

Transformation und Lerninhalte

Eine vergleichende Analyse der DDR-Darstellung in den Lehrplänen und Schulbüchern in Ostdeutschland vor und nach der Vereinigung

Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde
der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Vorgelegt von Sang Mu Kim aus Masan, Südkorea
Heidelberg 2003

I. Einleitung	6
1. Interesse der Untersuchung	6
2. Gegenstand der Untersuchung	10
3. Aufbau der Untersuchung	12
II. Beurteilungskriterien und Kategorienbildung aufgrund der Auseinandersetzungen um die DDR-Geschichte in der DDR-Forschung und der historisch-politischen Bildung	13
1. Die Auseinandersetzungen um die DDR-Geschichte in der DDR-Forschung	15
1.1 Perspektiven und Darstellungsweisen der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945 und DDR-Geschichte.....	15
1.1.1 Betrachtungsweisen der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945.....	15
1.1.2 Perspektiven und Darstellungsweisen der DDR-Geschichte.....	18
1.1.3 Periodisierung der DDR-Geschichte	22
1.2 Charakter des DDR-Sozialismus und Erfahrung der Bevölkerung.....	25
1.2.1 Charakter des DDR-Sozialismus	25
1.2.1.1 Totalitarismusdebatte und Charakterisierung der DDR.....	25
1.2.1.2 Grenzen der Diktatur und soziale Ungleichheit	29
1.2.2 System und Bevölkerung in der DDR.....	32
1.2.2.1 Legitimations- bzw. Integrationsstrategie der DDR und ihre Akzeptanz in der Bevölkerung.....	32
1.2.2.2 Alltagserfahrung und Umgang mit der Herrschaft.....	35
1.2.3 Ursachen des Untergangs.....	40
2. Diskussion über die DDR als Unterrichtsgegenstand.....	42
2.1 Bildungspolitik.....	42
2.1.1 Bemühungen der Kultusministerkonferenz	42
2.1.2 Bildungspolitik in den neuen Bundesländern	45
2.2 Erziehungswissenschaft	48
2.3 Fachdidaktik.....	50
2.3.1 Lernen der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945	50
2.3.2 Lernen der DDR-Geschichte	52
3. Beurteilungskriterien	55
4. Kategorienbildung und Zuordnungsprobleme	57
III. Zur Methode	61
1. Schulbuchanalyse.....	61
2. Lehrplananalyse	65
3. Vergleich der Lehrplan- und Schulbuchanalyse der DDR und der neuen Bundesländer ...	66
4. Untersuchungsraaster im Überblick	66
IV. Vergleich der beiden Fächer Geschichte und Politische Bildung in der DDR und den neuen Bundesländern im Allgemeinen	69

1. Geschichte	69
1.1 Ziele und Aufgaben	69
1.2 Didaktik	73
1.3 Methoden	78
1.4 Zusammenfassender Vergleich unter dem Gesichtspunkt der Kontinuität und des Wandels	81
2. Politische Bildung	83
2.1 Ziele und Aufgaben	84
2.2 Didaktik	88
2.3 Methoden	92
2.4 Zusammenfassender Vergleich unter dem Gesichtspunkt der Kontinuität und des Wandels	94
V. Lehrplananalyse und Vergleich	96
1. Lehrplananalyse der DDR	96
1.1 Fach: Geschichte	96
1.1.1 Lernziele	96
1.1.2 Lerninhalte	100
1.1.2.1 Systematisierungsanalyse	100
1.1.2.2 Inhaltsanalyse: Präsenzanalyse	101
1.1.3 Lernmethoden	104
1.2 Fach: Staatsbürgerkunde	105
1.2.1 Lernziele	105
1.2.2 Lerninhalte: Inhaltsanalyse	106
1.2.3 Lernmethoden	108
2. Lehrplananalyse der neuen Bundesländer	109
2.1 Fach: Geschichte	109
2.1.1 Lernziele	110
2.1.2 Lerninhalte	111
2.1.2.1 Systematisierungsanalyse	111
2.1.2.2 Inhaltsanalyse: Präsenzanalyse	113
2.1.3 Lernmethoden	118
2.2 Fach: Politische Bildung	118
2.3 Beurteilung	120
3. Vergleich der Lehrplananalyse der DDR und der neun Bundesländer	121
3.1 Lernziele	121
3.2 Lerninhalte	123
3.2.1 Systematisierungsanalyse	124
3.2.2 Inhaltsanalyse	125
3.3 Lernmethoden	128
VI. Schulbuchanalyse der DDR	130
1. Fach: Geschichte	130
1.1 Lernziele und -methoden	130
1.2 Lerninhalte	130
1.2.1 Systematisierungsanalyse	130
1.2.2 Inhaltsanalyse	132

1.2.2.1 Raumanalyse.....	132
1.2.2.2 Präsenzanalyse.....	133
1.2.2.3 Hermeneutische Methode	144
2. Fach: Staatsbürgerkunde	146
2.1 Lernziele und -methoden.....	146
2.2 Lerninhalte	146
2.2.1 Inhaltsanalyse: Präsenzanalyse.....	147
2.2.2 Inhaltsanalyse: Hermeneutische Methode	160
VII. Schulbuchanalyse der neuen Bundesländer	163
1. Fach: Geschichte	163
1.1 Lernziele.....	163
1.2 Lerninhalte	164
1.2.1 Systematisierungsanalyse.....	164
1.2.2 Inhaltsanalyse	167
1.2.2.1 Raumanalyse.....	167
1.2.2.2 Präsenzanalyse.....	170
1.2.2.3 Hermeneutische Methode	203
1.3 Lernmethoden	207
2. Fach: Politische Bildung.....	208
2.1 Lernziele und -methoden.....	208
2.2 Lerninhalte	210
2.2.1 Inhaltsanalyse: Präsenzanalyse.....	210
2.2.2 Inhaltsanalyse: Hermeneutische Methode	225
3. Beurteilung der DDR-Darstellung in den Schulbüchern der neuen Bundesländer	227
3.1 Darstellungsweise und -prinzipien	227
3.2 Inhalte.....	228
VIII. Vergleich der Schulbuchanalyse der DDR und der neuen Bundesländer	231
1. Lernziele.....	231
2. Lerninhalte.....	231
2.1 Systematisierung.....	231
2.2 Inhaltsanalyse.....	233
2.2.1 Raumanalyse.....	233
2.2.2 Herausstellung der nur in der DDR oder den neuen Bundesländern dargestellten Kategorien bzw. Teilkategorien	234
2.2.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Darstellung in den gemeinsamen Kategorien bzw. Teilkategorien	239
2.2.4 Hermeneutische Methode	243
3. Lernmethoden	245
IX. Schlussbetrachtung	246
Verzeichnis der Übersichten	251
Quellenverzeichnis	251

Kategoriensystem der Untersuchung.....	254
Literaturverzeichnis	269

I. Einleitung

1. Interesse der Untersuchung

Seit der Vereinigung Deutschlands haben sich Bildung und Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern grundlegend gewandelt. Neue Bildungssysteme sind unter Einfluss der alten Bundesrepublik eingeführt worden und Bildungsziele, -inhalte, und Methoden des freiheitlich-demokratischen Systems haben die des sozialistischen Systems ersetzt. Neue Bildungsverwaltungen sind mit Hilfe der westdeutschen Leihbeamten aufgebaut worden. Obwohl viele Lehrerinnen und Lehrer der ehemaligen DDR immer noch in den Schulen bleiben, gab es eine große, vor allem bedarfsbedingte Entlassungswelle (Hettlage/Lenz, 1995: 18).

Unter dem Umgestaltungsprozess der Hochschulen hat das Fach Erziehungswissenschaft Erneuerung erfahren. Viele Professorinnen und Professoren an den Universitäten der DDR wurden entlassen, und neue Professorinnen und Professoren aus dem Osten und vor allem aus dem Westen wurden neu berufen. Die Curricula des Studienfaches Erziehungswissenschaft an den Universitäten sind neu strukturiert worden, und die Struktur der Erziehungswissenschaft als Fachwissenschaft hat sich transformiert.

Viele kritisieren diesen Transformationsprozess als Strukturangleichung oder Struktur Anpassung. In einzelnen Bereichen des Bildungssystems wurden aber „entweder positive Elemente aus der Bildungstradition der DDR modifiziert in die Bildungswirklichkeit der neuen Bundesländer umgesetzt oder Reformimpulse aus dem Westen aufgegriffen, die dort selbst noch nicht bildungspolitisch verwirklicht sind“ (Hörner, 1995: 170)¹.

Tillman (1994) hat darauf hingewiesen, dass sich Kontinuität bei der Transformation des Bildungssystems der DDR insbesondere in personeller und struktureller Sicht manifestiert. Gleichwohl ist es ohne Zweifel so, dass sich Bildung und Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern im Vergleich zu denen in der DDR entschieden verändert haben.

Neben Bildung und Erziehungswissenschaft in der DDR (u.a. Cloer, 1998; Geißler/Wiegmann, 1996; Hoffmann/Neumann, 1994, 1995, 1996; Tenorth/Kudella/Paetz, 1996), die

¹) Zum Beispiel : In Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen werden Haupt- und Realschulen ersetzt durch die Mittelschule, die Sekundärschule bzw. die Regelschule. In den vier neuen Bundesländern, außer Brandenburg, erlangt man das Abitur am Gymnasium nach zwölf Jahren (Fischer/Leschinsky, 1996: 62, 65). Außerdem kann man die Einführung der sechsjährigen Primarschule in Brandenburg, Modellversuche der doppelqualifizierenden Ausbildung wie Berufsbildung mit Abitur in der DDR als Beispiele nennen (Hörner, 1995).

noch umfassender als vor der Einheit untersucht worden sind, ist dieser Transformationsprozess der Bildung und Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern zu einem wichtigen Forschungsbereich der Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland geworden. Die Hauptthemen sind Transformation des Bildungssystems (u.a. Dudek/Tenorth, 1994; Fischer/ Leschinsky, 1996 ; Fuchs, 1997; Hörner, 1995), Bildungsrecht oder Schulgesetzgebung der neuen Bundesländer (u.a. Anders, 1995 ; Martini, 1993), Veränderungen der Curricula (u.a. Döbert, 1995), Transformationsprozess der Erziehungswissenschaft (u.a. Kell, 1994; Kell/ Olbertz, 1997; Lenhart, 1994), Umgestaltung der Hochschulen (u.a. Mayntz, 1994a; Schramm, 1993; Buck-Bechler u.a., 1997), Abwicklung der Forschungsinstitute (u.a. Geißler, 1996; Mayntz, 1994b), Lehrer im Transformationsprozess (u.a. Händle/Nitsch/Uhlig, 1998; Hoyer, 1996) usw. Das Hauptinteresse liegt also in den strukturellen und institutionellen Reformen.

Gegenwärtig scheinen diese äußeren Reformen zu einem relativen Abschluss zu gelangen. „Nun ist ein Entwicklungsstand erreicht, der die stärkere Zuwendung zu inhaltlichen Fragen erforderlich macht“ (Döbert/Führ, 1998: 386).

Die vorliegende Untersuchung macht sich solche Forschungsinteressen zu Eigen. Hier handelt es sich um die Kontinuität und den Wandel des Lerninhalts nach der Vereinigung in den neuen Bundesländern. Insbesondere werden die Darstellungen in den Lehrplänen und Schulbüchern durch den Vergleich mit denselben Themen in der DDR analysiert.

„Seit Jahren wird offenbar, dass die Ostdeutschen sich eine eigene spezifische Identität aufbauen“. Diese Entwicklung ist „an der Selbstidentifikation der Ostdeutschen und an einer partiellen Distanzierung von den Westdeutschen“ festzumachen (Reißig, 2000: 91). Sie hat sich einerseits aus gemeinsamen DDR-Erfahrungen und andererseits aus Transformationsenttäuschungen zugleich herausgebildet (Golz, 1997: 278). Diese kollektive Identität als Ostdeutsche(r) „geht [...] mit einer Welle von ‚Ostalgie‘ einher. Sie reicht vom veränderten Einkaufsverhalten über den Gebrauch von wiederentdeckten Ostsymbolen bis hin zu einer neuen Erinnerungs- und wiederentdeckten Alltagskultur“ (Reißig, ebd.: 93). „Ostdeutsche Identitätsbildung enthält Blockaden“. Zum einen beinhaltet die Konstruktion „Wir und Sie“ immer und überall das Moment von Abgrenzung und Abschottung, nicht nur zum Westen, sondern auch zu Fremden. Zum anderen können mit Abgrenzung „auch Tendenzen des Rückfalls ausschließlich auf die eigene Gruppe einhergehen, die unkritisch wahrgenommen wird, in der

nur die alten Binnengeschichten wieder und weiter erzählt werden. Öffnung für neue Gemeinsamkeiten und neue Akteursgruppen [...] werden dann verdrängt“ (Reißig, ebd.: 96).

Diese beeinflusst auch die Beurteilung der DDR. Unter dem Einfluss sogenannter „DDR-Nostalgie“ wird die DDR selbst oder bestimmte Bereiche in der DDR positiver als früher bewertet (Neller, 2000: 580, 584; Rausch, 1999: 32). Schulbildung und Ausbildung in der DDR waren zum Beispiel für die heutigen Ostdeutschen besser als die der BRD. Sie waren im Jahre 1990 unterlegen (Spiegel, 1995: 43). Sogar 42% der Ostdeutschen fühlen sich „im Gesellschaftssystem der DDR alles in allem wohler als heute“. Nur 31% der Befragten verneinen diese Frage (Rausch, ebd.).

Für viele heutige Schüler in den neuen Bundesländern mag die DDR eher Zeitgeschichte als die Menschen bewegende Aktualität sein. Es mag auch für sie selbstverständlich sein, dass die DDR eine Diktatur war, und die Bevölkerung dieses System nicht mehr ertragen wollte und es deshalb gestürzt hat. Aber wenn die Schüler in der Familie, der Umgebung oder sogar in der Schule anderen Behauptungen und Informationen unter dem Einfluss der „DDR-Nostalgie“ begegnen und sich diese häufen, dann würde diese Zeit nicht nur ein weiteres Kapitel in der Geschichte sein, wie die Weimarer Republik es war. Überdies war sie eine erlebte Geschichte von ihren Eltern und Großeltern, und viele Schüler wurden als Staatsbürger der DDR geboren.

Um solche Konflikterfahrungen zu meistern, ist vor allem das Verständnis der DDR-Geschichte und das eigene Urteil zur DDR nötig. Für diese Aufgabe ist das Lernen über die DDR an der Schule sehr wichtig, weil es für die normalen Schüler systematischer und umfassender als an anderer Stelle erfolgt. Dies ist auch notwendig für die Identitätsbildung der Schüler, weil sie „nur als spannungsvoller Lernprozess durch Konflikterfahrung hindurch möglich“ ist (Degen, 1991: 191).

Die vorliegende Untersuchung macht deshalb die DDR-Darstellung in den Lehrplänen und Schulbüchern der allgemeinbildenden Schulen zum Untersuchungsgegenstand. Dieses Thema kann ein guter Gegenstand zur Erforschung der Kontinuität und des Wandels des Bildungsinhalts im Transformationsprozess sein, denn es gibt bei der DDR-Darstellung große Unterschiede vor und nach der Vereinigung in Ostdeutschland.

Die vorliegende Untersuchung fragt danach, wie die Lehrpläne und Schulbücher der neuen Bundesländer die DDR darstellen, ob es Unterschiede zwischen den Lehrplänen und Schulbüchern der neuen Bundesländer gibt, ob sie die DDR mit den nötigen Inhalten und in der angemessenen Darstellungsweise beschreiben, diesen Staat gerecht zu verstehen und zu beur-

teilen, und welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten der DDR-Darstellungen vor und nach der Vereinigung in Ostdeutschland festgestellt werden können.

Konkrete Untersuchungsfragen sind wie folgt:

1. Zur Analyse: Wie wird die DDR in den Lehrplänen und Schulbüchern der DDR und der neuen Bundesländer dargestellt?

- Welche Lernziele werden vorgegeben?
- Welche Inhalte werden dargestellt?
 - aus welcher Perspektive?
 - welche Inhalte und ihr Gewicht?
 - in welcher Darstellungsweise?
- Auf welche Lernmethoden wird speziell für dieses Thema hingewiesen?

2. Zur Beurteilung der DDR-Darstellung in den Lehrplänen und Schulbüchern der neuen Bundesländer:

- Wird die DDR mit den Inhalten und aus den Perspektiven dargestellt, sie gerecht zu verstehen und zu beurteilen?
- Welchen Staatscharakter der DDR kann man dabei erkennen?
- Verfolgt die DDR-Darstellung die notwendigen Darstellungsprinzipien, wie z.B. Multiperspektivität, Mehrdimensionalität usw.?

3. Zum Vergleich: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann man bei den DDR-Darstellungen in den Lehrplänen und Schulbüchern der DDR und der neuen Bundesländer feststellen?

- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann man bei den Lernzielvorgaben feststellen?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann man bei den Lerninhalten feststellen?
 - Welche Inhalte sind gemeinsam?
 - Welche Inhalte sind nur in der DDR oder in den neuen Bundesländern vorfindbar?
 - Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann man bei der Darstellung gemeinsamer Inhalte feststellen?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann man bei den Vorgaben der Lernmethoden feststellen?

2. Gegenstand der Untersuchung

Lehrpläne² und Schulbücher sind die Produkte der staatlichen Bildungspolitik (Hilpert, 1989: 20). „Lehrpläne sind heute wie früher Verordnungen von Staats wegen“ (Kuss, 1993: 188). Schulbücher bedürfen der Zulassung des Staates. Das heißt, dass sie in erster Linie von der Bildungspolitik des Staates abhängig sind, obwohl sie wirtschaftlichen Interessen des Schulbuch-Verlages Rechnung tragen und gegenseitig konkurrieren. In der DDR war für jede Klassenstufe nur ein einziges Lehrbuch zugelassen. Lehrpläne und Lehrbücher waren zentral ausgearbeitet und für alle Lehrer verbindlich (Deja-Löffel, 1988: 34). Hinsichtlich der vorliegenden Untersuchung kann in der Darstellung der Lehrpläne und Schulbücher „ein Angebot an offiziell gültigen geschichtlichen Deutungsmustern“ zur DDR erblickt werden (Gassner/Thonhauser, 1989: 191).

Die vorliegende Untersuchung macht Lehrpläne und Schulbücher zum Gegenstand der Analyse und des Vergleichs. Lehrpläne und Schulbücher selbst zeigen nicht die Unterrichtswirklichkeit. Bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte spielen jedoch die Lehrpläne die wichtigste Rolle (George/Cremer, 1992: 534; Jacobs, 1989: 115; Kunert, 1983: 147). Auch Schulbücher üben einen großen Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts aus (Bauer, 1995: 231; Böhm, 1995: 47; Hopf/Nevrmann/Schmidt, 1985: 309). 80,6% der Lehrenden in den neuen Bundesländern verwenden Schulbücher zur Unterrichtsvorbereitung für das Fach Politische Bildung (George/Cremer, ebd.: 538).

Lehrpläne und Schulbücher dienen also als Materialien, um Zugang zur Unterrichtswirklichkeit zu finden (Nitzschke, 1966: 7) und sind die maßgebenden Gegenstände zur Erforschung der Kontinuität und des Wandels der Bildungsinhalte im Transformationsprozess.

Von den verschiedenen Unterrichtsfächern lassen sich Geschichte und Politische Bildung³ auswählen. Das Erste ist das Hauptfach für das DDR-Lernen, und bei dem Letzteren besteht ihre Aufgabe darin, den Lernenden „dabei behilflich zu sein, eine politische Ich-Identität zu

²) In den neuen Bundesländern gibt es drei verschiedene Bezeichnungen: Rahmenplan in Brandenburg, Lehrplan in Sachsen und Thüringen, Rahmenrichtlinien in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern (KMK, 1998b). Hier umfasst der Begriff Lehrplan all diese Bezeichnungen. Auch in der DDR wurde dieser Begriff verwendet.

³) Bundesweit existieren etwa 15 verschiedene Fachbezeichnungen, z.B. Gesellschaftskunde, Gemeinschaftskunde usw. (Grammes, 1997: 44). In den neuen Bundesländern heißt sie: Politische Bildung (Brandenburg), Sozialkunde (Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt), Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (Sachsen). In Thüringen bestehen zwei Fächer „Sozialkunde“ und „Wirtschaft und Recht“ für diesen Lernbereich. Der Begriff Politische Bildung in dieser Untersuchung umfasst all diese Bezeichnungen, die Staatsbürgerkunde in der DDR inbegriffen.

gewinnen“ (Schneider, 1987: 44). Die entsprechenden Fächer in der DDR sind Geschichte und Staatsbürgerkunde.

Die Zahl der Lehrpläne und der für den Unterricht zugelassenen Schulbücher ist umfangreich. Es ist unmöglich, all diese zu untersuchen. In der vorliegenden Untersuchung wird bewusst eine Beschränkung vorgenommen. Da Schulbücher für die Sekundarstufe II in Sachsen-Anhalt und Brandenburg einem Zulassungsverfahren nicht unterliegen, sind sie nicht geeignet für diese Untersuchung. Deshalb wird die Sekundarstufe I ausgewählt. In der DDR war die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule dementsprechend. In den neuen Bundesländern wird sich nur auf das Gymnasium beschränkt. Denn seine Lehrpläne und Schulbücher behandeln die DDR als Unterrichtsthema mehr als die der anderen Schulformen, und das grundlegende Verständnis über die DDR-Geschichte und die Beurteilung der DDR in einem Bundesland ähneln sich in allen Schulformen. Außerdem werden viele Schulbücher nicht nur für das Gymnasium, sondern auch für andere Schulformen in einem Land zugelassen. Überdies haben die Bundesländer Brandenburg und Sachsen-Anhalt Lehrpläne für die Sekundarstufe I ohne Unterscheidung der Schulformen erlassen und daher auch Schulbücher dementsprechend zugelassen.

Bei der Lehrplananalyse beträgt die Zahl der Untersuchungsgegenstände 13 aus fünf neuen Bundesländern (je eins für beide Fächer, zwei Ergänzungen im Land Sachsen und ein neues Fach „Wirtschaft und Recht“, zusätzlich zu Sozialkunde, im Land Thüringen) und drei aus der DDR (zwei für das Fach Geschichte⁴ und eins für das Fach Staatsbürgerkunde). Bei der Schulbuchanalyse⁵ der neuen Bundesländer werden 28 Schulbücher für das Fach Geschichte und 25 für das Fach Politische Bildung herangezogen. Entsprechend werden für die DDR zwei für das Fach Geschichte und vier für das Fach Staatsbürgerkunde benutzt. Die Lehrpläne und Schulbücher in der DDR stammen aus der Mitte der 80er Jahre, und die der neuen Bundesländer gelten für das Schuljahr 2000/2001. Die Liste befindet sich im Quellenverzeichnis (vgl. S. 249ff).

⁴) Der Lehrplan für das Fach Geschichte (Klasse 10) in der DDR erschien 1987, ist aber die 2. Auflage der Ausgabe von 1977. Daher behandelt er nicht die historischen Entwicklungen nach 1976. Der nächste Lehrplan wurde 1988 veröffentlicht und galt ab 1.9. 1989. Wegen des politischen Umbruchs 1989/90 ist seine Gültigkeit zweifelhaft. Die vorliegende Untersuchung wählt darum den Lehrplan von 1987 aus. Aber das 1987 erschienene Schulbuch für dasselbe Fach enthält die Darstellung über die Entwicklung bis zum X. Parteitag der SED (1981).

⁵) Bei der Schulbuchauswahl sind fünf Schulbuchkataloge der neuen Bundesländer und ein Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der BRD, Ausgabe 2000/2001 vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (Braunschweig, 2000) herangezogen worden.

3. Aufbau der Untersuchung

Um Lehrpläne und Schulbücher zu analysieren, wird ein Schema benötigt, und für die Beurteilung der Bestandsaufnahme der Lehrpläne und Schulbücher sind Kriterien notwendig. Im Anschluss an das Einleitungskapitel werden im zweiten Kapitel die Erfassungskategorien zur Lehrplan- und Schulbuchanalyse gebildet und die Beurteilungskriterien der Analyseergebnisse aufgrund der Auseinandersetzungen um die DDR in der DDR-Forschung, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik herausgearbeitet.

Dem folgen im dritten Kapitel die Untersuchungsmethoden und der Untersuchungsrastrer. Hier geht es darum, wie die Lehrplan- und Schulbuchanalyse mit diesen Kategorien und Kriterien durchgeführt werden, und wie die Analyseergebnisse der DDR und der neuen Bundesländer verglichen werden können.

Dann lassen sich im vierten Kapitel beide Untersuchungsfächer der DDR und der neuen Bundesländer im Allgemeinen vergleichen. Für beide Fächer liegt das Vergleichsinteresse an den Zielen und Aufgaben des Faches, der Didaktik (Didaktische Prinzipien und Auswahlkriterien der Lerninhalte) und den Lernmethoden.

Das Kapitel V analysiert zunächst einmal die Selbstdarstellung in den Lehrplänen der DDR. Dann werden die Lehrpläne der neuen Bundesländer analysiert und eine skizzenhafte Beurteilung versucht. Danach folgt der Vergleich der Ergebnisse der beiden Staaten. Dieser erfolgt aus den Perspektiven der Kontinuität und des Wandels.

In den nächsten beiden Kapiteln wird die DDR-Darstellung in den Schulbüchern untersucht. Im Kapitel VI werden die Schulbücher der DDR analysiert. Nachstehend macht das Kapitel VII die Schulbücher der neuen Bundesländer zum Gegenstand der Analyse. Zuerst wird die DDR-Darstellung in ihnen analysiert und verglichen, daran schließt die Beurteilung der DDR-Darstellung in den Schulbüchern nach den im Kapitel II herausgearbeiteten Kriterien an. Die Analyseergebnisse dieser beiden Kapitel VI und VII werden in dem nächsten Kapitel VIII aufgrund des Untersuchungsrastrers verglichen und aus den Perspektiven der Kontinuität und des Wandels zusammengefasst.

Das Abschlusskapitel IX fasst die Ergebnisse der Lehrplan- und Schulbuchanalyse, der Beurteilung und des Vergleichs zusammen und stellt anhand deren etliche Thesen über das Verhältnis von Transformation und Lerninhalten auf. Darüber hinaus läßt sich einiges zum Lernen der DDR-Geschichte und der Zeitgeschichte nach 1945 insgesamt unterbreiten.

II. Beurteilungskriterien und Kategorienbildung aufgrund der Auseinandersetzungen um die DDR-Geschichte in der DDR-Forschung und der historisch-politischen Bildung

Die Analyse der Inhalte der Lehrpläne und Schulbücher benötigt ein Schema, das in der Regel ein Kategoriensystem zur Erfassung der Quellenmaterialien – hier der Lehrpläne und Schulbücher – enthält. Für die Beurteilung dieser Analyseergebnisse sind ihre Kriterien erforderlich. „Die Kategorien können induktiv aus der Durchsicht des Quellenmaterials erwachsen, sie können je nach Ziel und Methode, zum Beispiel auch aus der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik oder der gesellschaftspolitischen Diskussion deduziert werden“ (Meyers, 1976: 68-69; Gassner/Thonhauser, 1989: 196-197; Freiwald/Moldenhauer, 1986: 250). „In der Praxis wird [...] eine Kombination beider Vorgehensweisen mit unterschiedlich starken Intensitätsgraden am häufigsten sein“ (Groeben, 1987: 5; Bos/Tarnai, 1989a: 8).

Die vorliegende Untersuchung, die die Analyse der Inhalte, ihre Beurteilung und ihren Vergleich zur Aufgabe macht, verbindet beide Vorgehensweisen. Zunächst einmal werden die Beurteilungskriterien herausgebildet, und dann wird der IST-Zustand der Lehrpläne und Schulbücher durch ihre Lektüre zusammengestellt. Dabei werden strukturelle Merkmale, historische Ereignisse sowie Zusammenhänge und Begriffe kategorisiert, und die Beurteilungskriterien zur Systematisierung der Kategorien einbezogen. Im Teilkapitel 4 wird dies näher erläutert.

Die Herausbildung der Beurteilungskriterien ist eine schwierige Aufgabe. Hinsichtlich dieser Aufgabe liegt das Interesse der vorliegenden Untersuchung darin, ob die Lehrpläne und Schulbücher die DDR gerecht thematisieren. Um diese Frage zu beantworten, sollen die Beurteilungskriterien beinhalten, mit welchen Inhalten und in welcher Darstellungsweise die DDR behandelt wird. Über diese Fragen ist viel diskutiert worden und in mehreren Punkten Konsens erzielt worden. Aber viele sind immer noch umstritten. Dazu ist der Umfang der Lernstunden, die dem Thema – hier der DDR – zugeteilt werden, begrenzt. In den Lehrplänen und Schulbüchern werden deshalb nur die wichtigsten in der DDR-Geschichte dargestellt.

Die Beurteilungskriterien der vorliegenden Untersuchung berücksichtigen diese beiden Gesichtspunkte, also notwendige Inhalte und angemessene Darstellungsweisen sowie die Konzentration auf das Wesentliche. Deshalb legen sie auf die konsentierbare Darstellungsweise, unerlässlichen strukturellen Merkmale und historischen Ereignisse und Zusammen-

hänge trotz aller unterschiedlichen Interpretationen die Schwerpunkte. Es ist beispielsweise umstritten, ob der 17. 6.1953 ein Volks- oder Arbeiteraufstand war. Aber ohne die Behandlung dieses historischen Ereignisses ist die DDR-Geschichte ganz schwer zu verstehen. Und man sollte solch einen strittigen Forschungszustand dieses historischen Datums in der Darstellung wiederfinden können. Ein weiteres Beispiel: Es ist viel debattiert worden, ob die DDR dem Totalitarismus entsprach. Das ist eine weitere offene Frage. Aber ohne die Beschreibung der totalitären Merkmale der DDR lässt sie sich nicht beantworten. Die Beurteilungskriterien enthalten deshalb solche Grundzüge der DDR und ihrer Geschichte.

Im Folgenden werden sie durch die Auseinandersetzungen mit den Diskussionen und Kontroversen um die DDR-Geschichte in der Wissenschaft, insbesondere der DDR-Forschung, der Bildungspolitik, der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik herausgearbeitet. Denn die DDR-Darstellung in dem Lehrplan und dem Schulbuch stützt sich auf diese. Es ist keine leichte Aufgabe, die unüberschaubaren Publikationen in einem begründeten Aufbau zusammenzufassen und eine eigene Position aufzustellen. Die Auseinandersetzungen mit den einschlägigen Veröffentlichungen, die die konkreten historischen Ereignisse thematisieren, gehen über das Interesse der vorliegenden Untersuchung hinaus.

Im Zentrum folgender Darlegung wird auf der einen Seite den Fragen nachgegangen, in welcher Hinsicht und aus welcher Perspektive die DDR-Geschichte zu betrachten ist, um die DDR gerecht zu verstehen und zu beurteilen, und nach welchen Grundsätzen bzw. Prinzipien ihre Darstellung zu verfolgen ist. Hier geht es also um die Herangehensweise und Darstellungsprinzipien der DDR-Geschichte. Auf der anderen Seite handelt es sich um den Inhalt. Die vorliegende Untersuchung geht von einer Verbindung von Struktur- und Erfahrungsgeschichte aus (vgl. S. 20ff). Aus dieser Perspektive lassen sich die wesentlichen Merkmale und Eigenschaften der DDR und ihrer Geschichte herausarbeiten.

Mit diesen Fragen befassen sich die obengenannten wissenschaftlichen Bereiche mit unterschiedlichem Interessengrad. Im Folgenden gehen die ersten beiden Teilkapitel auf die Auseinandersetzungen um die DDR in zwei Ebenen – die DDR-Forschung (1) und die die DDR als Unterrichtsgegenstand diskutierende Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (2) – in der Regel nach diesen zwei Fragekomplexen ein. Anschließend werden im Teilkapitel 3 die Beurteilungskriterien anhand der Darlegung in den beiden vorangehenden Teilkapiteln zusammenfassend herausgestellt. Das Teilkapitel 4 erläutert die Kategorienbildung und Zuordnungsprobleme.

1. Die Auseinandersetzungen um die DDR-Geschichte in der DDR- Forschung

1.1 Perspektiven und Darstellungsweisen der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945 und der DDR-Geschichte

Die DDR-Geschichte kann in dem Kontext der Geschichte des geteilten Deutschlands angemessen verstanden werden. Die wichtigste Voraussetzung zum Verständnis der DDR-Geschichte ist vor allem der Kalte Krieg auf der Grundlage des ideologischen Gegensatzes und die Konfrontation und Kooperation Ost- und Westdeutschlands in diesem Rahmen. Darin stimmen fast alle Wissenschaftler überein. Der Abschnitt 1.1.1 behandelt daher die Betrachtungsweisen der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945, und der nächste (1.1.2) die Herangehensweisen der DDR-Geschichte. Die Geschichtsdarstellung im Schulbuch erfolgt in der Regel nach Periode, und die Periodisierung spiegelt das Verständnis eines Zeitalters – hier der DDR – vom Autor des Schulbuchs wider. Der Abschnitt 1.1.3 beschäftigt sich mit dieser Thematik.

Diese Auseinandersetzungen bilden die Grundlage zur Analyse der Systematisierung der Lerninhalte in den Lehrplänen und Schulbüchern (vgl. S. 64ff).

1.1.1 Betrachtungsweisen der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945

Die beiden deutschen Staaten waren, wenn auch mit unterschiedlichem Gewicht in ein dreifaches Koordinationssystem eingefügt: globale Konstellation des Kalten Krieges und des Ost-West-Konflikts, Konfrontation und Kooperation der beiden Staaten und ihre eigene politische und gesellschaftliche Dynamik (Kleßmann, 1998: 48-49). Für die Betrachtung der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945 bedarf es also einer Rücksichtnahme auf diese drei Dimensionen.

„Die 1990 zwar staatsrechtlich, aber politisch, gesellschaftlich, wirtschaftlich, kulturell und mental bis heute nicht wirklich vollzogene deutsche Einheit legt es nahe, die gesamtdeutschen Aspekte der jüngeren Vergangenheit stärker in den Blick zu nehmen, als dies bis 1990 üblich war“. Dabei ist es noch klarer zu thematisieren, wie die BRD und die DDR während der Zweiteilung getrennt und gemeinsam waren (Rohlfes, 1999: 529)

Grob gesagt stützen sich alle Ansätze zur deutschen Teilungsgeschichte auf eine oder auf beide dieser Ansichten. Zusammenfassend unterscheiden sich ihre Darstellungsweisen in 4 Typen: 1. nationalgeschichtliche Perspektive, 2. Parallel- oder Kontrastgeschichte, 3. asym-

metrische Beziehungsgeschichte, 4. Kontrastierende Problemgeschichte (Bauerkämper/Sabrow/Stöver, 1998a; Jaraus, 1999; Kocka/Sabrow, 1997).

Die „nationalgeschichtliche Perspektive geht von einer gemeinsamen deutschen Geschichte im Zeitalter der deutschen Zweistaatlichkeit aus“. „Aus dieser Ansicht verliert die Zäsur von 1945 ihr Gewicht“, und „das transitorische Moment der deutschen Teilung“ tritt „in den Vordergrund. Sie hebt besonders die einheitlichen Wurzeln und spezifischen deutschen Traditionen beider Teilstaaten hervor und beleuchtet die erstaunlichen Gemeinsamkeiten, die sie als zwei Nachfolger desselben Hitlerreichs miteinander verbunden und ihren parallelen Weg in unterschiedliche Bündnissysteme wie ihre allmähliche Emanzipation in ihnen begleiten“ (Bauerkämper/Sabrow/Stöver, 1998a:14; Jaraus, 1999:16; vgl. Ritter, 2000). Ritter hat zum Beispiel die Zeitgeschichte nach 1945 ohne Periodisierung aus der Perspektive der Kontinuität und des Wandels der deutschen Geschichte dargestellt.

Dieser Ansatz „dürfte sich aus zwei Gründen als begrenzt erweisen“. Zum einen vernachlässigt er „die getrennte Verankerung beider Staaten in verschiedenen politischen Blöcken und ihre grundsätzlichen Unterschiede in politischer, wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Hinsicht“. Zum anderen ist er mit dem methodischem „Problem der Historiographie ex post, der Geschichtsdarstellung im Nachhinein, verbunden“ (Kocka/Sabrow, 1997: 6/24). Eine Darstellung der Geschichte der beiden deutschen Staaten von ihrem Ende her läuft Gefahr, „die Geschichte des einen Staates als gradlinige Erfolgsgeschichte, die des anderen als bloßen ‚Untergang auf Raten‘ (Mitter/Wolle, 1993) zu beschreiben, wobei die nationale Einheit als Ergebnis einer zwangsläufigen Entwicklung missdeutet werden könnte“. Eine solche Sicht „würde dem Handeln der Zeitgenossen nicht gerecht und verlöre die Frage nach möglichen Handlungsspielräumen und alternativen Entwicklungsmöglichkeiten aus dem Blick“ (Kocka/Sabrow, ebd.).

Der zweite Ansatz geht von der Eigenständigkeit der beiden Staaten aus und „vermeidet den teleologisch verengenden Akzent einer Geschichtsbetrachtung, die die Geschichte der deutschen Teilung nur von ihrem Ende her deutet“. Er „nimmt die getrennten und vielfach gegensätzlichen Entwicklungslinien beider deutscher Staaten als Parallelgeschichte auf – etwa indem es die Verwestlichung der einen Gesellschaft der Veröstlichung der anderen gegenüberstellt“ (Bauerkämper/Sabrow/Stöver, 1998a: 15; vgl. Kleßmann, 1988).

Dieser Ansatz ermöglicht aus verschiedenen Perspektiven – z.B. modernisierungshistorischer Perspektive, sozial-, mentalitäts- und institutionsgeschichtlicher Perspektive – historische Komparastik der beiden Staaten. Aber für diesen besteht die Gefahr, „dass aus isolierten Vergleichsergebnissen unzulässige Verallgemeinerungen abgeleitet werden“, und er ist „sehr

politisch geprägt“. Deshalb wird dabei „eine sehr kritische methodische Kontrolle der Durchführung“ gefordert (Fulbrook, 1999: 32; vgl. Kocka/Sabrow, 1997: 6/25).

Ein dritter Ansatz verfährt beziehungsgeschichtlich. Er betont „sowohl Phänomene der Abgrenzung wie auch der Verflechtung⁶ zwischen BRD und DDR“ und kann „durch Elemente des historischen Vergleichs ergänzt werden“ (Kocka/Sabrow, ebd.; vgl. Jarausch, ebd., S. 17). „Er erlaubt es, der strukturellen Asymmetrie in ihren Wechselbeziehungen Rechnung zu tragen. Er wird dem Umstand gerecht, dass die Bundesrepublik für die DDR ‚objektiver Gegner‘ und heimliches Vorbild zugleich blieb, während umgekehrt die DDR für die Bundesrepublik nur sehr eingeschränkt und mit immer noch weiter sinkender Bedeutung als Referenzsystem fungierte“ (Bauerkämper/Sabrow/Stöver, ebd.).

Schließlich treten in der kontrastierenden Problemgeschichte die von den Bevölkerungen beider deutscher Staaten zu bewältigenden Probleme in den Vordergrund. Nach 1945 musste Deutschland politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich neu aufgebaut werden. Dabei „entwickelten die Teilstaaten ihre eigene Dynamik, aber auch in späteren Jahrzehnten hatten sie mit ähnlichen Problemen, wie zum Beispiel dem Arbeitskräftemangel, zu kämpfen, und ihre unterschiedlichen Reaktionen, wie die Mobilisierung von Frauen im Osten oder der Import von Gastarbeitern im Westen, werfen Schlaglichter auf die konkurrierenden Systeme, ohne sie dadurch gleichzusetzen“. Diese Sicht „würde nicht nur die darstellerische oder normative Gewichtung von Erfahrungen in Ost und West erleichtern, sondern auch die Ausarbeitung einer auf inhaltliche Probleme gerichteten Wandlungsgeschichte der gemeinsam getrennten Deutschen anregen“ (Jarausch, 1999: 17; vgl. Bender, 1993: 201).

Es ist nicht leicht, diese Ansätze klar zu unterscheiden. Wie man schon in dieser kurzen Zusammenfassung erkennen kann, beinhaltet ein Ansatz einige Elemente anderer Ansätze. Die nationalgeschichtliche Perspektive leugnet beispielsweise die parallele Entwicklung beider deutscher Teilstaaten nicht. Sie enthält also die paralleelgeschichtliche Komponente. Manche Forscher bevorzugen daher die Verknüpfung von zwei Ansätzen. Zum Beispiel befürwortet Stefan Wolle (1999: 29) „sowohl asymmetrische Beziehungsgeschichte als auch Kontrastgeschichte“ (vgl. Bauerkämper/Sabrow/Stöver, ebd.).

⁶) Zu den vielfältigen Verflechtungen „zählen neben den eigentlichen Kooperationsbeziehungen vor allem Traditionsbeziehungen, die sich auf gemeinsame geschichtliche Wurzeln richten. Weiter sind Kontrastbeziehungen zu nennen, also die negativen, auf Abgrenzung zielenden oder abgrenzend wirkenden Einflüsse, die von der DDR in die BRD und umgekehrt wirkten, aber auch Konkurrenzbeziehungen – wie etwa in Bezug auf internationale Anerkennung oder im Leistungssport – und schließlich Wechselbeziehungen, in denen sich Faktoren gegenseitiger Beeinflussung in Kultur und Lebensstilen erfassen lassen“ (Bauerkämper/Sabrow/Stöver, ebd.).

Bei der Systematisierung in der vorliegenden Untersuchung wird betrachtet, in welcher Darstellungsweise die deutsche Teilungsgeschichte nach 1945 in den Quellenmaterialien beschrieben wird.

1.1.2 Perspektiven und Darstellungsweisen der DDR-Geschichte

Die meisten Bürger in den neuen Bundesländern (77,9%) „sind der Auffassung, dass die DDR-Geschichte wie die Geschichte aller Staaten positives und negatives enthält und plädiert damit für eine sachliche, differenzierte Beurteilung“ (Sozialreport, 1995: 22). Viele Forscher vertreten auch „die Erarbeitung einer differenzierten Sicht der DDR-Geschichte“ (Kleßmann/Jaraus, 1999: 12).

Wie lässt sich diese Erwartung erfüllen? Unterscheidet man nach Ausgangspunkt der Betrachtung oder Schwerpunkt der Interpretation, lassen sich die Herangehensweisen der DDR-Geschichte in drei Gruppen zusammenfassen. Die erste Gruppe, die von dem Ende der DDR her denkt, versteht die DDR als Unrechtsstaat (Mitter/Wolle, 1993). Nach dieser Ansicht musste die DDR „wegen fehlender Akzeptanz seitens der eigenen Bevölkerung zusammenbrechen, sobald die Sowjetunion ihre militärische Unterstützung aufkündigte. In solcher Sicht war der Kollaps ökonomisch und moralisch von Anfang an vorprogrammiert und musste nur durch die Demonstration fortwährender Unzufriedenheit mit dem Regime erklärt werden“ (Jaraus, 1995: 10). Aber „dieser Blickwinkel führt leicht zu Einseitigkeiten und bringt die Gefahr mit sich, die Frage nach den alternativen Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb historischer Konstellation über Gebühr zu vernachlässigen“ (Kocka, 1993: 11).

Eine andere Gruppe, die vom Anfang der DDR her betrachtet, bezeichnet die DDR als „fehlgeschlagenes Experiment“⁷ (Badstübner, 1994). Sie versteht „den zweiten deutschen Staat als den berechtigten Versuch der Konstruktion einer historischen Alternative zu Imperialismus und Kapitalismus, der nur durch seine leninistisch-stalinistische Deformierung und Unreformierbarkeit scheiterte. Statt die DDR von vornherein als Fehlentwicklung abzuqualifizieren, betonen die Vertreter dieser Position die humanitären Motive der Aufbaugeneration, welche die progressiven Traditionen der Arbeiterbewegung zu verwirklichen suchten. Dieser Ansatz legitimiert die DDR aus der antifaschistischen Überzeugung der Mehrheit der Bevölkerung“ (Jaraus, ebd.). Man sollte aber „gleichzeitig die Machtausübung der sowje-

⁷) Für die meisten Bürger der neuen Bundesländer (75%) gilt die DDR als „Versuch, eine gerechtere Gesellschaft zu gestalten“ (zit. nach Wolle, 1998: 15).

tischen Besetzung und die Zwangsmaßnahmen der sozialen Umstrukturierung“ in Betracht ziehen (Jarausch, ebd.: 14).

Eine letzte Gruppe, die von der Mitte des real existierenden Sozialismus ihre Betrachtung ausgeht, versteht „die DDR als paradoxe, aber unauflösbare Mischung von Unterdrückung und Sozialreform“ (Jarausch, ebd.: 11). Diese Ansicht stellt die langjährige Stabilität und den plötzlichen Zusammenbruch der Diktatur ins Zentrum der Beobachtung (Kocka/Sabrow, 1997: 6/28; Kleßmann/Sabrow, 1996: 13). „Eine Betonung der fragilen Stabilität der Mittelperiode“ könnte aber „tatsächliche Veränderungen innerhalb der eigentümlichen Statik des Systems“ aus den Augen verlieren (Jarausch, ebd.: 14).

Für eine differenzierte Sicht ist die erste Herangehensweise wegen der obengenannten Gründe nicht angemessen. Die zweite ist zu apologetisch, obwohl man teilweise zugibt, dass der Staatssozialismus in der DDR den Charakter des Experiments zur Utopie hatte. Die relativ differenzierte Betrachtung der DDR erlaubt die Letzte, obwohl sie auch Nachteile hat. In dieser Hinsicht kann man folgende Fragen stellen: Wie hat die DDR den Sozialismus errichtet? ; Wie kann sie 40 Jahre lang bestehen? ; Warum ist sie trotzdem untergegangen?

Welche theoretischen bzw. methodischen Perspektiven stehen der Konkretisierung dieser Betrachtungsweisen zur Verfügung? Zunächst einmal kann man das nach der Vereinigung eine bemerkenswerte Renaissance erfahrende Totalitarismusmodell nennen. Darauf wird im Abschnitt 1.2.1.1 (S. 25ff) näher eingegangen.

Statt des Totalitarismusmodells befürworten mehrere Wissenschaftler den Diktaturvergleich (Heydemann/Beckmann, 1997; Kleßmann, 1992; Schuller, 2001; Sühl, 1994). Der Vergleich zwischen Nationalsozialismus und DDR „kann helfen, mit den Folgen besser umzugehen und zu lernen, ähnliches zu vermeiden. Der differenzierende Vergleich, der nach Ähnlichkeiten und Unterschieden fragt, ist auch notwendig, um dem Verhalten der Menschen in diesen Diktaturen und dem Verhalten der Menschen zu diesen Diktaturen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen“ (Kocka, 1995b: 100).

Die Vergleiche mit den osteuropäischen Staaten im sowjetischen Machtbereich werden ebenfalls benötigt. „Durch die Herausarbeitung der übergreifenden Entwicklungen und nationsspezifischen Abweichungen, Uniformierungsversuche und Resistenzpotentiale“ lassen sich die Eigenschaften des DDR-Sozialismus klar erfassen (Kleßmann/Sabrow, 1996:11; vgl. Mätzing, 1999). Aber wegen der Sprachbarriere und der asymmetrischen Archivlage befindet sich die Forschung in diesem Bereich leider noch in den Anfängen (Kleßmann/Sabrow, ebd.; Weber, 1998: 256).

Allein Politikgeschichte gilt als wissenschaftlich wenig ertragreich. Ohne die Beobachtung der sozialen und wirtschaftlichen Strukturen, Verhältnisse und Bewegungen lassen sich die Stabilität und der plötzliche Zusammenbruch schwer erklären. Eine sozialgeschichtliche Ergänzung ist daher unerlässlich. Für mehrere Forscher ist die Verbindung von politik- und sozialgeschichtlicher Fragestellung unbedingt wünschenswert (Fulbrook, 1996b: 295; Hübner, 1994: 281; Kleßmann, 1998: 39; Kocka, 1995c: 76; Weber, 1999: 38). Für Kocka (1994c) bedeutet „politische Sozialgeschichte“ „eine Variante der Sozialgeschichte, die vor allem nach [...] sozialen und ökonomischen Bedingungen und Folgen politischer Strukturen, Prozesse und Entscheidungen fragt“ (S. 34). Dabei nimmt sie auch „die kulturelle Dimension, das kulturelle und soziale Wissen, die Lebensformen und die Deutung der Menschen als politikberatende und politikbeeinflusste Momente“ ernst (S. 35).

„Die Geschichte der DDR ist mehr als die Geschichte des SED-Staates, sie ist ebenso die Geschichte der Menschen.“ Deshalb ist auch die Aufmerksamkeit auf dem „Alltagsleben, der Bedeutung der Privatsphäre, der Rolle von Individuen und Gruppen und dem Umgang des Einzelnen mit der Macht“ nötig. (Deutscher Bundestag, 1995: 53; vgl. Bispinck, 2001: 44) Die im Alltag gewachsenen Verhaltensweisen und Mentalitäten können im Rahmen des Zusammenwachsens Deutschlands eine wichtige Rolle spielen (Weber, 1998:256). Diese ist insbesondere im Hinblick auf die „DDR-Nostalgie“ hervorzuheben. Alltags- und Mentalitätsgeschichte ist also zu berücksichtigen (Ballof; 2002: 405). Aber diese Perspektive schließt die Gefahr ein, den Diktaturbegriff zu relativieren (Jarausch, 1995: 13; Wolle, 2000: 57). Sie muss mithin mit der Herrschaftsstruktur verbunden sein (Kaminsky, 2000: 459; Kleßmann, 1998: 39; Kocka, 1995c: 75 ; Weber, 1998: 38).

Ein weiterer zur Zeit Konjunktur erfahrender Ansatz ist die kulturhistorische Erforschung der DDR-Geschichte. Sie untersucht „vor allem die Sprache, Symbole, Rituale und Repräsentationen einer Epoche auf ihre expliziten und impliziten Botschaften hin“ (Jarausch, ebd.: 12). „Das SED-Programm der Errichtung eines sozialistischen Kulturstaats“ und „die Eigenartigkeit der aus Marxismus-Leninismus Parolen, älteren Traditionen und subkulturellen Milieus zusammengesetzten DDR-Kultur“ wurden schon thematisiert. Politische Rahmenbedingungen und materielle Umstände zieht jedoch dieser Ansatz oft nicht in Rechnung (Jarausch, ebd.: 13).

All diese Ansätze „berühren und überschneiden sich vielfach. Keiner von ihnen kann den Anspruch durchsetzen“, integrativ zu sein, und alle sind Aspektbetrachtungen (Hardtwig, 1994: 26). Es gibt also „keinen universalen Königsweg“ wie bei anderen Forschungsreichen, sondern ein angemessenes Vorgehen ist auszuwählen. „Wichtig ist es aber, differen-

zierende Strategien zu entwickeln, um der Mehrdeutigkeit der DDR gerecht zu werden“ (Jarusch, 1995: 14). „Durch eine Kombination verschiedener Ansätze und Methoden“ könnten also bessere Erfolge erreicht werden (Neugebauer, 1995: 480; vgl. Lindenberger, 1996: 320).

In diesem Sinne lässt sich die Verbindung von Struktur- und Alltags- bzw. Erfahrungsgeschichte⁷ betonen (Hübner, 1994: 281; Kleßmann/Jarusch, 1999: 12; Rohlfes, 1989: 607). Bei der Strukturgeschichte geht es „nicht nur um die langdauernden und übergreifenden sozialen Strukturen, sondern ebenso um den Wandel politischer, wirtschaftlicher und gedanklicher Strukturen“. Ihr Hauptinteresse liegt in „den überindividuellen kollektiven Phänomenen, der Erarbeitung von Handlungsbedingungen und Handlungsfolgen“ (Süssmuth, 1980a: 128). Sie kann „auf alle Bereiche geschichtlicher Wirklichkeit angewendet werden.“, also auf den Bereich des Sozialen, wie der Politik, der Wirtschaft, der Kultur und der Ideen usw. (Kocka, 1989: 34).

Aber in dieser Betrachtungsweise verschwindet der Mensch aus der Geschichte. Interpretiert man im Kontext der vorliegenden Untersuchung, sind in ihr „die persönlichen und gruppenspezifischen Wahrnehmungen, Erfahrungen, Sinndeutungen“ der DDR-Bevölkerung „in unzulässig verkürzender Weise zurückgetreten“ (Hardtwig, 1994: 20). Wie legitimierte sich die DDR, und wie akzeptierte die Bevölkerung diese Legitimation? Wie ging sie mit den Herrschaftsverhältnissen um, und wo und wie groß war ihr Handlungsspielraum? Wie gestalteten die Menschen in der DDR ihr eigenes Leben unter der Diktatur und gewannen ihren „Eigen-Sinn“?⁸ Dies sind wesentliche Fragen zum Erfassen der gesellschaftlichen Wirklichkeit und auch vor allem zum Verstehen der vorwiegend auf Alltagserfahrungen zurückzuführenden „DDR-Nostalgie“. Da ohne die Mitarbeit der Mehrheit der Bevölkerung ein Regime nicht so lange überleben kann, sind diese Fragen notwendig zum Erklären des relativ langen Bestands der DDR.

Also kann man durch die Verknüpfung von „Strukturanalyse des sozialistischen Diktatorsystems“ und alltags- bzw. erfahrungsgeschichtlichem Zugang die Parteidiktatur in der DDR

⁷) Die Alltagsgeschichte ist eine „Sammelbezeichnung“, die den „sozialgeschichtlichen Blick auf die Lebens- und Alltagsverhältnisse und deren Erleben durch die Akteure in einer Gesellschaft“ meint (Hardtwig, 1994: 28; Sieder, 1994: 454). Hingegen betont „der oft mit Alltagsgeschichte synonym gebrauchte Begriff der Erfahrungsgeschichte insbesondere den Aspekt subjektiven Erlebens und subjektiver Sinngebung der alltäglichen Lebensbedingungen. Alltag wird hier nicht nur verstanden als etwas, das gegeben ist und passiv erlitten werden muss, sondern auch aktiv gestaltet, umgedeutet und verändert werden kann“ (Wierling, 1997: 233). Sie ist also ein engerer Begriff.

⁸) „Der herrschaftlich intendierte und meist ideologisch definierte Sinn von Ordnungen, erzwungenen Verhaltensweisen und Verboten ist eine Sache. Die je eigene Bedeutung, die Individuen in ihre Beteiligungen an diesen Ordnungen und Handlungen hineinlegen, ist eine andere.“ Der Begriff „Eigen-Sinn“ fragt „nach der Aneignung und Deutung von Herrschaftsstrukturen durch die Mehrheit (der Bevölkerung) im Alltag“ (Lindenberger, 1999: 24, 25).

besser verstehen und beurteilen (Kleßmann/Jarausch, Ebd.). Auch die vorliegende Untersuchung vertritt diese Position.

Bei der Analyse der Systematisierung wird den Fragen nachgegangen, in welcher Hinsicht die DDR in den Lehrplänen und Schulbüchern dargestellt wird und welche theoretische bzw. methodische Perspektive in der DDR-Darstellung erfasst wird

1.1.3 Periodisierung der DDR-Geschichte

Die Periodisierung der DDR-Geschichte, einschließlich der Zeit sowjetischer Besatzungszone (SBZ), variiert danach, ob man die DDR-Geschichte unter Zeitgeschichte nach 1945 behandelt oder nur die DDR-Geschichte thematisiert.

Bei dem ersten Fall unterscheidet sich auch die Periodisierung je nach Darstellungsweise der deutschen Teilungsgeschichte. Bei der kontrast- oder parallelgeschichtlichen Darstellung wird zum einen die Geschichte der BRD und der DDR getrennt klar unterschieden (Kleßmann, 1988; Pöttsch, 1998; Wulf, 1997; Vogt, 1997). Wulf und Vogt haben zum Beispiel die DDR-Geschichte angesichts des Aufbaus und der Konsolidierung des sozialistischen Systems und der Deutschen Frage wie folgt aufgeteilt: 1945-1949, 1949-1955, 1955-1961, 1961-1971, 1972-1982, 1982-1990.

Zum anderen offenbart sich die Periodisierung klar, jedoch in übergreifender Aufteilung, die die beiden deutschen Teilstaaten umfasst (Kleßmann, 1995; Müller, H. M., 1996; Winkler, 2000). Beispielsweise hat Winkler unter den Aspekten Demokratie und Diktatur (1945-1961), zwei Staaten – eine Nation (1961-1973) und Annäherung und Entfremdung (1973-1989) aufgeteilt.

Schließlich haben einige Autoren statt klarer Periodisierung sich auf einen eigenen Schwerpunkt konzentriert. Bei der Darstellung der DDR-Geschichte richtet Ritter (2000) sein Augenmerk auf die historische Kontinuität und den Wandel.

Bei dem zweiten Fall wird die Periodisierung je nach der Betrachtungsweise in 3, 4, 5 oder 6 Etappen aufgeteilt.⁹ Die drei Entwicklungsphasen vertreten die auf Sozialgeschichte ausgerichteten Autoren wie Belwe, Kocka und Meuschel. Belwe (1989) unterscheidet die DDR-Geschichte nach der Entwicklung der Gesellschaft in der Herausbildung der Grundstruktur (1945-1961), der Ausprägung des sozialistischen Charakters der Sozialstruktur (1961-1979)

⁹) Zwei Autoren periodisieren die DDR-Geschichte ganz ausführlich. Schroeder (1997): 1945-1949, 1949-1960, 1961-1971, 1971-1975, 1976-1981, 1981-1985, 1986-1989. Weber (2000): 1945-1949, 1949-1953, 1953-1961, 1961-1965, 1966-1970, 1971-1975, 1976-1980, 1981-1985, 1986-1990.

und der achtziger Jahre, die durch „eine Wende in der sozialkulturellen Entwicklung“ gekennzeichnet seien. Aus der Perspektive der Herrschaftsausübung und ihrer Wirkung gliedert Kocka (1994a) sie in drei Phasen: die Jahre 1949 bis 1961 als erste, die Jahre bis 1971 als zweite und die Jahre bis 1989 als dritte Phase. Meuschel (1991) charakterisiert die drei Entwicklungsetappen der DDR wie folgt: antifaschistischer Stalinismus (1945-1955), technokratische Reform und Utopie (1955-1970), real existierender Sozialismus (1971-1989).

In der nächsten Unterscheidung wird sie im Hinblick auf den Aufbau des Sozialismus, die Stabilisierung des SED-Regimes und die Ära Honecker folgenderweise aufgeteilt: 1945-1949, 1949-1961, 1961-1970, 1971-1989 (Informationen, 1991).

Davon differiert die Einteilung in fünf Etappen dadurch, dass man die Ära Honecker in zwei Phasen unterscheidet, etwa in die 70er und 80er Jahre (Mählert, 1999; Weber, 1993), man das Jahr 1953 für eine Zäsur hält (Staritz, 1996), oder man den Zeitraum 1945 bis 1949 in zwei Phasen aufteilt (Wettig, 1997).

Zimmermann (1996) hat die DDR-Geschichte in sechs Etappen aufgeteilt, indem er den Souveränitätsgewinn (1955) und die Wirtschaftsreform zum „Neuen Ökonomischen System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft (NÖS)“ (1963) für Zäsuren hält. Wie schon oben gesehen, vertreten Wulf und Vogt auch diese Aufteilung in sechs Etappen, obwohl bei ihnen die Zäsuren anders sind.

Zusammenfassend gesehen unterscheiden sich die jeweiligen Periodisierungen danach, was man zum Maßstab der Periodisierung macht. Trotz mehreren Varianten gibt es in fast jeder Periodisierung gemeinsame Zäsuren: die Staatsgründung (1949), der Berliner Mauerbau (1961), der Führungswechsel (1971), die Wende und Vereinigung (1989/90). In dieser Untersuchung wird daher die DDR-Geschichte in vier Phasen aufgeteilt: 1945-1949, 1949-1961, 1961-1971, 1971-1989/90. Die Periodisierung in vier Phasen vertreten auch Lehrplan und Schulbuch der ehemaligen DDR aus der Mitte der 80er Jahre.

Bei der Analyse der Systematisierung wird untersucht, wie die Lehrpläne und Schulbücher die DDR-Geschichte periodisieren.

In fast allen in diesem Abschnitt erwähnten und einigen zusätzlichen Fachliteraturen (Ihme-Tuchel, 1998; Kielmannsegg, 2000; Lehmann, 1996; Schulze, 1996) lassen sich folgende historische Ereignisse und Zusammenhänge nach drei Aspekten – die Deutsche Frage im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts, deutsch-deutsche Beziehung, Innengeschichte der DDR –

für jeweilige Phase finden. Sie sind also bei der DDR-Darstellung in den Lehrplänen und Schulbüchern zu berücksichtigen. Sie sind wie folgt:

•1945-1949:

- Ost-West-Konflikt: Kalter Krieg, wirtschaftliche Integration in den Westzonen, Währungsreform, Berlin-Blockade, Gründung der beiden deutschen Staaten
- Innengeschichte der SBZ: Umstrukturierung von Wirtschaft und Gesellschaft (Bodenreform, Verstaatlichung der Industrie, Vergesellschaftung der Betriebe, Gründung der Massenorganisationen, Schulreform), Gründung der SED und ihre Transformation in die Partei neuen Typus, Entnazifizierung

•1949-1961:

- Ost-West-Konflikt: NATO und Warschauer Pakt sowie Ost-und Westintegration der BRD und der DDR, Wettrüsten, Reformversuch in Ungarn
- Deutsch-Deutsche Beziehung: Alleinvertretungsanspruch und Hallstein-Doktrin der BRD
- Innengeschichte der DDR: Einführung der Planwirtschaft, Auflösung der Länder, 17.6.1953, Kollektivierung der Landwirtschaft, Massenflucht in den Westen, Mauerbau

•1961-1971:

- Ost-West-Konflikt: Kuba-Krise, Spannungsbemühungen, Prager Frühling und Breschnew-Doktrin, Moskauer und Warschauer Vertrag
- Deutsch-Deutsche Beziehung: sozialistischer Staat deutscher Nation
- Innengeschichte der DDR: NÖS, Verfassung von 1968, Machtwechsel von Ulbricht zu Honecker

•1971-1989/90:

- Ost-West-Konflikt: KSZE, Nachrüstung, Gorbatschows Reformpolitik, Reformbewegung in Osteuropa
- Deutsch-Deutsche Beziehung: Grundlagenvertrag, Beitritt in die UNO der beiden Staaten, Vereinigungsprozess
- Innengeschichte der DDR: Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik, Lockerung in der Kultur- und Kirchenpolitik, Krisenerscheinungen in Wirtschaft und Gesellschaft, Wende und Untergang 1989/90

1.2 Charakter des DDR-Sozialismus und Erfahrung der Bevölkerung

Wie schon oben (vgl. S. 21) erwähnt, vertritt die vorliegende Untersuchung die Ansicht, dass die DDR durch das Verständnis der Strukturen des Staatssozialismus und der Erfahrungen ihrer Bevölkerung in diesem System besser als durch andere Herangehensweisen verstanden werden kann. Im Folgenden wird sich in drei Aspekten damit auseinandergesetzt.

Der Abschnitt 1.2.1 geht auf die Ansätze und Diskussionen des Charakters der DDR ein. Vor allem zeigt die Totalitarismusdebatte die wichtigen Merkmale und Eigenschaften des Herrschaftssystems. Statt eher pauschalisierter Beurteilung des Totalitarismus fassen viele Forscher die Grenzen der sozialistischen Diktatur ins Auge. Da die DDR sich selbst als einen sozialistischen Staat ohne Klassenunterschiede erklärte, muss die Frage beantwortet werden, ob in der DDR soziale Unterschiede beseitigt wurden. Und in mehreren Ansätzen, die die DDR zu charakterisieren versuchen, kann man die zum Erfassen ihrer Geschichte notwendigen Kategorien einsehen.

Der nächste Abschnitt befasst sich mit dem Verhältnis zwischen dem System und der Bevölkerung. Hier geht es um die alltags- bzw. erfahrungsgeschichtliche Fragestellung. Welche Merkmale und Eigenschaften waren im Alltag der DDR charakteristisch? Es ist nicht leicht, die den Alltag bestimmenden Kategorien festzustellen. In diesem Abschnitt lassen sie sich auf die materiellen und sozialen Rahmenbedingungen und den Umgang der Bevölkerung mit jenen Rahmenbedingungen und der Herrschaft konzentrieren, denn die vorliegende Untersuchung ist der Meinung, dass sie die wesentlichsten Aspekte des Alltags sind.

Anschließend lässt sich im Abschnitt 1.2.3 den Gründen für den Zusammenbruch der DDR nachgehen. Welche systemimmanenten Probleme hatte die DDR und welche internen und externen Faktoren führten zum Umbruch? Aus diesen Fragen kann man die wesentlichen Momente der DDR als Staat und Geschichte entnehmen.

Die Beurteilungskriterien und das Kategoriensystem der Untersuchung stützen sich auf die in diesen Auseinandersetzungen herausgearbeiteten Merkmale der DDR zusammen mit in dem vorangegangenen Abschnitt genannten historischen Ereignissen und Zusammenhängen.

1.2.1 Charakter des DDR-Sozialismus

1.2.1.1 Totalitarismusdebatte und Charakterisierung der DDR

Welchen Staatscharakter hatte die DDR? Darüber gibt es mehrere Ansätze, aber der „weitergehend die öffentliche Wahrnehmung“ bestimmende davon ist der Totalitarismus (Jarausch,

1998: 34). Er „entstand aus der Beschreibung und Analyse faschistischer bzw. nationalsozialistischer wie kommunistischer Systeme und den ihr zugeschriebenen Analogien im Zuge der politischen Auseinandersetzungen zwischen diesen und liberal-demokratischen Systemen“ (Schroeder, 1997: 635). „Es gibt (daher) nicht die Totalitarismustheorie, sondern recht unterschiedliche Varianten“ (Jessen, 1995: 20; vgl. Fulbrook, 1999: 294; Jesse, 1996a: 19; Kleßmann, 1998: 44; Söllner, 1997: 12).

In der DDR-Forschung wird diese Theorie vor allem durch Ansätze von Carl Friedrich, Zbigniew Brezezinski und Hannah Arendt geprägt. Nach Friedrich und Brezezinski ist die totalitäre Herrschaft durch sechs grundlegende Merkmale gekennzeichnet: „eine alle Lebensbereiche umfassende Ideologie, eine hierarchisch organisierte Einheitspartei, deren Führung mit der Staatsführung praktisch identisch ist, eine terroristische Geheimpolizei, ein Monopol der Massenkommunikationsmittel und ein Waffenmonopol in den Händen der Partei und Staatsführung sowie eine zentrale Lenkung der Wirtschaft“ (Jung-Paarmann, 1995:816). „Der Ansatz von Hannah Arendt lag dagegen einer ideologiezentrierten Ausrichtung zugrunde. Für Arendt ist der Terror neben der Ideologie das eigentliche Wesen der totalitären Herrschaft“ (Jesse, 1996a: 15).

Manche Forscher halten die Totalitarismustheorie bei der Erklärung von diktatorischer Herrschaft in der DDR für wissenschaftlich fruchtbar (Jesse, 1996a: 21; Jessen, 1995: 20; Thomas, 1995: 302; Wehler, 1998: 348). Überdies kann sie sich „als komparativer Idealtypus diktatorischer Herrschaft“ – zwischen rechter und linker Diktatur und zwischen Diktatur und Demokratie überhaupt – bedienen (Jessen, ebd.; Heydemann/Beckmann, 1997: 19) und auch „den prinzipiellen Unterschied zwischen autoritärem und totalitärem Regime erhellen“ (Jaraus, 1998: 37).

Die Totalitarismustheorie ist aber problematisch, indem sie den Staatssozialismus mit dem Nationalsozialismus gleichsetzt, weil beide Systeme in den gesellschaftlichen Grundlagen und Herrschaftszielen ganz unterschiedlich sind (Thaa, 1996: 25; Thomas, ebd.; Wolle, 1997: 407). Die Kritiker dieses Ansatzes weisen auch darauf hin, dass sie von der „Konzentration auf stabile Herrschaftsstrukturen und die Effizienz von Herrschaftsmethoden“ des Staatssozialismus ausgeht. Demzufolge kann hier „keine Theorie strukturell erzeugter Krisenpotentiale oder systemrelevanter Wandlungstendenzen entstehen“ (Meyer, 1992: 275; vgl. Jessen, 1995: 22; Kleßmann/Sabrow, 1996: 12; Thaa, ebd.; Weber, 1994: 1190).

Die DDR-Forschung „ist sich weitgehend darin einig“, dass die DDR eine Diktatur war (Ihme-Tuchel, 2002: 89). Sie ist insbesondere eine „Parteidiktatur“, da „die Macht in den

Händen der SED bzw. ihrer Führung lag“ (Schroeder, 1997: 632; vgl. Jessen, 1995a: 109, Maier, 1994: 617; Meuschel, 2000: 171; Möller, 1997: 7). Sie kannte „weder Gewaltenteilung noch Rechtsstaat“, verletzte Menschen- und Bürgerrechte, und „deren Herrschaft“ war „nicht durch freie Wahlen legitimiert“ worden (Schroeder, ebd.).

Aber wenn dieser Begriff noch präziser definiert werden soll, dann gibt es viele unterschiedliche Interpretationen und Bezeichnungen. Für die am Herrschaftssystem interessierten Analytiker ist sie eine „totalitäre Diktatur“ (Weber, 1993: 199). „Durch die Dualität von Versorgung und Überwachung“ wurde der SED-Staat stabilisiert, und sein totalitärer Gestaltungsanspruch war charakteristisch. Schroeder (1997: 646) bezeichnet sie daher als „(spät)totalitärer Versorgungs- und Überwachungsstaat“. Jesse (1994), ein Anhänger der Totalitarismustheorie, macht auf den Wandel der Herrschaftsformen aufmerksam. Nach ihm habe „sich die DDR von einem durch und durch totalitären System in den ersten Jahren in eine zunehmend auch von autoritären Zügen bestimmte Diktatur umgeformt“ (S. 13). Als Beweise dafür führt er die Vergrößerung des Freiheitsraums des einzelnen, des begrenzten Pluralismus und der Nichtideologisierungstendenz etc. an (S. 16ff). Mithin unterscheidet er die Spätphase der DDR als „autoritäre Diktatur“ von der Frühphase als totalitäre (S. 23).

Dagegen heben die Autoren, die den Totalitarismusbegriff vermeiden wollen, andere Merkmale dieser Diktatur hervor. Fulbrook (1999: 297) spricht von „kommunistischer oder realsozialistischer Diktatur“. Für Kocka (1994a: 43) ist die DDR „eine moderne Diktatur“, zumal vieles an der DDR einschließlich „ihrer Methoden diktatorischer Herrschaft, Propaganda und Kontrolle“ „ausgesprochen modern“ sind. Auf „die eigenartige Beziehung von sozialer Fürsorge und politischer Diktatur“ in der DDR lenkt Jarausch (1998: 45) seine Aufmerksamkeit. Er bezeichnet sie „Fürsorgediktatur“. Also wird sie hierbei „als radikalisierte Wohlfahrtsstaat“ interpretiert (S. 42). Aus kulturhistorischer Perspektive charakterisiert Sabrow (1999: 90) die DDR „als Konsensdiktatur“, „die den Konsens von Herrschenden und Beherrschten immerfort von oben proklamierte und von unten akklamieren ließ, die unaufhörlich die Massen mobilisierte, um sich aus einer behaupteten Identität von Volk und Führung heraus zu legitimieren“.

Es gibt noch weitere Charakterisierungen der DDR, die andere Merkmale dieser Gesellschaft unterstreichen. Für Kohli (1994: 38) ist die DDR eine „Arbeitsgesellschaft“, in der die Arbeit im Leben und Denken der Menschen einen großen Stellenwert hat (Ritter, 2000: 187). Diese Bezeichnung macht deutlich, dass „Arbeit (in der DDR) nicht nur die Quelle von materieller Überlegung und Wohlstand, sondern auch die zentrale Quelle der Strukturierung von Interessen, Institutionen und Identitäten“ wie in anderen modernen Gesellschaften auch,

war (S. 38). Kohli hat mit drei Grundzügen der DDR seinen Begriff begründet: „eine erheblich höhere Erwerbsquote“ (S. 39), „die ideologische Aufwertung der Arbeit“ (S. 41) und „die betriebszentrierte Sozialpolitik“ (S. 42).

Der Begriff „Arbeitsgesellschaft“ legt Gewicht auf „den hohen Stellenwert industrieller Arbeitsprozesse bei der Schaffung des gesellschaftlichen Reichtums.“ Aber er ist „für die gesellschaftlichen Formen, die Macht- und Eigentumsverhältnisse, unter denen die Arbeiter produzieren“, blind (Engler, 2000: 198). Daher schlägt Engler (ebd., S. 199) vor, die DDR als eine „arbeiterliche Gesellschaft“ zu begreifen, „in der alle arbeiten oder zu arbeiten meinen und die Arbeit jedem einzelnen gehört“.

Außerdem betrachtet Stojanov (1991: 40) die DDR als eine „Ideologiegesellschaft“. Da in ihr „sowohl das Gesellschafts- als auch Menschenbild, die durch den Plan verwirklicht werden, ideologisch geprägt“ waren, und „ihre konkreten Merkmale durch die Spitze des ideologischen Apparats willkürlich, gemäß bestimmten Wunschvorstellungen definiert“ wurden, sei diese Bezeichnung treffender als andere. Ob die Ideologie, insbesondere der Marxismus-Leninismus, in der DDR konkret handlungsanleitend gewirkt hat, ist umstritten. Aber sie besaß auch eine wichtige „instrumentelle Herrschaftssicherungsfunktion“ für die SED und blieb als „geistiges Herrschaftsinstrument“ bis zum Untergang der DDR bestimmend (Deutscher Bundestag, 1995: 274).

Ein anderer wichtiger Faktor zum Verständnis des Staatscharakters der DDR ist der Einfluss der Sowjetunion. Viele wichtige Ereignisse und Prozesse in der DDR-Geschichte sind ohne die Beschreibung ihrer Rolle wenig oder schwer erklärbar. Der 17.6.1953, der Mauerbau, das Scheitern des NÖS, der Machtwechsel von 1971, die Wende und der Untergang 1989/90 etc. sind die wichtigsten Beispiele. Deshalb könne einerseits die Politik der DDR „nur im Kontext mit der Haltung der damaligen Führungsmacht Sowjetunion“ analysiert werden (Weber, 1999: 889; Mählert, 1999: 148), und ihre Existenz würde „durch die Bestandsgarantie“ der UdSSR gesichert (Fricke, 1992: 61, Vollnhals/Weber, 2002a: 12).

„Aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte und ihrer Folgegeschichte kann man zwar die Schlussfolgerung ziehen, die DDR habe nur sehr bedingte Chancen politischer Eigengestaltung besessen“ (Mayer/Diewald, 1996: 9). Aber die Interpretation der DDR als „eine bloß von außen oktroyerte und von außen stabilisierte Gesellschaft“ scheint überzogen zu sein, weil für „vier Jahrzehnte die Beziehungen zwischen der Sowjetunion und der DDR zahlreichen Veränderungen unterworfen“ waren (Ihme-Tuchel, 2002: 4) und die DDR „im Laufe der Jahrzehnte“ bei der inneren Entwicklung „zunehmend selbständiger agieren“ konnte

(Schroeder, 1997: 644). Daher könne man andererseits „eine gewisse, wenngleich begrenzte Autonomie (der DDR) gegenüber der Sowjetunion“ einräumen (Möller, 1997: 7).

1.2.1.2 Grenzen der Diktatur und soziale Ungleichheit

Die Parteidiktatur versuchte „tendenziell totalen Zugriff auf die Individuen und die gesellschaftlichen Verhältnisse zu realisieren“ (Kocka, 1994a: 35). Die DDR war also vor allem „eine politische Gesellschaft, in der weitgehend Identität von privater und öffentlicher Sphäre herrschten, und in der es nahezu keine staatsfreien Räume geben sollte“ (Schroeder, 1994a: 13). Dabei konnte „nur ein enges Spektrum von ausdrücklich lizenzierten Interessen- und Wertkonflikten öffentlich manifestiert werden“. In diesem Sinne war sie „eine verstaatlichte Gesellschaft“ (Offe, 1991: 78). „Funktionale Entdifferenzierung und institutionelle Fusionierung“ waren zentrale Merkmale dieser „durchherrschten Gesellschaft“ (Kocka, 1994b: 550).

Aber über die Reichweite und Intensität eines solchen Herrschaftsanspruchs streiten sich zwei gegensätzliche Positionen. In der DDR fand „ein machtpolitisch durchgesetzter sozialer Entdifferenzierungsprozess statt, der die ökonomischen, wissenschaftlichen, rechtlichen oder kulturellen Subsysteme ihrer Eigenständigkeit beraubte, ihre spezifischen Rationalitätskriterien außer Kraft setzte oder politisch-ideologisch überlagerte“ (Meuschel, 1992: 10). Bei aller „Gegentendenz“ – Korrekturen der Machtbeziehung von unten, aller sozialen Unterschiede, Interessendivergenzen, partieller Freisetzung subsystemischer Eigenlogiken usw. – sei sie alles in allem eine entdifferenzierte und homogenisierte Gesellschaft (Meuschel, 1992: II, 13; 1993c: 94; 2000: 178, 182). Das Machtmonopol der Partei brachte „die begrenzte und blockierte Subjektivität aller anderen individuellen und kollektiven Akteure“ der sozialen, ökonomischen, kulturellen usw. Bereiche mit sich (Adler, 1991: 7; Thomas, 1991: 399). Einerseits lässt sich also eine stillgelegte und entsubjektivierte Gesellschaft behaupten.

Andererseits betonen viele Forscher, dass obengenannte Gegentendenzen nicht unterschätzt werden dürfen. Durch solche statistischen Ansätze könne man die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht gerecht verstehen. Viele Kritiker beobachteten die Grenzen der SED-Diktatur, die alle Bereiche der Gesellschaft durchherrschen wollte. Neben der historischen Kontinuität der Gesellschaft und kulturellen Orientierung und dem teilstaatlichen Charakter der DDR sind sie in erster Linie in zwei Aspekten zu beobachten (Bessel/Jessen, 1996: 9-13; Kocka, 1994a: 38; Lüdtke, 1998: 15). Zum einen gab es bestimmte Institutionen wie, z.B. Kirche, Familie, Wissenschaft, insbesondere Naturwissenschaft, die sich auch unter den Bedingungen einer Diktatur „mehr oder weniger ausgeprägte Reste ihrer Autonomie und Eigenlogik erhalten“ konnten (Bessel/Jessen, 1996: 13; Kocka, ebd.; Ritter, 2000: 189).

Zum anderen geht es um die „Grenzen der rein diktatorischen Steuerung“, die sich vor allem auf Gewalt und Repression stützte. „Die SED suchte immer zugleich auch das freiwillige Mitmachen der Werktätigen in ihre Herrschaftsausübung zu integrieren und durch Überzeugungsarbeit für sich zu gewinnen“. Die Steuerungstechniken durch Erziehung und Sozialpolitik etc. „schufen notwendigerweise Bereiche und Situationen, in denen es weniger darum gehen konnte, herrschaftskonformes Verhalten repressiv zu erzwingen, als durch Überreden, verdecktes Aushandeln, materiellen Anreiz, Ausnutzen von Passivität und Eigeninteressen indirekt zu bewirken“ (Lindenberger, 1995: 38; Kocka, ebd.: 38). Im Hinblick auf die täglichen Kompromisse von Herrschenden und Beherrschten bezeichnen einige Autoren die DDR sogar als „Aushandlungsgesellschaft“ (Jarausch, 1998: 38; Bude, 1993: 277; Lüttke, 1998: 13; Weck, 1992: 136).

In der Selbstdarstellung der DDR spielte die Beseitigung sozialer Unterschiede eine entscheidende Rolle (Solga, 1994: 18). Nach ihrer Verfassung von 1974 sei sie „ein sozialistischer Staat der Arbeiter und Bauern“ (Art. 1) und der totalitäre Herrschaftsanspruch zielte auf eine egalitäre und gerechte Gesellschaft hin (Art. 86), also ein Staat ohne Klasse und soziale Ungleichheit. Das ist ein wichtiger Grundzug zur Bewertung der DDR. Für die Beurteilung dieser Behauptung stehen sich zwei Ansichten gegenüber. Dabei spielen zwei Kategorien eine Schlüsselrolle, nämlich die der Klassen und die der Lebensbedingungen einschließlich des Einkommens und Lebensstils.

Auf der einen Seite war die DDR eine klassenlose und nivellierte Gesellschaft. Also sei der DDR „eine weitgehende Angleichung der Lebensverhältnisse ihrer Bürger“ gelungen (Solga, 1996: 18). Die Anhänger dieser Position machen deutlich, dass „das Ausmaß von Ungleichheit in der Verteilung wichtiger Lebensbedingungen (Einkommen, Wohnbedingungen) vergleichsweise gering“ war und „individuelle Lebensrisiken durch eine umfassende staatliche Daseinsfürsorge [...] abgesichert waren“ (Adler, 1992: 45; vgl. Diewald/Solga, 1995: 262; Löttsch, 1993: 117). Außerdem „betrafen die am meisten Unzufriedenheit auslösenden Lebensbedingungen – Warenangebot, Dienstleistungen, Infrastruktur, Umwelt, Reisemöglichkeiten, medizinische Versorgung etc. – die Mehrzahl (der Bevölkerung) weitgehend unabhängig von ihrem Status“ (Adler, Ebd.). Auch soziale Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern bei der Arbeit und den Bildungschancen waren in der DDR aus wirtschaftlichen, „ideologischen und politischen Gründen stärker abgebaut worden als in der alten Bundesrepublik“. Überdies trugen „staatliche Subventionen und die nivellierte Einkommensstruktur [...] dazu bei, regionale Disparitäten auszugleichen“ (Geißler, 1993: 14).

Diese weitgehende Nivellierung der Lebensbedingungen und die Abwesenheit kultureller Führungsschichten nach der massenhaften Flucht der Grundbesitzer und des Bildungsbürgertums in den Westen führten zum „Wegfall gehobener Lebensstile“. Die neue Machtelite aus dem Arbeiter und kleinbürgerlichen Milieu hatte keine „stil- und verkehrsformbildende Leitfunktion“ ausgeübt. So hat sich „eine Gesellschaft der kleinen Leute“ bzw. „eine ‚Unterschichtengesellschaft‘, in der fast alles nach den Maßstäben und Bedürfnissen der kleinen Leute reguliert war“, herausgebildet (Engler, 1992: 65; Gaus, 1983: 43ff; Lüdtke, 1998: 4).

Auf der anderen Seite war die DDR „eine Klassengesellschaft“ oder sogar eine „sozialistische Ständegesellschaft“¹⁰. „In einer turbulenten Phase diktatorischen Gesellschaftsumbaus mit breitflächigen Auf- und Abstiegsprozessen“ war in der DDR „die Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel und den produzierten Reichtum“ ungleich verteilt. „In welchem Ausmaß eine Person an dieser Verfügungsgewalt teilhatte“, bemaß sich ihre Klassenzugehörigkeit. Ab den 70er Jahren erstarrte sie „zu einer Hierarchie sozialer Klassen, die sich mehr und mehr selbst reproduzierten“ (Jessen, 1996: 647-648). Diese Klassenzugehörigkeit hatte „einen bedeutenden Einfluss“ auf die Verteilung der Bildungs- und Mobilitätschancen und der materiellen Lebensbedingungen (Diewald/Solga, 1995: 303). „Die Arbeiterklasse hatte keinen privilegierten Zugang zu den sozialistischen Dienstklassen und relativ bessere Chancen nur bei offen bezugter Systemloyalität“. Am Ende der 80er Jahre könne man „drei sehr ungleiche Klassenlagen“ unterscheiden: „die der Leitungskader und Dienstklassenangehörigen“, „die sehr großen Gruppen der qualifizierten Arbeiter und Angestellten“ und „die der un- und angelernten Arbeiter und einfachen Angestellten“ (Mayer/Diewald, 1996: 11, 15). Daher sei es notwendig, die DDR als eine „Klassengesellschaft“¹¹ mit eigenständigen Reproduktionsmechanismen und Systemwidersprüchen“ zu begreifen (Solga, ebd.: 27).

Die Lebenschancen waren auch in vielfacher Hinsicht ungleich verteilt: die „ungleichen intergenerationalen Mobilitätschancen“, die unterschiedliche Unterstützung in der informel-

¹⁰) Meier (1990) hat die DDR mit dem sehr umstrittenen Begriff der „sozialistischen Ständegesellschaft“ charakterisiert (S. 3). Demzufolge war sie durch „Befehl und Gehorsam, Herrschaft und Dienerschaft, Obrigkeit und Untertanentum, Nepotismus und Günstlingswirtschaft“ gekennzeichnet (S. 9). Nach den Gesichtspunkten der „Distribution der Macht [...] und der darauf basierenden spezifischen Arten des Gütererwerbs und des Güterkonsums sowie der Lebensführung und Qualifikation(Bildung)“ können in der DDR „vier große Stände“ unterschieden werden: der „herrschaftliche Stand der Nomenklatura“, der „bürokratische Stand der mittleren und unteren leitenden Funktionären“, der „Mittelstand der Intelligenz und anderen Professionen“ und der vierte Stand des „gemeinen Volks“ (S.10). Aber wegen der Ignorierung der Modernität der DDR als Industriegesellschaft, der übermäßigen Vereinfachung gesellschaftlicher Wirklichkeit und der Gleichsetzung der Machtgefälle mit Gefälle der Lebensführung wird dieser Begriff viel kritisiert (Jarausch, 1998: 38; Lötsch, 1993: 119ff; Meuschel, 1993c: 93; Pollack, 1994: 48ff).

¹¹) „Strukturbestimmend“ in dieser Gesellschaft war „der Faktor Nähe zur politischen Macht“. In diesem Sinne bezeichnet Kielmansegg (2000: 267-268) die DDR eine „politisch strukturierte Klassengesellschaft“.

len Struktur nach Klassen und die ungleichen Erwerbs- und Karrierechancen zwischen Männern und Frauen – trotz der beachtlichen Angleichung der Bildungschancen und Erwerbsbeteiligung zwischen den Geschlechtern – etc. (Diewald/Solga, 1995: 261; Huinink, 1995: 36ff). Folgerichtig führten solche Unterschiede der Klassenlagen und Lebenschancen zur Differenzierung der Lebensführung und Lebensgestaltung (Mayer/Diewald, ebd.; Huinink, ebd.; Thaa u.a., 1992: 434).

Grundsätzlich stimmen beide Ansätze darüber überein, dass in der DDR sozialstrukturelle Ungleichheiten existierten. Aber aus der gesellschaftsvergleichenden Perspektive mit der alten Bundesrepublik legt die erste auf die Nivellierungs- und Entdifferenzierungstendenzen Gewicht, während die letzte die feinen, aber deutlichen internen Unterschiede hervorhebt.

1.2.2 System und Bevölkerung in der DDR

1.2.2.1 Legitimations- bzw. Integrationsstrategie der DDR und ihre Akzeptanz in der Bevölkerung

„Die Herrschaft der SED litt von Beginn an unter einem Defizit demokratischer Legitimation“ und sie war stets bemüht, diesem Defizit „durch die Formulierung und Propagierung von Zielen zu begegnen, die wichtigen gesellschaftlichen Interessen und Wertorientierungen aufgreifen und so über den engen Kreis überzeugter Kommunisten hinaus Legitimität, zumindest aber Massenloyalität gewinnen konnten“ (Thaa/Scherrmann/Häuser, 1992: 41). Wie hat dann die SED ihre Herrschaft zu legitimieren und die Bevölkerung in ihr zu integrieren versucht?

In der Phase als SBZ und der Stalinismusphase bis Mitte der 50er Jahre war die DDR von den politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umwälzungen und damit dem Aufbau der Parteiherrschaft geprägt. Diese Prozesse wurden vom Antifaschismus und der utopischen Verheißung des Kommunismus ohne Ausbeutung und Klassen legitimiert (Meuschel, 1992: 25). Sie schuf die Chancen des Statusgewinns und sozialen Aufstiegs „für breite, von radikaler Mobilität zuvor weitgehend ausgeschlossene Schichten“ (Thaa/Scherrmann/Häuser, ebd.: 46; Kocka, 1994a: 37). „Damit gingen legitimatorische, jedenfalls integrierende Effekte einher“ (Meuschel, 1999: 117).

Obwohl man den Antifaschismus in der DDR als staatlich verordnet betrachtete (Schubarth/Pschierer/Schmidt, 1991) und auf seine Beeinflussungsunterschiede zwischen den Generationen bereits hingewiesen hat (Natter, 1994: 140), spielte seine „Funktion als moralisierender Bewältigungsversuch der nationalsozialistischen Vergangenheit“ für die Loyalität der Bevölkerung gegenüber ihrem Staat bis zum Untergang eine große Rolle (Natter, ebd.: 138; Probst, 1994: 177). Er ist auch nach der Vereinigung noch „in breiten Schichten der Ostdeutschen als

Anknüpfungspunkt für eine positive Interpretation der eigenen Biographie“ wirksam (Natter, ebd.: 141).

Der 17.6.1953, der Massenexodus der Bevölkerung in den Westen und der Mauerbau etc. zeigten die Legitimationsgrenzen der SED. Dieses Problem versuchte die SED durch die Verbindung von Wirtschaftsreform und der Idee der „sozialistischen Menschengemeinschaft“ zu lösen. In dieser Reformphase glaubten die Ideologen und Technokraten durch eine wirtschaftlich-technische Revolution in kurzer Zeit die Kommunismus-Utopie zu erreichen. Das Ergebnis dieses Versuchs war das Neue Ökonomische System (NÖS) der 60er Jahre, „das auf mehr Spielraum der Betriebe gegenüber der Planungszentrale und auf Beachtung von Rentabilitätskriterien gesetzt hatte“ (Kleßmann, 1995: 453). Aber allmählich offenbarte sich, dass das Reformexperiment viel mehr Zeit in Anspruch nahm. Nun definierte die SED den Sozialismus als relativ eigenständige Gesellschaftsform, nicht als Übergang zum Kommunismus (Meuschel, 1991: 35).

Damit wurde die Idee der „sozialistischen Menschengemeinschaft“ aufgestellt. Dieser Begriff unterstellte „die vollzogene Auflösung aller sozialen Unterschiede [...] innerhalb der Sozialstruktur. Er suggerierte den Wegfall aller politischen Herrschaft, den Sieg der sozialistischen Verhältnisse und damit das Verschwinden aller Gegensätze“ zwischen Partei, Staat und Bevölkerung. (Grunenberg, 1982: 151-152). Die Reform hat „den Legitimationsglauben nicht nur der Ideologen, sondern vor allem der technischen Intelligenzen“ gestärkt und auch „mit Wohlstandsversprechen die Loyalität von Teilen der Gesellschaft“ geweckt (Meuschel, 1999: 126). Aber sie wurde aus inneren und äußeren Gründen der DDR – Zulieferungsengpässe, Versorgungskrise, Unterbrechung des Reformexperiments in der UdSSR nach dem Machtverlust von Chruschtschow, Niederschlagung des Prager Frühlings usw. – abgebrochen (Meuschel, 1991: 37; Wettig, 1997: 30). Das Scheitern des NÖS „zerstörte den Legitimationsglauben vieler, die auf die Reform gesetzt hatten“ (Meuschel, 1999: 126).

Nach dem Machtwechsel zu Honecker definierte die SED die DDR als „real existierenden Sozialismus“. Dieser Begriff zeigte, dass das Interesse der SED in den Gegenwartsproblemen lag (Meuschel, 1991: 38). Die SED „vermochte immer weniger nach vorn orientierte Impulse zu geben und ging daher zunehmend in der Verwaltung des Status quo auf. Das bedeutete einerseits, dass sie den Mobilitätsdruck (für die Zukunft) milderte und den Rückzug in die Privatsphäre zuließ. Andererseits baute sie den MfS-Apparat aus und verfeinerte die Methoden der Repression und Kontrolle“ (Meuschel, 1999: 126). Die Betonung technischen Fortschritts und der Sozialpolitik bestimmte nun die Theorie und Praxis der SED. „Die Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik“ war die diese Programmatik umfassende Formel. „Sie

suchte die Zustimmung der Bevölkerung in steigendem Maße durch sozialpolitische Leistungen zu erreichen“ (Jarausch, 1998: 43) und erhoffte sich damit auch, die wirtschaftliche Leistung und Arbeitsproduktivität zu erhöhen (Schmidt, 1999: 298). Aufgrund verschiedener sozialpolitischer Maßnahmen – Wohnungsbau, Rentenerhöhung, Subventionen für Preise, Mieten und öffentliche Verkehrsmittel, Ausbau des Kinderbetreuungssystems für die arbeitenden Mütter etc. – entwickelte sich die DDR zu einem diktatorischen Wohlfahrtsstaat. Diese Politik erzeugte ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit. „Die Tendenz zur Idealisierung der DDR, die von vielen ostdeutschen Bundesbürgern vorangetrieben wird, bezieht sich in ganz entscheidendem Maße auf die soziale Absicherung“ (Hockerts, 1994: 797). Die Schattenseite dieser Politik war aber, dass „man sich als entmündigter Bürger auch nicht verantwortlich fühlte“ (Lange, 1994: 95). Darauf folgend führte sie zur „Verschwendung von wirtschaftlichen Ressourcen“ und „Gleichschaltung von gesellschaftlichen Organisationen“ (Jarausch, ebd.). Die Loyalität der Bevölkerung in dieser Phase war hoch, insofern sie ihr Privatleben ohne staatliche Intervention führen konnte (Meuschel, 1991: 39; Adler, 1991: 38; Kleßmann, 1995: 428).

Aber eine umfangreiche Sozialpolitik bewirkte keine Produktivitätssteigerung, sondern gab Anlass zur Belastung der Wirtschaft. Seit Ende der 70er Jahre traten die Krisenerscheinungen in der Wirtschaft und Gesellschaft deutlich hervor. Die informellen Netzwerke schufen währenddessen den Individuen und Kollektiven Handlungsspielräume, „die ihr Selbstbewusstsein erhöhten“ und die Bevölkerung „weiter vom System entfremdeten“ (vgl. S. 38). In den 80er Jahren hat die Bedeutung der informellen Beziehungen zugenommen und eine „Entwertung des offiziellen Bereichs“ sich vollzogen. Damit „galten Rückzug und Verweigerung als normale Verhaltensweisen“ (Pollack, 1994: 75).

Die Annäherung der BRD und der DDR, der Beitritt in die UNO, die Teilnahmen an der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE) etc. in internationalen Entspannungsatmosphären haben die SED gezwungen, die vorher unterdrückten Werthaltungen – z.B. Kirche – zu tolerieren.

Außerdem war die SED ständig bemüht, „verstärkt aber seit den 70er Jahren, Traditionen der deutschen Geschichte in eine positive Beziehung zur DDR zu bringen“ (Deutscher Bundestag, 1995: 268). Die „Neubewertung Preußens, Bismarcks, Luthers und des Protestantismus insgesamt“ sind Beispiele dafür. „Der Versuch, auf diese Weise ein Nationalbewusstsein der Bürger als Bürger der DDR zu stiften, war aber mit dem Risiko behaftet, weniger die Identifikation mit den historischen Wurzeln und Traditionen des Vaterlands DDR zu stärken,

als vielmehr das Interesse an der gesamtdeutschen Geschichte wachzuhalten“ (Meuschel, 1991: 40).

Ohne Hoffnung auf eine Utopie war nun die Parteidiktatur nicht mehr zu rechtfertigen. „Deshalb arbeiteten parteilich engagierte Wissenschaftler an weiterführenden Reformansätzen“. Aber sie sollten über das Desinteresse der Parteiführung enttäuscht sein. Unter diesen Bedingungen entstanden die Alternativ- und Bürgerrechtsbewegungen (Meuschel, 1999: 127).

„Dem politischen System der DDR ist es während seiner Existenz nicht gelungen, sich bei der Mehrheit der Bevölkerung Akzeptanz zu verschaffen“ (Natter, 1994:133; Grix, 2001: 158). Aber „es ist für Menschen nicht möglich, vier Jahrzehnte in einem System zu leben, ohne es in einem gewissen Maße für sich zu akzeptieren“. Man bedarf „mentaler Entlastung und sozialer Integration, auch wenn man politische Distanz bewahrt“. In diesem Sinne sahen „nicht wenige DDR-Bürger in der Idee des Sozialismus einen Orientierungspunkt, der vor allem in den Gründungsjahren politisches Engagement rechtfertigte“ (Thomas, 1993:270; Kielmannsegg, 2000: 566). Zudem trug „die Integration der Mehrheit (der Bevölkerung) in etlichen Funktionen und Strukturen der Gesellschaft, z.B. in Massenorganisationen deutlich zur Stabilität des Regimes bei“ (Grix, ebd.).

1.2.2.2 Alltagserfahrung und Umgang mit der Herrschaft

Eine „nicht zu unterschätzende Kategorie der Interpretation“ des Alltags in der DDR ist „die Knappheit“. Sie „begleitete die DDR bis zu ihrem Ende“ (Ludwig, 1999b: 12). Insofern wurde die DDR von allen Generationen als „Mangelgesellschaft“ erfahren (Segert/Zierke, 1998: 170).

„Ein grundlegendes Ziel der Gesellschaftsentwicklung in der DDR war darauf gerichtet, den Grundbedarf für alle Bürger auf möglichst gleichem Niveau zu sichern. Dem diene die zentral gesteuerte Verteilungspolitik: die Preisgestaltung und die Versorgung mit Lebensmitteln und Gütern des täglichen Bedarfs wurden von einer Zentrale aus geregelt; [...] das Niveau der Löhne und Gehälter auf der Grundlage des entwickelten ‚gesellschaftlichen Reichtums‘ zentral festgelegt“ (Segert/Zierke, ebd.). Aber „die Beschaffung von Waren des täglichen Gebrauchs und von Konsumgütern“ war ein dauerhaftes Alltagsproblem. „Nur die Versorgung mit relativ billigen Grundnahrungsmitteln war seit Mitte der 60er Jahre ausreichend gesichert“ (Neubert, 1997: 42). Sie waren jedoch „vielfach minderer Qualität als im Westen“ (Ritter, 2000: 155). „Knappe Waren wurden über (informelle) Beziehungen ‚organisiert‘, getauscht oder durch Aufpreise ‚schwarz‘ erworben“ (Neubert, ebd.:43). „Das betriebliche

Volkseigentum wurde häufig für private Zwecke genutzt, Materialdiebstähle galten als Kavaliersdelikte“. Insbesondere kurz vor Wahlen mit der direkten oder indirekten Drohung von Wahlabstinenz oder öffentlicher Thematisierung akuter Probleme wurden wichtige Dinge „nicht selten auf dem offiziell gelassenen Weg der Eingabe erkämpft“ (Segert/Zierke, ebd.: 171).

Neben dem Mangel erregten noch zwei weitere Probleme Ärger in der Bevölkerung. Bei der Vergabe irgendeiner knappen Ware oder Dienstleistung übten „die Verwalter des Mangels im Sozialismus – vornehmlich also Handwerker, Kellner, Verkäufer, aber auch Mitarbeiter der Verwaltung oder Postangestellte – über den Tauschwert eine Art außerökonomische Macht aus“. Sie war „mit der politischen nicht nur nicht identisch“, sondern widersprach sogar „ihren wirtschaftlichen Prämissen und Intentionen“. Ihre Herrschaft im DDR-Alltag war „nicht weniger drückend als die politische Macht“ (Wolle, 2002: 22, 28). Dieses Problem wurde „immer wieder öffentlich kritisiert und bekämpft“. Dennoch „verstärkte jede staatliche Reglementierung der Distribution auf längere Sicht den Mangel und damit den Einfluss seiner Verwalter“ (Wolle, 1998: 213).

Daneben galt ein offizielles „Bevorzugungs- und Privilegiensystem“. In der Warenteilung war Berlin bevorzugt und die Zuteilung war „hierarchisch geordnet und von der Stellung im politischen System abhängig. Gestaffelte Sonderversorgung gab es entsprechend den Rängen der Funktionäre oder als zusätzliche Prämien und Geldleistungen bei Auszeichnungen oder Orden“ (Neubert, ebd.).

Der anhaltende Mangel „führte zu einer latenten Unzufriedenheit, die oft auch offen geäußert wurde“. Vielfach fanden „Proteste und spontane Unmutsäußerungen in Geschäften“ statt (Neubert, ebd.).

„Integration und Repression“ prägten den Alltag der DDR; „beide Momente ergänzten sich wechselseitig und waren konstitutiv für die innere Sicherheit“. Wie oben erwähnt (vgl. S. 31ff) versuchte die DDR mit ideologischen wie sozialpolitischen Komponenten die Bevölkerung in ihre Herrschaft zu integrieren. Aber sie bedarf zum Erhalt ihrer Macht „auch der permanenten Kontrolle, Repression und Ausgrenzung“. Das Wechselverhältnis von Integration und Repression unterlag in der Existenz der DDR „einem beständigen Wandel, der in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich ausfiel“ (VolInhals/Weber, 2002a: 9, 11).

In der Anfangsphase der Umstrukturierung von Staat und Gesellschaft herrschte „der offene Terror und harte Repressionspolitik“ und sie hatte eine große Fluchtbewegung herbeigeführt. Diese Politik fand mit dem Mauerbau 1961 ihren Abschluss (VolInhals/Weber, ebd.). Danach

wurden „die Repressionsmechanismen subtiler, (aber) ein neues Umschlagen in offenen Terror war keineswegs ausgeschlossen. Bürger- und Menschenrechte wurden [...] bis zum Ende der SED-Diktatur nicht gewährt“ (Fricke/Pfeiler, 1997: 828; Bouvier, 1999: 7). Nach dem Machtwechsel 1971 wurde der Repressionsapparat umfangreicher ausgebaut, und er suchte „nach Möglichkeiten weniger sichtbare, indirekte Disziplinierungsmaßnahmen“ (Knabe, 1999: 217). Die Systemkritiker waren „bis in die achtziger Jahre hinein nicht organisiert“, und blieben „isoliert, spontan und leicht unterdrückbar“ (Fulbrook, 1996b: 294).

„Für das Gros der Bevölkerung war die mittelbare Unterdrückung erlebbarer und wirksamer als die [...] unmittelbare Verfolgung durch Stasi und Justiz. Meist ging es [...] um die Disziplinierung durch Gewährung kleiner Privilegien sowie deren Entzug“ (Poppe, 1995: 52). Auch „nicht jeder Winkel der Gesellschaft war gleichermaßen gut ausgeleuchtet. Insgesamt aber lag über dem Land ein dichtes Netz von gegenseitiger Beaufsichtigung, Bevormundung und Kontrolle“ (Wolle, 2002: 21).

„Das ‚Kollektiv‘ war ebenfalls eine zentrale Kategorie im Gesellschaftsmodell der DDR. Der ‚neue Mensch‘ (in sozialistischer Gemeinschaft) sollte als Angehöriger eines Kollektivs frei von Eigennutz seine Fähigkeit allseitig entfalten und ganz in den Dienst des Sozialismus stellen“. Die DDR förderte daher staatlich in besonderer Weise drei Gemeinschaftsformen: 1. Familie, 2. Betriebe und 3. Initiative und Vereine (Segert/Zierke, 1998: 171-172).

Das Kollektivdenken prägte die sozialen Beziehungen in der informellen, aber auch formellen Struktur (Diewald, 1995: 224). Solche Beziehungen erzeugten ein Gemeinschaftsgefühl. Es war allerdings mit sehr verschiedenen Erfahrungen verbunden. Ihre „Formen und Ausprägungen“ waren „in einzelnen historischen Entwicklungsphasen der DDR“ und „in bestimmten Lebensbereichen bzw. innerhalb bestimmter sozialer Gruppen“ sehr unterschiedlich (Schlegelmilch, 1995: 30). Viele ehemalige DDR-Bürger erinnern sich noch heute fast wehmütig an die „Gemeinschaftlichkeit des Umgangs miteinander“ oder „die Nestwärme des Arbeitskollektivs“ (Diewald, ebd.). Aber sie werden als eine Herstellung von Zwang und Not¹² kritisiert und daher lassen sich „keinerlei positive und erhaltenswerte Aspekte“ darin

¹²) „Die Einordnung in die Gemeinschaft“ sei „oft nur pro forma, um sich das Leben nicht unnötig schwer zu machen, oder aus Eigennutz (Karrierismus, Geltungsdrang) erfolgt, und lediglich die Mangelwirtschaft habe die Menschen zusammengeschweißt. Bequemlichkeit, die Scheu vor eigener Verantwortung sowie die Angst vor Nachteilen seien weitere Motive für das Wohlverhalten im Kollektiv gewesen“ (Schlegelmilch, 1995: 30). „Im Alltagsleben der DDR-Bürger spielte [...] freiwillige unbezahlte Arbeit [...] eine untergeordnete Rolle. Für die Mehrheit besaßen [...] Gemeinschaftsbindungen und -aktivitäten Priorität, die den individuellen Bedürfnissen unmittelbar entsprachen“ (Segert/Zierke, 1998: 172).

sehen (Schlegelmilch, ebd.: 30, 31). Überdies waren sie mit erheblicher sozialer Kontrolle einhergegangen (Schroeder, 1997: 576; Kocka, 1994a: 39; Wolle, 2002: 20).

In allen Entwicklungsphasen der DDR war der Alltag stets von diktatorischem Herrschaftsanspruch geprägt (Kleßmann/Wagner, 1993: 504). „Den Bürgern jedoch standen innerhalb dieses Systems“ unterschiedliche (Möglichkeiten) offen, „um sich (ihm) – in gewissen Grenzen – zu entziehen“ (Kaminsky, 2000: 492).

Die sogenannte „informelle Struktur bzw. Beziehung“ ist der Begriff, der eine Möglichkeit von diesen umfasst. Viele Autoren halten ihn zum Begreifen der gesellschaftlichen Wirklichkeit für unumgänglich (Diewald, ebd.: 223). „In Reaktion auf die Überorganisation“ kamen „in allen Teilen der Gesellschaft“ informelle Netzwerke auf. „Neben der offiziellen Wirtschaft entstand ein Schwarzmarkt, neben den offiziellen Arbeitsbeziehungen informelle Arbeitsbeziehungen, neben der staatlich geförderten Einheitskultur eine informelle pluralistische Subkultur“ (Pollack, 1998: 122). In solch einer informellen Struktur haben sich die Bürger durch „permanente Beziehungsarbeit“ (Engler, 1992: 28) knappe Konsumgüter, Dienstleistungen und Informationen beschafft und „wirkliche freundschaftliche Beziehungen herausgebildet“. Sie war eine Art von „Notgemeinschaft“ (Pollack, ebd.: 122, 124; Ritter, 2000: 189). Sie hat somit sowohl „Defizite der diktatorischen Gesellschaftsteuerung“ kompensiert, indem sie als „Kanäle“ zur Bewältigung der Alltagsprobleme fungierte. In diesem Sinne hat diese informelle Struktur auch indirekt zur Stabilisierung des Systems beigetragen. Zugleich wirkte sie sich als „individueller Distanzierungs- und Rückzugsraum“, „Puffer“ gegen die Zumutungen des Systems, und „Medium zur Herstellung von Öffentlichkeit“ aus (Pollack, 1994: 75; Mayer/Diewald, 1996: 14; Adler, 1992: 40-41; Jessen, 1995b: 105; Lindenberger, 1999: 25; Wolle, 2002: 37).

Diese „zweite Gesellschaft“ bildete für den Bürger einen relativ beständigen Rahmen für individuelle und kollektive Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (Jessen, 1995b: 106; Huinink, 1995: 28, 41; Meuschel, 1999: 127). Also im Alltag der DDR, insbesondere in der Honecker-Ära, gab es „viele Möglichkeiten, sich (den politischen Zwängen) zu entziehen und in Ruhe gelassen zu werden“ (Kleßmann/Wagner, 1993: 504). „Nischengesellschaft“ ist eine Metapher, die diese Eigenschaft der DDR ausdrückt (Gaus, 1983: 156ff). Insbesondere „der Spielraum und das Widerstandspotential der Beschäftigten im Betrieb“ war groß, und sie konnten mithin zum Teil der Leitung und Planung des Systems entgegenstehen (Kohli, 1994: 49; Mayer, 1993:43; Pollack, 1998: 124). Aber man sollte stets darauf Rücksicht nehmen, dass „die informellen Gemeinschaften [...] auf das System bezogen und systemisch gestützt

waren und insofern keine Form systemunabhängiger Beziehungen darstellten“ (Pollack, ebd.: 122; vgl. Jessen, 1995b: 108; Neubert, 1997: 41; Schroeder, 1997: 585). Man darf also „die Eindringtiefe“ der Parteidiktatur und ihr „Potential politischer und sozialer Disziplinierung“ nicht unterschätzen (Jessen, ebd.), obwohl das staatliche Eingreifen „in die Netzwerke prinzipiell begrenzt“ blieb (Huinink, ebd.: 43).

Die Verhaltensformen der Bevölkerung unter Parteidiktatur in der DDR reichten „von unkritischer Identifikation und überzeugter Kooperation über opportunistische Anpassung“, „passive Formen der Verweigerung“, „Rückzug ins Private bis hin zu Resistenz und Opposition“ (Kocka, 1994b: 551-552; Lindenberger, 1995: 42; Ludwig, 1999a: 8; Thomas, 1993: 267).

Aber für den Großteil der Bevölkerung bildete „das Leben in der DDR [...] einen permanenten Drahtseilakt zwischen notwendiger Anpassung und gebotener Distanz“ bzw. Verweigerung (Wolle, 1998: 336; Fritze, 1996: 928; Neubert, 1995: 117; Rohlfes, 1999: 533-534; Woderich, 1992: 30). „Der Normalbürger gab sich bei der Arbeit, im Büro oder auf Massenversammlungen etc. der Partei und dem Staat gegenüber loyal, demonstrierte, wo immer es verlangt wurde, ‚sozialistisches Bewusstsein‘, um sein privates Leben gleichzeitig nach anderen Werten und Verhaltensmustern zu organisieren. Diese alltägliche Schizophrenie galt in weiten Kreisen der Bevölkerung als Normalität“ (Schroeder, 1997: 585; Grunenberg, 1989: 228). „Am Grunde dieses Doppellebens lauerte bei aller scheinbaren Normalität doch die Angst“ (Kielmansegg, 2000: 580; Schroeder, ebd.: 573).

In der weitgehenden Anpassung verschwamm „die Grenze zwischen selbstbestimmter und fremdbestimmter Biographie. Als Folge bildeten sich in der Bevölkerung politische Apathie, individueller Zynismus oder Opportunismus heraus“ (Schroeder, ebd.: 586). Aber „Anpassung und Verweigerung, ihre Zusammengehörigkeit und das unterschiedliche Gewicht waren eben immer abhängig von den Entscheidungen des einzelnen Menschen“ (Neubert, 1995: 120).

Erinnerungen sind keine objektiven, dokumentierenden Abbilder des Vergangenen, sondern Ereignisse eines subjektiven und selektiven Konstruktionsprozesses (Wolle, 1998: 18). „Eine wachsende Zahl der ostdeutschen Normalbürger“ erinnern sich heute an ihr Leben in der DDR „in milderem Licht“. In diesem Rückblick entstehen zwei Vorgänge aufeinanderfolgend. Zunächst einmal verblassen „frühere Negativerfahrungen“, und sie werden „von den heutigen Problemen und Aspekten überlagert“ (Schroeder, ebd.: 573). Die systembedingten

Probleme der DDR werden also „in ihren Alltagswirkungen als ‚normal‘ vorausgesetzt“ (Ludwig, 1999b: 9). Diktatur kann „auch eine Alltagsnormalität und eine Privatsphäre bieten“, und für die meisten Bürger sehen sie „in ihrer Alltagsnormalität harmloser aus als sie es tatsächlich sind“ (Fritze, 1996: 926, 927). Zudem wird „die Übersichtlichkeit“ der diktatorischen Gesellschaftsstruktur „der gesellschaftlichen Komplexität der Gegenwart positiv entgegengesetzt“ (Rausch, 1999: 37). Der psychologischen Forschung zufolge werden überdies „Verluste [...] in der Regel höher als Gewinne gleicher Größe“ bewertet (Fritze, ebd.). Dann werden die positiven Eigenschaften der DDR wie das oben gesehene Gemeinschaftsgefühl oder die soziale Sicherheit in der Erinnerung überhöht (Schroeder, ebd.). Unter diesem Kontext lässt sich „relative Normalität des alltäglichen Lebens der DDR“ betonen (Kleßmann/Jaraus, 1999: 11). Aber man sollte dem Rechnung tragen, dass sie durch die all-tägliche Schizophrenie möglich und für die Kritiker des Systems und die Andersdenkenden nicht erlaubt war.

Die bisherige Darstellung zeigt, dass „nicht das Entweder-Oder normativer Ansätze, sondern Mehrdeutigkeit und Mehrschichtigkeiten“ den Alltag der DDR bestimmten (Lüdtke, 1994: 76).

1.2.3 Ursachen des Untergangs

Als Gründe für die relativ lange Existenz der DDR werden oben folgende Faktoren erwähnt: die Repressionen, die Massenflucht der Andersdenkenden und die Unorganisiertheit der Systemkritiker, „eine bestimmte Massenloyalität im Austausch für einen relativen Wohlstand, für soziale Sicherheit und für das Akzeptieren privater Spielräume“ (Reißig, 1991: 16). Außerdem sind die interne und externe Gewalt (NVA und sowjetische Truppen) sowie die Systemanhänger zu nennen. „Die Funktionäre – aus welchen Motiven auch immer – waren bereit, das System zu tragen“ (Fulbrook, 1996b: 294) und ein geringer Teil der Bevölkerung glaubte auch an die historische Legitimität der DDR (Adler, 1992: 51). Die durch die Politik der SED sozial aufgestiegenen Schichten unterstützten auch den DDR-Sozialismus.

Warum ist dann die DDR untergegangen? Darüber ist viel diskutiert worden und je nach den Akzentsetzungen werden verschiedene Ansätze hervorgebracht. Diese sind sich aber weitgehend darüber einig, dass die Gründe des Untergangs der DDR das Legitimationsdefizit, die systemimmanenten Problemen, die externen Faktoren, die Ausreisewellen und Protesten der Bevölkerung sowie der Reformunwille der SED-Führung sind.

Die SED war stets bemüht, mit den ideologischen und sozialpolitischen Komponenten das Fehlen der demokratischen Legitimation zu kompensieren. Diese Bemühungen sind ihr aber nicht im vollen Maße gelungen, wie schon erwähnt (vgl. S.32 ff). Zudem hatte der Realsozialismus grundsätzliche Strukturprobleme, nämlich das paternalistische Machtmonopol der SED. Es hatte zum einen die „Begrenzung und Blockierung der Subjektivität aller anderen individuellen und kollektiven Akteure“ mit sich gebracht. Zum anderen liquidierte es die „ökonomischen und politischen Basisinstitutionen moderner kapitalistischer Gesellschaften“, wie zum Beispiel den Markt, die offenen Wettbewerbsstrukturen, die kritische Öffentlichkeit, die relative Autonomie gesellschaftlicher Bereiche etc. Daraus ergab sich das „Defizit an Korrektur-, Lern- und Innovationsfähigkeit“ (Adler, 1991: 11, 14). Sie führte seit Ende der 70er Jahre zu mehreren Krisenerscheinungen in Wirtschaft und Gesellschaft. Dementsprechend hat die Unzufriedenheit der Bevölkerung zugenommen. Außerdem verweigerte die Parteispitze Reformen. Ein weiterer wichtiger Faktor stammt von außen. Es ist offensichtlich, dass der Zusammenbruch der DDR auch unter dem Zusammenhang des Wandels in dem sozialistischen Block zu sehen ist. Die Reformpolitik in der UdSSR, „die langsame Transformation in Polen und Ungarn und schließlich die Grenzöffnung in Ungarn“ sind dafür unbedingt aufzuzählen (Joas/Kohli, 1993: 19). Diese inneren und äußeren Elemente, die Wahlfälschung im Jahr 1989 und die Befürwortung der blutigen Niederschlagung der demokratischen Bewegung in China durch die SED-Führung riefen massenhafte Ausreisewellen und Proteste hervor. Die Maueröffnung vom 11.9.1989 hat die Richtung der Protestbewegung verändert, also zur Vereinigung Deutschlands geführt.

Wie kann man diesen Umbruch im Jahre 1989/90 charakterisieren? Zwei Bezeichnungen stehen gegenüber, und diese implizieren den Staatscharakter der DDR und die Einstellung der Bevölkerung zum System. Einerseits sieht man ihn als „Revolution“ an. Die Anhänger dieser Position erweitern den traditionellen Revolutionsbegriff. Also müssten auch „nicht gewaltsame Umbrüche Revolution genannt werden können“ (Merkel, 1991: 22). Mithin solle man die großen Veränderungen von 1989/90 als Revolution ansehen, d.h. „als bürgerschaftlichen Aufbruch gegen die Diktaturen des spätotalitären Kommunismus“ oder „im Sinne eines prinzipiellen Systemwechsels“ (Kühnhardt, 1997: 14)¹⁴. Diese Charakterisierung als Revolu-

¹⁴) Die friedliche Revolution (u.a.Heitmann, 1994: 13), „nachholende bzw. rückspulende Revolution“ (Habermas, 1990), „Aufhol-Revolution“ (Kocka, 1990: 481), spontane Revolution (Opp/Voß, 1993: 296), „protestantische Revolution“ (Neubert, 1990: 704), „gezähmte Revolution“ (Kühnhardt, 1994: 257), „wiederherstellende und abgebrochene Revolution“ (Glaeßner, 1993: 85), „abgetriebene Revolution“ (Schneider, 1990) etc. sind die Bezeichnungen.

tion vernachlässigt jedoch die äußeren Faktoren und Aufgaben der Gewaltanwendung des Regimes.

Auf diese Punkte lenken andererseits viele Befürworter der Zusammenbruchsthese das Augenmerk (Dümcke, 1996: 34; Fricke, 1992: 68; Kielmannsegg, 2000: 616; Müller, 1996: 559; Pollack, 1990b: 177; Thaa, 1996: 14; Wolle, 1998: 317-318; Zapf, 1991: 42). Dieser Ansatz gewichtet die außenpolitischen Bedingungsfaktoren sehr hoch und betont die Widerstandslosigkeit des Regimes (Joas/Kohli, 1993: 9). Außerdem sei die DDR wegen des „Grundwiderspruchs zwischen den sozialistischen Industriegesellschaften ablaufenden Prozessen funktionaler Differenzierung und der systemtypischen politischen Homogenisierung“ durch die Alleinherrschaft der SED zusammengebrochen (Thaa, 1996: 14). Aber diese Charakterisierung „lässt die eigentlichen Prozesse und Akteure weitgehend im Dunkeln“ (Jarausch, 2000a: 1).

Wegen dieser Grenzen der beiden Positionen verwenden einige Autoren beide Bezeichnungen gleichzeitig. Für sie bedeutet der Umbruch 1989/90 sowohl die Revolution als auch den Zusammenbruch (Kleßmann, 1995: 455; Thaa u.a., 1992: 433, 436, 437, 439).

2. Diskussion über die DDR als Unterrichtsgegenstand

In diesem Teilkapitel wird sich damit auseinandergesetzt, wie die DDR im Unterricht behandelt werden soll. In dem ersten Abschnitt (2.1) geht es um die Diskussionen in der Bildungspolitik auf zwei Ebenen, nämlich auf der der Kultusministerkonferenz (2.1.1) und der der neuen Bundesländer (2.1.2). Der nächste Abschnitt (2.2) geht auf den Ansatz in der Erziehungswissenschaft ein. Im Anschluss daran fasst der Abschnitt 2.3 die Ansätze in der Fachdidaktik zusammen.

2.1 Bildungspolitik

2.1.1 Bemühungen der Kultusministerkonferenz

Die Kultusministerkonferenz gab in ihrer 250. Plenarsitzung am 4./5. Oktober 1990 eine Erklärung ab. Darin erklärte sie, dass „Bildung und Kultur jetzt entscheidende Faktoren beim inneren Zusammenwachsen der bisher getrennten Teile Deutschlands“ sind (KMK, 1990).

Im „Hohenheimer Memorandum zur Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturpolitik im geeinten Deutschland“ (1991) betonte sie noch einmal, „es als ihre vordringliche Aufgabe [...] (anzusehen), zum Zusammenwachsen von Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport in den bisher getrennten Teilen Deutschlands beizutragen sowie dort den Aufbau neuer Strukturen und die Erhaltung der kulturellen Substanz nach Kräften zu unterstützen“. In diesem Beschluss offenbarte sie mehrere Prinzipien zum Aufbau des Bildungswesens und der Forschung. Aber sie beschäftigte sich mit keiner inhaltlichen Frage (KMK, 1998a).

Im November 1991 gab die Kultusministerkonferenz den Beschluss „Grundsätze für die Darstellung Deutschlands und die Bezeichnung außerhalb der Bundesrepublik Deutschland gelegener Städte und Ortschaften in Schulbüchern und kartographischen Werken für den Schulunterricht“ bekannt. Als Grundsätze für die Genehmigung von Unterrichtsmaterialien werden in diesem Beschluss drei Verträge – Einheitsvertrag vom 31.8.1990, Zwei-plus-Vier-Vertrag, Vertrag zwischen der BRD und der Republik Polen über die Bestätigung der zwischen ihnen bestehenden Grenze von 1990 – vorgelegt. Außer geographischer Bezeichnungen wurden aber hier auch keine inhaltlichen Hinweise gegeben (KMK, 1991).

Die Kultusministerkonferenz gab 1991 einen Auftrag an den Schulausschuss, einen Entwurf zum Thema „das vereinte Deutschland im Unterricht“ zu verfassen. Dieser Entwurf enthält wichtige Inhalte zum Thema der vorliegenden Untersuchung. Er besteht aus vier Teilen: Vorbemerkung, Ausgangslage, Aufgaben der Schule und Hinweise (KMK, 1995). In dieser Empfehlung ist die DDR eines der Hauptthemen. In ihr weist die Kultusministerkonferenz darauf hin, wie die Geschichte des geteilten Deutschlands und die Vereinigung Deutschlands verstanden und innerhalb dieses Rahmens die DDR dargestellt werden soll. Sie erklärt, dass der Beitrag zur Verständigung und zum Zusammenwachsen ihr Ziel sei, und dieses Ziel nur in Rücksichtnahme auf die Unterschiede der beiden Teile Deutschlands, die sich aus der vierzigjährigen Teilung ergeben, gelingen könne (S. 5).

Im Abschnitt der ‚Ausgangslage‘ werden die wichtigsten Faktoren zur Vereinigung Deutschlands 1990 genannt. Als „wesentliche Voraussetzung dafür“ betont diese Empfehlung „die Auflösungs- und Demokratisierungsprozesse im damaligen sowjetischen Machtbereich“ und „die seit Mitte der 60er und vor allem Anfang der 70er Jahre betriebene neue Ostpolitik der Bundesregierung“. Andere Hauptfaktoren, die entscheidend zur Vereinigung Deutschlands beigetragen haben, waren „die gelungene Westintegration“, „der erhebliche Druck der Ausreisewilligen“, „der gewaltfreie Aufstand in der DDR“, außenpolitische Bemühungen um die Abstimmung und das Einvernehmen mit den ehemaligen Siegermächten

und anderen Vertragspartnern (S. 5, 7). Dieses Papier sieht das Ereignis 1989/1990 sowohl als „Zusammenbruch“ (S. 5, 10) als auch als „friedliche Revolution“ an (S. 7).

Im Abschnitt ‚Aufgaben der Schule‘ kann man die Ansicht der Kultusministerkonferenz zu den Ursachen der Teilung Deutschlands, der Geschichte des geteilten Deutschlands und des DDR-Systems erfassen. Nach diesem Papier sollen die Deutsche Frage und die Deutschlandpolitik seit 1945 immer „in enger Wechselbeziehung zur Entwicklung des internationalen Mächtesystems“ verstanden werden (S. 7). „Eine mehr als vierzigjährige Teilung Deutschlands war die Folge“ des Nationalsozialismus (S. 6). Dieser Empfehlung zufolge ist die DDR als ein Unrechts- und Repressionsstaat zu verstehen. „Der brutal niedergeschlagene Aufstand des 17. Juni 1953, der Bau der Mauer im August 1961, der Aufbau eines allumfassenden Bespitzelungssystems“, die Flucht von Millionen Bewohnern und die Verfolgung vieler Oppositioneller sind dafür Zeugnis (S. 10). Keine anderen Merkmale wurden erwähnt. Deshalb wurde dieses Papier als „ein konservatives Interpretationsmonopol“ kritisiert (Niedersächsisches Kultusministerium, ebd.: 85).

Jedoch unterscheidet dieses Papier die DDR von ihrer Bevölkerung. Die Bevölkerung in der DDR habe „trotz schlechter Ausgangsbedingungen und eines Systems politischer Unfreiheit erhebliche soziale, wirtschaftliche und kulturelle Leistungen erbracht“. Diese Leistungen bedürften einer differenzierten Würdigung zur Verständigung und zum Zusammenwachsen (S. 10). Ob diese Perspektive gerecht ist, muss man diskutieren. Um die DDR differenzierter und gerechter zu verstehen, „bedarf es der gemeinsamen Aufarbeitung der Geschichte der Teilung Deutschlands, der Entwicklung der unterschiedlichen deutschlandpolitischen Situationen und Einschätzungen sowie der Beziehungen zwischen den beiden Staaten in Deutschland“ (S. 10). Außerdem: „im Unterricht ist eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus unverzichtbar“ (S. 12). Als Maßstab für die Bewertung der DDR und der Geschichte der Teilung Deutschlands betont dieses Papier insbesondere das Grundgesetz (S. 11).

Neben dem Fachunterricht hat dieses Dokument als Methode „Projektveranstaltungen, die Teilnahme an entsprechenden Schülerwettbewerben, gemeinsame Aktivitäten von Schulen aus beiden ehemaligen Teilen Deutschlands und den europäischen Nachbarn“ empfohlen (S. 13).

Dieses Papier wurde im September 1995 von der Kultusministerkonferenz zur Kenntnis genommen, aber nicht verabschiedet, weil sie die deutsche Geschichte in der Tradition der alten Interpretation der CDU/CSU weiter schreiben wollte. Die Kultusministerkonferenz hatte daher „des weiteren beschlossen, es den Ländern zu überlassen, in welcher Weise sie von dieser Handreichung Gebrauch machen“ sollen (KMK, 1995). In Sachsen wurde sie im

Oktober 1995 an allen Schulen verteilt. Das Thüringer Kultusministerium hat diese Empfehlung im Dezember 1995 im gemeinsamen Amtsblatt des Thüringer Kultusministeriums und des Thüringer Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur veröffentlicht (Thüringen, 1995).

2.1.2 Bildungspolitik in den neuen Bundesländern

Auf der Landesebene haben die neuen Bundesländer außer Lehrpläne nur ganz wenige Veröffentlichungen oder Hinweise zu dieser Thematik publiziert oder herausgegeben.

Mit dem Beginn des Schuljahres 1997/98 hat das Sächsische Kultusministerium ein Projekt „Zeitzeugen der DDR-Geschichte“ angefangen. Im regulären Unterricht oder im Projekt-Unterricht können zu diesem Projekt Zeitzeugen eingeladen werden, „die zu einem Gespräch mit Schülern über die erlebte Geschichte bereit sind“ (Fingerzeiger, 1997: 4). Eine vom Sächsischen Kultusministerium 1998 herausgegebene Dokumentation „Wir sind jung, die Welt ist offen...“ scheint ein Ergebnis dieses Projekts zu sein (Richter/Urlich, 1998). „Diese Dokumentation lässt [...] Menschen zu Wort kommen, die verschiedene Zeitabschnitte der DDR im Alter der heutigen Schülergeneration miterlebt haben“ (S. 4). Diese enthält ganz persönliche Berichte. Aber die Berichtersteller haben beabsichtigt, dass „die Schüler im Vergleich der Lebensplanungen und Wertvorstellungen der jungen Menschen von damals zu der Erkenntnis kommen, welche Möglichkeiten die freiheitliche Demokratie des geeinten Deutschlands heute bietet“. „Vom Einzelfall ausgehend“, werde sie „Generelles über die Möglichkeiten, Facetten und Vorgaben dieses von der SED geprägten Staates“ erfahren (S. 5). Dieses Ziel bestimmt die ausgewählten Stichworte und Inhalte dieser „Handreichung für den Lehrer“.

Sie ist in zwei Teilen aufgebaut. Im historischen Abriss wird überwiegend der Zeitabschnitt vor der Ära Honecker behandelt. Nur zwei von den insgesamt 10 Stichwörtern beziehen sich auf die spätere Hälfte der DDR-Geschichte. Durch die Stichwörter wie „Sowjetisierung“, „Jugend im Widerstand gegen den neuen Staat“, „Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaften“, „der 17. Juni 1953“, „der Mauerbau 1961“ und „die DDR und der Prager Frühling 1968“ werden die SBZ und die Ära Ulbricht charakterisiert. Ein oder mehrere Zeitzeugen berichten durch Interviews ihre Erfahrungen zu den in den Stichwörtern genannten Zeitabschnitten. In den thematischen Schwerpunkten werden die Stichwörter, wie „Jugend und Sport“, „Opposition in der Kirche“, „Alternatives Leben“, „das Schulsystem“, „die FDJ“, „die Jugendweihe“, „Jugend in Ost – Jugend in West“ behandelt.

In dieser Dokumentation war die DDR insgesamt ein sowjetisierter „Überwachungsstaat“ (S. 17, 45), und die SED reformunfähig (S. 38, 44). Außerdem ist es falsch, „die DDR als ein Land darzustellen, wo jeder gleich viel hatte und alles solidarisch miteinander war“ (S. 50). Bei den ausgewählten Stichwörtern und den Inhalten der Interviews drängt es sich auf, dass „Freiheit“ und „Widerstand“ die eigentlichen Stichwörter sind, die diese Dokumentation behaupten will.

Das Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern hat 1998 ein internes Arbeitspapier über „die Darstellung der Geschichte der DDR in Schulbüchern für allgemeinbildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern“ ausgearbeitet. Hier geht es um die Darstellung der DDR in den 20 Geschichtsbüchern und 6 Sozialkundebüchern. Dieses Material beschäftigt sich mit einer nur kurzen inhaltlichen Darstellung und Bewertung der Bücher. Deshalb kann man keine Hinweise darüber entnehmen, wie die DDR im Unterricht behandelt werden soll (Arbeitspapier, 1998).

Die Kultusministerien von Brandenburg und Sachsen-Anhalt haben 1996 in Wittenberg gemeinsam mit dem Kultusministerium von Niedersachsen eine Fachtagung „Deutschland ist nie nur Deutschland“ abgehalten. Hierbei wurde das Kultusministerkonferenz-Papier von 1995 „Darstellung Deutschlands im Unterricht“ diskutiert und kritisiert. Wie schon oben erwähnt wurde dieses Papier abgelehnt, weil in diesem Papier die Menschen nicht vorkamen, „die bewusst (in der DDR) geblieben (waren), die (dort) gelebt (hatten) und die auch (dort) ein erfülltes Leben gelebt (hatten) und die (dort) auch Glück gefunden (hatten) unter den Bedingungen, die (dort) geherrscht (hatten)“. Außerdem konnte man keine „Hinweise auf die Geschichte der Minderheiten in Deutschland“ finden, und „die Bedeutung und die Tradition nationaler Symbole“ wurden hier stark hervorgehoben (S. 11). Dazu problematisierten andere Kritiker die ungenügende Darstellung der Perspektive der Nachbarn (S. 14), einseitige Interpretation des Vereinigungsprozesses (S. 75) und Vernachlässigung des Föderalismusbegriffs und des Antifaschismus (S. 75, 77). Nicht zuletzt ist zu fragen, ob sich „Aussagen zu historischen Sachverhalten durch Beschlüsse politischer Gremien“ legitimieren lassen (S. 13).

In dieser Tagung wurden auch einige Perspektiven zu dem Umgang mit der DDR-Geschichte vorgestellt. Zum einen sollte die Erklärung des „historischen Phänomens DDR“ nicht nur auf die Entwicklung nach 1945 reduziert, und die Konstituierung der beiden deutschen Staaten als eine Produktion der Bürgerkriegsparteien von 1918/19 interpretiert werden (S. 79). Zum anderen muß man die Unterschiede zwischen Ost und West wahrnehmen und offen

diskutieren. Aber dieses Problem kann nur vernünftig diskutiert werden, „wenn es nicht um Abgrenzung, nicht um Schuldzuweisung geht, sondern wenn (man) das unter der Frage tut: was (kann man) aufgrund dieser Erfahrungen tun, um das gemeinsame Deutschland zu gestalten“ (S. 81). In diesem Sinne fordere ein Ostdeutscher, dass „die Realität“ der DDR „besser beschrieben werden“ müsste (S. 76).

Das Kultusministerium von Brandenburg hat 1996 die Projektergebnisse zu „Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung“ in vier Bänden veröffentlicht¹⁵. „Die Publikationsreihe ist ein Beitrag zu einer faktenorientierten Aufarbeitung“ der DDR-Volksbildung (Peter, 1996: 7). Bildungsministerin Angelika Peter hält die DDR-Volksbildung für „facettenreich“. Sie hat Ostdeutsche „nicht nur durch Überfrachtung mit Ideologie und einseitig Politischem belastet, sondern auch sie hat Kenntnisse und Fähigkeiten für das Leben vermittelt und den Rahmen für Freundschaften und Erlebnisse unserer Kinder- und Jugendzeit gebildet“ (ebd.). In diesem Hinblick wollen diese Projekte „Materialien und Handreichungen“ über die DDR-Volksbildung „für Unterricht und Fortbildung“ bereitstellen (ebd, S. 8).

Diese Projekte haben nicht beabsichtigt, darüber zu informieren, wie man die DDR versteht und welchen Charakter die DDR als Staat hatte. Durch die Kenntnisse der Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung kann man dennoch einen Teil des DDR-Systems verstehen.

Kudella/Paetz/Tenorth haben die DDR-Volksbildung mit dem Begriff „Politisierung“ charakterisiert. „Politisierung bedeutet [...] die Übertragung des Mechanismus der Macht auf Phänomene, deren Eigenlogik nicht das Gesetz der Macht ist, in diesem Fall auf den Bereich der Erziehung“ (1996: 28). Die Autoren haben diesen Begriff in drei Ebenen problematisiert: „Ob in der Gestaltung der Struktur und Organisation von Erziehung die Prämissen der Macht [...] oder pädagogische Prinzipien des Lernens regierten; wieweit dieser Prozess der Politisierung auch nach innen, in den Themen und Formen der pädagogischen Arbeit dominierend werden konnte; ob solche Mechanismen auch den Alltag des Lernens [...] prägen und durchdringen konnten“ (S. 38).

Nach dieser Untersuchung hatte sich „Politisierung“ auf allen Ebenen durchgesetzt. „Unter dem Zugriff der SED wird das Bildungswesen nicht nur zu einem Instrument funktionalisiert, die eigenen ideologischen Ziele zu stärken, die Umgestaltung der Sozialstruktur der DDR zu

¹⁵) Bd. 1: Schule: streng vertraulich! Die Volksbildung der DDR in Dokumenten; Bd. 2: In Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln; Bd. 3: Freundschaft! Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln; Bd. 4: Einweisung nach Torgau. Texte und Dokumente zur autoritären Jugendfürsorge in der DDR

befördern und eine neue Klasse heranzubilden; im Alltag der Schularbeit verliert der Lernprozess damit zugleich seine Autonomie, und parallel zu den Verhaltensmaximen eines totalitär-vormundschaftlichen Staates etabliert sich in den Vorgaben für die Schule eine autoritär-obrigkeitliche Pädagogik des Bewahrens, der Kontrolle und der Entmündigung des Subjekts“ (S. 67).

2.2 Erziehungswissenschaft

Nach der Vereinigung sind in der Erziehungswissenschaft mit Hilfe der neu zugänglich gewordenen Quellen und Archive viele Untersuchungen zur Erziehung und Sozialisation in der DDR durchgeführt worden. Aber die Diskussion über das DDR-Lernen an der Schule ist ganz selten. Die Untersuchungen zu dieser Thematik deuten jedoch den Charakter der DDR als Staat an. Ein Ansatz, der diese Diskussion umfasst, ist der „Erziehungsstaat“¹⁶.

Die Tradition des „Erziehungsstaates“ hat „viele Facetten, philosophische, pädagogische und politische Implikationen, sehr differente Begründungs- und Realisierungsmuster“ (Tenorth, 1998: 52). Die Idee „Erziehungsstaat“ heißt nach Tenorth, „Staaten und Gesellschaften im wesentlichen von der öffentlichen Erziehung her zu begreifen“ (ebd., S. 14). Er hat die DDR als „Erziehungsstaat“ angesehen, weil sie immer „die Einheit von Erziehung und Sozialisation“ intendiert hatte.

Auch für die Arbeitsgruppe des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung war die DDR ein „Erziehungsstaat“, weil zum einen die formale Bildung und Erziehung einen hohen Stellenwert besaß. Zum anderen brachte der Aufbau des Bildungssystems selbst die „generelle staatliche Erziehungsabsicht zum Ausdruck, die nicht nur die Aufgabenstellung der Bildungseinrichtungen bestimmte, sondern das gesamte gesellschaftliche Leben in der DDR durchdrang“ (1994: 76).

Aufgrund der „Beseitigung der Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft“, „Aufhebung der Trennung von Staat und Gesellschaft“ und „Kampf gegen die Tradition einer

¹⁶) Noch lange vor der Vereinigung hat Siebert (1970b: 294) die DDR als Erziehungsgesellschaft bezeichnet, weil zum einen „die gesamte Gesellschaft [...] für die Erziehung zuständig und verantwortlich“ war und zum anderen „alle Mitglieder der Gesellschaft erzogen werden“ mussten und „kein Bereich des Privatlebens von diesem öffentlichen Erziehungsauftrag ausgeschlossen“ blieb. Tenorth (1998: 31) kritisiert diesen Begriff, weil er „weder die Brechungen im Alltag erklären, also die gesellschaftliche Differenz zur intendierten Erziehungsgesellschaft, noch die Bedingungen des Scheiterns aus dem Erziehungssystem heraus zureichend benennen“ kann. Die DDR sei „die durchherrschte Gesellschaft, d.h. eine politische bzw. verstaatlichte Gesellschaft, der auch die Erziehung unterworfen war.“ In der DDR-Forschung ist der Begriff „Erziehungsdiktatur“ unumgänglich. Er „weist auf die zentrale Rolle der Erziehung in der DDR hin“, die bereits vom Kindergartenalter an auf die zentralen ideologischen Aussagen stringent ausgerichtet wurde (Ludwig, 1999b: 10; Wierling, 1994: 417, 419, 420).

relativen Autonomie der Pädagogik“ betrachtet Matthes die DDR als „Erziehungsstaat“ (1996: 14).

Auch Ulrich Herrmann sieht die DDR als „totalitären“ und „indoktrinierenden Erziehungsstaat“ an, der „als Exempel für den Versuch einer an Effizienz und Kausalität orientierten Erziehung gelten kann, die sich als Form der Herrschaft und Beherrschung von Bewusstsein versteht und ihre realgeschichtliche Verwirklichung herbeiführt“ (1993a: 563; 1993b: 579; Benner u.a., 1998: 7).

Demgegenüber sind Geißler und Wiegmann (1998) anderer Meinung. „Die DDR entstand primär weder im Ergebnis von Erziehungsprozessen noch in unmittelbar pädagogischer Absicht“ (S. 227). „Eine ausschließlich oder vorwiegend zum Erziehungszweck geordnete Welt von institutionellen Verhältnissen und Normen, mithin ‚Erziehungsstaat‘ im ursprünglichen Sinne war die DDR nicht, sondern dieser Zweck ging in ihre Institutionen, in gesellschaftliche Vielfalt ein“ (S. 229). Außerdem hatten die Verfassungen der DDR von 1949, 1968 und 1974 niemals Erziehung als Staatsziel angegeben. Sie war „nach Verfassungstexten (der) offiziellen Zweckbestimmung des Staates als notwendige, aber nicht hinreichende Orientierungsgröße zugeordnet“ (S. 228).

Statt „Erziehungsstaat“ bezeichnen Geißler und Wiegmann die DDR als „die (gesellschaftspolitisch) pädagogisierte Gesellschaft“ (1996: 243ff). Die Erziehungsarbeit in der DDR unterstellte „ein [...] objektiv gemeinsames Interesse aller Gesellschaftsmitglieder“, das sich in den Zielen, Inhalten und Methoden sowie in der Struktur der staatlichen Institutionen der Erziehung ausdrücken müsse“ (S. 243). Unter diesen Bedingungen war die Erziehung „unmittelbar politisch-ideologisch bestimmt, im Sinne der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse“ (S. 243). „Mit der Anmaßung, nahezu alle gesellschaftlichen Prozesse bewusst gestalten zu wollen, ging Sozialisation in [...] funktionaler Erziehung auf“ (S. 244). „Zum Spezifikum zentralistisch-monistischer Erziehungsarbeit in der DDR wurde eine staatliche Führung und organisatorisch strukturelle Vernetzung, eine Gleichrichtung aller gesellschaftlich verfügbaren Erziehungskräfte auf das gemeinsame staatliche Erziehungsziel“ (S. 244). Dabei tendierte „Pädagogik ohne kritische Selbstvergewisserung systematisch zur erfolgsorientierten, pädagogisch gewissenfreien Sozialtechnologie“ (S. 244). „Originär pädagogische Verantwortung für individuelle Subjektwerdung (wurde) gesellschaftlicher Verantwortlichkeit nachgeordnet“ (S. 245). Diese Erziehungsarbeit „ging [...] von der Planbarkeit und Gesetzmäßigkeit des [...] gesellschaftlichen Prozesses aus“, und sie beruhte auf einer „immer weiter fortschreitenden Verstaatlichung der Gesellschaft“ (S. 243).

In dieser Gegenüberstellung kann man erkennen, dass es auf die Begriffsbestimmung des Erziehungsstaates ankommt, ob die DDR ein „Erziehungsstaat“ war. Einerseits stützt sich die Behauptung auf die Merkmale dieses Staates. Andererseits sieht man seinen Entstehungsprozess und die unmittelbare Absicht. Jedoch stimmen alle Betrachter überein, dass in der DDR Erziehung als Instrument von Bewusstseinsbeherrschung konzipiert und maximal verstaatlicht war (Herrmann, 1993a: 564; Geißler/Wiegmann, 1998: 230, 244).

2.3 Fachdidaktik

Die Fachdidaktiken der politischen Bildung und des Geschichtsunterrichts richten keine große Aufmerksamkeit darauf, was für ein Staat die DDR war, und wie man die DDR im Unterricht behandeln soll. Das Hauptinteresse der einschlägigen Auseinandersetzungen in der Fachdidaktik nach der Vereinigung liegt darin, die Probleme der politischen Bildung und des Geschichtsunterrichts in der DDR hervorzuheben und die strukturelle, inhaltliche und fachdidaktische Transformation dieser Fächer zu diskutieren.

Die DDR-Geschichte ist aus der Perspektive der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945 zu verstehen (Kleßmann, 2001: 4). Im Folgenden werden, wie bei der DDR-Forschung (vgl. Teilkapitel 1, S. 15ff), die Diskussionen darüber dargestellt, wie die deutsche Teilungsgeschichte nach 1945 (2.3.1) und die DDR-Geschichte (2.3.2) in den Fächern Politische Bildung und Geschichte behandelt werden sollen.

2.3.1 Lernen der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945

Die Diskussion über das Lernen der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945 geht in der Regel davon aus, dass „mit der Überwindung der Teilung Deutschlands und dem Ende des Ost-West-Gegensatzes [...] die Nachkriegsgeschichte insgesamt einer kritischen Reflexion (und neuen Bewertung) bedarf“ (Buchstab, 1999b: 2; vgl. Stephan-Kühn, 1991: 297; Zückert, 1995: 341). In dieser Hinsicht sei „die Neukonzeption der Darstellung“ der Geschichte des geteilten Deutschlands in Lehrplänen und Unterrichtsmitteln vonnöten (Jeismann, 1994: 9), und es solle „prinzipiell der Frage nachgegangen“ werden, „was historisch-politische Bildung jetzt leisten kann“, um die deutsche Teilungsgeschichte „einer neuen Bewertung zu unterziehen“ (Zückert, ebd.).

Nach Jeismann besteht die Aufgabe der historischen Bildung „darin, die Geschichte der deutschen Teilung so zu schreiben, dass einerseits klare politisch-moralische Wertungen mö-

glich sind, andererseits nicht Millionen von Lebensläufen als historisch diskreditiert erscheinen“ (Jeismann, ebd.). Das schließt sich direkt an die Bewertung der DDR an. Hierbei wird „eine doppelte Sehweise“ eingefordert. „Einerseits dürfe man neben allem Negativen in der DDR nicht vergessen, dass dort auch Gutes wuchs“ (Dewinter, 1991: 50). Andererseits müsse dargelegt werden, dass die Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland „kein irdisches Paradies, sondern eine Staats- und Gesellschaftsform mit manchen Mängeln und ewigem Verbesserungsbedarf ist, die nicht gedeihen kann, wenn ihre Bürger abseits stehen und das aktive Engagement scheuen“ (Rohlfes, 1999: 543).

Während es nur wenige übergreifende Darstellungen der deutsch-deutschen Geschichte in der Geschichtswissenschaft vor der Vereinigung gab, „war in den Lehrplänen und Schulbüchern für den westdeutschen Geschichtsunterricht die gesamtdeutsche Perspektive stets gegenwärtig“ (Rohlfes, 1999: 530). Diese Perspektive muss weitergeführt werden.

In diesem Sinne behauptet Jeismann, dass „die Nationalgeschichte wieder ein aktueller Bezugspunkt historisch-politischen Lernens“ werden soll (1993: 278). Er plädiert für „eine vergleichende oder kontrastierende Darstellung“ der Zeitgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg. „Es geht dabei um eine Vermittlung des Kontrastes und des Zusammenhanges zweier Entwicklungsprozesse von der Teilung bis zur Vereinigung“. „Die Geschichte des jeweils anderen Staates“ während der vierzigjährigen Trennung „erschiene als Teil der eigenen deutschen Geschichte“ (S. 284). Aber es handelt sich dabei „nicht um die Geschichte verschiedener, je für sich berechtigter und verständlicher Systeme, sondern um die Spaltungsgeschichte einer Nation [...], die nur in einer gemeinsamen Zukunft sich Rechenschaft abzuliegen hat“ (S. 285). „Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der beiden Staaten muss auf der Basis politischer Wertentscheidungen geführt werden“ (ebd.). In diesen Wertungen unterscheidet sich dieser Ansatz von „dem üblich gewordenen Systemvergleich“, der „auf die Spur der wertfreien Analyse geraten“ war (S. 284, 285). Vor allem ‚Nation‘ solle als neuer didaktischer Leitbegriff im Vordergrund stehen.

Weil der Begriff der Nation „geschichtswissenschaftlich höchst umstritten“ ist und er die Gefahr enthält, in den völkischen Begriff zu entgleiten, betrachtet Schulz-Hageleit diesen Ansatz skeptisch (1995: 265, 268). Er weist darauf hin, dass der Vergleich nach Jeismann auch zu dem „im Westen früher üblichen Systemvergleich“ führen kann (Schulz-Hageleit, 1996: 386). Stattdessen solle es „möglich sein, kritische Fragen an beide Seiten zu richten und das Denken aus den Systemverklammerungen zu lösen“. Inhaltlich sei deshalb „der Unterricht u.a. so zu gestalten, dass systemspezifische Emanzipationsansätze und Defizite im Rahmen integrierter Problem- und Themenfelder bewusst werden können“ (ebd.: 387). Als ein

Beispiel liefert er die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit. Bundesrepublikanische Halbherzigkeiten in diesem Bereich sind mit der antifaschistischen Selbstgerechtigkeit der DDR zu konfrontieren und so zu diskutieren, dass die jeweiligen Defizite und Verdienste in Erscheinung treten, ohne sofortigen Bewertungszwang im Stil des überwundenen Kalten Krieges (ebd.: 386).

2.3.2 Lernen der DDR-Geschichte

Die Auseinandersetzungen um das Lernen der DDR-Geschichte an der Schule lassen sich in vier Aspekten zusammenfassen: Inhalt, Perspektive und Darstellungsweise, Unterrichtsmethode, Unterrichtsziel.

Im Hinblick auf den Inhalt wird immer wieder Gesellschaftsgeschichte hervorgehoben (Jacobmeyer, 1999: 61; Jeismann, 1994: 9; Mätzing, 1999: 49). Um die DDR differenzierter zu verstehen reicht die Analyse des Herrschaftssystems und der Ideologie der SED-Diktatur nicht aus. „Wichtig ist die Einbeziehung der Gesellschaftsgeschichte; Es ist (noch) zu fragen, durch welche Erfahrungen die Denk- und Lebensstrukturen der[...]Bürger geprägt sind, wie sich die Alltagskultur [...] entwickelt hat“ (Vorwort, 1995: 5).

Außerdem sollte man „stärker als bisher die Etappen und Wandlungen des DDR-Sozialismus beachten“ und „auch nach den Erfolgen und positiven Errungenschaften der DDR“ sowie „den Gründen für den Untergang“ fragen. „Auf der Grundlage solcher und ähnlicher Informationen und Überlegungen ist schließlich eine grundsätzliche Diskussion über den Charakter der DDR fällig“ (Rohlfes, 1999: 541-542).

„Die Gründung der DDR und die Herrschaft der SED, aber auch die Teilung Deutschlands, sind ohne die Zeit des Nationalsozialismus und des von ihm ausgelösten zweiten Weltkrieges nicht erklärbar“ (Bericht, 1992: 9). Weiter sollte man auf die „fatale Doppelrolle“ der Sowjetunion als Befreierin vom Nationalsozialismus und Errichterin der neuen Diktatur, den „Mythos des Antifaschismus“ und „die Ausdehnung des Machtbereichs der KPdSU auf ganz Osteuropa“ näher eingehen. Es ist auch nötig, die DDR und den Nationalsozialismus zu vergleichen, damit man die Eigenschaften der DDR besser versteht (Herdegen, 1992: 523-525).

Bis vor dem Untergang der Sowjetunion waren alle Deutschen vom Kalten Krieg direkt betroffen, „der über Jahrzehnte nicht nur die Außenpolitik bestimmte, sondern auch Einfluss auf Innenpolitik und Lebensverhältnisse in beiden Staaten in Deutschland hatte“ (Bericht, ebd.). Die Beschäftigung mit diesen Rahmenbedingungen ist unausweichlich.

„Was im Oktober 1989 und in den folgenden Wochen und Monaten in der DDR geschah, ist einmalig in der deutschen Geschichte. Zum ersten Mal gelang es einer Volksbewegung [...]

ein diktatorisches System in Deutschland mit friedlichen Mitteln zu beseitigen“ (Herdegen, 1992: 522). Der Unterricht soll dieses Faktum „als herausragendes Ereignis in die Geschichte demokratischer Tradition in Deutschland einordnen“ (Bericht, 1992: 10). Zur Diskussion steht also, wie man den Vereinigungsprozess charakterisieren kann.

Aus welcher Perspektive und in welcher Darstellungsweise sind die bis jetzt erwähnten Inhalte im Text darzulegen? Der politische oder geschichtliche Unterricht soll vor allem dazu dienen, „die wirkliche DDR, ohne nachträgliche Dämonisierungen oder Verharmlosungen, (zu) rekonstruieren“ (Rohlfes, 1999: 543). Die DDR-Vergangenheit darf also nicht verschönt und verklärt werden, und Strittiges soll strittig aufgeschrieben werden (Niedersächsisches Kultusministerium, 1998: 83). Dafür bedarf es der „historisierenden Betrachtung“, die „sich bei der Einordnung (eines Themas) möglichst von moralisierenden Gesinnungsurteilen und Stereotypen freihalten soll“ (Mätzing, 1999: 35).

Diese Perspektive erfordert die „Offenheit der Darstellung sowie die Vielfalt der Betrachtungsweise“ (Maser, 1999: 123). Es gibt viele Erklärungsversuche zum Staatscharakter der DDR. Sie „mögen ganz oder teilweise zutreffen, aber keines von ihnen gibt allein die komplette Antwort. Eine solche endgültige Festlegung muss im Unterricht auch nicht unbedingt angestrebt werden. Es dürfen ruhig Fragen offen bleiben, damit das Nachdenken nicht einschläft“ (Rohlfes, 1999: 542). Daher ist im Text bewusst der Zweifel zuzulassen, und Quellen sollen eine multiperspektivische Sicht auf die Geschichte anregen (Möhring, 1991: 22; Zückert, 1995: 346). Solch eine Ansicht schließt auch ein „Verständnis für menschliche Verhaltensweisen zwischen Akzeptanz, Anpassung, Verweigerung, Opposition und Widerstand unter der Diktatur“ ein (Maser, ebd.). In diesem Hinblick sollen die Schulbücher „als Lernangebot, Wissensspeicher und Diskussionsgrundlagen“ fungieren (Maser, 1999: 122).

Die Verlaufs- und Strukturgeschichte ist dabei angemessen zuzuordnen. Sowohl „Beschränkung auf die Verlaufsgeschichte“ als auch „Konzentration auf die systematische Herangehensweise“ sind beide unbefriedigend. Ebenfalls ist das „ungeregelte Durch- und Nebeneinander beider Zugriffe“ nicht wünschenswert. „Am meisten empfiehlt sich ein quasi doppelter Zugang: zunächst ein verlaufsgeschichtlicher Überblick, der den zeitlichen Bezugsrahmen herstellt und einem Entwicklungsaspekt gibt, was ihm zukommt; sodann eine nach Lebens- und Politikbereichen geordnete Erarbeitung der Strukturen, also etwa [...] der Herrschaftsmechanismen, der Wirtschaftsordnungen, der gesellschaftlichen Verhältnisse, der mentalen Befindlichkeiten“ (Rohlfes, 1999: 540).

Die Darstellung ist nach den Prinzipien von Mehrdimensionalität, Multikausalität, Multiperspektivität und Kontroversität zu verfolgen (PLIB, 2000: 8-9; LP3, S. 7; LP4, S.14). Wie schon gesehen (vgl. Abschnitt 1.1.2, S. 18ff), bedarf es verschiedener theoretischer bzw. methodischer Perspektiven für die differenzierende Darstellung. Folglich sollten verschiedene Dimensionen der Geschichte, z.B. Politik-, Wirtschafts-, Gesellschafts- und Alltagsgeschichte etc. vermittelt werden. Historische Ereignisse und Prozesse sollen auch in den Schulbüchern multikausal erklärt werden. „Multiperspektivität ist eine Form der Geschichtsdarstellung, bei der ein historischer Sachverhalt aus mehreren, mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven beteiligter und betroffener Zeitgenossen dargestellt wird, die verschiedene soziale Positionen und Interessen repräsentieren“. Kontroversität liegt dagegen auf „der Ebene der späteren Betrachtung“ (Bergmann, 1997: 301). Das heißt unterschiedliche Sichtweisen heutiger Betrachter, zumeist Historiker.

Um die Eigentümlichkeiten der DDR klarer zu sehen, kann man „die Entwicklungen und Zustände in der BRD und der DDR aufeinander beziehen, (bzw.) miteinander vergleichen“ (Rohlfes, 1999: 541; Pellens, 1994: 723). Aber dieser Vergleich und Kontrast soll „zur gelegentlichen Ergänzung des ansonsten systematischen und chronologischen Durchgangs“ angewendet werden (Schulz-Hageleit, 1996: 393), weil er die Gefahr in sich schließt, dass „das kapitalistische System als Sieger erscheint und diese Beurteilung auch in die Schulbücher einfließt“ (Mätzing, 1999: 35) „Solche Gegenüberstellungen und Vergleiche müssen die gemeinsame Herkunft der beiden Staaten einbeziehen, ihren Status als Nachfolger des Dritten Reiches“ (Rohlfes, ebd.).

Es bestehen noch große Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern. Diese müssen gesehen, akzeptiert und westliche Überheblichkeit vermieden werden. In dem historischen oder politischen Unterricht sei daher die Frage zu verfolgen, welchen Beitrag diese bei der Überwindung dieser Entzweiung zu leisten vermögen (Mätzing, 1999: 35).

Angesichts der Unterrichtsmethode gibt es mehrere Ansätze in Form des Unterrichtsvorhabens (Sapparth, 1995), der methodischen Hinweise (Herdegen, 1992; Maser, 1999; Möhring, 1991), der konkreten Methoden, wie z.B. politische Wertediskussion (Ingler, 1992) und Fallanalyse (Breit, 1995).

„Schüler empfinden es als langweilig, wenn sie sich abstrakt mit dem politischen System der DDR auseinandersetzen müssen, zumal dieses System nicht mehr existiert. Ihnen sollte dessen Funktionsweise am Schicksal bestimmter Personen demonstriert werden“ (Herdegen, 1992: 526). Ähnlich wie diese Herangehensweise schlägt Breit (1995: 139) die „Fall-

analyse“ vor, „das Ereignis stellvertretend für die Betroffenen mit- und nach(zu)erleben“. In den Schulbüchern sollen Aufgaben gestellt werden, „die individuelle Werturteile ermöglichen“ und „die unterschiedlichsten Aneignungsweisen berücksichtigen“ (Möhring, 1991:22). Fast alle methodischen Ansätze stützen sich auf das Schülerinteresse (u.a. Sapparth, 1995; Ingler, 1992).

Neben den Diskussionen über die Inhalte, Darstellungsweisen und Methoden fragt man sich, was diese Ansätze zum Ziel haben. In der Auseinandersetzung mit der DDR in den neuen Bundesländern geht es um „die Aufarbeitung der eigenen Biographien oder Familienbiographien mit dem Ziel der Identitätsfindung oder Selbstvergewisserung“ (Maser, 1999: 123; Herdegen, 1992: 526).

Nach Breit soll der Unterricht „bei den Heranwachsenden die Bereitschaft wecken, für das Verhalten der Generation ihrer Eltern in der DDR Verständnis zu entwickeln und auf Gefährdungen der Demokratie zu achten“ (1995: 136). Er soll damit „Identifikation mit als vorbildlich erkannten Verhalten ermöglichen (und) Distanz zu problematischen Verhaltensweisen schaffen“ können (Herdegen, 1992: 527).

Dehne vertritt eine andere Position. Im Lernen der Vergangenheit der beiden deutschen Teilstaaten sollen die Schüler „Menschen (in der Vergangenheit) begegnen und sich mit deren Leben auseinandersetzen können“. Dabei treten sie „in eine Art dialogisches Verhältnis mit ihnen ein. Für diesen Dialog ist die Selbstreflexion wesentlich“. Eine weitere Besonderheit des Dialogs liegt in der Bereitschaft zur Empathie. Dies spricht gegen den didaktischen Brauch der Identifikation. „Identifikationen verhindern bzw. ersparen oft die Selbstreflexion und die Selbsterkenntnis“ (Dehne, 1995: 324-325).

Hier kann man leicht erkennen, dass die beiden Ansichten aus einer unterschiedlichen Deutung der Geschichte, nämlich identifikatorischer und kritisch-emanzipatorischer Position, erwachsen sind (Kuss, 1991: 23-24).

3. Beurteilungskriterien

Die vorangegangenen Teilkapitel 1 und 2 haben sich mit den Fragen nach Darstellungsweisen und -prinzipien sowie Lerninhalten beschäftigt. Wenn man sie zusammenfasst, kann man folgende Schlussfolgerungen ziehen. Hinsichtlich der DDR-Darstellung sind im Lehrplan, insbesondere im Schulbuch folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen:

1) Darstellungsweise und -prinzipien

- Um den Anspruch auf die differenzierende Sicht der DDR zu erfüllen, bedarf es der Rücksichtnahme auf folgendes:
 - die Vermeidung der Betrachtungsweise der DDR-Geschichte vom Anfang oder Ende her
 - die Berücksichtigung der positiven und negativen Seiten der DDR
 - die Berücksichtigung verschiedener theoretischer bzw. methodischer Ansätze und damit verbundene Mehrdimensionalität der Darstellung
- Darstellungsprinzipien:
 - Mehrdimensionalität, Multiperspektivität, Multikausalität und Kontroversität

2) Inhalte

Die DDR-Geschichte ist in folgenden drei Aspekten zu verstehen:

- (1) die Deutsche Frage im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts und des Einflusses der Sowjetunion
- (2) die Geschichte der Wechselbeziehung der beiden deutschen Staaten
- (3) die Innengeschichte der DDR

• Zu (1)

Dabei sind folgende Themen unabdingbar:

- die Teilung Deutschlands als Folge des Zweiten Weltkrieges, die unterschiedliche und gemeinsame Besatzungspolitik der Alliierten, der Kalte Krieg und Weg zur deutschen Teilung, die Blockbildung und Integration in die Blöcke, die Deutsche Frage unter Konfrontation und Entspannung der Blöcke
- die doppelte Rolle der UdSSR als Befreier und Auslöser des Untergangs und als Lenker und Unterstützer der Diktatur, der Einfluss der Reformbewegung Osteuropas

• Zu (2)

- die Konfrontation und die Kooperation der beiden Staaten und deren Einflüsse in der Entwicklung der DDR
- Berücksichtigung des Vergleichs der beiden Staaten als Ergänzung der Verlaufs- und Strukturgeschichte (siehe unten zu (3)). Dabei sind folgende Themen angemessen: der Vergleich über die Überwindungsweise von ähnlichen Problemen, der Vergleich der beiden Staaten in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Alltag

• Zu (3)

Bei der Darstellung der Innengeschichte der DDR sind folgende Vorgehensweisen angeme-

ssen. Zunächst einmal ist die Verlaufsgeschichte „als ein Orientierungsrahmen“ zu verstehen, „der der Sicherung von Kenntnissen über zeitliches Neben- und Nacheinander von Ereignissen und Entwicklungen dient“ (LP5, S. 9). Dann benötigt dieses Verfahren die Ergänzung der strukturgeschichtlichen Darstellung, damit die Lernenden die Zusammenhänge oder Vorgegebenheiten der chronologischen Abfolge erfassen können. Dieser Zugang sollte die alltags- und erfahrungsgeschichtliche Perspektive enthalten.

- Um den Staatscharakter zu erkennen sind die folgenden Themen unerlässlich: das Herrschaftssystem, die Ideologie, die Funktionsweise und das Problem des Wirtschaftssystems, das Verhältnis von Staat und Gesellschaft, Sozialstruktur, Grenzen der Diktatur, die „Errungenschaften“ des DDR-Sozialismus, die Rolle und Struktur des Bildungswesens, die Gründe für den Untergang und dessen Prozess;
- Die historischen Entwicklungen und Ereignisse, die die Gesellschaft und Bevölkerung beeinflusst hatten, sollen in ihren Prozessen und Zusammenhängen dargestellt werden. Dabei wird die Behandlung folgender Themen gefordert: Gründung der SED, Aufbauprozess der DDR, 17.6.1953, Berliner Mauerbau, Reformversuch in den 60er Jahren, Machtwechsel 1971, die Einheit der Wirtschafts- und Sozialpolitik unter Honecker, Wende 1989/90. Wichtig ist es hierbei, den Wandel des DDR-Sozialismus zu spüren. Man kann dieser Anforderung nicht genügen, wenn sich die Darstellung auf ein oder zwei bestimmte Perioden konzentrieren lässt.
- Hinsichtlich des Verhältnisses von System und Bevölkerung ist es nötig, folgendes zu thematisieren: Legitimations- bzw. Integrationsstrategie der DDR und verschiedene Einstellungen der Bevölkerung zum System – Unterstützung, Anpassung und Distanz, Widerspruch und Widerstand –, Alltagserfahrungen, insbesondere Überwachung und Kontrolle, Knappheit der Waren und Gemeinschaftsgefühl.

4. Kategorienbildung und Zuordnungsprobleme

Nicht groß ist die Anzahl der bisherigen Untersuchungen über die DDR-Darstellungen in den Lehrplänen und Schulbüchern. Ihre Kategorien zur Erfassung der Quellenmaterialien unterscheiden sich in drei Typen: 1. Kategorisierung der periodeübergreifenden Merkmale der Strukturen, wie Politik, Wirtschaft, Gesellschaft usw. (u.a. Buchstab, 1999), 2. die Verbindung der Kategorien der historischen Entwicklung und der strukturellen Merkmale (Freiwald/ Moldenhauer, 1986), 3. die Analyse von einigen Fragen ohne Aufstellung der

konkreten Kategorien (u.a. Jacobmeyer, 1999). Der erste Typ kann der Übersicht der Struktur der DDR helfen, aber er hat Schwierigkeiten mit dem Verständnis der Entwicklung des DDR-Sozialismus. Der Zweite ist vorteilhafter als der Erste, aber die Untersuchungen konzentrierten sich bisher auf die historische Entwicklung in der Politikgeschichte ohne Berücksichtigung der Mehrdimensionalität. Der Letzte kann dagegen nur Antworten auf die gestellten Fragen geben.

Außer etlichen Untersuchungen nach der Vereinigung waren die meisten einschlägigen Untersuchungen in den 70er bis Mitte der 80er Jahre durchgeführt worden. Der Untergang der DDR und der Vereinigungsprozess wurden daher nicht thematisiert. Fast alle bisherigen Untersuchungen haben den Alltag und Umgang der Bevölkerung mit dem System vernachlässigt.

Die vorliegende Untersuchung versucht diese Grenzen zu überwinden. Wie am Anfang dieses Kapitels kurz erwähnt, verbindet sie die induktiven und deduktiven Vorgehensweisen bei der Kategorienbildung. Bei der Systematisierung der Kategorien werden die Beurteilungskriterien einbezogen und die Kategorien spiegeln den IST-Zustand der Quellenmaterialien wider. Aus der Lektüre der Quellenmaterialien, also der Lehrpläne und Schulbücher, sind die historischen Ereignisse und Zusammenhänge, strukturelle Merkmale und Begriffe usw. kategorisiert worden. Im Laufe der Quellenlektüre erfuhr das Kategoriensystem mehrere Umarbeitungen. Dabei wurde die in dem Abschnitt 1.1.3 genannte Literatur herangezogen.

Die überwiegende Mehrheit der Beurteilungskriterien im vorangegangenen Kapitel lassen sich entweder für die Systematisierung der Kategorien anwenden oder als Kategorien selbst umsetzen. Zum Beispiel werden die drei Aspekte der DDR-Geschichte in sieben Dimensionen des Kategoriensystems umformuliert. „Dimensionen (Abkürzung D.) bedeuten hier logisch klar abgegrenzte Aspekte des Gesamtinhalts der zu untersuchenden Texte“ (Füllberg-Stolberg, 1981: 23). Sie heißen: die Deutsche Frage im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts und der Einfluss der Sowjetunion und des Ostblocks (D.1), Beziehungen und Vergleiche der beiden deutschen Staaten (D.2), Politik der DDR (D.3), Wirtschaft der DDR (D.4), Gesellschaft der DDR (D.5), Bildung und Kultur der DDR (D.6), System und Bevölkerung in der DDR (D.7). In der Dimension 1 werden nur die Darstellungen, die mit der Deutschen Frage, insbesondere mit der DDR im Zusammenhang stehen, in die Kategorien aufgenommen. Aufgrund des Mehrdimensionalitätsprinzips wird die Innengeschichte der DDR unter fünf Dimensionen (D.3 bis 7) untersucht. Bei der Dimension 7 geht es um den Alltag – Betriebsalltag, Konsum, Freizeit etc. – und die Einstellung der Bevölkerung zum System.

Die in den Beurteilungskriterien genannten Themen werden auch in einzelnen Kategorien umgesetzt. „Der Weg zur deutschen Teilung“ (vgl. S. 56) zum Beispiel findet seine Konkretisierung in den Kategorien 6 bis 9 aus der Dimension 1. Die zwei Darstellungsweisen der DDR-Geschichte werden auch in die Kategorienbildung umformuliert. Obwohl der Anteil in jeder Dimension unterschiedlich ist, repräsentiert der vordere Teil jeder Dimension die Verlaufsgeschichte und der hintere den strukturgegeschichtlichen Zugang, also die periodeübergreifenden Zusammenhänge, strukturellen Merkmale¹⁷ oder Begriffe etc. Dieser Aufbau trägt dem Fach Politische Bildung, das in der Regel größeres Interesse an den strukturellen Merkmalen als an den historischen Entwicklungen hat, Rechnung. Die meisten von den untersuchten Schulbüchern vertreten auch die Verbindung von der verlaufs- und strukturgegeschichtlichen Betrachtungsweise. Die alltags- und erfahrungsgeschichtliche Perspektive konkretisiert sich als einzelne Kategorie in der Dimension 7, aber auch in der Dimension 1 (z.B. Kategorie 4).

Jede Dimension stützt sich auf 9 (D.6) bis 25 Kategorien (D.3). Fast allen Kategorien sind ein bis mehrere Teilkategorien untergeordnet. „Unter den Kategorien und Teilkategorien werden hier systematisierte Listen von Kontextbeschreibungen verstanden, in deren Zusammenhang das Auftreten eines dazugehörigen Inhalts zu erwarten ist“ (Tworuschka, M., 1986: 13). Dieses Kategoriensystem muss also gewährleisten, dass jede Darstellung des Untersuchungsbereichs in den Lehrplänen und Schulbüchern zugeordnet werden kann.

Eine Aufgabe der vorliegenden Untersuchung ist der Vergleich der DDR-Darstellung in den Lehrplänen und Schulbüchern zwischen den neuen Bundesländern und den der DDR. Bei der Kategorienbildung sollte dann die Darstellung in den Lehrplänen und Schulbüchern der DDR einbezogen werden. Es gibt viele Darstellungen, die nur in der DDR oder den neuen Bundesländern vorzufinden sind. Die Kategorie 4 (die Startbedingungen der Wirtschaft) in der Dimension 4 hat zum Beispiel sechs Subkategorien: 4.1 Rohstoffmangel, 4.2 Aufenthaltskosten der sowjetischen Truppen, 4.3 Reparationslasten, 4.4 Disproportion der Grundstoff- und Schwerindustrie, 4.5 Hilfe der UdSSR, 4.6 ungünstiger Handelsaustausch mit den RGW-Ländern, 4.7 Einstellung der Lieferung aus den Westzonen. Unter diesen findet man 4.5, 4.7 nur in der DDR und 4.2 und 4.6 nur in den neuen Bundesländern. Um den Vergleich der Darstellung zu erleichtern, werden auch die nur in einer Seite vorhandenen Teilkategorien im Kategoriensystem eingeschlossen.

¹⁷⁾ Unter „strukturellen Merkmalen“ versteht man hier hauptsächlich die Kategorien, die zum Erfassen des Staatscharakters der DDR nötig sind (vgl. Beurteilungskriterien S. 56).

Um festzustellen, welche Periode der DDR-Geschichte vernachlässigt oder überrepräsentiert ist, wird die DDR-Geschichte grundsätzlich in vier Phasen – 1945-1949 (Staatsgründung), 1949-1961 (Mauerbau), 1961-1971 (Führungswechsel), 1971-1989/90 (Honecker-Ära und Wende) – aufgeteilt wie im Abschnitt 1.1.3 erläutert¹⁸. In der Übersicht 1 kann man überblicken, wie viele Kategorien jede Periode umfasst. Das Kategoriensystem der vorliegenden Untersuchung findet man im Anhang (S. 252ff).

< Übersicht 1: Überblick des Kategoriensystems der Untersuchung >

↓D. P. →	(I)1945-1949	(II)1949-1961	(III)1961-1971	(IV)1971-1990	Ü.
D.1	K.1-11	K.12-14		K.18-21	K.22-23
		(II/III) K.15-16	(III/IV)K.17		
D.2		(II/III)K.1-3	(III/IV)K.4-10		K.11-17
D.3	K.1-3	K.6-7	K.8-10	K.11-17	K.18-25
	(I/II)K.4-5				
D.4	K.1-2	(I/II)K.3-4	K.8	K.9-10	K.11-14
	K.5-7				
D.5	K.1	K.2		K.3-4	K.5-11
D.6	K.1	K.2-3	K.4-5	K.6-7	K.8-9
D.7	(I/II)K.1-5		(III/IV)K.6-9		K.10-13

–D.: Dimension / P.: Periode / Ü.: periodeübergreifende Zusammenhänge, strukturelle Merkmale oder Begriffe;
 –(I/II), (II/III) oder (III/IV): zwei Perioden übergreifende Kategorien

Bei der Zuordnung einiger Kategorien unter einer bestimmten Dimension gibt es Schwierigkeiten. Zum Beispiel die Kategorie „Flucht in den Westen“ (K.3) wird in der vorliegenden Untersuchung unter Dimension 7 (System und Bevölkerung) untergeordnet, während man sie auch in die Kategorie Mauerbau der Dimension 3 (Politik der DDR) zuordnen könnte, weil die Flucht von vielen Menschen ein wichtiger Grund des Berliner Mauerbaus war. Hier wird sie aber als ein Widerstand gegen das System verstanden.

Dieses Kategoriensystem gilt für die Lehrpläne und Schulbücher beider Fächer, Geschichte und Politische Bildung sowie für die DDR und die neuen Bundesländer.

¹⁸) Bei der Raumanalyse werden periodenübergreifende Zusammenhänge, strukturelle Merkmale oder Begriffe getrennt von den Perioden untersucht.

III. Zur Methode

1. Schulbuchanalyse

Ein zentrales Element jeder Schulbuchanalyse ist die Methodenfrage (Thimme, 1996: 84). Bis heute gibt es noch keine eindeutige Methodologie in der Schulbuchanalyse (Weiß, 1991: 191; Thimme, 1996: 92). Das Verfahren der bis jetzt durchgeführten Schulbuchanalysen lässt sich in drei Methoden unterscheiden. Es ist ein hermeneutisches Verfahren, eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse¹⁹. Hinzufügen kann man noch eine ideologiekritische Methode. Aber sie ist im engeren Sinne keine Methode sui generis, sondern ein Ferment, das heute zu jedem reflektierten sozial- und geschichtswissenschaftlichen Umgang mit historisch-politischen Sachverhalten gehört.

Die hermeneutische Methode, „die Schulbücher als verstehend zu interpretierende Quellen begreift“, „arbeitet durchweg mit vielen ausführlichen Zitaten“ (Koppetsch, 1993: 42; Kleßmann, 1976: 62). Das heißt, dass „sich beim geistigen Nachvollzug der Darstellung mit größtmöglicher Offenheit in der Fragehaltung“ der Untersuchungsgegenstand „selbst aussprechen“ lässt (Marienfeld/Overesch, 1986: 16). Sie hat die entscheidende Schwäche im Hinblick auf die Objektivität oder intersubjektive Vergleichbarkeit, weil sie ohne „befriedigende Kriterien- und Kategorienbildung als Instrument zur Erfassung und Durchgang der Materialienfülle“ arbeitet (Kleßmann, 1976: 61). Sie ist jedoch unumgänglich, wenn „Schulbücher [...] auf die Gesamtheit ihrer Inhalte, die Vermittlungsformen (und die latenten Sinnstrukturen) hin analysiert werden sollen oder müssen“, insbesondere im Rahmen internationaler Schulbucharbeit (Marienfeld, 1976: 51; vgl. 1979: 152).

„Ein hohes Maß an Intersubjektivität“ gewinnt man durch die quantitative Inhaltsanalyse (Uhe, 1976: 92; Marienfeld, 1979: 131). Aufgrund des Kategoriensystems hält sie „sich streng an das im Schulbuch vorfindbare, an den manifesten Inhalt, und sucht diesen durch quantitatives Messen – wie z.B. Raumanteil für einen bestimmten Gegenstandsbereich bzw. Häufigkeit eines bestimmten Kommunikationselements – für den Leser aufzuschließen“ (Marienfeld, 1976: 51; 1979: 131). Damit erreicht sie „ein Höchstmaß an Reliabilität und Validität der erzielten Resultate“ (Koppetsch, 1993: 43). Man darf dabei nicht verkennen, dass für die Analyse eines Schulbuches ganz entscheidende Gesichtspunkte – wie z.B. kausale Zusammenhänge, latente Urteile und kausale Wertungen – quantitativ gar nicht erfassbar sind

¹⁹) Pingel (1999: 45) hat diese drei in zwei, nämlich quantitative und qualitative Methoden zusammengefasst.

(Marienfeld, 1979: 140; Koppetsch, ebd.) Man könne mit diesem Verfahren „zwar hinreichend exakte, aber nicht besonders gehaltvolle Resultate erzielen“ (Rohlfes, 1983: 539) „Die Messwerte der quantitativen Analyse“ erweisen „sich insbesondere dann als aussagekräftig, wenn sie in Verbindung zu qualitativ-inhaltlichen Fragen gebracht werden“ (Marienfeld/ Overesch, 1986: 17).

Durch die qualitative Inhaltsanalyse können die Nachteile der hermeneutischen Methode und der quantitativen Inhaltsanalyse zwar nicht behoben, aber reduziert werden. Sie versucht beide Methoden zu kombinieren. „Sie verzichtet nicht auf das, was man im Sinne des hermeneutischen Verfahrens, ‚Sinnerfassung‘ nennen kann, und möchte gleichzeitig den in der quantitativen Inhaltsanalyse realisierten Forderungen nach Systematik und Objektivität [...] genügen“. Sie bedient sich eines detaillierten inhaltlichen „Kategoriensystems, das erlaubt, jede einzelne Schulbuchaussage zu erfassen“ (Marienfeld, 1976: 52). Wegen der hohen Zahl der Kategorien ist sie „natürlich unanwendbar zur Erfassung eines Buches im ganzen“. Sie verspricht die fruchtbarsten Ergebnisse, wenn ein begrenzter Sach- und Problembereich auf seine inhaltlichen und didaktischen Aussagen im Schulbuch analysiert wird. Bei der Kategorienbildung und Bewertung kann sie jedoch die Subjektivität nicht völlig eliminieren (Marienfeld, 1979: 151, 152)

Wie bisher gesehen, haben alle Methoden ihre jeweiligen Vor- und Nachteile. Welche Methode man schließlich für eine Schulbuchanalyse ausarbeitet, hängt weitgehend von der Fragestellung, dem zur Verfügung stehenden Untersuchungsmaterial und den Analysemöglichkeiten ab (Bos/Tarnai, 1989a: 8; Cockelberghs, 1977: 78; Marienfeld, 1976: 48; Meyers, 1983: 43; Thimme, 1996: 92). Aufgrund der vielfältigen Fragestellungen und Themen wird heute eine pragmatische Vorgehensweise für die Schulbuchanalyse propagiert, die eine Kombination der oben genannten Methoden darstellt (Marienfeld, 1979: 153; Marienfeld/ Overesch, 1986: 16; Meyers, 1983: 67; Rohlfes, 1983 : 541; Thimme, 1996: 92).

Die vorliegende Untersuchung verwendet diese drei Methoden. Als eine quantitative Methode wird die Raumanalyse angewendet. In der Raumanalyse „geht es um den Raum, den ein Autor einem bestimmten Problem oder Thema in seiner Darstellung einräumt“. Dabei liegt die Annahme zugrunde, dass die Länge des Textes etwas über die Wichtigkeit aussage, die der Autor dem betreffenden Thema beimisst (Meyers, 1983: 63). Die Raumanalyse erfolgt durch Halbeseitenzählung. In der vorliegenden Untersuchung wird folgendes gemessen:

–der Raumanteil der drei Aspekte der DDR-Geschichte: die Deutsche Frage im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts und der Einfluss der UdSSR auf die DDR, die Wechselbezie-

- hungen der beiden deutschen Staaten und die Innengeschichte der DDR
- der Raumanteil der Geschichte der BRD und der DDR
- der Raumanteil der jeweiligen Perioden

Hier hat die quantifizierende Untersuchung nur eine Hilfsfunktion. „Das Interesse an quantitativer Genauigkeit“ ist „nur so groß, wie von den Zahlen Aussagehinweise für die inhaltliche Interpretation erwartet“ werden (Tworuschka, U., 1986: 19). Es geht hierbei vornehmlich um Relation. Beim Messen der Kategorien werden mithin nur die Kategorien, die mit einem Raumanteil von mehr als einer Seite ausführlich darstellen oder sich mit nur einfacher Faktenerwähnung zufrieden geben, untersucht. Für die Lehrplananalyse gilt die Raumanalyse nicht, denn sie ist unmöglich.

Als qualitative Methode werden Präsenzanalyse und hermeneutische Methode verwendet. In der Präsenzanalyse untersucht man die „Anwesenheit oder Abwesenheit eines Inhaltsmerkmals“ (Ritsert, 1972: 24). Hier geht es darum, ob zu der betreffenden Kategorie überhaupt Informationen in den Lehrplänen und Schulbüchern vorhanden sind. Für die vorliegende Untersuchung kann man dadurch ermitteln, in welchen strukturellen Merkmalen, historischen Ereignissen und Zusammenhängen der DDR „Lernangebot eingeschränkt und wo quantitative Häufungen festzustellen sind“ (Freiwald/Moldenhauer, 1986: 253). Dabei werden Quellen und nichttextliche Materialien – Foto, Schaubild, Karikatur usw. – auch einer bestimmten Kategorie zugeordnet. Der Raumanteil der Kategorien wird in der Tabelle der Präsenzanalyse mit eingetragen. So kann man nicht nur die Präsenz einer Kategorie, sondern zugleich ihr Gewicht leicht erkennen (vgl. Übersicht 13, S. 132 und 17, S. 169).

Die hermeneutische Methode wird nur bei der Schulbuchanalyse angewendet, weil sie bei der Lehrplananalyse wegen der stichwortartigen oder überschriftartigen Darstellung unmöglich ist. Hier geht es um die Prinzipien und den Standpunkt der Darstellung und die inhaltsbezogenen Fragen. Dabei lassen sich folgende Fragen heranziehen:

•Darstellungsprinzipien:

- Ist die DDR-Darstellung an den Prinzipien der Mehrdimensionalität, Multiperspektivität, Multikausalität, Kontroversität orientiert?²⁰

•Standpunkt der Darstellung:

- Von welchem Standpunkt aus erfolgt die Darstellung? Also, aus der Position der DDR-

²⁰) Das Fach Politische Bildung hat kein großes Interesse an der historischen Entwicklung. Daher gilt hier je nach dem Text nur das Prinzip Kontroversität oder Multiperspektivität, da andere Prinzipien nicht einfach angewendet werden können.

Bevölkerung, der DDR-Staatsführung oder der Westdeutschen?

•Inhaltsbezogene Fragen:

- Unterscheidet man die Bevölkerung der DDR von der Staatsführung?
- Fordern die Autorendarstellungen oder Arbeitsfragen die Schüler zu einem eigenen Urteil oder einer eigenen Stellungnahme zur DDR im Allgemeinen bzw. ihren Teilbereichen auf?
- Welchen Eindruck erweckt der direkte Vergleich oder die Gegenüberstellung der beiden deutschen Staaten?
- Die nichttextlichen Elemente motivieren „durch ihre Anschaulichkeit mehr“ und wirken „nachhaltiger“ als Texte (Kirchberg, 1990: 383). Welchen Eindruck erwecken diese über die DDR?

Die Analyse der Systematisierung ergänzt die bisher erläuterte Inhaltsanalyse. Das heißt, dass die Inhalte auf zwei Ebenen – Systematisierung der Inhalte und Inhalte selbst – analysiert werden. Die Analyse der Systematisierung erfolgt in drei Aspekten: 1. Periodisierung der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945 und der DDR-Geschichte, 2. Anordnung der Zeitgeschichte nach 1945 und Betrachtungsweise der deutschen Teilungsgeschichte, 3. Schwerpunkt und Strukturierungsweise der DDR-Geschichte.

Bei der Periodisierung geht es darum, wie die deutsche Teilungsgeschichte nach 1945 und die DDR-Geschichte periodisiert werden. Wird die Geschichte der BRD und der DDR gemeinsam übergreifend oder getrennt aufgeteilt? Wie wird die DDR-Geschichte aufgeteilt?

Unter Anordnung der Zeitgeschichte nach 1945 und Betrachtungsweise der deutschen Teilungsgeschichte wird danach gefragt, ob die Geschichte des Ost-West-Konflikts in einem eigenen Kapitel bzw. Teilkapitel separat oder in der Geschichte der beiden deutschen Staaten subsumiert dargestellt wird, wie die deutsche Teilungsgeschichte nach 1945 dargestellt wird, also nationalgeschichtlich, parallelgeschichtlich, asymmetrisch beziehungsgeschichtlich usw.? und welche theoretischen bzw. methodischen Perspektiven man in der Darstellung feststellen kann?

Bei dem Schwerpunkt und der Strukturierungsweise besteht das Interesse darin, welchen Schwerpunkt man in der DDR-Darstellung erkennen kann? Wie ist die Darstellung strukturiert: chronologisch, strukturierend oder problemorientiert usw.?

Für das Fach Politische Bildung gilt nicht die Systematisierungsanalyse, weil sie in diesem Fach unmöglich ist.

Bis jetzt sind die Analysemethoden der Inhalte erläutert worden. Die vorliegende Untersuchung ist an zwei weiteren Dimensionen interessiert, nämlich den Lernzielen und

Lernmethoden. Bei den Lernzielen wird danach gefragt, ob sie in Bezug auf die DDR explizit formuliert sind, unter welchen Dimensionen sie zugeordnet werden und auf welche Inhalte, nämlich Kategorien, sie sich beziehen? Bei den Lernmethoden geht es darum, ob auf spezifische und bevorzugte Methoden für das DDR-Lernen hingewiesen werden und ob und wie diese Empfehlungen begründet werden.

Die vorliegende Untersuchung ist eine Gruppenanalyse. Das heißt, dass zum selben Problemgebiet mehrere Schulbücher und Lehrpläne untersucht und untereinander verglichen werden. Für alle analysierten Schulbücher und Lehrpläne gelten dieselben Kategorien und Fragen.

2. Lehrplananalyse

Hinsichtlich der Systematik und Ausführlichkeit bestehen große Unterschiede zwischen Lehrplan und Schulbuch. Obwohl die Bezeichnungen des Lehrplans in den Bundesländern ganz verschieden sind, offenbaren sich in fast allen Lehrplänen Lernziele, Inhalte und Methoden als gemeinsame Strukturelemente mehr oder minder klar. Aber die Formulierung der Lerninhalte ist überschrift- oder stichwortartig.

Im Vergleich dazu sind die Darstellungen der Schulbücher unvergleichbar ausführlicher als die der Lehrpläne, und nichttextliche Materialien sind ganz wichtige Elemente. Es gibt Schulbücher, die am Anfang eines jeden Kapitels die Lernziele klar aufstellen. Die meisten erwähnen sie jedoch gar nicht. Die meisten der neu publizierten Schulbücher beinhalten Methoden-seiten. Diese sind aber in der Regel keine konkreten Hilfen zum bestimmten Thema, sondern eher allgemeine Methodenhinweise.

Bis jetzt sind viele Analyseraster des Lehrplans konstruiert worden. Aber schließlich sollte der eigene Analyseraster je nach dem Interesse der Forscher und dem Untersuchungsgegenstand entwickelt werden (Ariav, 1991: 442). Die Lehrplananalyse der vorliegenden Untersuchung folgt dem gleichen Raster der Schulbuchanalyse. Bei der Inhaltsanalyse ist nur Präsenzanalyse möglich, weil kurze und knappe Darstellungen des Lehrplans andere Analysen nicht erlaubt. Die Analysekriterien der Lernziele und -methoden sind identisch mit der Schulbuchanalyse.

3. Vergleich der Lehrplan- und Schulbuchanalyse der DDR und der neuen Bundesländer

Es gibt keine allgemein anerkannte Vergleichsmethode der Lehrplan- und Schulbuchanalyse (Hilpert, 1989: 21). „Vergleiche sollten nur innerhalb derselben Dimensionen und derselben Aussageebenen durchgeführt werden“ (Tworuschka, M., 1986: 9). Der Vergleich in der vorliegenden Untersuchung erfolgt nach dem Untersuchungsrastrer. Er richtet sich darauf, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den DDR-Darstellungen der Lehrpläne und Schulbücher in der DDR und den neuen Bundesländern bei den Lernzielen, Lerninhalten und Lernmethoden bestehen.

Die Vergleichskriterien der Lernziele und Lernmethoden sind gleich wie bei der Lehrplan- und Schulbuchanalyse. Bei dem Vergleich der Lerninhalte wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Welchen Raumanteil haben die drei Aspekte der DDR-Geschichte und die Perioden? Welche Kategorien werden mit dem Raumanteil von mehr als einer Seite ausführlich dargestellt und welche Kategorien haben sich nur mit der Faktenerwähnung zufriedengegeben?
- Welche Kategorien sind nur in einem Staat – also in der DDR oder in mindestens einem neuen Bundesland – vorhanden?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in der Darstellung der gemeinsamen Kategorien bzw. Teilkategorien feststellen?

Bei dem Vergleich in der vorliegenden Untersuchung besteht eine besondere Schwierigkeit. Es gab in der DDR nur einen gültigen Lehrplan und ein Schulbuch für ein Fach, während es in den neuen Bundesländern viele genehmigte Schulbücher und fünf gültige Lehrpläne gibt. Dieser Zustand erschwert den Vergleich. Die vorliegende Untersuchung fasst die Analyseergebnisse der Lehrpläne und Schulbücher der neuen Bundesländer zusammen, und stellt ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus. Sie werden zu den Analyseergebnissen der DDR herangezogen.

4. Untersuchungsrastrer im Überblick

1. Lehrplan- und Schulbuchanalyse

1.1 Lernziele

- explizite Formulierung der themenspezifischen Lernziele (nur bei Schulbuchanalyse)

- Dimensionsbezug
- Inhaltsbezug (Kategorienbezug)

1.2 Lerninhalte

1.2.1 Analyse der Systematisierung (nur für das Fach Geschichte)

- Anordnung der Zeitgeschichte nach 1945 und Betrachtungsweise der deutschen Teilungsgeschichte
- Periodisierung der deutschen Teilungsgeschichte und der DDR-Geschichte
- Schwerpunkt und Strukturierung der DDR-Geschichte

1.2.2 Inhaltsanalyse

- Präsenzanalyse
- Raumanalyse (nur bei Schulbuchanalyse)
- hermeneutische Methode (nur bei Schulbuchanalyse)

1.3 Lernmethoden

- Hinweise auf themenspezifischen oder bevorzugten Methoden
- ihre Begründung

2. Beurteilung der DDR-Darstellung in den Lehrplänen und Schulbüchern der neuen Bundesländer

- Darstellungsweise und -prinzipien
- Inhalte

3. Vergleich der Lehrplan- und Schulbuchanalyse der DDR und der neuen Bundesländer

3.1 Lernziele

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lernziele in drei Aspekten wie bei Lehrplan- und Schulbuchanalyse

3.2 Lerninhalte

3.2.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Systematisierung in drei Aspekten wie bei Lehrplan- und Schulbuchanalyse

3.2.2 Inhaltsanalyse

- Raumanteil der Darstellungsbereiche, Perioden und Kategorien (nur bei Schulbuchanalyse)
- Herausstellung der nur in der DDR oder den neuen Bundesländern dargestellten Kategorien bzw. Teilkategorien
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Darstellungen der gemeinsamen Kategorien bzw. Teilkategorien (nur bei Schulbuchanalyse)

3.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lernmethoden in zwei Aspekten wie bei Lehrplan- und Schulbuchanalyse

IV. Vergleich der beiden Fächer Geschichte und Politische Bildung in der DDR und den neuen Bundesländern im Allgemeinen

In diesem Kapitel werden beide Fächer – Geschichte und Politische Bildung – im Allgemeinen verglichen. Die Hauptgegenstände des Vergleichs sind die Lehrpläne für beide Fächer in der DDR und in den neuen Bundesländern. Entsprechend den Untersuchungsdimensionen der Lehrplan- und Schulbuchanalyse – Lernziele, Lerninhalte und Lernmethoden – wird folgenden Fragen für das jeweilige Fach nachgegangen: Welche Ziele und Aufgaben werden vorgestellt (1.1/2.1)? ; Welche didaktischen Grundsätze werden genannt und aus welchen Kriterien werden die Lerninhalte ausgewählt (1.2/2.2)?; Welche Methoden werden empfohlen (1.3/2.3)? Im Abschnitt 1.4/2.4 werden unter den Gesichtspunkten der Kontinuität und des Wandels die Ergebnisse der vorangegangenen Abschnitte zusammengefasst.

1. Geschichte

1.1 Ziele und Aufgaben

Die Übersicht 2 folgt den Darstellungen über die Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts in den Lehrplänen des jeweiligen neuen Bundeslandes und der DDR.

< Übersicht 2: Zusammenfassung der Ziele und Aufgaben des Faches Geschichte >

↓Land	Ziele und Aufgaben
BR*	<ul style="list-style-type: none"> •den Schülern solche Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten zu vermitteln, die sie benötigen, um die Bedingungen und Voraussetzungen zu verstehen, die die gesellschaftliche Realität in Deutschland und anderen Ländern prägen. •Aufmerksamkeit der Schüler auf historische Entwicklungsprozesse der Gesellschaft zu lenken –Befähigung zu einer Beurteilung historischer Ergebnisse und Strukturen –Hilfe bei der Entwicklung ihrer Identität, Urteilsfähigkeit, ihrer Handlungskompetenz
M-V*	<ul style="list-style-type: none"> •Bereitschaft entwickeln, geschichtliche Elemente, Strukturen und Prozesse in den Bereichen Staat, Gesellschaft, Ökonomie, Kultur zu analysieren und zu reflektieren –Ausbildung des selbständigen historisch-politischen Urteilsvermögens –Beitrag zur Herausbildung der Kritikfähigkeit und des Verantwortungsbewusstseins •Entwicklung von Geschichtsbewusstsein –Hilfen und Anstöße zum Aufbau individuell-personaler Identität und der Gruppenzugehörigkeiten auf verschiedenen Ebenen

SN*	<ul style="list-style-type: none"> •die Schüler lernen, historische Ereignisse, prozessuale Entwicklungen und Sinnzusammenhänge zu erkennen und aus ihren vielschichtigen Ursachen, differenzierten Abläufen und unterschiedlich nachhaltigen Wirkungen zu begreifen –Heranführung der Schüler an eigenständiges Urteilen –Herausbildung eines historisch-politischen Bewusstseins
S-A*	<ul style="list-style-type: none"> •Erwerb fachspezifischer Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz •Entwicklung und Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins –regionale Identitätsbildung der Schüler
TH*	<ul style="list-style-type: none"> •Erwerb der Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz –Herausbildung der Urteilsfähigkeit –Beitrag zur Herausbildung von Werten wie Humanität und Frieden, Demokratie und Toleranz •Entwicklung eines historischen Bewusstseins –Hilfe bei der Identitätsbildung und des Verständnisses des Fremden –Beitrag zur politischen Bildung und Persönlichkeitsbildung
DDR	<ul style="list-style-type: none"> •Vermittlung des marxistisch-leninistischen Geschichtsbildes –Beibringung gesellschaftswissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen; Erwerb grundlegender Arbeitsfertigkeiten; Entwicklung historisch-politischen Denkens –Befähigung zur parteilichen Auseinandersetzung mit feindlichen Geschichtsauffassungen; –Befähigung zur Bildung eines festen politisch-ideologischen Standpunktes für politische und ideologische Auseinandersetzungen und für die Mitarbeit an der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR –Gewinnung sozialistischer Einstellungen und Überzeugungen(z.B. Überzeugung von der weltverändernden Kraft des Sozialismus und der humanistischen Zielsetzung der Arbeiterklasse, Liebe zur Arbeiterklasse und ihrer Partei etc.) •Entwicklung eines marxistisch-leninistischen Geschichtsbewusstseins –Hilfe bei der Identitätsbildung –Beitrag zur Entwicklung des sozialistischen Bewusstseins und zur politisch-moralischen Erziehung

*BR: Brandenburg / M-V: Mecklenburg-Vorpommern / SN: Sachsen / S-A: Sachsen-Anhalt / TH: Thüringen

„Wer die Gegenwart verstehen will, sollte ihre Genese aus der Vergangenheit kennen.“(LP2, S.5) In dieser Ansicht stimmen alle neuen Bundesländer überein. Dies spiegelt sich in den genannten Zielen der Lehrpläne des Faches Geschichte wider. Trotz der unterschiedlichen Formulierungen der Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen macht der Geschichtsunterricht in diesen Ländern die Vermittlung der Kenntnisse und Einsichten über die historische Bedingtheit der Gegenwart zu seinem Ziel (LP1, S. 4; LP2, S. 5; LP3, S. 7). Sie sei „unverzichtbar für politisch-gesellschaftliches Engagement und für eine sinnvolle Mitgestaltung politischer Kultur“ (LP1, ebd.).

Sachsen-Anhalt und Thüringen nennen in den Formeln Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz viel mehr konkretisierte Ziele. Unter Sachkompetenz versteht man in beiden Ländern Ähnliches, obwohl das Schwergewicht beider Länder in diesem Begriff unterschiedlich gelagert ist. Sachsen-Anhalt betont „die narrative Kompetenz“, während Thüringen

„eine fundierte, reflektierbare Wissensgrundlage“ benennt (LP4, S. 11; LP5, S. 12). Die Methodenkompetenz verstehen die beiden Länder different. Die Methodenkompetenz besteht in Sachsen-Anhalt darin, „in unterschiedlicher Weise mit verschiedenen Quellenarten und Darstellungsformen umzugehen, an denen sich Authentizitätserfahrungen machen lassen“ (LP4, ebd.). Demgegenüber handelt es sich bei der Methodenkompetenz in Thüringen „um die Befähigung der Schüler, Lernstrategien zu entwickeln sowie fachspezifische Arbeitstechniken und Verfahren sachbezogen und situationsgerecht anzuwenden“ (LP5, ebd.).

Auch die Schwerpunkte der Sozialkompetenz liegen in beiden Ländern auf verschiedenem Lernen. In Sachsen-Anhalt wird die Sozialkompetenz „durch intergeneratives und interkulturelles Lernen gefördert“ (LP4, S. 12). Dagegen versteht Thüringen die Sozialkompetenz im Zusammenhang mit der Selbstkompetenz. „Das Leben in der Gesellschaft vollzieht sich in einem Spannungsfeld von individueller Freiheit und notwendigen sozialen Bindungen und Kontakten“. In diesem Kontext wird die Sozialkompetenz „durch Lern- und Arbeitsformen entwickelt, die sowohl die Identität des Einzelnen und sein Selbstvertrauen stärken als auch solidarische und partnerschaftliche Verhaltensmuster beim Schüler ausprägen“. Und „die Selbstkompetenz im Geschichtsunterricht drückt sich aus in der Fähigkeit und Bereitschaft, (u.a.) eigenverantwortlich und pflichtbewusst zu handeln sowie schöpferisch tätig zu sein“ (LP5, S. 13).

Mit diesen Zielen heben auch alle neuen Bundesländer für den Geschichtsunterricht gemeinsam hervor, das „selbständige historisch-politische Urteilsvermögen“ der Schüler auszubilden (LP 2, S. 5; LP1, S. 6; LP3, S. 8; LP4, S. 11; LP5, S. 7).

Man möchte im Geschichtsunterricht neben dem bereits genannten in Mecklenburg-Vorpommern Verantwortungsbewusstsein und in Thüringen Werte herausbilden (LP2, S. 5; LP5, S. 7). Die Länder Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen geben als Aufgabe des Geschichtsunterrichts die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins vor. Das sei „für ein gegenwartsbezogenes und zukunftsorientiertes Urteilen und Handeln“ unerlässlich (LP4, S. 6, vgl. LP2, S. 5; LP5, S. 7). Sachsen-Anhalt definiert diesen Begriff als „die Art und Weise, in der Vergangenheitserfahrung, Gegenwartsorientierung und Zukunftserwartung miteinander verknüpft werden“ (LP4, S. 6). Thüringen versteht diesen ähnlich, und Mecklenburg-Vorpommern stellt keine Definition auf. Auch Sachsen stellt einen vergleichbaren Begriff „historisch-politisches Bewusstsein“ vor, aber definiert diesen nicht (LP3, S. 7).

In Brandenburg besteht die Aufgabe des Geschichtsunterrichts darin, „die Aufmerksamkeit der Schüler auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse zu lenken, die ihnen sichtbar werdenden historisch bedingten Herausforderungen zu thematisieren, mit denen sich Indi-

viduen, Gruppen, Gesellschaften und Kulturen konfrontiert sahen und die Schüler zu einer Beurteilung historischer Ergebnisse und Strukturen zu befähigen“ (LP1, S. 4).

Alle neuen Länder außer Sachsen halten eine Hilfe bei der Identitätsbildung der Schüler für eine weitere Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Davon erwähnen Brandenburg und Thüringen einfach „eigene Identität“ der Schüler (LP5, S. 8; vgl. LP1, S. 6). Demgegenüber stellt Mecklenburg-Vorpommern regionale, nationale und europäische Identitäten deutlich auf; Sachsen-Anhalt betont nur regionale Identität (LP2, S. 5; LP4, S. 6). Sachsen macht keine Angaben darüber.

Vergleicht man die Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts in der DDR und den neuen Bundesländern, sind zwei Punkte auffällig. Zum einen konzentrieren sich alle neuen Bundesländer außer Thüringen auf die kognitiven Ziele, während die DDR sowohl auf die kognitiven als auch auf die affektiven Ziele verweist. Mit der Vermittlung der Grundzüge des sozialistischen Geschichtsbildes hebt die DDR die Gewinnung sozialistischer Einstellungen und Überzeugungen, wie z.B. „Achtung vor den Leistungen der Arbeiterklasse und Vertrauen in ihre Führungstätigkeit“, „Gefühl des Abscheus gegenüber jeglicher Ausbeutung und Unterdrückung“ und „parteiliche Einstellung zur DDR, zu ihren historischen Aufgaben und politische Zielen“ hervor (LP11, S. 9). Auch Thüringen schreibt als Sozial- und Selbstkompetenz mehrere Werthaltungen und Einstellungen, wie z.B. Verantwortungsbewusstsein, Eigenverantwortlichkeit, Selbstvertrauen, Selbstkritik, Toleranz, Reflektieren emotionaler Identifikation bzw. Distanzierung bei der Bearbeitung historischer Gegebenheiten usw. vor (LP5, S. 13). Jedoch orientieren sich die affektiven Ziele in der DDR sozialistisch, während die in Thüringen mehr individualistisch sind.

Zum anderen stützt sich der Geschichtsunterricht in der DDR und den neuen Bundesländern auf unterschiedliche Geschichtsauffassungen, und demnach haben Geschichtsbewusstsein, Identitätsbildung und Urteilsfähigkeit verschiedenen Gehalt auf beiden Seiten. In den neuen Bundesländern gründet sich der Geschichtsunterricht auf einem offenen Geschichtsverständnis. Dieses intendiert unter anderem, die Schüler „zu differenzierter Betrachtung von Geschichte“ zu führen (LP1, S. 22). Außerdem sollen die Lernenden im Unterricht „die grundsätzliche Offenheit des geschichtlichen Prozesses“ erkennen können (LP4, S. 16). Der Geschichtsunterricht, der auf diesem Geschichtsverständnis beruht, versucht „keine geschlossene Deutungseinheit“ zu schaffen (LP1, S. 8). Dagegen erlaubt die DDR nur die materialistische Geschichtsauffassung. Der Unterricht müsse von der Überzeugung der Gesetzmäßigkeit der gesellschaftlichen Entwicklungen zum Sozialismus/Kommunismus und

der Rolle der Menschen im Prozess der Durchsetzung dieser Entwicklung ausgehen (LP11, S. 5). Die Vermittlung des marxistisch-leninistischen Geschichtsbildes ist also das grundlegende Ziel des Geschichtsunterrichts.

Sowohl in der DDR als auch in den neuen Bundesländern macht der Geschichtsunterricht die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein und die Hilfe bei der Identitätsbildung der Schüler zu seinen Aufgaben. Dem Unterschied des Geschichtsverständnisses zufolge zeigen aber diese beiden Kategorien unterschiedlichen Gehalt auf. In der DDR waren die Schüler unter dem marxistisch-leninistischen Geschichtsbild, die geschichtliche Entwicklung, die Gegenwart und Zukunft der Gesellschaft zu interpretieren und zu bewerten. Dabei sollten sie „in den gesellschaftlich fortschrittlichen Kräften ihre Leit- und Vorbilder“ suchen und „ihr Leben in den Dienst des Friedens, der Demokratie und des Sozialismus“ stellen (LP11, S. 5, 9; LP12, S. 8). Hingegen strebt der Geschichtsunterricht in den neuen Bundesländern kein bestimmtes Geschichtsbewusstsein an. In der Geschichte begegnen die Schüler „unterschiedlichen historisch legitimierten Identifikationsangeboten“. Die Auseinandersetzung mit ihnen kann den Schülern helfen, eine eigene Identität zu finden (LP2, S. 5).

Der Geschichtsunterricht in der DDR will die Schüler zur parteilichen Wertung historischen Wissens und zu „parteilichen Auseinandersetzungen mit feindlichen Geschichtsauffassungen“ befähigen (LP13, S. 6). Aber die neuen Bundesländer planen im Unterricht die Herausbildung der „Fähigkeit zu rational begründeten Sach- und Werturteilen“ (LP4, S. 12). Also ist in der DDR bei der Wertung Parteilichkeit wichtig, während in den neuen Bundesländern Rationalität im Vordergrund steht.

1.2 Didaktik

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit didaktischen Prinzipien und Auswahlkriterien der Lerninhalte.

< Übersicht 3: Zusammenfassung der Didaktik für das Fach Geschichte >

↓Land	Didaktik
BR	<ul style="list-style-type: none"> •Wissenschaftsorientierung; Problemorientierung; Schülerorientierung; Offenheit –fächerübergreifendes Lernen –Multiperspektivität •exemplarisches Lernen –das chronologische Prinzip + historisch-didaktische Kategorien (Zeit-Region/ Gesellschaft-Individuum / Kultur-Natur / Prozess-Ergebnis)
M-V	<ul style="list-style-type: none"> •Schülerorientierung; Problem- und Lernzielorientierung; hohe Anschaulichkeit und Gegenwartsbezug; Indoktrinationsverbotprinzip –fächerübergreifendes Lernen –Multiperspektivität; Kontroversität

	<ul style="list-style-type: none"> •Auswahl unter exemplarischen Gesichtspunkten –das chronologische Prinzip + historische Längs- und Querschnitte für Vergleiche –das Prinzip „Inselbildung“ –regionale, nationale, europäische und weltgeschichtliche Aspekte
SN	<ul style="list-style-type: none"> •Anschaulichkeit und Lebendigkeit in der Darstellung –fächerübergreifendes Lernen –Multiperspektivität; Multikausalität •Stoffplan •das chronologische Prinzip + das Prinzip „vom Nahen zum Fernen“
S-A	<ul style="list-style-type: none"> •Gegenwartsbezug bzw. Schülerorientierung; Problemorientierung; Wissenschaftsorientierung –fächerübergreifendes Lernen –Multiperspektivität; Multikausalität; Kontroversität •Gegenwartsbezug des historischen Denkens+Dimensionen historischer Wahrnehmung (Herrschaft, Wirtschaft, Kultur, Alltag, Geschlecht, Umwelt); Chronologie + historische Längsschnitte
TH	<ul style="list-style-type: none"> •Schüler- und Problemorientierung; Handlungsorientierung; Wissenschaftsorientierung –fächerübergreifendes Lernen –Multiperspektivität; Multikausalität; Kontroversität •exemplarisches Lernen –das chronologische Prinzip + didaktische Zugriffe(z.B. Wirtschaft/ Gesellschaft, Partei/ Verfassung, Alltagsgeschichte, Umweltgeschichte, Sozialgeschichte, Ereignisgeschichte usw.) –die deutsche Geschichte, die Beziehung zu unseren Nachbarn, die europäische Dimension sowie weltgeschichtliche Aspekte
DDR	<ul style="list-style-type: none"> •Lernzielorientierung; Lehrerzentrierter Unterricht; Hervorhebung emotionaler Wirkung; Betonung der Wiederholung, Anwendung und Systematisierung historischen Wissens; Einheit der Geschichtsdarstellung und parteilicher Wertung; enge Verbindung des Geschichtsunterrichts mit der gesellschaftlichen Tätigkeit der Schüler –Kooperation mit anderen Fächern –monokausale Erklärung aufgrund der marxistisch-leninistischen Geschichtsauffassung •Stoffplan; Orientierung an der Systematik der Gesellschaftsformation des historischen Materialismus •Chronologie –Heranziehung regionalgeschichtlicher Materialien

Alle Lehrpläne der neuen Bundesländer – außer Sachsen – schreiben als didaktische Prinzipien Problem-, Schüler- und Wissenschaftsorientierung vor. In der Planung, Durchführung und den Inhalt des Geschichtsunterrichts soll also ein Bezug zur Lebenswelt der Schüler erkennbar sein (LP1, S. 7; LP2, S. 6; LP4, S. 13; LP5, S. 10). Und im Unterricht ist der „Frage nach dem historischen Problemgehalt von Sachbereichen“ nachzugehen, die „Kernprobleme der Gegenwart und der absehbaren Zukunft“ zu thematisieren und „nach alternativen Lösungsansätzen“ zu fragen (LP5, ebd.; LP1, ebd.; LP2, S. 6; LP4, ebd.). Außerdem

sollen wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden im Unterricht die Grundlage dafür bilden, „vergangene und gegenwärtige Lebenswelt erklärbar und verstehbar zu machen“ (LP1, ebd.; LP4, ebd.; LP5, ebd.). Neben diesen Prinzipien nennt Brandenburg „Offenheit“ (LP1, S. 8) als weiteres didaktisches Prinzip. Entsprechend gilt in Mecklenburg-Vorpommern das Indoktrinationsverbotsprinzip (LP2, S. 5, 6) und in Thüringen „Handlungsorientierung“ (LP5, S. 10).

Das Land Sachsen definiert seinen Lehrplan deutlich als „Stoffplan“ (LP3, S. 7, 8). Der Lehrplan in diesem Land erwähnt folglich solche didaktischen Prinzipien nicht. Er betont nur „Anschaulichkeit und Lebendigkeit in der Darstellung“ zur Motivation und zum Engagement von Lehrern und Schülern im Unterricht (LP3, S. 7).

Wie man in der Übersicht 3 leicht erkennen kann, schlagen alle neuen Bundesländer fächerübergreifendes Lernen, wie z.B. „Zusammenarbeit an gemeinsamen Themen oder in Kleinprojekten“ vor (LP2, S. 7; LP1, S. 8; LP3, S. 8; LP4, S. 21; LP5, S. 7).

Bei der Betrachtung der Geschichte fordern alle neuen Bundesländer Multiperspektivität ein (LP1, S. 6; LP2, S. 7; LP3, S. 7; LP4, S. 13; LP5, S. 12). „Der Grundsatz der Kontroversität steht in Ergänzung zur Multiperspektivität, die die Perspektive der historischen Beteiligten bezeichnet“. Demgegenüber bedeutet dieser „die unterschiedlichen Sichtweisen heutiger Betrachter“ (LP4, S. 14). Drei Länder nehmen auch diese Kontroversität im Unterricht in Anspruch (LP2, S. 7; LP4, ebd.; LP5, S. 12). Neben diesen beiden Perspektiven heben drei Länder bei der Erklärung historischer Ereignisse und Prozesse Multikausalität hervor (LP3, S. 8; LP4, S. 16; LP5, S. 7).

Es gibt „keinen wissenschaftlich zu legitimierenden Kanon allgemeinbildender Inhalte“ (LP 2, S. 6). Alle Lehrpläne der neuen Bundesländer nehmen mithin jeweils eine pragmatisch begründete Auswahl vor. Dabei wirken die obengenannten didaktischen Prinzipien als Grundlage dieses Vorgangs. Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen betonen klar, dass unter exemplarischen Gesichtspunkten die Lerninhalte ausgewählt werden sollen (LP1, S. 7; LP2, S. 6; LP5, S. 10). Folglich sind „die Fülle und Vielfalt der potentiellen Lerngegenstände auf das Wesentliche (zu) verdichten“, „indem man begrenzte, überschaubare Sachverhalte auswählt, die für das gesamte Lerngebiet charakteristisch sind, so dass sich aus ihnen allgemeinere, über den Einzelfall hinausgreifende Einsichten gewinnen lassen“ (Rohlfes, 1997: 280).

In allen neuen Bundesländern außer Sachsen-Anhalt wird das chronologische Prinzip, das der „Sicherung von Kenntnissen über zeitliches Neben- und Nacheinander von Ereignissen

und Entwicklungen dient“ (LP5, S. 9), als ein Kriterium der Auswahl und zugleich Anordnung der Lerninhalte genannt (LP1, S. 7; LP2, S. 7; LP3, S. 7). Bei der konkreten Inhaltsauswahl wird dann dieses Prinzip im jeweiligen Land durch noch eine weitere Kategorie oder Herangehensweise ergänzt. In Brandenburg vervollständigen die historisch-didaktischen Kategorien, die auf Strukturen und überzeitliche Zusammenhänge verweisen, den chronologischen Durchgang (LP1, S. 7). Entsprechend gelten in Thüringen die didaktischen Zugriffe, wie z.B. Recht/ Emanzipation, Demokratie/Diktatur, Wirtschaftsgeschichte, Kunstgeschichte etc. (LP5, S. 9) und in Sachsen (LP3, S. 8) gilt das Prinzip „vom Nahen zum Fernen“ (Orts- und Regionalgeschichte im Verhältnis zu Nationalgeschichte, europäischer und Weltgeschichte). Der Lehrplan in Mecklenburg-Vorpommern schreibt Lernzielorientierung und das Prinzip „Inselbildung“ vor. „Zu den jeweiligen Inhalten“ sind also „Ziele als Anstoß für die Lehrer angeboten, um Stofffülle weiter zu reduzieren und den Unterricht didaktisch zu profilieren“ (LP2, S. 6). Mit diesem Prinzip werden auch historische Längs- und Querschnitte für Vergleiche hervorgehoben (ebd.).

Anders als die restlichen neuen Bundesländer stellt der Lehrplan in Sachsen-Anhalt das chronologische Prinzip nicht vor. Stattdessen geht er „von Fragen aus der Gegenwart an die Vergangenheit“ aus. „Im Gegenwartsbezug des historischen Denkens drückt sich die [...] Erfahrung aus, dass jede Gegenwart Geschichte anders sieht“. Damit werden auch zur Auswahl der Lerninhalte „Dimensionen historischer Wahrnehmung (Herrschaft, Wirtschaft, Kultur, Geschlecht, Alltag, Umwelt) herangezogen“. Das heißt, dass „die ausgewählten Themen durch die verschiedenen Dimensionen betrachtet“ werden sollen (LP4, S. 17). In Inhaltsübersichten des Lehrplans dieses Landes kann man aber sehen, dass die Lerninhalte nach der Chronologie und auch dem Längsschnitt wie z.B. Geschichte der Armut bzw. Arbeit angeordnet sind (LP4, S. 29). In diesem Sinne ähneln die Auswahlkriterien der Lerninhalte in Sachsen-Anhalt denen in Mecklenburg-Vorpommern. Bei den aufgeführten Themen und Inhalten in Mecklenburg-Vorpommern findet man anders als in Sachsen-Anhalt jedoch kein Beispiel für den historischen Längsschnitt. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass im Lehrplan des Landes Mecklenburg-Vorpommern nur die Themenbereiche verbindlich vorgegeben werden und „die diesen Themenbereichen zugeordneten einzelnen Themen ebenso wie die ausgewiesenen Ziele Angebotscharakter“ besitzen (LP2, S. 8). Die Zugangsweise des historischen Längsschnitts kann also im konkreten Unterricht angewendet werden.

Der Geschichtsunterricht in der DDR folgt den Erkenntniszielen aufgrund des marxistisch-leninistischen Geschichtsbildes. Nach diesen sollen die Lehrer „die Struktur der Unterrichts-

einheiten“ festlegen, demnach „Ziel und Struktur jeder einzelnen Unterrichtsstunde exakt“ planen und „Arbeitsmittel bereitstellen und die Schülertätigkeit im Lernprozess [...] organisieren“ (LP11, S. 15). Es sei dabei wichtig, dass der Unterricht so zu planen ist, dass er „die Denkfähigkeit der Schüler in die Richtung der Gesamtzielsetzung [...] steuern“ kann (LP12, S. 11). Hinzuzufügen ist auch die „Einheit lebendiger [...] Geschichtsdarstellung, gezielter ideologischer Durchdringung und parteilich-emotionaler Wertung des Historischen“ zu bilden (LP 12, S. 11). Zur besseren Realisierung der Ziele fordert der Lehrplan der DDR außerdem „die enge Verbindung des Geschichtsunterrichts mit [...] der gesellschaftlichen Tätigkeit der Schüler“ (LP11, S. 9).

Um die bildende und erzieherische Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts zu verstärken, fordert die DDR „Wiederholung, Anwendung und Systematisierung“ historischen Wissens (LP13, S. 8; LP12, S. 11), die Kooperation mit anderen Fächern, insbesondere mit Staatsbürgerkunde (LP11, S. 16; LP 13, S. 6) und „die emotionale Wirkung lebendig gestalteter historischen Fakten“ (LP11, S. 9).

Der Lehrplan in der DDR ist „Stoffplan“ (LP12, S. 11), und die Auswahl und Anordnung der Lerninhalte erfolgt aufgrund der Chronologie. Die Stoffauswahl orientiert sich grundsätzlich „an der Systematik der Gesellschaftsformation des historischen Materialismus“ (Schmid, 1980: 150; vgl. LP 11, S. 10). Die Einbeziehung der regionalgeschichtlichen Materialien wird gefordert.

Vergleicht man die bis jetzt dargestellten Befunde in dem Bereich Didaktik, kann man erkennen, dass der Geschichtsunterricht in der DDR und den neuen Bundesländern von anderen Prinzipien ausgeht, wobei einige Merkmale ähnlich aussehen, jedoch ihrer Gehalt anders ist. Das Lehren und Lernen in den neuen Bundesländern orientiert sich an der Lebenswelt der Schüler und an den Kernproblemen der Gegenwart und der absehbaren Zukunft. Dagegen ist der Unterricht in der DDR stark lehrerzentriert und verfolgt ein geschlossenes Geschichtsbild.

In dem Sinne der Lernzielorientierung scheint der Geschichtsunterricht in der DDR ähnlich dem in Mecklenburg-Vorpommern zu sein. Die jeweilige Akzentsetzung ist jedoch anders. Der Letzte rückt die Themen ins Zentrum, während der Erste strikt den Erkenntniszielen nach dem marxistisch-leninistischen Geschichtsbild folgt. Die DDR hebt die Verknüpfung des Geschichtsunterrichts und der außerschulischen Tätigkeit der Schüler hervor. In diesem Sinne ist Handlungsorientierung ein wichtiger didaktischer Grundsatz. Auch in Thüringen wirkt sie als ein didaktisches Prinzip. In diesem Land meint sie aber die Einbeziehung der außerschuli-

schen Handlungserfahrung der Schüler, des „simulativen Handelns“ in spielerischer Lernsituation und des „produktivgestaltenden Handelns in der Umsetzung von Lernergebnissen“ im Unterricht (LP5, S. 10). Das Schwergewicht dieses didaktischen Prinzips in der DDR liegt also bei der außerschulischen Realisierung des historischen Lernens. Dagegen achtet Thüringen eher auf die Verwirklichung im Unterricht.

Die DDR und die neuen Bundesländer betonen gemeinsam die Kooperation mit anderen Fächern gemeinsam. Jedoch beabsichtigen sie unterschiedliche Ziele. Die DDR erwartet von dieser Zusammenarbeit „einen optimalen Beitrag zur Allgemeinbildung und zur weltanschaulich-ideologischen Erziehung“ (LP11, S. 16). In „fächerübergreifendem Arbeiten“ intendieren dagegen die neuen Bundesländer, die Schüler darauf vorzubereiten, „Aufgaben in Familie, Staat und Gesellschaft zu übernehmen“, indem sie diejenigen Sichtweisen kennenlernen, „in denen sich die Komplexität des Lebens und der Umwelt widerspiegeln“ (LP5, S. 7).

Die Betrachtungsweise der Geschichte unterscheidet sich in der DDR und den neuen Bundesländern deutlich voneinander. Aus der Perspektive des Klassenkampfes interpretiert die DDR die Geschichte als gesetzmäßige Entwicklung der Gesellschaften zum Kommunismus. Diesem monokausalen Ansatz steht die multikausale Erklärung der neuen Bundesländern gegenüber. Bei der Geschichtsbetrachtung fordern sie auch Multiperspektivität und Kontroversität.

Dementsprechend folgt die Auswahl der Lerninhalte nach unterschiedlichen Kriterien. Die DDR wählt sie nach der Systematik der Gesellschaftsformation des historischen Materialismus aus. Dagegen beschreiten alle neuen Länder einen eigenen Weg. Je nach dem Land dienen didaktische Kategorien bzw. Zugriffe, Dimensionen historischer Wahrnehmung, historische Längs- und Querschnitte usw. als Auswahlkriterien. Der Grundsatz des exemplarischen Lernens fungiert als Grundlage dieses Vorgangs in der Mehrheit der neuen Bundesländer.

Neben diesen Unterschieden findet man auch Gemeinsamkeiten. Sowohl in der DDR als auch in den neuen Bundesländern werden die Lerninhalte nach dem chronologischen Prinzip ausgewählt und angeordnet. Ferner befürworten beide Seiten die Berücksichtigung der Regionalgeschichte. Außerdem ähneln sich die Lehrpläne in der DDR und in Sachsen in dem Punkt, dass beide Stoffpläne sind.

1.3 Methoden

In diesem Abschnitt geht es um methodische Grundsätze, Methoden, Medien und Herangehensweisen zur Geschichte. Unter Methoden versteht man hier insbesondere drei Aspekte des Lernprozesses: Methoden, Verfahren und Sozialformen. „Methoden umspannen mit ihrer Dynamik eine ganze Unterrichtsreihe, definieren also die Makro-Struktur des Lernprozesses“. Verfahren kann man als „die Mikro-Struktur der Gegenstandsbearbeitung“ definieren. „Sie können in unterschiedlichen Methoden auftauchen“. Sozialformen benennen die Arbeitsformen der Schüler, z.B. Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit (LP9, S. 21ff).

< Übersicht 4: Zusammenfassung der Methoden für das Fach Geschichte >

↓Land	Methoden
BR	<ul style="list-style-type: none"> •Methodenvielfalt; Betonung sozialer Arbeitsformen •Lehrgänge; Projekte; Konflikt- und Problemanalyse –Recherchen und Erkundung; Quellenarbeit –Partner- oder Gruppenarbeit •Einbeziehung der Quellen •historische Längs- und Querschnitte
M-V	<ul style="list-style-type: none"> •fragend-forschendes Lernen •Projekte –Referat; Hausarbeit; Materialsammlung; Diskussionen; Quellenarbeit •Einbeziehung der Quellen •historische Vergleiche und Transfer auf andere Epochen und Gegenwärtiges; Oral History
SN	<ul style="list-style-type: none"> •Quellenarbeit •historische Längs- und Querschnittbetrachtung
S-A	<ul style="list-style-type: none"> •Erfahrungs-, Handlungs- und Methodenorientierung; entdeckendes Lernen; forschendes Lernen •Lehrgänge; historische Rollen- und Planspiele –Erkundungen; Bilder und Biographien etc. interpretieren; historische Karikaturen und Filme etc. analysieren; historische Lieder und Denkmäler etc. untersuchen; Zeitzeugen befragen, mit Karten arbeiten; einen historischen Text schreiben; Quellenarbeit •Einbeziehung verschiedener Medien und Quellen •Längs- und Querschnitte; Fallbeispiele
TH	<ul style="list-style-type: none"> •Förderung des Handlungsbezugs, der Offenheit des Lernens sowie der Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit der Schüler •Planspiele; Projekte; Fallstudien –Schülerreferate; Diskussionen; Interviews; Quellenarbeit; Rollenspiele; Zeitzeugenbefragungen –Kleingruppenarbeit; •Einbeziehung moderner Medien(u.a. Software, Internet) und Quellen
DDR	<ul style="list-style-type: none"> •methodisch vielseitige, interessante und problemhafte Gestaltung des Unterrichts; Förderung der Aktivität und des Lernwillens der Schüler •Lehrgänge –Schülervortrag; Diskussionen; Quellenarbeit

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> •Einbeziehung verschiedener Quellen und Medien(Lehrbuch, Bildmaterial, Graphik, Kunstwerke, fachwissenschaftliche Literatur) •historischer Vergleich |
|---|

Der Lehrplan in Sachsen-Anhalt beschäftigt sich wesentlich ausführlicher mit den Lernmethoden als die der anderen Länder. Auf der Grundlage der in der Übersicht 4 genannten methodischen Prinzipien beabsichtigt er, dass die Schüler sich selbst die Frage beantworten können, „was denn die historischen Themen mit ihrem Leben zu tun haben.“(LP4, S.14) In diesem Land sind insgesamt 19 Lernmethoden, wie z.B. „mit Karten arbeiten, Biographien interpretieren, Denkmäler untersuchen, historische Plakate analysieren, historische Vergleiche durchführen“ etc. „als direkte Lerninhalte ausgewiesen“ (ebd., S. 22ff).

Auch Thüringen und Brandenburg schenken den Methoden mehr Aufmerksamkeit als zwei andere neue Bundesländer. Thüringen erwartet im Geschichtsunterricht den Erwerb der Lernkompetenzen der Schüler „in dem Sinne, dass sie praktizierte Methoden sowie erworbene Lern- und Arbeitstechniken selbständig für die Planung und Lösung von Arbeitsprozessen einsetzen können“ (LP5, S. 11). In den ‚Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung‘ erklärt der Lehrplan des Landes Brandenburg konkret unterschiedliche Methoden, wie Konflikt- und Problemanalyse etc. (LP1, S. 11-12).

Alle neuen Bundesländer außer Sachsen geben methodische Grundsätze an. Solche Grundsätze, wie fragend-forschendes Lernen (LP2, S. 6), entdeckendes Lernen (LP4, S. 14), Forderung der Selbständigkeit der Schüler (LP5, S. 11), Betonung sozialer Arbeitsformen (LP1, S. 12), zeigen, dass sie darin einig sind, dass sie die Aktivitäten der Schüler fördern wollen. Sachsen-Anhalt hält die Methoden nicht nur für Erarbeitungsmittel der Themen und Inhalte, sondern auch für einen Gegenstand des Unterrichts. Im Grundsatz der „Methodenorientierung“ drückt sich die Bedeutsamkeit der Lernmethoden in diesem Land aus (LP4, ebd.).

In den in Übersicht 4 genannten Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen erkennt man, dass alle neuen Bundesländer außer Sachsen die Methodenvielfalt vertreten. Als Unterrichtsmethoden schlagen sie Lehrgänge, Projekte, Konflikt- und Problemanalyse, Fallstudien und historische Rollen- und Planspiele vor und fordern durch Referat, Hausarbeit, Recherchen, Erkundungen, Zeitzeugenbefragungen Partner- und Gruppenarbeit etc. zur eigenständigen Arbeit der Schüler auf.

Die Arbeit mit verschiedenen Quellen wird in allen neuen Bundesländern als unerlässlich für den Geschichtsunterricht anerkannt (LP1, S. 6; LP2, S. 6; LP3, S. 8; LP4, S. 22ff; LP5, S.

12). Daneben empfehlen Sachsen-Anhalt und Thüringen die Einbeziehung verschiedener Medien (LP4, ebd.; LP5, S. 11).

Die Chronologie ist ein Kriterium der Auswahl und Anordnung der Lerninhalte, wie schon im Abschnitt 1.2 gesehen. Jedoch ist sie zugleich eine Darstellungsweise der Geschichte. Neben ihr stellen alle neuen Bundesländer außer Thüringen historische Längs- und Querschnitte auf (LP1, S. 11; LP2, S. 7; LP3, S. 7; LP4, S. 18).

Wie die neuen Bundesländer, fordert auch die DDR die Schüleraktivität. Aber sie ist nach der exakten Planung in jeder einzelnen Unterrichtsstunde durch den Lehrer zu organisieren (LP11 S. 15). Dagegen ist in den neuen Bundesländern die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schüler wichtig.

Die DDR und die neuen Bundesländer sind in dem Punkt auf einem Nenner, dass sie die Vielfalt der Unterrichtsmethoden vertreten. Die neuen Bundesländer empfehlen dabei verschiedene Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen. Die DDR nennt jedoch in ihren Lehrplänen nur den Lehrgang und Schülervortrag (LP12, S. 12; LP13, S. 8) und erwähnt keine Sozialformen des Lernens.

Beide Seiten sind der Meinung, dass Quellenarbeit und Einbeziehung verschiedener Medien in den Geschichtsunterricht unentbehrlich sind (LP11, S. 8; LP12, S. 10, 12; LP13, S. 6). Die neuen Bundesländer verweisen dabei auf keine besondere historische Quelle. Demgegenüber gilt in der DDR die „besondere Aufmerksamkeit der Arbeit mit Ausschnitten aus Dokumenten der SED, der KPdSU und anderer kommunistischer und Arbeiterparteien“ (LP13, S. 6).

Sowohl die DDR als auch die neuen Bundesländer fassen die Chronologie als eine Darstellungsweise der Geschichte auf. Dazu empfehlen die neuen Bundesländer historische Längs- und Querschnitte, die DDR hingegen schlägt den historischen Vergleich vor (LP12, S. 9; LP 13, S. 6).

1.4 Zusammenfassender Vergleich unter dem Gesichtspunkt der Kontinuität und des Wandels

Der entscheidende Unterschied des Geschichtsunterrichts in der DDR und den neuen Bundesländern besteht darin, dass er auf einer unterschiedlichen Geschichtsauffassung beruht. Viele Unterschiede in den Zielen und Aufgaben, der Didaktik und den Methoden im Fach Geschichte gründen auf dieser. In den neuen Bundesländern wird Geschichte „immer aus der Gegenwart heraus von Historikern geschrieben und ständig nach neuen Erkenntnisinteressen

und neuen Erfahrungen umgeschrieben“ (LP4, S. 13). Im Gegensatz zu diesem offenen Geschichtsverständnis entwickelt sich nach marxistisch-leninistischer Geschichtsauffassung in der DDR die Gesellschaft gesetzmäßig zum Kommunismus. Dem Geschichtsunterricht kommt dann also nur die Aufgabe zu, wie er den Schülern diese geschlossene historische Deutungseinheit effektiv beibringen kann.

In Bezug auf Ziele und Aufgaben, Didaktik und Methoden des Geschichtsunterrichts findet man viele Unterschiede und einige Gemeinsamkeiten zwischen der DDR und den neuen Bundesländern. Wie schon in den vorangegangenen Abschnitten gesehen, bedeuten die formal gleich erscheinenden Merkmale oder Kategorien für beide Seiten etwas ganz anderes. Unter dem Gesichtspunkt der Kontinuität und des Wandels²¹ lassen sich solche Gemeinsamkeiten und Unterschiede wie folgt zusammenfassen:

< Ziele und Aufgaben >

- Kontinuität:

- Entwicklung des Geschichtsbewusstseins
- Hilfe bei der Identitätsbildung

- Wandel:

- von geschlossenem materialistischem Geschichtsbewusstsein zu offenem Geschichtsbewusstsein
- von der Identifikation mit den gesellschaftlich fortschrittlichen Kräften zu eigener Identität der Schüler
- von den parteilichen Urteilen und Bewertungen aufgrund Marxismus-Leninismus zu rational begründeten Urteilen und Bewertungen
- von den kognitiven und affektiven Lernzielen zur Konzentrierung auf die kognitiven Ziele

< Didaktik >

- Kontinuität:

- Lernzielorientierung (DDR und Mecklenburg-Vorpommern)
- Handlungsorientierung (DDR und Thüringen)
- Kooperation mit anderen Fächern
- Stoffplan (DDR und Sachsen)
- Einbeziehung der Regionalgeschichte

²¹) Der Wandel der drei Dimensionen – der Ziele und Aufgaben, der Didaktik und der Methoden – wird so formuliert: von (etwas in der DDR) zu (etwas in den neuen Bundesländern). Dies gilt auch für das Fach Politische Bildung (vgl. S. 93ff).

–Chronologie als Kriterium der Auswahl und Anordnung der Lerninhalte

•Wandel:

- von Lehrerzentriertem Unterricht zu Schüler-, Problem- und Wissenschaftsorientierung des Unterrichts
- von der Hervorhebung der Erkenntnisziele zu den Unterrichtsthemen bei der Lernzielorientierung
- von der Akzentsetzung auf außerschulische Tätigkeit der Schüler zu ihrer Aktivität im Unterricht bei der Handlungsorientierung
- von der Kooperation mit anderen Fächern für die Lerneffektivität und Ideologiebildung zu fächerübergreifendem Lernen zum Begreifen verschiedener Dimensionen und Sichtweisen eines historischen Themas
- von monokausaler und monoperspektivischer Erklärung des Historischen zu Multikausalität, Multiperspektivität, Kontroversität der Geschichtsbetrachtung
- von der Systematik der Gesellschaftsformation des historischen Materialismus zu didaktischen Kategorien als ein Auswahlkriterium der Lerninhalte

< Methoden >

•Kontinuität:

- Forderung der Schüleraktivität
- Betonung der Methodenvielfalt
- Quellenarbeit und Einbeziehung verschiedener Medien

•Wandel:

- von der Schüleraktivität nach exakter Planung der Lehrer zur Förderung der Eigenständigkeit der Schüler
- von bestimmten Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen zur Vorstellung von vielfältigen Methoden
- von der Betonung der Parteidokumente und Schriften des Marxismus- und Leninismus zum Verzicht der Hervorhebung bestimmter Quellen
- von der Chronologie und dem historischen Vergleich zu den verschiedenen Darstellungsweisen der Geschichte

2. Politische Bildung

Die konkreten Vergleichskriterien für das Fach Politische Bildung sind identisch mit denen im Fach Geschichte.

2.1 Ziele und Aufgabem

< Übersicht 5: Zusammenfassung der Ziele und Aufgaben des Faches Politische Bildung >

↓Land	Ziele und Aufgaben
BR	<ul style="list-style-type: none"> •Entwicklung von Urteils- und Entscheidungsfähigkeit –Befähigung zum sozialen Handeln (politische Meinungs- und Willensbildung, Vertretung und Durchsetzung von Interessen) –Erziehung zur Toleranz, Achtung vor der menschlichen Individualität, Eigenverantwortlichkeit und Kritikfähigkeit; Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen sowie Verhältnissen, wenn nötig. •Vermittlung von Kenntnissen und Einsichten über Problemlagen und Wandlungsprozesse nationaler und internationaler Entwicklungen; Beschäftigung mit der Entwicklung, den Strukturen und der Hinterlassenschaft der DDR; die kritische Auseinandersetzung mit Erfahrungen der gesellschaftlichen Realität –Orientierungshilfe in der komplexen gesellschaftlichen Wirklichkeit
M-V	<ul style="list-style-type: none"> •Ausbildung eigener Urteilsfähigkeit durch die kritische Begegnung mit den Medien und selbständige Informationsbeschaffung; Befähigung zur Prüfung eigener Interessen auf ihre Berechtigung und Durchsetzbarkeit –Förderung engagierter Teilnahme an politischen und gesellschaftlichen Fragen und dem politischen Leben; Gewinnung der Maßstäbe für persönliches Handeln –Erziehung zu Toleranz und Achtung gegenüber anderen politischen, weltanschaulichen, religiösen und kulturellen Auffassungen; Ausbildung der Konfliktfähigkeit, des Verantwortungsbewusstseins für die Umwelt, der Eigenverantwortlichkeit; Halten an die Spielregeln demokratischer und politischer Konfliktlösungen –Werte-Bildung (Demokratie, Freiheit, Menschenwürde usw.) –Ausbildung methodischer Fähigkeiten, sich Informationen selbst zu beschaffen und sachgerecht und umfassend auszuwerten •Bewusstmachen und Diskutieren sozialer und politischer Probleme und Konflikte sowie Vergleich der Schülerlösungen mit den in der Gesellschaft tatsächlich gefundenen Lösungen –Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Werten und mit den Chancen und Risiken des technischen Fortschritts
SN	<ul style="list-style-type: none"> •Ausbildung selbständiger Urteilsfähigkeit –Befähigung zum eigenverantwortlichen und sozialpflichtigen Handeln und zur Partizipation innerhalb des demokratischen Prozesses –Erziehung zu Toleranz und Fairness; Ausbildung der Konfliktfähigkeit und Kompromissfähigkeit •Vermittlung von soliden Kenntnissen der Grundzüge des freiheitlichen demokratischen Gemeinwesens und seines politischen Selbstverständnisses sowie des Rechtswesens –Orientierungshilfe in Staat und Gesellschaft
	<ul style="list-style-type: none"> •Befähigung zur politisch-moralischen Urteilsbildung –Befähigung zum selbst- und mitverantwortlichen Handeln in der Gesellschaft –Befähigung zum demokratischen Verhalten (demokratische Konfliktaustragung und gerechte Konfliktlösung, kritische Auseinandersetzung eigener Sichtweisen

S-A	<p>mit anderen Lebensweisen, das Verstehen politischer Kommunikation, Zusammenleben in und mit unterschiedlichen Kulturen)</p> <ul style="list-style-type: none"> –Werte-Bildung(Solidarität, Frieden, Gerechtigkeit, Fürsorge etc.) –Entwicklung von Methodenkompetenz •Forderung eigenständiger Auseinandersetzungen mit der Politik –Der kritisch-reflexive Umgang mit politischen Inhalten, Prozessen und Strukturen; Erkenntnis sozialer und rechtlicher Normen als Ausdruck von Werten in ihrer Funktion für das Zusammenleben; Erkenntnis der eigenen Rechte und Interessen genauso wie der Rechte und Interessen von anderen; das Verstehen der Kommunikationsmittel als wichtige Faktoren des Wandels in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft; Prüfung des Vorgangs des europäischen Einigungsprozesses und der Globalisierung auf seine Konsequenz hin
TH	<ul style="list-style-type: none"> •Erwerb von Sachkompetenz(Kenntnisse, Urteilsfähigkeit) –Erwerb von Selbstkompetenz(Wahrnehmung und Vertretung eigener Interessen in und an der Politik, kritische Einschätzung eigenen Handelns) –Erwerb von Sozialkompetenz(Kooperation, Teamarbeit, Verantwortungsbewusstsein, Konfliktfähigkeit) –Erwerb von Methodenkompetenz(Umgang mit Wissensspeichern, Nutzung neuer Medien, Anwendung unterschiedlicher Arbeitstechniken und Verfahren usw.) •Beitrag zur Erschließung der Schlüsselprobleme der Gegenwart und in der absehbaren Zukunft –politische Orientierungshilfe –Beitrag zur geistigen Bewältigung der komplexen Realität gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft, zur Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt und zur zukunftsorientierten Auseinandersetzung mit den Grundproblemen der Industriegesellschaft (Wirtschaft und Recht)
DDR	<ul style="list-style-type: none"> •Entwicklung des Denkens, Fühlens und Handelns der Jugend im Geiste der kommunistischen Ideale, des sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus –Gewinnung der Überzeugung der Gesetzmäßigkeit der Menschheitsentwicklung, des Sozialismus als das Ergebnis des Kampfes der Arbeiterklasse unter Führung der marxistisch-leninistischen Partei und als die einzige Alternative zu Imperialismus, der Arbeiterklasse als die die Menschheit zum Kommunismus führende Kraft und der Führung aller Werktätigen durch die marxistisch-leninistische Partei, die politische Macht der Arbeiterklasse und das sozialistische Eigentum an Produktionsmitteln als unantastbare Grundlage des Sozialismus –Ausbildung der Fähigkeit, die vielfältigen Erscheinungen klassenmäßig vom Standpunkt der Arbeiterklasse zu werten, sich mit der Politik und Ideologie des Klassenegners offensiv und parteilich auseinandersetzen zu können und eigene Erfahrungen aus der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben an den objektiven Handlungserfordernissen zu messen. –Bereitschaftsentwicklung zu hohen Leistungen für die allseitige Stärkung des sozialistischen Vaterlandes und die Verteidigung des Sozialismus und zur Teilnahme am politischen Leben mit konstruktiven Vorstellungen, eigenen Vorschlägen und Aktivitäten –Erziehung zu Exaktheit, Ausdauer und Disziplin in der geistigen Arbeit •Vermittlung theoretischer Erkenntnisse des Marxismus-Leninismus, der Kenntnisse über die Politik der marxistisch-leninistischen Partei sowie über den dynamischen Prozess des revolutionären Kampfes der Arbeiterklasse und aller Werktätigen für

den Sozialismus und gegen den Imperialismus
 –Entscheidender Beitrag, sozialistische Staatsbürger zu erziehen.

Das Fach Politische Bildung in den neuen Bundesländern zielt auf „die Entwicklung der politischen Mündigkeit der Schüler“ auf der Basis des Grundgesetzes ab (LP10, S. 8; LP6, S. 7; LP7, S. 7; LP8, S. 7; LP9, S. 6). Das heißt konkret, dass die Schüler fähig werden sollen, „die komplexer und schwer durchschaubar werdende Welt besser (zu) begreifen“, aufgrund von Sachkenntnis selbständig zu beurteilen und zu entscheiden sowie „Selbst- und Mitbestimmung in Politik und Gesellschaft zu praktizieren“ (LP6, S. 5; LP6, ebd.; LP7, Ebd.; LP8, ebd. LP9, S. 10; LP10, ebd.).

Für das Weltverstehen ist in erster Linie der Erwerb von soliden Kenntnissen und Einsichten notwendig. Darin eingeschlossen sind die Grundzüge des freiheitlichen demokratischen Gemeinwesens, seines politischen Selbstverständnisses und des Rechtswesens sowie die Schlüsselprobleme der Gegenwart und der absehbaren Zukunft (LP8, ebd.; LP10, S. 15; LP6, S. 5; LP7, S. 5, 6; LP9, S. 6).

Das Ziel der eigenständigen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit umfasst die Fähigkeiten, die Lebenssituationen zu bewerten, eigene Interessen auf ihre Berechtigung und Durchsetzbarkeit zu prüfen, „den Medien kritisch zu begegnen und sich selbst Informationen zu beschaffen und dadurch eigene Urteilsfähigkeit anzustreben“ (LP7, S. 6; LP6, S. 6; LP8, ebd.; LP9, S. 10; LP10, S. 12).

„Die Demokratie ist auf das Interesse und die Beteiligung der Bürger an den gemeinsamen Angelegenheiten angewiesen“ (LP10, S. 8; LP8, S. 7). Die Befähigung zum sozialen Handeln ist daher unabdingbares Ziel des Faches Politische Bildung. Die Schüler sollen also fähig und bereit sein, „am Prozess der politischen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung und Durchsetzung von Interessen teilzunehmen“, eigenes Handeln kritisch einzuschätzen, „sich ihrer Verantwortung der Umwelt gegenüber bewusst zu werden und angesichts globaler Entwicklungen verantwortungsvoll zu handeln“ (LP6, S. 5; LP10, S. 12; LP 7, S. 5; LP8, ebd.; LP9, S. 10).

Darüber hinaus intendieren die neuen Bundesländer im Unterricht für Demokratie benötigte Fähigkeiten und Einstellungen auszubilden, wie Toleranz und Achtung gegenüber anderen weltanschaulichen, politischen, religiösen und kulturellen Auffassungen, Fairness, Achtung vor menschlicher Individualität, Konfliktfähigkeit (demokratische Konfliktaustragung und gerechte Konfliktlösung), Eigenverantwortlichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Fähigkeit zur Kooperation und Teamarbeit, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit usw. (LP6, S. 4; LP7, S. 6; LP8, ebd.; LP9, ebd.; LP10, S. 8).

Neben diesen Zielen geben Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen auch die Ausbildung methodischer Fähigkeiten als ein weiteres Ziel vor. Die Schüler sollen also dazu befähigt werden, neue Medien zu nutzen, sich Informationen selbst zu beschaffen und die erworbenen Informationen zu verarbeiten sowie sachgerecht und umfassend auszuwerten (LP7, S. 6; LP9, S. 6; LP10, S. 12).

Alle neuen Bundesländer schreiben nicht nur kognitive, sondern auch affektive Ziele vor. Beispielsweise solle Politische Bildung die Schüler befähigen, „sich für die Demokratie einzusetzen, sich gegen demokratiefeindliche Ideen und Handlungsweisen zu wehren und so zur Wahrung von Freiheit und Menschenwürde beizutragen“ (LP7, S. 5).

Zur Erfüllung dieser Ziele kommen dem Unterricht die Aufgaben zu, soziale und politische Probleme und Konflikte auf nationalen und internationalen Ebenen bewusst zu machen und zu diskutieren (LP7, S. 5; LP6, S. 4; LP9, S. 6; LP10, S. 15). Wünschenswert wäre der Vergleich der „Schülerlösungen mit den in der Gesellschaft tatsächlich gefündenen Lösungen“ (LP7, ebd.). Zur Aufgabe des Faches Politische Bildung zählt auch „die kritische Auseinandersetzung mit Erfahrungen der gesellschaftlichen Realität“ (LP6, S. 5). Insbesondere Brandenburg stellt „die Beschäftigung mit der Entwicklung, den Strukturen und der Hinterlassenschaft der DDR“ als eine weitere Aufgabe auf. In Thüringen ist dagegen „die Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt“ wichtig (LP 10-1, S. 7).

Damit die Schüler „Maßstäbe für persönliches Handeln gewinnen“, ist es nötig, „sich mit gesellschaftlichen Normen und Werten auseinanderzusetzen“ und sie „auf ihren Sinn hin zu befragen“ (LP7, S. 6; LP9, S. 11). Dadurch soll Politische Bildung „den Heranwachsenden Orientierungshilfe in der komplexen gesellschaftlichen Wirklichkeit sein“ (LP6, S. 5; LP7, S. 7; LP10, S. 8). Im Bezug auf den europäischen Einigungsprozess und die Globalisierung sieht Sachsen-Anhalt die Ausbildung regionaler Identität als notwendig an (LP9, S. 11).

Das Fach Staatsbürgerkunde in der DDR will im System der politisch-ideologischen Bildung und Erziehung einen entscheidenden Beitrag zur Erziehung zum sozialistischen Staatsbürger leisten (LP14, S. 5). Das heißt, dass „das Denken, Fühlen und Handeln der (Schüler) im Geiste der kommunistischen Ideale, des sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus“ entwickelt werden sollen (ebd.). Außerdem sollen die Schüler fähig und bereit werden, „an alle Fragen des Lebens vom Standpunkt der Arbeiterklasse heran(zu)gehen“ und „hohe Leistungen für die allseitige Stärkung des sozialistischen Vaterlandes und die Verteidigung des Sozialismus“ zu bringen (ebd., S. 7, 6). Dafür sind im Unterricht „grund-

legende Erkenntnisse des Marxismus-Leninismus in enger Verbindung mit Kenntnissen über die Politik der marxistisch-leninistischen Partei“ zu vermitteln (ebd., S. 5). Die Aneignung dieser Erkenntnisse und Kenntnisse erfordert, die Schüler „zu Exaktheit, Ausdauer und Disziplin in der geistigen Arbeit“ zu erziehen (ebd., S. 7).

Wie in den neuen Bundesländern, gibt auch die DDR für das Fach Staatsbürgerkunde sowohl kognitive als auch affektive Ziele vor. Zum Beispiel muß „jeder junge Staatsbürger seine Persönlichkeit, sein Wissen, Können und seine Leistungskraft in den Dienst des revolutionären Kampfes der Arbeiterklasse um Sozialismus und Frieden stellen“ (ebd., S. 6).

Vergleicht man diese Befunde mit den entsprechenden aus den neuen Bundesländern, kann folgenderweise resümiert werden: Sozialismus-Lernen im Sozialismus versus Demokratie-Lernen im Rahmen des Grundgesetzes. Also geht der Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR und die Politische Bildung in den neuen Bundesländern von ganz anderen Wissens-, Wertungsgrundlagen und Handlungsintentionen aus.

2.2 Didaktik

In diesem Abschnitt geht es um didaktische Prinzipien und Auswahlkriterien der Lerninhalte.

< Übersicht 6: Zusammenfassung der Didaktik für das Fach Politische Bildung >

↓Land	Didaktik
BR	<ul style="list-style-type: none"> •Schüler-, Problem-, Handlungs-, Wissenschaftsorientierung; Ganzheitlichkeit; Offenheit –Überwältigungsverbot; Kontroversität; Berücksichtigung der Interessenlage; Gegenseitige Achtung zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht –fächerübergreifendes Arbeiten –Betrachtung eines Problems aus verschiedenen Dimensionen (z.B. soziale, historische, politische, ökonomische usw.) •exemplarische Auswahl –vier Lernfelder (Gesellschaft, Wirtschaft, Demokratie, Eine Welt) –Bezug auf die Qualifikationen (Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität) –Bezug auf gesellschaftliche Schlüsselprobleme (Friedensproblematik, Sicherung natürlicher Lebensgrundlagen, Nord-Süd-Konflikt, Zusammenleben verschiedener Kulturen, Gefährdung demokratischer Mitbestimmung, politische Kontrolle gegen Informations- und Datenmonopolisierung, Aufbau sozialer und ökologischer Marktwirtschaft)
M-V	<ul style="list-style-type: none"> •Schülerbezug –vom Nahen zum Entfernten bzw. vom Konkreten zum Abstrakten –fächerübergreifendes Lernen –es gibt die eine „richtige“ Lösung nicht •Prinzip des exemplarischen Lernens –Probleme, Fälle oder konflikthafte Situationen von aktueller oder latenter Brisanz (Familie, Gleichaltrigengruppe, psychosoziale Besonderheiten des Jugendalters,

	spezifische Probleme und Gefährdungen im Zusammenleben, Mensch als Rechtssubjekt, Mensch und Politik, die EU, internationale Politik, Chancen und Risiken zukünftiger globaler Entwicklungen)
SN	<ul style="list-style-type: none"> • handlungsorientierter Unterricht; Berufsfeldorientierung – Überwältigungsverbot – Toleranz gegenüber abweichender Auffassung – Kooperation mit anderen Fächern • enge Bezüge zu aktuellen Themen aus dem persönlichen Erleben der Schüler – Lernbereich: Politik im Erfahrungsbereich Jugendlicher, der Freistaat Sachsen in der BRD, die Wiedervereinigung Deutschlands, Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik in der BRD, das Recht und Rechtsordnung in der BRD, internationale Politik und Friedenssicherung)
S-A	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler-, Erfahrungs-, Problem-, Konflikt-, Handlungs-, Zukunftsorientierung – Kontroversität; Verbot der Indoktrination und falscher Harmonisierung ; koedukativer Politik-Unterricht – fächerübergreifendes Lernen – die Interdependenz von sozialen, wirtschaftlichen und politischen Dimensionen im Alltag und in den politischen Regelungen verlangt die Integration der Zugänge aus unterschiedlichen Disziplinen • exemplarisches Prinzip – Lernfelder: Demokratie, Gesellschaft, Recht, Wirtschaft, internationale Beziehungen, Medien
TH	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler-, Problem-, Handlungs-, Wissenschaftsorientierung; berufliche Orientierung – Kontroversität; Offenheit des Lernens – fächerübergreifendes Arbeiten • exemplarisches Lernen – Schlüsselprobleme: Demokratie, Ungleichheit, Frieden, Umwelt, neue Technologien, Internationalisierung, Ich-Du-Beziehungen – berufsnahe Themen
DDR	<ul style="list-style-type: none"> • didaktisch-methodische Gestaltung aufgrund von den ideologisch-theoretischen Ansprüchen; Konzentrierung auf Grundwissen; Wiederholung der Grunderkenntnisse; genaue Beachtung der Linienführung und der inhaltlichen Stoßrichtung der entsprechenden Stoffeinheiten; Nutzung der Schülererfahrungen – kämpferischer und polemischer Unterrichtsstil (kritische und selbstkritische Auseinandersetzung mit überlebten Gewohnheiten und Denkweisen, überzeugende Auseinandersetzung mit der Politik und Ideologie des Klassegegners) – Kooperation mit anderen Fächern – Herangehen an alle Fragen vom Standpunkt der Arbeiterklasse aus • Grundzüge des Marxismus-Leninismus in enger Verbindung mit Kenntnissen über die Politik der marxistisch-leninistischen Partei – Werden und Wachsen der DDR; Wesen des sozialistischen Staates und der sozialistischen Demokratie; Rechte und Pflichten des sozialistischen Staatsbürgers; Gegenüberstellung von Sozialismus und Imperialismus; Grundzüge des Marxismus-Leninismus; Politik der SED

Als didaktische Prinzipien nennen Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen Schüler-, Handlungs- und Problemorientierung (LP6, S. 9; LP9, S. 19; LP10, S. 9). Auch Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen geben „Schülerbezug“ (LP7, S.5) und handlungsorientierten

Unterricht an (LP8, S. 7). Brandenburg ist der Meinung, dass diese „Handlungs- und Problemorientierung des Lernens auch mit einer Produktorientierung verbunden werden sollten“ (LP6, ebd.).

Wissenschaftsorientierung (LP6, S. 9; LP10, S. 9), Kontroversität und Überwältigungsverbot sind weitere Grundsätze der Unterrichtsgestaltung. Das Prinzip der Kontroversität in der politischen Bildung besagt, dass sich auch im Unterricht kontrovers zeigen muss, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist (LP6, S. 5; LP9, S. 9). Es darf im Unterricht nicht erlaubt werden, „Schüler mit einer bestimmten politischen Auffassung zu überwältigen“, und der Lehrer soll „sich im Unterricht mit seiner eigenen Meinung weitgehend zurücknehmen“ (LP9, S.19; LP8, ebd.; LP6, S. 8).

Neben diesen Prinzipien hält Brandenburg das Prinzip der Offenheit im Sinne eines „offen gestaltenden Lehrplans“ und Ganzheitlichkeit, die die „Komplexität der Inhalte und die kognitiven und emotionalen Aspekte des Lernens“ berücksichtigt, für weitere Grundsätze des Unterrichts. (LP6, S. 8). Entsprechend gilt in Sachsen-Anhalt Zukunftsorientierung und „koedukativer Politik-Unterricht“ der Mädchen und der Jungen (LP9, S. 20). Sachsen und Thüringen machen auf Berufsorientierung aufmerksam. Sachsen gibt „in Absprache mit dem Arbeitsamt in den Klassenstufen 9 und 10“ drei bzw. vier Beratungsstunden vor (LP8, S. 7). In Thüringen ist die Planung und Durchführung des Faches Wirtschaft und Recht beruflich zu orientieren (LP10-1, S. 8).

Im Unterricht erfordert Brandenburg „gegenseitige Achtung zwischen Lehrenden und Lernenden als Partner“ (LP6, S. 8). Der Lernprozess soll „vom Konkreten zum Allgemeinen“ bzw. „vom Nahen zum Entfernten“ führen (LP6, S. 14; LP7, S. 5).

Alle neuen Bundesländer betonen fächerübergreifendes Lernen mit den Themen wie Umgang mit Medien und Informationstechniken, Umwelterziehung und Gesundheitserziehung usw. (LP6, S. 8; LP7, S. 17; LP8, S. 8; LP9, S. 16; LP10, S. 6).

Bei der Betrachtung eines Problems fordern Brandenburg und Sachsen-Anhalt auf, von verschiedenen Gesichtspunkten heranzugehen (LP6, S. 9; LP9, S. 11). Die „sozialen, wirtschaftlichen und politischen Dimensionen im Alltag und in den politischen Regelungen“ sind interdependent. Dies verlangt also, Zugänge aus unterschiedlichen Perspektiven zu integrieren (LP9, ebd.). Dabei ist „die eine richtige Lösung“ nicht vorstellbar (LP7, S. 6).

Alle neuen Bundesländer außer Sachsen folgen bei der Inhaltsauswahl dem Prinzip des exemplarischen Lernens (LP6, S. 8; LP7, S. 9; LP9, S. 12; LP10, S. 9). Auf dieser Grundlage schreiben die Lehrpläne der neuen Bundesländer vor, sich im Unterricht mit jeweils eigenen Schlüsselproblemen der Gegenwart und der absehbaren Zukunft oder Lernfeldern bzw. -

bereichen auseinanderzusetzen. Sie beziehen sich überwiegend auf die Bereiche nationale und internationale Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Recht, Medien, Jugend. Dies ist aus der Übersicht 6 erkennbar. Bei der konkreten Themenauswahl sind enge Bezüge zu aktuellen Themen aus den Schülererfahrungen und -interessen zu berücksichtigen (LP6, S. 14; LP8, S. 8). Von den Lerninhalten legt Mecklenburg-Vorpommern auf politische Institutionen „im Zusammenhang mit der Klärung eines konkreten Problems oder Konflikts“ und Chancen und Schwierigkeiten der „deutschen Wiedervereinigung“ besondere Gewichtung (LP7, S. 5, 9). Thüringen dagegen widmet sich den berufsnahen Themen (LP10-1, S. 8).

Die Lehrpläne in der DDR weisen keine entsprechenden didaktischen Prinzipien wie die in den neuen Bundesländern auf. Aber sie machen deutlich, dass sich grundlegende Anforderungen an didaktisch-methodische Gestaltung „aus den ideologisch-theoretischen Ansprüchen des Staatsbürgerkundeunterrichts“ ergeben (LP 14, S. 13). Nach diesen Anforderungen muss der Unterricht sich auf Grundwissen konzentrieren, wichtige Grunderkenntnisse (vgl. Überzeugung in der Übersicht 5, S. 82) wiederholen, die Linienführungen – Lernziele, Lerninhalte und Hinweisen in den Jahresplänen und in den einzelnen Stoffeinheiten – genau beachten und die Schülererfahrungen nutzen, um „die Wahrheit der marxistisch-leninistischen Weltanschauung konkret erlebbar zu machen“ (ebd., S. 13, 14). Die letzte Anforderung bedeutet, dass das in außerschulischen Aktivitäten erworbene Wissen der Schüler im Unterricht einbezogen werden soll. Dies kann „sowohl den Bildungs- und Erziehungseffekt“ des Faches steigern, als auch die weltanschauliche und politische Bildung beeinflussen (ebd., S. 16).

In dem Punkt der Einbeziehung der Schülererfahrungen sind die DDR und die neuen Bundesländer der gleichen Meinung. Das didaktische Prinzip der Schülerorientierung in den neuen Bundesländern schließt auch „die Orientierung an der Alltagswelt und Erfahrungen der Schüler mit ein“ (LP6, S. 7). Dieses Prinzip besagt zugleich die Beteiligung der Schüler an der Wahl der Unterrichtsthemen (LP6, ebd.; LP10, S. 9). In diesem Sinne impliziert die Einbeziehung der Schülererfahrungen auf beiden Seiten andere Intentionen. Also beabsichtigt sie einerseits die Lerneffektsteigerung in der weltanschaulichen und politischen Bildung, andererseits die Schülerbeteiligung an der Unterrichtsgestaltung.

Der Staatsbürgerkundeunterricht muß „durch einen kämpferischen und polemischen Stil gekennzeichnet sein“ (ebd., S. 14). Dieser Stil besteht aus zwei Elementen. Zum einen ist der Unterricht so zu führen, dass „bei den Schülern die Bereitschaft und Fähigkeit zur kritischen und selbstkritischen Auseinandersetzung mit überlebten Gewohnheiten und Denkweisen ent-

wickelt wird“. Zum anderen wird im Unterricht „die überzeugende Auseinandersetzung mit der Politik und Ideologie des Klassengegners“ gefordert (ebd.).

Wie in den neuen Bundesländern, betont der Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR die Kooperation mit anderen Fächern wie Geographie, Deutsch usw. (ebd., S. 16).

Beim Verstehen eines Problems wird in den neuen Bundesländern gefordert, dieses aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Demgegenüber weist die DDR daraufhin, „an alle Fragen vom Standpunkt der Arbeiterklasse heranzugehen“ (ebd., S. 14).

In den neuen Bundesländern erfolgt die Inhaltsauswahl nach dem exemplarischen Prinzip. Ein vergleichbares Prinzip ist in der DDR nicht bekannt. Jedoch sind die Grundzüge des Marxismus-Leninismus und die Politik der SED in der DDR die wichtigsten Auswahlkriterien der Lerninhalte.

2.3 Methoden

Dieser Abschnitt befasst sich mit methodischen Grundsätzen, Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen (vgl. S. 78ff) und der Einbeziehung der Medien.

< Übersicht 7: Zusammenfassung der Methoden für das Fach Politische Bildung >

↓Land	Methoden
BR	<ul style="list-style-type: none"> •Methodenvielfalt; Forderung der Schüleraktivität –üben und wiederholen –Schüler als Mitgestalter in allen Phasen des Unterrichts •Lehrgänge; Projekte; Rollen- und Planspiele; Sozialstudien; Fallstudien; Fallanalyse –diskursive Methoden(Erkundungen, Befragungen, Streitgespräche, Wandzeitung anfertigen, Schaubilder zeichnen, Collagen machen usw.) –Gruppenarbeit •Einbeziehung verschiedener Medien
M-V	<ul style="list-style-type: none"> •Forderung der Aktivität und Kooperationsfähigkeit der Schüler; offene Lernverhalten; forschendes Lernen •Projekte; Rollen- und Planspiele –Diskussion •Einbeziehung des Mediums Computer
SN	<ul style="list-style-type: none"> •Rollenspiel; Fallanalyse –Schülerauftrag; Besuch •Einbeziehung der Medien; Quellenarbeit
S-A	<ul style="list-style-type: none"> •Einbetten des systematischen Wissenserwerbs in einem dynamischen Lernprozess und dafür ein konstruktiver Methoden-Mix; Lehrgang und mindestens eine Unterrichtsmethode in jedem Schuljahr verbindlich •Lehrgang; Fallanalyse; Fallstudien; Konfliktanalyse; Planspiel; Problemstudie; Zukunftswerkstatt; Szenario-Technik –Referat; Befragung; Beobachtung; Debatte; Diskussion; Erkundung bzw. Besuch;

	Herstellen von Materialien und Medien etc. –Partner- und Gruppenarbeit ●Einbeziehung der Medien(Foto, Bilder usw.)
TH	●Handlungsbezug; Förderung der Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Schüler; individuelles und gemeinsames Lernen in verschiedenen Arbeits- und Sozialformen –praxisbezogene, problem- und projektorientierte sowie simulative Unterrichtsmethoden ●Fallstudien, Planspiele; Projekte; Zukunftswerkstätten; Rollenspiele –Brainstorming; Collagen; Schülerreferate; Pro und Kontra Debatte; Podiumsgespräche; Expertenbefragungen –Partner- und Kleingruppenarbeit ●Einbeziehung der Medien
DDR	●Problemdiskussion –Schülerauftrag bzw.–berichte; Beobachtung; Befragung ●Einbeziehung der Medien; Quellenarbeit

Alle neuen Bundesländer vertreten Methodenvielfalt und fordern Schüleraktivität. In diesem Sinne wirkt Handlungsorientierung als ein wichtiger Grundsatz methodischer Gestaltung des Unterrichts. Insbesondere Brandenburg betont die Beteiligung der Schüler als Mitgestalter in allen Phasen des Unterrichts (LP6, S. 10).

Für das Fach Politische Bildung geben alle neuen Bundesländer ähnliche Unterrichtsmethoden an. Davon werden Lehrgang, Projekt, Rollen- und Planspiel, Fallanalyse, Fallstudien, Zukunftswerkstatt in mindestens zwei neuen Ländern empfohlen. Als Arbeitsformen stellen die Lehrpläne der neuen Bundesländer viele Möglichkeiten vor; Partner- oder Gruppenarbeit, Referate, Erkundungen, Befragungen, Diskussionen und Debatten sind die bevorzugten Methoden (LP6, S. 8, 9; LP7, S. 7; LP8-1, S. 2, 3; LP9, S. 21ff; LP10, S. 10). Dabei ist es nötig, kooperative und individualisierte Lernformen ausgewogen zu verbinden (LP6, S. 10). Es ist auffällig, dass Brandenburg ebenso auf solche Verfahren wie „üben und wiederholen“ ihren Stellenwert legt (LP6, ebd.). Dies könnte ein Erbe der DDR-Didaktik sein.

Einstimmig empfehlen alle neuen Bundesländer Einbeziehung verschiedener Medien. Mecklenburg-Vorpommern nennt vor allem das Medium Computer, Sachsen hebt Quellenarbeit ähnlich dem Fach Geschichte hervor (LP6, S. 9; LP7, S. 7; LP8-1, S. 4; LP9, S. 23, LP10, S. 13).

In allen neuen Bundesländern außer Sachsen-Anhalt sind die Methodenvorgaben unverbindlich. Sachsen-Anhalt schreibt vor, dass neben Lehrgängen „in jedem Schuljahr mindestens eine“ von den in der Übersicht 7 vorgestellten Unterrichtsmethoden „zusätzlich einzuführen und zu behandeln“ sind (LP9, S. 15).

Die Lehrpläne in der DDR fordern die Schüleraktivität in der Unterrichtsgestaltung, ebenso wie die in den neuen Bundesländern. Sie zeigen jedoch geringes Interesse an Methoden. Als Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen nennen sie lediglich „Problemdiskussion“ (LP14, S. 14, 39), „Schülerauftrag bzw. -berichte“ (ebd., S. 22, 76)“, „Beobachtung“ (ebd., S. 36) und „Befragung“ (ebd., S. 22). Im Vergleich zur Mannigfaltigkeit der Methoden in den neuen Bundesländern gibt die DDR nur begrenzt Empfehlungen ab.

Man findet in diesem Bereich Gemeinsamkeiten zwischen der DDR und den neuen Bundesländern. Beide Seiten schreiben die Quellenarbeit und die Einbeziehung der Medien vor. Der Schwerpunkt der Quellenarbeit in der DDR liegt jedoch in „Schriften der Klassiker des Marxismus-Leninismus“ und „Dokumenten der marxistisch-leninistischen Partei, vor allem das ‚Manifest der Kommunistischen Partei‘ und das Programm der SED“ (ebd., S. 15).

2.4 Zusammenfassender Vergleich unter den Gesichtspunkten der Kontinuität und des Wandels

Das Fach Staatsbürgerkunde in der DDR und das Fach Politische Bildung in den neuen Bundesländer gehen von unterschiedlichen Zielsetzungen aus. Das Erstere intendiert die Erziehung zu sozialistischen Staatsbürgern, die von den sozialistischen Werten überzeugt sind und sich für das sozialistische Vaterland und die Verteidigung des Sozialismus einsetzen. Das Letztere hingegen zielt auf die politische Mündigkeit der Heranwachsenden. Demzufolge offenbaren sich die Verschiedenheiten nicht nur in den Zielen und Aufgaben beider Fächer, sondern auch in der Didaktik und den Methoden. Unter dem Gesichtspunkt der Kontinuität und des Wandels lassen sich im Folgenden die Ergebnisse von Abschnitten 2.1 bis 2.3 so zusammenfassen.

< Ziele und Aufgaben >

•Kontinuität

–Hinweise sowohl aufkognitive als auch aufaffektive Ziele

•Wandel

–von der Entwicklung des Denkens, Fühlens und Handelns der Schüler im Geiste der kommunistischen Ideale, des sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus zur politischen Mündigkeit der Schüler

–von den klassenmäßigen Urteilen und Werten über die vielfältigen Erscheinungen der Gesellschaft aus der Sicht der Arbeiterklasse zu rational begründeten eigenen Urteilen und Werten

–von hohen Leistungen für die allseitige Stärkung des Vaterlandes und die Verteidigung des

Sozialismus und des Friedens zur Teilnahme an der politischen Meinungs- und Willensbildung und Vertretung und Durchsetzung von Interessen

–von dem entscheidenden Beitrag zur Erziehung zum sozialistischen Staatsbürger zu Orientierungshilfe in der komplexen gesellschaftlichen Wirklichkeit

< Didaktik >

•Kontinuität

–Einbeziehung der Schülererfahrungen in den Unterricht

–Kooperation mit anderen Fächern

•Wandel

–von der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts aus den ideologisch-theoretischen Ansprüchen zu Schüler-, Handlungs-, Problem- und Wissenschaftsorientierung als didaktische Prinzipien

–von der Konzentrierung auf Grundwissen und der Wiederholung der Grunderkenntnisse zum Verbot der Indoktrination, der Kontroversität und dem Überwältigungsverbot

–von der genauen Beachtung der Linienführung und der inhaltlichen Stoßrichtung der entsprechenden Stoffeinheit zur Offenheit des Lernens

–von der Lerneffektsteigerung in der weltanschaulichen und politischen Bildung zur Schülerbeteiligung an der Unterrichtsgestaltung im Bezug auf die Intention der Einbeziehung der Schülererfahrungen

–Herangehen an alle Fragen von dem Standpunkt der Arbeiterklasse aus zur Betrachtung eines Problemes aus verschiedenen Perspektiven

–von keiner Angabe des Auswahlprinzips der Lerninhalte zum exemplarischen Prinzip

–von den Grundzügen des Marxismus-Leninismus und der Politik der SED zu den Schlüsselproblemen der Gegenwart und der absehbaren Zukunft als Lerninhalte

< Methoden >

•Kontinuität

–Quellenarbeit und Einbeziehung der Medien

•Wandel

–von begrenzten Methoden zur Methodenvielfalt

–von der Betonung der Schriften des Marxismus-Leninismus und der Dokumente der Partei zur Einbeziehung der verschiedenen Quellen bei der Quellenarbeit

V. Lehrplananalyse und Vergleich

Aufgrund der knappen Aufzählung der Lerninhalte in den Lehrplänen ist ihre Zuordnung zu einer bestimmten Kategorie nicht leicht. Wenn sich eine Darstellung klar auf eine Teilkategorie bezieht, dann wird sie einer einschlägigen Teilkategorie zugeordnet. Bei den unklaren oder umfassenden Formulierungen werden sie einer Kategorie zugeordnet. Zum Beispiel lassen sich in Bezug auf die Deutschlandpläne der Alliierten in dem Lehrplan von Sachsen „Alliierte Kriegskonferenzen (Teheran, Jalta, Potsdam)“ (LP3, S. 40) finden, während in dem Lehrplan von Mecklenburg-Vorpommern „Alliierte Deutschlandpläne“ aufgelistet ist (LP2, S. 15). Die einschlägigen Kategorien 1 und 2 in der Dimension 1 bestehen aus jeweils 5 und 4 Teilkategorien (vgl. das Kategoriensystem im Anhang). Innerhalb der Kategorie 1 (die Deutschlandpläne der Alliierten) stehen die Teilkategorien: 1.1 Teheran Konferenz, 1.2 Morgenthau Plan, 1.3 Londoner Abkommen, 1.4 Jalta Konferenz, 1.5 Berliner Erklärung, 1.6 strategische Planung von deutschen Kommunisten über die Neuordnung Deutschlands. Die Kategorie 2 (Potsdamer Konferenz) stützt sich auf die Teilkategorien des Verhandlungsprozesses (2.1), der Entscheidungen bzw. des Konsenses und der Weichenstellungen der Alliierten für die Neuordnung Deutschlands (2.2 und 2.3), der historischen Bedeutung (2.4). Hier wird der erste Fall, also der Lehrplan von Sachsen den Teilkategorien 1.1, 1.4 und Kategorie 2 zugeordnet, und der Letztere, also der Lehrplan von Mecklenburg-Vorpommern den Kategorien 1 und 2.

1. Lehrplananalyse der DDR

1.1 Fach: Geschichte

Der Lehrplan 12 hat mit dem untersuchten Zeitraum nach 1945 ganz wenig zu tun. Er weist lediglich auf drei Lernziele – K.2, 3.1, 5.1 in der Dimension 1 – und auf zwei Lerninhalte – K.2 und 5.1 in der Dimension 1 – hin. Der Hauptgegenstand der Analyse ist also der Lehrplan 13 (vgl. Quellenverzeichnis im Anhang).

1.1.1 Lernziele

Die Darstellungen über die Lernziele sind ideologiebedingt und abstrakt. In der Regel werden sie in 3 Dimensionen – Wissen, Können und Überzeugung – formal getrennt beschrieben.

Jedoch sind diese drei Dimensionen nicht klar zu unterscheiden, denn viele Lernziele stellen immer wieder diese Dimensionen miteinander anknüpfend dar. Zum Beispiel sollen die Schüler „solides und dauerhaftes historisches Wissen über das Ringen für die antifaschistisch-demokratische Umwälzung in Deutschland nach seiner Befreiung vom Faschismus [...] erwerben“. „Sie sind (auch) zu befähigen, mit Hilfe historischer Vergleiche und Wertungen die begünstigenden Faktoren für die antifaschistisch-demokratische Umwälzung zu erkennen und die Bedeutung dieses Umwälzungsprozesses [...] zu begreifen“. Als Erkenntnisziel werden die wichtigsten Maßnahmen dieser Umwälzung noch einmal erwähnt (LP13, S. 17-18).

Jede Stoffeinheit entspricht dem Themenbereich im Lehrplan der neuen Bundesländer. Diesen werden einige Begriffe separat hinzugefügt. Sie beziehen sich zumeist auf die Wissens- und Überzeugungsziele. Außerdem werden mehrere Lernziele vage formuliert, wie man beispielsweise in der folgenden Lernzielangabe erkennen kann: „Durch die von (den Kräften des internationalen und des deutschen Monopolkapitals) betriebene reaktionäre Politik wurde eine demokratische Entwicklung in den westlichen Besatzungszonen verhindert und Deutschland gespalten“ (ebd., S. 18). Hier ist schwer zu verstehen, was „reaktionäre Politik“ bedeutet. Solche Formulierung wird unter Bezugnahme auf die Darlegung der entsprechenden Lerninhalte zugeordnet. Es ist also nicht leicht, diese Lernziele zu unterscheiden und einer bestimmten Kategorie bzw. Teilkategorie zuzuordnen.

Trotz dieser Schwierigkeit versucht die vorliegende Untersuchung Lernziele zu analysieren. Sie analysiert nicht die Taxonomie der Lernziele, sondern die Einordnung eines Lernziels unter einer bestimmten Dimension und Kategorie. Viele historische Ereignisse oder Zusammenhänge werden sowohl in den Wissenszielen als auch in den Fähigkeits- und Überzeugungszielen auf dieselbe Stoffeinheit wiederholt bezogen. Das kann man als Hervorhebung oder Bedeutsamkeit interpretieren und wird in der Übersicht fett gedruckt.

< Übersicht 8: Präsenzanalyse der Lernziele in den Lehrplänen für die Fächer
Geschichte und Staatsbürgerkunde der DDR >

↓D. F.→	Geschichte	Staatsbürgerkunde
	12.2(2)/4(2)	
	K.2	
	3.1	14.1/2
	4.1/ 13	15.4
	5.1/4	K.4;4.1/13#
D.1	6.4/7	6.4/7
	K.17;17.1a(2)/2/3/6#	17.1a
	7.1/4	
	8.2(2)/3/5b(2)	
	9.6	
	10.1(2)/3	

	11.3/7(2)/8(2)/9	22.1/2	11.7/8
D.2	K.2 3.2/3		12.2 13.2 6.1/2/4 14.2/5 K.8 16.2
D.3	1.2 2.1/2/4 K.7 8.1/3 23.2/3/6(2)/8/9	12.1/2 18.2 19.4(3)/5 23.1/2(3)/3(2)/4(2)/5/6(2)/8(2)/9	1.2 K.2; 2.4 18.2(2) 19.1(2)/2/3(2)/4(3)/5(6)/8 21.2/3
D.4	K.1(2) K.2(2) 4.5 K.5(2) K.6(2) K.7(2) 14.1(2)	8.5 K.9	K.1 K.2 10.5 11.2(2) 12.2(2)/3(2) 14.1
D.5	K.3		K.3 K.9;9.1#
D.6	K.1(2) K.2 3.1/2/4		8.2
D.7	keine		10.9(2)

-D.: Dimension / F.: Fach; die Zahl in Klammern: die Anzahl der Wiederholung des einschlägigen Lernziels in jeweils anderer Stoffeinheit.

-K.10;10.1#: sowohl der Kategorie 10 als auch der Teilkategorie 10.1 zuordnenbare Darstellungen vorhanden.

Betrachtet man die Spalte für das Fach Geschichte in der Übersicht 8, kann man begreifen, dass die meisten Lernziele unter den Dimensionen 1, 3 und 4 zugeordnet werden. In den Dimensionen 2, 5 und 6 sind die Kategorien vereinzelt vertreten. Kein Lernziel zählt unter die Dimension 7. Das heißt, dass das Schwergewicht des Lernens über die Zeitgeschichte nach 1945 in den internationalen Rahmenbedingungen, der Politik und der Wirtschaft der DDR liegt.

Der Lehrplan der DDR sieht die Veränderung der internationalen Machtkonstellation nach 1945 als „eine grundlegende Veränderung des internationalen Kräfteverhältnisses zugunsten der Arbeiterklasse und des Sozialismus, des Friedens und der Demokratie“ durch den „Sieg der UdSSR über die faschistischen Aggressoren“ an (LP13, S.11). Von diesem Ausgangs-

punkt ausgehend, interpretiert er die internationale Politik nach 1945 aus der Perspektive des Systemgegensatzes zwischen Sozialismus und Imperialismus.

Die in der Dimension 1 vertretenen Lernziele spiegeln solche Gegensätze wider. Der Lehrplan würdigt einerseits die DDR-Gründung (K.11.7/8) und die Politik der UdSSR als eine Grundlegung für Sozialismus und Weltfrieden bzw. Verteidigung gegen die Aggressivität des Imperialismus (K.3.1, 4.1, 7.1, 12.4, 14.2, 17.1/2). Andererseits charakterisiert dieser die Politik des Westens, insbesondere der BRD und USA, als „reaktionär“, „revanchistisch“ und „imperialistisch“ (ebd., S.18, 24, 29: K.6.4/7, 7.4, 8.1/2, 10.1, 11.3, 12.2, 14.1) und weist dem Imperialismus die Schuld an der Teilung Deutschlands und dem Kalten Krieg zu (K.11.9, 22.1/2). Nach diesem wird der Kalte Krieg als „das Streben der USA und anderer imperialistischer Staaten zur Zurückdrängung des Einflusses des Sozialismus und der demokratischen Kräfte durch ständige politische, ökonomische und militärische Provokationen“ definiert (ebd., S. 13).

In der Dimension 2 finden sich zwei Lernziele. In Bezug auf die Beziehungen der beiden deutschen Staaten werden der Vorwurf der Politik der BRD als „eine zügellose Hetze und Verleumdung gegen die DDR“ (K.3.1) und die Rechtfertigungen der Abgrenzungspolitik (K.3.2) als Lernziele angegeben (S. 30).

Die in den Dimensionen 3 und 4 genannten Lernziele beziehen sich auf die sogenannten „antifaschistisch-demokratischen Umwälzungen“ (K.1.2, 2.1/2/4 in der Dimension 3²² und K.1, 2: D.4), den Aufbau der Grundlagen des Sozialismus und seiner Festigung (K.5, 6, 7: D.4), die Rechtfertigung und die Hochschätzung der Politik der SED (K.7, 8.1/3, 12.1/2: D.3; K.9: D.4) und deren ideologischen Ansprüchen (K.19.4/5, 23.2/3/6/7/8/9: D.3). Das Selbstverständnis der DDR als Arbeiter- und Bauernstaat (K.18.2: D.3) und die Aufgabe des RGW (K.14.1: D.4) sind weitere wichtige Lernaufgaben. Außerdem spiegeln die Lernziele (K.1, 2, 3.1/2/4) in der Dimension 6 (Bildung und Kultur) auch die Transformation in den Sozialismus wider. Das in der Dimension 5 (Gesellschaft) vertretene Lernziel (K.3) weist auf die wichtigsten der sogenannten „sozialistischen Errungenschaften“ hin.

Aus der Perspektive der Systemkonfrontation werden, insgesamt gesehen, für die DDR und das sozialistische System günstige oder für ihre Legitimierung notwendige Themen als Lernziele vorgegeben. Berücksichtigt man die fett gedruckten und in jeweils anderer Stoffeinheit wiederholten Lernziele, kann man diesen Befund noch deutlicher erfassen. Die Lern-

²²) Die Formulierung „in der Dimension 3“ wird im Folgenden als „: D:3“ abgekürzt. K.1.2 in der Dimension 3 wird so formuliert: K.1.2: D.3.

ziele, die nicht nur als Wissensziele, sondern auch als Fähigkeits- oder Überzeugungsziele wiederholt werden, beziehen sich auf die antifaschistisch-demokratischen Umwälzungen, den Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse, die Hilfe der UdSSR, die Veränderungen der internationalen Kräfteverhältnisse und die Abgrenzungspolitik gegenüber der BRD. Die jeweils zweimal betonten Lernziele stehen auch mit der Friedenspolitik der UdSSR, dem Aufbau des Sozialismus, der Ideologie des Marxismus-Leninismus und der Kritik an der Politik des Westens im Zusammenhang.

1.1.2 Lerninhalte

1.1.2.1 Systematisierungsanalyse

- Anordnung der Zeitgeschichte und Betrachtungsweise der deutschen Teilungsgeschichte:

Der gesamte Zeitraum nach 1945 in dem Lehrplan besteht aus 6 Stoffeinheiten (im Folgenden SE) außer einer kleinen Stoffeinheit für die Wiederholung und Systematisierung. Die jeweiligen SE haben zwei bis drei Unterrichtseinheiten (im Folgenden UE). Die Zeitgeschichte nach dem zweiten Weltkrieg strukturiert sich mit insgesamt 16 UE. Sie wird aus der Perspektive des Klassenkampfes zwischen dem Sozialismus unter Führung der UdSSR und dem Imperialismus des Monopolkapitals dargestellt. Zunächst einmal werden jeweils als ein oder zwei Unterrichtseinheiten innerhalb der gleichen Stoffeinheit, die UdSSR und das sozialistische System einerseits (UE 1.1, 1.2, 3.1, 5.1, 6.1) und der Imperialismus, insbesondere die USA und die BRD, andererseits (UE 1.3, 3.2, 3.3, 5.3) getrennt behandelt. Dann wird die Innengeschichte der DDR als eine eigene Stoffeinheit (SE 2 und 4) bzw. als eine Unterrichtseinheit (UE 5.2, 6.2) separat dargestellt. Das sozialistische Weltsystem vertritt in dem Lehrplan der DDR unumstritten den Weltfrieden und versucht ihn zu sichern, während der Imperialismus immer wieder ihn verhindern und das sozialistische Weltsystem bedrohe. Unter dem Gesichtspunkt eines solchen Systemgegensatzes werden die beiden deutschen Teilstaaten parallelgeschichtlich beschrieben.

- Periodisierung der Zeitgeschichte nach 1945 und der DDR-Geschichte:

Im Hinblick auf die Herausbildung und Festigung des sozialistischen Weltsystems und des internationalen Kraftverhältnisses lässt sich die Zeitgeschichte nach 1945 im Lehrplan der DDR wie folgt in vier Phasen unterscheiden: 1945-1949, 1949 bis zum Beginn der sechziger Jahre, sechziger Jahre, seit Beginn der siebziger Jahre bis IX. Parteitag der SED von 1976. Die Darstellung der DDR-Geschichte folgt der gleichen Periodisierung (LP13, S. 9-10).

•Schwerpunkte und Darstellungsweise der DDR-Geschichte:

Die DDR-Geschichte wird chronologisch dargestellt. Ihre Schwerpunkte liegen in der deutschen Frage im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts, in der Politik und Wirtschaft im Prozess des Aufbaus des Sozialismus und seiner Festigung.

1.1.2.2 Inhaltsanalyse: Präsenzanalyse

In dem hauptsächlich analysierten Lehrplan (LP13) wird die DDR-Geschichte nur bis zum IX. Parteitag von 1976 behandelt (vgl. Anm. 4 auf S. 11). Deshalb verlieren mehrere Kategorien bzw. Teilkategorien ihre Gültigkeit²³. Außerdem sollte berücksichtigt werden, dass die Lerninhalte für das Fach Geschichte chronologisch dargestellt werden. Die Darstellungen in dem untersuchten Lehrplan werden mithin den Kategorien, die sich auf die strukturellen Merkmale, periodeübergreifenden historischen Zusammenhänge oder Begriffe beziehen, wenig zugeordnet (vgl. S. 59 und S. 252ff). In der Regel zählen sie zur Aufgabe des Faches Staatsbürgerkunde.

< Übersicht 9: Präsenzanalyse der Lerninhalte in den Lehrplänen für die Fächer
Geschichte und Staatsbürgerkunde der DDR >

↓D.F.→	Geschichte		Staatsbürgerkunde	
D.1	1.5	12.2/4		12.1/2/3/4/5
	K.2		K.2	
	3.1/2	14.2(2)		14.2
	4.1/2/3/4/10/13	15.3/4	4.1/2/3/4/6/10/13	
	5.1/4	16.1/2	5.4	
	6.1/2/4/7	17.1a/b/2/3/6/7	6.2/4/7	17.1a
	7.1/2/4			K.18;18.1#
	8.1/2/3		K.8	
	9.6			
	10.1/3			
	11.3/4/5/7(2)/8(2)/9	22.1/2	11.3/4/5/7/8/9	
D.2	1.2/3			
	2.1/2			
	3.1/2			12.6(2)
				13.2/3
				14.2/5
		6.1/2/3/5		
		8.1	16.2	
	1.1/2/3/4/5/6/7	K.13	1.1/2/4/5/6	

²³) Dies gilt für folgende Kategorien bzw. Teilkategorien: K.20.4, 21 in der Dimension 1; K.10 in der Dimension 2; K.16, 17 in der Dimension 3; K.9 in der Dimension 7 (vgl. das Kategoriensystem im Anhang).

	2.1/2/4 3.2	14.1/2 15.1	2.1/2/4	
D.3	5.4 6.1/2/3/5/6/8/9 K.7;7.1/2/6# 8.1/2 K.10 K.1119.4(2)/5 12.1/2/3	18.2(2) 19.4(2)/5 20.1 21.3/6 22.1 23.2/3/4/5/6/9	6.2 K.7	18.2(2) 19.1/2/3(3)/4/5(3)/6/8/9 21.2(2)/3(2)/4 23.1/2(3)/3(3)/4/5/6/7/8(2)/9
D.4	1.1/2/3/4/5 8.5 K.2 3.1/2/3 4.5 5.1/2/6/7 6.1/2/3 K.7	K.9 14.1/2	1.2/3/4/5 K. 2 K.4 K.7	K.9;9.1/4# 10.5/8 11.1/2/3/4/6/7(2) 12.1/2/3 14.2(2)
D.5	K.1;1.2# K.2 K.3	9.1	K.3;3.1/4/5/6/8	7.1/2 K.9;9.1/2/4#
D.6	1.2/3/4/5 2.1 3.1/2/4 4.1 K.5	6.1 9.4	1.2/3/4/5 5.1	7.4 8.2(2)
D.7	K.3;3.4#	K.5	K.5 K.3 10.9(2)	

–alle Anmerkungen: siehe Übersicht 8 (S. 97)

Betrachtet man die Spalte für das Fach Geschichte in der Übersicht 9, ist erkennbar, dass die Kategorien in den Dimensionen 1, 3 und 4 viel mehr als die der anderen Dimensionen vertreten sind. Das bedeutet, dass die Deutsche Frage im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts, die Politik und Wirtschaft der DDR Beachtung im Lehrplan finden. Aufgrund der chronologischen Darstellungsweise decken die Kategorien alle Perioden ab.

In der Dimension 1 sind alle Kategorien außer Kategorie 13 (Stalin-Note und Genfer Gipfelkonferenz) mit mindestens eine Teilkategorie vertreten. Auch die Teilkategorien 10.2 (Berlin-Blockade und Luftbrücke) und 15.1 (Entstalinisierung in der UdSSR) sind nicht vorhanden. Die ausgelassenen Teilkategorien bzw. Kategorien scheinen mit der politischen Bewertung dieser Kategorien im Zusammenhang zu stehen. Der erste Fall bezieht sich auf den Wandel der nationalen Frage der SED, der Rest ist für die DDR nicht erinnerungswürdig.

Man findet auch keine Darstellung über die Kategorien des Vergleichs der beiden deutschen Staaten in der Dimension 2 (K.12 bis 16), denn die Politik, Gesellschaft und Wirtschaft der

BRD ist zufolge des Lehrplans der DDR kein Gegenstand des Vergleichs, sondern nur ein Gegenstand der Kritik und des Vorwurfs (LP13, S. 24, 37, 38). Bei den vertretenen Kategorien geht es um die Rechtfertigung der Deutschlandpolitik der SED (K.1.2/3, 3.2), die Kritik der Politik der BRD (K.2.1/2, 3.1) und den Grundlagenvertrag (K.6).

Der Zwangscharakter der Gründung der SED (K.2.3) und der Stalinismus in der SBZ/DDR (K.4) in der Dimension 3 sind ebenfalls nicht erwähnenswert für die DDR. Gleiches gilt für das politische Schlagwort unter dem Ulbricht-Regime in den 60er Jahren: sozialistische Menschengemeinschaft (K.9). Hinsichtlich der Kategorie 5 (Umgestaltung der SED als Partei neuen Typus) wird nur das Parteilehrjahr (K.5.4) dargelegt. Das Fach Geschichte hat kein großes Interesse an der systematischen Darstellung über das Herrschaftssystem (K.19).

In der wirtschaftlichen Dimension (D.4) sind alle gültigen Kategorien außer der Kategorie des neuen ökonomischen Systems der Planung und Leitung (NÖS: K.8.1/2/3/4) vorzufinden. Dieses Ausklammern kann aus der Zurücknahme der Wirtschaftsreform der 60er Jahre erklärt werden. Auf die systematische Darstellung der Grundsätze der Wirtschaftspolitik und der Planwirtschaft geht der Lehrplan nicht ein.

Die Dimensionen 5 und 7 sind schwach vertreten. In der gesellschaftlichen Dimension (D.5) werden nur die Gründung der Massenorganisationen (K.1), insbesondere der FDJ, die mit dem Name Erich Honeckers verknüpft war (K.1.2: S. 21), und die sozialistischen Errungenschaften (K.3) dargestellt. In der Dimension 7 sollen die Schüler den 17.6.1953 als „das Scheitern der konterrevolutionären Putschversuche gegen die DDR“ (K.3.4: S. 28) und die Flucht in den Westen als den „Missbrauch der offenen Grenzen“ (K.5: S. 32) lernen.

Die Kategorien in der Dimension 6 sind in allen Perioden vertreten. Das kann sowohl auf die ideologische Akzentsetzung der DDR auf die Bildung und Kultur als auch auf die chronologische Darstellung zurückgeführt werden. Dabei bleibt die Unterdrückung der Künstler (K. 3.3, 4.2, 6.2) unerwähnt.

Einigen von den Lerninhalten wird deutlich mehr Raum im Lehrplan als anderen gegeben, was sich folgerichtig auch in den konkreteren Darstellungen niederschlägt. Das zeigt, welche Lerninhalte in dem Fach Geschichte einen besonderen Rang einnehmen. In der Dimension 1 wird die sowjetische Machtpolitik in Osteuropa²⁴ (K.7.1) als „antiimperialistisch-demokratische Umwälzung in von der UdSSR befreiten Ländern“ (S. 13, 14) mit den Entwicklungen mehrerer Staaten dargelegt. Die wichtigsten Schritte zur Gründung der DDR (K.11.7/8)

²⁴) In der vorliegenden Untersuchung versteht man unter Osteuropa alle ost- und südosteuropäischen sozialistischen Staaten, die unter dem Einfluss der UdSSR standen.

werden dargestellt, und ihre Gründung wird als „Wendepunkt in der Geschichte des deutschen Volkes“ hoch bewertet (S. 23). Diese Teilkategorien kommen sogar zweimal vor, jeweils in einer anderen Stoffeinheit.

In der politischen Dimension (D.3) schätzt der Lehrplan den Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945 (K.1.2) als „Grundlage der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung“ (S. 20) ein und sieht die Gründung der SED (K.2) mit der Darstellung des Vereinigungsprozesses und des wesentlichen Inhalts des Vereinigungsparteitages als „die wichtigste Voraussetzung für die Errichtung der Macht der Arbeiterklasse“ an (S. 17). Der Berliner Mauerbau (K.7) wird in dem Lehrplan mit „die Maßnahmen der DDR am 13. August 1961“ umschrieben. Nach der Erwähnung des Hintergrundes und der historischen Bedeutung wird dieser als „die Sicherung der Staatsgrenze der DDR“ gerechtfertigt (S. 33). Er wird einerseits als umfassende Kategorie und andererseits als konkrete Teilkategorie wiederholt vorgegeben.

Neben diesen werden den Kategorien, die sich auf die „antifaschistisch-demokratische Umwälzung“ (S. 20) und den „Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse“ (S. 31, 32, 36) beziehen, breiter Raum zugewiesen. Das ist schon aus den Überschriften der Unterrichtseinheiten zu ersehen. Sie lauten wie folgt: „das Ringen um die antifaschistisch-demokratische Umwälzung“ (UE 2.2), „die Sicherung und Weiterführung der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung in der sowjetischen Besatzungszone“ (UE 2.3), „der Aufbau der Grundlage des Sozialismus und der Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse“ (UE 4.1) und „der weitere Aufbau des Sozialismus in der DDR“ (UE 5.2).

1.1.3 Lernmethoden

Für das Lernen der DDR-Geschichte weist der Lehrplan auf drei Methoden bzw. Verfahren hin (vgl. S. 77ff). Zunächst einmal wird bei der Behandlung der Herausbildung des sozialistischen Weltsystems von 1945 bis 1949 der historische Vergleich mit dem weltpolitischen Kräfteverhältnis nach der Oktoberrevolution 1917 und den Positionen und Zielen des Imperialismus vor dem zweiten Weltkrieg vorgegeben (LP13, S. 16). Zum anderen wird die Reaktivierung der schon erworbenen Kenntnisse aus anderen Fächern und Kooperationen mit ihnen gefordert (S.23, 33, 44). Die antifaschistisch-demokratische Umwälzung und ihre Ausgangsbedingungen und die ökonomische Entwicklung sind beispielhafte Themen. Schließlich seien die politischen Dokumente, wie z. B. „der [...] Rechenschaftsbericht an den IX. Parteitag, das Programm der SED (und) Dokumente der KPdSU“ auszugsweise einzubeziehen, um die Effektivität des Unterrichts „bei der Behandlung des Kampfes der Werktätigen zur Verwirklichung der Beschlüsse des VIII. Parteitages der SED“ zu erhöhen (S. 43).

Die hier angegebenen Lernmethoden fordern die Quellenarbeit, aber sie empfehlen nicht die Schüleraktivität im engeren Sinne. Die zugeteilten Lernstunden sind im Vergleich zu den umfangreichen Inhalten knapp, obwohl ihre absolute Stundenzahl (insgesamt 56 Stunden) nicht gering ist. Es scheint, dass diese Situation die Berücksichtigung der anderen Methoden erschwert hat. Grundsätzlich hatte aber das Fach Geschichte in der DDR kein Interesse an die verschiedenen Lernmethoden gestellt, denn es war ein ideologisches und politisches Fach, das die Aufgabe hatte, einen Beitrag zur Ausprägung des marxistisch-leninistischen Geschichtsbildes und des sozialistischen Geschichtsbewusstseins der Schüler zu leisten und dadurch die DDR zu stabilisieren (Süssmuth, 1991b: 13). Zu Methodenvorgaben gibt der Lehrplan außer der Effektivität des Wissenserwerbs der Schüler keine Begründung an.

1.2 Fach: Staatsbürgerkunde

1.2.1 Lernziele

Die meisten Lernziele aus dem Lehrplan für das Fach Staatsbürgerkunde kann man unter der Dimension 3 zuordnen. Das heißt, dass der Schwerpunkt in diesem Fach in den politischen Themen liegt. Danach folgt die Dimension 2, 1 und 4. Nur wenige Lernziele gehören den Dimensionen 5 und 6 an. Man kann keine Lernziele in der Dimension 7 finden wie beim Fach Geschichte. Auch die Kategorien, die sich auf die historischen Zusammenhänge und die strukturellen Merkmale beziehen, sind deutlich mehr als die der Chronologie vertreten (vgl. S. 59ff und S. 252ff). Im Vergleich zum Fach Geschichte werden weniger Lernziele der Dimension 1 zugeordnet, während dies in der Dimension 2 umgekehrt ist.

In der Dimension 1 werden die Nachkriegssituation, insbesondere Bedeutung des Kriegsendes als „Befreiung des deutschen Volkes und anderer Völker vom Faschismus“ (LP14, S. 20), die Hilfe der UdSSR (K.4.1/13), die Verhinderung der antifaschistischen Reform im Westen (K.6.4/7), die Gründung der DDR und ihre historische Bedeutung (K.11.7/8) und die Politik der historischen Koexistenz der UdSSR (K.17.1a) als Lernziele vorgegeben. Es handelt sich dabei um die Kritik am Westen und um die Würdigung der DDR sowie der Politik der UdSSR.

In der Dimension 2 werden der Grundlagenvertrag, die darauffolgende Verschärfung der Abgrenzungspolitik (K.6, 7) und die Vergleiche einiger Bereiche als Lernziele vorgebracht. Bei diesem Vergleich geht es um die grundsätzlichen Unterschiede der beiden Staaten in den Macht- und Eigentumsverhältnissen (K.12.6, 13.4), die Arbeitsplatzsicherheit und das Recht

auf Bildung – die DDR war stolz auf die beiden – und die Stellung des Bürgers in der sozialistischen und kapitalistischen Gesellschaft (K.14.2/7, 16.2).

Neben den Kategorien des Aufrufs der KPD (K.1.2), der Gründung der SED (K.2), des Begriffs der entwickelten sozialistischen Gesellschaft (K.12.2) und den Grundrechten und Pflichten des Bürgers (K.21.2/3) konzentrieren sich die Lernziele in der politischen Dimension auf die Kategorien 19 (Herrschaftssystem der DDR) und 23 (Ideologie).

Die Lernziele in der wirtschaftlichen Dimension beziehen sich auf die antifaschistisch-demokratische Umwälzung (K.1, 2), den demokratischen Zentralismus als Organisationsprinzip und die Funktionsweise der Planwirtschaft (K.1.2/3) sowie die Wirtschaftsbeziehung zum RGW (K.14.2). Die in den gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen repräsentierten Lernziele stehen mit den sozialistischen Errungenschaften – Wohnungs- und Sozialpolitik, Recht auf Arbeit (K.3, 9.1: D.5) und Recht auf Bildung (K.8.2: D.6) – im Zusammenhang.

Viele Lernziele werden zwei- bis sechsmal wiederholt angegeben. Die Teilkategorie 19.5 (Herrschaftsanspruch der SED) in der Dimension 3 kommt sechsmal in jeweils anderen Stoffeinheiten der Lehrpläne vor, und die Teilkategorie 19.4 (Volksdemokratie bzw. Diktatur des Proletariats) und 23.2 (historische Mission der Arbeiterklasse unter Führung ihrer marxistisch-leninistischen Partei) in derselben Dimension werden als Lernziel dreimal angegeben. Auch werden auf mehrere Lernziele in der Dimension 3 (K.19.1/3, 23.4/6/7/9) und 4 (K.11.2, 12. 2/3) zweimal hingewiesen. Die Lernziele, die sowohl als Wissens- als auch Fähigkeits- oder Überzeugungsziele wiederholt vorgegeben werden, beziehen sich auf die Gründung der DDR und ihre historische Bedeutung (K.11.7/8: D.3), den Vergleich der Macht- und Eigentumsverhältnisse der beiden Staaten (K.12.6, 13.4: D.2), den Aufruf der KPD und die Bedeutung der Gründung der SED (K.1.2, 2: D.3), das Herrschaftssystem und die Ideologie (K.19, 23: D.3) sowie das Organisationsprinzip und die Funktionsweise der Planwirtschaft (K.12.2/3: D.4). In diesen hervorgehobenen Lernzielen treten die Hauptlernziele des Faches Staatsbürgerkunde zutage, also die Identifikation mit dem Staat, Herrschaftssicherung der SED und Überzeugung des Marxismus-Leninismus. Das kann man anhand der Konzentration der Lernziele auf die Kategorien 19 (Herrschaftssystem) und 23 (Ideologie) in der politischen Dimension deutlich erkennen.

1.2.2 Lerninhalte: Inhaltsanalyse

Das Fach Staatsbürgerkunde macht die Vermittlung der „grundlegenden Erkenntnis des Marxismus-Leninismus in enger Verbindung mit Kenntnissen über die Politik der marxistisch-leninistischen Partei“ zu seiner Aufgabe (LP14, S. 5). Diese Vorstellung konkretisiert sich in dem Lehrplan von Klasse 7 bis 10 in insgesamt 17 Stoffeinheiten. Wie die Aufgabenstellung vorsieht, kann man alle Stoffeinheiten in zwei Aspekte unterteilen. Zum einen beschäftigen sie sich mit dem Marxismus-Leninismus. Für den ganzen Jahrgang besteht der Lehrplan für die Klasse 9 aus den ideologischen Lehren des Marxismus-Leninismus. Eine Stoffeinheit für die Klasse 10 behandelt ebenfalls diese weltanschauliche Theorie. Dabei geht es um „die Gesetzmäßigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung“, „die historische Notwendigkeit der Ablösung des Kapitalismus“, „die historische Mission der Arbeiterklasse“ und „den Marxismus-Leninismus – die Weltanschauung, nach der wir leben und handeln“.

Zum anderen beziehen sich die Stoffeinheiten auf die Strukturen der Politik, Gesellschaft und Wirtschaft, den Staatscharakter, die Leistungen der DDR und die Aufgabenstellung der SED. Dementsprechend kommen die politischen und wirtschaftlichen Kategorien mehr als andere vor, und die sogenannten „sozialistischen Errungenschaften“ in der Dimension 5 werden noch konkreter als im Fach Geschichte vorgegeben, wie man in der Übersicht 9 (S. 101ff) deutlich sehen kann.

Im Vergleich zum Fach Geschichte kann man in der Übersicht 9 erkennen, dass sich die Kategorien, die sich auf die historischen Zusammenhänge und die strukturellen Merkmale beziehen, im Großen und Ganzen, mehr als die der Chronologie repräsentieren, wie es bei den Lernzielen der Fall war (vgl. S. 59ff und S. 252ff). Das heißt, dass der Lehrplan für das Fach Staatsbürgerkunde an der systematischen Darstellung interessiert ist. Insbesondere die in den Dimensionen 3 und 4 vertretenen Kategorien zeigen dies deutlich. Wenn man dem Charakter der beiden Fächer Rechnung trägt, ist dieser Befund erwartungsgemäß.

In der Dimension 2 ist auffällig, dass die beiden deutschen Teilstaaten in einigen Bereichen verglichen werden (K.12.2/6, 13.4/5, 14.2, 16.2). Für diese Gegenüberstellung wird eine Stoffeinheit vorgesehen (SE 3 in der Klasse 8). In dem Lehrplan für das Fach Geschichte wird die BRD nur kritisiert oder mit Vorwürfen überhäuft. Dagegen werden sie hier -im Fach Staatsbürgerkunde- im Kontrast zur DDR gestellt, selbstverständlich zugunsten der DDR. Diese Gegenüberstellung solle also genutzt werden, „um den Schülern die Größe der sozialistischen Errungenschaften in der DDR zu verdeutlichen“ (LP14, S. 27). „Das Recht auf Arbeit als Errungenschaft“ des DDR-Sozialismus steht gegenüber der „ständigen Unsicherheit des Arbeitsplatzes“ in dem BRD-Kapitalismus (ebd., S. 38). Dieser Kontrast wird in den

folgenden Gegensätzen fortgeführt: das „gleiche Recht auf Bildung“ in der DDR versus „das Bildungsprivileg der Ausbeuterklasse in der BRD“ (ebd.), „das gesellschaftliche Eigentum an Produktionsmitteln in der DDR“ versus „das monopolkapitalistische Eigentum an den hauptsächlichsten Produktionsmitteln und die Beherrschung der Wirtschaft durch das mächtige Monopol in der BRD“ (ebd., S. 41), und der Staat als „die politische Macht der von der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei geführten Werktätigen“ in der DDR versus „der Staat der BRD als Machtinstrument der Monopolbourgeoisie“ (ebd.).

Die Lerninhalte in der politischen Dimension (D.3) häufen sich in den Kategorien 19 und 23. Sie werden bei den Lernzielangaben mehrmals betont. Daher ist diese Verdichtung nicht erstaunlich.

Im Vergleich zum Fach Geschichte fällt in der Dimension 7 eine Teilkategorie besonders ins Auge. Ein sozialistischer Staatsbürger sollte folgende Eigenschaften haben: „gediegene fachliche und politische Kenntnisse“, „hohes Kulturniveau“, „Disziplin, Streben nach hohen Leistungen, Sparsamkeit, Einsatzbereitschaft (und) kameradschaftliche Hilfe“ (K.10.9: S. 26).

1.2.3 Lernmethoden

Die empfohlenen Lernmethoden in den Lehrplänen für die Klasse 7 bis 10 lassen sich in sechs Formen zusammenfassen. Zunächst einmal wird die Quellenarbeit und Einbeziehung des dokumentarischen Materials sowie der Literatur mehrmals angegeben (LP14, S. 22, 23, 35, 39, 49, 54, 56, 62, 75). Zum Beispiel sind die „wesentlichen Inhalte des Aufrufs der KPD vom 11. Juni 1945“ mit dem gleichen Dokument zu erschließen (S. 23).

Bei der „Auseinandersetzung mit der aktuellen Politik des BRD-Imperialismus“ soll zum Zweiten der Lehrer die Artikel und Meldungen aus den Massenmedien der DDR in den Unterricht einbeziehen (S. 43). Auch bei der Darstellung des Charakters der Epoche ist diese Methode wünschenswert (S. 19).

Eine weitere bevorzugte Methode ist die Schüleraktivität durch die Problemdiskussion, oder durch Schüleraufträge bzw. -berichte (S. 22, 36, 39, 71, 76). Als geeigneter Gegenstand dieser Methode nennen die Lehrpläne folgende Beispiele: „die aktuellen, die Öffentlichkeit und die Schüler bewegenden Fragen“ (S. 39), die Befragung der den Schülern nahestehenden Menschen über die Beiträge zur Lösung der in der Anfangszeit der DDR bestehenden Aufgaben (S. 22), die „Beobachtungen und persönlichen Erfahrungen der Schüler (über) die konkrete Arbeit der örtlichen Volksvertretungen und einzelner Abgeordneter“ (S. 36) und die „Erfahrungen der Schüler aus ihrer politischen Tätigkeit (vor allem in der FDJ)“ (S. 76).

Zum vierten wird die Einbeziehung der Beispiele aus dem Heimatterritorium empfohlen (S.

27, 30). Diese Methode kann man beispielsweise auf die folgende Frage anwenden: Wie nimmt die Arbeiterklasse im Interesse aller Werktätigen ihre führende Rolle wahr?

Für die Thematisierung der Vereinigung der Arbeiterparteien zur SED und der Gründung der DDR wird Fünftens die Gestaltung der „emotional betonten Erlebnisse für die Schüler“ hervorgehoben. Es geht also darum „die historische Rolle der SED bei der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung und bei der Errichtung (der) Arbeiter- und Bauern-Macht zu würdigen“ (S. 22).

Wie im Fach Geschichte ist zum Schluss die Nutzung des Wissens, beispielsweise „über die ökonomischen und sozialen Leistungen der DDR“ aus anderen Fächern, wie Heimatkunde, Geographie usw. notwendig (S. 27).

Die ersten Beiden von oben genannten beziehen die Medien ein. Der Rest ist Arbeitsverfahren und fordert die Schüleraktivitäten. Hier wird auf keine Methode, also die Makrostruktur des Lernprozesses, wie z.B. Projekte, Fallstudien etc., hingewiesen (vgl. S. 78ff).

Im Vergleich zum Fach Geschichte ist es erkennbar, dass das Fach Staatsbürgerkunde die Aktivität der Schüler vielmehr betont. Die Begründung der Methodenvorgaben erfolgt auch unter diesem Gesichtspunkt, wie man an folgenden Angaben sehen kann: „den schweren Anfang (der Nachkriegszeit) für die Schüler nacherlebbar zu gestalten“ (S. 22), „den Schülern die großen Leistungen und Errungenschaften der Werktätigen der DDR bildhaft vor Augen zu führen“ (S. 27) und um die Stellungnahme und Diskussion (der Schüler) herauszufordern und ihre gesellschaftliche Aktivität zu motivieren und zu stimulieren (S. 39). Die Einbeziehung der Medien wird, wie beim Fach Geschichte, empfohlen.

2. Lehrplananalyse der neuen Bundesländer

In den nun folgenden Abschnitten 2.1 und 2.2 werden einige auffällige Analyseergebnisse der jeweiligen Fächer ländervergleichend herausgearbeitet. Aufgrund des stichwortartigen bzw. überschriftartigen Charakters sind die Darstellungen der Lehrpläne nicht geeignet, als Datengrundlagen zur Beurteilung zu dienen. Deshalb lassen sich im Abschnitt 2.3 nur einige erkennbare Merkmale aus beiden Fächern herausarbeiten und anhand der Beurteilungskriterien ein skizzenartiges Urteil versuchen.

2.1 Fach: Geschichte

2.1.1 Lernziele

Drei neue Bundesländer stellen in den Lehrplänen 4 bis 5 Lernziele auf der Grobziel-Ebene auf, und in Mecklenburg-Vorpommern sind es sogar 26 Lernziele auf der Feinziel-Ebene. Es sind alles kognitive Lernziele. Nur der Lehrplan von Brandenburg weist auf kein Lernziel hin. Die meisten Lernziele kann man den Dimensionen 1, 2 oder 3 zuordnen, also die Deutsche Frage im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts, der Einfluss der UdSSR, die Beziehungen und Vergleiche der beiden deutschen Staaten sowie die Politik der DDR.

Die der Dimension 1 zuordnenbaren Lernziele sind in Sachsen (LP3, S. 35) und in Thüringen (LP5, S. 31) ähnlich. Die Teilung Deutschlands als Folge des Zweiten Weltkrieges und die Systemüberwindung in der DDR und Osteuropa sind gemeinsame Lernziele in beiden Ländern. Der Lehrplan in Sachsen gibt auch konkret die Blockbildung und Herausbildung der beiden deutschen Staaten vor, während dieser in Thüringen umfassend die Auswirkungen des Ost-West-Konflikts in der deutschen Nachkriegsgeschichte benennt. Die Lernziele in der Ersteren kann man aber als Beispiele des Lernziels der Letzteren verstehen. In Mecklenburg-Vorpommern bestehen ähnliche oder gleiche Lernziele. Es sind dies: die Ermittlung und Problematisierung der „wirtschaftlichen und politischen Zäsuren der Abkehr vom einheitlichen Deutschland“ (K.8 bis 10; LP2, S. 15), die Bewertung der Spaltung Deutschlands im Spannungsfeld des Kalten Krieges (K.11.9; ebd.), die Bestimmung der Ursachen der Reformpolitik in der UdSSR sowie die Feststellung der „Veränderungen in ihrem Einflussbereich“ (K.20, 21; ebd., S. 16). In diesem Land bestehen noch mehrere derselben Dimension zuordnenbaren Lernziele. Zum Beispiel werden die Herausstellung der „zentralen Inhalte der Ostverträge“ (K.16.1; ebd.) und die Beurteilung des „sowjetischen Interesses an Expansion oder Sicherheit“ (K.7.1; ebd., S. 17) angegeben.

Im Gegensatz dazu wird kein Lernziel in Sachsen-Anhalt der Dimension 1 zugeordnet. In diesem Bundesland dominieren die der Dimension 2 zuordnenbaren Lernziele: 1. die Beziehungen der beiden Staaten von 1949 bis 1989, 2. die Folgen, die durch die Konkurrenz der Wirtschaftssysteme auf den jeweiligen Staat entstanden, 3. die Untersuchung des Handlungsraums, den die beiden deutschen Staaten für deutsch-deutsche Annäherung besaßen und 4. der Vergleich des Alltagslebens (LP4, S. 68).

Auch in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen kann man die dieser Dimension zuordnenbaren Lernziele finden. Im Ersten wird auf die Beziehungen und den Vergleich der beiden deutschen Teilstaaten als Lernziele hingewiesen, im Zweiten nur die Beziehungen und im Letzten nur der Vergleich. Das Vergleichsinteresse dieser beiden Länder liegt in dem politischen System (Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen), der Wirtschaftsentwicklung

(Mecklenburg-Vorpommern) und dem Geschichtsbild (Thüringen). Hinsichtlich der Beziehung der BRD und der DDR werden der Grundlagenvertrag und seine Folgen (K.6) sowie der Vereinigungsprozess (K.10) in den Lehrplänen der Länder Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen als Lernziele vorgeschrieben.

Die der Dimension 3 zuordnenbaren Lernziele sind in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen vorhanden. Der Mauerbau (K.7), die Repressionsformen (K.20.1), der Untergang der DDR (K.16) und seine Ursachen und Bedingungen (K. 17.1) sind die Themen. Bei der Lernzielvorgabe charakterisiert Thüringen die DDR klar als totalitären Staat (K.18.1: LP5, S. 31).

Die wirtschaftlichen Kategorien als Lernziel kommen nur in Form des Vergleichs der beiden deutschen Staaten vor, und sie bestehen in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt.

Nur in Mecklenburg-Vorpommern werden auch die anderen Dimensionen zuordnenbaren Lernziele angegeben. Einige Lebensbereiche der beiden Staaten wie „Kultur und Sport, Jugend- und Frauenpolitik und soziale Sicherung“ sind kennenzulernen (LP2; S. 15). Sie sind unter den Dimensionen 5 oder 6 einzuordnen. Und die Schüler sollen die „individuellen Reaktionen der Bevölkerung“ zum SED-System (K.6) und „die Rolle der Oppositionsgruppen und der Bürgerbewegung für die politische Umgestaltung“ (K.9.3/4: ebd., S. 16) darstellen und beurteilen können. Diese beiden Lernziele lassen sich in der Dimension 7 unterbringen.

Beim Lernen der Zeitgeschichte nach 1945 schreiben die Lehrpläne der neuen Bundesländer, zusammenfassend gesehen, die Teilung Deutschlands im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts, die Beziehungen der beiden deutschen Teilstaaten und den Untergang der DDR und des Ostblocks als die wichtigsten Lernaufgaben vor. Davon bleiben der Untergang der DDR und seine Erklärung als das Einzige sich nur auf die DDR beziehende Lernziel.

2.1.2 Lerninhalte

2.1.2.1 Systematisierungsanalyse

- Anordnung der Zeitgeschichte nach 1945 und Betrachtungsweise der deutschen Teilungsgeschichte:

Bei der Anordnung der Zeitgeschichte berücksichtigen die Lehrpläne von Brandenburg und Thüringen kein weltgeschichtliches Element außer des Ost-West-Konflikts. Dagegen behandeln drei weitere neue Bundesländer gemeinsam „die europäische Einigung“ und „die dritte Welt“. Sachsen schließt dazu noch „außereuropäische Mächte nach 1945“ ein. Neben der

deutschen Teilungsgeschichte thematisieren die drei Länder diese Weltgeschichte als jeweils einen eigenständigen Themenbereich, also jeweils wie ein selbständiges Kapitel.

Bei der Darstellung der deutschen Teilungsgeschichte beschreiten alle Länder ihren eigenen Weg. Mecklenburg-Vorpommern behandelt diesen Zeitraum mit fünf Themenbereichen. Die drei Perioden (1945-1949, 1949-1969/71, 1969/71-1989), der Zusammenbruch des Ostblocks, die Vereinigung Deutschlands und der Kalte Krieg werden jeweils als ein Themenbereich getrennt dargestellt. In Sachsen und Thüringen wird der Kalte Krieg in die deutsche Teilungsgeschichte eingebettet beschrieben. Wie oben bei den Lernzielen gesehen, ist, in Sachsen-Anhalt das Interesse an dem Ost-West-Konflikt viel geringer als in den anderen neuen Bundesländern, obwohl die Geschichte der USA und UdSSR jeweils als ein Themenbereich separat behandelt wird. Brandenburg widmet der Zeitgeschichte nach 1945 sechs Themenbereiche. Davon beschäftigen sich drei Themenbereiche mit dem Ost-West-Konflikt, und jeweils ein Themenbereich befasst sich mit der Besatzungszeit, der Gegenüberstellung der beiden Staaten und dem Einigungsprozess.

Alle neuen Bundesländer gehen an die deutsche Teilungsgeschichte nach 1945 parallelgeschichtlich heran. Sie heben also die getrennte Entwicklung der beiden Staaten hervor und stellen beide Staaten gegenüber. Gleichzeitig betrachten sie die DDR und BRD als jeweils ein Teil der gemeinsamen deutschen Geschichte. In diesem Sinne bildet die deutsche Nationalgeschichte den Hintergrund dieser Herangehensweise.

•Periodisierung der Zeitgeschichte nach 1945 und der DDR-Geschichte:

In den Ländern Brandenburg und Sachsen-Anhalt periodisiert sich die deutsche Teilungsgeschichte nach 1945 und die DDR-Geschichte nicht. Die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen teilen diesen Zeitraum für die beiden deutschen Staaten übergreifend auf. In Mecklenburg-Vorpommern wird er in drei Phasen – nämlich Deutsche Nachkriegsgeschichte (1945-1949), die Entwicklung der beiden Staaten (1949-1969/71) sowie Entspannungspolitik und Normalisierung (1969/71-1989) – aufgeteilt. In Thüringen wird diese Zeit in zwei umfangreichere Etappen, also die Welt und Deutschland vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis 1949 und die Deutsche Frage 1949 bis 1990 sowie deren Lösung unterscheidet. Die DDR-Geschichte in diesem Bundesland wird inhaltlich in zwei Phasen von 1949 bis zum Mauerbau und danach bis zur Vereinigung unterschieden. In Sachsen wird die Zeitgeschichte nach 1945 in zwei Epochen – Deutschland unter Besatzungsrecht (1945-1949) und die Entwicklung der beiden deutschen Staaten vor dem Hintergrund globaler Spannungen vom Ost-West-Konflikt zur Annäherung (1949-1991) – getrennt. Darin unterscheidet sich die

DDR-Geschichte wiederum in fünf Perioden: 1945-1949, 1949-1952, 1952-1961, 1961-1971, 1971-1989/ 90.

•Schwerpunkte und Darstellungsweise der DDR-Geschichte:

Im Land Sachsen-Anhalt liegt der Schwerpunkt der DDR-Geschichte in dem Vergleich des Wirtschaftssystems und des Alltags der beiden deutschen Staaten, während Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern die Deutsche Frage im Ost-West-Konflikt hervorhebt. Die Länder Sachsen und Thüringen schenken den internationalen Entwicklungen sowie der Politik der DDR mehr Aufmerksamkeit.

Die Darstellungsweise der DDR-Geschichte lässt sich in Brandenburg nicht einsehen. Aber in Sachsen-Anhalt kann man den strukturgeschichtlichen Zugang erkennen, und in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen dominiert eher die Verlaufsgeschichte, also die Chronologie.

Fazit: alle neuen Bundesländer stimmen darin überein, dass sie die deutsche Teilungsgeschichte parallelgeschichtlich vor dem Hintergrund der deutschen Nationalgeschichte betrachten. Aber die Periodisierung und Anordnung der Zeitgeschichte nach 1945 und die Phasenaufteilung der DDR-Geschichte erfolgen je nach Land unterschiedlich. Nur in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt kann man den Schwerpunkt der DDR-Geschichte in den Lehrplänen erfassen. Die Mehrheit der neuen Bundesländer stellt die DDR-Geschichte chronologisch dar.

2.1.2.2 Inhaltsanalyse: Präsenzanalyse

< Übersicht 10: Präsenzanalyse der Lerninhalte in den Lehrplänen für die Fächer Geschichte und Politische Bildung der neuen Bundesländer >

↓D.	L.→	BR	M-V	SN	S-A	TH
			K.1	1.4/5		
		K.2	K.2	K.2		K.2
		K.3	3.1	3.2		
		K.4	K.4	4.2/3/4/7/11		4.1/3/6/7
				5.1/4	5.1	
		6.6		6.3/6	K.6	K.6
			7.1/4	7.1/4		K.7;7.1/4#
		K.8;8.2/3#	K.8	8.1/2/3		8.3
		K.9	K.9			9.6
		K.10	K.10	10.1/2		10.1/2
		K.11	K.11	K.11	K.11	11.2/3/6/7
Dimension		12.2/4	K.12	12.2/4	K.12	12.2/3/4/5

<p>1</p>	<p>14.2 15.3/4 17.3/6/7 19.2 20.2 22.3 ----- <u><17.7></u> <u><K.20;20.2>#</u> <u><K.21></u></p>	<p>14.2 15.2/3/4 16.1 17.6 K.20 K.21 22.3 23.1 -----</p>	<p>13.1 15.3/4 17.6 K.20;20.2# 21.1/3/5 23.2/3 -----</p>	<p>15.1 K.20 -----</p>	<p>16.1/2 18.1 -----</p>
<p>Dimension 2</p>	<p>K.10 -----</p>	<p>K.6 K.10 12.4 K.13 -----</p>	<p>K.2;2.2# K.3;3.2# K.4 K.5 K.6 8.1 K.10 ----- <u><12.1/4/5/7></u></p>	<p>2.2 5.3 K.6 10.1 13.4/7 14.1/4 15.1/2 16.1/2/3/4/5 -----</p>	<p>3.3 K.6;6.5# K.10 -----</p>
<p>Dimension 3</p>	<p>7.1/2/5 16.3 K.19 ----- <u><K.4></u> <u><6.2></u></p>	<p>K.7 K.16 17.2a 20.1 -----</p>	<p>1.1/3/4/7 K.2 3.1/2 4.1/2 6.6 K.7 K.16;16.3/4 /6/9 # 17.2a -----</p>	<p>K.1 K.7 16.4/6 17.2a 20.1 24.2 -----</p>	<p>K.1 K.2 4.1 6.5 K.7 K.16;16.3# 17.2a 19.5 20.1 -----</p>

	<u><15.5></u> <u><16.6></u> <u><19.2/5/7/9></u> <u><20.1/2></u> <u><23.6></u>		<u><20.1></u> <u><21.4></u>	<u><K.19></u> <u><K.20></u>	
Dimension 4	10.1/2/3/4 14.1 ----- <u><11.2></u> <u><K.13></u>	K.12 -----	1.3 K.2 3.3 ----- <u><11.2></u> <u><12.2/3></u>	K.1 K.2 K.7 9.3 K.13 -----	K.1 K.2 10.1/2/3/4 -----
Dimension 5	----- <u><5.3></u> <u><6.1></u> <u><9.6></u>	K.8 K.9 K.10 -----	1.2 -----		K.3 -----
Dimension 6		K.9	1.3 9.4	8.15 9.4	
Dimension 7	K.3 K.9 ----- <u><K.8></u> <u><K.9<</u>	K.3 K.6 9.3/4 -----	K.3 9.4 -----	3.1/2/3/5	K.3 6.2 K.8 K.9 -----

	<11.2>				
--	--------	--	--	--	--

–D.: Dimension / K.: Kategorie; –L.: Land BR: Brandenburg/ M-V: Mecklenburg-Vorpommern/ SN: Sachsen/ S-A: Sachsen-Anhalt/ TH: Thüringen; –K.7;7.1/4#: sowohl der Kategorie 7 als auch den Teilkategorien 7.1 und 7.2 zuordenbare Darstellungen im Lehrplan für das Fach Geschichte vorhanden.;

–<K.8>: Kategorie im Lehrplan für das Fach Politische Bildung

Betrachtet man die Übersicht 10, kann man erkennen, dass in 4 Ländern außer Sachsen-Anhalt die Lerninhalte der Deutschen Frage im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts (D.1) unvergleichbar umfangreicher, als die der anderen Dimensionen vertreten sind. In Sachsen-Anhalt finden sich mehr Kategorien in der Dimension 2 als in der Dimension 1. Also beschäftigt sich der Lehrplan des Landes Sachsen-Anhalt am meisten mit den Beziehungen und Vergleichen der beiden deutschen Staaten. In diesem Land und Thüringen fehlen die Angaben über das Wettrüsten (K.14.2) und die Entspannungsbemühungen (K.17.6) in der Dimension 1.

Interesse an den politischen Themen (D.3) zeigen die Lehrpläne der Länder Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen mehr als die der beiden anderen Länder. Die sich in der politischen Dimension repräsentierenden Kategorien konzentrieren sich auf die Phase des Aufbaus des Sozialismus (K.1 bis K.7). Nach dem Berliner Mauerbau (K.7) bis zum Untergang der DDR (K.16) sind keine Kategorien in dieser Dimension vorhanden.

Mecklenburg-Vorpommern schreibt weniger wirtschaftliche Themen als andere Länder vor.

Dem Alltag und der Einstellung der Bevölkerung zum System (D.7) schenken die Lehrpläne von Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen mehr Aufmerksamkeit. Insgesamt gesehen wird die Dimension 7 durch die Kategorien 3 (17.6. 1953) und 9 (organisierter Widerstand) gekennzeichnet. Daher kann man so interpretieren, dass die Lehrpläne der neuen Bundesländer das Verhältnis vom DDR-Sozialismus und der Bevölkerung durch den Protest und Widerstand charakterisieren möchten.

Die Kategorien der Gesellschaft (D.5) und der Bildung und Kultur (D.6) sind deutlich unterrepräsentiert. In dem Lehrplan des Landes Mecklenburg-Vorpommern sind 5 Kategorien in diesen Bereichen vorgesehen, und Sachsen-Anhalt befasst sich in der Form des Vergleichs zwischen der BRD und der DDR (D.2) mit einigen Themen wie Frauen, Vertrags- bzw. Gastarbeiter, Schule und Jugend. Die restlichen neuen Bundesländer zeigen kein bzw. kaum Interesse an den beiden Dimensionen. Gleiches gilt in Mecklenburg-Vorpommern bei der Wirtschaft (D.4) und in Sachsen-Anhalt bei dem Verhältnis von dem System und der Bevölkerung (D.7). Auffällig ist, dass mehr Kategorien in der Dimension 7 als in denen der Gesellschaft sowie der Bildung und Kultur (D.5 und 6) vorzufinden sind. Dies könnte man als ein Indiz für den Bedeutungsgewinn der Alltagsgeschichte seit den 70er Jahren begreifen.

In Sachsen ist die Differenz zwischen der Anzahl der vorkommenden Kategorien in den internationalen Rahmenbedingungen (D.1) und in der Innengeschichte (D.3 bis 7) am Geringsten. In Sachsen-Anhalt und Thüringen sind die innengeschichtlichen Kategorien im Vergleich zu den internationalen überrepräsentiert, während in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern der Fall umgekehrt ist.

Man kann auch in der Übersicht 10 sehen, dass nur wenige Kategorien – insgesamt sechs – in den Lehrplänen aller neuen Bundesländer vertreten sind. In der Dimension 1 finden sich die Kategorie 11 (die Gründung der beiden deutschen Staaten) und 12 (die Blockbildung), während die Kategorie 10 (Vereinigungsprozess) in der Dimension 2, die Kategorien 7 (Berliner Mauerbau) und 16 (Untergang der DDR) in der Dimension 3, sowie die Kategorie 3 (17.6.1953) in der Dimension 7 in allen Ländern vorhanden sind. Alle anderen Kategorien kommen in den Ländern lediglich verstreut vor. Neben diesen Fällen sind die in mindestens 3 Ländern – also in der Mehrheit der fünf neuen Bundesländer – aufgestellten Kategorien nicht viel. In der Dimension 1 treffen 10 Kategorien bzw. Teilkategorien (K.2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 15, 17.2, 20) auf diesen Fall zu. Dies gilt auch für eine Kategorie (K.6) in der Dimension 2, drei Kategorien (K.1, 17.2a, 20.1) in der Dimension 3, zwei (K.1, 2) in der Dimension 4 und eine (K.9) in der Dimension 7. Keine Kategorie in den Dimensionen 5 und 6 entspricht dieser Voraussetzung. Und alle neuen Bundesländer haben jeweils einige eigene Kategorien. Also gibt es viele nur in einem neuen Bundesland vorfindbare Kategorien.

Es ist auch erkennbar, dass keine Lehrpläne der neuen Bundesländer die Kategorie „die Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik“ in der Honecker-Ära (K.12.3: D.3) behandelt. Sie ist aber eine notwendige Kategorie zum Verstehen der DDR-Geschichte, ebenso wie die Kategorien „Berliner Mauerbau“ oder „17.6.1953“. Der Umbruch im Jahre 1989/90 wird in vier neuen Bundesländern als „friedliche Revolution“ bezeichnet. (K.17.2a: D.3: LP2, S. 16; LP3-1, S. 8; LP4, S. 69; LP5, S. 69)

Wenn man die mindestens in drei Ländern vorfindbaren Kategorien zusammenfasst, kann man feststellen, dass die folgenden historischen Ereignisse und Zusammenhänge in den Lehrplänen der neuen Bundesländer die DDR-Geschichte charakterisieren: Potsdamer Konferenz, der Weg in die Teilung Deutschlands, die Gründung der beiden deutschen Teilstaaten, die Blockbildung, die Ost- und Westintegration der DDR und der BRD, Widerstände in Osteuropa in den 50er und 60er Jahren, Spannungsbemühungen der beiden Blöcke, die Reformpolitik und der Wandel in der UdSSR (D.1), der Grundlagenvertrag und seine Folgen (D.2), politische und wirtschaftliche Umgestaltungen in der SBZ, der 17.6.1953, der Berliner

Mauerbau, der Untergang der DDR, der Vereinigungsprozess (D.3 bis 7) und das Ministerium für Staatssicherheit als ein einziger Staatsapparat, der die DDR entscheidend zu symbolisieren scheint. Die Innengeschichte der DDR wird also durch nur vier historische Ereignisse und den Überwachungsapparat charakterisiert. Diesem Befund zufolge erwecken die Lehrpläne der neuen Bundesländer den Eindruck, dass sie mit einigen bestimmten Kategorien die DDR-Geschichte darzustellen versuchen. Insofern ist es nicht leicht, in ihnen den Wandel des DDR-Sozialismus zu erkennen.

2.1.3 Lernmethoden

Die Lehrpläne der Länder Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen weisen auf keine konkreten Methoden zur DDR-Geschichte hin. In Brandenburg wird nur ein fächerübergreifendes Projekt „9. November 1989“ (LP1, S. 25) erwähnt. Der Lehrplan von Sachsen betont die „Arbeit mit unterschiedlichen Materialien“ (Quellen, Karten, Graphiken, Statistiken, Bildern, Karikaturen usw.) (LP3, S. 35; LP3-1, S. 8). Er empfiehlt Kartenarbeit, um so die Flucht und Vertreibung nach Kriegsende zu vermitteln. Außerdem rät er, Zeitzeugen einzuladen und zu befragen, um so ein Bild von der Lebenssituation nach 1945 zu bekommen (LP3, S. 40).

Der Lehrplan von Sachsen-Anhalt schlägt für das Lernen der Zeitgeschichte unter dem Themenbereich ‚Deutschland nach 1945‘ insgesamt elf Methoden vor. Sie sind in den nur 19 dafür vorgesehenen Stunden eine nicht erfüllbare Aufgabe. Als für diesen Zeitraum nach 1945 geeignete Verfahren gibt der Lehrplan die Befragung der Zeitzeugen (LP4, S. 69) an. Für das Thema 17.6. 1953 weist sie auf die „Spurensuche vor Ort“ und die Analyse der Presseartikel aus Ost und West hin. Rollenspiel, Problemdiskussion, Meliorationsprojekt in der Region und regionaler Bezug sind für das Lernen über die Wirtschaft in der DDR ausgewiesene Methoden (ebd.). Außerdem werden die Analyse der historischen Filme, die Untersuchung der historischen Lieder, die Analyse der Propagandasprache und der Losung der Demonstration für die unterschiedlichen Lerninhalte empfohlen (ebd., S. 68, 69).

Alle Methoden, auf die die Lehrpläne der neuen Bundesländer hinweisen, fordern die Schüleraktivität heraus. Einige davon empfehlen dazu auch die verschiedenen Medien mit einzubeziehen. Kein Lehrplan begründet jedoch seine Methodenvorgaben.

2.2 Fach: Politische Bildung

Die Übersicht 10 (S. 113ff) zeigt, dass das Interesse der Lehrpläne für das Fach Politische Bildung an der DDR in der Regel gering und von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich ist. Nur die Lehrpläne der Länder Brandenburg und Sachsen geben die Lerninhalte und Methoden konkret an. Der Lehrplan von Mecklenburg-Vorpommern macht überhaupt keine Angaben über die DDR. Thüringen behandelt in seinem Lehrplan nicht die DDR, sondern nur die Transformation von der DDR zum geeinten Deutschland. „Der politische und gesellschaftliche Wandel von der DDR zur Bundesrepublik Deutschland am Beispiel einer Region, einer Stadt oder eines Betriebes“ (LP10, S. 20) wird als das Thema benannt.

Als Lerninhalte zählt der Lehrplan von Brandenburg mehrere Themen auf, die den fünf Dimensionen zugeordnet werden können. In Sachsen konzentrieren sie sich auf die Beziehung der beiden Staaten (D.2), die Politik und die Wirtschaft in der DDR (D.3 und 4) und in Sachsen-Anhalt nur auf die Politik. Nur eine Kategorie wird in drei Ländern gemeinsam genannt: die Kategorie 20.1 (Überwachungs- und Kontrollsystem) in der Dimension 3. Die Kategorie 19 (Herrschaftssystem der DDR) in der Dimension 3 und die Teilkategorie 11.2 (Eigentumsformen) in der Dimension 4 findet man in immerhin zwei Ländern.

Der Lehrplan des Landes Sachsen gibt vier Vergleichsthemen – Demokratiebegriff, Rolle der Partei, Wahlen und Politischer Extremismus – vor (LP8-1, S. 3). Die Kategorie 21.4 (sozialistische Gesetzlichkeit) in der politischen Dimension und die Kategorie der Planwirtschaft (K.12) in der wirtschaftlichen Dimension sind als Lerngegenstände aufgeführt. In Brandenburg sollen sich die Schüler mit den folgenden gesellschaftlichen und alltags- und mentalitätsgeschichtlichen Themen (D. 5 und 7) beschäftigen: die Funktion der Massenorganisation, das Verhältnis von Staat und Kirche, der Umgang mit Rechtsradikalismus und Gewalttätigkeit, der Widerstand zum System und das obrigkeitstaatliche Denken sowie die Untertanenmentalität. Der Lehrplan in diesem Land schreibt auch das Lernen über die KSZE, die Reformpolitik Gorbatschows, den Wandel in Osteuropa und die Auflösung des Ostblocks in der Dimension 1 und den Stalinismus in der SBZ/DDR, die nationale Front, das Verhältnis mit der UdSSR und anderen sozialistischen Ländern sowie die Maueröffnung in der politischen Dimension vor. Das Umweltproblem der DDR in der Dimension 4 (K.13) ist auch der Gegenstand des Lernens.

Die DDR wird in Sachsen bei der Lernzielangabe als totalitärer Staat bezeichnet.

Nur der Lehrplan von Sachsen formuliert klare Lernziele. Unter dem „Lernbereich: Vergleich der politischen Systeme der Bundesrepublik Deutschland und der DDR“ gibt er die Gegenüberstellung der Systeme von der DDR und BRD, der Vergleich der „Merkmale eines demo-

kratischen Staates mit denen eines totalitären bzw. autoritären Staates“ und „die Gründe für das Scheitern des real existierenden Sozialismus“ als Lernziele an (LP8-1, S. 3). All diese sind die kognitiven Lernziele.

Als Lernmethoden werden auf das „Projekt mit Geschichte“ in Bezug auf den Alltag des totalitären Staates (LP6, S. 30), die Auswertung von Diagramm und Quellenarbeit zum Thema Zentralverwaltungswirtschaft (LP8-1, S. 4) und auf die Erkundung der Stasi-Gedenkstätte (LP9, S. 29) hingewiesen. Alle fordern die Schüleraktivität ein, aber Keiner begründet die Methodenangaben.

2.3 Beurteilung

Wie am Anfang dieses Kapitels erwähnt, ist es sehr schwer, die Beurteilungskriterien hier bei der Lehrplananalyse anzuwenden. Im Folgenden wird dennoch ein sehr skizzenhaftes Urteil versucht. In Bezug auf die Darstellungsweise und -prinzipien kann man erkennen, dass alle Lehrpläne der neuen Bundesländer die deutsche Teilungsgeschichte nach 1945 parallelgeschichtlich und zugleich vor dem Hintergrund der Nationalgeschichte betrachten. Wie schon bei der Inhaltsanalyse gesehen, bestimmen nur wenige historische Ereignisse – die politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Umgestaltung im Sozialismus, der 17.6.1953, der Berliner Mauerbau, der Untergang, das Ministerium für Staatssicherheit – das Bild der DDR. Ihre positiven Seiten ziehen kaum Interesse auf sich. Die Lerninhalte werden außer einigen alltagsbezogenen Themen hauptsächlich aus der Perspektive der Politikgeschichte ausgewählt. Die Einbeziehung der verschiedenen theoretischen bzw. methodischen Ansätze wird nicht angestrebt. Sie konzentrieren sich daher eher auf die internationalen Rahmenbedingungen des Ost-West-Konflikts, Politik und Wirtschaft. Insofern kann man nicht bestätigen, dass sie an dem Darstellungsprinzip der Mehrdimensionalität orientiert sind.

Im Hinblick auf die Inhalte besteht bei allen Lehrplänen der neuen Bundesländer darin Konsens, dass die deutsche Teilungsgeschichte nach 1945 in ihren internationalen Rahmenbedingungen dargestellt werden soll. Das Interesse an dieser Dimension ist aber je nach Land unterschiedlich. Die Kategorien, wie die Entwicklung zur Zweistaatlichkeit, Gründung der BRD und DDR, Blockbildung und Ost- und Westintegration der beiden Staaten, Widerstände in Osteuropa und Reformpolitik in der UdSSR sind gut repräsentiert.

Die Beziehungen der beiden deutschen Staaten werden durch den Grundlagenvertrag gekennzeichnet, und deren Konfrontation geben drei von fünf neuen Bundesländern als Lerninhalt an. Das Interesse an den Vergleichen zwischen der BRD und der DDR ist geringer als man es erwarten könnte.

Die Lerninhalte zur Erkenntnis des Staatscharakters sind mangelhaft. Fast alle Kategorien, die sich auf die periodenübergreifenden Zusammenhänge und die strukturellen Merkmale beziehen, fehlen. Für das Verhältnis zwischen System und DDR-Bürger ist der 17.6.1953 und der „organisierte Widerstand“ charakteristisch. Außerdem ist es problematisch, dass nur etliche Lerninhalte in beiden Fächern die relativ langen Perioden von 1961 (Mauerbau) bis 1989 vertreten.

Zusammenfassend lässt sich so resümieren, dass der Anspruch einer differenzierenden Sicht auf die DDR nicht erfüllt wird. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Lehrpläne der neuen Bundesländer hauptsächlich unter den Gesichtspunkten des Aufbaus des Sozialismus und des Zusammenbruchs die DDR-Geschichte betrachten.

3. Vergleich der Lehrplananalyse der DDR und der neun Bundesländer

3.1 Lernziele

Die Anzahl und Abstraktionsebene der vorgegebenen Lernziele in den Lehrplänen zwischen der DDR und den neuen Bundesländern sind unterschiedlich. Sie variieren auch zwischen den neuen Bundesländern, sind aber teilweise ähnlich. Die Lehrpläne der beiden Fächer in der DDR schreiben viele Lernziele auf der Abstraktionsebene der Feinzielen klar vor, während sie in den neuen Bundesländern je nach Land und Fach different angegeben werden. Für das Fach Geschichte stellen vier von fünf neuen Bundesländern außer Brandenburg die Lernziele auf, und für das Fach Politische Bildung nur Sachsen. Das Land Mecklenburg-Vorpommern stellt im Lehrplan für das Fach Geschichte viele Lernziele auf der Feinziel-Ebene dar, während andere neue Bundesländer jeweils nur drei bis fünf Lernziele auf der Grobziel-Ebene präsentieren.

Der Bereich – „Domain“ – der Lernziele ist einerseits different und andererseits ähnlich. Alle Lernziele in den neuen Bundesländern gehören dem kognitiven Bereich an. Demgegenüber werden die Lernziele der DDR sowohl dem kognitiven als auch dem affektiven Bereich zugeordnet.

Man findet kein gemeinsames Lernziel in allen neuen Bundesländern und der DDR, auch nicht in vier neuen Bundesländern und der DDR. Nur zwei Kategorien sind in drei neuen Bundesländern und der DDR zugleich vertreten. Die Potsdamer Konferenz (K.2) in der Dimension 1 und der Vergleich der Politik (K.12) in der Dimension 2 sind die Themen.

In der Dimension der internationalen Rahmenbedingungen (D.1) findet man mehrere Lernziele in einem oder beiden Fächern der beiden Staaten gleichzeitig, also in mindestens einem neuen Bundesland und der DDR. Es handelt sich dabei um die Potsdamer Konferenz (K.2), die unterschiedlichen Interessen der Siegermächte (K.3.1), den Weg zur Zweistaatlichkeit (K.7 bis K.10), die Gründung der beiden Staaten (K.11), die Blockbildung (K.12), das Wettrennen (K.14.2) und der Widerstand in der Tschechoslowakei 1968 (K.15.4). Sie sind für die Entwicklungen zur deutschen Teilung und den Ost-West-Konflikt unabdingbare Themen.

Außerdem gibt es nur in einem Staat vorfindbare Lernziele. Die Kategorien bzw. Teilkategorien, wie die Verhinderung der Reform in den Westzonen (K.6.4/7), die Politik der friedlichen Koexistenz der UdSSR (K.17.1a), die Entspannungsbemühungen (K.17.6), die neue Konfrontation der Supermächte (K.18), der Begriff des Kalten Krieges sowie seine Schuldzuweisung (K. 22.1/ 2) finden sich nur in der DDR. Entsprechendes gilt in den neuen Bundesländern für die Teilkategorien der Stalin-Note (K.13.1) und der Ostverträge mit der UdSSR und Polen (K. 16.1).

In der Dimension der Beziehung und des Vergleichs (D.2) repräsentieren sich nur drei Kategorien (K.6, 12, 13) in mindestens einem neuen Bundesland und der DDR gleichzeitig. Der Grundlagenvertrag (K.6) ist die wichtigste Vereinbarung zur Annäherung der BRD und der DDR. Das Interesse am Vergleich zwischen den beiden deutschen Staaten liegt sowohl in der DDR als auch in den neuen Bundesländern. In der DDR gibt der Lehrplan für das Fach Staatsbürgerkunde den Vergleich der Macht- und Eigentumsverhältnisse (K. 12.6, 13.4) als Wissens-, Fähigkeits- und Überzeugungsziel wiederholt an. Die Lehrpläne für die Fächer Geschichte und Politische Bildung der neuen Bundesländer vergleichen eher umfassend das politische und wirtschaftliche System bzw. den Verfassungsanspruch und die politische Wirklichkeit.

In derselben Dimension findet man etliche nur in einem Staat vorkommende Kategorien. In der DDR kommen die Kritik des Alleinvertretungsanspruchs und der Hallsteindoktrin der BRD (K.2) und die Rechtfertigung der Abgrenzungspolitik der DDR vor und nach dem Grundlagenvertrag (K.3.2/3, 8) als Lernziele vor. Der Vergleich des Alltags und Geschichtsbildes wird nur in den neuen Bundesländern vorgeschrieben (K.15, 16.6).

In Bezug auf die Innengeschichte der DDR (D.3 bis 7) tritt der Unterschied der Anzahl der Lernziele klar zutage. Eine Gemeinsamkeit ist, dass sich die meisten Lernziele in der politischen Dimension befinden. In den neuen Bundesländern sieht man jeweils zwei bis drei Lernziele in den Dimensionen 5, 6 und 7 vor, aber kein Lernziel in der wirtschaftlichen Dimension (D.4), falls man den Vergleich der beiden deutschen Staaten in dem wirtschaftlichen

Bereich ausschließt. Die beiden Fächer der DDR bringen kein Lernziel in der Dimension 7 vor, aber viele bzw. etliche Lernziele in den Dimensionen der Wirtschaft, Gesellschaft, Bildung und Kultur (D.4 bis 6).

Im Gegensatz zu der Dimension 1 findet man nur zwei gemeinsame Kategorien in der Innengeschichte der DDR. Dies sind der Berliner Mauerbau (K.7) in der politischen Dimension 3 und die soziale Sicherheit (K.9) in der gesellschaftlichen Dimension 5. Nur in den neuen Bundesländern werden das Ministerium für Staatssicherheit (K.20.1) in der Dimension 3, Frauen (K.8) und Sport (K.10) in der Dimension 5, der 17.6.1953 (K.3), die Einstellungen der Bevölkerung zum System (K.6) und der organisierte Widerstand (K.9.3/4) in der Dimension 7 als Lernziele angegeben. Entsprechendes gilt in der DDR für die Kategorien, die mit den antifaschistisch-demokratischen Umwälzungen, dem Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse, den sogenannten sozialistischen Errungenschaften, dem Herrschaftssystem und dem Marxismus-Leninismus im Zusammenhang stehen.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Anzahl, die Abstraktionsebene und der Bereich der Lernziele in den beiden Staaten sowohl verschieden als auch ähnlich sind, und kein gemeinsames Lernziel in der DDR und allen neuen Bundesländern zu finden ist. Nur zwei Lernziele sind in der Mehrheit der neuen Bundesländer – also in mehr als drei neuen Ländern – und der DDR gleichzeitig vorhanden. Aber viele Lernziele sind in mindestens einem neuen Bundesland und der DDR gemeinsam vertreten. Die meisten davon sind der Dimension 1 zuzuordnen. Es geht dabei um die Entwicklung zur Zweistaatlichkeit, die Blockbildung und den darauffolgenden Systemgegensatz, die Entspannungsbemühungen, den Grundlagenvertrag, den Vergleich der Politik und der Wirtschaft, den Berliner Mauerbau und die soziale Sicherheit.

Auch nicht wenige Lernziele repräsentieren sich nur in einem bzw. zwei neuen Bundesländern oder der DDR. Die nur in der DDR vorkommenden Lernziele hängen mit der Würdigung und Rechtfertigung der Politik der DDR und der UdSSR, der Kritik bzw. Schuldzuweisung an der Politik der BRD sowie mit dem Westen und dem Marxismus-Leninismus zusammen. Die nur in den neuen Bundesländern repräsentierten Lernziele stellen demgegenüber das Verhältnis von Bevölkerung und Staatssozialismus, etliche Gesellschaftsbereiche im Allgemeinen und die für die DDR nicht erwähnenswerten und interessierenden Themen, wie z.B. die Ostverträge mit der UdSSR und Polen, dar.

3.2 Lerninhalte

3.2.1 Systematisierungsanalyse

- Anordnung der Zeitgeschichte und Betrachtungsweise der deutschen Teilungsgeschichte:

Die beiden Staaten zeigen keine Gemeinsamkeit bei der Anordnung der Zeitgeschichte. Die DDR behandelt das sozialistische und kapitalistische Lager als eine eigene Unterrichtseinheit unter gleicher Stoffeinheit und dann die Innengeschichte der DDR. In den neuen Bundesländern stellen Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern den Ost-West-Konflikt als einen eigenen Themenbereich dar. Zwei andere Länder legen die internationalen Rahmenbedingungen unter der deutschen Teilungsgeschichte subsumiert dar. Sachsen-Anhalt beschäftigt sich kaum mit ihr. In diesem Land werden stattdessen die Geschichte der USA und UdSSR jeweils als ein eigener Themenbereich getrennt thematisiert.

Die Darstellung der deutschen Teilungsgeschichte verfolgt in beiden Staaten gemeinsam die parallelgeschichtliche Perspektive. Sie schenkt der unterschiedlichen Entwicklung der beiden Staaten große Aufmerksamkeit.

- Periodisierung der Zeitgeschichte nach 1945 und der DDR-Geschichte:

Bei der Periodisierung der Zeitgeschichte nach 1945 ist keine Gemeinsamkeit zwischen den Lehrplänen der DDR und denen der neuen Bundesländer zu erkennen. Die DDR unterscheidet diese Zeit in 4 Phasen: 1945-1949, 1949 bis zum Beginn der sechziger Jahre, sechziger Jahre und danach. Die neuen Bundesländer vertreten verschiedene Positionen. Brandenburg und Sachsen-Anhalt unterscheiden diesen Zeitraum nicht, andere Länder teilen ihn in zwei oder drei Etappen auf. Die DDR-Geschichte selbst verfolgt in der DDR die gleiche Periodisierung wie bei der Zeitgeschichte nach dem zweiten Weltkrieg. In den neuen Bundesländern dagegen unterteilt sie nur Sachsen in 5 Perioden. Andere neue Bundesländer stellen sie ohne Periodisierung oder unter der Zeitgeschichte nach 1945 subsumiert dar.

- Schwerpunkte und Darstellungsweise der DDR-Geschichte:

Eine Gemeinsamkeit ist, dass die DDR und die neuen Bundesländer der internationalen Entwicklung und Politik der DDR große Aufmerksamkeit zukommen lassen. Aber die DDR hebt dazu noch die wirtschaftliche Entwicklung hervor, während zwei neue Bundesländer – Sachsen und Sachsen-Anhalt – dem Vergleich der beiden deutschen Teilstaaten Beachtung schenken.

Gemeinsam ist den beiden Seiten außer in Sachsen-Anhalt, dass die Darstellung der DDR-Geschichte chronologisch erfolgt. Sachsen-Anhalt favorisiert den strukturgeschichtlichen Zugang.

3.2.2 Inhaltsanalyse

Wenn man die Übersichten 9 (S. 101) und 10 (S. 113) nebeneinander betrachtet, wird erkennbar, dass die Lehrpläne der neuen Bundesländer für das Fach Politische Bildung nur wenige Lerninhalte der zu untersuchenden Themen enthalten. Dagegen finden sich in dem des Faches Staatsbürgerkunde in der DDR ausreichende Lerninhalte.

Den beiden Staaten ist gemeinsam, dass sich die meisten Lerninhalte in den Dimensionen der deutschen Frage im Ost-West-Konflikt und der Politik (D.1 und 3) befinden. Die DDR zeigt größeres Interesse an den Dimensionen 4 und 6 als die neuen Bundesländer, während bei der Dimension 7 der Fall umgekehrt ist. In der DDR werden viele Lerninhalte wiederholt. Die gültigen Kategorien der Innengeschichte sind in der DDR in allen Perioden vertreten, aber die entsprechenden Lerninhalte konzentrieren sich in den neuen Bundesländern auf die Perioden I und II, nämlich die Zeit bis zum Berliner Mauerbau.

Fast alle für beide Staaten gültigen Kategorien in der Dimension 1 werden in der DDR und mindestens einem neuen Bundesland gemeinsam repräsentiert, obwohl viele Kategorien, die sich auf die gleichen historischen Ereignisse und Zusammenhänge beziehen, mit jeweils anderen Bezeichnungen bzw. Formulierungen dargestellt werden. Aber nur die folgenden zwei Kategorien sind in der DDR und allen neuen Bundesländern gleichzeitig vertreten: die Gründung der beiden deutschen Staaten (K.11) und die Blockbildung (K.12). Sie gelten also für die beiden Staaten als Schlüsselkategorien zum Verstehen der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945. Mehrere Kategorien finden sich in der DDR und mindestens in drei neuen Bundesländern gleichzeitig. Dies sind die Kategorien bzw. Teilkategorien 2, 4.1/3/4, 6, 7.1/4, 8.2/3, 10.1, 15.3/4. Die Teilkategorie 22.1 (der Begriff des Kalten Krieges) wird nur in der DDR als Lerninhalt vorgeschrieben, während die Kategorien 4.7 (Flucht, Vertreibung und Umsiedlung), 13.1 (Stalin-Note und Genfer Gipfelkonferenz) und 23 (der Begriff der Deutschen Frage und die Vorbehaltsrechte der Alliierten) nur in den neuen Bundesländern vorkommen.

In der Dimension 2 findet sich keine Kategorie, die in der DDR und allen neuen Bundesländern gemeinsam auftritt. Die Kategorien 2, 3 und 6 sind mindestens in einem neuen Bundesland und der DDR gleichzeitig vertreten. Davon wird nur die Kategorie 6 (Grundlagenvertrag und seine Folgen) in vier neuen Bundesländern und der DDR zusammen

angegeben. Die Vergleiche einiger Themen in den Bereichen Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Bildung wollen beide Staaten. Aber die neuen Bundesländer vergleichen auch andere Bereiche wie Alltag und Kultur. Der Wandel der nationalen Frage in der DDR (K.4) und das deutsch-deutsche Gipfeltreffen (K.5) kommen nur in den neuen Bundesländern vor, während die Teilkategorien 1.2/3 (Bekanntnis zur deutschen Einheit der DDR und Vorschläge zu normalen Beziehungen) und 8.1 (Verschärfung der Abgrenzung der DDR nach dem Grundlagenvertrag) nur in der DDR erscheinen.

In der politischen Dimension sieht man nur eine Kategorie 7 (Berliner Mauerbau) in allen neuen Bundesländern und der DDR zugleich. Neben ihr finden sich noch die zwei Kategorien 19 (Herrschaftssystem) und 20.1 (Ministerium für Staatssicherheit) in der DDR und in mindestens drei neuen Bundesländern. Noch einige Kategorien repräsentieren sich in ein oder zwei neuen Bundesländern und der DDR gleichzeitig. Es sind die Kategorien 1.1/3/4, 2, 6.2/5/6, 21.4 und 23.6. Mehrere Kategorien werden nur in der DDR dargestellt. Sie beziehen sich auf das Recht und die Justiz (K.21.2/3/6), die Ideologie (K.23.1/2/3/4/5/7/8/9) und die historischen Ereignisse, Zusammenhänge und Begriffe der Perioden III und IV, also die Zeit nach dem Berliner Mauerbau bis zum Untergang der DDR (K.8, 10, 11, 12, 13, 14, 15.1). Im Gegensatz dazu sehen die Lehrpläne der neuen Bundesländer keine Kategorien für diese Perioden vor außer dem Untergang der DDR (K.16). Folgende Kategorien sind nur in ihnen vertreten: SMAD in Sachsen (K.3.1), Stalinismus in der SBZ/DDR (K.4), Zensur (K.20.2) und Propaganda (K. 24.2).

In der wirtschaftlichen Dimension gibt es keine gemeinsamen Kategorien in der DDR und allen neuen Bundesländern. Nur die Kategorien 1.3 (Volksentscheid in Sachsen von 1946) und 2 (Bodenreform) werden in drei neuen Bundesländern und der DDR zusammen vorgegeben. Auch die wichtigen Entwicklungen und Grundsätze der Wirtschaft wie zentrale Lenkung der Wirtschaft (K.3), Kollektivierung der Landwirtschaft (K.7), Eigentumsformen (K.11.2), Funktionsweise und Strukturprinzip der Planwirtschaft (K.12.2/3) etc. werden in einem oder zwei neuen Bundesländern und der DDR gleichzeitig angegeben.

Die nur in den neuen Bundesländern vertretenen Kategorien stellen Reparationslasten (K.4.3), vorübergehender Wirtschaftsaufschwung durch das NÖS (K.8.2), krisenhafte Erscheinungen seit Ende der 70er Jahre in der Wirtschaft (K.10.1/2/3/4) und das Umweltproblem (K.13) dar, also hauptsächlich die negative Seite oder Grenze der DDR-Wirtschaft. Demgegenüber beziehen sich die nur in der DDR vorgeschriebenen Kategorien auf die Hilfe der UdSSR (K.4.5), die wirtschaftlichen Entwicklungen (5.1/2/6/7, 6.1/2/3, 8.5, 9.1/4), die

wirtschaftlichen Schwierigkeiten und Lösungsversuche (10.5/8), die Grundsätze der Wirtschaftspolitik (K.11.1/3/4/5/6/7) und die Legitimierung der Planwirtschaft (K.12.1).

In der Dimension 5 findet man weder die gemeinsame Kategorie in den beiden Staaten noch die in den mindestens drei neuen Bundesländern und der DDR vertretenen Kategorien. Aber die sogenannten sozialistischen Errungenschaften darstellenden Kategorien (K.3, 9) und die Funktion der Massenorganisationen (K.5.3) sind in einem neuen Bundesland und der DDR zugleich vertreten. Nur die DDR stellt die Gründung der Massenorganisationen (K.1), die Sozialstruktur und die Bündnisbeziehungen zwischen den Klassen (K.7.1/2) dar. Demgegenüber behandeln die neuen Bundesländer das Verhältnis von Staat und Kirche (K.6), Frauen (K8), die verdeckte Arbeitslosigkeit (K.9.7) und Sport (K.10) als Lerninhalte.

Wie die Dimension 5 zeigt die Dimension 6 keine gemeinsame Kategorie in den beiden Staaten. Nur eine Kategorie der FDJ (K.9.4) besteht in der DDR und in drei neuen Bundesländern zugleich. Die DDR hat immer wieder aus ideologischen Gründen Bildung und Kultur betont. Dementsprechend sind 8 von 9 Kategorien – berücksichtigt man beide Fächer – vertreten. Diese decken alle Perioden ab. Sie stellen die Entwicklung der Bildungs- und Kulturpolitik dar. In den neuen Bundesländern findet man dagegen solche Kategorien nicht. Stattdessen beschäftigen sich ihre Lehrpläne mit dem Vergleich des Lernens in der DDR und heute (K.8.15).

In der DDR werden die wenigsten Lerninhalte in der Dimension 7 vorgegeben, während sich in den neuen Bundesländern mehr Kategorien in derselben Dimension als Dimensionen für Gesellschaft, Bildung und Kultur (D.5 und 6) repräsentieren. In ihr sieht man nur die Kategorie 3 (17.6.1953) sowohl in der DDR, als auch in allen neuen Bundesländern gemeinsam. Dieses Datum kann in Brandenburg einen Arbeiteraufstand oder eine Westprovokation bedeuten, aber in der DDR wird es klar als „konterrevolutionärer Putschversuch gegen die DDR“ (LP13, S. 28) dargestellt. Neben dieser Kategorie finden sich nur in der DDR die Flucht in den Westen (K.5) und die „Eigenschaften sozialistischer Staatsbürger“ (K. 10.9). Demgegenüber stellen die neuen Bundesländer die Einstellungen der Bevölkerung zum DDR-Sozialismus (K.6), Widerspruch und Widerstand (K.8 und 9), obrigkeitsstaatlichen Denken und Untertanenmentalität (K.11.2) auf. Die Kritik an der BRD und die Alltagstugend des DDR-Bürgers sind charakteristisch in der DDR für die Dimension des Verhältnisses der Bevölkerung zum System. In den neuen Bundesländern wird sie andererseits durch die Doppelseitigkeit des DDR-Alltags, den Widerstand und die traditionelle Mentalität gekennzeichnet.

Insgesamt nur vier Lerninhalte – die Gründung der beiden Staaten, die Blockbildung, der Berliner Mauerbau und der 17.6.1953 – werden in der DDR und in allen neuen Bundesländern gemeinsam behandelt. Die nur in der DDR vorgegebenen Lerninhalte können in vier Gruppen zusammengefasst werden. Sie beziehen sich also auf die historischen Ereignisse und Zusammenhänge in der Politik, Wirtschaft, Bildung und Kultur, insbesondere in den Perioden nach dem Mauerbau bis zum Ende des Untergangs der DDR, die Kritik an der BRD und die Rechtfertigung der Politik der DDR, die Kenntnis des Staatssozialismus und die Tugend sozialistischer Bürger sowie den Marxismus-Leninismus. Demgegenüber haben die nur in den neuen Bundesländern vorfindbaren Lerninhalte mit den in der DDR nicht erwähnenswerten historischen Ereignissen und Problemen des Staatssozialismus – Stalinismus, Vertreibungsproblem deutscher Bewohner aus Osteuropa, negativen Seiten der Politik und der Wirtschaft, Alltagsprobleme und Widerstand –, der Annäherung der beiden Staaten und dem damit verbundenen Wandel der nationalen Fragen in der DDR und einigen gesellschaftlichen Bereichen im Allgemeinen zu tun.

3.3 Lernmethoden

Die neuen Bundesländer und die DDR empfehlen gemeinsam folgende Lernmethoden: die Quellenarbeit, Problemdiskussion der Schüler, Befragung der Zeitzeugen, Kooperation mit anderen Fächern und Ermittlung eines regionalbezogenen historischen Sachverhaltes. Sie fordern die Schüleraktivität und die Einbeziehung der Medien. Als Themen der Zeitzeugenbefragung schlagen die beiden Staaten ähnliche Fragen über die Nachkriegssituation und den Umgang der Menschen mit ihnen vor. Aber bei der Anwendung anderer Methoden benennen die Lehrpläne der beiden Staaten unterschiedliche Gegenstände und Motive. In der DDR meinen die Quellen hauptsächlich die Pateidokumente und Schriften des Marxismus-Leninismus, in den neuen Bundesländern jedoch werden viel mehr und breit gefächerte Materialien empfohlen. In der DDR werden die Kenntnisse aus anderen Fächern zur Erhöhung der Lerneffektivität einbezogen, während in den neuen Bundesländern ein fächerübergreifendes Projekt zum Thema, z.B. Alltag in der DDR, vorgesehen wird.

Es gibt auch Methoden, die nur in einem Staat vorgegeben sind. In der DDR werden die Schüleraufträge bzw. -berichte über z.B. „die Möglichkeiten ihrer eigenen demokratischen Mitwirkung“ bei der „Tätigkeit in der Kinder- und Jugendorganisation“ angegeben (LP14, S. 36). Außerdem verlangt die DDR, die für ihre Legitimation wichtigen Themen, wie z. B. die Vereinigung der Arbeiterparteien zur SED und die Gründung der DDR, „emotional

wirksam“ darzustellen (Ebd., S. 22). Demgegenüber sehen die Lehrpläne der neuen Bundesländer den Umgang mit verschiedenen Medien, wie Karten, Graphiken, Diagrammen etc., vor. Als Beispiele der Schüleraktivität bringt Sachsen-Anhalt das Rollenspiel um das Eintreten in die LPG (Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft) und die Analyse der historischen Dokumentarfilme vor.

Zusammenfassend gesehen, schreibt die DDR die Methoden vor, um das Lernen der für sie wichtigen Themen zu sichern und zu vertiefen. Im Gegensatz dazu empfehlen die neuen Bundesländer Lernmethoden, die verschiedene Herangehensweisen an die Geschichte fördern.

VI. Schulbuchanalyse der DDR

1. Fach: Geschichte

1.1 Lernziele und -methoden

Die Schulbücher für das Fach Geschichte²⁵ in der DDR geben keine Lernziele vor. Sie weisen auch auf keine spezifischen Methoden für die DDR-Darstellung hin. Auch gesonderte Methodenseiten gibt es nicht. In den Arbeitsfragen empfehlen sie hingegen etliche Methoden: Quellenarbeit (SB62, S. 35, 97) und Einbeziehung verschiedener Medien, z.B. Karten (ebd., S. 42, 101), Graphiken (ebd., S. 60, 79), Karikaturen (ebd., S. 125, 239) und Bilder (ebd., S. 140). Sie fordern mehrmals auf, schon erworbenes Wissen zu „wiederholen“ (ebd., S. 47, 101, 138, 151, 192, 220). Die in den Geschichtsschulbüchern empfohlenen Methoden zeigen kein Interesse an der Schüleraktivität.

1.2 Lerninhalte

1.2.1 Systematisierungsanalyse

- Anordnung der Zeitgeschichte nach 1945 und Betrachtungsweise der deutschen Teilungsgeschichte:

Das Schulbuch 62 betrachtet die Zeitgeschichte nach 1945 aus der Perspektive der Konfrontation zwischen Sozialismus und Imperialismus. Bei dem ersten und dritten Kapitel geht es um die Herausbildung und Festigung des sozialistischen Weltsystems auf der einen Seite und die Formierung der staatsmonopolistischen Herrschaftsverhältnisse im Kapitalismus auf der anderen Seite (S. 7ff; S. 90ff). Die Kapitel Zwei und Vier behandeln die DDR-Geschichte der gleichen Periode des jeweils vorhergegangenen Kapitels. Dabei handelt es sich um die „antifaschistisch-demokratische Umwälzung“ (S. 48ff) und „die Errichtung der Grundlagen des Sozialismus“ (S. 138ff). In den letzten beiden Kapiteln werden die internationalen Konstellationen und die DDR-Geschichte jeweils innerhalb eines gleichen Kapitels zusammen dargelegt (S. 164ff; S. 200ff). Das Kapitel 5 thematisiert den Wandel des internationalen Kräfteverhältnisses und den Aufbau des Sozialismus in der DDR. Es besteht aus drei drei Teil

²⁵) Die Gegenstände der Untersuchung sind die Schulbücher 61 und 62. Das Schulbuch 61 behandelt die Zeit von der Oktoberrevolution Russlands bis zum Ende des zweiten Weltkriegs. Bei der Präsenzanalyse findet man in diesem Schulbuch nur zwei Teilkategorien. Hier geht es also fast ausschließlich um das Schulbuch 62.

kapiteln. Das Erste und Dritte geht auf „das Erstarren der sozialistischen Staaten“ (S. 164ff) und „die Zügelung der imperialistischen Aggressionspolitik“ (S. 183ff) ein. Das zweite Kapitel hat „den weiteren Aufbau des Sozialismus in der DDR“ zum Inhalt (S. 173ff). Das Kapitel 6 verteilt jeweils ein Teilkapitel an die Verstärkung der sozialistischen Staaten und deren Kampf für den Frieden (S. 200ff) sowie die „Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR“ (S. 224ff).

Die Geschichte der BRD wird nicht als ein eigenständiger Abschnitt oder Teilkapitel, sondern immer im Teilkapitel oder Abschnitt des Imperialismus eingebettet dargelegt. Dies beabsichtigt scheinbar, die Abhängigkeit der BRD vom Weltkapitalismus hervorzuheben.

Die Teilungsgeschichte der beiden deutschen Staaten nach 1945 wird unter dem Gesichtspunkt des Gegensatzes zwischen dem Aufbau und der Erweiterung des Sozialismus in der DDR und der Krisen des Monopolkapitalismus in der BRD und ihrer Aggressionspolitik gegen den Sozialismus dargestellt. Das heißt also, dass die deutsche Teilungsgeschichte parallelgeschichtlich verfährt.

•Periodisierung der Zeitgeschichte nach 1945 und der DDR-Geschichte:

Bei der Periodisierung der Zeitgeschichte nach 1945 nimmt das Schulbuch 62 keine Rücksicht auf die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Nur die internationale Entwicklung des Konflikts zwischen Sozialismus und Imperialismus gilt. Sie wird in 4 Etappen wie folgt aufgeteilt: die Herausbildung des sozialistischen Weltsystems (1945-1949), die Festigung des sozialistischen Weltsystems sowie der Kampf gegen die imperialistische Aggressionspolitik (1949 bis zum Beginn der sechziger Jahre), die weitere Veränderung des internationalen Kräfteverhältnisses zwischen Sozialismus und Imperialismus (sechziger Jahre), die Entwicklung der sozialistischen Staaten zur bestimmenden Kraft in der Weltpolitik (seit Beginn der siebziger Jahre).

Entsprechend dieser Periodisierung wird die DDR-Geschichte auch unter dem Gesichtspunkt des Aufbaus und der Erweiterung des Sozialismus in gleichen Zeiträumen eingeteilt: dem Kampf für die antifaschistisch-demokratische Umwälzung in Deutschland von 1945 bis 1949, dem Kampf der Arbeiterklasse der DDR unter der Führung der SED für die Errichtung der Grundlagen des Sozialismus von 1949 bis zum Beginn der sechziger Jahre, dem weiteren Aufbau des Sozialismus in der DDR in den sechziger Jahren und der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR seit Beginn der siebziger Jahre.

•Schwerpunkte und Darstellungsweise der DDR-Geschichte:

Die Schwerpunkte der DDR-Darstellung liegen einerseits in den Veränderungen der Macht- und Eigentumsverhältnisse durch die Arbeiterklasse und ihre Verbündeten unter der Führung der SED (u.a. S. 58ff; S. 138ff). Andererseits wird der Beitrag der DDR zum Frieden in Europa immer wieder betont (u.a. S. 158ff). Die DDR-Geschichte verlief unter der internationalen Rahmenbedingung des Widerspruchs zwischen Sozialismus und Imperialismus. Auch solchen internationalen Entwicklungen schenkt das Schulbuch 62 große Beachtung. Die Darstellung der DDR-Geschichte erfolgt chronologisch.

1.2.2 Inhaltsanalyse

1.2.2.1 Raumanalyse

< Übersicht 11: Raumanalyse der Darstellungsbereiche der Zeitgeschichte nach 1945 im Schulbuch für das Fach Geschichte der DDR >

Deutsche Frage(*)	Weltgeschichte ²⁶	Bez. d. BRD und d. DDR	Geschichte der BRD	Geschichte der DDR	Gesamte Seitenzahl
52S(22%)	85S(35%) -davon Ges. anderer Reg.: 39S (16%)	3S(1%)	8S(3%)	92S(38%)	240S

–S: Seite; alle Seitenzahlen gerundet; prozentuale Relation der Darstellung des jeweiligen Bereichs zu den gesamten Seitenzahlen in Klammern ; –Deutsche Frage (*im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts); Bez. d. BRD u. DDR: Beziehung und Vergleich der BRD und der DDR

Die DDR-Geschichte besitzt den größten Raumanteil von den Darstellungsbereichen der Zeitgeschichte nach 1945. Danach folgt die Weltgeschichte einschließlich der Innengeschichten der UdSSR und der USA. Die Geschichte der BRD nimmt nur 3% der gesamten Seitenzahl ein. Ihr schenkt man eine viel geringere Aufmerksamkeit als beispielsweise der Geschichte der Dritten Welt. Die DDR-Geschichte wird über 11 Mal mehr als die BRD-Geschichte dargestellt.

< Übersicht 12: Raumanalyse der DDR-Darstellung jeweiliger Perioden in den Schulbüchern für das Fach Geschichte der DDR >

1945-1949	1949-1961	60er Jahre	S. B. 70er Jahre	G. Seitenzahl
37.5 (41%)	25S (27%)	10S (11%)	19.5S (21%)	92S

²⁶⁾ Die Spalte der deutschen Frage im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts bezieht sich auf die Dimension 1 des Kategoriensystems. Neben der Konfrontation und Kooperation der UdSSR und der USA stellt das Geschichtsschulbuch der DDR die innere Entwicklung beider Supermächte dar. Die vom Kategoriensystem ausgeschlossene Innengeschichte beider Staaten ist in die Weltgeschichte eingeschlossen. Das heißt, dass die Weltgeschichte aus der Geschichte anderer Regionen, z. B. der Dritten Welt, und der Innengeschichte der beiden Supermächte besteht. Dies gilt auch für Übersicht 15 (S. 165).

–prozentuale Relation der DDR-Darstellung jeweiliger Perioden zur gesamten Seitenzahl; S. B. 70er Jahre: Seit Beginn der 70er Jahre; G.: gesamte

Von der DDR-Geschichte wird der Etappe der „antifaschistisch-demokratischen Umwälzung“ von 1945 bis 1949 die detailreichste Darstellung gewidmet. Sie beträgt 40% der gesamten Seiten der DDR-Darstellung. Der Zeitraum des Aufbaus des Sozialismus (1949-1961) belegt den zweiten Rang. Die 60er Jahre werden am wenigsten beachtet.

1.2.2.2 Präsenzanalyse

< Übersicht 13: Präsenzanalyse der Lerninhalte in den Schulbüchern für
das Fach Geschichte der DDR >

SB61/62	
D.1	1.1*/5 12.1/2/3/4/5
	2. 2 13.1
	3.1(1.5S) 14.1/2
	4.1/3/4/6/8/10/ 13(1S) 15.3/4
	5.1*/4 16.1/2
	6.1*/2*/4/7 17.1a(3.5S)/b/2/3/5(2S)/6/7
	7.1(9.5S)/2*/3/4/5 18.1(1S)/2
	8.1/2/ 3(1S)/4/5 9.2
	9.2/5/6
	10.1/3
	11.1/3/4/5(1.5S)/6/7(2.5S)/8(1.5S)/9 22.1/2 23.3
D.2	1.2/3 4.2*
	2.1/2
	3.1/3* 6.1/2*/5
D.3	1.1/2(3.5S)/3/4/6/7/8 12.1(3.5S)/2*/3
	<u>2.1/2(5S)/4-6S</u> 13.1*
	3.2 14.1(1S)/2(3S)/3(3.5S)/4
	5.4 15.1
	6.1(1S)/2/3(1S)/5/6(1,5S)/7/8/9
	<u>7.1/2/3/4/5/6-3S</u> 18.2
	8.1(1S)/2(1.5S)/3 19.1/4/8
	10.1/2a/b 20.1*
	11.1/2* 21.3/4*
	22.1
23.3*/4(12S)/6*	
D.4	1.2/3(1S)/4/5 9.1/2/3/4/5
	<u>2.1(1S)/2/3/4/6/7*/8-2.5S</u>
	3.1/2/3 11.4/8
	4.1/3/5/7
	5.1(1S)/2/6/7/8/9 8.1/2/4*/5
	6.1/2/3 14.1/2(1.5S)/3
7.1(1S)/2b/4	

D.5	1.1/2/3/6	7.1/2*
	3.1/2/5/8	9.5 10.2
D.6	<u>1.2/3/4/5/6/7/8/9-3S</u>	4.1
	2.1	5.1/2*
	3.1/2	6.1
D.7	<u>3.1/2/3/4-1S</u>	5.1

-13.1*: nur kurze Erwähnung ohne weitere Erläuterung. -**5.1(1S)**: die Kategorie bzw. Teilkategorie, die einen Raum von mehr als einer Seite in Anspruch nimmt, wird fett gedruckt. -**3.1/2/3/4-1S**: insgesamt ca. eine Seite der Darstellung dieser Teilkategorien 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 zugewiesen -12.1(3.5S)/2*/3: der Teilkategorie 12.1 ca. 3,5 Seiten zugewiesen.

Die Übersicht 13 zeigt, dass die Schwerpunkte der Darstellung in den internationalen (1), politischen (3) und wirtschaftlichen (4) Dimensionen liegen. Die Kategorien, die auf mehr als einer Seite ausführlich abgehandelt werden, stehen hauptsächlich mit den „antifaschistisch-demokratischen Umwälzungen“ (K.3.2: D.3; K.2: D.4; K.1: D.6), der Politik der SED (K.2, 6.1/6, 7: D.3; K.5.1, 7.1: D.4), den Parteitag bzw. -konferenzen (K.6.3, 8.1, 12.1, 14.2/3: D.3), den Verträgen und Abkommen mit der UdSSR (K.8.2, 14.1: D.3), der Hilfe und Friedenspolitik der UdSSR (K.4.13, 17.1a: D.1) und der Kritik an der Politik des Imperialismus (K.8.3, 17.5: D.1) im Zusammenhang.

In der Dimension 1 repräsentiert jede gültige Kategorie mindestens eine Teilkategorie. Mehrere Teilkategorien haben einen Raumanteil von mehr als einer Seite. Davon wird der Sowjetisierungsprozess der osteuropäischen Staaten (K.7.1), besonders Polens und der Tschechoslowakei, mit sechs Fotos auf etwa 9.5 Seiten ausführlich dargestellt (S. 11ff). Er wird als „volksdemokratische Revolution“ definiert (S. 26).

Das Schicksal Deutschlands nach dem Kriegsende bestimmten drei Siegermächte in Potsdam. Wichtige Bestimmungen über Deutschland aus dem Potsdamer Abkommen werden als Quelle vorgestellt, aber man findet keine Anmerkung über die Weichenstellung der Alliierten für die Neuordnung Deutschlands (K.2.2.: S. 48-49).

Unter der Kategorie 4 (Nachkriegssituation) wird die Hilfe der UdSSR (K. 4.13) mit einem Foto eingehender als andere Subkategorien dargelegt. Nach dem Geschichtsschulbuch der DDR bedeutet das Kriegsende (K.4.1) „die Befreiung vom Faschismus“ (S. 51) und die Sowjetarmee ist „nicht als Eroberer, sondern als Befreier und Helfer nach Deutschland gekommen“ (S. 53). Aber das geistige Erbe des Faschismus, wie z.B. Antikommunismus, Antisowjetismus, Rassenvorurteile und nationale Überlegenheit gegenüber anderen Völkern, wirkt weiter auch nach Beendigung des Krieges, obwohl „der deutsche Imperialismus

militärisch geschlagen war“. Dieses Problem „wog nicht weniger als das materielle Elend“ (K.4.10: S. 51).

„Die imperialistischen Westmächte, insbesondere die USA, und das deutsche Monopolkapital“ seien für die staatliche Teilung Deutschlands verantwortlich (K.11.9: S. 78). Wegen der Verhinderung durch die „imperialistischen Besatzungsmächte“ seien in den westlichen Besatzungszonen die Entmachtung des Monopolkapitals, die Bestrafung der Kriegsverbrecher und aktiven Faschisten, eine demokratische Bodenreform und Verstaatlichung der Schlüsselindustrien nicht richtig verwirklicht worden (K.5.4, K.6.4: S. 74). „Konzernvertreter und frühere Beamte beherrschten“ wieder „den Verwaltungsapparat“ (K.6.2: S. 74), und „rechte SPD- und Gewerkschaftsführer in den Westzonen bekämpften die Kommunisten und alle Bemühungen, die Einheit der Arbeiterklasse auch in den Westzonen herzustellen“ (K.6.7: S. 75). Die deutsche und ausländische Monopolbourgeoisie habe sodann „Kurs auf die politische und wirtschaftliche Spaltung Deutschlands“ nehmen können. Die Bildung der Bi-Zone und Tri-Zone (K. 8.3: S. 75, 76), die Konferenz imperialistischer Mächte (K.9.5: S. 76), die Währungsreform und die Teilung Berlins (K.10.1/3: S. 76, 77), die Bildung des parlamentarischen Rates und die Ausarbeitung der Separatverfassung (K.11.1: S. 76) seien die Wege zur Teilung Deutschlands. Aber das Schulbuch berichtet nichts über die Berlin-Blockade und die Luftbrücke (K. 10.2).

Mit der Gründung der BRD sei „die staatliche Spaltung vollzogen“ worden (K.11.3: S. 77). Diesem Gründungsprozess widmet das Schulbuch nur rund eine halbe Seite. Dagegen nimmt die Gründung der DDR mit vier Fotos und jeweils einer Karikatur und Tabelle etwa 4 Seiten in Anspruch (K.11.5/7: S. 83ff). Zudem wird ihre historische Bedeutung (K.11.8) in rund 1,5 Seiten als ein eigener Abschnitt (2.3.3.) umfassend erörtert und sie als „die entscheidende Wende in der Geschichte des deutschen Volkes“ bewertet (S. 88). Auch sei die Gründung der DDR „das Resultat der siegreichen antiimperialistisch-demokratischen Umwälzung“ (S. 87) und „ein wichtiges Ergebnis des Kampfes der deutschen Arbeiterklasse und aller anderen fortschrittlichen Kräfte gegen die imperialistische Restaurations- und Spaltungspolitik“ gewesen (S. 88). Zugleich bedeute sie für den Weltimperialismus als eine „schwere Niederlage“ (ebd.).

In der Regel bezeichnet man den Ost-West-Konflikt als den „Kalten Krieg“. Im Geschichtsschulbuch der DDR wird er dargestellt als „eine erpresserische Politik, die bei Widerstand gegen die konterrevolutionären Absichten der USA jederzeit in einen heißen Krieg umgewandelt werden konnte“. Der USA-Imperialismus habe ihn mit der Verkündung der Truman-Doktrin entfesselt. Das heißt also, dass die USA allein für den Kalten Krieg verantwortlich sei (K.23.1/2: S. 42).

Die Aggressivität des Imperialismus und die Friedenspolitik des Sozialismus seien Charakteristika des Kalten Krieges. Nach dem Schulbuch hat die Truman-Doktrin die Richtung und den Inhalt der konterrevolutionären Offensive der USA bestimmt (K.7.4: S. 44). „Mit dem Marshallplan“ schuf diese „eine ökonomisch-politische Abhängigkeit der westeuropäischen Staaten, die nun die Bildung eines aggressiven Militärblocks ermöglichen sollte“ (K. 8.3: Ebd.). Die NATO (K.12.1) „blieb das Hauptinstrument des Imperialismus zur Vorbereitung eines neuen Krieges gegen die sozialistischen Länder“ (S. 127). „Um diese aggressive Absicht zu verschleiern“, habe die USA behauptet, „es solle ein ‚Verteidigungsbündnis‘ gegen eine angebliche, in Wirklichkeit nicht existierende sowjetische Bedrohung geschaffen werden“ (S. 45). Der Abschluss des Warschauer Vertrages als „militärischer Zusammenschluss der sozialistischen Länder war“ deshalb berechtigt, „weil anders der Schutz der sozialistischen Errungenschaften gegenüber dem aggressiven Imperialismus nicht gewährleistet werden kann“ (K.12.4: S. 102). In dieser Interpretation waren Aufstände vom 17.6.1953 (S. 130) und in Ungarn im Jahr 1956 (K.15.3) die „imperialistische Politik des Kalten Krieges“, wobei sie immer gescheitert waren (S. 129ff).

Nach der Kuba-Krise hat die NATO ihre Politik von Zurückdrängung hin zu reflexiver Reaktion geändert (K.17.5). Das Schulbuch beschreibt diese Neuorientierung und den militärischen Angriff der USA sowie die „konterrevolutionären Kräfte“ auf Kuba. Aber es erwähnt den Bau von Raketenstellungen der UdSSR auf Kuba und die darauffolgende Kuba-Krise nicht (S. 189, 192, 193). Der Wandel der Politik der NATO – so das Schulbuch weiter – beruhte auf der antisozialistischen Angriffskonzeption, der sogenannten Politik des Brückenschlages. Sie habe also „ökonomische und insbesondere ideologische Brücken schlagen und damit die Konterrevolution (in den sozialistischen Ländern) exportieren“ wollen (S. 189). „Der geplante Modellfall“ dieser Politik „war der konterrevolutionäre Umsturzversuch“ in der CSSR im Sommer 1968 (K.15.4: S. 191). Mit der Begründung der Breshnew-Doktrin (K. 15.5) schlug die UdSSR und andere Mitgliedstaaten des Warschauer Vertrages diesen Reformversuch nieder. Auf diese außenpolitische Leitlinie geht das Schulbuch nicht ein.

Im Gegensatz dazu verkörpere der Sozialismus unter Führung der UdSSR den Frieden. Sie habe mit großen Anstrengungen den „Kampf gegen den Aufbau aggressiver imperialistischer Militärböcke“ unternommen und eine Reihe von Abrüstungsvorschlägen seit dem Kriegsende gemacht (K.7.6: S. 46; K.17.1b: S. 134). „Von großer Bedeutung für den [...] Kampf gegen die aggressive Politik des Imperialismus war“ dabei „die Moskauer Beratung von 1960“, weil hier „eine wissenschaftlich exakte Bestimmung des Charakters unserer Epoche vorgenommen“ wurde und festgestellt wurde, „dass der Kampf um die Sicherung des

Weltfriedens die Hauptaufgabe gegen den Imperialismus ist“ (K.17.2: S. 135). Nach dieser Sicht waren auch die KSZE (K.17.7) und Abrüstungsverträge zwischen UdSSR und USA (K.17.6) die Ergebnisse der Friedenspolitik der UdSSR und der Staaten des Warschauer Paktes (S. 219, 220). Die dadurch ermöglichte „Normalisierung der Beziehung zwischen sozialistischen und kapitalistischen Staaten und ihrer Zusammenarbeit“ habe der Imperialismus missbraucht. „Die massive Unterstützung der konterrevolutionären Kräfte in Polen und die offene Einmischung in die inneren Angelegenheiten dieses Landes“ seit der zweiten Hälfte der 70er Jahre sei ein klares Beispiel hierfür gewesen (K.19.2: S. 215). Außerdem „begannen die aggressivsten, offen entspannungsfeindlichen Kräfte auf eine Politik der Konfrontation, des verschärften Wettrüstens, des Anheizens von Spannungen und militärischen Konflikten zu setzen“ (K.18.1: S. 216). In Reaktion darauf „entwickelte sich in Westeuropa und in den USA zu Beginn der 80er Jahre eine mächtige Friedensbewegung“ (K.18.2: S. 214). Obwohl das Schulbuch 62 die Politik der friedlichen Koexistenz der UdSSR (K.17.1a) in ca. 3,5 Seiten umfassend darstellt, erwähnt es nicht, dass Chruschtschow diesen außenpolitischen Grundsatz von Lenin im Jahr 1956 neu hervorhob und dadurch weltweit Aufsehen erregt hatte.

Der Viermächtestatus von Berlin (K.23.3) wird erwähnt, aber das Geschichtsschulbuch der DDR behauptet, dass „Berlin Bestandteil der SBZ blieb“, weil „die oberste Gewalt des sowjetischen Befehlshabers für Berlin [...] durch die besondere Berlin-Regelung nicht betroffen wurde“ (S. 50).

Das Interesse an der Dimension 2 ist schwach. Nur etwa 3 Seiten wird dieser Dimension Platz eingeräumt (vgl. Übersicht 11 S. 131). Die Beziehung der DDR und der BRD wird durch die klare Positionsunterscheidung gekennzeichnet. Die DDR habe das Bekenntnis zur Wiedervereinigung Deutschlands abgelegt und sich konsequent um die normale Beziehung beider deutschen Staaten bemüht (K.1.2). Überdies habe die DDR „eine ganze Reihe konstruktiver Vorschläge“ unterbreitet (K.1.3: S. 157). Die BRD hingegen habe „die imperialistische Politik der Spaltung Deutschlands und des kalten Krieges“ betrieben (S. 158). Sie „war bemüht, die DDR als im Sinne des Völkerrechts nicht existierenden Staat herzustellen“. Als Beweise verweisen das Schulbuch auf den Alleinvertretungsanspruch und „die 1955 formulierte sogenannte Hallstein-Doktrin“ (K. 2.1/2: S. 128). „Die Politik der BRD gegenüber der DDR“ sei also „bis 1961 ein ständiger verdeckter Krieg“ gewesen (K.3.1: ebd.). Obwohl die Bundesregierung der großen Koalition in der zweiten Hälfte der 60er Jahre „Gesprächsbereitschaft“ erklärte, hielt sie am Alleinvertretungsanspruch unverändert fest. Das

Geschichtsschulbuch der DDR interpretiert dies so, dass die BRD „allein auf Einmischung in die inneren Angelegenheiten der DDR zielte“ (S. 191).

„Unter dem machtvollen Einfluss“ des sowjetischen Friedensprogramms von 1971 und „gestützt auf das feste politische, ökonomische und militärische Fundament der um die Sowjetunion zusammengeschlossenen Bruderländer gelang es der DDR“ zum Abschluss des Grundlagenvertrages, der die Wende der Beziehung der beiden deutschen Staaten markierte, (K. 6.1: S. 236). In der DDR bedeutete dies, dass nun „Fortschritte erzielt wurde, die Beziehungen zwischen beiden Staaten auf völkerrechtlicher Grundlage zu normalisieren“. (K.6.2: ebd.). Der Beitritt der DDR in die vereinten Nationen und eine Welle der diplomatischen Beziehungen mit über 130 Staaten waren die Folge dieses Vertrags (K.6.5: ebd.).

Das Schulbuch beschreibt aber nicht, dass die DDR allmählich ihre Einstellung zur nationalen Frage verändert (K.4) und schließlich alle Hinweise auf eine gemeinsame deutsche Nation eliminiert hatte (K.8.2). Es erwähnt nur kurz, dass in der Verfassung von 1974 „noch konsequenter als bisher [...] die Herausbildung der sozialistischen Nation in der DDR durch die Verfassung unterstrichen wurde“ (K.4.2: S. 231).

Für die politische Entwicklung (D.3) von der sowjetischen Besatzungszone bis zur Gründung der DDR sind die Gründung der SED und „die antifaschistisch-demokratische Umwälzung“ kennzeichnend. Solche Entwicklungen zeichnete der Aufruf des Zentralkomitees der KPD vom Juni 1945 vor. Er wird mit einer Quelle auf ca. 3,5 Seiten ausführlich dargestellt. Er „war das wissenschaftlich begründete Aktionsprogramm“ und „wies dem deutschen Volk den Weg zum antifaschistisch-demokratischen Neuaufbau“ (K.1.2: S. 57). Die Gründung der SED (K. 2) wird auf ca. 6 Seiten (S. 62ff) mit drei Fotos und einer Karikatur ausführlich dargelegt und als „das bedeutendste Ereignis in der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung“ eingeschätzt (K.2.4: S. 67). Dabei ist der Widerstand in diesem Prozess nicht erwähnenswert. (K. 2.3). Man findet auch keine Darstellung über die Säuberung der SED und Disziplinierung der Parteien während der Umgestaltung der SED zur „Partei neuen Typus“. Erläutert wird nur „ein einheitliches Parteilehrjahr für alle Mitglieder und Kandidaten der SED“ (K. 5.4: S. 144).

Die politische Entwicklung nach der Gründung der DDR wird aus der Perspektive des Aufbaus der sozialistischen Staatsmacht und deren Verstärkung dargelegt. Dabei verfolgt die Darstellung die Parteitage der SED und deren Politik. Dementsprechend werden die Gesetze „zur Festigung und Weiterentwicklung der Staatsmacht“ (K.6.1: S. 140) und der III., VI., VIII., IX. und X. Parteitag der SED auf jeweils einer bis 3,5 Seiten mit einem oder zwei Bildern

ausführlich vorgestellt (K.6.3: S. 142; 8.1: S. 176; 12.1: S. 224ff; 14.2: S. 232ff; 14.3: S. 239ff). Unter den Parteitaggen wird der VIII. Parteitag von 1971, in dem der Machtwechsel von Ulbricht zu Honecker vollführt worden war, als „der Beginn eines neuen Entwicklungsabschnittes in der Geschichte der DDR“ definiert (S. 227). In Bezug auf den Machtwechsel behauptet das Schulbuch, dass Ulbricht nur „aus Altersgründen um seine Entlassung“ aus der Funktion des ersten Sekretärs des Zentralkomitees der SED gebeten hatte (K.11.1: S. 226). Seinen Konflikt mit der UdSSR erwähnt es nicht. Es behauptet auch, dass „die Richtigkeit der Beschlüsse“ in den folgenden Jahren bestätigt worden war (ebd.).

Ein weiterer Schwerpunkt der politischen Entwicklung besteht in der Erweiterung und Vertiefung des Verhältnisses zu den sozialistischen Staaten, insbesondere zur UdSSR, im Sinne des proletarischen Internationalismus. Die mit ihnen abgeschlossenen Verträge und Abkommen werden nach den Perioden vorgestellt (K.8.2/3: S. 179, 181; K.14.1: S. 237). Davon wird dem Vertrag von 1964 und den darauffolgenden Abkommen und Arbeitsvereinbarungen mit der UdSSR ca. 1,5 Seiten zugewiesen (S. 179ff). Dem Vertrag mit der UdSSR von 1975 wird ca. 1 Seite eingeräumt (S. 237ff).

Die Berliner Mauer, die die Spaltung Deutschlands symbolisierte, wird als ein eigener Abschnitt (4.2.2) auf ca. 3 Seiten mit einer Karte und zwei Bildern beschrieben (K.7: S. 160ff). Nach dem Geschichtsschulbuch der DDR hatte der Militarismus der BRD seit Ende der 50er Jahre den Krieg gegen die DDR vorbereitet, und dies „wurde von einer Hetzwelle gegen die DDR begleitet“ (K.7.1: S. 161, 162). Zum Beleg dafür wird eine Karte des angeblichen Angriffsplans der NATO abgebildet (S. 161). Die Berliner Mauer war aus dieser Sicht eine „Sicherungsmaßnahme“ gegen diese „Kriegsvorbereitung“ (K.7.6: S. 162), und „die Mehrheit der Werktätigen der DDR“ – so das Schulbuch weiter – begrüßte und unterstützte den Bau (K.7.4: Ebd.). Im offiziellen Jargon der DDR heißt die Mauer dann auch „antifaschistischer Schutzwall“ (Ebd.). Dagegen wird der wirkliche Grund, also vornehmlich die Flucht der DDR-Bürger in den Westen, nicht genannt.

Das Geschichtsschulbuch charakterisiert die DDR als „einen deutschen Friedensstaat“ (K. 18.2). Sie verkörpere „von der Stunde ihrer Gründung an, den historischen Fortschritt auf deutschem Boden“ (S. 236).

Das Geschichtsschulbuch interessiert sich nicht so sehr für die systematische Darstellung des Herrschaftssystems. Es erläutert nur die Funktion des Staates (K. 19.1), die Diktatur des Proletariats (K.19.4), die Volkskammer sowie die örtlichen Volksvertretungen (K.19.8) kurz. „Der sozialistische Staat“ sei „das Hauptinstrument, mit dem die Arbeiterklasse und die mit ihr verbündeten Klassen und Schichten die politische Macht ausüben“ (S. 151). Diese poli-

tische Herrschaft bedeute „die Diktatur des Proletariats in Form der Arbeiter-und-Bauern-Macht“ (S. 154). Die „immer breiteren Kreise der Bevölkerung wurden“ durch die Volkskammer und durch die örtlichen Volksvertretungen „zur Leitung staatlicher Angelegenheiten befähigt“ (S. 153).

„Zum Schutz der revolutionären Errungenschaften der DDR“ sei das Ministerium für Staatssicherheit errichtet worden (K.20.1: S. 140). An seinem Überwachungs- und Kontrollsystem hat das Schulbuch keine Interesse. Das oberste Gericht sei auch „ein wirksames Instrument“ zur Sicherung der „Arbeiter-und-Bauern-Macht“ (K.21.4: S. 141).

Die DDR war eine Ideologiegesellschaft (Deutscher Bundestag, 1995: 274; Stojanov, 1991: 40). Das Geschichtsschulbuch beleuchtet aber diese wichtige Kategorie nicht sehr. Nur die Entwicklung in den kapitalistischen Staaten wird aus der Perspektive der Herausbildung des Staatsmonopols und deren Widersprüche und Krisen auf rund 12 Seiten relativ umfassend dargestellt (K.23.4). Die dabei verwendeten drei Bilder, zwei Karikaturen und vier Diagramme zeigen Arbeitslosigkeit (S. 120), Demonstranten (S. 122, 187, 215), Unterdrückung der fortschrittlichen Kräfte (S.124, 125), Gewinnzunahme der Kapitalisten (S. 212), Preiserhöhung (S. 213) und Abwertung des Dollars (S. 186). Im übrigen geht es auf den Charakter der Arbeiterklasse (K.23.3) und den proletarischen Internationalismus (K.23.6) kurz ein. „Die Arbeiterklasse“ habe „sich unter Führung ihrer marxistisch-leninistischen Partei als entscheidende Kraft und Schöpfer der materiell-technischen Grundlagen des Sozialismus“ erwiesen. Dabei habe sie „die meisten Entbehrungen und Opfer auf sich“ genommen (S. 148). In Bezug auf den proletarischen Internationalismus gibt das Schulbuch keine Erklärung über diesen Begriff. Es stellt einfach nur fest: „die konsequente Verwirklichung der Prinzipien des proletarischen Internationalismus beschleunigte den Zusammenschluss der neu entstandenen volksdemokratischen Staaten um die Sowjetunion“ (S. 31).

Das Hauptaugenmerk in der wirtschaftlichen Dimension richtet sich auf den Aufbau und die Erweiterung der sozialistischen Eigentums- und Produktionsverhältnisse sowie die Entwicklung der Planwirtschaft.

Die Hauptmaßnahmen der sogenannten „antifaschistisch-demokratischen Umwälzung“ waren die Enteignung und Verstaatlichung der Industrie (K.1.2: S. 69) und die Bodenreform (K. 2: S. 58ff). Die bis zum Jahre 1948 enteigneten Unternehmen und Betriebe wurden in Volkseigentum überführt. Die dadurch „neu geschaffenen volkseigenen Betriebe (VEB) wurden zur festen wirtschaftlichen Basis“ des Sozialismus (K.1.5: S. 69-70). 1947 verzichtete die UdSSR auf die Demontage von etwa 200 Großbetrieben. Stattdessen übernahm sie diese Betriebe als

sowjetisches Eigentum und verwaltete sie in sowjetischen Aktiengesellschaften (SAG). Das Schulbuch begrüßt dies, weil „diese Entscheidung Tausenden Arbeitern und Angestellten ihre Arbeitsplätze sicherte“ und es ermöglichte, „diese Betriebe für den demokratischen Neuaufbau zu erhalten“ (K.1.4: S. 61) „Ein bedeutsamer Schritt“ zur Entwurzelung des Faschismus war die Bodenreform (K.2.6: S. 58). Diese sei wegen der Gefahr „einer Restauration der imperialistischen Herrschaft“ notwendig gewesen (K. 2.1: Ebd.). Der „erbitterte Widerstand“ der Grundbesitzer wird auch erwähnt (K.2.3: Ebd.). Der Kategorie der Bodenreform (K.2) weist das Schulbuch etwa 3,5 Seiten zu.

In den 50er Jahren hatte die DDR „die Schaffung sozialistischer Produktionsverhältnisse“ vorangetrieben. Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaften (LPG), Produktionsgenossenschaften des Handwerks (PGH), Kommissionshandel und finanzielle staatliche Beteiligungen an Privatbetrieben waren die Folge (K.6.1/2/3, S.151; K.7: S. 149ff). Davon wird die LPG (K.7) auf ca. 1,5 Seiten dargestellt. Das Schulbuch hält dies für unbedingt notwendig, denn die Steigerung der landwirtschaftlichen Produktion der einzelbäuerlichen Wirtschaften sei begrenzt. Es wird darauf hingewiesen, dass der Zusammenschluss der Bauern „eine sehr komplizierte Aufgabe“ gewesen sei, weil „die Bauern mit althergebrachten Arbeitsmethoden und Lebensgewohnheiten brechen“ müssen hätten (K.7.1: S. 149). Zudem hätte dies die anti-kommunistische Hetze der BRD erschwert und sie hätte zugleich die Republikflucht vieler Bauern herbeigeführt (K.7.2b: ebd.).

Die Startbedingungen der Wirtschaft in der SBZ und der DDR waren schlecht. Dies behandelt das Schulbuch kurz. Es weist auf den Mangel an Rohstoffen und die Einstellung der Rohstofflieferung aus den Westzonen hin (K.4.1/7: S. 79ff). Auch erwähnt es die Demontage und Reparationen. Diese wird jedoch nicht als Belastung dargestellt. Stattdessen betont es, dass die UdSSR die Demontage eingestellt, die Reparationslieferungen herabgesetzt und viele SAG-Betrieben übergeben hatte (K.4.3: S. 80). Zudem verweist es auch auf die Hilfe der UdSSR (K.4.5: S. 81)

Im Jahre 1963 leitete die DDR „eine sozialistische Wirtschaftsreform“, nämlich das neue ökonomische System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft (NÖS) ein. Dargestellt wird dessen Ziel, dessen Inhalt und die Gründe für das Scheitern (K. 8.1/2/4). Diese Reform hatte „tatsächlich positive Wirkung auf die Entwicklung der Wirtschaft“ (Potsch, 1998: 162; vgl. Weber, 1993: 62), aber die SED sah auf die Dauer „ihre Führungsposition und ihre Zugriffsmöglichkeit gefährdet“ (Wulf, 1997: 882; Weber, Ebd.). Daher wurde diese Wirtschaftsreform zwei Jahre später abgebrochen. Das Schulbuch jedoch weist darauf hin, dass die

Wirtschaftsfunktionäre „sich entschieden gegen Erscheinungen der Geringschätzung der Initiative und des Ideenreichtums der Arbeiter“ wandten (S. 177).

Obwohl die Krisenerscheinungen des Imperialismus und Preisexplosionen auf dem Weltmarkt in den 70er Jahren die Wirtschaft der DDR negativ beeinflusst hatten, hielt die „erfolgreiche, kontinuierliche Entwicklung“ an (S. 239). Insbesondere in dem Jahrzehnt zwischen 1970 und 1980 wurde „ebensoviel produziert wie zuvor in 20 Jahren“ (K.9.3: S. 240). Solche Leistungen führten auf die „gewachsene Bewusstheit der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei sowie die fleißige und disziplinierte Arbeit aller Werktätigen“ zurück (S. 239). Aufgrund dieser Erfolgsmeldungen nehmen die Wirtschaftsprobleme der DDR keinen Platz ein. Also findet man keine Darstellung über die Probleme der Wirtschaftspolitik der SED (K.9.7), krisenhafte Symptome in der DDR-Wirtschaft seit Ende der 70er Jahre (K.10) sowie den ökologischen Zustand (K.13).

Das Geschichtsschulbuch der DDR unterbreitet kaum systematische Darstellung über das Wirtschaftssystem. Diese Aufgabe scheint es beim Fach Staatsbürgerkunde bewenden zu lassen. Nur „der sozialistische Wettbewerb“ (K.11.4) und Erfolge in der DDR-Wirtschaft (K. 11.8) werden dargestellt. Der Erstere wird ohne begriffliche Erklärungen mehrfach erwähnt (S. 97, 148, 173, 174, 226, 234). Er zielte auf „höhere Leistungen in der Produktion“ (S.173) und wurde „immer mehr zur Hauptform des Kampfes der Werktätigen für die Lösung der ökonomischen Aufgaben und die weitere Entwicklung des sozialistischen Bewusstseins“ (S. 148). Das Schulbuch ist stolz darauf, „dass die DDR zu den zehn bedeutendsten Industriestaaten der Welt zählt“ (K.11.8: S. 236).

Angesichts der Außenwirtschaftsbeziehungen war die DDR mit den RGW-Staaten, insbesondere der Sowjetunion, stark verbunden. Der Rat für Gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW) wurde aufgrund der Gefahren durch den Imperialismus gegründet. „Die Embargopolitik des Imperialismus“ habe also dazu gezwungen, „den engeren wirtschaftlichen Zusammenschluss der volksdemokratischen Staaten um die Sowjetunion verstärkt voranzutreiben“ (S. 33). Der RGW hatte die Koordination der Wirtschaftspläne der Mitgliedstaaten zum Ziel (K.14.1: S. 101). Einige Beispiele der Zusammenarbeit werden genannt (K.14.2: S. 102) und der Erfolg des RGW wird klar vorgestellt. „Das Wachstumstempo der Industrieproduktion der Staaten des RGW“ war „im Zeitraum von 1951 bis zum Ende der Siebziger Jahre dreimal höher als der kapitalistischen Industrieländer“. Der RGW habe sich demnach „als die dynamischste Wirtschaftsregion der Erde“ erwiesen (K. 14.3: S. 202). Zudem betont das Geschichtsschulbuch, dass „das feste Bündnis“ mit der UdSSR und den anderen sozialistischen Staaten für die erfolgreiche Entwicklung der DDR „von grundlegender Bedeutung“ war. Dadurch

„wurde die Vertiefung der ökonomischen Integration“ sozialistischer Staaten „immer mehr zu einer Schlüsselfrage bei der Lösung der höheren und komplizierten Aufgabe“ (S. 242).

Die Dimensionen 5, 6 und 7 werden wenig beachtet. In der gesellschaftlichen Dimension 5 schenkt das Schulbuch keiner Kategorie den Raum von mehr als einer Seite. Es stellt die Gründung der Massenorganisationen, die Sozialstruktur, die Sozialpolitik im Honecker-Regime und Funktion des Sports dar. „Durch den Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse“ habe sich „die Klassenstruktur der Gesellschaft grundlegend gewandelt“: die Vertreibung der Kapitalisten, die Entwicklung der Arbeiterklasse zur gesellschaftlichen Hauptkraft, die Formierung der Klasse der Genossenschaftsbauern und der Wandel der Intelligenz zu einer mit der Arbeiterklasse und der Klasse der Genossenschaftsbauern verbundenen sozialen Schicht (K.7.1: S. 155). Auf der Grundlage der „Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik“ führte die SED „eine Reihe sozialpolitischer Maßnahmen“ durch. Davon beschreibt das Schulbuch kurz die Verbesserung der Wohnverhältnisse, die Förderung der Frauen und jungen Ehen sowie die Erhöhung der Renten und Leistungen der Sozialfürsorge (K.3.1/2/5/8: S. 229). Die Festigung des Bündnisses zwischen der Arbeiterklasse und den anderen Klassen und Schichten wird für unbedingt notwendig gehalten, weil dadurch „die Rolle der Arbeiterklasse und ihrer Partei als führende Kraft der sozialistischen Gesellschaft“ weiter erhöht werden könne (K.7.2: S. 233). Außerdem waren die Erfolge von DDR-Sportlern bei internationalen Wettbewerben „von großer Bedeutung für das Bekanntwerden der DDR als erster deutscher Friedensstaat und für die zunehmende internationale Anerkennung“ (K.10.2: S. 236).

In der Dimension 6 werden die Kategorien über Schulreform (K.1), sozialistische Umgestaltung des Bildungswesens (K.2, 5.1) und Kulturpolitik von den 50er bis 70er Jahren präsentiert (K.3.1, 4.1, 6.1).

Die sogenannte „demokratische Schulreform“ und kulturelle Erneuerung (K.1) werden auf 3 Seiten relativ ausführlich dargestellt. Die Jugend habe „von der faschistischen Ideologie befreit, im Geiste einer kämpferischen Demokratie erzogen und auf die revolutionäre Umgestaltung der Gesellschaft vorbereitet werden“ sollen (K.1.2: S. 72). Das geistig-kulturelle Leben habe auch durch „die Auseinandersetzung mit dem faschistischen und militaristischen Ungeist, mit dem tiefverwurzelten Antikommunismus“ erneuert werden sollen (K. 1.9: S. 71). Das Schulbuch thematisiert auch die Kulturpolitik in den 50er und 60er Jahren (K. 3.1/2, 4.1). Sie beabsichtigte die Herausbildung der sozialistischen Nationalkultur, die die „künstlerische

Gestaltung der Probleme des sozialistischen Aufbaus, der neuen Beziehungen zwischen Klassen und Schichten und vor allem von Arbeiterpersönlichkeiten in den Mittelpunkt vieler Kunstwerke“ trat (S. 178). Aber man findet keine Darstellung über die Verfolgung der kritischen Künstler und die Unterdrückung der kritischen Tendenzen in der Kultur (K.3., 4.2, 6.2).

In der Dimension 7 sind nur Kategorie 3 (17.6.1953) und 5.1 (Hintergrund der Flucht in den Westen) vertreten. Der 17.6.1953 wird im Geschichtsschulbuch der DDR mit einem „konterrevolutionären Putschversuch“ gleichgesetzt (K.3.4: S. 130). „Anfang 1953 kam es – vor allem unter dem Einfluss des politischen, ökonomischen und ideologischen Drucks des Imperialismus – zu Störungen in der Wirtschaft der DDR. Das brachte auch größere Schwierigkeiten bei der Versorgung der Bevölkerung mit sich, was zeitweilig zu Unzufriedenheit und Missstimmung unter den kleinbürgerlichen Schichten der Bevölkerung, aber auch unter Teilen der Arbeiterklasse führte“ (S. 129). Das Schulbuch gibt aber keine Information über die Erhöhung der Arbeitsnorm, die diesen Aufstand auslöste, und die Demokratisierungsforderung der Demonstranten. Die Provokation der „Agenten verschiedener imperialistischer Geheimdienste“ aus Westberlin habe diesen „kleinen Teil der Werktätigen [...] zu zeitweiligen Arbeitsniederlegungen und Demonstrationen“ bewegen können. Dem Geschichtsschulbuch zufolge stand die Mehrheit der Bevölkerung jedoch zu ihrem Staat. Daher hätten „die fortgeschrittenen Teile der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten gemeinsam mit sowjetischen Streitkräften und bewaffneten Organen der DDR“ diesen Putschversuch niederschlagen können (K.3.2: S. 130). Nach dieser Sicht hat der 17.6.1953 nichts mit einem Volks- oder Arbeiteraufstand gegen den Staat zu tun.

In dieser Dimension ist auffällig, dass das Schulbuch die Republikflucht der Bevölkerung ohne Angabe einer konkreten Statistik kurz darstellt. Aber der entscheidende Grund dafür sei die „antikommunistische Hetze“ der BRD (K.5.1: S. 149).

1.2.2.3 Hermeneutische Methode

•Darstellungsprinzipien:

Die Darstellung des Schulbuches konzentriert sich auf internationale Entwicklungen, Politik und Wirtschaft in der DDR. Also orientiert sie sich nicht an dem Prinzip der Mehrdimensionalität.

Die Geschichtsinterpretation in der DDR erfolgt nach dem marxistischen Modell einer gesetzmäßigen historischen Entwicklung. Danach ist die Zeitgeschichte nach 1945 durch den Grundcharakter des epochalen Gegensatzes von dem Sozialismus und dem Imperialismus

sowie der Auflösung des Kapitalismus gekennzeichnet. Zudem wird die DDR-Geschichte nur aus der Perspektive des Aufbaus und der Sicherung des Sozialismus und der Legitimierung der SED-Politik erklärt. Dabei besteht kein Platz für die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten. Das bedeutet, dass das Schulbuch für das Fach Geschichte in der DDR an den Darstellungsprinzipien der Multiperspektivität, Multikausalität und Kontroversität kein Interesse hegt.

•Standpunkt der DDR-Darstellung sowie Unterscheidung der Bevölkerung von der Staatsführung:

Die SED betont wiederholt die Interessenübereinstimmung des Staates mit der Bevölkerung, weil die DDR die Interessen der überwiegenden Mehrheit des Volkes verkörpert (S. 88) und bei der Entscheidung der Politik und deren Verwirklichung viele DDR-Bürger teilgenommen haben (S. 148, 153, 178). Daher kann man die Unterscheidung zwischen der Staatsführung und der Bevölkerung nicht erkennen.

Die Darstellung im Schulbuch erfolgt nur vom Standpunkt der SED aus. Die Politik der SED sei also immer historisch berechtigt und erfolgreich (u.a. S. 227, 239, 241, 242).

•Forderung des eigenen Urteils der Schüler:

Nicht nur in der Autoredarstellung, sondern auch in den Arbeitsaufgaben findet man keine Aufforderung an die Schüler, ein Merkmal bzw. Teilsystem der DDR oder sogar den gesamten Staat eigenständig zu beurteilen. Stattdessen erhebt das Schulbuch den Anspruch an die Schüler, zu einer bestimmten Tatsache eine bestimmte Bewertung abzugeben. Zum Beispiel sollten die Schüler „die Gründung der DDR als ein historisch notwendiges und bedeutsames Ereignis des Kampfes der revolutionären Arbeiterbewegung und als das wichtigste Ergebnis des jahrzehntlangen Kampfes der deutschen Arbeiterklasse gegen Militarismus und Imperialismus“ würdigen (S. 88).

•Eindruck aus der BRD-Darstellung sowie aus den nichttextlichen Materialien über die DDR: Das Bild der BRD lässt sich in folgenden Stichwörtern zusammenfassen: Rüstung und Aggressivität gegen die DDR, Monopolkapital und wirtschaftliche Krise, Arbeitslosigkeit und soziale Ungleichheit und darauffolgende Proteste, Friedensbewegung. Die BRD habe die Störungen in der Wirtschaft und die Hetze wie 17.6.1953 verursacht (S. 129, 130) und immer den Krieg gegen die DDR vorbereitet (S. 161). Die BRD sei „Speerspitze des Weltimperialismus“ (S. 128), und ihre Wirtschaft sei stark militarisiert (S. 121). Das Monopolkapital in

der BRD habe die bürgerliche Demokratie abgebaut (S. 124) und das Nationaleinkommen für sich umverteilt (S. 120). Damit würden zugleich unzählige Arbeiter unter der Arbeitslosigkeit leiden (S. 213). Dagegen trage die DDR zur Sicherung des Friedens in Europa bei (S. 157) und vertrete die Interesse der großen Mehrheit ihrer Bevölkerung (S. 88).

Die nichttextlichen Materialien wie Fotos, Karikaturen usw. werden entsprechend dieses Gegensatzes ausgewählt und vorgestellt. Bei der BRD überwiegen die negativen und kritischen Materialien. Hier geht es also um den Steinwurf des Westberliners zur Grenzsicherungsanlagen der DDR (S. 175), Streik der Arbeiter (S. 187), das Wachstum der Rüstungsausgaben (S. 185), den NATO-Angriffsplan (S. 213), die Preiserhöhung (S. 213) etc.

Im Gegensatz dazu stellen die nichttextlichen Materialien der DDR diese informativ oder sogar positiv dar. Negatives findet man darin nicht. Die Fotos von wichtigen Politikern (u.a. S. 82, 86) und der kasernierten Volkspolizei (S. 141) gehören zum ersten Fall. Aufbauarbeit (u.a. S. 147), Industrieanlagen (S. 181), Wachstum der Produktion der Nahrungsmittel und des monatlichen Arbeitseinkommens (S. 150, 226) sind Beispiele für den Letzteren. Der letztere ist viel mehr als der erstere.

2. Fach: Staatsbürgerkunde

2.1 Lernziele und –methoden

Kein Schulbuch gibt Lernziele vor. Es gibt auch keinen Hinweis auf die spezifischen Methoden zur DDR-Darstellung und keine gesonderte Methodenseite. Nur in den Arbeitsfragen erkennt man einige Methodenempfehlungen und kann sie ähnlich wie beim Fach Geschichte zusammenfassen. Quellenarbeit (SB64, S. 71; SB66, S. 85, 164) und Einbeziehung verschiedener Medien – Karikatur (SB 65, S. 32), Tabellen (SB63, S. 70), Karten (SB63; S. 6, 26), Graphiken (SB64, S. 80, 107), Schaubilder (SB64, S. 20) – sind bevorzugte Methoden. Als Arbeitsverfahren empfehlen sie Erkundungen (SB 63, S. 19; SB64, S. 54, 63) und Wiederholungen des erworbenen Wissens (SB64, S. 31, 36; SB65, S. 21, 39, 63). Die Schulbücher für das Fach Staatsbürgerkunde zeigen in den Methodenvorgaben kein großes Interesse an der Forderung zur Schüleraktivität wie beim Fach Geschichte.

2.2 Lerninhalte

2.2.1 Inhaltsanalyse: Präsenzanalyse

< Übersicht 14: Präsenzanalyse der Lerninhalte in den Schulbüchern für das
Fach Staatsbürgerkunde der DDR >

↓D. SB→	SB63	SB64	SB65	SB66
Dimension 1	2.2 3.2* 4.1*/2/3/4/6/8/10/ 13(1S) 5.4 6.4/7 8.2 10.1 11.3*/4*/5*/7(1,5 S)/8/9	5.4 8.2* 11.3/4(2S)/7/8(2S) 12.3/4*/5* 16.1 17.1 18.1/2(1,5S)	18.1 22.3	11.9* 17.1a(2,5S)/6 18.2 22.3(1,5S)
Dimension 2	14.2	2.1 6.1/2/3/4(1S) 8.3 12.2 13.2/5(4S) 14.2(4S) 16.2(2,5S)		12.2
Dimension 3	1.1/2/3/6 2.1/2/4 6.2 12.1	7.1/2/4 12.3 14.3		12.2(11.5S)/3(4S)

	18.2 19.5(2.5S)/6(6.5S)/7(1S) 21.3 23.3(4S)/7(3S)/8(5.5S)/9(1.5S) 25.1	18.2 19.1(5S)/2(2.5S)/3(5S)/4/5/8(14S)/9(1S) 21.1(2S)/2(4S)/3(5.5S)/4 22.1/3 23.8/9	18.2 19.1/3(1S)/4/5(2S) 22.3 23.2(23S)/3(19S)/4/(50S)/6(3S)/9(5S)	18.2 19.1(14S)/2(2S)/4(3S)/5(1S)/8(3S)/11(3S) 23.1(10.5S)/3(10S)/4(4S)/5(1S)/7(4S)/9(4.5S)
Dimension 4	1.2/3/5 <u>2.1/2/3/4*/6/8-2,5S</u> 3.3(1S) 4.3/4/7 5.2/8/9(1,5S) <u>7.1/4/6-2S</u> 9.1/2/3(3S)/4(5S) 10.8(2S) 11.2/4(5S)	11.4/6/7(2,5S)		4.4 9.4/5 10.1(3S)/5/8(2,5S) 11.1(3S)/3(3S)/4(3S)/5(3.5S)/6(1S)/7(1S) 12.1(3.5S)/2(5S)/3(5.5S)/4 14.1/2(1,5S)
Dimension 5	1.1/2* <u>3.1(1.5S)/2/3/5/8/10/11-2,5S</u> K.4(3,5S) 7.2(2S) 9.1/2(1S)/3/5	5.3 9.1(3S)/4(1,5S)/5		<u>3.1(1S)/2/3/4*/5/6*/7/8/9*-2.5S</u> 7.1(2S)/2(5,5S) 9.1*/2*
Dimension 6	<u>1.2/3/4*/5*/6/7-2S</u> 8.2/17 9.4	5.1 7.3*/4 8.1/2(5S)/7(1S) 9.4(1.5S)	9.4	8.2* 9.4
		3.1/2/4		

Dimension 7	5.1 10.9(2S)	5.1/2		
----------------	------------------------	-------	--	--

–alle Anmerkungen: siehe Übersicht 13 auf Seite 132ff.

In der Übersicht 14 ist auffällig, dass die Kategorien des Herrschaftssystems (K.19) und der Ideologie (K.23) in der Dimension 3 viel Raum in Anspruch nehmen und von Klasse 7 (SB63) bis Klasse 10 (SB66) wiederholt werden. Der systematischen Erläuterung des Wirtschaftssystems (K.12, 13) und den Lösungsversuchen der Wirtschaftsprobleme (K.10.8) in der Dimension 4 werden ebenfalls viele Seiten zugewiesen. Daran erkennt man, wo die Schwerpunkte des Faches Staatsbürgerkunde liegen.

Die Darstellung der historischen Ereignisse und ihre Logik in den Schulbüchern für das Fach Staatsbürgerkunde sind mit denen des Faches Geschichte gleich. Manche Darstellungen werden sogar von denen des Faches Geschichte ohne Umformulierung direkt übernommen. Im Folgenden handelt es sich daher überwiegend um die Kategorien, die im Fach Geschichte nicht erwähnt oder vernachlässigt werden.

Im Vergleich zum Fach Geschichte ist hier das Interesse an der internationalen Entwicklung (D.1) nicht groß. Das Fach Staatsbürgerkunde erwähnt den Begriff des „Kalten Krieges“ und dessen Schuld nicht. Die Schulbücher 65 und 66 jedoch verweisen auf die Schuld des Rüstungswettlaufs nach dem Endes des Zweiten Weltkrieges (K.22.3). Im Jahre 1946 schlug die UdSSR der USA vor, „auf die Herstellung und Anwendung atomarer Waffen gänzlich zu verzichten“. Aber die USA lehnte diesen Vorschlag ab. Die UdSSR „war (demnach) gezwungen, nachzurüsten und ebenfalls Atomwaffen zu bauen“ (SB66, S. 16). Zum Beleg legt das Schulbuch 65 eine Tabelle vor, die zeigt, „dass die Sowjetunion sich bei der Entwicklung und Einführung neuer Waffensysteme stets große Zurückhaltung auferlegt hat“ (S. 70). Folglich müsse die USA „die alleinige Verantwortung vor der Menschheit für die vertane Chance und für das Anheizen des Wettrüstens“ tragen (SB 66, ebd.).

Die Dimension 2 ist unterrepräsentiert. Hier werden nur Kategorien des Alleinvertretungsanspruchs der BRD (2.1), des Grundlagenvertrags (K.6), der Politik der DDR gegenüber der BRD aus der Sicht der DDR (8.3) und einige Vergleiche zwischen DDR und BRD (K.12, 13, 14, 16) dargestellt. Aufgrund des Marxismus-Leninismus kritisiert das Fach Staatsbürgerkunde das politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche System der BRD scharf (z.B. SB65, S. 29ff). Viele Seiten werden deshalb dieser Kritik an der BRD eingeräumt. Andererseits

beschäftigt es sich umfassend mit dem eigenen System der Politik und der Wirtschaft, der Sozialstruktur sowie Politik der SED. Auf den direkten Vergleich beider Staaten geht es jedoch selten ein. Trotzdem kann man einen ganz klaren Eindruck der BRD und der DDR aus der polarisierten Darstellung des Schulbuches bekommen.

Nach dem Schulbuch besteht grundsätzlich ein „unvereinbarer Gegensatz“ zwischen Sozialismus und Kapitalismus. Die DDR ist ein sozialistischer Staat. In ihr herrschen „sozialistische Eigentumsverhältnisse“. Das Schulbuch betont, dass die entscheidenden Produktionsmittel Volkseigentum und folglich die Werktätigen deren Eigentümer sind (K.13.3: SB64, S. 79). Zudem hätten „die Arbeiter und Bauern“ „die politische Macht fest in die Hände genommen“ (K.12.2: ebd., S. 81). Im Gegensatz dazu lege in der BRD nach wie vor „das privatkapitalistische Eigentum an den entscheidenden Produktionsmitteln“ in wenigen Händen, und das Monopolkapital beherrsche die Wirtschaft (ebd, S. 80, 81). Dies werde aber verschleiert. Der Staat in der BRD „sorge für das Gemeinwohl der Gesellschaft“. „In Wahrheit“ bestehe aber „das ‚Gemeinwohl‘ in der Aufrechthaltung der kapitalistischen Ausbeutungsverhältnisse“ (SB66, S. 144).

„Die Sicherheit des Arbeitsplatzes ist eine der wichtigsten sozialen Errungenschaften“ der DDR. Jeder Bürger hat das Recht auf Arbeit. Dagegen könne im Kapitalismus dies nicht gewährleistet werden. „Ständig“ seien viele Millionen Werktätigen arbeitslos (K.14.2: SB63, S. 81). Also sei Arbeitslosigkeit das „Markenzeichen“ des Kapitalismus (SB65, S. 77).

Als eine weitere sozialistische Errungenschaft lobt das Fach Staatsbürgerkunde „das gleiche Recht auf Bildung“. Es ist durch eine allgemeine Schulpflicht, enorme staatliche Ausgaben für das Bildungswesen, ein aufeinander abgestimmtes einheitliches Bildungssystem und die Verbindung des Rechts auf Bildung „in vielgestaltiger Weise mit dem Grundrecht auf Mitgestaltung im Sozialismus“ gekennzeichnet (K.16.2: SB64, S. 61ff). In der BRD hingegen könne von einem gleichen Recht auf Bildung für alle nicht gesprochen werden, weil die Landesregierung, nicht Bundesregierung, für das Bildungswesen zuständig ist, und weil es auch Unterschiede zwischen den Schultypen gibt. Zudem gibt es in vielen Gegenden Zwergschulen (ebd., S. 64).

Die DDR garantiere das Grundrecht auf „umfassende Mitgestaltung des politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Lebens“. Das Schulbuch 64 stellt in einem Schaubild zehn Möglichkeiten der Mitgestaltung, wie Wahlen, Mitarbeit in Parteien und Massenorganisationen, Mitarbeit in den Organen der Volksvertretung, Mitarbeit durch Eingaben, Mitarbeit im Ort oder Wohngebiet usw. vor (S. 47). Betrachtet man diese Möglichkeiten aus westdeutscher Sicht, dann zählt nur die gewerkschaftliche Mitbestimmung in

den Betrieben als eigentliches Mitbestimmungsrecht. Im Vergleich dazu sei in der BRD „Mitbestimmung und Mitgestaltung der Werktätigen [...] wesensfremd und verhasst“. Zwar hat der Arbeitende „ein sogenanntes Mitspracherecht“. Jedoch sei dies „keine Mitbestimmung in der Leitung der Wirtschaft und der Betriebe“ (K.13.5: SB64, S. 48).

„Die Politik der DDR gegenüber der BRD ist von dem Anliegen geprägt, [...] ein friedliches und normales Nebeneinanderleben zu gewährleisten“ (K.8.3: SB64, S. 110). Hingegen verfolge die BRD immer „eine aggressive Außenpolitik gegenüber der DDR“ (Ebd., S. 109).

In der Dimension 3 ist auffällig, dass im Vergleich zum Fach Geschichte das Fach Staatsbürgerkunde eine systematische Darstellung des Herrschaftssystems (K.19) und der Ideologie (K.23) versucht. Vor allem werden die verschiedenen Funktionen des sozialistischen Staates (SB 66, S. 149ff) und sein Wesen (S. 142ff) erklärt. Er wird als „das politische Machtinstrument der Arbeiterklasse“ definiert (K.19.1: SB66, S. 147; SB64, S. 6; SB65, S. 102). Das Schulbuch 66 nimmt dafür ca. 14 Seiten in Anspruch. Der sozialistische Staat wird nach dem Prinzip des demokratischen Zentralismus organisiert und geleitet (K.19.2). Dieses Prinzip entwickle sich so, „dass die zentrale Planung und Leitung immer mehr auf die Grundfragen konzentriert wird und sich die Eigenverantwortung der örtlichen Staatsorgane, Betriebe und Genossenschaften, der Arbeitkollektive und Einwohner in den Städten und Dörfern weiter erhöht“ (SB 66, S. 163). Nur dadurch könne „die Einheitlichkeit und Schlagkraft der Aktivitäten der Volksmassen sowie das Zusammenwirken aller staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen zur Durchsetzung der Politik der SED gewährleistet werden“. Dies entspreche „zutiefst den Interessen der Werktätigen“ (SB64, S. 41). Das Schulbuch 64 stellt die Aufgaben und Zusammensetzungen von zwei wichtigen Staatsorganen – dem Staatsrat und dem Ministerrat – auf ca. fünf Seiten vor (K.19.3: S. 26ff).

„Untrennbar mit den Zielen und Aufgaben des sozialistischen Staates verbunden ist die sozialistische Demokratie“ (K.19.4: SB64, S. 10). Man nennt sie auch „Diktatur des Proletariats“. Lenin behauptete, dass „die Diktatur des Proletariats ‚millionenfach demokratischer‘ ist als jede andere Form der Demokratie, denn an der Machtausübung sind Millionen Arbeiter, die mit ihnen verbündeten Bauern und anderen werktätigen Schichten beteiligt“ (SB65, S. 103). „Damit sich das Proletariat als selbständige revolutionäre Kraft begreift und in der Lage ist, seine welthistorische Mission zu erfüllen“, benötige es eine marxistisch-leninistische Partei (SB65, S. 101). In der DDR heißt diese die SED. Dieser angebliche „politische Vortrupp der Arbeiterklasse und der anderen Werktätigen“ spielt in der DDR eine führende Rolle (K.19.5: SB63, S. 97). Es gebe „außer der SED in der DDR keine andere Kraft, die so umfassend und konsequent die Interessen aller Klassen und Schichten erkennt und zum

Wohle der ganzen Gesellschaft durchsetzt“ (SB66, S. 147). Alle vier Schulbücher gehen auf diese Kategorie ein. Das Schulbuch 63 erläutert auf ca. 6,5 Seiten, wer und wie man Mitglied der SED wird und welche Pflichten und Rechte ein Mitglied hat sowie die Parteiorgane (K.19.6: S. 98ff). Neben der SED gibt es vier weitere Parteien, die DBD, die CDU, die LDPD und die NDPD. Diese sogenannten „befreundeten Parteien“ mobilisieren ihre Mitglieder, „ihre Leistungskraft [...] in den Dienst des Sozialismus zu stellen“ (K. 19.7: SB63, S. 106).

Die Volksvertretungen seien „die von allen gewählten höchsten Machtorgane (und vereinen Vertreter aller Klassen und Schichten“ (K.19.8: SB66, S. 160). Das Schulbuch 64 legt mit vielen Fotos und Grafiken auf etwa 14 Seiten den Aufbau, die Herkunft der Mitglieder und die Tätigkeit der Volkskammer und der örtlichen Volksvertretungen dar (S. 17-18, S. 31ff). Die einzelnen Volksvertreter werden durch die Wahlen ermittelt. Das Schulbuch 64 gibt darüber Information, wie die Wahl erfolgt (K.19.9: S. 36). Demzufolge sind die Wahlen „ein entscheidendes Mittel“, das Grundrecht (auf Mitgestaltung) im Leben durchzusetzen (S. 44). Dabei wird unterstrichen, dass „die Wähler von Anfang an bei der Auswahl und Aufstellung ihrer künftigen Abgeordneten beteiligt“ sind und auch bei der Auszählung der Stimmen teilnehmen können (S. 37, 38).

Außerdem behandelt das Schulbuch 66 auf rund 3,5 Seiten die Außenpolitik der DDR (K. 19.11: S. 152ff). Ihre „beiden hauptsächlichen Richtungen“ seien „der Kampf um die Erhaltung des Friedens und die Festigung des Bruderbundes mit der Sowjetunion und den anderen sozialistischen Staaten“ (S. 153). Es stellt auch eingehend die Schwerpunkte der Außenpolitik der DDR und ihre Erfolge vor (S. 154ff).

Das Fach Staatsbürgerkunde thematisiert das Rechtssystem der DDR in größerem Umfang als das Fach Geschichte. Die soziale Verfassung ist danach das grundlegende Gesetz der sozialistischen Gesellschafts- und Staatsordnung (K.21.1: SB64, S. 15). Sie stellt im Artikel 1 offen den Staatscharakter der DDR, also „ein sozialistischer Staat der Arbeiter und Bauern“, dar und bestimmt „die grundlegende Stellung des Bürgers“ der DDR (Ebd., S. 16). Aufgeklärt werden auch die Grundrechte und Pflichten der DDR-Bürger. Das Schulbuch 64 erklärt sowohl das Recht auf Mitgestaltung (S. 44ff), auf Arbeit (S. 50ff) und auf gleiche Bildung (S. 58ff) als auch die allgemeine Wehrpflicht (S. 68ff) sowie die Pflicht zur gesellschaftlich nützlichen Tätigkeit (S. 53).

Während das Fach Geschichte die Konzeption der entwickelten sozialistischen Gesellschaft ganz kurz erwähnt (SB62, S. 226), stellt das Fach Staatsbürgerkunde diesen ideologischen Begriff auf ca. 11,5 Seiten ausführlich vor (K.12.2). Er besagt, „dass nach der Schaffung der

Grundlagen des Sozialismus jener historische Abschnitt folgt, in dem die sozialistische Ordnung allseitig ausgebaut und vollständig entwickelt werden muss“. Dieser Begriff heißt also ein Übergangsstadium zum Kommunismus, in dem sich der Sozialismus gänzlich verwirklicht (SB66, S. 39). Damit werden auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sozialismus und Kommunismus (S. 41ff) sowie die Kritik bürgerlicher Ideologen an diesem Begriff und die Gegenkritik der DDR (S. 42ff) vorgestellt. Die Wirtschaft im Sozialismus wird mit dem Ziel entwickelt, „das materielle und kulturelle Lebensniveau aller Werktätigen systematisch zu erhöhen und freie Entwicklungsmöglichkeiten für alle zu gewährleisten“ (SB 66, S. 44). In diesem Zusammenhang spricht die SED „von der Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik. Damit ist gemeint, dass jeder Fortschritt in der Wirtschaft [...] eine spürbare Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen bewirkt“ (K.12.3: ebd.).

Die drei Bestandteile des Marxismus-Leninismus sind der dialektische und historische Materialismus, die marxistisch-leninistische politische Ökonomie und der wissenschaftliche Sozialismus (SB66, S.172-173). Der Marxismus-Leninismus sei „nicht nur eine Theorie, die die Welt wissenschaftlich erklärt, sondern auch ein zuverlässiges Instrument für deren revolutionäre Veränderung“ (ebd., S. 174). Die SED ist von deren Wissenschaftlichkeit und Allgemeingültigkeit überzeugt und macht ihn zur Legitimationsgrundlage ihrer Politik. Das Schulbuch 66 räumt ca. 21,5 Seiten für die Auslegung der Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit des Marxismus-Leninismus, der Vereinbarkeit von Parteilichkeit und Wissenschaftlichkeit und der Aneignung des Marxismus-Leninismus als Kampfaufgabe der Jugend ein (K. 23.1: S. 169ff).

Das Schulbuch 65 erklärt die Geschichtsauffassung des Marxismus-Leninismus auf ca. 23 Seiten (K.23.2: S. 5ff). Diese lässt sich so zusammenfassen: die menschliche Gesellschaft entwickelt sich gesetzmäßig von der Urgesellschaft über die Sklavenhaltergesellschaft, den Feudalismus, den Kapitalismus hin zum Sozialismus und Kommunismus. Dabei ist der Klassenkampf die Haupttriebkraft der gesellschaftlichen Entwicklung. Nach dieser Theorie wird sich der Kapitalismus notwendigerweise auflösen (K.23.4). Das Schulbuch 65 weist dieser Kategorie ca. 50 Seiten zu (S. 29ff). Das Mehrwertgesetz wirkt als mächtige Triebkraft in der kapitalistischen Gesellschaft. Der Konkurrenzkampf zur Aneignung von höchstmöglicher Mehrwert (Profit) führt zur Erhöhung der Ausbeutung der Arbeiterklasse. Damit vertieft sich der Klassengegensatz zwischen den Kapitalisten und den Arbeitern (SB65, S. 48). Die höchste Entwicklungsstufe des Kapitalismus heißt Imperialismus (SB65, S. 49). Der durch Monopole gekennzeichnete Imperialismus strebt nach immer höheren Profiten. Dies sei „die Wurzel der imperialistischen Aggressivität“, die in der Rüstung und dem Wirtschafts-

und Ideologiekrieg gegen den Sozialismus zum Ausdruck kommt (K.23.9: SB65, S. 68ff). Dieser Imperialismus bietet keine echte Perspektive. Dafür erbringt das Schulbuch 65 vier Gründe: die Unfähigkeit zur Lösung der Daseinsprobleme der Menschheit, die Vertiefung des Widerspruchs zwischen den Produktivkräften und den Produktionsverhältnissen, die Vertiefung der Widersprüche zwischen den ausbeutenden imperialistischen Staaten und den jungen Nationalstaaten in aller Welt und die Vertiefung der Widersprüche zwischen den imperialistischen Mächten (S. 80-81).

Die Arbeiterklasse sei die zahlenmäßig stärkste Klasse und zugleich der Hauptproduzent des gesellschaftlichen Reichtums. Sie sei auch die „am stärksten ausgebeutete Klasse“, und infolge ihrer Arbeits- und Lebensbedingungen bringe sie Eigenschaften, wie Disziplin, Organisiertheit, Solidarität usw. hervor, die für den revolutionären Kampf besonders notwendig seien (SB63, S. 93-94). In dieser Epoche des Imperialismus werde also der mit solchen Charakteristika ausgezeichneten Arbeiterklasse die historische Mission des „Sturzes des Kapitalismus und des Aufbaus des Sozialismus und Kommunismus“ zugewiesen. Damit befreie „die Arbeiterklasse die Menschheit von Ausbeutung, Unterdrückung und Krieg“ (SB 65, S. 88). Also habe „erst mit der Errichtung des Kommunismus die Arbeiterklasse ihre welthistorische Mission erfüllt“ (ebd., S. 90). Diese Teilkategorie der Arbeiterklasse (K. 23.3) wird in den Schulbüchern 63, 65 und 66 auf insgesamt ca. 33 Seiten wiederholt hervorgehoben. Um diese Mission zu erfüllen, müssten die DDR-Bürger mit dem sozialistischen Patriotismus ausgestattet sein (K.23.8). Sie müssten also durch ihre tägliche Arbeit zum Erstarren des Sozialismus beitragen und den Sozialismus mit der Waffe in der Hand schützen können (SB63, S. 8). „Das Kapital kennt keine nationalen Grenzen, wenn es um seinen Profit geht“. Die Befreiung von der kapitalistischen Ausbeutung benötige deswegen die internationale Solidarität der Arbeiter, d. h. also den proletarischen Internationalismus (K.23.6: SB65, S. 96).

„Der Sinn des Sozialismus besteht darin, alles zum Wohle der Werktätigen zu tun“. Dem Sozialismus seien „drei wichtigsten Gründe“ für seine Stärke eigen, nämlich „das gesellschaftliche Eigentum an den entscheidenden Produktionsmitteln“, die feste Macht der Arbeiterklasse und der anderen Werktätigen sowie die Führung der marxistisch-leninistischen Partei (K.23.7: SB63, S.110-111). „Auf der Grundlage des gesellschaftlichen Eigentums an den Produktionsmitteln“ erfolge „die Produktion im Interesse der immer besseren Befriedigung der wachsenden Bedürfnisse der Menschen“. In der DDR könnten deshalb „gesellschaftliche, betriebliche und individuelle Interessen prinzipiell übereinstimmen und immer wieder konkret in Übereinstimmung gebracht werden“ (K.23.5: SB66, S.107). Diese Über-

einstimmung werde durch die Politik der SED und des sozialistischen Staates hergestellt. Und sie wirke „als wichtigste Triebkraft der ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklung im Sozialismus“ (ebd., S. 51).

Außerdem erwähnt das Schulbuch 63 die Staatswaffen der DDR (K.25.1). In ihnen seien „die Symbole aller Arbeit“ der Werktätigen enthalten. Sie zeigten, dass „im Sozialismus die Arbeiterklasse und die anderen Werktätigen die Macht haben“ (S. 7).

Im Vergleich zum Fach Geschichte (vgl. Übersicht 13, S. 132ff) ist auffällig, dass sich das Fach Staatsbürgerkunde mit der systematischen Darstellung des Wirtschaftssystems (K.11 und 12) und dem kritischen Zustand der DDR-Wirtschaft unter dem Honecker-Regime (K. 10) befasst.

Das Schulbuch 66 erkennt an, dass in den 80er Jahren die DDR hinter die führenden westlichen Industriestaaten in der Arbeitsproduktivität zurückgefallen ist (K.10.1). Dies ist vor allem auf die „spezifischen Entwicklungsbedingungen der DDR“ – mehr belastete Aufwendungen des Investitionsmittels für die Sicherung der Energieversorgung und für die übrigen Grundstoffindustrien als in westlichen Staaten – und auf die schwache Entfaltung des sozialistischen Leistungsprinzips zurückzuführen (S. 81). Die DDR-Wirtschaft werde hinzukommend durch die Rüstungsausgaben gebremst, die durch die imperialistische Hochrüstung veranlasst werden. Außerdem sei die Unberechenbarkeit der Weltmarktpreise und das Schwanken der Währungskurse für das schwache Wirtschaftswachstum verantwortlich (K. 10.5: S. 70). Andere krisenhafte Erscheinungen, wie die Zunahme der Staatsverschuldung, der wissenschaftlich-technische Rückstand usw., werden nicht erwähnt. Auf ca. 22,5 Seiten erklärt das Schulbuch die Maßnahmen zur Überwindung dieser Probleme, wie die Intensivierung der gesellschaftlichen Produktion und des wirtschaftlich-technischen Fortschritts (K. 10.8: S. 77ff).

Das Ziel der Wirtschaftspolitik der DDR sei „die immer bessere Befriedigung der wachsenden Bedürfnisse“ der DDR-Bürger (K.11.1: SB66, S. 62). Dies nennt die DDR „ökonomisches Grundgesetz des Sozialismus“. Dieses Gesetz sei „an die Stelle des Mehrwertgesetzes getreten, das als ökonomisches Grundgesetz des Kapitalismus wirkt“ (ebd., S. 63). Die Produktionsmittel in der DDR seien „sozialistisches Eigentum“. Das bestehe „in zwei Formen, als gesamtgesellschaftliches Volkseigentum und als genossenschaftliches Eigentum“ (K.11.2: SB 63, S. 59, 74). Die DDR-Wirtschaft versuche immer mehr Werktätige in die Planung und Leitung der gesellschaftlichen Entwicklung einzubeziehen und wende das sozialistische Leistungsprinzip an. Es heißt: „Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seiner Leistung“.

Dieses Prinzip „ist nicht nur eine Form der Verteilung, sondern ein Grundprinzip des ökonomischen und sozialen Lebens im Sozialismus, das große soziale und ideologische Auswirkungen hat“ (K.11.3: SB66, S. 53).

Das Fach Staatsbürgerkunde legt auch das Nationaleinkommen in der DDR mit drei Schaubildern dar. Es „ist jener Teil der jährlich produzierten Erzeugnisse und Leistungen, der der sozialistischen Gesellschaft nach Abzug der zur Produktion verbrauchten Produktionsmittel verbleibt“ (K.11.5: SB66, S. 64ff).

Im Wirtschaftssystem der DDR spielen die Gewerkschaften als „die umfassendste Klassenorganisation der machtausübenden Arbeiterklasse“ eine große Rolle (K.11.7: SB 66, S. 135). Ihnen obliege alles: von der Plandiskussion und der Kontrolle der Einhaltung der Rechte der Werktätigen über die Organisation des sozialistischen Wettbewerbs bis hin zur Leitung der Sozialversicherung und des Urlaubswesens (K.11.6: SB64, S. 10, 54ff). Aus diesen umfassenden Tätigkeiten entsteht eine neue Rolle der Gewerkschaften im Sozialismus. Sie trage somit „als Interessenvertreter der Werktätigen zur allseitigen Stärkung der sozialistischen Gesellschaftsordnung und der aktiven Entwicklung der sozialistischen Wirtschaft bei“ (ebd., S. 55). Um die Effektivität und Produktivität der Arbeit und die Qualität der Produktion zu erhöhen und zugleich die Kosten zu senken, organisieren die Gewerkschaften den „sozialistischen Wettbewerb“ (K.11.4: SB66, S. 135). Er habe das Ziel, „die Volkswirtschaftspläne zu erfüllen und gezielt zu überbieten“ (SB 64, S. 11). In der DDR ist er „an Stelle des kapitalistischen Konkurrenzkampfes getreten“. Er sei „Ausdruck der sozialistischen Produktionsverhältnisse“ und fördere „die sozialistischen Beziehungen den Werktätigen“ (SB66, S. 101).

Die Wirtschaft in der DDR ist Planwirtschaft. Sie sei notwendig, einerseits weil „die gegenseitige Abhängigkeit der einzelnen Wirtschaftszweige, aber auch ihre enge Verknüpfung mit der Wissenschaft, der Volksbildung, dem Städtebau, dem Verkehr sowie dem Umweltschutz [...] eine bewusst vorrauschauende gesamtgesellschaftliche Leitung der Wirtschaft nach einem Plan“ beansprucht. Andererseits weil die Interessenübereinstimmung der Einzelnen, der Betriebe und der Gesellschaft aufgrund des gesamtgesellschaftlichen Eigentums an den Produktionsmitteln diese Leitung der Volkswirtschaft nach Plan ermögliche und ihre harmonische und effektive Entwicklung gewährleiste (K.12.1: SB66, S. 107).

In diesem System liegen die grundlegenden ökonomischen Prozesse fest in der Hand des sozialistischen Staates. Er plant und leitet die gesamte Volkswirtschaft. Zugleich wird dieser „mit der Eigenverantwortung der Betriebe, der Tätigkeit der Genossenschaften sowie der Kombinate und örtlichen Staatsorgane auf Grundlage der Initiative der Werktätigen“

gen“ verbunden. Die DDR nennt dies „das Prinzip des demokratischen Zentralismus in der sozialistischen Planwirtschaft“ (K. 12.2: ebd., S.118). „Der sozialistische Staat leitet die Volkswirtschaft als einheitliches Ganzes nach verbindlichen Plänen, den Volkswirtschaftsplänen“ (ebd., S. 110). Sie werden in „langfristige Pläne, Fünfjahres- und Jahrespläne“ unterschieden (ebd., S. 111). Im Schulbuch 66 wird das Schema der drei Etappen der Planstellung vorgestellt. Außerdem wird erläutert, wie der Wirtschaftsplan konkret erstellt wird (K.12.3: S. 119ff). Nach diesem System könne „eine hohe volkswirtschaftliche Effektivität der Arbeit“ geschafft werden und „die soziale Sicherheit der Werktätigen“ gewährleistet werden (K.12.4: S. 110). In diesem Sinne plädiert das Fach Staatsbürgerkunde dafür, dass die sozialistische Planwirtschaft „der kapitalistischen Konkurrenz- und Profitwirtschaft“ überlegen ist (ebd.).

Das Fach Staatsbürgerkunde, das ein relativ schwaches Interesse an der historischen Entwicklung der DDR-Wirtschaft zeigt, behandelt die Kategorien der Ausweitung der sozialistischen Produktionsverhältnisse (K.6) und die Wirtschaftsreform in den 60er Jahren (K.8) nicht. Nur das Schulbuch 63 bewertet die Kollektivierung der Landwirtschaft als Schaffung des sozialistischen und genossenschaftlichen Eigentums an Produktionsmitteln auf dem Lande. Dadurch sei gleichzeitig „eine neue Klasse der Genossenschaftsbauern“ entstanden (K. 7.6: S. 76).

Das Hauptgewicht der Darstellung in der Dimension 5 liegt in den sogenannten sozialistischen Errungenschaften und der Sozialstruktur der DDR. Die Schulbücher für das Fach Staatsbürgerkunde thematisieren die Erstere viel mehr als die des Faches Geschichte. Die Schulbücher 63 (S. 86 ff) und 66 (S. 57ff) weisen jeweils auf ca. 2,5 Seiten auf die Wohnungs- und Sozialpolitik (K.3) hin. Diese beiden Schulbücher stellen den Erfolg des Wohnungsbaus als Kern der Sozialpolitik jeweils auf 1 bis 1,5 Seiten ausführlich dar. Zudem werden viele sozialpolitische Maßnahmen wie Lohn- und Rentenerhöhung, Förderung junger Ehepaare, Mietsubvention, Verlängerung des Mindesturlaubs, Ausbau der Ferieneinrichtungen usw. aufgeführt. Außerdem erklärt das Schulbuch 64 auf ca. 3 Seiten die Wichtigkeit und Notwendigkeit des Rechts auf Arbeit (K.9.1: S. 50ff). Überdies vergleicht das Schulbuch 63 die kostenlose medizinische Betreuung der DDR mit der Situation in der USA und lobt das Gesundheitswesen der DDR. Das sei „für viele Länder der Erde beispielgebend“ (K 9.3: SB 63, S. 82-83).

Zugleich betont das Schulbuch einerseits, dass „die Werktätigen fleißig, ideenreich und schöpferisch arbeiten“ müssen, um diese Errungenschaften zu sichern (SB63, S. 84). An-

dererseits macht es den Imperialisten den Vorwurf: Sie strebten sich durch die Hochrüstung, Embargopolitik und Hochzinspolitik danach, „die Verwirklichung des sozialpolitischen Programms (der DDR) zu verhindern oder wenigstens zu behindern“ (SB63, S. 88-89).

Unter der Sozialstruktur versteht das Fach Staatsbürgerkunde „die Gesamtheit der sozialen Klassen, Schichten und Gruppen und deren wechselseitige Beziehungen“ (K.7.1: SB66, S. 125). „Mit dem Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse und der Herausbildung einer sozialistischen Gesellschaft“ entwickle sich in der DDR „eine Klassenstruktur ohne Ausbeutung“. Zwar existierten noch in der DDR verschiedene Klassen und soziale Schichten, aber diese hätten „gleiche Interessen“ und seien „freundschaftlich verbunden“ (SB66, S. 51). Als „wichtige Elemente“ der sozialen Struktur der DDR nennt das Schulbuch 66 die Arbeiterklasse, die Klasse der Genossenschaftsbauern, die Intelligenz, die Schichten der genossenschaftlichen und der privaten Handwerker und die Gewerbetreibenden (ebd., S. 125-126). Davon leiste die Arbeiterklasse „den entscheidenden Beitrag zur Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und sei die „machtausübende Klasse“ im Bündnis mit den anderen Klassen und Schichten (ebd., S. 126).

Diese Bündnisbeziehungen seien „ein grundlegendes Merkmal der sozialen Struktur“ der DDR (K.7.2: ebd., S. 128). Nach dem Schulbuch ist die Vertiefung dieses Verhältnisses „ein Prozess, in der sich die bestehenden sozialen Unterschiede schrittweise verringern“ (ebd., S. 141). Das Schulbuch 66 weist deutlich darauf hin, dass eine Aufhebung sämtlicher Unterschiede zwischen Klassen und Schichten „weder möglich noch notwendig“ ist (ebd., S. 141). Dabei werden nur soziale Unterschiede angesprochen. Von sozialer Ungleichheit ist davon keine Rede. Auf ca. 5,5 Seiten erläutert es die Bündnispolitik der SED mit den Genossenschaftsbauern, der Intelligenz, den Handwerkern und Gewerbetreibenden (ebd., S.137ff). Das Schulbuch 63 teilt auch diesen Bündnisbeziehungen ca. 2 Seiten zu.

Neben diesen Kategorien beschreibt das Schulbuch 63 „das sozialistische Dorf“ (K.4). Es „zeichnet sich durch eine hohe landwirtschaftliche Produktion und durch gute Arbeits- und Lebensbedingungen für die Bewohner aus“ (S. 76). Als ein Beispiel stellt das Schulbuch Golzow, ein Dorf im Oderbruch, mit drei Fotos vor (S. 79-80).

Das Schulbuch 64 erwähnt kurz die Aufgaben der gesellschaftlichen Organisationen. Sie knüpfen „an bestimmte Interessen der Bürger an“ und setzen „sich dafür ein, dass diese Interessen im Sinne der Mitglieder und zum Wohle [...] der gesamten Gesellschaft verwirklicht werden“ (K.5.3: S. 46).

Außerdem erklärt das Schulbuch 64 die Institutionen und Organisationen für die soziale Sicherheit und Ordnung. Es stellt sowohl die offiziell für Sicherheit zuständige Volkspolizei

und die Justiz- und Sicherheitsorgane als auch die diese Arbeit unterstützenden Organisationen der Bevölkerung, wie Schöffen, Konfliktkommission, Schiedskommission und Ordnungsgruppen der FDJ vor (K. 9.4/5: S. 72ff).

Die Dimensionen 6 und 7 sind ebenso wie die Dimension 2 unterrepräsentiert. In der Dimension 6 ist keine kulturelle Kategorie repräsentiert. Im Anschluss an die allgemeine Wehrpflicht legt das Schulbuch 64 die vormilitärische Ausbildung dar. Die Vorbereitung auf den Wehrdienst sei „Bestandteil der Bildung und Erziehung an den allgemeinbildenden Schulen“ (K. 7.3: SB64, S. 69). Sie sei zudem „ureigensten Aufgabe der FDJ“ (K.7.4: ebd., S. 70). Diese vormilitärische Ausbildung wird auch in der Gesellschaft für Sport und Technik (GST) durchgeführt. Das Schulbuch stellt dies mit zwei Fotos vor.

Wie bereits in der Dimension 2 gesagt, hält die DDR das Recht auf Bildung für eine der wichtigsten Errungenschaften. Das Schulbuch 64 misst dieser Teilkategorie (8.2) ca. 5 Seiten zu (S. 58ff). Mittels dieses Rechts solle die Erziehung der Heranwachsenden zu „sozialistischer Persönlichkeit, die sich allseitig entfalten und bewusst die sozialistische Gesellschaft mitgestalten,“ gewährleistet werden. Vor allem zur Durchsetzung des „Sinnes des Sozialismus“ brauche die DDR allseitig gebildete Werktätige (K.8.1: S. 58). In einer Grafik stellt das Schulbuch auch die Struktur des Bildungssystems der DDR dar (K.8.7: S. 60).

In Bezug auf die Jugend erläutert das Schulbuch 63 die gesellschaftlichen Funktionen der FDJ kurz. Die Mitglieder der im Jahre 1946 gegründeten Jugendorganisation haben „an vielen Brennpunkten (des) Gesellschaftsaufbaus ihren Mann gestanden“ (K.9.4: SB63, S. 107). Vor allem unterstützten die Initiativen ihrer Mitglieder „den wirtschaftlichen Leistungszuwachs“ (SB63, S. 67; SB64, S. 12ff). Auf den Fotos von Friedenskundgebungen bzw. –manifestationen der FDJ kann man auch einen Teil ihrer Tätigkeiten erkennen (SB65, S.13; SB66, S. 182). Die Leitungen der FDJ-Grundorganisation können zudem in den Betrieben, öffentlichen Einrichtungen und Schulen über gemeinsame Aufgaben beraten und mitwirken (SB64, S. 46). Darüber hinaus vertritt die FDJ ihre Interessen mit eigenen Abgeordneten in allen Volksvertretungen der DDR (SB63, S.108). Betrachtet man solche Aktivitäten, scheint die FDJ mehr eine omniprésente gesellschaftliche Organisation als eine Jugendorganisation zu sein.

In der Dimension 7 wird nur der 17.6.1953 (K.3), die Flucht in den Westen (K.5) und die Eigenschaften der sozialistischen Staatsbürger (K.10.9) dargestellt. Hinsichtlich der Republikflucht werfen die Schulbücher der BRD die Abwerbung „vieler Werktätigen, vor allem

aber Spezialisten (Ärzte, Ingenieure, Wissenschaftler, qualifizierte Facharbeiter)“ vor (SB64, S. 97; SB63, S. 58). „Ihr Fehlen störte und hemmte“ die Entwicklung der DDR-Wirtschaft. Die BRD könne „überdies noch Kosten für die Ausbildung eigener Spezialisten einsparen“ (SB 63, ebd.). Den dadurch entstandenen Verlust stellt das Schulbuch anhand einer Tabelle vor (SB64, ebd.).

Um die schon „erreichten sozialen und kulturellen Errungenschaften zu sichern und schrittweise weiterzuführen“ fordert das Fach Staatsbürgerkunde die folgenden Eigenschaften von den sozialistischen Staatsbürgern: „gute fachliche und politische Kenntnisse, Leistungsbereitschaft und Disziplin sowie Bereitschaft, anderen zu helfen“; „ständig lernen, neue Maschinen, Technologien, Werkstoffe zu beherrschen“; „Sparsamkeit beim Umgang mit Material, Energie und allen Ergebnissen der Arbeit“ (K.10.9: SB63, S. 89-90).

2.2.2 Inhaltsanalyse: Hermeneutische Methode

•Darstellungsprinzipien:

Die Schulbücher für das Fach Staatsbürgerkunde orientieren sich nicht an den Prinzipien der Multiperspektivität und Kontroversität. Dieses Fach zielt auf die Erziehung der sozialistischen Staatsbürger, die sich mit der Politik der SED und dem Marxismus-Leninismus vertraut machen. Andere Werte sind irrelevant. Manchmal werden auch die Perspektive und Position des Kapitalismus vorgestellt. Aber sie werden nur als Instrument der Legitimierung des Sozialismus oder als Beweis für dessen Überlegenheit benutzt. Beispielsweise zweifelt die kapitalistische Welt an dem demokratischen Zentralismus. Das heißt also, Demokratie und Zentralismus schließen sich gegenseitig aus. Aber das Schulbuch sieht gerade darin eine aggressive Absicht des Kapitalismus. Es meint, die Kapitalisten beabsichtigten, „die Einheitlichkeit und Schlagkraft des gemeinsamen Handelns der Werktätigen zur Durchsetzung der Ziele der SED und des sozialistischen Staates [...] entscheidend“ zu schwächen (SB64, S. 41).

•Standpunkt der Darstellung sowie Unterscheidung der Bevölkerung von der Staatsführung:

Das Fach Staatsbürgerkunde zielt auf die Vermittlung des Marxismus-Leninismus und die Legitimation der Politik der SED. Sogar etliche Kapitel vom Gesamtumfang widmen sich der Vorstellung und Erklärung der Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik der SED (z.B. Kapitel 2 und 3 im Schulbuch 66). Die Darstellung der Schulbücher erfolgt infolgedessen ausschließlich aus der Sicht und im Sinne der SED.

Die DDR behauptet, dass durch die Politik der SED „immer Übereinstimmung zwischen

den Interessen der einzelnen Werktätigen und Kollektive, sowie den gesamtgesellschaftlichen Interessen hergestellt wird“ (SB66, S. 51). Demnach ist eine Unterscheidung der Bevölkerung von der Staatsführung in den Schulbüchern undenkbar.

•Forderung des eigenen Urteils der Schüler:

Das Fach Staatsbürgerkunde fordert die Schüler auf, die historische Bedeutung der DDR sowie die Legitimation der Politik der SED sich zu vergegenwärtigen und sich für den Sozialismus und Frieden einzusetzen. Aufgrund dieses Selbstverständnisses dieses Faches bedarf es keiner selbständigen Bewertung einzelner Teilsysteme der DDR oder gar des gesamten Staates. Stattdessen fordert es nachdrücklich den Kampf „zur allseitigen Stärkung und Verteidigung des Sozialismus“ der DDR (SB63, S. 9; SB 64, S. 111). Außerdem sollen die Schüler beweisen, dass der demokratische Zentralismus, der ein wichtiges Prinzip der Machtausübung der SED ist, den Interessen der Werktätigen in der DDR entspricht (SB64, S. 41).

•Eindruck aus der BRD-Darstellung sowie aus den nichttextlichen Materialien über die DDR:

Im Fach Staatsbürgerkunde sei die BRD „ein starker imperialistischer Staat und eine Aufmarschbasis für eine militärische Auseinandersetzung mit dem Sozialismus“ (SB64, S. 84). Seit ihrer Gründung verkörpere die Politik der BRD „das menschenfeindliche Wesen des Imperialismus“ (ebd., S. 88). Man könne dies im „Bildungsprivileg“ (Ebd., S. 63ff), in dem Ausschluss der Werktätigen von der Macht (ebd., S. 48), in der „staatlichen Kontrolle und Bspitzelung“ jeder fortschrittlichen und demokratischen Aktivität (ebd., S. 90), in der sozialen Ungleichheit (SB65, S. 32, 38) und in der Zunahme der Arbeitslosigkeit (ebd., S. 56, 65; SB 65, S. 77; SB66, S. 23) deutlich erkennen. Demzufolge gebe es in der BRD Proteste „gegen soziale Ungleichheit, gegen die Arbeitslosigkeit und den Sozialabbau, gegen die Bedrohung ihrer Existenz durch die Hochrüstungspolitik“ (SB64, S. 48, 90). Gegenüber der DDR verfolge die Politik der BRD auch das Ziel, „die erfolgreiche Entwicklung des Sozialismus in der DDR zu verhindern“ (ebd., S. 82)

Die Darstellung der nichttextlichen Materialien über die DDR erweckt den Eindruck von Harmonie, Ordnung, Wachstum und Recht sowie eines friedlichen Alltags. Auf den Fotos von der Zusammenarbeit im Betrieb (SB63, S. 94; SB66, S. 79, 130), von dem Gespräch zwischen einem Abgeordneten des Kulturbundes mit vielen Schülern (SB64, S. 38) und auf einem Schaubild über die umfassende Mitgestaltung (SB64, S. 47) kommt die harmonisch funk-

tionierende Gesellschaft zum Tragen. Die Tagung und der Arbeitsausschuss in der Volkskammer (SB 64, S. 19, 24, 46, 81) sowie der Parteitag der SED (SB 64, S. 7; SB66, S. 40, 44) demonstrieren die politische Ordnung der DDR. Ein Schaubild der steigenden Ausgaben für das Bildungswesen (SB 64, S. 8) sowie die Schaubilder über die Zunahme der industriellen Warenproduktion, des Wohnungsbaus, des monatlichen Arbeitseinkommens der Arbeiter (SB 64, S. 106) und des Nationaleinkommens (SB66, S. 67) zeigen das Wachstum der DDR-Wirtschaft. Die Fotos vom Festival (SB63, S.79, 84), von der Blaskapelle einer LPG (SB 63, S.79), von den sich gemütlich unterhaltenden älteren Frauen und von einer lachenden Familie (SB64, S. 31) erwecken den Eindruck eines friedlichen Alltags.

Es gibt auch einfach informative Materialien, wie z.B. Fotos von wichtigen Politikern (SB 63, S. 44, 45; SB64, S. 22, 26; SB66, S. 45) und von arbeitenden Menschen (SB64, S. 32, 52, 61; SB66, S. 99). Aber Materialien, die einen negativen Eindruck erwecken können, finden sich nicht.

VII. Schulbuchanalyse der neuen Bundesländer

1. Fach: Geschichte

1.1 Lernziele

Mehr als die Hälfte der untersuchten Schulbücher geben keine Lernziele vor. In vielen davon findet man die das neue Kapitel vorstellenden Auftaktseiten, sie haben aber eher Einführungscharakter. Nur fünf Schulbücher geben Lernziele an (SB 16, 17, 18, 24, 25). Diese stellen an den Anfang des jeweiligen Kapitels bzw. Teilkapitels Lernziele. Die meisten davon kann man der Dimension 1 zuordnen, gefolgt von Dimension 3. Kein Lernziel kann den Dimensionen 5 und 6 zugeordnet werden.

Die unter Dimension 1 zuordnenbaren Lernziele konzentrieren sich auf wenige Kategorien. Alle Schulbücher, die die Lernziele vorgeben, fragen nach den Ursachen für die Gründung der beiden deutschen Teilstaaten und deren Verantwortung (SB16, S. 186; SB17, S. 6; SB18, S. 133; SB24, S. 228; SB25, S. 178) sowie nach dem Hintergrund und der Bedeutung der Gegensätze zwischen West und Ost (SB16/17/18, Ebd.; SB24, S. 222; SB25, S. 172). Einige Lernziele haben mit den Reformversuchen und dem Umbruch in den sozialistischen Staaten zu tun. Die Schulbücher beanspruchen, über „die inneren Spannungen und Probleme sozialistischer Staaten“ in Bezug auf Vorgänge in Polen, Tschechoslowakei, Ungarn (SB 18, S. 214; SB24, S. 282; SB25, S. 232), über die Ursachen für die Krise der UdSSR und deren Versuche zur Problemlösung (SB24, S. 296; SB25, S. 246) sowie über den Zusammenhang der Reform in den osteuropäischen sozialistischen Staaten und über den Umbruch 1989/90 in der DDR Auskunft zu geben (SB16, S. 319; SB 17, S. 139). Daneben sind weitere Lernziele: die Schulderkenntnisse am Ausbruch des Kalten Kriegs (SB24, S. 222; SB25, S. 172), die Deutschlandpläne der Alliierten (SB24, S. 213; SB25, S. 163), die Nachkriegssituation in Deutschland (ebd.) und das Nebeneinander von Konfrontation und Entspannung zwischen beiden Supermächten (SB17, S. 277).

Bei den unter Dimension 2 zugeordneten Lernzielen geht es um die Position der DDR zur Vereinigung, die Beziehung beider deutscher Staaten sowie ihre politischen und wirtschaftlichen Unterschiede. Die Schüler sollen darüber antworten können, wie die DDR das Problem der deutschen Einheit betrachtet hatte (SB18, S. 191), wie das Verhältnis beider deutscher Teilstaaten verlief (u.a. SB16, S. 270; SB24, S. 252) und was die Unterschiede in den politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen zwischen der BRD und der DDR waren (SB24, S. 264; SB 25, S. 214).

Die zur Dimension 3 gehörenden Lernziele fordern das Lernen über das Herrschaftssystem (SB16, S. 297; SB17, S. 117; SB18, S. 191; SB24, S. 264; SB25, S. 214), über die Krisen der DDR (SB24, S. 264; SB25, S. 214) sowie über die Hintergründe des Umbruchs 1989/90 und dessen bestimmende Menschen und Kräfte (SB16, S. 319; SB17, S. 139).

Der Vergleich und die Erkenntnis der Bedeutung des RGW und der EG (SB18, S. 214) sowie die sachgerechte Beurteilung der konkreten Lebensverhältnisse der Menschen in der DDR (SB16, S. 297; SB17, S. 117) sind weitere Lernziele, die jeweils unter Dimension 4 oder 7 zugeordnet werden können.

Da die Anzahl der untersuchten Schulbücher, die die Lernziele vorgeben, klein ist, sind die oben dargestellten Analyseergebnisse schwer verallgemeinerbar. Wird nur die bisherige Analyse betrachtet, kann gesagt werden, dass die Schulbücher zum Verständnis der DDR folgende Themen für wichtig erachten: Prozess und Verantwortung zur Gründung der beiden deutschen Teilstaaten, Gründe und Bedeutung der Gegensätze zwischen Ost und West, Probleme des Sozialismus und Reformversuche in den osteuropäischen Staaten sowie deren Einfluss im Umbruch 1989/90 in der DDR, Beziehungen zwischen der BRD und der DDR und deren Unterschiede im politischen und wirtschaftlichen System sowie schließlich Lebensverhältnisse in der DDR.

1.2 Lerninhalte

1.2.1 Systematisierungsanalyse

- Anordnung der Zeitgeschichte nach 1945 und Betrachtungsweise der deutschen Teilungsschichte:

Die Anordnung der Zeitgeschichte nach 1945 unterscheidet sich danach, ob die Schulbücher den Ost-West-Konflikt als ein eigenes Kapitel bzw. Teilkapitel²⁷ thematisieren und ob sie die deutsche Teilungsgeschichte in einem Kapitel bzw. Teilkapitel zusammen oder ob sie die Geschichte beider deutscher Teilstaaten getrennt darstellen.

Die überwiegende Mehrheit der untersuchten Schulbücher thematisiert die Geschichte des Kalten Krieges als selbständiges Kapitel. Drei Schulbücher (SB1, 2, 12) stellen dagegen die

²⁷) Die Struktur der untersuchten Schulbücher unterscheidet sich in zwei Typen. Zum einen ist ein Kapitel mit einigen bis mehreren Abschnitten aufgebaut. 11 Schulbücher zählen dazu (SB7, 8, 9, 10, 20, 21, 24, 25, 26, 27, wiederum aus einigen Abschnitten (SB1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23).28). Die anderen Schulbücher strukturieren ein Kapitel mit einigen Teilkapiteln, und diese Teilkapitel bestehen wiederum aus einigen Abschnitten (SB1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23).

gesamte Zeitgeschichte nach 1945 unter einem Kapitel dar. Darunter kommen der Kalte Krieg und die deutsche Teilungsgeschichte oder die Geschichte der BRD und der DDR als jeweils ein Teilkapitel vor. Das Schulbuch 20 behandelt den Kalten Krieg nicht auf der Ebene eines Kapitels oder Teilkapitels, sondern auf der Ebene eines Abschnitts.

Die Darstellung der Geschichte der BRD und der DDR nach 1949 unterscheidet sich in drei Typen. In den Schulbüchern 16, 17, 18, 22, 26, 27 bildet die Geschichte beider deutschen Staaten getrennt jeweils ein eigenes Kapitel. Neun Schulbücher legen sie unter einem gemeinsamen Kapitel, wie z.B. „Deutschland seit 1945“ getrennt als ein Teilkapitel dar. Dabei bilden die Besatzungszeiten auch getrennt ein Teilkapitel. Schließlich schildern die Schulbücher 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 24, 25 die Geschichte der BRD und der DDR in einem Kapitel – z.B. unter dem pragmatischen Titel „das geteilte Deutschland“. Dabei wird sie jeweils getrennt als ein Teilkapitel oder Abschnitt vorgestellt, aber ohne Darstellung der Besatzungszeiten.

Die Besatzungszeiten und der Weg zur Teilung in zwei Staaten werden in der Regel ohne Unterscheidung der Ost- und Westzonen in einem Kapitel des Ost-West-Konflikts als einem Teilkapitel oder Abschnitt abgehandelt. Die Schulbücher 26 und 27 bilden dabei die Ausnahme. In ihnen kommen jeweilige Besatzungszeiten in Ost- und Westzonen in der Geschichte der DDR und BRD subsumiert vor. Die Schulbücher 3, 4 und 22 schenken diesem Zeitraum größere Aufmerksamkeit als andere. Sie thematisieren diesen in einem eigenen Kapitel, also eine Ebene höher als bei den anderen Schulbüchern.

Die meisten Schulbücher setzen sich mit der Weltgeschichte auseinander. Nur die Schulbücher 12, 20 und 27 erwähnen sie nicht. Sie beziehen sich auf Regionen wie den Nahen- und Mittleren Osten oder Afrika, auf eine Religion wie den Islam, auf eine Staatsgruppe innerhalb internationalen Ordnung wie die Dritte Welt oder auf einzelne Staaten wie China, Japan und Indien.

Fast alle Schulbücher betrachten die deutsche Teilungsgeschichte nach 1945 parallelgeschichtlich. Die Geschichte beider Staaten verläuft ganz unterschiedlich. Mehrere Schulbücher heben die Unterschiede beider Staaten hervor, indem sie das System der BRD und das der DDR nach Themenbereichen, wie Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Alltag, Frauen und Jugend gegenüberstellen (SB 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15). Im Gegensatz dazu wird in den chronologisch darstellenden Schulbüchern die Divergenz beider Staaten um so weniger deutlich. Es gibt mehr Schulbücher des letzteren Typs – die Darstellung nach der Chronologie – als die des ersteren Typs – die Darstellung nach den Themenbereichen.

Neben diesem parallelgeschichtlichen Zugang enthalten alle Schulbücher mehr oder minder beziehungsgeschichtliche Elemente der Abgrenzung und Kooperation beider Staaten. Einige davon betonen diese in einem eigenen Teilkapitel (SB3, 4, 22) oder Abschnitt (SB5, 6, 12), das Gros thematisieren sie aber nicht ausführlich. Außerdem nehmen der größere Teil der Schulbücher eine nationalgeschichtliche Perspektive ein. Viele davon legen auf den Umbruch 1989/90 ebenso großes Gewicht wie auf die jeweilige Geschichte der BRD und der DDR (SB3, 5, 6, 7, 8, 16, 17, 18, 19, 23, 26, 27). Es gibt auch Schulbücher, die die nationale Frage unterstreichen (SB 4, 5, 6, 22) oder unter einem Kapitel die Geschichte beider deutscher Staaten darstellen (SB1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 19, 23, 24, 25). Solche Fälle lassen sich so verstehen, dass die nationalgeschichtliche Perspektive den Hintergrund der Parallelgeschichte der beiden deutschen Staaten bildet.

•Periodisierung der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945 und der DDR-Geschichte:

Alle untersuchten Schulbücher außer dem Schulbuch 21 unterscheiden die Zeitgeschichte nach 1945 in Deutschland vor und nach der Gründung der BRD und der DDR. Die überwiegende Mehrheit davon stellt die Geschichte beider deutscher Teilstaaten getrennt dar.

Je nach Schulbuch wird dabei die DDR-Geschichte sowohl periodisiert, als auch ohne Periodisierung dargestellt. Die nach den Themenbereichen darstellenden Schulbücher (SB5, 6, 11, 12, 14, 15) machen keine Unterscheidung in den Phasen. Auch einige chronologisch darstellende Schulbücher periodisieren diese nicht. Dazu zählen die Schulbücher 10, 24, 25, 26 und 27.

Hingegen unterscheiden andere chronologisch darstellende Schulbücher die DDR-Geschichte in zwei bis vier Epochen. Die Mehrheit davon befürworten die Zwei-Teilung. Dabei fungiert das Jahr des Machtwechsels 1971 oder des Berliner Mauerbaus 1961 als Zäsur. Die Schulbücher 3, 4, 16, 17, 18 und 23 vertreten den ersten Fall und das Schulbuch 9 den Letzteren. Zwei Schulbücher periodisieren die DDR-Geschichte in drei Phasen. Das Schulbuch 20 unterscheidet die Zeiträume von 1949-1961, 1961-1974, 1974-1990 und das Schulbuch 22 1949-1961, 1961-1987, 1987-1990. Das Schulbuch 19 unterscheidet sie sogar in vier Epochen, nämlich 1949-1952, 1953-1961, 1961-1971 und 1971-1990.

Neben dieser getrennten Darstellung der beiden deutschen Staaten zeigen 5 Schulbücher (SB1, 2, 7, 8, 20) eine gesamtdeutsche Perspektive auf. Die Geschichte der BRD und der DDR wird also in einem gleichen Zeitraum zusammen dargestellt. Die Schulbücher 1 und 2 halten das Auftaktjahr der sozial-liberalen Koalition 1969 für eine Zäsur, während das Schulbuch 20 die Geschichte beider Staaten in drei Phasen – 1949-1961, die Sechziger- und die be-

ginnenden Siebzigerjahre als Epoche für Übergang, Umbruch und Reformen, 1974-1991 – unterscheidet. Im Gegensatz dazu machen die Schulbücher 7 und 8 keine Periodisierung und stellen Politik, Wirtschaft und Alltag der BRD und der DDR gegenüber.

•Darstellungsweise und Schwerpunkte der DDR-Geschichte :

Die DDR-Darstellung in den Schulbüchern erfolgt chronologisch, nach Themenbereichen, beides Nebeneinander oder aus einer Perspektive bzw. Fragestellung heraus. Die Schulbücher 10, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24 und 25 stützen sich auf die Chronologie. Die Schulbücher 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14 und 15 zählen zum zweiten Fall. Die Schulbücher 1, 2 und 9 versuchen die Darstellung nach der Chronologie und die Darstellung nach Themenbereichen zu verbinden. Außerdem vertreten die Schulbücher 22 und 23 die letzte Variante. Das Schulbuch 23 stellt zwei Fragen an die DDR-Geschichte und versucht diese zu beantworten. Die beiden Fragen lauten: „Ist eine Gesellschaft konstruierbar?“ und „Warum musste die DDR zusammenbrechen?“. Demgegenüber will das Schulbuch 22 die DDR-Geschichte aus der Perspektive des Aufbaus, der Stabilisierung und der Auflösung erfassen

In vielen Schulbüchern liegen die Schwerpunkte der DDR-Darstellung auf den Bereichen der Politik und der Wirtschaft (SB3, 4, 5, 6, 10, 19, 20, 24, 25). Dazu werden je nach Schulbuch die einen oder anderen Schwerpunkte hinzugefügt. Sie lassen sich so zusammenfassen: Alltag im Schulbuch 22; Alltag und Frauen in den Schulbüchern 1, 2, 26, 27; Alltag, Frauen und Jugend in den Schulbüchern 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15; Alltag, Frauen und nationale Frage in den Schulbüchern 16,17,18; Gesellschaft und Vergleich der BRD und der DDR im Schulbuch 23; nationale Frage in den Schulbüchern 3, 4, 24, 25.

1.2.2 Inhaltsanalyse

1.2.2.1 Raumanalyse

< Übersicht 15: Raumanalyse der Darstellungsbereiche der Zeitgeschichte nach 1945 in den Schulbüchern für das Fach Geschichte der neuen Bundesländer >

↓SB B→	Deutsche Frage	Weltge-Schichte	Bez.u.Ver. BRD/DDR	Geschichte der BRD	Geschichte der DDR	Gesamte Seitenzahl
„SB1/2“	44S(32%)	41S(29%)	8S(6%)	21S(15%)	25S(18%)	139S
SB3	51S(34%)	43S(28%)	4,5S(3%)	29S(19%)	23,5S(16%)	151S
SB4	46S(34%)	41S(31%)	4S(3%)	24S(18%)	19S(14%)	134S
SB5	38S(35%)	34S(31%)	6S(5%)	15S(14%)	15S(14%)	108S
SB6	42S(38%)	35S(32%)	5S(5%)	13S(12%)	15S(14%)	110S
„SB7/8“	38S(32%)	18,5S(16%)	10S(8%)	17S(14%)	35,5S(30%)	119S
SB9	27,5S(26%)	32S(30%)	1S(1%)	19S(18%)	25,5S(24%)	105S

SB10	46,5S(26%)	75S(41%)	4S(2%)	39S(22%)	16,5S(9%)	181S
SB11	40S(30%)	47S(35%)	5,5S(4%)	24S(18%)	16,5S(12%)	133S
SB12	19S(16%)	47S(39%)	4,5S(4%)	25,5S(21%)	24,5S(20%)	120,5S
SB13#	45S	66S	x	x	x	x
„SB14/15“	33S(23%)	53,5S(39%)	4,5S(4%)	25,5S(21%)	24,5S(20%)	141,5S
„SB16/17“	64S(40%)	36S(21%)	11S(6%)	28S(16%)	34S(20%)	173S
SB18	60S(34%)	65S(37%)	7,5S(5%)	24,5S(14%)	20S(11%)	177S
SB19	50S(32%)	66S(43%)	2,5S(2%)	20S(13%)	16S(10%)	154,5S
SB20	63S(40%)	4,5S(3%)	11,5S(7%)	37S(24%)	40S(26%)	156S
SB21	8S(19%)	20S(49%)	2,5S(6%)	7,5S(19%)	2,5S(6%)	40,5S
SB22	44S(27%)	39S(24%)	13S(8%)	34S(21%)	34S(21%)	164S
SB23	43S(38%)	16S(14%)	6S(5%)	21S(19%)	27S(23%)	112S
„SB24/25“	44S(35%)	46,5S(37%)	3,5S(3%)	21S(17%)	12S(9%)	127S
SB26	32,5S(34%)	16S(17%)	1,5S(2%)	22S(23%)	24S(25%)	96S
SB27	45S(47%)	x	1,5S(2%)	22S(23%)	26,5S(28%)	95S
SB28#	44S	16S	x	x	x	x

–B.: Bereich/ Deutsche Frage (im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts)/ Bez. u. Ver. BRD/DDR: Beziehung und Vergleich der BRD und der DDR/ Zeitgeschichte nach 1945 gesamt); – „SB1/2“: SB1 und 2 haben gleichen Raumanteil.; –SB13 und 28#: beide Schulbücher behandeln nur die Geschichte der USA und der UdSSR. Daher wird lediglich der Raumanteil des ersten und zweiten Bereichs untersucht.; –46S (33%): dem entsprechenden Bereich zuordenbaren Seitenzahl und deren Prozentsatz zum gesamten Raumanteil der Zeitgeschichte nach 1945.

Die Gesamtseitenzahl der Darstellung der Zeitgeschichte nach 1945 ist sehr unterschiedlich. Außer dem Schulbuch 21 – nur 40,5 Seiten – reicht sie von 95 (SB 27) Seiten bis 181 Seiten (SB10). Von den Schulbüchern weisen 17 Bände der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945 – die Geschichte der BRD und der DDR und Beziehung und Vergleich beider Staaten zusammen gerechnet – die meisten Seiten zu. Aber allein die Geschichte der BRD oder der DDR nimmt in keinem Schulbuch den meisten Raum ein. 7 Schulbücher zeigen das meiste Interesse an der Weltgeschichte. Die Schulbücher 5 und 6 befassen sich mehr mit der deutschen Frage im Ost-West-Konflikt als mit anderen Darstellungsbereichen.

Abgesehen von einigen Ausnahmen – SB7, 8, 10, 21 – ist der Unterschied des Raumanteils für die jeweilige Geschichten der BRD und der DDR nicht groß. In der Regel beträgt dieser zwischen 2 bis 4 Prozent. Zwölf Schulbücher räumen der BRD-Geschichte mehr Platz als der DDR-Geschichte ein (u.a. SB1, 2). Für weitere zwölf Schulbücher ist der Fall gerade umgekehrt (u.a. SB3, 4). Die Schulbücher 5 und 22 verteilen die gleiche Seitenzahl an beide Seiten.

Das Interesse an der Beziehung der beiden deutschen Staaten ist nicht groß. Der Raumanteil dieses Bereichs liegt zwischen 1 bis 8 Prozent der Gesamtseitenzahl. Am häufigsten liegt er zwischen 3 bis 5 Prozent.

< Übersicht 16: Raumanalyse nach den Perioden der DDR-Geschichte in den Schulbüchern für das Fach Geschichte der neuen Bundesländer >

P. → ↓ SB	1945-49	1949-61	1961-71	1971-89/90 [nur 1989/90]	Ü.	gesamt
„SB1/2“	2S(8%)	7S(28%)	1,5S(6%)	10,5S(42%) [5,5S(22%)]	4S(16%)	25S
SB3	6S(26%)	6S(26%)	0,5S(2%)	9S(39%) [6S(26%)]	2S(9%)	23,5S
SB4	6S(32%)	6S(32%)	0,5S(3%)	4S(21%) [2S(11%)]	2,5S(13%)	19S
„SB5/6“	2S(13%)	6S(40%)	x	4S(27%) [3S(20%)]	3S(20%)	15S
„SB7/8“	8S(23%)	15S(42%)	0,5S(1%)	8,5S(24%) [5S(14%)]	3,5S(10%)	35,5S
SB9	1,5S(6%)	7,5S(42%)	0,5S(2%)	12S(47%) [3,5S(14%)]	4S(16%)	25,5S
SB10	0,5S(3%)	10S(61%)	x	[nur 1989/90 4,5S(28%)]	1,5S(9%)	16,5S
SB11	1,5S(9%)	3S(18%)	1S(6%)	3,5S(21%) [1,5S(9%)]	7,5S(45%)	16,5S
„SB12/ 14/15“	1S(4%)	3,5S(14%)	0,5S(2%)	7S(29%) [3,5S(14%)]	12,5S(51%)	24,5S
„SB16/ 17“	6S(18%)	9S(26%)	1S(3%)	16S(47%) [8S(24%)]	2S(6%)	34S
SB18	2,5S(21%)	6S(50%)	0,5S(4%)	4S(33%) [2S(17%)]	2S(17%)	12S
SB19	1S(6%)	4S(25%)	1S(6%)	9S(56%) [4S(25%)]	1S(6%)	16S
SB20	8S(20%)	14S(35%)	x	15S(38%) [10S(25%)]	3S(8%)	40S
SB21	0,1S(4%)	0,5S(20%)	x	1,9S(76%) [1,5S(60%)]	x	2,5S
SB22	7S(20%)	8,5S(24%)	3,5S(10%)	15S(43%) [7S(20%)]	1S(3%)	35S
SB23	2S(8%)	2S(8%)	0,5S(2%)	16S(62%) [11,5S(44%)]	5,5S(21%)	26S
„SB24/ 25“	1,5S(13%)	4S(33%)	0,5S(4%)	4S(33%) [2S(17%)]	2S(17%)	12S
SB26	2,5S(10%)	2,5S(10%)	x	10S(42%) [4S(16%)]	9S(38%)	24S
SB27	5S(19%)	2,5S(9%)	x	10S(38%) [4S(15%)]	9S(34%)	26,5S

–Ü.: periodenübergreifende Zusammenhänge, strukturelle Merkmale oder Begriffe; –Die den meisten Platz einnehmende Periode ist fett gedruckt.; – „SB1/2“: SB1 und 2 haben gleichen Raumanteil.

Blickt man auf die zeitlichen Schwerpunkte der Unterrichtswerke der neuen Bundesländer, dann findet man, dass sie das meiste Interesse an der Periode von 1971 bis 1989/90 zeigen.

Dies ist bei 15 von 26 Schulbüchern der Fall (u.a. SB 1, 2). Der Umbruch 1989/90 beansprucht meistens mehr als die Hälfte des für diese Periode vorgesehenen Raums. Zwei Schulbücher weisen sogar diesem kurzen Zeitabschnitt mehr Raum als anderen Perioden zu (SB21, 23). Das Schulbuch 19 räumt der Zeit des Honecker-Regimes abgesehen vom Wendejahr 1989/90 den meisten Platz ein. Sechs Schulbücher beschäftigen sich überwiegend mit dem Zeitraum von 1949 bis 1961 (SB 5, 6, 7, 8, 10, 18). Statt der bestimmten Etappen stehen bei 4 Schulbüchern die periodeübergreifenden Zusammenhänge oder strukturellen Merkmale im Zentrum der Darstellung (SB11, 12, 14, 15). Die Epoche von 1961 bis 1971 wird in fast allen Schulbüchern vernachlässigt. Sieben Schulbücher erwähnen sie gar nicht (u.a. SB5, 6). Der höchste Raumanteil dieses Zeitraums beträgt nur 10 Prozent (SB22). Zumeist liegt er bei zwischen 2 bis 3 Prozent der gesamten DDR-Darstellung.

1.2.2.2 Präsenzanalyse

< Übersicht 17: Präsenzanalyse der Lerninhalte in den Schulbüchern für das
Fach Geschichte in den neuen Bundesländern >

• Dimension 1

„SB1/2“	SB3	SB4	SB5/6°	SB7/8°
1.4/5	1.1/2/4/5	1.1/2/4/5	1.3/4	1.1*/4
2.1/2	<u>2.1(1S)/2/3-2,5S</u>	<u>2.1(1S)/2/3/4-</u> <u>2,5S</u>	<u>2.1/2-1S</u>	2.1/2
4.3/4/7(1S)	<u>4.3(1,5S)/4(1S)/6</u> <u>/7(1S)/12*</u>	4.1/3(1,5S)/4/6/7 (1S)/12*	<u>4.3(1,5S)/4(1S)/</u> <u>6(1S)/7</u>	3.2 4.3/4/5/6/7(1S)
<u>5.1(1,5S)</u>	<u>5.1(1S)/2/3/4</u>	<u>5.1(1S)/2/3/4</u>	<u>5.1/2/4/5*-2S</u>	5.1/2/4
6.1/6	<u>6.1(2S)/2(1S)/5/</u> <u>6/8</u>	<u>6.1(2S)/2(1S)/5/6</u> <u>/8</u>	<u>6.1(1S)/2/5/6</u>	6.2/6/8
7.1/2/4/5	<u>7.1(2S)/2/3/4/5</u>	<u>7.1(1S)/2/3/4/5</u>	7.1/2/3/4/5	7.1/2/3/4/5
8.2/3/4/5	8.1/2/3/5	8.1*/2/3	8.2/3/5	8.2/3/4/5
9.5/7	9.2/3/4/6/7	9.2/3/4/5/6/7	9.3/4/5/6/7	9.3/4/5/6/7
10.1/2	10.1/2(1S)/3	10.1/2(1S)/3	<u>10.1(1S)/2/3-2S</u>	<u>10.1(1S)/2(1,5S)/</u> <u>3</u>
<u>11.1(1S)/2/3/7/8/</u> <u>9*-1,5S</u>	<u>11.1/2(2S)/3/5/6/</u> <u>7-1,5S</u>	<u>11.1/2(1S)/3/5/6/</u> <u>7-1,5S</u>	<u>11.1/2(1S)/3/4/5/</u> <u>6/7/8-3S</u>	<u>11.1/3/5/7/9-2,5S</u>
12.1*/2*/3/4/5	<u>12.1/2/3(2S)/4/5-</u> <u>3S</u>	<u>12.1/2/3(2S)/4/5-</u> <u>3,5S</u>	12.1*/2/3/4*/5*; <12.3(1S):SB5>	<u>12.1/2/3(1S)/4*/5</u> <u>*-1,5S</u>
13.1*	13.1/2/3	13.1/2*/3	13.1	13.1
14.1*/2/3	14.1/3	14.1/2/3	14.2	14.3
15.1/2a/3*/4*	15.1/2a/3/4/5	15.1/2a/3/4/5	15.2a/3/4/5; +15.1:SB5	15.1/3(3S)/5
16.1/2	16.1/2	16.1/2	<u>16.1(1S)/2</u>	16.1/2
17.1a*/3/5/6/7(1S)/8	17.1a/3/4/6/7/8	17.1a/3/4/5/6/7/	17.3/6/7/8; <17.8(1S):SB5>	<u>17.3(1,5S)/6/7(1S)/8</u>
18.1/2(1S)	18.1/2		18.1/2	18.1/2
19.1	<u>19.2(1S)</u>	19.2	19.1*/2	<u>19.2(1S)</u>
20.1/2*/3*	20.1/2/3*	20.1/2	+20.2:SB5;	<u>20.1/2(1S)/3-</u>

13.6/12/14 14.4(1,5S) 15.3	13.6/12/14 14.4(1,5S) 15.3		+13.1/11:SB18		13.6/10/12/13
---	---	--	---------------	--	---------------

SB21	SB22	SB23	„SB24/25“	SB26/27°	SB28
2.1	1.1*/2* 2.1	1.1 2.1*/2 3.3	1.2 2.1	1.2 3.2*	
5.1 6.1*/5*/6*	4.1/2 5.2/3 <u>6.1/4/5-1S</u>	5.1* <u>6.1/2/4/5-2S</u>	4.1/2/3 <u>6.1/4/5-1S</u>	4.1/2 5.1*/2/3 6.1/3*/5	
9.1 10.2/4* 11.4	8.2 10.2(2S)/4(1S) 11.1/4	9.1 <u>10.1/2/3/4-2S</u>	8.1 <u>10.1(1S)/2/3/4-1,5S</u>	8.1 9.1 10.2/3/4	
	15.4		15.4	13.6 14.1 15.4 K.17*	

• Dimension 3:

„SB1/2“	SB3/4°	SB5/6°	SB7/8°	SB9	SB10
1.1/4/6	<u>1.1/2/3/4/5/6/7-1S</u>	1.1/4/6	1.1/3*/4/5*/6/ 7	1.1/3/4	1.6
2.2/3	<u>2.1/2/3-1S</u>	2.1/2/3	2.1/2/3/5 +3.2:SB7	2.1*/2/3* 4.1	2.2/3*
5.1/5 6.2/4/7 <u>7.1/2/3/5/6-3S</u>	5.1/2/3 6.5/6/7* <u>7.1/2/3/5-1S</u>	6.5* 7.1*/2*/5	6.6/7 <u>7.1/2/3/5*-2,5S</u>	5.1 6.4*/8 <u>7.1/2/3/5-1,5S</u>	<u>7.1/2/5-3S</u>
9.1*/2* 11.1/2*	10.2 11.2*			11.1*/2*	11.2*
14.1* 15.3*/5	13.1/2 14.1* 15.1*/3; +15.2*:SB3; +15.5*:SB4		15.3/5	15.3/4/5	15.4/5
<u>16.1/2/3/4/5/6/7b/9-2.5S</u>	<u>16.3/4/5/6/7a/b/9-3S:SB3;-1,5S:SB4</u>	<u>16.1*/2/3/4(1S)/6/7a/b/9(1S)-4,5S</u>	<u>16.1/2/3/4/5/6/7a/b/9-5S</u>	<u>16.2/3*/4/5/6/7a/b/9-2S</u>	<u>16.3/4/5/6/7a/b/9-2S</u>
17.1	17.2a +18.2:SB4		17.2a	17.2a	17.2a
19.4/5/7/9	19.1/2/3/4*/5/8; +19.1:SB4	19.3/5/6	19.2/3/5/7*/9	19.3/5*	19.1/2*/5*/7/ 9(1S)
20.1*/2	20.1;	20.1	20.1/2*	20.1	

	+20.3:SB3				
22.1* 23.5	22.1		22.3		
25.1/3	25.3			25.4(2S)	25.1

SB11	SB12/14/15°	SB13	„SB16/17“	SB18	SB19	SB20
1.4/6/7 2.2	1.4/6/7 2.2		1.2/7 2.1*/2/3/5*	1.2/3* 2.2/3	1.6*/8 2.2	1.1/2/3/6/7 2.1*/2
			4.1*/2 5.1/2/5* 6.1*/5/6 <u>7.1/2/4/5/7- 2S</u>	4.1 5.1*/2 6.1/4/5-1,5S <u>7.1/2/5*/7-1S</u>	6.2*/5* 7.1/2/5/6* 8.1/2/3	K.4* 5.1/2 6.1/5 <u>7.1/2/3/5/6- 1,5S</u>
7.1*/2*/3*/ 5	7.1*/2*/5/6					
10.2 11.2* 12.2*/3*	9.1* 10.2 12.2		11.1/2* 13.1*	11.2* 13.1*	10.2 11.1/2*	11.2*
15.5* <u>16.1*/3/4/5/ 6*/7a/b/9- 1S</u>	15.5 <u>16.1/2/3/4/5/ 6/7a/b/9- 3,5S</u>		<u>16.2/3(2.5S) /4(2S)/5/6/7/ 8/9-8S</u> 17.2b*	<u>16.1*/2/3/4/5 /6/7a/b*/9- 4,5S</u>	15.5 <u>16.2/3/4/5/6/ 9-3S</u>	14.1* 15.2/3/5 <u>16.2/3/4(1S)/ 5/6(4S)/7a/b/ 9-8S</u> 17.2a 18.1
17.1/2a/b 18.2* 19.2/3/6/7/8 /9	17.2a/b 18.2 19.2*/5/7/8/ 9/12*		19.1*/4*/5/8 */9*/12	19.1*/2*/4/5/ 8*/9*/12	19.3/5*/9/12	19.4/5/8*/9/ 12
20.1	20.1 +21.4:SB14/ 15 22.1/2*/3*		20.1(1S) 21.4/9 23.1/5* 24.1*	21.9 22.1* 23.1/5* 24.1*	20.1(3S) 23.1*	20.1 21.2/4 22.3 23.2
25.2	25.2					25.3

SB21	SB22	SB23	„SB24/25“	SB26/27°	SB28
	1.1(1S)/2/3/4/ 6/7 2.1/2/3	1.1/3 2.2*/3*	1.3* 2.2/3	1.2/3* 2.1/2/3	
	4.1/4 5.1/2	4.4(1S)	5.1/2 6.5*	6.2	4.2
7.2*/3*	<u>7.1/2/5-2,5S</u>	7.1*/2	7.1/2/5	7.1/2/3/5	7.1*/2*/3*

	<u>11.1/2-1,5S</u>	11.2* 12.3*	11.2*	11.2* 12.3*	
	15.1/3/5	15.1*/3	15.5	15.3; +15.5:SB27	
16.3*/4/9*	<u>16.2/3/4(3S)/5/6/7a/9-7S</u>	<u>16.1/3/4(2,5S)/5/6/7a/b/9(4,5S)-11S</u>	<u>16.3/4/5/6/7a/b/9-1S</u>	<u>16.2/3/4/5/6/7a/9-2S</u>	
17.1*/2a* 18.2*	17.2b	17.1/2b* 18.2		17.2b	
	19.3/7*/8*/9	19.3/5*/12	19.5/7/8*/9*	19.2/3/5/6	
20.1*	20.1* 21.4* 22.1*	20.1*	20.1	20.1 21.2*/4*/8*	
		25.2		23.1*	

• Dimension 4:

„SB1/2“	SB3/4°	SB5/6°	SB7/8°	SB9	SB10
1.1*/2*/5*	1.1*/2*/3/5*; +1.4:SB4	1.1*/2/3/5*	1.1*/2/3(1S)/5	1.2*/4/5	1.2*/5
	2.2*/4*; +2.3:SB3	2.2	<u>2.1a/b/2/3/5/7-2S</u>	2.2	2.2*
4.3*	3.1/2; +3.3*:SB3				
5.1*/2*/3*/9*	4.3	4.3*	4.3/4	4.3	4.1/3/4
	5.1/6*/7*/8* ;+5.4*:SB3	5.2*	5.2*/3*/9		5.2/3
7.1	6.1* 7.1/2a*	7.1/2a/b*/6	7.1/2a/3/6*; <7.2a*:SB7>; +7.6:SB8	7.1/2a/b/3/6*	7.1
8.1/2/3*/4	8.1*/2*/3*				
10.5*	9.2 +10.1*/3*:SB3	10.7*	10.2/3; +10.1/4/7*:SB8	10.2*/5*/7*	
	11.2/4; <11.4*:SB4>; +11.8:SB4	11.2*/8	11.8		
12.5	12.3/5; +12.1:SB3 +13.1*:SB4	12.3*/5*	12.4/5		12.5
	<u>14.1/2/4-1S</u>	14.1*		14.1*/2/4*/5*	14.1*/3*/4*

SB11	„SB12/14/15“	SB13	SB16/17/18°	SB19	SB20
1.2*	1.2*		1.1*/2*/3*; +1.4*:SB18	1..2*/3/5*	1.2*/3
2.2	2.2		2.1/2	2.1/2*	2.2
3.1*	3.1*		3.1*;		

4.1/2/3*/4/5/6	4.1/2/3*/4/5/6		+3.2:SB16/17 4.3(1.5S)/4; <4.3/4*:SB18> 5.2*/10	4.3*/4 5.1/2*/3* 6.1*/2*/4 7.1/2a/b*	4.1*/3 5.1*/3/4/5 6.1 7.1
5.1*/2*/3*	5.1*/2*/3*				
7.1/2a*/4/5*	7.1/2a*/4/5*		7.1/2a*/b*; +7.3*:SB16/17		9.2*/3/6
8.1/2/4*	8.1/2/4*		8.2; +8.4:SB16/17		10.1/7
	10.6		9.1/2; +9.6*:SB16/17	9.1/2*	
			10.1; +10.4:SB16/17	10.1*/2*/3*/4*	
12.1/3/5	12.1/3/5		11.8		
14.4		14.4	13.1 14.1/4; +14.3*/5:SB16/17; +14.2*:SB18		

SB21	SB22	SB23	„SB24/25“	SB26/27°	SB28
	1.2*/3/4/5 2.2(1S) 3.1*/3 4.3 5.1/6* <u>7.1/2a/b/3-2S</u>	1.2* 4.6* 6.2 K.7* 8.5* 10.1*/2*/4*/5*/6*/7 11.2* 12.5	1.1*/2/5 2.2 4.3*/4* 5.2*/10 7.1/2a*/b*/3* 8.2 9.1/6* 10.1/4	+1.1*/2*:SB26; +1.3/4/5*:SB27 2.2*; <2.2:SB27> 3.3 4.3*/4*;<4.3:SB27> 11.4*/8 12.3	
	14.1		14.1/2*/4	14.2	14.4

• Dimension 5:

„SB1/2“	„SB3/4“	„SB5/6“	„SB7/8“	SB9	SB10
3.1/2/3/7	3.1*/8*; +3.2*:SB4	1.1/2/4*	1.1/2/4*	3.1/2*/5*	
5.2		5.3*			
7.1					
<u>8.1/2/3/4*/5*-2S</u>	8.1		8.1/2/4* 9.1	<u>8.2/3/4/1-1.5S</u>	
10.2	10.1*			10.1/2	

SB11	„SB12/14/15“	SB13	SB16/17/18°	SB19	SB20
3.2/3*/7*	3.2/3*/5*/7*		2.1 3.1/2/3*/7*; +3.12:SB16/17	2.1 3.1/2/3*/7*	1.1*/2*/4* 2.1/2
5.1	5.1/2 6.1/2		5.1 6.1*	5.2*	
7.1/3	7.1/3				7.3*
<u>8.1/2/3/4/5*-1S</u>	<u>8.1/2/3/4/5-2,5S</u>		<u>8.1/2/3/4-1S</u>	8.1/2*/3/4*5	
9.1	9.1				9.7
10.1*/2*	10.1/2*				

SB21	SB22	SB23	„SB24/25“	„SB26/27/28“	SB28
3.2*	3.1*/2*/3*/4* /5*/6*/9*	3.1*/2*/3*/4* /8*/12	3.1*/8*	3.3’/7*/12	3.1
	5.2* 6.2 7.3	5.2/4 6.1* 7.1		5.3*	
8.2*/3*		8.3	8.1*/4*	<u>8.1/2/3/4-1S</u>	
	10.1/2	10.2*			

• Dimension 6:

„SB1/2“	„SB3/4“	SB5/6	„SB7/8“	SB9	SB10
4.2*	1.3* 2.1*/2 3.1*/2*		1.3*	1.3*/6 2.1*/2 3.2*/3*/4* 4.1*/2*	3.1
6.1* 7.1/2*/3			7.2*/3* 8.11*/13*	6.1/2	
9.1*/3/4/5/6*			<u>9.4-1S</u>	9.1*/4/5	

SB11	„SB12/14/15“	SB13	„SB16/17“	SB18	SB19	SB20
			1.3*	1.3*/5*	1.5*	1.2*/3*/6*
			3.1/2*; 4.1/2	3.2*		
			6.1*/2*	6.1*/2*	6.1/2*	
7.3*/4	7.3/4			8.12		7.3/4
<u>8.1/7/8*/16/17-1S</u>	<u>8.1/7/12/13/14/16-2,5S</u>			9.3		
<u>9.1/3/4-1S</u>	9.3/4		9.3			9.5

SB21	SB22	SB23	„SB24/25“	SB26	SB27	SB28
9.4	1.3* 7.3 9.2*/3/5	<u>8.1/5/14-1.5S</u> 9.5	1.2*/3* 2.1 6.1*/2* 8.3 9.5		1.1/3(1S)/5*	

• Dimension 7:

„SB1/2“	„SB3/4“	„SB5/6“	„SB7/8“	SB9	SB10
2.1/2 3.1/2/3	2.1* <u>3.1/2/3-1S</u>	1.2* 2.1 <u>3.1/2/3/4-2S</u>	1.1/2* +2.1/2:SB8 <u>3.1/2/3/4-4S</u>	2.2* <u>3.1/2/4-1S</u>	2.2* <u>3.1/2(1,5S)/4-3S</u>
5.1/2 6.4	5.1*/2	5.1/2*	5.1/2/3 6.2	5.1/2	<u>5.1/2-1,5S</u>
8.1/2/3*/4	8.2*/3*:SB3; <8.2:SB4>		8.2/3/4	7.1*/2* 8.2/3	
9.2/4* 10.7	9.3*/4 +10.3*:SB3	9.1/4*	9.2*/4	9.1*/2*/4 10.2/6*/7/8	9.1/2/4
12.2*					13.3

SB11	„SB12/14/15“	SB13	„SB16/17/18“	SB19	SB19
2.2 3.1/2/3*/4	2.2 <u>3.1/2/3*/4-1S</u>		2.2* <u>3.1/2/3/4-1,5S</u> 4.2	2.2* <u>3.1/2/3/4-2S</u> 4.2	2.2* 3.1/2
5.2* 6.4	5.2* 6.4		5.1/2 6.1/3/4/5*	5.1/2 6.1/4 7.1* 8.3/4	5.1*/2 6.1/2
8.1			8.1*/3/4 9.2/4 10.6		8.2 9.1/2*/4*
10.1/3 11.3	9.2*/4* 10.1/3/7/11/12 11.3				
13.2	13.2				

SB20	SB21	SB22	SB23	„SB24/25“	„SB26/27“	SB28
2.1* <u>3.1/2/3/4-3,5S</u>	3.1*/2*	1.2(1S) 2.1*/2 <u>3.1/2/3/4-1,5S</u>	<u>3.1*/2-1S</u>	2.2* <u>3.1/2/3-1S</u>	2.1*/2 <u>3.1/2/3/4-1S</u> 4.2 5.3 6.4(1S)	
5.2 6.4*		5.1/2 6.1/2*	6.2*	5.1*/2		

8.3* 9.2*/3/4	8.1*	7.2* 9.2/4* 10.4/10 12.1/2	10.4/6 11.4	10.11 11.1	7.1*/2 8.2 9.2/4/5 10.2/12* 11.1*	
------------------	------	-------------------------------------	----------------	---------------	---	--

Betrachtet man die Übersicht 17, ist es erkennbar, dass alles in allem die Dimensionen der Gesellschaft (D.5) und der Bildung und Kultur (D.6) unterrepräsentiert und die Kategorien der Wirtschafts- und Alltagsdimension (D.4 und 7) in einigen Unterrichtswerken wenig vertreten sind. In jeder Dimension gibt es auch einigen Kategorien, die die Geschichtsschulbücher der neuen Bundesländer kaum oder ganz wenig darstellen.

In der Übersicht 17 ist auch ersichtlich, dass bestimmte Kategorien in der Mehrheit der Schulbücher auf mehr als einer Seite ausführlich abgehandelt werden. Daran erkennt man, welche Kategorien für das Lernen der DDR-Geschichte in den neuen Bundesländern die bedeutendsten sind. Hierzu gehören folgende Kategorien: die Gründung der beiden deutschen Staaten (K.11), die Blockbildung (K.12) und der Wandel in Osteuropa am Ende der 80er Jahre (K.21) in der Dimension 1; der Grundlagenvertrag und seine Folgen (K.6) und der Vereinigungsprozess (K.10) in der Dimension 2; die Berliner Mauer (K.7) und der Untergang der DDR (K.16) in der Dimension 3; der 17.6.1953 (K.3) in der Dimension 7.

Neben diesen nehmen viele weitere Kategorien bzw. Teilkategorien entweder in einem Schulbuch oder in einigen bzw. mehreren Schulbüchern einen Raum von mehr als einer Seite in Anspruch. Solche Kategorien sind am meisten in der Dimension 1 zu finden.

In der Dimension 1 bestehen mehrere gemeinsame Kategorien. Alle Schulbücher stellen die Kategorien bzw. Teilkategorien der Potsdamer Konferenz (K.2), der Flucht und Vertreibung (K.4.7), des Nürnberger Prozesses (K.5.1), der wirtschaftlichen Integration und des Marshallplans (K.8.2/3), der Währungsreform (K.10.1), der Gründung beider deutscher Staaten (K. 11.3/7) und der Entspannungsbemühungen (K.17.6) dar. Zudem sind viele Kategorien bzw. Teilkategorien in fast allen Schulbüchern, also mit Ausnahme von einem bis zu drei Schulbüchern, vertreten. Hierzu gehören folgende Kategorien: Lebensverhältnisse nach dem Kriegsende (K.4.3), Sowjetisierung in Osteuropa (K.7.1), Truman-Doktrin (K.7.4), Berlin-Blockade und Luftbrücke (K.10.2), Blockbildung (K.12), Ungarn 1956 und CSSR 1968 (K.15.3/4), Deutsche Frage im Entspannungsprozess (K.16), Kuba-Krise (K.17.3), neue Konfrontation und Friedensbewegung (K. 18), Reformpolitik Gorbatschows (K.20), Reformbewegung und Wandel in Osteuropa (K.19 und 21) und schließlich der Begriff des Kalten

Krieges (K. 22.1). Außerdem sind viele weitere Kategorien in der Mehrheit der Schulbücher zu finden. Dies kann so verstanden werden, dass ein breiter Konsens darüber besteht, welche historischen Ereignisse und Zusammenhänge in der Entwicklung der deutschen Frage im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts entscheidend waren. Die Teilkategorien 17.1b/2, die die DDR unterstreichen, kommen in keinem Schulbuch vor.

Die Einteilung in vier Besatzungszonen war das Ergebnis des zweiten Weltkrieges. Von den Deutschlandplänen der Alliierten werden die Konferenzen in Teheran und Jalta (K.1.1/4) am häufigsten dargelegt. Einige Schulbücher stellen zwar anhand der Quelle die strategische Planung der deutschen Kommunisten über die Neuordnung Deutschlands vor (K.1.6: SB16, 17, 24, 25). Jedoch die entscheidende Konferenz über die Nachkriegsordnung Deutschlands fand in Potsdam statt (K.2). Alle Schulbücher behandeln mit Quellen und Fotos diese Kategorie, wobei mehrere davon dieser mehr als eine Seite widmen, die Schulbücher 12, 14 und 15 sogar etwa 3,5 Seiten. Alle Schulbücher beschreiben die wichtigen Entscheidungen (K.2.2), und die Mehrheit davon gibt auch Auskunft über den Verhandlungsprozess (K.2.1) sowie über die Weichenstellungen zwischen den Alliierten zur Neuordnung Deutschlands (K.2.3). Das Schulbuch 4 stellt die historische Bedeutung dieser Konferenz aus der Sicht der DDR vor (K.2.4). Eine der Vereinbarungen dieser Konferenz war die Westverschiebung Polens. Einige Schulbücher sehen dies als Ausdehnung des sowjetischen Machtbereichs und als Belastung der Friedensordnung der Nachkriegszeit an (u.a. SB16, S. 192).

Die Mehrheit der Schulbücher geht auf die unterschiedlichen Situationen und Interessen der Siegermächte ein (K.3: u.a. SB23). Im Zentrum der Darstellung stehen die verschiedenen politischen und wirtschaftlichen Interessen der USA und der UdSSR. Fast alle Schulbücher betrachten diese ähnlich. Die USA wollte „den gesamten amerikanischen Kontinent und die beiden angrenzenden Ozeane kontrollieren“ und war an Europa als Absatzmarkt interessiert (SB19, S. 144; SB 23, S. 209). Demgegenüber war die UdSSR „bestrebt, das eigene Staatsgebiet durch einen Schutzgürtel abhängiger Staaten in Osteuropa [...] abzusichern“. Auch war sie am Wiederaufbau ihres Landes durch Reparationszahlungen des besiegten Deutschlands interessiert (SB23, S. 211). Die Deutschlandpolitik beider Siegermächte wurde vor diesem Hintergrund beibehalten. Aber das Schulbuch 9 schlägt einen etwas anderen Ton an. „Die Ziele der UdSSR in der Deutschlandpolitik sind bis heute umstritten. Zumindest zeitweise wurde die Konzeption eines ungeteilten, neutralen Deutschland favorisiert“ (S. 165).

Verschiedene Situationen und Zustände im Nachkriegsdeutschland werden dargelegt. Davon erwecken die Kategorien des Lebensverhältnisses (K.4.3), der Trümmerfrauen (K.4.4), der Zerstörung der Städte und Infrastrukturen (K.4.6) sowie der Flucht und Vertreibung (K.

4.7) das meiste Interesse. Insbesondere die letztgenannte Teilkategorie wird in mehreren Schulbüchern mit Karten, Quellen und Fotos auf mehr als einer Seite eingehend dargestellt. Fast alle diese Teilkategorie thematisierenden Schulbücher kritisieren die unmenschlichen Vorgänge. Anders als die Vereinbarung der Potsdamer Konferenz – Durchführung der Übersiedlung auf eine geregelte und menschliche Weise – war die Vertreibung von „schrecklichen Ereignissen begleitet“ (SB24, S. 214).

Mehrere Schulbücher schweigen sich darüber aus, was das Kriegsende für die Deutschen bedeutete (u.a. SB22). „War die Niederlage ein Zusammenbruch oder Befreiung? Die Antworten werden unterschiedlich ausfallen.[...] Für die Mehrheit der Deutschen blieb zunächst der Eindruck des totalen Zusammenbruchs vorherrschend“ (K.4.1: SB19, S. 211-212).

12 Schulbücher führen die Hilfe der USA zur Notlinderung, insbesondere aus privaten Spenden an (K.4.12: u.a. SB9, S. 166). Fünf Schulbücher enthalten ohne Erläuterung ein Propagandaplakat, auf dem die UdSSR Lebensmittel bringt (K. 4.13: u.a. SB11, S. 175). Nur sechs Schulbücher erwähnen kurz die psychologische Situation, die Schuldgefühle und das Verbleiben der Nazi-Ideologie in den Köpfen der Deutschen (K.4.8/9/10: u.a. SB27, S. 133).

Die Bedeutung und Bewertung der Entnazifizierung nach Kriegsende ist immer noch umstritten. Fast alle Schulbücher thematisieren dieses Problem. (K.5.4) Aber mehrere davon beschreiben nur die Situation in den Westzonen (u.a. SB11). Auch die Beurteilung der Entnazifizierung in der jeweiligen Besatzungszone ist unterschiedlich. Für mehrere Schulbücher war sie in den Westzonen „gescheitert“, während in der Sowjetbesatzungszone diese rigoros verwirklicht wurde, zugleich aber die Gegner der neuen Gesellschaftsordnung unterdrückt wurden (u.a. SB9, S. 169). Die größere Anzahl der Schulbücher sehen dies anders. Die Amerikaner hätten die Abrechnung mit dem Nationalsozialismus umfassender und schematischer durchgeführt (u.a. SB3, S. 149). Gemeinsam ist beiden Positionen, dass sie das Problem der Durchführungsweise in den Westzonen und die Absicht der Veränderung der Sozialstruktur in der Ostzone anerkennen.

Man nennt die Weltordnung nach dem Ende des zweiten Weltkrieges den „Kalten Krieg“. Außer dem Schulbuch 21 definieren alle Schulbücher ihn übereinstimmend als „Bezeichnung für die weltweiten ideologischen und militärischen Spannungen zwischen USA und UdSSR“, obwohl kein Konsens über seinen Anfang besteht (K.22.1: SB24, S. 227). Die überwiegende Mehrheit deutet, dass er durch die Eindämmungspolitik der USA (K.7.4) gegen die Machtausdehnung der UdSSR in Osteuropa, Griechenland, Iran und Türkei begonnen wurde (u.a. SB8, S. 180). Das heißt also, die Sowjetunion habe ihn verursacht und sei deshalb auch dafür mehr verantwortlich (K.22.2). Im Gegensatz dazu sehen die Schulbücher 9 und 13 ihn aus der

Sicht der UdSSR, nämlich die sowjetische Machtpolitik in Osteuropa sei als Gegenmaßnahme des Vormarsches des amerikanischen Kapitalismus zu verstehen (SB9, S. 158; SB13, S. 456). Außerdem sehen drei Schulbücher den Ursprung des Kalten Krieges in den unterschiedlichen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Grundüberzeugungen dieser Staaten (SB5, S. 148; SB 6, S. 112; SB23, S. 215). Das Wettrüsten im Kalten Krieg ist auf die politische und ideologische Konfrontation zurückzuführen (K.14.2). Hinzukommend weisen zwei Schulbücher auf das Interesse des militärisch-industriellen Komplexes hin (SB 3, S. 176; SB13, S. 455).

Die Sowjetisierung Osteuropas stütze sich auf Gewalt (K.7.1). Diese Meinung teilen alle Schulbücher und sie halten die Volksdemokratie in dieser Region klar für eine „kommunistische Diktatur“ (u.a. SB24, S. 223). Das Gros der Schulbücher definiert die volksdemokratischen Staaten als „Satellitenstaaten“, die sich unter der sowjetischen Anweisung bewegten (u.a. SB1, S. 241).

Alle Schulbücher stimmen darin überein, dass der Kalte Krieg die entscheidende Voraussetzung der Entwicklung zur Gründung beider deutscher Teilstaaten war. Aus dieser Perspektive werden die wichtigen Ereignisse zur deutschen Teilung wie wirtschaftliche Integration der Westzone (K.8.2), Marshallplan (K.8.3), Währungsreform und Berlin-Blockade (K.10.1/2) und Gründung beider deutscher Staaten (K.11) betrachtet und dargelegt. Das heißt, dass die Teilung Deutschlands die Folge eines welthistorischen Gegensatzes sei, der als machtpolitische Konfrontation aufgrund des ideologischen Kampfes auftrat. Darüber hinaus seien die beiden deutschen Staaten „letztlich Ergebnisse der NS-Diktatur und des von ihr entfesselten zweiten Weltkrieges“ (K.11.9: SB16, S. 219).

Alle Schulbücher sind sich darin einig, dass die obengenannten historischen Ereignisse vom Standpunkt des Westdeutschen beschrieben werden. Doch der Hintergrund und Inhalt einzelner Fakten wird mehr oder minder ausgewählt. Fast die Mehrheit der Schulbücher beispielsweise schenkt dem Grund der Ablehnung des Marshallplans von der UdSSR keine Aufmerksamkeit (K.8.4). Die Sowjetunion sah darin „eine amerikanische Offensive zur wirtschaftlichen Versklavung Europas“ (SB19, S. 213). Nur dieses Schulbuch verweist nicht ausschließlich auf die Notwendigkeit und den Prozess der Währungsreform, sondern auch auf ihre Probleme – Preiserhöhung, Zunahme der Arbeitslosigkeit, Streiks (S. 238). Auch bei der Bewertung der historischen Ereignisse sind die einen etwas anderen Ton angehenden Schulbücher zu finden. Fast alle Schulbücher halten den Marshallplan für „die Grundlage für das spätere Wirtschaftswunder“ (u.a. SB6, S. 113). Aber für das Schulbuch 23 wirkte dieser psychologisch viel mehr als wirtschaftlich (S. 235). Auch die Währungsreform wird nicht nur als ein weiteres Fundament des wirtschaftlichen Aufschwungs (u.a. SB5, S. 153), sondern

auch „als der letzte entscheidende Schritt auf dem Weg zur Teilung Deutschlands“ betrachtet (u.a. SB 18, S. 156).

Der Hintergrund, vor dem die Gründung der NATO und des Warschauer Pakts betrachtet wird, ist der Kalte Krieg. Die NATO sei ein kollektives Sicherheitsbündnis gegen die Bedrohung der UdSSR (K.12.1). Der Warschauer Pakt hingegen schränke der Letztere „die Handlungsfreiheit der Ostblockstaaten ein und legalisierte die Anwesenheit und damit den politischen Einfluss der sowjetischen Truppen in den Paktländern“ (SB16, S. 223, 226).

Alle Schulbücher erkennen die Legitimation der BRD an. Im Gegensatz dazu bezweifeln fast alle Schulbücher den Gründungsprozess der DDR, denn der die DDR-Verfassung herausgearbeiteten deutsche Volksrat sei in fragwürdiger Weise gewählt worden. Einige Schulbücher drücken klar die Manipulation des Wahlergebnisses aus (u.a. SB24, S. 230). Es ist ebenso auffällig, dass das Schulbuch 23 darauf hinweist, dass „eine Volksabstimmung zum Grundgesetz nicht stattfand“ (S. 235).

Eine der umstrittenen Aktionen Stalins war seine Note von 1952 (K.13.1). Das Schulbuch 19 beschreibt, dass die Westmächte und die Bundesregierung Verhandlungen ablehnten, denn „der Preis der Neutralität schien ihnen zu hoch“. Sie werteten seinen Vorschlag als „Störmanöver“ (S. 220). Mehrere Schulbücher legen jedoch dar, dass die UdSSR die Angebote des Westens – eine gesamtdeutsche Wahl unter internationaler Aufsicht – verweigerte (u.a. SB 11, S. 196). Also sehen die meisten Schulbücher die Absicht der Sowjetunion nicht in der Vereinigung Deutschlands, sondern in der Verhinderung der Wiederbewaffnung der BRD (u.a. SB5, S. 187).

Es ist umstritten, wann die Entspannungsbemühungen (K.17.6) begonnen haben. Einige Schulbücher stellen fest, dass die beiden Supermächte sich nach der Herstellung des militärischen Gleichgewichts durch den Kernwaffenbesitz der UdSSR am Ende der 50er Jahre notwendigerweise auf eine Rüstungskontrolle verständigten (u.a. SB22, S. 52). Für die meisten Schulbücher markiert aber die Kuba Krise (K.17.3) ihren Hintergrund (u.a. SB19, S. 30). Beide Seiten hatten jeweils mehrere Vorschläge gemacht. Kein Schulbuch erwähnt die Abrüstungsvorschläge der UdSSR nach dem Kriegsende (K.7.6). Aber das Schulbuch 4 stellt vor, dass „die Sowjetunion – noch mit der Entwicklung der Atombombe beschäftigt – das Angebot der USA ablehnte, alle Kernwaffen zu vernichten und eine internationale Kontrollkommission einzusetzen (Brauch-Plan)“ (S. 136). Andererseits werden in mehreren Schulbüchern die Vereinbarungen über die Abrüstung und Rüstungsbegrenzungen seit den 60er Jahren tabellarisch vorgelegt (u.a. SB23, S. 221). Die Politik der friedlichen Koexistenz Chruschtschows wird in 17 Schulbüchern thematisiert (u.a. SB16, S. 266), während die

Friedensinitiativen der USA, insbesondere von Kennedy, in sechs Schulbüchern Platz finden (u.a. SB4, S. 137).

Die Aufstände und Reformbewegungen in Osteuropa (K.15, 19, 21) und die Reformpolitik Gorbatschows (K.20) werden aus ähnlicher Perspektive dargelegt, obwohl der Umfang und die Breite der Darstellung unterschiedlich sind. Also zeigen sie klar die grundsätzlichen Grenzen des Sozialismus und sind als die Versuche zur Überwindung dieser Probleme zu bewerten.

Mehrere Schulbücher stellen die Vorbehaltsrechte der Alliierten und den Sonderstatus Berlins dar (K.23.2/3). „Besondere Rechte der westlichen Alliierten, die sich hinsichtlich ihrer Truppen, in Bezug auf Berlin oder einen Notstand vorbehielten, schränkten die [...] Souveränität (der BRD) ein“ (u.a. SB1, S. 180). Außerdem sei Berlin nicht Teil einer Besatzungszone (u.a. SB20, S. 191).

In der Dimension 2 werden die Kategorien des Grundlagenvertrages (K.6) und des Vereinigungsprozesses Deutschlands (K.10) am häufigsten dargestellt. Alle untersuchten Schulbücher behandeln beide Kategorien.

Der Grundlagenvertrag markiert die Wende der Beziehung beider deutschen Staaten und symbolisiert zugleich deren Kooperation. Dessen Hintergrund und Inhalt (K.6.1), Folgevereinbarungen und Kontakte (K.6.3), Kontroverse um den Vertrag (K.6.4) und Auswirkungen (K. 6.5) werden je nach Schulbuch ausgewählt dargelegt. Dabei wird stets die Perspektive des Westdeutschen eingenommen.

Fast alle Schulbücher erläutern den Vereinigungsprozess mit einigen Fotos, Graphiken oder Quellen auf mehr als einer Seite. Die Schulbücher 3 und 22 weisen dieser Kategorie sogar ca. drei Seiten zu. In allen Schulbüchern werden die Außenpolitik zur Vereinigung (K. 10.2), der Staatsvertrag über eine Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion (K.10.3) und der Einigungsvertrag sowie die Vereinigung (K.10.4) meistens ähnlich dargelegt. Elf Schulbücher diskutieren die Art und Weise der Vereinigung (K.10.1: u.a. SB3). Kein Schulbuch zweifelt daran, dass der schnelle Beitritt der DDR in die Bundesrepublik unumgänglich war, weil die DDR-Bürger bei der letzten Volkskammerwahl von 1990 dafür votierten. Mehrere Schulbücher charakterisieren die Vereinigung als Ende der „Nachkriegszeit“ in Deutschland und Europa (K.10.5: u.a. SB3, S. 258).

Die Konfrontation der beiden deutschen Staaten ist in den Schulbüchern durch den Alleinvertretungsanspruch der BRD und die Abgrenzungspolitik der DDR gekennzeichnet. Die überwiegende Mehrheit der Schulbücher gehen auf den ersten Aspekt ein. Der größte Teil

davon legt einfach informativ und ohne kritische Anmerkungen diesen außenpolitischen Grundsatz und dessen diplomatischen Ausdruck, der sogenannten Hallstein-Doktrin, dar (K. 2.1/2: u.a. SB1, S. 226). Doch das Schulbuch 11 beurteilt dies als „Abschreckung vor allem für die Länder der Dritten Welt, die auf deutsche Entwicklungshilfe hofften“ (S. 197).

Neben dieser Doktrin belastete das Verhalten der DDR ihre internationale Anerkennung, um die die DDR vor allem nach dem Mauerbau bemüht war, da sie behauptete, dass sie als „besseres Deutschland“ gelten muss (K.3.3: SB23, S. 254; SB16, S. 317). Ihre Abgrenzungspolitik gipfelte in dem Erlass eines Gesetzes über die Staatsbürgerschaft der DDR (K.3.2: SB26, S. 228). Nach dem Abschluss des Grundlagenvertrages suchte die SED-Führung eine verstärkte Abgrenzung. Deren entschiedener Ausdruck war die Streichung aller Hinweise auf die deutsche Nation in der Verfassung der DDR von 1974 (K.4.2: ebd.). Der Begriff „deutsch“ wurde im amtlichen Gebrauch zurückgedrängt (K.8.2: SB8, S. 240). Aber in den 80er Jahren betonte die SED wieder das „nationale Erbe“ und die „gesamtdeutsche Geschichte“ (K.4.3: SB16, S. 318).

Die Annäherung und Kooperation der beiden Staaten repräsentieren die Kategorien der Gipfeltreffen (K.5), des Grundlagenvertrags (K.6), der finanziellen Hilfe der BRD an die DDR (K.7) und der Kontakte der Bevölkerung (K.9). Die Begegnungen der Spitzenpolitiker beider Staaten werden in der Regel mit einem Foto belegt. Davon wird bei Helmut Schmidts Besuch in der DDR die Ausgrenzung der DDR-Bevölkerung mehr als das Treffen selbst hervorgehoben (K.5.2: u.a. SB22, S. 137). 9 Schulbücher thematisieren die Zahlungen durch z.B. Freikauf der politischen Häftlinge, Kopfgeld, Post- und Transitpauschale, Straßenbaumaßnahmen und die Milliardenkredite westlicher Banken an die DDR, die die Schulbücher der DDR nicht erwähnen (K.7.1/2: u.a. SB8, S. 278ff; SB16, S. 295). Trotz aller Abgrenzungspolitik der DDR gab es verschiedene Beziehungen zwischen beiden Staaten, schon wegen der zahlreichen Familienkontakte, der gemeinsamen Sprache und Reisemöglichkeiten. Künstler, Sportler und Wissenschaftler konnten regelmäßig auf internationalem Parkett Kontaktmöglichkeit haben (K.9.1: SB23, S. 257). BRD-Bürger konnten über die „Genex-GmbH (Geschenkdienst und Kleinexport)“ gegen Devisenzahlung hochwertige DDR-Produkte für ihre Verwandten oder Bekannten in der DDR erwerben (SB27, S. 177). Für die DDR-Bevölkerung erlangte das Fernsehen zunehmende Bedeutung. „80% bevorzugten die BRD-Programme und bezogen ein oftmals goldenes und unzutreffendes Bild vom Westen“ (SB1, S. 197). Zugleich führte dies dem DDR-Bürger „die drastische Beschneidung seiner persönlichen Freiheit täglich vor Augen“ (K.9.3: SB 12, S. 187).

Im Verlauf der Zeit der Teilung vertiefte sich die Entfremdung beider Staaten. Viele Schulbücher enthalten die gleiche Karikatur, die eine allmähliche Reduktion der Intimität zu einem Verwandten in dem jeweiligen anderen Teil Deutschlands sehr gut schildert (K.11.1: u.a. SB 2, S. 246). Dies spiegelt das Umfrageergebnis über die Vereinigung wieder. Eine Befragung in der BRD von 1987 kam zum Ergebnis, dass 97% der Befragten dachten, dass eine Vereinigung nicht erfolgt (K. 11.4: SB3, S. 240).

In den Schulbüchern werden die BRD und die DDR nicht oft direkt verglichen. Nur jeweils ein bis einige Themen in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Alltag kommen zur Diskussion. Im politischen Bereich wird nur das Machtverhältnis (K.12.2) verglichen. Das Schulbuch 20 erklärt mit Hilfe von zwei Grafiken das Machtverhältnis der BRD nach dem Grundgesetz und das der DDR zufolge der DDR-Verfassung. Danach gehe alle Staatsgewalt der BRD vom Volke aus, während in der DDR die SED alle Macht inne habe (S. 203ff).

Die Vergleichsthemen der Wirtschaft sind Wirtschaftsleistungen (K.13.1), Wohnung (K. 13.6), Produktivität (K.13.10), Einkommen (K.13.12), Renten (K. 13.13), zum Kauf erforderliche Arbeitszeit (K.13.14) und Preise (K.13.15). Fast alle Vergleiche stellen die Überlegenheit der BRD fest. Zum Beispiel sind die Produktivität, Löhne und Renten der BRD jeweils mehr als zweimal höher als die der DDR (SB20, S. 288). Nach einer Tabelle im Schulbuch 2 waren in der DDR nur die Preise der Fahrkarten, Zeitungen, des Herrenhaarschnitts und einiger Lebensmittel, wie Brot, Kartoffeln usw. – die Preise für Miete, Strom und Wasser nicht genannt – günstiger als die der BRD (SB2, S. 249).

In der gesellschaftlichen Dimension werden Frauen (K.14.1), Feindbilder (K. 14.3), ausländische Arbeitskräfte (K.14.4) und Ausbildungsberufe weiblicher Auszubildender (K.14.6) verglichen. Die Gleichberechtigung der Frauen war in beiden Staaten rechtlich gesichert, aber sie war in der Praxis des Arbeitslebens in der DDR viel besser verwirklicht worden. Die Hauptträger der Hausarbeit waren Frauen. Dies gilt in beiden deutschen Staaten. In der BRD entwickelte sich seit den 70er Jahren die Frauenbewegung, während es in der DDR keine ähnliche Bewegung gab (SB8, S. 232ff; SB2, S. 311). Zudem waren die Ausbildungsberufe mit hohem Anteil weiblicher Auszubildender in beiden Staaten ganz unterschiedlich. Abgesehen davon, dass auf dem ersten Platz der Rangliste in beiden Staaten jeweils die Verkäuferin (BRD) bzw. Fachverkäuferin (DDR) stand, kann man keine weiteren Gemeinsamkeiten in der Rangfolge und Berufsart finden (SB9, S. 263).

In den Zeiten des Kalten Krieges versuchten die beiden deutschen Staaten, „die Bevölkerung ganz Deutschlands für die eigene Weltsicht zu gewinnen“. Im Zentrum der Propaganda in Wort und Bild beider Seiten stand das „Feindbild, das man von der anderen

Seite zeichnete“. Es arbeitete meist mit „Stereotypen“. Eine der wichtigsten Stereotypen in der DDR war der „US-Imperialismus“. Gleiches galt in der BRD für den „asiatischen Bolschewismus“ oder für die „rote Flut“ (K.14.3: SB 9, S. 244).

Bei der Hochkonjunktur der Wirtschaft sollten sowohl die BRD als auch die DDR den Arbeitskräftemangel beheben. Die beiden Staaten hatten durch die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte dieses Problem gemeistert. Sie hießen in der BRD „Gastarbeiter“. Sie kamen aus der Türkei, Jugoslawien, Griechenland, Spanien und Portugal usw. Im Vergleich dazu lautete ihre offizielle Bezeichnung in der DDR „ausländische Vertragsarbeiter“. Sie stammten hauptsächlich aus den RGW-Staaten, wie z.B. Vietnam, Polen und Kuba etc. (K.14.4: SB11, S. 233ff).

Freizeit (K.15.3) und Konsumgüter (K.15.4) sind Themen des Vergleichs im Alltag beider Staaten. Eine Quelle dokumentiert die Unterschiede der Freizeit aus der Perspektive der DDR. Danach wird in der BRD „eine individualistische, auf politische Enthaltensamkeit hinzielende Freizeitunterhaltung empfohlen“. Dagegen dient die Freizeit in der DDR dem Anspruch nach „neben der physisch und psychisch notwendigen Entspannung vor allem dem baldigen Sieg der Kulturrevolution, der Entwicklung eines hochgebildeten, kulturvollen Menschen“ (SB11, S. 213). Fünf Schulbücher vergleichen den Bestand der Konsumgüter, wie PKW's, Fernsehgeräte, Kühlschränke usw. Alle belegen die Überlegenheit der BRD (u.a. SB 24, S. 272).

Neben diesen Themen werden nur die Einrichtungen für Kinder und Jugendliche (K.16.4) in zwei Schulbüchern verglichen. Eine Grafik stellt den Beweis dar, dass bezüglich der Unterbringungsmöglichkeiten für Kinder, z.B. Kinderkrippen, Kindergärten, Kinderhorten die DDR viel besser als die BRD ausgestattet war (SB7, S. 233).

Betrachtet man bisherige Vergleiche, kann man zusammenfassen, dass die Geschichtsschulbücher der neuen Bundesländer feststellen, dass in allen Bereichen – außer der Kinderbetreuung und der Preise für öffentliche Verkehrsmittel und für einige Lebensmittel – die BRD der DDR überlegen ist.

Drei Schulbücher behandeln den innerdeutschen Handel (K.17: SB4, 26, 27). Seit der Staatsgründung verband die DDR mit der BRD „eine Reihe von Abkommen für den Güter austausch“. Da zwischen beiden Staaten keine Zollgrenze bestand, war die DDR „praktisch Teilhaber am früheren EG-Binnenmarkt“ (SB4, S. 195). Der innerdeutsche Handel wurde in den 80er Jahren ausgeweitet (SB26, S. 230).

In der Dimension der Politik (D.3) sind zwei Kategorien, nämlich die Berliner Mauer (K.7) und der Untergang der DDR (K.16) in allen Schulbüchern vertreten. Die Kategorie der

Gründung der SED (K.2) repräsentiert sich in allen Schulbüchern außer im Schulbuch 21. 23 von 26 Schulbüchern stellen mindestens zwei Teilkategorien dar. Zu diesem Fall gehören die Teilkategorien des Führungsanspruchs der SED (K.19.5) und des Ministeriums für Staatssicherheit (K. 20.1). Mehrere Teilkategorien kommen in der Mehrheit der untersuchten Schulbücher vor (K.1.6, 5.1, 11.2, 15.5, 17.2a, 19.3/9).

Aber man findet keine Darstellung der Parteitage, der Freundschafts- und Beistandsverträge mit anderen sozialistischen Staaten und der Gesetze zur Festigung und Weiterentwicklung der Staatsmacht, die in den Schulbüchern der DDR hervorgehoben wurden (K.6.1/3, 8.1/3, 12.1, 14.2/3/4).

Die Berliner Mauer, die die deutsche Teilung symbolisierte, wird in der Regel mit den Fotos der Bauarbeiten oder den verschiedenen Formen der Flucht von DDR-Bürgern dargestellt (u.a. SB2, S. 237). Der Darstellungsumfang dieser Kategorie ist unterschiedlich. Die Schulbücher 11 und 23 geben sich mit nur 5 bzw. 9 Zeilen zufrieden. Die Schulbücher 1, 2 und 10 weisen dieser Kategorie jeweils ca. drei Seiten zu und mehrere Schulbücher mehr als eine Seite (u.a. SB7, 8). Das Darstellungsinteresse ist ebenfalls verschieden. Mehrere Schulbücher (u.a. SB1, S. 189) vermitteln die offizielle Bezeichnung der DDR – als der „antifaschistische Schutzwall“. Auch die Position der Westmächte wird erklärt (u.a. SB26, S. 227). Außerdem wird die wahre Meinung Chruschtschows in einer Quelle geliefert (SB10, S. 137). Aber alle Schulbücher stimmen darüber überein, dass der entscheidende Grund des Mauerbaus die Flucht der gut ausgebildeten Fachkräfte in den Westen war und nach dem Mauerbau die „DDR-Bewohner sich mit dem Leben in ihren Staat abfinden mussten“ (SB24, S. 266). Kein Schulbuch zweifelt daran, dass die Berliner Mauer deutliche Grenzen des sozialistischen Staates der DDR beweist. Die Mehrheit der Schulbücher sieht die Zeit nach dem Mauerbau als Stabilisierungsphase an (u.a. SB11, S. 205). Hingegen hält das Schulbuch 20 ihn für einen „Destabilisierungsfaktor“ der DDR (S. 287).

Eine weitere Kategorie, die auch alle Schulbücher behandeln, ist der Untergang der DDR (K.16). Sie wird in der Regel mit einigen Fotos von Ausreisewelle, Massenprotesten oder der Maueröffnung dargelegt, und alle Schulbücher außer dem Schulbuch 21 messen ihr mehr als eine Seite zu. Sogar die Schulbücher 22 und 16 räumen ihr mit jeweils rund 7 und 8 Seiten ein. Alle Schulbücher fokussieren den Widerstand der DDR-Bevölkerung. Nur einige davon lenken das Augenmerk auf den Einfluss der Reformbewegung der UdSSR und der anderen osteuropäischen sozialistischen Staaten (u.a. SB24, S. 267). Keine Beachtung findet die Frage danach, warum die SED nicht mit Gewalt die Massenproteste niedergeschlagen hat. In Bezug hierauf weist das Schulbuch 9 darauf hin, dass am 9. Oktober in Leipzig „die bereitstehenden

militärischen Kräfte entgegen den ursprünglichen Absichten von Honecker und Mielke nicht“ eingriffen (S. 268). Das Interesse an der Wahlfälschung (K.16.2) ist geringer als an anderen Teilkategorien. Auf die Auseinandersetzung um die weitere Existenz der DDR (K.16.8) macht kein Schulbuch aufmerksam.

Der Untergang der DDR wird in den Schulbüchern auf der einen Seite als „Zusammenbruch“ charakterisiert (K.17.2: u.a. SB23, S. 287). Auf der anderen Seite wird er als „friedliche Revolution“ gekennzeichnet (u.a. SB10, S. 184). Die überwiegende Anzahl der Schulbücher vermittelt die letztere Position. Für einige Schulbücher bedeutet er sowohl „friedliche Revolution“ als auch „Zusammenbruch“ (u.a. SB14, S. 1014, 1016).

Mit einer Ausnahme – SB21 – befassen sich alle Schulbücher mit der Gründung der SED (K. 2). Alle stellen den massiven Druck und die zunehmende Gewaltanwendung der Besatzungsmacht oder die Verhinderung der Urabstimmung unter den Parteimitgliedern dar. Also ist der Zusammenschluss der SPD und KPD zur SED eine „Zwangvereinigung“ (K.2.3: SB26, S. 224). Zudem beschreiben vier Schulbücher die offene Abhängigkeit der SED von der sowjetischen Besatzungsmacht (K. 2.5). Die SED habe ihre „Politik lange Zeit in Einzelheiten mit der Führung der UdSSR abzustimmen“ (SB17, S. 40).

Mehr als die Hälfte der Schulbücher beschäftigt sich mit der Umwandlung der SED zu einer leninistischen Kampfpartei (K.5). 9 davon thematisieren die innere Säuberung, insbesondere der alten SPD-Mitglieder, und Disziplinierung anderer Parteien (K.5.2/3). Nach dem Schulbuch 1 spaltete die Gründung der SED und ihre Umwandlung „das deutsche Parteiensystem und war ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Teilung Deutschlands“ (S. 150).

Dem Ministerium für Staatssicherheit, das alle außer dem Schulbuch 21 darstellen, oblag die Sicherung der SED-Herrschaft (K.20.1). Alle Schulbücher beachten die Erweiterung dieser Behörde und dessen Überwachungs- und Unterdrückungssystem (u.a. SB11, S. 204).

Der Machtwechsel im Jahre 1971 wird zumeist kurz erwähnt (K.11: u.a. SB23, S.287). Mehr als die Hälfte ist an dieser Kategorie interessiert, und mehrere davon erklären dessen Hintergrund. Dabei spielte die UdSSR eine Rolle (K. 11.1: u.a. SB2, S. 251).

Alle Schulbücher mit einer Ausnahme (SB21) setzen sich mit einigen Merkmalen des Herrschaftssystems auseinander (K.19). Als sein Kern verpassen nur drei Schulbücher den Führungsanspruch der SED (K.19.5). Auch der Staatsapparat (K. 19.3) und das Wahlsystem (K. 19.9) werden in der Mehrheit der Schulbücher erläutert. Ferner behandeln jeweils einige bis mehrere Schulbücher andere Merkmale. Größtenteils werden sie bloß informativ erklärt. Aber die meisten kritisieren die Wahlen wegen der offenen Stimmabgabe und der Abwesenheit der Parteienkonkurrenz durch Einheitslisten. „Opponieren, abwählen war gar nicht möglich.

Wählen hieß somit akklamieren, Treue bekunden“ (SB20, S. 226). Darüber hinaus problematisieren mehrere Schulbücher die Herrschaft einer kleinen Elite der SED anstatt der Arbeiter und Bauern (SB12, S.186), die Abhängigkeit der Gerichte von der Parteiführung, das Fehlen der Gewaltenteilung (SB16, S.307), die Instrumentalisierung der Verfassung zur Legitimation des Führungsanspruchs der SED (SB20, S. 206) und die nicht gewährleisteten Grundrechte (SB18, S. 201).

In den Geschichtsschulbüchern findet die Ideologie (K.23) wenig Beachtung. Nur einige legen vereinzelt den Marxismus-Leninismus als Grundlage der Politik der SED (K.23.1), die Gesetzmäßigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung (K.23.2) oder die Interessenübereinstimmung zwischen Staat und Bevölkerung dar (K. 23.5). Ohne Anmerkung und Kritik stellen sie mit oder ohne Quelle diese ideologischen Behauptungen vor. Als eine „allgemeingültige Wissenslehre“ sei der Marxismus-Leninismus „der zuverlässige Kompass bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ (SB16, S. 307). „Alle Wege“ würden „in der Gegenwart zum Sozialismus und zum Kommunismus“ führen (SB20, S. 222). In der DDR gebe es „keinen Gegensatz zwischen der Politik der Regierung und den Interessen der gesamten Bevölkerung“. Eine „Opposition“ sei „nur der Beweis dafür, dass die Volkmassen für ihr Recht gegen die herrschende Klasse kämpfen müssen“ (SB1, S. 183).

Nur wenige Schulbücher zitieren dabei das Selbstverständnis der DDR, als der sogenannte „Arbeiter- und Bauern Staat“ (u.a. SB11, S. 212). Auch der Antifaschismus, also eine weitere Legitimationsgrundlage der DDR, wird nicht völlig anerkannt. Der SED zufolge habe sich der Staatssozialismus beinahe zwangsläufig aus dem Antifaschismus entwickeln müssen, und folglich müsse die DDR als das bessere Deutschland gelten. Das Schulbuch 23 sieht diese Behauptung als übertrieben an (S. 254). Nur einige Schulbücher versuchen die DDR zu charakterisieren (K.18). Sie sei „Diktatur“ (SB12, S. 175), „totalitäre Diktatur“ (SB20, S. 320) oder „Unrechtsregime“ (SB21, S. 261).

In der Dimension 4 besteht keine in allen Schulbüchern vertretene Kategorie und die Kategorien, die einen Raum von mehr als einer Seite einnehmen, sind auch nicht hoch. Die am meisten dargestellte Teilkategorie ist die der Enteignung und Verstaatlichung der Industrie (K.1.2). In allen Schulbüchern außer einem Schulbuch gibt sie sich zumeist nur mit einer kurzen Faktenerwähnung zufrieden. Dann beachten fast alle Schulbücher die Bodenreform (K.2) und die Kollektivierung der Landwirtschaft (K.7). Einige Kategorien bzw. Teilkategorie werden in der Mehrheit der Schulbücher dargelegt (K.1.3/5, 5.1, K.12, K.14).

Die Kategorie der Bodenreform (K.2) ist in allen Schulbüchern mit einigen Ausnahmen vertreten. Meistens wird allerdings nur der Vorgang dieser Reform dargestellt (K.2.2). Etliche Schulbücher machen die Begründung der Kommunisten und den Widerstand gegen diese Reform bekannt (K.2.1/3: SB16, S. 207; SB7, S. 189). Diese Reform wurde „von den Bauern insgesamt begrüßt, besonders von den Neubauern, die ein Stück Land erhalten hatten“ (SB7, S. 189). Aber das Schulbuch 8 bewertet sie klar als einen „Fehlschlag“. Ferner problematisiert es die „rücksichtslose und unerbittliche Beschlagnahme landwirtschaftlicher Erzeugnisse durch die Russen, die nach festgesetzten Quoten ohne Rücksicht auf Bodenbeschaffenheit und Wetter erfolgte“ (S. 189). Es räumt für diese Kategorie ca. zwei Seiten ein.

Die Bodenreform war die Vorstufe zur Kollektivierung der Landwirtschaft (K.7). Wie bei der Bodenreform gehen fast alle Schulbücher darauf ein. Das Schulbuch 22 misst dieser Kategorie ca. zwei Seiten zu. Der Prozess zur Kollektivierung in landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften (K.7.1) und ihr Zwangscharakter (K.7.2) ziehen das meiste Interesse auf sich. Sie hatte die Flucht vieler Bauern in den Westen, den Rückgang der landwirtschaftlichen Produktion und die darauffolgende Versorgungskrise mit sich gebracht (K.7.3: SB9, S. 242). Einige Schulbücher schenken auch ihren Vor- und Nachteilen Aufmerksamkeit. „Die Zusammenlegung von Acker-, Weideflächen und Viehbeständen gestattete vielfach eine rentablere Produktion und viele Genossenschaftsbauern lernten die Vorteile geregelter Arbeits- und Urlaubszeiten sowie die Verteilung der wirtschaftlichen Risiken schätzen“. Andererseits verursachte der Wegfall des persönlichen Gewinnstrebens oft eine Produktionsminderung (K.7.4/5: SB12, S. 172). Durch diese Maßnahme gab es in der DDR keine selbständigen Bauern mehr. Das Schulbuch 6 stellt anhand einer Quelle vor, dass dies für die DDR die Beseitigung „der Ausbeutung der Menschen durch die Menschen auf dem Lande“ bedeutete (K.7.6: SB6, S. 181).

Alle Schulbücher mit einer Ausnahme nennen ein bis einige schwierige Startbedingungen der DDR-Wirtschaft (K.4). Auf die Reparationslasten (K.4.3) und die Disproportion der Grundstoff- und Schwerindustrie (K.4.4) werden am häufigsten hingewiesen. Dazu zählen jeweils einige Schulbücher Rohstoffmangel (K.4.1), Aufenthaltskosten der sowjetischen Armee (K.4.2) oder ungünstiger Handelsaustausch mit den RGW-Ländern (K.4.6). „Aus der zerstörten Sowjetunion war wenig Hilfe zu erwarten“, obwohl die Schulbücher der DDR ihre Hilfe betonen (K.4.5: SB11, S. 200).

Das Gros der Schulbücher befasst sich ausgewählt mit der Kategorie der wirtschaftlichen Entwicklung in den 50er Jahren (K.5). Davon legt es die Teilkategorie der Einführung des Fünfjahresplans (K.5.1) und des Schwergewichts auf den Aufbau der chemischen und der

Schwerindustrie (K.5.2) am häufigsten dar (u.a. SB19, S. 232). Vier Schulbücher stellen auch die Leistung des Fünfjahresplans vor. In Chemie, Schwerindustrie und Energieerzeugung hatte „die DDR trotz anhaltender sowjetischer Demontagen und ohne die Hilfe eines Wiederaufbauprogramms“ beachtliche Erfolge erzielt (K.5.9: u.a. SB1, S. 185). Sie führten Ulbricht zur Überschätzung der wirtschaftlichen Möglichkeit. Einige Schulbücher verweisen mit einer Quelle daraufhin (K. 5.10: u.a. SB17, S. 120).

Die Wirtschaftsreform in den 60er Jahren stellen 11 Schulbücher dar (K.8). Neben dem Begriff und deren Hintergrund werden die Erfolge und die Gründe für das Scheitern erläutert. Nach Einführung des neuen ökonomischen Systems ging es „wirtschaftlich [...] aufwärts, der Lebensstandard der Bevölkerung stieg“ (K.8.3: SB1, S. 201). Aber die SED brach dieses Experiment ab. Dafür werden zwei unterschiedliche Gründe genannt. Zum einen änderte diese Reform „nahezu nichts am System der staatlich regulierten Preise und verfehlte dadurch einen Großteil der angestrebten Wirkung“ (SB14, S. 993). Zum anderen bekam die SED-Führung „Angst vor ihrer eigenen Courage. Konnte doch ein selbändig entscheidendes Industriemanagement auf die Dauer am Sinn staatlicher Wirtschaftslenkung, ja vielleicht an der umfassenden Parteiherrschaft zweifeln“. Daher hatte sie diese Reform zurückgenommen (SB1, S. 201).

Das Interesse an der Wirtschaftspolitik im Honecker-Regime ist schwach (K.9). Mehr Aufmerksamkeit bekommen die Kategorien der krisenhaften Erscheinungen in der Wirtschaft seit dem Ende der 70er Jahre (K.10). Als Krisenssymptome werden die mangelnde Arbeitsproduktivität (K.10.1) und Staatsverschuldung (K.10.4) am häufigsten erwähnt (u.a. SB24, S. 267). Die wachsende technologische Rückständigkeit (K.10.2) und der Devisenmangel (K. 10.3) waren weitere Probleme (u.a.SB19, S. 242). Die Folgen waren der Städteverfall, Überalterung der Maschinen usw. (K.10.7: u.a. SB23, S. 288). Überdies verweisen einige Schulbücher auf die Manipulation der Produktionsziffern (K.10.6: u.a. SB12, S. 187).

Die Geschichtsschulbücher zeigen kein großes Interesse an der systematischen Darstellung des Wirtschaftssystems. In Bezug auf die Grundsätze der Wirtschaftspolitik thematisieren nur einige Schulbücher die Eigentumsformen in der DDR-Industrie (K.11.2: u.a. SB3, S. 231) und den sozialistischen Wettbewerb zur Planerfüllung (K.11.4: u.a. SB4, S. 192). Zehn Schulbücher vermitteln mittels verschiedener Tabellen oder Fachliteraturen die von der DDR erbrachten Erfolge (K.11.8: u.a. SB16, S. 311).

Bei der Erklärung der Planwirtschaft interessieren sich die Schulbücher oft für ihre Probleme: Manipulation der Berichterstattung, Vorlage der unrealen Pläne, Verschwendung von

Rohstoffen und Materialien, wirtschaftliche Entscheidungen nach politischen Gesichtspunkten, Unkenntnis der Kosten und darauffolgende unwirtschaftliche Produktion usw. (K. 12.5: u.a. SB11, S. 203). Um „den Zwang zur Konkurrenz und die Unberechenbarkeiten des Marktes“ zu überwinden sei die Planwirtschaft nötig (K.12.1: SB3, S. 230). Ihre Struktur bzw. Funktionsweise wird in einigen Schulbüchern mit einer Graphik der schematischen Darstellung des Planungsablaufs erläutert (K.12.3: u.a. SB4, S. 192). Nur bei zwei Schulbüchern findet ihr Vorteil Beachtung (K.12.4). Sie ermöglichte „eine Konzentration der wirtschaftlichen Leistungskraft auf die für wichtig gehaltenen Bereiche“ (SB8, S. 218).

Nur vier Schulbücher wenden sich dem Umweltproblem der DDR zu (K.13). „In den 80er Jahren“ verschlechterten „sich die Umweltbedingungen rapide“, insbesondere durch die Verwendung von Braunkohle (SB18, S. 202).

Die entscheidenden Rahmenbedingungen der außenwirtschaftlichen Beziehungen bot der Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW). Die Mehrheit der Schulbücher schenkt dieser Kategorie Beachtung (K.14). Die Schulbücher 3 und 4 widmen sich dieser Kategorie jeweils eine Seite. Die Aufgaben (K.14.1) und Zusammenarbeit der Mitgliedsländer (K.14.2) werden am häufigsten dargelegt. „Zwischen 1950 und 1968 erhöhte sich das Nationaleinkommen der RGW-Staaten um das Vierfache“ (K.14.3: SB10, S. 163). Trotz solcher Leistungen hält die große Anzahl der Schulbücher diese Erfolge für „begrenzt“ (SB16, S. 232; SB17, S. 52; SB 24, S. 283; SB25, S. 233). Kein freier Geldverkehr zwischen den RGW-Ländern und die einseitige Orientierung nach Moskau waren Probleme (K.14.4: u.a. SB24, S. 283). „Dennoch“ sei „der RGW für die Entwicklung aller Mitgliedsstaaten wichtig“, obwohl er letztlich die Wirtschaftsprobleme der sozialistischen Staaten nicht lösen konnte (K.14.5: SB9, S. 192).

Die Dimension 5 ist unterrepräsentiert. Darin werden die Wohnungs- und Sozialpolitik (K.3) und die Frauen (K.8) bevorzugt behandelt. Von 26 Schulbüchern gehen jeweils 21 bzw. 22 Bände darauf ein. Außer diesen beiden Kategorien ist das Interesse an dieser Dimension eher vereinzelt.

Die DDR betonte das Prinzip der Gleichberechtigung der Frau. Das galt als eine der größten Errungenschaften des DDR-Sozialismus (K.9.1: SB26, S. 227; SB 27, S. 185). Nach einer Tabelle ist die Berufstätigkeit von Frauen von 49% im Jahre 1949 auf 91% im Jahre 1981 angestiegen (SB26, S. 217; SB27, S. 175). Das war Weltspitze (SB16, S. 312). Die DDR förderte Frauen durch verschiedene Maßnahmen, wie z. B. Kinderbetreuung der arbeitenden Mütter und ein bezahltes Babyjahr (K.3.2: u.a. SB1, S. 263). Dabei ging es „vornehmlich um

die höchstmögliche Ausnutzung der weiblichen Arbeitskräfte“ (SB11, S. 208), dies hatte auch „ein starkes ideologisches Motiv: In der sozialistischen Gesellschaft sollten Frauen aus dem isolierten privaten Lebenszusammenhang der Familie und aus der wirtschaftlichen Abhängigkeit des traditionellen Familienvaters und ‚Ernährers‘ herausgelöst und in die Arbeitswelt und in gesellschaftliche Aktivitäten integriert werden“ (K.8.3: SB26, S. 227; SB27, S. 185). Zugleich konnte der sozialistische Staat „im frühen Alter politisch auf die Kinder Einfluss nehmen“ (SB19, S. 237). Andererseits mussten Frauen „mitverdienen, weil das Einkommen des Mannes oft nicht ausreichte“ (SB2, S. 318). Die Schulbücher weisen darauf hin, dass die Erwerbsarbeit der Frauen eine doppelte Belastung war, weil diese zusätzlich die Hausarbeit mit erledigen mussten. Also gab es „eine partnerschaftliche Teilung der Hausarbeit“ nicht (K.8.2: SB21, S. 272). Außerdem hatte die Frauenförderung klare Grenzen (K.8.4). Frauen waren „in den Führungspositionen in Politik und Wirtschaft selten vertreten“ (SB7, S. 233) und wurden „zur Ausbildung in frauentypische Berufe gedrängt und in weniger attraktiven und schlechter bezahlten Positionen eingesetzt“ (SB16, S. 311). Diese Probleme kann man in der Tabelle der Lohnstufen und der Besetzung der Spitzenpositionen deutlich erkennen (SB11, S. 210; SB12, S. 184). In der DDR gab es „eine feministisch inspirierte Frauenbewegung[...]so gut wie gar nicht“ (K.8.5: SB11, S. 209).

Neben der Frauenförderung war das Recht auf Arbeit eine der wichtigsten sozialistischen Errungenschaften, vielleicht die Bedeutendeste (K.9.1). Sechs Schulbücher thematisieren dies (u.a. SB 7, 8). Die Schulbücher 7 und 8 heben es anhand der Quellen hervor, dass dieses Recht in der Verfassung (Art. 24) gewährleistet wurde. Zugleich zeigen sie, dass die Arbeit in anderen Artikeln der Verfassung als eine Pflicht verordnet wurde. Der Artikel 25 schrieb den Jugendlichen vor, einen Beruf zu erlernen (S. 235). In der DDR waren die Arbeitsplätze sehr oft überbesetzt. Das Schulbuch 20 macht diese „verdeckte Arbeitslosigkeit“ in einer Grafik aufmerksam (K.9.8: S. 288).

Neben diesen Kategorien erwähnen 21 Schulbücher einige bis mehrere Leistungen der Wohnungs- und Sozialpolitik, auf die das Honecker-Regime als sozialistische Errungenschaften stolz war: Wohnungsbau, Preisstabilität, Subvention der Miete und öffentlicher Verkehrsmittel, Verlängerung der Urlaubszeit, Ausbau des Gesundheitswesens usw. (K.3). Zugleich kritisieren fünf Schulbücher die Probleme einer solchen Politik, nämlich das fehlende Interesse an einer Angebotsvielfalt und einer Qualitätsverbesserung, Verschwendung der wenig kostbaren Waren und gefährliche Belastung des Staatshaushaltes sowie Vernachlässigung der sozial Schwachen (K.3.12: SB16, S. 312; SB17, S. 132; SB23, S. 260; SB26, S.218; SB27, S.176).

Laut Parteiprogramm beabsichtigte die SED durch ihre Gesellschaftspolitik „die allseitige Entwicklung der Fähigkeiten und Talente der Persönlichkeit zum Wohle des Einzelnen und der ganzen sozialistischen Gesellschaft“ (K.5.1: SB11, S. 213). Dabei spielten die Massenorganisationen eine wichtige Rolle. „Sie sollten die Partei beim Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft unterstützen“ (K.5.3: SB6, S. 184). Diese hätten also als „Transmission“ der SED-Politik fungieren sollen (SB18, S. 200). Fünf Schulbücher erwähnen ebenso die Gründung der Massenorganisationen (FDGB, FDJ, Frauenbund) in der Nachkriegszeit (K.1: u.a. SB5, 6).

Der sozialistische Staat wollte aufgrund seines Führungsanspruchs alle gesellschaftlichen Bereiche beherrschen. „Die enge Verzahnung von Staat und Gesellschaft [...] zeigte aber, dass beide Seiten aufeinander bezogen waren und nicht eine ohne die andere überleben konnte“ (K.5.4: SB23, S. 261). Die „totalitäre Kontrolle der Gesellschaft durch den Staat endete da, wo die Gesellschaft selbst Aufgaben des Staates übernehmen musste“ (K.5.2: Ebd.). Zum Beweis dafür werden der Zusammenhalt unter Nachbarn oder Freunden, die Nische, die Kontinuität der Tradition und Denkweisen, die Kirche und die Grenzen der Einflussnahme auf die Jugend geliefert (u.a. SB 1, S. 255)

Das Verhältnis von Staat und Kirche in der DDR war gespannt. Der sozialistische Staat konnte sie nicht völlig kontrollieren, aber die Kirche hat sich ihm auch nicht widersetzen können. „Von freier Religionsausübung“ konnte in der DDR „nicht die Rede sein. Dennoch wurde die Kirche immer mehr zum Sammelbecken derjenigen – auch der Nicht-Christen –, die in ihrer Gewissensfreiheit bedrängt wurden“ (K.6.1/2: SB12, S. 177).

Das Fach Staatsbürgerkunde der DDR behauptet, dass die Klassenunterschiede nicht mehr unversöhnlich sind, weil ein grundlegendes gemeinsames Interesse zwischen den Klassen und Schichten besteht (vgl. S. 157). Die Geschichtsschulbücher der neuen Bundesländer jedoch weisen auf die Herausbildung neuer führender Klassen und die neuen sozialen Ungleichheiten hin. „Die Konzentration der Macht in den Händen der SED und der ihr zugeordneten Organisationen führte dazu, dass sie die Elite der Funktionäre bildete“ (K.7.1: SB23, S. 259). Diese als „Kader“ bezeichnete neue führende Klasse im sogenannten Arbeiter- und Bauernstaat waren „die eigentlichen Träger der SED-Herrschaft. Sie besaßen eine Reihe von Privilegien wie größere Wohnungen, Zugang zu hochwertigen Konsumgütern und luxuriösen Ferienhäusern, überdurchschnittliche Gehälter sowie bessere Karrierechancen für sich und ihre Kinder“ (K.7.3: SB1, S. 257). Trotzdem blieben die Einkommensunterschiede in der DDR ausgesprochen gering (SB11, S. 211). Das Schulbuch 23 erwähnt auch neue Ungleich-

heiten durch die Unterschiede der Beziehungsarbeit (S. 260). Die Bündnisbeziehungen der Klassen und Schichten (K.7.2) sind kein Thema in den Schulbüchern der neuen Bundesländer.

Neben diesen Kategorien behandeln die Schulbücher die sozialistische Menschenbildung in den 50er Jahren (K.2) und die Sportförderung (K.10). Nach dem Beschluss des planmäßigen Aufbaus des Sozialismus auf der Parteikonferenz von 1952 führte die SED in den 50er Jahren den Klassenkampf gegen die Kirche, insbesondere gegen die Junge Gemeinde (K.2.1: SB19, S. 233). Eine Quelle im Schulbuch 16 zeigt die umfassenden Maßnahmen gegen die Junge Gemeinde und lässt zugleich erkennen, dass die Junge Gemeinde „als eine Tarnorganisation für Kriegshetze, Sabotage und Spionage, die von westdeutschen und amerikanischen imperialistischen Kräften dirigiert wird“, definiert wurde (S. 299). Damit verstärkte die SED die ideologische Arbeit. Ein Beispiel dafür waren die „10 Gebote für den neuen sozialistischen Menschen“ (SB20, S. 227).

„Mit größten Aufwand förderte die DDR den Hochleistungssport. Denn Sport galt als Politikum“ (K.10.1: SB9, S. 257). Die DDR-Führung interpretierte also die Erfolge des Sports „als Beweis für die Überlegenheit des eigenen Systems“ (K. 10.2: SB1, S. 203).

Neben der Dimension 5 ist auch die Dimension 6 unterrepräsentiert. Das Interesse der Schulbücher an dieser Dimension ist sehr unterschiedlich. Die Schulbücher 5 und 6 thematisieren keine Kategorie in dieser Dimension. Die Schulbücher 3 und 4 stellen nur die Anfangszeiten dar, während die Schulbücher 11, 12, 14, 15 und 23 vorwiegend an der systematischen Darstellung der Bildungs- und Jugendpolitik interessiert sind. Es ist auffällig, dass in keinem Schulbuch die Kategorie 5 vertreten ist. Einige Schulbücher weisen der Kategorie des Bildungskonzepts und -systems (K.8) bzw. der Jugendpolitik (K.9) mehr als eine Seite zu (u.a. SB7, 11).

Das größte Interesse ziehen die Jugendpolitik (K.9) und die Umgestaltung des Bildungswesens in der SBZ (K.1) auf sich. Die Jugendpolitik der DDR hatte den Gewinn „der Jugend für die Ideale des Sozialismus“ zum Ziel (K.9.1: SB2, S. 241). Von der Jugendpolitik werden die FDJ und Jugendweihe am häufigsten vorgestellt. Die FDJ war „die einzige in der DDR zugelassene Jugendorganisation“ (SB8, S. 234). Ihre Aufgaben bestanden in der „wirksamen politischen Schulungs- und Erziehungsarbeit“ sowie einem „attraktiven Freizeitangebot“ (K.9.4: SB12, S. 181). Bei allen offiziellen Anlässen, wie z.B. bei einer Demonstration zum 1. Mai sollten die Mitglieder der FDJ „die Staatstreue unter Beweis stellen“ (SB1, S. 255). Ein Westberliner berichtet aus seiner FDJ-Erfahrung in den 50er Jahren, dass die „Mobilisierung der Jugend durchaus Begeisterung“ auslöste. Aber diese würgte die

bürokratische Kontrolle immer wieder ab (SB14, S. 1005). „An die Stelle der Konfirmation trat für die meisten Vierzehnjährigen die Jugendweihe“ (K.9.5: SB22, S. 14). „Die meisten Jugendlichen erlebten die Jugendweihe als großes Fest: der festliche Rahmen, das Zusammentreffen der Familie, die Geschenke“. In Wirklichkeit war sie aber ein politisches Fest (SB9, S. 265). Einige Schulbücher enthalten das sogenannte Gelöbnis zur Jugendweihe als Quelle. Die Jugend „als treue Söhne und Töchter des Arbeiter- und Bauernstaates“ sollten geloben, ihre „ganze Kraft für die große und edle Sache des Sozialismus einzusetzen“ (u.a. SB1, S. 193). Die Jugendlichen, die der FDJ nicht beitraten oder an der Jugendweihe nicht teilnahmen, mussten mit Nachteilen für das berufliche Fortkommen und beim Zugang zum Studium rechnen (K.9.2: SB22, S. 140). Die Jugend passte sich „zum überwiegenden Teil den Forderungen der SED an. Viele blieben innerlich aber auf Distanz“ (K.9.3: SB1, S. 193). Solche doppelseitigen Einstellungen der Jugend bestätigen die Schulbücher anhand von einer bzw. zwei Quellen (SB11, S.211, 214; SB12, S.184; SB14/15, S.1006).

Die Geschichtsschulbücher der neuen Bundesländer haben kein großes Interesse an dem sozialistischen Bildungskonzept und -system (K.8). Nur sechs Schulbücher gehen darauf ein. Einige Schulbücher stellen das Bildungssystem (K.8.7) und das Hochschulstudium (K.8.16) dar. Sie verweisen darauf, dass „für das Fortkommen in Studium und Beruf neben den fachlichen Leistungen viel von der politischen Zuverlässigkeit“ abhing (SB11, S. 208; SB12, S. 180; SB 15, S. 1002). Das Schulbuch 11 erwähnt kurz, welche Fächer in der DDR wichtig waren (K. 8.8: S. 208). Eine Karikatur im Schulbuch 12 zeigt, wie ein Schüler lernte. Sie zeichnet die Indoktrination als Lernmethode nach. Also lernte er „ohne viel darüber nachzudenken“ (K. 8.13: SB14, S. 1005). Das Schulbuch 23 stellt zwei Fotos der Werbung für die Leistungsanreize der DDR vor und fragt danach, wie stark diese Werbungen wirken können (K. 8.5: S. 277ff). Zwei Schulbücher kritisieren anhand der Quelle die Unterdrückung der Andersdenkenden oder christlichen Schüler (K.8.11: SB8, S. 240).

In der DDR hatte das Bildungswesen die Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit zum Ziel. Das Jugendgesetz von 1974 demonstrierte, was sie auszeichnete. Die Jugend hatte die Pflicht, „die revolutionären Traditionen der Arbeiterklasse und die Errungenschaften des Sozialismus zu achten und zu verteidigen, sich für Frieden und Völkerfreundschaft einzusetzen und antiimperialistische Solidarität zu üben“. Gleichzeitig sollten sie „sich durch sozialistische Arbeitseinstellung und solides Wissen und Können auszeichnen, hohe moralische und kulturelle Werte ihr Eigen nennen und aktiv am gesellschaftlichen und politischen Leben, an der Leitung von Staat und Gesellschaft teilnehmen“ (K.8.1: SB11, S. 211). Solch eine ideologische Ausrichtung der Heranwachsenden wurden vor allem durch die Fächer Staats-

bürgerkunde und Wehrerziehung angestrebt. Deshalb nahmen diese Fächer „eine Schlüsselposition“ ein (SB12, S. 180). Ein Bericht von einem Psychotherapeut zeigt offen auf, wie die DDR das Bewusstsein der Schüler ideologisch verändern wollte (K.8.12: SB18, S. 202). Ein weiteres Beispiel liefert eine Quelle der kommunistischen Einstellung zur Arbeit. Demzufolge sollen die DDR-Pädagogen vermitteln, dass „das Geldverdienen nicht zum alleinigen Motiv für die Arbeitsbereitschaft“ werden darf. Außerdem sollen die Heranwachsenden „von klein auf zum Bedürfnis und zur Gewohnheit“ erzogen werden, „gesellschaftlich nützlich zu sein“ (K.8.17: u.a. SB11, S. 203).

In der DDR war das Lernen ein „gesellschaftlicher Auftrag“. Eine Quelle dokumentiert, welche Verpflichtungen ein Oberschüler der Klasse 12 hatte. Danach verpflichtete er sich zu hohen Leistungen in den Schulfächern Deutsch, Staatsbürgerkunde, Russisch und Wehrunterricht, zur Verstärkung der Kulturarbeit und zur regelmäßigen Teilnahme am Studienjahr (K. 8.14: u.a. SB23, S. 276ff).

In den 70er Jahren intensivierte die DDR die Erziehung zum Sozialismus. Das Jugendgesetz symbolisiert dies. Es „schrieb dem Elternhaus, allen Bildungseinrichtungen, den Betrieben sowie den Organisationen von Staat und Partei vor, die Jugend zu treuen Anhängern des Sozialismus zu erziehen“ (K.7.2: SB1, S. 255). Wie dies erfolgte, präsentiert eine Quelle des „Kampfplans“ des Schuljahres 1972/73 für die Klasse 11 (K.7.1: SB2, S. 303).

1978 wurde der Wehrkundeunterricht eingeführt. Sein Ziel war „den Umgang mit Waffen zu vermitteln“ (K.7.3: SB1, S. 255). Er war „Bestandteil der ‚Landesverteidigung‘ und diente der Vermittlung eines Feindbildes“ (SB12, S. 180). Einige Schulbücher stellen Fotos der vormilitärischen Ausbildung bei einer Massenorganisation (GST) zur Schau (K.7.4: u.a. SB14, S. 1002).

Der Prozess des Aufbaus und Ausbaus des sozialistischen Bildungswesens wird in der Hälfte der untersuchten Schulbücher abgehandelt (K.1, 2). Fast immer wird dieser ohne ausführliche Erläuterung umreißend dargestellt (u.a. SB24, S. 229).

Mit der Entwicklung der Kulturpolitik in der DDR befassen sich nur drei Schulbücher (SB9, 16, 17). Andere auf dieses Thema eingehende Schulbücher legen die Kulturpolitik der einen oder anderen Periode nur skizzenhaft dar (u.a. SB3, 4). In den 50er Jahren verlangte die SED von den Künstlern „die Übernahme eines aus der UdSSR stammenden Kunstprinzips, den sozialistischen Realismus“. Demzufolge war „die Wirklichkeit in ihrer revolutionären Entwicklung so darzustellen, dass dadurch die Aufgaben der ideologischen Umgestaltung und Erziehung der Werktätigen im Geiste des Sozialismus erfüllt werden. [...] Was ihnen nicht entsprach, wurde ‚formalistisch‘ genannt und von Staats wegen bekämpft“ (K.3.1: SB16, S.

305). Die Schulbücher schildern die Doppelgesichtigkeit der Kulturpolitik in der DDR. Sie stellen zum einen die Leistungen der Kulturpolitik in den 50er Jahren (K.3.2/4: SB9, S. 239), den künstlichen Aufschwung am Anfang der 60er Jahre (K.4.1: SB16, S. 306), die Lockerung der Kulturpolitik am Anfang der 70er Jahre und den „großen Zuspruch“ der zentral geförderten Kulturveranstaltungen dar (K.6.1: SB9, S. 256). Zum anderen übersehen sie die Verfolgung unbequemer Künstler (K.3.3: SB9, S. 239), Unterdrückung der systemkritischen Tendenzen in Film, Literatur und Musik (K.4.2: SB1, S. 205) und die Repression in den 70er Jahren nicht (K.6.2: SB18, S. 199).

Die Dimension 7 besteht aus den Kategorien der Konsumsituation, des Alltags und der Einstellungen der DDR-Bürger zum System. Fast alle Schulbücher stellen die Konsumsituation in der Nachkriegszeit und in den 50er Jahren (K.2), den 17. 6.1953 (K.3) und die Flucht in den Westen (K.5) dar. Außerdem beschäftigt sich die Mehrheit der Schulbücher mit den Kategorien der Einstellungen der Bevölkerung zum System (K.6) und der Widersprüche und Widerstände (K.8 und 9).

Alle Schulbücher thematisieren den 17.6.1953. Das Gros davon misst dieser Kategorie mehr als eine Seite zu, die Schulbücher 7 und 8 sogar vier Seiten. Doch gibt sich das Schulbuch 21 mit nur 3 Zeilen zufrieden. Obwohl die Ausführlichkeit der Darstellung zwischen den Schulbüchern unterschiedlich ist, beschreiben fast alle Schulbücher ähnliche Gründe – Verschlechterung der Versorgung und Erhöhung der Arbeitsnorm –, Verlauf – von wirtschaftlichen zu politischen Forderungen und Niederschlagung des Aufstandes durch sowjetische Panzer – und Folge – Verhaftungen und Repressalien gegen Beteiligte und Säuberungswelle innerhalb der SED (K.3.1/2/3). Seinen Charakter bestimmen sie aber verschieden (K.3.4). Auf der einen Seite war die Demonstration ein „Volksaufstand“, weil sich in einigen Städten nicht nur die Arbeiter, sondern auch die Bevölkerung erhoben hatten (SB22, S. 126). Diese Ansicht vertreten die Schulbücher 5, 6, 12, 14, 15, 26, 27. Auf der anderen Seite treten mehr Schulbücher für den Arbeiteraufstand ein, denn „Bauern, Angehörige des Bürgertums und der Intelligenz waren unter den Aufständischen [...] nur ganz vereinzelt zu finden“ (SB7, S. 223). Die Schulbücher 3, 4, 7, 8, 9, 16, 17, 18, 20, 23, 24, 25 teilen diese Ansicht. Dennoch stimmen alle Schulbücher darin überein, dass der Aufstand „klar die Grenzen der SED-Herrschaft“ aufgezeigt hat (u.a. SB26, S. 226).

Mit der Kategorie vom 17.6.1953 ist die Flucht in den Westen eine weitere Kategorie, die die Einstellung der Bevölkerung zum DDR-Sozialismus klar demonstrierte. Als Gründe dafür werden die Unfreiheit unter der Diktatur der SED und die Hoffnung auf einen gut bezahlten

Arbeitsplatz und auf Luxus im Westen genannt (K.5.1: SB6, S. 183). „Zwischen 1949 und 1961 flüchteten 2,6 Millionen Menschen in den Westen“ (K.5.2: SB8, S. 214). In vielen Schulbüchern erscheinen Tabellen oder Grafiken über die registrierten Flüchtlinge (u.a. SB24, S. 272).

Neben diesen beiden Kategorien behandeln die Schulbücher die Widersprüche und Widerstände verschiedener Gruppen und Formen (K.8). Seit den späten 60er Jahren entwickelte sich „eine jugendliche Alternativkultur“ (SB21, S. 276). Zahlreiche Rockmusiker „begehrten gegen Auftrittsverbote und Zensurmaßnahmen auf“ (K.8.1: SB17, S. 135). Trotz der Zensur gelang es, „mutigen Regisseuren und Schriftstellern immer wieder kritische Aussagen raffiniert in ihre Werke zu integrieren“ (K.8.4: SB1, S. 261). Als ein Beispiel bringt das Schulbuch 8 einen Auszug aus einem Roman der Schriftstellerin Maron (S. 279). Viele Intellektuelle und Künstler wie Havemann und Biermann kritisierten die Politik der SED. Die Folge davon war der Ausschluss von der Partei und die Ausbürgerung (K.8.2: SB8, S. 240). „Die Zahl der Ausreiseanträge in die Bundesrepublik nahm (in den 80er Jahren) sprunghaft zu“ (K. 8.3: SB 9, S. 258). Man findet auch eine Statistik der legalen ostdeutschen Übersiedler (SB16, S. 295). Auch der organisierte Widerstand wird offen dargelegt. Insbesondere seit Mitte der 80er Jahre schlossen sich Menschen unter dem Dach der Kirche zu Friedens-, Umwelt- und Menschenrechtsgruppen zusammen (K.9.2/4: SB26, S. 221). „In der KSZE-Schlussakte hatten sie eine Rechtsgrundlage zur Hand“ (K.8.1: SB19, S. 238). Auch regten sich „Proteste [...] gegen den schulisch verordneten Wehrkundeunterricht“ (K.9.3: SB3, S. 236).

Nur Proteste, Widerstände und Fluchten gab es in der DDR nicht. Andererseits identifizierten sich viele Menschen mit dem Gesellschaftssystem der DDR. Dies wurzelte „überwiegend in den als positiv erlebten materiellen und sozialen Lebensbedingungen und – zusammenhängen im Alltag“ (K.6.3: SB16, S. 315). Zudem verband sich in der Aufbauzeit der DDR für viele „mit dem sozialistischen Gedanken [...] auf eine bessere Zukunft“ (K.1.1: SB8, S. 214). Auch in den ersten Zeiten des Honecker-Regimes nahm die Bindung der Bevölkerung an den Staat offensichtlich zu (K.6.2: SB22, S. 136).

Aber die Mehrheit der Bürger arrangierte sich mit dem System. Man sprach von „einer DDR-typischen alltäglichen Schizophrenie“ (K.6.1: SB16, S. 314). Bei der Öffentlichkeit „wurde den parteioffiziellen Meinungen zugestimmt“, damit der Rückzug ins Private, in seine „Nische“ gewährleistet blieb (SB22, S. 139). „Das politische System wurde eher hingenommen als unterstützt“ (K.6.4: SB16, S. 315).

Außer drei Ausnahmen (SB10, 21, 23) legen alle Schulbücher die Konsumpolitik und –situation dar, aber meistens kurz und überblicksartig (K.2 und 7). Als eine Art volkseigener Betriebs wurde 1948 die HO (Handelsorganisation) errichtet. Die Auswahl in der HO war gering (K. 2.1: SB1, S. 185). Die Einführung der HO widersprach „den eigenen Idealen (des Sozialismus), die ja auf gleichmäßige Verteilung des Wohlstandes unter allen Mitgliedern der Gesellschaft zielten. Mit der Eröffnung von Exquisitläden [...] und Delikatläden [...] wurde diese Politik fortgesetzt“ (K.7.1: SB26, S. 217). „Die DDR litt chronisch unter Devisenknappheit für den Import von Produkten aus dem westlichen Ausland. Zur Abschöpfung von harter Währung von Touristen und DDR-Bürgern wurde ein Netz von ‚Intershop-Läden‘ geschaffen“ (K. 7.2: SB27, S. 176). Anders als in der HO „herrschte in Intershops oder Exquisitläden ein ausgezeichnetes Warenangebot. Hier musste man jedoch mit Westgeld oder zu überteuerten Preisen kaufen“ (K.7.2: SB9, S. 249). Zum Alltag in den 50er Jahren zählten Menschenschlangen vor Geschäften, mangelhafte Warenqualität, rare Konsumgüter und Lebensmittelkarten (K.2.2: SB1, S. 185; SB22, S. 127).

Das Bild des Alltags in der DDR, das die Geschichtsschulbücher der neuen Bundesländer zeichnen, kann man so umreißen: Die Bevölkerung wurde immer wieder politisch mobilisiert. „Ständig sollten (sie) in Umzügen marschieren, in Ausschüssen aller Art mitarbeiten, Partei-, Gewerkschaften-, Wohnbezirksversammlungen besuchen, Geld für Solidaraktionen spenden“ (K.10.1: SB11, S. 213). Wo immer begehrte Güter zu bekommen waren, bildeten sich lange Warteschlangen (K.10.4: SB23, S.260). „Da der nächste Liefertermin ungewiss war, versuchte jeder, möglichst große Mengen einzukaufen“ (SB22, S. 142). Am Fenster des Einkaufsladens findet man „politische Sprüche statt Auslagen“ (K.10.11: SB22, S. 142). Das Kollektiv spielte im Alltag des Arbeiters eine große Rolle: Gemeinsame Feier und Problemlösung, Bekanntschaft der Familie usw. Es könnte sogar „Familienersatz“ sein (K.10.11: SB24, S. 273). „Planerfüllung“ war die den Arbeitsalltag in der DDR bestimmende Losung (K.10.3: SB3, S. 230). Der volkseigene Betrieb verfügte über „eine eigene Arbeiterwohnungsbaugenossenschaft, eine Sportgemeinschaft, eine Poliklinik, ein Betriebsferienheim usw. Er versorgte [...] die Werktätigen so gut es ging“ (K.10.2: SB26, S. 216ff). Er organisierte auch „oft unter Einbeziehung der Ehepartner gemeinsame Theaterbesuche, Sportfeste oder Ausflüge“ (SB9, S. 247). Beziehungsarbeit spielte „für dringend benötigte Ersatzteile oder plötzlich ausgegangenes Baumaterial eine wichtige Rolle“ (K.10.6: SB9, S. 249). „Wegen des sicheren Ferienplatzes oder aus bloßem Spaß an der Natur, manchmal auch aus politischem Frust zogen viele sich in der Freizeit auch auf ihre Datsche – ein Grundstück mit Gartenhaus – zurück“ (K.10.8: SB9, S. 248). Eine Quelle berichtet den großen Zeitaufwand für die

Vorbereitung des Urlaubs (K.10.7: SB1, S. 197). Bei der Vergabe der Ferienplätze durch den FDGB und die Betriebe waren die „gesellschaftliche Leistungen“ ein wichtiges Auswahlkriterium (SB1, S. 197). Das Bild der DDR im Fernsehen und in den Zeitungen war durch „großartige Leistungen der Werktätigen und von Erfolgen der sozialistischen Wirtschaft“ geprägt. Aber dies entsprach keineswegs der alltäglichen Wirklichkeit (K.10.12: SB12, S. 187).

Durch den Zusammenhalt am Arbeitsplatz entwickelte sich die „Solidarität“ (K.11.1: SB26, S. 223). Aber die Hemmung des eigenständigen Denkens führte zur Abwesenheit der Aktivität und Kreativität, zur Intoleranz gegen jede Abweichung und zur inneren Entfremdung (K.11.2: SB11, S. 214). Trotz der offiziellen Freundschaftsbekundungen „erlebten DDR-Bürger die Sowjets meist nur als hermetisch abgeschlossene und ziemlich bedrohliche Militärmacht im eigenen Land“ (K.11.3: SB23, S. 256).

Nach einer Quelle hatten manche von der Staatsführung gewusst, „was die Bevölkerung bedrückte, was sie als unerträglich empfanden“ (K.12.1: SB22, S. 143). Drei Schulbücher stellen auch mit einem Foto und Literatur den Alltag und eine Wohnsiedlung der Mitglieder des Politbüros dar (K12.2: SB1, S. 257; SB 2, S. 305; SB22, S. 143).

Einige Schulbücher stellen das Ergebnis einer Meinungsbefragung vor, die besagt, welche positiven und negativen Erinnerungen die Befragten an die DDR behalten haben. Auf der einen Seite war die DDR kinderfreundlich. Jedem garantierte sie Arbeit und jeder war sozial abgesichert. Auf der anderen Seite werden viele negative Tatsachen aufgezählt: Warteschlangen vor den Geschäften, mühsame Beziehungsarbeit, „ständige Bspitzelung, Materialmangel im Krankenhaus, niedrige Renten, keine Aufstiegschancen, ohne in der Partei zu sein“, Lügen etc. (K.13.2: SB11, S. 214; SB12, S. 188; SB14, S. 1010). Ein weiteres Schulbuch berichtet eine Ansicht eines alten Kommunisten. Der deutsche Sozialismus sterbe „früher oder später“: also „1948, als die Sozialdemokraten in der SED entmachtet wurden; 1953, als der Arbeiteraufstand niedergeschlagen wurde; 1961, durch den Mauerbau; 1968 in Prag“ (K.13.3: SB 10, S. 186).

1.2.2.3 Hermeneutische Methode

•Darstellungsprinzipien:

Die DDR-Darstellungen in den Schulbüchern konzentrieren sich in der Regel auf die Deutsche Frage im Ost-West-Konflikt und die Politik und Wirtschaft der DDR, obwohl mehrere Schulbücher Alltag, Gesellschaft oder Bildung und Kultur mit einbeziehen. Viele Schulbücher versäumen eine oder andere Dimensionen. Die Schulbücher 5 und 6 betonen die

internationale Entwicklung und Wirtschaft der DDR übermäßig. Bei dem Schulbuch 10 werden außer der Dimension 1 andere Dimensionen vernachlässigt. Das Schulbuch 23 geht wenig auf die Dimensionen 6 und 7 ein und die Schulbücher 24 und 25 auf die Dimensionen 5 und 7. Solche Defizite in der Darstellung sind weit verbreitet. Die am wenigsten thematisierten Dimensionen sind Gesellschaft (D.5) und Bildung und Kultur (D.6). Das Interesse am Alltag (D.7) ist ebenfalls ungenügend, aber immer noch höher einzuschätzen als das an den beiden davor genannten. Von allen Schulbüchern berücksichtigen nur die Schulbücher 11, 12, 14 und 15 im Verhältnis zur Größe der Kategorien alle Dimensionen ausgeglichen. Aufs Ganze gesehen lässt sich somit sagen, dass sich die Schulbücher nur unbefriedigend am Prinzip der Mehrdimensionalität orientieren.

Viele Schulbücher versuchen bei der Darstellung der historischen Ereignisse multiperspektivisch heranzugehen. Zum Beispiel stellt das Schulbuch 20 (S. 190) die verschiedenen Meinungen der USA und der UdSSR zum Kalten Krieg vor, und die Schulbücher 7 und 8 legen die unterschiedlichen Ansichten der BRD und der DDR zum 17.6.1953 dar. Mehrere Schulbücher erklären die gegensätzliche Positionen zum Berliner Mauerbau (z.B. SB9, S. 243ff). Aber nicht alle Schulbücher halten dieses Prinzip ein. Die Schulbücher 3 und 4 vertreten bei der Darstellung des Berliner Mauerbaus konsequent nur die Perspektive des Westens (S. 232ff; S. 180ff). Die Schulbücher 24 und 25 machen im Bezug auf die Stalin-Note nur die Auffassung Adenauers bekannt (S. 237; S. 187). Mehrere Schulbücher halten teilweise das Prinzip der Multiperspektivität ein und stellen zugleich auch aus der Position des Westens dar. Im Ganzen genommen lässt sich aber feststellen, dass sich die Mehrheit der Schulbücher an diesem Prinzip der Multiperspektivität orientieren, zumal wenn man in Betracht zieht, dass das Schulbuch anders als Fachliteratur auf einer begrenzten Seitenzahl verschiedene historische Ereignisse und Zusammenhänge beschreiben soll.

Die Situation des Darstellungsprinzips der Kontroversität ist ähnlich wie bei der Multiperspektivität. Die Schulbücher 3 und 4 fassen die verschiedenen Thesen der Geschichtswissenschaft zur Schuld des Kalten Krieges zusammen (S. 141; S. 131). In den Schulbüchern 26 und 27 findet man auch unterschiedliche Bewertungen zum Antifaschismus (S. 212ff; S. 170ff). Aber die Schulbücher 16, 17 und 18 betrachten den Berliner Mauerbau nur aus der heutigen westdeutschen Perspektive (S. 302ff; S. 122ff; S. 195ff). Im Großen und Ganzen halten die Mehrheit der Schulbücher das Prinzip der Kontroversität befriedigend ein.

Das Gros der Schulbücher bemüht sich darum, bewertende Beschreibungen zu vermeiden und insgesamt nüchtern und informativ darzustellen. Die monokausale Geschichtsauffassung, wie sie in der DDR praktiziert wurde, zeigt kein Schulbuch auf.

•Standpunkt der Darstellung sowie Unterscheidung der Bevölkerung von der Staatsführung:
 Wie oben bei der Multiperspektivität gesehen, berücksichtigen viele Schulbücher die Ansichten der DDR. Aber fast alle davon betrachten die DDR aus dem Blickwinkel des westfreundlichen Westdeutschen. Die Schulbücher 16 und 17 haben beispielsweise keinen Zweifel an der Legitimation der BRD. Dagegen fehlte der DDR „die innere Zustimmung der Bevölkerung“ und blieb „daher von der Besatzungsmacht abhängig, die ihn einsetzte“ (S. 219; S. 39). Überdies sei die NATO das Bündnis für die gemeinsame Verteidigung, während der Warschauer Pakt nur der Sicherung der Vormachtstellung der UdSSR in den osteuropäischen sozialistischen Staaten diene (SB16, S. 23, 226; SB17, S. 43, 46). Ein weiteres Beispiel: Das Schulbuch 20 zeigt klare Position gegen die SED. Der Arbeiteraufstand vom 17.6.1953 habe „den ‚Arbeiter- und Bauernstaat DDR‘ und die ‚Arbeiterpartei SED‘ als Propagandafassade entlarvt“ (S. 232).

Im Gegensatz dazu stellt das Schulbuch 9 die Sowjetisierung Osteuropas aus der Perspektive der UdSSR dar und sieht für die sowjetische Besatzungszone keine Alternative zum sowjetischen gesellschaftlichen Modell (S. 158). Es steht näher an der UdSSR und der DDR als andere Schulbücher.

Kein Schulbuch unterscheidet die Bevölkerung von der Staatsführung. Viele Schulbücher behandeln den 17.6.1953, den Berliner Mauerbau, die alternativlosen Wahlen, die Bevölkerungsflucht in den Westen, den Rückzug in die Nische oder die soziale Ungleichheit von Kader und Normalbürger. Dadurch machen sie deutlich, dass es der DDR an der Unterstützung der Bevölkerung fehlte. Aber sie trennen grundsätzlich die beiden Seiten nicht.

•Forderung des eigenen Urteils der Schüler:

In den Arbeitsaufgaben fordern alle Schulbücher zu einem bis mehreren Themen ein eigenes Urteil oder eine eigene Stellungnahme der Schüler. Die zur Beurteilung gestellten Themen werden am häufigsten der Dimension 1 zugeordnet. 18 Schulbücher empfehlen den Schülern, mehr als 20 Themen in dieser Dimension selbständig zu bewerten. Die Ursachen und die Schuld für den Beginn des Kalten Krieges (SB11, S. 142; SB12, S. 137), die Sowjetisierung (SB13, S. 325), das Verhalten der USA und der Westmächte während und nach den Aufständen in den Ostblockstaaten (SB11, S. 146; SB14, S. 938; SB15, S. 938), die Erklärung zur Gründung der NATO (SB18, S. 165), die Entscheidung zum westdeutschen Staat (SB 24, S. 232; SB25, S. 182) sind Beispiele dafür.

Dann folgen Dimension 3 und 7. Die Gründung der SED (SB5, S. 161; SB6, S. 163), der Berliner Mauerbau (SB24, S. 272; SB25, S. 222), die gesellschaftlichen Ideale des Sozialismus (SB12, S. 188) sind Themenbeispiele des ersten Falls. Zur Dimension 7 zählen die Stellungnahme zur Deutung des Schulbuchs der DDR am 17.6.1953 (SB5, S. 179; SB6, S. 181) und die Bewertung der Entwicklung der Konsumgüterversorgung (SB24, S. 273; SB25, S. 223).

Jeweils nur ein Thema in der Dimension 5 und 6 wird zur Beurteilung gestellt und jeweils drei bzw. sechs Themen in der Dimension 2 und 4. Die Beispiele sind wie folgt: Dimension 2 – Stellungnahme zur Entfremdung beider deutscher Staaten (SB5, S. 181; SB6, S. 183), Bewertung der Auffassung Honeckers über die deutsche Nation (SB24, S.274; SB25, S.224); Dimension 4 – Bewertung der Bodenreform (SB7, S.1 89), Einschätzung des Wirkungsgrads der Werbung für Leistungsanreize (SB23, S. 278); Dimension 5 – Bewertung der sozialistischen Errungenschaften aus der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Sicht (SB 19, S. 238); Dimension 6 – die Bewertung der Vor- und Nachteile des Sozialismus für die Jugendlichen (SB8, S. 234).

Außerdem gibt es etliche Themen, die die Schüler in einigen Schulbüchern gemeinsam zur Beurteilung auffordern. Dazu gehören die Kategorie 11 (Gründung der beiden deutschen Staaten) in der Dimension 1 (SB19, 20, 24, 25, 29) und die Kategorie 6.4 (Anpassung und Rückzug ins Private) in der Dimension 7 (SB11, 12, 14, 15, 26, 27).

Die Fragen nach eigenem Urteil werden in der Regel neutral gestellt, aber einige davon nehmen eine bestimmte Perspektive in Anspruch. Beispielsweise verlangen die Schulbücher 1 (S. 143) und 2 (S. 133) die Bewertung der Vertreibung der Deutschen aus den ehemaligen Ostgebieten unter dem Gesichtspunkt der Menschenrechte.

•Eindruck aus der BRD-Darstellung sowie aus den nichttextlichen Materialien über die DDR: Wenn man die Darstellung der Schulbücher über die BRD zusammenfasst, scheinen ihre Schlüsselwörter politische Stabilität, wirtschaftlicher Aufschwung und Krise, neue Ostpolitik sowie Studenten- und Frauenbewegungen zu sein. In der Regel bemühen sich die Schulbücher um die unbefangene Betrachtung der positiven und negativen Aspekte der BRD. Zum größten Teil betrachten sie grundsätzlich die Geschichte der BRD als eine Erfolgsgeschichte.

Die nichttextlichen Materialien über die DDR enthalten sowohl bloß informative als auch positive und negative Elemente. Viele Fotos und Tabellen der Frauenförderung (SB1, S. 263; SB2, S. 311), gemütlicher Familienszenen (SB11, S. 213), der wirtschaftlichen Leistungen

(SB 16, S. 311; SB17, S. 131; SB18, S. 198) und des neuen Wohngebiets (SB23, S. 259) erwecken einen positiven Eindruck. Aber die den negativen Eindruck erweckenden Materialien sind viel mehr. Sie stehen größtenteils mit dem 17.6.1953 (u.a. SB20, S. 228), der Flucht in den Westen (u.a. SB24, S. 27), dem Ministerium für Staatssicherheit (u.a. SB19, S. 237), dem Berliner Mauerbau (u.a. SB1, S. 188) und dem Umbruch 1989/90 (u.a. SB22, S. 144) im Zusammenhang. Jedoch ist das Gros der nichttextlichen Materialien informativ.

1.3 Lernmethoden

Mehr als die Hälfte der untersuchten Schulbücher haben ein bis zweiseitige gesonderte Methodenseiten (u.a. SB1, 2). Sie stellen keine spezifischen Methoden für die DDR-Darstellung vor, sie beziehen sich aber auf die DDR-Geschichte. Zum Beispiel weisen die Schulbücher 7 und 8 als eine Methode auf die „Quellenkritik“ hin. Es geht dabei um den 17.6.1953 (S. 245ff).

Folgende Methoden findet man auf den Methodenseiten: Quellenkritik (SB5, 6, 7, 8), Interpretation verschiedener Quellen, z.B. schriftliche Quellen, Lieder, Literatur, Karikatur, politisches Plakat, Briefmarken (SB9, 26, 27, 28), Projekt (SB1, 2), Rollenspiel (SB1, 2), Pro- und-Kontra-Diskussion (SB9), Besuch (Museum/Gedenkstätten/Denkmal: SB9, 26, 27), Zeitzeugenbefragung/Oral History (SB1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 21), längsschnittlicher Zugang zum Gedenktag (SB26, 27), Spurensuche historischer Persönlichkeiten (SB9), Gruppenarbeit zum Thema Starkult in Ost und West (SB 9).

Neben diesen Methodenseiten stellen alle untersuchten Schulbücher in den Arbeitsaufgaben weitere Methoden auf. Je nach Schulbuch ist deren Zahl von einigen bis mehr als zehn Methoden unterschiedlich. Nach der Variable der Medien und Schüleraktivität lassen sie sich folgendermaßen zusammenfassen (Anzahl der Schulbücher, die entsprechende Methode vorstellen, in Klammern):

•Medien

–schriftliche Quelle (28SB)

–Schaubild/Grafik (22SB)

–Karikatur (26SB)

–Karte (20SB)

–Tabelle/Statistik (24SB)

–Plakat (15SB)

–Foto/Bilder (22SB)

–sekundäre Literatur (9SB)

•Schüleraktivität

< Methoden >

< Verfahren >

–Projekt (2SB)

–Diskussion (26SB)

- Befragung (16SB)
- < Sozialformen >
 - Plakat/Tabelle/Wandzeitung anfertigen (11SB)
 - Erkundungen (10SB)
 - Brief/Kommentar/Bericht schreiben (7SB)
 - Material- bzw. Quellensammlung (6SB)
 - Text/Aufsatz/Vortrag verfassen (5SB)
 - Rollenspiel (5SB)
 - Streitgespräch (4SB)
 - Datenliste/Übersicht/Dokumentation erarbeiten (3SB)
 - Reportage entwerfen/ Szene entwerfen (2SB)
 - Exkursion (2SB)
 - Pro-und-Kontra-Diskussion (1SB)
- Gruppenarbeit (3SB)

Wenn man diese Zusammenfassung sieht, kann man leicht erkennen, dass die Schulbücher für das Fach Geschichte mehr die Einbeziehung verschiedener Medien als die Schüleraktivität fordernde Methoden bevorzugen. Alle untersuchten Schulbücher nehmen schriftliche Quellen für das Lernen über die DDR in Anspruch. Mehr als die Hälfte davon beanspruchen andere Medien wie Karikatur, Tabelle, Bilder, Grafik usw. Unter der Schüleraktivität sind Diskussion und Befragung die beliebtesten Methoden.

Und es fällt ein enger Zusammenhang zwischen bestimmten Methoden und Themen auf. Bei der Karte handelt es sich beispielsweise um die Grenzveränderung, die Flüchtlinge und die Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg, das militärische Bündnissystem, die Sowjetisierung in Osteuropa, und bei Erkundungen oder Befragungen geht es um das Leben nach Kriegsende und den Alltag in der DDR.

Außerdem ziehen einige Schulbücher bestimmte Methoden vor. Das ist der Fall bei dem Projekt in den Schulbüchern 16 und 17, den Exkursionen in den Schulbüchern 7 und 8 und der Pro-und-Kontra-Diskussion im Schulbuch 9.

2. Fach: Politische Bildung

2.1 Lernziele und -methoden

Unter den untersuchten 25 Schulbüchern geben nur das Schulbuch 45 und 54 Lernziele vor. Das Schulbuch 45 (S. 255) präsentiert als Lernziel gesellschaftliche Ursachen der Gründung der Bürgerbewegungen in der DDR (K.9.4: D. 7). Entsprechend sind im Schulbuch 54 (S.71) die Struktur und Probleme der Planwirtschaft (K. 12.3/5: D. 4) und der Vergleich des Handelns in der Markt- und Planwirtschaft (K.13.7: D. 2) aufgezeichnet.

Der Umfang der DDR-Darstellung in den Schulbüchern variiert von nur einer Seite (SB44, 53) bis zu 32 Seiten (SB40) (vgl. Übersicht 19, S. 215). Dementsprechend ist auch die Anzahl der empfohlenen Methoden unterschiedlich. Fünf Schulbücher (SB42, 43, 44, 53, 55) geben keine Methode vor, während fünf weitere Schulbücher (SB31, 38, 39, 40, 45) fünf oder mehr Methoden vorstellen. Es gibt auch einige Schulbücher, die sich mit einer oder zwei Methoden begnügen (SB34, 41, 54).

Kein Schulbuch gibt für die DDR-Darstellung spezifische Methoden an. Lediglich in den ‚Lernaufgaben‘ oder den ‚Arbeitsvorschlägen‘ findet man Methodenangaben. Nach der Variable der Medien und Schüleraktivität kann man sie wie folgt zusammenfassen (Anzahl der Schulbücher, die entsprechende Methode vorstellen, in Klammern):

•Medien

- | | |
|----------------------------|------------------|
| –schriftliche Quelle (8SB) | –Foto (2SB) |
| –Schaubild/Grafik (4SB) | –Karikatur (1SB) |
| –Tabelle/Statistik (3SB) | –Karte (1SB) |

•Schüleraktivität

- | < Methoden > | < Verfahren > |
|-------------------|---|
| –Projekt (5SB) | –Diskussion (13SB) |
| –Fallstudie (1SB) | –Befragen/Interview (5SB) |
| | –Dialog/Kommentar/Nachrichten schreiben (3SB) |
| | –Erkundungen (2SB) |
| | –Vortrag erarbeiten (2SB) |
| | –Rollenspiel (1SB) |

Betrachtet man diese Zusammenfassung, wird erkennbar, dass Diskussion die beliebteste Methode der Schulbücher für das Fach Politische Bildung ist. Unter den Medien werden schriftliche Quellen am häufigsten gefordert. Die Methoden in diesem Fach bevorzugen eher Schüleraktivität als Einbeziehung der Medien.

Den Großteil von den in den Schulbüchern vorgestellten Themen, die mit diesen verschiedenen Unterrichtsmethoden behandelt werden können, kann man der Dimension 3 zuordnen. Insbesondere erwarten die Schulbücher, dass der Umbruch 1989/90 (K.16: D. 3) – z. B. über die politischen Ursachen des Umbruchs und das Erlebnis der Grenzöffnung – mit den unterschiedlichen Methoden (schriftliche Quelle, Schaubild, Karte, Diskussion, Zeitzeugenbefragung, Erkundungen, Rollenspiel, Projekte) behandelt wird.

2.2 Lerninhalte

2.2.1 Inhaltsanalyse: Präsenzanalyse

< Übersicht 18: Präsenzanalyse der Lerninhalte in den Schulbüchern für das Fach
Politische Bildung in den neuen Bundesländern >

•Dimension 1:

SB31	SB32	SB33	SB34	SB35	SB36	SB37
	2.2 3.2* 4.7*			1.3 2.2 4.4	1.3 2.2 4.4	
	7.1			7.1/3 8.2*	7.1/3 8.2*	7.4/5 8.3*/5* 9.6*
	10.1* 11.1*/3*/5*/7* 12.2*/4*	12.2(1S)		10.1* 11.1*/3/5*/7/9 12.2(1S)/4*	10.1* 11.1*/3/5*/7/9 12.2*/4*	10.2 11.3*/7* 12.2(1S)/4 (1S)
	16.2* 17.6/7	17.6/7		15.3*/4*/5 16.2 17.6*/7	15.3*/4*/5 16.2	14.3* 15.3*/4* 17.1*/3*/6* /7
20.1*/2*/ 3*				19.2* 20.2*	19.2* 20.2*	18.1
						22.1

–alle Anmerkungen: siehe Übersicht 13 auf Seite 133ff.

SB38	SB39	SB40	SB41	SB42	SB43	SB44
			2.2 4.5/6 5.5			

				7.1*/2*/4 8.3*		
12.2(1S)	12.2(1S)	12.2(1S)	10.1/2	10.2* 11.7* 12.2*/4*		
17.6/7	17.6/7	17.6/7	16.1*/2*	14.2* 15.3*/4*		
		20.2		17.6		
			22.1*	22.1*		

SB45	„SB46/47/ 49/51“	„SB48/50“	SB52	SB53	SB54	SB55
4.3(1S)/6*			3.2			4.3
6.5			7.1/2* 8.3*			
10.1		11.6*	12.2/4*			10.1
	12.2/4		14.2 15.3*/4*			
	17.6		17.1/3/6/7 18.1/2*			
	20.3 21.5 22.1/2		20.1/2*/3			
			22.1 23.3*			

–„SB46/47/49/51“: gleiche Kategorien sind in den Schulbüchern 46, 47, 49 und 51 vertreten. Dies gilt auch für die Schulbücher 48 und 50.

•Dimension 2:

SB31	SB32	SB33	SB34	SB35	SB36	SB37
				2.1	2.1	

	4.2*					
	6.1*/5*					
10.2/3*/4	<u>10.2/3/4/5-2S</u>			10.1(2S)/2/3*/4*	10.1(2S)/2/3*/4*	
12.2						
13.2/7	13.2/7/8/9/10					

SB38	SB39	SB40	SB41	SB42	SB43	SB44
		1.2				
		4.2				
			6.1*			
		10.2(3S)/3(3S)/4	10.2*/3/4*	10.2/3*/4*/5*		
		11.1				
				13.1/11		13.1
				14.1/7		
						16.7

SB45	„SB46/47/ 49/51“	„SB48/50“	SB52	SB53	SB54	SB55
10.3(1.5S)/4*	<u>10.1(1.5S)/2/ 3/4/5-3S</u>	<u>10.1/2/3/4-5S</u>	<u>10.2/3/4*-1S</u>		10.3	
13.7	13.1/7	12.7			13.1/12	13.3/7
				16.4		

•Dimension 3:

SB31	SB32	SB33	SB34	SB35	SB36	SB37
	2.3*			1.1*	1.1*	
				2.2*/3*	2.2*/3*	
7.1*/2*/5*	7.1*/2*			7.1/2*	7.1/2*	K.7*
		10.2a		10.2a	10.2a	
					15.5	

16.3/4/6/9	16.3*/4/5/6*/9*	<u>16.2/3/4(2S)/6*/7(1.5S)-6S</u> 17.1/2a/b	<u>16.3/4(2.5S)/6*/7(1.5S)-6S</u> 17.1/2a/b	16.2/4/6/9	<u>16.2/4(2S)/6/7(1.5S)-6S</u> 17.1/2a/b
19.2/3/5/8/9	18.2 19.4/5/7*/8/9	19.3/4/9(1S)		18.2 19.3/4/9(1S)	18.2 19.3/4/9(1S)
20.1	20.1*				
21.2/5	21.4	21.7		21.5/7	21.7
23.2					

SB38	SB39	SB40	SB41	SB42	SB43	SB44
			2.2.			
10.2a		6.6 7.6*	7.2/5*			
		10.2a				
		15.5				
<u>16.2/3/4(2S)/6*/7(1.5S)-6S</u>	<u>16.2/3/4(2.5S)/6*/7(1.5S)-7S</u>	<u>16.1/2/3/4(2S)/5/6/7/8/9-7S</u>	16.2/4/5/6/9*	16.9	16.3*/4*/5*/6(1S)	
19.3/4/9(1S)	19.3/4/9(1S)	18.2/3*	17.2a	17.2a	18.2	
21.5/7		19.2/5/6/7/8/9/12	19.5*/7*	19.2/7*/9*	20.1/2	
		20.1(1.5S)	20.1*/2	20.1		
		21.4*	21.2	21.2*/4		
		23.1	23.7		23.1	
		24.1			24.1	

SB45	„SB46/47/49/51“	„SB48/50“	SB52	SB53	SB54	SB55
		+1.7(SB50)	1.4*			
			2.2*/3*			
		+3.3(SB48)	3.2			
		4.1*	4.1/2*			
		6.6				
			7.1*/2			
			10.2a*			
16.4/6*/7(1S)9*	15.5 <u>16.1/3/4/5/6/7/8(2S)9-4,5S</u> 17.1(2,5S)/2a/b	<u>16.2/3/4/5/6/7/9-5S</u> 17.1(2S)/2a/b	15.5 <u>16.1*/3/4/5/6/7/9-3S</u>			

20.2	18.2/4 19.9(1,5S)	19.8/9/10 24.1(SB50)	18.1 19.2/3/4*/5/6/ 7*/8*/9 20.1/2 21.2/6*/7/8/9 22.1* 23.1 24.1			
------	-----------------------------	-----------------------------	---	--	--	--

– +1.7(SB50); +3.3(SB48): die Teilkategorie 1.7 ist nur im Schulbuch 50 vorfindbar und die Teilkategorie 3.3 nur im Schulbuch 48. Ansonsten sind alle anderen Kategorien in beiden Schulbüchern gleich vorhanden.

•Dimension 4:

SB31	SB32	SB33	SB34	SB35	SB36	SB37
12.3/5 14.4		<u>12.1*/3/5-1S</u>		<u>12.1*/3/5-1S</u>		<u>12.1*/3*/5-1S</u>

SB38	SB39	SB40	SB41	SB42	SB43	SB44
<u>12.1*/3*/5-1S</u>		<u>10.1/2/3/4-1.5S</u>	1.5 7.1* 12.2*	1.2* 7.1*/2* 9.1*/4* 11.9 12.3 13.1	11.2 12.2	

SB45	„SB46/47/ 49/51“	„SB48/50“	SB52	SB53	SB54	SB55
13.2	<u>12.1/2/3/5- 2S</u> 13.1*	13.1	1.2* 2.2* 10.7 12.1*/3/4/5		11.9 12.3/5 14.4	

•Dimension 5:

SB31	SB32	SB33	SB34	SB35	SB36	SB37
9.7						

SB38	SB39	SB40	SB41	SB42	SB43	SB44
		1.1/2/3*/4*/ 5*/6*	3.1*/3*/7*			
		5.1				
		9.1	9.1* 10.1*		10.2	

SB45	„SB46/47/ 49/51“	„SB48/50“	SB52	SB53	SB54	SB55
3.12			1.1*/2*/3*/ 4*/5*/6*		3.3*/10	
	9.7	9.7			9.7*	

•Dimension 6:

SB31	SB32	SB33	SB34	SB35	SB36	SB37
7.2/3*/4*						
8.1/3/7/8/9-1.5S					8.8	
9.2/3/4/6/8-2.5S	9.2/4				9.6	

SB38	SB39	SB40	SB41	SB42	SB43	SB44
8.8	8.8	7.2	8.1/4*/8*/10*		7.2	
9.6	9.6	8.1/4/7/12			8.1	
		9.4/6*/7			9.4/6*	

SB45	„SB46/47/ 49/51“	„SB48/50“	SB52	SB53	SB54	SB55
8.11			8.1*/3/4 9.2/4	8.6		

•Dimension 7:

SB31	SB32	SB33	SB34	SB35	SB36	SB37
	3.2*			K.3	K.3	
	K.5*			5.2	5.2	
	6.3					
9.4				8.3 9.4	8.5(1S) 9.4	8.3
	13.1					

SB38	SB39	SB40	SB41	SB42	SB43	SB44
8.3/5(1S)	8.5(1S)	6.1/2/4/5/6 8.2*/5(1S) 9.2*/4* 10.4 13.2	3.1*/2/3* 6.1 8.4 9.4* 10.4*/6*	K.3	8.3	10.4/6

SB45	„SB46/47/ 49/51“	„SB48/50“	SB52	SB53	SB54	SB55
8.5	5.2 8.3* 9.1/2/4 10.4*	K.3 6.1/4 9.4	3.2 5.2 8.2* 10.4			

< Übersicht 19: Darstellungsumfang der DDR-Geschichte in den Schulbüchern für das
Fach Politische Bildung der neuen Bundesländer >

SB31 – 13S	SB35 – 20,5S	SB39 – 12,5S	SB43 – 5S	SB47 – 29,5S	SB52 – 15S
SB32 – 10,5S	SB36 – 24,5S	SB40 – 32S	SB44 – 1S	SB49 – 30S	SB53 – 1S
SB33 – 12,5S	SB37 – 8S	SB41 – 11S	SB45 – 9,5S	SB48/50 – 16S	SB54 – 4S
SB34 – 6S	SB38 – 15,5S	SB42 – 5S	SB46 – 29,5S	SB51 – 29,5S	SB55 – 2S

–Die Schulbücher 48 und 50 haben den gleichen Darstellungsumfang.

Im Vergleich zum Fach Geschichte kommen in diesem Fach die hinteren Kategorien, die periodeübergreifenden Zusammenhänge, die strukturellen Merkmale oder Begriffe darstellen, intensiver vor (vgl. S. 58 und das Kategoriensystem S. 252ff).

Die Schulbücher für das Fach Politische Bildung der neuen Länder zeigen unterschiedliches Interesse an der DDR. Wie man aus der Übersicht 19 entnehmen kann, haben sich neun davon mit weniger als zehn Seiten begnügt (SB34, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 53, 54, 55). Sogar die Schulbücher 44, 53 und 55 begnügen sich jeweils mit einem bzw. zwei Seiten. Weitere neun Schulbücher (SB31, 32, 33, 38, 39, 41, 48, 50, 52) weisen der DDR-Darstellung ca. 10.5 bis 16 Seiten zu, und der Rest hingegen mehr als 20 Seiten (SB35, 36, 40, 46, 47, 49, 51). Demnach vertreten sie jeweils unterschiedliche Dimensionen. Fünf Schulbücher präsentieren mindestens eine Kategorie in allen Dimensionen (SB30, 40, 41, 45, 52), während das

Schulbuch 34 nur in einer und die Schulbücher 44 und 53 in zwei Dimensionen die DDR darstellen.

Die meisten Lerninhalte werden der Dimension 3 zugeordnet. 21 Schulbücher behandeln die Kategorien in dieser Dimension, wobei die Zahl der thematisierten Kategorien auch hier die größte ist. Dann folgt Dimension 1. Die am wenigsten repräsentierte ist die Dimension 5. Nur zehn Schulbücher zeigen Interesse daran. Die Darstellungen in den Dimensionen 4, 5 und 6 konzentrieren sich auf einige Kategorien.

Die Schwerpunkte in der Dimension 1 bestehen in den mit dem Ost-West-Konflikt und den Reformversuchen in Osteuropa und der UdSSR im Zusammenhang stehenden Themen. Dazu zählen Blockbildung (K12), Entspannungsbemühungen (K.17), neue Konfrontation der Supermächte und Friedensbewegung (K.18), Begriff des Kalten Krieges und dessen Schuld (K.22.1/2) sowie Aufstände und Reformbewegung in Osteuropa und der UdSSR (K.15, K19, K.20, K.21). Sechs Schulbücher (SB32, 35, 36, 37, 42, 52) legen die historische Entwicklung zur deutschen Teilung kurz dar (K.7 bis 11). Wie bei den Geschichtsschulbüchern geben die Politikschulbücher der neuen Bundesländer die Schuld des Kalten Krieges der UdSSR (u.a. SB 46, S. 232).

Insgesamt 19 Schulbücher behandeln die Dimension 2. 16 davon gehen auf den Vereinigungsprozess der beiden deutschen Staaten ein (K. 10). Einige davon geben sich mit einer kurzen Darstellung zufrieden, während die Schulbücher 46, 47, 49 und 51 dieser Kategorie ca. drei Seiten zuteilen und die Schulbücher 48 und 59 ca. fünf Seiten.

Bei dem Vergleich der BRD und der DDR handelt es sich um Politik (SB48, 50), Gesellschaft (SB42), Bildungswesen (SB53) sowie Vorzüge und Nachteile beider Systeme (SB44). Aber am häufigsten sind die Vergleiche in der Wirtschaft. Wirtschaftsleistung (K. 13.1) sowie grundlegende Merkmale der Markt- und Planwirtschaft (K.13.7) sind die bevorzugten Themen (u.a. SB31, 32).

Es gibt kaum Autorentdarstellungen, die direkt die BRD und die DDR vergleichen. In den Arbeitsaufgaben, wie im Schulbuch 31 (S. 133, 160), wird nun zum Vergleich der Systeme der beiden deutschen Teilstaaten aufgefordert. In der Autorentdarstellung wird normalerweise zuerst das politische bzw. wirtschaftliche System der BRD und dann das der DDR nacheinander dargelegt. Darin finden sich keine Erwähnungen über Gemeinsamkeiten. Stattdessen bekommen die Schüler bei dieser Gegenüberstellung genügende Informationen über die Unterschiede beider Systeme. Zwar lassen dabei mehrere Schulbücher die BRD und die DDR

ohne irgendeine Anmerkung bloß erläuternd im Kontrast stehen (SB42, 46, 47, 49, 51, 53). Aber der Großteil davon arbeitet den Staatscharakter der DDR deutlich heraus, indem die Schulbücher konkret darauf hinweisen, dass die wichtigen Elemente der Liberaldemokratie, wie demokratische Wahlen (SB32, S. 268), Sicherung der Grund- und Menschenrechte (SB41, S. 118; SB52, S. 79), Teilung der Staatsgewalt (SB40, S.125) usw. in der DDR abhanden gekommen bzw. nicht verwirklicht worden sind. Selbstverständlich erwecken solche Darstellungen negativen Eindruck, und sie können dazu beitragen, dass die Schüler die DDR negativ beurteilen. In keiner Autorentarstellung werden die günstigen Aspekte der DDR geschildert.

In den nichttextlichen Materialien werden die BRD und die DDR zumeist nicht anders als erklärend verglichen, wie bei der Gegenüberstellung des Wirtschaftssystems (u.a. SB42, S. 154; SB45, S. 58). Mehrere Schulbücher heben jedoch deutliche Schwächen der DDR hervor. Man findet sie im Schaubild zum „Produktivitätsabstand“ (SB32, S. 159), zu den Einkommensunterschieden (SB54, S. 75) und zu den Wirtschaftsleistungen der DDR (u.a. SB 42, S. 153). Hingegen präsentieren nur zwei Schulbücher Aspekte, die die DDR gegenüber der BRD besser abschneiden lassen. Das sind die Vergleiche im Bereich berufstätiger Ehefrauen (SB 42, S. 156) und der Kinderbetreuung (SB 53, S. 41).

Zusammenfassend betrachtet, erkennt man beim Vergleich der beiden Staaten, dass in der DDR die demokratischen Grundlagen in der Politik fehlten, die Wirtschaft rückständig war, aber sie auch in etlichen Gesellschaftsbereichen Vorteile gegenüber der BRD aufwies.

Der Mittelpunkt des Interesses in der Dimension 3 ist der Untergangsprozess (K.16) und das Herrschaftssystem der DDR (K.19). Außer Schulbuch 37 befassen sich alle Schulbücher, die die Kategorien in dieser Dimension behandeln, mit dem Untergang der DDR. Der Raumanteil dieser Kategorie ist hoch. Das Schulbuch 52 weist diesem ca. drei Seiten zu. Gleiches gilt in den Schulbüchern 46, 47, 49 und 51 mit jeweils ca. 4,5 Seiten, den Schulbüchern 48 und 50 mit jeweils ca. fünf Seiten und den Schulbüchern 33, 34, 36, 38 und 39 mit jeweils sechs Seiten. Dies bedeutet außer bei Schulbuch 34²⁸ jeweils etwa 15 bis 48% der gesamten Seitenzahl (vgl. Übersicht 18 und 19).

12 Schulbücher stellen die Ursachen des Untergangs und dessen Charakter dar (K.17.1 und 17.2). Davon messen die Schulbücher 46, 47, 49 und 51 der Kategorie 17.1 rund 2,5 Seiten zu,

²⁸) Die Schulbücher 34 und 35 sind jeweils für die Klasse 8 und 9/10 im Land Mecklenburg-Vorpommern. Alle sechs Seiten im ersten Schulbuch stellen die Kategorie 16 in der Dimension 3 dar. Hier wird der Kategorie 100% der gesamten Seitenzahl gewidmet.

und die Schulbücher 48 und 50 ca. zwei Seiten. Danach kann man die Niedergangsgründe in zwei Typen zusammenfassen. Der eine sieht die Gründe im Inneren. Dazu gehören einerseits die politischen Ursachen, wie Mangel an Grundrechten, demokratisches Defizit und Reformverweigerung der SED-Führung und andererseits die wirtschaftlichen Elemente des Produktivitätsrückstandes, der Versorgungsschwierigkeit und der Verschlechterungen im Warenangebot. Der andere Typ stellt äußere Gründe vor. Dabei spielen u.a. die Reformpolitik Gorbatschows und die Reformbewegungen in anderen osteuropäischen Staaten, die Zurücknahme der Breshnew-Doktrin und der Einfluss der KSZE eine wichtige Rolle (u.a. SB46, S. 20ff).

Zwei Schulbücher charakterisieren den Umbruch 1989/90 friedliche bzw. deutsche Revolution (SB42, S. 156; SB41, S. 117), während er für viele Schulbücher sowohl friedliche Revolution als auch Zusammenbruch ist (u.a. SB33, S. 9; SB48/50, S. 108, 110).

In vielen Schulbüchern war die DDR eine Diktatur (u.a. SB35, S. 93). Andere charakterisieren sie als „Unrechtsstaat“ (SB32, S. 268), „stalinistische Willkürherrschaft“ (SB43, S. 218). Das Schulbuch 52 bezeichnet sie als „totalitärer“ Staat, also im Sinne des Staates, in dem „eine Partei die uneingeschränkte Verfügungsgewalt über die von ihr Beherrschten beansprucht“ (S. 185). Die Schulbücher 46, 47, 49 und 51 setzen sich mit der Schuldfrage dieser Diktatur auseinander. Ihnen zufolge ist „die Palette verschieden akzentuierter Fragestellungen und Meinungen“ groß und in den öffentlichen und alltäglichen Diskussionen werden sie so beurteilt, dass in der Regel Politbüro, UdSSR, Funktionäre und Mitglieder der SED und Blockparteien verantwortlich für die „katastrophale Entwicklung in der DDR“ waren. Darüber hinaus spielt in solchen Diskussionen die Schuldfrage der geschwiegenen und angepassten DDR-Bürger und der „Bundespolitiker [...], die Kontakte zur Partei- und Staatsführung (der DDR) pflegten“, oder Zweifel an der Notwendigkeit solcher Fragen überhaupt eine Rolle. Außerdem ist in der Diskussion die verschiedenen Ebenen von krimineller, politischer und moralischer Schuld in Betracht zu ziehen (S. 22ff).

Neben der Kategorie 16 ist in der Dimension 3 das Herrschaftssystem der DDR (K.19) das beliebteste Thema. Darunter wird das Wahlsystem (K.19.9) am häufigsten thematisiert. 16 von 21 Schulbüchern gehen darauf ein. In der Demokratie ist die Wahl „das wichtigste Element demokratischer Teilhabe der Bürger an der Gestaltung des Staates“ (SB48, S. 188). Sie alle – außer Schulbuch 32 – stellen fest, dass in der DDR Wahlen diese Funktion nicht hatten, insbesondere wegen der offenen Stimmabgabe und der fehlenden Wahlmöglichkeit zwischen konkurrierenden Parteien. Die Aufgabe der Wahl bestand also „allein in der Zustimmung zur (sozialistischen) Gesellschaftsordnung“ (SB52, S. 182). Dies kann so

interpretiert werden, dass die diese Kategorie behandelnden Schulbücher die politische Legitimation der DDR nicht anerkennen. Nur das Schulbuch 32 erläutert mit einem Schaubild eher nüchtern den Unterschied des Wahlsystems in der DDR von dem in den westlichen Demokratien angewendeten Verfahren (S. 218).

Die Verfassung von 1968 in der DDR bestimmte im Artikel 1 den staatlichen Führungsanspruch der SED (K.19.5). Dies begründet die SED mit der Behauptung, „allein zu wissen, was gut für das Volk sei“ (SB52, S. 181). Aber dieser Anspruch führte tatsächlich „nicht zu mehr Rechten des Volkes, sondern zur unkontrollierten, umfassenden Machtausübung“ der SED (SB32, S. 218). Im Gegensatz dazu entdeckt das Schulbuch 40 eine vergleichsweise positive Funktion des Anspruches. „Die relative Stabilität der politischen und gesellschaftlichen Ordnung in der DDR“ sei „zu einem großen Teil auf die dominierende Rolle der SED [...] zurückzuführen“ (S. 143). Weiter behandeln jeweils fünf bis neun Schulbücher den demokratischen Zentralismus (K.19.2), den Staatsapparat (K.19.3), die Diktatur des Proletariats (K.19.4), den Aufbau und Mitgliedschaft in der SED (K.19.6), das Parteiensystem (K.19.7) und die Volksvertretung (K.19.8).

In Bezug auf das Recht halten die Schulbücher die DDR für einen menschenrechtsverletzenden und Grundrechte nicht gewährenden Staat (K.18.2: SB52, S. 79, 80, 147), weil die DDR-Verfassung die Artikel 106 und 107, die die Grundrechte der Meinungs- und Vereinigungsfreiheit begrenzen, enthielt (SB31, S. 160). Überdies war die Reisefreiheit beschränkt (SB41, S.112) und das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit wurde den Andersdenkenden und Oppositionellen nicht gestattet (SB52, S. 81). Das sozialistische Recht hatte zudem „die Aufgabe, der Machterhaltung der SED zu dienen“ (SB32, S. 221), und Richter waren „abhängige Systemfunktionäre“ (SB38, S. 103). Daher verfolgte die Justiz mit dem Ministerium für Staatssicherheit „eine Minderheit, die aktiv eine Änderung des Systems anstrebte oder gegen die Diktatur opponierte“ (SB40, S. 146). War die DDR dann ein Rechtsstaat? Diese Frage (K.21.5) verneinen die Schulbücher 35 (S. 109) und 38 (S. 139).

Als Überwachungs- und Kontrollsystem stellen die Schulbücher das Ministerium für Staatssicherheit (MfS; K.20.1) und Zensur (K.20.2) dar. Um der Sicherung des Machtmonopols der SED willen, überwachte und unterdrückte das MfS die Bürger der DDR, insbesondere kritische und andersdenkende. Alle Schulbücher sehen also das MfS als „Schild und Schwert der Partei“, obwohl es die offiziellen Aufgaben des Ministeriums waren, den „inneren und äußeren Frieden in der DDR zu schützen und am Aufbau des Sozialismus mit zu wirken“ (SB43, S. 217). Die Schulbücher 40 (S. 146) und 52 (S. 184) betonen die umfassende Reichweite dieses Organs, und das Schulbuch 31 (S. 161) beleuchtet dessen Struktur. Die

Verfolgungsmethoden (SB40, S. 147; SB52, S. 81) werden ebenfalls vorgestellt. Ein ehemaliger MfS-Mitarbeiter, der später auszog, berichtet von seinen Erfahrungen (SB40, S. 149). Eine weitere Kontrollfunktion übte die Zensur. Alle Zeitungen, Rundfunkanstalten, Fernsehen, Publikationen und Filme standen unter der Kontrolle der SED (SB41, 43, 45, 52). Das Schulbuch 52 zeigt mit Hilfe von einem Schaubild die Kontrollmechanismen klar auf (S. 183).

„In den Schulen und Universitäten war der Unterricht in Marxismus-Leninismus Pflicht. Auch in den Jugendorganisationen und bei der beruflichen Weiterbildung wurde der Marxismus-Leninismus gelehrt“ (SB52, S. 181). Zudem rechtfertigte die SED ihre führende „Stellung im politischen System [...] mit der Behauptung, mit dem Marxismus-Leninismus über eine wissenschaftliche Weltanschauung zu verfügen, die sie allein befähige, eine wissenschaftlich begründete Politik zu praktizieren“ (K.23.1: SB40, S. 143). Mit dieser Kategorie 23 (Ideologie) beschäftigen sich 5 Schulbücher (SB31, 40, 41, 43, 52). Neben der schon erwähnten Kategorie 23.1 stellen zwei Schulbücher ohne weitere Erklärung anhand von Quellen die Geschichtsauffassung (K.23.2: SB31, S. 159), den Charakter der Arbeiterklasse als Hauptkraft sozialistischer Gesellschaft (K.23.3: SB41, S. 113) und die Gründe für die Stärke des Sozialismus (K.23.7: SB41, S.120) vor.

Bei der Vermittlung der SED-Politik und ihre Ideologie kam den Massenmedien eine wichtige Rolle zu (K.24.1: SB52, S. 182). Sie „dienten nämlich dazu, die Agitation und Propaganda der SED in allen Bereichen der Gesellschaft zu verbreiten“ (SB52, S. 153). Sie durften zu wichtigen Fragen der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung stets nur eine Meinung, nämlich die der SED, vertreten (u.a. SB50, S. 203). Außerdem sollten sie „die Einstellungen und Meinungen der Bürger im Sinne der Partei verändern“ (SB52, S. 183).

In der Dimension 3 werden nur wenige historische Fakten erwähnt und die Zahl der daran interessierten Schulbücher ist gering. Nur den Berliner Mauerbau stellen mehrere Schulbücher dar (SB31, 32, 35, 36, 37, 40, 41, 52). Die Berliner Mauer als „der Höhepunkt der (deutschen) Teilung“ (SB40, S. 139) wurde gebaut, um „die anhaltende Fluchtwelle von Ost nach West zu stoppen“ und „damit ein Ausbluten des eigenen Landes (zu) verhindern“ (SB31, S. 183). Fast alle Schulbücher vertreten diese Position. Jedoch erwähnen die Schulbücher 35 (S. 56) und 36 (S. 110) nur die offizielle Begründung der DDR – „feindliche Hetze“, „Abwerbung“, „Menschenhandel“ und „Diversionstätigkeit durchkreuzen“ – und fordern in den Arbeitsaufgaben die Schüler auf, sich mit ihr selbständig auseinanderzusetzen.

In der Dimension 4 ist die Kategorie 12 (Planwirtschaft) das beliebteste Thema. Außer in den Schulbüchern 45, 48 und 50 gehen alle Schulbücher, die die Dimension 4 behandeln, auf diese Kategorie ein. Dargestellt werden ihre Begründung (K. 12.1), demokratischer Zentralismus als Organisations- und Leitungsprinzip (K. 12.2), Struktur (K.12.3) und ihre Probleme (K. 12.5). Insbesondere die Schulbücher 46, 47, 49 und 51 teilen dieser Kategorie ca. zwei Seiten zu.

Dieses Wirtschaftssystem wurde eigentlich aufgebaut, um „die sozialen Nachteile der freien Marktwirtschaft – rücksichtsloser Konkurrenzkampf und Ausbeutung der wirtschaftlich Schwachen –“ zu überwinden und „dadurch größere soziale Gerechtigkeit herbeizuführen“ (u.a. SB46, S. 150). Im Gegensatz zur ursprünglichen Absicht gab es viele Probleme: fehlende Konkurrenz (u.a. SB33, S. 113), „Mangel an Flexibilität, Innovation, manchmal auch an Qualitäts- und Kostenbewusstsein“ (SB40, S. 154), „fehlender persönlicher Anreiz zum wirtschaftlichen Erfolg“, Unplanbarkeit der Bedürfnisse und des Verhaltens der Verbraucher und darauffolgende fortwährende Versorgungsmängel (u.a. SB47, S. 150). Nur ein Schulbuch (SB 52) verweist auf einen Vorteil, aber mit Vorbehalt. Arbeitslosigkeit gäbe es also nicht. Der Staat plante, wie viele Arbeitskräfte in jedem Betrieb beschäftigt werden sollten. „Ob sie wirklich gebraucht wurden, spielte keine Rolle“ (S. 119). Ferner macht das Schulbuch 31 in der Arbeitsaufgabe deutlich, dass die Organisation der DDR-Wirtschaft „ein wichtiges Machtinstrument der SED“ war (S. 160).

Neben der Kategorie 12 beschreiben einige Schulbücher (SB41, 42, 52) die Kernmaßnahmen zum Aufbau des Sozialismus wie Verstaatlichung der Industrie (K.1.2/5), Bodenreform (K.2) und Kollektivierung der Landwirtschaft (K.7) kurz. Viele Schulbücher problematisieren den Zustand der Ökologie (K.13: u.a. SB42, S. 154). Im weiteren widmet sich das Schulbuch 40 ca. 1,5 Seiten der Beschreibung der krisenhaften Erscheinungen in der Wirtschaft seit Ende der 70er Jahre (K.10: S. 154). Die einseitige Verflechtung der DDR-Wirtschaft mit den Volkswirtschaften des ehemaligen RGW wird auch in zwei Schulbüchern erwähnt (K.14.4: SB31, S. 133; SB54, S. 75).

Die Dimensionen 5 ist unterrepräsentiert. In der gesellschaftlichen Dimension (D.5) besteht keine bevorzugte Kategorie, und keine Kategorie nimmt einen Raumanteil von mehr als einer Seite ein. Auf der einen Seite stellen einige Schulbücher die sogenannten „sozialistischen Errungenschaften“ (K.3) einschließlich des Rechts auf Arbeit (K.9.1) dar (SB40, S. 42; SB41, S. 112; SB54, S. 75). Auf der anderen Seite machen mehrere Schulbücher auf ihre Probleme – Wohnungsverfall, Lebensmittel- und Energieverschwendung sowie die akuten Umwelt-

probleme – (K.3.12: SB45, S. 110; SB54, S. 75) und die verdeckte Arbeitslosigkeit (K. 9.7: u.a. SB31, S. 133) aufmerksam. Im übrigen erwähnen jeweils zwei Schulbücher die Aufgaben der Massenorganisationen (SB40, 52) und die Sportförderung (SB41, 43) kurz. Nach ihnen sind die Massenorganisationen „Transmissionsriemen“ für die Politik der SED (SB40, S. 150), und die Sportförderung beabsichtigte, „die Überlegenheit des (sozialistischen) Systems gegenüber anderen Systemen unter Beweis (zu) stellen“ (SB43, S. 218).

Die Dimension 6 ist ebenfalls unterrepräsentiert. In ihr werden die Kategorien 8 (Bildungspolitik) und 9 (Jugendpolitik) relativ konzentriert dargestellt. Überdies weist das Schulbuch 31 der Kategorie 8 rund 1,5 Seiten und der Kategorie 9 rund 2,5 Seiten zu.

Das Spektrum der Themen in der Bildungspolitik ist vielfältig. „Die Erziehung in der DDR sollte Menschen hervorbringen, die dem Sozialismus treu ergeben sind“ (SB43, S. 216). Fünf Schulbücher legen mit oder ohne Quelle die Erziehungsziele der DDR dar (K.8.1). Staatsbürgerkunde ist das Kernfach für das Erreichens dieses Ziels, nämlich Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit. Seine Lernziele hießen konkret: Liebe zur Arbeiterklasse und ihrer Partei, Erziehung zu Freundschaftsgefühlen zur Sowjetunion und zu den anderen sozialistischen Staaten, Abscheu und Hass gegenüber den Imperialisten und Militaristen (SB31; S. 158). Einige Schulbücher weisen durch den Bericht einer ehemaligen Lehrerin auf das Problem der Kritiklosigkeit dieses Faches hin (u.a. SB36, S. 66).

In den 70er Jahren verstärkte das Honecker-Regime die Erziehung zum Sozialismus. Das Jugendgesetz von 1974 (K.7.2) brachte dies zum Ausdruck. In ihm wurden die Aufgaben und Pflichten der Jugendlichen als Sozialisten aufgezählt. Drei Schulbücher machen dies mit Quellen bekannt (SB 31, 40, 43). Dargestellt werden auch die Schulkultur (K.8.3) – das Lernen im Klassenkollektiv (SB52, S. 183) und die Pionierbegrüßung (SB31, S.184) –, die Abhängigkeit der Lehrer von den staatlichen Plänen und Anweisungen (K.8.4: u.a. SB40, S. 32) und ihre Unzufriedenheit (SB40, S. 32), das Bildungssystem (K.8.7: SB31, S. 158), Stundentafel (K.8.9: SB31, S. 185), keine Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler (K.8.10: SB41, S. 120) sowie Unfreiheit in der Schule –ein Fallbeispiel an der Ossietzky-Schule (K.8.11: SB45, S. 255).

Bei der Jugendpolitik werden vor allem die Jugendorganisationen (K.9.4/6: FDJ, Jungpioniere) thematisiert. Die einzige offiziell zugelassene Jugendorganisation – FDJ – hatte es zum Ziel, „die Jugendlichen möglichst umfassend für gesellschaftlich vorgegebene Aufgaben und Ziele zu mobilisieren“ (SB40, S. 31). Ihre Schülerorganisation bis zur siebten Klasse waren Junge Pioniere. Die in ihnen nicht organisierten Jugendlichen hatten im Schulleben, der

späteren beruflichen Laufbahn oder beim Zugang zum Studium mit Nachteilen zu rechnen und waren auch von Freizeitveranstaltungen der FDJ ausgeschlossen (SB31, S. 186; SB52, S. 183).

Weiter kann man die verschiedenen Positionen zur Jugendpolitik in der DDR – FDJ-Anhänger, Außenseiter und opportunistische Position – überblicken (K.9.3) und Gründe für das Eintreten in die FDJ und für die aktive Teilnahme in ihr mit Umfrageergebnis kennenlernen (SB31, S. 188). Im Übrigen informiert das Schulbuch 40 mit Quellen darüber, wie ein Schüler seine Berufswahl traf und welche Probleme er dabei hatte (S. 42).

Bei der Dimension 7 handelt es sich um das Verhältnis zwischen dem System und der Bevölkerung sowie die Alltagsprobleme in der DDR. Die in den Schulbüchern repräsentierten Einstellungen der Bevölkerung zum DDR-Sozialismus lassen sich in drei Gruppen zusammenfassen. Zum einen gab es viele Mitläufer in weniger gehobener Stellung (K.6.5: SB40, S. 146), und ein Teil der Intellektuellen identifizierte sich mit der DDR (K.6.3; SB32, S. 223). Außerdem hatte die Bindung an die DDR in der Bevölkerung in der ersten Hälfte der 70er Jahre zugenommen. (K. 6.2: SB40, S. 147). Zum anderen hatten sich viele Menschen mit dem „realen Sozialismus“ arrangiert. „Sie registrierten zwar Missstände und übten teilweise auch Kritik, ließen sich jedoch überwiegend auf eine bessere Zukunft vertrösten“ (K.6.1: u.a. SB 48, S. 109). Zu dieser Gruppe gehörten auch weite Kreise der Intelligenz. Sie „verhielten sich eher abwartend und äußerten sich zu aktuellen Fragen lieber nicht“ (SB40, S. 146). Schließlich kritisierten viele DDR-Bürger das System, leisteten Widerstand und stellten Ausreiseanträge (K.8 und K.9: u.a. SB43, S. 216). Überdies verließen insgesamt ca. 4,7 Millionen Menschen von 1945 bis zur Vereinigung 1989/90 die DDR und gingen in die Bundesrepublik (K.5.2: u.a. SB49, S. 12). Außerdem demonstrierten am 17.6. 1953 Hunderttausende Arbeiter gegen das DDR-System (K.3: u. a. SB41, S. 114).

Der Alltag der DDR in den Schulbüchern für das Fach Politische Bildung der neuen Bundesländer ist durch Engpässe in der Versorgung und dem Konsum (K.10.4) sowie Beziehungsarbeit (K.10.6) gekennzeichnet. „Viele Konsumgüter“ gab „es gar nicht oder nur in schlechter Qualität und nach langen Warten“ (SB52, S. 184). Zur Verminderung dieses Problems war eine Beziehungsarbeit mit den Bekannten und Verwandten wichtig (SB44, S. 111). Um etwas zu erreichen war sie wichtiger als der staatliche Weg (SB41, S. 119).

Nur ein Schulbuch bewertet die DDR rückblickend (K.13.1). Sie sei ein „verkorkstes“ Sozialesperiment (SB32, S. 220). Außerdem dokumentiert das Schulbuch 40 das Ergebnis der Befragung von Jugendlichen zur DDR, bei denen das Bildungssystem und die soziale

Sicherheit positiv, der Wohlstand und die Grundrechte hingegen negativ beurteilt werden (S. 142).

Im Großen und Ganzen lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Politikschulbücher der neuen Bundesländer überwiegend die kritischen und negativen Gesichtspunkte der DDR aufzählen, obwohl viele Darstellungen bloß informativ und erklärend sind und auch wenige positive Seiten der DDR erwähnt werden

2.2.2 Inhaltsanalyse: Hermeneutische Methode

•Darstellungsprinzipien:

Die Schwerpunkte des Faches Politische Bildung liegen grundsätzlich in den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft der Gegenwart. Dieses Fach behandelt auch die historische Entwicklung, aber sie ist meistens ganz skizzenhaft. Angesichts der DDR-Darstellung beschäftigt es sich mit bestimmten Themen wie Frauen, Jugend usw. Es ist daher fast unmöglich, die Prinzipien der Mehrdimensionalität und Multikausalität in ihm anzuwenden. Die vorliegende Untersuchung überprüft also, ob je nach der Darstellung die Prinzipien der Multiperspektivität und Kontroversität in den Schulbüchern eingehalten werden.

Das Fach Politische Bildung in den neuen Bundesländern hat die politische Mündigkeit der Schüler auf dem Boden des Grundgesetzes zum Ziel (vgl. S. 85). Hinsichtlich der DDR-Darstellung bedeutet dies, dass die Schüler die DDR aus der Perspektive dieser Rahmenbedingung betrachten und bewerten sollen. Ein klares Beispiel dafür findet man im Schulbuch 31. Es liefert zwei Quellen aus der DDR über die führende Rolle der SED und fragt danach, „in welcher Weise die Parteiauffassung der SED“ der des Grundgesetzes widerspricht.(S. 159) Die Beispiele dieser Art können weiter fortgesetzt werden. Das Schulbuch 36 erläutert die Teilung der Staatsgewalt im Grundgesetz und beinhaltet direkt danach einen Auszug aus einer Fachliteratur, die die Abhängigkeit der Richter vom System in der DDR hervorhebt. Die darauffolgende Frage lautet: „Welche Konsequenzen hatte die fehlende Gewaltenteilung in der DDR?“ (S. 125).

Demgegenüber gibt es auch Schulbücher, die an die Probleme der DDR nicht einseitig herangehen. Das Schulbuch 40 beispielsweise führt einen Artikel der DDR-Verfassung, der das Recht auf Arbeitsplatz und freie Berufswahl gewährleistet, und einen Auszug aus einer Fachliteratur, die die Inkongruenz zwischen rechtlicher Garantie und Wirklichkeit schildert, an. Zugleich bringt es einen Zeitungsartikel, der über die Jugendarbeitslosigkeit des vereinigten Deutschlands berichtet. Drei Arbeitsfragen über diese Materialien werden auch

vorsichtig gestellt (S. 42). Ein weiteres Beispiel: das Schulbuch 45 enthält einen Bericht über einen Schülerwiderstand gegen die Unfreiheit in der Schule der DDR und fordert auf, dazu aus den verschiedenen Positionen der Beteiligten Stellung zu nehmen (S. 255). Zudem verweist es darauf, dass in der Realität „keine reine Zentralverwaltungs- oder Marktwirtschaft, sondern immer nur Mischformen“ bestehen (S. 58). Aber solche Beispiele gibt es viel weniger als die im obengenannten Fall.

Insgesamt gesehen, orientieren sich die Schulbücher 40 und 45 an den beiden Darstellungsprinzipien befriedigend. Der Rest – außer den Schulbüchern 44, 53 und 55, die die DDR nur in eine oder zwei Seiten darstellen und daher schwer bewertbar sind – achten darauf nur unzureichend.

•Standpunkt der Darstellung sowie Unterscheidung der Bevölkerung von der DDR-Führung:
Alle untersuchten Schulbücher stellen die DDR aus der Sicht des Westdeutschen dar, wobei kein Schulbuch die DDR-Führung von ihrer Bevölkerung unterscheidet.

•Forderung des eigenen Urteils der Schüler:

12 von insgesamt 25 Schulbüchern machen keine Aufforderung zum eigenen Urteil des Schülers (u.a. SB31). Die restlichen empfehlen den Schülern, jeweils ein bis einige Merkmale der DDR selbständig zu bewerten. Die Gegenstände des Urteils lassen sich in drei Gruppen zusammenfassen. Als erstes geht es um den Staatscharakter, den Sozialismus (SB32, S.220) oder die Schuldfrage an der katastrophalen Entwicklung in der DDR (u.a. SB51, S. 22). Zum zweiten kommen Teilsysteme oder Merkmale der DDR, wie Kinderbetreuung (SB 53, S. 41), Methode der Herrschaftssicherung (SB40, S. 149), Wahlvorgang (SB40, S. 152) usw. in Frage. Zum Schluss bezieht es sich auf historische Fakten. Begründung des Mauerbaus durch die SED (SB52, S. 84), Wirkung des Runden Tisches (u.a. SB50, S. 114), entgegengesetzte Auffassungen zur Existenzberechtigung der DDR nach dem Umbruch von 1989 (u.a. SB46, S. 15) sind Beispiele dafür.

Fast alle Gegenstände lassen sich unter die Dimension 3 einordnen. Vor allem häufen sich die Urteilsforderungen an die Schüler auf die Themen des Herrschaftssystems und des Untergangsprozesses. Jeweils nur ein Thema kann man unter den Dimensionen 1 (Schuldfrage am Kalten Krieg) und 6 (Kinderbetreuung in der DDR) einordnen. Die Frage wird in der Regel neutral gestellt. Aber es gibt einige Arbeitsaufgaben, die aufgrund der negativen Bewertung der DDR aufgestellt werden. Beispielsweise fragt das Schulbuch 43: Unter welchen Herrschaftsmerkmalen „würdest du persönlich besonders stark leiden?“ (S. 218). Bei einigen

Fragen, wie z.B. der Bewertung der Reaktion der SED auf die sowjetische Reformpolitik, wird überwiegend ein negatives Urteil erwartet (SB35, S. 60; SB36, S. 114).

•Eindruck aus den nichttextlichen Materialien über die DDR:

Obwohl die Bilder, Grafiken, Karikaturen usw. in Bezug auf die DDR sowohl positive als auch negative Aspekte zeigen, ist deren Mehrheit neutral darstellend. Jedoch enthalten viele Schulbücher die den negativen Eindruck erweckenden Materialien, wie das Foto der Warteschlange (SB40, S. 142). Positiven Eindruck erweckende Materialien sind wenig auffindbar. Man findet sie z.B. im Foto der jubelnden FDJ-Mitglieder (SB31, S. 178; SB32; S. 220).

3. Beurteilung der DDR-Darstellung in den Schulbüchern der neuen Bundesländer

In diesem Teilkapitel wird die Beurteilung nach den im Kapitel II herausgearbeiteten Kriterien vorgenommen. Sie bestehen aus zwei Aspekten, nämlich Darstellungsweise und -prinzipien sowie Inhalte (vgl. S. 56ff).

Diese Beurteilungskategorien können für das Fach Politische Bildung nicht direkt angewendet werden, denn dessen Hauptanliegen liegt nicht in der Darstellung der DDR-Geschichte. In diesem Fach wird daher nur die Einhaltung der Darstellungsprinzipien geprüft. Dazu wird noch der Frage nachgegangen, ob es das Fach Geschichte ergänzen kann.

3.1 Darstellungsweise und -prinzipien

Kein Schulbuch plädiert für die DDR-Geschichte. Folglich betrachtet sie kein Schulbuch von ihrer Gründung her, die ihre Legitimation aus dem Antifaschismus zog. Ebenso geht kein Schulbuch auf die DDR-Geschichte vom Ende, also von der Vorprogrammierung ihres Untergangs der DDR heran. Alle Unterrichtswerke sehen die beiden deutschen Teilstaaten als das Ergebnis des Kalten Krieges an. Sie stellen die Geschichte der BRD und der DDR als Parallelgeschichte und zugleich zum größten Teil vor dem Hintergrund der Nationalgeschichte dar.

Fast alle Schulbücher ziehen sowohl die negativen als auch die positiven Seiten der DDR in Betracht. Aber in jedem Fall überwiegen die Ersteren.

Wie schon oben im Abschnitt 1.2.2.3 gesehen (vgl. S. 202ff), orientieren sich alle Schulbücher an den Darstellungsprinzipien der Multikausalität, Multiperspektivität und Kontroversität, obwohl die letzten beiden nicht völlig befriedigend sind. Bei dem Prinzip der Mehrdimensionalität ist die Situation nicht so positiv. Die Schulbücher 11, 12, 14 und 15 halten alle Prinzipien befriedigend ein und die Schulbücher 1, 2, 7, 8, 9, 16, 17, 18, 26, 27 schneiden besser als der Rest ab, obwohl das Prinzip der Mehrdimensionalität bei diesen nicht ausreichend beachtet wird.

Wie bereits oben erwähnt (vgl. S. 223ff), ist die Einhaltung der Darstellungsprinzipien der Politikschulbücher außer bei zwei Schulbüchern unbefriedigend.

3.2 Inhalte

Die DDR-Geschichte ist in drei Dimensionen – Deutsche Frage im Kontext des Ost-West-Konflikts, Konfrontation und Kooperation der beiden deutschen Staaten, Innengeschichte der DDR – zu verstehen.

In Bezug auf die Deutsche Frage im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts stellen alle Schulbücher für das Fach – außer dem Schulbuch 21 – den Kalten Krieg, die Entwicklung zur deutschen Teilung, die Blockbildung, die Konfrontation und Entspannung der Blöcke genügend dar, auch wenn der Grad der Befriedigung von Schulbuch zu Schulbuch differiert. Der doppelten Rolle der UdSSR schenken die Schulbücher unzureichende Aufmerksamkeit. Sie beschreiben die Niederschlagung des Aufstands vom 17.6.1953 durch die sowjetischen Panzer und Gorbatschows Reformpolitik. Doch nur wenige Schulbücher weisen darauf hin, wie der Wandel der UdSSR auf die Reformbewegung in der DDR konkret Einfluss ausgeübt hat, was die UdSSR mit dem Machtwechsel von Ulbricht zu Honecker zu tun hatte und wie die Wirtschaftsbeziehung mit ihr auf die wirtschaftliche Entwicklung der DDR eingewirkt hat. Zudem lenken auch nur wenige Unterrichtswerke das Augenmerk auf die Verankerung der Vorherrschaft der UdSSR in der Verfassung. Nur bei den Schulbüchern 9, 24, 25, 26, 27 kann man in Bezug auf dieses Thema zufrieden sein.

Die Konfrontation und Kooperation beider deutscher Staaten wird, im Ganzen gesehen, unzulänglich abgehandelt. Die Letztere ist besser dargelegt. Die Schulbücher 3, 4, 16, 17, 20 zeigen ausreichendes Interesse an beiden Aspekten und die Schulbücher 1, 2, 11, 12, 14, 15, 18 stellen diese mehr als der Rest dar. Die beiden Staaten werden in keinem Schulbuch auf befriedigende Art und Weise direkt verglichen.

Man kann die Innengeschichte der DDR in drei Aspekten betrachten: dem Staatscharakter, der historischen Entwicklung und der Einstellungen der Bevölkerung zum System sowie dem Alltag (vgl. S. 56ff). Die Schulbücher legen das Herrschaftssystem und die Wirtschaft besser, aber unbefriedigend, als andere Themen dar. Die Ideologie, das Verhältnis von Staat und Gesellschaft, die Sozialstruktur, die Bildung und die „sozialistischen Errungenschaften“ finden wenig Beachtung. Hierauf kann man sich mit keinem Schulbuch zufrieden geben.

Der größte Teil der Schulbücher befasst sich mit der historischen Entwicklung bis zum Mauerbau ausreichend. Die Schulbücher 11, 12, 14, 15, 21, 23 bilden dabei Ausnahmen. Alle Schulbücher gehen auf den Umbruch 1989/90 hinreichend ein. Die Schulbücher wenden sich dem Zeitraum dazwischen, also nach dem Berliner Mauerbau bis vor dem Umbruch (1961-1989), wenig zu. Die Schulbücher 16, 17 und 18 zeigen mehr Interesse daran.

Mit der Legitimations- bzw. Integrationsstrategie der DDR beschäftigt sich kein Schulbuch hinlänglich. Rund ein Drittel der Schulbücher beschreiben die verschiedenen Einstellungen der Bevölkerung zum System (SB1, 2, 16, 17, 18, 19, 22, 26, 27). Das Gros der Schulbücher bringt die Unterdrückung im Alltag angemessen zum Ausdruck (SB1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 26, 27). Dagegen stellen nur jeweils ein bzw. zwei Schulbücher die Knappheit alltäglichen Lebens und das Gemeinschaftsgefühl in der Arbeit und im Alltag klar dar (SB22, 24, 25).

Kein Schulbuch befriedigt ausreichend die Beurteilungskriterien. Wenn man sich mit dem Schulbuch, das nicht mehr als eins von vier Darstellungsprinzipien und eins von fünf Darstellungsdimensionen – Deutsche Frage im Ost-West-Konflikt, Beziehungen und Vergleich beider deutscher Staaten, Staatscharakter der DDR, historische Entwicklung der DDR, Verhältnis von Bevölkerung und System in der DDR – vernachlässigt, begnügt, dann zählen die Schulbücher 1, 2, 7, 8, 9, 16, 17, 18, 26, 27 dazu.

Die Lehrpläne für das Fach Politische Bildung der neuen Bundesländer zeigen wenig Interesse an der DDR (vgl. S. 118ff). Im Vergleich zu ihnen ist der Umfang der DDR-Darstellung in den Schulbüchern für dasselbe Fach nicht klein, obgleich es einige Ausnahmen gibt. Zudem ergänzen sie teilweise die Unterrichtswerke für das Fach Geschichte. Die Kategorie des Rechts und der Justiz (K.21) in der Dimension 3, der Planwirtschaft (K.12) und Ökologie (K.13) in der Dimension 4 und die des sozialistischen Bildungskonzepts und -systems (K.8) sowie die Jugendpolitik (K.9) in der Dimension 6 sind Beispiele dafür. Die Politikschulbücher liefern unterschiedliche Quellen und Literaturen, die die Geschichtsschulbücher wegen des

begrenzten Umfangs nicht enthalten. Das Schulbuch 52 beispielsweise erläutert anhand eines Auszugs aus dem Strafgesetzbuch darüber, auf welcher Grundlage die Gerichte der DDR die Oppositionellen hart bestrafen konnte (S.184). Auch das Schulbuch 45 macht mittels eines Auszugs aus einer Fachliteratur darüber bekannt, worin die Gründe für die ökologischen Probleme in der DDR liegen (S.110).

Aber wie beim Fach Geschichte versäumen sie ebenso die Themen, die für das Fach Politische Bildung erforderlich zu sein scheinen. Dazu gehören die Kategorien der Ideologie (K. 23) in der Dimension 3 und des Verhältnisses von Staat und Gesellschaft sowie der Sozialstruktur (K.5, 6, 7) in der Dimension 5. Darüber hinaus wird das Gros der Zentralthemen in diesem Fach auch im Fach Geschichte gut dargestellt. Deshalb kann man von vielen Politikschulbüchern eine Ergänzungsrolle zu den Geschichtsschulbüchern nicht erwarten. Die Schulbücher 40, 45, 46, 47, 49, 51 und 52 erfüllen diese Erwartung relativ gut.

VIII. Vergleich der Schulbuchanalyse der DDR und der neuen Bundesländer

In diesem Kapitel werden aufgrund der drei Dimensionen der Lernziele, -inhalte und -methoden die Ergebnisse der beiden vorangegangenen Kapitel verglichen. Dabei ist der Unterschied der Zahl der Untersuchungsgegenstände zu berücksichtigen²⁹.

1. Lernziele

Kein Schulbuch in der DDR gibt Lernziele vor. Deshalb ist der Vergleich mit denen der neuen Bundesländer unmöglich. Auch von den Schulbüchern der neuen Bundesländer geben nur wenige – beim Fach Geschichte fünf und beim Fach Politische Bildung zwei – Lernziele an. Zwischen beiden Fächern gibt es nur ein gemeinsames Lernziel. Das ist der wirtschaftliche Unterschied der BRD und der DDR. Die meisten Lernziele werden der Dimension 1 zugeordnet und dann der Dimension 3.

2. Lerninhalte

2.1 Systematisierung

- Anordnung der Zeitgeschichte nach 1945 und Betrachtungsweise der deutschen Teilungsgeschichte:

Das Schulbuch der DDR und die überwiegende Mehrheit der Schulbücher der neuen Bundesländer stellen den Ost-West-Konflikt als eigenständiges Teilkapitel bzw. Kapitel dar. Aber er wird in den neuen Bundesländern unter den Gesichtspunkten der Konfrontation und Entspannung beider Seiten betrachtet, während das Schulbuch der DDR ihn durchaus aus

²⁹) Die Zahl der untersuchten Unterrichtswerke beträgt für das Fach Geschichte in der DDR zwei und in den neuen Bundesländern 28 und für das Fach Politische Bildung jeweils 4 und 25 (vgl. S.11 und das Quellenverzeichnis im Anhang). Daher ist der Vergleich nicht leicht. Die DDR-Geschichte zum Beispiel wird in der DDR in vier Phasen eingeteilt. Dagegen periodisieren sie die Schulbücher der neuen Bundesländer in zwei, drei, vier Etappen oder gar nicht. Die vorliegende Untersuchung legt diesen Fall so dar, dass die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede der beiden Seiten deutlich erkannt werden (vgl. S. 230)

dem Gegensatz der Friedenspolitik des Sozialismus und der Aggressivität des Kapitalismus interpretiert.

Die Geschichte der BRD und der DDR wird in den Schulbüchern der neuen Bundesländer auf gleiche Ebene – jeweils als ein eigenes Kapitel, Teilkapitel bzw. ein Abschnitt – dargestellt. In den Schulbüchern der DDR hingegen spielt die Geschichte der BRD kaum eine Rolle. Sie wird immer innerhalb eines Teilkapitels bzw. eines Abschnitts des Imperialismus untergeordnet abgehandelt, während die Geschichte der DDR als eigenes Kapitel bzw. Teilkapitel eigens beleuchtet wird.

Die Geschichte der BRD und der DDR werden getrennt parallelgeschichtlich und zugleich mit den beziehungsgeschichtlichen Elementen dargelegt. Darin stimmen beide Seiten überein. Doch den Hintergrund dieser Parallelgeschichte bildet in vielen Schulbüchern der neuen Bundesländer die Nationalgeschichte. Im Gegensatz dazu bemüht sich das Schulbuch der DDR darum, solch einen Charakter möglichst fern zu halten.

Die Unterrichtswerke in Ostdeutschland vor und nach der Vereinigung beschäftigen sich gemeinsam mit der Weltgeschichte. Das Schulbuch der DDR beschreibt sie aus dem Spektrum der Erweiterung des Sozialismus und der „Antiimperialistischen Bewegung“ in Asien, Amerika und Afrika. Ihre Schwerpunkte in den neuen Bundesländern liegen dagegen in Krieg und Frieden in verschiedenen Regionen, in Religion, im Entwicklungsstand der Wirtschaft, wie z.B. der Dritten Welt, in einzelnen Staaten wie China, Japan, Indien etc.

•Periodisierung der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945 und der DDR-Geschichte:

Die beiden Seiten periodisieren sowohl die deutsche Teilungsgeschichte nach dem Kriegsende als auch die Geschichte der DDR unterschiedlich.

Das Schulbuch 19 und das Geschichtsschulbuch der DDR teilen die DDR-Geschichte in vier Phasen ein: 1945-1949, 1949-1961, 1961-1971 bzw. die 60er Jahre, 1971-1989/90 bzw. seit den 70er Jahren. Andere Schulbücher der neuen Bundesländer unterscheiden sie in zwei oder drei Etappen oder gar nicht.

Die Teilungsgeschichte beider deutscher Staaten unterscheiden die Unterrichtswerke der neuen Bundesländer vor und nach der Gründung der BRD und der DDR. Hingegen periodisiert das Schulbuch der DDR die Zeitgeschichte nach 1945 gleich wie bei der DDR-Geschichte.

•Darstellungsweise und Schwerpunkte der DDR-Geschichte:

Die Darstellung des Schulbuches der DDR stützt sich auf die Chronologie. Aber die DDR-Darstellung in den Schulbüchern der neuen Bundesländer lässt sich in vier Formen zusammenbringen: chronologisch, nach Themenbereichen, wie Politik, Wirtschaft und Alltag usw., beides nebeneinander oder aus einer Perspektive bzw. Fragestellung (vgl. S. 166).

Es ist gemeinsam in der DDR und den neuen Bundesländern, dass die Schwerpunkte des Faches Geschichte in der Deutschen Frage im Rahmen des Ost-West-Konflikts, der Politik und der Wirtschaft der DDR liegen. In den neuen Bundesländern werden dazu noch je nach Schulbuch ein bzw. zwei weitere Themen, wie der Alltag, die Jugend oder die Frauen, unterstrichen. Beim Fach Staatsbürgerkunde in der DDR steht die Darstellung der Politik und Wirtschaft der DDR im Mittelpunkt, während die Politikschulbücher der neuen Bundesländer neben der Politik sich mehr für die Deutsche Frage und den Alltag als die Wirtschaft interessieren.

2.2 Inhaltsanalyse

2.2.1 Raumanalyse

Sowohl das Unterrichtswerk der DDR als auch die der neuen Bundesländer zeigen an der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945 das meiste Interesse. In der DDR nimmt die DDR-Geschichte selbst die meisten Seiten in Anspruch, während in keinem Schulbuch der neuen Bundesländer allein die Geschichte der BRD oder der DDR den ersten Rang einnimmt. Außerdem behandeln nicht nur das Gros der Schulbücher der neuen Bundesländer, sondern auch das der DDR die Weltgeschichte.

In den Schulbüchern der neuen Bundesländer außer einigen Ausnahmen ist der Unterschied des Darstellungsumfangs zwischen der Geschichte der BRD und der DDR nicht groß. Aber in der DDR ist der für beide Seiten vorgesehene Raum asymmetrisch. Die DDR-Geschichte wird elf Mal mehr als die der BRD dargelegt.

Im Geschichtsschulbuch der DDR nimmt die Periode von 1945 bis 1949 den meisten Platz ein. Dagegen wird in den neuen Bundesländern die Phase von 1971 bis 1989/90 in den Mittelpunkt gerückt. Dann folgt bei beiden Seiten gemeinsam die Etappe von 1961 bis 1971. Der Zeitraum von 1961 bis 1971 wird nicht nur in der DDR, sondern auch in den neuen Bundesländern vernachlässigt.

2.2.2 Herausstellung der nur in der DDR oder den neuen Bundesländern dargestellten Kategorien bzw. Teilkategorien

Betrachtet man die Übersichten 13, 14, 17 und 18 zusammen, erkennt man, dass eine bis viele Kategorien bzw. Teilkategorien in jeder Dimension nur in den Schulbüchern der DDR oder der neuen Bundesländer vertreten sind. Das heißt, dass die bestimmten Lerninhalte, in Bezug auf die DDR-Darstellung, in einer Seite ausgelassen oder umgekehrt in anderer Seite beachtet werden. Insbesondere in der Dimension 7 sind fast ausschließlich in den neuen Bundesländern die Kategorien bzw. Teilkategorien vorzufinden. Dies zeigt deutlich, dass nur die Schulbücher der neuen Bundesländer dem Alltag und den Einstellungen der Bevölkerung zum System Aufmerksamkeit schenken.

Wie schon oben erwähnt, ist die Zahl der Untersuchungsgegenstände in den neuen Bundesländern 14 bzw. über 6 Mal höher als die in der DDR (vgl. Anm. 29 S. 229). Der Unterschied der nur in einer Seite dargestellten Kategorien hat seinen Grund in dieser Differenz. Die Anzahl der Kategorien, die nur in den neuen Bundesländern dargestellt werden, beträgt über drei Mal mehr als die der DDR.

Jeweils eine bis viele Teilkategorien bzw. Kategorien in jeder Dimension sind nur in der DDR vorzufinden. Sie lassen sich in sieben Gruppen zusammenfassen.

Zunächst einmal kann man die innen- und außenpolitischen Ereignisse in der politischen Dimension (D.3) nennen. Dazu gehören der III., VI., VIII., IX. und X. Parteitag der SED (K.6.3, 8.1, 12.1, 14.2/3), der Vertrag und das Abkommen mit der UdSSR in den 60er Jahren (K.8.2), die Freundschafts- und Beistandsverträge mit anderen sozialistischen Staaten (K.8.3), der Erlass der Gesetze zur Festigung und Weiterentwicklung der Staatsmacht (K.6.1), die Konstituierung des Staatsrats (K.6.9) und die Teilnahme der vielen DDR-Bürger bei der Änderung der Verfassung von 1968 (K.10.1).

Zum zweiten werden mehrere ideologische Behauptungen nur in der DDR dargestellt. Zwar erläutern mehrere Schulbücher der neuen Bundesländer einige ideologische Ansprüche (K. 23.1/2/5/7), aber sie stellen nicht die Teilkategorien der historischen Mission der Arbeiterklasse (K.23.3), der Widersprüche und Krisen des Kapitalismus (K.23.4), des proletarischen Internationalismus (K.23.6), des sozialistischen Patriotismus (K.23.8) und der Aggressivität des Imperialismus (K. 23.9) dar. Die Teilkategorie der Eigenschaften sozialistischer Staatsbürger ist hierin eingeschlossen (K.10.9: D.7).

Drittens werden einige der sogenannten „sozialistischen Errungenschaften“ und Leistungen

nur in der DDR dargelegt. Die Schulbücher der neuen Bundesländer erwähnen ebenfalls einige sozialpolitische Erfolge der DDR. Aber die der DDR gehen viel mehr mit Stolz darauf ein. Dazu zählen die Kategorien der Familienförderung (K.3.10) und der Unterstützung der Studenten und Lehrlinge (K.3.11), der Gesundheitsschutz (K.9.2), das Recht auf Freizeit und Erholung (K.9.3), der sozialen Ordnung (K.9.4) und der Sicherheit und Kriminalität (K.9.5) in der Dimension 5 sowie die Kategorie der Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems (K.5) in der Dimension 6. Das Schulbuch 63 (S. 76ff) berichtet über ein Dorf, das in der DDR als ein typisches Beispiel der Leistung des Sozialismus der DDR gilt (K.4: D. 5). In der Dimension 2 werden außerdem die Sicherheit des Arbeitsplatzes (K.14.2) und das Recht auf Bildung (K.16.2) zu Gunsten der DDR mit der Situation in der BRD verglichen.

Viertens geht es um die vertiefte Erklärung der Wirtschaftspolitik (D. 4). Zwar stellen einige Geschichts- und Politikschulbücher der neuen Bundesländer zumeist kurz die Kategorien der Eigentumsformen, des sozialistischen Wettbewerbs, der Selbständigen sowie Erfolge in der DDR-Wirtschaft (K.11.2/4/8/9) vor. Aber sie gehen nicht auf andere Grundsätze der Wirtschaftspolitik, wie den Anspruch und die Ziele, das Leistungsprinzip, das National-einkommen, die Mitbestimmung in den Betrieben und die Gewerkschaften der DDR ein (K.11.1/4/ 5/6/7). Viele Schulbücher der neuen Bundesländer schildern außerdem die Krisen-erscheinungen der DDR-Wirtschaft seit Ende der 70er Jahre. Jedoch erwähnen sie keineswegs die Lösungsversuche der Wirtschaftsprobleme (K.10.8). Im Gegensatz dazu stellt das Schulbuch 66 für das Fach Staatsbürgerkunde auf ca. 22,5 Seiten die Pläne der SED zur Überwindung der Wirtschaftsprobleme dar (S. 77ff). Nur in der DDR werden auch das sozialistische Eigentumsverhältnis und die Mitbestimmungsmöglichkeiten mit den der BRD verglichen (K.13.4/ 7: D. 2).

Zum fünften beschäftigen sich nur die Schulbücher der DDR mit der Friedenspolitik der UdSSR und der sozialistischen Länder. Die Teilkategorien der Abrüstungsvorschläge der UdSSR nach 1945 (K.7.6) und der Moskauer Beratung von 1960 (K.17.2) in der Dimension 1 liefern den Beweis dafür.

Sechstens handelt es sich um die Deutschlandpolitik aus der Sicht der DDR in der Dimension 2. Nur das Geschichtsschulbuch der DDR beschreibt die Vorschläge der DDR zu einer normalen Beziehung und Kontakt nach der Staatsgründung (K.1.3). Auch nur die DDR-Schulbücher berichten darüber, wie die DDR die Politik der BRD gegenüber der DDR und die Politik der DDR gegenüber der BRD bewerten (K.3.2, 8.3).

Schließlich gibt es solche Kategorien, in denen sowohl die Schulbücher der DDR als auch

die der neuen Bundesländer eine bzw. einige Teilkategorien gemeinsam darlegen, wobei aber beide Seiten jeweils unterschiedliche weitere Teilkategorien behandeln. Beispielsweise werden bei der Kategorie des Rechts und der Justiz (K.21) in der Dimension 3 zwei Teilkategorien 21.2 und 21.4 zugleich in beiden Seiten beschrieben. Hinzukommend werden die Teilkategorien 21.1 und 21.3 nur in der DDR und 21.5, 21.6, 21.7, 21.8 sowie 21.9 nur in den neuen Bundesländern thematisiert. Hierzu gehören auch die Teilkategorien der Umgestaltung des Bildungswesens und der kulturellen Erneuerung in der sowjetischen Besatzungszone (K.1.4/ 7/8/9) in der Dimension 6 und des Verbleibens der Irrlehren des Nationalsozialismus in den Köpfen der Deutschen nach dem Kriegsende (K.4.10) in der Dimension 1.

Es ist nicht leicht, die nur in den neuen Bundesländern vertretenen Kategorien bzw. Teilkategorien in einigen Merkmalen zusammenzubringen, denn deren Anzahl ist viel größer als die der DDR. Dennoch lässt sich im Folgenden versuchen, sie in neun Typen zusammenzufassen.

Zum einen muss man die negativen Erscheinungen in der historischen Entwicklung, die die DDR nicht wahrnehmen wollte, nennen. Vor allem den Zwangscharakter der gesellschaftlichen Transformation zum Sozialismus erwähnen die DDR-Schulbücher gar nicht. Bei der Gründung der SED (K.2.3: D.3), der Ausweitung der sozialistischen Produktionsverhältnisse und der Kollektivierung der Landwirtschaft (K. 6.4, 7.2a: D.4) war Druck und Unterdrückung durch die SED bzw. die sowjetische Besatzungsmacht ausgeübt worden. Auch über die darauffolgenden Probleme oder Nachteile informieren die DDR-Schulbücher nicht (K.7.4/5). Außerdem kommen die Probleme des wirtschaftlichen Aufbaus in den 50er Jahren (K.5.3/5: D.4) und die wirtschaftlichen Krisenerscheinungen seit Ende der 70er Jahre – außer der mangelnden Arbeitsproduktivität (K.10.1) – lediglich in den Schulbüchern der neuen Bundesländer zum Ausdruck (K.10.2/3/4/6/7: D.4).

Die Abhängigkeit der SED von der sowjetischen Besatzungsmacht und der Stalinismus in den 40er und 50er Jahren waren für die DDR nicht darstellungswürdig (K.2.5, 4: D.3). In der DDR ist es ebenfalls nicht erwähnenswert, dass die BRD an die DDR die Post- und Transportpauschale etc. bezahlt und durch den Milliardenkredit finanzielle Hilfe geleistet hatte (K.7: D.2).

Zum anderen beschreiben nur die Schulbücher der neuen Bundesländer die kritischen oder ungünstigeren Ereignisse und Erscheinungen in den sozialistischen Staaten. Alle Geschichtsschulbücher in Ostdeutschland nach der Vereinigung stellen kritisch die Vertreibung und Flucht der Deutschen aus den ehemaligen Ostgebieten dar (K.4.7: D.1). Aber kein Schulbuch

der DDR erwähnt dies. Auf die Berlin-Blockade, das Berlin-Ultimatum, die Aufstände in Polen und die Reformbewegung seit Ende der 70er Jahre in Polen und der Tschechoslowakei machen auch nur die Schulbücher der neuen Bundesländer aufmerksam (K.10.2, 14.4, 15.1/2, 19: D.1). Die Belastungen der sowjetischen Besatzungsmacht und des RGW auf die DDR-Wirtschaft werden in keinem Schulbuch der DDR dargelegt (K.2.5, 4.2/6, 14.4/5: D.4).

Zudem befassen sich nur die Schulbücher der neuen Bundesländer mit den Problemen des Sozialismus in der DDR. Dazu gehören die Kategorien der sozialen Ungleichheit und der verdeckten Arbeitslosigkeit (K.7.3, 9.7: D.5), der Probleme der Planwirtschaft und der Umwelt (K.12.5, 13: D.4) sowie des Kontrollsystems der Zensur und des Hausbuches (K.20.2/3). Auch die Grenzen der Sozialpolitik in den 70er und 80er Jahren kann hier eingeschlossen werden (K.3.12: D.5).

Ferner stellt kein Schulbuch der DDR den Widerstand und die Unterdrückung der Bevölkerung dar. Lediglich die Schulbücher der neuen Bundesländer achten auf die verschiedenen Widersprüche der Intellektuellen, Subkulturen, Künstler und Schüler sowie die darauf reagierende Verfolgung und Unterdrückung durch den sozialistischen Staat (K.3.3/4, 4.2, 6.2: D.6; K.5.3, 8: D.7).

Zum fünften geht es um die Kategorien, die die DDR aus politischen Gründen nicht thematisierten. Mit dem wirtschaftlichen Aufschwung in den 60er Jahren brachte Ulbricht die politische Losung der „sozialistischen Menschengemeinschaft“ hervor (K.9: D.3). Die Schulbücher der DDR, die in der Honecker-Ära publiziert wurden, zeigen kein Interesse daran. Einige Schulbücher der neuen Bundesländer verweisen sowohl auf den Hintergrund, Begriff und die Gründe des Scheiterns des NÖS in den 60er Jahren (K.8.1/2/4) als auch auf dessen Erfolge (K.8.3: D.4). Diesen Wirtschaftsreformversuch schränkte die SED zwei Jahre später wieder ein, weil sie merkte, „dass mit diesem System auf Dauer ihre zentralistisch-hierarchische Führung in Frage gestellt war“ (Weber, 1993: 62). Demzufolge stellt das Geschichtsschulbuch der DDR die Teilkategorie der Erfolge nicht, andere jedoch aufklärend dar. Die Auslassung der Entstalinisierungspolitik Chruschtschows in den 50er Jahren (K.15.1: D.1) ist auf die Abweichung des Breschnew-Regimes von der Entstalinisierung zurückzuführen.

Sechstens handelt es sich um den Wandel der nationalen Frage der DDR. Der Ausschluss der Kategorien des deutsch-deutschen Gipfeltreffens und der Eliminierung aller Hinweise auf eine gemeinsame deutsche Nation (K.5.1/2, 8.2: D.2) in den Schulbüchern der DDR beruht auf der Distanzierung der SED von der Einheitspolitik Deutschlands seit Mitte der 60er Jahre.

Zum siebten gibt es solche Kategorien, in denen die Schulbücher der DDR und der neuen Bundesländer eine bzw. einige Teilkategorien gemeinsam, aber zugleich beide Seiten jeweils unterschiedliche weitere Teilkategorien darstellen. Dazu zählen die Teilkategorien der Situation Deutschlands nach dem Kriegsende (K.4.5/9/11/12), der Besatzungspolitik in den Westzonen und des Weges zur deutschen Teilung (K.5.2/3/5, 6.3/5/6/8/9, 9.1/3/4) in der Dimension 1, der Vergleiche der BRD und der DDR in den verschiedenen Bereichen (K.12 bis 16) in der Dimension 2 und des Rechts und der Justiz (K.21.5/6/7/8/9) in der Dimension 3.

Außerdem gibt es Kategorien ähnlich den gerade genannten, deren weitere Teilkategorien aber nur die neuen Bundesländer darstellen. Ein Beispiel: Bei der Kategorie der Potsdamer Konferenz (K.2) in der Dimension 1 interessieren sich die Schulbücher der neuen Bundesländer sowohl für die Entscheidungen (K.2.2) als auch für den Verhandlungsprozess, die Weichenstellungen und die historische Bedeutung dieser Konferenz (K.2.1/3/4), während die DDR-Schulbücher lediglich die Entscheidungen der Konferenz darlegen. Zu solchem Fall gehören die Teilkategorien der Merkmale des Grundgesetzes (K.11.2) in der Dimension 1, der politischen Symbole (K.25.2/3/4) in der Dimension 3, der Förderung des Sports (K.10.1) in der Dimension 5, das sozialistische Bildungskonzept (K.8.3/4/5/6/8/9/10/11/12/13/14/16) und die Jugendpolitik (K.9.1/2/3/5/6/7) in der Dimension 6.

Es gibt zwei Sonderfälle: Bei der Kategorie der Umgestaltung der SED zur Partei neuen Typus (K.5) in der Dimension 3 kommt im Geschichtsschulbuch der DDR nur eine Teilkategorie 5.4 vor. In den Schulbüchern der neuen Bundesländer hingegen sind weitere Teilkategorien 5.1, 5.2, 5.3 und 5.5 zu finden, aber nicht 5.4. Ähnliches gilt für die Kategorie 10 in der Dimension 7.

Achtens finden in den Schulbüchern der DDR viele Themen gar keine Beachtung. Viele Geschichtsschulbücher der neuen Bundesländer thematisieren z.B. die Kategorie der Frauen (K.8: D.5). Kein Schulbuch der DDR geht jedoch darauf ein. Dies gilt auch für die Kategorien bzw. Teilkategorien des Alltags und der Einstellung der Bevölkerung zum System (K.2, 6, 10) in der Dimension 7, der Kontakte der Bevölkerung und der wechselseitigen Entfremdung der beiden Staaten (K.9, 11) in der Dimension 2 sowie der Zwei-Lager-Theorie (K.7.5) und der Vorbehaltsrechte der Alliierten (K.23.2) in der Dimension 1. Mehrere Schulbücher der neuen Bundesländer erläutern die Rolle der Massenmedien (K.24.1: D.3). Sie dienten der Verbreitung der Staatsideologie und der Politik der SED (vgl. S. 219). Über diese für den DDR-Sozialismus so wichtig erscheinende Institution machen die DDR-Schulbücher etwas erstaunlicherweise keinerlei Angaben.

Schließlich gibt es einige Kategorien, für die sich nur ein oder bestimmte Schulbücher inte-

ressieren. Mit einer Quelle informiert z.B. das Schulbuch 20, dass die DDR „eine Wiedergutmachung an Israel“ ablehnte, denn „sie stellte sich als das bessere, das antifaschistische Deutschland dar, das anders als die Bundesrepublik die Wurzel des Nationalsozialismus revolutionär beseitigt und damit seiner geschichtlichen Aufgabe entsprochen habe“ (K.6.10: D.3: S. 199). Ebenfalls nur das Schulbuch 27 stellt das von den Siegermächten nicht besetzte Gebiet Schwarzenberg als Sonderfall vor (K.4.15: D.1). Dazu gehören auch die Teilkategorien der Proklamation Nr. 1 der Militärregierung für Deutschland (K.6.10: D.1; SB 23) und der Auswirkung des Wettrüstens auf die Wirtschaft der beiden Supermächte (K.22.4: D.1; SB9). Außerdem werden folgende Kategorien nur in einigen Schulbüchern der neuen Bundesländer abgehandelt: die Kategorien der Genfer Gipfelkonferenz und der Zwei-Staaten-Theorie (K.13.2/3), der Friedensinitiative der USA (K. 17.4) und des Begriffs der deutschen Frage (K.23.1) in der Dimension 1; der sozialistischen Menschenbildung (K.2) und des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche (K.6) in der Dimension 5; des Alltags (K.4, 7) in der Dimension 7.

2.2.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Darstellung in den gemeinsamen Kategorien bzw. Teilkategorien

Anhand der Übersichten wird ersichtlich, dass die DDR und die neuen Bundesländer in jeder Dimension – außer der Dimension 7 – viele Kategorien bzw. Teilkategorien teilen³⁰. Besonders in der Dimension 1 kommt in jeder gültigen Kategorie mindestens eine Teilkategorie gemeinsam vor. Dies gilt auch für die Dimensionen 4 und 6 außer jeweils einer Kategorie (K.13 bzw. 5). Aber in den Dimensionen 2, 3 und 5 sind jeweils vier bzw. fünf Kategorien nur in einer Seite vertreten.

Das heißt also, dass in den Dimensionen der internationalen Rahmenbedingungen, der Wirtschaft sowie der Bildung und Kultur in der DDR ein relativ breiter Konsens darüber besteht, welche historischen Entwicklungen und Zusammenhänge für das Verständnis der DDR-Geschichte notwendig sind. Dagegen setzen die beiden Seiten in Bezug auf die Vergleiche und Beziehungen der beiden deutschen Teilstaaten und die Entwicklung der Politik und Gesellschaft in der DDR etwas andere Schwerpunkte. Mit den Alltagsthemen und den Einstellungen der Bevölkerung zum System beschäftigen sich fast ausschließlich die neuen Bundesländer.

³⁰⁾ Dabei muss man darauf Rücksicht nehmen, dass nicht alle Kategorien bzw. Teilkategorien in allen Schulbüchern der neuen Bundesländer vorkommen. Viele davon sind lediglich in etlichen oder einigen Schulbüchern zu finden. In diesem Abschnitt 2.2.3. geht es also um die Kategorien bzw. Teilkategorien, die in der DDR und zugleich mindestens in einem neuen Bundesland vertreten sind.

Wie schon an mehreren Stellen in der Schulbuchanalyse (vgl. u.a. 134, 138, 181, 187) angedeutet, überwiegen die Unterschiede in der Darstellung der gemeinsamen Kategorien bzw. Teilkategorien. Die gemeinsamen Kategorien bzw. Teilkategorien lassen sich in zwei Aspekte der historischen Entwicklung und der strukturellen Merkmale (vgl. S. 58) unterscheiden.

Bei dem Ersten erzählen die Schulbücher der DDR und der neuen Bundesländer ähnlich den generellen Vorgang eines historischen Ereignisses. Aber bei fast allen Fällen legen sie dessen Bezeichnungen, Hintergründe und Bewertung bzw. Charakterisierung ganz unterschiedlich dar.

In der Darstellung des Errichtungsprozesses der Berliner Mauer (K.7: D.3) lässt sich kein großer Unterschied in den Schulbüchern beider Seiten erkennen. Warum wurde sie gebaut und wie wird sie näher charakterisiert? Geht man diesen Fragen nach, begegnet man ganz verschiedenen Erklärungen. Vor allem die Flucht der vielen DDR-Bürger in den Westen, insbesondere der Fachleute, wird als Grund angegeben, der den Mauerbau veranlasste. Darin stimmen alle Schulbücher der neuen Bundesländer überein. Sie betrachten die Berliner Mauer als einen deutlichen Beweis der Grenzen des DDR-Sozialismus (vgl. S. 187ff). Aber das Geschichtsschulbuch der DDR bringt ganz andere Gründe vor. Danach verstärkte der Imperialismus der BRD im Frühjahr 1961 die Kriegsvorbereitung gegen die DDR, wobei diese „von einer Hetzeweile gegen die DDR begleitet“ waren. Als „die notwendigen Sicherungsmaßnahmen“ wurde die Berliner Mauer errichtet und sie ist also der „antifaschistische Schutzwall“. Dabei hebt das Schulbuch bewusst die Rolle der Kampfgruppe der Arbeiterklasse hervor (SB 62, S. 162).

Ein weiteres Beispiel: Der 17.6.1953 (K.3: D.7) war einerseits ein Arbeiter- oder Volksaufstand. Der Streik gegen die Arbeitsnormerhöhung und die Verschlechterung der Lebensverhältnisse entwickelte sich zum politischen Aufstand, der den Rücktritt des Regimes und freie Wahlen forderte. Viele Arbeiter und Bürger anderer Schichten beteiligten sich daran, und die Demonstrationen fanden in vielen Städten statt (u.a. SB26, S. 225ff). Das Gros der Schulbücher der neuen Bundesländer enthält ein bzw. etliche Fotos von Demonstrationen. Andererseits ist dieser Widerstand ein „konterrevolutionärer Putschversuch“. Im Geschichtsschulbuch der DDR „gelang es Agenten verschiedener imperialistischer Geheimdienste, [...] einen kleinen Teil der Werktätigen zu zeitweiligen Arbeitsniederlegungen und Demonstrationen zu bewegen. [...] Die Mehrheit der Arbeiterklasse und der Bevölkerung stand zu ihrem Staat. In zahlreichen Großbetrieben [...] wiesen die Arbeiter die Provokateure ent-

schieden zurück“. Das Schulbuch zeigt ein Foto von einem Brand, den angeblich die Demonstranten verursachten, aber es berichtet nicht von den politischen Forderungen der Aufständischen (SB62, S. 130). Solche Fälle können fortgesetzt werden, wie bei der Sowjetisierung in Osteuropa (K.7.1: D.1), den Aufständen in Ungarn und der Tschechoslowakei (K.15.3/4: D.1), der Flucht der DDR-Bürger in den Westen (K. 5: D.7), dem Machtwechsel im Jahr 1971 (K.11: D.3), der Reformbewegung am Ende der 70er Jahre in Polen und der Tschechoslowakei (K.19: D.1).

Wie man aus diesen beiden Beispielen entnehmen kann, reduzieren die Schulbücher der DDR zumeist bei der Darstellung die für sie negativen bzw. ungünstigen Tatsachen oder lassen sie ganz aus und heben die Rolle der Arbeiterklasse, der SED oder der UdSSR hervor.

Davon unterscheidet sich die Situation bei der Darstellung der historischen Zusammenhänge nicht sehr. Die Schulbücher der DDR und der neuen Bundesländer stellen gemeinsam die Entspannungspolitik in den 70er Jahren vor. In der DDR wird sie als das Ergebnis der Friedenspolitik der UdSSR und anderer sozialistischer Staaten interpretiert (SB62, S. 219). In den neuen Bundesländern jedoch geht sie hauptsächlich von der Kuba-Krise und dem Bewusstsein der Gefährlichkeit des Atomkrieges aus (vgl. S. 183).

Nicht nur die Schulbücher der neuen Bundesländer, sondern auch das Geschichtsschulbuch der DDR erläutern den Begriff des Kalten Krieges. Dessen Schuld weisen beide Seiten jeweils der anderen Seite zu. In der DDR verursachte ihn also die USA mit der Eindämmungspolitik, während in den neuen Bundesländern der kalte Krieg vornehmlich auf die Sowjetisierung in Osteuropa und den Willen der Einflussexpansion der UdSSR in Türkei, Griechenland und im Iran zurückzuführen ist (vgl. S. 134, 181).

Auf der einen Seite ist die NATO ein Militärbündnis zur kollektiven Sicherheit gegen die Bedrohung der UdSSR. Auf der anderen Seite ist der Warschauer Pakt ein militärischer Zusammenschluss zum Schutz der sozialistischen Errungenschaften gegen die Aggressivität des Imperialismus (vgl. S. 135, 182). Das Kriegsende von 1945 bedeutet demnach einerseits Befreiung vom Faschismus und andererseits eher eine Niederlage oder einen Zusammenbruch (vgl. S. 133, 179).

Angesichts der Beziehung der beiden Staaten handeln die Schulbücher der DDR und der neuen Bundesländer gemeinsam den Alleinvertretungsanspruch der BRD und die Hallstein-Doktrin ab (K.2: D.2). Der größere Teil der Schulbücher der neuen Bundesländer stellt diesen außenpolitischen Grundsatz ohne Kritik aufklärend dar. Lediglich einige Schulbücher weisen

auf dessen diplomatische Belastungen hin (vgl. S. 184). Das Geschichtsschulbuch der DDR jedoch kritisiert ihn als Bemühungen, „die DDR als im Sinne des Völkerrechts nicht existierenden Staat hinzustellen“ (SB62, S. 130).

Die beiden Seiten behandeln den Abschluss des Grundlagenvertrags, dessen Interpretation der DDR, die darauffolgende Welle der internationalen Anerkennung der DDR, den Beitritt der beiden deutschen Staaten in die UNO sowie Folgevereinbarungen (K.6.1/2/3/4/5: D.2). Die DDR deutet den Grundlagenvertrag als einen Erfolg ihrer Friedenspolitik unter dem Einfluss der UdSSR (SB62, S. 236). In den neuen Bundesländern hingegen versteht man dies als das Zeugnis der Entspannungspolitik der sozial-liberalen Koalition.

Außerdem vergleichen beide Seiten gemeinsam die Macht- und Eigentumsverhältnisse der BRD und der DDR. In den Schulbüchern der neuen Bundesländer werden deren Eigenschaften bloß informativ gegenübergestellt. Im Gegensatz dazu lobt das Schulbuch der DDR die sozialistischen Macht- und Eigentumsverhältnisse als „eine entscheidende Voraussetzung für ein stabiles Wirtschaftswachstum, für eine rasche Steigerung der Arbeitsproduktivität“ (SB66, S. 48). Zugleich wirft es die Herrschaft des Monopolkapitals und das privatkapitalistische Eigentum an den entscheidenden Produktionsmitteln der BRD vor.

Auch bei der Darstellung der gemeinsamen Kategorien, die sich auf die strukturellen Merkmale beziehen, überwiegen eher die Unterschiede als die Gemeinsamkeiten. Bei den Massenorganisationen (K.24.1: D.3) und dem Bildungswesen (K.8: D.6) heben sowohl die Schulbücher der DDR als auch die der neuen Bundesländer mehr den sozialen Auftrag als die eigentlichen Aufgaben dieser Institution bzw. Organisation hervor (vgl. S. 157, 158, 194, 197). Zudem stellen die Schulbücher beider Seiten zugleich verschiedene Leistungen der Sozialpolitik und die von der DDR-Wirtschaft erbrachten Erfolge vor (vgl. S. 141, 142, 156, 192, 194).

Ansonsten argumentieren und interpretieren die Schulbücher der DDR und der neuen Bundesländer ganz unterschiedlich. Die Letzteren, insbesondere die für das Fach Politische Bildung, bemühen sich darum, mit den Quellen das Herrschafts- und Wirtschaftssystem zumeist aufklärend darzustellen. Aber grundsätzlich bezweifeln und verneinen sie die Legitimation der DDR und die Funktionsfähigkeit der Planwirtschaft (vgl. S. 189, 192). Im Gegensatz dazu propagieren die Schulbücher der DDR die Legitimation des „ersten Staates der Arbeiter und Bauern in der Geschichte des deutschen Volkes“ (SB62, S. 89) und die Effektivität und Leistungsfähigkeit dieses Wirtschaftssystems (SB66, S. 48).

Nach dem Geschichtsschulbuch der DDR schützt das Ministerium für Staatssicherheit „die revolutionären Errungenschaften“ (SB62, S. 140), und die Justizorgane gewährleisten „für die Bürger Rechtssicherheit“ (SB64, S. 73). Die Schulbücher der neuen Bundesländer jedoch kritisieren diese Organe oder werfen ihnen gar den Charakter der Unterdrückung und der Kontrolle vor und machen so auf deren politische Abhängigkeit aufmerksam (vgl. S. 189, 218).

Die DDR strebte eine Klassenstruktur ohne Ausbeutung an. Zwar existierten nach dem Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft noch verschiedene soziale Schichten und Klassen, aber diese hätten gleiche Interessen und seien freundschaftlich verbunden. Das Schulbuch der DDR erwähnt zwar soziale Unterschiede, betont aber, dass diese nicht mehr unversöhnlich seien. Das Schulbuch verneint jedoch die soziale Ungleichheit (vgl. S. 156). Dagegen verweisen die Schulbücher in Ostdeutschland, die nach der Vereinigung verfasst worden sind, deutlich auf die soziale Ungleichheit zwischen dem normalen Bürger und dem Kader. Hierbei thematisieren sie aber keineswegs die Bündnisbeziehungen zwischen den Klassen und Schichten (vgl. S. 195)

Der Ideologie widmen die Schulbücher der neuen Bundesländer wenig Beachtung. Sie legen einige ideologische Behauptungen ohne Kritik bloß informativ dar, zumeist mit der Quelle. Im Gegensatz dazu räumen die Schulbücher der DDR der Ideologie unvergleichbar viel Platz ein und unterstreichen deren Wissenschaftlichkeit (SB66, S. 169ff).

2.2.4 Hermeneutische Methode

•Darstellungsprinzipien:

Die Schulbücher für das Fach Geschichte der neuen Bundesländer bemühen sich um die Orientierung an den vier Darstellungsprinzipien, obwohl sie drei davon – Mehrdimensionalität, Multiperspektivität und Kontroversität – unbefriedigend einhalten. Auch die Politikschulbücher der neuen Bundesländer beachten die Prinzipien der Multiperspektivität und Kontroversität unzureichend. Die Schulbücher für die Fächer Geschichte und Staatsbürgerkunde der DDR zeigen kein Interesse an der Einhaltung dieser Darstellungsprinzipien.

•Standpunkt der DDR-Darstellung sowie Unterscheidung der Bevölkerung von der Staatsführung:

Die beiden Seiten betrachten und beschreiben die DDR-Geschichte sowohl im Fach Geschichte als auch im Fach Politische Bildung aus dem jeweiligen Standpunkt eines Ost- bzw. Westdeutschen.

Die beiden Seiten unternehmen auch keine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Bevölkerung und Staatsführung. Aber viele Schulbücher für die beiden Fächer der neuen Bundesländer heben die Unzufriedenheit der Bevölkerung hervor und bezweifeln die politische Legitimation der DDR. Die Schulbücher der DDR machen keine Erwähnung davon. Stattdessen sprechen sie von der Übereinstimmung der Interessen zwischen Bevölkerung und Staat.

•Forderung des eigenen Urteils der Schüler:

Die Unterrichtswerke der DDR richten an die Schüler nicht die Forderung, ein Merkmal, ein Teilsystem oder den Staat als Ganzes eigenständig zu bewerten. Stattdessen fordern sie die Schüler auf, von der Politik der SED überzeugt zu sein, sich für Sozialismus und Frieden einzusetzen und ein historisches Ereignis aus bestimmter Sicht zu würdigen. Im Gegensatz dazu verlangen die Schulbücher für beide Fächer der neuen Bundesländer den Schülern, viele historische Ereignisse und Zusammenhänge selbständig zu beurteilen. Alle Geschichtsschulbücher nehmen die Bewertung zu einem bis mehreren Themen in Anspruch. Sie werden zwar allen Dimensionen zugeordnet, die meisten davon allerdings der Dimension 1. Auch die Mehrheit der Politikschulbücher stellt die gleichen Aufgaben. In diesem Fach häufen sich die Themen der Bewertung in Dimension 3, insbesondere im Herrschaftssystem und Untergangsprozess der DDR.

•Eindruck aus der BRD-Darstellung sowie aus den nichttextlichen Materialien über die DDR:

Nach den Schulbüchern für beide Fächer der DDR wird die BRD durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet: 1. Rüstung und Aggressivität, 2. Monopolkapital und die wirtschaftliche Krise, 3. soziale Ungleichheit und Arbeitslosigkeit, 4. Demonstrationen gegen soziale Probleme und Friedensbewegung. Hingegen berücksichtigen die Unterrichtswerke der neuen Bundesländer sowohl die positiven und als auch die negativen Seiten der BRD. Die Wirtschaftskrise, Friedensbewegung und andere soziale Proteste werden in den Schulbüchern nach der Vereinigung weiter dargestellt. Aber die positiven Aspekte der BRD, wie politische Stabilität und wirtschaftliche Erfolge, finden ihre Ausdrücke nur in den neuen Bundesländern.

In Ostdeutschland ist es vor und nach der Vereinigung übereinstimmend so, dass die DDR in den nichttextlichen Materialien bloß informativ oder positiv dargelegt wird. In der DDR überwiegen die Materialien, die einen positiven Eindruck erwecken, wobei wirklich Negatives nicht vorfindbar ist. Aber die der neuen Bundesländer zeigen mehr negative als positive Seiten der DDR auf:

Der Aufstand vom 17.6.1953, die Berliner Mauer, die Flucht der Bevölkerung in den Westen, die Überwachung der DDR-Bürger durch das Ministerium für Staatssicherheit, die Warteschlange vor den Geschäftsläden, die Ausreisewelle und die Demonstrationen im Jahre 1989/90 sind die Beispiele für den Ersteren. Die Frauenförderung, die Kinder- und Schülerbetreuung, eine gemütliche Alltagsszene, die niedrigen Preise für Lebensmittel und öffentliche Verkehrsmittel usw. gehören zu dem Letzteren.

Am häufigsten verwenden jedoch die Schulbücher der neuen Bundesländer solche Materialien, die einfach informativ darstellen.

3. Lernmethoden

Sowohl die Schulbücher der DDR als auch die der neuen Bundesländer präsentieren keine spezifische Methode für das DDR-Lernen. Es ist auch für beide Seiten gemeinsam, dass Quellenarbeit und Einbeziehung verschiedener Medien hervorgehoben werden und die Methodenvorgabe nicht begründet wird. Als einziges gemeinsames Arbeitsverfahren nennen sie Erkundungen.

Die Schulbücher für beide Fächer der neuen Bundesländer fordern zur Schüleraktivität durch verschiedene Methoden und Verfahren, wie Projekte, Rollenspiele, Diskussionen usw. auf. Aber die der DDR haben kein Interesse daran.

Mehr als die Hälfte der Geschichtsschulbücher und einige Politikschulbücher haben gesonderte Methodenseiten. Ähnliches ist in den Schulbüchern der DDR nicht zu finden.

IX. Schlussbetrachtung

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als ein Unternehmen der Transformationsforschung. Sie geht von den Interessen der Analyse, der Beurteilung und des Vergleichs aus: Wie stellen die Schulbücher und die Lehrpläne der neuen Bundesländer die DDR-Geschichte dar? ; Erfolgt deren Darstellung, d.h. sowohl die Inhalte als auch die Darstellungsweise so, dass die DDR gerecht verstanden und bewertet werden kann? ; Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann man bei der DDR-Darstellung in den Schulbüchern und Lehrplänen der DDR und der neuen Bundesländer feststellen? Die Untersuchungsfächer sind Geschichte und Politische Bildung.

Um diese Fragen zu beantworten, sind zunächst einmal die Beurteilungskriterien aufgrund der Auseinandersetzung mit den Diskussionen und Kontroversen um die DDR-Geschichte in der DDR-Forschung, der Bildungspolitik, der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik herausgearbeitet worden. Dann sind das Kategoriensystem und die Methoden der Untersuchung vorgestellt worden. Nach dem Vergleich der beiden Untersuchungsfächer im Allgemeinen sind die Lehrpläne und Schulbücher der DDR und der neuen Bundesländer nacheinander analysiert und verglichen worden.

In Ostdeutschland vor und nach der Vereinigung lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den Zielen und Aufgaben, der Didaktik und den Methoden der beiden Untersuchungsfächer beobachten. Die Kontinuität ist mehr beim Fach Geschichte als beim Fach Politische Bildung zu erkennen. Auch nach der Vereinigung werden folgende Merkmale weiterhin hervorgehoben: die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins und die Hilfe bei der Identitätsbildung, Lernziel- und Handlungsorientierung, Kooperation mit anderen Fächern, Chronologie als Auswahlkriterium der Lerninhalte, Forderung der Schüleraktivität, Quellenarbeit und Einbeziehung verschiedener Medien.

Die beiden Fächer in den neuen Bundesländern weisen jedoch viel mehr Unterschiede im Vergleich zu denen der DDR auf. Bei beiden Fächern ist der Wandel von der lehrerzentrierten zu schüler- und problemzentrierten Didaktik und von den bestimmten Methoden und Quellen zu deren Verschiedenheit zu erfassen. Deren Ziele haben sich von dem geschlossenen zum offenen Geschichtsbewusstsein und von der Erziehung zu sozialistischen Staatsbürgern zur politischen Mündigkeit gewandelt.

Die Lehrpläne der DDR und der neuen Bundesländer ordnen die Zeitgeschichte nach 1945 unterschiedlich an und periodisieren die DDR-Geschichte verschieden. Eine Gemeinsamkeit ist es, dass sie die deutsche Teilungsgeschichte parallelgeschichtlich betrachten und ihre Schwerpunkte der DDR-Darstellung in der deutschen Frage im Ost-West-Konflikt und in der Politik liegen. Die Lehrpläne der DDR zeigen mehr Interesse an den Dimensionen der Wirtschaft sowie der Bildung und Kultur, während sich die der neuen Bundesländer mehr für die Dimension des Alltags und der Einstellungen der Bevölkerung zum System interessieren.

Es gibt nur vier Kategorien, die in der DDR und allen neuen Bundesländern zusammen vertreten sind. Es handelt sich hierbei um die Gründung der beiden deutschen Staaten, die Blockbildung, den Berliner Mauerbau und den 17.6.1953. Aber viele Kategorien repräsentieren sich in der DDR und gleichzeitig in einem bzw. zwei neuen Bundesländern. Die meisten davon werden unter der Dimension der deutschen Frage im Ost-West-Konflikt (D.1) eingeordnet. Die Kategorien der Innengeschichte der DDR werden in der DDR in allen Perioden relativ ausgeglichen thematisiert. Demgegenüber konzentrieren sich die neuen Bundesländer auf die Kategorien der Perioden bis zum Berliner Mauerbau. Ebenso viele Kategorien werden nur in einer Seite dargestellt. Deren Charakter ist ähnlich dem Lerninhalt in den Schulbüchern im Folgenden, die nur in der DDR oder den neuen Bundesländern beschrieben werden (vgl. S. 246).

Die Schulbücher der neuen Bundesländer sind in der vorliegenden Untersuchung in zwei Aspekten, nämlich den Darstellungsprinzipien und den Inhalten überprüft worden. Die Hälfte der Geschichtsschulbücher orientieren sich an den vier Darstellungsprinzipien befriedigend. Fast alle davon legen die Dimension der deutschen Frage im Rahmen des Ost-West-Konflikts ausreichend dar, aber sie handeln die restlichen Dimensionen unzureichend ab, teilweise werden sie vernachlässigt. Insgesamt gesehen erfüllen 10 von 28 Geschichtsschulbüchern besser die Erwartung der Beurteilungskriterien.

Von 25 Politikschulbüchern halten nur zwei Schulbücher beide Darstellungsprinzipien hinlänglich ein, und sieben Schulbücher können die Geschichtsschulbücher besser als andere ergänzen.

Bei der Systematisierung der DDR-Darstellung in den Schulbüchern der DDR und der neuen Bundesländer sind sowohl die Veränderung als auch die Kontinuität zu erkennen, wie es in den Lehrplänen der Fall ist. Sowohl die DDR als auch die neuen Bundesländer vernachlässigen die Periode von 1961 bis 1971. Beide Seiten stellen die DDR-Geschichte auch

gemeinsam chronologisch dar. Dabei verfährt die Darstellung der deutschen Teilungsgeschichte nach 1945 in beiden Seiten parallelgeschichtlich. Außerdem ist beiden Seiten gemeinsam, dass die Schwerpunkte der DDR-Darstellung in der Deutschen Frage im Ost-West-Konflikt und in der Politik und Wirtschaft der DDR liegen.

Andererseits periodisieren die beiden Seiten die DDR-Geschichte und die Zeitgeschichte nach 1945 unterschiedlich. Die am meisten dargestellte Periode ist auch verschieden. Der Darstellungsumfang der Geschichte der BRD und der DDR ist in den Schulbüchern der neuen Bundesländer ähnlich, während in der DDR ihre eigene Geschichte 11 Mal mehr als die der BRD dargestellt wird. Neben der Darstellung nach der Chronologie verwenden die Schulbücher der neuen Bundesländer verschiedene Darstellungsweisen.

Viele Kategorien werden in beiden Seiten gemeinsam behandelt. Aber in der konkreten Darstellung dieser Kategorien überwiegen die Unterschiede. Insbesondere bei der Darlegung eines gleichen historischen Ereignisses sind die Unterschiede der Bezeichnung, Hintergründe und Beurteilung sehr groß, obwohl dessen genereller Vorgang ähnlich abgehandelt wird. Dabei betonen, reduzieren oder klammern die Schulbücher der DDR bestimmte Tatsachen aus.

Viele Kategorien sind auch nur in der DDR oder in den neuen Bundesländern zu finden. Sie beziehen sich einerseits auf die Parteitage der SED, die Verträge mit der UdSSR und den anderen sozialistischen Staaten, die ideologischen Ansprüche, die sozialistischen Errugenschaften, die umfassende Erläuterung der Wirtschaftspolitik sowie die Friedenspolitik der UdSSR. Andererseits handelt es sich um die negativen Tatsachen der historischen Entwicklung in der DDR und den anderen sozialistischen Staaten, die Probleme des DDR-Sozialismus, den Widerstand sowie die Unterdrückung der Bevölkerung und die in der DDR aus politischen Gründen weggelassenen Themen.

Die Schulbücher der neuen Bundesländer bemühen sich darum, sich an den Darstellungsprinzipien zu orientieren, obgleich deren Einhaltung in fast allen Schulbüchern unzureichend ist. Im Gegensatz dazu interessieren sich die der DDR überhaupt nicht für die Orientierung an den Darstellungsprinzipien. Nicht nur die Schulbücher der neuen Bundesländer, sondern auch die der DDR stellen die DDR-Geschichte aus der jeweiligen Sicht des Westdeutschen bzw. Ostdeutschen dar. Den beiden Seiten ist gemeinsam, dass die Schulbücher die Bevölkerung von der Staatsführung nicht unterscheiden. Die Schulbücher der neuen Bundesländer fordern die Schüler auf, verschiedene Themen der DDR-Geschichte eigenständig zu beurteilen. Daran zeigen die der DDR kein Interesse. Stattdessen verlangen sie, sich mit der Politik der SED und dem Marxismus-Leninismus vertraut zu machen. Die Unterrichtswerke der neuen Bundesländer stellen die negativen und positiven Aspekte der

BRD und der DDR vor. Dabei widmen sie sich bei der BRD mehr den positiven und bei der DDR mehr den negativen Seiten. Die der DDR stellen ihre eigene Geschichte durchaus informativ dar und interpretieren immer positiv. Dagegen dominieren die negativen Merkmale die Darstellung der Geschichte der BRD.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Transformation der DDR viel mehr Veränderungen im Lerninhalt – im Hinblick auf die DDR-Darstellung – als Kontinuität gebracht hat. Im Vergleich zu den Schulbüchern der DDR werden die historische Entwicklung und Strukturen der DDR in den neuen Bundesländern ganz anders dargestellt und interpretiert. Die DDR ist nun nicht mehr ein sozialistischer Staat, in dem „die Arbeiter und Bauern die politische Macht fest in die Hände genommen haben“ (SB64, S. 81), sondern eine Diktatur des Politbüros, deren politische Legitimation schon mit ihrer Gründung verdächtig ist.

Dieser Wandel entspringt grundsätzlich den unterschiedlichen Geschichtsauffassungen und den darauffolgenden verschiedenen Bewertungen des Charakters der Zeitgeschichte nach 1945 in der DDR und den neuen Bundesländern. Auf der einen Seite verläuft die Geschichte gesetzmäßig in die Richtung des Kommunismus, wobei die Zeitgeschichte als die Epoche des Gegensatzes von Sozialismus und Kapitalismus interpretiert wird. Auf der anderen Seite gehen die Lehrpläne und Schulbücher der neuen Bundesländer nicht mehr von der Gesetzmäßigkeit der Geschichte aus. Demzufolge wird auch die Zeitgeschichte als der Zeitraum der Konfrontation und Entspannung zwischen Osten und Westen angesehen.

In Bezug auf das Lernen der Zeitgeschichte nach 1945 einschließlich der DDR-Geschichte in den neuen Bundesländern muss darauf hingewiesen werden, dass die für diese Thematik vorgesehenen Richtstunden zu wenig sind. Insbesondere Sachsen-Anhalt gibt verschiedene Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung vor und empfiehlt auch die entsprechenden Methodenempfehlungen. Die dafür zur Verfügung stehende Unterrichtszeit ist jedoch auf lediglich 19 Stunden begrenzt (LP4, S. 29). Das ist eine unlösbare Aufgabe. Dies gilt auch für das Land Sachsen.

Will man die Schüler in den neuen Bundesländern dazu führen, die „Ostalgie“ besser zu verstehen oder gar zu überwinden, dann sollte der Geschichts- und Politikunterricht folgenden Themen viel mehr als bisher Aufmerksamkeit schenken: den Legitimations- bzw. Integrationsstrategien und ihre Akzeptanz in der Bevölkerung, deren Mentalitäten sowie den wichtigsten Kategorien des Alltags der DDR – Knappheit, Gemeinschaftsgefühl und Un-

terdrückung. Denn diese Kategorien stehen mit den Merkmalen, die die „Ostalgie“ kennzeichnen, im engen Zusammenhang. Die Lehrpläne beider Fächer erwähnen sie kaum, und nur wenige Schulbücher gehen zumeist kurz darauf ein. Die neuen Bundesländer sollten bei der Revision oder der Neuerstellung der Lehrpläne diese Lücke schließen.

Nach dem Ergebnis der vorliegenden Untersuchung stellt das Gros der Politikschulbücher die im Fach Geschichte ausreichend behandelten Themen ebenfalls dar. Dabei wird aber, hinsichtlich der DDR-Geschichte, zu wenig auf die für das Fach Politische Bildung erforderlichen Themen geachtet. Deshalb ist mehr Koordination zwischen beiden Fächern, aber auch mit anderen Fächern notwendig. Das heißt also, dass die beiden Fächer besser aufeinander abgestimmt werden sollen, um sich so gegenseitig ergänzen zu können.

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1: Überblick des Kategoriensystems der Untersuchung.....	59
Übersicht 2: Zusammenfassung der Ziele und Aufgaben für das Fach Geschichte.....	69
Übersicht 3: Zusammenfassung der Didaktik für das Fach Geschichte.....	73
Übersicht 4: Zusammenfassung der Methoden für das Fach Geschichte.....	79
Übersicht 5: Zusammenfassung der Ziele und Aufgaben für das Fach Politische Bildung....	83
Übersicht 6: Zusammenfassung der Didaktik für das Fach Politische Bildung.....	88
Übersicht 7: Zusammenfassung der Methoden für das Fach Politische Bildung.....	92
Übersicht 8: Präsenzanalyse der Lernziele in den Lehrplänen für die Fächer Geschichte und Staatsbürgerkunde der DDR.....	97
Übersicht 9: Präsenzanalyse der Lerninhalte in den Lehrplänen für die Fächer Geschichte und Staatsbürgerkunde der DDR.....	101
Übersicht 10: Präsenzanalyse der Lerninhalte in den Lehrplänen für die Fächer Geschichte und Politische Bildung der neuen Bundesländer.....	113
Übersicht 11: Raumanalyse der Darstellungsbereiche der Zeitgeschichte nach 1945 in den Schulbüchern für das Fach Geschichte der DDR.....	131
Übersicht 12: Raumanalyse der DDR-Darstellung nach den Perioden in den Schulbüchern für das Fach Geschichte der DDR.....	131
Übersicht 13: Präsenzanalyse der Lerninhalte in den Schulbüchern für das Fach Geschichte der DDR.....	132
Übersicht 14: Präsenzanalyse der Lerninhalte in den Schulbüchern für das Fach Staatsbürgerkunde der DDR.....	146
Übersicht 15: Raumanalyse der Darstellungsbereiche der Zeitgeschichte nach 1945 in den Schulbüchern für das Fach Geschichte der neuen Bundesländer.....	166
Übersicht 16: Raumanalyse der DDR-Darstellung nach den Perioden in den Schulbüchern für das Fach Geschichte der neuen Bundesländer.....	168
Übersicht 17: Präsenzanalyse der Lerninhalte in den Schulbüchern für das Fach Geschichte der neuen Bundesländer.....	169
Übersicht 18: Präsenzanalyse der Lerninhalte in den Schulbüchern für das Fach Politische Bildung der neuen Bundesländer.....	209
Übersicht 19: Darstellungsumfang der DDR-Geschichte in den Schulbüchern für das Fach Politische Bildung der neuen Bundesländer.....	215

Quellenverzeichnis

**Lehrpläne der neuen Bundesländer für das Fach Geschichte

- (LP1) Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.), Vorläufiger Rahmenplan Lernbereich „Gesellschaftslehre“, Geschichte, Sekundarstufe I, 1991
- (LP2) Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Rahmenplan Gymnasium, Geschichte, Jahrgangsstufen 9 bis 10, Erprobungsfassung, 1998
- (LP3) Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.), Lehrplan Gymnasium, Geschichte, Klassen 5-12, 1992
- (LP3-1) Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Präzisierung des Lehrplans Gymnasium, Geschichte, Klassen 5 bis 12 vom 1. August 1992, 1996
- (LP4) Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, Rahmenrichtlinien Gymnasium/ Fachgymnasium, Geschichte, 2000
- (LP5) Thüringer Kultusministerium (Hg.), Lehrplan für das Gymnasium, Geschichte, 1999

****Lehrpläne der neuen Bundesländer für das Fach Politische Bildung**

- (LP6) Ministerium für Bildung, Jugend und Sport(Hg.), Vorläufiger Rahmenplan Lernbereich „Gesellschaftslehre“, Politische Bildung, Sekundarstufe I, 1991
- (LP7) Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Rahmenplan Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule Gymnasium, Sozialkunde, Jahrgangsstufen 8 bis 10, Erprobungsfassung, 1999
- (LP8) Sächsisches Staatsministerium für Kultus(Hg.), Lehrplan Gymnasium, Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung/ Wirtschaft, Klassen 9-12, 1992
- (LP8-1) Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.), Präzisierung des Lehrplans Gymnasium, Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung/ Wirtschaft, Klassen 5 bis 12 vom 1. August 1992, 1996
- (LP9) Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, Rahmenrichtlinien, Gymnasium/ Fachgymnasium, Sozialkunde, 1999
- (LP10) Thüringer Kultusministerium (Hg.), Lehrplan für das Gymnasium, Sozialkunde, 1999
- (LP10-1) Thüringer Kultusministerium (Hg.), Lehrplan für das Gymnasium, Wirtschaft und Recht, 1999

****Lehrplan der DDR für das Fach Geschichte**

- (LP11) Ministerrat der DDR/ Ministerium für Volksbildung, Ziele und Inhalt des Unterrichts im Fach Geschichte (Klassen 5 bis 10) und Grundsätze zur Unterrichtsgestaltung, 7. Aufl. Ausgabe 1966, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1977
- (LP12) Ministerrat der DDR/ Ministerium für Volksbildung, Lehrplan Geschichte Klasse 9, 9. Aufl. Ausgabe 1970, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1987
- (LP13) Ministerrat der DDR/Ministerium für Volksbildung, Lehrplan Geschichte 10, 2. Aufl. Ausgabe 1977, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1987

****Lehrplan der DDR für das Fach Staatsbürgerkunde**

- (LP14) Ministerrat der DDR/ Ministerium für Volksbildung, Lehrplan Staatsbürgerkunde Klassen 7 bis 10, 2. Aufl. Ausgabe 1983, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1985

****Schulbücher der neuen Bundesländer für das Fach Geschichte**

- (SB1) Anno, Bd. 4 Das 20. Jahrhundert, Braunschweig: Westermann, 1997
- (SB2) Anno, Ausgabe Sachsen, Bd. 5/6, Das 20. Jahrhundert, Braunschweig: Westermann, 1998
- (SB3) bsv-Geschichte/ 4G, Das 20. Jahrhundert, München: Bayerischer Schulbuchverlag, 1993
- (SB4) bsv-Geschichte/ 4N, Das 20. Jahrhundert, 4. Aufl. München: Bayerischer Schulbuchverlag, 1992
- (SB5) Entdecken und Verstehen, Bd. 3, Von 1917 bis zur Gegenwart, 2. Aufl. Frankfurt: Cornelsen-Verlagsgruppe Hirschgraben, 1997
- (SB6) Entdecken und Verstehen, Geschichtsbuch für Realschulen und Gesamtschulen, Bd. 4, Berlin: Cornelsen, 1997
- (SB7) Entdecken und Verstehen 9/10. Geschichtsbuch für Brandenburg, Vom Ersten Weltkrieg bis zum vereinten Deutschland, Berlin: Cornelsen, 1999
- (SB8) Entdecken und Verstehen 9/10, Geschichtsbuch für Thüringen, Vom Ersten Weltkrieg bis zum vereinten Deutschland, Berlin: Cornelsen, 1999
- (SB9) Expedition Geschichte, Bd. 3. Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart, Frankfurt: Diesterweg, 1999
- (SB10) Geschichte und Gegenwart, Arbeitsbuch Geschichte. Ausgabe A, Bd. 5. Vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Gegenwart, Hannover: Schroedel, 1992

- (SB11) Geschichte und Geschehen A4, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, 1997
- (SB12) Geschichte und Geschehen Sachsen D5, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig, 1997
- (SB13) Geschichte und Geschehen Sachsen D6, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig, 1998
- (SB14) Geschichte und Geschehen Sachsen-Anhalt Klasse 10, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig, 1998
- (SB15) Geschichte und Geschehen Thüringen F6, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig, 1998
- (SB16) Geschichtliche Weltkunde, Bd. 3. Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart, Frankfurt: Diesterweg, 1997
- (SB17) Geschichtliche Weltkunde, Ausgabe für die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Kl. 10. Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart, Frankfurt: Diesterweg, 1997
- (SB18) Geschichtliche Weltkunde, vierbändige Fassung, Sonderausgabe, Bd. 4. Von der Oktoberrevolution in Russland bis zur Gegenwart, Frankfurt: Diesterweg, 1991
- (SB19) Geschichtsbuch Neue Ausgabe Bd.4 Von 1918 bis 1995, Berlin: Cornelsen, 1996
- (SB20) Historia. Geschichtsbuch für Gymnasien, Bd.4 das 20. Jahrhundert, Paderborn: Schöningh, 1999
- (SB21) Das IGL-Buch 3, Gesellschaftslehre an Gesamtschulen, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig, 1997
- (SB22) Die Reise in die Vergangenheit, Bd. 6. Weltgeschichte seit 1945, Braunschweig: Westermann, 1997
- (SB23) Rückspiegel, Bd. 4. vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart, Paderborn: Schöningh, 1996
- (SB24) Unsere Geschichte, Bd. 3. Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart, 2. erg. Aufl., Frankfurt: Diesterweg, 1991
- (SB25) Unsere Geschichte, vierbändige Ausgabe, Bd. 4. Von der Oktoberrevolution bis zur Gegenwart, 2. erg. Aufl. Frankfurt: Diesterweg, 1991
- (SB26) Wir machen Geschichte, Bd. 4. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart, Frankfurt: Diesterweg, 1998
- (SB27) Wir machen Geschichte, Gymnasium Sachsen Klasse 9, Von der Weimarerrepublik bis zur Gegenwart, Frankfurt: Diesterweg, 1998
- (SB28) Wir machen Geschichte, Gymnasium Sachsen Bd.6. Totalitäre Herrschaftsformen und ihre Überwindung. Entstehung der Demokratie und Formen ihrer Umsetzung, Frankfurt: Diesterweg, 1997

**Schulbücher der neuen Bundesländer für das Fach Politische Bildung

- (SB31) Anstöße Arbeitsbuch für den Sozialkundeunterricht in Sachsen-Anhalt Band 2, Leipzig: Ernst Klett, 1997
- (SB32) Arbeitsbuch Politik, Berlin: Cornelsen, 1997
- (SB33) Gesellschaft verstehen und handeln. Landesausgabe Brandenburg, Klassen 9/10, Leipzig: Miltzke, 2000
- (SB34) Gesellschaft verstehen und handeln. Mecklenburg-Vorpommern, Klasse 8, Leipzig: Miltzke, 1999
- (SB35) Gesellschaft verstehen und handeln. Landesausgabe, Klassen 9/10, Leipzig: Miltzke, 1999
- (SB36) Gesellschaft verstehen und handeln. Landesausgabe Sachsen Gymnasium Klasse 9, Leipzig: Miltzke, 1999
- (SB37) Gesellschaft verstehen und handeln. Landesausgabe Sachsen Gymnasium Klasse 10, Leipzig: Miltzke, 1999

- (SB38) Gesellschaft verstehen und handeln. Landesausgabe Sachsen-Anhalt, Klassen 8-10, Leipzig: Militzke, 1999
- (SB39) Gesellschaft verstehen und handeln. Landesausgabe Thüringen Gymnasium, Klassen 9/10, Leipzig: Militzke, 1999
- (SB40) Mensch und Politik. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft Gymnasium Sachsen 9, Hannover: Schroedel, 1997
- (SB41) Politik Band 2. Lernen und Handeln für heute und morgen, 2. Aufl., Frankfurt: Moritz Diesterweg, 1995
- (SB42) Politik Band 3. Lernen für heute und morgen, 2. Aufl., Frankfurt: Moritz Diesterweg, 1995
- (SB43) Politik erleben. Sozialkunde, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1995
- (SB44) Politik gestalten. Ein Arbeitsbuch für Sekundarstufe I. Neubearbeitung, Band 3, Hannover: Schroedel, 1997
- (SB45) Politik im Aufriss Band 3, 2. Aufl., Frankfurt: Moritz Diesterweg, 1993
- (SB46) Politik und Gesellschaft, Band 2. Sekundarstufe I. Klasse 9/10. Landesausgabe Brandenburg, 4. Aufl., Leipzig: Militzke, 1996
- (SB47) Politik und Gesellschaft, Band 2. Sekundarstufe I. Klasse 9/10. Landesausgabe Mecklenburg-Vorpommern, Leipzig: Militzke, 1993
- (SB48) Politik und Gesellschaft, Band 1. Sekundarstufe I. Klasse 8. Landesausgabe Sachsen, Leipzig: Militzke, 1993
- (SB49) Politik und Gesellschaft, Band 2. Sekundarstufe I. Klasse 9/10. Landesausgabe Sachsen, Leipzig: Militzke, 1993
- (SB50) Politik und Gesellschaft, Band 1. Sekundarstufe I. Klasse 8. Landesausgabe Thüringen Band 1, Leipzig: Militzke, 1993
- (SB51) Politik und Gesellschaft, Band 2. Sekundarstufe I. Klasse 9/10. Landesausgabe Thüringen, Leipzig: Militzke, 1993
- (SB52) Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Ausgabe A, Braunschweig: Westermann, 1997
- (SB53) Tatsache Politik, Band 2, Frankfurt: Moritz Diesterweg, 1997
- (SB54) Wirtschaft 9/10, Länderausgabe M, Berlin: Cornelsen, 1994
- (SB55) Wirtschaft und Recht, Band 2 für die Ausgabe Thüringen, Donauwörth; Leipzig; Dortmund: Auer, 1999

**Schulbuch der DDR für das Fach Geschichte

- (SB61) Geschichte. Lehrbuch für Klasse 9, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1988
- (SB62) Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10. 5. Aufl. Ausgabe 1983, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1987

**Schulbücher der DDR für das Fach Staatsbürgerkunde

- (SB63) Staatsbürgerkunde. Klasse 7. 2. Aufl. Ausgabe 1983, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1984
- (SB64) Staatsbürgerkunde. Klasse 8, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1984
- (SB65) Staatsbürgerkunde. Klasse 9. 5. Aufl. Ausgabe 1983, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1987
- (SB66) Staatsbürgerkunde. Klasse 10, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1987

Kategoriensystem der Untersuchung

****Dimension 1: Die Deutsche Frage im Spannungsfeld des Ost-West-Konflikts und der Einfluss der Sowjetunion auf die DDR**

< Periode I: 1945-1949 >

Kategorie(im folgenden K.) 1: Die Deutschlandpläne der Alliierten

- 1.1 Teheran Konferenz (28.11-1.12.1943)
- 1.2 Morgenthau Plan (1944)
- 1.3 Londoner Abkommen
- 1.4 Jalta Konferenz (4-11.2.1945)
- 1.5 Berliner Erklärung (5.6.1945)
- 1.6 Strategische Planung von deutschen Kommunisten über die Neuordnung Deutschlands vor dem Kriegsende

K. 2: Potsdamer Konferenz (17.6-2.8.1945)

- 2.1 Verhandlungsprozess
- 2.2 Entscheidungen der Konferenz bzw. Konsens der Alliierten für die Neuordnung Deutschlands
- 2.3 Weichenstellungen der Alliierten für die Neuordnung Deutschlands
- 2.4 Historische Bedeutung der Potsdamer Konferenz

K. 3: Unterschiedliche Situationen und Interessen der Besatzungsmächte

- 3.1 Ungleiche Siegermächte
- 3.2 Unterschiedliche Interessen der Besatzungsmächte

K. 4: Deutschland nach dem Kriegsende

- 4.1 Bedeutung des Kriegsendes
- 4.2 Jugendopfer und Familiensituation
- 4.3 Lebensverhältnisse
- 4.4 Trümmerfrauen
- 4.5 Kindheit zwischen Trümmern
- 4.6 Stadt, Infrastruktur und das industrielle Potential
- 4.7 Flucht, Vertreibung und Umsiedlung
- 4.8 Psychologische Situation
- 4.9 Schuldgefühl an den Greuel des NS-Systems
- 4.10 Verbleiben der Irrlehren des Nationalsozialismus in den Köpfen
- 4.11 Kriegsgefangenschicksale
- 4.12 Hilfe der USA zur Notlinderung
- 4.13 Hilfe der UdSSR zur Notlinderung
- 4.14 Kultureller Aufbruch
- 4.15 Schwarzenberg: ein Sonderfall in Sachsen

K. 5: Ähnlich positionierte oder gemeinsame Besatzungspolitik

- 5.1 Nürnberger Prozess
- 5.2 Gerichtsverfahren gegen Nationalsozialisten
- 5.3 Umerziehung
- 5.4 Entnazifizierung
- 5.5 Entmilitarisierung

K. 6: Besatzungspolitik in den Westzonen

- 6.1 Politische und gewerkschaftliche Betätigung
- 6.2 Besetzung und Tätigkeit der Verwaltung
- 6.3 Lizenzvergabe der Zeitungen und Zensur
- 6.4 Gegen die Verstaatlichung und Sozialisierung
- 6.5 Rationierung
- 6.6 Demontage und Reparation
- 6.7 Verhinderung der Vereinigung von SPD und KPD
- 6.8 Neugliederung der Länder und Landtagswahlen
- 6.9 Mitbestimmungsrecht für Arbeitnehmer

6.10 Die Proklamation Nr.1 der Militärregierung für Deutschland

K. 7: Beginn des Kalten Krieges

- 7.1 Sowjetische Machtpolitik in Osteuropa
- 7.2 Eiserner Vorhang und Verteidigung durch Abschreckung
- 7.3 Wandel der amerikanischen Deutschlandpolitik
- 7.4 Truman-Doktrin und Eindämmungspolitik
- 7.5 Zwei-Lager-Theorie
- 7.6 Abrüstungsvorschläge der UdSSR

K. 8: Wirtschaftlicher Gegensatz

- 8.1 Einstellung der Reparationen an die UdSSR aus Westdeutschland
- 8.2 Wirtschaftliche Integration in den Westzonen: Bi-Zone (1947), Tri-Zone (1949)
- 8.3 Marshallplan
- 8.4 Gründe für die Ablehnung des Marshallplans der UdSSR
- 8.5 Kominform und RGW

K. 9: Entscheidungen für einen westdeutschen Teilstaat

- 9.1 Unterschiedliche Positionen um die Westorientierung in den Westzonen
- 9.2 Münchener Ministerpräsidentenkonferenz (1947)
- 9.3 Scheitern der Außenministerkonferenzen (1946/ 1947/ 1949)
- 9.4 Ausbau der politischen Institutionen in den Westzonen
- 9.5 Sechsmächtekonferenz zum Weststaat (1948)
- 9.6 Auszug der UdSSR aus dem Kontrollrat
- 9.7 Frankfurter Dokumente

K. 10: Währungsreform und Berlin-Blockade

- 10.1 Getrennte Währungsreform in West und Ost
- 10.2 Berlin-Blockade und Luftbrücke
- 10.3 Teilung Berlins

K. 11: Die Gründung der beiden deutschen Staaten

- 11.1 Parlamentarischer Rat und das Grundgesetz
- 11.2 Merkmale bzw. Charakter des Grundgesetzes
- 11.3 Gründung der BRD
- 11.4 Historische Bedeutung der Gründung der BRD
- 11.5 Volkskongressbewegung und Deutscher Volksrat
- 11.6 DDR-Verfassung
- 11.7 Gründung der DDR
- 11.8 Historische Bedeutung der Gründung der DDR
- 11.9 Schuld an der Teilung Deutschlands

< Periode II: 1949-1961 >

K. 12: Blockbildung

- 12.1 Hintergrund der Gründung der NATO
- 12.2 NATO (1949) und Beitritt der BRD in die NATO (1955)
- 12.3 Westintegration
- 12.4 Warschauer Pakt (1955) und Beitritt der DDR in den Warschauer Pakt (1955)
- 12.5 Ostintegration

K. 13: Stalin-Note (1952) und Genfer Gipfelkonferenz (1955)

- 13.1 Stalin-Note
- 13.2 Genfer Gipfelkonferenz
- 13.3 Zwei-Staaten-Theorie

K. 14: Konfrontation der beiden Supermächte

- 14.1 Politik der „Zurückdrängung“ der USA
- 14.2 Wettrüsten in den 50er Jahren
- 14.3 Berlin-Ultimatum (1958)

< Periode II/III: 1949-1961-1971 >**K. 15: Widerstände in Osteuropa und Reaktion der UdSSR**

- 15.1 Entstalinisierung in der UdSSR
- 15.2 Polen 1956 (a), 1968 (b), 1970 (c), 1976 (d)
- 15.3 Ungarn 1956
- 15.4 Tschechoslowakei 1968
- 15.5 Breschnew-Doktrin

K. 16: Deutsche Frage im Entspannungsprozess

- 16.1 Moskauer und Warschauer Vertrag (1970)
- 16.2 Berlin-Abkommen (Vier-Mächte-Vertrag)

< Periode II/III/IV: 1949-1961-1971-1989/90 >**K. 17: Entspannungsbemühung**

- 17.1 Politik der friedlichen Koexistenz (a) und Abrüstungsvorschläge der UdSSR (b)
- 17.2 Moskauer Beratung von 1960
- 17.3 Kuba-Krise
- 17.4 Friedensinitiative der USA
- 17.5 Politik der Reflexiven Reaktion der USA
- 17.6 Entspannungsbemühungen
- 17.7 KSZE
- 17.8 Abrüstung nach der Initiative von Gorbatschow

< Periode IV: 1971-1989/90 >**K. 18: Neue Konfrontation der Supermächte und Friedensbewegung**

- 18.1 NATO-Doppelbeschluss und Nachrüstung
- 18.2 Friedensbewegung

K. 19: Reformbewegungen in Osteuropa am Ende der 70er Jahre

- 19.1 Charta 77 in der CSSR
- 19.2 Solidarität-Bewegung in Polen

K. 20: Reformpolitik Gorbatschows und Wandel der UdSSR

- 20.1 Hintergrund
- 20.2 Glasnost und Perestroika
- 20.3 Politik zu den sozialistischen Staaten
- 20.4 Verfassungsreform und Wahl 1989

K. 21: Wandel in Osteuropa am Ende der 80er Jahre und Auflösung des Ostblocks

- 21.1 Polen
- 21.2 CSSR
- 21.3 Ungarn
- 21.4 Andere südosteuropäische Länder
- 21.5 Hintergrund bzw. Gründe für die Ablösung des Ostblocks

< Periodenübergreifende Zusammenhänge, strukturelle Merkmale und Begriffe >**K. 22: Begriff des Kalten Krieges und dessen Schuld**

- 22.1 Begriff bzw. Charakter
- 22.2 Schuld am Kalten Krieg
- 22.3 Rüstungswettlauf
- 22.4 Auswirkung des Wettrüstens auf die Wirtschaft der beiden Supermächte

K. 23: Begriff der deutschen Frage und Vorbehaltsrechte der Alliierten

- 23.1 Begriff der deutschen Frage
- 23.2 Vorbehaltsrechte der Alliierten
- 23.3 Sonderstatus Berlins

****Dimension 2: Beziehungen und Vergleiche der beiden deutschen Staaten**

< Periode II/III: 1949-1961-1971 >**K. 1: Bekenntnis zur deutschen Einheit der beiden Staaten**

- 1.1 BRD
- 1.2 DDR
- 1.3 Vorschläge der DDR zu normalen Beziehungen und Kontakt

K. 2: Alleinvertretungsanspruch der BRD und Hallsteindoktrin

- 2.1 Alleinvertretungsanspruch der BRD
- 2.2 Hallsteindoktrin

K. 3: Abgrenzungspolitik und Ringen um internationale Anerkennung der DDR

- 3.1 Politik der BRD gegenüber der DDR aus der Sicht der DDR
- 3.2 Abgrenzungspolitik der DDR
- 3.3 Ringen um internationale Anerkennung

< Periode III/IV: 1961-1971-1989/90 >**K. 4: Wandel der nationalen Frage in der DDR**

- 4.1 Verfassung von 1968
- 4.2 Verfassung von 1974 bzw. These von zwei Nationen
- 4.3 Gesamtdeutsche Perspektive in den 80er Jahren

K. 5: Deutsch-deutsches Gipfeltreffen

- 5.1 Brandt und Stoph im Jahr 1970
- 5.2 Schmidt und Stoph im Jahr 1981
- 5.3 Kohl und Honecker im Jahr 1987

K. 6: Grundlagenvertrag und seine Folgen

- 6.1 Grundlagenvertrag
- 6.2 Absicht bzw. Interpretation der DDR
- 6.3 Folgevereinbarungen und Kontakte
- 6.4 Kontroverse um den Vertrag
- 6.5 Folge bzw. Auswirkungen
- 6.6 Grenzen oder Probleme

K. 7: Zahlungen und finanzielle Hilfe an die DDR

- 7.1 Zahlungen der BRD an die DDR
- 7.2 Milliardenkredit westlicher Banken an die DDR

K. 8: Verschärfung der Abgrenzung der DDR nach dem Grundlagenvertrag

- 8.1 Verschärfung der ideologischen Arbeit
- 8.2 Eliminierung aller Hinweise auf eine gemeinsame deutsche Nation
- 8.3 Politik der DDR gegenüber der BRD aus der Sicht der DDR

K. 9: Kontakte der Bevölkerung und gegenseitige Wahrnehmung anderer Teilstaat

- 9.1 Kontakte der Bevölkerung
- 9.2 Selbstverständnis der Ost- bzw. Westdeutschen
- 9.3 Wahrnehmung der BRD durch die DDR-Bevölkerung
- 9.4 Wahrnehmung der DDR durch die BRD-Bevölkerung

K. 10: Vereinigungsprozess

- 10.1 Diskussion um die Vereinigungsweise
- 10.2 Außenpolitik zur Einheit
- 10.3 Staatsvertrag
- 10.4 Einigungsvertrag und Vereinigung
- 10.5 Bedeutung der Vereinigung

< Periodenübergreifende Zusammenhänge und Vergleiche >**K. 11: Wechselseitige Entfremdung der beiden deutschen Staaten**

- 11.1 Allgemeine Situation
- 11.2 Aus der Sicht der BRD
- 11.3 Aus der Sicht der DDR
- 11.4 Wahrnehmung der Vereinigung im Wandel

K. 12: Vergleich: Politik

- 12.1 Wahlen
- 12.2 Machtverhältnisse
- 12.3 Verfassungsanspruch und politische Wirklichkeit
- 12.4 Parteien
- 12.5 Politischer Extremismus
- 12.6 Handlungsspielraum der BRD und der DDR für die Annäherung
- 12.7 Bundesstaat vs. Einheitsstaat

K. 13: Vergleich: Wirtschaft

- 13.1 Wirtschaftsleistung
- 13.2 Eigentumsverhältnisse
- 13.3 Wirtschaftliche Grundsätze: Ziele, Mittel, Verteilungsprinzipien
- 13.4 Umgang mit der Umwelt
- 13.5 Mitbestimmung
- 13.6 Wohnung
- 13.7 Grundlegende Merkmale zwischen Marktwirtschaft und Planwirtschaft
- 13.8 Aufgaben der Gewerkschaften
- 13.9 Wirtschaftsstruktur
- 13.10 Produktivität
- 13.11 Bestimmung des Wertes der Währung
- 13.12 Einkommen
- 13.13 Renten
- 13.14 Zum Kauf erforderliche Arbeitszeit
- 13.15 Preise

K. 14: Vergleich: Gesellschaft

- 14.1 Frauen
- 14.2 Sicherheit des Arbeitsplatzes
- 14.3 Feindbilder in Ost und West
- 14.4 Vertragsarbeiter vs. Gastarbeiter
- 14.5 Stellung des Bürgers
- 14.6 Ausbildungsberufe weiblicher Auszubildender
- 14.7 Soziale Sicherung im Allgemeinen

K. 15: Vergleich: Alltag

- 15.1 Familie
- 15.2 Arbeitsalltag
- 15.3 Freizeitverhalten
- 15.4 Technische Konsumgüter

K. 16: Vergleich anderer Bereiche

- 16.1 Musik
- 16.2 Recht auf Bildung
- 16.3 Schule
- 16.4 Einrichtungen für Kinder und Jugendliche
- 16.5 Jugend
- 16.6 Geschichtsbild
- 16.7 Vorzüge und Nachteile der beiden Systeme in der Umfrage

K. 17: Innerdeutscher Handel

****Dimension 3: Politik der in der SBZ/DDR**

< Periode I: 1945-1949 >

K. 1: Politische Entwicklung in der SBZ

- 1.1 Gruppe Ulbricht und SMAD
- 1.2 Aufruf der KPD (Juni 1945)
- 1.3 Zulassung der Parteien und Gewerkschaften und neue Gründung der Parteien
- 1.4 Aufbau der Landes- und Provinzialverwaltungen (und ihre Aufbauweise)
- 1.5 Elf Deutsche Zentralverwaltung (Juli 1945)
- 1.6 Block der antifaschistisch-demokratischen Parteien
- 1.7 Wahl im Jahr 1946
- 1.8 Abschaffung des Beamtentums

K. 2: Gründung der SED

- 2.1 Hintergrund
- 2.2 Zusammenschluss
- 2.3 Verhinderung der Urabstimmung unter den Mitgliedern bzw. Zwangscharakter
- 2.4 Bedeutung
- 2.5 Abhängigkeit der SED von der sowjetischen Besatzungsmacht

K. 3: Regional- und Minderheitsbezug

- 3.1 Sowjetische Militäradministration in Sachsen (SMAD)
- 3.2 Sorben

< Periode I/II: 1945-1949-1961 >

K. 4: Stalinismus in der SBZ/DDR

- 4.1 Sowjetische Internierungslager und Speziallager
- 4.2 Strafverfolgung
- 4.3 Terror
- 4.4 Personenkult

< Periode II: 1949-1961 >

K. 5: Umgestaltung der SED zur „Partei neuen Typus“

- 5.1 Umwandlung zu einer marxistisch-leninistischen Kampfpartei
- 5.2 Säuberung der SED
- 5.3 Disziplinierung der Parteien
- 5.4 Parteilehrjahr
- 5.5. Historische Bedeutung

K. 6: Politische Entwicklung

- 6.1 Gesetze zur Festigung und Weiterentwicklung der Staatsmacht
- 6.2 Bildung der Nationalen Front
- 6.3 III. Parteitag der SED (1950)
- 6.4 Volkskammerwahl 1950
- 6.5 II. Parteikonferenz (1952)
- 6.6 Auflösung der Länder (1952)
- 6.7. Souveränitätsgewinn (1954)
- 6.8 V. Parteitag (1958)
- 6.9 Konstituierung des Staatsrats (1960)
- 6.10 Keine Wiedergutmachung an Israel

K. 7: Berliner Mauer

- 7.1 Hintergrund
- 7.2 Errichtung
- 7.3 Reaktion des Westens
- 7.4 Reaktion der Bevölkerung in der DDR

7.5 Folge bzw. Auswirkung

7.6 Charakter

7.7 Bewertung der Entwicklung in der DDR nach 1961

< Periode III: 1961-1971 >

K. 8: Politische Entwicklungen in den 60er Jahren

8.1 VI. Parteitag der SED (1963)

8.2 Vertrag und Abkommen mit der UdSSR (1964ff)

8.3 Freundschafts- und Beistandsverträge mit den anderen sozialistischen Ländern (1967)

K. 9: Sozialistische Menschengemeinschaft

9.1 Begriff

9.2 Hintergrund

K. 10: Die erste sozialistische Verfassung (1968)

10.1 Prozess

10.2 Macht -und Eigentumsverhältnisse

< Periode IV: 1971-1989/90 >

K. 11: Machtwechsel im Jahr 1971

11.1 Hintergrund

11.2 Prozess

K. 12: Begriff des entwickelten sozialistischen Gesellschaft und der Einheit der Wirtschaft- und Sozialpolitik

12.1 VIII. Parteitag der SED (1971)

12.2 Die entwickelte sozialistische Gesellschaft bzw. real existierender Sozialismus

12.3 Die Einheit der Wirtschafts- und Sozialpolitik

K. 13: Verfassungsänderung 1974

13.1 Sowjetische Führungsrolle

13.2 Außenpolitische Zielsetzung

K. 14: Politische Entwicklungen seit der Mitte der 70er Jahre

14.1 Freundschaft, Zusammenarbeit und gegenseitiger Beistandsvertrag mit der UdSSR (1975)

14.2 IX. Parteitag (1976) und Parteiprogramm der SED

14.3 X. Parteitag der SED (1981)

14.4 XI Parteitag der SED (1986)

K. 15: Sicherung der Macht von Honecker und Reformverweigerung

15.1 Sicherung der Macht von Honecker

15.2 Verhinderung der Erneuerung der Parteiführung

15.3 Repressionspolitik

15.4 Ventile gegen die wachsende Unruhe

15.5 Ablehnung der Reformpolitik Gorbatschows

K. 16: Untergang der DDR

16.1 Zunahme der Unzufriedenheit der Bevölkerung

16.2 Wahlfälschung (a) und Befürwortung der Protestniederschlagung in Peking (b)

16.3 Fluchtwelle

16.4 Massenprotest

16.5 Reaktion der SED

16.6 Maueröffnung und Stimmungswechsel zur Vereinigung

16.7 Organisation der Opposition (a) und Runder Tisch (b)

16.8 Auseinandersetzung um die weitere Existenz der DDR

16.9 Volkskammerwahl 1990

K. 17: Ursachen des Untergangs und sein Charakter

17.1 Ursachen des Untergangs

17.2 Friedliche Revolution (a) oder Zusammenbruch (b)

<Periodeübergreifende Zusammenhänge, strukturelle Merkmale und Begriffe>

K. 18: Staatscharakter und Diktaturvergleich

- 18.1 Charakterisierung der DDR als Totalitarismus
- 18.2 Charakterisierung bzw. Selbstverständnis der DDR
- 18.3 Diktaturvergleich
- 18.4 Schuld an der Diktatur

K. 19: Herrschaftssystem der DDR

- 19.1 Funktion und Charakter des Staates
- 19.2 Der demokratische Zentralismus als Organisations- und Leitungsprinzip des Staates
- 19.3 Staatsapparat
- 19.4 Sozialistische Demokratie bzw. Diktatur des Proletariats
- 19.5 Führungsanspruch der SED
- 19.6 Aufbau und Mitgliedschaft der SED
- 19.7 Parteiensystem
- 19.8 Volkskammer und örtliche Volksvertretung
- 19.9 Wahlsystem
- 19.10 Kommune
- 19.11 Außenpolitik
- 19.12 Probleme des Herrschaftssystems aus der westlichen Sicht

K. 20: Überwachungs- und Kontrollsystem

- 20.1 MfS
- 20.2 Zensur
- 20.3 Hausbuch

K. 21: Recht und Justiz

- 21.1 Sozialistische Verfassung
- 21.2 Grundrechte
- 21.3 Pflicht der Staatsbürger
- 21.4 Charakter der Justiz bzw. Rechts
- 21.5 War die DDR ein Rechtsstaat?
- 21.6 Aufbau der Justiz
- 21.7 Rolle der Richter
- 21.8 Grundlagen der Bestrafung der Oppositionellen
- 21.9 Menschenrechtsverständnis

K. 22: Bewaffnete Organe

- 22.1 Kasernierte Volkspolizei (KVP) und NVA
- 22.2 Grenztruppen
- 22.3 Betriebskampfgruppen

K. 23: Ideologie

- 23.1 Marxismus-Leninismus: Wissenschaftlichkeit und allgemeine Gültigkeit als Grundlagen der Politik der SED
- 23.2 Gesetzmäßigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung und Klassenkampf als ihre grundlegende Triebkraft
- 23.3 Arbeiterklasse: ihr Charakter und historische Mission unter Führung der marxistisch-leninistischen Partei
- 23.4 Widersprüche und Krise des Kapitalismus und historische Notwendigkeit seiner Ablösung
- 23.5 Interessenübereinstimmung zwischen Staat und Bevölkerung
- 23.6 Proletarischer Internationalismus
- 23.7 Sinn des Sozialismus und Gründe für seine Stärke
- 23.8 Sozialistischer Patriotismus

23.9 Aggressivität des Imperialismus

K. 24: Massenmedien und Propaganda

24.1 Massenmedien

24.2 Propaganda

K. 25: Politische Symbole, Ritual und Gedenkstätte

25.1 Staatswappen

25.2 Orden

25.3 Nationalhymne

25.4 Gedenkstätte

****Dimension 4: Wirtschaft in der SBZ/DDR**

< Periode I: 1945-1949 >

K. 1: Umgestaltung der Banken und der Industriebetrieben

1.1 Verstaatlichung des Bankwesens (Juli 1945)

1.2 Enteignung und Verstaatlichung der Industrie

1.3 Volksentscheid in Sachsen (Juni 1946)

1.4 SAG (Juni 1946)

1.5 VEB (1948)

K. 2: Bodenreform und landwirtschaftliche Entwicklung

2.1 Begründung der Bodenreform und Unterstützung

2.2 Enteignung und Aufteilung

2.3 Widerstand

2.4 VEG

2.5 Beschlagnahme landwirtschaftlicher Erzeugnisse durch die sowjetische Besatzungsmacht

2.6 Bedeutung der Bodenreform

2.7 Bewertung der Bodenreform

2.8 Landwirtschaftliche Entwicklung nach der Bodenreform

< Periode I/II: 1945-1949-1961 >

K. 3: Zentrale Lenkung der Wirtschaft

3.1 Deutsche Wirtschaftskommission (Juni 1947)

3.2 Halbjahresplan 1948/ Zweijahresplan 1949/50

3.3 Aktivistenbewegung

K. 4: Startbedingungen der Wirtschaft

4.1 Rohmaterialmangel

4.2 Aufenthaltskosten der sowjetischen Truppen

4.3 Reparationslasten

4.4 Disproportion der Grundstoff- und Schwerindustrie

4.5 Hilfe der Sowjetunion

4.6 Ungünstiger Handelsaustausch mit den RGW-Ländern

4.7 Einstellung der Lieferung aus den Westzonen

< Periode II: 1949-1961 >

K. 5: Einführung der Planwirtschaft und wirtschaftliche Entwicklung

5.1 5-Jahresplan

5.2 Schwergewicht auf dem Aufbau der chemischen und der Schwerindustrie

5.3 Vernachlässigung der Versorgung mit Konsumgütern

5.4 Wirtschaftliche Belastung der Wiederbewaffnung der DDR beim Aufbau des Sozialismus

5.5 Einsatz der Schüler auf der Großbaustelle

5.6 Übergabe der SAG-Betriebe an die DDR

- 5.7 Herabsetzung der Reparation und ihre Einstellung
- 5.8 Aktivisten- und Neuererbewegung
- 5.9 Leistungen bzw. Erfolge des 5-Jahresplans
- 5.10 Überschätzung der wirtschaftlichen Möglichkeit

K. 6: Ausweitung der sozialistischen Produktionsverhältnisse

- 6.1 PGH (1955)
- 6.2 Kommissionshandel
- 6.3 Staatliche Beteiligung an Privatbetrieben
- 6.4 Zwangscharakter dieser Umwandlungen

K. 7: Kollektivierung der Landwirtschaft

- 7.1 Umwandlung in die LPG
- 7.2 Zwangscharakter(a) und seine Folge(b)
- 7.3 Versorgungskrise und Rückgang der landwirtschaftlichen Produktion
- 7.4 Vorteil
- 7.5 Nachteil
- 7.6 Bedeutung der LPG

< Periode III: 1961-1971 >

K. 8: NÖS und WTR

- 8.1 Hintergrund
- 8.2 Begriff und Inhalt
- 8.3 Erfolge
- 8.4 Gründe für das Scheitern
- 8.5 Wissenschaftlich-technische Revolution (WTR)

< Periode IV: 1971-1989/90 >

K. 9: Wirtschaftspolitik in der Ära Honecker

- 9.1 Sozialistische Intensivierung in der Industrie
- 9.2 Umorganisation der landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften
- 9.3 Erfolge in der Industrie
- 9.4 Erfolge in der Landwirtschaft
- 9.5 Masseninitiativen zur Produktivitätssteigerung
- 9.6 Wirtschaftliche Belastung des Freundschafts- und Beistandspakts mit der UdSSR

K. 10: Krisenhafte Erscheinungen in der Wirtschaft seit Ende der 1970er

Jahre und Versuch der Problemlösung

- 10.1 Mangelnde Arbeitsproduktivität
- 10.2 Wissenschaftlich-technischer Rückstand
- 10.3 Devisenmangel
- 10.4 Staatsverschuldung
- 10.5 Erschwerende Bedingungen
- 10.6 Fälschung der Statistiken
- 10.7 Folge der wirtschaftlichen Probleme (Unzufriedenheit/keine Investition/ Stadtverfall)
- 10.8 Versuche der Problemlösung

< Periodenübergreifende Zusammenhänge, strukturelle Merkmale und Begriffe >

K. 11: Grundsätze der Wirtschaftspolitik

- 11.1 Anspruch und Ziele der Wirtschaftspolitik bzw. das Ökonomische Grundgesetz
- 11.2 Eigentumsformen
- 11.3 Leistungsprinzip
- 11.4 Sozialistischer Wettbewerb
- 11.5 Nationales Einkommen
- 11.6 Mitgestaltung in den Betrieben
- 11.7 Gewerkschaften
- 11.8 Erfolge in der DDR-Wirtschaft

11.9 Selbständige in der DDR-Wirtschaft

K. 12: Zentralverwaltungswissenschaft bzw. Planwirtschaft

12.1 Begründung bzw. Notwendigkeit

12.2 Demokratischer Zentralismus in der Planwirtschaft

12.3 Funktionsweise bzw. Struktur

12.4 Vorteile

12.5 Probleme

12.6 Folgen des Scheiterns der Planwirtschaft

K. 13: Ökologie

13.1 Zustand

13.2 Gründe für die ökologischen Probleme

K. 14: Außenwirtschaftsbeziehungen

14.1 Struktur(a) bzw. Aufgabe(b) des RGW

14.2 Zusammenarbeit mit den RGW-Ländern

14.3 Erfolge des RGW

14.4 Probleme des RGW

14.5 Bewertung des RGW

****Dimension 5: Gesellschaft in der SBZ/DDR**

< Periode I: 1945-1949 >

K. 1: Gründung der Massenorganisationen

1.1 FDGB(1946)

1.2 FDJ(1946)

1.3 Kulturbund(1945)

1.4 Demokratischer Frauenbund Deutschlands(1947)

1.5 Gesellschaft für deutsch-sowjetische Freundschaft(1947)

1.6 Vereinigung der gegenseitigen Bauernhilfe(1947)

< Periode II. 1949-1961 >

K. 2: Sozialistische Menschenbildung

2.1 Klassenkampf gegen die Kirche:

2.2 10 Gebote für den neuen sozialistischen Menschen

< Periode IV: 1971-1989/90 >

K. 3: Wohnungs- und Sozialpolitik

3.1 Wohnungsbau

3.2 Frauenförderung

3.3 Subvention für die Miete und das öffentliche Verkehrsmittel

3.4 Erweiterung des medizinischen Systems

3.5 Förderung junger Ehen

3.6 Verbesserung der Versorgung

3.7 Preisstabilisierung

3.8 Lohn- und Rentenerhöhung

3.9 Verlängerung des Urlaubs und Ausbau des Erholungswesens

3.10 Familienförderung

3.11 Unterstützung der Studenten und Lehrlinge

3.12 Probleme bzw. Grenzen

K. 4: Sozialistisches Dorf

< Periodenübergreifende Zusammenhänge, strukturelle Merkmale und Begriffe >

K. 5: Verhältnis zwischen Staat und Gesellschaft

5.1 Gesellschaftspolitische Zielvorstellung

5.2 Grenzen der Diktatur

- 5.3 Aufgaben und Funktion der Massenorganisationen
- 5.4 Verzahnung von Staat und Gesellschaft

K. 6: Staat und Kirche

- 6.1 Wandel des Verhältnisses
- 6.2 Rolle der Kirche im Alltag

K. 7: Sozialstruktur

- 7.1 Sozialstruktur
- 7.2 Bündnisbeziehungen zwischen der Arbeiterklasse und den anderen Klassen und Schichten
- 7.3 Soziale Ungleichheit

K. 8: Frauen

- 8.1 Gleichberechtigung
- 8.2 Belastungen
- 8.3 Charakter der Frauenförderung
- 8.4 Grenzen der Frauenförderung
- 8.5 Emanzipationsprozess und Frauenbewegung

K. 9: Soziale Sicherheit und Ordnung

- 9.1 Recht auf Arbeit
- 9.2 Renten
- 9.3 Schutz der Gesundheit
- 9.4 Recht auf Freizeit und Erholung
- 9.5 Soziale Ordnung: Schöffen, Konfliktkommission, Schiedskommission, Ordnungsgruppen der FDJ
- 9.6 Sicherheit und Kriminalität: Deutsche Volkspolizei
- 9.7 Umgang mit Rechtsradikalismus und Gewalttätigkeit
- 9.8 Verdeckte Arbeitslosigkeit

K. 10: Sport

- 10.1 Sportförderung
- 10.2 Gesellschaftliche Funktion des Sports

****Dimension 6. Bildung und Kultur in der SBZ/DDR**

< Periode I: 1945-1949 >

K. 1: Umgestaltung des Bildungswesens und kulturelle Erneuerung

- 1.1 Befehl Nr.40 der SMAD
- 1.2 Ziel der Schulreform
- 1.3 Neulehrer
- 1.4 Neue Schulbücher
- 1.5 Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule(1946) bzw. Einheitsschule
- 1.6 Hochschule
- 1.7 Wissenschaft
- 1.8 Bedeutung
- 1.9 Geistig-kulturelle Erneuerung

< Periode II. 1949-1961 >

K. 2: Ausbau des sozialistischen Bildungswesens

- 2.1 Schule
- 2.2 Hochschule

K. 3: Kulturpolitik in den 50er Jahren

- 3.1 Staatliche Lenkung in den sozialistischen Realismus
- 3.2 Wiederaufbau zerstörter Kulturstätten
- 3.3 Verfolgung unbequemer Künstler

- 3.4 Großes Theater- und Konzertangebot zur Würdigung der großen deutschen Dichter und Musiker

< Periode III: 1961-1971 >

K. 4: Kulturpolitik in den 60er Jahren

- 4.1 Künstlicher Aufschwung am Anfang der 60er Jahre
4.2 Unterdrückung der systemkritischen Tendenzen in Film, Literatur und Musik

K. 5: Die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems

- 5.1 Hintergrund
5.2 Bildungsgesetz 1965

< Periode IV: 1971-1989/90 >

K. 6: Kulturpolitik

- 6.1 Lockerung der Kulturpolitik
6.2 Rückfall in die Repression
6.3 Rockmusik

K. 7: Verstärkung der Erziehung zum Sozialismus und vormilitärische Ausbildung

- 7.1 Verstärkung der Erziehung zum Sozialismus
7.2 Jugendgesetz 1974
7.3 Wehrunterricht
7.4 Vormilitärische Ausbildung bei den Massenorganisationen(FDJ, GST)

< periodenübergreifende Zusammenhänge, strukturelle Merkmale und Begriffe >

K. 8: Sozialistisches Bildungskonzept und –system

- 8.1 Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit
8.2 Recht auf Bildung
8.3 Schulkultur
8.4 Lehrer
8.5 Leistungsanreiz
8.6 Kinderbetreuung
8.7 Bildungssystem
8.8 Bildungsinhalt
8.9 Studentafel
8.10 Schülermitwirkung
8.11 Unfreiheit in der Schule
8.12 Bewusstseins-erziehung
8.13 Indoktrination als Lehrmethode
8.14 Lernen als gesellschaftlicher Auftrag
8.15 Vergleich des Lernens in der DDR und heute
8.16 Studium
8.17 Kommunistische Einstellung zur Arbeit

K. 9: Jugendpolitik

- 9.1 Absicht der Jugendpolitik
9.2 Mittel der Jugendpolitik
9.3 Einstellung der Jugendlichen zu den Forderungen des Staates
9.4 FDJ
9.5 Jugendweihe
9.6 Jungpioniere
9.7 Berufswahl

****Dimension 7: System und Bevölkerung in der SBZ/DDR**

< Periode I/II: 1945-1949-1961 >**K. 1: Einstellungen zum neuen Gesellschaftsmodell**

- 1.1 Unterstützung des neuen Gesellschaftssystems bzw. Sozialismus als Zukunftsvision
- 1.2 Überquerung der Besatzungszone

K. 2: Konsumsituation in der Nachkriegszeit und den 50er Jahren

- 2.1 Einführung der HO (1948)
- 2.2 Versorgungs- bzw. Konsumsituation

K. 3: 17.6.1953

- 3.1 Hintergrund
- 3.2 Ereignisse
- 3.3 Folge bzw. Auswirkungen
- 3.4 Charakterisierung bzw. Bewertung
- 3.5 Vergleich mit 1989

K. 4: Alltag in den 50er Jahren

- 4.1 Familien
- 4.2 Betriebssituation

K. 5: Flucht in den Westen und Regimegegner

- 5.1 Hintergrund der Flucht in den Westen
- 5.2 Zustand der Flucht
- 5.3 Regimegegner in den 50er Jahren

< Periode III/IV: 1961-1971-1989/90 >**K. 6: Einstellungen der Bevölkerung zum System**

- 6.1 „Anpassung und Meckern“ bzw. alltägliche Schizophrenie
- 6.2 Vorübergehende Zunahme der Bindung an den Staat in den ersten Hälfte der 70er Jahre
- 6.3 Identifikation mit der DDR
- 6.4 Hinnahme und Rückzug in die Nische
- 6.5 Mitläufer
- 6.6 Verweigerung des Systems

K. 7: Konsumpolitik

- 7.1 Exquisitläden und Delikatläden
- 7.2 Intershop-Läden seit 1974

K. 8: Widerspruch und Widerstand

- 8.1 Subkulturen und soziale Sondergruppe
- 8.2 Widersprüche der Intellektuellen
- 8.3 Legale Übersiedler und wachsende Ausreisewelle
- 8.4 Feine Kritik in den künstlichen und literarischen Werken
- 8.5 Systemkritische Aktion der Schüler

K. 9: Organisierter Widerstand

- 9.1 Einfluss der KSZE
- 9.2 Rolle der Kirche
- 9.3 Proteste gegen Wehrkundeunterricht
- 9.4 Friedens-, Umwelt- und Bürgerrechtsbewegung.

< Periodeübergreifende Zusammenhänge, strukturelle Merkmale und Begriffe >**K. 10: Alltag**

- 10.1 Politische Mobilisierung
- 10.2 Betriebe und Alltagsgestaltung
- 10.3 Arbeitsklima
- 10.4 Engpässe bei der Versorgung und Konsum
- 10.5 Wohnqualität
- 10.6 Beziehungsarbeit

- 10.7 Urlaub/ Reise
- 10.8 Freizeit/ Ferien
- 10.9 Alltagstugend bzw. Eigenschaften sozialistischer Staatsbürger
- 10.10 Politsprüche in den Geschäften
- 10.11 Arbeitskollektiv
- 10.12 Inkongruenz zwischen Erfolgsmeldungen und die Wirklichkeit

K. 11: Mentalität der Bevölkerung

- 11.1 Gemeinschaftsgefühl
- 11.2 Obrigkeitsstaatliches Denken und Untertanenmentalität
- 11.3 Seelische Nöte
- 11.4 Bild der UdSSR der Bevölkerung

K. 12: Erkenntnis der Parteiführung zum Empfinden der Bevölkerung

- 12.1 Erkenntnis der Parteiführung
- 12.2 Alltag in Wandlitz

K. 13: Rückblickende Bewertung der DDR

- 13.1 Verkorkstes Sozialexperiment
- 13.2 Positive und negative Aspekte in der Erinnerung
- 13.3 Untergang auf Raten

Literaturverzeichnis

Abkürzungen

- APZ: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament.
 BuE: Bildung und Erziehung
 BzfpB: Bundeszentrale für politische Bildung
 DA: Deutschland Archiv
 DDS: Die Deutsche Schule
 DSV: Deutscher Studien Verlag
 DZfPh: Deutsche Zeitschrift für Philosophie
 Ebd.: ebenda
 FAZ: Frankfurter Allgemeine Zeitung
 Gd: Geschichtsdidaktik
 GEP: Geschichte - Erziehung - Politik
 GG: Geschichte und Gesellschaft
 GPD: Geschichte und Politikdidaktik
 GWU: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht
 ISF: Internationale Schulbuchforschung
 H.: Heft
 Hg.: herausgegeben
 KMK: Kultusministerkonferenz
 KZfSS: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie
 L+B: Verlag Leske und Budrich
 PLIB: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg
 PuSA: Pädagogik und Schulalltag
 PR: Pädagogische Rundschau
 PSOW: Pädagogik und Schule in Ost und West
 RdJB: Recht der Jugend und des Bildungswesens
 u.a.: und anderes mehr
 WBG: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
 ZfG: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft
 ZfP: Zeitschrift für Pädagogik

ZfS: Zeitschrift für Soziologie

- Achtenhagen, Frank (1975), Die Bedeutung von Curriculumanalyse für die Curriculumreform
In: Frey, 1975.
- Ackermann (1996), Das Schulfach Politische Bildung als institutionalisierte politische Sozia-
sation, In: Claußen, Bernhard/Geißler, Rainer(Hg.), Die Politisierung des Menschen. In-
stanz der politischen Sozialisation. Ein Handbuch, Opladen: L+B.
- Adler, Frank (1991), Das „Bermuda-Dreieck“ des Realsozialismus: Machtmonopolisierung –
Entsubjektivierung – Nivellierung. Rückblick auf die Gesellschafts- und Sozialstruktur der
DDR und ihre Erosion, In: BISS Public, 1991, H. 2.
- Adler, Frank (1992), Zur Rekonstruktion des DDR-Sozialismus. Strukturelemente – Erosion
– Zusammenbruch, In: Thomas, M., 1992.
- Altenhof, Ralf (1993), Die Deutsche Irrtümer von 1949 bis 1989. Ein Rezensionessay, In:
Deutsche Studien, 30, H. 119.
- Altenhof, Ralf/Jesse, Eckhard (Hg.)(1995), Das wiedervereinigte Deutschland. Zwischen-
bilanz und Perspektiven, Düsseldorf: Droste.
- Anders, Sönke (1995), Die Schulgesetzgebung der neuen Bundesländer, Weinheim/München:
Juventa.
- Anweiler, Oskar (1986), Systemvergleich und Bildungsforschung, In: Gutmann/ Mampel,
1986.
- Anweiler, Oskar (1988), Schulpolitik und Schulsystem in der DDR, Opladen: L+B.
- Anweiler, Oskar (1991), Kritische Evaluation der westdeutschen vergleichenden Erziehungs-
wissenschaft am Beispiel ihrer Analysen zur Schulentwicklung in der DDR, In: PSOW
39, H. 1.
- Anweiler, Oskar (1995), Bildungspolitik und Bildungsforschung im geteilten Deutschland.
Kein objektiver Rückblick, In: Helwig, 1995.
- Arbeitsgruppe (1994): Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungs-
forschung (Hg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und
Entwicklungen im Überblick, Reinbek: Rowohlt.
- Arbeitspapier (1998), Die Darstellung der Geschichte der DDR in Schulbüchern für allge-
meinbildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern, Januar 1998
- Ariav, T (1991), Curriculum Analysis, In: Lewy, Arieh (Ed.), The International Encyclopedia
of Curriculum, Oxford et al.: Pergamon Press, 1991.
- Ash, Mitchell G. (1998), Geschichtswissenschaft, Geschichtskultur und der ostdeutsche His-
torikerstreit, In: GG 24, H. 2.
- Aubel, Siegfried u.a. (1983), DDR im Schulbuch. Eine Analyse der neuen Schulbuchgenera-
tion, Köln: Pahl-Rugenstein.
- Badstübner, Rolf (1994), DDR – gescheiterte Epochenalternative, Aufbruch in die Sackgasse
oder was sonst? Versuch einer Annäherung. Hefte zur DD-Geschichte. H.19, Berlin.
- Ballof, Rolf (1994), Zur Diskussion der Rahmen Richtlinien Geschichte für die Klasse 7-10
des Lande Niedersachsen, In: GPD H, 3/4.
- Ballof, Rolf (2002), DDR-Geschichte im gegenwärtigen Geschichtsunterricht der BRD, In:
GWU 53, H. 5/6.
- Balser, Andres (1997), Rahmenpläne politische Bildung des Landes Brandenburg , In: ders./
Nonnenmacher, 1997.
- Balser, Andres/Nonnenmacher, Frank (Hg.)(1997), Die Lehrpläne zur politischen Bildung.
Analyse und Kritik neuerer Rahmenpläne und Richtlinien der Bundesländer für die Se-
kundarstufe I, Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Baske, Siegfried/Engelbert, Martha (Hg.)(1966), Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sow-
jetzone Deutschlands. Dokumente. Zweiter Teil 1959 bis 1965, Heidelberg: Quelle &

- Meyer.
- Baske, Siegfried (1979), Bildungspolitik in der DDR 1963-1976. Weisbaden: Harrassowitz.
- Bauerkämpfer, Arno/Danyel, Jürgen /Groehler, Olaf(1994), Die DDR als Geschichte, In: ZfG 42, H. 2.
- Bauerkämpfer, Arnd/Sabrow, Martin/Stöver, Bernd (Hg)(1998), Doppelte Zeitgeschichte. Deutsch-deutsche Beziehungen 1945-1990, Bonn: Dietz.
- Bauerkämpfer, Arnd/Sabrow, Martin/Stöver, Bernd (1998a), Einleitung. Die doppelte deutsche Zeitgeschichte, In: Dies., 1998
- Beck, Ulrich (1989), Die unvollendete Demokratie, In: Der Spiegel Nr. 51, S186-187.
- Behrmann, Günter C. (1991), Politik, Wirtschaft und Gesellschaft im Unterricht. Zur Ausgangslage der politischen Bildung in den neuen Bundesländern, In : Die Realschule 99, H.7.
- Behrmann, Günter C. (1999), Die Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte durch Staatsbürgerkunde. Zur Pragmatik politischer Erziehung im Schulunterricht der DDR, In: Leschinsky/Gruner/Kluchert, 1999.
- Belwe, Katharina (1989), Sozialstruktur und gesellschaftlicher Wandel in der DDR, In: Weidenfeld/Zimmermann, 1989.
- Bender, Peter (1993), Ansätze zu einer deutschen Nachkriegsgeschichte, In: Merkur H.528
- Bender, Peter (1995), Die neue Ostpolitik und ihre Folgen. Vom Mauerbau bis zur Vereinigung, München: dtv.
- Bender, Peter (2001), Die Gleichheit aller Deutschen vor der Geschichte, In: DA 34, H. 5.
- Benner, Dietrich (1998), Vorwort, In: Benner/Schriewer/Tenorth, 1998.
- Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hg.)(1999), Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -Problemen. Weinheim: DSV.
- Benner, Dietrich/Merkens, Hans/Schmidt, Folker (Hg.)(1996), Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel, Berlin.
- Benner, Dietrich/Schriewer, Jürgen/T, enorth Heinz-Elmar (Hg.)(1998), Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktradition u. nationaler Gestalten, Weinheim: DSV.
- Benner, Dietrich/Sladek, Horst (1998), Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und der DDR 1946-1961, Weinheim: DSV.
- Bergmann, Klaus (1997), Multiperspektivität, In: ders. u.a, 1997.
- Bergmann, Klaus/Schneider, Gerhard (1991), Gewendete Geschichte in einer geschichtlichen Wende? In: GEP 2, H. 1.
- Bergmann, Klaus u.a. (Hg.)(1997), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarbeitete Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bericht (1992): Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der Politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Bundestag, 12. Wahlperiode, Drucksache 12/1773, 10. Dezember 1991, In: APZ Sonderdruck vom 10. April 1992.
- Berlin-Brandenburgischen Geschichtswerkstatt (Hg.)(1997), Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart pädagogisches Landesinstitut Brandenburg.
- Bessel, Richard/Ralph Jessen (Hg.)(1996), Die Grenzen der Diktatur. Staat und Gesellschaft in der DDR, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Beyer, Jochen (1971), Der Totalitarismus u. seine Funktion in deutschen Sozialkundebüchern. In: Abels, Heinz (Hg.), Sozialisation in der Schule, Kettwig/Ruhr: Audax-Verlag.
- Bispinck, Henrik (2001), Historicizing everyday life under communism: the USSR and the GDR, In: GWU 52, H.1.
- Bleek, Wilhelm (1986), Die Entwicklung des zwischen deutschen Systemvergleichs im Span-

- nungsfeld von Politik und Wissenschaft, In: Gutmann/Mampel, 1986.
- Bleek, Wilhelm (1995), Deutschlandpolitik, In: Andersen/ Woyke, 1995.
- Bock, Petra (1995), Wer verantwortet die DDR-Geschichte? Tagung des Forums zur Aufklärung und Erneuerung, In: DA 28, H.1.
- Böhm, Thomas (1995), Grundriss des Schulrechts in Deutschland, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Böhm, Wilhelm (1996), Deutschlandforschung, In: Weidenfeld/Korte, 1996.
- Böhm, Winfried (1994), Wörterbuch der Pädagogik, 14 überarb. Aufl., Stuttgart: Kröner
- Bönkost, Klaus Jürgen/Oberliesen, Rolf(1997), Arbeit, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern der Sekundarstufe I, Bonn: BMBF.
- Bollinger, Stefan (2000), Rezension über Herrschaft und Eigen-Sinn der Diktatur. Studien zur Gesellschaftsgeschichte der DDR. Hg. von Themas Lindenberger, Köln/ Weimar/ Wien, 1999.
- Bos, Wilfried/Tarnai, Christian (Hg.)(1989), Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster/ New York: Waxmann.
- Bos, Wilfried/Tarnai, Christian (1989a), Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung, In: dies., 1989.
- Both, Siegfried (1992), Probleme des Neubeginns in der politische Bildung (nicht nur) in Ostdeutschland, In: Politische Bildung 25, H. 2.
- Bouvier, Beatrix (1998), Forschungen zur DDR-Geschichte Aspekte ihrer Konjunktur und Unübersichtlichkeit, In: Archiv für Sozialgeschichte 38.
- Bouvier, Beatrix (1999), Verfolgung und Repression in der SBZ/DDR von den vierziger bis zu den sechziger Jahren und ihre Wahrnehmung in Ost und West, In: Boll, Friedhelm/ Bouvier, Beatrix/ von zur Mühlen, Patrik, Politische Repression in der SBZ/DDR und ihre Wahrnehmung in der BRD. Gesprächskreis Geschichte H. 30, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Braun, Jürgen (1994), Stiller Sieg eines Begriffes, In: Das Parlament 11/18. Nov. 1994.
- Breit, Gotthart (1995), Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit eine Aufgabe des Politikunterrichts in den neuen Bundesländern, In: Politische Bildung 28, H.3.
- Brie, Michael (1990a), Die Erarbeitung einer Konzeption des modernen Sozialismus. Thesen in der Diskussion, In: DZfPh 38, S. 218-229.
- Brie, Michael (1990b), Die allgemeine Krise des administrativ-zentralistischen Systems: eine reproduktionstheoretische Skizze, In: Initial 1990, 17-26.
- Buchstab, Günter (Hg.)(1999), Geschichte der DDR und deutschen Einheit. Analyse von Lehrplänen und Unterrichtswerken für Geschichte und Sozialkunde, Schwalbach/ Ts: Wochenschau
- Buchstab, Günter (1999a) Die Wahrnehmung der DDR und der deutschen Einheit in aktuellen Unterrichtswerken, In: ders., 1999.
- Buchstab, Günter (1999b), Ortsbestimmung nach der Einheit – Absicht und Ziel dieser Schulbuchanalyse, In: des., 1999.
- Buck-Bechler, Gertraude u.a. (Hg)(1994), Hochschulerneuerung in den neuen Bundesländern. Bilanz nach 4 Jahren, Weinheim: DSV.
- Buck-Bechler, Gertraude/Schaefer, Hans Dieter /Carl-Hellmut Wagmann (Hg.)(1997), Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung, Weinheim: DSV, 1997.
- Bude, Heinz (1993), Das Ende einer tragischen Gesellschaft, In: Joas/Kohli, 1993
- BLK (1983/1984): Bund-Länder-Kommission für Bildung (Hg.), Lehrplanentwicklung und Schulpraxis. OECD-CERI Seminar. Berlin, 1983; Bonn, 1984.
- BzfpB (Hg.)(1980), Verfassung und Geschichte der Bundesrepublik Deutschland im Unterricht, Bonn: BzfpB.

- Chadt, Wolfgang (1979), Der intendierte Staatsbürgerunterricht in den Klassen 7 und 8 der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der DDR und der intendierte Politik-Unterricht in den Schulform übergreifenden Klassen 5 bis 8 in Nordrhein-Westfalen, In: Vogt, Hartmut u.a., Unterricht auf der Sekundarstufe I in der DDR und BRD (NRW) 2 Band. Kastellaun : Aloys Hann.
- Calließ, Jörg (Hg.)(1995), Historische Orientierung nach der Epochen wende. Loccumer Protokolle 71/93, Rehburg-Loccum : Evangelische Akademie Loccum.
- Claußen, Bernhard/Wellie, Birgit (Hg.)(1995), Bewältigungen. Politik und politische Bildung im vereinigten Deutschland, Hamburg: Krämer.
- Cloer, Ernst (1998), Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen. Weinheim: DSV.
- Cloer, Ernst (1998a), Bildungspolitik, Pädagogik und Erziehungsverhältnisse in der DDR als Gegenstand der historischen Bildungsforschung in den 90er Jahren, In: ders., 1998.
- Cockelberghs, Hilde (1977), Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung, In: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht. Bd. XVIII, 1977/78.
- Colditz, Magarit (1997), Die Entwicklung der Rahmenrichtlinien in Sachsen-Anhalt (1990-1996), In: Keuffer, Josef(Hg.) Modernisierung von Rahmenrichtlinien. Weinheim: DSV
- Degen, Roland (1991), Politisches Bewusstsein in den neuen Bundesländern. Ein Beitrag zu Aufgaben politischer Bildung aus evangelischer Sicht, In: GPD 1991 H3/4.
- Dehne, Brigitte (1991), Geschichte zum Einmischen, In: GEP 2, H.7.
- Dehne, Brigitte (1995), Die Vergangenheit erinnern. Eine Aufgabe für die Zukunft, In: GEP 6, H.5.
- Deja-Löffel, Brigitte (1988), Das Bild des jeweils andern deutschen Staates in den Politik-Schulbüchern der BRD und der DDR. In: DDS 80, H. 1.
- De Keghel, Isabelle/Robert Maier (Hg.)(1999), Auf den Kehrrietenhaufen der Geschichte. Der Umgang mit der sozialistischen Vergangenheit, Hannover: Hahn.
- Deutscher Bundestag (1992), Beschlussempfehlung und Bericht der Enquete-Kommission, Aufarbeitung der Geschichte und der Folgen der SED-Diktatur ? In: DA 25, H. 7.
- Deutscher Bundestag (Hg.)(1995), Materialien der Enquete-Kommission Aufarbeitung von Geschichte und Folge der SED-Diktatur in Deutschland. Bd. 1, Baden-Baden: Nomos.
- Deutschland im Unterricht - keine neue Empfehlung der KMK, In: GEP 7 (1996), H. II.
- Dewinter, Heinz-Hermann (1991), 5. Bundeskongress für politische Bildung in Hannover, In: Gegenwartskunde 30, H.4.
- Diewald, Martin (1995), Kollektiv, Vitamin B oder Nische? Persönlich Netzwerke in der DDR, In: Huinink, 1995
- Diewald, Martin/Solga, Heike (1995), Soziale Ungleichheiten in der DDR: Die feinen, aber deutlichen Unterschiede am Vorabend der Wende, In: Huinink, u.a., 1995.
- Döbert, Hans (1995), Curricula in der Schule: DDR und Ostdeutsche Bundesländer, Köln: Böhlau,
- Döbert Hans/Führ, Christoph (Hg.)(1998), Zu Entwicklungen in den neuen Ländern zwischen 1990 und 1995, In: Führ/Furck, 1998.
- Dolezal, Joseph (Hg.)(1999), Realpolitik oder Systemüberwindung? Deutschland politischer Alltag 1970-90. Eine Nachlese, In: Timmermann, 1999a.
- Dörr, Magarete (1975), Das Schulbuch im Geschichtsunterricht – Kriterien für seine Beurteilung, In: Jäckel/Weymar, 1975.
- Dudek, Peter (1999), Grenzen der Erziehung im 20 Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs, Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Dudek, Peter/Tenorth, Heinz E. (Hg.)(1994), Transformation der deutschen Bildungslandschaft, Weinheim: Beltz.
- Dümcke, Wolfgang (1996), Zusammenbruch der DDR. Ursachen und vertane Chancen, In:

- ders./Vilmar, 1996.
- Dümcke, Wolfgang/Ost, Burkhand (1998), Politische Sozialisation in der DDR und in der Bundesrepublik Deutschland Bericht über eine Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe II, In: Politische Bildung 31, H. 4.
- Dümcke, Wolfgang/Vilmar, Fritz (Hg.)(1996), Kolonialisierung der DDR. Kritische Analysen und Alternativen des Einigungsprozesses. 3. Aufl., Münster: Agenda.
- Ehmke, Horst (1979), Was ist des Deutschen Vaterland? In: Habermas, Jürgen (Hg.), Stichworte zur geistigen Situation der Zeit. Bd. 1: Nation und Republik, Frankfurt: Suhrkamp
- Eisenmann, Peter/Hirscher, Gerhard (Hg.)(1992), Dem Zeitgeist geopfert. Die DDR in Wissenschaft, Publizistik und politischer Bildung, Mainz; München: V. Hase und Koehler.
- Eisenmann, Peter (1992), Die DDR in der politische Bildung, In: ders/Hirscher, 1992.
- Engler, Wolfgang (1992), Die zivilisatorische Lücke, Frankfurt: Suhrkamp.
- Engler, Wolfgang (1995), Der ungewollt Moderne, Frankfurt: Suhrkamp.
- Engler, Wolfgang (2000), Interpretationsprobleme einer Gesellschaftsgeschichte der DDR, In: Potsdamer Bulletin für Zeithistorische Studien Nr. 18/19.
- Engler, Wolfgang (2002), Die Ostdeutschen. Kunde von einem verlorenen Land. 3 Aufl., Berlin: Aufbau-Verlag.
- Eppelmann, Rainer u.a. (Hg.)(1997a/b), Lexikon des DDR-Sozialismus. Das Staats- und Gesellschaftssystem der Deutschen Demokratischen Republik. Bd. 1 und Bd. 2. 2 aktual. u. erw. Aufl., Paderborn u.a.: Schöningh.
- Faulenbach, Bernd (1992), Deutsche Vergangenheiten, In: Die neue Gesellschaft/ Frankfurter Hefte 39, H.12.
- Faulenbach, Bernd (1994), Gründe des Scheitern (Kommentar), In: Kocka/Sabrow, 1994.
- Faulenbach, Bernd (1999a), Der Aufarbeitungsprozess in Wissenschaft, Politik und öffentlicher Meinung, In: X. Bautzen-Forum der Friedrich-Ebert-Stiftung , 1999.
- Faulenbach, Bernd (1999b), Die Auseinandersetzung mit der kommunistischen Vergangenheit in vergleichender Perspektive, In: de Keghel/ Maier, 1999.
- Fetzer, Helmut (1991), Wegweiser durch die Verträge zur Einheit Deutschlands für die Sachgebiete Bildung und Öffentlicher Dienst, In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hg.), Das Bildungswesen im künftigen Deutschland, Frankfurt/Bochum: DGBV.
- Fingerzeiger (1997): Zeitschrift für Lehrerinnen und Lehrer in Sachsen 4/1997 .
- Fischer, Bernd-Reiner (1992), Bildung und Wissenschaft im Einigungsprozess, In: Jesse/ Mitter, 1992.
- Fischer Bernd-Reiner (2000) Auf den Gebieten der Bildung und Wissenschaft ist die deutsche Vereinigung bereits gelungen, In: Das Parlament Nr. 37-38/2000, S. 6.
- Fischer, Bernd-Reiner/Leschinsky, Achim (1996), Bildung, In: Weidenfeld/Korte, 1996.
- Flessau, Kurt-Ingo/Reinert, Gerd-Bodo (1981), Lehrplananalyse: Naturwissenschaften Königstein/TS: Forum Academicum.
- Frei, Nobert (1996), Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit, München: Beck.
- Freiwald, Helmut (1973), Das Deutschlandproblem in Geschichtsbüchern, In: Freiwald u.a. , 1973.
- Freiwald, Helmut u.a. (1973), Das Deutschlandproblem in Schulbüchern der BRD, Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Freiwald, Helmut/Moldenhauer, Gehard (1986), Deutschlandbild und Deutsche Frage in Unterrichtswerken in ausgewählten Richtlinien des Faches Sozialkunde/Politik/Gemeinschaftskunde für die allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, In: Jacobmeyer, 1986.
- Frey, Karl (1969), Lehrplananalyse als Teil der Curriculumforschung, In: International

Review of Education 15.

- Frey, Karl (Hg.) (1975), Curriculum Handbuch. Bd. 1., München/Zürich: R. Piper & Co. Verlag
- Fricke, Karl W. (1992), Die Geschichte der DDR. Ein Staat ohne Legitimität, In: Jesse/Mitter, 1992
- Fricke, Karl W./Pfeiler, Wolfgang (1997), Stalinismus, In: Eppelmann u.a., 1997b.
- Friedrich, Wolfgang Uwe (Hg.) (1998), Die totalitäre Herrschaft der SED Wirklichkeit und Nachwirkungen, München: Beck.
- Friedrich Ebert Stiftung Berliner Büro (1999), Revolution oder Implosion? Der Streit um die politische Bewertung der Wende im Herbst 1989, Berlin.
- Fritze, Lothar (1996), Gestörte Kommunikation zwischen Ost und West. Erscheinungsformen – Ursachen – Folgen, In: DA 29, H.6.
- Fritzsche, K. Peter (1996), Identitäten im vereinten Deutschland, In: Ursula A.J. Becher (Hg.), Grenzen und Ambivalenzen Analysen zum Deutschlandbild in den Niederlanden und niederländischen Schulbüchern, Frankfurt: Diesterweg.
- Fuchs, Hans-Werner (1996), Das Bildungs- und Wissenschaftssystem der DDR und seine Transformation in den neuen Bundesländern. Dissertation Universität der Bundeswehr Hamburg.
- Fuchs, Hans-Werner (1997), Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des Ostdeutschen Bildungssystems, Opladen: L+B.
- Fuchs, Hans-Werner/Reuter, Lutz R. (Hg.) (1995), Bildungspolitik seit der Wende, Opladen: L+B.
- Fuchs, Hans-Werner/Reuter, Lutz R. (1997), Chronik. Bildungs- und wissenschaftspolitische Entwicklung und Ereignisse in Ostdeutschland 1989 bis 1996. Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität Bundeswehr Hamburg H.1.
- Fulbrook, Mary (1994), Herrschaft, Gehorsam und Verweigerung – Die DDR als Diktatur, In: Kocka/Sabrow, 1996.
- Fulbrook, Mary (1996a), Politik, Wissenschaft und Moral zur neuern Geschichte der DDR, In: GG 22 (1996), S. 458-471.
- Fulbrook, Mary (1996b), Methodologische Überlegung zu einer Gesellschaftsgeschichte der DDR, In: Bessel/Jessen, 1996.
- Fulbrook, Mary (1999), Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit und innere Einheit – ein Widerspruch?, In: Kleßmann/ Misselwitz/ Wichert, 1999.
- Führ, Christoph (1997), Deutsches Bildungswesen Seit 1945. Grundzüge und Probleme, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.) (1998), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München: Beck.
- Fulda, Iris (1992), 1945 und 1989 – ein Vergleich. Über die Bewältigung deutscher Vergangenheit, In: DA 25, H.7
- Füllberg-Stolberg, Claus (1981), Die Darstellung der UdSSR nach 1945 in Geschichtsbüchern der BRD. Eine empirische Inhaltsanalyse, Göttingen/Zürich: Münster-Schmidt Verlag.
- Fußmann, Klaus (1994), Historische Formungen. Dimensionen der Geschichtsdarstellung. In: drs./Grütter, H. Theodor/Rüsen, Jörn (Hg.) Historische Faszination. Geschichtskultur Heute, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Gassner, Ingrid/Thonhauser, Josef (1989), Vergangenheitsbewältigung in österreichischen Geschichtslehrbüchern, In: Bos/ Tarnai, 1989.
- Gauger, Jörg-Dieter/Margedant, Udo (1999), Die Inhalt der Lehrpläne: DDR– deutsche Frage-Einheit, In: Buchstab, 1999.
- Gaus, Günter (1983), Wo Deutschland liegt? Eine Ortsbestimmung, Hamburg.

- Geißler, Gert/Blask, Falk/Thomas Scholze (1996), Schule: streng vertraulich. Die Volksbildung der DDR in Dokumenten, Berlin: Basisdruck.
- Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich (1996), Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse, Frankfurt.
- Geißler, Gert/ Wiegmann, Ulrich (1998), Das Sein verstimmt das Bewusstsein. Zur gesellschaftspolitischen Funktionalisierung der Erziehung in der DDR-Gesellschaft, In: Benner/Schriewer/Tenorth, 1998.
- Geißler, Rainer (1993), Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Einleitende Bemerkungen, In: ders. (Hg.), Sozialer Umbruch in Ostdeutschland, Opladen: L+B.
- George, Siegfried (1978), Die Erziehung sozialistischer Menschen als Ziel der DDR-Staatsbürgerkunde, In: Gegenwartskunde 27, H.1.
- George, Uta/Will Cremer (1992), Zur Situation der politischen Bildung in den neuen Bundesländern – eine Untersuchung, In: BzfpB (Hg), Lernfeld Politik. Eine Handreichung zur Aus- und Weiterbildung, Bonn: BzfpB.
- Giesen, Bernd/Leggewie, Claus (Hg.)(1991), Experiment Vereinigung. Ein Sozialer Großversuch, Berlin: Rothbuch.
- Glaebner, Gert-Joachim (Hg.)(1988a), Die DDR in der Ära-Honecker. Politik-Kultur-Gesellschaft, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Glaebner, Gert (1993), Am Ende des Staatssozialismus – Zu den Ursachen des Umbruchs in der DDR, In: Joas/Kohli, 1993.
- Görtemaker, Manfred (1999), Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart München: Beck.
- Golz, Hans-Georg (1997), Dem Alltag in der Diktatur gerecht werden. Internationales Kolloquium zur DDR- und Deutschlandforschung in Otzenhausen, In: DA 30, H.2.
- Grammes, Tilman (1996a), Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR – ein un-mögliches Fach? In: Hochschule Ost 5, H.2.
- Grammes, Tilman (1996b), Staatsbürgerkunde Unterricht, In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 1996.
- Grammes, Tilman (1997), Lernfeld Gesellschaft/Politik und Allgemeinbildung, In: Pädagogik 1997, H.3.
- Grix, Jonathan (2001), Erscheinungsformen widerständigen Verhaltens im Alltag der DDR, In: Timmermann, Heiner (Hg.), Die DDR-Analysen eines aufgegebenen Staates, Berlin: Duncker & Humblot, 2001.
- Groeben, Norbert (1987), Möglichkeiten und Grenzen der Kognitionskritik durch inhaltsanalyse von Texten, In: Vorderer, Peter/ Groeben, Norbert (Hg), Textanalyse als Kognitionskritik? Möglichkeiten und Grenzen ideologiekritischer Inhaltsanalyse, Tübingen: Gunter Narr.
- Groß, Ernst(1994), Gesellschaftliche Aiswirkung und Folgen der Informations- und Kommunikationstechnologien. Eine Untersuchung über die Darstellung in Schulbüchern der politischen Unterrichts, Frankfurt u.a.: Lang
- Grundmann, Siegfried (1999), Zur Un-/Zufriedenheit der DDR-Bevölkerung, In: Timmermann, 1999a.
- Grunenberg, Antonia (1982), Aspekte sozialer, kultureller und politischer Identität in der DDR, In: Spittmann-Rühle, Ilse/Helwig, Gisela (Hg.), Die beiden deutschen Staaten in Ost-West-Verhältnis, Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Grunenberg, Antonia (1989), Bewusstseinslagen und Leitbilder in der DDR, In: Weidenfeld/ Zimmermann, 1989.
- Gutmann, Gernot/Mampel, Siegfried (Hg.)(1986), Probleme System vergleichender Betrachtung, Berlin: Duncker & Humblot.
- Günther-Arndt, Hilke (1989), Arbeitsfragen in Schulgeschichtsbüchern. Mögliche Auswirkungen auf die Rezeption in Unterricht und das Geschichtsbewusstsein. Eine Pilotstudie,

In: Schneider, G., 1989.

- Habermas, Jürgen (1990), *Die nachholende Revolution*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (1997), *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in der SBZ und DDR im historischen Geschichtlichen Kontext*, Weinheim: DSV.
- Hage, Karl-Heinz (1991), *Einheits-Schulrecht: Das Schulwesen im Einigungsvertrag*, In: RdJB, 39, H.1.
- Hamacher, Heinz Peter (1991), *DDR-Forschung und Politikberatung 1949-1990. Ein Wissenschaftszweig zwischen Selbstbehauptung und Anpassungszwang*, Köln: Wissenschaft und Politik.
- Händle, Christa/Nitsch, Wolfgang/Uhlig, Christa (1998), *LehrerInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen im Transformationsprozess*, Weinheim: DSV.
- Hardtwig, Wolfgang (1994), *Alltagsgeschichte heute. Eine kritische Bilanz*, In: Schulz, 1994.
- Harms, Hermann/ Breit, Gotthard (1990), *Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und Sozialkundelehrern*, In: BzfpB (Hg.), *Zur Theorie u. Praxis der politischen Bildung*, Bonn: BzfpB.
- Hasberg, Wolfgang (1993), *Historische Bildung im Geschichtsunterricht*, In: GEP 4, H.5.
- Heidenreich, Martin (1991), *Zur Doppelstruktur planwirtschaftlichen Handelns in der DDR* In: ZfS 20, H.6.
- Heine, Susanne (1995), *Kriterien der Untersuchung*, In: dies.(Hg.), *Islam zwischen Selbstbild und Klischee. Eine Religion im Österreichischen Schulbuch*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Heitmann, Steffen (1994), *Die Revolution verkommt zur Wende*, In: FAZ. 2. Sep.1994, S.13.
- Helwig, Gisela (Hg.)(1995), *Rückblicke auf die DDR. Festschrift für Ilse Spitzmann-Rühle*, Köln: Wissenschaft und Politik.
- Herdegen, Peter (1992), *Aufarbeitung der Vergangenheit? Zur Bearbeitung des politischen Systems und der Geschichte der DDR im politischen Unterricht*, In: GEP 3, H.9.
- Herrmann, Ulrich (1993a), *Abschied vom Erziehungsstaat?* In: ZfP 39, H.4.
- Herrmann, Ulrich (1993b), *Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung*, In: ZfP 39, H.4.
- Herzberg, Waltraut (1992), *Wie Schülerinnen und Schüler die neuen Geschichtsbücher sehen*, In: GEP 3, H.7/8.
- Hettlage, Robert/Lenz, Karl(Hg.)(1995), *Deutschland nach der Wende. Eine Zwischenbilanz*. München: Beck.
- Hettlage, Robert/Karl Lenz (1995a), *Einleitung: Zusammenwachsen – zusammen wachsen. Integrationsprobleme im vereinten Deutschland*, In: dies., 1995.
- Heuer, Uwe-Jens (Hg.) (1995), *Die Rechtsordnung der DDR, Anspruch und Wirklichkeit*, Baden-Baden: Nomos.
- Heuer, Uwe-Jens (Hg.)(1995a), *Vorwort des Herausgebers*, In: ders., 1995.
- Heuer, Uwe-Jens (Hg.)(1995b), *Rechtsverständnis in der DDR*, In: ders., 1995.
- Heydemann, Günter/Beckmann, Christopher (1997), *Zwei Diktaturen in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen des historischen Diktaturvergleichs*, In: DA 30, H.1.
- Heydemann, Günther/Mai, Gunther/Werner Müller (Hg.) (1999), *Revolution und Transformation in der DDR 1989/90*, Berlin: Duncker & Humboldt.
- Hilmer, Richard/Rita, Müller-Hilmer (1993), *Es wächst zusammen*, In: Die Zeit 49/1993
- Hilpert, Hans-Eberhard (1989), *Geschichtsdidaktische Innovation in der Bundesrepublik Deutschland. Lehrpläne und Schulbücher am Beispiel ihrer Darstellung von Kirchenreform und Investiturstreit*, Stuttgart: Franz Steiner.
- Hockerts, Hans Günter (1993), *Zeitgeschichte in Deutschland. Begriff, Methoden, Themenfelder*, In: APZ 43, B29-30.

- Hockerts, Hans Günter (1994a), Soziale Errungenschaften? Zur sozialpolitischen Legitimitätsanspruch der zweiten deutschen Diktatur, In: Kocka, Jürgen/Puhle, Hans-Jürgen/Tenfelde, Klaus(Hg.), Von der Arbeiterbewegung zum modernen Sozialstaat. Festschrift für Gerhard A. Ritter zum 65 Geburtstag, München u.a.: K. G. Saur, 1994.
- Hockerts, Hans Günter (1994b), Grundlinien und soziale Folgen der Sozialpolitik in der DDR In: Kaelble/Kocka/Zwahr, 1994.
- Hockerts, Hans Günter (1995), Zeitgeschichte nach der Epochenwende, In: Calließ, 1995.
- Hoffmann, Dietrich (Hg.) (1991), Politische Erziehung in sich wandelnden Gesellschaften. Plädoyers für eine Veränderung der politischen Bildung, Weinheim: DSV.
- Hoffmann, Dietrich/Gerhart Neuner (Hg.)(1997), Auf der Suche nach Identität. Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems, Weinheim: DSV.
- Holtmann, Everhard/Sahner, Heinz (Hg.)(1995), Aufhebung der Bipolarität. Veränderungen im Osten, Rückwirkungen im Westen, Opladen: L+B.
- Hopf, Christel/Neumann, Knut/Schmidt, Ingrid (1985), Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht. Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht, Frankfurt: Campus.
- Hörner, Wolfgang (1995), Bildungseinheit: Anpassung oder Reform? Die Integrationsfrage im Bildungswesen der neuen Bundesländer, In: Hettlage/Lenz, 1995
- Hoyer, Hans-Dieter (1996), Lehrer im Transformationsprozess, Weinheim/München: Juventa.
- Hübner, Peter (1994), Geronnene Fiktionen? Alltag in der DDR als Gegenstand der zeithistorischen Forschung, In: Jaraus, Konrad H/Middel, Matthias (Hg.), Nach dem Erdbeben. Rekonstruktion ostdeutscher Geschichte und Geschichtswissenschaft, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Hug, Wolfgang (1977), Das Schulgeschichtsbuch in der Unterrichtspraxis, In: Gd 2, H.7
- Hug, Wolfgang (1980), Geschichtliche Weltkunde, In: Süsmuth, 1980a.
- Huhn, Jochen (1993), Historische Identität als Dimension des Geschichtsbewusstseins, In: Uffelman, 1993.
- Huinink, Johannes (1995), Individuum und Gesellschaft in der DDR. Theoretische Ausgangspunkte einer Rekonstruktion der DDR-Gesellschaft in den Lebensverläufen ihrer Bürger In: ders. u.a., 1995.
- Huinink, Johannes u.a.(Hg.)(1995), Kollektiv und Eigensinn. Lebensverläufe der DDR und danach, Berlin: Akademie.
- Huinink, Johannes(1997), Staatsozialismus und individuelles Handeln. Nichtbeabsichtigte Folgen staatlichen Handelns in der DDR, In: Rehberg, R-S (Hg) Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften 28 Kongress der deutschen Gesellschaft für Soziologie. Kongressband II, Opladen/ Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Ihme-Tuchel, Beate (1998), Die innen politischen Entwicklung der DDR zwischen 1949 und 1989, In: Politischen Bildung 31, H.4.
- Ihme-Tuchel, Beate (2002), Die DDR, Darmstadt: WBG.
- Informationen (1991), Informationen zur politischen Bildung 231. Geschichte der DDR, Bonn: BzfpB, 1991
- Ingler, Norbert (1992), Politische Wertediskussion im Schülerinteresse – Perspektiven der Besprechung des Themas Deutsche Einheit im politischen Unterricht, In: Politische Bildung 25, H.1.
- Interview mit Hilke Günther-Arndt über den Wettbewerb „Vierzig Jahre deutsche Teilung-Zehn Jahre Mauerfall. Die Geschichte beider deutscher Staaten im Schulbuch“, In: ISF 22 (1999), H.4.
- Jacobs, Meinhard (1989), Die Inhaltsauswahl von Geschichtslehrern. Untersuchungen zur Genese didaktischer Entscheidungen, In: Schneider, G., 1989.
- Jacobmeyer, Wolfgang (Hg.)(1986), Deutschlandbild und Deutsche Frage in den historischen,

- geographischen und sozialwissenschaftlichen Unterrichtswerken der Bundesrepublik von 1949 bis in die 80er Jahre, Braunschweig: Georg-Eckert- Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Jacobmeyer, Wolfgang (1999), Die Geschichte der DDR im Lehrbuch der Bundesrepublik. Bemerkungen zur Qualität von Schulbuchtexten, In: de Keghel/Maier, 1999.
- Jäckel, Eckhard/ Weymar, Ernst (Hg.)(1975), Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, Stuttgart: Ernst Klett.
- Jäger, Manfred (1995), DDR-Forschung als historische Sozialwissenschaft. Tagung des Potsdamer Forschungsschwerpunkts zeithistorische Studien, In: DA 28, H.3
- Jahr, Friedrich (1980), Erinnern und Urteilen, In: Süssmuth, Hans (Hg) Geschichtsdidaktische Positionen Bestandaufnahme und Neuorientierung, Paderborn u.a: Schöningh, 1980
- Jänike, Martin (1966), Staatsbürgerkunde in der DDR, In: Gesellschaft, Staat, Erziehung 11(1966).
- Jarausch, Konrad H. (1995), Die DDR denken. Narrative Strukturen und analytische Strategien, In: Berliner Debatte Initial 1995, H.4/5
- Jarausch, Konrad H. (1998), Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR, In: APZ 48, B20.
- Jarausch, Konrad H. (1999), Getrennte Vergangenheit – gemeinsame Geschichte? Protokoll einer Podiumsdiskussion vom 29. Mai 1999, In: Potsdamer Bulletin für Zeithistorische Studien Nr.15.
- Jarausch, Konrad H (2000a), Etiketten mit Eigenleben: Wende, Zusammenbruch, friedliche Bürgerrevolution, In: Das Parlament Nr. 35-36/2000.
- Jarausch, Konrad H. (2000b) Zehn Jahre danach: die Revolution von 1989/90 in vergleichender Perspektive, In: ZfG 48, H.10.
- Jarausch, Konrad H./Siegrist, Hannes (1997), Amerikanisierung und Sowjetisierung. Eine vergleichende Fragestellung zur deutsch-deutschen Nachkriegsgeschichte, In: dies. (Hg.) Amerikanisierung und Sowjetisierung in Deutschland 1945-1970, Frankfurt/New York: Campus, 1997.
- Jeismann, Karl-Ernst (1981), Die Teilung der deutschen Nation in den Schulbüchern für Geschichtsunterricht in beiden deutschen Staaten - vorläufige Bemerkungen zum Aufbau von Geschichtsbewusstsein in der DDR und in der Bundesrepublik seit 1945, In: ISF 3, H.2.
- Jeismann, Karl-Ernst (Hg.)(1982), Geschichtsdarstellung. Determinanten und Prinzipien, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jeismann, Karl-Ernst (1986), Einleitung, In: Jacobmeyer, 1986.
- Jeismann, Karl-Ernst (1993), Die Geschichte der DDR in der politischen Bildung: Ein Entwurf, In: Weidenfeld, 1993.
- Jeismann, Karl-Ernst (1994), Deutschland in Europa – Erfahrungen und Wahrnehmungen, In: ders.u.a., Deutschland und Europa in Unterricht und Schulbuch, Sankt Augustein: Konrad Adenauer-Stiftung.
- Jeismann, Karl-Ernst/ Schönemann, Bernd (1989), Geschichte amtlich. Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer. Analyse, Vergleich, Kritik, Frankfurt: Moritz Diesterweg
- Jesse, Eckhard (1994), War die DDR totalitär?, In: APZ 44, B40.
- Jesse, Eckhard (Hg)(1996), Totalitarismus im 20 Jahrhundert. Eine Bilanz der internationalen Forschung, Bonn: BzfpB, 1996.
- Jesse, Eckhard(1996a), Die Totalitarismusforschung im Streit der Meinung, In: ders., 1996.
- Jesse, Eckhard (1996b), Wahrnehmung der DDR in der Politik, der Publizistik und der Wissenschaft vor 1989 und danach, In: Timmermann, 1996.
- Jesse, Eckhard (1997), Doppelte Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Ein Problem der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, In: ders/ Löw, 1997.
- Jesse, Eckhard/Löw, Konrad (1997), Vergangenheitsbewältigung, Berlin: Duncker & Humblot.

- Jesse, Eckard/Mitter, Armin (Hg.) (1992), Die Gestaltung der Deutschen Einheit, Bonn/Berlin: Bonvier.
- Jessen, Ralph (1995a), DDR-Geschichte und Totalitarismustheorie, In: Berliner Debatte Initial 1995, H.4/5.
- Jessen, Ralph (1995b), Die Gesellschaft im Staatssozialismus. Probleme einer Sozialgeschichte der DDR, In: GG 21, H.1.
- Jessen, Ralph (1996), Klassengesellschaft DDR? In: DA 29, H. 4.
- Joas, Hans/Kohli, Martin (Hg.)(1993), Der Zusammenbruch der DDR, Frankfurt: Suhrkamp.
- Jung-Paarmann, Helga (1995), Totalitarismus, In: Drechsler, Hanno/Hilligen, Wolfgang/Neumann, Franz (Hg.), Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik. 9. Aufl., München: Franz Vahlen.
- Kaase, Max (1993), Innere Einheit, In: Weidenfeld/ Korte, 1993
- Kaelble, Hartmut/Kocka, Jürgen/Harmut Zwahr (Hg.)(1994), Sozialgeschichte der DDR, Stuttgart: Klett-Cotta,
- Kaminsky, Annette (1999) „Mehr produzieren, gerechter verteilen, besser leben“. Konsumpolitik in der DDR, In: APZ 49, B28.
- Kaminsky, Annette (2000), Alles war so, alles war anders, In: DA 33, H.3
- Kappler, Renate (1990) Geschichtsunterricht in der DDR am Scheideweg oder: Nur ein Völlig veränderter Geschichtsunterricht hat eine Zukunft, In: ISF 12(1990).
- Kashuba, Wolfgang (1989), Volkskultur und Arbeiterkultur als symbolische Ordnungen. Einige volkscundliche Anmerkungen zur Debatte um Alltags- und Kulturgeschichte, In: Lüdtke, 1989.
- Kell, Adolf (Hg.)(1994), Erziehungswissenschaft im Aufbruch? Arbeitsberichte, Weinheim: DSV.
- Kell, Adolf/Olbertz, Jan-Hendrik (Hg.)(1997), Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den Neuen Bundesländern, Weinheim: DSV.
- Kendschek, Hardo (1990), Die Staatsbürgerkunde in der DDR – Handlungsspielräume zwischen Staatsideologie und gesellschaftlichem Alltag, In: Gegenwartskunde 39, H.2.
- Kessler, Edeltraud/ Krätzschmar, Christine (1991), Schulische und außerschulische politische Bildung im Umbruch, In: Hoffmann, 1991.
- Kielmansegg, Peter Graf (2000), Konzeptionelle Überlegungen zur Geschichte des geteilten Deutschlands, In: Potsdamer Bulletin für zeithistorische Studien 23/24.
- Kirchberg, Günter (1990), Die Behandlung der DDR in den Geographieschulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, In: ISF 12 (1990).
- Kleßmann, Christoph (1976), Zur Methodik vergleichender Schulbuchanalyse, In: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht. Bd. XVII.
- Kleßmann, Christoph (1988), Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955-1970. Bonn: BzfpB.
- Kleßmann, Christoph (1991), Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945-1955. 5. überarbeit. u. erw. Aufl., Bonn: BzfpB.
- Kleßmann, Christoph (1992), Zwei Diktaturen in Deutschland. Was kann die künftige DDR-Forschung aus der Geschichtsschreibung zum Nationalsozialismus lernen? In: DA 25, H.6.
- Kleßmann, Christoph (1993), Verflechtung und Abgrenzung Aspekte der geteilten und Zusammengehörigen deutschen Nachkriegsgeschichte, In: APZ 26, B29-30.
- Kleßmann, Christoph (1995), Teilung und Wiederherstellung der nationalen Einheit(1945-1990), In: Dirlmeier, Ulf u.a., Kleine deutsche Geschichte, Stuttgart: Reclam, 1995.
- Kleßmann, Christoph (1998), Zeitgeschichte in Deutschland nach Ende des Ost-West-Konflikts, Essen: Klartext.
- Kleßmann, Christoph (1999), Aufgaben zeitgeschichtlicher DDR-und Deutschlandforschung,

- In: Timmermann, 1999b.
- Kleßmann, Christoph (2001), Der schwierige gesamtdeutsche Umgang mit der DDR-Geschichte, In: APZ 51, B30-31.
- Kleßmann, Christoph/Jaraus, Konrad H. (1999), Vorwort, In: Lindenberger, 1999.
- Kleßmann, Christoph/Misselwitz, Hans-Jürgen/Wichert, Günter (Hg.)(1999), Deutsche Vergangenheiten - eine gemeinsame Herausforderung. Der schwierige Umgang mit der doppelten Nachkriegsgeschichte, Berlin: Ch.Links.
- Kleßmann, Christoph/Sabrow, Martin (1996), Zeitgeschichte in Deutschland nach 1989, In: APZ 46, B39.
- Kleßmann, Christoph/Wagner, Georg (Hg.)(1993), Das gespalte Land. Leben in Deutschland 1945-1990. Texte und Dokumente zur Sozialgeschichte, München: Beck.
- Klewitz, Marion(1993), Geschichtsbewusstsein im Umbruch. Interviews mit Studierenden aus der DDR im Fach Geschichte an der Freien Universität Berlin, In: Klose, Dagmar /Uwe Uffelman (Hg.), Vergangenheit – Geschichte – Psyche: ein interdisziplinäres Gespräch. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Klewitz, Marion (1996), Lernen im Vergleich: Wohnareale in Ost- und Westberlin, In: GEP 7, H.9.
- Klier, Freya(1997), Schule im Osten - Lernort der Demokratie? In: Politische Bildung 30, H.3
- Klose, Dagmar (1992), Rahmenpläne Geschichte nach der Wende – eine vertane Chance?, In: GPD 1992.
- KMK (1990), Erklärungen und Stellungnahmen der Kultusministerkonferenz anlässlich ihrer 250. Plenarsitzung am 4./5. Oktober 1990 in München.
- KMK (1991), Grundsätze für die Darstellung Deutschlands und die Bezeichnung außerhalb der Bundesrepublik Deutschland gelegener Städte und Ortschaften in Schulbüchern und kartographischen Werken für den Schulunterricht. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.11.1991.
- KMK (1995), Darstellung Deutschlands im Unterricht. Handreichung des Schulausschusses der Kulturministerkonferenz am 28./29. Sep. 1995 in Halle/Salle zur Kenntnis genommen.
- KMK (1998a), Hohenheimer Memorandum zur Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturpolitik im geeinten Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21./22. Februar 1991, In: KMK (Hg.), Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998, Neuwied/ Kriftel/ Berlin: Luchterhand, 1998.
- KMK (1998b), Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
- Knabe Hubertus (1999), Die feine Waffen der Diktatur? Nicht-Strafrechtliche Formen politischer Verfolgung in der DDR, In: Timmermann, 1999a.
- Knabe, Klaus (1994), Flucht und Vertreibung als Thema im Geschichtsunterricht der neuen Bundesländer, In: GEP 5, H.11.
- Koch, Thomas (1998), Ostdeutsche Identitäten in der dualistischen Gesellschaft Bundesrepublik. Ein Modellierungsversuch, In: Häder, Michael/Häder, Sabine (Hg.), Sozialer Wandel in Ostdeutschland. Theoretische und methodische Beiträge zur Analyse der Situation seit 1990, Opladen/Wisbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kocka, Jürgen (1989), Sozialgeschichte zwischen Struktur und Erfahrung, In: ders., Geschichte und Aufklärung. Aufsätze, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kocka, Jürgen (1990), Revolution und Nation 1989. Zur historischen Einordnung der gegenwärtigen Ereignisse, In: Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte 19 (1990).
- Kocka, Jürgen (Hg.)(1993), Historische DDR-Forschung, Berlin: Akademie.
- Kocka, Jürgen (1993a), Die Geschichte der DDR als Forschungsproblem. Einleitung, In: ders.(Hg.), Historische DDR-Forschung, Berlin: Akademie Verlag, 1993.
- Kocka, Jürgen (1994a), Ein deutscher Sonderweg. Überlegungen zur Sozialgeschichte der DDR, In: APZ 44, B40.

- Kocka, Jürgen (1994b), Eine durchherrschte Gesellschaft, In: Kaeble/Kocka/Zwahr, 1994
- Kocka, Jürgen (1994c), Perspektiven für die Sozialgeschichte der neunziger Jahre, In: Schulze, 1994.
- Kocka, Jürgen (1995), Vereinigungskrise. Zur Geschichte der Gegenwart, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kocka, Jürgen (1995a), Umgang mit der DDR-Vergangenheit. Aufgaben der Zeitgeschichte, In: ders., 1995.
- Kocka, Jürgen (1995b), Nationalsozialismus und SED-Diktatur im Vergleich, In: ders., 1995.
- Kocka, Jürgen (1995c), Strukturgeschichte und Sozialgeschichte nach 1989, In: Calließ, 1995.
- Kocka, Jürgen (1997), 1945: Neubeginn oder Restauration?, In: Stern, Carola/Winkler, Heinrich A. (Hg.), Wendepunkte deutscher Geschichte 1848-1990, Fischer: Frankfurt.
- Kocka, Jürgen (1998), Geschichtsbewusstsein, Demokratie und Nation. Vier Thesen, In: Blanke, Horst Walter/Jaeger, Friedrich/Thomas Sandkühler (Hg.), Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Kocka, Jürgen (1998), Geteilte Erinnerungen. Zweierei Geschichtsbewusstsein im vereinten Deutschland, In: Blätter für deutsche und internationale Politik 43 (1998).
- Kocka, Jürgen/Sabrow, Martin (Hg.) (1994), Die DDR als Geschichte. Fragen – Hypothesen – Perspektiven, Berlin: Akademie.
- Kocka, Jürgen/Sabrow, Martin (1997), Die doppelte Vergangenheit. Der gemeinsame Blick auf die geteilte Geschichte, In: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (Hg.), Funkkolleg. Deutschland im Umbruch. Studienbrief 2, Tübingen.
- Kohli, Martin (1994), Die DDR als Arbeitsgesellschaft? Arbeit, Lebenslauf und soziale Differenzierung, In: Kaelble/Kocka/Zwahr, 1994.
- Koopmann, Klaus (1998), Politik lernen durch Erfahrung, In: GEP 9, H.2.
- Koppelman, Stefan (1992), Geschichtswissenschaft und historische Orientierung im Einigungsprozess, In: GEP 3, H.II.
- Koppetsch, Axel (1993), 1789 aus zweierlei Sicht. Die französische Revolution als Gegenstand nationaler Rezeptionsgeschichte in der französischen und deutschen Schulbuch historiographie seit 1870, Frankfurt: Diesterweg.
- Kornadt, Hans-Joachim (1996), Erziehung und Bildung im Transformationsprozess, In: Hormuth, Stefan. E. u.a., Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe, Opladen: L+B.
- Korte, Karl-Rudolf/Weidenfeld, Werner (1995), Deutsche Einheit, In: Nohlen, 1995.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (1995), Artikulationsformen und Zielsetzungen von widerständigen Verhalten in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft, In: Deutscher Bundestag, 1995.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (2000), Rezension. Arbeiter in der SBZ-DDR hg. von P. Hüber und K. Tenfelde, Eessen, 1999, In: ZfG 48, H.2.
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.)(1994), Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR, Weinheim: DSV.
- Krüger, Hans-Peter (1990a), Zur Differenz zwischen kapitalistischer und moderner Gesellschaft, In: DZfPh 38 (1990).
- Krüger, Hans-Peter (1990b), Moderne Gesellschaft und Marxismus-Leninismus schießen einander aus, In: Initial 1990, H.2.
- Kruppa, Reinhold (1993), Der DDR-Geschichtsunterricht vor der Wende, In: GEP 4, H.11.
- Kudella, Sonja/Paetz, Andreas/Tenorth, Heinz-Elmar (1996), Die Politisierung des Schulalltags, In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.), In Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln, Berlin: Basis Druck.
- Kuhr, Eberhard (Hg.)(1996), Am Ende des realen Sozialismus I. Die SED-Herrschaft und

- ihr Zusammenbruch, Opladen: L+B.
- Kühnel, Wolfgang (1990a), Der Lebenszusammenhang DDR-Jugendlicher im Spannungsfeld institutioneller Verregelung und alltagskultureller Modernisierung, In: Burkart, Günter (Hg.) Sozialisation im Sozialismus: Lebensbedingungen in der DDR im Umbruch. ZSE 1 Beiheft 1990, S. 105-113.
- Kühnel, Wolfgang (1990b), Scheinbar konfliktfrei aneinander vorbei: eine Retrospektive auf die Generationsbeziehungen in den achtziger Jahre in der DDR, In: Prokla 20, Nr. 3.
- Kühnhardt, Ludger (1994), Revolutionszeiten. Das Umbruchjahr 1989 im geschichtlichen Zusammenhang, München: Olzog.
- Kühnhardt, Ludger (1997), Umbruch – Wende – Revolution. Deutungsmuster des deutschen Herbstes 1989, In: APZ 47, B40-41.
- Kunath, Harald (1996), Vorgabe oder produktiv umsetzen? Stellungnahme des Geschichtelehrerverbandes Sachsen zur Handreichung des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz zur Darstellung Deutschlands im Unterricht, In: GPD 1996, H3/4.
- Kunert, Kristian (1983), Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen. Bericht über eine Befragung von Grund- und Hauptschullehrern. Interpretation - Folgerungen, Weinheim/Basel: Beltz.
- Kuppe, Johannes L. (1992), Was bei der Aufarbeitung der Vergangenheit zu bedenken ist?, In: DA 25, H.9.
- Kuppe, Johannes L. (2000), Die Enquete-Kommissionen des Bundestages, In: Das Parlament Nr. 37-38/2000, S.7.
- Kusior, Wolfgang (1999), Die Aufarbeitung der SED-Diktatur als gesellschaftliche Aufgabe, In: DA 32, H.1.
- Kuss, Horst (1991), Determinanten des Geschichtsunterrichts. Richtlinien und Lehrpläne in Zeiten des politischen und sozialen Wandels, In: Süßmuth, Hans (Hg.) Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung Teil II, Baden-Baden: Nomos, 1991.
- Kuss, Horst (1993), Lehrplan und Politik. Tendenzen und Defizite in neueren Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte, In: GPD 1993.
- Kuss, Horst (1997), Geschichtsunterricht und Lehrplan. Lehrplananalyse und Lehrplankritik am Beispiel der Lehrpläne von Bayern, Nordrhein-Westfalen und Berlin, In: GWU 47, H.9.
- Landesverband Nordrhein-Westfälischer Geschichtslehrer e.V. (1993), Stellungnahme zum Lehrplanentwurf Geschichte für das Sekundarstufe I des Gymnasiums, In: GPD 1993, H. 1/2
- Lange, Klaus (1981), Zu Methodologie und Methoden einer sozialwissenschaftlichen Unterrichtsforschung, In: ISF 3, H.1.
- Lange, Lydia (1994), Soziale Sicherheit in der DDR und psychosoziale Probleme in den neuen Bundesländern, In: Faulenbach, Bernd/ Merkel, Markus/Hermann Weber (Hg.), Die Partei hatte immer recht - Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur, Essen: Klartext.
- Lange, Horst/Uwe Mattes (1990), Ein Jahr danach. Auf der Suche nach Frage und Antworten zur Wende in der DDR, In: DA 23, H.11.
- Lau, Karlheinz (1996), Die Behandlung der deutschen Frage in der Kultusministerkonferenzen der Länder, In: DA 5/ 1996.
- Lay, Conrad/Potting, Christoph (Hg.) (1995), Gemeinsam sind wir unterschiedlich. Deutsch – deutsche Annäherungen, Bonn: BzfpB.
- Lehmann, Hans Georg (1996), Deutschland-Chronik 1945 bis 1995, Bonn: BzfpB.
- Lemke, Christiane (1989), Eine politische Doppelkultur: Sozialisation im Zeichen konkurrierender Einflüsse, In: Der Bürger im Staat 39, 174-178.
- Lemke, Christiane (1991), Die Ursachen des Umbruchs 1989: politische Sozialisation in der

- ehemaligen DDR, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lenhart, Volker (1994), Die Neukonstitution der Erziehungswissenschaft an den Ostdeutschen Hochschulen - das Beispiel der Humboldt-Universität Berlin, In: Fell, Margret/Hablitzel, Hans/ Michael Wollenschläger (Hg.), Erziehung, Bildung, Recht. Beiträge zu einem interdisziplinären und interkulturellen Dialog, Berlin: Duncker & Humblot, 1994.
- Lenhart, Volker/Stockmann, Stefan (1992), Die Umstrukturierung der Hochschulen und Forschungseinrichtungen in den neuen Bundesländern und im Ostteil Berlins, Heidelberg, 1992.
- Leppler, Willi (1992), Ein Jahr deutsche Einheit. Anmerkungen zum 3 Oktober 1991, In: GEP 3, H.1.
- Lepsius, Rainer (1991), Ein unbekanntes Land. Plädoyer für soziologische Neugierende, In: Giesen/Leggewie, 1991.
- Leschinsky, Achim/Grüner, Petra/Gerhard Kluchert (Hg.)(1999), Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der > Fall DDR<, Weinheim: DSV.
- Leutert, Hans (1997), Lehrpläne als staatliche Vorgaben in der DDR und Rahmenpläne heute In: PLIB, 1997.
- Lindenberger, Thomas (1995), Projektvorstellung: Herrschaft und Eigen-Sinn in der Diktatur. Studien zur Gesellschaftsgeschichte in Berlin- Brandenburg 1945-1990, In: Potsdamer Bulletin für Zeithistorische Studien Nr. 5.
- Lindenberger, Thomas (1996), Alltagsgeschichte und ihr möglicher Beitrag zu einer Gesellschaftsgeschichte der DDR, In: Bessel/Jessen, 1996.
- Lindenberger, Thomas (1999), Herrschaft und Eigen-Sinn in der Diktatur. Studien zur Gesellschaftsgeschichte der DDR, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Lindenberger, Thomas (1999a), Die Diktatur der Grenzen. Zur Einleitung, In: ders., 1999.
- Lindenberger, Thomas (2000), Herrschaft und Eigen-Sinn in der Diktatur, In: APZ 50, B40.
- Lohmann, Ulrich (1989), Legitimation und Verfassung in der DDR, In: Weidenfeld/Zimmermann, 1989.
- Lötsch, Manfred (1993), Der Sozialismus – eine Stände- oder eine Klassengesellschaft? In: Joas/Kohli, 1993.
- Lucas, Friedrich J.(1975), Zur Funktion der Sprache im Geschichtsunterricht, In: Jäckel/Weymar, 1975.
- Lüdkemeier, Bernd/Siegel, Michael (1992), Zur Situation der politischen Bildung in den neuen Bundesländern, In: APZ 42, B25-26.
- Lüdtke, Alf.(1989), Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen, Frankfurt/New York: Campus.
- Lüdtke, Alf.(1994), Stofflichkeit, Macht-Lust und Reiz der Oberflächen. Zu den Perspektiven von Alltagsgeschichte, In: Schulze, 1994.
- Lüdtke, Alf.(1998), Die DDR als Geschichte. Zur Geschichtsschreibung über die DDR, In: APZ 48, B36.
- Ludwig, Andreas (1999a), Objektkultur und DDR- Gesellschaft. Aspekte einer Wahrnehmung des Alltags, In: APZ 49, B28.
- Ludwig, Andreas (1999b), Fortschritt, Norm und Eigensinn, In: Dokumentationszentrum Alltagskultur der DDR e. V. (Hg.), Erkundungen im Alltag der DDR, Berlin: Links.
- Maaz, Hans-Joachim (1990), Der Gefühlstau. Ein Psychogramm der DDR, Berlin: Argon.
- Mählert, Ulrich (1999), Kleine Geschichte der DDR. 2. Aufl., München: Beck.
- Maier, Charls S. (1999), Das Verschwinden der DDR und der Untergang des Kommunismus, Frankfurt: Fischer
- Maier, Charls S. (1994), Geschichtswissenschaft und Ansteckungsstaat, In: GG 20, H.4
- Maier, Gerhart (1987), Die Deutsche Frage im Unterricht, In: Pellens, Karl (Hg.) Dorf-Stadt-Nation. Beispiele und Vergleiche aus Süddeutschland, der Schweiz, Österreich und Süd-

- tirol, Stuttgart: Ernst Klett.
- Margedant, Udo (1994), Die Deutsche Frage im Geschichtsunterricht. Lehrpläne und Schulbücher der achtziger Jahre, In: Jeismann u.a., 1994.
- Marienfeld, Wolfgang (1976), Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: zur Methodenproblematik, In: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht. Bd.XVII.
- Marienfeld, Wolfgang (1979), Schulbuch-Analyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge, in: Gd 4, H.2.
- Marienfeld, Wolfgang/Manfred Overesch (1986), Deutschlandbild und Deutsche Frage in den Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland und den Richtlinien der Länder, In: Jacobmeyer, 1986.
- Martini, R. (1993), Zum Bildungsrecht in ostdeutschen Bundesländern, Frankfurt.
- Maser, Peter (1999), Die Gesellschaft der DDR im Spiegelbild aktueller Schulbücher, In: Buchstab, 1999.
- Massing, Peter (1998a), Wendepunkte zur deutschen Geschichte von 1945 bis heute. Eine Einführung, In: ders. (Hg.), Wendepunkte zur deutschen Geschichte von 1945 bis heute, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 1998.
- Matthes, Eva (1996), Erziehung in der NS-Zeit und in der DDR im Vergleich (Teil 1), In: Realschule in Deutschland 1996, H.4.
- Mätzing, Heike Christina (1999), Die sozialistische Vergangenheit in deutschen Schulbüchern - zum Umgang mit einem schwierigen Thema, In: de Kegel/Maier, 1999.
- Mayer, Karl Ulrich (1993), Die soziale Ordnung der DDR und einige Folgen für ihre Inkorporation in die BRD, In: BISS Public 3, H.11.
- Mayer, Karl Ulrich/Diewald, Martin (1996), Kollektiv und Eigensinn. Die Geschichte der DDR und die Lebensverläufe ihrer Bürger, In: APZ 46, B46.
- Mayntz, Renate (Hg.)(1994a), Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozess, Frankfurt/New York: Campus, 1994.
- Mayntz, Renate (Hg.)(1994b), Deutsche Forschung im Einigungsprozess. Die Transformation der Akademie der Wissenschaften der DDR 1989 bis 1992, Frankfurt/New York: Campus 1994.
- Meier, Artur (1990), Abschied von der sozialistischen Ständegesellschaft, In: APZ 40, B16-17.
- Merkel, Wolfgang (1991), Warum brach das SED-Regime zusammen? In: Liebert, Ulrike/Merkel, Wolfgang (Hg.), Die Politik zur Wiederherstellung der staatlichen Einheit Deutschlands, Opladen: L+B.
- Merkens, Hans/Strittmatter, Peter (1975), Empirische Verfahren der Curriculumanalyse, In: Frey, 1975.
- Meuschel, Sigrid (1991), Wandel durch Auflehnung. Thesen zum Verfall bürokratischer Herrschaft in der DDR, In: Deppe, Rainer/Dubiel, Helmut/Ulrich Rödel (Hg.), Demokratischer Umbruch in Osteuropa, Frankfurt: Suhrkamp.
- Meuschel, Sigrid (1992), Legitimation und Parteiherrschaft. Zum Paradox von Stabilität und Revolution in der DDR 1945-1989, Frankfurt: Suhrkamp.
- Meuschel, Sigrid (1993a), Auf der Suche nach der versäumten Tatkommentar zur Klaus Schroeders und Jochen Staadts Kritik an der bundesdeutschen DDR-Forschung, In: Leviathan 21, S. 407-423.
- Meuschel, Sigrid (1993b), Überlegungen zu eine Herrschafts- und Gesellschaftsgeschichte der DDR, In: GG 19, H.1.
- Meuschel, Sigrid (1993c), Revolution in der DDR. Versuch einer sozialwissenschaftlichen Interpretation, In: Joas/Kohli, 1993.
- Meuschel, Sigrid (1999), Legitimationsstrategien in der DDR und in der Bundesrepublik, In: Kleßmann/Misselwitz/Wichert, 1999.
- Meuschel, Sigrid (2000), Machtmonopol und homogenisierte Gesellschaft. Anmerkungen zu Detlef Pollack, In: GG 26, H.1.

- Meyer, Gerd (1992), Die westdeutsche DDR- und Deutschlandforschung im Umbruch. Probleme und Perspektiven in den Sozialwissenschaften, In: DA 25, H.3.
- Meyers, Peter (1976), Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher, In: E.H. Schallenberg (Hg.), Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbuch-Arbeit, Kastellaun: Aloys Henn.
- Meyers, Peter (1983), Friedrich II. von Preußen im Geschichtsbild der SBZ/DDR. Ein Beitrag zur Geschichte der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts in der SBZ/DDR, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Mickel, Wolfgang (1992a), Rahmenrichtlinien Sozialkunde an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt, In: GEP 3, H.5.
- Mickel, Wolfgang W. (1992b), Die Lehrpläne für politischen Unterricht an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen und Thüringen, In: GEP 3, H.9.
- Mickel, Wolfgang W. (1992c), Rahmenrichtlinien Sozialkunde an allgemeinbildenden Schulen in Mecklenburg Vorpommern, In: GEP 3, H.10.
- Mickel, Wolfgang W. (1992d), Rahmenplan politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Brandenburg, In: GEP 3, H.12.
- Mickel, Wolfgang W. (1993), Zum Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, In: GEP 4, H.10.
- Mickel, Wolfgang W. (1994), Die Deutsche Frage im Sozialkundeunterricht Lehrpläne und Schulbücher der achtziger Jahre, In: Jeismann u.a., 1994.
- Mickel, Wolfgang W. (2000a), Streit um die Nation. Die Deutsche Frage in der politischen Bildung, In: APZ 50, B25.
- Mickel, Wolfgang W. (2000b), Deutsche Einheit in Schulbüchern, In: Das Parlament Nr. 37-38/2000, S.17.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.)(1996), Freundschaft. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln, Berlin: Basis Druck, 1996.
- Misselwitz, Hans-Jürgen (1991), Politische Bildung in den neuen Ländern: In Verantwortung für die Demokratie in ganz Deutschland, In: APZ 41, B37.
- Misselwitz, Hans-Jürgen (1994), Politikwahrnehmung und Politikvermittlung in den neuen Bundesländern, In: APZ 44, B45-46.
- Misselwitz, Hans-Jürgen (1999), Annäherung durch Wandel. Für eine neue Sicht auf die „innere Einheit“ und die Rolle der politische Bildung, In: APZ 49, B7-8.
- Mitter, Armin (1992), Die Aufarbeitung der DDR-Geschichte, In: Jesse/ Mitter, 1992.
- Mitter, Armin/Wolle, Stefan (1993), Untergang auf Raten. Unbekanntes Kapital der DDR-Geschichte, München: Bertelsmann.
- Moldenhauer, Gebhard (1973a), Das Deutschlandproblem in Sozialkundebüchern, In: Freiwald u.a., 1973.
- Moldenhauer, Gebhard (1973b), Das System der DDR als Beispiel für den Totalitarismus, In: PSOW 21, H.3.
- Moldenhauer, Gebhard (1977), Die Deutsche Frage in den neusten Schulbüchern der politischen Bildung, In: Politischen Didaktik 1977, H.2.
- Möhring, Gabriele (1991), Gedanken zu Geschichtslehrbüchern im geeinten Deutschland, In: GPD 1991, H.1/2.
- Möhring, Gabriele (1992), Neue Lehrbücher im Geschichtsunterricht in den neuen Bundesländern, In: GPD 1992, H.1.
- Möller Horst (1995), Die Relativität historischer Epochen: Das Jahr 1945 in der Perspektive des Jahres 1989, In: APZ 45, B18-19.
- Möller, Horst (1997), Der SED-Staat. Die zweite Diktatur in Deutschland, In: Eppelmann u.a., 1997a.
- Mühlberg, Dietrich (2000), Leben in der DDR - warum untersuchen und wie darstellen, In: Badstüber, 2000.

- Mühlberg, Dietrich (2002), Schwierigkeiten kultureller Assimilation. Freuden und Mühen der Ostdeutschen beim Eingewöhnen in neuen Standards des Alltagslebens, In: APZ 52, B17.
- Müller, Helmut M. (1996), Schlaglichter der deutschen Geschichte. 3. überarb. und erw. Aufl., Bonn: BzfpB.
- Müller, Werner (1996), Doppelte Zeitgeschichte. Periodisierungsproblem der Geschichte von Bundesrepublik und DDR, In: DA 29, H.4
- Munding, Albert (1995), Die Kultusministerkonferenz im Prozess der deutschen Einigung, In: DA 28, H.5.
- Mütter, Bernd (1995a), Probleme bei der Einführung westdeutscher Geschichtsbücher in den neuen Bundesländern, In: GEP 5, H.2.
- Mütter, Bernd (1995b), Geschichte der deutschen Geschichtsdidaktik in der Epoche der Teilung 1945-1990. Perspektiven einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik, In: Uffelman, 1995.
- Natter, Erik (1994), Die inneren Ursachen des Umbruchs in der DDR. Eine Analyse der politisch-kulturellen Debatten 1989-1991, Mainz.
- Neller, Katja (2000), DDR-Nostalgie? Analyse zur Identifikation der Ostdeutschen mit ihrer politischen Vergangenheit, zur Ostdeutschen Identität und zur Ost-West-Stereotypisierung In: Gabriel, Oscar W. (Hg.), Wirklich ein Volk? Die politischen Orientierungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich, Opladen: Leske+Budrich.
- Neubert, Ehrhart (1990), Eine protestantische Revolution, In: DA 23, H. 5.
- Neubert, Ehrhart(1995), Zwischen Anpassung und Verweigerung - der Einzelne im realen Sozialismus, In: Deutscher Bundestag (Hg.) Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“. Bd. II, 1, Baden-Baden/Frankfurt: Nomos/Suhrkamp.
- Neubert, Ehrhart (1997), Erfahrene DDR-Wirklichkeit, In: Eppelmann u.a., 1997.
- Neugebauer, Gero (1995), Rezension, In: ZfG 47, H.5.
- Neuhaus, Friedemann (1998a), Geschichte im Umbruch. Geschichtspolitik, Geschichtsunterricht und Geschichtsbewusstsein in der DDR und den neuen Bundesländern 1983-1993, Frankfurt u.a.: Lang, 1998.
- Neuhaus, F. Friedemann (1998b), Geschichte im Umbruch. Ostdeutsche Geschichtslehrerinnen und Lehrer vor und nach 1989, In: DA 31, H.5.
- Neuhaus, Friedemann (1999a), Die Transformation des politischen Systems in Ostdeutschland und der Geschichtsunterricht, In: GWU 50, H.7/8.
- Neuhaus, Friedemann (1999b), Geschichtsunterricht im Übergang. Ein Beitrag zur Transformation schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit, In: Heydemann/Mai/Müller, 1999.
- Neuner, Gerhart (1973), Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, Berlin: Volk und Wissen.
- Neuner, Gerhart (1997), Vereinigungskrise – was kann die Schule tun oder unterlassen? Zum Problem von Identität und Identitätsbrüchen, In: Hoffmann/Neuner, 1997.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.)(1998), Deutschland ist nie nur Deutschland. Dokumentation einer Fachtagung, Hannover.
- Niethammer, Lutz (1990), Das Volk der DDR und die Revolution: Versuch einer historischen Wahrnehmung der laufenden Ereignisse, In: Schüddekopf, Charles (Hg) „Wir sind das Volk“. Flugschriften, Aufrufe und Texte einer deutschen Revolution, Reinbek: Rowohlt.
- Nitzschke, Volker (1966), Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Teil II. Schulbuchanalyse, Frankfurt.
- Nohlen, Dieter (Hg.)(1995), Wörterbuch Staat und Politik. 3. über. Aufl., München: Piper.
- Nonnemacher, Frank (1994), Analysekriterium und Ergebnisse einer Untersuchung von Sozialkundebüchern, In: ders (Hg), Schulbücher in der Kritik. Analyse neuerer Sozialkundebücher, Marburg: Tectum 1994.

- Nonnenmacher, Frank (1997), „Vorwort“, In: Balsler/Nonnenmacher, 1997.
- Oberreuter, Heinrich (2002), Vorwort, In: Vollnhals/Weber, 2002.
- Oestreich, Klaus (1991), Deutschland Geschichte seit 1945 in Schulbüchern der beiden deutschen Staaten. Bestandsaufnahmen und Perspektive, In: Süßmuth, 1991b.
- Offe, Claus (1991), Die deutsche Vereinigung als „natürliches Experiment“, In: Giesen/Leggewie, 1991.
- Oldenburg, Fred (1998), Gorbatschows Deutschlandpolitik und die Implosion der DDR, In: Eckart/Hacker/Mampel, 1998.
- Olechowski, Richard (Hg.) (1995), Schulbuchforschung, Frankfurt u.a.: Lang.
- Opp, Karl-Dieter (1993), DDR '89. Zu den Ursachen einer Spontanen Revolution. In: Joas/Kohli, 1993.
- Opp, Karl/Peter Voß (1993), Die Volkseigene Revolution, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pandel, Hans-Jürgen/Gerhard Schneider (Hg.) (1999), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/TS: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen/Gerhard Schneider (1999a), Einführung, In: dies, 1999.
- Pellens, Karl (1994), Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland nach der Wende. Lage und Perspektiven, In: GEP 5, H.12.
- Peter, Angelika (1996), Zum Geleit, In: Geißler/Blask/Scholze, 1996.
- Pingel, Falk (1999), UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision, Hannover: Hahnsche Buchhandlung
- PLIB (1992), Erinnerung für die Zukunft. Zur Geschichte der Volksbildung in der DDR, Ludwigsfelde-Struveshof.
- PLIB (1997), Pädagogische Landesinstitut Brandenburg. Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart, Ludwigsfelde-Struveshof.
- PLIB (2000), Rahmenlehrplan für das Fach Geschichte. Entwurf zur Diskussion in Schuljahr 2000/2001, Ludwigsfelde-Struveshof.
- Poenicke, Anke (1995), Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands, Frankfurt u.a.: Lang.
- Pohl, Kurt (1996), Bildungsreform und Geschichtsbewusstsein. Empirische Befunde zu Wirkungen der Bildungsform im Bereich des Geschichtsunterrichts, Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft.
- Pollack, Detlef (1990a), Das Ende einer Organisationsgesellschaft. Systemtheoretische Überlegungen zum gesellschaftlichen Umbruch in der DDR, In: ZfS 19, H.4.
- Pollack, Detlef (1990b), Wer leitete die Wende ein? Überlegungen zum gesellschaftlichen Umbruch in der DDR aus systemtheoretischer Perspektive, In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 13 (1990), H.3.
- Pollack, Detlef (1993), Zum Stand der DDR-Forschung, In: Politische Vierteljahresschrift 34, H.1.
- Pollack, Detlef (1994), Kirche in der Organisationsgesellschaft. Zum Wandel der gesellschaftlichen Lage der evangelischen Kirchen in der DDR, Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Pollack, Detlef (1996), Sozialstruktureller Wandel, Institutionstransfer und die Langsamkeit der Individuen. Untersuchungen zu den ostdeutschen Transformationsprozessen in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, der Zeitschrift für Soziologie und der sozialen Welt, In: Soziologische Revue 19, H.4.
- Pollack, Detlef (1998), Die konstitutive Widersprüchlichkeit der DDR. Oder: War die DDR-Gesellschaft homogen? In: GG 24, H.1.
- Politische Bildung in Deutschland, In: Deutscher Bundestag Drucksache 13/10810.
- Poppe, Gerd (1995), Debatte des Deutschen Bundestages vom 12.3.1992, In: Deutscher Bun-

- destag, 1995.
- Pötzsch, Horst (1998), Deutsche Geschichte von 1945 bis zur Gegenwart. Die beiden deutschen Staaten, München: Olzog.
- Probst, Lothar (1994), Deutsche Vergangenheiten - Deutschlands Zukunft. Eine Diagnose intellektueller Kontroversen nach der Wiedervereinigung, In: DA 27, H.
- Prosch, Bernhard/Abrahme, Martin (1991), Die Revolution in der DDR. Eine strukturelle-individualistische Erklärungsskizze, In: KZSS 43, H.2.
- Protzner, Wolfgang/Neubauer, Alexandra/Christel Schuster (1993), Der Geschichtsunterricht in der DDR als Instrument der SED-Politik, In: APZ 43, B29-30.
- Rausch, Thomas (1999), Zwischen Freiheitssuche und DDR-Nostalgie. Lebensentwürfe und Gesellschaftsbilder ostdeutscher Jugendlicher, In: APZ 49, B45.
- Reich, Jens (1996), Warum ist die DDR untergegangen? Legenden und sich selbst erfüllende Prophezeiungen, In: APZ 46, B46.
- Reißig, Rolf(1991), Der Umbruch in der DDR und das Scheitern des realen Sozialismus, In: Reißig/Glaeßner, 1991.
- Reißig, Rolf(1993a), Das Scheitern der DDR und des real sozialistischen Systems. Einige Ursachen und Folgen, In: Joas/Kohli, 1993.
- Reißig, Rolf(1993b), Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Einleitende Bemerkungen, In: ders.(Hg), Sozialer Umbruch in Ostdeutschland, Opladen: L+B.
- Reißig, Rolf(1994), Transformation. Theoretisch-konzeptionelle Ansätze, Erklärungen und Interpretationen, In: BISS Publik 4, H.15.
- Reißig, Rolf(2000), Die gespaltene Vereinigungsgesellschaft. Bilanz und Perspektiven der Transformation Ostdeutschlands und der deutschen Vereinigung, Berlin: Karl Dietz
- Reißig, Rolf/Gert-Joachim, Glaeßner (Hg.)(1991), Das Ende eines Experiments, Berlin: Dietz
- Richter, Michael/Urlich, Karin (1998), Dokumentation „Wir sind jung, die Welt ist offen...“ Zeitzeugen erzählen DDR-Geschichte, Dresden.
- Riemenschneider, Rainer (1982), Die Darstellung des deutsch-polnischen Verhältnisses in Geschichtslehrbüchern der Sekundarstufe I in der Bundesrepublik Deutschland, In: ISF 4, H.4.
- Ritsert, Jürgen (1972), Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung, Frankfurt: Athenäum.
- Ritter, Gerhard A (2000), Über Deutschland. Die Bundesrepublik in der deutschen Geschichte 2. Aufl., München: Beck.
- Roeder, Michael (1994), Zum Wandel des Polenbildes in bundesdeutschen Geschichtsschulbüchern: eine ideologiekritische Untersuchung ausgewählter Schulbücher zwischen 1949 und 1991, Aachen: Shaker.
- Rohlfes, Joachim (1983), Schulgeschichtsbuch und Schulgeschichtsbuchkritik, In: GWU 34, H.9.
- Rohlfes, Joachim (1986), Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht
- Rohlfes, Joachim (1989), Formen und Maßstäbe der Darstellung im Schulgeschichtsbuch, In: In: GWU 40, H.10.
- Rohlfes, Joachim (1990), Geschichtsdidaktik in der Zwangsjacke. Kritische Gedanken zum Geschichtsunterricht im SED-Staat, In: GWU 41, H.11.
- Rohlfes, Joachim (1997a), Exemplarischer Geschichtsunterricht, In: Bergmann u.a., 1997
- Rohlfes, Joachim (1997b), Lernziele, Qualifikationen, In: Bergmann u.a., 1997.
- Rohlfes, Joachim (1999), Neue Akzente der deutschen Geschichte seit 1945 in unseren Schulbüchern? In: GWU 50, H.9.
- Rüsen, Jörn (1994), Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts, In: ders., Historisches Lernen, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Rytlewski, Ralf(1989), Ein neues Deutschland? Merkmale, Differenzierung und Wandlungen

in der politischen Kultur der DDR, In: *Der Bürger im Staat* 39, 151-156.

- Sabrow, Martin (1994), DDR-Bild im Perspektivenwandel, In: Kocka/Sabrow, 1994.
- Sapparth, Henry (1995), Wenn ein Teil fürs Ganze spricht. Zur Problematik von Darstellung und Materialien in den Schulgeschichtsbüchern, In: Uffelmann, 1995.
- Schäfers, Bernhard (1996), Ambivalenzen des Einigungsprozesses: Integration und Differenzierung, In: *Gegenwartskunde* 45, H.1.
- Schallenberg, E. Horst (Hg.)(1976), Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit, Kastellaun: Aloys Henn.
- Schatzker, Chaim (1981), Die Juden in den deutschen Geschichtsbüchern. Schulbuchanalyse zur Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel, Bonn: BzfpB.
- Schelle, Carla (1997), Politische Bildung in den neuen Bundesländern, In: *Kursiv* 1/97
- Schiele, Siegfried/Schneider, Heinrich (Hg.) (1987), Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart: Metzler.
- Schleglmilch, Corida (1995), Zwischen Kollektiv und Individualisierung – Gemeinschaftserfahrungen im Umbruch, In: Gensior, Sabine (Hg.), *Vergesellschaftung und Frauenerwerbsarbeit im Ost-West-Vergleich*, Berlin: Edition Sigma.
- Schluss, Henning (1999), Lehrpläne im Transformationsprozess. Eine Analyse der vorläufigen Lehrplanhinweise des Bundeslandes Thüringen von 1991 für das Fach Sozialkunde, In: Benner/ Göstemeyer/ Sladek, 1999.
- Schlussbericht der Enquete-Kommission Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozess der deutschen Einheit, Deutscher Bundestag Drucksache 13/11000, 1998.
- Schmid, Hans-Dieter (1980), Geschichtsunterricht in der DDR, In: Bergmann, Klaus u.a. (Hg.) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Bd. 2, Düsseldorf: Schwann, 1980.
- Schmid, Hans-Dieter (1988), Die marxistisch-leninistische Geschichtswissenschaft und der Geschichtsunterricht in der DDR, In: Alexander Fischer/Heydemann, Günther (Hg.) *Geschichtswissenschaft in der DDR*. Bd.1., Berlin: Duncker & Humblot, 1988.
- Schmid, Hans-Dieter (1995), Historisches Lernen im geteilten Deutschland. Zusammenfassung und Auswertung der Diskussion, In: Uffelmann, Uwe (Hg.) *Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation - Europa - Welt*. 2. Aufl., Weinheim: DSV, 1995.
- Schmidt, Manfred G.(1999), Grundzüge der Sozialpolitik in der DDR, In: Kuhrt, Eberhard (Hg.) *Die Endzeit der DDR-Wirtschaft. Analyse zur Wirtschafts-, Sozial- und Umweltpolitik*, Opladen: L+B, 1999.
- Schmitt, Karl (1980), Politische Erziehung in der DDR. Ziel, Methoden und Ergebnisse des politischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR. Paderborn u.a.: Schöningh .
- Schneider, Gerhard (Hg.)(1989), *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen*, Pfaffenweiler: Centaurus.
- Schneider, Gerhard (1999), Die Arbeit mit schriftlichen Quellen, In: Pandel/ Schneider, 1999.
- Schneider, Heinrich (1987), Ergänzungsbedürftiger Konsens? Zum Identitäts- und Identifikationsproblem in der politischen Bildung, In: Schiele/Schneider, 1987.
- Schneider, Ilona K.(1995), *Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen – Praxis – Opposition*. Eine kommentierte Dokumentation, Opladen: L+B.
- Schneider, Michael (1990), *Die abgetriebene Revolution. Von der Staatsfirma in die DM-Kolonie*, Berlin: Elefantpress.
- Scholle, Dietrich (1997), Schulbuchanalyse, In: Bergmann u.a., 1997.
- Scholtz, Harald (1998), Das nationalsozialistische Reich - kein Erziehungsstaat, In: Benner/ Schriewer/Tenorth, 1998.
- Schönemann, Bernd (1991), Konvergenzen und Divergenzen in neueren Richtlinien und Lehrplänen für das Fach Geschichte, In: *GPD* 1991, H3/4.

- Schörken, Rolf (1992), Die neuen Geschichtspläne in den fünf neuen Bundesländern, In: GEP 3, H.10.
- Schramm, Hilde (Hg.) (1993), Hochschule im Umbruch. Zwischenbilanz Ost. Orientierung und Expertenwissen zum Handeln, Berlin: Basis Druck.
- Schroeder, Klaus (Hg.) (1994), Geschichte und Transformation des SED-Staates, Berlin: Akademie.
- Schroeder, Klaus (1994a), Einleitung: Die DDR als politische Gesellschaft, In: ders., 1994.
- Schroeder, Klaus (1997), Der SED-Staat. Partei, Staat und Gesellschaft 1949-1990, München: Hanser.
- Schroeder, Klaus/Jochen Staadt (1997), Zeitgeschichte in Deutschland vor und nach 1989, In: APZ 47, B26.
- Schubarth, Winfried (1991), Geschichtsbewusstsein und Geschichtsunterricht im Umbruch, In: GEP 2, H.4.
- Schubarth, Winfried/Pschierer, Ronald/Thomas Schmidt (1991), Antifaschismus und die Folgen. Das Dilemma antifaschistischer Erziehung am Ende der DDR, In: APZ 41, B9.
- Schuller, Wolfgang (1994), Repression und Alltag in der DDR, In: DA 27, H.3.
- Schuller, Wolfgang (2001), Deutscher Diktaturenvergleich, In: Timmermann, Heiner (Hg.) Die DDR – Analyse eines aufgegebenen Staates, Berlin: Duncker & Humblot, 2001.
- Schultze, Herbert (1988), Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam. Der Islam in den Schulbüchern der BRD, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Schulz, Winfried (Hg.) (1994), Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikrohistorie. Eine Diskussion, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schulze, Hagen (1996), Kleine Deutsche Geschichte, München: Beck.
- Schulze, Stefanie (1994), Das individuelle und kollektive historische Gedächtnis der DDR-Gesellschaft. Grundlage für eine Gegenwarts- und Vergangenheitsbewältigung im deutschen Vereinigungsprozess, In: Claußen, Bernhard (Hg.), Texte zur politischen Bildung. Bd. 4., Frankfurt: Haag+Herchen, 1994.
- Schulz-Hageleit, Peter (1996a), Einige Bemerkungen zu den Grundsätzen für die Darstellung Deutschlands, In: GWU 46, H.1.
- Schulz-Hageleit, Peter (1996b), Aufarbeitung der Vergangenheit, In: GWU 47, H.9.
- Segert, Astrid/Zierke, Irene (1998), Gesellschaft der DDR: Klassen – Schichten – Kollektive, In: Judt, Matthias (Hg.), DDR-Geschichte in Dokumenten. Beschlüsse, Berichte, interne Materialien und Alltagszeugnisse, Bonn: BzfpB, 1998.
- Siebert, Horst (1970a), Gesamtdeutsche Erziehung in Schulbüchern der DDR und BRD, In: APZ 20, B11.
- Siebert, Horst (1970b), Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und der BRD Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung, 1970.
- Siebert, Horst (1976), Systembedingtheit des Schulbuches, dargestellt anhand der Problem und Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung von Schulbüchern der DDR und der BRD, In: Stein, Gerd/ Schallenberg, E. Horst (Hg.), Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik, Duisburg: Verlag der Sozialwissenschaftlichen Kooperative, 1976.
- Sieder, Reinhard (1994), Sozialgeschichte auf dem Weg zu einer historischen Kulturwissenschaft?, In: GG 20. H.3.
- Skyba, Peter (2002), Sozialpolitik als Herrschaftssicherung. Entscheidungsprozesse und Folgen in der DDR der siebziger Jahre, In: Vollhals/Weber, 2002.
- Solga, Heike (1996), Klassenlagen und soziale Ungleichheit in der DDR, In: APZ 46, B.46.
- Söllner, Alfons (1997), Das Totalitarismuskonzept in der Ideengeschichte des 20 Jahrhunderts, In: Söllner, Alfons/Walkenhaus, Ralf/Karin Wieland (Hg), Totalitarismus. Eine Ideengeschichte des 20 Jahrhunderts, Berlin: Akademie, 1997.
- Sozialreport (1995): Spezifische Lebenslagen: DDR-Vergangenheit und nationale Einheit aus

- der Sicht der Ostdeutschen, In: Sozialreport I. Quartal 1995. Neue Bundesländer.
- Spiegel (1995), Stolz aufs eigene Leben, In: Der Spiegel Nr. 27/1995.
- Stamm, Klaus -Dieter (1991), Das Hamburger Abkommen – länderübergreifende schulrechtliche Regelungen in ihrer Bedeutung für die neuen Bundesländer, In: PuSA 46, H.2.
- Staritz, Dietrich (1996), Geschichte der DDR, Frankfurt: Suhrkamp.
- Stein, Gerd (1987), Schulbücher und der Umgang mit ihnen – sozialwissenschaftlich betrachtet, In: APZ 37, B39.
- Steinbach, Peter (1994), Zur Geschichtspolitik (Kommentar), In: Kocka/Sabrow, 1994.
- Stephan-Kühn, Freya (1991), Anmerkungen zu Geschichtsbüchern in Deutschland der 90er Jahre, In: Süssmuth, 1991a.
- Stojanov, Christo (1991), Das „Immunsystem“ des real existierenden Sozialismus, In: APZ 41, B19.
- Sühl, Klaus(Hg.)(1994), Vergangenheitsbewältigung 1945-1989. Ein unmöglicher Vergleich? Berlin: Verlag Volk und Welt.
- Süssmuth, Hans (Hg)(1980a), Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandaufnahme und Neuorientierung, Paderborn u.a: Schöningh.
- Süssmuth, Hans (1980b), Strukturgeschichte und Geschichtsdidaktik, In: ders., 1980a
- Süssmuth, Hans (Hg.)(1991a/b), Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung. Teil I/Teil II, Baden-Baden: Nomos.
- Süssmuth, Hans (1991c), Fremdheit überwinden – Orientierung suchen, In: ders., 1991a.
- Süssmuth, Hans (1991d), Der neue Geschichtsunterricht muss die SchülerInnen dort abholen, wo sie stehen, In: ders., 1991b.
- Süß, Walter (1990), Revolution und Öffentlichkeit in der DDR, In: DA 23, H.6.
- Sutor, Bernhard (1994), Totalitarismus und westliche Demokratie: Der Systemvergleich in deutschen Schulbüchern, In: Jeismann u.a., 1994.
- Sywottek, Arnold (1993), Stalinismus und Totalitarismus in der DDR-Geschichte, In: Deutschland Studien 117/118.
- Szalai, Wendelin (1990a), Über prinzipielle Veränderungen bei Zielen und Aufgaben historischer Bildung, In: GWU 40 (1990), H.11.
- Szalai, Wendelin (1990b), Für eine grundlegende Erneuerung unseres Geschichtsunterrichts, In: GPD 18 (1990), H3/4.
- Szalai, Wendelin (1992), Zum neuen Geschichtsunterricht in Deutschland-Ost, In: Krantkrämer Elmar/Erdmann, Elisabeth (Hg.), Geschichte erforschen, erfahren, vermitteln, Rheinfelden/Berlin: Schäuble Verlag.
- Szalai, Wendelin(1993), Wie funktionierte Identitätsbildung in der DDR, In: Uffelmann, Uwe (Hg.), Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim: DSV.
- Szalai, Wendelin (1997), Identitätsbildung durch Geschichtslernen – Chancen und Gefahren, In: Hoffmann/Neuner, 1997.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997a) Die Bildungsgeschichte der DDR – Teil der deutschen Bildungsgeschichte? In: Häder/Tenorth, 1997.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997b), Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich – Grenzen von Indoktrination, In: Berlin-Brandenburgischen Geschichtswerkstatt (Hg.), Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, 1997.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1998), Erziehungsstaaten. Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung, In: Benner/Schriewer/Tenorth, 1998.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Kudella, Sonja/Andreas Paetz(1999b), Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition, Weinheim: DSV.
- Teschner, Wolfgang-P. (1975), Curriculumanalyse und Curriculumreform, In: Frey, 1975.

- Thaa, Winfried (1996), Die Wiedergeburt des Politischen. Zivilgesellschaft und Legitimitätskonflikt in den Revolutionen von 1989, Opladen: L+B.
- Thaa, Winfried u.a.(1992), Gesellschaftliche Differenzierung und Legitimitätsverfall des DDR-Sozialismus. Das Ende des anderen Wegs in der Moderne, Tübingen: Francke.
- Thaa, Winfried u.a.(1992a), Einleitung, In: Thaa u.a, 1992.
- Thaa, Winfried/Scherrmann, Michael/Ivis Häuser (1992) Zur Entwicklung gesellschaftlicher Zielvorstellungen und Leitbilder in der DDR, In: Thaa u.a., 1992.
- Thierse, Wolfgang (1999), Eröffnungsvortrag anlässlich des Geschichtsforums „Getrennte Vergangenheit - gemeinsamen Geschichte?“ im preußischen Landtag in Berlin am 28.Mai 1999, In: DA 32, H.4.
- Thimme, Christian (1996), Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene: einer deutsch - französischer Schulbuchvergleich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thomas, Michael (1991), Wenn es konkret wird, hat marxistische Klassentheorie Chancen in der modernen Unübersichtlichkeit? In: Zapf, Wolfgang (Hg.), Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages 1990 in Frankfurt am Main, Frankfurt/New York: Campus.
- Thomas, Michael (Hg.) (1992), Abbruch und Aufbruch. Sozialwissenschaften im Transformationsprozess. Erfahrungen – Ansätze – Analyse, Berlin: Akademie.
- Thomas, Rüdiger (1993), Aufklärung statt Abrechnung. Anmerkungen zum Umgang mit der DDR-Geschichte, In: Weidenfeld, 1993.
- Thomas, Rüdiger(1995), Leistungen und Defizite der DDR- und vergleichenden Deutschlandforschung, In: Timmermann, 1995.
- Thomas, Rüdiger (1997), Wahrnehmungsmuster in Ost- und Westdeutschland gestern und heute, In: DA 30, H.5.
- Thonhauser, Josef(1989), Anmerkung der Bewertungsanalyse, In: Bos/Tarnai, 1989.
- Thonhauser, Josef(1995), Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie, In: Olechowski, 1995.
- Thränhardt, Dietrich (1996), Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt: Suhrkamp.
- Thüringen (1995), Gemeinsames Amtsblatt des Thüriger Kultusministeriums und des Thüringer Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur Nr. 12, 1995
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1994), Von der Kontinuität, die nicht auffällt. Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD, In: Pädagogik 1994, H.7-8.
- Timmermann, Heiner (Hg.)(1995), DDR-Forschung. Bilanz und Perspektiven. Berlin: Duncker & Humblot.
- Timmermann, Heiner (Hg.)(1996), Diktaturen in Europa im 20 Jahrhundert – der Fall DDR, Berlin: Duncker & Humblot.
- Timmermann, Heiner (Hg.) (1999a), Die DDR – Erinnerung an einen Untergegangenen Staat, Berlin: Duncker & Humblot, 1999.
- Timmermann, Heiner (Hg.) (1999b), Die DDR – Politik und Ideologie als Instrument, Berlin: Duncker & Humblot, 1999.
- Trommer, Luitgard (1999), Eine Analyse der Lehrpläne zur Sozialkunde in der Sekundarstufe I, In: Händle, Christa/Österreich, Detlef/Luitgard Trommer, Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I, Opladen: L+B.
- Tuckermann, Volker (1991), Erneuerung oder neuer Geschichtsunterricht, In: GEP2, H.10.
- Tworuschka, Monika (1986), Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam. Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Teil I, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Tworuschka, Udo (1986), Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam. Der Islam in den Schulbüchern der BRD. Teil 2, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für in-

ternationale Schulbuchforschung.

- Uffelmann, Uwe (Hg.)(1993), Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschland, Weinheim : DSV.
- Uffelmann, Uwe (Hg.)(1994), Identitätsbildung und Geschichtsdidaktik, Weinheim: DSV.
- Uffelmann, Uwe (Hg.)(1995), Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt. 2 Aufl., Weinheim: DSV.
- Uhe, Ernst (1976), Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern, In: Schallenberg, 1976.
- Vogel, Hans-Jochen (1999), Zwischenbilanz der Aufarbeitung der SBZ/ DDR-Diktatur 1989-1999, In: X. Bautzen-Form der Friedrich-Ebert-Stiftung Büro Leipzig, 1999.
- Vogt, Martin (Hg.)(1997), Deutsche Geschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weimar: Metzler.
- Vollnhals, Clemens/Weber, Jürgen (Hg.) (2002), Der Schein der Normalität. Alltag und Herrschaft in der SED-Diktatur, München: Olzog.
- Vollnhals, Clemens/Weber, Jürgen (2002a), Einleitung, In: dies., 2002.
- Von Bredow, Wilfried (1991), Perzeptions-Probleme. Das Schiefe DDR-Bild und warum es bis zum Schluss so blieb, In: DA 24, H.2.
- Von Münch, Ingo (1976), Dokumente des geteilten Deutschland. 2 Aufl., Stuttgart: Kröner.
- Von Plato, A(1995), Von deutscher Schuld und Unschuld persönliche Umorientierungen in Zeiten politischer Umbrüche, In: Lay/Potting, 1995.
- Vorwort (1995), In: Lay/Potting, 1995.
- Walther, Joachim (2000), Die alltägliche Zensur und der Alltag in der Literatur, In: Vollnhals/Weber, 2002.
- Waterkamp, Dietmar (1979), Die Deutschlandpolitik in der politisch-historischen Bildung in der Bundesrepublik und der DDR. Rückblick und Vergleich, In: DA 12, H.4.
- Waterkamp, Dietmar (1989), Erziehung zur Identifikation mit dem Staat in der DDR, In: Claußen, Bernhard (Hg.), Politische Sozialisation Jugendlicher in Ost und West, Bonn: BzfpB.
- Weber, Hermann (1992a), Asymmetrie bei der Erforschung des Kommunismus und der DDR-Geschichte? Probleme mit Archivalien dem Forschungsstand und bei den Wertungen, In: APZ 42 (1992), B 26.
- Weber, Hermann (1992b), Das Ende der DDR, In: Bacher, Karl Dietrich u.a.(Hg.) Staat und Parteien. Festschrift für Rudolf Morsey zum 65 Geburtstag, Berlin: Duncker & Humblot, 1992.
- Weber, Hermann (1993), Die Geschichte der DDR. Versuch einer vorläufigen Bilanz. In: ZfG 41, H.3.
- Weber, Hermann (1994), Zur Einschätzung der DDR-Forschung, In: DA 27, H.II.
- Weber, Hermann (1998), Zum Stand der Forschung über die DDR-Geschichte? In: DA31,H.2
- Weber, Hermann (1999), Die Aufarbeitung der DDR – Geschichte und die Wissenschaft, In: Timmermann, 1999b.
- Weber, Hermann (2000), Die DDR 1945-1990. 3 überar. u. erw. Aufl., München: Oldenburg.
- Weber, Jürgen (1994), Die DDR – eine totalitäre Diktatur von Anfang an. Zur Einleitung, In: ders.(Hg.), Der SED-Staat: neues über eine vergangene Diktatur, München: Olzog .
- Weck, Michael (1992), Der ironische Westen und der tragische Osten, In: Kursbuch 109.
- Wehler, Hans-Ulrich (1998), Diktaturvergleich, Totalitarismustheorie und DDR-Geschichte, In: Bauerkämper/Sabrow/Stöver, 1998.
- Weidenfeld, Werner (Hg.)(1993), Deutschland, eine Nation– doppelte Geschichte. Materialien zum deutschen Selbstverständnis, Köln: Wissenschaft und Politik.

- Weidenfeld, Werner/Korte, Karl-Rudolf(Hg.)(1992), Handwörterbuch zur deutschen Einheit, Frankfurt; New York: Campus .
- Weidenfeld, Werner/Korte, Karl-Rudolf(Hg.)(1993), Handbuch zur deutschen Einheit, Frankfurt/New York: Campus.
- Weidenfeld, Werner/Korte, Karl-Rudolf(Hg.)(1996), Handbuch zur deutschen Einheit. Neuausgabe 1996, Bonn: BzfpB.
- Weidenfeld, Werner/Zimmermann, Hartmut (Hg.)(1989), Deutschland-Handbuch: Eine doppelte Bilanz 1949-1989, Bonn: BzfpB.
- Weinbrenner, Peter (1986), Kategorien und Methoden für die Analyse Wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Lehr- und Lernmittel, In: ISF 8, H.3.
- Weinbrenner, Peter (1995), Grundlagen und Methodenproblem sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, In: Olechowski, 1995.
- Weiß, Joachim (1991), Revolutionäre und demokratische Bewegungen in Deutschland zwischen 1789 und 1849. Eine Untersuchung zu Geschichtsdarstellung und Geschichtsbild in deutschen Schulgeschichtsbüchern der Weimarer Republik und der nationalsozialistischen Zeit, Hildesheim: August Lax.
- Wengst, Udo (1996), Deutsche Geschichte nach 1945 Teil II, In: GWU 47, H.10.
- Wengst, Udo (1999a/b/c), Literaturbericht Deutsche Geschichte nach 1945, Teil 1, 2 und 3 In: GWU 50, H 7/8, 9, 10.
- Wernstedt, Rolf(1990), Erblast und Mitgift. Umriss der politische Bildung im vereinigten Deutschland der 90er Jahre. In: Gegenwartskunde 39, H.4.
- Wernstedt, Rolf(1999), Vermittlungsproblem der doppelten Geschichte in Schule und politischer Bildung, In: Kleßmann/Misselwitz/Wichert, 1999.
- Wettig, Gerhard (1996), Niedergang, Krise und Zusammenbruch der DDR Ursachen und Vorgänge, In: Kuhrt, 1996.
- Wettig, Gerhard (1997), Phasen des DDR-Sozialismus, In: Eppelmann u.a., 1997a.
- Wiegmann, Ulrich (1991), Entfremdung durch Anexion statt Interdependenz, In: GEP 2, H10.
- Wielgohs, Jan/ Schulz, Marianne (1990), Reformbewegung und Volksbewegung. Politische und soziale Aspekte im Umbruch der DDR-Gesellschaft, In: APZ 41, B16-17.
- Wierling, Dorothee (1994), Die Jungen als innerer Feind. Konflikte in der Erziehungsdiktatur der sechziger Jahre, In: Kaelble/Kocka/Zwahr, 1994.
- Wierling, Dorothee (1997), Alltags- und Erfahrungsgeschichte, In: Bergmann, u.a., 1997.
- Wilhelmy, Frank (1995), Der Zerfall der SED-Herrschaft. Zur Erosion des marxistisch-leninistischen Legitimitätsanspruches in der DDR, Münster/Hamburg: Lit.
- Wilke, Manfred (1997), Die deutsche Einheit und die Geschichtspolitik des Bundestages, In: DA 30 (1997).
- Wilke, Manfred (1999), Aufgaben zeitgeschichtlicher DDR- und Deutschlandforschung, In: Timmermann, 1999b.
- Winkler, Roland (1991), Politische Bildung als Schulfach vor dem Hintergrund soziologischer Befunde, In: GEP 2, H.7.
- Winkler, Heinrich August (2000), Der lange Weg nach Westen. Bd. 2., München: Beck
- Woderich, Rudolf(1991), Zur Rekonstruktion der Lebenswelt, In: Biss Public 1991, H.5.
- Woderich, Rudolf(1992), Mentalitäten zwischen Anpassung und Eigensinn, In: DA 25, H.1.
- Wolf, Friedrich (1990), Ist die DDR ein Rechtsstaat? In: Knabe, Hubertus(Hg.), Aufbruch in eine andere DDR, Reinbek: Rowohlt.
- Wolle, Stefan (1992), Der Weg in den Zusammenbruch: Die DDR vom Januar bis zum Oktober Geschichte, In: Jesse/Mitter, 1992.
- Wolle, Stefan (1995), Der Kampf um die Erinnerung. Vergangenheitsbewältigung im vereinigten Deutschland, In: Altenhof/Jesse, 1995.
- Wolle, Stefan (1997), Herrschaft und Alltag. Die Zeitgeschichtsforschung auf der Suche nach der Wahren DDR, In: APZ 47, B26.

- Wolle, Stefan (1998), *Die heile Welt der Diktatur. Alltag und Herrschaft in der DDR*, Bonn: BzfpB.
- Wolle, Stefan (1999), *Die DDR in der deutschen Geschichte*, In: *GWU* 50, H.1.
- Wolle, Stefan (2000), *Waschputzis Wahrheit*, In: *Die Zeit* 46/2000, S. 57.
- Wolle, Stefan (2002), *Sehnsucht nach der Diktatur? Die heile Welt des Sozialismus als Erinnerung und Wirklichkeit*, In: *Vollnhals/Weber*, 2002.
- Wollschläger, A (1991), *Auf der Suche nach neuen Wegen in der Unterrichtsplanung im Fach Geschichte in den neuen Bundesländern*, In: *Süssmuth*, 1991b.
- Wulf, Peter (1997), *Deutschland nach 1945*, In: *Vogt*, 1997.
- Wunder, Dieter (1997), *Diese Vergangenheit lässt uns nicht los*, In: *DDS*, 89, H.4.
- Zapf, Wolfgang (1991), *Die Untergang der DDR und die soziologische Theorie der Modernisierung*, In: *Giesen, Bernd/Leggewie, Claus (Hg.)*, *Experiment Vereinigung ein sozialer Großversuch*, Berlin: Rothbuch.
- Zimmermann, Hartmut (1996), *DDR: Geschichte*, In: *Weidenfeld/Korte*, 1996.
- Zückert, Ulrich (1995), *Vergangenheitsbewältigung durch historisches Lernen*, In: *Claußen/Wellie*, 1995.
- Zwahr, Hartmut (1994), *Umbruch, Ausbruch und Aufbruch. Die DDR auf dem Höhepunkt der Staatskrise 1989*, In: *Kaeble/Kocka/Zwahr*, 1994.