

Maik Wienecke

Wohin mit der sozialistischen Persönlichkeit?

Transformatives Lehren und Lernen von
Geographielehrkräften in Ostdeutschland



Potsdamer Geographische Praxis // 16

Maik Wienecke

WOHIN MIT DER SOZIALISTISCHEN PERSÖNLICHKEIT?

TRANSFORMATIVES LEHREN UND LERNEN VON
GEOGRAPHIELEHRKRÄFTEN IN OSTDEUTSCHLAND

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Universitätsverlag Potsdam 2021

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: -2292
E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe *Potsdamer Geographische Praxis* wird herausgegeben vom Institut für Umweltwissenschaften und Geographie der Universität Potsdam.

ISSN (print) 2194–1599
ISSN (online) 2194–1602

Dissertation, Universität Potsdam, 2021
in der Wissenschaftsdisziplin „Didaktik der Geographie“, eingereicht an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät,
Institut für Umweltwissenschaften und Geographie
Ort und Tag der Disputation: Potsdam, 24.06.2021

Hauptbetreuer:

Prof. Dr. Manfred Rolfes (Universität Potsdam)

Gutachter:

Prof. Dr. Manfred Rolfes (Universität Potsdam)

Prof. Dr. Björn Egbert (Universität Potsdam)

Prof. Dr. Detlef Kanwischer (Goethe-Universität Frankfurt a. M.)

Gestaltung: André Kadanik, Berlin

Satz: Ute Dolezal

Umschlagabbildungen: Alex, royyimzy / stock.adobe.com; Maik Wienecke

Umschlaggestaltung: Kristin Schettler

Druck: docupoint GmbH Magdeburg

ISBN 978-3-86956-518-7

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:

<https://doi.org/10.25932/publishup-51591>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-515911>

INHALTSVERZEICHNIS

1	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	8
2	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	9
1	EINLEITUNG	11
2	WISSENSCHAFTLICHES VORGEHEN	15
3	DIE POLITISCHE KULTUR DER DDR	25
3.1	Die Ideologie des Staates DDR	26
3.2	Das „System DDR“ und seine ideologische Struktur	31
3.2.1	Welchen Beitrag leistet ein System zum größeren Ganzen?	32
3.2.2	Welches sind die Bedingungen der Mitgliedschaft im System?... 33	
3.2.3	Wem gehört das System?	34
3.2.4	Zu welchen anderen Systemen steht es in Konkurrenz?	39
3.2.5	Schlussfolgerungen	40
3.3	Die sozialistische Persönlichkeit	42
3.3.1	Organisationen und Kollektive als Rahmen zur Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten	46
3.3.2	Der Beitrag des Bildungswesens zur Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit.....	50
3.3.3	Der Beitrag der Schule zur Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit	54
3.3.3.1	<i>Die Instrumentalisierung der Pädagogik</i>	<i>55</i>
3.3.3.2	<i>Systematisches Lehren und Lernen.....</i>	<i>57</i>
3.3.3.3	<i>Indoktrination für ein totalitäres System.....</i>	<i>59</i>

3.3.4	Beitrag des Faches Geographie zur Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit.....	61
3.3.4.1	<i>Inhalte und Wissensorientierung im Sinne des Sozialismus</i>	63
3.3.4.2	<i>Die Platzierung der Ideologie im Fach</i>	70
3.3.4.3	<i>Der Einfluss des Lehrplans auf den Geographieunterricht</i>	77
3.3.4.4	<i>Der Einfluss des Lehrbuchs auf den Geographieunterricht</i>	84
3.3.5	Die Meinungsbildung – vorgefertigt und spruchreif	91
3.3.5.1	<i>Denkschranken in der Pädagogik</i>	92
3.3.5.2	<i>Unterrichtsmethoden als Instrumente systematischen Lernens und Denkens</i>	95
3.3.5.3	<i>Schlussfolgerungen</i>	97
3.3.6	Die Lehrkraft als Ausbilder sozialistischer Persönlichkeiten	98
3.3.6.1	<i>Wie ist zu unterrichten?</i>	99
3.3.6.2	<i>Die Lehrkraft als Überbringer der Ideologie</i>	105
3.3.6.2.1	<i>Physische Geographie vs. Ökonomische Geographie im Spiegel von Kontrollen</i>	109
3.3.6.2.2	<i>Das Bestehen im politischen System</i>	113
3.3.6.2.3	<i>Starke Lehrerpersönlichkeiten als bessere Mittler sozialistischer Ideologien</i>	117
3.3.6.3	<i>Kommandopolitik im Schulwesen der DDR</i>	119
3.3.7	Der Putz bröckelt	122
3.3.8	Die Jugend spielt nicht mehr mit.....	126
3.4	Zwischenfazit	128
4	TRANSFORMATION	131
4.1	Transformatives Lehren und Lernen	138
4.1.1	Der Eintritt in das neue Bildungssystem.....	140
4.1.1.1	<i>Die Geschichte von der Entlassungswelle</i>	141
4.1.1.2	<i>Anschluss statt Anpassung</i>	143
4.1.2	Adaption, Wachstum, Abgrenzung und Widerstand als Grund-strategien des transformativen Lernens ostdeutscher Geographielehrkräfte	146
4.1.3	Die Probleme beim transformativen Lehren und Lernen	152
4.2	Die Transformation des Bildungssystems durch politische Entscheidungen	155
4.2.1	Ost-West-Vergleich – Die Schule als Politikum	157
4.2.2	Der Einfluss humanistischer Werte.....	161

4.2.3	Der Geographieunterricht in West und Ost.....	166
4.2.4	Parallelen im Bildungssystem früher und heute (von DDR und BRD).....	171
4.3	Transformationsprozesse in der Umbruchphase	173
4.3.1	Zur Entstehung des ersten in Brandenburg verfassten Geographierahmenlehrplans.....	175
4.3.2	Bleibt alles beim Alten? – Unterrichten während der Transformationsphase.....	180
4.3.3	Mit DDR-Medien im westdeutschen Schulsystem unterrichten	192
4.4	Nach der Transformation	196
4.4.1	Identitätsverlust vs. neue Identität	196
4.4.2	Die Rahmenlehrpläne im geeinten Deutschland am Beispiel Brandenburgs	197
4.4.3	Was war, bleibt?.....	200
4.4.4	Was ist vom Leitbild der sozialistischen Persönlichkeit übrig geblieben?.....	211
5	FAZIT & AUSBLICK	215
	LITERATURVERZEICHNIS	237
	DER LEITFADEN FÜR DIE INTERVIEWS	253

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1:	Die konzentrischen Kreise des sozialistischen Bildungssystems	58
Abb. 2:	Die Grundstruktur des Geographieunterrichts in der DDR	64
Abb. 3:	Die stoffliche Grundlage der 8.Klasse	76
Abb. 4:	Stoffübersicht der Klassenstufe 11.....	79
Abb. 5:	Sozialistische Bruderhilfe vs. Kapitalistisches Elend	86
Abb. 6:	Suggestive Meinungsbildung am Beispiel Großbritanniens	88
Abb. 7:	Suggestive Meinungsbildung am Beispiel von Kolonialismus	88
Abb. 8:	Die BRD im DDR-Schulbuch.....	104
Abb. 9:	Kommandopolitik im Bildungswesen der DDR	121

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

APW	Akademie der Pädagogischen Wissenschaften
BAM	Baikal-Amur-Magistrale
BMBW	Bundesministerien für Bildung und Wissenschaft
BRD	Bundesrepublik Deutschland
DDR	Deutsche Demokratische Republik
EOS	Erweiterte Oberschule
ESP	Einführung in die Sozialistische Produktion
FDJ	Freie Deutsche Jugend
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
KMK	Kultusministerkonferenz
LISUM	Landesinstitut für Schule und Medien
MfV	Ministerium für Volksbildung
ML	Marxismus-Leninismus
NRW	Nordrhein-Westfalen
NVA	Nationale Volksarmee
PH	Pädagogische Hochschule
POS	Polytechnische Oberschule
RAF	Rote-Armee-Fraktion
RGW	Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SU	Sowjetunion
VEB	Volkseigener Betrieb

1 EINLEITUNG

*„Habt Ihr denn herausgefunden, was eine sozialistische Persönlichkeit war?
Wir waren's jedenfalls alle nicht!“ (Fuchs, Hieke 1992: 102)*

Dieses Zitat verdeutlicht in seiner Kürze sehr gut das Dilemma bei der Erziehung zu sozialistischen Persönlichkeiten. Bei Fuchs und Hieke handelte es sich um einen Schüler (Fuchs) und seinen Lehrer (Hieke). Kurz nach der politischen Wende, mit der die Deutsche Demokratische Republik (DDR) als Staat aufhörte zu existieren, aber inmitten der gesellschaftlichen Umwälzungen, während derer die DDR in den Köpfen der Menschen und auch in den gesellschaftlichen Strukturen noch sehr präsent war, befragt der Schüler seinen Lehrer nach der Vergangenheit und regt beide damit zu Betrachtungen ihrer gemeinsamen Schulzeit an. Diese Betrachtungen erschienen unter dem Titel „Dummgeschult?“ Der Titel, mit einem Fragezeichen versehen, lässt erkennen, dass sich die Autoren noch nicht ganz sicher sind, ob die Schülerinnen und Schüler in der DDR ‚dummgeschult‘ wurden oder nicht. Wie kommen aber zwei Teilnehmer am Bildungswesen der DDR überhaupt erst zu einer derartigen Vermutung? Synonym für Beschulung können Begriffe wie Ausbildung, Belehrung, Einführung, Einweisung, Erziehung, Lehre, Training, Unterricht oder Weiterbildung verwendet werden. (www.duden.de) Wie also kann man ‚dummgeschult‘ werden? Wenn jemand dumm ist, ist er nicht klug oder von schwacher und unzureichender Intelligenz. Darin liegt ein Hauptgrund, weshalb Menschen von mangelnder Klugheit beschult werden. Ist aber von ‚dummgeschult‘ die Rede, heißt dies, dass Menschen zu Dummen ausgebildet werden. Es wird einer Bildungseinrichtung also unterstellt, möglicherweise genau das Gegenteil ihres eigentlichen Anliegens betrieben zu haben. Der Ansatz für diese Behauptung findet sich in weiterführenden Synonymen für die Charakterisierung dumm. Dieses Attribut wird nämlich auch Menschen zugeschrieben, die in ihrem Verhalten und Tun nur wenig Überlegung zeigen (ebd.). Sie hinterfragen Dinge und Verhaltensweisen nicht, sondern nehmen sie unreflektiert in Kauf.

Die sozialistische Persönlichkeit hat offenbar im Schulsystem der DDR eine nicht unwesentliche Rolle gespielt, denn wie das Eingangszitat verdeutlicht, stellt der Schüler Fuchs seinem Lehrer Hieke explizit die Frage danach. Was genau sich hinter diesem Begriff verbarg, erschloss sich anscheinend nicht jedem, denn der ehemalige Schüler scheint davon keine Vorstellung zu haben. Sein ehemaliger Lehrer gibt ihm auch keine direkte Antwort darauf, sondern weicht der Frage eher aus, indem er klarstellt, dass sie alle keine sozialistischen Persönlichkeiten gewesen seien. Wen er dabei aber mit ‚wir‘ genau meint, darauf bleibt er die Antwort schuldig.

Die vorliegende Arbeit soll Antworten darauf geben. Sie möchte in Bezug auf die Herausbildung einer sozialistischen Persönlichkeit ein umfassendes Bild davon zeichnen, was diese Persönlichkeit ist und auf welche Art und Weise sie ‚gebildet‘ – was durchaus zweideutig gelesen werden darf – werden sollte. Der ehemalige Schüler Fuchs, der seine gesamte Schulbildung in der DDR ‚genoss‘, hat offensichtlich keine Vorstellung davon, was diese Persönlichkeit eigentlich ausmachen soll. Der Lehrer Hieke antwortet ihm, als wäre eine solche Definition nicht wichtig, da es offenbar nicht viele bzw. überhaupt keine dieser Persönlichkeiten gab. Das Bildungssystem der DDR wollte – oder besser sollte – aber viele solcher Persönlichkeiten hervorbringen, denn diese sollten den Aufbau des Sozialismus vorantreiben und fortführen (Neuner 1978: 5). Während der gesamten 40 Jahre ihres Bestehens soll es der DDR also nicht gelungen sein, ihre Ideologie und politische Kultur in den Köpfen ihrer Bürger zu platzieren und damit sozialistische Persönlichkeiten zu formen? Das wäre wahrlich ein Armutszeugnis. Die Feststellung des ehemaligen Lehrers im o. g. Zitat, dass sie alle jedenfalls keine sozialistischen Persönlichkeiten gewesen seien, muss sich ja auf Vorgaben stützen, anhand derer es möglich war, sich selbst diesbezüglich zu hinterfragen. Die vorliegende Arbeit möchte daher auch klären, was diese sozialistische Persönlichkeit ausgezeichnet hat und wie sie charakterisiert wurde.

Nach einer kurzen Erläuterung des wissenschaftlichen Vorgehens im Rahmen dieser Arbeit im Folgekapitel 2, erfolgt eine ausführliche Betrachtung der politischen Kultur und Ideologie des Staates DDR im Kapitel 3. Diese Ausführungen sind notwendig, um die Umstände und Bedingungen unter denen sozialistische Persönlichkeiten entstehen bzw. hervorgehen sollten, zu verdeutlichen und zu verstehen. Dabei wird die DDR im Kapitel 3.2 einem Systembegriff nach Schlehüber und Molzahn (2007) gleichgesetzt und in den jeweiligen Unterkapiteln (3.2.1 bis 3.2.4) werden die folgenden zentralen Fragen aufgeworfen:

- » *Welchen Beitrag sollte das System DDR leisten?*
- » *An welche Bedingungen war eine erfolgreiche ‚Mitgliedschaft‘ im System DDR geknüpft?*
- » *Wem gehörte dieses System bzw. wer bestimmte darüber?*
- » *Zu welchen Systemen stand es in Konkurrenz bzw. in Partnerschaft?*

Erst nach der Klärung dieser Fragen, lässt sich ein nachvollziehbares Verständnis von der sozialistischen Persönlichkeit und ihrem Beitrag bzw. ihre Verantwortung für das gesellschaftliche Leben in der DDR im Kapitel 3.3 erarbeiten und rekonstruieren. Unter Berücksichtigung dieser gewonnen Erkenntnisse, werden anschließend zum einen staatliche Organisationen und die Kollektive in den volkseigenen Betrieben (im Folgenden VEB) im Unterkapitel 3.3.1 betrachtet. Zum anderen wird in den folgenden Unterkapiteln, 3.3.2 bis 3.3.6, dem Bildungssystem

diesbezüglich große Zuwendung zuteil, um herauszufiltern in welchem Umfang eine Erziehung zu sozialistischen Persönlichkeiten erfolgt ist.

Alexandra Budke hat in ihrer Habilitationsschrift „Und der Zukunft abgewandt – Ideologische Erziehung im Geographieunterricht der DDR“ genau aufgezeigt, wie sehr Schülerinnen und Schüler im Unterricht politisiert werden sollten und wie der Staat DDR auf psychologischer und bildungspolitischer Ebene seine Ideologie und Weltanschauung in den Lehrplänen verankerte und somit in die Klassenräume trug (Budke 2010: 81 ff.). Neben Staatsbürgerkunde und Geschichte war das Schulfach Geographie eine zentrale Säule der ideologischen Erziehung an den Schulen der DDR (ebd.: 16). Deshalb und nicht zuletzt weil der Autor dieser Arbeit selbst Geographielehrer ist, soll das Fach auch in dieser Arbeit als Beispiel genutzt werden, um zu erforschen, inwieweit den ostdeutschen Geographielehrkräften bewusst war, dass sie die Schülerinnen und Schüler zu sozialistischen Persönlichkeiten erziehen sollten. Waren Sie dazu eigentlich bereit? Wer oder was lieferte ihnen dazu Hintergrundinformationen und wie gingen sie bei der Umsetzung vor? Inwiefern Vorgaben für diese Umsetzung existierten und inwieweit diese Vorgaben mit der Vermittlung fachlicher Inhalte verbunden waren, hat Budke in ihrer Schrift bereits aufgegriffen. Die hier vorliegende Arbeit möchte eine von Budke vorgeschlagene Anregung für eine weiterführende Forschung zum Geographieunterricht in der DDR in einigen Aspekten aufgreifen, in dem sie die „Auswirkungen des DDR-Geographieunterrichts [...] in den neuen Bundesländern mit der Frage, inwiefern inhaltliche Kontinuitäten [...] zu beobachten sind“ (Budke 2010: 374). Dabei wird insbesondere die Transformationsphase in den Fokus gerückt, in der die Angliederung der DDR an die BRD erfolgte. Diese Phase muss als der Filter betrachtet werden, welcher die Grundlagen für mögliche Kontinuitäten zwischen dem DDR-Geographieunterricht und jenem im geeinten Deutschland bzw. Veränderungen bei dessen Gestaltung legte.

Dieser Transformationsphase widmet sich das Kapitel 4 in aller Ausführlichkeit. Es ist nachvollziehbar, dass die politischen Vorgaben des DDR-Bildungsministeriums mit dem politischen Umbruch und dem Aufgehen der DDR in die BRD obsolet wurden. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von einer Zeitspanne, die mit der Öffnung der innerdeutschen Grenze in der Nacht des 9. November 1989 beginnt und im Mai 1990 endet. „Aus staatsrechtlicher Perspektive begann der Transformationsprozess in den neuen Bundesländern mit dem Einigungsvertrag vom 31. August 1990. Auf der Grundlage dieses Dokuments sowie des Staatsvertrags zur Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion vom 18. Mai 1990 wurden die Institutionen und Regelsysteme der DDR beseitigt und durch west-deutsche Strukturen ersetzt“ (Neller 2006: 21). Beginn und Ende der Systemtransformation werden in der Literatur zum Thema unterschiedlich bewertet. Einige Autoren sehen den Anfang vom Ende schon weit in den 1970er Jahren durch die Ausbürgerung Wolf Biermanns (u. a. Pleitgen 2001) bzw. das Ausbleiben von Reformen. Andere deuten den 7. Mai 1989, als Bürgerrechtler die Sozialistische Einheitspartei

Deutschlands (im Folgenden SED) des Wahlbetrugs überführten (Neubert 1998), oder die Wahl bzw. Politik Gorbatschows in der Sowjetunion (Kowalczyk 2009) als Startpunkt der Systemtransformation und die deutsche Wiedervereinigung. Das Ende der Transformation sei erreicht, sobald ein neues System etabliert ist (Sundhaussen 1995). Andere Autoren behaupten dann die Transformation der Systeme sei bis heute nicht abgeschlossen (Fritsch, Wyrwich 2019). Diesbezüglich möchte diese Arbeit keinen Diskussionsbeitrag leisten, denn im Fokus soll hier stehen, inwieweit die alte Werteerziehung des Geographieunterrichts der DDR ad acta gelegt bzw. den neuen Anforderungen angepasst wurde? Dabei ist auch zu klären, worin diese neuen Anforderungen nach der Übernahme des westdeutschen Bildungssystems bestanden, wer sie formulierte und inwieweit sie sich von den alten Anforderungen unterschieden bzw. inwieweit sie in Abgrenzung zu den Anforderungen aus DDR-Zeiten tatsächlich bedient wurden. Hierfür sind auch Einblicke in die ersten Rahmenlehrpläne der neuen Bundesländer, welche zu Beginn der 1990er Jahre erschienen sind, als auch in die danach folgenden curricularen Vorgaben, notwendig. So lässt sich schlussendlich klären, inwiefern sich Elemente des Leitbilds der sozialistischen Persönlichkeit nach der Transformation erhalten haben bzw. inwieweit sich die ostdeutschen Geographielehrkräfte mit und in den posttransformativen Strukturen arrangiert bzw. platziert haben.

2 WISSENSCHAFTLICHES VORGEHEN

In Bezug auf die Forschungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, können Aussagen Gehrmanns herangezogen werden, die sich mit der Rolle der Lehrkraft im Prozess der gesellschaftlichen Transformation – denn nichts anderes ist der Wechsel vom sozialistischen System der DDR hin zum kapitalistischen System des geeinten Deutschlands – beschäftigen. „Für die Lehrer- und Schulforschung über die Entwicklung in den neuen Bundesländern hieße dies nachzuzeichnen, wie das alte habituelle Konzept der Lehrerinnen und Lehrer in der DDR ausgeprägt war und unter welchen Bedingungen es sich hin zum westlichen Konzept wandelt.“ (Gehrman 2003: 105) Kurz gesagt, ist zu untersuchen, inwieweit sich das Verhalten ostdeutscher Lehrkräfte während und nach der Transformationsphase des gesellschaftlichen Systems verändert hat und worin die Ursachen für diese Veränderungen liegen. Daraus ergibt sich, dass bei der Befragung ostdeutscher Geographielehrkräfte ein wesentliches Kriterium für die Auswahl der Probanden darin bestand, dass diese sowohl in der DDR als auch im geeinten Deutschland unterrichtet haben. Das ist nicht zuletzt deshalb von starker Gewichtung, weil es diese Lehrerinnen und Lehrer waren, die den Wandel der Schulstruktur bzw. die Abwicklung des ostdeutschen Bildungssystems und dessen Aufgehen ins westdeutsche erlebt haben und umsetzen mussten. Dabei hatten sie eine nicht unwesentliche Verantwortung für das erfolgreiche Gelingen der inneren Schulreform und die Gestaltung des Schulwesens (Wenzel 1994: 209) in den neuen ostdeutschen Bundesländern.

Ein weiteres Kriterium waren die Schulfächer, die die Lehrkräfte unterrichten bzw. unterrichteten. Eine ideologische Beeinflussung erfolgte zwar in nahezu allen Fächern, die in den Polytechnischen Oberschulen (POS) und Erweiterten Oberschulen (EOS) – letztere wurden von ausgewählten Schülerinnen und Schüler besucht, um die Hochschulreife zu erlangen – unterrichtet wurden. Diese Beeinflussung war aber je nach Fach von unterschiedlicher Intensität. Im Sportunterricht drückte sie sich weitestgehend dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler im Keulen- und Granatwurf trainiert wurden, wie der Autor dieser Arbeit aus eigener Erfahrung berichten kann. Fächer wie Deutsch und Mathematik drückten die ideologischen Befindlichkeiten anhand von Inhalten der gewählten Literatur bzw. Textaufgaben aus, und in Fächern wie Geschichte und Geographie wurde direkt auf Gegenüberstellungen und Systemvergleiche zwischen Kapitalismus und Sozialismus zurückgegriffen (Marcinek-Kinzel et al. 1985). Staatsbürgerkunde und Geschichte waren die „Kernfächer, über die die SED ihre Welt- und Geschichtsinterpretation vermitteln ließ.“ (Fuchs 1997: 94) Das am intensivsten mit politischen und ideologischen Inhalten bestückte Schulfach war Staatsbürgerkunde, das in

etwa der heutigen Politischen Bildung, Gesellschafts- oder Sozialkunde entsprach und von ‚linientreuen‘, also vom Sozialismus überzeugten Lehrkräften, meist den Schuldirektoren selbst, unterrichtet wurde (Grammes et al. 2006: 18 ff.). Wie eingangs erwähnt, hat sich Budke (2010) bereits sehr umfangreich mit der ideologischen Erziehung im Geographieunterricht der DDR auseinandergesetzt und dabei auch die Frage nach den Auswirkungen dieses DDR-Geographieunterrichts auf den heutigen Unterricht aufgeworfen.

Im Zuge der Transformationsphase vom marxistisch-leninistischen zum kapitalistischen System erfolgten auch Wandlungsprozesse vom Bildungssystem der DDR in neue bildungspolitische Strukturen, die sich dem Gesellschaftssystem der neu entstandenen Bundesländer in Ostdeutschland anpassen mussten. Ganz gleich welche bildungspolitischen Ziele dabei gesetzt wurden, gilt nicht die Faustregel, dass diese während der Transformation stets im Blickfeld geblieben sind. „Im Zuge des Transformationsprozesses können die ursprünglich anvisierten Ziele aufgegeben, verändert oder als obsolet betrachtet werden. Mit Erreichung eines neuen Systemzustands ist der Transformationsprozeß in jedem Fall zu Ende und geht in den stetigen Wandel über“ (Sundhaussen 1995: 78). Aus der Retrospektive mag sich dabei herauskristallisieren, dass „eine Transformation nicht (oder nur fassadenhaft) stattgefunden hat bzw. [...] in sich zusammengefallen ist“ (ebd.). Auch der Autor der vorliegenden Arbeit wurde als Schüler bis zur 6. Klassenstufe noch in der DDR unterrichtet und kann sich nicht darauf berufen, weder vor noch nach dem politischen Umbruch einen vollkommen anders gestalteten bzw. strukturierten Geographieunterricht erlebt zu haben. Daraus ergeben sich folgende Fragen:

- » *Inwieweit wurde die alte Werteerziehung abgelegt bzw. den neuen Anforderungen angepasst?*
- » *Inwiefern haben Veränderungen bei der Planung und Durchführung des Geographieunterrichts in Ostdeutschland während der Systemtransformation und danach stattgefunden? Inwiefern hat die persönliche Biographie der Lehrkräfte einen Anteil daran, dass maßgebliche Veränderungen bei der Planung und Durchführung des Geographieunterrichts in den Jahren während der Systemtransformation und danach stattgefunden haben bzw. ausgeblieben sind?*
- » *Welche Spuren hat der Geographieunterricht in der DDR hinterlassen und inwiefern haben diese Spuren (bis heute) einen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung in Geographie an den ostdeutschen Schulen?*

Die Kriterien zur Auswahl der Probanden für die durchgeführten Interviews fasst Wenzel überzeugend zusammen. Er schreibt, dass es unabdingbar gewesen sei, nach dem politischen Umbruch den Unterricht an den ostdeutschen Schulen von den bisherigen Lehrerinnen und Lehrern weiterführen zu lassen: „Die Konsequenz

hieraus ist jedoch, daß mit den [...] tätigen Lehrern [...] in den neuen Ländern nicht nur der Strukturwandel – also die äußere Reform – sowie die inhaltliche Ausgestaltung der bereits erstellten neuen Lehrpläne erfolgen muß, sondern daß genau diese Lehrer auch in den nächsten etwa 15 bis 20 Jahren im Kern diejenigen sein werden, die die Prozesse der inneren Schulreform und damit der inneren Gestaltung eines demokratischen Schulwesens verantwortlich zu tragen haben.“ (Wenzel 1994: 209) Das heißt, beide deutsche Schulsysteme müssen als Lehrende(r) erlebt und mit eigenständig geplantem Geographieunterricht belegt worden sein. Um ein ausgewogenes Verhältnis der Tätigkeit in der BRD und der DDR zu erhalten, soll bei der Auswahl der Probanden der Schwerpunkt auf Personen liegen, die über etwa 15 Jahre sowohl in der DDR als auch im geeinten Deutschland unterrichtet haben. Dies umfasst demnach eine Zeitspanne von der Mitte der 1970er bis in die Mitte der 2000er Jahre. Bei diesem Personenkreis kann davon ausgegangen werden, dass sie sowohl das Bildungssystem der DDR als auch das gesamtdeutsche Bildungssystem verinnerlicht und auch die Transformationsphase der Gesellschaft und des Schulsystems, die mit der Angliederung der DDR an die BRD im Zusammenhang steht, komplett erlebt und ggf. mit gestaltet haben.

Alle befragten Lehrerinnen und Lehrer haben daher konsequent eine ostdeutsche Biographie. Dass sie sich dessen gewahr sind, wurde während der Befragungen auch dahingehend deutlich, dass die Gespräche offener erfolgten und die Aussagewilligkeit augenscheinlich zunahm, als bekannt wurde, dass auch der fragende Interviewpartner die ostdeutsche Schulbildung in seiner Vita vorweisen konnte. Schlehner und Molzahn (2007: 151) schreiben dazu passend: „Sprache formt und begrenzt den kulturellen Bedeutungsraum. Sie fasst das in sprachliche Symbole, was für eine Gruppe bedeutungsvoll ist und sie erst dadurch zu einer Gemeinschaft macht; das, was uns als Einzelnen das Gefühl gibt, unsere Welt mit anderen zu teilen.“ Die Sprache ist folglich ein identitätsstiftendes Element, das die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe signalisiert und kommuniziert. So war es nicht notwendig, explizit auf die eigene ostdeutsche Herkunft hinzuweisen. Die Verwendung bestimmter Fachbegriffe, die in erster Linie in der DDR regelmäßige Erwähnung fanden (z. B. Patenbrigade, Subotnik oder Pioniermanöver), stand selbsterklärend für diese Information und identifizierte den Gesprächspartner als ehemaligen Bürger der DDR. Das macht deutlich, wie sehr die Identität noch heute die Gegenwart beeinflusst und einen unterschiedlichen Umgang mit Personen, deren Zugehörigkeit zu einem ausgewählten Personenkreis bestätigt oder nicht bestätigt werden kann, bedingt. Hier offenbaren sich kollektiv geteilte Identitäten. Es beweist auch, dass sich der kulturelle Bedeutungsraum und dessen Verdichtung von Ideen und Ansichten in der DDR von dem der BRD unterscheiden. Es ist zu vermuten, dass ein Teil der Befragten die Befürchtung hegte, bei einer Befragung durch Personen aus Westdeutschland eine Minderung des Wertes des selbst Geleisteten im Osten zu erfahren oder die eigenen Aussagen später in eine nicht gewollte Wertung eingebettet bzw. als unverstanden zu

erkennen. Offenbar erkannten sie eine größere Chance, von einem Ostdeutschen verstanden zu werden, da bestimmte Begriffe und Strukturen auch mehr als 25 Jahre nach dem Ende der DDR verbindend und einheitsstiftend wirken. Folglich wohnt einem Ost-West-Vergleich noch immer ein starkes emotionales, teilweise auch von Misstrauen bestimmtes Potenzial inne, da dies die Biographien noch arbeitender Lehrkräfte an ostdeutschen Schulen sehr direkt berührt. Auf ähnliche Erfahrungen kann auch Benrath verweisen, die die Transformation didaktischen Handelns von Geschichtslehrkräften aus der DDR untersuchte. „Grundsätzlich betrachtete sie mich ebenso wie alle übrigen Interviewpersonen als Repräsentantin des Westens.“ (Benrath 2005: 83) Benrath ergänzt, dass der Ost-West-Gegensatz in den Interviewsituationen entscheidend gewesen und deshalb bei der Analyse der Interviewergebnisse zu berücksichtigen sei. Dazu werden vertiefende Ausführungen im Kapitel 4.3.2 erfolgen.

Budke fasst den Stand der Dinge sehr gut zusammen. In ihrem bereits erwähnten Buch über die ideologische Erziehung im Geographieunterricht der DDR (Budke 2010) weist sie darauf hin, dass die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Bildungswesen der DDR bisher weitestgehend unter zwei perspektivischen Einblenden erfolgte. Zum einen sind da jene Betrachtungen, die „die politische Instrumentalisierung [...] und die Funktionalisierung der LehrerInnen“ (Budke 2010: 241) thematisieren. Zum anderen gibt es Autoren, die „Handlungsspielräume der LehrerInnen und ihr demokratisches Engagement belegen“ (ebd.: 242). Budke ergreift für keine dieser Betrachtungsweisen Partei, sondern weist deutlich darauf hin, dass weder eine alleinige Analyse der bildungspolitischen Veröffentlichungen und Vorgaben der DDR – die ein anschauliches Bild davon vermitteln, welche Rollen den einzelnen Schulfächern, den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern zugeschrieben wurden – ein objektives realistisches Abbild der fachlichen und politischen Erziehung in der DDR abgibt (ebd.). Ebenso wenig objektiv ist der Bezug auf Aussagen von am Bildungssystem der DDR beteiligter Personenkreise – die im Nachhinein keine selbstbelastenden Aussagen zu Protokoll geben, sondern reflektierend eher ein positives, an den Zeitgeist der Gegenwart angepasstes Bild ihrer vergangenen Tätigkeit formulieren. Dies ist möglicherweise zusätzlich noch durch die Einbeziehung von Darstellungen aus postsozialistischen Medien verfälscht bzw. überschrieben worden.

Auch die vorliegende Arbeit stützt sich auf Befragungen von Lehrkräften, die in der DDR das Fach Geographie unterrichtet haben und ist bestrebt, die in diesem Rahmen erhaltenen Informationen unter Berücksichtigung des Zeitpunkts der Befragung zu betrachten und auszuwerten.

Zur Datenerhebung wurden Leitfadeninterviews entwickelt. Durch diese Interviews sollten primär die Umsetzung des Geographieunterrichts in der DDR, das Verhalten der Geographielehrkräfte während des gesellschaftlichen Transformationsprozesses und Vergleiche ihres heutigen Geographieunterrichts mit dem in der DDR zugänglich gemacht und verdeutlicht werden. Daher wurden in den

Gesprächen in erster Linie die Fragen dahingehend ausgerichtet. Zudem standen die bei der Umsetzung des Unterrichts und bei der Bewältigung der Übernahme des westdeutschen Bildungssystems und der damit einher gehenden Umstrukturierungen auftretenden Schwierigkeiten im Fokus der Befragungen. Für die Erhebung dieser Daten spielte die politische Gesinnung der Befragten in der DDR-Zeit eine nur untergeordnete Rolle. Sie hatte mit Sicherheit Auswirkungen auf das Lehrverhalten sowohl in der DDR als auch später im geeinten Deutschland und auf die Anpassungsfähigkeit an die neuen Vorgaben und Strukturen, was dann in den Interviews auch zur Sprache kam und in die Argumentation bei der Datenauswertung einfluss. Die Einstellungen der Befragten zum politischen System DDR und dessen Bildungssystem bzw. ihre Meinungen zum Ablauf und Resultat der Transformationsphase, erschlossen sich jedoch erst im Verlauf der Interviews. Sie waren im Vorfeld nicht bekannt und daher auch nicht ausschlaggebend für die Durchführung des jeweiligen Interviews. Es erfolgte auch keine explizite Wertung bzw. Beurteilung der befragten Geographielehrkräfte bezüglich des Grades ihrer Überzeugung von der marxistisch-leninistischen Ideologie. Die Interviews mit den Geographielehrkräften sind ein zentraler Aspekt dieser Arbeit. Sie gaben Einblicke in die Art und Weise des Unterrichtens von Geographie in der DDR und lieferten die primären Daten auf deren Grundlage die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen bezüglich der Bewältigung des Transformationsprozesses auf Seiten der ostdeutschen Lehrkräfte fußen. Die Interviews fanden mit Lehrerinnen und Lehrern aus den Bundesländern Brandenburg und Berlin statt. Es gab keine expliziten Auswahlkriterien außer den bereits zuvor erwähnten. Die in den Interviews gestellten Fragen lassen sich im Wesentlichen drei Zeiteinheiten zuordnen. Zum einen sollten die Befragten eine Auskunft darüber geben, wie sie ihren Geographieunterricht in der DDR gestaltet haben und welchen Richtlinien und Vorgaben dieser unterstellt war. Zum anderen waren ihre Handlungen und Vorgehensweisen bezüglich ihres Unterrichts während der Systemtransformation Gegenstand eines Fragenpools. Schlussendlich richtete sich dann noch das letzte Drittel der Fragen an die Gestaltung des Unterrichts in der Gegenwart und an einen Vergleich des Geographieunterrichts in der DDR mit dem heutigen. Der explorative Charakter der Interviews ist nicht von der Hand zu weisen. Für eine valide Datenerhebung wurden mit 32 Lehrerinnen und Lehrern der Geographie qualitative Interviews durchgeführt. Darunter befanden sich auch 4 Personen, die an Hochschulen der DDR an der Ausbildung von Geographielehrkräften beteiligt waren. Wiederum zeichnen zwei von ihnen zusätzlich für Lehrbuchinhalte verantwortlich. Bei den Interviews dieser Personen kamen abweichend zu den anderen Befragungen (vgl. „Der Leitfaden für die Interviews“ im Anhang) auch Inhalte zu diesen Tätigkeiten zur Sprache. Ergänzend wurden noch drei Interviews mit Personen aus dem Bekanntenkreis des Autors geführt, die als ehemalige Schülerinnen und Schüler ihre Sicht auf den Geographieunterricht in der DDR und zur Zeit des politischen Umbruchs wiedergegeben haben.

Hopf spricht den qualitativen Interviews einen Gewinn von Einblicken in subjektive Sichtweisen zu, da sich die Befragten in diesem Rahmen mit ihren individuellen und persönlichen Einstellungen zu Wort melden (Hopf 2013, 350). Hinzu kommt, dass ausführliche Begründungen der getroffenen Aussagen gewonnen werden können. Das erleichtert die Gegenüberstellung der erfahrenen Inhalte aus den Interviews mit wissenschaftlicher Literatur aus der DDR als auch der Nachwendezeit, die sich mit pädagogischen und didaktischen Gegenständen auseinandersetzt, um potenzielle Übereinstimmungen aber auch widersprüchliche Betrachtungen zu erkennen und auszuwerten. Die Interviewaussagen in dieser Arbeit sollen demnach als Grundlage dienen, Behauptungen in den für diese Arbeit genutzten Literaturen zu untermauern bzw. zu hinterfragen oder gar zu widerlegen. Die aufgestellten Leitfragen gaben eine sinnvolle Reihung vor und halfen als Orientierungs- und Formulierungshilfe auf Seiten des Befragenden während der Interviews. Durch die Leitfrageninterviews ist eine bessere Vergleichbarkeit der erhobenen Daten gewährleistet und es waren spontane Einwände und Nachfragen möglich, ohne dabei den Leitfaden aus den Augen zu verlieren. Es stellte sich heraus, dass nur ein geringer Teil der befragten Lehrerinnen und Lehrer mit den ideologischen und politischen Vorgaben des DDR-Bildungssystems konform gingen. Die Mehrzahl der Befragten stand dem eher kritisch gegenüber oder hatte sich – der damit verbundenen gesellschaftlichen Widersprüche gewahr – damit arrangiert. Der früheste Einsatz als Lehrkraft in einer Schule der DDR wurde unter den Befragten für das Jahr 1965 angegeben. Die meisten begannen ihre Tätigkeit in den 1970er und 1980er Jahren. Unter den Befragten befanden sich auch Lehrerinnen und Lehrer die in der DDR in der Schulleitung tätig waren als auch ein ehemaliger Schulbuchautor. Trotz der meist hinterfragenden Einstellung der Befragten gegenüber dem DDR-Bildungssystem, wurde bei der Auswertung der Interviews dennoch deutlich, dass sich viele der getätigten Aussagen der Geographielehrkräfte nicht eindeutig interpretieren lassen bzw. ein weiteres Nachfragen sinnvoll gewesen wäre, sich diese Notwendigkeit aber während des Interviews (noch) nicht gezeigt hatte. Solchen Passagen wird im Laufe dieser Arbeit durch eine umfangreichere Besprechung eine größere Aufmerksamkeit zuteil, um die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Es gibt Schlüsselstellen, die ich mir genauer vornehme und durch eine eigene Interpretation des Gesagten größeren Raum gebe. Generell folgt der Einsatz von Interviewpassagen dem hermeneutischen Ansatz, um das Gesagte als individuelle bzw. subjektive Betrachtung mit offiziellen Veröffentlichungen zum Thema in Verbindung zu setzen. Eine Betrachtung offizieller Veröffentlichungen und Dokumente zur Didaktik bzw. Methodik des Geographieunterrichts in der DDR oder der allgemeinen didaktischen und ideologischen Vorgaben kann mitnichten die differenzierten Handlungsstränge und komplexen Zusammenhänge ähnlich detailliert wiedergeben wie es Interviews vermögen. Gleiches gilt für die Analyse der Vorgänge während der Systemtransformation. Deshalb ist es sinnvoll eine

Verbindung dieser beiden Komponenten durch „die zentrale Methode der Hermeneutik“ (Berensmeyer 2010: 34), dem hermeneutischen Zirkel, herzustellen. Diesbezüglich wird in dieser Arbeit dessen Auslegung nach Gadamer berücksichtigt, der den hermeneutischen Zirkel als „weder subjektiv noch objektiv“ (Gadamer 1990: 298 f. in: Berensmeyer 2010: 36) beschreibt, sondern ihn „als das Ineinanderspiel der Bewegung der Überlieferung und der Bewegung des Interpretieren“ (ebd.) versteht. Gadamer verwendet in diesen Zusammenhang den Begriff der Horizontverschmelzung, den Berensmeyer wie folgt definiert: „In der Auseinandersetzung mit Texten vergangener Zeiten [...] kommt es zu einer Überlappung bzw. Verschmelzung zwischen dem Horizont (d. h. der Summe der Erwartungen und des Vorverständnisses) des verstehenden Subjekts und dem Horizont (der historischen [...] Einbettung) des fremden Textes“ (ebd.). Stellvertretend für das verstehende Subjekt stehen Aussagen aus den für diese Arbeit getätigten Interviews. Den Horizont verkörpern die wissenschaftlichen Texte die den Interviewpassagen zur Untermauerung bzw. Widerlegung zu Grunde gelegt werden. In jedem Fall erfolgte ein Vergleich mehrerer Interviewaussagen zu einem Gegenstand, um kollektive Aussagen von Einzelansichten zu unterscheiden. Auch wurden theoretische Annahmen aus der Literatur anhand der Häufigkeit von Inhalten aus den Interviews überprüft, um diese Annahmen zu korrigieren, zu bestätigen oder zu vertiefen. Die Interviews wurden als Audiodatei mitgeschnitten und anschließend transkribiert. Danach erfolgte die Analyse der Interviews unter Berücksichtigung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Das heißt, es wurde die Kommunikationssituation, in der das Material erhoben worden ist, berücksichtigt (ebd.: 471). Anschließend wurde das Material durch die Bildung von Kategorien zerlegt (ebd.), um beim späteren Lesen der Transkripte diese dahingehend leichter untersuchen zu können, ob deren Inhalte bei der Analyse vergleichbar sind, folglich ähnliche bzw. gleiche Ergebnisse und Schlussfolgerungen (ebd.) zulassen. Da dies nicht bei allen Kategorien der Fall war, wurden diese nochmals neu angelegt und anschließend in Codes für die Aufbereitung des Datenmaterials für eine entsprechende Kodierung mit der Software MaxQDA12 zusammengelegt und erfasst. Die Hauptkategorien wurden mit „vor“, „während“ und „nach“ der Transformationsphase überschrieben. Hinzu kam eine vierte Kategorie, die sich mit Inhalten zur sozialistischen Persönlichkeit füllen sollte. Den Hauptkategorien wurden anhand der Interviewfragen im Vorfeld Unterkategorien zugewiesen für die eine Einnahme von Informationen als sicher galt. Während der Interviews kamen neue Kategorien hinzu, sobald sich abzeichnete, dass sich zuvor unberücksichtigte Themen in den Interviews vermehrt wiederfanden. Es tauchte z. B. in der Hauptkategorie „nach der Transformation“ die Unterkategorie „Vergleich DDR und heute“ auf, weil davon auszugehen war, dass aufgrund des Themas dieser Arbeit in den Interviews eine Darstellung der heutigen Tätigkeit nur in Abgrenzung von der Arbeit an den DDR-Schulen erfolgen würde. Die Unterkategorie „Wertschätzung der eigenen Leistung“ wurde dagegen erst nach

einigen Interviews ergänzt, weil viele der Befragten diesbezüglich, ohne explizit dazu befragt worden zu sein, Aussagen machten. Wie sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit zeigen wird, hat die Reflektion der eigenen beruflichen Laufbahn und der damit verbundenen Eindrücke sehr großen Einfluss auf die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung und Umsetzung der Themeninhalte.

Der Zeitpunkt der Befragungen ist insofern relevant, dass diese 20–25 Jahre nach dem Ende der DDR durchgeführt wurden und die Ansichten und Aussagen der ostdeutschen Geographielehrkräfte rückblickend – also retrospektiv – auf die Zeit der Systemtransformation erfolgten. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass deren Erinnerungen seitdem durch die Einwirkung Dritter (Familie, Freunde, aber auch Medien) beeinflusst und verändert wurden. Es ist auch davon auszugehen, dass sich die Ergebnisse von den Resultaten der Befragungen von Lehrkräften zu früheren Zeitpunkten unterscheiden (Gehrmann 1995; Kanwischer et al. 2004; Benrath 2005). Auch wenn es sich dabei nicht ausschließlich – mit Ausnahme von Kanwischer – um Lehrerinnen und Lehrer der Geographie handelt, ist Döbert zuzustimmen, der schreibt, dass Untersuchungsergebnisse „in hohem Maße davon abhängig (sind), zu welchem Zeitpunkt und in welcher Region die jeweilige Untersuchung durchgeführt wurde.“ (Döbert 2003: 79). Die menschliche Erinnerung ist kein starres Archiv, sondern ein lebendiges, sich ständig veränderndes Gebilde. Man könnte auch sagen: Das, was man als eigenes Leben im Kopf hat, ist zum großen Teil eine Erfindung, kompiliert aus den eigenen und den Erfahrungen der Mitmenschen; hinzu kommen noch ein paar Fernseh-, Zeitungs- und Buchschnipsel. Schlechte Erfahrungen lassen wir verblassen, Gutes wird konserviert und oft auch überhöht.

Alle befragten Lehrkräfte unterrichteten bzw. unterrichteten an Schulen der Bundesländer Berlin und Brandenburg. In dieser Region war es zur DDR-Zeit nahezu problemlos möglich, westliche Rundfunk- und Fernsehprogramme zu hören bzw. zu sehen, so dass eine ganz andere Reflektion gesellschaftlicher Unterschiede zwischen den Systemen möglich war als etwa in Regionen, in denen ausschließlich Programme des ostdeutschen Fernseh- und Radiofunks zu empfangen waren. Hinzu kommt der berufliche Status der befragten Lehrerinnen und Lehrer, die sich in der Zeit der Transformation einer großen Verunsicherung und Existenzangst gegenübersehen – was in vielen Aussagen während der Befragung auch thematisiert wird – und in der Gegenwart meist verbeamtet bzw. unbefristet beschäftigt sind und damit in sicheren beruflichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit nachgehen können.

Allein die Sichtung der Lehrbücher für den Geographieunterricht in der DDR macht deutlich, dass ein nicht zu verachtender Anteil an ideologischer Erziehung den Charakter des Faches auszeichnete. Dazu werden im Kapitel 3.3.4.4 entsprechende Beispiele besprochen und auch Aussagen von Lehrkräften zum Umgang mit der Ideologie aufgegriffen. Des Weiteren soll durchleuchtet werden, durch welche Maßnahmen und Institutionen der Staat DDR die Funktionsweise seines

Bildungssystems dahingehend ausbaute, dass es den staatsideologischen Vorgaben des Marxismus-Leninismus entsprach und diejenigen, die dieses Bildungssystem gestalteten bzw. die es durchliefen, davon überzeugt werden konnten, dass die politische Kultur ihres Staates die einzig wünschenswerte sei. Im folgenden Kapitel wird ein tieferer Einblick in die politische Kultur der DDR erfolgen, der sich auch mit den Inhalten der marxistisch-leninistischen Weltanschauung als Staatsideologie auseinandersetzen wird.

3 DIE POLITISCHE KULTUR DER DDR

Als Urheber des Begriffs politische Kultur werden die Politikwissenschaftler Gabriel Almond und Sidney Verba angesehen (Schwelling 2009: 49). Sie verstehen unter der politischen Kultur Meinungsbilder, Werte und Einstellungen von Bürgerinnen und Bürgern, die in typische Muster verdichtet, gegenüber dem politischen System und seinen Institutionen (Almond, Verba 1963: 14) bestehen. Interessant an den Betrachtungen von Almond und Verba ist, dass sie die Beziehung zwischen dem politischen System und den Meinungen seiner Bürgerinnen und Bürger als elementar für dessen Bestehen bzw. Auseinanderbrechen ansehen (ebd.). Das System bleibt demnach stabil, wenn es in den Wertungen und Meinungen Zustimmung und Anerkennung erfährt. Läuft diese Beziehung jedoch konträr, wird das System unterminiert und läuft mangels fehlender Unterstützung bzw. Tragfähigkeit Gefahr zusammen zu stürzen. Dies ist eine Schlussfolgerung an die wir im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit noch häufig denken werden, zumal es sich bei diesen Werten und Meinungen nicht um kurzlebige Gebilde, sondern um eine „eher langwierige Angelegenheit [handelt] [...], die häufig erst durch einen Generationenwechsel vollständig abgeschlossen werden kann.“ (Schwelling 2009: 50)

„Die politische Kultur eines jeden Landes ist geprägt durch historische Erfahrungen.“ (Ziemer 2009: 111) Beide 1949 gegründeten deutschen Staaten können in diesem Sinne grundsätzlich auf die gleiche Historie zurückgreifen. Unterschiede finden sich jedoch in den Verantwortlichen, welche die Institutionen des politischen Systems gründeten, gestalteten und leiteten. Die aus Moskau zurückgekehrten kommunistischen Exilanten konnten sich mit Sicherheit auf andere Erfahrungen aus der 12-jährigen Existenz des Dritten Reiches berufen als die politisch Verantwortlichen in der späteren BRD. In diesem Sinne kann zwar den beiden deutschen Staaten „eine positive Bindung [...] bzw. Bewertung [...] in Bezug auf das „falsche“, d. h. frühere undemokratische Regime“ (Neller 2006: 59) zugesprochen werden. Diese Einstellung verlief allerdings „in Verbindung mit [dem] [...] für das im Zuge der Systemtransformation neu etablierte[n] demokratische[n] Regime“ (ebd.) in beiden Staaten konträr zueinander. Die „einstellungsmäßige Absicherung der bestehenden Ordnung durch die Bevölkerung, d. h. die politische Kultur eines Landes, [ist] von grundlegender Bedeutung für den erfolgreichen Abschluss der Konsolidierungsphase“ (Neller 2006: 72) eines Systems bzw. Staates, sprich, dem Festmachen u. a. der politischen Ordnung. Auf einem anderen Blatt stehen die Fähigkeiten und Fertigkeiten sich die absichernde Zustimmung der Bürgerinnen und Bürger zu bewahren. Das Verschwinden des Staates DDR lässt vermuten, dass es hier diesbezüglich Defizite gegeben haben dürfte. Die folgenden Kapitel geben Einblicke in die ideologische Ausrichtung und strukturelle Beschaffenheit

des Systems DDR am Beispiel der Bildungspolitik und beleuchten dabei den Weg, der letztendlich dem politischen Personal der DDR die Absicherung ihres Tuns durch die Bevölkerung kostete.

3.1 Die Ideologie des Staates DDR

Es ist bereits angeklungen, dass sich die politische Führung der DDR bei der Gestaltung und Entwicklung ihres Staates auf die marxistisch-leninistische Weltanschauung berief. Laut Kirchhöfer (1994) war die Ideologie für Marx ein Prozess, der ein interessenbezogenes Klassenbewusstsein beinhaltete, in dem unterschiedliche gesellschaftliche Anschauungen aufeinandertrafen und entsprechende Verhaltensweisen, Einstellungen und Wertungen hervorbrachten (ebd.: 322). Kirchhöfer liefert auch eine Definition von Ideologie, wie sie in den 1960er Jahren festgeschrieben wurde. Dabei wurde Ideologie „... durchgängig als System der gesellschaftlichen Anschauungen verstanden, die bestimmte Klasseninteressen zum Ausdruck bringen und entsprechende Verhaltensnormen, Einstellungen und Wertungen einschließen“ sollten (Buhr, Klaus 1964 zit. in: Kirchhöfer 1994: 323). Budke verweist in ähnlicher Ausführung in diesem Zusammenhang darauf, dass im Sinne von Marx das Ziel dieses Prozesses die „[...] Herbeiführung einer klassen-, eigentums- und herrschaftslosen kommunistischen Zukunftsgesellschaft“ (Budke 2010: 44) war. Der Weg zu diesem Ziel führe über Klassenkampf und soziale Revolution (ebd.). An deren Ende stehen die Auflösung der Klassen und damit auch die Auflösung der Ideologie. Denn wenn das abgrenzende Wesen, über welches sich die Klassen definieren, obsolet wird, bestehen auch keinerlei Beweggründe mehr, die ein Weiterstreben rechtfertigen würden. „Dieser ganze Schein, als ob die Herrschaft einer bestimmten Klasse nur die Herrschaft bestimmter Gedanken sei, hört natürlich von selbst auf, sobald die Herrschaft von Klassen überhaupt aufhört, die Form gesellschaftlicher Ordnung zu sein, sobald es also nicht mehr nötig ist, ein besonderes Interesse als allgemeines oder das ‚Allgemeine‘ als herrschend darzustellen“ (Marx & Engels 1969 zit. in: Kirchhöfer 1994: 322). Budke macht noch deutlich, was das in der Lehre des wissenschaftlichen Kommunismus bedeutet, wo darauf hingewiesen wird, dass eine Ausbeutung der Proletarier, also der Arbeiterklasse, durch die Kapitalisten erfolgt (Budke 2010: 44 ff.). Nur ein Kampf zwischen den Klassen der Arbeiter und der Kapitalisten kann dieses Ungleichgewicht beenden, und das auch nur, wenn die Arbeiterklasse als Sieger aus diesem Kampf hervorgeht. Auf Seiten der DDR-Führung sah man diesen Kampf auf dem Territorium des Arbeiter- und Bauernstaates als bereits beendet an. Allerdings lag die kapitalistische Ordnung weiterhin in unmittelbarer Nachbarschaft, was die SED als Partei der Arbeiterklasse dazu veranlasste, ihren Führungsanspruch – aufgrund des weiterhin bestehenden Klassenkampfes mit dem westdeutschen Staat und dessen Verbündeten – zu beanspruchen. Der Klassenkampf wurde

demnach nicht national, sondern global ausgefochten, was die Frage aufwirft, wie lange die SED gedachte, den Führungsanspruch für sich geltend zu machen. Solange bis es der Sowjetunion gelungen wäre, die USA von der ‚Richtigkeit‘ des kommunistischen Systems zu ‚überzeugen‘? Ein sozialistischer Staat stellt nach Budke lediglich eine Übergangslösung dar, „in der die ‚Diktatur des Proletariats‘ unter der Führung der marxistisch-leninistischen Partei die klassenlose Gesellschaft des Kommunismus vorbereitet“ (Budke 2010: 44). Nach Rokeach ist die Gleichheit das höchste Gut, auf das sich der Kommunismus stützt (Rokeach 1973 in: Bardi, Schwartz 1996: 530). So ist es verständlich, dass das Ungleichgewicht zwischen ihm und der kapitalistischen Ideologie einen Wind erzeugt, dessen Stärke je nach Nähe – gleich den klimatischen Tief- und Hochdruckgebieten – zu- oder abnimmt. Auch wenn aus den o. g. Gründen nicht klar war, innerhalb welcher Zeiträume sich diese ‚Übergangsphase‘ hin zum Kommunismus abspielen sollte, wurde die ideologische Erziehung immer wieder auf einen aktuelleren Stand gebracht, wie Neuner¹ noch kurz vor dem Ende der DDR ausführt, wenn er schreibt, dass die ideologischen Ziele dahingehend weiterentwickelt werden müssen, dass sie „... dem differenzierten Verständnis von Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung, von Fachspezifik und von Entwicklungen der Ideologie in unserer Gesellschaft entsprechen“ (Neuner 1989: 292). Nach Kirchhöfer gab es Modernisierungskonzepte, die die Funktion der Ideologie für die Erziehung der Jugend betrafen. Unter Prämissen wie Individualisierung, Differenzierung, Kommunikation oder Subjektposition (Kirchhöfer 1994: 328) sollte „... Ideologie als Grundlage persönlichen Verantwortungsbewußtseins, bei unterschiedlichen Interessen und wechselnden Erfordernissen selbständig werten zu können“ (Hahn 1986 zit. in: ebd.: 328) fungieren und sich mit „Idealen und Wertvorstellungen als *Orientierungsgrundlage selbstständiger Entscheidungen*“ (ebd., Hervorhebung im Original) identifizieren. Diese Forderungen, die laut Kirchhöfer auf einer Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (im Folgenden APW)² 1986 vorgetragen wurden, standen in Opposition zu den bisherigen Vorgaben von Seiten des Bildungsministeriums, die stets die Parteinahme für die Arbeiterklasse und den Sozialismus forderten (Fuchs 1997: 33 ff.) Sie konnten nur eine Abschwächung der ideologischen Erziehung zur Folge haben, die auch die Identifikation der nachwachsenden Generation mit der DDR verändert hätte. Man wollte nun offenbar beginnen, im Bildungswesen den Sozialismus dahingehend so

1 Gerhart Neuner (1929–2008) war von 1970 bis 1989 der Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (siehe folgende Fußnote) der DDR. Er gehörte auch dem Zentralkomitee der SED an und war der führende Verfasser und Herausgeber pädagogischer Schriften in der DDR. Daraus resultiert auch die große Anzahl an Literaturverweisen in der vorliegenden Arbeit, die mit seinem Namen verbunden sind.

2 Die APW wurde am 15.9.1970 gegründet (Eichler, Uhlig 1993: 117). „Die Gründung [...] wurde durch verschiedene Momente und Interessen befördert u. a. durch das Beispiel der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR [...] vor allem aber durch die mit der Gesellschaftsprogrammatik einhergehenden Wissenschaftseuphorie in den 60er Jahren“ (ebd.). In der wissenschaftlichen Forschung galt es „eigene, dem Sozialismus gemäße Wege zu gehen, die sozialistische Großforschung zu entwickeln, die interdisziplinäre kollektive Gemeinschaftsarbeit [...] zu realisieren usw.“ (Philosophen-Kongress 1970, S. 12, zit. in ebd.). „Auf erziehungswissenschaftlichem Gebiet sollte dieser Anspruch über die APW verwirklicht werden“ (ebd.).

subjektorientiert zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler selbst zu eigenen Erkenntnissen finden konnten. Man darf nicht außer Acht lassen, dass auch das Streben nach der Schaffung sozialistischer Persönlichkeiten subjektorientiert war. Die Ausrichtung erfolgte auf die nachwachsenden Subjekte, die als Sozialisten von morgen die o. g. Übergangsphase zum Kommunismus mittragen und fortführen sollten. Die selbständige Erkenntnisgewinnung bei gleichzeitiger Abschwächung der ideologischen Infiltrierung durch die staatlichen Organe hätte zweifelsohne das Ranking Gesellschaft – Arbeit – Privates, welches später ausführlicher in Kapitel 3.3 erläutert werden soll, zugunsten der Privatsphäre verschoben. Da die DDR aber bereits 3 Jahre nach dem Einbringen dieser neuen Ausrichtung zu kollabieren begann und auch von Seiten der befragten Geographielehrkräfte – sei es aus Unkenntnis oder fehlender Wahrnehmung – dazu keine Aussagen erfolgten, ist es müßig, über die möglichen Auswirkungen dieses Innovationsschubes zu sinnieren. Auch Kirchhöfer zweifelt an, dass diese „Ansätze einer ‚flexiblen Ideologie‘ [...] Eingang in die methodischen Disziplinen, deren konkrete Planungsunterlagen (Lehrpläne – Anm. d. Verf.) und methodische Hilfen (Unterrichtshilfen – Anm. d. Verf.) [...] und so den Weg zu den Lehrern“ (Kirchhöfer 1994: 339) fanden. Kirchhöfer beruft sich diesbezüglich auf die Lehre Lenins von der Ideologie und verweist darauf, dass die Gesellschaft in die Erziehenden und die Erzogenen geteilt sei. Dabei wurde den Erziehenden zugesprochen, über das aufgeklärte wahre Bewusstsein zu verfügen und deshalb in der Lage zu sein, die Ideologie der kämpfenden Arbeiterklasse überhaupt erst in die Arbeiterklasse hineinzutragen (Kirchhöfer 1994: 324 f.). Das lässt wiederum die Schlussfolgerung zu, dass die proletarische Ideologie nicht aus dem Proletariat selbst hervorgebracht werden konnte.

Die 1986 formulierten Modernisierungskonzepte kamen zu spät. Das Ende der DDR kann aber auch ein abschließender Beleg dafür sein, dass dieses Modernisierungdenken in den Köpfen der Menschen schon längst und vor allem viel früher begonnen hatte und die ideologische Erziehung beim Großteil der Bevölkerung des Landes somit nicht (mehr) von Erfolg gekrönt war. Die Aussagen der für diese Arbeit befragten Lehrerinnen und Lehrer, die das DDR-Bildungssystem durchlaufen und auch mitgetragen haben, deuten an, dass es in erster Linie eher ein Herbeten der gewünschten Termini als eine durchdringende Überzeugung von den ideologischen Inhalten war. Zynisch könnte hier auf die in der Einleitung angesprochene Eigenschaft dummer Menschen verwiesen werden, die in ihrem Verhalten und Tun nur wenig Überlegung zeigen und quasi ohne eigene Ambitionen im Strom mitschwimmen. In diesem Zusammenhang gilt es aber das Mitbeten der ideologischen Vorgaben und die Motive dahinter ambivalenter zu betrachten und die Ursachen für das Mittragen der politischen Kultur zu hinterfragen. Eine Notwendigkeit, sich mit der Ideologie zu beschäftigen, ohne von deren Inhalten überzeugt zu sein, zeigt sich in den Worten einer Lehrkraft, als diese sich zu ihrem Geographiestudium in der DDR äußert:

„Ideologische Ausbildung war generell. D. h., es gab als Student den ML (Marxismus-Leninismus – Anm. d. Verf.), das war Grundlagenfach. Das war auch sogar möglich, dass Sie da ihre Diplomarbeit schreiben konnten, also das mussten Sie nachweisen, auch als Doktorand. Jeder Doktorand musste in ML einen Kurs besuchen, der war noch einmal unterteilt politische Ökonomie, Philosophie und dann gab es noch einen Dritten – wissenschaftlicher Sozialismus nannte sich das – das war der größte Quark.“ (B2)

Dem gegenüber stehen Äußerungen anderer Lehrkräfte, die sich mit den ideologischen Vorgaben identifizieren konnten und von deren moralischen und ethischen Inhalten überzeugt waren.

„Das, was ich selbst vertreten habe, damit habe ich auch nicht hinterm Berg gehalten. Ich war Bürger dieses Staates der DDR. Für mich waren damals die Bedingungen so wie sie waren. Ich habe eigentlich nicht in Saus und Braus gelebt, und nicht am Hungertuch genagt. Meiner Familie ging's gut und da habe ich auch keinen Sinn darin gesehen, die Ideologie des Staates nicht weiterzubringen.“ (L1)

Interessant ist dabei, dass diesbezüglich in den Interviews deutliche Diskrepanzen auftauchen, was die Möglichkeiten des Be- bzw. Widerlegens der ideologischen Inhalte betrifft. Eine Lehrkraft begründet die eigene Überzeugung mit Unwissenheit, die der Tatsache geschuldet sei, dass es an alternativen Quellen gefehlt habe:

„Von daher waren viele Dinge, die da standen natürlich für mich richtig. Das Problem, glaube ich, war damals ja auch für viele Lehrer – ich sag mal auch sicherlich, weil man die Westverwandtschaft nicht hatte –, dass ja oftmals der andere Blickwinkel auch fehlte, ne. Wenn man 'nen bisschen zwei Blickrichtungen hat, beide Seiten der Medaille sich richtig angucken kann, dann würden, wären vielleicht einige Dinge klarer geworden.“ (H2)

Dagegen wendet sich eine andere Lehrkraft, die u. a. in Sachsen und Thüringen unterrichtete. Die Äußerungen sind allein schon deshalb bemerkenswert, weil gerade die Landkreise im heutigen Sachsen aufgrund der Unmöglichkeit des Empfangs von westlichen Radio- und Fernsehsendern im Volksmund als ‚Tal der Ahnungslosen‘ betitelt wurden (Stiehler 2002).

„ARD und ZDF waren zu empfangen. [...] Polen war bereisbar, also ich selbst war in den Sudeten und in Oberschlesien, Kattowitz, Krakau. Das hat man gesehen. Ich habe als Student die SU (Sowjetunion – Anm. d. Verf.) bereist. Ich habe gesehen, was dort los ist. Man muss eben nicht nur nach Bulgarien an den Strand gefahren sein, sondern man muss dann schon gereist haben,

um das reale Bild des Ostens zu bekommen. [...] Also für mich sind solche Leute, die sagen, wir konnten nicht, wir durften nicht, Ignoranten.“ (B2)

Es geht hier um die Möglichkeiten, sich beide Seiten der Medaille anschauen zu können, was ein Teil der befragten Lehrkräfte als unmöglich, ein anderer Teil aber als machbar beschrieben hat. Die Möglichkeit, im Geographieunterricht das von der Parteiführung ‚ungewünschte‘ Wissen, welches die zuletzt zitierte Lehrkraft anbringt, auch einzusetzen, steht auf einem ganz anderen Blatt und wird in dieser Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt ausführlicher thematisiert.

Die Ideologie wurde manipulativ eingesetzt, um die Bevölkerung für die marxistisch-leninistischen Werte zu instrumentalisieren. Nur wurde diese Steuerungsfunktion dermaßen überstrapaziert, dass sich die Reichweite dieser Instrumentalisierung nicht nur von Generation zu Generation, sondern auch innerhalb der Generationen immer mehr verringerte.

Fuchs und Hieke, denen wir schon ganz am Anfang dieser Arbeit begegnet sind, machen das am Beispiel der Ausbildung zur sozialistischen Persönlichkeit fest, wenn sie schreiben, dass auch dieses Ziel bis ins Unermessliche gesteigert und von der Partei gelenkt wurde (Fuchs, Hieke 1992: 102). Dabei wurde jedoch anscheinend nie geklärt, woher genau die Definition vom gesellschaftlichen Interesse kam (ebd.), bzw. wer definiert hat, dass es sich dabei um das Bevorzugen gesellschaftlicher Interessen gegenüber den Individualinteressen, dem Willen zum Heimatschutz oder die Indienstellung aller Kräfte zum Auf- und Ausbau des Sozialismus handeln sollte (ebd.). Diese Forderungen und die dafür einzuschlagenden Wege kamen zwar regelmäßig auf Parteitag und pädagogischen Kongressen zur Sprache und wurden anschließend langfristig und wiederholt an den Schulen und in den Betrieben ausgewertet, aber der augenscheinliche Konflikt zwischen den Zielvorgaben und der Realität im Land wurde nie thematisiert und durfte auch im Unterricht nicht thematisiert werden. Das erinnert an das Märchen „Des Kaisers neue Kleider“ von Hans Christian Andersen. In dieser Geschichte traut sich niemand einzugestehen, dass der Kaiser gar keine Kleider trägt, sondern nackt ist. Erst ein kleines Kind spricht die Wahrheit aus und alle anderen tun es ihm gleich und beginnen den Kaiser auszulachen. Am Ende waren es auch in der DDR die Kinder und Jugendlichen, die den Republikgründern immer mehr Hinweise gaben, dass die ‚politische Kleiderordnung‘ zu diskutieren sei. „Die traditionellen Rituale der ‚Alten Garde‘ wirkten in den 1980er Jahren lebensfremd, der Blick der Jugend war gen Westen gerichtet“ (Kludt 2009: 88, zit. n. Leimann (2005): Die kurze Revolution der Ost-Jugend: 448). Kludt führt u. a. Beispiele aus Leserbriefen an Jugendzeitschriften an, in denen die Jugendlichen bissige Kommentare zum wirtschaftlichen Zustand des Landes sowie der Pressezensur und Beschneidung der Meinungsfreiheit gemacht hatten (ebd.: 133 ff.). Als man sie nicht erhörte, entledigten sie sich selbst der alten Kleider, um neue anzuziehen, die ihnen hoffentlich besser passten.

Bei Schlehuber und Molzahn (2007: 70) findet sich ein Zitat von Anatoli Lipkovitz, das für dieses Dilemma äußerst passend ist: „Niemand weiß alles. Aber alle wissen etwas.“ Niemand kann sagen, woher genau die angeblich von den Mitgliedern der Gesellschaft gewollten Vorgaben stammen, aber alle wissen, dass es sie gibt und man zumindest offiziell sein Handeln danach ausrichten sollte. Einem solchen System kann nur eine begrenzte Lebensdauer bescheinigt werden, zumal davon ausgegangen werden kann, dass dieses massive Einimpfen der marxistisch-leninistischen Ideologie am Ende eher eine Abneigung gegen die politische Führung und ihre Symbole produzierte (Bardi, Schwartz 1996: 538). Des Weiteren hat dieses System, welches sich durch gesellschaftliche Werte wie soziale Gerechtigkeit und Gleichheit definierte, den eigenen Parteifunktionären privilegierte Positionen und Möglichkeiten zugesprochen, die dem gewöhnlichen Bürger seine Benachteiligung vor Augen führten. Als Beispiele hierfür sind die Reisefreiheit und die Versorgung mit Mangelware für Parteifunktionäre und deren Angehörige (Danyel, Kimmel 2016: 158) zu nennen. So erhielten die angestrebten Werte seitens der Bürger eine ganz andere Betrachtung als von der Führung intendiert, als die Bürger die gleichen Rechte wie die Kader begehrten und für die Reisefreiheit und ein Ende der sozialistischen Planwirtschaft skandierten. Schlehuber und Molzahn formulieren sechs Fragen an Systeme, von denen sich vier nutzen lassen, um dem Einfluss des Systems DDR auf dessen Bildungspolitik und folglich das Bildungssystem näher zu kommen und auch die ideologischen Absichten dahinter auszuleuchten. Das wird in den folgenden Unterkapiteln geschehen. Die beiden unberücksichtigten Fragen nach der Herrschaftsform des Systems und weiterer Mitglieder in Abhängigkeit vom System (Schlehuber, Molzahn 2007: 71) würden die Inhalte zu sehr vom Kernanliegen, das Agieren der Geographielehrkräfte innerhalb des DDR-Bildungssystems und nach der Übernahme des westdeutschen Bildungssystems zu charakterisieren und zu begründen, ablenken.

3.2 Das „System DDR“ und seine ideologische Struktur

Um zu verstehen, welchen Anforderungen und Richtlinien Lehrerinnen und Lehrer in der DDR entsprechen mussten, welche Ziele sie im Blick behalten und verfolgen sollten, ist es unausweichlich sich zuvor eingehend mit den staatlichen Strukturen und Einlassungen auseinanderzusetzen, die in der DDR maßgeblich waren. Daher werden die folgenden Unterkapitel Stück für Stück die politischen Absichten und Vorgaben des Staates DDR beleuchten, die für die Schulbildung relevant waren, um die in den späteren Kapiteln vorgetragenen Aufgaben des Bildungssystems, des Faches Geographie und letztendlich der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler und die damit verbundenen Widersprüche und Konflikte besser nachvollziehen und verstehen zu können. Außerdem fällt so eine Abgrenzung leichter, wenn es im

Kapitel 4 um die Systemtransformation und ihre Folgen geht, denn die Motivation der Lehrkräfte für das Festhalten bzw. Abwerfen bestimmter Handlungsweisen in ihrem Unterricht – während und nach der Transformation – lässt sich mit den auf den folgenden Seiten vorgestellten Inhalten besser nachvollziehen und erklären. Schließlich ist das „einheitliche sozialistische, durchaus aber zu differenzierten Abschlüssen hinführende Schulsystem der DDR mit seiner zentralistischen Lenkung, umfassenden politischen Kontrolle und sozialen Reglementierung, zugleich aber auch pädagogisch und entwicklungspsychologisch hilfreichen Struktur – und Unterstützungselemente beinhaltend, [...] in kurzer Zeit in ein mehrgliedriges Schulsystem mit unterschiedlicher Ausprägung in den einzelnen neuen Bundesländern überführt worden“ (Döbert 1997: 333).

Bevor aber die von Molzahn und Schlehuber formulierten Leitfragen ans System, die auch als Überschriften die Unterkapitel betiteln, Gegenstand der Betrachtungen werden, ist es sinnvoll zuvor den Begriff des Systems zu präzisieren.

Die DDR kann als ein offenes komplexes System angesehen werden, welches Frischknecht-Tobler als soziales System im Austausch mit seiner Umwelt befindlich und sich selbst organisierend definiert (Frischknecht-Tobler 2008: 14). Deutlicher wird die Definition eines offenen Systems aber bei Gomez und Probst: „Ein System ist ein dynamisches Gesetz, das als solches bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen besitzt. Es besteht aus Teilen, die so miteinander verknüpft sind, dass kein Teil unabhängig ist von anderen Teilen und das Verhalten des Ganzen beeinflusst wird vom Zusammenwirken aller Teile“ (Gomez, Probst 1997: 30). Offen meint in diesem Zusammenhang nicht grenzenlos. Um Systeme zu erkennen, müssen sie voneinander abgrenzbar sein, aber kein System „ist unabhängig von seiner Umwelt – sie beeinflusst das System und umgekehrt hinterlässt auch jedes System Spuren in seiner Umwelt“ (Frischknecht-Tobler 2008: 14).

3.2.1 Welchen Beitrag leistet ein System zum größeren Ganzen?

Wie eine Zelle produzierte sich das System DDR durch gesellschaftliche und gesetzliche Vorgaben seine Bausteine selbst. Dieses Vorgehen sicherte der DDR die Selbsterhaltung und Selbstregulierung ihrer Existenz als System. Jedes System erzielt auch einen Ertrag. In Bezug auf einen Staat als System ist nach Schlehuber und Molzahn der Beitrag in der Versorgung der eigenen Bevölkerung mit notwendigen und nützlichen Gütern zu sehen. Aber auch wissenschaftliche, technologische und kulturelle Leistungen über die Systemgrenzen hinaus gelten als Ertrag zum größeren Ganzen (ebd.: 71 ff.). Das System DDR sah seinen Beitrag in der Festigung der sozialistischen Idee und in der Überzeugungsarbeit, den Marxismus-Leninismus gegenüber dem Kapitalismus als die zukunftsweisende und stärkere Ideologie zu preisen. Dies geschah u. a. als Teil eines sozialistischen Wirtschaftsbündnisses im Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe (im Folgenden RGW) und eines adäquaten

Verteidigungsbündnisses in Form des Warschauer Paktes, das wiederum als ein größeres System angesehen werden muss, in dem sich das Land als Mitglied in Abhängigkeit zu anderen Mitgliedern und dem sozialistischen System unter Führung der Sowjetunion begab. Die Geschichte des Ausbaus des Warschauer Paktes und des RGW, einhergehend mit einem kontinuierlich ausgeweiteten Einfluss der Sowjetunion auf die anderen Mitgliedsstaaten (www.bpb.de (Bundeszentrale für Politische Bildung) 2016), lassen die Schlussfolgerung zu, dass die DDR ohne diese Bündnisse nicht so lange hätte bestehen können. Die Art und Weise, in der die DDR von der politischen Landkarte verschwand, bestärkt diese Annahme. Denn als das Bündnis begann, seinen Mitgliedern die Mitgliedschaft freizustellen, war dies der Anfang vom Ende des Systems DDR, dessen Bewohner die gleiche Freistellung für sich beanspruchten.

3.2.2 Welches sind die Bedingungen der Mitgliedschaft im System?

Die „Mitgliedschaft in einem System beinhaltet gegenseitige Abhängigkeit des Einzelnen vom System, des Systems vom Einzelnen und der Mitglieder voneinander“ (Schlehuber, Molzahn 2007: 73). Die Mitgliedschaft im System DDR erhielt der Großteil der Bürger automatisch mit deren Gründung 1949. Eine Mitgliederbefragung fand dazu nicht statt. Wer Mitglied sein wollte und wer nicht, wurde in den Zu- und Abwanderungsströmen nach der Gründung des sozialistischen deutschen Staates sichtbar. Da die Mitgliederzahlen zunehmend dem Prozess der Schrumpfung ausgesetzt waren, wurde mit einer Abschottung des Systems gegenüber anderen, vielleicht attraktiveren Systemen reagiert. Hier zeigt sich die Abhängigkeit des Systems von den Einzelnen deutlich. Gleichzeitig war der Einzelne vom System abhängiger denn je, da nur so die Grunddaseinsfunktionen³ gewährleistet und aufrechterhalten werden konnten. Durch die fehlende Möglichkeit des Austritts aus dem System wurde die Abhängigkeit davon quasi existenziell. Die Abhängigkeit der Mitglieder voneinander erreichte das System DDR durch seine Wirtschaftsordnung, die trotz offizieller Planerfüllung stets einen Mangel an bestimmten Gütern zur Folge hatte. Dadurch wurde es notwendig, mit den Mitgliedern in Kontakt zu treten, die aufgrund ihrer Position innerhalb des Systems möglicherweise in der Lage waren, die Mangelercheinungen zu beenden oder zumindest einzudämmen. Daraus wird ersichtlich, dass jedes Mitglied eine bestimmte Rolle im System einnimmt. Hierin spezifiziert sich der eigene Beitrag zum System und der eigene Wert innerhalb des Systems⁴. Hier wird ein Ungleichgewicht bzw. Widerspruch sichtbar, nicht

³ Dabei handelt es sich um Tätigkeiten und Leistungen, die der Mensch zur Lebensbewältigung benötigt. Die Grunddaseinsfunktionen setzen sich u. a. aus Funktionen wie Arbeiten, Wohnen, sich bilden, sich versorgen und sich erholen zusammen. Sie stehen untereinander in einem Wirkungsgefüge und sind infolge dessen raumwirksam für das Leben in einer Gesellschaft bzw. in einem System (<http://www.spektrum.de/lexikon/geowissenschaften/grunddaseinsfunktionen/6392>).

⁴ Das Resultat dieser Abhängigkeiten in diesem System findet sich noch heute, fast 30 Jahre nach seinem Zusammenbruch, wenn die Systemteilnehmer wiederholt betonen, wie groß der Zusammenhalt in diesem System

unwesentlich auch für die Rolle als Lehrer bzw. Lehrerin und die Sichtweise auf diesen Beruf vor und nach dem politischen Umbruch, denn der eigene Beitrag zum System muss nicht mit der eigenen Überzeugung identisch sein. Schlehuber und Molzahn bringen es auf den Punkt: „Rang und Statussignale spielen in der Kommunikation zwischen den Mitgliedern von Systemen eine große Rolle, und zwar nicht nur in den hierarchisch aufgestellten. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Mitglieder in ihrem öffentlichen Raum zusammenkommen, wo sie noch mehr als sonst ihre Rolle spielen müssen.“ (Schlehuber, Molzahn 2007: 75). Wie mit dem Rang und der damit verbundenen Macht umgegangen wird, hängt auch von deren Stellenwert innerhalb des Systems ab. Man sollte auch nicht außer Acht lassen, auf welche Art und Weise die Mitgliedschaft in einem System erworben wurde, denn das kann prägend für die Charakterbildung und die Dynamik der Beziehungen der Mitglieder untereinander und zu ihrem System sein. Auch wenn spätere Generationen durch Geburt ihre Mitgliedschaft zum System DDR erwarben, ist davon auszugehen, dass sich die zumeist unfreiwillige Mitgliedschaft bzw. die ungefragte Aufnahme in das System der ersten Generation kommunikativ auf die Nachkommen übertragen hat und in deren Denken Berücksichtigung fand.

3.2.3 Wem gehört das System?

Diese Frage ist für das System DDR nicht leicht zu beantworten. Die Betriebe und der Grund und Boden wurden als Volkseigentum ausgewiesen. Also schien ein großer Teil des Systems dem Volk, folglich den Systemmitgliedern, zu gehören. Dies kann aber nur bedingt gelten, denn sonst wären die Mitglieder ja in der Lage gewesen, über das System zu bestimmen und bspw. die wirtschaftlichen Mangelerscheinungen durch eine Änderung der Wirtschaftsordnung zu beseitigen. Diese Hoheitsgewalt hatten die Mitglieder anscheinend nicht, denn sie brauchten 40 Jahre, um sich des Systems zu entledigen. Ein Vergleich mit der Mitgliedschaft in einem Verein kann die Besitzverhältnisse bezüglich eines Systems verdeutlichen. Wem gehört ein Verein? In erster Linie den Mitgliedern, die ihn gestalten. Jedes Mitglied trägt einen Teil zum Bestehen und Erhalt des Vereins bei, sei es durch die aktive Arbeit im Vorstand, das Sammeln von Spenden und nicht zuletzt durch die Bezahlung des Vereinsbeitrags. Die Satzung gibt vor, wie sich der Verein definiert, welche Ziele er verfolgt und wie sich die Mitglieder einzubringen haben. Ähnlich verhält es sich in einem – in diesem Fall staatlichen – System. Jeder Bürger spielt eine Rolle in diesem System, und sei es nur alle vier Jahre die Rolle des Wählers. Mancher spielt eine größere Rolle, wie beispielsweise die Lehrerinnen und Lehrer, die gemäß der Satzung des Systems – in diesem Falle

doch war, den man im heutigen System vergeblich sucht. Dazu werden in dieser Arbeit noch vertiefende Gedanken im Kapitel 2.3.1. ausgebreitet.

der gesetzlichen Vorschriften und Lehrpläne – ihre Rolle für das System ausüben, indem sie andere, noch unreife Mitglieder auf ihre Rollen im System vorbereiten. Je nach Ausrichtung des Systems kann dies eine ergebnisoffene oder ergebnisorientierte Arbeit sein. Im marxistisch-leninistisch ideologisierten System DDR – das sollte auf den Vorgängerseiten bereits deutlich geworden sein – war die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer ergebnisorientiert. „Aus der sozialistischen Staatsideologie wurden zugleich die obersten Bildungsziele abgeleitet; die Schule wurde darauf verpflichtet bei den Heranwachsenden „kommunistische Überzeugungen und Verhaltensweisen“ zu produzieren (SED-Parteiprogramm 1989: 67 f. zit. in Reh, Tillmann 1994: 225). Diese Vorgaben hatten die Lehrkräfte als ihre eigenen Überzeugungen glaubhaft den Schülerinnen und Schülern zuzutragen. Das enge Korsett der Lehrpläne (vgl. Kapitel 3.3.4.3) macht aber deutlich, dass die politische Führung den Lehrkräften nicht bedingungslos zutraute die marxistisch-leninistischen Werte in die schulische Arbeit entsprechend einfließen zu lassen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird sich noch zeigen, dass diese Zweifel nicht ganz unberechtigt waren. Einem selbstbestimmten Lenken und freiem Denken und Urteilen einer Lehrkraft wurde jedenfalls im DDR-Schulwesen kaum Raum gegeben. „Dazu zählen der Zwang für alle Lehrer, auch parteiloser, am politischen Lehrjahr (Parteilehrjahr) der SED teilzunehmen oder an anderen Nachmittagsveranstaltungen, die oft in Zusammenhang mit dem Bemühen in der DDR standen, eine ideologisch einheitliche und standhafte Haltung bei den Lehrern und, vermittelt über diese, bei den Schülern zu schaffen“ (Döbert 1997: 336). Die festgelegten Strukturen und die detaillierten inhaltlichen und zeitlichen Vorgaben der vom Bildungsministerium in Auftrag gegebenen Lehrpläne erlaubten keine offene Steuerung.

„Ja, pädagogische Freiheiten (lacht), wenn man jetzt nach den Plänen gehen würde, kaum. Die waren also eng gefasst. Und man konnte, man konnte man konnte trotzdem, wenn man genügend Informationen hatte, hätte man Schwerpunkte dahin verlegen können und Schwerpunkte dahin. Aber wie gesagt, der Lehrplan, der sollte schon abgearbeitet werden. Freiheiten, na ja, gut Freiheiten haben wir damals, den Begriff Freiheit gab's damals nicht.“ (G3)

Die Systemrolle der ostdeutschen Lehrkräfte stellte durch ihre spezifischen Anforderungen und typisierten Handlungen demnach einen besonderen Beitrag zum Fortbestehen des ‚Vereins‘ bzw. Systems DDR dar (vgl. Kapitel 3.3.6). Sie spielten eine Rolle. Es mag deutliche Unterschiede gegeben haben, wie glaubwürdig diese Rolle selbst empfunden und auch nach außen getragen wurde, aber auch wie stark sie sich selbst mit den Inhalten, mit denen sie die Rolle ausfüllen mussten, identifizierten. Manche(r) mag sich nach dieser Rolle gesehnt haben, weil die angestrebten Ergebnisse als gerechtfertigt und lohnenswert angesehen wurden, wie die bereits zuvor aufgeführte Aussage einer Lehrkraft im Kapitel 3.1 erkennen ließ.

„Das, was ich selbst vertreten habe, damit habe ich auch nicht hinterm Berg gehalten. Ich war Bürger dieses Staates der DDR für mich waren damals die Bedingungen so wie sie waren.“ (L1)

Andere versuchten die Rolle so gut wie möglich zu spielen bzw. die Erwartungen, die an diese Rolle geknüpft wurden, zumindest zu erfüllen.

„Ehrlich sein. Wie gesagt, muss ich auch sein. Ich denke mal, mein Geographieunterricht war so (zögert), ich sag mal fachneutral. Also ich habe versucht schon fachlich Vorzüge und Nachteile zwischen beiden Systemen gegenüberzustellen. [...] Ich war auch nie in der Partei, deswegen konnte ich da auch, habe mich da auch nicht so, das waren nicht meine Schwerpunkte.“ (G3)

Die Ideologie des Systems wurde folglich nicht immer aus einer Überzeugung heraus weitergetragen, sondern vielleicht auch deswegen, weil die Besetzung dieser Rolle ein erhöhtes Ansehen im System nach sich ziehen konnte. Das könnte auch erklären, weswegen bei der Auflösung der DDR viele Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr mit ihrer Rolle zufrieden waren, da sich im neuen System BRD die Stellung des Lehrerberufs innerhalb der Gesellschaft veränderte und speziell in der Zeit des Umbruchs stark an Ansehen verlor (Benrath 2005: 207).

Wem aber gehört(e) denn nun das System DDR? Bleiben wir beim Vergleich mit einem Verein, ist die Mitgliedschaft im und der Besitz des Vereins grundsätzlich nicht voneinander zu trennen. Im Sport gibt es Beispiele, wo Unternehmen oder reiche Unternehmer, die als Sponsor fungieren, Vereine kaufen und besitzen. Eine Familie oder ein Volk in seinem Staat gehören in erster Linie sich selbst. Letzteres hängt jedoch nicht unwesentlich von der Staatsform ab, in der das Volk regiert wird. In einer Monarchie als System spricht man nicht umsonst von den Untertanen. Gehen wir noch weiter in der Zeit zurück ins Mittelalter, als es noch Leibeigene gab. Damals gehörten ganze Dörfer nebst Einwohnern einem Edelmann. Beim System DDR ist die Antwort nicht so eindeutig, obwohl sie das Wort demokratisch ja bereits im Namen trägt. Auch die Betriebe erhielten den Status ‚volkseigen‘, der sich in der Abkürzung VEB (Volkseigener Betrieb) überall im System zeigte. Und doch durfte das Volk nicht direkt mitbestimmen, wie wirtschaftlich und produktorientiert seine Betriebe arbeiten durften. Ebenso wenig hatte es die Entscheidungsgewalt über die Strukturen der Betriebe. Dafür wählte es ja regelmäßig eine Regierung, die im Namen des Volkes dessen Besitz und Anliegen verwaltete. Über die Rolle der Regierung und die Umstände, die für deren 40 jährigen Bestand sorgten, ist in anderen Büchern ausführlich geschrieben und berichtet worden (Görtemaker 2009; Schroeder 2013; Weber 2004, u. a.). Zum Beantworten der o. g. Frage jedoch können Ausführungen von Schlehuber und Molzahn bemüht werden, die eine Eignerschaft bei Unternehmen wie folgt

beschreiben: „Externe, nicht als Rolle im System selbst repräsentierte Eignerschaft hat eine [...] gespenstische Folge [...]: Sind der oder die Eigner nicht persönlich oder in Form von Stellvertretern im Unternehmen anwesend, beziehen sich die Beschäftigten, während sie miteinander arbeiten, trotzdem auf diese. Sie versuchen, die strategischen Interessen der Eigner zu erraten, zu interpretieren und aus ihrer Sicht zu deuten. Sie sprechen in die Ohren derer, von denen sie wissen oder vermuten, dass sie einen guten Kontakt zu den Eignern haben ...“ (Schlehuber, Molzahn 2007: 77) Beim Lesen dieser Sätze lassen sich – wie in vielen anderen Gesellschaftsbereichen der DDR auch – Parallelen zum Verhalten ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen in der DDR erkennen. Ersetzt man die abwesenden Eigner durch die bildungspolitischen Verantwortlichen der SED, können ähnliche Betrachtungen konstatiert werden. Die Lehrkräfte berufen sich auf die Vorgaben, die eine ideologische Erziehung im Unterricht notwendig machen, und auf mögliche Kontrollen durch Vorgesetzte und Kolleginnen und Kollegen, weshalb sie auch die Themen behandeln, deren Inhalte und Argumentationen sie vielleicht nicht unterstützen und vertreten.

„Das ist ja alles hier das Letzte in der 10. Klasse – das ist ja alles: ‚Entwicklung der Territorialstruktur in nichtsozialistischen Ländern‘, ‚Sozialistische, ökonomische Integration‘, natürlich dargestellt, dass es ganz toll ist, dass wir im RGW uns gegenseitig helfen und jeder Staat sich auf bestimmte Produkte spezialisierte. Aber das funktionierte ja so nicht, ne, wie in dieser Gedankenwelt, die man versuchte als Gerüst zu vermitteln. Wie ich vorhin sagte, dass die Praxis von den Gedanken schon ein wenig entfernt war.“ (M1)

Die Lehrkraft verweist hier auf die Kontroversen zwischen dem, was auf dem Papier – in diesem Fall dem Geographielehrbuch der Klasse 10 – steht bzw. in den Gedanken oder Aussagen der Verantwortlichen als funktionierend angepriesen wird, und der Realität, die diesen Aussagen aus der Sicht der Lehrkraft nicht entspricht. Die eigene skeptische Haltung gegenüber diesen Inhalten lässt die Lehrkraft lediglich in der Formulierung anklingen, dass alles in der 10. Klasse ja das Letzte gewesen sei. In dieser Klassenstufe wurde ausschließlich Wirtschaftsgeographie unterrichtet (Schlimme⁵ 1989a).

Die Schulleitung sowie teilweise auch die Fachberaterinnen und Fachberater,⁶ als ‚Ohren und Augen‘ der Eigner, folglich der SED, werden mit Erfolgsmeldungen

⁵ Dr. Wolfgang Schlimme war in der Akademie der pädagogischen Wissenschaften (APW) der Leiter der Sektion für den Geographieunterricht und damit für dessen Gestaltung in der gesamten DDR zuständig.

⁶ Neben einer beratenden Tätigkeit für die Lehrkräfte bei der Umsetzung des Unterrichts übten die Fachberater auch den Vorsitz in Fachkommissionen für die Landkreise aus. Es gab für jedes Fach Fachkommissionen, in denen fachliche Themen bspw. zu neuen Lehrplänen oder Lehrbüchern u. Ä. besprochen und ggf. an höhere Stellen weitergeleitet wurden. Das konnte Probleme, aber auch Verbesserungsvorschläge für Materialien und Unterricht enthalten. Aus den Interviews für diese Arbeit geht hervor, dass Ersteres oft den Eindruck einer Kontrolle des eigenen Unterrichts bei den Geographielehrkräften erweckte. Viele empfanden die Besuche der Fachberater aber als Hilfe, gerade in den ersten Jahren der Berufsausübung, und pflegten ein freundschaftliches, kollegiales Verhältnis zu ihrem Fachberater.

und Nachweisen ideologischer Wissensvermittlung gefüttert, um sich selbst für das ‚Unternehmen‘ als nützlich und wertvoll zu präsentieren bzw. der eigenen Rolle im System eine Berechtigung zu geben.

„Aber es gab sehr häufig Hospitationen von der Schulleitung, sodass man also auch seine politisch-ideologische Linie überprüft bekam.“ (N1)

Dabei kam es auch zu selbständigen Interpretationen, in welchem Umfang und Zusammenhang bestimmte Inhalte in den Unterricht einfließen bzw. dokumentiert sein mussten. Gegenstand eigener Interpretationen war auch, inwieweit ein Unterlassen der ideologischen Wissensvermittlung nachteilige Auswirkungen auf die eigene Rolle haben könnte.

„Damals hat man das eben auf sozialistisches Lager und hat natürlich dann auch die Vorzüge, sag ich jetzt mal so, die Vorzüge des sozialistischen Lagers, Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe und natürlich die negativen von der anderen Seite versucht gegenüberzustellen. Jetzt muss ich wieder sagen, einige haben’s mehr oder weniger gemacht, manche haben’s gar nicht gemacht und manche haben’s übertrieben. So ist es jedenfalls in meinem Gedächtnis.“ (G3)

„... also ich habe versucht schon fachlich Vorzüge und Nachteile zwischen beiden Systemen gegenüberzustellen, hab aber nie mit der, mit der großen Pauke da rumgehauen oder mit dem großen Holzhammer. Wie gesagt, meiner Meinung nach war das bei mir relativ moderat. Ich war auch nie in der Partei, deswegen konnte ich da auch, habe ich mich da auch nicht so, das waren nicht meine Schwerpunkte.“ (G3)

„Na ja, ich musste natürlich auch in den Kontrollen irgendwie so etwas drin haben, aber da hat man dann mal eine Frage in Kombination drin gehabt, aber das war jetzt meine Art. Andere, die vielleicht politisch engagierter waren, haben das nicht weggelassen; die sind darauf rumgeritten – aber das war nicht mein Ding. Ich war weder für Geschichte zu haben, noch für ML. Das war nicht mein Ding, deswegen habe ich so was so kurz wie möglich behandelt.“ (P1)

Die SED als indirekter bzw. inoffizieller Eigner des Systems DDR agierte kontinuierlich im Hintergrund. Es gelang ihr ja, eine stetige Präsenz in den öffentlichen Bereichen des Systems zu realisieren, auf die sich die Akteure beziehen und berufen konnten. Dies hatte eine enorme Wirkung auf Diskussions- und Entscheidungsprozesse u. a. auch im Bereich der Schul- und Hochschulbildung. Diese Kontrollen wurden aber nicht von jeder Lehrkraft überall gleich wahrgenommen. In Bezug auf die Fachberaterinnen und Fachberater sprachen viele der befragten

Lehrkräfte sogar von freundschaftlichen bzw. kollegialen Besuchen, die hilfreich für die eigene Entwicklung als Lehrerpersönlichkeit waren (vgl. Kapitel 3.3.6.2).

3.2.4 Zu welchen anderen Systemen steht es in Konkurrenz?

Betrachten wir an dieser Stelle einmal beispielhaft Unternehmen als Verkörperung von Systemen. Wenn zwei Unternehmen der gleichen Branche an einem Ort oder in unmittelbarer Nähe zueinander existieren, stehen sie in Konkurrenz zueinander. Das hat einen erheblichen Einfluss darauf, wie sich diese Unternehmen nach außen präsentieren. Stünde jedes für sich allein und konkurrenzlos, gäbe es die Motivation zur Präsentation wahrscheinlich nur in geringer Ausprägung oder gar nicht. So aber sind diese Unternehmen bestrebt, sich deutlich voneinander abzugrenzen, um durch das Angebot oder die Höhe des Preises für angebotene Produkte oder Dienstleistungen jeweils für sich zu werben. Diese Abgrenzung muss sein, ist sie doch gleichzeitig die Berechtigung dafür, dass zwei Anbieter einer Sache überhaupt nebeneinander existieren können. Dieses Beispiel aus der Wirtschaft lässt sich auch auf die BRD und die DDR projizieren, die beide 40 Jahre lang in unmittelbarer Nachbarschaft als konkurrierende Systeme existierten. Dies gilt in Bezug auf die unterschiedliche politische und wirtschaftliche als auch kulturelle Ausrichtung und nicht zuletzt in Bezug auf das Bildungswesen der beiden deutschen Staaten. Bardi und Schwartz verweisen diesbezüglich auf eine Studie, die bereits in den 1970er Jahren eine Gewichtung der Werte aus kommunistischen Texten ableitete. Das Ergebnis war, dass die vier wesentlichen Werte wirtschaftlicher Wohlstand, friedliche Koexistenz, Aggression und Autoritarismus sind (Bardi, Schwartz 1996: 530). Während die Ziele wirtschaftlichen Wohlstands und friedliche Koexistenz sich mit den Zielen sozialer Gerechtigkeit und Gleichheit in der kapitalistischen BRD sowie dem Weltfrieden (ebd.) decken, bedürfen Aggression und Autoritarismus einer genaueren Betrachtung. Die Aggression bezieht sich auf den Kampf gegen die nichtkommunistischen Staaten und deren bürgerliche Ideale, um die kommunistische Ideologie gegen den Kapitalismus zu verteidigen, und das, obwohl beide Systeme sich auf gleiche Werte berufen. Sie bezieht sich aber auch auf das Vorgehen gegen opportunistische Kräfte und Strömungen innerhalb des Systems. Zum kommunistischen Alltag gehörte die Kontrolle der Kommunikation der Bürger durch Geheimdienste (was allerdings der kapitalistischen Seite auch nicht abgesprochen werden kann) ebenso wie auch die Reglementierung der Inhalte von Druckerzeugnissen und öffentlichen Reden. Zuwiderhandlungen konnten mit negativen beruflichen Konsequenzen bis hin zu Inhaftierungen geahndet werden. „Wohl niemals und nirgendwo – wenigstens nicht in der neueren europäischen Geschichte – gab es eine derartig lückenlose und perfekte Überwachung des öffentlichen Raumes“ (Wolle 1998: 137) wie in der DDR.

Der Autoritarismus bezieht sich auf das Recht des Proletariats, auch unter Anwendung von Gewalt gegen das Bürgertum vorzugehen, wie es am Beispiel der stalinistischen Politik in der Sowjetunion und Teilen Osteuropas im vergangenen Jahrhundert deutlich wird. Dabei handelt es sich natürlich um einen Extremfall, um paradoxerweise Werte wie die wirtschaftliche Gleichheit durchzusetzen. Die Abgrenzung der DDR von der BRD wird auch im Geographieunterricht deutlich. So stand im Lehrplan für die Klasse 6: „In dieser Klasse lernen die Schüler sozialistische und kapitalistische Länder Europas kennen. Der wichtigste Schwerpunkt unter den kapitalistischen Ländern ist Westdeutschland. [...] Dies kann nur erfolgreich sein, wenn [...] die Schüler durch Gegenüberstellungen wichtige Unterschiede zwischen der sozialistischen und der kapitalistischen Wirtschaft erkennen“ (MfV 1968: 5). So war es natürlich die Aufgabe nicht nur der ostdeutschen Geographielehrerinnen und -lehrer, ihr Land als das bessere System darzustellen und dies anhand von Zahlen und Fakten auch zu belegen. Sehr anschaulich ist diese Vorgehensweise auch anhand der im Unterricht eingesetzten Medien nachvollziehbar, allen voran den Lehrbüchern, worüber noch im Kapitel 3.3.5.2 zu lesen sein wird.

3.2.5 Schlussfolgerungen

All diese Umstände und Vorgänge machen deutlich, dass ein System wie die DDR, das nicht auf Initiative seiner Mitglieder entstanden ist, sondern von einem höheren System, in diesem Fall der Sowjetunion, implementiert wurde, keine uneingeschränkte Akzeptanz von Seiten seiner Mitglieder erwarten kann und stets damit rechnen muss, dass sich bei einer Verringerung von Ausweichmöglichkeiten für einen Wechsel in andere Systeme die Mitglieder gegen das System richten, um es zu verändern oder im schlimmsten Fall sogar zu entfernen. Es war genau diese Befürchtung, die die SED als Systemführung, die ebenso vom höheren System Sowjetunion eingesetzt war, dazu veranlasste, das System scheindemokratisch zu führen und anzuleiten. Hier sind das Fundament und die Ursprünge der Definition vom gesellschaftlichen Interesse und der sozialistischen Persönlichkeit zu finden, deren Ursprung Ex-Schüler Fuchs und sein ehemaliger Lehrer Hieke nicht erkannt hatten.

„Das Besondere an Mythen, die die Entstehung von Systemen nach sich ziehen, ist, dass der schöpferische Akt fast immer von einzelnen Personen für die Gemeinschaft erbracht wird. Diese Personen kommen damit automatisch in den Genuss, den Rang der Elternschaft für das sich entwickelnde Baby zu erhalten“ (Schlehuber, Molzahn 2007: 116). Kludt und Ahbe, Gries bestätigen die oben zitierte Aussage, wenn sie in Bezug auf die politische Führung der DDR auf deren biographischen Hintergrund als Widerstandskämpfer gegen das NS-Regime verweisen, was gleichzeitig die Legitimation für deren Führungsanspruch im neu gegründeten, antifaschistischen Arbeiter- und Bauernstaat darstellte. „Trotz

wachsender Probleme und zunehmender Abgehobenheit der SED-Führung in den 1980er Jahren wagte niemand aus der zweiten Reihe (der Parteiführung – Anm. d. Verf.) gegen die alten Patriarchen und damit gegen ihr antifaschistisches Lebensprojekt vorzugehen“ (Kludt 2009: 40). Ulbricht, Honecker und Genossen erhielten die Elternschaft über die Nachkriegsgeneration und machten sich daran, für diese einen Staat mit antifaschistischem Selbstverständnis zu erschaffen und diesen nach sozialistischem, kommunistischem Vorbild zu gestalten. Ahbe und Gries bekräftigen diesen Führungsanspruch noch durch den Verweis darauf, dass jeder, der die Arbeit dieser Genossen „... auch nur im Entferntesten infrage stellte, sogleich in den Verdacht [geriet], die politischen und moralischen Grundsätze des Arbeiter- und Bauernstaates abzulehnen.“ (Ahbe, Gies 2006: 499) Das erklärt zu einem großen Teil, weshalb von Seiten der Bevölkerung nur im Verborgenen Kritik an der politischen Ausrichtung und Planwirtschaft geäußert wurde, obwohl die Defizite deutlich sichtbar waren und die propagierte Überlegenheit des Systems gegenüber der Konkurrenz im Westen von der Wirklichkeit ad absurdum geführt wurde. Daraus könnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das System DDR der Parteiführung und ihren Genossen gehörte. Anhand der Einflussnahme und Regulierung des Systems durch die Parteiführung in Moskau ist in diesem Zusammenhang aber auch die Formulierung ‚Das System DDR gehörte der Sowjetunion‘ nicht ganz abwegig. Die abwegigste Annahme ist aber ohne Zweifel diejenige, die den Besitz des Systems den Systemmitgliedern, also der Bevölkerung zuschreibt. Es waren ja lediglich noch die vor 1950 geborenen, die noch auf Erfahrungen aus einer Zeit zurückblicken konnten, in der es noch keine DDR gab. Alle folgenden Generationen wurden „in ein von ihren Großeltern und Eltern aufgebautes politisches, soziales und kulturelles System einsozialisiert, welches sie [...] als *alternativlose gesellschaftliche Realität* erlebten.“ (Fabel-Lamla 2006: 199, Hervorhebung im Original). Fabel-Lamla konstatiert, dass diesen Einsozialisierten „ein Gegenhorizont zum Realsozialismus, der sich auf eigene Erfahrungen und Anschauungen stützte, verschlossen“ (ebd.) blieb. Das mag auf einzelne Landesteile zutreffen, aber bereits im Kapitel 3.1 machte eine befragte Lehrkraft deutlich, dass es keineswegs unmöglich war, sich ein eigenes Bild von der Realität, sei es durch westdeutsche Medien oder Reisen, zu machen. Es mag dem Respekt gegenüber der Eltern- und Großelterngeneration geschuldet sein, dass die Generation, die der Aufbau- und Aufstiegs generation folgte, erst 1989 einen Schlussstrich zog. Das erklärt auch die Art und Weise der Vermittlung der Fachinhalte wider besseres Wissen von Seiten der Lehrkräfte, deren Aufgabe es ja war, die offizielle staatspolitische Meinung und Ansicht zu vertreten und an die Schülerinnen und Schüler weiterzugeben.

3.3 Die sozialistische Persönlichkeit

„Wer darum weiß, wie sich in unserer Gesellschaft sozialistische Persönlichkeiten herausbilden, nach welchen Gesetzmäßigkeiten sie sich entwickeln und wie Erziehung diesen Prozeß bewußt beeinflussen kann, der wird in unterschiedlichsten praktischen Situationen besser bestehen.“ (Neuner 1978: 15)

Das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR aus dem Jahre 1965 beschreibt das Erziehungsziel wie folgt: „Das Ziel des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems ist eine hohe Bildung des ganzen Volkes, die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten, die bewußt das gesellschaftliche Leben gestalten [...]. Das sozialistische Bildungssystem trägt wesentlich dazu bei, die Bürger zu befähigen, die sozialistische Gesellschaft zu gestalten, die technische Revolution zu meistern und an der Entwicklung der sozialistischen Demokratie mitzuwirken.“ (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR, 1965, zit. in Neuner et al. 1988: 50).

Aber wer oder was sind diese sozialistischen Persönlichkeiten, die sich herausbilden und entwickeln sollten und wie ging deren Entwicklung von statten? Dieser Frage will sich das folgende Kapitel mit seinen Unterkapiteln widmen, in dem es das Umfeld der im von Neuner et al. zitierten Gesetzestext erwähnten sozialistischen Persönlichkeiten genauer betrachtet (Kap. 3.3.1). Nachvollziehbar ist, dass sich die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen im Wesentlichen im Kindes- und Jugendalter abspielt. So steht hauptsächlich das Bildungssystem im Fokus der Betrachtungen, in welchem die kindlichen und jugendlichen sozialistischen Persönlichkeiten quasi die Hilfestellung für ihre Entwicklungen entgegennehmen sollten (Kap. 3.3.2 und 3.3.3). Die zu Beginn allgemeinen Betrachtungen verengen sich perspektivisch auf die Frage, welchen Anteil letztendlich das Fach Geographie und seine Lehrkräfte an dieser Entwicklung hatten (Kap. 3.3.4). Es werden also schrittweise das Bildungssystem, die Schule, das Fach und schlussendlich die Lehrerinnen und Lehrer als Gegenstände der Betrachtungen herangezogen, um institutionelle und politische Rahmenbedingungen zu lokalisieren und die daraus resultierenden Einflüsse und Bezüge auf die Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten zu untersuchen. Diese deduktive Vorgehensweise ist schon deshalb sinnvoll, weil sich die Handlungsweisen der Lehrkräfte bei der Unterrichtsgestaltung und Umsetzung pädagogischer Maßnahmen nicht ohne die zentral formulierten staatlichen Vorgaben und Erwartungen an die Lehrerinnen und Lehrer erklären lassen. Ebenso wenig lassen sich die staatlichen Vorgaben in Bezug auf die Bildung gut nachvollziehen, wenn die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht bekannt sind. Bevor also direkt auf den Geographieunterricht und seinen Einfluss auf die Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten Bezug genommen werden kann, muss deutlich gemacht werden, inwieweit die Politisierung und

Ideologisierung der Bildung in der DDR (Budke 2010: 25) überhaupt Freiheiten bei der Vermittlung der Unterrichtsinhalte zuließen und wie sich die Integration der gewünschten sozialistischen Persönlichkeiten in das Gesellschaftsgefüge gestalten sollte. Daher erfolgt zuerst ein Exkurs in Kollektivierung und Organisation der Gesellschaft (Kap. 3.3.1), bevor das Bildungssystem und die Schule als Hort des Geographieunterrichts thematisiert werden und es schlussendlich nicht zur Klärung kommen soll, ob der Geographieunterricht an der Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeiten beteiligt, sondern wie groß sein Anteil daran war. Hier kommen die Lehrkräfte ins Spiel, die einen nicht unwesentlichen Einfluss daran hatten. Diese Betrachtungen der unterschiedlichen Hierarchieebenen erlauben Aussagen darüber, inwiefern das im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR im Jahre 1965 gesetzte Erziehungsziel sich im Bildungssystem des Landes wiederfand und welche Hindernisse eine erfolgsversprechende Umsetzung erschwerten.

Wie am Beispiel des Zitats von Fuchs und Hieke (1992) am Beginn dieser Arbeit beispielhaft für Lehrende und Lernende deutlich wurde, war man sich auf dieser Ebene offenbar darüber nicht unbedingt im Klaren, was sozialistische Persönlichkeiten letztendlich eigentlich sein sollten. Persönlichkeiten sind Individuen, die aufgrund bestimmter Charaktereigenschaften aus der Masse der Gesellschaft herausstechen und sich dadurch von dieser abgrenzen. Der Begriff Persönlichkeit wird in jeder Gesellschaftsordnung verwendet und erwähnt. Wir sprechen von der Persönlichkeit des Kindes, dem wohl nie abgeschlossenen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und davon, dass Herr oder Frau X eine Persönlichkeit seien. In der Wissenschaft gibt es jedoch keine eindeutige allgemein anerkannte Definition dieses Begriffs. Seine Verwendung ist davon abhängig, welche der vielen Persönlichkeitstheorien die jeweilige Wissenschaft vertritt. Eine in diesem Zusammenhang oft bemühte Definition ist die des Psychologen Gordon Allport, der schrieb: „Persönlichkeit ist die dynamische Ordnung derjenigen psychophysischen Systeme im Individuum, die seine einzigartigen Anpassungen an seine Umwelt bestimmen.“ (Allport 1959: 49) Die Charakterisierung, dynamisch, lässt erahnen, dass Allport von sich durch z. B. Beziehungen und Interaktion stets weiter entwickelnden geistigen und körperlichen Eigenschaften ausgeht. Gleichzeitig weist er auf die Einzigartigkeit des Individuums hin, was sich mit den o. g. aus der Masse der Gesellschaft herausstechenden Eigenschaften in Verbindung bringen lässt. Der in der DDR übliche Begriff der Persönlichkeitsbildung bezeichnete vor allem „... die gezielte Bildung und Erziehung in Hinblick auf das Idealbild der ‚sozialistischen Persönlichkeit‘“ (Lemke 1989: 83). Diese sollte vielfältige Interessen haben, die sich auf das Arbeits- und Berufsleben und die damit einhergehenden Qualifikationen beziehen und sich mit den Vorgängen des gesellschaftlichen Lebens und in der Welt des Sports, der Kultur, des Geisteslebens und nicht zuletzt weltanschaulichen Fragen nach der Entwicklung der Welt und des Lebens auf derselben, befassen sollen (Neuner 1978: 103 ff.). Das Ziel der Erziehung zu sozi-

alistischen Persönlichkeiten war explizit im DDR-Jugendgesetz⁷, welches auch die Führungsrolle der SED betonte, festgeschrieben:

- § 1. (1) Vorrangige Aufgabe bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft ist es, alle jungen Menschen zu Staatsbürgern zu erziehen, die den Ideen des Sozialismus treu ergeben sind, als Patrioten und Internationalisten denken und handeln, den Sozialismus stärken und gegen alle Feinde zuverlässig schützen. Die Jugend trägt selbst hohe Verantwortung für ihre Entwicklung zu sozialistischen Persönlichkeiten. (...)
- § 2. (1) Die Entwicklung der jungen Menschen zu sozialistischen Persönlichkeiten ist Bestandteil der Staatspolitik der Deutschen Demokratischen Republik und der gesamten Tätigkeit der sozialistischen Staatsmacht. Sie wird gewährleistet durch die (...) Leiter der Betriebe, Kombinate (...) sowie durch die Lehrer und Erzieher. Sie wirken dabei mit allen Bürgern und (...) Massenorganisationen – vor allem mit der Freien Deutschen Jugend – zusammen. (...)
- § 4. (1) Die Staats- und Wirtschaftsfunktionäre und die Lehrer und Erzieher sind verpflichtet, in enger Zusammenarbeit mit den Leitungen der Freien Deutschen Jugend der Jugend die Politik der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und der Arbeiter-und-Bauern-Macht zu erläutern und ihr die politische Bedeutung der Aufgaben zu erklären; die ihr übertragen werden.“ (Volkskammer 1974 (<http://www.verfassungen.de/ddr/jugend-gesetz74.htm>))

Die bei Allport erwähnte Einzigartigkeit, also das Individuelle, gerät hier aus dem Blickfeld der Betrachtungen. Im Gegenteil wird die Persönlichkeit durch das Attribut ‚sozialistisch‘ auf einen gemeinsamen Nenner bzw. ein gemeinsames Ziel gebracht, die Gleichschaltung aller Individuen implizierend und gleichzeitig auf die Abgrenzung zu anderen nicht sozialistischen Persönlichkeiten verweisend. Bei einer radikalen Betrachtung könnte geschlossen werden, dass demnach der Begriff Persönlichkeit in diesem Zusammenhang überflüssig bzw. falsch gewählt ist. Jedoch blieb auch den sozialistischen Persönlichkeiten ein Spielraum für individuelle Vorlieben und Tätigkeiten, auch wenn diese – wie noch im Kapitel 3.3.2 deutlich wird – erst auf den hinteren Rängen platziert wurden.

In der DDR bestand – wie in den anderen sozialistischen Staaten Europas auch – ein Bestreben, die Bürger im Sinne des Marxismus-Leninismus zu erziehen und dabei das Volk in keiner Lebensphase unbeaufsichtigt zu lassen. Speziell der Jugend wurde eine besondere Aufmerksamkeit zuteil. Nicht zuletzt galt eine vom Hass auf den Klassenfeind erfüllte Jugend offenbar als Idealbild der SED-Führung (Tenorth

⁷ Gesetz über die Teilnahme der Jugend der Deutschen Demokratischen Republik an der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und über ihre allseitige Förderung in der Deutschen Demokratischen Republik – Jugendgesetz der DDR – vom 28. Januar 1974 aufgehoben durch Einigungsvertrag vom 31. August 1990 (BGBl. II. S. 889).

1996: 58). Die oben aufgeführten Gesetzestexte untermauern deutlich den Anspruch der Staatsführung, die heranwachsende Generation im ideologisch gewünschten Rahmen erzogen und diszipliniert zu sehen und die wesentlichen Schritte für die Anpassung an das politische System zu steuern und zu kontrollieren und dadurch letztendlich zu erzwingen. Die kommunistische Führung der SED wollte „... das Denken der Menschen regieren.“ (Bachmann 1993: 21) und gab den Bürgerinnen und Bürgern die Prioritäten vor. Die „Liebe zu ihrem sozialistischen Vaterland, Stolz auf das Geschaffene, Freundschaft mit der Sowjetunion und den anderen sozialistischen Bruderländern sowie antiimperialistische Solidarität, eine neue Einstellung zur Arbeit, zum sozialistischen Eigentum, Gemeinschaftssinn, vielfältige geistige Interessen und eine aktive, optimistische Lebenshaltung“ (Neuner 1978: 11) waren dabei wesentliche Eckpunkte, die der sozialistisch denkende und agierende Mensch berücksichtigen sollte. Die Formulierung ‚antiimperialistische Solidarität‘ tritt bei Neuner an anderer Stelle und in weiteren Quellen noch deutlicher und direkter als Hass gegen den Imperialismus zu Tage. Wenn auch im gleichen Satz zum Hass gegen Krieg und Unterdrückung aufgerufen wird – was grundsätzlich ein ehrenwertes Ziel darstellt – so ist die Aufforderung zum Hass doch moralisch höchst bedenklich, da der Hass die stärkste Form der Abneigung und Verachtung darstellt. Hass impliziert dabei auch stets, dem Verhassten oder dem Gehassten einen Schaden zufügen zu wollen (Kirchner, Michaëlis 1907: 257). Da die sozialistische Persönlichkeit jedoch nur den sozialistischen Moralnormen folgen soll (Neuner 1978: 149 f.), mag es einfacher sein, sich von moralischen Bedenken freisprechen zu können. So gleicht die vorgeschriebene ideologische Marschrichtung einer Einbahnstraße, wenn im Zusammenhang mit dem Hass die sozialistische Persönlichkeit sich selbst fragen soll, „ob sie bereit ist, für die DDR und die sozialistische Staatengemeinschaft mit Wort und Tat einzustehen, [...] ob sie im Eintreten für das als richtig Erkannte Mut, Einsatzbereitschaft und Charakterstärke beweist.“ (Neuner 1978: 151). Es ist anzunehmen, dass die Taten auch über das Demonstrieren und Plakatkleben hinausgehen dürfen, wenn es erforderlich ist, dem politischen Gegner Schaden zuzufügen. Deutliche Signale hierfür sind die Aufnahme von in der BRD zur Fahndung ausgeschriebenen Terroristen der Rote-Armee-Fraktion (RAF) und die Wehrerziehung der ostdeutschen Jugend im Rahmen ihrer schulischen Bildung. Die Einbindung der Jugend in die moralische Verpflichtung, der marxistisch-leninistischen Weltanschauung zuträglich zu sein, wird auch in dem Aufruf deutlich, dass diese Anforderungen „jede Persönlichkeit auf unterschiedlichen Altersstufen und in den unterschiedlichsten Situationen des individuellen Lebens“ (ebd.) immer wieder betreffen sollen. Auch deshalb wurde während der gesamten Existenz der DDR eine Auslese vorgenommen, welche Eingaben und Informationen den sozialistischen Persönlichkeiten zugänglich waren und welche nicht. Die Zensur von Kunst, Kultur und Literatur war an der Tagesordnung und ‚gefährliche‘ Medien nur unter bestimmten Voraussetzungen einem auserlesenen Personenkreis zugänglich.

„... und ich muss sagen, bis Ende der 70er Jahre gab es auch eine ganze Reihe von geographischen Fachpublikationen aus der BRD in unserer Bibliothek. [...] Es wurde dann in den 80er Jahren immer schwieriger. Aber ich bin selbst als Student – da musste man natürlich begründen, warum usw. usf. – auch an Zeitschriften aus der BRD ranbekommen. Einfach nur eine Begründung, brauche ich für die Seminararbeit oder so ...“ (B2)

Es wurde den Bürgerinnen und Bürgern der DDR also schwer gemacht, diese bei Neuner formulierten Anforderungen im Alltag auszublenzen, auch wenn in weiten Teilen des Landes durch Fernseh- und Radiosender des Westens als auch durch familiäre Kontakte in die BRD ein differenzierter Blick auf die staatliche Propaganda möglich war.

Die sozialistische Persönlichkeit musste gemeinschaftlich erdacht und erkämpft werden. Hier musste eine Strategiediskussion ansetzen. Diese musste erfragen, welche Prozesse, welches Geschehen menschlicher Gemeinschaftlichkeit bzw. Gemeinsamkeit wahrgenommen werden konnten; wie aus der Immanenz des Bestehenden die menschlichen Produktivkräfte weiterentwickelt werden sollten. Auf diese Weise sollte eine sozialistische Persönlichkeit hervorgebracht werden, die sich als produktiv für die Gesellschaft erweisen und mit Pflichteifer und Status zur Tat schreiten sollte (Neuner 1978: 103 ff.). Dieses Ziel wollte man erreichen, indem man als Hauptwege die Bildung und die Arbeit in den Fokus der Betrachtung stellte. Damit wurde früh begonnen. Dabei richtete sich die Politik der Staatsführung insbesondere auf die Erziehung der Kinder und Jugendlichen, die als Hoffnungsträger einer neuen und sozialistischen Welt galten (Kludt 2009: 72; Strobel 2005).

3.3.1 Organisationen und Kollektive als Rahmen zur Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten

In der Verfassung der DDR werden die im Land lebenden Familien in die Verantwortung genommen, ihre Kinder zu staatsstreuen Bürgern zu erziehen und dabei auch eng mit den Schulen zusammenzuarbeiten:

„Artikel 38 (4): Es ist das Recht und die vornehme Pflicht der Eltern, ihre Kinder zu gesunden, tüchtigen und allseitig gebildeten Menschen, zu staatsbewussten Bürgern zu erziehen. Die Eltern haben einen Anspruch auf ein enges und vertrauensvolles Zusammenwirken mit den gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen“ (Verfassung der DDR zit. in Grammes et al. 2006: 18). Damit diese Form der Erziehung nicht Gefahr lief, die heranwachsende Generation nicht auf die Linie der politischen Kultur des Arbeiter- und Bauernstaates bringen zu können, waren Wissenschaft und Bildung in der DDR zentral organi-

siert. Beide waren dem sozialistischen Erziehungsauftrag verpflichtet und einer vollständigen ideologischen Kontrolle unterworfen (Eppelmann 1996: 103), denn schließlich forderte der Artikel 38 der DDR-Verfassung die Erziehung zu staatsbewussten und nicht zu selbstbewussten Bürgern. Das ist ein nicht zu vernachlässigender Unterschied. Für die zentrale Steuerung und Organisation der fachdidaktischen Wissenschaft und damit auch der Erziehung an der Schule – auf welche sich die thematischen Inhalte im Unterricht stützen sollten – war in erster Linie die eigens hierfür gegründete Akademie der pädagogischen Wissenschaften zuständig, die bereits im Kapitel 3.1 Erwähnung fand und deren Leiter, Gerhart Neuner, in dieser Arbeit schon mehrmals zu Wort kam. Zur Unterstützung der ideologischen Erziehung an den Schulen und Betrieben existierten im Wesentlichen die zwei hierarchisch organisierten und staatsgelenkten Jugendverbände der Pionierorganisation und der Freien Deutschen Jugend (im Folgenden: FDJ), denn „Um zielgerichtet und effektiv erziehen zu können, möchte man so viel wie möglich über die Persönlichkeit und ihre Entwicklung erfahren.“ (Neuner 1978: 15) Diese Absicht konnte durch die Einbindung der Kinder und Jugendlichen in die Pionierorganisation ‚Ernst Thälmann‘ bzw. in die FDJ zumindest für den Großteil der Zielgruppe realisiert werden. Meist waren es nur kirchentreue Familien, denen es gelang, ihren Nachwuchs aus diesen zu Gehorsam und sich dem Dienste der marxistisch-leninistischen Werteordnung verpflichtenden Organisationen (Walter 1997: 43, 74) herauszuhalten. In mehreren Lebensabschnitten wurde die Jugend mit diesen Organisationen konfrontiert. Zuerst während der Schulausbildung an der Polytechnischen bzw. Erweiterten Oberschule, anschließend beim Eintritt in die Berufsausbildung bzw. beim Beginn eines Studiums an einer der Universitäten oder Hochschulen des Landes. Für die jungen Männer kam ergänzend ein Kontakt zur FDJ beim Antritt des Wehrdienstes in der Nationalen Volksarmee (NVA) zustande. Speziell die FDJ war die politisch-gesellschaftliche Institution für die Jugend und sollte die Disziplin und das Leistungsverhalten derselben in Schule und beruflicher Ausbildung gemäß dem Grundsatz einer „politischen Einheit der jungen Generation der DDR, als ‚Kampfreserve‘ der SED, deren Programme und Beschlüsse für die FDJ verbindlich sind.“ (Statut der FDJ 1976: 31, zit. in Häuser 1989: 134) fördern. Dabei deckte sie hauptsächlich drei Bereiche ab. Erstens entwickelte sie Initiativen, um die Leistungen der Jugendlichen in Schule und Berufsausbildung zu steigern. Zweitens wurde sie mit der Ausrichtung von Freizeitaktivitäten wie Tanz, Disko oder Jugendzeitschriften betraut. Drittens war für die SED gleichzeitig das Wichtigste: Die politisch-ideologische Kollektiverziehung der Jugend im Sinne des Marxismus-Leninismus (Häuser 1989: 129 f.). Sozialistische Persönlichkeiten „wachsen nicht im Treibhaus heran, und sie können nicht allein durch schulmäßiges Lernen auf theoretischem Weg herangebildet werden, sondern dazu ist auch die *Bewährung in der Arbeit, im kollektiven Leben, in der gesellschaftlichen Tätigkeit, im Klassenkampf* erforderlich.“ (Neuner 1978: 155, Hervorhebung im Original). Schulbildung allein reicht

also nicht aus. Es musste auch der produktive Weg beschritten werden. Um die Jugendlichen auch hier gleich auf den richtigen Weg zu bringen, wurde das Arbeiten in der sozialistischen Produktion in die Schulbildung integriert. Das hieß, ab der 6. Klasse wurden Schülerinnen und Schüler praktisch im technischen Zeichnen (TZ), polytechnischer Arbeit (PA) und theoretisch im Schulfach Einführung in die Sozialistische Produktion (ESP) auf die Arbeit in den VEB vorbereitet. Im zitierten Text von Gerhart Neuner ist vom kollektiven Leben die Rede. Da es in erster Linie die sozialen Beziehungen sind, die die Persönlichkeitsbildung entscheidend prägen, wurden die ‚Schrauben‘ von Seiten des Staates dahingehend justiert, dass der Bürger nicht oder nur selten als einzelner aktiv wurde. Der Aktivismus sollte bevorzugt innerhalb einer Gemeinschaft – in diesem Zusammenhang auch als Kollektiv bezeichnet – erfolgen. Man war davon überzeugt, diese Kollektive beeinflussen „nachhaltig die ideologisch-moralischen Beziehungen der Persönlichkeit.“ (Neuner 1978: 87). So bestand eine größere Chance, dass die von staatlicher Seite erwünschten weltanschaulichen Aspekte durch die innerhalb des Kollektivs bzw. der Gemeinschaft vorgegebenen Auffassungen bewusst und auch unbewusst individuell übernommen würden. Neuner geht so weit zu behaupten, dass Erziehung vor allem die „Organisation und Führung des kollektiven Lebens“ (ebd.: 123) sei. Die Lobeshymne auf das Kollektiv ging noch weiter: „Der Bürger unseres Landes [...] kann sich sein Leben nicht anders vorstellen als in Kollektiven der Partei und anderer gesellschaftlicher Organisationen, im Wohngebiet, in der Familie, in der Freizeit. [...] In der sozialistischen Gesellschaft wird es zur *normalen, typischen Form der sozialen Vereinigung der Menschen*.“ (ebd., Hervorhebung im Original). Der DDR-Bürger kennt also überhaupt keine individuellen Bedürfnisse und verspürt kein Verlangen danach, allein zu sein? Im Gegenteil scheint es für ihn das größte Bedürfnis zu sein, überall und immer mit anderen zusammen etwas auf den Weg zu bringen, was gleichzeitig dem Staate und somit allen zu Gute kommt? Eine solche Behauptung erinnert an die Ausführungen aus der Einleitung, wo mit Bezug auf die Diskussion zwischen dem ehemaligen Schüler Fuchs mit seinem Lehrer Hieke die Frage gestellt wurde, wer eigentlich festgestellt bzw. festgelegt hat, dass gesellschaftlichen Interessen gegenüber den Individualinteressen von Seiten der Bevölkerung der Vorzug gegeben wird. Eine Befragung der Bevölkerung scheint nicht stattgefunden zu haben. Jedenfalls sind diesbezüglich keine empirischen Untersuchungen belegt. Hier wird einmal mehr von den Dirigenten des Systems DDR versucht, das eigene Wunschdenken in die Köpfe der im System agierenden Individuen zu pflanzen. Als Resultat hallt diese Kollektivierung noch heute bei vielen ehemaligen DDR-Bürgerinnen und Bürgern nach. Man trifft auf sie in der Form von Sehnsüchten nach bestimmten Lebensweisen und sozialer Geborgenheit oder dem Alltag, wie er in der DDR anzutreffen gewesen sein soll. Dieser Umstand, der auch noch in späteren Kapiteln anklingen wird, wird als Ostalgie bezeichnet (Ahbe 2001: 781 ff.) und meist damit in Verbindung gebracht, dass das soziale Gefüge und der Zusam-

menhalt in der DDR stärker und größer waren als heute. Neller hat bspw. die im Rahmen des DFG-Projekts „Politische Einstellungen, politische Partizipation und Wählerverhalten im vereinigten Deutschland“ verfügbaren Paneldaten, die u. a. Aufschluss über die Stabilität und den Wandel der Einstellungen der Ostdeutschen zu verschiedenen Regimeaspekten und der summarischen Retrospektivbewertung der ehemaligen DDR geben, herangezogen. Damit konnte sie nachweisen, dass der Zusammenhalt der Menschen in der DDR von 69 % der befragten ehemaligen Bürgerinnen und Bürger dieses Landes als besser bewertet wurde (Neller 2006: 198). Dabei wurde das kollektive Leben, das heute so viele Menschen, die in der DDR lebten, zu melancholischen Rückblicken veranlasst, vom Staat organisiert und geführt um den Kommunismus voranzubringen. Dabei stellt Neuner deutlich die Lebensbedürfnisse der Menschen als Grundlage für die Festigkeit der Kollektive ganz hinten an. Die ersten Plätze der Rangliste werden an den politischen Kampf, die Arbeit und das Lernen und die Ideale und Normen der Weltanschauung nebst Moral vergeben (Neuner 1978: 127). Auch schreibt er dem Kollektiv eine große Wirkung bei der Persönlichkeitsbildung zu: „Die Wirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeiten, die aus dem weltanschaulich-moralischen Inhalt kollektiver Beziehungen erwachsen, sind umso größer, je wohler sich der einzelne im Kollektiv fühlt, je mehr er sich mit ihm identifiziert und je aktiver er in ihm tätig ist“ (Neuner 1978: 88).

Der Mangel an bestimmten Produkten erforderte ein gut ausgebautes Netz sozialer Kontakte um dennoch die eigenen materiellen Bedürfnisse befriedigen zu können. Das kann eine Erklärung für den großen Zusammenhalt und die ambitionierte Teilhabe am kollektiven Leben sein. Eine Hand wäscht die andere. Es war nützlich bspw. als Verkäufer oder Verkäuferin einen Klempner oder eine Klempnerin zu kennen, der bzw. die das nötige Wissen und die notwendigen Baumaterialien beschaffen konnte, um die Baderneuerung in der Neubauwohnung zu realisieren. Ebenso wie es dem Klempner bzw. der Klempnerin von Nutzen war, im Verkauf gute Bekannte zu haben, wenn nur eine begrenzte Stückzahl an angebotener Ware zur Verfügung stand. Der soziale Zusammenhalt war also nicht selten auf die materiellen Bedürfnisse der einzelnen Mitglieder eines Systems ausgerichtet. Die Mangelercheinungen machten den Kontakt mit den anderen notwendig, die durch ihre Position innerhalb des Systems möglicherweise in der Lage waren, diese Mangelercheinungen zu beenden oder zumindest zu mildern (vgl. Kapitel 3.2.2). Dass solche Ambitionen auch negative Folgen für die sozialistischen Persönlichkeitsplanerinnen und -planer haben konnten, zeigte sich seit dem Ende der 1970er Jahre, als insbesondere die Jugend in der DDR begann, sich in nicht vom Staate erschaffenen ‚Kollektiven‘ wohler zu fühlen. Manche Gruppierungen entwickelten sich zu Inseln, die Werte und Lebenshaltungen vermittelten, die nicht mit der sozialistischen Weltanschauung konform gingen (vgl. Galenza, Havemeister 1999; Stock, Mühlberg 1990). Natürlich hatte die Kollektivierung auch positive soziale Aspekte, da eine soziale Schichtung nahezu aufgehoben

war. Auch mag es nach einem Umzug einfacher gewesen sein, in einem neuen sozialen und beruflichen Umfeld neue Kontakte zu knüpfen und schnell Fuß zu fassen. Dennoch wurden die sozialistischen Kollektive – hier sind in erster Linie die Arbeitskollektive in den Betrieben und im Bildungsbereich die Jugendorganisationen zu nennen – in erster Linie vom Staat als Mittel der revolutionären Veränderung der Welt (Neuner 1978: 123 ff.) und eben als ‚Brutstätte‘ für die allseitige Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten angesehen. Auch wenn den Kollektiven diese Aufgabe zukam, hieß das für die jeweiligen Beteiligten am Kollektiv nicht automatisch, dass diese sich als sozialistische Persönlichkeiten sahen und mit dem vorgeschriebenen Rahmen identifizierten. Hier musste das Bildungssystem die notwendigen Grundlagen für eine erfolgreiche Identitätsstiftung schaffen.

3.3.2 Der Beitrag des Bildungswesens zur Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit

Jeder Lehrkraft sollte es ein Anliegen sein, den Schülerinnen und Schülern nicht nur Wissen, sondern auch Werte und Meinungen zu vermitteln. Damit ist nicht gemeint, dass sie von der Meinung der Lehrkraft überzeugt werden sollen, sondern lediglich ein Impuls zur eigenen Auseinandersetzung mit den vorgestellten Werten und Ansichten gegeben werden sollte. Wie die vorhergehenden Kapitel bereits deutlich machten, sah das im Falle der DDR anders aus. Deren Bildungssystem hatte den Auftrag, die Staatsideologie des Marxismus-Leninismus in den Köpfen der heranwachsenden Generation zu verankern.

1. Du sollst Dich stets für die internationale Solidarität der Arbeiterklasse und aller Werktätigen sowie für die unverbrüchliche Verbundenheit aller sozialistischen Länder einsetzen.
2. Du sollst Dein Vaterland lieben und stets bereit sein, Deine ganze Kraft und Fähigkeit für die Verteidigung der Arbeiter-und-Bauern-Macht einzusetzen.
3. Du sollst helfen, die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen zu beseitigen.
4. Du sollst gute Taten für den Sozialismus vollbringen, denn der Sozialismus führt zu einem besseren Leben für alle Werktätigen.
5. Du sollst beim Aufbau des Sozialismus im Geiste der gegenseitigen Hilfe und der kameradschaftlichen Zusammenarbeit handeln, das Kollektiv achten und seine Kritik beherzigen.

6. Du sollst das Volkseigentum schützen und mehren.
 7. Du sollst stets nach Verbesserung Deiner Leistungen streben, sparsam sein und die sozialistische Arbeitsdisziplin festigen.
 8. Du sollst Deine Kinder im Geiste des Friedens und des Sozialismus zu allseitig gebildeten, charakterfesten und körperlich gestählten Menschen erziehen.
 9. Du sollst sauber und anständig leben und Deine Familie achten.
 10. Du sollst Solidarität mit den um ihre nationale Befreiung kämpfenden und den ihre nationale Unabhängigkeit verteidigenden Völkern üben.
- (Aus Tenorth 1996: 73)

Diese im Jahr 1958 von Walter Ulbricht⁸ auf dem 5. Parteitag der SED erlassenen Vorgaben galten als Grundlage für die Arbeit an den pädagogischen Einrichtungen und Institutionen des Landes. Überschriften sind sie mit dem Titel „Die 10 Gebote der sozialistischen Moral“ und erlaubten wenig Spielraum bei der Interpretation von Denk- und Handlungsspielräumen. Sie unterstrichen die Ansicht, dass der „sich permanent vervollkommnende Mensch erst im Kommunismus zur Entfaltung seiner Wesenskräfte kommt“ (Bachmann 1993: 21) In Bezug auf die Seins- und Werteautonomie sei „das Individuum in der kommunistischen Ideologie ein unselbständiger Teil im sozialen Kosmos“ (ebd.: 22). Im kulturpolitischen Wörterbuch steht dazu, der „Maßstab seines Wertes ist die Nützlichkeit für die Gesellschaft“ (Kulturpolitisches Wörterbuch 1978: 236). Daraus resultiert laut Bachmann, dass sich der sozialistisch handelnde und denkende Mensch an erster Stelle der gesellschaftlichen, politischen Ordnung anzudienen hat. Die zweite Maßstabebene umfasst den Arbeitsbereich z. B. als Teil einer Brigade oder Kollektivs eines Betriebs. Hier war das Ziel, zur Planerfüllung und zum Aufbau des Sozialismus alle verfügbaren Kräfte aufzubringen, um die Überlegenheit gegenüber dem kapitalistischen System sichtbar werden zu lassen. Erst an dritter und letzter Stelle stehen die privaten Wünsche und Begehren, deren Erfüllung für die politische Sache nur von geringer Bedeutung ist (Bachmann 1993: 22). Das deckt sich nicht nur mit den Erkenntnissen, die diesbezüglich bereits in vorhergehenden Kapiteln dieser Arbeit niedergeschrieben wurden, sondern auch mit den Ausführungen, die Neuner 1978 zur Herausbildung sozialistischer Kollektive macht, auch wenn er an anderer Stelle betont: „Das Wohl des Menschen, seine allseitige Entwicklung sind Ausgangspunkt, Ziel und Inhalt der gesamten Politik

⁸ Walter Ulbricht war zwischen 1949 und 1971 der mächtigste Politiker der DDR. Unter seiner Führung wurde die DDR zu einem sozialistischen Staat ausgebaut und im August 1961 die Berliner Mauer errichtet.

der Partei der Arbeiterklasse, des sozialistischen Staates und aller gesellschaftlichen Kräfte.“ (Neuner 1973: 15)

Wenn alle gesellschaftlichen Kräfte daran arbeiten aus den Bürgerinnen und Bürgern sozialistische Persönlichkeiten zu machen, dann schließt das konsequenterweise die Bildungseinrichtungen, namentlich die POS und EOS, Hochschulen und Universitäten mit ein. Marie Torhorst geht noch weiter und fordert schon 1948, folglich bereits ein Jahr vor der Gründung der DDR: „Wenn viele Pädagogen sich erlauben, die Frage der politischen Erziehung weit von sich zu weisen, ist das ein Zeichen dafür, dass sie ihre pädagogische Aufgabe nicht verstanden haben. Es ist eine politische Aufgabe [...] die neuen Menschen vom Kindergarten an für dieses neue Leben zu erziehen“ (zit. in Tenorth 1996: 58).

Es sollten demnach bereits im Vorschulalter die Grundlagen gelegt werden, um mit Eintritt in das Schulleben die Schülerinnen und Schüler auf ihre Rolle als „aktiver Faktor der gesellschaftlichen Entwicklung, wichtigster Reichtum und Hauptproduktivkraft der sozialistischen Gesellschaft.“ (Neuner 1973: 15) vorzubereiten. In diesem Punkt kann dem Bildungswesen der DDR eine sehr gewissenhafte Vorgehensweise bescheinigt werden, weshalb Neuner zu Recht 30 Jahre nach der Rede von Frau Torhorst feststellt: „Und erst recht für die Generation, die nunmehr schon seit über dreißig Jahren, vom Kindergarten bis zur Hochschule, konsequent im antifaschistisch-demokratischen und sozialistischen Geist erzogen wird, sind Völkerfreundschaft, Freundschaft zur Sowjetunion, internationalistische Haltungen, Solidarität mit allen Ausgebeuteten und Unterdrückten zu fest verwurzelten Grundstimmungen und Grundhaltungen geworden“ (Neuner 1978: 147 f.).

Neuner fordert explizit neben anderen Disziplinen die Pädagogik dazu auf, „ihre Anstrengungen darauf zu konzentrieren das Wesen des Menschen (in diesem Fall der Schülerinnen und Schüler) tiefer zu ergründen und neue Reserven und Leistungsmöglichkeiten des Menschen zu erschließen.“ (Neuner 1973: 17). Die Partei gab den Weg in die sozialistische Gesellschaftsordnung vor und die Jugend sollte folgsam hinterdrein gehen und sich auf diese Weise für die politischen Ziele der SED instrumentalisieren lassen. Ausgehend von dieser Auffassung zur Bildung einer sozialistischen Persönlichkeit sollen die Bildungseinrichtungen ihren spezifischen Beitrag zur „Herstellung der Einheit von Wissen und Können und sozialistischem Bewusstsein und Verhalten des jungen Revolutionärs und Staatsbürgers“ (Neuner 1970, zit. in Budke 2010: 50) leisten. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es kaum Spielräume im Schulalltag gab, die nicht von politischen Vorgaben geprägt waren. Die Gestaltung und der Aufbau der Schulstruktur spielten der Verwirklichung politischer Ziele in die Arme. Es ist festzustellen, dass mit dem Älterwerden der DDR das pädagogische Korsett immer enger geschnürt wurde. So hat Geißler dem ostdeutschen Bildungssystem bescheinigt, in den 1940er und 1950er Jahren noch recht offen auch kontroverse Diskussionen aufgegriffen zu haben (Geißler 1995: 38). Diese Offenheit verschwand jedoch mit dem zunehmenden ideologischen Druck der Ära Ulbricht, die eher rückwärtsge-

wandt am Altbewährten festhielt, anstatt neuen Einflüssen und Zukunftsbildern der Pädagogen Freiräume zu gewähren (ebd.). Hinzu kam, dass die Ideologie von der Überlegenheit des Sozialismus gegenüber dem Kapitalismus unbedingt glaubhaft bleiben musste, weshalb die Bildungsplanung die volkswirtschaftlichen Voraussetzungen nicht ignorieren konnte. So stellte das 1965 in Kraft getretene ‚Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem‘ eher „einen Kompromiß zwischen politischer Ambition und ökonomischer Wirklichkeit [dar], der die nochmalige Unterwerfung der Pädagogik zur Bedingung hatte.“ (ebd.: 43) Die im Gesetz festgeschriebenen Strukturen wurden bis zum Anfang der 1970er Jahre weitestgehend umgesetzt und blieben bis zum Ende der DDR maßgebend für den Schulbetrieb des Landes. Die Bindung des Schulsystems an die Ideologie des Marxismus-Leninismus ist unbestritten, ebenso der Führungsanspruch der SED auf diesem Gebiet. Die Bildungseinrichtungen sorgten für die politische Sozialisation und die Weitergabe entsprechender kultureller und politischer Werte. Dafür mussten die Schulstrukturen engmaschig angelegt sein, um sicherstellen zu können, dass die Verwirklichung politischer Ziele und pädagogischer Konzeptionen erfolgreich umgesetzt werden konnte. Den Überzeugungen wurden geeignete Unterrichtsthemen zugeordnet. So wurde die angestrebte Verbindung von fachlicher Bildung und ideologischer Erziehung abgesichert (Budke 2010: 49 ff.). Die Folgen war ein entindividualisierter Unterricht, der in erster Linie auf Reproduktion ausgerichtet war und nur ungenügende Möglichkeiten zur eigenverantwortlichen Gestaltung erlaubte. Den einzelnen Fächern wurden Hauptfunktionen zugewiesen, und es wurde davon ausgegangen, dass die ideologische Erziehungsaufgabe allein durch die Wahrnehmung bzw. Orientierung an dieser Hauptfunktion realisiert wurde (Kirchhöfer 1994: 335).

Die Jugend war der „Hoffnungsträger für die Aufgaben der Weiterführung der sozialistischen Revolution“ (Erich Honecker, zit. in Häuser 1989: 131), stellte sie doch die künftigen Arbeiterinnen und Arbeiter bzw. Sozialistinnen und Sozialisten. In dieser Aussage Erich Honeckers wird der wesentliche Grund für das rege ideologische Treiben im Staate DDR deutlich: Die sozialistische Revolution wurde als noch nicht beendet angesehen. Deshalb war es nur verständlich, dass es eine enge Wechselbeziehung zwischen der Erziehung zu einer sozialistischen Persönlichkeit und der Kollektiventwicklung gab. Es galt, die nachrückenden Generationen auf die Fortführung der Revolution einzustimmen und sie dahingehend auszurichten, den ‚Kampf‘ weiterzuführen, wenn die politischen Eliten von heute aus biologischen Gründen nicht mehr zugegen sein konnten. Es war deshalb wichtig, eine erfolgreiche Überzeugungsarbeit zu leisten.

Laut Meincke (1977) sollten Überzeugungen als Eigenschaften des Menschen aufgefasst werden, „die alle Persönlichkeitsbereiche durchdringen und das weltanschaulich-philosophische, politische und moralische Handeln und Verhalten der Persönlichkeit bestimmen.“ (ebd.: 2). Der sowjetische Psychologe Sergej Rubinstein sieht Überzeugungen als die „erforderliche Anregungskraft [um] notwendige Ideen

zu entwickeln“ (Rubinstein 1962: 241) an. Diese Anregungskraft zu erzeugen, ist für ihn deshalb das wichtigste Ziel der Erziehung, denn die Ausprägung dieser Kraft bildet gleichzeitig den Antrieb für Handlungen und Taten (ebd.). Die notwendigen Ideen setzt er mit Prinzipien gleich, aus denen durch die Antriebskraft Überzeugungen werden. In Bezug auf die Schülerinnen und Schüler schließt Rubinstein mit den Worten: „Er (der Schüler – Anm. d. Verf.) handelt dann aufgrund von Überzeugungen, die er als ideelle Begründung (und Rechtfertigung) für sein Verhalten erkennt, schätzt und annimmt“ (ebd.). Überzeugungen sind ein Resultat, das sich aus einer Ansammlung von Wissen ergibt. Je mehr Wissen sich zu einem Thema finden lässt, ohne dabei auf Widersprüche oder Ablehnung zu stoßen, desto mehr gewinnt es an Überzeugungskraft. Je nach Alter und Bildungsstand bzw. Reflexionsfähigkeit der betreffenden Personen ist die für eine Überzeugung notwendige Menge angereicherter Wissens unterschiedlich. Die Reflexionsfähigkeit ergibt sich aus dem Grad der Überzeugung, der bereits erreicht wurde, denn auf dessen Basis wird neues Wissen hinterfragt und untersucht. Deshalb sollte auch „die Erziehung der älteren Schüler zum bewußten Lernen und zum Streben nach selbständigen Wissenserwerb [...] vor allem über die Vermittlung ideologischer Einsichten erfolgen“ (Jandt, Kompaß zit. in Hauck⁹ 1977: 26), denn es sind letztendlich die ideologischen Überzeugungen, verbunden mit dem entsprechenden Wissen, welche die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler dahingehend steuern, dass sie die Inhalte richtig und mit deren Ursachen in Verbindung bringen. Es wurden in der politischen Kultur der DDR Grundüberzeugungen angestrebt, die sich im Einklang mit der sozialistischen Weltanschauung befinden sollten, und diese Bestrebungen konnten erfolgreicher verwirklicht werden, wenn sie sich auf einen Personenkreis konzentrierten, der noch leicht beeinflussbar war und ein potenziell kleineres Repertoire an angereichertem Wissen besaß bzw. benötigte, um überzeugt zu werden.

3.3.3 Der Beitrag der Schule zur Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit

In der Schule wurde dieses Anliegen ab der 7. Klasse in erster Linie durch den Staatsbürgerkundeunterricht unterstützt. Dieser schaffte „... mit der Behandlung von allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung, des Klassenkampfes und der sozialistischen Revolution, des Wesens der kapitalistischen Ausbeutung sowie der Widersprüche und der menschenfeindlichen Politik des Imperialismus, mit der Kennzeichnung der Errungenschaft und Vorzüge des Sozialismus sowie der Politik der SED zur Sicherung des Friedens und zur weiteren

⁹ Bei Hauck handelt es sich wie auch bei Meincke einige Zeilen zuvor um Geographiedidaktiker, die Beiträge zu einem Sammelband zur kommunistischen Erziehung im Geographieunterricht veröffentlichten, der 1977 in Greifswald erschien.

Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ (Schlimme 1989: 19), die Grundlage für den schulischen Beitrag, die heranwachsende Generation zu sozialistischen Persönlichkeiten auszubilden. Hier wurden den Schülerinnen und Schülern in einer politisch-ideologischen Erziehung explizit sozialistische Normen und Werte vermittelt. In Schlimmes Beschreibung des Faches Staatsbürgerkunde ist quasi alles enthalten, was die bildungspolitischen Ziele der Regierung und die ideologische Indoktrinierung der Bevölkerung der DDR kennzeichnete. Wir lesen von der positiven Absicht des sozialistischen Lagers, den Frieden zu erhalten, der durch die Politik des gegnerischen, kapitalistischen Lagers gefährdet wird. Der Führungsanspruch gebührt allein der SED. Fast zynisch wirken solche Sätze, betrachtet man den Umgang mit den Menschen, die nicht mit diesem Führungsanspruch bzw. mit dessen Umsetzung einverstanden waren, bis hin zu den Schüssen auf Flüchtende an den Landesgrenzen. Kommt dem Staatsbürgerkundeunterricht die explizite Verbreitung der ideologischen Staatsdoktrinen zu, floss diese implizit auch in anderen Schulfächern in das Unterrichtsgeschehen mit ein, weil auch in Fächern wie Deutsch, Mathematik und vor allem Geschichte und Geographie eine Wertevermittlung erfolgen sollte. Jedoch geschah es in diesen Fällen eingebettet in fachliche Themen. Im Geschichtsunterricht bediente man sich etwa bestimmter Stoffgebiete wie dem Feudalismus und dem Aufstand der schlesischen Weber (Lehrplan Geschichte) oder mit Bezeichnungen der Epoche der Antike als Sklavenhaltergesellschaft. Im Geographieunterricht ließen sich diese Werte bei der Behandlung der RGW-Staaten in Abgrenzung zu den Staaten der EG (Europäische Gemeinschaft) bzw. der DDR in Abgrenzung zur BRD einbetten. Wie von Marie Torhorst gefordert, fand die Indoktrinierung mit ideologischen und politischen Inhalten aber schon in der Vorschule, im Kindergarten und in der Grundschule statt, wo die Kinder Arbeiterfahnen malten, Arbeiter- und Kampflieder sangen und in den ersten Lesefibeln Geschichten über die NVA und den einstigen Führer der Kommunistischen Partei, Ernst Thälmann, zu finden waren (Volk und Wissen 1986).

3.3.3.1 Die Instrumentalisierung der Pädagogik

Die offizielle politische Kultur in der DDR enthielt verschiedene Wertemuster, die für die Durchsetzung und das Erreichen der Ziele des Kommunismus und Sozialismus standen (vgl. Kapitel 3). Optimismus, Solidarität und Lernbereitschaft sollten der jungen Bevölkerung als die bestimmenden Verhaltensmuster näher gebracht werden und wurden durch Zielwerte, wie Freiheit, Gleichheit und soziale Gerechtigkeit sowie Emanzipation und den Führungsanspruch von Seiten der Partei als instrumentelle Werte ergänzt (Rytlewski 1989: 22). Dieser Aufgabe konnte, sollte und durfte sich auch die Pädagogik nicht entziehen. „Sie (die Pädagogik – Anm. d. Verf.) stützt sich auf die Gesamtheit wissenschaftlicher Erkenntnis über das

Werden sozialistischer Persönlichkeiten“ (Neuner 1978: 15) Da diese Persönlichkeiten uneingeschränkt vom Sozialismus überzeugt sein sollten, wird sich dabei auf alle wesentlichen Lebensbereiche und Anforderungssituationen bezogen. Das bedeutete nichts anderes, als dass besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums im Verbund mit Wissen und Erfahrung einer Weltanschauung, die auf den moralischen und ideologischen Fundamenten der politischen Führung des Landes fußt, zur Verfügung stehen sollten. Die Schulbildung musste dementsprechend die Vorarbeit für das Anlegen der sozialistischen Grundüberzeugungen leisten, in denen Wissen und Können als wesentliche Quintessenz gefordert wurden, denn nur so lässt sich nach Neuner die theoretische Grundlage für eine weltanschauliche Einheit bei den Schülerinnen und Schülern begründen (Neuner 1978: 184 ff.).

Der Anspruch ideologischer Erziehung wurde ganz klar den Möglichkeiten der jeweiligen Schulfächer angepasst. Kirchhöfer spricht in diesem Zusammenhang zwar von einem Bezug auf die Erfahrungswelt von Schülerinnen, Schülern, Lehrerinnen und Lehrern (Kirchhöfer 1994: 337), aber es wird deutlich, dass die Pädagogik in der DDR in allen Belangen chancenlos war, eine Aufgabe als kritische Instanz im und gegenüber dem Staat wahrzunehmen. Sie wurde „vielmehr für die Durchsetzung von Herrschaft instrumentalisiert.“ (Gruschka 1992: 589). In der Jahrgangsstufe 9 etwa nahmen Schüler für zwei Wochen an einem Wehrlager teil, wo sie eine paramilitärische Ausbildung zur Landesverteidigung erhielten. Zeitgleich wurden die Schülerinnen im Zivilschutz geschult. Auch hier gilt, dass lediglich Familien mit aktivem kirchlichem Hintergrund ihre Kinder von dieser in der schulischen Ausbildung festgeschriebenen Aktivität entbinden lassen konnten. Auch hier kam es zu einem Spannungsverhältnis zwischen christlichen und staatlich ideologischen Werten, denn diese militärischen und zivildienstlichen Maßnahmen – die Margot Honecker als Bildungsministerin der DDR im Jahre 1978 einführte (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2016: 29) – galten allgemein als Vorbereitung für einen möglichen Konflikt mit dem ‚Klassenfeind‘, sprich in erster Linie mit der BRD und in zweiter Instanz mit den kapitalistischen – oder wie es meist hieß – imperialistischen Staaten der NATO bzw. Westeuropas. Das erinnert an Tenorths rückblickende Betrachtung einer „Erziehung zum Haß auf den Klassengegner“ (Tenorth 1996: 58), die im Kapitel 3.3 bereits erwähnt wurde. Hier wurde der Familienalltag über die Grenzen der Schule hinaus berührt. Es wird eine Politisierung der schulischen Ausbildung deutlich, die Tenorth als „die Übertragung der funktionalen Imperative von Politik auf das Erziehungssystem“ (ebd.: 47) versteht. Der funktionale Imperativ kann dabei zweifellos als ein zweckdienliches, bindendes oder zwingendes, staatliches Gebot, wenn nicht sogar als Befehl angesehen werden.

3.3.3.2 Systematisches Lehren und Lernen

Es hat fast den Anschein, als hätte die politische Führung die Absicht, die Planwirtschaft auf das Bildungssystem zu übertragen und die Erziehung nachfolgender Generationen durch Planvorgaben zu gestalten. Anhand dieser eng gestrickten und durchstrukturierten Bildungswege spannte sie ein kontrollierbares, lückenloses Netz, das mit Hilfe der Pionierorganisation und der FDJ zu einer erfolgreichen und nachhaltigen Identifikation der Kinder und Jugendlichen mit dem Arbeiter- und Bauernstaat DDR führen sollte. Eine Modernisierung der Erziehungs- und Bildungspraxis war demnach von staatlicher Seite nicht vorgesehen (vgl. Kapitel 3.1). Dabei waren laut Neuner bereits Anfang der 1970er Jahre Untersuchungen zu dem Ergebnis gekommen, dass „eine kritische Jugend heranwuchs, die großen Wert auf eigenständiges Denken legte, die problembewusstes Denken schätzte und so auch an politische und ideologische Sachverhalte heranging.“ (Neuner 1995: 147). Dem DDR-Lehrplan wurde zwar seitdem ein Persönlichkeitstheoretischer Ansatz¹⁰ zugesprochen, dieser konnte aber die wesentlichen Schranken des stalinistisch geprägten Denkens nicht überwinden. Und dies obwohl jetzt, wie Neuner betont, die Persönlichkeitsrhetorik dahingehend zunahm, dass man bspw. den Reichtum an Individualität nun als ein „Merkmal eines reiferen Sozialismus“ (ebd.: 149) titulierte. Im Einklang damit sei die „optimale Entwicklung einer jeden Schülerpersönlichkeit zur strategischen Aufgabe der weiteren inhaltlichen Ausgestaltung der Oberschule erklärt worden.“ (ebd.: 150). Man kann Kirchhöfer dahingehend zustimmen, dass es Ende der 1980er Jahre zu einem Umdenken kam, welches die Nutzung verschiedener Aneignungsweisen von Ideologie zum Ziel hatte (Kirchhöfer 1994: 328), nicht jedoch die eigenständige Verarbeitung sozialer Erfahrungen von Seiten der Schülerinnen und Schüler (ebd.).

Das systematische Lernen in einem einheitlichen sozialistischen Bildungssystem, von der Vorschulerziehung im Kindergarten bis hin zur Hochschule, war in Bezug auf die Herausbildung sozialistischer Überzeugungen konzentrisch angelegt und richtet sich dabei auf die „aktive Lernbefähigung und die Ausbildung der schöpferisch-produktiven Kräfte der Persönlichkeit“ (Neuner 1973: 163). Den Schwerpunkt bildete die Entstehung der sozialistischen Persönlichkeit. Wie in Abbildung 1 dargestellt, lässt sich unser Sonnensystem zur Anschaulichkeit hierfür sehr gut verwenden. Die Planeten, die die altersspezifischen Bildungsgänge darstellen, kreisen um die Sonne als Hauptziel der Entstehung der sozialistischen Persönlichkeit. Der einzige Unterschied ist der, dass die Bildungsgänge nicht in

¹⁰ Nach Weber und Rammsayer (2005) geht jede Persönlichkeitstheorie von individuellen Überzeugungen aus, welche als wesentliche Eigenschaften eines Menschen zu verstehen sind. Diese Überzeugungen umfassen sowohl Vorstellungen über die Natur und Kultur der Menschen bzw. der Gesellschaft, als auch philosophische bzw. religiöse Auffassungen darüber. Dieses psychologische Wissen um die Individualität der Schülerinnen und Schüler bildete die Grundlage für die Platzierung persönlichkeitspsychologischer Ansätze und Prinzipien in den Lehrplänen (vgl. Kapitel 3.3.5).

ellipsoiden Bahnen um den Schwerpunkt kreisen, sondern stets den gleichen notwendigen Abstand zu ihm halten, um das System nicht ins Wanken zu bringen.

Je weiter man sich vom Schwerpunkt entfernt, desto höher wird das Bildungsniveau. Im Kindesalter ist es sehr wichtig, den Schwerpunkt zu erkennen, um sich sein Aussehen und seinen Charakter genau einprägen zu können. So kann man ihn dann später aus größerer Entfernung dennoch sofort erkennen und verorten. Wenn sich auch die Erfahrungen, Einstellungen und Bedürfnisse mit zunehmender Entfernung (Altersstufe) ändern, so wird doch stets auf dem neuen Niveau des Wissens, der Fähigkeiten und der Bildung zu den gleichbleibenden grundlegenden Einsichten, Haltungen und Überzeugungen des Schwerpunktes Bezug genommen. So wird gewährleistet, dass die gleichen ideologisch-politischen Grundfragen, die auf die Herausbildung fundamentaler weltanschaulicher und moralischer Überzeugungen der sozialistischen Persönlichkeit abzielen, auf jedem Niveau den intellektuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechend behandelt werden können. Letztendlich treffen auch die Berufstätigen noch auf Parteilehrjahre, wo Ihnen die neuesten aber auch bisherigen Errungenschaften, Vorhaben und Notwendigkeiten vorgestellt und verdeutlicht werden.

Die Auszubildenden in jeder Niveaustufe stehen demnach in der Verantwortung, den Kindern bzw. Schülerinnen, Schülern und Studierenden die notwendigen theoretischen Grundlagen und Grundfragen zu vermitteln und die Verfügbarkeit entsprechender Haltungen und Überzeugungen sichergestellt zu haben, auf deren Basis sich auf den jeweils höheren Niveaus arbeiten und die marxistisch-leninistische Weltanschauung weiter ausbauen lässt. Demnach wohnte jedem konzentrischen Kreis auch eine Brückenfunktion zur nächst höheren Stufe inne. Bei allem war die Denkweise ‚von oben nach unten‘ vorherrschend. Die Konzipierung und Planung der Lehrpläne und Unterrichtswerke oblag unangefochten dem Staate. Die gesellschaftlichen Leitlinien zur Prägung des sozialistischen Menschen standen nicht zur Debatte, um die staatliche Überzeugungsarbeit und Erziehung zu sozialistischen Persönlichkeiten nicht zu gefährden.

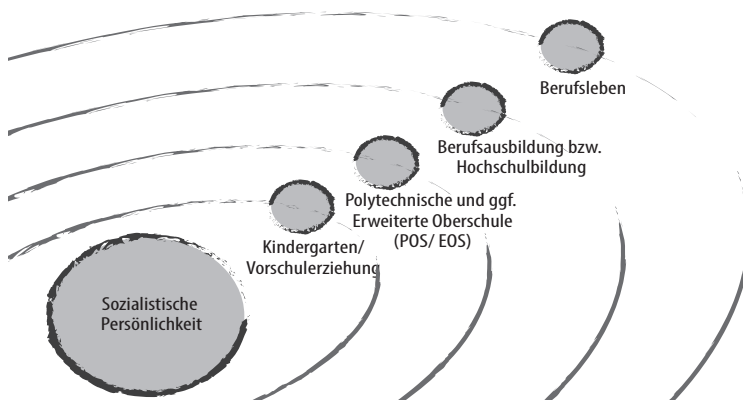


Abb. 1: Die konzentrischen Kreise des sozialistischen Bildungssystems (Entwurf: Maik Wienecke, Grafik: Ute Dolezal)

3.3.3.3 Indoktrination für ein totalitäres System

Einmal mehr kann auch auf das Alter der Schülerinnen und Schüler als wesentlicher Faktor bei der Erziehung zu einer sozialistischen Persönlichkeit hingewiesen werden. Kinder im jüngeren Alter sind leichter beeinflussbar, da sie aufgrund fehlender Erfahrung noch nicht auf ausdifferenzierte Erkenntnisse und Erlebnisstrukturen zurückgreifen können. Sie sind Erwachsenen grundsätzlich stärker ausgeliefert als Jugendliche, die bereits abwägen, ob es sich lohnt Anweisungen zu hinterfragen und ggf. deren Sinn in Frage zu stellen bzw. diese zu befolgen. So haben Eltern, Lehrkräfte oder die Pionierleitung im Grundschulalter mehr Einflussmöglichkeiten auf die Kleinen als auf Kinder und Jugendliche in höheren Klassenstufen, die möglicherweise bereits Grenzen des Gesellschaftssystems der DDR erkannt und für sich individuell definiert haben. Dies sind die Gründe dafür, bereits im Vorschulalter mit der ideologischen Indoktrination der Kinder zu beginnen und sie dann in der 1. Klasse mit den zuvor schon erwähnten ideologischen Geschichten über Soldaten und Kommunisten, lesen lernen zu lassen.

Die ‚spezifische Gefährlichkeit‘ von totalitären Systemen, wie dem der DDR, liegt in ihrer ‚Alltagsnormalität für die überwiegende Masse der Bevölkerung‘ (Fritze 1997: 39) und die zuvor beschriebene Indoktrination gehörte zum Alltag und wurde den Altersgruppen entsprechend angepasst. Das lässt sich auch gut an den Schulbüchern der einzelnen Klassenstufen nachverfolgen. In diesem Falle in den Lehrwerken des Geographieunterrichts, die zu einem späteren Zeitpunkt noch einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es doch sehr verwunderlich, dass es – meist mit Bezug auf die bereits erwähnte Ostalgie – immer wieder um die Frage kreisende Diskussionen gibt, inwiefern die DDR den Charakter eines totalitären Systems inne hatte. Dabei lassen wesentliche Elemente wie eben ein ‚rigides Bildungssystem, Wehrkundedrill, Berufslenkung, Autoritätsfixierung und Repression und Propaganda‘ (Veen 1994: 7) doch gar keinen Zweifel an einem totalitären Staat. Westle (2004) führt die Position der Zweifler am Totalitarismus u. a. darauf zurück, dass die Ideale des Sozialismus grundsätzlich durchaus attraktiv waren bzw. so vermittelt wurden, und weil sie nicht als Gegensatz zur Demokratie dargestellt wurden. Vielmehr galt ‚die Verknüpfung von Sozialismus und Demokratie als das im Vergleich zur bürgerlichen Demokratie höherwertige Ideal‘ (Westle 2004: 267 zit. in Neller 2006: 65).

Für das Bildungsministerium der DDR jedenfalls war es jedenfalls klar, dass sich eine erfolgreiche Überzeugungsarbeit nur dann einstellen würde, wenn sich die Überzeugungen über einen längeren Zeitraum herausbilden konnten. Dabei bestand ein Problem darin, ‚daß Erziehungsergebnisse [...] als innere psychische Erscheinungen [...] nicht direkt erfassbar [sind], sondern nur indirekt als verbale und praktische ‚Entäußerungen‘, als Handlungen, Verhaltensweisen, Tätigkeiten‘ (Radtke zit. in Hauck, Sahr 1977: 35 f.) in Erscheinung traten. Inwieweit also die

Saat aufging, kann nicht zu 100 Prozent beantwortet werden, selbst bei aus der Sicht des Systems positiven Verhaltensweisen und Rückmeldungen durch die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf politisch-ideologische Belange. Diese reichten von der Zustimmung zu den im Unterricht formulierten Ergebnissen bis hin zu Aktionen, die über die im Unterricht behandelten Stoffeinheiten hinausgingen, wie bspw. die aktive Teilnahme an außerschulischen politischen Aktionen, oder schlugen sich in der Bekleidung verantwortungsvoller oder hoher Ämter in den Jugendorganisationen nieder. Um diese Prozentzahl zumindest in hohe Messbereiche zu bringen, wurden bspw. Geographielehrkräfte angewiesen „die erzieherische Wirksamkeit des Geographieunterrichts durch eine weitere Präzisierung des Erziehungszieles“ (Schlimme zit. in ebd.: 36) zu erhöhen. Schlimme versteht die Präzisierung hier im Sinne von Differenzierung und Konkretisierung (ebd.) und regt an, dass die Lehrpläne und nicht zuletzt die Unterrichtshilfen,¹¹ die aus seiner Sicht noch zu allgemeine Erziehungsziele formulieren, die Lehrerinnen und Lehrer konkreter bei der Führung des Erziehungsprozesses anleiten (ebd.) sollten. Das alles kann jedoch nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass in erster Linie der Erfahrungswert, den sich die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit ihrem Leben und der sozialistischen Gesellschaft erschaffen haben, die wesentliche Grundvoraussetzung für eine – je nach Betrachtungsweise – positiv oder negativ verlaufende Überzeugungsarbeit ist. Denn gerade aufgrund der Einflüsse aus dem Elternhaus und auch die unterschiedlichen regionalen Möglichkeiten einer differenzierten Meinungsbildung – etwa durch die Nutzung der westdeutschen Fernseh- und Rundfunksender – ist das erreichte Niveau des sozialistischen Bewusstseins nur schwer bestimmbar. Ab einer Altersstufe, in der sich die heranwachsende Generation über die Konsequenzen bestimmter politischer Haltungen im Klaren ist, ist dieses Niveau eigentlich gar nicht mehr bestimmbar, da die Anpassung an das System nicht unbedingt aus Überzeugung, sondern auch aus Berechnung erfolgen konnte, um sich berufliche und persönliche Chancen und Vorteile nicht zu verbauen. Unter Anpassung kann in diesem Zusammenhang der Prozess oder das Ergebnis eines Prozesses verstanden werden, „durch den zwischen den Fähigkeiten, Bedürfnissen, Erwartungen und Zielen des Individuums einerseits und den von der sozialen Umwelt an das Individuum gerichteten Anforderungen andererseits sowie den ihm von der Umwelt gebotenen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung ein ‚Gleichgewicht‘ hergestellt wird“ (Döbert 2003: 78). Was hier mit Bezug auf die lernenden Kinder Erwähnung findet, gilt genauso für die Lehrenden; dies wird noch an anderer Stelle in dieser Arbeit zur Sprache kommen (vgl. 3.3.6) und das Verhalten der befragten Lehrkräfte während ihrer Tätigkeit an den Schulen – so viel sei jetzt schon vorweggenommen – wird den totalitären Charakter des Staates DDR eher bestätigen.

11 Bei den Unterrichtshilfen handelte es sich um Hefte, in denen die Lehrerinnen und Lehrern eine zeitgenaue Unterrichtsplanung der Stunden, die in den Lehrplänen aufgeführt waren, vorfanden. Diese Hefte wurden, wie alle schulrelevanten Printmedien, vom Volk und Wissen-Verlag herausgegeben. Es gab sie für alle Jahrgangsstufen und in allen Fächern. Die Lehrenden waren nach eigenen Aussagen jedoch nicht daran gebunden, diese Hefte auch zu benutzen.

3.3.4 Beitrag des Faches Geographie zur Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit

„Das Fach Geographie leistet mit seinen spezifischen Möglichkeiten einen Beitrag, die Liebe der Schüler zu ihrem sozialistischen Vaterland zu festigen und die Freundschaft und internationalistische Verbundenheit mit der Sowjetunion und den anderen sozialistischen Ländern sowie die Solidarität mit allen für Frieden und sozialen Fortschritt Kämpfenden zu stärken“ (Neuner zit. in Schlimme 1989: 10).

Zur Festigung der Liebe zum Heimatland wurde gleich in der 5. Klassenstufe, dem ersten Schuljahr mit Geographieunterricht, gezielt die administrative Struktur der DDR behandelt, wobei jeder der 14 Bezirke als „administratives und sozial-ökonomisch-geographisches Individuum“ (Schlimme 1989: 11) im Unterricht behandelt wurde. Der Grundstein hierfür wurde bereits im Heimatkundeunterricht gelegt, der als Vorläufer des Geographie- und Geschichtsunterrichts bis zur 4. Klasse unterrichtet wurde. Hier fanden sich bereits zahlreiche Themen, welche die Identifizierung mit der Freundschaft zu den sozialistischen ‚Bruderstaaten‘, allen voran der Sowjetunion, zum Ziel hatten (Wölfel 1977: 70). Das heimatkundliche Prinzip blieb dann auch weiterhin ein wesentlicher Bestandteil des Geographieunterrichts bis in die Klassenstufe 11, was sich auch in der Abbildung 2, im Folgekapitel, zeigt.

Zur Allgemeinbildung eines DDR-Bürgers gehörte aus Sicht der Lernplanerinnen und -planer aber auch ein „solides Wissen über die wichtigsten Landschaften und Länder der Erde“ (ebd.: 10). In dieser Aussage lässt sich eine länderkundliche Ausrichtung des Faches an den DDR-Schulen ableiten, ebenso wie das geographische Teilgebiet der Topographie, welches laut Aussagen befragter Lehrkräfte einen nicht unwesentlichen inhaltlichen Anteil der Geographiestunden in der DDR einnahm. Das wird auch in der folgenden Aussage deutlich, die mit Bezug auf die ersten Lehrpläne, die nach der Übernahme des westdeutschen Bildungssystems in Kraft traten, getätigt wurde:

„... die neuen Rahmenpläne; dann haben wir uns als Fachkraft da hingestellt und haben also geguckt: Was ist denn nun neu? Haben für Geographie festgestellt, dass gar kein topographischer Merkstoff mehr drin ist – das war wie so ein Aufhänger für Erdkundeführer. In welcher Klasse muss welches Kind wie viele Städte oder Berge oder Flüsse kennen? Das war vorher vorgeschrieben. Damit man so im Laufe des schulischen Lebens so hinreichend viele Staaten und Länder und Flüsse und Berge kennt. Und das fehlte, [...] Ja, nun müssen wir irgendwie selbst entscheiden. Und immer dann, wann wir nicht genau, wo wir nicht genau wussten, haben wir also natürlich auch einen Grundstock an topographischem Wissen von den Schülern abverlangt. Find’ ich heut, find’ ich wichtig, die räumliche Orientierung.“ (K2)

Der hohe Anteil an Topographie drückt sich in der Verwunderung der Lehrkraft über deren Fehlen in den neuen Rahmenlehrplänen für das neu erstandene Bundesland Brandenburg aus. Gemeint sind hier die ersten Lehrpläne, die nach der Angliederung der DDR an die BRD Anfang der 1990er Jahre erschienen. Deutlich wird auch das Ausfüllen von Leerräumen im Unterricht durch die Topographie thematisiert. In diesem Fall geht es um den Ausgleich von Unsicherheiten beim Umgang mit den neuen Stoffgebieten und auch den neuen Freiheiten bei der Gestaltung des Unterrichts sowohl auf inhaltlicher als auch zeitlicher Ebene (vgl. Kapitel 4.1). Inwieweit der hohe Anteil der Topographie zur Herausbildung einer sozialistischen Persönlichkeit beitrug bzw. ob dieser hohe Anteil nicht auch andere Gründe gehabt haben könnte, muss zu einem späteren Zeitpunkt noch genauer hinterfragt werden.

Das für diesen Abschnitt gewählte Eingangszitat von Neuner weist eine stark politisch ideologische Motivation auf. Das ist der Tatsache geschuldet, dass diese den aus heutiger Sicht der Forschung interessanteren Teil des Geographieunterrichts in der DDR darstellt. Immerhin galt es, sozialistische Persönlichkeiten zu erziehen, welche die Idee des kommunistischen Gesellschaftssystems auch in die Zukunft weitertragen und dort ausbauen sollten. Dabei wird der Eindruck erweckt, dass es sich bei der Geographie um ein gesellschaftswissenschaftliches Fach gehandelt hat. Das ist zwar im heutigen Schulbetrieb der Fall, in der DDR jedoch zählte das Fach zu den Naturwissenschaften.

„Im Prozeß des Geographieunterrichts erkennen die Schüler die Gesetzmäßigkeiten, nach denen sich die Hauptkomponenten der Natur sowie die Naturkomplexe insgesamt entwickeln. Nur die Geographie macht den Schüler mit dem Relief unseres Planeten und der Geschichte seiner Entwicklung bekannt, nur sie erschließt die Kenntnis von den Weltmeeren, Gewässern, verschiedenen Klimaten und natürlichen Zonen der Erde“ (Bibik et al. 1971: 21).

Das könnte auch ein Indiz für die Verwunderung fehlender topografischer Inhalte in den ersten nachwendigen neuen Rahmenlehrplänen sein. Aber die Geographie war eben auch das Unterrichtsfach, das sich mit den „Standortprinzipien der Produktion, mit Arbeits- und Naturressourcen, mit der historisch entstanden territorialen Arbeitsteilung in sozialistischen und kapitalistischen Ländern, der [...] wirtschaftsräumlichen Gliederung [und] ökonomischen Bewertung und möglichen Nutzung der Naturbedingungen“ (ebd.) auseinandersetzte. Es galt also bei den Interviews ein Augenmerk darauf zu legen, inwieweit die Geographielehrkräfte in der DDR ihr Fachverständnis danach ausgerichtet haben. Hier lassen sich sicherlich Hinweise finden, die für die Begründung der Gestaltung des Geographieunterrichts nach dem Wegfall des DDR-Bildungssystems hilfreich sein können.

3.3.4.1 Inhalte und Wissensorientierung im Sinne des Sozialismus

Der Geographieunterricht in der DDR war sehr stark wissensorientiert, denn das „Wissen bildet die inhaltliche Grundlage für die allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit, und damit auch für die Fähigkeitsentwicklung und Überzeugungs-bildung“ (Hauck 1977: 14). Hauck bemüht zur Bekräftigung seiner Ausführungen Margot Honecker, die zu der Schlussfolgerung kommt, dass der Wissenserwerb die Haupttätigkeit der Schülerinnen und Schüler zu sein hat, da dies als die Grundlage für die Herausbildung von Fähigkeiten anzusehen sei (ebd.). Dazu werden im Kapitel 3.3.4.3 noch genauere Ausführungen erfolgen, wenn es um den Einfluss des Lehrplans geht.

Sehr deutlich wird die Aufgabe des Faches Geographie, einen Beitrag zur Schaffung sozialistischer Persönlichkeit zu leisten, bei der Auswahl der Themeninhalte. So ist es kein Zufall, dass sich bei der Behandlung einzelner afrikanischer Staaten das Gros der Beispiele auf jene Staaten bezog, die nach der Unabhängigkeit den sozialistischen Weg gewählt haben, wie Angola oder Mosambik. Das wurde auch in den Befragungen ostdeutscher Geographielehrkräfte bestätigt:

„Aber grundsätzlich sollten die – waren die Länderbeispiele, die wir behan-delt haben, dann auch in anderen Jahrgängen dann, so ausgewählt, dass sie also in das, in das politisch ideologische Muster passten.“ (K2)

„Ich sag mal Länderkunde war natürlich nicht so – zumindest nur auf einen Teil der Erde begrenzt.“ (D1)

Auch Schlimme betont, dass durch Beispiele, wie dem Befreiungskampf in Nica-ragua, der Beitrag des Faches „zur politisch-ideologischen Erziehung der Schüler [...] gewichtiger werden kann und werden muß, [...] wodurch das Ausprägen von auf dem Marxismus-Leninismus beruhenden Einsichten und Haltungen wirkungsvoller unterstützt wird“ (Schlimme 1989: 11). Bei all dem soll aber nicht übersehen werden, dass die physisch-geographische Ausbildung auch zu einer der Hauptaufgaben des Geographieunterrichts gehörte. Anhand der Abbildung 2 und unter Einsicht der Lehrbücher für das Fach wird das deutlich.

Wie bereits erwähnt, widmete sich die Klassenstufe 5 ganz der DDR mit der Hauptüberschrift „Unsere Deutsche Demokratische Republik“ und behandelte die 14 Bezirke des Landes aus physisch- geographischer Sicht anhand der Ober-flächenformen. Dabei geht der Unterricht auch auf die wirtschaftlichen Aspekte (ökonomische Geographie) der einzelnen Landesteile ein. Erst zum Ende der 1980er Jahre kam die Einführung in das Fach anhand des Themengebietes „Die Erde“ hinzu, in dem sich die Schülerinnen und Schüler mit den Oberflächenfor-men, der natürlichen Vielfalt und den Ländern und der Bevölkerung der Erde

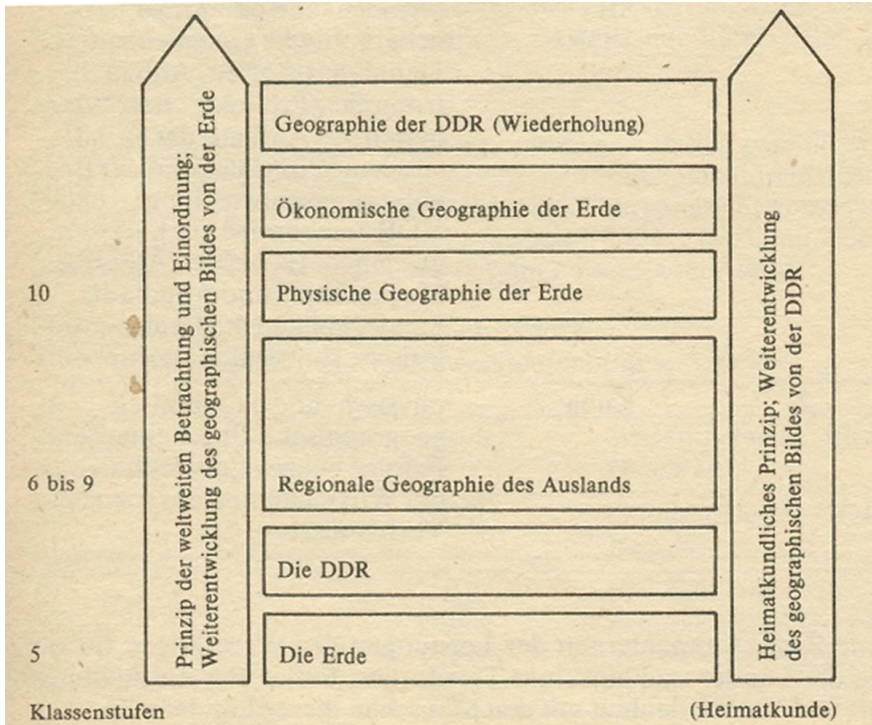


Abb. 2: Die Grundstruktur des Geographieunterrichts in der DDR (Quelle: Schlimme 1989: 22)

vertraut machen sollten (Barth 1990: 3). In Klassenstufe 6 erfolgte ein Überblick über Europa mit der Behandlung der kapitalistischen und sozialistischen Länder des Kontinents. Dabei „wird bei der [...] Behandlung der sozialistischen Staaten Europas (außer Sowjetunion) der Nachweis gebracht, daß die Errichtung der sozialistischen Produktionsverhältnisse in diesen Ländern zu einem raschen Aufschwung der Produktion und der Verbesserung der Lebensbedingungen führte, wie das im Kapitalismus nicht möglich war.“ (Hauck, Sahr 1977: 50). Auch wenn abschließend die wirtschaftliche Zusammenarbeit der Länder im RGW explizit behandelt und auch während des länderkundlichen Durchgangs speziell auf wirtschaftliche Gegensätze zwischen den politischen Systemen hingewiesen und Aufgaben dementsprechend formuliert wurden (Marcinek-Kinzel et al. 1985: 10 ff.), lagen die Schwerpunkte laut Lehrplan im physisch-geographischen Bereich (MfV 1968). Die Klassenstufe 7 dehnte das inhaltliche Vorgehen auf den asiatischen Kontinent aus, wobei den Schülerinnen und Schülern die Überlegenheit des wirtschaftlichen Wachstums des Sozialismus gegenüber dem Kapitalismus in der Behandlung der Sowjetunion überzeugend vermittelt werden sollte. Dies erfolgte unter anderem durch einen Vergleich mit den USA (vgl. Mirus et al. 1986). Die Klassenstufe 8 – auf Afrika, die amerikanischen Kontinente, Australien und die Polargebiete ausgerichtet – greift den USA-Sowjetunion-Vergleich nochmals auf

(vgl. Protze 1986). Auch wird bei der Stoffvermittlung zum afrikanischen Kontinent deutlich, wie sehr physisch-geographische Inhalte für ideologische Zwecke instrumentalisiert werden: Die Stoffeinheit ‚Physische Geographie Afrikas‘ bildete zwar keinen Schwerpunkt der ideologischen Linienführung, wurde jedoch mit Inhalten gefüttert, welche die Schülerinnen und Schüler zur Einsicht bringen sollten, dass „in der kolonialen Vergangenheit die Kolonialmächte die vielseitigen natürlichen Bedingungen Afrikas für den Anbau von Exportkulturen nutzten“ (Hauck, Sahr 1977: 61) und dabei die Entwicklung der Landwirtschaft zur Eigenversorgung der örtlichen Bevölkerung außer Acht ließen. Es kann nicht der Vorwurf der Falschinformation erhoben werden. Vorwerfen kann man den Autoren nur die einseitige Betrachtung der Thematik, denn die koloniale Vergangenheit ist nur eine der Ursachen für den Entwicklungsstand dieser Region. Auch die Regierungen der afrikanischen Staaten trugen Verantwortung dafür – sowohl in kapitalistisch orientierten Ländern als auch in jenen, die den Sozialismus als Wirtschaftssystem wählten. Hier zeigt sich das von Wölfel beschriebene Streben, nicht nur den Verstand, sondern auch die Gefühle der Schülerinnen und Schüler anzusprechen und diese Gefühle zielstrebig zu entwickeln (Wölfel 1977: 72). Er spricht dabei von Gefühlen „des Stolzes auf das Vaterland, der Freundschaft und Solidarität, der Pflicht und Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, sozialistisches Gemeinschaftsgefühl“ (ebd.: 72 f.). Das entspricht einem Teil der Werte, die auch die befragten Geographielehrkräfte ansprachen, als sie auf die Werterziehung in ihrem Unterricht angesprochen wurden und die teilweise auch heute noch im Unterricht als ein erstrebenswertes Ziel angesehen werden, wie die folgenden Aussagen vermuten lassen:

„Der Erziehungsauftrag war früher auch politisch gesehen, aber nicht nur. Er war also wirklich auch darauf gesehen, dass wir ihnen also auch Tugenden praktisch anerziehen sollten und das finde ich auch ok und deswegen finde ich es auch nicht negativ. [...] Wir haben noch sehr viel versucht, Schüler zu erziehen und sie also irgendwie zu prägen – für Ordnung, Disziplin, grundlegende Sachen, und das werden wir auch nicht aufgeben und deswegen sind wir auch oft sehr unzufrieden.“ (N1)

„Die Frage der Entwicklung, der Entwicklungsländer und das Verhalten der Industrienationen dazu, das eigene Verhalten dazu. Also insofern möchte ich nach wie vor dieses, dieses Fach, auch wenn es jetzt unter einem anderen System erfolgt, nicht wertfrei vermitteln.“ (F1)

Das von der Lehrkraft angesprochene Beispiel der Entwicklungsländer soll im Kapitel 3.3.4.4 nochmals aufgegriffen werden, um anhand eines Auszugs aus einem Lehrbuchtext für die Klassenstufe 8 zu verdeutlichen, wie versucht wurde, die Schülerinnen und Schüler über die emotionale Ebene auf die ideologische Linie zu bringen.

Die Inhalte der jeweiligen Klassenstufen werden im Schema in der Abbildung 2 aufgeführt. Gegenstand des Geographieunterrichts waren demnach „nach politischen und physisch- oder ökonomisch-geographischen Gesichtspunkten abgegrenzte und unter didaktisch-methodischen Aspekten im Hinblick auf das Ziel sozialistischer Allgemeinbildung ausgewählte Territorien der Erde“ (Barth 1976: 17).

Die Klassenstufen 6 bis 9 sind als ‚Regionale Geographie des Auslands‘ zusammengefasst. Hier wird die ideologische Ausrichtung auch darin deutlich, dass die Sowjetunion als „das erste sozialistische Land und der mächtigste Staat des sozialistischen Weltsystems“ (Mirus et al. 1986: 3) allein ein halbes Schuljahr in der Klassenstufe 7 behandelt und im Vergleich zu den kapitalistischen Ländern generell ein positiveres Bild der sozialistischen Staaten gezeichnet wurde (vgl. Kapitel 3.3.4.4). Widmet sich die Klassenstufe 9 ausschließlich der physischen Geographie mit Themen wie Lithosphäre, Atmosphäre und Hydrosphäre sowie der erdgeschichtlichen Entwicklung (vgl. Kugler 1988), dominiert die „Ökonomische Geographie der sozialistischen Staatengemeinschaft“ (Schlimme 1989a: 3) das gesamte 10. Schuljahr. Es ist dieses Schuljahr, welches dem Geographieunterricht eine besonders hohe Verantwortung in der Überzeugungsarbeit für den Sozialismus zuspricht. Vielleicht geschah dies aus dem Grund, dass dieses Schuljahr für den Großteil der Schülerinnen und Schüler das letzte vor dem Einstieg ins Berufsleben war. Meist gingen nur ein bis zwei Lernende einer Klasse auf die Erweiterte Oberschule um das Abitur abzulegen. Vielleicht sollte deshalb an dieser Stelle anhand von „differenzierten Beispielen als auch in systematisierenden Zusammenfassungen bewiesen [werden], daß der Sozialismus infolge des gesellschaftlichen Eigentums an den Produktionsmitteln und der sozialistischen Planwirtschaft dem Kapitalismus im Wachstumstempo der Produktion, in der sinnvollen Nutzung der Produktivkräfte und bei der Meisterung der wissenschaftlichen Revolution überlegen ist“ (Hauck, Sahr 1977: 51).

Der Staatsbürgerkundeunterricht schaffte durch sein vertiefendes ideologisches Gerüst „günstige Voraussetzungen für die Einordnung geographischer Sachverhalte in allgemeine gesellschaftliche Zusammenhänge“ (Schlimme 1989: 19). Ein Beispiel aus dem Geographieunterricht schildert Neuner wie folgt: „So haben Schüler das Wirken imperialistischer Interessen im Nahen Osten, die aktive Einmischung der USA, ihr Interesse am nahöstlichen Öl, obwohl sie selbst über große Erdölvorkommen verfügen, schlagartig begriffen, als folgende Tatsachen im Geographieunterricht zusammengetragen wurden: Den 525885 Bohrstellen in den USA stehen 3124 in den Ländern des Nahen Ostens gegenüber. Das ist ein Verhältnis von 170:1. Die jährliche Erdölförderung beträgt jedoch 532 Millionen Tonnen in den USA und 896 Millionen Tonnen in den arabischen Ländern, was einem Verhältnis von 1:1,7 entspricht“ (Neuner 1978: 181).

Im weiteren Verlauf führt Neuner aus, dass es so den USA gelingt, gegenüber den wesentlich teureren Produktionskosten im eigenen Land die Produktionskosten in den arabischen Ländern so weit zu drücken, dass dennoch immense

Nettoprofiten durch US-Konzerne erzielt werden können. Letztendlich wird daraus noch eine wesentliche Ursache für die Ölkrise von 1973 abgeleitet. Er nimmt für sich in Anspruch, mit diesem Beispiel eine Analyse von Tatsachen vorzunehmen, die als Beweis für einen weltweiten Klassenkampf und die Notwendigkeit der Diskussion weltanschaulich moralischer Sachverhalte gelten kann. Er bleibt jedoch Quellen für die Tatsachen schuldig, und der Fokus auf den kapitalistischen Staat USA ist unverkennbar. Die Betrachtung der Rolle der arabischen Staaten greift auf der anderen Seite zu kurz, die Rolle der ebenfalls ölfreudigen Sowjetunion bleibt völlig außen vor, woraus eine unausgewogene Beweisführung resultiert. Zu diesem Vorgehen äußert sich ein Schulbuchautor noch ausführlich im Kapitel 3.3.4.4. Deutlich wird aber schon jetzt, dass die politischen Überzeugungen den Unterrichtsthemen untergemischt bzw. spezielle Themenschwerpunkte in die Lehrpläne aufgenommen wurden, um die fachliche Bildung mit der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit zu verbinden.

Die Abfolge der geographischen Themen und Inhalte konnten die befragten Geographielehrerinnen und -lehrer während der Interviews ohne Verzögerungen wiedergeben, ließen aber oftmals auch gleich eine Wertung des Ganzen folgen:

„Manche Sachen, hier Nordbezirke: ökonomische Geographie der Nordbezirke, ökonomische Geographie der Nachbarbezirke. Da war immer ein bestimmter Algorithmus. Das war dann manchmal auch langweilig. Anders ist es in den anderen Klassen – Klasse 5 bis 8. 5. Klasse war ja DDR, 6. Klasse Bundesrepublik und 7. Klasse dann Russland und China, glaube ich. Und da ist es ja – durch die Naturverhältnisse waren ja andere Besonderheiten gegeben. Diese Bruchstufen in China Huang He dort, da sind solche Besonderheiten und da findet sich nicht so eine Monotonie ein. Die war eigentlich bloß in der 10. Klasse.“ (M1)

Hier treffen wir auf eine Aussage, die Neuners Vorgaben widerspiegelt, die er wie folgt bekräftigte: „Im systematischen Lernen, über logisch aufeinander aufbauende, ineinander greifende Erkenntnissschritte ...“ (Neuner 1978: 143) werden unter anderem wesentliche Erkenntnisse und Einsichten gewonnen. Dass das für Lehrende und Lernende langweilig sein könnte, war zu keinem Zeitpunkt als Möglichkeit in Betracht zu ziehen. Die Aussage der Lehrkraft macht aber deutlich, dass es offensichtlich genau die ökonomischen Themen und Inhalte sind, die Urheber der aufgetretenen Langeweile waren. Also genau die Schwerpunkte, die Neuner als wesentlich für die Erziehung der Kinder zu sozialistischen Persönlichkeiten erachtete (vgl. Kapitel 3.1).

Das bereits beschriebene Vorgehen bei der Gegenüberstellung der unterschiedlichen Wirtschaftssysteme und die gewählte Anordnung des Lehrstoffs im Rahmen des Themengebiets ‚Regionale Geographie des Auslands‘ liefert eine günstige Ausgangsbasis, um die verschiedenartigen ökonomischen und gesellschaftlichen

Gegensätze planmäßig zu verdeutlichen und den Schülerinnen und Schülern auf ihrem Weg zur allseits gebildeten sozialistischen Persönlichkeit die nötigen Begrifflichkeiten und Ansichten zu vermitteln. Diese Ansichten werden für die Klassenstufe 6 wie folgt beschrieben:

„Bei der Behandlung der sozialistischen Staaten werden die großen wirtschaftlichen Erfolge und die großen sozialen Veränderungen in diesen Ländern herausgearbeitet. Durch Vergleiche mit den behandelten kapitalistischen Staaten erhalten die Schüler erste begründete Einsichten in die Überlegenheit der sozialistischen Wirtschaft, der sozialistischen Gesellschaftsordnung“ (MfV 1968: 10).

Beispiele aus dem Geographielehrbuch für die 6. Klassen belegen diese Vorgehensweise. Mit Bezug auf die Wirtschaftsverflechtungen zwischen den kapitalistischen Staaten Europas heißt es:

„Von Jahr zu Jahr wächst die Wirtschaft und damit die Kraft der sozialistischen Staaten, verbessern sich die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen. Das Beispiel, das die sozialistische Staatengemeinschaft mit der Sowjetunion an der Spitze gibt, fürchten die Konzerne ganz besonders. Durch engeren Zusammenschluß wollen sie versuchen, den erfolgreichen Vormarsch des Sozialismus aufzuhalten“ (Marcinek-Kinzel et al. 1985: 67).

Zur wirtschaftlichen Lage in Großbritannien schreiben die Lehrbuchautoren:

„Die britischen Arbeiter, voran die Kumpel im Steinkohlenbergbau sowie die Hafen- und Werftarbeiter, kämpfen entschieden um die Erhaltung ihrer Arbeitsplätze und für die Verbesserung ihrer Arbeits- und Lebensverhältnisse. In zahlreichen Streiks haben sie den Konzernherren und der Regierung Zugeständnisse abgetrotzt. Doch umgekehrt nutzen die Kapitalisten ihre Macht immer wieder dazu aus, auch weiterhin Arbeiter zu entlassen und die Löhne zu drücken. Das zeigt wieder, daß unter kapitalistischen Besitz- und Machtverhältnissen die Arbeits- und Lebensbedingungen der Werktätigen nicht grundlegend verbessert werden können“ (ebd.: 59 f.).

In der Klassenstufe 6 wurden die sozialistischen und kapitalistischen Staaten nach länderkundlichem Schema behandelt.

Weiter heißt es im präzisierten Lehrplan für Geographie der Klasse 6:

„Damit wird der in Klasse 6 angestrebte Vergleich zwischen der sozialistischen und kapitalistischen Wirtschaft [...] weitergeführt, dringen die Schüler auf dieser Ebene anschaulich in die Vorteile der sozialistischen Gesellschaftsordnung ein“ (ebd.: 13). Dazu werden die Schülerinnen und Schüler bspw. durch suggestive

Aufgabenstellungen wie „Weise an der Entwicklung der sozialistischen Länder nach, daß sie alles zum Wohl ihrer Bürger tun!“ (Marcinek-Künzel et al. 1985: 101) oder „Begründe warum es dem kapitalistischen Staat nicht gelingt, die Rückständigkeit in Süditalien zu überwinden“ (ebd.: 86) angeleitet.

Auf keiner Seite der Lehrpläne und damit auch auf keiner Seite der Lehrbücher wird das Wort ‚Nachteil‘ jemals mit der sozialistischen Gesellschaftsordnung bzw. das Wort ‚Vorteil‘ mit der kapitalistischen Ordnung in Verbindung gebracht. Von einem Vergleich – einer gewichteten Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (DGfG 2020: 32) – kann also nur bedingt die Rede sein, da hier lediglich einseitig negative bzw. positive Eigenschaften thematisiert werden, um am Ende ein Ergebnis bzw. Fazit formulieren zu können, das nicht unbedingt den Ansichten der Schülerinnen und Schüler, aber mit Sicherheit den Vorgaben des Staatsapparates entspricht. Diese Zielstellungen werden auch noch 20 Jahre später in ähnlicher Ausführung im neuen letzten Lehrplan erscheinen (vgl. Kapitel 3.3.4.3), obwohl die sozialistische Welt zu diesem Zeitpunkt bereits eine zerfallende Welt ist. Wie sehr die Lehrpläne und Schulbücher Hand in Hand gehen, zeigt sich am folgenden Beispiel. Der Lehrplan für die Klasse 6 fordert u. a.:

„Es ist an der Herausbildung der Überzeugung zu arbeiten, daß in den kapitalistischen Staaten, insbesondere aber in Westdeutschland, das gesamte Leben von einer kleinen Anzahl Großkapitalisten beherrscht wird und alle wirtschaftlichen Maßnahmen und Gesetze den Interessen dieser Minderheit dienen“ (MfV 1968: 13).

Im Lehrbuch der Klassenstufe 6 aus dem Jahr 1985, das aber in 11. Auflage unverändert seit 1975 erschienen ist, steht:

„Die Kapitalisten in der BRD beherrschen nicht nur die Wirtschaft, auch die Regierung und deren Politik stehen weitgehend unter ihrem Einfluß. Alle von der Regierung erlassenen Gesetze dienen in erster Linie dazu, die Macht der Kapitalisten zu erhalten und zu vermehren. Die Macht ist in der Hand einer ganz kleinen Gruppe der reichsten Familien vereinigt“ (Marcinek-Kinzel et al. 1985: 9 f.).

Dieses Beispiel macht deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler keineswegs zu einem eigenen Urteil kommen sollen. Die Wortwahl macht eine negative Charakterisierung Westdeutschlands deutlich und bezieht sich dabei fast wortgleich auf die Inhalte des Lehrplans. Dabei mutet es gleichzeitig aus heutiger Sicht bizarr an, da sich die Macht in der DDR auch nur in den Händen einer Minderheit, dem Politbüro, befand, welches sich zudem nicht durch freie Wahlen an der Macht hielt wie etwa ‚Die Regierung(en)‘ in Westdeutschland. Es werden keine Gründe genannt, weshalb dennoch ‚die von den Kapitalisten gesteuerte Regierung‘ von einem Großteil der Menschen gewählt wurde. Auf die Inhalte der Lehrbücher und deren Auswahlkriterien wird ebenfalls im Kapitel 3.3.4.4 noch genauer ein-

gegangen, außerdem auf deren Stellenwert innerhalb des Geographieunterrichts in der DDR. Schon jetzt kann aber mit Sicherheit behauptet werden, dass die dem Fach Geographie aufgetragene Aufgabe, für die „Ausbildung des sozialistischen Bewußtseins und Charakters der Persönlichkeit“ (Meincke 1977: 2) der Schülerinnen und Schüler zu sorgen und dabei „die unter diesem Aspekt ausgewiesenen und ausprägenden Überzeugungen“ (ebd.) zu stärken, wesentliche Ursachen für die einseitige Betrachtung ökonomisch-geographischer Inhalte waren.

„Die Erziehung der Schüler wird nach dem proletarischen Internationalismus und sozialistischen Patriotismus ausgerichtet“ (Schlimme 1978: 11). Sprich, die internationale Solidarität des Proletariats mit dem Ziel den Kapitalismus zu Fall zu bringen, gepaart mit der Liebe zum Vaterland und der sozialistischen Staatengemeinschaft sollten die wesentlichen Identifizierungsfundamente für die heranwachsende Jugend bilden. Für das Fach Geographie macht Schlimme dies an der Erörterung aktueller ökonomisch-geographischer Probleme fest, die von den in den Dokumenten der Partei der Arbeiterklasse aufgezeigten wissenschaftlichen Erkenntnissen über die gesellschaftliche Entwicklung ausgehen. „Dadurch wird gesichert, daß die Schüler wissenschaftliche, parteiliche und lebensverbundene Kenntnisse über die politisch-ökonomisch-geographische Entwicklung in verschiedenen Territorien der Erde erhalten“ (Schlimme 1978: 11 f.). Als Resultat erschienen die Staaten, die der marxistisch-leninistischen Weltanschauung folgten, eben generell in einer besseren Darstellung als die Länder mit kapitalistischem Wirtschaftssystem.

3.3.4.2 Die Platzierung der Ideologie im Fach

Für das Fach Geographie bedeutete das zum Einen, dass sich ein werte- bzw. ideologiefreier Unterricht lediglich bei physisch-geographischen Themen realisieren ließ. Zum Anderen wird deutlich, dass durch die Vermittlung von Wissen, welches sich in enger Wechselwirkung mit den politischen Überzeugungen befand, das Verhalten der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klasse und später in der Gesellschaft dahingehend dirigiert werden sollte, dass diese auf der Grundlage des im Unterricht verbreiteten Weltbildes – oder des Bildes von der Welt – als sozialistische Persönlichkeiten agieren sollten. Das hieß auf der Basis der marxistisch-leninistischen Weltanschauung Entscheidungen treffen und „sich parteilich und offensiv mit falschen Meinungen [...] auseinandersetzen“ (Meincke 1977: 2). Wir treffen hier auf grundsätzlich nicht als schlecht zu beurteilende Fähigkeiten, wenn von bewusst zu treffenden Entscheidungen und dem Durchschauen gesellschaftlicher Zusammenhänge die Rede ist. Das Problem dabei ist jedoch der Zwang, dies durch die vorgehaltene ideologische Brille zu tun. Hauck liefert dafür ein sehr schönes Beispiel: „So setzt z. B. die Überzeugung, daß die Natur im Sozialismus zum Wohle und zum Nutzen der gesamten Gesellschaft

genutzt, geschützt und umgestaltet wird, während im Kapitalismus die Nutzung der Natur vom Profitstreben bestimmt wird, die Kenntnis solcher grundlegenden Gesetze wie des ökonomischen Grundgesetz des Sozialismus und das ökonomische Grundgesetz des Kapitalismus voraus“ (Hauck 1977: 23). Wer sich die Bilder verunreinigter Flüsse in der DDR ansieht und Aussagen von Einwohnern aus DDR-Industriestandorten wie Bitterfeld liest, weiß, dass Haucks Aussage so nicht zutreffend ist. Das wussten auch viele DDR-Bürger, aber durch die staatlich gelenkte Informationspolitik kam so etwas nie oder selten öffentlich zur Sprache. Das kommt einem Filter gleich, der aus objektiven Einschätzungen subjektive und aus unparteilichen Standpunkten parteiliche macht. Damit wird den Zielvorstellungen der SED bezüglich weltanschaulicher und moralischer Aspekte in die Hände gespielt. Die fachspezifischen Leitlinien der ideologischen Erziehung im Geographieunterricht beschreibt Meincke als Helfer, um ideologische Zusammenhänge zu ordnen und systematisch zu nutzen, sowie das Wissen entsprechend zu ordnen und die Wertungen und Standpunkte herauszubilden (Meincke 1977). Das heißt, die kognitiven Ziele – wie im Kapitel 3.3.4.3 noch vertiefend ausgeführt wird, sind die Geographielehrpläne der DDR in erster Linie auf die Vermittlung von Wissen ausgerichtet – und auch der geringere Anteil der instrumentalen Ziele orientieren sich an einzelnen Stundenthemen. Dabei legt sich die ideologische Zielorientierung umfassender auf ganze Stoffeinheiten und führt zu Verallgemeinerungen und Klassenzuordnungen, wie sie bspw. anhand des Vergleichs zwischen BRD und DDR bzw. sozialistischen und kapitalistischen Ländern erfolgt sind. Es wird nicht unterschieden zwischen den weitaus besseren Beziehungen der SED-Regierung zu Frankreich, welches als eines der ersten kapitalistischen Länder, die DDR völkerrechtlich anerkannte (www.deuframat.de, o. J.) und den schlechteren Beziehungen zur BRD, in deren Geographielehrbüchern noch in den 1980er Jahren die DDR neben den ehemaligen Ostgebieten jenseits der Oder als ostdeutsches Gebiet unter sowjetischer Verwaltung dargestellt wurde (KMK 1981).

Es ist nur von imperialistischen Staaten und der Ausbeutung von Minderheiten die Rede und – verallgemeinernd – die Unterlegenheit von deren Gesellschaftssystem das entscheidende Thema (Marcinek-Kinzel et al. 1985; Mirus et al. 1986; Schlimme 1989), um bei den Schülerinnen und Schülern die angestrebten „Grundauffassungen zu entwickeln bzw. zu vertiefen, zu festigen, auszubauen und auf immer neue Wissens- und Lebensbereiche anzuwenden“ (Honecker, M., zit. in Meincke 1977: 7). Das erklärt die Auswahl der einzelnen afrikanischen und amerikanischen Staaten in Klassenstufe 8 genauso wie die Ausarbeitung der ‚herausragenden Beziehungen und Bruderhilfen‘ zwischen den Staaten des RGW, wie sie in Klasse 10 im Lehrbuch dargestellt werden. Die ideologierelevanten Linien sind in den Lehrplänen aber nicht explizit ausgewiesen. Es war daher an den Lehrerinnen und Lehrern diese anhand des Potenzials der fachlichen Inhalte zu erfassen und dementsprechend einzubauen. Laut Hauck und Sahr ist diese ideologische Linienführung zum Beispiel eng mit dem Geographieunterricht der

7. Klasse verbunden, wo es zu der Gegenüberstellung der ökonomischen Leistungen von Sozialismus und Kapitalismus in Form eines Vergleichs des Wirtschaftswachstums von USA und Sowjetunion kommt (Hauck, Sahr 1977: 50 ff.). Dieser Wettbewerb der Systeme wird aber bereits – wie schon zuvor erwähnt – ein Jahr vorher in der Klassenstufe 6 bei der Gegenüberstellung der kapitalistischen und sozialistischen Länder Europas thematisiert. Im Fokus der Linienführung stehen in der 8. Jahrgangsstufe an erster Stelle die USA, gefolgt von Kuba und Australien. Dabei werden geschickt geschichtliche Hintergründe dieser Regionen begründend für den Ist-Zustand argumentativ im Sinne der jeweiligen ideologischen Ausrichtung herangezogen. Das macht die Verzahnung ideologisch belasteter Schulfächer an den Schulen der DDR deutlich. Dabei wird die vom Ministerium für Volksbildung abgesegnete inhaltliche Gestaltung der Lehrbücher sicherlich hilfreich gewesen sein. Dieser geringe Teil an Selbstbestimmung auf Seiten der Lehrkräfte führte aber dennoch zu einer unterschiedlichen ideologischen Anreicherung der Geographieschulstunden an den Schulen der DDR, wie anhand der Interviews ostdeutscher Geographielehrkräfte deutlich ausgeführt wird.

„Sollte man immer vom, vom jeweiligen konkreten Themenfeld abhängig machen. Manchmal bot sich’s an, da konnte man verknüpfen, manchmal eben nicht. Wenn ich jetzt sehe 11. Klasse hat also Klima und Klimafaktoren und und und, das haben wir damals in der 9. Klasse gemacht, ja. Dann hat sich das auf das Physische im Prinzip beschränkt. Da konnte man nicht irgendwie mit viel Wohlwollen dann staatsbürgerliche Erziehung, vielleicht noch in das Wetter mit reinbringen, ne. Ne, denn war das also klar getrennt. Aber in manchen ökonomischen Themenfeldern konnte man das Physische natürlich mit einbringen. Kein Problem, haben wir auch gemacht.“ (G3)

„Also man ist an andere Materialien nicht heran gekommen. Internet gab es sowieso noch nicht, aber es gab es auch sonst nicht, dass man an andere Materialien – weil sie gerade ansprechen Umwelt und so etwas – das war natürlich bekannt, weil wir hatten natürlich die Braunkohleegend, das wusste jeder. Und wir sind im Unterricht eigentlich auch darauf eingegangen und dass natürlich Materialien immer sehr gezählt ausgewählt wurden, das war dem Lehrer schon bewusst. Er hat es dann genutzt, oder er hat es nicht genutzt, die Freiheit hatte er natürlich.“ (H3)

„Der ideologische [...] ist der Teil, der [...] von den Schülern in meinem Gebiet nicht kommentiert wurde, da wir grundsätzlich sowieso mit westdeutschem Fernsehen aufgewachsen sind und die Meinung eh schon vorher feststand, bevor man damit konfrontiert wurde, also sozusagen dieser ‚Bildungsteil‘ dieser Aufgabe, sozusagen, wurde vom Schüler vernachlässigt in unseren Klassen, nicht beachtet und nur abgearbeitet. [...] deswegen gab’s auch

wenig ideologische Diskussion in dem Zusammenhang, weil [...] die Schüler in Geographie gar nicht so mitgemacht haben, weil sie ihr eigenes Weltbild sowieso schon hatten und deswegen denk' ich, dass dieser ideologische Teil relativ wenig Einfluss beim Schüler direkt hatte.“ (T2)

Wie Meincke 1977 richtig schlussfolgert, führt erst die Gruppierung der ideologischen mit den fachlichen Linien dazu, dass es den Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht wird, „... die erzieherischen Potenzen des anzueignenden Wissens zu erkennen und somit zu berücksichtigen“ (ebd.: 8). Doch das Erkennen ist nur eine Seite der Medaille. Wie wertvoll diese Medaille für die Erfüllung der Aufgabe, sozialistische Persönlichkeiten zu erziehen wirklich war, bemisst sich aber an der anderen Seite, nämlich die der Art und Weise der Berücksichtigung ideologiebehafteter Unterrichtsthemen. Hier gab es einen Ermessensspielraum der Lehrkräfte, und der hing von deren eigenen und offensichtlich auch von den Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler ab. Jene, die von der Ideologie überzeugt sind, werden Gründe finden, weshalb – um beim Beispiel der verschmutzten Flüsse zu bleiben – dieser Umweltschaden für eine erfolgreiche wirtschaftliche Perspektive in Kauf genommen werden muss. Weniger Überzeugte werden die Erkenntnis formulieren, dass sich die Umweltsünden und deren Ursachen im Sozialismus nur wenig von denen im Kapitalismus unterscheiden. Es darf an dieser Stelle auch nicht unerwähnt bleiben, dass in vielen Elternhäusern der Schülerinnen und Schüler andere Meinungen und Ansichten existierten als jene, die aufgrund der staatlichen Vorgaben im Unterricht vermittelt wurden.

Hauck und Sahr weisen deshalb explizit daraufhin, dass der Geographieunterricht durch genau diese Widersprüche, die aufgrund der „unwissenschaftlichen Erziehung im Elternhaus“ (Hauck, Sahr 1977: 34) und der im Unterricht vermittelten Kenntnisse entstehen, die Schülerinnen und Schüler motivieren sollte. Denn wenn sich ein Interesse für weltanschauliche Fragen bei ihnen entwickelt, gilt es sie genau dann abzuholen, um die hohe ideologische Relevanz geographischer Themen deutlich zu machen. Hauck und Sahr schildern diese Vorgänge anhand der Stundeninhalte der Klassenstufe 8 sehr ausführlich, in dem sie auf die unterschiedlich hohe Ideologierelevanz verschiedener Stundeninhalte verweisen. So haben die erdgeschichtliche Entwicklung oder die Oberflächenstrukturen Angolas weniger ideologierelevante Anknüpfungspunkte vorzuweisen als zum Beispiel die koloniale Geschichte des Landes oder des gesamten afrikanischen Kontinents. Es klang bereits im Kapitel 3.3.2 an, dass eine erfolgreiche Überzeugungsarbeit bei Schülerinnen und Schülern im jüngeren Lebensalter einfacher umzusetzen ist als bei älteren Kindern. Daher erscheint es sinnvoll, dass im Geographieunterricht der Klasse 5 angestrebt wird, den Kindern die Vorteile eines Lebens in der DDR sowie die Oberflächenformen des Landes näher zu bringen, damit sich die Heranwachsenden mit ihrem Land besser identifizieren. Dabei waren die Lehrbücher und Lehrpläne eine nicht zu unterschätzende Stütze der stofflichen Vermittlung.

„Mir war nen Inhalt vorgegeben, nen Rahmenlehrplan, nen Lehrplan, nicht Rahmenlehrplan, nen Lehrplan war mir vorgegeben, den ich abzuarbeiten hatte, mit bestimmten Inhalten untersetzt. So wie ja jetzt auch curriculare Vorgaben sind. mit bestimmten Inhalten untersetzt. Und dann haben wir uns eigentlich an das Lehrbuch gehalten, weil da ja viele Dinge drin waren.“ (H2)

„Ich habe mich vorbereitet – insofern: a) das Lehrbuch musste man ja kennen, man musste den Schulplan kennen, den Lehrplan und ich habe auch Fachzeitschriften gelesen.“ (B3)

„Wenn aber gewisse Normen sich eingeschliffen hatten, dann das Unterrichtsgespräch, dann natürlich das Verwenden der Schülertätigkeit, vor allen Dingen beim Arbeiten, Auseinandersetzen mit Texten, überwiegend natürlich aus'm Lehrbuch.“ (F1)

In Bezug auf die nationale Frage hatte der Geographieunterricht eine ähnliche Suggestivfunktion inne wie die Fächer Staatsbürgerkunde und Geschichte. Die DDR sollte von Seiten der Schülerinnen und Schüler stets als ein Teil der Gemeinschaft der RGW-Staaten bzw. des Warschauer Paktes gesehen werden. Sie sollten erkennen, „daß die Zukunft ihres Vaterlandes nur dann gesichert ist, wenn es sich fest in die sozialistische Staatengemeinschaft einordnet“ (Wölfel 1977: 68). So konnte glaubwürdig von einer Weltanschauung die Rede sein, indem deutlich gemacht wurde, dass die DDR kein Einzelkämpfer, sondern ein Teil eines großen Ganzen sei. Wölfel bezeichnet es als die „Erziehung zum sozialistischen Internationalismus und sozialistischen Patriotismus im Geographieunterricht“ (ebd.). Diese Erziehung zum sozialistischen Internationalismus zieht sich auch durch die Lehrpläne und unterstützt dabei das Zusammenwirken der unterschiedlichen Fächer von der 1. bis zur 11. Klassenstufe (ebd.). Die thematische und methodische Ausrichtung der Stundeninhalte folgt den von den Lehrplänen vorgegebenen Wissenssystemen und Fähigkeiten, die als Grundlage für die Überzeugungsarbeit in der Schule für das jeweilige Fach dienen. Nicht fixierbare Faktoren, wie die individuellen Einstellungen der Lehrkräfte bzw. Familien, die sich aus gesammelten gesellschaftlichen und sozialen Erfahrungen ergeben, können nicht durch die Lehrpläne, sondern müssen von den unterrichtenden Lehrkräften aufgegriffen werden. Folglich ergaben sich auch hier Spielräume für die Lehrerinnen und Lehrer.

Das erreichte Niveau des sozialistischen Bewusstseins ist nur ein Teil der Überzeugungsbildung. Auch wenn es sich aus dieser Begrifflichkeit nur schwer ablesen lässt, umfasst die Wissensaneignung im Rahmen der Überzeugungsbildung auch das Fachwissen physisch-geographischer Inhalte und die Fähigkeit, gelerntes Wissen auf andere Regionen anzuwenden. Hauck und Sahr verdeutlichen das am Beispiel der Planungseinheiten der 8. Jahrgangsstufe.

Wie in Abbildung 3 ersichtlich wird, ist die stoffliche Grundlage der 8. Jahrgangsstufe im Wesentlichen physisch-geographischer Natur. Das W kennzeichnet den Bereich der Wissensaneignung, dem auf den Folgeseiten noch weitere folgen. Diese wechseln sich mit F gekennzeichneten Abschnitten ab, die sich der Vermittlung von Fähigkeiten zuwenden. Hier finden sich u. a. methodische Vorgaben, wie das Auswerten physischer Karten, die Analyse von Reliefprofilen oder das Anfertigen derselben. Hauck und Sahrs Ausführungen machen deutlich, dass es sich trotz der ideologischen Eingriffe in das Fach um ein naturwissenschaftliches Fach an den Oberschulen der DDR gehandelt hat. Die naturwissenschaftliche Ausbildung entspricht nicht weniger dem Anspruch des Systems, allseits gebildete sozialistische Persönlichkeiten hervorzubringen, und wird auch heute noch von ostdeutschen Geographielehrkräften als sehr gut, ja sogar teilweise besser als heute betitelt:

„Also bestimmte Dinge, sind wir halt anders rangegangen; ich finde einfach methodisch waren wir viel besser ausgebildet und das hat sich immer sofort auf die Schüler ausgewirkt.“ (P1)

„Und ich möchte auch behaupten, dass das gesamte Wissensniveau [...] wünschenswert gewesen wäre. [...] Also für mich ist das Allgemeinwissen unserer jungen Leute sehr, sehr flach. ... und das ist ein bisschen traurig, denn da beginnt der Teufelskreis.“ (L1)

Bemängelt wird die Art und Weise der Ausbildung der Lehrkräfte ebenso wie die Wissensvermittlung an den Schulen. Dabei ist zu berücksichtigen, welchen Anspruch die Befragten von Wissen und Methodik haben. Die Lehrpläne in der DDR waren in erster Linie auf die Wissensvermittlung ausgelegt. Dagegen blieben die Selbstaneignung und Vernetzung dieses Wissens auf der Strecke. Befragt man ehemalige Schülerinnen und Schüler nach ihren Erinnerungen aus dem Geographieunterricht an den Schulen der DDR, kann eine Vielzahl von ihnen zwar noch genau die Standorte bestimmter Bodenschätze und Industriezweige benennen, jedoch keine Auskunft darüber geben, wieso sich diese gerade an diesen Standorten befunden haben bzw. welche wirtschaftliche Gewichtung dieselben hatten.

„Woran ich mich auch noch erinnern kann, das waren immer diese Symbole von den Industriezweigen, Nahrungsmittelindustrie, Chemische Industrie, aber dass das nie konkretisiert wurde. Maschinenbau, Metallindustrie, aber dass nie gesagt wurde, was? Man hat dann in diesen Städten und Ballungszentren immer diese Dinger rein gemalt, aber das war alles egal.“ (R2)

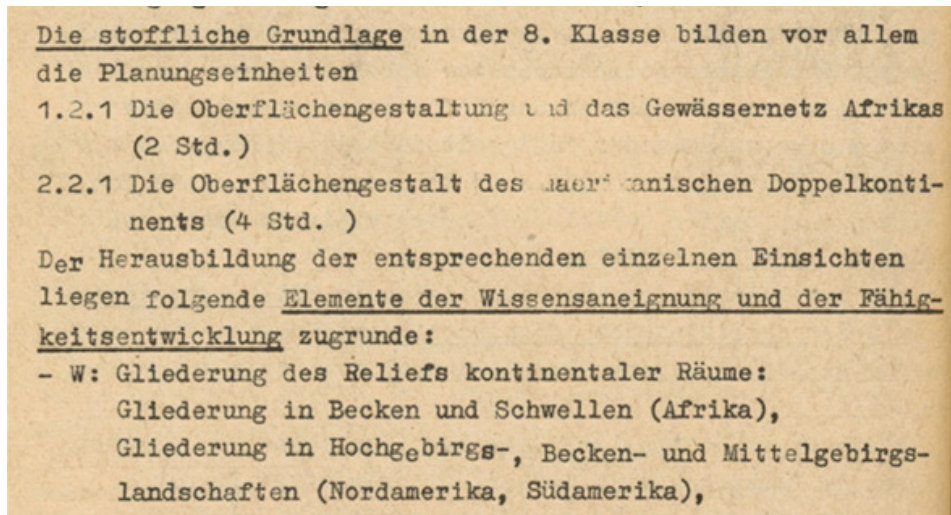


Abb. 3: Die stoffliche Grundlage der 8.Klasse (Quelle: Hauck und Sahr 1977: 42)

Den von den Lehrplänen verursachten Mangel an Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler selbstständig unterschiedliche Themeninhalte miteinander in Verbindung zu bringen, wird das Folgekapitel genauer durchleuchten. Aber schon jetzt ist nachvollziehbar, dass Budke (2010) sich zu der Schlussfolgerung veranlasst sieht, dass eine in der DDR „in der Geographiemethodik geforderte Einheit von ‚Verstehen‘, ‚Werten‘ und ‚Handeln‘ (u. a. Barth 1980) [...] demnach in der Unterrichtspraxis nur selten zu beobachten“ (ebd.: 237) war. Die Schülerinnen und Schüler mussten lediglich anhand von Schulbuchaufgaben (vgl. Kapitel 3.3.4.4) oft vom Klassenstandpunkt her vorgefertigte Suggestivfragen und Meinungen beantworten bzw. bewerten. Diese führten unweigerlich auf ein vorbestimmtes Ergebnis hin, welches immerhin noch unter der Berücksichtigung geographischer Kenntnisse von Seiten der Lernenden begründet werden durfte. Deshalb konnte der von Kirchhöfer (1994) angesprochene Bezug zur Erfahrungswelt (vgl. Kapitel 3.3.3) nicht dem Ansinnen der politischen Führung entsprechen, da sich die reale Erfahrungswelt der angesprochenen Personenkreise nicht mit den dargestellten und suggestiven Inhalten der Lehrbücher und Lehrpläne deckte, sondern – im Gegenteil – oftmals sogar im Widerspruch dazu lag.

„... und da hat sich mein Bild vom Kapitalismus also auch verschoben, ich hatte ja Bekannte und Verwandte im Westen. Und deswegen habe ich auch manchmal, wenn die in der Schule was erzählt haben, gedacht, hä – was erzählt die so, das stimmt überhaupt nicht.“ (B1)

„Ich denke mal, da ich im grenznahen Bereich gewohnt habe, waren ja viele Schüler recht gut informiert. Und wir müssen auch einfach sagen, dass es auch zwei verschiedene Schuhe sind – einmal der offizielle Teil im Unterricht, wo sich die Schüler zurückgehalten haben, und dann die Familie.“ (B3)

„Die Medienpräsenz. Das, das Beobachten, das Besichtigen von zwei verschiedenen Seiten. Das war 'ne Herausforderung, aber auch'n ungeheurer Vorteil. Also wenn wir Schülergruppen, Schüleraustausch bei uns an der Schule hatten, aus'm Raum Dresden [...] oder aus'm Gebiet um Greifswald heraus, das waren dann teilweise in den Erfahrungswerten der Schüler teilweise ganz unterschiedliche Dinge, wo unsere Berliner Schüler, sagen wir mal, viel weitsichtiger und viel kritischer durchaus waren.“ (F1)

3.3.4.3 Der Einfluss des Lehrplans auf den Geographieunterricht

„Lehrpläne in Deutschland heben sich, ganz gleich, ob sie in der DDR oder in der BRD entstanden sind, von denen anderer Länder [...] durch Lernzielnormierungen ab, welche häufig dazu tendieren, höchste politische, ethische oder religiöse Bildungsvorstellungen mit ganz und gar trivialen, weithin üblichen Unterrichtsinhalten in merkwürdige Verbindung zu bringen“ (Benner, Sladek 1995: 190).

Bevor die Aussagen des Eingangszitats einer genaueren Betrachtung unterzogen werden, gilt es zu verdeutlichen, was Lehrpläne auszeichnet, welche Aufgabe(n) sie erfüllen sollen und inwieweit sie die Struktur und den Verlauf der Unterrichtsstunden tatsächlich beeinflussen.

Lehrpläne enthalten verbindliche Vorgaben, welche Themen und Inhalte in den einzelnen Schulfächern behandelt werden sollen. An diese inhaltlichen Vorgaben sind Lernziele geknüpft, die auf verschiedenen Ebenen die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, deren Fähigkeit selbständig zu denken und Entscheidungen zu treffen, den Umgang miteinander und die Auseinandersetzung mit anderen Meinungen und Kulturen zu verwirklichen, anregen sollen. Lehrpläne sind aber auch stets ein Spiegel der Gesellschaft, innerhalb derer sie erstellt werden.

„Die Fragen nach den relevanten Kriterien, nach denen die Inhalte ausgewählt werden, nach den Zielsetzungen die verfolgt werden, nach der Anordnung der Inhalte und nach der vorgeschriebene Verbindlichkeit für die LehrerInnen werden in Abhängigkeit von den jeweiligen geistigen und politischen Kräften einer Gesellschaft beantwortet“ (Budke, 2010: 81).

Das erklärt zunächst die Feststellung im Eingangszitat, dass sich Lehrpläne verschiedener Länder voneinander abheben. Im Falle der BRD ist dies sogar zwischen den einzelnen Bundesländern bis heute der Fall. In der DDR galten die jeweiligen Lehrpläne für die einzelnen Fächer und Jahrgangsstufen landesweit. Sie enthielten Themenvorgaben und gaben auch an, welcher Stundenumfang

jedem einzelnen Thema zugewiesen wird. Um das vorgeschriebene Soll innerhalb des entsprechenden Schuljahres zu erreichen, waren die Lehrerinnen und Lehrer sehr stark an diese Vorgaben gebunden, weshalb die Frage nach pädagogischer Freiheit von einer befragten Lehrkraft unter Gelächter beantwortet wurde:

„Ja, pädagogische Freiheiten (lacht), wenn man jetzt nach den Plänen gehen würde, kaum. Die waren also eng gefasst. Und man konnte, man konnte trotzdem, wenn man genügend Informationen hatte, hätte man Schwerpunkte dahin verlegen können und Schwerpunkte dahin, aber wie gesagt, der Lehrplan, der sollte schon abgearbeitet werden.“ (G3)

Wurde vom zeitlichen Rahmen bzw. den entsprechenden Vorgaben der Lehrpläne abgewichen, war es nicht selten, dass sich die Lehrkräfte, je nach Ausmaß des (teils auch inhaltlichen) Rückstands, vor der Schulleitung dazu äußern und rechtfertigen mussten, wie die folgende Aussage belegt:

„Also ich war immer, also mein Direktor hat zum Beispiel uns mehrfach kontrolliert, der saß einfach hinten drin. [...] Es ist natürlich auch immer mal vorgekommen, dass man nicht so hundertprozentig vorbereitet war, alles schriftlich und so. [...] Ja, dann haben wir bei den Schulleitern entsprechend dann. Damals wurden wir ja, wurde ja alles schriftlich festgehalten und dann hat er irgendwann gesagt, deine Unterrichtstätigkeit ist okay, und dann hat er uns irgendwann in Ruhe gelassen, über mehrere Jahre und dann kam er auch nicht mehr.“ (G3)

Wie Abbildung 4 am Beispiel der 11. Klassenstufe sehr deutlich zeigt, gaben die Lehrpläne den zeitlichen Takt ganz genau vor, so dass man sagen kann, dass annähernd überall in der DDR in ein und derselben Woche nahezu die gleichen Stunden in den gleichen Fächern in den gleichen Jahrgangsstufen unterrichtet wurden. Vielleicht lag eine Schule wegen Krankheit der Lehrkraft oder eines Wandertages eine Stunde zurück, aber grundsätzlich war das Korsett so eng geschnürt, dass die Kinder einer Familie, die ihren Wohnort von Rostock nach Suhl verlegt hätte, in ihren Heften bereits die gleichen Inhalte hätten vorweisen können wie die Mitschüler am neuen Wohnort. Die Lehrpläne und deren Inhalte und Themen, aber vor allem deren Zielformulierungen bezüglich des Lehrens und Lernens, bildeten neben den Schulgesetzen eine der Hauptsäulen für eine Verzahnung der staatlichen Vorgaben im Sinne der marxistisch-leninistischen Ideologie in der DDR, was die zuvor zitierte Aussage Budkes in Bezug auf die Abhängigkeit der Lehrpläne von den politischen Kräften eines Landes stützt. Auch Benner und Sladek verweisen bereits 15 Jahre früher darauf, dass eine Prüfung und Beurteilung von Lernzielen nicht erfolgen sollte, ohne zu hinterfragen, unter welchen Bedingungen und in welcher Form Aussagen und Wertungen dazu entstanden

sind (ebd. 1995: 192). Dabei machen sie ausdrücklich klar, dass Aussagen dieser Art niemals werturteilsfrei seien und sich auch niemals losgelöst von jeglicher Empirie bewegen würden.

Klasse 11		
1.	Entwicklung und Struktur der Lithosphäre	15 Stunden
1.1.	Grundzüge der geologischen Entwicklung der Lithosphäre	6 Stunden
1.2.	Entstehung, Lagerung und Vorräte von Bodenschätzen	9 Stunden
2.	Geographische Zonen der Erde	16 Stunden
2.1.	Klimagenetische Prozesse und Faktoren, Grundgesetze für die räumliche Verteilung der Hauptklimaelemente Lufttemperatur und Niederschlag	9 Stunden
2.2.	Natürliche Verhältnisse in den geographischen Zonen	7 Stunden

Abb. 4: Stoffübersicht der Klassenstufe 11, Quelle: Volk und Wissen 1988: 8

Gleichzeitig wird auch bei den Lehrplänen der DDR besonders deutlich, wie sehr sich die Bildungseinrichtungen in Abhängigkeit von den Intentionen der politischen Führung des Landes befanden und wie stark der politisch-gesellschaftliche Anspruch von Seiten der SED hier Eingang findet. Ein Beispiel aus einem Lehrplan des Faches Biologie kann hier stellvertretend vorgetragen werden: „Durch den Unterricht soll in den Schülern auch das Gefühl und die Einsicht geweckt werden, daß nur die sozialistische Gesellschaft die werktätigen Menschen zur wirklichen Freiheit führt. Dieses Gefühl und diese Einsicht sollen sich im aktiven Wollen zeigen, der Gesellschaft nützlich zu sein und an ihrer Entwicklung tatkräftig mitzuarbeiten“ (Lehrplan zit. in Benner, Sladek 1995: 190). Auch der Lehrplan des Faches Geographie kann dabei stellvertretend für die unzähligen Manifestationen der staatlichen Lehrpläne gelten, die allesamt im Auftrag des Ministeriums für Volksbildung erarbeitet, geprüft und auf dieser Ebene abgesegnet und für den Ausbildungsbetrieb an den Oberschulen zugelassen wurden. Diese sollten helfen, das Bild der ‚allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit‘ zu zeichnen und direkt am Lernenden das Idealbild des neuen Menschen zu schaffen. Der relevante Lehrplan für das Fach Geographie beruht auf einer Konzeption, die in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften unter der Verantwortung einer Arbeitsgruppe ‚Geographie‘ entstand, zusammengesetzt aus Geographiedidaktikerinnen und -didaktiker der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten (Budke 2010: 81 ff.). Nach Vorlage dieses Konzepts beim Ministerium wurde es in Form von Lehrplänen für den Schulbetrieb an den POS und EOS der DDR auf den Weg gebracht. Wie alle anderen Lehrpläne für ihre Fächer auch, war dieser Lehrplan für den Geographieunterricht das entscheidende richtungsweisende Element für die Gestaltung, den Aufbau und die inhaltliche Ausrichtung des Faches. Er war

verbindlich und es galt ihn von Seiten der Lehrkräfte nahezu passgenau Stunde für Stunde umzusetzen. Er ist die Ursache für die geringen Spielräume, die direkt oder indirekt in den in dieser Arbeit aufgeführten Aussagen von ostdeutschen Geographielehrerinnen und -lehrern wiederholt zur Sprache gekommen sind. Die Lehrbücher als eines der am häufigsten im Geographieunterricht der DDR eingesetzten Medien (ebd.: 106) folgten in ihrer inhaltlichen Struktur dem Lehrplan, so dass auch hier nur wenige Ausweichmöglichkeiten für die Lehrkräfte zur Verfügung standen, wenn sie die ideologische und politische Färbung der Inhalte mildern wollten.

„So hatten wir nur ein Buch und das war unsere Bibel, sage ich mal so, und nach dem sind wir gegangen. Und da kann ich das dann nur noch gut vermitteln oder schlecht.“ (P1)

Budke (2010: 81 ff.) hat eine umfangreiche Lehrplananalyse für den Geographieunterricht in der DDR vorgelegt und kommt zu dem Ergebnis, dass sämtliche Lehrpläne der verschiedenen Klassenstufen ihre Schwerpunkte auf die fachlichen Ziele legten, denen die erzieherischen Ziele angegliedert wurden. Das wird auch durch Aussagen von den befragten Geographielehrkräften bestätigt:

„Wir sind ja sehr wissensorientiert ausgebildet worden, also dass wir Wissensvermittler sind, ... so habe ich's selber erfahren und so habe ich's dann auch weitergegeben.“ (L1)

„Präsentation im Sinne von Gruppenarbeit, äh, Darstellungen von Schülern, meinetwegen, ne Konferenz simuliert oder Rollenspiele, so was gab's nicht, und so was wurde auch nicht zensiert. Also es reduzierte sich mehr auf das Abfragen von Gelerntem.“ (K2)

Den instrumentalen Lernzielen wurden in den Lehrplänen nur wenige Sätze gewidmet und soziale Ziele kamen nur gering bzw. in manchen Klassenstufen gar nicht vor (Budke 2010: 86 ff.). Schlimme schreibt „Die Vermittlung exakten geographischen Wissens ist eng verknüpft mit der Entwicklung des *Könnens* der Schüler, Landschaften, Wirtschafts- und Lebensgebiete zu analysieren und zu charakterisieren. Die Schüler erwerben Fähigkeiten und Fertigkeiten, Informationen aus Karten, Diagrammen [...] und Schemata zu entnehmen und aufgabengerecht zu verarbeiten [...] und – bezogen auf gesellschaftliche Sachverhalte – parteilich zu werten“ (Schlimme 1989: 9, Hervorhebung im Original). Das klingt zwar nach einer ausgewogenen Verknüpfung von kognitiven mit instrumentalen Lernzielen bzw. verstärkt die kursive Darstellung des Wortes ‚Können‘ noch den Eindruck, dass diesem eine herausragende Stellung zugeschrieben wird. Jedoch macht die Charakterisierung einer aufgabengerechten Verarbeitung deutlich, dass diese

beschriebene Entwicklung des Könnens an Vorgaben gebunden ist. Schon mehrmals wurde in dieser Arbeit deutlich gemacht, woher diese Vorgaben kamen und wie viel Spielräume sie zuließen. Auch macht das Adjektiv ‚parteilich‘ die Ausrichtung der Ergebnisse der Verknüpfungen zwischen kognitiven und instrumentalen Lernzielen deutlich. Im kommunistischen Sprachgebrauch steht es für das bewusste oder unbewusste Vertreten der Interessen einer bestimmten Klasse (www.duden.de), was auf dem Gebiet der DDR einem Vertreten der Ansichten der Partei der Arbeiterklasse und des Sozialismus und einem entsprechendem Handeln (Schlimme 1989: 9) entspricht. Deutlicher drückt sich Schlimme einen Absatz später aus, wo er die Parteilichkeit klar definiert mit den Worten „... mit der Befähigung zu parteilichem Werten leiste das Fach Geographie zugleich einen bedeutsamen spezifischen Beitrag zur Herausstellungen eines *wissenschaftlichen Weltbildes* der Schüler und zur Festigung ihres „*klassenmäßigen Standpunktes*“ (Schlimme 1989: 9, Hervorhebung im Original). Es ist bezeichnend, dass schon 20 Jahre früher die Formulierungen ähnlich waren, was den starren Charakter der Strukturen innerhalb der DDR unterstreicht: „Die Schüler lernen das Leben der Menschen in den kapitalistischen Ländern kennen, lernen unterscheiden zwischen Herrschenden und Beherrschten, zwischen Ausbeutern und Ausgebeuteten. [...] Eine wesentliche Aufgabe der erzieherischen Auswertung des Stoffes besteht darin, durch Einsichten in Zusammenhänge und durch emotionale Einwirkung die Schüler zu einer parteilichen Haltung zu erziehen“ (MfV 1968: 11). Was lässt sich daraus schließen? Auf Stoffvermittlung angelegte Lehrpläne, die gleichzeitig nur geringfügig auf Lebensgestaltung und die Ausprägung von Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ausgelegt sind, können langfristig und unverändert eine Unmenge an Wortwissen¹² erzeugen, versagen aber bei der Aufgabe, den Lernenden ein Helfer dafür zu sein, das Gelernte in verschiedenen Lebenssituationen auch sinnverwertend und zielgerichtet anwenden zu können. Die pädagogische Ausrichtung der Geographielehrpläne (und auch der Pläne anderer Fächer) erzeugte keine Wechselwirkung zwischen den Schülerinnen und Schülern mit der sie umgebenen Gesellschaft. Nicht umsonst bitten Benner und Sladek 1995 die westliche freie Welt darum, sich doch endlich dessen bewusst zu werden, wie sehr sie sich – im Vergleich zu den im „kommunistischen Osten durch die Dekrete einer staatlich privilegierten ‚Wissenschaft‘ zum Verstummen“ (ebd.: 195) verurteilten gesellschaftlichen Gegensätze – daran erfreuen kann, diese Gegensätze ungestört thematisieren und vortragen zu können. Dadurch kann der Gefahr einer ideologischen Vereinnahmung der Bildung vorgebeugt werden, da die offene Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen und Widersprüchen durch die heranwachsende Generation eben diese „in den

12 Bewusst wird an dieser Stelle nicht von Fachwissen gesprochen, denn diesem liegt auch die Fachkompetenz zugrunde, von der nur dann gesprochen werden kann, wenn die – in diesem Fall – kompetente Geographielehrkraft in der Lage ist, die Fachkenntnisse und Fertigkeiten in sachbezogenen Fällen selbstständig und eigenverantwortlich zu bewältigen und anzuwenden. Darauf zielten die Lehrpläne für das Fach Geographie in der DDR aber nicht ab (vgl. Budke 2010: 86 ff.).

Diskurs über Fragen der Vermittlung von Wissen, Beurteilung des Wissens und Handelns einführt“ (ebd.: 196). Bei den DDR-Lehrplänen endet der Diskurs meist bei den Fragen zur Vermittlung des Wissens bzw. erlauben sie eine Beurteilung des Wissens nur in einem vorgeschriebenen Erkenntnisprozess der suggestiv die Denkrichtung vorgibt, was sich schlussendlich auch in den Aufgabenstellungen in den Lehrbüchern (vgl. Kapitel 3.3.4.4) widerspiegelt.

Positiv ist hervorzuheben, dass die Inhalte der Lehrpläne auch mit Inhalten anderer naturwissenschaftlicher Fächer in Beziehung gebracht werden konnten (Schlimme 1989: 18), was auch von einer der befragten ostdeutschen Lehrkräfte bestätigt wird:

„Und nicht nur in dem Fach, sondern jedes Fach hatte die Kontinuität – und deshalb konnte ich, wenn ich, sagen wir mal, Eisenhüttenstadt gelernt habe; mit Hochofen und Eisen – Stahlerstellung, dann konnte ich das anwenden für andere Länder und ich habe das im Chemieunterricht auch gehabt. Ich wusste, was im Hochofen passiert – auf Grund der Chemie. Aber heute wissen die das nicht mehr und wenn ich das in Geographie behandeln will, müsste ich noch mal erklären [...]“ (P1).

Da Schlimme (1989: 18) von den „anderen naturwissenschaftlichen Fächern“ schreibt, wird auch hier deutlich, dass das Fach Geographie trotz des hohen Anteils an ideologisch-politisch angereicherten Themen den Naturwissenschaften zugeordnet wurde. Auch lässt sich diese ehemalige Zuordnung im Denken der Lehrkräfte, die in der DDR unterrichteten, noch immer nachweisen:

„Leider muss ich feststellen, dass nach der Wende der physisch-geographische Anteil zurückgenommen wurde, also sehr stark zurückgeschraubt worden ist. Deswegen habe ich ja gesagt, wir müssen auf jeden Fall im Sek II Plan auch wieder Teile der physischen Geographie wieder mit drin haben.“ (W3)

„Ja, das ist, ich sag mal, wir haben’s ja noch als Naturwissenschaft studiert und jetzt is es ja im Prinzip in den gesellschaftswissenschaftlichen Bereich mit eingeordnet, was natürlich bei uns mitunter auf’n bisschen na ja Widerstand stößt, weil man also sehr viel diese, na ja, naturräumliche Komponente in den Hintergrund gedrängt hat, was uns eigentlich nicht so gefällt. Und dadurch ist das jetzt natürlich’n bisschen anderer Stellenwert.“ (W1)

Die Veränderung des Faches zum Nachteil der naturräumlichen – sprich der physisch-geographischen – Komponente, sorgt also auch knapp 3 Dekaden nach der Wiedervereinigung für Missfallen. Daraus lässt sich ableiten, dass diesem geografischen Fachgebiet offenbar eine größere Zuneigung zuteilwird als dem gesellschaftswissenschaftlichen Teil. Dann führt diese Lehrkraft noch weiter

aus, dass man etwa Afrika damals unter einem ganz anderen Aspekt als heute behandelt hätte. Auf Nachfrage, wie dieser Aspekt ausgesehen hätte, kam aber kurioserweise die folgende Antwort:

„Naja, früher hat man’s dann auch so politisch zugeordnet und die Länder konnten den sozialistischen Weg einschlagen oder so und das ist nun ja heute überhaupt nicht mehr so im Fach.“ (W1)

An dieser Stelle soll nicht diskutiert werden, inwiefern sich die gegenwärtige Behandlung des afrikanischen Kontinents von der in der DDR unterscheidet. Jedoch lassen die Aussagen, den Aspekt der Behandlung Afrikas im Geographieunterricht in der DDR betreffend, nicht auf eine naturwissenschaftliche, sondern eine politische Ausrichtung des Faches schließen. So ist es nicht verwunderlich, dass Schlimme auch zu gesellschaftswissenschaftlichen Fächern eine Verbindung ziehen kann: „Bei der Behandlung ökonomisch-geographischer Erscheinungen und Prozesse lassen sich enge Beziehungen zu den Fächern Staatsbürgerkunde, Geschichte und Einführung in die sozialistische Produktion herstellen.“ (Schlimme 1989: 19). Diese engen Beziehungen zeigen sich auch auf administrativer Ebene, denn in der APW – in der Schlimme als Leiter für die Sektion Geographie tätig war – waren die Fächer Geographie, Geschichte und Staatsbürgerkunde zwar jeweils unter eigenständiger Leitung vertreten. Jedoch lagen sie seit der Gründung der APW, 1970, bis zu deren Auflösung, 1990, in der Verantwortung des Direktors des Instituts für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht in der APW, dem gleichzeitig auch das Ressort „Politisch-ideologische Erziehung“ unterstellt war (Malycha 2008: 76). Dieses Institut entwarf „gemeinsam mit [...] Kooperationspartnern an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen die in der DDR verwendeten Lehrpläne sowie eine Vielzahl von Unterrichtsmitteln bzw. Unterrichtshilfen für die Lehrer“ (ebd.: 97) des Faches Geographie. So eindeutig war die Zuordnung des Faches Geographie in der DDR dann offenbar doch nicht. Zumindest wurde auf unterschiedlichen administrativen Ebenen anscheinend eine unterschiedliche Gewichtung der fachlichen Anteile vorgenommen. Es ist nachvollziehbar wenig verwunderlich, dass man in der APW und im Ministerium für Volksbildung der politischen Komponente, dieses auch naturwissenschaftlichen Faches das größere Augenmerk angedeihen ließ.

Die Partnerschaft der Geographie zum Fach Geschichte wurde schon angesprochen und aufgeführt. In erster Linie trafen die Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht in der DDR vermehrt ab der 7. Klasse auf historisch-geographische Sachverhalte, mit denen die gegenwärtige Lage verschiedener Bevölkerungsgruppen, meist im Zusammenhang mit der Behandlung afrikanischer oder lateinamerikanischer Staaten und deren Benachteiligung durch „die aggressive Politik imperialistischer Mächte und ihre Ursachen und menschenfeindlichen Wirkungen“ (ebd.: 19), begründet wurde. Speziell in der 9. Klassenstufe, wo im

Geographieunterricht ausschließlich physisch-geographische Inhalte behandelt wurden, sprangen Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht in die Bresche, um die ideologische Überzeugungsarbeit nicht zu minimieren (Hauck, Sahr 1977: 60). Die Grundstruktur für die ideologische Linienführung (Hauck, Sahr 1977: 41, 50) lässt sich in den Geographielehrplänen wie folgt nachvollziehen: In den Klassenstufen 6, 7 und 8 lernen die Schülerinnen und Schüler die gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse einzelner Staaten auf den verschiedenen Kontinenten kennen und vergleichen in diesem Zusammenhang die sozialistischen mit den kapitalistischen Ländern. Suggestiv wird deutlich gemacht, dass der Schlüssel zum Erfolg in der Zugehörigkeit zur bzw. der Integration in die sozialistische Staatengemeinschaft liegt. Nach einem einjährigen Exkurs in ausschließlich naturwissenschaftliche Themen in Klassenstufe 9, folgt in Klasse 10 eine entscheidende Vertiefung der Frage nach der sozialistischen Integration „als den Prozeß der immer engeren Verflechtung der nationalen Volkswirtschaften mit dem wissenschaftlich-technischen und ökonomischen Potenzial der Sowjetunion“ (Wölfel 1977: 71), um einen schnellen Anstieg „des materiellen und kulturellen Lebensniveaus der Bevölkerung in allen sozialistischen Ländern“ (ebd.) zu erreichen.

Die Steigbügelhalter für das Erreichen der in den Lehrplänen verfassten Vorgaben für die thematische Ausrichtung der Unterrichtsstunden stellten die Lehrbücher dar. Mit ihnen treffen die Schülerinnen und Schüler erstmalig auf die an sie gestellten Anforderungen und die vorgegebene ideologische Sichtweise im Rahmen des entsprechenden Fachunterrichts.

3.3.4.4 Der Einfluss des Lehrbuchs auf den Geographieunterricht

Die Lehrbücher für den Unterricht an den Schulen der DDR wurden allesamt vom Volk und Wissen Verlag unter der Kontrolle des Ministeriums für Volksbildung herausgegeben und in erster Linie von Hochschuldozentinnen und -dozenten verfasst, wobei sich jede Pädagogische Hochschule bzw. Universität der DDR dabei auf eine Klassenstufe spezialisierte:

„Und jedes Institut hatte einen Chef. Und diese Chefs haben zusammen bestimmt, was in der Forschung gemacht wird. Und jedes Institut hatte eine eigene Forschungsrichtung. [...] Später haben sie dann nämlich die Klassenstufen gemacht. [...] Wir waren Klasse 7. Berlin hatte 6, Dresden 5 – also so hatte dann jeder eine Klassenstufe.“ (B4)

Im letzten Kapitel wurde anhand der Auseinandersetzung mit den Geographielehrplänen der DDR deutlich, dass das vernetzende Denken als Unterrichtsprinzip vernachlässigt bzw. kaum gefördert wurde. So ist es nur die logische Konsequenz, dass auch in den Lehrbüchern eine Ausrichtung in diesem Sinne nicht zu finden

ist. Dafür sprechen nicht zuletzt die Aufgabenstellungen in den Lehrbüchern, die quasi die gewünschten Antworten schon vorwegnahmen:

„Erläutere mit Hilfe der Abb. 44/2 die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen den Kolonien und den imperialistischen Staaten und begründe, daß diese zu einer einseitigen Entwicklung der Wirtschaft und zur wirtschaftlichen Unterordnung und Benachteiligung der afrikanischen Länder führten!“ (Volk und Wissen 1985: 44).

„Weise anhand Abb. 46/1 nach, daß die Errichtung von Zweigbetrieben den Profitinteressen der ausländischen Monopole entspricht!“ (ebd.: 46).

Anhand eines Auszugs aus einem Lehrbuchtext für die Klassenstufe 8 lässt sich aus meiner Sicht verdeutlichen, wie versucht wurde, die Schülerinnen und Schüler über die emotionale Ebene auf die ideologische Linienführung zu bringen, ohne dabei in großem Umfang eigene Schlussfolgerungen aus den eigenen Gedankenverknüpfungen zu ziehen:

„**Die Monowirtschaft – ein Mittel der Ausplünderung der afrikanischen Länder.** Die Tatsache, daß die afrikanischen Kolonien von den kapitalistischen Industriestaaten nur als Rohstofflieferant und Absatzmarkt von industriellen Fertigerzeugnissen ausersehen waren, führte zu einer **geringen Entwicklung der verarbeitenden Industrie.** [...] Mit der Entwicklung der Monowirtschaft in der Landwirtschaft und im Bergbau wuchs die ökonomische Abhängigkeit Afrikas von den kapitalistischen Industrieländern und deren Monopolen immer mehr“ (Kißner 1986: 43 f., Hervorhebung im Original).

Anhand des Beispiels der kolonialen Ausbeutung des afrikanischen Kontinents wird bewusst eine Antipathie bei den Schülerinnen und Schülern erzeugt, die scheinbar eine Wut auf die in den Büchern als Kapitalisten (oft auch als Imperialisten) verallgemeinerten westlich geprägten Staaten hervorrufen sollte; denn, wie Tenorth glaubhaft macht, galt eine vom Hass auf den Klassenfeind erfüllte Jugend offenbar als Idealbild der SED-Führung (Tenorth 1996: 58). Dabei wage ich die Unterstellung, dass bewusst keine einzelnen Staaten explizit erwähnt werden, da Länder wie Frankreich oder Großbritannien bei den Schülerinnen und Schülern mit positiven Assoziationen (z. B. durch Filme oder Musikgruppen) verbunden waren, was die Antipathie hätte abschwächen können. Die Antipathie für die eine Seite impliziert die Sympathie für die andere, also die sozialistischen Staaten. Die versuchen ja zu helfen und die afrikanischen Staaten, die den sozialistischen – also aus Sicht der DDR den guten – Weg eingeschlagen hatten, auf ihrem Weg in die Unabhängigkeit zu unterstützen. ‚Ein Glück gehören wir zu den Guten und helfen den Schwachen‘, könnte stellvertretend für den Stolz auf das Vaterland stehen. Ob die ‚imperialistischen‘ Staaten den schwachen Ländern, die

nicht den sozialistischen Weg einschlugen, finanziell und materiell durch Entwicklungshilfe unter die Arme greifen, wird nicht thematisiert, denn es könnte den Ausdruck der Verbundenheit mit der sozialistischen Idee schwächen. Das Beispiel Mosambik in Abbildung 5 thematisiert die internationale Zusammenarbeit der DDR mit sozialistischen Ländern Afrikas. Das Wissen ‚Made in GDR‘ scheint begehrt und gefragt zu sein.

Ähnliches findet sich bei der Behandlung Angolas, wo es als wichtig erachtet wurde, Traktoren aus DDR-Produktion auf einer Parade zum Tag der Arbeit am 1. Mai in Angola abzubilden und explizit auch in der Bildunterschrift zu erwähnen (Volk und Wissen 1986a: 62). An anderer Stelle im gleichen Lehrbuch werden die Zustände in den USA in Form von Obdachlosigkeit bebildert und die Ursachen dafür – Kapitalismus und angehäuften Kapital – innerhalb von zwei Sätzen kurz und knapp in der Bildunterschrift erfasst (Abbildung 5). Dagegen werden Not und Elend in den afrikanischen Staaten entweder gar nicht oder ausschließlich als nachhaltiges Resultat der langjährigen Ausbeutung in der Kolonialzeit oder als Sabotage durch die kapitalistischen Länder dargestellt:



Abb. 53/1: Spezialisten aus der DDR unterstützen die VR Moçambique bei der Entwicklung ihres Steinkohlebergbaus



Abb. 119/1: Menschen in Not und Elend gehören zum täglichen Leben im Kapitalismus. Not und Elend sind in unmittelbarer Nähe von angehäuften Kapital anzutreffen.

Abb. 5: Sozialistische Bruderhilfe vs. Kapitalistisches Elend (Volk und Wissen (1986a): 53, 119)

„Diese Rückständigkeit ist vor allem eine Folge der langjährigen kolonialen Unterdrückung und Ausbeutung. Aber auch heute noch hemmen die kapitalistischen Industriestaaten die selbständige wirtschaftliche Entwicklung der jungen Staaten, weil sie deren wirtschaftliche Abhängigkeit ausnutzen und die Ausbeutung fortsetzen“ (Volk und Wissen 1986a: 10).

Dieses Zitat steht stellvertretend für eine Vielzahl an Beispielen in Lehrbüchern nahezu aller Jahrgangsstufen und veranlasst mich zu der Schlussfolgerung, dass die ideologische Erziehung im Geographieunterricht in der DDR in erster Linie nicht durch allgemeine, über allem stehende politische Floskeln und Merksätze erfolgte. Es wurden eher geeignete Stoffgebiete gewählt, die als indirekt ideolo-

gisch wirksam eingestuft wurden, wie die in Abbildung 5 gezeigten Beispiele aus dem Geographielehrbuch der Klasse 8.

Die Betrachtung des Lehrbuchs der 5. Klasse zeigt deutlich, dass den Kindern von Anfang an im Geographieunterricht beispielhaft näher gebracht wurde, wie sehr die Werktätigen der DDR den Aufbau des Sozialismus vorantreiben und große Leistungen vollbringen, um die Lebensbedingungen ständig zu verbessern (Barth 1984). Dabei fühlt man sich an die von Bachmann (1993: 22) formulierten Grundsätze der sozialistischen Gesellschaft erinnert, in der sich der sozialistisch handelnde und denkende Mensch an erster Stelle der gesellschaftlichen, politischen Ordnung zuwendet und die Befriedigung privater, individueller Bedürfnisse hinten anstellt (vgl. Kapitel 3.3.2). So ist es nicht verwunderlich, dass sich die Stoffgebiete des Geographieunterrichts so gut wie nie der individuellen, sondern stets einer gesellschaftlichen Überzeugungsarbeit verschreiben. Daher finden sich in den Lehrbüchern keine Aufgabenformulierungen, die sich an die Schülerinnen und Schüler direkt richten, sondern nur solche, die stets die Gemeinschaft im Blickfeld haben, wie die folgenden Beispiele zeigen:

„Weshalb beteiligen sich außer der Sowjetunion auch andere RGW-Länder am Aufbau des Kombirates von Kijembaï?“ (Schlimme 1989a: 52).

„Beschreibe die Bedeutung des Bezirkes Karl-Marx-Stadt für unsere Volkswirtschaft!“ (Barth 1984: 148).

„Begründe das unterschiedliche industrielle Wachstum! Bedenke: Zu den Grundsätzen der sozialistischen Gesellschaftsordnung gehört, daß wirtschaftliche Entwicklungsunterschiede zwischen den sozialistischen Ländern überwunden werden“ (Marcinek-Kinzel et al. 1985: 99).

Die folgenden Auszüge aus einer Schulbuchseite in den Abbildungen 6 und 7 untermauern die suggestive Meinungsbeeinflussung der Schülerinnen und Schüler durch die Schulmedien in der DDR sehr deutlich.

Klar ist zu erkennen, dass Großbritannien, als kapitalistisches Ursprungsland, vorwiegend mit negativen Attributen beschrieben wird. Worte wie ‚herrschen‘, ‚erobern‘, ‚unterjochen‘, ‚ausbeuten‘ usw. lassen dieses Land in keinem guten Licht erscheinen. Dabei fällt auf, dass es eine umfangreiche geschichtliche Betrachtung gibt, die sich auch auf der Folgeseite (Abbildung 7) fortsetzt, wo mit einer positiven Wortwahl wie ‚Befreiung‘, ‚Unabhängigkeit‘ oder ‚Verstärkung‘ das Ende des britischen Kolonialreichs geschildert und gleichzeitig der sozialistischen Oktoberrevolution ein Anteil daran zugeschrieben wird. Dabei handelt es sich um ein Lehrbuch des Geographieunterrichts für die 6. Klasse. Fraglos sollten geschichtliche Aspekte innerhalb des Faches Geographie nicht ausgeklammert werden, die Umstände und Folgen der Oktoberrevolution jedoch finden keine Erwähnung,

Großbritannien ist das *Ursprungsland des Kapitalismus*. Es hat sich als erstes Land der Erde zu einem kapitalistischen Industrieland entwickelt. Zwei Jahrhunderte lang, im 18. und im 19. Jahrhundert, war Großbritannien führend in Industrie und Handel. Damals verfügten die herrschenden Klassen Großbritanniens über die größte Handels- und Kriegsflotte. Sie hatten riesige Gebiete in Asien, Afrika und Nordamerika erobert und die Völker unterjocht. Ein solches unterworfenen und ausgebeutetes Land nennt man Kolonie. Ein Fünftel der gesamten Landoberfläche mit einem Viertel der Erdbevölkerung gehörte damals zum *Britischen Kolonialreich*. Darunter waren so große Länder wie Indien, Kanada und Australien. Selbst die USA waren bis zum Ende des 18. Jahrhunderts eine britische Kolonie.

Die britischen Kapitalisten beuteten die Kolonien gründlich aus. Die Kolonien mußten einerseits Lebensmittel billig nach Großbritannien liefern und die rasch wachsende britische Industrie mit Rohstoffen versorgen,

Abb. 6: Suggestive Meinungsbildung am Beispiel Großbritanniens (Volk und Wissen 1985, S. 55)

Nach der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution verstärkte sich auch in den Ländern des Britischen Kolonialreiches der Kampf um die Befreiung von kolonialer Unterdrückung und Ausbeutung. In der Mitte unseres Jahrhunderts errang eine Kolonie nach der anderen ihre Unabhängigkeit. Heute sind nur noch winzige Reste des einst riesigen Kolonialreiches übriggeblieben.

Seine einst führende Stellung hat Großbritannien längst eingebüßt. Doch gehört es noch immer zu den bedeutendsten kapitalistischen Ländern der Erde.

Abb. 7: Suggestive Meinungsbildung am Beispiel von Kolonialismus (Volk und Wissen 1985, S. 55)

obwohl dieses Ereignis auch zur Unterdrückung anderer Völker führte. Inhalte solcher Art durften in einem DDR-Lehrbuch jedoch nicht erscheinen. Dies wird auch anhand von Aussagen einer Person deutlich, die in der DDR an der Gestaltung eines Geographielehrbuchs beteiligt war:

„Also ich sage erst mal: In dem Lehrbuch für Klasse 7, wo es um die SU geht, steht nichts drin, was falsch ist. Sage ich jetzt. Das, was sie jetzt ansprechen, ist etwas, was man überhaupt nicht schreiben konnte. Wir haben z. B. keine Aussage über den Lebensstandard in der SU drin. Natürlich habe ich gewusst, wie es in der SU aussieht, bin ja privat und dienstlich sehr oft da gewesen. Aber das war einfach nicht rüberzubringen, das hätte man in keinem Lehrbuch durchgekriegt. Was da drin stand – erste Stelle in der Erdölförderung usw. – diese Fakten, die stimmen. [...] Dass was weggelassen wurde – ich habe es ja vorhin bei der Infrastruktur der BRD gesagt – wir durften die Infrastruktur natürlich nicht über den grünen Klee loben, das funktionierte nicht. Das hätten wir nicht durchgekriegt. Oder dass wir sagen, in der SU gibt es in manchen Gebieten Hunger oder was weiß ich. Das ist ein Fakt, aber das hätten wir nicht durchgekriegt.“ (S3)

Diese Aussagen strafen offizielle Ausführungen des Vorsitzenden der APW, Gerhart Neuner, Lügen: „Es entwickelt sich beim Lernen auch die Gewißheit, daß diese Aussagen, Erkenntnisse, Einsichten und Ideen wahr sind, daß sie die Wirklichkeit objektiv widerspiegeln“ (Neuner 1978: 143). Mitnichten kann hier von einer objektiven Betrachtung gesprochen werden, mögen die Aussagen im Lehrbuch auch wahr sein. Wenn Wissen, welches ein ausgewogenes Bild, sei es von der BRD oder der Sowjetunion, erzeugen könnte, nicht in einem Lehrbuch für den Schulgebrauch auftauchen darf, kann nur eine stark gelenkte Erkenntnisgewinnung das Ergebnis sein. Die streng wissenschaftliche Beweisführung, die Neuner hier einmal mehr als gegeben betrachtet (ebd.), existiert in den Geographielehrbüchern und damit im Geographieunterricht, dessen wesentliches Medium sie darstellen, schlicht nicht. Die Autorinnen und Autoren der Lehrbücher waren sich darüber im Klaren, dass alles, was sie zur Veröffentlichung für den Schulgebrauch verfassten, noch vom Bildungsministerium gesichtet und bewertet wurde. So setzten sie sich einer Selbstzensur aus, da ihnen bewusst war, welche Inhalte der Kontrolle durch das Ministerium standhalten konnten bzw. welche Erkenntnisse es keinesfalls in das finale Produkt schaffen würden. Die oben stehenden Aussagen deuten an, dass es den Verfasserinnen und Verfassern der Lehrbuchinhalte wichtig war, nichts Falsches zu Papier zu bringen. Gleichzeitig waren sie sich aber darüber im Klaren, dass das Ausblenden bzw. Hervorheben bestimmter Informationen nur eine suggestive Interpretation der Inhalte zuließ, die nicht der Realität entsprach. Das hatte fatale Folgen für die Meinungsbildung im Unterricht, da die Auswahl an Medien sehr begrenzt war. Neben dem Lehrbuch wurde u. a. mit dem

Schulatlas, dem Bildungsfernsehen, Reliefkarten und Gesteinssammlungen im Geographieunterricht gelehrt. Zumindest sind es diese Medien, die im Rahmen der für diese Arbeit durchgeführten Interviews immer wieder genannt werden. Während die Gesteinssammlungen und Reliefkarten bei der Vermittlung physisch-geographischer Inhalte zur Anwendung kamen und deshalb auch teilweise noch heute von einigen Geographielehrerinnen und -lehrern verwendet werden (vgl. Kapitel 4.3.3), waren es in erster Linie die Lehrbücher, die die ideologische Ausrichtung teils mehr und teils weniger direkt zu Tage förderten:

„Die EWG dient den Interessen der großen Konzerne“ (Volk und Wissen 1985: 67).

„Der Staudamm am Eisernen Tor ist ein hervorragendes Beispiel sozialistischer Zusammenarbeit“ (in Bezug auf einen Staudammbau in Jugoslawien, ebd.: 154).

„In den kapitalistischen Ländern herrschen die Besitzer großer Betriebe und Banken [...]. Ihr Streben ist darauf gerichtet, sich den durch die Arbeit der Werktätigen geschaffenen Reichtum anzueignen“ (Volk und Wissen 1990: 11).

„An dieser Vereinigung sind vor allem die mächtigsten Besitzer von Banken und Betrieben interessiert, da sie die Grundlage für weiteren Machtzuwachs und Reichtum bildet“ (in Bezug auf die damals EG genannte EU, ebd.: 12).

Sozialistische Überzeugungen definieren sich durch Inhalte von getätigten Aussagen, Ideen und Erkenntnissen, die sich ausschließlich positiv auf den Marxismus-Leninismus beziehen (Neuner 1978: 141). Das umfasst laut Neuner verschiedene Einzelwissenschaften, zu denen Philosophie und Sozialkunde genauso gehören wie die Wirtschafts-, Geschichts- und Naturwissenschaften. Das erklärt die Berücksichtigung der entsprechenden Schulfächer bei der Anreicherung der Fachthemen mit der politischen Weltanschauung der Parteiführung der DDR. Das wird auch bei der Betrachtung der Lehrbücher für den Geographieunterricht deutlich, die als Grundlage für die an den Schulen der DDR gehaltenen Stunden angesehen werden müssen, da sie eine wesentliche mediale Rolle einnahmen, deren Einsatz vom Ministerium für Volksbildung vorgeschrieben war.

Die Lehrerinnen und Lehrer spielten bei der Vermittlung dieser vorgewichteten Unterrichtsinhalte eine wesentliche Rolle. Es war ihre Aufgabe, die Werte der kommunistischen Ideologie in die sozialistische Gesellschaft zu tragen und durch ihren Unterricht die Meinungsbildung der heranwachsenden Generation dementsprechend zu fördern.

3.3.5 Die Meinungsbildung – vorgefertigt und spruchreif

„Die marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften sind das theoretische und politisch-ideologische Instrument der Arbeiterklasse und ihrer revolutionären Kampfpartei bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft sowie in der Auseinandersetzung mit dem Imperialismus und der bürgerlichen Ideologie“ (Parteiprogramm der SED 1976, zit. in: Eichler 1994: 97).

Es wurde bereits erwähnt, dass das Schulfach Geographie in den Strukturen der APW aufgrund seiner auch politischen Themeninhalte als Gesellschaftswissenschaft geführt wurde. Also musste sich auch in der Geographie das Fazit eines vermeintlich erarbeiteten Meinungsbildes im Unterricht der DDR mit den ideologischen und politischen Ansichten und Vorgaben der SED-Führung decken und durfte nicht in Opposition zu diesem stehen, wollte man keine negativen Konsequenzen heraufbeschwören. Ein jeder hatte zu akzeptieren und zu begrüßen, dass die SED den alleinigen Anspruch hatte, die ‚Kampfpartei‘ bei der Gestaltung der Gesellschaft zu sein und ihr damit das unangefochtene Privileg zukommt, die Richtung der gesellschaftlichen Entwicklung und deren Abgrenzung von anderen Gesellschaftsformen vorzugeben. Ein Satz, wie der oben zitierte aus dem 1976er Parteiprogramm, hatte den Bürgerinnen und Bürgern der DDR in Fleisch und Blut überzugehen und jene, deren Intellekt noch nicht soweit war, waren dementsprechend auf Linie zu bringen. So kann Tenorth nur zugestimmt werden, wenn er von einer konkreten „Konstruktion der Identität der Heranwachsenden“ (Tenorth 1996: 23) und der Schule als einen Kernbereich für dieses Vorhaben schreibt. Hier wurden die Schülerinnen und Schüler auf die politische Arbeit sowie die Leitung, Organisation und Planung sowohl des geistig-kulturellen Lebens als auch der ideologischen Arbeit vorbereitet.

Die Gruppenräte auf Klassenebene und Freundschaftsräte auf der Metaebene des Schulbetriebs dienten quasi als Training für die Vorbereitung und Qualifizierung der Arbeit in den sozialistischen Kollektiven. Der Gruppenrat bestand aus Schülerinnen und Schülern einer Klasse und wurde jedes Schuljahr in den Klassen neu gewählt. Meist waren es leistungsstarke und beliebte Schülerinnen und Schüler, die gewählt wurden. Vereinzelt haben aber auch die Lehrkräfte ‚Hilfestellung‘ gegeben, um leistungsschwächeren Kindern hier ein Erfolgserlebnis zu bescheren. Der Gruppenrat organisierte Pioniernachmittage, war Ansprechpartner und Vorbild für die Mitschülerinnen und -schüler. Der Freundschaftsrat hatte die gleiche Funktion, nur dass dieser sich klassenstufenübergreifend konstituierte, ähnlich wie heute die Schülervvertretung an den Schulen. Aus jeder Klasse wurde ein Schüler bzw. eine Schülerin in den Freundschaftsrat entsandt, um Inhalte, die im Gruppenrat auf Klassenebene beschlossen und angeregt wurden, im Freundschaftsrat einzubringen. Jeder hatte verschiedene ‚Ämter‘ inne. Es gab die Funktionen des Vorsitzenden und des Stellvertreters. Des Weiteren waren die Aufgaben des Schriftführers, Kassierers, Agitators, Wandzeitungsverantwortlichen

und Kultur- und Sportbeauftragten zu vergeben. Dabei ist das System Schule nur ein Modul im Gesamtkonstrukt der politischen Struktur der DDR, zu dem auch die staatlichen Jugendorganisationen ihren Beitrag zur Belehrung über und zur Kontrolle der staatlichen Vorgaben leisteten. Das wird bereits in einer Verordnung aus dem Jahr 1950, folglich ein Jahr nach der Gründung der DDR, deutlich. Diese führt aus, dass die Unterrichtsarbeit außerhalb der Klasse neben Exkursionen außerhalb der Schulzeit oder die Einrichtung von Schülerlektüre auch durch die Zirkelarbeit der Jungen Pioniere und der FDJ unterstützt werden solle (Verordnung v. 4.7.1950 in Tenorth 1996: 84). Diese Zirkelarbeit ist mit den Arbeitsgemeinschaften vergleichbar, die heute vor allem an den Ganztagschulen angeboten werden.

3.3.5.1 Denkschranken in der Pädagogik

Die Pädagogik war in ihrer reflexiven und analytischen Aufgabe klar politisiert und dadurch von den Macht- und Interessenlagen der Politik abhängig. Auch Hübner schreibt dem Schulsystem der DDR „eine auf die Eigenstaatlichkeit zielende Integrations- und Legitimitätsfunktion (zu) [...] die durch das ideologische Deutungsmonopol der Partei- und Staatsführung inhaltlich festgelegt war.“ (Hübner 1996: 203) Das bedeutete nichts anderes, als dass sich die Beschäftigten in den Bildungsträgern auch wider besseres Wissen den öffentlichen Verlautbarungen der Partei anzuschließen hatten. Um nicht ganz das Gesicht zu verlieren, wurden daher viele Inhalte durch Weglassen von Informationen verzerrt bzw. anders gewichtet (vgl. Kapitel 3.3.4.4), so dass man immerhin behaupten konnte, keine falschen Ausführungen verfasst zu haben. Hier wird die Einengung der Pädagogik, die definitiv auch als ideologisch zu verstehen ist, sowohl auf wissenschaftlicher – durch die APW – als auch auf schulischer Ebene – durch das Ministerium für Volksbildung – deutlich, und deckt sich mit den Aussagen, die Neuner dann nach dem Ende der DDR in leicht untertriebener Formulierung veröffentlicht hat: „Ideologische Vorgaben, eigene Denkschranken, Selbstzensur, Tabus haben zweifellos manches abgebremst. Außerdem waren zentrale und territoriale Forschungsplanung und -abrechnung, Verteidigungen, Publikationspolitik für Neuerungen nicht immer günstige Bedingungen“ (Neuner 1994: 63).

Die Denkschranken, Selbstzensur und Tabus sind in den Ausführungen zu den erlaubten und nicht erlaubten Lehrbuchinhalten am Beispiel der SU und BRD deutlich zu erkennen (vgl. Kapitel 3.3.4.4), wenn davon die Rede ist, dass sich bestimmte Kenntnisse und Fakten nicht durchsetzen bzw. herüberbringen ließen. Dies macht deutlich, dass die von Tenorth in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler angesprochene Konstruktion von Identität auch auf die Lehrenden und Autorinnen und Autoren von Medien für schulische Ausbildung angewendet wurde. Während des Studiums waren in regelmäßigen Abständen Studienberich-

te einzureichen, in denen wenig wünschenswerte Resultate oder gar kritische Positionen nicht auftauchen sollten, wollte man einen reibungslosen Ablauf des Studiums nicht gefährden (Cloer 1994: 29). Bei der Abgabe wissenschaftlicher Arbeiten war es viel mehr wichtig, die Errungenschaften und Vorteile des Sozialismus zu preisen und hervorzuheben.

„Sie mussten irgendwelche Zitate verwenden. Und um es jetzt einmal ernsthaft zu sagen: also in irgendeiner Form einen Parteitagsbeschluss oder ein Marx-Wort war angebracht, auch sogar bei rein naturwissenschaftlich-orientierten Arbeiten. [...] wenn es also um Bodenfruchtbarkeit ging und Überdüngung usw. usf., dann haben sie natürlich erst mal einen Parteitagsbeschluss zur qualitätsmäßigen Versorgung der Bevölkerung mit qualitativ hochwertigen Produkten vorangestellt, und dann haben sie geschossen. [...] und dann noch ein Marx-Zitat. Das war auch eine Kunst zu argumentieren, Argumente geschickt für eigene wissenschaftliche Strategien zu nutzen. Aber ohne hätten sie Probleme gehabt.“ (B2)

Dieses Zitat bestärkt Cloers Behauptung, „daß die pädagogische Wissenschaft ihrer Aufgabe als kritische Distanz gegenüber dem Staat nicht gerecht wurde.“ (Cloer 1994: 29) und einen hohen Anteil daran hat, dass es die politisch-ideologische Indoktrination in der DDR überhaupt in diesem Maße gegeben hat (ebd.). Gruschka geht sogar so weit, zu behaupten, dass die DDR-Pädagogik anstatt zu viel, zu wenig Sozialismus in sich trug, denn im Grunde hätten sich die DDR-Pädagoginnen und Pädagogen – damit meint Gruschka aber in erster Linie die wissenschaftlichen Mitarbeiter der APW – stets auch auf die klassische bürgerliche Pädagogik berufen (Gruschka 1992: 575 ff.). Dies geschah aber meist im Konkurrenzkampf der Systeme, also stets mit dem Bestreben sich vom kapitalistischen System abzugrenzen und aus diesem Grunde dessen Maßstäbe in Betrachtung zu ziehen. Von daher ist es nachvollziehbar, dass jegliche Art von Erziehung, die eine Rücknahme der Beeinflussung bzw. die Abgabe von Kontrolle von Seiten der Erziehenden, als Vertreter des Staates, zur Folge hatte, auf die schwarze Liste kam. Hier fusionierte die Pädagogik also mit der Ideologie, was sie als Resultat genauso immun gegen Kritik und Aufklärung machte (Neuner 1994: 54). Das erklärt auch den hohen Anteil von Frontalunterricht, der von nahezu allen befragten Geographielehrkräften bestätigt wurde.

„... zu 80 % frontal-Vorträge wurden schon immer gemacht, auch relativ häufig Schülervorträge ... und dann eben Unterrichtsgespräch. ... Und deshalb war man – wir sind so groß geworden und haben's natürlich nicht anders gemacht als unsere Lehrer. Ich bin auch, also ich kann mich nicht erinnern, an Unterricht irgendwie in Gruppen, bewusst in Gruppen zu arbeiten, mit offenen Ergebnissen oder irgendwie was erforscht zu haben oder so. Also ist immer frontal.“ (W5)

„Und da muss man auch mal den Extrakt sehen, was hinten rauskommt. Wenn man merkt, dass man mit Frontalunterricht das Beste rausholt, dann sollte man das weiter machen. Methodenvielfalt alles klar, aber: Was hinten rauskommt, ist wichtig.“ (G3)

„Also ja, wir haben ja doch viel ... Die Gruppenarbeit und die Methoden sind heute schon aufgelockerter. Früher dachten wir Frontalunterricht ist das A und O, so'n bisschen!“ (M1)

Für die Parteiführung und deren Verständnis einer staatlichen Erziehung war klar, dass nur dann von einem produktiven Unterricht gesprochen werden kann, wenn der Lehrkraft eine kontinuierlich (an)leitende Funktion zugestanden wird. Darin begründet sich auch der institutionelle Wandel im Schulsystem, das weder Gymnasien noch Privatschulen – so wurde bspw. die Kirche von der Trägerschaft von Schulen ausgeschlossen – zuließ, denen als dem o. g. bürgerlichen Sozialmilieu zugeschrieben, ebenfalls Aversionen von Seiten der Staatsführung entgegen schlugen. Eine Ursache hierfür war das zuvor erwähnte bewusste Ausgrenzen traditioneller Pädagogik, die in Deutschland in erster Linie dem bildungsbürgerlichen Milieu entsprang und daher als undemokratisch und durch den Faschismus in der Zeit des Nationalsozialismus belastet angesehen wurde (Tenorth 1996: 55). Hier treffen wir auf die im Eingangszitat zu diesem Kapitel angesprochene Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Ideologie. In der von Tenorth viel bemühten Verordnung von 1950 kommt das ganz deutlich zum Ausdruck. Dort werden Prinzipien aufgeführt, die der Verbindung zwischen der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts und der Erziehung der Lernenden zusprechen. Sie verknüpfen außerdem Theorie und Praxis miteinander. Das alles steht aber stets unter der (ideologischen) Prämisse, fortschrittliche Demokraten und Friedenskämpfer für die Umgestaltung der Gesellschaft (hin zu einer Planwirtschaft) heranzuziehen. Was dem im Weg steht und daher zu beseitigen ist, sind „Alle Unterrichtsmethoden, die diesen didaktischen Prinzipien widersprechen oder sie abschwächen“ (zit. in Tenorth 1996: 85). Alle Methoden, denen dies zum Vorwurf gemacht werden kann, werden als reaktionär und einmal mehr als imperialistisch bezeichnet. Dieses offenbar schon sehr früh in der Geschichte der DDR nahezu inflationär benutzte Adjektiv wurde in erster Linie den Methoden der bürgerlichen Schulreformer zugeschrieben. Als Beispiele wurden die vom Kinde ausgehende und damit die Erziehungsimpulse gebende Entwicklung sowie die freie Erziehung oder die Auflösung des Klassenunterrichts herangezogen (ebd.). Entscheidend ist, was hinten rauskommt, sagte eine der befragten Geographielehrkräfte. Eine andere sagte:

„Dass ich also praktisch im Unterricht das, was die fachlichen Ziele betraf, also versucht habe umzusetzen, zu vermitteln, auch durch Kontrollen wieder abzufragen.“ (K2)

Diese Aussage macht zum einen die Fokussierung auf das kognitive Wissen, so wie es durch den Lehrplan forciert wird, deutlich. Zum anderen konnten die Schülerinnen und Schüler bei der Meinungsbildung durch die genaue Steuerung des Unterrichtsgeschehens von Seiten der Lehrkraft vor möglichen Irrwegen abgehalten werden, die durch einen freizügigen Umgang mit den Inhalten durch weniger stark regulierte Unterrichtsmethoden hätten begangen werden können.

3.3.5.2 Unterrichtsmethoden als Instrumente systematischen Lernens und Denkens

Neben dem praktischen Tun hebt Neuner das systematische Lernen als einen Hauptweg für die Herausbildung sozialistischer Verhaltensweisen und Überzeugungen hervor (Neuner 1978: 145). Bemüht man Aussagen Gerhart Neuners zur Urteilsfähigkeit der sozialistischen Persönlichkeiten, stehen diese im Widerspruch zu den bildungspolitischen Maßnahmen der DDR-Führung. Neuner behauptet nämlich, Marxismus und Leninismus sowie die kommunistische Erziehung würden an das eigene Denken und die eigene Urteilsfähigkeit appellieren (Neuner 1978: 146). Er geht noch weiter und schreibt: „Eigene Urteilsfähigkeit ist auch vonnöten, um im Lernprozeß zwischen Erkenntnissen, Einsichten und vorhandenen Bedürfnissen, Gefühlen, Einstellungen, Stimmungen und Haltungen den richtigen Bezug herzustellen“ (ebd.). Das Bewusstsein sozialistischer Persönlichkeiten würde im gesamten Bedürfnis-, Gefühls- und Empfindungsbereich wurzeln (ebd.). An anderer Stelle schreibt er: „Wenn Unterricht [...] überzeugend wirken soll, muß ich solche methodischen Bedingungen schaffen, daß sich die Persönlichkeit mit den analytischen Sachverhalten und gewonnenen Erkenntnissen selbst auseinandersetzen und sie werten muß“ (ebd.: 184 f.).

Das Ziel ist also nicht allein die Erkenntnisvermittlung, sondern auch die Führung des Lernprozesses hin zu einer Bedeutungszuweisung der Inhalte für das eigene Leben der Schülerinnen und Schüler. Wieso sprechen die Berichte aus dem Schulalltag und die Vorgaben des Ministeriums für Volksbildung dann eine ganz andere auf Kontrolle ausgerichtete Sprache? Die Eigenständigkeit der Lernenden wurde beschnitten. Das bezeugen z. B. die folgenden Aussagen von Geographielehrerinnen und -lehrern bzw. auch Schülerinnen und Schülern:

„Da war man natürlich als Lehrer auch im Dilemma, hatte ein Schüler die Möglichkeit Informationen zu bekommen, auf was für 'nem Weg auch immer, man konnte denen in der Regel ja nicht antworten, weil ja wo kriegte man die Information her? Bei physischer Geographie war's kein Problem, konnte man nochmal nachlesen, aber in der ökonomischen“ (W5)

„Frontalunterricht. Nur Frontalunterricht. Dann haben wir vielleicht mal ein paar Steine in die Hand gekriegt, aber [...] Also anschaulich, soweit wie sie es machen konnten, war es schon. [...] Was heißt Einzelarbeit – du hattest deine Texte gekriegt, die musstest du lesen und unterstreichen, in dein Heft schreiben und dann wurde vielleicht noch verglichen oder an der Tafel zusammengefasst und mehr war ja nicht. [...] Der Lehrer war vorne und hat erzählt oder hat mit uns bestimmte Sachen erarbeitet, so im Dialog oder Lehrergespräch, aber Partnerarbeit ... ganz selten mal mit dem Nachbarn, dass du mit dem mal was besprechen konntest. Oder, wenn nicht genug Modelle da waren, dass man mal zu zweit reingeguckt hat. Aber ansonsten nur Frontalunterricht. Es war auch die gängigste Methode – Gruppenarbeit war ja damals auch nicht so populär.“ (B1)

Hat eine Schülerin oder ein Schüler also selbständig Informationen gesammelt um sich durch eigene Impulse am Lernprozess zu beteiligen, kam die Lehrkraft in Konflikte, weil nicht sicher war, dass diese Informationen dem vorgefertigten Stundenverlauf und Inhalt des Unterrichts entsprachen. Der Konflikt der Lehrkraft entstand jedoch nur, weil eine Abweichung vom Lehrplan und das zeitbedingte Weglassen anderer Themen nicht vorgesehen waren und bei einer späteren möglichen Kontrolle eine Begründung dafür vorgelegt werden musste (vgl. Abschnitt 3.3.4.3).

Die Formulierungen aus Sicht der Lernenden machen das vorbestimmte Festlegen des Wissens deutlich. Das Fehlen eines Wechsels der Sozialformen kann der Lehrplanhörigkeit der Lehrkräfte zugeschrieben werden. Die erwähnten Zusammenfassungen an der Tafel oder auch vorgefertigte Tafelbilder werden in vielen der geführten Interviews thematisiert. Für letztere wurden ebenso entsprechende Handreichungen für die Geographielehrkräfte vom Volk und Wissen Verlag zur Verfügung gestellt (Barth 1969). Die Schülerinnen und Schüler sollten an den Stoff gebunden werden. Raum für eigene Beiträge von Seiten der Lernenden zur Gestaltung des Wissens und der Lerninhalte im Geographieunterricht tauchten offenbar nicht auf. Eine Erklärung für den Widerspruch zwischen seinen – hier am Beginn des Kapitels platzierten – Ausführungen und den tatsächlichen Freiheiten der Schülerinnen und Schüler liefert Neuner sogar selbst: „Das heißt, Wertung, wenn sie richtig sein, sich auf der Höhe der Zeit befinden soll, setzt voraus, den Standpunkt der Arbeiterklasse, des gesellschaftlichen Fortschritts, des Sozialismus einzunehmen, [...] jedesmal, wenn ich gesellschaftliche und weltanschaulich-moralische Sachverhalte und Erkenntnisse werte, sie zum Persönlichen, zu meinem Persönlichen in Beziehung setze, dann werde ich sogleich mit der entscheidenden Einsicht konfrontiert, daß meine persönlichen Interessen untrennbar mit [...] den Interessen gesellschaftlicher Klassen verbunden sind“ (Neuner 1978: 185).

Neuner macht dies am Beispiel des kapitalistischen Ausbeuters fest. Wenn man kein Ausbeuter sei, könnten die einzigen Interessen nur die der Arbeiterklasse und

damit des Sozialismus sein. Es ist also deutlich zu machen, wohin die Wertung der Schülerinnen und Schüler gehen soll, da es nur eine richtige Richtung gibt. Die so entstehenden Überlegungen und Feststellungen der Lernenden können dabei gar nicht objektiv sein, weil es keine objektive wertfreie Beschreibung gibt, auf die sie sich hätten stützen können. Seltsam ist jedoch, dass einige Lehrkräfte eine Förderung von Selbständigkeit im Geographieunterricht der DDR erkennen:

„Erziehung zur Selbständigkeit beispielsweise, indem man also so Unterrichtsschritte dann den Schülern auch übertragen hat, selbst in dem, in dem Frontalbetrieb. [...] Aber Selbständigkeit, das war im Prinzip immer, das stand ganz oben.“ (G3)

Diese Förderung entpuppt sich aber in den Ausführungen einer anderen Lehrkraft wie folgt:

„Also auf jeden Fall, weil Partnerarbeit spielt in der Geographie ein große Rolle, dass sie sich gegenseitig mal Topographie abfragen, dass sie sich gegenseitig mal was erklären, wenn sie mal was lesen sollten.“ (N1)

Diese Aussage der Lehrkraft erklärt gleichzeitig, was in der vorhergehenden Ausführung mit der Übertragung einzelner Unterrichtsschritte gemeint ist. Hier wird der selbsttätige Umgang mit den inhaltlichen Vorgaben thematisiert, jedoch nicht selbstständiges Denken. Dieses wurde auch außerhalb des Unterrichtes nicht gefördert.

3.3.5.3 Schlussfolgerungen

Letztendlich war man sich auch des Einflusses der Familie bei der Erziehung bewusst, weshalb die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Jugendorganisationen auch mehr als erwünscht war (vgl. Kapitel 3.3.1). Dieses Kollektiv sollte freundschaftliche und kameradschaftliche Beziehungen unter den Mitgliedern aufbauen und gleichzeitig ein Füreinander-Einstehen erzeugen. In diesem Rahmen hatten die Lehrkräfte auch dafür zu sorgen, dass die richtigen Personen den Ton innerhalb des Kollektivs angaben. Dies waren in erster Linie leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, aber auch jene, die einen guten Stand und eine gute Vernetzung innerhalb der Klasse oder eines Freundeskreises vorweisen konnten. Die Gleichschaltung der Methoden und Inhalte im Unterricht durch einheitliche Lehrplanvorgaben, Medien und Handreichungen bis hin zu gänzlich vorgeplanten Unterrichtsstunden (vgl. Kapitel 3.3.4) sollte Verfehlungen bei der Umsetzung der staatlich oktroyierten Ziele verhindern. Bereits bei der Gründung der DDR und der Entwicklung des eigenständigen staatlichen Bildungssystems wurde das

Fundament für die Gleichschaltung gelegt, als erstmalig in der modernen Bildungsgeschichte Deutschlands in diesem Bereich das föderale Prinzip aufgehoben wurde und es zu einer zentralen Regelung der Bildungsverhältnisse kam. Das war gleichzeitig auch das Ende einer autonomen, regionalen Ausprägung von Bildung und Erziehung (Anweiler 1996: 76 ff.). Dadurch wird nachvollziehbar, dass nur wenig Freiraum bei der Interpretation von Denk- und Handlungsspielräumen blieb und viel eher, wie Anweiler anmerkt, von einer Partei- als von einer Staatspädagogik die Rede sein sollte. Denn in modernen Gesellschaften stelle „das Bildungssystem die erforderlichen qualifizierten Kräfte für das Wissenschaftssystem bereit, und umgekehrt unterliegt das Bildungssystem [...] auch dem Einfluss der einzelnen Wissenschaften, vor allem in der Lehreraus- und Weiterbildung oder in der Konstruktion der Lehrpläne für die Schulfächer.“ (ebd.: 106). Ein wesentlicher Beitrag, der nicht ausreichend genug hervorgehoben werden kann, denn betrachtet man das Vorgehen auf dem Erziehungssektor in der DDR, drängt sich einem das Gefühl auf, hier wurde das ehrgeizige Ziel verfolgt, einen neuen Menschen zu ‚machen‘. Dieses Vorgehen ähnelt dem Bild von Ideologien, wie es bei Assmann beschrieben wird. Sie bestünden „... aus suggestiven Bildspeichern, die das Glauben, Fühlen und Meinen von Menschen beeinflussen und steuern“ (Assmann 2006: 30). Laut Assmann impliziert das Wort Ideologie bewusst wirkungsvoll gestaltete Bilder, durch die „gefährliche und falsche Denk- und Wertsysteme transportiert werden“ (ebd.). Diese gälte es zu kritisieren und aufzulösen und genau darin hat die Pädagogik in der DDR total versagt, weil Bildungsministerium und APW ein solches Vorgehen zu keiner Zeit auf der Agenda hatten.

3.3.6 Die Lehrkraft als Ausbilder sozialistischer Persönlichkeiten

Die individuellen Transporteure dieser ‚wirkungsvollen Bilder‘ waren u. a. die Lehrkräfte an den Schulen. „Um so erstaunlicher muß dann jedoch das empirisch belegbare Faktum erscheinen, daß die Aktivitäten der Individuen immer wieder darauf gerichtet sind, kollektive soziale Strukturen zu erzeugen, obwohl diese ihnen später als sozialer Zwang gegenübertreten“ (Weyer 1993: 3). Das trifft zweifelsohne auch auf die Lehrerinnen und Lehrer zu, die ihren Unterricht nach den Vorgaben der Lehrpläne ausgerichtet und damit ebenso stark bar jeder Individualisierung durchgeführt haben müssten. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten für den Sozialismus und sein weltanschaulich-moralisches Bild eine Überzeugungsarbeit auf einem hohen Anspruchsniveau leisten. Hier gibt bzw. gab es aber Ambivalenzen, wie die folgenden Seiten zeigen werden

3.3.6.1 Wie ist zu unterrichten?

„Mache Dir bewußt, welche Tatsachen, Erkenntnisse und Einsichten, welche Begriffe, Gesetzeszusammenhänge und Schlußfolgerungen die zu Überzeugenden sich fest zu eigen machen, verstehen und begreifen sollen!“ (Neuner 1978: 167). Auch dieses Zitat macht deutlich, dass es in erster Linie – wie bereits im vorherigen Kapitel ausgeführt – im Unterricht um Überzeugungsarbeit geht. Sämtliches Wissen, das vermittelt wird, soll seinen Teil dazu leisten, die Schülerinnen und Schüler von der Richtigkeit des sozialistischen Weges zu überzeugen. Daraus leitet sich ab, dass es keine offenen Ergebnisse geben konnte bzw. sollte, aus denen die Kinder und Jugendlichen ihre eigenen Schlussfolgerungen oder ihr zukünftiges Handeln ableiten sollten. Die Lehrerinnen und Lehrer hatten in jedem Fall Partei für die Arbeiterklasse zu ergreifen und selbst zu demonstrieren, wie sehr sie mit der sozialistischen Umwelt verbunden waren (Neuner 1978: 167 ff.). Ihnen wurde aufgetragen, schon im Vorfeld – also vor der Veröffentlichung ihres Wissens gegenüber den Schülerinnen und Schülern – eine Auswahl der notwendigen, zielführenden Inhalte gegenüber den unwesentlichen vorzunehmen. Das geschieht in den Unterrichtsvorbereitungen der Gegenwart zweifelsohne auch, um zielgerichtet den Unterricht zu steuern. Dabei ist es jedoch kein unbedingtes Ziel, die Lernenden von einem Standpunkt zu überzeugen, sie auf eine Seite zu ziehen und damit zu signalisieren, dass jede andere Entscheidung unklug bzw. die schlechtere Wahl wäre.

Den Kindern in der DDR wurden nachweislich bereits in der Vorschule die ersten weltanschaulichen Begrifflichkeiten und deren Bedeutungen nahegebracht (vgl. Kapitel 3.3.2) und dieses Wissen wurde mit jeder Bildungsstufe weiter ausgebaut. Dazu trugen im Wesentlichen alle Schulfächer bei und reicherten diese Begriffe mit Ansichten und Vorstellungen an. An dieser Stelle wird bewusst nicht – wie in der verwendeten Literatur aus dieser Zeit – der Begriff Tatsachen bemüht, da es sich bei Tatsachen um nachweisbare, bestehende und wahre Sachverhalte handelt. Auch wenn diese je nach Auffassung unterschiedlich interpretierbar sind, wurde im Bildungswesen der DDR bewusst eine Tatsachenverzerrung betrieben, wie die Aussagen zur Entstehung der Inhalte der DDR-Geographielehrbücher (vgl. Kapitel 3.3.4.4) belegen. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass auch heute noch bewusst in Bildungsmedien Inhalte verzerrt oder durch das Auslassen von Informationen verfälscht werden, wie die Erläuterungen einer Schulbuchautorin vermuten lassen, die ihre gegenwärtigen Erfahrungen wie folgt schildert:

„Also nach meiner Erfahrung liegt es eher am unreflektierten Übernehmen von Quellen oder am nicht Sorgfältig-Genau-Prüfen, ob die Quelle wirklich okay ist. Die nächste Fehlerquelle sind Übernahmen aus alten Büchern, inklusive der dort enthaltenen Fehler und Verkürzungen. Es liegt am Preis-

druck und an den immer kürzeren Produktionszyklen, dass viele Inhalte einfach komplett aus alten Bänden übernommen werden. Und dann spielt natürlich auch die Verlagspolitik eine Rolle, genauer wie mit Lobbyisten und Interessenvertretern aus Politik und Wirtschaft umgegangen wird, die versuchen auf Inhalte Einfluss zu nehmen. Da kommt es darauf an, inwieweit der Verlag auf diese Interessenvertreter eingeht oder manchmal auch eingehen muss, um z. B. das Buch genehmigt zu bekommen. Deshalb spielt auch die Politik des jeweiligen Bundeslandes eine Rolle, insbesondere vor Landtagswahlen mit potenziellen Regierungswechseln. Kurz, die Angelegenheit ist ziemlich komplex und ich glaube, dass Inhalte bewusst verzerrt werden oder verfälscht werden, ist eher die Ausnahme, und ist mir in meiner 10jährigen Schulbuchpraxis bisher nicht untergekommen.“ (B5)

In den höheren Klassen – und besonders im Fach Staatsbürgerkunde – wurde eine exakte Begründung bzw. Definition der Begrifflichkeiten von den Schülerinnen und Schülern verlangt (Grammes et al. 2006: 179 ff.). Nüchtern betrachtet, war es dadurch auf dieser Bildungsebene schon schwieriger zu erkennen, wer in der Klasse bereits als überzeugt angesehen werden konnte und wer nur den Vorgaben und Anforderungen folgte, um nicht negativ aufzufallen oder schlechte Schulnoten zu erhalten. Zur Messbarkeit des Überzeugungserfolges sind bereits im Kapitel 3.3.4 Ausführungen gemacht worden. Wieso aber war dem Staat diese Überzeugungsarbeit so wichtig? Man war sich der Einflüsse aus dem Westen bewusst. Westfernsehen und Waren aus dem Westen waren in den meisten Regionen des Landes ein Bestandteil des ostdeutschen Alltags. Neuner erläutert das Vorgehen zur Aufklärung über die Scheinheiligkeit des Kapitalismus am Beispiel des materiellen Wohlstands wie folgt:

„Wenn ich [...] bei Mitgliedern meines Zirkels bei der Behandlung der kapitalistischen Ausbeutung Zweifel vermuten kann, ob angesichts des relativ hohen Lebensstandards der Arbeiter in imperialistischen Ländern die marxistisch-leninistischen Erkenntnisse über das Wesen kapitalistischer Ausbeutung heute noch zutreffend sind, dann bleibt mein zu behandelnder Gegenstand das theoretische Wesen kapitalistischer Ausbeutung“ (Neuner 1978: 174).

Neuner will über die theoretische Erschließung der Lehren von Marx und Lenin des Problems Herr werden, da aus seiner Sicht nur über tiefer gehende theoretische Einsichten bestehende Zweifel ausgeräumt werden können. Die genaue Vorgehensweise erläutert er jedoch nicht, sondern verweist dabei auf die Situationsabhängigkeit und die Fixierung auf die vorgetragenen Zweifel, auf die sich wiederum Einstieg und Argumentation (Beweisführung) stützen müssen. Die Lehrkraft solle sich aber nicht das Gesetz des Handelns von den negativen Stimmungen in seinem Kollektiv (in diesem Fall ihrer Klasse) aufzwingen lassen, sondern ausgehend von

den objektiven und am Sozialismus orientierten Zielen ein methodisches Konzept wählen, das einen Zugang zum Inneren der zu Überzeugenden (in diesem Falle der Schülerinnen und Schüler) ermöglicht (ebd.). Aus diesen Vorgaben lässt sich kein einleuchtendes Muster der Überzeugungsarbeit ableiten. Eher motiviert es, über etwaige negative Tendenzen hinwegzusehen bzw. zu hören, als es ohne ein entsprechendes funktionierendes Werkzeug auf eine Auseinandersetzung ankommen zu lassen. Dieser Weg ist erst recht dann noch leichter zu begehen, wenn man selbst keine Objektivität der gesetzten, sozialistischen Grundüberzeugungen und deren Wahrheitsgehalt erkennen kann. Dabei ist unter Berücksichtigung der Aussagen der für diese Arbeit interviewten Lehrkräfte festzustellen, dass es zumindest dem Gros der Geographielehrerinnen und -lehrer nicht in erster Linie darum ging, Überzeugungsarbeit zu leisten.

Wie schwierig die geforderte Überzeugungsarbeit war, lässt sich am Endergebnis – dem Ende der DDR – ablesen. Viele der Begriffe waren für die zu Überzeugenden offenbar nur (noch) Worthülsen. Deren inflationäre Verwendung im Alltag der Menschen ließ sie immer unspezifischer erscheinen, da sie nicht auf einen bestimmten Bereich des Lebens festgelegt waren, sondern allgegenwärtig waren. Schlehner und Mohlzahl schreiben bei ihrer Betrachtung kultureller Archetypen der Sprache, dass Metaphern verbindend wirken können, weil sie unspezifisch sind. „Alle nicken rhythmisch [...], während die inneren Bilder davon, wer genau da wen oder was wie wohin zu rücken hat, wahrscheinlich bei jedem Einzelnen anders sind“ (ebd.: 161). Das kann erklären, warum an bestimmten Orten bestimmte Vergehen oder Ungereimtheiten nicht gleich behandelt bzw. geahndet wurden, weil die beteiligten Personen eine andere Gewichtung in die Dinge legten (z. B. die Behandlung kirchlicher Schülerinnen und Schüler, die nicht Mitglieder der Pionierorganisation waren). Das mag nicht immer daran gelegen haben, dass diese Metaphern (in diesem Falle die ideologischen Eingebungen) nicht verstanden wurden, sondern eher an der Realitätsferne des gesagten und vorgestellten Wissens, dessen Zusammenhänge und Schlussfolgerungen deshalb keiner Begründung mehr bedurften. Die Realitätsferne der Staatsführung lässt sich auch in der Diagnostik des westlichen Einflusses erkennen, wenn konstatiert wird, dass der imperialistische Gegner allein aus Mangel an wissenschaftlichen Argumenten und gewinnbringenden Ideen bzw. Alternativen zum Marxismus-Leninismus die Unwissenheit der Jugend ausnutzt, um ihr Lügen und Halbwahrheiten aufzutischen, die an Vorurteile und Stimmungen der Heranwachsenden anknüpfen (Neuner 1978: 172). Interessanterweise entspricht das im Grunde genommen genau dem Vorgehen des Bildungsministeriums der DDR bei der Konzeptionierung der Lehrbücher für den Schulgebrauch (vgl. Abschnitt 3.3.4.4). Vielleicht hatte Herr Neuner, als Vorsitzender der APW, diese Argumentation deshalb so schnell bei der Hand. Später, nach dem Ende der DDR, hätte er dann ausführen müssen, dass die Lehrerinnen und Lehrer letzten Endes darin versagt haben, sich ein Bild davon zu machen, „was die zu Überzeugenden über den Gegenstand wissen, was

sie darüber denken und welches ihre Einstellungen, Stimmungen und Haltungen sind“ (Neuner 1978: 171), denn sonst hätte der Staat DDR ja nicht aufgehört zu existieren und wäre nicht dem ‚imperialistischen Gegner‘ in die Hände gefallen. So brachte es Neuner freilich nicht zu Papier. Die Motive für das ‚Versagen‘ der Lehrkräfte können unterschiedlich sein, aber auch hier lassen die interviewten Personen keinen Zweifel aufkommen, dass die Anzahl der Überzeugten, die ja die nachwachsende Generation überzeugen sollten, auch im Lehrerkollegium eher gering ausfiel. Zweifelsohne ist dabei zu beachten, dass unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sich der Staat, dem die Befragten jahrelang dienten, als der schwächere erwiesen hat und an dem seit dessen Verschwinden kaum ein gutes Haar gelassen wurde, nicht gerade dazu ermuntert, ihm in dem Maße einen Fürsprecher angedeihen zu lassen, dass man sich als dessen ergebenster Bürger präsentiert. So ist es nicht verwunderlich, dass unter den Befragten keine glühenden Verfechter der sozialistischen Idee im Sinne des Marxismus-Leninismus erkennbar sind. Einige Aussagen lassen aber ein wenig Melancholie und Schadenfreude erahnen. Das zwar nicht im Hinblick auf die Staatsideologie aber bezüglich der Synergieeffekte, welche die marxistisch-leninistische Ausrichtung der DDR u. a. auch für das Bildungssystem mit sich brachte:

„Also, ich weiß, dass das in der DDR intensiver war, weil die Schüler sich wirklich Grundlagen aneignen konnten. Ich hatte eine Cousine in den alten Bundesländern und dann habe ich sie mal gefragt, an welchem Fluss Hamburg liegt. Also aus den alten Bundesländern ... wusste sie nicht. Aber unsere, die nur 10 Stunden BRD hatten – die haben so was gewusst [...] und daher ist mir bewusst, dass unsere Schüler wesentlich mehr gelernt haben. Zwar mit politischer Note, aber das, was sie gelernt haben, war doch wirklich intensiver. Heute wird niemand von den Eltern sagen können: ‚Ich habe das Gradnetz nicht verstanden.‘ Die wissen heute in China noch, wo ein Fluss, Jangtsekiang, wissen die immer.“ (P1)

„... und sicher waren die auch fortschrittlicher in den alten Bundesländern, weil sie andere Möglichkeiten hatten. Aber diese Grundausbildung Lehrer, die wir hatten, die kann uns keiner nehmen, finde ich. Die war doch rundum.“ (P1)

„Als ja dann nichts mehr vorgegeben war, außer das Thema halt, oder so wenig vorgegeben war, dass man das Thema dann auch mit seinen Interessen füllen konnte usw. Aber davon ist man ja mittlerweile auch schon wieder ganz weg. Damals waren es ja Lehrpläne und jetzt sind es ja auch wieder Lehrpläne – es kommt ja alles wieder, das was man damals abgeschafft hat, kommt jetzt alles wieder und wird jetzt mit den Kerncurricula eingeführt.“ (D2)

Bei der Fokussierung auf topographische Kenntnisse – auf die noch im Kapitel 4.4.3 vertiefender eingegangen wird – und die Reproduktion kognitiver Wissensleistung (vgl. Kapitel 3.3.4.1), spielt bei den oben aufgeführten Aussagen die Vermittlung weltanschaulicher Inhalte offenbar keine Rolle, da sich ausschließlich auf fachliche und methodische Inhalte bezogen wird.

Daraus lässt sich ableiten, dass diese ideologischen Aspekte auch vorher nur eine untergeordnete Stellung eingenommen haben. Die folgende Aussage gibt darüber indirekt Auskunft:

„Das ist zwar immer mal angeklungen, wenn’s irgendwie um die einzelnen Länder ging, aber wir, ich persönlich habe nie und nimmer Schüler ideologisiert zum Marxismus-Leninismus.“ (W4)

Es wird deutlich, dass in erster Linie auf die eigene Tätigkeit Bezug genommen wird. Dabei ist sich die Lehrkraft bewusst, dass sehr wohl ideologische ‚Klänge‘ im Fach zu finden waren. Diese werden aber nicht mit der eigenen Arbeit in Verbindung gebracht. Andere sehen beispielsweise die suggestiven Ausführungen aus dem Lehrbuch, die in Abbildung 8 nachzulesen sind, als eine Bestätigung der heutigen Verhältnisse:

„Ist ja auch nichts Falsches, nicht! Hier ist bloß – also es ist ja nichts Falsches, was da steht. Klar – ist ja heute auch so.“ (M1)

„Also die physische Geographie, die war echt gut. Das würde ich sagen. Und auch so die Ländergeographie. Aber abgesehen davon, wie gesagt, der ideologische Teil war natürlich alles sehr optimistisch.“ (M1)

Die Zustimmung der befragten Lehrkraft überrascht nach dem ersten Lesen des Textes und man ist geneigt, Kaack zuzustimmen, wenn sie in Bezug auf die ehemaligen DDR-Lehrerinnen und Lehrer schreibt: „... daß auch Lehrer inzwischen in ihrem Unterricht dazu neigen, die Verhältnisse in der DDR zu idealisieren und das DDR-Unrecht zu relativieren“ (Kaack, zit. in Lindner 2006: 111). Gleichzeitig wird man an die Aussagen zur Gestaltung der Lehrbuchinhalte (vgl. 3.3.4.4) erinnert, die u. a. das Weglassen positiver Informationen über die BRD in den Lehrbüchern thematisierten. Es ist anzunehmen, dass die Lehrkraft mit dem unvollendeten Satz ‚Hier ist bloß‘ Gleiches andeuten wollte, zumal sie in der zweiten Aussage die Ideologie auch in diesem Sinne deutet.

Nichtsdestotrotz wird anhand der Aussagen der befragten Personen deutlich, dass während ihrer Geographielehrertätigkeit im Bildungssystem der DDR keine oder nur eine geringe Bereitschaft dazu bestand, eine Betonung auf systemkonforme, ideologische Einstellungen für das Denken der Schülerinnen und Schüler vorzunehmen und die tatsächliche Verbreitung von Argumenten, die der Staats-

raison zuwider liefen, einzuschätzen und zu analysieren. Die Staatsführung aber wollte ein reales Bild von den Auffassungen, Einschätzungen und Meinungen in den Kollektiven sowie von den externen Einflüssen, die auf diese Kollektive einwirkten, und welche Personen(kreise) dafür verantwortlich zeichneten. Die Aussagen der interviewten Geographielehrkräfte erlauben die Schlussfolgerung, dass sie sich über die Zustände in den Kollektiven sehr wohl im Klaren waren, ihre eigenen Motive jedoch nicht die Notwendigkeit von Interventionen hervorriefen.

Die BRD, ein kapitalistisches Land

Die BRD ist ein hochentwickeltes kapitalistisches Industrieland. Wie in allen kapitalistischen Ländern gehören die Bodenschätze, die Industriebetriebe und die Banken überwiegend Privateigentümern, den Kapitalisten. Auch der Grund und Boden befinden sich größtenteils in Privateigentum. Die Kapitalisten stellen nur einen kleinen Teil der Bevölkerung dar, sie verfügen aber über den wirtschaftlichen Reichtum des Staates. Das meiste von dem, was die Werktätigen erarbeiten, eignen sie sich als Profit an.

Die Kapitalisten in der BRD beherrschen nicht nur die Wirtschaft, auch die Regierung und deren Politik stehen weitgehend unter ihrem Einfluß. Alle von der Regierung erlassenen Gesetze dienen in erster Linie dazu, die Macht der Kapitalisten zu erhalten und zu vermehren. Die Macht ist in der Hand einer ganz kleinen Gruppe der reichsten Familien vereinigt.

Abb. 8: Die BRD im DDR-Schulbuch;

Quelle: Volk und Wissen (1985): 9 f.

„Es war auch jeder im Arbeitsleben, also von meinem Vater kenne ich das, jeder war irgendwo betreut und zugeordnet. Es ist nirgends jemand runtergefallen. Man hat ja auch Elternbesuche gemacht zu Hause. Man ist in die Familien gegangen und das gehörte auch noch dazu. Pro Jahr musste man mindestens einen Hausbesuch machen und dann wie heute Sprechtag, wo die Eltern kamen. [...] Naja, es wird einem immer so ein bisschen was vorgaukelt. Es wurde aufgeräumt, der Kaffee steht schon da oder was weiß ich, aber irgendwo ... na ja sicher: man hat schon ein bisschen Einblick in die Privatsphäre.“ (D1)

Der ideologische Gehalt ihres Unterrichts und die Beschneidungen von staatlicher Seite wurden eher als eine Last bewertet, über deren Verlust sich auch niemand beklagt.

„Nicht mehr eingeengt zu sein in eine bestimmte Bahn, dazu noch politisch-ideologisch gefordert und untermauert, sondern eben, sozusagen, als, als, ja, dem Schüler zu dienen als Richtungsweisender, ihnen zu zeigen, dass es verschiedene Wege gibt, und sie zu befähigen und zu ermutigen, auch diese verschiedenen Wege zu testen.“ (F1)

„Also methodisch ist es heute vielleicht besser und auch fachlich, weil man ja viel mehr Möglichkeiten hat!“ (N1)

3.3.6.2 Die Lehrkraft als Überbringer der Ideologie

Die wesentlichen Werte der marxistisch-leninistischen Ideologie sind laut Bardi und Schwartz (1996: 530) der wirtschaftliche Wohlstand, die friedliche Koexistenz aller Völker und der Kampf gegen das kapitalistische System. Es ist davon auszugehen, dass Unterstützer des Systems bestrebt sind, diese Werte und deren wünschenswerte soziale Ziele zu verfolgen, indem sie entsprechende Vorgaben formulieren oder Anweisungen der politischen Führung umsetzen. In Bezug auf die ostdeutschen Lehrkräfte bedeutet das, dass jede Lehrkraft ein Unterstützer der Ideologie des Marxismus-Leninismus und der damit versponnenen Werte gewesen ist, weil sie diese den Schülerinnen und Schülern der DDR vermittelt hat. Doch greift diese Wertung zu kurz. Die Lehrkräfte waren zweifellos unterstützend tätig, weil sie als ‚Staatsdiener‘ den Auftrag annahmen, die Aufgabe der Wertevermittlung zu übernehmen. Die Unterstützung des Staates bei der Verbreitung der ideologischen Standpunkte begann schon bei der Entscheidung, ein Lehramtsstudium aufzunehmen, denn es war jedem Studierenden bewusst, welche Aufgaben und Verantwortung mit dem Lehrerberuf in der DDR verbunden waren. Die Motive für diese Unterstützung müssen aber nicht in der Überzeugung der einzelnen Personen begründet sein. Es gaben auch wirtschaftliche Motive den Ansporn für diese berufliche Entwicklung. Immerhin waren Lehrkräfte in der Gesellschaft der DDR hoch angesehen und die Arbeit war auch nicht schlecht bezahlt. Man kann die Lehrkräfte demnach zwar als Unterstützer des Staates und seiner Ideologie bezeichnen, jedoch muss man, wie bei den DDR-Bürgerinnen und Bürgern generell, auch in dieser Berufsgruppe eine Unterscheidung zwischen den Überzeugten und Nichtüberzeugten vornehmen. Die Überzeugten akzeptierten die kommunistische Ideologie und räumten deren sozialpolitischen Werten eine hohe Priorität in ihrem Unterricht ein. Im Gegenteil werden die Nichtüberzeugten die Wertevermittlung im Sinne des Sozialismus und Kommunismus eher als eine

hohle Phrasendrescherei wahrgenommen haben, die sich von der eigentlichen Bedeutung entfernt hat (Bardi, Schwartz 1996: 539). Für sie wäre ein Eintreten für diese Werte gleichbedeutend mit der Anpassung an das System gewesen. Reuber weist darauf hin, dass die von einem Akteur wahrgenommene Realität stets auch eine subjektive sei, so dass unterschiedliche Sichtweisen und Interessen auch unterschiedliche Motive für das eigene Handeln hervorbringen (Reuber 2001: 81). Auch wenn Reuber sich dabei auf raumbezogene Strukturen bezieht, stellt sich die Frage „... wie und warum politische Akteure [...] Verflechtungen, Leitbilder etc. argumentativ für die Durchsetzung ihrer Interessen einspannen.“ (ebd.: 81). Die ostdeutschen Lehrkräfte können aus den zuvor im Rahmen dieser Arbeit mehrfach erläuterten Gründen als politische Akteure im System bzw. Raum DDR gelten. Inwieweit bei denen aber eine Durchsetzung der eigenen Interessen zu erkennen ist, wird noch zu diskutieren sein. Fabel-Lamla betont diesbezüglich einen Generationenbezug, der nicht unwesentlich darüber entscheidet, wie sehr sich die Lehrkräfte mit ihrem Berufsbild und der damit einher gehenden Verantwortung identifizieren. Demnach seien es die Jahrgänge aus den 1950er und 1960er Jahren gewesen, die den Beruf des Lehrers als Wunschberuf angesehen, und „sich aus einer gesellschaftspolitischen Verantwortung gegenüber dem DDR-Staat heraus für den Lehrerberuf entschieden“ (Fabel-Lamla 2006: 194) hätten. Das als Verallgemeinerung stehen zu lassen, ist jedoch nicht legitim, da sich soziale Milieubedingungen und auch das Bildungs- und Erziehungsverständnis nicht als homogen bezeichnen lassen können (ebd.). Politische und religiöse Überzeugungen spielen diesbezüglich ebenso eine Rolle wie der kulturelle und soziale Hintergrund, aus dem die Lehramtskandidaten und -kandidatinnen kamen. Fabel-Lamla will damit deutlich machen, dass sich die Gründe für die Wahl des Lehrerberufs über die Generationen verändert haben. Die Jahrgänge der 1960er und 1970er Jahre waren aufgrund der staatlichen Vorgaben und Lenkung der Berufsbiographien, die sich am planwirtschaftlichem Bedarf orientierte, oft wie die Jungfrau zum Kinde zu einem Lehramtsstudium gekommen. Diese Bedarfsorientierung des Staates und die daraus resultierende Umlenkung qualifizierter Studierender in andere Studienfächer hatte zur Folge, dass eben auch Menschen in Lehramtsstudiengängen landeten, die andere Berufswünsche angestrebt hatten und diese nun nicht mehr umsetzen konnten. Auch wenn ein Studienplatz in der DDR ein Privileg war, konnten solche Kompromisse zu Unzufriedenheit führen oder auch letztendlich zur Beschäftigung von nicht politisch überzeugten Lehrkräften. Die Wahl des Lehrerberufs kann also nicht ausschließlich über Systemkonformität oder – mit Blick auf die monetäre und gesellschaftliche Stellung – als eine Interessenwahrnehmung aus einem eigenen Impuls heraus gedeutet werden. Nach den Befragungen ostdeutscher Geographielehrkräfte wird aber ein Dilemma bei der Gegenüberstellung von Überzeugten und Nichtüberzeugten deutlich.

Beurteilt nach der Arbeits- und Vorgehensweise an den Schulen der DDR, müssten alle der befragten Lehrkräfte Überzeugte gewesen sein. Gemessen an

den zuvor aufgeführten Zugängen zum Lehramtsstudium verwundert es aber nicht mehr allzu sehr, dass bei den Befragungen von Lehrkräften im Rahmen dieser Arbeit deutlich wurde, dass im Umgang mit ideologischen Themen und der eigenen Positionierung zu den Unterrichtsinhalten, nur ein verschwindend geringer Teil der Lehrkräfte als überzeugt zu charakterisieren ist. So machte eine Lehrkraft die folgende Aussage:

„Nun gibt es am Sozialismus ja auch durchaus gute Gedanken, die man als Erziehung mit einfließen lassen kann. Ich sag, bestimmte Normen und bestimmte Werte – die Wertediskussion wird heute nicht umsonst gemacht – ich denke mal wie Menschlichkeit, wie Solidarität, das waren Dinge, die mir als junger Mensch sehr am Herzen lagen und die wir eigentlich, denke ich auch, mit unseren Schülern gut rübergebracht haben.“ (F1)

Es spricht eine Lehrkraft, die den Werten des Sozialismus nicht negativ gegenübersteht, sondern diese im ersten Satz als gute Gedanken bezeichnet. Sie ist auch heute noch von der Notwendigkeit einer Werteerziehung überzeugt, die sich nicht stark von der in der DDR unterscheidet. Im gleichen Interview sagt sie:

„Uns als Lehrern in diesen Fächern ist natürlich dieses Versuchen, des Überzeugens der Schüler von der Sieghaftigkeit des Sozialismus in verschiedenen Bereichen, ist uns natürlich nahe gelegt worden. Inwieweit das jeder Lehrer mit seinen Schülern gemacht hat, das muss jeder für sich selbst überprüfen. Also man kann ja bestimmte Dinge darstellen, man kann auch 'ne bestimmte Art und Weise Kritik zulassen, z. B. über die Möglichkeiten der sozialistischen Integration im Zusammenhang mit Wettkampf RGW gegen EWG-Staaten und anderes. Äh, im Konkreten einfließen lassen der eigenen Erkenntnisse über die außenwirtschaftliche Handels- und politische Situation der DDR, ähm, war natürlich dann auch ein gewisser Grad. Wenn man immer wusste, mit welchem Schülerklientel man es zu tun hatte, war ein gewisser Grad von kritischer Auseinandersetzung durchaus da. Das war das Eine, also dieses sozialistische Gedankengut, mit hinein zu tragen.“ (F1)

Anhand dieser Aussage wird deutlich, dass es sich hier nicht um eine vom politischen System überzeugte Lehrkraft handelt. Sie ließ bei der Behandlung bestimmter Themen Spielräume zu, die eine kritische Betrachtung dessen, was als einzig richtiger Weg vorgegeben wurde, erlaubten. Gleichzeitig wird mit dem Verweis auf die Schülerklientel deutlich, dass sich die Lehrkraft darüber im Klaren war, einen unerlaubten Weg zu gehen bzw. dass sie das eigene Handeln einer vorherigen Bedingungsanalyse angepasst hat. Auch der Hinweis auf das Nahelegen durch Dritte, die Überzeugungsarbeit an den Schülerinnen und Schülern im Sinne des Sozialismus zu leisten, macht deutlich, dass die Lehrkraft von sich aus

nicht den Drang verspürte, dem eine hohe Priorität einzuräumen. Zur Arbeit im Geographieunterricht in der DDR wird von einer anderen Lehrkraft berichtet:

„Das Problem, glaub ich, war damals ja auch für viele Lehrer [...], dass ja oftmals der andere Blickwinkel auch fehlte, ne. [...] Man darf sich aber diese dolle Ideologie, die immer so gesagt wird, auch nicht, man soll es auch nicht überbewerten, weil es ist ja letztendlich immer, ich glaub auch heute von dem Lehrer oder der Lehrerin, die da in dem Raum stehen, abhängig ist, inwieweit ich und wie doll ich bestimmte Dinge rüberbringe.“ (H2)

Eine unreflektierte ideologische Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler wird auch von dieser Lehrkraft relativiert und dabei, wie bei der Lehrkraft zuvor, auf Spielräume verwiesen, die sich einerseits durch die Lehrkraft selbst ergeben haben, die selbstbestimmt eine Gewichtung der Stundeninhalte vornehmen konnte. Andererseits, fast entschuldigend, wird der Mangel an alternativen Quellen als eine Ursache für ein ausgebliebenes Hinterfragen der eigenen Überzeugungen dargestellt. Ein Spielraum, der sich für andere Kollegen jedoch ergeben hat. Dazu wurden bereits im Kapitel 3.1 Zitate aufgeführt und diskutiert. Trotz der Überzeugung von der Richtigkeit des Weges, den die DDR eingeschlagen hat, war sich die Lehrkraft dennoch der Grenzen bewusst, die ihr durch die ideologische Ausrichtung gesetzt wurden:

„Ich kann natürlich ’ne Geographiestunde über die BAM (Baikal-Amur-Magistrale – Anm. d. Verf.) machen, nur als Beispiel jetzt mal, und rede 35 Minuten über die physischen geographischen Sachen, über die wirtschaftlichen Sachen, über die Vorteile auch über die Nachteile der Natur. Mache dann noch 5 Minuten Politik hinten ran als toll oder nicht toll, wie auch immer. Ich kann natürlich auch dieses Ganze auf die politische Ebene ziehen und ausbauen und die physische Geographie mach ich 10 Minuten. Deswegen habe ich in der Stunde trotzdem die BAM behandelt. [...] Das war natürlich selbst in der DDR nun nicht so knallhart vorgegeben, da waren schon Abweichungen möglich. Ich konnte so, was ich konnte, ich konnte die BAM natürlich nicht verteufeln, als Teufelszeug oder als westlich geprägtes weiß ich nicht oder sowat; das ging natürlich nicht. War ja auch nicht notwendig, denn letztendlich für die Entwicklung der Region war’s ja zu der damaligen Zeit, man muss das ja auch immer in das Zeitverhältnis setzen [...], war’s ’ne tolle Sache, stehe ich eigentlich auch heute noch zu.“ (H2)

Der Lehrkraft war demnach klar, dass ein wirtschaftliches Thema, welches im Gebiet der Sowjetunion angesiedelt ist, nicht negativ charakterisiert werden durfte. Am genannten Beispiel war ein Austesten der Grenzen jedoch nicht notwendig, da die Lehrkraft von den Inhalten überzeugt war. In weiteren Ausführungen wird dann

noch betont, dass man nicht unentwegt in ein vorgeschriebenes Unterrichtskorsett eingeschnürt wurde:

„Also es gab mit Sicherheit Stunden, ich kann mich jetzt an keine erinnern, wo natürlich die politische Zusammenarbeit DDR und Sowjetunion im Vordergrund stand. Gar keine, das ist gar keine Frage. Das ist unbestritten. Aber bei vielen Themen, man musste nicht jede Stunde jetzt hervorheben, dass wir nun ... die Sowjetunion ganz toll finden und von denen lernen, das musste man nun nicht jede Stunde da überbringen und da hat auch keiner kontrolliert, ob man das auch gemacht hat und so weiter. Weil ich sollte ja auch Inhalte vermitteln auch andere Inhalte vermitteln.“ (H2)

Auf die Frage, wie sie als von den Idealen des Systems überzeugte Lehrkraft dieselben in ihren Unterricht eingebracht hatte, wurde die folgende Antwort gegeben:

„Ich hab's eigentlich immer, also Selbstkritik ist ja immer 'ne schwierige Sache, aber ich hatte immer das Gefühl, dass ich für meine Begriffe 'ne vernünftige Waage gefunden habe. Also ich habe Etliches an Politik mit reingebracht auch an Ideologie, weil ich wie gesagt auch von bestimmten, von vielen Dingen auch überzeugt war. Aber ich hab natürlich auch ganz viele Sachen gemacht über Klima über physische Geographie, [...] Verhältnis kann ich heute nicht mehr sagen. [...] Ich weiß, dass ich von diesem Staat, also von vielen Dingen dieses Staates muss ich mal sagen, ich war nicht von allem überzeugt. Aber von vielen Dingen dieses Staates, ne.“ (H2)

Auch wenn die Überzeugung von den ideologischen Werten des Staates DDR an dieser Stelle mit Einschränkungen versehen wurde, kann diese Lehrkraft – als eine von wenigen unter den Befragten – als von den sozialistischen Werten überzeugt charakterisiert werden.

3.3.6.2.1 Physische Geographie vs. Ökonomische Geographie im Spiegel von Kontrollen

Es wird wiederholt auf den Bereich der physischen Geographie verwiesen, den nahezu alle Befragten als ideologiefrei beurteilten. Dabei wird deutlich, dass die dem System kritisch gegenüberstehenden Lehrkräfte diesen Themenbereich als großen Spielraum nutzten, um nicht in den Konflikt zu kommen, entgegen der eigenen Überzeugungen die offizielle politische Weltanschauung durch den eigenen Unterricht zu sehr zu unterstützen. Budke kommt zu der Schlussfolgerung, dass zunächst alle Möglichkeiten von Seiten der systemkritischen Lehrkräfte ausgeschöpft wurden, um „Schwerpunkte auf Themenbereiche zu legen, bei denen

nicht die ideologische Erziehung im Vordergrund stand“ (Budke 2010: 257). Sie verweist in diesem Zusammenhang auch auf eine Untersuchung aus dem Jahr 1976, die Anhand von Hospitationen herausfand, dass „obwohl der Anteil des ökonomisch-geographischen Unterrichtstoffes in den Lehrplänen und Schulbüchern überwog, die natürlichen Bedingungen im Unterricht weit eingehender behandelt wurden“ (ebd.: 258). Den Eindruck vermitteln auch viele Aussagen der befragten Geographielehrkräfte. Viele versuchten offensichtlich die Themen der physischen Geographie zu bevorzugen bzw. auszudehnen:

„Der physische Teil, da waren weder im Sozialistischen als im Kapitalistischen jetzt auch keine Unterschiede, ne.“ (G3)

„Man hat sich dann seine Vorbereitung umgebaut, hat dann aus dem fehlenden roten Faden versucht einen roten Faden zu machen. [...] Das war es dann. Aber es ist heute noch so in der Sek I ... – weiß ich nicht – irgendwie geht mir das da alles ein bisschen durcheinander. Das ist alles so popelig, das hat nichts mehr mit Geographie als Naturwissenschaft zu tun.“ (D2)

„Also die Rahmenpläne waren richtig genau festgelegt und es waren auch Stundeneinteilungen, meiner Meinung nach drin in der Sek I. Also da stand dann genau: „Entwicklung und Struktur der Lithosphäre.“ [...] Wir haben geschoben, wir haben hier mehr und da weniger gemacht, aber erwischen lassen durften wir uns nicht.“ (N1)

Die ersten beiden Aussagen begründen den bevorzugten Einsatz physisch-geographischer Inhalte damit, dass diese diesseits und jenseits des Eisernen Vorhangs gleich, folglich frei von ideologischer Gewichtung waren. So stand man auf der sicheren Seite nicht gegen die eigene Überzeugung zu unterrichten bzw. die Schülerinnen und Schüler wider besseres Wissen ideologisch indoktrinieren zu müssen. Hierin kann eine Ursache dafür liegen, warum das Verschwinden des naturwissenschaftlichen Charakters des Faches Geographie – wie von Seiten der an zweiter Stelle aufgeführten Aussagen einer befragten Lehrperson in Bezug auf die gegenwärtigen Stand des Faches bemängelt – bedauert wird.

Die dritte Aussage macht einmal mehr klar, wie sehr Lehrkräfte bestrebt waren, im vorgeschriebenen Rahmen der schulischen Bildung eine individuelle Steuerung des eigenen Unterrichts vorzunehmen. Das letzte Zitat in diesem Zusammenhang macht dabei deutlich, dass dies im Bewusstsein möglicher negativer Konsequenzen durch Kontrollen des Unterrichts geschah. Entsprechend der von Reuber 2001 angesprochenen subjektiven Sichtweise, verlagern sich hier kontinuierlich die politisch-geographischen Blickwinkel. Das nicht zuletzt auch deshalb, um die eigenen Interessen nicht in den Auseinandersetzungen mit den politischen Vorgaben und den eigenen Überzeugungen aus den Augen zu verlieren. Auch kann

eine Begründung Sperlings für die Erklärung dieses Mangels an ideologischer Linienführung auf Seiten der befragten Geographielehrerinnen und -lehrer herangezogen werden. Dieser schreibt der ideologischen Ausrichtung in erster Linie einen Bezug zu den Fächern Geschichte und Staatsbürgerkunde zu (Sperling 1977). In der DDR gab es jedoch nur vorgeschriebene Fächerkombinationen, die weder das Unterrichten von Geographie mit Geschichte noch mit Staatsbürgerkunde als Zweitfach vorgesehen hatten. Die gängigen Kombinationen der Geographie fanden mit den Fächern Sport, Russisch und Mathematik statt, wie ein Teil der Befragten berichtete. Daraus könnte den ostdeutschen Lehrkräften unterstellt werden, schon allein durch die Wahl des Faches Geographie bewusst einen wichtigen Schritt getan zu haben, nicht zu stark in die Mühlen der staatlich verordneten ideologischen Ausbildung der Jugendlichen zu sozialistischen Persönlichkeiten zu geraten. Es kann auch erklären, weshalb nur ein geringer Teil der für diese Arbeit befragten Lehrkräfte als überzeugt eingestuft werden kann, eine Erkenntnis, die für die spätere Untersuchung der Arbeitsweisen der gleichen Lehrkräfte im geeinten Deutschland nicht unerheblich ist und nicht gleichzeitig für ostdeutsche Lehrkräfte, die in der DDR andere Fächer unterrichtet hatten, gelten muss.

Dabei kommt es jedoch zu widersprüchlichen Angaben, was die Kontrolle der Unterrichtsstunden durch höhergestellte Akteure des Bildungssystems wie bspw. der Schulleitung oder Fachberaterinnen und Fachberater (vgl. Kapitel 3.2.3) betrifft. Impliziert die o. g. Aussage der Lehrkraft, dass man stets Gefahr lief bei einer vom Lehrplan abweichenden, individuellen Gewichtung der Stundeninhalte erwischt zu werden, sprechen andere davon, dass sie sich nur selten oder gar nicht vor einer möglichen Kontrolle fürchteten. Im Gegenteil wurden etwa Besuche der Fachberater als hilfreich und weiterbildend empfunden.

„... dann gab's immer 'nen Fachberater für jedes Fach also, damals für die 7. bis 10. Klassen Fachberater Geographie. Und dieser Fachberater hatte unter anderem die Aufgabe, das zu kontrollieren an den Schulen. Und so wie's auch heute ist, haben die sich angemeldet. Und haben gesagt, zu der und der Stunde kommt der Fachberater in deine Geostunde Klasse 8 oder 9 wie auch immer. So ... ja, und dann saß der hinten drin oder die hinten drin die Kollegin mit Schulleiter oder Stellvertreter und mit noch 'ner zweiten Person und dann wurde auch entsprechend diese Stunde dann hinterher ausgewertet, weil man sollte ja selber was davon haben.“ (H2)

Nun ist dabei zu hinterfragen, in welchem Umfang man als Lehrkraft die ideologischen Themen zu umgehen versuchte. Fraglos hatten diejenigen, die Unterricht nach Vorschrift abhielten, keinen Grund, sich vor Kontrollen zu fürchten bzw. diese überhaupt in erster Linie als Kontrolle zu verstehen. Der letzte Satz des Zitates lässt erkennen, dass Besuche dieser Art auch als Weiterbildung verstanden wurden. Das hing nicht unwesentlich damit zusammen, ob die hospitierte Lehrkraft

eine vom politischen System überzeugte oder eine systemkritische Person war. Das Ziel, gesellschaftspolitische Werte überzeugend zu vermitteln, mag bei den überzeugten Pädagogen natürlich ausgeprägter gewesen sein als bei denen, die mit ihren Ansichten in Opposition zu den zu befolgenden Doktrinen standen und die Vorgaben weniger wertekonform umsetzten oder gar konterkarierten. Von ihnen erfuhren die Schülerinnen und Schüler keine oder nur eine schwache Werteerziehung im Sinne des Marxismus und Leninismus, was zu einem Konflikt zwischen diesen Lehrkräften und dem Bildungssystem führen konnte. Je nach Ausprägung der individuellen Abweichung von den Lehrplan- bzw. Wertevorgaben, die von staatlicher Seite nicht toleriert wurde, war mit einer Stufung an Repressalien zu rechnen, wobei die Stufung mit einer Rüge durch die Schulleitung begann und bei der Entfernung aus dem Lehrerberuf und der Beschäftigung in gesellschaftlich weniger angesehenen Berufen endete (Fuchs, Hieke 1992). Keine der befragten Lehrkräfte hat solche Maßnahmen während der Tätigkeit an den Schulen der DDR am eigenen Leib oder im Kollegium erfahren, was die Vermutung zulässt, dass es sich hierbei eher um Ausnahmen handelte bzw. nur wenige Lehrkräfte es soweit kommen ließen. Des Weiteren gab nur eine der befragten Lehrkräfte an, dass es unangekündigte Kontrollen gegeben habe. Wenn also eine Hospitation anstand, konnte man dementsprechend seinen Unterricht offenbar rechtzeitig anpassen und eventuelle Widerstände bezüglich der Werteerziehung im sozialistischen Sinne zumindest in diesen 45 Minuten ausblenden. Alle befragten Lehrkräfte, die nicht überzeugte Befürworter des Sozialismus und Kommunismus waren, haben dennoch nicht in dem Maße opponiert, das es negative Konsequenzen nach sich gezogen hätte. Im Ausdehnen physisch-geographischer und damit ideologiefreier und dem Weglassen bzw. Kurzfassen ideologiereicher Inhalte und Schwerpunkte bestanden die wesentlichen oppositionellen Handlungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer. Die Gefahr von Repressalien durch das sich von Abweichungen von dessen Vorgaben provoziert und bedrohtühlende Regime, führte dazu, dass selbst systemkritische Lehrende ihren Beitrag zur Unterstützung der propagierten Werte leisteten und im Wesentlichen systemkonform agierten. Somit erreichte die politische Führung die Unterstützung für ihren gesellschaftlichen Kurs selbst durch jene Bürgerinnen und Bürger bzw. Lehrerinnen und Lehrer, die nicht von den ideologischen Botschaften überzeugt waren. Der Lehrberufung stellte für die Verbreitung oppositionellen Gedankengutes aber auch die denkbar ungünstigste Plattform dar, da hier nichts im Verborgenen geschehen konnte, was nicht durch Kinder oder Heranwachsende, sei es durch Mangel an Sensibilität oder durch Naivität und Unwissen, hätte nach außen getragen werden können. Das heterogene soziale, gesellschaftliche und politische Spektrum der Elternhäuser machte ein solches Unterfangen nahezu unmöglich, selbst wenn man als Lehrkraft zu wissen glaubte, welche Sozialisation die Schülerinnen und Schüler erhielten, die vor einem saßen.

„Ich erinnere mich da an das Problem mit dem Abschuss des südkoreanischen Flugzeugs über Sibirien, äh, und andere Dinge, und da musste man gucken, also da musste man teilweise sehen, welche Schülerklientel man vor sich hatte.“ (F1)

3.3.6.2.2 Das Bestehen im politischen System

Nicht zu leugnen ist, dass die ostdeutschen Lehrkräfte formal die Rolle des sozialistischen Wertevermittlers zu spielen hatten. Es war ihre Aufgabe, der kommunistischen Ideologie den Weg zu ebnen. Wie zuvor erwähnt, sind sie deshalb auch als politische Akteure zu verstehen, denn sie verbrachten viel Zeit damit, die Jugend auch ideologisch zu unterrichten. Lehrpläne und Lehrbücher machen deutlich, dass es explizit im Unterricht gefordert wurde. Berücksichtigt man dieses Rollenverständnis im Vergleich zu dem der Schülerinnen und Schüler, wird deutlich, dass die Lehrkräfte in jedem Falle mehr einem ideologischen Einfluss bzw. einer Beeinflussung ausgesetzt waren als ihre Schulklassen.

Nach welchen Maximen handelten diese Akteure also? Liest man sich die bisher hier eingeflossenen Aussagen der Geographielehrkräfte durch, drängt sich der Verdacht auf, dass deren Handeln daran orientiert war, sich nicht angreifbar zu machen. Das gilt zum einen von Seiten der Obrigkeit in Form der Schulleitung und anderen bildungspolitischen Institutionen. Zum anderen aber auch von Seiten der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern, speziell dann, wenn man als nichtüberzeugte Lehrkraft an den Schulen tätig war. „Menschen ‚wählen‘ die Alternative, deren subjektiv erwarteter Nutzen [...] im Vergleich zu den anderen betrachteten Alternativen der höchste ist“ (Esser 1991 zit. in Reuber 2012: 121). Dabei sind die Akteure nach Reuber aber in der Verwirklichung ihres Eigennutzens nicht frei, „... da die ‚Spielregeln‘ und Strukturen der Gesellschaft nicht nur die Frage, was denn überhaupt nützlich sei, beeinflussen, sondern auch das darauf ausgerichtete Handeln“ (Reuber 2001: 83). Dabei handelte es sich im Falle der Lehrkräfte um die von staatlicher Seite vorgegebenen Lehrpläne und Meinungsbilder, welche das Handeln eingrenzen und in Beschränkungen in der Flexibilität bei der Gestaltung der eigenen Arbeitsschritte münden. Es bedurfte dabei keiner wiederholten expliziten Erwähnung, denn die gesellschaftlichen Normen und Werte waren allgegenwärtig als gegeben erkennbar. Wie die anderen Bürgerinnen und Bürger auch waren die Lehrkräfte beruflich aber auch privat in die Gesellschaftsstruktur und die politische Kultur der DDR eingebunden und richteten ihr Handeln dahingehend aus. Auch hier galt aber, dass der Umfang der eigenen Handlungsspielräume einer subjektiven Wahrnehmung unterlag. Zumal die Handlungsspielräume in diesem Beruf größer waren, da die Lehrkräfte sich durchaus in einer privilegierten Stellung befanden. In diesem Rahmen – wenn auch auf einer niedrigen Ebene angesiedelt – waren sie durch persönliche Kontakte zu Entscheidungsträgern oder einer fundierten Kenntnis der formellen und informellen

Regeln in einer höheren Position innerhalb des Entscheidungssystems, Teil des politischen Machtapparats. Inwieweit sie diese Spielräume nutzten, wurde bereits in einigen Aussagen deutlich, die bisher Eingang in diese Arbeit gefunden haben.

Paradoxerweise kommen hier Eigenschaften zur Geltung, die auch Neuner anspricht. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten als Vertrauenspersonen in Erscheinung treten, denn nur den Personen, die das Vertrauen der Heranwachsenden gewinnen, sei es möglich, „negative Gefühle und Stimmungen, die vielfach im persönlichen Erlebnisbereich entstanden sind“ (Neuner 1978: 149) abzubauen (vgl. auch Kapitel 3.3.6.3). Man schreibt den vertrauenswürdigen Lehrkräften ganz klar eine besonders starke Wirkung zu, wenn es darum geht, psychisch auf die Heranwachsenden einzuwirken und deren Identifikation mit den Normen und Werten der marxistisch-leninistischen Weltanschauung aufzubauen und zu verstärken. Das persönliche Auftreten mit Durchsetzungskraft und einem hohen Maß an Glaubwürdigkeit mag beim Ausbau der eigenen Spielräume geholfen und es ermöglicht haben, trotz oder gerade wegen des Verfolgens eigener, privater Interessen weniger angreifbar gewesen zu sein. In diesem Zusammenhang kann erneut auf Reuber verwiesen werden, dessen Betrachtungen des politischen Handelns in räumlichen Konstruktionen Erklärungen für das Verhalten der Mehrzahl der DDR-Bürgerinnen und Bürger bzw. Lehrerinnen und Lehrer dieses Staates liefern können. Denn bei seinen räumlichen Betrachtungen erwähnt Reuber auch den gelebten Raum, der „eine subjektive und situative Ausdehnung ... und eine sinnhafte Bedeutung hat, subjektiv bewertet und erst durch die untrennbare Einheit mit den dort handelnden Menschen sozial wirksam wird“ (Dangschat 1995, zit. in Reuber 2012: 125). Dieser konstruktivistische Raumansatz Reubers gibt dem hier im Fokus stehenden Thema eine Stütze, denn es ist das kollektive Konstrukt des Raumes DDR und seiner Gesellschaft durch die politischen Verantwortlichen, welches ganz augenscheinlich nicht mit den subjektiven Raumkonstruktionen der Gesellschaftsteilnehmerinnen und -teilnehmer konform ging. Diesem Konfliktpotenzial begegnet Reuber mit einer dreifachen Konstruktion räumlich lokalisierter Strukturen im Kontext des politischen Handelns.

Da ist zum Ersten die Wahrnehmung der räumlichen Ausgangssituation, die vielfältig durch individuelle Wahrnehmungen, Bewertungen und Symbolzuweisungen geprägt ist. Dies geschieht unter der Berücksichtigung kollektiver Normen (ebd.: 126). Die Entwicklung und die Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit, die zweifelsohne eine wesentliche Aufgabe der ostdeutschen Lehrkräfte darstellte, können bspw. als eine Norm gelten. Schültzke weist die von Bachmann (1993: 22) in dieser Arbeit bereits an anderer Stelle bemühte Rangordnung vom Denken und Tun des sozialistisch handelnden und denkenden Menschen anhand einer Analyse zur Vermittlung von Normen und Werten im ostdeutschen Fernsehprogramm nach: „Die richtige Position des Individuums in der Gesellschaft wird in den Stücken über die Identifizierung mit der Arbeit erreicht, deren Wichtigkeit nie in Frage gestellt ist. Materielle Bestrebungen werden abgelehnt, Individualität im Sinne

einer Abgrenzung nie thematisiert, aber Bescheidenheit, Gemeinschaftssinn und gegenseitige Unterstützung auch auf der Familienebene postuliert“ (Schültzke 2005: 62). Diese Rangordnung ist ein weiteres Beispiel für eine Norm im Rahmen der von Reuber beschriebenen Wahrnehmung der Ausgangssituation.

In Bezug auf die zweite Konstruktion spricht Reuber von den raumbezogenen Zielvorstellungen, die verschiedene Akteure im Kontext ihres konkreten politischen Handelns entwickeln. Damit entwirft jeder „Akteur eine Art Maximalkonzeption, d. h. eine Vorstellung davon, welche Struktur am Ende seinen Interessen am meisten dienen würde, bzw. welche, sofern er keine eigenen räumlichen Verwertungsinteressen hat, seinen anderweitigen Zielen am wenigsten schaden würde“ (Reuber 2012: 128). Dabei ist zu berücksichtigen, dass es Unterschiede gibt, die durch die räumliche Ausgangssituation hervorgerufen werden. Die staatlichen Vorgaben des politischen Systems ließen den Lehrerinnen und Lehrern in der DDR nur einen geringen Spielraum zur Verfolgung der eigenen Interessen innerhalb ihres Unterrichts. Einen ähnlich einengenden Spielraum werden die Lehrkräfte in Westdeutschland nicht als Ausgangssituation vorgefunden haben. Dieser Umstand lässt sich zweifellos auf die gesamte Einwohnerzahl diesseits und jenseits des Eisernen Vorhangs übertragen.

Diese Tatsache bezeichnet Reuber als die dritte Konstruktion, denn mit den subjektiven Zielvorstellungen als Grundlage analysieren die Akteure die räumlichen Strukturen hinsichtlich der Durchführbarkeit neu (ebd.) und verzerren bzw. konstruieren dadurch ganz bewusst ihr weiteres Handeln, um Auseinandersetzungen mit gegensätzlichen Interessen erfolgversprechend anzugehen oder Kompromisse zu erzielen. Dafür müssen die Strukturen so interpretiert werden, dass eine größtmögliche Umsetzung der eigenen Interessen erfolgen kann. Daraus ergeben sich dann eben solche Handlungsstrategien, wie sie von den befragten Lehrkräften schon vereinzelt mitgeteilt wurden. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um überzeugte oder dem System kritisch gegenüberstehende Lehrerinnen und Lehrer handelt. Es unterscheiden sich lediglich die Strategien und die Größe der verfügbaren Räume zur Umsetzung der Ziele. Welche Spielräume zur Umsetzung der eigenen Zielvorstellungen auf Seiten der ostdeutschen Lehrkräfte bestanden, wurde an mehreren Stellen bereits erläutert.

Die Macht der einzelnen Akteure ist zudem von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Reuber zählt dazu institutionelle als auch individuelle Komponenten auf. Erstere setzen sich aus der sozialen Rolle und Position, persönlichen Kontakten und Netzwerken sowie den Kenntnissen der Spielregeln zusammen (ebd.: 124). Persönliches Charisma, Führungsqualitäten und Verhandlungsgeschick zählt Reuber zu den individuellen Komponenten (ebd.). Die Betrachtung dieser zusammengetragenen Machtanalyse erlaubt die Schlussfolgerung, dass Lehrkräfte in der DDR gute Voraussetzungen hatten, für ihre eigenen Ziele erfolgreich in der Gesellschaft partizipieren zu können. Ihr Beruf versprach eine hohe und grundsätzlich sichere Position – was sicherlich nicht wenigen die Entscheidung diesen

Beruf einzuschlagen, erleichterte – und auch eine gute Vernetzung und zahlreiche persönliche Kontakte. Letzteres umfasste Kontakte sowohl zu staatlichen Institutionen als auch zu den Familien der Schülerinnen und Schüler, wie sich im Folgekapitel noch herausstellen wird. Daraus lässt sich ableiten, dass Menschen, die in der DDR den Lehrerberuf wählten, nicht ausnahmslos systemstreu Individuen waren, sondern auch andere Motive für die Wahl dieser Profession sprechen konnten. Auch die Aussage einer befragten Geographielehrkraft scheint zu bestätigen, dass aus der Bereitschaft, sich den staatlichen Vorgaben des Bildungsministeriums zu ‚unterwerfen‘, nicht auf die Qualität des Unterrichts und die politische Überzeugung der Lehrerinnen und Lehrer geschlossen werden kann. Denn auch wenn der Einfluss des Ministeriums für Volksbildung unübersehbar war, lassen sich Schwankungen in der Staatstreue erkennen:

„Ja, also physisch gesehen, denke ich, dass wir in der physischen Geographie auf der Forschungsseite in der DDR auch relativ gute Informationen hatten. Sodass wir da also nicht das Gefühl hatten, dass wir da weit hinterm Mond waren, also ich denke, das ist normal, das war politisch nicht besetzt und deshalb konnte man da auch problemlos, ich sag mal, bei 'ner glazialen Serie, was will man da falsch machen.“ (W5)

Die Aussage bezieht sich ausschließlich auf die physische Geographie, weshalb auch die Ausführungen, die hier mit positiven Attributen versehen sind, nicht auf den ökonomischen Teil des Fachs bezogen werden können, welcher im heutigen Geographieunterricht dem humangeographischen Teil entspricht. Im Gegenteil wirft die Formulierung, man lebte bei der Behandlung der physischen Geographie nicht auf dem Mond, die Vermutung auf, bei der Humangeographie sei dies der Fall gewesen. Verstärkt wird die negative Charakterisierung noch durch den Hinweis, dass man physische Geographie problemlos unterrichten konnte, weil diese nicht politisch besetzt gewesen sei. Diese Lehrkraft hatte also offenbar Probleme bzw. die Angst etwas falsch zu machen, wenn es an politische Themen ging, was man von einem treuen Staatsdiener nicht erwarten würde.

Die Spielregeln zum Bestehen im politischen System bekamen sie quasi ausführlich im Studium vermittelt, was aber nicht implizieren soll, dass diese nur in Akademikerkreisen deutlich wurden. Reuber weist darauf hin, dass die Trennung zwischen individuellen und institutionellen Komponenten nur pragmatisch sein kann, denn die Kenntnis institutioneller und struktureller Aspekte kann auch den individuellen Komponenten nicht abgesprochen werden. Hinzu kommen die Verfügbarkeit von materiellen Gütern – die gerade im Wirtschaftssystem der Planwirtschaft eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielten – und die finanzielle Wirtschaftskraft (Reuber 2012: 124), die nicht unwesentlich eine gute Machtposition in raumbezogenen Konflikten herbeiführen konnten. Selbstredend weisen politische Akteure ein nicht weniger starkes Streben nach der Erfüllung der eigenen

Ziele auf. Das zeigt sich auch sehr deutlich im Schulfach Geographie, wo durch geographische Konstruktionen von Seiten der politischen Führung – nicht zuletzt in Form des Bildungsministeriums und der APW – eine klare Ausrichtung und Positionierung aufgelegt wird. Das wird deutlich bei der Auswahl und Formulierung von Lehrplaninhalten (vgl. Kapitel 3.3.4.3), die sich dementsprechend und in manipulierter Form in den Lehrbüchern wiederfinden (vgl. Kapitel 3.3.4.4). Und auch Ergebnisse, die Budke (2010: 106 ff.) aus der Analyse von Abbildungen und Karten aus Geographielehrbüchern der DDR ableitet, zeigen deutlich die „Produktion und öffentliche Verbreitung Strategischer Raumbilder [...] insbesondere in raumbezogenen Konflikten“ (Reuber 2001: 87) zu denen der Konkurrenzkampf der beiden deutschen politischen Systeme, DDR und BRD, zweifelsohne gezählt werden kann.

3.3.6.2.3 Starke Lehrerpersönlichkeiten als bessere Mittler sozialistischer Ideologien

„... ich habe meinen Beruf verstanden, dass ich derjenige bin, der was zu sagen hat. Und ich war offen für alle Hilfen, die von allen Seiten kamen, aber was gemacht wurde, das habe ich bestimmt am Ende. Das war, glaube ich, auch meine Aufgabe als Lehrer.“ (L1)

Selbstbewusster kann ein Standpunkt zum Bildungsauftrag der Lehrkräfte kaum formuliert werden. Dieses Selbstbewusstsein kann damit erklärt werden, dass in der DDR die Schule und ihre Organisationsform von Unterricht und Wissensvermittlung ein Zentrum der öffentlichen Erziehung darstellten (Tenorth 1996: 74). Das wird auch durch die bereits angesprochene Verzahnung von schulischen und außerschulischen Veranstaltungen deutlich. Beide Bereiche oblagen der Aufsicht der Klassenlehrerinnen und -lehrer, die eine wichtige öffentliche Person darstellten. Die Elternhäuser und die Lehrerinnen und Lehrer standen regelmäßig in Kontakt. Wie bereits anklang, hatten die Klassenleiterinnen und -leiter die Pflicht, durch Hausbesuche (Tenorth 1996: 77) bei jedem bzw. jeder Lernenden das soziale Umfeld, in welchem sie aufwuchs, zu betrachten und sicherlich auch im Sinne der politisch vorherrschenden Kultur zu bewerten.

Es war auch meist der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin, die – wenn Schülerinnen und Schüler ein Verhalten oder eine Meinung an den Tag legten, die sich von den allgemeinen Vorgaben entfernten oder diesen zuwider liefen – als erste Kontrollinstanz bei den Eltern vorsprachig wurde.

„Und ich muss ganz ehrlich sagen, ich habe dann auch schnell mal irgendeine Strafe ausgesprochen oder eine Kontrolle eingeleitet oder irgendwas. Oder auch mit den Eltern gesprochen oder dergleichen.“ (N1)

Neuner spricht in Bezug auf das nichtsystemkonforme Handeln seitens der Schülerinnen und Schüler von entgegenstehenden unbewussten „Einstellungen, Gefühlen, Stimmungen und Haltungen [...] die aus der Vergangenheit oder aktueller gegnerischer Einwirkung stammen [...] oder auch durch personale Einflüsse vermittelt werden“ (Neuner 1978: 148). Die gegnerischen Einwirkungen beziehen sich zweifellos auf die BRD und bei den personalen Einflüssen war zwangsweise das Elternhaus der erste Verdachtspunkt. Zurecht, wie Aussagen von befragten Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern deutlich machen:

„Ja, das war weit verbreitet. Es war natürlich offiziell verboten, das sollte ja nicht sein. Ich habe auch in der Schule Kampagnen mitgemacht, die gegen das Westfernsehen waren. Aber jeder Lehrer wusste, dass in den Elternhäusern zu 90 oder 95 % Westfernsehen gesehen wurde und selbst die Lehrer haben das gemacht.“ (H3)

„Ähm, weil es ja diese berühmte Problematik gab, was sieht man an Medien, woher bekommt man Informationen und was darf man darüber in der Schule verwenden. Also, ich bin zu Hause so erzogen worden, dass keine Aktuelle Kamera geguckt wurde, wenn ich mal'n Vortrag für die DDR-Schule machen sollte, hat mein Vater gesagt, ich soll woanders hingehen – insofern bin ich also von jeher dazu erzogen worden, Westmedien zu gucken und sie waren auch mein wesentlicher Informationszweck.“ (F1)

„... und da hat sich mein Bild vom Kapitalismus also auch verschoben, ich hatte ja Bekannte und Verwandte im Westen. Und deswegen habe ich auch manchmal, wenn die in der Schule was erzählt haben, gedacht, hä – was erzählt die so, das stimmt überhaupt nicht. Aber meine Mutti hat immer zu mir gesagt, die wissen das nicht besser, die sind nicht aus dem Westen und dann habe ich das wahrscheinlich so für mich als innere Entschuldigung abgetan – die wissen es nicht besser, aber ich.“ (B1)

Hier standen die Lehrerinnen und Lehrer in der Verantwortung, ein mögliches Defizit beim Glauben an die sozialistische Sache zu beseitigen. Es wurde davon ausgegangen, dass den weltanschaulichen-moralischen Überzeugungen und Haltungen mehr Aufmerksamkeit zuteilwurde, wenn sie von geachteten und geschätzten Personen nach außen getragen wurden, denn dadurch würden die Diskussionen innerhalb der Kollektive bzw. Familien eine emotionale Komponente erhalten, was die Wirkung des Gesagten besonders stark bekräftigen würde (Neuner 1978: 149 f.).

Besonders junge und relativ unerfahrene Menschen binden sich gern an Stärke symbolisierende Persönlichkeiten, was die detaillierte Bildungsplanung erklärt, die verhindern sollte, dass die zu Erziehenden anderen Einflüssen folgten als den

gewünschten. Das setzt allerdings voraus, dass die Lehrerinnen und Lehrer von den Lernenden auch als solch starke Persönlichkeiten erkannt bzw. angesehen werden. Speziell führungsstarke und fachlich souveräne Lehrkräfte würden als Autoritäten geachtet und deren entschiedenes Einstehen für die Herausbildung sozialistischer Überzeugungen als glaubwürdig angesehen werden, konstatiert Neuner (1978: 191 f.). Dagegen würden Lehrkräfte, die diesbezüglich nur geringe Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler und sich selbst stellen und individuellen Neigungen nachgeben, in Bezug auf erzieherische Erfolge nur wenig geschätzt (ebd.). Hier ist Neuner aber einmal mehr zu widersprechen, denn es können eben genau diese Lehrkräfte eine besonders hochgeschätzte Stellung erhalten, die die augenscheinlichen Tatsachen aufgreifen und thematisieren und sich damit glaubwürdiger und ehrlicher präsentieren, was sie dadurch gleichzeitig vertrauenswürdiger macht. Auch klammert Neuner in seinen Ausführungen aus, dass Freunde und Gleichaltrige ebenso wie die Familie einen starken Einfluss auf die eigene Meinungsbildung haben, dessen Gewichtung höher liegen mag als der der Beschäftigten in Hort und Schule. Genau das ist letztendlich auch der wesentliche Grund dafür, dass es den staatlichen Akteuren als eine große Notwendigkeit erschien, die Lehrerinnen und Lehrer als Vertrauenspersonen stärker aufzubauen und besser ins Spiel zu bringen. Einmal mehr kann an dieser Stelle betont werden, dass ein wesentliches Instrument für eine erfolgreiche Umsetzung der Überzeugungsarbeit die Kollektivierung (vgl. Kapitel 3.3.1) war. Die Gemeinschaften sollten Geborgenheit und das Gefühl der Zugehörigkeit vermitteln und ganz klar der gewünschten Weltanschauung zuarbeiten. Es bestand also nicht unbedingt ein fachlicher Bezug bei den außerschulischen Aktivitäten und auch wenn die eingangs zitierte Lehrkraft sich auf die Durchführung des eigenen Unterrichts bezieht, stellt sich diesbezüglich die Frage, inwieweit die politische Führung – hier vertreten durch die Schulleitung – ihr freie Hand gelassen hätte, wenn sie sich nicht dazu bereit erklärt hätte, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht und bei außerschulischen Unternehmungen zu sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen? Es mag sein, die befragte Person bezieht ihre Aussage ausschließlich auf die Art der Vermittlung des Stoffes während des 45minütigen Unterrichts und lässt dabei die Auswahl der Themen außer Betracht. Dass sie offen für alle Hilfen sei, lässt vermuten, dass sie Lehrpläne, Unterrichtshilfen oder Kolleginnen und Kollegen als ergänzende Quellen für die eigene Unterrichtsplanung zuließ bzw. zulässt.

3.3.6.3 Kommandopolitik im Schulwesen der DDR

Von offiziellen Seiten gab es unzählige Vorgaben, was die Lehrkräfte zur Herstellung der Einheit von Wissen und Können und sozialistischem Bewusstsein bei den Schülerinnen und Schülern (Neuner 1973: 53 ff.) zu tun haben. Von gleicher Seite

gab es Vorgaben, welche Quellen nicht zu Hilfe genommen werden durften. Das wurde besonders auf der wissenschaftlichen Ebene deutlich, wo beispielsweise in der empirischen Forschung ein nicht unwesentlicher Teil von Befunden einer Geheimhaltung unterlag und nur auserwählten Kreisen zugänglich war (Eichler 1994: 99). Geschuldet der Tatsache, dass Wissen aus diesen Befunden auch nicht in Publikationen zitiert werden durfte, wurde hier eine Vorauswahl getroffen, welches Quellenmaterial zur Verfügung stand und welches nicht. Allein vor diesem Hintergrund muss hinterfragt werden, dass es in der Hand der Lehrenden lag, was im Unterricht gemacht wurde und was nicht. Zwar minderte eine solche Zensur zweifelsohne „die Akzeptanz pädagogischer Darstellungen durch die Erzieher und Lehrer“ (ebd.: 100), ließ ihnen aber gleichzeitig keine andere Wahl, als auf die vorgeschriebenen Alternativen zurückzugreifen. Eine Wahloption stand eigentlich nicht zur Debatte. Sicherlich durfte mithilfe unterschiedlicher Methoden der Stoff behandelt und vermittelt werden oder manche Lehrkraft ließ die Schülerinnen und Schüler mitentscheiden anhand welcher (vielleicht schon erlebter) Beispiele sich eines Themas zugewendet werden sollte. Tenorth erwähnt den umstrittenen Begriff ‚Kommandopädagogik‘ deren Existenz teils bestritten oder zumindest relativiert wird (Tenorth 1996: 81). Die Indizien dafür sind jedoch belastend. Der demokratische Zentralismus, der die politische Kultur der DDR kennzeichnete (vgl. Kapitel 2), fand selbstredend auch Eingang in die Schulgesetze und Vorgaben des Bildungsministeriums und der APW. Er kam demnach ganz klar auch bei der Gestaltung des schulischen Alltags zur Anwendung. Die schematische Darstellung in Abbildung 9 veranschaulicht die Kommandopolitik im Schulwesen der DDR.

Die Lehrerinnen und Lehrer liegen in der ‚Kommandostruktur‘ nur eine Instanz über ihren Schülerinnen und Schülern, was dem Eingangszitat der befragten Lehrkraft im vorherigen Kapitel, alleinbestimmend über den eigenen Unterricht zu sein, zwar in Bezug auf die Lernenden in den Klassen gerecht wird, jedoch durch die den Lehrkräften vorangestellten Instanzen unbedingt verneint werden muss. Dementsprechend kann dieses Zitat allein auf den Anspruch der Lehrerinnen und Lehrer zur Führung der eigenen Unterrichtsstunden bezogen werden, denn den Lehrkräften ist diese Kommandostruktur bekannt gewesen. Ihre Arbeit ist vergleichbar mit der des Dirigenten eines Orchesters. Sie präsentieren die Inhalte anhand vorgefertigter Stunden, wie der Dirigent das Orchester bzw. die Musiker durch die Partituren und Klänge führt, deren Komponist er nicht ist. Sowohl Lehrkräfte als auch Dirigenten sind nur die Vermittler und Überträger bzw. Überbringer von fremdgestalteten und erdachten Vorgängen und Ideen. Demnach sollte in Bezug auf die Lehrkräfte weniger der Aspekt der Autorität, sondern der der Anpassung an das bestehende System ins Auge gefasst werden. Wenn auch die Schulgesetze keine unmittelbare Bestimmung enthielten, wie der Alltag schulischen Lernens auszusehen hatte (Tenorth 1996: 82), war im DDR-Unterricht eine Option für die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsverlauf nicht vorgesehen, genauso wenig wie es den Musikern eines Orchesters zuträglich

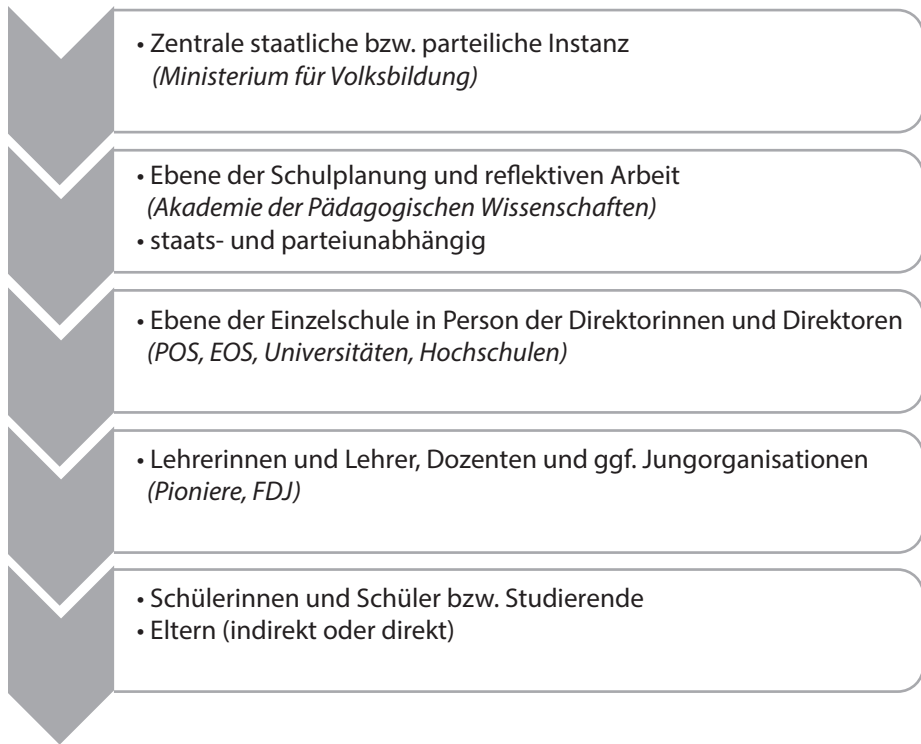


Abb. 9: Kommandopolitik im Bildungswesen der DDR (eigene Darstellung nach Tenorth 1996: 81)

ist, den Sinfonien Beethovens oder Vivaldis eigene Noten angedeihen zu lassen. Vielleicht ist die Behauptung der befragten Lehrkraft, stets selbstbestimmend gewesen zu sein, indirekt ein Vorwurf an die gegenwärtige Schulpraxis, in der sich die Lehrkräfte eventuell nicht mehr als Einzelbestimmende präsentieren können, weil Eltern und Schülerinnen und Schüler mehr Mitspracherecht haben möchten. Die Tatsache, dass die befragte Person sich in der Vergangenheitsform äußert, lässt die Schlussfolgerung zu, dass sie möglicherweise nicht mehr aktiv im Dienst tätig ist. Auch heute wird von den Bildungseinrichtungen eine politische Sozialisation erwartet, die mit der Verfassung der BRD vereinbar ist und gleichzeitig die individuelle Persönlichkeitsbildung nicht beschneidet. Auch heute werden auf organisatorischer Ebene „... diejenigen Schulstrukturen geschaffen, mit denen sich die jeweiligen politischen Ziele und jeweiligen pädagogischen Konzeptionen am besten verwirklichen lassen“ (Budke 2010: 29). In der DDR galt der Unterricht als ein wesentliches Instrument zur Erschaffung des Idealbildes eines Staatsbürgers – in besonderem zur (Aus)Bildung der sozialistischen Persönlichkeit.

Passend ist an dieser Stelle ein Vergleich mit Krings' und Müllers Politischer Ökologie. Diese unterscheidet „zwischen *place-based-actors* (Kleinbauern, Tierhal-

ter, Fischer) auf der lokalen Ebene und *non-place-based-actors* (Staatspräsidenten, Minister, Staatsangestellte, Entscheidungsträger in der internationalen Politik, Wirtschaft und Finanzwelt) auf der nationalen und internationalen Ebene“ (Krings, Müller 2001: 96). Die Lehrerinnen und Lehrer als Staatsangestellte finden sich hier eindeutig auf der Seite der *non-place-based-actors* wieder. Die Vertreter der *place-based-actors* lassen sich durch nahezu jeden Beruf ersetzen und müssen nicht auf den primären Wirtschaftssektor beschränkt werden. Ihnen schreibt Krings zu, ein „Teil übergeordneter, gesellschaftlicher Zusammenhänge“ (ebd.) zu sein, deren „Handlungsstrategien [...] von übergeordneten, vom Individuum nur schwer beeinflussbaren Dimensionen (z. B. in Form staatlicher Interventionen) mitbestimmt, gefördert oder eingeschränkt“ (ebd.) werden. Die eindeutige Zuordnung der Lehrkräfte gerät nun ins Wanken, denn die von Krings und Müller den *place-based-actors* zugeschriebenen Eigenschaften treffen auch auf die Lehrerinnen und Lehrer der DDR zu. Sie waren zwar Vermittler der übergeordneten staatlichen Interventionen und Zielorientierungen und gehörten deshalb zum System, folglich zu den *non-place-based-actors*, waren aber gleichzeitig nicht emanzipiert genug, die Selbstbestimmung und Steuerung gesellschaftlicher Schranken nach eigenem Interesse zu gestalten. Damit standen sie vor der gleichen Tür wie die *place-based-actors*. Dies ist das Dilemma, welchem die ostdeutschen Lehrkräfte ausgesetzt waren. Das mag ein Grund sein für deren ambivalentes Verhältnis zu den ideologischen Vorgaben von Seiten der politischen Organe, wie es in den bisherigen Aussagen der befragten Lehrkräfte erkennbar ist. Wie die Ärzte, Dreher, Bankangestellten und Fischer hatten auch sie keinen Einfluss auf die Vorgaben rechtlicher Ordnungsrahmen, durch die Gesetzgebung der SED. Genau das aber waren die Vorgaben für die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer und definierten deren Aufgaben an den Schulen der DDR.

3.3.7 Der Putz bröckelt

„Aus der marxistisch-leninistischen Auffassung über das gesellschaftliche Wesen des Menschen folgt, daß die Persönlichkeit das Produkt der sozialen Entwicklung ist“ (Neuner 1978: 72).

Die soziale Entwicklung in der DDR deckte sich nur unzureichend mit den politischen Vorgaben und den Vorstellungen der Parteiführung, wie sich diese Entwicklung gestalten sollte. Die Bürgerinnen und Bürger des Landes nahmen den Verlauf der sozialen Entwicklung trotz aller Sozialleistungen und staatlichen Förderungen und Subventionen eher nachteilig wahr. Diese Ansicht verlief konträr zu dem propagierten positiv verlaufenden Weg der sozialistischen Gesellschaftsordnung, was Neuner dann nach dem Untergang der DDR in einem Aufsatz indirekt bestätigt. Er gesteht ein, dass man den jungen Menschen nichts über einen idealen Sozialismus

erzählen konnte, da diese selbst während der Schulausbildung oder im Studium in Produktionsbetrieben Hand anlegen mussten und daher die widersprüchliche Realität wahrnehmen konnten (Neuner 1994: 62). So gesehen waren sie und ihre Persönlichkeiten – wie im Eingangszitat behauptet – ein Produkt der sozialen Entwicklung, nur eben nicht in dem Sinne, wie es die marxistisch-leninistische Ideologie mit der Prägung sozialistischer Persönlichkeiten verstanden wissen wollte. Neuner geht sogar so weit zu behaupten, dass genau diese Absicht einer allgemeinen, polytechnischen Bildung – die auch aus den Klassen- und Seminarräumen in das Wirtschaftsleben getragen wurde, um die Einheit von Bildung und ideologischer Erziehung zu festigen – diese eher untergraben hat. Die Jugend konnte ja in diesem Bildungssystem ein intellektuelles Potenzial erwerben, mit dem sie system- und ideologiekritisch umgehen konnte (ebd.). So wurde die marode wirtschaftliche ‚Fassade‘ erkannt, die auch der durch politische Phrasen immer wieder neu aufgetragene ‚Putz‘ nicht mehr verbergen konnte. Dieser Putz blieb nicht mehr haften. Die Widersprüche bezeugten den Realitätsverlust der politischen Führung und deren ideologischer Ausrichtung, die ja weiterhin in den Inhalten schulischer Bildung enthalten sein musste. Die dafür entsprechend, administrativ getroffenen Vorkehrungen thematisierten keine gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Problemfelder. Sie können daher zweifelsohne als eine Hauptursache dafür angesehen werden, weshalb sich die sozialistischen Persönlichkeiten nicht in der gewünschten und von Neuner noch 1978 angepriesenen Form entwickelten. 1994 betitelt Neuner es sogar als den „wunden Punkt der DDR-Erziehung“ (Neuner 1994: 62). Diese Grenzen wurden zum einen durch den zuvor erwähnten wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungsstand, aber zum anderen auch durch die bisher erreichten Fähigkeiten und Fertigkeiten und die damit verbundene Befriedigung eigener Bedürfnisse gesetzt. Auch ist die Verteilung dieser Ansprüche innerhalb der Gesellschaft ein nicht zu unterschätzender Faktor. Neuner schreibt ja selbst „Die Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt das Werden der menschlichen Persönlichkeit, nicht deren biologische Natur“ (Neuner 1978: 74). Nach Klimpel ist auch danach zu fragen „in welchem Umfang und auf welche Weise die Persönlichkeit den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden kann“ (Klimpel, zit. in: Eichler (1995: 92). So mag die politische Persönlichkeit mit den realitätsfernen angepriesenen Errungenschaften erreicht worden sein. Da sich die Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse aber realer gestaltete, musste die menschliche Persönlichkeit sich von den politischen Vorgaben distanzieren und abwenden und konnte, ja wollte deren Anforderungen nicht mehr gerecht werden. Zumal durch die immanente Präsenz des Westfernsehens und der Intershops die wirtschaftliche Überlegenheit des ‚imperialistischen‘ Systems deutlich wurde.

Kludt verweist in diesem Zusammenhang auf eine Studie, die noch 1989 vom Zentralinstitut für Jugendforschung in der DDR veröffentlicht wurde und die anhand der Mediennutzung deutliche Belege dafür liefert, dass sich die Jugendlichen vom

Sozialismus losgesagt hatten. „Danach bezogen 1989 nur knapp 8 Prozent der Jugendlichen täglich politische Rundfunkinformationen über die DDR-Medien [...]. Die BRD-Medien hingegen wurden 1989 von 53,5 Prozent (!) zur politischen Information täglich genutzt“ (Kludt 2009: 116). Ganz offensichtlich wurden die Informationen der ostdeutschen Medien als nicht (mehr) glaubwürdig eingestuft und den westlichen Quellen ein entsprechend höherer Realitätsbezug zugesprochen. Das deckt sich mit dem, was Neuner als die innere Position beschreibt. Damit sind die Bedürfnisse, Interessen, das Wissen, die Einstellungen, Fähigkeiten, Überzeugungen und Charaktereigenschaften gemeint (Neuner 1978: 141 ff.). Einmal mehr erwähnt er auch, dass die Aktivität der Persönlichkeit von deren Verhältnis zur Umwelt bestimmt wird. Daraus folgen dann die Art und Weise und die Intensität dieser Wirkungen, die von dieser (in erster Linie gesellschaftlichen) Umwelt ausgehen. So oder so erzeugen sie ein aktiv gestaltendes Subjekt, das auf seine Umwelt reagiert. Wie bereits angedeutet, muss dies nicht unbedingt im Sinne der Parteiführung und anderer staatlicher Organisationen erfolgen. Ironischerweise war man sich dessen theoretisch sogar bewusst: „Erfahrungen haben meist den Charakter empirischen Wissens; sie beruhen auf unmittelbarer Anschauung und lebendigem Erleben. Vermittels **theoretischer Erkenntnis** ist der Mensch jedoch in der Lage, sich über empirische Erfahrungen und entsprechendes Wissen zu erheben, wesentliche Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge zu überschauen und zum Wesen der Erscheinungen vorzudringen“ (Neuner 1978: 144, Hervorhebung im Original). Die Hervorhebung macht den Blick auf die Theorie noch deutlicher und verführt gleichzeitig bei rückwirkender Betrachtung zu der Annahme, dass dabei die Praxis wohl zu sehr außer Acht gelassen wurde. Wie letztendlich die Resultate der Jahre 1989 und 1990 zeigten, wäre diese nicht weniger wichtig gewesen.

Die theoretischen Erkenntnisse standen wohl eher im Kontrast zu den praktischen, und dieser Widerspruch sozialer Erscheinungen und Prozesse zur Theorie des Sozialismus ließ den bzw. die Augenzeugen nicht im Unklaren über den wirklichen Ablauf sozialer Ereignisse, die anscheinend die Wünsche, Hoffnungen und Interessen der Menschen mehr berührten als von den offiziellen Staatsorganen vermutet. Generell gilt, dass sich ein Mensch aktiv die menschliche Kultur mit ihren Normen und Traditionen aneignen muss, um eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Dazu gehören fraglos die sozialen Bedingungen im Umfeld der Person ebenso wie Schul- bzw. später Arbeitserfahrungen. Dieses Aktivwerden macht die Entwicklung überhaupt erst möglich. Reaktionen erzeugen Gegenreaktionen, aus denen sich Erkenntnisse gewinnen lassen. Das beginnt schon im Babyalter.

In der Pädagogik erfolgt die Beschäftigung mit der Persönlichkeitsentwicklung vor allem zielorientiert (Eichler 1995: 92). Im Falle der DDR kann dies auch für das Ziel der Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit konstatiert werden, auch wenn Neuner später schrieb, es galt „die gesellschaftlichen und die Bildungsverhältnisse so umzuwälzen, daß jeder einzelne, jedes Kind, jeder

Jugendliche, beste Bildungsmöglichkeiten erhalten sollte, unabhängig von den Verhältnissen unter denen er aufwächst, von Herkunft und sozialem Status“ (Neuner 1995: 149). Ein sehr ehrbares Ziel zwar, welches gegenwärtig eine nicht weniger wichtige Rolle spielt und diskutiert wird (www.verdi.de, o. J.). Betrachtet man aber, in welchem Fokus und mit welchen Mitteln und Methoden dieses Ziel verfolgt und realisiert werden sollte, kann man diesem höchstens eine sekundäre Priorität einräumen, zumal im Gegenteil sogar lange Zeit Arbeiter- und Bauernkindern bevorzugt der Zugang zu höheren Bildungsgängen gewährt wurde, wobei Kinder von Intellektuellen und Akademikern, aber auch aus kirchlichen Elternhäusern dabei anfangs oft das Nachsehen hatten und erst später das „proletarische Abstammungsprestige“ (Fabel-Lamla 2006: 200), also das Begünstigen von Arbeiter- und Bauernkindern durch Kriterien wie politisches Engagement und sehr gute Schulleistung abgelöst wurde.

Die politische Führung nahm das Bildungssystem in die Pflicht und diktierte diesem die ideologischen sozialpolitischen Ziele, anhand derer es die neuen Generationen auszurichten hatte. An eine Entkopplung zwischen Staat und Bildung war nicht zu denken. Vielmehr wurde die Bildung entmündigt und entmündigte ihrerseits die Auszubildenden. Dieser Makel sollte ihr nach dem politischen Umbruch zu einem der wesentlichsten Vorwürfe gemacht werden. Die staatliche Kontrolle wollte eher ein kollektives, denn ein subjektives Denken befördern. Dabei sollten das ideologische Gerüst und die darin arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer Pionierarbeit leisten. Aber genau hier zeigt sich, dass ein Restspielraum dennoch vorhanden war. Dafür bedurfte es nur dieser einen Variablen, die nicht mit hundertprozentiger Präzision gesteuert und gelenkt werden konnte: Die Lehrerinnen und Lehrer an den POS und EOS. Oft standen diese selbst im Konflikt mit den offiziellen Verlautbarungen des Bildungsministeriums oder der APW, weil selbstredend auch ihnen die Diskrepanzen zwischen den Ausführungen der politischen Elite und der Realität nicht verborgen blieben. Der Schulalltag in der DDR lässt sich nur unter Berücksichtigung der Lehrenden und deren Bildungsbiographien angemessen rekonstruieren. Gleiches gilt für die Lernenden, deren Entwicklung im Sinne der Bildung zu einer sozialistischen Persönlichkeit als der lebende Erfolg bzw. Misserfolg der unterrichtenden Lehrkräfte gilt. Dies ist auch für den heutigen Unterricht an den Schulen relevant, da die Normen, Zäsuren, Prägungen und Erwartungen, die u. a. auch im Geographieunterricht in der DDR angesetzt wurden, den Werdegang und die Entwicklung derjenigen geprägt haben, die heute ihrerseits als Lehrende in der Geographie arbeiten.

3.3.8 Die Jugend spielt nicht mehr mit

„In den Lehrerzimmern von DDR-Schulen machte der Slogan die Runde. Noch keine siebte, achte, neunte usw. Klasse sei so schwierig gewesen wie die diesjährige.

Und die Nennungen verlagerten sich immer weiter in untere Klassen. Irgendwie begann der Punkt zu verschwimmen und zu verschwinden, an dem Pädagogik anzusetzen gewohnt war“ (Neuner 1994: 60).

Die westlichen Kultureinflüsse erreichten die DDR-Jugend immer stärker, weil jede nachwachsende Generation in diesem Land offenbar auch stärker darauf ausgerichtet war. Neuner behauptet, dass gerade in der DDR wegen der geographischen Nähe vom Westen beeinflusste Lebens- und Moralvorstellungen früher Einzug hielten als in den anderen Staaten des Ostblocks. Dem ist nicht uneingeschränkt zuzustimmen, denn in Ungarn und der ČSSR war es beispielsweise leichter, durch Lizenzschallplatten an westliche Popmusik zu gelangen. Auch westliche Produkte wie Lebensmittel und Kleidung konnten ab den 1980er Jahren dort einfacher käuflich erworben werden.

Neuners andere Vermutung trifft wohl eher zu, wenn er schreibt, dass sich die jungen Menschen auf ihre Individualität und Identität zurückzogen, was quasi einem Affront gegenüber den staatlichen Erziehungszielen gleichkam. Klassenkampf und Klassenmoral waren Geschichten aus der Elterngeneration und wurden von den Jugendlichen nicht mehr als eigene Ideale übernommen. Das Gegensteuern der alten politischen Eliten in Form von schärferer ideologischer Abschottung (z. B. durch das Verbot der Zeitschrift Sputnik im Jahr 1988) oder die verstärkte Überwachung und das Eingreifen durch die Staatssicherheit beschleunigten den Strudel des Zusammenbruchs der tradierten Tugenden und Grundüberzeugungen eher noch, da die Menschen für die alten Formen und Praktiken nicht mehr zur Verfügung stehen wollten und auch des Nischendaseins überdrüssig wurden. Laut Lindner stellte die Jugend in der DDR „... immer eine zentrale Bezugsgröße gesellschaftlicher Planung“ (Linder zit. in: Kludt 2009: 11) dar, was Kludt zu der Feststellung veranlasst, die SED sei seit Beginn ihres Machtantritts auf die Jugend als Träger eines auf die Zukunft ausgerichteten gesellschaftlichen Fortschrittsprojektes angewiesen“ (ebd.) gewesen. Dem kann insoweit zugestimmt werden, als dass deutlich sichtbar ist, dass bereits in den 1970er Jahren das Verhältnis der politischen Akteure zur Jugend Risse bekam (Bardi, Schwartz 1996: 544), die mit der anhaltenden wirtschaftlichen Stagnation größer wurden und im Jahr 1989 zum Zusammenbruch und einer politischen Neuorientierung führten, an deren Ende die Angliederung der DDR an die Bundesrepublik Deutschland stand. Bardi und Schwartz schreiben auch, dass spätestens die Schülerinnen und Schüler, deren Adoleszenz in den 1980er Jahren lag – also einem Jahrzehnt, während dessen die Risse im kommunistischen System immer deutlicher hervortraten (z. B. durch die Solidarnocz-Bewegung in Polen) – immer weniger der monolithischen Schaltung ideologischer Botschaften ausgesetzt waren, weil vermehrt auch die Überzeugung bei den Vermittlern (z. B. der Lehrerinnen und Lehrer, vgl. Kapitel 3.3.6) geringer wurde. Dadurch gelang es immer weniger, die Bedeutung der marxistisch-leninistischen Ideologie und deren sozialpolitischer Werte glaubhaft

zu vermitteln (ebd.). Aufgrund des versprochenen, aber ausgebliebenen Wohlstandszuwachses waren die Enkel der Gründergeneration offenbar nicht mehr gewillt, die Vormundschaft der Staats- und Parteiführung (Kludt 2009: 116 f.) zu akzeptieren. Die Schülerinnen und Schüler an den Schulen nahmen eine intuitive und gelegentlich undifferenzierte Verteilung von Lob und Tadel (Thomas 2003: 46) nicht mehr widerstandslos hin. Ein weiterer Grund mag auch gewesen sein, dass, wie bereits angeklungen, durch die staatlichen Eingriffe in die Berufsbiographien die „Chancen auf höhere Bildung und sozialen Aufstieg verknüpft und soziale und politische Positionen durch ältere Generationen blockiert“ (Fabel-Lamla 2006: 216) wurden. Hoffmann stellt fest, dass die Zahl derjenigen zunahm, die sich durch den sich mehrenden und vielerorts zeigenden Pluralismus in Abgrenzung zum realsozialistischen Bereich eigene Meinungen und Auffassungen bildeten (Hoffmann 1995: 378 ff.). Bardi und Schwartz begründen das damit, dass junge Menschen eine weniger stark herauskristallisierte Wertevorstellung haben als ältere und daher viel sensibler auf Veränderungen ihrer Umwelt inklusive des politischen Wandels reagieren (Bardi, Schwartz 1996: 544). Die gesellschaftlichen Institutionen der DDR erfuhren in erster Linie bei jüngeren Bürgerinnen und Bürger zum Ende der 1980er Jahre hin eine zunehmende Delegitimierung, da die ‚sozialistischen Persönlichkeiten‘ auch konsumierende Persönlichkeiten waren, die ihre Bedürfnisse mehr und mehr unbefriedigt sahen. „Der Sozialismus als – der Theorie nach – dem Kapitalismus überlegenes Gesellschaftsmodell verlor stark an Attraktivität“ (Kludt 2009: 126 f.) und es kamen mit jedem weiteren Jahr des besagten Jahrzehnts immer weniger Menschen zusammen, die dem Arbeiter- und Bauernstaat noch etwas Positives abringen konnten bzw. sich für dessen Weiterbestehen einsetzen wollten (ebd.). Davon blieb auch der Bildungssektor nicht verschont, wo sich oppositionelle Gruppierungen wie das ‚Neue Forum‘ oder ‚Demokratie jetzt‘ dahingehend äußerten, dass es zu grundlegenden Erneuerungen des Schulwesens kommen müsse, welche eine Abkehr von ideologischer Bildung und Erziehung als auch die Entmilitarisierung des Bildungswesens enthalten müssten (Fuchs 1997: 38). Vielmehr solle die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler deren Neigungen und Interessen angepasst werden und auch eine Schulwahl entsprechend des Leistungsniveaus und der Begabung erfolgen (ebd.). Kurz gesagt, es sollte ein von staatlichen Weisungen unabhängiges Bildungswesen geben, in dem die Bürgerinnen und Bürger selbst den Weg ihrer Schullaufbahn bzw. der ihrer Kinder bestimmen sollten. Das führte am Ende dazu, dass sich Margot Honecker, als Bildungsministerin der DDR, noch 1989 dazu veranlasst sah, die Sympathisanten eben jener beschriebenen Strömungen mit ihrem Streben nach eigenen Meinungen und Ansichten in die Schranken zu weisen und darauf hinzuweisen, dass es keinen pluralistischen Kurs geben werde (Hoffmann 1995: 380), denn die Parallelen, die diese Forderungen zur Veränderung des Bildungssystem zum westlichen Pendant aufwiesen, waren zu offensichtlich.

Die gesellschaftlichen Veränderungen hatten allerdings schon so weit Fahrt aufgenommen, dass es am Ende keiner neuen Fragen nach einer Neuorientierung bzw. Ausrichtung eines Bildungssystems innerhalb der DDR mehr bedurfte. Im November musste Margot Honecker als Bildungsministerin zurücktreten und es wurde mit dem Mangel an kreativer Ausbildung der Schülerinnen und Schüler sowie dem Abbau jeglichen eigenverantwortlichen Handelns der Lehrerinnen und Lehrer im Bildungssystem der DDR abgerechnet. Die subjektive Bewältigung dieser Transformationsprozesse fiel sehr unterschiedlich aus, je nachdem, was man sich im alten verschwindenden System hatte zu Schulden kommen lassen und inwieweit man die Ideale dieses Systems mitgetragen bzw. überzeugt von diesen gewesen war. So oder so wurden von allen Bürgerinnen und Bürgern der DDR individuelle Anpassungsleistungen gefordert, mit denen sie auf die strukturellen Veränderungen reagieren mussten. Für die Lehrkräfte bedeutete dies, nach passenden Strukturen zum eigenen Repertoire des Fach- und Erfahrungswissens zu suchen, wollten sie im neuen System beruflich bestehen. Benrath spricht in diesem Zusammenhang von einer Gleichgewichtssuche beim professionellen Handeln und den didaktischen Handlungsmustern (Benrath 2005: 199 f.). Diese Gleichgewichtssuche wird in den folgenden Kapiteln ausführlicher zur Sprache kommen.

3.4 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurde die politische Kultur der DDR genauer betrachtet, die stark nach der marxistisch-leninistischen Weltanschauung ausgerichtet war, weshalb die staatlichen und gesellschaftlichen Vorgaben mit dieser Ideologie angereichert und begründet wurden. Im Kapitel 3.2 wurde deutlich, wie sich das System DDR dabei als ein Teil eines großen Staatenblocks verstand, der – angeführt von der Sowjetunion – diese Ideologie als Gegengewicht zur kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zur Entfaltung bringen wollte. Als Mitglied eines Wirtschafts- (RGW) und Verteidigungsbündnisses (Warschauer Pakt) mit politisch und ideologisch gleich aufgestellten Staaten, ließ sich das Existenzrecht als sozialistischer deutscher Staat gegenüber politischen Gegnern stärker behaupten und die Festigung der sozialistischen Idee innerhalb der eigenen Grenzen leichter umsetzen. Zu letzterem gehörte eine strukturell organisierte und staatlich abgesicherte Überzeugungsarbeit, um die Staatsideologie den Bürgerinnen und Bürgern glaubhaft und als Gewinn für die Gesellschaft zu vermitteln. Ein Kernpunkt dieser Überzeugungsarbeit war die Erziehung der Bevölkerung zu sozialistischen Persönlichkeiten, die Gegenstand des Kapitels 3.3 wurde. Diese Persönlichkeiten sollten letzten Endes das Leben innerhalb der Gesellschaft bewusst im Sinne der ideologischen Ausrichtung gestalten. Dabei war es der politischen Führung bewusst, dass die sozialen Beziehungen der Menschen den wesentlichen Anteil an der Persönlichkeitsbildung einnehmen. Daraus resultierte eine durch staatliche

Institutionen regulierte und gesteuerte Justierung des gesellschaftlichen Lebens hin zu gemeinschaftlichen, gruppendynamischen Aktivitäten, die der Bevölkerung gar nicht oder nur selten die Anregung gaben, individuell aktiv zu werden. Vielmehr galt es einen kollektiven Aktionismus zu fördern und zu fordern, um die von staatlicher Seite erwünschten weltanschaulichen Aspekte durch die innerhalb des Kollektivs kommunizierten Auffassungen und Diskussionen selbstlaufend zu verstärken und von den Mitgliedern des Kollektivs bewusst und auch unbewusst übernehmen und verinnerlichen zu lassen.

Ein wesentliches Anliegen der Staatsführung war es, gerade die heranwachsende Generation im ideologisch gewünschten Rahmen erzogen und diszipliniert zu sehen und die wesentlichen Schritte für die Anpassung an das politische System zu steuern und zu kontrollieren. Aus diesem Grunde wurde in den Kapiteln 3.3.2 und 3.3.3 das Bildungssystem in der DDR genauer beleuchtet. Es war zentral organisiert und dem sozialistischen Erziehungsauftrag verpflichtet. So sollte den politischen Eliten eine ausgedehnte ideologische Beeinflussung der Jugend möglich sein, die neben dem Schulbetrieb noch durch Jugendorganisationen vertieft wurde, in denen eine Mitgliedschaft zum ‚guten Ton‘ gehörte.

Das Lernen im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem war systematisch von der Vorschulerziehung im Kindergarten bis hin zur Hochschule in Bezug auf die Herausbildung sozialistischer Überzeugungen und folglich sozialistischer Persönlichkeiten konzentrisch angelegt, wobei die Hierarchien ebenso klar festgelegt waren. Als Resultat war es der Pädagogik quasi unmöglich, gegenüber Staat und Staatsideologie eine kritische und differenzierende Haltung einzunehmen. Vielmehr ist in diesem Zusammenhang von einer Kommandopolitik die Rede, in der das Bildungsministerium als höchste zentrale und parteiliche Institution die Vorgaben machte, die von parteiabhängigen Instanzen der Schulplanung und Wissenschaft – wie der APW – an die Schulen und Hochschulen weitergeleitet wurden, wo von Seiten der Schulleitung der Auftrag an die Lehrkräfte übertragen wurde. Diese trugen die Vorgaben an das letzte Glied in der Hierarchiekette – die Schülerinnen und Schüler – heran. Der Anspruch ideologischer Erziehung wurde ganz klar den Möglichkeiten der jeweiligen Schulfächer angepasst. Durch den hohen Anteil an wirtschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Themen war das Fach Geographie trotz seiner Einstufung als naturwissenschaftliches Fach an der Schule für die Vermittlung marxistisch-leninistischer Ansichten und Gedanken in der DDR sehr gut geeignet, weshalb die Rolle dieses Faches im Kapitel 3.3.4 einer vertiefenden Betrachtung unterzogen wurde. Geographie war eben auch ein Unterrichtsfach, das sich nach dem länderkundlichen Schema mit Wirtschafts- und Produktionsstandorten, Arbeits- und Naturressourcen sowie sozialistischen und kapitalistischen Ländern und deren ökonomischer Bewertung auseinandersetzte. Dabei darf die Unterrichtsführung der Geographielehrkräfte nicht unberücksichtigt bleiben, weshalb in den Kapiteln 3.3.5 und 3.3.6 Informationen dazu zusammengetragen wurden.

Die gesammelten Daten aus den Interviews legen die Vermutung nahe, dass der Großteil der Geographielehrkräfte einen an die staatlichen Vorgaben angepassten, jedoch nicht autoritären Geographieunterricht geplant und durchgeführt hat. Ihnen war bewusst, dass die Jugendlichen durch die Sozialisation im Elternhaus, verwandtschaftliche sowie teilweise auch mediale Verbindungen nach Westdeutschland und nicht zuletzt durch Erlebnisse in ihrem Lebensumfeld, die Diskrepanz zwischen den durch die politischen Eliten propagierten wirtschaftlichen Errungenschaften und der realen Möglichkeiten zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse erkannten und hinterfragten. Dies könnte gleichzeitig auch ein Grund dafür sein, dass die Geographielehrkräfte den thematischen Schwerpunkt ihrer Unterrichtsstunden vermehrt und ausführlicher auf die physisch-geographischen Aspekte legten. Zitierte Aussagen aus den Interviews machen diese Fokussierung deutlich. Möglicherweise bestand darin eine Strategie sich durch eine Zurücknahme wirtschaftsgeographischer Themen und den damit verbundenen Widersprüchen zur Realität bei den Lernenden weniger angreifbar zu machen. Diese Diskrepanz zwischen der tatsächlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lage und den offiziellen Verlautbarungen der staatlichen Institutionen führte zu einer unweigerlichen Distanzierung zum politischen System und seinem Staat und letztendlich auch von dessen Anliegen sozialistische Persönlichkeiten heranzuziehen. Mit diesem Distanzierungsprozess haben sich die letzten beiden Kapitel auseinandergesetzt.

Es ist aus heutiger Sicht nicht klar abgrenzbar, welche Reaktionen und Gegenreaktionen das System DDR letztendlich zum Kippen brachten, aber bereits Jahre vor den politischen Umbrüchen der Jahre 1989 und 1990 stand es nicht zum Besten um das Verhältnis zwischen dem sozialistischen Staat und seiner jungen Bevölkerung. Das System ist unglaubwürdig geworden und wurde mehr und mehr in Frage gestellt. Die ostdeutschen Geographielehrerinnen und -lehrer standen, wie die Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer auch, vor den Herausforderungen einer Systemtransformation, die im Fokus der Betrachtungen des folgenden Kapitels stehen wird. Nur galt es für die Lehrkräfte des Faches Geographie durch dessen ideologische Ausrichtung für sich zu klären, welche Charakterisierung das Fach im neuen System erhalten soll. Der sich bereits abzeichnende Abstand zur sozialistischen Persönlichkeit konnte nur in einem Wegfall dieses Erziehungsziels und einer Erneuerung der Werteerziehung münden. Es wird also auch spannend zu erfahren womit der Abstand zur Werteerziehung in der DDR ersetzt bzw. aufgefüllt wurde.

4 TRANSFORMATION

Als Transformation wird in der Soziologie ein Vorgang bezeichnet, bei dem „ein gegebenes System vom Ausgangspunkt in einen abgebbaren, unter bestimmten Voraussetzungen gesetzmäßig zu erfassenden Folgezustand übergeht“ (Fuchs-Heinritz 2010: 791). Synonym wird in einem solchen Zusammenhang oft auch von einer Reform oder einer Transition gesprochen. Bei der Thematisierung politischer Umbrüche wird zudem nicht selten der Begriff Revolution bemüht. Die Begriffe Revolution und Reform greifen bei der Betrachtung der in dieser Arbeit relevanten Zeitspanne jedoch zu kurz, da sie in erster Linie auf den Zeitraum bis zur Angliederung der DDR an die BRD am 3. Oktober 1990 anwendbar sind, denn eine Revolution kann als eine „... grundlegende Umgestaltung der politischen, sozialen, ökonomischen, kulturellen Wertestruktur“ (Hübner zit. in Fuchs 1997: 22) definiert werden, bei der es zu einem „tiefgreifenden politischen und/oder sozialen Wandel [kommen kann], der durch eine ‚von unten kommenden Bewegung‘ ausgelöst wird. Dabei ist die Durchbrechung der überkommenden Legalitätsordnung wichtiger als die mehr oder minder große Anwendung von Gewalt“ (Fetscher, zit. in ebd.). Fetscher nahm sich auch des Begriffs der Reform an, die er ähnlich definiert wie die Revolution, nur mit dem Unterschied, dass die Reform stets von oben ausgeht und nicht zur Durchbrechung der geltenden legalen Ordnung führt. Wie dem auch sei, es wird deutlich, dass sowohl Reform als auch Revolution auf das Ende des bestehenden Systems abzielten, was demnach am 3. Oktober 1990, als die DDR aufhörte zu existieren, erreicht wurde. Die offizielle Umwandlung und Umgestaltung vor allem im Bereich der Schulbildung begann eigentlich erst nach der Angliederung der DDR an die BRD. Die Absichten und Intentionen der daran beteiligten bzw. davon betroffenen Personen gehen aber über dieses Datum hinaus. Die Weichenstellungen zur Gestaltung der neuen legalen Ordnung bzw. die anfänglichen Bestrebungen, Teile der alten in die neue legale Ordnung zu integrieren, können durch den Begriff der Transformation besser vertreten werden. „Der Ende 1989 in der DDR einsetzende Transformationsprozeß stellt sich für die meisten der betroffenen Menschen als ein Bündel von in Breite und Tiefe nahezu alle Lebensbereiche erfassenden und verändernden Vorgängen von noch nicht absehbarer Dauer dar“ (Fuchs 1997: 23). Im Bereich des Bildungswesens bedeutete diese Neuorientierung neben der Umgestaltung des Schulwesens auch eine Neuformulierung der Bildungs- und Erziehungsziele. Drückte sich in der DDR das politisch-gesellschaftliche Grundverständnis auch auf pädagogischer Ebene durch die Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit aus, wurde die Notwendigkeit einer Revision dieser Vision nie ernsthaft angezweifelt. So wurden in den ostdeutschen Bundesländern Mitte der 1990er Jahre eigene

Bildungs- und Erziehungsziele formuliert, aus denen sich der Staat allerdings auch nicht gänzlich heraushielt, da den Schulen neben dem Bildungs- auch weiterhin ein Erziehungsauftrag zugeschrieben wurde (Fuchs 1997: 160 ff.).

Im Grunde genommen ist dieser Transformationsprozess bis heute noch nicht abgeschlossen, da auch mehr als 30 Jahre nach dem Ende der DDR die Beschäftigten in Ostdeutschland für die gleiche Arbeit deutlich geringere Gehälter als die Kollegen in Westdeutschland beziehen (Destatis, WZB 2018: 245). Dabei sind gleichzeitig die Lebenserhaltungskosten im Osten niedriger als im Westteil des Landes (ebd.: S. 226). Anhand einer von Gehrman durchgeführten quantitativen und qualitativen Befragung aus dem Jahr 1996 fasst Budke (2010) die von den befragten Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommenen Änderungen der Transformationsanforderungen folgendermaßen zusammen: Bestanden 1991 noch weitestgehend Defizite in der materiellen Versorgung der Schule und den Möglichkeiten zur Weiterbildung, waren es ein Jahr später die Schulleitungen, die stark kritisiert wurden. 1993 waren die zuvor genannten Probleme und Defizite offenbar kein Thema mehr und es war davon auszugehen, dass sich die Schulgemeinschaften gefestigt hatten (vgl. Budke 2010: 323). Die für diese Arbeit von den befragten Geographielehrkräften getätigten Aussagen zeichnen ein völlig anderes Bild jener Zeit:

„Das Schöne war nach der Wende: Wir haben so intensiv Unterricht gemacht, die Schüler wussten besser Bescheid als ihre Eltern.“ (W4)

„Na klar, jetzt war ja diese, diese, diese Freiheit. Jetzt kommen wir ja nochmal zu diesem Begriff Freiheit. Die sprudelte natürlich raus jetzt. Keine Frage, das hat sich ja früher gar keiner getraut. Das war denn da praktisch ... ja.“ (G3)

„Und dann natürlich die Vielfalt von neuen Informationen, die der Lehrer erst einmal einarbeiten musste. Es ist ja im Prinzip noch mal, ich sag mal, ein zusätzliches Ersatzstudium gewesen, dass man sich über bestimmte Dinge ja ganz informieren musste, äh, dass man bestimmte Kenntnisse ja vorher nicht haben konnte, weil man bestimmte Dokumente nicht gesehen hat. Und das haben natürlich gerade viele Geographiekollegen auch mit dem zusammenhängenden Reiseboom – äh, was wir an Busreisen unternommen haben, von Freitag bis Sonntag, wo wir überall hingefahren sind, um das nachzuholen, [...] man – ich hab meine Familie genervt, wenn wir irgendwo hingefahren sind. Ich habe das regelrecht in mich reingezogen, ich habe Fahrten unterbrochen, habe mir die Landschaft angeschaut, habe mich mit Leuten in den Ländern unterhalten, über politische, über kulturelle Dinge, über die Ökonomie, also das war – jede Reise war Weiterbildung pur.“ (F1)

„Ja, also die Wendezeit war dann sehr angenehm. Nachher kriegten wir auch mehr Gegängel, dass sie sich nun nicht einigen konnten, was hier laufen soll. Das heißt, wir haben hier so viele Verordnungen neu und Rahmenlehrpläne neu, dass man also denkt, irgendwo muss mal Schluss sein und dass man auch gar nicht mehr gewillt ist, neu zu denken. Und das ist also aus heutiger Sicht, war das eine angenehme Zeit.“ (N1)

Generell standen die befragten Lehrkräfte der schulpolitischen Entwicklung zwar skeptisch gegenüber, wie im Folgekapitel zum ‚Transformativen Lernen‘ noch deutlich wird. Das ist in erster Linie damit zu begründen, dass sie – wie heute – die Ausführenden zuvor getroffener politische Entscheidungen waren, mit denen sie nicht unbedingt konform gingen. Es wird aber auch eine mildere Beurteilung der Transformationsphase, deren Gestaltung und Verlauf durch politische Entscheidungsträger erfolgte, sichtbar. Diese lassen sich einerseits nach nunmehr einem Vierteljahrhundert mit Schlehuber und Mohlzahns (2007: 117) Ausführungen zum mythologischen Kanon (vgl. auch Kapitel 4.4.1) begründen. Andererseits hatten sich lange Zeit keine politischen Entscheidungen eingestellt, was einem zeitlichen Vakuum bis zur Einführung des ersten Lehrplans 1991 in Brandenburg gleichkam. Außerdem waren – wie bereits im Kapitel 3.3.6 deutlich wurde – die Lehrkräfte auch in der DDR nicht unbedingt im Einklang mit den politischen Entscheidungen, die ihnen die Vorgaben für ihre Arbeit geliefert hatten, so dass sie auch im geeinten Deutschland verstanden, damit umzugehen. Die Widersprüche zu Gehrmanns Erhebung mögen darauf basieren, dass diese sich auf vier Schulen aus lediglich einem einzigen Berliner Stadtbezirk stützte. Die für diese Arbeit befragten Lehrkräfte aber unterrichteten in einem Flächenland bzw. haben einst auch in anderen Regionen der ehemaligen DDR an Schulen gearbeitet, so dass von einer größeren Streuung bei der Verortung der Arbeitsstelle auszugehen ist, was wiederum die abweichenden Ergebnisse aufgrund unterschiedlicher Arbeitsbedingungen und Erfahrungen erklären kann.

Der durch den politischen Umbruch in Gang gesetzte gesellschaftliche Entwicklungsprozess hatte entscheidende biographische Brüche zur Folge, die nahezu sämtliche Mitglieder der Gesellschaft in Ostdeutschland und zweifelsohne auch eine Vielzahl von Personen aus Westdeutschland betraf. Auf dem Gebiet des Bildungssektors schließt das die Schülerinnen und Schüler von der 1. bis zur 13. Klasse ebenso ein wie deren Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer und nicht zuletzt die Schulleitungen. Auf der universitären Ebene sah es auch nicht anders aus. Hier standen berufliche Existenzen auf dem Spiel, denn wer es bis hier geschafft hatte, musste sich unweigerlich initiativ mit dem System arrangiert haben. Dabei kam es zu persönlichen vorteilhaften und auch nachteiligen Karrieremustern, die sich teilweise nicht unmittelbar nach der Angliederung der DDR, sondern erst in den Folgejahren zeigten. Viele Betrachtungen beschreiben Gesellschaftsveränderungen heute anhand von individuellen Mustern

(Benrath 2005, Budke 2010). Individuen wird nachgesagt, sie seien gleichzeitig gezwungen und verantwortlich, adäquate Entscheidungen zu treffen, die ihre eigene Privatsphäre, aber auch das berufliche Leben betreffen können (Wilde-meersch, Stroobants 2009: 219). Individualisierungsprozesse implementieren eine individuelle und auch soziale Reflexivität. Meistens hängen solche Prozesse mit Entwicklungen zusammen, die einerseits mit Lernprozessen verknüpft sind und andererseits mit Herausforderungen in Bildung und Praxis. Manche Menschen sehen sich dabei mit der Aufgabe konfrontiert, die Veränderungen von biografischen Begebenheiten im besten Fall vorausszusehen und diese dann entsprechend zu bewältigen (ebd.: 220). Im Falle der ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer sahen sich diese mit der Übernahme des westdeutschen Schulsystems mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium konfrontiert, weshalb auch in diesem Falle eher von einer Angliederung als einer Vereinigung die Rede sein kann. Zwar wurden vereinzelt Modifikationen vorgenommen (Fuchs 1997: 92 ff.), aber im Wesentlichen blieb von der Schulstruktur der DDR nichts übrig.

„... und je weiter man eigentlich nach oben kam, desto mehr wurde eigentlich auch bildungspolitisch versucht, das System aus Westdeutschland uns überzustülpen. Was sich ja inzwischen als doch falsch erwiesen hat, weil es so einen Umstrukturierungsbedarf in der westdeutschen Bildung zu der Zeit gegeben hat, dass man eigentlich mit der Wende einen viel neueren modernen Ansatz hätte wählen können. Das ist ja letztendlich bei PISA rausgekommen.“ (W5)

Dabei waren sich noch 1990 viele Erziehungswissenschaftler und Soziologen sowohl in West- als auch in Ostdeutschland darüber einig, dass ein Weiterbestehen von Elementen und Strukturen des DDR-Bildungssystems im westdeutschen Bildungssystem möglich sei (Gehrmann 2003. 100). Aus westdeutscher Sicht wollte man die bildungspolitischen Reformbemühungen auch unterstützen und sie auf die Folgen einer Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion vorbereiten (Fuchs 1997: 124 f.) aber die DDR-Regierung verpflichtete sich schon mit der Unterzeichnung des Vertrags zu dieser Union, alle relevanten Regelungen des westdeutschen Bildungsrechts zu übernehmen (ebd.). Zu einer Verschmelzung beider Systeme kam es also nicht und die ostdeutschen Lehrkräfte hatten sich den neuen Vorgaben anzupassen. Auch wenn die Befragten retrospektiv auf diese Zeit blicken und reflektierend die einzelnen Vorgänge betrachten, kann davon ausgegangen werden, dass die in den Aussagen anzutreffende kritische Distanz aber auch das Wohlwollen gegenüber den Veränderungen auch damals Gegenstand der Analyse des Transformationsprozesses von Seiten der Lehrkräfte gewesen sind. Zweifellos ist die heutige Sicht auf die Dinge von weiteren Eingaben durch Dritte und auch die mediale Beeinflussung seitdem stark verändert worden, so dass die Redewendung ‚hinterher sei man immer schlauer‘ in diesem Falle durchaus nicht ganz

unangebracht ist. Das Bedauern über die ausgebliebene Angleichung der beiden Bildungssysteme klingt aber auch heute noch deutlich an:

„... und plötzlich merkte man, was man eigentlich hier fabriziert hat und welche Chance man vertan hatte. Zum Beispiel neue pädagogische Konzepte zu versuchen und alte, alte tradierte Modelle in Frage zu stellen. Das hat man einfach versäumt.“ (W5)

„Ja, richtig. Man hätte auch in auf westdeutscher Seite die Chance nutzen müssen, einen Neuanfang in der Bildung zu wählen. Und das ist nicht passiert. Und wir haben da gesessen. Wir [...] waren froh, dass wir das alles erst mal so mit dem neuen System in die Reihe kriegten. Wir haben zwar so diskutiert, was falsch ist und bestimmte Dinge diskutiert, aber wir hatten ja damals auch kein Mitspracherecht oder waren ja auch politisch unbedeutsam.“ (W5)

„Also es hat weder politisch noch fachlich eine Aufarbeitung dieser ganzen Zeit gegeben. Also mal zu sagen: Was haben wir gemacht? Was ist falsch, was ist gut gewesen? Ist nicht passiert. Man hat faktisch den Schalter umgelegt, man war in dem anderen System, andere Bücher, anderer Lehrplan und so weiter. Aber dass man sich mit Dingen aus der DDR auseinander gesetzt hat, war eigentlich nicht der Fall. Daran, ich denke mal, daran kranken heute auch noch viele Kollegen oder haben es nicht verarbeitet oder für sich den Weg gefunden, sich damit auseinander zu setzen.“ (W5)

Es gibt sehr wohl Studien, die sich der Aufarbeitung der transformativen Vorgänge mit Bezug auf den Übergang von einem Bildungssystem zum anderen beschäftigen. Die Umsetzung der Erneuerung bzw. Übernahme des Bildungssystems oblag den Schulen. Eine von Riedel et al. 1994 veröffentlichte Studie macht deutlich, dass sich die Lehrkräfte in jener Zeit verunsichert zeigten (ebd.: 36). Der Grad der Verunsicherung stieg mit dem Dienstalter an (ebd.: 38). Im Rahmen der Studie wurden auch Daten zu positiven und negativen Eindrücken der Lehrkräfte bezüglich des Transformationsprozesses erhoben. Sehr klar tritt im Laufe der Schuljahre von 1989 bis 1992 die Mehrzahl an positiven Erfahrungen in Erscheinung, die in erster Linie mit der nun möglichen freieren Gestaltung des Unterrichts in Zusammenhang stehen (ebd.: 39). Gleichzeitig brachten die Lehrkräfte ihre Unzufriedenheit mit dem starren und politisierten DDR-Bildungssystem zu Ausdruck (ebd.: 38).

Negative Beurteilungen verweisen in diesem Zusammenhang aber auf Schwierigkeiten, die bei der Umstellung auf die neuen Schulstrukturen auftraten. In diesem Zusammenhang fallen Begriffe wie ‚Wirrwar‘, ‚Werteverlust‘ (ebd.: 40) und Unsicherheiten sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei Lehrkräften. Der ‚viel zu schnelle Übergang‘ (ebd.) wird bemängelt, und hier findet sich

der Kritikpunkt des Überstülpens bzw. der ‚Bevormundung von oben‘ (ebd.), der sich im Zusammenhang mit Erfahrungen beim Übergang 1990/1991 an westliche Konstrukte und Akteure richtet, auch wenn diese nicht explizit erwähnt werden. Auch wurden als Folge des Systemübergangs ‚Mängel bei der Organisation der Schule‘ und ‚Bürokratie‘ (ebd.: 39) zum häufigsten Klagegrund, was sich auch mit den oben stehenden Aussagen der interviewten Lehrkraft deckt. Speziell in der letzten ihrer Aussagen wird die von Gehrman angesprochene „Scheidung zwischen institutionstheoretischer und akteurstheoretischer Perspektive“ (Gehrman 2003: 100) deutlich. Während die strukturellen Veränderungen, die aus der Systemtransformation resultierten, abgeschlossen sind, haben die Zeugen und Betroffenen dieser Veränderungsprozesse, in diesem Falle die Lehrerinnen und Lehrer, nicht unbedingt alle Vorgänge und Entscheidungen für sich nachvollzogen. „Die Vereinigung stellte sich für viele als Sturz in eine fremdartige, fürs erste unüberschaubare Lebenswelt heraus, der oft schwerwiegende persönliche Folgen hatte. Die in der Umbruchzeit gehegten Illusionen zerbrachen meist schnell an der neuen Realität, dafür breiteten sich Ängste, Unsicherheit, Ohnmachts- und Minderwertigkeitsgefühle aus“ (Förster zit. in Lindner 2006: 102). Im Grunde genommen besagt diese Formulierung, dass viele Lehrerinnen und Lehrer die Abkehr vom Alten hin zum Neuen, folglich den eigentlichen Transformationsprozess, für sich nicht abgeschlossen hatten, und einige von ihnen mögen ihn bis heute noch nicht abgeschlossen haben. Für sie ist „der Endpunkt der Entwicklung nicht sichtbar“ (Gehrman 2003: 101); und diese Lehrkräfte haben noch keine Strategie entwickelt bzw. wollen vielleicht auch keine Strategie entwickeln, wie sie „diesen teilweise schmerzlichen Übergang habituell bewältigen“ (ebd.). Die Ursachen hierfür werden in den kommenden Kapiteln näher ausgeführt. Interessant ist jedoch, dass eine von Gehrman 2002 veröffentlichte Studie im weiteren Verlauf der 1990er Jahre eher einen Anstieg der Berufszufriedenheit bei ostdeutschen Lehrkräften vorweisen kann bzw. zeigt, dass die Berufszufriedenheit bis zum Ende des Jahrzehnts die Berufsunzufriedenheit um ein nahezu Dreifaches übertrifft (Gehrman 2002: 71). Daraus könnte sich schlussfolgern lassen, dass sich gegenwärtige Unzufriedenheiten ostdeutscher Lehrkräfte nicht unmittelbar auf die Vorgänge während der Transformationsphase beziehen, sondern die Ursachen dafür sich bei gegenwärtigen Problemen (z. B. Ergebnisse der PISA-Studien oder Ähnliches) finden lassen.

Ist im Kapitel 3 deutlich geworden, dass durch die stark auf die Ideologie des Marxismus-Leninismus ausgerichtete politische Kultur in der DDR ebenso das gesamte gesellschaftliche Gefüge, also auch das Bildungswesen, auf diese staatsbürgerliche Ordnung eingeschworen wurde, stellt sich dieses Kapitel 4 der Frage, inwiefern nach dem Wegfall dieser ideologischen Ausrichtung eine Neuorientierung des Bildungssystems auf dem Gebiet der ehemaligen DDR erfolgte bzw. umgesetzt wurde. Wohin mit der sozialistischen Persönlichkeit? Gehört alles in diesem Zusammenhang erfahrene und verinnerlichte ins (persönliche)

Archiv oder kann ggf. manches noch als Fragment oder Ersatzstück daraus verwendet werden, um eine an die neuen Verhältnisse angepasste Werteerziehung und fachliche Ausrichtung des Unterrichts erfolgreich umsetzen zu können? Die Frage was mit der sozialistischen Persönlichkeit geschieht, überschreibt auch diese Arbeit, die nun an eine Gelenkstelle gelangt, die von der Vergangenheit des Geographieunterrichts in der DDR kapitelweise in die Gegenwart hinüber führt. Zur Beantwortung der Frage nach der Neuorientierung gliedert sich das Kapitel in vier Teile, die es dafür zu beleuchten gilt. Zum einen ist es notwendig, sich ein Bild von den grundsätzlichen Strategien zu machen, die sowohl dem Lehren als auch dem Lernen im Rahmen transformativer Prozesse zu Grunde liegen und welche Hindernisse und Herausforderungen dabei den Probanden auf den Weg gelegt werden können (Kap. 4.1). Zum anderen gilt es die politischen Rahmenbedingungen zu beleuchten, die im Wesentlichen das Korsett des Machbaren bzw. die Vorgaben für die Umsetzung der gesellschaftlichen Transformation darstellten (Kap. 4.2). Mit Blick auf die Transformation bzw. Überführung des Bildungssystems von BRD und DDR in ein gesamtdeutsches System ist es hilfreich, einen vergleichenden Einblick in die vorherigen Strukturen vorzunehmen, auch um mögliche Parallelen zu identifizieren, die den Transformationsprozess möglicherweise erleichtert haben könnten. Im dritten Schritt widmet sich das Kapitel 4.3 den Vorgängen während der Umbruchphase in den Monaten vor und nach der Unterzeichnung des Einigungsvertrags vom Oktober 1990. Schlussendlich folgen Betrachtungen des Ist-Zustandes des ostdeutschen Bildungssystems und der Spuren, welche die Systemtransformation dort hinterlassen hat (Kap. 4.4).

Die Gliederung dieses Kapitels resultiert aus den aus den Interviews abgeleiteten und in MaxQDA erfassten Kategorien. Die in den Unterkapiteln zusammengetragenen Inhalte sind das Resultat eines Abgleichs der Schilderungen der befragten Geographielehrkräfte mit wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die sich mit den gesellschaftlichen und politischen Veränderungen als Folge der Zusammenführung der beiden deutschen Staaten auseinandersetzen. Der Übergang von Kapitel 3 ins Kapitel 4 ist dem Scheideweg der Befragten gleichzusetzen, die letztendlich vor der folgenschweren Entscheidung standen, wie sie den Wegfall der ideologischen Ausrichtung im Geographieunterricht kompensieren bzw. durch Alternativen ersetzen sollten.

Im Kapitel 3 wurde anhand der Aussagen der befragten Lehrerinnen und Lehrer bereits deutlich, dass eine klare Trennung zwischen physisch-geographischen und wirtschaftlichen bzw. ökonomischen Themen vorgenommen wurde. Erstere wurden gleichzeitig von einer ideologischen Ausrichtung freigesprochen und vereinzelt klang auch an, dass dieser Umstand offenbar eine Flexibilität bei der Gewichtung politischer Vorgaben ermöglichte. Es ist deshalb sinnvoll im Folgenden auch einen potenziellen Einfluss dieses Aspektes auf das Unterrichten nach dem Ende der DDR nicht außer Betracht zu lassen.

4.1 Transformatives Lehren und Lernen

Mit der DDR verschwand auch deren Sozialgefüge sowie sozialistisches Normen- und Wertesystem. Damit brach den ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern die Grundlage für die bisherige Erziehungs- und Bildungsarbeit weg oder zumindest mussten wesentliche Teile davon neu zusammengesetzt werden. „Früher vorhandene Klarheiten, Sicherheiten und feststehende Orientierungen gingen verloren. Zuvor ungefragt akzeptierte Grundsätze, Verantwortlichkeiten, Abläufe, Verhaltensmuster und Unterrichtsinhalte werden nun angezweifelt und hinterfragt, sie müssen neu begründet und legitimiert werden.“ (Wenzel 1994: 209). Wildemeersch und Stroobants argumentieren, dass reflexive, also rückbezogene Biographien nicht nur in der Lage sind, sich den neu eintretenden Veränderungen sehr rapide anzunehmen, sondern gleichzeitig von der Möglichkeit Gebrauch machen, selbst Alternativen und eigene Antworten auf die Veränderungen zu finden und damit den sozialen Kontext zu beeinflussen. Sie sprechen dabei vom transformativen Lernen, welches hilft, einen Entscheidungsprozess zu unterstützen, so dass der Betroffene vom Regulator zum Ausführenden gewandelt werden kann (Wildemeersch, Stroobants 2009: 220).

„Aber in der Praxis war das erst mal so, weil wir so irritiert waren von der Fülle der Angebote und der Neuerungen, dass ich am Anfang erst mal das so weitergemacht habe, im Wesentlichen – mit Abstrichen was die politische Intention betraf – wie vorher. Weil, da habe ich mich zu Hause gefühlt, da hab ich mich sicher gefühlt. Und der Kreislauf der Gesteine hat sich durch die politische Wende nicht geändert. Und nach und nach durch die Fortbildung und auch durch völlig neue Unterrichtsformen, die also praktiziert wurden, und uns auch vermittelt wurden, habe ich also dann auch mehr Mut bekommen, Dinge auszuprobieren, die ich bis dato als völlig absurd abgelehnt hätte, und hab festgestellt, dass manche Dinge nicht gut sind, und manche Dinge wunderbar zu praktizieren sind.“ (K2)

„Wobei die physische Geographie, haben wir ja vorhin schon mal gesagt, hat sich gar nicht geändert oder kaum. Man kann hier und da mal über neue Erkenntnisse, Klimaforschung und so mal diskutieren – aber es haben sich ja nicht wirklich die Dinge verändert. Die Rahmenpläne sicherlich ja, auch hier haben sie sicherlich gesehen, dass sich einiges geändert hat.“ (W3)

Das transformative Lernen dieser Lehrkräfte bestand offenbar zuerst darin, am eigenen Lehrstil so wenige Veränderungen wie möglich vorzunehmen. Ihr Vorgehen gleicht einem Abwarten, um auszuloten, wie weit bzw. lange man sich mit altbewährten Mitteln im neuen System über Wasser halten konnte. Das mag auf den ersten Blick sehr überraschen, denn immerhin sind es gerade die Lehrerinnen

nen und Lehrer gewesen, die als Teil der staatlichen Institutionen als erstes und unmittelbar auf die neuen Situationen und Begebenheiten reagieren mussten. Das führte teilweise auch in der Geographie dazu, dass vereinzelte Themen gar nicht mehr oder nur in vollkommen entgegengesetzter Weise weiterhin behandelt werden konnten. Das müsste vielerorts zu einer Unglaubwürdigkeit der Lehrkräfte gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern geführt haben, wovon jedoch keine der für diese Arbeit befragten Lehrkräfte berichtet hat. Vom fehlenden Vertrauen in die staatliche Institution Schule auf Seiten der Lernenden an den ehemaligen DDR-Schulen in der Zeit der Systemtransformation sprach das Deutsche Jugendinstitut (1992), welches zu dem Ergebnis kam, dass jeder fünfte Lernende einer 9. Klasse in der Noch-DDR der Schule nur wenig bis gar kein Vertrauen mehr entgegenbrachte (Lindner 2006: 110). Auf den zweiten Blick wird am Beispiel der befragten Geographielehrkräfte deutlich, dass die eigene Antwort auf die Veränderungen eine Schwerpunktsetzung auf die physisch-geographischen Inhalte war, die nicht politisch-ideologisch untermauert werden mussten und daher während der Systemtransformationen und auch danach – als neue Lehrpläne in Kraft traten – keiner tiefgreifenden inhaltlichen Veränderung bedurften. Auch war man sich der Notwendigkeit des Abwerfens alter politischer Themen bewusst. Es hat den Anschein, dass eine Integration der neuen politischen Ansichten jedoch nicht erfolgte. Noch 2006 wurde den ostdeutschen Lehrkräften nachgesagt, sie würden es vermeiden, ihre eigene Meinung im Zusammenhang mit Themenfeldern des Unterrichts zu äußern, so dass sich Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung von Konflikten von ihnen allein gelassen fühlten (Lindner 2006: 111). Aktuellere Untersuchungen scheint es dazu seitdem nicht mehr gegeben zu haben.

Selbst wenn es nach dem Beutelsbacher Konsens¹³ den Lehrerinnen und Lehrern überhaupt nicht zusteht, die Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler durch die eigene Meinung zu beeinflussen, ist diesbezüglich die Zurückhaltung der Lehrkräfte möglicherweise damit begründbar, dass genau eine solche Einflussnahme im Unterricht in der DDR von ihnen gefordert wurde. Das ging bekanntlich soweit, dass die eigene Meinung der Lehrerinnen und Lehrer genauso wie die der Schülerinnen und Schüler höchstens eine sekundäre Rolle im Unterrichtsgeschehen spielte, da der Staat die ‚richtigen‘ Ansichten vorgab. So ist es nachvollziehbar, dass die Lehrkräfte während der Transformationsphase offenbar das Augenmerk vielmehr auf die methodischen Neuerungen richteten, die neue (Er)Kenntnisse erlaubten und ein Ausfiltern unliebsamer ‚Dinge‘ zuließen, um sich nicht erneut auf politisch-ideologisches Glatteis zu begeben und sich erneut angreifbar zu machen.

13 Dieser Konsens entsprang einem Kongress von Politikdidakterinnen und -didaktikern, die sich 1976 im gleichnamigen Ort trafen und auf dieser Konferenz drei wesentliche Grundprinzipien bezüglich politischer Bildung an deutschen Schulen festlegten, die bis heute von allen Vertreterinnen und Vertretern der politischen Bildung anerkannt werden. Es sind dies die Prinzipien des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und des Gebots der Förderung von Analyse- und Interessendurchsetzungskompetenz (Wehling 1977: 179 ff.).

4.1.1 Der Eintritt in das neue Bildungssystem

Die Umstrukturierung des Bildungssystems forderte von den Lehrerinnen und Lehrern ein nicht zu vernachlässigendes Maß an Flexibilität:

„[...] dass die Gesamtschule in Ostberlin auch das bald wird, was sie in Westberlin ist, nämlich zum Sammelbecken von eher Hauptschülern, die nicht an die Hauptschule wollen, sondern wo die Eltern sagen: ‚Geh in die Gesamtschule!‘ Da sind viele Kollegen, die gab’s besonders in diesem Schultyp, ich will nicht sagen, zerbrochen, aber sie haben doch in ihren Idealen am Lehrerberuf und in dieses neue Schulsystem etliches an Euphorie verloren.“ (F1)

Hier wird der Frust über ein sinkendes Bildungsniveau besonders deutlich. In den Klassen der POS existierte ein heterogener Leistungsstand. Leistungsstarke und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler lernten gemeinsam in einer Klasse, und die Lehrpläne und Unterrichtshilfen waren auf dieses durchschnittliche Leistungsbild ausgerichtet (Wenzel 1994: 211). Unter Berücksichtigung dieser Vorgänge und dem in der oben stehenden Lehrkraftaussage anklingenden Frust, ist Gehrmann et al. (1995) zuzustimmen, dass in Bezug auf den Wandel der Lehrerrolle nicht von einer allgemein geltenden Transformation gesprochen werden kann. Die Veränderungen in der Lehrerrolle sind eng mit den Veränderungen der Schulen – z. B. durch die Umstrukturierung in einen anderen bzw. bisher unbekanntem Schultyp – und an den Schulen verbunden (ebd.: 106 f.).

„Und was bei mir natürlich dazu gekommen ist nach der Wende, ist die ganze gymnasiale Oberstufe, die hierbei für mich eigentlich die größte Herausforderung dann war.“ (W3)

Die Lehrerinnen und Lehrer hatten – wie die anderen Werktätigen in Ostdeutschland auch – nicht nur die individuellen, privaten, aus dem politischen Umbruch resultierenden Probleme zu bewältigen, sondern auch die beruflichen Auswirkungen. Sie mussten zwar nicht mit dem Verschwinden eines ganzen Betriebes rechnen, wohl aber mit der Schließung von Schulen oder deren Umwandlung in einen neuen, teilweise bisher unbekanntem Schultyp. Des Weiteren trafen sie auf neue, oft ebenso unbekanntem inhaltliche, methodische und pädagogische Veränderungen, die sich auf die Unterrichtsgestaltung auswirkten. Hinzu kommt, dass die eigene Belastbarkeit und die Umsetzungsfähigkeiten bei diesen Veränderungen nicht unwesentlich vom Alter und der bereits erwähnten biographischen Komponente der betroffenen Lehrkräfte abhingen. So war einer der wesentlichen Einschnitte der Wegfall der POS als Einheitsschulen. Gründe hierfür waren nicht selten struktureller Natur, weil viele dieser Schulen nur für ein zweizügiges Klassensystem

ausgelegt waren, wofür im Durchschnitt 25 Klassenräume zur Verfügung standen und oftmals spezifische Fachräume fehlten (Fuchs 1997: 192). Überdies war eine logische Konsequenz der Einführung des westdeutschen Schulsystems die Etablierung unterschiedlicher Schultypen, die nicht unter ein und demselben Dach verbleiben konnten und folglich an unterschiedlichen Schulstandorten aufgebaut werden mussten. Gerade in dünnbesiedelten Regionen wurde es deshalb nicht einfacher, genügend Schülerinnen und Schüler für die einzelnen Schultypen zu bündeln, so dass die Einzugsbereiche wuchsen und nicht wenige Schulen in kleinen Siedlungen geschlossen wurden, weil es den Großteil der Schulpflichtigen vielleicht ans Gymnasium in die Kreisstadt zog. Die Lehrerinnen und Lehrer mussten aber jetzt nicht nur weitere Arbeitswege in Kauf nehmen, sondern sahen sich auch einem homogenen Leistungsniveau innerhalb der Schulklassen gegenüber, in dem die Leistungsstarken auf die Gymnasien gingen und die Leistungsschwächeren in den Hauptschulen verblieben, wodurch dort das Unterrichten im bisherigen Stil nicht mehr möglich war (Wenzel 1994: 211). Das bedeutete auch, sich eine andere Methodik zuzulegen, um unter diesen neuen Bedingungen eine sinnvolle lernfördernde Struktur zu schaffen, die sowohl auf die Lehrenden als auch die Lernenden frusthemmend wirken sollte. Diesbezüglich zeigt die zuvor im vorherigen Kapitel zitierte Aussage einer Lehrkraft, die ihren Mut für den Umgang mit neuen Unterrichtsmethoden aus den angebotenen Fortbildungen erhielt, dass sehr wohl die Bereitschaft vorhanden war, sich mit großem Arbeitsaufwand umzuorientieren und sich den erweiterten pädagogischen Spielräumen des neuen Schulsystems zuzuwenden und zu stellen. Thomas spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer beträchtlichen Bereitschaft der DDR-sozialisierten Lehrerinnen und Lehrer. „Nach der ersten Entlassungswelle sahen sich die verbliebenen Lehrer auf der sicheren Seite und waren erkennbar bereit, dies mit großem Engagement zu vergelten“ (Thomas 2003: 48).

4.1.1.1 Die Geschichte von der Entlassungswelle

Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass keine der für diese Arbeit befragten Lehrkräfte die von Thomas angesprochene Entlassungswelle erwähnt hat. Genannt wurden eine frühzeitige Verrentung von Kolleginnen und Kollegen und die Entlassungen von Lehrkräften, die sich durch moralisch fragwürdiges Verhalten gegenüber Kolleginnen und Kollegen oder Schülerinnen und Schülern in der DDR hervorgetan hatten oder sich in ihrer Funktion als Schuldirektorin bzw. Direktor oder in einer höheren, entscheidungsbefugten Position in einer der Jugendorganisationen etwas hatten zu Schulden kommen lassen. Sie wurden dann mit der Begründung der politischen Disqualifizierung entlassen. Letztere sahen sich zusätzlich mit dem Umstand konfrontiert, dass sowohl die Pionierorganisation als auch die FDJ die DDR nicht lange überlebten. Zu sehr hing ihnen

der Mief der sozialistischen Vergangenheit an, so dass die Jugendlichen ziemlich schnell ihre Mitgliedschaft ad acta legten (Walter 1997: 68). Bei Lindner (2006) finden sich ebenso konträre Aussagen zu Thomas' (2003: 48) Behauptungen wie bei Wenzel (1994), der bereits in der Einleitung dieser Arbeit mit seiner Aussage bemüht wurde, dass es unabdingbar gewesen sei, nach dem politischen Umbruch den Unterricht an den ostdeutschen Schulen von den bisherigen Lehrerinnen und Lehrern weiterführen zu lassen (ebd.: 209). Lindner (2006: 107 ff.) schildert den Wegfall vieler sozialer und medialer Bezugspunkte während der Systemtransformation und beruft sich dabei auf das Ende der Jugendorganisationen, der Zeitschriften und Radioprogramme. Als einzige Konstante dagegen setzt Lindner den Verbleib der Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen. „Nur etwa 10 bis 20 Prozent – abhängig von der Praxis des jeweiligen Bundeslandes – schieden aus dem Schuldienst aus bzw. wurden entlassen. Die Schulleitungen wurden allesamt abgesetzt, konnten aber in der Regel als ‚einfache‘ Lehrer weiterarbeiten“ (Kaack zit. in Lindner 2006: 109), so dass hier Angst vor und Ärger über Entlassungen, wenn überhaupt, eine nur marginale Rolle zu spielen schienen. Es sei dem Betrachter überlassen, ob 20 % entlassene Lehrkräfte als viel oder wenig angesehen werden können. Im Falle Brandenburgs entsprachen die Entlassungen einem Sechstel der Lehrerschaft (Fuchs 1997: 194, Fußnote 221). Dabei wurde von Seiten des verantwortlichen Ministeriums versucht, bedarfsbedingte Kündigungen weitestgehend zu vermeiden. „Lehrer erhielten das ‚Angebot‘, ihr Stundendeputat bei anteiliger Gehaltskürzung auf 80 % zu reduzieren. 94 % der Lehrer stimmten schließlich dieser Lösung zu.“ (ebd.: 194). Dies erfolgte nicht ohne Druck, wie Fuchs später anmerkt, da von Seiten des Ministeriums bei Nichtannahme dieses Angebots mit einer Beendigung des Arbeitsverhältnisses gedroht wurde. Das erklärt auch die Hervorhebung des Begriffs Angebot in Fuchs' Text. Zur Verteidigung dieses Vorgehens des Ministeriums sei darauf verwiesen, dass sich die DDR im Artikel 26 (3) des Einigungsvertrages zu einer nachhaltigen Absenkung der Personalausgaben im öffentlichen Dienst verpflichtet hatte (Fuchs 1997: 125).

Grundsätzlich ist aber festzuhalten, dass sich nur ein geringer Teil der ostdeutschen Lehrkräfte über ein berufliches Ende im Schuldienst der neu gegründeten Bundesländer Gedanken machen musste.

„Ich hatte keine Probleme, weil mir ja in der Wendezeit garantiert worden ist, dass ich ggf. nach meiner Tätigkeit in der Öffentlichkeit wieder zurückgehen kann. Ich war also delegiert für einen bestimmten Zeitraum kann man sagen, für eine andere Tätigkeit. Die Lehrertätigkeit ruhte.“ (B3)

Demnach betraf eine drohende Arbeitslosigkeit die Lehrkräfte nicht unmittelbar. Die beruflichen Sorgen bestanden eher in der Umstrukturierung des Bildungssystems, wie einige Aussagen verdeutlichen:

„Na ja, in erster Linie am Anfang mit dem neuen System, in dem Sinne, dass ja jetzt Grundschule und Oberschule getrennt werden sollten. Das war für uns ein ganz großes Problem. Also gab es ganz massive Auseinandersetzungen, welcher Teil denn nun geht, und welcher bleibt. Im Endeffekt sind wir beide abgewickelt worden. Gut, aber das konnte man 1991/92 nicht erkennen.“ (S1)

„Also ich persönlich würde fachlich überhaupt nicht das Problem sehen, weil ich auch erst zwei Jahre damals Lehrer war. Das war für mich damals überhaupt kein Problem. Eher so dieses Ganze was da mit kam. Wie gesagt: mit den Schultypen, dieses Umstellen, dieses Neue. Weil man es ja auch als Kind anders erlebt hatte. Man ist ja in diesem System groß geworden und da musste man sich jetzt eben gänzlich umstellen.“ (D1)

„Ab Januar '90 war ich dann in Treptow, wo ich eine Klasse von einem Kollegen übernehmen musste, der in den Westen gegangen ist. Es gab gar keine Übergabe mehr. Dann bin ich für ein Jahr an eine POS gewechselt, danach eine Grundschule im dreigliedrigen System. Da gab es nur wenig Geographie“ (W4).

4.1.1.2 Anschluss statt Anpassung

Frustrationsfördernd war die aus Sicht vieler Lehrkräfte die versäumte Gelegenheit, ein gesamtdeutsches Bildungssystem zu schaffen, in dem die Vorzüge der ostdeutschen und westdeutschen Bildungssysteme hätten Berücksichtigung finden können:

„Die haben's alle sehr bedauert, dass keine einheitlichen Lehrpläne eingeführt wurden nach der Wende, sondern dass da, es wurden auch Umfragen gemacht und ein großer Teil der westdeutschen Lehrer, das weiß ich also wirklich von unseren Partnerschulen, hätte sich sehr gefreut, wenn es endlich einheitliche Lehrbücher und Lehrpläne gegeben hätte. [...] Und wir haben als Ostlehrer, sag ich jetzt mal so in Anführungsstrichen, ja auch gesagt, wir würden die auch gerne beibehalten [...]. Es hat keiner auf die Westkollegen und keiner auf die Ostkollegen gehört. So 'ne Sachen wurden gänzlich vernachlässigt nach der Wende.“ (N2)

Der Wunsch nach Anpassung der beiden deutschen Schulsysteme drückte sich also auch im gegenseitigen persönlichen Kontakt von Lehrerinnen und Lehrern beider Systeme aus. Die Einstellungen und Erfahrungen west- und ostdeutscher Lehrkräfte mögen sich vielleicht ähnlicher gewesen sein, als man es in der Zeit der Systemtransformation angenommen hatte, denn Weltanschauung und staat-

liche Vorgaben bilden nur die eine Seite der Medaille. Auf der anderen Seiten wird der eigene Anspruch an den Beruf sowohl im Sozialismus als auch im Kapitalismus von Kriterien wie Kollegialität, der pädagogischen Orientierung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer oder letztendlich der Vermittlung von Werten – also der Werteerziehung – begleitet. Bereits 1993 veröffentlichte Schimunek Untersuchungsergebnisse, die den ostdeutschen Lehrkräften schon in den 1980er Jahren, also noch während ihrer Tätigkeit im DDR-Schulsystem, eine kritische und differenzierte Meinung zu den staatlichen Vorgaben und einer nötigen Veränderung des Schulwesen der DDR attestierten. Dabei lagen die von den Lehrkräften angesprochenen Notwendigkeiten bei der „Entideologisierung des Unterrichts, größere[r] Meinungsfreiheit in der Schule, Reduzierung der Gängelung der Lehrer, mehr Freiräume für die Unterrichtsgestaltung, offener, weniger stoffüberfrachtete Lehrpläne, freierer Zugang zum Abitur“ (Döbert 2003 nach Schimunek 1993: 82). Dies entspricht bereits nahezu allen Veränderungen, die mit dem politischen Umbruch im ostdeutschen Schulsystem Einzug hielten. Der primäre Ursprung für die Unzufriedenheit der ostdeutschen Lehrkräfte mag also in erster Linie woanders liegen. Die o. g. Aussage der Lehrkraft ist nur eine von vielen, die auf den Makel der ausgebliebenen Fusion hinweisen, der zur Folge hatte, dass an viele Erfahrungen aus dem Berufsleben im Westen sowie im Osten nicht angeknüpft werden konnte. Dieser Hinweis ist mehr als nachvollziehbar, „da damit ein persönlicher Nahbereich angesprochen und eher traditionalere Erziehungshaltungen und Praktiken antizipiert“ (Gehrmann 2003: 121) werden. So befürworten noch um die Jahrtausendwende viele Lehrerinnen und Lehrer in Ostdeutschland „eine gemeinsame Schule bis Klasse 10 bei gleichzeitigem Wunsch nach stärkerer Differenzierung für die ‚Leistungsspitzen‘“ (ebd.: 124), was im Grunde genommen das Schulsystem der DDR widerspiegelt. Hinzu kommt die Beobachtung eines stärker ausgeprägten Disziplinendrucks beim ostdeutschen Kollegium (ebd.). Andere in dieser Arbeit bereits angesprochene Aussagen belegen aber auch, dass teilweise an Erfahrungen der westlichen Seite auch nicht angeknüpft bzw. ein Verständnis dafür aufgebracht werden wollte.

Im Rahmen ihrer Forschung über die Generationszugehörigkeit und Herkunftsmilieus von Lehrerinnen und Lehrern traf Fabel-Lamla auf Lehrkräfte, die aufgrund ihrer familienbiographischen und berufsethischen Selbstverpflichtungen während der Systemtransformation in eine persönliche biographische Krise gerieten. Dies hatte laut Fabel-Lamla zur Folge, dass diese Lehrkräfte das neue Gesellschaftssystem ablehnten. Zum einen, weil es nicht ihrer ostdeutschen Identität und zum anderen den Werten des Herkunftsmilieus entsprach. (Fabel-Lamla 2006: 210). Letzteres betraf zumeist Personen, deren familiärer Hintergrund durch „ein sozialistisch-antifaschistisch geprägtes Weltbild gekennzeichnet“ (ebd.: 208) war bzw. ist, das teilweise noch bis ins Dritte Reich zurückreichen kann. Wie die von Fabel-Lamla angesprochene ostdeutsche Identität zu verstehen ist, gilt es zu hinterfragen. Diese Identität ist heute sicherlich eine andere als sie es zu Zeiten

der Transformationsphase gewesen ist. Dazu schreibt Woderich, die „im Transformationsprozeß entstandenen Defizite, Probleme und enttäuschten Erwartungen würden externalisiert, also nicht mehr auf das Scheitern des Staatssozialismus zurückgeführt, sondern dem ‚Partner in der Vereinigung‘, den Westdeutschen, zugerechnet“ (Woderich 1999: 1) werden. Hier setzt sich offenbar die im ostdeutschen Bildungssystem verankerte Abgrenzungspolitik zum westdeutschen System fort und kann für sich beanspruchen, diesbezüglich viele Köpfe der Bürgerinnen und Bürger erreicht zu haben. Die einige Seiten später aufgeführten Äußerungen einer Lehrkraft, die von ‚der totalen Überstülpung des Westsystems‘ (vgl. Kapitel 4.1.3) spricht, macht es unmöglich, solche Vermutungen von der Hand zu weisen. Zumal Aussagen der befragten Geographielehrkräfte und Lehrplanerinnen und -planer deutlich machen, dass von vielen der Übergang vom zentralstaatlichen Bildungssystem der DDR zum föderalen der BRD, zum Aufbau struktureller Möglichkeiten genutzt wurde, um als erhaltenswert charakterisierte Teile des alten Systems im neuen weiter existieren zu lassen. So unterschiedlich schienen die Strukturen nicht zu sein, dass eine Übertragung bzw. Weiterführung bestimmter Inhalte und Methoden nicht möglich gewesen wäre. Andererseits finden sich auch Meinungen, die sich gegensätzlich zur ‚Überstülpung‘ des Westsystems äußern:

„Wir sind ja die armen Gestressten und müssen jetzt umdenken. Das ist ja Quatsch! Also die paar Dinge, die man hier hatte, waren relativ. Man denkt immer: Das war so schlimm, weil wir so im System verankert waren. Das war gar nicht so! Wir konnten relativ schnell die Dinge, wie soll ich sagen, kritisch sehen und sagen: Ja, sie (gemeint sind hier die SED-Führung und deren ausführende Organe – Anm. d. Verf.) haben uns immer schön Sand in die Augen gestreut, aber ich denke mal, die haben das sehr schnell begriffen, dass viele Dinge anders waren.“ (W3)

Woderich macht deutlich, dass es Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschen gäbe, die zwar auf sozialisatorische Effekte des Lebens von Generationen unter den Bedingungen des staatssozialistischen Systems verweisen. Im Falle der Ostdeutschen seien dies bspw. Gleichheitsvorstellungen, Erwartungen an die staatliche Vor- und Fürsorge oder eine technikorientierte Ausbildungs- und Berufsstruktur (Woderich 1999: 3). Insgesamt „lassen diese aber keine definitiven Aussagen über die Erbschaft resp. Hinterlassenschaft des Staatssozialismus zu“ (ebd.).

In den für diese Arbeit durchgeführten Befragungen gab sich keine der Lehrkräfte als eine das neue System ablehnende Person zu erkennen. Das ist auch in Bezug auf die Zeit während und kurz nach der Systemtransformation zu verstehen. Wie die bereits angeführten Beispiele zeigen, war man zwar nicht mit allen Synergieeffekten dieses gesellschaftlichen Umbruchs zufrieden, lehnte diesen jedoch nicht zur Gänze ab.

Im Gegensatz zu Fabel-Lamla beschreibt Wenzel einen Frustaufbau, der durch Anpassungsschwierigkeiten erfolgte, die sich aus neuen Umgangsstilen und Lehrverfahren ergaben, die zudem noch recht schlagartig Einzug hielten (Wenzel 1994: 211). Dazu werden sich die befragten Geographielehrkräfte noch im Kapitel 4.4 äußern. Einen Grund dafür können Befunde von Scheuch et al. (1995) liefern, die zu dem Ergebnis kamen, dass die überwiegende Mehrzahl der ostdeutschen Lehrkräfte vom praktischen Wert ihrer in der DDR genossenen Ausbildung weiterhin überzeugt ist, was sich auch in der Aussage einer für diese Arbeit befragten Lehrkraft bestätigt.

„Wir hatten eigentlich 'ne gute Methodik in der DDR.“ (N2)

Scheuch et al. (1995) erfuhren auch, dass es den Lehrerinnen und Lehrern, die während der Transformationsphase in ihren vertrauten Lehrerkollegien verblieben, weniger in den Sinn kam, den neuen Anforderungen aufgeschlossen gegenüberzustehen und problembewusster zu agieren als Kolleginnen und Kollegen, die ihre Schule wechseln mussten. Wenn strukturell alles beim Alten blieb, gab es also offenbar auch mehr Spielräume Bewährtes weiterhin im Klassenraum umzusetzen und wie gewohnt den Unterricht zu gestalten.

Transformatives Lernen tritt verstärkt also dann auf, wann immer Menschen mit Veränderungen und Dynamiken ihres Lebensweges konfrontiert werden und sie gezwungen sind zu kalkulieren, wie diesen Veränderungen am besten zu begegnen sei. Sind diese Veränderungen minimal, fällt auch der transformative Lernzuwachs eher gering aus. Alheit (1995: 62) bezeichnet dies als einen lebenslangen Prozess, der nicht unwesentlich bei der Entstehung und Formung der Biographie eines jeden einzelnen verantwortlich zeichnet. Dabei geht es um bedeutsame Verbindungen zwischen der eigenen erzählerischen Betrachtung von sich selbst als Akteur des Geschehens in Vergangenheit und Gegenwart und dem Verständnis des Inhalts, in dem man sich in Bezug auf die Themenbreite und Aspekte bewegt.

4.1.2 Adaption, Wachstum, Abgrenzung und Widerstand als Grund-strategien des transformativen Lernens ostdeutscher Geographielehrkräfte

Wildemeersch und Stroobants untersuchten transformatives Lernen im Rahmen zweier Forschungsprojekte. Dazu haben sie zum Einen das biographische Lernen von Frauen zu deren Arbeitsverhalten in Relation gesetzt. In einer anderen Studie wurde als Teil eines europäischen Forschungsprojektes die sozio-ökonomische Integration junger Erwachsener untersucht. Aus den Ergebnissen dieser Studien entwickelten Wildemeersch und Stroobants dann eine Perspektive eines Übergangslernens bzw. transformativen Lernens. Aus dieser Perspektive leiten sie ab,

dass individuelle Lernprozesse heutzutage als transformative Prozesse verstanden werden müssen, die darauf ausgerichtet sind, über den Beruf und die Erwachsenenbildung bedeutungsvolle Verbindungen zwischen dem individuellen Dasein und der Gesellschaft herzustellen. Wir haben es hier also auch mit Identitätsuntersuchungen zu tun. Diese Ausrichtung ist Schwankungen unterworfen, die nicht zuletzt auch durch gesellschaftliche Veränderungen hervorgerufen werden können. Die bedeutungsvollen Verbindungen werden von den beiden Wissenschaftlern in Grundstrategien unterteilt (Wildemeersch, Stroobants 2009: 222 ff.), die sich auch als Hilfsmittel für die ostdeutschen Lehrkräfte während des Transformationsprozesses identifizieren lassen. Diese Behauptung möchte ich anhand von Aussagen der interviewten Geographielehrkräfte überprüfen und ggf. untermauern.

Die erste Grundstrategie ist die *Adaption*, welche den gesellschaftlichen Anforderungen Priorität einräumt und als Ausgangspunkt den vermeintlich unveränderbaren Charakter der möglichen Strukturen auf dem Arbeitsmarkt annimmt. Die Verbindung zwischen dem Selbst und dem Inhalt ist hauptsächlich durch die wechselnden Bedürfnisse des Arbeitsmarktes beeinflusst. Die Adaption will sich die notwendigen Kompetenzen beschaffen, um diese Bedürfnisse mit den sozialen Erwartungen in einen Zusammenhang zu stellen.

Die Schilderung, wer jemand ist, welchen Stand er hat, wohin er geht, ist immer eine Schlussfolgerung aus einer Frage, die von jemandem gestellt wurde, der eine bestimmte Absicht damit verfolgt. Darum wird die Entwicklung der eigenen Geschichte bzw. Biographie darauf ausgerichtet, was der Fragende damit später anfangen möchte bzw. auch, wer der Fragende eigentlich ist (Wildemeersch, Stroobants 2009: 222). Dies gilt besonders dann, wenn das Ergebnis einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden soll. Bei der für diese Arbeit sehr wichtigen Befragung der ostdeutschen Lehrkräfte wurde – wie zu Beginn dieser Arbeit erläutert – deutlich, dass die gemeinsame Teilnahme am Schulalltag in der DDR als ein Teil der parallel verlaufenden Biographie von Fragendem und Befragten einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Offenheit der Befragten gegenüber dem Fragenden bei den Interviews hatte. Dem Autor wurde oft die Frage gestellt, in welchem Schulsystem er groß geworden sei. Das lässt erkennen, dass bei diesem thematischen Bezug noch heute ein unterschiedlicher Umgang mit Personen mit westdeutscher gegenüber Personen mit einer ostdeutschen Biographie gepflegt wird. Über die Gründe soll an dieser Stelle nicht weiter spekuliert werden, zumal zuvor dazu schon Äußerungen angeklungen sind. Es kam jedoch nachweislich zu offeneren Gesprächen, wenn den befragten Lehrkräften bewusst wurde, dass dem Fragenden bestimmte Begriffe aus ihrer DDR-Zeit aus persönlichen Erinnerungen heraus bekannt und vertraut waren (vgl. Kapitel 3.2).

In Bezug auf die Adaption als Grundstrategie lässt sich hier konstatieren, dass die befragten Lehrkräfte die gegenwärtigen gesellschaftlichen Anforderungen als Adapter bei der Befragung verwendet haben und ihre Antworten und Erklärungen zu den Erlebnissen in der DDR an die gegenwärtigen westlichen Sichtweisen

angepasst haben. Die erwähnte Parallelität der Biographien zwischen Befrager und Befragten führte aber zu einer anderen bzw. erneuerten Adaption. Die offener Gesprächsführung ist das Ergebnis einer Umarbeitung der Inhalte, die auf der Grundlage eines dem Befrager aufgrund seiner Vita offenbar zugesprochenen Verständnisses für die eigenen Ansichten und Entscheidungen vor während und nach der Systemtransformation, erfolgte. Die Folge war eine ungezwungenere Adaption der beruflichen Entscheidungen an die damaligen gesellschaftlichen Vorgaben in der DDR von Seiten der Befragten. Gleichzeitig erfolgte eine kritischere Betrachtung des Adaptiven an die gegenwärtigen gesellschaftlichen Anforderungen.

„Ist eine Naturwissenschaft und damit ... was will man da ... man kann Teile politisieren, aber der Großteil ... Ich meine, Wetter, Klima, Boden – das ist egal in welcher Gesellschaftsordnung ... Forschungsgegenstand und damit Naturwissenschaft hauptsächlich ... Ich war froh, dass ich Naturwissenschaften studiert hatte und dadurch mich weder an Russisch, Staatsbürgerkunde oder irgend so etwas verbeißen musste – also ich habe Mathematik unterrichtet und Geographie und das ging.“ (W2)

„Was heißt neue? Das sind ja alte Inhalte eigentlich. Die Politik war ja ... Ob ich nun ... heute macht man es in PB, was früher in Staatsbürgerkunde war.“ (W2)

„Na ja, ich denke schon, dass ich noch geprägt bin, insofern, dass ich durchaus sagen – oder mir die Frage stelle, inwieweit solche sozial orientierten Formen, wie Gruppenarbeit oder so, warum man das immer wieder in den Mittelpunkt rückt. Manchmal denke ich, es ist zwar richtig, aber man sollte das von den Methoden her auch nicht vernachlässigen ... das ist übertrieben. Zum Beispiel auch der Frontalunterricht hat seine guten Seiten.“ (B3)

Die beiden ersten Zitate stammen von einer Lehrkraft, die erst im September 1989 mit der Arbeit an der Schule begann. Sie sind dahingehend besonders interessant, weil hier der politische Aspekt des Faches Geographie komplett ausgeblendet wird. Die rückwirkende Charakterisierung des Faches ausschließlich als Naturwissenschaft erleichtert eine ungezwungene Adaption der Berufswahl an die damaligen gesellschaftlichen Vorgaben. Weiterhin wird damit begründend verdeutlicht, dass diese Adaption „egal in welcher Gesellschaftsordnung“ möglich sei. Politische Inhalte werden anderen Fächern zugesprochen, die man glücklicherweise nicht unterrichten muss(te). In Konsequenz lässt sich feststellen, dass hier durch eine selektive Wahrnehmung eine leichtere Adaption an gegenwärtige Sichtweisen vorgenommen wurde in dem die als kritisch zu betrachtenden Inhalte wie Ideologie und Parteilichkeit unberücksichtigt bleiben.

Die dritte Aussage dagegen spiegelt ein Meinungsbild wieder, welches sich in vielen der Interviews finden lässt. Es ist die kritische Betrachtung des didaktisch-methodischen Rahmens des Unterrichts. Der Sinn und Mehrwert der Fokussierung auf Sozialformen abseits des Frontalunterrichts wird hinterfragt und als Abgrenzung zu in der DDR angewandter Didaktik ins Spiel gebracht. Hier wird die Bereitschaft zur Adaption der gewünschten Vorgaben signalisiert. Gleichzeitig klingt eine distanzierte Haltung dazu mit, in dem der in der DDR sehr ausgeprägte Frontalunterricht aus seinem gegenwärtig eher schlechten Ruf etwas herausgehoben wird.

Das *Wachstum*, als zweite Grundstrategie, die Wildemeersch und Stroobants (ebd. 223 f.) ausführen, ist das auf Personen bezogene Gegengewicht zur Adaption. Es bezieht sich auf die ganzheitliche Entwicklung des Individuums als ein authentisches, freies und mündiges Subjekt, in diesem Fall insbesondere auf die Potenziale dieser Person in Bezug auf das Sich-Kümmern um das eigene Wohlbefinden bei gleichzeitigem Wettstreit mit der Transformationsgesellschaft. Diese Grundstrategie ist anhand der Aussagen der Befragten in den Interviews nicht erkennbar. Lediglich auf der Hochschulebene ließ sich eine Anekdote finden, die von einer Lehrkraft erwähnt wurde:

„Er war der Parteisekretär der Uni für unsere Sektion, Geograph, [...] und war der unumstrittene Herrscher hier und auch ein sehr kluger Mann und auch ein sehr geschätzter, also international geschätzter. [...] Und der ist doch dann nach der Wende erstmal richtig aufgestiegen. Ist doch logisch, der hatte die Beziehungen. Wir hatten sie nicht. Wir konnten keine Westliteratur lesen. Die Chefs konnten das ja. [...] Und dann ist er nach West-Berlin gegangen [...] und hat dort noch schön gearbeitet. Dann ist er als Professor in die Schweiz gegangen und hat in der Schweiz gearbeitet. Er kannte ja seine Beziehungen.“ (B4)

Der hier beschriebenen Person kann eine Bestrebung zugesprochen werden sich im wissenschaftlichen Konkurrenzkampf eigene Vorteile zu verschaffen und sich für die eigene Biographie wirtschaftlich gewinnbringend zu positionieren. Dieses Vorgehen ist zwar nicht explizit auf den Umstand einer Transformationsgesellschaft zurückzuführen, kann aber während einer Transformationsphase eine erhöhte Anzahl an Möglichkeiten erhalten, was auch westdeutsche Akteure in der Zeit des politischen Umbruchs für sich vorteilhaft nutzbar machten (u. a. Bertram u. Kollmorgen 2001, Welzel 1997).

Aus dieser Abstinenz der Grundstrategie Wachstum im Bereich der allgemeinbildenden Schulen, lässt sich schließen, dass ein Wettstreit hier offensichtlich nicht erfolgte bzw. notwendig wurde. Viele Aussagen der Befragten lassen eher darauf schließen, dass man sich als Lehrkraft in erster Linie im privaten Bereich

um das eigene Wohlsein kümmern musste, wie die folgenden Aussagen beispielhaft verdeutlichen:

„Ja, Probleme natürlich im persönlichen Umfeld vieler – wo dann auch der Partner sich verändert hat. Für viele, denke ich mal auch, der Zusammenbruch ihrer Ideale und ihrer Vorstellungen. Also das sind aber eher persönliche Dinge.“ (S1)

„Den Job zu verlieren, also diese Angst hatte ich, muss ich sagen, ehrlich gesagt nie. Nicht, weil ich nicht in der Partei war oder wie auch immer aber einfach auch aus dem Verstand heraus. Man kann ja nun nicht alle Lehrer plötzlich nach Hause schicken und wir haben hier überhaupt keine Lehrer mehr, die hier unsere Schüler im Prinzip weiterführen und wir können ja nicht irgendwo Lehrer herholen, die dann unsere Arbeit übernehmen. Und deshalb fand ich das teilweise ähm, eher auch an manchen Stellen 'n bisschen überzogen.“ (W1)

„Gut, nun sind wir ein Staat, alles schön und gut, aber was kommt denn jetzt. War die große Preisfrage. Dann kam die Orientierungs-, völlige Orientierungslosigkeit der Schüler dazu, weil die ja von zu Hause kamen, wo die Eltern relativ orientierungslos waren, sich zwar alle über die D-Mark gefreut haben und alle über den Fast-Wohlstand, den man jetzt so langsam kriegen könnte. Gleichzeitig setzte ja aber auch die Arbeitslosigkeit ein. Bestimmte Betriebe wurden zugemacht und so weiter.“ (H2)

Eine weitere, dritte Kernstrategie ist die *Abgrenzung*, die Entwicklung einer alternativen, individuellen Lebensart auf der Suche nach einem persönlichen Weg heraus aus den gesellschaftlichen Anforderungen, die als be- bzw. erdrückend erfahren werden (ebd.: 224). Den Grad der Abgrenzung wie ihn Wildemeersch und Stroobants hier definieren, konnten die ostdeutschen Lehrkräfte aufgrund der bildungspolitischen Vorgaben weder in der DDR noch später im geeinten Deutschland auf beruflicher Ebene erreichen, ohne dabei ihren Arbeitsplatz zu gefährden bzw. zu verlieren. Distanzierte Einstellungen zu staatlichen Vorgaben und Kritik an Defiziten bei der Neugestaltung des Bildungssystems während und nach der Transformation sind nicht mit der hier aufgeführten Kernstrategie, Abgrenzung, gleichzusetzen, weshalb diese in diesem Zusammenhang aus meiner Sicht keine Rolle spielt.

Der *Widerstand*, als letzte der vier Strategien, kann auf der anderen Seite durch eine kritische Reflektion und eine explizite Ausrichtung des eigenen Handelns zu einer Beeinflussung und dadurch vielleicht zu einer Veränderung (Transformation) dieser Gesellschaftsanforderungen führen; das hängt nicht unwesentlich vom sozialen Engagement der entsprechenden Person ab (ebd.). Diese vier Strategien sind

mehr oder weniger idealtypische und theoretische Konstruktionen, die meist nicht in ihrer reinen Form vorzufinden sind. So kann der Widerstand ganz individuell in besonderen Lebenslagen zum Ausdruck kommen und dabei gleichzeitig die Abgrenzung stärken, als dass er bspw. den Willen etwas zu verändern, forciert.

„Das waren also ganz große Auseinandersetzungen, diese ganze Struktur überhaupt aufzulösen, die sich ja im Nachhinein als, denke ich mal, sehr sinnvoll erwiesen hat und die man vielleicht nicht hätte auflösen sollen.“ (S1)

Hier wird geschlussfolgert, dass das ostdeutsche Bildungssystem der DDR eine sinnvolle und bewahrenswerte Struktur hatte und es wird als Fehler angesehen, dass es durch neue Strukturen ersetzt wurde. Die Formulierung ‚große Auseinandersetzungen‘ macht den Widerstand gegen dieses Geschehen deutlich. Eine andere Lehrkraft pflichtete dem indirekt bereits im Kapitel 3.3.6.1 bei, als sie sagte:

„Es kommt ja alles wieder, das was man damals abgeschafft hat, kommt jetzt alles wieder und wird jetzt mit den Kerncurricula eingeführt.“ (D2)

Der Widerstand „kann sich auch auf einen persönlichen Entwicklungsprozess beziehen, der sich einer realistischen Kalkulation der eigenen Chancen und Möglichkeiten aber auch Grenzen innerhalb des beruflichen, persönlichen oder gesellschaftlichen Umfelds und der Interaktion mit demselben unterzieht“ (Wildemeersch, Stroobants 2009: 226). Das deckt sich mit den Feststellungen Fabel-Lamlas zum Herkunftsmilieu. Wer sich aktiv politisch in der DDR im Sinne der sozialistischen Idee eingebracht hat, konnte mit offizieller Anerkennung und Privilegien rechnen, die anderen vielleicht verwehrt blieben. Für diese Personengruppe war es schwerer, sich im neuen System mit gleichem Status und Anspruch zu behaupten. Dies galt ganz besonders dann, wenn sich das berufliche und persönliche Umfeld nicht sonderlich von dem in der DDR unterschied und somit Zeugen der aktiven Teilhabe am verschwundenen System die eigene Glaubwürdigkeit in Frage stellen konnten. Das soll nicht bedeuten, dass die Menschen, die im Transformationsprozess des Bildungssystems Anpassungsschwierigkeiten hatten, grundsätzlich etwas auf dem Kerbholz hatten oder sich in der DDR etwas haben zu Schulden kommen lassen. Das hieße ja, dass allein schon die Parteimitgliedschaft in der SED – was einer aktiven politischen Teilhabe entspricht – Grund genug wäre, suspekt oder als Wendehals verschrien zu sein. Für viele Lehrkräfte bedeutete das Ende der DDR aber eben auch das Ende der eigenen Karriereleiter. Spezielle Kenntnisse über politische und gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungsabsichten waren plötzlich nutzlos und nicht mehr gefragt. Der eigene Statusverlust musste in diesen Fällen zusätzlich zu den neuen Anforderungen im neuen System verkräftet und bewältigt werden, was eine erhöhte Distanz bis hin zu

Widerstandsleistungen gegen die veränderten Rahmenbedingungen von Seiten der Betroffenen erklären kann.

4.1.3 Die Probleme beim transformativen Lehren und Lernen

Das transformative Lernen ist kein linearer Prozess hin zu bedeutungsvollen Verbindungen – zu dem was war oder zu dem was ist oder noch kommt – die systematisch oder rational hergestellt werden können. Das ist nicht immer möglich oder unbedingt erfolgreich. Das hängt von den strukturellen Vorgaben ab, innerhalb derer sich die unerwarteten Ereignisse einfinden. Es zählt, dass der oder die Betroffene in der Lage ist, adäquat auf die Situation, sei es durch Spürsinn oder Zufall, zu reagieren. Wildemeersch und Stroobants weisen darauf hin, dass oftmals Erwachsenen- und Weiterbildungen überraschende Möglichkeiten aufzeigen, sei es durch Medien oder Seminare, um Betroffenen im Transformationsprozess hilfreich unter die Arme zu greifen. Im Falle der ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer hat diese Überzeugung aber offensichtlich einen faden Beigeschmack, was folgende Aussagen vermuten lassen:

„Aufbruchstimmung. Äh, die dann, sag ich mal, mit der Wiedervereinigung und mit der totalen Überstülpung des Westsystems, dann einigen Kollegen schon wieder so ein bisschen wehtat. Weil das, was man positiv mit einbringen wollte, gar nicht gefragt war. D. h. die totale Übernahme des Westberliner Schulsystems, sicherlich auch erst mal auch nicht anders möglich, aber bremste auch viel Initiativen von einigen Kollegen.“ (F1)

„Was ich bisher an Schulreform erlebt habe im Land Brandenburg, ist für mich 'ne Katastrophe. Ich kenne die ersten Bewegungen dieser Art unter Frau Birthler, die da mal ein Vorschaltgesetz gemacht hat und dann hat man das Berliner Gesetz so ein bisschen kopiert und dann hat man das Nordrhein-Westfälische so ein bisschen einfließen lassen, so richtig was eigenes Brandenburgisches kam da nicht.“ (L1)

Hier treffen wir auf die Unzufriedenheit über ein fehlendes Mitspracherecht bei der Gestaltung des Transformationsprozesses und der Neuorientierung bei der Gestaltung einzelner Gesellschaftsbereiche wie dem Bildungssystem. ‚Überstülpen‘ klingt nicht nach willkommener und gesuchter Unterstützung. Vielmehr lässt sich daraus ableiten, dass es keine Wahlmöglichkeiten gab und schon gar kein Mitspracherecht von Seiten der ‚überstülpten‘ Kolleginnen und Kollegen gewünscht wurde, was sich an dem Vorwurf ‚gebremst worden zu sein‘ ablesen lässt. Es ist demnach offensichtlich, dass die ostdeutschen Geographielehrkräfte nach dem politischen Kollaps der DDR in den neuen Strukturen selbst Fahrt auf-

nahmen und sich selbst die Wege zu wählen begannen, auf denen sie zukünftige Perspektiven sahen. Es ist auch davon die Rede, dass man die neuen Vorgaben und Umsetzungsbeschlüsse hinterfragte und mit Skepsis betrachtete:

„Viele Kollegen hatten das Gefühl, dass all die sogenannten demokratischen Dinge, die da sind, [...], ist alles mit demokratischem Mäntelchen.“ (F1)

Bei dieser Aussage handelt es sich um eine Schlüsselstelle des geführten Interviews, deren Bedeutung ich durch eigene Interpretationsansätze genauer darstellen möchte.

Misstrauen wird hier deutlich sowie ein unübersehbares Abebben der Euphorie und des Enthusiasmus der ersten Zeit nach dem politischen Umbruch. Die Funktion eines Mantels besteht in der Trennung der Innen- von der Außenwelt. Die Kälte soll draußen und die Wärme des Körpers innen erhalten bleiben. Als Gleichnis trifft man nun auf das demokratische Mäntelchen. Doch was soll dieses Mäntelchen trennen? Soll es die Demokratie verstecken oder schützen oder soll es die Demokratie nicht reinlassen? Für alle sichtbar wird der Mantel getragen als Symbol für Wärme und Schutz, in diesem Falle für die Demokratie. Gleichzeitig ist aber nicht sichtbar, was sich unter dem Mantel befindet. Einerseits bedarf es dieses Schutzes vielleicht gar nicht, andererseits beschützt er vielleicht gar nicht das, was er zu schützen vorgibt. Ist die Aussage der befragten Person nicht so zu verstehen, dass der Mantel eher die Blicke von etwas fernhalten sollte, was nicht sichtbar werden soll? Letztendlich zielt die Aussage der Lehrkraft darauf ab, dass es keine demokratische Entscheidung war, wie die Neugestaltung des Bildungssystems erfolgen sollte. Vielmehr schien es aus Sicht der Lehrkraft einen Sprung von einer Ideologie in eine andere gegeben zu haben, die es zu kaschieren galt. Es schien offensichtlich nicht die Entscheidung der Mehrheit gewesen zu sein, welche die Veränderungen in den schulischen Strukturen herbeigeführt oder mitgetragen hat, was unterschwellig den Vorwurf eines mangelnden Demokratieverständnisses erkennen lässt. Nach außen wird die Demokratie propagiert, aber die Ausführungen deuten eher auf Vorgaben hin, die es umzusetzen galt. Dabei ist jedoch zu hinterfragen, worauf sich die Formulierung ‚viele Kollegen‘ an dieser Stelle beruft. Handelt es sich um die Kolleginnen und Kollegen einer Schule, eines Schulbezirks oder eines Bundeslandes? Ungeachtet dessen geht die befragte Person von der unzufriedenen Mehrheit aus, sonst würde sie die demokratische Entscheidung nicht in Frage stellen. Fuchs verweist in diesem Zusammenhang auf die Diskussionen, die um das DDR-Bildungssystem und seine Umgestaltung geführt wurden. Dabei charakterisiert er im Speziellen zwei Strömungen, die aus westlicher Richtung kommend, die eigenen Interessen nicht aus dem Blickfeld verloren: „Sie versuchten entweder ihre in Westdeutschland nicht durchsetzungsfähigen Konzepte in der DDR bzw. in den neuen Ländern zu realisieren, um Reformdruck auf die westdeutschen Länder erzeugen zu können, oder aber sie empfahlen die Übernahme des ‚bewährten‘ westdeutschen Bildungswesens,

um zu vermeiden, daß durch strukturelle oder qualitative Reformen in der DDR ein Veränderungsdruck auf die westdeutschen Länder hätte entstehen können“ (Fuchs 1997: 80). Aus welchen Debatten genau Fuchs diese Erkenntnis zieht, hat er nicht ausgeführt. Deutlich wird jedoch der stark politische und dabei gleichzeitig politisierende Charakter der von den Beteiligten geführten Debatten, die anfangs noch beratende gestalterische Züge trugen, später aber dem Interesse an Einflussnahme auf die künftigen Strukturen unterlagen (ebd.). Da sich, wie bereits erwähnt, auch die DDR vertraglich dazu verpflichtet hatte, im Rahmen der Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion die Regelungen des westdeutschen Bildungsrechts schnellstmöglich zu übernehmen, konnte die Einflussnahme leichter von statten gehen, da sich Widerstände mit dem Verweis auf die vertragliche Vereinbarung leichter aus dem Weg räumen ließen und die ostdeutschen Verhandlungspartner selbstverpflichtend die wesentlichen Gestaltungsmerkmale vorgaben, von denen später nur bedingt noch Abweichungen möglich waren. Das Resultat ist Ernüchterung, die zu alten Gewohnheiten zurückführt, wie weitere Aussagen der befragten Personen erkennen lassen:

„Man hat sich versucht einzubringen, ist nicht gehört worden. Man hat versucht demokratische Spielregeln zu machen, die sind, wie ich es vorhin schon gesagt habe, scheinbar nur als Mäntelchen da. Also das hat einem so'n bisschen an Initiative genommen. So sind wir auf den alten Status zurückgekehrt, den wir auch schon in der DDR hatten: Wir schauen uns das an, regen uns auf, meckern, aber ändern tun wir nichts mehr. Weil man dazu keine Kraft hat.“ (F1)

Ganz offensichtlich ist es nicht geglückt, die Akteure in den umstrukturierten und erneuerten Bildungseinrichtungen sowie die Verantwortlichen in Verwaltung und Politik dafür zu gewinnen, sich gemeinsam für eine neue Ausgestaltung des Schulwesens einzusetzen, wie es Wenzel 1994 gefordert hatte. Er verlangte, einer äußeren Reform müsse auch eine innere folgen. Diese blieb scheinbar jedoch hinter den Erwartungen zurück. Nicht gehört worden zu sein, vermittelt das Gefühl von Ausgrenzung und unerwünschten oder verpassten Mitwirkungsmöglichkeiten. Aussagen wie das Überstülpen eines neuen Systems bestätigen eher Wenzels Mutmaßung, dass nach der Grenzöffnung nicht nur die erwünschte demokratische Erneuerung stattgefunden habe, sondern eben auch ein ‚von oben‘ gesteuerter Prozess durch politische Machttträger. Dieser hat wohl letztendlich auch das Gleichnis vom demokratischen Mäntelchen hervorgebracht, da sich dieser Prozess in den Augen einiger befragter Lehrerinnen und Lehrer nur unwesentlich vom Vorgehen der politischen Machttträger in der DDR-Zeit unterschied und daher als ebenso autoritär wahrgenommen worden ist. Diese teilweise unerwünschte Einflussnahme durch westliche Vertreterinnen und Vertreter ist aber auch der Tatsache geschuldet, dass gerade auf der administrativen Ebene die SED-domi-

nierten Personalien abgebaut wurden und eine Besetzung mit neuem adäquatem ostdeutschem Personal sich mangels Qualifikation und Anzahl schwierig gestaltete (Fuchs 1997: 148). Dagegen wurden die neuen Schulen weitestgehend mit dem alten Kollegium geführt und bestückt. Viele Lehrerinnen und Lehrer hatten ihre bisherige Rolle im DDR-Bildungswesen und ihre Arbeit als Unterstützer dieses Systems, folglich als (Mit)verantwortliche für die aufgetretenen und nun im Rahmen des einsetzenden Transformationsprozesses diskutierten Missstände, noch nicht zu Ende analysiert und hinterfragt (Fuchs 1997: 212 ff.). Das mag auch ein Grund dafür gewesen sein, dass es weniger zu einer Zukunftsorientierung als zu einer Besinnung auf Altbewährtes bei der Unterrichtsgestaltung von Seiten der Lehrkräfte in der ehemaligen DDR kam; diese war dann im Schuljahr 1991/92 nicht mehr so einfach umzusetzen, weil neue Schulstrukturen und Lehrpläne neue Richtungen vorgaben. Während die institutionelle Transformation als abgeschlossen betrachtet werden kann, ist eine solche Behauptung auf habitueller Ebene nicht sicher belegbar. Selbst dann nicht, wenn die letzte Lehrkraft, die noch in der DDR unterrichtet bzw. ein Lehramtsstudium absolviert hat, in Pension gegangen ist, denn die folgende Aussagen befragter Lehrkräfte machen deutlich, dass sich auch nachwachsende Generationen auf Gelerntes berufen:

„Man war eigentlich als Schüler selber gewohnt, dass man nicht gefragt wurde, deshalb hat man es später auch nicht gemacht.“ (N1)

„Das ist egal, wo ich groß geworden bin. Das, was ich mal gelernt habe als erstes, das prägt. Das ist bei den kleinen Gänsen sogar so.“ (L1)

Nicht selten wird gegenwärtig bei Studierenden als Begründung für die Auswahl des ersten Faches beim Lehramtsstudium die positive Erinnerung an das Fach in der Schulzeit bzw. die Fähigkeit der unterrichtenden Lehrkraft, sie für dieses Fach begeistert zu haben, erwähnt. Diese Prägung kann sowohl von Lehrerinnen und Lehrern mit ost- oder westdeutscher Biographie erschaffen worden sein und bleibt bestehen.

4.2 Die Transformation des Bildungssystems durch politische Entscheidungen

Bei den ersten freien Wahlen in der DDR im Jahr 1990 stand die wirtschaftliche Zukunft des neuen deutschen Ostens im Mittelpunkt, nicht aber sein Bildungssystem. Unter der Prämisse, wie schnell die Angliederung an die BRD erfolgen sollte, geriet das Thema Schule in den Hintergrund und spielte im öffentlichen Bewusstsein der Gesellschaft nur noch eine untergeordnete Rolle (Fuchs 1997: 85). Nach der letzten Volkskammerwahl vom 18. März 1990 hatten die oppositionellen

Bewegungen, die noch ein Jahr zuvor die Erneuerung des Bildungssystems der DDR forderten (vgl. Kapitel 3.3.8), nur noch einen geringen Spielraum, um ihre Ideen der Erneuerung in die bildungspolitische Debatte einfließen zu lassen, da die CDU in einer großen Koalition mit der SPD die Richtung vorgab und für einen schnellen Weg zur deutschen Wiedervereinigung eintrat (Holtmann 2010). Hinzu kam der Umstand, dass manche Qualifizierungen nicht anerkannt wurden und sich Lehrkräfte plötzlich für ein Ergänzungsstudium an der Universität wiederfinden, um nicht Gefahr zu laufen, den bisherigen beruflichen Status zu verlieren. Wollten sie ihre Berufslaufbahn beibehalten, mussten sie sich umorientieren und teilweise auch auf andere Fächer ausweichen, weil beispielsweise die Fächer mit polytechnischen Inhalten, wie ESP (vgl. Kapitel 3.3.1) im westdeutschen Schulsystem nicht mehr vorkamen bzw. andere Fächer, wie Russisch, nicht mehr die Sonderstellung innehatten, die sie in der DDR noch vorweisen konnten. So kam es in diesen Fällen zu einem Lehrkräfteüberhang, den es auszugleichen galt.

Nur wenige Monate nach den Volkskammerwahlen beschäftigte sich die Kultusministerkonferenz (KMK) mit der Anerkennung der Schul- und Hochschulabschlüsse. Aus Sicht einiger westdeutscher Bundesländer wurde die Anerkennung zu nachsichtig betrieben, so dass diese Länder die in der DDR erworbenen Abschlüsse von Studienbewerberinnen und -bewerbern zeitweise nicht anerkannten, weil diese im Vergleich zu den eigenen Anforderungen in der „... inhaltlichen Gestaltung von Teilen der Abiturausbildung und der inflationären Vergabe von Spitzenzsuren westdeutsche Studienplatzbewerber über Gebühr benachteiligten.“ (Fuchs 1997: 88). Dies war nicht nur ein Affront gegenüber den Schülerinnen und Schülern bzw. künftigen Studierenden aus der DDR, sondern auch gegenüber der Arbeit der Lehrkräfte, die diese Ausbildung zu verantworten hatten. Auch glich die verpflichtende Nachqualifizierung mit dem faden Beigeschmack, sich zu Unrecht zum Nachsitzen aufgefordert zu fühlen (Benrath 2005: 211), einer Degradierung des bisherigen Verständnisses von den eigenen bisher erbrachten Leistungen und erreichten Ergebnissen im Lehrerberuf. Diese Lehrkräfte „können ihre Gewohnheiten, die früher beruflich akzeptiert wurden, so nicht weiter fortsetzen, zumal sie sich auch den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen gegenüber verantworten müssen. Deshalb beklagen sie den Mehraufwand der Unterrichtsvorbereitung und die fehlende Verbindlichkeit der Rahmenpläne“ (Benrath 2005: 208). Das konnte auch zu prinzipiellen Infragestellungen der eigenen Lehrerrolle bzw. auch des Lehrer-Schüler-Verhältnisses führen, womit die ostdeutschen Lehrkräfte überhaupt erst lernen mussten umzugehen, da eine kritische Hinterfragung der eigenen Lehrerrolle in der Lehrerausbildung der DDR nicht vorkam (Thomas 2003: 46). In den geführten Interviews finden sich jedoch keine Hinweise auf Skrupel oder Selbstzweifel bezüglich der eigenen Rolle als Lehrkraft im neuen System. Auch den von Benrath angesprochenen beklagten Mehraufwand an Unterrichtsvorbereitung, erwähnt keine der befragten Lehrkräfte:

„Äh, problematischer war die Umstellung im privaten Bereich. Also, was da so mit Steuern und mit den ganzen Ämtern und so – das war 'ne viel größere Herausforderung für meine Familie und für mich als Person, als die Umstellung in der Schule.“ (K2)

„Und ich hatte so das Gefühl, dass ... ja man sehr schnell wieder zur Tagesordnung übergegangen ist und dass am Ende Schulen nicht viel anders liefen von der Sache her – Lehrer-Schüler-Verhältnis, Wissensvermittlung – nicht anders verlief als früher. Am Anfang war's sehr schwierig, weil sich die ganze Organisation des Unterrichts geändert hat, also das war schon.“ (W5)

„Jetzt hat man einige, na ja, positive Seiten drin, man hat auch mal Erfahrungen z. B. so mit Entwicklungsländern und so, das war eben früher nicht so unbedingt als Standard da war. ... ansonsten ist man dann mehr oder weniger so hineingeschoben worden und musste sich dann selber zurecht finden. [...] Also mehr gesellschaftliche Probleme als fachlich, ja.“ (W1)

Diese Aussagen klingen überhaupt nicht nach beruflichem Frust, wie ihn Benrath beschreibt, sondern nach einem relativ ungebrochenen Selbstbild der eigenen Rolle als Lehrkraft. Auch Thomas (2003) bescheinigt den ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern eine deutlich gefestigte und fraglos verinnerlichte Lehrerrolle. Die oben aufgeführten Aussagen machen deutlich, dass der Transformationsprozess im privaten Bereich scheinbar größere Anforderungen stellte als im beruflichen und sich von den gewohnten Arbeitsweisen in der Schule offenbar nicht verabschiedet werden musste. Dieser Umstand wird in den folgenden Kapiteln noch genauer zur Sprache kommen.

Die sozialistischen Überzeugungen der Lehrkräfte waren in diesem Zusammenhang offenbar nur von sekundärer Bedeutung. Der große Anteil der Kolleginnen und Kollegen konnte weiter arbeiten und das im Falle des Geographieunterrichts offenbar auf weiten Strecken wie bisher, wie auch Aussagen der befragten ostdeutschen Geographielehrkräfte auf den folgenden Seiten noch andeuten werden. Auf den vorherigen Seiten wurde bereits ersichtlich, dass die Lehrkräfte offenbar meist neben ihren Schülerinnen und Schülern der am wenigsten ideologisch infiltrierte Teil des ostdeutschen Schulbildungssystems waren.

4.2.1 Ost-West-Vergleich – Die Schule als Politikum

Bis 1989 hatten die ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer sich offiziell mit der marxistisch-leninistischen Ideologie zu identifizieren und dieselbe innerhalb des Unterrichts in gefordertem Umfang zu berücksichtigen bzw. zu integrieren.

„Ja, die stand auch äh sicherlich auch im Rahmenplan, und in Unterrichtshilfen findet man gelegentlich Hinweise darauf, dass hier z. B. der imperialistische Charakter der kapitalistischen Staaten Europas irgendwie vermittelt werden sollte. Da gab's dann'n paar Hinweise auf Arbeitslosigkeit, oder auch solche Dinge.“ (K2)

Es ist davon auszugehen, dass dieser Umgang auch Auswirkungen auf das Fachverständnis und die Vermittlung von Unterrichtsinhalten nach dem politischen Umbruch in Deutschland von 1989/90 hatte, der den Wegfall ideologischer Inhalte bzw. eine neue ideologische Ausrichtung zur Folge hatte. Das gilt sowohl für die Lehrkräfte, die der Staatsideologie skeptisch bis ablehnend gegenüberstanden, als auch für jenen Anteil an Lehrerinnen und Lehrern, die diese Ideologie nicht als Zwang empfanden, sondern den Sozialismus als Gesellschaftsform durchaus positiv betrachteten und befürworteten. Diese unterschiedlichen Einstellungen werden zweifellos auch unterschiedliche Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts während und nach der Systemtransformation gehabt haben, denn für die einen war der Untergang des sozialistischen Systems eine Art äußere und innere Befreiung, für die anderen der Zusammenbruch des das Leben bestimmenden Orientierungsrahmens, der die Betroffenen im schlimmsten Fall in eine Sinn- und Lebenskrise fallen ließ.

Aus heutiger Sicht wird deutlich, dass die Bildungsplanung in der DDR nur solange Bestand haben konnte, wie die Werte des bzw. die Orientierung am sozialistischen System von Seiten der Auszubildenden nicht in Frage gestellt wurden. Genau das war aber spätestens seit Mitte der 1980er Jahre der Fall, wie in den Kapiteln 3.3.7 und 3.3.8 bereits deutlich wurde. Sowohl endogene als auch exogene Eingebungen sorgten für einen Wandel der Überzeugungen und den Glauben daran, dass die sozialistische Ideologie die Überlegenere sei. Hübner erwähnt andererseits aber auch, dass das westdeutsche Schulsystem von Seiten der Schülerinnen und Schüler ebenso wenig als ein durchsichtiger, gerechter Raum für Eigeninitiativen und die Entwicklung von Eigeninteressen angesehen wird (Hübner 1996: 204). Mitnichten kann dem westdeutschen Schulsystem eine Abstinenz von ideologischen Inhalten zugesprochen werden. Kirchhöfer weist im Gegenteil daraufhin, dass sich „das Ideologieverständnis in Ost und West auf gemeinsame theoriegeschichtliche Quellen beruft.“ (Kirchhöfer 1994: 319). Diese hier zu diskutieren, würde zu weit führen. Kirchhöfer bekräftigt, dass Ideologie zwar die Wissenschaft von Vorurteilen, aber eben auch von Ideen sei, und auch bei Marx der Aufklärungsgedanke zum Finden der eigenen Beweggründe vorkomme (ebd.). Er kommt daher zu dem Ergebnis, dass eine „aufklärerische ideologische Erziehung [...] auch zur Grundlage einer vernunftgesteuerten politischen Ordnung werden“ (ebd.: 320) kann. Es ist auch heute nicht die Aufgabe des Bildungswesens, die politische Ordnung der BRD zu hinterfragen bzw. schlechtzumachen. Es geht um die gleichen Ziele, wie in der DDR: Die Vorzüge der gesellschaftlichen und politischen Strukturen zu vermit-

teln und der heranwachsenden Generation eine entsprechende Werteerziehung angedeihen zu lassen. Die Befragungen von ostdeutschen Geographielehrerinnen und -lehrern zeigen, dass sich auch im westdeutschen Bildungssystem vertraute Strukturen und Vorgehensweisen wiederfinden lassen:

„Also eigentlich die Schwerpunkte, wie heute auch. Die lagen damals auch so wie heute, dass sie was lernen, dass sie Topographie lernen und dass sie mit dem Gelernten umgehen können, dass sie das anwenden können – das sind eigentlich auch so die Schwerpunkte zur damaligen Zeit gewesen. Und dabei eben bestimmte Grundnormen einhalten. Das ist denke ich mal, eine Sache, die sich nicht viel verändert hat.“ (N1)

Gleichzeitig wird von einem anderen Kollegen angedeutet, dass auch die Lehrerinnen und Lehrer in der heutigen Zeit nicht unbedingt frei ihren Unterricht gestalten können:

„Wenn man das heute ... die politische Situation jetzt in Deutschland so, kann man auch nicht mit allem einverstanden sein. Deswegen muss man da immer relativ vorsichtig sein. Die Schüler, gerade bei uns hier, die sind auch sehr feinfühlig und man sollte sich da also nicht in eine konkrete Richtung festlegen, ja. Sollte man schon versuchen das schön abzuwägen.“ (G3)

Die Lehrerinnen und Lehrer sollen die Schülerinnen und Schüler nicht bei der eigenen Meinungsbildung beeinflussen. Es gilt der bereits angesprochene Beutelsbacher Konsens (vgl. Kapitel 4.1). Den Lehrkräften wird die Rolle der Berichterstattung zugewiesen, die Kontroversen der Gesellschaft auch kontrovers im Unterricht thematisieren soll, was eine Öffnung des Unterrichts für die Interessen der Schülerinnen und Schüler implizieren kann, aber gleichzeitig die Aussagen Hübners als auch anderer interviewter Lehrerinnen und Lehrer konterkariert. Auch wird nach wie vor die politische Situation des Landes als Grund für das eigene Handeln genannt. Auch wenn die Vermutung nahe liegt, dass in diesem Falle die Flüchtlingskrise als Beispiel herangeführt wurde, kann nur spekuliert werden, auf welche politische Situation in Deutschland die befragte Person hier Bezug genommen hat. Deutlich wird nur, dass sich diese Argumentation mit der in Bezug auf die Tätigkeiten an den DDR-Schulen sehr ähnelt.

Tenorth ist folglich nicht zu widersprechen, wenn er annimmt, dass es keine unpolitische Schule oder einen von Politik unberührten Schulalltag geben kann (Tenorth 1996: 25). Im Gegenteil ist die politische Bildung ein fächerübergeordnetes Unterrichtsprinzip, welches für sämtliche Schulfächer gilt und die Kinder und Jugendlichen bei der Entwicklung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern unterstützen soll (Budke et al. 2016: 155).

Nichtdestotrotz wurden nach dem politischen Wandel letzten Endes die Schule und damit auch die Lehrerinnen und Lehrer dafür verantwortlich gemacht, dass die ostdeutsche Jugend sich nicht in Konflikten behaupten oder gegen unzumutbare Zustände zur Wehr setzen konnte, da sie in der Erziehung entmündigt und entmutigt und in ihrem Charakter geschädigt wurde (Cloer 1994: 23). Die Erziehung durch die Gesellschaft, die ja im Wesentlichen durch die Vorgaben der Parteispitze definiert war, war in der DDR ein wichtiges Instrument, um die gewünschte Wirkung am Arbeitsplatz und auf politischer und kultureller Ebene zu erzielen. Eine organisierte Form der Regulierung, Verwaltung und Lenkung der Schule ist nicht nur anhand des zuvor im Kapitel 3.3.4.2 aufgeführten Zitats einer Person, die an der Entstehung von Geographielehrbüchern mitwirkte, belegbar. Es galt die Erwartung zu erfüllen, „daß im Kommunismus die Produktion wie der gesamte Lebensprozeß der Gesellschaft ganz und gar der Entwicklung jedes Individuums dient“ (Eichler 1995: 85). Dabei soll nicht unerwähnt bleiben, dass die entwickelten Individuen dann wiederum diese Erwartungen in die nachfolgende Generation tragen sollten. Der Schulalltag umfasste ohnehin das gesamte Generationsgefüge der Gesellschaft (Tenorth 1996: 45). Er berührte das Heranwachsen der Jugend und deren Familien, wie es bereits im Kapitel 3.3.6 verdeutlicht wurde. Dass die Schule für die SED eine der Hauptstützen war, um generationsübergreifend die ideologischen Anforderungen des Sozialismus und Kommunismus in den Köpfen zu platzieren, wurde in dieser Arbeit bereits ausgeführt. Da erscheint es nur logisch, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer der DDR – sei es zu Recht oder auch zu Unrecht – sachlicher Kritik während und nach dem politischen Umbruch ausgesetzt sahen, erforderte deren Beruf doch eine gewisse Staatsnähe und -treue (Wenzel 1994 nach Niermann 1991: 208). Stellvertretend soll an dieser Stelle noch einmal Schlimme (1989) bemüht werden: „Die Schüler lernen bedeutende Erfolge und Errungenschaften der DDR und der sozialistischen Bruderländer [...] schätzen. Durch die Behandlung der entwickelten kapitalistischen Länder erkennen die Schüler, daß in ihnen eine vielfach sehr hohe ökonomische Leistungskraft mit [...] sozialen Gegensätzen und Problemen verknüpft ist, die sich oftmals in scharfen wirtschaftlichen und sozialen Gegensätzen zwischen Wirtschafts- und Lebensgebieten eines Landes [und] zwischen derartigen Ländern [...] äußern. [...] die tieferen Ursachen für Massenarbeitslosigkeit, sozialen Abbau und andere derartige Erscheinungen [...] [liegen] vor allem im Profitstreben der Monopole begründet“ (ebd: 10), oder „Erkenntnisse [...] über Hunger und Armut in vielen Entwicklungsländern als Auswirkungen [...] neokolonialistischer Politik tragen dazu bei, die solidarische Haltung der Schüler zu den um politische und ökonomische Unabhängigkeit sowie für sozialen Fortschritt kämpfenden Völker zu entwickeln“ (ebd.: 10).

Die für diese Arbeit befragten Lehrkräfte gehören zu der Generation, deren Eltern noch der Aufbau- und- Aufstiegs generation (Fabel-Lamla 2006: 202 f.) der DDR angehörten. Sie gehören demnach zu den Nachgeborenen, die sich als aufrechte

Antifaschisten bewähren und in Dankbarkeit und Anerkennung „die Anpassung und das Engagement im Sinne der proklamierten gemeinschaftlichen Normen und der moralischen Ansprüche des Sozialismus bei gleichzeitig scharfer Abgrenzung von der angeblich faschistisch gebliebenen Bundesrepublik“ (Fabel-Lamla 2006: 203) voranbringen sollten. Sie hatten den Auftrag, das Erreichte zu bewahren. Das Dilemma, dem sie dabei gegenüberstanden, weil das Erreichte irgendwann nicht mehr genügte und die Möglichkeiten einer Verbesserung kaum mehr gegeben waren, wurde in dieser Arbeit bereits thematisiert.

4.2.2 Der Einfluss humanistischer Werte

Neben dem Sozialismus war aber auch der Humanismus eine prägende Strömung der Schulbildung in der DDR. Steinhöfel (1995: 253) nennt humanistische Kriterien wie die „Befähigung zur individuellen Lebensbewältigung und [...] Reproduktion der Gesellschaft“, die „allseitige Persönlichkeitsentwicklung und Entfaltung individueller Stärken, Talente und Fähigkeiten, (und die) Effektivität des Unterrichts als Ausdruck des Verhältnisses von Aufwand und Wirkung“, an denen er festmacht, dass die Didaktikerinnen und Didaktiker in der DDR einem Idealverständnis ihrer Aufgaben verhaftet gewesen seien. Aber sind sie das nicht überall auf der Welt? Wieso überhaupt kommen humanistische Kriterien auf den Tisch?

Die DDR hatte den Begriff ‚Humanismus‘ in ihrer Verfassung festgeschrieben: „Die Deutsche Demokratische Republik fördert und schützt die sozialistische Kultur, die dem Frieden, dem Humanismus und der Entwicklung der sozialistischen Menschengemeinschaft dient“ (Art. 18 (1) Verfassung der DDR, 1968/1974). „So kam dann, dass ‚Humanismus‘ in der DDR aus der Gedankenwelt einiger Gelehrter und Pädagogen in die Gesellschaft hinein sich ausbreitete. Wohl in keinem Land wurde darüber so lange, breit, intensiv und hochpolitisch diskutiert, die Bevölkerung, die Schulen, die Betriebe und die Freizeit erreichend“ (Groschopp 2013: 18). Zu diskutieren wie humanistisch die DDR letztendlich war, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Wenn aber in der DDR von allseitiger Bildung gesprochen wurde, implizierte das die Frage „Welche politischen und sozialen, materiellen und geistigen, ideologischen und pädagogischen Voraussetzungen müssen geschaffen oder genutzt werden, damit jeder einzelne Mensch [...] sich einen solchen Kreis von Tätigkeiten erschließt, in dem er alle seine menschlichen Kräfte und Fähigkeiten entwickelt?“ (Neuner 1978: 83). Inwiefern das Bildungssystem der DDR zur Schaffung dieser pädagogischen Voraussetzungen beigetragen hat, wurde in den vorherigen Kapiteln bereits ausführlich beschrieben. Im westdeutschen Bildungssystem lassen sich anhand der in den 1970er Jahren durch die KMK festgelegten Bildungsstandards ähnliche Fokusse feststellen, wie jene in Neuners Frage. Es finden sich Anforderungen an die Schule. Sie soll „Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (i. S. von Kompetenzen) vermitteln, [...] zu selbstständigem

kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen, [...] zu Freiheit und Demokratie erziehen, [...] zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen, [...] friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung wecken, [...] ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlichmachen, [...] die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken [und] zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005: 7). Dies spiegelt sich auch in Aussagen der befragten Geographielehrkräfte, bezogen auf deren Arbeit sowohl vor als auch nach dem politischen Umbruch, wider:

„Die Art und Weise der Vermittlung war im Wesentlichen dieselbe. Es war eben nur inhaltlich anders.“ (D2)

Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird deutlich, dass sich hier in erster Linie auf die methodische Umsetzung des Unterrichtsstoffs in Geographie bezogen wird. Der methodische Gang einer heutigen Unterrichtsstunde scheint sich nicht sonderlich von den Stunden an den allgemeinbildenden Oberschulen in der DDR zu unterscheiden. Es wird darauf hingewiesen, dass sich lediglich die Inhalte verändert hätten. Dennoch scheint die Lehrkraft auch in diesem Punkt auf keine nennenswerten Unterschiede bzw. Herausforderungen gestoßen zu sein, da ganz offensichtlich das in der DDR eingesetzte Werkzeug auch für die umgestellten Lehrplaninhalte und Bildungsstandards des Faches im Land Brandenburg nutzbar war. Andere Befragte negieren diese Tatsache, indem sie bekräftigen, dass es ihnen nicht möglich war, die beruflichen Tätigkeiten ohne Einschnitte und Veränderungen fortzuführen.

„Weil, jetzt [...] stelle ich fest, dass manche Dinge heute neu erfunden werden oder eingeführt werden, die mir nicht neu sind, die ich nur über Jahre weglegen musste, weil sie nicht, [...] hoffähig waren und die man jetzt wieder rauskramt. Ist so. Arbeits- und Sozialverhalten. Wird wieder eingeführt.“ (K2)

Die Lehrkraft musste ihr Werkzeug für einen offenbar begrenzten Zeitraum ‚weglegen‘ und mit anderen Mitteln ihrer Arbeit nachgehen. Neben der Besonderheit, dass man sich des alten Werkzeugs nicht entledigt hat, weil es möglicherweise weiterhin eine Wertschätzung erhielt, besteht eine weitere darin, dass dieses alte Werkzeug nach mehrjähriger Pause jetzt anscheinend wieder brauchbar wird. Das heißt, die Gegenwart besinnt sich augenscheinlich auf alte Werte, die lange nicht im Fokus gestanden haben, aber jetzt im Unterricht wieder thematisiert werden. Dabei scheinen sie sich nicht sonderlich verändert zu haben, da hier

von einer Neuerfindung bzw. Neueinführung gesprochen wird, was einen hohen Wiedererkennungsgrad von Seiten der befragten Person impliziert. Es muss an dieser Stelle hinterfragt werden, inwiefern die ‚Dinge‘ nicht ‚hoffähig‘ waren. Hoffähig heißt nichts anderes, als dass man sich bei Hofe sehen lassen konnte, soll heißen am Geschehen bei Hofe passiv oder aktiv teilhaben durfte. Es war dies für lange Zeit eine der begehrtesten sozialen Eigenschaften. Offensichtlich hat die befragte Lehrkraft unterrichtsspezifische Vorgänge oder Themen vor Augen, denen es lange Zeit weder aktiv noch passiv erlaubt war, am schulischen Treiben teilzunehmen. Erwähnt wird in diesem Falle die Arbeit am Sozialverhalten. Es ist anzunehmen, dass sich dies auf die Benotung von Ordnung, Mitarbeit und Sozialverhalten bezieht, die vermehrt wieder an Grundschulen in Brandenburg zur Anwendung kommt und eine gravierende Ähnlichkeit mit den so genannten Kopfnoten aufweist, die an den Schulen der DDR von der 1. bis zur 10. bzw. 12. Klasse auf den Zeugnissen als Noten für Fleiß, Mitarbeit, Ordnung und Betragen aufgeführt wurden. Aus den Aussagen der Lehrkraft lässt sich auch Misstrauen gegen den Staat bzw. Skepsis gegenüber seinen ausführenden Organen, in diesem Falle wohl des Bildungsministeriums, ableiten. Schließlich argumentiert sie, dass sie einige Dinge weglegen ‚musste‘. Sie gibt jedoch keine Auskunft darüber, wer genau sie dazu aufgefordert hat. Offen bleibt auch die Frage nach der Motivation für dieses Vorgehen, das möglicherweise mit der Skepsis gegenüber den neuen Strukturen beantwortet werden könnte. Inwieweit fügt sich das in die von Steinhöfel zu Beginn dieses Kapitels aufgeführten Paradigmen ein? Die Anordnung des Lern- und Lehrstoffes und die Art und Weise, diesen zu vermitteln, scheinen vor und nach der Wende gleich bzw. ähnlich zu verlaufen. Die dabei erwähnten humanistischen Kriterien finden sich in den folgenden Aussagen von Lehrenden der Geographie wieder. Die erste beschreibt diese anhand der Umsetzung im Geographieunterricht in der DDR:

„Ja, die sollten natürlich ’n Bild von der Welt vermittelt bekommen, räumliche Vorstellungen waren sehr wichtig, also insbesondere auch topographische Kenntnisse von der Welt. [...] dass wir also selbstständige, ähm, belastbare Persönlichkeiten entwickeln wollten, die also im Leben ihren Mann stehen, natürlich im sozialistischen Leben [...] Vermittlung von Werten wie Höflichkeit, Disziplin, Ordnung, Betragen, gute Mitarbeit – na all das soziale Verhalten eben.“ (K2)

Hier tauchen neben den fachlichen Zielen auch die o. g. Kopfnoten wieder auf, die quasi den Stand der sozialen Anpassung an gesellschaftliche Vorgaben bewerten sollten. Daraus lässt sich direkt auf die Befähigung zur individuellen Lebensbewältigung und auf die Reproduktion der Gesellschaft schließen, die Steinhöfel zu einem humanistischen Kriterium verbindet. Dieses Kriterium, ergänzt durch ein weiteres, dem Steinhöfel u. a. die allseitige Persönlichkeitsentwicklung zuordnet,

findet sich auch in den folgenden Ausführungen von Geographielehrkräften, die sich auf die Wertevermittlung im Geographieunterricht der Gegenwart beziehen:

„Natürlich kann ich sagen: behaftet, in dem Sinne, dass ich es also immer noch gerne habe, dass die vernünftig miteinander umgehen, dass die sich immer noch kooperativ verhalten, dass sie den anderen nicht stören dabei, oder sich hier anbrüllen, was nicht sein muss. Also dieser humanistische Gedanke ist nach wie vor drin, Hilfestellung usw. das kriegste nicht raus, das ist eine Grundeinstellung, die Lehrer prägen. Aber ist das schlecht?“ (W3)

„Die ganz normalen sozialen Bedingungen, zuzuhören, sich kommunikativ zu verhalten, sich zu unterstützen – solche Ziele logischerweise, die in jedem Fach sind, aber eben auch sich für andere Sachen zu interessieren, sich für politische Dinge zu interessieren, Zusammenhänge zu erkennen, Allgemeinwissen zu haben.“ (S1)

„Ja, der Schüler muss üben, ganz bestimmte Abläufe, die er später im Leben braucht, durchzuführen. Und da muss er geführt werden. Ja, das Prinzip zur Erziehung zur Ehrlichkeit. [...] Erziehung zur Liebe zur Natur. Machen wir aber eigentlich heute noch. Machen wir heute noch in der Waldschule und wo nicht noch überall. Ich weiß es nicht, ob's in der Klasse noch gemacht wird. [...] Das gehört dazu. [...] Umwelterziehung oder Umweltbildung ist Nonsense, wenn sie sich nicht auswirkt auf das Tun und Handeln, also muss ich auch erziehen. [...] Wie gesagt, das ... Umwelterziehung, das war direkt ein formuliertes Erziehungsziel, Erziehung zur Liebe der Natur. Das war ein direkt so zu formulierendes Ziel und wo, wenn nicht im Geographieunterricht ist es angebracht?“ (L1)

Die befragten Lehrkräfte heben hier klar die Einheit von Bildung und Erziehung hervor. Die Aussagen verdeutlichen die Ansicht, dass Bildungsziele gar nicht wertefrei angesetzt werden können, sondern durch eine Schwerpunktsetzung angetrieben werden müssen, um die Auswirkungen des angebotenen Wissens auf das Tun und Handeln der Schülerinnen und Schüler steuern zu können. Sehr deutlich erinnern diese Standpunkte an Steinhöfels Kriterium der Effektivität des Unterrichts als Ausdruck des Verhältnisses von dessen Aufwand und Wirkung. Teilweise schwenken die Ausführungen in die Vergangenheitsform um, woraus abgeleitet werden kann, dass die hier angesprochenen Bildungsziele bereits in den Geographiestunden der DDR-Zeit eine Relevanz gehabt haben müssen. Die pädagogische Denkweise dieser Lehrerinnen und Lehrer hatte und hat auch nach der Systemtransformation unverändert weiter Bestand und deren Bedeutung für die Gegenwart wird noch durch die folgende Aussage unterstrichen:

„Erschwerend tut sich, hat sich, das find' ich auch so'n bisschen durch die, durch dieses, teilweise durch dieses Schulsystem, dadurch, dass wir teilweise Schüler unterrichten müssen, denen es an Erziehung fehlt, äh, weil sich kaum ein gesellschaftlicher Träger, sag ich's mal, um Erziehung bemüht hat, äh, und da kommt man manchmal so ein bisschen in Konflikt mit so, mit so Dingen. Äh, dass bestimmte Wertvorstellungen nicht mehr zählen, ähm, dass Schüler, ich sag's mal, im Sozialverhalten teilweise egoistischer geworden sind und äh, da meine ich, das ist jetzt die Aufgabe des Lehrers, da eben den Schülern so einen Blickwinkel zu geben, diese Situation zu sehen, um für sich zu entscheiden, was richtig ist und was falsch ist. Und das ist das unwahrscheinlich Schöne an diesem Beruf jetzt, in diesem Land, ja.“ (F1)

Einen wesentlichen Mangel des DDR-Bildungssystems, der durch die fehlende Berücksichtigung durch die Didaktikerinnen und Didaktiker bzw. Lehrerinnen und Lehrer u. a. aufgrund von staatlicher Negierung erzeugt worden ist und der Steinhöfels humanistischen Kriterien der Befähigung der individuellen Lebensbewältigung als auch der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung und hier im Speziellen den individuellen Fähigkeiten und Stärken zuzuordnen ist, spricht eine Lehrkraft direkt an:

„Und was ganz unterrepräsentiert war, Stellungnahmen, eigene Diskussionen, Kontroverse, Meinungsbild – sowas gab's ja nicht. [...] Ne Urteilsbildung, in dem Sinne, wie heute, war nicht angestrebt und deshalb wurde sie auch nicht in der Leistungsbewertung mit einbezogen.“ (K2)

An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass sich diese Aussage auf das Fach Geographie bezieht, denn im Fach Staatsbürgerkunde wurden die Meinungen der Schülerinnen und Schüler sehr wohl bewertet. Die Lehrkraft begründet das Fehlen der Formulierung eigener Standpunkte von Seiten der Lernenden damit, dass dies nicht angestrebt wurde. In Staatsbürgerkunde wurde die Meinung den Jugendlichen in den ‚Mund gelegt‘. Es sollten zwar am Ende Standpunkte zu den Themen und Inhalten formuliert werden, jedoch sollten diese nicht die eigenen Überzeugungen enthalten, sondern die staatlichen Meinungen paraphrasieren (Grammes et al. 2006: 234 ff.). Die Unterrichtsinhalte wurden dahingehend gestaltet und strukturiert, dass am Ende ein einheitlicher Standpunkt bei allen Schülerinnen und Schülern vorlag, der anschließend auch in schriftlichen oder mündlichen Leistungskontrollen so ausformuliert werden musste, um eine gute Note zu bekommen (ebd.). Ähnlich sah es auch im Geographieunterricht aus, wenn man sich etwa die suggestiven Aufgabenstellungen in den Lehrbüchern (vgl. Kapitel 3.3.4.4) anschaut. Dadurch konnten folglich jene Kontroversen hier auch nicht entstehen, die von Seiten der Lehrkraft im Geographieunterricht als nicht vorhanden bestätigt wurden. Kludt bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt:

„Die propagierte Erziehung zu freien, allseitig entwickelten ‚sozialistischen Persönlichkeiten‘ kollidierte mit dem von der Partei eingeforderten ‚Anpassertum‘, das herrschende System durfte [...] nicht hinterfragt werden. Konformistisches Verhalten wurde von klein auf eingeübt und belohnt, während abweichende Gedanken und Taten Sanktionen nach sich ziehen konnten“ (Kludt 2009: 107). Das konterkariert gleichzeitig die humanistische Werterziehung.

4.2.3 Der Geographieunterricht in West und Ost

Obwohl es diesen Ost-West-Gegensatz zwischen dem Fragenden und den Befragten bei den für diese Arbeit durchgeführten Interviews nicht gab, sind vereinzelt Tendenzen von Rechtfertigung durch die befragten Lehrkräfte in Bezug auf deren Tätigkeit im Bildungssystem der DDR zu erkennen, für die stellvertretend die folgende Aussage zur Unterrichtskontrolle durch Dritte stehen kann:

„Als DDR-Lehrer ist man ja auch immer irgendwie als äh, zu den Pionieren mit dabei gewesen oder bei FDJ-Veranstaltungen, und insofern hat man natürlich auch ‘ne gewisse Erziehung dort übernommen, indem man in diesen Massenorganisationen ja nicht deren Existenz sozusagen verneinte, sondern die Existenz dieser Massenorganisationen auch im Sinne der Schule teilweise begrüßte [...]. Also diese, diese sehr erzieherischen Dinge – ich hatte es gesagt – politisch-ideologischer Art, aber auch die Wertevermittlung, die war etwas, was uns ein bisschen am Herzen lag.“ (F1)

Weiterhin tauchen in den Interviews häufig Formulierungen auf, die die Abgrenzung ideologischer Inhalte vom Rest des Geographieunterrichts in der DDR verdeutlichen.

„Sollte man immer vom jeweiligen konkreten Themenfeld abhängig machen. Manchmal bot sich’s an, da konnte man verknüpfen, manchmal eben nicht. Wenn ich jetzt sehe 11. Klasse hat also Klima und Klimafaktoren und und und, das haben wir damals in der 9. Klasse gemacht, ja. Dann hat sich das auf das Physische im Prinzip beschränkt. Da konnte man nicht irgendwie mit viel Wohlwollen dann staatsbürgerliche Erziehung, vielleicht noch in das Wetter mit reinbringen, ne. Ne, denn war das also klar getrennt. Aber in manchen ökonomischen Themenfeldern konnte man das Physische natürlich mit einbringen. Kein Problem, haben wir auch gemacht.“ (G3)

Einmal mehr trifft man immer wieder auf diese Aussagen, die eine Schwerpunktsetzung der physischen Geographie bekräftigten.

Gleichzeitig kommt es bei einigen Befragten zu einem Nivellieren der Behauptung der westdeutsche Geographieunterricht bevorzuge bei der Thematisierung

humangeographische, wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Inhalte, während beim ostdeutschen meist physisch-geographische Kontexte und der Aufbau der einzelnen Lehreinheiten bemüht werden.

„Also eigentlich die Schwerpunkte, wie heute auch: die lagen damals auch so wie heute, dass sie was lernen, dass sie Topographie lernen und dass sie mit dem Gelernten umgehen können, dass sie das anwenden können – das sind eigentlich auch so die Schwerpunkte zur damaligen Zeit gewesen. Und dabei eben bestimmte Grundnormen einhalten. Das ist denke ich mal, eine Sache, die sich nicht viel verändert hat.“ (M1)

„Also, fangen wir mal so an, das ist ähnlich wie heute, man unterscheidet ja also den physischen Bereich und den ökonomischen Bereich. Dit war zu DDR-Zeiten im Prinzip genauso.“ (G3)

„Von daher ist es nicht wirklich anders. Also ich setz mich hin, ich muss gucken, was habe ich für 'ne Zielstellung, dass alles ... was habe ich für Zielstellungen, wo will ich hin und wie gelang ich dahin? So, und dann gab's damals schon in den Prüfungsstunden die sehr ausführlichen Berichte, seitweise schreiben. Das hat sich auch nicht geändert. Das muss man heute och machen.“ (H2)

Wie kommt es zu dieser Diskrepanz bezüglich der Gewichtung zwischen physischen und humangeographischen Inhalten? Zum einen kann es sein, dass sich ein Teil der Befragten retrospektiv nur an die für sie eher angenehmen Inhalte erinnert. Zum anderen besteht die Möglichkeit einer enormen Abweichung vom Lehrplan in der DDR durch einen erhöhten Fokus auf die physische Geographie. Diese Gewichtung könnte für das Geographieverständnis der ostdeutschen Lehrkräfte bis zum heutigen Zeitpunkt noch eine Rolle spielen und bedarf deshalb zu einem späteren Zeitpunkt noch einer genaueren Betrachtung.

Die drei letzten Aussagen zeichnen ein Bild, welches einen Geographieunterricht in der DDR zeigt, der sich in der inhaltlichen Struktur nicht zu sehr von demjenigen nach der Angliederung der DDR unterschied. Die wesentlichen Unterschiede wurden im methodischen Vorgehen während der Unterrichtsstunden lokalisiert. Ob dies den Tatsachen entspricht oder eine Art der Bestätigung der eigenen beruflichen Kompetenzen ist, die durch quasi nur geringfügige Unterschiede zwischen Ost- und West-Geographieunterricht nicht in Frage gestellt werden könnten, gilt es dabei zu beleuchten.

Wirft man einen Blick in westdeutsche fachdidaktische Veröffentlichungen aus der Vorwendezeit, scheint es wirklich viele Gemeinsamkeiten des Geographieunterrichts dies- und jenseits der Mauer gegeben zu haben. Arbeitstechniken wie das Arbeiten mit Schaubildern, statistischem Material, mit Karten und Bildmaterialien

aber auch die Arbeit im Gelände (Fraedrich 1986) sind typische Bestandteile, die sich auch im Geographieunterricht in der DDR wiederfinden lassen.

Unterschiede finden sich in der Auseinandersetzung mit den Inhalten der Materialien. So werden für den westdeutschen Schulunterricht bei Fraedrich 1986 didaktische Prinzipien wie Problemorientierung oder vernetzendes Denken sichtbar, wenn z. B. im Zusammenhang mit dem Kaufkraftverlust der Entwicklungsländer von einem grundlegenden „Problem für jedes Land der ‚Dritten Welt‘“ (ebd.: 89) die Rede ist, welches nur dann zu verstehen ist, „wenn die Zusammenhänge im Welthandelsgeschehen – insbesondere der Warenaustausch zwischen den Industrie- und den Entwicklungsländern – in seinen Wesenszügen erarbeitet wird“ (ebd.). Deutlich wird hier die fehlende Unterscheidung zwischen den politischen Lagern der Industriestaaten, die im Gegensatz dazu in den inhaltlichen Auseinandersetzungen mit geographischen Inhalten in den Medien des Unterrichts in der DDR sehr häufig vorgenommen wird (vgl. Kapitel 3.3.4.4).

Auch bspw. eine Gegenüberstellung von Sowchosen mit Kolchosen erfolgt im Rahmen der Arbeit mit statistischen Daten bei Fraedrich 1986 wertfrei: „Die Schüler sollen durch den Vergleich der Zahlen [...] herausstellen, daß die Anzahl der Kolchosen stark rückläufig ist, die der Sowchose aber im Steigen begriffen ist. [...] Der zahlenmäßige Rückgang der Kolchosen u. a. durch Zusammenlegung von Kolchoshöfen zu erklären ist. [...] die Zahl der Arbeitskräfte in Kolchosen ist durch die zunehmende Technisierung ständig reduziert wurde“ (ebd.: 71).

Ergebnisoffen sind aber auch viele Auseinandersetzungen mit geographischen Inhalten im Westen nicht gewesen: „Die Schüler sollen [...] erkennen, daß der Bau neuer Fernstraßen die Industrieansiedlung in ländlichen Regionen nicht fördern wird. [...] daß neue Absatzmärkte infolgedessen kaum noch zu erschließen sind. [...] daß der Bau [...] eine Gefahr für die Arbeitsmärkte im ländlichen Bereich bedeutet“ (Fraedrich 1986: 56). Schon die Überschrift des gewählten Textmaterials, Neue Fernstraßen – kein Gewinn für ländliche Regionen (ebd.: 57), schließt eine andere Meinung dazu quasi aus. Hier findet sich eine starke Ähnlichkeit mit Textarbeiten in Geographieschulbüchern der DDR. Ein wesentlicher Unterschied besteht jedoch darin, dass in diesen staatliche Baumaßnahmen nicht hinterfragt oder gar negativ dargestellt werden durften.

Kestler verweist darauf, dass Richtzielbegriffe für den Geographieunterricht in Westdeutschland schon in der Vergangenheit diskutiert wurden. Auch wenn bspw. 1996 Kataloge mit übergeordneten Zielen formuliert wurden, die u. a. „Grundfähigkeiten wie topographische Orientierung und Karten lesen. [...] Qualifikationen für den privaten Bereich wie für Wohnungssuche, Wahl des Arbeitsplatzes oder für Reiseplanung und- durchführung. [...] Qualifikationen für den öffentlichen Bereich wie die Fähigkeit und Bereitschaft für die Mitwirkung bei ‚Lebensfrage‘ wie Raumplanung, Umweltschutz, Entwicklungshilfe“ (Kestler 2002: 56) enthielten, so habe es ähnliche Forderungen bereits in den 1970er und 1980er Jahren gegeben (ebd.). Die Realität sei gewesen, dass die „Struktur von Lehrplänen [...]

in der Öffentlichkeit fast ausschließlich über Inhalte wahrgenommen“ (ebd.: 75) wurde und eine „einleuchtend und schlüssige Anordnung von Ziel-Inhalt-Systemen nach dem nunmehr postulierten Prinzip ‚vom Einfachen zum Komplexen‘“ (ebd.) nicht gefunden wurde.

Eine weitere Baustelle war das topographische Wissen der Schülerinnen und Schüler an den westdeutschen Schulen. Dieses wurde offenbar als defizitär betrachtet und Kestler bemüht zur Untermauerung dieser Vermutung fachwissenschaftliche Aussagen wie ‚Tupfengeographie‘ (Fick 1978: 10 zit. in Kestler 2002: 75) oder ‚Bocksprunggeographie‘ (Schmidt 1988 zit. in ebd.) aus der Vorwendezeit, die sich diesbezüglich kritisch gegenüber der Streuung von Fallbeispielen im Geographielehrunterricht äußerten, die zudem noch im globalen Maßstab angesiedelt wurden und den Kindern eine Orientierung auf der Karte anscheinend erschwerten.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die regionale Geographie im Unterricht eine Berücksichtigung zu finden hatte. „Diese Einsicht beruht im Wesentlichen darauf, dass die Regionale Geographie durch ihre stärker idiographische Betrachtungsweise eine *notwendige Komponente der Wirklichkeitserschließung* darstellt, auch einen *Eigenwert* besitzt und *Aussagen mit nomothetischen Charakter* zulässt“ (Kestler 2002: 76, Hervorhebung im Original). Hier werden eigentlich gegensätzliche Forschungsansätze miteinander verknüpft, in dem der Wirklichkeit im Umfeld der Schülerinnen und Schüler, folglich der Region in der sie leben bzw. lernen, eine Einmalig – bzw. Eigentümlichkeit attestiert wird, in der sich aber auch Gesetzmäßigkeiten – vielleicht gesellschaftlichen und sozialen Charakters – auffinden und generalisieren lassen.

Dieser Lebensweltbezug als didaktisches Prinzip ist ein Indiz für einen wesentlichen Unterschied des Geographielehrunterrichts in der BRD zu jenem in der DDR: Der Schülerorientierung. „Die Beachtung der ‚Raum‘- und Umweltwahrnehmung von Schülern sollte zuvorderst nicht als ein Stück Geographie [...], sondern als ein fächerübergreifendes Prinzip aufgefaßt werden, als ein Instrumentarium, durch welches nicht ‚die Geographie‘ [...], sondern der Schüler, die außerschulischen Erfahrungen und Handlungsinteressen der Schüler ins Zentrum der didaktischen Überlegungen und ins Zentrum des Unterrichts gebracht werden können“ (Hard, Jessen, Schirge 1984: 158). Weiter heißt es: „Es sollte nicht um eine bessere Geographie, einen besseren Geographielehrunterricht, eine bessere Geographiewahrnehmung (in Öffentlichkeit und Schule) gehen; es geht vielmehr um eine bessere Welt-, Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schüler“ (ebd.: 159).

Im Geographielehrunterricht der DDR ist es um die Schülerorientierung ganz anders bestellt gewesen (vgl. Kapitel 3.3.3 und 3.3.4). Nach länderkundlichem Schema wurden im Geographielehrunterricht der DDR die Kontinente abgearbeitet. Die Lehrbücher lassen dabei eine einheitliche Vorgehensweise erkennen. Der regelmäßige Dreischritt besteht aus Kapiteln zu den natürlichen Verhältnissen, der Landwirtschaft und der Industrie (u. a. Salzer 1986, Münchow 1986).

In der BRD gab es diesbezüglich einen Paradigmenwechsel, der 1969 im Kieler Geographentag seinen Ursprung hat. Hier wurde die Länderkunde als Kern der geographischen Arbeit an den Schulen in Frage gestellt (Kroß 1991: 11). Der Weg sollte vom bloßen, auswendig gelernten Faktenwissen zu einem problem- und theorieorientierten Lernen wechseln, das es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, anhand von ausgewählten Sachverhalten und gesellschaftsrelevanten Themen eine differenzierte und kritische Analyse der Inhalte bzw. geographischen Gegenstände vornehmen zu können (Burgard et al. 1970: 195 ff.). Inwiefern dieser Umsetzung an den Schulen der BRD Erfolg beschieden war bzw. inwieweit sie tatsächlich Eingang in den Schulbetrieb fand, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beleuchtet werden. Kroß spricht allerdings von einer Ernüchterung: „1979 – 10 Jahre nach Kiel – wurde in Münster eine erste Bilanz gezogen. Sie war schon mit vielen Fragezeichen versehen. 1989 wurde [...] erneut eine Bilanz versucht. Sie löste nur noch Frustration aus“ (Kroß 1991: 11). Kroß beruft sich hier u. a. auf Dürr 1987,¹⁴ wenn er schreibt, dass sich auch das Konzept der Kulturerdteile für die Lehrplanstrukturen als nicht tragfähig erwiesen hat und ergänzt noch, dass „die Richtlinien einiger Bundesländer [...] sich in ihrem Aufbau wie in der Zeit vor 1970 wieder am Prinzip vom Nahen zum Fernen [orientieren] und [...] von Klasse 5 bis Klasse 10 eine Stoffanordnung in konzentrischen Ringen vor[sehen] – mit dem eigenen Bundesland als ‚Heimat‘ im Zentrum“ (ebd.). Hier schließt sich der Kreis zu Kestlers Ausführungen und Parallelen zum DDR-Unterricht in Geographie treten deutlich zutage.

Die ideologische und damit politische Ausrichtung des Geographieunterrichts in der DDR wurde ja bereits ausführlich vorgestellt. Doch wie sieht es mit dem politischen Charakter des Schulfaches in der BRD der Vorwendezeit aus? Auch dort konnte man sich den politischen Wirklichkeiten und den damit verbundenen Konflikten zwischen den unterschiedlichen politischen Systemen bzw. deutschen Staaten ja nicht verschließen. Ante spricht der Bildung grundsätzlich ein Interesse zu, „zum einen als vorhandener Bestand von Einstellungen, zum anderen als Vorgang, die Einstellungen hervorzubringen und fortzuentwickeln“ (Ante 1981: 217). Mit Sicht auf die politische Geographie führt er weiter aus „daß sie ebenso für die vorhandenen Einstellungen Interesse zeigen kann, wie sie Erkenntnisse über die Bedeutung des räumlichen Elementes für ein politisches Gemeinwesen dem Bildungsbereich bereitstellt“ (ebd.). Gleichzeitig wird aber auch deutlich gemacht, dass „Praxisorientierung [...] hier demnach nicht, konkrete Handlungsweisungen zu erteilen [bedeutet], sondern in einen Informationskreislauf einbezogen zu sein“ (ebd.: 216). Das hieße jedoch, dass auch die ideologisch gefärbte Darstellung der kapitalistischen Länder in den Schulbüchern der DDR unter den Begriff der politischen Geographie fällt. Gilt das auch für die Raumordnung, die als Kennzeichnung einer politischen Tätigkeit verstanden wird, „die sich an

¹⁴ Dürr, H.: Kulturerdteile: Eine „neue“ Zehnweltenlehre als Grundlage des Geographieunterrichts? In: Geographische Rundschau 39, S. 228–232.

Leitbildern, die von der praktischen Politik vorgegeben werden, orientiert und politische Entscheidung zur Ausführung bringt“ (ebd.)? Nein, denn hierunter zählen eher die Begriffszuweisungen wie imperialistische oder kapitalistische Staaten oder die Zuordnung abgegrenzter Räume zu politischen Lagern, wie bspw. RGW- und EG-Staaten oder der Warschauer Pakt und die NATO. Die (politische) Geographie ging aber in der DDR einen Schritt weiter, indem sie Raummuster und die für deren Konstruktion verantwortlichen Akteure parteiisch darstellte. Sie ist folglich in die Informationskreisläufe eingebunden und gibt dabei die Richtung für Handlungsweisen vor. In Westdeutschland sollte sie politisch nicht aktiv werden, sondern nur aufklären oder, wie es Prescott ausdrückt, den politisch Handelnden zeigen, „daß politische Maßnahmen zahlreiche unerwartete geographische Auswirkungen haben und von nicht wahrgenommenen Faktoren beeinflusst werden“ (Prescott 1975: 127 zit. in. Ante 1981: 216). Die Beziehungen zwischen politischen Systemen werden von ideologischen, aber letztendlich auch von individuellen bzw. subjektiven Handlungen und Absichten gestaltet und beeinflusst, was unweigerlich auch Auswirkungen auf des gesellschaftliche Wertegefüge und Verhalten der Gesellschaftsteilnehmerinnen und -teilnehmer hat. Man kann der Bildung beiderseits des Eisernen Vorhangs zweifelsohne zugestehen, dass sie bestrebt war, politische Haltungen bei den Auszubildenden hervorzubringen bzw. den vorhandenen Bestand von politischen Einstellungen im Sinne der geltenden gesellschaftlichen Werteordnung auszubauen. Das gemeinschaftliche Leben vollzieht sich im Raum. „In ihren politisch motivierten Handlungen nehmen sie (die Menschen – Anm. d. Verf.) Einfluß auf die Wirklichkeit. [...] Grundsätzlich erbringt damit die Politische Geographie einen Beitrag zum Verständnis politischer Systeme“ (Ante 1981: 219).

4.2.4 Parallelen im Bildungssystem früher und heute (von DDR und BRD)

Es ist darauf hinzuweisen, dass auch auf westdeutscher Seite der Reformwillen nicht sonderlich stark ausgeprägt war. Auch in der BRD der 1960er Jahre hatte die Bildung einen hohen politischen Stellenwert (Anweiler 1992: 11 ff.). Anweiler behauptet, dass erst 1970 durch den Deutschen Bildungsrat¹⁵ wirkliche Reformvorschläge auf diesem Gebiet unterbreitet wurden, die diese Bezeichnung auch verdienten (ebd.). Diese seien allerdings nach einer Dekade einer Zeit der Restriktion zum Opfer gefallen, die weitere 10 Jahre für sich beanspruchte und daher vergleichsweise parallel zu den letzten Reformansätzen im Osten verlief. Unter Berücksichtigung von Anweilers Ausführungen kann die Schlussfolgerung

¹⁵ Der Deutsche Bildungsrat bestand von 1966 bis 1975. Als Kommission für die Bildungsplanung wurde er in der BRD unter Mitwirkung der Bundesländer gegründet worden, um u. a. Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen (Hüfner et al. 1986).

formuliert werden, dass die letzten Reformen im westdeutschen Bildungssystem also letztendlich nur etwa 5 Jahre jünger waren als die in der DDR. Diese parallel verlaufenden Wege der beiden deutschen Bildungssysteme begründet Neuner in einem Beitrag, den er nach dem politischen Umbruch verfasste, wie folgt:

„An den schieren Zufall glaube wer will. Ganz offensichtlich erheischten vergleichbare industriegesellschaftliche und bildungspolitisch-pädagogische Herausforderungen und Problemlagen jeweils entsprechende Antworten [...] und außerdem haben Bildungspolitiker und Pädagogen der beiden deutschen Staaten einander, als die jeweiligen Hauptkontrahenten, mißtrauisch und eifersüchtig im Auge behalten und auf den anderen zumindest reagiert“ (Neuner 1994 zit. in Hoffmann 1995: 382).

Wenn Hoffmann den Äußerungen Neuners auch mit Skepsis begegnet, so leugnet er doch nicht, dass bestimmte Taten und Unternehmungen der einen, Reaktionen auf der anderen Seite der innerdeutschen Grenze auslösten und macht dies am Beispiel der Gesamtschule im Westen, die der Einführung der Einheitsschule im Osten folgte, deutlich. Die angesprochenen Parallelen werden auch in den Aussagen befragter Geographielehrerinnen und -lehrer angedeutet. Diese beziehen sich zwar direkt auf den Geographieunterricht, spiegeln jedoch einmal mehr wieder, dass sich zumindest die Art des Unterrichtens, wie sie vor dem politischen Umbruch stattfand, offenbar auch ins westdeutsche Bildungssystem übertragen ließ:

„Nein, gab keine großen Unterschiede. Also ... natürlich gab's, ich sag mal andere Meinungen, wenn man jetzt irgendwie 'nen konkreten Fall so ins Gespräch gebracht hat, aber ansonsten. ... Nee. Die Gewichtung war natürlich ein bisschen anders, der hat da 'nen Schwerpunkt gesetzt, der andere hat ihn vielleicht da gesehen, aber es hat keine großen Unterschiede gegeben.“ (G3)

Die befragte Person antwortet hier auf die Frage, ob es sichtbare Unterschiede zwischen der Arbeit der Kolleginnen und Kollegen aus Ostdeutschland und der der westdeutschen Lehrerinnen und Lehrer während und nach der Umbruchsphase gegeben habe. Dagegen beziehen sich die folgenden Aussagen einer anderen Lehrkraft auf den heutigen Geographieunterricht im Vergleich zu den Stunden, die das Fach in der DDR erfahren hat:

„Also die Sache war ähnlich angelegt, wie wir das heute auch machen. Wir haben bis zur 10. Klasse die relativ enge Verknüpfung zwischen physischer und geographischer, physischer und ökonomischer Geographie, die noch viel mehr länderbezogen war als jetzt. Das unterschied sich nicht viel von dem, was wir heute machen. Wir haben noch sehr viel öfter als heute tägliche Übungen geschrieben, Kurzarbeiten hieß es damals, und Klassenarbeiten.“

Also Topographie genauso wie heute eigentlich, wenn man mehr oder weniger Wert drauf legt und der Stoff in der Sekundarstufe I ist eigentlich in seiner wesentlichen Struktur gleich geblieben. Nur, dass politisch-ideologische Dinge herausgenommen wurden und bestimmte Schwerpunktsetzungen, die auf die sozialistischen Länder bezogen waren, ausgeglichen worden sind.“ (W5)

Mit Ausnahme der ideologischen Inhalte und der vorgeschriebenen Schwerpunktsetzung scheinen sich die heutigen Stunden also nicht sonderlich von denen zu unterscheiden, die in der DDR unterrichtet wurden. Was seltsam ist, weil andere Autoren schildern, dass „Lehrkräfte die in Fächern wie Deutsch, Geschichte oder Geographie unterrichtet hatten [...] sich mit nahezu vollständig ausgewechselten Stoffinhalten konfrontiert [sahen]“ (Fuchs 1997: 196). Im Falle der Geographie sind die Lehrpläne vor und nach dem politischen Umbruch, wie das Kapitel 4.3.1 zeigen wird, jedoch nicht als grundlegend verschieden zu erkennen. Im Falle der Geographie ist hierbei zu beachten, dass zwar der erste Rahmenlehrplan für das Fach in Brandenburg in Nordrhein-Westfalen entstanden ist, am zweiten aber ostdeutsche Hochschuldozenten und -dozentinnen mitgearbeitet und ihr eigenes Verständnis von Geographieunterricht haben einfließen lassen können (vgl. Kapitel 4.3.1).

So mag es für die ostdeutschen Kolleginnen und Kollegen diesbezüglich kein großer Neuanfang gewesen sein. Vielmehr hat es den Anschein, sie hätten die geforderten Funktionen sowie die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen lokalisiert und die in der neuen beruflichen Situation enthaltenen Bildungsinhalte und Gegenstände schnell verinnerlicht, weil sie mit den Vorerfahrungen und ihrem Vorwissen nahezu kompatibel waren. Diesbezüglich verweist Neuner in einem Beitrag, der ein halbes Jahrzehnt nach dem politischen Umbruch veröffentlicht wurde, darauf, dass „Strömungen und Wellen, die durch die Welt gingen, der sogenannte Zeitgeist eingeschlossen“ (Neuner 1995: 141), natürlich auch die DDR-Pädagogik nicht unberührt gelassen haben, so wie sie auch anderswo Einfluss auf die Erziehungswissenschaften genommen hätten. Gleichzeitig gibt er auch explizit die Information aus, dass manches aufgrund der politischen und administrativen engen Vernetzung aus der Sowjetunion in die DDR gekommen sei (ebd.). Diese Formulierung wirkt doch arg untertrieben, denn nachweislich wurde für den Aufbau des Schulsystems das sowjetische als Vorbild genommen (Schöneburg et al. 1966). Das schließt den Aufbau der Bildungsgänge ebenso mit ein wie die Gründung der Jugendorganisationen, von denen zuvor schon die Rede war. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Vorstellung, das ostdeutsche Bildungssystem – hier beispielhaft die Art und Weise, Geographie zu unterrichten – hätte sich nur wenig vom westdeutschen unterschieden, trügerisch ist.

4.3 Transformationsprozesse in der Umbruchphase

„Viele Lehrerinnen und Lehrer sind verbittert. Sie sehen sich als Opfer – belogen durch das SED-Regime, in der Wendezeit grundsätzlich in Frage gestellt und betrogen um jahrelange Arbeit, nun in höchstem Maße gefordert durch eine atemberaubende Reform des Schulwesens und gleichzeitig zurückgesetzt durch niedrigere Gehälter und nichtkompatible Studienabschlüsse“ (Harms 1992: 15).

Das Zitat von Harms macht deutlich, wie sehr sich ein Umbruchsprozess auf das persönliche und berufliche Umfeld von Individuen auswirken kann. Im Falle der ostdeutschen Lehrkräfte ist nach all den in dieser Arbeit zusammengetragenen Erkenntnissen nur in Einzelfällen davon auszugehen, dass sie sich nicht im Klaren darüber waren, dass es erhebliche Diskrepanzen zwischen den in den Schulmedien oder im politischen Alltag aufgestellten und verschriftlichten Behauptungen der politischen Institutionen und Funktionäre in der DDR und den tatsächlichen Zuständen in Wirtschaft und Gesellschaft gab. Das Zitat macht aber auch deutlich, dass während einer Transformation enorme Anpassungsleistungen von den Betroffenen nötig sind, um nicht in eine Identitätskrise zu geraten, wie sie in Harms Zitat anklingt. Diese Anpassungsleistung ist mit einer starken seelischen Arbeit verbunden, um vom Alten Abschied nehmen und dabei gleichzeitig fähig sein zu können, Neues anzugehen. Das geschieht gemeinsam mit Familie und Freunden oder mit Gleichgesinnten – in diesem Falle Kolleginnen und Kollegen – und manchmal auch allein. Die Identifizierung mit den neuen Strukturen und die Organisation des Umgangs mit dem neuen System hängt nicht unwesentlich davon ab, „ob es sich dabei überwiegend um einen identitätsbedrohenden Umbruchprozeß oder einen Prozeß formaler Anpassung“ (Döbert 2003: 77) handelt. Für die ostdeutschen Lehrkräfte stellte sich demnach die Frage, inwiefern die Nachwirkungen der eigenen Tätigkeit bzw. die Ausbildung zum Lehrer in der DDR sich als begünstigend oder nachteilig im neuen System auswirken würden. Auf die fachlichen Spezialisierungen und deren unterschiedliche Auswirkungen und existenzbedrohenden Charakter für die Weiterarbeit an den Schulen nach dem politischen Umbruch wurde in dieser Arbeit bereits mehrmals und ausführlicher eingegangen. Andererseits haben einige der bisher in dieser Arbeit aufgeführten Aussagen auch gezeigt, dass es vielen Geographielehrkräften nicht allzu schwer gefallen ist, sich im neuen System zurechtzufinden. Trotz der Unsicherheiten beim Auftreten gegenüber den Schülerinnen und Schülern oder westdeutschen Kolleginnen und Kollegen ist es den meisten der Befragten offenbar recht schnell gelungen, sich von den im DDR-Staatssystem geltenden Vorgaben zu emanzipieren. Das macht auch deutlich, dass es „ungeachtet des ständigen Bemühens [von staatlicher Seite], auf die Lehrerschaft und den Unterricht in der DDR massiv Einfluß zu nehmen, vom ideologischen Moment unabhängige Strukturen und spezifische Orientierungen in den Schulen gegeben haben müsse, die stabilisierend wirkten und denen die Lehrerschaft auch nach dem Wegfall der verbindlichen ideologischen Vorgaben folgen konnte“ (Fuchs 1997: 213). Eine

andere Argumentation läuft in eine Richtung, die von einer Bewältigungsstrategie der ostdeutschen Lehrkräfte spricht, die in dem Ansturm der neuen Anforderungen und Strukturen und dem damit einhergehenden Bewältigungsdruck darin besteht, zur Zeitersparnis auf bewährte Vorgehensweisen zurückzugreifen.

„[...] man setzt uns Rundschreiben vor, die man in 14 Tagen wieder außer Kraft setzt, [...] am 18. August wurde rückwirkend für gültig erklärt mit Beginn des Schuljahres, d. h. Noten, die man schon gegeben hat, musste man wieder verändern: [...] Und dit stresst die Lehrer. Das stresst die Lehrer, weil sie nicht mehr das Gefühl haben, dass wir einen Dienstherrn haben, der uns unterstützt, der hinter uns steht, sondern PISA-Studie.“ (W5)

Die ständigen Neuerungen, die hier von einer Lehrkraft negativ erwähnt werden, sorgten für Handlungsdruck bei den Lehrerinnen und Lehrern, was ein Impuls für die Bevorzugung gewohnter Handlungs- und Unterrichtsmuster sein kann, um zeiteffektiv zu bleiben, was darin resultiert, dass ein reflektierender Umgang mit der eigenen Arbeit aus Zeitmangel nicht stattfindet. Genauso kann es den ostdeutschen Lehrkräften ergangen sein, die sich während des Umbaus des ostdeutschen Schulsystems und der Umschreibung des Schulrechts vom DDR-Recht hin zu landesspezifischen Gesetzen auf die Bewältigung dieser Anforderungen konzentrieren mussten und daher ihre Rolle im untergegangenen System nicht reflektieren oder hinterfragen konnten, weil ihnen schlicht und einfach die Zeit dafür fehlte (Fuchs 1997: 213). Dieser Umstand förderte möglicherweise Verdrängungsprozesse bzw. Rückgriffe auf die bewährten Rollen und Handlungsmuster (ebd.). Mancher kann das als eine willkommene Ausrede für einen fehlenden Anpassungswillen deuten. Es ist aber nicht von der Hand zu weisen, dass gerade während der Systemtransformation, bei der niemand genau wusste, wohin der Weg letztendlich führen würde, eine Umstellung der Handlungsweisen, sei es im beruflichen als auch im privaten Bereich, für viele als (noch) nicht lohnenswert angesehen wurde. Als dann die zukünftige Richtung deutlicher sichtbar war, mag die Bereitschaft für Veränderungen nicht mehr so hoch gewesen sein, weil man ja bisher mit den gewohnten Mustern in all den Turbulenzen und Neuheiten doch recht gut gefahren war und nur ungern das Steuer wieder abgeben wollte.

4.3.1 Zur Entstehung des ersten in Brandenburg verfassten Geographierahmenlehrplans

Dass viele der befragten ostdeutschen Geographielehrerinnen und -lehrer während und nach der Transformationsphase unzählige Anknüpfungspunkte an ihren Unterricht aus DDR-Zeiten fanden, ist in dieser Arbeit schon mehrmals zur Sprache gekommen. Auch mit der Einführung neuer Rahmenlehrpläne wurde diesbezüg-

lich kein deutlicher Bruch oder eine totale Neuausrichtung des Faches erwähnt oder thematisiert. Förderlich wirkte in diesem Zusammenhang möglicherweise der Umstand, dass die Autorinnen und Autoren des zweiten Lehrplans, welcher gleichzeitig der erste in Brandenburg verfasste Plan nach dem politischen Umbruch war, vermehrt aus der ehemaligen DDR, also aus den eigenen Reihen kamen.

„... das waren eigentlich auch – im Landesinstitut haben die auch teilweise gearbeitet: Leute, so wissenschaftliche Mitarbeiter, die mal an der Uni waren, teilweise auch Doktoren und Professoren, die dann ans Landesinstitut gegangen sind und haben dort – ich weiß jetzt also von zweien, die dort arbeiten, die jetzt also auch vor der Wende an der Uni in Potsdam waren.“ (W3)

Es waren demnach die alten wissenschaftlichen Eliten, die an der Arbeit an dem neuen Rahmenlehrplänen beteiligt waren. Was auch in einem der geführten Interviews bestätigt wird:

„Das Lisum (Landesinstitut für Schule und Medien – Anm. d. Verf.) war zu DDR-Zeiten auch, da hieß es ... weiß ich nicht. Aber das gab es auch, das war auch eine Weiterbildungsstätte für Lehrer, also jedenfalls zu DDR-Zeiten ... und dann nach der Wende sind die dort weiter geblieben und haben praktisch die Forschung für das Land Brandenburg weiter koordiniert. Und die waren dann dafür zuständig, Lehrpläne zu machen. Und dann war ein Plan, da haben sie dann mich [...] angerufen. Ich sollte da mitmachen. Ich habe dann noch (physischer Geograph der ehemaligen PH Potsdam – Anm. d. Verf.) vorgeschlagen, weil ich gesagt habe, ein Fachmann muss immer mit dabei sein, das ist besser.“ (B4)

Zu dem Fachmann gesellten sich noch zwei Lehrerinnen, wie die befragte Person weiter berichtete, so dass letztendlich vier Personen diesen neuen Rahmenlehrplan für das Land Brandenburg ausgearbeitet haben.

Die ersten Lehrpläne, die nach dem Ende der DDR in Brandenburg zur Anwendung kamen, wurden aber offenbar noch im Westen formuliert:

„Aber als wir den ersten Lehrplan nach der Wende bekamen – den haben wir ja nicht gemacht, der wurde in Soest gemacht – da waren die Anweisungen: der Schüler soll nicht Wissen erarbeiten, es kommt darauf an, dass er diskutieren lernt. Also nur Blödsinn, ich muss nicht diskutieren, wenn ich kein Wissen habe.“ (B4)

Nordrhein-Westfalen (NRW) war das Partnerland Brandenburgs und griff dem neuen Bundesland während der Systemtransformation unter die Arme. Auf schulischer Ebene geschah dies durch eine Ausrichtung der Neuerungen anhand der

Strukturen des Bildungssystems von NRW. So wurde eben auch der erste Lehrplan für die Geographie unter der Schirmherrschaft des Partnerbundeslandes für Brandenburg konzipiert. Fuchs (1997: 146 ff.) begründet dies mit dem Fehlen qualifizierter ostdeutscher Fachdidaktikerinnen bzw. Fachdidaktiker und dem hohen Zeitdruck, unter dem die neuen Rahmenlehrpläne erarbeitet werden mussten. Die Folge ist ein Mangel an Themen, die spezifisch auf die ostdeutschen Bundesländer zugeschnitten waren (ebd.). Die o. g. Aussage einer der Autorinnen des nicht in Soest entstandenen Rahmenlehrplans macht deutlich, was ostdeutsche Didaktikerinnen und Didaktiker davon hielten. Die methodische Orientierung, die hier – gegenteilig der kognitiven Ausrichtung der DDR-Lehrpläne – zum Tragen kommt, sorgte für Unbehagen und Ablehnung, die darin gipfelt, den Lehrplan als Blödsinn zu bezeichnen. Ein wesentlicher Kritikpunkt bestand darin, dass es keine Mitarbeit auf der Ebene der Hochschulen an diesem Lehrplan gegeben habe.

„Und dann haben sie hier ein paar Lehrer genommen, mit Uni auf keinen Fall. Es ist so: Im Westen ist der Unterschied zwischen Schule und Hochschule enorm. Das merkst du schon an Vereinen, Verbänden. Es gibt den Hochschulverband. In der DDR gab es keinen Hochschulverband, da gab es einen Geographenverband.“ (B4)

Der Makel einer fehlenden Verzahnung zwischen den Schulen und Hochschulen im Westsystem wird als rückschrittlich angesehen, denn in der DDR war diese Verzahnung offenbar zu finden:

„Also die Lehrer waren mit uns immer zusammen, wenn eine Forschungstagung war, dann waren immer Lehrer dabei und das musste für die Schule gehen. Ich konnte nicht rumspinnen. Ich konnte mir jetzt Theorien ausdenken, ja gut und schön. Aber als wir dann zum ersten Geographentag in Kiel waren, noch zu DDR-Zeiten, also DDR-Mark, da hat Köck eine Rede gehalten. Ich sehe es noch vor mir: Er hatte da seine Theorien ausgebreitet und unsere Lehrer waren mit, zum Teil jedenfalls, und da haben sie sich gemeldet und gefragt, wie das denn im Unterricht gemacht werden soll, was er da vorstellt. Da hat er gesagt: „Das ist nicht mein Problem, das ist Ihres!“ So, dann sind die aus Protest rausgegangen. Also zu DDR-Zeiten wär das sträflich gewesen, also wäre nicht passiert.“ (B4)

Es folgt darauf die nahezu anklagende Beschwerde:

„Das ist aber im Westen so. Da kann sich jeder was ausspinnen und ob das in den Unterricht passt oder nicht – Hauptsache du hast deine Dissertation und ja gut, dann hast du deine Theorie, die du drucken lassen kannst, wenn du dran Spaß hast. Das war in der DDR nicht möglich. Da war das immer auf den Unterricht bezogen.“ (B4)

Aus Sicht der interviewten Person war es deshalb notwendig, dass an der Lehrplangestaltung sowohl Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der ehemaligen PH, deren Umwandlung zur Universität gerade abgeschlossen war, als auch Lehrerinnen und Lehrer beteiligt waren.

Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass speziell die Autorinnen und Autoren, als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität, die Geographie als regionales Konzept – wozu später noch genauere Ausführungen folgen werden – im Lehrplan verankert sehen wollten und ihr Streben in diese Richtung ausgerichtet hatten. Das Vorhaben dieses Konzept in den ersten in Brandenburg selbst entwickelten Rahmenlehrplan unterzubringen, sei recht schwierig zu gestalten gewesen, weil die Vorgaben eine enorme Stofffülle vorgesehen hätten.

Auf die Frage nach der Orientierung anhand anderer Rahmenlehrpläne wurde klar, dass sich die Autorinnen und Autoren andere Lehrpläne angesehen hatten, darunter auch die der DDR:

„I: Und woran haben sie sich dabei orientiert? An anderen Lehrplänen?“

X: Nicht.

I: Gar nicht mehr? Also weder aus DDR-Zeiten noch aus ...

X: Doch, doch. Also sagen wir mal, wir hatten die alle da, haben auch gesehen, was die machen, haben aber im Prinzip unser Ding gemacht.“ (B4)

„Unser Ding“ umfasste Schwerpunkte, die stets regional-thematische Einheiten bildeten, was dem angestrebten regionalen Konzept entsprach. So wurde zum Beispiel das Thema Bevölkerung auf Westeuropa gelegt. Das Thematische als eine Sache wurde auf ein regionales Beispiel gelegt. Nach diesem regionalen Konzept ging man auch bei anderen Inhalten vor.

„Und wir haben dann gesagt Westeuropa, und das am Schwerpunkt Bevölkerung, und alle anderen Komponenten dann untergeordnet. Mitteleuropa-Verkehr, dann wurden die Verkehrsproblematik und alles andere untergeordnet. Was haben wir noch? Osteuropa-Rohstoffe, natürlich auch EU am Anfang. Dann haben wir noch, was relativ neu ist, das Ganze Physische zusammengekommen in eine Stoffeinheit. Ist also auch schon fast wieder thematisch. Da ist Europa im Überblick: vom Atlantik zum Ural, da ist die ganze Klimageschichte abgehandelt. [...]. Dann haben wir die Eiszeit zusammen genommen und nach Nordeuropa gesteckt.“ (B4)

Diese Blockung von Regionen und Themen sollte den Geographielehrkräften die Option einräumen, Blöcke auszutauschen und mit der Zeitknappheit umgehen zu können:

„Also wir haben stringent immer die Erdteile oder Teile Europas genommen und Themen drunter gesetzt – aus Zeitgründen, du kannst nicht alles machen.“ (B4)

Es wird mit Stolz darauf verwiesen, dass sich dieses Konzept im Rahmenlehrplan der Sekundarstufe I durchgesetzt hat. Für den 2004 auf den Weg gebrachten Lehrplan für die Grundschule sah dies freilich anders aus. Dieser wurde als erster Lehrplan überhaupt für mehrere Bundesländer (Brandenburg, Berlin, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern) konzipiert (Hofmann et al. 2004), was einer revolutionären Idee entsprach, denn was bis heute von vielen ost- aber auch westdeutschen Lehrkräften als Problem angesehen wird, ist das föderale Prinzip, das jedem Bundesland eigene Rahmenlehrpläne zuspricht.

„Das ist für mich nach wie vor irre und bescheuert und ... alleine die Lehrbücher würden um die Hälfte billiger sein.“ (B4)

Auch am o. g. Grundschulrahmenlehrplan waren die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität Potsdam – und folglich ehemaligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der PH der DDR – beteiligt und versuchten, ihr Geographieverständnis dort zu platzieren.

„Wir machten vier Pläne. Das war unheimlich schwer, vier Bundesländer unter einen Hut zu kriegen. Und wir durften dann unser Konzept nicht weiterführen, dass wir bei der Sek I gemacht haben. [...] Berlin hatte ja nur einen allgemeingeographischen Plan. Zwar auch ein bisschen regional, die haben aber 5. und 6. (Klassenstufe – Anm. d. Verf.) nur Deutschland behandelt. Wir haben doch 6. schon Europa, und das war alles schwierig. Wir wollten praktisch unser Regionales Konzept weiter durchsetzen, weil das war ja alles logisch, weil das ja in der Sek I auch alles regional ist. Und da haben wir gesagt, das muss auch regional bleiben.“ (B4)

Interessant dabei ist auch, dass ein Teil der o. g. Autorinnen und Autoren an den letzten Geographielehrbüchern, die Ende der 1980er Jahre in überarbeiteter Form an den Schulen der DDR ausgegeben wurden, mitgewirkt hatte und auch nach der Wende eine Autorenschaft an den neuen Lehrwerken für sich erreichten. So konnte sichergestellt werden, dass neben den politischen Vorgaben, auf die im kommenden Kapitel noch genauer eingegangen wird, auch eine Konstante erhalten blieb, die Neues mit Altem verbinden bzw. Einfluss auf Veränderungen,

Neuformulierungen und Streichungen fachrelevanter Inhalte nehmen konnte. Die Schilderungen eines Mitglieds der Lehrplanautorengruppe machen diese Intention mehr als deutlich, und auch bei Fuchs finden sich Ausführungen, die diese Vermutung stützen können: „Das zu Verändernde ist so zu formulieren, daß es zum Gegenstand politischer Entscheidungsfindung gemacht werden kann.“ (Fuchs 1997: 24 f.).

Die Ausführungen zur Entstehung des Rahmenlehrplans, der für vier Bundesländer gelten sollte, verdeutlichen die schwierige Konsensfindung, die von heftigen Diskussionen zur Themengestaltung und inhaltlichen Ausrichtung begleitet war, um die Zustimmungen der Auftraggeberinnen und Auftraggeber – in diesem Falle der Bildungsministerien – zu erhalten. Die Gestaltung des Rahmenlehrplans ist dann die „praktische Umsetzung des Beschlossenen, die in Bildung und Wissenschaft in der Neueinführung, Abschaffung und Veränderung [von Kompetenzen, Anforderungen und Inhalten] eines Faches in allgemeinbildenden Schulen [...] bestehen kann“ (ebd.). Gleiches galt auch für den ersten Rahmenlehrplan nach der Anpassung des brandenburgischen Bildungssystems mit Orientierung am entsprechenden Plan aus Nordrhein-Westfalen. Fuchs führt weiter aus, dass die neuen Zustände begutachtet und bewertet würden, wobei hierbei nicht nur objektive, sondern auch subjektive Notwendigkeiten Maßstäbe setzen können. Letztere werden vom für diese Arbeit befragten Mitglied der Lehrplanautorengruppe sehr stark thematisiert, was deren Gewichtung verdeutlicht und die Forderung nach Veränderungen unterstreicht. Dabei ist es nicht unerheblich, „*wer* an der konkreten Ausformulierung politisch umzusetzender Vorstellungen beteiligt ist“ (Fuchs 1997: 25, Hervorhebung im Original). Speziell die bildungspolitische Debatte war von Seiten der involvierten Akteure auf der Ost- und auf der Westseite von sehr unterschiedlichen Ziel- und Wertvorstellungen geprägt. Das lag zum einen an unterschiedlichen politisch-ideologischen und zum anderen an sozialen und pädagogischen Aspekten (ebd.), die auf dem Gebiet, das einst die DDR war, anders ausgeprägt waren als im westdeutschen Bildungssystem.

4.3.2 Bleibt alles beim Alten? – Unterrichten während der Transformationsphase

Benrath verweist darauf, dass die neuen Anforderungen und Zielsetzungen, die nach der politischen Wende galten, so interpretiert wurden, das Altbewährte und „Bekanntes anschlussfähig gemacht werden kann“ (Benrath 2005: 114). Auch wenn Benrath diese Vermutung mit Bezug auf Geschichtslehrerinnen und -lehrer formulierte, schließt das ein ähnliches Vorgehen bei den Geographielehrkräften nicht aus. Die Wahrscheinlichkeit erhöht sich sogar noch, weil es erst 1991, also zwei Jahre nach dem Fall der Mauer, einen vorläufigen Rahmenlehrplan für den Lernbereich Gesellschaftslehre Erdkunde für die Sekundarstufe I (MBS 1991)

und ein weiteres Jahr später für die Sekundarstufe II (MBS 1992) gab und die Lehrerinnen und Lehrer bis dahin selbst die Stundeninhalte und -gestaltung bestimmen konnten.

„Naja, man hat viel mehr diskutiert und geredet, aber es war weniger die Frage nach Fragestellungen usw., es war ja im Prinzip alles in dem Moment in Frage gestellt. Also insofern hat man sich dann letztendlich auch bestimmte Sachen rausgesucht, die passen. Und die, die Konflikte machen, lässt man sausen – denn da hat ja keiner mehr darauf geachtet. Da hast du ja dein Ding durchgezogen.“ (D2)

„Das heißt also, es war von der Sache her, zur Wendezeit war das blanke Chaos – also ich hätte machen können, was ich wollte. Ich hatte hier also wirklich nur dieses eine Jahr lang diese physische Geographie normal nach Rahmenplan gemacht und dann hätte ich im Prinzip machen können, was ich wollte. [...] Wir mussten irgendwie selber immer zusehen im Fachbereich, wie wir die Sache in die Reihe kriegen – also es gab keine Übergangspläne oder dergleichen, man hat uns gesagt, seht zu, wie ihr das in die Reihe kriegt.“ (N1)

„Wir lebten also ein paar Jahre in einem unsicheren, weil fast, für uns, rechtsfreien Raum. Es war auch wirklich vieles nicht entschieden.“ (K2)

„Dann hat man im Prinzip Dinge ... von dort hat man was hergeholt, von dort hat man was hergeholt und dann war man so '96 eigentlich dabei, dass die gesamte – ob nun Primarstufe, Sekundarstufe – strukturiert war.“ (W5)

Die hier aufgeführten Aussagen machen die Zustände an den Schulen der ehemaligen DDR während der Transformationsphase deutlich, die in diesem Zusammenhang stellvertretend für die gesamtgesellschaftlichen Zustände stehen, in denen im Grunde genommen alle Bürgerinnen und Bürger der DDR sich in einer vergleichbaren Lage befanden. Sie mussten unabhängig von der Generationenzugehörigkeit und der beruflichen und schulischen Ausbildung allesamt die Zeit überbrücken, in der quasi ein Vakuum bestand, während dessen weder die alten Vorgaben der untergehenden DDR noch die neuen der altbundesdeutsch geprägten Gesellschaft galten. Die Gesetzgebung der DDR bestand allerdings zu dieser Zeit noch. Erst mit Inkrafttreten des Einigungsvertrags vom 3. Oktober 1990 galten die neuen Gesetze, deren Anwendung es zu erlernen galt (Lindner 2006: 110). Die Einführung neuer Lehr- bzw. Rahmenlehrpläne für die ostdeutschen Schulen ließ aufgrund des Föderalismusprinzips aber länger auf sich warten, so dass hier mehr Zeit für eine Neuorientierung blieb.

Diese Zeit mit ihren nur schwer vorhersehbaren Verläufen und Richtungswechseln mag eine dankbare Zeit gewesen sein, in der sich jede(r) Lehrende neu einrichten bzw. für das neue System in Position bringen konnte. Aus eigener Erfahrung kann der Autor dieser Arbeit berichten, dass der erste mediale Westkontakt im neuen Bundesland Brandenburg in aussortierten, veralteten Exemplaren westdeutscher Schulbücher aus Nordrhein-Westfalen bestand, die wohl im Rahmen der Schulbuchhilfe der Bundesministerien für Bildung und Wissenschaft (BMBW), welche die Kernressorts der Wissenschafts- und Forschungspolitik des Bundes darstellen (Altenmüller 1994: 127), beschafft wurden (Fuchs 1997: 99). Deren Inhalte bildeten die Grundlage für die erste Vermischung der Unterrichtsinhalte der DDR mit denen der BRD, um bestehende Unterschiede zwischen den beiden Systemen abzuschwächen oder ganz einzuebnen. Parallel dazu wurden aber auch die alten DDR-Lehrbücher weiter benutzt, obwohl das Fach Geographie als ideologisch sehr belastet eingestuft wurde. Dabei wurde in den stark ideologisierten Fächern wie Staatsbürgerkunde, Deutsch und Geschichte vorrangig ein Austausch der Lehrbücher vorgenommen (ebd.). Der Umstand, dass es für sinnvoll erachtet wurde, die Schülerinnen und Schüler lieber mit veralteten westdeutschen Geographielehrbüchern arbeiten zu lassen als mit den noch kurz vor der Wende in den Schulbetrieb in der DDR eingebrachten überarbeiteten Lehrbüchern des Volk und Wissen Verlages, scheint diese Annahme zu bestätigen.

Vergleicht man dieses Vorgehen mit den Aussagen der befragten Geographielehrkräfte, die weitestgehend behaupten, sie hätten auch weiterhin noch mit den alten Lehrbüchern gearbeitet und die ideologische Durchdringung dabei ausgeklammert, lässt sich ableiten, dass es offenbar regional zu einer unterschiedlichen Einstufung bzw. Handhabung des Faches – das sich ja noch als Naturwissenschaft verstand, somit ideologisch scheinbar unproblematisch eingestuft (ebd.) – bezüglich seines ideologischen Gehalts kam. So ist nicht auszuschließen, dass es trotz der zur Verfügung gestellten Lehrwerke auch weiterhin noch zu einem Einsatz von Unterrichtsmedien im Geographieunterricht kam, deren Inhalte weder den aktuellen politischen und gesellschaftlichen Ausrichtungen noch den didaktischen Anforderungen des nun westdeutschen Schulsystems entsprachen. Dieses Vakuum, ohne eine neue Ausrichtung in Bezug auf fachdidaktische und methodische Ansätze und Ansprüche, bot den ostdeutschen Lehrkräften zweifellos eine Plattform, um nur einen Austausch, aber keine Neudefinition von Inhalten und Methoden vorzunehmen. So mussten die Kolleginnen und Kollegen nur mit einer geringen Modifizierung ihrer bisherigen Arbeitsweise auf die grundsätzlich veränderten Anforderungen reagieren. Döbert geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass die „betont berufspraktische Ausbildung in der DDR den ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern durchaus hilft, mit den veränderten Bedingungen ihrer Berufsausübung fertig zu werden, eine weitgehende Anpassung an objektive Notwendigkeiten zu vollziehen und brauchbare Bewältigungsstrategien für die neuen Herausforderungen zu entwickeln“ (Döbert 2003: 94). Dieses Vakuum kann aber

auch eine Erklärung für die Enttäuschung über die ersten Rahmenlehrpläne sein, die dann Anfang der 1990er Jahre in den neuen Bundesländern in Kraft traten und – wie im Falle Brandenburgs – in Westdeutschland verfasst wurden.

„Also, der Lehrplan unterscheidet sich ja auch total von dem, was wir früher gemacht haben, wir sind ja ganz klar wissens- und zielorientiert gewesen im Unterricht [...] und jetzt war das natürlich 'ne ganz andere, sag ich mal, Methodenorientiertheit, Wissens- und Methodenorientiertheit, die sich total gewandelt hat.“ (W5)

Die Unzufriedenheit konnten auch spätere Rahmenlehrpläne nicht ausräumen:

„Eine konkrete Abrechenbarkeit war so zu DDR-Zeiten, dass man bestimmte Planungsvorgaben hatte, dass solltest Du machen und das solltest Du schaffen. Heute ist das so ein bisschen Wischi-waschi geworden, wenn meinetwegen, die Vorgaben nicht so erreicht werden, ist auch nicht so schlimm; kommt keine Sanktion nach. Man war da immer ein wenig mehr unter Druck, seine Ziele zu erreichen.“ (M1)

Aus der zuerst aufgeführten Aussage wird deutlich, dass sich die Lehrpläne der DDR von denen, die nach dem politischen Umbruch eingeführt wurden, stark unterschieden, so dass sich die Vermischung von alten mit neuen Fachinhalten doch als recht schwierig erwiesen haben müsste. Jedoch wird hier explizit eine Methodenorientiertheit der neuen Rahmenlehrpläne angesprochen, was die Möglichkeit zulässt, sich zumindest thematische Brücken zu den alten Stunden aus DDR-Zeiten schlagen zu können. Die Charakterisierung ‚Wischi-Waschi‘ in der an zweiter Stelle zu lesenden Aussage einer Geographielehrkraft bezieht sich auf den während des Interviews geltenden Lehrplan (MBS 2008) und macht die ablehnende Haltung gegenüber den unverbindlichen Vorgaben deutlich. Benrath begründet eine solche Haltung mit einem Typus von Lehrer, der nach Kontinuität strebt und dies auch schon während der Transformationsphase tat (Benrath 2005: 112 ff.). Diese Lehrerinnen und Lehrer bevorzugten es zu wissen, welches Lernziel erreicht und welches Wissen vermittelt werden soll, denn so wäre es leichter, das eigene Selbstverständnis als Vermittler von Fakten, wie es von den DDR-Lehrplänen begünstigt und gewünscht wurde, ins neue System zu übertragen. Einen Grund hierfür kann man aus Fuchs' Aussage ableiten, der schreibt: „Der Zusammenbruch der sozialistischen Ordnung, der Verfall des Definitionsmonopols der bislang alle Lebensbereiche dominierenden Staatspartei und die Freigabe des Unterrichts führten zu einer Sinn- und Orientierungskrise bei vielen Lehrern, die in ihrer Tätigkeit an klare Vorgaben und z. T. kleinliche Kontrollen gewöhnt waren. [...] Vielen Fachlehrern fehlten ihre bisherigen Orientierungsgrundlagen, als mit den Lehrplänen auch die Schulbücher und Unterrichtshilfen ihre Gültigkeit verloren“

(Fuchs 1997: 94 f.). Benrath hat dabei Tendenzen erkannt, die Möglichkeiten eröffnen sollten, „die gleichen Inhalte wie zu DDR-Zeiten nur nicht mehr unter Verwendung derselben Begrifflichkeit unterrichten zu können“ (Benrath 2005: 117). „Dieses Bemühen, Altes mit Neuem in Einklang zu bringen, könne sich auf verschiedenen Ebenen des didaktischen Handelns äußern: sei es in Bezug auf den Faktenbegriff oder sei es durch das Festhalten am Primat der Wissensvermittlung kombiniert mit identitätsbildenden Aspekten“ (ebd.). Der oben zitierten Lehrkraft könnte deshalb unterstellt werden, dass deren Wunsch nach Passung, zwischen der gewohnten Art zu unterrichten und den Unterrichtsinhalten im neuen System, sie resistent für transformatives Lernen machte.

Das Schuljahr 1990/91 war das letzte, in dem noch die DDR-Struktur der einheitlichen Zehnklassenschulen bestand. Da es wenig sinnvoll war, Veränderungen innerhalb eines laufenden Schuljahres zu vollziehen, kam es dann im Sommer 1991 zum eigentlichen Bruch mit den alten Strukturen. Es folgten Versetzungen von Lehrerinnen und Lehrern, deren Schulen nun einem spezifischen Schultyp entsprachen, für den sie nicht ausgebildet waren (z. B. Grundschule oder Gymnasium). Es galten neue Schulgesetze, und neue Lehrpläne traten vereinzelt schon in Kraft. Die Neugestaltung des Schulwesens sah sich in erster Linie mit zwei Schwierigkeiten konfrontiert. Die eine war ein enormer Zeitdruck, denn der Einigungsvertrag gab terminliche Vereinbarungen vor, die sich auf die schnellstmögliche Überführung des DDR-Bildungsrechts auf ein eigenes Schulrecht auf Landesebene bezogen und die es einzuhalten galt (Fuchs 1997: 147). Eine andere Schwierigkeit bestand in den Vorgaben für die Gestaltung der neuen Strukturen, für die es eine Vielzahl von Beschlüssen der KMK gab. Diese galten zwar als Orientierung, erhielten aber im weiteren Verlauf durch Vertreter der alten Bundesländer, die einen ‚Harmonisierungsdruck‘ auf die neuen Länder ausübten, wie es Fuchs (ebd.) formuliert, eher einen verbindlichen Charakter. Die Zeit des Vakuums, in der sich noch ausreichend Möglichkeiten fanden, dem eigenen Unterricht die gewohnte Vorgehensweise in Planung und Umsetzung bzw. eine nahezu von Vorgaben befreite inhaltliche Gestaltung angeeignet zu lassen, ging allmählich zu Ende.

Thomas geht nicht so hart ins Gericht, wenn er schreibt: „Das Problem des DDR-sozialisierten Lehrers, zumindest in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern, liegt tatsächlich in einer neugewonnenen Freiheit der Unterrichtsplanung, die durch die Plötzlichkeit ihres Hereinbrechens paradoxer-, aber auch verständlicherweise leicht als Zwang (zur Entscheidung nämlich) erlebt wird“ (Thomas 2003: 49). Wie kommt Thomas zu dieser Behauptung? Er schreibt, eine fachdidaktische Eigenständigkeit der Lehrerinnen und Lehrer hätte es in der DDR nicht gegeben. Berücksichtigen wir die Ergebnisse der Betrachtungen der Geographielehrpläne und ihrer Vorgaben, ist dem zuzustimmen, denn diese geben die Auswahl, Legitimation und didaktische Reduktion von Lerngegenständen, die Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, die methodi-

sche Strukturierung von Lernprozessen vor. Lediglich die Berücksichtigung der Handlungs- und Rahmenbedingungen direkt an den Schulen für die Lehrenden und Lernenden kommen der Möglichkeit einer fachdidaktischen Eigenständigkeit der Lehrerinnen und Lehrer nahe. Demzufolge mussten die ostdeutschen Lehrkräfte erst lernen, mit den offenen Angeboten an inhaltlichen Wahlmöglichkeiten durch die Lehrpläne, die ja deshalb auch Rahmenlehrpläne hießen, umzugehen. Gleiches gilt für die pädagogischen Freiräume, die einen Einsatz kreativer Ideen geradezu voraussetzten. „Die Menschen in der DDR zogen sich [...] in ihre eigene private ‚Nische‘ zurück und überließen dem Staatsapparat das gesellschaftliche Terrain“ (Kludt 2009: 124). Diesem Verhalten entsprach auch das Gros der befragten Lehrkräfte. Wie der Großteil der anderen DDR-Bürgerinnen und Bürger auch, achteten sie darauf, sich an gesellschaftlichen Verpflichtungen insoweit zu beteiligen, dass es nicht möglich wurde, ihnen eine mangelhafte Unterstützung beim Ausbau des Sozialismus nachzusagen oder anderweitig eine nachteilige Auslegung des eigenen Schaffens für die Gesellschaft zuzulassen. So gaben sich die meisten Lehrerinnen und Lehrer dem staatlichen Zwang, „nach der starren, kleinschrittigen und lehrerzentrierten DDR-Unterrichtsmethodik vorzugehen“ (Fuchs 1997: 214), hin und benötigten daher Zeit, um sich auf die neuen unterschiedlichen Lehr- und Lernmethoden einzulassen. Diese waren ihnen zwar nicht unbekannt, deren Einsatz und Platzierungsmöglichkeiten überstiegen an Vielfältigkeit jedoch die bisherigen Erfahrungen um Längen. Die Anpassung an diese methodischen und inhaltlichen Freizügigkeiten gelang vielen ehemaligen DDR-Lehrkräften nicht umgehend, so dass noch Mitte der 1990er Jahre festgestellt werden konnte, dass viele ihren Unterricht so gestalteten wie früher, das heißt, überwiegend lehrerzentriert und stofforientiert (ebd.). Begründet wurde dies zumindest von Seiten der Unterrichtenden naturwissenschaftlicher Fächer mit einem rückläufigen Anforderungsniveau, dem es entgegenzuwirken galt (ebd.).

Auch die Vorgaben für die Ausbildung der Lehrkräfte an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen der DDR folgten den ideologischen Vorgaben des Staatsapparates (Barth 1976; Marcinel-Kinzel 1988; Drefenstedt, Neuner 1969), was die staatliche Bevormundung der Bürgerinnen und Bürger und die Einschränkung der individuellen geistigen Leistung einmal mehr deutlich macht und in einem klaren Kontrast zur pädagogischen Freiheit steht, wie sie nach den politischen Umbrüchen im Bildungssystem der ostdeutschen Bundesländer verankert war. „Der Lehrerberuf soll aus seiner bisherigen Rolle als Erfüllungsgehilfe einer Kommandopädagogik heraustreten können und der Lehrer zum selbstbestimmten Partner im Lernprozeß werden“ (SPD 1990 zit. in Fuchs 1997: 51). Natürlich war mit dem Einsetzen der Transformationsphase nicht mehr die staatsideologische Treue ausschlaggebend für die Zulassung zum Lehramtsstudium und somit für die Wahl des Lehrerberufs, sondern fachliche und ethische Kriterien (ebd.). Dieser Berufszweig sollte von parteipolitischen Zwängen und Einflüssen befreit sein ebenso von Beschneidungen und Vorgaben bezüglich der Förderung einer selbständigen Meinungsbildung.

„Der Staat hielt sich plötzlich aus dem Unterricht heraus. Lehrpläne boten nur mehr ein loses Handlungsgerüst. Lernziele und Planungsentscheidungen mußte der Lehrer fortan selbst in die Hand nehmen“ (Thomas 2003: 54). Der Umfang an Selbstgestaltung des eigenen Unterrichts hat sich demnach enorm ausgedehnt, auch wenn Thomas' Ausführungen fälschlicherweise den Eindruck erwecken, die ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer hätten zuvor keinerlei pädagogische Freiheit in ihrer Rolle als Lehrperson in der DDR vorgefunden, und der Staat würde heute keinen Einfluss mehr auf die Ausbildung an den staatlichen Schulen geltend machen. Im Grundgesetz ist die staatliche Schulaufsicht verankert, die auch das Recht des Staates zur Setzung von Bildungs- und Erziehungszielen umfasst. Des Weiteren werden die Rahmenlehrpläne von den Bildungsministerien der einzelnen Bundesländer in Auftrag gegeben und herausgebracht. Vielleicht kann man es mit einer Fahrschule vergleichen. In der DDR saß der Fahrlehrer noch oft mit im Auto um zu begutachten, wie genau die gelernten Verkehrsregeln und der vorgeschriebene Fahrstil auch nach bestandener Prüfung beachtet wurden. Heute tut er dies nur noch, wenn es zu häufigen Unfällen gekommen ist bzw. es Beschwerden über das Fahrverhalten gibt.

Durch Thomas' Eingrenzung seiner Ausführungen auf die Geistes- und Sozialwissenschaften wird nebenbei ein zusätzliches Problem der ostdeutschen Geographielehrkräfte angesprochen, deren Schulfach in der DDR ja als Naturwissenschaft unterrichtet wurde, im westdeutschen Schulsystem nun aber den Gesellschaftswissenschaften zugeschlagen wurde. Wie aus vielen bisher in dieser Arbeit zitierten Aussagen ersichtlich wird, ist das für viele ostdeutsche Geographielehrkräfte bis heute ein nicht nachvollziehbarer Umstand.

Ganz anders stellt sich das bei der Betrachtung der methodischen Vorgaben der Rahmenlehrpläne dar. Diesbezüglich gibt es Lehrkräfte unter den Befragten, die die Unterschiede zwischen den Lehrplänen vor und nach der politischen Wende ganz anders bewerten:

„Ja, die Methoden sind eigentlich ähnlich, wie sie heute sind. Ich sag mal Topographie, viel, na gut, es war noch viel Frontalunterricht, Kartenarbeit, Arbeit mit Lehrbüchern, selbständige Arbeit auch Gruppenarbeit, Projekte wurden auch schon gemacht. Also, eigentlich da ist von der Methodik gar nicht so viel anders heute.“ (N2)

Hier werden wieder die bereits angesprochenen Parallelen des Unterrichtens im ost- und westdeutschen Bildungssystem auf den Plan gerufen. Dabei stellt sich aber die Frage, ob die Vorgaben die gleichen waren bzw. sind, oder ob es einfach die Beschreibung der Art und Weise des eigenen Unterrichts ist. Es ist nicht ausgeschlossen, dass auch zu DDR-Zeiten Lehrerinnen und Lehrer bestrebt waren, die Schülerinnen und Schüler aktiver in den Unterricht einzubinden und anhand von handlungsorientierten Unterrichtsmethoden intensiver den Unterrichtsver-

lauf beeinflussen zu lassen. Wie im Kapitel 3.3.4.3 deutlich wurde, waren derlei methodische Einsätze im Unterricht vom Lehrplan des Geographieunterrichts in der DDR nicht explizit vorgesehen. Untersuchungen aus dem Jahr 1993 ergaben aber, dass sich eine Vielzahl von ostdeutschen Lehrkräften bereits in den 1980er Jahren kritisch zu diesem Makel geäußert hat (Döbert 2003: 81 f.). Die einzigen Sätze, die sich zur methodischen Gestaltung des Geographieunterrichts mit Bezug auf eine Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler bspw. im DDR-Lehrplan für die Abiturstufe finden, lauten wie folgt: „Der Geographieunterricht in der Abiturstufe ist methodisch so zu gestalten, daß die Schüler sich bewußt und weitgehend selbständig mit dem Stoff auseinandersetzen. Die Schüler sollen häufig Gelegenheit erhalten, relativ umfassende und anspruchsvolle Aufgaben, wie die Analyse territorialer Teilstrukturen oder der natürlichen Verhältnisse in geographischen Zonen mit einem hohen Grad an Selbständigkeit zu lösen“ (Schlimme 1978: 7). Die Art und Weise dieses selbständigen Arbeitens der Schülerinnen und Schüler wird im Lehrplan nicht weiter vertieft, so dass den Lehrkräften die Wahl der Methoden grundsätzlich freistand. Die bereits im Kapitel 3.3.5 aufgeführten Aussagen der befragten Lehrkräfte zu diesem Thema machen aber deutlich, dass der Frontalunterricht die am meisten angewandte Lehrmethode im Geographieunterricht war. Der folgende Dialog zwischen einer befragten Lehrkraft und dem Autor dieser Arbeit macht deutlich, dass auch gegenwärtig dieses Muster noch ein Bestandteil des Unterrichts ist:

X: „Die empfinde ich als wichtig – wenn ich die physischen Grundlagen nicht habe, dann kann ich über Ökonomie auch nicht diskutieren. [...] Und da versuche ich also, die Schwerpunkte immer so zu legen und das habe ich früher sicherlich genauso gemacht.“

M: „Und das hatte zur Folge, dass man vor allem frontal unterrichtet?“

X: „Ja, genau so ist es. Ich denke, da fehlte einfach Zeit oder auch Material, dass man hätte basteln können oder so. Die Zeit war einfach nicht da.“

M: „Aber die fehlt heute auch teilweise.“

X: „Und heute noch mehr.“ (N1)

Als Ursache für die einseitige Methodenwahl wurde stets der Zeitmangel vorgebracht, der auch heute beim Gros der Lehrkräfte als ein wesentlicher Aspekt bei der Unterrichtsplanung angeführt wird. Hinzu kommt die bereits dargestellte starke Ausrichtung des Geographieunterrichts der DDR auf die Vermittlung von Fachwissen. Doch offensichtlich führte auch die dem heutigen Geographieunterricht zugrunde liegende Kompetenzorientierung nicht zu einem Umdenken

bei der Unterrichtsplanung. Zumindest diese Lehrkraft verfolgt nach wie vor eine thematische Schwerpunktsetzung, die sich zudem auch weiterhin zuerst auf physisch-geographische Inhalte konzentriert, und verweist darauf, dass das Zeitproblem heute noch akuter sei als früher, was die Schlussfolgerung erlaubt, dass sie ihren Unterricht gegenwärtig methodisch sehr homogen zu planen pflegt. Dabei steht dieses Festhalten an der Lenkung des Unterrichts durch den Lehrenden, die ja die Methodik des DDR-Unterrichts bestimmte, dem Einsatz von die Schülerinnen und Schüler aktivierenden Methoden im Wege und sorgt daher für ein weniger heterogenes Bild im Vergleich der Arten des Unterrichtens der ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer in der DDR und heute. Dabei scheint es sich nicht um einen Einzelfall zu handeln, wie die Andeutung einer anderen Lehrkraft als Antwort auf die Frage nach den methodischen Unterschieden vor und nach der Transformationsphase, speziell in Bezug auf den Frontalunterricht, vermuten lässt:

„Ja, klar, aber nicht in der Häufigkeit. Ich mach's ja heute auch nicht so häufig, ich mach's ja heute noch nicht so oft (lacht). Nicht, dass ich immer ..., doch ich mach schon Gruppenarbeit, aber auch alles in 'nem guten Mix. Also ich mach da gar nicht so viel anders. Die Medien haben sich natürlich geändert.“ (N2)

Es blieb also scheinbar alles beim Alten mit der Ausnahme, dass sich die Medienarbeit verändert hat. Hinzu kommt, dass in der DDR die Erfüllung der Vorgaben im Vordergrund stand, was einer eher technokratischen Auffassung von Unterrichten entspricht, die auch nicht über Nacht von den ostdeutschen Lehrkräften abgelegt werden konnte. Auch das kann ein Grund für mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung der neuen Anforderungen während und nach der Systemtransformation sein. Die oben stehende Aussage der Lehrkraft scheint ja die Vermutungen von Benrath (2005: 204) und Neuhaus (1998: 397) zu bestätigen, dass viele ostdeutsche Lehrkräfte nach den politischen Umbrüchen ihre Schülerinnen und Schüler schon allein durch die nun wertefreie Behandlung der Unterrichtsinhalte zu einer ebenso wertefreien Urteilsbildung befähigt sahen. Dem widerspricht eine Lehrkraft, die sich sehr wohl der Unterschiede der methodischen Arbeit und Ausrichtung des Geographieunterrichts vor und nach 1989 bewusst ist:

„Heute ist Schwerpunkt Methodenlernen in der Geographie. Also wie mache ich eine Raumanalyse, wie mache ich eine Wirtschaftsanalyse und begriffliche Grundlagen und früher musste alles gelernt sein und da mussten sie im Prinzip das Gelernte anwenden.“ (N1)

Aus einem anderen Interview stammt die Aussage:

„Es gibt heute aber auch viel mehr Freiheiten im Rahmenplan, um Interessen der Schüler und Lehrer zu berücksichtigen. Außerdem gibt es eine Begründungs- und Meinungsfreiheit, das Recht, bei ausreichender Argumentation von der Meinung des Lehrers abweichen zu können und nicht vorgegebene Ansichten bringen zu müssen. Das macht mir sehr viel Spaß.“ (W4)

Hier wird der wesentliche Unterschied zwischen dem Geographieunterricht der DDR und dem der Gegenwart auf den Punkt gebracht. Die Vermittlung von Wissen stellt einen Gegenstand dar, der natürlich weiterhin berücksichtigt werden muss, jedoch der Kompetenzentwicklung ebenbürtig ist und dementsprechend auch daran gekoppelt bzw. damit verbunden ist.

Andere Geographielehrerinnen und -lehrer bekräftigen aber auch die Gründe, die eine kontinuierliche Weiterarbeit nach altbewährtem Muster möglich machen konnten, mit den folgenden Worten:

„Man muss ja sagen, wenn jetzt so bei uns am Gymnasium 80 % der Lehrer schon mal vorher unterrichtet haben, sind ja da auch Erinnerungen da und man verhält sich ja nicht grundsätzlich anders.“ (L1)

„... weil die Herangehensweise und die Abarbeitung der Jahre im Prinzip gleich ist, nur dass man weniger Zeit hat, also die ... Lehrplaninhalte haben sich im Prinzip verschmälert.“ (W5)

„Ja, also Gemeinsamkeiten denke ich, sind schon, sage ich jetzt mal, in den Ländern und Regionen, wie wir sie behandelt haben, wir haben ja immer noch Deutschland, wir gehen immer noch in der 5. Klasse von Deutschland aus, wir gehen in der 6. Klasse immer noch weiter mit Europa – also dieser regionale Ansatz ist ja bis zur 10. Klasse, oder bis zur 9. Klasse noch ziemlich da. Der war zu DDR-Zeiten in etwa auch so.“ (P1)

Es wird deutlich, dass die Lehrkräfte die eigene Biographie im Auge behalten. Es zeigt sich in der ersten Aussage, dass die eigene Leistung nicht in Frage gestellt wird, sondern Anknüpfungspunkte an die neuen Strukturen und Anforderungen gesucht und offenbar gefunden wurden, die es den Lehrkräften erlauben, umfangreichen Veränderungen bei der Stundenplanung und -durchführung aus dem Wege zu gehen bzw. auf ein Maß zu reduzieren, dass sie den Anspruch an den eigenen Unterricht nicht in Frage stellen. Auf die Motive für dieses Vorgehen wurde im Kapitel 4.1.1 bereits eingegangen.

Die beiden anderen Lehrkräfte berufen sich auf eine ähnliche bzw. gleiche Strukturierung der Themenkomplexe der einzelnen Klassenstufen und deren Rei-

hung in den Rahmenlehrplänen des Landes Brandenburg wie in den Lehrplänen der DDR. Das bedurfte dann aus Sicht vieler ostdeutscher Lehrkräfte nur einer geringfügigen, inhaltlichen Neustrukturierung des Geographieunterrichts, was viele Kolleginnen und Kollegen dazu veranlasste, sich auch der gleichen methodischen Vorgehensweisen zu bedienen, die sie gewohnt waren und die sich aus ihrer Sicht auch bewährt zu haben schienen, wie die folgende Aussage vermuten lässt:

„Wir haben diese Ausbildung genossen und dann ist es uns ja eigen – wie wir am Anfang schon mal besprochen haben – dass im Prinzip am Ende das übrig bleibt, zu dem man ein gutes Gefühl hat.“ (W5)

Man kann aus dieser Aussage die Unsicherheit erkennen, die sich durch die politischen Ereignisse in Teilen der Lehrerschaft ausbreitete. Gleichzeitig klingt aber auch die Kontinuität an, die speziell in den nicht so sehr ideologisch ausgeschmückten Schulfächern zunächst unveränderte Unterrichtsinhalte erlaubte und den Lehrerinnen und Lehrern, aber auch den Schülerinnen und Schülern keine Kompletterneuerung der Geographiestunden auferlegte. Die oben stehende Aussage deutet auch eine Gegenüberstellung der eigenen Lehrtätigkeit in der DDR mit der der Gegenwart an. Es wird gefiltert, welche Inhalte und Gegenstände der Ausbildung als positiv bewertet werden können mit dem Bestreben, diese für die Arbeit im westdeutschen Schulsystem zu berücksichtigen. Für eine nicht unwesentliche Anzahl der befragten Geographielehrkräfte schien dies eine erfolgreiche Reflektion gewesen zu sein, die es ihnen auch drei Dekaden nach dem Ende der DDR erlaubt, die Ausbildung positiv zu bewerten. Diese Rückbetrachtung entspricht dem typischen Vorgehen beim Erinnern an vergangene Taten und Ereignisse und wird im Kapitel 4.4.1 nochmals zur Sprache kommen. Bezeichnend ist dabei das Abschwächen negativ besetzter Teile der Erinnerung. Im Falle der hier befragten Lehrkräfte trifft das in erster Linie auf die ideologischen Anteile des Faches zu, sich derer zu entledigen von den meisten dankbar angenommen wurde:

„Also das ist für mich jetzt unverständlich. Gibt’s pädagogische Unfreiheit? Also wenn ich vor ’ner Klasse stehe, bin ich frei, dann ist mir als Lehrer freigestellt, dass ich mein Unterrichtsziel erreiche, aber wie, ich glaube das kann man nicht anbinden und das kann man auch nicht fixieren, weil jede Unterrichtsstunde ja eine neue Situation ist. Also die Wahl der pädagogischen Mittel war mir natürlich freigestellt. Wobei eben Prügelstrafe kein pädagogisches Mittel war in der Schule der DDR, ne.“ (L1)

Diesen Satz beendete die befragte Lehrkraft im Interview mit einem Lachen, ganz so als würde sie gerne die Lächerlichkeit der Frage nach der pädagogischen Freiheit untermauern wollen. Jedoch nicht aus der Betrachtung heraus, dass es diese Freiheit gar nicht bzw. nur in einem geringen Umfang geben konnte, wie

die bisherigen Erkenntnisse über das Bildungssystem der DDR vermuten lassen, und diese Frage daher überflüssig sei, sondern aus dem Brustton der Überzeugung heraus, dass es selbstverständlich eine pädagogische Freiheit in der DDR gegeben habe und man als Lehrender selbst über den Einsatz seiner Werkzeuge zur Wissens- und Kompetenzvermittlung entscheiden konnte. Diese Erinnerung stellt eine extreme Abschwächung negativ besetzter Inhalte dar, die in den anderen Interviews in dieser Stärke nicht anzutreffen ist.

Auch die folgende Aussage nimmt zwar kritisch Stellung zur ideologischen Beeinflussung des DDR-Unterrichts, relativiert aber gleichzeitig diesen Umstand durch den Verweis, dass bestimmte Themen immer politisch seien:

„... und natürlich, dass es fast keine politisch-ideologischen Themen mehr gibt. Sicherlich kann man sich wieder streiten. Was wir behandelt haben an Entwicklungsländern, ist immer politisch, ne? Aber eben nicht vorsätzlich ideologisch beeinflusst, wie das bei uns im Geographieunterricht war.“ (W6)

Vorsätzlich ideologisch beeinflusst meint in diesem Zusammenhang die staatlichen Vorgaben, welche politischen Ansichten im Unterricht explizit verbalisiert werden und in welchen Zusammenhängen sie eingefügt bzw. in welchen Themengebieten sie als Lernstoff enthalten sein müssen. Im Gegensatz dazu berief sich die politische Bildung in der BRD auf den Beutelsbacher Konsens, in dem die Prinzipien des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und des Gebots der Förderung von Analyse- und Interessendurchsetzungskompetenz (Wehling 1977: 179 ff.) enthalten sind. Für die Ergebnisse dieser Arbeit sind speziell die beiden erstgenannten Prinzipien von erhöhter Relevanz, verbietet das Überwältigungsverbot doch jegliche Einflussnahme auf die Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler dahingehend, eine gewünschte Meinung erzeugen zu wollen und dadurch die Lernenden an einem selbstständigen Urteil zu hindern (ebd.). Wir treffen hier also genau auf das Gegenteil der Intentionen, wie sie durch die ministerialen Vorgaben in das DDR-Bildungssystem einfließen. Das Kontroversitätsgebot kann nur bedingt in Bezug auf die politische Bildung im DDR-Bildungssystem bzw. bei einer Gegenüberstellung des Ost- und Westsystems Berücksichtigung finden, da es zwar unbewusst in den Unterrichtsstunden, in denen es eine politische bzw. ideologische Beeinflussung an den Schulen der DDR gegeben hat, im Sinne der bei Wehling anzutreffenden Beschreibung vertreten war. Was in Wissenschaft und Politik als kontrovers anzusehen ist, sollte demnach auch im Unterricht ebenso kontrovers thematisiert werden (ebd.). Jedoch kam es in wissenschaftlichen und politischen Debatten in der DDR selten zu unerwünschten Kontroversen, so dass das Prinzip im Unterricht nur deshalb gelten konnte, weil es keine Alternative außerhalb des Unterrichts gab, auf die thematisch im Unterricht hätte Bezug genommen werden können. Was hat der Beutelsbacher Konsens der Politikdidaktik nun aber mit dem Fach Geographie zu tun? Die im Konsens enthaltenen Ge- und

Verbote richten sich an politisch bildende Personen und Institutionen. Wie stark politisch bildend der Geographieunterricht in der DDR war, ist in dieser Arbeit schon ausführlich dargelegt worden und wie politisch er auch noch heute ist, wird nicht zuletzt in den aktuellen wissenschaftlichen Debatten (u. a. Budke et al. 2016) und in der Zusammenlegung der Geographie mit Politischer Bildung und Geschichte bspw. an den Grundschulen des Bundesländer Berlin und Brandenburg zum Integrationsfach Gesellschaftswissenschaften deutlich.

Nach den politischen Umbrüchen, die zur Angliederung der DDR an die BRD führten, hatten einige ostdeutsche Geographielehrkräfte offenbar dennoch den Eindruck, im westdeutschen Bildungssystem Teil einer politischen Beeinflussung bzw. Richtung zu sein:

„Da war auch schon wieder so ein bisschen die Linie drin: statt RGW jetzt EG – das war nicht so der Wunsch der Leute, dass man da jetzt so in die politischen Sachen reingeht. Man kann es ja auch ein bisschen vernachlässigen.“ (N1)

4.3.3 Mit DDR-Medien im westdeutschen Schulsystem unterrichten

Die ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer waren aufgrund ihrer Biographie für das Auftauchen politischer Themen sehr sensibilisiert. Das lag zum einen daran, dass sie Jahrzehnte lang mit staatsideologischen Vorgaben konfrontiert waren, die selten oder nie mit ihren persönlichen Überzeugungen im Einklang standen, weshalb sie ‚neuen‘ politischen Behauptungen und Formulierungen skeptischer gegenüberstanden bzw. diese mit zweierlei Maß betrachteten. Das führt dann auch zu Äußerungen wie der folgenden:

„... haben wir also gemerkt, ... von Jahr zu Jahr beispielsweise, dass, was wir damals theoretisch über den Kapitalismus erfahren hatten, jetzt uns in der Praxis auch einholt.“ (G3)

Die Auswirkungen des wirtschaftlichen Niedergangs des Gebietes, das einst die DDR war, mit den Resultaten steigender Arbeitslosigkeit und dem Verschwinden einst als modern und fortschrittlich angesehener Betriebe, das Aufkaufen ganzer Wirtschaftszweige durch westliche Investoren, um diese dann als potenzielle Konkurrenten abzuwickeln, um die eigenen Absatzmöglichkeiten auf den Märkten nicht zu gefährden, lassen diese Lehrkraft Lehrbuchinhalte aus Geographielehrbüchern der DDR als Bestätigung des Ist-Zustandes charakterisieren, wobei die einseitige Betrachtung, die ja bereits im Kapitel 3.3.4.4 erörtert wurde, hier in den Hintergrund trat. Die Probleme der Wirtschaft werden in der Aussage

einer anderen Lehrkraft ganz anders geschildert und mit dem Bildungssystem in Zusammenhang gebracht:

„... und wenn ich höre, dass von den 100.000 von Schulabgängern nur so'n Bruchteil 'ne Lehrstelle kriegt oder 'nen Ausbildungsplatz kriegt, und aber sehr, sehr viele keinen kriegen, weil sie den Anforderungen nicht gerecht werden. Die haben die Ausbildungsreife, die sie eigentlich haben sollten nach Abschluss der Schule, die haben sie noch gar nicht. Das ist nicht meine Erfindung. Das ist die Aussage der Ausbildungsbetriebe, der Wirtschaft. Dann muss ich dann schon ein bisschen nachdenklich werden und muss ich sagen, oh, da hängt's wohl. Ja, wie gesagt ideologische Inhalte, ideologisch, ideologisch.“ (L1)

In der Aussage dieser Lehrkraft wird der ironische Charakter der Worte sehr deutlich. Speziell am Ende, durch die wiederholende Verwendung des Adjektivs, ideologisch, macht die Lehrkraft ihrem Unmut über die allgemeine Verteufelung des ostdeutschen Bildungssystems Luft, welches aus ihrer Sicht offenbar stets auf seine ideologische Ausrichtung reduziert wird. Das wird als nicht gerechtfertigt angesehen, weil die Allgemeinbildung und strengen Vorgaben des DDR-Bildungssystems die zuvor thematisierten Bildungsdefizite der auf den Arbeitsmarkt strebenden Schulabgänger nicht hervorgebracht haben bzw. ein solcher Mangel an Allgemeinbildung im ostdeutschen Bildungssystem anscheinend nicht aufgetreten ist. Man mag dieser Lehrkraft Frustration unterstellen, dass sich in Bezug auf das ostdeutsche Bildungssystem meist auf dessen negative Eigenschaften in Form der ideologischen und staatstreuen Ausrichtung berufen wird und dabei dessen Vorzüge nahezu gänzlich unbeachtet bleiben. Diese einseitige Betrachtung der eigenen beruflichen Leistung durch Dritte erschwert den Lehrkräften, die das ostdeutsche Bildungssystem mitgetragen haben, anscheinend das Streben nach Kontinuität, was zu frustrierten und sarkastischen Äußerungen wie der oben beispielhaft aufgeführten beiträgt.

In ihrer Untersuchung des didaktischen Handelns von Geschichtslehrkräften aus der DDR, kommt Benrath zu dem Fazit, „dass der Vorgang, mit dem die Lehrkräfte ihre didaktischen Kompetenzen mit den neuen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen suchen, viel eher in einer Reorganisation als in einer Erneuerung ihrer Ressourcen besteht“ (Benrath 2005: 199). Das scheint auch auf die Arbeit der ostdeutschen Geographielehrkräfte zuzutreffen:

„Und auch eine bestimmte Vorstellung, was Unterricht bringen sollte, die hat man gewonnen und die prägt einen weiter. Aber das heißt ja nun nicht, dass man nicht in der Lage ist sie kritisch zu werten oder kritisch zu überdenken und sich zu verändern. Die Dinge, die man gut fand, zwar fortzuführen und andere vielleicht wegzulassen oder zu überarbeiten.“ (S1)

„Also Geographie, ich weiß nur, dass wir wirklich nachher auch nach der Wende viele Kollegen im Westen kennen gelernt haben, in Westberlin. Wir hatten da eine Partnerschule, die hatten die gesammelten Bände der Geographiebücher und der Unterrichtshilfen der DDR in ihren Regalen stehen und haben gesagt, damit arbeiten sie schon seit Jahren. [...]Natürlich zu dem Thema, wo es passte. Sie werden nicht die ... (lacht) Das ist klar. Soviel zu dem Thema!“ (N2)

Die Begründung, dass auch im Westen mit DDR-Medien gearbeitet wurde, festigt die Annahme und Überzeugung, dass ein Weiterarbeiten mit Methoden und Unterrichtsmaterialien, die sich im ostdeutschen Unterricht bewährt haben, auch im westdeutschen Schulsystem möglich ist. Das Lachen während dieser Schilderung macht deutlich, dass sich die Lehrkraft natürlich der Grenzen des Einsatzes von DDR-Medien im Westen bewusst war bzw. ist und dass folglich politische Themen nicht mehr anhand der noch vorhandenen DDR-Medien unterrichtet werden konnten. Der letzte Satz macht zudem deutlich, dass eine Trotzreaktion anklingt, um mit der Behauptung, die DDR-Unterrichtsmaterialien seien unbrauchbar und schlecht, zu brechen. Dafür wird das wesentliche Argument bemüht, dass trotz aller Vorbehalte sich selbst die Kolleginnen und Kollegen im Westen diese Veröffentlichungen des Volk und Wissen Verlags besorgt hatten, um ihren Unterricht besser durchführen zu können. Einmal mehr trifft man hier auf die Rechtfertigung des vermehrten und von ideologischer Beeinflussung befreiten Unterrichtens physisch-geographischer Themen, in dem die Schulmedien des untergegangenen Staates noch einer anhaltenden Verwendung zugeführt werden sollten, um sich eine Kontinuität im eigenen Unterricht zu bewahren. Dieser Eindruck verstärkt sich noch beim Lesen der folgenden Schilderung über den Umgang mit geographischen Medien aus DDR-Zeiten:

„Die haben wir also nach der Wende nicht, wie eigentlich angedacht – wir sollten ja alles entsorgen aus DDR-Zeiten – die haben fast alle Lehrer, die ich kenne, haben die versteckt und zwar solange, bis es nicht mehr politisch anrühlich war, mit DDR-Medien zu arbeiten. Aber das waren vor allen Dingen Materialien, die sozusagen zeitlos waren. Die Materialien, die also für alle zur Verfügung standen, die waren nicht also so mit aktuellen Wirtschaftsdaten, sondern, die Klimazonen verschieben sich ja nicht erheblich, und die Steine ändern sich auch nicht. Also, an den beiden Beispielen wollte ich nur veranschaulichen: Die hatten also keine so’ne hohe Verfallszeit.“ (K2)

Auch hier wieder der Hinweis, dass man sich der politischen Grenzwertigkeit der Weiterverwendung der DDR-Medien bewusst war. Das teilweise Verstecken dieses Unterrichtsmaterials in der Hoffnung, dass es eines fernen Tages niemanden mehr stören wird, wenn dieses wieder im Unterricht zum Einsatz käme, macht deutlich, wie stark die Verbundenheit mit der Vergangenheit auf diese Objekte

projiziert wird, und das, obwohl es im westdeutschen Bildungssystem ein viel umfangreicheres Angebot für den medialen Einsatz im Unterricht gegeben hat.

„Aber jetzt wurde man so zugeschossen, dass man dann ganz schön zu tun hatte, das richtige auszuwählen.“ (N1)

„Heute natürlich wiederum interessanter, weil man sich weiter umgucken kann.“ (P1)

Die mediale Vielfalt wurde aber teilweise auch als störend empfunden:

„... weil, ich hatte – das bemängle ich jetzt – ich hatte eben mit dem Lehrbuch oder den Lehrbüchern, die ich hatte, hatte ich einen roten Faden. Und damit war's dann eben nicht ganz so kompliziert.“ (W4)

Durch die Vielzahl an Auswahlmöglichkeiten ist es schwieriger, den roten Faden im methodischen Gang des Unterrichts zu finden, der logischer Weise bei der Arbeit mit einem einzelnen, alternativlosen Lehrbuch, das sich zudem noch nahezu ausschließlich am Lehrplan orientierte, gar nicht erst gesucht werden musste, weil er der unterrichtenden Lehrkraft vorgegeben wurde. Aussagen wie die o. g. bilden Ausnahmen bei den Befragungen ostdeutscher Geographielehrkräfte. Nahezu alle sehen die Möglichkeiten, auf ein umfangreiches Repertoire an für den Unterricht geeigneten Medien zurückgreifen zu können, als bereichernd und positiv an und verwenden nur vereinzelt noch Medien, die noch aus DDR-Beständen resultieren (z. B. Reliefkarten und Gesteinssammlungen) in ihrem Unterricht.

Das Festhalten an alten Mustern bzw. das selektive Anknüpfen an bewährte Verhaltensweisen sind Resultate einer Sehnsucht nach Kontinuität in einem sich verändernden Umfeld, sei es beruflicher oder auch privater Natur. Laut Benrath reicht das Spektrum der Transformation hierbei „von der *Verweigerung der Transformation* über das *Streben nach Kontinuität* bis hin zur aktiven *Revisionsbereitschaft*“ (Benrath 2005: 201, Hervorhebung im Original). Eine Verweigerungshaltung ist bei keiner der befragten Geographielehrkräfte zu erkennen. In einem Interview kam so etwas indirekt zur Sprache:

„Ich kenne eine Kollegin, die hat gesagt: ‚Ich kann nicht plötzlich eine andere Geschichte und eine andere Überzeugung unterrichten, ich kann diesen Beruf nicht mehr ausüben, ich höre jetzt auf.‘“ (N1)

Auch eine Revisionsbereitschaft trat in den Schilderungen der Geographielehrerinnen und -lehrer nicht in den Vordergrund. Vielmehr hat die lehrplanfreie Zeit ein Anknüpfen an bewährte Lehrmuster begünstigt, von denen man dann bei der Einführung der neuen Rahmenlehrpläne nur bedingt abzurücken bereit war.

Greift man die Typisierung Benraths auf – bei der sie sich auf das didaktische Handeln bezieht und zum besseren Verständnis der Einzelfälle den Fokus auch auf die berufsbio-logische Entwicklung der Lehrkräfte gelegt hat – so kommt die nach Kontinuität strebende Lehrkraft unter den Befragten am häufigsten vor.

4.4 Nach der Transformation

4.4.1 Identitätsverlust vs. neue Identität

Die oft positiven Assoziationen mit der kollektiven Gemeinschaft bzw. dem kollektiven Gemeinschaftsgefühl in der Gesellschaft der DDR wurden bereits mehrmals angesprochen. Eine weitere Ursache für die romantisierende und teilweise verklärende Rückbesinnung auf das Leben in der DDR wird in einem Identitätsverlust vieler DDR-Bürgerinnen und Bürger während und nach dem politischen Transformationsprozess gesehen (Ahbe 2006: 320 ff.). Passend ist hier die Definition, die Döbert in Bezug auf die Identität wie folgt formuliert: „Identität ist die Bezeichnung für das dauernde innere Sich-Selbst-Gleichsein, die Kontinuität des Selbsterlebens eines Individuums, die im Wesentlichen durch die dauerhafte Übernahme bestimmter sozialer Rollen und Gruppenmitgliedschaften sowie durch die gesellschaftliche Anerkennung als jemand, der die betreffenden Rollen innehat bzw. zu der betreffenden Gruppe gehört, hergestellt wird“ (Döbert 2003: 80). Die Gruppenmitgliedschaft im sozialistischen Staat DDR im großen Maßstab, in den Kollektiven in den Betrieben und in den Jugendorganisationen an den Schulen im kleinen Maßstab wurde beendet, ohne dass sich dabei ein adäquater Ersatz für eine erneute dauerhafte Positionierung einer ähnlichen sozialen Rolle fand. Der Wegfall der Kontinuität führte damit zu einem Sich-Selbst-Ungleichsein, das eine Suche und ein Streben nach dem gewohnten Ausgleich zur Folge hatte. Je nachdem wie erfolgreich diese Suche verlief, kam es zu einer identitätsstiftenden Rolle im neuen System oder eben zum zuvor erwähnten Identitätsverlust. Ähnliche Gefühle werden auch Republikflüchtlingen zugeschrieben. „Es gibt Zeugnisse von Menschen, die aus diesen oder jenen Gründen ihr sozialistisches Vaterland verlassen oder verraten haben, bedrückende Zeugnisse. Was diese, zurückgeworfen in die alte Welt, am meisten vermissen, ist die für sie selbstverständlich gewordene Solidarität, die Kameradschaft, die Geborgenheit in unserer sozialistischen Gemeinschaft“ (Neuner 1978: 124). Quellen zu diesen Zeugnissen bleibt der Autor schuldig, weshalb man ihm die Absicht unterstellen kann, die Leserinnen und Leser lediglich von ähnlichen Absichten abbringen zu wollen. Ganz von der Hand zu weisen sind die hier vorgetragenen Passagen jedoch nicht, wenn eben die gleichen Argumente in der Gegenwart bei Rückblicken ehemaliger Bürgerinnen und Bürger auf das Leben in dem verschwundenen Land wieder auftauchen. Auch wenn die wahren Hintergründe dieses sozialen Zusammenhalts

meist ausgeklammert werden, wirkt die Sehnsucht nach dem alten kollektiven Leben unter Berücksichtigung der oben ausgeführten Motivationen für die Förderung von Kollektiven durch die politischen Eliten der DDR recht befremdlich und unreflektiert. Schlehuber und Molzahn erklären das mit der Materialisierung eines Mythos, der durch Reliquien aufrechterhalten wird. „Der Mythos beginnt sich selbst zu zitieren. Da die Initiatoren meist noch dabei sind, beginnen viele dieser Geschichten mit den Worten: ‚Weißt du noch, als wir zum ersten Mal ...?‘ [...] Aber bereits jetzt beginnt der mythologische Kanon sich zu etablieren: Manche Dinge, die das Heldenhafte stören würden, werden weggelassen, Zufälle werden als Vorsehung gedeutet, Triviales wird zu Bedeutungsvollem erhöht“ (Schlehuber, Molzahn 2007: 117). Diese verklärten Erinnerungen werden wie Reliquien hochgehalten und wiederholt vorgetragen, was ihre Strahlkraft noch verstärkt. Wer kennt es nicht? Viele Alltagsbegebenheiten, die zu ihrer Zeit möglicherweise sogar als störend empfunden wurden, erscheinen im Nachhinein gefiltert als doch nicht so schlimm oder kehren sich sogar ins Gegenteil um und werden als wertvoll eingestuft. Sie werden ein Teil einer Identität, die man mit Gleichgesinnten, die an den gleichen Orten waren oder die gleichen Begebenheiten in ähnlicher Weise an anderen Orten erlebt haben, teilt. Es entsteht eine verschworene Gemeinschaft, die sich über das gemeinsam Erlebte definiert und im Extremfall jede Beschmutzung oder Wertminderung durch Außenstehende als persönliche Schmach und Beleidigung empfinden kann. Das mag auch ein Grund dafür gewesen sein, dass – wie schon zuvor erwähnt – die Reserviertheit der befragten Lehrkräfte während der Interviews nachließ, sobald klar wurde, das ihr Gegenüber auch in der DDR groß geworden war. Ebenso finden sich hier Ansätze, welche die ebenfalls bereits angesprochene so genannte Ostalgie hervorgebracht haben könnten.

4.4.2 Die Rahmenlehrpläne im geeinten Deutschland am Beispiel Brandenburgs

Bei der Betrachtung der Rahmenlehrpläne im geeinten Deutschland werden nur diejenigen berücksichtigt, welche für den Unterricht der für diese Arbeit befragten Geographielehrerinnen und -lehrer relevant gewesen sind bzw. noch immer relevant sind. Da das föderale Prinzip in Deutschland die Bildungshoheit den einzelnen Bundesländern zuspricht, existieren für jedes Bundesland unterschiedliche Rahmenlehrpläne, deren einzelne Analysen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden. Daher wird eine Einschränkung auf die Pläne des Bundeslandes Brandenburg vorgenommen, da die Befragten nach der Angliederung der DDR an die BRD nahezu allesamt mit vereinzelt Ausnahmen an Schulen des Landes Brandenburg tätig waren bzw. noch immer tätig sind. Mit Beginn des Schuljahres 2017/2018 traten neue Rahmenlehrpläne für die Grundschule und die Sekundarstufe I in Kraft. Zum Zeitpunkt der Befragung der in dieser Arbeit zitierten

Geographielehrkräfte spielten diese Rahmenlehrpläne jedoch noch keine Rolle, so dass sich sämtliche Aussagen auf die Rahmenlehrpläne beziehen, die in den Zeiträumen davor gegolten haben.

Bei der Betrachtung der letzten Rahmenlehrpläne für das Fach Geographie in der Primarstufe, Sek I und Sek II, die zum Zeitpunkt der Befragungen galten, wird deutlich, dass sie sich in ihrer Grobstruktur glichen. Allgemeine Grundsätze zu Erziehung und Bildung leiten die Rahmenlehrpläne ein. Es schließen sich Erläuterungen an, die Auskunft geben, inwieweit der Geographieunterricht einen Beitrag zum Kompetenzerwerb und zur Erziehung der Heranwachsenden leistet. Dieser Beitrag wird dann anhand von Formulierungen zu Bildungsstandards sowie der Vorstellung der Unterrichtsthemen und Inhalte der jeweiligen Jahrgangsstufen untermauert (MBS 2004, 2008, 2011).

„Die Lernenden erweitern ihre demokratischen und interkulturellen Kompetenzen, entwickeln Urteils- und Entscheidungsfähigkeit und lernen, ihre schulische und außerschulische Lebenswelt in Übereinstimmung mit den demokratischen Werten unserer Verfassung aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten.“ (MBS 2008: 7). Dieser Auszug aus den Grundsätzen zur Bildung und Erziehung in der Sekundarstufe I macht deutlich, dass der Geographieunterricht weiterhin an politischer Bildung beteiligt ist, was Budke, Kuckuck und Wienecke auch für den gesamtdeutschen Geographieunterricht belegten (Budke et al. 2016a: 49 ff.). Das spiegelt sich auch in der gymnasialen Oberstufe wieder, in der die Schülerinnen und Schüler insgesamt vier große Themenfelder bearbeiten sollen, die allesamt mit ökonomischen und gesellschaftspolitischen Inhalten gefüllt sind. Im Themenfeld „Europa – Raumstrukturen im Wandel“ sollen u. a. die „Zusammenarbeit in der Europäischen Union“ (MBS 2011: 18) und „Europa im Prozess der Globalisierung“ (ebd.) genauer betrachtet werden. Der Kompetenzerwerb bei der Bearbeitung dieses Themenfeldes bezieht u. a. die Erörterung von Chancen und Problemen des europäischen Integrationsprozesses sowie die Problematisierung und Beurteilung räumlicher Veränderungen am Beispiel der EU mit ein, ebenso wie die Analyse und Bewertung der Ursachen und Auswirkungen von Globalisierungsprozessen anhand von Beispielen (MBS 2011). Einige Seiten vorher, im Themenfeld „Siedlungsentwicklung und Raumplanung“ (ebd.: 17) fordert der Rahmenlehrplan die Lernenden auf, Raumnutzungskonflikte zu erörtern und dadurch Erkenntnisse zu erlangen, um „verantwortungsvoll an der Gestaltung des gegenwärtigen und zukünftigen Lebensraumes teilnehmen“ (ebd.) zu können. Bei den fachbezogenen Kompetenzen wie Raumanalyse, Raumorientierung, Raumbewertung, Raumverständnis und Raumbewusstsein können sicherlich physisch-geographische bzw. naturwissenschaftliche Inhalte einfließen, werden jedoch nicht explizit erwähnt (MBS 2011). Auf den geringen Anteil physisch-geographischer Inhalte im Vergleich zum Geographieunterricht in der DDR wurde auch von einer weiteren Lehrkraft hingewiesen:

„... aber diese physische Geographie, diese wissenschaftlichen Grundlagen: Klima, Boden, usw. das wurde schon richtig in der neunten Klasse abgehandelt. Also da wurde wesentlich mehr gemacht als heute. Das fällt heute fast unter den Tisch, erst ab Klasse 11.“ (D1)

Diese Aussage wurde im Rahmen eines Vergleichs der Lehrpläne der DDR mit denen der zum Zeitpunkt des Interviews geltenden getätigt. Es besteht ein Widerspruch zu dieser Aussage, wenn man sich die zuvor ausgeführten Schilderungen zu den Rahmenlehrplaninhalten der gymnasialen Oberstufe ansieht. Die von der Lehrkraft angesprochene Klassenstufe 11 ist in diesem Lehrplan nicht enthalten. Grundsätzlich gilt im Land Brandenburg der Abiturabschluss nach zwölf Schuljahren. Es besteht jedoch an den Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe die Möglichkeit, das Abitur nach 13 Schuljahren abzulegen, wie es zuvor in Brandenburg lange Zeit der Fall gewesen war. Der o. g. Lehrplan beginnt dann erst mit der Jahrgangsstufe 12, und die 11. Jahrgangsstufe gilt dabei als Qualifikationsphase (LISUM 2007). In dem Fall wird die 11. Jahrgangsstufe mit schulinternen Curricula gefüllt, die sich auf Hinweise zum Unterricht in der Jahrgangsstufe 11 beziehen können, die vom Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) herausgegeben wurden. Hier finden sich die von der Lehrkraft genannten physisch-geographischen Inhalte in Form des Themenfeldes „Geosphäre/Landschaftssphäre“ (LISUM 2007: 8 f.), welches die „Herausbildung und Gliederung der Landschaftssphäre“ (ebd.) mit begrifflichen Grundlagen der Landschaft, die „allgemeine atmosphärische Zirkulation“ (ebd.), „Landschaftszonen der Erde und ihre Nutzung“ (ebd.) und andere physisch-geographische Schwerpunkte enthält.

Anders sieht der Anteil physisch-geographischer Inhalte in der Sekundarstufe I aus. In der Doppeljahrgangsstufe 7/8 finden sich beispielsweise Themen wie „Asien – Extreme des Naturraums“ (MBS 2008: 19), die Inhalte wie Plattentektonik, Gebirgsbildung, Erdbeben, Vulkanismus und die Entstehung des Monsuns behandeln, zudem gilt für den Kompetenzerwerb: „Grundlegende Arbeitstechniken wie z. B. Kartenauswertung, Lagebeziehungen, Erstellen und Auswerten von Diagrammen, Tabellen, Begriffsnetzen sind immanenter Bestandteil kompetenzorientierten Unterrichts in allen Doppeljahrgangsstufen und sollen mit zunehmendem Anspruchsniveau angewandt werden“ (ebd.: 18). Hier findet sich bei der Kartenauswertung ein Anknüpfungspunkt für die topografische Arbeit, die von vielen der befragten Geographielehrkräfte thematisiert und deren Dezi- mierung innerhalb des Fachs bemängelt wird.

Wie schon zu lesen war, empfanden einige der befragten Geographielehrkräfte, dass es weiterhin eine ideologische Ausrichtung nach den politischen Umbrüchen gegeben habe, mit der sich im Geographieunterricht auseinandergesetzt werden musste. Interessant ist dabei auch die Feststellung von Schulz, der bei der Suche nach offensichtlichen und unterschweligen neoliberalen Tendenzen in den bis 2017 geltenden Brandenburger Rahmenlehrplänen auf eine suggestive Ausrich-

tung einiger Inhalte gestoßen ist. So sollen die Schülerinnen und Schüler in der Doppeljahrgangsstufe 9 und 10 zum Themenfeld Nord- und Südamerika „die Wirtschaftskraft der USA anhand geeigneter Daten (z. B. Handelsströme, Handelsvolumina, Pro-Kopf-Einkommen)“ belegen (MBS 2008 zit. in Schulz 2017: 86). Sehr richtig und mit ironischem Unterton schreibt Schulz: „Es ist interessant, dass die Lernenden, anders als zuvor, nicht mehr zu einer eigenständigen Beurteilung angehalten werden, sondern ein vorgegebenes Ergebnis beweisen müssen, indem geeignete Daten herangezogen werden, mit denen das vorgeschriebene Ergebnis untermauert und legitimiert werden kann“ (ebd.). Mit „anders als zuvor“ beruft sich Schulz auf die zuvor seiner Betrachtung unterzogenen Themenfelder und nicht etwa auf die Gestaltung der Lehrplaninhalte in der DDR. Die Vorgehensweise in diesem Beispiel gleicht aber sehr der suggestiven Zielformulierung, wie sie in den DDR-Lehrplänen und in den Aufgabenstellungen der entsprechenden Lehrbücher zu finden war. Allerdings stellt dies eine Ausnahme dar, weshalb hier auch explizit Schulz' Interesse geweckt wurde. Das Beispiel zeigt aber, dass es im Bildungssektor bis heute in der Tat vorgefertigte Sichtweisen auf gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Aspekte gibt (vgl. hierzu auch Pott 2008: 34 ff.).

4.4.3 Was war, bleibt?

„Ich sage mal so: Es ist ja – genau wie es hier in der Sek I auch ist – es wird ja regional vorgegangen und diesen Ansatz hatte man zu DDR-Zeiten auch.“ (P1)

In vorherigen Kapiteln ist ja vermehrt angesprochen worden, dass viele der für diese Arbeit befragten Geographielehrkräfte der Ansicht sind, dass sich der Unterricht in der Transformationsphase und auch danach nicht wesentlich in einer anderen Struktur gestaltete als zu der Zeit, als noch zwei deutsche Staaten mit gegensätzlichen Wirtschaftssystemen nebeneinander existierten. Auch das oben aufgeführte Zitat zeugt von einer solchen Sichtweise. Aber ist es denn wirklich so einfach, in einem neuen System mit den Werkzeugen eines alten Systems erfolgreiche Produkte anzufertigen, die sich verwenden lassen, um den jungen Mitgliedern des Systems einen Weg zum Bestehen in demselben zu ermöglichen? Sind die Rahmenlehrpläne so wenig different, dass sie keine neue Vorgehensweise erfordern, die angeführten Inhalte und Kompetenzen zu vermitteln bzw. anzuregen? Dann könnten doch heute noch sozialistische Persönlichkeiten geformt und ausgebildet oder zumindest ansatzweise die Ansprüche an die Heranwachsenden in ähnlichen Vorgaben angestrebt werden. So ganz ist diese Vermutung nicht von der Hand zu weisen, machen einige der befragten Lehrkräfte doch deutlich, dass sie sehr wohl nicht alle Eigenschaften, die auch an sozialistische Persönlichkeiten gestellt wurden, bereit sind unter den Teppich zu kehren:

„Dazu gehört ja sicher auch Deutsch, Mathe, Englisch. Das sind die wichtigsten Fächer aber ein bisschen schwingt da immer noch mit rein von früher, die allseitig gebildete Persönlichkeit. Und dazu gehört, denke ich mal, auch Geographie ganz stark sowie Geschichte.“ (M1)

„Also dieses Kollektive, was ja heute ein bisschen in Verruf geraten ist, aber dieser Umgang miteinander, der war einfach herzlich und warm. Auch Lehrer-Eltern, Lehrer-Schüler, man kannte jeden auch viel, viel besser und das ist aus meiner Sicht wichtig. Und da jetzt auch mehrere, viele Ausländer mittlerweile bei uns in der Schule sind, spielt es ja auch wieder eine größere Rolle, diese Integration. Und das bewahrt man sich, glaube ich.“ (N1)

Die erste Aussage zeigt, dass die Lehrkraft – sicherlich auch angeregt durch das Interview – Parallelen zu den Ambitionen des DDR-Bildungssystems, junge (sozialistische) Persönlichkeiten auszubilden, und dem heutigen Anspruch des Bildungssystems erkennen kann. Betrachtet man die zweite Aussage einer anderen Lehrkraft ist möglicherweise eine nachhaltige Errungenschaft der Jugendorganisationen zu erkennen, denen es ja oblag, die Freizeitgestaltung in den Schulen der DDR zu gestalten und deren vielfältiges Angebot nicht nur aus parteipolitischen Veranstaltungen bestand.

„Äh, und ansonsten hatte ich, äh, immer einen sehr intensiven Umgang mit meinen Schülern. Wir haben, das war auch eigentlich organisiert und vorgegeben. Ich habe sehr viel mehr als heute im Freizeitbereich der Schüler mit ihnen unternommen.“ (K2)

Aus der Aussage lässt sich nicht ableiten, ob es eine positive oder negative Wertung der hier dargestellten Erinnerungen gibt. Fakt ist, dass die Lehrkräfte auch an der Freizeit der Schülerinnen und Schüler teilhatten und das von staatlicher Seite organisiert und vorgegeben wurde. Das wurde durch Ferienspiele im Hort, an denen die Lehrerinnen und Lehrer auch teilnehmen mussten, sogar noch auf die schulfreie Zeit ausgedehnt. So wuchsen Lehrende und Lernende zu einem Kollektiv zusammen, das sich nicht nur auf den gemeinsamen Unterricht berief, sondern auch außerschulisch – was einer ganz anderen Umgangsebene entsprechen haben mag – in Kontakt kam. Während des Wechsels vom Schulsystem der DDR hin zum westdeutschen Schulsystem, mit dem die Auflösung der Jugendorganisationen einherging, wurde dieses Zusammenwirken unterbrochen. Ebenso erging es den kulturellen, wissenschaftlichen und sportlichen Aktivitäten, die beim Zurechtstutzen der schulischen Struktur unter den Tisch fielen (Wenzel 1994: 212). Später mag es umso schwieriger gewesen sein, die Lehrerinnen und Lehrer wieder für die Gestaltung eines außerunterrichtlichen Schullebens zu

begeistern und sich intensiver auf die Schülerinnen und Schüler einzulassen und sich für sie zu engagieren.

„Na ja, diese positiven Sachen waren eben der Erziehungseffekt. Dieses Miteinander, diese angenehme Variante, also irgendwie dieses Menschliche.“ (N1)

Seltsam ist dabei, dass hier kaum der Hinweis oder die Berufung auf die staatliche Kontrollfunktion solcher Veranstaltungen zur Sprache kommt. Lediglich im vorangegangenen Zitat der gleichen Lehrkraft, klingt eine negative Sichtweise durch das Wort ‚Verruf‘ an, was aber mehr als allgemeiner Standpunkt der gegenwärtigen politischen Kultur und nicht als ein eigener Standpunkt betrachtet werden sollte. Es mag dem unterschiedlichen Kontext innerhalb der Interviews geschuldet sein, da sich die Frage darauf bezog, was sich die Lehrkräfte in ihrer heutigen Tätigkeit aus ihrer Zeit an den DDR-Schulen zurückwünschen bzw. was sie vermissen würden.

Bei anderen zuvor gestellten Fragen nach den Aufgaben der Klassenleiterinnen und -leiter oder den Kontrollmöglichkeiten von staatlicher Seite wurden die Nachmittagsveranstaltungen und Hausbesuche oft eher als Möglichkeiten angesehen die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Elternhaus auch nach der Schule ideologisch auf Linie zu halten, und somit eher negativ betont.

Es tauchen auch Antworten auf, die sich unter der Überschrift „Früher war alles besser“ zusammentragen lassen, wenn bspw. vom größeren Zusammenhalt die Rede ist:

„Also Kooperationsbeziehung, also dass Schüler sich untereinander helfen. Also diese humanistischen Grundideen waren früher noch stärker ausgeprägt.“ (W3)

Dabei muss dieser Aussage nicht Ostalgie unterstellt werden, denn mit Sicherheit würden viele Lehrkräfte aus dem Westen über die Zeit vor der Systemtransformation das Gleiche behaupten. Der Fokus der befragten Lehrkraft auf humanistische Grundideen ist schon deshalb nachvollziehbar, weil die – wie bereits erwähnt – sogar in der Verfassung der DDR verankert waren. Es muss aber die Behauptung, dass diese früher – also zu DDR-Zeiten – stärker ausgeprägt gewesen sein sollen bzw. auch die Motivation dahinter, hinterfragt werden. Zum einen wurden mögliche Motive für die gegenseitige Hilfsbereitschaft in der DDR schon im Kapitel 3.3.1 angesprochen, und zum anderen kommt die gegenwärtige Diskussion, ob man die DDR als eine Diktatur bezeichnen kann oder nicht (Holtmann 2010, Roellecke 2009, Veen 2014), nicht aufgrund eines erhöhten Vorkommens humanistischer Ideen in diesem sozialistischen Staat zustande.

Dass nichts blieb, wie es war, macht aus Sicht der befragten Geographielehrkräfte der Rückgang physisch-geographischer Inhalte im heutigen Geographieunterricht

entschieden deutlich. Stehen aktuell didaktische Prinzipien wie Problemorientierung oder vernetzendes Denken im Fokus geographischen Unterrichtens (DGfG 2020: 12), waren es genau diese Themen, welche das Fach in der DDR stark ideologisierten und die Lehrenden in Wissenskonflikte bringen konnten oder in die Auseinandersetzung mit Widersprüchen zu den eigenen Überzeugungen zwangen. Zudem machten viele der Befragten deutlich, dass sie ihr Fach als ein naturwissenschaftliches verstanden, was die Geographie mit ihrer aktuell sehr stark ausgeprägten gesellschaftswissenschaftlichen Ausrichtung (DGfG 2020, MBS 2017) an der Schule definitiv nicht mehr ist. Interessant ist in diesem Zusammenhang aber, dass das Fach bis heute bspw. an der Universität Potsdam in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät angesiedelt ist.

Dieser Verlust des Charakters als Naturwissenschaft ist offenbar ein wesentlicher Einschnitt, der es den befragten Geographielehrerinnen und -lehrern schwerer macht(e), weiterhin so zu unterrichten, wie sie es gewohnt waren.

„Die haben dann auch versucht – aber wie gesagt, was willst du denn mit der einen Stunde alles machen? – viel physische Geographie ist dann auch nicht.“ (W3)

„Also Grundwissen, Standards, was man eigentlich wissen muss, bestimmte Zusammenhänge, Gesetzmäßigkeiten verstehen, die geraten manchmal zu kurz, die kommen zu kurz. Atmosphärische Zirkulation zum Beispiel.“ (K2)

Das mag vielen Lehrkräften schon deshalb negativ aufgestoßen sein, weil es gerade die physische Geographie war, an die es sich problemlos anknüpfen ließ, ohne den bisherigen Umgang mit den Themen im Unterricht zumindest inhaltlich hinterfragen zu müssen. Das bedeutete eine enorme Zeitersparnis, die es den Lehrerinnen und Lehrern erlaubte, sich noch während der Transformationsphase mehr den anderen Veränderungen und Anforderungen um sie herum zu widmen. Es gab außerdem – anders als bei den humangeographischen Inhalten – keine Notwendigkeit, diese Themen auszutauschen oder wie die Lehrbücher oder andere DDR-Medien aus dem Unterricht zu entfernen, so dass es grundsätzlich möglich war bzw. bis in die Gegenwart ist, innerhalb der vorgegebenen 45 Minuten eine ähnlich strukturierte Stunde zu einem physisch-geographischen Thema zu präsentieren, wie sie auch an den Schulen in der DDR unterrichtet wurde. Die beiden folgenden Zitate lassen eine solche Vermutung zu.

„Na ja, ich habe es ihnen ja gesagt. Das war für uns eigentlich ein Rettungsanker, der den Umfang an Inhalt auch oder ... wir wollen den Kindern ja auch eine solide Ausbildung geben.“ (M1)

„Also Eiszeit oder solche Dinge konnten wir wirklich viel ausführlicher erklären als heute. Das ist schade, dass wir die Stunde heute nicht mehr haben, weil ja auch gerade die physisch-geographischen Zusammenhänge ja doch – ich sage mal so – in beiden Systemen gleich sind. Physische Geographie ist immer irgendwo gleich. Da verändert sich nix.“ (P1)

Hier klingt die Enttäuschung darüber an, dass dem Fach Geographie ein Rückzug aus seiner naturwissenschaftlichen Rolle auferlegt wurde. Dabei spielte die Annahme, dass das Fach in der DDR einen physisch-geographischen Schwerpunkt hatte, sicherlich eine nicht unwesentliche Rolle.

„Das waren vor allen Dingen, aus meiner auch jetzigen Reflexion, im Fach Erdkunde die physisch-geographischen Aspekte, die 'ne besondere Rolle spielten. Also von der Klasse 5 bis zur Klasse 9, und in der 11. Die Ausnahme war die Klasse 10, wo also sehr viel die sozialistische Wirtschaft in der DDR, die einzelnen Bereiche dort, thematisiert wurden.“ (K2)

Doch eben diese Annahme, dass die physische Geographie mehr Anteile am Geographieunterricht in der DDR hatte als humangeographische Themen, trägt. So hat ein Auszählen der Lehrbuchseiten des Geographieschulbuches der Klasse 6, herausgegeben von Marcinek-Künzel et al. 1985, ergeben, dass sich 70 Lehrbuchseiten mit physischer Geographie befassen. Die Seiten, auf denen sich Inhalte mit humangeographischer Ausrichtung finden lassen, umfassen dagegen eine Gesamtzahl von 104. Bei insgesamt 166 Lehrbuchseiten entfallen demnach also etwa 62 % der Inhalte auf die meist ideologisch ausgerichtete Humangeographie mit gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Themen. Denen stehen 42 % physisch-geographische Themen gegenüber. Dass die Summe dieser Prozentzahlen über 100 liegt, ist darin begründet, dass einige Seiten sowohl physisch-geographische als auch humangeographische Themen enthalten und daher doppelt in der Zählung berücksichtigt wurden. Diese Verteilung steht stellvertretend für den gesamten Geographieunterricht von der 5. bis zur 11. Klasse, wie Budke belegt: „Bei 1115 Seiten, die sich in den Schulbüchern für die Klassen [...] einem der beiden Themenbereiche zuordnen lassen, entfallen 4455 Seiten (40 %) auf die Physische Geographie und 669,5 Seiten (60 %) auf die Ökonomische Geographie.“ (Budke 2010: 152). Seltsamerweise wird dieses Übergewicht der Humangeographie von keiner der befragten Lehrkräfte erwähnt. Wie an mehreren Stellen in dieser Arbeit bereits zu lesen war, lag nach Aussagen vieler der Fokus des DDR-Geographieunterrichts sogar auf den physisch-geographischen Inhalten. Neben bereits genannten Gründen (u. a. Kap. 4.3.2) kann ein weiterer Grund für dieses verzerrte Bild der Befragten in Bezug auf den Anteil der physischen Geographie im Geographieunterricht in der DDR auch in einem offenbar sehr ausgeprägten Anteil an topografischen Lehr- und Lernmethoden liegen.

„Stumme Karten waren darin sehr viele, das war für mich auch sehr wichtig, da konnte man nämlich seine Lagebeziehungen dann anwenden.“ (L1)

Lagebeziehungen spielen auch heute noch eine wichtige Rolle im Geographieunterricht (Wardenga 2002: 197 ff.), auch wenn der Umgang mit diesen Lagebeziehungen einem anderen didaktischen Ansatz folgt als es der topographische der oben zitierten Lehrkraft tut. Die topographische Arbeit erlaubte es den Lehrerinnen und Lehrern jedoch auch, wirtschaftsgeographische Inhalte nahezu ideologiefrei in die Unterrichtsstunden zu integrieren. Bis heute gehört die topographische Kartenarbeit zu den am meisten genannten Erinnerungen ehemaliger Schülerinnen und Schüler an ihren Geographieunterricht an den POS und EOS in der DDR (Budke 2010: 299 ff.). Die Lage der Bodenschätze und Industriestandorte ist ihnen bis heute geläufig, und noch immer verbinden sie diese Assoziationen, wenn sie bestimmte Ortsnamen oder Regionen hören. Das wurde bereits schon im Kapitel 3.3.4 angesprochen und deckt sich mit den Eindrücken, welche eine der befragten Geographielehrkräfte in Bezug auf eine erfolgreiche Vermittlung topographischer Kenntnisse bei ihren ehemaligen Schülerinnen und Schülern hat.

„Die (Schüler und Schülerinnen in der DDR – Anm. d. Verf.) wussten, wo der Schwarzwald ist und die wussten, wo das und das ist. Aber wenn ich die (Schülerinnen und Schüler aus dem Westen – Anm. d. Verf.) gefragt habe, wussten sie es nicht. Das ist auch heute noch zu spüren, wie in der BRD unterrichtet wurde. Da war die Grenze und dahinter war Niemandsland. Also wenn jetzt jemand aus Greifswald kam und hat sich mit jemandem aus den alten Bundesländern getroffen, nach der Wende: Greifswald? Also wie Schwarzwald haben die das betrachtet. Ich fahre in den Schwarzwald – und du fährst jetzt in den Greifswald. So haben die das gesehen. Aber wenn ich heute einen Schüler frage: Jangtsekiang? Ach, hatte ich doch in 7, weiß ich doch jetzt nicht mehr.“ (P1)

Hier bekommt das aktuelle westdeutsche Bildungssystem, das keinen topographischen Merkstoff mehr in dem Umfang vorsieht, eine gehörige Portion Kritik ab, die sich auf mangelndes Wissen in Bezug auf die Fähigkeiten der räumlichen Orientierung der Schülerinnen und Schüler bezieht, die gegenwärtig in Geographie unterrichtet werden.

„Dann kommste mit der Topographie und dann geht’s wieder (lacht): Na ja, ist so, was willst du machen? Ich habe in Geographie die anderen Sachen gern gemacht aber mit der ökonomischen Geographie hatte ich meine Probleme. Ich weiß nicht, ob es eher unbewusst war. War halt langweilig. Wobei, wenn ich heute die Siedlungsgeographie, die die Kinder im Gymnasium machen, sehe, finde ich die auch nicht so interessant, aber na ja – wird gemacht.“ (M1)

Hier zeigt sich deutlich, wie die Topographie als Zufluchtsthema gewählt wurde und anscheinend auch noch immer gewählt wird, um einem Übergewicht unliebsamer Themen auszuweichen bzw. die Langweile, welche diese Inhalte im Fachunterricht offenbar mit sich brachten, aufzufangen.

Eine andere Lehrkraft macht deutlich, dass sie auch heute noch humangeographischen Themen nicht viel abgewinnen kann und weiterhin dem physisch-geographischen Teil den Vorzug gibt:

„Physische. Immer physische. Ökonomische ist nicht mein Ding. (lacht) [...] Also ich mache es auch, aber ich finde, dass sie überhand hat – auch momentan und das ist eigentlich schade. Also wenn wir Schwerpunkte wählen können im Rahmenplan, dann wähle ich eigentlich immer die physische Richtung.“ (N1)

Es hat den Anschein, dass die befragten Geographielehrkräfte eine Gewichtsverlagerung hin zu physisch-geographischen Themen im Geographieunterricht in der DDR nur deshalb wahrnehmen bzw. erinnern, weil sie diesen Themenbereich aufgrund seiner Unbedarftheit in Bezug auf die ideologische Erziehung möglicherweise in ihren Unterrichtsstunden – auch unter Einbeziehung topographischer Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern – ausgedehnt haben. Das kann auch eine Grundlage für die Enttäuschung sein, es jetzt verstärkt mit gesellschaftswissenschaftlichen Themen zu tun zu haben, und dabei naturwissenschaftliche Aspekte in den Hintergrund rücken zu müssen. Das führt soweit, dass einige der Lehrkräfte das Ende des Faches in der Zukunft vermuten:

„Mein persönlicher Blick hat sich dahin verändert, dass man das Fach immer mehr in den Hintergrund drängen möchte, seitdem wir jetzt sag ich mal in den gesellschaftlichen Bereich übersiedelt wurden, sag ich jetzt mal, und da also unsere Befürchtungen bestehen, dass man das immer weiter verdrängen möchte.“ (W1)

Auch hier wird der Bezug auf physisch-geographische Themen deutlich, denn die humangeographischen Themen sind ja nach wie vor im Fach präsent, was demnach seinem gesellschaftswissenschaftlichem Anspruch gerecht wird. Die geäußerte Vermutung kann unter diesen Umständen nur in Bezug auf eine mögliche Fusion des Faches mit anderen gesellschaftswissenschaftlichen Schulfächern gedeutet werden, die, wie bereits erwähnt, im Primarstufenbereich in Berlin und Brandenburg schon Tatsache ist. Zudem weisen die neuen Rahmenlehrpläne der drei betroffenen Fächer, Geschichte, Politische Bildung und Geographie, in der Sekundarstufe I auch schon mehrere Parallelen bei den Themenbereichen auf (MBS 2017a, 2017b, 2017c), so dass eine Zusammenlegung auch hier in Zukunft möglich erscheint.

Dabei war die politische Verknüpfung des Faches Geographie auch in der DDR ganz deutlich gegeben, wie unzählige Ausführungen in dieser Arbeit bereits deutlich machten und wie es auch von Tenorth nochmals explizit zur Sprache gebracht wird, wenn er schreibt, dass die „Übertragung der Freund-Feind-Unterscheidung als eine klassische politische Schematisierung der Welt [...] deshalb auch ganz eindeutig den Prozeß der Politisierung der Bildungsarbeit in der DDR auch im Fach Geographie (Tenorth 1996: 71) belege. Ungeachtet der einseitigen, parteiischen Auslegung waren auch geschichtliche Hintergründe aus dem Fach in der DDR nicht wegzudenken, was jedoch nicht immer allen Lehrenden bewusst war, wie die folgende Aussage zeigt.

„Also müsste man noch geschichtliche Hintergründe wissen – das musste man damals in der Geographie ganz genauso, aber das habe ich damals nicht so gesehen.“ (P1)

Was blieb denn nun aber vom Geographieunterricht in der DDR erhalten? Zum einen das angesprochene Verständnis einer nicht unerheblichen Anzahl ehemaliger Geographielehrerinnen und -lehrer der DDR bezüglich der Ansiedlung der Geographie bei den naturwissenschaftlichen Schulfächern. Zumindest möchte es ein Großteil der Befragten wieder in diesem Fachbereich sehen. Fraglos strebt es keiner der hier Befragten an, noch sozialistische Persönlichkeiten heranzuziehen. Wie die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, war dies offenbar auch während der Lehrtätigkeit der Befragten an den DDR-Schulen nicht über das vorgegebene Maß hinaus der Fall, wobei sich dieses Maß auf die Vorgaben von Lehrplan, Schulbuch und Unterrichtshilfen stützte. Dennoch ist es den hier zu Wort gekommenen Lehrerinnen und Lehrern wichtig, selbständig denkende Individuen für deren erfolgreiche Teilnahme in und an der Gesellschaft auszubilden. Dieses Anliegen deckt sich weitgehend auch mit dem Anspruch, der an die allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeit gerichtet wurde. Aber ein sehr gewichtiger Unterschied ist natürlich schnell zu finden.

„Die Schüler dazu zu befähigen, bestimmte geographische Prozesse, Ereignisse, ökonomische Situationen, bestimmte Länder, Kulturen und Bräuche aus verschiedenen Blickwinkeln zu sehen, das ist der entscheidende Unterschied. Man ist nicht mehr gezwungen, eine Wahrheit angeblich zu verbreiten, sondern man erzieht die Schüler so, erzieht und bildet sie dazu, in der Lage zu sein, eigene Urteile herstellen zu können. Eigene Wertmaßstäbe zu finden. Natürlich auf der Basis von Wissen.“ (F1)

Die Ergebnisse stehen nicht vorher schon fest, sondern die Schülerinnen und Schüler werden zu selbstständigem Denken angeregt, was ja – wie in Kapitel 3.1 ausgeführt – auch noch kurz vor dem Ende der DDR in der APW diskutiert und

vom Bildungsministerium nicht gutgeheißen wurde, da es aus dessen Sicht nur die Abschwächung der ideologischen Erziehung zur Folge haben konnte. Das wiederum hätte die Identifikation der nachwachsenden Generation mit der DDR zum Negativen verändert. Außerdem hätte dies der Seins- und Werteautonomie widersprochen, nach der „das Individuum in der kommunistischen Ideologie ein unselbständiger Teil im sozialen Kosmos“ (Bachmann 1993: 22) sei. Aber inwieweit ist ein Ausstrahlen der DDR-Bildung, welche die befragten Lehrkräfte erhalten haben, bei der heutigen Zielorientierung im Geographieunterricht noch enthalten?

„Also mit einem Kollegen aus NRW, wie gesagt, und eben mit zwei anderen Kollegen hier aus Brandenburg. Wir waren uns relativ schnell über bestimmte Dinge einig. Also ich will sagen: der Fachgedanke ist ziemlich gleich. Also wenn sie es gesehen haben, dann höchstens an den Methoden oder an dem Umgang mit den Kindern. Dass sie das daran vielleicht gesehen haben – dass es da vielleicht ein bisschen Abstand, ich denke mal, dass der Abstand zwischen Lehrer und Schüler vielleicht im Westen größer ist?“ (W3)

Die Aussage einer befragten Lehrkraft spricht den Kolleginnen und Kollegen in den alten Bundesländern eine gleiche Sichtweise auf das Fach Geographie zu. Zumindest im Partnerland Nordrhein-Westfalen muss demnach das naturwissenschaftliche Konstrukt des Faches Bestand gehabt haben, wenn es so schnell zu einem Konsens zwischen den Lehrkräften kommen konnte, obwohl sie in zwei unterschiedlichen Staaten bzw. Systemen unterrichtet hatten. Die Aussage bezieht sich auf die ersten Kontakte, die noch während der Systemtransformation mit Kolleginnen und Kollegen in den alten Bundesländern geknüpft wurden. Interessanter aber sind die Hinweise auf den unterschiedlichen Umgang der Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern. Hier scheint es offenbar sichtbare Unterschiede zu geben, welche sich in der didaktisch-methodischen Struktur des Unterrichts und in der Zuwendung der Lehrkräfte zu ihren Klassen zeigen.

Die Wahrnehmung solcher Unterschiede ist kein Einzelfall, wie weitere Aussagen verdeutlichen:

„Aber es gab eben auch Lehrer, die hatten dann Feierabend, hatten keine Zeit für Schüler usw. – und die waren eben irgendwo oben und da unten war der Schüler und dazwischen gab es ein großes Loch und davon kenne ich leider viele, die in den alten Bundesländern so unterrichtet haben.“ (P1)

„Aber die sind aus den alten Bundesländern. Die kommen nicht mit dem Stil klar. Die müssen erst mal leisten und ich hake ab – Wenn ihr das nicht habt: 6! Und ich frage vielleicht noch mal nach, warum hast du denn nicht? Warum ging es denn nicht? Und die, die so alt sind, wie ich und so lange unterrichtet haben – das geht auch nicht mehr raus – die haben einfach noch ein Gespür dafür: Der kann heute nicht.“ (P1)

Den Westkolleginnen und -kollegen wird eine Leistungsorientierung unterstellt, die sich nicht auf Empathie stützt, sondern eben nur das Ergebnis der erbrachten Leistungen der Lernenden in den Fokus stellt. Die persönlichen Hintergründe für mögliche Leistungsschwächen der Schülerinnen und Schüler werden von den Lehrkräften mit DDR-Sozialisation anscheinend mehr berücksichtigt. Hier tritt wieder das oft mit der DDR-Gesellschaft verbundene engere Miteinander in den Vordergrund. Gleichzeitig wird aber auch eine Altersgrenze gesetzt, wenn auch nicht genau definiert wird, ab welchem Alter dieses angesprochene Gespür den jüngeren Kolleginnen und Kollegen nicht mehr innewohnt. Fakt ist, dass sich in Bezug auf den persönlichen Umgang mit den Lernenden von einer Vielzahl der befragten Geographielehrkräfte auf den ostdeutschen Hintergrund und das Unterrichten an den DDR-Schulen berufen wird, um intensivere Auseinandersetzungen mit Problemen der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Westkolleginnen und -kollegen zu begründen.

„Aber so dieses Arbeiten mit dem Schüler, jeden einzelnen Schüler sehen, das war also ganz, ganz hoch angesetzt. Also wir sollten immer alle integrieren und mitziehen.“ (N1)

„Und es war dieses Persönlich-sich-kümmern um einen Schüler mehr ausgeprägt. Heute will man das ja gar nicht mehr. Wenn ich heute zu den Eltern sagen würde: ‚Ich würde ihnen nicht empfehlen, dass ihr Kind auf dem Gymnasium bleibt‘, dann fühlen die sich persönlich angegriffen.“ (N1)

Speziell die letzte Aussage hebt hervor, dass die Fürsorge für die Schülerinnen und Schüler offensichtlich nicht mehr den Anforderungen der gegenwärtigen Gesellschaft entspricht und deshalb die Generation der Lehrkräfte, die noch an den DDR-Schulen tätig war, augenscheinlich die letzte ist, die sich noch mit den zuvor beschriebenen Ansprüchen auseinandersetzt bzw. diese in ihren Berufsalltag einfließen lässt. Als nicht mehr zeitgemäß angesehen wird dieser Umgang mit den Lernenden aber nicht von allen.

„Den Umgang mit Drogen, das hat zwar weniger was mit Erdkundeunterricht zu tun, aber insgesamt, allgemein mit dem Unterricht. Das sind Dinge, die natürlich durch die Freizügigkeit entstehen, und äh, da meine ich, das ist jetzt die Aufgabe des Lehrers, da eben den Schülern so einen Blickwinkel zu geben, diese Situation zu sehen, um für sich zu entscheiden, was richtig ist und was falsch ist. [...] Und das ist so unwahrscheinlich schön, dass man diese Möglichkeit hat, dass man auch praktisch für die Schüler so eine Art Wegbereiter sein kann, bestimmte Lebensideale, bestimmte Einstellungen zu entwickeln.“ (F1)

Wir sehen hier einen ambivalenten Umgang mit dem Erbe der Ausbildung zum Lehrer bzw. zu einer Lehrerin in der DDR. Gleichzeitig kann anhand der Aussagen der befragten Geographielehrkräfte aber keine Zerrissenheit konstatiert werden, die sich in der Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie hätte zeigen können. Keine(r) der Befragten hat sich negativ zur Lehrkräfteausbildung in der DDR geäußert. Im Gegenteil ist man sich einig, dass es eine gute Ausbildung war, die bis in die heutige Zeit nachwirkt.

„Dass ich also die positiven Dinge, die wir da gemacht haben, ... die werden wir auch nicht aufgeben, dann wäre es schlimm. [...] Ich denke auch nicht, dass man irgendwo stehen bleibt, man ist ja gezwungen, sich irgendwie fortzubilden, aber diese Bildung, die wir da genossen haben, ist doch noch eine bisschen andere Ausbildung, als die heute.“ (N1)

„Und in der Ausbildung war es dann auch so, dass später richtige Seminare eingeführt wurden und es gab ein Studienprogramm, ich weiß nicht, ob du das hast ... also es gab richtig wie einen Lehrplan für Studenten. Also es gab richtig ein gedrucktes Lehrprogramm. Jetzt gibt es ja auch ein Studienprogramm, aber da sind ein paar Veranstaltungen ausgewiesen und damit hat es sich. Nee, da war wieder, wie im Lehrplan aufgeschlüsselt, was der alles können muss, nicht auf wie viele Stunden, aber nicht jetzt so: Die Lehrveranstaltung ‚xy‘, die hat er sich selber ausgesucht, aber er muss eine Stunde planen können, der muss das und das machen können und so. Das war richtig ein kleines Heft, wo alles drin stand. Das galt für alle DDR-Schulen und Unis.“ (B4)

„Der Erziehungsauftrag war früher auch politisch gesehen, aber nicht nur. Er war also wirklich auch darauf gesehen, dass wir ihnen also auch Tugenden praktisch anerziehen sollten und das finde ich auch okay, und deswegen finde ich es auch nicht negativ. [...] Wir haben noch sehr viel versucht, Schüler zu erziehen und sie also irgendwie zu prägen – für Ordnung, Disziplin, grundlegende Sachen und das werden wir auch nicht aufgeben und deswegen sind wir auch oft sehr unzufrieden.“ (N1)

Gerade die letzte Aussage, die auch schon im Kapitel 3.3.4 bemüht wurde, macht den Anspruch deutlich, den in der Ausbildung verinnerlichten Erziehungsauftrag auch in der Gegenwart nicht aus den Augen zu verlieren. Die Werteerziehung war in der DDR offenbar leichter umzusetzen als heute, was auch durch die Schilderung der einheitlichen Lehrkräfteausbildung an den Hochschulen untermauert wird. Das mag zum einen an den exakten Vorgaben im Bildungssystem der DDR und dessen politischer Ausrichtung gelegen haben. Zum anderen mussten sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer nach dem politischen Umbruch mit der neuen Freizügigkeit umzugehen lernen und sich der individuel-

len Möglichkeiten der persönlichen Entfaltung und politischen Meinungsbildung bewusst werden. Einige der befragten Lehrerinnen und Lehrer erwähnen in diesem Zusammenhang den zunehmenden Egoismus bei der Durchsetzung der eigenen Bedürfnisse und Ansprüche sowohl auf Seiten der Kolleginnen und Kollegen als auch bei den Schülerinnen und Schülern.

„Äh, dass bestimmte Wertvorstellungen nicht mehr zählen, ähm, dass Schüler, ich sag's mal, im Sozialverhalten teilweise egoistischer geworden sind, dass es Dinge gibt, mit denen wir uns vorher kaum auseinander zu setzen brauchten. [...] Verändert hat sich natürlich das Drumherum. Also das Überwerten, sag ich's mal, bestimmter politischer Systeme [...]. Obwohl man dennoch – und das ist auch die aktuelle Erkenntnis durchaus auch hier – ein Erdkundeunterricht natürlich nach wie vor Werte vermitteln kann. Ich sag's noch mal: In der Liebe zur Natur, Umweltschutz etc. Die Frage der Entwicklung, der Entwicklungsländer und das Verhalten der Industrienationen dazu, das eigene Verhalten dazu. Also insofern möchte ich nach wie vor dieses, dieses Fach, auch wenn es jetzt unter einem anderen System erfolgt, nicht wertfrei vermitteln.“ (F1)

4.4.4 Was ist vom Leitbild der sozialistischen Persönlichkeit übrig geblieben?

Bezüglich der Veränderungen des Schulsystems auf dem Gebiet der ehemaligen DDR stellte sich die bisherige Ausrichtung des alten Schulsystems auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu sozialistischen denkenden Menschen im Sinne der von der SED propagierten marxistisch-leninistischen Weltanschauung als das Kernproblem dar, welches einer konkreten Behandlung bedurfte. Damit einher gingen die nur bedingt mögliche eigenverantwortliche Gestaltung des Unterrichts von Seiten der Lehrkräfte sowie die ebenso spärlichen Partizipationsmöglichkeiten von Seiten der Schülerinnen und Schüler. Wie die für diese Arbeit gesichteten Lehrpläne zeigten, war es in der DDR nicht vorgesehen, den Geographieunterricht nach Möglichkeit differenziert und an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet zu planen und zu gestalten. Die eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten zur Erlangung der Hochschulreife machten deutlich, dass nicht unbedingt die individuelle Leistungsfähigkeit ausschlaggebend für die Zulassung zum Abitur und später an die Universitäten oder Hochschulen war, sondern insbesondere auch der volkswirtschaftliche Bedarf, der sich an der Planerfüllung und dem Arbeitskräftemangel in bestimmten Wirtschaftszweigen orientierte. Im Vorteil waren auch diejenigen, die das vermittelte Wissen im Sinne der ideologischen Vorgaben am besten reproduzieren konnten und sich dazu noch durch eine politische Zuverlässigkeit auszeichneten und durch aktive Beteiligung

an schul- und gesellschaftspolitischen Ereignissen und Veranstaltungen einer elitären Behandlung als würdig erwiesen. Da eine derart parteiische Ausrichtung des Schulwesens im westdeutschen Schulrecht nicht vorgesehen war bzw. ist, lässt sich bereits an dieser Stelle deutlich konstatieren, dass für einen Verbleib eines ähnlichen Leitbildes wie dem der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit im Nachwendeschulbetrieb in keiner Weise Spielräume zur Verfügung standen. Dies wurde auch deutlich in einer vom Deutschen Hochschulverband und dem Deutschen Lehrerverband verfassten Stellungnahme aus dem Jahre 1990, die auf die Möglichkeit einer eigenständigen inhaltlichen Reform des DDR-Schulwesens, ohne die Übernahme westdeutscher Strukturen und Inhalte, folgendes erwiderte: „Für die DDR gebe es hier ‚keinen dritten Weg, nicht einmal einen zweiten.“ (Fuchs 1997: 65 f.). Zu sehr war den Entscheidungsträgern offenbar das DDR-Schulwesen einer parteipolitischen Vereinnahmung ausgesetzt, als dass es auch nur ansatzweise eine Anknüpfung an diese Strukturen hätte geben können.

Eine Zentralsteuerung im engen methodischen und inhaltlichen Korsett sollte einem differenzierten Schulsystem weichen, in dem sich die Schülerinnen und Schüler ganz nach ihren individuellen Leistungen an den entsprechenden Schultypen einfinden und ausbilden lassen können. Ein Fürsprechen für den Erhalt des zehnjährigen gemeinsamen Bildens von Kindern und Jugendlichen an einem Schultyp fand sich in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), die sich gleichzeitig gegen eine einfache Übernahme westdeutscher Strukturen, aber eine notwendige Binnendifferenzierung an den Schulen aussprach (Fuchs 1997: 66 f.). Der anfangs beratende Einfluss westdeutscher Akteure nahm an Bestimmtheit zu, nachdem die letzte DDR-Regierung die schnelle Vereinigung der beiden deutschen Staaten und die Entstehung von Bundesländern auf dem Territorium der DDR beschlossen hatte und somit administrativ ähnliche bzw. nahezu identische Strukturen wie in Westdeutschland schuf. Das gab den Ansporn für die nun verstärkte Forderung „einer weitgehenden Angleichung von Kultur, Bildung, Wissenschaft und Forschung an die in der Bundesrepublik Deutschland vorhandenen Gegebenheiten.“ (Fuchs 1997: 78). Dies hatte zur Folge, dass jedes der neuen Bundesländer eigene Schulgesetze erließ, die auf Landesebene bis heute gelten. In diesen Schulgesetzen sind auch Bildungs- und Erziehungsziele zu finden, die u. a. „die Erziehung zur Bereitschaft zum sozialen Handeln, zur Anerkennung der Grundsätze der Menschlichkeit, der Rechtsstaatlichkeit, der Demokratie und Freiheit, zum friedlichen Zusammenleben der Völker und zur Verantwortung für die Erhaltung und den Schutz der natürlichen Umwelt“ (Brandenburger Schulreformgesetz, zit. in: Fuchs 1997: 162) fordern oder die Förderung von „Leistungsbereitschaft, soziales Engagement und eine freie demokratische Gesinnung“ (Schulreformgesetz Mecklenburg-Vorpommern, zit. in ebd.: 163) der Schülerinnen und Schüler titulieren. „Das Ziel schulischer Erziehung soll eine freie Persönlichkeit sein, die bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit

anderen Menschen und Völkern sowie gegenüber künftigen Generationen zu tragen“ (Verfassung von MV, zit. in ebd.).

Beim Vergleich mit den Forderungen zur Bildung der Schülerinnen und Schüler zu sozialistischen Persönlichkeiten wie Neuner sie formuliert hatte – und worauf auch bei der Begriffsklärung im Kapitel 3.3 schon eingegangen wurde –, wird deutlich, dass sich die Begrifflichkeiten und Anliegen nicht so sehr voneinander entfernt haben. In Bezug auf die Bildung der Lernenden legt Neuner den Fokus auf die „Liebe zu ihrem sozialistischen Vaterland, Stolz auf das Geschaffene, Freundschaft mit der Sowjetunion und den anderen sozialistischen Bruderländern sowie antiimperialistische Solidarität, eine neue Einstellung zur Arbeit, zum sozialistischen Eigentum, Gemeinschaftssinn, vielfältige geistige Interessen und eine aktive, optimistische Lebenshaltung.“ (Neuner 1978: 11). Auch hier treffen wir auf die Ansprüche, die nachwachsende Generation für einen Einsatz für die Gemeinschaft zu gewinnen und ihnen eine positive Einstellung gegenüber anderen Ländern und Menschen anderer Nationen zu vermitteln. Die Besonderheit bei Neuners Worten ist jedoch die Eingrenzung des Wirkungsbereichs bzw. des Personenkreises für den diese Werteerziehung gelten soll. Während sich die gesetzten Bildungsziele in den Landesschulgesetzen, welche die damals neuen Bundesländer in den 1990er Jahren in Kraft setzten, nicht explizit auf eine Gemeinschaft oder Volksgruppe beziehen, sollten sich die sozialistischen Persönlichkeiten nur politisch Gleichgesinnten gegenüber so wertorientiert zuwenden. Die explizite Eingrenzung auf die Sowjetunion und die sozialistischen Staaten schließt deren Einwohnerinnen und Einwohner ein, so wie sie gleichzeitig jene nichtsozialistischer Staaten ausgrenzt, was durch die Formulierung der antiimperialistischen Solidarität noch verstärkt wird. Was unter Imperialismus zu verstehen war bzw. wer zu den imperialistischen Staaten gehörte, wurde in dieser Arbeit ausgiebig thematisiert. Ebenso wurde angesprochen und als äußerst fragwürdig erkannt, dass es bei der Bildung zur sozialistischen Persönlichkeit nicht bei der Abgrenzung vom anderen ‚imperialistischen‘ System blieb, sondern eine aktive Beeinflussung zum Hass auf dieses System in die Erziehung mit eingebunden wurde (vgl. Kapitel 3.3).

Dagegen liest sich bspw. das sächsische Schulgesetz nicht ganz so abgrenzend zum Leitbild der sozialistischen Persönlichkeit wie die zuvor zitierten Landesschulgesetze. Hier wird der „Beitrag schulischer Erziehung zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft betont. In den Schulen sollen Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen vermittelt werden, um Erziehungs- und Bildungsziele zu verwirklichen“ (Fuchs 1997: 163). Diese Ziele werden nicht explizit aufgeführt, sondern es wird auf die Landesverfassung bzw. das Grundgesetz der BRD verwiesen. Die Werthaltungen hat es auch in der DDR gegeben, nur dass diese Werte eben den Charakter der sozialistischen Gesinnung trugen. Würde man dieses Adjektiv in den in den Landesschulgesetzen festgeschriebenen Bildungs- und Erziehungszielen vermehrt einfügen, würden sich diese gar nicht mehr nennenswert von der Werteerziehung der DDR abheben. So ist in Artikel 101

Absatz 1 der Verfassung des Landes Sachsen formuliert: „Die Jugend ist zur Ehrfurcht vor allem Lebendigen, zur Nächstenliebe, zum Frieden und zur Erhaltung der Umwelt, zur Heimatliebe, zu sittlichem und politischem Verantwortungsbewusstsein, zu Gerechtigkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zu beruflichen Können, zu sozialem Handeln und zu freiheitlicher demokratischer Haltung zu erziehen.“ (zit. in ebd.: 164). Neuner schreibt von der Liebe zum sozialistischen Vaterland, was nichts anderes als Heimatliebe ist. Ebenso ist das politische Verantwortungsbewusstsein ein wesentlicher Bestandteil der Werteerziehung in der DDR gewesen. Es ist naheliegend, dass die gesellschaftlichen Werte hüben wie drüben nicht sonderlich unterschiedlich waren, sondern sich nahezu ausschließlich in ihrer politischen Ausrichtung unterscheiden. Dies belegen ja auch die Aussagen der für diese Arbeit befragten Geographielehrkräfte, die die Schlussfolgerung zulassen, dass diese weitestgehend an den vertrauten und bisherigen Werten weiter festhielten, die sie auch im neuen System nicht als falsch platziert verstanden wissen.

„... Werte wie Solidarität, wie Menschlichkeit, wie Antifaschismus, äh, dass ich glaubte, dass als DDR-Lehrer ich meinen Schülern hier auch doch 'ne gewisse Wichtigkeit und Wertigkeit mit auf'n Weg geben kann.“ (F1)

In allen Schulgesetzen der ostdeutschen Bundesländer finden sich Aufforderungen, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Denken und zur verantwortungsbewussten Partizipation in der Gemeinschaft bzw. Gesellschaft zu befähigen. Selbst wenn einige der befragten Geographielehrkräfte für sich anstrebten, ihren Klassen zu helfen, selbstständige und belastbare Individuen zu werden (vgl. Kapitel 4.2.1), war dergleichen aus offizieller bildungspolitischer Sichtweise nicht vorgesehen (Kirchhöfer 1994: 336 f.). Die Gesellschaft war „in die der Erzieher und die der Erzogenen geteilt, und die Erzieher verfügen über das aufgeklärte wahre Bewußtsein.“ (ebd.: 323). Das Denken und die Entfaltung der geistigen und körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten also ausschließlich in Symbiose zur Parteinahme für die Arbeiterklasse und den Sozialismus erfolgen. Auch wenn einzelne Aussagen von befragten Geographielehrkräften eine neue ideologische Richtungsvorgabe andeuten, wird ein solch indoktriniertes Denken trotz hier vorgestellter Gemeinsamkeiten zwischen der west- und ostdeutschen Werteerziehung im gesamtdeutschen Bildungssystem in keiner Weise praktiziert. Die Bundesbürgerinnen und -bürger werden von staatlicher Seite nicht gezwungen, private Belange hinter die beruflichen Belange und die gesellschaftliche, politische Ordnung zu stellen. Das Vokabular der marxistisch-leninistischen Weltanschauung ist aus der Werteerziehung verschwunden. Ähnlich wie bei der Neuausrichtung der Unterrichtsinhalte im Geographieunterricht haben viele der befragten Lehrkräfte ihre Erziehungsziele während des politischen Umbruchs von sozialistischer Ideologie gereinigt und die als erhaltenswert beurteilten Werte – die sie auch vereinzelt in den Vorgaben der KMK im westdeutschen Bildungssystem wiederfanden – beibehalten bzw. neu ausgerichtet.

5 FAZIT & AUSBLICK

Ausgehend von der für diese Arbeit geltenden Fragestellung, sollen die Ergebnisse in erster Linie aus den Befragungen der Geographielehrerinnen und -lehrer in diesem abschließenden Kapitel zusammengefasst werden. Dabei lassen sich deutlich zwei wesentliche Teilbereiche unterscheiden. Zum einen gilt es zu beantworten, inwiefern letztendlich von der Vorgabe sozialistische Persönlichkeiten zu erziehen nach dem politischen Umbruch Abstand genommen wurde bzw. welche Werterziehung diese Vorgabe des DDR-Bildungssystems ersetzt hat. Zum anderen soll aufgezeigt werden, welche Einflüsse die Transformationsphase auf das Wirken der Lehrkräfte an den Schulen und die Umgestaltung ihres Geographieunterrichts hatte. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden Interviews mit Lehrkräften geführt, die sowohl in der DDR als auch im geeinten Deutschland Geographie unterrichtet haben. Die ideologische Ausrichtung des Faches in der DDR konnte anhand von Betrachtungen der Lehrbücher, Lehrpläne und wissenschaftlicher Literatur zur Methodik des Unterrichts an den Schulen der DDR verdeutlicht werden. Deutlich geworden sind auch Disparitäten, die sich zwischen den staatlichen Vorgaben und deren tatsächlicher Berücksichtigung in Bezug auf Umfang und Vertiefung der ideologischen Inhalte im Unterricht der befragten Lehrkräfte während ihrer Lehrtätigkeit in der DDR, ergeben haben. Es ist zu erkennen, dass die ostdeutschen Lehrkräfte offenbar recht individuell die Notwendigkeiten der Vermittlung der marxistisch-leninistischen Weltanschauung interpretiert hatten. Es steht die Frage im Raum, inwieweit es den ostdeutschen Geographielehrkräften überhaupt bewusst war, dass sie die Schülerinnen und Schüler zu sozialistischen Persönlichkeiten erziehen sollten? In den Interviews hat keine der befragten Lehrkräfte von sich aus die sozialistische Persönlichkeit zur Sprache gebracht. Daraus lässt sich zwar ein fehlendes bzw. untergeordnetes Bewusstsein für diesen Erziehungsauftrag ableiten und auch die Ergebnisse von Fuchs und Hieke (1992) lassen darauf schließen, dass die staatliche Vorgabe die Schülerinnen und Schüler zu sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen, zwar in Publikationen, Richtlinien und anderen den Bildungsauftrag thematisierenden Dokumenten zu finden war, sich jedoch kaum jemand der Lehrenden und Lernenden darüber genau im Klaren war, ab wann von einer sozialistischen Persönlichkeit gesprochen werden konnte bzw. wann deren Herausbildung letztendlich abgeschlossen war. Liest man die Ausführungen des Vorsitzenden der APW, Gerhart Neuner, gilt es als erwiesen, dass den Lehrenden an den Schulen ein wesentlicher Anteil bei der Erreichung dieses Ziels zugewiesen wurde. Das Bewusstsein der Lehrkräfte für diesen Auftrag kann nicht gemessen werden, wohl aber lassen sich die Wertschätzung bzw. Priorität, die dieser Aufgabe beigemessen wurden, aus den durchgeführten Inter-

views und Aussagen zum Geographieunterricht in der DDR ableiten. Nur wenige der befragten Lehrkräfte machten klar, dass sie aus eigener Überzeugung und im Glauben an die sozialistische Idee die ideologiebewehrten wirtschafts- und sozialgeographischen Themen im Unterricht mit überzeugendem Einsatz vermittelt haben. Andererseits kann allen Befragten nachgewiesen werden, dass sie die staatlichen Vorgaben für die inhaltliche Gestaltung des Geographieunterrichts an den Schulen der DDR umgesetzt haben. Wird also die Frage gestellt, inwieweit die Vorgaben für die Umsetzung der Themeninhalte mit der tatsächlichen Vermittlung dieser Inhalte im Klassenzimmer übereinstimmen, muss von einer Prozentzahl nahe der 100 ausgegangen werden. Das schließt jedoch nicht die Gewichtung der Inhalte mit ein, denn hier werden in den Interviews deutliche Unterschiede in der Vorgehensweise der Lehrerinnen und Lehrer sichtbar. Keine der befragten Lehrkräfte hat angegeben ein Ausklammern von im Lehrplan vorgeschriebenen bzw. unliebsamen Themen und Inhalten vorgenommen zu haben. Im Gegenteil haben einige die Unmöglichkeit einer solchen Unternehmung zur Sprache gebracht, auf mögliche Kontrollen verwiesen und negative Konsequenzen aus einem solchen Vorgehen angedeutet. Da die Geographielehrpläne nahezu keinen Interpretationsspielraum und durch die kognitive Ausrichtung nur wenig Raum für eine individuelle Themenwahl und Unterrichtsgestaltung zuließen, folgten die befragten Geographielehrkräfte den staatlichen Vorgaben und leisteten so einen Beitrag zur Erziehung von sozialistischen Persönlichkeiten, ob sie es wollten oder nicht. Lediglich durch eine zeitliche Gewichtung und die suggestive Ausrichtung ihrer selbst gewählten Fragestellungen und Interaktionsmöglichkeiten – etwa in Unterrichtsgesprächen – konnten sie den Erfolg bzw. Misserfolg der Werteerziehung beeinflussen. Das zeigt sich in wiederholten Aussagen zur Schwerpunktsetzung im eigenen Geographieunterricht der befragten Lehrerinnen und Lehrer. Die Erwähnung von Vertiefungen und einer ausgedehnten Schwerpunktsetzung auf physisch-geographische Inhalte im Unterricht bei gleichzeitiger negativer Charakterisierung der ökonomischen und damit meist ideologischen Geographie in den Interviews, ist bei der Mehrzahl der Befragten klar feststellbar und kommt deutlich in den Befragungen direkt zur Sprache oder wird zumindest angedeutet. Die wesentliche Struktur der Unterrichtsstunden wurde den Lehrkräften von Lehrplänen und Schulbüchern, die vom MfV geprüft und freigegeben wurden, vorgeschrieben, so dass die Wertevermittlung mit der die Kinder zu sozialistischen Persönlichkeiten erzogen werden sollten, grundsätzlich unter Verwendung dieser didaktischen Hilfsmittel erfolgte. Der Geographieunterricht in der DDR war ein stark von der marxistisch-leninistischen Staatsideologie geprägtes Fach und sollte einen großen Beitrag dafür leisten, die Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler staats- und systemkonform vorzufertigen. Der Beitrag des Faches für die Erziehung zu sozialistischen Persönlichkeiten kann also als hoch eingestuft werden, wie die für das Fach erstellten Lehrmittel und Vorgaben deutlich zeigen. Einen wesentlichen Unsicherheitsfaktor für den Erfolg der sozialistischen Werterziehung

stellen die Lehrkräfte dar, denn ihre eigenen Überzeugungen und politischen Ansichten bildeten eine entscheidende Grundlage für die Glaubwürdigkeit ihres Geographieunterrichts.

Die individuellen Standpunkte der Lehrerinnen und Lehrer zum politischen System hatten einen maßgeblichen Einfluss auf die Umsetzung der Vorgaben für die Umsetzung der Erziehung zu sozialistischen Persönlichkeiten. Auch wenn ein Verfasser eines Geographielehrbuchs bekräftigt, dass sich in den Lehrwerken keine falschen Aussagen und Inhalte, sondern lediglich einseitige Gewichtungen der Inhalte zugunsten der sozialistischen kommunistischen Weltanschauung befinden, waren sich die befragten Geographielehrkräfte der Diskrepanzen zwischen den im Unterricht zu verwendenden Darstellungen bzw. Texten und den realen Bedingungen in der DDR, den anderen RGW-Staaten und auch in den kapitalistischen Staaten durchaus bewusst, wie Aussagen in den Interviews deutlich zeigen. Die Hintergrundinformationen lieferten ihnen u. a. westliche Medien, Berichte aus dem eigenen Wohnumfeld oder Bekannten- und Verwandtenkreis und nicht zuletzt auch die eigenen Erfahrungen mit der mangelnden Verfügbarkeit von Produkten und Gütern des eigenen Bedarfs in der DDR. Hinzu kommt, dass eine Werteerziehung zuerst in der Familie beginnt, die ihre Hintergrundinformationen aus den gleichen Quellen bezieht und den Kindern bereits Werte vermittelt, bevor staatliche Erziehung und Bildung Zugriff erhalten. Den Lehrerinnen und Lehrern war es folglich nicht möglich mit einer Wertevermittlung bei null zu beginnen, sondern sie mussten an bestehendes Vorwissen und Vorerfahrungen anknüpfen auch wenn das Bildungssystem der DDR versuchte so früh wie möglich auf die Kinder einzuwirken. Es ist aus heutiger Sicht nahezu unmöglich objektive Aussagen darüber zu erhalten, wie die Wertevermittlung durch die Geographielehrkräfte letztendlich erfolgte. Die erwähnten Diskrepanzen wurden selbst von Interviewpartnern angesprochen, die sich selbst als systemtreu bezeichnet hatten. Deren Aussagen unterschieden sich nicht von denen der Befragten, die sich selbst als kritisch gegenüber den staatlichen Vorgaben der SED, charakterisierten. Unabhängig von der eigenen politischen Überzeugung, wurde die Frage nach der Werteerziehung von allen Interviewpartnern ähnlich beantwortet. Im Fokus stand dabei offensichtlich nicht explizit eine Ausrichtung der Werteerziehung auf das Politische, sondern vielmehr standen das Sozialverhalten und die Gesellschaftsfähigkeit im Vordergrund. Es ist von Werten wie Höflichkeit, Disziplin, Ordnung und Betragen die Rede. Auch wenn dieses Sozialverhalten im schulischen Kontext durch die Vergabe von Kopfnoten für Betragen, Fleiß, Ordnung und Mitarbeit Berücksichtigung fand und die Wortwahl in den Interviews auch noch über 30 Jahre nach dem Ende der DDR genau an diese Kopfnoten angelehnt und demnach noch immer im Bewusstsein der ostdeutschen Lehrkräfte ist, kann keiner der befragten Personen eine politische Werteerziehung zugesprochen werden, die explizit auf die Staatstreue der Kinder ausgelegt war. Auch das kann ein Indiz dafür sein, dass das Arbeiten an den Schulen während der Transformationsphase

und auch danach an den Schulen im geeinten Deutschland für viele der befragten Lehrkräfte, neben dem Umstand, dass sie selbst dem politischen System nicht unkritisch gegenüber standen, eine nicht sonderlich umfangreiche Neuorientierung abrang. Es stellt sich also die Frage nach der Umsetzung der Werteerziehung im eigenen Unterricht nachdem die DDR aufgehört hatte zu existieren.

INWIEWEIT WURDE DIE ALTE WERTEERZIEHUNG ABGELEGT BZW. DEN NEUEN ANFORDERUNGEN ANGEPASST?

Die Werteerziehung ist Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule. Gesellschaft, Medien, Kirchen und Politik tragen dafür ebenfalls eine Verantwortung. Das war zu DDR-Zeiten nicht anders als heute. Ein wesentlicher Unterschied war jedoch die zentrale Steuerung zumindest von Politik und Medien und damit einhergehend eine starke Beeinflussung des gesellschaftlichen Lebens.

Die beschriebene Umsetzung der Werteerziehung, wie sie der Großteil der befragten Geographielehrkräfte in den Interviews schildert, macht deutlich, dass mit dem Zusammenbruch des politischen Systems DDR, zwar eine Neuorientierung des eigenen Unterrichts notwendig wurde, diese aber in erster Linie aufgrund des Wegfalls der ideologischen Inhalte erfolgte.

„Man hat physisch, ich meine ja die BAM kann ich ja trotzdem erklären, ne (lacht). Das ist ja nicht das Thema. ich kann alles, was an physisch Sibirien, Tundra, Taiga mit Klima verbunden und so kann ich ja alles trotzdem erklären. Und da kriege ich auch ein paar Stunden voll, sehr voll, die ich sonst vielleicht mit anderen Dingen mit Lenin, Parteitag und so weiter hätte füllen müssen.“ (H2)

„Obwohl man dennoch und das ist auch die aktuelle Erkenntnis durchaus auch hier, ein Erdkundeunterricht natürlich nach wie vor Werte vermitteln kann. Ich sag's noch mal: In der Liebe zur Natur, Umweltschutz etc., die Frage der Entwicklung, der Entwicklungsländer und das Verhalten der Industrienationen dazu, das eigene Verhalten dazu. Also insofern möchte ich nach wie vor dieses, dieses Fach, auch wenn es jetzt unter einem anderen System erfolgt, nicht wertfrei vermitteln.“ (F1)

Der fehlende Glaube an die Glaubwürdigkeit des sozialistischen Systems, der sich aufgrund der Widersprüche zwischen den von staatlicher Seite aufgeführten Behauptungen und den eigenen Erfahrungen und Betrachtungen der Lehrerinnen und Lehrer in der Gesellschaft verstärkte, verringerte den Willen zur Umsetzung der Werteerziehung so weit, dass letztendlich eine Neuausrichtung der Lehrtätigkeit im Fach Geographie auf gar nicht allzu große Hürden traf, die Widerstände hätten hervorbringen können.

Die neuen Anforderungen wurden in Brandenburg nicht unmittelbar nach der Angliederung der DDR an die BRD an die unterrichtenden Geographielehrkräfte herangetragen. Vielmehr ist von einer Aufbruchsstimmung die Rede, die sich in der ersten Zeit nach dem Mauerfall einstellte. Es entstand ein ‚Vakuum‘ in dem der alte Lehrplan nicht mehr umsetzbar und ein neuer noch nicht verabschiedet war. In dieser Zeit gestalteten sich die Geographielehrkräfte ihren Unterricht selbst und entschieden in Abstimmung mit den Kolleginnen und Kollegen an den Schulen welche Themenschwerpunkte in die Schulstunden einfließen sollten.

„Wir lebten also ein paar Jahre in einem unsicheren, weil fast, für uns, rechtsfreien Raum.“ (K2)

„Ja, das war ganz komisch. Das war eine konfuse Zeit; man hat dann nicht mehr so einen Unterricht gemacht, wie man ihn kannte – man hatte keine Bücher. Russischbücher hatten wir noch, aber gut – Sprache ist Sprache, wenn da mal was drin war, dann war’s egal. Und ein Physikbuch hatten wir auch noch.“ (B1)

„Also, ich denke, dass da auch bei den Lehrern eine Orientierungslosigkeit war, weil ja zum Anfang überhaupt nicht klar war, welche Bücher die jetzt benutzen. Die Veränderung war ja dann praktisch im November und das Schuljahr hatte ja schon begonnen – also da war eigentlich gar nicht klar, welche Bücher die jetzt noch nehmen können und welche Inhalte aus den Büchern jetzt noch die relevanten sind. Und ich glaube, da war erstmal eine Orientierungslosigkeit. Ich glaube, die haben dann erstmal Themen genommen, wo sie nicht viel falsch machen konnten.“ (G1)

Erst mit der Einführung eines ersten im Partnerbundesland Nordrhein-Westfalen verfassten Rahmenlehrplans, wurde dieses Vakuum im Land Brandenburg beendet. Die von den Geographielehrkräften geschätzte neu gewonnene pädagogische Freiheit, wurde nun wieder neuen Richtlinien unterstellt, in deren Inhalten und Ausrichtung viele der befragten Lehrkräfte einen Rückschritt bzw. eine Nichtbeachtung der eigenen Wünsche und Bedürfnisse sahen.

Hinzu kamen Beschlüsse der letzten DDR-Regierung, die einen schnellen und weitestgehend strukturell an das westdeutsche Bildungssystem angepassten Übergang des ostdeutschen Bildungssektors in das geeinte Deutschland vorsahen. Die – laut Aussagen vieler befragter Lehrerinnen und Lehrer – verpasste Chance eine gleichwertige Berücksichtigung der beiden deutschen Bildungssysteme unter Abwägung der jeweiligen Vor- und Nachteile vorzunehmen, sorgte für viel Unmut im ostdeutschen Lehrerkollegium nicht nur in der Geographie. Demnach erfolgte keine Anpassung der alten Werteerziehung an die neuen Begebenheiten, was angesichts der ideologischen Belastung des Geographieunterrichts in

der DDR durchaus nachvollziehbar ist. Aussagen aus den Interviews machen deutlich, dass dies von den ostdeutschen Lehrkräften in Bezug auf die ideologischen Inhalte genauso gesehen wurde. Die Kritik richtet sich in erster Linie an die schulstrukturellen Veränderungen und in Bezug auf die Geographie gegen den Rückbau physisch-geographischer Themeninhalte und den daraus folgenden Abschied des Faches Geographie als Naturwissenschaft im schulischen Kontext. Die gesellschaftswissenschaftliche Ausrichtung des Faches und dessen Platzierung in diesem Wissenschaftsbereich, ist für viele der ostdeutschen Geographielehrkräfte bis heute nicht nachvollziehbar. Es sind Tendenzen erkennbar, dass dennoch physisch-geographische Schwerpunkte gesetzt werden. Sehr oft wird von den Befragten die Topographie ins Spiel gebracht, deren Verschwinden aus den Rahmenlehrplänen von vielen bedauert und kritisiert wird. Dies ist nicht erst seit Einführung des letzten Lehrplans, der zur Zeit der Befragung noch in der Sekundarstufe I an den Brandenburger Schulen galt, der Fall. Die anhaltende Fokussierung auf die Topographie, zeigt aber, dass diese als kognitiver Teil des aktuellen geographischen Unterrichts weiterhin Bestand zu haben scheint. Diesbezüglich wäre zu hinterfragen, inwieweit der kompetenzorientierte Ansatz des Faches Geographie überhaupt umgesetzt wird. Möglicherweise lassen sich hier auch Ansätze finden, welche die Ursachen der Frontenbildung (Kanwischer 2011: 3) bzw. der Diskrepanz zwischen der Unterrichtsgestaltung der von der Universität bzw. aus dem Referendariat kommenden Geographielehrerinnen und -lehrer und den alteingesessenen Lehrkräften genauer beleuchten könnten. Diese Fragen könnten andere Forschungsarbeiten untersuchen und beantworten bzw. den Zusammenhängen auf den Grund gehen.

Eine Werteerziehung, die sich auf die Ideale der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit bezieht, findet noch insoweit statt, dass sich auf Werte berufen wird, die von Seiten der befragten Lehrerinnen und Lehrer generell als für die Gesellschaft hilfreich und sinnvoll erachtet werden. Zu nennen sind hier humanistische Werte wie Hilfsbereitschaft oder Naturverbundenheit, die von Seiten der staatlichen Institutionen in der DDR eben auch als für sozialistische Persönlichkeiten erstrebenswert erachtet wurden. Den Befragten dadurch eine Rückbesinnung auf die sozialistische Werterziehung zu unterstellen, wäre argumentativ nicht tragbar. Zumal bereits deutlich wurde, dass der Großteil der Befragten nach eigener Aussage der Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu sozialistischen Persönlichkeiten keine Priorität eingeräumt bzw. sich diesen Auftrag nicht stets vergegenwärtigt hatte.

Wir sehen hier einen ambivalenten Umgang mit dem Erbe des Berufs und der Ausbildung eines Lehrers bzw. einer Lehrerin in der DDR. Gleichzeitig kann anhand der Aussagen der befragten Geographielehrkräfte aber keine Zerrissenheit konstatiert werden, die sich in der Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie hätte zeigen können. Keine(r) der Befragten hat sich negativ zur Lehrkräfteausbildung in der DDR geäußert. Ganz im Gegenteil wurde diese eher für gut befunden.

Daher haben viele den in der Ausbildung verinnerlichten Erziehungsauftrag auch in der Gegenwart nicht aus den Augen verloren, was sich u. a. darin zeigt, dass in einigen Interviews auf eine leichter umsetzbare Werteerziehung in der DDR hingewiesen wurde als es heute der Fall ist.

INWIEFERN HABEN VERÄNDERUNGEN BEI DER PLANUNG UND DURCHFÜHRUNG DES GEOGRAPHIEUNTERRICHTS IN OSTDEUTSCHLAND WÄHREND DER SYSTEMTRANSFORMATION UND DANACH STATTEGEFUNDEN?

Während die institutionelle Transformation als abgeschlossen betrachtet werden kann, ist das nicht auf die habituelle Ebene als Behauptung übertragbar. Der Tatsache geschuldet, dass die Angliederung der DDR an die BRD – auch aus Sicht der Mehrzahl der DDR-Bürger, wie das Ergebnis der ersten und letzten freien Wahl in der DDR am 18. März 1990 zeigte – schnell erfolgen sollte, geriet das Thema Schule und Bildung in den Hintergrund und spielte im öffentlichen Bewusstsein der Gesellschaft nur eine untergeordnete Rolle. Die geführten Interviews mit Geographielehrkräften zeigen aber, dass die unmittelbar von der Angliederung des Bildungssystems der DDR an das westdeutsche System betroffenen Personengruppen ein sehr ambivalentes Bild dieses Übergangs zeichnen. Da ist von einem Überstülpen des Westsystems die Rede bei gleichzeitiger Ausklammerung einer Analyse bzw. Hinterfragung bestehender Missstände und Werte der Bildungssysteme in Ost und West (Fuchs 1997: 212 ff.). Dabei wurden beim einsetzenden Transformationsprozess bereits Stimmen laut, die das einforderten (ebd.). Als Resultat machten sich Ernüchterung und Skepsis breit, die bis hin zu Trotzreaktionen eine mögliche Rückbesinnung zu bzw. ein Festhalten an alten Gewohnheiten zur Folge gehabt haben könnten:

„Man hat sich versucht einzubringen, ist nicht gehört worden. Man hat versucht demokratische Spielregeln zu machen, die sind, wie ich es vorhin schon gesagt habe, scheinbar nur als Mäntelchen da. Also das hat einem so'n bisschen an Initiative genommen. So sind wir auf den alten Status zurückgekehrt, den wir auch schon in der DDR hatten: Wir schauen uns das an, regen uns auf, meckern, aber ändern tun wir nichts mehr. Weil man dazu keine Kraft hat.“ (F1)

„Also es hat weder politisch noch fachlich eine Aufarbeitung dieser ganzen Zeit gegeben. Also mal zu sagen: Was haben wir gemacht? Was ist falsch, was ist gut gewesen? Ist nicht passiert. Man hat faktisch den Schalter umgelegt, man war in dem anderen System, andere Bücher, anderer Lehrplan und so weiter. Aber dass man sich mit Dingen aus der DDR auseinander gesetzt hat, war eigentlich nicht der Fall. Daran, ich denke mal, daran kranken heute

auch noch viele Kollegen oder haben es nicht verarbeitet oder für sich den Weg gefunden, sich damit auseinander zu setzen.“ (W5)

„So viel zu dem Thema! Die haben's alle sehr bedauert, dass keine einheitlichen Lehrpläne eingeführt wurden nach der Wende, sondern dass da ... Es wurden auch Umfragen gemacht und ein großer Teil der westdeutschen Lehrer, das weiß ich also wirklich von unseren Partnerschulen, hätte sich sehr gefreut, wenn es endlich einheitliche Lehrbücher und Lehrpläne gegeben hätte. Und wir haben als Ostlehrer – sag ich jetzt mal so in Anführungsstrichen – ja auch gesagt, wir würden die auch gerne beibehalten.“ (N2)

In diesen bereits zuvor bemühten Zitaten lassen sich Gründe finden, die möglicherweise eher eine Rückbesinnung auf Altbewährtes als eine Zukunftsorientierung bei der Unterrichtsgestaltung von Seiten der befragten Lehrkräfte vermuten lassen. Daran änderte auch der erste neue Rahmenlehrplan nichts, der im Schuljahr 1991/92 in Brandenburg in Kraft trat, wurde dieser doch von westdeutschen Kolleginnen und Kollegen verfasst und traf auf wenig Zuspruch bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern:

„Aber als wir den ersten Lehrplan nach der Wende bekamen – den haben wir ja nicht gemacht, der wurde in Soest gemacht – da waren die Anweisungen: der Schüler soll nicht Wissen erarbeiten, es kommt darauf an, dass er diskutieren lernt. Also nur Blödsinn, ich muss nicht diskutieren, wenn ich kein Wissen habe.“ (B4)

Hinzu kamen neue Schulstrukturen und andere Herausforderungen welche laut Harms 1992 viele Lehrerinnen und Lehrer verbittert haben. Er spricht diesbezüglich Themen wie „... in der Wendezeit grundsätzlich in Frage gestellt und betrogen um jahrelange Arbeit, nun in höchstem Maße gefordert durch eine atemberaubende Reform des Schulwesens und gleichzeitig zurückgesetzt durch niedrigere Gehälter und nichtkompatible Studienabschlüsse“ (Harms 1992: 15) an.

Auf der anderen Seite haben wir bereits in dieser Arbeit angeklungene Aussagen wie:

„Na klar, jetzt war ja diese, diese Freiheit. Jetzt kommen wir ja nochmal zu diesem Begriff Freiheit. Die sprudelte natürlich raus jetzt. Keine Frage, das hat sich ja früher gar keiner getraut. Das war denn da praktisch.“ (G3)

„Man hatte sich neu geordnet, man hat geguckt, man musste ja mit dem neuen System klarkommen. Hat sich dann seine Vorbereitung umgebaut, hat dann aus dem fehlenden roten Faden versucht einen roten Faden zu machen, indem man also Vorwissen versucht hat anzuhäufen, um dann exemplarisch entsprechend zu arbeiten. Das war es dann. (D2)

Diese Aussagen machen deutlich, dass wir es während der Transformationsphase keineswegs nur mit beruflich frustrierten Lehrkräften zu tun hatten. Im Gegenteil zeugen diese Aussagen eher von einem positiven Selbstbild der eigenen Rolle als Lehrkraft. Die sozialistischen Überzeugungen der Lehrkräfte waren in diesem Zusammenhang offenbar nur von sekundärer Bedeutung. Der große Anteil der Kolleginnen und Kollegen konnte weiter arbeiten und das im Falle des Geographieunterrichts offenbar auf weiten Strecken wie bisher. Diese Freiheit schien allerdings auf die Übergangsphase begrenzt gewesen zu sein, in der ein quasi rechtsfreier Raum bestand, weil die alten Vorgaben von der Gegenwart überholt und neue noch nicht vorlagen.

„Ja, also die Wendezeit war dann sehr angenehm. Nachher kriegten wir auch mehr Gegängel. Dass sie sich nun nicht einigen konnten, was hier laufen soll. Das heißt, wir haben hier so viele Verordnungen neu und Rahmenlehrpläne neu, dass man also denkt, irgendwo muss mal Schluss sein und dass man auch gar nicht mehr gewillt ist, neu zu denken.“ (N1)

„Was ich bisher an Schulreform erlebt habe im Land Brandenburg, ist für mich 'ne Katastrophe. [...] und dann hat man das Berliner Gesetz so ein bisschen kopiert und dann hat man das Nordrhein-Westfälische so ein bisschen einfließen lassen, so richtig was eigenes Brandenburgisches kam da nicht.“ (L1)

Gerade in den Aussagen der Geographielehrkräfte, die sich auf die Zeit des politischen Umbruchs beziehen, finden sich deutliche Hinweise, wie mit dem ideologischen Ballast des Faches umgegangen wurde. Da ist von Neuordnungen und Umbau von Unterricht und Vorbereitung die Rede, um mit dem neuen System klarzukommen und aus dem in der Übergangszeit fehlenden roten Faden einen neuen Faden zu knüpfen. Wobei der rote Faden hier durchaus nicht politisch zu verstehen ist. Dabei wird auf Vorwissen zurückgegriffen, welches beim exemplarischen Arbeiten Eingang fand.

Der Umgang mit der Ideologie in der DDR hatte folglich auch Auswirkungen auf das Fachverständnis und die Vermittlung von Unterrichtsinhalten nach dem politischen Umbruch in Deutschland von 1989/90, der den Wegfall ideologischer Inhalte bzw. laut einiger befragter Lehrkräfte eine neue ideologische Ausrichtung zur Folge hatte. Das gilt unabhängig vom Standpunkt der befragten Geographielehrkräfte gegenüber der Staatsideologie. Klammert man den Aspekt zur Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit aus, trifft man laut der Befragten im westdeutschen Bildungssystem auf ähnliche Bildungsziele wie in der DDR. Es gilt die Vorzüge der gesellschaftlichen und politischen Strukturen zu vermitteln und der heranwachsenden Generation eine entsprechende Werteerziehung angedeihen zu lassen. Die unterschiedlichen Einstellungen der Lehrkräfte zur sozialistischen

Staatsideologie mögen aber unterschiedliche Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts während und nach der Systemtransformation gehabt haben. Die Befragungen der ostdeutschen Geographielehrerinnen und -lehrer zeigen auch, dass sich im westdeutschen Bildungssystem vertraute Strukturen und Vorgehensweisen wiederfinden ließen und lassen:

„Also eigentlich die Schwerpunkte, wie heute auch. Die lagen damals auch so wie heute, dass sie was lernen, dass sie Topographie lernen und dass sie mit dem Gelernten umgehen können, dass sie das anwenden können – das sind eigentlich auch so die Schwerpunkte zur damaligen Zeit gewesen. Und dabei eben bestimmte Grundnormen einhalten. Das ist denke ich mal, eine Sache, die sich nicht viel verändert hat.“ (N1)

„Also für mich war das nicht abrupt. Für mich war das völlig normal. Für mich war das eigentlich ein fließender Übergang, also ich hab da nichts abruptes auch von der von der Unterrichts, die unterschiedlichen Themenfelder, ne. Man hat sich eben auf andere Themen vorbereitet. Nö.“ (G3)

Wenn in der DDR von allseitiger Bildung gesprochen wurde, implizierte das die Frage nach den politischen, sozialen und pädagogischen Voraussetzungen, die für die Bildung eines sozialistischen Menschen von Nöten sind (Neuner 1978: 83). Die allgemeinen Bildungsziele des westdeutschen Bildungssystems stützen sich auf Bildungsstandards, die auf eine kritische und selbstständige Urteilsfähigkeit (politisch), ein eigenverantwortliches Handeln und den toleranten Umgang gepaart mit der Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen (sozial) pochen und die Erziehung der Kinder im Sinne der Völkerverständigung und Anerkennung ethischer Normen sowie kultureller und religiöser Werte und politischer Verantwortlichkeit fordern (pädagogisch) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005: 7).

Teilweise schwenken Interviewaussagen zu diesen Inhalten in der Sprache zwischen der Gegenwarts- und Vergangenheitsform hin und her, was die Annahme, dass die hier angesprochenen Bildungsziele bereits in den Geographiestunden der DDR-Zeit eine Relevanz gehabt haben müssen, verstärkt. Auch scheint sich der methodische Gang der heutigen von den befragten Geographielehrkräften unterrichteten Stunden nicht sonderlich von den Stunden an den Schulen in der DDR zu unterscheiden. In den Interviews wird darauf hingewiesen, dass sich lediglich die Inhalte verändert hätten, so dass sich keine nennenswerten Unterschiede bzw. Herausforderungen für den fachlichen Unterricht während der Transformationsphase und danach finden lassen. Ganz offensichtlich war bzw. ist das schon in der DDR eingesetzte Werkzeug auch für die umgestellten Lehrplaninhalte und

Bildungsstandards des Faches zumindest in den Bundesländern Brandenburg und in Berlin nutzbar.

Die befragten Lehrkräfte heben klar die Einheit von Bildung und Erziehung mit dem Hinweis hervor, dass Bildungsziele durch eine Schwerpunktsetzung angetrieben werden müssen, um die Auswirkungen des angebotenen Wissens auf das Tun und Handeln der Schülerinnen und Schüler steuern zu können. Sehr deutlich erinnern diese Standpunkte an Steinhöfels Kriterium der Effektivität des Unterrichts als Ausdruck des Verhältnisses von dessen Aufwand und Wirkung (Steinhöfel 1995: 253).

Aus den Interviews lässt sich nicht ableiten, dass sich die pädagogische Denkweise der befragten Geographielehrerinnen und -lehrer während und nach der Systemtransformation verändert hat. So ergibt sich ein Bild, welches einen Geographieunterricht in der DDR zeigt, der sich, abgesehen von den explizit auf die marxistisch-leninistische Staatsideologie zugeschnittenen Teilaspekten, in der inhaltlichen Struktur nicht zu sehr von demjenigen nach der Angliederung der DDR unterschied. Die wesentlichen Unterschiede wurden im methodischen Vorgehen während der Unterrichtsstunden lokalisiert und oft auch skeptisch beäugt.

„Man muss sich natürlich auch ein bisschen nach den Schülern richten, man kann nicht alle über einen Kamm scheren und sagen, mit denen mache ich nur Gruppenarbeit, mit denen mache ich nur Unterrichtsgespräch. Und da muss man auch mal den Extrakt sehen, was hinten rauskommt. Wenn man merkt, dass man mit Frontalunterricht das Beste rausholt, dann sollte man das weiter machen. Methodenvielfalt alles klar, aber. Was hinten rauskommt, ist wichtig.“ (G3)

„Ja, die Schwerpunkte lagen dann zum Beispiel in den, in den Unterrichtsmethoden. Da haben wir denn, da gab's ja denn freien Unterricht und Wochenplan und Monatsplan und so was ja. War ja neu, war ja interessant für uns.“ (G3)

„Oder der Fachberater ist mal gekommen und hat gesagt, man müsste das mal so und so machen. Also da gab es schon eine gewisse Information oder gegenseitige Unterstützung oder so, das gab es schon. Aber dieses Schergewicht so wie das heute ist: Methode-Methode-Methode – das war nicht so. Es ging vor allem um die Inhalte.“ (B3)

Sehr deutlich wird die Ausrichtung des Unterrichts auf den Inhalt. Eine Kompetenzorientierung wird von keiner der befragten Lehrkräfte thematisiert. So ist es wenig verwunderlich, dass die Orientierung auf methodische und damit kompetenzorientierte Ansätze in den Rahmenlehrplänen bis in die Gegenwart als ein wesentlicher Grund für die Veränderungen des Geographieunterrichts herangezogen wurde:

„Also, der Lehrplan unterscheidet sich ja auch total von dem, was wir früher gemacht haben, wir sind ja ganz klar wissens- und zielorientiert gewesen im Unterricht [...] und jetzt war das natürlich 'ne ganz andere, sag ich mal, Methodenorientiertheit, Wissens- und Methodenorientiertheit, die sich total gewandelt hat.“ (W5)

Die Lehr- und Lernmethoden waren den Lehrkräften nicht unbekannt. Es war jedoch deren Vielfalt an Einsatz- und Platzierungsmöglichkeiten, die die bisherigen Erfahrungen überstiegen. Die Anpassung an diese methodischen und inhaltlichen Freizügigkeiten gelang nicht umgehend, so dass noch Mitte der 1990er Jahre festgestellt werden konnte, dass viele Lehrkräfte ihren Unterricht so gestalteten wie früher, das heißt, überwiegend lehrerzentriert und stofforientiert (Döbert, Rudolf 1995 in Fuchs 1997: 214). Die in dieser Arbeit verwendeten Interviews wurden ca. 25 Jahre nach der deutschen Wiedervereinigung geführt und die Aussagen, die bezüglich der aktuellen Lehr- und Lernmethoden getätigt wurden, legen die Vermutung nahe, dass der lehrkraftzentrierte Frontalunterricht noch immer eine große Rolle spielt und auch der Ansatz, stoff- bzw. inhaltsorientiert zu unterrichten, weiterhin stark vertreten ist.

Veränderungen bei der Planung und Durchführung des Geographieunterrichts in Ostdeutschland haben während der Systemtransformation und danach nicht in dem Maße stattgefunden, dass den unterrichtenden Lehrkräften dabei Probleme entstanden sind oder sie sich neuen Herausforderungen einer neuen Fachdidaktik stellen mussten. Dafür waren die Unterschiede des Faches in BRD und DDR offenbar zu gering. Die größte Veränderung bestand im Wegfall der ideologisch belasteten Inhalte im Bereich der ökonomischen Geographie, die in der Zeit vor der Einführung neuer Rahmenlehrpläne mit anderen Themeninhalten aufgefüllt werden mussten. Die Aussagen der Interviewten lassen erkennen, dass der Ersatz meist durch physisch-geographische bzw. topografische Inhalte erfolgte. Die Schwerpunkte der physischen Geographie kamen jetzt verstärkt zum Tragen und bleiben bis in die Gegenwart ein wesentlicher Bestandteil des Geographieunterrichts, wie Aussagen aus den Interviews belegen.

„Das ist schade, dass wir die Stunde heute nicht mehr haben, weil ja auch gerade die physisch-geographischen Zusammenhänge ja doch – ich sage mal so – in beiden Systemen gleich sind. Physische Geographie ist immer irgendwo gleich. Da verändert sich nichts.“ (P1)

„Und gerade in Geographie war es ja so, dass sich an der naturgeographischen Sachen nichts weiter verändert hat. Das heißt, man konnte dieses Tafelbild gut finden und hat es dann genommen oder man hat es vielleicht ergänzt, abgeändert oder so – aber man hat sich immer danach orientieren können. Und das war natürlich sehr viel einfacher.“ (D2)

Naturwissenschaftliche Phänomene und landschaftliche Merkmale sind in jeder Geographiestunde gleich behandelbar, egal in welchem System sie stattfindet. Wer die Ideologie im Geographieunterricht der DDR entsprechend kurz gehalten hat, füllte die Unterrichtszeit mit Topographie und physischer Geographie und wird es in der Wendezeit leichter gehabt haben die gleichen Unterrichtsplanung und -gestaltung zu berücksichtigen. Eine Aussage spricht aber eine weitere wesentliche Umstellung bzw. Neuerung für die ostdeutschen Geographielehrerinnen und -lehrer an. Die Anzahl der Stunden pro Woche wurde in Brandenburg auf eine einzige reduziert. Das Bedauern, das in der o. g. Aussage anklingt, macht die Unzufriedenheit mit dieser Tatsache deutlich. Das Aufkommen bzw. Ausbleiben von Problemen bei der Anpassung des Unterrichts an die neuen Verhältnisse mag in Zusammenhang mit der persönlichen Einstellung bzw. Distanz der Lehrkräfte zu den staatlichen Vorgaben in der DDR stehen, da die tatsächliche Umsetzung der vorgesehenen Werteeziehung eng mit den eigenen Überzeugungen verknüpft war. Das führt zu einer weiteren Frage, die es noch zu beantworten gilt:

INWIEFERN HAT DIE PERSÖNLICHE BIOGRAPHIE DER LEHRKRÄFTE EINEN ANTEIL DARAN, DASS GROSSE VERÄNDERUNGEN BEI DER PLANUNG UND DURCHFÜHRUNG DES GEOGRAPHIEUNTERRICHTS IN DEN JAHREN WÄHREND DER SYSTEMTRANSFORMATION UND DANACH, STATTFUNDEN HABEN BZW. AUSGEBLIEBEN SIND?

Die persönliche Biographie hat dahingehend eine wesentliche Bedeutung für die Planung und Durchführung des Geographieunterrichts während und nach der Transformationsphase, als dass die Lehrkräfte, die dem sozialistischen System kritisch gegenüberstanden bzw. sich der Widersprüche bewusst waren, leichter die Umstrukturierung ihres Unterrichts vornehmen konnten. Sie mussten Widersprüche nicht länger unausgesprochen umgehen, sondern konnten, wenn sie die ideologischen Themen im DDR-Unterricht nicht in voller Überzeugung, sondern so wie in den Interviews geschildert, vermittelt haben, glaubwürdig, die neuen Ansichten und gesellschaftlichen Anforderungen in ihrem Unterricht thematisieren. Den vom sozialistischen System überzeugten Lehrkräften wird dies schwerer gefallen sein, da sie nicht nur den Schülerinnen und Schülern gänzlich neue Betrachtungen näher bringen mussten, sondern in erster Linie auch sich selbst neu positionieren und ihren Platz im neuen System finden mussten. Letzteres galt sicherlich auch für die weniger ‚linientreuen‘ Lehrkräfte. Diese hatten aber bereits vor dem Eintritt des Transformationsprozesses eine distanzierte Haltung zum bestehenden System, die ihnen das Einfinden in die neuen Strukturen vereinfacht haben mag. Da sie die alte Ideologie nicht überzeugt hatte, konnten sie ihren Unterricht leichter an die aktuellen Gegebenheiten anpassen und im Grunde genommen fortfahren wie bisher.

Im Falle der ostdeutschen Lehrkräfte waren es gerade die physisch-geographischen Themen an die sich nahtlos anknüpfen ließ bzw. an denen man seine bisherige Art des Unterrichtens weiterführen konnte. Egal ob man in der DDR seinen Unterricht stark mit den ideologischen Themen gefüllt hatte oder nicht, die ökonomischen bzw. humangeografischen Inhalte mussten in eine neue Planung eingebettet und überarbeitet werden. In Zeiten des Umbruchs ist auch nicht zu leugnen, dass sich die Individuen nach Inseln der Beständigkeit sehnen und wo es möglich ist, ohne Hürden Bewährtes zu erhalten, wird der Frust umso größer, wenn man dieser Möglichkeiten beraubt wird. Die Aussagen der befragten Geographielehrkräfte machen deutlich, dass sich Parallelen zu den Ambitionen des DDR-Bildungssystems junge sozialistische Persönlichkeiten auszubilden und dem heutigen Anspruch des Bildungssystems bei der Werterziehung erkennen lassen. Anders als die Überzeugten, die ihren Unterricht sehr stark ideologisch angereichert haben mögen, sah die Mehrzahl der interviewten Lehrkräfte bei den physisch-geographischen Inhalten keine und bei humangeographischen Themen in ihrem Unterricht nur eine begrenzte Veränderungsnotwendigkeit, da diese auch schon vorher mehr oder weniger unverfänglich an die Schülerinnen und Schüler herangetragen wurden. Auch der Einsatz der Lehrbücher oder anderer DDR-Unterrichtsmedien im Unterricht der Transformationsphase und danach wurde nicht als unmöglich charakterisiert. Im Gegenteil wurde sich darauf berufen, dass einige Partnerschulen im Westen diesen Medien etwas abgewinnen konnten und sogar bei der Unterrichtsplanung nutzten. Dieses Ignorieren der starken politischen Färbung der Lehrbuchinhalte ist nur nachvollziehbar, wenn der Umgang mit denselben auch schon vorher aus einer Distanz heraus erfolgte, welche die Glaubwürdigkeit des Dargestellten hinterfragte.

Viele Aussagen der Befragten lassen die Schlussfolgerung zu, dass ein nicht geringer Teil von ihnen es grundsätzlich für möglich erachtet, innerhalb der vorgegebenen 45 Minuten eine ähnlich strukturierte Stunde zu einem physisch-geographischen Thema zu präsentieren, wie sie auch an den Schulen in der DDR unterrichtet wurde und humangeographische Inhalte unter Aussparung der unzeitgemäßen politischen Färbung bzw. durch das Ersetzen der gegenwärtigen Ansichten der politischen Kultur in ähnlicher Weise methodisch und medial aufzubereiten. Physisch-geographische Themen ließen sich quasi eins zu eins übernehmen. Das erklärt auch, weshalb viele der befragten Lehrkräfte einer naturwissenschaftlichen Ausrichtung des Faches den Vorzug geben, da sich das mehr mit ihrem bisherigen Verständnis von Geographieunterricht deckt.

Die vorliegende Arbeit liefert keine Hinweise darauf, dass der Transformationsprozess von den ostdeutschen Geographielehrkräften als existenz- oder identitätsbedrohender Vorgang wahrgenommen wurde. Viel eher scheint eine relativ schnelle Anpassung an die neuen Anforderungen erfolgt zu sein, auf die der Großteil der befragten Lehrkräfte auch deshalb vorbereitet war, weil er sich nicht als von den politischen Inhalten, die das Fach Geographie in der DDR transpor-

tieren und vermitteln sollte, überzeugt betrachtete. Eine Bewältigungsstrategie bestand im Zurückgreifen auf Bekanntes und Gewohntes, was in erster Linie durch die Ausdehnung physisch-geographischer bei gleichzeitigem Ausklammern vieler wirtschaftsgeographischer Inhalte erfolgte. Es ist daher zu vermuten, dass der Großteil pädagogischer Vorstellungen und Vermittlung, sowie individuelle Verhaltensweisen der ostdeutschen Geographielehrkräfte in den ostdeutschen Bundesländern in das neue Schulsystem übertragen und dort verankert wurden. Damit findet sich schon eine Antwort auf eine weitere in der Einleitung aufgeworfene Frage:

WELCHE SPUREN HAT DER GEOGRAPHIEUNTERRICHT DER DDR HINTERLASSEN UND INWIEFERN HABEN DIESE SPUREN (BIS HEUTE) EINEN EINFLUSS AUF DIE UNTERRICHTSGESTALTUNG IN GEOGRAPHIE AN DEN OSTDEUTSCHEN SCHULEN?

Es ist aus heutiger Sicht nicht klar abgrenzbar, welche Reaktionen und Gegenreaktionen das System DDR letztendlich zum Kippen brachten. Fakt ist, dass es schon viele Jahre vor den politischen Umbrüchen der Jahre 1989 und 1990 nicht zum Besten um das Verhältnis zwischen dem sozialistischen Staat und seiner Bevölkerung stand. Die gesellschaftliche Transformation begann also schon lange vor dem Mauerfall vom 9. November 1989 und trat dann erst in die heiße Phase ein, die das Ende des Arbeiter- und Bauernstaates und seine Angliederung an die BRD bewirkte. So zeigten sich viele der befragten Geographielehrkräfte nicht sonderlich beeindruckt, als sich das bisherige Bildungssystem aufzulösen begann.

„Also für mich war das nicht abrupt. [...] Für mich war das eigentlich ein fließender Übergang, [...] Man hat sich eben auf andere Themen vorbereitet.“ (G3)

„Na ja, sicherlich muss man sich erstmal mit der Materie neu auseinandersetzen. Aber da ich ja immer in der Materie gestanden habe, war das nicht so problematisch.“ (B3)

Dem zuträglich war die fast zweijährige Zeitspanne in der es keine staatlichen Vorgaben oder Richtlinien in Form von Rahmenplänen für das Fach Geographie gab, so dass die Lehrerinnen und Lehrer eigenständig den Unterricht im Fach Geographie nach eigenem Ermessen gestalten und selbst über die inhaltliche Füllung der Stunden entscheiden konnten.

„Naja, man hat viel mehr diskutiert und geredet aber es war weniger die Frage nach Fragestellungen usw. Es war ja im Prinzip alles in dem Moment in Frage gestellt. Also insofern hat man sich dann letztendlich auch bestimmte

Sachen rausgesucht, die passen. Und die, die Konflikte machen, lässt man sausen, denn da hat ja keiner mehr darauf geachtet. Da hast du ja dein Ding durchgezogen.“ (D2)

Es lag folglich in der Hand der Geographielehrkräfte wie viele Veränderungen sie in der Art und Weise zu Unterrichten und bei der Strukturierung der Unterrichtsstunden zuließen. Diese Erfahrung bestärkte die ostdeutschen Lehrkräfte in der Annahme, dass sie sich auch im neuen System behaupten und mit ihrer Ausbildung bestehen können. Keine(r) der befragten Geographielehrerinnen und -lehrer äußerte(n) Bedauern darüber in der DDR ausgebildet worden zu sein. Im Gegenteil wird oft auf eine solide und wissenschaftlich fundierte Ausbildung verwiesen, die auch bis in die Gegenwart in Bezug auf das Fach positiv zu Buche schlägt. Gleichzeitig wurde die meist eh als notwendiges Übel angesehene ideologische Linienführung durch regelmäßig stattfindende politische Veranstaltungen und die dort vermittelten Inhalte obsolet, was den Fokus auf die fachliche Ausrichtung und damit das positive Bild der Ausbildung verstärkte.

Erst die Umstrukturierung der Schullandschaft in Ostdeutschland nach westdeutschem Vorbild und die Einführung des neuen Rahmenlehrplans, 1991, setzten der neu gewonnenen Bewegungsfreiheit im Lehrerberuf ein Ende. Die ausbleibende Fusion der beiden deutschen Schulsysteme, die durch ein Aufgehen des ostdeutschen Systems in das westdeutsche ersetzt wurde, sorgte für Frust unter den ostdeutschen Lehrkräften und mündete vereinzelt in Trotzreaktionen. Es wird von einzelnen Befragten darauf verwiesen, dass der Bildungsstand der gegenwärtigen Schulabgänger starke Defizite aufweist, die das Bildungssystem der DDR nicht hervor gebracht hätte. Das Resultat ist ein Unmut über die allgemeine Fokussierung auf die ideologische Ausrichtung des ostdeutschen Bildungssystems bei der die Vorzüge desselben nahezu gänzlich unbeachtet bleiben. Diese einseitige Betrachtung der eigenen beruflichen Leistung durch Dritte erschwerte den Lehrkräften, die das ostdeutsche Bildungssystem mitgetragen haben, anscheinend das Streben nach Kontinuität, was bis zum heutigen Tag zu frustrierten und sarkastischen Äußerungen über die Zeit der Transformationsphase und den Umbau des Bildungssystems führt. Es kann auch ein Indiz für die Vielzahl an Bestätigungen in den geführten Interviews sein, dass sich das alte Bildungssystem mit Ausnahme seiner starken ideologischen Ausrichtung auf den Marxismus-Leninismus und der kommunistischen Weltanschauung nicht wesentlich vom neuen unterscheidet und in der Gegenwart immer mehr Neuerungen in Angriff genommen werden, die man bereits zu DDR-Zeiten schon hatte bzw. dass auch heute wieder eine ideologische Ausrichtung auf eine politische Leitkultur bestünde.

Didaktische Prinzipien wie Problemorientierung oder vernetzendes Denken stehen im Fokus geographischen Unterrichtens (DGfG 2020: 12) und implizieren einen Umgang mit Themen, die das Fach in der DDR stark ideologisiert und die unterrichtenden Lehrkräfte ggf. in die Auseinandersetzung mit Widersprüchen zu

den eigenen Überzeugungen gebracht haben. So ist es wenig verwunderlich, dass viele der in den Interviews gemachten Aussagen die Vorliebe für physisch-geographische Themen erkennen lassen. Häufig fällt die Aussage, dass das Fach Geographie in der DDR in erster Linie ein naturwissenschaftliches war. Doch eben diese Annahme trägt, wie eine Auszählung von Lehrbuchseiten am Beispiel des Schulbuchs für die Klassenstufe 6 deutlich machte, wo sich ca. 62 % der Seiten mit humangeographischen bzw. ökonomischen Themen auseinandersetzten. Budke 2010 hat auch Schulbücher der anderen Klassenstufen dahingehend untersucht und kam zu einem ähnlichen Ergebnis. Diese Ergebnisse belegen jedoch nicht den Anteil der physischen bzw. ökonomischen Geographie im Unterricht. Die befragten Lehrkräfte haben offenbar der ökonomischen Geographie weniger Spielraum zugewiesen als vorgesehen war. Vereinzelt Aussagen deuten es an:

„Ich kann natürlich 'ne Geographiestunde über die BAM machen – nur als Beispiel jetzt mal – und rede 35 Minuten über die physischen geographischen Sachen, über die wirtschaftlichen Sachen über die Vorteile auch über die Nachteile der Natur. Mache dann noch 5 Minuten Politik hinten ran als toll oder nicht toll, wie auch immer.“ (H2)

Die Vermutung liegt nahe, dass sich die heutige Fixierung auf physisch-geographische Themen bzw. den naturwissenschaftlichen Charakter des Faches aus der Mehrportion an physischer Geographie im Geographieunterricht in der DDR speist bzw., dass die befragten Geographielehrkräfte eine Gewichtsverlagerung hin zu physisch-geographischen Themen im Geographieunterricht in der DDR nur deshalb so stark wahrnehmen bzw. erinnern, weil sie diesen Themenbereich aufgrund seiner Unbedarftheit in Bezug auf die ideologische Erziehung möglicherweise in ihren Unterrichtsstunden – auch unter Einbeziehung topographischer Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern – ausgedehnt haben. Dieser Vermutung könnte in einer weiteren wissenschaftlichen Untersuchung auf den Grund gegangen werden.

Der Großteil der Befragten Geographielehrkräfte will die ökonomische Geographie nicht über das vorgegebene Maß hinaus unterrichtet haben. Maßgebend waren die Vorgaben von Lehrplan, Schulbuch und ggf. der Unterrichtshilfen. Dennoch ist es den hier zu Wort gekommenen Lehrerinnen und Lehrern wichtig gewesen, selbständig denkende Individuen für deren erfolgreiche Teilnahme in und an der Gesellschaft auszubilden. Dieses Anliegen deckt sich mit dem Anspruch, der an die allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeit gerichtet wurde. Die Abgrenzung zu heute besteht aus Sicht der Befragten jedoch darin, dass nicht eine Wahrheit gilt und verbreitet wird, sondern die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, eigene Urteile zu fällen und eigene Wertmaßstäbe zu finden. Damit sind die ehemaligen Lehrerinnen und Lehrer der DDR weiterhin die Vermittler und Überträger bzw. Überbringer von fremdgestalteten und erdachten Vorgängen und Ideen und d'accord mit den Vorgaben des Bildungsministeriums.

Den Kolleginnen und Kollegen in den alten Bundesländern wird von Seiten vieler Befragter eine gleiche Sichtweise auf das Fach Geographie zugesprochen. Zumindest im Partnerbundesland Nordrhein-Westfalen, von dem Brandenburg die ersten Lehrmittel, Schulbücher und den ersten Rahmenlehrplan erhalten hat, muss demnach das naturwissenschaftliche Konstrukt des Faches Bestand gehabt haben, wenn es so schnell zu einem Konsens zwischen den Lehrkräften kommen konnte, obwohl sie in zwei unterschiedlichen Staaten bzw. Systemen unterrichtet hatten. Diesbezügliche Aussagen einiger befragter Lehrkräfte beziehen sich auf die ersten Kontakte, die noch während der Systemtransformation mit Kolleginnen und Kollegen in den alten Bundesländern geknüpft wurden. Interessanter aber sind die Hinweise auf den unterschiedlichen Umgang westdeutscher und ostdeutscher Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern. Hier scheint es offenbar sichtbare Unterschiede gegeben zu haben bzw. noch immer zu geben, welche sich in der didaktisch-methodischen Struktur des Unterrichts und in der Zuwendung der Lehrkräfte zu ihren Klassen zeigen.

Den Westkolleginnen und -kollegen wird ein Fokus auf leistungsorientierten Unterricht nachgesagt. Dabei rücke ein empathischer Umgang mit den Schülerinnen und Schülern in den Hintergrund. Dagegen attestieren ostdeutsche Lehrkräfte in einigen Interviews sich und in erster Linie älteren Kollegen mehr Empathie durch eine bewusste Berücksichtigung der persönlichen Hintergründe der Kinder und Jugendlichen für mögliche Leistungsschwächen und verweisen in diesem Zusammenhang auf ihre DDR-Sozialisation bzw. das mit der DDR-Gesellschaft verbundene engere Miteinander der Menschen. In Bezug auf den persönlichen Umgang mit den Lernenden verweist eine Vielzahl der befragten Geographielehrkräfte auf den ostdeutschen Hintergrund und das Unterrichten an den DDR-Schulen, um die im Vergleich zu Westkolleginnen und -kollegen, intensivere Auseinandersetzung mit Problemen der Schülerinnen und Schüler zu begründen.

„Und das ist so unwahrscheinlich schön, dass man diese Möglichkeit hat, dass man auch praktisch für die Schüler so eine Art Wegbereiter sein kann, bestimmte Lebensideale, bestimmte Einstellungen zu entwickeln.“ (F1)

Wohin mit der sozialistischen Persönlichkeit?

Da eine parteiische Ausrichtung der politischen Kultur und des Schulwesens in der BRD bzw. im westdeutschen Bildungssektor nicht vorgesehen war und ist, lässt sich bereits an dieser Stelle deutlich konstatieren, dass für einen Verbleib eines auf eine Ideologie ausgerichteten Leitbildes wie dem der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit, keine Spielräume zur Verfügung standen. Es fand auch keine Symbiose oder Vereinigung der ost- und westdeutschen Bildungssysteme

statt und auch wenn das von vielen befragten Geographielehrkräften heute als Nachteil ausgelegt bzw. darauf verwiesen wird, dass viele Neuerungen im aktuellen Bildungssystem ihnen bereits aus dem DDR-Bildungssystem bekannt und vertraut sind, muss dabei auch berücksichtigt werden, dass die Kritik Jahrzehnte nach der Deutschen Einigung aus retrospektiver Sicht erfolgt. Diese Retrospektivität bedeutet, dass „Sachverhalte [...] rückblickend betrachtet und erschlossen [werden]. So sind einerseits die Folgen bekannt, was aber andererseits den Blick aus der damaligen Perspektive verstellt“ (Baumgärtner 2015: 23). Die damalige Perspektive aus Sicht der DDR-Bürgerinnen und Bürger war die schnelle Angliederung an die BRD, was das Wahlergebnis der ersten und letzten freien Wahl zur Volkskammer im Mai 1990 verdeutlichte. Die Parteien, die Alternativen dazu thematisierten, erhielten vom Wahlvolk nur sehr geringen Zuspruch. Außerdem nahm der zu Beginn nur beratende Einfluss westdeutscher Akteure an Bestimmtheit zu, als diese letzte gewählte DDR-Regierung die von ihren Wählerinnen und Wählern gewünschte schnelle Vereinigung der beiden deutschen Staaten vorantrieb und administrativ zur BRD ähnliche bzw. nahezu identische politische und institutionelle Strukturen auf den Weg brachte.

Zwar ließen die Schulreformgesetze der neu geschaffenen ostdeutschen Bundesländer bei den Ausformulierungen der Bildungs- und Erziehungsziele (Brandenburger Schulreformgesetz, zit. in: Fuchs 1997: 162, Schulreformgesetz Mecklenburg-Vorpommern, zit. in ebd.: 163) Ähnlichkeiten mit Vorgaben des DDR-Bildungswesens (Neuner 1978: 11) erkennen, wenn von Ansprüchen die Rede ist, die nachwachsende Generation für einen Einsatz für die Gemeinschaft zu gewinnen und ihnen eine positive Einstellung gegenüber anderen Ländern und Menschen anderer Nationen zu vermitteln. Die Besonderheit bei Neuners Worten ist jedoch die Eingrenzung des Wirkungsbereichs, denn der lag hier in erster Linie auf den Ländern und Völkern, die sich der sozialistischen Idee verschrieben hatten.

Es ist offensichtlich geworden, dass die gesellschaftlichen Werte in der DDR und der BRD nicht sonderlich unterschiedlich waren, sondern sich nahezu ausschließlich in ihrer politischen Ausrichtung unterschieden. Untermauert wird diese Annahme durch die Aussagen der befragten Geographielehrkräfte, welche verdeutlichen, dass an den vertrauten und bisherigen Werten festgehalten und im Wesentlichen lediglich die bisherige ideologische Fokussierung davon entfernt wurde. Im Vergleich zu ihren Schülerinnen und Schülern sind die ostdeutschen Lehrkräfte einer größeren ideologischen Beeinflussung ausgesetzt gewesen, da sie sich den bildungspolitischen Vorgaben unterzuordnen und diese gleichzeitig in ihre Schulklassen zu tragen und in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen zu platzieren hatten. Auf ihnen lag die Verantwortung ein tragfähiges Fundament für eine erfolgreiche Produktion sozialistischer Persönlichkeiten zu bauen. Von dieser Aufgabe wurden sie mit dem Verschwinden der DDR entbunden und die in dieser Arbeit aufgeführten Interviewauszüge lassen keinen Zweifel daran, dass es dem Großteil der Befragten darum nicht leidtat, sie sich aber bis heute an

der Werteorientierung aus DDR-Zeiten orientieren. Das Wort sozialistisch kann durch mündig ersetzt und eine dahingehende Umsteuerung der Werteerziehung festgestellt werden.

DANKSAGUNG

Mein Dank gilt Ute Dolezal, Hans-Georg Schmidt und Anke Uhlenwinkel, die mich während der Bearbeitung meiner Dissertation mit Kreativität und hilfreichen Rückmeldungen unterstützt und begleitet haben.

Danke auch an Frau Monte und Herrn Hattke für den richtigen Zugang zur Geographie.

Prof. Dr. Björn Egbert und Prof. Dr. Detlef Kanwischer danke ich für die Zeit und Bereitschaft bzgl. der Begutachtung der Arbeit und freue mich auch auf den künftigen wissenschaftlichen Austausch.

Besonders danken möchte ich Prof. Dr. Manfred Rolfes, der mein Rettungsanker und letztendlich ein wesentlicher Grund dafür war, dass die Arbeit überhaupt zu einem guten Ende kam.

Abschließend möchte ich mich bei meinen Eltern und meiner Familie für die Unterstützung, Geduld und Rücksichtnahme bedanken.

LITERATURVERZEICHNIS

- AHBE, T. (2001): Ostalgie als eine Laien-Praxis in Ostdeutschland – Ursachen, psychische und politische Dimensionen. In: Timmermann, H. (Hrsg.): Die DDR in Deutschland – Ein Rückblick auf 50 Jahre. Berlin: Duncker & Humblot, S. 781-802.
- AHBE, T. (2006): Politik und dramatisierende Selbstdeutung. Selbst-Narration und sozialistische Meta-Erzählung am Beispiel eines Angehörigen der ‚integrierten Generation‘. In: Schüle, A. et al.: Die DDR aus generationsgeschichtlicher Perspektive: Eine Inventur. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag, S. 305-322.
- AHBE, T.; GRIES, R. (2006): Gesellschaftsgeschichte als Generationengeschichte. Theoretische und methodologische Überlegungen am Beispiel der DDR. In: Schüle, A. et al.: Die DDR aus generationsgeschichtlicher Perspektive: Eine Inventur. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.
- ALHEIT, P. (1995): Biographical learning: Theoretical outlines, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In: Alheit, P. et al: The Biographical Approach in European Adult Education. Wien: Verband Wiener Volksbildung, S. 57-74.
- ALLPORT, G. W. (1959): Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart. Meisenheim: Hain.
- ALMOND, G.; VERBA, S. (1963): The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Princeton: University Press.
- ALTENMÜLLER, G. H. (1994): BMBW und BMFT – Fusionen und Teilungen. In: Spektrum der Wissenschaft 12/1994, Seite 127 (abrufbar unter URL: <http://www.spektrum.de/lexikon/geowissenschaften/grunddaseinsfunktionen/6392>, Stand: 02.02.2018).
- ANWEILER, O. et al. (1992): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, Schriftenreihe Band 311, Bonn: Leske + Budrich.
- ANWEILER, O. (1996): Beispiel der Instrumentalisierung: Erbe und Traditionsdebatte in der DDR in den achtziger Jahre. In: Der Deutsche Bundestag (Hrsg.): Materialien der Enquete Kommission. Protokoll der 12. Sitzung der Enque-

- te-Kommission „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozeß der deutschen Einheit“. S. 105-115.
- BACHMANN, B. (1993): Der Wandel der politischen Kultur in der ehemaligen DDR. Berlin: Harrassowitz.
- BARDI, A.; SCHWARTZ, S. H. (1996): Relations among Sociopolitical Values in Eastern Europe: Effects of the Communist Experience? In: Political Psychology, Vol. 17, No. 3, Jerusalem: International Society of Political Psychology, S. 525-550.
- BARTH, L. (1969): Merkbilder für den Geographieunterricht. Berlin: Volk und Wissen.
- BARTH, L. (1976) (Hrsg.): Methodik Geographie. Berlin: Volk und Wissen.
- BARTH, L. (1984): Geographie Lehrbuch für Klasse 5 – Unsere Deutsche Demokratische Republik. Berlin: Volk und Wissen.
- BARTH, L. (1990): Geographie Lehrbuch für Klasse 5. Berlin: Volk und Wissen.
- BAUMGÄRTNER, U. (2015): Wegweiser Geschichtsdidaktik – Historisches Lernen in der Schule. Paderborn: Schöningh.
- BENNER, D.; SLADEK, H. (1995): Bildungsziele zwischen affirmativer und reflektierender Lernzielorientierung. Vorüberlegungen zur Analyse von Konvergenzen und Divergenzen in ost- und westdeutschen Lehrplänen. In: Hoffmann, D.; Neumann, K. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 2. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 189-220.
- BENRATH, R. J. (2005): Kontinuität im Wandel – Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Transformation didaktischen Handelns von Geschichtslehrkräften aus der DDR. Idstein: Schulz-Kirchner.
- BERENSMEYER, I. (2010): Methoden hermeneutischer und neohermeneutischer Ansätze. In: Nunning, V.; Nunning, A.: Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Weimar: Metzler, S. 29-50.
- BERTRAM, H.; KOLLMORGEN, R. (2001) (Hrsg.): Die Transformation Ostdeutschlands. Opladen: Leske + Budrich.

- BIBIK, A. J. et al. (1971): Der Geographieunterricht – Grundlagen und Methoden, Berlin: Volk und Wissen.
- BUDKE, A. (2010): Und der Zukunft zugewandt – Ideologische Erziehung im Geographieunterricht der DDR. Göttingen: V&R unipress.
- BUDKE, A.; KUCKUCK, M.; WIENECKE, M. (2016): Realisierungen der Politischen Bildung im Geographieunterricht. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Geographielehrkräften. In: Budke, A.; Kuckuck, M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart: Franz Steiner, S. 155-165.
- BUDKE, A.; KUCKUCK, M.; WIENECKE, M. (2016a): Bedeutung der politischen Bildung im Geographieunterricht aus der Sicht von Geographielehrkräften (Abstract). In: Verein für Geographie und wirtschaftliche Bildung (Hrsg.): GW-Unterricht 142. Wien: ÖAW, S. 49–61.
- BURGARD, G.; GROSS, U.; MONHEIM, H.; SCHULTES, W. (1970): Bestandsaufnahme zur Situation der deutschen Schul- und Hochschulgeographie. In: Meckelein, W.; Borchardt, C. (Hrsg.): Deutscher Geographentag Kiel 21.–26. Juli 1969. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. Wiesbaden: Steiner, S. 191–202.
- CLOER, E. (1994): Die Pädagogik in der DDR – ein monolithisches Gebilde? In: Cloer, E.; Wernstedt, R. (Hrsg.): Pädagogik in der DDR – Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 15-36.
- DANYEL, J.; KIMMEL, E. (2016): Waldsiedlung Wandlitz – Eine Landschaft der Macht. Berlin: Ch. Links.
- DESTATIS – STATISTISCHES BUNDESAMT & WZB – WISSENSCHAFTSZENTRUM BERLIN FÜR SOZIALFORSCHUNG (2018) (Hrsg.): Datenreport 2018 – Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, BpB Bonn (abrufbar unter URL: https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2018.pdf?__blob=publicationFile, Stand: 16.10.2020).
- DGFG – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (2020) (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Bonn: DGFG e. V.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (1992) (Hrsg.): Schüler an der Schwelle zur deutschen Einheit – Politische und persönliche Orientierungen in Ost und West. Opladen: Leske + Budrich.

- DÖBERT, H. (1997): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u. a.: Beltz, S. 333-356.
- DÖBERT, H. (2003): Professionelle Anpassungsleistung oder Identitätskrise der Lehrerschaft in den neuen Bundesländern? Zu einigen empirischen Annäherungen an die Fragestellung. In: Schäfer, H.-P.; Sroka, W. (Hrsg.): Lehrerrolle und Lehrerbildung im Prozeß der gesellschaftlichen Transformation. Veränderungen in den neuen und alten Bundesländern. Berlin: Duncker & Humblot, S. 77-97.
- DREFENSTEDT, E.; NEUNER, G. (1969) (Hrsg.): Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Berlin: Volk und Wissen.
- EICHLER, W. (1994): Zur methodologischen Diskussion in der DDR-Pädagogik während der zweiten Hälfte der 80er Jahre. In: Cloer, E.; Wernstedt, R. (Hrsg.): Pädagogik in der DDR – Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 95-109.
- EICHLER, W. (1995): Objekttheoretische Themen der Allgemeinen Pädagogik in der DDR 1965-1990. In: Hoffmann, D.; Neumann, K. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Band 2. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 81-107.
- EICHLER, W.; UHLIG, C. (1993): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR – Was sie sein wollte, was sie war und wie sie abgewickelt wurde. In: Dudek, P.; Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang, Weinheim: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: 30, S. 115-126.
- EPPELMANN, R. (1996): Eröffnung. In: Der Deutsche Bundestag (Hrsg.): Materialien der Enquete Kommission. Protokoll der 12. Sitzung der Enquete-Kommission „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozeß der deutschen Einheit“. S. 102-104.
- FABEL-LAMLA, M. (2006): Generationszugehörigkeit und Herkunftsmilieus von Lehrern – Biographien von DDR-Lehrern der 1950er Geburtsjahrgänge. In: Schüle, A; Ahbe, T.; Gries, R. (Hrsg.): Die DDR aus generationsgeschichtlicher Perspektive. Leipzig: Leipziger Uni-Verlag, S. 193-216.
- FRAEDRICH, W. (1986): Arbeitstechniken im Geographieunterricht. Köln: Aulis.

- FRISCHKNECHT-TOBLER, U.; KUNZ, P.; NAGEL, U. (2008): Systemdenken – Begriffe, Konzepte und Definitionen. In: Frischknecht-Tobler, U.; Nagel, U.; Seybold, H. (Hrsg.): Systemdenken. Wie Kinder und Jugendliche komplexe Systeme verstehen lernen. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 11-32.
- FRITSCH, M.; WYRWICH, M. (2019): Wirtschaft im Schock – Auswirkungen von Grenzöffnung und deutscher Vereinigung auf die DDR-Wirtschaft. Bonn (abrufbar unter URL: <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/langewege-der-deutschen-einheit/47101/wirtschaft-im-schock>, Stand: 03.03.2020).
- FRITZE, L. (1997): Die Gegenwart des Vergangenen. Über das Weiterleben der DDR nach ihrem Ende. Weimar: Böhlau.
- FUCHS, J.; HIEKE G. (1992): Dummgeschult? Ein Schüler und sein Lehrer. Berlin: Basisdruck.
- FUCHS, H.-W. (1997): Bildung und Wissenschaft seit der Wende – Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems. Opladen: Leske + Budrich.
- FUCHS-HEINRITZ, W. (2010): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GALENZA, R.; HAVEMEISTER, H. (1999) (Hrsg.): „Wir wollen immer artig sein ...“ Punk, New Wave, Hiphop und Independent-Szene in der DDR von 1980 bis 1990. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.
- Gehrmann, A.; Hübner, P.; Werle, M. (1995): Die Transformation der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern. Vorstudie zu Professionalisierung und Schulentwicklung für eine qualitative wie quantitative Erhebung im Ost-West-Vergleich. Berlin: FU Berlin.
- Gehrmann, A. (2002): Gewandelte Lehrerrolle in Ost und West? Erste Ergebnisse aus vier Befragungen (1994 – 1996 – 1998 – 1999). In: Döbert, H.; Fuchs, H.-W.; Weishaupt, H. (Hrsg.): Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 63-83.
- GEHRMANN, A. (2003): Divergente und konvergente Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern in Berlin. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung aus dem Jahr 1996. In: Schäfer, H.-P.; Sroka, W. (Hrsg.): Lehrerrolle und Lehrerbildung im Prozeß der gesellschaftlichen Transformation. Veränderungen in den neuen und alten Bundesländern. Berlin: Duncker & Humblot, S. 99-127.

- GEISSLER, G. (1995): Die Frage nach der letzten Zäsur in der Schulgeschichte der DDR. In: Hoffmann, D. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965-1989). Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 33-45.
- GÖRTEMAKER, M. (2009): Der Weg zur Einheit. Deutschland seit den achtziger Jahren (Informationen zur politischen Bildung, H. 250). Bonn: BpB.
- GOMEZ, P.; PROBST, G. (1997): Die Praxis ganzheitlichen Problemlösens. Vernetztes Denken, unternehmerisch handeln, persönlich überzeugen. Bern: Haupt.
- GRAMMES, T.; SCHLUSS, H.; VOGLER, H.-J. (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GROSCHOPP, H. (2013): Der ganze Mensch: Die DDR und der Humanismus – Ein Beitrag zur deutschen Kulturgeschichte. Marburg: Tectum.
- GRUSCHKA, A. (1992): Die Pädagogik lässt sich nicht abwählen. Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik Nr.38, S. 575-596.
- HARD, G.; JESSEN, F.; SCHIRGE, M. (1984): Umweltwahrnehmung in der Stadt. Eine Hypothesensammlung und eine empirische Studie. In: Köck, H. (Hrsg.): Studien zum Erkenntnisprozeß im Geographieunterricht. Köln: Aulis, S. 113-165.
- HARMS, G. (1992): Lehrerinnen und Lehrer zwischen Verunsicherung und Reformzuversicht. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): Schulreform und deutscher Einigungsprozeß. Ludwigfelde: Pädagogisches Landesinstitut, S. 11-19.
- HAUCK, P. (1977): Zu einigen Aspekten der Beziehungen zwischen Wissen, Fähigkeiten und Überzeugungen. In: Imig, W. (Hrsg.): Kommunistische Erziehung im Geographieunterricht. Greifswald: Universität Greifswald, S. 13-32.
- HAUCK, P.; SAHR, W. (1977): Das Ziel der ideologischen Erziehung im Fach Geographie der 8. Klasse. In: Imig, W. (Hrsg.): Kommunistische Erziehung im Geographieunterricht. Greifswald: Universität Greifswald, S. 33-67.
- HÄUSER, I. (1989): Wir wollen immer artig sein, denn nur so hat man uns gern. In: Wehling, H.-G. (Hrsg.): Politische Kultur in der DDR. Landeszentrale für politische Bildung. Stuttgart, Köln, Berlin, S. 129-146.

- HOFFMANN, D. (1995): Unübersehbare Gegensätze der Pädagogiken in Ost- und Westdeutschland. In: Hoffmann, D.; Neumann, K. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Band 2. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 373-391.
- HOFMANN, J. et al. (2004): Gemeinsame Entwicklung von Rahmen(lehr)plänen für die Grundschule in den Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern – Abschlussbericht der Projektgruppe, Ludwigsfelde (abrufbar unter URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/GS_ABericht.pdf, Stand: 09.04.2020).
- HOLTMANN, E. (2010): Die DDR – Ein Unrechtsstaat?. Bonn (abrufbar unter URL : <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47560/unrechtsstaat?p=all>, Stand: 31.01.2018).
- HOPF, C. (2013): Qualitative Interviews – Ein Überblick. In: Flick, U.; Kardorf, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S. 349-360.
- HÜBNER, P. (1996): Die Vereinigung des Berliner Schulsystems und das Problem zweier pädagogischer Berufskulturen. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation-Selbstbild Fremdbild. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 202-220.
- HÜFNER, K. et al. (1986): Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Klett-Cotta.
- KANWISCHER, D.; KÖHLER, P.; OERTEL, H.; RHODE-JÜCHTERN, T.; UHLEMANN, K. (2004): Der Lehrer ist das Curriculum. Eine Studie zu Fortbildungsverhalten, Fachverständnis und Lehrstile Thüringer Geographielehrer. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- KANWISCHER, D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: GW-UNTERRICHT Nr. 122/2011 (abrufbar unter URL: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_122_003_016_kanwischer.pdf, Stand: 02.02. 2021).
- KESTLER, F. (2002): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KIRCHHÖFER, D. (1994): Ent- und Re-Ideologisierung in den Erziehungswissenschaften der DDR in den 80er Jahre – der Versuch einer flexiblen Ideologisierung? In:

- Hoffmann, D.; Neumann, K. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Band 2. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 319-343.
- KIRCHNER, F.; MICHAËLIS, C. (1907): Wörterbuch der Philosophischen Grundbegriffe. Leipzig, S. 257 (abrufbar unter: URL <http://www.zeno.org/Kirchner-Michaelis-1907/A/Ha%C3%9F>, Stand: 03.05.2016).
- KISSNER, K.-H. (1986): Ökonomische Geographie Afrikas. In: Geographie Lehrbuch für Klasse 8. 4. Auflage, Berlin: Volk und Wissen.
- KLUDT, S. (2009): Am Ende des Fortschritts? „Sozialismus in den Farben der DDR“ Eine generationsgeschichtliche Perspektive. Schkeuditz: Schkeuditzer Buchverlag.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (1981): Grundsätze für die Darstellung Deutschlands in Schulbüchern und kartographischen Werken für den Schulunterricht, Anlage III NS 202, 12.2.81. Bonn.
- KOWALCZUK, I.-S. (2009): Endspiel: Die Revolution von 1989 in der DDR. München: C.H. Beck.
- KRINGS, T.; MÜLLER, B. (2001): Politische Ökologie: Theoretische Leitlinien und aktuelle Forschungsfelder. In: Reuber, P.; Wolkersdorfer, G. (Hrsg.): Politische Geographie: Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics. Heidelberg: Selbstverlag des Geographischen Instituts, S. 93-116.
- KROSS, E. (1991): Geographiedidaktik heute. Probleme und Perspektiven 20 Jahre nach dem Umbruch. In: Hasse, J.; Isenberg, W. (Hrsg.): Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels (= Bensberger Protokolle, Nr. 73). Bensberg: Thomas Morus Akademie, S. 11-24.
- KUGLER, H. (1988): Geographie Lehrbuch für Klasse 9, 5. Auflage. Berlin: Volk und Wissen.
- KULTURPOLITISCHES WÖRTERBUCH (1978): 2. Aufl. Berlin: Dietz Verlag.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN-BRANDENBURG (2007): Hinweise zum Unterricht in der Jahrgangsstufe 11 im Land Brandenburg GEOGRAFIE. Ludwigfelde: Lisum.
- LEMKE, C. (1989): Eine politische Doppelkultur. In: Politische Kultur in der DDR. Landeszentrale für politische Bildung: Stuttgart, Köln, Berlin, S. 81-93.

- LINDNER, B. (2006): Die Generation der Unberatenen. In: Schüle, A; Ahbe, T.; Gries, R. (Hrsg.): Die DDR aus generationsgeschichtlicher Perspektive. Leipzig: Leipziger Uni-Verlag, S. 93-112.
- MALYCHA, A. (2008): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970-1990. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- MARCINEK-KINZEL, H.; METZDORF, H.; METZDORF, M. (1985): Geographie Lehrbuch für Klasse 6. 11. Auflage. Berlin: Volk und Wissen.
- MARCINEK-KINZEL, H. (1988) (Hrsg.): Studentexte zur Methodik des Geographieunterrichts. Berlin: MfV.
- MAYRING, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz.
- MEINCKE, R. (1977): Zu einigen Bedingungen der Gestaltung eines erziehungswirksamen Geographieunterrichts. In: Imig, W. (Hrsg.): Kommunistische Erziehung im Geographieunterricht. Greifswald: Universität Greifswald, S. 2-13.
- MBJS – MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG (1991): Vorläufiger Rahmenplan Lernbereich „Gesellschaftslehre“ Erdkunde Sekundarstufe I. Potsdam.
- MBJS – MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG (1992): Vorläufiger Rahmenplan Erdkunde Gymnasiale Oberstufe Sekundarstufe II. Potsdam.
- MBJS – MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG (2004): Rahmenlehrplan Grundschule Geographie. Potsdam.
- MBJS – MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG (2008): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Jahrgangsstufen 7–10 Geografie. Potsdam.
- MBJS – MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG (2011): Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg Geographie. Potsdam.
- MFV – MINISTERIUM FÜR VOLKSBIILDUNG (1988) (Hrsg.): Lehrplan Geographie Abiturstufe. Berlin.

- MFV – MINISTERIUM FÜR VOLKSBILDUNG (1968) (Hrsg.): Präzisierte Lehrplan für Geographie Klasse 6. Berlin.
- MIRUS, H.; LEHMANN, O.; MÜNCHOW, H. (1986): Geographie Lehrbuch für Klasse 7, 5. Auflage. Berlin: Volk und Wissen.
- MÜNCHOW, H. (1986): Zentral- und Ostasien. In: Geographie 7, 5. Auflage, Berlin: Volk und Wissen, S. 106-141.
- NELLER, K. (2006): DDR-Nostalgie Dimensionen der Orientierungen der Ostdeutschen gegenüber der ehemaligen DDR, ihre Ursachen und politischen Konnotationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NEUBERT, E. (1998): Geschichte der Opposition in der DDR 1949-1989. Berlin: Ch. Links.
- NEUHAUS, F. (1998): Geschichte im Umbruch. Geschichtspolitik, Geschichtsunterricht und Geschichtsbewusstsein in der DDR und den neuen Bundesländern 1983-1993. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- NEUNER, G. (1973): Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin: Volk und Wissen.
- NEUNER, G. (1978): Sozialistische Persönlichkeit – ihr Werden, ihre Erziehung. Berlin: Dietz.
- NEUNER, G. et al. (1988): Pädagogik. Berlin: Volk und Wissen.
- NEUNER, G. (1989): Allgemeinbildung, Konzeption, Inhalt, Prozeß. Berlin: Volk und Wissen.
- NEUNER, G. (1994): Konfrontiert mit den Antinomien der Moderne? – Ansichten über das Scheitern von DDR-Pädagogik und Erziehung. In: Cloer, E.; Wernstedt, R. (Hrsg.): Pädagogik in der DDR – Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 53-67.
- NEUNER, G. (1995): ‚Anthropologische Wende‘ in der DDR-Pädagogik. In: Hoffmann, D.; Neumann, K. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Band 2. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 141-164.
- PLEITGEN, F. (2001) (Hrsg.): Die Ausbürgerung: Anfang vom Ende der DDR. Berlin: Ullstein.

- POTT, A. (2008): Neue Kulturgeographie an der Schule? – Zur Beobachtung von Kulturen, Räumen und Fremden. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- PRESSE- UND INFORMATIONSSAMT DER BUNDESREGIERUNG (2016) (Hrsg.): Die Chronik der Ereignisse vom 1. Januar 1989 bis zum 3. Oktober 1990 (abrufbar unter URL https://www.bundesregierung.de/Content/DE/DeutscheEinheit/Chronik_PDFVersion.pdf?__blob=publicationFile&v=15, Stand: 15.02.2018).
- PROTZE, N. (1986): Amerika: Die Vereinigten Staaten von Amerika. In: Volk und Wissen: Geographie 8, 4. Auflage, Berlin, S. 113-135.
- REH, S.; TILLMAN, K.-J. (1994): Zwischen Verunsicherung und Stabilitätssuche – Der Wandel der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern. In: Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 86 (2). Münster: Waxmann, S. 224-241.
- REUBER, P. (2001): Möglichkeiten und Grenzen einer handlungsorientierten politischen Geographie. In: Reuber, P.; Wolkersdorfer, G. (Hrsg.): Politische Geographie: Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics. Heidelberg: Selbstverlag des Geographischen Instituts, S. 77-92.
- REUBER, P. (2012): Politische Geographie. Paderborn: Schöningh.
- RIEDEL, K.; GRIWATZ, M.; LEUTERT, H.; WESTPHAL, J. (1994): Schule im Vereinigungsprozeß. Probleme und Erfahrungen aus Lehrer- und Schülerperspektive. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- ROELLECKE, G. (2009): War die DDR ein Unrechtsstaat? In Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15.06.2009 (abrufbar unter URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/zeitgeschichte-war-die-ddr-ein-unrechtsstaat-1813196.html>, Stand: 31.01.2018).
- RUBINSTEIN, S. L. (1962): Sein und Bewußtsein – Die Stellung des Psychischen im allgemeinen Zusammenhang der Erscheinungen in der materiellen Welt. Berlin: Akademie.
- RYTLEWSKI, R. (1989): Ein neues Deutschland. In: Politische Kultur in der DDR, Landeszentrale für politische Bildung: Stuttgart, Köln, Berlin, S. 11-28.
- SALZER, F. (1986): Ausgewählte Länder Afrikas. In: Geographie 8, 4. Auflage. Berlin: Volk und Wissen, S. 57-90.

- SCHEUCH K.; VOGEL, H.; HAUFE, E. (1995) (Hrsg.): Entwicklung der Gesundheit von Lehrern und Erziehern in Ostdeutschland. Dresden: TU Dresden.
- SCHLEHUBER, E.; MOLZAHN, R. (2007): Die heiligen Kühe und die Wölfe des Wandels – Warum wir ohne kulturelle Kompetenz nicht mit Veränderungen klarkommen. Offenbach: Gabal.
- SCHLIMME, W. (1989): Der Lehrplan Geographie der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule – Inhaltliche und didaktisch-methodische Erläuterungen. Berlin: Volk und Wissen.
- SCHLIMME, W. (1989a): Geographie Lehrbuch für Klasse 10 – Ökonomischen Geographie der sozialistischen Staatengemeinschaft und der Deutschen Demokratischen Republik, 3. Auflage. Berlin: Volk und Wissen.
- SCHLIMME, W. (1978): Ziele und Gegenstand des Geographieunterrichts. – In: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (Hrsg.): Methodik Geographieunterricht. Berlin: Volk und Wissen.
- SCHÖNEBURG, K.-H. et al. (Hrsg.): Vom Werden unseres Staates – Eine Chronik, Band 1, 1945–1949. Berlin: Staatsverlag.
- SCHROEDER, K. (2013): Der SED-Staat. Geschichte und Strukturen der DDR 1949–1990. München: Bayerische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit.
- SCHULZ, B. (2017): Neoliberalisierung des Urbanen – Ein (gewollt) blinder Fleck im stadtgeographischen Unterricht? Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- SCHÜLTZKE, S. (2005): Die DDR-Familie und das sozialistische Kollektiv – Eine Analyse zur Vermittlung von Normen und Werten im ostdeutschen Fernsehprogramm, Halle (abrufbar unter URL: http://www.academia.edu/9736076/Die_DDR-Familie_und_das_sozialistische_Kollektiv_Die_Vermittlung_von_Normen_und_Werte_im_ostdeutschen_Fernsehprogramm, Stand: 26.01.2017).
- SCHWELLING, B. (2009): Aufarbeitung der Vergangenheit und Politische Kultur. Zur Bedeutung und zum Zusammenhang zweier Konzepte. In: Gerhardt, V. et al. (Hrsg.): Politisches Denken Jahrbuch 2009. Berlin: Duncker & Humblot, S. 45-62.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2005) (Hrsg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und

- Entwicklung, München (abrufbar unter URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf, Stand: 17.03.2020).
- SPERLING, W. (1977): *Geographie und Geographieunterricht in der DDR*. München: List.
- STEINHÖFEL, W. (1995): Exemplarische Reminiszenzen zur Entwicklung der Didaktik in der DDR (unter besonderer Berücksichtigung der Zeit nach dem sogenannten ‚Bildungsgesetz‘ 1965). In: Hoffmann, D.; Neumann, K. (Hrsg.): *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR*. Verl. Bd. 2. *Divergenzen und Konvergenzen (1965 1989)*. Weinheim: Duncker & Humblot, S. 243-256.
- STIEHLER, H.-J. (2002): *Leben ohne Westfernsehen: Studien zur Medienwirkung und Mediennutzung in der Region Dresden in den 80er Jahren*. Leipzig: Leipziger Uni-Verlag.
- STOCK, M.; MÜHLBERG, P. (1990): *Die Szene von Innen. Skinheads, Guffties, Heavy Metals, Punks*. Berlin: LinksDruck.
- STROBEL, H. (2005): Unser Ferkel Eduard – glücklich in der LPG – DDR-Kinderbücher sollten kleine Hoffnungsträger für die sozialistische Gesellschaft formen. In: *Die Zeit* Nr. 17 vom 21.04.2005.
- SUNDHAUSSEN, H. (1995): Die „Transformation“ Osteuropas in historischer Perspektive oder: Wie groß ist der Handlungsspielraum einer Gesellschaft? In: Wollmann, H.; Wiesenthal, H.; Bönker, F.: *Transformation sozialistischer Gesellschaften: Am Ende des Anfangs*. Opladen: Leske + Budrich, S. 77-92.
- TENORTH, H.-E. et al. (1996): *Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Bildungsambition*, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- THOMAS, W. (2003): Das didaktische Vakuum: Über die Schwierigkeiten selbstverantwortlicher Unterrichtsplanung in einem neuen Bundesland. In: Schäfer, H.-P.; Sroka, W. (Hrsg.): *Lehrerrolle und Lehrerbildung im Prozeß der gesellschaftlichen Transformation. Veränderungen in den neuen und alten Bundesländern*. Berlin: Duncker & Humblot, S. 45-56,
- VEEN, H.-J. (1994): Annäherung oder Auseinanderdriften? In: Veen, H.-J. et al.: *Eine Jugend in Deutschland? Orientierungen und Verhaltensweisen der Jugend in Ost und West*. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-12.

- VEEN, H.-J. (2014): Die DDR als Diktatur und Unrechtsstaat (abrufbar unter URL: <http://www.thueringer-allgemeine.de/web/zgt/politik/detail/-/specific/Politikwissenschaftler-Die-DDR-als-Diktatur-und-Unrechtsstaat-1924029226>, Stand: 31.01.2018).
- VERFASSUNG DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK (06.04.1968, Fassung: 07.10.1974), in: documentArchiv.de (Hrsg.) (abrufbar unter URL: <http://www.documentArchiv.de/ddr/verfddr.html>, Stand: 14.02.2020).
- VOLK UND WISSEN (1986): Unsere Fibel. Berlin: Volk und Wissen.
- VOLK UND WISSEN (1986a): Geographie 8, 4. Auflage. Berlin: Volk und Wissen.
- VOLK UND WISSEN (1986b): Geographie 7, 5. Auflage. Berlin: Volk und Wissen.
- WALTER, M. (1997): Die Freie Deutsche Jugend – Ihre Funktionen im politischen System der DDR. Freiburg i. Br.: Arnold Bergstraesser Institut.
- WARDENGA, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: Geographie heute/23. Hannover: Friedrich-Verlag, S. 197-206.
- WEBER, H.; RAMMSAYER, T. (2005) (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- WEBER, H. (2004): Geschichte der DDR. Erfstadt: Area.
- WEHLING, H-G (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: Schiele, S.; Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, S. 179–180.
- WELZEL, C. (1997): Demokratischer Elitenwandel. Eine Erneuerung der ostdeutschen Elite aus demokratie-soziologischer Sicht. Opladen: Leske + Budrich.
- WENZEL, H. (1994): Herausforderungen für die Lehrerbildung in den neuen Bundesländern. In: Röhrs, H.; Pehnke, A. (Hrsg.): Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog – Geschichte, Aufgaben, Probleme. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 207-222.
- WEYER, J. (1993): SYSTEM UND AKTEUR – Zum Nutzen zweier soziologischer Paradigmen bei der Erklärung erfolgreichen Scheiterns. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 45, Heft 1, S. 1-22.

WILDEMEERSCH, D.; STROOBANTS, V. (2009): Transitional learning and reflexive facilitation – The case of learning for work. In: Illeris, K.: Contemporary Theories Of Learning, London, S. 219-233.

WODERICH, R. (1999): Ostdeutsche Identitäten zwischen symbolischer Konstruktion und lebensweltlichem Eigensinn (Schriftfassung des Referates auf der Konferenz „The German Road from Socialism to Capitalism“, Harvard University, Centre for European Studies, June 18-20, 1999 (abrufbar unter URL: http://www.biss-online.de/downloads/ostdeutsche_identitaeten.pdf, Stand: 14.03.2017).

WÖLFEL, W. (1977): Die Erziehung zum sozialistischen Internationalismus und sozialistischen Patriotismus im Geographieunterricht. In: Imig, W. (Hrsg.): Kommunistische Erziehung im Geographieunterricht. Greifswald: Universität Greifswald, S. 68-83.

WOLLE, S. (1998): Die heile Welt der Diktatur – Alltag und Herrschaft in der DDR 1971-1989. Berlin: Ch. Links.

ZIEMER, K. (2009): Aufarbeitung und politische Kultur in Polen. In: Gerhardt, V. et al. (Hrsg.): Politisches Denken Jahrbuch 2009, Berlin: Duncker & Humblot, S. 111-131.

INTERNET

<https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/202873/letzte-volkskammerwahl>, Stand: 09.05.2017.

<http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/223801/1991-ende-warschauer-pakt>, Stand: 26.10.2017.

<http://www.deufamat.de/konflikte/krieg-und-aussoehnung/vierzig-jahre-beziehungen-zwischen-frankreich-und-der-ddr/der-weg-zur-diplomatischen-erkennung.html>, Stand: 03.11.2017.

<http://www.duden.de/rechtschreibung/dumm>, Stand: 06.03.2017.

<http://www.duden.de/rechtschreibung/parteilich>, Stand: 02.02.2017.

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Schulung>, Stand: 06.03.2017.

<http://www.spektrum.de/magazin/bmbw-und-bmft-fusionen-und-teilungen/821997>,
Stand: 12.05.2017.

<https://www.verdi.de/themen/bildung-ausbildung/+ +co+ +aced8802-b200-11e0-46e5-00093d114afd>, Stand: 13.02.2018.

<http://www.verfassungen.de/ddr/jugendgesetz74.htm>, Stand: 26.08.2019.

DER LEITFADEN FÜR DIE INTERVIEWS

I VOR DER TRANSFORMATION – GEOGRAPHIEUNTERRICHT IN DER DDR

- » Bitte beschreiben Sie, wie Sie persönlich Geographie in der DDR unterrichtet haben. (Inhalte, Methoden, Schulstandort, POS oder EOS)
- » Inwiefern waren Sie sich der geforderten Erziehungsziele bewusst und wie haben Sie diese Zielorientierung im Geographieunterricht umgesetzt? (Woher kamen die Vorgaben? (Lehrplan, allg. Didaktik, etc.)
- » Wie stark war aus Ihrer Sicht die ideologische Belastung des Faches und woran machen Sie das fest? (Umgang mit der Ideologie des ML)
- » Inwieweit haben Sie geglaubt, was bezüglich der wirtschaftsgeographischen/humangeographischen Inhalte in den Lehrbüchern stand?
- » Können Sie bitte schildern wie Sie mit diesen ideologischen/politischen Inhalten in Ihrem Unterricht umgegangen sind?

II WÄHREND DER TRANSFORMATION

- » Beschreiben Sie bitte, ob bzw. welche Veränderungen Sie im Rahmen Ihres Geographieunterrichts in der Wendezeit vorgenommen haben!
- » Können Sie die Gründe bzw. Prozesse, die zu den (möglichen) Veränderungen geführt haben bitte beschreiben? (Schülererwartungen, neue Vorgaben, Absprachen mit Kollegium etc.).
- » Wie sind Sie dabei mit den politischen/ideologischen Inhalten verfahren (mit den Schülerinnen und Schülern besprochen und diskutiert, weggelassen, ausgetauscht)?
- » Worin bestanden während der Wendezeit die meisten Probleme für Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen?
- » Welche positiven Aspekte können Sie aus dieser Zeit bezüglich Ihrer Arbeit als Geographielehrkraft benennen?

III NACH DER TRANSFORMATION

- » Worin bestanden aus Ihrer Sicht die wesentlichen Veränderungen, die das Fach nach der deutschen Wiedervereinigung, im Vergleich zu seinem Erscheinungsbild in der DDR, erfahren hat?
- » Wie sind Sie mit diesen veränderten Anforderungen umgegangen?
- » Gibt es Dinge, die Sie im heutigen Geographieunterricht noch genauso oder ähnlich handhaben wie vor der Wende? Wenn ja, welche und warum?
- » Inwiefern decken sich die damaligen Erziehungsziele aus Ihrer Sicht mit den heutigen?
- » Inwiefern erkennen Sie dabei – und bei anderen Merkmalen den Unterricht betreffend – Unterschiede zu westdeutschen Kolleginnen und Kollegen?
- » Worin liegen diese aus Ihrer Sicht ggf. begründet?
- » Können Sie Ihren Geographieunterricht in der DDR-Zeit bitte mit Ihrem heutigen Vergleichen? (Ggf. vorgeben: Mediennutzung, inhaltliche Schwerpunktsetzung, Umgang mit humangeographischen Inhalten)

FRAGEN AN EHEMALIGE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER (3 INTERVIEWS)

- » Was fällt Dir als erstes ein, wenn Du an Deinen Geographieunterricht in der DDR denkst?
- » Bitte beschreibe, wie Du persönlich den Geographieunterricht in der DDR erlebt hast (Inhalte, Methoden, Schulstandort, POS oder EOS).
- » Hast Du das Fach als ideologisch belastet wahrgenommen?
- » Wenn ja, wie bist Du mit den ideologischen Inhalten umgegangen?
- » Wie lief der Unterricht in der Wendezeit ab?
- » Inwiefern spielt Dein in Geographie erworbenes Wissen heute noch eine Rolle für Dich bzw. wann greifst Du ggf. darauf zurück?

Potsdamer Geographische Praxis // 16

Das Schulfach Geographie war in der DDR eines der Fächer, das sehr stark mit politischen Themen im Sinne des Marxismus-Leninismus bestückt war. Ein anderer Aspekt sind die sozialistischen Erziehungsziele, die in der Schulbildung der DDR hoch im Kurs standen. Im Fokus stand diesbezüglich die Erziehung der Kinder zu sozialistischen Persönlichkeiten. Die Arbeit versucht einen klaren Blick auf diesen Umstand zu werfen, um zu erfahren, was da von den Lehrkräften gefordert wurde und wie es in der Schule umzusetzen war.

Durch den Fall der Mauer war natürlich auch eine Umstrukturierung des Bildungssystems im Osten unausweichlich. Hier will die Arbeit Einblicke geben, wie die Geographielehrkräfte diese Transformation mitgetragen und umgesetzt haben. Welche Wesenszüge aus der Sozialisierung in der DDR haben sich bei der Gestaltung des Unterrichtes und dessen Ausrichtung auf die neuen Erziehungsziele erhalten?

Hierzu wurden Geographielehrkräfte befragt, die sowohl in der DDR als auch im geeinten Deutschland unterrichtet haben. Die Fragen bezogen sich in erster Linie auf die Art und Weise des Unterrichtens vor, während und nach der Wende und der daraus entstandenen Systemtransformation.

Die Befragungen kommen zu dem Ergebnis, dass sich der Geographieunterricht in der DDR thematisch von dem in der BRD nicht sonderlich unterschied. Von daher bedurfte es keiner umfangreichen inhaltlichen Veränderung des Geographieunterrichts. Schon zu DDR-Zeiten wurden durch die Lehrkräfte offenbar eigenmächtig ideologiefreie physisch-geographische Themen oft ausgedehnt, um die Ideologie des Faches zu reduzieren. So fiel den meisten eine Anpassung ihres Unterrichts an das westdeutsche System relativ leicht. Die humanistisch geprägte Werteerziehung des DDR-Bildungssystems wurde unter Ausklammerung des sozialistischen Aspektes ebenso fortgeführt, da es auch hier viele Parallelen zum westdeutschen System gegeben hat. Deutlich wird eine Charakterisierung des Faches als Naturwissenschaft von Seiten der ostdeutschen Lehrkräfte, obwohl das Fach an den Schulen den Gesellschaftswissenschaften zugeordnet wird und auch in der DDR eine starke wirtschaftsgeographische Ausrichtung hatte.

Von der Verantwortung sozialistische Persönlichkeiten zu erziehen, wurden die Lehrkräfte mit dem Ende der DDR entbunden und die in dieser Arbeit aufgeführten Interviewauszüge lassen keinen Zweifel daran, dass es dem Großteil der Befragten darum nicht leidtat, sie sich aber bis heute an der Werteorientierung aus DDR-Zeiten orientieren.

ISSN 2194-1599
ISBN 978-3-86956-518-7



9 783869 565187

Online

