

So eine richtige Diktatur war das nicht... **Vorstellungen Jugendlicher von der DDR**

Geschichtspolitische Erwartungen und empirische Befunde





unipress

Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Band 20

Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für
Geschichtsdidaktik vom Vorstand: Michele Barricelli,
Martin Lücke, Monika Fenn, Markus Bernhardt und
Christine Gundermann

Kathrin Klausmeier

***So eine richtige Diktatur war das
nicht...* Vorstellungen Jugendlicher
von der DDR**

Geschichtspolitische Erwartungen und
empirische Befunde

Mit 20 Abbildungen

V&R unipress



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

Gefördert durch die Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V.

Diese Arbeit wurde im Januar 2019 als Dissertation an der Philosophischen Fakultät der
Friedrich-Schiller-Universität Jena eingereicht.

© 2020, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Kathrin Klausmeier

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2198-5391

ISBN 978-3-8470-1203-0

Inhalt

I	Einführung	9
II	Theoretischer Rahmen	27
	1. Geschichtsbilder, Geschichtsbewusstsein, Geschichtsvorstellungen – terminologische Unterscheidungen, Zusammenhänge und begriffliche Präzisierungen	27
	1.1 Begriffliche Präzisierung – Geschichtsvorstellungen	31
	2. Geschichtsvorstellungen – Prägefaktoren der historischen Sozialisation	44
	2.1 Sozialisation und Identitätsbildung junger Menschen	44
	2.2 Geschichtskultur	52
	2.3 Vom Erinnern und Vergessen – Formen gesellschaftlicher Erinnerung	54
	3. Exkurs – Erinnerung an die DDR	64
	3.1 Referenzrahmen der Sozialisation – Einstellungen zum SED-Regime und zur Wiedervereinigung in den Neuen Ländern	64
	3.2 Werte und Identität im wiedervereinten Deutschland – demoskopische Befunde	68
	3.3 Werte und Identitäten im wiedervereinten Deutschland – sozialwissenschaftliche Erklärungen	70
	3.4 Konkurrierende Erinnerungsfiguren an die DDR – »DDR-Gedächtnisse« in Martin Sabrows Unterscheidung	74
	3.5 Zusammenfassung und historische Einordnung	75
III	Forschungsstand: Jugendliche und ihre Vorstellungen von der DDR – empirische Befunde	79
	1. Historische Reminiszenzen – Die ersten Befunde nach dem Zusammenbruch der DDR	79

2. Neuere Befunde	91
2.1 Zur Einordnung vorweg – Die DDR als umstrittene Geschichte	91
2.2 »Große Mängel« beim Wissensstand – Arnswald 2006	96
2.3 »Keiner will die DDR wiederhaben« – Sabine Moller 2008	100
2.4 Ostdeutsche Eltern »zwingen« Kindern ihre »eigene nostalgische Sicht« auf – die erste Schroeder-Studie 2009	101
2.5 Ein »altersgerechter Wissensstand« in Sachsen-Anhalt – Dietzel et al. 2009	104
2.6 »Faktenwissen« als notwendige Bedingung für Demokratie – die zweite Schroeder-Studie 2012	106
2.7 Kaum Unterschiede zwischen Ost und West – Die Sinus-Studie 2016	114
2.8 »In der Familie hört man es halt richtig...« – Norbert Hanisch 2017	115
2.9 Einordnung und Bilanz der bisherigen Studien	115
 IV Was man über die DDR wissen muss? Normative Setzungen	123
1. Der »alte« Thüringer Lehrplan (1999)	123
2. »Diktatur«-Begriffsbestimmungen	127
 V Konzeption und Methodik	131
1. Methodologische und methodische Überlegungen	131
2. Anlage der quantitativen Untersuchung	135
2.1 Genese und Pretest des Erhebungsinstruments	135
2.2 Dimensionen des Fragebogens	139
2.3 Fragenformate und Skalierungen	151
2.4 Stichprobe und Repräsentativität	154
2.5 Die Datenerhebung und Befragungssituation	161
2.6 Dateneingabe und -reinigung	162
2.7 Realisierte Stichprobe	163
2.8 Kontrollgruppen	164
2.9 Auswertung	165
3. Anlage der qualitativen Untersuchung – Konzeption und Methodik der Einzelinterviews	170
3.1 Der Interviewleitfaden	171
3.2 Auswahl der Befragten	172
3.3 Das Sample und die Interviewsituation	174
3.4 Die Datenkonstitution und-auswertung	175
3.5 Fallannotationen	176

VI	Quantitative Befunde	179
1.	Historisch-politische Sozialisation	179
1.1	Interesse und geschichtskulturelle Vorlieben	179
1.2	Biographischer Zugang zur DDR und die DDR im Familiengedächtnis	184
1.3	Weitere Sozialisationsdaten	194
2.	Die DDR im Geschichtsunterricht aus Schülerperspektive	196
2.1	Inhalte des Geschichtsunterrichts	197
2.2	Wahrgenommene Unterrichtsformen	199
2.3	Skalenbildung zur Unterrichtswahrnehmung	208
2.4	Indikatoren für historische Kompetenzen	210
VII	»Die DDR – ein soziales Paradies!« – Vorstellungen Jugendlicher von der DDR	221
1.	Woran denkst du, wenn du »DDR« hörst – freie Assoziationen zur DDR	222
2.	DDR <i>reloaded</i> ? Wünschenswerte DDR-Aspekte aus Sicht der Jugendlichen	227
3.	Die DDR im Systemvergleich	238
3.1	Die DDR und die heutige Bundesrepublik	239
3.2	Thüringen seit der Wiedervereinigung	242
3.3	Zusammenhangsanalysen	245
3.4	Systembeurteilungen der Kontrollgruppen	271
4.	Zwischenbilanz	276
5.	»DDR-Legenden« oder Produkte kritischer historischer Sinnbildungsleistung? Vorstellungen von »Leistungen« der DDR .	278
6.	Die Beurteilung diktatorischer und repressiver Dimensionen der DDR oder: »Vom Hitler im Kopf«	284
6.1	Quantitative Befunde	284
	Gewaltherrschaft ja, aber keine Diktatur!?	286
6.2	Einzelbefunde aus den qualitativen Interviews	288
6.3	Diskussion der Befunde aus beiden empirischen Zugängen .	300
6.4	Die Bedeutung von historischem »Wissen« für die Beurteilung von Diktatur und Repression	305
6.5	Die Bedeutung des Familiengedächtnisses für die Beurteilung repressiver und diktatorischer Dimensionen . .	307
6.6	Zusammenhänge zwischen der Unterrichtserfahrung und der Beurteilung diktatorischer und repressiver Dimensionen	311
6.7	Relevante externe Faktoren für die Beurteilung von Diktatur und Repression	319

6.8	Explorativer Kontrollgruppenvergleich	321
7.	Interdependenzen von Gegenwartswahrnehmung, Zukunftserwartung und dem Blick auf die DDR	321
7.1	Einschätzungen zur DDR	322
7.2	Gegenwartswahrnehmung	326
7.3	Zukunftserwartung – Die Bundesrepublik in 30 Jahren	328
7.4	Zusammenhänge der drei Zeitebenen	329
7.5	Soziale Sicherheit als Schlüsselproblem	332
7.6	Zukunftserwartung und Vergangenheitsdeutung	334
7.7	Explorativer Kontrollgruppenvergleich	336
7.8	Zusammenfassung	338
8.	Ost-Identität als vorübergehendes Phänomen? Identitätskonstruktionen und historische Vorstellungen	339
8.1	Jugendliche als Teil einer spezifisch ostdeutschen Erinnerungsgemeinschaft? Eigen- und Fremdwahrnehmung der Jugendlichen	343
8.2	Ost-Identität – eine Frage des Bildungsniveaus? Identitätszuschreibungen im Schulformvergleich	347
8.3	Ost-Identität als überwiegend männliches Phänomen?	349
8.4	Ost-Identität und DDR-»Nostalgie«	350
8.5	Ost-Identität und Umgang mit der Geschichte der beiden deutschen Teilstaaten	351
8.6	Soziale Absicherung als Dimension der Ost-Identität?	352
8.7	Sozialer Zusammenhalt als Dimension der Ost-Identität?	355
8.8	Ost-Identität als Reaktion auf Transformationserfahrungen?	357
8.9	Ost-Identität und Familiengedächtnis	359
8.10	Diskussion der Befunde	362
VIII	Fazit	365
Anhang	377
1	Tabellenverzeichnis	377
2	Abbildungsverzeichnis	379
3	Abkürzungsverzeichnis	379
4	Literaturverzeichnis	380
5	Nachwort	426

Der dieser Studie zugrundeliegende Fragebogen ist verfügbar unter:
http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/klausmeier_ddr
 (unter Downloads), Passwort: mtm2hac#ID

I Einführung

»Ich finde, gerade im Geschichtsunterricht wird die DDR ein bisschen zu hart dargestellt, find' ich. Die wird ganz oft mit dem Dritten Reich zum Beispiel verglichen. So kommt es mir jedenfalls vor und das fand ich zum Beispiel noch nie so schön, weil ich hör immer nur gute Geschichten von meinen Eltern, sag ich mal. Was heißt nur gute Geschichten? Mein Vater sagt zum Beispiel natürlich auch, dass das schlimme Sachen gab, aber zum Beispiel die Kindheit war da eben ganz anders bei denen. Die hatten nicht so viel, der Überfluss war nicht so viel da.«¹

(Samuel aus Thüringen, 18 Jahre)²

Wer DDR-Geschichte vermitteln möchte, steht vor einer anspruchsvollen Aufgabe, wie Samuels Ausführungen unzweifelhaft vor Augen führen. Das liegt unter anderem daran, dass Jugendliche wie er, die in den Neuen Ländern³ aufge-

1 Interview mit Samuel, aufgenommen am 18.3.13 in einem Thüringer Gymnasium, Zeile 746–752. Für die bessere Lesbarkeit und die einleitende Funktion der Interviewsequenz wurden Verzögerungslaute, Sprachpausen und Dopplungen ausnahmsweise entfernt.

2 Personenbezogene Daten und Schulorte wurden aus Datenschutzgründen pseudonymisiert.

3 Für das Gebiet der früheren DDR kursieren im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch unterschiedliche Bezeichnungen. Sinnbildlich dafür kann der Wikipedia-Eintrag angeführt werden, in dem es heißt, dass die aus den 14 DDR-Bezirken entstandenen Bundesländer als »neue Länder (auch östliche oder ostdeutsche Bundesländer)« bezeichnet werden. (Wikipedia: Neue Länder 2018, https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Neue_L%C3%A4nder&oldid=184202260, aufgerufen am 5.1.19.) Wegen ihrer Verbreitung werden die Begriffe auch in der vorliegenden Arbeit verwendet, allerdings nicht ohne auf die damit verbundenen Probleme hinzuweisen. So handelt es sich fast drei Jahrzehnte nach ihrer Bildung nicht mehr um wirklich »neue« Länder, sondern diese Bezeichnung ist als zeitgenössischer Terminus der 1990er Jahre zu verstehen. Um darauf zu reagieren, wird dieser Begriff in der vorliegenden Arbeit als Eigenname behandelt und ebenso wie das Pendant der »Alten Länder« groß geschrieben. Die Bezeichnungen »ostdeutsch« und »Ostdeutschland« wird u. a. dafür kritisiert, dass sie bis 1945 für die Provinzen Ostpreußens, Pommern, Teile der Neumark und Schlesien genutzt wurden. (Silke Hahn: Vom zerrissenen Deutschland zur vereinigten Republik. Zur Sprachgeschichte der »deutschen Frage«. In: Georg Stötzel/Martin Wengeler (Hrsg.): Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1995, S. 285–353.) In ihrer Bezeichnung für die Neuen Länder kommt zur Kritik die unpräzise geographische Verortung dazu, da etwa Thüringen in Mitteldeutschland liegt. Darüber hinaus gab eine Untersuchung des Sprachgebrauchs in den Printmedien zur Zeit des Umbruchs 1989/90 Hinweise auf eine mit dem Begriff »ostdeutsch« verbundene Diffamierung, vor allem durch das Nachrichtenmagazin »Der Spiegel«. (Ute Rüding-Lange: Bezeichnungen für ›Deutschland‹ in der Zeit der »Wende«. Dargestellt an ausgewählten westdeutschen Printmedien. Würzburg 1997, S. 270.) Diese Konnotation scheint sich jedoch nicht durchgesetzt zu haben. So zeigte Regina Bittner auf, wie »Ostdeutschland« zu einem »vermarktbareren Produkt« geworden sei. (Regina Bittner: Kulturtechniken der Transformation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 2009, H. 28, S. 9–15, hier S. 15.) »Ost« und »West«, bzw. »Ostdeutschland« und »Westdeutschland« werden in der vorliegenden Arbeit wegen ihrer Verbreitung und ohne politische Intention als Chiffre für die Länder der ehemaligen DDR und

wachsen sind, lange vor dem Geschichtsunterricht Vorstellungen von der DDR entwickeln, die das unterrichtliche historische Lernen beeinflussen. Auch wenn sie erst Jahre nach dem Systemumbruch 1989/90 geboren wurden, sind Repräsentationen der DDR Teil ihrer alltagsweltlichen Realität. Sie begegnet ihnen in Film und Fernsehen, in diversen (N-)Ostalgie-Produkten und vor allem in den Erzählungen der Eltern und Großeltern, die die DDR meist selbst miterlebt haben. Dieser familienbiographische Bezug und seine Bedeutung für die historische Identität der Jugendlichen macht die DDR-Geschichte zu einem Lerngegenstand mit besonderer alltagsweltlicher Relevanz. Die Zeitzeugenschaft der Eltern und Großeltern ermöglicht im Modus des »lebensgeschichtlichen Erzählens«⁴ eine persönlich besonders bedeutsame Begegnung mit Geschichte, die Teil ihrer Familiengeschichte und Identität wird. Als persönliche Erinnerungen erwecken die Erzählungen den Eindruck authentischer Zeugnisse, die unter der Bürgerschaft familialer Loyalitäten kaum infrage gestellt werden. DDR-Geschichte läuft dadurch Gefahr, zur emotionalen Betroffenheitsgeschichte mit affektiver Bindung aufgelöst zu werden.

Dagegen hat es der Geschichtsunterricht schwer und steht in vielen Fällen vor einem Glaubwürdigkeitsproblem, wie in Samuels Interview deutlich wird. Aus dem kurzen Interviewauszug geht hervor, dass vor allem die Wahl des Systemvergleichs der beiden deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts als Methode der schulischen Auseinandersetzung für Unbehagen bei Lernenden sorgt. Eine Hypothese dieser Studie ist daher, dass die hochkomplexe doppelte Vergangenheitsbewältigung und die Vergleichssituation von DDR und Nationalsozialismus besondere Herausforderungen für die historische Bildungsarbeit bergen. Samuel folgt der Erwartungshaltung *einer* historischen Wahrheit, welcher die Erzählungen seiner Eltern als besonders vertrauenswürdige Zeitzeugen vermeintlich gerecht werden. Die lebensgeschichtlichen Erinnerungen sind oft eine hilfreiche Ergänzung und auch ein notwendiges Korrektiv generalisierter Wertungen der DDR. Nicht selten sind sie zudem wichtige Impulsgeber neuer Forschungsperspektiven. Allerdings bleiben die Perspektivität und Selektivität erinnerter Geschichte in Samuels Fall unberücksichtigt. Aus den familialen Erinnerungen entwickelt Samuel Theorien, die sich im Alltag bewährt haben und die im Widerspruch zu jenen Deutungen stehen, die er im Geschichtsunterricht wahrgenommen hat. Letztlich führt das zur Ablehnung des Geschichtsunterrichts.

alten BRD genutzt. Gleiches gilt für die Bezeichnungen »Ostdeutsche« bzw. »Westdeutsche«, wobei eine konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem ersten Begriff Teil der vorliegenden Arbeit ist, wie etwa in Kapitel II.3.3 und Kapitel VII.8 nachzulesen ist.

4 Michael von Engelhardt: Narration, Biographie, Identität. Möglichkeiten und Grenzen des lebensgeschichtlichen Erzählens. In: Olaf Hartung/Ivo Steininger/Thorsten Fuchs (Hrsg.): Lernen und Erzählen interdisziplinär. Wiesbaden 2011, S. 39–60.

Will Geschichtsunterricht erfolgreich sein, gilt es folglich, die alltagsweltlichen Prägungen als »Ausgangsbedingungen«⁵ der Lernenden zu berücksichtigen. Hieran knüpft die vorliegende Studie an. Ziel der Arbeit ist es, die Grundlage für eine Weiterentwicklung der unterrichtlichen und curricularen Auseinandersetzungen mit der DDR-Geschichte zu schaffen, indem sie durch die Beschreibung und Interpretation von Schülervorstellungen eine empirisch basierte Bestandsaufnahme der Bedingungen schafft, mit denen es der Geschichtsunterricht zu tun hat. Die Arbeit versteht sich dementsprechend als Diagnose historischer Vorstellungen Jugendlicher von der DDR, deren Morphologie ermittelt und in ihren Ausprägungen unter Rückgriff auf geschichtsdidaktische Theorien und Prinzipien diskutiert wird. Die Frage, wie sich thüringische AbiturientInnen⁶ die DDR vorstellen, ist dabei forschungsleitend. Erfahrungswissenschaftlich abgesichert können schließlich curriculare und unterrichtspragmatische Folgerungen formuliert werden.

Die exemplarisch dargestellten Bedeutungen des Familiengedächtnisses und der doppelten deutschen Diktaturgeschichte sowie die Identitätsrelevanz der deutschen Teilungsgeschichte und ihre Bedeutung für die Vorstellungsbildung Lernender stellen die wichtigsten Bezugspunkte dieser Untersuchung dar.⁷ Insbesondere wird auch die im Fach- und Laiendiskurs kontrovers verhandelte historisch-politische Einordnung der DDR analysiert, auf die in der öffentlichen

5 Wolfgang Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 1991, 272ff. Daneben wurde empirisch festgestellt, dass Alltagsvorstellungen selektiv wirken, so dass Lernende im Unterricht nur das aufnehmen, was ihre Vorstellungen erlauben. Alltagsvorstellungen sind mitunter sehr stabil und zählebig, schließlich haben sie sich in der lebensweltlichen Realität der SchülerInnen bewährt. Auch »nach Jahren systematischen Unterrichts« können sie unverbunden neben dem Schulwissen stehen. (Siehe dazu: Wolfgang Schnotz: *Conceptual Change*. In: Detlef H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin 2006, S. 77–82, hier S. 78.) Für die NS-Zeit hat Meik Zülsdorf-Kersting die Stabilität von Alltagsvorstellungen nachgewiesen, die auch nach der unterrichtlichen Begegnung mit der NS-Zeit nicht differenzierter oder reflektierter waren. Meik Zülsdorf-Kersting: *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*. Berlin 2007, S. 457.

6 Zur gemeinsamen Nennung männlicher und weiblicher Personen wird in der vorliegenden Arbeit mit dem Binnen-I wie in SchülerInnen gearbeitet. Aus Gründen der Lesbarkeit wird bei Komposita wie »Schülervorstellungen« auf das Binnen-I verzichtet.

7 Begründeten Anlass für diese Schwerpunktsetzung geben empirische Befunde folgender Studien: Sabine Moller: *Diktatur und Familiengedächtnis. Anmerkungen zu Widersprüchen im Geschichtsbewusstsein von Schülern*. In: Saskia Handro/Thomas Schaarschmidt (Hrsg.): *Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs*. Schwalbach/Ts. 2011, S. 140–154; Harald Welzer/Sabine Moller/Karolin Tschuggnall: »*Opas war kein Nazi*«. *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. 7. Aufl. Frankfurt am Main 2010; Johannes Meyer-Hamme: *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individuellen Verarbeitungen*. Idstein 2009; Kathrin Schröter: *Das DDR-Bild thüringischer Schülerinnen und Schüler. Ein regionaler Vergleich*. Jena 2008 (unveröffentlichte Staatsarbeit).

Debatte die Frage um die »richtige« Deutung der DDR reduziert wird. Neben den Alltagsvorstellungen der Lernenden ist damit auf die zweite Schwierigkeit hingewiesen, mit der es AkteurInnen der Geschichtsvermittlung zu tun haben: Die erinnerungspolitische Situation ist vielschichtig und ambivalent, was der doppelten deutschen Diktaturgeschichte geschuldet ist, aber auch an der Tatsache liegt, dass die DDR-Geschichte als »Geschichte der Mitlebenden«⁸ Streitgeschichte ist.⁹ Ein gesellschaftlicher Konsens zur Einordnung der DDR-Geschichte steht im Unterschied zur NS-Geschichte noch aus. Kennzeichnend dafür ist auch die Diskussion um die »richtige« Deutung der DDR durch die nachkommenden Generationen. So zumindest lassen sich die Reaktionen und bildungspolitischen Forderungen im Zusammenhang mit der sogenannten SCHROEDER-Studie¹⁰ bilanzieren, die – befeuert durch das mediale Agenda Setting im Rahmen des geschichtskulturellen Jubiläums 2009 – ein enormes Echo nach sich zog.¹¹ Deren zentrale Befunde um fehlendes Wissen und eine angeblich nostalgische Verklärung der DDR als vornehmlich ostdeutsches Phänomen lösten eine öffentliche Debatte um die vermeintlich »richtige« Deutung der DDR aus. In ihr offenbarten sich nicht nur die erinnerungspolitischen Kontroversen, sondern auch gesellschaftliche Ansprüche an den Geschichtsunterricht als institutionalisierte Form des historischen Lernens. Die in der SCHROEDER-Studie zum Tragen kommende Vorstellung, dass es Aufgabe des Geschichtsunterrichts sei, einen fest umrissenen Wissenskanon zu vermitteln, der als Korrektiv gegenüber »nostalgischen« Erzählungen der Eltern wirken möge, bestimmte auch große Teile der öffentlichen

8 Dieses Zitat recurriert auf Rothfels, der die Zeitgeschichte als »Epoche der Mitlebenden« bezeichnete. Hans Rothfels: Zeitgeschichte als Aufgabe. In: Vierteljahrshfte für Zeitgeschichte 1 (1953), S. 1–8, hier S. 2.

9 Obschon der Fokus des Projektes auf das historische Lernen im Geschichtsunterricht gerichtet ist, betreffen die skizzierten Herausforderungen der DDR als Lerngegenstand auch die außerschulische Bildungsarbeit: Heidi Behrens: Zu komplex, zu kontrovers, zu fern? Leerstellen und Perspektiven außerschulischer Bildung an Orten der DDR-Geschichte. In: Saskia Handro/Thomas Schaarschmidt (Hrsg.): Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs. Schwalbach/Ts. 2011, S. 71–83.

10 Monika Deutz-Schroeder/Klaus Schroeder: Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich. Stamsried 2008.

11 Exemplarisch: Hamburger Abendblatt: Die DDR als soziales Paradies. Studie: Schüler wissen wenig über die DDR, die Mauer und deutsche Politiker 2008, <http://www.abendblatt.de/politik/deutschland/article107432182/Die-DDR-als-soziales-Paradies.html>, aufgerufen am 07.2.16; Süddeutsche Zeitung: Was Schüler über die DDR wissen. »Ein ärmliches, skurriles und witziges Land« 2010, <https://tinyurl.com/yans3h2d>, aufgerufen am 12.3.14. 2012 präsentierte der Forschungsverbund um Klaus Schroeder die Nachfolgestudie, in deren Fokus »zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile« Jugendlicher standen: Klaus Schroeder: Später Sieg der Diktaturen? Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen. Frankfurt a. M. (u. a.) 2012. Auch die zweite Schroeder-Studie traf auf breite mediale Resonanz: Jonas Leppin: Große Schüler-Befragung: Hitler oder Honecker? Mir doch egal! 2015, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/schueler-wissen-wenig-ueber-ddr-und-nationalsozialismus-a-841157.html>, aufgerufen am 07.2.16.

Reaktion.¹² Insbesondere in den Neuen Ländern scheint diese Vorstellung stark verhaftet zu sein, was wiederum selbst als Folge von vierzig Jahren sozialistischen Schulsystems verstanden werden kann.¹³ Innerhalb der DDR sollte Geschichtsunterricht keinesfalls der eigenen, kritischen Urteilsbildung, sondern der bloßen Reproduktion staatlich verordneter Geschichtsbilder dienen. Ein so verstandener Geschichtsunterricht widerspricht den Grundsätzen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, die im Beutelsbacher Konsens und dem darin erklärten Überwältigungsverbot und Kontroversitätsprinzip aufgegriffen worden sind.¹⁴ Die in der SCHROEDER-Studie und den darauffolgenden Reaktionen zum Tragen gekommene vereinfachte Vorstellung, dass getreu dem Motto »Viel hilft viel« ein bloßes Mehr an historischem Faktenwissen gegen »DDR-Nostalgie« wirke, widerspricht lernpsychologischen Erkenntnissen und einer demokratischen (Lern-)Kultur. Die bloße Vermittlung feststehender historischer Deutungen wie der DDR als einem »(spät-)totalitären Versorgungs- und Überwachungsstaat«¹⁵, wie sie KLAUS SCHROEDER kennzeichnet und verstanden wissen will, fördert im besten Fall affirmatives Demokratielernen in Form sozial erwünschter Konventionen, aber in keinem Fall eine eigenständige historische Urteilsbildung, die Heranwachsende zur selbständigen Beurteilung staatlicher Systeme befähigt. Das ist insbesondere dann problematisch, wenn die demokratische Entwicklung der Bundesrepublik teleologisch mit der Wiedervereinigung¹⁶ 1989/90 als abgeschlossen verstanden wird, was VOLKHARD KNIGGE als

12 Siehe exemplarisch dazu die Vereinbarung zwischen Marianne Birthler und dem damaligen Thüringer Kultusminister Bernward Müller, die als Reaktion auf die Schroeder-Studie getroffen wurde, und die die »kritische Auseinandersetzung mit der totalitären Herrschafts- und Gesellschaftsform« an den Schulen intensivieren sollte. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Impulse für die Aufarbeitung der SED-Diktatur, Pressemitteilung vom 6.8.09, <https://tinyurl.com/y77s7lqw>, zuletzt aufgerufen am 3.3.20.

13 Zumindest konstatierte Bodo von Borries, dass die Stofforientierung auch 1994/95 in den ostdeutschen Ländern noch immer stärker verbreitet war als in anderen deutschen Regionen. Siehe dazu: Bodo von Borries: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Opladen 1999 (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 21), S. 351. Vgl. Daniel Münch: Geschichtskultur als Unterrichtsgegenstand. Wie stehen die Lehrer*innen dazu? (Diss. unveröffentlicht). Jena 2018.

14 Armin Scherb: Der Beutelsbacher Konsens. In: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.). Bd. 2: Strategien der politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler 2010 (Basiswissen für politische Bildung), S. 31–39.

15 Klaus Schroeder: Der SED-Staat. Partei, Staat und Gesellschaft 1949–1990. München 1998, 632f. Von Seiten der historischen Fachwissenschaft wurde Schroeder u. a. für seine »kühne Annahme« kritisiert, dass die Staats- und Gesellschaftsgeschichte weitgehend zusammenfielen. Dorothee Wierling: Die DDR als Fall-Geschichte. In: Ulrich Mählert (Hrsg.): Die DDR als Chance. Neue Perspektiven auf ein altes Thema. Berlin 2016, S. 205–213.

16 Der Begriff der »Wiedervereinigung« ist nicht unstrittig und wird bis heute in Wissenschaft und Öffentlichkeit diskutiert, wenn man an die Äußerungen von Matthias Platzeck zum »Anschluss« der DDR an die BRD denkt: Wiedervereinigung – Empörung über Platzecks »Anschluss«-These, <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2010-08/platzeck-wiedervereini>

bundesrepublikanische Variante einer »selbstgenügsamen Post-Histoire« benennt und auf die Gefahr des »vergangenheitsgefärbten Demokratielernen[s]« hinweist, das nur der Festigung des Status quo diene.¹⁷

Historisches Wissen ist zu komplex strukturiert, als dass es als bloße Daten- und Faktenreproduktion aufgefasst werden kann. So lassen sich auf der Ebene des Individuums mehrere Wissensformen differenzieren.¹⁸ Zentral ist das domänenspezifische Wissen, das Wissen eines Menschen über Geschichte, bei dem zwei Wissensbereiche unterschieden werden: Die »Kenntnis von fachlichen Begriffen und Konzepten« stellt als deklaratives Wissen eine Form historischen Wissens dar.¹⁹ Daneben existiert das Wissen darüber, wie Handlungen bezogen auf einen Realitätsbereich ausgeführt werden, das als prozedurales Wissen beschrieben wird. Die Wissensstruktur der Lernenden umfasst weiter auch strategisches Wissen in Form von Prozeduren, die nicht ausschließlich an die Domäne gebunden sind, wie bspw. Texterschließungs- und Textverarbeitungsstrategien, und metakognitives Wissen. Gerade für die Reflexion des »Wert[es] historischer Bildung«, wie sie in Form politischer Interessen in fest umrissenen

gung, aufgerufen am 23.2.14. Der Begriff wurde vor allem abgelehnt, weil er eine Wiederherstellung des Deutschen Reiches in den Grenzen von 1937 implizieren könnte oder weil es sich nach Artikel 23 des damals gültigen Grundgesetzes um einen »Beitritt« der DDR gehandelt habe. Im weiteren Sinn ging Heike Tuchscheerer in ihrer Dissertation aus dem Jahr 2010 dieser Frage nach. Sie untersuchte verschiedene Politikfelder wie u. a. den Einigungsvertrag, die gemeinsame Verfassungskommission, die Wirtschafts- und Finanzpolitik und die Entwicklung der nationalen Identität der Deutschen. Tuchscheerer kommt zu dem Schluss, dass es sich mehr um eine »neue« als um eine »erweiterte« Bundesrepublik handele, da die Differenzen zu den alten Verhältnissen und Strukturen überwiegen. (Heike Tuchscheerer: 20 Jahre vereinigt Deutschland. Eine »neue« oder »erweiterte Bundesrepublik«? 1. Aufl. Baden-Baden 2010 (Extremismus und Demokratie, Bd. 20).) Andreas Rödder geht historisch-analytisch vor und führt den Begriff der »partiellen Wiedervereinigung« ein, da im Hinblick auf die BRD und DDR samt Berlin tatsächlich eine Wiedervereinigung stattgefunden habe, die den konstitutiven Rückzug auf ein gesamtes Deutschland zum Ausdruck bringe, »das nicht als ein 1945 endgültig untergegangenes Völkerrechtssubjekt angesehen wurde«. (Andreas Rödder: Deutschland einig Vaterland. Die Geschichte der Wiedervereinigung. 2. Aufl. München 2009, S. 165.) Aus sprachpragmatischen Gründen bevorzugt Rödder allerdings den Begriff »Wiedervereinigung«, dem ich mich hier anschließe.

17 Volkhard Knigge weist hier im Kontext der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit auf die Gefahren des Instruktionslernens hin: Volkhard Knigge: Zur Zukunft der Erinnerung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 25/26 (2010), S. 10–16, hier S. 13.

18 Hier und im Folgenden: Hilke Günther-Arndt: Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Aufl. Berlin 2014, S. 24–49, hier insbesondere 39–43; Markus Bernhardt/Ulrich Mayer/Peter Gautschi: Historisches Wissen – was ist das eigentlich? In: Christoph Kühberger (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012 (Forum Historisches Lernen), S. 103–117.

19 Ebd. S. 105.

Wissenskatalogen durchschlägt, ist zusätzlich metakognitives Wissen notwendig.²⁰

Die Unterscheidung der Wissensbereiche und ihr Zusammenwirken während des Lernens verweisen auf die Komplexität historischen Wissens. Man solle sich daher »nicht der Illusion hingeben, dass umfassende empirische Forschung die innere Struktur historischen Wissens von Lernenden mit dem Anspruch auf Repräsentativität abbilden könne«, wie CHRISTOPH KÜHBERGER konstatiert hat.²¹ Die vorliegende Studie folgt dementsprechend einer geschichtsdidaktischen Auffassung, die jenseits des deklarativen Wissens von Daten und Fakten die Relevanz verschiedener Wissensformen historischen Denkens betont, sie differenziert und unterschiedlich gewichtet.²²

In der öffentlichen Debatte wird die Frage um das »richtige« Wissen von der DDR wesentlich auf die Bezeichnung als Diktatur reduziert. Dabei wird das Nichteinordnen der DDR als Diktatur eindimensional als »(N)Ostalgie« verstanden und, wenn es um die Vorstellungen Jugendlicher von der DDR geht, oft als Fehlleistung des Geschichtsunterrichts interpretiert. Die staatlich approbierte Geschichtskultur folgt weitgehend dem »Diktaturgedächtnis«, wofür der »Un-

20 Ebd.

21 Christoph Kühberger: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen. In: Christoph Kühberger (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012 (Forum Historisches Lernen), S. 33–74, hier S. 50.

22 Siehe zur Komplexität des Historischen Denkens bspw. das Modell von Peter Seixas und Tom Morton, das sechs eigene, aber korrelierende Bereiche (*concepts*) historischen Denkens beschreibt: Peter Seixas/Tom Morton (Hrsg.): The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto 2012. Ein anderes Beispiel ist das FUER-Modell, das einem narrativitätstheoretischen Verständnis von historischem Lernen folgt und die Grundlage für den Thüringer Lehrplan aus dem Jahr 2012 (»neuer Lehrplan«) ist. Waltraud Schreiber u. a. (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2006; Waltraud Schreiber: Zum Verhältnis zwischen Wissen und Kompetenzen. Ein Essay. In: Christoph Kühberger (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012 (Forum Historisches Lernen), S. 119–134; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife – Geschichte. o.O. 2012. Eine nochmals aktualisierte Fassung des Lehrplans erschien 2016: Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife – Geschichte. o.O. 2016. Obschon auch im »alten« Thüringer Lehrplan des Jahres 1999 Kompetenzen aufgeführt werden, gehört er dennoch zu den klassischen lernzielgesteuerten Lehrplänen, der sich am Instruktionslernen orientiert. Erst der neue Lehrplan greift Weinerts handlungsorientierten Kompetenzbegriff auf. Zum Kompetenzbegriff: Franz E. Weinert: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S. 17–31, hier 27f.; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Anm. 22); Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Anm. 22).

terdrückungscharakter der SED-Herrschaft« zentral ist.²³ Geschichtspolitisch haben dazu insbesondere die beiden Enquete-Kommissionen des Deutschen Bundestages »Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur« und »Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozess der deutschen Einheit« (auch »Sabrow-Kommissionen« genannt) beigetragen. Dass der Staat jedoch kein Erinnerungsmonopol hat und die Bedeutung individueller AkteurInnen nicht unterschätzt werden dürfe, hat ANDREW H. BEATTIE in seiner Untersuchung der Erinnerungspolitik betont.²⁴ Eine zentrale Rolle im öffentlichen Gedenken kommt den »expliziten Zeitzeugen«²⁵ zu. Durch sie erfährt die Erinnerungskultur eine Opferzentrierung und wird damit dem staatlich privilegierten »Diktaturgedächtnis«²⁶ gerecht. Gerade in Bezug auf den Geschichtsunterricht werden sie oft als didaktisch bester Zugang präsentiert, im Glauben auf diesem Weg den SchülerInnen Repression und Verfolgung des SED-Regimes näher zu bringen. Entsprechende Vorgaben finden sich auch im Thüringer Lehrplan (1999)²⁷, der der Ausrichtung auf das »Diktatur-Gedächtnis« folgt. Mit appl-

23 Martin Sabrow: Die DDR erinnern. In: Martin Sabrow (Hrsg.): Erinnerungsorte der DDR. Bonn 2010, S. 9–27, hier S. 16.

24 Vielmehr müsse man berücksichtigen, dass es keine einfache Dichotomie zwischen Staat und Gesellschaft gibt, wie es landläufig scheint, sondern dass beide in einem interdependenten Verhältnis stehen. Beattie lehnt deshalb den Begriff des »official memory« ab und präferiert die Alternative des »state-mandated memory«. Andrew H. Beattie: The Politics of Remembering the GDR: Official and State-Mandated Memory since 1990. In: David Clarke/Ute Wölfel (Hrsg.): Remembering the German Democratic Republic. Divided Memory in a United Germany. Houndmills, Basingstoke, Hampshire 2011, S. 23–34; siehe dazu auch: David Clarke/Ute Wölfel: Remembering the German Democratic Republic in a United Germany. In: David Clarke/Ute Wölfel (Hrsg.): Remembering the German Democratic Republic. Divided Memory in a United Germany. Houndmills, Basingstoke, Hampshire 2011, S. 3–22.

25 Dem Vorschlag von Christian Ernst, zwischen impliziten und expliziten Zeitzeugen zu unterscheiden, möchte ich in dieser Arbeit folgen. Implizite Zeitzeugen sind diejenigen, »die als Zeitgenossen direkte oder indirekte Erinnerungen mit einem Ereignis, einer historischen Phase oder einem politischen System verbinden«, die aber nicht als Zeitzeugen auftreten. Das trifft für die meisten LehrerInnen und Eltern der Untersuchungsgruppe zu. Dagegen treten explizite Zeitzeugen in bestimmten Diskurszusammenhängen öffentlich als Zeitzeugen auf. Gleichzeitig werden bestimmte Erwartungen an explizite Zeitzeugen gestellt. Christian Ernst: »DDR-Zeitzeugen? Einleitung. In: Christian Ernst (Hrsg.): Geschichte im Dialog? »DDR-Zeitzeugen« in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Ts. 2014, S. 9–19, hier S. 15; Christian Ernst: Zeitzeugen der DDR-Geschichte. Überwältigungsrisiko oder Potenzial für Multiperspektivität. In: Bildungswerk der Humanistischen Union NRW/Zeitpfeil-Studienwerk Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte. Historische Entwicklungslinie – Konzepte – Bildungspraxis. Potsdam 2012, S. 2–7, hier 7f.

26 Sabrow (Anm. 23), S. 16.

27 Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan für das Gymnasium Geschichte. Saalfeld 1999. Dieser Lehrplan bildet die Grundlage der im vorliegenden Projekt erhobenen Vorstellungen von SchülerInnen. Der neue Lehrplan sollte nach seinem Erscheinen 2012 sukzessive eingeführt werden. Die Konstruktion kompetenzorientierter Abituraufgaben ist allerdings bisher nicht gelungen, sondern diese orientieren sich weiterhin an dem »alten«

lativem Impetus erscheint die DDR dort als Negativfolie der nationalen Erfolgsgeschichte der Bundesrepublik. Die dadurch forcierte Sieger-Verlierer-Struktur diene mehr der Selbstvergewisserung der gegenwärtigen politischen Ordnung als dass sie zur eigenen, reflektierten Urteilsbildung anhielt.

Andere Modi der DDR-Erinnerung hingegen verwehren sich einer Reduzierung der DDR auf das »Diktatur-Gedächtnis«. Im Laien-Diskurs der meisten ehemaligen DDR-BürgerInnen werden weit weniger politikgeschichtliche denn alltagsgeschichtliche Schwerpunkte gesetzt. Deren Erinnerungen an die DDR sind wesentlich vom Wunsch der Anerkennung der eigenen Biographie getragen und wehren sich so vor allem gegen eine Herabsetzung im Wertesystem der Bundesrepublik. Die Narrative des »Diktaturgedächtnisses« werden so nicht nur erweitert und differenziert, sondern auch relativiert und dementiert.²⁸ Daneben lassen sich weitere, öffentlich marginalisierte Erinnerungsformen finden. Zu ihnen zählen beispielsweise auch die »vergifteten Erinnerungen«²⁹ jener DDR-BürgerInnen, die die DDR bereitwillig mitgetragen haben und sich heute dazu biographisch positionieren müssen.

Die Geschichtswissenschaft ist sich bei der Einordnung des politischen Systems der DDR als Diktatur weitgehend einig.³⁰ Je nach theoretischer Fundierung sind die zugrundeliegenden Deutungen und Konnotationen, mit denen die DDR jeweils beschrieben wird, jedoch sehr unterschiedlich begründet und folglich Gegenstand fachwissenschaftlicher Auseinandersetzungen. In Anbetracht der

Lehrplan aus dem Jahr 1999. Der Erwartungshorizont der Abiturprüfung des Schuljahres 2015/2016 kann als Beleg für die Fortführung einer Lernkultur im Sinne des rezeptiv-orientierten Instruktionslernens dienen. Statt Aufgaben zu entwickeln, bei denen die SchülerInnen in Anlehnung an Weinerts Kompetenzbegriff Probleme lösen oder Problemlösungen anwenden (Weinert (Anm. 22), 27f.), sollen die SchülerInnen, gelenkt durch vorgegebene Materialien, Detailwissen wiedergeben. (Jens Hüttmann/Anna von Arnim-Rosenthal (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR. Berlin 2017.) Aufgrund der Schwierigkeiten bei der Konstruktion kompetenzorientierter Abiturprüfungen, wurde die Einführung des neuen Lehrplans für die Qualifikationsphase temporär ausgesetzt.

28 Thomas Ahbe: Die ostdeutsche Erinnerung als Eisberg. Soziologische und diskursanalytische Befunde nach 20 Jahren staatlicher Einheit. In: Elisa Goudin-Steinmann/Carola Hähnel-Mesnard (Hrsg.): Ostdeutsche Erinnerungsdiskurse nach 1989. Narrative kultureller Identität. Berlin 2013, S. 27–58, hier 49f.

29 Die Bezeichnung »vergiftete Erinnerungen« geht auf einen Vortrag von Sabine Kittel zurück, bei dem sie deutlich machte, dass durch den vorherrschenden Diskurs über die DDR als Unrechtsstaat Erinnerung immer neu interpretiert werden müsse, wodurch die Gefahr bestünde, dass wesentliche Anteile der Vergangenheit verschleiert und mystifiziert werden: Anja Kinzler: Tagungsbericht: Die DDR im sozialen Gedächtnis – theoretische und empirische Zugänge, 12.03.2015–13.03.2015 Berlin, in: H-Soz-Kult, 16.07.2015, <<http://www.hsoz.kult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-6071>>, aufgerufen am 21.2.16.

30 Siehe dazu die Bilanz der wissenschaftlichen Diskussion von Heydemann: Günther Heydemann: DDR. In: Günther Heydemann/Karel Vodicka (Hrsg.): Vom Ostblock zur EU. Systemtransformationen 1990–2012. Göttingen 2013, S. 101–136, hier S. 61–66.

Tatsache, dass die DDR-Geschichte bereits als »überforscht«³¹ beschrieben worden ist, mag das verwundern, hängt aber ursächlich mit unterschiedlichen Forschungstrends und -phasen zusammen, die je eigenen theoretischen Prämissen folgen. Gerade in der ersten Phase nach dem Systemumbruch 1989/90 richteten sich die Perspektiven der historischen Forschung, anknüpfend an totalitarismustheoretische Ansätze, wesentlich auf Herrschaft und Repression in der DDR.³² Obschon zeitlich deutlich später, ist auch der Ansatz von HANS ULRICH WEHLER dort einzuordnen, der die DDR-Geschichte unter dem Schlagwort der »totalitären Parteidiktatur«³³ skizziert hat, wobei er die DDR – ähnlich wie es der Thüringer Lehrplan vorsah – vornehmlich als Kontrast zur Bundesrepublik verstanden wissen will. Schließlich lässt sich Ende der 1990er Jahre eine Öffnung der zeitgeschichtlichen Forschung hin zum ambivalenten Verhältnis von Herrschenden und Beherrschten konstatieren, in der die Reichweite und die Akzeptanz der SED-Herrschaft problematisiert wird.³⁴ Die Totalitarismustheorie wird aufgrund ihrer erkenntnistheoretischen Grenzen und der Gefahr einer unkritischen Parallelisierung von DDR und NS-Zeit als nicht hinreichend beschrieben.³⁵ Stattdessen konzentriert sich diese Forschungsrichtung auf die Spannungen und Missverhältnisse zwischen Herrschaftsanspruch und beherrschter Gesellschaft in der DDR. Dort werden die Deutungen der DDR mit

31 Jürgen Kocka verweist in seiner Bilanzierung der DDR-Forschung aus dem Jahr 2008 auf insgesamt 7700 Forschungsbeiträge. Jürgen Kocka: Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung. In: Frank Möller/Ulrich Mählert (Hrsg.): Abgrenzung und Verflechtung. Das geteilte Deutschland in der zeithistorischen Debatte. Berlin 2008, S. 143–152, hier S. 144. Zu einem ähnlichen Fazit kommt auch Thomas Lindenberger, wenngleich er betont, dass eine Erforschung der DDR-Geschichte sich trotzdem dort lohnt, »wo sie systematisch in vergleichende und internationale Bezüge im weitesten Sinne des Wortes eingebettet ist.« Thomas Lindenberger: Ist die DDR ausgeforscht? Phasen, Trends und ein optimistischer Ausblick. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 64 (2014), 24–26, S. 27–32, hier S. 30.

32 Ebd.

33 Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bundesrepublik und DDR 1949–1990. 5 Bde. Bonn 2010 (Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 5), S. 23.

34 Lindenberger (Anm. 31).

35 So betont Heydemann die erkenntnistheoretischen Defizite der unterschiedlichen Totalitarismusmodelle, die zwar seit dem klassischen Totalitarismusmodell von Carl Joachim Friedrich und Zbigniew Brzezinski weniger statisch sind, sich durch ihren Modellcharakter jedoch breit gefächerten Erkenntnissen verweigern. (Günther Heydemann: Die Innenpolitik der DDR. München 2003 (Enzyklopädie Deutscher Geschichte, Bd. 66), S. 63–65. Vgl. Eckhard Jesse: Totalitarismus im 20. Jahrhundert. Eine Bilanz der internationalen Forschung. 2., erweiterte Aufl. Bonn 1999 (Schriftenreihe, Bd. 336)). Zum Totalitarismusbegriff mit besonderer Akzentuierung des Konzeptes von Hannah Arendt: siehe Clemens Vollnhals: Der Totalitarismusbegriff im Wandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 39 (2006), S. 21–27. Zu den erkenntnistheoretischen Defiziten des Totalitarismusmodells siehe zusammenfassend: Heydemann (Anm. 35), S. 63–65.

Begriffen wie »moderne Diktatur« (JÜRGEN KOCKA)³⁶, »Fürsorgediktatur« (KONRAD JARAUSCH)³⁷ oder »partizipative Diktatur« (MARY FULBROOK)³⁸ ausdifferenziert. An jenen »griffigen Bezeichnungen«³⁹ wurde vereinzelt Kritik geübt, wie etwa durch den Historiker DETLEF POLLACK, da sie Heterogenität, Widersprüchlichkeit und Komplexität reduzierten. GÜNTHER HEYDEMANN als Doyen der DDR-Forschung reagierte in seiner Zusammenschau der DDR-Forschung darauf mit deutlicher Kritik: Indem auf die Verwendung des Diktaturbegriffs verzichtet wird, würden essenzielle Grundlagen des DDR ausgeblendet, »so etwa die von Beginn an mangelnde demokratische Legitimation des KPD/SED-Regimes und dessen ebenso permanente Nichtbeachtung von Menschen- und Bürgerrechten, einschließlich der fortwährend praktizierten Überwachung, Kontrolle und Repression der Bevölkerung.«⁴⁰

Die vorliegende Arbeit greift die skizzierten Diskussionen zur Einordnung der DDR als Diktatur auf. Gefragt wird insbesondere nach der Bedeutung, die die DDR für die Lernenden heute noch hat und haben kann und wie sie die Herrschaftspraxis der SED beurteilen. Die Betrachtung der DDR-Geschichte als Diktaturgeschichte ist nicht nur im Kontext von Demokratieverziehung im Geschichtsunterricht unerlässlich. Viel mehr noch ist sie aber auch Teil der doppelten deutschen Diktaturgeschichte, deren Komplexität und Herausforderungen zur alltagsweltlichen Realität der SchülerInnen in den Neuen Ländern gehören. Empirisch führen das Samuels Äußerungen unweigerlich vor Augen, wenn er den Vergleich von Nationalsozialismus und DDR aus Angst des Gleichsetzens ablehnt und Zugunsten der Erzählungen seiner Eltern kritisiert.

Das empirische Material der vorliegenden Arbeit soll allgemein einen tiefergehenden Beitrag für das Verständnis historischer Urteilsbildung durch Ler-

36 Jürgen Kocka: Ein deutscher Sonderweg. Überlegungen zur Sozialgeschichte der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 40 (1994), S. 34–45.

37 Konrad H. Jarausch: Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 20 (1998), S. 33–46.

38 Mary Fulbrook: The People's State. East German Society from Hitler to Honecker. Bury St Edmunds 2005.

39 Ulrich Mählert (Hrsg.): Die DDR als Chance. Neue Perspektiven auf ein altes Thema. Berlin 2016, S. 1. Pollack kritisiert, dass »Ein-Wort-Bezeichnungen« der Komplexität der DDR nicht gerecht würden und dass ihr Problem darin bestehe, dass sie eine »funktional ausdifferenzierte, hochorganisierte und kulturell pluriforme Gesellschaft mit Hinweis auf ein einziges Merkmal zu erfassen suchen.« (Detlef Pollack: Wie modern war die DDR? In: Hans Günter Hockerts (Hrsg.): Koordinaten deutscher Geschichte in der Epoche des Ost-West-Konflikts. München 2004 (Schriften des Historischen Kollegs, Bd. 55), S. 175–205, hier S. 175.). Pollack als Kultursoziologe blendet zwar die repressiven Seiten und Legitimationsdefizite der DDR nicht aus, betont aber die Grenzen des Herrschaftssystems, indem er von einer »konstitutiv widersprüchlichen Gesellschaft« der DDR spricht: Detlef Pollack: Die konstitutive Widersprüchlichkeit der DDR. Oder: War die DDR-Gesellschaft homogen? In: Geschichte und Gesellschaft 24 (1998), H. 1, S. 110–131, hier S. 114.

40 Heydemann (Anm. 35), S. 62.

nende leisten. Dabei werden nicht nur die Urteile der thüringischen SchülerInnen untersucht, sondern auch ihre handlungsleitenden Prämissen. Wie beurteilen Jugendliche wie Samuel die DDR im Kontext divergierender DDR-Narrative? Welche Konsequenzen hat dabei die doppelte deutsche Diktaturerfahrung für ihre historische Urteilsbildung? Und wie gehen sie mit Widersprüchen zwischen familialen und öffentlichen bzw. staatlich approbierten Deutungen um? Vor dem Hintergrund familialer Bezüge zur DDR-Geschichte ist es zudem unumgänglich, die Identitätsrelevanz, die die DDR und die deutsche Teilungsgeschichte für das Selbstverständnis der Lernenden haben, zu untersuchen. Besteht möglicherweise noch immer eine sich »im Nachhinein ergebende DDR-Identität«, die 1992 von WENDELIN SZALAI auf der Expertentagung ost- und westdeutscher GeschichtsdidaktikerInnen im Schloss Vietgest bei Güstrow konstatiert wurde?⁴¹ Um diese Frage zu erörtern, befasst sich die Arbeit auch mit dem Phänomen der nachträglichen DDR-Identifizierung bzw. der »Ost-Identität«⁴², wie sie in den 1990er Jahren virulent wurde. Es wird untersucht, ob und inwiefern diese vermeintliche Ost-Identität noch Bewandnis für Jugendliche hat, die erst einige Jahre nach der sogenannten »Wende«⁴³ geboren wurden. Daraus ergibt

41 Siehe dazu das Tagungsfazit von Uwe Uffelman, der seinerzeit Vorsitzender der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) war: Uwe Uffelman: Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein. Tagungsfazit (1992). In: Uwe Uffelman/Heinz Pfefferle (Hrsg.): Geschichtsdidaktik und Wiedervereinigung. Verstehen, Verständigen, Versagen? Münster 2005 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 3), S. 51–70, hier S. 55.

42 Der Begriff Ost-Identität (oder auch die ostdeutsche Identität) klingt irreführend, weil er den Anschein vermittelt, Menschen könnten additiv mehrere Identitäten nebeneinander haben. Mit Verweis auf den theoretischen Rahmen und Krappmanns Identitätstheorie, die im Kapitel 2.2.1 genauer erläutert wird, entwickeln Subjekte ihre singuläre Ich-Identität jedoch in Austarierungsprozessen zwischen sozialen Identitätsangeboten und der personalen Identität. Der Begriff der Ost-Identität hat sich jedoch etabliert, weshalb er hier trotz begrifflicher Unschärfe Verwendung findet.

43 Die Kontroverse um die Deutungshoheit der Ereignisse in den Jahren 1989/90 mündet in der Frage ihrer Bezeichnung. Der »Wende«-Begriff hat sich zwar in weiten Teilen der Bevölkerung durchgesetzt, ist jedoch nicht nur wegen seiner Uneindeutigkeit und seiner Unfähigkeit, die gravierenden Veränderungen der gesellschaftlichen und politischen Umwälzungen beschreiben zu können, umstritten, sondern vor allem, weil er gemeinhin dem Honecker-Nachfolger Egon Krenz zugeschrieben wird. (Ilko-Sascha Kowalczyk: Endspiel. Die Revolution von 1989 in der DDR. München 2009, S. 427.) Bernd Lindner macht allerdings darauf aufmerksam, dass angesichts der Demonstrationen in Leipzig schon am 16. Oktober 1989 und damit zwei Tage vor der viel zitierten Krenz-Rede, eine SPIEGEL-Auflage mit der Banderole »DDR – Die Wende« gedruckt wurde. (Bernd Lindner: Begriffsgeschichte der Friedlichen Revolution. Eine Spurensuche. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 64 (2014), 24–26, S. 33–39.) Kritiker des »Wende«-Begriffs lehnen ihn aber dennoch wegen seiner Verbreitung durch Krenz ab, der mit dem Terminus eine Reformation der DDR verband, durch die es den Machtanspruch der SED als Regierungspartei der DDR aufrecht zu erhalten galt und keineswegs die Einführung demokratischer Strukturen oder den Beitritt zur Bundesrepublik. Das Anliegen Krenz' stand somit den Intentionen großer Teile der Bevölkerung gegenüber. Gerade die freiheitlichen Bestrebungen der Bewegung, die das SED-Regime zum Einsturz

sich, wie der Zusammenhang zwischen Ost-Identität und historischer Sinnbildung zu beschreiben ist. Wie positionieren sich die Jugendlichen zu den sie umgebenden Wertvorstellungen und historischen Orientierungen möglicher Bezugsgruppen?

In ihrer Konzeption und methodischen Anlage führt die folgende Untersuchung also empirische Befunde und theoretische Ansätze zusammen: Auf der Basis bisheriger empirischer Forschungen zur DDR kann angenommen werden, dass Vorstellungen der SchülerInnen zur DDR maßgeblich von ihrer alltagslebensweltlichen Realität geprägt werden.⁴⁴ Alltagsvorstellungen sind genuiner Gegenstand der *Conceptual Change*-Forschung, die folglich einen theoretischen Strang der Arbeit darstellt.⁴⁵ Dabei geht es aber nicht – wie im eigentlichen Sinne der *Conceptual Change*-Forschung – um die Erforschung der Veränderung von kognitiven Strukturen, sondern es werden durch die Darlegung der Schülervorstellungen die Voraussetzungen für Veränderungen dieser Strukturen geschaffen. Zugleich begreift sich das Projekt in der Tradition der Geschichtsbewusstseinsforschung stehend, indem Geschichtsvorstellungen in Anlehnung an JEISMANN als konkrete Manifestationen des Geschichtsbewusstseins verstanden werden, die »etwas Gegenwärtiges und nicht [ein] reales Abbild der Vergan-

brachte, sehen KritikerInnen des »Wende«-Begriffs dagegen in der Bezeichnung als »Revolution« gewürdigt, der in der wissenschaftlichen Debatte weitgehend Anerkennung gefunden hat. (Robert Meyer/Lutz Haarmann: Das Freiheits- und Einheitsdenkmal. Die geschichtspolitische Verortung in der Ideengeschichte der Bundesrepublik. In: Deutschland Archiv (2011), H. 3, S. 391–402.) Die Zuschreibung als »Friedliche Revolution« hat sich zwar im offiziellen Sprachgebrauch durchgesetzt, allerdings gibt es auch hier kritische Stimmen, weil die »wohlklingende Begriffsschöpfung der »friedlichen Revolution« zu einem Gemeinplatz geworden [ist], auf dem sich die Einheitsbefürworter wortreich tummeln.« (Dirk Schröter: Deutschland einig Vaterland. Wende und Wiedervereinigung im Spiegel der zeitgenössischen Literatur. Leipzig, Berlin 2003, 13 f.) Im Fragebogen der vorliegenden Studie wird der Begriff »Wende« wegen seiner weiten Verbreitung in der Bevölkerung und der daraus resultierenden Bekanntheit bei den SchülerInnen verwendet.

- 44 Exemplarisch: Moller (Anm. 7); Sabine Moller: Die DDR als Spielfilm und als Familiengeschichte. Wie ost- und westdeutsche Schüler die DDR sehen. In: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Orte historischen Lernens. Münster 2008, S. 89–98. Siehe dazu auch die Forschung von Zülsdorf-Kersting, die ebenfalls die Bedeutung affirmativer Vergangenheitskonstruktionen hervorhebt, die im Widerspruch zu wissenschaftlichen Beschäftigungen stehen können: Zülsdorf-Kersting (Anm. 5), S. 466.
- 45 Hilke Günther-Arndt: Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdiaktik? In: Hilke Günther-Arndt/Michael Sauer (Hrsg.): Geschichtsdiaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin 2006 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis), S. 251–277; Silvia Caravita/Ola Halldén: Re-Framing the problem of conceptual change. In: Learning and Instruction 4 (1994), S. 89–111; Ola Halldén: Conceptual Change and the Learning of History. In: International Journal of Historical Learning, Teaching and Research 27 (1997), S. 201–210.

genheit« darstellen.⁴⁶ Als externalisierte Objektivationen werden diese Vorstellungen empirisch fassbar.

Um auf die forschungsleitenden Fragen und den Gegenstand der historischen Vorstellungen sowohl in der Breite als auch in der Tiefe angemessen zu reagieren, wird mit einem *Mixed-Method-Design* gearbeitet.⁴⁷ Dabei handelt es sich um ein zwei-Phasen-Design, bei dem eine Querschnittsbefragung in sequentieller Verbindung zur qualitativen Phase in Form von vertiefenden Einzelinterviews steht.⁴⁸ Zuerst werden in einem repräsentativen Setting die Geschichtsvorstellungen 700 thüringischer GymnasiastInnen der elften Jahrgangsstufe mit einem standardisierten Fragebogen untersucht.⁴⁹ Auf diese Weise lassen sich generalisierbare Aussagen zum Umgang der thüringischen ElftklässlerInnen mit der DDR-Geschichte treffen. Aufbauend auf die deskriptions- und inferenzstatistischen Analysen der Daten wurden ergänzend neun problemzentrierte Einzelinterviews durchgeführt.⁵⁰ Sie dienen der Plausibilisierung interpretierter Zusammenhänge sowie der Nachexploration, indem subjektive Sichtweisen und Deutungsmuster ohne die Lenkung eines Fragebogens offen gelegt werden.⁵¹ Der qualitativen Herangehensweise kommt damit eine Vertiefungs- und Erweiterungsfunktion gegenüber der zentralen quantitativen Methode zu, wie sie in den letzten Jahren vermehrt in der empirischen Bildungsforschung Anwendung findet.⁵² Anders als bei triangulativen Settings, bei denen ein Untersuchungs-

46 Karl-Ernst Jeismann: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Gerhard Schneider (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler 1988, S. 1–24, hier S. 9. Siehe auch: Karl-Ernst Jeismann: Geschichtsbewußtsein – Theorie. In: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 42–44, hier S. 42.

47 Kuckartz definiert *Mixed-Methods* als die »Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts«, bei dem »im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs« sowohl qualitative als auch quantitative Daten gesammelt werden. Udo Kuckartz: *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden 2014, S. 33.

48 Ebd. S. 77–81.

49 Der Fragebogen ist online auf der Verlagsseite abrufbar.

50 Andreas Witzel: Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Social Research* 1 (2000), 1/22.

51 Philipp Mayring: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim und Basel 2015, S. 23. Für die Darlegung subjektiver Sichtweisen und Deutungsmuster haben sich in der geschichtsdidaktischen Forschung vornehmlich qualitative Zugänge bewährt. Siehe dazu: Günther-Arndt (Anm. 45); Hilke Günther-Arndt: *Fremdverstehen, Schülervorstellungen und qualitative Forschung*. In: Bettina Alavi/Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.): *Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multi-ethnischen Gesellschaft*. Idstein 2004 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 14), S. 215–224, hier S. 220.

52 Siehe dazu: Michaela Gläser-Zikuda u. a.: *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster 2012. Ein renommiertes Beispiel sind u. a. die Shell-Jugendstudien, die auf ein ähnliches Design zurückgreifen und die Repräsentativbefragungen in den Mittelpunkt

gegenstand aus unterschiedlichen, aber gleichrangigen Perspektiven Betrachtung findet, ergibt sich der Fokus der qualitativen Forschung aus der Analyse der quantitativ gewonnenen Daten.⁵³

Die Beschränkung auf ein Bundesland und die Schulform Gymnasium ist zwei forschungspragmatischen Bedingungen geschuldet: Zum einen wurde die Entscheidung von der Prämisse des Repräsentativitätsanspruches geleitet, zu dessen Verwirklichung eine Beschränkung der Grundgesamtheit auf eine Jahrgangsstufe (hier elfte Jahrgangsstufe) notwendig war. Zum anderen war sie durch die Kulturhoheit der Länder geboten, da die empirischen Daten im Kontext normativer Vorgaben diskutiert werden sollen. Thüringen war insofern naheliegend, da es kulturräumlich, institutionell sowie wirtschaftlich unterschiedliche forschungsrelevante Bedingungen bietet. Dazu zählen Indikatoren sozialer Sicherheit wie die Arbeitslosenquote⁵⁴, unterschiedliche Milieus zwischen dem ländlichen Raum und akademisierten Hochschulstandorten wie Erfurt und Jena oder aber auch Nähe und Distanz zur ehemaligen innerdeutschen Grenze. Um dennoch Aufschluss über mögliche Schulformeffekte und empirisch vielfach konstatierte Ost-West-Unterschiede zu bekommen, wurden zwei Vergleichsgruppen explorativ befragt.⁵⁵ Die erste Vergleichsgruppe besteht aus thüringischen BerufsschülerInnen im ersten Ausbildungsjahr. Nordrhein-Westfälische GymnasiastInnen der elften Jahrgangsstufe stellen die zweite Vergleichsgruppe dar.

Die Erforschung des Umgangs von SchülerInnen mit der DDR-Geschichte ist keineswegs empiriefern, ganz im Gegenteil. Neben dem bereits erwähnten Forschungsverbund um KLAUS SCHROEDER hat sich u. a. auch ULRICH ARNSWALD durch eine quantitative Herangehensweise dieser Thematik gewidmet.⁵⁶ Beide Untersuchungen wurden wissenschaftlich jedoch erheblich wegen der fehlenden Belastbarkeit der Daten und vor allem für ihre Interpretationen kritisiert.⁵⁷ So

der Studien stellen, um sie mit ergänzenden Fallstudien zu kombinieren. Shell Deutschland (Hrsg.): Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie. 1. Aufl. Frankfurt am Main 2015.

53 Uwe Flick: Triangulation. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden 2011, 11f., 95.

54 Die Arbeitslosenquote variierte zum Erhebungszeitraum zwischen 4,1 Prozent im Kreis Sonneberg und 12 Prozent in der Stadt Gera. Thüringer Landesamt für Statistik: Arbeitslose und Arbeitslosenquote – Monatsdaten nach Kreisen in Thüringen. <https://statistik.thueringen.de/datenbank/TabAuswahl.asp?def=x&auswahl=a290%7C%7CArbeitslose>, aufgerufen am 12.9.17.

55 Exemplarisch: Moller (Anm. 7); Bodo von Borries: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim 1995, S. 80–88.

56 Ulrich Arnswald: Schülerbefragung 2005 zur DDR-Geschichte. In: Ulrich Arnswald/Ulrich Bongertmann/Ulrich Mähler (Hrsg.): DDR-Geschichte im Unterricht. Schulbuchanalyse – Schülerbefragung – Modellcurriculum. Berlin 2006, S. 107–178.

57 Bodo von Borries: Vergleichendes Gutachten zu zwei empirischen Studien über Kenntnisse und Einstellungen von Jugendlichen zur DDR-Geschichte 2008.

kann festgehalten werden, dass es keine aktuellen, empirisch aussagekräftigen quantitativen Untersuchungen oder gar Länderstudien gibt, aus denen generalisierbare Aussagen zum Umgang Jugendlicher mit der DDR-Geschichte ableitbar wären und die als erfahrungswissenschaftliche Absicherung für unterrichtspragmatische Empfehlungen dienen könnten. Dass bereits einige Studien existieren, liegt an der herausragenden bildungspolitischen Relevanz von Schülervorstellungen zur DDR. Diese ergibt sich aus ihrer seismographischen Funktion für das Zusammenwachsen ehemals getrennter Landesteile. Daneben haben sie eine politische Ausrichtung, indem sie eng mit dem Demokratielernen verknüpft werden, wodurch sie ebenfalls Gegenstand der politischen Bildung sind. Die Verhältnisbestimmung von historischer und politischer Bildung, die es insbesondere durch umstrittene politische Impulssetzungen wie die Hessischen Rahmenrichtlinien 1972 zu justieren galt, ist bis heute nicht hinreichend geklärt.⁵⁸ Weitgehender Konsens besteht darüber, dass beide Zugänge »in gegenseitiger Verschränkung die gleichen Gegenwartsprobleme der Gesellschaft« bearbeiten.⁵⁹ In diesem Sinne sind einer Untersuchung historischer Vorstellungen von der DDR unweigerlich Aspekte des historisch-politischen Lernens inhärent, indem politische bzw. politikdidaktische Kategorien Anwendung finden, wie sie bspw. in der Frage der Kennzeichnung der DDR als Diktatur erkennbar werden.⁶⁰

Anders als in den bestehenden quantitativen Studien stehen in der vorliegenden Arbeit keine starren »DDR-Bilder« mit festen normativen Rahmen im Zentrum des Forschungsinteresses, sondern historische Vorstellungen Jugendlicher, die es als Konstrukte zu operationalisieren gilt und die als analytischer Begriff verstanden werden. Daraus folgt, dass der vorliegenden Studie nicht nur ein anderes methodisches Design zugrunde liegt, das historische Vorstellungen sowohl in der Breite als auch in der Tiefe in den Blick nimmt, sondern vor allem, dass sie im Vergleich zu den Studien von SCHROEDER ET AL. oder ARNSWALD einem anderen theoretischen Hintergrund folgt, aus dem sich eine abweichende Zielstellung herleitet. Geschichte wird hier in Konsequenz der Wissenssoziologie

58 Andreas Körber: Der Abgrund im Bindestrich? Überlegungen zum Verhältnis von historischem und politischem Lernen, <https://tinyurl.com/ycps6u8j>, aufgerufen am 22.1.15.

59 Ebd. Siehe dazu auch die Position von Dirk Lange als Vertreter der Politikdidaktik, der der Trennung zwischen dem historischen und politischen Lernen ausschließlich einen »analytischen Sinn« zuschreibt: Dirk Lange: Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung. In: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Bonn 2014, S. 321–328, hier S. 321.

60 Hier folge ich Andreas Körbers Definition, historisch-politische Kompetenz bestehe darin, »historische Aussagen mit Hilfe politischer bzw. politikdidaktischer Kategorien und politische Aussagen mit Hilfe geschichtsdidaktischer Kategorien sachadäquat analysieren und sinnhaft verarbeiten zu können«. Körber (Anm. 58).

von PETER L. BERGER und THOMAS LUCKMANN als Deutungsfach verstanden.⁶¹ Das vorliegende Projekt möchte nicht – wie in anderen Studien geschehen – die Frage beantworten, wie SchülerInnen über die DDR denken sollen. Stattdessen folgt die Arbeit dem Anspruch, dass das, was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers diskutiert wird, auch im Unterricht kontrovers erscheinen und hinsichtlich seiner Plausibilität und Triftigkeit verhandelt werden muss. Das gilt ausnahmslos auch für die DDR-Geschichte. Damit wird ein Weg verfolgt, der die historischen Vorstellungen Jugendlicher nicht unter politischen Prämissen, sondern unter geschichtsdidaktischer Perspektive zur Beschreibung und Förderung von Geschichtsbewusstsein analysiert. Die vorliegende Arbeit steht damit nicht unter dem Primat der politischen (De-)Legitimationsfunktion, ist aber insofern normativ, als sie im Verständnis einer geschichtsdidaktischen Arbeit letztlich eine Verbesserung des Geschichtsunterrichts zum Ziel hat. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen geht es nicht darum, konkrete Deutungsmuster übernommen zu wissen, denn Geschichte als Deutungsfach lässt grundsätzlich mehrere Deutungen zu. Das bedeutet jedoch keine »postmoderne Beliebigkeit«⁶² oder gar Gleichgültigkeit, sondern die historischen Deutungen müssen im Sinne RÜSENS empirisch, normativ und narrativ triftig sein.⁶³ Es verbietet sich folglich »richtige« und »falsche« Vorstellungen von der DDR zu kategorisieren. Vielmehr gilt es, aus konstruktivistischer Sicht die sozialen Bezugsrahmen von Vorstellungen zu berücksichtigen.⁶⁴ Damit ist weniger die Wiedergabe kanonischen Wissens für das historische Denken substantiell als das »Nachdenken über die Frage, wie und warum man zu einem bestimmten Bild von der Vergangenheit gekommen ist« und ob dieses zu überdenken wäre.⁶⁵ Aus diesem Grund wird – um das vorweg zu nehmen – im vorliegenden Projekt auf die Abfrage bloßen

61 Peter L. Berger/Thomas Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 19. Aufl. Frankfurt am Main 2003. Die geschichtsdidaktischen Konsequenzen hat Jörg van Norden plausibel dargelegt: Jörg van Norden: Lob eines narrativen Konstruktivismus. In: GWU 60 (2009), H. 12, S. 734–741.

62 Vgl. Hans-Jürgen Pandel: Postmoderne Beliebigkeit? Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden. In: GWU 50 (1999), 5/6, S. 282–291; van Norden (Anm. 61), S. 740. Van Norden betont, dass Konstruktivismus nicht zu beliebigen, sondern relativen Aussagen führen würde, da die subjektiven Denkmuster kulturell geprägt und in einen sozialen Zusammenhang eingebunden sind.

63 Jörn Rüsen: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen 1983.

64 Günther-Arndt weist in diesem Kontext auf die Unterscheidung zwischen fachwissenschaftlichen Fehlkonzepthen (*misconceptions*) und alternativen konzeptuellen Bezugsrahmen (*alternative frames of reference*) hin, wie sie aus konstruktivistischer Sicht verstanden werden. Hilke Günther-Arndt: Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003, S. 23–47, hier S. 27.

65 Van Norden (Anm. 61), S. 740.

Daten- und Faktenwissens verzichtet. Diese Entscheidung liegt nicht nur darin begründet, dass in der Auswahl der historischen Bezugspunkte, die zur Richtschnur erklärt werden, sich die Kanonfrage als eigenes Theorieproblem widerspiegelt.⁶⁶ Die Auswahl der Inhalte ist immer mit einer Relevanzentscheidung verbunden und die Bestimmung eines fest umrissenen Daten- und Faktenkanons mit der Sicherung *eines* Standpunktes. Das widerspräche den fachdidaktischen Prinzipien der Kontroversität und damit auch dem Beutelsbacher Konsens.⁶⁷ Die Entscheidung wurde darüber hinaus maßgeblich von der Einsicht geleitet, dass die Reproduktion bloßer Daten oder vermeintlicher Fakten noch kein Ausdruck historischen Denkens ist, sondern dieses vielmehr deren sprachliche Verbindung in Form einer Narration und letztlich ihre Bewertung voraussetzt.⁶⁸

66 Ulrich Mayer/Peter Gautschi/Markus Bernhardt: Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 1: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2012, S. 378–404, hier S. 378–380. Siehe dazu auch bereits die Arbeit zur Auswahlproblematik von Kurt Fina aus dem Jahr 1969: Kurt Fina: Geschichtsdidaktik und Auswahlproblematik. Vom Sinn des Exemplarischen im Geschichtsunterricht. München 1969.

67 Wie kontrovers die Auswahl von zu vermittelnden Kenntnissen ist, hat Bodo von Borries exemplarisch an der Französischen Revolution gezeigt, die als »unverzichtbar kanonisch« gilt: Bodo von Borries: Historische Kenntnisse – historische Kategorien – historische Kompetenzen? In: Christoph Kühberger (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012 (Forum Historisches Lernen), S. 9–32, hier S. 20–23.

68 Peter Lee/Alaric Dickinson/Rosalyn Ashby: Researching children's ideas about history. In: James F. Voss/Mario Carretero (Hrsg.): Learning and reasoning in history. International review of history education. London 1998 (Bd. 2), 277–251; Günther-Arndt (Anm. 18), S. 26. In der Diskussion um historisches Daten- und Faktenwissen konnte die Empirie der letzten 50 Jahre deren fragwürdige Bedeutung für das historische Denken aufzeigen, sofern es sich um unverbundenes, träges Wissen ohne alltagsweltliche Bedeutung handelt. Siehe dazu auch: Peter Gautschi: Wissen -Voraussetzung und Ergebnis von historischem Lernen. In: ZDG 1 (2010), H. 1, S. 67–90.

II Theoretischer Rahmen

1. **Geschichtsbilder, Geschichtsbewusstsein, Geschichtsvorstellungen – terminologische Unterscheidungen, Zusammenhänge und begriffliche Präzisierungen**

Empirische Forschungen, die sich mit historischen Vorstellungen Jugendlicher auseinandersetzen, führen diese oftmals unter den Begriffen »Geschichtsbild« oder auch »Geschichtsbewusstsein«, wobei diese häufig synonym verwendet werden.⁶⁹ Das liegt nicht zuletzt an den vielen Definitions- und Theorievarianten der Erfassung historischen Denkens, die gleichsam eine terminologische Offenheit bedingen.⁷⁰ Seit dem Paradigmenwechseln in den 1970er Jahren ist die Geschichtsdidaktik nicht mehr nur Unterrichtsdidaktik, sondern das »Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft« avancierte zur »Zentralkategorie«⁷¹ der Disziplin. Seither ist der Zentralbegriff in den Fokus jahrzehntelanger theoretischer und empirischer Bemühungen gerückt. Theoretisch weniger konturiert, aber deutlich populärer erscheint der Begriff des »Geschichtsbilds«.⁷² Hierbei

69 Exemplarisch: Christiane Hintermann: Dissonante Geschichtsbilder? Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien. Wien 2007; Viola B. Georgi: Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg 2003; Deutz-Schroeder/Schroeder (Anm. 10).

70 Eine der meist rezipierten Kritiken in der Debatte ist der Aufsatz von Joachim Rohlfes: Joachim Rohlfes: »Geschichtsbewußtsein«: Leerformel oder Zentralkategorie? In: Becher, Ursula A. J./Klaus Bergmann (Hrsg.): Geschichte – Nutzen und Nachteil für das Leben? Sammelband zum 10jährigen Bestehen der Zeitschrift »Geschichtsdidaktik«. Düsseldorf 1986, S. 92–95.

71 Mit diesem Aufsatz reagierte Jeismann auf Rohlfes Kritik: Jeismann (Anm. 46).

72 In disziplingeschichtlicher Perspektive kommt der Frage nach dem Geschichtsbild wegen ihrer Produktions-, Politisierungs- und Vermittlungsfunktion und der damit verbundenen Konsequenzen für den zeitweise zum »Gesinnungsfach« avancierten Geschichtsunterricht eine besondere Bedeutung zu. In den 1970er Jahren wehrte sich die bundesrepublikanische Geschichtsdidaktik gegen die Auffassung, einer Nation ein geschlossenes Geschichtsbild

handelt es sich um einen Containerbegriff, unter dem unterschiedliche Auffassungen und Gegenstände subsumiert werden können. Exemplarisch dafür steht, dass »Geschichtsbilder« der Titel des 46. Deutschen Historikertages 2006 in Konstanz war, unter dem ganz unterschiedliche Sektionen und Fragestellungen gefasst werden konnten.⁷³

Unter Geschichtsbildern kann man einerseits im wörtlichen Sinne konkrete bildliche Manifestationen verstehen, die historische Vorgänge zeitnah zu ihrem Geschehen festhalten. Ein Beispiel dafür ist der Teppich von Bayeux, eine mittelalterliche Stickerei aus der zweiten Hälfte des elften Jahrhunderts, mit der die Schlacht von Hastings und ein Teil ihrer Vorgeschichte bildlich dargestellt wurde.⁷⁴

In den Kulturwissenschaften und in der Geschichtsdidaktik hingegen wird ein Geschichtsbild gemeinhin als »Metapher für gefestigte Vorstellungen und Deutungen der Vergangenheit mit tiefem zeitlichen Horizont«⁷⁵ verstanden, denen eine Gruppe von Menschen Gültigkeit zuschreibt. In Anlehnung an PETER L. BERGER und THOMAS LUCKMANN definiert KARL-ERNST JEISMANN »Geschichtsbilder« als »gesellschaftliche Konstruktionen der Wirklichkeit«⁷⁶, die keine Abbildungen des Vergangenen sind, sondern »Ein-Bildungen der Vorstellungs- und Urteilstkraft«⁷⁷. Geschichtsbilder sind daran anschließend Vorstellungen »vom Sinn, Wesen, Verlauf und Ziel der Geschichte sowie der sie bestimmenden Kräfte, Ereignisse und Gestalten«, die dem Individuum eine »Selbstverortung und Orientierung im Geschichtsprozeß« ermöglichen und maßgeblich bei der Bewertung historischer Sachverhalte wirken.⁷⁸ Gleichsam dienen sie der Stabilisierung der Identität und haben damit eine politische Di-

liefern zu müssen: Karl Dietrich Erdmann: Die Frage nach dem »Geschichtsbild«. In: GWU 28 (1977), H. 3, S. 157–159. Heute geht es vor allem um die Analyse von Geschichtsbildern, was sich in unterrichtlicher Perspektive in der Etablierung (handlungsorientierter) Zugänge zur Prüfung und zum Hinterfragen von Geschichtsbildern wie auf dem Historikertag 2006 zeigt: Katja Gorbahn: Tagungsbericht HT 2006: Geschichtsbild und Handlungsorientierung. 19. 09. 2006–22. 09. 2006, Konstanz 2006, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=1236>, aufgerufen am 19.11.13.

73 Karsten Borgmann: Berichte vom Historikertag 2006. Redaktionsnotiz 2006, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/index.asp?id=818&pn=texte>, aufgerufen am 19.11.13.

74 Ulrich Kuder: Der Teppich von Bayeux. Bildgeschichte und Geschichtsbild. In: Christina Jostkleigrew u. a. (Hrsg.): Geschichtsbilder. Konstruktion – Reflexion – Transformation. Köln, Weimar, Wien 2005, S. 3–30.

75 Karl-Ernst Jeismann: Geschichtsbilder: Zeitdeutung und Zukunftsperspektive. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 51/52 (2002), S. 13–22, hier S. 13; Christina Jostkleigrew/Holger Südkamp: Vorwort. In: Christina Jostkleigrew u. a. (Hrsg.): Geschichtsbilder. Konstruktion – Reflexion – Transformation. Köln, Weimar, Wien 2005, S. VII–VIII.

76 Jeismann (Anm. 75), S. 13.

77 Ebd.

78 Gerhard Schneider: Geschichtsbild. In: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 290–293, hier S. 290.

mension, schließlich manifestieren sich in ihnen Selbst- und somit auch Fremdbilder.⁷⁹ Geschichtsbilder können als weitgehend geschlossene Deutungsmuster der Vergangenheit aufgefasst werden, wie etwa das christliche, mittelalterliche Weltbild des Augustinus oder das marxistisch-leninistische Geschichtsbild.⁸⁰ Sie dienen als Erklärungen der Geschichte, bestimmen ihre »Triebkräfte« und gehen den Fragen nach Anfang, Ziel, Sinn und Zweck der Geschichte nach. Folglich kann ihre narrative Strukturierung teleologisch, zyklisch, apokalyptisch oder auch fortschrittsgläubig sein.⁸¹ Entsprechende Erzählmuster sind für umfassende, konsistente, logische und kollektiv geteilte Geschichtsbilder bspw. einer Nation sicher plausibel.⁸² Damit wird deutlich, dass sie einer bestimmten Struktur der Geschichtsdarstellung folgen. Folglich handelt es sich bei dem »Geschichtsbild« um einen normativen Begriff, der als forschungsleitendes Konzept eher ungeeignet ist: Apriori – also vor der empirischen Erfahrung – kann nicht gesagt werden, ob es sich bei den erhobenen Daten um Geschichtsbilder handelt, da damit gleichsam eine wertende Aussage über die Qualität des historischen Denkens der Lernenden getroffen würde. Anders gewendet bedeutet das, dass man beim Begriff »Geschichtsbild« schon mit einer Wertvorstellung an den Untersuchungsgegenstand geht und sich damit den Blick auf den tatsächlichen Zustand der historischen Vorstellungen der SchülerInnen verengt. Das zeigt sich bspw. in der ersten SCHROEDER-Studie. SCHROEDER und DEUTZ-SCHROEDER erhoben das »DDR-Bild« von SchülerInnen und verwendeten dabei einen Fragebogen, in dem die normativen Vorstellungen des Autors und der Autorin konzeptionell vom Erhebungsinstrument getragen wurden. In

79 Marko Demantowsky: Geschichtsbild. In: Ulrich Mayer u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2009, S. 82f. So beschrieb Walter Schmidt das »Geschichtsbild« in Bezug auf den Marxismus-Leninismus als normatives Bezugssystem und Leitlinie, dem sich das »Geschichtsbewusstsein« anzunähern habe: »Ein richtiges Geschichtsbild ist die Grundlage für ein wirklich ausgeprägtes, die historische Wirklichkeit adäquat widerspiegelndes Geschichtsbewußtsein. Eine solche Gesamtschau zu ermöglichen und zu vermitteln, ist das eigentliche Anliegen des historischen Materialismus und der marxistisch-leninistischen Geschichtswissenschaft« Walter Schmidt: Geschichtswissenschaft und Geschichtsbewußtsein. In: ZfG 2 (1967), S. 205–223, hier 213f. zitiert nach: Bernd Schönemann: Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 1: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2012, S. 98–111, hier S. 99.

80 Horst Gies: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln, Weimar, Wien 2004, S. 71–74.

81 Demantowsky (Anm. 79).

82 Aus empirischen Studien ist bekannt, dass die Vorstellungen Jugendlicher oft wenig konsistent sind, was die Eignung des Begriffs weiter infrage stellt. Siehe etwa: James F. Voss/Jennifer Willey: Geschichtsverständnis: Wie Lernen im Fach Geschichte verbessert werden kann. In: Hans Gruber/Alexander Renkl (Hrsg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. 1. Aufl. Bern 1997, S. 74–90; Halldén (Anm. 45); Janice E. Fournier/Samuel S. Wineburg: Picturing the Past: Gender Differences in the Depiction of Historical Figures. In: American Journal of Education 105 (1997), H. 2, S. 160–185.