

65

THOMAS ROBERG / SEBASTIAN SUSTECK / HARRO MÜLLER-MICHAELS (HRSG.)

BEITRÄGE ZUR GESCHICHTE DES DEUTSCHUNTERRICHTS

GESCHICHTE DES DEUTSCHUNTERRICHTS VON 1945 BIS 1989 (TEIL 2)



PETER LANG INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

mit CD

Einleitung

Der vorliegende Band dokumentiert Arbeitsergebnisse des von der DFG geförderten Forschungsprojekts *Geschichte des Deutschunterrichts in beiden deutschen Staaten von 1945 bis 1989*, das zwischen 2000 und 2005 an der Ruhr-Universität Bochum und der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wurde. Wie der Untertitel verrät, handelt es sich um die zweite aus dem Forschungsprojekt hervorgegangene Buchpublikation. Bereits 2006 hat Bodo Friedrich (verstorben 2007) eine Studie vorgelegt, die speziell den Deutschunterricht in der SBZ und der Deutschen Demokratischen Republik analysiert.¹ Wie aus dem Untertitel weiter ersichtlich wird, lautet der Anspruch nun, über Friedrichs Befunde hinaus ein besonderes Augenmerk auf den Deutschunterricht im ‚Widerstreit der Systeme‘ zu richten. Das bedeutet konkret, den Deutschunterricht mit seinen Konflikten und Konvergenzen zwischen Ost und West zu betrachten und ihn in seiner historischen Existenz in der sowjetischen Besatzungszone einerseits, der amerikanischen, britischen und französischen Besatzungszone andererseits sowie – historisch später – in der DDR und der Bundesrepublik Deutschland zu untersuchen.

Den inhaltlichen und methodischen Schwierigkeiten des Systemvergleichs wird im Folgenden auf unterschiedliche Weise Rechnung getragen. Bietet besonders Harro Müller-Michaels’ Beitrag zu ‚Anfängen und Entwicklung des Literaturunterrichts in den beiden deutschen Staaten‘ eine unmittelbare Konfrontation und Diskussion beider Seiten, findet der Vergleich in den weiteren Texten überwiegend implizit statt, wenn unterschiedliche Beiträge sich jeweils auf den Deutschunterricht im Osten *oder* Westen konzentrieren und versuchen, wichtige Teilaspekte aufzuschlüsseln, die freilich vom Leser aufeinander bezogen werden können.

Dass der vorliegende Band bereits die zweite aus dem Forschungsprojekt hervorgegangene Buchpublikation darstellt, ist ebenso wie die Weise, in der der Deutschunterricht im systemischen Widerstreit analysiert wird, kein Zufall, sondern kann über das Projekt und seine Entwicklung selbst Aufschluss geben. Insbesondere werden Probleme der Erforschung der Geschichte des Deutschunterrichts allgemein wie auch die eines Vergleichs über die Systemgrenzen hinweg deutlich. Die Einleitung soll vor diesem Hintergrund ein dreifaches Ziel verfolgen, indem sie *erstens* knapp von Entstehung und Entwicklung des Forschungsprojekts berichtet, *zweitens* einige (zunächst möglicherweise verdeckte) Verbin-

1 Vgl. Bodo Friedrich (Hg.): *Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989*. Teil 1: *Unterricht nach Plan? Untersuchungen zur Schule in der SBZ/DDR* (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 58). Frankfurt/M. u. a. 2006.

dungslinien zwischen den Beiträgen des Sammelbandes sichtbar macht und grundsätzliche Ergebnisse des Forschungsprojekts skizziert sowie *drittens* Ansatzpunkte, methodische Entscheidungen und weiterreichende Befunde des Projekts erläutert. Insgesamt geht es darum, zahlreiche Schwierigkeiten, die sich mit der Erforschung ‚des‘ Deutschunterrichts nach wie vor verbinden, zu reflektieren und ansatzweise zu lösen.

1. Das Forschungsprojekt zur Geschichte des Deutschunterrichts: Perspektivierung fachgeschichtlicher Entwicklungen im Widerstreit der Systeme

Wie alle Forschungsvorhaben hat auch das Projekt zur *Geschichte des Deutschunterrichts in beiden deutschen Staaten von 1945 bis 1989* seine eigene Geschichte. Seine Geburtsstunde liegt im Jahr 1988: Eine von der Regierung der Bundesrepublik Deutschland eingesetzte Kommission unter der Leitung von Oskar Anweiler hatte in diesem Jahr den Auftrag, für den 40. Jahrestag der Gründung der beiden deutschen Staaten im Mai respektive Oktober 1989 einen Vergleich der Bildungssysteme zu erarbeiten. Der Termin der Manuskriptabgabe lag kurz vor dem Zeitpunkt, an dem in Ungarn die ersten Grenzzäune aufgeschnitten wurden. Ungeplant entstand auf diese Weise ein Band, der noch einmal den westdeutschen wissenschaftlichen Blick auf die DDR unter den Bedingungen ihres Bestehens dokumentiert, zugleich aber einen genauen, unretuschierten Überblick über Fakten, Institutionen und Inhalte von Bildung und Erziehung in den beiden deutschen Staaten im Augenblick ihres Endes bietet.²

Zu den Gegenständen des von Anweiler herausgegebenen Sammelbandes gehörte auch der Deutschunterricht, der von Harro Müller-Michaels analysiert wurde.³ Müller-Michaels' Darstellung bemüht sich insbesondere darum, Intentionen von Plänen und Maßnahmen für die Schulen der DDR zu verstehen, nicht aber zu beurteilen. Mit diesem leitenden Interesse wurde sie auch in Ostdeutschland wahrgenommen. Auf der damit gegebenen Basis entwickelte sich in den frühen 1990er Jahren ein Gespräch zwischen Wissenschaftlern, die sich bis dahin nur aus der Literatur kannten, sowie schließlich die Idee eines von Harro Müller-Michaels und Bodo Friedrich geleiteten west-ostdeutschen Projekts zum Deutschunterricht mit Forschergruppen in Bochum und Berlin.

Dass mit diesem Vorhaben mehr entstanden war als nur die Festlegung auf eine bestimmte Organisationsform von Forschung, wurde ab der Jahrtausend-

2 Vgl. Oskar Anweiler u. a. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990.

3 Vgl. Harro Müller-Michaels: Deutschunterricht. In: Oskar Anweiler u. a. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 233-250.

wende durch die kontroversen und doch überaus produktiven Diskussionen im Rahmen des Forschungsprojekts evident. Die Debatten ergaben sich aus rasch deutlich werdenden perspektivischen Differenzen in den beiden Forschergruppen, die aus der Tatsache von komplementären Innen- und Außenansichten auf die (Unterrichts-)Wirklichkeiten in West und Ost erwuchsen. Eine naheliegende Aufteilung der inhaltlichen Schwerpunkte, nämlich die Spezialisierung der Berliner Arbeitsgruppe auf die Entwicklungen in der SBZ bzw. DDR und der Bochumer Gruppe auf jene in den Westzonen bzw. der BRD, brachte es mit sich, dass die beteiligten Wissenschaftler mit ihrem jeweiligem Arbeitsgebiet in besonderer Weise vertraut waren. Aufgrund ihrer biographischen und professionellen Zugehörigkeit zum jeweils von ihnen erforschten System ergab sich für sie eine Innenansicht des bearbeiteten Objekts; zugleich blieb ihnen die Wirklichkeit des je anderen Systems nur aus einer theoretischen Außensicht bekannt.

Die Spezialisierung hatte dabei nicht nur den Effekt, dass das Projekt zwei Forschungslinien mit Schwerpunkten auf Ost und West ausbildete, was – wie angedeutet – auch für die Themenwahl der Beiträge des vorliegenden Sammelbandes relevant ist. Sie führte weiterhin zu problematischen Punkten, die auf gemeinsamen Arbeitstreffen immer wieder diskutiert wurden. Im Rahmen des „intersystemaren Vergleichs“⁴ der beiden deutschen Staaten schlug sich die Perspektivendifferenz für die Bochumer und Berliner Arbeitsgruppen am schärfsten und markantesten in der Streitfrage nieder, *inwieweit* – jedoch keineswegs: *ob* – in der DDR ein von Strategien politisch-ideologischer Herrschaftssicherung unabhängiger, auf individueller Handlungsfreiheit der Lehrerinnen und Lehrer basierender Deutschunterricht möglich war. In dieser den „Kern des Selbstverständnisses der DDR“⁵ berührenden Problematik spiegelte sich – zugespitzt auf bildungsgeschichtliche Entwicklungen – eine das historische Verhältnis der beiden deutschen Staaten betreffende Grundsatzfrage wider, die das Projekt mit kontroversen, über weite Strecken noch unbewältigten Aspekten des aktuellen Ost-West-Diskurses verband.

Relevante Punkte der Diskussion lassen sich dabei schon an dem ersten aus dem Projekt hervorgegangenen Band ablesen, den Bodo Friedrich unter der Leitfrage ‚Unterricht nach Plan?‘ präsentierte.⁶ Friedrichs Studie geht auf der Basis mehrerer dutzend Interviews mit Lehrern sowie mehrerer dutzend Klassenbücher, Praxisanalysen und Lehrberichte der Frage nach, inwiefern Lehrer der SBZ/DDR gegenüber den Lehrplänen konform oder nonkonform agierten.

4 Wolfgang Hörner: Methodologische Probleme des ‚intersystemaren Vergleichs‘. Vortrag, gehalten am 04.09.2001 beim Arbeitstreffen des DFG-Projekts *Geschichte des Deutschunterrichts in beiden deutschen Staaten von 1945 bis 1989* an der Ruhr-Universität Bochum (unveröffentlichtes Manuskript).

5 Beate Ihme-Tuchel: Die DDR. Darmstadt 2002 (= Kontroversen um die Geschichte), S. 19.

6 Vgl. Anm. 1.

War die grundlegende Annahme zu Beginn der Untersuchung, dass die Lehrer(innen) in der SBZ/DDR in der Mehrheit ihren Unterricht auf der Grundlage der in den Lehrplänen vorgegebenen Ziele und Inhalte geplant und erteilt hätten und von den Vorgaben nicht oder kaum abgewichen wären, konnte diese Annahme nicht bestätigt werden. Friedrich kommt vielmehr zu dem Schluss, dass das Handeln der Lehrer(innen) im Unterricht zwar von der politischen Struktur des Staates und von der in der Einparteiendiktatur der DDR verbreiteten politischen Atmosphäre abhängig war, von konkreten Ereignissen der politischen, auch der kultur- und schulpolitischen Geschichte der SBZ/DDR aber nur in geringem Maß beeinflusst wurde. Als einflussreichster Wirkungsfaktor der meisten Lehrer(innen) präsentiert sich ihm hingegen die Erstausbildung, die einen massiv prägenden Charakter gehabt habe.

Friedrichs Ergebnisse wurden dabei noch im Forschungsprojekt selbst Anlass weiterführender Diskussionen. Hier erwies sich die Frage als zentral, welche Schlüsse man aus den Befunden entnehmen kann. Unumstritten war, dass Friedrichs Arbeit über einen ebenso grundlegenden wie problematischen Aspekt der Erforschung historischen Deutschunterrichts informiert, nämlich die Frage der Relation zwischen normativ-leitenden ‚Rahmentexten‘ des Unterrichts – wie sie insbesondere Lehrpläne darstellen – und faktisch erteiltem Unterricht, soweit er sich seinerseits in Texten spiegelt. Die methodische Grundsatzfrage, wie man sich der historischen Wirklichkeit des Deutschunterrichts angemessen nähern kann, wird auch im vorliegenden Band immer wieder relevant. Was ‚Geschichte des Deutschunterrichts‘ überhaupt heißt und anhand welcher Quellen man sie wissenschaftlich zu fassen vermag, ist tatsächlich ein basales Problem, das mitunter zu prekären Verbindungen und Balancen von unterschiedlichen Texten und Textsorten – wie Lehrplänen, Lesebüchern, Klassenbucheinträgen, Lehrertagebüchern, Abschlussarbeiten von Schülern, in Interviews wiedergegebenen Erinnerungen – nötigt.

Ist dies das eine, blieb andererseits zu diskutieren, inwiefern der weiterreichende Schluss legitim sei, die Abweichungen vom Lehrplan in SBZ bzw. DDR seien ein Indikator für den Grad der Freiheit der Lehrkräfte in einem zentralistisch gelenkten und überprüften Schulsystem. In diesem Kontext ist unter anderem zu betonen, dass es keine Beweise dafür gibt, dass in planfreien Stunden Inhalte und Methoden behandelt wurden, die Kritik an Staat, Partei und Verantwortlichen in der Gesellschaft ermöglicht hätten. Es bleiben daher Zweifel an der grundlegenden These, aus der Eigenwilligkeit individueller Unterrichtsgestaltung lasse sich ein Bild des Deutschunterrichts der DDR als Ort von Freiheit und Meinungsppluralität gewinnen.

2. Grundlegende Befunde des Forschungsprojekts

Die skizzierten Probleme treten im vorliegenden Sammelband in unterschiedlicher Weise und unterschiedlicher Schärfe zutage. Marina Kreisel hinterfragt beispielsweise in ihrer Untersuchung zu ‚unterrichtsmethodischem Handeln‘ in der Frühphase von SBZ und DDR u. a. Versuche, die Geschichte des Deutschunterrichts in der SBZ allein auf die Erfüllung marxistischer und sozialistischer Programmatik zu reduzieren. So scheint, um ein konkretes Beispiel anzuführen, *auch* Folge pädagogischer Tradition zu sein, was als Aufnahme Lenin’schen und Stalin’schen Gedankenguts bezeichnet wurde. Dabei wendet sich Kreisel – grundlegender und womöglich politisch weniger brisant – zugleich gegen eine Geschichtsschreibung, die im engen Sinne politische Geschichte und Unterrichtsgeschichte gleichen Taktungen unterwirft.

Tatsächlich lassen sich an mehreren der im Folgenden abgedruckten Beiträge mindestens zwei zunächst widersprüchlich scheinende Ergebnisse ablesen. Festzuhalten ist (1.), dass gerade der auf Neuerungen ausgerichtete geschichtswissenschaftliche Blick den Aspekt der Innovation leicht gegenüber dem der Tradition überschätzen kann. So zeigt noch einmal Kreisel anhand umfangreichen und bisher vielfach nicht rezipierten Quellenmaterials für die SBZ, dass die pädagogische Tradition oftmals sowohl schriftlich fixierte Vorstellungen von Schule und Unterricht als auch – und vermutlich: noch mehr – unterrichtliches und schulisches Handeln bestimmte. Zugespitzt formuliert bedeutet dies ein Primat der Überlieferung gegenüber neuen, dieser Überlieferung ‚fremden‘ Impulsen, in jedem Fall aber eine bemerkenswerte Beharrungskraft von eingebürgerten Unterrichtsformen und -inhalten auch in einer historischen Situation, in der die Forderung nach Erneuerung massiv erhoben wurde.

Wo Kreisel sich bemüht, dem faktisch gehaltenen Unterricht so nahe wie möglich zu kommen, zeigt sich das methodische Problem bereits auf der Ebene administrativer und programmatischer Texte, wie insbesondere schulischer Lehrpläne und Dokumente der didaktischen Diskussion. Hier fallen – wie mehrere der folgenden Beiträge demonstrieren – die Geschichten politischer und schulischer Zäsuren sowie unterrichtlichen Handelns und unterrichtsbezogener Dokumente nicht selten auseinander. Sebastian Sustecks Untersuchung zu den ersten zwei Generationen von Lehrplänen in den Westzonen Deutschlands bzw. der Bundesrepublik ab 1945 reflektiert so die Frage nach dem prekären Verhältnis von administrativen (Lehrplan-)Vorgaben zu faktischem Unterrichtsgeschehen grundsätzlich und fundiert sie darüber hinaus mit Rekurs auf die Richter’schen Richtlinien der Weimarer Republik und die nationalsozialistischen Deutschlehrpläne von 1938. Harro Müller-Michaels’ Untersuchung zum ‚literarischen Kanon in der Oberschule der DDR‘ gelangt zu dem Ergebnis, dass Erich Honecker zwar 1971 an die Macht kam, seine Herrschaft *schulpolitisch*, also

speziell: mit einer neuen Generation von Lehrplänen, jedoch erst 1979 wirksam wurde.

Den damit umrissenen Problemen steht (2.) ein anderer Befund wenigstens scheinbar entgegen. Er besteht darin, dass historisch überkommene Formulierungen wie Handlungsweisen reale, zumal längerfristig sich ausprägende Innovationen auch verschleiern können und dass nicht nur Zäsuren behauptet werden können, deren Gewicht oder gar Existenz bei näherer Betrachtung zweifelhaft erscheint, sondern auch, dass Unterschiede verdeckt bleiben, die sich tatsächlich bilden. Im vorliegenden Kontext betrifft dies offenbar zunächst die Differenz zwischen den westlichen Besatzungszonen und der SBZ nach 1945 bzw. zwischen den beiden deutschen Staaten nach 1949. Wie speziell Harro Müller-Michaels' Aufsatz zu ‚Anfängen und Entwicklung des Literaturunterrichts‘ zeigt, existieren in der Terminologie der Lehrpläne aus Ost und West zumal in den Nachkriegsjahren bemerkenswerte Kongruenzen. Was insbesondere die Fixierung von Lernzielen angeht, gibt es Übereinstimmungen, die zwar erstaunen lassen, jedoch nicht ohne Weiteres als Beleg für identisches Geschehen, auch nicht als Beleg für identische Entwicklungsrichtungen gedeutet werden können. Sebastian Sustecks Beitrag zu ‚pädagogischen, didaktischen und schulpolitischen Ansichten‘, die sich von 1945 bis 1960 unter dem Schlagwort des ‚Abendlandes‘ rubrizieren lassen, verweist für Westdeutschland auf ähnliche Phänomene. Hier nämlich geht es um eine ‚Abendland‘-Ideologie, die sich wie eine unmittelbare Verdopplung von Weimarer Diskursen liest, welche den Aufstieg des Nationalsozialismus begünstigt hatten und deren Replikation in der Nachkriegszeit doch Teil und sogar Beförderer der Entwicklung demokratischer Strukturen wird. In einem diese Probleme noch einmal grundlegend reflektierenden und auf Begriffe bringenden Beitrag kommt Thomas Roberg auf der Basis unterschiedlicher Quellen zu dem Schluss, in Westdeutschland habe in den Nachkriegsjahrzehnten eine ‚konservative Modernisierung‘ stattgefunden.⁷ Gemeint ist eine Modernisierung unter deutlich konservativen Vorzeichen, die keineswegs allen Zeitgenossen überhaupt als Modernisierung erkennbar war, wie sie auch heute nicht immer so wahrgenommen wird.

Den zwei genannten Punkten sei freilich relativierend hinzugefügt, dass Differenzen wie jene zwischen politischer Geschichte und Unterrichtsgeschichte oder zwischen administrativen ‚Rahmentexten‘ des Unterrichts und faktischem Unterrichtsgeschehen keineswegs *immer* existieren. So zeigen sich mitunter durchaus Übereinstimmungen und Kontinuitäten, was auf die Notwendigkeit differenzierter, stets den spezifischen Kontext berücksichtigender Analysen verweist. Wie der Beitrag von Ruth Jasper und Harro Müller-Michaels über den

7 Zum Begriff ‚konservative Modernisierung‘ vgl. Heinrich August Winkler: Der lange Weg nach Westen. 2 Bde. Bd. II: Deutsche Geschichte vom „Dritten Reich“ bis zur Wiedervereinigung. 5., durchges. Aufl. München 2002, S. 178f. Vgl. auch Konrad H. Jarausch: Die Umkehr. Deutsche Wandlungen 1945-1995. München 2004, S. 181.

„Abituraufsatz im Fach Deutsch in Westdeutschland von 1945-1989“ zeigt, erbringt die Auswertung von Abiturarbeiten den Nachweis, dass sie wenigstens im sprachlichen Gestus wie in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung den in Lehrplänen kodifizierten Unterrichtszielen und mit großer Wahrscheinlichkeit auch realem Unterrichtsgeschehen entsprachen. Diese Ausrichtung konnte im Westdeutschland der Nachkriegszeit unter dem Schlagwort einer allgemeinen ‚Besinnung‘ stehen, sich in den 1970er Jahren aber auch in wiederum zeittypischer Weise mit einem ideologiekritischen Anspruch verbinden. Im Spiegel von Texten, die der Leistungsüberprüfung dienen, deutet sich hier die verbindliche Einwirkung der Kultusadministration auf unterrichtliches Geschehen an.

Dass Schüleraufsätze somit authentische Quellen sind, die Einsichten in die historische Praxis des Deutschunterrichts und seine Bedingungen ermöglichen, gilt ebenfalls für das Gebiet der SBZ/DDR, wie der Beitrag von Viola Oehme über ‚Aufsatzthemen der 40er, 50er und 60er Jahre‘ demonstriert: Lassen sich etwa aus der Analyse der Themenbereiche von Schüleraufsätzen bevorzugte Unterrichtsinhalte und damit Bildungs- und Erziehungsabsichten ableiten, so erlaubt die Untersuchung von Textsorten und Aufgabenstellungen Rückschlüsse auf die dem Deutschunterricht (bewusst oder unbewusst) zugrunde liegenden Texttheorien sowie auf didaktisch-methodische Konzepte, die das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte bestimmt haben.

Für die im Folgenden dokumentierten Befunde zur Geschichte des Deutschunterrichts kann man generell festhalten, dass sie bestehende Erkenntnisse der Forschung immer wieder ergänzen und präzisieren, wobei sie sich jedoch in den durch ältere Forschungsarbeiten gegebenen Koordinaten bewegen, die insgesamt bestätigt werden. Allerdings gilt dies nicht nur für Forschungsergebnisse, sondern auch für Forschungsprobleme, die sich – wie skizziert – mit Schlagworten wie der Schwierigkeit administrativer Lenkung und konkreten pädagogischen Handelns, Theorie und Praxis oder der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen belegen lassen. Auffällig ist im vorliegenden Sammelband eine Konzentration besonders auf die ersten zwei Jahrzehnte des Deutschunterrichts nach 1945, die im Forschungsprojekt ursprünglich nicht vorgesehen war. Diese Jahrzehnte qualifizieren sich besonders für die Forschung, insofern sie aus heutiger Sicht – wie dies auch in den Geschichtswissenschaften mittlerweile reflektiert wird – genügend historische Distanz gewonnen haben, um eine sachliche Auseinandersetzung zu erlauben.

Generell darf man festhalten, dass die Zäsuren der an allgemeinen historischen Entwicklungen orientierten Epochengliederungen für den Deutschunterricht nur bedingt gelten. Der Neuanfang nach 1945 orientiert sich in allen vier Besatzungszonen nicht schlicht an politischen Wendepunkten, aber auch nicht an pädagogischen Konzepten der parlamentarischen Demokratien des Westens. Zurückgegriffen wird – mit unterschiedlichen Schwerpunkten – vielmehr auf Ideen aus der Zeit vor der Herrschaft des Nationalsozialismus, wie die folgenden

Beiträge nahezu unisono belegen. Zu nennen sind für die SBZ zumal die Richtlinien der 1920er Jahre und die Reformpädagogik sowie für die Westzonen besonders die Kulturkunde des Abendlandes. Fortschrittlicher Beginn mit der Durchsetzung der Einheitsschule, Motivation der Neulehrer, Aufgreifen reformpädagogischer Methoden hat in der SBZ/DDR eine Entwicklung hin zu immer stärkerer politischer Lenkung sowie Kontrolle und damit eine Beharrung im System nicht verhindern können. Hingegen hat der Anfang in den Westzonen mit den restaurativen, teilweise reaktionären Schulprogrammen eine allmähliche Öffnung zu neuen Formen von Schule und Lehrerbildung, Inhalten und Methoden des Unterrichts nicht behindert. Weil die Entwicklungen in Schulpolitik, Pädagogik und Didaktik in der BRD sich bis in die sechziger Jahre hinein einerseits traditioneller Konzepte bedienten, andererseits aber auch vom Nationalsozialismus bekämpfte Ideen – wie z.B. Humanität, Klassik, Christentum, Versprechen auf Freiheit – verwirklichen sollten, hat die erwähnte Charakterisierung der pädagogischen Strömungen der ersten zwanzig Nachkriegsjahre als ‚konservative Modernisierung‘ einige Plausibilität. Inwieweit sie auch die Entwicklungen in der DDR, die durchaus fortschrittliche bürgerliche Errungenschaften in das sozialistische System eingebaut hat, bezeichnen kann, ist hingegen noch nicht hinreichend diskutiert und kann im Folgenden nicht geklärt werden.

Festhalten kann man immerhin, dass durch die ähnlichen Herausforderungen von postindustriellen Gesellschaften die Geschichte der Didaktik in den beiden deutschen Staaten in durchaus vergleichbaren Schüben verlaufen ist, obwohl unterschiedliche Herrschaftssysteme existierten. So findet sich zunächst jeweils die ‚Re-education‘ nach Maßgabe der vier Besatzungsmächte, dann (seit Mitte der 1950er Jahre) eine allmähliche Orientierung der Didaktik und Unterrichtspraxis an einzelnen Wissenschaften (vor allem Philosophie, Psychologie, später Sozialwissenschaften) und die Kommunikative Wende (seit 1970). Es folgen die Rezeptionsästhetik mit neuen, vor allem produktionsorientierten Methoden (ab 1971) und Diskussionen über den Kanon und das bürgerliche Erbe (intensiver ab 1979). Allerdings sind bereits früh die systembedingten Differenzen nicht zu übersehen, die vor allem in der ideologischen Frontstellung (ab 1959) und – in der DDR – in der einheitlichen Idee der sozialistischen Bildung, den direktiven Kontrollmechanismen auf den verschiedenen Ebenen der Administration, der wachsenden Abwehr gegen Postmoderne, Pluralismus der Ideen und Meinungen sowie der Rechte des Subjekts zu sehen sind.

Quellen unterschiedlichen Typs lassen den im Folgenden in mehreren Beiträgen thematisierten Befund erkennen, dass didaktische Entscheidungen nicht ursprünglich von geschichtlichen Ereignissen, pädagogischen Kongressen, neuen Lehrplänen, Empfehlungen aus den Erziehungswissenschaften oder Weisungen der Schulverwaltungen abhängen, sondern von Lehrergenerationen, die Konzep-

te entwickeln, übernehmen, verwerfen oder gegen Neues verteidigen.⁸ Meinungsführer der Generationen schreiben an den Lehrplänen mit, steigen in die Schulaufsicht auf und entwickeln neue Lehrwerke. Unvermittelt werden so auch – und zwar meistens verspätet gegenüber Theorie und Politik, hin und wieder jedoch auch als Vorläufer – neue Paradigmen durchgesetzt, oder es wirken alte Ideen über Epochenschwellen hinweg fort. Exemplarische Schlagworte sind in diesem Kontext die Bildung abendländischer Kreise in Westdeutschland, die an bestimmte Jahrgänge geknüpft ist, Ulbrichts Lehrpläne in der Honecker-Ära, bewährte Grammatiken, Texte und Methoden, Korrekturraster und -formeln. Innovationen erfolgen meist erst durch neue Lehrergenerationen, die sich im Kern in den Diskursen der grundlegenden Disziplinen des Studiums gebildet haben. Der leitende Generationendiskurs bestimmt – wie etwa Marina Kreisel, Sebastian Susteck und Thomas Roberg zeigen – die Entwicklungen in Schule und Unterricht. Die Einsicht von der Macht der Generationen relativiert die Wirksamkeit von Lehrplänen, die politische Entscheidungsträger gegen geltende didaktische Gewissheiten durchsetzen wollen. Sie schränkt aber auch die Sicherheit von Lehrern ein, die – vor allem in Interviews, deren Stellenwert als historischer Quelle im vorliegenden Band anhand eines aufschlussreichen Beispiels aufgezeigt wird (vgl. den Beitrag von Thomas Roberg) – behaupten, pädagogisch unabhängig und selbstständig zu handeln. Sie bekräftigt schließlich die Bedeutung einer Lehrerbildung, die Voraussetzungen für zugleich selbstbestimmtes wie gegenüber der nächsten Generation verantwortungsvolles Denken und Handeln schafft und darüber eine allgemeine Verständigung herzustellen versucht.

3. Ansätze, Methoden und weiterreichende Ergebnisse

3.1 Berücksichtigte Quellen und Textsorten und ihre Funktion

Das Forschungsprojekt zur Geschichte des Deutschunterrichts nahm seinen Ausgang in zwei Thesen. Angenommen wurde zunächst, dass bei grundsätzlicher Differenz der Begründungsdiskurse in beiden deutschen Staaten durchaus parallele Entwicklungen in den fachspezifischen Zielsetzungen, Unterrichtskonzepten, Lernbereichsaufgaben und methodischen Maßnahmen zu beobachten sind. Wichtiger noch war die Annahme, dass vielfach ein Widerstand von unterrichtlicher Praxis gegenüber pädagogischer und didaktischer Theorie festzustel-

8 Zum Begriff ‚Generationen‘ als Analysekatgorie im Schnittpunkt unterschiedlicher Disziplinen und Diskurse vgl. Ulrike Jureit u. Michael Wildt (Hgg.): Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs. Hamburg 2005; vgl. außerdem Ohad Parnes, Ulrike Vedder, Stefan Willer: Das Konzept der Generation. Eine Wissenschafts- und Kulturgeschichte. Frankfurt/M. 2008 (= stw 1855).

len sei, weshalb nach Möglichkeiten gesucht wurde, reales Unterrichtsgeschehen zu rekonstruieren, soweit seine textuellen Vermittlungen dies zulassen.

Zu den Ausgangshypothesen, die durch den Gang und die Ergebnisse der Untersuchungen im Kern bestätigt worden sind, zählte die Überlegung, dass politisch-pädagogische Maßnahmen der Beeinflussung und Lenkung von Schülern und Lehrern in beiden deutschen Staaten nur in begrenztem Maße zur Verwirklichung der jeweils intendierten Bildungsziele beitragen konnten. Das Handeln im Schulalltag wird durch ein komplexes Feld unterschiedlicher Faktoren bestimmt. Der Versuch, diesen Faktoren durch die Analyse eines möglichst breiten und differenzierten Quellenspektrums Rechnung zu tragen, um auf diese Weise das Spannungsverhältnis zwischen bildungspolitischen Programmentwürfen und alltäglicher Unterrichtspraxis historisch-vergleichend zu untersuchen, stellte ein wichtiges Anliegen der Arbeit auf methodischer wie auf inhaltlicher Ebene dar. Entsprechend thematisieren die folgenden Beiträge u. a. Lehrertagebücher (Marina Kreisel), Abituraufsätze (Viola Oehme, Harro Müller-Michaels, Ruth Jasper, Thomas Roberg), Lehrpläne (Harro Müller-Michaels, Sebastian Susteck), Zeitschriftenartikel (Sebastian Susteck), Lesebücher (Harro Müller-Michaels) und schulische Festschriften (Thomas Roberg).

Dabei wurden mit unterschiedlichen Quellentypen unterschiedliche Erwartungen verbunden. So rückten Lehrpläne schnell in den Mittelpunkt der Untersuchungen, weil sie Ziele der Schul- und Kulturpolitik offensiv erklären. In Lesebüchern verbinden sich bildungspolitische Projektionen mit geronnenen Schulerfahrungen, woraus wichtige Rückschlüsse auf Inhalte und Methoden des Unterrichts im Spiegel sich wandelnder fachdidaktischer Konzepte zu entnehmen sind. Um näher an das tatsächliche Unterrichtsgeschehen heranzukommen, wurden andererseits u. a. Klassen- und Abiturarbeiten einschließlich der Lehrerkommentare ausgewertet, wobei diese Arbeiten in Staats- und Schularchiven recherchiert werden mussten. Zudem gaben Klassenbücher Aufschluss über die Themen des abgelaufenen Unterrichts. Schulfestschriften rechtfertigten das besondere Profil von Schulen und Aktivitäten in der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden jenseits der offiziellen Verlautbarungen. Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern sowie deren Erinnerungen vermittelten einen persönlichen Blick auf das allgemeine Unterrichtsgeschehen und die Begründung von Schwerpunkten in Bildung und Erziehung.

Erst die Analyse unterschiedlicher Quellentypen, die je eigene, teilweise kongruente, teilweise divergierende Geschichten erzählen, erlaubt eine Beschreibung ‚des‘ Deutschunterrichts. Wie die folgenden Beiträge zeigen, sind ein erster Ausgangspunkt dabei offenkundig die Lehrpläne, deren Analyse im Rahmen des Projekts besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Was zunächst die *westdeutsche* Situation anbetrifft, war eine Quellenrecherche in Staatsarchiven sowie ausgewählten Schularchiven der Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Hessen und Baden-Württemberg zu leisten. Sie betraf einerseits die frühen

Lehrpläne der deutschen Westzonen bzw. der Bundesrepublik und war notwendig, da grundsätzlich gilt, dass diese Dokumente nicht immer leicht zugänglich sind; offenbar werden von den Kultusministerien ältere Lehrpläne nicht systematisch archiviert, geschweige denn aufbereitet. Die CD-ROM, die dem vorliegenden Sammelband beigegeben ist, macht eine Auswahl der im Forschungsprojekt erfassten und ausgewerteten westdeutschen Lehrplandokumente der Nachkriegsjahre in faksimilierter und transkribierter Form zugänglich.

Die Recherche zielte darüber hinaus auf Dokumente, die über die Lehrplanentstehung sowie über zeitgenössische Diskussionen um einzelne Lehrpläne Aufschluss geben, also Briefe, Dienstanweisungen, Schulfestschriften etc. Die Zahl auffindbarer Dokumente dieser Art erwies sich dabei als so beträchtlich, dass eine systematische Auswertung nur exemplarisch erfolgen konnte, wobei – trotz der unumgänglichen Auswahl – informative Einblicke in die Entstehungskontexte von Lehrplänen, die heute z. T. verschüttet sind, gewonnen wurden.

Die systematischen Auswertungen in diesem Bereich fanden ein besonderes Zentrum in den *frühen* Lehrplänen, die zwischen 1945 und den fünfziger Jahren in Kraft waren. Insbesondere wurden die so genannten ‚Übergangslehrpläne‘ untersucht, die bereits Ende 1945 die Wiederaufnahme des Unterrichts erlaubten. Die Lehrpläne in allen vier Zonen entstanden unter hohem Zeitdruck, lassen gleichwohl aber ein beträchtliches, mitunter erstaunliches Reflexionsniveau erkennen und gehen damit über rein pragmatische Handreichungen für den Unterricht deutlich hinaus.

In den 1950er Jahren fällt neben einem größeren Volumen der Lehrpläne vor allem ein Trend zur *Verwissenschaftlichung* auf, der versucht, in die Reflexion über den Deutschunterricht Ergebnisse aus zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen zu integrieren und die Begründungsdiskurse damit abzusichern. Hierzu gehören nicht nur eine wieder erstarkende geisteswissenschaftliche Pädagogik und (in der Mitte der 1960er Jahre) eine sich neu formierende Fachdidaktik Deutsch,⁹ sondern – für die Inhalte des Unterrichts entscheidend – eine inhaltsorientierte Sprachwissenschaft, eine der werkimmanenten Methode verpflichtete Literaturwissenschaft sowie eine spekulative Jugendpsychologie. Bereits in den fünfziger Jahren setzt damit ein Trend ein, der die Lehrpläne aus einer wissenschaftlichen Perspektive mitzuformen versucht, wobei sich die Pläne noch in einem Koordinatensystem bewegen, das seine Herkunft philosophischen und geisteswissenschaftlichen Kategorien verdankt.

9 Zur Etablierung der Didaktik als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin vgl. Harro Müller-Michaels: Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein/Ts. 1980, S. 43ff. Vgl. außerdem die für die Etablierung der Fachdidaktik Deutsch grundlegende, erstmals 1966 erschienene Monographie von Hermann Helmers: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung. Dokumentation und Neuausgabe hg. von Juliane Eckhardt unter Mitwirkung von Jörg Diekneite. Darmstadt 1997.

Als Wendepunkt in der Lehrplangeschichte in Westdeutschland konnten demgegenüber die späten sechziger und besonders frühen siebziger Jahre bestätigt werden, in denen eine ‚philosophische‘ durch eine ‚soziologische‘ und eine im weiteren Sinne geistes- durch eine sozialwissenschaftliche Perspektive substituiert werden – eine Entwicklung, die sich u. a. im Bereich der Lesebücher niederschlägt, in welchem ebenfalls die Soziologie an die Stelle des Existenzialismus tritt, wie der Beitrag von Harro Müller-Michaels über ‚Konzepte und Kanon in Lesebüchern nach 1945‘ zeigt. Trotz der Abschwächung der radikalen Rhetorik des Umbruchs, die sich in berühmter Weise in den *Hessischen Rahmenrichtlinien* von 1972 mit ihrem allgemeinen Lernziel der ‚sprachlichen Kommunikationsfähigkeit‘ ausdrückt, ist das Erbe dieser programmatischen Verschiebung bis heute bestimmend.

Als ein grundlegender Befund der Lehrplananalyse darf die Beobachtung gelten, dass die Texte immer wieder deutliche Korrespondenzen zu weiteren ausgewerteten Quellen wie insbesondere den erfassten Abiturarbeiten aufweisen. Dies ist zunächst ein Hinweis darauf, dass der in den Lehrplänen vor-entworfene und verordnete Unterricht in Westdeutschland tatsächlich stattgefunden hat und eine entsprechende Stoff- und Methodenwahl erfolgt ist. Darüber hinaus zeigt dieser Befund, dass die Lehrpläne ebenso wie andere Quellen unverkennbar an übergreifenden Entwicklungen partizipierten, in deren Kontext sie sich wechselseitig stützten und stabilisierten. Insbesondere die Verschiebung der wissenschaftsmethodischen Koordinaten von einer philosophisch-geisteswissenschaftlichen zu einer sozialwissenschaftlichen Perspektive lässt sich textsortenübergreifend feststellen.

Auch die ersten Lehrpläne der *SBZ/DDR* waren von dem Willen getragen, eine Erneuerung des Unterrichts im Geiste der fortschrittlichen Ideen der 1920er Jahre und des Exils in der Zeit des Nationalsozialismus anzuregen. Die Berliner Arbeitsgruppe leistete hier eine umfassende Analyse, deren Ergebnisse u. a. in die bereits erwähnte Monographie Bodo Friedrichs eingeflossen sind. Zwar sollen die Befunde an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Es darf jedoch betont werden, dass sich auch hier zeigte, dass Periodisierungen, die durch politische Ereignisse und historische Theorien begründet sind – wie etwa reformpädagogische Anfänge, Sowjetisierung der deutschen Schule, System- und Leistungsorientierung in der Folge ökonomischer Erfordernisse etc. oder Literaturunterricht als Lebenshilfe, Phase seiner soziologischen oder kognitiven Orientierung, Phase ästhetischer Begründung und der Einheit von Erkennen und Erleben usw. – sich im unterrichtlichen Handeln von Lehrkräften und in ihrer Reflexion nicht ohne Weiteres nachweisen lassen. Zum einen werden neue Konzepte nicht sofort von allen Deutschlehrenden übernommen, werden alte Konzepte lange Zeit parallel zu ihnen weitergeführt und behaupten alte Konzepte zum Teil sogar das Feld. Zum anderen ergeben sich die entscheidenden Zäsuren und Veränderungen in der Unterrichtspraxis der einzelnen Lehrenden meist aus ihrer individuellen

Biographie, nicht oder kaum jedoch aus politischen Großereignissen, sofern diese nicht zu persönlichen Erlebnissen werden.

Neben der Lehrplananalyse kam der Untersuchung von Schüleraufsätzen, d.h. Abiturarbeiten in Westdeutschland und Klassenarbeiten in Ostdeutschland, eine zentrale konzeptionelle Bedeutung zu. In ihnen wurde eine Schnittstelle zwischen normativen Texten wie Arbeiten der Fachdidaktik und Lehrplänen einerseits und deskriptiven Texten wie Lehrerauskünften über faktisch erteilten Unterricht andererseits vermutet. Die – im Rahmen des Forschungsprojekts grundsätzlich bestätigte – Annahme war, dass normative Texte notwendig von der Macht der eigenen Setzungen bzw. einer Fiktion solcher Macht ausgehen, während in deskriptiven Texten häufig die Distanz faktischen Geschehens zu den normativen Vorgaben programmatisch betont wird. Als eine Art ‚Schaltstelle‘ zwischen beiden Polen sollten die Abituraufsätze und Klassenarbeiten zeigen, in welchem Maße didaktische Entwürfe und administrative Vorgaben tatsächlich in der Praxis des Unterrichtsgeschehens Spuren hinterlassen haben bzw. inwieweit umgekehrt Differenzen zwischen den Vorgaben und der schulischen Praxis bestehen.

Im Rahmen des Projekts waren die Schüleraufsätze jener Bereich, in dem im Hinblick auf den Deutschunterricht in beiden deutschen Staaten das größte systematisch erschlossene Textkorpus erstellt werden konnte. Für die Westzonen bzw. die BRD wurden ausgewählte Abituraufsätze von Gymnasien der Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Hessen und Baden-Württemberg aus sämtlichen Jahrgängen von 1945 bis 1989 untersucht.¹⁰ Erfasst wurden dabei insgesamt ca. 700 Abituraufsätze in insgesamt zwölf westdeutschen Staats- und Schularchiven. Was ihre Inhalte anging, ließen sich klare Entwicklungslinien nachzeichnen, wie der Beitrag von Ruth Jasper und Harro Müller-Michaels im vorliegenden Band verdeutlicht. So wurden in den ersten beiden Jahrzehnten des Untersuchungszeitraums in Westdeutschland vor allem die Reproduktion des gelernten Stoffes und die Darstellung mit Hilfe von eingetübten Textmustern und Werthaltungen erwartet. Dabei war der Unterricht – wie auch von Lehrern im Interview mehrfach bestätigt wurde – meist von einem Konsens getragen, der bestimmte Aufgabenprofile mit klar erwarteten inhaltlichen Bearbeitungsweisen verband.¹¹ In jüngerer Zeit wurden hingegen in Schüleraufsätzen zunehmend ein

10 Die Auswahl der Bundesländer war dabei von dem Versuch geleitet, unterschiedliche Schultraditionen der einzelnen Länder zu berücksichtigen, die bis in die Zeit der alliierten Besatzung zurückgehen. Alle drei westdeutschen Besatzungszonen sollten daher repräsentiert sein. In diesem Sinne wurde Nordrhein-Westfalen als repräsentativ für die britische, Hessen für die amerikanische und Baden-Württemberg für die französische Zone ausgewählt.

11 Ein aufschlussreiches Beispiel dafür bietet das im vorliegenden Band abgedruckte Interview mit Helmut Schnickmann, der von 1962 bis 1996 in Nordrhein-Westfalen als Gymnasiallehrer für Deutsch und Evangelische Religion tätig war: Im Rückblick auf seine eigene Schulzeit bis zum Abitur im Jahre 1954 beschreibt Herr Schnickmann das

höherer Grad an Eigenständigkeit und eine größere Problemkonzentration verlangt und entsprechend positiv bewertet. Die behandelten Literatur- und Sachthemen dienten dabei zugleich als Vehikel für die Vermittlung von Werten. In diesem Zusammenhang konnte besonders der Wandel von einem explizit christlich-humanistischen „Gesinnungs“-kanon zur Orientierung an Werten wie ‚Kritikfähigkeit‘ und ‚Selbstständigkeit‘ nachgewiesen werden. Analog dazu wandelten sich die Ansprüche an die Schülerleistungen von Affirmation und erlebnishaftem Nachvollzug hin zu systematischer Textanalyse.

Für die SBZ bzw. DDR wurden insgesamt 400 Schüleraufsätze aus der Zeit zwischen 1945 und 1988 detailliert analysiert, mit variierender Verteilung auf einzelne Schuljahre und Klassenstufen. Zusätzlich wurden 628 Themen- bzw. Aufgabenstellungen für Schüleraufsätze aus den Klassen 5-12 ausgewertet, die in den Jahren 1945 bis 1956 und 1964 bis 1966 jeweils im Schuljahresverlauf durch die Lehrer(innen) erteilt wurden. Überdies wurden für diesen Untersuchungszeitraum insgesamt 48 Prüfungsthemen analysiert. Über Ansatz, Methode und Ergebnisse dieser Untersuchungen und deren Einbettung in die grundlegenden Problemkonstellationen des Forschungsprojekts informiert im vorliegenden Band ausführlich der Beitrag von Viola Oehme.

3.2 Methoden im Deutschunterricht

Was Methoden im Deutschunterricht anbetrifft, zeigten die Untersuchungen des Forschungsprojekts, dass in diesem Bereich schon 1945 eine Vielfalt herrschte, die größer war als zuvor angenommen. Die Thesen, dass die Didaktik in der DDR die Reformpädagogik, die Didaktik in der BRD die geistesgeschichtliche Interpretation einseitig favorisiert hätten, lassen sich allenfalls bedingt halten. Insbesondere für die SBZ und die DDR wurden differenzierte Methodenuntersuchungen durchgeführt, die sich im Folgenden im Beitrag von Marina Kreisel abbilden. Dabei wurde u. a. festgestellt, dass eine Geschichtsschreibung zu revidieren ist, derzufolge im Deutschunterricht der SBZ zunächst Methoden des Arbeitsunterrichts dominiert hätten, die vornehmlich seit dem 4. Pädagogischen Kongress im August 1949 gänzlich von anderen Unterrichtsmethoden abgelöst worden seien. Deutlich wurde vielmehr, dass es in der SBZ zeitgleich mit weit verbreiteten arbeitsunterrichtlichen Vorgehensweisen weitere Methoden gab, die in nicht geringem Maße angewendet wurden. Andererseits blieben in den Anfangsjahren der DDR trotz offizieller, z. T. unterschiedlich begründeter Ablehnung, Zurückdrängung der Arbeitsschulmethoden und trotz Bevorzugung, Hervorhebung, Propagierung weiterer Methoden Bestandteile einer nicht einheitli-

im Textformat des Besinnungsaufsatzes erwartete, normativ eingefärbte inhaltliche Profil der Schülerleistungen als Resultat pädagogischer „Suggestion“ durch die Person des Lehrers.

chen Arbeitsschulmethodik erhalten. Konkretes unterrichtsmethodisches Handeln von Lehrern im Deutschunterricht der unterschiedlichen Klassenstufen erwies sich als abhängig von historischen, regionalen, materiellen, strukturellen, fachmethodischen und individuellen Voraussetzungen und Bedingungen.

Aufschlussreich war die Selbstreflexion von Lehrern bezüglich des eigenen methodischen Handelns. So äußerten sich Lehrer in Interviews über das eigene methodische Verhalten nur selten kritisch. Zudem zeigte sich, dass ein Teil der interviewten Zeitzeugen – auch bei gezieltem Nachfragen – nur vergleichsweise wenig bzw. ungenau über von ihnen genutzte Methoden im Deutschunterricht sprach und nur wenig über deren Vorzüge und Grenzen sowie über Bedingungen ihres angemessenen oder unangemessenen Einsatzes zu sagen wusste. Welche Ursachen dieser Erscheinung zugrunde lagen, inwieweit hierfür Vergessensprozesse verantwortlich waren, in welcher Quantität und Qualität die betreffenden, häufig schon berenteten Lehrer die Explikation ihres unterrichtsmethodischen Wissens beherrschten oder in ihrem Berufsalltag zuvor beherrscht hatten, konnte nicht weiter verfolgt werden. Methoden spielten in Interviews allerdings u. a. dort eine größere Rolle, wo sich einstige Neulehrer daran erinnerten, dass komplizierte materielle Bedingungen, wie sie z. B. in Schulen in der SBZ anfangs existierten, maßgeblich ihre methodischen Entscheidungen beeinflusst hatten. Unterrichtsmethodisches Handeln wurde in erster Linie von Lehrenden reflektiert, die im Laufe ihres Berufslebens überwiegend als Deutschmethodiker und/oder als Schulbuchautoren tätig waren und sich dort intensiv mit unterrichtsmethodischen Fragen beschäftigt hatten.

3.3 Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte

Historische Studien zum Deutschunterricht sind immer auch eingebunden in die Erforschung der Geschichte der Germanistik. Es lohnt daher, am Ende dieser Einleitung einige Bemerkungen zu dieser Einbindung anzufügen, die zugleich weiterreichende Perspektiven eröffnen. Hervorzuheben ist hierbei zunächst, dass schon kurz nach Beginn des Forschungsprojekts – im Jahr 2001 – im Rahmen einer Tagung zum Thema „Individuum und kollektive Norm im Literaturunterricht der DDR“ eine Kooperation mit einer von Dr. Gabriele Czech geleiteten Magdeburger Forschungsgruppe zur Wissenschaftsgeschichte der Germanistik intensiviert wurde.¹² Im Zentrum dieser Kooperation, die u. a. in zwei weiteren

12 Diese Forschungsgruppe war Bestandteil des universitären Forschungsschwerpunkts „Gesellschaftliche Transformation als Epochenumbuch in den osteuropäischen Ländern“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Die Ergebnisse der im November 2001 veranstalteten Tagung dokumentiert der Sammelband von Gabriele Czech (Hg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost

Fachkolloquien ihren produktiven Niederschlag gefunden hat,¹³ standen Arbeiten zum Verhältnis von Herrschaft, Individuum, Bildung/Erziehung, Politik und Wissenschaft. Im Rahmen des Projekts konzentrierte sich die Untersuchung insbesondere auf den Schwerpunkt „Klassik als Bildungs- und Erziehungskonzept des Literaturunterrichts“ sowie auf die Problemkomplexe „rezeptionsästhetische/-theoretische Positionen in der Literaturdidaktik und im Literaturunterricht“ und „Deutschlehrausbildung: Ausgewählte Aspekte der Institutionen- und Personengeschichte (im Kontext der Kulturpolitik) in der SBZ/DDR“.

Als ein Ergebnis der Untersuchungen zum Einfluss von Politik und Wissenschaft auf den Unterricht lässt sich für den Literaturunterricht der DDR festhalten, dass er große Beharrungstendenzen zeigte. Eine vergleichbare Diskussion wie in den Fachwissenschaften – zum Kanon oder zum klassischen, bürgerlich-humanistischen Erbe – ist speziell für die Literaturdidaktik nicht feststellbar. Abhängig von den jeweiligen gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen sind in der Geschichte der Literaturdidaktik in der DDR Ansätze erkennbar, die Verflechtung von Politik und Wissenschaft zu unterlaufen. Unschwerwiegend zeigt sich in entsprechenden Texten und Archivalien, dass es durchaus auch pluralistische Meinungsbildung und Ausdifferenzierungen gegeben hat. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die in den 1970er und 1980er Jahren an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und an Hochschulen und Universitäten durchgeführten Forschungen zum Lesen, zum Leseverhalten und zur Mediennutzung. Das alles führte jedoch nicht zu grundlegenden Debatten, so wie es sich gleichfalls nicht oder nur „unter der Decke“ in Publikationen niederschlug. Zugleich wird, besonders mit Blick auf den Literaturunterricht, der Versuch deutlich, rezeptionsästhetische Positionen, v. a. den Subjektivitätsbegriff, ins Gesellschaftlich-Ideologische zurückzuholen bzw. darin aufzulösen, womit sich die Verbindlichkeit bisheriger Darstellungsästhetik auf die Rezeptionsebene verlagert.

Diese Vorgänge lassen sich – unter den Bedingungen einer Diktatur – wohl nicht als eigendynamische Prozesse der jeweiligen Wissenschaft fassen. In diesem Kontext erscheint es vielmehr sinnvoll, statt von Dichotomie von Differenz und Vernetzung zwischen politischem Regime und Wissenschaft auszugehen. Das schließt zugleich ein, dass beide Seiten sich durchaus gegenseitig stärken, aber auch gegeneinander handeln können, wodurch es zu Interessenkonflikten oder eben Differenzen kommen kann.

und West von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt/M. 2007 (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 59).

13 Es handelt sich um die Tagungen „Germanistik und Deutschlehrausbildung von 1945 bis zur Gegenwart“ (Schloss Wendgräben, November 2004) und „Deutschlandbilder – Germanistik und Deutschunterricht vom Neuanfang nach 1945 bis PISA“ (Schloss Wendgräben, November 2007).

Für den Literaturunterricht gilt, dass er, einschließlich der Literaturlehrpläne, bis zuletzt in den Dienst der sozialistischen und kommunistischen (wie es in den 1980er Jahren parallel hieß) Erziehung genommen wurde. Modifizierungen im Konzeptionellen, hier bezogen auf Rezeptionsästhetisch oder empirisch begründete Konzeptionen für den Literaturunterricht, setzten sich bis zum Ende der DDR nicht bzw. nur in Ansätzen durch. Die in den Lehrplänen und anderen Texten der 1980er Jahre erkennbaren Veränderungen schlugen sich zugleich kaum im Kanon nieder. Texte kritischer Schriftsteller hatten von vornherein keine Chance, in die Lehrpläne aufgenommen zu werden. Selbst ein Schlagwort wie ‚Sozialistischer Realismus‘ blieb – wenn in diesen Begriff freilich auch eine Modernisierung eingeschrieben war – im Lehrplan beharrlich erhalten. Veränderungen bewegten sich zudem im Kontext der in den achtziger Jahren erkennbaren Modifizierungen in den Erziehungsvorstellungen, die als „Versuch einer [...] flexibleren Ideologisierung“¹⁴ gefasst werden können. Klassik als Bildungs- und Erziehungskonzept blieb dabei im Kern erhalten.

Die Untersuchungen zum Deutschunterricht in *Westdeutschland* der Nachkriegszeit führten insgesamt zu einer Neubewertung des Spannungsverhältnisses von *konservativer Wertorientierung* und *gesellschaftlicher Modernisierung*. Die Neueinschätzung basiert auf der Einsicht, dass der Begriff der ‚Restauration‘, der in der Forschung immer wieder zur Kennzeichnung dominanter Entwicklungen des Fachs in den ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten bemüht wurde,¹⁵ der Komplexität dieser Entwicklungen nicht gerecht wird. Für die Geschichte des Deutschunterrichts gilt analog, was für die kulturelle und politische Geschichte der BRD längst feststeht, nämlich, dass der Restaurationsbegriff „den Blick auf das komplizierte Verhältnis von Kontinuität und Neuanfang, von Rekonstruktion und Modernisierung nach 1945 eher versperrt[] als erhellt[]“.¹⁶ Will man dem Grundimpuls der Modernisierung, der sich zunehmend als treibende Kraft der BRD-Geschichte durchsetzte, obgleich er in den Nachkriegsjahrzehnten zunächst durch die Gegenkraft konservativer Diskurse gehemmt wurde, angemessen Rechnung tragen, so scheint es sinnvoll, die Entwicklung des Deutschunterrichts und seiner bildungspolitischen Rahmenbedingungen als einen Prozess ‚konservativer Modernisierung‘ zu charakterisieren,¹⁷ wie ihn der Beitrag von

14 Dieter Kirchhöfer: Ent- und Re-Ideologisierung in den Erziehungswissenschaften der DDR in den 80er Jahren – der Versuch einer flexiblen Ideologisierung. In: Dietrich Hoffmann u. Karl Neumann (Hg.): *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR*. Bd. 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965-1985). Weinheim 1995, S. 319-343, hier: S. 332.

15 Zur Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur zur Restaurationsproblematik vgl. den Beitrag von Thomas Roberg.

16 Axel Schildt: Art. ‚Restauration‘ in: Michael Behnen (Hg.): *Lexikon der deutschen Geschichte. Ereignisse, Institutionen, Personen im geteilten Deutschland: Von 1945 bis 1990*. Stuttgart (Lizenzausgabe Darmstadt) 2002, S. 491.

17 Vgl. oben, Anm. 7.

Thomas Roberg in diesem Band erläutert. Die kritische Revision der Restaurationsthese und deren Ersetzung durch eine differenziertere Sichtweise, die auf den Ergebnissen detaillierter Quellenstudien und Begriffsanalysen basiert, bilden somit ein wichtiges Thema des vorliegenden Sammelbandes.

Bochum und Konstanz, Mai 2010

Thomas Roberg
Sebastian Susteck
Harro Müller-Michaels