

**Schüleropposition in der DDR  
als Unterrichtsgegenstand**

**Eine Untersuchung an drei ehemals betroffenen Schulen in Berlin  
und Brandenburg zu ihrer Erinnerungskultur**

**Dissertation  
zur Erlangung des Grades  
Doktorin/Doktor der Philosophie (Dr. phil.)**

**am Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften  
der Universität Osnabrück**

**vorgelegt im September 2018**

von

**Heike von Dahlern**

aus

Dahle/Altena

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	6
<b>0 Einleitung</b>	7
01 Problemlage	7
02 Ziele und Aufbau der Arbeit	9
03 Stand der Forschung	12
04 Untersuchungsgegenstand, Forschungsfeld und Forschungsmethoden	17
<b>1 Erinnerungskultur und Geschichtsunterricht</b>	20
1.1 Geschichte, Methoden und Tendenzen der Forschung	20
1.2 Erinnerungskultur in der aktuellen Diskussion	23
1.3 Die Bedeutung des Themas „DDR“ für den Geschichtsunterricht im Allgemeinen und für die untersuchten Schulen mit ihren eigenen Erinnerungen im Besonderen	40
1.4 Definition von Erinnerungskultur für die untersuchten Schulen	55
<b>2 Widerstand und Opposition in der DDR</b>	56
2.1 Auf dem Weg zum einheitlichen sozialistischen Menschenbild	56
2.2 Grundtypen des Widerstands in totalitären Systemen	59
2.3 Opposition und Widerstand in der DDR – Gründe für ihre Entstehung	61
2.4 Erscheinungsformen von Opposition in der DDR	63
2.5 Die sozialistische Erziehung und die Opposition in den Schulen	67

<b>3</b>	<b>Widerstand und Opposition und die DDR als Thema der Bildungs- und Schulpolitik</b>	71
3.1	Rahmenlehrpläne/Kerncurricula in Berlin und Brandenburg	75
3.1.1	Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I – Berlin	77
3.1.2	Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I – Brandenburg	81
3.1.3	Rahmenlehrplan Politische Bildung für die Sekundarstufe I – Brandenburg	87
3.1.4	Rahmenlehrplan Geschichte für die gymnasiale Oberstufe/Sekundarstufe II – Berlin und Brandenburg	91
3.1.5	Rahmenlehrpläne Politische Bildung/Sekundarstufe II – Brandenburg, Politikwissenschaft und Sozialwissenschaften/Sekundarstufe II – Berlin	95
3.1.6	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	100
3.2	Bildungsangebote außerschulischer Träger in Berlin und Brandenburg (Auswahl)	104
3.2.1	Landesinstitut Berlin/Brandenburg für Schule und Medien (LISUM)	107
3.2.2	Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur	109
3.2.3	Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR	112
3.2.4	Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen	115
3.2.5	Gedenkstätte Berliner Mauer an der Bernauer Straße	117
3.2.6	Gedenkstätte Lindenstraße – Potsdam	120
3.2.7	Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)	122
3.3.	Zusammenfassung	124

<b>4</b>	<b>Die Oberschule in Brandenburg und ihre Nachfolgeschule</b>	126
4.1	Die Schule bis 1956	128
4.2	Fünf Schweigeminuten für Ungarn – Darstellung der Ereignisse	133
4.3	Die Schule heute	143
4.4	Schulcurriculum, Curriculum für Geschichte und Unterrichtsmaterial	145
4.5	Beispiele der Erinnerungskultur	152
4.6	Auswertung	155
4.6.1	Meinungen der befragten Lehrer	155
4.6.2	Zusammenfassung und Beurteilung	159
<b>5</b>	<b>Die Oberschule in Berlin-Mitte und ihre Nachfolgeschule</b>	164
5.1	Die Schule Berlin-Mitte bis 1964	164
5.2	Die Flucht von acht Oberschülern – Darstellung der Ereignisse	169
5.3	Die Schule heute	175
5.4	Schulcurriculum , Curriculum für Geschichte und Politikwissenschaft und Unterrichtsmaterial	177
5.5	Beispiele der Erinnerungskultur	182
5.6	Auswertung	189
5.6.1	Meinungen der befragten Lehrer	189
5.6.2	Zusammenfassung und Beurteilung	192
<b>6</b>	<b>Die Oberschule in Berlin-Pankow und ihre Nachfolgeschule</b>	199
6.1	Die Schule bis 1988	199
6.2	Meinungsfreiheit – Darstellung der Ereignisse 1988	201
6.3	Die Schule heute	209
6.4	Schulprogramm/Curriculum für Geschichte und Politik	211
6.5	Beispiele der Erinnerungskultur	216
6.6	Auswertung	218
6.6.1	Meinungen der befragten Lehrer	218
6.6.2	Zusammenfassung und Beurteilung	219

<b>7</b>	<b>Die drei Schulen im Vergleich</b>	<b>220</b>
7.1	Merkmale der Erinnerungskultur	220
7.1.1	Schriftliche Vereinbarungen zur schuleigenen Geschichte	221
7.1.2	Die Beschäftigung mit der Schulgeschichte im Unterricht	224
7.2	Eine schuleigene Erinnerungskultur: warum gibt es sie – warum gibt es sie nicht?	227
7.3	Fazit	236
<b>8</b>	<b>Ausblick: Nachhaltiges Lernen mit schuleigener Erinnerungskultur.</b>	
	<b>Ein Vorschlag</b>	<b>245</b>
8.1	Voraussetzungen für Erinnerungskultur in der Schule	245
8.2	Vom Erfolg oder Misserfolg und der Nachhaltigkeit des Geschichtslernens	247
8.3	Schulgeschichte als Beispiel für eine lebendige schuleigene Erinnerungskultur	250
8.3.1	Kurze Geschichte der Chronik	251
8.3.2	Schulgeschichte statt Schulchronik – ein Vorschlag	253
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>261</b>
	<b>Online-Dokumente</b>	<b>278</b>
	<b>Filme und Hörbeiträge</b>	<b>280</b>
	<b>Dokumenten- und Quellenverzeichnis für die Kapitel 4, 5 und 6</b>	<b>281</b>
-----		
	Zusammenfassung der Arbeit (in deutscher Sprache)	293
	Zusammenfassung in englischer Sprache (Abstract)	296

## Vorwort

Vergangenheitsbewältigung setzt voraus, dass man sich mit der Vergangenheit beschäftigt. In Deutschland gibt es zwei große Themen zur Vergangenheitsbewältigung, den Nationalsozialismus und die Geschichte der DDR.

Mit dem ersten Thema tat sich der Geschichtsunterricht in der Schule lange schwer. Die Zeit der Hitler-Diktatur wurde in der neuen Bundesrepublik zunächst nur sehr zögerlich aufgegriffen, wenn sie überhaupt Thema war. Es mussten fast dreißig Jahre vergehen, bis auch der Holocaust Einzug in den Alltag des Geschichtsunterrichts hielt.

Ob die Behandlung der Geschichte der SED-Diktatur eine ähnliche Zurückhaltung erfährt, wie sie bis in die sechziger Jahre für den Nationalsozialismus zu beobachten war, war u.a. ein wichtiges Motiv für diese Arbeit. Außerdem wollte ich an der Geschichte von widerständigem Verhalten von Schülern dreier Schulen in der damaligen DDR an den Nachfolgeschulen exemplarisch aufzeigen, ob diese schuleigene Geschichte von damals in den Unterricht heute eingegangen ist.

Dazu wollte ich versuchen, auch die Gründe herauszufinden, warum es eine Erinnerungskultur an der Schule gibt oder warum es sie eben nicht gibt. Dabei musste ich umfangreiches Material auswerten, das von vorhandenen Quellen zu den damaligen Ereignissen, von Zeitzeugenberichten, von Unterrichtsmaterialien, schulischen Curricula und Bildungsplänen bis zu Befragungen der heute dort unterrichtenden Lehrer reichte, wobei vor allem letzteres nicht immer problemlos durchzuführen war.

Die Ergebnisse meiner Recherchen überzeugten mich aber auch davon, wie wichtig eine schuleigene Erinnerungskultur für die Nachhaltigkeit von Geschichts- und Demokratielernen ist. Deshalb habe ich ein 8. Kapitel hinzugefügt, das eine Möglichkeit für die Schule aufzeigt, wie sie eine solche implementieren könnte.

An dieser Stelle möchte ich allen Freunden, besonders aber meinem Mann und meiner Tochter Nina für ihr beständiges Interesse an meiner Arbeit danken, das mich motiviert hat, durchzuhalten.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Oltmer, für seine beständige, immer konstruktive und sehr hilfreiche Wegbegleitung.

# 0 Einleitung

## 01 Problemlage

*„Die Dokumentation und weitere Erforschung...widerständigen Verhaltens in der zweiten deutschen Diktatur sind für die politische Kultur und die demokratische Identität des vereinten Deutschlands ebenso unverzichtbar wie das Wissen um den Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Bei aller Widersprüchlichkeit mancher dieser politisch, religiös oder ethisch motivierten Aktionen gehören sie in ihrer Gesamtheit zu den stolzen Bezugspunkten unserer gemeinsamen Geschichte und unserer Zukunft als westliche Demokratie“.*<sup>1</sup>

Beispiele von Opposition und Widerstand sowohl in der nationalsozialistischen wie auch in der kommunistischen Diktatur oder in der als Zweite deutsche Diktatur<sup>2</sup> bezeichneten DDR gibt es manche. Auch über Schicksale widerständiger Schüler und Jugendlicher in der DDR ist bereits ausführlich geschrieben worden.<sup>3</sup> Zu den bekannten Beispielen widerständigen Verhaltens gehören die Werdauer Oberschüler (1950), die Schüler aus Eisenberg (1958), aus Altenburg (1949) oder Straußberg (August 1961)<sup>4</sup>, die wegen „Staatsverrats“, tatsächlich aber nur wegen ihrer freien Meinungsäußerung gegen den Unrechtsstaat zu hohen Zuchthausstrafen oder sogar zum Tode<sup>5</sup> verurteilt wurden. Dazu ließen sich viele weitere aufzählen, die vor allem nach der Öffnung der Akten des Ministeriums für Staatssicherheit (MfS) der ehemaligen DDR von den nach der Wende eingesetzten Landesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes zusammengetragen werden konnten. Viele dieser Behörden sowie Historiker und Autoren, die z.T. selbst von Repressionen in

---

<sup>1</sup> Veen, Hans-Joachim (Hrsg.): Lexikon Opposition und Widerstand, Ders., Berlin 2000, S.14.

<sup>2</sup> Ebd., S. 7.

<sup>3</sup> Vgl. Kap. 2.2.

<sup>4</sup> Ebd., s. außerdem Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Berlin; Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M.; Landesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR in den neuen Bundesländern (alle Hrsg.).

<sup>5</sup> Zwei von fünf Straußberger Schülern wurden wegen „antimilitaristischer Parolen“ zu lebenslangem Zuchthaus verurteilt, Quelle: Straußberger Schüler, Bundeszentrale für politische Bildung; und Robert-Havemann-Gesellschaft e.V., (Hrsg.); Joachim Näther, einer der vier Schüler aus Altenburg, von einem russischen Militärgericht zum Tode durch Erschießen verurteilt. Das Urteil wurde 1950 in Moskau vollstreckt.

der DDR betroffen waren, haben sehr differenziertes, häufig bereits didaktisch aufbereitetes Material herausgegeben.

Aus empirischen Studien<sup>6</sup>, die Meinungen, Befindlichkeiten oder Überzeugungen ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer in der veränderten Bildungslandschaft nach 1990 untersucht haben, lassen sich Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung und die Auswahl der Unterrichtsinhalte ziehen. Zur Darstellung der Problemlage gehört deshalb hier auch die Diskussion um die Auseinandersetzung mit der Geschichte der DDR vor allem in den Neuen Bundesländern, die u.a. mit Bezug auf David Clarke<sup>7</sup> im folgenden ausführlich dargestellt wird. Die staatliche Geschichtspolitik heute hält das Thema *Widerstand und Opposition in der DDR* für wichtig genug, um es in eine öffentliche Gedächtniskultur mit Denkmälern, Gedenkstätten und Gedenkveranstaltungen einzubringen, gleichzeitig wird es in der Gesellschaft durchaus kontrovers diskutiert.<sup>8</sup> Während auf der einen Seite Widerstandskämpfer gegen den Nationalsozialismus im Allgemeinen heute zu den „positiven Bezugspunkten“<sup>9</sup> in der Geschichte Deutschlands gezählt werden können, kämpfen die Oppositionellen und Widerstandskämpfer aus der DDR, die wegen ihrer oppositionellen Haltung lange Jahre in den Gefängnissen der Staatssicherheit gesessen haben oder aus politischen Gründen oftmals unter sehr problematischen Umständen fliehen mussten, zum Teil heute noch um ihre Anerkennung oder staatliche Wiedergutmachung<sup>10</sup>. Auf der anderen Seite wird eine Darstellung des SED-Staates als Unrechtsstaat oder gar als Diktatur von

---

<sup>6</sup> Döbert, Hans u.a.: *Lehrerberuf - Schule - Unterricht. Einstellungen, Meinungen und Urteile ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Berlin-Ost, Brandenburg und Sachsen*. Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (Forschungsberichte), Frankfurt/Main 1995.

<sup>7</sup> Clarke, David: *Geteilte Erinnerung im vereinigten Deutschland*. URL: [www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/uploads/2015-pdf/gm-david-clarke.pdf](http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/uploads/2015-pdf/gm-david-clarke.pdf) (aufgerufen am 15.5.2015)

<sup>8</sup> Vgl. Clarke, David a.a.O. .

<sup>9</sup> Vgl. H.-J. Veen, ebd. .

<sup>10</sup> S. hierzu auch die Union der Opferverbände der kommunistischen Gewaltherrschaft, BSTU-Behörden, Stiftung Aufarbeitung der SED-Diktatur u.v.a. .



manchen Bürgern aus den Neuen Bundesländern mit einer „Aberkennung ihrer Lebensleistung“<sup>11</sup> gleichgesetzt und deshalb abgelehnt.

In der Geschichtspolitik der meisten Bundesländer aber wird versucht, durch öffentliche Darstellungen die Unterschiede in den beiden deutschen Staaten bis 1989 abzubilden, womit auch am Negativbeispiel der SED-Diktatur demokratische und rechtsstaatliche Prinzipien verdeutlicht werden sollen. Die Erforschung von Widerstand und Opposition gegen Unrecht und Unfreiheit in der DDR wird auch deshalb als „unverzichtbar für die Kultur unseres Landes“ (s.o.) bezeichnet und ist als Forschungs- und Unterrichtsgegenstand in Hochschule und Schule fest implementiert.<sup>12</sup> Wenn man den übergeordneten Zielen der Rahmenrichtlinien des Geschichtsunterrichts wie Erziehung zu Toleranz, Zivilcourage und demokratischem Bewusstsein folgt, könnte die Wahl des Themas Opposition und Widerstand grundsätzlich nicht in Frage gestellt werden. Ob diese Vermutung zutrifft und wie sich im besonderen Fall eine Beschäftigung mit den Ereignissen um die oppositionellen Schüler<sup>13</sup> in der damaligen DDR an den jeweiligen Nachfolgeschulen heute darstellt, will diese Arbeit untersuchen.

## **02 Ziele und Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob und in welcher Weise die Themen *DDR* und *Widerstand und Opposition in der DDR* und insbesondere die Ereignisse

---

<sup>11</sup> Ahbe, Thomas: *Ostalgie. Zum Umgang mit der DDR-Vergangenheit in den 1990er Jahren*, Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, Erfurt 2016, S.87f.

<sup>12</sup> Vgl. hierzu die Vorlesungsverzeichnisse div. Hochschulen bzw. Rahmenrichtlinien und Lehrpläne für Geschichte und Politikwissenschaften der Bundesländer der BRD.

<sup>13</sup> Aus Gründen der vereinfachten Lesbarkeit wird im Folgenden nur die männliche Form angewendet.

um Widerstand und Opposition der Schüler an den Nachfolgeschulen aufgegriffen werden, die in den Jahren 1956, 1964 und 1988 dort stattgefunden haben. Die Kernfrage, *warum* diese Themen zum Unterrichtsgegenstand gewählt wurden oder warum nicht, steht dabei im Mittelpunkt.

Die dazu notwendige Klärung vorbereitender Sachverhalte und Fragestellungen wird zu Beginn vorgenommen:

- Zunächst wird der Begriff *Erinnerungskultur* diskutiert und definiert.
- Danach wird die Frage aufgegriffen, welche Bedeutung die Themen *DDR* und *Widerstand und Opposition in der DDR* für den Geschichtsunterricht haben.
- Auch die zentralen Begriffe *Opposition* und *Widerstand* sowie *widerständiges Verhalten* werden im historischen Kontext bezogen auf die DDR und auf totalitäre Systeme dargestellt.
- Die notwendigen Voraussetzungen für die zu wählenden Unterrichtsinhalte, nämlich Richtlinien und Lehrpläne der entsprechenden Bundesländer und Schulen sowie vorhandenes Unterrichtsmaterial werden ebenfalls im Hinblick auf das Thema untersucht und ausgewertet.

Anschließend werden im Hauptteil der Arbeit die drei Schulen untersucht und die vorgefundenen Ergebnisse im Hinblick auf eine schuleigene Erinnerungskultur ausgiebig diskutiert.

Zum Schluss werden Möglichkeiten genannt, wie schuleigene Erinnerungskultur auch an anderen Schulen implementiert werden könnte und warum dies wünschenswert wäre.

## **Zum Aufbau der einzelnen Kapitel:**

In der Einleitung wird die Problemlage zum Thema *DDR* und *Widerstand und Opposition* in der DDR aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und der theoretische Rahmen der Arbeit dargestellt.

Das erste Kapitel fasst die Definitionen von *Erinnerungskultur* und die aktuelle Diskussion in der Forschung zusammen. Außerdem wird auf die Bedeutung der Themen *DDR* und *Opposition und Widerstand in der DDR* im Allgemeinen und für die untersuchten Schulen im Besonderen eingegangen.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit *Widerstand und Opposition in der DDR*, deren Begriffsklärung eine wichtige Voraussetzung für das Thema ist. Damit wird die Frage beantwortet, ob das Ereignis an der jeweils untersuchten Schule als Widerstand oder Opposition bezeichnet werden kann und somit die notwendige Einordnung in die entsprechenden Unterrichtskategorien der Geschichtscurricula erleichtert wird. Außerdem wird die Entwicklung der DDR in unterschiedlichen Zeiträumen dargestellt, dadurch werden auch die schulischen Ereignisse besser erklärbar, die in den verschiedenen Zeiträumen stattgefunden haben.

Im dritten Kapitel wird der Inhalt der Rahmenlehrpläne in Berlin und Brandenburg für Geschichte und Politik untersucht: fordern bzw. empfehlen sie die Behandlung der Themen „DDR“ und „Widerstand und Opposition“, in welchem Umfang und in welchen Schulstufen? Daraus würde für die Lehrer von der Bildungspolitik eine Verpflichtung bzw. Legitimation geschaffen, die Themen aufzugreifen.

Im zweiten Teil des Kapitels werden einige wichtige außerschulischen Bildungsträger genannt, die Materialien und Quellen zusätzlich zu den vorhandenen Schulbüchern zum Thema Widerstand oder Opposition zur Verfügung stellen. Hier wird auf die Frage eingegangen, ob und welches Material zum Thema Opposition und Widerstand in der DDR im Allgemeinen sowie zu den Ereignissen an den entsprechenden Schulen im Besonderen in Auswahl zur Verfügung steht.

Diese Frage wird im Verlauf der folgenden drei Kapitel (Kapitel vier bis sechs), die sich mit den einzelnen Schulen beschäftigen, noch einmal aufgegriffen und mit einer umfangreichen Dokumentation beantwortet, die speziell zur einzelnen Schule und ihrem damaligen Ereignis zusammengestellt werden konnte.

In diesen Kapiteln werden die Schulen zunächst im zeithistorischen Kontext dargestellt, der wichtig ist, um die jeweilige politische Einstellung und die daraus folgenden oppositionellen Handlungen der Schüler, aber auch die Reaktionen der Administration besser zu verstehen und beurteilen zu können. Um die Frage beantworten zu können, ob und wie die Schule heute mit diesem Teil ihrer Vergangenheit umgeht, werden anschließend die aktuelle Schulsituation und die Schulcurricula für Geschichte und Politik dargestellt. Weiterhin werden Beispiele für eine gelebte, d.h. praktizierte Erinnerungskultur gesucht und ausgewertet. Dabei werden auch die Auswertungen schriftlicher Befragungen, Gespräche und Interviews mit den Fachlehrern einbezogen.

Das siebte Kapitel vergleicht die drei Schulen im Hinblick auf die Untersuchungsergebnisse: welche Merkmale einer Erinnerungskultur sind theoretisch, beispielsweise schriftlich vorhanden und wie wird sie praktisch gelebt, warum wird sie gelebt und warum gibt es Unterschiede?

Im achten und letzten Kapitel wird diskutiert, was Erinnerungskultur wann leisten kann und warum sie den Erfolg historischen Lernens positiv stimulieren kann. Abschließend wird an einem praktischen Beispiel aufgezeigt, wie eine eigene Erinnerungskultur an Schulen installiert werden könnte, auch außerhalb der bisher erörterten Themen.

### **03 Stand der Forschung**

In der frühen Bundesrepublik fand die DDR nur ein vergleichsweise geringes Interesse der Zeithistoriker. Priorität hatten zunächst Themen wie Weimarer Republik, 1. Weltkrieg, NS-

Zeit und 2. Weltkrieg.

Seit den 1970er Jahren richtete sich der Blick aber stärker auf die DDR, und es begann sich eine zeithistorische Forschung zu entwickeln, die sich beispielsweise in Gesamtdarstellungen zur DDR-Geschichte<sup>14</sup> und der gesamtdeutschen Geschichte unter Einbeziehung der DDR<sup>15</sup> niederschlug .

Nach der Wende 1989/90 änderten sich nicht nur die Forschungsperspektiven – die DDR war jetzt ein gescheiterter Staat –, sondern auch deutlich die Voraussetzungen für die Forschung. Den Historikern stand eine nicht erwartete Fülle an Quellenmaterial aus Zeitzeugenberichten und Akten zur Verfügung, ein Vorgang, den Thomas Lindenberger<sup>16</sup> zu Recht als „Archivrevolution“ bezeichnete, denn nahezu alle DDR-Archivbestände wurden freigegeben, ohne dass die sonst bei staatlichen Archiven gültige Sperrfrist von 30 Jahren eingehalten werden musste. Beigetragen hatte hierzu nicht zuletzt der Druck der Bürgerrechtler und Verfolgten des Systems. Im Rahmen der Forderungen nach Aufarbeitung der DDR-Geschichte wurden nicht nur zahlreiche populärwissenschaftliche Darstellungen der vergangenen und aktuellen Ereignisse und des Beitrittsprozesses in den Medien verbreitet, sondern es wurden auch viele Forschungsergebnisse von Universitäten und wissenschaftlichen Institutionen veröffentlicht, die vor allem im ersten Jahrzehnt nach der Wende über Forschungsaufträge und Förderprogramme für die wissenschaftliche Erforschung der SED-Diktatur finanziert worden waren<sup>17</sup>. Viele neue Einrichtungen für die zeithistorische For-

---

<sup>14</sup> Vgl. Hermann Weber: DDR 1945-1986, München 1988, Dietrich Staritz: Geschichte der DDR, Frankfurt/M. 1985.

<sup>15</sup> Vgl. Christoph Kleßmann: Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945-1955, Bonn 1982, ders.: Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955-1970, Bonn 1988.

<sup>16</sup> Vgl. Lindenberger, Thomas: Ist die DDR ausgeforscht? Unsere Zeitgeschichte zwischen nationalem Boom und Globalisierung, in: ZeitRäume. Potsdamer Almanach für Zeithistorische Forschung 2015, Göttingen 2015, S. 103.

<sup>17</sup> Vgl. Faulenbach, Bernd: Zum Stand der zeithistorischen Forschung, in: Hüttmann, Jens, von Armin-Rosenthal, Anna: Diktatur und Demokratie im Unterricht, Berlin 2017, S. 22f.

schung wurden mit dem Auftrag zur DDR-Aufarbeitung erst gegründet, von denen stellvertretend hier einige genannt werden sollen: die Enquete-Kommissionen des Deutschen Bundestages, die Stasi-Unterlagen-Behörde in Berlin mit Zweigstellen in den neuen Bundesländern, die Stiftung „Archiv der Parteien und Massenorganisationen der ehemaligen DDR“ im Bundesarchiv (SAPMO), das Zentrum für zeithistorische Forschung in Potsdam, die Berliner Zweigstelle des „Münchner Instituts für Zeitgeschichte“, das „Hannah-Arendt-Institut für Totalitarismusforschung“ in Dresden und die Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur in Berlin.

Die zahlreichen Ergebnisse und Veröffentlichungen der zeithistorischen Forschungen, die sich auch der umfangreichen Materialien der Enquete-Kommissionen des deutschen Bundestages<sup>18</sup> bedienen konnten, ließen Stimmen laut werden, die davon sprachen, dass die DDR „ausgeforscht“ oder gar „überforscht“<sup>19</sup> sein könnte. Diese Ansicht kann jedoch nicht unwidersprochen bleiben, zumal längst nicht alle Zeithistoriker sie teilen.

So weisen Bernd Faulenbach u.a.<sup>20</sup> darauf hin, dass die bisherigen Felder zeithistorischer Forschungen zur DDR, die von strafrechtlicher Aufarbeitung, Rehabilitierung der Opfer in Zusammenhang mit der Aufarbeitung von Stasi-Akten bis hin zur politisch-wissenschaftlichen Aufarbeitung des SED-Regimes reichen und die vor allem durch die früh ins Leben gerufenen Enquete-Kommissionen des Deutschen Bundestages befördert wurden, nicht alle wichtigen Aspekte der ehemaligen DDR ausreichend abdecken. Es bleiben noch Desiderate, die von der Forschung bearbeitet oder weitergehend bearbeitet wer-

---

<sup>18</sup> Vgl. Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“ (12. Wahlperiode des Deutschen Bundestages), Hrsg.: Deutscher Bundestag, Frankf./M. 1995, Bände I - XVIII.

<sup>19</sup> Vgl. Lindenberger, Thomas, a.a.O., Göttingen 2015; Kocka, Jürgen: Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung in Deutschland-Archiv 36, 2003

<sup>20</sup> Faulenbach, Bernd: Zum Stand der zeithistorischen Erforschung und Darstellung von SED-Diktatur und DDR. In: Hüttmann/Rosenthal(Hrsg.): Diktatur und Demokratie, 2017, S. 19-38.

Vgl. außerdem: Ders.: Tendenzen, Verflechtungen und Kontexte der SED-Diktatur - Wieso die DDR-Geschichte ein bedeutsames Thema bleibt. In: Mählert (Hrsg.), Die DDR als Chance, Berlin 2016; Eppelmann/Faulenbach/Mählert (Hrsg.), Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung, Paderborn 2003.

den sollten, wie beispielsweise die noch nicht ausreichend ausgeforschten, vielfältigen Ursachen der „Friedlichen Revolution“, die Wiedervereinigung selbst und die Zeit danach. Seine grundlegenden Anmerkungen, dass anhaltende neue Quellenfunde und Zeitzeugenberichte weiterhin einer Auswertung bedürften und zu einem wissenschaftlichen Diskurs führten, in dessen Folge möglicherweise auch frühere Beurteilungen von Fakten modifiziert werden müssten so wie Geschichte überhaupt permanent in Bewegung und Weiterentwicklung sei, wird von anderen Historikern geteilt<sup>21</sup>.

Für viele Historiker<sup>22</sup> ist auch die Antwort auf die Frage noch offen, wieso es immer noch so stark unterschiedliche Bewertungen bzw. Zeitzeugeneinschätzungen der DDR gibt, die von „kommoder Diktatur“ (Günter Grass) über „Sozialstaat“ bis zu „Stasi-Diktatur“<sup>23</sup> reichen. Sie sehen Forschungsbedarf unter anderem im Bereich von staatlichen Einrichtungen und Behörden, der „Täterforschung“ (hier vor allem auf neuere Quellen bezogen) sowie der Außenpolitik, der Wirtschaftspolitik und der Gesellschafts- und Sozialpolitik. Sie weisen auch darauf hin, dass vielfach integrierte Gesamtdarstellungen deutsch-deutscher Wahrnehmungs- und Verflechtungsgeschichte fehlen, deren Ergebnisse nicht nur neue Forschungshorizonte eröffnen, sondern auch eine Vermittlung und Aufklärung für eine objektivere Beurteilung der vergangenen DDR ermöglichen würden.

Auch Kleßmann sieht eine deutliche Ambivalenz zwischen DDR-Forschung und unzureichender Breitenaufklärung, die er als Herausforderung für alle, die sich mit DDR-Forschung beschäftigen, bezeichnet. Deshalb können für ihn aus einer erweiterten Kultur-

---

<sup>21</sup> Vgl. Wentker, Hermann: Forschungsperspektiven und -desiderate der DDR-Geschichte. In: Hechler u.a. (Hrsg.): Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte 2009, S. 27f.

Vgl. außerdem Henke, Klaus-Dietmar (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte, München 2009; Maier, Charles: Die ostdeutsche Revolution, in Henke (Hrsg.), Revolution und Vereinigung, ebd.; Habermas, Jürgen: Die nachholende Revolution, Frankf./M. 1990.

<sup>22</sup> Vgl. Kleßmann: Konturen und Entwicklungstendenzen der DDR-Forschung, S. 52f.

<sup>23</sup> Vgl. Bongertmann, Ulrich: DDR-Geschichte im Unterricht. Zwei neue Studien zu Geschichtsbüchern und zu Wissen und Einstellungen von Schülern, Berlin 2006.

geschichte „höchst produktive Anstöße“<sup>24</sup> bezüglich komplexerer Einsichten in DDR-Geschichte erwachsen. Für ihn sind ebenfalls Desiderate in vielen weiteren Bereichen der DDR-Forschung vorhanden, nicht nur in den bereits genannten. Seiner Meinung nach muss die DDR-Forschung über ihren traditionellen Gegenstand, nämlich DDR-Geschichte, hinauswachsen und sich beispielsweise der sowjetischen Hegemonialstruktur, den Funktionsmechanismen staatssozialistischer Systeme, den Existenzbedingungen von Weltanschauungsdiktaturen sowie der Geschichte des Kommunismus in Ostmitteleuropa stärker zuwenden, damit würde sie sich „anschlussfähig für größere Zusammenhänge in der Zeitgeschichte“<sup>25</sup> machen.

Diese Perspektive einer „erweiterten“ DDR-Forschung und der daraus folgenden Möglichkeit einer Einbettung in größere politische und historische Zusammenhänge fordern fast alle Zeithistoriker. Wentker spezifiziert sie, indem er die DDR-Forschung in ein für zeitgeschichtliche Forschung geltendes „dynamisches Mehrebenensystem“<sup>26</sup> mit verschiedenen Zugangsweisen einbettet: Regionalisierung, Nationalstaat, Europäisierung, internationale Arena und Globalisierung. Eine solche Einordnung setze natürlich voraus, dass „man die DDR...auch in Zukunft ernsthaft untersucht.“<sup>27</sup>

Die vorliegende Untersuchung an drei Schulen begibt sich auf die regionale Ebene und gilt für die Erforschung der Alltagsgeschichte. Die Alltagsgeschichte hat zwar schon in vielen Themenfeldern Beachtung gefunden,<sup>28</sup> weist aber immer noch Lücken auf, von denen hier nur die Erforschung des bürgerlichen Milieus, das Fehlen monografischer Untersuchungen zu sozialen Randgruppen sowie eine grundsätzliche integrierte deutsch-deutsche Geschichte zwischen 1945 und 1989/90 genannt werden sollen.<sup>29</sup> Auch der bereits diskutierte Be-

---

<sup>24</sup> Kleßmann, Christoph: Konjunkturen und Entwicklungstendenzen der DDR-Forschung, in: Hechler u.a. (Hrsg.) Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte, Berlin 2009, S. 53.

<sup>25</sup> Vgl. ebd., S. 51.

<sup>26</sup> Vgl. Wentker: Forschungsperspektiven und -desiderate der DDR-Geschichte, ebd., S. 38.

<sup>27</sup> Vgl. ebd., S. 39.

<sup>28</sup> Vgl. Kleßmann, Eppelmann et al. 2003; Bauerkämper 2005; Scholtysek 2003, Heydemann 2002; Ihme-Tuchel 2002.

<sup>29</sup> Vgl. Hoffmann/Schwarz/Wentker: Die DDR als Chance, a.a.O. 2017, S. 41ff.



griff des „Eigen-Sinns“ der DDR-Bürger zeigt noch Klärungsbedarf und ist noch nicht ausreichend auf seine Tragfähigkeit überprüft worden. In wieweit es einen sozialen Aushandlungsprozess zwischen Herrschern und Beherrschten im Alltag der DDR gab und ob „der soziale Nahbereich wirklich Chancen zur Partizipation bot, müsste durch Lokal- oder Milieustudien weiter untersucht werden“.<sup>30</sup>

Diese Frage wird auch in den folgenden Kapiteln 4-7 aufgeworfen. Aus der Darstellung der Ereignisse an den Schulen, in denen es um den *Eigen-Sinn* oder die *widerständige Haltung* von Schülern gegenüber den Inhabern von Macht an der Schule oder der Schulbehörde geht wird versucht werden, eine Antwort darauf zu finden.

Der Forschungsgegenstand, das Forschungsfeld und die Forschungsmethoden werden im folgenden Kapitel ausführlicher dargestellt. Ebenso geht diese Arbeit auf die Frage ein, warum Bewertungen der DDR-Vergangenheit auch heute noch so unterschiedlich ausfallen<sup>31</sup>, wenn es – wie in diesem Falle – um die Behandlung des Themas im Geschichtsunterricht an den betroffenen Schulen geht. Damit wird auch die deutsch-deutsche Verflechtungsgeschichte angesprochen, die Möglichkeiten und Ansätze für eine differenziertere Beurteilung der DDR aufzuzeigen vermag. Auch die Frage, ob Erinnerungskultur als Teil einer erweiterten Kulturgeschichte „höchst produktive Anstöße“<sup>32</sup> zur Vermittlung komplexerer Einsichten in die DDR- oder Demokratiegeschichte geben kann, wird in dieser Arbeit aufgegriffen.

#### **04 Untersuchungsgegenstand, Forschungsfeld, Forschungsmethoden**

Untersuchungsgegenstand sind drei Schulen. Von diesen Schulen befindet sich eine in Berlin-Pankow und eine Berlin-Mitte (vormals Ostberlin), eine Schule liegt in Brandenburg. Diese drei Schulen sind unter dem Gesichtspunkt ausgewählt worden, dass sie nach der

---

<sup>30</sup> Vgl. ebd., S.43

<sup>31</sup> Vgl. ebd. S. 53f.

<sup>32</sup> Vgl. Kleßmann: Konjunkturen und Entwicklungstendenzen, 2009, S. 53

Wende weitergeführt wurden und bis heute Bestand haben. Die Ereignisse um ihren Schülerwiderstand aus den Jahren 1956 (in Brandenburg), 1964 (in Berlin-Mitte) und 1988 (in Berlin-Pankow) gehören somit zur Schulgeschichte der heutigen Nachfolgeschulen.

Ein weiteres Auswahlkriterium waren die auseinanderliegenden Zeitpunkte der jeweiligen schulischen Ereignisse, die mit unterschiedlichen politischen Verhältnissen und Ursachen in Verbindung gebracht werden können, die in etwa das Spektrum der vierzigjährigen DDR-Geschichte widerspiegeln: 1956 gab es mit dem Ungarnaufstand und zwei Jahre zuvor dem 17. Juni in der DDR noch offenen Widerstand gegen die von der Sowjetunion gestützten und beeinflussten Regierungen, der etliche Bewohner beider Staaten – wenn auch nicht legal – immerhin durch eine noch mögliche Flucht in den Westen entgehen konnten. 1961 aber wurde die Mauer in Berlin gebaut. Während die DDR-Bürger bis dahin noch eine gewisse Freizügigkeit innerhalb Berlins hatten, war nunmehr ihre Bewegungsfreiheit stark eingeschränkt, was auch für eine Flucht in den Westen galt, die ab dem 13. August 1961 kaum mehr und nur unter äußerst schwierigen Bedingungen möglich war, die Flucht der Schüler der zweiten untersuchten Schule war im Jahr 1964.

Im letzten Jahrzehnt der DDR hatten sich durch verschiedene außenpolitische und wirtschaftliche Ereignisse bereits viele innenpolitische Veränderungen ergeben, die sich beispielsweise auch in zahlreichen Ausreiseanträgen und der Gründung und den Aktivitäten diverser Oppositionsgruppen niederschlugen.

1988, also im Jahre vor dem Mauerfall, schienen die offiziellen politischen Verhältnisse für die opponierenden Schüler der EOS in Berlin-Pankow andere als in den vorherigen Jahren für die beiden anderen Schulen zu sein. Dass die kritische Haltung der Schüler gegenüber der Politik ihres Staates nicht nur unterdrückt, sondern in ähnlicher Härte sanktioniert wurde wie an den anderen beiden Schulen Jahrzehnte vorher, verdeutlicht aber, wie erstarrt und undemokratisch der Staatsapparat immer noch geblieben war.

Zum Forschungsfeld gehören die Geschichte der betroffenen Schulen, die jeweiligen politischen Ereignisse von 1956, 1964 und 1988 im gesellschaftlichen Umfeld und in den opponierenden Klassen, die Selbstdarstellung der Schulen heute und ihr schulisches Umfeld

sowie die Schulprogramme, die Lehrpläne der Schulen für den Geschichts- und Politikunterricht, die entsprechenden Rahmenrichtlinien der Kultusbehörden in Berlin und Brandenburg und die Bildungsangebote außerschulischer Träger im Umfeld der Schule.

Zur Bearbeitung dieser Forschungsfelder wurden schriftliche und mündliche Quellen ausgewertet, städtische Archive und Schularchive einbezogen, Zeitzeugen befragt und Befragungen von Lehrpersonen und Vertretern verschiedener Bildungseinrichtungen vorgenommen.<sup>33</sup> Als mündliche Befragungsmethoden wurden offene qualitative Interviews<sup>34</sup> und vorstrukturierte Experteninterviews<sup>35</sup> durchgeführt, über die im unmittelbaren Anschluss Gedächtnisprotokolle angefertigt wurden.

In schriftlichen Befragungen wurden standardisierte Fragebögen<sup>36</sup> eingesetzt, die an zwei Schulen direkt an die befragten Personen, hier die Lehrer, ausgegeben, unter Aufsicht ausgefüllt und nach der Bearbeitung wieder eingesammelt werden konnten. An der Brandenburger Schule wurde zusätzlich ein zweiter Fragebogen an den Schulleiter gegeben, der nur an die fünf Geschichtsfachlehrer weitergeleitet werden sollte. Nach der Bearbeitung durch nur drei Lehrer und nur nach wiederholter schriftlicher Erinnerung wurden die Fragebögen nach einigen Wochen schließlich ausgefüllt zurückgesandt.

Eine differenzierte Auswertung aller mündlichen und schriftlichen Befragungen ist in den Kapiteln vier, fünf, und sechs sowie sieben enthalten.

---

<sup>33</sup> Vgl. Kap. 3.2 sowie das Dokumentenverzeichnis Kap. 10

<sup>34</sup> Offene, qualitative Interviews als Interviews mit offenem Charakter, die sich an einem kurzen Gesprächsleitfaden oder einer einleitenden Fragestellung orientieren und häufig als „narrative“ Interviews festgehalten werden, wurden z.B. mit einzelnen Zeitzeugen geführt. Vgl. auch Gabriele Rosenthal, Weinheim/München 2008; Jan Kruse, Weinheim 2014; Philipp Mayring, Weinheim 2002.

<sup>35</sup> Vorstrukturierte Experteninterviews als Befragungen von ausgewählten Experten wurden hier durchgeführt mit Schulleitern u.a., anhand von vorbereiteten Fragerastern, vgl. Kap. 4.6.1, 5.6.1, 6. 6.1

<sup>36</sup> Standardisierte Fragebögen wurden an die einzelnen Lehrkräfte im Lehrerkollegium verteilt, vgl. Kap. 4 u.5

# 1 Erinnerungskultur und Geschichtsunterricht

## 1.1 Geschichte, Methoden und Tendenzen der Forschung

Die Geschichte der Erinnerungskulturen im öffentlichen Raum lässt sich als Inszenierung kollektiver Erinnerungen beispielsweise durch Denkmäler, Gebäude oder Feiertage seit Jahrhunderten zurückverfolgen. Die Problematik solcher „inszenierten“ Erinnerungen zeigt sich in den veränderten Interpretationen im Spiegel sich verändernder politischer und gesellschaftlicher Verhältnisse, in denen jeweils Umdeutungen, Anpassungen durch bauliche Veränderungen oder sogar das Weglassen oder Beseitigen entsprechender Erinnerungsgegenstände stattfanden. Zwei Beispiele von vielen mögen dies verdeutlichen. Das *Freedom's Memorial* in Washington, das den stehenden Abraham Lincoln mit segnender Hand über einem halbnackten, vor ihm knienden farbigen Mann zeigt und offensichtlich den positiven Beitrag Lincolns zur Sklavenbefreiung darstellen sollte, wurde schon bald ganz anders verstanden und umgedeutet, nämlich als Symbol für die Ungleichheit von schwarzen und weißen Amerikanern. In der ehemaligen DDR zeigte bis 1989 die einseitige prosowjetische Gestaltung von Erinnerungsorten, Gedenkstätten und Denkmälern sowie die nicht erlaubte Pflege von deutschen Soldatengräbern des 2. Weltkrieges eine Anpassung der Geschichte der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts durch das politische System, die zu Veränderungen oder sogar Vernichtung historischer Erinnerungsorte führte. Eine weitere Veränderung dieser Erinnerungsorte erfolgte nach der Wende, als die sowjetischer Kriegsbeteiligung und ihre negativen Folgen mit in Gedenkstätten aufgenommen wurden.<sup>37</sup> An diesen und vielen anderen Beispielen wird deutlich, dass es in den Erinnerungskulturen nicht nur um das Bewahren, sondern auch um das Modifizieren bis hin zum „Vergessen“ von historischen Ereignissen geht. Hier wird die Funktion von Erinnerung offensichtlich, die nicht nur in der Konservierung von Vergangenheit liegt, sondern auch in der Konstruktion und Repräsentation von Gegenwart und Zukunft: „Erinnerungskultur ist damit das gezielte Bewahren und

---

<sup>37</sup> Als Beispiel sei hier die Umgestaltung der Gedenkstätte Buchenwald/Weimar nach 1989 genannt, deren Geschichte als sowjetisches Speziallager nach 1945 in das Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers der Nationalsozialisten aufgenommen wurde.

Vergessen einer Gesellschaft oder einzelner Gruppen zum Zweck der Selbstverständigung über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“.<sup>38</sup>

Die historische Forschung beschäftigte sich mit Fragen der Erinnerungskultur erst intensiver nach dem zweiten Weltkrieg. In der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts hatten, verursacht durch die politischen Erschütterungen der beiden Weltkriege, gravierende gesellschaftspolitische Veränderungen stattgefunden, die auch zu einem Paradigmenwechsel in der Geschichtswissenschaft führten und zu einer intensiven Einbeziehung von sozialen Gruppen, Strukturen und Mentalitäten.

Die Geschichtswissenschaft in Frankreich nahm mit Pierre Nora eine gewisse Vorreiterrolle auf dem Forschungsfeld der Erinnerungskulturen ein, die mit der Veröffentlichung seiner Studie zu den nationalen Gedächtnisorten, den ‚lieux de mémoire‘, eingeleitet wurde. Tradition und Erinnerung einer Nation sollten damit vollständig erfasst und durch die Archivierung in ein kollektives Gedächtnis eingebracht werden.

In Deutschland vollzog sich die Erforschung der Erinnerungskulturen in Anlehnung an das französische Vorbild vor allem durch die Historiker der Frühen Neuzeit und in enger Verbindung mit der sich etablierenden Gesellschaftsgeschichte. Verstärkt geschah dies ab 1989 nach der „Wende“, weil nach gemeinsamen, aber auch eigenen Erinnerungsorten beider deutscher Staaten gesucht wurde. Hagen Schulzes und Étienne Francois' 2001 veröffentlichtes Werk mit Erinnerungsorten, die ihrer Meinung nach zu den wichtigsten in Deutschland gehörten<sup>39</sup>, verdeutlichte mit dem ausgelösten Widerspruch und Änderungs- und Ergänzungswünschen von Historikerkollegen, dass eine solche Auswahl von Erinnerungsorten problematisch ist: Sie könne Traditionen schaffen, die es in dieser Form möglicherweise nie gegeben habe, außerdem könne die Grenze zwischen wissenschaftlicher Aufklärung und nationaler Sinnstiftung leicht überschritten werden und der Eindruck eines „Definitionsmonopols“ entstehen, das den Historikern so nicht zustehe.<sup>40</sup> Wenn man die verschie-

---

<sup>38</sup> Ute Schneider, *Geschichte der Erinnerungskulturen*, S. 261.

<sup>39</sup> Vgl. Hagen Schulze/Étienne Francois (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte*, 3 Bände, München 2001.

<sup>40</sup> Ute Schneider, *Geschichte der Erinnerungskulturen*, S. 262.

denen Untersuchungsobjekte zur Geschichte der Erinnerungskulturen aufzuzählen versucht, wird deutlich, dass dieses Unterfangen nur lückenhaft sein kann, da Erinnerungsgegenstände abhängig von der jeweiligen Zeit und ihren speziellen kulturellen Ausdrucksformen sind. Eine grobe Einteilung kann man in kollektive – beispielsweise Denkmäler oder Gedenktage - und individuelle Ausdrucksformen - beispielsweise Briefe oder Fotos - vornehmen, die auch unterschiedliche Funktionen haben können. Diese Funktion kann entweder nur der Erinnerung dienen, wie etwa Kriegsdenkmäler oder zusätzlich andere Zwecke erfüllen, wie Banknoten oder Gebrauchsgegenstände mit abgebildeten Gebäuden, Symbolen oder Personen aus der Geschichte. Eine dritte, vielfach zu beobachtende Erscheinungsform kann an Gebäuden verdeutlicht werden, die durch ihre ehemalige Funktion zum Erinnerungsort gemacht wurden, wie beispielsweise in der Berliner Normannenstraße die ehemalige STASI-Zentrale. Diese drei Formen der Erinnerungsobjekte können mit Pierre Nora als materiell, funktional und symbolisch bezeichnet werden.<sup>41</sup>

Auch die Methoden der historischen Untersuchung von Erinnerungskulturen sind vielfältig, nicht nur die Gegenstände. Sie reichen je nach Untersuchungsgegenstand von der Hermeneutik bis zur „Oral History“. Auch Untersuchungsmethoden anderer, benachbarter Wissenschaften müssen einbezogen werden, z.B. die Ikonografie aus der Kunstgeschichte oder die Semiotik, die das Interpretieren von Zeichen und Symbolen im Vergleich mit anderen Zeiten oder Regionen ermöglicht. Daher muss auch die Methodenwahl bei der Untersuchung von Erinnerungsgegenständen immer in einem Gesamtkontext gesehen werden.

Die Tendenzen der Forschung zu den Erinnerungskulturen haben sich heute weitgehend vom anfänglichen Zusammenhang mit der Nationalismus-Forschung gelöst und beziehen neue Aspekte ein, die u.a. von der kulturgeschichtlichen und der sozialwissenschaftlichen Forschung inspiriert wurden. Zu diesen neueren Aspekten gehören beispielsweise der politische und lokale Raum, die Klassen- oder Sozialschichtenzugehörigkeit, Gender-Bezüge und nicht zuletzt das Ausblenden, Vergessen oder Vernichten von Erinnerungen<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Vgl. ebd. S. 263

<sup>42</sup> Vgl. ebd. S. 261f.

Auch im Rahmen unserer Arbeit werden einige dieser Aspekte berücksichtigt, eine vertiefte Auseinandersetzung muss allerdings weiteren wissenschaftlichen Forschungen vorbehalten bleiben.

## 1.2 Erinnerungskultur in der aktuellen Diskussion

Die Geschichtswissenschaft beschäftigt sich nunmehr seit den 1980er Jahren in Deutschland intensiv mit dem Begriff *Erinnerungskultur*. Einige der wichtigsten weiterführenden Definitionen, Diskussionsansätze und Zukunftsperspektiven, die über die o.g. Darstellung der historischen Entwicklung des Begriffs hinausgehen und auch für unser Thema relevant scheinen, sollen hier vorgestellt werden.

*Erinnerungskultur* wird nach Cornelißen seit den 1990er Jahren als „Leitbegriff der modernen Kulturgeschichtsforschung“<sup>43</sup> bezeichnet. In der wissenschaftlichen Diskussion gilt er als wenig festgelegt und wird in unterschiedlichen Verwendungskontexten eingebracht, so dass er beispielweise nach Hans-Günter Hockerts nur „als lockerer Sammelbegriff für die Gesamtheit des nicht spezifischen Gebrauchs der Geschichte in der Öffentlichkeit dienen kann“<sup>44</sup>. „Kulturelles Gedächtnis“ (Assmann)<sup>45</sup>, „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“ (Schönemann)<sup>46</sup>, „Reflektiertes Geschichtsbewusstsein“ (Knigge)<sup>47</sup> sind weitere Begriffe, die alle die Perspektive eines gesamtgesellschaftlichen Geschichtsbewusstseins

---

<sup>43</sup> Cornelißen, Christoph: Was heißt Erinnerungskultur? Begriff - Methoden - Perspektiven. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht/54, Hannover 2003, S. 548.

<sup>44</sup> Hockerts, Hans-Günter: Zugänge zur Zeitgeschichte: Primärerfahrung, Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt, 2001 S. 15ff.

<sup>45</sup> Vgl. Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis, München 2007/6.Aufl., S. 77 ff.

<sup>46</sup> Vgl. Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt, Hilke/Zühldorf-Kersting, Meik(Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II., Berlin 2014/6. Aufl. S. 11 ff.

<sup>47</sup> Vgl. Knigge, Volkhard: Zur Zukunft der Erinnerung, S. 1-5. APuZ 25-26, /21.6.2010;

URL: [www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39870/zukunft-der-erinnerung](http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39870/zukunft-der-erinnerung) (aufgerufen am 20.7.2016).

mit vielen unterschiedlichen privaten und öffentlichen Narrativen in die geschichtswissenschaftliche Diskussion einbrachten. Verkürzt können sie als spezifischer Umgang einer Gemeinschaft mit ihrer Vergangenheit unter Einbeziehung von Individual- und Gruppengedächtnissen verstanden werden, die unter das Dach von *Erinnerungskultur* gestellt werden können.<sup>48</sup>

Dieser Begriff wird im Folgenden näher betrachtet, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Verwendung des Begriffs und Konzepts von *Erinnerungskultur* aufgezeigt und unter Bezugnahme auf den Untersuchungsgegenstand beschrieben werden. Nach Braun hat vor allem in Deutschland die Erinnerungskultur eine große Bedeutung gewonnen, was auf die besonderen Ereignisse der beiden Weltkriege, zwei Diktaturen sowie die deutsche Teilung und die Wiedervereinigung zurückgeführt werden kann.<sup>49</sup> Er definiert Erinnerungskultur als kollektiv geteiltes Wissen über die Vergangenheit, dessen Pflege das Selbstbild der Gesellschaft stabilisiere und die nach A. Assmann „Geschichte im Gedächtnis der Gegenwart“<sup>50</sup> sei. Heute zeige sich ein deutlicher Wandel in der Bedeutung von Erinnerungskultur, die nicht mehr durch ein normatives und zensurbestimmtes Konzept der Vergangenheitsbewältigung bestimmt werde, wie es beispielsweise noch im deutschen Kaiserreich und in den beiden deutschen Diktaturen vorherrschte, sondern eine kritische Reflexion und Weitererzählung der deutschen Geschichte fordere, unter Einbeziehung unterschiedlicher Narrative, die in der reinen Geschichtswissenschaft bis dahin keinen in dieser Weise anerkannten Platz gefunden hätten.<sup>51</sup> Um aber der Gefahr einer zu starken identitätsstiftenden Prägung durch ausgesuchte resp. subjektive Erinnerungskulturen für einzelne

---

<sup>48</sup> Vgl. Michael Braun: *Fremde Freunde? Politische Kultur in -Deutschland und Italien im Dialog*. 2010, S. 1-2. URL: [www.kas.de/web/europa/erinnerungskultur](http://www.kas.de/web/europa/erinnerungskultur) (aufgerufen am 19.10.2016).

<sup>49</sup> Vgl. ebd.

<sup>50</sup> Assmann, Aleida: *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München 2006. Hier zitiert nach Michael Braun: *Fremde Freunde?* ebd.

<sup>51</sup> Vgl. Braun, Michael: *Fremde Freunde?* Ebd.



Gemeinschaften<sup>52</sup> wirksam entgegenzutreten, wie sie sich beispielsweise in Deutschland in neo-nazistischen Organisationen wie *Die Rechte*, *Identitäre Bewegung*, *NSU* oder Teilen der *AfD* zeigen, wird auch gefordert, den Pluralismus unterschiedlicher Geschichtsbilder zu akzeptieren. Dies schließt heute nicht nur eine nationale, sondern vor allem eine internationale oder transnationale Perspektive ein, die deutlich in den unterschiedlichen Erinnerungen an die beiden letzten Weltkriege und deren Folgen vor allem in den west- und osteuropäischen Staaten sichtbar wird<sup>53</sup> und die auch unserer Meinung nach noch keinen angemessenen Raum in der öffentlichen Darstellung gefunden hat.

Für Cornelißen ist *Erinnerungskultur* der Oberbegriff für verschiedene Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Personen oder Prozesse. Sie erfasst neben den Formen des kollektiven Gedächtnisses (vgl. Aleida Assmann) alle möglichen Repräsentationsformen von Geschichte. Diese reichen vom wissenschaftlichen Diskurs bis zu den „nur privaten Erinnerungen“<sup>54</sup>, sofern sie in der Öffentlichkeit Spuren hinterlassen hätten.

Alle Formen der Aneignung von Vergangenheit könnten unter diesem Gebrauch des Terminus *Erinnerungskultur* akzeptiert werden<sup>55</sup>, seien es unterschiedliche Textsorten, Bilder, Fotos und persönliche Erinnerungsgegenstände oder Museen, Denkmäler oder Gedenkstätten. Letztere Beispiele können durch öffentliches Interesse gelenkt zu amtlichen Kulturdenkmälern oder staatlichem Kulturgut werden und vom privaten in ein kollektives Gedächtnis übergehen.

---

<sup>52</sup> Vgl. Uhl, Heidemarie: Gedächtnis - Konstruktion kollektiver Vergangenheit im sozialen Raum. In: Corbea-Hoisi, Andreij, Rubel, Alexander (Hrsg.): Czernowitz bei Sadagora. Identitäten und kulturelles Gedächtnis im mitteleuropäischen Raum, Konstanz 2006.

<sup>53</sup> Vgl. hierzu: Assmann, Aleida: Das gespaltene Gedächtnis Europas und das Konzept des dialogischen Erinnerns. In: Rill, Bernd (Hrsg.): Nationales Gedächtnis in Deutschland und Polen, München 2011.

<sup>54</sup> Cornelißen, Christoph: Was heißt Erinnerungskultur? S. 548.

<sup>55</sup> Vgl. auch: Rösen, Jörn; Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Füssmann, Klaus/Gerüttner, Heinrich/ders. (Hrsg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln 1994.

Cornelißen bezeichnet *Erinnerungskultur* als den Umgang des Einzelnen und der Gesellschaft mit der Vergangenheit, dem kein einheitliches Geschichts- oder Erinnerungsbild zugrunde liege. Auch er betont – wie Braun – den Wandel in der Auffassung des Begriffs *Erinnerungskultur* von normativen Strukturen zu einer kritischen Reflexion und zur Hinwendung und Einbeziehung verschiedener Narrative im nationalen wie internationalen Kontext. Allerdings dürfe die Erinnerungskultur oder die verschiedenen Erinnerungskulturen privater Erinnerungen und zeithistorischer Forschungen nicht auseinanderlaufen, wenn sie eine Zukunft haben wollen, zumal auch noch Unterschiede zu den Erinnerungskulturen der europäischen Staaten hinzukämen, die beispielsweise an den beiden letzten Weltkriegen beteiligt gewesen seien. Von daher sei es bedenklich, Erinnerungen in kleineren Kreisen von Opfergruppen oder in einzelnen Nationen getrennt voneinander zu pflegen, wenn es das Ziel sei, ein gemeinsames, europäisches Gedächtnis oder eine europäische, besser noch supraeuropäische Erinnerungskultur zu entwickeln. Nur durch einen lebendigen Diskurs zwischen den Gedächtniskulturen könne ein Geschichtsbild oder ein Geschichtsverständnis geschaffen werden, welches für die Entwicklung von allgemein anerkannten politischen oder moralisch-ethischen Grundsätzen und Zielen hilfreich sein werde. Diese Perspektive, die von vielen Zeitgeschichtsforschern (s.o.) betont wird, ist ebenfalls im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand zu beachten, denn auch dort wurden unterschiedliche Narrative mit unterschiedlichen Inhalten und Deutungen zur DDR-Geschichte im privaten beziehungsweise öffentlichen Bereich verwendet. Eine differenziertere Darstellung der Unterschiede in den Erinnerungskulturen in der DDR und der Bundesrepublik wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit und unter Einbeziehung des britischen Historikers David Clarke vorgenommen werden.

Erinnerungskultur wird bestimmt durch eine Dynamik, die sich aus dem Spannungsfeld zwischen individueller Erfahrung und Erinnerung, politisch normiertem und gesellschaftlich gewünschtem Gedenken auf der einen und wissenschaftlich erforschter Geschichte auf der anderen Seite ergibt. Eine wichtige, wenngleich nicht einfache Aufgabe des Historikers sieht deshalb auch Cornelißen darin, die Gedächtniskulturen Einzelner oder einzelner Gruppen, entstanden aus den unterschiedlichen subjektiven Geschichtserfahrungen, inner-

halb einer Nation und zwischen den Nationen zuzulassen, andererseits aber auch den Austausch in einem offenen und toleranten Dialog zwischen diesen zu fördern.<sup>56</sup>

Für Aleida Assmann stehen Erinnerung und Gedächtnis einerseits und historische Forschung andererseits ebenfalls in einer wichtigen und lebendigen Beziehung zueinander: „Die historische Forschung ist angewiesen auf das Gedächtnis für Bedeutung und Wertorientierung, das Gedächtnis ist angewiesen auf historische Forschung für Verifikation und Korrektur“<sup>57</sup>. Der Ruf nach der Geschichtswissenschaft als Korrektiv der in der Erinnerungskultur vorhandenen Geschichtsnarrative ist nachvollziehbar, wenn man die Flut subjektiver Geschichtserzählungen in den Medien oder in privaten Erinnerungen betrachtet, die bei den Rezipienten eine häufig nur fragmentarische Aneignung von historischen Ereignissen bewirken. Auch die Geschichtswissenschaft agiert nicht unabhängig von politischen Verhältnissen, neuen Forschungsergebnissen und veränderten Geschichtsdeutungen und wird in ihren Diskursen nicht nur reinem Erkenntnisdrang mit dem Ergebnis der einzigen Wahrheitsfindung<sup>58</sup> folgen können. Dennoch sehen alle genannten Autoren in der Geschichtswissenschaft die Möglichkeit und auch Notwendigkeit, einer Geschichtsverformung mit wissenschaftlicher kritischer Begleitung entgegenzutreten, was Hans Günter Hockerts bereits 2001 auf den Punkt gebracht hat: „Die Fachkompetenz kann dazu beitragen, dass Pluralität nicht zur Beliebigkeit verkommt“<sup>59</sup>. Hockerts weist außerdem darauf hin, dass eine Vermittlung, manchmal sogar eine „Übersetzung“ wissenschaftlicher Ergebnisse erforderlich sein kann und sie deshalb auf andere Vermittler und Verwender angewiesen ist, die er für genauso notwendig hält wie die historische Forschung. Diese Vermittler sind für junge Menschen als Lehrer im Geschichtsunterricht der Schule anzutreffen, hinzu kommt auch die umfängliche mediale Vermittlung.

---

<sup>56</sup> Vgl.: Cornelißen, Christoph: Was heißt Erinnerungskultur? S. 549f.

<sup>57</sup> Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. 2006, S. 51.

<sup>58</sup> Vgl. z.B. den „Historikerstreit“ v.1986.

<sup>59</sup> Hockerts, Hans Günter: Zugänge zur Zeitgeschichte. Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B28/2001, S. 30.

Auch für Harald Welzer<sup>60</sup> haben Erinnerungsträger wie Gedenkstätten, Museen und nicht zuletzt die Schulen als wichtige Bildungseinrichtungen den staatlichen Bildungsauftrag, die Ergebnisse der Geschichtswissenschaften aufzugreifen und zu verwerten. Um darüber hinaus „allgemein anerkannte Erziehungsziele“<sup>61</sup> wie beispielsweise Toleranz, Zivilcourage und Demokratiebewusstsein erreichen zu können, müsse sich die „Vermittlungslandschaft“ in Deutschland, wie er sie vor allem im Umgang mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust in Museen, Gedenkstätten und Schulen beobachtet, allerdings deutlich verbessern. Deshalb fordert er, dass wissenschaftliche Befunde,<sup>62</sup> die für pädagogische Handlungsfelder wichtig seien, auch an Schulen und Gedenkstätten weitergegeben und ihrem Bildungsauftrag entsprechend angewendet werden sollten. Diese Befunde zeigten nämlich, wie veraltet und „versteinert“ bisher gebräuchliche pädagogische Angebote häufig seien und wie sie „die emotionale Dimension des Geschichtsbewusstseins heutiger Rezipienten völlig vernachlässigen“.<sup>63</sup> Sie zeigten außerdem, wie sich die Aneignungsformen von Geschichte mit den Generationen und den Zeitabständen zu den Ereignissen verändert hätten und sich beständig weiterveränderten, was sicherlich auch auf die Geschichte der DDR und ihre Rezeption durch die heutigen Schüler zutrifft. Welzer entwickelt aus seinen Analysen

---

<sup>60</sup> Welzer, Harald: Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis, URL:

[www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39868/Zukunftsgedaechtnis](http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39868/Zukunftsgedaechtnis)

(aufgerufen am 8.9.2015)

<sup>61</sup> Vgl. ebd., S. 1-3.

<sup>62</sup> Hier bezieht er sich auf die Auswertung neuerer Fragestellungen und Auswertungen zur Holocaust- und Völkermordforschung in den Sozialwissenschaften.

<sup>63</sup> Vgl. ebd. S. 1-3.

anschließend differenzierte Vorschläge zur Verbesserung der geschichtspädagogischen Praxis, die sich sowohl auf die Methodik als auch auf die Didaktik der Geschichtsvermittlung<sup>64</sup> beziehen. Hervorzuheben sind daraus die Forderungen nach dem Aufzeigen von Handlungsspielräumen, die auch in der Diktaturgeschichte genutzt wurden und die mit den Schülern nicht nur analysiert, sondern daraus abgeleitet als Handlungsmöglichkeiten in der politischen Gegenwart eingeübt werden könnten.<sup>65</sup> Auch im damaligen Unterricht an den drei untersuchten Schulen waren ebenfalls Handlungsspielräume von den opponierenden Schülern genutzt worden, die heute im Kontext der SED-Diktatur untersucht werden könnten, besonders im Hinblick auf Widerstand und Opposition damals und ihren Gegenwartsbezug heute.

So hat für Welzer Erinnerungskultur nicht eine museale oder identifikatorische Aufgabe, sondern sie sollte reflexiv und gegenwärtig sein. Am Beispiel des Holocausts zeigt er auf, dass Erinnerungskultur eine zivilgesellschaftliche Angelegenheit ist, deren Bezugspunkt die Gegenwart und Zukunft und gerade nicht die Vergangenheit sein müsse. Sie solle die Verschiebungen in den Normen und Werten deutlich machen, die beispielsweise zu gewalttätigen und unmenschlichen Prozessen geführt hätten und führen könnten. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass solche Verschiebungen auch in der SED-Diktatur zu beobachten sind. Sie werden in Bezug auf Opposition und Widerstand besonders deutlich und könnten an den Ereignissen in den drei Schulen exemplarisch herausgearbeitet werden und gegenwärtigem und zukünftigem politischem Handeln von heutigen Schülern zur Orientierung dienen. Welzer verbindet mit seinen Thesen „die Perspektive einer Zukunft der Erinnerungskultur“, denn Erinnerung dient für ihn der Orientierung in der Gegenwart zum Zwecke zukünftigen Handelns.

Er entwickelt daraus den Begriff des *Zukunftsgedächtnisses*, das Retrospektiven antizipiere und das für menschliches Handeln eine bedeutende Rolle spiele. Es habe dem Menschen nämlich den evolutionären Vorteil verschafft, Möglichkeiten und Hindernisse bei der Ge-

---

<sup>64</sup> Vgl. ebd. S. 1-3.

<sup>65</sup> Welzer nennt Experimente aus der Psychologie und Sozialpsychologie, z.B. Konformitätsexperimente von Asch 1951; Milgram 1961, u.a. als Beispiele für das Aufzeigen von Handlungsspielräumen.

staltung der Welt vorab virtuell durchspielen und somit besser abzuschätzen zu können. Für Welzer ist deshalb der Bezugspunkt des Gedächtnisses die gehoffte Zukunft.<sup>66</sup>

Zukunftsperspektiven der Erinnerung entwickelt auch Volkhard Knigge<sup>67</sup>, der ebenfalls einen Abschied von der Festlegung von Geschichte auf Erinnerung und moralische Aspekte fordert. Er übernimmt zwar nicht den Begriff *Erinnerungskultur* sondern spricht von einem „reflektiertem Geschichtsbewusstsein als Ausgangspunkt für eine Zivilgesellschaft der Zukunft“<sup>68</sup>, subsumiert darunter jedoch ähnliche Inhalte wie Welzer und Cornelißen. Seine Position soll hier auch dargestellt werden, weil er Erinnerung als Metapher für kritische und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit den negativen Horizonten der eigenen Geschichte versteht. So kann in unserem Untersuchungsgegenstand die Zeit der SED-Regierung insgesamt ein Negativbeispiel darstellen, auch das Scheitern der Schüleroppositionen und die folgenden Repressionen, die die Schüler durch die staatlichen Organe in der DDR seinerzeit erfahren mussten, können als negative politische Erfahrungen eingeordnet werden. Knigge glaubt, dass vor allem solche negativen Beispiele als „schmerzhaftes Nadelstiche“ zur konstruktiven Auseinandersetzung mit der Erinnerung und zur Entwicklung von Konzepten von Gegenhandlungen führen werden. So könne eine Zivilgeschichte gestaltet werden, die ihre Zukunft in der Vergangenheit suche und sich gleichzeitig antizipierend mit den Gefährdungen dieser menschlichen Zukunft auseinandersetze. Solche Gefährdungen sieht Knigge beispielsweise in technologischen, politischen, sozio-kulturellen oder ökonomischen Entwicklungen, die sich nicht nur auf einen nationalen oder europäischen, sondern auf einen weltweiten Untersuchungshorizont beziehen, die beispielsweise in den aktuellen Ereignissen in der nationalen und internationalen Politik deutlich sichtbar werden<sup>69</sup>.

---

<sup>66</sup> Vgl. Welzer, Harald: *Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis*, S. 1-3.

<sup>67</sup> Knigge Volkhard: *Zur Zukunft der Erinnerung*, 2010, S. 1-3; URL: [www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39870/zukunft-der-erinnerung](http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39870/zukunft-der-erinnerung) (aufgerufen am 20.07.2016)

<sup>68</sup> Hier können als aktuelle Beispiele für den Unterricht kommunistische und andere Diktaturen in Vergangenheit und Gegenwart, der Klimawandel mit seinen Auswirkungen, die Atombombenfolgen in Japan und die Atomenergie-Politik heute gesehen werden.

Historische Bezugspunkte seien deshalb wichtig, weil sie zum einen die allgemein zu erwerbenden Handlungs- und Urteils Kompetenzen konkretisierten, zum anderen aber ermöglichen sie den Hinweis auf die Historizität, d.h., die Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit des eigenen Lebens in dessen subjektiver Rückkoppelung an (auch globale) Geschichte, eine Perspektive, die von den Bildungsträgern in Politik und in Geschichtsvermittlung beachtet und in den Geschichtsunterricht einfließen soll.

Bedeutungsvoll für Knigge ist schließlich, dass diese Verbindung empirischer Bearbeitung von historischen Themenfeldern mit Gegenwarts- und Zukunftsfragen das rein Kognitive überschreitet und durch die Ausbildung historischer Vorstellungskraft als Voraussetzung konkreter Empathie und uneingeschränkter Mitmenschlichkeit zur Bewahrung einer Grundsolidarität zwischen den Menschen führen könnte.<sup>70</sup> Eine solche wünschenswerte<sup>71</sup> und gelebte Grundsolidarität erscheint im Lichte aktueller politischer Ereignisse und Auseinandersetzungen zwar nur schwer erreichbar, als Ziel ist sie jedoch unseres Erachtens für didaktische Überlegungen bei der Planung von Geschichtsunterricht von erheblicher Bedeutung. Unser Beispiel einer Erinnerungskultur an Schulen, die auf eine eigene Erinnerung an ehemalige Schüler zurückgreifen können und die den heutigen Schülern eine solche „Rückkoppelung“ ermöglicht, ist u.E. ein positiver Ansatz dafür.

In die Diskussion um Erinnerungskultur muss auch die Geschichtsdidaktik einbezogen werden, die die Ergebnisse der Diskussionen konkret in den Geschichtsunterricht einbringen kann. Auch sie beschäftigt sich heute verstärkt mit den Ergebnissen kulturwissenschaftlicher und kulturgeschichtlicher Forschung und beschränkt sich nicht mehr auf den Umgang mit historischen Fakten und den Ergebnissen der wissenschaftlichen Geschichtsforschung für den Gebrauch im Unterricht. Anstelle von Erinnerungskultur wird von Bernd Schönemann der Begriff vom „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“<sup>72</sup> verwendet, mit dem er die Erweiterung des Aufgabenfeldes der früheren Geschichtsfachdidaktik der Schule beschreibt und auf die Gesamtgesellschaft bezieht. In ihren Mittelpunkt stellt er die

---

<sup>70</sup> Vgl. Knigge, 2010, S.3.

<sup>71</sup> S. z.B. in der Charta der UNO 1948 veröffentlicht als „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“.

<sup>72</sup> Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft in: Günther-Arndt/Zülsdorf-Kersting: Geschichtsdidaktik, 2014/6, S. 11ff.

Frage, wie die Gesellschaft oder einzelne Gruppen mit ihrer Vergangenheit umgehen<sup>73</sup>, damit vertritt er einen ähnlichen Ansatz, wie er in der Erinnerungskultur verwendet wird. Er teilt das gesamtgesellschaftliche Geschichtsbewusstsein in zwei Bereiche auf, nämlich in *Geschichtsbewusstsein* als ein individuelles und *Geschichtskultur* als kollektives Konstrukt<sup>74</sup>.

Geschichtsbewusstsein bezeichnet er als „Mischprodukt“ aus Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen, das sich mit dem Aufkommen neuer historischer Fragestellungen und neuer Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen ständig verändere und eher die innere Befindlichkeit der Gesellschaft darstelle.

Die Geschichtskultur, die die Außenseite des gesellschaftlichen Bewusstseins zeige, beschäftige sich nunmehr seit gut zwei Jahrzehnten auch mit Geschichte in der außerschulischen Öffentlichkeit und in der Alltagswelt; ihr Wirkungsbereich, den die Didaktik zu erforschen habe, erstrecke sich auf alle Institutionen und Organisationen des Kulturbetriebs.<sup>75</sup> Zur so definierten Geschichtskultur gehören auch alle möglichen Darstellungsformen von Geschichte, wie sie in der oben beschriebenen Erinnerungskultur impliziert sind, sie reichen von wissenschaftlichen historischen Abhandlungen über Zeitzeugenberichte, historische Spielfilme, Mittelaltermärkte bis hin zu privaten Familienerinnerungen.

Damit sich diese Geschichtskultur auf den Geschichtsunterricht auswirken kann, muss die Geschichtsdidaktik Lehrpläne, Geschichtsbücher und Unterrichtsmaterial erarbeiten, die eine Öffnung des Geschichtsunterrichts möglich machen. Die in der Erinnerungskultur

---

<sup>73</sup> Vgl. ebd., S. 14.

<sup>75</sup> Vgl. ebd., S. 15-17.

<sup>76</sup> Vgl. Rösen, Jörn: Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Füssmann, Klaus u.a.(Hrsg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln, 1994, S. 17.



(Cornelißen, Knigge u.a.) oder Geschichtskultur (Schönemann, Rüsen) vorhandenen Voraussetzungen wurden auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht; die vielen aufgefundenen historischen Quellen und Narrative sind als unterrichtliche Grundlagen in den entsprechenden Kapiteln genannt worden.<sup>76</sup> Außerdem müsse die Geschichtsdidaktik lt. Schönemann auch die Ergebnisse ihrer „Bezugswissenschaften“<sup>77</sup> berücksichtigen, beispielsweise Pädagogik und Psychologie sowie systematische Sozialwissenschaften, womit auch o.g. Forderungen von Harald Welzer aufgegriffen werden, der ebenfalls eine stärkere Einbeziehung entsprechender fachwissenschaftlicher Ergebnisse in die aktuelle Didaktik für notwendig hält.

Geschichtskultur wird von Schönemann außerdem verstanden als ein System, in dem bestimmte Elemente miteinander kommunizieren. Dies sind die historisch prädestinierten *Institutionen* (Universitäten, Schulen, Museen, Gedenkstätten...), die *Professionen*, (das sind Berufsgruppen, die damit beauftragt sind, historische Quellen zu sammeln, zu erforschen und zu vermitteln wie Lehrer, Professoren, Historiker...), die *Medien* (von historischen Vorträgen bis zu historischen Computerspielen...) und schließlich bestimmte *Publika* (unterschiedliche Adressaten, die absichtsvoll und zielgerichtet angesprochen werden). Nur dann könne ein „kulturelles Gedächtnis“<sup>78</sup> entstehen, „das die Lebensspannen der Einzelnen weit übergreift und sie mit komplexen historischen Vorstellungswelten konfrontiert, zu denen sie von sich aus kaum Zugang gefunden hätten“.<sup>79</sup> Aus dieser Schlussfolgerung kann ein konkreter Bezug zur Unterrichtsplanung hergestellt werden, der auch die Forderungen aus der obigen Diskussion um die Erinnerungskultur einschließt.

---

<sup>76</sup> Vgl. Kapitel 3, 4, 5 u.6.

<sup>77</sup> Vgl. Schönemann, 2014, S. 20f.

<sup>78</sup> Vgl. Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und Identität in frühen Hochkulturen, München 1992, S. 48-59; zitiert bei Schönemann, ebd. S. 18.

<sup>79</sup> Schönemann. 2014, S. 19

Zuletzt soll im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit die unterschiedliche deutsch-deutsche Erinnerungskultur dargestellt werden. Damit ist hier zum einen der Umgang mit der NS-Vergangenheit in der DDR und der Bundesrepublik gemeint, zum anderen die heutige Sicht auf die ehemalige DDR aus der Erinnerung verschiedener Gruppierungen in Gesamtdeutschland. Das Problem einer gemeinsamen oder geteilten Erinnerung in einem ehemals geteilten Land mit stark divergierenden politischen Systemen wurde und wird von einer Reihe von Historikern<sup>80</sup> diskutiert.

Die Fragestellung, ob oder warum es in Deutschland eine gemeinsame oder eine geteilte Erinnerung an die DDR gibt, ist hier vor allem in Hinblick auf die heutige Schülergeneration in Ostdeutschland von Bedeutung, die häufig mit den Unterschieden von privaten Familienerinnerungen und öffentlicher Erinnerung konfrontiert wird. Sie führt schließlich zu der Frage, welche gesamtgesellschaftliche Funktion der Umgang mit dieser Epoche der deutschen Teilung noch haben kann. Auch eine Problemstellung dieser Arbeit, nämlich die bereits in der Theoriediskussion angesprochene Frage nach der Bedeutung von Opposition und Widerstand in der DDR für den gegenwärtigen Geschichtsunterricht, hängt unmittelbar damit zusammen.

---

<sup>80</sup> Vgl. Clarke, David: Geteilte Erinnerung im vereinten Deutschland, Eröffnungsvortrag bei der 8. Geschichtsmesse der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur in Suhl am 29.01. 2015, S. 1-14; sowie Bernd Faulenbach; Hubertus Knabe, Carola S. Rudnick, Martin Sabrow, Edgar Wolfram, Anette Leo u.a.

Clarke<sup>81</sup> bezieht sich zunächst auf die NS-Vergangenheit und stellt grundsätzliche und politisch bedingte Unterschiede in den Erinnerungskulturen von BRD und DDR dar. In der Bundesrepublik war und ist die NS-Vergangenheitsbewältigung ein ständiger Prozess, der bis in die Gegenwart andauert, während die DDR diesen mit ihrer „antifaschistisch-demokratischen Umwälzung“ bis etwa 1950 abgeschlossen hatte. Danach gab es offiziell keine Faschisten mehr, sie waren entweder abgeurteilt oder durch Eintritt in die Blockparteien in den Sozialismus integriert worden. Nach offizieller DDR-Diktion hatten deutsche Antifaschisten an der Seite der Sowjetunion den Faschismus besiegt, damit wurde der Antifaschismus zum Gründungsmythos der DDR und der deutsch-sowjetischen Freundschaft. Unterstützt wurde dieser Mythos durch zahlreiche Denkmäler, Publikationen und Rituale, die die öffentliche Erinnerungskultur dominierten und auch die privaten Erinnerungen der Bürger zu manipulieren versuchten, die die DDR ab 1949 in der politischen Tradition des Antifaschisten sehen sollten. Dieses Antifaschismus-Erinnerungsbild hat sich nach der Wende in Ostdeutschland zwar in manchen Familiennarrativen<sup>82</sup> gehalten, wurde aber ab 1989 in der nun öffentlich möglichen Diskussion in Ostdeutschland nicht nur von Opfer-

---

<sup>81</sup> Vgl. Clarke, ebd. S. 2.

<sup>82</sup> Möller, Sabine: Diktatur und Familiengedächtnis - Anmerkungen zu Widersprüchen im Geschichtsbewusstsein von Schülern, 15.03.2011 S.1. Online-Publikation.

URL: [www.bpb.de/Geschichte/Zeitgeschichte/54080/Diktatur-und-Familiengedaechtnis](http://www.bpb.de/Geschichte/Zeitgeschichte/54080/Diktatur-und-Familiengedaechtnis)

(aufgerufen am 25.8.2016).

gruppen des Stalinismus, sondern auch in breiten Bevölkerungskreisen und von Politikern stark kritisiert.

Erinnerungsstätten gegen den Faschismus, die bis dato in der DDR vom Legitimationsinteresse der SED-Führung einseitig geprägt worden waren, wurden überprüft, verändert und durch Zeugnisse aus der stalinistischen Diktatur ergänzt. So dienten beispielsweise die Gedenkstätten Buchenwald und Sachsenhausen – in der ehemaligen DDR gelegen – nicht mehr allein der Demonstration nationalsozialistischen Unrechts, sondern wurden auch als ehemalige sowjetische Speziallager zur Gedenkstätte stalinistischer Gewalt im Nachkriegsdeutschland erweitert.

Eine andere große Divergenz in den Erinnerungen Ost- und Westdeutschlands liegt in der Beurteilung der Teilung und der beiden deutschen Regierungen bzw. Gesellschaften, der „sozialistischen“ und der „kapitalistischen“. Bis heute ist - nach Edgar Wolfrum - in der politischen Kultur in Deutschland die Beurteilung der ehemaligen SED-Herrschaft durchaus „umkämpft und erfahrungsgeschichtlich gespalten“.<sup>83</sup>

Clarke versucht die unterschiedlichen Perspektiven in der Auslegung der Frage, was bzw. wie die DDR eigentlich war, mit der Beschreibung der Position verschiedener Erinnerungsträger zu erklären. Zunächst stellt er die heutige staatlich geförderte Erinnerungskultur dar, die sich u.a. in Lehrplänen, Gedenkstättenarbeit und politischen Veranstaltungen äußert. Er bezeichnet ihre Aufgabe als schwierig, weil sie einerseits multiperspektivisch und liberal keine Instrumentalisierung von Geschichte betreiben wolle, andererseits aber dem Demokratiedanken durchaus Priorität verschaffen möchte. Erinnerungskultur solle – um mit Aleida Assmann zu sprechen – der Verteidigung einer liberalen Gesellschaftsordnung dienen, in der Werte wie Toleranz, Anti-Rassismus und Demokratie vermittelt werden und zwar in unabhängiger und offener Entscheidungsfindung durch die Bürger. Die Abgrenzung „akzeptabler“ gegen im demokratischen Sinne „unakzeptabler“ Werte und Ge-

---

<sup>83</sup>Edgar Wolfrum: Geschichte der Erinnerungskultur in der DDR und BRD. 2008, S. 3

[www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39814/geschichte-der-erinnerungskultur](http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39814/geschichte-der-erinnerungskultur)  
(aufgerufen am 21.11.2016).

schichtsbilder bleibe aber dabei eine Zielfunktion der staatlich geförderten Erinnerungskultur beispielsweise in der Schule. In einer solchen „offenen Entscheidungsfindung“ und der Vermittlung demokratisch erwünschter bzw. akzeptierter Werte kann durchaus – und nicht nur von Clark – ein gewisses Spannungsverhältnis gesehen werden.<sup>84</sup>

Besonders deutlich wird dies für ihn in der staatlich geförderten Erinnerung an die DDR. Hier sei eine Lenkung in bestimmte Bahnen zu beobachten, die der Stärkung der Demokratie dienen solle, was beispielsweise in der Auslegung der DDR-Geschichte durch die zwei Enquete-Kommissionen des Deutschen Bundestages in den neunziger Jahren zum Ausdruck gekommen sei. Diese Auffassung wird u.a. auch durch Historiker bestätigt und mit dem Hinweis auf die Opfernarrative ergänzt, die einen starken Einfluss auf die öffentliche Gestaltung von Erinnerungskultur gehabt haben.<sup>85</sup>

Allerdings geschieht die staatliche Auslegung der Geschichte in Deutschland nicht in einem Kontext, in dem der Staat ein Erinnerungsmonopol hat, sondern die Erinnerungskultur wird von vielen unterschiedlichen Erinnerungsträgern gestaltet, die in der Diskussion um o.g. Erinnerungskultur ausführlich erwähnt wurden, von denen Clarke zwei polarisierende Beispiele nennt:

Eine eigene Erinnerungsinterpretation bieten linksorientierte Gruppen in Deutschland, deren Sympathisanten und Mitglieder sich aus Kreisen ehemaliger DDR-Staatsfunktionäre, staatstreuer Künstler, Volksarmeeoffiziere sowie wirtschaftlichen Verlierern der Wende zusammengefunden haben. Auch für Mitglieder der Nachfolgepartei der SED, die LINKE, ist die staatliche Erinnerungspolitik an die DDR die „Fortsetzung des Antikommunismus der westdeutschen Nachkriegszeit“<sup>86</sup>, die das sozialistische Erbe der DDR diffamiere. Hinter dieser Argumentation vermutet Clarke weniger Revanchismus als vielmehr die Angst,

---

<sup>84</sup> Vgl. Clarke: *Geteilte Erinnerung*, S. 4-6 f.

<sup>85</sup> Clarke: *Geteilte Erinnerung*, 2015 S. 6.

<sup>86</sup> Vgl. Großbölting, Thomas: *Die DDR im vereinten Deutschland*, 2010, S. 128-132.

dass die sozialistische Idee als Alternative zum Kapitalismus für einen zweiten Versuch auf deutschem Boden – der erste war die DDR – diskreditiert werde.

Eine zweite Erinnerungsvariante wird lt. Clarke durch konservative Kritiker der staatlichen DDR-Erinnerungspolitik vertreten. Hierzu gehören hauptsächlich ehemalige Bürgerrechtler sowie Opfer und Verfolgte, die die Darstellung ihrer Rolle in der DDR als unzulänglich oder verkürzt ansehen, vor allem in den Gedenkstätten. Für sie wird die SED-Diktatur viel zu positiv und verharmlosend dargestellt, sie fordern eine noch konsequentere Delegitimierung der DDR. Begründungen dafür ziehen sie u.a. aus den Wahlerfolgen der LINKEN, die ihrer Meinung nach die sozialistische Gefahr stark verharmlose sowie aus den privaten DDR-Museen<sup>87</sup>, deren Anzahl seit 2000 stark zugenommen habe und die die „ostalgischen“ Aspekte der „Errungenschaften des Sozialismus“ ohne eine notwendige kritische politische Reflektion verbreiteten.

Ohne an dieser Stelle auf weitere gesellschaftliche Gestalter der DDR-Erinnerung einzugehen, verdeutlichen Clarkes genannte Beispiele zur deutsch-deutschen Erinnerungskultur, wie unterschiedlich das kulturelle Gedächtnis einer Nation mit einer geteilten Vergangenheit ist und selbst in einem totalitären Staat wie der DDR war. Die Multiperspektivität der verschiedenen Erinnerungsträger heute innerhalb Deutschlands und hier bezogen auf die DDR-Geschichte zeigt, dass man nicht von einer gemeinsamen Erinnerung sprechen kann. Nicht nur unterschiedliche Fakten und Ereignisse werden erinnert, auch die Erinnerung an die gleichen Strukturen, Menschen und Begebenheiten kann und wird je nach dem ehemaligen und aktuellen gesellschaftlichen und politischen Standort des Betrachters deutlich divergieren.

Für den Geschichtsunterricht und hier zum Thema DDR bedeutet dies, die miteinander konkurrierenden unterschiedlichen Elemente der Erinnerungskultur in den Geschichts- und Politikunterricht einzubeziehen, um ein *kulturelles Gedächtnis*<sup>88</sup> für die Adressaten mitgestalten zu können. Für die Schüler besteht besonders im Hinblick auf die DDR-Geschichte

---

<sup>87</sup> Beispiele in Wittenberg, Berlin, Erfurt, Pirna, Magdeburg.

<sup>88</sup> Vgl. Schönemann: Geschichtsdidaktik..., 2014, S. 17f.

die Schwierigkeit, aus den oftmals sehr großen Unterschieden zwischen privaten Familien-Narrativen oder Zeitzeugenberichten und der historischen Forschung eine angemessene Bewertung der Geschichte finden zu können, ein Problem, das auch Sabine Möller sieht und das im Folgenden näher betrachtet wird.<sup>89</sup>

Fasst man die genannten Meinungen zusammen, so beschreiben sie mit Erinnerungskultur oder verwandten Begriffen ein gesamtgesellschaftliches Geschichtsbewusstsein mit einer großen Bandbreite von Narrativen, die von privaten und öffentlichen Erinnerungen einschließlich der Geschichtswissenschaft bis zur Erinnerungspolitik reichen. Diese Narrative können miteinander konkurrieren, übereinstimmen oder nebeneinanderstehen, das alles geschieht unter dem Dach von *Erinnerungskultur*. Auch die Ausführungen von Bernd Schönemann, der im Rahmen der Geschichtsdidaktik ein eigenes Modell vom „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“<sup>90</sup> entworfen hat, werden mit dieser Beschreibung erfasst.

Gemeinsam wird die Gefahr gesehen, dass einzelne Narrative, z.B. von Opfer- oder Tätergruppen, unverhältnismäßig viel Gewicht in der Erinnerungskultur einer Gesellschaft bekommen könnten, deshalb wird die Einhaltung von Multiperspektivität gefordert, womit *auch* die Berücksichtigung der Erinnerungskulturen anderer Nationen gemeint ist, deren Unterschiede sich beispielsweise deutlich in den Erinnerungen an die Weltkriege oder die SED-Diktatur gezeigt haben.

Auch in der Forderung nach Einbeziehung der Geschichtswissenschaft als wichtiges Korrektiv in die Erinnerungskultur herrscht weitgehend Übereinstimmung, denn sie soll die privaten Erinnerungen ergänzen und verifizieren. Damit fällt der staatlichen Geschichtspolitik im Bereich der Schule als einem der wichtigsten Bildungsträger die Aufgabe zu, die vielen unterschiedlichen Erinnerungsnarrative unter Einbeziehung von geschichtswissenschaftlich fundierten Fakten im Unterricht zu überprüfen, zu ergänzen oder zu korrigieren.

---

<sup>89</sup> Vgl. auch Kapitel 1.3.

<sup>90</sup> Vgl. Schönemann, ebd.

Besonders auf die DDR-Geschichte bezogen kann mit Kleßmann festgestellt werden, dass es ohne ein Miteinander von Erfahrungsgeschichte *und* Strukturanalyse bei „der Dichotomie plakativer genereller Anklage oder nostalgischem Rückblick“<sup>91</sup> bliebe, die zu einem zumindest unvollständigen Geschichtsbild führen würde. Umgekehrt müsse sich die Zeitgeschichte, deren Ziel die historisch-politische Aufklärung sei, mit den vielen unterschiedlichen Erinnerungen der Erfahrungsgeschichte auseinandersetzen, wenn sie ernsthaft Aufarbeitung betreiben wolle: „...nur der mühsame Weg einer Aufarbeitung, die sich auch um Differenzierung und das Aushalten von Widersprüchen bemüht,“ kann es schaffen, die „heile Welt der Diktatur (Wolle 1998)“<sup>92</sup> zu delegitimieren.

Aus diesen Gründen wird der Terminus *Erinnerungskultur* in dieser Arbeit verwendet. Mit seinen verschiedenen Narrativen in der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse in einem noch von Zeitzeugen erinnerbaren Zeitraum lässt er viele Repräsentationsformen von Geschichte zu, die eine kritische Reflexion herausfordern. Auch ein lebendiger, multiperspektivischer und anschaulicher Geschichtsunterricht kann in diesem Definitionsrahmen seinen Platz finden. Im konkreten Fall der schuleigenen Erinnerung an Opposition und Widerstand in der DDR mit Ereignissen, die im unmittelbaren persönlichen Umfeld und in einem von Schülern und in ganz besonderem Maße von Lehrern noch erinnerbarem Zeitraum liegen, könnten die vielen Narrative zusammen mit der Geschichtswissenschaft zu einer Erinnerungskultur beitragen, die nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch über schulische Grenzen hinaus nachhaltig wirkt. Möglichkeiten zu einer solchen Gestaltung von Erinnerung an den untersuchten Schulen werden in den folgenden Kapiteln genannt werden.

In Kapitel 8 wird darüber hinaus ein weitergehendes Beispiel zur Implementierung schuleigener Erinnerungskultur aufgezeigt, das auch an Schulen außerhalb der ehemaligen DDR Anwendung finden könnte.

---

<sup>91</sup> Christoph Kleßmann: Konturen und Entwicklungstendenzen der DDR-Forschung. In: Hechler, Daniel/Hüttmann, Jens: Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte, Berlin 2009, S. 53.

<sup>92</sup> Vgl. ebd. S. 54.



### **1.3 Die Bedeutung des Themas „DDR“ und „Opposition und Widerstand in der DDR“ für den Geschichtsunterricht im Allgemeinen und für die untersuchten Schulen mit ihren eigenen Erinnerungen im Besonderen**

Sowohl die Geschichtswissenschaft<sup>93</sup> als auch die Geschichtsdidaktik<sup>94</sup>, die sich ausgiebig mit der Erforschung und Aufarbeitung der DDR beschäftigt haben und noch beschäftigen, kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass eine Beschäftigung mit der DDR für die Gesellschaft und den Unterricht aus verschiedenen Gründen relevant ist.<sup>95</sup> Auch die grundsätzliche Überlegung, dass historisches Lernen zum Ziel hat, dass Jugendliche Meinungen, Perspektiven, Handlungen und Denkweisen verstehen, die von ihrem eigenen Leben abweichen und dass sie lernen, diese aus unterschiedlichen Sachverhalten, Quellen und Fakten aus der Vergangenheit oder Gegenwart herauszulesen, unterstützt diese Relevanz.

Viele Themenbereiche, die sich im Sachgegenstand der DDR-Geschichte auf tun, bieten den Jugendlichen heute Möglichkeiten, ihre eigene Identitätskonstruktion zu hinterfragen, denn sie knüpfen an Geschichten an, die für die damaligen Schüler persönlich relevant waren und die auch in der Gegenwart einen Anwendungsbezug für die eigene Lebenswelt möglich machen, dies im besonderem Maße für Schüler an Schulen, die eine eigene DDR-Vergangenheit haben.

Zusätzlich zu den Einzelbeispielen der untersuchten Schulen<sup>96</sup> sollen allgemeinere Themenbeispiele aus der Geschichte der DDR dies hier verdeutlichen, zeigen sie doch nicht

---

<sup>93</sup> Vgl. hierzu „Stand der Forschung“, Kap. 0.3 dieser Arbeit.

<sup>94</sup> Vgl. auch in Kapitel 3 dieser Arbeit die Rahmenlehrpläne für Geschichte/Politik zum Thema sowie das Kerncurriculum einer Arbeitsgruppe im Verband der Geschichtslehrer Deutschlands: Modell für die integrierte Behandlung der Geschichte beider deutscher Staaten von 1945 - 1990 in: Arnswald u.a. (Hrsg.): DDR-Geschichte im Unterricht, Berlin 2006, S. 179-219.

<sup>95</sup> Am 22./23.04.16 fand dazu in Hamburg erstmalig eine bundesweite Lehrerkonferenz zur Bedeutung der deutsch-deutschen Nachkriegsgeschichte im Schulunterricht statt, die vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, dem Verband der Geschichtslehrer Deutschlands e.V. und dem Fachverband für Geschichte und Politik Hamburg veranstaltet wurde.

<sup>96</sup> Kap. 4, 5 u. 6.

nur die Verbindung zur erwähnten lebensweltlichen Relevanz<sup>97</sup>, sondern auch einen interkulturellen Bezug auf und können durch zahlreiche Quellen und aktuelle Zeitzeugenberichte und Begegnungen mit Zeitzeugen unterlegt werden:<sup>98</sup>

- Flucht aus der DDR und Fluchthilfe

Hier ermöglichen die verschiedenen Beweggründe der Flüchtlinge, die von politischer Verfolgung, Unzufriedenheit mit persönlichen und beruflichen Entwicklungschancen bis zum Wunsch der Zusammenführung mit Freunden oder Angehörigen reichen, durchaus Vergleiche mit heute erlebten Fluchtgeschichten. Auch der Wandel der Fluchtwege aus der DDR, die Professionalisierung der Grenzsicherung, die Todesopfer, die Lebensgestaltung nach der Flucht, die Eingliederungshilfen, die Reaktionen der Bundesregierung und der Bevölkerung nach der Massenflucht im Herbst 1989 bieten sich für Vergleiche mit den aktuellen Fluchtbewegungen nach Europa an. Nicht nur eine deutsch-deutsche Vergleichsgeschichte, sondern auch ein Bezug zur Situation der Migrant\*innen, die sich im Umfeld der Jugendlichen oder in Deutschland oder Europa aufhalten, könnte durch diesen Teil der DDR-Geschichte ebenfalls hergestellt werden.<sup>99</sup>

- Migration in die DDR

Besatzungssoldaten, ausländische Diplomaten und ihre Familien, ausländische Studenten; weiterhin Griechen, Spanier, Bürgerkriegsflüchtlinge aus Frankreich, Chilenen, Algerier und Türken suchten „Gesinnungsasyl“, d.h., es wurde von ihnen ein Bekenntnis zur DDR-Verfassung verlangt, und das Politbüro entschied über das Gesuch. In Westdeutschland wurde und wird dagegen „Verfolgungsasyl“ gewährt. Außerdem gab es in der DDR die „Vertragsarbeiter“ aus Polen, Ungarn, Vietnam, Mozambik, Angola, Kuba und Algerien, die ähnlich wie die „Gastarbeiter“ in Westdeutschland zur Behebung des Arbeitskräfte-

---

<sup>97</sup> Vgl. hierzu auch Kap. 8 dieser Arbeit.

<sup>98</sup> Vgl. die div. Zeitzeugenportale der bpb, der Bundesstiftung Aufarbeitung, Zeitzeugenbüros.

<sup>99</sup> Marion Detjen.: Ein Loch in der Mauer. Die Geschichte der Fluchthilfe im geteilten Deutschland 1961-1989, München 2005; Bettina Effner, / Helge Heidemeyer, (Hrsg.): Flucht im geteilten Deutschland, Berlin 2005.

mangels angeworben worden waren.<sup>100</sup> Auch in diesem Themenbereich bietet sich ein deutsch-deutscher Vergleich an, der in Quellen und in Zeitzeugenportalen<sup>101</sup> dokumentiert ist und den Zusammenhang zwischen den Erwartungen und Handlungsräumen der Migranten und der DDR-Migrationspolitik sowie der heutigen Migrationspolitik in Gesamtdeutschland darstellen kann.

- Jugendkulturen

Die Freizeit und die Schulzeit der Jugendlichen in der DDR war mit Beginn des Schulbesuches durch den Eintritt in die „Pionierorganisation Ernst Thälmann“ sowie ab der 8. Klasse den Eintritt in die „Freie Deutsche Jugend“ (FDJ) weitgehend vorherbestimmt, denn von der Mitgliedschaft hing die schulische und damit auch berufliche Laufbahn eines jungen Menschen ab. Um diesen politischen und gesellschaftlichen Zwängen zu entgehen, bildeten sich in der DDR Subkulturen wie Punks, Skinheads oder Hooligans, in den späteren Jahren oppositionelle Gruppen im Rahmen von Friedens- und Umweltgruppen, häufig unter dem Dach der evangelischen Kirchen.

Außer einem Vergleich zwischen den genannten Subkulturen in der DDR und denen in Westdeutschland, der Entstehungsgründe, Auswirkungen und den Einfluss der Staatsmacht betrachtet, gibt es auch hier wieder eine starke Ankoppelung an die Lebenswelt der Jugendlichen heute, deren Freizeit- und Gruppenverhalten mit allen relevanten Auswirkungen auch auf veränderte Kommunikationsformen reflektiert werden kann.

- Mauerfall und deutsche Einheit.

---

<sup>100</sup> Vgl. Klaus-J./Bade/ Jochen Oltmer,: Migration, Ausländerbeschäftigung und Asylpolitik in der DDR, Bonn 2004.

<sup>101</sup> Vgl. Lutz Rentner/Tom Franker: Honeckers Gastarbeiter. Fremde Freunde in der DDR , ARD-Dokumentation v. 16.11.2015. URL: [www.programm.ard.de/TV/ardalpha/honeckers-gastarbeiter---fremde-freunde-in-der-ddr/eid\\_28487384090676](http://www.programm.ard.de/TV/ardalpha/honeckers-gastarbeiter---fremde-freunde-in-der-ddr/eid_28487384090676)

Heidrun Budde: Willkür. Die Schattenseiten der DDR. Rostock, 2002.

Die vielfältigen Ursachen des Mauerfalls, die nicht nur in der Wirtschaft und der Politik der DDR gesehen werden können, sondern in einem Zusammenhang mit den Oppositionsbewegungen in einigen kommunistischen Staaten Osteuropas, dem Studentenaufstand in China und nicht zuletzt mit der Haltung der Sowjetunion in den letzten Monaten des Bestehens der DDR verweisen auf komplexe politische Zusammenhänge, die den Schülern eine genaue Analyse der Weltpolitik abverlangen. Damit nähern sie sich Fragestellungen nach der Verflechtung und Abhängigkeit von politischen Systemen, aber auch der Bedeutung von politischer Partizipation des Einzelnen, die in der „friedlichen Revolution“ in der DDR gipfelte. Das heutige Interesse der Schüler am politischen Geschehen und die Veränderungen der politischen Systeme in Deutschland nach 1989 und aktuell beispielsweise in den USA, in Russland und der Ukraine, der Türkei, der arabisch/moslemischen Welt und die Rolle der neuen Medien dabei könnte ein weiterer wichtiger Anknüpfungspunkt zur Geschichte der DDR werden.

Zusätzlich zu den genannten inhaltlichen Beispielen, die die Relevanz des Themas „DDR“ für den Schulunterricht belegen, werden nachfolgend und hier bezogen auf den Bereich *Opposition und Widerstand in der schuleigenen Erinnerung* weitere gute Gründe für die Aufnahme des Themas in den Unterricht genannt. Sie reichen u.a. von einem aktuellen Bezug zur politischen Gegenwart, einer guten Ausgangslage für die Erarbeitung demokratischer Werte, einer implizierten multiperspektivischen und übernationalen Sichtweise, einer Verbesserung von Schülermotivation bis zur Aufarbeitung von erlebter oder erinnelter Geschichte:

- Vielzahl von Quellen und Aktualität des Themas

In den Definitionsrahmen von *Erinnerungskultur* können auch die vielen Geschichten über Opposition, Widerstand und Verfolgung in der DDR eingeordnet werden. In einer Vielzahl und Vielfalt von Quellen und Erinnerungsorten gibt es unterschiedliche Narrative von verschiedenen Gruppen oder Personen, die unterschiedliche Repräsentationsformen von Geschichte darstellen und die sich von Aktenaufzeichnungen über Dossiers, Ton- und Filmaufnahmen, Interviews, privaten Briefen und Fotos und in vielen weiteren schriftlichen und mündlichen Kommunikationsbereichen finden lassen. Das Thema DDR, besonders der Widerstand und die Opposition, ist auch heute noch sehr aktuell, was sich in vielen Berich-

ten und Filmen in den Medien, in politischen Debatten und nicht zuletzt den immer noch stark nachgefragten Anträgen zur Einsichtnahme in die Akten der Stasi-Unterlagenbehörden widerspiegelt<sup>102</sup>. Die unterschiedliche deutsch-deutsche Erinnerung an die DDR ist Gegenstand von Diskussionen und Auseinandersetzungen im öffentlichen Diskurs und privaten Leben vieler Bürger, nicht nur, aber besonders bemerkbar in Ostdeutschland.<sup>103</sup> Aktualität und Präsenz des Themas bieten für die Schüler heute einen wichtigen Bezugspunkt zur politischen Gegenwart, den sie im Unterricht aufgreifen könnten und sollten und unterstreicht gleichzeitig seine Bedeutung. Aus der Analyse einer großangelegten Befragung<sup>104</sup>, an der 68 Gymnasien in allen 16 Bundesländern mit 5616 Schülern der Klassen 9 bis 13 sowie 152 Lehrpersonen teilgenommen haben, geht hervor, dass bei den Schülern grundsätzlich ein großes Interesse am Thema „DDR“ besteht, wenngleich es auch nicht vorrangig durch die Schule, sondern verstärkt durch Medien und andere außerschulische Informationen hervorgerufen wurde, außerdem wurde trotz entsprechender Lehrplangvorgaben in Klasse 10 die DDR bei fast einem Drittel der befragten Schüler (31%) nicht im Unterricht behandelt.<sup>105</sup> Zu den außerschulischen Informationen zählen auch die innerhalb der Familien oder von anderen Personen, beispielsweise Zeitzeugen, übermittelten Narrative, die, wie hinreichend bekannt, häufig widersprüchliche Darstellungen zur offiziellen resp. schulischen Geschichtspolitik zeigen. Da die Schüler vielfach nicht erkennen (können), dass diesen strukturell verschiedene Zugriffe auf DDR-Geschichte zugrunde liegen, werden diese unterschiedlichen Darstellungen häufig nach ihrer Glaubwürdigkeit gewichtet, wobei familiäre Erzählungen der Eltern oder Großeltern als Referenz oft wirkungsmächtiger sind.<sup>106</sup> Um aber ihre hohe Lernmotivation zu nutzen, sollten die privaten Narrative als Lernchance begriffen und in exemplarischen Zugriffen auf Geschichtspolitik

---

<sup>102</sup> Bis Ende 2016 haben 3.200.000 Privatpersonen, 33.000 Forscher, 500.000 Anträge von Gerichten u.

Behörden Einsicht in die Akten genommen. Axel Jannowitz: „Warum Stasi?“ Didaktische Überlegungen zum Unterrichtsthema „Staatssicherheit“, in: Hüttmann/v.Arnim-Rosenthal: Diktatur und Demokratie im Unterricht, Berlin 2017.

<sup>103</sup> Vgl. Kapitel 1.2.

<sup>104</sup> Arnswald u.a.(Hrsg.): DDR-Geschichte im Unterricht, Berlin 2006, Teil II, S. 104 ff.

<sup>105</sup> Vgl. ebd. Auf diesen Tatbestand wird außerdem in den Kapiteln 6 und 7 näher eingegangen.

<sup>106</sup> Vgl. auch Harald Welzer, (2011) u. Sabine Möller, (2011).

bezogen werden, wozu die im nächsten Abschnitt dargestellte „historische Kompetenz“ ein wichtiges Instrument darstellt.

- Erarbeitung und Vertiefung von historischer Kompetenz

Die o.g. vielen unterschiedlichen Narrative, die in der Erinnerungskultur zur DDR vorhanden sind, sollen zwar im Schulunterricht Berücksichtigung finden, müssen aber durch Fakten über die DDR notwendig ergänzt werden<sup>107</sup>. Der Geschichtsunterricht muss deshalb versuchen, gesicherte Informationen hinzuzufügen, die es dem Schüler ermöglichen, sich eine Urteilsfähigkeit zu bilden, mit der er die beispielsweise in Familiennarrativen oder Zeitzeugenberichten oder Spielfilmen hervorgetretenen Unterschiede in den Erinnerungen verstehen und erklären kann. Eine solche Urteilsfähigkeit ist aber nicht allein durch mehr Wissen oder Informationen über die historischen Ereignisse in der DDR zu erreichen,<sup>108</sup> wie es beispielsweise Schlussfolgerungen aus der Schroeder-Studie<sup>109</sup> vermuten lassen könnten. Um historisches Geschehen beurteilen zu können, müssen die Schüler eine „historische Kompetenz“<sup>110</sup> erwerben, die eine Sach-, Urteils- und Methodenkompetenz impliziert, mit denen sie die Darstellungen und Erzählungen über Vergangenes kritisch hinterfragen und die Hintergründe historischer Ereignisse erkennen lernen. Erst dadurch kann es ihnen ermöglicht werden, diese Informationen zu analysieren und Zusammenhänge und Gegenwartsbezüge daraus zu erschließen. Dabei muss auch der methodische Zugang, mit dem demokratisches Geschichtsbewusstsein vermittelt wird, ein demokratischer sein. Erst dann kann Demokratie nicht nur der Gegenstand, sondern das Prinzip historischen Lernens werden.<sup>111</sup> Wie ein solcher Zugang im Einzelnen aussehen kann, muss durch gemeinsame Unterrichtsprinzipien und Bildungspläne der Schule und ihre Anwendung durch Lehrer und Schüler entschieden, praktiziert und ständig überprüft werden. Für die Schüler im Allgemeinen und die an den hier untersuchten Schulen mit ihrer eigenen Geschichte zu Widerstand und Opposition im Besonderen bietet es sich an, nicht nur die jeweiligen historischen

---

<sup>107</sup> Vgl. Assmann, A., Cornelißen, Knigge.

<sup>108</sup> Vgl. Sabine Möller: Diktatur und Familiengedächtnis, 2011 S. 1-4. Online-Dokument. (

<sup>109</sup> Monika Deutz-Schroeder / Klaus Schroeder: Soziales Paradies oder Stasi-Staat? München 2008.

<sup>110</sup> Vgl. das Kompetenzmodell (EPA - Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (Geschichte) der KMK für Geschichte v. 2005.

<sup>111</sup> Vgl. Sabine Möller, 2011 u. Bettina Alavi, , 2015.

Fakten und Narrative zu bearbeiten, sondern beispielsweise auch einen Vergleich der Methoden ihres aktuellen Unterrichts mit den Methoden in ihrer Schule zur DDR-Zeit und den Zielen des sozialistischen Bildungssystems mit denen der aktuellen Bildungspolitik vorzunehmen, um sich den implizierten Unterrichtsgegenstand „Demokratie“ und seine Auswirkungen auf ihre Lebenswelt selbstständig zu erarbeiten.

- Darstellung von demokratischen Werten am Negativbeispiel der Diktatur

Die Behandlung des Themas „Widerstand und Opposition am Beispiel der DDR“ im Unterricht hat also auch heute eine hohe gesellschaftspolitische und individuelle Relevanz und einen Bezug zu aktuellen politischen Ereignissen in und außerhalb von Schule. Dabei könnten die übergeordneten Werte wie Menschenwürde, Zivilcourage, persönliche Freiheit und eine Mitverantwortung für zu gestaltende Demokratie, die in der DDR in einem anderen Kontext gesehen wurden als in der BRD, am genannten Thema besonders eindringlich dargestellt werden. Zu beachten bleibt dabei aber, dass die grundsätzlichen Prinzipien des *Beutelsbacher Konsens* berücksichtigt werden, wobei eine Kommunikation über Diktatur und Demokratie „selbstverständlich nur in angstfreier Atmosphäre, das heißt ohne Notendruck und ohne soziale Sanktionen“<sup>112</sup> gelingen kann, eine Herausforderung, der sich die Schule vielfach noch bewusster werden muss.

Durch einen Systemvergleich – unter Beachtung des *Überwältigungsverbot*es und des *Kontroversitätsgebotes* (s.o.) – zwischen der Bundesrepublik und der DDR, beispielsweise durch eine Gegenüberstellung demokratischer Werte wie Menschenrechte, Meinungsfreiheit und demokratische Wahlen mit undemokratischen wirtschaftlichen und politischen Strukturen in der DDR könnte eine wichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts erfüllt werden, nämlich die Entwicklung von gesellschaftlich erwünschten ethischen und demokratischen Zielen<sup>113</sup>. Diese Ziele könnten im spezifischen Unterrichtsthema *Widerstand und Opposition am Beispiel der eigenen Schule* durch eine gemeinsam erarbeitete Definiti-

---

<sup>112</sup> Heidi Behrens/ Norbert Reichling: Anschauung - Unmittelbarkeit - Irritation. Außerschulisches Lernen an Orten deutscher Zeitgeschichte nach 1945, in: Jens Hüttmann/ Anna von Armin Rosenthal (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR, Berlin 2017, S. 125.

<sup>113</sup> Vgl. Cornelißen, Welzer u.a. sowie die Rahmenlehrpläne für den Geschichtsunterricht Kap.3.

on von demokratischen Werten am Negativbeispiel der Schülerschicksale in der SED-Diktatur von 1956 oder 1964 oder 1988 wirkungsvoll dargestellt werden. Zudem könnten damals vorhandene Diktaturmerkmale herausgestellt werden und vielleicht zu „Konzepten von Gegenhandlungen“ (Knigge 2010) führen, mit denen antidemokratische Strömungen frühzeitig abgewehrt werden können.

Diese Ziele würden beispielsweise befördert durch vorgefundene „Handlungsspielräume“ (Welzer), die es für die damaligen Schüler gab und die zu den Gegenhandlungen geführt haben, mit denen die Protagonisten zwar letztlich nicht gegen die Machtverhältnisse Erfolg hatten, die aber aufzeigen, wie auch unter diktatorischen Verhältnissen Zivilcourage und Solidarität mit den Mitschülern aus originärem demokratischen Bewusstsein realisiert wurden. Aus dieser Perspektive könnten die Beispiele der opponierenden Schüler durchaus positive Beispiele für genutzte Handlungsspielräume aufzeigen, die in den heutigen Nachfolgeschulen diskutiert und in direkten Bezug zu ihrem gegenwärtigen Schulalltag gesetzt werden könnten.

- Implizierung von Multiperspektivität

Die Bedeutung von Multiperspektivität als Grundprinzip des Lernens ist von vielen Didaktikern betont worden. Multiperspektivität im Geschichtsunterricht wird beispielsweise von Hilke Günther-Arndt<sup>114</sup> zum einen auf der Ebene der historischen Akteure, zum anderen auf der Ebene der Betrachter, hier der Schüler, gesehen. Wie auch Bergmann<sup>115</sup>, der die Multiperspektivität als Pluralität oder Kontroversität bezeichnet, hält sie es für das wichtigste Prinzip im Geschichtsunterricht, historische Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, um im folgenden Diskurs historische Erkenntnisse gewinnen zu können. Die von diversen Wissenschaftlern in empirischen Forschungen zum historischen Denken festgestellte Beschränkung des Vermögens jüngerer Schüler, multiperspektivisch denken zu können, findet dabei Berücksichtigung, übrigens auch in den Richtlinien und

---

<sup>114</sup> Vgl. Hilke Günther-Arndt: Methodik des Geschichtsunterrichts. In: dies. /Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.) Geschichtsdidaktik, 2014, S. 175ff.

<sup>115</sup> Vgl. Klaus Bergmann: Multiperspektivität, 1997, S. 301f.



Lehrplänen für Geschichte der Kultusministerien.<sup>116</sup> Es wird darauf hingewiesen, dass erst ältere Jugendliche, ab Klasse 10 und später, zur Perspektivenübernahme fähig werden, um damit die geforderte Multiperspektivität oder Pluralität zu leisten.<sup>117</sup>

Der folgende Aspekt bezieht sich auf den mehrfach genannten multiperspektivischen Ansatz in der Betrachtung geschichtlicher Ereignisse, der nicht nur unterschiedliche Meinungen von Zeitzeugen oder unterschiedliche Sachinformationen zulässt, sondern hier den eigenen Blick auch um eine europäische oder sogar supraeuropäische Perspektive erweitern kann.<sup>118</sup> Häufig relativiert erst der Blick von außen den subjektiven nationalen Standpunkt und entlarvt nationale Mythen, die der Einzelne möglicherweise unbewusst im Laufe seines Sozialisationsprozesses in der Gesellschaft internalisiert hat.<sup>119</sup>

An den drei untersuchten Schulen, wo es einen nicht unbedeutenden Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund gibt, könnten *zusätzlich* deren Meinungen, persönliche Geschichten und die Geschichte und die politische Situation ihrer Herkunftsländer mit einbezogen werden, um auch hieraus eine multiperspektivische und übernationale Sichtweise zu gewinnen. Auch die Narrative dieser Schüler sollten ernst genommen werden,<sup>120</sup> d.h., sie sollten im Rahmen des demokratischen Unterrichtsprinzips im Geschichtsunterricht dargestellt werden können und zum eingeforderten Diskurs führen. In Kapitel 5 wird mit der Darstellung des Beispiels eines Theaterstücks zum Thema „Flucht“ an einer der drei unter-

---

<sup>116</sup> Vgl. Kap. 3.

<sup>117</sup> Vgl. Günther-Arndt: Methodik des Geschichtsunterrichtes. In: dies. /Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Geschichtsdidaktik, 2014, S. 175.

<sup>118</sup> Vgl. Kap. 1.2.

<sup>119</sup> Vgl. Arne Ruth: Mythen der Neutralität, 12.08.2010, Dossier v. 5.4.2016. Online Dokument.- URL: [www.bpb.de/Geschichte-Zeitgeschichte-Geschichte-und-Erinnerung/39796/Mythen-der-Neutralitaet](http://www.bpb.de/Geschichte-Zeitgeschichte-Geschichte-und-Erinnerung/39796/Mythen-der-Neutralitaet). (aufgerufen am 10.8.2017).

<sup>120</sup> Vgl. Sabine Möller: Diktatur und Familiengedächtnis, 2011.

<sup>121</sup> s. dazu Kap. 8.2.4.

<sup>122</sup> auch der Diktatur des Nationalsozialismus, deren Geschichte es bei zwei der drei untersuchten Schulen gibt, die aber hier nicht untersucht werden konnte.

suchten Schulen diese Sichtweise noch vertieft werden. Mögliche positive Auswirkungen auf Integration und Akzeptanz dieser Schüler sollen an dieser Stelle <sup>121</sup> zunächst unberücksichtigt bleiben.

Auf das Thema der schuleigenen Geschichte bezogen bedeutet das auch, die Vergangenheit der Schule und ihre Rolle in Zeiten der Diktatur,<sup>122</sup> hier nur der DDR, zu untersuchen. Dabei wird es unumgänglich sein, den „Außenblick“ zu berücksichtigen, den andere Staaten auf die DDR hatten, zu denen bis 1989 auch die Bundesrepublik gehörte.

- Erhöhung der Lernmotivation durch authentische Beispiele

Die empirische Bearbeitung historischer Themenfelder wird durch die Begegnung mit den vorhandenen Erinnerungsträgern, z.B. Zeitzeugen, die entweder in den Familien oder Bekanntenkreisen der heutigen Schüler oder als Lehrer oder als ehemalige, betroffene Schüler zur Verfügung stehen, konkretisiert und mit Gegenwarts- und Zukunftsfragen verbunden.<sup>123</sup> Die Bedeutung von Zeitzeugen im Unterricht ist unbestritten und wird auch durch die Bildungspläne aller Bundesländer unterstrichen.<sup>124</sup> Zeitzeugen, die in den Schulklassen auftreten, haben eine „Aura der Authentizität“, die einerseits Schüler hoch motivieren kann. Andererseits aber erschwert sie den notwendigen kritischen Abstand, den die Perspektivität des Zeitzeugens erfordert, wie eine aktuelle Studie der Universität Tübingen zu den historischen Kompetenzen von 900 Schülerinnen und Schülern nach unterschiedlichen Zeitzeugeneinsätzen im Unterricht bestätigt hat<sup>125</sup>. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer entsprechenden Vor- und Nachbereitung im Sinne des Erwerbs o.g. *historischer Kompetenz*, die von den Lehrkräften beachtet werden muss.

---

<sup>123</sup> Vgl. Kap. 1.2.

<sup>124</sup> Vgl. hierzu die Zeitzeugenportale der bpb (Bundeszentrale für politische Bildung), der Bundesstiftung Aufarbeitung sowie LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien) Berlin/Brandenburg.

<sup>125</sup> Untersuchungsergebnisse einer Studie zu „Oral History“ zum Thema „Friedliche Revolution in der DDR“ von der Universität Tübingen, veröffentlicht am 30.4.2017. Online-Dokument.

URL: [www.news4teachers.de/2017/04/verfaelscht-der-unterricht-mit-zeitzeugen-das-geschichtsbild-von-schuelern/](http://www.news4teachers.de/2017/04/verfaelscht-der-unterricht-mit-zeitzeugen-das-geschichtsbild-von-schuelern/) (aufgerufen am 5.6.2017).

Auch die vorgefundenen Erinnerungsorte, das sind entweder die Schule selbst, die Klassenzimmer oder noch vorhandene Erinnerungsgegenstände in den Klassenzimmern, können die genannte konkretisierende Wirkung verstärken und die Relevanz von Geschichte deutlich werden lassen. Da diese gegenständlichen Quellen, die an den untersuchten Schulen zum großen Teil noch vorhanden sind oder von den Schulgebäuden selbst repräsentiert werden, einen Schwerpunkt in unserer Argumentation für den Einsatz schuleigener Geschichte im Unterricht bilden, soll hier näher auf Ihre Bedeutung eingegangen werden.

Gegenständliche Quellen spielen nämlich bisher in der Praxis des Schulunterrichts eine eher geringe Rolle, obwohl sie außerhalb von Schule häufig der meistbesuchte Zugang zur Geschichte sind: man denke da nur an die Tourismusziele Schlösser, Burgen, Kirchen und andere historische Gebäude, an Ausgrabungen, Museumsobjekte oder auch private (Familien) – Erinnerungsobjekte. Außerdem sind manche Zweige der Geschichtswissenschaft auf gegenständliche Quellen angewiesen, da beispielsweise bei schriftlosen Kulturen und bestimmten Sozialschichten schriftliche Quellen fehlen. Probleme, die gegen eine Verwendung von gegenständlichen Quellen im Unterricht sprechen, könnten sein, dass thematisch geeignete Sachquellen nur schwer oder im Spezialfall gar nicht zu finden sind. Außerdem kann ihre Interpretation schwierig sein, wenn sie aus ihrem ursprünglichen Funktionszusammenhang gerissen worden sind, denn dann wird vom Fachlehrer eine hohe Erschließungskompetenz gefordert, die häufig einen zusätzlichen großen Arbeitsaufwand mit sich bringt, außerdem ist eine solche Kompetenz nur selten bis nie im Studium vermittelt worden.<sup>126</sup>

Diese Probleme treffen allerdings nicht auf unsere untersuchten Schulen mit ihrer schuleigenen Geschichte zu, da mit den noch bestehenden Schulgebäuden selbst und in diesen Schulen nicht nur viele gegenständlichen Quellen bewahrt worden sind, sondern auch deren Bezug zu den jeweiligen politischen und historischen Ereignissen durch schriftliche und mündliche Quellen belegt werden kann. Im Gegenteil kann hier also das positive Lernpotential von vielfältigem Anschauungsmaterial ausgeschöpft werden, zu dem beispiels-

---

<sup>126</sup> Vgl. Dietmar von Reeken: Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen, in: Günther-Arndt/Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Geschichtsdidaktik, Berlin, 2014, S. 148f. sowie Kap. 8.

weise Authentizität, die Konkretheit der Objekte sowie die Möglichkeit des forschenden Lernens gezählt werden können. Die historische Authentizität der Gegenstände, die Schulgebäude, die Klassenräume und möglicherweise vorhandene Ausstattungsgegenstände vergegenwärtigen – zumindest partiell – die Vergangenheit und überbrücken den Abstand zur Gegenwart. Außerdem haben die vorhandenen Objekte durch ihre ganz besondere „Anmutungsqualität“<sup>127</sup>, die häufig auch Betroffenheit oder ähnliche Gefühle auslösen kann, einen hohen Motivationsanreiz. Dieser Komplexität muss der Geschichtsunterricht gerecht zu werden versuchen, indem er in eher *offenen Unterrichtsverfahren* Raum gibt, diese Gefühle zur Sprache zu bringen und mit sachlichen Beobachtungen zu vergleichen, eine Forderung, die in ähnlicher Weise auch für die o.g. Arbeit mit Zeitzeugen gilt. Weiterhin wird in neueren Studien aus der Lernpsychologie belegt, dass Lernen in authentischen Situationen „Wissensbildungsprozesse und Behaltensleistungen in besonderer Weise“<sup>128</sup> fördert, was den Einsatz von gegenständlichen, authentischen Quellen sowie Zeitzeugen unterstreicht.

Dass durch solche Möglichkeiten der eigenen Anschauung, die eine rein kognitive Wirkung überschreiten, eine Neugierde und ein Interesse an vergangenen Ereignissen (besonders in der eigenen Schule) geweckt werden kann, bestätigten oder vermuteten auch die befragten Pädagogen der betreffenden Schulen,<sup>129</sup> eine Einschätzung, die ebenfalls von der Geschichtsdidaktik<sup>130</sup> vertreten wird. Danach ist das Interesse ein überragender Faktor der Lernmotivation, d.h., dass man auf einen Sachgegenstand neugierig ist, ihn beachtenswert findet oder an ihm intellektuell oder emotional Anteil nimmt.<sup>131</sup> Ein solches Interesse könnte durch o.g. Beispiele geweckt werden.

---

<sup>127</sup> Vgl. ebd., S. 145f.

<sup>128</sup> Vgl. ebd., S. 152.

<sup>129</sup> Vgl. Kap. 4, 5, und 6 sowie die Lehrerbefragungen.

<sup>130</sup> Vgl. auch bereits seit Pestalozzi, z.B. bei Feilchenfeld, Walter, Berlin 1927 oder Heinrich Roth, Hannover 1957.

<sup>131</sup> Vgl. Hilke Günther-Arndt: Historisches Lernen und Wissenserwerb, in: Geschichtsdidaktik 2014, S. 34f.

In Kapitel 8 dieser Arbeit wird auf diese und weitere Aspekte im Hinblick auf die Möglichkeiten der Implementierung von schuleigener Erinnerungskultur noch vertieft eingegangen werden.

- Aufarbeitung von Geschichte:

Als letzter Grund für eine Aufnahme der schuleigenen Geschichte von „Widerstand und Opposition in der DDR“ sollen hier die Notwendigkeit und die Möglichkeit zur Aufarbeitung von erlebter oder erinnelter Geschichte genannt werden.

Die Notwendigkeit einer Aufarbeitung der Geschichte der Schüleroppositionen von 1956, 1964 und 1988 ergab sich aus zwei Beobachtungen: einmal – in den speziellen Fällen während der Recherchen an den betroffenen drei Schulen – aus den Aussagen der befragten Lehrer, die heute dort unterrichten. Ein größerer Teil von ihnen vermittelte den Eindruck, dass „diese alten Geschichten“ entweder „unwichtig“ oder zumindest „uninteressant“ für die heutigen Schüler seien. Auf der anderen Seite wurde in den Gesprächen mit einigen *persönlich betroffenen ehemaligen Schülern und Lehrern* der drei Schulen deutlich, dass noch ein großes Bedürfnis vorhanden ist, das „Geschehen von damals“ in Schule und Gesellschaft aufzuarbeiten und es keinesfalls als „abgeschlossen“ aufgefasst werden könnte. Es ergab sich der Gesamteindruck, dass die Geschichte der DDR und speziell die Geschichte von Widerstand und Opposition, welche in der eigenen Schule und mit der eigenen Person erlebt worden ist, durchaus noch einer Aufarbeitung bedürfen.<sup>132</sup>

Hier wurde am konkreten Beispiel bestätigt, was verschiedene, auch in dieser Arbeit zitierte Untersuchungen fordern: eine intensive, differenzierte und multiperspektivische Beschäftigung mit der Geschichte der DDR.

---

<sup>132</sup> Vgl. Interviews/Gespräche im Dokumentenverzeichnis, z.B. 4.1.1, 4.1.2 u. 4.1.5; 5.1.3 - 5.1.4; 5.1.7; 6.1.3 u. 6.1.4

Zu den Möglichkeiten einer Aufarbeitung seien zunächst die damaligen Protagonisten, d.h., ehemalige Schüler, Lehrer<sup>133</sup> oder betroffene Familien oder Bekannte betrachtet. Sie könnten in der Diskussion mit Anderen ihre eigene Position reflektieren und damit einen wichtigen Schritt in Richtung ihrer persönlichen Aufarbeitung der DDR-Geschichte gehen. Im gegenwärtigen, permanenten Prozess der Aufarbeitung der DDR-Geschichte<sup>134</sup>, die von der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur in Berlin, von der Bundesbehörde sowie den Landesbehörden zur Sicherung der Unterlagen des Ministeriums für Staatssicherheit der ehemaligen DDR („Stasi-Unterlagen-Behörden“) und vielen anderen Gruppen, Organisationen und den Medien betrieben wird, haben die Auseinandersetzungen und Gespräche mit persönlich Betroffenen von und Beteiligten an der SED-Diktatur einen hohen Stellenwert. Auch die heutigen Schüler, die sich mit der Geschichte ihrer Schule in der DDR auseinandersetzen, sind in diesen Aufarbeitungsprozess eingebunden. Wenn sie sich vergegenwärtigen, dass es *ihre Schule* war, dass es Schüler im gleichen Alter und in ähnlicher Schulsituation, nämlich kurz vor dem Abitur, am gleichen Wohnort, mit ähnlichen Jugendinteressen und Befindlichkeiten waren, von denen sie durch die Quellen und Zeitzeugen etwas erfahren haben, werden sie die Frage: Was habe ich damit zu tun? eher beantworten können. Sie werden feststellen, dass die Geschichte ihrer Schule, die eng verbunden ist mit der Geschichte der DDR und im konkreten Fall mit der Geschichte von Widerstand und Opposition auch *ein Teil ihrer eigenen Vergangenheit* ist, mit der sie sich auseinandersetzen müssen.

Schließlich wäre zu erwägen, ob sich aus der Beschäftigung mit der schuleigenen Geschichte nicht auch die Möglichkeit ergäbe, diese aus dem „Gruppendächtnis“ einer Schulklasse in ein „kollektives Generationengedächtnis“<sup>135</sup> zu übernehmen, zumindest in die Erinnerungskultur der eigenen Schule. Mit einer Festschreibung im Schulcurriculum könnte beispielsweise eine Verpflichtung mit konkreten Vorschlägen zum *aktiven Geden-*

---

<sup>133</sup> Die Probleme, die sich vor allem aus der Doppelrolle von Lehrer-Zeitzeugen als ehemals Beteiligte und heutige „Sachwalter der Geschichtswissenschaft“ ergeben, werden in Kap. 7 näher betrachtet.

<sup>134</sup> Siehe hierzu die Diskussionen um die Auflösung der Bundesbehörde für die Stasi-Unterlagen in Berlin im Frühjahr/Sommer 2016, um die Errichtung und (Um-)Gestaltung von Erinnerungsstätten und Museen, Ausstellungen zur ehemaligen DDR.

<sup>135</sup> Vgl. Cornelißen, Kap. 1.2.

ken an diesen Teil der Schulgeschichte erfolgen. Daraus und in Zusammenhang mit den vorhandenen Artefakten könnte sich eine Außenwirkung auf das Schulumfeld ergeben, die auch von Eltern oder interessierten Bürgern des Stadtteils oder der Stadt wahrgenommen und vielleicht sogar mitgestaltet würde. Durch die dabei notwendigen Überlegungen, die von einer passiven Konsumierung zur aktiven Analyse und Bearbeitung führten, könnten Schüler dazu befähigt werden, historische Fragen als solche zu erkennen und sogar selbst zu stellen. Ob und wie sich diese oder auch andere Möglichkeiten an den ausgewählten drei Schulen darstellen konnten, wird in den nachfolgenden Kapiteln vier bis sechs aufgezeigt werden.

#### **1.4 Definition von Erinnerungskultur für die untersuchten Schulen**

In der vorliegenden Untersuchung wird Erinnerungskultur nicht auf die gesamte Gesellschaft, sondern nur auf einen bestimmten, ausgewählten Teil von schuleigener Geschichte bezogen. Schuleigene Erinnerungskultur meint hier die Erinnerung an bestimmte Ereignisse an einer Schule, die tatsächlich und in einem noch erinnerbaren Zeitraum dort stattgefunden haben. Die Ereignisse an der Schule in Brandenburg von 1956 und an den beiden Schulen in Berlin-Mitte von 1964 und in Berlin-Pankow von 1988, ihre Akzeptanz als Schulgeschichte und ihre Bearbeitung im Unterricht in den jeweiligen Nachfolgeschulen sind hier im Einzelfall Anlass und Gegenstand der Suche nach schuleigener Erinnerungskultur. Eine solche Erinnerungskultur liegt dann vor, wenn die damaligen Ereignisse an der heutigen Nachfolgeschule im eigenen Schul- oder Fachcurriculum festgehalten und entsprechend im Unterricht erarbeitet werden. Neben der unterrichtlichen Bearbeitung der Schulgeschichte im Rahmen der Fachcurricula könnte auch beispielsweise an Gedenktagen, im Rahmen klassen- oder fächerübergreifender Veranstaltungen wie Präsentationstagen der Schule: Tagen der offenen Tür, Elternsprechtage oder auch in außerschulischen Veranstaltungen das besondere Ereignis Erwähnung finden. Diese Erwähnung kann sich auch in schriftlichen Zeugnissen wie einer Schulchronik oder Schulgeschichte<sup>136</sup>, in Ausstellungs-

---

<sup>136</sup> Vgl. hierzu Kap. 8.

gegenständen oder Veröffentlichungen darstellen. Außerdem können in Exkursionen, Workshops, Projekttagen, Arbeitsgemeinschaften oder in regulären Unterrichtsstunden erstellte Unterrichtsmaterialien wie Plakate, Texte, Theaterstücke, Filme, Internetauftritte Ergebnisse von gelebter, nachhaltiger Erinnerungskultur sein.

Eine Festschreibung im eigenen Schulcurriculum und in den Fachcurricula wäre sicherlich eine deutliche Aufforderung an die Lehrer, sich mit der schuleigenen Erinnerung zu beschäftigen und zusammen mit den Schülern die Erinnerungskultur an der Schule zu gestalten. Welche Bedeutung eine Aufnahme ins Schul- oder Fachcurriculum für eine entsprechende Erinnerungskultur hat oder haben könnte, wird in der nachfolgenden Arbeit untersucht.

## **2 Widerstand und Opposition in der DDR - ein Überblick**

### **2.1 Auf dem Wege zum einheitlichen sozialistischen Menschenbild in der DDR**

*„Unsere sozialistische Gesellschaft ist ein wahrer Hort der Freiheit. Diese Gesellschaft ermöglicht ihren Mitgliedern einen Freiheitsspielraum, den nicht ein einziges kapitalistisches Land auch nur annähernd aufzuweisen hat. In der Geschichte unseres Volkes gab es keine Zeit, in der es so frei atmen konnte, wie in der Deutschen Demokratischen Republik.“<sup>137</sup>*

Wenn man diese Selbstcharakterisierung der DDR an dem „marxistisch-leninistischen Erkenntnisgrundsatz“ misst, nach dem die Praxis das Kriterium der Wahrheit ist, weiß man, was davon zu halten ist: Zahllose eindrucksvolle Forschungsergebnisse belegen mittlerwei-

---

<sup>137</sup> Schacht Ulrich (Hrsg.): Hohenecker Protokolle, Dresden 2009, S. 30.



le nachhaltig, dass es Widerstand, Opposition oder widerständiges Verhalten<sup>138</sup> gegen das DDR-Regime vielfach gegeben hat. Besonders ergiebig waren dabei die Unterlagen des bereits 1950 gegründeten Ministeriums für Staatssicherheit (MfS), dessen Aufgabe es im Wesentlichen war, „staatsfeindliche Elemente“ aufzuspüren und auszuschalten. Bis zu 91.000 hauptberufliche und 180.000 inoffizielle Mitarbeiter waren auf die knapp 17 Millionen DDR-Bürger angesetzt (zum Vergleich: die GESTAPO beschäftigte für 80 Millionen Deutsche nur 7.000 hauptamtliche Mitarbeiter, unterstützt allerdings von zahllosen freiwilligen Denunzianten). Mindestens 250.000 DDR-Bürger saßen wegen „staatsfeindlichen Verhaltens“ in DDR-Gefängnissen z.T. jahrzehntelang ein, vor allem in Bautzen und Hohenschönhausen.<sup>139</sup>

Aber die o.g. genannte Zahl der Inhaftierten reicht bei weitem nicht aus, das Ausmaß des Widerstands zu erfassen. Viele Widerständler sind durch verdeckte oder offen repressive Maßnahmen drangsaliert worden und konnten ihrer Verhaftung nur durch Flucht entgehen. Die Gesamtzahl von etwa 2,7 Millionen Flüchtlingen bis zum Mauerbau resultiert zum großen Teil aus der Kritik an einem von diesen abgelehnten System, das sie zu dem Entschluss veranlasst hat, ihre Heimat in Ostdeutschland – auch vor 1961 unter durchaus schwierigen Umständen (164 Tote und etliche Inhaftierungen wegen „versuchter Republikflucht“)<sup>140</sup> – zu verlassen. Wer nach 1961 fliehen konnte, musste fast immer sein Leben riskieren, über 38.000 Schicksale sind dokumentiert, mehr als 1.000 Menschen kamen dabei ums Leben, viele wurden verhaftet und verurteilt, oft auch nur wegen „Fluchtplanung“ oder „Fluchthilfe“. Individuelle Renitenz, Verweigerung oder Flucht bzw. Fluchtgedanken wurden bereits als „staatsfeindliches Verhalten“ definiert.

Es würde jedoch zu kurz greifen, die DDR nur als Diktatur mit gut entwickelten Unterdrückungsmechanismen zu verstehen. Wichtig ist es, auf den Formungs- und Erziehungsan-

---

<sup>138</sup> Vgl. hierzu u.a. die Enquete Kommissionen des Deutschen Bundestages Bd. VII 1 u. VII 2, die Stiftung zur Aufarbeitung des SED-Diktatur, die Länder- und Bundesbehörden für die Unterlagen der Staatssicherheit, u. das Literatur.-Verzeichnis im Anhang.

<sup>139</sup> Vgl. Knabe, Hubertus (Hrsg.): Gefangen in Hohenschönhausen, 2009. S. 15 ff.

<sup>140</sup> Vgl. Knabe: Gefangen in Hohenschönhausen, 2009.

spruch kommunistischer Ideologie zu verweisen, der bereits frühzeitig versuchte, allen Widerspruch gegen das System auszuschließen.

Mit vielfältigen Maßnahmen<sup>141</sup> zur „Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse“ wollte der SED-Staat seine Bürger von der Kinderkrippe bis zur Rente zu „sozialistischen Persönlichkeiten“ formen. Vor allem im „Ostalgie-Denken“ in den neuen Bundesländern werden diese Maßnahmen häufig als „Errungenschaften des sozialistischen Systems“ in der ehemaligen DDR dargestellt, ohne den politischen Zweck zu berücksichtigen, der damit verfolgt wurde. Wurden diese Maßnahmen kritisiert oder abgelehnt, konnte man leicht als „unbelehrbar“ oder gar „Feind des Sozialismus“ abgestempelt werden, was entsprechende Sanktionen (s.o.) nach sich zog.

So versuchte das System, die Wertvorstellungen des einzelnen Bürgers zu manipulieren und seine Eigenverantwortung, seine Entscheidungsfreiheit, sein Recht auf Selbstverwirklichung und Individualität auszuschalten oder wenigstens einzuschränken zugunsten eines einheitlichen „sozialistischen Menschenbildes“, dem möglichst alle Menschen in der DDR entsprechen sollten.

---

<sup>141</sup> (Zwangs-)Mitgliedschaften in Jugend- und Freizeitorganisationen, z.B. Ernst-Thälmann-Pionieren, FDJ, Kinderkrippen- und Horte, sowie Indoktrinierungen durch Politisierung von Schule, Universität und Betrieb.

## 2.2 Grundtypen des Widerstandes in totalitären Systemen

In einer Diktatur fehlt die legale Form von Opposition, die sich in demokratischen Systemen in Oppositionsparteien im Parlament, in außerparlamentarischen Gruppen wie z.B. Bürgerinitiativen oder Vereinen und in einer freien Presse bzw. Literatur- und Kulturlandschaft darstellen kann.

In totalitären Systemen wie den damaligen Staaten des Ostblocks kann man drei Grundtypen des Widerstandes zusammenfassen:<sup>142</sup>

- eine bewusste politische Opposition, die auf den Sturz des Regimes ausgerichtet ist und nur illegal und konspirativ arbeiten kann,
- eine „gesellschaftliche Verweigerung“ als „Resistenz“, die sich in der Umgehung, Vermeidung oder Missachtung von staatlichen Anordnungen in beruflichen und privaten Lebensbereichen äußert,
- eine ideologische Kritik an der kommunistischen Theorie und/oder deren Umsetzungsformen in der Praxis, die „Dissidenz“, die sich durch kritische Stimmen vorzugsweise in den Bereichen Kunst, Literatur und Wissenschaft äußert.

Diese drei Widerstandsformen haben zum Ziel, zumindest einen Freiraum für den Einzelnen zu schaffen, in dem er bestimmte individuelle Ziele verfolgen oder diese als politische Ziele darstellen und propagieren kann, um die Gesellschaft, in der er lebt, zu verändern.

Auf die nachfolgende Untersuchung an den drei Schulen bezogen können *Widerstand* und *Opposition* nach Kowalczyk auch als eine Verhaltensform verstanden werden, „die den

---

<sup>142</sup> Vgl. Klaus Schroeder: Der SED-Staat, 2000; außerdem Ilko-Sascha Kowalczyk. In: Materialien der Enquete Kommission des Deutschen Bundestages, Bd. VII/2: Widerstand - Opposition - Revolution, 1995 S. 1203ff.; Jesse, Eckhard: ebd. Bd. VII/1, 1995 S. 994 ff., Neubert, Erhard: Opposition in der DDR, Erfurt 2009 u.v.a.

allumfassenden Herrschaftsanspruch [des Staates] in Frage stellte, begrenzte oder eindämmte<sup>143</sup> und das er *widerständig* nennt. Auch der von Alf Lüdke entwickelte und von Thomas Lindenberger (1999) auf verschiedene Bereiche der Interaktion zwischen Herrschern und Beherrschten angewandte Begriff des *Eigen-Sinns* in der Diktatur<sup>144</sup> beschreibt die Tatbestände und Verhaltensweisen an den untersuchten Schulen zutreffend.

Unabhängig davon, wie zufällig oder zielgerichtet diese Verhaltensweisen waren, wurden sie dennoch durch den massiven Einsatz von staatlichen und geheimdienstlichen Vertretern zum „staatsgefährdenden Politikum“<sup>145</sup>, eine Auswirkung, die von den betreffenden Schülern zwar keineswegs beabsichtigt war, in einem totalitären System jedoch nicht vorhersehbar ist.

---

<sup>143</sup> Kowalczyk: *Widerstand, Opposition, Revolution* Bd. VII,2, S. 1220.

<sup>144</sup> Vgl. Kleßmann: *Konturen und Entwicklungstendenzen*. In: Hechler u.a. (Hrsg.) Berlin 2009, S. 49.

<sup>145</sup> Vgl. hierzu die Kap. 4,5 und 6.

## 2.3 Opposition und Widerstand in der DDR: Gründe für ihre Entstehung

Opposition oder Widerstand hatten in der DDR keine Existenzberechtigung:

*„In sozialistischen Staaten existiert für eine Opposition gegen die herrschenden gesellschaftlichen und staatlichen Verhältnisse keine objektive politische oder soziale Grundlage. Da die sozialistische Staatsmacht die Interessen des Volkes verkörpert und seinen Willen verwirklicht, die Staatsmacht tatsächlich vom Volke ausgeht, der Erhaltung des Friedens, dem Aufbau des Sozialismus und damit der kontinuierlichen Entfaltung umfassender Demokratie sowie der ständigen Befriedigung der materiellen und ideellen Lebensbedürfnisse aller Werktätigen dient, richtet sich jegliche Opposition gegen die sozialistische Gesellschaftsordnung gegen die Werktätigen selbst.“<sup>146</sup>*

Dass es sie dennoch gab, ist unstrittig.

Wichtige Ursachen für die Entstehung von Opposition gegen den SED-Staat sind bereits vor der Gründung der DDR zu finden. Sie lagen in den durchgeführten Maßnahmen der Sowjetischen Besatzungsmacht, die in den Augen der meisten Ostdeutschen als fremdbestimmt und aufgezwungen gesehen wurden und politische und soziale Bedingungen schufen, die von weiten Bevölkerungskreisen abgelehnt wurden. Außerdem wurde die DDR nach ihrer Gründung von vielen Menschen in Ostdeutschland als nicht demokratisch legitimiert beurteilt, denn freie Wahlen waren im sozialistischen Einheitsfrontsystem nicht zu erkennen.

In den achtziger Jahren wurde auch der politische und wirtschaftliche Widerspruch zwischen Ideologie und Wirklichkeit immer deutlicher. Die ständig propagierte Überlegenheit der Planwirtschaft über die Marktwirtschaft, die in der Praxis nicht eingehalten werden konnte und die sich in Versorgungsengpässen und – durch künstliche Niedrigpreise bei Grundbedarfsgütern – in extremer Staatsverschuldung niederschlug, machte die Staatsführung vor allem bei der konsumbereiten jüngeren Generation zunehmend unglaubwürdiger.

---

<sup>146</sup> Vgl. „Kleines Politisches Wörterbuch“ DDR, Berlin-Ost 1967, zitiert nach Schroeder 2000, S. 463.

Diese Kritik wurde stark durch den ständig möglichen Vergleich mit Westdeutschland befördert, sei es durch Medien oder persönliche Kontakte.

Die deutsche Zweistaatlichkeit beeinflusste den Widerstandswillen in der DDR außerdem in nicht geringem Maße:

Neben der genannten Vergleichsmöglichkeit von Ost nach West, in der sich die DDR ständig als der „bessere“ deutsche Staat zu rechtfertigen hatte, gab es etliche Einflussnahmen als Unterstützung für DDR-Bürger von westdeutschen politischen Parteien (Ostbüros), Verbänden und der Bundesregierung (z.B. Ministerium für gesamtdeutsche Fragen). Dies verbesserte nicht nur ihre Informationslage, sondern schuf auch eine soziale, wirtschaftliche und politische Perspektive für eine Abwanderung aus der DDR, denn die Anerkennung als Bürger der Bundesrepublik war garantiert. Diese Möglichkeit der „Abstimmung mit den Füßen“ wurde bis 1961 von über 2,7 Millionen Menschen genutzt, auch nach dem Mauerbau gab es noch über 40.000 Flüchtlinge<sup>147</sup>, z.T. durch Organisationen und Fluchthelfer unterstützt, die die DDR illegal verließen, die vielen „freigekauften“ oder ausgewiesenen DDR-Bürger kamen noch hinzu.

Diese Entscheidung vieler kritischer DDR-Bürger zur Abwanderung war für den Widerstand innerhalb der DDR zwar eher kontraproduktiv, ist jedoch auch als widerständiges Verhalten im Sinne einer Ablehnung des sozialistischen Systems zu verstehen.

---

<sup>147</sup> Quelle: Peter Joachim Lapp, Jürgen Ritter: Die Grenze. Ein deutsches Bauwerk, 5.Aufl. Berlin 2006, S.176 und S. 189.

## 2.4 Erscheinungsformen von Opposition in der DDR

Die wissenschaftliche Forschung<sup>148</sup> teilt die Opposition im Wesentlichen in drei Zeitschnitte ein:

Der erste Zeitraum umfasst die Jahre von 1945 bis 1961, wobei 1953 eine Zäsur bildet.

In den ersten Jahren nach dem Krieg gab es vielfachen offenen Protest gegen die „Sowjetisierung“ der Gesellschaft, die sich in der „Bodenreform“, der entschädigungslosen Enteignung tatsächlicher und angeblicher „Nazi- und Kriegsverbrecher“, der Zwangsvereinigung und Gleichschaltung der Parteien, Gewerkschaften und Betriebsräte (als „Transmissionsriemen der SEDs“) niederschlug. Auch Studenten demonstrierten für die Freiheit von Forschung und Lehre, viele dieser Gruppen, unter ihnen auch Schüler, wollten freie Wahlen.<sup>149</sup> Bis 1953 waren ca. 700 Oberschüler und eine nicht genaue Anzahl von Studenten relegiert worden, viele waren in die Bundesrepublik geflohen, um ihre Ausbildung fortsetzen zu können. „Diee Republikflucht Jugendlicher lässt sich zumindest teilweise als radikale Verweigerung gegenüber der Diktatur deuten“<sup>150</sup>. In den Jahren 1955 bis 1957 verließen über 100.000 Jugendliche die DDR, weil sie dort keine Zukunft für sich sahen.

In dieser Zeit gab es vielfältige gesellschaftliche Bestrebungen, die der heranwachsenden Diktatur entgegengehalten wurden, sowohl von der Jugend als auch von Parteien, Gewerkschaften, Bauern, Selbständigen bis hin zu einzelnen Berufsgruppen wie z.B. Juristen (UFJ-Untersuchungsausschuss freiheitlicher Juristen)<sup>151</sup>.

---

<sup>148</sup> Vgl. Fricke, Jesse, Eisenfeld, Knabe, Schroeder u.a.,

<sup>149</sup> Vgl. Gerhold, Herrmann, Neubert, Skyba u.a.

<sup>150</sup> Peter Skyba: Jugendpolitik, Jugendopposition und Jugendwiderstand in der SED-Diktatur. In: Jugend und Diktatur. Verfolgung und Widerstand in der SBZ/DDR; XII. Bautzen-Forum der Friedrich-Ebert-Stiftung, Leipzig 2001, S. 45.

<sup>151</sup> Vgl. Erhard Neubert: Opposition in der DDR, Erfurt 2009, S. 26f.

Nach dem 17. Juni 1953, der die Staatsmacht und ihre vollstreckenden Organe handeln ließ, wurden über 1.600 Demonstranten zu Freiheitsstrafen verurteilt, einige standrechtlich erschossen. Widerstand in offener Gegenwehr wurde eingestellt, viele Bürger entschlossen sich zur „Abstimmung mit den Füßen“.

Fasst man die Entwicklung speziell des Jugendwiderstandes von den Nachkriegsjahren bis etwa 1965 zusammen, kann man eine sinkende Intensität sowie einen abnehmenden Umfang konstatieren. Offener Protest gegen das – vor allem nach dem Mauerbau 1961 – offensichtlich konsolidierte System und eine politische Neugestaltung, die viele politisch Engagierte in den Fünfzigerjahren noch erhofft hatten, waren unmöglich geworden. Viele der unzufriedenen Jugendlichen beschränkten sich nunmehr auf ihr Privatleben, z.B. in der Freizeitkultur.<sup>152</sup>

Der zweite Zeitraum der Oppositionsgeschichte der DDR soll hier die Jahre von 1961 bis etwa 1980 umfassen.

Ab 1961 gab es eine „neue Art der gesamtdeutschen Opposition“, die Sperrbrecher und Fluchthelfer<sup>153</sup>. Es waren meistens Studenten und/oder KgU-Mitglieder<sup>154</sup>, die sehr häufig aus der DDR geflohen waren und nun ihrerseits versuchten, Fluchtwilligen zu helfen. Die meisten Bürger der DDR wollten oder konnten diese Möglichkeiten nicht in Anspruch nehmen und zogen sich ins Privatleben zurück, „man richtete sich ein“.<sup>155</sup>

Aber viele aus der nachgewachsenen Generation forderten mehr und mehr die Einlösung der „sozialistischen Versprechen“ ihres neuen Staates, ausgelöst auch durch außenpolitische Ereignisse wie den „Prager Frühling“, Euro-Kommunismus, Helsinki-Abkommen, UNO-Beitritt. Nun begann die erneute Abstimmung gegen das Regime, diesmal mit offiziellen Ausreiseanträgen, von denen 250.000 gestellt, allerdings längst nicht immer positiv

---

<sup>152</sup> Vgl. Skyba: Jugendpolitik, 2001, S. 32-48.

<sup>153</sup> Vgl. Klaus Schroeder: Der SED Staat, S. 467.

<sup>154</sup> „Kampfgruppe gegen Unmenschlichkeit“, eine pol. Organisation v. 1948-1958, die von Westberlin aus den Widerstand gegen die DDR-Diktatur unterstützte.

<sup>155</sup> Vgl. Hubertus Knabe. In: Enquete-Kommission Bd. VII,1 S. 76ff.



beschrieben wurden. Zwischen 1976 und 1989 wurden zudem etwa 20.000 Ermittlungsverfahren gegen die Antragsteller eingeleitet, die häufig mit Nachteilen oder Repressionen zu rechnen hatten<sup>156</sup>. Es gab außerdem einige aufsehenerregende Jugendproteste, z.B. den „Beataufstand“ 1965 in Leipzig und die Massenschlägerei zwischen Jugendlichen und Vopos auf dem Berliner Alexanderplatz 1977, die allerdings schnell wieder unter Kontrolle gerieten. Auch die Einführung des „Wehrkundeunterrichts“ 1978 sorgte für Unruhe in Schulen und Kirche, viele Betroffene forderten stattdessen einen „sozialen Friedensdienst“. Hier entstanden die Gesprächskreise zur „Friedensproblematik“ in den evangelischen Kirchen, die später (s.u.) zu Ausgangspunkten der offenen Opposition wurden.

Der dritte Zeitraum umfasst die Jahre von 1980 bis 1989, dem Ende der DDR.

Es herrschte in der Gesellschaft der DDR zwar Widerspruch, aber er wurde nicht organisiert sichtbar.<sup>157</sup> Ab 1985 formierten sich neben einigen sozialistischen Kritikern vor allem viele christlich-pazifistisch orientierte kleinere Gruppen als „Kleinformen zivilen Mutes“, der sogenannten Resistenz.<sup>158</sup> Dazu gehörten z.B. die „Initiative Frieden und Menschenrechte“, die „Umweltbibliothek“, „Kirche von Unten“, „Frauen für den Frieden“, „Bausol-  
daten“ .

Viele Unzufriedene aber, die am liebsten das Land verlassen hätten und keine politischen und wirtschaftlichen Veränderungsmöglichkeiten mehr sahen oder sehen konnten, formierten sich nicht als nach außen sichtbare Bewegung. Erst die Veränderungen in der Sowjetunion unter Gorbatschow und ihre spürbaren Auswirkungen auf die SED-Führung ermöglichten eine Formierung von SED-Kritikern wie in „Neues Forum“, „Demokratie Jetzt“ oder „Demokratischer Aufbruch“. Nach der Aufdeckung der Wahlfälschungen bei den Kommunalwahlen im Mai 1989 und durch die verstärkten Fluchtbewegungen nach Ungarn und Prag trauten sich die neuen politischen Gruppierungen aus dem Schatten der Kirche heraus und forderten politische Rechte und Reformen. Außer dem CDU-nahen

---

<sup>156</sup> Lexikon Opposition und Widerstand, München 2000, S.68ff.

<sup>157</sup> Vgl. Klaus Schroeder: Der SED-Staat, S. 468ff.

<sup>158</sup> Vgl. Eckhardt Jesse. In: Enquete-Kommission. Bd. VII,1 S. 987ff.

„Demokratischen Aufbruch“ wollten sie jedoch nicht das Land verlassen oder gar eine Wiedervereinigung, sondern den Sozialismus in der DDR positiv verändern.

Nach der Grenzöffnung in Ungarn aber setzten sich die Bürger mit den Rufen der Montagsdemonstrationen durch, die sich von „wir sind das Volk“ bekanntermaßen zu „wir sind *ein* Volk“ mit dem Ziel der Wiedervereinigung veränderten.

## 2.5 Die sozialistische Erziehung und die Opposition in den Schulen

Schon bald nach dem Ende des Krieges hatten sich illegale Schülergruppen gebildet, die sich gegen eine „kommunistische Machtergreifung“ oder ungesetzliche Übergriffe wehren wollten, so z.B. die Werdauer Oberschüler (1951) oder der Eisenberger Kreis (1952-1958).<sup>159</sup> Diese Schüler hatten den Nationalsozialismus z.T. noch bewusst miterlebt und wollten – christlich oder demokratisch-politisch motiviert – einen neuen und demokratischen Staat mitgestalten, der sich von der vergangenen Diktatur fundamental unterscheiden sollte, ein Wunsch, der sich in der Wirklichkeit der sowjetischen Besatzung und der DDR als zunehmend unrealistisch erwies.

Sie wehrten sich – wie auch die späteren oppositionellen Schülergruppen, von denen bis 1960 etwa 30 dokumentiert sind – gegen eine ideologische Vereinnahmung durch den Staat oder die Schule und reagierten entsprechend abwehrend.

Auch die Schüler der hier untersuchten Oberschule in Storkow, die 1956 durch ihre Aktion auffällig wurden, sind hier einzuordnen. Der Aufstand in Ungarn und dessen Niederschlagung war für die Schüler ein Anlass, ihrer latenten Unzufriedenheit mit den gesellschaftlichen Verhältnissen sowie ihrer Missbilligung der sowjetischen Besatzungsmacht Ausdruck zu geben. Diese Unzufriedenheit hatte sich schon früher ausgedrückt in „widerständigem Verhalten“<sup>160</sup>, beispielsweise dem regelmäßigen Hören des verbotenen, in Westberlin ansässigen amerikanischen Senders RIAS, über den auch die Informationen vom Ungarnaufstand gesendet worden waren.<sup>161</sup> Diese Schüler wollten das SED-Regime nicht:

„Wir hatten einen Traum, auch wir Mädchen und Jungen, von Freiheit, der auch der Traum von der Einheit war. Wenn Otto Suhr von der Flamme der Freiheit, Willy Brand vom un-

---

<sup>159</sup> Vgl. Karl-Wilhelm Fricke / Peter Steinbach / Johannes Tuchel, (Hrsg.): Opposition und Widerstand in der DDR, München 2002 S. 146-156.

<sup>160</sup> Vgl. hierzu Ilko-Sascha Kowalczyk, In: „Materialien der Enquete-Kommission“, Berlin 1999 S. 1203f.

<sup>161</sup> Vgl. Dietrich Garstka: Das schweigende Klassenzimmer, Berlin 2008 S. 20f.

beugsamen Willen zur Freiheit und Einheit sprachen, wuchsen Freiheit und Einheit zum Gefühl der Sehnsucht in uns. Die Ungarn kämpften für diese Sehnsucht. Sie waren unsere Helden, die den Mut hatten, sich gegen die imperialistische Sowjetunion zu erheben.“<sup>162</sup>

An der zweiten untersuchten Schule in Ostberlin, wurden oppositionelle Vorfälle 1964 aktenkundig. Am 13. August 1961 war die Mauer gebaut worden: „Viele beschäftigten sich erst jetzt mit Fluchtgedanken, seit sie eingeschlossen und von West-Berlin getrennt waren.“<sup>163</sup>

Aus den Gesprächen mit Zeitzeugen<sup>164</sup> geht hervor, dass Flucht in den Westen von den Schülern der Oberschule als einzige Möglichkeit gesehen wurde, dem ungeliebten Regime zu entgehen. Veränderungen durch politische Mitarbeit wurde nicht als realistisch angesehen: Verweise von der Erweiterten Oberschule waren die Antwort auf kritische Äußerungen von Schülern gewesen. Aus den Erinnerungen, die kurz nach der Relegierung und der anschließenden Flucht in den Westen 1965 niedergeschrieben wurden, geht hervor, dass sie und etliche ihrer Mitschüler sich keineswegs als „die Kader unseres Arbeiter- und Bauernstaates, die künftige technische Intelligenz, welche die Pionierleistung bei dem Aufbau des Sozialismus zu vollbringen hat“<sup>165</sup> sahen. Die sozialistische Wirklichkeit, die in der Schule als wichtigstem Arm des „Volksbildungssystems“ der DDR auf sie zugriff, lehnten sie weitgehend ab.

Ihre Ziele lagen vielmehr im Westen, dessen politische Aktivitäten sie über verbotene Medienzugänge im „konspirativem“ Gedankenaustausch aufmerksam verfolgten und schließlich auch durch die geglückte Flucht nach Westberlin 1964 erreichten.

---

<sup>162</sup> Ebd., S. 20.

<sup>163</sup> Berlin-Friedrichstraße 20.53Uhr, Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), Bad Godesberg, 1965, S. 14.

<sup>164</sup> Vgl. Gesprächsaufzeichnungen mit den Zeitzeugen Wolfgang H. u. Holger K., s. Dokumentenverzeichnis im Anhang zu Kap. 5.

<sup>165</sup> Berlin - Friedrichstraße 20.53 Uhr, S. 21.

Die dritte Schülergruppe an der Erweiterten Oberschule in Pankow wird erst 1988 aktenkundig aktiv, u.a. nachdem eine „Speakers Corner“ für unabhängige Schülerdiskussionen in der Schulaula eingerichtet worden war. Hier wurde – im Gegensatz zur Opposition an der Oberschule in Brandenburg – wieder verstärkt die kritische Auseinandersetzung mit dem SED-Regime gesucht. Nicht Fluchtgedanken scheinen hier eine Hauptrolle gespielt zu haben, sondern vielmehr der Wunsch nach einer „Veränderung von innen“ heraus, wie es auch der politischen Strömung vieler Oppositionsgruppen in den letzten Jahren der DDR entsprach (s. hierzu auch o.g. Ausführungen).

Aber selbst noch ein Jahr vor der „Wende“ stießen Kritik und eigenständiges Denken auf unerwartete Härte. Es folgten – ähnlich wie in den beiden genannten Schulen – Relegierungen, Umschulungen und Verweise, ein letztes Aufbäumen der staatlichen Macht durch die Maßnahmen des Ministeriums für Volksbildung.<sup>166</sup>

Der Widerstand bzw. die Opposition an Schulen wurde, wie die genannten Beispiele zeigen, von der Staatsmacht sehr ernst genommen. Das Bildungs- und Erziehungssystem hatte in der DDR einen hohen Stellenwert. Auf der Basis eines „marxistisch-leninistischen Gesellschafts- und Menschenbildes“ sollten „sozialistische Persönlichkeiten“ herangezogen werden, die den vorgegebenen politischen und moralischen Ansprüchen gerecht werden konnten. Die Interessen des einzelnen sollten mit den Interessen der sozialistischen Gesellschaft in Einklang gebracht werden, dazu wurden alle Bildungs- und Erziehungsträger verpflichtet. Von der Kinderkrippe bis zum Rentenalter reichte der sozialistische Erziehungsplan, überall gab es „Kollektive“, die den einzelnen aufnehmen und absorbieren sollten. Dementsprechend fielen neben der Partei und ihren Unterorganisationen speziell der FDJ (Freie Deutsche Jugend) und den Schulen eine ideologie- und staatstragende Rolle zu. Dies zeigte sich schon früh in der sowjetisch besetzten Zone. Seit 1947 sorgten Säuberungen und Gleichschaltung auch im Bildungs- und Hochschulwesen für eine frühzeitige Selektion von Lehrern und Studenten im sozialistischen Sinne. Ab 1952 mussten Kreisschulräte „Zulassungskommissionen“ bilden, die über Ausbildung und Einstellung von Studenten und Leh-

---

<sup>166</sup> Vgl. hierzu Ulrich Hagemann / Jörg Ziegenhagen: Der Schulkonflikt an der EOS Carl-von-Ossietzky im Jahre 1988, Berlin 2009.

ern entschieden. Im gesamten Bereich der „Volksbildung“ galten die „Prinzipien sozialistischer Pädagogik,<sup>167</sup> Vorlesungs- und Lehrplangestaltung hatten dies zu berücksichtigen.

Alle Schulfächer sollten von den Grundsätzen des Kommunismus geprägt sein, speziell die Staatsbürgerkunde (von Schülern gern als „Rotlichtbestrahlung“ verspottet) und der Wehrkundeunterricht ab September 1978 – unterstützt durch die GST (Gesellschaft für Sport und Technik) – übernahmen diese Aufgabe. Schrittweise wurden die programmatischen und konzeptionellen Inhalte des „Gesetzes über das einheitliche und konzeptionelle Bildungssystem“ (1965) verfeinert und bis zum Ende der DDR (1989) angewandt. So versuchte die SED, die sich als „gigantischer Erziehungsbetrieb“<sup>168</sup> verstand, schon im Vorfeld Widerstand und Opposition durch „Formung und Integration“ zu verhindern. Dies geschah – falls nicht freiwillig – mithilfe eines engmaschigen Kontrollnetzes über die Organe des MfS<sup>169</sup>. Hier wurden „Widerwillige“ aufgespürt und entsprechend „beeinflusst“, teilweise sehr subtil mithilfe von IMs.<sup>170</sup>

Dabei wurde die Schule immer mehr zu einem Disziplinierungsinstrument des Staates, der auch Mitschüler und Lehrer zu Spitzeldiensten anhielt. „Freiwillige“ Schülerversammlungen forderten gegebenenfalls die Relegierung von „staatsfeindlich“ gewordenen Mitschülern, was immer den Ausschluss von Schule und Studium und häufig das Ende des Berufswunsches bedeutete. Aber auch Verhaftungen und langjährige Gefängnisstrafen oder Einweisungen in die seit 1961 eingerichteten „Erziehungslager“<sup>171</sup> wurden vorgenommen. Dass sich dennoch an den Schulen Widerstand regte, der sich den massiven „pädagogischen Bemühungen“ von Lehrern und Partei widersetzte, zeigte die Grenzen der Machthaber auf. Ob das widerständige Verhalten der Schüler nur „renitent“ oder politisch motiviert war, blieb unerheblich. Die Staatsmacht konnte und wollte es nicht zulassen.

---

<sup>167</sup> Vgl. Klaus Schröder: Der SED-Staat, München 1998, S.557f. .

<sup>168</sup> Wolfgang Templin. In: Enquete-Kommission, Bd. VII 2, S. 1654f. .

<sup>169</sup> Ministerium für Staatssicherheit.

<sup>170</sup> Inoffizielle Mitarbeiter der Staatssicherheit.

<sup>171</sup> Vgl. Gerhard Barkleit / Tina Kwiatkowski/Celofiga (Hrsg.): Verfolgte Schüler - gebrochene Biographien, Dresden 2008 sowie Andreas Gatzmann,: Der Jugendwerkhof Torgau, Berlin 2009.

### **3 Widerstand und Opposition in der DDR als Thema der Bildungs- und Schulpolitik**

Die Rahmenlehrpläne der Bundesländer sind bereits mehrfach Gegenstand von Untersuchungen gewesen<sup>172</sup>. Anlass für viele neuere Studien waren sowohl die veränderten politischen Verhältnisse nach der Wende als auch die Frage nach einer systematischen und umfassenden Darstellung der DDR in den Schulen in Gesamtdeutschland, insbesondere in den Fächern Geschichte und Politikwissenschaft.

Vor allem die verbesserte Informationslage der Zeithistoriker nach der Öffnung der Archive hat einen veränderten Blick auf die ehemalige DDR ergeben. Ebenso konnte die große Chance der Hinzuziehung von zeitgeschichtlichen medialen Quellen und Zeitzeugen genutzt werden, die historischen Sachverhalte zu erhellen und zu ergänzen und die bisher wenig transparenten Zusammenhänge von Macht, Unterdrückung/Überwachung und Parteidiktatur zu verdeutlichen.

Für Lehrer und Schüler boten und bieten sich dadurch vielfältige didaktische und methodische Vorgehensweisen und neue Perspektiven. Für die drei untersuchten Schulen in Berlin und Brandenburg gibt es eine gut dokumentierte Schülergeschichte von Opposition und Widerstand zur DDR-Zeit, aus der standortbezogen und den Interessen der heutigen Schüler entsprechend Themen und Materialien aufgegriffen und genutzt werden könnten.

Die erwähnten, bisher erfolgten Untersuchungen von 1999 bis 2008 kritisieren, dass trotz aller Unterschiede in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer das Gesellschafts- und Herrschaftssystem oder Widerstand und Opposition in der DDR nicht ausreichend dargestellt wurde.

---

<sup>172</sup> Vgl. Günter Buchstab, (Hrsg.): Geschichte der DDR und deutsche Einheit, Schwalbach/Ts. 1999; Arnsward, Ulrich: Zum Stellenwert der DDR; Geschichte in schulischen Lehrplänen, Berlin 2004; Monika Deutz-Schroeder / Klaus Schroeder: Soziales Paradies oder Stasi-Staat. Das DDR-Bild von Schülern, München 2008.

Deutz-Schroeder/Schroeder führen als Kritikpunkte neben unzureichender zeitgeschichtlicher Information auch das Fehlen politischer Wertmaßstäbe an den Schulen in Berlin und Brandenburg an: “Während aber im Hinblick auf die NS-Zeit die Ausdrücke „Ideologie“ und „Terrorherrschaft“ und als Lernziele „Einsicht in den menschenverachtenden, destruktiven Charakter“ und „Einsicht in die Unmenschlichkeit des nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungssystems“ verwendet werden, fehlt jedwede grundsätzliche Formulierung hinsichtlich der DDR, die eine inhaltliche Bewertung des Lernstoffes erkennen ließe.“<sup>173</sup>

Schroeder moniert, dass die Schüler lt. Lehrplan lediglich auf eigene Vergleiche von Quellen bzw. Deutungen aus der Vergangenheit angewiesen seien und dadurch zum eigenständigen historischen Denken und Urteilen befähigt werden sollen, während der Lehrplan selbst sich mit Urteilen über die DDR auffallend zurückhalte und bemüht neutral ausdrücke. Seine Kritik resultiert zum großen Teil aus der Beobachtung, dass viele ehemalige Bürger der DDR diese nicht als Diktatur sähen, sondern eher als „normalen“ Staat mit „normalen“ Alltagsbedingungen. Sie blendeten seine negativen Seiten aus oder verharmlosten sie, die „sozialen Erfolge und Errungenschaften“ würden hervorgehoben. Ein solcher, durch die Schwierigkeiten des Transformationsprozesses hervorgerufener Perspektivenwechsel kurze Zeit nach der Wiedervereinigung führe zu einer unzulässigen Vergangenheitsverklärung der DDR. Die Schule – und damit auch die Rahmenlehrpläne der Bundesländer – habe die Aufgabe, einer solchen „Ostalgie“ entgegenzuwirken. Eine wichtige Rolle spielen für ihn dabei auch die heutigen Lehrer, die größtenteils noch in der DDR unterrichtet haben. Nur eine Minderheit von ihnen sei bereit, die Rolle der Schule in der Diktatur und ihren eigenen Anteil daran offen zu reflektieren.

Auch diese These wird in der folgenden Untersuchung an den drei exemplarisch ausgewählten Schulen überprüft werden. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, soll aufgezeigt werden, wie die Lehrer mit der schuleigenen Vergangenheit umgehen und ob sie

---

<sup>173</sup> Deutz-Schroeder/Schroeder: Soziales Paradies oder Stasi-Staat, München 2008.



diese als Chance für einen objektiveren Blick auf die DDR-Geschichte nutzen – oder ob sie dieses nicht tun und warum sie dieses gegebenenfalls nicht tun.

Die ihnen heute vorliegenden Lehrpläne der betreffenden Bundesländer Berlin und Brandenburg sind zwischenzeitlich aktualisiert worden, sie gelten seit 2006 bzw. 2010, sollen aber ab 2018 durch neue Pläne ersetzt werden.<sup>174</sup> Einer der Gründe für ihre Evaluierung ist der Wegfall des 13. Schuljahres an den Oberschulen, ein weiterer die eingangs erwähnte verbesserte zeitgeschichtliche Informationslage. Es kann aber auch vermutet werden, dass die Ergebnisse der beiden letztgenannten Studien, vor allem die der damit einhergehenden Schülerbefragungen und die öffentlichen kritischen Reaktionen darauf sowie die didaktischen Diskussionen um das Fach Geschichte<sup>175</sup> zu der Reform beigetragen haben.

Neben Schroeder, der ja nicht nur eine fehlende Akzentuierung der Lehrpläne in der Darstellung des Machtsystems der DDR beanstandet, sondern in der nachfolgenden Untersuchung auch eklatante Wissensmängel bei den Schülern aufzeigt,<sup>176</sup> kommt Arnswald 2004 zu ähnlichen Ergebnissen. Er untersucht 107 Lehrpläne und stellt deutliche Unterschiede in der Behandlung der DDR-Geschichte in den einzelnen Bundesländern fest. Auch er kommt zu dem Schluss, dass es für die historisch-politische Bildung an deutschen Schulen von großer Bedeutung ist, die Geschichte der DDR umfassend kennenzulernen, denn „Nostalgie und Verdrängung behindern den Umgang mit einem wichtigen Teil der deutschen Geschichte. Es wäre unverantwortlich, Defizite im historisch-politischen Wissen zur deutschen Geschichte zuzulassen. ...Das Wissen über die DDR-Geschichte ... gehört

---

<sup>174</sup> Ab dem Schulj. 2017/18 gelten dort neue Lehrpläne, allerdings mussten für die vorliegenden Untersuchungen die bis 2017 geltenden Rahmenrichtlinien und Fachlehrpläne verwendet werden.

<sup>175</sup> Vgl. hierzu auch Kap. 8 dieser Arbeit.

<sup>176</sup> Wenn man allerdings auch andere Untersuchungen über Jugendliche heranzieht, z.B. die Shell-Jugendstudie 2010, überrascht dieses Ergebnis nicht sonderlich. Interesse an Politik hatten 2002 rund 34%, 2006 39% und 2010 rund 40% aller befragten Jugendlichen zwischen 15 u. 24 Jahren, ein trotz leichtem Anstieg in jüngerer Zeit eher geringer Prozentsatz.

[URL: www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-385922](http://www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-385922) (aufgerufen am. 25.01.12).

zu den unverzichtbaren Bausteinen des Geschichtsbewußtseins der Jugend.“<sup>177</sup> Historische Kenntnisse dürften nicht in Vergessenheit geraten, was durch qualifizierte Lehrpläne und ebenso qualifizierte Durchführung an den Schulen gewährleistet werden sollte<sup>178</sup>.

An dieser Stelle ist auch auf die entscheidende Rolle der Lehrperson hinzuweisen, von deren historischem und politischem Wissen, ihren methodischen und didaktischen Fähigkeiten und ihrem persönlichen Interesse an bestimmten Themen Unterrichtsinhalte und -gestaltung und nicht zuletzt die Nachhaltigkeit von Unterricht weitgehend abhängen.<sup>179</sup>

Die nun folgende Untersuchung der Lehrpläne in Berlin und Brandenburg will aber nicht nur die explizit genannten Inhalte der Jahrgangsstufen darstellen, sondern auch die übergeordneten Lern- und Unterrichtsziele des jeweiligen Fachbereichs. Geben sie dem Lehrer genügend Freiraum, um Ergänzungen oder Änderungen am ausgewiesenen Stoffplan vorzunehmen? Könnte er beispielsweise durch schulinterne Curricula mit standortbezogenen Inhalten die geforderten Lernziele ebenfalls erreichen und dabei die Schüler mit anderen, beispielsweise stärker schülerzentrierten didaktischen und methodischen Strategien besser motivieren?

---

<sup>177</sup> Arnswald, Ulrich, Berlin 2004, S. 44

<sup>178</sup> Vgl. hierzu Kap. 8.2: Vom Erfolg oder Misserfolg traditionellen Geschichtsunterrichts.

<sup>179</sup> Vgl. hierzu Kap. 7.

### 3.1 Rahmenlehrpläne/Kerncurricula in Berlin und Brandenburg

Um festzustellen, ob und inwieweit standort- und schulbezogene Ereignisse aus der DDR-Geschichte – und speziell zum Thema *Opposition und Widerstand an der eigenen Schule* – als Unterrichtsinhalte in den ausgewählten Schulen aufgenommen werden könnten, wurden zunächst die Rahmenlehrpläne der Kultusministerien von Berlin und Brandenburg untersucht.

Was sagen sie über das Thema DDR aus, was ist verbindliche Vorgabe, was fakultativ, inwieweit wird der Opposition und dem Widerstand im SED-Staat Platz eingeräumt?

Um diese Fragen zu beantworten, werden in der folgenden Untersuchung der Lehrpläne zunächst die jeweiligen zentralen Aufgaben und Ziele des Unterrichts in den entsprechenden Fächern und Schulstufen vorangestellt. In einem zweiten Schritt werden die Rahmenlehrpläne auf ihre Inhalte hinsichtlich des Themas DDR und speziell des Widerstandes und der Opposition im SED-Staat untersucht und analysiert. Im Einzelnen sind dies:

- Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I

für Geschichte (Berlin)

für Geschichte (Brandenburg)

für Politik (Brandenburg),

- Rahmenlehrpläne für die gymnasiale Oberstufe/Sekundarstufe II

für Geschichte (gemeinsames Curriculum für Berlin und Brandenburg),

für Politikwissenschaft (Berlin),

für Sozialwissenschaften (Berlin),

für Politische Bildung (Brandenburg).

### **3.1.1 Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I – Berlin**

Der vorliegende Lehrplan trat ab dem Schuljahr 2006/2007 in Kraft, seine erste Auflage erschien 2006.

Er gilt für alle Schulformen in Berlin: Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium für die Jahrgangsstufen 7 - 10 mit z.T. unterschiedlich gewichteten Themen- und Aufgabenbereichen (auch grafisch durch jeweils einen (HS) bis drei (Gymn.) Lernschlüssel gekennzeichnet).

Im zweiten Kapitel: „Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zum Kompetenzerwerb“ werden die Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts formuliert sowie die Prinzipien, nach denen der Lehrstoff (Gegenstand) ausgewählt werden soll.

Ziel des Geschichtsunterrichts ist hier die Entwicklung der Fähigkeit zum selbständigen historischen Denken, der sogen. „historischen Narrativität“.

Durch folgende Aufgabenstellungen soll dies erreicht werden:

- Förderung und Entwicklung eines differenzierten historischen Urteilsvermögens,
- Förderung und Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins,
- Aneignung von geschichtlichem Wissen.

Der Schüler soll aus dem Geschichtsunterricht nicht nur Folgerungen für Gegenwart und Zukunft ziehen können, sondern auch eine eigene Identität auf der Grundlage unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung entwickeln.

Da es eine Vielzahl von historischen Sachverhalten gibt, soll und muss ausgewählt werden, eine Reduzierung der Inhalte ist zwingend. Maßstab und Anhaltspunkt für die Auswahl sind sogenannte „gesellschaftliche Schlüsselprobleme“, von denen die Verfasser erwarten, dass sie für Gegenwart und Zukunft relevant sein werden. Dies sind z.B. „Menschenbild und Weltauffassung“, „Freiheitsverständnis und Partizipationsbestrebungen“, „eigene und fremde Identität“, „Krieg und Frieden“...

Während sich die Jahrgangsstufe 7/8 auf die Zeit bis ca. 19. Jahrhundert beschränkt, sind für die Doppeljahrgangsstufe 9/10 folgende vier Themenfelder genannt:

- Kaiserreich,
- Demokratie und Diktatur,
- Konfrontation der Blöcke und die Deutsche Frage,
- Aktuelle weltpolitische Problemfelder.

Die ersten beiden Themenfelder beziehen sich auf den Zeitraum der Gründung des Deutschen Reiches bis zum 2. Weltkrieg,

Das dritte Themenfeld bietet die Möglichkeit, die DDR-Geschichte zu behandeln, denn es nennt als Einzelthemen:

„Ost-West-Gegensatz, Kalter Krieg, Überwindung der Blockkonfrontation“

und – hier besonders relevant:

„Leben in Deutschland: Aspekte der Alltagsgeschichte“.

In den Erläuterungen zu diesem Themenfeld steht, dass die Schülerinnen und Schüler vor allem Kenntnisse über wichtige Ereignisse, Entwicklungen und Strukturen der deutschen

Geschichte im Zeitraum von 1945 - 1990 erwerben sollen, wobei insbesondere die Rolle der Deutschen im Ost-West-Konflikt fokussiert werden soll. Thematisiert werden sollen außerdem die Friedliche Revolution von 1989 sowie ihre Folgen.

Methodisch wird auf die Vielzahl von außerschulischen Bezugspunkten hingewiesen, die wegen der zeitgeschichtlichen Nähe der Epoche noch vielfach vorhanden sind: Nicht nur Erinnerungsstätten oder diverse Ausstellungen, sondern insbesondere Zeitzeugen oder Fachleute, die auch auf der Ebene der Zeitgenossen einen Gegenwartsbezug herstellen können.

Opposition oder Widerstand sind zwar explizit in keinem Themenschwerpunkt genannt, könnten aber gut in den Bereich „Leben in Deutschland – Aspekte der Alltagsgeschichte (1945-1990) oder im Schwerpunkt „Die Friedliche Revolution 1989“ eingebracht werden, vor allem, wenn die historische Entwicklung, die zu dieser Revolution geführt hat, nachvollzogen werden soll. Insbesondere die oppositionellen Ereignisse an den einzelnen untersuchten Schulen sind zeithistorisch dokumentiert und auch über noch lebende Zeitzeugen gut aufzuarbeiten. Ergänzt werden soll die zeitliche Abfolge der Unterrichtsgegenstände durch obligatorische, thematische Längsschnitte: in der Hauptschule einer, in den anderen drei Schulformen zwei pro Doppeljahrgangsstufe (7/8 bzw. 9/10).

Von den genannten fünfundzwanzig Längsschnitten, die in der Doppeljahrgangsstufe 9/10 zur Auswahl stehen, bieten sich drei an, um darin das Thema DDR aufzugreifen:

(16) Deutsche Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts im Längsschnitt: Nationalsozialismus – Stalinismus – DDR – BRD

(18) Berlin als Hauptstadt dreier deutscher Staaten: Drittes Reich – DDR – vereinigtes Deutschland (für Schüler der untersuchten zwei Schulen in Berlin als regionaler Bezug besonders interessant!)

(19) Geschichte konkret: Tagebuch eines Flüchtlings im Westen oder Osten Deutschlands; Zeitzeugenbefragung und Auswertung persönlicher Dokumente

(hier wäre ein Bezug zu den „republikflüchtigen“ ehemaligen Mitschülern gut herzustellen).

Außerdem muss ergänzend darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Auswahl der Längsschnitte nur eine Empfehlung ist und dass der Lehrplan darüber hinaus die Entwicklung weiterer Themen ermöglicht.<sup>180</sup>

Im erweiterten Wahlpflichtunterricht Geschichte müssen in jeder Jahrgangsstufe zusätzlich zwei Wahlthemen als Längsschnitte behandelt werden. Dabei ist eine zeitliche Abfolge in mindestens drei Aspekten zu vertiefen. Für die Klasse 9 sind weitere sechs Wahlthemen, für die Klasse 10 zwölf genannt. Innerhalb dieser Themen können die Schülerinnen und Schüler ebenfalls freie oder selbstgewählte Themenaspekte – auch mit aktuellem Bezug – einbringen.

Methodisch soll dies bevorzugt durch Projektarbeit oder andere schülerorientierte Arbeitsformen geschehen.

So bieten sich auch hier zum untersuchten Thema „Schüleropposition an der eigenen Schule“ Möglichkeiten der Realisierung. Auch unter den aufgeführten Wahlthemen könnte z.B.

- Die Frage der Deutschen Einheit von 1848 bis heute oder
- Berlin als Schauplatz deutscher Geschichte: 1848 bis heute

mit Bezug auf die schuleigene Vergangenheit behandelt werden.

Der Berliner Rahmenlehrplan für Geschichte für die Sekundarstufe I bietet ausreichend Raum, die Geschichte der DDR und der Opposition aufzugreifen. Im Rahmen des Schulcurriculums weist er ausdrücklich darauf hin, schuleigene bzw. schulspezifische Besonderheiten in den Unterricht einzubeziehen.

---

<sup>180</sup> Vgl. Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), Berlin, S. 34.



### **3.1.2 Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I – Brandenburg**

Der Brandenburger Lehrplan trat am 1. August 2010 in Kraft. Er ersetzt den Rahmenlehrplan Sekundarstufe I für Geschichte vom 01.08.2008 und gilt – wie auch der Berliner Lehrplan – für alle drei Schulformen der Jahrgangsstufe 7 - 10. Dabei unterteilt auch er in bildungsbezogene Standards mit drei unterschiedlichen Niveaustufen, die durch die o.g. drei Niveauschlüssel ebenfalls grafisch dargestellt werden.

Im ersten Kapitel werden die Grundsätze der Bildung und Erziehung in der Sekundarstufe I dargelegt.

Dazu gehören beispielsweise die Verpflichtung der Schule,

- die Lernerfahrungen und Interessen der Schüler aufzugreifen,
- die Schüler am demokratischen Handeln in der Schule zu beteiligen,
- fächerübergreifende Vernetzung von Denken und Handeln zu fördern,
- auf der Grundlage des Rahmenlehrplans schulinterne Curricula zu gestalten:

„Bei der Erstellung schulinterner Curricula werden regionale und schulspezifische Besonderheiten sowie die Neigungen und Interessenlagen der Lernenden einbezogen. Dabei arbeiten alle an der Schule Beteiligten zusammen und nutzen auch die Anregungen und Kooperationsangebote externer Partner.“<sup>181</sup>

---

<sup>181</sup> Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Geschichte, Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin-Brandenburg 2010, S. 6.

Das schulinterne Curriculum soll auch hier als ein prozessorientiertes Steuerungsinstrument mit transparenten Zielen dienen, um eine effektive Selbstevaluation des Lernens und Unterrichtens zu ermöglichen.

Bereits aus diesen grundsätzlichen Vorbemerkungen zum Lehrplan an Brandenburger Schulen lassen sich zumindest die Möglichkeiten, wenn nicht sogar die Notwendigkeit ableiten, gegebenenfalls standortbezogene Unterrichtsinhalte auszuwählen.

Während das erste Kapitel des Rahmenlehrplans noch nicht fachspezifisch ausgerichtet ist, bezieht sich das zweite Kapitel auf das Fach Geschichte. Hier wird als zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts „die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und eines differenzierten, historisch-politischen Urteilsvermögens“ genannt. Erreicht werden soll dies durch eine kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, die eine Identitätsfindung des Jugendlichen auf der Grundlage freiheitlich-demokratischer Werte unterstützt.

Im weiteren Verlauf werden auch hier als „zentrale Prinzipien der Gegenstandsauswahl“ eine Schüler-, Gegenwarts-, Zukunfts- und Wissenschaftsorientierung genannt. Die chronologische Anordnung von Themenfeldern kann und will – so wird ausdrücklich betont – keinen vollständigen Überblick über die geschichtlichen Ereignisse geben. Die Lehrperson soll daraus relevante Inhalte auswählen. „Gesellschaftliche Schlüsselprobleme“ sollen dafür der Maßstab sein, u.a. werden Menschenbild und Weltauffassung, Herrschaft und politische Ordnungsentwürfe genannt.

Es sollen dabei auch Interessenskonflikte thematisiert werden, die die Personen in ihren historischen Aktionen zu bewältigen hatten. Dadurch forme sich – so der Lehrplan – die Verantwortung des Einzelnen für die Zukunftssicherung der Menschen in einer Demokratie.

Diese bisher genannten Prinzipien des Brandenburger Rahmenlehrplans lassen einen standortbezogenen Lehrplan mit einer Einbindung schuleigener Erinnerung der untersuchten Schulen fast zwingend erscheinen. Die Beispiele an den drei betroffenen Schulen in Brandenburg und Berlin drängen sich hier als geeigneter Unterrichtsgegenstand nahezu auf.

Wenn die damaligen Interessenskonflikte mit ihren Ursachen und Konsequenzen den heutigen Schülern nahegebracht werden, könnten sich die Erwartungen und Forderungen des Landesinstituts für Schule und Medien<sup>182</sup> (des Verfassers der Rahmenlehrpläne) in vorbildlicher Weise erfüllen.

Im dritten Kapitel werden die bildungsbezogenen Standards ausgewiesen und entsprechend der o.g. Niveaustufen eingeordnet. Sie werden als „Kompetenzen“ aufgeführt und in Deutungs- und Analysekompetenz, Methodenkompetenz und Urteils- und Orientierungskompetenz unterteilt, die zusammen die zentrale „Narrative Kompetenz“ des Schülers bewirken sollen.

Das vierte Kapitel nennt die Inhalte des Faches Geschichte für die Sekundarstufe I.

In der Jahrgangsstufe 7/8 sollen die Themen

„Grundlagen der Neuzeit“ und „Das 19. Jahrhundert“

behandelt werden,

in der Jahrgangsstufe 9/10 das Oberthema

„Vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart“.

Für die Fragestellung, inwieweit die Lehrpläne eine Behandlung des Themas *Opposition und Widerstand in der DDR* zulassen, bietet sich das Themenspektrum der Jahrgangsstufe 9/10 an. Hier werden folgende Einzelthemen genannt:

- Demokratie und Diktaturen (1. und 2. Weltkrieg)
  
- Deutschland im Ost-West-Konflikt und Friedliche Revolution 1989/1990

---

<sup>182</sup> auch „LISUM“ abgekürzt.

- Konflikte und Lösungsstrategien nach dem Zweiten Weltkrieg.

## Der zweite Themenbereich

„Deutschland im Ost-West-Konflikt und Friedliche Revolution“ bietet einen weiten Rahmen für die ausführliche Behandlung der DDR mit entsprechenden Gewichtungen durch ein schuleigenes Curriculum.<sup>183</sup> Seine Bedeutung wird außerdem durch eine zeitliche Festlegung im Lehrplan (spätestens im 1. Halbjahr des 10. Schuljahres) betont.

Neben der chronologischen Erarbeitung der Themenfelder stehen – wie auch im Berliner Rahmenlehrplan – wieder die historischen Längsschnitte, die für die gesamte Sekundarstufe I, also die Klassen 7 - 10 gelten. Vor allem in diesen Längsschnitten – mindestens zwei pro Doppeljahrgangsstufe müssen behandelt werden – sollen die Schüler an eine kritische Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte und der Diktatur der SED herangeführt werden. Auch ein lokal- oder regionalgeschichtlicher Bezug soll hergestellt und am Beispiel bearbeitet werden können.

An dieser Stelle wird deutlich, dass der neue Rahmenlehrplan Brandenburgs die Geschichte der DDR besonders hervorhebt und ihr einen breiten Platz einräumt. Auch auf fachübergreifende bzw. fächerverbindende Möglichkeiten nimmt er deutlich Bezug. Die genannten zweiundzwanzig Längsschnitte, die wiederum durch andere Längsschnitte ersetzt oder ergänzt werden können, weisen in ihren Fußnoten immer auf andere Fächer hin und nennen auch die Jahrgangsstufen, in denen sie behandelt werden könnten.

In fünfzehn von zweiundzwanzig Längsschnitten<sup>184</sup> ist ein Bezug zur DDR-Geschichte genannt, das Thema „Opposition und Widerstand kann in folgenden zwölf Längsschnitten aufgegriffen werden. Es sind dies:

---

<sup>183</sup> Vgl. hierzu den Rahmenlehrplan Geschichte Brandenburg für die Sekundarstufe I, S. 22.

<sup>184</sup> Ebd., S. 27-28.

1. (2) Religion im Spannungsfeld von Glauben und Politik/Kirche und Staat, z.B. Kirche im Sozialismus, politische Opposition in den Kirchen...,
2. (3) Erziehung und Bildung in historischer Perspektive, z.B. „sozialistische Persönlichkeit“, demokratische Schule...,
3. (4) Jugendkulturen im Konflikt mit Staat und Gesellschaft, z.B. rechte Jugendszenen in Ost- und West, Punks in Ost und West...,
4. (5) Sport als Mittel politischen Handelns, z.B. ...Systemkonkurrenz DDR/Bundesrepublik Deutschland, Doping...,
5. (6) Musik/Film als Ausdrucksform von Politik, z.B. Film als Mittel der Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Gegenwart in der Demokratie und der Diktatur; DEFA...,
6. (7) Mobilität, Tourismus und Reisen als Ausdruck politischen und gesellschaftlichen Wandels, z.B. Massentourismus, politisch organisiertes Reisen, Reisefreiheit...,
7. (10) Natur in ihrer Nutzung, Gestaltung, Ausbeutung und Zerstörung, z.B. Industrialisierung Ruhrgebiet/Lausitz..., Umweltinitiativen- und Bewegungen in der DDR und der Bundesrepublik Deutschland...,
8. (12) Wirtschaft in historischer Perspektive, z.B. ...Plan- und Marktwirtschaft...,
9. (13) Arbeit, Arbeitslosigkeit und Sozialpolitik in historischer Perspektive, z.B. das Scheitern der „Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik“ in der DDR, Arbeitsmarkt und Beschäftigungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland...,

10. (14) Geschichte der Menschenrechte, z.B. Missachtung der Menschenrechte durch politisch motiviertes Unrecht und staatliche Willkür, Ministerium für Staatssicherheit, KSZE/Helsinki (Korb 3) ...,
11. (15) Medien in der Demokratie und der Diktatur in historischer Perspektive, z.B. Propaganda und Zensur versus Pressefreiheit, Pluralismus...,
12. (16) Geschichte Berlins, z.B. ...“Hauptstadt der DDR“, geteilte Stadt 1948 – 1989, ...

An diesen Längsschnitten ist auch abzulesen, dass die Geschichte der DDR und der Bundesrepublik als parallele und auch wechselseitige Entwicklung dargestellt wird. Hier schließt sich auch die Forderung an, deutsche Nachkriegsgeschichte als gesamtdeutsche Geschichte zu behandeln, was Klessmann, Arnswald<sup>185</sup> u.a. als Notwendigkeit ansehen. Auch unter dem Aspekt, dass die Wiedervereinigung nunmehr zwar über zwanzig Jahre zurückliegt, aber dennoch die „Mauer in den Köpfen der Menschen“ noch nicht verschwunden zu sein scheint, müssen die Merkmale und Unterschiede der politischen Systeme aufgegriffen und versucht werden, sie jeweils durch Entwicklungsvergleiche und Gegenüberstellung zu verdeutlichen und zu erklären. Auch das dient einem gegenseitigen deutsch-deutschen Verständnis, denn nur aus der Kenntnis der jeweils anderen und der eigenen Vergangenheit können manche kritischen Bewertungen in der Begegnung zwischen Deutschen aus den alten und neuen Bundesländern versachlicht bzw. objektiviert und der Andere überhaupt erst verstanden werden.

Der Rahmenlehrplan Geschichte Sekundarstufe I für Brandenburg beantwortet die Frage, ob DDR-Geschichte im Unterricht aufgegriffen werden soll und kann, ganz eindeutig positiv. Darüber hinaus zeigt er einen methodisch und didaktisch neuen Weg, der die Darstellung einer gesamtdeutschen Geschichte zum Ziel hat.

---

<sup>185</sup> Vgl. Christoph Kleßmann / Peter Lautzas (Hrsg.): *Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem*, Bonn 2006, und Arnswald u.a. (Hrsg.): *DDR-Geschichte im Unterricht*, 2006.

### **3.1.3 Rahmenlehrplan Politische Bildung für die Sekundarstufe I - Brandenburg**

Der Rahmenlehrplan für politische Bildung für die Sekundarstufe I gilt für das Land Brandenburg ab dem Schuljahr 2010/11. Er ist in der 1. Auflage im August 2010 erschienen und löst den bisher gültigen Rahmenlehrplan vom 1. August 2008 ab.

Da er – wie auch der RLP Geschichte – für alle Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule/Gymnasium) gilt, differenziert er ebenfalls in drei Niveaustufen, die auch grafisch wieder durch einen bis drei Niveauschlüssel ausgewiesen werden:

Ein Schlüssel steht für grundlegende allgemeine Bildung,

zwei Schlüssel für erweiterte allgemeine Bildung,

drei Schlüssel für vertiefte allgemeine Bildung.

Die Lernziele, wiederum als „zentrale Kompetenzen“ mit mehreren Teilkompetenzen beschrieben, sind inhaltlich und formal weitgehend identisch mit den für das Fach Geschichte bereits ausführlich dargestellten Kompetenzen.

Den konkreten Inhalten für das Fach Politische Bildung gehen auch hier wieder grundsätzliche Überlegungen voraus, die für die Fragestellung der Arbeit verwertbare Grundsätze der Bildung und des Unterrichts enthalten:

- Schulinterne Curricula sollen den Bildungs- und Erziehungsauftrag standortspezifisch konkretisieren. Sie sollen sich dabei an diesem Rahmenlehrplan orientieren.
- Es soll mit anderen Fächern (Deutsch, Geschichte, Religion/Ethik, Geografie) sowie mit allen an der Schule Beteiligten zusammengearbeitet werden.

- Auch externe Partner (z.B. Zeitzeugen) können einbezogen werden.
- Es soll exemplarisch gearbeitet werden.
- Zur Erfahrungswelt der Schüler soll ein Bezug hergestellt werden.
- Regionale und schulspezifische Besonderheiten sollen beachtet und Neigungs- und Interessenlagen der Schüler berücksichtigt werden.

Die schuleigene Geschichte, das Beispiel der Opposition von Schülern an der eigenen Schule, lässt sich auch hier wieder als Unterrichtsgegenstand einordnen. Die genannten Grundsätze weisen bereits an dieser Stelle direkt oder indirekt auf eine Verwendung für den Unterricht im Fach Politische Bildung in der Sekundarstufe I hin.

Im vierten Kapitel sind die Themen und Inhalte des Faches dargestellt. Sie sind verbindlich und den jeweiligen Doppeljahrgangsstufen 7/8 und 9/10 fest zugeordnet. Zwischen den Stufen ist kein Wechsel möglich. Sie werden in drei Themenfelder (Jahrgangsstufe 7/8) beziehungsweise vier Themenfelder (Jahrgangsstufe 9/10) aufgeteilt.

Die ausgewiesenen Wahlpflichtinhalte sind nicht additiv dazu zu verstehen, sondern als zeitgeschichtliche Beispiele für die Erschließung der Inhalte der Themenfelder.

Im schulinternen Fachplan (Schulcurriculum) kann es eigene Schwerpunktsetzungen geben und Umfang und Abfolge der Themen können variabel gestaltet werden. Aber es müssen in mindestens zwei Themenfeldern jeder Doppeljahrgangsstufe zeitgeschichtliche Bezüge aus den Wahlpflichtinhalten hergestellt werden, von denen jeweils einer Aspekte der DDR-Geschichte einbeziehen muss.

Außerdem sind in diesem Fach wie auch in Geschichte zwei außerschulische Lernorte zu besuchen, die mit dem Lernbereich abgestimmt sein müssen.

Konkret weisen sechs der sieben Themenfelder u.a. Bezüge zur DDR-Geschichte auf.



1. Themenfeld Jugend und Politik: z.B. Jugend im geteilten Deutschland,
2. Themenfeld Medien: z.B. Rolle der Medien in der Demokratie; Probleme der Medienkontrolle und Medienzensur (aktuelle Fallbeispiele, Rekurs: Medienzensur in der DDR),
3. Themenfeld Menschenrechte, Recht und Rechtsprechung: z.B. Bedeutung der Menschenrechte für den Einzelnen; rechtliche Festlegung von Menschenrechten in Geschichte und Gegenwart; ziviler Ungehorsam und staatliches Gewaltmonopol (Fallbeispiele BRD, DDR, Nationalsozialismus),
4. Themenfeld Gesellschaft: z.B. Sozialisationsinstanzen; Ursachen, Formen und Merkmale sozialer Ungleichheit; Bildung und Erziehung in historischer Perspektive, Erfahrung der Eltern- und Großelterngeneration; Vereinbarkeit von Beruf und Familie als gesellschaftliche und sozialpolitische Herausforderung (aktuell, Rückblick),
5. Themenfeld Wirtschaft: z.B. Grundlagen und Merkmale der sozialen Marktwirtschaft; Ziele und Inhalte staatlicher Wirtschaftspolitik; zentrale wirtschaftspolitische Akteure; Austragung von Interessenkonflikten; Zentralverwaltungswirtschaft der DDR und soziale Marktwirtschaft der BRD als konkurrierende Wirtschaftssysteme; Entwicklung des regionalen Wirtschaftsstandortes (Ist-Stand, -Rück- und Ausblick),
6. Themenfeld Demokratie: z.B. Demokratie und Diktatur: Vergleich BRD-DDR; Parteien und Wahlen in der DDR; Opposition und Kampf um Menschenrechte in der DDR.
7. Themenfeld Internationale Politik

Das letzte Themenfeld zeigt hier zwar keine konkreten Bezüge zur DDR-Geschichte auf, sie könnten aber dennoch hergestellt werden in Bezug auf außenpolitische Verbindungen und reale Abhängigkeiten beider deutscher Teilstaaten.

Alle anderen sechs Themenfelder mit ihren entsprechenden Beispielen zeigen, dass das Thema DDR und Opposition implizit oder explizit aufgeführt ist. Auch im Fach Politische Bildung in der Sekundarstufe I in Brandenburg ist also ausreichend Raum für die schuleigene Erinnerung gegeben.

Die zeitgeschichtlichen Ereignisse und Bedingungen in der BRD und der DDR werden hier ebenfalls aus gesamtdeutscher Perspektive betrachtet und systemvergleichend dargestellt.

### **3.1.4. Rahmenlehrplan Geschichte für die gymnasiale Oberstufe/Sek. II Berlin und Brandenburg**

Der Rahmenlehrplan Geschichte für die gymnasiale Oberstufe gilt ab dem Schuljahr 2006/07 für Berlin und Brandenburg.

Alle Schüler sollen entsprechend den abschlussorientierten Standards für die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte (EPA)“ über bestimmte Fähigkeiten zur sinnbildenden Darstellung von Geschichte verfügen, z.B.

- geschichtliches Wissen,
- Multiperspektivität (in der Beurteilung von Sachverhalten),
- Interpretationsfähigkeit und
- Einblicke in geschichtswissenschaftliche Probleme.

Die Auswahl der Inhalte ist für das Grund- und Leistungskursfach gleich.

Unterschiede zwischen Grund- und Leistungskurs werden lediglich gemacht in Bezug auf Intensität und Komplexität in der Behandlung der Inhaltsbereiche, z.B. Anzahl oder Art der Quellen und Darstellungen betreffend. Außerdem können der Grad der Selbstständigkeit der Schüler und die Tiefe der Einblicke in die Erkenntnisprozesse differieren.

Auch für die Oberstufe gilt – wie schon für die Sekundarstufe I – für das Fach Geschichte als Ziel die „zentrale Kompetenz“:

„Reflektiertes historisches Erzählen durch die Formulierung von sinnbildenden Darstellungen (Narration) von Geschichte sowie durch das Analysieren und Beurteilen von historischen Narrationen.“<sup>186</sup>

Diese wird durch die bereits erwähnten Teilkompetenzen Deutungs- und Analysekompetenz, Methodenkompetenz sowie Urteils- und Orientierungskompetenz angestrebt.

Hier wird deutlich die in der Urteils- und Orientierungskompetenz enthaltene Forderung nach der Würdigung von Menschen- und Bürgerrechten und der Beachtung der Prinzipien von Freiheit und demokratischer Partizipation betont:

„Die Schülerinnen und Schüler...

- begründen und vertreten die universelle Geltung von Werturteilen, die auf der Grundlage der Menschenrechte formuliert werden,
- nehmen zu Herrschafts- und Gesellschaftsformen Stellung, indem sie sich auf die Prinzipien von Freiheit und Demokratie beziehen. Sie vertreten diese gesellschaftlich unverzichtbaren Wertbezüge argumentativ und legen diese bei Zukunftsorientierungen zugrunde.“<sup>187</sup>

Hier und auch an anderen Stellen ist eine Erziehung zu freiheitlich-demokratischen Grundprinzipien zu erkennen, die eine Abgrenzung der Demokratie wie z.B. in der Bundesrepublik von Diktaturen wie z.B. in der DDR möglich oder sogar erforderlich macht.<sup>188</sup>

Das vierte Kapitel nennt die Inhalte des Faches, sie werden in vier Hauptthemen gegliedert und auf vier Schulhalbjahre verteilt:

---

<sup>186</sup> RPL Geschichte Gymn. Oberstufe Berlin/BB S. 13.

<sup>187</sup> Ebd., S. 19.

<sup>188</sup> Vgl. die im Kapitel 3 S. 72 erwähnte Kritik Deutz-Schroeder/Schroeder, der hier widersprochen wird.

1. Grundlegung der modernen Welt in Antike und Mittelalter (1.Halbjahr)
2. Herausbildung moderner Strukturen in Gesellschaft und Staat (2. Halbjahr)  
  
(Frühe Neuzeit bis 19. Jahrhundert)
3. Die moderne Welt und ihre Krisen: Demokratie und Diktatur (3. Halbjahr)
4. Die bipolare Welt nach 1945 (4. Halbjahr).

Mit Bezug auf die Fragestellung, inwieweit die Rahmenlehrpläne das Thema „Opposition und Widerstand in der DDR“ zulassen oder sogar aufgreifen, bietet sich hier das vierte Kurshalbjahr an, der Aspekt „Opposition“ wird hier explizit formuliert. Im Untertitel wird der erste Themenbereich genannt: „Ereignisse und Struktur am Beispiel der doppelten deutschen Geschichte“ mit den Aspekten

- Teilung
- Systemintegration
- Opposition
- Internationale Rahmenbedingungen
- Die beiden deutschen Staaten: Verfassungsordnung, Menschenrechte, Alltag
- Auflösung der Blockbildung.

Auch im zweiten Themenbereich des vierten Halbjahres „Konflikt und Konfliktlösung im Kontext des Ost-West-Gegensatzes“ bietet der Unterpunkt „Annäherung und Auflösung der Blöcke“ eine weitere Möglichkeit, beispielsweise die Friedliche Revolution von 1989

mit ihren Ursachen zu erarbeiten und dabei die Opposition in der DDR als wichtiges Motiv zu berücksichtigen.

Als Pflichtveranstaltung ist den vier großen Themenbereichen jeweils eine von den Schülern selbständig geplante, durchgeführte und ausgewertete Exkursion zu einem historischen Ort bzw. einer Institution zugeordnet. Im Themenbereich „Die bipolare Welt nach 1945“ wird u.a. Hohenschönhausen vorgeschlagen. Dieses Projekt mit den Schicksalen vieler aus politischen Gründen Inhaftierter kann ebenfalls sehr ergiebig auszuwerten sein für das Thema „Schüleropposition“.

Zu den o.g. Inhalten werden „Wahlbereiche“<sup>189</sup> für jedes Kurshalbjahr genannt. Diese bieten – ähnlich wie die o.g. historischen Längsschnitte der Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I in Berlin und Brandenburg – eine Erweiterung der Themenfelder des Kerncurriculums.

Auch hier sind längsschnittartige Gegenüberstellungen und Vergleiche historischer Entwicklungen möglich, es werden sechs Wahlbereiche mit jeweils vier oder fünf Unterthemen angeboten. Einer dieser Wahlbereiche, „Russland und der Westen“ weist mit dem Unterthema „Zwei- plus- Vier-Verträge“ auf eine weitere Möglichkeit hin, einen Aspekt der DDR-Geschichte aufzugreifen.

Abschließend wird auch im Rahmenlehrplan der gymnasialen Oberstufe auf die Möglichkeit verwiesen, schuleigene Akzente zu setzen, sowohl bei den Exkursionen als auch bei den Themen der Wahlbereiche. Für die drei ausgewählten Schulen in Berlin und Brandenburg bedeutet das:

Der Rahmenlehrplan für Geschichte für die gymnasiale Oberstufe in Berlin und Brandenburg lässt das Thema „Opposition und Widerstand“ nicht nur zu, sondern weist ausdrücklich darauf hin, es im Rahmen der Behandlung von gesamtdeutscher Geschichte und Demokratieerziehung aufzugreifen.

---

<sup>189</sup> Vergl. RLP Geschichte Oberstufe Gymnasium Berlin/Brandenburg S. 28f.

### **3.1.5. Rahmenlehrpläne für die Gymnasiale Oberstufe/Sekundarstufe II:**

#### **Politische Bildung – Brandenburg (ab Schuljahr 2008/2009)**

#### **Politikwissenschaft – Berlin (ab Schuljahr 2006/2007)**

#### **Sozialwissenschaften – Berlin (ab Schuljahr 2006/2007)**

Die Rahmenlehrpläne für die gymnasiale Oberstufe der beiden Bundesländer für die Fächer Politische Bildung (Brandenburg) und Politikwissenschaft und Sozialwissenschaften (beide Berlin) können zusammengefasst dargestellt werden. Ihre Inhalte sind teilweise identisch<sup>190</sup> und unterscheiden sich nur in der Anordnung und Formulierung. Auch die angestrebten allgemeinen und fachspezifischen Ziele (Kompetenzen) sind nahezu deckungsgleich. Außerdem bieten alle drei Rahmenlehrpläne nur wenige Themen zur DDR-Geschichte an.

Die Fachprofile sind einander sehr ähnlich. Politikwissenschaft und Politische Bildung beschreiben beide ihre Aufgabe dahingehend, dass sie die jungen Menschen zu verantwortlichen Bürgern in der Demokratie erziehen wollen, mit politischer Mündigkeit als Zielperspektive. Auch die Sozialwissenschaften sehen als Unterrichtsleitbild „die Entwicklung zum mündigen Bürger“.<sup>191</sup>

Aus diesen Leitzielen ergeben sich wieder die Teilkompetenzen Orientierungs-, Analyse-, Beurteilungs-, Handlungs- und Methodenkompetenz, die – wie auch im Fach Geschichte – durch konkrete Inhalte angestrebt werden sollen.

Für die drei Rahmenlehrpläne gibt es in den vier Kurshalbjahren der Oberstufe folgende Themenfelder, die für Leistungs- und Grundkurs gleichermaßen verbindlich gelten:

---

<sup>190</sup> Vgl. Kapitel I in allen drei Lehrplänen: die Ausführungen zu Bildung und Erziehung.

<sup>191</sup> RLP Berlin, S. 9.

### **Politische Bildung (Brandenburg)**

1. Demokratie
2. Wirtschaft
3. Gesellschaft
4. Internationale Politik

### **Politikwissenschaft (Berlin)**

1. Erschließung von ausgewiesenen Politikfeldern
2. Bundesrepublik Deutschland heute
3. Europa
4. Internationale Entwicklungen im 21. Jahrhundert

### **Sozialwissenschaften (Berlin)**

1. Individuum, Gesellschaft und sozialer Wandel
2. Soziale Marktwirtschaft
3. Recht, Staat und Politik in Deutschland und Europa
4. Wirtschaft und Gesellschaft, Recht und Politik im internationalen System



Es gibt zunächst – lt. abschlussorientierter Standards – inhaltsübergreifende Anforderungen für Grund- und Leistungskurse, innerhalb der einzelnen Themenfelder werden aber zusätzliche Kompetenzen und Inhalte für den Leistungskurs separat ausgewiesen.

Auch hier gibt es wiederum Pflichtbereiche und ergänzende Wahlbereiche. Die Pflichtbereiche sind verbindlich. Aus den Wahlbereichen sind für Leistungskurse zwei Themen, für Grundkurse ein Thema zusätzlich zu wählen. Auch die Einbeziehung aktueller, schulspezifischer und interessensgeleiteter Themen ist möglich und erwünscht. In Ergänzung des Kerncurriculums wird deshalb auch hier in allen drei Lehrplänen ein schulinternes Curriculum vorausgesetzt. Es soll regionale und schulspezifische Besonderheiten sowie Neigungen und Interessenlagen der Schüler mit einbeziehen und – wie auch in den anderen Lehrplänen – die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern und Institutionen anstreben.<sup>192</sup>

Das Thema DDR ist – wie eingangs erwähnt – in den vorliegenden drei Lehrplänen explizit kaum vertreten.

Ausdrücklich genannt findet man es nur im Berliner Rahmenlehrplan Politikwissenschaft, dort auch nur im ergänzenden Wahlbereich „Gesellschaft- und Sozialstruktur“ des 1. Halbjahresthemas als „Exemplarische Untersuchung von Entwicklungen in der Gesellschafts- und Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland oder der DDR seit 1949“.<sup>193</sup>

Außerdem können aus dem 1. Halbjahresthema „Erschließung von ausgewählten Politikfeldern“ des gleichen Lehrplans noch zwei weitere Wahlbereiche dahingehend interpretiert werden, das Thema „Schüleropposition in der DDR“ aufzunehmen. Es sind dies die Themen „Schule als Lebensraum“ (T 3) sowie „Konflikt und Konsens“(T 6)<sup>194</sup>.

Im Rahmenlehrplan Politische Bildung (Brandenburg) könnte man das Thema DDR möglicherweise und *nur* in einem Bereich, nämlich im Themenfeld „Demokratie“ des ersten

---

<sup>192</sup> Vgl. alle drei Rahmenlehrpläne jeweils S.6.

<sup>193</sup> Rahmenlehrplan Politikwissenschaft Berlin S. 17.

<sup>194</sup> Ebd., S. 17 u. S. 18.

Halbjahres unterbringen. Dort sollen die Schüler verschiedene politische Systeme miteinander vergleichen und „die Auswirkungen der Herrschaft in diesen Systemen auf individuelle und kollektive Grund- und Menschenrechte“<sup>195</sup> kritisch reflektieren.

Das Fach Sozialwissenschaften (Berlin) unterscheidet sich von Politikwissenschaft (Berlin) und Politischer Bildung (Brandenburg) dahingehend, dass es sich in besonderem Maße als multiperspektivisch versteht. Es will dadurch vielschichtige sozialwissenschaftliche Themen erschließen und in einen übergreifenden Sinnzusammenhang stellen.<sup>196</sup> Als Integrationsfach sollen die Sozialwissenschaften an der Schule folgende Disziplinen einbeziehen: Soziologie, Wirtschaftswissenschaft, Politik und Recht.

Wenn man davon ausgeht, dass die Lernenden vor allem im Bereich Soziologie („Gesellschaft“)<sup>197</sup> Einsichten in gesellschaftliche Strukturen und Probleme erwerben sollen, kann man das Thema „Schüleropposition in der DDR“ als Schul- und Familiengeschichte, d.h. Gesellschaftsgeschichte, durchaus in den Kanon der Lerninhalte aufnehmen. Im Themenfeld des 1. Kurshalbjahres

„4.1. Individuum, Gesellschaft und sozialer Wandel“<sup>198</sup> ist unter den Inhalten der Punkt „Sozialisation und Identität“ aufgeführt, der folgenden Kompetenzerwerb vorsieht:

- das Handeln des Menschen und den Sozialisationsprozess aus der Makroperspektive wahrnehmen,
- die Sozialisationseinflüsse in Abhängigkeit von sozialen Schichtungen, erzieherischen Prozessen, Medioumwelt...als soziokulturelle Konstruktion erkennen.

---

<sup>195</sup> Vgl. Rahmenlehrplan Politische Bildung Brandenburg, S. 15.

<sup>196</sup> Vgl. Rahmenlehrplan Sozialwissenschaften Brandenburg, S. 9.

<sup>197</sup> Ebd., S. 9.

<sup>198</sup> Ebd., S. 16.

Hierzu sind z.B. auch Filme über Lebensläufe vorgesehen, die gleichermaßen auch durch Quellen und Zeitzeugen(berichte) ergänzt oder ersetzt werden könnten.

Somit finden sich auch in diesen Fächern Bezugspunkte zum Thema DDR bzw. Opposition, wenn auch nur in wenigen Beispielen, die vorzugsweise integriert sind in größere politische Sinnzusammenhänge. Dennoch gibt es auch hier durchaus Möglichkeiten, schuleigene Erinnerungskultur aufzugreifen.

### 3.1.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die untersuchten sieben Rahmenlehrpläne weisen fachspezifisch vielfältige und ergiebige Möglichkeiten auf, das Thema DDR aufzugreifen.

Außerdem sind dort auch Verweise auf andere Fächer zu finden, zu denen Querverbindungen hergestellt werden können, beispielsweise Deutsch, Religion/Ethik oder Geografie.<sup>199</sup> Weitere Fächer ließen sich hinzufügen, so bieten sich Kunst, Biologie und auch Sport sicherlich ebenfalls an. Damit wird an verschiedenen Stellen auf die Möglichkeit fächerübergreifenden Unterrichtens oder Projektarbeit hingewiesen, ein methodisches Vorgehen, das der Realisierung der Ziele des Rahmenlehrplans Geschichte sowie denen der anderen untersuchten Fächer entspricht.

In den vorliegenden Geschichts-Rahmenlehrplänen lauten diese Ziele:

- Entwicklung der Fähigkeit zum historischen Denken, der sogenannten „Historischen Narrativität“. Diese wird durch Erziehung zu historischem Urteilsvermögen, Erwerb geschichtlichen Wissens und Aneignung reflektierten Geschichtsbewusstseins angestrebt. Daraus sollen die Lernenden Folgerungen für Gegenwart und Zukunft ziehen und eine eigene, demokratisch basierte Identität entwickeln.<sup>200</sup>

Etwas kürzer können die Ziele der Rahmenlehrpläne der gymnasialen Oberstufen<sup>201</sup> dargestellt werden. Sie beschreiben ihre Aufgaben dahingehend, dass sie die jungen Menschen erziehen wollen

- zu verantwortlichen Bürgern in der Demokratie,

---

<sup>199</sup> Vgl. z.B. Rahmenlehrplan Politische Bildung, Sekundarstufe I, Brandenburg, S. 19.

<sup>200</sup> Vgl. Rahmenlehrpläne Geschichte Sek. I Berlin und Brandenburg, S. 9.

<sup>201</sup> Vgl. Rahmenlehrpläne Politikwissenschaft, Politische Bildung, Gesellschaftswissenschaften Zeki Berlin und Brandenburg.

- zur politischen Mündigkeit oder
- zum mündigen Bürger.

Der Weg zu diesen Zielen führt in allen Rahmenlehrplänen über die genannten Kompetenzen, die ihrerseits durch eine geeignete Auswahl der Unterrichtsinhalte erreicht oder zumindest angestrebt werden sollen.

In den gleichlautenden Eingangskapiteln „Bildung und Erziehung“ aller hier zugrundeliegenden Lehrpläne werden „allgemeine Grundsätze“ formuliert, die für die Sekundarstufe I und II unabhängig vom Fachbereich oder Bundesland nahezu identisch sind. Hier werden als wichtige Unterrichtskriterien beispielsweise Standortorientierung, Berücksichtigung von Schülerinteressen, fächerübergreifender Unterricht/Projektarbeit und die Einbeziehung außerschulischer Quellen und Erfahrungen gefordert. Gleichzeitig wird dem schuleigenen Curriculum, das die genannten Forderungen aufnehmen soll, eine zentrale Bedeutung zugemessen.

Abgeleitet allein von diesen „allgemeinen Grundsätzen“ lässt sich das Thema „Schüleropposition in der DDR“ an den ausgewählten drei Schulen in Berlin und Brandenburg implementieren. Regionale und schulspezifische Besonderheiten, die in den Unterricht einbezogen werden sollen, bieten sich aus der schuleigenen Geschichte der Schüleropposition an. Dass mit diesem Thema die Interessen der heute dort unterrichteten Schüler berührt werden, kann ebenfalls vermutet werden, auch die Einbeziehung reichlich vorhandener Quellen und Zeitzeugen<sup>202</sup> sowie fächerübergreifender Verbindungen (z.B. in Projekten) erscheint schülermotivierend und gut umsetzbar.<sup>203</sup>

Die unterrichtende Lehrperson kann und sollte also bereits aufgrund der o.g. „allgemeinen Grundsätze“ die schuleigene Geschichte der Schüleropposition aufgreifen. Eine Erziehung der Schüler zu verantwortungsbewussten Demokraten, zu der Schule und Lehrer durch die

---

<sup>202</sup> diese werden in den folgenden Kapiteln 4-6 ausführlich dargestellt.

<sup>203</sup> s. hierzu auch Kapitel 7 u. 8.

Bildungspolitik aufgefordert sind, ist durch eine Abgrenzung zur Diktatur – hier der SED-Diktatur – wahrscheinlich gut zu verwirklichen. Selbstverständliche Rechte in der heute gelebten Demokratie werden von den Schülern oftmals nicht wahrgenommen. Wenn sie erfahren, dass diese Rechte in einem anderen System, beispielsweise dem sozialistischen System in der DDR, nicht wahrgenommen werden *durften* und welche Folgen dies für die Bürger damals haben konnte, wird der Wert dieser Rechte und damit der Demokratie verdeutlicht. Die Schüler, die heute kritische Staatsbürger sein können und sollen, könnten durch die Konfrontation mit der schuleigenen Geschichte, die in diesem Fall die Geschichte ehemaliger kritischer Schüler ist, eben diesen Wert besser verstehen.

Dem Thema „DDR“ als Unterrichtsinhalt wird in den vorliegenden Rahmenlehrplänen jeweils unter der Überschrift „Kompetenzen und Inhalte“<sup>204</sup> unterschiedlich viel Raum gewährt, das Thema „Widerstand“ oder „Opposition“ findet man darin eingebettet. Die Inhalte sind im Einzelnen hier dargestellt worden und zeigen auf, dass in allen Stufen und Fächern der Lehrpläne sich von durchschnittlich vier Themenfeldern eines oder zwei auf die DDR beziehen oder Bezüge hergestellt werden können.

Bei einigen Themen bleibt dabei die inhaltliche Akzentuierung auf „DDR“ oder „Opposition“ der Motivation und Interpretation des Lehrers überlassen, wie aus den o.g. Beispielen zu entnehmen ist.

Ein besonderer Bezug zum Thema „DDR“ liegt in den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I für Geschichte von Berlin und Brandenburg vor. Hier fällt besonders der Rahmenlehrplan von Brandenburg (2010) durch neue zielführende Formulierungen auf. Er stellt eine gesamtdeutsche Geschichte vor, die vergleichend die Entwicklung in der BRD und der DDR gegenüberstellt. Dort sind beispielsweise zum Thema „Deutschland im Ost-West-Konflikt“ zweiundzwanzig Längsschnitte dargestellt, von denen fünfzehn einen expliziten Bezug zwischen DDR und BRD aufzeigen, zwölf davon nennen zudem das Thema „Wi-

---

<sup>204</sup> jeweils gleichlautende Kategorie in den vorliegenden Lehrplänen

derstand und Opposition“.<sup>205</sup> Weiterhin wird dort vorgeschlagen, das Thema „Interessenskonflikte“ – möglichst mit lokal- oder regionalgeschichtlichem Bezug (!) – aufzugreifen.

Abschließend kann gesagt werden, dass alle Rahmenlehrpläne die Möglichkeit bieten oder sogar die Verpflichtung beinhalten, das Thema „DDR“ oder „Opposition in der DDR“ im Unterricht aufzugreifen.

Es liegt also in der Entscheidung der einzelnen Lehrer bzw. der Fachkonferenz der betreffenden Schule, welche dieser Möglichkeiten gesucht und genutzt werden, um die standortbezogenen Ereignisse in das Schulcurriculum oder den individuellen Lehrstoffplan für die einzelnen Klassen einzubeziehen. Die Fülle des vorhandenen spezifischen Quellenmaterials wird im Verlauf dieser Arbeit dargestellt und belegt als weiterer wichtiger Faktor die Bedeutung der schuleigenen Geschichte. Es zeigt zudem vielfältige didaktische und methodische Möglichkeiten auf, das Thema „Widerstand und Opposition an der eigenen Schule“ im Unterricht zu behandeln.<sup>206</sup>

Von der Bildungspolitik – dargestellt in den Rahmenlehrplänen – ist die Wahl dieses Themas grundsätzlich erwünscht, teilweise sogar verbindlich vorgeschrieben und in jedem Falle eindeutig legitimiert. Welchen Stellenwert es an den ausgewählten Schulen tatsächlich hat und aus welchen Gründen das so ist, wird in der nachfolgenden Untersuchung aufgezeigt.

---

<sup>205</sup> Vgl. Kap. 2.1.2.

<sup>206</sup> Vgl. Kap. 5, 6, 7.

### **3.2 Bildungsangebote außerschulischer Träger in Berlin und Brandenburg (Auswahl)**

Lehrende und Schüler können heute zu allen Fächern mehr oder weniger ergiebige Quellen finden. Vor allem das Internet bietet eine fast unüberschaubare Menge an Material, das von fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen über spezielle Unterrichtsstundenplanungen bis hin zu Spielen und Rätseln für Leseanfänger reicht. Aber auch andere Medien und außerschulische Bildungsträger beschäftigen sich immer mehr mit Themen, die noch vor einigen Jahren eher die Fachwissenschaft oder Schüler und Studenten der entsprechenden Fachbereiche interessierten.

Für den hier betrachteten Fachbereich Geschichte/Politik trifft dies in ganz besonderem Maße zu.<sup>207</sup> Vor allem das Fernsehen bringt auf fast allen Kanälen und in steter Folge geschichtsträchtige Themen, die weite historische Zeiträume abdecken. Der Zuschauer kann sich von der Vor- und Frühgeschichte bis zur Zeitgeschichte über fast alle historischen Themen in entsprechenden Sendereihen oder Dokumentarbeiträgen informieren und auch dazu noch ergänzendes Material von den Sendern, beispielsweise als Buch oder Video anfordern. Hinzu kommen unzählige Spielfilme, die sich mit Themen aus der Geschichte befassen und mehr oder weniger authentisch Ereignisse um Zeitzeugen darstellen. Dies gilt auch für Kinder- und Jugendfilme, die teilweise sogar als Zeichentrickfilme produziert werden. Die Popularisierung hat zur geläufigen Bezeichnung eines „Geschichtsbooms“ oder „Erinnerungsbooms“<sup>208</sup> geführt, der einen großen Teil der Medien und ihrer Nutzer erfasst hat.

---

<sup>207</sup> Vgl. Christoph. Classen: Medien und Erinnerung 26.08.2008. URL:

[www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39857/medien-und-erinnerung](http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39857/medien-und-erinnerung)  
(aufgerufen am 16.06.2012),

Aleida Assmann: Der lange Schatten der Vergangenheit, München 2006.

Aleida Assmann / Jan Assmann,: Das Gestern im Heute. Medien und soziale Vergangenheit, Opladen 1994.

<sup>208</sup> Vgl. Christoph Classen: Medien und Erinnerung, ebd.



Die Bedeutung des Internets als Informationsquelle ist schon angesprochen worden. Hier finden Geschichtsinteressierte nicht nur Links in überaus großer Auswahl und zu fast allen Themen, sondern auch unzählige ausführliche Quellen in Form von Filmen, Hörbeiträgen und Texten. Vor allem aus der Zeitgeschichte werden die Themen Nationalsozialismus und DDR in breiter und teilweise auch sehr differenzierter Form dargestellt, hier gibt es nicht nur für interessierte Laien eine gute Informationsbasis, sondern auch für Fachwissenschaftler viele Informationshinweise.

Viele Onlineportale führen nicht nur zu im Internet angebotenen Quellen, sondern zu privaten oder öffentlichen Anbietern. So werden zu den gesuchten Themenfeldern Archive des Bundes oder der Länder, Zeitungs- und Zeitschriftarchive, Bild- Film- und Rundfunkarchive sowie Zeitzeugendatenbanken genannt. Auch Museen, Stiftungen, Gedenkstätten, Verlage, Vereine oder Organisationen sind dort angegeben, die als Bildungsträger mit einer Vielzahl von eigenen Dokumentationen, Fortbildungen und öffentlichen Veranstaltungen aufwarten. Auch hier bieten sich viele Möglichkeiten für Lehrende und Schüler, die zum zeitgeschichtlichen Thema DDR Unterrichts- oder Informationsmaterial suchen.<sup>209</sup>

Die Vermittlung von Geschichtswissen mit einem Anspruch an historischem Wahrheitsgehalt über moderne Massenmedien ist oftmals nur sehr eingeschränkt möglich und sehr subjektiv von vielen Faktoren bestimmt. Was überhaupt erinnert wird und in welcher Form dies geschieht, ist davon abhängig, wer die Medien kontrolliert und in welchen Medien die Erinnerung transportiert oder „geformt“ wird. Medien sind bekanntermaßen nie nur neutrale Speicher oder Vermittler von Wirklichkeit; vielmehr strukturieren sie unsere Wahrnehmung, indem sie ihren eigenen Zielen folgen. Deshalb muss bei der Wiedergabe von historischen Geschehnissen vergegenwärtigt werden, dass es sich immer nur um mehr oder weniger plausible Gegenwartsvorstellungen von der Vergangenheit handeln kann.<sup>210</sup>

---

<sup>209</sup> Ein Überblick über Bildungsträger zum Thema „DDR-Geschichte“ findet sich im Kap. 3.2, 9 u. 10.

<sup>210</sup> Vgl. Aleida Assmann: Der lange Schatten der Vergangenheit, 2006, S. 213f.

An dieser Stelle soll eine Auswahl von sechs Bildungsträgern mit Sitz in Berlin und Brandenburg vorgestellt werden, die die Forderung der Rahmenlehrpläne nach Einbeziehung außerschulischer Quellen<sup>211</sup> einerseits wegen der Standortnähe für die drei betroffenen Schulen, andererseits wegen ihrer Spezialisierung auf das Thema DDR mit ausgewiesenen Beispielen zu den hier relevanten Bereichen Opposition und Widerstand besonders gut abdecken.

Es sind dies:

- die Gedenkstätte Berliner Mauer an der Bernauer Straße
- die Gedenkstätte Lindenstraße 54 in Potsdam.
- die Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur in Berlin
- der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR (Stasi-Behörde Berlin)
- die Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen
- das Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin-Brandenburg

Außerdem soll noch die Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) mit Sitz in Bonn Erwähnung finden, die wegen ihrer umfassenden Materialsammlung eine Fundgrube für zeitgeschichtlich Interessierte ist, insbesondere auch für Lehrende zum Thema DDR-Geschichte.

---

211 Vgl. alle genannten Rahmenlehrpläne

### 3.2.1 Das Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM)

Das Landesinstitut für Schule und Medien hat in seiner Reihe *Neues Lernen*<sup>212</sup> für den Bereich Gesellschaftswissenschaften mit dem ersten Heft (Heft 1) eine Broschüre für die Schulen herausgegeben, die eine Auswahl von Unterrichtsmaterialien für die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Politikwissenschaften beinhaltet. Anstoß für die Erstellung einer solchen Broschüre waren neue Prüfungsanforderungen für Mittlere Schulabschlüsse und das Abitur in Berlin und Brandenburg, die sich aus den neuen Rahmenlehrplänen für die betreffenden Fächer ergaben<sup>213</sup>. Die Ergebnisse aus den daraus resultierenden Prüfungsformen<sup>214</sup> haben zu einer messbaren Leistungssteigerung bei den Schülerinnen und Schülern geführt, für die von den Verfassern unter anderem eine höhere Lernmotivation verantwortlich gemacht wird, beispielsweise durch die Möglichkeit, eigene Interessen bei der Wahl eines Prüfungsthemas einzubringen.

Außerdem wird nachdrücklich darauf hingewiesen, dass außerschulische Lernmöglichkeiten wahrgenommen werden sollten: „Beispiele von bisher erfolgreichen Kooperationen bzw. von Kooperationsmöglichkeiten mit Partnern der außerschulischen historisch-politischen Bildung können den Anstoß geben, Wege zu einer neuen Lernkultur zu gehen“.<sup>215</sup> Vorschläge zur Themengewinnung bietet die vorliegende Sammlung von Unterrichtsmaterialien. So werden 178 Museen und Gedenkstätten allein in Berlin genannt, die ihre Kooperationsbereitschaft mit den Schulen angeboten haben.

Als didaktische Dienstleistung für Lehrkräfte und Schüler sind außerdem im Sinne der Richtlinien geeignete bzw. ungeeignete Prüfungsthemen für Abiturprüfungen in Geschichte in einem Themenpool aufgeführt. Weiterführende exemplarische Beispiele für eine mögliche Kooperation werden aus der Gedenkstätte Hohenschönhausen, dem Landesarchiv Ber-

---

<sup>212</sup> Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Berlin 2008.

<sup>213</sup> S. auch Kapitel 2.1.

<sup>214</sup> Präsentationsprüfung beim Mittleren Schulabschluss und 5. Prüfungskomponente beim Abitur Berlin/Brandenburg.

<sup>215</sup> Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin 2008.

lin, dem Archiv des Jüdischen Museums Berlin oder den Visual History Archives (VHA) an der FU Berlin dargestellt.

Schließlich wird noch die RAA Berlin (1991 als erste Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie in den neuen Bundesländern gegründet) genannt, die sich als Serviceagentur vor Ort versteht. Dort können sich Lehrer, Sozialarbeiter und Jugendliche in Kooperation mit Verwaltung und Wissenschaft beraten lassen und Anregungen und konkrete Hilfestellungen bei Planungen von Projekten zu diversen Themenbereichen bekommen.

Mit dem vorliegenden Heft des LISUM wird den Schulen in Berlin und Brandenburg eine standortnahe und von Geschichtslehrern zusammengestellte Publikation an die Hand gegeben, die als ein Unterstützungsangebot gedacht ist und sicherlich dazu beitragen kann, das schulinterne Curriculum den Forderungen der neuen Bildungspläne entsprechend zu gestalten.<sup>216</sup>

Ergänzend sei an dieser Stelle auf den Bildungsserver Berlin Brandenburg – bbb – des LISUM hingewiesen, der für den Geschichtsunterricht/DDR-Geschichte zusätzlich umfangreiche Materialien, auch in Form von aufbereiteten Unterrichtseinheiten unter Einbeziehung außerschulischer Lernorte für alle Jahrgangsstufen anbietet. Zum Thema „Die DDR im Unterricht“ ist außerdem eine eigene vierbändige Reihe entstanden, die reichhaltiges Material, konkrete Unterrichtsvorschläge und viele Verweise auf weitere Informationsquellen, auch Film- und Tondokumente<sup>217</sup> enthält.

---

<sup>216</sup> Das LISUM-Heft enthält auch Beispiele zum Thema „Opposition und Widerstand“.

<sup>217</sup> Beispielsweise hier das Medienforum Berlin.

### 3.2.2 Die Bundestiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur

Die Bundesstiftung hat ihren Sitz ebenfalls in Berlin. Sie wurde 1988 vom Deutschen Bundestag gegründet und hat vorrangig den Auftrag, die Aufarbeitung der Geschichte der DDR sowie die Deutsche Einheit zu befördern.

Als Partnerin u.a. von Gedenkstätten, Museen, Geschichtsvereinen, Archiven und Ländern und Kommunen fühlt sie sich der außerschulischen und schulischen Bildungsarbeit verpflichtet und unterstützt entsprechende Projekte inhaltlich und finanziell. Außerdem werden von ihr Forschungen auf dem Gebiet der DDR-Diktatur und anderer kommunistischer Diktaturen vorangetrieben, die bisherigen Ergebnisse liegen in über zweihundert Veröffentlichungen vor.

Die Stiftung bietet als Serviceagentur nicht nur jährliche Geschichtsmessen oder Seminare zu zeitgeschichtlichen Themen für Wissenschaftler, Lehrer und Schüler an, sondern auch öffentliche Veranstaltungen wie zum Beispiel Vorträge, Podiumsdiskussionen oder Filme. Weiterhin stellt sie neben ihrer umfangreichen Bibliothek auch konkrete Unterrichtsmaterialien zur Verfügung.

Im Zusammenhang mit Unterrichtsmaterialien sei insbesondere auf ihren Bildungskatalog verwiesen<sup>218</sup>, in dem sie etwa hundertvierzig verschiedene didaktisch aufbereitete Materialien gesammelt hat und vorstellt. Diese Sammlung ist unter Mitarbeit verschiedener Institutionen für politische Bildung entstanden. Sie enthält viele multimediale Angebote und speziell für den Unterricht bearbeitete Text- und Bildquellen, die insgesamt eine große methodische Vielfalt bieten. So findet man beispielsweise politische Reden, Zeitzeugeninterviews, Biographien, Briefe, Tagebücher, Karikaturen, Statistiken, Zeitungsartikel, Interneteinträge, Fotos, Plakate, Filme sowie Hinweise auf authentische Orte der DDR-Geschichte auch in Gedenkstätten und Museen. Den einzelnen Quellen vorangestellt ist jeweils eine Kurzbeschreibung sowie ein Vorschlag für die Klassenstufen und die Fächer, in denen sie eingesetzt werden könnten, eine bibliographische Angabe dient der Bezugsinformation.

---

<sup>218</sup> Bildungskatalog SED-Diktatur und deutsche Teilung, Schwalbach/Ts. 2009.

Bei der Auswahl der Quellen sind die didaktischen und methodischen Forderungen der Richtlinien berücksichtigt worden. Der Bildungskatalog kann somit als Handreichung für die Schulen übernommen werden und die Lehrenden bei der Unterrichtsvorbereitung unmittelbar entlasten: „Für den praktischen Einsatz im Unterricht dienen häufig Arbeitsblätter, gelegentlich sogar Vorschläge für komplette Unterrichtsverläufe sowie für Klausuren“.<sup>219</sup> Er bietet zudem Möglichkeiten, andere Fachbereiche (es werden insgesamt achtzehn Fächer genannt) mit einzubeziehen und somit der methodischen Forderung nach Projektunterricht oder fächerübergreifendem Unterricht nachzukommen.

Das Thema Opposition und Widerstand ist in mehreren Abschnitten des Katalogs explizit aufgegriffen, so enthält beispielsweise Kapitel V „Opposition und Widerstand“ sieben Unterrichtsbeispiele/Materialien unter der Überschrift „Jugendopposition“. Auch in anderen Quellen/Kapiteln sind Hinweise auf Opposition enthalten<sup>220</sup>.

Zum in dieser Arbeit behandelten Schulkonflikt an der EOS in Berlin-Pankow im Jahre 1988 hat die Stiftung eine ausführliche fachdidaktische Handreichung als Förderer mit herausgegeben, die für den Unterrichtseinsatz ebenfalls gut geeignet erscheint.<sup>221</sup>

Im Bildungskatalog sind Hinweise auf die Bildungsangebote von Gedenkstätten, Museen und anderen Bildungsträgern aufgenommen worden, beispielsweise auch für die Bundesländer Berlin und Brandenburg, den Standorten der hier untersuchten Schulen. Für Berlin wird das Deutsche Historische Museum mit speziellen Angeboten für Lehrende und Schüler genannt, die von Geschichtswerkstätten und Führungen über Begleitmaterial bis zu Schülerarbeitsmaterialien reichen, weiterhin die Stiftung Berliner Mauer, auf die noch im weiteren Verlauf dieses Kapitels näher eingegangen werden wird, die Erinnerungsstätte Notaufnahmelager Marienfelde und das Deutsch-Russische Museum in Berlin-Karlshorst. Die beiden letztgenannten bieten für Schüler und Lehrende Zeitzeugengespräche, Führungen, Begleitmaterialien und Schülerarbeitsbögen an.

---

<sup>219</sup> Ebd., S. 17.

<sup>220</sup> Vgl. im Bildungskatalog Kap. I, Kap. II b-d und Kap. VI.

<sup>221</sup> Hagemann/ Ziegenhagen, Berlin 2009.

Für Brandenburg wird das Dokumentationszentrum Alltagskultur der DDR in Eisenhüttenstadt aufgeführt, das die Schulen ebenfalls mit Führungen und Lehrervorbereitungsheften unterstützen kann.

Im Anhang des Kataloges findet der Lehrende auf vier Seiten Literaturtipps zur Vorbereitung von Unterricht zur DDR-Geschichte, außerdem ein Schlagwort-, ein Personen- und ein Ortsregister, welche das Auffinden spezieller Themen erleichtern sollen.

Die Bundesstiftung Aufarbeitung stellt mit diesem Katalog eine Fülle an Hinweisen zu Unterrichts- und Informationsmaterial zur Verfügung, außerdem wird betont, dass dieser noch weiterhin ergänzt werden soll. Bereits in der vorliegenden Form kann er aber schon als sehr nützliches Angebot für die Schulen bezeichnet werden, so wie auch das übrige Informationsangebot der Stiftung Aufarbeitung wesentlich zum Verständnis der deutschen Nachkriegsgeschichte – und dies nicht nur in Schulen – beitragen kann.

### 3.2.3 Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR

Er hat seinen Sitz in Berlin-Lichtenberg im ehemaligen Ministerium für Staatssicherheit der DDR. Seine Behörde, die sich als moderne Dienstleistungsbehörde versteht, beschäftigt insgesamt mehr als 1.600 Mitarbeiter im Hauptsitz in Berlin und in zwölf Außenstellen<sup>222</sup> in den neuen Bundesländern.<sup>223</sup> In einem der größten Archive der Bundesrepublik werden die sichergestellten Unterlagen des Stasi-Ministeriums verwaltet und interessierten Betroffenen zur Akteneinsicht zur Verfügung gestellt. Bis 2012 gab es 6.680.934 Ersuchen und Anträge auf Akteneinsicht, davon über 2,8 Millionen von Privatpersonen<sup>224</sup> vorzugsweise aus den neuen, aber auch aus den alten Bundesländern, denn die Geheimpolizei der DDR war auch im Gebiet der alten Bundesrepublik aktiv.

Aufgaben der heutigen Behörde sind die Aufbewahrung und Rekonstruktion von Akten, Bild- und Tondokumenten sowie Filmmaterial des ehemaligen Ministeriums, die Aufbereitung der Bestände zur Einsicht für Einzelpersonen, Journalisten und Wissenschaftler sowie für die Überprüfung von Personen in herausgehobenen Funktionen in Behörden und Ämtern. Außerdem betreibt die Behörde auch eigene wissenschaftliche Forschungen zur Geschichte des MfS<sup>225</sup>, deren Ergebnisse aktuell veröffentlicht werden.

Ziel ihrer Arbeit ist es, die Öffentlichkeit über Struktur, Methoden und Wirkungsweise des MfS zu informieren, um die Aufgaben einer Geheimpolizei als wichtiges Instrument der Herrschaftssicherung eines totalitären Systems zu verdeutlichen. Ihre sichergestellten Akten ermöglichen es, als Zeitdokumente die Erinnerung an die Diktatur und ihre Opfer, aber auch an Opposition und Widerstand wachzuhalten, sie sind auch für den Unterricht sicherlich *als Glücksfall der Geschichte* zu bezeichnen.

---

<sup>222</sup> Landesbehörden für die Stasi-Unterlagen (LBSU).

<sup>223</sup> Hierzu zählt auch die LBSU Berlin, die in gleicher Weise für die Berliner Schulen zur Verfügung steht.

<sup>224</sup> Stand: 31.12.2011. Im 12. Jahresbericht (2015) der Behörde nennt Roland Jahn immer noch über 5.000 Anträge auf Akteneinsicht pro Monat.

<sup>225</sup> Ministerium für Staatssicherheit in der DDR.



In den letzten Jahren bietet die Behörde deshalb verstärkt Fort- und Weiterbildungen für Lehrende und Schüler und Studierende an.

Zum einen sind es natürlich die Akten selbst, die nach Antragstellung auch den Schulen zur Verfügung stehen und deren Inhalte für sich sprechen: sie erzählen von Schicksalen von Überwachten, Verfolgten und Inhaftierten, aber auch von Tätern, die in unterschiedlichen Funktionen für das MfS gearbeitet haben.<sup>226</sup> Weiterhin gibt es für Lehrende verschiedene Seminarveranstaltungen, die einerseits Sachinformationen, andererseits die didaktische Aufbereitung der Themen zum Inhalt haben. Lehrerhandreichungen, Vorträge, Führungen im Stasi-Museum im Bentler-Block<sup>227</sup> sowie die Nutzungsmöglichkeit der wissenschaftlichen Spezialbibliothek für Geschichte und angrenzende Wissensgebiete runden das Angebot ab.

Für die Schüler werden ebenfalls Seminare, Projekttag, Workshops, Unterrichtsbesuche, Zeitzeugengespräche, Materialien zu den jeweiligen aktuellen Ausstellungen, Ausstellungs- und Archivbesuche, Ferienpassaktionen sowie vor allem aufbereitete und für verschiedene Problemstellungen verwendbare Akten angeboten. Ein Beispiel für eine ergiebige Auswertungsmöglichkeit der Quellenarbeit mit den Stasi-Akten ist ein Modellprojekt von drei Berliner Schulen, in dem für das Abitur 2013 Prüfungsvorschläge mit 135 Themen für die Verwendung in 18 Fachbereichen vorgelegt worden sind.<sup>228</sup>

Als besondere Serviceleistung können Interessierte auch Fachvorträge zu Spezialthemen aus dem Bereich der Behörde anfordern, die Referenten bedienen diese Anfragen sowohl im eigenen Bildungszentrum als auch bundesweit.

Somit erfüllt der Bundesbeauftragte Roland Jahn mit seiner Behörde einen wichtigen Bildungsauftrag für die Schulen. Die Geschichte der Diktatur der DDR kann wegen des „Glücksfalls“, dass die meisten der Akten des MfS sichergestellt werden konnten, heute

---

<sup>226</sup> Auch die Akten des „Ossietzky-Falls“ sind entsprechend bearbeitet worden und werden für Interessenten und Schulprojekte zur Verfügung gestellt.

<sup>227</sup> Gebäude, in denen das MfS untergebracht war.

<sup>228</sup> Modellprojekt für Abiturienten: Bernd Lippmann, Friedrich-Ebert-Oberschule in Berlin.

mit vielen Originaldokumenten belegt werden.<sup>229</sup> Anstelle von Vergessen, Verschweigen oder Verklären kann Erinnerung und Information stehen. Nach Jahns politischem Anspruch kann man Demokratie umso besser gestalten, je besser man Diktatur begreift.<sup>230</sup>

---

<sup>229</sup> So auch aufgearbeitetes Aktenmaterial zur Carl-von-Ossietzky-Schule: BStU für Schulen, Quellen für die Schule Nr. 6 sowie zu den beiden anderen hier dargestellten Schulen in Berlin und Brandenburg.

<sup>230</sup> Vgl. dazu Zitat von der Startseite der STASI-Unterlagen-Behörde, Berlin. Online-Dokument. URL: [www.bstu.de](http://www.bstu.de) (aufgerufen am 05.05.2012).

### 3.2.4 Die Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen<sup>231</sup>

Die Gedenkstätte ist im ehemaligen zentralen Untersuchungsgefängnis der Staatssicherheit der DDR eingerichtet worden.

Bereits kurz nach der Wende hatten sich ehemalige Inhaftierte der Haftanstalt dafür eingesetzt, auf dem Gelände eine Gedenkstätte zu errichten. Seit 1994 ist sie geöffnet, ab 2000 ist sie in eine selbstständige Stiftung öffentlichen Rechts übergegangen.

Ihre zentrale gesetzliche Aufgabe ist die Erforschung der Geschichte der Haftanstalt (1945-1989) und der politischen Justiz in der DDR. Durch Führungen, Ausstellungen, Veranstaltungen und Publikationen soll sie die Öffentlichkeit informieren und damit zur Auseinandersetzung mit den Formen und Folgen politischer Verfolgung und Unterdrückung in einer Diktatur beitragen.<sup>232</sup>

Bisher haben über zwei Millionen Menschen die Gedenkstätte besucht, darunter auch viele Schüler und Lehrer. Das große Interesse der Schulen hat die Stiftung veranlasst, seit 2006 zwei Lehrkräfte einzustellen, die ein pädagogisches Programm ausarbeiten. Es enthält neben den ständigen Führungen – in der Regel durch Zeitzeugen – für Schüler und Lehrer Seminare zu den Themen „politische Verfolgung in der DDR“ und „Politische Justiz im SED-Staat“, Projektstage und Workshops zu verschiedenen relevanten Themen der Gedenkstätte sowie eine ganztägige Fortbildung für Lehrer zur Arbeit mit Zeitzeugen. Außerdem wird nach Bedarf und Themenabsprache für Fachkonferenzen oder interessierte Lehrergruppen eine erweiterte Zusammenarbeit angeboten. Eine ausführliche Materialsammlung, erarbeitet zusammen mit LISUM<sup>233</sup>, steht ebenfalls für den Unterricht zur Verfügung. Seit 2009 gibt es die sogenannten Kooperationsverträge mit Schulen, u.a. auch mit einer in die-

---

<sup>231</sup> Vgl. Homepage der Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen. URL: [www.stiftung-hsh.de](http://www.stiftung-hsh.de) (aufgerufen am 10.05.2012)

<sup>232</sup> Vgl. Gesetz über die Errichtung der Gedenkstätte Hohenschönhausen v. 01.07. 2000/Berliner Amtsblatt 224-8.

<sup>233</sup> Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin 2003.

ser Arbeit untersuchten Schule<sup>234</sup>. Diese Kooperationsverträge sehen regelmäßige Besuche und Veranstaltungen in der Gedenkstätte für bestimmte Klassen vor und werden in den Geschichtsunterricht fest eingeplant, vorzugsweise für die Jahrgangsstufenstufen neun und zehn.

Die Pädagogen in der Gedenkstätte erarbeiten aus dem Bestand fortlaufend neue Unterrichtsmaterialien und sind darauf bedacht, auch Anregungen und Wünsche der Schülergruppen bedienen zu können. Für die Carl-von-Ossietzky-Schule ist beispielsweise eine Dokumentation „Ein Schulkonflikt in der DDR“ mit einem Leitfaden (119 Seiten) und ein ergänzender Dokumentenband (150 Seiten) als Quellenmaterial für Lehrer und Schüler in Zusammenarbeit mit der bpb erstellt worden. Außerdem hat die „BStU für Schulen“ eine Broschüre zum gleichen Thema zur Verfügung gestellt.

Wichtig ist den Pädagogen die Zweigleisigkeit des Angebots: die Subjektivität und emotionale Aussage der Zeitzeugen durch die rationale und weitergehende Informationsarbeit der Fachwissenschaft zu ergänzen.

Gleichzeitig sieht die Gedenkstätte in ihrer Arbeit mit den Schülern für die Lehrkräfte eine Entlastung.<sup>235</sup> Diese geschieht einerseits durch die dargestellte pädagogische Arbeit vor Ort mit der Bereitstellung von Dozenten, Materialien und Quellen, andererseits durch die Aufarbeitung der Bereiche der politischen Verfolgung in der DDR und der SED-Justiz, die manche der noch persönlich betroffenen und möglicherweise befangenen Lehrenden in der Aufarbeitung der Geschichte der DDR unterstützt.

---

<sup>234</sup> Vgl. Dokumenten- und Quellenverzeichnis zu Kap. 6.

<sup>235</sup> Diesen Gesichtspunkt führen im Übrigen alle genannten Bildungsanbieter an.

### 3.2.5 Die Gedenkstätte Berliner Mauer an der Bernauer Straße<sup>236</sup>.

Sie gehört zusammen mit der Erinnerungsstätte Notaufnahmelager Marienfelde zur Stiftung Berliner Mauer, die 2008 als rechtsfähige Stiftung öffentlichen Rechts errichtet wurde.

Ihre Hauptaufgabe sieht sie in der Dokumentation der Geschichte der Berliner Mauer und der Fluchtbewegungen aus der DDR, der Bewahrung des historischen Ortes und seiner authentischen Spuren und eines würdigen Andenkens an die Opfer der kommunistischen Gewaltherrschaft.

Sie besteht im Wesentlichen aus einem Besucherzentrum an der Bernauer Straße, einer Dauerausstellung auf dem ehemaligen Mauerstreifen-Stück und der „Kapelle der Versöhnung“, so dass drei Annäherungsweisen an die Geschichte möglich sind: dokumentarisch, künstlerisch und geistig-religiös. Außerdem ist der nahegelegene Berliner Nordbahnhof einbezogen, der mit seiner Dauerausstellung „Grenz- und Geisterbahnhöfe im geteilten Berlin“ eine Ergänzung zur Gedenkstätte darstellen soll.

Im Hinblick auf Information und pädagogische Nutzbarkeit für Lehrende und Schüler sowie die interessierte Öffentlichkeit bietet die Gedenkstätte ein breites Spektrum. Es gibt Führungen, Schiffs- und Radtouren, ein- oder mehrtägige Schüler- und Lehrerfortbildungen<sup>237</sup>, Fachtagungen- und internationale Kongresse, Exkursionen, Zeitzeugengespräche sowie verschiedene Veranstaltungen für unterschiedliche Zielgruppen nach individueller Absprache.

Daneben stellt die Gedenkstätte in ihren Sammlungen ausführliches Material zur Verfügung. In ihrem Besucherzentrum befindet sich eine Bibliothek mit einschlägiger Quellen- und Fachliteratur und einer Mediensammlung, die neben den Mitarbeitern auch Forschern

---

<sup>236</sup> Vgl. Homepage der Gedenkstätte. URL: [www.berliner-mauer-gedenkstaette.de](http://www.berliner-mauer-gedenkstaette.de) (aufgerufen am 08.05.2012).

<sup>237</sup> Die beiden Themen: „Alltag und Flucht im geteilten Deutschland“ und „Quellenkritisches Arbeiten“ werden regelmäßig angeboten, zusätzlich gibt es ständig aktuelle Lehrerfortbildungen, die von der Gedenkstätte in den Schulen und im Internet veröffentlicht werden.

und Journalisten zugänglich ist, weiterhin ein Forschungsarchiv, ein Bildarchiv und eine Kartensammlung, die u.a. auch Karten der Grenzanlagen von 1981 enthält.

Die kommentierten Literaturlisten zum Thema Berliner Mauer und innerdeutsche Grenze machen den Schülern der Mittelstufe fünf, den Schülern der Oberstufe achtzehn Lesevorschläge. Für weitergehendes Interesse an dem Thema ist eine mehrseitige Linkliste angegeben, auf der Dokumentationen des Landes Berlin, Forschung und Bildung, Zeitzeugen, Gedenkstätten und Museen, private und kommerzielle Angebote sowie Computeranimationen eingesehen werden können. Arbeitsblätter und Lehrerhandreichungen, auf Jahrgangsstufen und Unterrichtsinhalten zum Thema abgestimmt, ergänzen das schulbezogene Angebot. Schließlich bietet auch das pädagogische Programm dieser Gedenkstätte den Schülerinnen und Schülern in Berlin und Brandenburg eine individuelle Betreuung bei der Vorbereitung auf die Präsentationsprüfung beim Mittleren Schulabschluss oder die 5. Prüfungskomponente beim Abitur an.

Auch die offenen Angebote, die sich an private Gruppen oder Einzelpersonen richten, können von Schulklassen genutzt werden. Es sind zumeist Führungen, aber auch Seminare und Fachvorträge, die nach Voranmeldung zu dreizehn verschiedenen Themen gehalten werden. Ein pädagogisches Bildungsprogramm für Kinder ab acht Jahren, für Jugendliche Workshops, auch mit filmanalytischem Arbeiten oder eigener Kamera und schließlich das seit Februar 2012 eingerichtete Zeitzeugencafé ergänzen die Bildungs- und Informationsarbeit der Gedenkstätte. Das Zeitzeugencafé gibt nicht nur allen zeitgeschichtlich interessierten Berlinern, sondern beispielsweise auch jugendlichen und erwachsenen Touristen die Gelegenheit, etwa einmal monatlich in nicht ausschließlich schul- oder bildungsgerichteter Atmosphäre, sondern „bei Kaffee und Kuchen“ Menschen kennenzulernen, die von der Mauer und ihren persönlichen Erfahrungen berichten und mit ihnen ins Gespräch zu kommen.

Der Zeitzeugenkontakt hat für die Gedenkstätte nicht nur in ihrem Medium des Zeitzeugencafé eine wichtige Bedeutung. „In den Erfahrungen jedes einzelnen Menschen, der den Mauerbau miterlebt und unter der Trennung gelitten hat, wird Geschichte konkret und nachvollziehbar. Deshalb ist das Sammeln und Sichten von Zeitzeugenberichten als Zeit-

dokumente ein wichtiger Bestandteil der Gedenkstättenarbeit.“<sup>238</sup> So macht sie aus dem eigenen Zeitzeugenarchiv die Erinnerungen der Betroffenen der Öffentlichkeit in Form von Gedenkveranstaltungen, Ausstellungen und Publikationen zugänglich. Themen aus dieser Sammlung wie „Flucht und Fluchthilfe“, „Ausreise“, „Alltag vor dem Mauerbau“, „Leben mit der Mauer“ oder „Opposition und Widerstand“ verdeutlichen auch hier den indirekten oder direkten Bezug zum Thema „Schüleropposition in der DDR als Unterrichtsgegenstand“ und könnte von den Lehrenden als Fundgrube für eine motivierende und informative Unterrichtsgestaltung genutzt werden.

---

<sup>238</sup> s. auch Homepage der Gedenkstätte Berliner Mauer (FN 236)

### 3.2.6 Die Gedenkstätte Lindenstraße 54/55 in Potsdam für die Opfer politischer Gewalt im 20. Jahrhundert<sup>239</sup>

Die Gedenkstätte befindet sich in Potsdam und gehört somit zum Bundesland Brandenburg. In Storkow/Brandenburg befindet sich auch eine der drei untersuchten Oberschulen, für die dieser außerschulische Lernort entsprechend gut erreichbar ist und als Anlaufstelle entsprechend genutzt werden könnte.

Das Gebäude – als barockes Stadtpalais 1737 fertiggestellt – diente unterschiedlichen Zwecken; während des Nationalsozialismus als Gefängnis für politisch Verfolgte, von 1945 - 1952 als Gerichts- und Gefängnis-Komplex des sowjetischen Geheimdienstes und ab 1952 als Untersuchungshaftanstalt des Ministeriums für Staatssicherheit der DDR. Bis zum Jahre 1989 waren dort etwa 7.000 Frauen und Männern inhaftiert, dann musste die Stasi den „Lindenhof“<sup>240</sup> aufgeben und die demokratischen Parteien aus der Friedlichen Revolution übernahmen ab 1990 übergangsweise dieses Haus als Arbeitsstätte.

Es bildete sich bald eine Initiative zur *Förderungsgemeinschaft Lindenstraße 54*. Seit 1995 wurde das Haus eine Gedenkstätte, die als ein Ort der Erinnerung und des Gedenkens an die Opfer politischer Gewalt in beiden deutschen Diktaturen und deren Überwindung dient. Zur Information und lebendigen Erinnerung haben die Verantwortlichen vier Ausstellungsmodulare eingerichtet, die den historischen Verlauf der Verfolgung in der DDR seit 1945 widerspiegeln und schwerpunktmäßig die Zeit des Sowjetischen Geheimdienstes, der Stasi-Haftanstalt und der Friedlichen Revolution darstellen, das vierte Modul thematisiert „Flucht in den Westen“.

Als Bildungsangebote gibt es dort Ausstellungsführungen mit entsprechendem Begleitmaterial, eine Schülerprojektwerkstatt, ein Gemeinschaftsprojekt zusammen mit dem Haus der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte und der Stiftung Preußische Schlösser und Gär-

---

<sup>239</sup> Vgl. Homepage der Gedenkstätte Lindenstraße. URL: [www.gedenkstaette-lindenstrasse.de](http://www.gedenkstaette-lindenstrasse.de) (aufgerufen am 20.03.2013)

<sup>240</sup> So nannte der Volksmund in der DDR die Haftanstalt.



ten für Klassen 8 - 13: „Ein Tag in Potsdam – Geschichte erleben“ sowie Veranstaltungsreihen zu Themen der DDR-Geschichte, aktuell „Menschen unter Diktaturen im 20. Jahrhundert“.

Geführte Rundgänge, Selbsterkundungen, Informationen zu historischen Fakten, Begleitblätter, Filme und Gruppenarbeiten werden in den Projekten verwendet. Weiterhin werden Zeitzeugen dazu eingeladen, denn auch diese Gedenkstätte misst der Zeitzeugenarbeit einen hohen Stellenwert zu. Als besonderes Angebot können Zeitzeugen auch an Schulen in Brandenburg vermittelt werden, die vor Ort über ihre eigenen Erfahrungen im Unrechtsstaat DDR berichten.

Somit stellt auch die Gedenkstätte Lindenstraße 54 für die Schulen in Brandenburg eine wichtige außerschulische Informationsquelle sowohl für geschichtsinteressierte Bürger als auch für den Geschichtsunterricht zum Thema DDR-Diktatur und -Widerstand dar.

### 3.2.7 Die Bundeszentrale für politische Bildung – bpb<sup>241</sup>

Sie hat ihren Sitz in der alten BRD-Hauptstadt Bonn behalten. Deshalb kann sie auf der einen Seite von den hier untersuchten Schulen nicht als „außerschulischer Unterrichts-ort“ im Rahmen eines kurzen Unterrichtsganges genutzt werden und stellt auf der anderen Seite auch keine Gedenkstätte dar.

Sie verdient aber dennoch im Rahmen des Themas „Bildungsangebote außerschulischer Träger für Lehrende und Schüler“ Erwähnung, da sie über ein sehr großes Angebot an Informationen zum Thema DDR-Geschichte verfügt und mit vielen Landeszentralen und über 400 Bildungseinrichtungen in allen Bundesländern eng zusammenarbeitet.

Ihre gesetzliche Aufgabe ist es seit 1952, Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken. Das versucht sie durch das Aufgreifen aktueller und historischer Themen in Printmedien, audiovisuellen und Online-Dokumentationen. Sie nutzt als Foren für die Verbreitung von Informationen außerdem unterschiedliche Veranstaltungen wie Kongresse, Tagungen, Messen, Ausstellungen, Studienreisen, Seminare und Kulturevents.

Für Lehrerinnen und Lehrer, aber auch für Jugendliche und junge Erwachsene hält die bpb ein zusätzliches breites Bildungsangebot bereit, das über das Internet leicht abzugreifen ist.

Zum hier relevanten Thema „DDR“ ergeben sich beispielsweise bei der Internetrecherche 1.000 Treffer, zum Thema „Opposition und Widerstand in der DDR“ 214 Treffer, unter denen Schriften, Schriftenreihen, Audio- und Filmbeiträge zu finden sind. Für Angehörige des Schul- und Lehrbetriebes finden sich je nach Schulstufe und Themenschwerpunkt differenzierte und für den Unterricht aufbereitete Angebote, die auch viele weiterführende Links enthalten. Ohne auf diese Differenzierungen hier näher eingehen zu wollen kann gesagt werden, dass die bpb für jeden an politischer Bildung Interessierten eine reichhaltige Quelle an Material bietet, die auch im Geschichtsunterricht genutzt werden kann.

---

<sup>241</sup> URL: [www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit](http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit) (aufgerufen am 09.05.2012).

Auch für die hier untersuchte Schule in Berlin-Pankow hat die Bundeszentrale ausführliche Arbeitshilfen herausgegeben. Es sind dies der Dokumentenband „Ein Schulkonflikt in der DDR“ sowie ein „Leitfaden zum Dokumentenband“ für die Hand des Lehrers, beide verfasst von Tilman Grammes und Ari Zühlke.

Ob nunmehr das zweifellos in großer Fülle vorhandene Informationsmaterial für den Unterricht für den Geschichtsunterricht im Allgemeinen und an den untersuchten Schulen im Besonderen genutzt wird, bleibt weitgehend der Entscheidung der Lehrkräfte überlassen. Diese hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, die in den folgenden Kapiteln noch genauer dargestellt werden sollen.

### 3.3 Zusammenfassung

Schüler mit Themen wie *Widerstand oder Opposition* zu konfrontieren, kann Erwartungen erfüllen, die seitens der Bildungspolitik, vertreten durch die Rahmenlehrpläne und allgemeinen Richtlinien der Kultusministerien an sie gestellt werden, nämlich ihre historisch-politische Urteilskompetenz zu schulen und eine Demokratiefähigkeit zu entwickeln.<sup>242</sup> Geschieht diese Konfrontation heute an Schulen, wo es zur Zeit der DDR widerständiges Verhalten gegeben hat, kann durchaus ein gesteigertes Interesse erzielt werden, das ein nachhaltigeres Lernen zur Folge hat.<sup>243</sup>

Die in den Richtlinien und Lehrplänen sowie den genannten Bildungsangeboten vorhandenen Informationen über die DDR unterstützen die Lernkompetenzen der Schüler *an allen Schulen* in erheblichem Maße. Hier findet auch der verantwortliche Lehrende ein großes Maß an verwendbaren und effektiven Lehr- und Lernmaterialien, die es ihm erleichtern oder vielleicht sogar erst ermöglichen, wichtige Themen zur DDR aufzugreifen und für den Schüler interessant zu gestalten.

Dadurch wird die Entwicklung der Fähigkeit der Schüler zur kritischen Abwägung von politischen Systemen möglich. Diese muss sich nicht nur auf die beiden deutschen Staaten vor 1989 beziehen, sondern kann den Blick auch auf gegenwärtige Diktaturen und Demokratien in der Welt lenken und eine differenzierte Diskussion darüber bewirken. Es darf dabei im Unterricht nicht darum gehen, der staatlich beförderten Erinnerungskultur ein imperatives Mandat zu verschaffen, das zu einer Instrumentalisierung der Geschichte missbraucht wird.<sup>244</sup> Dies hat in der Vergangenheit, vor allem nach dem 1. Weltkrieg, bekanntermaßen zu negativen Auswirkungen und einem revanchistischen Patriotismus geführt. Heute soll eine „funktionierende Erinnerungskultur“ der Verteidigung von liberalen Werten in einer liberalen, demokratischen Gesellschaftsordnung dienen.

---

<sup>242</sup> Vgl. Marianne Birthler in: Hagemann/Ziegenhagen, Berlin 2009, S. 6. sowie Kap. 3.1.

<sup>243</sup> Vgl. Kap. 1.3.

<sup>244</sup> Vgl. auch Welzer, Clarke u.a. in Kap. 1. Auch die Prinzipien des *Beutelsbacher Konsens* sollten beachtet werden.

Durch Themen wie Opposition und Widerstand, die es an vielen Orten in der Welt gibt, können die genannten Werte der Demokratie auch in einem supraeuropäischen Kontext an den Schulen vermittelt werden, wozu möglicherweise auch Klassenkameraden beitragen könnten, deren Familien wegen politischer Verfolgung aus ihrem Heimatland fliehen mussten.

Eine breit angelegte und differenzierte Informationspolitik, die durch vielfältige Quellen gestaltet wird, ermöglicht erst den Erwerb von historischem und politischem Wissen und ist Voraussetzung für die erwünschte Urteilskompetenz der Schüler. Die o.g. Darstellung der Informationsmöglichkeiten in Rahmenlehrplänen und Bildungsangeboten, die hier nur in begrenzter Auswahl aufgezeigt werden konnten, kann dafür eine gute Basis schaffen.

## 4 Die Oberschule in Brandenburg und ihre Nachfolgeschule

In diesem vierten und den folgenden Kapiteln fünf und sechs werden die drei Schulen vorgestellt, die eine schuleigene Geschichte von Widerstand und Opposition oder von *widerständigem Verhalten* ehemaliger Schüler erzählen können.

Zunächst wird die jeweilige Schule vom ihrer Gründung bis zum Zeitpunkt der Ereignisse in den Jahren 1956, 1965 und 1988 beschrieben, wobei weniger die Schultradition im Allgemeinen als vielmehr die schulische Erinnerung an die DDR-Zeit untersucht werden sollte. Inwieweit dazu Aussagen zu finden waren, ergibt sich aus den Ergebnissen der Recherchen, die diesbezüglich angestellt wurden. Qualität und Quantität der vorgefundenen Erinnerungen an diese Zeit stehen in einer bedenkenswerten Beziehung zur Erinnerung an die Ereignisse um die widerständigen Schüler und lassen möglicherweise bereits hiervon ausgehend schon Schlussfolgerungen auf eine schuleigene Erinnerungskultur der entsprechenden Schule zu.

Im zweiten Teil werden die Ereignisse um den Schülerwiderstand ausführlich dargestellt, wobei sowohl die Ursachen, die Sanktionen für die betroffenen Schüler als auch die weitergehenden Folgen für alle Beteiligten aufgrund des vorhandenen Informationsmaterials gut recherchiert werden konnten.

Der jeweilige dritte Teil stellt die Nachfolgeschulen heute dar.

Dabei wird vorrangig die Frage gestellt, wie die Schule mit ihrer schuleigenen Erinnerung umgeht. Es wird untersucht, ob es beispielsweise schriftliche Vereinbarungen in einem Schul- oder Geschichtscurriculum gibt und wie diese im Einzelnen aussehen, welche praktischen Erinnerungsbeispiele an der Schule gelebt werden und wie die Lehrer die damaligen Ereignisse um die widerständigen Schüler beurteilen.

In der Auswertung der Ergebnisse wird die Frage diskutiert, warum es an der jeweiligen Schule eine schuleigene Erinnerungskultur gibt oder warum es sie nicht gibt. Abschließend werden Möglichkeiten angedacht, wie eine lebendige Erinnerungskultur – sofern sie nicht vorhanden ist – an der Schule befördert werden könnte.

## 4.1 Die Schule bis 1956

Die Oberschule in Brandenburg wurde am 15. November 1949 eingeweiht. Ihren Namen „Kurt-Steffelbauer-Schule“ erhielt sie von einem ehemaligen kommunistischen Lehrer, der 1942 in Plötzensee von den Nationalsozialisten hingerichtet worden war und dem nun ein Denkmal als „antifaschistischer Widerstandskämpfer“ gesetzt werden sollte.

Sie war der erste Schulneubau nach dem Kriege in der DDR und bestand aus vier Pavillons, die aus den Steinen zerbombter Häuser der Stadt errichtet worden waren. Notwendig geworden war der Neubau eines als „Zentralschule“ geplanten Projekts für etwa 1.100 Kinder der Stadt und den umliegenden Orten nicht nur wegen der Zerstörung einiger alter Schulgebäude im 2. Weltkrieg, sondern auch aufgrund des neuen „Gesetzes zur Demokratisierung der Deutschen Schule“ vom Mai 1946<sup>245</sup>, das eine Neustrukturierung des Schulwesens in der DDR vorsah und die bisherigen „bürgerlichen Standesschulen“ ablöste. Es sollte nunmehr einen schulvorbereitenden mindestens einjährigen Kindergartenbesuch und danach eine achtjährige Grundschule für alle geben. Nach der achten Klasse konnten die Schüler entweder die vierjährige Oberschule, die zur Hochschulreife führte oder mit der Aufnahme einer Lehre eine dreijährige Berufsschule besuchen. Ab 1959 wurde dann die Grundschule durch die Polytechnische zehnklassige Oberschule (POS) ersetzt, die bisherige Oberschule mit den Klassen 9 - 12 wurde zur Erweiterten Polytechnischen Oberschule (EOS), ab 1983 gab es dort nur noch die Klassen 11 und 12, die ebenfalls zum Abitur führten.

Der Berliner Architekt Lenz, der bereits 1946 die Schulpläne konzipiert und dem damals verantwortlichen Bürgermeister Becker vorgestellt hatte, wollte auf dem über 9 Hektar großen Seegrundstück eine kleine Schulstadt bauen, die jedoch – aus finanziellen und politischen Gründen<sup>246</sup> – nicht realisiert werden konnte. In den Aufbaujahren nach dem Krieg fand sein „kühnes Vorhaben“<sup>247</sup> jedoch eine starke Beachtung in der Öffentlichkeit, was

---

<sup>245</sup> KAOS (Kreisarchiv Oder-Spree, Bestand Storkow).

<sup>246</sup> Vgl. auch Kapitel 4.3.

<sup>247</sup> Jürgen Pfeiler: Die Storkower Freiluftschule, Storkow 1999.



sich in zahlreichen begeisterten Presseveröffentlichungen<sup>248</sup> niederschlug. Gleichzeitig wurde auch die Beteiligung der Storkower Bevölkerung hervorgehoben, die teilweise unter leichtem Druck des Bürgermeisters, aber auch mit engagiertem Aufbauwillen in den ersten Monaten beim Schulneubau aktiv tätig gewesen war.<sup>249</sup>

Die idyllische Lage der neuen Schule an einem See und ihre offenen, quadratischen Lichthöfe, in denen Klassen auch unter freiem Himmel unterrichtet werden konnten, gaben ihr den Beinamen „Freiluftschule“<sup>250</sup>.

Neben den vier bis 1949 fertiggestellten Pavillons befand sich im Westen ein kleiner Anbau für die Schulleitung, daneben ab 1951 ein quaderförmiges, einstöckiges Gebäude für die naturwissenschaftlichen Fächer. Im hinteren Bereich des Hauses war ein kleiner Raum für das Büro des FDJ-Sekretärs, des späteren SED-Schulgruppensekretärs<sup>251</sup> eingerichtet. Die Pavillons wurden zum Hof hin durch einen überdachten Wandelgang verbunden, in dessen Mitte das für Schüler und Lehrer gleichermaßen zu nutzende Toilettenhäuschen platziert war.

Der Schulhof selbst war in den ersten Jahren ein unebener Sandplatz, der zuweilen auch wegen seines weichen Untergrundes als Austragungsort für Ringkämpfe oder ähnliche „Bodensportarten“ genutzt wurde. Im Jahre 1954 wurde er – ganz im Sinne „sozialistischer Aufbauarbeit“ – von den Schülern der 10. Klasse<sup>252</sup> unter Anleitung des Direktors kultiviert. Sie ebneten ihn ein, legten Blumenbeete an und pflanzten eine Pappelreihe als Nordbegrenzung. Diese Pappelreihe steht noch heute; nach mehrfacher Erweiterung des Schulbaus allerdings nicht mehr am Rand, sondern in der Mitte des Schulgeländes.

Im Dezember 1956, zur Zeit der Ereignisse um die opponierenden Schüler, wurde die Oberschule von etwa 120 Schülerinnen und Schülern besucht, aufgeteilt auf die Klassen

---

<sup>248</sup> Ebd., S. 39-41.

<sup>249</sup> Vgl. ebd.

<sup>250</sup> Ebd.

<sup>251</sup> SED – Sozialistische Einheitspartei Deutschlands.

<sup>252</sup> Es war dieselbe Klasse, die zwei Jahre später die Schweigeminuten durchführte.

neun bis zwölf. Sieben Lehrer und zwei Aushilfslehrer sowie ein Hausmeister stellten das Schulpersonal. Vier der Lehrkräfte waren bereits vor 1939 als Lehrer tätig gewesen, sie unterschieden sich schon äußerlich von den jüngeren, auch durch ihre elegantere, bürgerliche Kleidung („Vorkriegsware“)<sup>253</sup>. Sie waren – bis auf einen – nicht in der Partei gewesen und wollten sich nach ihren Erlebnissen mit dem Nationalsozialismus, dem Krieg und der Gefangenschaft nicht mehr politisch betätigen. Insgesamt waren nur drei der sieben Lehrer Mitglieder in der SED. Für die Schüler präsentierten sich die Lehrer in zwei Lagern: eines, das die DDR vertrat, das andere, das sich von der DDR stark distanzierte. Es bedeutete für die Schüler, „einen Dualismus zwischen äußerer Anpassung und innerer Bewertung“<sup>254</sup> zu leben, so, wie sie ihn zumindest teilweise bei ihren Lehrern auch vermuteten. Bei einigen konnten die Schülerinnen und Schüler offen regime- und ideologiekritische Fragen ansprechen, bei anderen hielten sie sich eher zurück.

Die fünfzehn Schüler und fünf Schülerinnen der Klasse kamen zum überwiegenden Teil aus bürgerlichen Verhältnissen, die Eltern waren Akademiker oder Gewerbetreibende, nur sieben von ihnen waren Arbeiterkinder im klassischen Sinne der SED. Die im Januar 1957 erfolgte Beurteilung der Schweige-Aktion, die für die ganze Klasse sechs Monate vor dem Abitur zum Schulausschluss und zur anschließenden Flucht in den Westen geführt hatte, spiegelt die Situation in der Klasse aus der Sicht des Abteilungsleiters für Volksbildung wider:

*„Die Begründung für das Verhalten der Schüler der 12. Klasse ist weiterhin im Versagen der Erziehungsfaktoren Schule, Elternhaus und Jugendorganisation zu suchen. In einigen Elternhäusern wurden laufend westliche Rundfunksender gehört und damit das Denken der Menschen vergiftet. Das Lehrerkollegium ist uneinheitlich. Es besteht keine Einigkeit in wichtigen Entscheidungen. Die verfassten Beschlüsse der BPO<sup>255</sup> wurden nicht verwirk-*

---

<sup>253</sup> Dietrich Garstka, Das schweigende Klassenzimmer, S. 45.

<sup>254</sup> ebd., S. 40.

<sup>255</sup> Betriebsparteiorganisation.

*licht. Die Bildungsarbeit stand in Vordergrund, während die Erziehungsarbeit vernachlässigt wurde.*<sup>256</sup>

Der erste Sekretär der SED-Bezirksleitung zog aus dieser Beurteilung in seinem Bericht die Schlussfolgerung, dass somit „der Feind“ die Möglichkeit gehabt habe, besonders innerhalb der Schülerschaft zu arbeiten.<sup>257</sup>

Trotz der überwiegend bürgerlichen Herkunft waren die Schüler der 12. Klasse geschlossen in der FDJ, arbeiteten in der GST<sup>258</sup> mit und zeigten so das „gesellschaftliche Engagement“, das für eine berufliche Zukunft notwendig war. Weniger Überzeugung als vielmehr Opportunismus war die Triebkraft für die genannten Mitgliedschaften, denn „Leistungen im Unterricht reichten nicht, auch wenn sie noch so gut waren. Wir mussten an irgendetwas teilnehmen, was unsere gesellschaftliche Aktivität nachweisen konnte.“<sup>259</sup>

Die Jungen und Mädchen waren 1945, vier Monate nach dem Ende des ersten Weltkriegs, eingeschult wurden, als Hoffnungsträger für eine neue Zeit, in der es keine Diktatur, kein Unrecht und keinen Krieg mehr geben sollte. Die Bereitschaft für einen demokratischen Neubeginn war groß, die Eltern wollten ihn für sich und vor allem für ihre Kinder. Doch die politischen Verhältnisse unter der sowjetischen Besatzung entwickelten sich in eine andere Richtung, zunehmende Ernüchterung und Enttäuschung breiteten sich aus.

Die Realität konnte die Erwartungen der Menschen nicht erfüllen, aber man musste sich zumindest nach außen hin systemkonform verhalten. Auch die Schüler der Abiturklasse verhielten sich so, nahmen an den nachmittäglichen FDJ-Schulungen teil, sangen im Schulchor politische Lieder und versuchten mehr oder weniger ernsthaft, die gestellten politischen Aufgaben zu erfüllen. Dazu gehörten die Fahnenappelle jeden Montag auf dem Schulhof, die Teilnahme an den 1. Mai-Demonstrationen, die vormilitärische Ausbildung

---

<sup>256</sup> Brandenburgisches Landeshauptarchiv, zitiert aus Garstka, S. 38.

<sup>257</sup> Vgl. Garstka, S. 39.

<sup>258</sup> Gesellschaft für Sport und Technik.

<sup>259</sup> Garstka, S. 59.

in der GST<sup>260</sup>. Aber sie hatten auch Zugang zu Nachrichten aus Westdeutschland, sei es durch Westverwandtschaft, die man damals auch noch besuchen durfte oder durch Westmedien, die sich weitgehend auf den RIAS<sup>261</sup> Berlin und wenige Printmedien beschränkten, Fernsehen gab es noch nicht:

*„Wir alle hörten RIAS: Westliche Schlager, Rätselsendungen, Sport, Nachrichten, Kommentare, Reden von westlichen Politikern. Den DDR-Rundfunk hörten wir seltener... Er verschwieg, und, wie wir fanden, er log.“<sup>262</sup>*

So bekamen die jungen Menschen viele Informationen, die dem offiziellen politischen Sprachgebrauch in der DDR entgegenstanden. Sie waren idealistisch und wollten Veränderungen, sie waren interessiert an den Verhältnissen im „nichtsozialistischen Ausland“, tauschten sich untereinander aus und versuchten, ihre kritischen Fragen auch von einigen Lehrern beantwortet zu bekommen. Das FDJ-Hemd trugen sie nicht in der Schule, die Parteimeinung interessierte die meisten von ihnen wenig. Sie versuchten, die politischen und gesellschaftlichen Erwartungen im Bereich der Kunst zu kompensieren. So gründeten sie ein Gesangssextett, in dem hauptsächlich westliche Schlager gesungen wurden, spielten Theater und tanzten in der Volkstanzgruppe:

*„Volkstanz sah man gerne, er wurde gefördert. Volkstanz war geweihte Bewegung des Arbeiter- und Bauernstaates... Mit unserer Volkstanzgruppe traten wir an vielen Orten auf, als höchste Anerkennung lockte eine Reise in die Sowjetunion.“<sup>263</sup>*

Sie sahen sich durchaus nicht als Widerständler oder Oppositionelle, sondern als Siebzehn- oder Achtzehnjährige einer normalen 12. Klasse in der DDR, die zwar das politische Geschehen in ihrer Umwelt kritisch verfolgten, sich aber weitgehend auf ihr bevorstehendes Abitur im Juni 1957 vorbereiten wollten. Dennoch wurden sie alle im Dezember 1956 von der Schule verwiesen, ein Abitur in der gesamten DDR war damit für sie ausgeschlossen.

---

<sup>260</sup> Gesellschaft für Sport und Technik.

<sup>261</sup> Rundfunk im amerikanischen Sektor.

<sup>262</sup> Garstka, S. 61.

<sup>263</sup> Ebd., S. 62.

## **4.2 Fünf Schweigeminuten für Ungarn - Darstellung der Ereignisse von 1956 und ihre Folgen**

Die Darstellung der Ereignisse um die Klasse 12 der Brandenburger Schule, die sich im November und Dezember 1956 und in ihren Folgen bis 1957/58 in der Kleinstadt abspielten, basiert auf den im Dokumentenverzeichnis genannten Quellen<sup>264</sup>, vorrangig Zeitzeugengesprächen mit Dietrich Garstka und Ursula O. . Beide berufen sich in ihrer Erinnerung auf das Buch von Dietrich Garstka, das im Folgenden als Basis für die Rekonstruktion des Geschehens und seiner Hintergründe verwendet wird. Er hat es nicht nur nach seiner eigenen Erinnerung als beteiligter Schüler, sondern erst nach zusätzlichen ausgiebigen Recherchen im Oktober 2006 veröffentlicht, 2010 ist es in 7. Auflage erschienen. Garstka wertete die betreffenden Akten des Kreisarchivs Beeskow und des Brandenburgischen Landeshauptarchivs in Frankfurt/Oder sowie des MfS Zentralarchivs und anderer Archive aus. Zeitzeugengespräche, die er wiederholt und in größeren Zeitabschnitten vornehmlich im Schulort führte, dienten ihm weiterhin zur Rekonstruktion des Geschehens.<sup>265</sup> Zeitungs- und Rundfunkbeiträge aus den Jahren 1956/57 sowie anlässlich späterer Erinnerungstreffen lagen ihm ebenso vor wie Filmbeiträge über die damaligen Ereignisse. So ist es ihm gelungen, ein detailgetreues Bild der damaligen Situation an seiner Schule und dem dazugehörigen Umfeld in der DDR zu zeichnen. Garstkas Buch ist heute für Schüler eine wichtige zeitgeschichtliche Informationsquelle, das weit über eine individuelle Erinnerungsgeschichte von der eigenen Schulklasse hinausgeht und einen weitreichenden, detaillierten Einblick in das erste Jahrzehnt der DDR-Geschichte gibt. Zusammen mit den angegebenen und verfügbaren Quellen stellt es für den Unterricht heute einen methodisch und didaktisch ergiebigen Fundus dar.

Am 23. Oktober 1956 hatte in Ungarn ein Aufstand gegen die kommunistische Regierung begonnen. Die zunächst friedliche Demonstration von tausenden von Studenten war durch Regierungstruppen beschossen worden, damit war eine gewalttätige Auseinandersetzung in Gang geraten, die zu eskalieren drohte. Die Aufständischen wandten sich in eindringlichen

---

<sup>264</sup> Vgl. Quellen- und Dokumentenverzeichnis zu Kap. 4.

<sup>265</sup> Ebd., s. auch Quellenverzeichnis.

und dramatischen Rundfunkappellen an die westliche Welt, die sie auch verbal unterstützte. NATO-Truppen aber griffen nicht ein. Mit dem Einmarsch sowjetischer Truppenverstärkung wurde der Aufstand am 4. November niedergeschlagen, innerhalb einer Woche war der Widerstand in Budapest gebrochen, in einigen Landesteilen konnte er sich noch einige Wochen bis zur endgültigen Niederschlagung halten. Am Ende des ungarischen Freiheitskampfes standen hunderte von Toten durch Kampfhandlungen und Hinrichtungen, tausende von Inhaftierungen und hunderttausende Flüchtlinge.

Auch der in der DDR verbotene RIAS berichtete mehrmals täglich über die Ereignisse und elektrisierte die Schüler, die gebannt am Rundfunkgerät hingen. Hier ging es um einen bewaffneten Aufstand gegen das sozialistische Regime, gegen die Diktatur, gegen die Sowjetische Besatzung. Die Schüler waren gegen die Sowjetarmee in ihrem Land, mit deren Hilfe sich ein sozialistischer Staat in der DDR etabliert hatte. Gegen offizielle Forderungen, die die Sowjetunion als Freund, Bruder und Vorbild darzustellen versuchten, hatten sie aus ihren Erinnerungen, den Erlebnissen der Eltern und der permanenten prosowjetischen Propaganda ein eigenes Bild vom sowjetischen Staat und den Besatzungssoldaten in ihrem Land entwickelt, und das war zumindest sehr distanziert zu nennen:

*„Öffentlich durften wir das Wort Russe gar nicht gebrauchen. Wir mussten sagen: Sowjetmensch. Und der Sowjetmensch, mussten wir sagen, lebe in dem Sowjetvolk, dem ruhmreichen. Die Sowjetmenschen wussten alles besser, sie konnten alles besser... Unter uns sagten wir nur Russe oder Russki oder übernahmen die Landessprache des Zweiten Weltkrieges, indem wir vom Iwan sprachen“<sup>266</sup>.*

Die Schüler hatten drei Jahre zuvor in der DDR auch einen Volksaufstand erlebt, der begonnen hatte, als die Bauarbeiter in Berlin am 17. Juni 1953 gegen das SED-Regime protestierten. Dieser war ebenfalls gescheitert, auch durch den Einsatz von Gewalt durch sowjetische Truppen. Auch deshalb galt ihre Sympathie dem Freiheitskampf der ungarischen Bevölkerung, der „Konterrevolution“, wie es im offiziellen DDR-Sprachgebrauch hieß.

---

<sup>266</sup> Garstka, S. 21.

Der RIAS hatte zur Solidarität mit den Ungarn aufgerufen, diese Solidarität sollte sich beispielsweise in Schweigeminuten zum Gedenken und als Protest wegen der vielen Toten ausdrücken. Dieser Aufruf war auch von einem Schüler gehört worden. Er brachte ihn am 29. Oktober 1956 mit in die Klasse, als Flüsterpropaganda wurde er durch die Bankreihen weitergegeben und in der nächsten Stunde, die der Geschichtslehrer Mogel erteilte, ausgeführt. Von 10.00 bis 10.05 Uhr antwortete kein Schüler auf die gestellten Fragen; nach Beendigung der Stunde ging der Lehrer ohne Reaktion auf diese Schweigeminuten aus der Klasse.

Weil die Aktion nicht bis zur letzten Reihe durchgedrungen war, erwog man, die Sache „für Ungarn“ noch einmal zu wiederholen, so dass alle Schüler teilnehmen konnten. Am nächsten Tag fiel in der dritten Stunde überraschend der Mathematikunterricht aus, die Schüler sollten sich selbst beschäftigen. Da wurde die Meldung verbreitet, dass der ungarische Fußballspieler Puskas im Kampf gefallen sei, ein Idol der meisten Jungen. Diese Nachricht motivierte zusätzlich zu einer neuen Schweigeminute, alle Schüler standen auf und gedachten des Toten. Auch als sich herausstellte, dass es eine Falschmeldung war, störte es die Schüler nicht, denn ihr eigentliches Anliegen, Mitgefühl für den ungarischen Freiheitskampf gegen die Sowjetunion zu zeigen, blieb davon unberührt. Sie fühlten sich gut nach diesem spontanen Protest, den sie ohne langes Abwägen und ohne vorherige „konstruktive Diskussion“ durchgeführt hatten und „der das zufriedene, stolze Gefühl erhabener Allgemeingültigkeit hinterließ.“<sup>267</sup>

Das Ende des Aufstandes durch seine Niederschlagung am 5. November war zwar „ein schwarzer Tag der dumpfen Trauer“,<sup>268</sup> doch die Schweigeaktion war vorbei, niemand dachte an etwaige bedrohliche Folgen. Man wollte sich – fünf Monate vor dem Abitur – wieder auf das Lernen konzentrieren, das nun das Wichtigste war.

Zehn Tage später erfolgte die erste offizielle Reaktion auf die Schweigeminuten. Die SED-Kreisleitung in Beeskow hatte davon erfahren, sie informierte die Schulleitung und beauf-

---

<sup>267</sup> Garstka, S. 35.

<sup>268</sup> Ebd., S. 64.

tragte sie, den Vorfall zu untersuchen. Am 10. November gab es ein Verhör von sieben Schülern der Klasse, die nacheinander ins Rektorzimmer gerufen und zu dem Ereignis von ihrem Schulleiter, dem Geschichtslehrer Mogel und dem Schulinspektor Mehling vom Kreisschulamt in Beeskow, alles SED-Mitglieder, befragt wurden. Dabei ging es weniger um den Grund und die Ausführung der Aktion als vielmehr um die Frage nach dem Anstifter. Ein solcher konnte nicht genannt werden, die sieben befragten Jugendlichen hatten angegeben, dass es sich um eine spontane, nicht geplante und ebenso wenig organisierte Aktion gehandelt hatte. Deshalb könnten sie auch niemanden nennen, der dafür verantwortlich gewesen wäre.

Daraufhin tagte der Pädagogische Rat (Lehrerkonferenz) der Schule und beschloss, dass beim nächsten Fahnenappell zu dem Vorfall Stellung genommen werden sollte. Er fand wie jeden Montagmorgen am 12. November für alle Schüler auf dem Schulhof statt. Der Direktor gab bekannt, dass die Klasse 12 wegen ungebührlichen Verhaltens eine Rüge und ein Schüler, der besonders negativ geredet hätte, einen Tadel erhalten sollten. Die Schüler nahmen diese öffentliche Zurechtweisung zur Kenntnis und hofften, dass die Sache nun endlich beendet wäre.

Durch Spitzeldienste<sup>269</sup> hatten das SED-Zentralkomitee und wohl eher zufällig Volksbildungsminister Lange in Berlin von den Vorfällen an der Schule erfahren. Weil er den Ort von früheren Landeinsätzen kannte, beschloss er, dorthin zu fahren, um sich selbst ein Bild zu machen.

Er wollte herausfinden, wer der Anstifter der Schweigeminuten war und versuchte dies in mehrstündigem Gespräch mit den Schülern zu erreichen. Da ihm dieses trotz seiner Amtsbefugnisse, aller Überredungsversuche, Drohungen und aggressiver Beschimpfungen nicht gelang, kündigte er Konsequenzen an. Der Zeitzeuge Garstka erinnert sich:

*„So, wir weigerten uns zuzugeben, dass hier ein Schulstreik, eine konterevolutionäre Aktion durchgeführt worden sei, wir weigerten uns, den Rädelsführer zu nennen, wir verbünde-*

---

<sup>269</sup> Vgl. hierzu die Ausführungen von Garstka S. 92-93.



*ten uns mit dem Klassenfeind. Sie könnten auch anders mit uns umgehen. Er gebe uns eine Woche Zeit. Bis dahin wolle er von der Klasse den oder die Rädelsführer genannt haben. Werde der, werden die nicht genannt, werde die ganze Klasse vom Abitur ausgeschlossen.*<sup>270</sup>

Die Schüler waren betroffen, aber sie glaubten zunächst nicht, dass diese Ankündigung realisiert werden könnte. Auch der Mathematiklehrer Fricke, der zeitweilig bei dem Gespräch anwesend war, hielt eine solche Reaktion für überzogen und unwahrscheinlich.

Anschließend fand jedoch ein weiteres Gespräch des Ministers im Lehrerkollegium statt, an dem noch einige SED-Genossen von der Bezirksleitung teilnahmen. Hier gab der Minister Anweisungen, wie die Lehrer mit den Schülern und Eltern umgehen sollten, um die Rädelsführer zu finden, da Schulleitung und Kollegium dazu anscheinend allein nicht in der Lage seien.<sup>271</sup> Aus einem dienstlichen Schreiben des Ministers<sup>272</sup> vom 18.12.56 geht weiterhin hervor, dass seiner Meinung nach an der Schule in politisch-ideologischer Sicht unbeschreibliche Missstände herrschten, denen weder durch Schulleitung noch durch Lehrer wirksam gegengesteuert würde. Die meisten der dort tätigen Kollegen zeigten im Gegenteil ein auf den Sachverhalt bezogenes „faules Versöhnertum, das auf ihre eigene politische Haltung zu Rückschlüssen Anlass gibt.“<sup>273</sup>

Die Eltern waren nunmehr doch beunruhigt und wurden aktiv. Sie beriefen zwei Elternversammlungen ein, die erste am Sonntag, dem 16. Dezember. Hier wurde zunächst noch einmal in Anwesenheit einiger Lehrer, der Schüler und der Eltern der Sachverhalt geklärt und den Lehrern – mit Ausnahme des Direktors und des Geschichtslehrers, denen pädagogisches Fehlverhalten vorgeworfen wurde – das Vertrauen ausgesprochen.

Bei der zweiten Versammlung am 17. Dezember wurde ein Brief an den Minister entworfen, in dem die Eltern versuchten, das Verhalten ihrer Kinder zu erklären und vor allem die

---

<sup>270</sup> Garstka, S. 85.

<sup>271</sup> Vgl. auch Brandenburgisches Landeshauptarchiv, in: Garstka, S. 39.

<sup>272</sup> Brandenburgisches Landeshauptarchiv, Brief an die Genossin K., in: Garstka, S. 34-35.

<sup>273</sup> Ebd.

negativen Folgen eines Schulausschlusses abzuwenden.<sup>274</sup> Sie baten ihn außerdem, eine Abordnung in Berlin zu empfangen. Der Minister antwortete nicht, sondern wies im Gegenteil die Bezirksleitung Frankfurt/Oder sowie die Kreisleitung Beeskow der SED an, nun ihrerseits die Rädelsführer zu finden. Auch die Mutter eines Schülers, die am nächsten Tag, dem 18. Dezember, auf eigene Faust nach Berlin fuhr und zum Minister vorgelassen wurde, konnte nichts erreichen. Minister Lange blieb bei seiner Beurteilung, dass die Schweigeaktion kein Dummer-Jungen-Streich, sondern eine bewusste politische Aktion, eine Konterrevolution gewesen sei, die hart bestraft werden müsse.<sup>275</sup> Es ging nunmehr um die Staatsräson: die Forderung eines Ministers konnte nicht mehr zurückgenommen werden.

In den anschließenden Tagen spitzte sich die Situation in der Schule mit Einzelverhören der Schüler, die in der Schule und auch bei ihnen zu Hause stattfanden, extrem zu, aber an ihrer gemeinsamen Aussage, dass es keinen Anführer gegeben habe, änderten sie nichts. Auch nach der Flucht ihres Mitschülers D. am 19.12. blieben sie dabei.<sup>276</sup> Am Freitag, dem 21. Dezember war das Ultimatum des Ministers abgelaufen. Eine Abordnung erschien in der Schule, nochmals eindringliche Appelle, nochmals Bedenkzeit, dann wurden drei Mitschüler, die sich besonders als Fürsprecher der Klasse hervorgetan hatten, vom Schulbesuch ausgeschlossen.

Nachdem diese die Klasse verlassen mussten, sollten sich die restlichen Schülerinnen und Schüler von ihnen distanzieren und diese als Rädelsführer deklarieren. Dazu wurden sie einzeln aufgerufen, blieben aber bei ihrer solidarischen Aussage. Die Bezirksschulrätin, SED-Genossin K., erklärte daraufhin,

*„Sie müsse zur Kenntnis nehmen, dass sich die Klasse weigere, Vernunft anzunehmen. Sie sei deshalb nicht würdig, das Abitur auf einer Oberschule der Deutschen Demokratischen Republik abzulegen. Sie sei hiermit insgesamt von der Schule verwiesen, keinem sei es er-*

---

<sup>274</sup> Vgl. den Briefwechsel, in: Garstka S. 99-100.

<sup>275</sup> Vgl. Bericht der Mutter, in: Garstka, S. 1201/102.

<sup>276</sup> Die Verhöre der Mitschüler durch die SED-Genossen und seine Flucht am 19. Dezember legt Garstka in seinem Buch ausführlich dar.

*laubt, an einer anderen Oberschule der Deutschen Demokratischen Republik das Abitur abzulegen.*<sup>277</sup>

Damit waren für die nunmehr fünf verbliebenen Schülerinnen und vierzehn Schüler die Schullaufbahn und auch ihre bisherigen Lebensziele in der DDR beendet. Sie entschlossen sich im Laufe der nächsten Tage, die DDR zu verlassen und in den Westen zu gehen. Vier der Mädchen konnten und wollten ihre Familie nicht zurücklassen und blieben in Storkow. Die anderen aber flohen bis zum 29. Dezember 1956 nach West-Berlin.

Dort trafen sie sich zunächst im Notaufnahmelager Marienfelde, von dort aus wurden sie ins Jugendlager Zehlendorf gebracht. Nach etlichen Formalitäten kam die Klasse geschlossen nach Bensheim an der Bergstraße, dort wurden sie in einem Internat untergebracht und konnten am Geschwister-Scholl-Aufbaugymnasium im März 1958 ihr Abitur ablegen.

Für die zurückgebliebenen Lehrer und die Familien der Schüler in Storkow war die Geschichte damit noch nicht beendet.

Der Schulleiter der Schule wurde bereits am 22. Dezember 1956 mit sofortiger Wirkung von seinem Amt entbunden, wobei außer seiner Unfähigkeit zur Lösung der aufgetretenen Probleme noch abmildernd gesundheitliche Gründe genannt wurden.<sup>278</sup> In seinem internen Lagebericht vom 27.12. bezeichnete der zuständige Abteilungsleiter ihn jedoch als völligen Versager, der zudem die Weisungen des Ministers missachtet habe.<sup>279</sup> Als schwerwiegendste Verfehlung wurde jedoch die erst später bekanntgewordene Verzögerung der Weiterleitung eines Schülerzwischenrufes, in dem die DDR als „Kolonie der Russen“ bezeichnet worden war, genannt. Eine solche Äußerung galt nach der Verfassung der DDR von 1949 als „Boykotthetze“ und hätte vor allem für den betreffenden Schüler schwerwiegende

---

<sup>277</sup> Garstka, S. 123.

<sup>278</sup> Schreiben des Abteilungsleiters H., Abt. f. Volksbildung des Rats des Kreises Beeskow, Archiv / geschwärzt/ in: Garstka S. 152.

<sup>279</sup> Brandenburgisches Landeshauptarchiv, Schreiben v. 27.12.56, Quelle: Garstka S. 152.

Folgen gehabt, wenn dieser nicht vorher schon mit den anderen nach Westberlin geflohen wäre.

Direktor Schwerz wurde ermahnt, degradiert und an die Grundschule in Storkow versetzt, wo er als Unterstufenlehrer tätig sein musste.

Ein weiterer Kollege der Schule, der Mathematiklehrer Fricke, musste ebenfalls direkte Konsequenzen der „Schweigeminuten“ tragen. Er war Zeuge des aggressiven Auftritts des Volksbildungsministers Lange am 13.12. in der Klasse gewesen und hatte sein Ultimatum gehört, es jedoch für überzogen gehalten.

In den anschließenden Weihnachtsferien war er nicht in Storkow und hatte deshalb von der tatsächlich erfolgten Relegierung seiner Schüler und ihrer anschließenden Flucht nach Westberlin aus dem RIAS sowie von seiner Verlobten erfahren, die Nachricht hatte ihn sehr betroffen gemacht.<sup>280</sup> Noch im Weihnachtsurlaub erhielt er ein Schreiben der SED-Kreisleitung aus Beeskow<sup>281</sup>, indem er aufgefordert wurde, auf einer allgemeinen Elternversammlung klarzustellen, dass die in der Öffentlichkeit zitierten schülerdiskriminierenden Aussagen des Ministers nie von diesem gemacht worden seien. Diese Entlastung seines obersten Dienstherrn wollte und konnte Fricke nicht geben. Zudem hatte er in seiner Vergangenheit bereits negative Erfahrungen mit Vertretern der Staatsorgane gemacht. Um vorzuzusehende negative Folgen zu vermeiden, entschloss auch er sich, am 13. Januar 1957 nach Westberlin zu fliehen.

Die Abiturklasse an der Kurt-Steffelbauer-Oberschule war komplett aufgelöst worden, fünfzehn Schüler und eine Schülerin waren im Westen, die vier verbliebenen Mädchen wurden an eine andere Oberschule versetzt und konnten schließlich dort doch noch im März 1957 ihr Abitur ablegen. Die Oberschule führte noch einen Jahrgang, die damalige 11. Klasse, zum Abitur. Danach wurde sie geschlossen, erst nach der Wende 1989 konnte man dort – nun an der neuen Gesamtschule –wieder die Reifeprüfung ablegen.

---

<sup>280</sup> Garstka, S. 162 f.

<sup>281</sup> Ebd.

In vielen direkt oder indirekt betroffenen Familien im Ort war durch die Relegierung der Klasse und die Kenntnis von den Ereignissen, die dazu geführt hatten, eine große Unruhe entstanden. Aus Gesprächen mit Zeitzeugen und damaligen Aktenvermerken<sup>282</sup> ist zu entnehmen, dass verschiedene Maßnahmen geplant und durchgeführt wurden, auf unterschiedlichen politischen Ebenen fanden Treffen und Aussprachen statt. Die daraus resultierenden Anweisungen und Folgerungen hatten nunmehr den Tenor, dass die Schweigeaktion von außen, z.B. dem Ostbüro der SPD (in Westberlin), gesteuert worden sei und die Schüler nur ein Werkzeug der Feinde des Sozialismus gewesen seien. Die Anweisungen des Ministers Lange könnten aber schon aus Gründen der Staatsraison nicht zurückgenommen werden, öffentliche Aussprachen über die ganze Angelegenheit sowie eine propagandistische Auswertung sollte man vermeiden, allein schon deshalb, um einen Nachahmungseffekt an anderen Schulen zu verhindern.<sup>283</sup>

Die Familien der geflohenen Schüler, die sich hinter ihre Kinder gestellt und sie weder von ihrer Flucht abgehalten noch sich bereitgefunden hatten, sie aus dem Westen zurückzuholen, mussten daraus Konsequenzen ziehen.

Die ersten, die ebenfalls die DDR verließen, waren die Eltern von Dietrich Garstka, die als „Anstifter“ der Aktion ausgemacht worden waren.<sup>284</sup> Noch in der Nacht zum 19. Januar 1957 hatten sie sich nach einer Warnung durch eine Berufsschulkollegin Garstkas entschlossen, zusammen mit ihren drei anderen Kindern ihrem Sohn Dietrich nach Westberlin zu folgen, wo sie am nächsten Tag trotz einiger Schwierigkeiten wohlbehalten ankamen. Im Mai 1957 folgte die Mutter von Karsten, einem anderen Mitschüler, zusammen mit seiner Schwester. Auch sie konnte und wollte nicht mehr in der Diktatur bleiben.

---

<sup>282</sup> Kreisarchiv Beeskow, Brandenburgisches Landeshauptarchiv, MfS Zentralarchiv, Berlin.

<sup>283</sup> ebd..

<sup>284</sup> Garstka, S. 199

Ebenfalls im Mai verließ die Mutter des Mitschülers Dieter mit ihrer Tochter die DDR, sie hatte die Flucht sorgfältig planen und deshalb manches Nützliche aus ihrer Habe retten können.

Die Eltern des Klassenkameraden Arthurs wurden nach der Flucht ihrer zwei Söhne wirtschaftlichen Repressionen ausgesetzt. Zunächst war Arthur Ende Dezember nach dem Schulausschluss geflohen, sein Bruder, der in Ostberlin studierte, sollte ihn zurückholen, andernfalls würde er von der Hochschule verwiesen. Da er sich dazu außerstande sah, ging auch er in den Westen. Der Vater wurde danach entlassen, er war als Bezirksoberbaumeister auch mit militärischen Projekten betraut, er galt nun als politisch nicht mehr zuverlässig. Er bekam – mit 48 Jahren – auch keine andere Arbeitserlaubnis, so dass ihm, schon um die wirtschaftliche Existenz seiner Restfamilie zu sichern, nur die Flucht übrigblieb. Er ging 1958 mit seiner Frau nach Westberlin.

Die „fünf Schweigeminuten für Ungarn“ sind für die Schüler damals sicherlich keine strategisch geplante oder konspirativ vorbereitete Widerstandsaktion gewesen, das kann man den Recherchen und Erinnerungen eindeutig entnehmen. Wie diese wenigen Minuten damals in der DDR und heute in der Bundesrepublik politisch einzuordnen sind, wird im nächsten Kapitel noch näher beleuchtet werden.

Aus den belegten und überlieferten Tatsachen aber kann man ablesen, wie schwerwiegend die Folgen dieses „Dummen-Jungen-Streiches“<sup>285</sup> waren und wie die theoretisch auch in der DDR-Verfassung vorgegebene Meinungsfreiheit in der gelebten Diktatur missachtet wurde.

---

<sup>285</sup> Ehemalige Mitschülerin Ursula O., s. auch Garstka S.233.

### 4.3 Die Schule heute<sup>286</sup>

Nach der Relegierung der Abiturklasse des Schuljahres 1956/57 durfte noch ein Jahrgang, nämlich die nachfolgende 11. Klasse, im Frühsommer 1957 sein Abitur ablegen, dies allerdings auch nur nach vehementem Einsatz der Eltern.

Danach wurde der Oberstufenzweig geschlossen, es gab 1959 eine Schulreform in der DDR, die von nun an für alle Schüler eine zehnklassige Polytechnische Oberschule (POS) vorsah und eine Erweiterte Polytechnische Oberschule (EOS), die ca. 7-10% der Schüler zum Abitur führte, mit den Klassen neun bis zwölf. Dieser Reform entsprechend wurde eine Polytechnische Oberschule eingerichtet, die an fünf verschiedenen Standorten in der Stadt über eintausend Schüler/innen aus sechzehn umliegenden Dörfern aufnahm.

Das änderte sich ab 1965, als an der Oberschule ein Ergänzungsbau mit sieben weiteren Klassenräumen entstand, dem im Jahre 1972 sechzehn weitere Unterrichtsräume hinzugefügt wurden. Nunmehr gab es nur noch zwei Oberschulen für den Ort, eine in der Altstadt und die alte Schule, die Schule am See.

Nach der Wende wurde aus der Polytechnischen Oberschule eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe mit den Klassen sieben bis dreizehn, sie wurde 1996 durch einen Erweiterungsbau u.a. mit naturwissenschaftlichen Räumen nochmals ergänzt.

Im Jahre 2000 sollte zunächst wegen Schülermangels keine gymnasiale Oberstufe mehr bestehen bleiben, aber die Schüler und Eltern wehrten sich erfolgreich.<sup>287</sup> Durch Kontakte zum Nachbarland Polen konnten zudem fünfzehn polnische Schüler zusätzlich in die Oberstufe aufgenommen werden, der gymnasiale Zweig blieb bis zum Schuljahr 2008/2009 bestehen. Seitdem ist die Schule eine Grund- und Oberschule.

---

<sup>286</sup> Vgl. Homepage der Schule. URL: [www.schule-storkow.de](http://www.schule-storkow.de) (aufgerufen am 08.10.2012)

<sup>287</sup> Rainer Thiel: Schülerstreik in Storkow.

Nach ihrer sehr wechselvollen Geschichte stellt sich die Schule heute so dar:

Die ehemalige Gesamtschule ist 2007 mit zwei Grundschulen<sup>288</sup> der Stadt zusammengelegt worden, es werden in den Klassen eins bis zehn etwa vierhundsiebzig Schüler/innen unterrichtet, davon fünfzehn mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Schule ist durchgängig zweizügig. Etwa ein Drittel der Schüler/innen sind Fahrschüler, rund einhundert Schüler/innen erhalten Leistungen aus dem Sozialfond der Schule.

Das Durchschnittsalter der achtunddreißig Stammllehrkräfte beträgt 52 Jahre. Außer den Lehrkräften sind an der Schule noch ein Schulsozialarbeiter, zwei Schulsachbearbeiterinnen und zwei Hausmeister tätig.

An der Schule sind alle Abschlüsse der Sekundarstufe I möglich, vom Hauptschulabschluss über die Fachoberschulreife (Mittlere Reife) bis zur Berechtigung zum Besuch der Gymnasialen Oberstufe.

---

<sup>288</sup> Die Grundschule umfasst in den Bundesländern Berlin und Brandenburg die Klassen 1-6.



## **4.4      Schulcurriculum, Curriculum für Geschichte und           Unterrichtsmaterial**

An der Schule liegen ein Schulprogramm<sup>289</sup> und ein Ganztagskonzept<sup>290</sup> vor. Außerdem gibt es einen Werbeflyer,<sup>291</sup> der auf zwei Seiten kurz und prägnant die Schule vorstellt. Weitere Informationen wurden der Homepage der Schule, dem Bericht zur Schulvisitation<sup>292</sup> und den Auskünften des Schulleiters, mit dem mehrere Gespräche geführt wurden,<sup>293</sup> entnommen.

Das Ganztagskonzept basiert auf dem siebenseitigen Schulprogramm, welches die Leitgedanken der pädagogischen Arbeit mit entsprechenden Erläuterungen enthält. Es soll als profilgebend für die Schule verstanden werden und ist richtungweisende Grundlage für alle anderen fachbezogenen Curricula: „Die schulinternen fachbezogenen Curricula müssen den Vorgaben dieses Schulprogramms folgen.“<sup>294</sup> Es gibt im Schulprogramm sieben Leitgedanken, die hier mit ihren Erläuterungen kurz dargestellt werden sollen, da sie auch für die Fachbereiche der Gesellschaftswissenschaften<sup>295</sup> relevant sind:

### **1. Entwicklung der Schülerpersönlichkeit,**

die zu humanistisch orientierten Werten, zu sozialer Kompetenz, Verantwortlichkeit bei der inhaltlichen Gestaltung der Schule und zur Selbstständigkeit geführt werden soll.

Hier lässt sich sowohl vom demokratischen Grundgedanken, der o.g. Werte impliziert, als auch vom Gestaltungsauftrag der Schüler, die an der inneren Gestaltung der Schule mitwir-

---

<sup>289</sup> Vgl. Doku.-Verzeichnis zu Kap. 4.

<sup>290</sup> Vgl. ebd.

<sup>291</sup> Vgl. ebd.

<sup>292</sup> Vgl. ebd.

<sup>293</sup> Vgl. ebd.

<sup>294</sup> Vgl. Doku.-Verzeichnis zu Kap. 4.

<sup>295</sup> Geschichte, Politische Bildung, Erdkunde und LER (Lebensgestaltung/Ethik/Religion).

ken sollen, eine Wahlmöglichkeit vielfältiger Themen im Geschichtsunterrichts oder im Fach Politische Bildung ableiten.

## **2. Der Europagedanke,**

den die Schule durch Lernen von Sprachen, Wirtschaft, Geografie und Geschichte Europas sowie durch Schulpartnerschaften mit ausländischen Schulen befördern will. Hinzu kommen die Europawoche, Wettbewerbe und Projektwochen zum Thema Europa. Die gemeinsamen Werte Europas wie Demokratie, Aufklärung und Menschenrechte sollen die europäische Integration als persönliche Chance begreifbar machen. Das Fremdsprachenlernen – es sind fünf Sprachen angeboten – wird auch im Fachunterricht praktiziert. So wird das Fach Geschichte in einer Sprachklasse (ab Klasse sieben wird dort ein erweiterter Englischunterricht mit sechs Wochenstunden erteilt) ab Klasse neun in englischer Sprache erteilt. Welche Inhalte dabei herangezogen werden können, wird im folgenden Kapitel untersucht.

Da auch Polen zu den Austauschpartnern gehört und die polnische und die russische Sprache<sup>296</sup> gelernt werden, würde es sich im Geschichtsunterricht anbieten, die kommunistische Geschichte dieser beiden Länder aufzugreifen und in Verbindung mit der Vergangenheit in der DDR zu bringen, die sich in enger Bindung zu den beiden „sozialistischen Bruderländern“ befand.

## **3. Die individuelle Förderung der Schüler,**

die getragen werden soll durch ein differenziertes Förderkonzept, welches sowohl Stärken wie Schwächen berücksichtigt.

---

<sup>296</sup> Vgl. Doku.-Verzeichnis zu Kap. 4.

#### **4. Lernen mit Praxisbezug**

was auch als Schulmotto zu verstehen ist, mit dem die Schule wirbt: „Mit Praxislernen ... gut gerüstet in die Arbeitswelt“.<sup>297</sup> Es impliziert mehrere Berufspraktika, ab Klasse acht wird eine Praxisklasse gebildet, die einen Tag pro Woche in einem Betrieb lernt. Dadurch sollen intensive, projektgestärkte Kontakte zu Betrieben der heimischen Region entstehen. Sie sollen der Berufsorientierung und Berufsfindung dienen und den Schülern der Praxisklasse möglichst authentische Erfahrungen aus der Berufs- und Arbeitswelt vermitteln.

#### **5. Sport und Kultur**

verweisen auf den Kooperationspartner Musikschule, der in den Räumen der Grundschule untergebracht ist und den Schülern einen zusätzlichen Instrumentalunterricht bietet. Der Sportunterricht in der Schule, aber auch weitergehend in Sportvereinen des Ortes wird als sehr wichtige Grundlage für die Entwicklung von Körper und Geist dargestellt und seine positiven Auswirkungen werden ausführlich erläutert.

#### **6. Ganztagschule,**

der ganztägige Besuch der Schule wird zum einen ermöglicht durch zusätzlichen Einsatz von Personal. Es gibt einen Sozialarbeiter, der den Schülerclub nachmittags betreut, Eltern, Experten und ältere Schüler, die hauptsächlich in Arbeitsgemeinschaften oder Freistundenangeboten mitarbeiten. Außerdem stehen der Schule im Ganztagsbetrieb und bei besonderem Förderbedarf mehr Lehrerstunden zur Verfügung.

Inhaltlich gefüllt wird der Ganztag mit dem normalen Fachunterricht sowie weiteren Angeboten, z.B. Arbeitsgemeinschaften, Förderstunden, betreuten Hausaufgaben und außerschulischen Partnern:

„Die Öffnung der Schule zu ihrem unmittelbaren und regionalen Umfeld erfolgt durch Kontakte, durch gemeinsame Veranstaltungen, Kooperationen und Partnerschaften mit der örtlichen und regionalen Wirtschaft, den örtlichen und regionalen Vereinen, anderen Schu-

---

<sup>297</sup> Vgl. ebd.

len und regionalen Bildungseinrichtungen, regionalen Kultureinrichtungen und Eltern und interessierten Bürgern“<sup>298</sup>.

Dadurch soll sich die Schule als fester und herausragender Bestandteil des Ortes in der öffentlichen Wahrnehmung verankern und eine gegenseitige Identifikation erreichen. Es werden Kooperationspartner genannt, die dieses Ziel befördern könnten. Neben einigen Sportvereinen gibt es – organisiert vom „Burg-Kultur-Verein“ – eine Arbeitsgemeinschaft „Junge Historiker“, die sowohl für die Grundschüler als auch für die Oberschüler mit zwei Wochenstunden angeboten wird.

Diese Arbeitsgemeinschaft böte Zeit und Raum für die Erinnerungsgeschichte der Schule, die Ereignisse von 1956 um das „Schweigende Klassenzimmer“. Hierzu wäre auch eine gute Kooperation mit örtlichen Zeitzeugen, Heimatforschern oder Historikern, Archiven und Zeitungen einzuüben und zu pflegen, um o.g. „gegenseitige Identifikation“ zu erreichen.

## **7. Fortbildung und schulinterne Evaluation,**

die sich auf die methodische und fachliche Weiterbildung der Lehrkräfte bezieht.

Traditionelle Ereignisse im Schuljahr der Schule sind als „schulische Höhepunkte“<sup>299</sup> die Europawoche, die Weihnachts- und Projektwoche, der Tag der offenen Tür sowie das Schulfest. Außerdem nennt die Schule regelmäßige Praktika, Klassenfahrten und Exkursionen.

Für den Bereich Gesellschaftskunde, der die Fächer Geschichte, Politische Bildung, Erd-

kunde und LER<sup>300</sup> umfasst, liegt ein „Kompetenzcurriculum“<sup>301</sup> vor. Es wird eingangs betont, dass der Erwerb von Sachkenntnissen und Einsichten in allen vier Fachbereichen im-

---

<sup>298</sup> Ebd., S. 6.

<sup>299</sup> Schulvisitationsbericht, Doku.-Verzeichnis 8.5, Homepage der Schule.

<sup>300</sup> Lebensgestaltung, Ethik, Religion.

mer an Kompetenzen des Lernenden gebunden ist. Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz sind erforderlich, um ein möglichst fundiertes und anwendbares Wissen zu erwerben.

Für den Bereich Geschichte in den Klassen sieben und acht werden die Kompetenzen Textauswertung und Textbearbeitung genannt. Dazu sollen Verträge und Quellen, Sachtexte und Geschichtskarten bearbeitet werden, zu geschichtlichen Ereignissen sollen komplexe Antworten gefunden werden können. Außerdem gab es die „Jungen Historiker“, eine zweistündige AG des Burg-Kultur-Vereins-Storkow mit Schwerpunkt Regionalgeschichte.

In den Klassen neun und zehn sollen die genannten Kompetenzen vertieft und erweitert werden. Außerdem soll in Gruppen projektorientiert selbständig gearbeitet werden und der Unterricht bilingual (englisch) angeboten werden. Es ist in der Klasse zehn der Besuch der Gedenkstätte Hohenschönhausen vorgesehen, außerdem für die nicht bilinguale Klasse auch die Arbeitsgemeinschaft mit regionalgeschichtlichem Schwerpunkt, die AG „Junge Historiker“ (s.o.). Das Fach Geschichte wird in Klasse neun mit zwei, in Klasse zehn mit einer Wochenstunde erteilt.

Für Politische Bildung gilt der Erwerb der o.g. Sach- und Methodenkompetenz ebenso, explizit werden für die beiden oberen Jahrgangsstufen kleine Vorträge, Rollenspiele, Präsentationen und Erkundungen genannt. Das Fach wird in Klasse neun mit einer Stunde, in Klasse 10 mit zwei Wochenstunden unterrichtet.

Bereits aus dem allgemeineren Kompetenzcurriculum lassen sich konkrete Bezüge zum Thema der schuleigenen Vergangenheit herstellen. Zum einen bieten sich die Arbeitsgemeinschaften mit regionalgeschichtlichem Schwerpunkt für die Klassen sieben bis zehn an, das Schicksal der Storkower Schüler zu erarbeiten. Dazu würden sich beispielsweise Zeitzeugenbefragungen sowie Archiv- und Quellenforschung (s.o.) als geeignetes Arbeitsfeld erweisen.

---

<sup>301</sup> Vgl. Doku.-Verzeichnis zu Kap. 4.

Des Weiteren ist in Klasse zehn die Exkursion nach Höhenschönhausen, wo viele politische Gefangenen eingesperrt haben, sehr gut geeignet, die DDR-Geschichte und ihre Repressionsmechanismen gegen Oppositionelle aufzuarbeiten. Eine Verbindung zur Schüleropposition von 1956 könnte dabei sinnvoll hergestellt werden. Im übrigen bietet die Pädagogische Arbeitsstelle Höhenschönhausen gezielt Angebote für Schulklassen an, auch ein Kooperationsvertrag könnte abgeschlossen werden.<sup>302</sup>

Es liegt für das Fach Geschichte weiterhin ein undatiertes Stoffplan vor, der nach Aussage des Schulleiters für die Klassen neun und zehn zur Zeit<sup>303</sup> gültig ist.

Seine Inhalte orientieren sich am Rahmenplan des Landes Brandenburg.<sup>304</sup> Für die hier vorliegende Frage nach der Schüleropposition von 1956 ist in der Stufe neun/zehn das vorgegebene Thema „Deutschland im Ost-West-Konflikt und Friedliche Revolution 1989/90“<sup>305</sup> relevant. Im Geschichtscurriculum der Schule heißt es dazu: „Deutschland in der geteilten Welt – die beiden deutschen Staaten als Teil des Ost-West-Konfliktes.“<sup>306</sup> Als Einzelthemen werden genannt: „Entstehung zweier deutscher Staaten“ oder „Konfrontation – Kooperation – Vereinigung“, die u.a. auch den Ost-West-Konflikt mit Mauerbau, Repressionen und Ausbau der Staatssicherheit nennen. Als „methodisch-strategische Empfehlung“ ist die Befragung von Zeitzeugen bzw. die Bezugnahme auf Augenzeugenberichte aufgeführt. Eine Exkursion nach Hohenschönhausen wird nicht erwähnt, wurde aber vom Schulleiter im Gespräch ergänzt. Ebenso gibt es keinen Hinweis auf die im Schulprogramm genannte Arbeitsgemeinschaft der „Jungen Historiker“.

Es kann festgehalten werden, dass dem Thema „DDR“ im Geschichtscurriculum der Klasse zehn breiter Raum gegeben wird. Deshalb besteht hier die Möglichkeit, die Ereignisse an

---

<sup>302</sup> s. hierzu auch Kap. 6

<sup>303</sup> Schulj.2012/13 u. 2013/14.

<sup>304</sup> Vgl. Rahmenplan Geschichte für die Sekundarstufe I in Brandenburg, Kap. 3.1.2 .

<sup>305</sup> Ebd.

<sup>306</sup> Vgl. Geschichtscurriculum der Schule, Doku.-Verzeichnis zu Kap. 4.

der Schule von 1956 einzuarbeiten, zumal noch Zeitzeugen zur Verfügung stehen und sehr viele Presse- und Rundfunkberichte sowie der Dokumentarfilm des rbb von 2006 „Das fliehende Klassenzimmer“<sup>307</sup> als motivierendes Unterrichtsmaterial genutzt werden könnten. Eine leicht verfügbare und gut aufgearbeitete Quelle ist auch das Buch des Zeitzeugen Dietrich Garstka, welches sorgfältig recherchiertes Material enthält,<sup>308</sup> und das auch Grundlage des neuen (seit April 2018) bundesweit gezeigten Spielfilms „Das schweigende Klassenzimmer“ ist.

Das an der Schule verwendete Geschichtsbuch für die Klassen 9/10 ist „Entdecken und Verstehen“, Cornelsen Verlag 2004, Berlin. Dort wird auf dreiundsechzig Seiten das Thema „Deutschland in der geteilten Welt – die beiden deutschen Staaten als Teil des Ost-West-Konflikts“ (s. auch Geschichtscurriculum) behandelt. Es bietet im Rahmen dieser Sequenz auch auf mehreren „Methodenseiten“ historische Quelleninterpretation und Tipps zur Zeitzeugenbefragung an und gibt Hinweise auf geeignete weiterführende Literatur für die Schüler.

---

<sup>307</sup> Doku.-Verzeichnis 4.4 u. 4.6 .

<sup>308</sup> Vgl. auch Kap. 4.1 u. 4.2.

## 4.5 Beispiele der Erinnerungskultur

Aus den ausgewerteten Quellen, vor allem den drei ausführlichen Gesprächen mit dem Schulleiter und Geschichtslehrer und dem in Kapitel 4.4 dargestellten Material geht hervor, dass es zurzeit keine festgeschriebenen Aktivitäten zum Thema „Schweigeminuten von 1956“ gibt.

In der Vergangenheit hat es aber jeweils zu besonderen „Gedenktagen“ einige Beispiele der Erinnerungskultur gegeben. Folgende Ereignisse sind dokumentiert<sup>309</sup>:

- 1992

übernahm eine ehemalige Schülerin der relegierten Klasse von 1956 – nunmehr als Lehrkraft an der Nachfolgeschule tätig – die 1. Oberstufenklasse nach der Wiedervereinigung.

- 1996

Auf Anregung ihrer Schüler/innen führte sie das Projekt durch „Vierzig Jahre Klassentreffen“, in dessen Rahmen die ehemaligen Mitschüler in die Schule zum Abiturball im Jahre 1996 eingeladen wurden.

Zusätzliche Motivation erhielten die Schüler/innen durch die Förderung ihres Projektes durch eine Ausschreibung der Robert-Bosch-Stiftung, die ihnen ein Preisgeld in Höhe von 2500 DM dafür zahlte.

Das Klassentreffen fand unter Teilnahme von sechs Ehemaligen und einigen Medienvertretern statt. Es gab dazu eine Podiumsdiskussion mit den Zeitzeugen, eine Dokumentation von Spiegel-TV, viel Beachtung in der regionalen und überregionalen Presse, einen Workshop und eine kleine Ergebnispräsentation in der Stadtverwaltung.

---

<sup>309</sup> Vgl. Doku. Verzeichnis zu Kap. 4.



– 1997

erschien im Jahrbuch der Gesamtschule ein doppelseitiger Artikel der damaligen Schulleiterin, der die Ereignisse von 1996 bzw. 1956 würdigte.

– 2006

war der 50. Jahrestag der „Schweigeminuten“, gleichzeitig auch der des Ungarnaufstandes.

Beide Ereignisse nahm die Presse zum Anlass, wieder an die Schule heranzutreten. Es wurde ein weiterer Film gedreht, diesmal unter Beteiligung der aktuell dort unterrichteten Schüler/innen (RBB)<sup>310</sup>. Außerdem wurde ein Theaterprojekt von Schülern/innen der Gesamtschule zum Thema durchgeführt; hierzu gab es aber keine näheren Angaben sowie kein dokumentiertes Material mehr.

Außer diesen beiden Gedenktagen von 1996 und 2006 gab es an der Schule keine weiteren Erinnerungsveranstaltungen, auch keine Erwähnung der Erinnerung an 1956 im schuleigenen Geschichtscurriculum oder in weiteren Jahrbüchern der Schule. Weitere Anfragen zu den „Schweigeminuten 1956“, die zwischenzeitlich erfolgten, wurden vom Schulleiter abschlägig beschieden, so beispielsweise die Bitte einer Schülergruppe aus Bensheim/Bergstraße,<sup>311</sup> die im Jahre 2000 im Rahmen eines Geschichtswettbewerbs um ein Gespräch gebeten hatte.

Diese Darstellung der Erinnerungskultur, die auf Aussagen des Schulleiters sowie einigen wenigen an der Schule vorhandenen schriftlichen Zeugnissen basiert, kann durch Antworten einiger Geschichtslehrkräfte in den Fragebögen<sup>312</sup> ergänzt werden. So geben fünf der sechs Geschichtslehrer an, die schuleigene Fluchtgeschichte von 1956 zu kennen und sie auch im Unterricht in den entsprechenden Klassenstufen (9 und 10) behandelt zu haben.

---

<sup>310</sup> Rundfunk Berlin Brandenburg.

<sup>311</sup> Vgl. Doku.-Verzeichnis zu Kap. 4. Die Schule hatte seinerzeit 1956 die geflohenen Schüler in eine Sonderklasse des angeschlossenen Internats aufgenommen.

<sup>312</sup> Vgl. Doku.-Verzeichnis zu Kap.4.

Von den anderen vierundzwanzig befragten Lehren, die nicht das Fach Geschichte erteilen, gaben zweiundzwanzig an, die Fluchtgeschichte ebenfalls zu kennen, zwei von ihnen haben sie auch im Unterricht in den Fächern LER und Politische Bildung in der 10. Klasse behandelt.

Nähere Angaben zur unterrichtlichen Gestaltung des Themas konnten nur von den drei Geschichtslehrern ermittelt werden, die dazu die entsprechenden 2. Fragebögen<sup>313</sup> ausgefüllt hatten, ein Gespräch mit allen sechs Geschichtslehrern konnte nicht organisiert werden. Zwei von ihnen, die das Thema in Klasse 9 und 10 aufgreifen, geben an, dieses regelmäßig im Geschichtsunterricht der jeweiligen Stufe zu tun. Als Unterrichtsmaterial dazu nennen sie Zeitzeugen, Bücher, Filme oder Archivquellen. Eine Kollegin, die in der Unterstufe unterrichtet, hat das Thema im Fach Sachkunde in den Klassen drei und vier behandelt, sie verwendete zusätzlich Zeitungsartikel als Quellenmaterial.

---

<sup>313</sup> Vgl. ebd.

## **4.6 Auswertung**

### **4.6.1 Meinungen der befragten Lehrer**

An der heutigen Nachfolgeschule der ehemaligen Erweiterten Oberschule, unterrichten insgesamt achtunddreißig hauptamtliche Lehrkräfte in den Klassen 1-10, sechs von ihnen die Fächer Geschichte und Politikwissenschaft. Ein Gespräch mit der Fachkonferenz bzw. den Geschichtslehrern konnte nicht geführt werden, der Schulleiter, selbst Geschichtslehrer, begründete dies mit Arbeits- bzw. Terminüberlastung der Kollegen<sup>314</sup>. Auch die drei Gespräche mit ihm, auf deren Basis die meisten der hier verwendeten Informationen zum Geschichtsunterricht bzw. zur Erinnerungskultur gewonnen wurden, kamen unter schwierigen organisatorischen Bedingungen zustande, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll.

Außerdem wurden zwei schriftliche Befragungen der Kollegen durchgeführt. An der ersten, die am Rande einer Gesamtkonferenz mit einunddreißig Teilnehmern durchgeführt wurde, nahmen auch die sechs Geschichtslehrer der Schule sowie eine Referendarin (für Geschichte) teil, alle Fragebögen wurden unmittelbar nach der Bearbeitung wieder eingesammelt. Als Ersatz für ein persönliches Gespräch mit den Fachkollegen wurde ein erweiterter Fragebogen verteilt, von drei der Fachlehrer wurde er ausgefüllt und über den Schulleiter am 23. Februar 2014 wieder zurückgesandt.

Die Ergebnisse dieser beiden schriftlichen Befragungen sind ebenfalls Grundlage für die hier vorgenommene Zusammenfassung der Lehrermeinungen.

Das Thema „Widerstand und Opposition“ wird von den Lehrkräften und dem Schulleiter als wichtig eingeschätzt, nicht zuletzt deshalb, um einer politischen „Ostalgie“ entgegenzuwirken. Diese begründete der Schulleiter mit einer wenig kritischen Haltung gegenüber der ehemaligen SED-Diktatur, die in den meisten Elternhäusern seiner Meinung nach vorherrsche. Sie sei u.a. bedingt durch die Erwerbsbiografie der meisten Einwohner: Nach

---

<sup>314</sup> Vgl. ebd.

dem Zweiten Weltkrieg stieg die Einwohnerzahl – auch durch viele Flüchtlinge – von dreitausend auf über sechstausend an, weil in der Stadt Arbeitsplätze geschaffen worden seien. Somit sei durch die DDR-Politik eine sichere Existenzgrundlage für Viele aufgebaut worden, die als positiv in Erinnerung geblieben sei, vor allem angesichts negativ veränderter ökonomischer Bedingungen nach der Wende.

Eine Fahrt nach Hohenschönhausen für die zehnten Klassen sei deshalb als Ersatz für eine Fahrt in ein ehemaliges KZ ins Schulprogramm aufgenommen worden. Für den hohen Stellenwert des Themas Opposition und Widerstand spricht auch das Ergebnis der schriftlichen Befragung: Für 64 Prozent aller Kollegen ist das Thema wichtig, bei den Geschichtslehrern sind es sogar 86 Prozent.

Die schuleigene Geschichte ist nicht ins Schulprogramm übernommen worden. Gründe dafür sieht der Schulleiter ganz allgemein darin, dass viele Lehrer aufgrund ihres Alters (das Durchschnittsalter im Kollegium beträgt 52 Jahre) nicht mehr sehr innovativ seien und deshalb nicht bereit, Themen wie Opposition, Widerstand, SED-Diktatur mit jeweils anderen, neuen Inhalten als bisher aufzugreifen. Die Kollegen wollten sich nicht neu orientieren und eingefahrene traditionelle Unterrichtsformen und Unterrichtsinhalte verlassen.

In der schriftlichen Befragung der Geschichtslehrer der Schule zur Aufnahme der Schulgeschichte von 1956 ins Fachcurriculum wird dieser Vorschlag aber nur von einem Kollegen abgelehnt. Die beiden anderen Kollegen befürworteten eine Aufnahme der schuleigenen Geschichte ins Curriculum, unter anderem deshalb, weil diese Geschichte für Schüler leichter nachvollziehbar sei, da sie in der eigenen Schule im Heimatort passiert sei. Im Übrigen bestätigten alle Befragten, eine gesteigerte Motivation bei ihren Schülern festgestellt zu haben, als sie über die Schweigeminuten von 1956 berichtet hätten. Diese habe sich unter anderem durch interessiertes Nachfragen, bessere Mitarbeit im Unterricht und sogar in weitergeführten privaten Gesprächen in den Familien der Schüler gezeigt.<sup>315</sup>

---

<sup>315</sup> Vgl. Doku.-Verzeichnis zu Kap. 4.

In der ersten allgemeineren Befragung hielten ebenfalls drei der Geschichtslehrer<sup>316</sup> die schuleigene Geschichte für motivationsverstärkend, die anderen drei hielten das für möglich. Bei den Nicht-Fachkollegen glaubten neun an eine stärkere Motivation der Schüler/innen, zehn hielten sie für möglich („vielleicht“) und nur zwei für eher unwahrscheinlich („eher nicht“).

Auf die Frage nach einer positiven Wirkung von Schultradition bezüglich einer Identitätsfindung der Schule äußerte sich der Schulleiter eher skeptisch. Er stellte die Schule als „Schule mit gebrochener Tradition“ dar, deren innere und äußere Struktur sich unter anderem durch politische Veränderungen häufig gewandelt habe<sup>317</sup>. Auch dadurch bedingt habe es eine relativ hohe Fluktuation im Lehrpersonal gegeben, was eine Identitätsfindung ebenfalls sehr erschwert habe beziehungsweise erschwere.

Außerdem seien viele der Augenzeugen des Geschehens von 1956, beispielsweise Lehrer, mittlerweile pensioniert oder verstorbenen und stünden somit nicht mehr als Zeitzeugen für die Schüler zur Verfügung, für ihn eine wichtige Voraussetzung für eine lebendige Erinnerungskultur.<sup>318</sup> Zeitzeugenauftritte habe es im Übrigen bisher im Geschichtsunterricht auch nur zum *Dritten Reich* gegeben.

Die noch vorhandenen Klassenräume in den Pavillons der alten „Freiluft-Schule“ stellten heute ein baufälliges Relikt dar, für das sich der Denkmalschutz zwar einsetze, aber keine Restaurierungsmittel zur Verfügung stelle. Am liebsten wolle man seitens der Schule die Schulpavillons abreißen. Möglicherweise werde dort aber eine Turnhalle gebaut, die Baracken der ehemaligen Schule könnten dann vielleicht noch als Umkleideräume dienen.

Auch die AG „Junge-Historiker“, die in der Schule angeboten worden sei, habe sich nur mit der älteren Geschichte der Stadt und der Umgebung beschäftigt, für die Zukunft sei

---

<sup>316</sup> Dies bezieht sich auf die Geschichtslehrer, die das Thema im Unterricht bereits aufgegriffen hatten.

<sup>317</sup> Vgl. Doku.-Verzeichnis zu Kapitel 4.

<sup>318</sup> Hierzu muss angemerkt werden, dass der Buchautor („Das schweigende Klassenzimmer“) und ehemalige Schüler Dietrich Garstka als Zeitzeuge nicht angefragt worden ist, was er im übrigen sehr bedauert hat.

nichts anderes geplant. Zurzeit finde diese AG auch nicht mehr statt. Dieser Aussage steht die Anmerkung einer Geschichtskollegin entgegen, die angibt, vorrangig in einer AG Regionalgeschichte WP II, d.h. im Wahlpflichtunterricht der Oberstufe, die Schulgeschichte von 1956 behandelt zu haben. Sie bestätigt, dass dieser WP-Unterricht zur Zeit nicht mehr angeboten wird<sup>319</sup>.

Des Weiteren nennen die befragten Geschichtskollegen in einer zweiten Fragebogenaktion als verwendetes Unterrichtsmaterial/-Methoden auch Zeitzeugen, die zum Thema eingeladen worden seien (s. auch Kapitel 4.5).

Ergänzend zum Punkt „Altersstruktur der Lehrer“ ergibt die Befragung, dass 52 Prozent von ihnen ihr Studium vor 1980 begonnen haben, 38 Prozent zwischen 1981 und 1986 und nur 10 Prozent nach 1989. Alle studierten in Ostdeutschland, 90 Prozent der Kollegen noch zur Zeit der DDR.

Die Darstellung der DDR durch Politik und Medien heute empfinden vier Lehrer der Schule als zu negativ – davon übrigens kein Geschichtslehrer –, die überwiegende Mehrheit (zweiundzwanzig der Kollegen) hält die Berichterstattung teilweise für zu negativ, während zwei von achtundzwanzig der Kollegen die DDR als zutreffend dargestellt bezeichnen<sup>320</sup>.

---

<sup>319</sup> Vgl. Doku.-Verzeichnis zu Kapitel 4.

<sup>320</sup> Vgl. ebd.

## 4.6.2 Zusammenfassung und Beurteilung

Mit ihrem Schulprogramm und ihrem Ganztagskonzept legt die Brandenburger Schule ein breites theoretisches Fundament, auf dessen Basis auch Schlussfolgerungen für die „Gesellschaftskunde“ gezogen werden (s. Kap. 4.4). Aus diesem Bereich gibt es für die Fächer Geschichte und Politische Bildung das beschriebene Kompetenzcurriculum, außerdem den Stoffplan für Geschichte, der für die Klassen neun und zehn zurzeit gültig ist. Dort wird auch der DDR unter dem Themendach „Deutschland in der geteilten Welt – die beiden deutschen Staaten als Teil des Ost-West-Konfliktes“<sup>321</sup> Raum gegeben.

Nicht erwähnt wird darin die schuleigene Geschichte von 1956, eine Erinnerungskultur im definierten Sinn einer schriftlichen Schulvereinbarung liegt nicht vor.

Welche konkreten Anknüpfungspunkte es dazu geben könnte, ist bereits in der Besprechung des Kompetenzcurriculums für Gesellschaftskunde sowie des Stoffplans für Geschichte in Kapitel 4.4 genannt worden.

In der Auswertung der Gespräche mit dem Schulleiter und in der Auswertung der beiden Fragebögen wurden jedoch einige Einschränkungen der Forderungen der beiden Curricula in der aktuellen Schulpraxis deutlich. So gibt es die Arbeitsgemeinschaft „Junge Historiker“ nicht mehr, ebenso keinen Wahlpflichtunterricht für Geschichte, in dem die schuleigene Vergangenheit aufgearbeitet werden könnte und von einer der befragten Kolleginnen auch aufgearbeitet worden ist.<sup>322</sup>

Die Zustimmung aller Geschichtslehrer zum Thema „Opposition und Widerstand“ bezieht die Aufnahme des schuleigenen Widerstandes von 1956 als festen Bestandteil im Geschichtscurriculum (Lehrstoff-Verteilungsplan) nicht ein. Die Aussage des Schulleiters bezüglich Altersstruktur und mangelnder Innovationskraft im Kollegium könnte eine Erklä-

---

<sup>321</sup> Vgl. hierzu auch Rahmenrichtlinien und Lehrpläne für Berlin und Brandenburg sowie Geschichtsbuch 9/10 Cornelsen 2004.

<sup>322</sup> Vgl. Doku-Verzeichnis zu Kap.4.

rung dafür bieten und die Schlussfolgerung nahelegen, dass möglicherweise eine subjektiv empfundene – altersbedingte – und teilweise durch schulische Anforderungen vorhandene Belastung dem einzelnen Kollegen im Schulalltag zu wenig Zeit und Raum für die Einbeziehung neuer Aufgaben lässt. Neue Inhalte und Methoden in einem erweiterten Curriculum stellen sicherlich Herausforderungen dar, die zumindest einen erhöhten Zeitaufwand für die Lehrer bedeuten.

Dieser Deutung steht allerdings die Tatsache entgegen, dass in der ersten Befragung des Gesamtkollegiums fünf der sechs Geschichtslehrer angeben, die Ereignisse von 1956 im Unterricht behandelt zu haben, die drei der sechs Geschichtslehrer, die den zweiten Fragebogen beantwortet haben, bestätigten dies nochmals. Zwei von ihnen befürworteten auch die Aufnahme in ein Schulcurriculum für Geschichte.<sup>323</sup> Sie geben dafür verschiedene Gründe an:

- die schuleigene Geschichte stellt einen (wichtigen) regionalen Bezug her,
- die Darstellung von Geschichte (hier: Unrechtsstaat DDR) ist für Schüler eher nachvollziehbar, „weil es in der eigenen Schule im Heimatort passiert ist“<sup>324</sup>,
- die Motivation der Schüler wurde erheblich gesteigert,
- es stehen noch Zeitzeugen (z.B. ehemalige Schüler) für dieses Thema zur Verfügung.

Diese genannten Erfahrungen, die die Lehrer mit der Behandlung der schuleigenen Vergangenheit gemacht haben, finden sich auch in allgemeingültigerer Form in den theoretischen Grundsätzen und Forderungen der Rahmenrichtlinien und im eigenen Schulprogramm wieder. So soll laut Rahmenrichtlinien für die regionale Geschichte/individuelle Schwerpunktsetzungen ein Drittel der Unterrichtszeit freigehalten werden. Im Schulpro-

---

<sup>323</sup> Hier sollte man beachten, dass einer dieser drei Lehrer der Schulleiter war.

<sup>324</sup> Vgl. Doku.-Verzeichnis zu Kap. 4.



gramm der Schule wird unter anderem im Aufgabenbereich des Ganztags eine „Öffnung der Schule zu ihrem unmittelbaren und regionalen Umfeld“ gefordert.<sup>325</sup> Beide Forderungen könnten mit der Behandlung des Themas der schuleigenen Geschichte von 1956 erfüllt werden.

Hierzu passt ebenso die zweite genannte Erfahrung der Geschichtslehrer, dass ein Geschehen aus dem unmittelbaren Umfeld für die Schüler leichter nachvollziehbar gewesen sei und Handlungen aus Politik und Geschichte besser verstehbar gemacht habe.

Alle drei Kollegen bestätigen auch eine höhere Motivation der Schüler/innen, die durch das gewählte Thema erreicht wurde. Diese Motivation hat sich in größerer Aufmerksamkeit, Mitarbeit und Empathie, vermehrtem konkretem Nachfragen zum Thema bis hin zu Gesprächen innerhalb der Familien gezeigt. Bezogen auf die Aussage des Schulleiters, der einer vorhandenen „Ostalgie“ in den Elternhäusern durch den Geschichtsunterricht wirkungsvoll entgegenstehen will,<sup>326</sup> zeigt sich hier ein möglicher Ansatz. Auch dem Anliegen der Bildungspolitik, die eine Erziehung zu Demokratie und Mitverantwortung fordert, könnte in besonderem Maße durch eine höhere Motivation im Geschichts- und Politikunterricht Rechnung getragen werden.

Diese genannte Motivation wird verstärkt durch die Tatsache, dass für dieses Thema noch Zeitzeugen zur Verfügung stehen, mit denen auch die Geschichtslehrer dort gearbeitet haben bzw. arbeiten können. Auch der ehemalige Schüler der „Freiluftschule“ und heutige Buchautor Dietrich Garstka<sup>327</sup>, der häufig zu Vorträgen und Diskussionen zu seinem Buch „Das schweigende Klassenzimmer“ in die Schulen eingeladen wird, könnte in seiner ehemaligen Schule berichten.

---

<sup>325</sup> Vgl. Kap. 4.4.

<sup>326</sup> Vgl. auch Kap. 4.6.1.

<sup>327</sup> Vgl. Kap. 4.2.

Studien zur Zeitzeugenarbeit<sup>328</sup> und Aussagen von Zeitzeugen selbst bestätigen, ein sehr großes Interesse der Schüler/innen während ihrer Vortragsreisen erfahren zu haben, die häufig auch die Lehrer überrascht habe.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich an der Schule ein uneinheitliches Bild schulischer Erinnerungskultur zeigt:

Aus den Antworten der Geschichtslehrer geht hervor, dass das Thema der „Schweigeminuten von 1956“ im Rahmen des Gesamtthemas „DDR“ und im Bereich „Widerstand und Opposition“ im Unterricht behandelt worden ist, auch eine Aufnahme ins Geschichtscurriculum der Schule wird befürwortet. Es konnte aber nicht ermittelt werden, ob dies die Meinung aller an der Schule unterrichtenden Geschichtslehrer ist, da nur die Hälfte von ihnen eine diesbezügliche Rückmeldung gab.

Der Schulleiter selbst äußerte sich zu einer Erweiterung des Geschichtscurriculums eher skeptisch. Die durchgeführten Aktivitäten und gemachten Erfahrungen der Geschichtslehrer in Bezug auf das Thema der schuleigenen Vergangenheit lassen indes Rückschlüsse auf einen hohen Stellenwert bei ihnen zu.

Die Antworten in den Fragebögen und die geführten Gespräche vermitteln auch den Eindruck, dass im Fachkollegium/Fachkonferenz nicht bekannte oder miteinander geplante Einzelaktivitäten bezüglich des genannten Themas den jeweiligen Unterrichtseinheiten zugrunde liegen<sup>329</sup>. Zudem stehen auch Aussagen des Schulleiters im Widerspruch zu Aussage der Geschichtskollegen in den Fragebögen. Hier wird deutlich, dass die Lehrer sehr individuell arbeiten und sich Kooperation oder Team-Teaching zumindest in Bezug auf das Thema „schuleigene Vergangenheit“ noch nicht etabliert haben.

---

<sup>328</sup> Vgl. Institut für Deutschlandforschung der Universität Bochum, April 2011.

<sup>329</sup> Im Gespräch mit einer der Geschichtslehrerinnen wurde deutlich, dass keine diesbezügliche Absprache erfolgte und man – was die Unterrichtsinhalte der Kollegen zum Thema anbelangt – lediglich auf Vermutungen angewiesen ist.

Die vorhandene Bereitschaft einiger Lehrer zur Auseinandersetzung mit der schuleigenen Geschichte könnte in der Fachkonferenz – zu der auch der Schulleiter als Geschichtslehrer gehört – gebündelt und möglicherweise im schuleigenen Curriculum gefestigt werden.

Die Europaschule, die sich heute mit einigen Erweiterungsgebäuden auf dem Gelände der alten Freiluft-Schule befindet, verfügt noch über die ehemaligen Schulpavillons, die als „Erinnerungsort“ bezeichnet werden können. Zurzeit werden sie weder als solcher gekennzeichnet, beispielsweise durch eine Erinnerungstafel, noch für das Schulleben genutzt. Sie werden weder abgerissen, was der Denkmalschutz verhindert, noch renoviert und sind deshalb ein eher unansehnliches Relikt der Schulgeschichte, das nach Aussage des Schulleiters vielleicht bei einem geplanten Turnhallenneubau in Umkleideräume verwandelt werden soll.

Eine Einbeziehung der Pavillons mit ihren teilweise noch vorhandenen alten Einrichtungsgegenständen und Klassenräumen in eine gelebte Schultradition ist bisher nicht angedacht. Dabei könnte gerade hier durch die geschichtspolitische Thematisierung von *Widerstand und Opposition* eine Legitimation für die Förderung und Unterhaltung der Pavillons als Lernorte abgeleitet werden.<sup>330</sup> Überlegungen in diese Richtung im Sinne der Darstellung von *Erinnerungskultur an der Europaschule* wären möglich. Die Nutzung eines oder mehrerer dieser alten Klassenräume für die heutigen Schüler oder auch für die übrigen Einwohner der Stadt als musealer, aber durchaus lebendiger Erinnerungsort im Rahmen einer aktiven Schule – beispielsweise als Gedenkstätte für die Ereignisse um *Das schweigende Klassenzimmer* und die alte DDR-„Freiluftschule am See“, möglicherweise auch genutzt als Kulturstätte für Kleinkunst o.ä. könnte ein positives Beispiel mit einer deutlichen Signalwirkung auch zur Aufarbeitung von DDR-Geschichte durch regionale Schulgeschichte werden.

---

<sup>330</sup> Vgl. Heidi Behrens / Norbert Reichling: Anschauung - Unmittelbarkeit - Irritation. Außerschulisches Lernen an Orten deutscher Zeitgeschichte nach 1945. In: V. Arnim-Rosenthal/Hüttmann (Hrsg.): Diktatur und Demokratie, 2017, S. 115.

## 5 Die Oberschule in Berlin-Mitte und ihre Nachfolgeschule

### 5.1 Die Schule Berlin-Mitte bis 1964

Kurz nach dem 2. Weltkrieg wurde in Berlin in einem traditionsreichen Gebäudekomplex eine Erweiterte Oberschule gegründet, deren Geschichte aber bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurück reicht.

Sie kann die politischen Verhältnisse der jüdischen Gemeinde Berlin-Mitte vom 19. Jahrhundert über den Nationalsozialismus bis heute darstellen. Durch die erfolgte Aufarbeitung in den letzten Jahren hat sich eine Fülle von Unterrichtsmaterial in Form von Presseartikeln, Büchern und Filmen ergeben. Auch die Wiederherstellung einiger Häuser und ihre heutige Nutzung als Kulturstätten bewahren und veranschaulichen diese Geschichte.<sup>331</sup>

Im Auftrag der jüdischen Gemeinde nämlich wurde im Jahre 1858 ein Gebäudekomplex in der Auguststraße errichtet. Er beherbergte zunächst ein Krankenhaus (bis 1914), ein Lager für jüdische Flüchtlingskinder (1914-1920) und zuletzt das jüdische Kinderheim „Aha-wa“ (1920-1942).

Im Jahre 1932 wurde der Komplex durch den Architekten Beer, der 1944 im KZ Theresienstadt starb, erweitert. Die „Private Mädchen-Volksschule der Jüdischen Gemeinde“ zog in das seinerzeit unter Schulbauten wegweisende Haus ein; ab 1932 wurden dort mehr als 1000 Schülerinnen unterrichtet.

Der gesamte Gebäudekomplex wurde 1942 von den Nationalsozialisten annektiert, Schule und Kinderheim wurden geschlossen und eine Sammelstelle für Deportationen eingerichtet. Aus dem Schulgebäude wurde ein Lazarett (1943-1945) und aus dem nunmehr „judenreinen“ Kinderheim ein Treffpunkt für die Hitlerjugend.

---

<sup>331</sup> Vgl. Regina Scheer, 2004 u.a.

Ab Mitte 1945 wurden die Schüler ausgebombter Berliner Schulen dort aufgenommen und im nunmehr sowjetischen Einflussbereich der Stadt in den Räumen des ehemaligen Kinderheims eine neue Oberschule gegründet.

1982 wurde diese mit der traditionsreichen „Zweiten Erweiterten Oberschule Berlin Mitte Niederwallstraße“ zusammengelegt, einer Schule, die im 13. Jahrhundert vom Franziskanerorden gegründet und bis 1958 als „Berlinisches Gymnasium zum Grauen Kloster“ in Berlin bekannt war.

Nach der Wende (1991) zog die Oberschule, nun auch „Gymnasium“ genannt, in ein anderes Schulgebäude um, das nur wenige Minuten entfernt von der Gründungsschule liegt.

In den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts, also zum Zeitpunkt der Ereignisse um die Schüleropposition 1964, befand sich die Erweiterte Oberschule allerdings noch am alten Platz, gleich hinter der Jüdischen Synagoge. In unmittelbarer Nachbarschaft gab es außerdem eine Mittelschule, in der seinerzeit die jüdische Mädchenschule untergebracht war, einen Kindergarten und eine Sonderschule für Geistig Behinderte.

Die Erweiterte Oberschule hatte eine naturwissenschaftlich-neusprachliche Ausrichtung und wurde im Jahre 1964 vom zweihundertneunzehn Schülern und Schülerinnen in elf Klassen besucht, verteilt über die Jahrgangsstufen neun bis zwölf.

In die Erweiterte Oberschule wurden nur Schüler mit überdurchschnittlichen Leistungen und politischer Konformität nach der achten Klasse der zehnjährigen Mittelschule<sup>332</sup> aufgenommen. Dazu mussten sie bereits zu Beginn der achten Klasse einen Aufnahmeantrag stellen, der vom Klassenlehrer vorentschieden wurde. Eine endgültige Entscheidung hing jedoch von der Gesamtkonferenz ab, in der Vertreter von FDJ<sup>333</sup> und Partei neben guten schulischen Leistungen die „gesellschaftliche und politische Eignung“ des Bewerbers be-

---

<sup>332</sup> In diese Schule gingen alle Kinder von der 1. bis zur 10. Klasse, mit Ausnahme derer, die nach der 8. Klasse in eine EOS gewechselt hatten.

<sup>333</sup> „Freie Deutsche Jugend“.

rücksichtigten. So waren beispielsweise Nichtzugehörigkeit zur „Arbeiterklasse“, „Republikflucht“/Fluchtversuche von Familienangehörigen, Westkontakte, „fehlendes gesellschaftliches Engagement“ (beispielsweise Mitgliedschaft in der „Jungen Gemeinde“ anstatt in der der FDJ) oder „subversive“ Äußerungen über die politischen Verhältnisse ausreichende Gründe, einen Antrag abzulehnen.<sup>334</sup>

Nach zwei Monaten waren die Anträge entschieden; die ausgewählten Schüler hatten sich persönlich beim zukünftigen Klassenlehrer vorstellen müssen, damit sich dieser ebenfalls ein Bild von der „politischen Zuverlässigkeit“ seiner neuen Schüler machen konnte.

In die EOS waren 1961 neunundzwanzig Schüler aus insgesamt dreizehn Schulen in die neunte Jahrgangsstufe aufgenommen worden. Untereinander verhielten sich die Mädchen und Jungen gegenüber ihren neuen Klassenkameraden zunächst vorsichtig: „Nicht die Frage, wer der andere ist, stand an erster Stelle, sondern: Kannst du dem trauen?“<sup>335</sup> Die politische Situation zum Schulbeginn 1961 war angespannt. Keine drei Wochen vorher war die Mauer gebaut worden, die viele Berliner im Westen und ganz besonders im Osten ablehnten. Damit waren auch für die Jugendlichen persönliche Einschränkungen verbunden. Da ihr „Kiez“ (zwischen Hackischem Markt und Oranienburger Tor) direkt an Westberlin grenzte, hatten sie häufig die Gelegenheit genutzt, dort ihre Freizeit zu verbringen. Damit war es seit dem Mauerbau vorbei.<sup>336</sup>

Fluchtgedanken und Fluchtgeschichten bestimmten jetzt häufig die Gespräche untereinander, im Laufe der Zeit wurden sie immer offener thematisiert.<sup>337</sup> Nach fast drei Jahren gemeinsamen Schulbesuchs bis zur 11. Klasse hatte man einander kennengelernt, man wusste, wem man vertrauen und mit wem man Fluchtgedanken diskutieren konnte.

---

<sup>334</sup> Vgl. Berlin-Friedrichstraße S. 14 – 15.

<sup>335</sup> Vgl. ebd., S. 14.

<sup>336</sup> Vgl. Film von Freya Klier: Flucht mit dem Paris-Moskau-Express, 2001.

<sup>337</sup> Vgl. Berlin-Friedrichstraße, S. 14.

Die politische Situation und die Stimmungslage an der Schule von 1961 bis zu ihrer Flucht 1964 wird von den ehemaligen acht Schülern ein Jahr später differenziert schriftlich in einer Broschüre dargestellt.<sup>338</sup>

Sie berichten, dass an ihrer Oberschule „mehr Funktionärskinder als anderswo lernten.“<sup>339</sup> Einige davon waren auch in ihrer Klasse und verhielten sich nach außen hin entsprechend systemkonform. Sie unterstützten die offizielle politische Propaganda, zumal sie selbst in der FDJ oder sogar als Vorsitzender der „Zentralen Schulgruppenleitung“<sup>340</sup> aktiv waren. Dennoch wurden kritische Äußerungen von den anderen Schülern offen ausgesprochen, aufkommende Proteste der „parteitreuen“ Klassenkameraden wurden nicht ernst genommen.<sup>341</sup> Bei der späteren anstehenden Fluchtplanung wurde allerdings sorgfältig überlegt, wen man einweihen konnte.

Die Lehrer wurden ebenfalls unterschiedlich eingeschätzt: „Mit der guten Hälfte der Lehrer konnte man auskommen.“<sup>342</sup> Obwohl auch sie in politischen und weltanschaulichen Fragen gezwungen waren, die offizielle Parteilinie zu vertreten, verstanden manche Lehrer es doch, durch nuancierte Äußerungen ihre kritische Distanz zum System auszudrücken, oder sie sprachen sogar in kleinem Kreis außerhalb der Schulstunden ihre Kritik offen aus.

Der Schulleiter und sein Stellvertreter, ein Parteisekretär, von dem eine Zusammenarbeit mit der Staatssicherheit (STASI) vermutet wurde, versuchten dagegenzuhalten und die politischen Maßgaben standhaft zu vertreten. Das fiel ihnen trotz ihrer funktionsgestützten Autorität nicht immer leicht, denn die sechzehn- bis siebzehnjährigen Schüler versuchten, regimekritische Diskussionen zu provozieren. Hierzu werden verschiedene Beispiele ge-

---

<sup>338</sup> Vgl. ebd., den Film von Freya Klier von 2001 sowie div. Presseveröffentlichungen/Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5).

<sup>339</sup> Vgl. Berlin Friedrichstraße, S. 3.

<sup>340</sup> Die Zentrale Schulgruppenleitung bestand aus allen Klassensprechern, meistens FDJ-Vertretern und galt als offizielle Schülervvertretung

<sup>341</sup> Vgl. dazu. das Beispiel „Ulbricht-Ecke“, in „Berlin-Friedrichstraße 20.53 Uhr“, S. 17 ff.

<sup>342</sup> Ebd. S. 16.

nannt<sup>343</sup>, die vor allem den 1965 verfassten Erinnerungen zu entnehmen sind. Sie enthalten am Schicksal einzelner Mitschüler dargestellte Ereignisse, die einen Einblick in ihren Schul- und Lebensalltag in den sechziger Jahren geben.

Ergänzt wird dieser Zeitzeugenbericht noch durch die schriftlichen Erinnerungen des ehemaligen Schülers Karl-Heinz R.<sup>344</sup>, Freya Kliens Film<sup>345</sup> sowie diverse Zeitungsartikel<sup>346</sup>, die kurz danach über die Ereignisse berichtet haben. Außerdem waren Gespräche mit in Berlin lebenden Zeitzeugen möglich; sie wurden mit den ehemaligen Schülern Holger K. und Klaus H. geführt.

---

<sup>343</sup> Vor allem in der Broschüre „Berlin-Friedrichstraße 20.53 Uhr“.

<sup>344</sup> Karl-Heinz Richter: Mit dem Moskau-Paris-Express in die Freiheit, Berlin 2003

<sup>345</sup> „Flucht mit dem Moskau-Paris-Express“, WDR-Film 2001.

<sup>346</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5.



## 5.2 Die Flucht von acht Oberschülern - Darstellung der Ereignisse von 1964

Die folgende Darstellung der Fluchtereignisse um die acht Schüler der Berliner Oberschule basiert im westlichen auf vier Quellen<sup>347</sup>:

1. der Broschüre „Berlin-Friedrichstraße 20.53 Uhr“, Bundesministerium des Innern (Hrsg.), Hohwacht Verlag, Bad Godesberg, Juni 1965,
2. dem Film von Freya Klier „Flucht mit dem Moskau-Paris-Express“, WDR 2001,
3. Zeitzeugengesprächen mit Holger K. (Berlin, Dez. 2012)
4. Aktenmaterial div. Archive (s. Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5).

Die Broschüre vom Juni 1965 wurde von allen beteiligten Schülern – unter redaktioneller Mitarbeit von Rainer Hildebrandt,<sup>348</sup> – nur ein Jahr nach ihrer gelungenen Flucht verfasst. Freya Kliers Film entstand erst 37 Jahre später, die Gespräche mit den beiden Zeitzeugen fanden noch später statt, nämlich erst 2012 und 2013. Diese Quellen ergänzen sich und könnten auch aus methodisch-didaktischen Gründen gemeinsam in der Schule eingesetzt werden, da sie in ihrer unterschiedlichen Darstellungsform verschiedene „Lernkanäle“ der Rezipienten ansprechen. Darüber hinaus ergänzen sie sich durch einen Perspektivenwechsel von der Innenansicht der DDR-Schüler zur distanzierteren Außenbetrachtung durch den Film und der wertenden Beurteilung der damaligen Geschehnisse durch die Zeitzeugen heute und geben im Zusammenspiel einen umfassenden und mehrseitigen Blick auf die damalige Geschichte wieder.

---

<sup>347</sup> Vgl. auch das Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5.

<sup>348</sup> Gründer der „Arbeitsgemeinschaft 13. August“ in Berlin.

Zur Ergänzung können diverse Zeitungsberichte<sup>349</sup> herangezogen werden, die das Fluchtgeschehen und seine Hintergründe bereits 1964 und auch später abgebildet haben, ebenso die Presseerklärung der Schüler auf einer Pressekonferenz der „Arbeitsgemeinschaft 13. August“<sup>350</sup> im Jahre 1964.

Die Akten der Senatsverwaltung Berlin-Mitte, der STASI-Unterlagenbehörden und anderer Archive<sup>351</sup> bieten zusätzlich informative Quellen, um die Hintergründe und Ursachen vieler von den Schülern erfahrener Ereignisse in den sechziger Jahren zu erhellen. Auch die heutigen Schüler könnten diese Quellen sowie weitere Quellen außerschulischer Bildungsträger sinnvoll nutzen.<sup>352</sup>

Die Flucht der acht Schüler der EOS Max-Planck war abenteuerlich und wird vor allem im Film entsprechend dargestellt. Vorbereitung und Beihilfe zur Flucht standen ebenso unter Strafandrohung wie die Flucht selbst, dafür gab es viele Beispiele. Aber auch der hier gewählte Fluchtweg war besonders gefährlich, weshalb Freya Klier übrigens auch große Schwierigkeiten hatte, das Geschehen 2001 mit Hilfe der Bundesbahn nachzustellen.

Damals – 1964 – gelang es den Jungen, durch Aufspringen auf den Interzonenzug Moskau-Paris aus Ostberlin zu fliehen. Dazu mussten sie eine waghalsige Klettertour auf eine Brücke riskieren, um dann neben dem fahrenden Zug herzulaufen und sich am Haltegriff einer Tür aufs Trittbrett zu schwingen. Nachdem sie die Waggontür geöffnet hatten – das war seinerzeit von außen noch möglich – versteckten sie sich in der Zugtoilette bis zur nächsten Haltestelle Bahnhof Zoologischer Garten in Westberlin, wo der Zug fahrplanmäßig hielt. Dort wurden sie von ihren Mitschülern erwartet, denen zuvor die Flucht auf gleichem Wege gelungen war. Die für Schüler auch heute noch spannenden Details sind anschaulich in der Broschüre und im Film dargestellt.

---

<sup>349</sup> Vgl. Anhang/Literaturverzeichnis.

<sup>350</sup> Berlin-Friedrichstraße, S. 65.

<sup>351</sup> Archiv- und Gutachterstelle für deutsches Schul- und Studienwesen, Landesarchiv Berlin

<sup>352</sup> Vgl. Ziele und Aufgaben der Lehrpläne, Kap.3.1.

Der weitaus umfangreichere Teil der Erinnerungen in den gesamten filmischen, schriftlichen und mündlichen Quellen befasst sich jedoch mit der Vorgeschichte der Flucht. Sie erzählt am Beispiel der Protagonisten von den Lebensbedingungen junger Menschen in der DDR der sechziger Jahre, vom Alltag der Schüler und von den Problemen mit der staatlich verordneten Anpassungspflicht. Viele Einzelheiten, oftmals nur unbedeutend scheinende Bemerkungen, Ermahnungen oder kontroverse Gespräche ergeben zusammen mit als „staatsfeindlich“ oder „subversiv“ eingestuften Handlungen ein Gesamtbild der Repressionen vor allem aus dem Bereich der Schule. Kritische Gespräche spielten sich dabei häufiger im privaten Umfeld, manchmal der Familie, eher aber im Freundeskreis ab, musste man doch fürchten, denunziert<sup>353</sup> oder von der parteitreuen Schulleitung zu folgenschwerer Rechenschaft gezogen zu werden, was zu einer Relegierung und damit zum Ausschluss von Abitur und Studium führen konnte. Angst vor einem solchen Ausschluss, aber auch vor Verhaftung und Verurteilung zu langen Haftstrafen, die durchaus bekannt waren, ließen viele Schüler schweigen oder als ungerecht empfundenes, aber staatskonformes Verhalten mittragen, das zeigen Beispiele aus dem Klassenrat, dem Pädagogischen Rat<sup>354</sup> oder den Schülervollversammlungen<sup>355</sup>. Sie machen deutlich, wie schwierig es war, Zivilcourage zu zeigen. Aber sie erzählen auch, dass Einige bereit waren, ein Risiko auf sich zu nehmen. Bestärkt wurden sie in ihrer Haltung durch die Beispiele Anderer, die Mut gezeigt hatten und von denen erzählt wurde: „Es waren meist keine umwälzenden Ereignisse, von denen man hörte. Und doch wirkten sie wie Lichter in der Nacht. Dass es überhaupt Widerstand gab, wenn auch nur im kleinen und nur durch einzelne, richtete auf...“<sup>356</sup>

Im Laufe der dargestellten Schulzeit ergaben sich fast wöchentlich politisch motivierte Konflikte mit den Lehrern. Umso mehr nahm die Fluchtabsicht der Jungen zu, die verschiedene Fluchtmöglichkeiten ausforschten. Sie wollten, wie fast alle in ihrer Klasse,

---

<sup>353</sup> Hier wird als eines der ersten Denunzierungsopfer der Mitschüler Wolfgang Finger genannt, der wegen einer Äußerung in der Straßenbahn von einer Mitschülerin denunziert und von der Schule relegiert worden war.

<sup>354</sup> Vgl. Berlin-Friedrichstraße 20.53 Uhr, S. 31, S. 35.

<sup>355</sup> Vgl. ebd., S.26 ff, S. 39-41.

<sup>356</sup> Vgl. ebd., S. 33.

„heraus aus dem KZ“.<sup>357</sup> Aufmerksam verfolgten sie die Nachrichten der Westmedien, vor allem des Fernsehens, gingen aber auch anderen Informationen nach, die sie in „konspirativen“ Gesprächen bekommen hatten.

Beim Auskundschaften eines Fluchtweges durch drei Schüler über einen Grenzfriedhof an der Bernauer Straße wurden die Jungen zwar nur von einem Grenzpolizisten zurückgeschickt, aber schwerwiegende Folgen ergaben sich drei Monate später durch die Denunziation einer Mitschülerin.<sup>358</sup> Auch das Verhör im Polizeipräsidium in Anwesenheit des Staatsanwalts und der Schulleitung endete glimpflich nur mit einer Ermahnung; der Schulleiter aber wollte diese Entscheidung nicht hinnehmen. Zurück in der Schule mussten zunächst die drei „Delinquenten“, danach die Mitschüler ihrer Klasse, dann die Schüler der beiden Parallelklassen in der EOS eine schriftliche Stellungnahme zu diesem Vorfall abgeben. Schließlich endete die ganze Sache mit einer fast einstimmigen Verurteilung durch die Schülervollversammlung, die den Schulausschluss der Drei zur Folge hatte.

Ihr neuer Berufsweg lag nunmehr in der Produktion, dort konnten sie aber keine Lehre beginnen, da sie – aus bis heute ungeklärten Gründen – keine Bescheinigung über ihre Relegierung erhielten, eine Voraussetzung für den Beginn einer Lehre. So erschien ihnen, wie anderen relegierten Mitschülern auch<sup>359</sup>, nur noch eine Flucht aus der DDR als einzige Zukunftschance.

Im Zeitzeugengespräch<sup>360</sup> nach den Gründen befragt, die ihn und seine Freunde zur Flucht bewogen hatten, bestätigte Holger K. die o.g. Schlussfolgerung, ebenso wie den Wahrheitsgehalt der Aufzeichnungen<sup>361</sup> insgesamt. Aus heutiger Sicht ergänzte er noch weitere Aspekte, die auf persönliche Erfahrungen in der DDR zurückzuführen seien. Schon in früher Kindheit habe er in der „Eckkneipe“ seines Vaters, der eine private Gaststätte betrieben habe, erfahren, dass man nicht alles offen sagen durfte und dass unvorsichtige Äußerungen

---

<sup>357</sup> Vgl. ebd., S. 45.

<sup>358</sup> Vgl. ebd., S. 45.

<sup>359</sup> Aus ihrem persönlichen Freundeskreis waren nunmehr mit ihnen sechs Schüler relegiert worden.

<sup>360</sup> Alle Zitate aus Dokumentenverzeichnis Nr. 5.1.6: Zeitzeugengespräch mit Holger K.

<sup>361</sup> Hier ist die Broschüre „Berlin-Friedrichstraße“ gemeint.

zum „Verschwinden“ von Gästen geführt hatten. Auch die Lehrer an ihrer EOS hätten damals „mit zwei Zungen“ gesprochen. Er bedauerte, dass er sich als Schüler immer habe „durchschlängeln“ müssen, nie habe man klar politisch Stellung beziehen können. So habe er aus Überzeugung zwar nicht der FDJ, aus Opportunismus aber wenigstens der GST<sup>362</sup> angehört. Vor der Klasse habe er wie andere Mitschüler auch „Selbstkritik“ üben müssen, was bedeutete „sich selbst in den Dreck ziehen“ und in Auseinandersetzungen mit der Schulleitung „gegen die eigene Überzeugung“ sprechen zu müssen. Laut seiner Erinnerung gab es damals „nur Verbote“, deren folgenreichstes schließlich das Schulverbot für ihn war. Hinzu sei das Gefühl gekommen, ständig überwacht zu werden, genährt durch Beobachtungen und erlebte Denunzierungen, im Nachhinein von ihm durch STASI-Akteneinsichten nach der Wende 1990 und 2000 bestätigt. Nicht nur die Lehrer, sondern auch die Schüler seien von der STASI sowohl in der Schule als auch im Privatleben bespitzelt worden, und zwar in einem ungeahnten Ausmaß, das ihre damaligen Befürchtungen weit überstiegen habe.

Weiter führte Holger K. aus, dass durch bestehende Kontakte mit Westberlinern und über das Westfernsehen Informationen an sie gelangt seien, die es ihnen leichter gemacht hätten, ihr Zuhause in Ostberlin zu verlassen. Das seien zum einen Verwandte in Westberlin oder Westdeutschland gewesen, zum anderen Informationen von Geflüchteten, die von Hilfen und Startchancen im Aufnahmelager Marienfelde/Berlin durch den Berliner Senat berichtet hätten.

Entsprechend positiv sei dann auch seine Zukunft in Westberlin verlaufen, er habe immer das machen können, was er gewollt habe. Seine mit ihm geflohenen Klassenkameraden und er seien – bis auf eine Ausnahme – alle einen für sie erfolgreichen Weg im Westen gegangen.

Holger K. steht auch heute noch mit anderen ehemaligen Mitschülern (vor allem dem ebenfalls in Berlin lebenden Klaus H.) als Zeitzeuge, beispielsweise für Schulveranstaltungen, zur Verfügung. Ihre persönlichen Erfahrungen, die mehr umfassen als nur die Erlebnisse an

---

<sup>362</sup> Gesellschaft für Sport und Technik.

der EOS Max-Planck, ergänzen das Thema „Schüleropposition in der DDR“ um weitere Aspekte, zu denen auch K's spätere Rolle in der Fluchthilfe gehören. Fragen, die Schüler heute zum Leben in der ehemaligen DDR, zu den Ereignissen an ihrer Schule, zur Flucht und zur Situation danach im Westen haben, könnten sie als Zeitzeugen im Unterrichtsgespräch kompetent beantworten und damit zu einer lebendigen Auseinandersetzung mit der jüngsten deutschen Geschichte beitragen.

### 5.3 Die Schule heute<sup>363</sup>

Seit dem Schuljahr 1991/92 befindet sich die neue Oberschule in Berlin-Mitte, in einer 1948 erbauten langgestreckten Gebäudeanlage. Dort war bereits eine andere Oberschule untergebracht. Durch die Fusion beider Schulen und Beschluss der Schulkonferenzen konnte auch das neue vierzügige Gymnasium seinen alten Namen behalten. Im Jahr 2007 hat eine erneute Fusion des Gymnasiums, diesmal mit der „Charles-Darwin-Oberschule“ stattgefunden. Die Schülerpopulation veränderte sich, da im näheren Einzugsbereich nur noch wenige Familien mit schulpflichtigen Kindern wohnen, dafür aber mehr Schüler aus den Bezirken Wedding und Tiergarten und dem benachbarten Kreuzberg angemeldet wurden, die Schülerzahlen gingen von etwa 1000 auf 750 zurück. Damit veränderte sich auch die Sozialstruktur, in zunehmendem Maße besuchen nun Schüler aus sozial schwächeren Familien teilweise mit Migrationshintergrund die Schule. „Bildungs- und aufstiegsorientierte Eltern melden ihre Kinder verstärkt im Ortsteil Prenzlauer Berg an.“<sup>364</sup> Heute werden am Gymnasium 710 Schüler, davon 484 nicht deutscher Herkunft, unterrichtet.<sup>365</sup>

Auf der Startseite ihrer Homepage, die bisher als einzige Quelle für das Curriculum der Schule zur Verfügung steht, stellt sie sich dar als „weltoffene Schule, die humanistisches Bildungsverständnis und Zukunftsorientierung miteinander verbindet.“<sup>366</sup> Einziges inhaltliches Merkmal ist der Hinweis auf eine Auszeichnung als „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“.<sup>367</sup> Im weiteren Verlauf der Homepage wird dann ein Schulprofil entworfen, das auch in gekürzter Form in einem Infolyer<sup>368</sup> der Schule enthalten ist. In beiden Dokumenten nennt die Schule neun Punkte, auf die sie stolz ist. Sie reichen von der o.g. Auszeichnung „Schule mit Courage“ (Punkt 1) bis zu „sauberen Toiletten“<sup>369</sup>, enthalten ansonsten aber keine inhaltlichen Ziele. Vorangestellt wird, dass die Schule von einem offe-

---

<sup>363</sup> Vgl. Homepage der Schule. URL: [www.mpg-berlin.de](http://www.mpg-berlin.de) aufgerufen am 27.10.11 u. 18.01.13.

<sup>364</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5.

<sup>365</sup> Vgl. ebd.

<sup>366</sup> Homepage der Schule.

<sup>367</sup> Ebd.

<sup>368</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5.

<sup>369</sup> Homepage v. 18.01.2013.

nen Denken und Lernen ausgeht und es ihren Schülern ermöglicht, in den Wahlpflichtbereichen ganz individuelle Schwerpunkte zu setzen.<sup>370</sup> Diese Prämisse ist nicht unwesentlich, wenn man beispielsweise die schuleigene Geschichte mit ins Geschichtscurriculum aufnehmen möchte.

Ein schulinternes Curriculum wird auf der Homepage unter der Überschrift „Schulprogramm“ in Form eines gemeinsamen „Leitbildes“ dargelegt. Hier findet man keine fachspezifischen oder fächerübergreifenden Vereinbarungen oder Zielsetzungen, sondern eher allgemein gehaltene Formulierungen: „Wir bereiten unsere Schülerinnen und Schüler nicht nur auf Studium und Beruf, sondern auf ihr gesamtes Leben vor.“<sup>371</sup> Dies soll beispielsweise durch Förderung der deutschen Sprache, ein sehr gutes unterrichtliches und außerschulisches Angebot – welches ebenfalls nicht präzisiert wird –, Förderung der interkulturellen Kompetenz, der Gesundheit, der Qualität der Arbeit, der Zusammenarbeit mit den Eltern und der Mitwirkungsmöglichkeit der Schüler geschehen.

---

<sup>370</sup> Ebd..

<sup>371</sup> Ebd., Rubrik „Schulprofil.“



## 5.4 Schulcurriculum, Curriculum für Geschichte und Politikwissenschaft und Unterrichtsmaterial

Zu den Inhalten der Curricula für die Fachbereiche Geschichte und Politikwissenschaften liegen drei Quellen<sup>372</sup> vor, außerdem Verweise auf die Rahmenlehrpläne der Länder Berlin und Brandenburg.<sup>373</sup>

Zurzeit gibt es 19 Lehrkräfte, die in den beiden Fachbereichen unterrichten.

Die Klassen sieben bis neun werden mit zwei Wochenstunden Geschichte unterrichtet, bis zum Schuljahr 2011/12 gab es für sie noch eine zusätzliche Wochenstunde Sozialkunde, die in den Geschichtsunterricht integriert war und auch vom Geschichtsfachlehrer erteilt wurde.

In den zehnten Klassen gibt es ebenfalls zwei Wochenstunden Geschichtsunterricht, außerdem wird in Klasse neun und zehn ein zweistündiger Wahlpflichtkurs in diesem Fach angeboten. Fast alle Schüler, die diesen Wahlpflichtkurs belegt haben, entscheiden sich in der elften Klasse für den „Profilkurs Geschichte“ als Vorbereitungskurs auf den Leistungskurs, der in der Oberstufe (elfte und zwölfte Klasse) gewählt werden kann. Alle anderen Schüler können einen von bis zu sieben angebotenen Grundkursen in Geschichte mit zwei Wochenstunden belegen. Nach Auskunft der Schule<sup>374</sup> ist dieses Grundkursangebot ein „Spitzenwert“ an Grundkursen aller Fächer, was die Beliebtheit des Faches im Bereich „Gesellschaftswissenschaften“ widerspiegelt.

---

<sup>372</sup> 1. Homepage der Schule v. 18.01.2013.

2. Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap.5.

3. Vgl. ebd.

<sup>373</sup> Vgl. Kap.2.

<sup>374</sup> Homepage v. 18.01.2013.

Zu den Prinzipien der Unterrichtsgestaltung gibt es folgende Aussagen:<sup>375</sup>

- die Schüler/innen sollen bei den Wahlthemen mitbestimmen und für Lernprozess und Lernerfolg Mitverantwortung tragen;
- es gibt modern ausgestattete Unterrichts- und Fachräume, die den Einsatz verschiedener Medien erlauben;
- außerschulische Lernorte wie Museen und Gedenkstätten werden einbezogen, (bei den hier aufgeführten Beispielen ist keines mit DDR-Bezug<sup>376</sup> genannt);
- fächerübergreifendes Arbeiten wird angestrebt.<sup>377</sup>

Inhaltlich bezieht sich der auf der Homepage veröffentlichte „Rahmenplan Geschichte“ auf die Vorgaben aus dem Kultusministerium und nennt für die einzelnen Jahrgänge die entsprechenden Hauptthemen, außerdem eine Auswahl aus den dort genannten Längsschnitten.<sup>378</sup>

Schließlich wird noch auf ein „schulinternes Curriculum“ hingewiesen. Dazu wird ausgeführt, dass ein Drittel der Unterrichtszeit für schulinterne Schwerpunktsetzungen zur Verfügung stehe: „Dieses Zeitfenster könnte für das schulinterne Curriculum genutzt werden...“<sup>379</sup> Da sich aber die Fachkollegen aufgrund unterschiedlicher Wünsche aller Beteiligten nicht auf gemeinsame inhaltliche Schwerpunkte hätten einigen können, gelte hier Vielfalt.

---

<sup>375</sup> Vgl. ebd.

<sup>376</sup> Vgl. Kap. 2.2.: Bildungsangebote außerschulischer Träger.

<sup>377</sup> Vgl. auch die Kritik des Schulinspektionsberichts v.05.12.2009, S. 6, s. Homepage der Schule, (aufgerufen am 18.01.2013)

<sup>378</sup> Vgl. Kap. 2.1.

<sup>379</sup> Homepage, (aufgerufen am 18.01.2013).

Inwieweit in dieser „Vielfalt“ bisher Möglichkeiten für das Aufgreifen der schuleigenen Geschichte in Bezug auf die Opposition 1964 genutzt worden sind, untersucht das folgende Kapitel.<sup>380</sup>

Eine Ergänzung zu dieser sehr offenen Aussage ist ein kurzes Schulcurriculum für den Geschichtsunterricht, das auf der Fachkonferenz Geschichte vom 10.02.2011 von den entsprechenden Lehrkräften verfasst wurde.<sup>381</sup> Als „Präambel“ wurde eine Orientierung am UNESCO-Schulvorhaben vorangestellt,<sup>382</sup> an dem sich das Curriculum in erster Linie zu orientieren habe. Folgerichtig werden für die Sekundarstufen I und II die Vertiefung UNESCO-relevanter Themeninhalte innerhalb des Regelunterrichts in Geschichte empfohlen. Es folgen dann – rahmenlehrplangerecht – für die Jahrgangsstufen 7 – 10 jeweils ein Längsschnittthema, ergänzt durch je ein weiteres Thema für den Wahlpflichtunterricht in Klasse neun und zehn.<sup>383</sup>

Für die Sekundarstufe II sind pro Unterrichtshalbjahr drei bis vier Themen vorgesehen. Aus diesen sollen je nach Kursart ein Drittel (Grundkurs) oder zwei Drittel (Leistungskurs) ausgewählt und „UNESCO-relevant“ unterrichtet werden.

Von den aufgeführten Themen in diesem Curriculum bezieht sich explizit keines auf die DDR oder die schuleigene Vergangenheit in den sechziger Jahren.

Abschließend werden auf der Homepage für den Fachbereich Geschichte die Lehrmittel<sup>384</sup> genannt, die in den verschiedenen Schulstufen und von den meisten Kollegen genutzt werden.

In der Sekundarstufe I sind dies die Lehrwerke aus dem Westermann Verlag, Braunschweig, „anno“ Bd. I-III, in der gymnasialen Oberstufe die Bücher des Schöningh Verla-

---

<sup>380</sup> Vgl. Kap. 5.5.

<sup>381</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5.

<sup>382</sup> Die Schule bewarb sich seit Schuljahr 2011/12 um den Titel „UNESCO-Schule“.

<sup>383</sup> Mindestanforderung des Rahmenlehrplans.

<sup>384</sup> Homepage, aufgerufen am 20.01.2013.

ges, Braunschweig, „Zeiten und Menschen“, Bände 1 und 2, sowie ein Historischer Atlas<sup>385</sup>, Computer und Medien.

Weiterhin findet man unter der Rubrik „Exkursionen und Fahrten“ die Ziele „Rom“ und „London“ als Klassen- bzw. Kursangebote. Auch mit Israel gibt es seit vielen Jahren einen Austausch<sup>386</sup>, ebenso mit Frankreich, Russland und der Türkei. Als aktuelle Exkursionsbeispiele sind erwähnt: „Auf den Spuren Luthers“, „Zeitzeugengespräch“<sup>387</sup> sowie ein „Bericht vom 14. März 2011“.<sup>388</sup>

Unter „Projekte und Arbeitsgemeinschaften“ sind „Stolpersteine, Israelaustausch, Zeitzeugen“ genannt, allerdings ohne nähere Erläuterungen.

Das Fach Politikwissenschaften wird in der Sekundarstufe II in Grund-, Profil- und Leistungskursen angeboten. Es wird über die zentralen Inhalte der Rahmenlehrpläne<sup>389</sup> kurz dargestellt, nachfolgend werden auch hier einige Unterrichtsprinzipien aufgeführt.

Die beiden ersten Prinzipien sind mit denen des Geschichtsunterrichts (s.o.) identisch, nämlich Mitbestimmung bei den Wahlthemen und optimale Nutzungsmöglichkeiten der mit moderner Technik ausgestatteten Fach- und Unterrichtsräume.

Das dritte Unterrichtsprinzip, das fächerübergreifende Lernen, wird auch hier als sehr wichtig dargestellt, ist allerdings – wie für den Geschichtsunterricht – bis zum Zeitpunkt der Veröffentlichung<sup>390</sup> nur geplant. Das letztgenannte Unterrichtsprinzip, die Vernetzung mit außerschulischen Lernorten, wird mit konkreten Beispielen unterlegt und verweist zudem auf eine langjährige Schultradition. Bei den genannten Lernorten handelt es sich um

---

<sup>385</sup> Ohne nähere Angaben.

<sup>386</sup> Vgl. Homepage „Politikwissenschaften“, (aufgerufen am 21.01.2013)

<sup>387</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5.

<sup>388</sup> Ohne nähere Angaben.

<sup>389</sup> Vgl. Kap.2.1.

<sup>390</sup> Vgl. Homepage, (aufgerufen am 21.01.2013).

politische Institutionen in der Hauptstadt<sup>391</sup> sowie um Gespräche mit Politikern und Zeitzeugen, die „regelmäßig durchgeführt werden“.<sup>392</sup>

Unter der Rubrik „Exkursionen, Fahrten, Projekte“ werden diverse Podiumsdiskussionen<sup>393</sup> aufgeführt, außerdem das Austauschprogramm mit Israel sowie die Dauer-AG „Schule ohne Rassismus/Schule mit Courage“.

Auch in diesem Fachbereich findet sich kein Hinweis auf die DDR-Geschichte oder die schuleigene Geschichte von 1964.

Zuletzt sind folgende an der Schule verwendete Unterrichtsmaterialien genannt: „Politik Aktuell“ aus dem Buchner Verlag, Bamberg, das Grundgesetz „und vieles mehr“.<sup>394</sup>

---

<sup>391</sup> Vgl. Bundesrat, Bundestag, Türkische Botschaft.

<sup>392</sup> Vgl. Homepage, (aufgerufen am 22.01.2013).

<sup>393</sup> Vgl. ebd.

<sup>394</sup> Vgl. ebd.

## 5.5 Beispiele der Erinnerungskultur

Die im vorherigen Kapitel ausgewertete Selbstdarstellung der Schule und der inhaltlichen Präsentation der Fächer Geschichte und Politikwissenschaften enthält keine Angaben zur Geschichte der DDR oder zur Geschichte von Opposition und Widerstand an der eigenen Schule.

Es kann aber davon ausgegangen werden, dass in den Arbeits- oder Stoffplänen der einzelnen Lehrkräfte entsprechend den Rahmenlehrplänen der Kultusbehörden das Thema DDR und BRD behandelt wird.

Auch die an der Schule verwendeten Lehrwerke<sup>395</sup> enthalten entsprechende Themen. Zudem liegt ein Arbeitsplan einer Geschichtslehrkraft aus dem Schuljahr 2005/06 für zwei zehnte Klassen vor, demzufolge die Entwicklung von BRD und DDR vier Monate lang Unterrichtsgegenstand ist und der als exemplarisch für die Schule angesehen werden kann, denn Schulstufe, Inhalt und Zeitraum für dieses Thema entsprechen dem Rahmenlehrplan für Geschichte. Die Lehrkraft hat u.a. auch ein Projekt „Rock in der DDR“ darin implanziert, welches auf eine oppositionelle Jugendbewegung verweist.<sup>396</sup> Ein weiterer Arbeitsplan für Geschichte in den Klassen neun/zehn liegt nicht vor.

Weiterhin gab es am 24. September 2009 aufgrund einer Initiative des Fachbereichs Geschichte am Gymnasium einen Aktionstag für die ganze Schule unter dem Motto „Erlebte Geschichte – die Wochen vor dem Mauerfall“<sup>397</sup>. Diese bisher genannten Beispiele beziehen sich auf die Geschichte der DDR im Allgemeinen.

---

<sup>395</sup> Vgl. Schulbuch „Anno 10“ (Kl. 10) S. 6 – 162, „Menschen und Zeiten 2“ (Oberstufe) S. 275 – 280 u. S. 342 - 435.

<sup>396</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5.

<sup>397</sup> Vgl.ebd. .

Zum Thema „Opposition und Widerstand an der eigenen Schule“ gibt es noch ein Beispiel, welches im Schuljahr 2007/08 begonnen und 2009/10 abgeschlossen wurde. Es handelte sich dabei um das Theaterprojekt „Flieh, wenn du kannst“, ein Kooperationsprojekt des Theaters an der Parkaue mit dem Gymnasium. Es wurde von einem privaten Sponsoren<sup>398</sup> und von der „Offensive Kulturelle Bildung“ vom Rat der Künste in Berlin als „Zoom-Projekt“ in zehn Partnerschaften durchgeführt, eine davon war die zwischen dem Theater an der Parkaue und dieser Schule.

Ziel dieser Initiative war es, über drei Jahre eine ortsspezifische, künstlerische Arbeit in Form des Recherchetheaters unter Mitwirkung der Schüler/innen bei Text- und Szenengestaltung durchzuführen und schließlich als Bühnenproduktion darstellen zu lassen.

Gleichzeitig sollte versucht werden, einen historischen Stoff – Schüleropposition und Flucht von 1964 – an die Lebenswelt der Schüler/innen anzubinden und schließlich auch, ihnen eine zeitgenössische Theaterform nahezubringen.

Die beiden zuständigen Theaterpädagoginnen und Dramaturginnen waren durch die Broschüre „Berlin-Friedrichstraße 20.53 Uhr“ auf das Thema aufmerksam geworden und hatten die Geschichtslehrer der Nachfolgeschule, also des Gymnasiums, auf das geplante Projekt hin angesprochen. Zunächst erklären sich sechs Lehrer bereit, mit vier Klassen daran mitzuarbeiten, letztendlich blieb aber nur eine Klassenlehrerin mit ihrer Klasse übrig.

Das Theaterprojekt vollzog sich in drei Phasen:

1. Es gab einen Projekttag, der sich mit dem Leben in der ehemaligen DDR beschäftigte.
2. Daran schloss sich ein Besuch der Theaterwerkstätten mit einem Schauspielworkshop an.

---

<sup>398</sup> Vgl. PwC-Stiftung des Wirtschaftsprüfungs- und Beratungsunternehmens PricewaterhouseCoopers, D'dorf. URL: [www.pwc-stiftung.de](http://www.pwc-stiftung.de)

An diesen beiden Phasen nahmen noch alle vier Klassen in vier expertengeleiteten Gruppen teil. Danach zogen sich drei Klassen mit den entsprechenden Lehrern zurück,<sup>399</sup> und es verblieb eine elfte Klasse, die an der letzten und intensivsten Phase mitarbeitete:

### 3. Erarbeitung des Stückes und der Inszenierung durch:

- Interviews mit Zeitzeugen<sup>400</sup>
- Erzählen eigener Erinnerungen
- Schreiben eigener Texte
- Recherchen „vor Ort“ und Filmaufnahmen themenrelevanter Plätze, z.B. die alte Schule in der Auguststraße, die Bahnhofsumgebung, die Bahnhöfe Friedrichstraße und Zoologischer Garten
- Untersuchen von Ost-West-Klischees
- Präsentation der Ergebnisse in zwei Aufführungen, im Theater an der Parkaue und in der Schule.

In einem Flyer zur Ankündigung der Aufführung<sup>401</sup> wird das Projekt zusammengefasst:

Über ein Jahr haben sich die Schülerinnen und Schüler der 11. Klasse des Gymnasiums in Berlin-Mitte mit dem Thema Flucht beschäftigt: im Speziellen mit der authentischen Fluchtgeschichte *Friedrichstrasse 20.53 Uhr*, die die Flucht der Schüler der ehemaligen EOS erzählt. Sie haben den Fluchtort untersucht, Gespräche mit den Flüchtlingen geführt und Szenarien abstruser Fluchtversuche geschrieben. Sie sind mit Videokameras und Auf-

---

<sup>399</sup> Auf die Gründe dafür wird am Ende des Kapitels eingegangen werden.

<sup>400</sup> Holger K. und Klaus H. .

<sup>401</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap.5.



nahmegegeräten losgezogen und haben sich gefragt, was Flucht mit ihrem eigenen Leben zu tun hat.

Im Juni 2010 ging die dreijährige enge Partnerschaft zwischen dem *Theater an der Parkaue* und dem Max-Planck-Gymnasium zu Ende. *Flieh, wenn du kannst* war der krönende Abschluss in Form einer Präsentation im *Theater an der Parkaue*.

Nach Abschluss des Kooperationsprojektes fassten die begleitende Lehrerin und die Projektleiterin ihre Beobachtungen und Erfahrungen mit der Klasse zusammen.

Im letzten entscheidenden Projektjahr 2009/2010 haben sie mit etwa 25 Schülerinnen und Schülern der 11. Klasse gearbeitet. Zwei Drittel von ihnen hatten einen Migrationshintergrund, einzelne auch Fluchterfahrungen, meistens aus dem Familienumfeld und durch Erzählungen überliefert.

Aus der Sicht des Theaters sei es sehr schwer gewesen, den „Schulaspekt“ aus dem Projekt herauszubekommen. Hierunter können einerseits das Schreiben- und Lernen- „Müssen“ von Texten, aber auch das Warten auf Anordnungen und Handlungsanweisungen sowie wenig Kreativität, Eigenaktivität und Motivation der Schüler verstanden werden. Die Klasse hätte sich nicht zu einer Gruppe zusammengefügt, die füreinander Verantwortung übernommen und echtes Interesse für das Leben und die Erfahrungen der anderen entwickelt hätte. Eine hohe freiwillige Motivation bei allen sei aber auch nicht zu erwarten gewesen. Außerdem seien auch strukturelle Probleme nur schwer lösbar gewesen; die Schauspieler hätten sich zwar an die fremden Arbeitsbedingungen angepasst, die Schule und die Schüler/innen hätten dagegen oft sehr unflexibel reagiert, beispielsweise beim Festlegen gemeinsamer Arbeitstermine. Nur wenige von ihnen hätten verstanden, dass es nicht um trockenes Faktenlernen gegangen sei, sondern um die eigene Auseinandersetzung mit einem historischen Thema. Echtes Interesse sowohl am Theater als auch am Projekt selbst sei nicht immer spürbar gewesen: „Mir kam es manchmal so vor, als wären wir den Schü-

ler/innen lästig, weil wir – zusätzlich zu den Lehrer/innen – auch noch etwas von ihnen wollen.“<sup>402</sup>

Im Gespräch mit der Klassenlehrerin ergaben sich einige Ergänzungen zur Perspektive der Theaterleute. Aus schulischer Sicht wurde der Ablauf so dargestellt, dass zunächst jeweils zwei neunte und zwei zehnte Klassen Interesse gezeigt und die o.g. erste und zweite Phase des Projektes mitgestaltet hätten. Danach aber seien eine neunte und die beiden zehnten Klassen „abgesprungen“, vor allem deshalb, weil die verantwortlichen Lehrkräfte das Projekt als „ineffektiv mit nicht durchschaubarer Zielsetzung“<sup>403</sup> beurteilt hätten.

Eine damalige neunte Klasse blieb im Kooperationsprojekt und durchlief die dritte Phase, die am 24. Juni 2010 mit der Premiere des Theaterstückes „Flieh, wenn du kannst“ beendet wurde.

Die Erarbeitung des Stückes fand größtenteils im autonomen Theaterbereich mit den beiden Theaterpädagoginnen statt. Deutsch- und Geschichtsunterricht konnten in der Ausformulierung der Schülertexte und der Sachinformationen über die DDR mitwirken, die Broschüre „Berlin-Friedrichstraße 20.53 Uhr“ allerdings blieb ausgespart.

Zusätzlich zeigte die Klassenlehrerin den Film von Freya Klier über die Fluchtereignisse von 1964<sup>404</sup> in einer Abendveranstaltung, die von einigen Kollegen, keinen Eltern sowie etwa fünfzehn Schülern der Klasse besucht wurde und auf der auch ein Zeitzeuge<sup>405</sup> auftrat.

Eine sehr intensive Arbeitsphase war die Woche vor der Premiere, in der alle Beteiligten täglich probten. Die Premiere fand im Theater an der Parkaue vor Bekannten, wenigen Eltern und einer fremden Schulklasse statt, eine zweite Aufführung in der Schule vor den Klassen neun bis dreizehn. Eine Nachbesprechung gab es in der Schule nicht, da nur weni-

---

<sup>402</sup> Vgl. Amelie M., Projektleiterin (zit. nach URL: [www.parkaue.de](http://www.parkaue.de), (aufgerufen am. 31.01.2013).

<sup>403</sup> Aussage der damaligen Klassenlehrerin.

<sup>404</sup> Freya Klier „Flucht mit dem Moskau-Paris-Express“, Berlin 2001.

<sup>405</sup> Holger K., Berlin.

ge Tage später die Abschlussklassenfahrt stattfand, danach endete der Klassenverband und das Kurssystem der Oberstufe begann.

In einer Befragung zwei Jahre später nannte die damalige Klassenlehrerin einige der Motive, die sie zur Teilnahme und auch zum Festhalten am Projekt bewogen hatten:

- Sensibilisierung ihrer kulturfernen Schüler, die überwiegend Migrationshintergrund hatten, für Theater und Literatur, beispielsweise durch die Zusammenarbeit mit einer Schriftstellerin, die mit ihnen die Texte ausarbeitete und natürlich durch die Arbeit im Theater. Dies sei – mindestens teilweise – gelungen.
- Soziale Motivierung der Klasse, Verstärkung der Teamfähigkeit, Geduld und Toleranz durch das intensive Miteinander. Auch hier habe sie eine positive Wirkung beobachten können.
- Stärkung von Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung durch die Darstellung einer kulturellen und schauspielerischen Leistung vor einer Öffentlichkeit, vor Bekannten, Freunden und Eltern. Dies habe sich zumindest während der Aufführungen gezeigt, obwohl bildungsferne Eltern der Aufführung leider ferngeblieben seien.
- Vermittlung von DDR-Geschichte durch Schülergeschichten, möglicherweise mehr Verständnis und Empathie<sup>406</sup>.
- Das Theaterstück sollte ein gelungenes Abschlussprojekt für ihre Klasse sein, deren Klassenverband anschließend ins Kurssystem übergang (s.o.).

Von schulischer Seite, aus dem Blickwinkel der beteiligten Lehrkraft, wird das Projekt insgesamt positiv gesehen. Eine Nachhaltigkeit sei aber schwer zu beurteilen, da die Klasse

---

<sup>406</sup> Vgl. Doku.-Verz. 5.4.6 (Theaterflyer): „...was um alles in der Welt Flucht mit ihrem eigenen Leben zu tun hat“.

in ihrer damaligen Zusammensetzung unmittelbar nach den Theateraufführungen und der Rückkehr von der Abschlussfahrt nicht weiterbestanden habe.

Das Projekt selbst habe auch viel zusätzlichen Aufwand erfordert; bisher sei keine weitere Initiative in Richtung schuleigener Vergangenheit/Schüleropposition erfolgt.

## 5.6 Auswertung

### 5.6.1 Meinungen der befragten Lehrer

Im Rahmen der Forschungsarbeit am Gymnasium Berlin-Mitte fanden zwischen Oktober 2011 und Februar 2013 mehrere Gespräche mit dem Fachbereichsleiter für Geschichte und der am Theaterprojekt beteiligten Lehrerin statt, später ein Gespräch mit allen zwölf Kollegen des Fachbereichs anlässlich einer Fachkonferenz Geschichte am 26. Februar 2013. Neben einem Informationsaustausch über formale Kriterien und Bedingungen des Geschichtsunterrichts an der Schule wurde die Frage erörtert, warum das Thema „Schüleropposition an der eigenen Schule“ nicht weiter als in dem genannten Theaterprojekt aufgegriffen worden ist. In der anschließenden schriftlichen (anonymen) Befragung der Fachkonferenz<sup>407</sup> erklärten allerdings vier der zwölf Anwesenden, schon einmal mit der schuleigenen Geschichte gearbeitet zu haben. Schriftliches Material lag dazu aber nicht vor, außer dem des Theaterprojekts.

In den Gesprächen nannten zunächst die beiden o.g. befragten Lehrpersonen verschiedene Gründe, die ihrer Meinung nach verantwortlich seien für die bisher fehlende Aufnahme des Themas „Schüleropposition an der Max-Planck-Oberschule“:

- Es gibt kein gemeinsames schulinternes Curriculum für Geschichte/Politikwissenschaften<sup>408</sup>. Der Grund dafür sei, dass sich die Kollegen in ihrer Unterrichtsarbeit nicht festlegen oder einengen lassen wollten.
- Außerhalb des Rahmenplans könnten aus Zeitgründen keine zusätzlichen Themen aufgenommen werden, beispielsweise lokale oder schulspezifische Ereignisse, eine Meinung, die auch in der Fachkonferenz geäußert wurde.<sup>409</sup>

---

<sup>407</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap.5.

<sup>408</sup> Vgl. Kap. 5.4.

<sup>409</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap.5

- Die meisten Kollegen hätten „keinen Mut zur Lücke“, sie arbeiteten in chronologischer Reihenfolge die Themen des Rahmenplans ab<sup>410</sup> und stünden deshalb immer unter Zeitdruck oder Zeitmangel, was die Anzahl der Themen anbelange. Für „Spezialthemen“ wie die Schulgeschichte sei kein Zeitfenster vorhanden.
- Im Übrigen gäbe es kaum Material zu den Themen „Opposition“ oder „Jugendopposition“. Auch die schuleigene Geschichte sei nicht dokumentiert, es fehlten eine Schulchronik oder Informationsmaterial zur schuleigenen Vergangenheit.
- Zum Thema „Opposition in der DDR“ wurde im Einzelinterview vermutet, dass viele Kollegen daran kein Interesse hätten, weil sie persönlich befangen seien, die eigene Rolle als Geschichtslehrer in der DDR habe wohl eher nicht in der Opposition gelegen. Eine Auseinandersetzung damit in der Schulklasse hinge von der persönlichen Einstellung und dem Engagement der einzelnen Lehrpersonen ab<sup>411</sup>.
- „Opposition“ oder „Widerstand“ seien ihrer Meinung nach nicht unbedingt geeignete Themen, die DDR objektiv abzubilden. Deshalb werde diesem Themenbereich vermutlich auch bei den anderen Kollegen kein hoher Stellenwert eingeräumt.

Die anschließende schriftliche Befragung aller zwölf Kollegen in der Fachkonferenz Geschichte ergab, dass zehn von ihnen bereits während der DDR-Zeit in der Schule tätig waren, nur zwei Kollegen begannen ihr Lehramtsstudium erst nach 1989. Das Thema „DDR“ wurde von allen zwölf Befragten richtliniengerecht in der 10. Jahrgangsstufe, von sieben Lehrern zusätzlich noch einmal im letzten Halbjahr der 12. Klasse behandelt. „Opposition und Widerstand“ wurde von sieben Kollegen für „wichtig“, von fünf für „eher unwichtig“ gehalten. Die schuleigene Geschichte von 1964 ist acht Lehrern bekannt, im

---

<sup>410</sup> Hier könnten auch noch internalisierte Arbeitsweisen aus der Zeit des Geschichtsunterrichts in der DDR vorhanden sein, denn die meisten Kollegen waren schon vor 1989 in der Schule tätig.

<sup>411</sup> Vgl. dazu die genannten Beispiele „Zeitzeugenprojekte“ „Rock in der DDR“ und „Flieh, wenn du kannst“.

Unterricht behandelt haben sie vier von ihnen, genauere Angaben außer zum Theaterprojekt wurden nicht gemacht. Eine höhere Motivation der Schüler für den Geschichtsunterricht durch den angesprochenen Themenbereich der schuleigenen Geschichte wurde nur von drei der Befragten bejaht, sieben waren sich nicht sicher („vielleicht“) und zwei sahen diese Möglichkeit nicht. In diesem Zusammenhang wurde in der Diskussion auch die Handlungsweise der acht Schüler im Jahre 1964 nicht als Opposition oder Widerstand gedeutet, sondern nur als kritische Meinungsäußerung, deshalb wurde und werde ihr auch keine besonders hervorzuhebende Bedeutung beigemessen. Die Entwicklung einer kritischen Haltung mit entsprechender Artikulationsfähigkeit bei Schülern sei ebenso gut oder sogar besser in anderen Fächern – beispielsweise im Deutschunterricht – zu erwerben als ausgerechnet in Geschichte.

Die abschließende Frage, ob die DDR von Politik und Medien heute zu negativ dargestellt wird, beantworteten drei Lehrer mit „ja“, und weitere drei mit „teilweise“, während sechs sie eindeutig verneinten.<sup>412</sup>

---

<sup>412</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5.

### 5.6.2. Zusammenfassung und Beurteilung

Die Frage, ob die Schüleropposition von 1964 in eine Erinnerungskultur an dieser Schule eingegangen ist, muss eher negativ beantwortet werden, wenn hier „Erinnerungskultur“ als verabredete, schriftlich festgelegte Schulvereinbarung verstanden und im Schulleben auch in regelmäßigen Abständen mit den Schülern gelebt wird.

Weder auf der offiziellen Homepage oder in einer (fehlenden) Schulchronik oder im internen Geschichts-Curriculum lassen sich Hinweise auf die Fluchtgeschichte der ehemaligen acht Schüler finden, noch gibt es andere Exponate wie z.B. Schaukästen, Gedenktafeln oder Ausstellungsstücke zur Erinnerungskultur.

Es lag dazu bisher nur das mehrfach erwähnte Theaterprojekt aus dem Jahre 2008 mit einer Klasse vor, das 2010 abgeschlossen wurde und aus dem sich für eine schuleigene Erinnerungskultur kein Anstoß ergeben hat.

Insgesamt kann man zur Behandlung des Themas „DDR“ folgende Aussagen machen: Bisher haben sich 11 der 12 befragten Kollegen über verschiedene Beispiele richtlinienkonform diesem Thema genähert, wenn man die Ergebnisse des Fragebogens aus der FK Geschichte zugrunde legt, dem Thema der Fluchtgeschichte von 1964 aber nur vier. Einige der von den befragten Kollegen genannten Gründe für diese „Zurückhaltung“<sup>413</sup> scheinen plausibel: es fehle ein Schulcurriculum, welches konkrete Inhalte zu diesem Thema vorgebe, und es bestehe Zeitmangel, der zum großen Teil aus der Fülle der Arbeitsthemen der Rahmenrichtlinien resultiere, die nacheinander „abgearbeitet“ würden.

Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass der fehlende „Mut zur Lücke“<sup>414</sup> diese Belastung begünstigt. Hinzu kommen viele aktuelle Verpflichtungen der Lehrer, die durch Einbindung in die unterschiedlichsten Veranstaltungen vor Ort bestehen. Auch die Fokus-

---

<sup>413</sup> Vgl. Kap. 5.6.1.

<sup>414</sup> Ebd.



sierung auf das UNESCO-Projekt,<sup>415</sup> in dessen Rahmen sich das Gymnasium um den Titel „UNESCO-Schule“ bewirbt, wird im Geschichtscurriculum vom 10.02.11 vorangestellt und schließt weitere zusätzliche Themen zur Zeit nicht ein.

Es bleibt festzuhalten, dass in den Rahmenrichtlinien und auch auf der Homepage der Schule deutlich gemacht wird, dass für individuelle Schwerpunktsetzungen ein Drittel der Unterrichtszeit für ein schulinternes Curriculum genutzt werden kann und sollte.

Auch die im Schulprofil genannte Ausgangsbasis von einem „offenen Denken und Lernen“ soll den Schülern beispielsweise in den Wahlpflichtkursen ab Klasse 11 ganz individuelle Schwerpunkte ermöglichen. Die schuleigene Geschichte von 1964 könnte ein solcher Schwerpunkt im Geschichtsunterricht bzw. Wahlpflichtkurs der entsprechenden Schulstufen sein.

Einer derartigen „Festlegung“ steht jedoch nicht nur die bereits erwähnte „Vielfalt“ im Lehrerkollegium oder der Wunsch der Lehrpersonen, sich nicht „einengen“ zu lassen, entgegen, sondern auch angeblich fehlendes Unterrichts- und Informationsmaterial über die Fluchtgeschichte oder Opposition und Widerstand in der DDR.<sup>416</sup>

Spätestens seit dem Unterrichtsprojekt mit dem Theater an der Parkaue ab dem Schuljahr 2007/2008 ist in einer Klasse mit Fakten zum Thema „Fluchtgeschichte“ gearbeitet worden, die sowohl dem schriftlichen Quellenmaterial, dem Film von Freya Klier als auch Zeitzeugenberichten<sup>417</sup> entnommen wurden und der Geschichtslehrerin zur Verfügung standen. Internetrecherchen beispielsweise bei Zeitungen und Zeitschriften<sup>418</sup> sowie Nachforschungen bei außerschulischen Bildungsträgern<sup>419</sup> und der BStU<sup>420</sup> könnten zusätzliches und

---

<sup>415</sup> Vgl. Kap. 5.4.

<sup>416</sup> Vgl. Lehrerbefragung: Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5.

<sup>417</sup> Vgl. Kap. 5.1. u. 5.2.

<sup>418</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5.

<sup>419</sup> Vgl. Kap. 2.2.

<sup>420</sup> Vgl. Bundesbehörde für Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der DDR, Berlin; s. auch Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5.

reichhaltiges Material liefern, mit dem sich fundiert und quellenbasiert Unterrichtsreihen gestalten ließen. Zum übergeordneten Thema „Opposition und Widerstand in der DDR“ gibt es nicht nur Informationen in den an der Schule verwendeten Schulbüchern, sondern eine umfangreiche Fachliteratur, die jedem Interessierten zusätzlich auch über das Internet offensteht.<sup>421</sup>

Ein Grund für die bisherige Nichtbehandlung der schuleigenen Geschichte der Schüleropposition von 1964 ist also auch eine fehlende detaillierte Information über die damaligen Ereignisse, die anscheinend von nur wenigen Lehrern abgerufen worden ist.<sup>422</sup>

Wie sich in der Diskussion während der Fachkonferenz Geschichte herausstellte, herrschte ein großer Kommunikationsmangel zwischen den Kollegen vor. Es zeigte sich beispielsweise, dass einige von ihnen in der eigenen DDR-Vergangenheit themenrelevante Erfahrungen gemacht haben, die als Zeitzeugenberichte in den Unterricht mit aufgenommen werden könnten, andere wiederum verwiesen auf Unterrichtsmaterial zum Thema „schuleigener Widerstand“, welches ihnen privat zur Verfügung stehe, auch die am Theaterprojekt beteiligte Lehrkraft konnte dazu Informationen anbieten. Eine offensichtlich vorhandene Kooperationsbereitschaft, mit der die Erfahrungen und das Wissen der einzelnen Lehrkräfte hätten genutzt werden können, wurde bislang nicht abgerufen, ein Phänomen, das an Schulen mit großen Kollegien häufig zu beobachten ist<sup>423</sup>. Die Notwendigkeit einer Kooperation von Lehrkräften und entsprechende Maßnahmen zu ihrer Realisierung waren und sind sowohl durch die Richtlinien und Ausführungsbestimmungen der Kultusminister als auch zahlreiche pädagogische und didaktische Literatur hinreichend publiziert worden.<sup>424</sup> Im weiteren Verlauf dieser Arbeit<sup>425</sup> wird auf dieses Problem noch näher eingegangen werden.

---

<sup>421</sup> Vgl. Literaturverzeichnis.

<sup>422</sup> Vgl. Kap. 5.5.

<sup>423</sup> Vgl. die Untersuchung von Richter/Pant 2016, s. Kap. 7.2.

<sup>424</sup> Vgl. auch David Precht „Stellt die Schule auf den Kopf“ in DIE ZEIT Nr. 16 v. 11.04.2013.

URL: [www.zeit.de/2013/16/richard-david-precht-schule-bildungsreform](http://www.zeit.de/2013/16/richard-david-precht-schule-bildungsreform) (aufgerufen am 15.07.2017)

<sup>425</sup> Vgl. Kap. 7.2.

Ein bedeutsames Hindernis für eine Einbeziehung der schuleigenen Fluchtgeschichte von 1964 scheint hier das Thema „Opposition und Widerstand in der DDR“ an sich zu sein. Aus den mündlichen Aussagen der Lehrkräfte<sup>426</sup> geht hervor, dass ihm kein hoher Stellenwert im Hinblick auf die Geschichte der DDR beigemessen wird.

In der schriftlichen Befragung ist das Thema „DDR“ von acht Lehrkräften nur mit „mittlerer bis unwichtiger Bedeutung“<sup>427</sup> gesehen worden, allerdings dennoch richtlinienkonform von allen Geschichtslehrern im Unterricht aufgegriffen worden. „Widerstand und Opposition in der DDR“ wird von sieben der zwölf Lehrer für wichtig erachtet, der Widerstand des Jahres 1964 an der eigenen Schule von den meisten Kollegen aber für relativ unbedeutend gehalten, so dass sich möglicherweise auch daraus die Tatsache der bisher nicht erfolgten Einbeziehung in den Unterricht erklären lässt.

Weiter wurde ausgeführt, dass diese „Widerstands-Perspektive“ eine sehr negative und wenig objektive Beurteilung der DDR-Vergangenheit impliziere.

In dieser Aussage scheint sich eine starke persönliche Betroffenheit widerzuspiegeln, die auch in vielen geführten Gesprächen mit ostdeutschen Lehrern und anderen Bürgern aus der ehemaligen DDR zum Ausdruck gebracht wurde. Eine Bezeichnung der DDR als Unrechtsstaat oder SED-Diktatur und die Erwähnung von Todesopfern und politischen Gefangenen, von STASI-Überwachung und Verfolgung von Oppositionellen und Widerständlern führte häufig zu heftigen Abwehr- oder Abweigelungsreaktionen, die sich in Vorwürfen wie „Abwertung von Lebensleistungen“ oder „Negierung von durchaus positiven sozialistischen Errungenschaften“ bis hin zur „Nestbeschmutzung“ niederschlugen. Weitere und umfassendere empirische Untersuchungen<sup>428</sup> beschreiben ähnliche Reaktionen, auf die in der Schlussbetrachtung und unter Einbeziehung der Untersuchungsergebnisse aller drei untersuchten Schulen noch näher eingegangen werden wird.

---

<sup>426</sup> Vgl. Kap.5.6.1.

<sup>427</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5.

<sup>428</sup> Vgl. Gerlind Schmidt, 1990; Hans Döbert, 1995 u. 1999; Thomas Großbölting, 2010 u.a.

Zum Umgang mit der Geschichte der DDR im Allgemeinen und an den beiden untersuchten Schulen in Brandenburg und in Berlin-Mitte im Besonderen wird aber bereits an dieser Stelle sehr deutlich, dass die zweifelsfrei negativen Merkmale der SED-Diktatur, die auch in der Themenstellung „Opposition und Widerstand“ zum Ausdruck kommen, nicht die einzige Perspektive in der Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit in der Schule sein können. Das Leben der vielen Angepassten, der Mitläufer oder der „unproblematischen“ oder auch der politisch engagierten Schüler, die insgesamt in der DDR zweifellos in der Mehrheit waren, sollte ebenfalls betrachtet werden. Dazu könnten Fragen wie „Konnte man in der DDR-Diktatur auch glücklich sein, zu welchem Preis oder auf wessen Kosten?“<sup>429</sup> aufgegriffen und mit konkreten Erzählungen und Erfahrungen beantwortet werden.<sup>430</sup> Damit sollte nicht intendiert sein, die Diktatur „weich zu zeichnen“, der Unterschied zwischen Demokratie und Diktatur, zwischen Rechtsstaat und Unrechtsstaat muss auch und gerade im Schulunterricht deutlich aufgezeigt werden. Aber die Geschichte der DDR sollte differenziert und komplex dargestellt werden: „Eine historische Bildung, die für die SED-Diktatur nur die Systemgeschichte und nicht auch ihren lebensweltlichen Alltag gelten lässt, muss mit kontraproduktiven Effekten rechnen.“<sup>431</sup>

Als solche „kontraproduktiven Effekte“ können auch die genannten Abwehrreaktionen der Lehrkräfte des Gymnasiums eingeordnet werden, die sich vor allem in der Diskussion während der Fachkonferenz Geschichte sehr deutlich gezeigt haben. Es herrschte über weite Strecken eine Verteidigungshaltung vor, die sich bereits aus der Themenstellung „Opposition und Widerstand“ (s.o.) zu ergeben schien, gepaart mit der Befürchtung, möglicherweise im Lehrplan vorgesehene diesbezügliche Inhalte nicht oder nicht ausreichend aufgegriffen zu haben.<sup>432</sup>

Schließlich wurde auch der Hinweis, die schuleigene Vergangenheit als Chance für eine positive Motivation der Schüler gerade am eigenen Gymnasium zu sehen, von denen nahezu 70 Prozent einen Migrationshintergrund haben, mit der Möglichkeit, ihre eigenen Erfah-

---

<sup>429</sup> Vgl. u.a. Mary Fulbrook, in: Thomas Großbölting, 2010.

<sup>430</sup> Vgl. z.B. Lange, Bernd-Lutz: Mauer, Jeans und Prager Frühling, Berlin, 2007/2.

<sup>431</sup> Bodo von Borries, Deutschland-Archiv 2009.

<sup>432</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5.

rungen und ihre persönliche Geschichte dort anzubinden,<sup>433</sup> von der Mehrheit der Geschichtslehrer eher kritisch gesehen. Nur drei von ihnen stimmten dieser Auffassung zu, während die anderen ihr zweifelnd bis ablehnend gegenüberstanden.<sup>434</sup>

So blieb eine Möglichkeit ungenutzt, die nicht nur in den Rahmenlehrplänen der Bundesländer Berlin und Brandenburg vorgesehen ist. Auch das Schulcurriculum sieht vor, ein Drittel der Unterrichtszeit für schulinterne Schwerpunktsetzungen zu verwenden und die Interessen der Schüler bei der Auswahl der Unterrichtsschwerpunkte in Geschichte zu berücksichtigen. Ein Vergleich der Migrationsgeschichte der Schüler und ihrer Familien von heute mit der Fluchtgeschichte der Schüler von 1964, ihrer Situation vor und nach der Flucht in den jeweils anderen Ländern könnte die eigene Geschichte aufgreifen und somit auch das Interesse der heutigen Schüler am Gymnasium in Berlin-Mitte wachrufen. Hier ergibt sich, wie auch das Theaterstück „Flieh, wenn du kannst“ trotz aller Einschränkungen gezeigt hat, eine besondere Möglichkeit, durch das Aufgreifen von Inhalten aus der Lebenswelt der Schüler ihr Interesse zu wecken und außerdem Integrationsarbeit durch Geschichtsunterricht zu leisten. Dies würde auch im weiteren fächerübergreifendem und projektorientiertem Unterricht den schulpolitischen Forderungen besonders entsprechen. Dabei brauchte gerade an dieser Schule mit ihren vielen Schülern mit Migrationshintergrund nicht die geschichtspolitische Bewertung von Widerstand und Opposition aus deutscher Sicht als „positive Bezugspunkte unserer Geschichte“<sup>435</sup> im Vordergrund zu stehen. Hier ist für die Beteiligten wichtiger, in der Lerngruppe die Geschichte ihrer Migrationsfamilien erzählen zu dürfen, von den Zuhörern verstanden zu werden, das Schicksal und die Erfahrungen der eigenen Familien mit denen der damaligen Schüler zu vergleichen und eine zusätzliche Möglichkeit zu erhalten, sich in die heutige Gesellschaft einzubringen und Migrationsgeschichte als einen Teil gegenwärtiger deutscher Geschichte darzustellen.

---

<sup>433</sup> In das Theaterstück „Flieh, wenn du kannst“ wurden beispielsweise Fluchterfahrungen aus Migrationsfamilien eingebracht.

<sup>434</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap. 5.

<sup>435</sup> Vgl. Einleitung.

Die Darstellung und Bewertung von Opposition und Widerstand an sich und am Beispiel der DDR-Geschichte und ihre Bedeutung für die Demokratie und die Bildungsarbeit vor allem an den Schulen bleibt davon unberührt. Dieser Aspekt wird an verschiedenen Stellen dieser Arbeit aufgegriffen und ist in Kap. 1.3 bereits ausführlich erörtert worden.

Abschließend muss festgestellt werden, dass das Thema „Opposition und Widerstand“ im Allgemeinen und „Schüleropposition an unserer Schule“ im Besonderen aus den genannten Gründen nicht ins Curriculum aufgenommen wurde. Unabhängig davon wurde die schuleigene Geschichte vom 1964 bislang auch von den meisten Lehrkräften nicht im Rahmen ihres vorhandenen Ermessensspielraums behandelt.

Im Sinne unserer eingangs genannten Definition kann man also auch an dieser Schule nicht von einer implementierten und nur partiell im Unterricht gelebten Erinnerungskultur sprechen.

## **6 Die Oberschule in Berlin-Pankow und ihre Nachfolgeschule**

### **6.1 Die Schule bis 1988**

Am 7. Juli 1908 beschloss die Gemeindeverwaltung von Pankow, einem Vorort von Berlin, die Errichtung eines neuen, großen Schulkomplexes. Er sollte eine Höhere Mädchenschule, ein Lehrerinnenseminar sowie drei Gemeindedoppelschulen für Knaben und Mädchen aufnehmen. Baubeginn war der 1. April 1909.

Bereits ein Jahr später, am 1. April 1910, konnten die ersten zehn Klassen der höheren Mädchenschule in das neue Gebäude einziehen, am 1. Oktober des gleichen Jahres die 14 Gemeindeschulklassen. Am 15. November 1911 schließlich fand die offizielle Einweihung der Höheren Mädchenschule und des Höheren Lehrerinnenseminars statt.

Der Schulkomplex, ab 1914 „Richard-Wagner-Lyzeum“ genannt, galt damals als eines der größten und schönsten Gebäude Berlins, er beherbergte in vier Stockwerken 150 Schulräume, in denen Spezialklassen für Physik, Chemie, Biologie, Musik und Handarbeit untergebracht waren. Die große Aula fasste 750 Personen, man erreichte sie über ein monumental angelegtes Treppenhaus, das bis heute seine eindrucksvolle Architektur behalten hat. Auch technisch war das neue Gebäude damals aufsehenerregend, so gab es beispielsweise eine Warmluft-Fernheizung, die von einer Zentrale exakt die Wärme in jedem einzelnen Raum einstellbar machte sowie Abfallschächte, die in die Wände integriert waren und über selbsttätig schließende Klappen verfügten.

Neben dem Schulbetrieb wurde sie auch zum kulturellen Treffpunkt vieler musikliebender Berliner, denn hier wurden häufig Konzerte oder auch Opern von bedeutenden Künstlern aufgeführt. Auch in der Zeit des Nationalsozialismus wurde die Schule weitergeführt, ein neuer Schuldirektor veranlasste 1935 allerdings ihre Umbenennung in „Anna-Magdalena-Bach-Schule“. Im 2. Weltkrieg wurde die Schule weitgehend von Kriegsschäden verschont,

so konnte sie bereits Ende 1945 auch für politische Versammlungen genutzt werden. So wurde beispielsweise unter Anwesenheit künftiger DDR-Größen wie Wilhelm Pieck, Otto Grotewohl und Erich Honecker am 2. Dezember 1945 die FDJ<sup>436</sup> in der Schulaula gegründet. In der folgenden Zeit gab es immer wieder politische Aktionen im Sinne der sowjetischen Kommunisten, die den Ostsektor der Stadt besetzt hatten. Nach der Gründung der DDR 1949 wurde die Schule drei Jahre später in „Carl-von-Ossietzky-Oberschule“ umbenannt, ab 1981 in „Erweiterte Oberschule Carl-von-Ossietzky“, als die sie bis 1992 erhalten blieb. Danach wurde sie zum „Carl-von-Ossietzky-Gymnasium“, unter diesem Namen besteht sie bis heute.<sup>437</sup>

---

<sup>436</sup> Jugend-Parteiorganisation „Freie Deutsche Jugend“.

<sup>437</sup> Alle Angaben hierzu aus: Homepage der Schule: [www.cvo.berlin](http://www.cvo.berlin) ; (aufgerufen 11.12.2013, zuletzt 15.2.2018); Jubiläums-Festschrift der Schule, Varus-Verlag, Bonn 1998 sowie Schulchronik und Festschrift des Schulvereins 1998.



## 6.2. Meinungsfreiheit – Darstellung der Ereignisse von 1988

Im Schuljahr 1988/89 besuchten etwa 160 Schüler die Oberstufe<sup>438</sup> der EOS in Pankow. Das Schuljahr hatte im Sommer 1988 gerade begonnen, etwa 80 Schüler waren aus den verschiedenen Oberschulen Ostberlins neu in die 11. Klassen gekommen. An der EOS unterrichteten 26 Lehrer, davon waren 15 Mitglieder der SED.

In eine Erweiterte Oberschule aufgenommen zu werden, bedeutete nach wie vor etwas Besonderes: zum einen wurden höchstens nur etwa zehn Prozent (d.h. durchschnittlich 2 Schüler) aus den zehnten Klassen einer Polytechnischen Oberschule ausgewählt, die sowohl in den Fächern überdurchschnittliche Leistungen erbringen als auch gewisse politische Anforderungen erfüllen mussten. Das bedeutete, dass die Schüler und ihre Eltern politisch aktiv waren und die Ziele der Partei mittrugen. Gesellschaftliches Engagement in Parteiorganisationen (meistens in der FDJ) waren eine selbstverständliche Voraussetzung, ebenso allerdings auch ein aktuell volkswirtschaftlich passender Berufswunsch, was hieß, einen Beruf anzustreben, der gerade gebraucht wurde.<sup>439</sup> Über die Aufnahme in eine EOS entschieden nicht allein die Schule, sondern auch entsprechende Volksbildungskommissionen der Stadtbezirke.<sup>440</sup> Zum anderen galt diese Erweiterte Oberschule im Regierungsviertel Pankow als elitär, viele Staats- und Parteifunktionäre schickten ihre Kinder dorthin.

Bei der Begrüßungsrede vor den „Neuen“ im September 1988 wies der Schulleiter u.a. auf eine Litfaßsäule in der Schulaula hin, die als Wandzeitung dienen sollte und wie die „Speakers' Corner“ in London als Debattenplatz gedacht war und forderte die Schüler auf, diese Möglichkeit für Aushänge zu nutzen. Als jedoch einige Schüler dieser Aufforderung folgten, sollte die Funktion der Säule als Forum freier Meinungsäußerung jedoch ad absurdum geführt werden, die Folgen für acht der Schüler waren Relegierungen, Verweise oder Versetzungen.

---

<sup>438</sup> Seit 1983 bestand die EOS nur noch aus den Klassen 11 und 12, bis dahin wurde von allen Schülern die 10-klassige POS (Polytechnische Oberschule) besucht.

<sup>439</sup> Grammes, Tilmann u. Zühlke, Ari: Ein Schulkonflikt in der DDR, Dokumentenband.

<sup>440</sup> Ebd.

Zur Vorgeschichte muss erwähnt werden, dass zwei der neuen Schüler, nämlich Philipp L. und Benjamin L., der Staatssicherheit nicht unbekannt waren. Sie hatten mit zwei Kameras anlässlich der Gedenkfeierlichkeiten der DDR für die Opfer des Faschismus am 11. September 1988 auf dem Bebel-Platz in Berlin mit eigenen Plakaten gegen faschistische und neonazistische Tendenzen in der DDR demonstriert; ihre Plakate waren an Ort und Stelle eingezogen und ihre Personalien aufgenommen worden. Einen Tag später nutzten die Beiden das Forum der „Speakers' Corner“, um einen eigenen Artikel unter der Überschrift: „So sehen wir das. Anmerkungen zur derzeitigen Situation in Polen“<sup>441</sup> anzuheften. Er befasste sich mit der polnischen Gewerkschaft *Solidarność* und anderen oppositionellen Kräften, die nach Meinung der beiden Schüler – im Gegensatz zur offiziellen politischen Meinung in der DDR – an der Regierung in Polen beteiligt werden sollten.

Dieser Artikel löste an der Schule eine lebhafte Diskussion aus, die zunächst von der Schulparteisekretärin erfreut wahrgenommen wurde, da sie eine willkommene, weil ungewohnte Motivation und Aktivierung der sonst eher politisch uninteressierten Schüler registrieren konnte.

Zwei Tage später – am 14. September – brachte ein Mitschüler, Kai F., einen neuen Artikel an, diesmal ging es um die Militärparade zum 39. Jahrestag der DDR im Oktober.<sup>442</sup> Er bezweifelte darin ihre Notwendigkeit und forderte den Verzicht darauf. Gleichzeitig verband er mit seinem Plakat eine Unterschriftenliste, in die sich solidarisch Denkende eintragen sollten, eine für den Schulleiter höchst fragwürdige Aktion, die dann auch zum Anlass für Maßnahmen gegen die verantwortlichen Schüler führen sollte.

Zunächst aber bewirkte auch dieser Aushang eine große inhaltliche Debatte über die Notwendigkeit von Militärparaden als Demonstration militärischer Stärke. 39 Schüler trugen sich in die Unterschriftenliste ein, immerhin 25 Prozent der Absolventen einer bisher als politisch absolut konform geltenden Schule im Regierungsviertel Pankow. Damit war allerdings die Toleranzschwelle von Direktor F. überschritten, der die Liste einzog und den

---

<sup>441</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap. 6.

<sup>442</sup> Ebd.

Vorfall der Stadtbezirksleitung des Ministeriums für Volksbildung meldete, die daraufhin am 17. September diese Aktion als nicht genehmigte, aber genehmigungspflichtige Unterschriftensammlung verbot. Dennoch hängten Philipp L., Benjamin L. und ihr Mitschüler Alexander K. noch am 21. September zum Thema „Militär in der DDR“ das Gedicht eines Oberfeldwebels aus der NVA-Zeitung „Volksarmee“ auf, das eine Lobeshymne auf die Kalaschnikow-Waffe wiedergab. Die Schüler versahen dies Gedicht noch mit dem ironischen Kommentar: „...ein Gedicht, das uns sehr beeindruckt und zum Nachdenken angeregt hat“.<sup>443</sup> Auch diese Veröffentlichung war nur von kurzer Dauer, sie wurde noch am gleichen Tag abgehängt und ebenfalls eingezogen.

Ab dem 22. September nahm die politische Diskussion an der Schule einen schärferen, repressiven Verlauf. „Rädelsführer“ wurden gesucht, in verhörartigen „Befragungen“ seitens des Schuldirektors, der Schulparteisekretärin sowie weiterer, den Schülern unbekannter Personen von der Staatssicherheit wurden alle Schüler aus der Unterschriftliste befragt und als „staatsfeindliche und antisozialistische Provokateure“ diffamiert.

Eine schulinterne Parteisitzung unter Vorsitz des Ersten Sekretärs der Kreisleitung der SED fand am gleichen Tag statt. Dort wurde festgestellt, dass es sich nicht etwa nur um persönliche Äußerungen engagierter Schüler gehandelt habe, sondern um eine „politische Provokation“.

Unter dieser Einschätzung des Sachverhaltes wurde von Seiten der SED, vieler Eltern und einiger Lehrer Druck auf die 39 Schüler ausgeübt, von denen dann auch 31 ihre Unterschrift zurückzogen. Die acht verbliebenen waren damit als „Rädelsführer“ ausgemacht und die folgenden Schulstrafen gegen sie wurden ausgesprochen: Gegen Benjamin L., Katja I., Philipp L. und Kai F. wurde ein Relegationsverfahren eingeleitet, d.h., ein Schulverweis mit dem Verbot, jemals das Abitur an einer EOS in der DDR machen zu dürfen, Shenja - Paul W. bekam einen Verweis und musste gleichzeitig mit Georgia von C. auf eine andere Oberschule wechseln, Alexander K. und ein weiterer Schüler erhielten Verweise.

---

<sup>443</sup> Ebd.

Drei der vier Relegierungen waren von der Volksbildungsministerin Margot Honecker persönlich angeordnet worden, und zwar bereits am 23. September. Um die Entscheidung darüber aber wie eine Entscheidung der Schule – unter Mitwirkung der vorgeschriebenen Mitbestimmungsgremien – aussehen zu lassen, fanden am 29. September außerordentliche FDJ-Mitgliederversammlungen in den Klassen der betroffenen Schüler statt, in denen sechs der acht Schüler aus der FDJ ausgeschlossen wurden, am 30. September eine Schülerversammlung in der Aula, bei der die erwähnten Schulstrafen – unter ungewöhnlich emotionaler Anteilnahme einiger Mitschüler – angekündigt wurden.

Die vier von der härtesten Strafe, dem Schulverweis, betroffenen Schüler Kai F., Katja I., Phillip L. und Benjamin L. begriffen erst jetzt, dass für sie ihre gesamte Zukunftsplanung, nämlich ein Studium, unmöglich gemacht werden sollte. Mit Unterstützung der Schriftstellerin Maja W., Shenja Pauls Mutter, beschlossen sie, gegen den Ausschluss zu kämpfen, denn sie betrachteten ihn als großes Unrecht. Nach weiteren Beratungen auch mit den anderen Eltern wählten sie zunächst den Weg über persönliche Kontakte zu einflussreichen Bekannten.

Maja W. wandte sich an zwei prominente Schriftsteller, einer von ihnen, Stefan Heim, schickte einen Brief an Margot Honecker, ein Vater schrieb an Egon Krenz, dessen Sohn auch in die Klasse von Philipp L. ging, das Ehepaar I. sprach mit Günter Schabowski und – um diese eher informellen Versuche juristisch zu verstärken – wurde eine Eingabe aller Betroffenen an den Rechtsausschuss der Volkskammer gesandt.

Doch ein Erfolg blieb aus, die angedrohten Maßnahmen wurden nicht zurückgenommen. Die bisher nur beurlaubten Schüler wurden am 10. Oktober amtlich relegiert, mit der Begründung, dass sie durch die Verbreitung gegnerischer Auffassungen eine Opposition zum Staat hätten formieren wollen, die Aktionen langfristig geplant und die Gesetzesverletzungen bewusst einkalkuliert hätten. Die Schüler waren enttäuscht, aber sie wollten weiterkämpfen. Jetzt beschlossen sie, in die Offensive zu gehen und den Vorfall öffentlich zu machen:

Zunächst berichtete die Umweltbibliothek in der DDR – u.a. mit 3000 Flugblättern – über ihren Fall, dann wurden die Schülerprotokolle über den Vorfall an die West-Medien weitergeleitet. Neben ihrer Berichterstattung protestierten Lehrerverbände und Erzieher, Schulen in Ost und West solidarisierten sich, die Internationale Liga für Menschenrechte appellierte an Margot Honecker, der Berliner Bischof Fork bot Hilfe an, unterstützende Briefe aus vielen Kirchengemeinden und von Jugendlichen erreichten die Schüler. Die Relegierungen machten sie nicht rückgängig, aber sie gaben moralischen Rückhalt. Im Oktober, November und Dezember 1988 wurden zum „Ossietzky-Fall“ viele Informationsveranstaltungen in DDR-Kirchen abgehalten. Marianne Birthler, damals beim Stadtjugendpfarramt tätig, forderte alle Gemeinden Berlins in einem Offenen Brief zu Protesten auf und dazu, das Thema „Volksbildung“ verstärkt in die Gemeindegarbeit einzubeziehen.

Der „Fall Ossietzky“ wirft in der nachträglichen Beurteilung die Frage auf, warum er –im Vergleich zu ähnlichen Geschehnissen an anderen Schulen, bei denen nicht nur Relegierungen, sondern auch Haftstrafen erfolgt waren – eine solch große Beachtung in der Öffentlichkeit gefunden hatte, die sich beispielsweise in Stellungnahmen vieler DDR-Bürger und deutschlandweit widerspiegelte. Eine Begründung könnte sein, dass mit einem der Protagonisten, nämlich Philipp L., der Sohn von Vera L. beteiligt war, deren Ausweisung aus der DDR im Frühjahr 1988 wegen verbotener politischer Aktivitäten in Ost und West bekannt geworden war. Ein weiterer Grund liegt sicherlich im Zeitpunkt des Geschehens: Es war die Zeit eines bröckelnden Rückhaltes der DDR-Regierung in der Bevölkerung, der in den letzten Jahren des Systems auch durch außenpolitische Ereignisse<sup>444</sup> stark forciert worden war. Nun kamen fehlende Flexibilität, Abschottung gegen Veränderungen, Ablehnung reformerischer Gedanken und Ideen auch aus dem sozialistischen Ausland im SED-Politbüro deutlicher zum Vorschein, denn viele Wünsche nach Veränderungen waren jetzt öffentlich vorgetragen worden. Das Bildungssystem, das letztlich alle Bürger betraf, war stets ein wichtiger staatstragender Pfeiler gewesen. Nun zeigte es sich besonders resistent gegenüber demokratischen Reformversuchen, diesmal am Beispiel der Schule in Pankow. Hier waren alle Bitten und Eingaben erfolglos geblieben. Dies machte den Anpassungsdruck deutlich, den auch das DDR-Bildungssystem ausübte und der für viele Ausreisewil-

---

<sup>444</sup> Glasnost in der UdSSR, pol. Veränderungen in Polen und Ungarn.

lige mit ein wichtiger Grund war, den Staat zu verlassen. Eine Folge der Schul-Affäre war die Sensibilisierung weiterer Bevölkerungskreise. Ein Beispiel dafür war die von vielen Ostberlinern besuchte Fürbittenandacht in der Berliner Gethsemanekirche am 27. November 1988, während der auch der Molekularbiologe Jens Reich deutlich Stellung für die Jugendlichen an der EOS bezog. Seiner Meinung nach sollten Erziehungsinhalte nicht nur Angelegenheit des Staates sein und das Nachdenken über Fehlentwicklungen nicht nur Spezialaufgabe für staatlich ernannte Entscheidungsträger. Er rief im Gedenkgottesdienst dazu auf, sich nicht den Mund verbieten zu lassen – eine Forderung, die zu diesem Zeitpunkt von vielen Menschen in der DDR öffentlich unterstützt wurde.

Weil solche und andere Solidaritätsveranstaltungen häufig die repressive und unflexible Position der staatlichen Organe deutlich machten, wandten sich auch viele Bürger von der DDR ab, die sich zuvor mit den Verhältnissen im Allgemeinen arrangiert hatten, denn sie mussten erkennen, dass hier auch weiterhin ein „Hardliner-Sozialismus“ vorherrschte, der sich von ihren Vorstellungen von Sozialismus weit entfernt hatte. Auch deshalb kann die Schlussfolgerung des Bürgerrechtlers Jens Reich nachvollzogen werden, für den die Ossietzky-Schüler „Pioniere der friedlichen Revolution“<sup>445</sup> waren.

Was wurde aus den relegierten Schülern? Bereits am 8. November 1988 reiste Philipp L. zu seiner Mutter nach England, wo er in Cambridge eine Abiturklasse besuchte, er hatte ein Visum für ein Jahr bekommen. Kai F. fing am 1. Dezember 1988 bei der Stephanus-Stiftung der ev. Kirche in Berlin-Weißensee als Hilfsdiakon für behinderte Kinder an und besuchte gleichzeitig die dort angegliederte Abendschule, ebenso Benjamin L.. Katja I., deren parteitreue Eltern zunächst politisch gegen das Schul-Urteil vorgehen wollten, aber nach Abraten des Rechtsanwalts Gysi davon Abstand nahmen, durfte einen Abitur-Abendkurs in Berlin besuchen.

Fast ein Jahr später fiel am 9. November die Mauer. Drei Tage zuvor, am 6. November, wurde Kai F. rehabilitiert mit der Erlaubnis, an seine alte Schule zurückkehren zu dürfen,

---

<sup>445</sup> Vgl. Kalkbrenner, Jörn: Urteil ohne Prozess, Berlin 1990 und Grammes, Tilmann/Zühlke, Ari: Ein Schulkonflikt in der DDR., Dokumentenband.

was er aber ablehnte. Stattdessen verlangte er von der Schulbehörde die schriftliche Bestätigung, dass sein Abitur (Hochschulreife) aus Weißensee anerkannt würde, diese Bestätigung erfolgte. Ebenfalls am 6. November erhielten die beiden anderen Schüler, Benjamin L. und Philipp L. vom Volksbildungsministerium die Nachricht, dass sie an ihre Schule in Pankow zurückkehren könnten, was Benjamin ablehnte. Er blieb an der Schule in Berlin-Weißensee, wo er auch sein Abitur ablegte. Philipp aber kam nach Berlin zurück und legte an seiner alten Schule sein Abitur ab.

Auch Direktor F. von der Erweiterten Oberschule wurde aktiv. Er schrieb am 7. November 1989 einen Brief an das Volksbildungsministerium, in dem er die Bestrafung der seiner Meinung nach damals verantwortlichen Beamten forderte; öffentlichkeitswirksam erschien sein Brief auch in Westberlin in der Berliner Zeitung (BZ). Nachdem am 14. November 1989 in der DDR-Fernsehsendung „Klartext“ in einer zweiteiligen Reportage jeweils vierzig Minuten lang der Fall nochmals aufgerollt wurde und eine große Zuschauerresonanz hervorrief, wurde auch F. wieder aktiv: am 6. Dezember 1989 organisierte er eine „Rehabilitationsveranstaltung zum Fall, die allerdings von den eingeladenen Betroffenen nicht als angemessen empfunden wurde<sup>446</sup>.

Am 19. Dezember fand eine öffentliche Befragung der Verantwortlichen für die Schulstrafen vor einer Untersuchungskommission statt. Bereits einen Tag später legte diese ihren Bericht vor, in dem festgestellt wurde, dass es elf Verstöße gegen DDR-Gesetze und Bestimmungen bei der Bestrafung der Schüler gegeben hatte.<sup>447</sup> Am 28. Januar 1990 stellten die Eltern der beteiligten Schüler Strafanzeige gegen alle seinerzeit politisch Verantwortlichen, vom Schuldirektor und Lehrern der Schule bis zu Margot Honecker. Es gab Ermittlungen der Staatsanwaltschaft, die aber nicht zur Eröffnung eines Strafverfahrens führten. Der Schuldirektor bat nach mehrfacher Aufforderung durch Eltern und Schüler der EOS CvO um Abberufung von seinem Amt, dem wurde stattgegeben; die frühere Schulparteisekretärin wurde 1991 fristlos entlassen, ihr Widerspruch gegen diese Maßnahme blieb erfolglos.

---

<sup>446</sup>Vgl. Jörn Kalkbrenner: Margot Honecker gegen Ossietzky- Schüler.

<sup>447</sup> Vgl. ebd.

Die vier betroffenen Schüler legten alle ihr Abitur ab. Kai F. studierte danach Theologie und wurde Pastor, Benjamin L. und Philipp L. studierten Physik und arbeiteten in Dresden und Ottawa/Kanada sowie in Berlin, Katja I. lebt heute ebenfalls in Berlin. Philipp L. ist derzeit Bundestagsabgeordneter für die CDU.



### 6.3 Die Schule heute<sup>448</sup>

Das historische, denkmalgeschützte Schulgebäude ist mit seiner restaurierten Fassade im Neorenaissancestil auch heute noch das Zentrum der Schulanlage, die aus insgesamt vier Bauteilen besteht. Es liegt mitten in einem Wohngebiet in Pankow und beherbergt auf vier Etagen einunddreißig Unterrichtsräume. Hinzu kommen acht Räume für die Naturwissenschaften, zwei PC-Arbeitsräume sowie insgesamt sechs Fachräume für Musik und Bildende Kunst. Eine sanierte Aula befindet sich in der dritten Etage und fasst bis zu zweihundert Besucher, weiterhin wurde eine Mensa (täglich etwa 150 Mittagessen) neu installiert, die auch als Aufenthaltsraum für die Schüler dient.

Zurzeit besuchen 913 Schülerinnen und Schüler die Schule, die Anmeldezahlen übersteigen stets die Aufnahmekapazität. Von der Zuzahlung zu den Lehrmitteln sind 8,6 % der Schüler befreit, sonderpädagogischer Förderbedarf besteht für 0,9 % und 4 % der Schüler sind nichtdeutscher Herkunft. Die meisten Schüler (90 %) kommen aus dem Stadtteil, der Rest aus Berlin-Mitte und Lichtenberg. Die Schule ist mit sieben Jahrgangsstufen<sup>449</sup> fünfzügig, die Klassenfrequenz beträgt im Durchschnitt 31 Schüler. In der Oberstufe befinden sich zurzeit 313 Schüler, unterrichtet werden sie von 66 Lehrerinnen und Lehrern, deren Altersdurchschnitt (ohne Referendare) 48 Jahre beträgt. Dem Schulleiter steht außerdem ein Mitarbeiter im Sozialen Jahr als ständige Begleitung für die Schülervertretung zur Verfügung, außerdem zwei Schulsekretärinnen und ein Hausmeister.

Das Fremdsprachenangebot der Schule umfasst fünf Sprachen: Englisch und Französisch (als 1. Fremdsprachen), daneben Italienisch, Latein und Chinesisch. Seit Kurzem kann man auch das *Bakkalaureat* als Zugangsberechtigung zur französischen Hochschule ablegen. Entsprechend pflegt die Schule auch Kontakte zu Schulen in Frankreich, Großbritannien, Italien und China sowie in Dänemark und Schweden.

---

<sup>448</sup> Alle Angaben zu diesem Kapitel aus: Schulprogramm/Homepage der Schule, Bericht der Schulinspektion Berlin v. Mai 2011, Grammes/Zühlke: Ein Schulkonflikt in der DDR.

<sup>449</sup> Kl. 6-12

Außerdem unterhält das Gymnasium mehrere Kooperationen. Mit der Gedenkstätte Hohenschönhausen hat es einen Kooperationsvertrag<sup>450</sup> abgeschlossen, der neben einer Unterstützung des Geschichts- und Politikunterrichts auch die Fachcurricula der Fächer Ethik und Philosophie einbezieht, des weiteren Kooperationen mit dem Museumsverband Pankow, der Jugendkunstschule, der Polizei, Sportvereinen sowie Firmen und Handwerksbetrieben. Auch mit anderen Berliner Schulen, unterstützt von zwei Stiftungen, arbeitet die Schule eng zusammen, sie entwickelt mit den Partnern schulübergreifende, gemeinsame Konzepte, Unterrichtsmaterialien und Projektstage.

Die Schule bietet folgende Bildungsabschlüsse an: Hauptschulabschluss, Erweiterter Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss, Schulischer Teil der Fachhochschulreife, Abitur.

---

<sup>450</sup> Vgl. Homepage: Kooperationsvereinbarung: Inhaltlich wird hier die DDR-Geschichte auch unter Einbeziehung der Schulgeschichte behandelt.

## 6.4 Schulprogramm/Curriculum für Geschichte u. Politik

Das Gymnasium hat ein Schulprogramm<sup>451</sup> ausgearbeitet, das im Jahre 2007 vorgelegt wurde und bis heute in seinen Schwerpunkten und Zielen unverändert gültig ist. Im Vorwort begründet der Schulleiter die Notwendigkeit dieses Schulprogramms aus der wechselvollen Geschichte der über hundertfünfzig Jahre alten Schule. Danach solle ein bisher eher vage gehaltenes Leitbild durch eine Philosophie ersetzt werden, die den Entwicklungsstand und den Entwicklungsprozess der Schule deutlich macht. Das soll durch das Aufzeigen eindeutiger und spezifischer Ziele geschehen, die regelmäßig kontrolliert, hinterfragt und gegebenenfalls auch verändert oder ergänzt werden müssen – in gemeinsamer Arbeit von Lehrenden und Lernenden.

Das Kollegium konkretisiert in seiner Präambel zum Schulprogramm diese Ziele. Aus der Forderung nach Allgemeinbildung leitet es die Verpflichtung ab, eine solide fachspezifische Grundbildung und handlungsorientiertes Wissen zu vermitteln. Außerdem soll sich die Schule um kulturelles Verständnis der eigenen und fremden Gesellschaften bemühen, weiterhin Fertigkeiten zur aktiven Teilnahme an der Wirtschafts- und Wissensgesellschaft einüben sowie emotionale und soziale Kompetenzen als Basis für gegenseitige Achtung und Toleranz zu erreichen versuchen.

Das Schulprogramm besteht aus sieben Leitsätzen, die das Leitbild der Schule beschreiben. Sie sind fächerübergreifend bindend anzuwenden, ebenso wie die Vorgaben der Rahmenlehrpläne und lauten – in Kurzfassung – folgendermaßen:

1. Förderung der Lernenden bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit
2. Einsetzen für demokratisches Verhalten und Zivilcourage
3. Leistungen haben einen hohen Stellenwert

---

<sup>451</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis zu Kap. 6: Schulprogramm.

4. Anstreben einer hohen Unterrichtsqualität
5. Vermittlung von Schlüsselkompetenzen
6. Beachten einer guten Schumatmosphäre
7. Schule im gesellschaftlichen Umfeld sehen.

Ende 2011 fand eine Schulinspektion durch eine Kommission des Berliner Schulsenats statt. Sie untersuchte die Realität an der Schule und verglich sie mit den o.g. Leitsätzen. In ihrem Bericht<sup>452</sup> nennt sie als Stärke der Schule u.a. die Erziehung zur Demokratie, die durch die Schulleitung aktiv gefördert und von den Schülerinnen und Schülern engagiert wahrgenommen werde. Damit nimmt sie Bezug auf die ersten beiden Leitsätze des Schulprogramms und begründet ihre Beurteilung u.a. damit, dass die Arbeit der GSV (Gesamt-schülervertretung) aktiv und kompetent sei, nicht zuletzt wegen der regelmäßigen Unterstützung durch den Schulleiter und das Kollegium. Auch die Schülerzeitung sei von hoher redaktioneller und gestalterischer Qualität, was durch eine dreimalige Erstplatzierung beim Schülerzeitungswettbewerb bestätigt worden ist. Aktive demokratische Mitbestimmung werde auch durch Schülerprojekte und Projekttag bewiesen, bei dem Projekt „Schüler für Schüler“ unterrichteten beispielsweise Schüler der 11. Jahrgänge eigenverantwortlich jüngere Jahrgänge. Es werden noch weitere Projekte bzw. regelmäßig stattfindende Schulveranstaltungen genannt, die zur wertschätzenden und mitverantwortlichen Haltung der Schüler untereinander beitragen und somit den 1. Leitsatz des Schulprogramms erfüllen. Inhaltlich konnte der Unterricht in den Fächern Geschichte und Politikwissenschaft einen großen Teil der genannten Projekte füllen, was im Folgenden noch detailliert dargelegt werden wird.

Der Einsatz für demokratisches Verhalten und Zivilcourage (vgl. o.g. Leitsatz Nr. 2) und die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu selbstbewussten, mündigen Bürgern erfolgt in vielfältiger Weise im Unterricht wie auch im außerschulischen Bereich. Durch Teilnah-

---

<sup>452</sup> Vgl. Homepage: Bericht der Inspektion des CvO-Gymnasiums, Mai 2011

me am Projekt „Jugend debattiert“, Podiumsdiskussionen mit Vertretern aus Politik, Kultur und Wirtschaft, an Wahlsimulationen, Parlamentsspielen und ähnlichen Veranstaltungen werden demokratische Abläufe miterlebt und verantwortliches politisches Handeln erlernt.

Auch Kooperationsverträge mit außerschulischen Partnern wie z.B. der Gedenkstätte Hohenschönhausen und dem Museumsverbund Pankow fördern Geschichtsverständnis und politische Handlungskompetenz. Die vielfältigen Kontakte zu Partnerschulen im In- und Ausland, Einrichtungen auf Stadtteil- und Universitätsebene, Vereinen und Verbänden mit unterschiedlichen Ausrichtungen müssen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, aber auch sie vermitteln Handlungskompetenz und Demokratieerfahrung. Konkret auf den Geschichts- und Politikunterricht bezieht sich der größte Teil der o.g. Projekte und Aktivitäten, auch das Aufgreifen der Schülerproteste von 1988 wird als positives Beispiel genannt: „Auch die eigene Schulgeschichte ist immer wieder Lerngegenstand. So war der 'Schulkonflikt an der Erweiterten Oberschule ... Thema von Projekttagen, deren Ergebnisse in einer Ausstellung im Haus zu sehen waren“.<sup>453</sup>

Die Schulcurricula für Geschichte und Politik zeigen die Lernziele auf, die sich im Einzelnen mit der schuleigenen Geschichte von 1988 beschäftigen. Ausgehend von der Projektwoche am Gymnasium im Jahr 2008, in der die Ereignisse der Schülerproteste vom Herbst 1988<sup>454</sup> von allen Lehrern und Schülern in diversen Arbeitsgruppen und unter verschiedenen Fachaspekten aufgearbeitet wurden, entstand im Juli 2009 das schulinterne Curriculum für Geschichte für Sek. I und Sek. II. Mit berücksichtigt wurde dabei auch die Kooperation mit der Gedenkstätte Hohenschönhausen, die am 7. Dezember 2010 mit dem Abschluss eines Kooperationsvertrages zwischen der Schule und der Gedenkstätte<sup>455</sup> verankert wurde. Dieser Vertrag legt fest, dass Schule und Gedenkstätte in Fragen zur gesamtdeutschen Geschichte eng zusammenarbeiten, wobei die Schule sich verpflichtet, einzelne Inhalte des Kooperationsvertrages in die entsprechenden Fachcurricula aufzunehmen. Im Gegenzug bietet die Gedenkstätte die Bereitstellung von Unterrichtsmaterial, Beratung durch ihre

---

<sup>453</sup> Vgl. ebd.

<sup>454</sup> Vgl. Kap. 6.3.

<sup>455</sup> Vgl. Homepage: Kooperationsvertrag.

pädagogische Arbeitsstelle beispielsweise zur vierten (Mittlerer Schulabschluss) und fünften Prüfung (Abitur) sowie regelmäßige pädagogische Veranstaltungen für Schüler und Lehrer an.

Dementsprechend finden sich im schulinternen Curriculum Geschichte<sup>456</sup> im Allgemeinen schulbezogenen Handlungsrahmen für alle Jahrgangsstufen (Sek. I und Sek. II) unter der Rubrik „Konkrete und inhaltsbezogene Schwerpunkte“ die Kooperation mit der Gedenkstätte Hohenschönhausen sowie der Schülerprotest von 1988 wieder. Im Einzelnen werden diese Themen erläutert in den Rubriken „Inhalte/Erläuterungen“ sowie „Kompetenzentwicklung laut RLP (Rahmenlehrplan)“, in denen Quellenanalyse, Debatte, Sachurteilsbildung und weitere Methoden genannt werden, mit deren Hilfe narrative Kompetenzen erarbeitet und sachdienlich angewandt werden sollen.

In den einzelnen Jahrgangsstufen 7/8, 9/10 und 11/12 sind unterschiedliche Schwerpunkte in der Kompetenzentwicklung mit unterschiedlichen Methoden genannt, die sich auf alle Inhalte des Geschichtsunterrichts beziehen. Eine Verbindung zum Untersuchungsgegenstand „DDR-Geschichte“ bzw. „Ossietzky-Fall 1988“ ist häufig möglich. So kann diese bereits in den Klassen 7 und 8 hergestellt werden durch die aufgeführten Anregungen zur „Zeitzeugen- und Expertenarbeit“ und „Einbeziehung von neuen Medien zur Recherche, Dokumentations- und Präsentationstechniken“<sup>457</sup>. Der unterrichtliche Schwerpunkt der DDR-Geschichte liegt in den Klassen 9 und 10, wo der Rahmenlehrplan das Thema „Konfrontation der Blöcke und die Deutsche Frage“<sup>458</sup> vorgibt. Hier beziehen die Erläuterungen des Schulcurriculums unter „Leben und Lernen an der Berliner Mauer“ explizit den Ossietzky-Fall sowie eine Exkursion zur Gedenkstätte Hohenschönhausen ein.

Auch in der Oberstufe kann das Thema DDR bzw. der Schulprotest von 1988 lt. allgemeinem Handlungsrahmen<sup>459</sup> wieder aufgegriffen werden. In den Themen des Rahmenlehrplans 11/12 wird unter „Die bipolare Welt nach 1945“ als ein auszuwählender Aspekt die

---

<sup>456</sup> Vgl. Homepage: Schulinternes Curriculum.

<sup>457</sup> Vgl. ebd. Geschichte 7/8

<sup>458</sup> Vgl. ebd.: Geschichte 9/10.

<sup>459</sup> Vgl. ebd.: Geschichte 11/1.2.

„doppelte Deutsche Geschichte“ genannt, die die Bereiche „Opposition“ und „Die beiden deutschen Staaten“ mit den entsprechenden Bezügen ermöglicht. Als Ziel der Kompetenzentwicklung „Geschichtskultur“ wird hier u.a. eine selbstständig geplante, durchgeführte und ausgewertete Exkursion nach Hohenschönhausen vorgeschlagen.

Das schulinterne Curriculum für Geschichte bietet Lehrern und Schülern den Raum, sich unter unterschiedlichen Perspektiven mit der Geschichte der DDR und der schuleigenen Geschichte des Falles von 1988 auseinanderzusetzen.

Auch im Fach Politik nennt das Schulcurriculum die „Kooperation mit der Gedenkstätte Hohenschönhausen“<sup>460</sup> sowie den Schülerprotest von 1988 im Allgemeinen Handlungsrahmen. Zur Realisierung dieses Ziels ist wiederum ein Projekttag (Kl. 11) in der Gedenkstätte vorgesehen, der unter den spezifischen methodischen und inhaltlichen Aspekten des Politikunterrichts durchgeführt werden soll. Weitere Ausführungen finden sich hier nicht, für die Klasse 12 ist kein Hinweis auf den Themenbereich vorhanden.

---

<sup>460</sup> Vgl. ebd. Politikwissenschaft.

## 6.5 Beispiele der Erinnerungskultur

In Gesprächen mit den beiden Fachschaftsvorsitzenden für Geschichte und dem Schulleiter wurden einige schulische Beispiele der Erinnerungskultur zu diesem Thema aufgeführt. Zunächst wurde darauf hingewiesen, dass ab 1993/94 mit dem Dokumentieren der Ereignisse vom Herbst 1988 durch die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) begonnen wurde. Die Ergebnisse wurden in der Publikation „Ein Schulkonflikt in der DDR“ gesammelt. Im Jahre 1998 erinnerte die Schule darauf aufbauend zum zehnten Jahrestag der Ereignisse von 1988 an das damalige Geschehen. Ab dem Schuljahr 2001/2002 griff eine Arbeitsgruppe von Lehrern aus den Fachbereichen Ethik/Philosophie und Geschichte/Politik des Gymnasiums das Thema wieder auf, ordnete das vorhandene Material, sichtete neue, erst nach der Wende zugänglich gewordene Quellen und Unterlagen und erstellte daraus Unterrichtsmaterialien. Für das Jahr 2008 schließlich wurden Projektstage zum Schulkonflikt vor zwanzig Jahren vorbereitet, die in Form einer Projektwoche vom 29.09.2008 bis 02.10.2008 stattfand und an der alle Schüler und Lehrer der Schule mit vielen Fachbereichen teilnahmen. Diese Projektwoche hatte bei einigen Schülern schon einen längeren Vorlauf gehabt, so hatte z.B. ein Geschichtskurs im vorausgegangenen Schuljahr Informationsstellwände dazu vorbereitet. Das vorbereitete Material wurde ergänzt durch die aktive Mitwirkung von Zeitzeugen und Schriftstellern, es gab Podiumsdiskussionen, Veranstaltungen der BSTU<sup>461</sup> und diverse Workshops.

Ein Ergebnis dieser Projektwoche ist eine von den beiden Geschichtslehrern und Fachbereichsvorsitzenden 2009 herausgegebene Dokumentation<sup>462</sup>, die mit ausgearbeiteten Unter-

---

<sup>461</sup> Vgl. Bundesanstalt für STASI-Unterlagen, damals noch in Kurzform „Birthler-Behörde“ genannt.

Frau Birthler engagierte sich in der Schul-Projektwoche persönlich, da sie 1988/89 als Mitglied des Stadtpfarrjugendamtes Berlin auch für die Rehabilitation der Schüler gekämpft hatte und somit mit dem Fall vertraut war.

<sup>462</sup> Vgl. Hagemann/Ziegenhagen: Der Schulkonflikt an der EOS „Carl-von-Ossietzky“ im Jahre 1988, Berlin 2009.



richtssequenzen und zusätzlichem, reichhaltigem Quellenmaterial eine häufig genutzte, praxisorientierte Unterrichtsanleitung als „Fachdidaktische Handreichung“<sup>463</sup> darstellt.

Außerdem wurde in der Schülerzeitung sowie in vielen Presseorganen berichtet. Es gab Fernsehfilme, einen von Schülern in einer Projektgruppe gedrehten eigenen Film, Plakate und dokumentierte Arbeitsergebnisse, letztere wurden in einer Ausstellung verwendet, die noch längere Zeit im Schulgebäude zu sehen war. Im Jahre 2010 wurde ein weiteres Schulprojekt zum hundertjährigen Bestehen der Schule gefeiert, auch dort wurden Arbeitsergebnisse von 2008 präsentiert, auch daran nahmen wieder alle Kollegen mit ihren Klassen teil. Am jährlich stattfindenden „Tag der offenen Tür“ wird ebenfalls immer eine kleine Präsentation der Ereignisse von 1988 gezeigt, auch bei aktuellen Gedenktagen wird eine solche einbezogen.

Der Kooperationsvertrag mit der Gedenkstätte Hohenschönhausen ist ein weiterer wichtiger Bestandteil der schulischen Erinnerungskultur. Er ist im Schulcurriculum für Geschichte und Politikwissenschaften verankert (s.o.) und gewährleistet die Beschäftigung mit dem Thema DDR unter Berücksichtigung unterschiedlicher Schwerpunkte und Fächer. Für das Thema der schuleigenen Geschichte von 1988 ist unter Federführung von zwei dorthin abgeordneten Geschichtslehrern des CvO-Gymnasiums eine Unterrichtseinheit<sup>464</sup> entwickelt worden, die in den Studientagen der Schüler u.a. bearbeitet wird. Die Kooperationsvereinbarung garantiert, dass jeder Schüler mindestens einen Studientag in der 10. Klasse dort verbringt, außerdem wird häufig ein weiterer Studientag in der 11. oder 12. Klasse durchgeführt.

Mit dem reichlich vorhandenen Material zum Thema „Schulkonflikt von 1988“ ist den Lehrern der Fächer Geschichte und Politik sowie auch der benachbarten Fächer, z.B. Philosophie, Ethik und Deutsch eine gute Möglichkeit gegeben, lebendige Erinnerungskultur zu gestalten. Diese Möglichkeit wurde in der Vergangenheit häufig genutzt, wie die aufgezeigten Beispiele zeigen.

---

<sup>463</sup> Vgl. ebd.

<sup>464</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis 6.1.2: Gedächtnisprotokoll v. 15.12.2015.

## 6.6 Auswertung

### 6.6.1 Meinungen der befragten Lehrer

Mit dem Schulleiter und den beiden Geschichtslehrern, die u.a. die „Fachdidaktische Handreichung“ zum Schulkonflikt von 1988 verfasst haben, wurden ausführliche Gespräche geführt.<sup>465</sup> Darin äußerten sie sich zum Thema Erinnerungskultur und zur schuleigenen Geschichte.

Für sie sei wichtig, dass durch „handelnde Beschäftigung“ mit den Themen „Opposition“ und „DDR“ – auch durch Implementierung im Schulcurriculum garantiert – eine politische Haltung bei den Schülern erzeugt werde, die zumindest eine differenzierte Urteilsfähigkeit mit sich bringe. Am Beispiel der schuleigenen Geschichte von 1988 könne – so die Meinung der beiden Geschichtslehrer – sehr gut die Macht oder Ohnmacht der Bürger und des Staates der damaligen DDR demonstriert werden. Dieses Ereignis stelle für sie aus didaktischer Perspektive einen „Glücksfall“ dar. Es ließe sich sehr gut einsetzen, um die Situation der Schüler in der DDR sowie deren damaligen Staat DDR als „anders“ als die BRD erkennen zu lassen. Das schuleigene Beispiel eigne sich als zentrale Aussage zum SED-Staat und stehe deshalb auch immer im Mittelpunkt der entsprechenden Unterrichtseinheit zum Thema DDR. Im Einzelnen gaben sie dafür folgende Begründungen an:

- Es biete für die Schüler Identifikationsmöglichkeiten mit etwa gleichaltrigen Schülern,
- es seien Schüler der eigenen Schule gewesen, d.h. keine „künstlich konstruierten“ oder weit hergeholtten Beispiele, sondern eben die „eigene Schulgeschichte“,
- es zeige keine „Heldentaten“ auf, sondern übertragbare „normale“ Handlungen der damaligen Protagonisten,
- es beschreibe in seinen politischen Folgen signifikant Diktatur bzw. als Gegenpol Demokratie.

---

<sup>465</sup> Vgl. Dokumentenverzeichnis 6.1.1.: Gedächtnisprotokoll v. 29.03.2012

## 6.6.2 Zusammenfassung und Beurteilung

An dieser Schule nimmt das Thema DDR in den Fachcurricula einen den Rahmenrichtlinien entsprechenden angemessenen Platz ein. Auch die Behandlung der schuleigenen Geschichte von 1988 ist im Geschichtsunterricht vorgesehen, wie aus Kapitel 6.4 hervorgeht. In der Vergangenheit sind einige Schwerpunkte gesetzt worden (s. Kapitel 6.5), von denen die Projektwoche im Jahre 2008 sowie die anschließende Erstellung der Dokumentation *Der Schulkonflikt an der EOS ...im Jahre 1988 - Macht oder Ohnmacht im SED-Staat* hervorgehoben werden können. Vor allem die Dokumentation kann heute als „Fachdidaktische Handreichung zur historisch-politischen Urteilsbildung“ für den Geschichtslehrer eine brauchbare Grundlage zur Erarbeitung des Falles von 1988 darstellen. Außerdem garantiert der Kooperationsvertrag mit der Gedenkstätte Hohenschönhausen, dass das Thema „Widerstand und Opposition“ in den entsprechenden Studientagen dort vor Ort behandelt wird. Die von den pädagogischen Mitarbeitern der Gedenkstätte ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten zum Thema der schuleigenen Geschichte (s. auch Kapitel 6.5) werden in diesem Rahmen von den Schülern bearbeitet und ergänzen im Sinne einer schuleigenen Erinnerungskultur die DDR-Geschichte. Ein weiterer Gesichtspunkt ist die Möglichkeit der Einbeziehung von Zeitzeugen des damaligen Geschehens in die Unterrichtsgestaltung, auch von Personen, die 1988 als Schüler selbst in die Ereignisse verwickelt waren. Einige von ihnen leben und arbeiten in Berlin, so dass leicht Kontakte hergestellt werden können.<sup>466</sup>

Die durchgängige Implementierung der Themen „DDR“ und „Schüleropposition von 1988“ im schulinternen Curriculum, die Fülle an Quellen- und Unterrichtsmaterial dazu sowie nicht zuletzt die Überzeugung der beteiligten Lehrkräfte, dass die genannten Schwerpunkte wesentlich zum „Verständnis der Normen und Werte des Grundgesetzes und der freiheitlich demokratischen Grundordnung“<sup>467</sup> beitragen können, ermöglichen an dieser Schule eine lebendige Erinnerungskultur.

---

<sup>466</sup> Vgl. Kap. 6.2.

<sup>467</sup> Vgl. die Kooperationsvereinbarung zwischen der Gedenkstätte Hohenschönhausen und dem CvO-Gymnasium.

## 7 Die drei Schulen im Vergleich

### 7.1 Merkmale der Erinnerungskultur

Für alle drei hier untersuchten Schulen gelten die vom LISUM<sup>468</sup> Berlin/Brandenburg herausgegebenen Rahmenrichtlinien. Wie in Kapitel 3 ausführlich dargestellt, geben sie sowohl im allgemeinen als auch im fachspezifischen Teil für Geschichte und Politik in den Klassenstufen 9/10 und 11/12 einen weiten Raum für die Themen „DDR“ und „Widerstand und Opposition“. Sie stellen diesbezüglich viele konkrete Unterrichtsinhalte zur Auswahl und geben auch methodische Anregungen zur Realisierung. Besonders nachdrücklich wird dabei den Schulen empfohlen, standortbezogene Ereignisse und/ oder Schülervorschläge mit ins Curriculum aufzunehmen. Den Lehrern wird dafür ein Drittel der Unterrichtszeit im Fachunterricht eingeräumt und somit die Möglichkeit gegeben, schuleigene Geschichte an ihrer Schule zu etablieren.

Die Bildungspolitik – dargestellt durch die Rahmenlehrpläne – empfiehlt also, eine schuleigene Erinnerungskultur im Unterricht zu gestalten. Die untersuchten Schulen greifen diese Empfehlung sehr unterschiedlich auf.

---

<sup>468</sup> Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin/Brandenburg/Kap. 3 dieser Arbeit.

### 7.1.1 Schriftliche Vereinbarungen zur schuleigenen Geschichte

Die Nachfolgeschule der Oberschule in Brandenburg hat ein Schulprogramm und ein Ganztagskonzept verfasst.<sup>469</sup> Das Schulprogramm enthält die Leitgedanken der pädagogischen Arbeit und ist richtungsweisende Grundlage für alle Fachcurricula.

Diese Leitgedanken nennen im Ansatz zwar Möglichkeiten, die schuleigene Geschichte zu implementieren, sind aber nicht fachspezifisch formuliert. Weiterhin gibt es ein Kompetenzcurriculum für Gesellschaftskunde, das auch die Fächer Geschichte und Politische Bildung umfasst. Hier wird ein Besuch der Gedenkstätte Hohenschönhausen in Berlin genannt, der in den 10. Klassen vorgesehen ist. Damit ist das Thema STASI in der DDR bzw. Widerstand und Opposition aufgegriffen. Weitere inhaltliche oder fachspezifische Details werden nicht genannt. Schließlich konnte noch ein undatiertes Stoffplan für Geschichte ausgewertet werden, der für die Stufe 9/10 z.Zt. gültig ist. In enger Anlehnung an die Formulierungen der Rahmenrichtlinien werden die Themen „Deutschland im Ost-West-Konflikt“ und „Friedliche Revolution“ mit verschiedenen Einzelthemen für einen Zeitraum von etwa sechs Wochen aufgeführt. Das Thema „Schweigeminuten von 1956“ wird darunter nicht erwähnt. Eine weitere schriftliche Vereinbarung zum schuleigenen Thema liegt ebenfalls nicht vor.

Das Gymnasium als Nachfolgeschule der EOS in Berlin-Mitte stellt auf seiner Homepage ein Schulprofil vor, dessen neun Punkte ebenfalls – ähnlich dem Schulprogramm der Brandenburger Schule – allgemeine Grundsätze enthalten, die bei entsprechender Interpretation die Einbeziehung der Schulgeschichte von 1964 möglich machen würden. So wird beispielsweise in der Präambel von „offenem Denken und Lernen“<sup>470</sup> gesprochen, das u.a. den Schülern ermöglichen soll, in den Wahlpflichtbereichen individuelle Schwerpunkte zu setzen. Aber es gibt keine inhaltlichen oder fachspezifischen Festlegungen, ebenso nicht im Schulprogramm. Der Rahmenplan für Geschichte ist ebenfalls auf der Homepage zu finden, wiederholt aber, wie auch in der vorherigen Schule, lediglich die vorgegebenen Inhalte des

---

<sup>469</sup> S. Kapitel 4.4 .

<sup>470</sup> Vgl. Kap. 5 .

Rahmenlehrplans des Kultusministeriums. Es gibt auch noch ein schulinternes Curriculum für Geschichte, in dem u.a. darauf hingewiesen wird, dass ein Drittel der Unterrichtszeit für schulinterne Schwerpunkte zur Verfügung gestellt werden kann<sup>471</sup>. Hier findet sich auch keine inhaltliche Festlegung, d.h., DDR oder Schulgeschichte bleiben ungenannt. Einige konkrete Angaben zum Inhalt lassen sich im Schulcurriculum für das Fach Geschichte finden, erstellt von der Fachkonferenz Geschichte im Jahre 2011. Dort werden den Rahmenrichtlinien entnommene Themen für die einzelnen Jahrgangsstufen aufgeführt, ebenso ein Thema für den Wahlpflichtbereich in den Klassen neun und zehn. Es wird eine Bezugnahme auf das Schulthema *UNESCO* empfohlen, da die Schule sich z.Zt. um den Titel *UNESCO-Schule* bewirbt. Die Themen *DDR* oder *Widerstand und Opposition* werden ebenso wenig erwähnt wie die Schulgeschichte der Flucht von 1964.

Bei beiden Schulen ist die eigene Schulgeschichte nicht Gegenstand schriftlicher Vereinbarungen.

Die dritte Schule, das Gymnasium in Berlin-Pankow, veröffentlicht ebenfalls ein Schulprogramm<sup>472</sup>, das die Schulphilosophie wiedergibt. Es besteht im Wesentlichen aus sieben Leitsätzen, die ähnlich den beiden anderen Schulen allgemeingültige Grundsätze für den gesamten Unterricht formulieren. Auch hier ist noch kein konkreter Bezug auf einen Fachbereich oder einen speziellen Inhalt zu finden. Einige der Leitsätze, wie z.B. das „Einsetzen für demokratisches Verhalten und Zivilcourage“<sup>473</sup> ließen sich sinnvoll in Themen des Geschichts- oder Politikunterrichts darstellen. Die im Schulprogramm erwähnten Projekte und Kooperationen erfüllen ebenfalls die Forderungen der Leitsätze, sie stellen die von der Schule geforderte Verbindung zum „gesellschaftlichen Umfeld“<sup>474</sup> dar. Einer der Kooperationspartner impliziert bereits an dieser Stelle die Verbindung zu den Themen *DDR*, *Widerstand und Opposition* sowie zum *Ossietzky-Fall* 1989, es ist die Gedenkstätte Hohenschönhausen.

---

<sup>471</sup> Vgl. den Rahmenlehrplan LISUM Berlin.

<sup>472</sup> Vgl. Kapitel 6.4.

<sup>473</sup> Ebd.

<sup>474</sup> Ebd.

Mit dieser Gedenkstätte hat das Gymnasium im Jahre 2010 einen Kooperationsvertrag zwecks Zusammenarbeit im den Fächern Geschichte und Politik geschlossen, er wird auch als Grundlage für den Fachunterricht in den entsprechenden Schulstufen<sup>475</sup> genannt.

In den Schulcurricula für Geschichte und Politik sind die Lernziele im Einzelnen aufgeführt. Hier wird bereits im „Allgemeinen schulbezogenen Handlungsrahmen“ für die Jahrgangsstufen der Sek. I und II auf die Kooperation mit der Gedenkstätte Hohenschönhausen und auf den Schülerprotest von 1988 verwiesen, und in der Rubrik „Konkrete und inhaltsbezogene Schwerpunkte“ werden sie explizit aufgeführt. Entsprechend den unterschiedlichen Schwerpunkten in der „Kompetenzentwicklung“ können die Themen „DDR“, „Opposition und Widerstand“ sowie die schuleigene Geschichte von 1988 in jeder Stufe aufgegriffen werden. Auch dabei folgt die Schule dem Rahmenlehrplan des Kultusministeriums und legt die Schwerpunktbehandlung für die DDR-Geschichte in die Klassen neun und zehn, dabei verweist sie mehrfach auf die Themen „Hohenschönhausen“ und „Schülerprotest von 1988“.

In der Oberstufe wird die gesamtdeutsche Geschichte wieder aufgegriffen, entsprechend dem „Allgemeinen schulbezogenen Handlungsrahmen“ auch für das Fach Politik. Für die Klassen elf und zwölf wird eine durch die Schüler selbstständig geplante Exkursion nach Hohenschönhausen vorgeschlagen, die entsprechend den unterschiedlichen Schwerpunkten sowohl im Geschichts- als auch im Politikunterricht realisiert werden soll.

Abschließend kann festgehalten werden, dass in Bezug auf eine schriftliche Festlegung der schuleigenen Geschichte dieses Gymnasium die einzige der drei untersuchten Schulen ist, die ihre Schulgeschichte in ein Curriculum aufgenommen hat. Dies ist vor allem durch die Kooperationsvereinbarung mit der Gedenkstätte Hohenschönhausen und die von Lehrern der Schule im Jahre 2010 entwickelte „Didaktische Handreichung zur politisch-historischen Urteilsbildung“<sup>476</sup> zum Schulkonflikt festgelegt worden.

---

<sup>475</sup> Ebd.

<sup>476</sup> Hagemann/Ziegenhagen, Berlin 2009.

## 7.1.2 Die Beschäftigung mit der Schulgeschichte im Unterricht

Die drei untersuchten Schulen greifen in ihren Unterrichtsplanungen und in deren Realisierung in verschiedenen Vorhaben in der Gegenwart und in der Vergangenheit ihre Erinnerungen an die dargestellten Ereignisse in unterschiedlicher Weise auf.

Gemeinsam ist allen Schulen, in der Vergangenheit besondere Gedenktage zu den damaligen Ereignissen abgehalten zu haben. Durch diese Gedenktage sind im Geschichtsunterricht einige Vorhaben initiiert worden, die sich allerdings in jeweils unterschiedlicher Intensität und Bedeutung für die Schulen darstellen:

In Brandenburg hat die Schule erstmals 1996 unter der Überschrift „40 Jahre Klassentreffen“ und zehn Jahre später (2006) aus dem aktuellen Anlass „50 Jahre Ungarnaufstand“ sowie „50 Jahre ... Schweigeminuten“ zwei Gedenkveranstaltungen durchgeführt, an denen jeweils Schüler und Schülerinnen sowie die Öffentlichkeit in Form von Pressevertretern und Zeitzeugen beteiligt waren.<sup>477</sup> Eine Dokumentation dieser Erinnerungsveranstaltungen gibt es an der Schule nicht, bis heute auch keine weiteren Beispiele einer gesamt-schulischen Erinnerung an die „Schweigeminuten von 1956“. Allerdings gaben fünf der sechs Geschichtslehrer der Schule an, die Geschichte zu kennen – was u.a. auf die genannten Gedenkveranstaltungen zurückzuführen ist – und sie auch in den Klassen neun und zehn behandelt zu haben. Einige von ihnen konnten das auch mit konkreten Beispielen belegen.<sup>478</sup> Die auf dem Gelände der mehrfach erweiterten Schule noch verbliebenen alten Pavillons mit den Klassenräumen der 1956 relegierten Schüler wurden allerdings dabei nicht mit einbezogen.<sup>479</sup>

Die zweite Schule in Berlin-Mitte hat ihre Schulgeschichte, die Geschichte der Flucht von 1964, bislang nur durch eine Lehrkraft in dem genannten Theaterprojekt 2009/10 aufgegriffen. Es gab darüber hinaus weder Gedenkveranstaltungen noch Informationen, so war sie

---

<sup>477</sup> Vgl. dazu Kapitel 4.5 .

<sup>478</sup> Vgl. Kapitel 4.6 .

<sup>479</sup> Ebd.



auch vier der befragten zwölf Geschichtslehrer nicht bekannt. Obwohl die Fluchtgeschichte auch in keinem Schulcurriculum festgehalten worden ist, haben vier der acht Kollegen, die von ihr gehört hatten, sie im Unterricht behandelt, diese Aussage konnte allerdings nicht weiter belegt werden. Das heutige Gymnasium befindet sich auch nicht mehr im alten Gebäude, sondern ist in ein anderes Gebäude, ebenfalls Berlin-Mitte, umgezogen. Materieller Erinnerungsort ist also – im Gegensatz zu den beiden anderen Schulen – die Nachfolgeschule nicht mehr.

Das Gymnasium in Berlin-Pankow ist die dritte Schule. Dort ist die Schulgeschichte von 1988 seit den damaligen Ereignissen weitgehend etabliert, denn sie erregte so kurz vor der Wende große Aufmerksamkeit in West- und Ostdeutschland und wurde in und außerhalb der Schule häufig diskutiert.<sup>480</sup> Seit dem Jahre 1993, in welchem sie erstmals durch die Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) dokumentiert wurde, war sie immer wieder Gegenstand des Schulgeschehens und des Geschichtsunterrichts. Zum 10. Jahrestag im Jahre 1998 gab es den ersten Gedenktag, der als große Informationsveranstaltung in der Schule abgehalten und auch in der außerschulischen Öffentlichkeit wahrgenommen wurde. Ab dem Schuljahr 2001/02 war in der Schule eine Arbeitsgruppe von interessierten Fachlehrern ins Leben gerufen worden, die Unterrichtsmaterial zum Thema des Schülerprotestes von 1988 gesammelt und eine Projektwoche vorbereitet hatte, die zum 20. Jahrestag des Geschehens 2008 in der Schule stattfand und die als ein wesentliches Ergebnis die mehrfach erwähnte „Fachdidaktische Handreichung“ als Lehr- und Unterrichtsmaterial hervorbrachte. Seit dem Schuljahr 2009/10 wird die schuleigene Geschichte gemäß den Fachcurricula für Geschichte und Politik regelmäßig in den entsprechenden Schulstufen behandelt, z.T. auch extern in der Gedenkstätte Hohenschönhausen. Außerdem gibt es anlässlich der regelmäßig stattfindenden Elternsprechtage sowie zu den „Tagen der offenen Tür“ eine kleine Ausstellung in Form von Stellwänden und Filmvorführungen zum Fall der Schülerproteste von 1988. Sie finden im gleichen Schulgebäude statt, in dem damals wie heute die Schüler unterrichtet werden.

---

<sup>480</sup> Vgl. hierzu Kapitel 6.2 .

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass man von einer gelebten Erinnerungskultur, die als fester Bestandteil der Geschichte der Schule von Lehrern und Schülern akzeptiert wird, offensichtlich nur am Gymnasium in Pankow sprechen kann. In den anderen beiden Schulen werden die Ereignisse von 1956 und 1964 nur sporadisch von einzelnen daran interessierten Kollegen im Unterricht aufgegriffen, sie sind nicht in eine Erinnerungskultur der Schulen aufgenommen worden.

## 7.2 Eine schuleigene Erinnerungskultur: warum gibt es sie – warum gibt es sie nicht?

In den vorangegangenen Kapiteln vier, fünf und sechs sind die drei untersuchten Schulen ausführlich dargestellt worden. Es wurde die Entstehungsgeschichte der Schulen und die Schulgegenwart beschrieben und die Curricula für den Geschichts- und Politikunterricht im Hinblick auf die Erinnerungskultur an den Schulen untersucht, und es wurden Beispiele für deren Realisierung genannt.

Erfragt wurde ebenfalls die Einstellung der Lehrer zur DDR-Geschichte im Allgemeinen und den Ereignissen an der eigenen Schule im Besonderen, dies geschah in mehreren Gesprächen mit Schulleiter und Fachlehrern (am Gymnasium in Pankow), mittels Fragebögen und Gesprächen mit dem Schulleiter (an der Schule in Brandenburg) und Gesprächen mit Fachlehrern und Fragebögen (am Gymnasium in Berlin-Mitte). Alle Informationen wurden dann am Ende eines jeweiligen Kapitels ausgewertet.<sup>481</sup>

Mit einbezogen in die Untersuchungen wurden die Rahmenlehrpläne des Kultusministeriums für Berlin und Berlin-Brandenburg<sup>482</sup> sowie viele außerschulische Bildungsträger,<sup>483</sup> Medien und Zeitzeugen. So konnte dargestellt werden, wie aus unterschiedlichen Perspektiven Vorschläge entwickelt wurden, Erinnerungen aufzuarbeiten und unterrichtlich verwertbar zu machen.

Die zeitgeschichtlichen Voraussetzungen für die Implementierung in ihre Erinnerungskultur waren für die drei ausgewählten Schulen ähnlich: Es gab das Ereignis von Widerstand oder Opposition an der Schule, es wurde nachhaltig sanktioniert und es war dokumentiert worden. Somit hätte die Erinnerungsgeschichte aus schriftlichen und anderen Quellen, Erinnerungsgegenständen oder mit Zeitzeugen für den Unterricht aufgearbeitet werden können. Warum ist dies an den drei Schulen in so unterschiedlicher Weise geschehen?

---

<sup>481</sup> Vgl. Kapitel 4.6, 5.6 und 6.6.

<sup>482</sup> Vgl. Kapitel 3.1.

<sup>483</sup> Vgl. Kapitel 3.2.

Als erstes soll hier die Erinnerungskultur am Gymnasium in Pankow, der Nachfolgeschule der EOS in Berlin-Pankow, ausgewertet werden, weil dort gute Gründe zu finden sind, warum es gelebte Erinnerungskultur zum Thema *Widerstand und Opposition an der eigenen Schule* geben kann.

In Kapitel sechs wurde ausführlich dargelegt, wie die Aufarbeitung des Schulgeschehens von 1988 zum Teil durch außerschulische Stellen wie die Bundeszentrale für politische Bildung und die Stasi-Unterlagen-Behörden<sup>484</sup>, aber auch durch Lehrer der Schule nach der Wende geschehen ist.

In Gesprächen mit den damaligen Akteuren, mit Zeitzeugen und im Quellenstudium wurde deutlich, dass die Schulereignisse eine außerordentlich große Beachtung in der Öffentlichkeit gefunden hatten, dies bereits noch während der DDR-Regierung, seit den Geschehnissen im September und Oktober 1988.<sup>485</sup> Bereits damals und verstärkt nach dem Fall der Mauer im November 1989 interessierten sich Medienvertreter aus Ost- und Westdeutschland sowie die Vertreter vieler politischer Gruppen und Organisationen für dieses Ereignis. Entsprechend häufig wurde die Schule direkt befragt und musste sich mit den Fakten und Folgen des Ereignisses auseinandersetzen. Es war in den ersten Jahren dauerhaft präsent, die Lehrer der Schule mussten sich den Anfragen von außen stellen. Eltern und Schüler beschäftigten sich ebenfalls mit dem Fall, da sie zum großen Teil noch direkte Zeugen der Ereignisse vom September 1988 waren und die Verantwortlichen der damals verhängten Schulstrafen zur Rechenschaft ziehen wollten.<sup>486</sup>

Daraus folgend wurde im Jahre 1998 ein Gedenktag zum Ereignis von 1988 abgehalten, kurz darauf die bereits erwähnte Lehrerarbeitsgruppe gegründet, die das Material der Bundeszentrale für Politische Bildung, der Stasi-Unterlagen-Behörde und verschiedener Autoren für den Unterricht aufarbeitete und später, 2008, für eine großangelegte Projektwoche verwertete, an der die ganze Schule teilnahm.

---

<sup>484</sup> Bundesbeauftragter für die Unterlagen des ehemaligen Ministeriums für Staatssicherheit (BSTU).

<sup>485</sup> Vgl. hierzu Kap. 6.2 .

<sup>486</sup> Ebd.

Zusätzlich zur großen Popularität des Falles, die den Grundstein für seine Aufarbeitung gelegt hatte, wurde jetzt – nach der Projektwoche – ein zweiter wichtiger Baustein für eine schuleigene Erinnerungskultur hinzugefügt. Zwei der Geschichtslehrer gaben eine Dokumentation über den Schulkonflikt für den Geschichtsunterricht heraus, die seit 2009 als „Fachdidaktische Handreichung“ allen interessierten Kollegen zur Verfügung steht.

Damit war eine Informationsbasis geschaffen, die eine diesbezügliche Erinnerungskultur, ein Aufgreifen des Themas von 1988 im Geschichtsunterricht für den einzelnen Lehrer sehr erleichterte. Ein dritter Baustein, der schließlich zur Aufnahme des Ereignisses ins Schulcurriculum führte, war die 2010 von Lehrern und Schülern abgeschlossene Kooperationsvereinbarung mit der Gedenkstätte Hohenschönhausen.<sup>487</sup> Die gute Zusammenarbeit der Schule mit der Gedenkstätte wurde verstärkt durch die Mitarbeit von zunächst zwei Geschichtskollegen (seit 2014 nur noch einem) in der pädagogischen Arbeitsstelle der Gedenkstätte, die mit halber Stundenzahl von der Schule dorthin abgeordnet worden waren und die die Projekte mit den eigenen, aber auch fremden Schulklassen bis heute individuell gestalten und betreuen. Die Frage, warum an diesem Gymnasium eine Erinnerungskultur gelebt wird, beantwortet sich zusammengefasst mit

- dem großen öffentlichen Interesse an dem Fall von Anfang an, wodurch das Interesse der Lehrpersonen verstärkt wurde,
- einer großen Akzeptanz der schuleigenen Erinnerung innerhalb der Schule, die durch gemeinsame Aktionen wie Gedenktage und andere Schulveranstaltungen, allen voran die Projektwoche der ganzen Schule im Jahre 2008, noch verstärkt wurde,
- dem reichlich vorhandenen Quellenmaterial, vor allem der o.g. „Fachdidaktischen Handreichung“ zum Schulkonflikt, außerdem gesprächsbereiten Zeitzeugen,
- dem vom Schulleiter, von Lehrern und Schülern abgeschlossenen Kooperationsvertrag mit der Gedenkstätte Hohenschönhausen, der eine Implementierung der The-

---

<sup>487</sup> Vgl. Kapitel 6.5 .

men „Widerstand und Opposition“ und „Schuleigene Opposition von 1988“ im Schulcurriculum beinhaltet.

- Außerdem kann mit dem historischen Schulgebäude auf einen authentischen Erinnerungsort zurückgegriffen werden, der mit seinen alten Räumen und vielen noch bewahrten Erinnerungsgegenständen von Schülern und Lehrern bis heute genutzt wird und das Interesse und die Motivation der Schüler an dem Fall verstärkt.<sup>488</sup>
- Als wichtige Klammer für die genannten und zweifelsohne sehr günstigen Voraussetzungen für eine gelebte Erinnerungskultur ist allerdings auch die Einstellung der Lehrer zum Thema mit einzubeziehen.

Dass die Ereignisse von 1988 nicht nur von einigen Geschichtslehrern, sondern auch von ihren Kollegen für wichtig und geeignet gehalten wurde, im Unterricht behandelt zu werden, zeigt die Aufnahme des Themas ins Schulcurriculum, das gemeinsam von der Gesamtkonferenz und als Geschichtscurriculum von der Fachkonferenz verfasst worden ist. Diese Einstellung hat auch dazu geführt, dass die Aufarbeitung des Informationsmaterials von einigen Kollegen selbst begonnen und engagiert bis zur Erarbeitung von didaktischem Unterrichtsmaterial<sup>489</sup> weitergeführt wurde

An dieser Schule kann man deshalb von einer gelebten Erinnerungskultur sprechen.

Die Ereignisse um die oppositionellen Schüler der EOS in Berlin-Mitte, die 1964 zur spektakulären Flucht von acht Schülern mit dem Zug nach Westberlin führten, wurden in der Vergangenheit und werden in der Gegenwart von der Öffentlichkeit und von den Lehrern der Schule kaum oder gar nicht wahrgenommen, im Gegensatz zu den Geschehnissen an der Schule in Pankow im Jahre 1988.

---

<sup>488</sup> Vgl. Kap. 1.3 u. 1.4 .

<sup>489</sup> Vgl. hierzu vor allem die Dokumentation der beiden Geschichtslehrer.

Gründe für ein Erschweren/Verhindern der Aufnahme der schuleigenen Geschichte von 1964 in den Geschichtsunterricht an der Schule können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Es gibt dort wenig Sachinformationen zur Fluchtgeschichte und kein unterrichtlich aufbereitetes Material.
- Es gab und gibt bisher keine schulischen Gedenkveranstaltungen oder schriftliche oder gegenständliche Erinnerungsstücke zum Thema, so dass sogar Geschichtslehrer die Fluchtgeschichte gar nicht kannten.
- Es scheint eine ausreichende Kooperation zwischen den Fachlehrern<sup>490</sup> zu fehlen, die zu einem besseren Informationsaustausch und möglicherweise zur Zusammenarbeit im Fall der „Fluchtgeschichte von 1964“ hätte führen können. Dies wird besonders deutlich an dem geringen Interesse, das in der öffentlichen Abendveranstaltung zum Abschluss des Theaterprojekts „Flieh, wenn du kannst“ gezeigt wurde, in dem zusätzlich der Film von Freya Klier vorgeführt und zwei Zeitzeugen eingeladen waren. Dort und durch Nachfragen bei der betreuenden Lehrkraft hätten die Lehrer viele Informationen zur schuleigenen Geschichte generieren können.
- Es gibt kein gemeinsam verfasstes Geschichtscurriculum, in welchem die Fluchtgeschichte von 1964 enthalten sein könnte.
- Es gibt keinen gemeinsam genutzten Erinnerungsort mehr. Die Schule ist seit 1991 in einem anderen Gebäude in Berlin-Mitte untergebracht, allerdings steht der alte Schulbau in der Nähe und wäre daher für einen Besuch leicht und fußläufig erreichbar. Diese Situation ist möglicherweise ein Nachteil gegenüber den Schulen Pankow und in Bran-

---

<sup>490</sup> Dieser Eindruck hatte sich in der Diskussion der Geschichts-Fachkonferenz ergeben und bezieht sich hier vor allem auf die DDR-Erinnerungen und Erlebnisse der einzelnen Kollegen sowie Unterrichtsplanungen zur DDR-Geschichte, s. hierzu auch Kap. 5.6 .

denburg, denn so fehlt ein authentischer und unmittelbarer Erinnerungsgegenstand für die Schüler, wenn über ihre Schulgeschichte gesprochen wird.

- Durch eine subjektiv empfundene starke Belastung mit inner- und außerschulischen Aufgaben, die an dieser Schule besonders stark hervorgehoben wurde, aber sicherlich nicht nur dort vorhanden ist, und andere inhaltliche Schwerpunktsetzungen von Seiten der Geschichtslehrer, gibt es angeblich keine „freien Stundenkapazitäten“ mehr für die schuleigene Geschichte von 1964. Hier muss allerdings auf den „fehlenden Mut zur Lücke“<sup>491</sup> sowie die weitreichende Entscheidungskompetenz bei der Auswahl der Unterrichtsthemen hingewiesen werden.
- Das Thema „Widerstand und Opposition“ ist bei vielen Lehrern negativ besetzt und führt möglicherweise zu Vermeidungsverhalten mit der Folge, dass die schuleigene Geschichte in der DDR-Zeit nicht aufgegriffen wird. Elf der befragten zwölf Geschichtslehrer waren bereits vor 1989, also noch zur DDR-Zeit, als Lehrer tätig gewesen, der Schulleiter selbst bekleidete bereits zur DDR-Zeit den Posten eines stellvertretenden Schulleiters<sup>492</sup>. Diese Tatsachen könnten auf persönliche Befangenheit und Probleme bei der Aufarbeitung der eigenen Geschichte hinweisen<sup>493</sup> und eine gemeinsame und gelebte Erinnerungskultur der DDR-Schulgeschichte beeinflussen.
- Auch Anstöße von außen zum Thema sind weder gesucht noch gefördert worden. Wie für die Schule in Pankow könnte auch für diese Schule beispielsweise die Gedenkstätte Hohenschönhausen ein wichtiger Kooperationspartner sein, auch eine Partnerschule, der örtliche Geschichtsverein oder eine der vielen anderen Erinnerungsstätten könnten möglicherweise wichtige Impulse für eine Erinnerungskultur geben. Auch die Bildungsminister aller Bundesländer fordern inzwischen Kooperationen mit außerschuli-

---

<sup>491</sup> Vgl. Kap. 5.6.1.

<sup>492</sup> Seine Rolle war nach der Wende nicht unumstritten, s. Tagesspiegel-Bericht/Archiv, Berlin v. 1.11.14. Im Übrigen stand er für ein Gespräch nicht zur Verfügung.

<sup>493</sup> Hans Döbert/Roland Rudolf: Lehrerberuf-Schule-Unterricht, Frankfurt/M. 1995, S. 6.



schen Partnern, da diese vertieftes Lernen fördern.<sup>494</sup> Für diese Schule in Berlin-Mitte könnte auch die Jüdische Gemeinde angesprochen werden, an welche die unter Denkmalschutz stehende alte Schule zurückgegeben wurde. Das zwischenzeitlich sanierte Gebäude wird heute von kulturell und politisch engagierten Bewohnern aktiv genutzt. Aus solchen Anstößen, die viele Anregungen und für den Unterricht nutzbare Ideen beispielsweise bezogen auf die Zeit des Nationalsozialismus oder jüdisches Leben in Berlin vor und nach 1939 mit sich brächten, wäre die Entwicklung einer Motivation und einer Affinität zur schuleigenen Geschichte nicht nur für die Ereignisse von 1965 denkbar, die letztlich in ein von den Kollegen gemeinsam erarbeitetes Schul- oder Fachcurriculum einmünden könnte. Dies alles ist jedoch bisher nicht geschehen.

Die dritte Schule ist die Grund- und Oberschule in Brandenburg als Nachfolgeschule der Erweiterten Oberschule.

Hier gab es bisher zwei offizielle Gedenktage in den Jahren 1996 und 2006. Der erste Anstoß im Jahre 1996 wurde durch eine Schulklasse anlässlich ihrer Teilnahme an einem Geschichtswettbewerb initiiert. Der zweite Gedenktag wurde von außen durch die Presse angestoßen, Anlässe waren der 50. Jahrestag des Ungarnaufstandes und auch der Schweigeminuten. Aus diesen Gedenktagen mit ihren Aktionen und Presseberichterstattungen erklärt

---

<sup>494</sup> Vgl. Beschluss der KMK v. 11.12.2014, S.6f.

URL: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2014/2014\\_12\\_11-Empfehlung-Erinnerungskultur.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Empfehlung-Erinnerungskultur.pdf) (aufgerufen am 2.3.16).

sich auch die Tatsache, dass fast alle Lehrer der Schule (28 von 30 befragten) die Geschichte der „Schweigeminuten 1956“ kannten und sie auch von fünf Geschichtslehrern und außerdem von zwei weiteren fachfremden Lehrern aufgegriffen werden konnte. Sie beschafften sich auch selbst das Informationsmaterial dazu, das sie in den entsprechenden Zeitungsberichten von den Gedenkveranstaltungen, aber auch in Zeitzeugengesprächen, Archiven, Büchern oder Filmen fanden und individuell für ihren Unterricht aufbereiteten.<sup>495</sup> Dieses Material liegt nicht in der Schule vor und steht auch nicht den anderen Kollegen zur Verfügung. Das Aufgreifen der jeweiligen Schulgeschichte im Unterricht bedurfte bei den beiden Schulen sowohl in Brandenburg als auch in Berlin-Mitte immer der Eigeninitiative des einzelnen Lehrers und wurde bzw. wird durch keine an den Schulen fest verankerte Erinnerungskultur gestärkt.

- Zusammengefasst können folgende Gründe für die fehlende schuleigene Erinnerung vermutet werden:
- Es gibt kein vom Kollegium gemeinsam erstelltes Geschichtscurriculum, in das die Schulgeschichte der Schweigeminuten von 1956 aufgenommen wäre,
- die unterrichtlichen und individuell entschiedenen und erarbeiteten Aktivitäten einiger Lehrer bezüglich der Schulgeschichte von 1956 sind dem Schulleiter und wahrscheinlich auch den anderen Lehrern nicht bekannt,
- der Schulleiter selbst steht der Schulgeschichte sehr distanziert gegenüber. Die beiden oben erwähnten Gedenktage sind nicht von ihm initiiert worden, und er unterstützt auch keine Aktivitäten, die die Schulgeschichte aufgreifen wollen oder könnten<sup>496</sup>; ebenso wenig trifft seine diesbezügliche Einschätzung der Kollegen deren tatsächliche Interessenlage,

---

<sup>495</sup> Vgl. Kap. 4.5 .

<sup>496</sup> Vgl. die diesbezügliche konkrete Schüleranfrage, Kap. 4.5 .

- an der Schule ist kein Unterrichtsmaterial vorhanden, das aufbereitet, erprobt und evaluiert allen Lehrern zur Verfügung gestellt würde und als Ergebnis gelebter Erinnerungskultur auch für geeignete Schulveranstaltungen Verwendung finden könnte,
- es gibt keine gemeinsamen Schulveranstaltungen zur Schulgeschichte (z.B. eine Autorenlesung, die sich mit dem Zeitzeugen Garstka und seinem Buch „Das schweigende Klassenzimmer“ anbieten würde oder weitere Zeitzeugengespräche),
- es fehlen Kooperationspartner zur Schulgeschichte (z.B. Wiederaufnahme der Geschichts-AG und des Kontakts mit dem Geschichts- und Heimatverein im Hinblick auf die Aufarbeitung der Schul- oder DDR-Geschichte, Gedenkstätten oder Museen),
- es gibt keine Beachtung und Nutzung der vorhandenen alten Schulpavillons als schulische Erinnerungsstätte.

Ohne eine positive Motivation und aktive Unterstützung der Einzelaktivitäten durch die Schulleitung,<sup>497</sup> die Lehrerkonferenzen und ein entsprechendes Geschichtscurriculum konnte sich bisher keine lebendige Erinnerungskultur an der Schule entwickeln.

---

<sup>497</sup> Vgl. auch die Studie von Richter und Pant zur „Lehrerkooperation in Deutschland“, im folgenden Kapitel.

### 7.3 Fazit

Die genannten Beispiele zeigen, welche Möglichkeiten genutzt oder auch nicht genutzt wurden, um das Geschehen an den Schulen aus der DDR-Zeit im Unterricht aufzugreifen. Um es aufgreifen zu können und eine diesbezügliche Erinnerungskultur zu leben und auch unterrichtlich zu gestalten, mussten notwendige Voraussetzungen gegeben sein. Dazu gehörten zunächst einmal Informationen über die historischen Ereignisse und eine Akzeptanz dieser Informationen, sie mussten für wahr und wichtig genug gehalten werden, um ins Schulgedächtnis bzw. in eine schulische Erinnerungskultur aufgenommen zu werden. Ihre Verifizierung geschah durch überprüfbare bzw. überprüfte Quellen, ihre Gewichtung unter anderem durch die Rahmenrichtlinien der Kultusministerien, aus denen schulische Leitlinien entwickelt werden konnten, die sich wiederum in einem Schulprogramm ausgedrückt haben.<sup>498</sup> Mit diesen beiden Voraussetzungen konnte ein Fachcurriculum zum Thema entwickelt werden, aus dem der einzelne Lehrer seine konkrete Unterrichtsplanung ableiten konnte.

Dies ist an der Schule in Berlin Pankow auch geschehen. Dort waren viele Informationen und Quellen zum Sachgegenstand vorhanden,<sup>499</sup> die durch einzelne Lehrer für den Fachbereich Geschichte/Politik zusammengestellt und von allen Lehrern und Schülern in einer entsprechend vorbereiteten Projektwoche bearbeitet wurden, was außerdem auf die große Akzeptanz des Themas hinweist. Die Ergebnisse dieser Projektwoche flossen danach in das fachdidaktische Begleitmaterial zum Thema der Schüleropposition von 1988 ein und wurden als gebundene Broschüre allen Kollegen für die Arbeit im Geschichtsunterricht oder entsprechenden Fächern zur Verfügung gestellt. Mit dem zusätzlichen Abschluss eines Kooperationsvertrags mit der Gedenkstätte Hohenschönhausen wurde das Thema der schuleigenen Erinnerung sowohl in das Schulcurriculum als auch in die Fachcurricula übernommen.<sup>500</sup>

---

<sup>498</sup> Vgl. hierzu auch die Definition in Kap. 1.4 .

<sup>499</sup> Vgl. hierzu Kap. 6 sowie Hagemann/Ziegenhagen 2009.

<sup>500</sup> Ebd. .

Für die beiden anderen Schulen und deren Ereignisse um Opposition und Widerstand in den Jahren 1956 und 1964 konnten ebenfalls viele aussagekräftige Quellen und Materialien<sup>501</sup> gefunden werden. Diese waren aber nicht in den Unterrichtsmaterialien der Schulen vorhanden und standen deshalb auch nicht allen Kollegen in gleichem Maße zur Verfügung, sondern nur denen, die sich in privater Initiative in ihrer persönlichen Unterrichtsvorbereitung darum bemüht hatten, außerdem war nicht allen Geschichtslehrern die schuleigene Geschichte bekannt. Einen Austausch oder eine Beschlussfassung zu diesem Thema hatte es weder in den Gesamtkonferenzen noch in Fachkonferenzen gegeben. Folglich war auch kein entsprechendes Fachcurriculum vorhanden.

Obwohl an allen drei Schulen die gleichen Rahmenrichtlinien verpflichtend vorlagen, wurde das Thema „Widerstand und Opposition“ unterschiedlich gehandhabt. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass eine Gewichtung und die Auswahl von Unterrichtsinhalten nicht allein von der Bildungspolitik, hier den kultusministeriellen Rahmenrichtlinien, Kommentaren oder Erlassen etc. abhängt, sondern letztlich immer vom einzelnen Lehrer und seiner Entscheidungskompetenz. Dieser wird unter anderem beeinflusst durch Austausch und Zusammenarbeit mit den Kollegen und dem Schulleiter, der die Ausrichtung und Realisierung eines Schulprogramms sowie die Zusammenarbeit der Lehrer mitentscheidet. Letzteres ist sicherlich relevant, um an Schulen angesichts der vielen zusammenhanglosen Innovationen einen verbesserten Informationsaustausch zu erreichen. In unserer Untersuchung wurde zumindest an zwei der Schulen festgestellt, dass zwischen den beteiligten Lehrern eine Kooperation untereinander in Bezug auf das Unterrichtsthema der schuleigenen Geschichte nicht oder zumindest nicht in ausreichendem Maße vorhanden war. Ob diese Rolle des Lehrers als „Einzelkämpfers“, der sowohl in seiner Unterrichtsplanung für den Geschichtsunterricht und in der Beschaffung von Arbeitsmaterial hier nicht im Team arbeitete, generalisierbar ist, haben Dirk Richter und Hans A. Pant in ihrer Studie „Lehrerkooperation in Deutschland“<sup>502</sup> 2016 mit mehr als 1000 Lehrkräften untersucht. Sie kommt u.a. zu dem Ergebnis, dass einerseits die überwiegende Mehrheit der Befragten

---

<sup>501</sup> Vgl. Kap. 4 und 5 u. die entsprechenden Dokumentenverzeichnisse.

<sup>502</sup> Dirk Richter u. Hans A. Pant: Lehrerkooperation in Deutschland.

(97%) eine Kooperation miteinander bejaht, diese sich jedoch weitgehend auf den Austausch von Unterrichtsmaterialien und Informationen, z.B. über Fortbildungen, beschränkt (60%). Selbst diese Form von Zusammenarbeit scheint nach unserem Eindruck an den beiden Schulen in Berlin-Mitte und in Brandenburg nicht stattgefunden zu haben, wobei die Einschränkung gilt, dass unsere Beobachtungen sich nur auf das Thema „DDR“ sowie „Widerstrand und Opposition an unserer Schule“ beziehen, was möglicherweise auf die besondere Situation innerhalb der „alten Lehrerkollegien“<sup>503</sup> hinweist, auf die wir im weiteren Verlauf noch eingehen werden. Weitergehende, komplexere Formen der Zusammenarbeit waren im Rahmen unserer Recherchen nicht zu beobachten, sind allerdings auch nicht explizit erfragt worden.

Ergänzend dazu zeigt die Studie von Richter und Pant, dass die dort erfragten weitergehenden Formen der Kooperation in der Lehrerschaft zwar vorhanden sind, aber in der praktischen Durchführung häufig an Grenzen und auf Hindernisse stoßen. Eine Beseitigung dieser Hindernisse, die in der Studie nur etwa 20% der Befragten in der Unterrichtsplanung oder im Unterricht selbst zusammenarbeiten lassen, wird in dieser Studie empfohlen und könnte auch für die hier fokussierten Schulen hilfreich im Sinne einer verbesserten Kooperation sein. Wichtig wären danach fest installierte Teamarbeitszeiten, etablierte Strukturen für jahrgangsinterne, jahrgangsübergreifende und fachbezogene Kooperationen sowie Unterstützung durch die Schulleitung, damit innovative Bemühungen in der Schule nicht mehr weitgehend zusätzlicher Arbeitsbereitschaft einzelner Kollegen überlassen blieben, sondern gebündelt und effektiv genutzt würden.

Gleichzeitig wäre aber auch die Schulpolitik zu hinterfragen, denn die notwendig scheidende Kooperation der Lehrer angesichts der Bewältigung immer differenzierterer, zusätzlicher Aufgaben in den Schulen wie z.B. Inklusion, mehr Schüler mit Migrationshintergrund und vor allem in Ostdeutschland sinkende Schülerzahlen und daraus bedingte Zusammenlegungen von Schulen und Klassen mit altersheterogenen Lerngruppen bedürfte

---

<sup>503</sup> Die Altersstruktur an den untersuchten Schulen zeigt, dass über 80% der Lehrkräfte bereits zur Zeit der DDR unterrichtet haben, s. hierzu auch Kap. 4-5 .

verstärkt konkreter Unterstützung durch eine entsprechende Lehrerausbildung und -fortbildung und durch verbesserte strukturelle Vorgaben der Kultusministerien. Hier kann vielleicht das Hamburger Lehrerarbeitszeitmodell als positives Beispiel genannt werden, mit der für die Schulen ein neues und richtungsweisendes Lehrerarbeitszeitkonzept entworfen wurde, auch zeigen Reform- und Versuchsschulen Möglichkeiten zur Verbesserung traditionellen Unterrichtens auf.<sup>504</sup>

Wünschenswerte Maßnahmen zur Verbesserung der unterrichtlichen Praxis wie Unterrichtshospitationen,<sup>505</sup> Teamteaching, fächer- und jahrgangsstufenübergreifender Unterricht, um nur einige Schwerpunkte zu erwähnen, erfordern neben der Unterstützung durch die Schulleitung weitere strukturelle Veränderungen. So kommt auch die erwähnte Studie zur Lehrerkooperation zu dem Schluss, dass „...fest installierte Teamarbeitszeiten und etablierte Strukturen für jahrganginterne und jahrgangübergreifende sowie fachbezogene und fächerübergreifende Abstimmungen“<sup>506</sup> wünschenswert wären, um den o.g. genannten Anforderungen entsprechen zu können. Eine Kooperationsbereitschaft der Lehrer, von denen sich in der genannten Studie 80 Prozent als „hochmotiviert“ und 76 Prozent als „sehr zufrieden in ihrem Job“ bezeichnet haben, ist sicherlich eine grundsätzliche Voraussetzung dafür.

---

<sup>504</sup> Das Lehrerarbeitszeitmodell v. 2003 wurde 2006 und 2008 umfangreich evaluiert und berücksichtigt die verschiedenen Faktoren der jeweiligen Arbeits- und Unterrichtsvorbereitungszeit der einzelnen Lehrer: (siehe auch Bericht der Kommission zur Überprüfung des Hamburger Lehrerarbeitszeitmodells 2008, -Behler-Kommission-, Behörde für Schule und Berufsbildung, bsb, Hamburg), Die Stadtteilschule (Gesamtschule in HH) „Reformschule Winterhude“ beispielsweise hat 2010 ein Modell entwickelt, das schwerpunktmäßig mit klassen- und fächerübergreifenden Projekten sowie bis zur Klasse 8 ohne Noten arbeitet. Auch die Schulen in Finnland arbeiten seit 2016 fast ausschließlich im Projektunterricht.

<sup>503</sup> Auch hierzu gibt die oben erwähnte Studie von Richter/Pant Auskunft: nur 9% der Befragten haben schon einmal bei Kollegen hospitieren können, entsprechend selten gibt es zeitintensive Kooperationsaktivitäten, bei denen ein gemeinsames Feedback versucht oder eine gemeinsame Problemlösung angestrebt werden könnten.

<sup>506</sup> Richter/Pant: Lehrerkooperation in Deutschland, S. 35-37.

Die Untersuchungen an den drei Schulen haben weiterhin gezeigt, dass die Lehrer sehr unterschiedlich auf die Ereignisse an ihrer Schule in der DDR-Zeit reagiert haben. Die teilweise nur verhaltene Bereitschaft zur Aufnahme des Themas *Widerstand und Opposition* wurde an einer Schule damit erklärt, dass die Rolle der Kollegen in ihrer DDR-Zeit „wohl eher nicht in der Opposition“<sup>507</sup> gelegen habe. Tatsächlich geht aus den Lehrerbefragungen hervor, dass die Mehrheit der Geschichtslehrer an den untersuchten Schulen in der DDR sozialisiert und ausgebildet worden ist und auch noch dort unterrichtet hat. Für manche von ihnen war es sicherlich schwierig, sich den veränderten inhaltlichen und administrativen Bedingungen an ihren Schulen nach der Wende zu stellen, die nicht nur eine Flexibilität für ein anderes Schulsystem, sondern auch eine Abkehr von bisherigen offiziellen schulpolitischen Grundsätzen und politischen Zielen forderte. Hans Döbert kommt in seinem Aufsatz „Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit neuen Bildungszielen – Zur Transformation der Lehrerrolle in den ostdeutschen Bundesländern“<sup>508</sup> und unter Berufung auf weitere wissenschaftliche Veröffentlichungen<sup>509</sup> zu ähnlichen Schlussfolgerungen. Dieses Problem der Verarbeitung divergierender politischer Verhältnisse hatte nach der Zeit des Nationalsozialismus ebenfalls viele Lehrer beschäftigt.<sup>510</sup> Die Geschichtslehrer in der DDR waren bis zum Mauerfall in der politischen Diktion ausgebildet worden, dass die deutschen Kommunisten, die seinerzeit im „antifaschistischen Widerstand“ gegen das Hitler-Regime „an der Seite der sowjetischen Brudermacht“ kämpften, sich als „Sieger der Geschichte“<sup>511</sup> bezeichnen konnten. Diese Auffassung, die sie an die Schüler im Staatsbür-

---

<sup>507</sup> Vgl. Kap. 5.6 .

<sup>508</sup> Hans Döbert, in Eckensberger, Lutz (Hrsg.), Frankfurt/M., DIPF 2002, S. 135-149.

<sup>509</sup> Vgl. Bertram, H, 1997; Boehnke, Klaus, 1994; Fuchs, Hans-Werner, 1997; Hoyer, H.D., 1996; Merkens, Hans/Wessel, Anne, 1999; Tillmann, Klaus-Jürgen, 1996; Weishaupt, Horst, 1996; Zedler, Peter, 1997; u.a.

<sup>510</sup> Vgl. H. Welzer (Hrsg.): Der Krieg der Erinnerung - Zweiter Weltkrieg, Kollaboration und Holocaust im europäischen Gedächtnis, Frankfurt/M. 2007; M. Sabrow/N. Frey: Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945, Göttingen 2012; Walter Gagel: Der lange Weg zur demokratischen Schulstruktur, aus: Politik und Zeitgeschichte (Bd. 45/ 2002); E. Wolfrum: Geschichte der Erinnerungskultur in der DDR und BRD, URL:[www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-Erinnerung/39814/geschichte-der-erinnerungskultur-in-der-ddr-und-brd](http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-Erinnerung/39814/geschichte-der-erinnerungskultur-in-der-ddr-und-brd) (aufgerufen am 2.6.2016)

<sup>511</sup> Vgl. Möller: Diktatur und Familiengedächtnis S. 2 ,



gerkundeunterricht weitergeben sollten, wurde von offizieller politischer Seite und den gleichgeschalteten Medien gegenüber den Bürgern jahrzehntelang propagiert und war im Laufe der Zeit Teil der Erinnerungskultur in der DDR geworden. Sabine Möller u.a. sehen deshalb nach der Wende einen Bruch in der Vergangenheitsdeutung: aus den ehemaligen Siegern wurden nun die Verlierer der Geschichte, was sich in der Demontierung von Denkmälern, der Schließung oder Umgestaltung von Gedenkstätten, dem Austausch von Schulbüchern und Lehrplänen und weiteren Geschichtsumdeutungen und politischen Umgestaltungen im Rahmen der Wiedervereinigung zeigte.<sup>512</sup> Die nun erwartete neue Rolle war für viele ehemals staatstragende Bürger aus den neuen Bundesländern, auch für viele der Geschichts- und Staatsbürgerkundelehrer, nicht leicht anzunehmen<sup>513</sup>. Hierdurch lassen sich gewisse Unterschiede in der Bewertung von Themen wie *Opposition und Widerstand* in der DDR, die nach der Wende eine vollständige geschichtspolitische Deutungsumkehr erfahren haben, möglicherweise erklären.

Ein weiteres Problem im Umgang mit der Vergangenheit und in der Bewältigung der veränderten Rolle als Geschichtslehrer nach der Wende lag in den Zielsetzungen der neuen demokratischen Regierung Gesamtdeutschlands, die vom Geschichtsunterricht andere Inhalte forderte. Das bedeutete, nicht mehr als „Sachwalter eines monolithischen Wertesystems“ auftreten zu können, sondern als „selbstbestimmte Individuen im demokratischen Prozess“<sup>514</sup> demokratische Strukturen in Methoden und Inhalten einführen zu müssen. Man konnte nun nicht mehr mit den normativen Ansprüchen eines Experten auftreten, der im Besitz der „sozialistischen, einzigen Wahrheit“<sup>515</sup> gewesen war. Diese Einstellung war vor

---

<sup>512</sup> Vgl. ebd., S. 3.

<sup>513</sup> Vgl. auch Roman Grafe: Die sind alle noch da. Was ich an einer ostdeutschen Schule bei einer Lesung über die DDR-Diktatur erlebt habe. URL: [www.zeit.de/2014/05/lehrer-ostdeutsche-schule-ddr-diktatur](http://www.zeit.de/2014/05/lehrer-ostdeutsche-schule-ddr-diktatur); (aufgerufen am 05.12.2016)

Susanne Schädlich: Wie die DDR in der Schule nachwirkt. Deutschlandfunk Kultur, Politisches Feuilleton v.13.2.2015,

URL: [www.deutschlandfunkkultur.de/lehrer-wie-die-ddr-in-der-schule-nachwirkt.1005.de.html?dram:article\\_id=311492](http://www.deutschlandfunkkultur.de/lehrer-wie-die-ddr-in-der-schule-nachwirkt.1005.de.html?dram:article_id=311492) (aufgerufen am 06.12.2016)

<sup>514</sup> H. Döbert: Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit neuen Bildungszielen, 1997, S.136.

<sup>515</sup> Vgl. J. Rusen: Historische Sinnbildung als geschichtsdidaktisches Problem. In: ders. Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen gestern und Morgen. Köln 2006, S. 135-142.

allem von systemüberzeugten Lehrkräften in der DDR im Staatsbürgerkunde- und Geschichtsunterricht deutlich gezeigt worden.<sup>516</sup> Auch Lehrpläne, deren Bedeutung und Verbindlichkeit in der DDR ganz anderes gesehen wurde als in der Bundesrepublik, gaben nicht mehr die gewohnte Sicherheit: „In der DDR hatten Lehrpläne als die verbindlichen zentralen Unterrichtsmaterialien eine starke prägende Kraft. Als Lehrer war man zu 'Lehrplantreue' und 'Lehrplandisziplin' erzogen worden...“<sup>517</sup> Die Lehrer (vor allem an den Gymnasien) in der Bundesrepublik standen mit einer gewissen Arroganz den Lehrplänen und ihren Inhalten eher distanziert gegenüber: „Letzte Instanz des eigenen Handelns sind ...weder Lehrpläne noch Schulaufsichtsbehörden..., sondern Wahrheitsfragen... – nur Berufsanfänger oder Ängstliche machen sich im Zusammenhang mit dem Lehrplan allzu viel Sorgen.“<sup>518</sup>

Insofern befanden sich auch manche verunsicherten Lehrer aus den neuen Bundesländern zunächst in einer schwierigen Rolle, die in diversen wissenschaftlichen Untersuchungen unterschiedliche Deutungen finden und von „tiefen biografischen Brüchen“ (Tillmann 1996) über „Kulturschock“ (Schubarth 1996) bis zur „berufsspezifischen (professionellen) Anpassungsleistung“ (Döbert, 1997; Schnabel/Baumert/Röder, 1996) reichen.<sup>519</sup> Hier könnten auch Erklärungen dafür zu finden sein, warum auch heute noch Themen wie *Opposition und Widerstand*, besonders wenn sie an der eigenen Schule zur DDR-Zeit zu finden waren, sehr unterschiedlich gewichtet werden. Ob und wie die dortigen Lehrer diese Themen in ihren Unterricht aufnehmen, hängt demnach nicht nur von den notwendigen Sachinformationen oder den Inhalten der Rahmenlehrpläne<sup>520</sup> ab, sondern eben auch von der Gewichtung, die die Lehrer selbst einem Thema geben. Die Auswahl aus empfohlenen oder möglichen Unterrichtsinhalten treffen sie letztlich aufgrund einer Entscheidung, die von ihrer persönlichen und biografisch bedingten Einstellung geleitet wird und die das Interesse oder

---

<sup>516</sup> Vgl. hierzu beispielsweise die Erinnerungen der Schüler an den untersuchten Schulen in Kap. 4, 5 u. 6.

<sup>517</sup> Szalai 1990 S. 50-51; zitiert nach Bernd Schönemann: *Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards*, Berlin 2014, S.50.

<sup>518</sup> Hopf u.a., 1985, S. 293, zit. ebd.

<sup>519</sup> Vgl. Hans Döbert, 1997 S. 196-197.

<sup>520</sup> Vgl. Kap. 3.1.

Desinteresse an einem Gegenstand bestimmt. Damit kann eine dritte Voraussetzung zur Gestaltung von Erinnerungskultur an den hier aufgeführten Schulen genannt werden, die unter Berücksichtigung individueller Sozialisierungen auch übertragbar auf andere Lehrer und Schulen sein könnte und die bereits mehrfach Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen war<sup>521</sup>: die persönliche Einstellung des in der DDR sozialisierten Lehrers, die im hier diskutierten Fall der schuleigenen Erinnerungskultur von der Aufarbeitung der eigenen Geschichte nicht zu trennen ist. Eine solche Aufarbeitung gelingt individuell sehr unterschiedlich, wie es die o.g. Untersuchungen von Döbert u.a. sowie die Beurteilung der DDR-Vergangenheit durch die Lehrer an den drei untersuchten Schulen ebenfalls belegen.

Hier wird noch einmal die Frage nach einer grundsätzlichen Aufarbeitung von Geschichte und besonders von DDR-Geschichte berührt, die zwar schon häufiger diskutiert wurde, aber in der politischen Diskussion in der Gesellschaft immer noch aktuell ist<sup>522</sup> und für die Zeitgeschichte und die Sozialwissenschaften offene und weiterhin zu bearbeitende Forschungsfelder bleiben.

Der Vollständigkeit halber soll hier aber auch darauf verwiesen werden, dass – wie in der Auswertung der Untersuchungen an den einzelnen Schulen dargelegt wurde – schulspezifische Aufgabenstellungen und Themen, die z.T. auch in das Schulprogramm aufgenommen und verfolgt wurden, zumindest temporär vorrangig behandelt werden sollten und wurden. Diese und andere Sachzwänge des Schulalltags haben einen großen Teil der Inhalte und auch der Arbeitskraft nicht nur im Geschichtsunterricht gebunden.<sup>523</sup>

---

<sup>521</sup> Vgl. Hans Döbert/Roland Rudolf: Lehrerberuf - Schule - Unterricht, Forschungsbericht des Instituts für internationale pädagogische Forschung, Frankfurt/M. 1995; Lenhard u.a.: Zur Transformation der Lehrerrolle in der ehemaligen DDR, Leipzig 1991, Weishaupt/Zedler: Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern, Weinheim 1994.

<sup>522</sup> Hierzu kann auf die Pegida-Bewegung und den großen Zulauf der PDS (Landtagswahlen) und der AFD (Bundestagswahlen 2017) verwiesen werden, die vor allem in den neuen Bundesländern Anhänger gefunden haben, die sich lt. Medienumfragen in vielen politischen und gesellschaftlichen Bereichen unterbewertet und unterrepräsentiert fühlen.

<sup>523</sup> Vgl. Kap.4,5,6 .

Auch eine stärkere Ausrichtung auf die Einbindung deutscher Geschichte in globale und internationale Geschichte<sup>524</sup> könnte den Stellenwert der DDR-Geschichte und nationaler Geschichte verändern. Die weitergehenden Fragen, welche Ziele der Geschichtsunterricht sich heute stellen muss, welche historische Orientierung (als zentralen Bezugspunkt historischen Lernens) Menschen brauchen in einer Gesellschaft, die zunehmend durch Multiethnizität, Globalisierung und Diversität geprägt wird, kann hier nicht umfassend beantwortet werden und wird weiterer zukünftiger Forschungsanstrengungen bedürfen. Es ist aber zu vermuten, dass sie die bisherigen Ziele des Geschichtsunterrichts durchaus modifizieren werden.

---

<sup>524</sup> Vgl. Kap.1.3 .

## **8 Ausblick: Nachhaltiges Lernen mit schuleigener Erinnerungskultur. Ein Vorschlag**

Die folgenden Überlegungen fassen zunächst kurz zusammen, warum die Förderung von Erinnerungskultur an den Schulen nachhaltiges Lernen positiv beeinflussen kann.

Danach werden unter Einbeziehung empirischer Forschungsergebnisse einige Anmerkungen zur bisher beobachteten Nachhaltigkeit historischen Wissens von Lernenden gemacht.

Anschließend wird der Versuch unternommen, einen konkreten Unterrichtsvorschlag zur Implementierung schuleigener Erinnerungskultur zu entwickeln, der den Anforderungen eines nachhaltigen Geschichtsunterrichtes entsprechen könnte.

### **8.1 Voraussetzungen für Erinnerungskultur in der Schule**

Diese Arbeit fragte nach einer Erinnerungskultur an drei Schulen, die sich auf ehemalige Ereignisse in der *eigenen Schule* bezog und die einen Teilbereich der DDR-Geschichte, nämlich Widerstand und Opposition, zum Inhalt hatte.

Dabei wurde festgestellt, dass eine Beschäftigung mit schuleigener Geschichte im Rahmen des ausgewählten Themas viele der in der Einleitung vermuteten Effekte aufweisen kann. Ein glaubwürdig herzustellender lebensweltlicher Bezug für die Schüler, zusammen mit didaktischen und methodischen Vorteilen wie reichhaltigem, auch aktuellem Quellenmaterial, zur Verfügung stehenden Zeitzeugen und Artefakten, die sich auf die eigene Schule bezogen, beförderten die Ziele eines auf Multiperspektivität, Vermittlung von historischen Kompetenzen und hoher Motivation ausgerichteten Geschichtsunterrichts. Für den Unterricht scheint die Bearbeitung von schuleigener Geschichte unter Einbeziehung der genannten authentischen Beispiele also durchaus förderlich zu sein, was in der Pädagogik schon früh von Pestalozzi, Heinrich Roth<sup>525</sup> und anderen propagiert worden ist und in methodi-

---

<sup>525</sup> Vgl. J. Speck (Hrsg.) Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts, Kohlhammer, Stuttgart 1978;

schen und didaktischen Vorschlägen für einen nachhaltigen Geschichtsunterricht aus diversen aktuelleren Veröffentlichungen ebenfalls abgeleitet werden kann.<sup>526</sup>

Wie kann nun eine eigene Erinnerungskultur an Schulen implementiert werden? Die in der Untersuchung als „Glücksfälle für den Unterricht“<sup>527</sup> bezeichneten Beispiele von Widerstand und Opposition an der eigenen Schule werden wohl kaum in der gleichen Konstellation noch einmal vorzufinden sein. Unter den vielen zu bearbeitenden Themen im Geschichtsunterricht ergeben sich gleichwohl Möglichkeiten, schulnahe und schülernahe gegenwartsbezogene Ereignisse zu finden, denn von der Gegenwart her kommen häufig die interessantesten Impulse für den Geschichtsunterricht.<sup>528</sup> Vorschläge oder Anregungen für die politische und erinnerungskulturelle Arbeit sind bereits in vielen Einzelfällen intensiv diskutiert oder auch realisiert worden. Ihr Ziel, Erinnerungen oder historische Ereignisse nicht distanziert und als etwas in der Vergangenheit Liegendes zu sehen, sondern reflexiv als Potential für gegenwärtiges und zukünftiges Handeln<sup>529</sup>, war Grundlage vieler diesbezüglicher didaktischer Entwürfe. Wie dieses Potential genutzt werden kann, hat auch die vorliegende Arbeit am Beispiel der drei Schulen im Rahmen des Themas Opposition und Widerstand gezeigt. Im Folgenden soll nunmehr exemplarisch ein für Schüler motivierendes und für viele Schulen geeignetes Beispiel zur Implementierung in eine schuleigene Erinnerungskultur ausführlicher vorgestellt werden. Dies erscheint besonders sinnvoll vor

---

Heinrich. Roth: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 1963, u.v.a.

<sup>526</sup> Vgl. H. Günther-Arndt: Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: dies. / Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Geschichtsdidaktik, 2014 sowie Kap. 8.2 u. 8.3.

<sup>527</sup> Vgl. Kap. 6.6.1.

<sup>528</sup> Vgl. Thomas Sandkühler, 2018 u.v.a.,

Vgl. hierzu auch die Bildungsportale „Erinnerungskultur“ der KMK, z.B. Fachtagung der KMK in Berlin April 2015 „Erinnern lernen . Lernen durch Erinnern“ . URL:

[www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/2015-04-24\\_Programm\\_KMK-bpb\\_Erinnern\\_lernen\\_-\\_Lernen\\_durch\\_Erinnern.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/2015-04-24_Programm_KMK-bpb_Erinnern_lernen_-_Lernen_durch_Erinnern.pdf)

sowie zahlreiche Beiträge nach Projektausschreibungen und die zahlreichen Geschichts-Wettbewerbe für Schüler zum Thema „Erinnerung“.

<sup>529</sup> Vgl. Knigge, Zur Zukunft der Erinnerung, S. 1

dem Hintergrund des bisherigen Geschichtsunterrichts, dessen Ergebnisse aus diversen empirischen Untersuchungen abgeleitet und im nächsten Kapitel kurz dargestellt werden.

## 8.2 Vom Erfolg oder Misserfolg und der Nachhaltigkeit des Geschichtslernens

Wenn man den Erfolg von Geschichtsunterricht an Faktenwissen und historischen Kenntnissen von Schülern und Studierenden misst, kommen etliche Studien<sup>530</sup> heute wie früher zu einer ernüchternden Erkenntnis: „Die ganze Welt hat sich in den letzten 80 Jahren völlig verändert, nur eines ist gleich geblieben: Schüler haben keine Ahnung von Geschichte.“<sup>531</sup>

- 
- <sup>530</sup> Karl Filser: Geschichte: mangelhaft. Zur Krise eines Unterrichtsfaches in der Volksschule, München 1973;  
Jürgen Mirow: Geschichtswissen durch Geschichtsunterricht? Historische Kenntnisse und ihr Erwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Eine empirische Untersuchung. In: Bodo v. Böttcher/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler 1991;  
Bodo v. Böttcher: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim/München 1995;  
Bernd Schönemann/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte, Münster 2010;  
Monika Deutz-Schroeder/Klaus Schroeder: Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern. Ein Ost-West-Vergleich. Stamsried/München 2008;  
Ulrich Arnswald: Schülerbefragung zur DDR-Geschichte, in: Ders. Ulrich Bongertmann/Ulrich Mählert: DDR-Geschichte im Unterricht. Schulbuchanalyse - Schülerbefragung - Modellcurriculum, Berlin 2006.
- <sup>531</sup> Sam Wineburg, Sinn machen: Wie Erinnerung zwischen den Generationen gebildet wird, in: Harald Welzer (Hrsg.): Das soziale Gedächtnis...; Hamburg 2001, S. 179-204, zit. nach Chr. Hamann: Die „stau- bige Straße der Chronologie“, in: Hüttmann/Armin-Rosenthal/Hrsg.: Diktatur und Demokratie im Unter- richt. Berlin 2017, S. 77

Für die Mehrheit der Lernenden scheint Geschichtsunterricht wenig erfolgreich zu sein, seine Nachhaltigkeit wird von Lehrenden und von der Öffentlichkeit deutlich überschätzt. Nach internationalen Studien finden ca. 70% aller menschlichen Lernprozesse außerhalb der Bildungsinstitutionen statt.<sup>532</sup> Dabei gibt es kaum föderale oder schulstrukturelle Unterschiede, auch die neuere Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht ist dafür kaum verantwortlich zu machen, denn etliche der zitierten Untersuchungen liegen vor ihrer Einführung. Infrage zu stellen sind hier eher die gesellschaftlichen Vorstellungen von einem „erfolgreichen“ Geschichtsunterricht, in denen auch festgelegt ist, welche Fakten, Namen und Ereignisse zum „historischen Basiswissen“ gehören sollten. Dabei bleibt nicht nur unberücksichtigt, dass nicht nur die Masse der Tatsachen der Vergangenheit unübersehbar ist<sup>533</sup>, sondern auch, dass Geschichte an sich eine sich ständig erneuernde und verändernde Konstruktion ist, die „immer wieder neu und von verschiedenen Menschen verschieden geschrieben“<sup>534</sup> wird. So kann der Schluss gezogen werden, dass erstens die Annahme der Existenz eines „Basiswissens“ erkenntnistheoretisch ein Fehlschluss ist und zweitens ein solches Wissen bisher bei Lernenden selten oder nie entwickelt wurde.<sup>535</sup> „Es ist also im doppelten Sinne ein bloßer Mythos.“<sup>536</sup>

Wie problematisch die Bestimmung von ausgewählten historischen Fakten für ein „allgemeingültiges Basiswissen“ ist, wird deutlich, wenn man zum einen die sinkende Halbwertszeit von Wissen seit dem neuzeitlichen Auseinanderdriften von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont<sup>537</sup> betrachtet. Als Beleg dafür kann die DDR-Geschichtsforschung genannt werden, die sich – wie an anderer Stelle bereits erwähnt – zu einem außergewöhnlich dynamischen Forschungszweig entwickelt hat. Zum anderen ändern sich der Stellenwert

---

<sup>532</sup> Günter Dohmen: Das informelle Lernen, Bonn 2001, S. 7.

<sup>533</sup> Vgl. Leopold von Ranke: Vorlesungseinleitungen, München 1975, S. 185.

<sup>534</sup> Christoph Hamann: Die „staubige Straße der Chronologie“. In: Jens Hüttmann/Anna v. Arnim-Rosenthal (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR. Berlin 2017, S. 78.

<sup>535</sup> Vgl. Bodo v. Börris: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Theorie und Normfrage. Schwalbach/Ts., 2004, S. 139.

<sup>536</sup> Vgl. Klaus Bergmann: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2012/3.Auflage, S.158.

<sup>537</sup> Vgl. Reinhard Koselleck: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt/M. 1979, S. 349-375.



und die Relevanz historischer Themen und damit auch die Inhalte des Lernens. Früher wichtige Themen verlieren – je nach Zeitgeist – ihre Bedeutung und treten zugunsten anderer Schwerpunkte zurück.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Ausführungen nunmehr für einen erfolgreichen, d.h., nachhaltigen Geschichtsunterricht? Hamann<sup>538</sup> versucht, diese Frage mit der Zitation einer geläufigen Metapher zu beantworten: Ohne Wolle könne man nicht stricken, wobei man außer der Wolle (dem historischen Wissen) auch Stricknadeln und Stricktechniken benötige. Letztere kann man als fachliche Methoden deuten, die durch bestimmte Kompetenzen erworben werden: „Wissenschaften beruhen nicht auf einer Ansammlung von Wissen, sondern sind eine bestimmte Weise des Denkens. Sie sind grundlegende Denkmethode, Weisen der Welterfassung.“<sup>539</sup> Auf die Inhalte der im Geschichtsunterricht zu erwerbenden Kompetenzen („Die jungen Menschen sollen lernen, historisch zu denken“<sup>540</sup>) muss hier nicht mehr näher eingegangen werden,<sup>541</sup> betont werden soll aber noch als weiterer essentieller Lernfaktor das *Interesse* der Schüler an den historischen und politischen Lerninhalten, wenn Lernmotivation und nachhaltiges Lernen erreicht werden sollen.

Für die Auswahl der Themen im Unterricht bedeutet dies, nicht mehr in chronologischer Folge historische Zahlen und Fakten „abzuarbeiten“, sondern anhand gegenwartsbezogener politischer Ereignisse Fragestellungen zu entwickeln, die häufig auch unter historischen Aspekten die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte dieser aktuellen Ereignisse einbeziehen müssen, um sachgerecht beantwortet werden zu können. Die im nächsten Kapitel genannten Längsschnittuntersuchungen wären hier, beispielsweise in Bezug auf z.Zt. aktuelle Flüchtlingsprobleme, erfolgversprechend anzuwenden. Wichtig zu sein scheint außerdem für einen nachhaltigen Geschichtsunterricht, dass er subjektorientiert ist. So fordern nahezu alle (Geschichts-)Didaktiker, dass die Lehrenden die Themen auf die aktuelle Situation und auf die Lernenden beziehen sollten. Sie sollten einen Lebensweltbezug zu den

---

<sup>538</sup> Vgl. Christoph Hamann, S. 81.

<sup>539</sup> Hans-Jürgen Pandel: Geschichte lernen - Perspektiven für das 21. Jahrhundert, Suhl 2013, S.7.

<sup>540</sup> Bodo v. Börris: Historisches Denken lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick, Opladen 2008, S. 5.

<sup>541</sup> Vgl. Kap. 3 ff.

Lernenden haben, mit dem diese sich identifizieren können, denn nur dann kann ein Lern- und gegebenenfalls ein Bildungsprozess festgestellt werden.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass historisches Lernen unter Berücksichtigung vielfältiger Aspekte nur dann erfolgreich sein kann, wenn neben dem Wissen gleichrangig auch die Kompetenzen und die Interessen des Lernenden beachtet werden. Die Auswertungen der Kapitel vier, fünf, sechs und sieben dieser Arbeit zeigen Möglichkeiten auf, in diesem Sinne schülerbezogen zu arbeiten und Themen zu bearbeiten, die die o.g. Forderungen zum größten Teil erfüllen könnten, wenn sie entsprechend im Unterricht aufgegriffen würden.

### **8.3 Schulgeschichte als Beispiel für eine lebendige schuleigene Erinnerungskultur**

In Ergänzung der in dieser Arbeit genannten Beispiele und Vorschläge soll hier als ein weiteres Beispiel *die Schulgeschichte*, die ein wichtiger Beitrag zur Erinnerungskultur in Schulen sein könnte, genannt und ausführlicher begründet werden.

Zunächst wird ihr die Chronik gegenübergestellt und beschrieben, denn diese hat als „Schulchronik“ eine lange Tradition und wird auch heute noch häufig in Schulen weitergeführt. Die hier gemeinte *Schulgeschichte*, die in ihrer Intention, in ihren Inhalten und in ihren methodischen Ansätzen als Nachfolgerin der Schulchronik entscheidende Unterschiede aufweist, wird anschließend und ausführlicher definiert.

### 8.3.1 Kurze Geschichte der Chronik

Aus der Geschichte der Chronik kann zusammengefasst werden, dass es sie in verschiedenen Erinnerungs- und Sachbereichen bereits seit etwa 5.000 Jahren gibt; als Form von Geschichtsschreibung sowohl im Orient als kurzes chronikalisches Werk als auch in der griechisch-römischen Antike und in der folgenden byzantinisch/christlichen Zeit.

Nach ihren Inhalten und ihrer Reichweite wurden Chroniken unterschieden, zum Beispiel in Kaiser- und Königschroniken, in Kloster- und Kirchenchroniken, in Familien-, Vereins- und Schulchroniken, zum anderen in Welt-, Länder- Städte- und Dorfchroniken. Sie dienten bzw. dienen als Publikations- und Nachschlagewerke und gelten bis heute als Darstellungen, in denen die Ereignisse in zeitlich genauer Reihenfolge aufgezeichnet werden.<sup>542</sup> Heute kann man auf Chroniken in fast allen Lebens- und Sachbereichen stoßen, so gibt es u.a. Chroniken der Berliner Mauer, Unternehmenschroniken, Protestbewegungschroniken, eine Chronik der ostdeutschen Antarktisforschung, Chronik des Frauenfußballs, der Sterbehilfe, der Lohnarbeit...

Schulchroniken gibt es ziemlich weit verbreitet in Deutschland seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts, damals forciert durch regionale Verwaltungsvorschriften, die die Schulleiter zur Führung einer solchen Schrift anhielten. Heute werden diese älteren Chroniken gern als historische Quellen erforscht und transkribiert, gehen sie doch häufig nicht nur auf das Schulleben ein, sondern bieten auch vielfältiges Material für andere gesellschaftliche Bereiche, die von den damaligen Chronisten aus lokaler Perspektive kommentiert wurden. Sie sind deshalb auch als eine Art „Gemälde der Gesellschaft“<sup>543</sup> zu lesen, denn sie veranschaulichen, wie gewisse Ereignisse rezipiert, eingeordnet und vermittelt wurden. Die persönlichen von der Sozialisation und dem Zeitgeist beeinflussten Auffassungen und Einstellungen der schreibenden Schulleiter oder Lehrer zeigten sich oftmals deutlich in der von ihnen verfassten und fast immer unzensierten Chronik. Von daher hat für den Historiker die

---

<sup>542</sup> Lt. Wortbedeutung /Duden 2012.

<sup>543</sup> S. dazu auch das Stadtarchiv Viersen: Schulchroniken Bistard und Schrick 1893-1970, Vorwort von Stadtarchivar Marcus Everts.

Arbeit der Chronisten außerdem einen hohen mentalitätsgeschichtlichen Deutungswert, der auch Werteveränderungen beispielsweise durch Streichungen oder Weglassen von Fakten aufzeigt, ein Aspekt, der bei der Erstellung von zeitgenössischen Chroniken auch zu beobachten ist<sup>544</sup>.

Die Chronik nahm früher fast immer eine Perspektive ein, die über die Ereignisse in der Schule hinausreichte, dadurch kann sie der historischen Forschung heute beispielsweise wichtige Aufschlüsse über Klimaentwicklung, Verkehrswesen, Pflanzen- und Tierwelt und Sozialstruktur der näheren und weiteren Umgebung der Schule geben. Wenn man die in jüngerer Zeit verfassten Schulchroniken anschaut<sup>545</sup>, fehlt diese erweiterte Perspektive häufig. Aktuelle Schulchroniken berücksichtigen kaum noch das gesamtgesellschaftliche Geschehen oder die politischen Ereignisse des regionalen Umfeldes. Viele von ihnen geben ausschließlich Informationen über das Leben innerhalb der Schule wieder: es werden zeitlich nach Jahren oder Monaten strukturiert Ereignisse aufgezählt, die von Konferenzterminen über Schulveranstaltungen bis hin zu Namenslisten von Lehrern oder Abiturjahrgängen reichen, weshalb eine Schulchronik häufig lediglich zur Ermittlung von Adressen ehemaliger Lehrer und Schüler verwendet wird. Manchmal werden besondere Ereignisse wie Schulfeste, Einweihungen und Gedenkveranstaltungen etwas ausführlicher dargestellt, Schuljubiläen werden dabei gern zu chronikalischen Rückblicken bis zur Gründung der Schule vor Jahren oder Jahrzehnten genutzt, deshalb ähneln viele neuere Chroniken eher Datenlisten als Geschichten- oder Geschichtsbüchern, die die alten Schulchroniken stärker charakterisieren.

---

<sup>544</sup> Vor allem bei Kapiteln aus der Zeit des Nationalsozialismus und der DDR.

<sup>545</sup> 213.000 Beiträge zu „Schulchronik“ im Internet (bei google, aufgerufen am 14.11.16).

### 8.3.2 Schulgeschichte statt Schulchronik - ein Vorschlag

Im Sinne eines hier angeregten möglichen Beitrags zur schuleigenen Erinnerungskultur soll im Folgenden der Begriff Schulgeschichte verwendet werden. Auch in einer Schulgeschichte kann die Geschichte der eigenen Schule von der Gründung bis in die Gegenwart erzählt werden. Ihre Intention, ihr Inhalt und die Methoden der Erarbeitung unterscheiden sich aber von einer Chronik durch wesentliche Punkte, die im Folgenden dargestellt werden.

Eine Schulgeschichte soll das Ergebnis eigener „Geschichtsforschung“ durch die Schüler werden und das im Unterricht vorliegende Material zu den historischen Ereignissen sinnvoll nutzen und ergänzen. Außerdem soll sie durch die Arbeit an authentischen Quellen und mit Zeitzeugen und in weitgehend selbstbestimmter Zielsetzung eine hohe Motivation hervorrufen und historische Kompetenzen der Schüler stärken (vgl. Kap. 1.3). Methodisch scheint hierfür die Projektarbeit, die „als 'Königsweg des Lernens', nicht nur im Geschichtsunterricht“<sup>546</sup> gilt, besonders geeignet zu sein.

Dazu bedarf es zunächst einer Delegation der Arbeit an einer Schulgeschichte an die Schüler, die die bisherigen Verfasser von Schulchroniken – in der Regel Lehrer und Schulleiter – ablösen oder ergänzen und die Erstellung der Schulgeschichte beispielsweise in Form von fortlaufenden Stufenprojekten oder klassenübergreifenden Arbeitsgemeinschaften neu organisieren. Sie selbst sollten Zielsetzung, Form und Inhalt ihrer Schulgeschichte bestimmen dürfen, durch Lehrer, Archivare, Zeitzeugen, (Lokal)-Politiker, Journalisten und weitere zur Hilfestellung angefragte Mitarbeiter unterstützt.

- Die Festsetzung der Ziele einer Schulgeschichte muss der nächste Schritt sein, die über Fragen wie die folgenden definiert werden könnten:
- Wer soll die Zielgruppe sein?

---

<sup>546</sup> Günther-Arndt, Hilke: Methodik des Geschichtsunterrichtes. In: Dies. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Geschichtsdidaktik, 2014, S. 200.

- Worüber soll die Schulgeschichte berichten?
- Soll sie sich auf schulinterne Ereignisse beschränken?
- Inwieweit wird das Umfeld der Schule einbezogen?
- Welche vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen, Fragen, Perspektiven und Ziele sollen aufgegriffen werden?

Aus diesen und weiteren Zielfragen ergibt sich für die beteiligten Schüler das Problem der Auswahl unter vielen Informationen und Materialien:

- Wo finden wir Informationen und wie gehen wir damit um?
- Was halten wir für wichtig? Was muss, soll oder kann weggelassen werden?
- Warum entscheiden wir uns für eine bestimmte Information, warum dagegen?

Auch die technischen Möglichkeiten der Produktion müssten diskutiert und realisiert werden, wobei auch andere Fachbereiche neben Deutsch und Sozialkunde, beispielsweise Informatik und Kunst wichtige Ansprechpartner wären. Die genannten Fragen greifen Lern- und Erziehungsziele der Schule und fast aller Fächer auf: Handlungs- und Entscheidungskompetenz, Sach- und Methodenkompetenz sowie Sozialkompetenz sind einerseits erforderliche Voraussetzungen, um den Prozess der Erstellung einer Schulgeschichte in Gang zu setzen, andererseits werden sie im gemeinsamen Diskurs aller Beteiligten erlernt, sie werden vertieft und angewandt.

Der in verschiedenen Rahmenlehrplänen erwähnte Beitrag des Geschichtsunterrichts zum allgemeinen Kompetenzerwerb mit der Forderung nach einer Entwicklung der Fähigkeit zum selbständigen historischen und politischen Denken, der sogenannten „historischen

Narrativität“<sup>547</sup> wird mit o.g. Fragen aufgegriffen, die Schüler können hier historisch-politisches Urteilsvermögen und reflektiertes Geschichtsbewusstsein erwerben und vertiefen sowie sich historisches und politisches Wissen aus der Vergangenheit und der Gegenwart ihrer Schule aneignen.

Damit bietet sich ein historischer Längsschnitt als Strukturmerkmal einer Schulgeschichte an und die u.a. in den Richtlinien für Geschichte empfohlene Möglichkeit, Längsschnittuntersuchungen in den Geschichtsunterricht einzufügen.<sup>548</sup> Mit diesen Untersuchungen können nicht nur die o.g. Geschichte ihrer Schule in der DDR, sondern mit unterschiedlich weit zurückreichendem Quellenmaterial beispielsweise auch die Geschichte des Deutschen Reiches, der BRD ab 1949 und Gesamtdeutschlands nach 1989 nachvollzogen und analysiert werden, abgesehen von einigen Traditionsschulen, deren Gründung jahrhundertweit zurückreicht und die zusätzlich viele weitere Themen bearbeiten könnten. Längsschnittuntersuchungen stehen mit wenigen Ausnahmen nur am Rande der gängigen Vorgehensweisen im Unterrichtsfach Geschichte, dabei bieten sie erhellende Einblicke in den sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Wandel einer Gesellschaft. Sie belegen am Einzelbeispiel deutlich Elemente von Kontinuität und Brüchen und können den Lernenden helfen, aktuelles politisches Geschehen sowie zeitgeschichtliche Ereignisse in einen größeren Zusammenhang einzuordnen und dadurch besser zu verstehen. Außer der Geschichte einer Schule bieten sich auch Biografien, Kommunen, Regionen und soziale Milieus für Längsschnittuntersuchungen an.<sup>549</sup>

Die Arbeit an einer Schulgeschichte ermöglicht durch ihre inhaltliche Zielsetzung auch die Aufarbeitung der Geschichte der Schule. Die Rolle der Schule beispielsweise in politischen Konfliktsituationen, die sowohl im Kaiserreich, in der Weimarer Zeit, in der Zeit des Nationalsozialismus wie auch in der Nachkriegszeit liegen können oder in aktuellen politischen und bildungspolitischen Ereignissen, kann unter Einbeziehung von schriftlichen Quellen

---

<sup>547</sup> S. hierzu Kap. 3.1: Rahmenlehrpläne.

<sup>548</sup> Ebd., außerdem die Lehrplankonzepte 2015 v. Berlin u. Brandenburg.

<sup>549</sup> Vgl. hierzu Dirk Hoffmann/Michael Schwarz/Hermann Wentker: Die DDR als Chance, in: Jens Hüttmann/Anna v. Armin-Rosenthal (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht, Berlin 2017; S. 49 f. sowie Kap. 1.8.

und Materialien von Protagonisten, die persönliche Quellen wie Briefe, Fotos, Tagebuchaufzeichnungen u.dgl. bereitstellen oder ggfls. selbst als Zeitzeugen zur Verfügung stehen, untersucht werden. Die forschenden Schüler könnten dabei durch das Auffinden und Einordnen neuer bzw. ihnen bisher unbekannter Informationen in die Lage versetzt werden, die Geschichte ihrer Schule, ihrer Familien oder auch ihre eigene Geschichte neu zu interpretieren und somit im lebendigen Prozess weiterzuentwickeln.

Hier liegen auch realisierbare Möglichkeiten für die Schüler der untersuchten drei Schulen in Berlin und Brandenburg. Über die Geschichte ihrer Schulen während der DDR-Zeit sollte ein Kapitel berichten, an dem sowohl ehemals beteiligte Lehrer und Schüler sowie andere Protagonisten als Zeitzeugen mitarbeiten könnten. Da in diesen speziellen Fällen die Erinnerungen von 1956, 1964 und 1988 bis in die heutige Zeit reichen und schon häufiger Gegenstand von Nachforschungen bzw. Diskussionen waren,<sup>550</sup> ist eine Ausweitung der Befragungen und Recherchen bis in die eigenen Familien oder das private Umfeld der heutigen Schüler möglich und vielleicht sogar wahrscheinlich. Mit einem Kapitel wie „Unsere Schule in der DDR-Zeit“ wäre ein wichtiger Baustein zur Erinnerungskultur nicht nur an den untersuchten Schulen, sondern auch an anderen Schulen in den neuen Bundesländern gelegt, der über den gemeinsamen Diskurs zur Aufarbeitung der DDR-Geschichte innerhalb der Schule und auch im Schulumfeld beitragen könnte.

Selbst für eine relativ neu gegründete Schule lassen sich beständig politische, soziale, ökonomische und kulturelle Prozesse finden, die sich auf das Schulgeschehen auswirken. Sie könnten analysiert werden und die Machtstrukturen und Abhängigkeiten von Verantwortungs- und Entscheidungsträgern und die Zusammenhänge mit der Rolle des Bürgers erkennbar werden lassen. In diesem Sinn war Schule nicht nur in der Vergangenheit ein Spiegel der Gesellschaft, sondern ist es bis heute geblieben.

Grenzen in der Erstellung eines Schulgeschichtsprojektes mit o.g. Perspektiven sind häufig noch gesetzt durch formale Probleme, die in einer veränderten Unterrichtsorganisation in klassenübergreifenden Gruppen und Arbeitsgemeinschaften liegen können. Auch eine grö-

---

<sup>550</sup> S. auch Kap. 4, 5 u.6.



ßere Zeitspanne, die zur Erarbeitung und der weiterführenden Bearbeitung der Schulgeschichte als fortlaufendes Projekt notwendig wäre und die ggfls. länger als ein Schuljahr reichen kann, ist wegen Schüler- oder Fachlehrerwechsels nicht immer vorhanden. Die geringen Stundenressourcen des Faches Geschichte, im Regelfall ein bis zwei Unterrichtsstunden in der Woche, werden nicht ausreichen, die außerschulischen Aktivitäten, die mit den Recherchen verbunden sind, auszugleichen. Es ist also nicht nur eine große Bereitschaft und Flexibilität aller Beteiligten erforderlich, den Rahmen des Projekts „Schulgeschichte“ temporär angemessen zu gestalten. Es wird ein Umdenken in Bezug auf die Gestaltung von Lernen in der Schule an sich erforderlich sein, will man die vielen positiven Auswirkungen nutzen, die besonders deutlich im Zusammenhang mit Projektarbeit im Schulunterricht zum Ausdruck kommen könnten, wenn die Lernbedingungen andere wären. Dabei sind positive Beispiele durchaus zu finden<sup>551</sup>, in denen projektorientierte Arbeitsformen eingesetzt werden, im „Vorzeigeland“ Finnland sollen sie sogar seit dem Schuljahr 2016 als didaktische Normalform gelten.<sup>552</sup>

Zu den o.g. positiven Auswirkungen gehören, wie anhand des Beispiels Schulgeschichte erwähnt, nicht nur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für Inhalt und Ziele der Unterrichtsarbeit, auch die Förderung von Teambereitschaft und Teamfähigkeit sowie ein verbessertes Kooperations- und Zusammengehörigkeitsgefühl der Schüler. So kann letztlich

---

<sup>551</sup> z.B. das Projekt: „Spurensuche am Prenzlauer Berg“ im Sachunterricht der Heinrich-Roller-Grundschule in Berlin (2004); „Schüler auf Spurensuche“ - das Martin-Luther-King-Projekt der Ernst-Reuter-Oberschule Berlin-Wedding und des Rosa-Luxemburg-Gymnasiums Berlin-Pankow, stellvertretend für viele andere Schulprojekte, die u.a. im Internet veröffentlicht sind, sowie Tagungsberichte der KMK - z.B. im April 2015/Berlin: Erinnern lernen - lernen durch Erinnerung und viele weitere Veröffentlichungen von Erfahrungsberichten oder Konzepten zur Stärkung von Erinnerungskulturen in den Schulen, z.B. „Erinnern für die Zukunft - Konzept zur Stärkung von Erinnerungskulturen in den Schulen Nordrhein-Westfalens“ von 2014; URL: [www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/Archiv/2013\\_16\\_LegPer/PM20131025/index.html](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/Archiv/2013_16_LegPer/PM20131025/index.html) (aufgerufen am 20.10.17).

<sup>552</sup> Vgl. hierzu die Empfehlungen der deutschen KMK sowie die geplante Schulreform in Finnland, wo ab August 2016 vorwiegend im von Schülern (zunächst ab 16 Jahren) selbstbestimmten Projektunterricht gearbeitet werden soll und nicht mehr in getrennten Unterrichtsfächern. URL: [www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/finnland-schulfaecher-sollen-abgeschafft-werden-a-1121123.html](http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/finnland-schulfaecher-sollen-abgeschafft-werden-a-1121123.html) (aufgerufen am 20.01.18).

jedes authentische Projekt oder Unterrichtsthema außerhalb und innerhalb von Schulen, – in diesem Fall des Geschichtsunterrichts – das die Schüler motiviert, für eine Schülergruppe lernfördernd wirken. Die Beschäftigung mit Aufgabenstellungen, deren Themenfelder weitgehend offen sind und für die Quellenmaterial, Experten und Zeitzeugen gesucht, ausgewählt und befragt werden müssen, erfordert zudem ein hohes Maß an Eigeninitiative und Zusammenarbeit der Schüler und führt notwendigerweise zu mehr Austausch, als im Klassenzimmer mit der unmittelbaren Rückkoppelungsmöglichkeit an die Lehrkraft<sup>553</sup> erforderlich ist. Damit ist ein Lernen unter vielen Perspektiven und in unterschiedlichen sozialen Kontexten gewährleistet, besonders wenn diese durch eigene Recherchen und mit individuellen Narrativen von persönlichen Geschichtserfahrungen einzelner Zeitzeugen, in Begegnungen mit Bürgern auch außerhalb von Schule, etwa durch Interviews oder Forschungsaufträge in der Stadt oder der Gemeinde ergänzt werden<sup>554</sup>, ein Lernen, wie es unter den regulären Bedingungen eines „lehrerzentrierten Frontalunterrichts“ nicht möglich ist. Schüler könnten lernen, Verantwortungsbereitschaft nicht nur für den eigenen Lernprozess, sondern auch für Andere zu entwickeln und Möglichkeiten zu finden, diese Gesellschaft demokratisch mitzugestalten, indem sie ihre eigenen Handlungskompetenzen erweitern und ihre Handlungsspielräume beispielsweise in der schulischen Mitbestimmung, aber auch in der politischen, vorrangig kommunalpolitischen Landschaft ausnutzen. Außerhalb von Schule könnte das beispielsweise geschehen durch die Unterstützung von Anträgen im Schulausschuss der Gemeinde, Mitarbeit im Jugendparlament der Stadt, Initiierung oder Mitarbeit bei Bürgerbegehren oder auch Befragungen von Wahlkreisabgeordneten sowie ehrenamtlicher Tätigkeit in vielen vorhandenen oder neu zu gründenden Helferkreisen. Solche Aktivitäten, die direkt oder indirekt mit der eigenen Schullandschaft oder der Lebenswelt der Schüler außerhalb von Schule zusammenhängen<sup>555</sup>, könnten in einer Schulgeschichte oder auch in der Erarbeitung anderer, aus der Lebenswelt der Schüler entwickelten Fragestellungen und Projekte verschiedenster Fächer thematisiert werden.

---

<sup>553</sup> Wie sie besonders häufig von jüngeren Schülern wahrgenommen wird.

<sup>554</sup> Hier kommt die schon mehrfach genannte „authentische Aura“ zum Tragen.

<sup>555</sup> Beispiele könnten sein: Jugendbegegnungsstätten, Radwege, Autofahrer, Konfliktsituationen in Fußgängerbereichen, Städte- und Jugendpartnerschaften etc. .

Diese oder ähnliche Aufgabenstellungen mit ihren emanzipatorischen Effekten könnten auch für Schüler mit Migrationshintergrund eine besondere Wirkung entfalten. Als ein Beispiel sei hier der mögliche Abbau von Hemmschwellen bei der Kontaktaufnahme mit Personen in öffentlichen gesellschaftlichen Bereichen genannt, die üblicherweise von jugendlichen Migranten aus vielerlei Gründen<sup>556</sup> eher vermieden wird, die aber bei Recherchen zur Erforschung und Bearbeitung von Schulgeschichte wahrscheinlich werden könnten. Möglicherweise kann dadurch auch eine integrationsfördernde Wirkung in Bezug auf den Wohnort erzielt werden, der aber wie allen schulischen Bemühungen meistens noch enge Grenzen gesetzt werden allein durch die geringe Stundenzahl und die begrenzte Zeit, in denen konkret Einfluss genommen werden kann. Auch daraus ergeben sich weitergehende konkrete Forderungen nach einer entsprechenden Methodik und Didaktik aller Fächer, nicht nur im Fächerverbund mit dem Geschichtsunterricht, sondern festgelegt in einer grundlegenden Konzeption der Schule. Hier könnte beispielsweise ein Schulprogramm oder eine andere Schulvereinbarung durch inhaltliche Zielsetzungen und mit außerschulischen Kooperationspartnern auf Stundenraster, Unterrichts- und Lehrformen, jahrgangs-, klassen- oder fächerübergreifende Gruppenbildungen, neue Formen der Beurteilung von Lernleistungen beim Austausch und der Präsentation von Unterrichtsergebnissen Einfluss nehmen. Inwieweit die neuen Rahmenrichtlinien und Lehrpläne der einzelnen Bundesländer diese Vorschläge aufgenommen haben und ob sie Auswirkungen auf die aktuelle Unterrichtssituation an den Schulen haben, werden weitere zukünftige Forschungen zeigen.

Trotz dieser und anderer Probleme hat der Geschichtsunterricht mit integrationsförderndem und interkulturellem Geschichtslernen für die Schüler und ihre gegenwärtige und zukünftige Rolle in der Gesellschaft eine wichtige, aber auch sehr anspruchsvolle Aufgabe, deren Erarbeitung sicherlich nicht allein, aber vorrangig in der Schule gezielt angestrebt werden kann und muss. Nur hier ist eine kontrollierbare Institution vorhanden, in der über einen Zeitraum von mindestens 10 Jahren Heranwachsende Maßstäbe und Werthaltungen für ihr Handeln in der Gesellschaft entwickeln können.

---

<sup>556</sup> Als Beispiele sind hier Meldebehörden und Polizei gemeint.

Das kann nur über geeignete Inhalte und emanzipatorische Methoden geschehen, die Anschlussmöglichkeiten an die Lebenswelten der Jugendlichen sowie an gegenwärtige gesellschaftliche Fragestellungen und Prozesse bieten.<sup>557</sup> Die hier beschriebene Erstellung einer Schulgeschichte könnte als eines von vielen Unterrichtsbeispielen zur Erreichung dieser Ziele beitragen.

---

<sup>557</sup> Vgl. Anna v. Arnim-Rosenthal: DDR-Geschichte interkulturell vermitteln. In: Jens Hüttmann, dies. (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht. Der Fall DDR., Berlin 2017, S. 149ff.

## Literaturverzeichnis

Ahbe, Thomas: Ostalgie: Zum Umgang mit der DDR-Vergangenheit in den 1990er Jahren, Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, Erfurt 2005

Alavi, Bettina: Demokratie als Unterrichtsgegenstand und -prinzip. Vortrag anl. der 8. Geschichtsmesse der Stiftung Aufarbeitung in Suhl am 31.01.2015

v. Arnim-Rosenthal, Anna: Flucht und Ausreise aus der DDR, Erfurt 2016

v. Arnim-Rosenthal, Anna: DDR-Geschichte interkulturell vermitteln, in: Hüttmann, Jens/dies. (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR, Berlin 2017

Arnsward, Ulrich: Zum Stellenwert der DDR-Geschichte in schulischen Lehrplänen – Eine Expertise im Auftrag der Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Berlin 2004

Arnsward, Ulrich u.a. (Hrsg.): DDR-Geschichte im Unterricht, Berlin 2006

Assmann, Aleida/Jan Assmann: Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis, Wiesbaden, 1994

Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, München 2006

Assmann, Aleida: Das gespaltene Gedächtnis Europas und das Konzept des dialogischen Erinnerns. In: Rill, Bernd (Hrsg.): Nationales Gedächtnis in Deutschland und Polen, München 2011

Assman, Jan: Das kulturelle Gedächtnis, München 2007, 6.Aufl.

Bade, Klaus J./ Oltmer, Jochen: Migration, Ausländerbeschäftigung und Asylpolitik in der DDR, Zeitbilder, Bd. 15, Bonn 2004

Barkleit, Gerhard/Kwiatkowski-Celofiga, Tina (Hrsg.): Verfolgte Schüler – gebrochene Biographien, Dresden 2008

Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule, 2 Bände. Schwalbach/Ts. 2012

Behnke, Klaus/Wolf, Jürgen (Hrsg.): Stasi auf dem Schulhof. Der Missbrauch von Kindern und Jugendlichen durch die Staatssicherheit. Bonn 2012

Behörde des Bundesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen, Berlin. URL: [www.bstu.de](http://www.bstu.de) (aufgerufen am 05.05.2012).

Behrens, Heidi/Reichling, Norbert: Anschauung – Unmittelbarkeit – Irritation. Außerschulisches Lernen an Orten deutscher Zeitgeschichte nach 1945. In: Hüttmann, Jens/v. Arnim-Rosenthal, Anna (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR. Berlin, 2017

Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. In: Ders. u.a.(Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber, 1997

Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts. 2000

Bertram, H.: Transformationsprozesse. Die Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den neuen Bundesländern., Berlin. In: Soziologie 1997/2

Blask, Falk/Geißler, Gert/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg(Hrsg.): In Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln, Band 2, Berlin 1996

Boehnke, Klaus/Dettenborn, Harry: Wertpräferenzen von Lehrern – ein relativierter Ost-West-Vergleich mit Schlussfolgerungen für die „innere Bildungsreform“. In: Lebensbildung in Europa zwischen Utopie und Wirklichkeit, Bielefeld 1994

Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Op-laden 2014/ 9. Auflage

Bongertmann, Ulrich: DDR-Geschichte im Unterricht. Zwei neue Studien zu Geschichtsbüchern und zu Wissen und Einstellungen von Schülern, Berlin 2006

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

v. Borries, Bodo: Zwischen „Katastrophenmeldungen“ und „Alltagsernüchterungen“? Empirische Studien und pragmatische Überlegungen zur Verarbeitung der DDR-(BRD)-Geschichte. In: Deutschland-Archiv, 2009

Braun, Michael: Fremde Freunde? Politische Kultur in Deutschland und Italien im Dialog. In: Internet-Seite der Konrad-Adenauer-Stiftung 2010.

URL: [www.kas.de/web/europa/erinnerungskultur](http://www.kas.de/web/europa/erinnerungskultur) (aufgerufen am 18.10.16)

Braun, Michael: Wem gehört die Geschichte? Erinnerungskultur in Literatur und Film, Münster 2013

BStU - Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik -. Online-Dokument, URL: [www.bstu.de](http://www.bstu.de) (aufgerufen am 14.05.2012)

Buchstab, Günter (Hrsg.) Geschichte der DDR und deutsche Einheit. Analyse von Lehrplänen und Unterrichtswerken für Geschichte und Sozialkunde, Schwalbach/Ts.1999

Budde, Heidrun: Willkür: Die Schattenseiten der DDR, Rostock, 2002

Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.): Berlin – Friedrichstraße 20.53 Uhr, Bad Godesberg 1965

Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur (Hrsg.): Bildungskatalog SED-Diktatur und deutsche Teilung, Schwalbach/Ts.

Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. Homepage, o.V. URL: [www.bpb.de](http://www.bpb.de) (aufgerufen am 09.05.2012)

Carl-von Ossietzky-Gymnasium, Berlin, o.V. Homepage der Schule URL: [www.cvo.Berlin](http://www.cvo.Berlin) (aufgerufen am 11.12.2013, zuletzt 15.02.2018)

Classen, Christoph: Medien und Erinnerung, 26.08.2008. URL: [www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39857/medien-und-erinnerung](http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39857/medien-und-erinnerung) (aufgerufen am 16.06.2012)

Clarke, David: Geteilte Erinnerung im vereinten Deutschland, Eröffnungsvortrag auf der Geschichtsmesse in Suhl, 31.01.2015, in Internetseite der Bundesstiftung Aufarbeitung, Berlin. URL: [www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/uploads/2015-pdf/gm-david-clarke.pdf](http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/uploads/2015-pdf/gm-david-clarke.pdf) (aufgerufen am 15.05.2015)

Clarke, David: Erinnerungspolitik und historisches Lernen: Der Fall DDR. In: Hüttmann, Jens/v. Arnim-Rosenthal, Anna (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR, Berlin 2017

Classen, Christoph: Medien und Erinnerung, 26.08.2008; in Internetseite der Bundesstiftung für politische Bildung. URL: [www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39857/medien-und-erinnerung](http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39857/medien-und-erinnerung) (aufgerufen am 16.06.2012),

Cornelißen, Christoph (Hrsg.): Geschichtswissenschaften, Eine Einführung, Frankfurt/M. 2004/3. Aufl.



Cornelißen, Christoph: Was heißt Erinnerungskultur? Begriff - Methoden – Perspektiven, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54 (2003), Friedrich-Verlag, Deutschland

Detjen, Marion: Ein Loch in der Mauer. Die Geschichte der Fluchthilfe im geteilten Deutschland 1961-1989, München 2005

Deutscher Bundestag (Hrsg.): Widerstand, Opposition, Revolution. Materialien der Enquete-kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland, Berlin 1999, Bd. I - XVIII, hier: Bd. VII /1 und Bd. VII/2

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

Deutz-Schroeder, Monika/Schroeder, Klaus: Oh, wie schön ist die DDR, Schwalbach /Ts. 2009

Döbert, Hans/Rudolf, Roland unter Mitarbeit von Seidel, Gerhard: Lehrerberuf – Schule - Unterricht. Einstellungen, Meinungen und Urteile ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Berlin-Ost, Brandenburg und Sachsen. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Forschungsberichte), Frankfurt/M. 1995

Döbert, Hans: Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit neuen Bildungszielen – Zur Transformation der Lehrerrolle in den östlichen Bundesländern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1997 Pädagogische Forschung. Frankfurt a. M.: DIPF 2002

Effner, Bettina/Heidemeier, Helge (Hrsg.): Flucht im geteilten Deutschland, Berlin 2005

Eppelmann, Rainer: Fremd im eigenen Haus, Köln 1993

Eppelmann, Rainer/Faulenbach, Bernd/Mählert, Ullrich (Hrsg.): Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung, Paderborn 2003

Faulenbach, Bernd: Deutschland, Europa und die „deutsche Katastrophe“. Gemeinsame und gegensätzliche Lernprozesse, Essen 2007

Faulenbach, Bernd: Tendenzen, Verflechtungen und Kontexte der SED-Diktatur. Wieso die DDR-Geschichte ein bedeutsames Thema bleibt. In: Mähler, Ulrich (Hrsg.): Die DDR als Chance. Berlin 2016

Faulenbach, Bernd: Zum Stand der zeithistorischen Erforschung und Darstellung von SED-Diktatur und DDR. In: Hüttmann, Jens / v. Arnim-Rosenthal, Anna (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht, Berlin 2017

Feilchenfeld, Walter: Pestalozzi-Sämtliche Werke, Berlin 1927

Fricke, Karl-Wilhelm/Steinbach, Peter/Tuchel, Johannes (Hrsg.): Opposition und Widerstand in der DDR, München 2002

Fuchs, Hans-Werner: Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems, Opladen 1997

Fullan, Michael: Die Schule als lernendes Unternehmen, Stuttgart 1999

Garstka, Dietrich: Das schweigende Klassenzimmer, Berlin 2008

Gatzmann, Andreas: Der Jugendwerkhof Torgau, Studien zur DDR-Gesellschaft. XI, Berlin 2009

Gauck, Joachim: Winter im Sommer - Frühling im Herbst. Erinnerungen, München 2009

Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen, Homepage o.V. URL: [www.stiftung-hsh.de](http://www.stiftung-hsh.de) (aufgerufen am 10.05.2012)

Gedenkstätte Berliner Mauer, Homepage o.V. URL: [www.berliner-mauer-gedenkstaette.de](http://www.berliner-mauer-gedenkstaette.de) (aufgerufen am. 08.05.2012).

Gedenkstätte Lindenstraße, Potsdam, Homepage o.V.

URL: [www.gedenkstaette-lindenstrasse.de](http://www.gedenkstaette-lindenstrasse.de) (aufgerufen am 20.03.2013)

Georgi, Viola: Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003

Gerhold, Kirsten: Widerstand und Opposition in der ehemaligen DDR, dargestellt am Beispiel der Oberschüler in Güstrow und der Studenten in Rostock 1949-1953, Kassel 2010

Grafe, Roman: Die sind alle noch da. Was ich an einer ostdeutschen Schule bei einer Lesung über die DDR-Diktatur erlebt habe. In: ZEIT-online v. 12.05.2014. URL: [www.zeit.de/2014/05/lehrer-ostdeutsche-schule-ddr-diktatur](http://www.zeit.de/2014/05/lehrer-ostdeutsche-schule-ddr-diktatur) (aufgerufen am 05.12.2016)

Grammes, Tilmann/Zühlke, Ari: Ein Schulkonflikt in der DDR. Dokumentenband der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), Bonn, Berlin o.J.

Grammes, Tilmann/Zühlke, Ari: Ein Schulkonflikt in der DDR. Leitfaden zum Dokumentenband. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Berlin, o.J.

Großbölting, Thomas: Die DDR im vereinten Deutschland, Quelle: Aus Politik und Zeitgeschichte, in: APuZ 25-26 (2010)

Günther-Arndt, Hilke: Methodik des Geschichtsunterrichts. In: dies. /Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik, Berlin 2014/6

Habermas, Jürgen: Die nachholende Revolution, Frankfurt/M. 1990

Hagemann, Ulrich/Ziegenhagen, Jörg: Der Schulkonflikt an der EOS Carl-von-Ossietzky im Jahre 1988 - Macht oder Ohnmacht im SED-Staat?, Berlin 2009

Hahn, Hans/Hein-Kircher, Heidi/Kochanowska, Anna (Hrsg.): Erinnerungskultur und Versöhnungskitsch, Marburg 2008

Hamburger Schulsenator: Lehrerarbeitszeitmodell, o.V.

Bericht der Kommission zur Überprüfung des Hamburger Lehrerarbeitszeitmodells 2008, „Behler-Kommission“, Behörde für Schule und Berufsbildung, (bsb) HH

Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Orte historischen Lernens, Münster 2008

Hartmann, Ulrike: Perspektivenübernahme als Kompetenz historischen Verstehens, Göttingen 2008

Hechler, Daniel/Hüttmann, Jens/Mählert, Ulrich/Pasternack, Peer (Hrsg.): Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte, Berlin 2009

Henke, Klaus-Dietmar, (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte, München 2009

Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Protestierende Jugend: Jugendopposition und politischer Protest in der deutschen Nachkriegsgeschichte, Weinheim (u.a.) 2002

Hertle, Hans-Hermann: Die Berliner Mauer. Biografie eines Bauwerkes, Berlin 2011

Hockerts, Hans Günter: Zugänge zur Zeitgeschichte: Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) B28/2001

Hoffmann, Dierk/Schwarz, Michael/Wentker/Herrmann: Die DDR als Chance, in: Hüttmann, Jens/v. Arnim-Rosenthal, Anna (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR, Berlin 2017

Hoffmann, Ruth: Stasi-Kinder, Berlin 2012

Hoyer, Hans-Dieter: Lehrer im Transformationsprozess. Berufliches Selbstverständnis, soziale und professionelle Kompetenz von ostdeutschen Pädagogen im Wechsel der Schulsysteme, Weinheim/München 1996

Kalkbrenner, Jörn: Margot Honecker gegen Ossietzky-Schüler. Urteil ohne Prozess, Berlin 1980

Kaminski, Anna (Hrsg.): Übersicht über Beratungsangebote für Opfer politischer Verfolgung in der SBZ/DDR, Bundesstiftung Aufarbeitung, Berlin 2010

Kaminski, Anna: Orte des Erinnerns, Bundesstiftung Aufarbeitung, Berlin 2016

Kausch, Dietmar: ...sie wollten sich nicht verbiegen lassen, Bezug: Verband ehemaliger Rostocker Studenten, Rostock 2006

Kleßmann, Christoph: Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945-1955, Bonn 1982

Kleßmann, Christoph: Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte von 1955-1970, Bonn 1988

Kleßmann, Christoph/Lautzas, Peter (Hrsg.): Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem, Bonn, 2005

Kleßmann, Christoph: Konturen und Entwicklungstendenzen der DDR-Forschung, in: Hechler, Daniel/Hüttmann, Jens/Mählert, Ulrich/Pasternack, Peer (Hrsg.): Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte, Berlin 2009

Knabe, Hubertus: Gefangen in Hohenschönhausen, Berlin 2009

Knigge, Volkhard: Zur Zukunft der Erinnerung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, (APuZ) 25-26/2010, drs. auch als Online-Publikation der Bundeszentrale für politische Bildung, v.21.06.2010. URL: [www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39870/zukunft-der-erinnerung](http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39870/zukunft-der-erinnerung) (aufgerufen am 20.7.2016).

Kocka, Jürgen: Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung in Deutschland-Archiv 36, 2003

König, Waldemar/Müller, Klaus-Dieter: Anpassung, Widerstand, Verfolgung. Hochschule und Studenten in der SBZ und in der DDR, Köln 1994

Kruse, Jan: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, Weinheim 2014

Kultusministerkonferenz: Erinnerungskultur , April 2015, o.V. URL: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2014/2014\\_12\\_11-Empfehlung-Erinnerungskultur.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Empfehlung-Erinnerungskultur.pdf) (aufgerufen am 2.3.16).

Kultusministerkonferenz: Erinnern für die Zukunft- Konzept zur Stärkung von Erinnerungskulturen in den Schulen Nordrhein-Westfalens, 2014, o.V. URL: [www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/Archiv/2013\\_16\\_LegPer/PM20131025/index.html](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/Archiv/2013_16_LegPer/PM20131025/index.html) (aufgerufen am 20.10.17).

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Berlin, Januar 2009

Lindenberger, Thomas: Ist die DDR ausgeforscht? Unsere Zeitgeschichte zwischen nationalem Boom und Globalisierung. In: Zeiträume. Potsdamer Almanach für Zeithistorische Forschung 2015, Göttingen 2015

Lindenberger, Thomas: Herrschaft und Eigensinn in der Diktatur. Studien zur Gesellschaftsgeschichte in der DDR. In: Ders. (Hrsg.): Die Diktatur der Grenzen

Lange, Bernd-Lutz: Mauer, Jeans und Prager Frühling, Berlin 2007/2

Maier, Charles: Die ostdeutsche Revolution. In: Henke, Klaus-Dietmar (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte, München 2009

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim 2002

Maxen, Klaus/Werle, Gerhard/Schäfter, Petra: Die Strafverfolgung von DDR-Unrecht, Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Berlin 2010

Max-Planck-Gymnasium, Berlin, homepage o.V., URL: [www.mpg-berlin.de](http://www.mpg-berlin.de) (aufgerufen am 27.10.11 u. 18.01.13).

Merkens, Hans/Wessel, Anne: Schulentwicklung in den neuen Bundesländern: Ergebnisse aus der an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten Forschergruppe, Berlin 1999

Ministerium f. Bildung, Jugend, Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): In Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln, Berlin 1996

Möller, Frank/ Mählert, Ulrich (Hrsg.): Abgrenzung und Verflechtung, Berlin 2008

Möller, Sabine: Diktatur und Familiengedächtnis - Anmerkungen zu Widersprüchen im Geschichtsbewusstsein von Schülern. In: Internetseite der Bundeszentrale für politische Bildung am 15.03.2011. URL: [www.bpb.de/Geschichte/Zeitgeschichte/Deutschlandarchiv/54080/Diktatur-und-Familiengedachtnis](http://www.bpb.de/Geschichte/Zeitgeschichte/Deutschlandarchiv/54080/Diktatur-und-Familiengedachtnis) (aufgerufen am 25.8.16)

Möller, Sabine: Erinnerung und Gedächtnis. Zentrum für Zeithistorische Forschung. Potsdam, 2010

Mütter, Bernd/Schönemann, Bernd/Uffelman, Uwe (Hrsg.): Geschichtskultur - Empirie - Theorie - Pragmatik, Weinheim 2000

Neubert, Erhard: Opposition in der DDR 1949-1989, Erfurt 2009

Nora, Pièrre: Zwischen Geschichte und Gedächtnis, Berlin 1990

Precht, David: Stellt die Schule auf den Kopf. In: Die Zeit Nr.16 v. 11.04.2013. ZEIT-Online. URL: [www.zeit.de/2013/16/richard-david-precht-schule-bildungsreform](http://www.zeit.de/2013/16/richard-david-precht-schule-bildungsreform) (aufgerufen am 15.07.2017)

Quillfeldt v., Hendrik: Dissidenten für Devisen, Bundesstiftung Aufarbeitung, Erfurt 2010

Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I für das Land Berlin, Berlin 2006

Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I für das Land Brandenburg, Potsdam 2010

Rahmenlehrplan Geschichte für die gymnasiale Oberstufe für Berlin und Brandenburg, Berlin 2006

Rahmenlehrplan Politische Bildung für die Sekundarstufe I für das Land Brandenburg, Potsdam, 2010

Rahmenlehrplan Politikwissenschaft für die gymnasiale Oberstufe für das Land Berlin, Berlin 2006

Rahmenlehrplan Sozialwissenschaften für die gymnasiale Oberstufe für das Land Berlin, Berlin 2006

Rahmenlehrplan Politische Bildung für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe, Brandenburg 2006

v. Reeken, Dietmar: Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen, in: Günther-Arndt, Hilke/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik, Berlin 2014/6



v. Reeken, Dietmar: Interkulturelles Geschichtslernen. In: Ders. (Hrsg.) Geschichtsdidaktik, Berlin 2014/6

Reimeier-Rothmann, Gabi/ Mandl, Heinz: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidemann, Bernd(Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Ein Lehrbuch, Weinheim 2001/4. Aufl.

Renkl, Alexander: Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau 47, 1996

Rentner, Lutz/Franker, Tom: Honneckers Gastarbeiter. Fremde Freunde in der DDR. In: ARD-Dokumentation v. 16.11.2015. URL: [www.programm.ard.de/TV/ardalpha/honneckers-gastarbeiter---fremde-freunde-in-der-ddr/eid\\_28487384090676](http://www.programm.ard.de/TV/ardalpha/honneckers-gastarbeiter---fremde-freunde-in-der-ddr/eid_28487384090676) (aufgerufen am 12.04.2017)

Richter, Dirk/Pant, Hans A.: Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I, URL:[www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutschland](http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutschland) (aufgerufen am 07.02.2017)

Richter, Karl-Heinz: Mit dem Moskau-Paris-Express in die Freiheit, Berlin 2003

Roth, Hans-Joachim: Allgemeine Didaktik. In: Reich, Hans-H. u.a.: Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen 2000

Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1957

Rosenthal, Gabriele: Interpretative Sozialforschung, Weinheim und München 2008

Rudnick, Carola S.: Die andere Hälfte der Erinnerung. Die DDR in der deutschen Erinnerungspolitik nach 1989, Bielefeld, 2011

Rüsen, Jörn; Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Füssmann, Klaus / Grüttner, Heinrich Theodor /Rüsen, Jörn (Hrsg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln 1994;

Ruth, Arne: Mythen der Neutralität. URL:

[www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39796/mythen-der-neutralitaet](http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39796/mythen-der-neutralitaet), (aufgerufen am 03.05.2016)

Sabrow, M./Frey, N.: Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945, Göttingen 2012

Sandfuchs, Uwe: Interkulturelle Erziehung. In: Einsiedler, Wolfgang u.a.: Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn/Obb., 2001

Sandkühler, Thomas (Hrsg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, Bonn 2018

Schacht, Ulrich (Hrsg.): Hohenecker Protokolle, Dresden 2009

Schädlich, Susanne: Wie die DDR in der Schule nachwirkt. In Internetseite von Deutschlandfunk Kultur, Politisches Feuilleton v. 13.02.2015. URL:

[www.deutschlandfunkkultur.de/lehrer-wie-die-ddr-in-der-schule-nachwirkt.1005.de.html?dram:article\\_id=311492](http://www.deutschlandfunkkultur.de/lehrer-wie-die-ddr-in-der-schule-nachwirkt.1005.de.html?dram:article_id=311492) (aufgerufen am 06.12.2016)

Scheer, Regina: AHAWA - das vergessene Haus. Spurensuche in der Auguststraße, Aufbau TB, Berlin 2004

Schneider, Ute: Geschichte der Erinnerungskulturen, in: Cornelißen, Christoph (Hrsg.): Geschichtswissenschaften. Eine Einführung, Frankfurt/Main, Juli 2004/3. Auflage

Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt, Hilke / Zühlsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2014/6

Schönemann, Bernd: Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards. In: (ders.) Geschichtsdi-  
daktik, Praxishandbuch für die Schulstufe I und II, Berlin 2014/6. Auflage

Schroeder, Klaus: Der SED-Staat, München 1998

Schule Storkow, Brandenburg. Homepage der Schule, o.V. URL: [www.schule-storkow.de](http://www.schule-storkow.de)  
(aufgerufen am 08.10.2012)

Schulze, Hagen/Francois, Etienne (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte, 3 Bände, München  
2001

Schulministerium NRW: Konzept zur Stärkung von Erinnerungskulturen in den Schulen  
Nordrhein-Westfalens, 2014, o.V., URL:  
[www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Erinnern-fuer-die-  
Zukunft/index.html](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Erinnern-fuer-die-Zukunft/index.html) (aufgerufen am 20.10.2017)

16. Shell Jugendstudie 2010, o.V. In Internetseite: gesis - Leibniz Institut für Sozialwis-  
sensschaften. URL: [www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-385922](http://www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-385922) (aufgerufen am  
25.01.12).

Skyba, Peter: Jugendpolitik, Jugendopposition und Jugendwiderstand in der SED-Diktatur,  
in: Jugend und Diktatur: Verfolgung und Widerstand in der SBZ/DDR; XII. Bautzen-  
Forum der Friedrich-Ebert-Stiftung, Büro Leipzig, 4. Und 5. Mai 2001, Hrsg. Parak, Mi-  
chael, Leipzig 2001, S. 32 – 48: III

Speck, Heinrich (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts; Stuttgart 1978;

Spiegel, Hamburg,o.V.: Finnland schafft die Schulfächer ab, 14.11.16. In: Spiegel-Online.  
URL: [www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/finnland-schulfaecher-sollen-abgeschafft-  
werden-a-1121123.html](http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/finnland-schulfaecher-sollen-abgeschafft-werden-a-1121123.html) (aufgerufen am 20.01.18).

Staritz, Dietmar: Geschichte der DDR, Frankfurt/M. 1985

Stiftung Sächsische Gedenkstätten (Hrsg.): Stasi Gefängnis Bautzen II, Dresden 2008

Straußberger Schüler (ohne Autor): Bundeszentrale für politische Bildung und Robert-Havemann-Gesellschaft e.V. (Hrsg.), letzte Änderung Dezember 2016, URL: [www.jugendopposition.de/145358](http://www.jugendopposition.de/145358) (aufgerufen am 08.01.2017)

Tillmann, Klaus-Jürgen: Von der Kontinuität, die nicht auffällt – das ostdeutsche Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD. In: Melzer, Wolfgang/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre, Opladen, 1996b

Uhl, Heidemarie: Gedächtnis - Konstruktion kollektiver Vergangenheit im sozialen Raum. In: Corbea-Hoisi, Andreij, Rubel, Alexander (Hrsg.): „Czernowitz bei Sadagora“. Identitäten und kulturelles Gedächtnis im mitteleuropäischen Raum, Konstanz 2006

Universität Tübingen: Friedliche Revolution in der DDR. Studie zu „Oral History“ 30.04.2017. URL: [www.news4teachers.de/2017/04/verfaelscht-der-unterricht-mit-zeitzeugen-das-geschichtsbild-von-schuelern/](http://www.news4teachers.de/2017/04/verfaelscht-der-unterricht-mit-zeitzeugen-das-geschichtsbild-von-schuelern/) (aufgerufen am 05.06.2017)

Veen, Hans-Joachim (Hrsg.): Lexikon Opposition und Widerstand, Berlin/München 200

Wagner, Ulrich u.a.: Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten, in: Auernheimer, Georg u.a. (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler, Opladen, 2001

Wanitschke, Matthias: Methoden und Menschenbild des Ministeriums für Staatssicherheit der DDR, Köln 2001

Weber, Hermann: DDR 1945-1986, München 1988

Weishaupt, Horst: Die Bewertung des schulstrukturellen Wandels durch Lehrer und Eltern, in: Weishaupt, Horst/Zedler, Peter (Hrsg.): Umbruch und Kontinuität – Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern. Weinheim 1996

Welzer, Harald (Hrsg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg 2001

Welzer, Harald/ Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline: Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt/M. 2002,

Welzer, Harald (Hrsg.): Der Krieg der Erinnerung - Zweiter Weltkrieg, Kollaboration und Holocaust im europäischen Gedächtnis, Frankfurt/M. 2007

Welzer, Harald: Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis. [URL: www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39868/zukunftsgedaechtnis](http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39868/zukunftsgedaechtnis) (aufgerufen am 03.05.2016)

Welzer, Harald: Das kommunikative Gedächtnis: Eine Theorie der Erinnerung, München, 2011

Wentker, Hermann: Forschungsperspektiven und -desiderate der DDR-Geschichte, in: Hechler, Daniel, Hüttmann, Jens, Pasternack, Peer:(Hrsg.): Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte, Berlin 2009

Wölbern, Jan-Philipp: Der Häftlingsfreikauf aus der DDR 1961/62-1989. Zwischen Menschenhandel und humanitären Aktionen, Göttingen 2014

Wolfrum, Edgar: Geschichte der Erinnerungskultur in der DDR und BRD. [URL: www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39814/geschichte-der-erinnerungskultur](http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39814/geschichte-der-erinnerungskultur) (aufgerufen am 12.11.2016)

Zedler, Peter: Modernisierung und Transformation in den neuen Bundesländern. Entwicklungspfade und Problemfelder, in: Girmes, Renate (Hrsg.): Modernisierungsdruck als Bildungschance, Münster, 1997

## Online-Dokumente

### 1 zu: Außerschulische Bildungsträger (vgl. Kap. 3.2)

#### 1.1 Landesinstitut für Schule und Medien

URL: [www.lisum.berlin-brandenburg.de/lisum](http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/lisum)

#### 1.2 Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur

URL: [www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/themen-1076.html](http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/themen-1076.html).

#### 1.3 Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR.

URL: [www.bstu.de](http://www.bstu.de)

#### 1.4 Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen.

URL: [www.stiftung-hsh.de](http://www.stiftung-hsh.de)

#### 1.5 Stiftung Mauermuseum Bernauer Straße.

URL: [www.stiftung-berliner-mauer.de](http://www.stiftung-berliner-mauer.de)

#### 1.6 Gedenkstätte Lindenstraße/Potsdam.

URL: [www.gedenkstaette-lindenstrasse.de](http://www.gedenkstaette-lindenstrasse.de)

#### 1.7 Bundeszentrale für politische Bildung,

URL: [www.bpb.de](http://www.bpb.de)

## **2 Für das gesamte Thema:**

- 2.1 ca.441.000 Online-Dokumente (Links) bei Google zu „Opposition in der DDR“  
(aufgerufen am 13.02.2014)
- 2.2 ca. 5.940 Online-Dokumente (Links) bei Google: Bildungsträger zum Thema  
„Opposition und Widerstand in der DDR“ (aufgerufen am 13.02.2018)
- 2.3 Deutschlandforschung an der Ruhr-Universität Bochum. URL:  
[www.vos-zeitzeugen.de](http://www.vos-zeitzeugen.de) (aufgerufen 22.08.2017)

## **Filme und Hörbeiträge**

1. ARD Dokumentarfilm: „Honeckers Gastarbeiter: Fremde Freunde in der DDR“, 18.11.2015, R: Lutz Rentner und Tom Franker, BSTU Berlin 2008
2. Revisor – Überwachung, Verfolgung, Inhaftierung durch das MfS: Ein Fallbeispiel für den Unterricht, DVD; Stiftung Aufarbeitung, Berlin 2007
3. 4 Schüler gegen Stalin – Eine Nachkriegsgeschichte aus Altenburg, DVD, Quelle: Stiftung Aufarbeitung, Berlin 2007
4. Grips-Werke e.V., Berlin 2009: Fundstücke I, II, III – Ein theaterpädagogisches Projekt
5. Klier, Freya: Flucht mit dem Moskau-Paris-Express. 2001, Progress-Filmverl



# Dokumenten- und Quellenverzeichnis für die Kapitel 4, 5, 6

## Kapitel 4: Oberschule in Brandenburg

### 4.1. Gespräche, alle in Gedächtnisprotokollen

4.1.1 02.09.13 u.. 21.10.13: Erich O., Stadthistoriker in Storkow, Zeitzeuge

4.1.2 02.09.2013 und 30.09.2013: Ursula O., Zeitzeugin, ehemalige Klassenkameradin v. 1956 sowie spätere Lehrkraft an der Schule in Brandenburg

4.1.3 Herr K. (Schulleiter heute) :

- 03.09.2013

- 21.10.2013

- 14.11.2013

4.1.4 21.10.2013: mit den Lehrern der Gesamtkonferenz der Schule in Brandenburg

**Anm.:** Aus datenschutzrechtlichen Gründen sind die Dokumente 4.1.1 - 4.1.4 nur bei der Verfasserin der Arbeit einsehbar.

4.1.5 Franz-Josef S. und Dieter M. (Lehrer an der Geschwister-Scholl-Schule in Bensheim/Bergstraße). Diese Schule führte 1957 das Aufbau-gymnasium, an dem die geflohenen Schüler ihr Abitur ablegen konnten. Über das Ereignis von 1956 haben im Jahr 2000 Schüler eine ausführlich recherchierte Arbeit geschrieben (s. hierzu auch 4.3.6)

## **4.2 Akten des Rates des Kreises Beeskow/ Kreisarchiv des Landkreises Oder-Spree, Beeskow**

4.2.1 Bericht zur Lage in Storkow/Gen. Hendzlik (v. 08.01.1957)

4.2.2 Bericht des Genossen Wildberger (v. 03.01.1957)

4.2.3 Privataarchiv Neumann: 3. Nachlässe 1947/48

## **4.3 Literatur**

4.3.1 Dietrich Garstka: Das schweigende Klassenzimmer, Ullstein/List 2008

4.3.2 Jürgen Pfeiler: Die Storkower Freiluftschule / Fragment einer Vision  
Neuer Hochschulschriftenverlag, Rostock 1999

4.3.3 Franz Becker: Die große Wende in einer kleinen Stadt, Dietz -Verlag, Berlin 1969

4.3.4 Rainer Thiel: Schülerstreik in Storkow (v.11. - 19.09.2000),  
Trafo-Verlag, Berlin 2001

4.3.5 Jahrbuch 1997 – Europaschule Storkow

4.3.6 Schülerarbeit: Flucht in die Freiheit, Geschwister-Scholl-Gymnasium  
Bensheim/Bergstraße 2000

#### **4.4 Filme und Tondokumente**

4.4.1 Das fliehende Klassenzimmer, rbb 2006, 45 Minuten (50. Jahrestag der Flucht)

4.4.2 Das schweigende Klassenzimmer, Spielfilm von Lars Kraume nach dem Sachbuch/Drehbuch v. Dietrich Garstka. ab 1.3. 2018 in den Kinos

4.4.3 Rundfunkbeiträge RIAS, MWRD, SFB (zit. bei Garstka S.142 f.)

#### **4.5 Zeitungsartikel**

4.5.1 1956/57 (Auswahl, zitiert bei Garstka S. 142)

4.5.2 1995/1996/1997: div. Zeitungen zum 40. Jahrestag der Flucht/Auswahl:

4.5.2.1 Der Spiegel 40/1996 vom 30.9.1996. URL:

[www.spiegel.de/spiegel/print/d-9095735.html](http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-9095735.html) (aufgerufen am 10.03.2013)

4.5.2.2 Märkische Oderzeitung (ab jetzt MOZ)

Quelle: Zeitungsarchiv Märkisches Medienhaus, 15230 Frankfurt/Oder

4.5.2.3 MOZ vom 28.12.1996

4.5.2.4 MOZ vom 24.12.1996

4.5.2.5 MOZ vom 23.12.1996

4.5.2.6 MOZ vom 21.12.1996 (1)

4.5.2.7 MOZ vom 21.12.1996 (2)

4.5.2.8 MOZ vom 29.06.1996

4.5.2.9 MOZ vom 15.06.1996

4.5.2.10 MOZ vom 14. 06.1996 (1)

4.5.2.11 MOZ vom 14.06.1996 (2)

4.5.2.12 MOZ vom 23.09.1996

4.5.3 Internet (Auswahl): URL:

[www.jugendopposition.de/145437/fuenf-minuten-schweigen-fuer-ungarn](http://www.jugendopposition.de/145437/fuenf-minuten-schweigen-fuer-ungarn).

(aufgerufen am 17.03.2013)

## **4.6 Museen**

4.6.1 Zeitgenössisches Forum Leipzig, in der Dauerausstellung: Präsentation der Ereignisse in der Schule Storkow von 1956. URL:

<http://www.hdg.de/zeitgeschichtliches-forum>

4.6.2 Schulmuseum Leipzig – Archivmaterial zum Unterricht Geschichte, 1956.

URL: [www.schulmuseum.leipzig.de](http://www.schulmuseum.leipzig.de)

- 4.7 Materialien zur Schule heute.** [URL: www.schule-storkow.de](http://www.schule-storkow.de)  
(aufgerufen am 03.11.2013)
- 4.7.1 Lehr- u. Unterrichtsmaterial Geschichte/Politik: Geschichtsbuch für Brandenburg: Entdecken und Verstehen 9/10, Cornelsen, Berlin 2004
- 4.7.2 Jahrbücher der Schule: von 1995-2013, hier: 1997
- 4.7.3 Aktuelles Kompetenzcurriculum (ohne Datum) für Gesellschaftskunde: Geschichte, Politische Bildung, Erdkunde und LER
- 4.7.4 Aktueller Arbeitsplan Geschichte/Politik der Schule/ohne Datum
- 4.7.5 Bericht zur Schulvisitation Schule/Land Brandenburg v.18.11.11
- 4.7.6 Schulflyer
- 4.7.7 Aktuelle Schulprogramme, Beschluss der Schulkonferenz v. 22.11.2007,
- 4.7.8 Ganztagskonzept der Schule /Lehrerkonferenz 22.10.2012

## **Kapitel 5 : Gymnasium Berlin-Mitte**

### **5.1 Gespräche/Gedächtnisprotokolle**

- 5.1.1 30.10.2011 Lehrer B. (Fachvorsitzender Ge./Pol.)/v. Dahlern
- 5.1.2 09.11.2011 Lehrer B. - schriftliche Info.
- 5.1.3 20.01.2012 Lehrer B./v. Dahlern
- 5.1.4 28.03.2012 Lehrer B./Lehrerin M., begleitende Lehrkraft des Theaterprojekts/v. Dahlern
- 5.1.5 27.02.2013 FK Geschichte/v. Dahlern
- 5.1.6 23.11.2012 Zeitzeuge Holger K./v. Dahlern

**Anm.:** aus datenschutzrechtlichen Gründen sind die Dokumente 5.1.1 - 5.1.6 nur bei der Verfasserin der Arbeit einsehbar.

### **5.2 Unterlagen der BSTU Berlin**

- 5.2.1 08.09.1964 - Ministerium f. Volksbildung an den Genossen Minister
- 5.2.2 28.08.1964 - Bericht des Stadtschulrats Müller über die Lage an der Max-Planck-Oberschule Berlin-Mitte

### **5.3 Informationsmaterial/Presseberichte zur Schülerflucht 1964 (Auswahl)**

- 5.3.1 „Vom Friedhof in die Freiheit“, Spiegel“Nr.33 1965, Quelle: Spiegel-Archiv, Hamburg. URL: [www.spiegel.de/spiegel/print/d-46273676.html](http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-46273676.html) (aufgerufen am 2.4.2013)

- 5.3.2 „Ab in den Berliner Westen – um jeden Preis“, Berliner Morgenpost v.12.08.2009; URL: [www.morgenpost.de/berlin/article104357730/Ab-in-den-Berliner-Westen-um-jeden-Preis](http://www.morgenpost.de/berlin/article104357730/Ab-in-den-Berliner-Westen-um-jeden-Preis) (aufgerufen am 16.4.2013)
- 5.3.3 Vor 40 Jahren scheiterte die spektakuläre Flucht von Karl-Heinz Richter mit dem „Moskau-Paris-Express“, BZ Berlin v. 22.02.2004, URL : [www.bz-berlin.de/archiv/vor-40-jahren-scheiterte-die-spektakulaere-flucht-von-karl-heinz-richter](http://www.bz-berlin.de/archiv/vor-40-jahren-scheiterte-die-spektakulaere-flucht-von-karl-heinz-richter) (aufgerufen am 04.05.2013)
- 5.3.4 Interview mit Karl-Heinz-Richter, v. Britta Pawlak,  
Teil 1: Das Leben im geteilten Berlin  
Teil 2: Die Zeit in Haft und der Neubeginn im Westen  
URL: [www.helles-koepfchen.de/artikel/3495.html](http://www.helles-koepfchen.de/artikel/3495.html) ; Stand 13.08.2012,  
(aufgerufen am 01.10.2013)
- 5.3.5 Film von Freya Klier: Flucht mit dem Moskau-Paris-Express, 2001. URL: [www.fernsehserien.de/faszination-freiheit/folgen/04-flucht-mit-dem-moskau-paris-express-218167](http://www.fernsehserien.de/faszination-freiheit/folgen/04-flucht-mit-dem-moskau-paris-express-218167)
- 5.4 Informationen zur Schule heute/** URL: [www.mpg-berlin.de](http://www.mpg-berlin.de)  
(aufgerufen am 15.10.2013)
- 5.4.1 Informationsflyer der Schule
- 5.4.2 Schulinternes Curriculum im FB Geschichte der FK des Gymnasiums Berlin-Mitte vom 10.02.2011

- 5.4.3    Arbeitsplan Geschichte Kl. 10.1. und 10.2. Schuljahr 2005/06
- 5.4.4    Bericht der Schulinspektion an der Schule v. 15.12.2009
- 5.4.5    Theaterstück: „Flieh, wenn du kannst“ – Fassung v. 22.06.2010
- 5.4.6    Aufführungsflyer „Flieh, wenn du kannst“ vom Theater an der Parkaue, Berlin
- 5.4.7    Aktionstags-Flyer: „Erlebte Geschichte“ des Gymnasiums

## **5.5       Geschichtsbücher für den Unterricht an der Schule**

- 5.5.1    Anno 10 (neu) /Gymnasium Berlin, Westermann-Verlag,
- 5. 5.2    Zeiten und Menschen 2, Schöningh Verlag

## **Kapitel 6: Gymnasium Berlin-Pankow**

### **6.1       Gedächtnisprotokolle**

- 6.1.1    29.03.2012: Gedächtnisprotokoll des Gesprächs mit dem Schulleiter und den Fachschaftsvorsitzenden für Geschichte des Gymnasiums
- 6.1.2    15.12.2015: Gedächtnisprotokoll des Gesprächs mit Frau K., päd. Mitarbeiterin der Gedenkstätte Hohenschönhausen und Lehrerin am Gymnasium



6.1.3 16.12.2015: Gedächtnisprotokoll des Zeitzeugengesprächs mit dem stellvertretenden Schulleiter der Vorgängerschule (v.1990-1991)

6.1.4 17.12.2015: Gedächtnisprotokoll des Gesprächs mit dem Zeitzeugen L..

**Anm.:** Aus datenschutzrechtlichen Gründen sind die Dokumente 6.1.1 - 6.1.4 nur bei der Verfasserin der Arbeit einsehbar.

## **6.2 Quellen und Arbeitsmaterial zu den Ereignissen v. 1988**

6.2.1 Grammes/Zühlke. Arbeitshilfen für die politische Bildung: Ein Schulkonflikt in der DDR, Dokumentenband der Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin/Bonn 1992

6.2.2 Grammes/Zühlke: Ein Schulkonflikt in der DDR, Leitfaden zum Dokumentenband, Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin/Bonn 1992

6.2.3 Hagemann/Ziegenhagen: Der Schulkonflikt an der EOS „Carl-von-Ossietzky“ im Jahre 1988, Fachdidaktische Handreichung zur politisch-historischen Urteilsbildung Cultus e.V. Berlin 2009

6.2.4 Kalkbrenner, Jörg: Margot Honecker gegen Ossietzky-Schüler, Dietz Verlag, Berlin 1990

6.2.5 Kowalczuk: Ossietzky-Affäre 1988. In: Lexikon Opposition und Widerstand, Veen, Hans-Joachim (Hrsg.), Berlin 2000

6.2.6 Keil, Lars-Broder: Das Risiko, eine eigene Meinung zu haben, Deutschland-Archiv 2008

- 6.2.7 Stephan, Gerd-Rüdiger: Schüler ohne staatsbürgerliche Disziplin – Neue Dokumente zu den Vorfällen an der Berliner EOS Carl-von-Ossietzky 1988, Zeitschrift: Geschichte, Erziehung, Politik; Berlin 1995
- 6.2.8 „Jugendopposition in der DDR“: Ein Kooperationsprojekt der Bundeszentrale für politische Bildung und der Robert-Havemann-Stiftung e.V., URL: [www.jugendopposition.de/themen/145391/ereignisse-an-der-ossietzky-schule](http://www.jugendopposition.de/themen/145391/ereignisse-an-der-ossietzky-schule) (aufgerufen am 02.11.17)
- 6.2.9 Film- und Tondokumente zu den Ereignissen an der Berliner CvO-Schule, alle in : „Ereignisse an der Berliner Ossietzky-Schule“ (s. 6.2.8, aufgerufen am 02.11.2017):  
ZDF-Bericht: Interview mit Philipp Lengsfeld,  
ZDF-Bericht: Schulverweise an der Carl-von-Ossietzky-Oberschule in Berlin-Pankow  
Radio Glasnost: Erklärung der Schüler der Carl-von-Ossietzky-Oberschule  
Radio Glasnost: Aus dem Gedächtnisprotokoll eines Schülers der Carl-von-Ossietzky-Oberschule
- 6.2.10 Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik,  
URL: [www.bstu.de](http://www.bstu.de) (aufgerufen am 12.05.2015),  
div. Akten der Staatssicherheit über die Vorfälle an der CvO-Oberschule und die beteiligten Akteure (auf Antrag einzusehen)  
  
Quellen (Nr. 6) für die Schule: Von der Schule verwiesen – Schülerprotest an der Berliner Carl-von-Ossietzky-Schule, Auszug aus einer Akte des MfS,  
  
Begleittext zum Aktenmauszug - Arbeitsblätter dazu
- 6.2.11 Arbeitsblätter Geschichte: Die Ossietzky-Affäre, Klett Verlag 2009

6.2.12 Pädagogische Arbeitsstelle der Gedenkstätte Berlin Hohenschönhausen: URL: [www.stiftung-hsh.de/bildung/paedagogische-arbeitsstelle](http://www.stiftung-hsh.de/bildung/paedagogische-arbeitsstelle) (aufgerufen am 11.05.2015)

- Projekttag /Seminarvorbereitungen zu div. Themen, hier: Pol. Verfolgung in der DDR,

- Kooperationsvereinbarung zwischen der Gedenkstätte und dem Gymnasium

6.2.13 Bundesstiftung Aufarbeitung: div. Materialien zur DDR/ Teilungsgeschichte/ Empfehlungen für Schulen (Geschichtscomics/Graphic Novels/Animationsfilme/Apps./ mobile Webseiten /Youtube-Kanäle).

URL: [www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/bildungsarbeit-1130.html](http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/bildungsarbeit-1130.html)

(aufgerufen am 02.03.2014)

### **6.3 Geschichte der Schule**

6.3.1 Klempau, Ilse: Das Oberlyzeum Görschstraße, Eine Jubiläums- Festgabe, Varus-Verlag, Bonn o.J.

6.3.2 Schulchronik des Carl-von-Ossietzky-Gymnasiums Berlin-Pankow, Festschrift des Schulvereins 1998

### **6.4 Informationen zur Schule heute.**

6.4.1 Schulprogramm v. 22.09.2011

URL: [www.cvo.berlin](http://www.cvo.berlin) (aufgerufen am 11.12..2013)

6.4.2 Schulinternes Curriculum Geschichte (Stand Juli 2009): Sek. I, Kl. 7. u.8, Kl. 9/10 und Sek. II Kl. 11 und 12

- 6.4.3 Schulinternes Curriculum Politikwissenschaft Sek.II, Kl. 11 und 12
- 6.5 Bericht der Schulinspektion des C.v.O.-Gymnasiums Mai 2011,**  
URL: [www.cvo.berlin](http://www.cvo.berlin) (aufgerufen am 10.10.15)
- 6.6 Zeitungsartikel/Quellen zu den Ereignissen 1988 (Auswahl)**
- 6.6.1 Berliner Morgenpost, 16.04.2008, URL:  
[www.morgenpost.de/kultur/wie-es-war/article102207404/Die-vergessene-Geschichte](http://www.morgenpost.de/kultur/wie-es-war/article102207404/Die-vergessene-Geschichte) (aufgerufen am 13.11.2015)
- 6.6.2 Google-Suche: Ossietzky Affäre: ca. 9.170 Ergebnisse, (aufgerufen am 04.12.2015)

## Zusammenfassung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob und in welcher Weise die Themen DDR und Widerstand und Opposition in der DDR vor allem im Hinblick auf schuleigene Geschichte an drei Schulen in Ostberlin und Brandenburg im Unterricht heute aufgegriffen werden. Diese Schulen sind deshalb ausgesucht worden, weil es dort in den Jahren 1956, 1964 und 1988 oppositionelles oder widerständiges Schülerverhalten mit schwerwiegenden Folgen gegeben hat. Die drei Nachfolgeschulen haben zum Thema Schüleropposition also ihre eigene Geschichte, die qualitativ empirisch als schuleigene Erinnerungskultur untersucht wird. Dabei geht es um die Beantwortung der Frage, ob und in welcher Weise sie ihre diesbezüglichen Erinnerungen im Unterricht aufgreifen und um die Gründe, warum sie dies tun oder warum sie dies nicht tun.

Die Ergebnisse der Untersuchungen an den drei Schulen fallen unterschiedlich aus. Die in den Rahmenlehrplänen der entsprechenden Bundesländer vorgegebenen Themenvorschläge zur DDR werden zwar mehr oder weniger intensiv aufgegriffen, die in den „allgemeinen Grundsätzen“<sup>558</sup> aller Lehrpläne ausdrücklich empfohlene Standortorientierung, die Einbeziehung außerschulischer Quellen und Erfahrungen sowie die Berücksichtigung von Schülerinteressen eher weniger. So wird der Freiraum von einem Drittel der Unterrichtszeit, der den Lehrern hierfür eingeräumt wird, an zwei Schulen im Geschichtsunterricht zumindest nicht für die Aufarbeitung der schuleigenen Erinnerungen an den Widerstand und die Opposition der damaligen Schulkameraden genutzt. Damit wird eine große Chance für einen nachhaltigen Geschichtsunterricht und eine Aufarbeitung der Vergangenheit an diesen Schulen in Ostdeutschland vertan.

Nur an einer Schule, dem Gymnasium in Berlin-Pankow, kann man von einer diesbezüglichen gelebten Erinnerungskultur sprechen:

Hier liegen heute viele Unterrichtsmaterialien<sup>559</sup> vor, die aufgrund des großen Außeninteresses an dem Ereignis des Jahres 1988 (auf Seiten der Medien, politischen Vertreter, Schü-

---

<sup>558</sup> Vgl. Kap. 3.1.6 .

<sup>559</sup> Vgl. z.B. die Broschüre: Der Schulkonflikt an der EOS „Carl von Ossietzky“ im Jahre 1988

ler und Eltern) auch von Lehrern und Schülern erstellt wurden. Sie wurden und werden in Projektwochen, im Unterricht und bei diversen schulischen Veranstaltungen genutzt. Weiterhin gibt es zwischen dem Gymnasium und der Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen einen schriftlichen Kooperationsvertrag, der verstärkt zur Bearbeitung des Themas Widerstand und Opposition mit dem Schwerpunkt der schuleigenen Geschichte geführt hat. Die Aufnahme ins Schulprogramm und in die entsprechenden Fachcurricula bündelt und koordiniert die Behandlung des Themas und bezieht die schuleigene Geschichte von 1988 explizit mit in die Unterrichtsthemen der verschiedenen Jahrgangsstufen 9/10 und 11/12 ein. Schließlich trägt auch die große Akzeptanz des Themas bei den Lehrern, die sich in verschiedenen eindrucksvollen Beispielen in Vergangenheit und Gegenwart zeigt, zu einer lebendigen diesbezüglichen Erinnerungskultur bei.

An den beiden anderen Schulen ist eine solche Erinnerungskultur nur in Ansätzen vorzufinden, wenn unsere Definition<sup>560</sup>, dass sie schriftlich und mündlich vereinbart wurde und eine entsprechende sichtbare Akzeptanz in der Schule und im Unterricht hat, vorausgesetzt wird. So haben an der Schule in Berlin-Mitte nur vereinzelt unterrichtliche Aktivitäten in den vergangenen Jahren zum schuleigenen Thema der Flucht von acht Schülern stattgefunden, es gab und gibt keine gemeinsamen Veranstaltungen zu dem Ereignis von 1964. Auch deshalb wussten viele der Geschichtslehrer davon nichts; es gibt an dieser Schule auch kein gemeinsames Geschichtscurriculum, in das die Ereignisse von 1964 aufgenommen sein könnten. Informationen darüber, die wohl einzelnen Lehrern vorliegen, werden nicht gebündelt und weitervermittelt. Ein diesbezügliches Projekt inklusive einer Präsentation von einer Klasse und einem Berliner Theater vor einigen Jahren stieß auf nur geringes Interesse, auch ein Film von Freya Klier zum Thema wurde nur von sehr wenigen Lehrern und Schülern besucht. Mündliche und schriftliche Befragungen der Fachlehrer zum Thema *Widerstand und Opposition* im Allgemeinen sowie zur schuleigenen Erinnerung im Besonderen bestätigen, dass diesem Thema nur eine geringe Bedeutung zugesprochen wird, womit auch die nur vereinzelt vorgefundenen Unterrichtsbeispiele zu erklären sind.

An der dritten Schule in Brandenburg gibt es ähnliche Voraussetzungen für die Aufarbeitung der schuleigenen Erinnerung, was die fehlende Aufnahme ins Geschichtscurriculum

---

<sup>560</sup> Vgl. Kap. 1.4

und nicht an der Schule vorhandenes Quellenmaterial betrifft. Allerdings haben dort vor etlichen Jahren (1996 und 2006) von außen initiierte Gedenkveranstaltungen zum Schulergebnis von 1956 stattgefunden, deshalb sind auch alle Lehrer (noch) darüber informiert, weitere Veranstaltungen fanden bisher nicht statt. Im Unterricht aufgegriffen haben es aber nur sehr wenige. Auch der Schulleiter als Geschichtslehrer scheint kein Interesse an einer Implementierung des Themas „Das schweigende Klassenzimmer“<sup>561</sup> von 1956 in seiner Schule zu haben, wie sich in verschiedenen Gesprächen deutlich zeigt. Auch an dieser Schule wird dem Themenbereich *Widerstand und Opposition in der DDR* sowie der schuleigenen Vergangenheit nach meinen Beobachtungen kein besonderer Stellenwert eingeräumt, weshalb man auch nicht von einer diesbezüglichen schulischen Erinnerungskultur sprechen kann.

Die Ergebnisse der Untersuchung der drei Schulen werden verglichen und im anschließenden Fazit entsprechende Schlussfolgerungen gezogen, wobei dem schulischen Geschichtscurriculum, der Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern (hier der Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen) und nicht zuletzt dem Stellenwert des Themas bei den Lehrern eine entscheidende Bedeutung zugesprochen wird.

Die theoretischen Vorüberlegungen<sup>562</sup>, die Auswertung der Rahmenlehrpläne und die Ergebnisse der Untersuchungen an den drei Schulen haben bereits die Bedeutung von schuleigener Vergangenheit für die Vergangenheitsbewältigung und für eine höhere Schülermotivation im Geschichtsunterricht aufgezeigt. Dies hat sich in den empirischen Analysen bestätigt. Sie haben weiterhin gezeigt, dass es durchaus sinnvoll sein kann, eine eigene Erinnerungskultur - auch außerhalb der genannten Themen - an Schulen zu etablieren. Deshalb wird im Ausblick<sup>563</sup> noch einmal näher darauf eingegangen und mit der *Schulggeschichte* ein entsprechendes Beispiel entwickelt und vorgestellt.

---

<sup>561</sup> Unter diesem Titel ist im März 2018 das Ereignis, nach dem gleichnamigen Buch des Zeitzeugen Garstka verfilmt, in den deutschen Kinos angelaufen.

<sup>562</sup> Hier sind insbesondere die Diskussionen um Erinnerungskultur, Geschichtsdidaktik und Schülermotivation gemeint.

<sup>563</sup> Vgl. Kap. 8 .

## Abstract

This qualitative empirical study is concerned with the question how the German Democratic Republic (GDR) and particularly the opposition in the GDR are covered at school in the federal Lands in the east of Germany today. History and Political Science classes in three schools in Berlin and Brandenburg are analyzed as examples. These schools have been chosen because they have their own history of students who opposed the regime in the GDR (in 1956, 1964 and 1988 respectively). Thus, the schools' past as commemorative culture is focused in the above outlined analyses. Are the specific oppositional actions of their alumni covered in classes? Why or why not do these schools use their own past to teach today's students about the GDR and particularly the opposition?

The analyses reveal that the three schools have different ways of (not) using their own past for instructional purposes. They all abide by the respective federal curriculum and the suggestions of topics concerning the GDR therein. Yet, these curricular also propose that classes should be designed with respect to the specific school, its environment and the students' interests. This is not reflected in the History and Political Science classes as they were analyzed in this study. Teachers are supposed to dedicate one third of the History lessons to these topics. At two of the schools this generous amount of time is not applied to work on a commemorative culture. The actions of the alumni are not used to create a lasting impression on today's students and the schools' past is thus not processed. Only the staff and students at one of the schools actually create a commemorative culture:

They designed and work with material concerning the specific events in the school's past and cooperate with a memorial organization. This cooperation has not only led to an intensified examination of the GDR and the opposition, but also of the school's history. The alumni's opposition in 1988 is an explicit part of the school curriculum. Last but not least the teachers' open-mindedness concerning the topic has contributed to a vivid commemorative practice.

The two other schools hardly display any commemorative culture in the way it is defined in this study. The schools' past has only been sporadically touched in classes and many Histo-



ry teachers in one school were not even aware of it before this study. Teachers and students not involved showed only very little interest in the rare projects actually centered on the alumni's actions. One of these schools at least hosted memorial events in 1996 and 2006. Still, the alumni's actions were not generally discussed in History classes. Even the headmaster, a History teacher himself, showed no interest in implementing the school history in the school curriculum as can be seen in several interviews. In these schools staff and students do not seem to think that their school's history or even the general subject of opposition in the GDR is particularly important for the subjects History and Political Science.

In the final comparison of the three schools I suggest that the school curriculum, the cooperation with external organizations and the teachers' interest in the school history are decisive factors for the presence of a commemorative culture. In the theoretical chapters at the beginning of this study I argue that a school's history is not only an important motivational factor in History classes but is also vital for the process of coming to terms with the past in general. This is confirmed by the empirical findings. I also show in which ways the development of a commemorative culture can be helpful. At the end of the study I resume this thought and outline a positive example of such practice as it could be implemented in any school.

-----