

Die Kunde von der sozialistischen Heimat

Zur politischen Bildung in der Grundschule der DDR

von Gerrud Beck



Vorbemerkung

Heimatkunde als Kernstück der deutschen Grundschulpädagogik der zwanziger Jahre wurde in der BRD seit Anfang der sechziger Jahre zunehmend der Kritik ausgesetzt. Wichtigstes Argument war dabei die Kluft zwischen Inhalten, Methoden und vor allem Lernergebnissen der Heimatkunde und den politisch-gesellschaftlichen Erfordernissen sowohl in bezug auf Naturwissenschaft und Technik als auch in bezug auf demokratische Kenntnisse und Handlungsdispositionen. Auch für die Grundschulpädagogik der DDR war die deutsche Heimakundetradition Basis und Ausgangspunkt schulpädagogischer und didaktischer Entwicklung mit dem Ziel einer Anpassung an die veränderten gesellschaftlich-politischen Erfordernisse. Heimatkunde ist mithin ein für politische Bildung besonders interessantes Untersuchungsfeld, und zwar nicht nur, weil durch sie frühe politische Lernprozesse in eine bestimmte Richtung gelenkt werden, sondern vor allem auch, weil sich an der Veränderung der Heimatkunde in den beiden deutschen Staaten Zusammenhänge zwischen Gesellschaftsstrukturen und politischen Machtverhältnissen und dem sie widerspiegeln bzw. sie reflektierenden schulischen Lernen erkennen lassen. Vergleichende Analysen dieser Art liegen zur Zeit weder in der BRD noch in der DDR vor. Auf wichtige gegensätzliche Entwicklungen hinzuweisen und Fragen und Vorüberlegungen für eine solche Analyse bereitzustellen, ist Ziel der folgenden Ausführungen.

Kritik an der Heimat- und Sachkunde in der BRD

Die Kritik an der traditionellen Heimatkunde, wie sie in den zwanziger Jahren in den deutschen Grundschulen entwickelt und praktiziert wurde und wie sie bis in die sechziger Jahre hinein die Grundschulen in der BRD prägte, fand 1970 durch den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates und die Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister zur Arbeit in der Grundschule Eingang in offizielle bildungspolitische Dokumente. Die dort und in der Fachdiskussion genannten Kritikpunkte lassen sich – stark komprimiert – wie folgt zusammenfassen:

- Heimatkunde geht von einem Modell kindlicher Entwicklung aus, das empirisch Vorgefundenes als entwicklungspsychologische Konstanten deutet und in der Folge die Entwicklung intellektueller Fähigkeit auf einem bestimmten Niveau fest schreibt und blockiert.
- Heimatkunde beinhaltet ein statisches Gesellschaftsverständnis und beschränkt sich auf die modellhafte Darstellung harmonischer Verhältnisse.

- Heimatkunde betreibt vor allem die emotionale Anpassung an und Einbindung in vor-handene gesellschaftliche Verhältnisse; beschränkt sich auf die Beschreibung von Prä-nomenen und verhindert dadurch die Erkenntnis von Zusammenhängen und die Ent-wicklung von Kritikfähigkeit.
- Heimatkunde bereitet unzulänglich auf Bewältigung der gegenwärtigen (und zukünfti-gen) gesellschaftlichen Realität vor, weil sie bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen und Konflikte ausklammert.
- Heimatkunde vernachlässigt und verfälscht wissenschaftliche Ergebnisse und verhin-dert bzw. behindert die Entwicklung wissenschaftlichen Denkens und die Ausnutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Lösung existentieller Probleme.
- Heimatkunde verhindert – entgegen dem ursprünglichen Anspruch einiger ihrer Ver-treter – selbständig erkundendes, existenzbezogenes Lernen der Schüler durch Vorgabe von festgelegtem, reproduzierbarem Wissensstoff.
- „Volksmäßige Bildung – biologischer Begabungsbegriff – hierarchisch-harmonisti-sche Gesellschaftsbilder als Elemente einer Grundschulideologie“ diagnostizierte Wol-fgang Hiltigen noch 1973.¹

Parallel zur zunehmenden Kritik an der Heimatkunde setzten bereits zu Beginn und ver-stärkt in der Mitte der sechziger Jahre Bemühungen um eine Veränderung des Grund-schulunterrichts ein, die unter dem Namen „Sachkunde“ zur Entwicklung neuer Unter-richtsmittel (z. B. Sach- und Sprachkundebücher) führten und teilweise auch Eingang in neuere Lehrpläne und Richtlinien fanden. Zwar stellt die Sachkunde höhere Anforderun-gen an die Grundschüler als die Heimatkunde und verzichtet weitgehend auf Versuche emotionaler Anpassung zugunsten von modernisierter Information. Aber auch Sachkunde bleibt beschränkt auf die modellhafte Darstellung harmonischer Verhältnisse, auf die Be-schreibung von Phänomenen und auf das Durchschaubarmachen technologischer Sachge-sezlichkeit. Bereits 1970 analysierte Hermann Müller: „Sachkunde neigt dazu, die Prä-nomene aufzusuchen, die mit *naturwissenschaftlicher* Folgerichtigkeit ablaufen, Kausalketten, die leicht einseitig gemacht werden können. Solche zwangsmäßigen Abläufe können dann auch den Phänomenen angemessen werden, die dem gesellschaftlichen Wandel un-terliegen. . . . So wird Sachkunde in der Tat als Information betreiben, aber als Informa-tion, die formiert, die den Menschen im Innern so festlegt, wie das Außen festgelegt er-scheint.“² Institutionenkunde und Verhaltenslehre im Rahmen eines lehrerzentrierten Unterrichts können als Kennzeichen dieser sachkundlichen Bemühungen im Grundschul-unterricht gelten.

Neben und im Gegensatz zur Tradierung der Heimatkunde und der Entwicklung der Sachkunde finden sich seit Ende der sechziger Jahre zunehmend Versuche, Ergebnisse der Didaktik politischer Bildung auf die Grundschule zu übertragen.³ Dabei soll im Mittel-punkt des Sachunterrichts – der Begriff wurde 1970 durch den Strukturplan und die KMK-Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule eingeführt – die selbständig-erkun-dende Untersuchung von gesellschaftlichen Problemen einschließlich vorhandener Kon-flikte und Widersprüche stehen, die für Grundschüler erfahrbar sind oder ihnen erfahrbar gemacht werden können. Zur Bedeutung der Didaktik politischer Bildung für die Auswahl

und Strukturierung solcher Lerngegenstände für den Sachunterricht der Grundschule führt Wolfgang Hiltigen 1975 folgendes aus:

„Zumal für menschlich-gesellschaftliche Zusammenhänge kann schon bei Grundschil-lem mit Verständnis gerechnet werden, sofern die Probleme **¶** die Erfahrungswelt der Lernenden übertragen oder aus ihr entwickelt werden. Grundsätzliche Möglichkeiten von Fremd- oder Mitbestimmung werden dann sogar am Modell erkannt. Etwas überspitzt ge-sagt: Bei der Analyse von problemhaltigen Situationen und Fällen geht es im politologi-schen Hauptseminar und in der Grundschule um die *gleichen*, Verallgemeinerung und Transfer ermöglichtenden allgemeinen Fragen nach *Freiheitspielraum*, Eigentums- und Machtverteilung, Kontrolle, nach den Mitteln, die für Ziele zu wählen sind, nach den Fol-gen für die Betroffenen in bezug auf Personalisation, Chancengleichheit, Partizipation. Anders: Die Kategorien . . . (‘Überleben’ und ‚gutes Leben‘, a) Gefahren und Chancen, b) dialekt. zu verstehende komplementäre Bezüge, c) abstrakte Entscheidungsfragen) unter-scheiden sich, legt man sie einer Thematik zugrunde, in Grundschule und Universität nur durch das Maß an Differenziertheit, Elementarisierung, situativer Konkretisierung.“⁴

In diesem Kontext bedeutet die vom Bildungsrat und von der Kultusministerkonferenz geforderte Wissensschaftsorientierung für den Sachunterricht weder das Lehren und rezeptive Lernen wissenschaftlicher Erkenntnisse noch das Einüben der Strukturen wissen-schaftlicher Disziplinen, sondern die Ausbildung differenzierter Wahrnehmungsqualifika-tionen und die Befähigung, sich der Wissenschaften zur Lösung eigener (individueller und kollektiver) Probleme zu bedienen. Ergänzend zu dieser kognitiven Dimension rückt in der jüngsten Phase der Diskussion zunehmend die Beziehung zwischen den Lernzielen und Lerninhalten einerseits und der Art ihrer Bearbeitung und den informell ablaufenden sozialen Lernprozessen andererseits in den Mittelpunkt.

Heimatkunde, Sachkunde, einzelne fachdidaktische Ansätze und Konzeptionen poli-tisch-sozialen Lernens finden sich in den verschiedenen Bundesländern in recht unter-schiedlichen Mischungen im Sachunterricht der Grundschule wieder. Die mangelnde Ein-heitlichkeit und das Fehlen einer theoretisch fundierten Sachunterrichtskonzeption sind kennzeichnend für die Lage in der BRD. Damit ist, je nach Offenheit bzw. Rigidität der jeweiligen Richtlinien und Lehrpläne und je nach Wissensstand und Engagementsberei-tschaft der betroffenen Lehrer, eine breite Palette möglicher Alternativen, jedoch in den wenigstens Fällen ein stringentes Konzept gegeben, und es erscheint tendenziell bedeut-sam, daß 1975 in Bayern durch Erlaß die Bezeichnung Sachunterricht wieder durch „Hei-mat- und Sachkunde“ abgelöst wurde. Jahrelange Kritik und Diskussion scheinen bisher nur in begrenztem Umfang in der Unterrichtspraxis wirksam geworden zu sein.

Die Heimatkunde in der Grundschule der DDR

Bei der ersten Begegnung mit der Heimatkunde der DDR fällt dem Beobachter und Teilnehmer der Diskussion um Heimatkunde, Sachkunde und Sachunterricht in der BRD zunächst vor allem die Einseitigkeit und Geschlossenheit auf. Es gibt nur *eine* Heimat-kundekonzeption: Theorieverständnis, Entwicklungspsychologie und Diaktik und Me-thodik des Unterrichts sind eindeutig aufeinander bezogen. Der Lehrer steht sich mit kla-

ren Handlungsanweisungen konfrontiert. Es gibt keine Fragen nach dem Was und Wozu, ja selbst die Frage nach dem Wie stellt sich nur in der Form: Wie können die gegebenen Inhalte unter den konkreten Bedingungen mit Hilfe der gegebenen didaktisch-methodischen Grundsätze am effektivsten in die Praxis umgesetzt werden? Von der Verfassung über das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“, die Psychologie des Lernens in der Unterstufe, den Lehrplan, das Lehrerhandbuch zur fachlichen Vorbereitung auf den Unterricht, die Unterrichtshilfen mit konkreten Stundenbildern bis zum Heimatkundebuch und zum Lesebuch für den Schüler wird ein in sich widerspruchsfreier Begründungs- und Handlungszusammenhang aufgebaut.⁵

Um welche Inhalte und Zielsetzungen geht es nun in der Heimatkunde (d. h. vor allem im 3. und 4. Schuljahr)?

„In der Disziplin *Heimatkunde* werden den Schülern systematisch und planmäßig *Grundkenntnisse über das Leben in unserer sozialistischen Gesellschaft, über die Zusammenarbeit mit der Sowjetunion und den anderen sozialistischen Ländern, über die Arbeit der Werktätigen und über die Natur* vermittelt. Damit werden die Schüler gleichzeitig auf den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht ab Klasse 5 vorbereitet. Die Unterrichtsinhalte in Heimatkunde sind so ausgewählt, daß die Schüler im Prozeß des systematischen Lernens in ihre unmittelbare Lebenspraxis eingeführt werden.“ (Lehrplan S. 316)

Das Lehrerhandbuch für die fachliche Vorbereitung auf den Unterricht in Heimatkunde weist auf 222 von 351 Seiten folgende gesellschaftlichen Themen aus:

1. Vom langen und opferreichen Kampf der Arbeiterklasse und ihrer Partei für das sozialistische Vaterland
2. Vom schweren Anfang bis zur Gründung unserer Republik
3. Die Deutsche Demokratische Republik
4. Einführung in das gesellschaftliche Leben
5. Berlin – Hauptstadt der Deutschen Demokratischen Republik
6. Die Deutsche Demokratische Republik hat starke Freunde
7. Wie die Werktätigen ihren Staat schützen
8. Feiertage im Leben unserer Republik
9. Die Kinder als Schüler und Jungpioniere.

Bei dieser Themenzusammenstellung handelt es sich um eine fachliche Strukturierung der durch den Lehrplan für die Heimatkunde im 3. und 4. Schuljahr vorgeschriebenen Themen. Auffällig sind dabei

- der große Anteil historischer Themen,
- die institutionenkundliche Ausrichtung,
- die normative Entschiedenheit und
- das Fehlen sozialpsychologischer Themen.⁶

Geographische Themen und Themen aus dem Problembereich „Gesundheit und Gesundheitsschutz“ werden nicht den gesellschaftlichen Themen zugeordnet, sondern zusammen mit naturkundlichen und verkehrskundlichen Themen im Rahmen eines zweiten Themenkomplexes behandelt.

Als Hilfe zur Vorbereitung auf die gesellschaftlichen Themen im Heimatkundeunterricht findet der Lehrer in dem zitierten Lehrerhandbuch Quellentexte und Vorlesegeschichten, die einerseits als historisches Dokumentenmaterial zu verstehen sind und andererseits als Material für Institutionenkunde, Verhaltenslehre und ~~44~~ ⁴ Herausbildung ideologischer Grundüberzeugungen und moralischer Eigenschaften. Sie sind als Ergänzung zu den Texten und Bildern der Lese- und Heimatkundebücher gedacht. Eine weitere Hilfe zur Vorbereitung seines Unterrichts wird dem Lehrer durch die Unterrichtshilfen (je ein Band für jedes Schuljahr) gegeben, die Interpretationen zum Lehrplan und detaillierte Stofferteilungspläne für 30 Unterrichtswochen enthalten (Themen, Ziele und Materialhinweise für 12 bis 15 Unterrichtsstunden je Unterrichtswoche in Deutsch und Heimatkunde, teilweise thematisch aufeinander abgestimmt).

In den Schulbüchern für die Hand der Schüler (Lesebuch, Heimatkundebuch) finden vor allem zwei Gestaltungsmittel Verwendung: der erzählend-beschreibende Autorentext (Beschreibung von Institutionen, Vorgängen, Personen) und die Erzählung als Mittel, über die Bereitstellung von Identifikationsangeboten ideologische Grundüberzeugungen und moralische Eigenschaften zu fördern. Bilder dienen nicht als Arbeitsmaterial sondern haben illustrative Funktion. In den Heimatkundebüchern finden sich außerdem Fragen und Arbeitsanweisungen, die einerseits die Funktion der Überprüfung von Wissen haben und andererseits dazu dienen sollen, das Lernen über die Schule hinaus auf die außerschulische gesellschaftliche Realität zu lenken. Hierzu ein Beispiel:

Im Lesebuch für das 3. Schuljahr wird in einer Geschichte (S. 56/57) erzählt, wie Karl Marx bei einem Waldspaziergang seiner kleinen Tochter Eleanor am Beispiel der roten Waldameisen die Funktion einer Verteidigungsarmee erklärt. Dazu findet sich im Heimatkundebuch folgender Text:

„Unsere Republik wird zuverlässig gegen jeden Angreifer geschützt. Diese ehrenvolle Aufgabe erfüllen bei uns die Soldaten und Offiziere der Nationalen Volksarmee. Die Nationale Volksarmee sichert unsere Staatsgrenzen vor den Feinden des Volkes. Für jeden jungen Menschen in der Deutschen Demokratischen Republik ist es eine Ehre, in der Volksarmee Dienst zu tun. Unsere Nationale Volksarmee gliedert sich in *Landstreitkräfte, Luftstreitkräfte, Seestreitkräfte und Grenztruppen*. Die meisten Kommandeure kommen aus Arbeiterfamilien. Sie sind den jungen Soldaten stets Vorbild und erziehen sie zur Liebe zu ihrer sozialistischen Heimat und zur Verteidigungsbereitschaft. Tag und Nacht schützen die Soldaten unserer Grenztruppen die Staatsgrenze nach Westdeutschland und West-Berlin. Sie stehen auf Wacht für den Frieden – für dich, deine Freunde, für uns alle.“

Dazu fünf Fotos mit den folgenden Bildunterschriften und eine Arbeitsanweisung:

„Die Panzer der NVA gehören zu den schlagkräftigen Waffen. Die Soldaten und Armeen der sozialistischen Staaten schützen gemeinsam den Frieden und den Aufbau in den befreundeten Ländern. Raketenfahrzeuge der Nationalen Volksarmee mit Bedeutung. Unsere Soldaten sind mit den modernsten Waffen ausgerüstet und können gut mit ihnen umgehen.“

Piloten der Nationalen Volksarmee vor ihren Jagdflugzeugen. Die Piloten der NVA schützen den Luftraum der DDR.

Schnellboote der Volksmarine im Einsatz. Die Seestreitkräfte der NVA sichern gemeinsam mit den Seestreitkräften der Sowjetunion und der Volksrepublik Polen die Seegrenzen.

Sammler für eine Wandzeitung zum Thema „Unsere Nationale Volksarmee schützt den Frieden“
Bilder und Zeitungsausschnitte! (Heimatkunde 3, S. 98–101)

Im Lehrhandbuch findet der Lehrer hierzu programmatische Aussagen, den Fahnen- und der Nationalen Volksarmee einschließlich der Abbildung der Dienstgradabzeichen der Landstreitkräfte sowie zwei Geschichten zum 13. August 1961 und einen Manöverbericht. Nach den gleichen Prinzipien der Auswahl und Strukturierung von gesellschaftlichen Themen erfahren die Grundschüler „Vom sozialistischen Aufbau im Heimatort und Heimatkreis“, „Von der Arbeit der Volksvertreter in unserem Heimatort“, von „Unsere(n) sozialistischen Betriebe(n)“, „Aus dem Leben und Kampf der Werktätigen in früherer Zeit“, vom Sieg der Sowjetunion über den deutschen Faschismus, „Vom schweren Anfall“, „Vom sozialistischen Aufbau in unserer Republik“, „Aus dem Leben der Pionierorganisation Ernst Thälmann“ (3. Schuljahr), „Vom sozialistischen Aufbau im Heimatbezirk“, „Vom Neuaufbau Berlins“, von Berlin als Hauptstadt der DDR, „Vom Schutz der Staatsgrenzen“, von den starken Freunden der Deutschen Demokratischen Republik, „Vom langen und opferreichen Kampf der Arbeiter für das sozialistische Vaterland“ (4. Schuljahr).

Versucht man die Kennzeichen der deutschen Heimatkunde wiederzufinden, so ergibt sich folgendes Bild:

1. Im Vordergrund steht die gefühlsmäßige Einbindung in die vorhandene Gesellschaft durch Darstellung der eigenen Gesellschaft als Bündelung aller historisch positiven Entwicklungen, als bestfunktionsmerendes Modell einer sozialistischen Gesellschaft und als dynamische, auf Fortschritt eingestellte Gesellschaft, für die sich Engagement, Einsatz, Arbeit, Opferbereitschaft und Kampf lohnen. Diese gefühlsmäßige Einbindung erfolgt mit Hilfe von Personalisierung historischer Ereignisse, Identifikation mit einzelnen tapferen, kämpfenden, leidenden und arbeitenden Menschen, Projektion von negativen Empfindungen auf Gruppen außerhalb der eigenen Gesellschaft, z. B. durch Aufbau von Haßgefühlen gegenüber Ausbeutung und Imperialismus, die früheren bzw. anderen Gesellschaften zugeschrieben werden.

2. Breiter Raum wird der institutionenkundlichen Information über die gesellschaftlichen Einrichtungen zugewidmet, und zwar im Sinne einer historisch-gesellschaftlichen Gesamtmäßigkeit. Im Vergleich zur Sachkundediskussion in der BRD könnte man folgen: An die Stelle technologischer Sachgesetzlichkeit tritt eine ideologische Sachgesetzlichkeit.

3. Im Sinne traditioneller Heimatkunde geht es nicht um die Befähigung zu divergierendem Denken. Vielmehr wird in kausales Denken und eindeutiges Urteilen auch und gerade mit Hilfe gesellschaftlicher Themen eingeübt. Dieser Einübungsprozeß vollzieht sich unter strenger Lenkung seitens des Lehrers mit Hilfe vorgegebener Informationen, die mit Hilfe vorgegebener Bewertungskriterien in kleinen, überschaubaren (und kontrollierbaren) Schritten zu festgelegten Lernergebnissen führt.

4. Heimatkunde wird als Verhaltensorientierung betrieben, die als Resultat der Herausbildung von Grundüberzeugungen und der Aneignung von Wissen, das die Verhaltensnormen erklärt und erhärtet, erwächst und das richtige Verhalten fordert, fördert und prägt. Also deutsche Heimatkunde traditionell auf sozialistisch? Kunde als Verkündigung der Segnungen des Sozialismus, Erkundung nur, soweit sie geeignet ist, die Verkündigung zu stützen und zu verstärken? Einübung in Vorurteile und konvergierendes Denken an

Stelle der Befähigung zu divergierendem Denken und zu dialektischer Gesellschaftsanalyse?

Hierzu zunächst noch einige psychologische Begründungen, mit denen der Heimatkundeunterricht abgesichert und legitimiert wird:

„Lernen ist die Tätigkeit eines aktiven, mit Bewußtsein ausgestarteten Subjekts. Komplizierte dialektische Wechselwirkungen von inneren und äußeren Bedingungen bestimmen seinen Verlauf und sein Ergebnis.“

Lernen wird durch ein System von verschiedenenartigen Motiven in Gang gesetzt und in Gang gehalten. Sie sind das Ergebnis des Wirkens innerer Widersprüche der lernenden Persönlichkeit. . . . Geistige Fähigkeiten entstehen im Prozeß der geistigen Tätigkeit durch Verfestigung und Verallgemeinerung von Handlungen und Verlaufsqualitäten sowie Einstellungen der geistigen Tätigkeit und bestimmen ihrerseits Niveau, Qualität und Tempo des Verlaufs der geistigen Tätigkeit. Die Entwicklung geistiger Fähigkeiten erfolgt nicht als automatisches Resultat des Kenntniserwerbs, sondern verlangt eine spezielle, systematische Organisation und Lenkung der geistigen Tätigkeit der Schüler.

Politisch-weltanschauliche und sozial-charakterliche Einstellungen und Verhaltensweisen entstehen im Prozeß der Auseinandersetzung mit der Umwelt durch Verfestigung und Verallgemeinerung situativ bedingter Beziehungen und Handlungsimpulse. Dazu ist erforderlich, Norm-, Wert- und Sachkennnisse zu vermitteln, Fähigkeiten und Gewohnheiten auszubilden, die beim Kind vorhandene Bedürfnisse aufzuspielen und daran anzuknüpfen, neue Bedürfnisse zu entwickeln, die sozialen Beziehungen entsprechend zu organisieren, die Einheit von Lernen, Arbeiten und Kämpfen zu gewährleisten.“

Obwohl durchaus konzipiert wird, daß der Prozeß der Entwicklung politisch-weltanschaulicher und sozial-charakterlicher Einstellungen und Verhaltensweisen noch nicht hinreichend untersucht wurde,⁸ werden konkrete Schlußfolgerungen über die Phasen der Denkentwicklung und die notwendigen und sinnvollen Lenkungsmaßnahmen des Lehrers gezogen. So unterscheidet z. B. Adolf Kossakowski drei Stufen der Entwicklung einer eigenständigen Handlungsregulation:

1. Auf einer ersten Stufe werden sowohl die gesellschaftlich erarbeiteten und pädagogisch aufbereiteten „Verhaltensmuster“ pädagogisch vermittelt als auch die daran orientierten äußeren Tätigkeiten, also der gesamte Interaktionsprozeß, pädagogisch reguliert (reproduktiv-gelenktes Handeln). . . .

2. . . . Eine zweite Niveaustufe wäre demnach durch pädagogische Vermittlung vorgegebener, Verhaltensmuster bei weitgehender Selbstregulation der daran orientierten äußeren Tätigkeit (der Handlungsführung) zur Verinnerlichung dieser Verhaltensmuster charakterisiert, wobei man zwischen der Selbstregulation eigenen Verhaltens sowie der selbständigen Regulation kollektiver Tätigkeit unterscheiden kann (reproduktiv-selbständiges Handeln).

3. Die dritte Niveaustufe ist schließlich dadurch charakterisiert, daß sich das Individuum auch selbstständig orientiert, d. h. selbständig die Ziele und Wege der Handlung bestimmt, sich eigenständig die Handlungsmotive erarbeitet, selbständig die Handlungsführung reguliert und in diesem Prozeß auch schöpferisch neue Handlungsziele und -wege entwickelt (schöpferisch-selbständiges Handeln). Hier ist der dialektische Prozeß von aktiver Interiorisation und schöpferischer Exteriorisation, der sich natürlich stets in der sozialen Interaktion, also unter dem Einfluß gesellschaftlicher Führung vollzieht und an den allgemeinen gesellschaftlichen Anschauungen orientiert bleibt, in seiner höchsten Ausprägungsform erreicht.

Da für die sozialistische Persönlichkeit diese bewußte eigenständige Handlungsregulation charakteristisch ist, geht es letztlich bei der pädagogisch gelenkten Persönlichkeitsentwicklung darum, die Handlungen des Heranwachsenden so zu orientieren, daß er möglichst frühzeitig in die Lage versetzt wird, alle ursprünglich pädagogischen Regulationsfunktionen (die pädagogische Handlungsorientierung, die Antriebs- und Ausführungsorientierung) zu übernehmen, sie in Funktionen der Selbstregulation zu überführen.“⁹

Die Entwicklung selbständigen Handelns bleibt also beschränkt auf den vorgegebenen Rahmen gesellschaftlicher Führung und Anschauungen. Und diese Form der Selbständigkeit wird auch innerhalb des Heimatkundeunterrichts angestrebt und praktiziert:

„Nehmen wir als Beispiel das Stoffgebiet ‚Freundschaft und Verbundenheit mit der Sowjetunion – 8. Mai in Klasse 2‘. Die Kinder haben einiges über die Faschisten erfahren und sollen selbständig das Verhalten dieser Menschen bewerten. Andererseits haben sie erfahren, daß deutsche Antifaschisten aus den gegen die Nationalsozialisten gekämpft haben. Sie lernen vielleicht auch einen Antifaschisten aus ihrer näheren Umgebung kennen und bewerten selbständig sein Verhalten. Sie lernen auch etwas über die Sowjetunion und ihren Kampf gegen den Faschismus, pflegen vielleicht Briefwechsel mit sowjetischen Pionieren, haben Begegnungen mit sowjetischen Soldaten. Auf der Grundlage dieser Kenntnisse kommen sie unter der Führung des Lehrers zu selbständiger Wertung über die Sowjetunion. In diesem Prozeß des Erkennens, Wertens und Erlebens entstehen bei den Kindern solche Einstellungen wie Abneigung gegen die Faschisten, Anerkennung der Antifaschisten, freundschaftliche Einstellung zur Sowjetunion und zu den sowjetischen Soldaten, unseren Befreiem.“¹⁰

Selbständigkeit wird hier im Sinne einer rigiden Norminternalisierung verstanden. Die Notwendigkeit der Norminternalisierung rechtfertigt zugleich die strenge Führung und Lenkung des kindlichen Lernprozesses durch den Lehrer (bzw. die Erzieher):

„Bei der Erziehung seiner Schüler orientiert sich auch der Unterstufenlehrer stets auf das Positive in den Kindern. Er stellt es in den Mittelpunkt seiner erzieherischen Einwirkungen. Deshalb arbeitet er viel mit dem Lob, denn es stärkt das Selbstbewußtsein der Schüler und fördert bei ihnen das Bemühen, das Vertrauen des Lehrers zu rechtfertigen. Gleichzeitig bekämpft der Lehrer unmaßgeblich alle Mängel und Fehler. Der sozialistische Führungsstil schließt also den Zwang nicht aus, ohne damit körperliche Gewalt oder Ironie zu verbinden. Der Zwang gründet sich auf die mit Autorität gepaarte Konsequenz des Lehrers und muß mit der wachsenden Einsicht der Schüler verbunden sein, die zum Gehorsam führt und in ihnen das Bestreben weckt, schlechte Gewohnheiten selbst zu überwinden.“¹¹

Eines der wichtigsten Mittel sozialistischer Führung in der Unterstufe sind die Bildung eines Kollektivs und die Verlagerung von Regulationsfunktionen vom Lehrer auf das Kollektiv. Die öffentliche Meinung von Klassen- und Pioniergruppen bildet eine wesentliche Bedingung für die Herausbildung von Einstellungen, Überzeugungen und anderen Verhaltensseigenschaften.¹²

Die Kunde von der deutschen Heimat auf sozialistisch stellt sich als in sich geschlossenes System dar, als ein Instrument, mit dessen Hilfe versucht wird, gesellschaftlich erwünschte Denk- und Verhaltensweisen zu produzieren. Die Kunde von der deutschen Heimat auf kapitalistisch stellt sich als ein Konglomerat verschiedenster, teils widersprüchlicher Zielsetzungen, Konzeptionen und Beeinflussungsversuche dar und produziert vielleicht gerade dadurch ebenfalls die gesellschaftlich erwünschten Denk- und Verhaltensweisen. In beiden Fällen werden Kinder mit hohen Anforderungen und einem kaum verantwortbaren Leistungsdruck konfrontiert. Aber während in der BRD jeder einzelne mit seiner Situation fertig werden muß, wird in der DDR versucht, den einzelnen in Kollektive einzubinden und ihn so emotional abzusichern – Kollektiv als Hilfe, aber auch als Zwang, Schwache, Außenseiter, Individualisten und Abweichter zu integrieren. Eine Fülle von Fragen wird provoziert, von denen hier nur einige gestellt und keine beantwortet werden kann: Womit kann belegt werden, daß Motive Ergebnis des Wirkens innerer Widersprüche der lernenden Persönlichkeit sind? Warum wird äußeren Widersprüchen die gleiche Motivationskraft nicht zugesprochen? Nur deswegen, weil äußere Widersprüche tabuisiert sind? Mit welchen entwicklungspsychologischen Untersuchungen auf der Basis dialekti-

scher Analyse läßt sich begründen, daß Grundschüler nur mit Hilfe der Erfassung von Kausalbeziehungen an historische bzw. politische Ereignisse herangeführt werden sollen? Wird hier nicht die eigene wissenschaftliche Basis des dialektischen Materialismus verflachen? Oder wird die einfachere, gesellschaftlichen Phänomenen und Prozessen nicht voll gerecht werdende Denkform favorisiert, weil mit ihrer Hilfe einseitige Urteile festgeschrieben werden können? Ist der ständige Appell zur Mitharbeit und Verbesserung der Gesellschaft nur das Zeichen fortschrittlicher Zukunftsorientierung oder auch zugleich ein Mittel, vorhandene Mängel ertragbar zu machen und die Arbeitsproduktivität zu erhöhen? Ist die undifferenzierte Schwarz-Weiß-Malerei (hier Freunde dort Feinde) pädagogisch vertretbar und gesellschaftlich erwünscht (notwendig) oder eher für zukünftige Entwicklungen blockierend und hinderlich? Wie lassen sich die ungeschminkten Freund-Feind-Klischees mit einer dialektischen Gesellschaftsanalyse verbinden? Welche Lernergebnisse zeitigt diese Art von Lernen und entsprechen diese Lernergebnisse den Normen des Systems bzw. dem historisch möglichen und nötigen gesellschaftlichen Entwicklungsstand?

Der Fragenkatalog ließe sich spielend verdoppeln und verdreifachen. Aber soviel zeigt sich schon hier: Es gibt genügend äußere Widersprüche, die zu weiterer Arbeit und Auseinandersetzung motivieren können.

Anmerkungen

- 1) *Hilligen, W.*: Reform der Grundschule – nicht gefragt?, in: *Beck, G., Granel, G., Hilligen, W., Röhrer, Ch., Scholz, E.*: Politische Bildung ohne Fundament, Neuwied 1973, S. 3
- 2) *Müller, H.*: Affirmative Erziehung; Heimat- und Sachkunde, in: *Beck, J.*, u. a.: Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970, S. 217
- 3) Vgl. hierzu u. a. die zusammenfassende Darstellung in: *Beck, G., Classen, C.*: Einführung in Probleme des Sachunterrichts, Kronberg 1976
- 4) *Hilligen, W.*: Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzungen, Didaktische Konzeptionen, Praxisbezug, Opladen 1975, S. 241
- 5) Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 7. Oktober 1974; Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965; Autorenkollektiv unter Leitung von *G. Neuner*: Allgemeinbildung, Lehrplanwerk, Unterricht, 1972; Heimatkunde, Zur fachlichen Vorbereitung auf den Unterricht, Klassen 1 bis 4, Für die Hand des Lehrers, 1975; Unterrichtshilfen Deutsch, 3. Klasse und 4. Klasse, beide 1972; Lesebuch 3, 1971; Lesebuch 4, 1973; Heimatkunde 3, 1972; Heimatkunde 4, 1972; alle im Volkseigenen Verlag Volk und Wissen, Berlin
- 6) Unter „Einführung in das gesellschaftliche Leben“ erscheinen lediglich die Unterpunkte:
 1. Der Abschnittsbewältigende der Deutschen Volkspolizei
 2. Aufgaben der Feuerwehr, Verhalten bei Bränden – also wiederum institutionenkundliche Themen.
- 7) Psychologie des Lernens, a. a. O., S. 75
- 8) Psychologie des Lernens, a. a. O., S. 67
- 9) *Kossakowski, A.*: Psychologische Fragen der Entwicklung selbständig handelnder sozialistischer Persönlichkeiten, in: Pädagogisch-psychologische Beiträge zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten, Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1974, S. 23/24
- 10) Psychologie des Lernens, a. a. O., S. 161
- 11) Psychologie des Lernens, a. a. O., S. 215
- 12) Psychologie des Lernens, a. a. O., S. 162