

Malotki, Cäcilia von

"Welches Ziel verfolgen wir mit unserer Diskussion?" – Kontroversen über Fachlichkeit im Deutschunterricht der DDR

Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 296-316. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)*



Quellenangabe/ Reference:

Malotki, Cäcilia von: "Welches Ziel verfolgen wir mit unserer Diskussion?" – Kontroversen über Fachlichkeit im Deutschunterricht der DDR - In: Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 296-316 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301459 - DOI: 10.25656/01:30145; 10.35468/6093-19*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301459>

<https://doi.org/10.25656/01:30145>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Cäcilia v. Malotki

„Welches Ziel verfolgen wir mit unserer Diskussion?“ – Kontroversen über Fachlichkeit im Deutschunterricht der DDR

Kaum eine Debatte über die Wirkmächtigkeit des allgemeinbildenden Schulunterrichts in der DDR wurde so intensiv geführt wie der Streit um Christa Wolfs am 27. Oktober 1989 in einer Wochenzeitung erschienenen Essay „Das haben wir nicht gelernt“. Wolf stellte ihren Überlegungen eine anekdotische Begebenheit voran, die sie selbst einige Wochen vorher im Zuge eines öffentlichen Literaturgesprächs erfahren haben wollte. Eine Diskutantin äußerte dort, dass es für sie ganz unmöglich sei, ihre Ansichten im Gespräch mit anderen darzulegen; in der Schule habe sie vielmehr gelernt, penibel die Positionen zu vertreten, die ihr Fortkommen in den staatlichen Institutionen nicht verhinderten – sie wisse gar nicht, wie sie an ihre eigene Meinung herankäme (Wolf 1989, 3). Im Anschluss an diese Schilderungen formulierte Wolf Thesen zur allgemeinen „Erziehung zur Unwahrhaftigkeit“ (ebd., 3) in Schule und Unterricht und stellte „Beispiele von literarischem Volksvermögen“ (ebd., 5) und beeindruckende politische Gespräche dem gegenüber.

Die Veröffentlichung des Essays – vielmehr aber noch die darauf folgenden zahlreichen Zuschriften und medialen Bezüge – zeugen von der einsetzenden Transformation der DDR ab Herbst 1989 (Ther 2014, 26–29). In Leserbriefen¹ und Beiträgen² von über 300 Pädagog*innen, Lehrkräften und Schüler*innen wurde die Überlegung, ob die Schule im weiteren und der dort erteilte Deutschunterricht im engeren Sinne Menschen an der Verwirklichung ihrer sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten nachhaltig hatte hindern können, virulent. Im Kontext der Arbeit im Projektverbund *Bildungs-Mythen über die DDR – eine*

1 Ausgewählte Leserbriefe, die als Antwort auf Wolfs Essay verfasst wurden, sind in der Wochenpost 46 Jg. 36 (1990) unter der Überschrift „Gegängelt, entmutigt, entmündigt? Leser im Widerstreit mit Christa Wolf.“ auf den Seiten 4f. veröffentlicht worden, später wurde eine größere Anzahl ungekürzt in einem Herausgeberband von Petra Gruner editiert (Gruner 1990).

2 Vgl. die sich aufeinander beziehenden Beiträge in der Zeitschrift Praxis Deutsch von Biesenbaum (1990), Friedrich (1991) und Baurmann (1990), vgl. von Malotki & Reh, 2023.

*Diktatur und ihr Nachleben*³, wurden die Zeugnisse dieser Debatten als Spuren und Anschlusspunkte (Baader u. a. 2023, 11) über Anspruch und Selbstverständnis eines Fachunterrichts aufgefasst, dessen „Kern“ nicht ohne Weiteres bestimmt werden kann (Reh 2018, 64). Der Artikel möchte sich mit dem Problem der *Fachlichkeit* im *Deutschunterricht* befassen, das möglicherweise in diesen konflikthaften Bewegungen aufscheint und in seinen historischen Bezügen zurückverfolgt werden kann. Dafür wird im Folgenden der Fokus auf den Bereich des „Muttersprachunterrichts“⁴ der DDR gelegt, der eine lange Tradition umstrittener Erwartungen und Zielstellungen und des Streits über seine Wirkmächtigkeit aufweist. Um Bruchlinien und Problemfelder aufzuwerfen, wird *Fachlichkeit* im Feld der deutschen Sprachbildung zunächst als sich historisch entfaltender Modus der schulischen Wissensorganisation und -vermittlung während der Ausformung des Deutschunterrichts im 19. Jh. umrissen. Dabei soll ein Fokus auf das Ringen um eine Kanonisierung von Wissen und seiner praktischen Anwendung⁵ zwischen sprachwissenschaftlichen,⁶ pädagogischen und gesellschaftspolitischen Konzepten geworfen werden, die seitdem in curriculare Vorgaben und Unterrichtspraxen Einzug gehalten haben. Die darauffolgenden Ausführungen diskutieren die Spezifik im Anspruch der *Fachlichkeit* im DDR-Deutschunterricht erst an Zeugnissen aus bildungspolitischen und medialen Kontexten, um sich darauf aufbauend dem Fall des Stoffgebiets *Mündlicher Ausdruck* in einer audiovisuellen Aufzeichnung einer Deutschstunde im Ostberlin der 1970er Jahre und dem Kontext ihrer Produktion und Darstellung zu nähern.

3 Die Fallstudie *Indoktrinierender Unterricht – Bilder über Fachunterricht in Filmaufzeichnungen der DDR* wurde im Verbundprojekt *MythErz – Bildungsmythen. Zum Nachleben einer Diktatur* vom BMBF 2019–2023 gefördert und war an der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation angesiedelt, s.a. Reh, Caruso & Baader (2023).

4 Der Begriff ‚Muttersprachunterricht‘ wird im Folgenden als Quellenbegriff genutzt und verweist ausnahmslos auf die Ausgestaltung der gegenwärtig auch als L1 oder ‚Erstsprachlicher Unterricht‘ bezeichneten Stoffgebiete im Fach *Deutsche Sprache und Literatur* (vgl. Bütow 1976, 289 u. 293).

5 Vgl. Tenorth 2004 in Bezug auf Assmann (2001) und Tenorth (1994): „Offenbar betritt man hier, in der Analyse schulischer Arbeit, das Revier des ‚kulturellen Gedächtnisses‘, genauer das Revier des ‚Funktionsgedächtnisses‘ und seiner ‚Artefakte‘ (A. Assmann 2001, 44) [...] A. Assmann erwähnt neben Theatern, Museen, Konzerthallen und Verlagen zuerst und mit guten Gründen die ‚Lehrpläne der Bildungsinstitutionen‘, wenn sie die gesellschaftlich bewusst gesuchten Mechanismen der Bewahrung beschreiben will. Man muss deshalb die gegenüber Bildungsstandards und Kanonisierung kritischen Pädagogen daran erinnern, dass sich die zentrale kulturelle Funktion der Schule nur von hier aus angemessen verstehen lässt: aus der Tatsache nämlich, dass Schulen und Bildungseinrichtungen als wesentlicher Kanonisierungstil von Gesellschaften aufgebaut sind und interpretiert werden können“ (Tenorth 1994, 125f.).

6 Ein Desiderat der folgenden Ausführungen bleibt eine ideengeschichtliche Perspektive, die die sprachtheoretischen Grundlagen und deren Traditionslinien der u.g. Konzepte aus Fachdidaktik, Germanistik, germanistischer Linguistik und Bildungsplanung sowie -politik angemessen darstellt und auf (gegenseitige) Bezüge hin untersucht.

1 Problemdimensionen der *Fachlichkeit* im ‚modernen‘ Deutschunterricht

Vorliegender Beitrag versteht den Begriff der *Fachlichkeit des muttersprachlichen Unterrichts* unter einer historisierenden Perspektive, die unmittelbar in Verbindung mit Prozessen der „Verfächerung“ (Reh 2018, 64) innerhalb des deutschen Bildungswesens gesetzt werden soll. Unter diesem Ansatz werden Schulfächer als Formen betrachtet, die sich in Prozessen gegenseitiger Abgrenzung und innerer Vereinheitlichung von Wissen während der Konstitution des allgemeinen Bildungswesens im 19. Jahrhundert verfestigten und dabei nicht zwangsläufig aus größeren Einheiten wie Universitätsdisziplinen schöpften (ebd., 65). Fachlichkeit wird hierbei als Modus eines besonderen Umganges mit spezifischen Wissensbeständen, verschiedenen Wissenspraktiken und dazugehörigen Fähigkeiten greifbar. Schulwissen wurde demnach in der Interaktion gebildet, sortiert, verknüpft und weitergegeben (ebd., 66). Historiografische Untersuchungen mit germanistischem Hintergrund binden die Ausformung des Deutschunterrichts stark an seine Entwicklung zum Mittelpunkt des an einer deutschen Nationalkultur ausgerichteten Bildungswesens. Diese sei insbesondere nach der Positionierung Willhelms II. im Rahmen der *Berliner Schulkonferenz 1890* erfolgt und habe die Herausbildung des Deutschunterrichts als Kernfach und die strukturelle Vereinheitlichung im höheren und niederen Schulwesen durchgesetzt (Erlinger & Knobloch 1991, 13f., Frank 1973, 502, 510). Franks Geschichte des Deutschunterrichts beschreibt die Entwicklung eines Faches, das einen Wandel in der Zielsetzung allgemeiner Bildung mittragen sollte – von der humanistischen Idee der Menschenbildung zu einem Gesinnungs- und Denkkunterricht, der politischen und ökonomischen Forderungen zu entsprechen suchte (Frank 1973, 497). Man könnte dem erstsprachlichen Unterricht im deutschen Raum aufgrund dieser Traditionslinie der „fortschreitenden Ideologisierung“ (ebd., 507) eine historisch gewachsene Anfälligkeit für politische Vereinnahmung und in diesem Sinne eine Art der „Unfachlichkeit“ attestieren, auch mit dem Verweis darauf, dass der Begriff „Muttersprache“ selbst in Programmatiken aus nationalistischen Bewegungen in Literatur und Pädagogik des 19. Jahrhunderts eine besondere Signalwirkung innehatte (Reichmann 1978, 308/Ahlzweig 1994, 142–143), die bis heute in seiner Konnotation mitschwingt. Deren Verschärfung und Instrumentalisierung im Zuge faschistischer Ideologiebildung sind innerhalb der germanistischen Linguistik problematisiert (ebd., 167f., 54f.) und in Debatten zur Integration von Mehrsprachigkeit und Feminismus im deutschen Bildungswesen kritisiert worden (z. B. bei Dirim & Mecheril 2010, 19). Dieses Problemfeld gehört demnach zum problematischen Erbe des Faches, bildet aber weder die Vielschichtigkeit von fachinternen Zielen noch die schwierige Bestimmung des Gegenstandsbereichs ab. Auf der Ebene seines „Stoffes“ wird zuallererst „das Allgemeine“ behandelt, sodass im Deutschunterricht „gerade wegen der

Sprachlichkeit seiner Gegenstände buchstäblich die ganze Welt thematisch werden kann, ohne dass dies für sich genommen schon einem Fachlichkeitsprinzip widerspricht“ (Kämper-van den Boogaart 2019, 26.).

Bis heute werden Praktiken einer Grundbildung oder „Literacy“ (ebd., 28) eingeübt, deren Fachlichkeit in der Anwendung von Wissensbeständen über die Praktiken bzw. Techniken von Verstehen, Ausdeutung und Gestaltung der jeweiligen Gegenstände (ebd., 26) liegt. Fachdidaktische Reflexionen verweisen darauf, dass sprachliche Ordnungen wie die der Poetik dabei nicht nur vermittelt, sondern auch aus diachroner Perspektive betrachtet werden (ebd., 30). Die dadurch ermöglichte Distanzierung oder gar „Verfremdung“ wird von Tenorth gar als spezifischer Stil einer Fachorientierung beschrieben, der „in bewusster Präsentation seiner Prinzipien inszeniert“ sogar gegen „Indoktrinationszumutungen“ ankommen könnte (Tenorth 1995, 344). Ein jeder sachbezogener Umgang mit den fachfremden Gegenständen bzw. Fragestellungen, die eingebracht werden können, erfordert jedoch mindestens das dazugehörige Wissen, das über die Ebene dieser Prinzipien herausgeht – wenn nicht sogar Urteilspraktiken, die die Sprachlichkeit notwendigerweise aus dem Blick verlieren müssen. Dem „Muttersprachunterricht“ eine universalistische Tendenz zuzuschreiben, ist im Zusammenhang mit Prozessen seiner *Verfächerung* nicht angemessen. Hier rücken vielmehr Bewegungen in den Fokus, die heute unter dem Label „educationalizing social problems“ (vgl. Labaree 2008, 447) gefasst werden und den erstsprachlichen, monolingual orientierten Fachunterricht in einen Zusammenhang mit Bemühungen des Nation-State-Buildings im globalen Norden des 19. Jahrhunderts stellen. Im deutschen Sprachraum geht diesen Formen der Verstaatlichung die Etablierung eines national-kulturellen Sprachraums voraus: „one nation, one language ideology“ (Boser Hoffmann 2016, 20), also der programmatische Versuch, im Curriculum während Ausbildung basaler Lese- und Ausdrucksfähigkeit auf die Herstellung einer emotionalen und intellektuellen Verbundenheit mit der Nation zu setzen. Es geht hierbei also nicht nur um die Vermittlung ästhetischer Erfahrungen oder bestimmter Haltungen, sondern um das Ziel, Persönlichkeitsbildung im Zuge einer „national literacy“ (Tröhler 2020, 632) zu betreiben⁷. Deren Spezifik im deutschen Sprachraum veranschaulicht Frank, wenn er mit besonderem Augenmerk auf die Volksschule aus einer Konzeption zur Reform des muttersprachlichen Un-

7 Als Beispiel hierfür kann u. a. das programmatische Selbstverständnis von A. Matthias gelten, das seinem Versuch einer fachgeschichtlichen Betrachtung vorangestellt ist: „Unsere wahre geistige Heimat ist doch eigentlich unsere Sprache [...]. Als unsere Muttersprache darniederlag unter dem Drucke des lateinischen Formalismus, lag unsere Natur darnieder und erst der Sieg der deutschen Sprache über die fremde Sprache verkündete den sie der Natur über Unnatur. [...] Es ist eine besonders erquickende Beobachtung, dass mit dem Wachsen des Nationalgefühls auch die Bedeutung des deutschen Unterrichts wächst“ (Matthias 1907, 4).

terrichts zitiert, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts große Beachtung in fachbezogenen Debatten fand:

„Hat sich der Sprachunterricht bisher auf die logisch-grammatische Zergliederung von Satz- und Wortformen beschränkt, so sollte er künftig auch der Wortbedeutung Aufmerksamkeit schenken, [...] wenn die Schüler vorher jedes Wort seinem Inhalte nach voll, frisch und warm aufgefasst haben und in jedem ein nationales Geistesgebilde erkennen“⁸.

Die individuelle Erfahrung von Kultur und Zugehörigkeit und ihr spontaner Ausdruck standen dabei im Mittelpunkt, nicht die rezeptive, reflektive Sprachnutzung. Anders als die debating culture des anglo-amerikanischen Raums, die sich bis heute beispielsweise in den sogenannten „forensics“ im Schul- und Hochschulwesen ausgeprägt hat (Bartanen & Littlefield 2013, 10), entwickelten sich schriftliche Interpretationen und Erörterungen zum Zeugnis eines kultivierten Ausdrucks (Frank 1973, 512), kulminieren im Abituraufsatz in deutscher Sprache der holistische Anspruch der Persönlichkeitsbildung und Vorstellungen einer monolingualen Kulturnation (Reh u. a. 2023, 40). Die Interaktion im Unterricht, die bis zum Ende des 18. Jahrhunderts durch jesuitische Schulrhetorik bestimmt war, wurde dabei vermehrt rezeptiv ausgerichtet und die öffentliche Rede als Darstellung des Schülers bildete nicht mehr den Abschluss und Höhepunkt der schulischen Leistungsprüfung. Die Einheit der traditionell politisch geprägten Redekunst wurde dabei aufgespalten (Bosse 1978, 110).

Die Schwerpunkte in Vorgaben und Praxis während der *Verfächerung* des erstsprachlichen Unterrichts können somit dimensioniert werden als vermeintlich widersprüchliche Trias von entgrenztem Sachbezug, der fortwährenden Bestrebungen nach Herstellung einer emotional konnotierten nationalen Zugehörigkeit hin zu Versatzstücken eines Verfahrenswissens, das imstande ist, sowohl die Gegenstandsbereiche als auch die darin enthaltenen weltanschaulichen Appelle distanziert zu erfassen und in ihrer sprachlich-logischen Struktur zu reflektieren (vgl. Tenorth 1995, 336). Vor diesem Hintergrund können möglicherweise auch Muster von Präsentationsformen und Darstellungen im muttersprachlichen Unterricht in der DDR unter einer bildungshistorischen Perspektive herausgearbeitet werden, die dessen ideologische Dimensionierung nicht ausklammert,

8 Frank (1973, 494–500) zitiert ausschnittsweise aus der Abhandlung Hugo Webers, die 1872 im Preisausschreiben der Diesterweg-Stiftung mit der Frage „Wie ist der Unterricht in der Muttersprache insbesondere auch der grammatische in der Volksschule einzurichten, um die nationale Bildung unserer Jugend nach allen Seiten hin zu fördern?“ (Weber 1872, 3) ausgezeichnet wurde. Frank verweist darauf, dass die Schrift mehrfach an prominenter Stelle pädagogischer Literatur zitiert und zuletzt 1934 als „Wegbereiter der deutschen Bildung“ gewürdigt wird (Frank 1973, 498). Er attestiert ihr, „zeitgenössische Vorstellungen zu einem neuen nationalen Bildungsprogramm für die Volksschule verwoben und dem Deutschunterricht insgesamt die führende Rolle zugewiesen“ zu haben (ebd., 494).

aber danach fragt, ob und wie sie in eine Problemgeschichte der *Fachlichkeit* des modernen⁹ Deutschunterrichts eingeordnet werden müssen.

2 Urteilsbildung und Meinungsäußerung als fachliche Aufgabe im Spiegel gesellschaftlicher Transformationen ab 1989

Dass Praktiken und Gegenstände aus dem Deutschunterricht den Anstoß zu einer Debatte über Meinungsäußerung und allgemeine Urteilsfähigkeit geben konnten, mag einerseits im Zusammenhang stehen mit dem intern stark umkämpften Bereich des Literaturunterrichts und dem Anspruch gesellschaftspolitischer Wirksamkeit, den die Führungsriege der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) durch fortwährende Eingriffe in Kanon und Lesart erhob (Malycha 2009, 182–184). Auf der Seite des Muttersprachunterrichts¹⁰ sind in offiziellen Interpretationen der Lehrplanwerke, die ab den 1970er Jahren im Umlauf waren, Zielstellungen formuliert, die starke Bezüge zu den drei o.g. Schwerpunkten des „Muttersprachunterrichts“ aufweisen. Dessen grundlegende Aufgabe als Teil gesellschaftswissenschaftlicher Bildung wurde als Beitrag zur „Formung der gesamten Schülerpersönlichkeit im Sinne des sozialistischen Menschenbildes“ (Bütow u. a. 1976, 293) gefasst. Die Forderung nach der Ausbildung von Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit wurde neben den Anspruch an eine „ideologische Erziehung“ (ebd., 293) gestellt. Praktiken grundlegender ‚Literacy‘ und ausdifferenzierte Kenntnisse sprachlichen Verfahrenswissens bildeten einen weiteren Schwerpunkt. Die „Vermittlung muttersprachlichen Wissens in unmittelbarer Beziehung zur Ausbildung sprachlichen Könnens“ in den Bereichen Lesen, Schreiben und Sprechen (ebd., 293) wurde um die Auflistung von Wissensinhalten, Wortschatz und Semantik über Orthoepie, Satzlehre, sprachlicher Gestaltung ergänzt. Dass dies zum Ausdruck von „Gedanken, Gefühle[n] und Bestrebungen“ dienen sollte (ebd., 294), um so die Äußerung zu der „Wahrheit und dem gesellschaftlichen Fortschritt“ zu ermöglichen, verweist darauf, dass auch hier der Zusammenhang von individuellem, emotional gerichtetem Erleben und der vorgegebenen gesellschaftspolitischen Wertsetzungen hergestellt wurde, nur, dass dies zeitspezifisch auf die marxistisch-leninistische Ideologie bezogen wurde, d. h. die Verantwortlichkeit in Bezug auf Staatsdoktrin und den dazugehörigen Institutionen betonte.

9 ‚Modern‘ als nähere Bestimmung des Deutschunterrichts bezieht sich hier auf die Ausführungen von Caruso & Reh (2021) zur Unterrichtsform der „modernen“ Schule (ebd., S. 255) ab der frühen Neuzeit, verstärkt ab dem 18. Jahrhundert. Sie thematisieren auch die programmatisch-teleologische Verwendung des Attributs innerhalb der Geschichtsschreibung.

10 In der Ausgestaltung des Deutschunterrichts der DDR bildeten die Bereiche „Deutsche Literatur“ und „Muttersprache“ polare Schwerpunkte. Lehrbücher und Lehrpläne wurden jeweils von spezialisierten fachdidaktisch ausgebildeten Autorengruppen herausgegeben (Malycha 2008, 97, Bütow u. a. 1976, 293–341).

Insbesondere scheint an dieser Stelle der herausgestellte Anspruch bemerkenswert, das Bewusstsein dafür zu schaffen, „dass die Muttersprache in einem längeren historischen Prozess entstanden ist und dass wir sie in unserem sozialistischen Nationalstaat als Teil unseres Kulturerbes pflegen“ (ebd., 294). Hier drängt sich der Eindruck auf, dass nicht nur kulturelles Kapital egalisiert, sondern gerade im Kontext fortwährender Systemauseinandersetzung an Mechanismen partizipiert werden sollte, die man nach Tröhler folgendermaßen beschreiben könnte: „Nations are never built; they are in constant processes of being re-built“ (Tröhler 2020, 632).

In der später aufkeimenden medialen Debatte um die Leistungen der sozialistischen Schule wurde hingegen die Stellung der eigenständigen mündlichen Äußerung als öffentliches Gut und staatsbürgerliches Recht aufgegriffen, und dabei die Verantwortung der sozialistischen Schule mit ihrem Ideal der ‚allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit‘ (vgl. Programm der SED 1976, 49) betont bzw. auf deren Versagen gegenüber den heranwachsenden Generationen hingewiesen. Darauf bezogene Debattenbeiträge variierten zwischen der Zurückweisung der Vorwürfe als undifferenziert oder unsachlich bis hin zu Klagen über Dogmatik und (Selbst-) Zensur in der Erfahrung von Lehrkräften und Schüler*innen¹¹. Allen Beiträgen scheint dabei jedoch ein inhaltlicher Konsens eigen, der die freie und selbstbewusste Äußerung der Schüler*innen als erwünschte Wirkung vorgibt. Das schlug sich auch in später veröffentlichten Beiträgen in der fachdidaktischen Auseinandersetzung nieder. Der Bochumer Literaturdidaktiker Harro Müller-Michaels urteilte nach Vergleich des ost- und westdeutschen Deutschunterrichts, letzterer suche die Mündigkeit der Schüler*innen zu erreichen, wogegen der DDR-Unterricht die „Gerichtetheit“¹² (Müller-Michaels 1990, 236) von Lehr-

11 In Leserbriefen, die nach der Veröffentlichung des Textes von Wolf in der Redaktion eingingen, fand sich die Klage ehemaliger Schüler*innen, dass das Sprechen über Literatur, etwa über Gedichte, letztlich eine Einübung in Selbstzensur gewesen sei: „Keine Gegenargumente, keine Diskussion, meine Variante wurde als falsch abgestempelt“ (Gruner 1990, 189). Häufiger meldeten sich Fachlehrkräfte mit der Bitte um Differenzierung und mit dem Vorwurf zu Wort, dass ein ganzer Berufsstand abgeurteilt würde: „Natürlich hat es Lehrer gegeben, die nicht in der Lage waren und sind, mit ihren Schülern zu diskutieren; teils, weil es geistig nicht reichte, um Argumenten entgegenzutreten, teils, weil sie linientreue Schäfchen waren und jede andere Meinung nach Kräften unterdrückten“ (ebd., 22). Ein Lehrer mit den Fächern Kunst/Deutsch begrüßte ausdrücklich den „offenen Meinungsstreit“ (ebd., 42), der nun stattfinden dürfe und berichtete über hitzige Auseinandersetzungen im Kollegium, über Selbstbezeichnungen und Schuldgefühle. Er verurteilte das aus seiner Sicht beschämende Verhalten von Angehörigen der Schulverwaltung oder des Personals aus der Fachdidaktik in der Zeit des Umbruchs (ebd., 48).

12 „Ohne unzulässig zu vereinfachen, kann festgestellt werden, daß, [...], der für den Deutschunterricht in der DDR zentrale Begriff der der Gerichtetheit ist. Gerichtet ist alles erzieherische Bestreben auf die sozialistische Persönlichkeit, gerichtet ist die Stoffauswahl auf die Vorentscheidungen im Lehrplan, gerichtet sind die Analysen im Unterricht auf die Ergebnisse voran vorgelegter Materialistischer Literaturinterpretationen. Demgegenüber ließe sich für den Deutschunterricht in der Bundesrepublik Deutschland der Begriff der Mündigkeit nennen: Er bezeichnet das Ziel aller

praxis und Kanon auf administrative Vorgaben und darin enthaltene theoretische und politische Konzeptionen verfolge. Sein Kollege Kurt Rose begann schließlich 1991 vor Kolleg*innen einer gesamtdeutschen Fachtagung zum Deutschunterricht in der DDR eine Reflexion von Inhalten des Stoffgebietes „mündlicher Ausdruck“ in der Polytechnischen Oberschule mit der Behauptung eines Schülers, die Gleichaltrigen in der BRD seien nicht unbedingt intelligenter oder gebildeter, sondern souveräner und zum besseren Ausdruck ihrer eigenen Meinung befähigt (Rose 1992, 131). Alle drei Positionen bejahen – trotz ihrer Unterschiedlichkeit – eine umfassende Zuständigkeit des Deutschunterrichts für das Erlernen einer sprachlich konstituierten gesellschaftlichen Partizipation.

Vor dem Hintergrund des bereits dargestellten Anspruchs, mit der „muttersprachlichen“ Bildung zur Nationsbildung im 19. Jahrhundert beizutragen, sind hier möglicherweise alte Erzählmuster erkennbar, die sich über Transformationsprozesse staatlicher Institutionen hielten. Die aufkommenden strukturellen Instabilitäten der ‚Wendezeit‘ zogen – so könnte vermutet werden – Orientierungsversuche am Konzept der „one language, one nation“ nach sich, einen individuellen Ausdruck auf Basis von individuellen Urteilen und Emotionen zu fördern und gleichzeitig dessen Inhalt und Form an jeweilige staatspolitische Normen und Werte rückzubinden. Deren Bezüge zu Darstellungsmustern aus dem „Muttersprachunterricht“ in der DDR sollen im Folgenden reflektiert werden.

3 Diskussion und Meinungsäußerung als Thema des Muttersprachunterrichts in der DDR

Die Aufnahme einer Unterrichtsstunde, die in voller Länge digitalisiert vorliegt und nachträglich mit „Diskussion“ gelabelt wurde,¹³ ermöglicht einen Einblick in die Inszenierung¹⁴ einer fachlich gerichteten Diskussion im Deutschunterricht der DDR in ihren letzten zwei Jahrzehnten. Sie entstand an der Humboldt-Universität zu Berlin im Herbst 1977 im sogenannten ‚Pädagogischen Labor‘.¹⁵ Mithilfe

Erziehung, den Umgang mit den Unterrichtsgegenständen, der auch Kritik an ihnen und ihren Aussagen einschließt, sowie die Formen des Umgangs, in denen Selbstständigkeit nicht nur Ziel, sondern Mittel von Erkenntnisgewinnung ist“ (Müller-Michaels 1990, 223).

13 Die Aufzeichnungen wurden in den 2000er Jahren zusammengetragen, digitalisiert und als Online-Bestand zur wissenschaftlichen Nutzung im Forschungsdatenzentrum des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation bereitgestellt (vgl. Schluß & Jehle, 2013).

14 Der Inszenierungscharakter von audiovisuell aufgezeichnetem Unterricht wird nach dem methodisch fundierten Verständnis von Tuma, Schnettler & Knoblauch 2013, S. 34f. angenommen.

15 Schluß, Henning u. a. (Hrsg.) (2011): „Diskussion“ (v_hu_12) [Video (1977): Version 1.0]. In Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR – Unterrichtsbeobachtung (Daten): Rettung, Erschließung und Veröffentlichung im Internet von aufgezeichnetem Unterricht aus der DDR [Version 1.0]. Rechteinhaber: Original: ZAL Humboldt-Universität zu Berlin, Digitalisat: Humboldt-Universität zu Berlin. Veröffentlichungsort: Frankfurt am Main, Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, <http://dx.doi.org/10.7477/4:1:17>.

eines nachgestalteten Fachunterrichtsraumes und audiovisueller Technik wurden dort Materialien für die Lehreraus- und Weiterbildung erzeugt (Heun, 1978, 112). Dabei erstellte das Team um den Erziehungswissenschaftler Hans-Georg Heun Aufnahmen mit jeweils einer Klasse einer Ostberliner Oberschule und verschiedenen Unterrichtenden (Heun, 2013, 243–247). Die Aufnahme wurde im Zuge einer Erschließung und Sicherung der zum Teil stark beschädigten Bestände ca. 30 Jahre später digitalisiert (Schluß & Jehle 2013, 204–206). Implizit enthalten und bei ausreichendem Kontextwissen offensichtlich, können in den Aufnahmen Informationen über situative Darstellungsmuster entdeckt werden, die jedoch nur mit der Kenntnis historischer, gesellschaftlicher sowie politischer und kultureller Hintergründe erfassbar werden (Reh & Jehle 2020, 366).

Erste Überlegungen zur bildungshistorischen Nutzung des Materials stammen von Ulrich Wiegmann, der in Anlehnung an qualitative Arbeiten in der erziehungswissenschaftlichen Videoanalyse und die ikonologisch-ikonografische Bildanalyse nach Panofsky (Wiegmann 2013, 123–127) einen mehrstufigen Prozess deskriptiver Distanzierung mit dem Anspruch verbunden hat, die angefertigten Beschreibungen bildungshistoriografisch einzuordnen. Die Arbeit von Reh & Jehle differenziert die dafür notwendigen analytischen Bewegungen. Es wird vorgeschlagen, die Aufzeichnungen als Möglichkeit zu verstehen, zeittypische institutionelle, organisationale und materiale Bedingungen von Unterricht als Inszenierung aller beteiligten Akteure und Ebenen gleichzeitig zu erfassen (Reh & Jehle 2020, 349). Unter Bezugnahme auf diese Ansätze wurden zwei Sequenzen aus der Unterrichtsaufzeichnung ausgewählt und in mehreren Durchgängen verdichtete Beschreibungen angefertigt. Diese Beschreibungen werden im Folgenden in der Zusammenschau mit ausgewähltem Kontextmaterial und den zentralen Analysepunkten dargestellt, die in den Datensitzungen aufgeworfen wurden. Sie sind in sich und in der Aufeinanderfolge sequenziell geordnet, im grobkörnigen Schwarz-Weiß-Film wird der Lehrer, hier Herr Thoma genannt, oft frontal oder im schrägen Profil gefilmt. Der Fokus der Kameras liegt auf seinen Wortbeiträgen, die einen Großteil der aufgenommenen Zeit füllen. Thoma ist Mitte Dreißig, drahtig, er trägt Jeans, Pullover und ein darunter herausschauendes Karo-Hemd. Seine dunkle, leicht wellige Kurzhaarfrisur und der getrimmte Schnurrbart entsprechen der Mode der 1970er Jahre. Sprechtempo, Mimik und Gestik wirken zum Teil raumgreifend und theatralisch. In einem Zeitzeugengespräch berichtete der Lehrer, dass er vor seiner Anstellung an der Heinrich-Heine Schule seine Promotion im Bereich der Deutschdidaktik und Theaterpädagogik verfasst hatte und wiederholt theaterpädagogisch tätig gewesen war. Er versuchte, Kenntnisse aus diesem Bereich in den Fachunterricht zu übertragen¹⁶. Die von ihm unterrichtete

16 Forschungsdaten des Projektes DIPF/BBF/FoPro IndU/Quellen/Videoanalyse/Deutschunterricht /Diskussion / Kontextmaterial/Protokoll Gespräch T_M, 5-7.

Klasse bestand zum Zeitpunkt der Aufnahme aus 36 Achtklässler*innen, die von ihm regulär nicht unterrichtet wurden. In der ersten Beschreibung soll eine Situation erfasst werden, in der es um freie Diskussionsbeiträge geht.

Circa 20 Minuten nach Stundenbeginn stellt Thoma eine Diskussionsaufgabe, nachdem er zwei Aufgabenstellungen aus dem Lehrbuch „Muttersprache 8“ (Schreinert u. a. 1969, 72f.) im Unterrichtsgespräch mit den Schüler*innen gelöst hat. Während eine feststehende Kamera an der Rückseite des Klassenraums ihn frontal vor der Klasse stehend – den Rücken im Blick – filmt, kündigt er an, sich jetzt mit einem Problemfeld befassen zu wollen, das unter Schüler*innen gängig sei: Was sie von Strebern hielten und ob es denn Streber gebe in der Klasse. Dabei fordert er möglichst kurze Antworten. Gleich die ersten Wortmeldungen schreibt er an die Tafel: „Nichts“ und „Ja“, um dann in einer ausgedehnten Fragerunde zu sammeln, was einen Streber denn ausmache. Währenddessen geht er langsam von der Stirnseite des Klassenraums um den hohen, gefliesten Lehrertisch herum, stellt sich mittig vor den Schüler*innen auf und fragt dabei deutlich und akzentuiert: „Jetzt wollen wir zusammenfassen. Was verurteilen wir an einem Streber? Welche Eigenschaft?“ Die bewegliche Kamera nimmt das ernste Gesicht von Daniel in den Blick, der in seinem Stuhl direkt an der Seitenwand des Klassenraums lehnt und langsam spricht: „Also, eigentlich verurteilen wir ihn bloß, weil er nur an sich denkt.“ Schnell wird wieder in die Frontaleinstellung auf Thoma geschnitten, der sich an den Tisch gelehnt abstützt und die Arme locker vor der Brust verschränkt hält. „Das ist das Wichtigste, was wir festgestellt haben.“, sagt er und verlangt, dass alle, die der Meinung gewesen seien, in der Klasse Streber ausgemacht zu haben, nun „Rede und Antwort“ stehen sollen. Mathis meldet sich von seinem Platz in der Mitte des Klassenraums. Erst kann man ihn nur am oberen Ende einer Weitwinkelaufnahme sehen. Das angespannte Lächeln verschwindet aus seinem Gesicht, während auf eine seitlichen Zoomperspektive geschnitten wird. „Na, vielleicht Babette“ sagt er, dann stützt er seine Ellenbogen auf und beginnt, an einem Füllfederhalter zu knabbern, den er in beiden Händen hält. Thoma fragt nach einer kurzen Pause: „Erzähl mal, wie vielleicht Babett denn strebt?“ Mathis wirft einen Blick zu seiner Banknachbarin, die ihn mit großen Augen und gespannten Mundwinkeln anschaut. „Och jetzt auch von anderen jetzt erzählt und so, dass sie sehr viel paukt und so, aber kaum jemand anderem etwas irgendwie mitteilt, auch keine Zensuren,“ sagt er.

Die Kamera verharrt in der nächsten Minute in einer Perspektive, die den ganzen Klassenraum zeigt. Thoma will wissen, ob das Geschilderte die allgemeine Meinung sei, doch niemand meldet sich, auch nicht, als der Lehrer nach Pro- und Kontrapositionen fragt. Und als er Babette schließlich auffordert, sich zu verteidigen, lächelt sie ihn mit zusammengepressten Lippen an, zuckt mit den Schultern, schaut erst nach unten und sucht dann den Blick der um sie sitzenden Jugendlichen. Thoma fügt an: „Vielleicht kann sie jemand unterstützen,“ und da ist schon

laut und hell aus dem Off zu hören: „Ich bin für Babett! Mir hat die schon oft geholfen. Ich weiß jetzt nicht, ob sie den anderen geholfen hat, jedenfalls wenn ich sie irgendwas gefragt hab, dann hat sie es mir immer gesagt!“ Die Schülerin Kerstin wird seitlich im Portrait fokussiert, wie sie nach ihrem Ausruf zu Thoma blickt, der erwidert: „Ja das reicht mir nicht, wenn du sagst, die hat mir doch geholfen. Du kannst die beste Freundin von Babett sein.“ Thomas Stimme geht im aufkommenden Lachen der Jugendlichen unter. Sie wird erst wieder hörbar, als er sagt: „Das reicht nicht. Demzufolge müssen die Fakten jetzt kommen, Kerstin, ne? Also die Beispiele, um mich zu überzeugen. Verstehst du? Auch, um die anderen Klassenkameraden zu überzeugen.“ Kerstin, die sich gerade kopfschüttelnd zurückgelehnt hat, hebt das Kinn leicht und antwortet: „Ja, ich habe was nicht verstanden bei den Hausaufgaben, dann bin ich zu ihr hin und dann hat sie es mir auch erklärt.“ Schnell wird auf Thoma geschnitten, der immer noch mit verschränkten Armen am Lehrertisch lehnt: „Hm äh, ich bin jetzt natürlich erstmal gegen Babett – nicht falsch verstehen, ja?“ Er zeigt mit seiner flachen Hand in Babetts Richtung und nimmt kurz Blickkontakt auf, bevor er sich wieder an Kerstin wendet: „Du bist hingegangen und hast es ihr erklärt und Babett hat dabei ein Gesicht gezogen wie drei Tage Regenwetter und hat es gerade so gemacht?“ Sie schürzt die Lippen: „Ne“. „Verstehst du jetzt, Kerstin? Es reicht nicht ganz, deine Überzeugung mitzuteilen.“ Sie nickt ihm zu und er ruft ihren Banknachbarn auf, der sich schon länger meldet und meint, dass Mathis möglicherweise nicht mitbekommen habe, wie sie anderen helfe. Thoma quittiert das aus dem Off mit „Aha“, dann erteilt er Martina das Wort, die leise und etwas zögernd spricht: „Wenn du halt fragst und du hast das nicht verstehen – ähm, verstanden, dann ist sie auch voll da, also die zieht kein Gesicht, sondern die macht das so, dass du es auch wirklich verstehst.“ Während Thoma ihr antwortet, schneidet die Kamera wieder auf ihn: „Ähm, Martina, kannst du das konkret belegen am Beispiel, dann aber.“ Thoma gestikuliert in Richtung der Schülerin mit rotierender Handfläche und sie antwortet etwas lauter, zuckt dabei leicht mit den Schultern: „Naja, ich habe das auch nicht ganz verstanden, und da hat sie sich gleich mit mir hingestellt und hat mir das auch richtig erklärt“.

Es melden sich noch zwei weitere Schüler*innen zu Wort, Anja mutmaßt, dass der Verdacht gegen Babett darauf fußt, dass sie selbst auf Anhieb alles verstehe und sich deshalb zurückhalte. Jonas erwidert darauf entschieden, dass dies ja wohl kein Charakteristikum eines Strebers sei. Thoma ist nun in der Totale zu sehen, er senkt seine Stimme etwas ab: „So, jetzt zählt das vielleicht nochmal auf, damit wir das zum Abschluss bringen können. Wir brauchen ja erstmal Fakten, um Meinung gegen Meinung zu stellen“. Marcel wird aufgerufen und äußert sich, während er sich zur Seite lehnt und seine Mitschüler*innen anblickt: „Aber wenn sie mal nichts angibt, dann liegt das vielleicht daran, dass sie so einen schweren Anfang hatte in unserer Klasse.“ Thoma holt hörbar Luft und meint dann: „Na

gut. Wir haben jetzt ein paar Fakten gehört. Wenn ich jetzt mal zusammenfassen darf. Es ist auch wichtig, dass man jetzt mal zusammenträgt.“ Er reckt eine Hand vor die Brust, die Fingerspitzen aneinandergelegt und bewegt sie im Takt, während er spricht: „Mathis hat eine Behauptung aufgestellt. Nachdem einige Schüler gesprochen haben – und ich gehe davon aus, dass es eine ehrliche Meinung war – können wir Mathis‘ Meinung aufrechterhalten?“ Marcel meldet sich schnell und wird sofort aufgerufen; die Kamera filmt dabei einen Ausschnitt der Klasse, in dem er sichtbar wird: „Na, wie’s so aussieht, eigentlich gar nicht“. „Ja“, hört man Thoma sagen, „haben dem Mathis jetzt also den Wind aus den Segeln genommen. Und jetzt müssen wir nochmal zum Mathis zurückkommen und ihn fragen, wie er zu seiner Meinung gekommen ist.“ Im folgenden Gespräch mit Mathis stellt Thoma heraus, dass dessen Eindruck „Hörensagen“ sei und demnach kein gültiges Argument in einer Diskussion darstellen könne.

Das hier wiedergegebene Unterrichtsgespräch wirkt im ersten Verständnis nicht unbedingt wie klassischer Fachunterricht, sondern eher wie eine Klassenleiterstunde, in der ein Streit zwischen den Schüler*innen beigelegt werden sollte. Dieser Eindruck verflüchtigt sich jedoch, nimmt man die Vorgaben des gültigen Lehrplans (Ministerrat der DDR/Ministerium für Volksbildung 1969) in den Blick¹⁷. Einer allgemeinen Vorbemerkung folgt die Aufteilung der Vorgaben in grammatische, literaturbezogene, orthografische und den mündlichen und schriftlichen Ausdruck betreffende Stoffeinheiten, die nach festen Wochenstunden aufgeteilt wurden. Das zuletzt genannte Stoffgebiet umfasst das Erzählen, Beschreiben und Berichten und die damit einhergehenden sprachlich-argumentativen Mittel der Motivation, Begründung und Schlussfolgerung (Ministerrat der DDR/Ministerium für Volksbildung 1969, 9): „Zusammenhänge zwischen Gegenstand und Mitteilungszeit“ (ebd., 9) sowie Kenntnisse über den Aufbau einer sprachlichen Darstellung sollten vermittelt werden. Als Inhalte werden Probleme der alltäglichen Lebensrealität empfohlen. Sie sollen mithilfe „sprachlich geistige[r] Tätigkeiten“ (ebd., 16) gedanklich durchdrungen werden. Bei der Diskussion wird von Schüler*innen gefordert, die eigene Position zu einem Umstand „klar zu äußern und zu begründen“ (ebd.). Der Fokus soll darauf liegen, die Äußerungen anderer hinsichtlich ihrer Sachlichkeit zu prüfen und auf deren Grundlage Zustimmung oder Widerspruch zu formulieren (ebd.). Die Schüler*innen sollen sprachlich befähigt werden, Aufgaben zu lösen, die verschiedene Anforderungen an sie stellen

17 Der *Präzisierte Lehrplan für deutsche Sprache und Literatur Klasse 8* wurde im Jahr 1969 im staats-eigenen Volk und Wissen Verlag in Berlin abgedruckt und galt ab dem anlaufenden Schuljahr. Der Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik bzw. das Ministerium für Volksbildung (MfV) fungierten als Herausgeber; inhaltlich konzipiert wurde der Plan jedoch von entsprechenden didaktischen Abteilungen im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut der DDR (DPZI), der nationalen Leitinstitution für Bildungsplanung, -theorie und -forschung bis 1970.

– sie sollen also, so könnte man sagen, durch Erwerb derartiger sprachlicher Techniken selbständig ein sachbezogenes Urteil fällen lernen.

„Die höheren Anforderungen an das Denk- und Urteilsvermögen und an die Sprache der Schüler erfordern, dass sie befähigt werden, sprachliche Aufgaben zu lösen, die eine komplexe Verwendung aller bisher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangen“ (ebd., 6).

Herr Thoma, so zeigt es sich in der aufgezeichneten Unterrichtsaufzeichnung, ist bemüht, den Erwerb dieser Techniken darüber zu befördern, dass die Schüler*innen sich möglichst aktiv äußern. Er stellt ein lebensweltlich unmittelbar relevantes Problem zur Disposition, das die Schüler*innen nicht nur interessiert, sondern sie betroffen macht. Jemanden wie im Beispiel als „Streber“ benennen zu müssen oder selbst als solcher benannt zu werden, kann Ängste vor einer möglichen Bloßstellung schüren – die Beschuldigung der Mitschülerin kann Empathie und so eine bestimmte Zugkraft wecken, sich für sie einzusetzen. Thoma dreht dabei das klassische Schema im argumentativen Umgang mit einem Vorwurf um, denn nicht die potenzielle Streberin muss sich rechtfertigen, sondern diejenigen, die sie beschuldigen oder verteidigen wollen, werden von ihm argumentativ in die Pflicht genommen, sollen gegen ihn diskutieren. Dabei bewertet er einerseits die Gültigkeit der einzelnen Argumente, indem er Begründungen einfordert. Er macht sich andererseits darüber kritisierbar, erbittet aktiv Widerspruch und distanziert sich von seinen eigenen Diskussionsbeiträgen, indem er auf deren Eigenlogik verweist: man muss widersprechen, wenn das Gegenüber nicht sachbezogen, d. h. in diesem Fall erfahrungsbasiert argumentiert. So fordert er von Kerstin auch sachbezogenes Verständnis dafür ein, dass er ihr widerspricht. Dabei kommt man nicht umhin zu bemerken, dass er den Schüler*innen den Sachbezug ihrer Äußerungen sehr großzügig auslegt, als „Fakten“ auch ungenaue Erzählungen bezeichnet – so, als sei das Sich-Melden, das Üben von frei vorgetragenen Argumenten das grundständige Ziel seiner Bemühungen, nicht die genaue Reflexion über stilistische und reflexive Qualität einzelner Argumente.

Dass im Bereich des mündlichen Ausdrucks diese eher aktivierende und lebensnahe Vermittlungspraxis gängige und bekannte Probleme adressierte, legen interne Erhebungen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) in ausgewählten Schulklassen ab Beginn der 1970er-Jahre nahe. Sie wurden mit bestimmten Schulen als Vorbereitung auf eine großangelegte Lehrplanüberarbeitung durchgeführt.¹⁸ Darauf basierende Zusammenfassungen kritisieren, dass mündliche Darstellungen nach Vorbereitung teilweise erfolgreich seien, kommunikative Situationen aber oft nicht mit überzeugender Argumentation und unter Berücksichtigung der Argumente anderer bewältigt werden konnten. Vielen Schüler*innen wurden Schwächen in Modulation, Artikulation und flüssiger

18 Ein Urteil über zahlenmäßigen und inhaltlichen Umfang der Untersuchungen ist an dieser Stelle nicht möglich.

Formulierung attestiert.¹⁹ In den darauffolgenden Berichten an den Präsidenten der APW wurde durchgehend bemängelt, dass die Befähigung zur freien, zusammenhängenden Rede, zu Argumentation und Bewertung im Unterricht ein weit-aus größeres Problem darstelle als der schriftliche Ausdruck und auch wesentlich schwerer zu erheben sei.²⁰ Den Schüler*innen wurden Rezeptionsschwierigkeiten bei Problemdiskussionen attestiert, sie würden sich zum Beispiel zu spärlich und ohne eigene Initiative am Unterricht beteiligen, reagierten vor allem unzureichend auf „Falschaussagen“, zumeist „aus Mangel an Sachkenntnis“, also Wissen über Gegenstände bzw. Inhalte der Diskussion. Insgesamt sei aber das „Wissen und Können“ für das allgemeine inhaltliche Niveau des Oberschulunterrichts der POS nicht gegeben; der mündliche Ausdruck wurde dabei explizit benannt. Eine bessere methodische Gestaltung, materielle Ausstattung und strukturelle Planung sollte Abhilfe schaffen, von den Lehrkräften wurden möglichst „lebensverbundene“²¹ Fragestellungen erwartet. Hier zeigen sich also zwei Schattierungen eines Problems:

Um die grundlegende Eigenlogik einer Diskussion anwendungsorientiert innerhalb der Unterrichtspraxis auszuführen, hat Thoma erstens den Fokus auf sprachlich-stilistisches und logisch-argumentatives Wissen teilweise hintangestellt, zweitens war er mit Unterrichtsvorgaben konfrontiert, die von den Schüler*innen mannigfaltige Sachkenntnis und von den Lehrkräften umfassenden Einblick in kindliche Interessengebiete voraussetzte. Doch das bleibt nicht der einzige Aspekt der unterrichtlichen Interaktion, den man in Bezug mit der langen Geschichte umkämpfter Fachlichkeit setzen kann.

Thoma, der mit ausgebreiteten Armen vor der Klasse steht, sagt in bestimmtem Ton: „Ich brauche jetzt ein konkretes Beispiel! Was war denn ein Streich, bei dem die Meinungen auseinandergehen?“ Damit nimmt er auf gerade geäußerte Andeutungen eines Schülers Bezug, nicht alle in der Klasse würden jeden Quatsch mitmachen. Die bewegliche Kamera schwenkt auf Jonas, der sich seitlich an die Wand neben seinen Sitzplatz lehnt, und zoomt heran, während er sagt: „Ja, das letzte Mal war bei Frau Bader. Da waren wir die letzte Klasse auf dem Pausenhof.“ Er macht eine kurze Pause, während sich ein Grinsen auf seinem ganzen Gesicht ausbreitet: „Und die hat immer gewunken!“ Thoma unterbricht das daraufhin

19 BBF/DIPF/Archiv, APW 0.0.1., 519 Arbeitsberatung beim Präsidenten 11./13. Oktober 1975, Bl. 20.

20 BBF/DIPF/Archiv, APW 0.0.1., 561, Arbeitsberatung beim Präsidenten am 5. Dezember 1977, Bl. 13–18.

21 In offiziellen Interpretationen der Lehrpläne der polytechnischen Oberschule wird die Zielsetzung „lebensverbundener Fachunterricht“ (Neuner 1987, 27) definiert als Vereinigung von Wissenschaft und Produktion, der Herausstellung der Bedeutung von Wissenschaft im Leben der sozialistischen Gesellschaft sowie die Herleitung von Wissensinhalten aus vielfältiger Erfahrung. „Lebensverbundenheit“ ist also konzeptuell nicht deckungsgleich mit Lebensnähe oder einem akteursbezogenen Fokus auf kindliche Lebenswelten.

aufflammende Kichern der Schüler*innen bestimmt: „So! Um da jetzt mal reinzukommen, wir hatten ja gesagt, dazu gibt es unterschiedliche Meinungen. Claudia!“. Claudia erklärt, von einigen Zwischenrufen unterbrochen, dass die Lehrerin eine von zwei Vertretungsstunden verpasst, die Klasse aber zur zweiten in den Unterrichtsraum gerufen habe – da seien einige wütend geworden, weil sie lieber nach Hause gegangen wären. Herr Thoma fasst ihre Schilderungen nochmals zusammen und stützt einen Arm lässig in die Hüfte, während er fragt: „Und was ist jetzt das Problem hier?“ Walther meldet sich: „Naja, man muss sagen, nicht alle waren draußen, vier sind reingegangen“. Noch während er spricht, murren und stöhnen einige Schüler*innen auf. Thoma erwidert: „Und das sind jetzt in den Augen der Masse die Streber, wenn ich das richtig verstehen, die vier Leute? Die haben das Klassenkollektiv in Anführungsstrichen jetzt verraten.“ Olaf meldet sich: „Nein, das waren nicht die, die gleich reingegangen sind, die wussten ja gar nichts davon. Eher die, die erst mit draußen waren und Frau Bader dann nachgerannt sind!“ Nach weiteren ähnlichen Beiträgen sagt Thoma: „Wir wollen die Gruppen jetzt mal unterscheiden. Die ersten, die reingegangen sind, sind von den anderen als Streber oder – wie bezeichnet man das noch?“ Er hebt die Arme und lässt seine Handflächen kreisen, um dann ins leise Tuscheln einzelner Schüler*innen hinein zu sprechen: „Na was haben die gemacht, die zuerst reingegangen sind. Sie haben das Kollektiv verraten“, und mit überzogen scharfem Tonfall setzt er hinzu: „Ganz schlimm verraten! Sie sind keine guten Klassenkameraden!“ Jonas meldet sich. Die bewegliche Kamera zoomt direkt auf sein Gesicht, als er sagt: „Die, die reingegangen sind, haben vielleicht gemerkt, dass es doch ein bisschen zu weit ging.“ Er zieht die Augenbrauen hoch und seine Mundwinkel zucken: „Das ist ja regelrecht verboten, den Unterricht zu schwänzen.“ Albert entgegnet: „Aber wenn einer damit angefangen hat, da mitzumachen und er hört dann plötzlich auf, dann zeigt das doch Feigheit oder so.“ Währenddessen wechselt die Kameraeinstellung zu einer Totale auf den gesamten Klassenraum, Thoma wird von schräg hinten gefilmt, als er sagt: „Wir wollen jetzt mal unterscheiden: Wann ist es richtig, das Angefangene durchzustehen, und wann kann man das Angefangene abbrechen.“ Zahlreiche Hände schnellen in die Höhe, es werden unterschiedliche Vorschläge gemacht, während die schwenkbare Kamera jeweils den Sprechenden folgt, die sich in folgenden Erzählung ergänzen: man hätte sich einigen, sich absprechen sollen, alle müssten erst die gleiche Meinung haben, jeder wisse doch, dass man eigentlich ins Klassenzimmer hätten gehen müssen, deshalb sei das Draußenbleiben grundsätzlich falsch gewesen.

Thoma breitet noch während einer Wortmeldung die Hände mit ausgestrecktem Zeigefinger aus und hebt die Stimme: „Nach dieser letzten Sache, die uns natürlich ein bisschen von unserer Problematik „Streber“ schon weggebracht hat, nach unserer letzten Problematik. Draußen Stehenbleiben, Streich spielen und Reingehen. Wenn wir das jetzt genau durchdenken. Was haben die Schüler, die

da reingegangen sind, um ihrem Unterricht zu folgen, richtig gemacht, wenn ihr das jetzt ganz objektiv betrachtet und ganz sachlich?“ Die bewegliche Kamera fokussiert nun von leicht unten auf sein Profil und fängt die präzisen Gesten ein, mit denen er seine Frage unterstreicht: „Was haben die – jetzt nicht bloß, ob ich die leiden kann oder nicht leiden kann – so ganz allgemein richtig gemacht? Was haben die Leute richtig getan, als sie da reingingen nach fünf Minuten und zum Russischunterricht gingen, Theo?“ Es wird zu einer Weitwinkelaufnahme geschnitten, in der Theo sichtbar wird, als er antwortet: „Dass sie reingegangen sind, das haben sie richtig gemacht.“ Thoma setzt nach: „Das heißt, welches Ziel haben sie dadurch verfolgt?“ Theo sagt nach einer kurzen Pause: „Also, die Stunde mitzumachen.“ Thoma gibt ihm gerade Recht, als Markus sich meldet und gleichzeitig sagt: „Ja, ich möchte nur mal sagen, was sie falsch gemacht haben“. Thoma erteilt ihm mit ausgestreckter Hand das Wort: „Ja bitte, Markus.“ „Sie hätten uns, also den anderen, die da noch nicht so richtig wollten, Bescheid sagen sollen, also – also uns zu überzeugen. Sie müssten uns überzeugen, dass wir mit reingehen müssen!“ Thoma breitet die Arme mit nach oben gestreckten Handflächen aus, als er sagt: „Und wenn’s schon zumindest nicht gelingt zu überzeugen. Was hätten sie machen müssen, wenn sie auch nicht das Ziel erreichen, sie hätten es versuchen müssen, ja? Also, wie es der Fall gewesen ist, können wir das Problem abschließen.“ Er lehnt sich wieder ans Pult, senkt die Stimme und zeigt beim Sprechen immer wieder mit der rechten, erhobenen Handfläche in Richtung der Schüler*innen: „Fassen wir noch mal zusammen: Wenn wir zu einer Problematik was zu sagen haben, ist es immer wichtig, festzustellen, welches Ziel verfolgen wir mit unserer Diskussion.“ Er macht eine Pause und schaut in die Runde, bevor er weiterspricht. Im Klassenraum ist es sehr still geworden. „Und wenn ich das selber tue, ich hoffe jedenfalls, dass wir zu unserem letzten Punkt – Draußenbleiben oder Nicht-Draußenbleiben – zumindest ein gedankliches Ziel erreicht haben und festgestellt haben, was war nun tatsächlich richtig und was war eventuell doch nicht ganz so richtig, na? Wenn das in den Köpfen so halbwegs klar ist, ist eigentlich schon so ein Punkt der Diskussion erreicht.“

Wenige Sekunden nach dieser Aussage beschließt Thoma das Unterrichtsgespräch, die Aufnahme endet. Ein moralisch ‚Richtiges‘ zu zeigen, bildet den Mittelpunkt einer wiedergegebenen Situation, über die aus der Erinnerung der Schüler*innen heraus berichtet wurde. Jeder hätte sich in der Situation – und an dieser Stelle wird Thomas Anspruch sehr deutlich – richtig verhalten können. In der Zusammenschau mit Kontextmaterial kann ein Bezug auf die normativ ausgerichtete Erörterung als eine übergeordnete Technik des Ausdrucksunterrichts der DDR hergestellt werden. Im schon erwähnten Lehrplan als Lerninhalt eingeführt, sollte diese über die Formen des Kurzvortrags, der kurzen schriftlichen Darlegung und der Diskussion erprobt, also im schriftlichen wie mündlichen Ausdrucksunterricht angewendet werden. Im Lehrbuch bildete „Erörtern“ die Überschrift des Ka-

pitels, dem das Thema der Diskussion unterstellt war. Das Verfahren wurde über Unterlektionen ausgeführt; im Vergleich zur Lehrplanvorgabe rückte gerade an dieser Stelle die „sprachliche Richtigkeit“ (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung 1969, 10) als übergeordnetes Ziel des Unterrichts in den Hintergrund. „Die Untersuchung einer Feststellung und der Nachweis ihrer Richtigkeit durch eigene Erfahrungen“ (Schreinert u. a. 1969, 61), der „Nachweis der Richtigkeit von Ausdrücken“ (ebd., 61) und die „Klärung von Begriffen anhand von Beispielen“ (ebd., 65) vermittelten das Schema erfahrungsbezogener Argumentation als legitime Begründung. Komplex wird die Ebene der Vorgabe, wenn man sich vor Augen führt, dass auch hier eine grundsätzliche argumentative Logik vertreten wird, die eigenständige Denkbewegungen der Schüler*innen zu befördern sucht und sie dabei schwerlich beeinflussen kann. Man kann nur mutmaßen, ob die darauffolgende Technik „Nachweis der Richtigkeit von bildhaft dargestellten Feststellungen“ (ebd., 1969, 67), die nicht auf sachbezogene Vergleichbarkeit, sondern auf das Übereinstimmen mit einer allgemeingültig gesetzten Vorgabe rekurriert, diesen Einfluss leisten soll: „in Äußerungen hervorragender Führer der Arbeiterklasse und in literarischen Werken finden wir oft Feststellungen, die für uns wichtig sind, weil sie aus vielfältiger Erfahrung gewonnen wurden. Wir sollten uns bemühen, sie genauer zu verstehen, damit sie zur Richtschnur unserer Handlungen werden.“ (ebd., 67) Derartige Merksätze können als Versuche der Denkschulung und Gesinnungsbildung gelesen werden, die den Modus des Begründens und Urteilens selbst in den Blick nahmen – auch wenn deren Anwendung und Effektivität im Klassenraum nicht ohne Weiteres angenommen werden können. Das Urteilen auf moralischer oder dogmatisch-politischer Grundlage, und hier kann man ggf. eine zeitspezifische Ausformung erkennen, wurde systematisiert, wenn auch auf eine paradox anmutende Weise. Die Schüler*innen sollen auch diese vorbildbezogene Wahrheit durch eigene Verstehensleistungen als solche begreifen und sie entsprechend wertschätzen. Thomas Lehrpraxis ist von diesem Impetus noch weit entfernt; er verspricht seinen Schüler*innen jedoch, mit einer zielgerichteten Diskussion Zugriff auf einen Konsens zu erhalten, der auf Wahrheit, Sachlichkeit und Objektivität beruht – und dass, obwohl in keiner der beiden von ihm geführten Diskussionen unstrittige Beweise angeführt werden können.

Die Notwendigkeit zur Wahrheit sieht der Fachdidaktiker Kurt Rose in seinen späteren Reflexionen zum Ausdrucksunterricht der DDR als weitreichendes Problem. Praktische Übungen seien stark gefördert worden, aber grundsätzlich einseitig ausgerichtet auf „das Überzeugen des Kommunikationspartners“ (Rose 1992, 135) von der „Wahrheit eigener Auffassungen und von der Nützlichkeit des eigenen Handelns“ (ebd., 135). Andere mögliche Ergebnisse wie ein Kompromiss, ein Dissens oder aber eine „polemische Entlarvung“ (ebd., 135) kämen in allen den Lehrkräften zugänglichen Materialien der 1970er- und 1980er-Jahre nicht

vor. Das habe für die Schüler*innen bedeutet, auf ein Gespräch, bei dem „keiner der Partner ein Monopol auf die Wahrheit besitzt“ (ebd., 135), nicht vorbereitet gewesen zu sein – gerade die Diskussion über Streber hätte für all diese Ambivalenzen Raum geboten. Vielmehr, so Rose, setzte man als Grundlage der Entwicklung des mündlichen Sprachkönnens absolute Anforderungen wie Wahrheit, Parteilichkeit und Überzeugung, was zwangsläufig zu einer starken Überbetonung der inhaltlichen Dimension der jeweiligen Diskussion führen musste, gerade weil die Werte selbst nicht reflektiert wurden. Dieses Problem deckt sich mit dem von Thoma gesetzten Endpunkt der Stunde: Wichtig sei, dass ein gemeinsames Ziel – im Lehrbuch wird dies als „gemeinsamer Standpunkt“ angeführt – erreicht wurde. Diese Art der Urteilsbildung, die die persönliche Erfahrung zum Gegenstand hatte und in ihrer Ausgestaltung eher auf moralische Kategorien, denn auf stilistisches Verfahrenswissen oder logische Reflexion angewiesen ist, deckt sich erstaunlich mit den o. g. Aspekten von *Fachlichkeit* im Deutschunterricht seit seiner Verfächerung. Engagement, Solidarität und Zugehörigkeit zum Klassenkollektiv bilden dabei einen spezifischen Wertebezug. Thoma spielt in seinen Äußerungen mit den stark gesellschaftspolitisch konnotierten Worten, seine Ironie nimmt ihnen vielleicht teilweise die Größe, doch stehen sie trotzdem im Raum: Es geht um ‚Verrat‘ und darum, das inhaltlich-richtige, nicht das sprachlich-logische Ziel der Diskussion zu erreichen. Gleichzeitig ist er darauf angewiesen, dass die funktionale Ausrichtung auf einen ergebnisorientierten Diskussionsverlauf alle Äußerungen in sich aufnehmen kann und zuvorderst, dass die Schüler*innen selbst erkennen können und ihm mitteilen wollen, was denn nun das ‚Richtige‘ ist. Diesem steht eine Aushandlung mit den Schüler*innen gegenüber, die er sprachlich antizipiert: nicht das ‚Falsche‘, sondern das, was „eventuell nicht ganz so richtig war“.

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag hat versucht, Streitpunkte über die *Fachlichkeit* des Deutschunterrichts der DDR zunächst aus Debatten zu Schule und Unterricht in der frühen Transformationszeit im Herbst 1989 herauszuarbeiten. Insbesondere die Ansprüche und Enttäuschungen hinsichtlich seiner persönlichkeits- und haltungsbildenden Funktion wurden im Kontext von Problemdimensionen betrachtet, die im historischen Prozess der Verfächerung entstanden waren. In einer bildungshistorischen Betrachtung von Fachdidaktik und Unterrichtspraxis der DDR den Anspruch politischer Gesinnungsbildung einer davon unbenommenen fachlichen Eigenlogik gegenüberzustellen, schien vor dem sich hier ergebenden Bild komplexer Verflochtenheit nicht möglich. Es tut sich vielmehr ein Referenzraum für die zeithistorischen Betrachtungen auf, der selbst von Ambivalenzen bestimmt ist und als prägendes Spannungsverhältnis gedacht werden kann. Die Möglichkeit, mannigfaltige fachfremde Inhalte und dazugehörige Urteilsprakti-

ken im Unterricht einzubringen, muss immer mit der weltanschaulich-nationalen Tendenz der Kanonisierung des Faches zusammengebracht werden. Das Sprechen über sprachliches Handwerkszeug und Textorientierung kann die Möglichkeit reflexiver Distanzierung ebenso bieten wie es hinter allen Ansprüchen an Fähigkeitsbildung zurückbleiben muss, die einem erstsprachlichen Unterricht im Projekt nationaler Bildung zugedacht scheint. In der Zusammenschau der Darstellungen von Diskussionen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen im Muttersprachunterricht der POS der späten 1970er-Jahre wird nun einerseits ggf. besser verständlich, wie bei bildungspolitischen Akteuren Vorstellungen der Möglichkeit einer flächendeckenden, systematischen Heranbildung von gesellschaftspolitischen Überzeugungen begünstigt wurden. Gleichzeitig wird deutlich, welche Probleme der Anspruch einer *Fachlichkeit* für ein derartiges Unterfangen bereithält: die Vermittlung von argumentativem Verfahrenswissen und dazugehörigen Fähigkeiten zur Kritik, Schlussfolgerung und Reflexion der eigenen Erfahrungswelt lassen sich nur bedingt richten. Die Lehrkraft ist in dieser Konzeption auf umfassende fachdidaktische und pädagogische Befähigung angewiesen – und auf einen Wahrheitsbegriff, der allzu leicht ins Wanken gerät.

Literatur

- Ahlzweig, C. (1994): Muttersprache - Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Assmann, A. (2001): Vier Formen von Gedächtnis. Von individuellen zu kulturellen Konstruktionen der Vergangenheit. In: *Wirtschaft und Wissenschaft* 9 (2004) 4, 34–45.
- Baader, M., Caruso, M. & Reh, S. (2023): Einleitung. In: M. Baader, M. Caruso & S. Reh (Hrsg.): (Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen. 69. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 9–20.
- Bartanen, M. & Littlefield, R. (2013): *Forensics in America. A History*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Baurmann, J. (1990): Gegen vorschnelle Besserwisseri. In: *Praxis Deutsch*. 104 (90), 6.
- Biesenbaum, H. (1990): Aufrichtig und Parteilich. Ansprüche und Widersprüche im Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur. In: *Praxis Deutsch* 102 (90), 4–6.
- Boser Hoffmann, L. (2016): Nation, Nationalism, Curriculum, and the Making of Citizens. In: M. Peters (Hrsg.): *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapur: Springer.
- Bosse, H. (1978): Dichter kann man nicht bilden. Zur Veränderung der Schulrhetorik nach 1770. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 1, 80–127.
- Bütow, W., Hoffmann, E., Beerbaum, M., Friedrich, B., Hoffmann, C., Scholz, W., Schreiner, G., Schulz, G., Wendelmuth, E. (1976): Der Unterricht in deutscher Sprache und Literatur, in Musik und Kunsterziehung. In: G. Neuner (Hrsg.): *Allgemeinbildung – Lehrplanwerk – Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen Verlag, 289–377.
- Caruso, M. & Reh, S. (2021): Unterricht. In: G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.): *Historische Bildungsforschung. Konzepte - Methoden - Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn: Utb. Klinkhardt, 255–266.

- Dirim, I. & Mecheril, P. (2010): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: P. Mecheril (Hrsg.): Materialien zum Band Bachelor | Master: Migrationspädagogik. Weinheim / Basel: Beltz, 16–21.
- Erlinger, H. D. & Knobloch, C. (Hrsg.) (1991): Muttersprachlicher Unterricht im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zu seiner Genese und Institutionalisierung. Germanistische Linguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Frank, H. J. (1973): Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München: Carl Hanser.
- Friedrich, B. (1991): Von der Schwierigkeit, die unmittelbare Vergangenheit als Geschichte zu begreifen. In: Praxis Deutsch, 105 (91), 4–6.
- Gruner, P. (Hrsg.) (1990): Angepaßt oder Mündig. Briefe an Christa Wolf im Herbst 1989. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Heun, H.-G. (1978): Einsatz von Fernsehaufzeichnungen bei der Entwicklung pädagogischer Fähigkeiten in Seminaren der Didaktikausbildung von Lehrerstudenden. In: Materialien des V. gemeinsamen Seminars von Wissenschaftlern der DDR und der UdSSR vom 20.–26. September 1978 in der DDR. Potsdamer Forschungen 35, 110–128.
- Heun, H.-G. (2013): Videos in den Erziehungswissenschaften - Über Versuche und Erfahrungen an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: H. Schluß & M. Jehle (Hrsg.): Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer, 231–251.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019): Fach und Disziplin. Deutschunterricht und Germanistik. In: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Didaktik Deutsch 24, 25–31.
- Labaree, D. (2008): The Winning Ways of a losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. In: Educational Theory 58 (4), 447–460.
- Malycha, A. (2008): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970-1990. Zur Geschichte einer Wissenschaftsinstitution im Kontext staatlicher Bildungspolitik. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Malycha, A. (2009): Wissenschaft und Politik. Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und ihr Verhältnis zum Ministerium für Volksbildung. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 18, 168–189.
- Matthias, A. (1907): Geschichte des Deutschen Unterrichts. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (1969): Präzisierter Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur Klasse 8. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Müller-Michaels, H. (1990): Deutschunterricht. In: O. Anweiler (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und DDR. Köln: Wissenschaft und Politik, 236–253.
- Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (1976). Berlin: Dietz Verlag.
- Reh, S. (2018): Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Pläydoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (1), 61–70.
- Reh, S. & Jehle, M. (2020): Visual History of Education - Audiovisuelle Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR. In: M. Corsten, M. Pierburg, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte, & S. Zourelidis (Hrsg.): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz, 349–370.
- Reh, S., Löwe, D., Engelhardt, Kerrin v., Lorenz, M. & Eiben-Zach, B. (2023): Gesetzliche Vorgaben zum Abitur und zur Prüfung im Fach Deutsch. In: M. Kämper-van den Boogaart, S. Reh, J. Scholz & C. Schindler (Hrsg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972: Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 18–52.
- Reichmann, O. (1978): Deutsche Nationalsprache. Eine kritische Darstellung. In: Germanistische Linguistik 2 (5), 389–423.

- Rose, K. (1992): Defizite im Mündlichen - Sprachunterricht und kommunikative Praxis in der DDR. In: K. Abels (Hrsg.): Deutschunterricht in der DDR 1949-1989. Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, 131–140.
- Schluß, H. & Jehle, M. (Hrsg.) (2013): Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Schreiner, G., Siebenbrodt, M., Hujer, D., Müller, H., Bütow, W. & Kalcher, U. (Hrsg.) (1969): Unsere Muttersprache 8. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren.“ Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (1995): Grenzen der Indoktrination. In: P. Drewek, K.-P. Horn, C. Kersting, H.-E. Tenorth (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 335–350.
- Tenorth, H.-E. (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext und Bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 5, 650–661.
- Ther, P. (2014): Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent – eine Geschichte des neoliberalen Europa. Berlin: Suhrkamp.
- Tröhler, D. (2020): National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds. In: Journal of Curriculum Studies 52(5), 620–635.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer.
- von Malotki, C. & Reh, S. (2023): „Wissenschaftlichkeit“ des Unterrichts in der DDR. Motive und Inszenierungen in Filmaufzeichnungen aus dem Deutschunterricht der 1970er und 1980er Jahre. In: S. Reh, M. Baader & M. Caruso (Hrsg.): (Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen. 69. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 56–74.
- Weber, H. (1872): Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. Leipzig: Sigmund & Boltening.
- Wiegmann, U. (2013): Der Frosch im Dienste gesellschaftlicher Systemauseinandersetzung. Versuch einer videografischen Analyse und videologischen Interpretation einer Unterrichtsaufzeichnung. In: H. Schluß & M. Jehle (Hrsg.): Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung. Wiesbaden: Springer VS, 123–158.
- Wolf, C. (1989): Das haben wir nicht gelernt. In: Wochenpost 43, 3.

Autorin

von Malotki, Cäcilia – BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung
des DIPF | Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Videobasierte Unterrichtsforschung,
DDR-Bildungsgeschichte, Fachunterrichtsgeschichte
c.malotki@dipf.de