

Henning Schluß/May Jehle

„Der Frieden war in Gefahr“

Reflexionen zur eschatologischen Dimension der Schola-Schallplatte

Zusammenfassung: Die Schulschallplatte wurde in den 70er Jahren als neues Medium im Geschichtsunterricht der DDR eingeführt. Am Beispiel eines Hörstücks für die 10. Klasse zur Frage der „Friedenssicherung am 13.8.1961“ aus der ersten Geschichts-Schallplatte wird mit Hilfe von methodologischen Überlegungen aus der DDR-Erziehungswissenschaft und einer Unterrichtsaufzeichnung vom Ende der 70er Jahre, in der diese Schallplatte eingesetzt wird, das Tondokument aus verschiedenen Perspektiven analysiert. Angezielt wurde mit ihm die Einheit von Erleben-Erkennen-Werten und Haltung im kommunistischen Sinn. Ihre Spitze findet die Erwartungshaltung an das neue Medium in der damals artikulierten Hoffnung, die Schulschallplatte sei das Medium, in dem der Dual von wissenschaftlicher und künstlerischer Weltaneignung aufgehoben würde und damit objektive Einsicht in die gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten schon jetzt im Unterricht möglich würde.

Schlagnote: DDR, Schulschallplatte, audiovisuelle Medien, kommunistische Erziehung, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW)

1. Einleitung

Keineswegs nur in der DDR waren an den Einsatz neuer Medien im Unterricht hohe Erwartungen und Hoffnungen geknüpft (vgl. z.B. für die Debatte in den USA Cuban, 1986, für die Bundesrepublik z.B. Boeckmann & Lehnert, 1975). Ebenso wenig war es die DDR-Pädagogik, die die Möglichkeiten neuer Unterrichtstechnologien als erste für sich entdeckte. Das prominenteste Beispiel dürfte der Orbis sensualium pictus des Comenius sein. Aber auch die sogenannten „Neuen Medien“ waren bald nach ihrer Verbreitung für die pädagogische Nutzenanwendung erschlossen. Die im Katalog der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin unter dem Schlagwort „Schallplatte“ zahlreich verzeichneten Publikationen aus dem Zeitraum der 30er und 40er Jahre legen nahe, dass deren Potential für eine eindruckliche Unterrichtsgestaltung bereits damals thematisiert worden war. Das im Aufkommen von Film und Radio enthaltene „Promise of Bringing the World into the Classroom“ (Cuban, 1986, S. 9) und die dadurch geweckten Erwartungen beschreibt Cuban bereits für die USA seit den 20er Jah-

ren. Diese sind auch dort bis zum Erscheinen seiner Publikation aktuell geblieben, wobei vor allem das Versprechen höherer Effizienz im Mittelpunkt steht.

Die in diesem Aufsatz herausgearbeitete Hoffnung, mittels ästhetischer Gestaltung der auditiven Unterrichtsmittel das Dual wissenschaftlicher und künstlerischer Weltaneignung aufheben zu können, scheint uns jedoch ein Spezifikum der DDR-Pädagogik zu sein.¹ Im Folgenden soll der Abschnitt einer Schulschallplatte untersucht werden, in dem es um die „Sicherung des Friedens am 13. August 1961“ geht. Diese Schallplatte war die erste, die im Schuljahr 1972/73 für den Geschichtsunterricht ausgeliefert wurde. Die Herausgabe dieser Schallplatte und der Einsatz audiovisueller Unterrichtsmidien insgesamt wurden in zahlreichen Publikationen im Hinblick auf ihre Bedeutung für die sozialistische Erziehung thematisiert. Diese Materialien sollen genutzt werden, um den damaligen Erwartungshorizont an das neue Medium zu rekonstruieren (2). Daran anschließend wird zunächst das Konzept des Schülerjobs (Breidenstein, 2006) eingeführt (3), das als heuristisches Hilfsmittel zur Interpretation einer videographierten Unterrichtsstunde aus dem Jahr 1977, in der diese Schulschallplatte zum Einsatz kam, herangezogen wird. In der Diskussion dieses Beispiels für die Möglichkeiten des tatsächlichen Einsatzes dieses neuen Mediums im Unterricht sollen die hoch gesteckten Erwartungen – insbesondere die Hoffnung, mittels einer Schallplatte das Dual von wissenschaftlicher und künstlerischer Weltaneignung in einer „Einheit von Erleben-Erkennen-Werten“ aufheben zu können – abschließend reflektiert werden (4).

2. Die Bedeutung dieser Schallplatte für den Unterricht in der DDR

In seinem Aufsatz „Die Funktion der audiovisuellen Unterrichtsmittel bei der Entwicklung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins“ ordnet Alfried Krause die Rolle der Schulschallplatte in den Kontext der Aufgabe des Volkswesens der DDR ein:

Der revolutionäre Prozeß, den die entwickelte sozialistische Gesellschaft in unserem Lande durchläuft, stellt höhere Ansprüche auch an die Schule und veranlaßt uns, Ziel und Ergebnis unserer Arbeit erneut zu durchdenken. Bekanntlich wurde die kommunistische Erziehung als aktuelle Aufgabe unserer Schule nicht von ungefähr in den Vordergrund gerückt. Sie ergab sich als Konsequenz aus der entwickelten sozialistischen Gesellschaft als einer qualitativ neuen Entwicklungsstufe, „in der sich der allmähliche Übergang zum Kommunismus anbahnt und zu vollziehen beginnt“ (M. Honecker). [...] Das sozialistische Geschichtsbewußtsein der jungen Generation entwickeln zu helfen ist daher der fachspezifische Beitrag des Geschichtsunterrichts zur kommunistischen Erziehung. (Krause, 1979, S. 193-194).

1 Ebenso bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die für Cubans Studie zentrale Fragestellung, ob mit dem Einsatz neuer Medien die damit einhergehenden Versprechungen tatsächlich eingelöst werden können, für die DDR-Pädagogen kaum zur Diskussion stand (vgl. zu dieser enttäuschten Hoffnung auch Boeckmann & Lehnert, 1975, S. 13).

Die Forschung ist in der glücklichen Lage, über einen zeitgenössischen Aufsatz in der fachdidaktischen Zeitschrift „Geschichte und Staatsbürgerkunde“ zu verfügen, der die Möglichkeiten des Einsatzes dieser Schallschallplatte S 41 programmatisch diskutiert. Aus der Diktion des Aufsatzes ist es naheliegend, in dem Autor Joachim Holitschke einen für diese Produktion zumindest mitverantwortlichen Ko-Autor zu sehen.²

Holitschke (1973) erläutert: Angesichts des „Stoff-Zeit-Problems“ im Unterricht werden die „einzelnen Abschnitte auf maximal 12 Minuten“ (S. 37) begrenzt. Zugleich erhalten sie ihren „Wert für die Erkenntnisgewinnung der Schüler“ durch „den hohen Grad der Veranschaulichung. Sie vermitteln Kenntnisse, Einsichten und Zusammenhänge, die mit anderen Mitteln nur schwer in der selben Zeit und mit solcher Dauerhaftigkeit erreicht werden können“ (S. 36). Mit der verbindlichen Auslieferung an alle Schulen erreiche die Schallschallplatte einen optimalen Verbreitungsgrad (vgl. S. 36).

Die pädagogische Intention, die mit der Herausgabe der Schallschallplatte verbunden war, fasst Holitschke in einem Satz prägnant zusammen: „Damit soll dem Geschichtslehrer gleichzeitig ein Mittel in die Hand gegeben werden, den historischen Stoff effektiv und erzieherisch wirksam darzubieten und die Schüler durch die Beweis- und Überzeugungskraft der Tondokumentationen zur parteilichen Stellungnahme und Wertung der historischen Ereignisse zu veranlassen“ (S. 34).

Weshalb die Schallschallplatte für diesen Zweck besonders geeignet ist, reflektiert er unter der Überschrift: „Medienspezifität und beabsichtigte Wirkung“ (S. 35).

2.1 *Medienspezifität und beabsichtigte Wirkung*

Holitschke greift zu Beginn die Überlegungen Beckerts auf, die einerseits die Flüchtigkeit und Vergänglichkeit der Hörphänomene beschreiben, diesen andererseits aufgrund ihrer Bewegtheit die Ermöglichung eines „Höchstmaß[es] an Einfühlung“³ zuschreiben.⁴

„Die auf der Schallschallplatte enthaltenen Tondokumentationen wurden so gestaltet, daß von den Schülern sowohl konzentriertes intellektuelles Erfassen und Durchdringen des Dargestellten gefordert wird als auch Emotionen ausgelöst werden“ (Holitschke, 1973, S. 35). Die von Holitschke immer wieder betonte Verschränkung von Kognition, Emotion und richtiger Haltung und Wertung hat ihre Ursache nicht nur in der Forderung der Unterrichtshilfe, des Lehrplans und des Schulgesetzes, sondern auch in der Einsicht in die Problematik der Vermittelbarkeit. Diese Vermittlungsproblematik hat zwei Aspekte, einen speziellen und einen prinzipiellen (vgl. Luhmann, 2002, zum „Technologiedefizit der Pädagogik“).

2 Eine genaue Prüfung der Autorschaft der Schallschallplatte war uns aufgrund fehlender Angaben nicht möglich.

3 F. Beckert: Das Hörspiel im Geschichtsunterricht. Berlin 1963, S. 15, hier zitiert nach Holitschke, 1973, S. 35.

4 Damit wird implizit ein altes Argument der Hermeneutik variiert, dass die Aufmerksamkeit eine zentrale Voraussetzung des Verstehensprozesses ist (vgl. Dilthey, 1900/1990, S. 319).

Exkurs: Das Technologiedefizit in der marxistisch-leninistischen Pädagogik

In der DDR gab es in der theoretischen Diskussion durchaus ein Bewusstsein für die Differenz von Theorie und Praxis und von Zielbestimmungen pädagogischen Handelns und Zielerreichung. Allerdings zielte das Bemühen des Leiters der APW, Gerhart Neuner, darauf, diese Differenz möglichst zum Verschwinden zu bringen. Neuner sprach sich noch 1980 dezidiert dafür aus, die pädagogische Wissenschaft weniger analytisch als synthetisch zu begreifen, und wollte Forschung und Lehre auf diese Synthese von Theorie und Praxis einschwören (vgl. Neuner, 1980, S. 355). Mit seinem Artikel in der „Pädagogik“ löste er eine für die DDR erstaunlich kontroverse Debatte um die Möglichkeiten einer „konstruktiven Synthese“ von pädagogischer Theorie und Praxis aus. In ca. 70 Artikeln meldeten sich Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zu Wort. Einige von ihnen kritisierten zumindest Teilaspekte dieser optimistischen Position der Überwindung systematischer Differenzen von Theorie und Praxis, aber auch von pädagogischer Handlungs- und Wirkungsmöglichkeit. Auf diese kritischen Einwände reagierte Neuner in einer „Art Zwischenbilanz“ (1982, S. 191) mit einer doppelten Strategie. Einerseits schloss er sich Lothar Klingberg an, der eine „echte Diskussion, eine, die sich ‚nicht im Zitieren, Kommentieren, Unterstreichen und Zustimmen erschöpft‘, sondern auch den ‚Streit der Meinungen‘, ‚das Aufzeigen des Frag-Würdigen und das Herausstellen des noch nicht Bewältigten‘ einschließt“ (Neuner, 1982, S. 191 – die Zitate im Zitat verweisen auf den Beitrag Klingbergs im Heft 7/8 der „Pädagogik“ von 1981) gefordert hatte. Andererseits zeigt Neuner die gefährliche Nähe solcher Differenzierungen zur bürgerlichen Pädagogik auf und markiert klar die Grenze, die seine Kontrahenten in der Gefahr sind zu überschreiten: „Diese Entgegensetzung von Erziehungswissenschaft und pragmatisch oder ideologisch begründeter Erziehungskunst bzw. Erziehungslehre, gegen die bereits in der bürgerlichen Pädagogik Einwände erhoben wurden, spielt in der pädagogischen Diskussion in kapitalistischen Ländern, darunter in der BRD, bis auf den heutigen Tag eine Rolle wobei den Tatsachenwissenschaften, beispielsweise der Wissenschaft vom Kinde, eine „pädagogische Handlungswissenschaft“ gegenübergestellt wird. Für die marxistisch-leninistische Pädagogik ist eine solche Fragestellung unannehmbar“ (Neuner, 1982, S. 194). In der Beschreibung dessen, was er eigentlich mit seinem Artikel angezielt habe, stimmt Neuner ausdrücklich der Interpretation Günter Meyers in der „Pädagogischen Forschung“, Nr. 51/1980, S. 124, zu, der feststellt, „daß konstruktive Synthese sich nicht nur auf die technologisch-praktische Seite der Pädagogik bezieht, sondern die Verdichtung ‚auf möglichst allgemeine Aussagen‘ hin, ‚auf gesetzmäßige Zusammenhänge, die für alle Erscheinungsweisen des pädagogischen Prozesses gleichermaßen gültig sind‘; anzielt“ (Neuner, 1982, S. 195). Einen gewissen Abschluss der Debatte bildete der sogenannte „Vier-Männer-Artikel“ von Wolfgang Eichler, Horst Heimberger, Eberhard Meumann und Bernhard Werner (1984), die die Debatte im Kontext eines Hager-Zitates von der gesellschaftswissenschaftlichen Konferenz des Zentralkomitees der SED interpretierten, welcher vehement die Gesellschaftswissenschaftler der Republik auf eine Theorie einschwört, „die der Praxis den Weg zu erhellen vermag“ (zit. nach Eichler, Heimberger, Meumann & Werner, 1984, S. 407). Dies betrachten die Autoren auch für die marxistisch-leninistische Pädagogik als maßgebliche Richtschnur;

die seit 1945 die von Theodor Litt vertretene Position einer Autonomie der Pädagogik überwunden habe (vgl. S. 497). Das Fazit der Autoren fällt denn auch optimistisch aus: „Die umfassende theoretisch-methodologische Diskussion um die Entwicklung der marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR hat ihren Zweck erfüllt, wenn sie nicht Selbstzweck bleibt, sondern dazu beiträgt, daß die Pädagogik ihre großen Aufgaben bei der Weiterentwicklung der Schule und Erziehung in noch höherer Qualität und mit noch größerer Wirkung erfüllt“ (S. 425).

10 Jahre vor diesem Fazit thematisiert Holitschke den speziellen Aspekt der Vermittlungsproblematik, der im Medium „Tondokument“ zum Tragen kommt, unter den drei Gesichtspunkten einer möglichen Benachteiligung der Hörer visuellen Typs, der unvollkommenen Verdeutlichung der für den Geschichtsunterricht wesentlichen Kategorien Raum und Zeit sowie der gelegentlichen Notwendigkeit einer langen Expositionsdauer bei zunehmend komplizierter Hörgestalt, was für das Stoff-Zeit-Problem nicht folgenlos bleibt (Holitschke, 1973, S. 37). Seine Reflexionen über die besonderen Eigenschaften eines auditiven Mediums fortführend, identifiziert er eine Reihe denkbarer, dieser Spezifik geschuldeter Effekte, die gewisse Anforderungen an die Gestaltung der Tondokumentation mit sich bringen. So ist die spezifische psychische Wirkung, die durch den „Ausfall des optischen Reizfeldes“ (S. 35) bewirkt wird, umso größer, je mehr konkrete Wörter an Stelle abstrakter Ausdrücke verwendet werden. Ebenso gilt es in diesem Zusammenhang „stereotype Redewendungen zu vermeiden“.⁵ Diese explizit formulierten Anforderungen dürften beim heutigen Hörer der Schulschallplatte Erstaunen hervorrufen, da weder der Eindruck eines Verzichts auf stereotype Redewendungen noch von konkreten Beschreibungen eines Tatbestands entsteht.

Dass mit der Schulschallplatte weniger auf eine Auseinandersetzung mit Sachargumenten gesetzt wird, macht der folgende Nachsatz deutlich: „In jedem Fall wird eine Verstärkung der gewünschten Emotionen beabsichtigt“ (Holitschke, 1973, S. 36), soll doch der Einsatz der Schola-Platte auch einen Beitrag dazu leisten, „die rationale Unterkühlung des gegenwärtigen Geschichtsunterrichts zu überwinden“ (S. 37). Eine Erklärung, wie es zu einer solchen „rationalen Unterkühlung“ kommt, bietet Krause (1979): „Die Grundlage eines solchen Geschichtsbewusstseins ist das wissenschaftlich begründete, konkrete lebendige Bild vom Geschehen der Vergangenheit. Nun entzieht sich das Historische im pädagogischen Aneignungsprozeß grundsätzlich der unmittelbaren Wahrnehmung, es muß rekonstruiert werden. Hier liegt eine Problematik begründet, die oft zu einem trockenen verbalen Unterricht führt. Hier liegen aber auch die großen Potenzen der audiovisuellen Unterrichtsmittel“ (S. 194).

5 Ähnlich formulierte bereits Guhl: „Der Schüler darf nicht den Eindruck gewinnen, alles schon einmal gehört zu haben, alles schon ‚irgendwie‘ zu kennen, sich im Unterricht mit allgemeinen Redensarten genügend beteiligen und seine Zensur sichern zu können, eben nichts Ernsthaftes für das Fach Geschichte in dieser Klassenstufe leisten zu müssen“ (zit. nach Holitschke, 1973, S. 37).

Eine weitere spezifische Wirkung liegt nach Holitschke in der „Unmittelbarkeit, in der unbestreitbaren Authentizität der originalen historischen Tondokumente und [ihrer] Beweis- und Überzeugungskraft“; den Kommentaren, die ihnen an die Seite gestellt werden, kommt bereits die Aufgabe zu, eine Wertung vorwegzunehmen. Die „teils wertungsfreie Vortragsweise im Sinne sachlicher Berichterstattung“, die neben dem „inneren Beteiligtsein“ von dem Sprecher verlangt wird (Holitschke, 1973, S. 36), macht deutlich, dass es darum geht, mit der Sachinformation eine bestimmte Wertung zu implizieren. Erstaunlich scheint auf den ersten Blick zu sein, dass es dennoch keinerlei Bewusstsein für das Manipulative einer solchen Unterrichtskonzeption gibt (vgl. Schluß, 2007). Dabei wissen die Autoren um das indoktrinative Potential audiovisueller Medien, wie Krause das in seinem Beitrag exemplarisch ausführt:

Eine Idee, Erscheinung, Tatsache bekommt eine abwertende Bezeichnung („Unrechtsstaat“, „Unfreiheit“) während die eigene Sache gleichzeitig mit hochbewerteten, wenn auch unpräzisen Ausdrücken („freiheitlich demokratische Grundordnung“) und erhebenden Vorstellungen („Eintreten für Menschenrecht“) verbunden wird. Die Glaubwürdigkeit der eigenen Position wird dadurch verstärkt, daß man sich auf „Autoritäten“ (Prestigeträger) beruft und gegnerische Positionen durch Identifizierung mit verachteten Persönlichkeiten abwertet. Wahre und unwahre Aussagen werden so arrangiert, daß das Ganze wie eine logische Beweisführung aussieht. u.a.m. (Krause, 1979, S. 194).

Allerdings ist damit nicht die eigene Praxis der Gestaltung von Unterrichtsmedien beschrieben, sondern die Erfahrungen „mit der imperialistischen Geschichtsklitterung und Propaganda“ (Krause, 1979, S. 194).⁶ Erklärungsbedürftig ist, weshalb, wenn es ein Bewusstsein für das indoktrinative Potential der propagierten Methoden gibt, zugleich diese Methoden exzessiv für die Tondokumente des Geschichtsunterrichts der DDR angewendet werden und dennoch jegliche Manipulation für die eigene Praxis ausgeschlossen wird. Die Antwort liegt nicht in einer grundsätzlich anderen Auffassung der Aufgabe der Erziehung, als sie die pädagogischen Klassiker gehabt haben. So sah auch Schleiermacher – als Platon-Übersetzer auch darin sein Gefolgsmann – die Aufgabe der Erziehung darin, zum Guten zu erziehen. Die Einsicht Schleiermachers ist jedoch, dass aufgrund der Uneinigkeit darüber, was das Gute sei, nicht zu einem bestimmten Guten erzogen werden darf. Die Erziehung müsse darum alles das fördern, was jedenfalls nicht das Böse ist (vgl. Schleiermacher, 1826/1983, S. 52). Diese eminent pädagogische Einsicht in das Ziel der Erziehung galt für Holitschke und die sich spätestens

6 Als Beleg für diese imperialistische Praxis von Bildungssendungen, die sich auch insbesondere an das ostdeutsche Publikum richten würden und die „von Psychologen und Informationstheoretikern eines amerikanischen Instituts, das sich mit Meinungsmanipulation befaßt“, entwickelt worden seien, gibt Krause als Quelle „Hartung, W.: Sprachliche Kommunikation und Gesellschaft. Berlin 1976“ an.

in den 60er Jahren durchgesetzt habende Zielkonzeption der DDR-Volksbildung,⁷ die ab 1971 im propagierten Ziel der „kommunistischen Erziehung“ ihren Ausdruck fand, deshalb nicht, weil man das Gute verbindlich erkannt hatte.⁸ Die Einsicht in das Gute war in der wissenschaftlichen Weltanschauung wissenschaftlich bewiesen und deshalb konnte man guten Gewissens zu ebendiesem Guten erziehen, ja man musste es sogar.⁹ Man bleibt also ganz dem Schleiermacherschen Erziehungskonzept treu, nur dass das Gute, das das Ziel der Erziehung vorgibt, nun wiederum (wie ehemals schon bei Platon) den Eingeweihten bekannt ist.¹⁰

Im Falle der Schulschallplatte kann dieser angestrebte Effekt der Einsicht in und der Anerkennung der und der Zustimmung zur Wahrheit unterstützt werden durch die Unterlegung von Geräuschen, womit nicht nur „dem psychischen Entwicklungsstand der Schüler“ Rechnung getragen wird, sondern auch dem „Prinzip der Einheit von Erleben-Erkennen-Werten“ (Holitschke, 1973, S. 36) zur Durchsetzung verholfen werden soll. Die Einschätzung, dass die Schallplatte insbesondere geeignet sei, die angestrebte „Einheit von Erleben – Erkennen – Werten“ herbeizuführen, ist dabei kein Alleinstellungsmerkmal von Holitschke, sondern wird etwa in einem Aufsatz von Ilse Splanemann ebenso als spezifisch ästhetische Möglichkeit der Schallplatte wahrgenommen: „Audiovisuelle Unterrichtsmittel haben besondere Potenzen, weil sie die Lehrplanorientierungen und die Altersspezifik bezüglich der Faßlichkeit von vornherein berücksichtigen können. Ästhetische Aneignung der Geschichte unterstützt die moralische Erziehung der Jugend“ (Splanemann, 1979, S. 199).¹¹ Angestrebt wird eine Form von Veranschaulichung, die „das dargestellte Geschehen [...] durch die Tiefe des Erlebens zum unver-

7 Anfänglich gab es freilich gerade auch an diesem zentralen Punkt erhebliche Differenzen (vgl. z.B. Benner & Sladek, 1998; Cloer, 2002). Wiegmann (1997) stellt für die Phase nach dem Aufbruch allerdings fest: „die maßgeblichen pädagogischen Wissenschaftler in der DDR“ hätten sich „seit der Wende von den fünfziger zu den sechziger Jahren aus allgemeinpädagogischen Vergewisserungsbemühungen“ zurückgezogen (S. 449).

8 Zur kommunistischen Erziehung vgl. z.B. Börrnert, 2004.

9 Möglich ist aber auch die Schlussfolgerung, die sich bei Tenorth (1998) findet. Dieser stellt mit Verweis auf den DDR-Erziehungswissenschaftler Siebert das Argument vor, dass die DDR auch andere „ideologische und damit pädagogische Perspektiven“ (Siebert, 1970, S. 297, zit. nach Tenorth, 1998, S. 32) hätte zulassen müssen, wenn man der Wissenschaftlichkeit der eigenen Ideologie vertraut hätte.

10 Eine erhebliche Differenz beider Konzepte ist, dass Platon den Staat entsprechend der Einsicht in die Idee des Guten gestalten wollte, aber nicht glaubte, allen die Einsicht vermitteln zu sollen oder zu können (Platon, 1923/1998, S. 276), während die Volksbildung doch darauf drängte, alle zum wahren Licht aus der Höhle zu führen und niemanden zurückzulassen.

11 Die Motive der „rationalen Unterkühlung“ des Geschichtsunterrichts und der Durchsetzung des Prinzips der „Einheit von Erleben, Erkennen und Werten“ bleiben Sorgenkinder der Volksbildung bis in die späten 80er Jahre. Immer noch wird in der Schulschallplatte ein geeignetes Medium gesehen, diesem entgegenzutreten (vgl. Parade, 1987, S. 2-3), und die DDR-Volksbildung bleibt diesem Einheitsparadigma bis zu ihrem Ende treu (vgl. Neuner, 1989, S. 130, der von einer „Legierung“ von „ideologischer Position“ mit klassischen Sekundärtugenden spricht).

liebaren Besitz“ der Schüler werden lässt und diese damit in die Lage versetzen soll, „zu vergleichen, Schlußfolgerungen zu ziehen und Urteile zu fällen“ (S. 199).¹²

Hiermit ist der andere Aspekt des Vermittlungsproblems angesprochen, der prinzipiellen Charakter hat. Zwischen Lehren und Lernen gibt es – auch im Selbstbewusstsein der DDR-Pädagogik – kein unmittelbares Kontinuum. Sondern auch bei größter didaktischer und methodischer Raffinesse bleibt nicht 100%ig prognostizierbar, was der Schüler gelernt haben wird. Insofern muss Holitschke zugestehen, dass die von ihm beschriebenen Wirkungen vorerst als hypothetische anzusehen sind, da noch keine Erkenntnisse über die tatsächliche Wirkung bei den Schülern vorliegen (vgl. Holitschke, 1973, S. 36). Dennoch kann er – scheinbar unbeeindruckt von seinen eigenen Relativierungen – den Wert der auditiven Unterrichtsmittel als „unbestritten“ und diese selbst als „unentbehrliches Hilfsmittel in der Hand des Lehrers“ bezeichnen, insbesondere wenn die Schüler mittels „Erleben“ der historischen Ereignisse „zu Erkenntnissen, Wertungen und Schlußfolgerungen“ geführt werden sollen (Holitschke, 1973, S. 37-38).¹³

2.2 *Der „Bildungs- und Erziehungseffekt“ und die „Hinweise zur didaktisch-methodischen Arbeit“*

Die Aussagen zum „Bildungs- und Erziehungseffekt“ des Abschnitts zur Friedenssicherung am 13.8.1961 auf der Schulschallplatte S 41 übernimmt Holitschke größtenteils aus dem Lehrplan der Klasse 10 (vgl. Ministerium für Volksbildung, 1972). Während die Bildungs- und Erziehungseffekte im Lehrplan allerdings als anzustrebende dargestellt werden, konstatiert Holitschke: „So sind die Tondokumentationen geeignet, die im Lehrplan Geschichte Klasse 10 ausgewiesenen Ziele der Fähigkeitsentwicklung zu realisieren“ (Holitschke, 1973, S. 39).

Die Ziele, die mittels dieses Mediums erreichbar erscheinen, gliedert Holitschke in drei Bereiche:

1. *Unterstützung bei der Aneignung von Wissen (Kenntnisse):*
 „[...] den Beitrag der DDR zur Sicherung des Friedens in Europa,
 die Mittel, Absichten und Hintergründe der imperialistischen Klassenfeinde im
 Kampf gegen den sozialistischen Aufbau in der DDR,

12 Der Aspekt der Veranschaulichung durch den Einsatz von Unterrichtsmedien spielt dabei auch in der westdeutschen geschichtsdidaktischen Literatur Mitte der 80er Jahre eine zentrale Rolle. In Differenz zu Holitschke wird dabei allerdings nicht von einer „unbestreitbaren Authentizität“ (Holitschke, 1973, S. 36) ausgegangen, sondern von einem Spannungsverhältnis zwischen der „Wirklichkeit [...], der die Objekte tatsächlich entstammen“, und der „Wirklichkeit [...], in der sie als historische präsentiert und angeeignet werden“, das es im Sinne „der allzeit notwendigen kritischen Distanz der Schüler“ fruchtbar zu machen gilt (Pandel & Schneider, 1986, S. 6-7).

13 Der prinzipielle Einwand wird also direkt nach seiner Äußerung wieder zurückgedrängt und in praktisch pädagogischer Absicht ist dies wohl auch in gewisser Weise notwendig.

- die historische Bedeutung der Maßnahmen vom 13.8.1961“ (Holitschke, 1973, S. 38).
2. *Unterstützung bei der Herausbildung von Einsichten, sozialistischen Überzeugungen und Verhaltensweisen:* Dies geschieht vor allem durch die akustische Mit-Hineinnahme des Zuhörers, der damit selbst zum „Teilnehmer der Klassenauseinandersetzungen“ (Holitschke, 1973, S. 38) würde. „Der Hörer wird auch konfrontiert mit Aussagen der Hitler, Adenauer, Strauß und Konsorten, die die Gefühle der Abneigung und des Hasses gegen die imperialistischen Klassenfeinde verstärken“ (S. 38-39).¹⁴ Dadurch würde erreicht, „daß sie von Stolz auf die Geschichte der DDR, von tiefer Liebe zu ihrem sozialistischen Vaterland und von leidenschaftlichem Haß gegen die imperialistischen Feinde unseres Volkes erfüllt werden“ (S. 39). Holitschke geht dabei über den Lehrplan hinaus, indem er die dort angestrebte Trias von „Stolz, Freundschaft und Haß“ (Ministerium für Volksbildung, 1972, S. 39) eigenständig um die „Liebe zu ihrem sozialistischen Vaterland“ [Hervorh. d. Verf.] erweitert. Als durch die Schallplatte geförderte Verhaltensweisen benennt Holitschke die Parteinahme für den Kampf der Arbeiterklasse und den Sozialismus sowie die Bereitschaft, „sich auf den Dienst in der Nationalen Volksarmee vorzubereiten und Seite an Seite mit der Sowjetunion und den anderen verbündeten Armeen die DDR und die anderen Staaten der sozialistischen Staatengemeinschaft mit der Waffe in der Hand zu verteidigen“ (Holitschke, 1973, S. 39).
 3. *Unterstützung bei der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten:* Holitschke versteht darunter die parteiliche Wertung des historischen Geschehens, die Erkenntnis der allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung der Gesellschaft und die Auswirkung auf die Einstellung und das Verhalten des Schülers selbst, allerdings nicht als ein ‚kritisches sich in Beziehung setzen zu‘, sondern diese Einstellungen sind als „Schlußfolgerungen bis zu persönlichen Lehren aus bedeutenden historischen Ereignissen und Prozessen selbständig abzuleiten, insbesondere hinsichtlich des Klassenkampfes zwischen Sozialismus und Imperialismus“ (Holitschke, 1973, S. 39).

3. Umgang mit dem Medium im „Schülerjob“

Nachdem die weitreichenden Absichten, die mit dem Medium „Schulschallplatte“ verknüpft waren, dargestellt wurden, bleibt offen, wie diese Schulschallplatten faktisch wirkten, nicht zuletzt weil die Wirkungen erzieherischer Prozesse schwer identifizierbar sind.

¹⁴ Auf dem Schallplattenstück kommt Hitler nicht vor. Allerdings zeigt die Randbemerkung der Lehrerin in der videographierten Unterrichtsstunde, dass „Hitler“ über eine Nebenbemerkung „So ähnlich, wie’s Hitler gemacht hat“ (Schluß, 2005a, Transkript 15) schnell in das Unterrichtsgeschehen eingespielt werden kann, womit eine Kontinuität der imperialistischen deutschen Politik angezeigt wird.

Bestenfalls kann aus dem „nachträglichen lauten Denken“ (NLD) nach 30 Jahren mit einer Schulklasse, in der der Einsatz der Schulschallplatte im Jahre 1977 auf Video aufgezeichnet wurde (vgl. Schluß, 2005a, Transkription, S. 15-16), via negationes geschlossen werden, dass sich die Hoffnung nicht erfüllt hat, dass „das dargestellte Geschehen [...] durch die Tiefe des Erlebens zum unverlierbaren Besitz“ (Holitschke, 1973, S. 36) der Schüler geworden ist, denn diese konnten sich zum großen Teil nicht einmal an das konkrete Thema der Stunde, geschweige denn an den Einsatz einer Schulschallplatte erinnern. Das bedeutet freilich nicht, dass der dargebotene Inhalt nicht in anderer Weise Gegenstand der Bildung geworden ist, wie es das vielzitierte Bonmot beschreibt, Bildung sei ‚das, was übrig bleibt, wenn alles, was einst gelernt wurde, vergessen ist‘. Da die Bildungseffekte dieses Medieneinsatzes spekulativ bleiben müssen, soll der überprüfende Blick nicht auf diese, sondern darauf gerichtet werden, wie sich der Einsatz des Mediums im Unterrichtsgeschehen auswirkt.

Dazu wird auf ein in ethnographischen Studien erarbeitetes Konzept des „Schülerjobs“ zurückgegriffen. Dieses geht von der Beschreibung der Schülerrolle im Unterricht aus. Die Qualifizierung als „Job“ spielt mit verschiedenen Bedeutungsnuancen. So kann die Schülertätigkeit schon wegen der zeitlichen Investition als „Arbeit“ beschrieben werden, auch wenn die Schülertätigkeit nicht bezahlt ist. Würde diese Schülerarbeit allerdings als ‚Beruf‘ bezeichnet, wäre damit eine Bedeutungsschwere impliziert, die dem Begriff ‚Job‘ abgeht.¹⁵ Weniger existentiell aufgeladen bringt Konrad Wünsche den Begriff des „Schülerberufs“ in die Diskussion ein. Dabei bildet er ihn nur vordergründig in Analogie zu Adornos Diktum des Lehrerberufs (Wünsche, 1993, S. 369), sondern argumentiert ihn vielmehr als analytischen Begriff der Pädagogik in Unterscheidung zur emphatischen Rede vom „Kind“ (S. 376). Es geht ihm zentral um das Konstrukt eines Lerner des gelehrten Stoffes (vgl. S. 376). Für den Begriff ‚Schülerjob‘ spricht somit zum einen, dass er verschiedene Aspekte im Leben Heranwachsender aufgreifen kann und nicht das Schüler-Konzept streng vom Kind-Konzept abspalten muss, und zum anderen, dass Schüler weniger aus Berufung Schüler sind, sondern weil es eine Schulpflicht gibt und man den (möglichst guten) Schulabschluss für das spätere Erwerbsleben benötigt.

So wird verständlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler zwar nicht jederzeit aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen, dennoch aber zumindest als Anwesende immer auch als Teilnehmende der Unterrichtssituation anzusehen sind, die diese mitkonstituieren (vgl. Breidenstein, 2006, S. 9). Diese Form der Teilnahme wird als ein „instrumentell-strategischer Umgang mit der Schule“ beschreibbar, der – wie angenommen wird – in der Adoleszenz seine stärkste Ausprägung findet: „Man tut, was zu tun ist, ohne damit (vollständig) identifiziert zu sein. Man kommt seinen Verpflichtungen nach, ohne grundsätzlich nach Sinn und Legitimität zu fragen, und das alltägliche Tun ist wesentlich von Routine und Pragmatismus geprägt“ (Breidenstein, 2006, S. 11). Falsch verstanden wäre das Konzept also, wenn man diesen Begriff mit behaupteter „Wirkungslosigkeit“ verwechseln würde. Zum Schülerjob gehört ein Mindestmaß an Aktivität im

¹⁵ In diesem Sinn thematisierte Jakob Muth das „Schülersein als Beruf“ (vgl. Muth, 1966, S. 53-54).

unterrichtlichen Geschehen, eine Aktivität, bei der Aufwand und Nutzen in einem vertretbaren Verhältnis stehen. Für die Analyse des Ausschnitts einer Unterrichtsaufzeichnung zur Friedenssicherung am 13.8.1961¹⁶ aus dem Jahr 1977 ist der Begriff des Schülerjobs deshalb hilfreich, weil er plausibel macht, wie Unterricht funktioniert, und zugleich der Annahme mehr oder weniger unverlierbarer Wirkungen des unterrichtlichen Geschehens nicht bedarf.

Dass diese Stunde auf Video aufgezeichnet wurde, bringt Authentizitätsprobleme mit sich, die an dieser Stelle nicht diskutiert werden sollen.¹⁷ Nur die Vermutung sei gestattet, dass die Anwesenheit der Kamera im Unterricht keine gänzlich andersartigen Effekte hervorrufen würde, sondern lediglich Verhaltensweisen (sowohl auf Lehrer- wie auf Schülerseite) verstärken dürfte, die in der Unterrichtssituation ohnehin angelegt sind.

4. Diskussion

Abschließend soll diskutiert werden, wie die Vorhaben der „Einheit von Erleben-Erkennen-Werten“ (Holitschke, 1973, S. 36) in dem Schallplattenauszug umgesetzt wurden, und in einem weiteren Schritt, inwiefern die Video-Unterrichtsaufzeichnung Indizien dafür liefert, ob sich die in die Schallplatte als Unterrichtsmedium gesetzten Hoffnungen, wenn schon nicht auf die lange Sicht, so doch wenigstens für den Augenblick erfüllt haben.

Holitschke arbeitete als besonderes Kennzeichen der Schulschallplatte die Potentiale in Bezug auf die Emotionalität der Darstellung heraus, um der „rationalen Unterkühlung“ des Geschichtsunterrichts begegnen zu können. Die Sprecher kommen der Forderung nach der Nuancierung ihrer Stimmen – entweder wertend oder sachlich/neutral – nach. Gleichzeitig wird durch die Geräuschunterlegung eine Stimmung indiziert, die ein unmittelbares Bedrohungsszenario nahelegt. Durch die akustische Einspielung kann man sich dieser suggestiven Wirkung nur schwer entziehen. Dabei spielen nicht nur die hörbaren Raketenabschüsse ihre Rolle, sondern auch das eingespielte durchdringende, stakkatoartige Ticken, die Alarmtöne und die Sprecherwechsel.

Die von Holitschke für die Schallplatte als Unterrichtsmedium beschriebenen Vorzüge der Darstellung, die perfekt mit den Methoden des „amerikanischen Instituts, das sich mit Meinungsmanipulation befaßt“ (Krause, 1979, S. 194), korrespondieren, lassen sich allesamt an diesem Ausschnitt belegen:¹⁸

-
- 16 Eine Transkription der Unterrichtsstunde ist unter folgendem Link zu finden:
http://dbbm.fwu.de/fwu-db/presto-image/material/46/023/4602332/Zusatzmaterial/Transkriptionen/unterrichtsstunde_1977.pdf
- 17 Zur Authentizitätsdiskussion der Unterrichtsaufzeichnung vgl. Schluß & Crivellari, 2006; Diskussion in Jehle & Schluß, 2013.
- 18 Die Inhalte in den eckigen Klammern sind durch die Autoren gegen solche aus der Schallplattenaufzeichnung vertauscht, um zu verdeutlichen, wie sehr die hier dem „Klassengegner“ zugeschriebenen „Grundsätze für die politische Propaganda“ mit der eigenen Praxis harmonieren.

- Eine Idee, Erscheinung, Tatsache bekommt eine abwertende Bezeichnung [„Die Feinde der Arbeiterklasse“, „ein makaberer Chor von Predigern und Hilfspredigern des deutschen Imperialismus“, „Imperialisten und Militaristen aller Schattierungen“], während die eigene Sache gleichzeitig mit hochbewerteten, wenn auch unpräzisen Ausdrücken [„Staat der Arbeiter und Bauern“] und erhebenden Vorstellungen [„die DDR, ein Bollwerk des Friedens“] verbunden wird.
- Die Glaubwürdigkeit der eigenen Position wird dadurch verstärkt, daß man sich auf „Autoritäten“ (Prestigeträger) beruft [„Beschließt der Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik in Übereinstimmung mit dem Beschluss des politischen beratenden Ausschusses der Staaten des Warschauer Vertrages zur Sicherung des europäischen Friedens, zum Schutze der Deutschen Demokratischen Republik und im Interesse der Sicherheit des Sozialistischen Lagers folgende Maßnahmen“] und gegnerische Positionen durch Identifizierung mit verachteten Persönlichkeiten abwertet [„Landmannschaftssprecher Dr. Eggert“, „Lübke, ehemaliger KZ-Baumeister“, „Kriegsminister und CSU-Vorsitzender Strauß“].¹⁹
- Wahre und unwahre Aussagen werden so arrangiert, daß das Ganze wie eine logische Beweisführung aussieht. u.a.m.
(Krause, 1979, S. 194).

Für Letzteres ist das vorliegende Tondokument geradezu ein Paradebeispiel: Die Ereigniskette, die zur „Sicherung der Staatsgrenze“ führt, wird eingeleitet mit: „Hier einige Beweise“. Die knapp vorgetragenen und akustisch drängend untermalten Fakten führen unweigerlich zu der einzig möglichen Schlußfolgerung: „Der Frieden war in Gefahr. – Er mußte gerettet werden“. Die zwingende Schlussfolgerung – die auch in der per Video dokumentierten Unterrichtsstunde unhinterfragt gezogen wird – lautet, dass der Aufbau eines Schutzwalles fortan den „Einmarsch der Bundeswehr mit klingendem Spiel durch das Brandenburger Tor“ und den Abwurf von Atombomben über Berlin, Hauptstadt der DDR, unmöglich machte.

Das beim Klassengegner vorgefundene Programm der psychologischen Manipulation wird damit selbst aufs Vollständigste praktiziert. Dies geschieht freilich mit der Absicht, die Wahrheit sowohl auf der Ebene des Erlebens als auch auf der der Erkenntnis und zugleich der des Wertens und der entsprechenden Haltung „zum unverlierbaren Besitz“ (Holitschke, 1973, S. 36) der Schüler werden zu lassen. Die Beobachtung der Schülerinnen und Schüler in der Videoaufzeichnung zeigt keine besonderen Gefühlsäußerungen²⁰ – weder beim Hören der Audioaufzeichnung noch in der Auswertung. Sie sitzen relativ still oder gehen Nebenbeschäftigungen nach, die jedoch den Unterrichtsablauf nicht stören. Dieter ist in die Schnitzarbeit an seinem Radiergummi ver-

19 In der Unterrichtsstunde selbst vervollkommenet die Lehrerin dieses Prinzip noch, indem sie den „Angriffsplan“ auf Ost-Berlin beiläufig charakterisiert als: „So ähnlich, wie’s Hitler gemacht hat.“ Diese Assoziation zu Hitler wird ebenso von Holitschke in seinem Aufsatz praktiziert, auch wenn Hitler im Tondokument nicht erwähnt wird (vgl. Anm. 14).

20 Im Unterschied dazu kann der Einsatz von Fotografien in der gleichen aufgezeichneten Unterrichtsstunde beobachtbare Reaktionen (Lachen) auslösen.

tieft, andere blättern im Geschichtsbuch oder nesteln an ihren Kleidungsstücken. Nur einmal ist ein Grinsen zu sehen. Insgesamt erweckt die Aufzeichnung den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus aufmerksam das Tondokument über sich ergehen lassen. Das Konzept des Schülerjobs vermag diese Haltung gut zu charakterisieren. Aufwand und Nutzen stehen in einem vertretbaren Verhältnis. Das Interesse der Schülerinnen und Schüler ist weniger auf den Inhalt des Tondokuments gerichtet als darauf, den Unterricht möglichst reibungsarm überstehen zu können. Dazu bedarf es freilich auch eines gewissen Maßes an Aufmerksamkeit für den Stoff, um den erwarteten Anforderungen nachkommen zu können.²¹

In die an die Einspielung des Tondokumentes anschließende Auswertungsphase, die die Lehrerin mit der Frage einleitet: „Inwiefern war der Frieden in Gefahr?“, steigen einzelne Schüler ein. Dieter, der scheinbar abwesend mit seinem Radiergummi beschäftigt war, meldet sich als erster: „Na da, durch die, na, durch den Westen, durch die BRD, die ja jetzt beinahe schon bald den Krieg vorbereitete. Sie rüstet ja nun total auf durch die Einberufung der Reservisten und so – na ja, die Auffüllung auf Kriegsstärke.“ Damit zeigt Dieter, dass er hinreichend bei der Sache war. Möglicherweise hat die manuelle Beschäftigung (doodling) sogar seine Aufmerksamkeit für die Sache erhöht (vgl. Andrade, 2009). Durch die Einlassung Dieters, aber auch durch die folgenden Beiträge wird deutlich, dass sich das in dem Tondokument aufgebaute Bedrohungsszenario auf der verbalen Ebene auswirkt, indem die Schülerinnen und Schüler drastische Beschreibungen der Situation bevorzugen: „Aggressionskrieg“, „Terror- und Sabotageakte“, „Terror gegen die Bevölkerung“, „der kalte Krieg, innerhalb, auch innerhalb der DDR, also Aggression“. Die Lehrerin relativiert in ihrer Tafelanschrift sogar die meisten Beiträge.²² Durch die Aufnahme des emotionalen Gehalts des Tondokuments machen die Schülerinnen und Schüler deutlich, dass sie diese emotionserzeugende Absicht rezipieren, und spiegeln sie verbal zurück. Allerdings machen sie an keiner Stelle den Eindruck, als wären sie nun „von leidenschaftlichem Haß gegen die imperialistischen Feinde“ durchdrungen (Holitschke, 1973, S. 39). Das deutet darauf hin, dass die angestrebte „Einheit von Erleben-Erkennen-Werten“ und die eben daraus geforderte Haltung und

21 Roland Reichenbach formuliert den Gedanken der rollenmäßigen Entsprechung an mitlaufende institutionelle Erwartungen z.B. in der Schule mithilfe der Begriffe „Tausch, Täuschung und Selbsttäuschung“ und vermag dieses prinzipiell unvollkommene rollengemäße Verhalten von daher bildungsphilosophisch produktiv zu machen, indem er spieltheoretisch inspiriert davon ausgeht, dass die Selbst- und Fremdtäuschung für das Funktionieren des Unterrichts nicht notwendigerweise vollkommen sein muss, sondern im Gegenteil das Funktionieren des Unterrichts lediglich das Einhalten der Spielregeln voraussetzt (vgl. Reichenbach, 2008). Dieses Konzept Reichenbachs hätte aber in der Selbstbeschreibung der DDR-Volksbildung keinerlei Akzeptanz gefunden; vielmehr wird auch in den hier herangezogenen Quellen deutlich, wie ernst es den Autoren mit der angestrebten Einheit von „Erleben-Erkennen-Werten“ ist. Auch die Differenzierung von „Kind“ und „Schüler“ bei Wünsche (1993) hätte deshalb in gleicher Weise in den Augen der hier vorgestellten Pädagogik keine Zustimmung gefunden.

22 Eine ausführlichere Auswertung dieser Entwicklung des Tafelbildes findet sich in: Schluß, 2005b.

Handlungen (S. 36) trotz der Schallplatte, die genau diese Einheit im „rational unterkühlten Geschichtsunterricht“ sichern sollte, nicht erreicht wurde. Krause zitiert 1979 eine Studie von Weck aus dem Jahr 1967,²³ worin dieser konstatiert, dass Schüler zwar „mit Wörtern wie Staat, Klasse, Produktionsmittel und Produktionsverhältnisse [operieren, Anm. d. Verf.], aber es fehlen klare und konkrete historische Vorstellungen“ (zitiert nach Krause, 1979, S. 195). Dieses nun schon seit über 10 Jahren bekannte Problem, mit dem sich Holitschke 1973 wiederum auseinandersetzte,²⁴ ist also auch 1979 noch immer nicht gelöst: „Offensichtlich sind wir trotz mancher Bemühungen und Erfolge mit diesem Problem noch nicht über den Berg“ (Krause, 1979, S. 195).²⁵

Es erinnert an die Arbeit des Sisyphos, wie dieses Bemühen um die „Einheit von Erleben-Erkennen-Werten“ wieder und wieder beschworen wird, immer neue Konzepte und Medien hoffnungsfroh in den Dienst gestellt werden, um diese Einheit nun endlich realisieren zu können, und doch immer wieder konstatiert werden muss, dass sie noch immer nicht erreicht sei.²⁶ Möglicherweise hätte eine Besinnung auf uralte pädagogische Traditionen die Volksbildung über die prinzipielle Vergeblichkeit ihrer Bemühungen aufklären können. Selbst bei Platon findet sich im Protagoras die wesentliche Differenz in Bezug auf die Tugend zwischen „Tugend wissen“ und „tugendhaftem Verhalten“ (vgl. Platon, 1919/1998, S. 119). Möglicherweise wäre auch der Bezug auf einen anderen Einheitsbegriff weiterführend gewesen; wenn man zum Beispiel mit Schleiermacher die Dialektik als die „Lehre von der EINHEIT des Wissens“ (Schleiermacher, 1883/1993, S. 77) hätte beschreiben können, so hätte man einen Begriff dafür haben können, dass Einheit nicht anders als in Widersprüchen zu haben ist. Bei Krause findet sich an einer Stelle sogar die Rede von der „Dialektik vom Erleben, Erkennen, Werten“ (Krause, 1979, S. 196), die mit Jürgen Kuczynski als Dual von wissenschaftlicher und künstlerischer Weltaneignung verstanden wird. Allerdings führen vor dem Hintergrund einer abbildtheoretischen Erkenntnistheorie beide Linien zum gleichen Ergebnis. Zwar ist eine solche Einheit von ästhetisch abbildendem und wissenschaftlichem, die Gesetze erkennendem Weltzugang erst im Kommunismus vollendet möglich, aber im Geschichtsunterricht kann diese vollendete Einheit mithilfe audiovisueller Unterrichtsmittel vorweggenommen werden:

23 Der Titel der Studie lautet: „Erfahrungen und Schlußfolgerungen aus der Arbeit mit präzisierten Lehrplänen“.

24 Siehe Anm. 11.

25 Die APW hatte zu diesem Problemkomplex einen eigenen Forschungsauftrag etabliert, der die „Steigerung der geistigen Aktivität der Schüler“ zum Gegenstand hatte (vgl. www.fachportal-paedagogik.de/filme).

26 Diese Erkenntnis der Vergeblichkeit sicherstellender pädagogischer Bemühungen formulierte pointiert bereits Siegfried Bernfeld: „Da ist Tantalos z.B. der ärmste; nah umgeben von erfrischendem Wasser und köstlichsten Idealfrüchten, er braucht nur zuzugreifen und könnte Durst und Hunger einer Ewigkeit stillen, so scheint es, aber grausame Erfahrung, die ihm stündlich seit Jahrhunderten wird und ihn doch nie belehren kann: Wasser und Früchte weichen zurück vor seiner Bemühung, bis in unendlichen Fernen“ (Bernfeld, 1925/1967, S. 114).

Die bildhaft-konkrete Darstellung des Historischen im audiovisuellen Unterrichtsmittel bekommt daher auch einen ästhetischen Charakter, geht es doch bei der audiovisuellen Darstellung darum, am konkreten Fall das Allgemeine, Invariable transparent werden zu lassen, die Gesetzmäßigkeit des Prozesses erkennbar zu machen, Gefühle anzusprechen und Wertungen zu kommunizieren. Untersuchungen zu dieser Problematik weisen aus, daß gerade in der ästhetischen Aneignung eines wissenschaftlichen Geschichtsbildes vermittelt audiovisueller Unterrichtsmittel große Potenzen für die kommunistische Erziehung im Fach Geschichte liegen. (Krause, 1979, S. 197).²⁷

Das audiovisuelle Unterrichtsmittel ist somit die Prolepse der teleologischen Einheit der Geschichte. In Analogie zur christlichen Dogmatik kommt ihr Heilscharakter zu, denn sie offenbart – als Äquivalent zum Heilsgeschehen mit Kreuz und Auferstehung – das Ende der Geschichte.²⁸ Im Unterschied zum christlichen Pendant handelt es sich allerdings nicht um einen Glaubenssatz, sondern um eine wissenschaftliche Erkenntnis. Dass die menschliche Vorgeschichte ihre Vollendung im Kommunismus findet, konnte als wissenschaftlich erwiesenes Ziel der Geschichte innerhalb der kommunistischen Erziehung vorweggenommen werden. Für Bildung, wie sie in der Folge Humboldts als selbst zu bearbeitende Herausforderung eines jeden Individuums gedacht wird, für die es keinen objektiven Referenzpunkt gibt, ist hier kein Platz. Eine solche grundsätzliche Skepsis tangierte die DDR-Volksbildung, trotz immerwährender Rückschläge bei der Realisierung, nicht. Vielmehr hoffte man, mithilfe der Schulschallplatte und anderer Medien endlich die Mittel in die Hand zu bekommen, die „Einheit von Erleben-Erkennen-Werten“ im Sinne der kommunistischen Erziehung proleptisch erreichen zu können.²⁹

Literatur

- Andrade, J. (2009). What does doodling do? *Applied Cognitive Psychology*, 24, 100-106.
- Arndt, W. (1979). Zur Bedeutung der Musik in den audiovisuellen Unterrichtsmitteln für die Durchsetzung der Bildungs- und Erziehungsaufgaben des Geschichtsunterrichts. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald*, 3/4, 215-220.
- Benner, D., & Sladek, H. (1998). *Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961. Monographie mit Quellenteil*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

-
- 27 Krause verweist dazu auf Splanemann, 1979. Mindestens so deutlich unterstützen auch Untersuchungen von Arndt in der gleichen Zeitschrift „die Bedeutung eines gezielten Musikeinsatzes zur Stimulierung lehrplangerechter Wertungen der Schüler“ (Arndt, 1979, S. 219).
- 28 Diese Denkfigur zur Offenbarung in und als Geschichte hat Wofhart Pannenberg erstmals 1959 vorgestellt und seither ist sie weit über die evangelische Theologie hinaus breit rezipiert worden (vgl. Pannenberg, 1959).
- 29 Von den Möglichkeiten heutiger Medienpädagogik hätte die audiovisuelle Forschung der APW dabei wohl kaum zu träumen gewagt. Aufschlussreich ist diesbezüglich die Perspektive von Schelhowe, dass reflexive Medienpädagogik sich trotz dieses technischen Fortschritts gerade nicht der Vorstellung der Herstellbarkeit von Einheitskonzepten andient, sondern mit Computerprogrammen z.B. Schwarmverhalten simuliert, das Lerner zu eigener Modellbildung anregen soll (vgl. Schelhowe, 2011, S. 356, Anm. 4).

- Bernfeld, S. (1925/1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boeckmann, K., & Lehnert, U. (Hrsg.) (1975). *Fortschritte und Ergebnisse der Bildungstechnologie 3. Referate des 12. Symposions 1974 der Gesellschaft für Programmierete Instruktion*. Hannover: Schroedel.
- Börrnert, R. (2004). *Wie Ernst Thälmann treu und kühn! – Das Thälmann-Bild der SED im Erziehungsalltag der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cloer, E. (2002). Die Pädagogik in der DDR – ein monolithisches Gebilde? In B. Fröde (Hrsg.), *10 Jahre danach: Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen* (S. 15-34). Essen: Die blaue Eule.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York/London: Teachers College Press, Columbia University.
- Dilthey, W. (1900/1990). Die Entstehung der Hermeneutik. In Ders., *Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Gesammelte Schriften, Bd. V* (8. Aufl., S. 317-338). Stuttgart/Göttingen: Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eichler, W., Heimberger, H., Meumann, E., & Werner, B. (1984). Praktisches pädagogisches Handeln – Ausgangspunkt und Ziel pädagogischer Theorie. *Pädagogik*, 39, S. 406-428.
- Holitschke, J. (1973). Die Schallplatte – ein neues Unterrichtsmittel für den Geschichtsunterricht. *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*, 1, 34-41.
- Jehle, M. & Schluß, H. (Hrsg.) (2013). *Videodokumentation von Unterricht. Historische und vergleichende Zugänge zu einer Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [im Druck].
- Krause, A. (1979). Die Funktion der audiovisuellen Unterrichtsmittel bei der Entwicklung des sozialistischen Geschichtsbewusstseins. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald*, 3/4, 193-198.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ministerium für Volksbildung (1972). *Lehrplan für Geschichte Klasse 10*. Berlin: Volk und Wissen.
- Muth, J. (1966). *Schülersein als Beruf*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Neuner, G. (1980). Konstruktive Synthese – wichtige Richtung pädagogischen Denkens und Forschens. *Pädagogik*, 5, 349-364.
- Neuner, G. (1982). Pädagogische Theorie und praktisches pädagogisches Handeln. *Pädagogik*, 3, 191-211.
- Neuner, G. (1989). *Allgemeinbildung. Konzeption – Inhalt – Prozeß*. Berlin: Volk und Wissen.
- Pandel, H.-J., & Schneider, G. (Hrsg.) (1986). *Medien im Geschichtsunterricht*. Düsseldorf: Schwann.
- Pannenberg, W. (1959). Dogmatische Thesen zur Lehre von der Offenbarung. In W. Pannenberg, R. Rendtorff, T. Rendtorff & U. Wilkens (Hrsg.), *Offenbarung als Geschichte. Kerygma und Dogma, Beiheft 1*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Parade, M. (1987). Zur Nutzung von Schallplatten mit politischen Liedern, Songs, Chansons im Geschichtsunterricht. *Päd. Lesung*, 43. Leipzig: OS Walter Ulbricht.
- Platon (1919/1998). Protagoras. In O. Apelt (Hrsg.), *Platon – Sämtliche Dialoge. Band I* (S. 37-147). Hamburg: Felix Meiner.
- Platon (1923/1998). Der Staat. In O. Apelt (Hrsg.), *Platon – Sämtliche Dialoge. Band V*. Hamburg: Felix Meiner.
- Reichenbach, R. (2008). Schule und Unterricht als Geschäft. Über Tausch, Täuschung und Selbsttäuschung. *Weg und Ziel. Zeitschrift des Freien Gymnasiums Bern*, 6-13.
- Schelhowe, H. (2011). Interaktionsdesign: Wie werden Digitale Medien zu Bildungsmedien? *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(3), 350-362.
- Schleiermacher, F. D. E. (1826/1983). Theorie der Erziehung. In Ders., *Ausgewählte pädagogische Schriften* (3. Aufl., S. 36-61). Paderborn: Schöningh.

- Schleiermacher, F. D. E. (1883/1993). *Hermeneutik und Kritik* (5. Aufl., hrsg. v. M. Frank). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schluß, H. (2005a). *Der Mauerbau im DDR-Unterricht*. Didaktische FWU-DVD, Grünwald, Nr. 46 02332.
- Schluß, H. (2005b). Negativität im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. Beiheft, 182-196.
- Schluß, H. (2007). Indoktrination und Fachunterricht. Begriffsbestimmung anhand eines Exempels. In Ders. (Hrsg.), *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik* (S. 61-78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schluß, H., & Crivellari, F. (2006). Unterrichtsdokumentation in der DDR – „Die Sicherung der Staatsgrenze“ als Unterrichtsgegenstand. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)*, 9, 557-558.
- Splanemann, I. (1979). Ästhetische Erziehung im Geschichtsunterricht und die Funktion audiovisueller Unterrichtsmittel. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Gesellschaftswissenschaftliche Reihe*, 3/4, 199-203.
- Tenorth, H.-E. (1998). „Erziehungsstaaten“. Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung. In D. Benner, J. Schriewer & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten* (S. 13-54). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wiegmann, U. (1997). Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik. Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinärer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung „pädagogischer Wissenschaften“ in der SBZ und DDR. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37. Beiheft, 433-454.
- Wünsche, K. (1993). Tabus über den Schülerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(3), 369-381.

Abstract: During the 1970s, the school record was introduced as a new medium in history instruction in the GDR. Using as an example an audio piece for the 10th grade on the issue of “Peace-keeping on August 13th, 1961”, taken from the first history record, the authors analyze this audio document from different perspectives, drawing on methodological considerations formulated in East-German educational science and on a classroom recording from the end of the 1970s, made during a lesson in which this audio piece was employed. The aim of this audio document was to achieve a unity of experience-recognition-evaluation and attitude in the communist sense. The peak of these expectations concerning the new medium was to be found in the then expressed hope that the school record could be that medium which would allow for the sublation of the duality of the scientific and the artistic appropriation of the world and could thus lead to an objective insight into social laws, even in class.

Keywords: GDR, Classroom Vinyl Record, Audio-Visual Media, Communist Education, Academy of Educational Sciences

Anschrift des Autors/der Autorin

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft,
Sensengasse 3a, 1090 Wien, Österreich
E-Mail: henning.schluss@univie.ac.at

M.A. May Jehle, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a,
1090 Wien, Österreich
E-Mail: may.jehle@univie.ac.at