

**Schriftenreihe der Arbeitsstelle
Pädagogische Lesungen
an der Universität Rostock**

Ausgabe 20

Jahrgang 2023

1.5.2023

ISSN 2627-9568

<http://www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe>

Kristina Koebe

**Die Verankerung des antifaschistischen Gründungsmythos im
Literaturunterricht der DDR**

***The Anchoring of the Anti-Fascist Founding Myth in the Literature
Classes of the GDR***

Zusammenfassung

Der hiermit vorgelegte Beitrag knüpft an bisherige Forschungen zum antifaschistischen Gründungsmythos als systemkonsolidierendem Narrativ der DDR an. Er richtet den Blick auf den Deutschunterricht, um zu ermitteln, inwiefern der in Lehrplänen und Unterrichtshilfen nahegelegte Beitrag der Unterrichtsarbeit zur Mythenstiftung Eingang in praktisches Handeln von DDR-Lehrkräften fand. Dabei kann anhand der Beschäftigung mit den literarischen Texten „Das siebte Kreuz“, „Nackt unter Wölfen“ und „Die Abenteuer des Werner Holt“ in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren gezeigt werden, dass der Literaturunterricht tatsächlich zentrale Mytheme aufgreift, hierbei vor allem die zwingende Verbindung von Kapitalismus und Faschismus, die Einordnung der Arbeiterklasse als grundsätzlich antifaschistisch und größte Gegnerschaft der Faschist*innen und die Präsentation der Kommunist*innen als einzige wahre Führung des deutschen Antifaschismus. Gleichzeitig kann der Beitrag Veränderungen hinsichtlich der mit dem antifaschistischen Gründungsmythos verbundenen Erziehungsziele aufzeigen und damit eine bislang nicht erfolgte Ausdifferenzierung der mythenstiftenden Unterrichtsarbeit vornehmen.

Abstract

This article ties in with previous research on the anti-fascist founding myth as a system-consolidating narrative of the GDR. It focuses on German language and literature lessons in order to determine the extent to which the contribution of classroom work to the creation of myths, as suggested by curricula and teaching aids, found its way into the practical actions of GDR teachers. By examining the literary texts "The Seventh Cross," "Naked Among Wolves," and "The Adventures of Werner Holt" in the 1960s, 1970s, and 1980s, it can be shown that the teaching of literature did indeed take up central myths, especially the compelling connection between capitalism and fascism, the classification of the working class as fundamentally anti-fascist and the greatest opponent of fascists, and the presentation of communists as the only true leadership of German anti-fascism. At the same time, the article can show changes with regard to the educational goals associated with the anti-fascist founding myth and thus make a differentiation of the myth-creating teaching work that has not been made so far.

Gefördert durch das BMBF im Rahmen des Projektes „Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen in der DDR 1950-1989“



https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004263

Der antifaschistische Gründungsmythos als Identitätsanker zur Machtkonsolidierung

Dass Mythen zu verschiedenen Zeiten bewusst genutzt wurden, um kollektive Sinn- und Identitätsstiftung zu betreiben, ist seit Claude Levi-Strauss und Roland Barthes immer wieder hergeleitet und an konkreten Beispielen illustriert worden. Dass sie damit auch künstliche Konstrukte wie Nationen legitimieren (um dadurch, wie Roland Barthes es formuliert hat, ‚Geschichte‘ als ‚Natur‘ erscheinen zu lassen, also eine ‚Natürlichmachung‘ zu erwirken – u.a. Barthes, 1964, S. 131-132) wurde ab den 1990er Jahren intensiv beforscht, auch konkret in Bezug auf den deutschen Nationalstaat (u.a. Wülfing, Bruns & Paar, 1991; Münkler, 2009). Die von Jan und Aleida Assmann betriebene Forschung zum kollektiven Gedächtnis hat herausgearbeitet, auf welche Weise dieses nicht nur gezielt historische Ereignisse oder kollektiv als relevant erachtetes Geschehen selektiert, sondern dass es hierbei auch Mythen als Sinnstifter, als plausibilisierende Narrative integriert (u.a. Assmann, 1988; Assmann & Harth, 1991). Raina Zimmering (2000) hat in ihrer Publikation „Mythen in der Politik der DDR“ schließlich den Fokus darauf gerichtet, in welchem Maße Mythen in der DDR zur Identitätsstiftung, Sinnstiftung und auch zur Plausibilisierung politischen Handelns eingesetzt wurden. Dazu gehört auch der sogenannte antifaschistische Gründungsmythos als Narrativ der von den deutschen Antifaschist*innen der Hitlerzeit gegründeten DDR, die damit in deren Tradition agiert und deren Werten verpflichtet ist, gleichzeitig aber auch keine selbstkritische Aufarbeitung einer nationalsozialistischen Vergangenheit braucht. Der Mythos besteht aus einem ganzen Set an *Mythemen*.¹ Er wurde im Dienste einer Macht- und Systemkonsolidierung installiert und durch entsprechende – konstante und neue – Narrative und Ikonografien verbreitet (Zimmering, 2000). Die Untersuchungen zum Thema machen deutlich, dass es in hohem Maße auch die Art der Aufbereitung der deutschen Geschichte von 1933 bis 1945 war, die bestimmte Narrative untermauerte. Damit wurde die Geschichtswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin so funktionalisiert, dass sie zur Konstitution und Konsolidierung von Mythen beitrug. Wohlwissend, dass „politische Mythen nicht nur auf überprüfbares Wissen und analytische Beweisführung rekurren, sondern sich vor allem über sinnliche Wahrnehmung herausbilden“ (Zimmering, 2000, S. 25), bediente man sich ergänzend eindrücklicher Bilder, Erzählungen, Rituale und Symbole. Eine intensive diesbezügliche Kommunikation brauchte es umso mehr, als der massive Umbruch des Jahres 1945 die ‚Natürlichmachung‘ des Staates DDR durch nationale Traditionslinien quasi unmöglich machte. Vielmehr musste eine vom vormaligen deutschen Staat unabhängige Legitimation der Grundprinzipien des Arbeiter- und Bauernstaates gelingen, die ein Selbstverständnis der DDR als eigenständige Nation untermauerte. Dieser bedurfte es dringend für eine Bevölkerung, der die Zugehörigkeit zu einem Volk und eine gedankliche Priorisierung eines „Vaterlandes“ in den Jahrzehnten zuvor hinweg intensiv vermittelt worden war (u.a. Kuby, 1959, S. 104).² Es war unverzichtbar, altes Gedankengut durch neues zu überschreiben, hierfür aber etablierte Muster aufzugreifen und für die neue, nunmehr antifaschistisch argumentierende Ideologie zu erschließen

¹ In Anlehnung an Wulf Wülfing, Rolf Parr und Karin Bruns (1993) werden Mythen hier (auch) verstanden als literarische Verfahren, die sich aus mehreren konstituierenden Elementen, sogenannten Mythemen, zusammensetzen. Mytheme sind hier als spezifische semantische Merkmale definiert, die im daraus geformten Mythos als dessen konstituierende Merkmale rezipiert werden. Von den Mythemen lassen sich Rückschlüsse auf dem Mythos zugrundeliegende ideologische Konstrukte und somit auf hinter der Mythenbildung stehende Intentionen ziehen. Erst durch die von den Mythemen in Gang gesetzte Narration bildet sich das heraus, was Wülfing, Parr und Bruns (1991, S. 3) als mythische Figuration bezeichnen.

² Kuby spricht von siebzig Millionen Deutschen in zwei Wartesaalen und beschreibt die spezifische Situation in der DDR wie folgt: „Im anderen Wartesaal [...] leben 17 Millionen, die sich äußerlich und innerlich nach dem Grundsatz verhalten: Wo es mir schlecht geht, da ist nicht mein Vaterland.“ (Kuby, 1959, S. 104-105) Ihr Land sei ein „ein Staat, in dem jeder, ob zum Regime gehörend oder unter ihm leidend, von der Zukunft als einer Zeit spricht, in der es ihm besser gehen wird.“ (Kuby, 1959, S. 14) – zitiert nach Dietrich, 2020, S. 797.

(u.a. Dietrich, 2020, S. 797). Raina Zimmering hat in ihrer ausführlichen Untersuchung zur Mythenbildung in der DDR hergeleitet, dass die DDR diese Art der Identitätsstiftung über die „Gründungsrechtfertigung“ (Zimmering, 2000, S. 38) Antifaschismus realisierte. Diesem Grundnarrativ wurden dann „eine ganze Reihe anderer historischer Ereignisse“ zugeordnet, darunter „der deutsche Bauernkrieg, die deutsche Klassik, die Arbeiterbewegung und die russische Oktoberrevolution, die durch ihr Fortleben in der DDR zu einer besseren Gesellschaft führen würden und eben den Wendepunkt in der deutschen Geschichte begründeten.“ (Zimmering, 2000, S. 38). In einem solchen ‚Argumentations‘-Zusammenhang wirkte der Zusammenbruch des Nationalsozialismus sinnstiftend, ebenso wie die Abgrenzung von dem in den mythischen Narrativen der DDR untrennbar mit dem Faschismus korrelierten Kapitalismus und darüber von einem diesem Gesellschaftssystem verpflichteten zweiten deutschen Staat.³ Der so konturierte antifaschistische Mythos sei, so Zimmering weiter, maßgeblich erzählend vermittelt worden – und dies in hohem Maße durch literarische Werke. Spezifisch sei hier, und dies abweichend von der ikonografischen Mythenstiftung, ein sehr bodenständiges und damit für die Lesenden emotional anschlussfähiges und unmittelbar vorbildhaftes Heldenbild gewesen:

Der Beginn lag oft im Alltag. Die Helden waren wie jeder andere, sie verhielten sich erst später außergewöhnlich. Der Leser konnte die Handlung nachempfinden. Ihm wurde suggeriert, dass er sich genauso wie der ‚Held‘ verhalten würde, wenn er jener wäre. (Zimmering, 2000, S. 40)

Der DDR-Schulunterricht als Mythenstifter?

Für diese Legitimierung mittels mythisierender Historisierung des eng mit dem spezifischen Fortschrittsbegriff der DDR (u.a. Dietrich, 2020, S. 799) verzahnten Antifaschismus‘ als „eine[m] der höchsten Werte der DDR und gleichzeitig der sozialistischen Gesellschaft“ (Zimmering, 2000, S. 40) wurden schon mit dem Befehl Nr. 40 der Sowjetischen Militäradministration vom 25.8.1945 die ersten Weichen gestellt. Bereits wenige Monate nach Kriegsende, Ende 1945, folgte die Bereitstellung erster Schulbücher, die mittels Beschäftigung mit geeigneten literarischen Werken plausibilisierende Narrative lieferten. Diese fand man zunächst vor allem in der sowjetischen Literatur der 1920er Jahre (u.a. von Brand & Koebe, 2022, S. 2), aber zunehmend auch bei deutschen Schriftsteller*innen, die sich aus dem Exil heraus kritisch mit dem Hitler-Regime auseinandergesetzt hatten. Diese Schwerpunktlegung auf Vermittlung über Literatur macht deutlich, warum man dem Deutschunterricht von Beginn an eine entscheidende Rolle bei der Mythenstiftung zudachte:

Weit bedeutsamer für eine echte antifaschistische Mythenbildung war der Deutsch-, speziell der Literaturunterricht, in dem über Geschichte und Erzählungen antifaschistische Emotionen hervorgerufen wurden. Die Widersprüchlichkeit zwischen dem Anspruch auf eine mit Antifaschismus verknüpfte gerechtere und freie Gesellschaft auf der einen Seite und der Ungerechtigkeiten und Unfreiheiten produzierenden Interessenbezogenheit der Elite trat hier nicht so offen zutage wie im Geschichtsunterricht, der sich oft im krassen Widerspruch zum erlebten Alltag und zur Familiensozialisation befand. (Zimmering, 2000, S. 43)

Gleichzeitig hat die vorliegende Forschung nachgewiesen, dass eine Unterrichtsarbeit mit mythenbildenden literarischen Texten mit einer vorgeblich rein wissenschaftlichen, aber bei

³ „Der Faschismus galt mit Ende der ‚antifaschistisch-demokratischen Umwälzung‘ [in der DDR – Anm. d. A.] als besiegt, die Gefahr späterer rechtsextremistischer Entwicklungen für gebannt. Diese Ansicht entsprach nicht nur der Eigenwahrnehmung der DDR, sondern wurde auch von Teilen der bundesrepublikanischen Linken bis zum Zusammenbruch der DDR so gesehen. [...] Die politische Instrumentalisierung des Antifaschismus in der DDR fand auf mehreren Ebenen statt. Auf der außenpolitischen Ebene nutzte die DDR personelle Kontinuitäten in der Regierung und der Wirtschaft in der Bundesrepublik, um gegen diese zu polemisieren. Von eigenen personellen Kontinuitäten lenkte sie damit ab. [...] Innenpolitisch instrumentalisierte die SED den Begriff ‚Faschismus‘, um darunter oppositionelle Kräfte gegen die DDR oder allgemein Tendenzen, die nicht zur offiziellen Politik der SED-Führung paßten, zusammenzufassen.“ (Gripp, 2003, S. 74-76)

näherer Betrachtung doch mythenstiftenden Geschichtsvermittlung einherging (u.a. Dietrich, 2020; Zimmering, 2000). Geschichts- und wohl auch Staatsbürgerkundeunterricht erfüllten hier fraglos eine legitimierende Rolle, hatten also die Aufgabe, die historische Verankerung der literarischen Narrationen zu verdeutlichen, die damit als quasi-exemplarische Schilderungen realer Schicksale aus der erzählten Zeit gelesen werden konnten:

Aus den Lehrplänen zum Geschichtsunterricht in der DDR geht hervor, dass aus dem Anspruch, bei den Schülern ein wissenschaftliches Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, durchaus auf gefühlsmäßige Überzeugungen und Haltungen rekurriert wurde. Als ein wesentliches Ziel des Geschichtsunterrichts wurde die Schaffung von Vorbildern, die Erweckung von ‚Gefühlen der Achtung für die Volksmassen und deren historische Leistung‘, von ‚Liebe zu den Kräften des Fortschritts, insbesondere zu der von den marxistisch-leninistischen Parteien geführten Arbeiterklasse‘ und die Erzeugung von Gefühlen der Entrüstung und des Hasses gegenüber den Feinden des Volkes und des Fortschritts‘ hervorgehoben. Damit sollte ein Beitrag zur Herausbildung des sozialistischen Bewusstseins geleistet werden. (Zimmering, 2000, S. 43-44)

Anhand einer Analyse der DDR-Lehrpläne wurde das Set an Mythen rekonstruiert, aus denen sich der antifaschistische Gründungsmythos konstituierte (vgl. Zimmering, 2000, S. 44-55; Münkler, 2009, S. 79-81 sowie S. 93-95):

1. Die zwingende Verbindung von Kapitalismus und Faschismus aus dem Verständnis heraus, dass Kapitalismus den Nährboden der faschistischen Ideologie bereitet und die Rahmenbedingung für dessen Etablierung schafft – einhergehend mit einer konsequenten Nichtthematisierung anderer Ausprägungen von Diktatur (vor allem der stalinistischen);
2. Einer Verortung der Arbeiterklasse als grundsätzlich antifaschistische und größte Gegnerschaft Hitlers in dessen Herrschaftszeit;
3. Eine Einordnung der KPD als einzige wahre „Spitze aller deutschen Antifaschisten“ (Lehrbuch der Geschichte. Klasse 10, 1976, S. 49; zitiert nach Zimmering, 2000, S. 48) in Abgrenzung von der von rechten Kräften und Kollaborateuren durchsetzten SPD. Damit galt die kommunistische Partei unanfechtbar als führende, die Arbeiterklasse in Gänze repräsentierende und einigende innerdeutscher Kraft bei der Überwindung des Nationalsozialismus und dem Aufbau einer antifaschistischen Gesellschaftsordnung (womit sie ihren Führungsanspruch bzw. der der Nachfolgepartei SED legitimiert);
4. Eine Überhöhung der sowjetischen Roten Armee als einzig wirkliche Siegermacht des Zweiten Weltkrieges, legitimiert durch deren Opferzahlen und die harten Kämpfe an der Ostfront ebenso wie ihre sozialistisch-antifaschistische Haltung, bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Leistungen der anderen Streitkräfte der Alliierten und Negierung sowjetischer Kriegsverbrechen in Deutschland;
5. Eine Präsentation des Aufbaus eines antifaschistischen, sozialistischen Staates DDR als eines vor allem aus eigener Kraft und mit eigenem Antrieb der Bevölkerung vollzogenen Prozesses, der maßgeblich von der nunmehr älteren Generation getragen wurde (und diese damit pauschalisierend der Verantwortungsübernahme für Verbrechen der Hitlerzeit enthebt);
6. Die Ausweisung der Gründung der DDR als notwendige Konsequenz aus einer zwingend nötigen Abgrenzung von Kapitalismus und Faschismus und darüber ein Transfer des Feindbildes vom Faschismus auf den westdeutschen Kapitalismus bzw. Imperialismus. Dies geht einher mit der Konturierung einer Bedrohungssituation durch die den antifaschistischen Arbeiter-und-Bauern-Staat aktiv bekämpfenden westlichen Kräfte. Gleichzeitig werden Identität und Gemeinschaftsgefühl über ein Feindbild gestärkt (eines der Kernprinzipien von Mythenbildung – siehe u.a. Wülfing & Paar & Bruns, 1991).

Im Deutschunterricht sollten, so die Vorgaben der Lehrpläne und Anleitungen in den Unterrichtshilfen, der antifaschistische Gründungsmythos und die hier kurz umrissenen Mytheme stärker über emotionalisierende und damit eher Überzeugung als Wissen stiftende Narrative transportiert werden:

In etwas vergrößernder Weise kann man festhalten, dass [...] der Deutschunterricht darauf ausgelegt war, eine politisch nicht weiter differenzierte emotionale Bindung an den Antifaschismus zu vermitteln und Sympathie für diejenigen zu wecken, die dem Nazi-Regime Widerstand geleistet hatten. (Münkler, 2004, S. 88)

Als geeignet erachtete literarische Held*innen unterbreiteten der nachwachsenden Generation Identifikationsangebote, wurden als Vorbilder präsentiert, die gleichzeitig sehr menschlich wirkten und damit eine Nachahmung ihrer Handlungen greifbar machten. Dabei arbeitete der Literaturunterricht sowohl mit literarischen Figuren als auch mit historischen Personen, allen voran der stereotyp und durchaus auch historisch problematisch als „Arbeiterführer“ (u.a. Börrnert, 2002, S. 7) kategorisierte Ernst Thälmann, aber auch Antifaschisten und Kommunisten wie John Schehr und Hans Beimler oder Erich Honecker. Raina Zimmering hat anhand ihrer Untersuchung der Lehrpläne für den Deutschunterricht dargelegt, dass hier im Laufe der 40 Jahre des Bestehens der DDR zwar wechselnde literarische Texte behandelt wurden, der auf dieser Basis vermittelte Themenkomplex aber seit 1949 und bis 1989 weitgehend unverändert blieb (Zimmering, 2000, S. 60). Die hier vorgestellten Untersuchungen gingen, darauf aufbauend, der Frage nach, inwieweit die in den Lehrplänen, aber auch Direktiven, Fachtexten und Unterrichtshilfen formulierten Vorgaben und Empfehlungen (zum Status der unterschiedlichen Anleitungen siehe Hübner & von Brand, 2021) präsentierten Mytheme (siehe o.g. Aufstellung) tatsächlich Eingang in die DDR-Unterrichtspraxis im Fach Deutsch fanden. Hierzu wurden exemplarische Analysen anhand dreier für eine solche Vermittlungsarbeit prädestinierter Werke des DDR-Schulkanons angestellt, die von der bisherigen Forschung als maßgeblich für die literarische Mythenstiftung identifiziert wurden (v.a. Zimmering, 2000): Anna Seghers' „Das siebte Kreuz“ (1942 erstmals veröffentlicht und ab 1946 konstant Bestandteil des Deutschlehrplans), Bruno Apitz' „Nackt unter Wölfen“ (1958 erstmals erschienen, später noch mehrfach überarbeitet) und Dieter Noll's „Die Abenteuer des Werner Holt“ (1960 erschienen).

Untersuchungsgegenstand waren die in der DDR seit Anfang der 1960er Jahre veröffentlichten, für eine nationale Distribution ausgewählten und deshalb bis heute überlieferten Pädagogischen Lesungen. Bei diesen handelt es sich um zunächst schriftlich, später oft auch in Vorträgen präsentierte Empfehlungen über selbst als erfolgreich erlebten Unterricht oder zur Nachahmung empfohlene pädagogische Praktiken an DDR-Kindergärten oder -Schulen. Auch wenn sie Betreuungs- und Selektionsprozesse durchliefen und eine gewisse innere Zensur unterstellt werden kann, können die Pädagogischen Lesungen als vergleichsweise unmittelbare Abbilder von DDR-Unterricht und damit des berufspädagogischen Alltags in der DDR gelten (zur Einordnung dieser Form der Erfahrungsweitergabe pädagogischer Fachkräfte siehe v.a. Koch et al, 2019; Wähler & Hanke, 2019). Aus den 9.384 überlieferten Lesungen (Hübner, 2023, S. 215) wurden zunächst die Titel der insgesamt 368 dem Literaturunterricht zuzuordnenden Lesungen (Hübner, 2023, S. 282) auf Autor*innennamen bzw. die zentralen Begriffe der drei Romantitel untersucht. Hierüber wurden insgesamt fünf Lesungen ermittelt, die sich so ausführlich mit diesen Texten beschäftigen, dass sie diese im Titel als Betrachtungsgegenstand ausweisen. Ergänzend dazu wurden die Inhaltsverzeichnisse der mittels Titelanalyse als potenziell relevant ermittelten Lesungen genauer betrachtet und darüber insgesamt fünf weitere umfassendere Thematisierungen der Romane in Pädagogischen Lesungen gefiltert. Das so konturierte Konvolut wurde dann in Gänze gesichtet, um Informationen zu folgenden Fragestellungen zu extrahieren:

- Werden die Romane für eine Vermittlung des antifaschistischen Gründungsmythos genutzt – und welche Argumentationen und Schwerpunktlegungen sind hierbei erkennbar?
- Welche Mytheme greift der Unterricht hierbei auf?
- Welche Lernziele verfolgen die Autor*innen der Pädagogischen Lesungen mit ihrer mythenbasierten Unterrichtsarbeit?
- Gibt es hier Veränderungen im zeitlichen Verlauf oder unterschiedliche Argumentationen in Abhängigkeit vom konkreten literarischen Text?

Auf der Basis der mittels Inhaltsanalyse erhobenen Informationen wurden zunächst Auswertungen pro literarischem Text vorgenommen. Das auf diese Weise konturierte Bild von Unterrichtshandeln zum antifaschistischen Gründungsmythos wurde in einen diachronen Zusammenhang gestellt, um eventuelle Veränderungen im zeitlichen Verlauf zu ermitteln. Dabei erwiesen sich die die Pädagogischen Lesungen zum „Siebten Kreuz“ als besonders aussagekräftig, da hier das zahlenmäßig größte Konvolut von Lesungen über ein einen Zeitraum von ungefähr zwanzig Jahren hinweg erarbeitet wurde, während die Pädagogischen Lesungen zu „Nackt unter Wölfen“ nur einen punktuellen Einblick in die Unterrichtsarbeit Ende der 1970er Jahre gewähren, die zu „Die Abenteuer des Werner Holt“ sämtlich Mitte der 1980er Jahre entstanden. Die auf den zunächst vorgestellten pro-Werk-Betrachtungen aufsetzende vergleichende Analyse erwies sich als insofern wertvoll, als dass hier eine gewisse Abstraktion vom spezifischen Umgang mit einem literarischen Text und damit erste, vorsichtige abstrahierende Aussagen über die praktische Unterrichtsarbeit zum antifaschistischen Gründungsmythos möglich werden, die der vorgelegte Beitrag abschließend präsentiert und zur Beforschung der Unterrichtsvorgaben in Bezug setzt.

Pädagogische Lesungen zu Anna Seghers Roman „Das siebte Kreuz“

Die beiden Pädagogischen Lesungen, die den Roman „Das siebte Kreuz“ zu ihrem Hauptgegenstand erheben, erschienen in den frühen Jahren der Pädagogischen Lesungen (zur Entwicklung der Pädagogischen Lesungen als Format seit den 1960er Jahren siehe u.a. Koch et al, 2019) – 1966 und 1968. Spätere ausführlichere Beschäftigungen mit dem Text in diesem Format ließen sich nicht ermitteln. Der zuerst veröffentlichte Text wurde von Werner Urban, Lehrer für Deutsch und Geschichte an der Erweiterten Oberschule (EOS) Hennigsdorf, verfasst. Der Fokus der hier zur Nachahmung empfohlenen Beschäftigung mit dem Seghers-Text lag auf der Erarbeitung von Figurencharakteristiken mittels Analyse der Verhaltensweisen der zentralen Romanfiguren. Gelenkt wurde der Prozess durch ein Arbeitsprogramm, das der Lehrer den Lernenden schon vor Beginn der Lektüre zur Verfügung stellte. Damit bot er diesen gleichzeitig Orientierung und einen Ausblick auf die nachfolgenden insgesamt zwölf Unterrichtsstunden, die in der Klassenstufe 10 erteilt wurden. Urban betonte gleich eingangs die Notwendigkeit staatsbürgerlicher Erziehung im Literaturunterricht, gleichermaßen jedoch auch einer emotional und inhaltlich ansprechenden Gestaltung der Unterrichtsarbeit im Dienste einer hohen intrinsischen Motivation der Lernenden. Im Anschluss präsentierte er seine daran ausgerichtete Bildungs- und Erziehungsziele: Es ginge um eine Befähigung zur „marxistischen Literaturanalyse“ (Urban, 1966, S. 11) und darum, einen Einblick in die Denk- und Verhaltensweisen der Deutschen in der Zeit des Faschismus zu gewähren. Der Fokus lag hierbei sichtlich nicht auf der Vermittlung von Wissen über historische Ereignisse, sondern darauf, das Agieren der deutschen Bevölkerung zur Hitlerzeit zu kategorisieren. In der praktischen Umsetzung, von Urban durch Empfehlungen für Aufgabenstellungen illustriert, wurde dann auch binär und damit ganz im Sinne des antifaschistischen Gründungsmythos argumentiert: Der Blick richtete sich einerseits auf zwei SS-Offiziere, deren Suizide nach 1945 als gängige Lösung dargestellt wurden, ungleich intensiver

jedoch auf den Heisler und dessen charakterliche Ausformung zum Antifaschisten. Der junge Arbeiter „sei keineswegs als Held geboren“ (Urban, 1966, S. 17), sondern wachse erst im KZ „aus dem Wissen um die Richtigkeit seiner Überzeugungen“ (Urban, 1966, S. 17) zu einem unbeugsamen Antifaschisten heran. Die Figuren- und Handlungsanalyse war Grundlage für eine nachfolgende Pauschalisierung: Heisler sei eine Verkörperung der Kampferfahrungen der Arbeiterklasse und sein Erkenntnisprozess möglich erst durch deren „einheitliche[s] Handeln[...]“ (Urban, 1966, S. 12). Die Suggestion einer einheitlichen Positionierung der ganzen sozialen Schicht wurde im geschilderten weiteren Unterrichtsverlauf indirekt gestärkt, in dem man das Verhalten der Deutschen zur Hitlerzeit in drei Gruppen kategorisierte: die, die sich heraushalten, die, die versagen, und die Gegner Hitlers. Unter diesen Gegnern seien die Kommunisten die aktivsten und entschiedensten gewesen. Die sich Heraushaltenden hätten dies aus Feigheit getan. Der Einordnung dieser Charaktereigenschaft als nicht akzeptabel widmete die Unterrichtseinheit eine ganze Stunde – in der Beschreibung verwies Urban explizit auf das übergeordnete Erziehungsziel: die Erziehung der Schüler*innen zu Mut und Achtung vor dem „Heldentum der antifaschistischen Kämpfer, das „bewußte [...] Aufgreifen der großen Traditionen der Arbeiterklasse im Sinne der Nachfolge“ (Urban, 1966, S. 12).

Die zwei Jahre später veröffentlichte Pädagogische Lesung der EOS-Lehrerin Gudrun Fischer benannte die Herausbildung eines Klassenstandpunktes und eines zu fundierenden Geschichtsbewusstseins ebenfalls als zentrale Erziehungsziele. Auch dieser Autorin ging es darum, die Jugend zur Fortsetzung des Werkes „der revolutionären Arbeiterklasse“ (Fischer, 1968, S. 3) zu animieren – und auch hier wurde einer ganzen sozialen Schicht (der nunmehr herrschenden) eine einheitlich antifaschistische Grundhaltung attestiert, ohne dies anhand von historischen Daten und Fakten zu plausibilisieren. Wenn es darum gehe, dass die Schüler*innen „sich als Glied in der Kette lebendiger Geschichtskräfte begreifen lernen“ (Fischer, 1968, S. 3), sei der Deutschunterricht dafür zuständig, einen „spezifisch ästhetische[n] Weg der Erkenntnis“ (Fischer, 1968 S. 3) zu ermöglichen. Der Segherssche Roman böte die Möglichkeit, Faschismus als Ergebnis menschlichen Handelns zu begreifen und durch die literarischen Vorbilder (hier bezieht sich die Autorin nicht nur auf den Protagonisten Heisler, sondern auf alle sieben aus dem KZ flüchtenden Häftlinge) Maßstäbe und Leitbilder „für das eigene Handeln und für ihre politisch-moralische Selbsterziehung“ (Fischer, 1968, S. 8) zu präsentieren. Auch hier wurde im Unterricht herausgearbeitet, dass es sich bei den literarischen Helden um ‚normale‘ Menschen handle, die durch Standhaftigkeit und wachsende Einsicht bzw. Wissen um die „Unausrottbarkeit des Sozialismus“ (Fischer, 1968, S. 28) zu Vorbildern geworden seien. Diese Verankerung und wiederholte Verweise auch auf die „Kraft der Schwachen“ (u.a. Fischer, 1968, S. 46) gewährleisteten die Anschlussfähigkeit der Leitfiguren. Hierzu widmete sich der in der Pädagogischen Lesung beschriebene Unterricht auch intensiv der literarischen Figur Paul. Diese habe eigentlich den Nationalsozialismus befürwortet, sei dann aber mittels Einsicht in die moralische Überlegenheit der anderen Position zur Abkehr bewegt worden. Erkennbar wurde hierbei die Ausformung einer antifaschistischen Grundhaltung auch Menschen zugestanden, die vorher Nationalsozialist*innen waren. Ihnen einen solchen Weg der Erkenntnis zu ermöglichen, obliege dann wiederum den Kommunist*innen und Antifaschist*innen, weshalb deren führende Rolle in einer antifaschistischen Gesellschaft unverzichtbar sei. Besagte moralische Überlegenheit wurde in der Unterrichtsarbeit mehrfach illustriert: Man analysierte Szenen, in denen diese sichtbar wurde, und zog andere literarische Texte (Gedichte von Johannes R. Becher und Bertolt Brecht – Fischer, 1968, S. 37) zur Untermauerung hinzu. Die letzte dem Roman gewidmete Unterrichtsstunde stellte Betrachtungen zur Verbundenheit der Heldenfiguren mit dem eigenen Land an. Hier wurden die Liebe zur Natur und dem Land, „wenn es von seinen falschen Verteidigern befreit ist“, als legitime Vorgänger der heutigen „Liebe zum Land und seiner sozialistischen Perspektive“ (Fischer, 1968,

S. 37) beschrieben – eine Differenzierung, die die Einforderung aktueller Vaterlandsliebe bei gleichzeitiger Abgrenzung von der der Nationalsozialisten erlaubte.

Insgesamt vier weitere Pädagogische Lesungen widmeten sich nicht ausschließlich der Arbeit mit dem Seghers-Roman, sondern berücksichtigten ihn bei der Behandlung eines übergeordneten Themas. Die PL 1613 von 1969 lotete das Potential mehrerer Romane, und hierunter auch von „Das siebte Kreuz“, für die Erreichung eines auf Nachahmung setzenden Erziehungsziels aus: „Die Schüler sollen in der Entscheidung für ein menschenwürdiges, ehrenhaftes Leben, für den gesellschaftlichen Fortschritt die höchste Pflicht sehen“ (Diez, 1969, S. 45). Der Text habe ein enormes ideologisches und erzieherisches Potential, da er ein Hineinfühlen in die Situation ermögliche, in der sich die Protagonisten aktiv für einen Kampf gegen den Faschismus entscheiden. Auch Diez betonte, dass Schwäche, Angst und Mutlosigkeit normale, aber überwindbare Gefühle seien. Als vorbildhaft wurden Eigenschaften präsentiert, die man als für einen Antifaschisten typisch auswies: Mut, Willenskraft, Gewissenhaftigkeit und Hilfsbereitschaft, gleichsam aber auch eine marxistisch-leninistische Überzeugung – auch hier wurde eine antifaschistische Haltung also quasi-natürlich an diese Ideologie gekoppelt. Dies wiederum ging einher mit der Einordnung der Antifaschisten als „wahre Führer Deutschlands“ (Diez, 1969, S. 46), deren Widerstand auch ärgster Terror nicht brechen könne. Hier konterkarierte die Pädagogische Lesung die vorher attestierte allgemeine Nachahmbarkeit solchen Handelns, indem sie das besondere Ausmaß des Heldentum herausstrich, betonte „wie unsagbar schwer, ja wie lebensgefährlich es war, sich als Freund, als ganzer, ungebrochener Mensch für Georg Heisler und gegen den Faschismus zu entscheiden“ (Diez, 1969, S. 42). Bei aller Polarisierung wurde hier allerdings auch ein gerechter Umgang mit Schwächen und Irrtümern gefordert. Figuren wie Gültcher und Helwig etwa hätten „noch nicht den rechten Weg gefunden, sind ratlos, gedankenverloren, auf der Suche“ (Diez, 1969, S. 43). Auch diese Pädagogische Lesung abstrahierte letztendlich aber auf ein binäres Modell, das der pauschalisierten Unterteilung der Deutschen zur Hitlerzeit in Faschist*innen und Antifaschist*innen dient – Passivität blieb kein akzeptabler Ansatz, sondern nur eine auf dem Weg zur richtigen Haltung akzeptable Zwischenphase. Am Ende stehe die „Entscheidung für einen Kampf, der über das Schicksal des ganzen Volkes bestimmt“ (Diez, 1969, S. 43) – einmal mehr wurde der deutsche Antifaschismus in seiner Wirkung stark aufgewertet und darüber entsprechende Mythen gestärkt.

Die 1978 eingereichte Pädagogische Lesung des Magdeburger Lehrers Gerhard Schimpfke betrachtete den Einsatz von Tafelbildern bei der Erschließung verschiedener Romane und Dramentexte und hierbei u.a. auch den Roman „Das siebte Kreuz“. Dabei wurde ein Tafelbild konzipiert, das Textinhalten Stilmittel zuordnet. Das übergeordnete Lernziel bestand in der Festigung von Arbeitsmethoden und Denkmodellen, die die Lernenden zu einer Fokussierung auf das zu befähigen, was diese Lesung ohne weitere Differenzierung als „das Wesentliche“ (Schimpfke, 1978, S. 19) einordnete. Hierzu wurde exemplarisch die Szene analysiert, in der der Antifaschist Wallau verhört wird und sich als „wahrhafter Kommunist“ (Schimpfke, 1978, S. 19) bewährt, während „Overkamp und seine faschistischen Handlanger [...] eine Niederlage“ (Schimpfke, 1978, S. 19) erleiden. Auch diese Unterrichtsarbeit stärkte also das Bild einer Existenz zweier starker Lager zur Hitlerzeit und illustrierte dann die moralische Überlegenheit der Antifaschist*innen (Schimpfke, 1978, S. 19).

Die 1985 veröffentlichte Pädagogische Lesung, die ein Lehrer einer POS und ein Lehrer einer EOS aus Gera gemeinsam verfasst haben, beschäftigte sich mit dem Persönlichkeitsbild von Anna Seghers und Entsprechungen in ihren literarischen Werken. Der nunmehr für eine Behandlung in der Klassenstufe 12 vorgesehene Roman würdige die „historischen Leistung von Kommunisten im Kampf gegen den deutschen Faschismus“ (Schmidt & Schüßler, 1985, S. 5), verdeutliche dabei

aber besonders auch den Wert proletarischer und internationaler Solidarität. Erneut wurde die Szene herausgegriffen, die das „heroische Verhalten“ (Schmidt & Schüßler, 1985, S. 10) der Figur Wallaus schildert, um daran die moralische Überlegenheit und die daraus abgeleitete führende Rolle der Antifaschist*innen zu illustrieren. Die unveränderte Gleichsetzung von Antifaschist*innen und Kommunist*innen suggerierte einmal mehr eine vollständige Kongruenz von Haltung und Ideologie. Außerdem folgte auch diese Pädagogische Lesung dem Muster einer starken Überbewertung der Rolle der deutschen Antifaschisten respektive Kommunisten in der Hitlerzeit. Indem die Lesung gleichzeitig das Motiv der „Kraft der Schwachen“ (Schmidt & Schüßler, 1985, S. 13) analysierte, betonte auch sie eine Anschlussfähigkeit respektive Nachahmbarkeit des Verhaltens. Resümee war ein deutlich herausgearbeiteter Bezug der als vorbildhaft identifizierten Muster zum ‚heutigen‘ Handeln und Agieren, aus der die Autoren eine konkrete Handlungsempfehlung für den Umgang mit dem Klassenfeind ableiteten.

1988 thematisierte Werner Lubida, Lehrkraft der EOS Apolda, den Seghers-Roman in einer Pädagogischen Lesung zum Thema „Werten im Literaturunterricht“, die die Bedeutung entsprechender Methodenkompetenz für die sozialistische Persönlichkeitsentwicklung herausarbeitet. „Das siebte Kreuz“ sah Lubida dabei als „Hohelied des antifaschistischen Widerstandskampfes“ (Lubida, 1988, S. 16), gleichzeitig aber auch als aktuellen Appell für eine „aktive Solidarität im Kampf gegen den Faschismus“ (Lubida, 1988, S. 17). Um diese Relevanz für das eigene Leben zu vergegenwärtigen, sollten die Lernenden die Motive des Vertrauens und der Prüfung und darüber zentrale kommunistische Ideale und Wertvorstellung herausarbeiten. Zentrales Erziehungsziel bei der Arbeit mit dem Roman sei ein Erkennen der „großen Reserven des antifaschistischen Kampfes“ und der im „Stafettenmotiv“ (Lubida, 1988, S. 21), d.h. der Weitergabe damaliger Einstellungen an die heutige Jugend, liegenden Verantwortung für die Lernenden. Einmal mehr betrachtete der empfohlene Unterricht die Verhörscene ausführlicher, deutlicher als zuvor mit dem Impetus einer „Verurteilung des faschistischen Gewaltsystems und des Wiederauflebens des Faschismus in den kapitalistischen Ländern“: „Unsere Republik erfüllt das Vermächtnis der deutschen Antifaschisten“ (Lubida, 1988, S. 22).

Pädagogische Lesungen zu „Nackt unter Wölfen“ von Bruno Apitz

Der Magdeburger Lehrer Gerhard Schimpfke verfasste ein Jahr vor der Einreichung der bereits besprochenen Pädagogischen Lesung, in der er sich u.a. zum Roman von Anna Seghers äußerte, auch eine zum Apitz-Text. Beide Ausarbeitungen wurden für eine Präsentation auf den Zentralen Tagen ausgewählt und sind damit überliefert. Schimpfkes Lesung über den Roman „Nackt unter Wölfen“ betonte ebenfalls die Verantwortung des Literaturunterrichts für die Entwicklung eines sozialistischen Perspektiv- und Geschichtsbewusstseins. Es gelte, den Lernenden zu vermitteln, „was es bedeutet, dass nun in der Deutschen Demokratischen Republik das Vermächtnis der Buchenwaldkämpfer erfüllt und der Faschismus mit seinen Wurzeln ausgerottet wurde“ (Schimpfke, 1977, S. 6). Den Lernenden sei eine „Verpflichtung gegenüber antifaschistischen Helden und der Gesellschaft“ (Schimpfke, 1977, S. 6) zu verdeutlichen, wozu man stärker als in den bislang betrachteten Texten einen Bezug zur aktuellen politischen Situation herstellt. Schimpfke ging es weniger um die Nutzung des antifaschistischen Gründungsmythos zur Vergegenwärtigung einer Traditionslinie, die den sozialistischen Staat vom nationalsozialistischen abgrenzt und darüber seine moralische Überlegenheit herausarbeitet. Der Schwerpunkt lag vielmehr darauf, das binäre Modell Faschist*innen – Antifaschist*innen mittels Figurencharakterisierung mit konkreten Eigenschaften zu belegen, die einen Bezug auf die beiden deutschen Staaten in ihrer aktuellen Verfasstheit ermöglichte. Erklärtes Unterrichtsziel war es, ein Verständnis vom Faschismus auch als „offene Diktatur [...] des Finanzkapitals“ (Schimpfke, 1977, S. 6) zu erzeugen, dessen Vorherrschaft eben auch die Bundesrepublik in ihrem aktuellen Agieren

präge. Der Roman veranschauliche, dass es sich bei den Vertretern beider Ideologien und damit auch Gesellschaftsordnungen „um Repräsentanten zweier entgegengesetzter Weltanschauungen“ (Schimpfke, 1977, S. 13) handele. Aufgabe der „Partei“ und damit jedes einzelnen Genossen in der DDR sei ein Widerstand gegen die als feindlich eingestufte Ideologie. Geleitet sei dieser „antiimperialistische Widerstand“ vom humanistischen Ideal des Schutzes des Lebens der Einzelnen – hier stellte das entwickelte Unterrichtsmodell den Bezug zur aktuell nötigen Solidarität mit dem „Freiheitskämpfer Luis Corvalan“ (Schimpfke, 1977, S. 19) her. Erneut wurde die aus der Arbeit mit dem literarischen Text hergeleitete Argumentation durch Verweise auf andere literarische Werke untermauert – ein weiteres Indiz dafür, dass als relevant erachtete Romane, Dramen und Gedichte miteinander zu einem mythenstiftenden Konglomerat verwoben wurden, dessen Elemente im Zusammenspiel einander plausibilisieren sollen. Eine Konstante zur im vorherigen Kapitel betrachteten Unterrichtsarbeit mit dem Text von Anna Seghers stellte das Bemühen um eine Einordnung der als vorbildhaft präsentierten literarischen Figuren als ‚normale Menschen‘ dar. Der Autor verwies hier auf entsprechende Lehrplananforderungen und formulierte ein daran ausgerichtetes Lernziel: Die Lernenden sollen verstehen, wie sich die den literarischen Figuren attribuierte menschliche Größe erst entwickle – die Figuren wüchsen „in progressiver Überwindung der Konflikte zu voller menschlicher Größe heran“ (Schimpfke, 1977, S. 5). Auch hier war also eine Anschlussfähigkeit und damit Nachahmbarkeit des Handelns zentrales Vermittlungsziel – man setzte auf Adaption typischer Verhaltens- und Argumentationsmuster und sieht darin die entscheidende Möglichkeit zur Erzielung der erhofften erzieherischen Wirkung.

In seiner ein Jahr später verfassten Pädagogischen Lesung zum Einsatz des Tafelbildes thematisierte Gerhard Schimpfke neben dem Seghers- auch den Apitz-Roman. In Bezug auf „Nackt unter Wölfen“ stellte er ein Tafelbild vor, das dessen literarische Figuren nach einem binären Modell in Faschist*innen und Antifaschist*innen unterteilte. Der diese Polarisierung plausibilisierende Konflikt wurde als zentrales Thema des Romans eingeordnet, was wiederum die Weichen für die Arbeit der Schüler*innen mit dem Text stellte, d.h. bereits eine grundsätzliche Einordnung vorgibt. Basierend darauf waren die Lernenden aufgefordert, „gründlich zu erörtern und parteilich zu werten“ (Schimpfke, 1978, S. 10). Die daraus entwickelte abschließende Erkenntnis wollte der Lehrer im Tafelbild schon angelegt haben: die Einsicht in die Menschenfeindlichkeit einer Gesellschaft, die diesen Konflikt hervorbringt, einhergehend mit einer Erkenntnis der moralischen Überlegenheit der Figurengruppe der Antifaschist*innen.

Pädagogische Lesungen zur Unterrichtsarbeit mit Dieter Nolls Roman „Die Abenteuer des Werner Holt“

1987 erschienen gleich zwei Pädagogische Lesungen zu Dieter Nolls Roman, die exemplarisch illustrierten, wie Deutschlehrer*innen zu dieser Zeit ihre Unterrichtsarbeit mit diesem Text und zum Thema Antifaschismus in der Hitlerzeit gestalteten. Die eine, von einem Autorenkollektiv verfasste Lesung, wies bereits im Untertitel die präsentierte Unterrichtsarbeit mit Nolls Text „als Beitrag zur weltanschaulichen und moralischen Erziehung“ (Büll et al., 1987, Titelblatt) aus. Der Text eigne sich dazu, den Lernenden der 9. Klasse „den Faschismus in seinen Erscheinungsformen“ (Büll et al., 1987, S. 2) nahezubringen und zu vermitteln, wie diese Ideologie vor 1945 junge Menschen manipuliert habe. In der Unterrichtsarbeit sei Werner Holts Erkenntnisprozess (Formulierungen wie „die Binde fiel von den Augen“ (Büll et al., 1987, S. 2) machen deutlich, dass es sich hier um eine notwendige Einsicht handelt, das Erkennen von Richtigkeit), sein Weg zu „heldischer Sittlichkeit“ (Büll et al., 1987, S. 2) als exemplarisch für die Antifaschist*innen dieser Jahre herauszuarbeiten. Die Lernenden sollten nicht nur den der Geschichte inhärenten Zusammenhang „zwischen politischer Klarheit und verantwortungsbewusstem Handeln“ (Büll et al., 1987, S. 2) verstehen, sondern auch aus der

Beschäftigung mit diesem „konfliktreiche[n] Weg eines jungen Deutschen zur Zeit des Faschismus“ (Büll et al., 1987, S. 2) Leitbilder für das eigene Handeln entwickeln. Es ging also nicht nur um ein Verständnis der Zeit des Faschismus und ein Ergründen von Ursachen für eine Akzeptanz faschistischer Ideologie, sondern auch darum, die eigene Verantwortung, die „eigenen Möglichkeiten und Aufgaben in der sozialistischen Gesellschaft zu erkennen“ (Büll et al., 1987, S. 5). In lektürebegleitenden und -nachbereitenden Aufgabenstellungen waren die Lernenden gebeten, Bezüge zum eigenen Leben und Erleben und Verbindungen zu aktuellen politischen Ereignissen in nichtsozialistischen Staaten herzustellen. Verstärkt wurde diese Untermauerung der unveränderten Relevanz des Stoffes sowohl durch die Herausarbeitung von Parallelen zu Biografien bekannter Autor*innen als auch durch Querverweise auf andere literarische Texte.

Die zweite Pädagogische Lesung zum Thema wurde vom Deutschlehrer Harald Hoffmann verfasst, der an einer POS in Hohenwutzen tätig war, und von Dr. Werner Scholz von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) betreut. Der Autor stellte die Unterrichtsarbeit bereits durch den Titel unter die Prämisse, der „weltanschaulich-ideologischen Erziehung der Schüler“ (Hoffmann, 1987, Titelblatt) dienen zu wollen. Sehr schnell abstrahiert der Text von der geschilderten „historische[n] Situation“ (Hoffmann, 1987, S. 7) und dem „Figurenensemble“ (Hoffmann, 1987, S. 7), wobei man explizit eine Generalisierbarkeit attestierte. Die in der Romanhandlung illustrierte Überlegenheit kommunistischer Werte und Ideale sei charakteristisch für die Handlungszeit, aber auch auf aktuelle Situationen übertragbar – hier stellte der Autor einen sehr direkten Zusammenhang zwischen faschistischen und bürgerlich-reaktionären Anschauungen her:

Nicht zuletzt sind ästhetische Kategorien wie das Häßliche und Deformierte in der Figur des Gilbert Wolzow wichtig für das sich entwickelnde Weltbild des Schülers und seine Position gegenüber Militarismus und Faschismus. Durch die Verallgemeinerung ihrer Erscheinungsformen soll die eindeutige Ablehnung dieser Auswüchse des Imperialismus erreicht werden. (Hoffmann, 1987, S. 5)

Fazit

Die hier betrachteten Pädagogischen Lesungen, auch wenn nur exemplarisch die schulpraktische Beschäftigung mit dem antifaschistischen Gründungsmythos illustrierend, zeichnen in ihrer Summe ein so kohärentes Bild, dass eine abstrahierende Thesenbildung gerechtfertigt scheint. Die diachrone vergleichende Analyse der Texte legt nahe, dass sich – obwohl bisherige Forschungen hier eher eine Konstanz beschreiben – im Laufe der DDR-Jahrzehnte eine gewisse Veränderung in der pädagogischen Arbeit mit dem antifaschistischen Gründungsmythos vollzogen hat, die die Lehrpläne offenbar weniger deutlich widerspiegeln als die aus der Unterrichtspraxis entwickelten Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte. In den hier untersuchten Pädagogischen Lesungen der 1960er Jahre ging es primär darum, eine Traditionslinie des antifaschistischen Agierens von der Nazizeit bis in die Gegenwart zu zeichnen und die DDR als einen aus der moralischen Überlegenheit der Widerstandskämpfer*innen vor 1945 erwachsenen Staat zu schildern, der folgerichtig keiner Aufarbeitung der NS-Vergangenheit mehr bedarf. Antifaschist*innen und Kommunist*innen wurden quasi gleichgesetzt und als maßgeblich relevanter Widerstand gegen das Hitlerregime präsentiert. Diese (offenbar bewusst nicht quantifizierte, sondern im Unterricht pauschal als zeittypisches Phänomen eingeordnete) Gesinnung wurde einerseits vor allem Menschen mit kommunistischem Weltbild und andererseits der Arbeiterklasse zugeschrieben. Damit wurde der Eindruck vermittelt, als sei diese gesellschaftliche Schicht generell oder zumindest mehrheitlich von einer gemeinsamen, nicht nur faschismuskritischen, sondern auch sozialistischen/kommunistischen Ideologie getragen – womit man gleichzeitig die Führungsrolle im aktuellen System legitimierte, ohne dies jedoch explizit so zu benennen. Zur Arbeiterklasse

gehörende Antifaschist*innen bzw. Kommunist*innen hätten, so die Unterrichtsargumentation, das Potenzial, vom Nationalsozialismus irregeleitete Menschen zur Einsicht zu führen – und als Vorbilder für nachfolgende Generationen zu dienen. Schlussfolgerungen wie diese zog man durchweg verallgemeinernd, um dadurch das Relevanzempfinden der Lernenden und den handlungsleitenden Impetus der Texte zu stärken.

Die in den Pädagogischen Lesungen der späteren beiden Dekaden, also der 1970er und 1980er Jahre, als empfehlenswert präsentierte und durch Selektion als relevant eingestufte Unterrichtsarbeit mit Romanen über den Antifaschismus der Hitlerzeit wollte zwar ebenfalls ein vertieftes Verständnis der damaligen Geschehnisse und ideologischen Pole erwirken. Man stellte aber sehr viel unmittelbarer den Bezug zu aktuellen Situationen her, nutzte die Romane deutlich weniger zur Herausarbeitung einer antifaschistischen Gründungsmotivation des Staates DDR (auch wenn diese natürlich nicht angezweifelt wurde) als vielmehr zur generellen Herleitung einer Überlegenheit antifaschistischer und damit (aufgrund der Gleichsetzung) zwingend auch kommunistischer Positionen gegenüber kapitalistischen. Der Faschismus wurde expliziter als zuvor als Hervorbringung kapitalistischer Gesellschaftsordnungen eingeordnet, womit man beide Gesellschaftsordnungen zu einem undifferenzierten Feindbild vereinte. Indem man eine unmittelbare Verhaftung der zeitgenössischen Bundesrepublik mit dem Gedankengut der Hitlerzeit präsentierte, legitimierte man eine feindselige Abgrenzung, aber auch den geforderten Einsatz der Lernenden für Antifaschismus und damit für den diesen verkörpernden (pauschal als antifaschistisch attribuierten) eigenen Staat. So gesehen findet, wenn man die eingangs benannten Mytheme 1 bis 6 betrachtet, in der anhand der Pädagogischen Lesungen ‚rekonstruierten‘ praktischen Realisierung des Deutschunterricht eine Fokussierung auf die Mytheme 1 bis 3 (1. zwingende Verbindung von Kapitalismus und Faschismus; 2. Arbeiterklasse als grundsätzlich antifaschistisch und größte Gegnerschaft und 3. Kommunist*innen als einzige wahre „Spitze aller deutschen Antifaschisten“ – Lehrbuch der Geschichte. Klasse 10, 1976, S. 49) statt. Innerhalb dieser drei vollzieht sich im Laufe der Zeit eine Schwerpunktverlagerung von den Mythen 2 und 3, die in den 1960er Jahren noch vorrangig behandelt werden, hin zum Mythem 1, dessen Relevanz sich von den 1970er zu den 1980er Jahren sogar noch zu verstärken scheint.

Immer unmittelbarer werden in der Unterrichtsarbeit Bezüge zum eigenen Leben der Lernenden hergestellt, diese aufgefordert, aktuelle Situationen zu identifizieren, die ein an den literarischen Vorbildern ausgerichtetes Handeln erfordern. Noch stärker als in den Anfangsjahren nutzte man in den letzten beiden Jahrzehnten die Auseinandersetzung mit der Romanhandlung, um über eine Wertschätzung des „Heldentum[s] der antifaschistischen Kämpfer“ zum „bewußten Aufgreifen der großen Traditionen der Arbeiterklasse im Sinne der Nachfolge“ (Urban, 1966, S. 12) zu animieren. Die Lernenden sollten ein Gefühl der „Verpflichtung gegenüber antifaschistischen Helden und der Gesellschaft“ (Schimpfke, 1977, S. 6) entwickeln und deren Werte zum Leitfaden für das eigene Handeln entwickeln. Insofern lässt sich hier zwar eine relative Konstanz der übergeordneten „Erziehungsziele“ attestieren, da es um die Vermittlung als antifaschistisch attribuierten Grundwerte geht. Jedoch fand in den Bildungszielen eine gewisse Verschiebung statt, rückte die Abgrenzung vom aktuellen kapitalistischen System stärker in den Fokus – hier wird der erzählte Antifaschismus der Hitlerzeit also auf andere Weise ‚funktionalisiert‘.

Insofern macht der Blick in die DDR-Unterrichtspraxis, den die Pädagogischen Lesungen in gewissem Maße gewähren, eine Engführung der antifaschistischen Gründungsnarrative auf drei der sechs als zentral identifizierten Mytheme sichtbar. Da die ausgewerteten Texte in ihrer Summe und geografischen Verteilung für eine überregional vollzogene Entwicklung sprechen, ist davon auszugehen, dass der antifaschistische Gründungsmythos in gewissem Sinne durch Anpassung an die jeweils prioritären Bildungs- und Erziehungsziele modifiziert wurde, auch wenn die Lehrpläne

dies in den von ihnen unterbreiteten Unterrichtsvorgaben nicht so deutlich einfordern. Hier scheint eine Orientierung an über den Deutschunterricht hinausreichenden Zielsetzungen stattzufinden, die den Lehrkräften sehr bewusst ist und offenbar nur noch begrenzt der Herleitung im Sinne didaktischer Instruktion bedarf.

Allen Pädagogischen Lesungen über die betrachteten drei Jahrzehnte hinweg zu attestieren ist die für den antifaschistischen Gründungsmythos charakteristische Argumentation, auch literarische und realweltliche antifaschistische Vorbilder hätten einen Entwicklungsprozess vom „normalen Menschen“ hin zur hier präsentierten menschlichen Größe und moralischen Überlegenheit durchlaufen. Damit bleiben sie für die Lernenden emotional anschlussfähig und für die geforderte Nachahmung ein realistisch-machbares Ziel. Eine weitere Konstanz ist, dass die Plausibilisierung der mit den literarischen Helden präsentierten Schicksale und Verhaltensweisen vorrangig über andere literarische Texte erfolgt. Rekurse auf historische Fakten oder Statistiken finden sich an keiner Stelle – ein für Mythenstiftungen charakteristisches Prinzip.

Über all die Jahre hinweg unverändert ist auch die hohe Relevanz, die man dem Deutschunterricht bei dieser Vermittlungsarbeit, die man sachlich und fachlich als Bearbeitung von Bildungs- und Erziehungszielen einordnet, zuweist. In den Lesungen der frühen 1960er Jahre ist noch allgemeiner von einem Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung die Rede, ab den späten 1960er Jahren verortet man hier einen Raum für einen „spezifisch ästhetische[n] Weg der Erkenntnis“ (Fischer, 1968 S. 3). Hier gelte es, Leitbilder „für das eigene Handeln und für ihre politisch-moralische Selbsterziehung“ (Fischer, 1968, S. 8) zu entwickeln und darüber die Entwicklung eines sozialistischen Perspektiv- und Geschichtsbewusstseins zu ermöglichen – ganz im Sinne der Intention hinter der Stiftung des antifaschistischen Gründungsmythos.

Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock

Ausgabe 20

Jahrgang 2023

1.5.2023

ISSN 2627-9568

<http://www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe>

Quellen- und Literaturverzeichnis

Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In *Kultur und Gedächtnis*. Hrsg. von Jan Assmann und Tonio Hölscher. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Barthes, R. (1964). *Mythen des Alltags*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Von Brand, T. & Koebe, K. (2022). Die „Timurbewegung“ der DDR im Spiegel der Pädagogischen Lesungen. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 16 (3). Verfügbar unter: https://doi.org/10.18453/rosdok_id00003607

Börrnert, R. (2002). *Ernst Thälmann als Leitfigur der kommunistischen Erziehung in der DDR*. Dissertation. Technische Universität Braunschweig.

Dietrich, H. (2020). *Kulturgeschichte der DDR in 3 Bänden. Band 2*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gripp, M. (2003). *Rechtsextremismus und politische Bildung in BRD und DDR. Ein Vergleich des Zeitraums von 1958 bis 1965*. Marburg: Tectum.

Hübner, R. (2023, in Vorb.). *Deutschunterricht zwischen Ideologie und Innovation – die Pädagogischen Lesungen der DDR: Werkzeuge der Herrschaftsstabilisierung im Schulwesen oder Instrumente zur Steigerung der Unterrichtsqualität?* Dissertation. Universität Rostock.

Koch, K., Koebe, K., von Brand, T. & Plessow, O. (2019). Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 1 (1). Verfügbar unter: https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002727

Kuby, E. (1959). *Nur noch rauchende Trümmer*. Hamburg: Rowohlt.

Kultur als Lebenswelt und Monument. Hrsg. von Aleida Assmann und Dietrich Harth. Frankfurt/Main: Fischer 1991

Münkler, H. (2004). Antifaschismus als Gründungsmythos in der DDR. Abgrenzungsinstrument nach Westen und Herrschaftsmittel nach innen. In M. Agethen, E. Jesse & E. Neubert (Hrsg.): *Der missbrauchte Antifaschismus. DDR-Staatsdoktrin und Lebenslüge der deutschen Linken* (S. 221-236). Freiburg: Herder.

Münkler, H. (2009). *Die Deutschen und ihre Mythen*. Berlin: Rowohlt.

Zimmering, R. (2000). *Mythen in der Politik der DDR. Ein Beitrag zur Erforschung historischer Mythen*. Opladen: Leske + Budrich.

Wähler, J. & Hanke, M.-A. (2019). „Erfahrungen der Besten“. Die unikale Sammlung Pädagogischer Lesungen der DDR – ein Werkstattbericht. *Medienimpulse*, 57(1), 1–38. Zugriff am 27.07.20. Online verfügbar unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1316/1426>

Wülfing, W., Bruns, K. & Parr, R. (1991). *Historische Mythologie der Deutschen*. München: Fink.

Quellen aus dem Archiv für Bildungsgeschichtliche Forschung:

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 766, Urban, W.: Bemerkungen zur Praxis eines die Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten stärker ausschöpfenden, hochschulvorbereitenden Literaturunterrichts auf der Oberstufe, veranschaulicht an der Behandlung des Romans „Das siebte Kreuz“ von Anna Seghers, 1966.

Gefördert durch das BMBF im Rahmen des Projektes „Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen in der DDR 1950-1989“



https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004263

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 1613, Fischer, G.: Anna Seghers: "Das siebte Kreuz" - Überlegungen zur thematischen Planung unter besonderer Berücksichtigung der klassenmäßigen Erziehung, 1968.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 1613, Diez, W.: Wie können wir durch die Arbeit an Prosatexten die sprachlich-geistigen Fähigkeiten unserer Schüler entwickeln? (Gedanken zur engeren Verbindung des Literaturunterrichts mit der Ausdrucksschulung), 1969.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 4557, Schimpfke, G.: Muttersprachliche Bildung und Erziehung im Literaturunterricht - dargestellt am Beispiel der Behandlung des Romans von Bruno Apitz „Nackt unter Wölfen“, 1977.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 5039, Schimpfke, G.: Zur Funktion und zum Einsatz des Tafelbildes bei der Behandlung von literarischen Konflikten und Figurenanlagen in Romanen und Dramen (Kl. 9 bis 12), 1978.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung PL1985-06-18c, Schmidt, P. & Schüßler, D.: Wie können wir bei den Schülern von Klasse 5 bis Klasse 12 das Persönlichkeitsbild der Schriftstellerin Anna Seghers systematisch ausprägen?: Vorschläge zur Umsetzung einer Leitlinie in den neuen Lehrplänen Deutsche Sprache und Literatur, Teil Literaturunterricht, 1985.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 87-08-23, Büll, H., Beierlein, W., Küchler, H. & Riesner, E.: Zur methodischen Gestaltung des Literaturunterrichts bei der aktiven Auseinandersetzung der Schüler mit Dieter Nolls Roman „Die Abenteuer des Werner Holt“, 1987.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung 87-05-15, Hoffmann, H.: Meine Erfahrungen bei der Behandlung des Romans „Die Abenteuer des Werner Holt“ in Klasse 9 unter besonderer Beachtung der weltanschaulich-ideologischen Erziehung der Schüler, 1987.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Pädagogische Lesung PL 88-04-05, Lubina, W.: Das Werten im Literaturunterricht der Abiturstufe und seine Bedeutung für die sozialistische Persönlichkeitsentwicklung unserer Schüler: Hinweise, Erfahrungen, Ergebnisse, 1988.

Über die Autorin:

Dr. phil. Kristina Koebe ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen der Universität Rostock

Impressum

Die *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock* (ISSN 2627-9568) wird herausgegeben von Prof. Dr. Katja Koch und Prof. Dr. Tilman von Brand. Die einzelnen Ausgaben sind online und kostenlos zu beziehen über www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe.

Redaktion: Prof. Dr. Katja Koch, Prof. Dr. Tilman von Brand, Prof. Dr. Oliver Plessow, Dr. Kristina Koebe

Wissenschaftlicher Beirat: Prof. Dr. Astrid Müller (Hamburg), Prof. Dr. Birgit Werner (Heidelberg), Prof. Dr. Stephan Ellinger (Würzburg), Prof. Dr. Dieter Wrobel (Würzburg), Prof. Dr. Ute Geiling (Halle), Prof. Dr. Sebastian Barsch (Kiel), Dr. May Jehle (Frankfurt/Main)

V.i.S.d.P.: Prof. Dr. Katja Koch, Prof. Dr. Tilman von Brand

Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Zitation – auch in Auszügen – nur unter Nennung der Onlinequelle. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft.

Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen
August-Bebel-Straße 28
18055 Rostock
www.pl.uni-rostock.de