

# Schulische und außerschulische Lernorte zum Thema ‚Kirche in der DDR‘. Ein Unterrichtsversuch in systemischer Perspektive

von  
David Käbisch

## Abstract

*Die Möglichkeiten und Grenzen einer systemischen Religionspädagogik wurden bislang auf der Theorieebene diskutiert. Mit dem Unterrichtsversuch zum Thema „Kirche in der DDR“, der konsequent außerschulische Lernorte in die Unterrichtsplanung einbezogen hat, soll ein kleiner Beitrag geleistet werden, diese Diskussion um unterrichtspraktische Beobachtungen zu erweitern.*

Seit einigen Jahren ist es in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik üblich geworden, die Familie, die Gemeinde, die Schule und die Medien als ‚Lernorte‘ zu bezeichnen. Die Ortsmetapher verweist auf ein Verständnis religiöser Bildung, das sich nicht auf den schulischen Religionsunterricht beschränken, sondern schulische und außerschulische Lernorte miteinander verschränken will.<sup>1</sup> Michael Domsngen hat für dieses Anliegen den Begriff der systemischen Religionspädagogik eingeführt. Er bezeichnet damit keine neue didaktische Konzeption, sondern einen Perspektivenwechsel, der konsequent danach fragt, wie lernende Subjekte (womit keineswegs nur Schülerinnen und Schüler gemeint sind) ihr Wissen an den genannten Lernorten konstruieren. Im Mittelpunkt stehen damit die Rezeption konstruktivistischer Lerntheorien und „eine mehrperspektivische Betrachtungsweise, die komplexe Zusammenhänge zwischen dem lernenden Subjekt und seiner Lern- und Lebenswelt in den Blick nehmen will.“<sup>2</sup>

Das Anliegen, schulische und außerschulische Lernorte in der religionspädagogischen Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen, kann heute als mehrheitsfähig bezeichnet werden. Gleichwohl fragt sich der Praktiker, der ein konkretes Thema in der Schule oder Gemeinde gestalten will, was ihm die mehrperspektivische Analyse religiöser Lern- und Lebenswelten nützen mag. Die systemische Religionspädagogik erscheint vielen als ein praxisfernes Großforschungsprojekt, bei dem die „Wechselwirkungen und dysfunktionalen Abschottungen zwischen Lernorten“ empirisch beschrieben werden, um die „Aufmerksamkeit für individuelle Verläufe religiöser Bildung“ zu schärfen und eine handlungsorientierte Berufstheorie für Religionslehrer, Gemeindepädagogen oder Familienberater (z. B. in der systemischen Seelsorge oder Schulsozialarbeit) ausarbeiten zu können.<sup>3</sup> Konkrete ‚systemische‘ Unterrichtsentwürfe und Praxisbeispiele sind jedenfalls, wie Michael Domsngen selbst hervorhebt, ein Desiderat. Der folgende Beitrag strebt daher eine Antwort auf die Frage an, welche Konsequenzen der systemische Ansatz für die konkrete Unterrichtsplanung haben kann. Ausgangspunkt der Überlegungen ist ein Unterrichtsversuch von zehn

---

<sup>1</sup> Zur Lernorttheorie vgl. GRETHLEIN 2009, 73-92.

<sup>2</sup> DOMSGEN 2009a, 142.

<sup>3</sup> So SCHRÖDER 2009, 68, der vor allem darauf hinweist, dass die Frage nach dem Verhältnis schulischer und außerschulischer Lernorte kein Spezifikum systemischer Religionspädagogik ist, da diese Frage die Problem- und Theoriegeschichte kontinuierlich begleitet hat.

Stunden, der 2009 an einem westsächsischen Gymnasium mit 18 Schülern einer 9. Klasse im evangelischen Religionsunterricht durchgeführt wurde.<sup>4</sup>

Für die Frage nach der Praxisrelevanz systemischer Religionspädagogik bot sich aus drei Gründen das Thema „Kirche in der DDR“ an: Erstens war es im Jubiläumsjahr der Friedlichen Revolution in den Medien überdurchschnittlich präsent; zweitens gibt es in Sachsen zahlreiche Gemeinden und Gemeindeglieder, die durch ihr kontinuierliches Engagement in den 1980er Jahren zu Akteuren der Friedlichen Revolution wurden, und drittens handelt es sich um ein Ereignis, das in den meisten ostdeutschen Familien in Form von Erinnerungen der Eltern- und Großelterngeneration präsent ist. Das Thema war damit in besonderer Weise dazu geeignet, außerschulische Lernorte in die Unterrichtsplanung einzubeziehen und danach zu fragen, welche Kompetenzen Schüler bei der Beschäftigung mit diesem zeitgeschichtlichen Thema erwerben und erweitern können.<sup>5</sup>

## 1. Das DDR-Bild der Schüler

Untersuchungen zum DDR-Bild ost- und westdeutscher Schüler haben für die Unterrichtsplanung eine heuristische Funktion: Sie können den Lehrer für wichtige Zusammenhänge und Fragestellungen sensibilisieren, aber nicht von der Aufgabe entlasten, selbst nach dem Vorwissen und den Einstellungen der Schüler zu fragen. Repräsentative Untersuchungen wie die von Monika Deutz-Schroeder und Klaus Schroeder vorgelegte Studie eröffnen ihm dabei die Möglichkeit, die eigenen Beobachtungen in einen größeren Zusammenhang einzuordnen.<sup>6</sup>

Um das DDR-Bild der Schüler vor der Unterrichtseinheit möglichst genau beschreiben und in die Unterrichtsplanung einbeziehen zu können, füllten die Schüler den Fragebogen der Schröder-Studie in der ersten Unterrichtsstunde selbst aus. Der Fragebogen gliedert sich in vier Teile: in einen soziometrischen Einstieg mit Fragen zur politischen Orientierung, einem Ost-West-Vergleich der damaligen Lebensverhältnisse (ärztliche Versorgung, Schulausbildung, Pressefreiheit etc.), Positionierungsaufgaben zur wirtschaftlichen und politischen Situation (z. B. „In der DDR konnte jeder schreiben und sagen, was er wollte.“) und Wissensfragen zur Geschichte (z. B. „Wann wurde die Berliner Mauer errichtet“).<sup>7</sup>

Die Ergebnisse der eigenen Fragebogenuntersuchung sollen im Folgenden mit der Schröder-Studie verglichen werden, um die Lerngruppe im Meinungsspektrum der untersuchten Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Bayern und Nordrhein-Westfalen) verorten zu können. Dabei lassen sich aufgrund der geringen Fallzahl nur Tendenzen benennen. An der Fragebogenuntersuchung nahmen zu Beginn der Unterrichtseinheit 15 Schüler, am Ende 17 teil. Regulär bestand die Klasse aus 18 Schülern, darunter neun Mädchen und neun Jungen.

---

<sup>4</sup> Dokumentiert als 2. Staatsexamensarbeit für das Höhere Lehramt an Gymnasien: KÄBISCH 2009. Alle zitierten Daten und Schülerarbeiten stammen aus dieser Arbeit.

<sup>5</sup> Zu dieser Fragestellung vgl. bereits PIRNER 2003, 324-326, der vier didaktische Schwerpunkte bei der Beschäftigung mit der „Kirche im Sozialismus“ nennt: Die Schüler verstehen die je eigene bzw. je andere Sozialisation in den alten und neuen Bundesländern, sie beschreiben ferner Alternativen kirchlichen Lebens zur westlichen „Normalität“, lernen die Kirche als Wegbereiterin der Friedlichen Revolution kennen und erkunden schließlich die Kirchengeschichte im Alltag von Jugendlichen jenseits der großen Kirchenpolitik.

<sup>6</sup> DEUTZ-SCHROEDER / SCHROEDER 2008.

<sup>7</sup> Der Fragebogen ist vollständig abgedruckt ebd., 749-754.

## 1.1 Das Vorwissen über die DDR

Eine kleine Tafel in der Leipziger Alfred-Kästner-Straße erinnert heute daran, dass sich an diesem Ort die zentrale Hinrichtungsstätte der DDR befand. Alle bekannten und in der Zeit von 1960 bis 1981 verhängten Todesurteile wurden hier vollstreckt. Während die Bundesrepublik mit ihrer Gründung im Jahr 1949 die Todesstrafe sofort abgeschafft hatte, bestand sie in der DDR bis 1987 fort und wurde unter größter Geheimhaltung vollzogen. Soweit bekannt kam sie 52-mal wegen politischer Vergehen, 89-mal wegen NS-Verbrechen und 70-mal wegen krimineller Delikte zur Anwendung. Nur vier Schüler (28,6 %) der befragten 9. Klasse wussten, dass es in der DDR die Todesstrafe gab. Sieben Schüler gaben an, es nicht genau zu wissen (50 %), während ein einziger Schüler die Bundesrepublik nennt (7,1 %). Zwei Schüler (14,3 %) mutmaßten, dass sie in beiden Ländern praktiziert wurde. Als typisch kann im Ost-West-Vergleich die Zahl der richtigen Antworten gelten, die in den untersuchten westdeutschen Bundesländern mit 27,1 % etwas höher liegt als in den ostdeutschen (17,2 %).<sup>8</sup>

Wissenslücken zeigten sich auch bei den Fragen zum Mauerbau im Jahr 1961: Keiner der 15 befragten Schüler benannte das richtige Jahr. Bei mehr als der Hälfte der Schüler fehlte eine Angabe, die übrigen nannten fälschlicherweise die Eckdaten des Zweiten Weltkrieges sowie die Jahre 1957 und 1969. Drei Schüler grenzten den Zeitraum immerhin auf die 1960er Jahre ein. Eine gewisse Einigkeit besteht darin, dass keiner der Schüler davon ausgeht, dass die Mauer von der Bundesrepublik errichtet wurde, aber nur drei Schüler (27,3 %) können zutreffend die DDR als Urheber angeben. Die Schüler schneiden damit weitaus schlechter ab als die von Monika Deutz-Schroeder und Klaus Schroeder untersuchte Altersklasse: Hier konnten immerhin die Hälfte aller beteiligten ost- und westdeutschen Schüler die richtige Antwort geben.<sup>9</sup>

Wissenslücken haben die Schüler auch bei den Akteuren west- und ostdeutscher Politik: Mehr als die Hälfte macht hierzu überhaupt keine Angaben.<sup>10</sup> Nur drei Schüler identifizieren Walter Ulbricht und fünf Erich Honecker als Politiker der DDR, während Willi Stoph und Egon Krenz gänzlich unbekannt sind. Bezieht man nur die wenigen gültigen Stimmen in die Auswertung ein, dann kann diese Zuordnung einerseits als typisch für die Altersklasse gelten, da im Schnitt 45,3 % Ulbricht und 71,0 % Honecker als Politiker der DDR identifizierten; andererseits wussten aber immerhin 23,8 % bzw. 31,3 % aller Schüler das Heimatland von Stoph und Krenz.<sup>11</sup>

Weniger als die Hälfte der Schüler konnten jeweils die Frage zutreffend beantworten, ob in der DDR alle das gleiche Einkommen hatten und ob Arbeitslager bestanden (jeweils sieben Schüler). Die erste Frage ist deshalb bedeutsam, weil viele Menschen heute der Überzeugung sind, dass die Ungleichheit in der Bundesrepublik zugenommen habe und in der DDR eine gerechtere Verteilung (wenn auch auf niedrigem Niveau) bestand. Neuere Untersuchungen haben demgegenüber erhebliche Einkommens- und Vermögensunterschiede aufgedeckt. So waren im Jahr 1989 1 % der Spareinlagen auf 70 % der Sparkonten verteilt, während 2 % über die Hälfte der Spareinlagen verfügten.<sup>12</sup> Die Überzeugung von 49,5 % aller west- und ostdeutschen

---

<sup>8</sup> Ebd., 402f.

<sup>9</sup> Ebd., 411f.

<sup>10</sup> Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Aufgabe deshalb weggelassen wurde, weil sie am Ende des Fragebogens stand und die Zeit dafür fehlte.

<sup>11</sup> Ebd., 430-434.

<sup>12</sup> Ebd., 413.

Schüler, dass in der DDR alle das gleiche Einkommen und Vermögen hatten, kann damit als Unwissen oder Spätwirkung einer gegenteiligen SED-Propaganda bezeichnet werden.

Unter den neun Wissensfragen des Fragebogens gibt es nur zwei, die die Schüler mehrheitlich zutreffend beantworten. So wissen elf Schüler (73,3 %), dass der Volksaufstand vom 17. Juni in der DDR stattfand, und neun (60 %) geben an, dass die Umwelt in der Bundesrepublik sauberer war als in der DDR. Die Zahl der richtigen Antworten zum Volksaufstand kann im Vergleich mit der Schröder-Studie als typisch gelten. Demgegenüber ist das Antwortverhalten bei der Umweltfrage auffällig: Die Schüler nennen dreimal so häufig die Bundesrepublik als richtige Antwort als der ostdeutsche Durchschnitt (20,9 %), und auch im Vergleich zu den westdeutschen Schülern (45,8 %) geben sie deutlich häufiger die richtige Antwort.

Auch wenn die wenigen Daten kein umfassendes Bild ergeben, lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Schüler ein lückenhaftes, zum Teil fehlerhaftes Wissen über die Geschichte und Politik der DDR haben. Bei der Behandlung des Themas „Kirche in der DDR“ kann historisches Hintergrundwissen also nicht einfach vorausgesetzt werden. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass der Befund weitgehend mit der Selbsteinschätzung der Schüler übereinstimmt: Zwölf der 13 Schüler, die die entsprechende Frage beantwortet haben, geben an, wenig über die DDR zu wissen, wobei keine geschlechtsspezifischen Unterschiede auszumachen sind. In der Tendenz entspricht dieser Befund den Ergebnissen der repräsentativen Studie, nach der 78,4 % der Schüler von sich sagten, wenig zu wissen.<sup>13</sup>

## 1.2 Schülerwissen in systemischer Perspektive

Fragt man in systemischer Perspektive nach den Lernorten, an denen die Schüler ihr Wissen erworben haben könnten, so ergibt sich ein differenziertes Bild: Nur eine einzige Schülerin gibt an, dass die DDR in der *Schule* „gerade richtig“ behandelt werde. Die Mehrzahl von neun Schülern hat demgegenüber den Eindruck, dass die DDR bislang „überhaupt nicht“ im Unterricht thematisiert wurde. Diese Selbsteinschätzung, liegt damit weit über den Ergebnissen der Schröder-Studie, da hier lediglich 20,9 % davon sprechen, dass die DDR im Unterricht übergangen wurde. Signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind dabei nicht zu beobachten.

Ihr Wissen über die DDR scheinen sich die Schüler mehrheitlich im familiären Kontext angeeignet zu haben: zumindest geben zehn Schüler an, dass in ihrer *Familie* „gerade richtig“ über diese Zeit gesprochen werde, und nur drei sind der Meinung, dass sie „überhaupt nicht“ Thema wäre. Die Antworten zu der Frage, ob in der Familie über das geteilte Deutschland gesprochen werde, haben dieselbe Tendenz. Während bei diesen beiden Fragen keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auszumachen sind, bestehen solche im Ost-West-Vergleich. Das eigene Erleben der Zeit führt offensichtlich dazu, dass ostdeutsche Eltern und Großeltern weit mehr über diese Zeit sprechen, während an der Schule kaum Unterschiede zwischen West und Ost erkennbar sind. Der weitgehende Import westdeutscher Lehrpläne und Lehrmittel in den 1990er Jahren, das Fehlen geeigneter Unterrichtsmaterialien und Fortbildungen, aber auch Desinteresse dürften Gründe für diese Situation sein.

Bezogen auf die *Medien*, die das Wissen der Schüler geprägt haben könnten, gibt die Hälfte an, Filme über die DDR zu kennen. Dabei lassen sich hier und im Ver-

---

<sup>13</sup> Ebd., 653.

gleich mit den Schülern der Schröder-Studie keine geschlechtsspezifischen Unterschiede ausmachen. Der Anteil der Schüler, die Filme kennen, liegt mit 86 % jedoch deutlich höher als in der Klasse, für die die Unterrichtseinheit zum Thema „Kirche in der DDR“ konzipiert wurde.<sup>14</sup>

### 1.3 Die politische Selbsteinschätzung der Schüler

Sechs Schüler sagen von sich, dass sie politisch in der Mitte stehen, vier eher links bzw. einer links, wobei es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jungen und Mädchen gibt. Diese Selbsteinschätzung entspricht dem ebenfalls erfragten Wahlverhalten bei der nächsten Bundestagswahl: Kein einziger Schüler hat die Partei DIE LINKE, die DVU, die Republikaner, die NPD oder eine andere Partei angekreuzt, die jenseits der sog. politischen Mitte von CDU, SPD, FDP und Bündis90 / Die Grünen steht.

Bei der Frage nach dem Bild, das die Schüler über die DDR haben, soll im folgenden Abschnitt zunächst auf die Items eingegangen werden, bei denen die Schüler die gesellschaftliche Situation mit der Bundesrepublik vergleichen sollten. Andere Items, bei denen sich die Schüler zu den konkreten Verhältnissen positioniert haben, werden bei der Auswertung im 3. Kapitel vorgestellt, da sich an diesen einige Lerneffekte der Unterrichtseinheit gut aufzeigen lassen.

Beim Vergleich zwischen den gesellschaftlichen Verhältnissen in der DDR und in der Bundesrepublik fällt zunächst auf, dass sich fast alle Schüler ein Urteil zutrauen und Angaben gemacht haben. Offensichtlich haben die Schüler trotz der oben gezeigten Wissenslücken eine Vorstellung von den damaligen Lebensverhältnissen, die sie – wie gesagt – hauptsächlich aus Familienerzählungen kennen dürften. Bei fast allen Fragen sind die Schüler der Meinung, dass die Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik besser sind. Lediglich bei der Frage nach der zwischenmenschlichen Hilfsbereitschaft, den Mietpreisen und preiswerten Büchern und Schallplatten sind sieben (50 %), acht (57,1 %) bzw. sechs Schüler (40 %) der Überzeugung, dass diese in der DDR besser waren. Bei der Frage nach der ärztlichen Versorgung, dem Zustand der Straßen, den Reisemöglichkeiten, der Pressefreiheit, den Einkaufsmöglichkeiten und den Discos äußert demgegenüber kein einziger Schüler diese Ansicht. Eine große Einigkeit besteht bei der Frage nach den Reiseangeboten und Reisemöglichkeiten: Alle Schüler haben hier ihr Kreuz bei „besser in der BRD“ gesetzt. Von diesem Item abgesehen gibt es auch Schüler, die von einer Gleichwertigkeit der Verhältnisse ausgehen. So sind jeweils sechs Schüler (40 %) der Meinung, dass der Umgang mit Ausländern und die Versorgung im Alter gleich waren. Bei der Sportförderung gehen sieben Schüler (50 %) davon aus, dass keine Unterschiede bestanden.

Insgesamt lässt sich sagen, dass das Bild von der DDR der politischen Selbsteinschätzung der Schüler entspricht: Die ‚bürgerliche Mitte‘ – erhoben über die Frage nach ihrer politischen Selbsteinschätzung – geht mehrheitlich davon aus, dass die Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik besser seien. Bis auf zwei Schüler haben alle mindestens einmal „besser in der DDR“ angegeben, ohne dass sich dabei eine Abhängigkeit zur politischen Selbsteinschätzung feststellen lässt. Auch der Vergleich der beiden Schüler, die sich selbst als „links“ bzw. „eher rechts“ einstufen, unterstreicht diese Beobachtung; sie sind sich trotz der unterschiedlichen politischen Orientierung einig in der Frage, dass die ärztliche Versorgung, die Wirtschaftsleistung, die

---

<sup>14</sup> Ebd., 658.

Straßen, die Reisemöglichkeiten, die Gleichberechtigung, die Pressefreiheit, die Einkaufsmöglichkeiten, der Zustand der Wohnungen, das politische System und die Discos in der Bundesrepublik besser sind. Klare Unterschiede, die mit der politischen Orientierung korrelieren, gibt es demgegenüber bei der Frage nach der Schulausbildung, der Betreuung in Kindergarten und Schule, dem Empfinden von Recht und Ordnung, der Sicherheit im Alltag, dem Freizeitangebot, dem Umgang mit Ausländern, den Renten, der Versorgung im Alter, den öffentlichen Verkehrsmitteln, der Sportförderung und den Ausbildungsplätzen; hier ist einzig der ‚linke‘ Schüler der Überzeugung, dass diese in der DDR besser waren.

## 2. Kompetenzerwerb in systemischer Perspektive

Der sächsische Lehrplan, der dem Unterrichtsversuch zugrunde lag, sieht bei der Behandlung des Themas „Kirche in der DDR“ eine Parallelisierung der diktaturstaatlichen Verhältnisse in der Zeit des Nationalsozialismus und der DDR vor. Der Frage nach Anpassung und Eigenständigkeit der Kirchen soll dabei besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Angesichts des eingangs rekonstruierten DDR-Bildes, das viele Schüler haben, erscheint insbesondere die Herausarbeitung des diktaturstaatlichen Charakters als eine didaktische Herausforderung, ohne damit die Unterschiede zwischen den beiden deutschen Diktaturen aufheben zu wollen. Die Beschäftigung mit der DDR, die den Menschen wesentliche Grundrechte wie die Meinungs-, Presse- und Reisefreiheit versagt hat und die keine unabhängige Justiz kannte, steht dabei noch vor einer zweiten Herausforderung: Die Anerkennung der individuellen Lebensleistung vieler Menschen, die unter den Bedingungen der zweiten deutschen Diktatur ein rechtschaffenes Leben geführt haben oder es zumindest wollten. Die Einbeziehung individueller Lebensgeschichten erscheint so nicht nur als eine didaktisch sinnvolle,<sup>15</sup> sondern auch als eine fachlich gebotene Möglichkeit, damit die Schüler die Unterscheidung einer staatlichen und individuellen Ebene erkennen und nachvollziehen können.

Folgt man einem kompetenzorientierten Planungsmodell (z. B. dem des baden-württembergischen Lehrplans), dann muss das Thema danach befragt werden, welchen Beitrag es zum Erreichen allgemeiner Kompetenzen leistet.<sup>16</sup> Umgekehrt kann aber auch danach gefragt werden, welche Kompetenzen sich aus der Praxis des christlichen Glaubens selbst ergeben, um zum „Christsein“ als einer das Leben bestimmenden Welt- und Selbstdeutung zu befähigen, die sich nicht aus allgemeinen Kompetenzerwartungen ableiten lassen.<sup>17</sup> Beide Planungsmodelle sollen im Folgenden nicht als alternative, sondern als komplementäre Wege verstanden werden. Auf diese Weise kann deutlich werden, was der Religionsunterricht einerseits zum Erreichen allgemeiner (hermeneutischer, ethischer, sozialer etc.) Kompetenzen leisten und was andererseits sein spezifisch theologischer Beitrag sein kann. Die Wahl der Unterrichtsmethoden ergibt sich damit aus zwei Kriterien: Zum einen ist danach zu fragen, was diese zum Erwerb allgemeiner und spezifischer Kompetenzen beitragen; zum anderen müssen sie der systemischen bzw. lernpsychologischen Einsicht entsprechen, dass Schüler ihr Wissen in der aktiven Begegnung mit den Medien, der Familie und der Gemeinde konstruieren.

---

<sup>15</sup> Die Bedeutung biographischer Zugänge für kirchengeschichtliche Unterrichtsthemen beschreibt ausführlich LINDNER 2007.

<sup>16</sup> Zur kompetenzorientierten Unterrichtsplanung vgl. HANISCH 2007, 173-178.

<sup>17</sup> Zum Religionsunterricht als „Befähigung zum Christsein“ vgl. GRETHLEIN 2005, 271f.

## 2.1 Lernort Medien: Lebensgeschichten im Film *Good bye, Lenin!* (2003)

Die Hälfte der Schüler kennt, wie die Fragebogenuntersuchung zu Beginn der Unterrichtseinheit gezeigt hat, Filme über die DDR. Unter diesen ist der 2003 veröffentlichte Spielfilm *Good bye, Lenin!* der am häufigsten genannte, gefolgt von *Das Leben der Anderen*, *Helden wie wir*, *Sonnenallee* und *NVA*. Bei diesen Filmen ist davon auszugehen, dass sie das DDR-Bild heutiger Schüler nachhaltig prägen und eine hohe Bedeutung bei der Formation ost- und westdeutscher Identitäten haben.<sup>18</sup> Da heutige Schüler ihr Wissen vielfach aus populären Filmen beziehen und zugleich dazu befähigt werden müssen, Medieninhalte kritisch zu rezipieren, bot es sich an, die Eingangssequenz des Films *Good bye, Lenin!* zu thematisieren.<sup>19</sup>

Die Eingangssequenz erzählt die Lebensgeschichten von Christiane Kerner und ihrem Sohn Alexander seit Ende der 1970er Jahre bis zu den Ereignissen im Herbst 1989. Als sein Vater bei einer Dienstreise in der Bundesrepublik bleibt, wird seine Mutter von Mitarbeitern der Staatssicherheit befragt. Nach einer schweren Depression wandelt sie sich zu einer linientreuen DDR-Bürgerin, filmisch veranschaulicht an ihrem Engagement für einen Pionierchor. Sohn Alex wächst daher als ein ‚linientreuer‘ Pionier auf, der vom ersten Weltraumflug des DDR-Kosmonauten Siegmund Jähn begeistert ist, in einer Raketen-AG seine Freizeit verbringt und selbst einmal Kosmonaut werden möchte. Seine in der Eingangssequenz erzählte Lebensgeschichte endet damit, dass er im FDJ-Hemd am Sinn des Systems zweifelt, den 40. Jahrestag der DDR verschläft und an einer oppositionellen Demonstration teilnimmt.

Mit Hilfe der beiden Lebensgeschichten konstruieren die Filmproduzenten ein DDR-Bild, das bei ostdeutschen Zuschauern zahlreiche Erinnerungen an die eigene Lebensgeschichte hervorruft. Schülern eröffnet dieses DDR-Bild daher die Möglichkeit, einen Einblick in den widersprüchlichen Alltag der zweiten deutschen Diktatur zu erhalten und eine Fragehaltung für eigene Zeitzeugengespräche zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler erweitern dabei ihre...

- *ästhetische Kompetenz*, indem sie Gestaltungsmittel des Spielfilms *Good bye, Lenin!* wahrnehmen, beschreiben und deuten.<sup>20</sup>
- *Sachkompetenz*, die Handlung des Films historisch einzuordnen und Institutionen der DDR zu benennen (Pionierorganisationen, FDJ, Republikgeburtstag, Demonstration von Oppositionellen etc.).
- *hermeneutische Kompetenz*, die Handlungsmotive der Akteure zu verstehen (Mutter und Sohn Kerner, die Staatsmacht, die Polizei, die Demonstranten etc.).
- *ethische Kompetenz*, systemkonformes und nonkonformes Verhalten zu unterscheiden und sich zu der Frage zu positionieren, wie sie sich verhalten hätten.
- *personale Kompetenz*, die Lebensgeschichten anderer (am Beispiel von Mutter und Sohn Kerner) wahrzunehmen und sich in sie hineinzusetzen (Fähigkeit zur Perspektivübernahme).

## 2.2 Lernort Familie: Die Lebensgeschichten der eigenen Eltern und Großeltern

Der Sozialpsychologe Harald Welzer hat in seinen Untersuchungen zum Familiengedächtnis gezeigt, dass es heute kaum ein Familienmitglied gibt, das aufgrund seiner

<sup>18</sup> Vgl. dazu DELL 2005, 65-76, zum Film *Good bye, Lenin!* ebd., 70.

<sup>19</sup> Dazu ausführlich KÄBISCH 2010, 153-168.

<sup>20</sup> Das entsprechende Arbeitsblatt ist zu finden in KÄBISCH / KÄBISCH 2010, 77.

schulischen und medialen Sozialisation nicht Auskunft über die Gleichschaltung im Nationalsozialismus, die Verbrechen im Vernichtungskrieg und die Täter des Holocaust geben kann. Zugleich hat er nachgewiesen, dass die in den Familien weitererzählten Geschichten der Eltern und Großeltern die Frage nach der eigenen Verantwortung und Täterschaft weitgehend ausblenden. Im Mittelpunkt stehen, wenn überhaupt über diese Zeit gesprochen wird, der ‚unpolitische‘ Alltag, der erlebte Zusammenhalt der Soldaten, die eigenen Leiden im Krieg (Bombenangriffe, Verwundung, Kriegsgefangenschaft, Flucht, Vertreibung, Enteignung etc.) und die Aussage, dass man von der Verfolgung und Ermordung der Juden nichts gewusst habe.<sup>21</sup> Für diese Diskrepanz zwischen ‚objektiver‘ und subjektiver Erinnerung sind nach Welzers Einschätzung u. a. zwei Faktoren verantwortlich: zum einen der sozialpsychologisch nachvollziehbare Wunsch der Eltern und Großeltern, das eigene Verhalten im NS-Staat durch Verharmlosungen und (vorgebliches) Nichtwissen zu rechtfertigen, zum anderen die verständliche Tendenz der Kinder und Enkel, die eigene Familiengeschichte so zu konstruieren, dass sie sich mit ihr identifizieren können.

Inwieweit die von Welzer beschriebenen Faktoren auch in ostdeutschen Familien-erinnerungen zur DDR eine Rolle spielen, ist bislang nicht untersucht worden. Grundsätzlich wird man bei heutigen Schülern davon ausgehen können, dass sie aufgrund ihrer schulischen und medialen Sozialisation den totalitären Machtanspruch der SED, die Missachtung der Meinungs- und Reisefreiheit und das Wirken der Staatsicherheit kennen, auch wenn, wie gezeigt, im Detail erhebliche Wissenslücken zur Geschichte und Politik der DDR bestehen. Daher stellt sich auch bei der zweiten deutschen Diktatur die Frage, wie sich das abstrakte Wissen über die DDR zu den persönlichen Erinnerungen der Eltern und Großeltern verhält.

Folgt man der Prämisse systemischer Religionspädagogik, dass die Familie neben der Schule und den Medien die wichtigste Instanz der subjektiven Wissenskonstruktion ist, dann sollte das Familiengedächtnis konstitutiv in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Dafür bot sich ein Leitfrageninterview an, bei dem die Schüler eigenständig Fragen für ihre Eltern und Großeltern formulieren, gemeinsam überarbeiten und zunächst an einer ‚Testperson‘ im Unterricht erproben mussten. Aus drei Gründen erschien es dabei ratsam, die Zeitzeugenarbeit auf die Anwendung dieses Fragebogens und die abschließende Interviewdokumentation zu beschränken: Der erste, forschungsmethodische Grund ergibt sich aus der Fragestellung der Arbeit, eine Stundeneinheit zu konzipieren, bei der das in den Familien tradierte Wissen über die DDR in den Unterricht einbezogen wird, ganz gleich, wie dieses Wissen zu bewerten ist. Der zweite, unterrichtsmethodische Grund ist darin zu sehen, dass Schüler einer 9. Klasse erst die Schritte eines Leitfadenterviews kennenlernen und einüben müssen, ehe sie die darauf aufbauende Kompetenz erwerben können, Zeitzeugeninterviews unter bestimmten Fragestellungen auszuwerten (wie z. B. die Frage nach typischen Rechtfertigungsstrategien bei der Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte). Der wichtigste, didaktische Grund besteht schließlich darin, dass Schüler diese Kompetenz nicht an den Lebensgeschichten ihrer Eltern und Großeltern erwerben sollten und die Gesprächsbereitschaft wohl erheblich gesunken wäre, wenn das Lernziel der Zeitzeugeninterviews darin bestanden hätte, deren Lebensgeschichte destruierten zu wollen. Die Zeitzeugeninterviews beschränkten sich damit

---

<sup>21</sup> Zu typischen Deutungsmustern und Topoi der Erinnerung vgl. WELZER / MOLLER / TSCHUGGNALL 2008, 134-161.



auf die folgenden historischen Kompetenzen:<sup>22</sup> Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre ...

- historische *Fragekompetenz*, indem sie selbständig Fragen an einen Zeitzeugen formulieren, einen Fragekatalog gemeinsam erstellen, im Unterricht erproben und in einem Zeitzeugeninterview mit einem Familienmitglied anwenden.
- historische *Methodenkompetenz*, indem die Schüler das Zeitzeugeninterview als Quelle in den zeitgeschichtlichen Kontext einordnen und in Ansätzen erkennen, dass Zeitzeugen die Vergangenheit subjektiv und ggf. interessen­geleitet darstellen.
- historische *Sachkompetenz*, indem sie zentrale Begriffe der DDR-Geschichte (Pionierorganisation, FDJ, SED, Ministerium für Staatssicherheit etc.) in den Erzählungen ihrer Eltern und Großeltern identifizieren und bei der Erstellung einer Zeitzeugenmappe den Umgang mit Vergangenen kommunizierbar machen.
- historische *Orientierungskompetenz*, indem sie das Handeln ihrer Interviewpartner kennenlernen und sich zu der Frage positionieren, wie sie sich in ethischen Entscheidungssituationen verhalten hätten.

### 2.3 Lernort Gemeinde: Die Bedeutung religiöser Rituale in der Lebensgeschichte

Ein Merkmal der Leipziger Friedensgebete bestand in den 1980er Jahren darin, dass gewohnte liturgische Formen situationsbezogen erweitert und vertraute Texte umformuliert wurden. Zu den neuen Formen gehörten die Berichte, die alle Menschen zu Alltagsproblemen, zu Umweltfragen, zur Gefangenenarbeit, zur Ausreiseproblematik etc. formulieren konnten. Die Friedensgebete wurden dadurch zu einem öffentlichen Forum, das es in dieser Form vorher nicht gab. Das durchaus doppeldeutig formulierte Schild „Nikolaikirche – offen für alle“, das ursprünglich bei Bauarbeiten angebracht worden war, um Besuchern den Weg zu den Seiteneingängen zu weisen, bekam dadurch einen neuen Sinn.

Hermann Geyer hat in seiner Untersuchung zu den Leipziger Friedensgebeten den Versuch unternommen, die Friedensgebete nicht nur politisch, sondern auch ritualtheoretisch zu analysieren, indem er nach der lebensgeschichtlichen Bedeutung von Ritualen in der DDR-Gesellschaft fragt. Diese war von quasireligiösen Ritualen durchzogen, darunter die Jugendweihe und andere Festbräuche (z. B. zum 1. Mai oder zum ‚Geburtstag der Republik‘). Nach seiner Interpretation gelang es den Verantwortlichen der Friedensgebete, ein festes Gegenritual am Montagnachmittag zu etablieren, an dem sich die Kraft religiöser Rituale beispielhaft aufzeigen lässt: Vieles spricht jedenfalls dafür, die „Friedensgebete in ihrer Eigenständigkeit wahrzunehmen und ihren unverwechselbaren Beitrag zum Wandel der Gesellschaft dort zu sehen, wo sie als Symbole der Transzendenz beitrugen, die Situation zu ‚transzendieren‘.“<sup>23</sup> Eine zweite Funktion von Ritualen ist die Artikulation von Angst,<sup>24</sup> eine weitere die Initiation, d. h. die Möglichkeit, Neues in einem geschützten Raum zu beginnen und dabei in einer Gemeinschaft aufgehoben zu sein.<sup>25</sup> Eine ritualtheoretische Rekonstruktion der Friedensgebete eröffnet damit für den Religionsunterricht die Möglichkeit,

---

<sup>22</sup> Vgl. dazu SCHREIBER 2009b, 21-28.

<sup>23</sup> GEYER 2007, 267.

<sup>24</sup> Vgl. ebd., 268.

<sup>25</sup> Vgl. ebd., 270.

dass Schüler die Bedeutung religiöser Rituale in lebensgeschichtlichen Krisensituationen erkennen können.

Die theologische Beschäftigung mit dem Thema sollte damit nicht nur die politische, sondern auch die rituelle und damit liturgische Dimension der Friedensgebete in den Blick nehmen, da über die politische Funktion nur ein eingeschränktes Verständnis für die vielfältigen Funktionen von Religion in der differenzierten Gesellschaft erwachsen kann. Religionsdidaktisch gesehen stellt die Beschäftigung mit liturgischen Themen allerdings ein Randthema dar, was als unsachgemäß erscheint: Denn neben dem reflexiv-argumentativen und dem ethisch-orientierenden Verhalten stellt das rituelle einen eigenständigen Bereich dar, in dem – wie die bis heute andauernde Tradition der Leipziger Friedensgebete anschaulich zeigt – Hoffnungen und Ängste ihren Ausdruck finden können. Grundsätzlich sollten daher solche Ausdrucksformen auch im Religionsunterricht (probeweise) eingeübt und reflektiert werden.<sup>26</sup>

Angesichts der begrenzten Zeit von zehn Unterrichtsstunden und der Fokussierung auf die Frage nach christlichem Leben unter diktaturstaatlichen Bedingungen beschränkte sich die Unterrichtseinheit darauf, dass die Schüler die Liturgie der Friedensgebete (möglichst am ‚authentischen‘ Lernort) kennenlernen und als Möglichkeit beschreiben, Hoffnungen und Ängste zu artikulieren. Die historische Gemeinde der Leipziger Friedensgebete eröffnete damit gerade konfessionslosen und kirchenfernen Schülern eine Gelegenheit, in einem eingeschränkten Sinn ‚Gemeindeerfahrungen‘ zu sammeln. Die Schülerinnen und Schüler erweitern so ihre...

- *Sachkompetenz*, indem sie die Gestalt der Leipziger Friedensgebete beschreiben und deren Bedeutung für die Friedliche Revolution benennen.
- *methodische Kompetenz*, indem sie Texte, die zu den Leipziger Friedensgebeten gelesen wurden, mit wenigen Notizen zusammenfassen und ihren Lernprozess im Rahmen einer Stationsarbeit selbständig organisieren.<sup>27</sup>
- *hermeneutische Kompetenz*, indem sie die zu den Friedensgebeten gesprochenen Texte als Zeugnisse einer bestimmten Krisensituation beschreiben.
- *ethische Kompetenz*, indem sie mit einer (fiktiven) Standpunktrede selbst Partei ergreifen und das eigene Handeln (die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme am Friedensgebet) begründen.
- *personale Kompetenz*, indem sie andere Personen und Situationen einfühlsam wahrnehmen und sich in sie hineinversetzen (Fähigkeit zur Perspektivübernahme).

#### 2.4 *Lernort Schule: Lebensgeschichten in medialen, familiären und gemeindlichen Kontexten*

Was Schüler in Filmen, in ihren Familien und ggf. in ihren Gemeinden lernen, unterliegt jeweils eigenen Rahmenbedingungen und Gesetzmäßigkeiten. Populäre Filme wie *Good bye, Lenin!* bieten vor allem unterhaltsame und kommerziell erfolgreiche Lebensgeschichten, während Eltern und Großeltern die eigene Lebensgeschichte rechtfertigen und die in Gemeinden vollzogenen Rituale individuelle Lebensgeschichten in eine theologische Perspektive rücken wollen. Die genannten außerschulischen

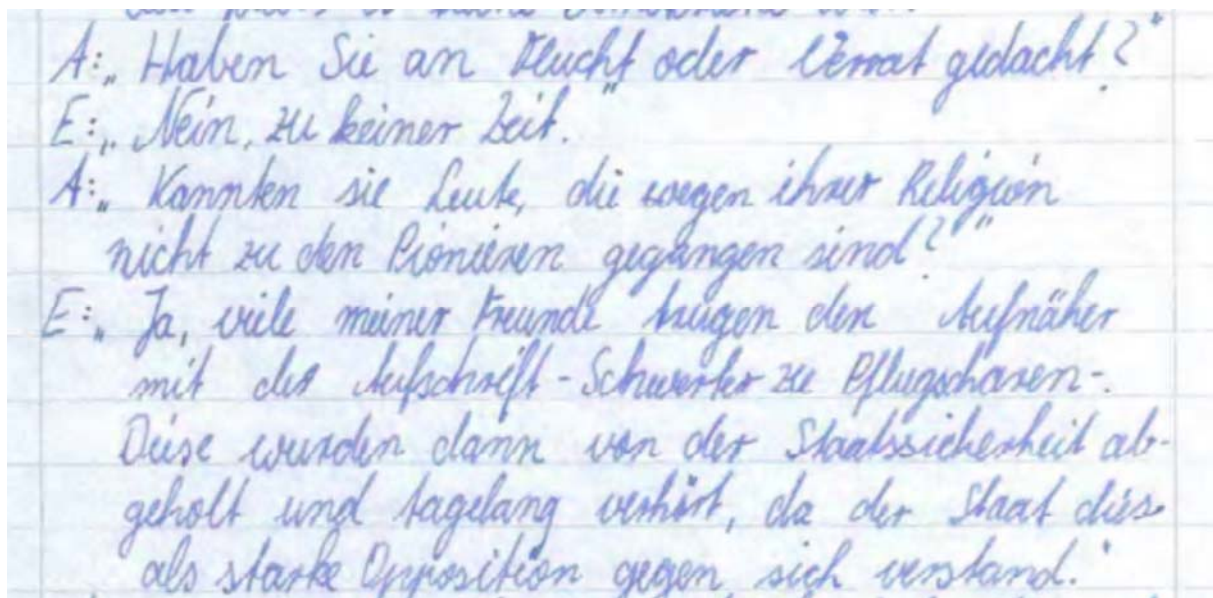
---

<sup>26</sup> Zu diesem didaktischen Perspektivenwechsel zwischen probeweiser Teilnahme an einem Ritual und dessen Reflexion vgl. DRESSLER 2008, 74-88.

<sup>27</sup> Zu dieser Unterrichtsidee und den Texten der Stationsarbeit vgl. CONRAD / HÜGEL 2010, 50f.

Lernorte haben damit besondere Lernchancen: Die Medien gewährleisten „den Anschluss der religiösen Thematik an die Öffentlichkeit“, die Familie ermöglicht tief prägende Lernprozesse durch emotionale Verbundenheit, und die Gemeinde mit ihren rituellen Vollzügen bietet eine „besondere Form der Expression“.<sup>28</sup>

Die Schule, zu dem der evangelische Religionsunterricht gehört, zeichnet sich gegenüber den bisher genannten Lernorten durch seine Reflexivität aus. Auf der Basis der genannten lernorttheoretischen Unterscheidungen kam der Unterrichtseinheit damit eine doppelte Aufgabe zu: Zum einen sollte sie die Schüler dazu befähigen, die Lebensgeschichten in den genannten medialen, familiären und gemeindlichen Kontexten zu verstehen, und zum anderen hat sie das in den Medien, Familien und Gemeinden erworbene Wissen in die weitere Wissenskonstruktion einzubeziehen. Am Beispiel eines Interviews soll daher im Folgenden gezeigt werden, wie das außerschulisch generierte Wissen in die thematische Arbeit einbezogen werden konnte. So heißt es in dem Interview:



Ausgehend von dieser Familienerzählung lernten die Schüler die biblischen Wurzeln des Symbols „Schwerter zu Pflugscharen“ (Micha 4,3) kennen und erhielten einen Einblick in die kirchennahe Friedensbewegung in der DDR. Die Stunde erweiterte damit das in den Familien tradierte Wissen und diente dem Aufbau von Sachkompetenz. Das Interview war auch dazu geeignet, ein weiteres Konfliktthema zwischen Staat und Kirche zu vertiefen:

---

<sup>28</sup> GRETHLEIN 84f.

A: „Mussten Sie sich aufgrund ihrer Zukunft zwischen Jugendweihe und Konfirmation entscheiden?“  
E: „Nein, ich habe in der 8. Klasse Jugendweihe gemacht. Da meine Eltern zu diesem Zeitpunkt große Angst um meine Zukunft hatten, ließen sie mir keine Wahl und entschieden sich für eine Jugendweihe meinerseits. Jedoch trat ich heimlich nach meiner Jugendweihe der Jungen Gemeinde bei, da viele Freunde von mir dorthin gingen.“

In der anschließenden Stunde zum Konflikt zwischen Konfirmation und Jugendweihe sollten die Schüler, nachdem sie wichtige biblische Positionen zum Staat-Kirche-Verhältnis in der fiktiven Situation eines Gemeindefestes kennengelernt hatten, eine fiktive Standpunktrede des Gemeindepfarrers verfassen, in der er den Mitgliedern der Jungen Gemeinde eine theologisch begründete Entscheidungshilfe gibt.<sup>29</sup> Im Vergleich zu anderen Texten, die die Schüler zu ethischen Entscheidungssituationen verfasst haben, fällt hier die Bandbreite der Positionen auf. Sie reicht von solchen Äußerungen, auf die Konfirmation zu verzichten, um den eigenen Studienplatz nicht zu gefährden, bis hin zu solchen, die in der offenen Verweigerung der Jugendweihe die einzig legitime Konsequenz sehen. So heißt es in einer (fiktiven) Standpunktrede, die ein Pfarrer im Frühjahr 1989 zu seiner Jungen Gemeinde spricht:

<sup>29</sup> Diese Unterrichtsidee und das entsprechende Arbeitsblatt stammen von CONRAD / HÜGEL 2010, 47. Zur Jugendweihe als Thema des Religionsunterrichts vgl. ferner KRAMER 2010, 59-64.

Junge ~~Gemeinde~~ Gemeinde,  
 das Thema, worüber ihr streitet ist ein wirklich schwieriges Problem.  
 Doch ich sage euch, Glaube ist gut, aber verberbt euch nicht  
 zu fanatisch ~~ein~~ in ~~der~~ die Religion. Wenn jemand studieren  
 will, soll er Jugendweihen machen, denn jeder der die Konfirmation  
 dann ernst macht, ist willkommen. Und dann müssen nicht ein  
~~paar~~ ~~paar~~ neunmalblöde Kinder von euch behaupten, dass jemand der  
 sowohl Jugendweihe als auch Konfirmation ein schlechter Gläubiger  
 ist. Wenn ihr euch eure Aussicht auf ein Studium zerstören wollt, bitte,  
 aber Gott liebt alle, auch wenn sie ihren Traum erfüllen wollen.  
 Also akzeptiert es, wenn jemand beides macht, denn das beweist  
 mir, dass er trotzdem ein ~~gläubiger~~ gläubiger Mensch ist!

Zusammenfassend lässt sich auf der Grundlage der ausgewerteten Schülerarbeiten sagen, dass die Beschäftigung mit der Kirche in der DDR wichtige Kompetenzen weiterentwickeln kann. Die Schülerinnen und Schüler erweitern insbesondere ihre...

- *personale Kompetenz*, andere Personen in Konfliktsituationen einfühlsam wahrzunehmen.
- *ethische Kompetenz*, Entscheidungskonflikte zu reflektieren und eigene Handlungsoptionen zu begründen.
- *Sachkompetenz*, die biblischen Wurzeln der Friedensbewegung „Schwerter zu Pflugscharen“ zu benennen (Micha 4,3) und wichtige biblische Positionen zum Staat-Kirche-Verhältnis (z. B. Röm 13) am Konflikt zwischen Konfirmation und Jugendweihe zu konkretisieren.

### 3. Auswertung

Monika Deutz-Schroeder und Klaus Schröder haben in ihrer Studie die empirisch begründete These formuliert, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Wissen und dem Urteil über die DDR besteht: je mehr die Schüler aus der Geschichte und Politik wüssten, desto negativer sei ihre Einschätzung.<sup>30</sup> Aufgrund der geringen Fallzahl der am Unterrichtsversuch teilnehmenden Schüler lässt sich diese These an dieser Stelle weder bestätigen noch widerlegen. Gleichwohl liegt mit dem zweiten, nach der Unterrichtseinheit ausgefüllten Fragebogen Datenmaterial vor, um an 14 ausgewählten Items einige Tendenzen benennen zu können. Anschließend soll an ausgewählten Schülerarbeiten gezeigt werden, welche Kompetenzen die Schüler erwerben oder weiterentwickeln konnten.

<sup>30</sup> Vgl. DEUTZ-SCHROEDER / SCHROEDER 2008, 195f.

### 3.1 *Der Beitrag der Unterrichtseinheit zur politischen Urteilsbildung*

Die Schüler bevorzugten mehrheitlich, wie die eingangs vorgestellte Fragebogenauswertung gezeigt hat, die gesellschaftlichen Verhältnisse in der Bundesrepublik gegenüber der DDR. Bezogen auf den Alltag und die diktaturstaatlichen Verhältnisse, die in der Unterrichtseinheit zur Sprache kamen, haben die Schüler nun ihr Bild von den beiden Systemen differenzieren können: Mehr Schüler verneinen nach der Unterrichtseinheit die Aussage, dass die Menschen im DDR-Alltag genauso leben konnten wie in der Bundesrepublik (Diagramm 1). Auch die Behauptung, die „Volksdemokratie“ der DDR und die parlamentarische Demokratie der Bundesrepublik hätten sich kaum unterschieden, findet überhaupt keine Zustimmung mehr (Diagramm 2). Dieselbe Tendenz lässt sich bei der Frage nach willkürlichen Festnahmen feststellen: Weit weniger Schüler sind am Ende der Unterrichtseinheit der Meinung, dass niemand in der DDR willkürlich eingesperrt wurde (Diagramm 3).

Bezogen auf demokratische Wahlen, den Führungsanspruch der SED und ihre Friedenspolitik fallen die Unterschiede deutlicher aus: Der Aussage, dass es in der DDR demokratische Wahlen gab, hatten zunächst drei Schüler zugestimmt und nur zwei überhaupt nicht; nach der Unterrichtseinheit fand diese Aussage überhaupt keine Zustimmung mehr, und acht Schüler weisen sie entschieden als falsch zurück (Diagramm 4). Auch die Ablehnung des Führungsanspruchs der SED fällt nun deutlicher als vor der Unterrichtseinheit aus (Diagramme 5 und 6). Gleiches gilt für die Friedenspolitik der SED, die nun weit mehr Schüler als Propaganda benennen (Diagramm 7).

Der Behauptung, die Stasi sei ein Geheimdienst gewesen, wie ihn jeder Staat habe, stimmen nach der Unterrichtseinheit weniger Schüler zu (Diagramm 8). Bei der Frage, ob der Alltag von Diktatur, Überwachung und willkürlichen Festnahmen geprägt gewesen sei, fallen demgegenüber keine signifikanten Unterschiede auf (Diagramm 9 und 10). Da die Schüler bereits vor der Unterrichtseinheit mehrheitlich der Aussage zugestimmt hatten, dass der Alltag in der DDR diktaturstaatlich geprägt war, konnte die Unterrichtseinheit das DDR-Bild der Schüler offensichtlich ‚nur‘ bestätigen.

Bei den Aussagen, die individuelle Freiheiten betreffen, haben die Schüler demgegenüber ihr Bild differenzieren können. Bezogen auf die Freiheit der Studien- und Berufswahl, die u. a. bei dem Konflikt zwischen Jugendweihe und Konfirmation zur Sprache kam, verneinen nach der Unterrichtseinheit mehr Schüler die Aussage, dass allein schulische Leistungen dafür ausschlaggebend waren (Diagramm 11). Mit diesem Befund korreliert das Ergebnis, dass mehr Schüler davon sprechen, dass man sich politisch anpassen musste, um in der DDR weiterzukommen (Diagramm 12). Bezogen auf die Freiheit der Meinungsäußerung hatte bereits vor der Unterrichtseinheit die Mehrheit der Schüler gesagt, dass diese in der DDR nicht bestand, so dass auch in dieser Frage die Unterrichtseinheit das bestehende DDR-Bild bestätigen konnte (Diagramm 13). Mehr Schüler sind schließlich beim Abschlussfragebogen der Überzeugung, dass es besser sei, in Freiheit zu leben als – wie in der DDR – vom Staat rundum versorgt zu werden (Diagramm 14).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Schüler die DDR nach der Behandlung des Themas tendenziell negativer einschätzen als zuvor, was ein Indiz für den von Monika Deutz-Schroeder und Klaus Schröder beschriebenen Zusammenhang von Wissen und Urteil ist. Auch wenn die untersuchten Religionsschüler – wie die große Mehrheit der Probanden der Schröder-Studie – zu Beginn der Unterrichtseinheit kaum Wissensfragen zur Geschichte und Politik der DDR beantworten konn-

ten, loben sie aber keineswegs „mit breiter Mehrheit“ die sozialen Seiten des SED-Staates und blenden diktatorische und repressive Aspekte aus.<sup>31</sup> Insbesondere die Trennlinien zwischen Demokratie und Diktatur können die Schüler nach der Unterrichtseinheit besser benennen als zuvor, so dass der Religionsunterricht einen Beitrag zur politischen Urteilsbildung leisten konnte.

### 3.2 Kompetenzen, die die Schüler in der Unterrichtseinheit erweitert haben

Bei der Arbeit mit dem Film *Good bye, Lenin!* waren die Schüler mehrheitlich in der Lage, die Gestaltungsmittel des Spielfilms im Unterrichtsgespräch zu beschreiben und die Handlung in den historischen Kontext einzuordnen. Als besonders interessant empfanden die Schüler die kontrovers diskutierte Frage, welche Handlungsmotive für Mutter und Sohn Kerner leitend waren, wie systemkonformes und nonkonformes Verhalten zu unterscheiden sei und wie sie sich in dieser Situation entscheiden hätten. Da die Schüler an den Lebensgeschichten von Mutter und Sohn ein Problembewusstsein entwickelt hatten, dass bei ihren eigenen Zeitzeugenbefragungen zur Anwendung kam, haben sie ihre hermeneutische und personale Kompetenz erweitern können.

Als schwierig erwies sich die im Unterrichtsgespräch gestellte Frage, wie sich die Schüler am 7. Oktober 1989 verhalten hätten: Alle waren der Überzeugung, dass sie die offiziellen Feiern boykottiert und die Opposition unterstützt hätten. Möglicherweise war es den Schülern wichtig, eine „angepasste“ bzw. eine vermeintlich „richtige“ Antwort zu geben, wodurch ein Training der Perspektivübernahme eher verfehlt wurde. Darüber hinaus wird an diesem Beispiel deutlich, dass die Schüler noch kein realistisches Bild vom Konformitätsdruck der DDR-Gesellschaft hatten und das Ausmaß an individueller Entscheidungsfreiheit überschätzten. Gleichwohl haben sie ansatzweise ihre ethische Kompetenz erweitert, systemkonformes und nonkonformes Verhalten zu unterscheiden.

Das Zeitzeugeninterview haben die meisten Schüler mit großem Interesse vorbereitet und durchgeführt. Bei den Fragen, die die Schüler eigenständig formuliert haben, wurde aber auch deutlich, dass sie unmittelbar unter dem Eindruck des jeweiligen Stundenthemas standen: nach dem Fragebogen der Schröder-Studie hatten die Schüler vor allem Fragen zum diktaturstaatlichen Charakter der DDR, im Anschluss an den Film *Good bye, Lenin!* an die Feiern zum 40. Jahrestag der DDR, und nach der Stationsarbeit zu den Leipziger Friedensgebeten vor allem zum Staat-Kirche-Verhältnis. Bei der anschließenden gemeinsamen Überarbeitung des Fragebogens, bei der die Schüler die Fragen ordnen und zusammenfassen sollten, erwies es sich als schwierig, die Kriterien einer guten Frage erst jetzt einzuführen. So kam es, dass nicht alle Fragen so formuliert wurden, dass sie zum eigenständigen Erzählen anregten. Auch die Fähigkeit, bei einsilbigen Antworten oder interessanten Themen nachzufragen, hätte, wie das folgende Beispiel zeigt, im Unterricht stärker eingeübt werden müssen:

---

<sup>31</sup> Ebd., 607.

*Interviewer: Hatten Sie Bekannte oder Freunde, die wegen des Aufnähers „Schwerter zu Pflugscharen“ Probleme mit dem Staat bekamen?*

Fr. [REDACTED]: Nein.

*Interviewer: Hat der Konflikt zwischen der staatlichen Jugendweihe und der kirchlichen Konfirmation in Ihrer Schulzeit eine Rolle gespielt?*

Fr. [REDACTED]: Nein, da ich in dieser Zeit noch nicht zur kirchlichen Gemeinde gehörte. Ich habe Jugendweihe gemacht.

*Interviewer: Wie würden Sie das Verhältnis von Staat und Kirche in der DDR beschreiben?*

Fr. [REDACTED]: Sehr angespannt.

*Interviewer: Sind Sie enttäuscht darüber, dass es auch unter Pfarrern und in der Kirchleitung inoffizielle Mitarbeiter der Staatssicherheit gab?*

Fr. [REDACTED]: Ja sehr.

Das Aufgabenformat, an einem ‚historischen‘ Friedensgebet in Form einer Stationsarbeit teilzunehmen und das ‚Erlebte‘ mit eigenen Worten zusammenzufassen, erwies sich in pädagogischer Perspektive als angemessen. Insbesondere die Aufgabe, sich in die Lage der damaligen Akteure hineinzusetzen und das Friedensgebet in der Perspektive eines SED-Genossen bzw. eines Mitglieds der Jungen Gemeinde zu beschreiben, wurde von den Schülern mit Gewinn bearbeitet. Bezogen auf die ethische Positionierung konnte dabei dieselbe Beobachtung wie bei den Stellungnahmen zum 7. Oktober gemacht werden: Alle Schüler, die die Perspektive eines SED-Genossen übernommen hatten, beschreiben einen nachhaltigen Sinneswandel, den die Teilnahme am Friedensgebet ausgelöst habe und der nun auf der Parteiversammlung mutig vorgetragen wird. So heißt es in einer Schülerarbeit:

„Hallo. Mein Name ist Paul. Vielleicht bin ich euch schon mal aufgefallen, ich habe hier nämlich schon öfter mal Bericht erstattet.“ Er zögerte erneut kurz, unsicher, ob er den folgenden Schritt wirklich wagen sollte. „Ich war bei Hochzeiten von Freunden, bei Jugendweihen und Weihnachtsfesten. Und immer kam ich danach hierher und breitete alles, was ich erlebt hatte, vor Ihnen aus. Was bekam ich dafür? Einen guten Job, ein sicheres Einkommen. Also ging ich, wie immer, auch gestern euren Befehlen nach. Ich besuchte einen Gottesdienst in der Nikolaikirche. Da ich nie an Gott geglaubt habe, habe ich mich zunächst

ausgegrenzt und allein gefühlt. Doch ob Sie es nun glauben oder nicht, inmitten dieser Leute war ich plötzlich nicht mehr allein. Ich lauschte ihren Gebeten, und wann immer es welche waren, die man nicht auswendig können musste, betete ich mit, und fühlte mich willkommen.

Ich musste nicht, wie hier, zittern und Angst haben, auch ja das zu sagen, was Sie von mir hören wollen. Das ist mir im Laufe der letzten Tage klar geworden. Ja, ich habe sogar mit verschiedenen Christen, die der diesigen Gemeinde angehören, gesprochen. Ich sagte ihnen, dass ich sie ausspioniere und dass ich alles, was sie mir erzählen würden, eins zu eins an euch alle weitergeben würde. Aber es interessierte sie nicht. Sie sagten zu mir, dass sie nichts zu verbergen hätten.

Und das ist, so viel ist sicher, nur die halbe Wahrheit. Sie würden tatsächlich gut daran tun, etwas mehr von ihren Vorhaben zu verbergen, denn eben diese Vorhaben sind nicht gerade im Sinne des derzeitigen Regierungssystems. Das sagte ich ihnen auch- sie lachten.

Dann dachte ich eine ganze Weile darüber nach, was ich hier eigentlich mache. Ich verrate Menschen, die mir nichts getan haben, nur um meines eigenen Wohles Willen.

Auch wenn die wachsende Diskrepanz zwischen der Staatspropaganda und den Anliegen der Demonstranten einen hohen Anteil am friedlichen Verlauf der Revolution



haben dürfte, darf das Maß an Reue und Selbstkritik (zumindest in dieser Phase des Umbruchs) nicht überschätzt werden. Gleichwohl haben die Schüler mit ihren Standpunktreden eine theologisch und ethisch begründete Position formuliert, so dass sie ihre Kompetenzen auf diesem Gebiet entwickeln konnten.

#### 4. Zusammenfassung

Das ‚systemische‘ Anliegen des Unterrichtsversuchs, die Medien, die Familie und die historische Gemeinde der Leipziger Friedensgebiete in Form eines Kinofilms, einer Zeitzeugenbefragung und einer Stationsarbeit in den Unterricht einzubeziehen, erwies sich als gut realisierbar. Die Schüler konnten, soweit die Fragebogenuntersuchung und die Schülerarbeiten zuverlässig ausgewertet wurden, ihre politische Urteilsfähigkeit weiterentwickeln und wichtige Kompetenzen anwenden bzw. erweitern. Die von Bernd Schröder angedeutete Kritik, dass die systemische Religionspädagogik ein Großforschungsprojekt ohne erkennbare unterrichtspraktische Relevanz sei, lässt sich damit nicht ohne weiteres bestätigen.<sup>32</sup> Bleibende Berechtigung behält jedoch die Anfrage, inwieweit die Rezeption systemtheoretischer Einsichten über das hinausgeht, was ‚konventionelle‘ Planungsmodelle ohnehin einfordern: die Einbeziehung des medial und familiär bedingten Vorwissens in den Unterricht. Das Spezifikum systemischer Perspektiven scheint jedenfalls darin zu bestehen, dass das in den Medien, in den Familien und in den Gemeinden generierte Wissen stärker als in ‚konventionellen‘ Planungsmodellen in seiner systembedingten Eigenlogik erfasst werden kann.

Als besonders gewinnbringend erwies sich aufgrund der für das Lernen wichtigen Beziehungsebene die Einbeziehung der Familienperspektive. Immer wieder verwiesen Schüler in den Unterrichtsgesprächen auf Sachverhalte, die sie von ihren Eltern oder Großeltern gehört hatten, wobei sie den persönlichen Erinnerungen eine hohe Dignität, manchmal sogar eine gewisse ‚Beweiskraft‘ für die eigene Position zuschrieben. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Familie das Wissen über die DDR und die Einstellung der Schüler zur Rolle der Kirche bei der Friedlichen Revolution nachhaltig bestimmt, ohne dass sich aufgrund der wenigen Daten eindeutige Zusammenhänge beschreiben lassen. In den Zeitzeugeninterviews nennen viele Eltern und Großeltern die fehlende Arbeitslosigkeit als Vorteil der DDR, des Weiteren die soziale Absicherung, das Gruppengefühl, preiswerte Nahrungsmittel, bezahlbare Mieten, die Kinderbetreuung und das Schulsystem.<sup>33</sup> Da auch die Schüler mehrheitlich begrüßen, dass jeder in der DDR einen Arbeitsplatz hatte (Diagramm 15), scheint hier ein Zusammenhang zur familiären Prägung zu bestehen. Bezogen auf die Idee des Sozialismus ist der Zusammenhang weniger offensichtlich. So haben die Interviewpartner wiederholt die Meinung geäußert, dass die Idee – nicht zuletzt wegen der Arbeits- und Sozialpolitik – gut sei und in der DDR nur

---

<sup>32</sup> SCHRÖDER 2009, 68.

<sup>33</sup> Vgl. die folgenden Äußerungen aus den Interviews: „Positiv war, dass alle beschäftigt waren. Es gab Kontrolle, Betreuung und alle waren integriert. Man hatte deshalb keine Berufssorgen und es gab Bildungschancen für alle egal wie viel Geld man hatte oder wie gebildet die Eltern waren“; „Ein großer Vorteil war, dass man sozial abgesichert war und d[as]s ein großes Gruppengefühl vorhanden war. Und das man ein klares Feindbild hatte“; „Die Grundnahrungsmittel und die Mieten waren billig“; „Der Vorteil war[,] dass ich arbeiten gehen konnte, da meine Kinder im Kindergarten (später Schulhort) gut und preiswert untergebracht wurden“; „Vorteile im DDR-Alltag waren die kostenlosen Schulmaterialien, der sichere Arbeitsplatz, die Kinder wurden von klein auf in der Kinderkrippe, Kita und Schulhort gut betreut“.

schlecht umgesetzt wurde.<sup>34</sup> Von den Schülern haben demgegenüber vor und nach der Unterrichtseinheit nur drei diese Meinung vertreten (Diagramm 16).

Die beiden Beispiele zeigen, dass der Zusammenhang zwischen den familiären Kontexten und der Urteilsbildung bei den Schülern näher untersucht werden müsste, um verallgemeinerbare Aussagen treffen zu können. Ausgehend von den Beobachtungen zum NS-Familiengedächtnis stellt sich dabei grundsätzlich die Frage, inwieweit die Schüler nicht nur dazu befähigt werden müssen, Familiengeschichten zu rekonstruieren, sondern auch zu dekonstruieren, denn zahlreiche Aussagen zur DDR als ‚Sozialstaat mit vielen guten Seiten‘ halten einer historischen Prüfung nicht stand. Geht man mit der neueren Geschichtsdidaktik davon aus, dass historische Kompetenz auch die Fähigkeit umfasst, individuelle Geschichtsbilder zu dekonstruieren, so wurde das religionsdidaktische Potential von Zeitzeugeninterviews in der vorliegenden Unterrichtseinheit jedenfalls nicht ausgeschöpft.<sup>35</sup>

An den Interviews werden darüber hinaus die Grenzen konstruktivistischer Lernwege im Religionsunterricht deutlich, denn die Kriterien, die die Schüler erst dazu befähigen, die DDR als Diktatur und Unrechtsstaat zu qualifizieren und die Idee des Sozialismus im Licht des christlichen Glaubens zu beurteilen, lassen sich auf diese Weise nicht gewinnen. Dafür bedarf es solcher Arbeitsweisen, bei denen die Schüler die Kriterien von Demokratie und Rechtstaatlichkeit sowie das biblische Verständnis des Menschen kennen lernen und anwenden können. Die von Friedrich Schweitzer formulierte Kritik, dass der Religionsunterricht nicht allein konstruktivistisch-systemisch, sondern auch normativ-theologisch begründet sein müsse, lässt sich damit in unterrichtspraktischer Perspektive bestätigen.<sup>36</sup>

Eine Religionspädagogik in systemischer Perspektive fragt nicht nur danach, in welchen Kontexten Schüler ihr Wissen konstruieren, sondern auch, wie sie in diesen Kontexten handeln können. Dieser Aspekt stand insbesondere bei der Beschäftigung mit der Gemeinde im Mittelpunkt. So hatte die (probeweise) Teilnahme an einem Gemeindefest und Friedensgebet nicht nur die Funktion, einen Einblick in das Staat-Kirche-Verhältnis im Jahr der Friedlichen Revolution zu geben, sondern auch, eine ethische Entscheidungssituation zu durchdenken. Die Schüler konnten auf diese Weise lernen, dass Religion kein abstrakter Sachverhalt ist, sondern eine konkrete Lebenspraxis. Die Einbeziehung der Gemeinde kann damit aus unterrichtspraktischer Sicht begrüßt werden. Gewinnbringende Interdependenzen zur Familienperspektive lassen sich dabei an den Zeitzeugeninterviews aufzeigen: Die Schüler konnten hier Menschen kennen lernen, die wegen ihres Glaubens nicht zu den Pionieren oder in die FDJ gegangen sind, den Aufnäher „Schwerter zu Pflugscharen“ getragen haben und den Konflikt zwischen Jugendweihe und Konfirmation kennen gelernt haben. Einige haben aus dem Mund von Familienmitgliedern hören können, wie sie das Verhältnis von Staat und Kirche erlebt haben, ob die vereinzelte inoffizielle Mitarbeit

---

<sup>34</sup> Vgl. die folgenden Äußerungen: „Den Sozialismus fand meine Familie gut, aber leider wurde er, nach Meinung meiner Familie, nicht hundertprozentig verwirklicht“; „Die Idee ist nicht schlecht, sogar eher gut“; „ursprüngliche Idee war nicht schlecht, aber in der Realität war es schlecht, es ließ sich nicht durchführen“; „Die Idee war im Prinzip gut, doch die Umsetzung war nicht möglich. Da Menschen eigentlich gleich sind, doch es gibt immer wieder welche die besser sein wollen“; „Die Idee an sich war sicher nicht die Schlechteste, ich glaube, wenn man sie wirklich so, wie man sie geplant hatte, umgesetzt hätte, hätte sie durchaus etwas gebracht“.

<sup>35</sup> Zur Dekonstruktion problematischer Geschichtsbilder als Aufgabe schulischer Bildung vgl. DIERK 2008, 50-58, und SCHREIBER 2009a, 7-20.

<sup>36</sup> Vgl. SCHWEITZER 2009, 93-112.

von Pfarrern für das Ministerium für Staatssicherheit sie enttäuscht und welche Rolle ihrer Meinung nach die Kirche im Herbst 1989 gespielt habe.<sup>37</sup> Aus unterrichtspraktischer Sicht stellen solche Gespräche einen Gewinn dar, da Schüler dazu ermutigt werden, mit ihren Eltern und Großeltern über diese Zeit zu sprechen und ihr Wissen in die weitere Wissenskonstruktion einbringen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Stärken einer systemischen Religionspädagogik in der differenzierten Wahrnehmung schulischer und außerschulischer Lernorte liegen. Sicher ergeben sich daraus keine „grundlegend andere[n] Prinzipien unterrichtlichen Handelns“.<sup>38</sup> Die systemische Perspektive bedeutet für den Unterrichtenden vielmehr eine Wahrnehmungswende, bei der er konsequent danach fragt, in welchen Kontexten außerhalb der Schule die Schüler ihr Wissen konstruieren, um dieses Vorwissen in die Unterrichtsplanung einbeziehen zu können.

## Literatur

- CONRAD, GLORIA / HÜGEL, SYLVIA (2010), Kirche in der DDR. Eine Unterrichtssequenz in einer 9. Klasse, in: Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg (Sonderheft „Kirche in der DDR“), hrsg. v. AKD / Pädagogisch-Theologisches Institut, Berlin, 32-51.
- DELL, MATTHIAS (2005), Der filmische Osten. Das Bild der DDR im deutschen Kino nach ihrem Ende, in: BISANZ, ELIZE (Hg.), Diskursive Kulturwissenschaft. Analytische Zugänge zu symbolischen Formationen der pOst-Westlichen Identität in Deutschland, Münster, 65-76.
- DEUTZ-SCHROEDER, MONIKA / SCHROEDER, KLAUS (2008), Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich, Stamsried.
- DIERK, HEIDRUN (2008), Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion, in: ADAM, GOTTFRIED u. a. (Hg.), Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch und Studienbuch, Münster, 50-58.
- DOMSGEN, MICHAEL (2009a), Chancen und Grenzen einer Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Eine Zwischenbilanz, in: DERS. (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig, 141-154.
- DOMSGEN, MICHAEL (2009b), Grundlagen und Ziele einer systemischen Religionspädagogik. Einführende Thesen, in: DERS. (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig, 7-26.
- DRESSLER, BERNHARD (2008), Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels; in: ZPT 1/2008, 74-88.
- GEYER, HERMANN (2007), Nikolaikirche, montags um fünf. Die politischen Gottesdienste der Wendezeit in Leipzig, Darmstadt.

---

<sup>37</sup> Zur Rolle der Kirche 1989 vergleiche die folgenden Antworten: „Eine sehr wichtige Rolle, da in Leipzig der Pfarrer Führer mit seinen montäglichen Friedensgebeten die friedliche Revolution einleitete“; „Die Kirche war eine Anlaufstelle, die Türen waren immer offen. In der Schule wurde unseren Kindern gesagt, sie sollen nicht auf die Demo gehen. Deshalb waren im Wesentlichen nur Leute im mittleren Alter beteiligt“; „Die Kirche hat eine sehr große Rolle gespielt.“

<sup>38</sup> DOMSGEN 2009b, 21.

- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2005), Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2009), Lernort-Theorie – eine religionspädagogische Differenzierung in heuristischem und didaktischem Interesse, in: DOMSGEN, MICHAEL (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig, 73-92.
- HANISCH, HELMUT (2007), Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis. Mit 34 Kopiervorlagen, Göttingen.
- KÄBISCH, DAVID (2009), Kirche zwischen Anpassung und Eigenständigkeit. Möglichkeiten und Grenzen systemischer Religionspädagogik am Beispiel der evangelischen Kirche im Jahr der Friedlichen Revolution für den Religionsunterricht der Klasse 9, Bibliothek der Sächsischen Bildungsagentur / Regionalstelle Leipzig, Leipzig.
- KÄBISCH, DAVID / KÄBISCH, EDMUND (2010), Akteure der Friedlichen Revolution. Didaktische Impulse und Materialien für den Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht aus der Region Zwickau. Mit einem Geleitwort von Joachim Gauck, Bergisch Gladbach [weiteres Unterrichtsmaterial unter URL: <http://www.akteure-friedliche-revolution.de> [Zugriff: 29.10.2010].
- KÄBISCH, DAVID (2010), Die Friedliche Revolution als Thema im Religionsunterricht. Didaktische Impulse für die Arbeit mit Filmen und Zeitzeugen, in: BENEDICT, HANS-JÜRGEN / ENGELSCHALK, ANDREAS / PIRNER, MANFRED L. (Hg.), „Hey, Mr. President ...“ Populäre Kultur und politische Kultur in sozialwissenschaftlicher und theologischer Perspektive, Jena, 153-168.
- KRAMER, JENS (2010), „Ja, das geloben wir!“ Jugendweihe in der DDR als Thema des Religionsunterrichts, in: Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg (Sonderheft „Kirche in der DDR“), hrsg. v. AKD / Pädagogisch-Theologisches Institut, Berlin, 59-64.
- Lehrplan Gymnasium (2004). Evangelische Religion, hrsg. v. Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden.
- LINDNER, KONSTANTIN (2007), In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen.
- PIRNER, MANFRED L. (2003), Kirche im Sozialismus, in: LACHMANN, RAINER / GUTSCHERA, HERBERT / THIERFELDER, JÖRG (Hg.): Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch, systematisch, didaktisch, Göttingen, 324-341.
- SCHREIBER, WALTRAUD (2009a), Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen, in: DIES. (Hg.), Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen, Neuried, 7-20.
- SCHREIBER, WALTRAUD (2009b), Zeitzeugengespräche führen und auswerten, in: DIES. (Hg.), Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen, Neuried, 21-28.
- SCHRÖDER, BERND (2009), Eruditio – Unterricht – Erziehung – Emanzipation – Bildung: Wechselnde Leitbegriffe in der Geschichte der Religionspädagogik, in: DOMSGEN, MICHAEL (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig, 47-72.

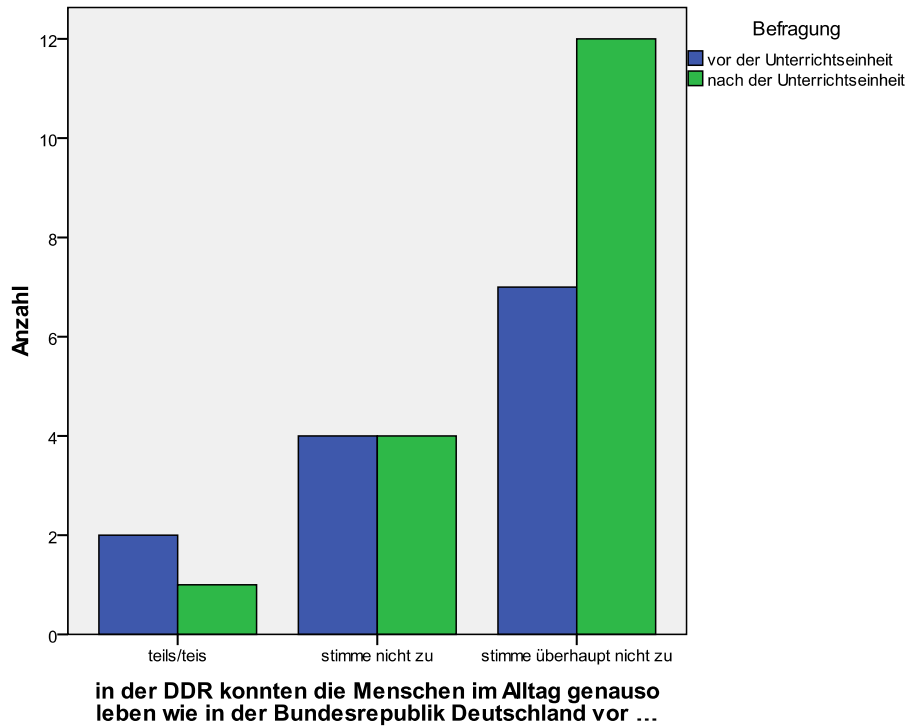
SCHWEITZER, FRIEDRICH (2009), Das lernende Subjekt – zwischen Konstruktion und Biographie – Überlegungen zu Sinn und Grenzen systemischer Ansätze in der Religionspädagogik, in: DOMSGEN, MICHAEL (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig, 93-112.

WELZER, HARALD / MOLLER, SABINE / TSCHUGGNALL, KAROLINE (2008), „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt am Main.

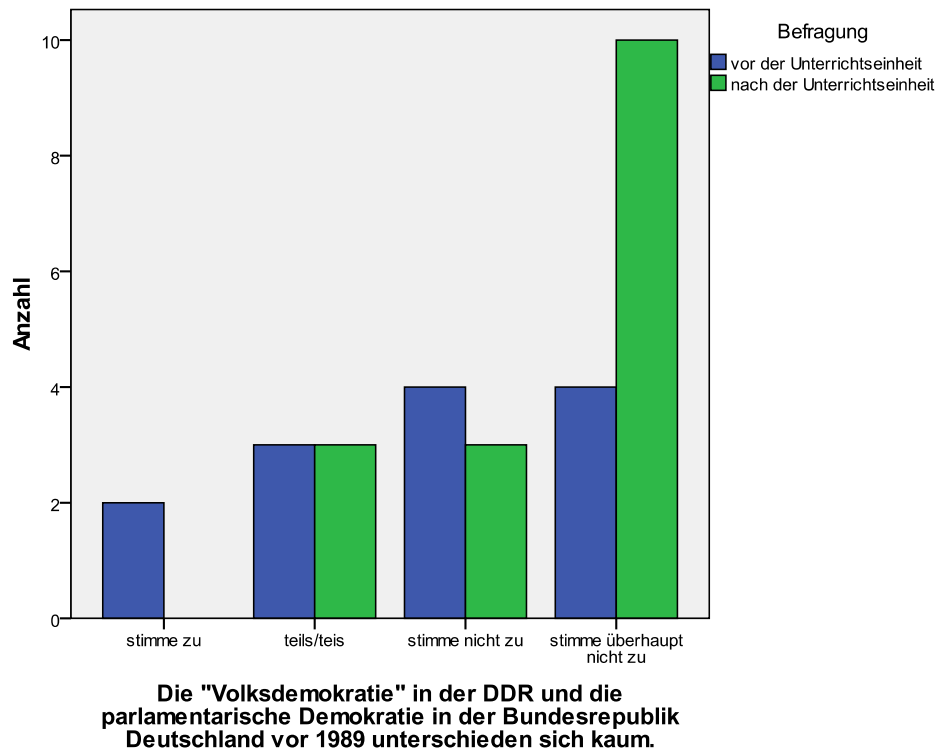
*Dr. David Käbisch, Akademischer Rat für Praktische Theologie / Religionspädagogik an der Philipps-Universität in Marburg*

## Datenanhang zur Fragebogenuntersuchung (Auswahl)

### Diagramm 1



### Diagramm 2



**Diagramm 3**

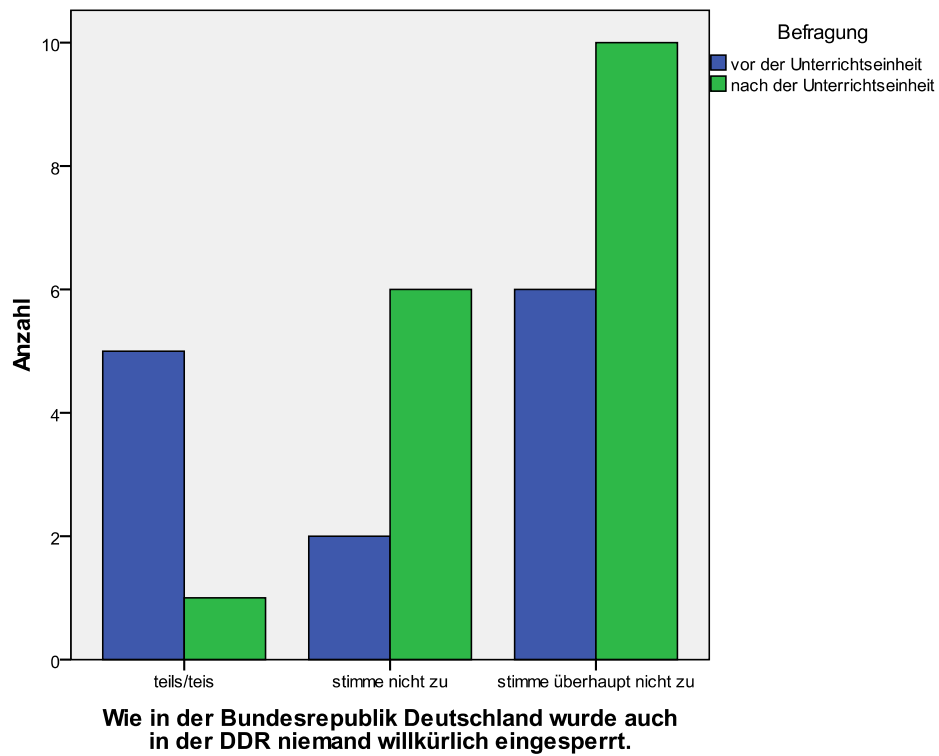
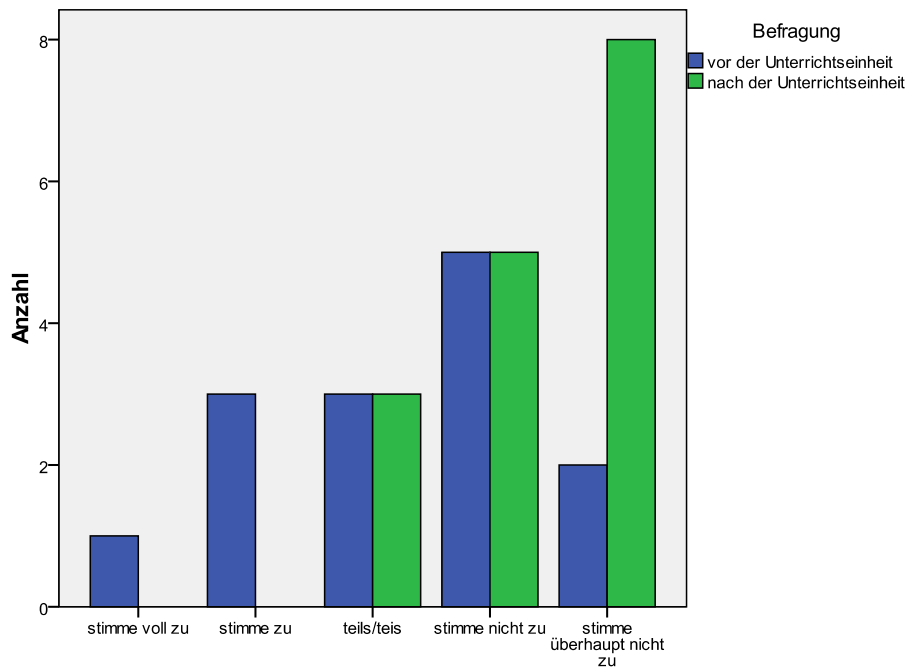
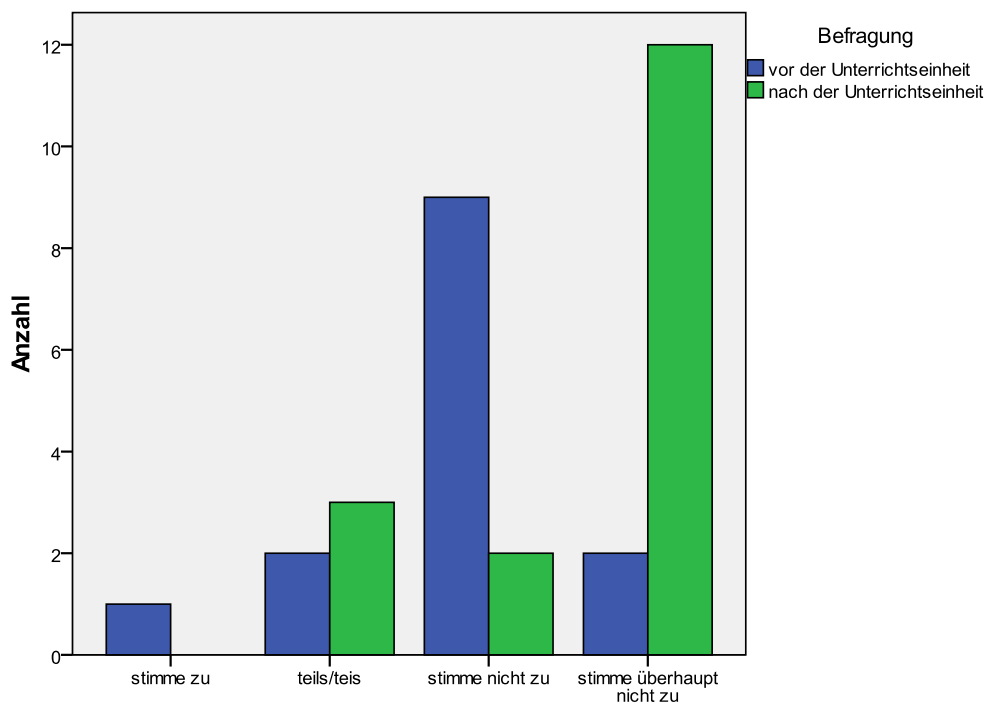


Diagramm 4



Die Regierung der DDR war durch demokratische Wahlen legitimiert.

Diagramm 5



Ich finde es gut, dass die SED (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands) die führende Rolle in der DDR innehatte.



Diagramm 6

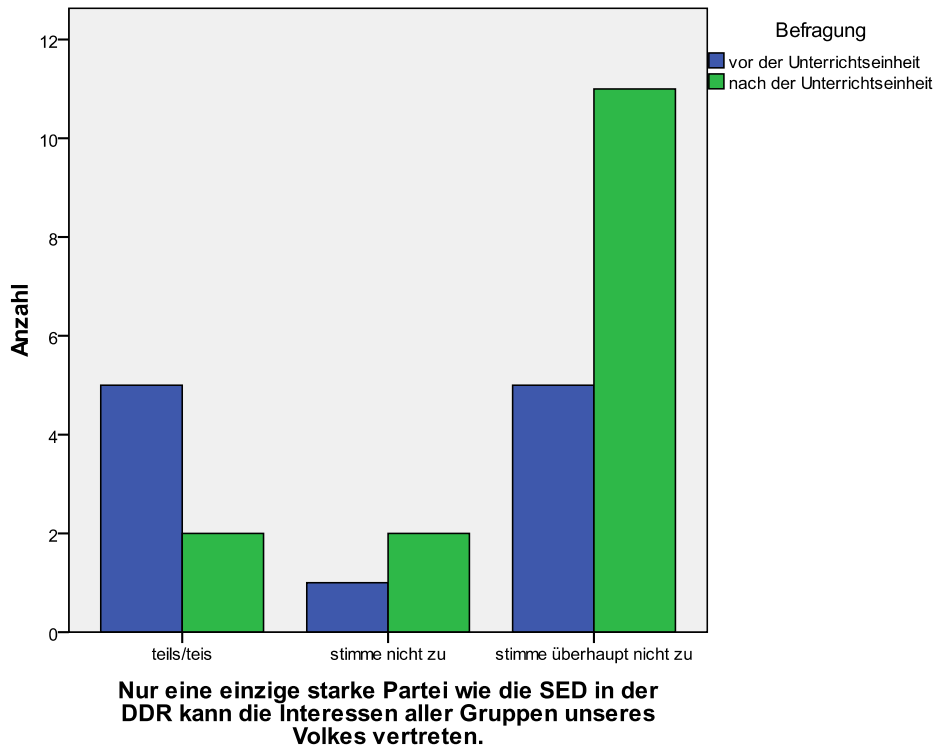
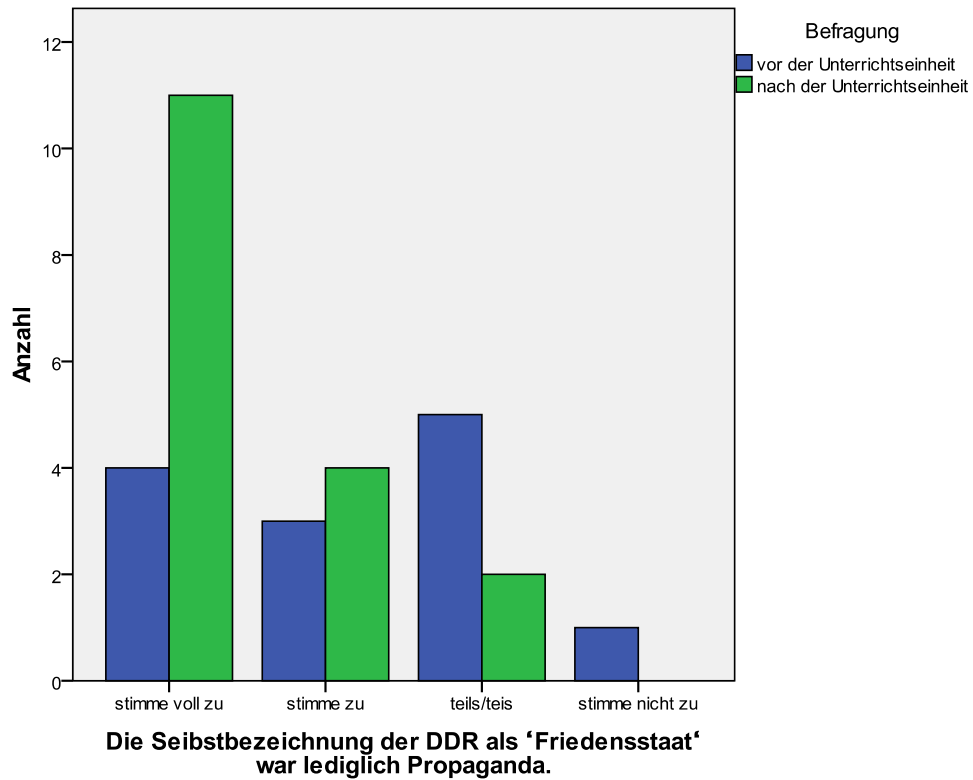
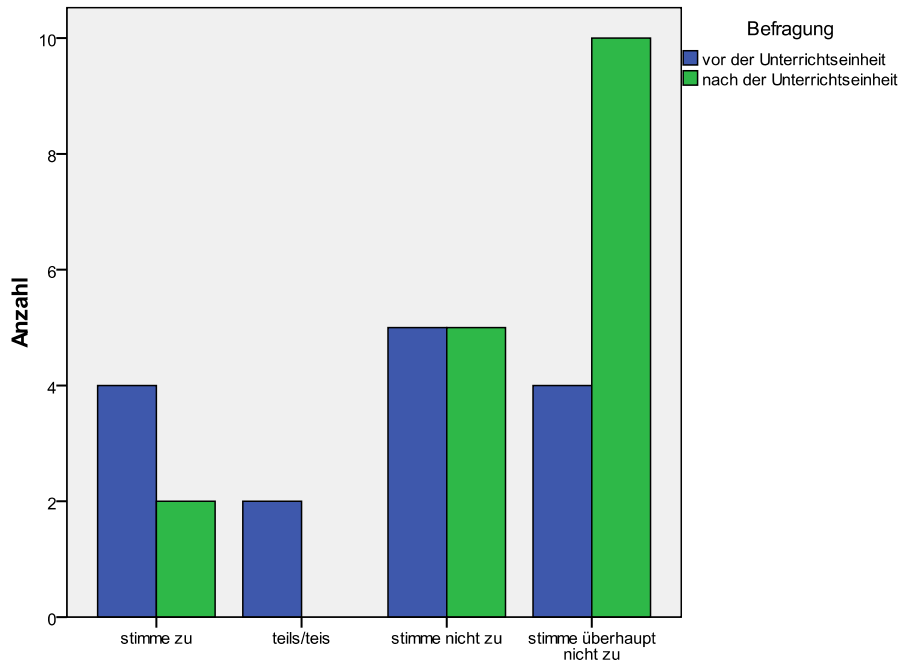


Diagramm 7

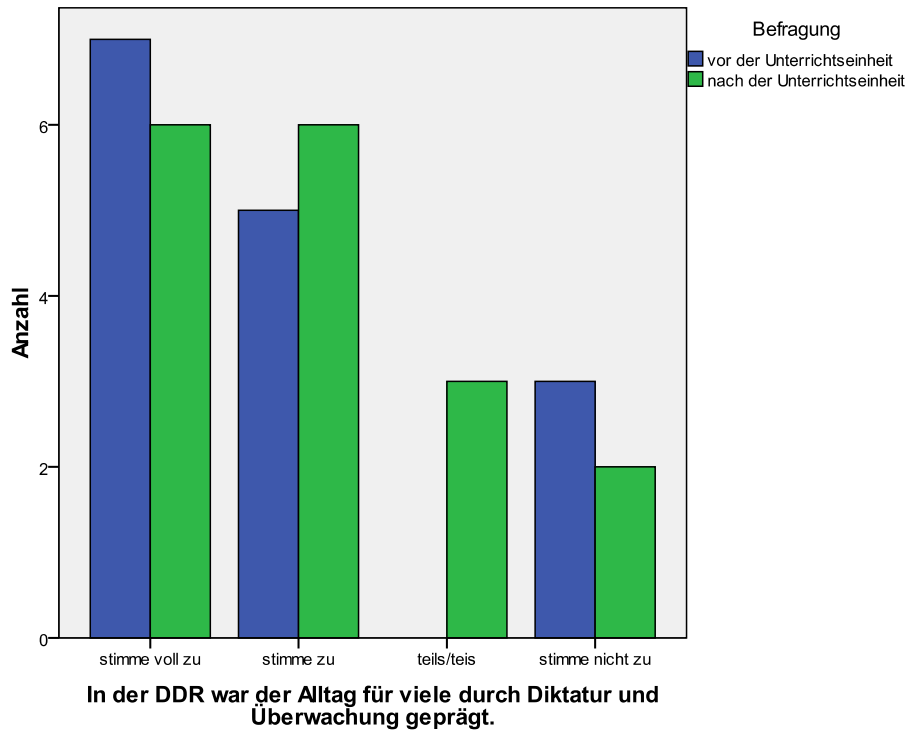


**Diagramm 8**

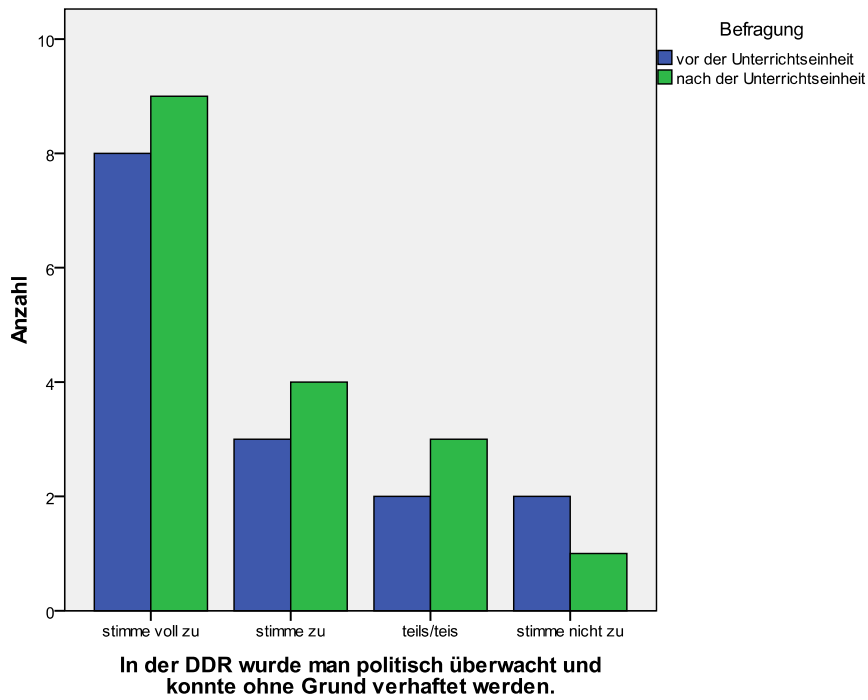


**Die Stasi (Ministerium für Staatssicherheit der DDR)  
war ein Geheimdienst, wie ihn jeder Staat hat.**

**Diagramm 9**



**Diagramm 10**



**Diagramm 11**

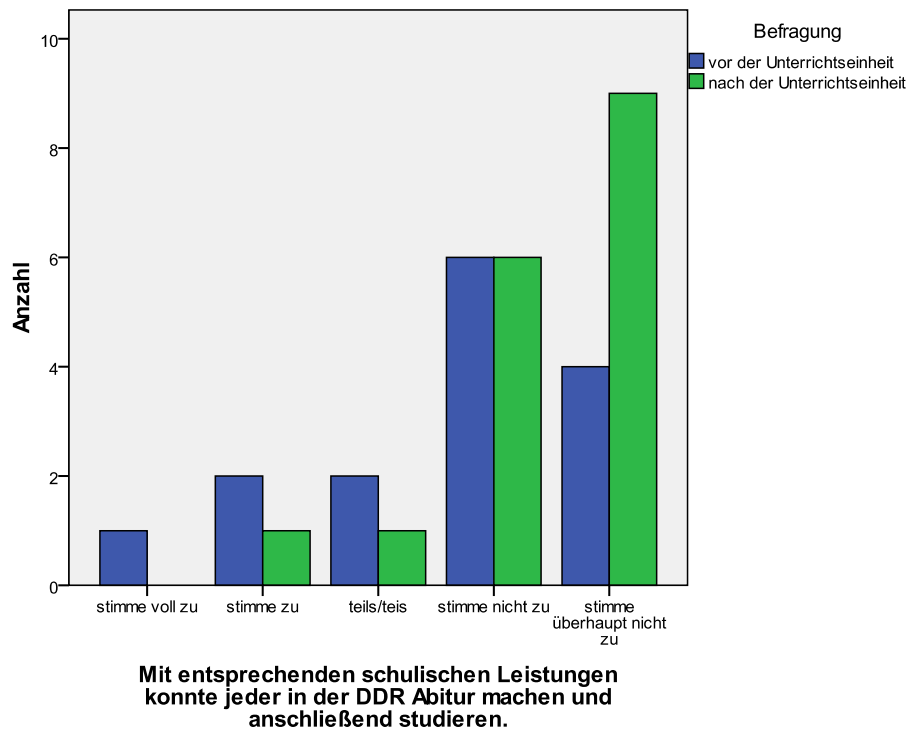


Diagramm 12

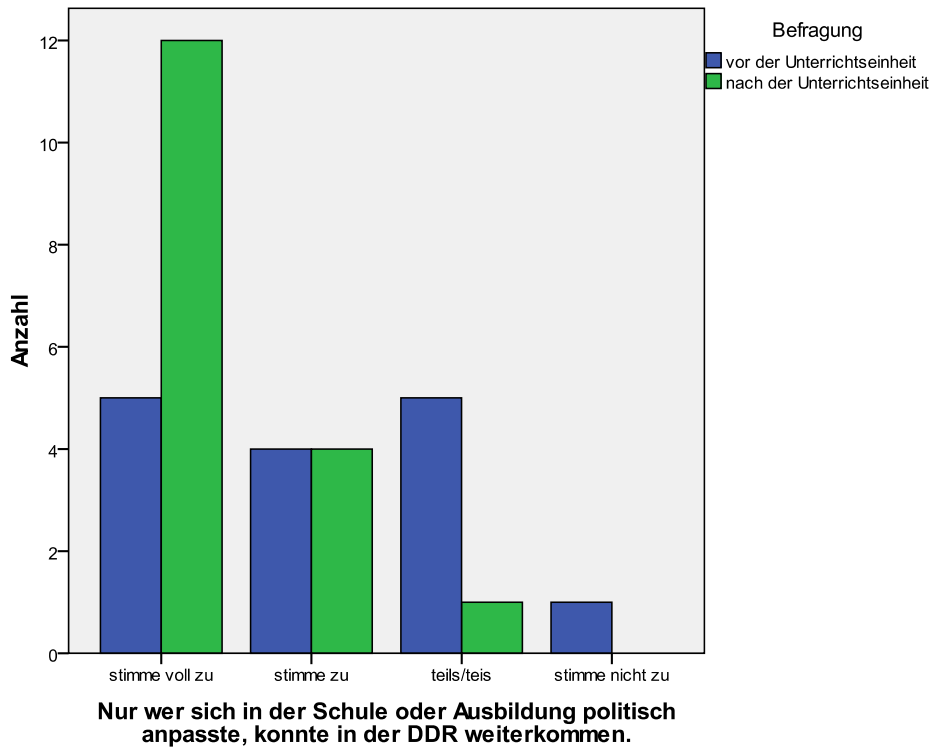


Diagramm 13

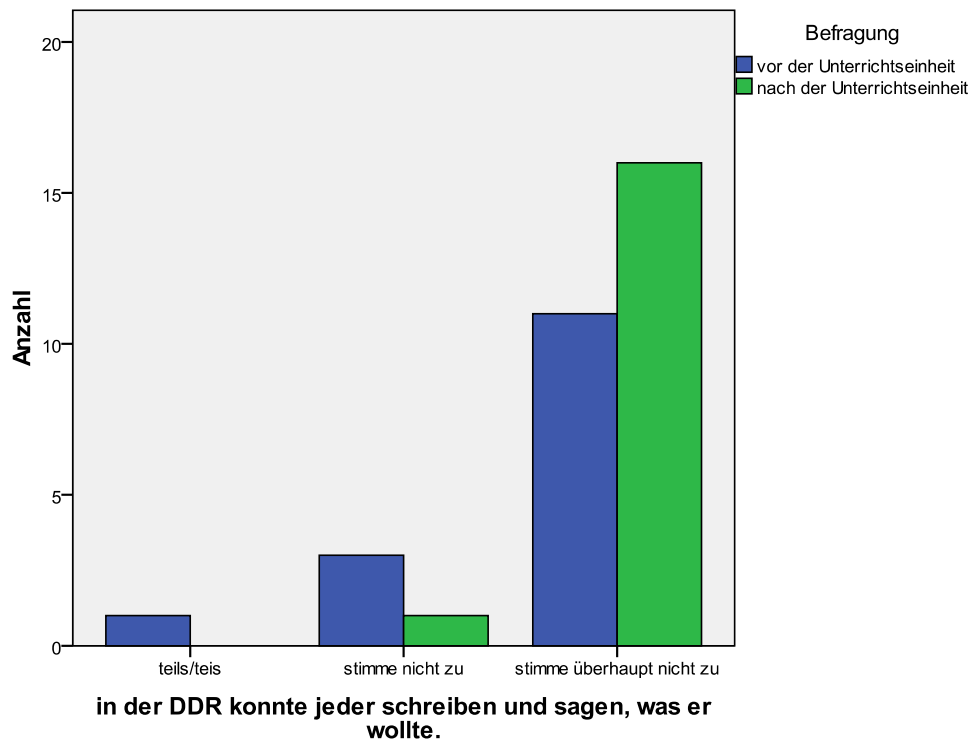
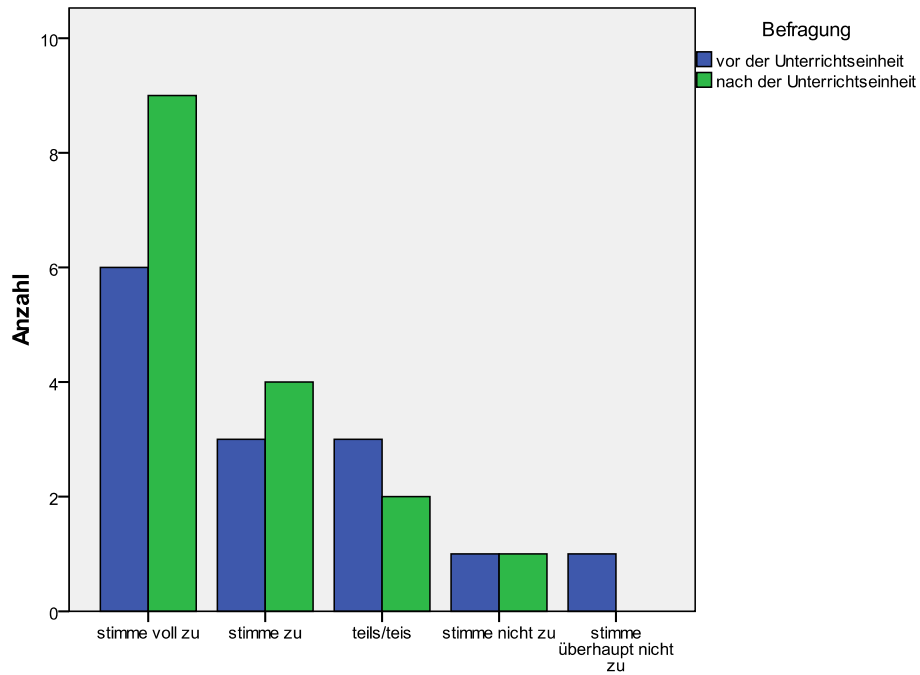
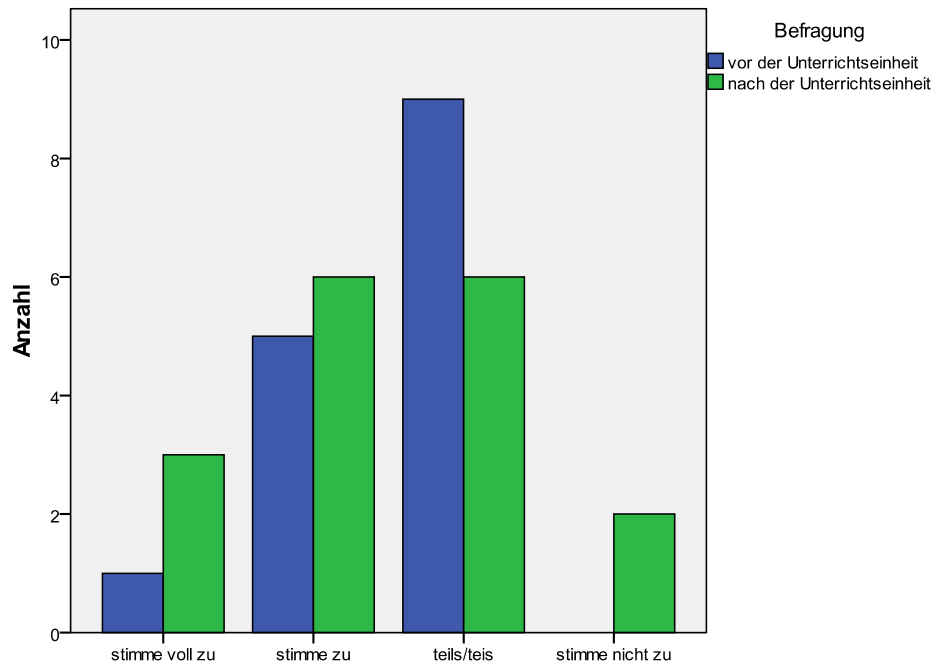


Diagramm14



**Es ist besser, in Freiheit zu leben als - wie in der DDR - vom Staat rundum versorgt zu werden.**

Diagramm 15



**Ich finde es gut, dass in der DDR jeder einen Arbeitsplatz hatte, auch wenn der Staat die Löhne bestimmte und der Wohlstand gering war.**

**Diagramm 16**

