ZWISCHEN IDEOLOGIE UND INNOVATION

Die Pädagogischen Lesungen der DDR:

Werkzeuge der Herrschaftsstabilisierung im Schulwesen
oder
Instrumente zur Steigerung der Unterrichtsqualität?

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doctor philosophiae (Dr. phil.)
der Philosophischen Fakultät
der Universität Rostock

vorgelegt von
Karolin Gloy, geb. am 16.06.1990 in Rostock

Rostock, 01.06.2021

https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004399

HISTORISCHES INSTITUT
UNIVERSITÄT ROSTOCK

Gutachter:innen

Prof. Dr. Oliver Plessow, Universität Rostock, Historisches Insitut

Prof. Dr. Marko Demantowsky, Universität Wien, Fakultätszentrum für transdisziplinäre historisch-kulturwissenschaftliche Studien

Prof. Dr. Katja Koch, Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation

Jahr der Einreichung: 2021
Jahr der Verteidigung: 2022

Inhaltsverzeichnis

Einleitung **1**

I. Voraussetzungen **27**

I. 1. Schule in der DDR 27

Schulideologie und Bildungskonzept 27
Schulentwicklung 30
Schulorganisation 37

I. 2. Der Lehrer in der DDR 46

Studium und Ausbildung 46
Weiterbildung 56

I. 3. Geschichtsunterricht in der DDR 68

Geschichtsbild und Geschichtsbewusstsein 68
Allgemeine Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts 71
Die „Stoff-Ziel-Konnexion“ 74
Die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung 84

II. Die Pädagogischen Lesungen **96**

II. 1. Herkunft, Entstehung und Entwicklung 96

Die Genese der Pädagogischen Lesungen in der DDR 97
Schulpolitische Vorgaben 102
Formale Rahmenvorgaben 104
Der „Erfolgsweg“ einer Pädagogischen Lesung 107
Nutzung der Lesungen 119
Pädagogische Lesungen im Ausland 123

II. 2. Bestandsaufnahme 126

Exkurs: Signaturen 126
Umfang und Verteilung aller PL der BBF 128
Umfang und Verteilung aller (projekt-)digitalisierten PL 133
Umfang und Verteilung aller bei den ZTPL gemeldeten PL 135

II. 3. Zwischen Ideologie und Innovation – Versuch einer Analyse ausgewählter Pädagogischer Lesungen des Geschichtsunterrichts 144

Ideologie und Innovation – eine Begriffsdefinition.....144

Historisch-statistische Analyse 153

Inhaltsanalyse.....187

Exemplarischer Vergleich.....233

III. Schlussbetrachtung 246

Anhang 259

Tabelle 26 (a-v): Fundstellenkatalog der Inhaltsanalyse..... 259

Tabelle 27 (a-f): Geschichtsstudienpläne und -entwürfe 517

Tabelle 28: Weiterbildungsprogramme der Geschichtslehrer..... 533

Tabelle 29 (a-g): Geschichtslehrplanthemen der 10. Klasse..... 537

Tabelle 30: Statistik der Zentralen Tage Pädagogischer Lesungen 551

Tabelle 31: Bezirksstatistik der ZTPL..... 555

Tabelle 32: Fächerstatistik 12.-27. ZTPL..... 559

Tabelle 33: PL des Geschichtsunterrichts (ausführlich)..... 562

Abkürzungsverzeichnis 597

Quellen- und Literaturverzeichnis..... 599

Danksagung 621

Einleitung

„Es gab und gibt keine ideologiefreie oder […] wertfreie Bildung. Es gibt sie nicht im Kapitalismus und schon gar nicht im Sozialismus.“[1]
(Margot Honecker)

Schule in der DDR war und wird aufgrund der politischen Vernetzung im sozialistischen System als ideologisch durchdrungene Institution angesehen. Mit deren Hilfe wollte das Ministerium für Volksbildung (MfV) sowie dessen Bildungsministerin Margot Honecker, wie aus obigem Zitat ersichtlich, die Parteilichkeit in den Schulalltag integrieren und die politische Standpunktbildung der Schüler ab dem frühestmöglichen Zeitpunkt fördern.

Entsprechend dieses Postulats will die hier vorliegende Untersuchung nicht Ideologie per se im Bildungswesen nachweisen, sondern nimmt ein Material in den Fokus, dessen Existenz nach der deutschen Wiedervereinigung in Vergessenheit geriet und das erst vor Kurzem wieder Beachtung fand. Hierbei handelt es sich um die Pädagogischen Lesungen (PL). Dieses Quellenkorpus stellt einen unikalen Bestand von Materialien dar, deren Entstehung in die 1950er Jahre fällt und sich der Fähigkeiten der Praktiker[2] an Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen bediente. Die Nutzung des Potentials von Pädagogen für die Erstellung von Weiterbildungsmaterialien kam insbesondere dem Lehrkörper zu Gute, dem zuvor oftmals nur akademisch entwickelte Unterrichtsmittel zu Verfügung standen, die jedoch einer Praxiserprobung häufig entbehrten. Durch die Einbeziehung der Erfahrungen der Lehrer vor Ort erhielten die PL eine Aufwertung sowie eine neuartige Aufmerksamkeit aufgrund ihrer vielfach direkten Anwendbarkeit in Unterrichtssituationen durch andere Lehrkräfte. .

[1] Honecker, Margot (1970): Referat des Ministers für Volksbildung. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): VII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 5. bis 7. Mai 1970. Protokoll. Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, S. 35–95, hier: S. 41.

[2] Aufgrund der zeitlichen Herkunft des Originalmaterials wurde sich dafür entschieden, den dort üblichen Sprachduktus des Maskulinums in dieser Untersuchung ebenfalls durchgängig zu verwenden. Ausnahme erfuhr lediglich die Verwendung der Wortgruppe „Bildungsminister Margot Honecker“, welche aufgrund des heute doch sehr unüblichen Klanges durch Bildungsministerin Margot Honecker ersetzt wurde.

Diese Lesungen nahmen im Gesamtklassement der Lehrmaterialien- und Unterrichtshilfen aufgrund ihrer Diversität eine herausragende Stellung ein. Die Arbeit versucht, sich mithilfe dieser PL dem DDR-Unterricht zu nähern und fragt danach, inwiefern die Lesungen Werkzeuge der Herrschaftsstabilisierung oder Instrumente zur Steigerung der Unterrichtsqualität waren. Darüber hinaus prüft sie, wo die PL sich zwischen Innovation und Ideologie verorten lassen. Dabei wird aufgrund des sehr umfangreichen Bestandes dieser Typoskripte der Blick auf die Pädagogischen Lesungen des Geschichtsunterrichts gerichtet.

Das der Aufarbeitung zugrunde liegende Forschungsthema

> „Zwischen Ideologie und Innovation – Die Pädagogischen Lesungen der DDR: Werkzeuge der Herrschaftsstabilisierung im Schulwesen oder Instrumente zur Steigerung der Unterrichtsqualität?“

stellt den Rahmen und die Zielvorgabe der Studie, in deren Entwicklung sich zahlreiche weitere Fragen ergeben, die einer Bearbeitung und Beantwortung bedürfen.

Die notwendige Kontextualisierung der PL und ihrer Verfasser im Herrschaftsapparat und Bildungswesen der DDR ermöglicht einen Blick auf die Rolle beider für die Herrschaftsstabilisierung, so dass folgenden Fragen vertiefend nachgegangen wird:

- Was sind Pädagogische Lesungen (PL)?
- Welchem bildungspolitischen und bildungshistorischen Kontext entstammen sie?
- Wie und wozu wurden die Pädagogischen Lesungen genutzt?
- Welchen Reglementarien, Auswahlstufen und -kriterien waren sie unterworfen?
- Wie war der institutionelle Bildungshintergrund und -einfluss der Verfasser von PL und wie veränderte er sich?

Des Weiteren ist der Inhalt der PL von Bedeutung, sobald ihre Unterrichtsqualität steigernde Funktion untersucht wird, so dass dahingehend nachstehende Bereiche hinterfragt werden:

- Wie verteilten sich die Lesungen fach- beziehungsweise themenspezifisch und wieso?

- Inwieweit sind ideologische und/oder innovative Elemente in den Lesungen zu finden?
- Inwieweit entsprachen die PL den Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts?

Eine abschließende Verortung der Lesungen zwischen Innovation und Ideologie bedarf einer vorherigen Klärung folgender Themen:

- In welcher Form findet sich Ideologie und Innovation im unterrichtlichen Kontext?
- Wie gestaltete sich (Geschichts-)Unterricht in der DDR und was wurde als innovativer und qualitativ hochwertiger Unterricht verstanden?

Ideologie und Innovation lassen sich sowohl als kohärente als auch konträre Begrifflichkeiten verstehen. Beide Wörter umrahmen die Auseinandersetzung mit den Pädagogischen Lesungen, die vor dem Hintergrund einer sozialistischen Bildungspolitik in ihrer inhaltlichen Gestaltung jeweils zeitspezifisch und in ihrem Verhältnis zu bestimmen sind. Um Kontinuitäten und Wandlungen aufzuzeigen, werden das Bildungssystem der DDR, die Lehrerbildung und die Entwicklung des Unterrichts mit einbezogen. Diese schlugen sich in der Gestaltung der Pädagogischen Lesungen nieder und veränderten sie im Sinne einer Ideologisierung und/oder Innovation.

Aus heutiger Sicht kann bei einer Innovation nicht gemeinhin von einer allgemeinen unterrichtlichen Veränderung gesprochen werden, vielmehr muss dahinter eine maßgebliche Neuerung stehen, die sich im didaktischen und/oder methodischen Bereich findet. Generiert die Geschichtsdidaktik ihre Inhalte aus der wissenschaftlichen Betrachtung von historischem Lernen, bestehend aus Reflexion, Empirie und Pragmatik,[3] müsste demnach eine geschichtsdidaktische Innovation neue Erkenntnisse daraus aufgreifen.[4] Die Geschichtsdidaktik thematisiert unter anderem im Unterricht beobachtete Sozialformen, Unterrichtsgestaltungen sowie Lehr- und Lernformen, aus denen

[3] Darin eingeschlossen sind die theoretische Reflexion über das historische Denken, empirische Forschungen zur Entwicklung beziehungsweise Ausbildung von Geschichtsbewusstsein und historischem Denken und die Verallgemeinerung der Erkenntnisse in Form von Prinzipien und Verfahren für zum Beispiel den Geschichtsunterricht (Vgl. Schönemann, Bernd (2014): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-Arndt und Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Geschichtsdidaktik. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 11–23, hier: S. 13–15).
[4] Vgl. ebd.

Schlussfolgerungen über historische Lernprozesse gezogen werden.[5] Das heißt, dass die jeweilige Methodik zur Befähigung der Schüler und Schülerinnen, die für geschichtswissenschaftliches Arbeiten als grundlegend verstandene „historische Methode“[6] zu erlernen, eine herausragende Rolle spielt. Dazu können laut Hilke Günther-Arndt sowohl die „Lehr-Lernkonzepte“, die „Strukturierungskonzepte“, die „Dimensionen methodischen Handelns“ mit den jeweiligen „Lehr- und Lernformen“, „Sozialformen“ und „Verlaufsformen“, die „Unterrichtstechniken“ und die „Inszenierungstechniken“ gezählt werden.[7] Methodische Varianz und Passung ist dabei Aufgabe der Lehrkraft. All dies wird in der analytischen Auseinandersetzung mit den PL zu untersuchen sein.

Die in der Bundesrepublik Deutschland bis 1989 und auch heute vorgenommenen Trennung der beiden Begrifflichkeiten Geschichtsdidaktik und -methodik erfolgte in der DDR nicht. Die übergeordneten Unterrichtsvorstellungen und Prinzipien wurden als Didaktik des Unterrichts an den Universitäten vermittelt. Sobald aber von fachspezifischem Praxisbezug gesprochen wurde, fand sich nur der Begriff der „Methodik“ für die Lehrerausbildung.[8] Die Parteilichkeit als oberste Prämisse gestaltete Rahmen und Inhalte, so dass ab den 1960er Jahren nicht mehr von einer wissenschaftlich-forschenden Fachdidaktik im eigentlichen Sinne, sondern nur noch von Fachmethodik gesprochen werden kann.[9]

---

[5] Vgl. Rüsen, Jörn (2016): Über einige theoretische Grundlagen der Geschichtsdidaktik. In: Wolfgang Hasberg und Holger Thünemann (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, 1), S. 19–36, hier: S. 24; vgl. Jordan, Stefan: Die Entwicklung einer problematischen Disziplin. *Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik*. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 2 (2005) 2, S. 274–279.

[6] Handro, Saskia (2015): Historische Erkenntnisverfahren. In: Hilke Günther-Arndt und Saskia Handro (Hg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 24–43, hier: S. 24.

[7] Günther-Arndt, Hilke (2015): Umrisse einer Geschichtsmethodik. In: Hilke Günther-Arndt und Saskia Handro (Hg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 9–23, hier: S. 10–21.

[8] Vgl. Rohlfes, Joachim: Geschichtsdidaktik in der Zwangsjacke : kritische Gedanken zum Geschichtsunterricht im SED-Staat. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 41 (1990) 11, S. 709; vgl. Demantowsky, Marko (2003): Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR. *Ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945-1970*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH, S. 13.

[9] Vgl. Buchsteiner, Martin (2015): Innovation und Indoktrination. Die Geschichtsmethodik an der Universität Greifswald zwischen 1945 und 1990. In: Niels Hegewisch, Karl-Heinz Spieß und Thomas Stamm-Kuhlmann (Hg.): Geschichtswissenschaft in Greifswald. Festschrift zum 150jährigen Bestehen des Historischen Instituts der Universität Greifswald. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Beiträge zur Geschichte der Universität Greifswald, Band 11), S. 215–272, hier: S. 265–268.

Ob von staatlicher Seite auch die ideologisch-parteilichen Vorgaben in den Schulalltag Einzug fanden, kann bereits durch Margot Honeckers Zitat bejaht werden. Da also Parteilichkeit als zentrales Prinzip von Wissenschaft und Unterricht verstanden wurde, drängt sich der Begriff der Ideologie auf. Dieser versteht sich von der Wortherkunft als Ideenlehre, deren Definitionsbereiche aufgrund ihrer unterschiedlichen Ausdeutung mannigfaltig sind. Hier wird sie gemäß der Definition von John B. Thompson verstanden als „Vorstellungen, die dazu beitragen, eine herrschende politische Macht zu legitimieren“[10].
Inwieweit die Pädagogischen Lesungen sich dabei nur unterrichtsthematisch dem Ideologischen beziehungsweise Innovativen verpflichtet sahen und es dementsprechend nur kurz abbildeten oder sich gänzlich einem parteilich-ideologischen Überbau unterwarfen, wird ein Gegenstand der folgenden Kapitel sein.

Forschungsstand, Quellen- und Archivlage

Vorliegender Forschungsstand widmet sich zunächst den im Fokus dieser Arbeit stehenden Pädagogischen Lesungen von ihrer Entstehung als Weiterbildungsmaterial und Gegenstand von Untersuchungen in der DDR hin zum heutigen archivarischen Quellenkorpus der gesammelten Typoskripte und der diesbezüglichen Forschungsunternehmungen.
Dem schließen sich die Literatur zum DDR-Bildungswesen von Seiten der BRD vor 1990 und von Seiten der DDR über ihre eigene Wahrnehmung an. Abschließend wird die Entwicklung der Nachwendepublikationen über die DDR-Bildung und explizit die DDR-Geschichtsmethodik verfolgt und differenziert vorgestellt.
Die im Fokus stehenden Pädagogischen Lesungen erhielten erste Aufmerksamkeit in den 1950er Jahren mithilfe verschiedener DDR-eigener lehrerspezifischer Presseerzeugnisse[11]. Deren zunehmende Verbreitung ermöglichte die Lektüre zumeist aktueller schulpolitischer, pädagogischer, fachthematischer Aspekte, wobei sich in ihnen auch die Werbung für die Pädagogischen Lesungen

[10] Eagleton, Terry (1993): Ideologie. *Ein Einführung*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, S. 7; vgl. Thompson, John B. (1984): Studies in the Theory of Ideology. Cambridge: Polity Press, S. 4.
[11] Siehe u.a. Deutsche Lehrerzeitung, Pädagogik, Geschichtsunterricht- und Staatsbürgerkunde.

wiederfand.[12] Diese Materialien, verstanden als pädagogische Neuerungen, nahmen im Verlauf der DDR-Zeit einen derart hohen Stellenwert ein, dass nicht nur in Printmedien, sondern auch im Fernsehen über sie berichtet wurde.[13]

Jedoch fand trotz ihrer Präsenz im Bildungsbereich keine DDR-eigene Forschung über sie statt. Es sind lediglich eine Dissertation[14] aus dem Jahre 1972 von Walter Wohlert[15] und ein Resümee des 25-jährigen Bestehens der Zentralen Tage Pädagogischer Lesungen[16] (ZTPL) von 1988 zu finden. Somit existierten bis zum Jahr 1990 nur zwei wissenschaftliche Publikationen über die PL, was aufgrund ihres herausgehobenen Stellenwertes in der DDR verwundert.

Dementsprechend liegt das Hauptaugenmerk der Forschung bezüglich Pädagogischer Lesungen heute noch auf dem originalen archivarischen Quellenbestand derselben, da eine wissenschaftliche Bearbeitung dieser in der DDR als kaum notwendig erachtet wurde. Grund dafür war, dass die Inhalte nicht für Forschungszwecke, sondern für die praktisch unterrichtliche Ausgestaltung und Ideengebung genutzt werden sollten. Da ihre Grundintention eine Vermittlung von Praxiswissen durch Praktiker an Praktiker war, standen die Lesungen allen Lehrkräften zur Verfügung. Die Typoskripte enthielten dabei nicht nur unterrichtsbezogene Stundenschilderungen, sondern auch Berichte über außerunterrichtliche Tätigkeiten, wie den Aufbau von Schulmuseen, Exkursionen, die Organisation von fachübergreifenden Schulprojekten, aber auch die Durchführung von Soldatenehrungen oder Schulbenennungen. Angereichert mit verschiedensten Materialien, unter anderem Dias, Zeichnungen, Polyluxfolien, Schülerarbeiten, Tonbandaufnahmen und Fotografien, dienten die Lesungen als

---

[12] Vgl. u.a. Pädagogische Vorlesungen der Lehrer und Erzieher der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Pädagogik* 7 (1952) 9, S. 698–700; Wer schreibt die beste pädagogische Lesung? *Aufruf zum Beschluß der 6. Zentralvorstandssitzung der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung über die Entwicklung pädagogischer Lesungen*. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 8 (1961) 26, S. 3; Präsidium des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung: „Tage der Pädagogischen Lesungen" im Juli 1963. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 10 (1963) 17, S. 7.

[13] Sie finden sich in der aktuellen Kamera vom 13.01.1970, 25.05.1976 und 03.04.1989.

[14] Vgl. BArch DR/201/362, Wohlert, Walter (1972): Untersuchung zu den wesentlichen Bedingungen für die erfolgreiche Erarbeitung pädagogischer Lesungen - unter besonderer Berücksichtigung des Leistungsaspektes. Dissertation.

[15] Die Dissertation legt neben einer kurzen Entstehungsgeschichte der PL seinen hauptsächlichen Fokus auf eine empirische Untersuchung bezüglich der unterstützenden Maßnahmen bei der Erstellung von PL.

[16] Vgl. BArch DR/2/14167, Eggert, Karl; Hoedt, Thea; Kraft, Johanna: Erfahrungen der Lehrer und Erzieher allen Pädagogen zugänglich machen -Studie zu „25 Jahre Zentrale Tage Pädagogischer Lesungen".

Anreiz und Ideenfundgrube für andere Pädagogen, ihren eigenen Unterricht mit neuen Möglichkeiten zu gestalten.

Die Papierfassungen wurden entsprechend ihrer Entstehungszeit mit einer bestimmten Anzahl an Exemplaren eingereicht und nach zentraler Prüfung von der Pädagogischen Bibliothek im Haus des Lehrers und im Zentralinstitut für Weiterbildung (ZIW) in Berlin aufgenommen.

Aufgrund der mit der deutschen Wiedervereinigung einhergehenden Auflösung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) verlor die im Haus des Lehrers befindliche Pädagogische Zentralbibliothek der DDR ihren Träger und die Lesungen de facto ihren Archivierungsort. Allerdings konnten mithilfe der Übernahme derselben durch das Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) und der Neuausrichtung als Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) die Bestände und auch die PL bewahrt und wieder zugänglich gemacht werden.[17] Seit 2017 werden sie sukzessive einer Digitalisierung und Aufarbeitung unterzogen und sind dadurch als bibliothekarischer Bestand abrufbar.

Die BBF beherbergt darüber hinaus verschiedene Korrespondenzen der APW, die die Beurteilung der PL thematisch aufgreifen. Des Weiteren gestaltet sich die Quellenlage diesbezüglicher Schriftverkehre und Organisationsnotizen seit der Öffnung der DDR-Archive als sehr gut überliefert. So findet sich fast der gesamte Briefbestand hinsichtlich der Pädagogischen Lesungen, ihrer Auslobung und der sie umgebenden Veranstaltungen heute im Bundesarchiv (BArch) in Berlin-Lichterfelde. Darin eingeschlossen sind Briefwechsel zwischen der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, dem Ministerium für Volksbildung, verschiedenen Kreis- und Bezirkskabinetten, aber auch dem ZIW.

Trotz ausreichender Quellenlage haben sich auch nach 1990 nur wenige Wissenschaftler der Thematik der PL angenommen.[18] Seit 2016 bemühen sich das DIPF und die BBF darum, das Material der Lesungen aufzuarbeiten. Neben

[17] Vgl. Die BBF: Geschichte. Online verfügbar unter https://bbf.dipf.de/de/die-bbf/geschichte, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

[18] Vgl. Schiller, Joachim: Pädagogische Lesungen - Eine Sammlung von historischem Wert. *Zur Entwicklungs- und Wirkungsgeschichte*. In: *Pädagogik und Schulalltag* 49 (1994); vgl. Stolz, Helmut (2004): Mehr als eine Fußnote in der Pädagogik. *Rückblicke auf die Pädagogik der DDR in Theorie und Praxis*. Werneuchen.

einigen Artikeln, die das Quellenkorpus vorstellen,[19] entstand eine Zusammenarbeit mit der Universität Rostock, die 2019 die Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen einrichtete, unter deren Leitung weitere Aufsätze[20] veröffentlicht und auch Zeitzeugeninterviews[21] durchgeführt wurden.

Neben der hier vorliegenden Untersuchung existieren im Rahmen der Arbeitsstelle ein weiteres Forschungsprojekt zu den PL des Deutsch-[22] und im DIPF ein Projekt zum Musikunterricht.[23]

Demnach zeigt sich, dass die Lesungen im Forschungsbereich des DDR-Bildungswesen ein noch relativ unbekanntes Medium darstellen, dessen sich vermehrt angenommen werden sollte. Dieser spezifische Fokus auf ein pädagogisches Material ist und war kein Gegenstand vergangener und gegenwärtiger Forschungsinteressen. Stattdessen spielt(e) für Wissenschaftler das Bildungswesen der DDR in seiner grundlegenden Ausgestaltung seit Beginn der deutschen Doppelstaatlichkeit eine Rolle.

---

[19] Vgl. Wähler, Josefine; Hanke, Maria-Annabel Hanke: "Erfahrungen der Besten". Die unikale Sammlung Pädagogischer Lesungen der DDR - ein Werkstattbericht. In: *Medienimpulse* 57 (2019) 1. Online verfügbar unter https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1316/1426, zuletzt geprüft am 30.04.2021; vgl. Wähler/Reh (2017): Das Zentralinstitut für Weiterbildung der DDR 1962 bis 1990/91. In: Christoph Hamann (Hg.): Erziehen und Bilden. Der Bildungsstandort Struveshof 1917-2017. Unter Mitarbeit von Heike Haselof. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, S. 131–166.

[20] Vgl. Koch, Katja; Koebe, Kristina; Brand, von, Tilman; Plessow, Oliver (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). Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_1_1_19_DOI.pdf, zuletzt geprüft am 30.04.2021; vgl. Koch, Katja; Linström, Felix (2020): Die Pädagogischen Lesungen im Rahmen der DDR-Lehrer*innenweiterbildung. *Teil I - Eine Systematisierung*. Rostock (Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock). Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_7_2_20_DOI.pdf, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

[21] Unter anderem mit Johann-Ruth Kraft (ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin an der APW, spätere Mitarbeiterin der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, zuständig für Pädagogische Lesungen), Prof. Dr. Frank Horn (u.a. ehemaliges Mitglied der Zentralen Jury der Gewerkschaft für die Auswahl der PL), Ingrid und Peter Körner (ehemalige Fachberater für Deutsch und Musik), Dr. Thea Hoedt (ehemalige Abteilungsleiterin für Planung und Entwicklung u.a. der ZTPL am ZIW)

[22] Hübner, Roberto: Zwischen Ideologie und Innovation (Dissertationsprojekt). Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/forschung/deutschunterricht/zwischen-ideologie-und-innovation/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

[23] Wähler, Josefine: Aus der Praxis für die Praxis – zur Geschichte der Pädagogischen Lesungen in der DDR, 1952-1989 (Dissertationsprojekt). Online verfügbar unter https://bbf.dipf.de/de/forschen-publizieren/forschungsprojekte/aus-der-praxis-fuer-die-praxis, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

In der Bundesrepublik versuchten sich einige Wissenschaftler vor 1990 dem DDR-Bildungswesen zu nähern, hauptsächlich um die Andersartigkeit des ostdeutschen Schul- und Bildungssystems herauszustellen. Je früher diese Literatur publiziert wurde, umso stärker schwang in ihr eine oftmals systemideologisch geprägte Ausdeutung der „Besonderheiten" von DDR-Schule mit.[24] Einige wenige wiederum bemühten sich, Schule und Bildung immer im jeweiligen Kontext der wirtschaftlichen und politischen Lagen zu erläutern und auch gesellschaftliche Zwänge als einen wichtigen Faktor für das Schulwesen aufzuzeigen.[25] Insgesamt war Forschungsliteratur über die DDR-Bildung bis in die 1980er Jahre in der BRD überwiegend eine Randerscheinung und kein Gegenstand umfassender Forschung. Die Pädagogischen Lesungen waren gar nicht bekannt. Die zugrunde liegende schlechte Quellenlage war der deutschen Teilung geschuldet und Forscher beriefen sich vor allem auf DDR-Gesetze und -Verordnungen, mit denen der „Realzustand" des Bildungswesens erschlossen werden sollte, so dass Dokumentensammlungen[26] das Bild der westdeutschen Publikationen über die DDR-Bildung prägten.

Demgegenüber stand die DDR-eigene Forschungsliteratur, bei der bezüglich ihres Bildungswesens besonders die didaktisch-pädagogischen Standardwerke[27] und Handbücher[28] hervortraten, die auch die Grundlagenliteratur der Lehrerausbildung darstellten. Diese Literatur war ab den 1950er Jahren zahlreich, meist von einigen wenigen Autoren und Autorenkollektiven und befasste sich hinsichtlich der Bildungsthematik mit weit mehr Themenbereichen als nur der Unterrichtsdidaktik und –methodik.[29] Auch Rückblicke und Übersichtswerke gestalteten vornehmlich

---

[24] Vgl. Mieskes, Hans (1960): Pädagogik des Fortschritts? *Das System der sowjetzonalen Pädagogik in Forschung, Lehre und Praxis*. München: Juventa Verlag.

[25] Vgl. Anweiler, Oskar (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske+Budrich; vgl. Schmid, Hans-Dieter (1979): Geschichtsunterricht in der DDR. Stuttgart: Ernst Klett.

[26] Vgl. u.a. Anweiler, Oskar (1969): Polytechnische Bildung und technische Elementarerziehung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Klinkhardts Pädagogische Quellentexte).

[27] Vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987): Pädagogik. 6. Aufl. Berlin: Volk und Wissen; vgl. Neuner, Gerhart (1989): Allgemeinbildung. *Konzeption-Inhalt-Prozess*. Berlin: Volk und Wissen; vgl. Klingberg, Lothar (1989): Einführung in die allgemeine Didaktik. *Vorlesungen*. 7. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.

[28] Vgl. Gentner, Bruno; Kruppa, Reinhold u.a. (1975): Methodik Geschichtsunterricht. Berlin: Volk und Wissen; vgl. Stohr, Bernhard (1968): Methodik des Geschichtsunterrichts. Berlin: Volk und Wissen.

[29] Vgl. Arnoldow, Arnold (1979): Grundlagen der marxistisch-leninistischen Kulturtheorie. Berlin: Dietz Verlag; vgl. Hofmann, Franz (1966): Allgemeinbildung. *Eine problemgeschichtliche Studie*.

in den 1980er Jahren die ostdeutsche Forschungslandschaft, wobei diese nicht nur unkritisch die vollzogenen Bildungsinhalte darstellten, sondern auch Raum für eigene Kritik an gemachten Fehlern der bildungspolitischen Inhalte oder Beschlüsse zuließen.[30]

Mit der deutschen Wiedervereinigung wurden nicht nur wissenschaftliche Publikationen, sondern auch die Archivmaterialien der beiden deutschen Teilstaaten der gesamtdeutschen Forschungsgemeinschaft zugänglich. Die bis 1993 noch oftmals unter Verschluss gehaltenen Archivalien machten eine sofortige Aufarbeitung des DDR-Bildungswesens schwierig bis unmöglich und behinderten zu Beginn der 1990er Jahre eine DDR-bezogene Forschung. Die 1993 einsetzenden Archivöffnungen konnten der bis dahin diffizilen Quellenlage Abhilfe schaffen, der die Wissenschaftler zuvor notgedrungen auf anderen Wegen, wie zum Beispiel über private Dokumentensammlungen oder Zeitzeugengespräche, begegnet waren.[31]

Betrachtet man die heutige generelle Forschungslandschaft zum Thema DDR, so erweitert sich das wissenschaftliche Spektrum deutlich.

Die häufig von Historikern thematisierte staatliche Überwachungsinstitution, kurz MfS, und die unter ihr in staatlichem Auftrag bespitzelten und ausgehorchten Bürger rücken vermehrt in den Blick.[32] Die Oberhoheit des Zentralkomitees der

---

Berlin: Volk und Wissen; vgl. Stolz, Helmut; Herrmann, Albrecht; Müller, Werner (1971): Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. *Vorlesungen für Lehrerstudenten*. Berlin: Volk und Wissen; vgl. Ogorodnikow, I. T.; Drefenstedt, E. (1974): Ergebnisse didaktischer Forschung aus der UdSSR und der DDR. Berlin: Volk und Wissen; vgl. Meier, Helmut; Schmidt, Walter (1970): Geschichtsbewußtsein und sozialistische Gesellschaft: Beiträge zur Rolle der Geschichtswissenschaft, des Geschichtsunterrichts und der Geschichtspropaganda bei der Entwicklung des sozialistischem Bewußtseins. Berlin: Dietz Verlag; vgl. Institut für Gesellschaftswissenschaften bei ZK der SED Lehrstuhl Geschichte der Arbeiterbewegung (1975): Marxistisch-leninistisches Geschichtsbild und Weltanschauung der Arbeiterklasse. Berlin: Dietz Verlag; vgl. Berthold, Werner; im Auftrag des Wissenschaftlichen Beirates für Geschichtswissenschaft beim Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (1986): Zur Geschichte der marxistischen Geschichtswissenschaft. *Lehrmaterial*. Oberlungwitz: VEB Kongreß- und Werbedruck.

[30] Vgl. u.a. Neuner (1989), S. 28 f.; vgl. Drefenstedt, Edgar (1977): Sozialistische Unterrichtstheorie. *Entwicklung in der DDR von 1945 bis 1965*. Berlin: Volk und Wissen.

[31] Vgl. Mätzing, Heike Christina (1999): Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus. *Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR*. Zugl.: Braunschweig, Techn. Univ., Diss., 1996. Hannover: Hahn (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 96), S. 32–34.

[32] Vgl. u.a. Gieseke, Jens (2011): Die Stasi. *1945 - 1990*. 3. Aufl. München: Pantheon Verlag; Engelmann, Roger; Vollnhals, Clemens (2006): Justiz im Dienste der Parteiherrschaft. *Rechtspraxis und Staatssicherheit in der DDR*. 2. Aufl. Berlin: Ch. Links Verlag (Wissenschaftliche Reihe des Bundesbeauftragten für die Stasiunterlagen); Schroeder, Klaus (2013): Der SED-Staat. *Geschichte und Strukturen der DDR 1949 - 1990*. 3. Aufl. Köln: Böhlau;

SED und die Allmacht der Parteispitze sind ebenso Gegenstand von Untersuchungen wie auch die politische Opposition.[33] Alle diese Aspekte sind Teil der DDR-Geschichte, aber gleichzeitig typische Schwerpunkte, die in ihrer Tragweite und historischen Einordnung zahlreich untersucht wurden und werden. Dass das Alltägliche und jeden Erfassende dabei oft zugunsten der Ereignisgeschichte vergessen wird, obwohl ersteres vielmehr Raum im Leben der DDR-Bürger einnahm, stellt wiederum ein generelles Problem der Geschichtsforschung dar, wobei sich dahingehend in den letzten Jahren auch Veränderungen ergeben haben.[34] Zunehmend rückt Vergessenes, wie beispielsweise der Schulalltag und der Unterricht, wieder in den Vordergrund und wird nun auf bundesdeutscher Ebene diskutiert. Schulbildung scheint dahingehend auch 30 Jahre nach der Wende noch Unterschiede in sich zu tragen, deren Ergebnisse eine Hinterfragung förmlich einfordern.[35] Die Forschung, insbesondere im Bereich des Bildungswesens der DDR und der schulischen und universitären Ausbildung, hält sich jedoch im Vergleich zur allgemeinen DDR-Geschichtsforschung in Grenzen.

Heydemann, Günther; Oberreuter, Heinrich (2003): Diktaturen in Deutschland - Vergleichsaspekte. *Strukturen, Institutionen und Verhaltensweisen*. Bonn: BpB (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 398); Wolle, Stefan (2011): Aufbruch nach Utopia. *Alltag und Herrschaft in der DDR 1961-1971*. Bonn: BpB (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1137); Kowalczuk, Ilko-Sascha (2014): Stasi konkret. *Überwachung und Repression in der DDR*. München: C.H. Beck; Schekahn, Jenny; Wunschik, Tobias (2012): Die Untersuchungshaftanstalt der Staatssicherheit in Rostock. *Ermittlungsverfahren, Zelleninformatoren und Haftbedingungen in der Ära Honecker*. Berlin: Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der Ehem. Dt. Demokratischen Republik (BF informiert, 31 (2012)); vgl. Mayer, Tilman (2014): „Im Wartesaal der Geschichte". *Der 17. Juni als Wegmarke der Freiheit und Einheit*. Baden-Baden: Nomos.

[33] Vgl. u.a. Mayer (2014); Page, Benjamin (2019): Die Regimeeliten der DDR während der Krisen 1953 und 1989. *Eine komparative Krisenstudie aus der Perspektive des Politbüros der SED*. Wiesbaden: Springer VS.

[34] Die Literatur ist dementsprechend facettenreich und erstreckt sich beispielsweise von der architektonisch-sozialen Entwicklungsstudie einzelner Stadtteile und ihrer Transformation nach der Wiedervereinigung (Vgl. Mau, Steffen (2019): Lütten Klein. *Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp), über verschwiegene Grenzgängermilieus (Vgl. Brüning, Steffi (2019): Prostitution in der DDR. *Eine Untersuchung am Beispiel der Städte Rostock, Berlin und Leipzig von 1968 bis 1989*. Berlin: be.bra wissenschaft (Diktatur und Demokratie im 20. Jahrhundert, Bd. 7)) hin zum Aspekt der Wehrerziehung als Ausbildungsteil von Schülern und Studenten (Vgl. Wiegmann (2018): Weiblicher Halbakt mit Schutzmaske, Zur Wirkungsgeschichte von Wehrerziehung und vormilitärischer Ausbildung in der DDR. In: Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2017. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (23), S. 205–233).

[35] Vgl. Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Mahler, Nicole; Weirich, Sebastian; Henschel, Sofie (2019): IQB-Bildungstrend 2018. *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann Verlag.

Mit der deutschen Wiedervereinigung 1990 und den neuen reichhaltigen Quellenbeständen versuchten Forscher, das Bildungswesen beider deutscher Staaten zu untersuchen, wozu auch von Bund und Ländern geförderte Projekte[36] zu zählen sind. Die Anfang der 1990er Jahre vorwiegend erschienenen DDR-bezogenen juristisch-institutionellen Dokumentensammlungen[37] fanden ihre Erweiterung Ende der 1990er Jahre durch systemische Gesamtdarstellungen deutscher Schul- und Bildungsgeschichte.[38]

Andere Publikationen lenken anstatt institutionell-analytisch ihren Blick deutlich sozial- und gesellschaftsbezogener auf die Politisierung des Schulalltages und seiner Subjekte.[39] „Differenzierung"[40], wie Krüger und Marotzki betonen, stehe dabei an erster Stelle, um keinen stereotypen Urteilen zu verfallen, wobei auch ehemalige DDR-Wissenschaftler, wie zum Beispiel Gerhart Neuner, in den Nachwendepublikationen zu Wort kommen.[41]

---

[36] Vgl. u.a. Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (1990): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Unter Mitarbeit von Oskar Anweiler, Wolfgang Mitter, Hansgert Peisert, Hans-Peter Schäfer und Wolfgang Stratenwerth. Köln: Wissenschaft und Politik.

[37] Vgl. Fuchs, Hans-Jürgen; Petermann, Eberhard (1991): Bildungspolitik in der DDR 1966-1990. *Dokumente*. Wiesbaden: Otto Harassowitz Verlag (Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen, Bd. 21); vgl. Döbert, Hans (1995): Das Bildungswesen der DDR in Stichworten. *Inhaltliche und administrative Sachverhalte und ihre Rechtsgrundlagen*. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH; vgl. Geißler, Gert; Wiegmann, Ulrich (1995): Schule und Erziehung in der DDR. *Studien und Dokumente*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

[38] Vgl. Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim - München: Juventa Verlag; vgl. Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. *Band VI: 1945 bis zur Gegenwart*. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C.H. Beck Verlag.

[39] Vgl. Häder, Sonja; Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Bildungsgeschichte einer Diktatur. *Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag; vgl. Mietzner, Ulrike (1998): Enteignung der Subjekte - Lehrer und Schule in der DDR. *Eine Schule in Mecklenburg von 1945 bis zum Mauerbau*. Opladen: Leske+Budrich; vgl. Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (1994): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. *Zwischen Systemvorgaben und Pluralität*. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 2), vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (1997): Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung. Bd. 1-4. Berlin: BasisDruck.

[40] Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (1994): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR - Eine Einführung. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 2), S. 7–15, hier: S. 7.

[41] Vgl. Hoffmann, Dietrich; Neumann, Karl (1994): Die Teilung der Pädagogik (1945 - 1965). Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Bd. 1); Hoffmann, Dietrich; Neumann, Karl (1995): Divergenzen und Konvergenzen (1965 - 1989). Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Bd. 2); Hoffmann, Dietrich; Neumann, Karl (1996): Die Vereinigung der Pädagogiken (1989 - 1995). Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Bd. 3).

Deutlich lückenhafter verhält sich die Literaturlage in Bezug auf die didaktische Forschung, hinsichtlich der Marko Demantowsky darauf verweist, dass es nach der Wiedervereinigung zu einer explosiven Debatte über die Leistungen der DDR-Fachmethodiken kam. Insbesondere prägten die Diskurse westdeutsche Autoren mit ihren oftmals verurteilenden Positionen und ostdeutsche Wissenschaftler mit ihren zum Teil verteidigenden, aber auch reflektierenden Ansichten[42]. Dies geschah, wie er exemplarisch für die Geschichtsmethodik attestiert, sehr überraschend, da vorhergehend eine akademische Geschichtsmethodik in keinem der beiden deutschen Staaten vor 1990 Inhalt von historischen Bildungsanalysen war. Die akademische Geschichtsmethodik repräsentierte als Teil der historischen Bildung bis dato nie einen eigenständigen Untersuchungsgegenstand, sondern legte lange Zeit ihren Fokus auf die Praxisausübung – den Geschichtsunterricht. Erst der deutsche Einigungsprozess ließ die Unterrichtsbetrachtungen zugunsten der akademischen Aufarbeitung in den Hintergrund rücken.[43] Allerdings schlug sich der Standpunkt westdeutscher Forscher zu Beginn, unter anderem in Joachim Rolfes Äußerung, nieder, dass

> „die DDR-Geschichtsdidaktik […] nie zu sich selbst [fand]. Daß sie unter der Bezeichnung ‚Geschichtsmethodik' firmierte, kam nicht von ungefähr. Sie war nie mehr als eine Hilfs- und Anwendungsdisziplin für die Zwecke des Unterrichts, der jede Eigenständigkeit abging."[44]

Eine hauptsächlich emotional, von den individuellen Lebenswelten der Autoren als von empirischen Ergebnissen geprägte Diskussion um die Bedeutung der Geschichtsmethodik in der DDR, gestaltete, wie Demantowsky bestätigt, die Debatte, die 1994 ihr Ende fand.

Ab diesem Zeitpunkt begann eine vorurteilsfreiere und differenziertere Aufarbeitung und Forschung über die DDR-Methodik stattzufinden und sich in Forschungspublikationen niederzuschlagen. Die Veröffentlichungen zeigen sich jedoch sehr divers, so dass eine thematische Differenzierung vorhandener Literatur notwendig erscheint.

---

[42] Vgl. u.a. Szalai, Wendelin: Von „Lehrplantreue" und „Lehrplandisziplin". In: *Praxis Geschichte* (1990) 6; Szalai (1995): Überlegungen zur Geschichte von Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR. In: Offenes Geschichtslernen in einer Geschlossenen Gesellschaft? Arbeitstagung der Körber-Stiftung Hamburg am 24./25. März 1994 zum Thema „Offenes Fragen in einer Geschlossenen Gesellschaft? Zu Spielräumen Historischen Lernens". Unter Mitarbeit von Winfried Ripp. Berlin: Metropol, S. 45–94.

[43] Vgl. Demantowsky (2003), S. 13 f.

[44] Rohlfes (1990). In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, S. 709.

Eine Gruppe der wissenschaftlichen Publikationen greift die institutionalisierte Methodik als Schwerpunkt auf und rückt vornehmlich die Institutionen selbst in den Mittelpunkt der Untersuchungen. Ein Beispiel dafür liefert Marko Demantowsky mit seiner Dissertation *Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR*, in der er die disziplinäre Betrachtung der akademischen Geschichtsmethodik thematisiert.[45] Weitaus regionalspezifischer gehen die Autoren Tino Reuter für die Universität Rostock und Martin Buchsteiner für die Universität Greifswald in ihren Beiträgen vor, in denen sie die strukturelle und personelle Gestaltung dieser nachverfolgen.[46]

Publikationen einer zweiten Forschungsrichtung – dem Geschichtsunterricht und der Geschichtsvermittlung – finden sich vornehmlich ab Ende der 1990er Jahre. Zu diesem Bereich zählt etwa Friedemann Neuhaus[47], der sich mit der Entwicklung der DDR-Bildung etwa anhand von Lehrplananalysen auseinandersetzt, wobei Heike-Christina Mätzing dieser Herangehensweise folgt, aber den Schwerpunkt ihrer Untersuchung zugunsten der Historiografie verschiebt.[48] Weitere Veröffentlichungen dieser Art stammen etwa von Saskia Handro oder auch Wendelin Szalai.[49]

---

[45] Demantowsky verweist selbst darauf, dass sich die Geschichtsmethodik der DDR zwar in verschiedenen Publikationen thematisiert findet, dort jedoch nie in ihrer wissenschaftlichen institutionalisierten Form, sondern eher in Hinblick auf die mitbeeinflussenden Aspekte des Unterrichts aufgegriffen wurde.

[46] Vgl. Reuter, Tino: Die Rostocker Geschichtsmethodik 1945-1962: Koch Verlag Rostock. In: *Zeitgeschichte regional* 21 (2017) 2; vgl. Buchsteiner (2015): Innovation und Indoktrination. Die Geschichtsmethodik an der Universität Greifswald zwischen 1945 und 1990. In: Niels Hegewisch, Karl-Heinz Spieß und Thomas Stamm-Kuhlmann (Hg.): Geschichtswissenschaft in Greifswald. Festschrift zum 150jährigen Bestehen des Historischen Instituts der Universität Greifswald. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Beiträge zur Geschichte der Universität Greifswald, Band 11), S. 215–272.

[47] Vgl. Neuhaus, Friedemann (1998): Geschichte im Umbruch. *Geschichtspolitik, Geschichtsunterricht und Geschichtsbewußtsein in der DDR und den neuen Bundesländern 1983 - 1993*. Zugl.: Erfurt, Mühlhausen, Pädag. Hochsch., Diss., 1997. Frankfurt am Main, Berlin: Lang.

[48] Mätzing untersucht anhand von DDR-Lehrbüchern die veränderte Sichtweise auf die deutsche Geschichte des 19. Jahrhunderts, wobei dies lediglich für die Jahre 1988 und 1989 und die Klassenstufen sieben und acht geschieht. Nur ein Kapitel (III.) erläutert die „Fundamente“ des Geschichtsunterrichts ebenso wie seine Funktion, wobei es sich dabei um das deutlich kürzeste Kapitel mit 20 Seiten handelt. Die übrigen Kapitel greifen neben Erläuterungen zu den Grundlagen der materialistischen Geschichtsschreibung (Kapitel I), einer historiografischen Analyse der Geschichtswissenschaft in der DDR (z.T. Kapitel I), einer Verfahrensanalyse bei Lehrplan- und Schulbuchkonzipierung (Kapitel IV), die Lehrbuchanalyse (Kapitel V) auf (Vgl. Mätzing (1999)).

[49] Vgl. Handro, Saskia (2002): Geschichtsunterricht und historisch-politische Sozialisation in der SBZ und DDR (1945 - 1961). *Eine Studie zur Region Sachsen-Anhalt*. Zugl.: Leipzig, Univ., Diss., 2001. Weinheim: Beltz (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 13); vgl. Szalai (1995): Überlegungen zur Geschichte von Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR. In: Offenes Geschichtslernen in einer Geschlossenen Gesellschaft? Arbeitstagung der Körber-Stiftung Hamburg am 24./25. März 1994 zum Thema „Offenes Fragen in einer Geschlossenen

Einer dritten Gruppe lassen sich Publikationen über die didaktisch-methodische Forschung in der DDR zuordnen. Zum einen gibt es hierbei regionalbezogene Untersuchungen wie von der Universität Greifswald über die Forschungen des Fachbereiches Geschichtsmethodik von Martin Nitsche,[50] zum anderen zählen überblickshaftere Darstellungen wie von Wolfgang Hasberg, Bernd Schönemann oder auch Sammelbände didaktischer Konferenzen in diese Gruppe.[51] Letztgenannte bieten laut Hasberg den Vorteil, eine Präsentationsfläche für kurzfristig zeitaktuelle Aspekte der Geschichtswissenschaft, der politischen Bildung, der Pädagogik und auch der Geschichtsmethodik zu bieten, um so die Überblickslücken mit neuen Erkenntnissen zu füllen und aktuelle Forschungsstände abzubilden und zu resümieren.[52]

Insgesamt lässt sich bei allen drei Forschungsausrichtungen feststellen, dass viele der benannten Publikationen eine zeitliche Eingrenzung aufweisen, die den bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen, aber auch der umfangreichen Quellenlage geschuldet sind.[53] Dies ist auch der Kritikpunkt, den Wolfgang

---

Gesellschaft? Zu Spielräumen Historischen Lernens". Unter Mitarbeit von Winfried Ripp. Berlin: Metropol, S. 45–94.

[50] Vgl. Nitsche, Martin (2015): "Die breite Masse (…) zur Leitung (…) befähigen.". *Theorie und Empirie der Greifswalder Geschichtsmethodik zwischen Idealismus und Indoktrination (1960-1990)*. In: Niels Hegewisch, Karl-Heinz Spieß und Thomas Stamm-Kuhlmann (Hg.): Geschichtswissenschaft in Greifswald. Festschrift zum 150jährigen Bestehen des Historischen Instituts der Universität Greifswald. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Beiträge zur Geschichte der Universität Greifswald, Band 11), 273-291, hier:

[51] Vgl. Schönemann (1997): Historisches Lernen und Geschichtsmethodik in der SBZ/DDR als Gegenstand und Problem geschichtsdidaktischer Forschung. In: Sonja Häder und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 183–202; vgl. Hasberg, Wolfgang; Seidenfuß, Manfred (2008): Modernisierung im Umbruch. *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945; [Tagung an der Universität Köln im Jahre 2007*. Berlin: Lit (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 6); vgl. Schmid, Hans-Dieter (1995): Historisches Lernen im geteilten Deutschland. *Zusammenfassung und Auswertung der Diskussion*.

[52] Vgl. u.a. Hasberg/Seidenfuß (2008); Thünemann, Holger; Gundermann, Christine; Elvert, Jürgen; Hasberg, Wolfgang (2016): Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 3); Demantowsky, Marko; Schönemann, Bernd (2007): Neue geschichtsdidaktische Positionen. 3. Aufl. Bochum: Projekt-Verlag (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 32); Kleßmann, Christoph; Lautzas, Peter (2005): Teilung und Integration. *Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 482).

[53] So untersucht Mätzing die Lehrbücher der Jahre 1988 und 1989, Zabel geht der Entwicklung des Deutschen pädagogischen Zentralinstituts (DPZI) gezwungenermaßen aufgrund dessen Auflösung nur bis 1970 nach, Neuhaus wählt einen systemübergreifenden Zeitraum von 1983 bis 1993 und Demantowsky betrachtet die Zeit zwischen 1945 und 1970.

Hasberg anführt,[54] wenn er vom Fehlen einer reflexiven historischen Aufarbeitung der gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik spricht. Zwar wurden zahlreiche Untersuchungen auch mit der Jahrtausendwende veröffentlicht, jedoch sind sie, seiner Meinung nach, zum einen nicht als ganzheitlicher Überblick konzipiert worden und zum anderen mit dem „Makel“ behaftet, sich eher anderen Disziplinen wie der Bildungsgeschichte anzunähern als bei der Geschichtsdidaktik zu verbleiben.[55]

Fachspezifische Themenabgrenzung

Die sich vorrangig als geschichtsdidaktisch begreifende Arbeit bedient sich in ihrem Vorgehen der Methoden angrenzender Fachbereiche und bezieht sich thematisch ebenso auf Inhalte der Sozialgeschichte, der Bildungsgeschichte, der Kulturgeschichte und der empirischen Bildungsforschung.

Eine rein inhaltliche Zuordnung der vorliegenden Arbeit zu den oben genannten Bereichen erscheint in dieser Untersuchung aus verschiedenen Gründen nicht angebracht.

Ein Grund, die Sozialgeschichte als unzureichend für eine thematische Abgrenzung dieser Arbeit anzusehen, ist John Breuillys Definition derselbigen, in der er zu der Aussage komm, dass „Sozialgeschichte […] keine spezielle Art von Geschichte [ist], sie ist eine Dimension, die in jeder Art von Geschichte präsent sein sollte“[56]. Gerade diese Eigenschaft kritisierten die in den siebziger und achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts aufkommenden Forschungsrichtungen wie Alltags- oder Geschlechtergeschichte, die sie aufgrund ihrer Fokussierung auf großstrukturelle und gesamtgesellschaftliche Prozesse deklassiert sahen.[57]

---

[54] Vgl. Hasberg, Wolfgang; Seidenfuß, Manfred (2005): Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus. Münster: LIT Verlag (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 2), S. 7–10.

[55] Hier sei darauf verwiesen, dass sich diese Arbeit vornehmlich als didaktische Untersuchung eines neuartigen Quellenkorpus begreift und daher dem Anspruch von Wolfgang Hasberg in keiner Weise gerecht werden kann.

[56]Der deutsche Wortlaut ist zitiert in: Evans, Richard J. (1999): Fakten und Fiktionen. *Über die Grundlagen historischer Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 164 f. Das englische Originalzitat entstammt: Breuilly, John (1988): What is Social History? In: Juliet Gardiner (Hg.): What is history today? London: The Macmillan Press Ltd., S. 49–51, hier: S. 51.

[57] In aktuellen Ansätzen, angelehnt unter anderem an Max Weber und Pierre Bourdieu, finden sich komplexere Konzepte der Sozialgeschichte, in denen sie legitimiert wird, „Erfahrungen, Deutungen, Weltbilder oder Ideen von Individuen und Gruppen“ in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen zu rücken und „in ihrer Wechselwirkung zu sozialen und ökonomischen Strukturen und Prozessen“ zu analysieren. Dennoch wird ihr Begriff hier als zu allgemein

Eine Fokussierung auf eine ihrer Spezialdisziplinen, die Bildungsgeschichte oder auch historische Bildungsforschung, die in sich „Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext[.]“[58] spezifiziert, schlägt sich in Form weiterer verschiedener Konzepte wie dem der ideengeschichtlichen, der sozialgeschichtlichen und der historisch-vergleichenden Perspektive nieder. Alle Ansätze der historischen Bildungsgeschichte haben gemein, dass sie laut Tenorth „Erziehung als Funktion der Gesellschaft, primär soziologisch, besser: sozialwissenschaftlich“[59] interpretieren. Die thematische Passung zum Forschungsthema ist hier ersichtlich, allerdings führt Tenorth bezüglich der sozialgeschichtlichen Aspekte auch die Kulturgeschichte als präzisierten Forschungsbereich ins Feld, den er wie folgt definiert:

> „Bildungspolitik und die Veränderung von Institutionen liegen in der Logik sozialgeschichtlicher Analyse, die Selbstkonstruktion der Subjekte im Kontext einer spezifischen Kultur oder auch innerhalb eines eindeutig formierten – religiös oder politisch oder ideologisch – bestimmten Milieus ist dagegen die praktische Implikation der Kulturgeschichte und praxeologischer Fragestellungen.“[60]

Dadurch, dass Tenorth in seiner Definition Themen der vorliegenden Untersuchung zwei verschiedenen Bereichen zuordnet, die Selbstkonstruktion der Subjekte der Kultur- und die Bildungspolitik inklusive ihrer Veränderungen der sozialgeschichtlich ausgerichteten Bildungsgeschichte, sind beide Gebiete für die fachliche Einordnung dieser Studie nicht ausreichend.

Ein Forschungsgebiet, das die Schnittmenge beider Bereiche – die Schule, ihre Akteure und das historische Lernen – aufgreift, erscheint geeigneter. Jörn Rüsens definitorische Aufschlüsselung von Geschichtsdidaktik bietet dafür die besten Ansätze, die hier vorhandenen Untersuchungsaspekte nicht unter

---

verstanden, um für die Themenabgrenzung auszureichen, so dass ihre Spezialdisziplinen geeigneter erscheinen (Kroll, Thomas (2004): Sozialgeschichte. In: Christoph Cornelißen (Hg.): Geschichtswissenschaften. Eine Einführung. 3. Aufl. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 149–161, hier: S. 158; vgl. Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.; Scherr, Albert (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 443–447.).

[58] Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (2018): Handbuch Bildungsforschung. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 2.

[59] Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Historische Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–185, hier: S. 165.

[60] Ebd., S. 166.

Einzelfachbereichen, sondern gesammelt als geschichtsdidaktische Forschungsarbeit deklarieren zu können.

> „Die Geschichtsdidaktik ist die Wissenschaft vom historischen Lernen. Historisches Lernen hat eine äußere und innere Seite. Die äußere betrifft seine Institution und Organisation, die Form der das Lernen vollziehenden Handlungen und mannigfaltigen Bedingungen, die auf es einwirken. […] All dies kann mit der Kategorie ‚Geschichtskultur' zusammengefasst werden. Die Geschichtsdidaktik hat die Aufgabe, diese Geschichtskultur in allen Einzelheiten und im Gesamtzusammenhang des gesellschaftlichen Lebens zu erforschen. […]. Seine eigene Logik hat die Geschichtsdidaktik aber darin, daß sie die Geschichtskultur als Bedingungsrahmen für historisches Lernen thematisiert. Sie teilt sich mit vielen Kulturwissenschaften die Aufgabe, den Phänomenbereich Geschichtskultur theoretisch zu erschließen und empirisch zu erforschen; ihre eigene und besondere Konzeptualisierungs- und Forschungsaufgabe besteht aber darin, Geschichtskultur als objektiven Lernprozeß in den Blick zu nehmen. Mit dieser Forschungsaufgabe bleibt der Geschichtsunterricht im Blick; denn er ist einer der wichtigsten Institutionen der Geschichtskultur und als solche auf besondere Weise durch Lernen bestimmt."[61]

Weil Rüsen in der Geschichtsdidaktik der Geschichtskultur eine wichtige Funktion verleiht, wird der Einfluss der historisch-politischen Hintergründe beachtet und als Faktor für unterrichtliche Entwicklungen wahrgenommen. Ebenso erklärt er die Empirie zu einem Mittel der Untersuchung, so dass den analytischen Facetten der Pädagogischen Lesungen, die in die vorliegende Untersuchung mit hineinwirken, Rechnung getragen wird.

Da die von Rüsen in der Geschichtsdidaktik ausgemachte Vielfalt der objektiven Faktoren (Geschichtskultur) in vorliegender Untersuchung im Mittelpunkt steht, wurde sich letztendlich für die thematische Klassifizierung als geschichtsdidaktische Arbeit entschieden.

Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie vereinigt verschiedene methodische Zugänge, wobei sie den Fokus auf eine analytische Untersuchung der Pädagogischen Lesungen des Geschichtsunterrichts setzt. Darüber hinaus bezieht sie ebenfalls die institutionelle Gebundenheit der Lesungen mit ein, die sich zum einen auf das Ministerium für Volksbildung (MfV), das ZIW, aber zum anderen auch auf die pädagogischen

[61] Rüsen, Jörn (1991): Geschichtsdidaktik heute - Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)? In: Ernst Hinrichs (Hg.): Bildungsgeschichte und historisches Lernen. Symposium aus Anlaß des 65. Geburtstages von Prof. Dr. Karl-Ernst Jeismann. Frankfurt/Main: Diesterweg (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 67), S. 9–23, hier: S. 17.

Institutionen bezieht. Bezugnehmend auf Rüsens Betonung der „äußeren Seite“[62] des Historischen Lernens kommt sie dabei nicht umhin, hermeneutisch die Schule in ihrem schulgeschichtlichen und institutionellen Rahmen aufzuarbeiten, um Hierarchien, Verschränkungen in den Strukturen und auch Veränderungen im historischen Verlauf aufzuzeigen. Einer von Schmid vorgeschlagenen Begriffstrias[63] folgend, fügt sich eine Untersuchung des Lehrerbedingungsgefüges an, da sich verändernde inhaltliche und institutionelle Rahmenbedingungen der Ausbildung und des Berufes auch auf die Lehrinhalte auswirkten. Hier wird mithilfe einer quellengestützten Untersuchung von Studienplänen und Weiterbildungsmaterialien den ihnen innewohnenden Entwicklungen nachgegangen. Dem schließt sich der Geschichtsunterricht als laut Rüsen „[…] eine[.] der wichtigsten Institutionen der Geschichtskultur“[64] an, wobei neben einer Aufarbeitung von didaktischen Unterrichtselementen auch die Komplexität von Unterrichtszielen und -stoffen, abgebildet in den Lehrplänen, untersucht wird.

Die Lehrpläne, ihre Terminierungen und Inhalte erscheinen dabei als ein Ansatzpunkt, politische Kontinuitäten nachzuweisen, so dass neben einer Übersicht dieser von 1946 bis 1990 eine thematische Gegenüberstellung der Lehrpläne der 10. Klasse vorzufinden ist. Der Grund für die Wahl der zehnten Klasse liegt zum einen darin, dass es sich bei der POS um die spezifische Schulart der DDR handelte. Des Weiteren machte die textliche Analyse der PL eine Differenzierung und spezifische Eingrenzung des vorhandenen Untersuchungskorpus notwendig.

Die benannten Aspekte werden als „Bedingungsrahmen für historisches Lernen“[65] thematisiert, um die Kontextualisierung des Quellenmaterials der Pädagogischen Lesungen verstehen und eine Charakterisierung dieses Materials ermöglichen zu können. Denn weder gehören diese Typoskripte zu bloßen Unterrichts- noch zu reinen Weiterbildungsmaterialien, so dass eine Beschreibung unter verschiedenen deduktiven Gesichtspunkten, wie der Entstehung, der Auswahl oder der Prämierung erfolgt.

---

[62] Ebd.
[63] Schmid verwendete die Formulierung der Trias hisichtlich der Bereiche „Politik – Gesellschaft – Geschichte“, die hier als Vorbild der Kapitelaufteilung Schule – Lehrer – Unterricht genutzt wurde (Vgl. Schmid (1979)).
[64] Rüsen (1991), S. 17.
[65] Ebd.

Da sich diese Arbeit als Grundlagenwerk über die PL und als Aufriss zur Erprobung eines Verfahrens im Umgang mit den Pädagogischen Lesungen versteht, wird mithilfe verschiedener Methoden versucht, sich den PL zu nähern.
Dazu wurde sich am Mixed Methods Design orientiert, das eine Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden innerhalb einer Untersuchung vorsieht. Hier wird es entsprechend der Definition von Burke Johnson und Anthony Onwuegbuzie verstanden:

> „Mixed methods research is the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study or set of related studies.“[66]

Heute als eigener methodologischer Ansatz aufgefasst, birgt er aufgrund der individuellen historischen Entwicklung von qualitativen und quantitativen Untersuchungsmethoden ein großes Diskussionspotential.[67]
Die Kombination beider Bereiche – qualitativer und quantitativer Methoden – kann die Untersuchungsergebnisse dieser Studie jedoch deutlich erweitern.[68]
Mithilfe von statistischen Analysen wird ein Überblick über die Lesungen sowie auch über die spezifischen des Geschichtsunterrichts erstellt, um die inhaltlichen, zeitlichen, verfasser-, bezirks-, klassenstufen- und umfangspezifischen Informationen zu erheben. Das Vorgehen folgt dabei einer zunehmenden Fokussierung des Materials vom Gesamtbestand über die gesellschaftswissenschaftlichen Lesungen hin zu denen des Geschichtsunterrichtes. Zusätzlich werden die Daten der Zentralen Tage

---

[66] Johnson, R. Burke; Onwuegbuzie, Anthony J.; Turner, Lisa A.: Toward a definition of mixed methods research: Sage Publications. In: *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2007) 2, S. 120.
[67] Begründet liegt dies in den verschiedenen Zielen, Standards und Kriterien beider Bereiche, durch die sich verschiedene Konflikte generieren. Beispiele sind etwa die „Objektivität“, „Reliabilität“, „Verallgemeinerbarkeit“ und „Theoriegeleitetheit“, die der quantitative Forschungsbereich dem qualitativen aberkennt, wohingegen dieser dem quantitativen Vorgehen die „methodische Offenheit“ abspricht. Durch diese Kontroversität der differierenden Standpunkte ist ein förmliches „Methodenschisma“ entstanden, das die eindeutige Bekennung zu einer Seite einforderte. Daher beschäftigt sich die aktuelle Forschungsdebatte mit einer eindeutigen „Beschreibung, Darstellung und deskriptive[n] Systematisierung von Designformen“ der Mixed Methods (Kelle, Udo (2014): Mixed Methods. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–164, hier: S. 155, 156, 158, 163).
[68] Vgl. Baur, Nina; Kelle, Udo; Kuckartz, Udo: Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69 (2017) Suppl. 2. Online verfügbar unter https://kzfss.uni-koeln.de/sites/kzfss/pdf/SH_57-2017.pdf, S. 1–4; Vgl. Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. *Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–26.

Pädagogischer Lesungen herangezogen, um deren Angaben mit der Anzahl eingereichter Geschichtslesungen zu vergleichen.

Da diese quantitative Teiluntersuchung jedoch keine textinhaltlichen Aussagen über die PL generieren kann, wird eine ausgewählte Anzahl an PL in einer zweiten Teiluntersuchung mit einer inhaltsanalytischen Methode überprüft.

Dadurch wird zugleich der Größe des Materialkorpus begegnet, der zwar die statistische Erfassung ohne Probleme möglich, eine inhaltsanalytische Untersuchung jedoch sehr schwierig macht. Daher bietet sich die Eingrenzung des Materialbestandes an, um tiefgründige qualitativ-vergleichende Analysen an einem ausgewählten Bestand durchführen zu können. Damit entbehrt diese Teiluntersuchung zwar einer inhaltsanalytisch-vergleichenden Betrachtung aller Geschichts-PL, kann jedoch dafür spezifischere inhaltliche Aussagen bezüglich ideologischer und innovativer Facetten der dargestellten Unterrichtssituationen treffen.

Das Ziel, ein Urteil bezüglich ideologisch indoktrinierender sowie qualitätssteigernder Ausprägungen in den Lesungen zu fällen, soll mithilfe der Fundstellen innerhalb dieser geschehen. Hierfür wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring genutzt. 22 Lesungen der zehnten Klasse des Geschichtsunterrichts werden auf das Vorhandensein verschiedener Kategorien geprüft. Neben dem von Mayring formal vorgegebenen Ablauf, bestehend aus Vorstellung der Auswahleinheit, Fragestellung und gewählter Analysetechnik, mussten relevante Kategorien bestimmt werden. Hinsichtlich der Forschungsfrage wurden daher Kategorien gesucht, mithilfe derer ideologische Ausprägungen des Textes als auch pädagogisch-qualitative und innovative Textfundstellen gefiltert werden konnten. Pädagogische Unterrichtskriterien bieten dafür einen Zugang, um diese qualitätssteigernden und innovativen Elemente im Text zu kategorisieren. Da aber in modernem Unterricht Ideologie nicht als offensichtliches Element dessen thematisiert wird, im DDR-Unterricht aber eine markante positiv konnotierte Variable darstellte, eignen sich aktuelle Kriterienkataloge[69] für guten Unterricht nicht.

---

[69] Vgl. Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm: Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen: Schneider Verlag Hohengehren. In: *Seminar* (2008) 3. Online verfügbar unter http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke%20Schrader%20(2008)_Merkmale%20der%20Unterrichtsqualit%C3%A4t%20-

Stattdessen werden – auch im Sinne einer Historisierung – Attribute angewendet, die in der DDR Gültigkeit besaßen und den Aspekt der Ideologie nicht unbeachtet lassen. Um solche zu ermitteln, sind damalige Standardwerke[70] herangezogen und nach allgemein anerkannten guten Unterrichtsmerkmalen durchgesehen worden. Da bei der APW und bei Klingberg deckungsgleiche didaktische Prinzipien, die den Merkmalen guten Unterrichts gleichkommen, vorlagen, wurden diese als Kategorien für die Texte der zu untersuchenden Geschichts-PL genutzt. Eine spezifischere Auswahl lediglich geschichtsdidaktischer Unterrichtsprinzipien, derer sich Bernhard Stohr oder auch Bruno Gentner und Reinhold Kruppa bedienen, stimmt zwar in einigen Merkmalen mit Klingberg überein, würde aber aufgrund einer von den Autoren vorgenommenen Gewichtung eine Hierarchisierung der Kategorien notwendig machen. Darüber hinaus wird die Entwicklung einer Methode für die PL angestrebt, die eine Verallgemeinerbarkeit ermöglicht und unabhängig des Fachbereiches einsetzbar ist.

Die durch diese Kategorienauswahl ermöglichte Zuordnung der Fundstellen in den PL zu eindeutig ideologischen[71] beziehungsweise qualitätssichernden, -steigernden und somit innovativen[72] Kategorien[73] erlaubt hinsichtlich ihres prozentualen Verhältnisses auch eine Verortung der Lesung zwischen Ideologie und Innovation. Die Übersicht der Fundstellen der PL findet sich jeweils mit einer kurzen Datenübersicht und inhaltlichen Anmerkungen im Anhang.[74]

Etwaige Schwachstellen dieser Analysemethode, wie die individuelle Fundstellendeutung und die sich zum Teil überschneidenden Zuordnungen dieser

---

%20Potenzial%20Reichweite%20und%20Grenzen%20SEMINAR%203-2008%20S.17-47.pdf, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

[70] Vgl. Klingberg (1989); vgl. Stohr (1968); vgl. Gentner/Kruppa (1975); vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987).

[71] Ideologie wird hier verstanden als Vorstellung „[…], die dazu beitr[ägt], eine herrschende politische Macht zu legitimieren“ (Vgl. Eagleton (1993), S. 7). Unter die ideologischen Fundstellen fallen die der Kategorien „Bildung und Erziehung im Unterricht“ und „Wissenschaftlichkeit und sozialistische Parteilichkeit“ (Klingberg (1989), S. 213).

[72] Innovation wird hier in der Bedeutung von „any idea, practice or material artifact, perceived to be new by the relevant unit of adoption […]“ verstanden (Zaltman, Gerald; Lin, Nan: On the Nature of Innovations. *Adoption and Diffusion the Innovation*: Sage Publications. In: *The American Behavioral Scientist* 14 (1971) 5, S. 656 f.).

[73] Dazu zählen die Einheit von „pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit“, die „Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten“, die „Anschaulichkeit des Unterrichts“, die „Einheit von Theorie und Praxis und Lebensverbundenheit“, die „Faßlichkeit des Unterrichts“, die „Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichtsergebnisse“, die „Systematik des Unterrichts“ und die „fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts“ (Klingberg (1989), S. 212–227).

[74] Siehe Tabelle 26.

zu mehreren Kategorien, minimieren den Erkenntnisgewinn nicht. Die Reliabilität in diesen Fällen konnte durch die lediglich einmalige Zählung als Fundstelle gewahrt werden, so dass das Fundstellenverhältnis zwischen innovativen und ideologischen Kategorien auch ohne diese mehrfachen Zuordnungen ein aussagekräftiges Ergebnis liefert.

Zusätzlich wird durch eine komparative Analyse eine weitere methodische Teiluntersuchung durchgeführt, mithilfe derer die Varianzen zweier Lesungen innerhalb mehrerer Dekaden ausfindig gemacht werden. Vergleichend werden dazu eine Lesung aus dem Jahr 1973 (PL 2899) und eine weitere aus dem Jahr 1986 (PL 86-11-32) herangezogen. Grund für die Auswahl gerade dieser beiden Lesungen war zum einen die gleiche Thematik, die Regionalgeschichte, zum anderen derselbe Bezirk und zudem derselbe Autor. Mithilfe dieser Paritäten sind die sprachlichen, inhaltlichen, ideologischen und innovativen Veränderungen noch deutlicher auszumachen, denen der Autor durch externe Einflüsse wie Politik oder Ideologie unterworfen gewesen war.

Durch die Verknüpfung der drei Teiluntersuchungen können die wissenschaftlichen Defizite einer rein qualitativen Untersuchung, wie beispielsweise der geringe Umfang der inhaltsanalytischen und vergleichenden Materialauswahl (22 PL/zwei PL) und die damit einhergehende Validitätsbeschränkung, mithilfe der Einbettung in die umfangreichen quantitativen Ergebnisse aller Geschichts-PL (über 200 PL) überwunden werden. Zugleich bietet die qualitativ-vergleichende im Gegensatz zur quantitativen Analyse die nötige inhaltliche Tiefenschärfe, so dass sie damit trotz der eingeschränkten Materialauswahl die quantitativen Aussagen aller Geschichtslesungen ergänzen kann. Dadurch erhalten die qualitativen Daten mithilfe der Anbindung an die quantitativen Erkenntnisse eine größere Verallgemeinerbarkeit, die dieser Untersuchungsmethode oftmals abgesprochen wird. Durch die Kombination der Methoden wird es so möglich, qualitativ eruierte ideologische und innovative Fundstellen der PL quantitativ auszuwerten. Dies gestattet einerseits anhand des prozentualen Verhältnisses beider die ideologische Durchdringung der Lesungen festzustellen, andererseits zeitliche

Höhepunkte innovativer oder ideologischer Unterrichtsinhalte ausfindig zu machen.[75]

Da das Ziel der Untersuchung nicht auf die absolute Deckungsgleichheit der qualitativen und quantitativen Ergebnisse angelegt ist, ist der Einsatz von Mixed Methods, das nicht unweigerlich „konvergent[e]“ Ergebnisse, sondern auch „divergieren[de]“ oder „komplementär[e] Erkenntnisse“ zulässt, hier die bestmögliche Wahl.[76]

Gerade in Bezug auf die Forschungsfrage ist die „wechselseitige Ergänzung“[77] beider Methoden[78] unabdingbar für ein valides, multiperspektives Ergebnis bezüglich ideologischer und innovativer Ausprägungen der PL in ihrer zeitlichen Entwicklung. Obwohl Mixed Methods in der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik[79] nicht die meistgewählte ist und sich dort hauptsächlich auf monomethodische Weise dem Untersuchungsgegenstand genähert wird, finden sich in letzter Zeit dennoch einige Studien[80], die ihre Untersuchung auf diesen Ansatz stützen. Diese Herangehensweise, die sich eher den Sozialwissenschaften zuschreiben lässt, entbehrt in der zeitgeschichtlichen und geschichtsdidaktischen Forschung noch eindeutiger Unterstützer. Der Reliabilität verpflichtet, wird hier jedoch die Beschränkung auf eine einseitig methodische Untersuchung nicht in

[75] Vgl. Kelle (2014), S. 159 f.; vgl. Kelle, Udo (2015): Mixed-Methods-Design. In: Rainer Diaz-Bone und Christoph Weischer (Hg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–272, hier: S. 271 f.

[76] Kelle (2014), S. 157.

[77] Ebd.

[78] In Anlehnung an Kelle wird hier von einer Designform QUAN+QUAL gesprochen (Kelle (2014), S. 162; Johnson et al. (2007). In: *Journal of Mixed Methods Research*, S. 128).

[79] Prinz und Thünemann verweisen darauf, dass Mixed-Methods in der Geschichtsdidaktik schon deutlich länger als in der Geschichtswissenschaft angewandt wurden, zumeist unterbewusst, jedoch ohne dass eine methodische Deklarierung unter dem Fachbegriff Mixed Methods stattgefunden hätte (Vgl. Prinz, Doreen; Thünemann, Holger (2016): Mixed-Methods-Ansätze in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Möglichkeiten und Grenzen für die Geschichtsdidaktik. In: Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Geschichtsunterricht erforschen, 5), S. 229–253, hier: S. 250 f.).

[80] Vgl. Kipman, Ulrike; Kühberger, Christoph (2020): Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. *Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS; vgl. Bernhard/Kühberger (2019): Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung, Einige Ergebnisse und theoretische Reflexionen zu Mixed Methods. In: Christoph Kühberger, Béatrice Ziegler und Waltraud Schreiber (Hg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt: Beiträge aus der Tagung "Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichtez in Eichstätt vom November 2017: Waxmann Verlag, S. 147–160.

Betracht gezogen und Mixed-Methods als Mehrgewinn für die vorliegende Untersuchung verstanden.[81]

Mithilfe der drei vorgestellten Teiluntersuchungen und ihrer Ergebnisse dient diese Studie dazu, den Charakter der PL, ihre Abbildfunktion der Bildungspolitik, ihre ideologischen und unterrichtsqualitativen Ausprägungen sowie innovativen Freiräume und Grenzen nachzuzeichnen.

Aufbau

Innerhalb der Untersuchung liegt eine Zweiteilung vor, in deren erstem Teil die bildungsgeschichtlichen und -politischen Kontexte nachvollzogen werden. Mithilfe der Erschließung der Trias *Schule – Lehrer – Unterricht*[82] sollen so zuerst die bildungspolitischen Entwicklungen, die etwaige Einflüsse auf die Schule in der DDR genommen haben, umrissen werden. Dieses sich inhaltlich spezifizierende Vorgehen beabsichtigt dabei einerseits, ein Nachverfolgen der Entwicklungstendenzen anhand von Bildungskonzept und Schulentwicklung, andererseits ein schrittweises Erkennen von äußeren und inneren Zwängen und Möglichkeiten auf allen Ebenen des hierarchisch organisierten, parteipolitischen Vorgaben folgenden Bildungswesens.

Der hier chronologisch nachvollzogene Wandel des Schulsystems orientiert sich dabei an den Schulentwicklungsphasen von Herrlitz, der mit seinen Co-Autoren in *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart* drei bildungspolitische Entwicklungsphasen in der DDR ausmacht.[83] Dies erweist sich aber an schulpolitischen Zäsuren als nicht ausreichend, so dass das Jahr 1959 aufgrund

[81] Vgl. Kuckartz (2014), S. 50–55.

[82] Angelehnt ist die Nutzung dieser Begriffe an die bei Schmid verwendete Formulierung von der Trias „Politik – Gesellschaft – Geschichte“, die noch eine nähere Erläuterung findet (Vgl. Schmid (1979)).

[83] Lediglich in der neusten Auflage von 2009 weichen sie von der Titulierung dieser Einteilung ab und wählen stattdessen die Schwerpunktitel „Schule im Spannungsfeld von sozialer Öffnung und politisch-ideologischer Steuerung“, „Modernisierung des Bildungssystems und der Allgemeinbildung unter dem Anspruch der wissenschaftlich-technischen Entwicklung im Systemstreit (1958/59-1970)“, „Schule im Widerspruch zwischen ideologischer Indoktrinationsambition und pädagogischen Öffnungsoptionen (1970-1989)“ (Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut; Cloer, Ernst (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. *Eine Einführung*. 5., aktualisierte Aufl. Weinheim: Juventa). Allerdings wurde sich aufgrund der Verschiebung der inhaltlichen Aussagekraft der neuesten Ausgabe im Vergleich zu den vorhergehenden bei der Phaseneinteilung der Schullaufbahn an den Begrifflichkeiten der älteren Ausgaben orientiert (Vgl. Herrlitz et al. (1993)).

der Einführung der polytechnischen Oberschule als bildungsentwicklerische Landmarke als vierter Punkt ergänzt wird.

Der Lehrer, zum einen als Empfänger von Vorgaben und Anweisungen und zum anderen in seiner Funktion als Mittler und Organisator, spielt ebenso wie der Geschichtsunterricht in seiner Grundkonzeption und praktischen Ausgestaltung eine systemimmanente Rolle im DDR-Bildungswesen, der im ersten Abschnitt nachgegangen wird.

Der zweite Teil der Arbeit konzentriert sich auf die Pädagogischen Lesungen. Dabei wird ihrem Wesen anhand ihrer Ursprünge, ihrer schulpolitischen und formalen Vorgaben, ihrer Auswahl und Prämierung, anderer Lesungen in sozialistischen Ländern und ihrer Verwendung nachgegangen. Neben einer fachübergreifenden als auch fachspezifischen quantitativen Bestandsaufnahme schließt sich eine qualitative Analyse ausgewählter Lesungen des Geschichtsunterrichts an. Da sie weit mehr als nur statistische Daten liefern und ihre Inhalte einen wesentlichen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage leisten können, wird mithilfe einer Inhaltsanalyse angelehnt an Philipp Mayring[84] eine kategoriale Untersuchung der PL vorgenommen. Mithilfe eines abschließenden Vergleichs zweier Lesungen sollen inhaltliche und sprachliche Veränderungen und somit auch strukturelle Wandlungen aufgezeigt werden.

Eine Schlussbetrachtung listet die Ergebnisse der Untersuchungen auf und fasst sie zusammen. Dabei werden diese in Verbindung zu den Forschungsfragen gesetzt und offene Fragen und Probleme zur Disposition gestellt. Des Weiteren wird ein Ausblick auf das Potential des Bestandes der Pädagogischen Lesungen gegeben.

[84] Vgl. Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. *Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.

I. Voraussetzungen

I. 1. Schule in der DDR

Schulideologie und Bildungskonzept

> „Jede Schule ist der herrschenden Ideologie untergeordnet. Wir haben dies nie geleugnet, und wir bekennen uns mit gutem Grund dazu. Denn wir vermitteln in unserer Schule die Ideologie der Arbeiterklasse, eine Ideologie, die den Lebensinteressen des Volkes dient, die den Weg der sozialen Befreiung weist, die den Weg ebnet in eine Gesellschaft, wo der Mensch frei ist von Unterdrückung und Ausbeutung, die den Menschen ein Leben in Glück, Wohlstand und Frieden garantiert."[85]

Mit dieser Aussage griff Margot Honecker den wichtigsten Baustein der Schulpolitik auf, dessen ideologische Wurzeln sie bereits bei Lenin ausmachte. Dass die Erziehung eine wichtige Rolle bei der Durchführung einer Weltrevolution des Kommunismus und Sozialismus spiele und maßgeblich zu deren Erfolg beitragen werde, hatte ebenjener schon frühzeitig postuliert. Dabei sollten sowohl die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht, die Beseitigung des Analphabetentums und eine Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus Grundlage bieten, um eine neue sozialistische Gesellschaft aufzubauen. Grundprinzip der sozialistischen Pädagogik sei, so Lenin, „die enge Verbindung von Lernen, Bildung und Erziehung mit dem Klassenkampf der Arbeiter […]"[86], denn die Kennzeichen eines kommunistischen Menschen seien für ihn Liebe zur Heimat, Liebe zur Arbeit und die Beteiligung am Aufbau der sozialistischen Gesellschaft. Die zu fördernde Allgemeinbildung ging aber noch einen Schritt weiter:

> „Sozialistische Allgemeinbildung ist jene Ganzheit von Wissen, Können und Haltung der Persönlichkeit, die den Menschen in die Lage versetzt, sich in allen wesentlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zurechtzufinden und dieselben mitzugestalten […]. Sozialistische Allgemeinbildung wird in ihre

[85] Honecker, Margot (1979): Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): VIII. Pädagogischer Kongress der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. bis 20. Oktober 1978. Protokoll: Volk und Wissen, S. 56–118, hier: S. 64.

[86] Flach, Herbert (1963): Lenin. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 579–581, hier: S. 581.

> grundlegenden Bestand in der allgemeinbildenden Schule vermittelt. Allerdings vermag sie hier nur einen relativen Abschluß zu erhalten; ihre kontinuierliche Vervollkommnung ist das Anliegen des gesamten Lebensprozesses des sozialistischen Menschen. Damit ist sie ein entscheidendes Ziel und Mittel zur Prägung des allseitig harmonisch entwickelten Menschentums.“[87]

Lebenslanges Lernen war demnach Teil des Bildungskonzeptes der DDR und sollte mehr als nur das schulische Lernen umfassen. Bildung war laut Gerhart Neuner[88] ein Faktor, um die „Umwälzung der gesellschaftlichen Verhältnisse“[89] voranzutreiben. Dies war jedoch nur zu erreichen, indem allen Menschen „Zugang zu den Reichtümern der Kultur eröffnet und die darin verschlossenen Wesenskräfte für ihre allseitige Persönlichkeitsentwicklung erschlossen werden“[90].

Die Bildung als Teil des Kulturprozesses zu sehen und zugleich auch als wichtigen Faktor der Entwicklung prägten nachhaltig die Bildungspolitik der DDR. Allerdings bedurfte es bestimmter Vermittler, um jedermann eine Kulturaneignung ermöglichen zu können – die Lehrkräfte. Der bildungspolitische Fokus lag auf der Schule als Hauptbildungsinstitution, was sich 1965 im *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* niederschlug. In Paragraph 5 wurde explizit auf die Durchdringung und Erziehung der Schüler und Ausrichtung der Schule entsprechend der ideologischen Grundlagen des Sozialismus verwiesen.

> „(2) Die Schüler, Lehrlinge und Studenten sind zur Liebe zur Deutschen Demokratischen Republik und zum Stolz auf die Errungenschaften des Sozialismus zu erziehen, um bereit zu sein; [sic!] alle Kräfte der Gesellschaft zur Verfügung zu stellen, den sozialistischen Staat zu stärken und zu verteidigen. Sie sollen die Lehren aus der deutschen Geschichte, besonders der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, begreifen. […]
> (4) Den Schülern, Lehrlingen und Studenten sind gründliche Kenntnisse des Marxismus-Leninismus zu vermitteln. Sie sollen die Entwicklungsgesetze der Natur, der Gesellschaft und des menschlichen Denkens erkennen und anzuwenden verstehen und feste sozialistische Überzeugungen gewinnen […].“[91]

In Bezug auf die Fächer sollten, laut Neuner, alle Fächer und Bildungsbereiche in einem „ausgewogenen Verhältnis“[92] stehen. Marx und nach ihm Lenin hatten

---

[87] Hofmann (1966), S. 52.
[88] Vorsitzender der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) 1970-1989.
[89] Neuner (1989), S. 60.
[90] Ebd.
[91] Volkskammer der DDR (25.02.1965): Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, §5.
[92] Neuner (1989), S. 69.

bereits die Verbindung von Unterricht mit polytechnischen Inhalten und die Arbeit in der Produktion angesprochen.[93] Da aber in der DDR erkannt wurde, dass die zu enge Verknüpfung beider Bereiche zur Vernachlässigung anderer Wissensgebiete geführt hatte, fokussierten sich die Schulen auf ein hohes Niveau des wissenschaftlichen Fachunterrichts, der als Voraussetzung für eine hohe polytechnische Bildung und als ein „wichtiges Mittel der Erziehung der Jugend im Geiste der Ideen des Sozialismus“[94] angesehen wurde.[95]

Dabei bildete die Wissenschaftlichkeit einen Aspekt des ideologischen Grundgerüsts des DDR-Bildungskonzepts, das Lenins Vorstellung der wissenschaftlichen Ideologie aufgriff, Wissenschaft und Ideologie entsprechend des dialektischen Materialismus miteinander zu verbinden. Ursache dafür war, dass sich die Entstehung der Ideologie nicht allein aus praktischen „Klassenerfahrungen der Arbeiterklasse“ erklären ließe, sondern „als Wissenschaft entwickelt und begründet“ werden müsse.[96]

Dadurch, dass sich der Aspekt der Ideologie auf alle Fächer erstreckte, wurde diese auch als „innere Einheit sozialistischer Allgemeinbildung“ begriffen, da sie das „ideologische[.] Potential“ jedes Fachbereiches aufgreifen und damit fachübergreifend ein Gesamtbild der Allgemeinbildung ermöglichen sollte.[97] Aus Sicht des Ministeriums für Volksbildung wurde so auch der in der Verfassung festgehaltene Bildungsauftrag der sozialistischen Schule erfüllt, ohne „persönliche weltanschauliche Bekenntnisse abzufordern“[98]. Solche „weltanschaulich-philosophische[n] Einsichten und Schlußfolgerungen […]“[99] wurden nach offizieller Ansicht allein „aus dem wissenschaftlichen Inhalt des Unterrichts heraus bewußtgemacht“[100], wobei die Absichten der sozialistischen Allgemeinbildung ganz offen als „ideologisch-erzieherische Wirkungen“[101] tituliert wurden. Widersprüchlichkeit prägte demnach die Bildung in ihren Grundfesten. Gestand sie offiziell zwar das weltanschauliche Nichtbekennen zu,

[93] Vgl. Lenin (1961), S. 31.
[94] Neuner (1989), S. 86.
[95] Vgl. ebd., S. 68-75.
[96] Neuner (1989), S. 85.; vgl. Lenin, Wladimir Iljitsch (1972): Die Aufgaben der Jugendverbände (Bd. 31), S. 272–290.
[97] Neuner (1989), S. 90.
[98] Ebd., S. 91.
[99] Ebd., S. 90.
[100] Ebd., S. 90 f.
[101] Ebd., S. 91.

indoktrinierte sie jedoch schulisch und außerschulisch nach den Vorgaben der sozialistischen Ideologie unter erzieherischem Vorsatz.[102]

Schulentwicklung

Entwicklungen in der Phase der Sowjetisierung

Mit der Gründung der DDR im Jahre 1949 wurde das Recht auf Schule und deren Organisation ganz entgegen der westlichen Schultradition in die Verfassung des neuen Staates mit aufgenommen. Die bereits zuvor von der sowjetischen Besatzungsmacht geschaffenen Strukturen und Beschlüsse[103] wurden dafür genutzt und fortgeführt.[104]

Die zunächst noch achtjährige verpflichtende Grundschule sollte wie bereits schon zuvor unter den sowjetischen Besatzern die strenge Dreigliederung des Schulwesens aufheben und somit eine Vereinheitlichung schaffen. Die mit diesen Maßnahmen einhergehenden politisch-ideologischen Absichten, eine gewisse gesellschaftliche Konformität zu schaffen, konnten aufgrund der unterschiedlichen schulischen Strukturierung der einzelnen DDR-Gebiete, der durch die Entnazifizierung fehlenden Lehrkräfte, des Einsatzes von Neulehrern[105] und des neuen Pflichtfaches Russisch bis in die 1960er Jahre kaum bewerkstelligt

---

[102] Vgl. ebd., S. 83-91.

[103] Vgl. Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (Mai/Juni 1946): Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, S. 207–210; vgl. Deutsche Verwaltung für Volksbildung (25.08.1945): Befehl Nr. 40 der SMAD über die Vorbereitung der Schulen zum Schulbetrieb, S. 182 f.; vgl. Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (25.08.1945): Ausführungsbestimmung der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung zum Befehl des Obersten Chefs der sowjetischen Militärverwaltung zur Wiedereröffnung der Schulen, S. 183–187.

[104] Dazu zählen unter anderem: das gleiche Recht jeden Bürgers auf Bildung (Artikel 35), die Organisation des Schulwesens als föderalistisches System (Artikel 36), das Verbot von Privatschulen (Artikel 38), die Schulgeldfreiheit (Artikel 39), der Ausschluss des Religionsunterrichts aus dem Tätigkeitsfeld der Schule (Artikel 40) (Vgl. Volkskammer der DDR (07.10.1949): Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik, §34-40; vgl. Herrlitz et al. (1993), S. 181–183).

[105] Neulehrer waren in sehr kurzer Zeit von meist acht Monaten als Lehrer ausgebildete Personen jeglicher Herkunft. Wollten sie im Anschluss daran als vollwertige Lehrkraft eingestellt werden, schloss sich parallel zu der schon aufgenommenen Lehrtätigkeit ein Fernstudium mit abschließender zweiter Abschlussprüfung an. Zu 60% entstammten Neulehrer Arbeiter-, Handwerker- und Bauernfamilien und besaßen selbst oft nur eine achtjährige Volksschulbildung. Dieses Ausbildungsverfahren zum schnellen Ersatz der durch die Entnazifizierung entlassenen Lehrkräfte hatte bis 1953 Bestand, so dass es sich bereits 1949 bei 70% aller Lehrer um Neulehrer handelte (Vgl. Kemnitz, Heidemarie (2004): Lehrerbildung in der DDR. In: Siegrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhard; Westermann, S. 92–110, hier: S. 96).

werden. Es konnte nicht von einer Gleichheit der Lernchancen zwischen Land- und Stadtschülern und Schülern verschiedener Zweige[106] und einer für alle formal und inhaltlich gleichen Schulorganisation geredet werden.[107]
Es lässt sich also feststellen, dass bis Mitte der 1950er Jahre in der Entwicklung die internen Faktoren, inklusive der tradierten Schulvorstellungen innerhalb der Bevölkerung, einen größeren Einfluss auf die Organisation hatten als die externen systembedingten Faktoren. Herrlitz, Hopf und Titze sprechen hierbei noch expliziter von einem Übergewicht der „intrakulturellen“[108] gegenüber den „intrasystemaren“[109] Komponenten.

Einführung der „sozialistischen Schule“

Politische Einflüsse, wie der Volksaufstand vom 17. Juni 1953 oder der Tod Stalins und die damit einhergehenden politischen Kursänderungen innerhalb der Sowjetführung, bewirkten auch ein Umdenken bei den DDR-Politikern. Dies schlug sich 1959 in einem neuen Schulgesetz nieder. Mit dessen Einführung und der geplanten vollständigen Umsetzung bis 1964 wurde die verpflichtende schulische Laufbahn eines Schülers entsprechend seiner Fähigkeiten spezifiziert und auf zehn obligatorische Jahre verlängert. Gemäß der vom Staat angestrebten naturwissenschaftlich-technischen Ausrichtung der Schulen wurde eine „zehnklassige polytechnische Oberschule“ (POS) geschaffen, die sich in eine Unterstufe von Klasse 1 bis 4 und eine Oberstufe, Klasse 5 bis 10, gliederte. Alternativ konnten Schüler auch die „12-klassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule“, auch „erweiterte Oberschule“ (EOS) genannt, besuchen. Dies implizierte allerdings keine parallele Beschulung ab Klasse eins an zwei verschiedenen Schultypen, denn die Schüler verließen erst nach der achten Klasse die POS und verbrachten vier weitere Jahre an der EOS. Diese

[106] Die schulinterne thematische Strukturierung der oberen Klassenstufen nach neusprachlichem, altsprachlichem und mathematisch-naturwissenschaftlichem Zweig war an deutschen höheren Schulen schon früher üblich gewesen (Vgl. Herrlitz et al. (1993), S. 181–186).
[107] Vgl. Herrlitz et al. (1993), S. 181–186; vgl. Zymek, Bernd (1997): Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. *Historisch-vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen, 1900-1990*. In: Sonja Häder und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 25–53, hier: S. 35–43.
[108] Herrlitz et al. (1993), S. 185.
[109] Ebd., S. 186.

Koexistenz wurde laut Gesetz akzeptiert, verursachte jedoch entgegen der anvisierten Vereinheitlichung von Schulen erneut eine leistungsorientierte Trennung der Schüler. Die Erlaubnis, die EOS zu besuchen, unterlag strengen, im Schulgesetz festgehaltenen Kriterien. Zum einen zählte die schulische Leistung, zum anderen die politische Orientierung der Kinder beziehungsweise ihrer Familien. Ganz im Sinne der Planwirtschaft war der staatliche Bedarf an zukünftiger „Intelligenz" ein Faktor, der jeweils nur einem bestimmten Prozentsatz der in Frage kommenden Schüler den Zugang zur EOS ermöglichte.[110]

Inhaltlich lag das Hauptaugenmerk des Unterrichts vermehrt auf einer technisch-praktischen Ausrichtung und der grundlegenden Erziehung und Integrierung der Schüler in das sozialistische Staats- und Ideologiesystem, was sich auch im Schulgesetz widerspiegelte:

> „§3(1) Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule sind eng mit der produktiven Arbeit und der Praxis des sozialistischen Aufbaus zu verbinden. Die Schule hat die Jugend auf das Leben und die Arbeit im Sozialismus vorzubereiten, sie zu allseitig polytechnisch gebildeten Menschen zu erziehen und ein hohes Bildungsniveau zu sichern […]."[111]

Die bildungspolitischen Maßnahmen in der Phase von der Staatsgründung bis zur Verabschiedung des ersten Schulgesetzes wurden 1989 rückblickend in der Fachzeitschrift *Pädagogik* selbstkritisch teilweise als „Überspitzungen […] sowohl in der Tendenz, sowjetische Erfahrungen linear und nicht ausreichend theoretisch reflektiert zu übernehmen"[112] und als eine zu starke Abwendung von der reformpädagogischen Bildungstradition zugunsten sowjetischer Vorgaben dargestellt. Nichtsdestotrotz waren immer auch gegenläufige Entwicklungen zu erkennen, die die reformpädagogischen und humanistischen Traditionen pflegten und im Kontext mit innen- und außenpolitischen Faktoren eine „Klimaänderung

[110] Vgl. Volkskammer der DDR (02.12.1959): Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik, §5-7; vgl. Geißler, Gert: Schule und Erziehung in der Deutschen Demokratischen Republik. In: *European Journal of Mental Health* (2011) 6, S. 60–62.

[111] Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik (02.12.1959).

[112] Meumann, Eberhard; Lost, Christine; Basikow, Ursula, Uhlig, Christa: Thesen - Zur Geschichte der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Pädagogik* 44 (1989) 4, S. 473.

in der Kulturpolitik“[113] und schließlich die Reformierung der Schule im Jahr 1959 herbeiführten.[114]

Entwicklungen in der Phase der Stabilisierung

Die versprochene Chancengleichheit in der Bildung und der politisch begründete soziostrukturelle Wandel traten durch die zunehmenden internationalen Auseinandersetzungen und den sogenannten „Sputnikschock“ 1957 weiter in den Hintergrund. Dabei ging mit der Umsetzung des in der DDR als „technische Revolution“[115] bezeichneten Bildungs- und Systemwettstreites eine Hinwendung zum Leistungsprinzip einher, die gleichzeitig eine Abkehr von ideologisch bedingten Auslesekriterien innerhalb der Schüler und Studenten bedeutete.[116]

Die Förderung der wissenschaftlich-technischen Fächer stand nunmehr im Fokus der Bildungspolitik, da die Wissenschaft von der Regierung als „unmittelbare Produktivkraft“[117] der DDR angesehen wurde, um einen Fortschritt in Ökonomie und Gesellschaft herbeizuführen. Schulorganisatorisch nahm das MfV mit dem *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965* wieder eine Neueinteilung der Schulgliederung vor.[118] Die POS teilte sich nun offiziell in die Unterstufe (Klasse eins bis drei), die Mittelstufe (Klasse vier bis sechs) und die Oberstufe (Klasse sieben bis zehn) ein. Die zehnklassige POS wurde als die „offizielle“ Schule für die Schullaufbahn eines jeden Kindes verstanden, wodurch die EOS auf zwei Jahre reduziert worden wäre.[119] Dies konnte und wollte das MfV in Hinblick auf die „Sicherung der notwendigen Vorleistungen“[120] für den späteren Hochschulabschluss jedoch nicht vollständig umsetzen und tolerierte daher die zusätzlichen zwei Vorbereitungsjahre bis 1982, die zwar rechtlich an der POS, lokal aber an der EOS verortet waren.[121]

---

[113] Herrlitz et al. (1993), S. 185.
[114] Vgl. ebd., S. 181-186.
[115] Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (25.02.1965), Vorwort.
[116] Vgl. ebd., §2 (3), §2 (4).
[117] Ebd., §3.
[118] Vgl. Herrlitz et al. (1993), S. 186–194; vgl. Geißler (2011). In: *European Journal of Mental Health*, S. 64 f.; vgl. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (25.02.1965).
[119] Vgl. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (25.02.1965), §13-17, §21.
[120] Ministerium für Volksbildung (10.06.1966): Richtlinie für die Vorbereitung auf den Besuch der erweiterten Oberschule und für die Aufnahme in die erweiterte Oberschule, S. 185.
[121] Vgl. Baske, Siegfried (1990): Die erweiterte Oberschule in der DDR. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Unter Mitarbeit von

Die Durchsetzung der polytechnisch-naturwissenschaftlichen Fächer intensivierte sich dahingehend, dass bereits 1970/71 40,4% der Schulstunden diesem Bereich entstammten und in den 1980er Jahren sogar noch auf einen Anteil von 48,6% anstiegen. Ihren Anfang nahmen sie bereits in der Grundschule in Form von Werk- und Schulgartenunterricht und fanden sich später als „Unterrichtstag in der Produktion“ (UTP), „Einführung in die sozialistische Produktion“ (ESP) und „Technisches Zeichnen“ (TZ) wieder. Die Möglichkeit einer Verbindung von Schule und Beruf verwirklichte sich durch die Abiturklassen mit Berufsausbildung, deren Abschluss die erwünschte Doppelqualifikation mit sich brachte.[122]

Der soziale Hintergrund der Kinder trat in dieser Zeit auch im Eigeninteresse des Staates zurück, um leistungsfähige Wissenschaftler und Denker zu formen, deren Beitrag für die Technisierung im Systemwettkampf entscheidender war als eine Herkunft aus einer Arbeiter- und Bauernfamilie.[123] Dementsprechend konnte von der ursprünglich staatlich postulierten „sozialproportionalen Chancengleichheit im Bildungszugang […] keine Rede mehr sein“[124].

Insgesamt war diese Phase der Bildungspolitik ab Beginn der 1960er Jahre geprägt vom Systemwettstreit, der in der DDR eine massive Verschiebung der schulischen Auslesekriterien einleitete. Die in diesen zwei Dekaden durchgeführte bildungspolitische Integration – sowohl von „intrakulturellen“ Faktoren durch die Rückbesinnung auf sozialistische Traditionen als auch „intrasystemaren“ Faktoren mit der Anknüpfung an sowjetische Schulreformen – führte in Bezug auf die didaktische Konzeption zu dieser umfassenden Polytechnisierung der Bildung.[125] Dadurch war es laut Oskar Anweiler in diesen Jahren erst zur eigentlichen bildungspolitischen ‚Systemfindung‘[126] in der DDR gekommen. Inwieweit diese auch umgesetzt wurde, sollte sich in den nächsten Jahren zeigen.

Oskar Anweiler, Wolfgang Mitter, Hansgert Peisert, Hans-Peter Schäfer und Wolfgang Stratenwerth. Köln: Wissenschaft und Politik, S. 210–217, hier: S. 210; vgl. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (25.02.1965), §21 f.

[122] Vgl. Herrlitz et al. (1993), S. 193; vgl. Anweiler (1988), S. 64–74; vgl. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (25.02.1965), §21(2).

[123] Vgl. Geißler (2011). In: *European Journal of Mental Health*, S. 73-75.

[124] Ebd., S. 75.

[125] Herrlitz et al. (1993), S. 193.

[126] Anweiler (1988), S. 68.

Entwicklungen in der Phase der Weiterentwicklung und Korrekturen

> „[…] durch die konsequente Verwirklichung ‚Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seiner Leistung' [sind] immer neue Triebkräfte für den ökonomischen und sozialen Fortschritt freizusetzen."[127]

Dieses Zitat von Margot Honecker spiegelte das Prinzip wider, mit dem die Regierung der DDR in den 1980er Jahren versuchte, die Wettbewerbsfähigkeit ihres Landes auf internationaler Ebene aufrechtzuerhalten. Es setzte aufgrund wirtschaftlicher Prioritätensetzung der vorangegangenen Jahre somit auch die Abkehr von sozialer Chancengleichheit und die Hinwendung zur Bestenförderung fort.[128] Zuvor war erkannt worden, dass die

> „ungenügende Differenzierung […] und der damit unzureichend individuell erlebte, direkte Zusammenhang zwischen Leistung und Einkommen […] in hohem Maße die Entfaltung solcher Verhaltensweisen [hemmt], die für die Erreichung wissenschaftlich-technischer Leistungen von internationalem Rang […] unerläßlich sind."[129]

Diese Einsicht begünstigte zwar das System der Begabtenförderung an jeglichen Schulformen, forcierte allerdings auch die Verschärfung der Bestenauslese. Dazu kam, dass die zuvor noch an der EOS als Vorbereitungsklassen geführten neunten und zehnten Klassen, die sich zu denen der POS hauptsächlich durch eine zweite verpflichtende Fremdsprache unterschieden, ab 1982 nicht mehr fortgesetzt wurden, so dass die zur Hochschulreife führende Oberstufe jetzt nur noch zwei- statt vierjährig stattfand.[130] Mithilfe einer Aufnahmeordnung hatte das MfV im Jahr 1981 die Zugangsberechtigung zur EOS erneut definiert. Schülern, „die sich durch gute Leistungen im Unterricht, hohe Leistungsfähigkeit und -bereitschaft sowie politisch-moralische und charakterliche Reife auszeichnen und ihre Verbundenheit mit der deutschen Demokratischen Republik durch ihre Haltung und gesellschaftliche Aktivität bewiesen haben"[131], erlaubte man den EOS-

---

[127] Honecker, Margot (1989): Unser sozialistisches Bildungssystem - Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. *IX. Pädagogischer Kongreß der DDR 13.-15. Juni 1989*. Berlin: Dietz Verlag, S. 14.
[128] Vgl. Anweiler (1988), S. 116 f.
[129] Weidig, Rudi (1981): Sozialstruktur und Lebensweise bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR. In: Wissenschaftlicher Rat für Soziologische Forschung in der DDR (Hg.): Lebensweise und Sozialstruktur. Materialien des 3. Kongresses der marxistisch-leninistischen Soziologie in der DDR 25. bis 27. März 1980. Berlin: Dietz Verlag (Schriftenreihe Soziologie), S. 10–55, hier: S. 34.
[130] Vgl. Ministerium für Volksbildung (05.12.1981): Anweisung zur Aufnahmeordnung, §1.
[131] Ministerium für Volksbildung (05.12.1981 b): Anordnung über die Aufnahme in die erweiterte allgemeinbildende polytechnische Oberschule und in Spezialklassen an Einrichtungen der Volksbildung sowie über die Bestätigung von Schülern für die Bewerbung um eine Lehrstelle in der Berufsausbildung mit Abitur, S. §2(2).

Besuch. Dabei wurde nur etwa zwei Absolventen jeder zehnten Klasse der Zugang gewährt, was zu dieser Zeit einem Anteil von nur etwa 8-9% aller Zehntklässler entsprach.[132]

Die Abkehr von der ideologisch-gesellschaftlich bedingten Auswahl der EOS- und Studienbewerber und die Hinwendung zum individuellen Leistungsprinzip begünstigte Kinder der „Intelligenz". Jedoch entstammte diese[133] nicht mehr nach traditionellen Vorstellungen dem „Bildungsbürgertum", sondern hatte sich in den 1950er Jahren durch die staatliche Forcierung der Bildung auf alle Schichten ausgedehnt und so erstmals durch den ermöglichten Bildungszugang sowohl Kindern der „‚alten Intelligenz'" der Vorkriegszeit als auch „Arbeiter- und Bauernkindern" gleichermaßen Führungsebenen erschlossen.[134] Das Durchlaufen des Bildungssystems hatte mit dieser Generation laut Gert Geißler eine neue „‚sozialistische' Intelligenz" geschaffen, die ebenso wie das frühere „Bildungsbürgertum" für die ihr nachfolgende Generation ihrer Kinder ihre soziale Stellung und ihren Bildungszugang geltend machte.[135]

Auf schulorganisatorischer Ebene gab es in den 1980er Jahren darüber hinaus keine tiefgreifenden Änderungen, trotzdem versuchte das MfV, eine gewisse Kontinuität beizubehalten, die aber auch Raum für Weiterentwicklung bot, um Vorgänge effektiver zu gestalten.[136]

Auch wenn sich das Ministerium für Volksbildung bemühte, neben Inhalten auch Konzeptionen und Unterrichtstheorien zu überdenken, bewegten sich die Ergebnisse hauptsächlich in einem „Rahmen […] prinzipieller Positionen"[137], was implizierte, dass Grundbausteine der schulischen und ideologischen Inhalte nicht verändert wurden. Das Ziel dieser als schulentwicklerischer Neuabschnitt deklarierten Überarbeitung hatte der APW-Präsident Gerhart Neuner verkündet:

> „Gesellschaftsstrategisch gesehen, ist dieser neue Abschnitt der Schulentwicklung mit einem neuen Abschnitt bei der Verwirklichung der im Programm der SED festgelegten Aufgabe verbunden, in der Deutschen

[132] Vgl. Geißler (2011). In: *European Journal of Mental Health*, S. 74.
[133] Geißler definiert diese „Intelligenz" als soziale Schicht, deren Mitglieder mit Hoch- oder Fachschulabschluss ausgestattet waren (Vgl. ebd., S. 75).
[134] Ebd.
[135] Ebd.
[136] Vgl. Baske, Siegfried (1998): Schulen und Hochschulen. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C.H. Beck Verlag, S. 159–228, hier: S. 196.
[137] Ebd.

> Demokratischen Republik weiterhin die entwickelte sozialistische Gesellschaft zu gestalten und so grundlegende Voraussetzungen für den Übergang zum Kommunismus zu schaffen."[138]

Diese Äußerung und die von Margot Honecker noch im Juni 1989 geforderte weitere Steigerung der erfolgreichen pädagogischen Arbeit des DDR-Lehrkörpers gingen von einer kontinuierlichen Fortsetzung sozialistischer Bildungspolitik aus. Wie sehr dies der Realpolitik in der DDR widersprach und wie schnell das Ministerium für Volksbildung seine Planungen beenden sollte, zeigte sich im Herbst 1989.[139]

Schulorganisation

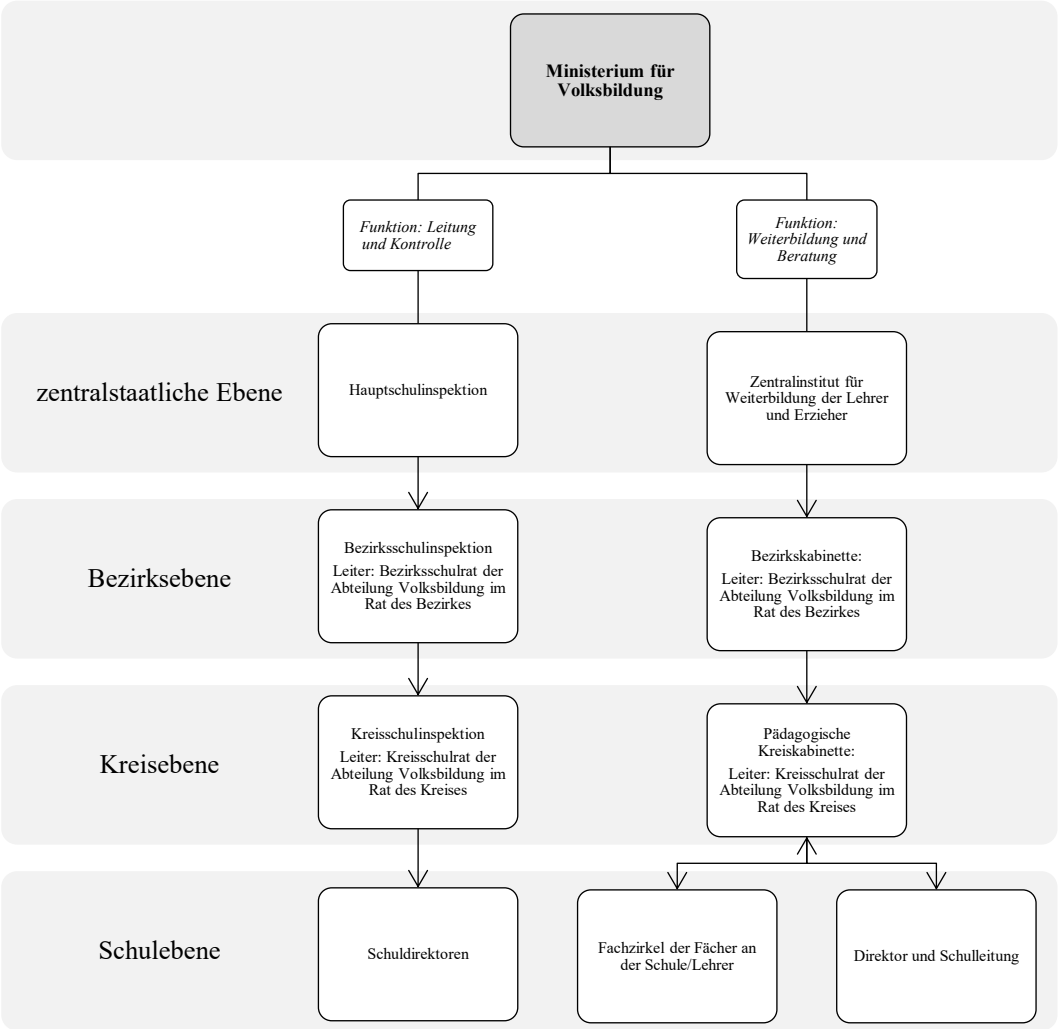
Schulalltag korrespondiert, um zu funktionieren, stets auch mit einer gewissen Organisationsstruktur, die folgend in fachliche und politische Schulorganisation differenziert wird. Die dargestellten Abbildungen sind vereinfachte Ordnungsstrukturen, da die hundertprozentige Wiedergabe der realen Verhältnisse aufgrund zahlreicher Kompetenzüberschneidungen innerhalb der Instanzen und doppelter Ämterbesetzungen nur schwer umzusetzen ist. Daher kann dies nur ein Versuch sein, die Durchdringung der Schule durch Partei- und Ämterstrukturen abzubilden.[140]

---

[138] Neuner (1989), S. 32.
[139] Vgl. Baske (1998), S. 194–197; vgl. Honecker (1989), S. 84–90.
[140] Vgl. Reuter, Lutz R. (1998): Administrative Grundlagen und Rahmenbedingungen. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C.H. Beck Verlag, S. 37–53, hier: S. 40–45.

Fachinhaltliche Organisationsstruktur

Abbildung 1: Fachinhaltliche Organisationsstruktur des Schulwesens[141]



Für die Schulen erklärte sich das Ministerium für Volksbildung als inhalts- und strukturgebend und teilte seine Befugnisse für die fachliche Ausgestaltung der Schulen auf zwei Bereiche auf, die Kontrolle und die Weiterbildungs- und

[141] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. Anweiler (1988), S. 134–145; vgl. Reuter (1998), S. 40–45; vgl. Gläser, Lothar (1963): Pädagogische Kabinette. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 680–681, hier: S. 680 f.; vgl. Poppitz, Herbert (1963): Schulinspektion. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 809–811, hier: S. 809 f.; vgl. Seidel, Rolf (1963): Fachberater. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 280–281, hier: S. 280 f.).

Beratungsfunktion. Diese Aufgaben übten gebietshierarchisch organisiert ernannte Vertreter oder Instanzen des MfV aus.

In Hinblick auf die Leitungs- und Kontrollfunktion übernahm auf zentralstaatlicher Ebene diesen Bereich die Hauptschulinspektion. Sie sollte die ihr unterstellten Bezirksschulinspektionen überprüfen und gegebenenfalls Änderungsmaßnahmen einleiten. Die Kontroll- und Leitungsverantwortung für den jeweiligen Bezirk trug der Bezirksschulrat. Er selbst hatte wiederum die Aufgabe, die Abteilungen Volksbildung der Räte der Kreise innerhalb seines Bezirkes in ihrer Arbeit zu beaufsichtigen und anzuleiten. Der ihnen jeweils vorsitzende Kreisschulrat trug für ihre Ergebnisse die Verantwortung und wurde gegebenenfalls von der Bezirksschulinspektion zu Veränderungen aufgefordert. Er war ebenso die Ansprechperson für die Schuldirektoren, denen er gegenüber weisungsberechtigt war und eine Kontrollfunktion in Bezug auf ihre Leitungsarbeit innehatte. Innerhalb der Schulebene übernahm dementsprechend der Direktor die Leitungs- und Weisungsfunktion gegenüber dem restlichen Lehrkörper.[142]

Für den Funktionsbereich der Weiterbildung und Beratung, ausgestattet mit den Vorgaben des MfV, befasste sich das Zentralinstitut für Weiterbildung und Erziehung der Lehrer und Erzieher mit diesen Aufgaben im gesamten Staatsgebiet. Zugleich entsandte es Vertreter an die Pädagogischen Bezirkskabinette, deren Leitung durch den Bezirksschulrat ausgeführt wurde, um Maßnahmen auf dieser Ebene anzuweisen und zu vermitteln. Die Aufgabenbereiche der Bezirkskabinette bezogen sich auf die Lehrerweiterbildung, „[…] die Qualifizierung der Direktoren und der Mitarbeiter der Schulverwaltung und die Anleitung der Pädagogischen Kreiskabinette“[143]. Auf dieser Organisationsebene wird eine Funktionsdopplung des Bezirksschulrates sichtbar, der sowohl das jeweilige Pädagogische Bezirkskabinett als auch die Bezirksschulinspektion leitete.[144]

Das Pädagogische Bezirkskabinett hatte zwölf bis 17 hauptamtliche Mitarbeiter und bestand entsprechend der Fächer aus verschiedenen Fachkommissionen, die neueste wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden an die Lehrkräfte

[142] Vgl. Reuter (1998), S. 40–44; vgl. Anweiler (1988), S. 134–145; vgl. Poppitz (1963), S. 809 f.
[143] Gläser (1963), S. 680.
[144] Vgl. Gläser (1963), S. 680 f.; vgl. Anweiler (1988), S. 134–145; vgl. Reuter (1998), S. 40–44.

weitergeben und die Bildungsarbeit ihres Bereiches beobachten und optimieren sollten.

Die Pädagogischen Bezirkskabinette wiederum waren den Kreiskabinetten als beratende und weiterbildende Instanz überstellt, wobei auch der Leiter der Kreiskabinette wieder eine doppelte Ämterbesetzung aufwies.[145]

Die Kreiskabinette bestanden ebenfalls aus Fachkommissionen und beschäftigten für die Hauptaufgaben ein bis zwei feste Mitarbeiter, die von ehrenamtlichen unterstützt wurden. Diese waren zumeist die Kreisfachberater, die oft gleichzeitig auch die Vorsitzenden der Kreisfachkommissionen waren. Den Fachkommissionen, die aus dem Kreisfachberater und mehreren Fachlehrern bestanden, oblag es, „[…] Beispiele für die fachliche und methodische Arbeit [zu entwickeln], […] die Tätigkeit der Fachzirkel an den Schulen [anzuleiten] und […] Veranstaltungen zur Weiterbildung der Lehrer und Erzieher [durchzuführen]“[146].

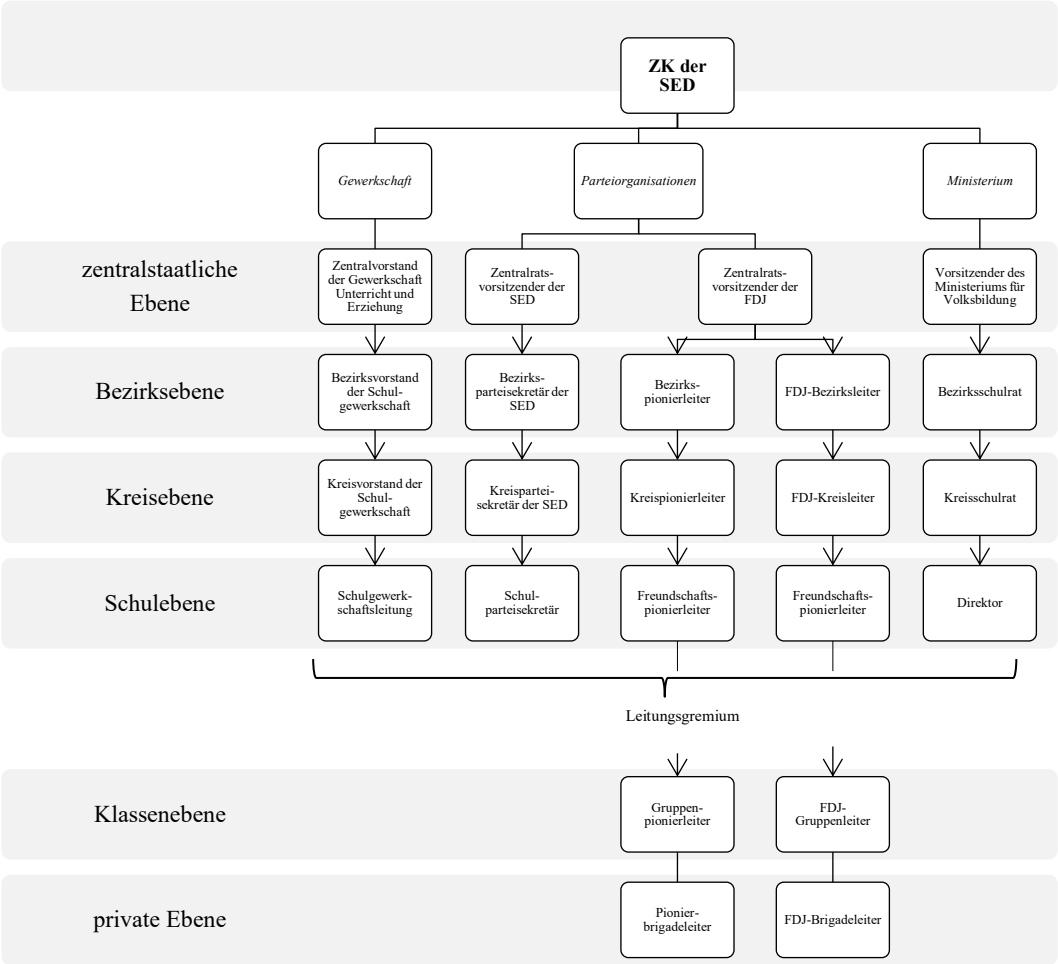
Darüber hinaus war es insbesondere dem Fachberater möglich, der weiterhin mit reduzierter Stundenzahl aktiv als Lehrer tätig war, bei Fachkollegen des Kreises zu hospitieren, diese zu beraten und die Fachzirkel der Schulen anzuleiten.[147]

Die auf Kreis- wie auch auf Bezirksebene vorhandene doppelte Ämterbesetzung hatte augenscheinlich einen Fehler, denn die Ausarbeitung der Lehrinhalte und die Kontrolle dieser lag in der Obhut ein und derselben Person, so dass keineswegs von einer neutralen Einschätzung der vorliegenden Situation und Schulentwicklung gesprochen werden konnte.

[145] Vgl. Gläser (1963), S. 680 f.; vgl. Reuter (1998), S. 40–44; vgl. Anweiler (1988), S. 134–145.
[146] Gläser (1963), S. 680.
[147] Vgl. Gläser (1963), S. 680 f.; vgl. Seidel (1963), S. 280 f.

Parteipolitische Organisationsstruktur

Abbildung 2: Parteipolitische Organisationsstruktur des Schulwesens[148]



Neben der fachlichen Gestaltung und Organisation des Schulalltages durch das Ministerium für Volksbildung war die SED ein großer Einflussfaktor. Als Staatspartei nahm sie aktiv Einfluss auf alle staatlichen Einrichtungen und Organisationen. Die Verwaltung und Weisungsbefugnis all dieser unterstellten Körperschaften war gebietshierarchisch und zentralistisch von der staatlichen Ebene über die Bezirks-, Gebiets-, Kreis- bis hin zur Schulebene organisiert, wobei das Zentralkomitee (ZK) der SED als oberste politische Urteilsinstanz über alle fungierte. Dieses Alleinstellungsmerkmal der SED der übergreifenden und mannigfaltigen Einflussnahme wird besonders innerhalb des Bildungswesens deutlich.

[148] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. Anweiler (1988), S. 134–145; vgl. Reuter (1998), S. 37-51).

Einen Zugang bot das MfV, das die Vorgaben der Partei und ihres obersten Gremiums, des ZK, umsetzte und nach diesen das Schulwesen gestalten musste. Sowohl inhaltliche Fachgestaltung als auch die Kontrolle des Schulwesens oblagen dem MfV, welches dafür in den organisierten Abteilungen Kabinette, Fachkommissionen und Schulinspektionen einsetzte.

Einen weiteren Schnittpunkt stellten die Gewerkschaften dar, die laut eigener Aussage eng mit der „Sozialistische Einheitspartei Deutschlands […] und der Regierung der Deutschen Demokratischen Republik […]“[149] zusammenarbeiteten. Hauptverantwortliche Gewerkschaft an den Schulen war die Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, die mit allen übrigen im Freien Deutschen Gewerkschaftsbund (FDGB) organisiert war.

Eine riesengroße Anzahl an potentiellen Mitgliedern war durch den Bereich der Gewerkschaft gegeben, jedoch war eine Mitgliedschaft nicht verpflichtend, erleichterte allerdings oftmals ein berufliches Vorankommen.

Durch eine komplexe Organisationsstruktur setzte der Zentralvorstand parteiliche Weisungen um, denn als oberstes Leitungsorgan der Lehrergewerkschaft musste er Aufgaben und Pläne an die Bezirksvorstände der Gewerkschaft und diese wiederum an die Kreisvorstände delegieren, die für deren Umsetzung zu sorgen hatten. Die eigentlichen Probleme oder Ergebnisse der Schulen wurden von deren Betriebsgewerkschaftsleitungen an die Kreisebene gemeldet, da sie direkte Teilhabe am schulischen Geschehen hatten und somit als einzige einen wirklichen Einblick in die Belange der Lehrer erhielten. Im Gegenzug waren die untergeordneten Instanzen immer der Informationsweitergabe gegenüber der ihnen höherrangigen verpflichtet und mussten sich gegebenenfalls für Fehler auf ihrer Verwaltungsebene rechtfertigen.[150]

Auf dieselbe Weise gliederte sich die Struktur der Schulparteiorganisationen, wovon eine die „Freie Deutsche Jugend“ (FDJ) war, die als sozialistische Jugendorganisation innerhalb der DDR als „Helfer und Kampfreserve der Partei

---

[149] Rolack, Gerhard (1963): Gewerkschaft Unterricht und Erziehung. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 374–376, hier: S. 374.

[150] Vgl. Rolack (1963): Gewerkschaft Unterricht und Erziehung. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 374–376; vgl. Anweiler (1988), S. 134–138.

der Arbeiterklasse“ bezeichnet wurde.[151] Schüler ab 14 bis zum Ende ihrer Schulzeit und junge Erwachsene bis 25, also zum Teil auch Junglehrer, konnten auf freiwilliger Basis Mitglied werden und entsprechend der zentralistischen Vorgaben ihre Mitgestaltungsmöglichkeit ausüben.[152]

Dies geschah hauptsächlich durch die Organisation von schulischen Wettkämpfen, außerunterrichtlichen Aktivitäten wie AGs und Klubs, Reisen und die Unterstützung des Lehrkörpers, so dass selbst die Schüler, die noch nicht freiwillig in die FDJ eingetreten waren, sich der Teilnahme an ihren Veranstaltungen und somit einem baldigen FDJ-Beitritt kaum entziehen konnten. Mit der Übernahme von Funktionsämtern innerhalb der schulischen FDJ war es bereits im Schulalter möglich, Macht in Form von Ernennung und Ausschluss von Mitgliedern oder die Anweisung von Erziehungsmaßnahmen auszuüben. Die gesamtschulische „Grundorganisation der FDJ“[153] umfasste alle Mitglieder einer Schule, wobei die Schüler innerhalb ihrer Klasse jeweils eine einzelne Gruppe bildeten. Alle Mitglieder einer Schule hatten wiederum die Möglichkeit, das Leitungsgremium der FDJ an ihrer Institution mitzubestimmen, doch den Vorsitz besaß weder ein Schüler noch ein Lehrer, sondern ein offiziell von staatlicher Seite eingesetzter ausgebildeter Freundschaftspionierleiter. Diese externe Lenkung und die frühzeitige Rekrutierung von FDJ-Mitgliedern ermöglichten der Partei und Regierung, eine aktive Ausbildung von eigenen Kadern voranzutreiben und so zukünftige parteitreue Eliten aufzuziehen.[154]

Schüler von sechs bis vierzehn Jahren waren ebenfalls Mitglied in der der FDJ untergeordneten „Pionierorganisation Ernst-Thälmann“, die ebenso strukturiert das Gruppenleben erzieherisch mitgestalten sollte. Auch diese Schüler, die sich in Jungpioniere, von Klasse eins bis vier, und Thälmann-Pioniere, von Klassenstufe fünf bis sieben, unterteilten, wurden in Gruppen entsprechend ihrer Klasse organisiert, deren Leitung ehrenamtlich meist ein FDJ-Mitglied des neunten oder

[151] Engst, Werner (1963): Freie Deutsche Jugend. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 323–326, hier: S. 323.

[152] Vgl. Engst (1963): Freie Deutsche Jugend. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 323–326; vgl. Döbert (1995), S. 37 f.

[153] Engst (1963), S. 326.

[154] Vgl. Engst (1963), S. 324–326; vgl. Döbert (1995), S. 37, 55; vgl. Anweiler (1988), S. 140–145.

zehntes Schuljahres oder auch ein Lehrer übernahm. Alle Pioniere einer Schule waren Mitglieder in der sogenannten Pionierfreundschaft, die für die Schulebene einen Freundschaftsrat wählte, der einer Schülervertretung gleichkam. Die Leitung übernahm ebenso wie für die FDJ-Leitung auf Schulebene ein staatlich ausgebildeter und vom Zentralrat der FDJ hauptamtlich bestellter Freundschaftspionierleiter, der wiederum den übergeordneten Kreis- und Bezirksebenen verpflichtet war. Faktisch erhielten also sowohl FDJ und Pioniere bis in die unterste schulische Ebene ihre Vorgaben und Inhalte für die Schülerorganisation und Freizeitgestaltung von Seiten der SED. Auch außerhalb der Schule waren Kinder und Jugendliche als Pioniere und FDJler in wohngebietszusammengesetzten Brigaden organisiert, die zum Beispiel die Jugendaufmärsche für ihren Wohnbezirk veranstalteten oder an Arbeitseinsätzen in der Landwirtschaft oder Ähnlichem teilnahmen. Somit durchdrangen die SED-Jugendorganisationen nicht nur den Schulalltag, sondern auch das Privatleben der Kinder.[155]

Auch die Schulparteiorganisation der SED stellte in der Schule einen großen Einflussfaktor dar, denn Parteisekretäre, die dem Mitarbeiterkreis der Schule entstammten, überwachten das politische Leben an diesen und förderten die politisch-ideologische Schulung der Lehrkräfte. Dazu mussten alle Lehrer und Erzieher, auch die Nichtparteimitglieder, regelmäßig an Parteischulungen und ähnlichen Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen. Auch wenn die Mitgliedschaft in allen Schulparteiorganisationen (FDJ, Pioniere, Schulparteiorganisation der SED) freiwillig war, so überwog doch die Anzahl derer im Lehrkörper, die Mitglieder waren. War der Pädagoge erst einmal Mitglied mit einer bestimmten Funktion, kam es oft vor, dass sich Ämter und Aufgabenbereiche aufgrund verschiedener Mitgliedschaften überschnitten. So konnte ein Junglehrer bis zu einem Alter von 25 Jahren sowohl FDJ-Mitglied als auch Partei-, Gewerkschafts- und Fachkommissionsmitglied sein.[156]

---

[155] Vgl. Senf, Hans; Flamme, Hans-Peter (1963): Pionierorganisation "Ernst Thälmann". In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 717–721, hier: S. 717–720; vgl. Döbert (1995), S. 37, 55, 78; vgl. Engst (1963), S. 323–326.

[156] Vgl. Kehrer, Erhard (1963): Sozialistische Einheitspartei Deutschlands. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler

Innerhalb der Schule hatten alle schulischen Parteiorganisationen und -vertreter die Aufgabe, den Direktor in Hinblick auf staatliche Weisungen zu beraten und zu unterstützen. Die eigentliche Lenkungsfunktion der Schule übernahm somit ein Gremium, das sich aus dem Parteisekretär, dem Direktor und seinem beziehungsweise seinen Stellvertretern, dem Freundschaftspionierleiter und dem Schulgewerkschaftsleiter zusammensetzte. Daraus lässt sich schließen, dass an der Schule die SED-Vertreter die letzte Entscheidungsgewalt in den Händen hielten. So wird die „[…] hohen Ansprüchen gerecht werdende politisch-ideologische Arbeit durch Direktoren und Schulgewerkschaftsleitung – geführt durch die Schulparteiorganisation - […]“[157] in einem Artikel der DDR-Zeitschrift *Pädagogik* bestätigt. Andere Versammlungen wie der Pädagogische Rat, eine Vollversammlung aller Lehrer und Erzieher, hatten ebenso wie die Elternvertretungen nur eine Beratungsfunktion und waren damit von politischer Mitbestimmung ausgeschlossen. Der einzelne Lehrer selbst besaß, solange er nicht Mitglied in einer der Partei- oder Gewerkschaftsorganisationen war, kein bis nur minimales fachzirkelbezogenes Mitspracherecht an schulischen Entscheidungen. Obwohl die tragende Rolle des Lehrers für die Ausbildung zukünftiger Generationen von Seiten der Staatsführung immer wieder hervorgehoben wurde, stand sein Mitsprache- und Gestaltungsrecht, wie auch Anweiler bestätigt, in auffallend starkem Widerspruch dazu.[158]

(Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 878–882, hier: S. 878-882.

[157] Grünert, Horst; Rückert, Gerhard: Das Zusammenwirken des Direktors mit der Schulgewerkschaftsleitung. *Zur Gestaltung der Arbeitsrechtverhältnisse der Pädagogen, Arbeiter und Schulangestellten*. In: *Pädagogik* 32 (1977) 5, S. 439.

[158] Vgl. Anweiler (1988), S. 134–145; vgl. Döbert (1995), S. 68-71, 103-106.

I. 2. Der Lehrer in der DDR

Studium und Ausbildung

Entwicklungen und Veränderungen der Lehrerausbildung

Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges begannen die Hochschulen und Universitäten der sowjetischen Besatzungszone in unterschiedlichen Tempi ihren Lehrbetrieb wieder aufzunehmen. Da offiziell ein ausgearbeitetes Programm für deren Entwicklung von Seiten der Sowjetischen Militäradministration (SMAD) fehlte, orientierten sich die Planer vornehmlich an strukturellen und organisatorischen Vorbildern aus der Sowjetunion.[159]

Da es inhaltlich für das Lehrerstudium ebenfalls noch keine Vorgaben gab, konnten zu Beginn der Besatzung noch Bildungsreformer aus der Zeit der Weimarer Republik ihre Konzepte für die Hochschulentwicklung einbringen. Die Schaffung einer akademisch organisierten Ausbildung der Lehrer begann sich langsam wieder zu entwickeln, nachdem, insbesondere in der Zeit des Nationalsozialismus, die Wissenschaftlichkeit und fachlich-systematische Bildung dieser größtenteils abhandengekommen war.[160] Eine erste rechtliche Konsolidierung fand sich in der Verfassung von 1949[161], allerdings versuchte die Regierung auf die ab 1946 gegründeten Pädagogischen Fakultäten der bis dato noch relativ politisch unabhängigen Universitäten[162] Einfluss zu nehmen. Grund

[159] Die aufgegriffenen Aspekte lauteten dabei wie folgt: „Einführung einheitlicher Hochschulen, die vom Ministerium für Hochschulwesen bestätigt werden; Einführung einheitlicher Studienpläne für jede Fachrichtung und einheitliche Lehrprogramme für jedes Fach; Zentralisierung der Leitung der Hochschulen bei gleichzeitiger Einschränkung ihrer Eigenständigkeit; Einführung der marxistisch-leninistischen Philosophie und Politischen Ökonomie als obligatorische Fächer in allen Fachrichtungen; totale Ideologisierung und Politisierung des Hochschulwesens; Sicherung der führenden Rolle kommunistischer bzw. parteilicher Strukturen an den Hochschulen; Herstellung einer festen Verbindung zwischen der Ausbildung von Fachleuten bestimmter Disziplinen und den Bedürfnissen sozialistischer Planwirtschaft; zielstrebige Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Studentenschaft, d.h. ‚Proletarisierung' der Hochschulen." (Nikitin, Andrej P.: Die sowjetische Militäradministration und die Sowjetisierung des Bildungssystems in Ostdeutschland 1945-1949. In: *Erziehung und Bildung* 1992. Online verfügbar unter http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PID=PPN509215866_0045%7Clog60, zuletzt geprüft am 30.04.2021, S. 406 f.).

[160] Vgl. Demantowsky (2003), S. 29-39.

[161] Vgl. Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik (07.10.1949), §36.

[162] In der DDR gab es sechs Universitäten: die Humboldt-Universität Berlin, die Ernst-Moritz-Arndt-Universität in Greifswald, die Martin-Luther-Universität in Halle, die Friedrich-Schiller-Universität in Jena, die Karl-Marx-Universität in Leipzig, die Wilhelm-Pieck-Universität in Rostock (Vgl. Herbst, Andreas; Ranke, Winfired; Winkler, Jürgen (1994): So funktionierte die

dafür war, dass die Bedeutung der Lehrerstudenten[163] für die zukünftige gesellschaftliche und politische Ausbildung der nachkommenden Generationen erkannt wurde und außerdem die ökonomische Situation eine schnellere Stellenbesetzung erforderte. Indem den Pädagogischen Fakultäten sogenannte Neulehrerausbildungskurse als provisorische, verkürzte Ausbildungsmöglichkeit auf Fachschulniveau zur Seite gestellt wurden, machte die Regierung diesen ihr neu gewonnenes Alleinstellungsmerkmal der Lehrerausbildung streitig und begann deren Auflösung voranzutreiben.[164] Stattdessen richtete das Ministerium für Volksbildung ab 1953 selbstständige Pädagogische Institute entsprechend aus der Sowjetunion bekannter Vorbilder ein, die die Ausbildung der Lehrer für die Grund- und Mittelstufen übernehmen sollten.[165]

Im Jahr 1953 mit der *Verordnung über die Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen, der Pionierleiter, der Kindergärtnerinnen und der Erzieher in Heimen und Horten* versuchte das MfV, eine erste einheitliche Regelung für die Qualifizierung zum Lehrerberuf einzuführen. Die Ausbildung der Unterstufenlehrer für die Klassen eins bis vier erfolgte an Fachschulen, sogenannten Instituten für Lehrerbildung (IfL), in den Fächern Deutsch, Mathe, Heimatkunde und einem Fach nach Wahl, zum Beispiel Kunst, Musik oder Sport. Hierfür benötigte der zukünftige Unterstufenlehrer kein Abitur, der Abschluss der achtjährigen Grundschule reichte zunächst als Zugangsberechtigung aus. Ab 1956 wurde der Abschluss der Oberschule (Klasse 10) oder eine abgeschlossene Berufsausbildung, vornehmlich im technischen Bereich, vorausgesetzt, dafür

DDR. *Band 2: Lexikon der Institutionen*. Mach-mit-Bewegung - Zollverwaltung der DDR. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 1044–1066).

[163] BArch DR/3/4086, Staatssekretariat für Hochschulwesen (1959/60): Studienplanung für Diplomanden und Lehrerausbildung im Fach Geschichte. Enthält: Entwurf zur Lage der Lehrerausbildung an den Universitäten (März 1961), Stellungnahme des Staatssekretariats für Hoch- und Fachschulwesen zur Lage der Lehrerbildung an den Universitäten (Beginn 1961), Stellungnahme zum 2. Entwurf der Grundkonzeption zur Ausbildung von Lehrern für die Klassen 5 bis 10 der 10-klassigen Oberschule -die Ausbildung von Lehrern für den Staatsbürgerkundeunterricht, Loseblattsammlung der Korrespondenz der Fachbereichs- und Fakultätsleitungen der Universitäten mit dem Staatssekretariat über Studienpläne des Geschichtslehrerstudium, Protokoll der Sitzung des Rates der Philosophischen Fakultät der Humboldt Universität vom 8.2.1961, Entwurf Studienplan für das Fach Geschichte Juni 1960, Grundanforderung an die fachliche Ausbildung der Oberschullehrer für die Klassen 5-10 im Fach Geschichte + Studienplan Geschichte Herbst 1960, "Allgemeine Grundsätze und Ziele der Ausbildung - Diplomanden und Lehrerstudenten".

[164] Das dadurch vergebene Entwicklungspotential hätte nicht nur in der Wissenschaftlichkeit des universitären Rahmens der Fakultäten, sondern auch in der finanziellen Förderung, Fachmethodik und Didaktik wissenschaftlich zu etablieren und voranzutreiben, gelegen (Vgl. Demantowsky (2003), S. 66 f.).

[165] Vgl. ebd., S. 50–68.

jedoch die Dauer der 1953 auf vier Jahre erhöhten Ausbildung wieder um ein Jahr verkürzt, was 1965 jedoch wieder rückgängig gemacht wurde. Eine Nachqualifikation zum Lehrer der Mittelstufe konnte jederzeit über ein Fernstudium geschehen.[166]

Lehrer der Mittelstufe der zuerst als allgemeinbildende Schulen bezeichneten Institutionen, also Klasse fünf bis acht, benötigten eine Hochschulzugangsberechtigung und wurden an Einrichtungen mit Hochschulcharakter, wie den Pädagogischen Instituten, aber aufgrund von fehlender Bedarfsdeckung seitens dieser in den 1950er Jahren auch an Universitäten ausgebildet. Die Studiendauer änderte sich von zuerst zwei, ab 1955 auf drei Jahre[167] und schließlich ab dem Studienjahr 1958/1959 auf vier Jahre[168], da sich zu diesem Zeitpunkt auch ein Wandel der Schulart hin zur POS und damit eine Erweiterung der Lehrzuständigkeit bis Klasse 10 einstellte.

Eine Weiterqualifizierung zum Oberstufenlehrer der EOS konnte über ein Fernstudium geschehen. Auch als Werktätiger war es möglich, Zugang zur Mittelstufenlehrerausbildung zu erhalten, indem über gesonderte Studiengänge und ein Fernstudium parallel zum ursprünglichen Beruf oder bereits als Lehrkraft, jeweils abhängig von der Reihenfolge des Direkt- und Fernstudienanteils, eine Weiterqualifizierung erfolgte.[169]

Nur für den Unterricht der Oberstufe Klasse neun bis zwölf, ab 1959 offiziell an EOS oder Berufsschule vorgesehen[170], benötigte der Lehranwärter ein Universitätsstudium beziehungsweise gleichwertiges Hochschulstudium[171] über vier Jahre.[172]

---

[166] Vgl. Ministerium für Volksbildung (15.05.1953): Verordnung über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen, der Pionierleiter, der Kindergärtnerinnen und der Erzieher in Heimen und Horten, §1.

[167] Vgl. Ministerium für Volksbildung (04.08.1955): Verordnung über die Verbesserung der Ausbildung der Mittel- und Oberstufenlehrer für die allgemeinbildenden Schulen und die Qualifizierung der wissenschaftlichen Kader für die Lehrerbildung, §1.

[168] Vgl. DR/3/4086 (1959/60), Verbesserung der Lehrerausbildung Entwurf März 1961, S. 1.

[169] Vgl. Verordnung über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen, der Pionierleiter, der Kindergärtnerinnen und der Erzieher in Heimen und Horten (15.05.1953), §2.

[170] Vgl. Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik (02.12.1959), II.

[171] Als Ausbildungsinstitutionen für Oberstufenlehrer bis Klasse 12 waren neben den Universitäten u.a. auch die PH Potsdam und die Deutsche Hochschule für Körperkultur in Leipzig und für Berufslehrerstudiengänge die TH Karl-Marx-Stadt, TH Dresden und TH Magdeburg und die Humboldt Universität Berlin zugelassen. Sonderschullehrer wurden nur an einigen Universitäten

In Bezug auf die Lehrerausbildung hatte sich nun endgültig ein dreigliedriges System etabliert, dessen Ausbildungsvarianten 1965 eine vorläufige Festsetzung im Schulgesetz gefunden hatten.[173]

Einhergehend mit der allmählichen Umsetzung des Bildungsgesetzes und der anvisierten Verkürzung der Oberstufe der EOS auf zwei Jahre, wurde auch die Lehrerausbildung angepasst. Blieb die Unterstufenlehrerausbildung unberührt, wurde die der Mittel- und Oberstufenlehrer mit einem ab 1969 eingeführten Diplom(fach)lehrer abgeschlossen. Das bis kurz zuvor noch mit dem Staatsexamen beendete Lehrerstudium wandelte sich 1969 durch die Weiterführung der dritten Hochschulreform und erhielt nun mit dem Diplom einen neuen Abschluss, dessen „Ausbildungsprinzipien“ und „Aufteilung der Gesamtstundenzahl“ nun nicht mehr zwischen POS- oder EOS-Lehrerstudium unterschieden wurden.[174] Dass die generelle Lehrbefähigung für Klasse fünf bis zwölf dennoch Raum für Differenzierung bot, belegt entsprechende Gesetzesanordnung:

> „(2) Die Absolventen des Fachlehrerstudiums erhalten neben der Urkunde über das Diplom das Staatsexamenszeugnis mit den Angaben über die Ergebnisse der einzelnen Prüfungen und den Vermerk über die Lehrbefähigung für Fachunterricht bis zur 10. Klasse der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in den studierten Unterrichtsfächern (Fachkombination). Sofern das Studium mit dem Ziel Lehrbefähigung für 12. Klasse aufgenommen wurde, ist der entsprechende Vermerk aufzunehmen.“[175]

Heidemarie Kemnitz verweist allerdings darauf, dass neben dem individuellen Wunsch der Lehrkraft, nur bis zur Jahrgangsstufe 10 zu unterrichten, der

---

wie Rostock, Halle und der Humboldt in Berlin und der PH Magdeburg ausgebildet (Vgl. Kemnitz (2004), S. 101).

[172] Vgl. Verordnung über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen, der Pionierleiter, der Kindergärtnerinnen und der Erzieher in Heimen und Horten (15.05.1953), §3, §6.

[173] Vgl. Baske (1998), S. 173; vgl. Geißler (2011). In: *European Journal of Mental Health*, S. 69 f.; vgl. Wilms, Günter (1963): Lehrerausbildung. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 545–553, hier: S. 552; vgl. Kemnitz (2004), S. 98–101; vgl. Schmidt, Gerlind (1986): Lehrerbildung in der DDR: Aspekte einer Umgestaltung in den achtziger Jahren. In: Bernhard Dilger, Friedrich Kuebart und Hans-Peter Schaefer (Hg.): Vergleichende Bildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven. Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag. Berlin: Arno Spitz Verlag, S. 277–289. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2014/1872/pdf/Schmidt_1986_Lehrerbildung_in_der_DDR.pdf, zuletzt geprüft am 30.04.2021, hier: S. 279 f.

[174] Kemnitz (2004), S. 102.

[175] Ministerium für Volksbildung (10.04.1969): Anweisung zur Verleihung des ersten akademischen Grades an die Absolventen des Fachlehrerstudiums, §2.

endgültige Lehreinsatz an POS oder EOS erst nach der Einschätzung der „[…] politische[n] Haltung und fachlichen Leistungen“[176] durch die Kreisschulräte vergeben wurde und vermutlich ebenso von Fachbedarf und vorhandenen Lehrerstellen beeinflusst wurde.[177]

Der Diplomlehrerabschluss konnte an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen[178] erworben werden, wobei die letzteren aus den Pädagogischen Instituten und Instituten für Lehrerbildung hervorgegangen waren. Die Fächerauswahl und -kombination war dabei nicht frei wählbar, sondern abhängig vom Fach- und Platzangebot der Studieninstitution, die auf den Bedarfsvorgaben des MfV beruhten. Des Weiteren war die Organisation eindeutig von der der reinen Fachstudenten getrennt. Die Trennung der Studiengänge ermöglichte zwar eine schulspezifischere Ausgestaltung der Inhalte für die zukünftigen Lehrkräfte, erschwerte zugleich aber auch den Übergang zu alternativen fachwissenschaftlichen Berufsmöglichkeiten.[179] Inhaltlich war das Studium nicht nur von den zwei Fachstudien und den pädagogisch-psychologischen Anteilen geprägt, sondern bestand weiterhin zu einem Fünftel bis zu einem Drittel aus sogenannten Grundlagenkursen wie Marxismus-Leninismus, Russisch, Sport, einer weiteren Fremdsprache und militärischer beziehungsweise Zivilverteidigungsausbildung und einer wechselnden Anzahl an Praktika. Eine freie Kurswahl gab es nicht, der Studienplan war vorgeschrieben und bot nur wenige Wahlmöglichkeiten an Lehrveranstaltungen.[180]

Mit dem Studienjahr 1982/83 wurde die Studiendauer der Diplomlehrerausbildung auf fünf Jahre erweitert, wobei es sich bei dem letzten

---

[176] Kemnitz (2004), S. 102.
[177] Vgl. ebd., S. 101 f.
[178] Die Pädagogischen Hochschulen der DDR waren die PH Karl Friedrich Wilhelm Wander in Dresden (1967 von einem Pädagogischen Institut in eine PH umgewandelt), PH Theodor Neubauer in Erfurt/Mühlhausen (1969 aus dem Zusammenschluss der PI in Erfurt und Mühlhausen entstanden), PH Liselotte Herrmann in Güstrow (1972 von einem PI zur PH umgewandelt), PH N.K. Krupskaja in Halle-Köthen (1988 Zusammenschluss der PH in Halle und Köthen, deren vorherige Standorte aus einem PI (Köthen) und einem Institut für Lehrerbildung (Halle) hervorgegangen waren), PH Clara Zetkin in Leipzig (1972 aus dem PI gebildet), PH Erich Weinert in Magdeburg (1972 aus dem PI und vorherigen IfL entstanden); PH Edwin Hoernle in Neubrandenburg (1989 aus der Verlegung des PI in Templin nach Neubrandenburg entstanden), PH Karl Liebknecht in Potsdam (1951 Umwidmung von einer Arbeiter-und-Bauern-Fakultät zu einer PH), PH Ernst Schneller in Zwickau (Seit 1959 als Außenstelle, späterer Zweigstelle des PI Karl-Marx-Stadt initiiert, begründete es sich 1965 als eigentständiges PI und wurde 1973 zur PH erhoben) (Vgl. Herbst et al. (1994), S. 773–780).
[179] Vgl. Schmidt (1986), S. 285.
[180] Vgl. Baske (1998), S. 219; vgl. Kemnitz (2004), S. 101–103.

Studienjahr um ein Praxisjahr an einer zugewiesenen Schule handelte.[181] Ebenso wurde ab diesem Zeitpunkt die Gewichtung beider Fächer gleichgesetzt, anstatt weiterhin aus einem Haupt- und Nebenfach zu bestehen.

Insgesamt war in den 1980er Jahren eine Professionalisierung innerhalb der Lehrerausbildung wahrzunehmen, die sich neben strukturellen Änderungen auch in fachlichen Erweiterungen niederschlug. Daher liegt die Vermutung nahe, dass diese Entwicklung eine zunehmende Akademisierung der Ausbildung und eine wissenschaftlich-forschende Auseinandersetzung mit der pädagogischen Theorie und Praxis an den Universitäten beförderte.[182]

Deutlich wird also, neben dem sehr verschulten, inhaltlich vorgeschriebenen Studienablauf, ein starker Bezug zur Praxis, an den IfL und Pädagogischen Hochschulen noch mehr als an den Universitäten, in Form zahlreicher Praktika und unterrichtsorientierter Fachstudieninhalte, welche zu einem Hauptkennzeichen des Lehrerstudiums wurden. Die direkt ausgebildeten Lehrer gingen zumeist im Anschluss an das Studium als Vollzeitkraft an die Schulen und eine zweite Prüfung, wie etwa ein zweites Staatsexamen, entfiel laut Heidemarie Kemnitz. Das System der Lehrerbildung hatte sich, ihrer Aussage nach, in ein einphasiges Ausbildungssystem ohne abschließende Praxisprüfung entwickelt.[183]

Entwicklungen und Veränderungen des Geschichtslehrerstudiums

Öffentlich und staatlich geleitete Organisationen wie die Universitäten unterlagen stets den Änderungen der außen- und innenpolitischen Situationen und den bildungspolitischen Maßnahmen der Regierung und des MfV. Den gemeinhin in sämtlichen Präambeln und Ausbildungsgrundsätzen formulierten politischen Zielen kam auch der Studienplanentwurf für das Fach Geschichte 1959 nach, der neben allgemeinen Grundsätzen und Zielen der Ausbildung ein politisches Bildungsziel, nämlich die Verantwortung der Studenten für den Aufbau des Sozialismus, ihre Mitbeteiligung am „gemeinschaftlichen Arbeiten“[184] als auch ihre selbstständige Einzelarbeit für bestmögliche Ergebnisse im „gegenwärtigen

[181] Vgl. Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (1982): Studienplan für die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in der Fachkombination Deutsche Sprache und Literatur/Geschichte.
[182] Vgl. Baske (1998), S. 194; vgl. Schmidt (1986), S. 287–289.
[183] Vgl. Kemnitz (2004), S. 104-106.
[184] DR/3/4086 (1959/60), „Entwurf: Studienplan für Diplomanden“, S. 3.

friedlichen Wettkampf [...] zwischen der Welt des Sozialismus und Kapitalismus“[185] forderte.

Hinsichtlich der speziell an das Geschichtslehrerstudium gestellten Anforderungen wird eine im Sozialismus übliche Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Praxis deutlich, die dennoch die fachwissenschaftlichen und methodischen Ausbildungsaspekte des Studiums nicht außer Acht ließ.[186]

Im Austausch mit den Universitäten wurden die Studienpläne[187], die zwar vom Staatssekretariat entworfen wurden und somit politischen Forderungen entsprachen, den jeweiligen Bedürfnissen der Studiensituation auf universitärer und studentischer Seite angepasst.

Geschichte konnte in jeder bildungspolitischen Phase der DDR nur in Kombination mit Deutsch, Russisch, Körpererziehung, Kunsterziehung, Musikerziehung oder Freundschaftspionierleiter[188] studiert werden.[189]

Im Studienjahr 1953/54 war der einheitliche Studienplan für das Lehrerstudium zwar bereits vorgesehen, allerdings konnten sich die Universitäten individuelle Schlupfwinkel zunutze machen, da die staatlich vorgegebenen Kurse aufgrund fehlender Lehrkräfte oder aus Sicht der Dozenten wegen zu hoher Wochenstunden bei den Studenten inhaltlich angepasst wurden. Die Freiheit der Universitäten über die inhaltliche Gestaltung war zu Beginn der DDR noch stark einflussnehmend und bestimmte den Diskurs der Fachbereiche zwischen den einzelnen Universitäten, die sich über Semestergestaltungen austauschten und Anmerkungen zu geplanten Semesterplänen dem Staatssekretariat für Hochschulwesen zukommen ließen. Dennoch wurde die politische Ausgestaltung des Studiums sehr deutlich durch ein Grundlagenstudium zum Marxismus-Leninismus und verpflichtende russische Sprachkurse, die von allen Studenten belegt werden mussten, vom MfV eingefordert.[190]

---

[185] Ebd., S. 4.
[186] Vgl. ebd., „Anforderungen an die fachwissenschaftliche […] der Geschichtslehrer“, S. 1-3.
[187] Hier vorgestellte Ergebnisse beruhen auf den im Bundesarchiv Ludwigsfelde noch vorhandenen Studienplänen für das Geschichtslehrerstudium. Die vorliegenden Studienpläne sind im Anhang in neu erstellten Übersichten zusammengetragen, siehe Tabelle 27.
[188] Vgl. Kemnitz (2004), S. 102.
[189] Vgl. DR/3/4086 (1959/60) „Entwurf Studienplan für das Fach Geschichte" (Stand Juni 1960), S. 1.
[190] Vgl. BArch DR/3/1600, Staatssekretariat für Hochschulwesen (1953): Entwurf und Diskussion der Studienpläne Geschichte 1953/54. Enthält: Entwurf Studienplan Nr. 67A für die Fachrichtung Geschichte, Loseblattsammlung der Korrespondenz der Fachbereichs- und Fakultätsleitungen der Universitäten mit dem Staatssekretariat über den Studienplanentwurf, Anmerkungen Prof.Dr. Leo

Der auffallend hohe Anteil an Fachstunden im Studienplan von 1953/54 mag ein Verweis auf die dort noch nicht durchgängig angewandte Trennung zwischen Lehrerstudenten und reinen Fachstudenten gewesen sein und steht in starkem Kontrast zu dem halbierten Fachstundenumfang in den Studienplänen ab 1959. Das zweite Studienfach, als Nebenfach nicht mit gleicher Wochenstundenzahl belegt, wurde in deutlich geringerem Stundenumfang absolviert und neben dem Grundlagenstudium durch verschiedene Praktika in allen nachfolgenden Semesterferien ergänzt.[191]

Mit dem Beschluss des V. Parteitages der SED im Jahr 1958 wurde die Lehrerausbildung für die zehnjährige POS zwar offiziell von drei auf vier Jahre erweitert, doch hauptsächlich war das Studium zu dieser Zeit geprägt vom sogenannten „ersten produktionsverbundenen Studienjahr“ (drei Tage Studium und drei Tage Arbeit und Ausbildung in Betrieben der Landwirtschaft oder Industrie[192]). Grund für diese Form des Studiums waren nach Ansicht des MfV die fehlenden polytechnischen und praktischen Erfahrungen der Abiturienten für eine zukünftige Lehrerkarriere. Drei Jahre später wurde dies jedoch auf einen Tag pro Woche reduziert, da die jetzigen (1961) Studienanfänger aufgrund ihrer schulischen Teilnahme am 1959 neu eingeführten „Unterrichtstag in der Produktion“ laut Staatssekretariat für Hochschulwesen ausreichend in diesem Bereich geschult wurden. Stattdessen wurde ein Produktionspraktikum von acht Wochen nach dem zweiten Studienjahr angesetzt. Diese Polytechnisierung der Bildung spiegelte sich auch in der Studienplangestaltung wider, die nun einen Extrakurs namens „Polytechnische Ausbildung“ enthielt. Inhaltlich wurde dadurch eine starke thematische Verknappung der Fachthemen sichtbar, da der Fokus hauptsächlich auf die Neuzeit (nur acht von 50 Stunden thematisierten Mittelalter oder Antike) und auf den deutschen Raum und seinen sowjetischen Nachbarn gelegt wurde.[193]

Stern, Martin-Luther Universität Jena über "Mängel am bestehenden Studienplan und Vorschläge zu ihrer Abänderung", S. 1-5.

[191] Siehe dazu Tabelle 27.

[192] Jedoch erkannte man schnell den mit dem betriebenen Einsatz gering ausfallenden Nutzen und reduzierte den Einsatz der Studenten in der Produktion auf später nur noch einen Tag pro Woche.

[193] Vgl. DR/3/4086 (1959/60), „Entwurf zur Lage der Lehrerausbildung an den Universitäten (März 1961)“, S.1-23; „Stellungnahme des Staatssekretariats für Hoch- und Fachschulwesen zur Lage der Lehrerbildung an den Universitäten“ (Beginn 1961), S. 1-13; „Stellungnahme zum 2. Entwurf der Grundkonzeption zur Ausbildung von Lehrern für die Klassen 5 bis 10 der 10-klassigen Oberschule -die Ausbildung von Lehrern für den Staatsbürgerkundeunterricht, S. 1.

Im Austausch dafür rückte die praktische Ausbildung stärker in den Mittelpunkt. So wurde ein „Studientag in der pädagogischen Praxis“ ab 1958 für das zweite und dritte Studienjahr initiiert, um einen engen Bezug zur schulischen Praxis zu gewährleisten. Sollten sich die ersten drei Semester hauptsächlich an Themen der allgemeinen Pädagogik, Psychologie und Schulhygiene orientieren und diese in Seminaren, Vorlesungen, Hospitationen und praktischen Übungen aufgreifen, sollte das vierte Semester an diesen Tagen die Theorie vertiefen und Methodik zur Diskussion stellen. Die schulischen und pädagogischen Praktika wurden im Vergleich zur vorherigen Lehrerausbildung ausgedehnt, wobei von Seite der Dozenten zusehends eine zeitliche Überbelastung der Studenten angemerkt wurde. Die geforderte höhere Wissenschaftlichkeit des Fachstudiums[194], die Arbeit in der Produktion, in den Semesterferien stattfindende Prüfungen, Sprachkurse und weitere fachfremde Kurse liefen der Realität einer zu bewältigenden Wochenstundenzahl entgegen.[195]

In Hinblick auf die Themen forderte das Ministerium die Ausweitung der Betrachtungswinkel im Geschichtsstudium auf die Weltgeschichte und das kapitalistische Ausland, um so eine komplexere Darstellung der Systemzusammenhänge zu thematisieren und zu berücksichtigen, wobei entsprechend der staatsideologischen Orientierung eindeutig auf die Differenzen zum Kapitalismus und die „[…] militaristischen, revanchistischen Entstellungen und Verfälschungen durch die westdeutsche Geschichtsschreibung“[196] eingegangen werden sollte.[197] Der Studienplan zeigte sich als Abbild der zeitgenössischen politischen Situation und der Verschärfung des Systemwettkampfes Ende der 1950er Jahre. Trotz allem ist in Bezug auf die

[194] Korrespondenzen von Universitätsdozenten hatten zuvor auf das Problem der oberflächlichen Lehrerfachausbildung aufmerksam gemacht und darauf verwiesen, dass der Unterschied universitärer Lehrerausbildung, insbesondere in Hinblick auf die fachwissenschaftlich-forschenden Inhalte zu wahren sein solle: „Solange in der Universität Forschung und Lehre betrieben wird, muß es auch dabei bleiben, daß der Lehrer, der von der Universität kommt, ein anderes Profil hat, als der Lehrer, der ein pädagogisches Institut absolviert. Letzterer wird immer praktisch besser sein; aber ersterer wird größere fachliche Kenntnisse besitzen. Beide Kategorien muß man an der Schule zusammenschmelzen (Dr. Schulz, Humboldt-Universität, Fachbereich Geografie)“ (ebd., „Aus dem Protokoll der Sitzung des Rates der Philosophischen Fakultät der Humboldt Universität vom 8.2.1961“, S. 2).

[195] Vgl. ebd., „Stellungnahme des Staatssekretariats für Hoch- und Fachschulwesen zur Lage der Lehrerbildung an den Universitäten“ (Beginn 1961), S. 1-13; „Studienplan für das Fach Geschichte Juni 1960“, S. 1-9.

[196] Ebd., „Grundanforderung an die fachliche Ausbildung der Oberschullehrer für die Klassen 5-10 im Fach Geschichte“, S. 3.

[197] Siehe hinsichtlich der Studienthemen Tabelle 27.

pädagogischen und methodischen Studienanteile eine stetige Erhöhung an Stunden zu erkennen, die bis Ende der DDR nochmals zunehmen sollte.[198] Dafür wurden die polytechnischen Unterrichtsseminare gänzlich aus dem Studienplan von 1982 gestrichen und die Neuregelung des Diplomlehrerstudienganges 1982 stellte beide Studienfächer in ihrem Studienumfang gleich.[199]

Insgesamt lässt sich im Geschichtslehrerstudium mit dieser Veränderung eine stärkere Hinwendung zum eigentlichen zukünftigen Handlungsobjekt des Studenten, dem Schüler, erkennen, da verstärkt die Entwicklungspsychologie bei den Unterrichtsfaktoren mit berücksichtigt und den Studenten vermittelt wurde. Nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Veränderung der fachspezifischen Stunden innerhalb des Studiums, um deren Abbildfunktion in Bezug auf die welt- und innenpolitische Situation und die jeweilige Entwicklungsphase der „sozialistischen Kulturrevolution“[200] zu verdeutlichen.[201]

Tabelle 1: Gesamtstundenumfang und Stundenanzahl verpflichtender fachlicher Studieninhalte entsprechend der Geschichtslehrerstudienpläne[202]

	1953 Mittelstufe	**1953 Oberstufe**	**1959 Mittel-schule**	**1960**	**1961**	**1982**
Gesamtstudium	163 + Nebenfach	206 + Nebenfach	212	112 (113) + Bereiche ohne Angabe	198	214
Geschichte	101	127	50	62	60	60
Marx.-Leninismus	18	30	32	k.A.	22	21
Pädagogik+ Psychologie	20	20	25		22	17+12
Didaktik	-	-	18		18	18
Sprachen	16	21	11		6	5
Sport	8	8	8		8	16
Polytechnik	-	-	30		7	-
Zweitfach	k.A.	k.A.	38	50 (51)	52	63

[203]

[198] Vgl. ebd., „Grundanforderung an die fachliche Ausbildung der Oberschullehrer für die Klassen 5-10 im Fach Geschichte“, S. 2-7.

[199] Vgl. BArch DR/2/10134, Ministerium für Volksbildung: Hauptabteilung Lehrerbildung (01.09.1982): Diplomlehrerausbildung. Enthält: Studienplan für die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in der Fachkombination Geschichte/Musik, Studienplan Geschichte/Musik, S. 5-41.

[200] Neuner (1989), S. 61.

[201] Vgl. DR/2/10134 (01.09.1982)

[202] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DR/3/1600 (1953), „Studienplanentwurf Nr.67A für die Fachrichtung Geschichte", S.2-5; vgl. DR/3/4086 (1959/60), „Grundanforderung an die fachliche Ausbildung der Oberschullehrer für die Klassen 5-10 im Fach Geschichte", S. 2-7; vgl. DR/2/10134 (01.09.1982), „Studienplan Geschichte/Musik", S. 38-41.

Weiterbildung

Allgemeines

Die Lehrkräfte der DDR waren verpflichtet, regelmäßig neben parteiorganisierten Veranstaltungen in den Schulen auch an fachlichen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Von staatlicher Seite wurde die Teilnahme in §29 des Schulgesetzes von 1965 festgehalten und verwies zudem auf die ständige auch individuelle Fortbildung eines jeden Lehrers und den Aktualitätsbezug aller Maßnahmen:

> „(1) Die Weiterbildung ist so zu gestalten, daß die Lehrer und Erzieher neue Kenntnisse der Wissenschaften, der Methodik, der Pädagogik und Psychologie gründlich studieren können und befähigt werden, das erworbene Wissen und Können schöpferisch anzuwenden. Sie ist nach den individuellen Voraussetzungen und wissenschaftlichen Interessen der Pädagogen zu differenzieren.“[204]

Hierzu gehörten alle Formen der beruflichen Weiterqualifizierung, so dass vielfältige Formen darunter fielen und die Teilnahme an Vorträgen nur eine ausmachte. Ziel dieser Maßnahmen war die ständige Auseinandersetzung der Lehrer mit ihrem fachlichen und pädagogischen Wissen, aber auch ihren Standpunkten in Bezug auf den Marxismus-Leninismus. Schulinterne Fortbildungen zählten genauso dazu wie zumeist in den Ferien zentral organisiert durchgeführte Veranstaltungen, die ab 1962 vom Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher organisiert wurden. Inhaltlich vom Zentralinstitut, kurz ZIW, erarbeitet, wurden die Schulen, Kreis- und Bezirkskabinette jedoch Austragungsort auf den niedrigeren strukturellen Ebenen und die dafür

[203] Die Angaben sind den jeweiligen Archivmaterialien entnommen, wobei darauf hinzuweisen ist, dass die Werte von 1959 und 1961 lediglich Studienplanentwürfen entstammen, die sich in den Korrespondenzen zwischen Staatssekretariat für Hochschulwesen und den Universitäten noch weiterentwickelten und somit eine hundertprozentige Umsetzung dieser nicht abgesichert werden kann. Der Studienplan von 1959 ist darüber hinaus für die zehnjährige Mittelschule gedacht, so dass eine teilweise Übernahme für die Lehrausbildung an der POS anzunehmen ist. Der Lehrplan von 1960 wiederum listet alle geschichtlichen Studienthemen auf, vergisst dabei aber den Umfang der übrigen Studienbereiche anzugeben, so dass hier kein genauer Umfang genannt werden kann. Der Studienplan von 1982 ermöglicht im Bereich der pädagogisch-psychologischen Kurse eine wissenschaftliche Betreuung für die Abschlussarbeit, so dass die 12 Stunden dafür extra ausgewiesen sind.

[204] Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (25.02.1965), §29 Absatz 1-4.

Verantwortlichen hatten ihrerseits für einen ständigen Erfahrungsaustausch zu sorgen[205]:

> „(2) Es ist zu sichern, daß jeder Lehrer regelmäßig an der Arbeit eines Fachzirkels teilnehmen kann und die Möglichkeit erhält, sich zu fachlichen, methodischen, politischen, pädagogischen und psychologischen Fragen zu beraten.“[206]

Organisation der Weiterbildung

Die zentrale Organisation der Weiterbildung oblag dem Zentralinstitut für die Weiterbildung der Lehrer und Erzieher[207], dessen Gründung in eine Zeit der Machtkonfrontation beider Systemblöcke zu Beginn der 1960er Jahre fiel. Aufgrund der Bildung verschiedener staatlicher pädagogischer Einrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland, wie dem Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft und dem Pädagogischen Zentrum in West-Berlin, fokussierte sich auch die DDR vermehrt auf die Förderung der Bildung der zukünftigen Schülergenerationen. Schnittpunkt dafür waren die Lehrer, deren Wissen und methodisch-didaktisches Können die Unterrichtsqualität bis dato allein bestimmten. Um eine Niveauangleichung[208] in Bezug auf ihre ausgeführten Tätigkeiten zu erreichen, entschied das MfV, Weiterbildungsmaßnahmen zentral zu organisieren und verabschiedete daher am 8. Juli 1960 den *Beschluß des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung zur Weiterbildung der Lehrer, Erzieher im Bereich der allgemeinbildenden Schulen*. Mit dem Ziel, Unterrichtsprobleme aus Theorie und Praxis mit verschiedenen neuen Vorschlägen im Schulalltag zu lösen und über die Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnisse andere Lehrkräfte zu informieren, sollte:

> „die Vertiefung und Erweiterung der fachlichen und methodischen Kenntnisse und Fertigkeiten;
> der Erwerb polytechnischer Grundfertigkeiten und Kenntnisse;

[205] Vgl. Ministerium für Volksbildung (08.07.1960): Beschluß des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung zur Weiterbildung der Lehrer und Erzieher im Bereich der allgemeinbildenden Schulen.
[206] Ministerium für Volksbildung (26.02.1982): Gemeinsame Anweisung des Ministers für Volksbildung und des Ministers für Hoch- und Fachschulwesen über die Weiterbildung der Lehrer, §3.
[207] Ab 1970: Zentralinstitut für die Weiterbildung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre
[208] Die Ausbildung zahlreicher Neulehrer durch eine Verkürzung der „Studienzeit“ hatte zu erheblichen Niveauunterschieden innerhalb des Lehrkörpers aus traditionell studierten Lehrkräften und Neulehrern geführt.

> die Vertiefung und Erweiterung der Kenntnisse der Gesetzmäßigkeiten der Natur und Gesellschaft […];
> die Vertiefung und Erweiterung der pädagogischen und psychologischen Kenntnisse und Fertigkeiten und der Austausch der besten Erfahrungen mit dem Ziel der Verbesserung der unterrichtlichen Arbeit der Lehrer und Erzieher[.]“[209]

im Fokus der Weiterbildungen stehen.

Die bis 1951 dezentral stattfindenden Lehrerweiterbildungen hatten ab 1953 durch die Bezirks- und Kreiskabinette und deren jeweilige Fachkommissionen bereits eine teilweise Zentralisierung und Systematisierung vollzogen. Insbesondere um Inhalte politischer, ideologischer und fachlicher Natur bei den Lehrern abzusichern, organisierten diese Kabinette Seminare und Fortbildungen, jedoch blieb bis zu Beginn der 1960er Jahre eine gesamtstaatliche, zentrale Weiterbildungsinstitution vorerst unerfüllt.[210] Der angestrebte und zunehmend auch umgesetzte Zentralismus in Bezug auf die Organisation der Bildungsinhalte und Bildungsstrukturen und die Gründung des ZIW in Berlin Ludwigsfelde 1962 sorgten dafür, dass mit dessen Arbeitsbeginn faktisch dem Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI) einer seiner wichtigsten Aufgabenbereiche, die Lehrerweiterbildung, entzogen wurde. Dem DPZI oblag zwar noch die pädagogische Forschung, die Sektion Lehrerweiterbildung wurde jedoch in das ZIW integriert.[211] Auch wenn die wissenschaftliche Erziehungsforschung weiter im DPZI bestehen blieb[212], gab es zahlreiche Kritiker, die nun eine fehlende

---

[209] Beschluß des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung zur Weiterbildung der Lehrer und Erzieher im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. (08.07.1960), I, S. 183.

[210] Vgl. Wähler/Reh (2017), S. 131-136.

[211] Das 1949 gegründete DPZI hatte zur Aufgabe für die „Erhöhung der wissenschaftlichen und pädagogischen Qualifikationen aller Lehrer und für die Verbesserung des Unterrichts zu sorgen, die schulpraktischen Erfahrungen aus der Lehrtätigkeit und Erziehungsarbeit der besten Lehrer und Schulen zu studieren, auszuwerten und zu verbreiten, die wissenschaftliche Forschungsarbeit auf dem Gebiet des Erziehungswesens zu planen, zu koordinieren und durch eigene Untersuchungen zu fördern.“ (Provisorische Regierung der Deutschen Demokratischen Republik (02.03.1950): Statut des "Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts" und seiner Zweigstellen (Siebente Durchführungsverordnung zur Verordnung über die Erhaltung und die Entwicklung der deutschen Wissenschaft und Kultur), §1). Die in §1 des Statuts festgehaltenen Aufgabenbereiche verdeutlichen wie stark mit der Gründung des ZIW das Agieren des DPZI eingeschränkt und selbiges zu einem reinen Forschungsinstitut fast schon degradiert wurde. Auch die Umwandlung 1970 in die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften unterstrich die Beschneidung und Aufgabenverlagerung des DPZI hin zur (eingeschränkten) wissenschaftlichen Forschung.

[212] Nicole Zabel greift in ihrer Dissertation die Umbruchsphasen des DPZI sehr ausführlich auf, wobei sie auch die inhaltlichen Diskurse dessen nach der Auslagerung der Weiterbildungsorganisation verfolgt (Vgl. Zabel, Nicole (2009): Zur Geschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts der DDR. Eine institutionsgeschichtliche Studie. Dissertation. Chemnitz. Online verfügbar unter https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/Dissertation_zabel.pdf?lang=de, zuletzt geprüft am 30.04.2021).

Aktualität in den Fortbildungen und eine nähere Bindung an staatspolitische Vorgaben befürchteten.[213]

Das im November 1962 seinen offiziellen Gründungsstatus als „selbstständige, wissenschaftliche Einrichtung“[214] erhaltende ZIW unterteilte sich in drei Direktionen[215], wobei der Direktor des ZIW dem MfV unterstand.[216] Ein Hauptaugenmerk des gesamten Zentralinstituts lag auf der inhaltlichen und logistischen Organisation von Weiterbildungen, bei denen auch zugleich schulpolitische Richtlinien durchgesetzt werden sollten.

Um dies zu unterstützen, wurden positive Lehrerfahrungen verallgemeinert und publiziert, pädagogische Materialien gesammelt und Konferenzen, wie zum Beispiel die „Tage der Pädagogischen Lesungen“, organisiert. Kritik über die mangelnde Weiterbildung von Lehrkräften einiger Fachbereiche, insbesondere Mathematik, PTU, Russisch und Musik und die oft einem wissenschaftlichen Anspruch entbehrenden Kurse verursachten jedoch ein Umdenken in Bezug auf die Fortbildungen. Vor allem die zunehmende Fokussierung auf fachliche und didaktisch-methodische Probleme und die Berücksichtigung der Interessen der Teilnehmer ermöglichten ab Ende der 1960er Jahre differenziertere und tiefgründigere Angebote. Zusätzliche Möglichkeiten, zum Beispiel das Abfassen von Pädagogischen Lesungen, wurden den Lehrern in diesem Zusammenhang ebenso offeriert.[217]

Ab 1973 gab es darüber hinaus eine Aufteilung der Maßnahmen, so dass Lehrkräfte ihre Weiterbildungen weiterhin vom ZIW erhielten, Schulfunktionäre und -leitungskräfte jedoch vom Institut für Leitung und Organisation (ILO).

---

[213] Vgl. Beschluß des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung zur Weiterbildung der Lehrer und Erzieher im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. (08.07.1960), S. 140; vgl. Kath, Werner; Lindner, Heinz (1963): Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 183–186, hier: S. 183–186.

[214] Ministerium für Volksbildung (29.12.1962): Vorläufiges Statut des Zentralinstituts für Weiterbildung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre, §1 (1).

[215] Direktion I beherbergte die Abteilungen „Pädagogik und Psychologie, Sonderpädagogik, Lehrgangsplanung und Organisation und sowie die Arbeitsgruppe Vergleichende Lehrerfort- und –weiterbildung“. Die fachzentrierte Arbeit fand in Direktion II statt, so dass dort Materialien und Seminarinhalte für die Fachbereiche als auch fächerspezifisch, zum Beispiel für Kunst, Sport, Mathematik oder PTU entwickelt wurden. Der letzte Direktionsbereich III mit der Abteilung „Grundfondökonomie“ organisierte die Versorgung und Pflege des ZIW (Wähler/Reh (2017), S. 142).

[216] Vgl. ebd.

[217] Vgl. ebd., S. 141-144.

Inhaltlich betrachtet waren aufgrund der direkten Verbindung des ZIW zum MfV die Veranstaltungen zugleich auch ein Abbild der politisch-ökonomischen Situation und der staatlichen Bedürfnisse. Die Polytechnisierung der Schule in Zusammenhang mit dem Systemwettkampf auf wissenschaftlich-technischer Ebene verursachte eine intensivere Auseinandersetzung mit den naturwissenschaftlichen Fächern auch am ZIW. In dieser Hinsicht unterschied sich die DDR jedoch nicht von anderen Ländern, wie den USA, die während der Zeit des Kalten Krieges ebenso vermehrt die Naturwissenschaften in ihrer Bildungspolitik protegierten. Unter der Prämisse der Erhöhung des Bildungsniveaus suchte man den ersten Ansatz zur Leistungsverbesserung bei den Vermittlern – den Lehrern[218]:

> „[…] ein qualitativ hohes fachliches Wissen und Können des Pädagogen [wird] zu einer wichtigen Komponente für die politisch-ideologische Erziehung, für die Intensität und Effektivität des Lernens der Schüler, für die Entwicklung ihres Denk- und Erkenntnisvermögens, ihrer Wißbegierde und ihres Forscherdranges und auch für die maximale Förderung von Begabungen und Talenten […].“[219]

Doch nicht nur im naturwissenschaftlichen Bereich, sondern auch auf allgemeinpädagogischem und didaktischem Gebiet erarbeiteten Arbeitsgruppen, bestehend aus Wissenschaftlern von Universitäten, der APW, Hochschulen, Lehrern und Lehrerbildnern[220] Programme für durchzuführende Weiterbildungen, inklusive eines Zeit- und Organisationsplanes zunächst für die folgenden fünf Jahre. Diese mussten allerdings für Fächer mit politisch-ideologischen Inhalten von oberster Stelle, dem Leiter des MfV und zum Teil vom ZK der SED genehmigt werden. Damit so viele Pädagogen wie möglich erreicht werden konnten, wurde die Teilnahme an zwei bis drei Kursen in einem Fünfjahresturnus verpflichtend eingeführt, wobei diese sich über einen Zeitraum von einem bis zu zehn Tagen ausdehnen konnten und meist in den Ferien stattfanden.[221] Mit dem Ende der DDR stellte das ZIW 1990 umgehend seine Arbeit ein und löste sich auf.[222]

---

[218] Vgl. ebd., S. 144 f.
[219] Kath, Werner: Aufgaben des Zentralinstituts für Lehrerweiterbildung im System der Qualifizierung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre. In: *Pädagogik* (1963) 5, S. 468.
[220] Lehrerbildner sind fachliche Betreuer an Universitäten und Schulen, die angehende Lehrkräfte in spezifischen Seminaren trainieren, in der Praxis zu bestehen und sie ggf. direkt in ihrem schulischen Umfeld durch Hospitationen u.Ä. beraten und schulen.
[221] Vgl. Wähler/Reh (2017), S. 145-148.
[222] Vgl. ebd., S. 152-158.

Formen der fachlichen Weiterbildung

Wie mit dem §29 des Schulgesetzes von 1965 deutlich wurde, war die Weiterbildung eine grundlegende Aufgabe eines jeden Pädagogen. Damit sich auch kein Lehrer den verpflichtenden Veranstaltungen entziehen konnte, wurden sie vom MfV angeordnet und für die Lehrkräfte der zehnklassigen EOS, der POS, den Sonderschulen, Volkshochschulen, berufsausbildenden Schulen und Spezialschulen ab 1955 stetig durch Direktiven und Anweisungen in den Jahren 1960, 1963, 1965 (Schulgesetz), 1969, 1973, 1977 und 1982 überarbeitet[223]:

> „(1) Zur Weiterbildung der Lehrer werden folgende Kurse durchgeführt:
> - Grundkurs zu ausgewählten Themen des Marxismus-Leninismus
> - Grundkurs zu ausgewählten Themen der Pädagogik und Psychologie
> - Fachkurs zu ausgewählten fachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Themen der Unterrichtsfächer
> - Spezialkurse zu ausgewählten Problemen der Gesellschafts- und Naturwissenschaften, der Fremdsprachen, der Politik, der Kunst und Kultur, der Technik sowie des Sports an den Universitäten, Hoch- und Fachschulen sowie an anderen Institutionen.“[224]

Von diesen Kursen musste entsprechend der Schulart und Fachrichtung eine bestimmte Anzahl besucht werden.

War in der Direktive von 1965 der Umfang der Weiterbildungsmaßnahmen noch nicht festgelegt und stattdessen die Inhalte eines jeden Faches sehr explizit aufgeführt, legte die Anweisung von 1969 bereits fest, dass der Lehrer „in regelmäßigen Abständen an einem ca. vierwöchigen Kurs teil[nimmt]“[225]. Nachfolgende Anweisungen des MfV präzisierten immer stärker den Umfang der Veranstaltungen, die Inhalte blieben jedoch von Beginn an gleich. 1973 wurde die Teilnahme von Lehrern der fünften bis zwölften Klassen an zwei Grund- und einem Fachkurs und den Lehrkräften der unteren Klassen an zwei Grund- und zwei Fachkursen auf einen Vierjahreszeitraum festgelegt, wobei die Fachkurse sowohl fachwissenschaftliche als auch methodische Themen aufgriffen. Vier

[223] Vgl. Beschluß des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung zur Weiterbildung der Lehrer und Erzieher im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. (08.07.1960); vgl. Ministerium für Volksbildung (20.07.1965): Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre; vgl. Ministerium für Volksbildung (24.04.1969): Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer; vgl. Ministerium für Volksbildung (27.03.1973): Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer; vgl. Ministerium für Volksbildung (15.03.1977): Gemeinsame Anweisung der Minister für Volksbildung und für Hoch- und Fachschulwesen über die Weiterbildung der Lehrer; vgl. Gemeinsame Anweisung des Ministers für Volksbildung und des Ministers für Hoch- und Fachschulwesen über die Weiterbildung der Lehrer (26.02.1982).

[224] Gemeinsame Anweisung des Ministers für Volksbildung und des Ministers für Hoch- und Fachschulwesen über die Weiterbildung der Lehrer (26.02.1982), §4.

[225] Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer (24.04.1969), §3(1).

Jahre später wurde dieser Zeitraum auf fünf Jahre ausgedehnt, die Anzahl der Kurse aber auch jeweils auf zwei beziehungsweise drei Fachkurse entsprechend des Lehrabschlusses erhöht, wobei die Anzahl der Grundkurse gleich blieb. Mit der letzten für alle Schultypen geltenden Anweisung für die Weiterbildung der Lehrer von 1982 sollten Lehrer der Mittel-, Ober- und Abiturstufe und der Sonderschulen neben den zwei Grundkursen zwei Fachkurse besuchen, Lehrer der Klassen eins bis vier hingegen zumeist nur einen. Spezialkurse, die bereits seit 1973 als Alternativkurse existierten, galten als thematisch spezialisierte Vertiefungsangebote, wobei ihre Teilnahme nicht von einem Fachkurs entband, sondern nur einen Ersatz für einen weiteren darstellte.[226]

Der Besuch aller Fortbildungsveranstaltungen musste vom Lehrer mit dem Direktor und der Gewerkschaftsleitung der Schule in Bezug auf die wirkliche Notwendigkeit abgesprochen und langfristig festgelegt werden.[227] Das MfV selbst unterschied die Maßnahmen zum einen in „Weiterbildung im Prozeß der Arbeit“[228], die „Hilfe und Anleitung zur Erhöhung des Niveaus der pädagogischen Arbeit“[229] geben sollten und jeweils im Rahmen der Schulen und zentralen Einrichtungen stattfanden. Zum anderen gab es die „systematische Weiterbildung in Form des postgradualen Studiums oder des Studiums zur Vervollständigung bzw. zum Abschluß der Ausbildung“[230], die von einem geringen bis zu einem sehr großen Zeitaufwand reichen konnte.

Dies wurde vom ZIW und vom MfV sogar politisch und finanziell unterstützt, um die Lehrer zur Niederschrift ihrer Unterrichtserkenntnisse in sogenannten Pädagogischen Lesungen zu ermuntern und diese so mit Kollegen zu teilen. Jedoch konnten Lehrer sich auch durch ihre Mitarbeit an Forschungsthemen, zum Beispiel der APW oder Universitäten, neben ihrem Beruf fachlich betätigen.

---

[226] Vgl. Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre (20.07.1965); vgl. Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer (24.04.1969), §2-3; vgl. Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer (27.03.1973), §3(2); vgl. Gemeinsame Anweisung der Minister für Volksbildung und für Hoch- und Fachschulwesen über die Weiterbildung der Lehrer (15.03.1977); vgl. Gemeinsame Anweisung des Ministers für Volksbildung und des Ministers für Hoch- und Fachschulwesen über die Weiterbildung der Lehrer (26.02.1982).
[227] Vgl. Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer (24.04.1969), §4-6.
[228] Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre (20.07.1965), 2. (S. 173).
[229] Ebd.
[230] Ebd.

Bei allen Weiterbildungsmaßnahmen von der schulischen bis zur zentralen Organisationsebene wird die zentrale Außenlenkung deutlich, so dass sie zusammenfassend reduziert werden können auf:

- Weiterbildungsseminare unterteilt in pädagogisch-politische Grundkurse (ausgerichtet von den Kreiskabinetten), wissenschaftliche und didaktisch-methodische Fachkurse (ausgerichtet von den Bezirkskabinetten) und themenspezifische Spezialkurse (ausgerichtet von Universitäten und Hochschulen),[231]
- Fachzirkel und -konferenzen an Schulen, in Fachkabinetten der Kreise und Bezirke,
- Tagungen (Zentrale Tage der Pädagogischen Lesungen, Woche/ Tage der Pädagogischen Lesungen – auf Bezirksebene durchgeführt).[232]

Fachweiterbildung der Geschichtslehrer

In Bezug auf die thematischen Schwerpunkte der Geschichtslehrerweiterbildungen gab es Veränderungen, denen anhand archivarischer Quellen aus den Jahren 1966, 1977 und 1986 nachgegangen werden soll. Das Fehlen weiterer derartiger Quellen aus anderen Jahrgängen bietet Raum für Vermutungen, ob solche Handreichungen nur im Kontext bildungspolitischer Zäsuren herausgegeben wurden oder ob weitere Veröffentlichungen nicht mehr vorliegen.

Dem Weiterbildungsprogramm von 1966 war ein Jahr zuvor eine diesbezügliche Direktive des MfV vorausgegangen und parallel der überarbeitete Lehrplan von 1959 in Kraft getreten. Inhaltlicht wird deutlich, dass der Fokus auf dem individuellen Selbststudium lag. Dafür wurde die achtbändige Reihe *„Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung*“[233] als Literaturgrundlage empfohlen, die der Lehrer mithilfe von angeführten Schwerpunktvorschlägen und zusätzlichen Buchempfehlungen erarbeiten sollte. Methodisch-didaktisch relevante Themen, wie die Berücksichtigung des neues Lehrplans bei der ideologischen Ausbildung

[231] Vgl. Kemnitz (2004), S. 107 f.

[232] Vgl. Wähler/Reh (2017), S. 148–154; vgl. Gläser, Lothar (1963): Lehrerweiterbildung. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 558–562, hier: S. 558–562.

[233] BArch DR/201/140, Zentralinstitut für die Weiterbildung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre (1966): Programm für die Weiterbildung der Fachlehrer für den Geschichtsunterricht, Berlin, S. 7.

der Schüler oder die Entwicklung wissenschaftlicher Arbeitsweisen bis zur Jahrgangsstufe zehn, listete das Programmheft in einem zweiten Teil auf, dessen Erarbeitung mithilfe von Schwerpunkt- und Literaturhinweisen der Lehrkraft oblag. Thematisches Hauptaugenmerk des Weiterbildungsprogramms von 1966 richtete sich auf die ideologische Erziehung, wobei hier sogar von einer starken, natürlich zeitgenössisch geprägten, didaktisch-methodischen Ausrichtung der Themen gesprochen werden kann, da drei von vier Punkte diesen Bereich aufgreifen. Beleg für diese Beobachtung bietet die Direktive des Jahres 1965, die explizit die didaktisch-methodische Ausrichtung der Geschichtslehrer-weiterbildung umreißt:

> „Die Weiterentwicklung der Methodik des Faches erfordert in der Weiterbildung eine stärkere Konzentration auf die Unterrichtsverfahren, die der Entwicklung des historischen Denkens der Schüler und der systematischen Herausbildung wissenschaftlicher Arbeits- und Denkmethoden dienen.“[234]

Obwohl das „selbstständige Literaturstudium“ als „Hauptweg der Weiterbildung“ angesehen wurde, empfahl das ZIW es durch Erfahrungsaustausch in Seminaren, Fachzirkeln oder Vorlesungen zu erweitern.[235] Dementsprechend waren in Hinblick auf die Literaturreihe der *Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung* ebenso Anmerkungen für Fachberater oder Fachzirkelleiter für eine mögliche Umsetzung in Seminaren oder Ähnlichem vorhanden. Bezüglich des Umfanges der durchzuführenden Maßnahmen findet sich keine verpflichtende Stundenanzahl in dem Quellmaterial.[236]

Dem zweiten Programm von 1977 war im März desselben Jahres eine Anweisung zur Fortbildung der Lehrer vorausgegangen.[237] Die hatten sich gewandelt, das Selbststudium war zwar noch vorhanden, trat aber zunehmend in den Hintergrund, da sich außer jeweils zwei Literaturvorschlägen zu den zwei Themenbereichen „Schriften der Klassiker des Marxismus-Leninismus“[238] und „Werke der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsmethodik“[239] keine weiteren Hinweise

---

[234] Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre (20.07.1965), 3.3.3.9. (S. 182).
[235] DR/201/140 (1966), S. 6.
[236] Vgl. ebd., S. 5-9.
[237] Vgl. Gemeinsame Anweisung der Minister für Volksbildung und für Hoch- und Fachschulwesen über die Weiterbildung der Lehrer (15.03.1977).
[238] BArch DR/201/299, Zentralinstitut für die Weiterbildung der Lehrer und Erzieher (1977): Programm für die fachwissenschaftliche und methodische Weiterbildung der Lehrer im Fach Geschichte, Berlin, S. 7.
[239] Ebd., S. 9.

zum Umgang mit den Büchern fanden. Stattdessen wurden für die Geschichtslehrer Fach- und Spezialkurse vorgestellt, die eine wesentlich größere Auswahl anboten, und im Gegensatz zum vorherigen Programmheft eine aktive Teilnahme an den Kursen forcierten und auch forderten. Dabei unterteilten sich die zwei angebotenen Fachkurse in zwei Bereiche: „Die Dialektik […] gesellschaftlicher Kräfte in den vorkapitalistischen Gesellschaftsformationen“[240], gedacht für Lehrkräfte in den Klassen fünf bis sieben, und „Die Dialektik von objektiver Gesetzmäßigkeit und revolutionärem Kampf der Arbeiterklasse“[241], geeignet für die Anwendung „in den oberen Klassen“[242]. Jedem Bereich, der eine Zeitinvestition von 30 Stunden umfasste, waren dabei vier historische und zwei didaktische Themenveranstaltungen, deren zeitlicher Umfang sich zwischen vier und sechs Stunden bewegte und die je aus Seminar und Vorlesung bestanden, zugeordnet.[243]

Im Gegensatz dazu finden sich bei den angebotenen acht Spezialkursen, in denen „[…] tiefergehende Kenntnisse über Probleme des historischen Materialismus, über ausgewählte Gebiete der marxistisch-leninistischen Geschichtswissenschaft und über spezifische Fragen der Methodik des Geschichtsunterrichts vermittelt […]“[244] wurden, keine zeitlichen Rahmenbedingungen. Lediglich ihre Themen, die sich paritätisch auf historische und didaktische Inhalte verteilten, und ihre sehr kurz formulierten Schwerpunkte sind aufgelistet.[245]

Blickt man auf die Inhalte aller Kurse, so fällt auf, dass lediglich acht von 20 den Bereich der Didaktik und Methodik berühren.[246] Außerdem findet sich der Begriff der „Dialektik“, der im Heft von 1966 in keinem einzigen Thema auftaucht, 1977 jedoch bereits die zwei Fachkurse betitelte. Allein die Masse an angebotenen Seminaren macht die Abkehr des ZIW von einer hauptsächlich individuellen Weiterbildung im Selbststudium noch zehn Jahre zuvor mehr als deutlich. Die Verlagerung hin auf Kursteilnahmen spiegelte auch indirekt die Erkenntnis einer für das ZIW und MfV nicht ausreichenden Effektivität des ersteren wider, obwohl

[240] Ebd., S. 11.
[241] Ebd., S. 21.
[242] Ebd., S. 6.
[243] Vgl. ebd., S. 11–34.
[244] Ebd., S. 9.
[245] Vgl. ebd., S. 35–40.
[246] Da die Auflistung und Gegenüberstellung aller Themen der drei untersuchten Weiterbildungsprogramme hier zu umfangreich erscheint, finden sich diese im Anhang wieder (Siehe Tabelle 28).

sie es in der entsprechenden juristischen Anweisung von 1977 wie bereits seit 1965 immer noch als Hauptform der Weiterbildung bezeichneten.[247]

Das letzte mit in den Vergleich einbezogene Material stammt aus dem Jahr 1986. Dieses wurde nun explizit als „für die Weiterbildung der Lehrer der Klassen 5 bis 10 im Fach Geschichte“ gekennzeichnet und zeigte ein weiteres Entfernen vom ursprünglich individuellen Weiterbildungsgedanken, da die für das Selbststudium empfohlene Literatur in dieser Ausgabe komplett entfiel.

Der hier vorgestellte Fachkurs bestand aus 45 Stunden fachwissenschaftlichem und 15 Stunden methodischem Anteil, wobei die Verteilung auf die Lehrformen Seminar oder Vorlesung den jeweiligen Bedingungen und Möglichkeiten im Kreis oder Bezirk unterworfen war. Nichtsdestotrotz wurde im Vorwort darauf verwiesen, dass weiterhin eine „[…] selbständige Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Problemen stimuliert werden“[248] sollte, indem Seminarleiter „auf neue Veröffentlichungen“[249] der Thematik ergänzend hinwiesen. Jede Veranstaltung des Fachkurses fand mit ihren inhaltlichen Schwerpunkten[250] und verwendeter themenspezifischer Literatur im Heft eine kurze Erwähnung, wobei der Umfang der Veranstaltungen zwischen zwei und acht Stunden schwankte. Im Vergleich dieses Fachkurses mit dem von 1977, zeigt sich eine Verdopplung von 30 auf 60 Stunden, was die Frage aufwirft, ob dieser Zeitrahmen für die Lehrkräfte tragbar war beziehungsweise ob die Anzahl der Fachkurse in Realität reduziert wurde.[251] Unabhängig von der Stundenanzahl ist eindeutig die Abkehr von didaktisch-methodischen Themen zu erkennen, da von den insgesamt 15 Themen des Fachkurses nur zwei didaktisch-methodischen Ursprungs waren und das historische Fachwissen im Mittelpunkt stand.[252]

Zieht man ein Fazit aus allen drei Programmheften als Abbilder der Geschichtslehrerweiterbildung, so fällt eine zunehmende Verschulung der Fortbildungsmaßnahmen und ein immer stärkerer Anstieg zeitlicher Quantität der Fachkurse auf. Des Weiteren entwickelten sich die Inhalte der Veranstaltungen

---

[247] Vgl. DR/201/299 (1977), S. 3–40; vgl. Gemeinsame Anweisung der Minister für Volksbildung und für Hoch- und Fachschulwesen über die Weiterbildung der Lehrer (15.03.1977), §2(3),§5.
[248] BArch DR/201/263, Zentralinstitut für die Weiterbildung der Lehrer und Erzieher (1986): Programm für die Weiterbildung der Lehrer der Klassen 5 bis 10 im Fach Geschichte, Berlin, S. 3.
[249] Ebd.
[250] Siehe Tabelle 28.
[251] Vgl. ebd., S. 10–38.
[252] Vgl. ebd., S. 8–9.

laut Titelbezeichnungen immer weiter weg von didaktisch-methodisch relevanten Themen hin zu fachwissenschaftlichen Themen der marxistisch-leninistischen Geschichtswissenschaft und der Einordnung in die dialektischen Zusammenhänge von Revolution, Klassenkräften und Welt-, National- und Regionalgeschichte. Diese Angebote spiegeln die Entwicklung der Bildungspolitik wider, die von den noch anfänglich bestehenden Freiräumen immer mehr Abstand nahm und eine zunehmende Lenkung der Inhalte vorschrieb.

I. 3. Geschichtsunterricht in der DDR

Geschichtsbild und Geschichtsbewusstsein

Ab 1967 begann sich die Fachwissenschaft in der DDR verstärkt mit dem Thema der „sozialistische[n] Bewußtseinsbildung“[253] auseinanderzusetzen. Dafür benötigte sie entsprechend der bestehenden Staats- und Schulideologie ein Pendant, das das Geschichtsbild der DDR-Bürger nachhaltig prägte und sozialisierte. Den Grund für das Bemühen um ein einheitliches Geschichtsbild hatte Walter Ulbricht bereits 1969 erkannt und Walter Schmid wenig später mit folgenden Worten festgehalten:

> „Eigene praktische Erfahrungen im Kampf mit dem Klassengegner und die unmittelbare, tagtägliche Konfrontation mit dem Imperialismus, die früher ein wichtiges Element für die Entwicklung des Klassenbewußtseins waren, sind nicht mehr gegeben. Die Vermittlung der historischen Erfahrungen und Lehren aus dem Kampf der Arbeiterklasse gegen den Imperialismus wird damit zwangsläufig umso dringlicher.“[254]

Das dafür nötige Geschichtsbild[255] wurde in seiner Ausarbeitung der Geschichtswissenschaft überlassen, die es wie folgt umriss:

> „Das marxistisch-leninistische Geschichtsbild stellt eine dialektisch-materialistische Gesamtaufnahme des konkreten geschichtlichen Entwicklungsweges der menschlichen Gesellschaft dar. […] Das Geschichtsbild enthält die entscheidenden Wende- und Schnittpunkte des Geschichtsprozesses in Gestalt der großen Klassenschlachten und sozialen Revolutionen, zeichnet die bestimmenden Klassenlinien nach, würdigt die Wirksamkeit der progressiven Klassenkräfte, ihrer Organisationen und Repräsentanten und findet seinen Höhepunkt in der Geschichte der Arbeiterbewegung und des realen Sozialismus.“[256]

---

[253] Schmid (1979), S. 14.

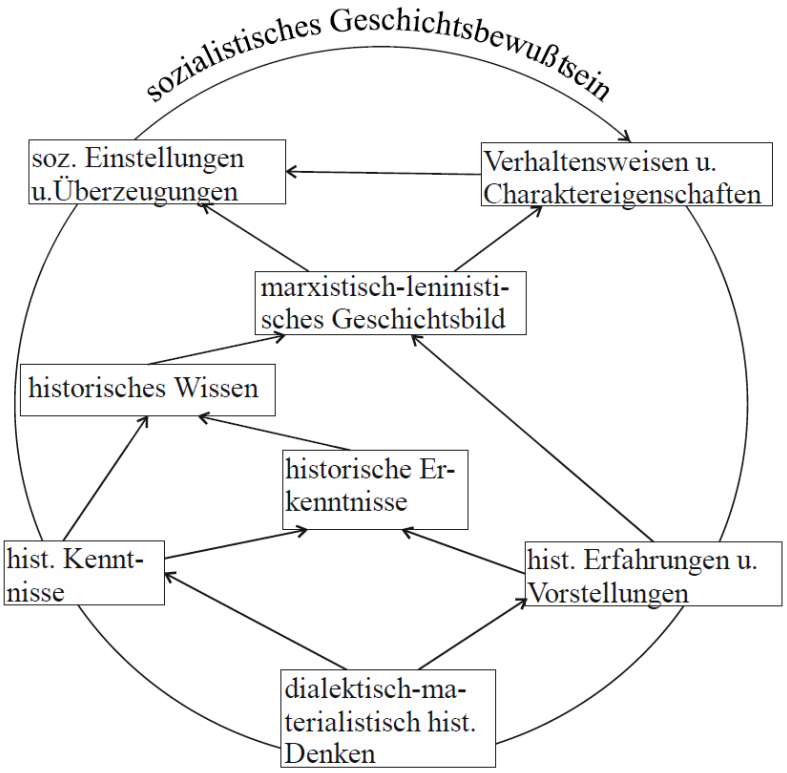
[254] Schmidt, Walter (1970): Geschichtsbewußtsein und sozialistische Persönlichkeit bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. In: Helmut Meier und Walter Schmidt (Hg.): Geschichtsbewußtsein und sozialistische Gesellschaft: Beiträge zur Rolle der Geschichtswissenschaft, des Geschichtsunterrichts und der Geschichtspropaganda bei der Entwicklung des sozialistischem Bewußtseins. Berlin: Dietz Verlag, hier: S. 27.

[255] Vgl. Schmidt, Walter: Geschichtswissenschaft und Geschichtsbewußtsein. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* (1967) 15, S. 214.

[256] Institut für Gesellschaftswissenschaften bei ZK der SED Lehrstuhl Geschichte der Arbeiterbewegung (1975), S. 44 f.

Dass ein solches Konstrukt nur die „wissenschaftliche Basis“[257] und den „Kern“[258] des allumfassenden sozialistischen Geschichtsbewusstseins darstellen könne, dessen waren sich die Wissenschaftler laut eigener Aussage bewusst.
Der Geschichtslehrer Andreas Krone entwickelte eine Darstellung, die das Verhältnis von Geschichtsbild, Geschichtsbewusstsein und anderen Einflüssen in Verbindung brachte:

Abbildung 3: Das sozialistische Geschichtsbewusstsein[259]



Der Zeichner verweist mit seiner Darstellung auf einen sich über Stufen entwickelnden Prozess, der seinen Grundpfeiler auf das dialektisch-materialistisch historische Denken baut. Das Prinzip des historischen Materialismus ist Wegweiser der zu vermittelnden „historischen Kenntnisse“ (Geschichtsfakten) sowie der zu vermittelnden „historischen Erfahrungen und Vorstellungen“ (zu pflegende Traditionen der Arbeiterklasse), um bei den (hier:) Schülern die „historischen Erkenntnisse“ (Zusammenhänge in der Geschichte erkennen) zu

[257] Ebd., S. 39 f.
[258] Ebd.
[259] DIPF/BBF PL 85-08-16d, Krone, Andreas (1985): Einige Erfahrungen beim Einsatz audiovisueller Unterrichtsmittel zur weiteren Ausprägung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins bei der Behandlung der Stoffeinheit 9.1, S. 5.

erzeugen.[260] Augenscheinlich haben so genannte historische Erfahrungen, also Traditionen und Erfahrungen der Arbeiterklasse, dabei aber einen weit ungehinderteren Einfluss auf Geschichtsbild und Geschichtsbewusstsein und bedurften laut obiger Darstellung keines eigenständigen Erkenntnisprozesses im Gegensatz zu den historischen Erkenntnissen. Sie ergeben sich laut Aussage der Abbildung allein aus Inhalten des dialektischen Materialismus, wobei dies vielmehr bedeutet, dass die Traditionspflege ebenso wie die zu vermittelnden historischen Kenntnisse von der sozialistischen Führung genauso vorgegeben und ausgestaltet wurden, wie das marxistisch-leninistische Geschichtsbild. Demnach oblag die Entwicklung des sozialistischen Geschichtsbewusstseins weniger dem Denkprozess des Kindes als den Vorgaben des Politbüros.

Zu einem ähnlichen Urteil kommt auch Hans-Dieter Schmid, der das geschaffene Geschichtsbild und die -darstellung vielmehr als „Legitimierung und Stabilisierung des gesellschaftlichen und politischen Status quo“[261] auffasst. Dadurch nahm der dieses Bild vermittelnde Unterricht, neben Medien, Parteien und Parteiorganisationen, Betrieben, historischer Unterhaltungs- und populärwissenschaftlicher Literatur und Museen, auch die zentrale Stelle im „System der marxistisch-leninistischen Geschichtspropaganda“[262] ein. Obgleich Schmid den Geschichtsunterricht in der DDR als „[…] unverzichtbare[n] Teil der politischen Sozialisation“[263] charakterisierte, bemerkte er jedoch auch ihm innewohnende Veränderungen, die als Abbild gesellschaftlicher und politischer Umstrukturierungen wirken.[264]

Dazu zählt unter anderem die Ende der 1970er Jahre beginnende Forschungsdebatte um Erbe und Tradition[265], die nach der von Erich Honecker postulierten Differenzierung zwischen „Staatbürgerschaft – DDR; und

[260] Eine differenzierte Erläuterung aller Einzelaspekte des sozialistischen Geschichtsbewusstseins entfällt hier aufgrund der umfangreichen thematischen Eigenständigkeit dieser Problematik, so dass die Darstellung als Denkimpuls angedacht ist.
[261] Schmidt (1970), S. 9.
[262] Institut für Gesellschaftswissenschaften bei ZK der SED Lehrstuhl Geschichte der Arbeiterbewegung (1975), S. 137.
[263] Schmid (1979), S. 23.
[264] Vgl. ebd.
[265] H.C. Mätzing erörtert ausführlich die Begriffsverständnisse von Tradition und Erbe und legt dezidiert die Entstehung der Forschungsdebatte und die mit ihr einhergehende Neuausrichtung des Geschichtsbildes der DDR dar (Vgl. Mätzing (1999), S. 102–112).

Nationalität – deutsch“[266], den Blickwinkel für die nationalgeschichtlichen Themen im Geschichtsbild öffnete und weg von einer reinen Ereignisgeschichte der „„Revolutionären Traditionen‘ und der Arbeiterbewegung“ [267] lenkte. Dadurch wurden zum Beispiel historische Persönlichkeiten wie Luther oder Länder wie der Staat Preußen in ihrer Rezeption einer Neubewertung unterzogen, die innerhalb der Wissenschaft auch differenzierte Betrachtungen zuließ.[268]
Trotz dessen resümiert Martin Buchsteiner, insbesondere in Hinblick auf eine zeitübergreifende Beurteilung des Geschichtsunterrichts und des in ihm vermittelten Bildes, dass „reflexive[s] Geschichtsbewusstsein[.] […] in den Jahren 1945 bis 1989 nicht diskutiert [wurde]. Das Ziel des Geschichtsunterrichts der DDR bestand in der Übernahme von Werturteilen und der Einübung von Konventionen.“[269]

Allgemeine Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts

Da auch die Schulbildung, dem historischen Materialismus verpflichtet, aus einer – scheinbar – schlüssigen Bedingungsfolge sich und seine Inhalte legitimierte, bestimmte Progression den Geschichtsunterricht. Gesellschaftliche – politische – historische Progression – alle drei Bereiche waren nur schwer voneinander zu trennen und beeinflussten sich gegenseitig, so dass die DDR-Schule inhaltlich kaum davon absehen konnte, einen dieser drei Bereiche auszulassen. Die im Lehrwerk *Methodik Geschichtsunterricht* angeführten Funktionen des Unterrichts hoben ebenso die Untrennbarkeit der Trias Politik – Gesellschaft – Geschichte in Hinblick auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu „sozialistische[n] Persönlichkeit[en]“[270] hervor.

---

[266] Honecker, Erich: Aus dem Bericht des Politbüros an die 13. Tagung des Zentralkomitees der SED. In: *Neues Deutschland* 29 (Nr. 344) (13.12.1974), S. 3.
[267] Mätzing (1999), S. 106.
[268] Vgl. ebd., S. 102–112.
[269] Buchsteiner (2015), S. 266.
[270] Schmid (1979), S. 81: Schmid merkt durch diese Formulierung an, dass es den Eindruck erwecke, dass der Schüler in der DDR-Fachdidaktik und Pädagogik nur in Form eines „abstrakten, gesellschaftlichen Wesens“ erscheint und jegliche Reflexion der individuellen schülerspezifischen Eigenschaften vorerst nicht relevant seien. Anhand eines konstruierten Unterrichtsbeispiels aus Neuners „Allgemeinbildung“ verdeutlicht Schmid mithilfe der dortigen Bedingungsanalyse das Fehlen jeglicher persönlichkeitsbedingter Einflüsse der Schüler auf den Unterricht, so dass nur ihre gesellschaftliche Rolle und die ihrer Eltern in der Vorabbetrachtung des Unterrichts von Relevanz zu sein scheinen.

Die Nennung der „persönlichkeitsbildende[n] Funktion historischer Bildung“ als erster, der unter „Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts in der sozialistischen Oberschule der DDR“ aufgelisteten Aspekte, unterstreicht die Bedeutung, die das MfV diesem Unterricht bei der Ausbildung des sozialistischen Bewusstseins der Schüler zugestand[271]:

> „Der Geschichtsunterricht hat eine in hohem Maße ideologiebildende Funktion zu erfüllen. Er trägt entsprechend seinen fachspezifischen Potenzen und seiner weltanschaulichen Ausrichtung zur Herausbildung und Entwicklung des sozialistischen Bewußtseins der Kinder und Jugendlichen bei. Diese Funktion resultiert aus dem objektiven Zusammenhang zwischen Politik und Geschichte.“[272]

Auf der Grundlage des entwickelten Geschichtsbildes sollten die Schüler so im Sinne des historischen Materialismus das System des Marxismus-Leninismus erkennen, durchdringen und durch den Geschichtsunterricht und die Schule selbst zu aktiven „Mitgestalter[n] [der] sozialistischen Gesellschaft“[273] werden.

Das Stundenergebnis bündelte sich schon zu DDR-Zeiten in den Unterrichtszielen[274] und fokussierte sich hauptsächlich auf historischen „Wissenszuwachs“[275].

Das Handbuch *Methodik Geschichtsunterricht* unterscheidet sie in Wissens-, Könnens- und Erziehungsziele, denen „wechselseitige Zusammenhänge“ attestiert werden, wobei die Ursachen dafür laut Gentner und Kruppa in der „Ideologie- und Verhaltensrelevanz historischen Wissens, […] dem ganzheitlichen Charakter der Persönlichkeitsentwicklung und […] der Komplexität der gesellschaftlichen Anforderungen an den Geschichtsunterricht […]“ liegen.[276] Dementsprechend können die Ziele nie unabhängig voneinander vermittelt, sondern nur „[…] im Zusammenhang, in komplexer, dialektischer Einheit, realisiert werden“[277].

Um die Wissensinhalte des Geschichtsunterrichts zu umreißen, gibt eine Beschreibung von Gentner und Kruppa einen kurzen Einblick:

> „Die Aneignung historischer Kenntnisse beinhaltet die Aneignung konkreter Kenntnisse [über historische Ereignisse, Prozesse, Personen, Beziehungen, Strukturen und den historischen Kampf des Volkes]. Als Faktenkenntnisse

[271] Gentner/Kruppa (1975), S. 13.
[272] Ebd., S. 15.
[273] Ebd., S. 13.
[274] Vgl. Schmid (1979), S. 85; In den Unterrichtshilfen wurden diese explizit als „Erkenntnisziele“ bezeichnet.
[275] Gentner/Kruppa (1975), S. 20.
[276] Ebd., S. 21.
[277] Ebd.

> werden sie in der Regel informativ vermittelt und von den Schülern eingeprägt. Soweit sie als Erkenntnisse auftreten, sind sie das Ergebnis aktiver geistiger Tätigkeit der Schüler, wobei die Faktenkenntnisse in umfassendere Wissenssysteme eingeordnet werden.“[278]

Der zweite Zielbereich des Geschichtsunterrichts, die Könnensziele, beinhaltete komplexe (Denk-)Tätigkeiten, die im Zusammenspiel von im Unterricht ausgebildeten methodischen Fertigkeiten und erlerntem Wissen als ‚historische[s] Denken‘[279] verstanden werden konnten. Denn es handelte sich dabei um

> „folgerichtiges Operieren mit den historischen Erkenntnissen und Fachbegriffen zur Untersuchung, Deutung, Wertung und Verallgemeinerung historischer Sachverhalte und zur Ableitung weltanschaulicher und politisch moralischer Schlußfolgerungen.“[280]

Demnach war es Teil des „Erkenntnis- und Lernprozeß[es] der Schüler“ und hatte „historische Erkenntnisse zur Voraussetzung und zum Ziel“.[281] Dass Verfahrenskenntnisse dabei Voraussetzung sind, fächerübergreifend geübt, aber fachgebunden spezifiziert werden, war genauso Teil des historischen Lernprozesses wie auch die „sprachliche[…] Kommunikation“[282] über die Unterrichtsmaterialien und Themen.

Der letzte Bereich der Unterrichtsziele, die Erziehungsziele, verdeutlicht erneut die Dialektik aller drei Zielbereiche. In Hinblick auf den Geschichtsunterricht bedeutete dies, dass er

> „[…] dabei einen Beitrag zur Anerziehung solcher sittlich-moralischer Eigenschaften und Verhaltensweisen, wie Einsatzbereitschaft, Schöpfertum, Kollektivgeist, Bereitschaft, den sozialistischen Staat zu stärken, für die sozialistische Gemeinschaft einzustehen und den Frieden sowie den Sozialismus zu verteidigen [, leistet] […].“[283]

Die „Herausbildung weltanschaulicher Grundauffassungen“[284], die die Erziehungsziele implizierten, fußte dabei ebenso auf den parteipolitischen und ideologischen Vorgaben wie das zu vermittelnde Faktenwissen und historische Werten, so dass Schmids Aussage über die Schule als zentrale Stelle im „System

---

[278] Ebd., S. 24.
[279] Ebd., S. 25.
[280] Zentralinstitut für die Weiterbildung der Lehrer und Erzieher: Lehrprogramm zur Weiterbildung in Kursen für Lehrer im Fach Geschichte. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 11 (1969) 6, S. 519.
[281] Gentner/Kruppa (1975), S. 26.
[282] Ebd., S. 27.
[283] Kommuniqué über die gemeinsame Beratung des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung und des Präsidiums des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung am 12. Februar 1974. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 21 (1974) 9, S. 5.
[284] Gentner/Kruppa (1975), S. 28.

der marxistisch-leninistischen Geschichtspropaganda“[285] sich auch hier bestätigt findet.

Die „Stoff-Ziel-Konnexion“

> „Auch für den Geschichtsunterricht gilt, daß der Begriff des Unterrichtsstoffes nur in Relation mit dem Zielbegriff definierbar ist. […]. *Zum Unterrichtsstoff im Fach Geschichte müssen wir somit alles das im Sinne von Bestandteilen zählen, was für die komplexe Zielrealisierung von Bedeutung ist* […].“[286]

Wie hier deutlich wird, umrahmen Stoff und Ziel den Unterricht und bestimmten durch ihre unlösbare Verbindung die Rahmenbedingungen einer jeden Stunde. Da die „marxistisch-leninistische[.] Geschichtswissenschaft“[287] der ideologischen Ausrichtung entsprechend, eigene „Charakterisierungen […] und Wertungen […], Lehren […] und Schlußfolgerungen […]“[288] vorgab, beeinflusste sie, dem historischen Materialismus verpflichtet, die in Korrelation stehenden Unterrichtsziele und den Stoff.[289] Dies bedeutete also im Umkehrschluss, dass es dem Lehrer unter diesen Vorgaben oblag „[…] den Aneignungsprozeß der Schüler so zu planen, zu organisieren und zu steuern, daß die Schüler […] möglichst selbstständig und rationell die vorgesehenen Verallgemeinerungen, Wertungen und Schlußfolgerungen treffen können“[290].

Durch die mit dem Geschichtsunterricht verknüpften Ziele waren vom MfV auch spezifische Deutungsweisen vorgesehen, so dass das lernende Kind nur schwer in seinem eigenen Erkenntnisprozess den „historischen Erfahrungen und Einstellungen“[291] der Arbeiterklasse entkommen und sich eine eigene unabhängige Meinung bilden konnte.

Sichtbar wird diese Problematik bei Gentner und Kruppa, die in Bezug auf das DDR-Schulwesen eingestehen, dass Grundlage des Unterrichts die marxistisch-leninistischen Geschichtswissenschaft sei und diese „konsequent und offen parteilich[…]“ die historische Entwicklung vom „Standpunkt der Arbeiterklasse“

---

[285] Institut für Gesellschaftswissenschaften bei ZK der SED Lehrstuhl Geschichte der Arbeiterbewegung (1975), S. 137.
[286] Gentner/Kruppa (1975), S. 42.
[287] Gentner/Kruppa (1975), S. 43.
[288] Ebd.
[289] Vgl. ebd., S. 42–48.
[290] Ebd., S. 43.
[291] PL 85-08-16d (1985), S. 5.

deute.[292] Sie bekräftigen damit einen klaren Standpunkt, wobei sich daraus allerdings noch keine Weisungshoheit ablesen ließe. Erst nachfolgend negieren sie die Relevanz und Korrektheit anderer Auffassungen, da nur „ihre [Anm.: die der marxistisch-leninistischen Geschichtswissenschaft] Aussagen […] mit der objektiven Realität des historischen Prozesses überein[stimmen]“[293] und deklassieren ihren Standpunkt damit als systemideologische Weisung. Um diese Deutungshoheit auch von den Lehrkräften umsetzen zu lassen, entwickelte das MfV Stoff- und Unterrichtseinheiten der Lehrpläne inklusive ihres Stundenumfanges, die sich zwischen 1946 und 1989 in ihren inhaltlichen Vorgaben stark änderten.

Lehrplangenerationen

Die hier präsentierten Daten beziehen sich auf das Jahr des Inkrafttretens und die Bestandsdauer des Geschichtslehrplanes (LP), der Direktive (D), der Änderung einer bereits bestehenden Direktive (ÄD) oder des präzisierten Lehrplanes (pLP)[294] an der jeweiligen Schulform Grundschule (GS), Oberschule (OS), polytechnische Oberschule (POS) oder erweiterte Oberschule (EOS). Die Farben verdeutlichen die verschiedenen Lehrplangenerationen, deren Veröffentlichungen zum Teil mehrere Klassenstufen umfasste, was durch dieselbe Farbverwendung, wie bei dem Lehrplan des Jahres 1959, gültig für die Klassen 5 bis 10 der POS, dargestellt wird. Parallel zu diesem Lehrplan gab es 1959 einen Lehrplan für die EOS, so dass in diesem Fall bei den Klassenstufen 9 und 10 zwei Tönungen mit dem jeweiligen Schulartvermerk für die zwei existierenden Lehrpläne genutzt werden.[295]

---

[292] Gentner/Kruppa (1975), S. 46.
[293] Ebd., f.
[294] Dabei sei angemerkt, dass die als präzisierte Lehrpläne titulierten Varianten ab einem bestimmten Zeitpunkt in der Druckform ihrer jeweils letzten Auflage nur noch als Lehrpläne bezeichnet wurden. Dies geschah für den pLP der Klasse 5 1972, den der 6. Klasse 1976, den der 7. Klasse ab 1975 und den der 8. Klasse ab 1976.
[295] Vgl. Georg-Eckert-Institut: Curricula Workstation. Online verfügbar unter http://curricula-workstation.edumeres.net/lehrplaene/, zuletzt geprüft am 30.04.2021; vgl. BBF: SCRIPTA PAEDAGOGICA. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/browse/-/1/-/DC:ddrbildung/, zuletzt geprüft am 30.04.2021; vgl. Dornhof, Constanze (1994): Lehrpläne der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) 1945 - 1990. *Allgemeinbildende Schulen - Bestandsverzeichnis*. Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Bestandsverzeichnisse zur Bildungsgeschichte, Bd. 2), S. 64–71.

Tabelle 2: Lehrpläne des Geschichtsunterrichts[296]

	5	6	7	8	9		10		11	12
1946	LP/GS		und		LP/OS in		der		SBZ	
1947	LP/GS[a]		und		LP/OS in		der		SBZ	
1948										
1949										
1950										
1951*	LP/GS				LP/OS					
1952	LP/GS									
1953	LP/GS				LP/OS					
1954	LP/GS				LP/OS					
1955*	D/GS									
1956*		D/GS			D/OS					
1957*			D/GS							
1958*										
1959	LP	LP	LP	LP	LP	LP EOS	LP	LP	LP	LP
1960					POS	D EOS[b]	POS	D	D	D
1961						LP EOS[c]		LP	LP	LP
1962				D	D		D			
1963									LP	LP
1964										
1965										
1966	pLP			Überarbeiteter LP ´59						
1967		pLP								
1968			pLP							
1969				pL P					LP	
1970					LP					
1971							LP			
1972										
1973										
1974										
1975										
1976										
1977							LP			
1978										
1979										
1980									LP	LP
1981										
1982										
1983										
1984										
1985										
1986										
1987										
1988	LP			LP	LP					
1989		LP	LP				LP			
1990	Arbeitsgrundlage für den Geschichtsunterricht in den Klassen 5 bis 10								LP	
1991										

Zusätzliche Erläuterungen:

[296] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. alle Lehrpläne und Direktiven der DDR und SBZ)

[a] Die 1947 veröffentlichte 2. Auflage des bereits bestehenden Lehrplanes für GS und OS durch die sowjetische Besatzungsmacht enthält so starke Abweichungen von der 1. Auflage, dass sie hier als eigenständiger Lehrplan geführt ist.
[b] Die 1960 veröffentlichte Direktive für die EOS war zwangsläufig eine Folgeerscheinung der nur auf ein Schuljahr begrenzten Gültigkeit des Lehrplanes für die EOS von 1959. Die Direktive, auch auf ein Schuljahr begrenzt, brachte für den Geschichtsunterricht, im Gegensatz zu anderen Fächern, keine Änderungen mit sich und verwies nur auf die Nutzung der vorherigen Lehrplanangaben. Aufgrund der inhaltlichen Übereinstimmung mit dem vorhergehenden Lehrplan ändert sich bei obiger Farbgebung nichts, lediglich die Existenz der Direktive sei erwähnt.
[c] Der 1961 eingeführte Lehrplan für die EOS hob somit alle vorher bestehenden Direktiven und Übergangsregelungen auf und war inhaltlich besonders auf die Oberstufe ausgelegt, wobei der Plan für Klasse 11 und 12 vorerst als Entwurf gekennzeichnet war.

Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges nahmen die Besatzungsmächte zuallererst die Ausarbeitung schulischer Bildungsvorgaben in die Hand, um ihr Ziel der Umerziehung der deutschen Bevölkerung nach dem Ende des Nationalsozialismus erreichen zu können. Im Gebiet der sowjetischen Besatzungszone entstanden so 1946 die *Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands*[297] und 1947 deren überarbeitete Ausgabe[298]. Vor dem Hintergrund der zuvor bestehenden Strukturierung der Schullaufbahn in Grundschulen bis Klasse acht und Oberschulen bis Klasse zwölf orientierte man sich an dieser Gliederung und veröffentlichte von Seiten der Besatzer bis zur Gründung der DDR 1949 keine neuen Pläne mehr. Mit der Gründung eines eigenständigen Staates oblag es der DDR ab 1949 allein, die Bildungspolitik zu gestalten. Die Schule blieb vorerst in ihrer gewohnten Struktur aus Grund- und Oberschule bestehen. Statt eines wie vorher fünf Jahre gültigen Lehrplanes wurden ab 1951 jährlich neue entwickelt. Die Ausgestaltung der Schulstrukturierung war zu diesem Zeitpunkt noch nicht endgültig abgeschlossen, da sich parallel die Idee einer Zehnklassenschule/ Mittelschule[299] entwickelte, für die 1951, 1955, 1956, 1957 und 1958 jahrgangsbezogene Lehrpläne veröffentlicht

[297] Vgl. Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (01.07.1946): Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands.
[298] Vgl. Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (01.09.1947): Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands - Geschichte 2. Auflage.
[299] Die Mittelschule war als Versuch angedacht, eine 10-jährige allgemeinbildende Schule aufzubauen, wobei der Versuch, diesen Begriff und seine Inhalte zu etablieren, 1958 endete und stattdessen sich 1959 die Institution der allgemeinen polytechnischen Oberschule (POS) mit der Fokussierung auf die polytechnische Ausbildung durchsetzte (Die veröffentlichten Lehrpläne der Mittelschule sind in der Übersicht mit * gekennzeichnet).

wurden.[300] Vorerst lag der Fokus auf der Orientierung der Schule an sowjetischen Vorbildern, jedoch bemühte sich die DDR um die Ausgestaltung eines eigenen Schulmodells, so dass aufgrund eines noch im Entwicklungsstadium befindlichen eigenen Konzeptes bis 1954 mit jedem Jahr neue Lehrpläne die Unterrichtsinhalte der Grundschule festlegten.[301] Ab 1955 regelten Direktiven[302] die Lehrinhalte, wobei in der fünften Klasse[303] bis 1958 keine weitere eingeführt wurde, in den Klassen sechs bis acht[304] bereits nach einem Jahr eine Neuregelung folgte, deren Inhalte lediglich für Klasse sechs ausreichend zu sein schienen und bis 1958 hielten. In den Jahrgangsstufen sieben und acht[305] wurde 1957 erneut eine diesmal zwei Jahre gültige Änderung der bestehenden Direktive eingesetzt. An der Oberschule[306] blieb der erste DDR-eigene Lehrplan von 1951 zwei Jahre bestehen, bis auch er von einem einjährigen 1953[307], einem wieder zwei Jahre währenden Plan 1954[308] und von einer von 1956 bis 1958 gültigen Direktive[309] abgelöst wurde.

---

[300] Vgl. Ministerium für Volksbildung (1951): Lehrplan für Zehnjahrschulen GESCHICHTE; vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1955): Lehrplan für Mittelschulen GESCHICHTE 9. KLASSE; vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1956): Lehrplan für Mittelschulen GESCHICHTE 10. KLASSE; vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1957): Lehrplan Geschichte 6. Klasse Mittelschule; vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1958): Lehrplan Geschichte 7. Klasse Mittelschule.

[301] Vgl. Ministerium für Volksbildung (1951): Lehrplan für Grundschulen GESCHICHTE 1. BIS 8. SCHULJAHR; vgl. Ministerium für Volksbildung (1952): Lehrplan für Grundschulen GESCHICHTE 5. BIS 8. SCHULJAHR; vgl. Ministerium für Volksbildung (1953): Lehrplan für Grundschulen GESCHICHTE 5. BIS 8. SCHULJAHR; vgl. Ministerium für Volksbildung (08.08.1954): Lehrplan für Grundschulen GESCHICHTE 5. BIS 8. KLASSE.

[302] Direktiven waren eine Ergänzung zum bestehenden Lehrplan und sollten die dort ggf. aufgetauchten Mängel beseitigen, um dem Anspruch der „Erhöhung der Wissenschaftlichkeit des Geschichtsunterrichts und der Verbesserung der sozialistischen Erziehung der Jugend […]“ (Ministerium für Volksbildung (1962): Direktive zum Lehrplan für den Geschichtsunterricht in den Klassen 8 bis 10 der Oberschulen und den Klassen 9 und 10 der erweiterten Oberschulen, S. 3) gerecht werden zu können. Jedoch hatten sie vielmehr den Stellenwert eines vorläufigen Lehrplanes, weshalb sich oftmals auch dieser Zusatz „vorläufiger Lehrplan“ abgedruckt findet, da ihre Gültigkeit im Falle von Abweichungen zum bestehenden Lehrplan Vorrang hatte. Insgesamt regelten die Direktiven nur bis 1962 unzureichende Lehrpläne, nachfolgend fanden sie keine Anwendung mehr.

[303] Vgl. Ministerium für Volksbildung (1955): Direktive zur Arbeit mit dem Lehrplan für das Fach Geschichte: Schuljahr 1955/56 (Klasse 5-8).

[304] Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1956): Grundschule - Direktive (vorläufiger Lehrplan) für den Geschichtsunterricht 6. bis 8. Klasse.

[305] Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1957): Änderung zur Direktive (vorläufiger Lehrplan) Geschichtsunterricht 7. und 8. Klasse GRUNDSCHULE.

[306] Vgl. Ministerium für Volksbildung (1951): Lehrplan für Oberschulen GESCHICHTE 9. BIS 11. SCHULJAHR.

[307] Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.07.1953): Lehrplan für Oberschulen, 9. bis 12. Klasse GESCHICHTE.

[308] Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1954): Lehrplan für Oberschulen 9. bis 12. Klasse GESCHICHTE.

Mit dem *Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik* fand in der Schul- und Lehrplanentwicklung eine maßgebliche Zäsur statt, die den weiteren Bildungsweg politisch und ideologisch stark mit einem eigenen Konzept beeinflussen sollte. Ein 1959 eingeführter Lehrplan[310] für die nun neuartig konzipierte, bis zur zehnten Klasse führende polytechnische Oberschule (POS) hatte drei Jahre Bestand, lediglich der Plan für die erweiterte Oberschule (EOS), zu dieser Zeit parallel zur POS auch noch die neunte und zehnte Klasse enthaltend, unterlag bereits nach einem Jahr einer Neuausrichtung durch eine Direktive[311]. Doch schon 1962 reichten für die Klassen acht bis zehn[312] der POS die bestehenden Unterrichtsleitlinien nicht mehr aus, so dass eine Direktive ergänzend[313] zum Lehrplan herausgegeben wurde und bis 1966 existierte, ehe das MfV aus dem verwendeten Material einen neuen überarbeiteten Lehrplan[314] für diese Altersstufen veröffentlichte. In den übrigen Klassen fünf bis sieben der POS existierte der ursprüngliche Lehrplan von 1959 noch, bis auch sie ab 1966 im Abstand von einem Jahr einzelne jahrgangsbezogene neue Pläne[315] erhielten. Doch auch die achten bis zehnten Klassen sollten bereits nach wenigen Jahren ihres neuen überarbeiteten Planes 1969, 1970 und 1971 neue Unterrichtsrichtlinien[316] erhalten. An der EOS, deren Lehrplan 1959 auch die Jahrgänge neun und zehn umfasste, entwickelte sich

---

[309] Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1956): Oberschule - Direktive (vorläufiger Lehrplan) für den Geschichtsunterricht.

[310] Vgl. Ministerium für Volksbildung (1959): Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule; vgl. Ministerium für Volksbildung (1959): Lehrplan der 12-klassigen erweiterten Oberschule für das Schuljahr 1959/60.

[311] Vgl. Ministerium für Volksbildung (1960): Direktive über die Unterrichtsgestaltung in den Klassen 10 bis 12 der erweiterten Oberschule im Schuljahr 1960/61.

[312] Vgl. Direktive zum Lehrplan für den Geschichtsunterricht in den Klassen 8 bis 10 der Oberschulen und den Klassen 9 und 10 der erweiterten Oberschulen (1962).

[313] Dies war einmalig innerhalb der Lehrplangenerationen, da die Direktiven sonst die bestehenden Lehrpläne aufhoben.

[314] Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1966): Lehrplan für das Fach Geschichte Klassen 7 bis 10 der Oberschule, Klassen 9 und 10 der Erweiterten Oberschule, Klasse 9 der Volkshochschule, Absolventen der Klasse 8 der Oberschule der Berufsausbildung. Unveränderter Nachdruck des Lehrplans von 1959 für die Klasse 7, überarbeitete Fassung des Lehrplans von 1959 für die Klassen 8 bis 10.

[315] Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1966): Präzisierter Lehrplan für Geschichte Klasse 5; vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1967): Ziele und Inhalt des Unterrichts im Fach Geschichte (Klassen 5 bis 10) und Grundsätze zur Unterrichtsgestaltung und Präzisierter Lehrplan für Geschichte Klasse 6; vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1968): Präzisierter Lehrplan für Geschichte Klasse 7.

[316] Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1969): Präzisierter Lehrplan für Geschichte Klasse 8; vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1970): Lehrplan für Geschichte Klasse 9; vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1971): Lehrplan für Geschichte Klasse 10.

aufgrund der politischen Forcierung der polytechnischen Ausbildung an den zehnklassigen POS, eine zunehmende Fokussierung auf die Abiturstufe. Klasse neun und zehn der EOS wurden ab 1962 in den Lehrplänen und Direktiven der POS mitbedacht, so dass es zu keinen parallel existierenden Lehrplänen für dieselbe Jahrgangsstufe mehr kommen sollte. 1961 wurde ein eigenständiger „Lehrplan der zwölfklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“[317] veröffentlicht, der Klasse neun und zehn noch beinhaltete, in Bezug auf die elfte und zwölfte Klasse jedoch nur als „Entwurf“[318] betitelt wurde. Dieser wurde 1963 von einem endgültigen Lehrplan für die EOS[319] abgelöst, der für die zwölfte Klasse bis 1979, für die elfte nur bis 1968 galt und im Anschluss durch einen neuen, nur für die elfte Klasse[320] gültigen ersetzt wurde. Mit der Einführung der neuen Schulkonzeption 1959 schloss sich eine Orientierungsphase an, die sich ab Mitte der 1960er Jahre zunehmend stabilisierte und bis auf neue Lehrpläne 1980 für die Abiturstufe[321] und 1977 für Klasse zehn[322] bis 1987 jahrgangsübergreifend andauerte. Ende der 1980er Jahre setzte mit der Traditionsdiskussion ein Umdenken ein, das die schulpolitisch und ideologisch stabile Phase der 1970er und beginnenden 1980er Jahre beendete. Man bemühte sich um Korrekturen der Schulpolitik, da sich die beginnende internationale „Tauwetterperiode“ auch innerhalb der DDR bemerkbar machte. Nicht nur in technisch-medialer Hinsicht wurden neue Wege in der Schulausrichtung beschritten, sondern auch die Lehrpläne sollten sich wandeln. So wurden 1988 und 1989 neue Lehrpläne für alle Klassenstufen[323] herausgegeben. Der letzte Lehrplan für die Abiturstufe[324] aus dem Jahr 1990 war angedacht, in Klasse 11 ab dem 01.09.1990 und in Klasse 12 ab 1991 umgesetzt zu werden. Dies entfiel aufgrund der deutschen Wiedervereinigung, so dass für alle Jahrgangsstufen nach dem 03.10.1990 der

[317] Vgl. Ministerium für Volksbildung (1961): Lehrplan für die erweiterte Oberschule (11. und 12. Klasse als Entwurf).
[318] Ebd., S. 1.
[319] Vgl. Ministerium für Volksbildung (1963): Lehrplan für die erweiterte Oberschule Geschichte Klassen 11 und 12.
[320] Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1969): Lehrplan für Geschichte : Erweiterte Oberschule, Klasse 11.
[321] Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1980): Lehrplan Geschichte Abiturstufe.
[322] Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1977): Lehrplan Geschichte Klasse 10.
[323] Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1988/01.09.1989): Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule - Geschichte: Klassen 5 bis 10.
[324] Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.09.1990): Lehrplan Geschichte Abiturstufe.

Unterricht vorerst auf der Grundlage von Rahmenrichtlinien und Entwürfen durchgeführt wurde.

Die Anzahl der in Kraft getretenen Lehrpläne und Direktiven von 1946 bis 1990/91 belegt die Vielzahl an durchgeführten Lehrplanveränderungen.

Tabelle 3: Anzahl eingeführter Lehrpläne und Direktiven des Geschichtsunterrichts pro Klassenstufe von 1946-1990/91[325]

Klassenstufe	5	6	7	8	9	10	11	12
Lehrpläne	9	9	9	10	11 (POS+EOS)	12 (POS+EOS)	11	9
Direktiven	1	2	3	4	3 (POS+EOS)	3 (POS+EOS)	2	2
Gesamt	**10**	**11**	**12**	**14**	**14**	**15 (POS+EOS)**	**13**	**11**

[326]

Der Lehrplan: Zwischen Fachwissenschaftlichkeit und verbindlichen Vorgaben

Dass die Lehrpläne einer gewissen historischen Chronologie folgten und eine fachwissenschaftliche Bearbeitung historischer Themen im Unterricht mit sich brachten, liegt nahe. Allerdings veränderte sich die Strukturierung der Inhalte und die Verteilung auf die verschiedenen Klassenstufen durch verschiedene Einflüsse, wobei Ausgangspunkt einer Lernthemenkonzeption[327] immer die von Neuner für jedermann geforderte Allgemeinbildung sein sollte. Dabei bediente sich der DDR-Didaktiker Lothar Klingberg ebenfalls dieses Konzeptes und legte ihm eine Stoffauswahl zugrunde, die den „Erfordernisse[n] der gesellschaftlichen Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik“[328] genügte. Dies bedeutet also, dass die im schulischen Umfeld vermittelten Inhalte, die zur Erlangung einer Allgemeinbildung führten, entsprechend der gesellschaftsentwicklerischen Erfordernisse der DDR gestaltet sein müssten. Daher untersuchte man die Fächer, inwieweit ihr Gegenstand diesem Postulat dienlich sein und welche Themenkomplexe es den Schülern anschaulich vermitteln könnten. Dabei kam es weniger auf die Aktualität der Fachwissenschaftlichkeit als vielmehr auf die pädagogische und methodische

[325] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. Lehrpläne SBZ und DDR)

[326] Die Ergebnisse beruhen auf der Summe aller veröffentlichten Direktiven und Lehrpläne, wobei wie obig bereits erwähnt, die 2. Auflage des Lehrplanes der SBZ aufgrund massiver inhaltlicher Abweichungen hier als eigenständiger Lehrplan gezählt wurde. Darüber hinaus sind für die Jahre 1959 bis 1961 in den Klassenstufen neun und zehn jeweils die parallel existierenden Lehrpläne von EOS und POS mitberücksichtigt worden.

[327] Vgl. „Organisation der Lehrplanerarbeitung“, Borneleit, Peter: Lehrplan und Lehrplanerarbeitung, Schulbuchentwicklung und -verwendung in der DDR. In: *ZDM Mathematics Education* 34 (2003) 4, S. 142 f.

[328] Klingberg (1989), S. 54.

Erarbeitung dieser Themen an, um die vom MfV implizierten Ziele, inklusive der Ausbildung und Förderung der sozialistischen Persönlichkeit, ausreichend bedienen zu können.

Folglich spielte die Fachwissenschaftlichkeit[329], obwohl die Lehrpläne von der APW im Auftrag des MfV entwickelt wurden, nur eine untergeordnete Rolle, da nicht Forschungsaktualität, sondern das „Wie?“ und „Womit?“ als ausschlaggebend für die zu unterrichtenden Inhalte angesehen wurden.[330]

Fachwissenschaftler nahmen daher maximal eine Beraterrolle[331] ein und mussten in Hinblick auf die Lehrplanentwicklung zuständigen Pädagogen das Feld räumen. Gründe waren, wie Heike C. Mätzing anmerkt, dass „mittels bestehender Strukturen unerwünschte Ergebnisse aus dem Lehrplan ferngehalten werden sollten“[332]. Dies bedeutete, dass die „Grundlagen der Wissenschaften, der Technik, der Körperkultur und Kunst“[333], die mithilfe der Lehrpläne den Schülern vermittelt werden sollten, inhaltlich nicht von den parteilichen Vorgaben und Bewertungen abweichen durften, so dass die parteiliche Deutungshoheit[334] auch

---

[329] Einen Überblick über die Entwicklung der (institutionalisierten) Geschichtswissenschaft in der DDR, ihre Anfangsschwierigkeiten nach 1945, ihr Verhältnis zur SED und die ihr innewohnenden Veränderungen an Forschungsströmungen umreißt Heike Mätzing sehr prägnant in ihrer Dissertation (Vgl. Mätzing (1999), S. 66–127).

[330] Margot Honecker hatte dahingehend ihren Standpunkt 1965 wie folgt definiert: „So entscheidend es ist, daß Fachwissenschaftler aus ihrer Einsicht in den Stand und die Entwicklungstendenzen der einzelnen Wissenschaften die Anforderungen an den Inhalt des neuen Bildungsgutes bestimmen, so ist und bleibt doch die Ausarbeitung der pädagogischen Konzeption des modernen Bildungsgutes für den Inhalt der Schulbildung und ihrer Methoden Aufgabe der pädagogischen Wissenschaft.“ (Honecker, Margot (1986): Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus. *Referat auf der Konferenz der Lehrer und pädagogischen Wissenschaftler in Berlin 24. und 25. Mai 1965*. In: Werner Lorenz (Hg.): Margot Honecker. Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin: Volk und Wissen, S. 49–112, hier: S. 76).

[331] H.C. Mätzing merkt dazu an, dass dies aber kein Spezifikum der DDR gewesen sei, sondern auch in der BRD und auch heute noch in den „alten“ und „neuen“ Bundesländern Fachwissenschaftler nur eine beratende Funktion einnehmen und nicht umfassend in die Erarbeitung der Lehrpläne eingebunden sind (Vgl.Mätzing (1999), S. 276 f.)

[332] Ebd., S. 276.

[333] Klingberg (1989), S. 50.

[334] Diese wurde auch in den Lehplanthemen deutlich. Deren beispielhafte Untersuchung für Klasse 10 spiegelt eine inhaltliche und sprachliche Gestaltung wider, die sich an den äußeren politischen Gegebenheiten orientierte. Eine mögliche Segregation der 14 Lehrpläne für Klassenstufe 10 ergäbe acht Gruppen mit jeweils unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten und Sprachgestaltungen. So charakterisieren sich die Lehrpläne 1946 und 1947 als von der Besatzungsmacht vorgegeben. Der 1951 erste selbstkonzipierte Lehrplan der DDR sucht nach neuen Inhalten und wendet sich von seinen Vorgängern ab. Seine ihm nachfolgenden Lehrpläne 1953, 1954 und 1956 kehren zum altbewährten Aufbau der Besatzungsvorgaben zurück. 1959 und 1961 teilt sich das Bild, wobei der Lehrplan der EOS noch Beständkeit gegenüber dem vorherigen aufweist, wohingegen sich der der POS davon abwendet und den inhaltlichen Fokus auf das 20. Jahrhundert legt. Der Lehrplan der EOS setzt dies erst 1961 um. 1962 und 1966 setzen Lehrplan

wissenschaftliche Forschungsergebnisse im Lehrplan zurückdrängen konnte.[335] Die rechtliche Verbindlichkeit des Lehrplanes, die auch Klingberg betont („Der Lehrplan trägt den Charakter eines staatlichen Dokuments und ist verbindlich für die Unterrichtsarbeit des Lehrers“[336]), machte ein Abweichen von diesem theoretisch unmöglich. Wie sich dies aber im realen Schulalltag verhielt, bleibt ungeklärt. Dennoch räumt Klingberg ein, dass es „‚didaktischen Spielraum‘“[337] gäbe, denn in den Lehrplänen formulierte „anzustrebende Ziele“, „zu vermittelnde[r] Lehrstoff“ und „in einigen Grundzügen die didaktisch-methodische und organisatorische Gestaltung des Unterrichts“ verleihen seiner Meinung nach dem Lehrplan eher das Wesen einer „didaktischen Führungskonzeption des Unterrichts“.[338]

Die abschließende Frage nach einer mit den Lehrplänen verbundenen bildungspolitischen Deutungshoheit auf Seiten des MfV ist eindeutig, mit Ausnahme der 1990 veröffentlichten Arbeitsgrundlage, zu bejahen. Die starke externe Prägung durch die Themenvorgaben des Unterrichts sorgte zwar für einen gewissen standardisierten Wissenshorizont der Schüler, allerdings auch für eine starke Außenlenkung der Lehrkräfte, die aufgrund der regelmäßigen, zumeist angekündigten Hospitationen und Kontrollen durch Fachberater oder Direktoren sich dieser lehrplankonformen Haltung nur schwer entziehen konnten. Wurde mit dieser Lehrplantreue zugleich auch ein Qualitätsmerkmal von gutem Unterricht zu DDR-Zeit verknüpft, so führte es, neben der gegebenenfalls unzureichenden Fachwissenschaftlichkeit, auch dazu, Ideen engagierter Lehrkräfte im Keim zu ersticken und stattdessen unterrichtliche Gleichförmigkeit und „Schematismus“[339] auf die Tagesordnung der Lehrerarbeit zu setzen.[340] Auch wenn nicht geklärt werden kann, inwiefern Lehrer außerhalb der von Borneleit als „zumeist

---

und Direktive die Inhalte konstant fort und sichern und festigen dabei das Selbstverständnis der DDR. Durch die Lehrpläne 1971 und 1977 kommt es zu einer merklichen Verschärfung der Themenformulierungen und agitierenden Inhalte. Erst 1989 verspricht der neue Lehrplan zwar keine thematische Neuausrichtung, aber eine sprachliche Entschärfung. Die mit dem Ende der DDR einhergehende Arbeitsgrundlage der APW 1990 zur vorübergehenden Gestaltung der Schulinhalte, wendet sich ab vom Bestehenden und lässt viel Raum für individuelle Ausgestaltung (Vgl. Tabelle 29).

[335] Vgl. Mätzing (1999), S. 275–280.
[336] Klingberg (1989), S. 50.
[337] Ebd.
[338] Ebd.
[339] Borneleit (2003). In: *ZDM Mathematics Education*, S. 136.
[340] Vgl. ebd., S. 134–142.

angekündigt[.]“ bezeichneten Kontrollen in ihrem Unterricht agierten, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass vorgegebene „politische, soziale und gesellschaftliche Zielsetzungen“ auch in vielen Unterrichten wie gefordert umgesetzt wurden, da durch die ministeriellen Vorgaben, sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch der Eltern, ein „Orientierungsbedürfnis der Menschen befriedigt [werden konnte]: das Bedürfnis nach einer eindeutigen Handlungsorientierung in Form von gesellschaftlich sanktionierten Werten und Persönlichkeitsidealen“.[341]

Die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung

Die Unterrichtsgestaltung obliegt und oblag der Lehrkraft, wobei diese entsprechend der Rahmenbedingungen wie Altersstufe und Klassenzusammensetzung, Thema, Lehrplan, Zielstellung und vorhandenen Unterrichtsmitteln adäquate Methoden, Materialien und Organisationsformen für den Unterricht auswählen musste. Klingberg beschreibt eine gute Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkraft und somit das Zusammenwirken der vorbereitenden planerischen Elemente und die daraus resultierende Unterrichtszusammenstellung als „Ästhetik des Unterrichts“[342] und erläutert es wie folgt:

> „[…] Die didaktische Gestaltung der Unterrichtsstunde setzt deshalb nicht nur wissenschaftliche Einsicht und didaktisches Können voraus, sondern auch ein Organ für Ausgewogenheit und didaktische Harmonie, für ihren Rhythmus und Wohllaut, mit einem Wort für ihre Ästhetik. Eine gute Stunde ist nicht nur sachlich und methodisch richtig (im Sinne der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts), sondern auch schön im ästhetischen Sinne, und hier liegt vor allem die Kunst des Lehrers.“[343]

Ebenfalls müssen die didaktischen Aufgaben des Geschichtsunterrichts „Erfassen von Inhalt und Form historischer Ereignisse“[344], „theoretische Verallgemeinerung historischer Erscheinungen“[345], „Festigung und Kontrolle des Wissens“[346] erfüllt

[341] Ebd., S. 135.
[342] Klingberg (1989), S. 146.
[343] Ebd., S. 147.
[344] Stohr (1968), S. 140.
[345] Ebd., S. 153.
[346] Ebd., S. 192.

werden und sind optional mit verschiedenen Methoden[347] und Organisationsformen durchzuführen.

Trotz der Prägung des DDR-Unterrichts durch themenvorgebende Rahmenpläne und Unterrichtsmittel entsprechend der vorherrschenden ideologischen Sichtweise, war aber dennoch eine Anpassung an die Unterrichtssituation durch die Lehrkraft erlaubt.[348] Genter und Kruppa charakterisieren die Unterrichtsstunde als „[…] kein undifferenziertes Gebilde. Sie ist recht variationsfähig und elastisch, um den unterschiedlichen Anforderungen an die Bildung und Erziehung […] gerecht zu werden“[349], so dass dahingehend nur von einem planerischen „Balanceakt“ gesprochen werden kann. Da der Pädagoge zwischen bildungspolitischen Vorgaben, Schülern, Eltern, Kollegen, Schulleitung, räumlichen Gegebenheiten und eigenem Anspruch Möglichkeiten und Freiräume ausloten konnte beziehungsweise musste, könnten sich gerade im Bereich der Differenzierung und Unterrichtsverlagerung demnach Lücken für eine bildungspolitisch unabhängigere, individuellere Gestaltung des Unterrichts durch den Lehrer eröffnet haben.

Um den Lehrern pädagogische Ansätze zu bieten, die ihren Alltag erleichterten, entwickelte unter anderem Klingberg Modelle, deren Strukturen und Prozesse durchaus auch heute noch für den Unterricht tragfähig sind. Entgegen dem in der BRD üblichen Pluralismus von Wissenschaften galt in der DDR ein staatlich vorgegebener Deutungsrahmen auch für die pädagogischen Konzepte. Dennoch betonen Meyer und Jank, dass auch „reflektierende[.] Ansätze[.]“[350] neben staatlicher Vorgabe vorhanden waren, so dass auch Klingberg attestiert werden kann, dass er sich zwar zum Sozialismus bekannte, jedoch auch die Unterschiede zwischen Anspruch und Realität und die dadurch entstehenden Widersprüche in Hinblick auf die Allgemeinbildung erkannte. Trotzdem bemühte er sich, die Theorien des unterrichtlichen „Prozeßcharakters“[351] stetig weiterzuentwickeln und insbesondere die Dialektik als einen Kern seines Konzeptes anzusehen.[352]

---

[347] Gentner und Kruppa bieten für die methodische Unterrichtsgestaltung drei Varianten an: „die darbietende Unterrichtsmethode“, „die selbstständige Schülerarbeit“ und die „erarbeitende Unterrichtsmethode“ (Gentner/Kruppa (1975), S. 115, 117, 119).
[348] Vgl. Stohr (1968), S. 140–208; vgl. Gentner/Kruppa (1975), S. 109–213.
[349] Gentner/Kruppa (1975), S. 124.
[350] Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2009): Didaktische Modelle. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 243.
[351] Klingberg (1989), S. 105.
[352] Vgl. Jank/Meyer (2009), S. 242–244.

Für Klingberg ist Unterricht ein Prozess, der von einem stetigen Wechselspiel der Lehrenden und Lernenden bestimmt wird. Darin erkennt er die Dialektik und Prozesshaftigkeit einer jeden Unterrichtsstunde, die sich aus den Widersprüchen innerhalb des Unterrichts konstituieren.[353] Gegensätze gestalten also den Lehr-Lernprozess[354], so dass Klingberg den Unterrichtsprozess selbst als „ein[en] dialektische[n], in sich widersprüchliche[n], komplizierte[n] und nicht selten auch konfliktreiche[n] Vorgang“[355] bezeichnet.

Ebenso geht Klingberg davon aus, dass innerhalb des Unterrichts immer ein Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalten, Methoden und Organisation bestünde. Diese vier „Prozeßkomponenten“[356] beeinflussen einander und sind zugleich voneinander abhängig, umgibt sie doch eine Reihe von Faktoren, die extern auf den Unterricht wirken, wie zum Beispiel Klassenzusammensetzung, Raumgröße, Unterrichtszeit und Ähnliches.[357]

Dadurch, dass Klingberg der Methodik eine besondere Rolle in seinen Überlegungen einräumt und sie als weit mehr ansieht als nur das Wie im Stoff-Ziel-Gefüge, ist sie zu unterscheiden in die „dialektische Einheit von Lehr- und Lernmethoden“[358], „die dialektische Einheit von äußerer und innerer Seite der Unterrichtsmethoden“[359] und „die dialektische Einheit der methodischen und inhaltlichen Konstituierung des Unterrichts“[360]. Erstere betont dabei nicht nur, bezogen auf Lehrkraft und Schüler, das Nebeneinander von Führung und Selbsttätigkeit im Unterricht, sondern auch deren Prozessbezug hinsichtlich Vermittlung und Aneignung. Zweitere betrachtet zum einen, wie Vermittlungsinhalte hinsichtlich der Erarbeitungs- und Kooperationsform umgesetzt werden (äußere Seite) und zum anderen wie der „methodische Gang des Unterrichts“[361] (innere Seite) sich in einem inneren Zusammenhang der

[353] Vgl. Klingberg (1989), S. 108 f.; vgl. Jank/Meyer (2009), S. 247.
[354] Klingberg bezieht sich dabei auf Danilow, der in den Widersprüchen des Unterrichts die Triebkräfte des Unterrichtsprozesses sieht. So merkt er an: „Ein im Unterricht entstandener Widerspruch wird erst dann zur Triebkraft für das weitere Lernen, wenn er inneren Charakter annimmt, das heißt im Bewußtsein der Schüler als Widerspruch auftritt und von ihnen als Schwierigkeit aufgefaßt wird.“ (Danilow, Michail (1963): Über den Unterrichtsprozess in der sowjetischen Schule. Berlin: Volk und Wissen, S. 59).
[355] Klingberg (1989), S. 108.
[356] Ebd., S. 83.
[357] Vgl. ebd., S. 83 f.
[358] Jank/Meyer (2009), S. 251; vgl. Klingberg (1989), S. 248.
[359] Jank/Meyer (2009), S. 251; vgl. Klingberg (1989), S. 250 f.
[360] Jank/Meyer (2009), S. 253.
[361] Klingberg (1989), S. 259.

didaktischen Phasen auf das übergeordnete Ziel der Unterrichtsoperationen zubewegt. Letztere beschreibt die Kombination der Dialektik vom Lehren und Lernen und von Form und Inhalt, die „ein Spannungsverhältnis zwischen der Forderung nach sachlogischer Richtigkeit der Darstellung der Unterrichtsinhalte und nach psychologischer Angemessenheit der Vermittlung“[362] generieren.[363]

Dabei knüpft Klingberg diese Abfolge nicht per se an die klassischen Phasenstufen einer Unterrichtsstunde, er entwickelt ein kreislaufhaftes Modell von Unterrichtsfunktionen, das er in den Zeitrahmen des Unterrichts einbindet. Somit sieht er die Unterrichtsmethoden nicht als etwas „statisches, bloß auf den konkreten Lehrakt Bezogenes“ wie einen „Algorithmus“ für die Unterrichtsstunde, sondern mehr als eine „*durchgängige* Betrachtungs- und Handlungsweise“ an, die damit die Prozesshaftigkeit des Unterrichts widerspiegelt.[364] Dadurch ist sie eng mit den didaktischen Prinzipien verknüpft, die im Methodischen ihre Umsetzung finden und damit die Unterrichtsführung[365] gestalten.[366]

Diese fachunabhängigen Unterrichtsprinzipien, die auch eine Form von didaktisch-methodischem Qualitätsanspruch zu DDR-Zeit darstellten, wurden von der APW in ständiger Rücksprache mit dem MfV verbessert und als grundlegend für qualitativ hochwertigen Unterricht angesehen, so dass sich nachfolgend eine Auflistung dieser findet.

[362] Jank/Meyer (2009), S. 253.
[363] Vgl. Klingberg (1989), S. 255–259; vgl. Jank/Meyer (2009), S. 250–254.
[364] Klingberg (1989), S. 255.
[365] Sozial- und Lehrformen sind demnach nur die praktische Umsetzung didaktischer Prinzipien.
[366] Vgl. Klingberg (1989), S. 255 f.; vgl. Jank/Meyer (2009), S. 251–254.

Qualitätsmerkmale von DDR-Unterricht[367]:

- „Prinzip der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“[368]/ „Prinzip der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus“[369],
- „Prinzip der Einheit von Bildung und Erziehung“ [370]/ „Prinzip des gesetzmäßigen Zusammenhanges von Bildung und Erziehung im Unterricht“[371],
- „Prinzip der führenden Rolle des Lehrers bei bewußter und aktiver Tätigkeit der Schüler im Unterricht“[372]/ „Prinzip der führenden Rolle des Lehrers und der Selbsttätigkeit der Schüler“[373],
- „Prinzip der Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten“[374]/ „Prinzip des individuellen Eingehens auf die Persönlichkeit des Schülers auf der Grundlage der Arbeit mit dem Schülerkollektiv“[375],
- „Prinzip der Anschaulichkeit im Unterricht“[376],

[367] Grundlage für die Auflistung sind die für alle Fächer geltenden „Didaktischen Prinzipien“ (Vgl. Klein, Helmut (1963): Didaktische Prinzipien. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 192–194, hier: S. 193; vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 305–309; vgl. Klingberg (1989), S. 209–232). Da diese Begrifflichkeiten ebenso bei Gentner/Kruppa als auch Stohr in den Unterrichtsleitprinzipien für Geschichte teilweise verwendet wurden, werden sie hier als Qualitätsmerkmale der fachunabhängigen Unterrichtsgestaltung verstanden. In der *Pädagogik* der APW werden neben didaktischen Prinzipien auch „Prinzipien der kommunistischen Erziehung“ aufgeführt, deren Inhalte und teilweise auch Bezeichnungen mit denen der didaktischen Prinzipien bis auf vier fehlende deckungsgleich sind und deswegen hier nicht gesondert aufgeführt werden (Vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 171-176, 305-309; vgl. Klingberg (1989), S. 212–232).

[368] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 306.

[369] Klingberg (1989), S. 212.

[370] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 307.

[371] Klingberg (1989), S. 213.

[372] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 307.

[373] Klingberg (1989), S. 220.

[374] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 308.

[375] Klingberg (1989), S. 222.

[376] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 308; Klingberg (1989), S. 223.

- „Prinzip der Einheit von Theorie und Praxis“[377]/ „Prinzip der Lebensverbundenheit des Unterrichts und der Verbindung von Theorie und Praxis“[378],
- „Prinzip der Faßlichkeit des Unterrichts“[379],
- „Prinzip der Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichtsergebnisse“[380]/ „Prinzip der ständigen Ergebnissicherung“[381],
- „Prinzip der Systematik des Unterrichts“[382]/ „Prinzip der Planmäßigkeit und Systematik des Unterrichts“[383],
- „Prinzip der fachübergreifenden Koordinierung des Unterrichts“[384].

Nach obigen Prinzipien sollte ein optimaler Unterricht stattfinden und inhaltlich und methodisch nachhaltig umgesetzt werden. Abgesehen von den zwei erstgenannten, die eine kommunistische Durchdringung und Parteilichkeit des Unterrichts forderten, erscheinen die übrigen heutigen didaktisch-methodischen Arbeitsweisen vom Wortlaut nicht unähnlich, wobei die inhaltliche Ausgestaltung, die hinter diesen Prinzipien stand, nicht dem heutigen Verständnis derer gleichgesetzt werden kann.

Unterrichtsführung – Lenkung im Sinne des Sozialismus

Das von Klingberg als maßgebliches dieser Prinzipien verstandene war dabei die Unterrichtsführung, wobei auch auf Seiten des MfV erkannt wurde, dass diese ausschlaggebend für die Qualität des Unterrichts und dessen Inhalte sei. Die pädagogische Führung ist[385] und war unabdingbar für gut funktionierenden

[377] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 306.
[378] Klingberg (1989), S. 215.
[379] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 309; Klingberg (1989), S. 225.
[380] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987).
[381] Klingberg (1989), S. 227.
[382] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 306.
[383] Klingberg (1989), S. 217.
[384] Klingberg (1989), S. 219; vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 175 f.; vgl. Klein (1963), S. 193.
[385] John Hattie wies 2008 in der Metastudie „Visible Learning“ ebenfalls die Bedeutung der Unterrichtsführung durch die Lehrkraft als entscheidenden Faktor für einen guten Unterricht nach

Unterricht. Jedoch merken Gentner und Kruppa dazu an, dass die Besonderheit des Marxismus-Leninismus die „Einheit von Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Lebensverbundenheit“[386] sei, der die Lehrkraft zusätzlich gerecht werden muss. Dafür ziehen sie drei Grundbedingungen heran, denen ein guter Pädagoge verpflichtet ist. Zum einen muss er wissen, „[…] auf welchen Grundpositionen dieses Prinzip beruht, was Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Lebensverbundenheit bedeuten und wie sie zusammenhängen“[387]. Darüber hinaus „muß er in der Lage sein, dieses für die gesamte Führung des Unterrichtsprozesses in der sozialistischen Schule entscheidende Leitprinzip, entsprechend den fachspezifischen Besonderheiten des Geschichtsunterrichts, schöpferisch anzuwenden“[388]. Als letztes seien daraus „[…] immer konkrete Schlußfolgerungen für die Führungstätigkeit im Geschichtsunterricht abzuleiten“[389].

Diese Schlussfolgerungen beinhalten zum Beispiel die Vermittlung eines lebendigen Geschichtsbildes in Verbindung mit einer „streng wissenschaftlichen Deutung“[390]. Daneben soll dieses vermittelte Wissen auch parteilich gewertet werden, so dass die unterrichtliche Thematisierung gesellschaftlicher Entwicklungen unwiederbringlich mit der parteilichen Wertung historischer Persönlichkeiten, Ereignisse und Prozesse in Verbindung steht. Der Schüler als „erkennendes Subjekt“[391] soll selbstständig durch die altersangemessene Unterrichtsführung diese analysieren, erkennen, vergleichen und parteilich bewerten und sich somit zunehmend in den historischen Zusammenhängen zurechtfinden. Die thematisch im Fokus stehende epochenübergreifende Entwicklung der Arbeiterklasse und des Sozialismus hatten Schüler im Geschichtsunterricht dabei als gesellschaftliche Tradition und somit auch als ihre eigene zu begreifen, um sich in ebendieser Gesellschaft bewähren zu können.[392]

Dass nicht nur die Inhalte, sondern auch die pädagogische Gestaltung den Leitlinien des Marxismus-Leninismus unterworfen war, stellte den Lehrer vor die

(Vgl. Hattie, John (2015): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren).

[386] Gentner/Kruppa (1975), S. 72.
[387] Ebd., S. 71.
[388] Ebd.
[389] Ebd.
[390] Ebd., S. 77.
[391] Ebd., S. 78.
[392] Vgl. ebd., S. 71–81.

„Herausforderung“, einen lebensnahen, politisch aktuellen, ideologisch erziehenden und wertenden Geschichtsunterricht zu gestalten. Gentner und Kruppa benennen auch Faktoren, an denen sie eine gute „wissenschaftliche, parteiliche und lebensverbundene Unterrichtsführung im Geschichtsunterricht“[393] festmachen:

- „eine[...] bewußte[…] Ausschöpfung aller Potenzen des Unterrichtsstoffes für die Herausbildung marxistisch-leninistischer Grundauffassungen bei den Schülern;
- [die] Konzentration auf diejenigen Schwerpunkte der inhaltlich-ideologischen Linienführung des Lehrgangs, […];
- eine[…] den Zielen und dem Unterrichtstoff entsprechende[…] Anwendung der Unterrichtsmethoden und -mittel, deren Auswahl auch von den im Klassenkollektiv konkret gegebenen Bedingungen abhängt, soll ihr Einsatz effektiv sein;
- [das] Bestreben des Lehrers, den Unterrichtsprozeß so zu führen, daß sich ein sozialistisches Lehrer-Schüler-Verhältnis entwickelt und zugleich zur Entwicklung des sozialistischen Schülerkollektivs beigetragen wird.“[394]

Die Freiheit der Lehrkräfte bei der Unterrichtsführung wurde nicht nur durch das Schul- und Klassenkollektiv beeinflusst, sondern auch durch Vorgaben der Lehrpläne, vorgegebene Unterrichtsmittel sowie DDR-weit einheitliche Lehrbücher und zu verwendende Quellenmaterialien gerahmt und reguliert.[395]

Unterrichtsgestaltung nach Vorgabe: Unterrichtsmittel & -hilfen

Unterricht geschieht und geschah nicht als eine bloße Darbietung von Fakten, er besteht und bestand aus zahlreichen Elementen, die ihn optimaler Weise zu einem schülernahen Erfahrungs- und Kompetenzgewinn werden lassen. Einen wichtigen Beitrag lieferten dabei die Unterrichtsmittel und Unterrichtshilfen, die den Geschichtsunterricht zum einen anschaulicher und lebenswirklicher gestalten, zum anderen den Pädagogen auch einen Leitfaden bieten sollten, um zwischen wechselnden Lehrplänen und anderen schulpolitischen Vorgaben eine planerische Orientierung und gegebenenfalls auch zeitliche Entlastung zu erhalten. Dementsprechend veranschaulichten die Unterrichtsmittel den Unterrichtsstoff und unterstützten die didaktische Zielstellung. Der Einsatz dieser Mittel war in der DDR-Schule genau wie heutzutage nicht willkürlich zu tätigen, sondern entsprechend seines didaktischen und informativen Nutzens einzusetzen, wobei

[393] Ebd., S. 75.
[394] Ebd.
[395] Vgl. ebd., S. 71–109.

der Einsatz in allen Unterrichtsphasen möglich war. In Bezug auf die Schüler sollte

> „[…] [z]ugleich […] zu ihrer sozialistischen Erziehung beigetragen [werden], weil […] Unterrichtsmittel, vor allem die verbindlichen, eine parteiliche Aussage enthalten und weil Informationsvermittlung und Schülertätigkeit im Geschichtsunterricht immer mit parteilicher Wertung und Schlußfolgerung verbunden sind.“[396]

Der letzte Satz verdeutlicht jedoch, dass trotz des positiven Effekts von Unterrichtsmitteln der Einsatz in Teilen vorgeschrieben und entsprechend der bildungspolitischen Leitlinie indoktrinierend wirkte. Der Bezug zum Lehrplan sollte durch den von Seiten des MfV genehmigten Unterrichtsmittelbedarfsplan hergestellt werden und einen möglichen Medieneinsatz an bestimmte Unterrichtsstoffe knüpfen, wobei die Unterrichtsmittel einer Differenzierung in die Stufen „Verbindlich“, „Empfohlen“ und „Es kann verwendet werden“ unterworfen waren.[397] Die Rubrik „Verbindlich“[398] war also für die Lehrkraft unwiederbringlich im Unterricht zu nutzen, da laut Aussage der APW diese Mittel für die „Realisierung der Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts unerläßlich“[399] seien. Es handelte sich hierbei um gut verfügbare Materialien wie Karten, Folien oder Anschauungstafeln und es fanden sich demgegenüber in der Kategorie „Empfohlen“[400] bereits solche Materialien, die aus ökonomischen Gründen nicht gesichert jeder Schule zur Verfügung gestellt werden konnten.[401] Bei den als „kann“-Mittel deklarierten Materialien handelte es sich um nicht mehr aktuelle, dem Lehrplanwerk oder Lehrwerk entsprechende Materialien, die aber dennoch weiterhin aufgrund ihrer inhaltlichen Passung verwendet werden konnten. So ließen sich unter den Unterrichtsmitteln folgende Medien, Darstellungen, Quellen und Materialien finden[402]:

---

[396] Ebd., S. 216.
[397] Lietze, Gerhard; Menzel, Walter; Schultz, Hans: Hinweise und Erläuterungen zu den Unterrichtsmittel-Bedarfsplänen der Fächer Geschichte und Staatsbürgerkunde. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 13 (1971) 9, S. 837.
[398] Ebd.
[399] Gentner/Kruppa (1975), S. 218.
[400] Lietze et al. (1971). In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*, S. 837.
[401] Vgl. Gentner/Kruppa (1975), S. 215–217.
[402] Die Kategorisierung von Medien erwies und erweist sich immer noch als schwer und sehr stark abhängig von der Deklarierung aus Sicht des Lernziels oder des Objektes. Auch Stohr hat dazu 1968 einen Vorschlag vorgelegt. Sauer etwa fasst alles unter dem Begriff Medien und legt sein Hauptaugenmerk auf die Differenzierung zwischen Quelle und Darstellung, wobei er auch darauf verweist, dass in einigen Fällen eine klare Trennung, insbesondere in Hinblick auf die Verwendung im Unterricht, nicht zu tätigen ist. Für alle von ihm ausgemachten Kategorien führt er

- Bildmaterialien, z.B. „Statische Realbilder“[403], „Der Unterrichtsfilm“[404], „Schematische Bilder“[405], die „politische Karikatur“[406],
- Geschichtskarten,
- auditive Unterrichtsmittel, z.B. Tonbänder, Schallplatten,
- Schülermaterialien, z.B. Lehrbuch, Schülerheft, Arbeitsblatt,
- materielle Gegenstände,
- „Funk- und Fernsehsendungen“[407].

Den Lehrenden war durch die vorgeschriebene Verwendung einiger Unterrichtsmittel in dieser Hinsicht eine planerisch gegebenenfalls aufwendige Beschaffung des Mediums abgenommen, aber auch ein Entscheidungsfreiraum entzogen worden, diese individuell einzusetzen.[408] Die Nutzung privater Quellen und Darstellungen hingegen war, wie sich später bei den Pädagogischen Lesungen noch zeigt, ein häufig genutzter Ausweg für die Lehrer.

Neben den vorhandenen Mitteln wurde oft auf Unterrichtshilfen verwiesen, die von Hans-Dieter Schmid, als unterrichtspraktischen Handbüchern ähnlich, beschrieben wurden, „deren Schwerpunkt[.] die auf den Vorgaben der Lehrpläne beruhenden Stundenentwürfe“[409] seien. Diese sollten nun ebendort ansetzen, wo der im Schulalltag oft zeitlich sehr eingebundene Lehrer potentiell entlastet werden und ihm eine „Arbeitsunterlage“[410] an die Hand gegeben werden konnte. Stohr spricht 1965 davon, dass sich erste derartige Materialien in der Entwicklung befänden und die Diskussion über ihre Existenzberechtigung und verpflichtende Verwendung ebenfalls stattfände. Grund dafür war, dass man eine Abflachung der Unterrichtstätigkeit der Lehrer befürchtete, wenn ihnen alle mit den Lehrplanzielen intendierten Erkenntnisschritte bereits aufgeschlüsselt und vorbereitet vorlägen und die Unterrichtshilfen zunehmend als „vollwertiger

Beispiele und ihre Verwendung im Unterricht an, die Benennung aller ist hier jedoch nicht von Relevanz (Vgl. Sauer, Michael (2009): Geschichte unterrichten. *Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. 8. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 185–290); vgl. Stohr (1968), S. 276–279).

[403] Gentner/Kruppa (1975), S. 220.
[404] Ebd., S. 223.
[405] Ebd., S. 225.
[406] Ebd., S. 234.
[407] Ebd., S. 268.
[408] Vgl. Stohr (1968), S. 278–315.
[409] Schmid (1979), S. 93.
[410] Stohr (1968), S. 329.

Lehrplanersatz“[411] angesehen würden. 1975 wurde jedoch deutlich, dass sich die schulplanerische Seite gegen eine Verbindlichkeit dieser entschieden hatte und sie nur als „Planungshilfen“[412] eingestuft wurden,

> „[…] die ausgehend von den Zielen und der inhaltlich-ideologischen Linienführung des Geschichtsunterrichts Anregungen, Vorschläge und Empfehlungen [geben], die der Geschichtslehrer in Kenntnis der konkret wirkenden Bedingungen kritisch-schöpferisch aufnimmt und seiner Planungsarbeit dienlich macht.“[413]

Dass auch Unterrichtshilfen nie eine hundertprozentige Umsetzbarkeit garantierten, begründete allein schon die Bedingungsanalyse jeder einzelnen Schülergruppe und Unterrichtssituation, die eine Anpassung von planerischem Vorgehen und fachlichen und methodischen Inhalten unumgänglich machte.

Schmid sah in den Unterrichtshilfen ein gängiges Hilfsmittel für Geschichtslehrer der DDR, so dass er hierin ein „vergleichsweise zuverlässiges Bild von der Praxis des Geschichtsunterrichts“[414] in der DDR vermutete.[415]

Enthielten diese Unterrichtshilfen Planungsvorschläge, gab es noch weitere Materialien für die Hand der Lehrkraft, die ihre Vorbereitung ergänzten und die Zeitinvestition verringern konnten. Dazu zählten neben vorbereiteten Übersichten in „Tafelbilder im Geschichtsunterricht“[416] auch „Der Geschichtslehrer erzählt“[417], in dem kurze Textsequenzen für Lehrererzählungen abgedruckt waren. Fachzeitschriften wie *Geschichte in der Schule: Zeitschrift für den Geschichtsunterricht*[418] beziehungsweise der Nachfolger *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*[419] berichteten aus fachwissenschaftlicher Sicht oftmals durch Vertreter der APW oder des ZIW über neue bildungspsychologische und geschichtsdidaktische Erkenntnisse und Vorgehensweisen, die Berücksichtigung im Unterricht finden sollten. Darüber hinaus gab es auch unter den Praktikern zahlreiche Vertreter, die über ihre Erfahrungen, mit zum Beispiel den Unterrichtshilfen oder neuen geschichtsdidaktischen Unterrichtsansätzen,

---

[411] Ebd., S. 330.
[412] Gentner/Kruppa (1975), S. 273.
[413] Ebd.
[414] Schmid (1979), S. 94.
[415] Vgl. Gentner/Kruppa (1975), S. 271–276; vgl. Schmid (1979), S. 92–94.
[416] Vgl. Osburg, Florian (1973): Tafelbilder im Geschichtsunterricht. Berlin: Volk und Wissen.
[417] Vgl. Mühlstädt, Herbert (1962-1966): Der Geschichtslehrer erzählt. Berlin: Volk und Wissen.
[418] Vgl. Ministerium für Volksbildung (1948-1959): Geschichte in der Schule: Zeitschrift für den Geschichtsunterricht. Berlin: Volk und Wissen.
[419] Vgl. Volk und Wissen (1959-1990): Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde. Berlin: Volk und Wissen.

berichteten und konstruktive Hinweise im Umgang mit ihnen lieferten. Da diese auch von staatlicher Seite forcierten „Praxisberichte“[420], unter anderem in Form der Pädagogischen Lesungen, auch eine große Beteiligung erfuhren und ihre eindeutige Einordnung als Unterrichtshilfe, Unterrichts- oder Weiterbildungsmaterial aufgrund ihrer Diversität nicht klar abzugrenzen ist, findet sich an dieser Stelle nur ihre kurze Erwähnung. Stattdessen wird nachfolgend in einem eigenständigen Kapitel eine tiefgründige Auseinandersetzung und Analyse der im Fokus dieser Arbeit stehenden Pädagogischen Lesungen vorgenommen.

[420] Wähler/Hanke (2019). In: *Medienimpulse*, S. 4.

II. Die Pädagogischen Lesungen

II. 1. Herkunft, Entstehung und Entwicklung

Die Pädagogischen Lesungen in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin, laut Joachim Schiller die einzige Bibliothek mit einem vollständigen Bestand aller Lesungen, spielen heute für die Lehrerbildung keine Rolle mehr. Ganz anders in den 1960er und 1970er Jahren, in denen diese ab dem Jahr 1961 als grundlegende Informationsquelle für Lehrerfortbildungen genutzt wurden. In ihnen wurden „praktisch […] erprobte […] Erfahrungen von Lehrern und Erziehern […] zu Problemen der Bildung und Erziehung in allen Fächern, Klassen und Stufen der Schule, in allen Bereichen der Erziehung im Kindergarten, in der außerunterrichtlichen und außerschulischen Arbeit […]“[421] von den jeweiligen Pädagogen schriftlich festgehalten. Da ab dem Jahr 1952 die Abfassung solcher Texte staatlich offiziell angeordnet wurde, belief sich die Anzahl der eingereichten, akzeptierten und auch popularisierten Lesungen bis zur Deutschen Wiedervereinigung 1990 auf etwa 8500 Exemplare. Diesbezügliche Schriften, die in anderen Bibliotheken aufbewahrt wurden, erfuhren mit der Auflösung vieler pädagogischer Bestände der DDR oftmals ihr Ende. Daher ist der bis dato nur ansatzweise erforschte Bestand in der BBF einmalig und umfasst, wenn man der bibliothekseigenen Auflistung folgt, 9618 Lesungen.[422] Eine riesige Menge an Material stand damit dem Lehrkörper der DDR zur Weiterbildung zur Verfügung. Die Typoskripte, die ursprünglich in der Pädagogischen Zentralbibliothek Berlin systematisch gesammelt wurden, sollten das Ziel unterstützen, Unterricht nicht nur methodisch abwechslungsreicher, sondern auch nachhaltiger im Sinne der ideologischen Erziehung zu gestalten.[423]

> „Als pädagogische Lesung bezeichnen wir eine Ausarbeitung, in der vor allem bewährte Pädagogen oder Kollektive verallgemeinerungswerte Ergebnisse ihrer

[421] Döbert (1995), S. 77.
[422] Vgl. DIPF/BBF (2017): Verzeichnis der Pädagogischen Lesungen. Unter Mitarbeit von Projektstelle Pädagogische Lesungen Universität Rostock. Online verfügbar unter https://bbf.bsz-bw.de/cgi-bin/koha/opac-search.pl?idx=callnum&q=PL, zuletzt geprüft am 30.04.2021; vgl. Koch et al. (2019), S. 1–4.
[423] Vgl. Koch et al. (2019), S. 2–6.

> eigenen praktischen pädagogischen Arbeit, der Tätigkeit anderer Kollegen oder Resultate von Untersuchungen in der pädagogischen Praxis darlegen."[424]

In einer amtlichen Anordnung von 1954[425] wurden diese Materialien erstmalig namentlich erwähnt, doch erst ab dem Jahr 1960 mit dem *Beschluss des Ministeriums für Volksbildung zur Weiterbildung der Lehrer und Erzieher im Bereich der allgemeinbildenden Schulen* nahmen auch verstärkt Lehrer daran teil. Dies wurde aktiv von den Bezirkskabinetten, den Räten der Schule, überregionalen Weiterbildungskabinetten und dem Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut forciert und durch Prämienvergaben vorangetrieben.[426] Die Intention dabei war,

> „[u]m die schöpferische Arbeit der Lehrer und Erzieher weiter zu entfalten, die besten Praktiker an die pädagogische Wissenschaft heranzuführen und neue Kader zu entwickeln, […] erfolgreiche Lehrer und Erzieher anzuleiten, ihre Unterrichtserfahrungen zu sammeln und schriftlich niederzulegen."[427]

Die Genese der Pädagogischen Lesungen in der DDR

Das Credo marxistisch-leninistischer pädagogischer Wissenschaft war das Einbeziehen von Praxiserfahrungen. Dafür mussten Wissenschaftler aus Ermangelung eigener Lehrerfahrungen an Schulen Experten vor Ort rekrutieren. Die einfachste Methode dies umzusetzen war, die Pädagogen ihre Unterrichtsanalysen selbst in schriftlicher Form darlegen zu lassen. Dadurch ergab sich nicht nur eine einmalige personengebundene Nutzung, sondern auch eine große Verbreitung und Weiterbildungsmöglichkeit wurde möglich – die Pädagogischen Lesungen waren geboren.

Ihren Ursprung hatte die Idee solcher Weiterbildungsmaterialien in der Sowjetunion. Hier fand bereits 1939 eine „Allrussische[.] wissenschaftlich-

---

[424] Bezirksvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher Erfurt (1974): Probleme-Informationen-Erfahrungen. *Hinweise und Empfehlungen zur Erarbeitung pädagogischer Lesungen*. Erfurt, S. 5.

[425] Vgl. Ministerium für Volksbildung (04.03.1954): Verordnung zur Verbesserung der Arbeit der allgemeinbildenden Schulen, §60.

[426] Vgl. Döbert (1995), S. 77; vgl. Gläser, Lothar (1963): Pädagogische Lesungen. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 681–682, hier: S. 681 f.; vgl. Schiller (1994). In: *Pädagogik und Schulalltag*, S. 446–450.

[427] Verordnung zur Verbesserung der Arbeit der allgemeinbildenden Schulen (04.03.1954), §60.

pädagogische[.] Konferenz“[428] in Moskau statt, die zu weiteren Konferenzen in den Republiken, Bezirken, Kreisen und Städten führte und darüber hinaus die Publizierung von niedergeschriebenen Erfahrungen vorantrieb. Jene Erfahrungen und Eindrücke brachten die sowjetischen Alliierten nach Kriegsende in die Planung des zukünftigen Bildungswesens der DDR mit ein und das spätere Ministerium für Volksbildung griff diese auf. Ein weitaus traditionelleres Vorbild stellten, laut Helmut Stolz, dem letzten Direktor des ZIW, die als Erfahrungsaustausch der Volksschullehrer am Ende des 19. Jahrhundert initiierten Pädagogischen (Vor-)Lesungen dar.[429]

Indem „Pädagogische Vorlesungen der Lehrer“[430] in den Weiterbildungsstandorten durchgeführt werden sollten, planten sowohl das MfV als auch das DPZI auf Basis des SED-Politbüro Beschlusses *Zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteiarbeit an den allgemeinbildenden Schulen*[431] vom 29.07.1952 eine stärkere Aktualität in die Lehrerweiterbildungen zu integrieren. Maßgeblicher Wortführer war dabei das Dresdener Zentralinstitut für Lehrerweiterbildung, das eine Zweigstelle des DPZI darstellte und bereits zu Beginn der 1950er Jahre den Erfahrungsaustausch der Lehrer als effektive Bildungsmöglichkeit ausgemacht hatte und diesen nun intensiv forcierte.[432] Von diesem Institut wurden Richtlinien entwickelt sowie mögliche Kandidaten für das Verfassen solcher Schriften ausfindig gemacht. Damit die Typoskripte auch eine nachhaltige Funktion erfüllten, wurden sie in den Pädagogischen Kreiskabinetten gesammelt, ausgewertet und verbreitet sowie von den Autoren auf Veranstaltungen auf Kreis- und Bezirksebene vorgetragen und diskutiert. Bei guter Einschätzung wurden sie darüber hinaus ab 1954 in der vom DPZI herausgegebenen Schriftenreihe *Aus den Erfahrungen erfolgreicher Lehrer* veröffentlicht.[433]

---

[428] Stolz (2004), S. 59.
[429] Vgl. Stolz (2004), S. 59–67; vgl. Wähler/Reh (2017), S. 149.
[430] Pädagogische Vorlesungen der Lehrer und Erzieher der Deutschen Demokratischen Republik (1952). In: *Pädagogik*, S. 698.
[431] Vgl. BArch DY/30/IV 2/2/223, Politbüro des Zentralkomitees der DDR (29.07.1952): Richtlinie zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteiarbeit an den allgemeinbildenden Schulen. Protokoll Nr. 123 der Sitzung des Politbüros des Zentralkomitees am 29. Juli 1952, Anlage 4.
[432] Vgl. Leupoldt, Johannes; Lorenz, Heinz: Pädagogische Lesungen in der Zweigstelle Dresden des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. In: *Pädagogik* 9 (1954) 9.
[433] Vgl. Stolz (2004), S. 63–67; vgl. Wähler/Reh (2017), S. 150 f.

Die Aufmerksamkeit, die den PL in bildungspolitischer Hinsicht zuteil wurde, war bis Mitte der 1950er Jahre noch sehr groß, wobei sie gegen Ende der 1950er Jahre nachließ. Die politische Fokussierung auf schulpolitische Themen wie die Ausarbeitung des 1959 veröffentlichten *Gesetz[es] über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik* und die Abwertung des Dresdener Instituts zu einem Pädagogischen Kreiskabinett hatten andere Prioritäten in den Vordergrund gerückt.[434] Erst mit Beginn der 1960er Jahre und dem *Beschluß des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung zur Weiterbildung der Lehrer und Erzieher* vom 8.7.1960 gelangten die PL wieder in den Mittelpunkt der bildungspolitischen Betrachtungen:

> „Ein wesentliches Mittel zur Verbreitung der besten pädagogischen Erfahrungen sind pädagogische Lesungen. Die Fachkommissionen der Pädagogischen Kabinette sollen die Arbeit der besten Lehrer und Schulen gründlich studieren und die Ergebnisse ihrer Untersuchungen schriftlich niederlegen. Erfahrene Lehrer sollen aufgefordert werden, über ihre Arbeit zu berichten, wobei ihnen die Pädagogischen Kabinette Anleitung und Unterstützung geben müssen.
> Die besten Beiträge sollen vor den interessierten Lehrern und Erziehern des Kreises vorgetragen werden. Hervorragende pädagogische Lesungen werden auf zentralen Konferenzen des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts zum Vortrag gelangen und gegebenenfalls in den ‚Methodischen Beiträgen zum Unterricht . . .' bzw. in der Reihe ‚Aus den Erfahrungen erfolgreicher Lehrer' veröffentlicht."[435]

Da die mit dieser Gesetzesinitiative erhoffte Reaktivierung eines pädagogischen Diskurses anfangs jedoch kaum die erwünschte Zahl und Qualität an eingereichten PL zustande brachte, versuchte das MfV mithilfe der Unterstützung der Lehrergewerkschaft die Abfassung der Lesungen zu erhöhen.[436] Dafür wurden 1961 ein Preisausschreiben und aktive Weiterbildungsveranstaltungen mit vorgetragenen PL initiiert,[437] die von einer Prämierung der verschriftlichten pädagogischen Erfahrungen aus Mitteln der Gewerkschaft begleitet wurden. 1963 entschloss das MfV, in Rückbezug auf ähnliche sowjetische Veranstaltungen der Präsentation und Diskussion, den Lesungen einen eigenen Raum zu bieten und begründete die jährlich stattfindenden „Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen" im ZIW in Berlin Ludwigsfelde. Doch erst mit Beginn der 1970er Jahre erhielt die Anzahl der eingereichten PL einen wirklich sichtbaren

[434] Vgl. Wähler/Reh (2017), S. 150 f.
[435] Beschluß des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung zur Weiterbildung der Lehrer und Erzieher im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. (08.07.1960), S. 185.
[436] Vgl. Wähler/Hanke (2019). In: *Medienimpulse*, S. 7.
[437] Vgl. Wer schreibt die beste pädagogische Lesung? (1961). In: *Deutsche Lehrerzeitung*, S. 3.

Aufschwung.[438] Grund dafür war die sogenannte Neuererbewegung[439] und die aktive Bemühung aller Gewerkschaften, diese zu fördern:

> „[…] In der Neuererbewegung entfalten die Arbeiter und alle anderen Werktätigen in besonderem Maße Initiative und Schöpfertum. Sie vollbringen hervorragende Leistungen für die weitere Erhöhung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus des Volkes auf der Grundlage eines hohen Entwicklungstempos der sozialistischen Produktion, der Erhöhung der Effektivität, des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und des Wachstums der Arbeitsproduktivität […].“[440]

Die Absicht, die hinter der staatlichen Förderung dieser Bewegung steckte, war die Verbesserung und Effektivierung der ökonomischen Produktionsabläufe zur besseren Erfüllung der Jahrespläne. Das Innovationspotenzial sollte zum Nutzen der Betriebe ausgeschöpft und damit die Entwicklung der Volkswirtschaft trotz eventueller Versorgungsausfälle vorangetrieben werden. Die staatlichen Bemühungen, um die zentral gesteuerte Wirtschaft flexibler und produktiver zu machen, schlugen sich in zahlreichen Gesetzen nieder, die das ursprünglich nur als „Vorschlagswesen“[441] angelegte Verfahren in eine richtige ökonomische Bewegung umwandelten. Mithilfe von wettbewerblicher Konkurrenz sollte durch Rationalisierungen und innovative Ideen trotz der oft misslichen Versorgungs- und Wirtschaftslage dennoch die größtmögliche Produktivität erreicht werden.[442]

---

[438] Vgl. Stolz, Helmut: Ursprünge und Anfänge pädagogischer Lesungen. Berlin, S. 63-71.

[439] „Neuererarbeit ist in erster Linie bewußtes, auf die Lösung wesentlicher, gesellschaftlicher Aufgaben gerichtetes Schöpfertum. Sie verhilft dem Neuem zum Durchbruch und orientiert sich entsprechend des jeweiligen Entwicklungsstandes auf Spitzenleistungen […]. Sie ist eine Hauptform der sozialistischen Initiative und trägt Massencharakter.“ (Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher Leipzig (1971): Pädagogische Neuerer 1. Leipzig, S. 2).

[440] Ministerrat der DDR (22.12.1971): Verordnung über die Förderung der Tätigkeit der Neuerer und Rationalisatoren in der Neuererbewegung - Neuererverordnung -.

[441] Koblank, Peter (2012): Das Neuererwesen der DDR (EUREKA Impulse). Online verfügbar unter http://www.koblank.de/ideethek/d_neuerer.pdf, zuletzt geprüft am 30.04.2021, S. 2.

[442] Auch in der Bundesrepublik Deutschland gab es ein ähnliches Konzept, das betriebliche Vorschlagswesen, das sich jedoch grundlegend von der Neuererbewegung der DDR unterschied. Die Neuerungen brachten den jeweiligen Privatbetrieben Vorteile und Gewinne, in der DDR wurden sie jedoch in einem größeren Zusammenhang von wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Entwicklung gesehen und daher von staatlicher und betrieblicher Seite gefördert und organisiert. Um eine effektive Nutzung von neuen Vorschlägen und Erfindungen zu gewährleisten, wurden ab Beginn der 1950er Jahre sogenannte Büros für Erfindungswesen, später Betriebsbüros für die Neuererbewegung, in den Volkseigenen Betrieben eingerichtet, die eine umgehende Bearbeitung dieser Neuerungen garantieren sollten. Entsprechend der Qualität und des zukünftigen Nutzens der eingereichten Vorschläge wurden die Neuerer verschieden vergütet und prämiert (Vgl. Koblank (2012), S. 1–7; vgl. Friedrich, Käthe (2001): Planziel "Erfinden"! Gesellschaftliche und theoretische Aspekte der Entwicklung des Erfindungs- und Neuererwesens in der DDR. In: Gerhard Banse und Hans-Peter Müller (Hg.): Johann Beckmann und die Folgen. Erfindungen - Versuch der historischen, theoretischen und empirischen Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. Münster: Waxmann (Cottbuser Studien zur Geschichte von Technik, Arbeit und Umwelt, 17), S. 219–242, hier: S. 223-228).

1963 wurde die sogenannte Neuererverordnung zur gesetzlichen Grundlage für neue Erfindungen und Innovationen, wobei hier der Fokus vornehmlich auf den wirtschaftlich produzierenden Bereichen lag.[443]

Im Jahr 1971 kam es durch die Verabschiedung der *Verordnung über die Förderung der Tätigkeit der Neuerer und Rationalisatoren in der Neuererbewegung* zu einer Erweiterung, so dass sich mit der Ratifizierung dieses Gesetzes vom 22. Dezember 1971 das Bild der Bewegung wandelte. Eine Differenzierung zwischen pädagogischen und ökonomischen Neuerungen wurde nun zugelassen.[444]

> „Neuererarbeit im pädagogischen Bereich, stellt sich anders als im ökonomischen Bereich oder anderen Gebieten dar. […] Während sich Neuererarbeit im materiellen Bereich auf Produktionsarbeit, Produktionsprozeß und ihre Ergebnisse in erster Linie bezieht, haben wir es in der Volksbildung mit der Bildung und Erziehung junger Menschen zu tun. […] Dieser Sachverhalt wird beispielsweise besonders bei der Messung des Nutzens von Neuerungen deutlich. Während im Produktionsbereich über meßbare Parameter wie Materialeinsatz, Zeit, Geld u.a. der Nutzen genau feststellbar ist, läßt sich der Effekt eines pädagogischen Neuerers, der z.B. optimalere Methoden für sein Fach entwickelt, schwerer und oft ungenauerer ermitteln.“[445]

Stand zuvor hauptsächlich der ökonomische Nutzen der Innovationen im Mittelpunkt, wurde nun als weiterer Nutznießer dieser Neuerungen die Gesellschaft angeführt, deren imaginärer Gewinn die Höhe der Prämienausschüttung mit beeinflusste.[446]

Dies bedeutete, dass im Vergleich zu den vorhergehenden Jahren nun anerkannt wurde, dass im pädagogisch-geisteswissenschaftlichen Bereich keine Kosten-Nutzen-Rechnung aufgestellt werden konnte wie im Produktionsbereich. Vielmehr legitimierte die „[…] Lösung wesentlicher gesellschaftlicher Aufgaben […]“[447] durch Schöpfertum und die Entwicklung von pädagogischen Neuerungen die Existenz dieser geistigen Arbeit. Dass ein Umdenken im Bereich der Pädagogik und des Schulwesens notwendig und der Wandel des Bildungswesens ohne die Mitarbeit externer Personen und Neuerungen von Seiten der Lehrer nicht

---

[443] Vgl. Ministerrat der DDR (31.07.1963): Verordnung über die Förderung und Lenkung der Neuererbewegung (Neuererverordnung), §1-9; vgl. Friedrich (2001), S. 223–228; vgl. Koblank (2012), S. 1–9.

[444] Vgl. Koblank (2012), S. 5–7; vgl. Verordnung über die Förderung der Tätigkeit der Neuerer und Rationalisatoren in der Neuererbewegung - Neuererverordnung - (22.12.1971), §2, §18.

[445] Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher Leipzig (1971), S. 4.

[446] Vgl. Verordnung über die Förderung der Tätigkeit der Neuerer und Rationalisatoren in der Neuererbewegung - Neuererverordnung - (22.12.1971), §1, §18, §29.

[447] Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher Leipzig (1971), S. 2.

in dem Maße hätte umgesetzt werden können,[448] zeigt rückblickend folgendes Fazit des MfV:

> „Die revolutionäre Entwicklung des Bildungswesens in den letzten Jahren erforderte mit Notwendigkeit große Anstrengungen und besondere Initiativen aller Pädagogen und Schulfunktionäre sowie ein großes Maß an Schöpfertum und Neuerern zur Bewältigung der Aufgaben."[449]

Schulpolitische Vorgaben

Die Forderung nach neuem schülerorientierten Unterricht und der Abwendung vom dialogischen Frage-Antwort-System hin zu einem forschend-heuristischen Unterricht schien eine Neuerung, derer sich die Lehrer nun zu bedienen hatten.[450] Um dies zu erleichtern, sollte „der Erfahrungsschatz der erfolgreich arbeitenden Lehrer und Erzieher"[451] für alle Pädagogen erschlossen, sprich die Niederschrift guter Erfahrungen und deren innovative Nutzung angeregt werden.[452]
Neuerungen bergen immer eine gewisse Gefahr, nicht zu gelingen oder sich anders zu entwickeln als geplant. Genau das war der Punkt, der die Lehrer, besonders der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in den Gewissenskonflikt zwang. Forschendes, hinterfragendes Lernen bringt neue und auch abweichende Auffassungen bei den Schülern hervor. Doch inwieweit konnte der Lehrer in Hinblick auf diese neue geforderte Form der Unterrichtsgestaltung sich abweichend entwickelnde Vorstellungen bei den Schülern oder auch sich selbst zulassen? Auf diese Frage bekam der Lehrkörper eine eindeutige Antwort der Volksbildungsministerin:

> „Der Lehrer kann seinen Unterricht didaktisch-methodisch nur richtig gestalten, […], wenn er von einer klaren parteilichen Haltung und Position ausgeht, die ja die Mehrheit der Schüler einnimmt."[453]

---

[448] Vgl. Schiller (1994). In: *Pädagogik und Schulalltag*, S. 447-450.
[449] Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher Leipzig (1971), S. 3.
[450] Vgl. Honecker, Margot (1986): Mit guten Leistungen zum VII. Pädagogischen Kongreß. *Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker, auf der Schrittmacherkonferenz der Pädagogen in Magdeburg 18. und 19. November 1969*. In: Werner Lorenz (Hg.): Margot Honecker. Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin: Volk und Wissen, 228-258, hier: S. 238.
[451] BArch DR/2/29813, Machacek, Ernst (28.02.1974): Rede zum Abschluß der 11. Tage der pädagogischen Lesungen am 28.2.1974, S. 7.
[452] Vgl. Honecker (1986), S. 238.
[453] Honecker, Margot (1986): Mehr Konkretheit in der Leitungsarbeit. *Referat auf dem zentralen Seminar mit allen Bezirks- und Kreisschulräten in Ludwigsfelde 5. bis 7. Mai 1969*. In: Werner Lorenz (Hg.): Margot Honecker. Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen

Ebenso beruhe der Unterricht „auf dem Leninschen Prinzip der Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit, der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und ideologischer Erziehung“[454]. Die Forderung nach unterrichtlichen Veränderungen wurde hinsichtlich eines frei-forschenden Schülergeistes sofort durch diese Bestimmungen im Keim erstickt, denn es solle ja „statt parteilichem Denken [kein] Objektivismus oder Skeptizismus entwickelt werden“[455].

Genau dies war auch der Grund, wieso vornehmlich naturwissenschaftliche Fachlehrer Pädagogische Lesungen einreichten. Die Fokussierung auf produzierende oder methodische Vorgänge im Unterricht verhinderte eine allzu starke Politisierung der dargestellten Inhalte. Ganz anders verhielt es sich hingegen bei den geschichtlichen Lesungen, die mit der Thematisierung verschiedener Gesellschaftsformen oder revolutionärer Geschehnisse eine eventuelle Konfrontation mit ideologischen Vorstellungen riskiert hätten. Die Folge davon war, dass die eingereichten Lesungen der Geschichtslehrer in ihrer Anzahl deutlich geringer ausfielen und vermehrt dem methodisch-didaktischen Bereich anstatt des historisch-ideologischen entstammten.[456]

Die für die Lehrerweiterbildung von der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung zusammen mit dem Ministerium für Volksbildung jährlich initiierten Zentralen Tage Pädagogischer Lesungen legten dieses Problem offen. So konnte auf den 19. ZTPL 1982 sich keine Arbeitsgruppe zum Fach Staatsbürgerkunde konstituieren, da das Material an vorhandenen Lesungen nicht ausreichend war. Auch in der Rückschau wurde die Situation der wenigen und oft unzureichenden PL[457] in einer Einschätzung offen artikuliert:

> „Wir müssen […] feststellen, daß einige Autoren der Arbeitsgruppen Geschichte/Staatsbürgerkunde sich zwar wesentlichen schulpolitischen Fragen zuwandten, diese aber nicht zur vollen Zufriedenheit bewältigten. […]
> In einer Reihe von Lesungen in den Fächern Geschichte und Staatsbürgerkunde zeigte sich besonders deutlich […], daß es noch nicht ausreichend gelingt, den für die jeweiligen Erfahrungen wesentlichen schulpolitischen Zusammenhang zu bestimmen und herauszuarbeiten. Es besteht auch häufig das Bestreben, durch

Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin: Volk und Wissen, S. 198–227, hier: S. 207.

[454] Honecker (1970), S. 52.

[455] Honecker (1986), S. 241.

[456] Vgl. dafür die Zahlen der allgemeinen Bestandsaufnahme der PL (II.2.) und die spezifische Untersuchung der Geschichts-PL (II.3.).

[457] Vgl. Döbert (1995), S. 77; vgl. Schiller (1994). In: *Pädagogik und Schulalltag*, S. 452 f.

> lange Zitate Überlegungen zu begründen und zu belegen. Ursachen für Erfolge werden nicht explizit herausgearbeitet […].“[458]

Darüber hinaus waren wahrscheinlich mehrere Faktoren der Grund für die geringe Anzahl der eingereichten Lesungen der historisch-politischen Fächer. Neben pädagogisch-didaktischem Anspruch spielten auch die politisch begründete Befangenheit der Fachlehrer, ihre Betreuungssituation sowie die konkreten ministeriellen Rahmenvorgaben eine Rolle.

Formale Rahmenvorgaben

Dass „[d]er Erfahrungsaustausch […] die billigste Investition […]“[459] sei, hatte auch das Ministerium für Volksbildung erkannt und förderte den aktiven Austausch pädagogischer Erfahrungen. Dieser konnte auf drei Arten erfolgen: in mündlicher Darlegung, der Demonstration und der schriftlichen Darlegung. Die Lesungen fielen dabei in den letzteren Bereich, der aufgrund seiner großen Zugänglichkeit und Abstraktionsmöglichkeit als bestes Mittel für weiterbildende Maßnahmen angesehen wurde. So sollte die als Einzel- oder Kollektivarbeit organisierte Lesung „verallgemeinerungswerte Ergebnisse ihrer [Anm: der Pädagogen] eigenen praktischen pädagogischen Arbeit, der Tätigkeit anderer Kollegen oder Resultate von Untersuchungen in der pädagogischen Praxis darlegen“[460].

Diese Definition reichte aber nicht aus, um den Pädagogen jeglicher Ausrichtung, wie Lehrern, Kindergärtnern oder Ausbildungsbetreuern ein reelles Bild der erwarteten schriftlichen Ausfertigung zu verschaffen. Daher wurden von den Bezirksvorständen der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung und den Bezirkskabinetten für Weiterbildung Handreichungen herausgegeben, die *Hinweise und Empfehlungen zur Erarbeitung pädagogischer Lesungen* enthielten und damit Rahmenvorgaben für Form, inhaltliche Schwerpunkte und Umfang der Lesungen lieferten.

---

[458] BArch DY/51/1387: 17.-27. ZTPL. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung, Einschätzung der 19. ZTPL., S. 8 f.
[459] Stoph, Willi (1971): Bericht zur Direktive des VIII. Parteitages der SED zum Fünfjahrplan für die Entwicklung der Volkswirtschaft der DDR in den Jahren 1971 bis 1975. Berlin, S. 27.
[460] Bezirksvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher Erfurt (1974), S. 5.

Gleicht die vorgegebene Herangehensweise und der Aufbau der Lesung einer modernen wissenschaftlichen Konzeption, so rückte der Anforderungskatalog, der an die PL gestellt wurde, die sozialistische Schulpolitik wieder stark in den Fokus. So musste eine Lesung folgende Dinge erfüllen:

> „1. Die pädagogische Lesung muß von den Beschlüssen und Dokumenten der sozialistischen Schulpolitik ausgehen und die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse berücksichtigen. […]
> 2. Die Problematik muß auf solche Fragen konzentriert sein, die der Entwicklung allseitig gebildeter sozialistischer Persönlichkeiten dienen und unsere Pädagogen bewegen. […]
> 3. Die darzulegenden Erfahrungen und Methoden müssen einen hohen Verallgemeinerungsgrad besitzen. […]
> 4. Die Thematik sollte möglichst eng begrenzt sein, um die aufgeworfene Frage tiefgründig und allseitig beantworten zu können.“[461]
> 5. „Einfache unkomplizierte Sprache, Vermeidung von Weitschweifigkeit und Fremdworten, Konzentration auf das Wesentliche, Darstellung der Probleme und Konflikte, Hinweise auf Verallgemeinerungs- und Anwendungsmöglichkeiten, saubere Ausführung und übersichtliche Anordnung der Arbeit tragen wesentlich dazu bei, die pädagogische Lesung … wertvoller zu gestalten.“[462]

Ebenso wurde darauf hingewiesen, dass „je konkreter die Fragestellung, desto profilierter ihre Beantwortung“[463] ausfallen konnte. Abgesehen von einer Fragestellung wurde auch ein formuliertes Problem als Thema akzeptiert, wobei deren Wahl zwischen zwei Formen unterschied. Entweder stellten Lehrer Neuentwicklungen vor, zum Beispiel neue Arbeitsmittel, Arbeitsformen oder andere methodisch-didaktische Innovationen, oder verallgemeinerten und fassten bereits gut Funktionierendes aus der eigenen Unterrichtspraxis zusammen. Dabei konnte die Ausführung entweder als Rückschau oder als Parallelschau auf den eigenen Unterricht verlaufen. Hauptsache das „Wie“[464], also die Beschreibung des Weges zum Erreichen der Ergebnisse und zum Lösen des pädagogischen Problems, wurde nicht aus den Augen verloren.[465]

Auffällig sind in den PL die sehr praxisorientierten Inhalte. Dies sollte bereits in der Einleitung geschehen, in der „[…] nicht […] lange theoretische Erörterungen

---

[461] Ebd., S. 6 f.
[462] Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher Leipzig (1971), S. 14.
[463] Raasch, Joachim: Die besten Erfahrungen darlegen und verbreiten. *Zur Erarbeitung pädagogischer Lesungen*. In: *Pädagogik* 18 (1963) 3, S. 276.
[464] DIPF/BBF PL 2567, Fritsch, Helmut (1972): Das Schreiben von Pädagogischen Lesungen – eine Form der Qualifizierung im Prozeß der Arbeit. Erfahrungen und Schlußfolgerungen aus den Jahren 1961-1972, S. 5.
[465] Vgl. Schiller (1994). In: *Pädagogik und Schulalltag*, S. 450.; vgl. Raasch (1963). In: *Pädagogik*, S. 273–279.

oder Zitate aus Dokumenten und der Fachliteratur, sondern […] die Darstellung der Probleme auf den marxistisch-leninistischen und den der sozialistischen Schulpolitik entsprechenden Positionen“[466] erwünscht war. Die „Pädagogische Lesung ist keine rein theoretische Arbeit. In ihr sollten an der marxistisch-leninistischen Theorie orientierte und durch sie belegte praktische Erfahrungen dargelegt werden.“[467] Auch bezüglich des Hauptteils wurde auf die „Anwendbarkeit und Wiederholbarkeit für andere“[468] verwiesen. Die Schilderung der praktischen Erfahrungen konnte über verschiedene Untersuchungsmethoden erfolgen, die ebenfalls vorgeschlagen wurden – der Vergleich, die Beobachtung, das Experiment, die Befragung und die Analyse schriftlicher Materialien. Waren diese Materialien Grundlage des Aufsatzes, so hatten sie sich auch im Anhang der Lesung wiederzufinden. Der Schluss hatte geforderermaßen eine Reflexion und Wertung der durchgeführten Untersuchungsinhalte zum Gegenstand und warf noch ungelöste Probleme oder weiterführende Fragen auf.[469]

Obwohl in der Handreichung angeführt wurde, von langen Erörterungen über 50 Seiten abzusehen, variierte der Umfang der Lesungen stark. Insbesondere zu Beginn der 1960er Jahre orientierten sich die Verfasser an den Vorgaben und die Typoskripte hatte einen Textumfang zwischen unter 10 bis maximal 50 Seiten. Je später die Lesungen verfasst wurden, umso umfangreicher wurden zumeist die Niederschriften und Anhänge, so dass zu dem Text, der oft 50 Seiten überschritt, zuweilen Zusatzmaterialien von bis zu 100 Seiten traten. Die Anhänge bestanden aus unterschiedlichsten Materialien. Neben Fotografien finden sich Karten, Folien, Diareihen, Tabellen, Film- oder Hörmaterialien, Schülerbastelarbeiten oder Schreibarbeiten.[470]

Hatte der Pädagoge seine Lesung, bei Bedarf mit Unterstützung eines ehrenamtlichen Betreuers, beendet, begann erst die eigentliche Arbeit. Auch hierfür gab die Handreichung einen genauen Ablaufplan vor. So sollte nach der ersten Abfassung, die nur als Entwurf gesehen wurde, eine Diskussion mit

---

[466] Bezirksvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher Erfurt (1974), S. 8.
[467] Ebd.
[468] Ebd.
[469] Vgl. Bezirksvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher Erfurt (1974); vgl. PL 2567 (1972), S. 7; vgl. Raasch (1963). In: *Pädagogik*, S. 273–279.
[470] Vgl. Schiller (1994). In: *Pädagogik und Schulalltag*, S. 450.

Kollegen in Fachzirkeln erfolgen, um noch mögliche Änderungen mit in die darauf stattfindende Verteidigung einzubringen. Erst nach dieser wurde die Lesung endgültig schriftlich fixiert. Dabei fügte der Pädagoge die für die Verteidigung genutzten Thesen und eine Annotation als kurze Inhaltsangabe hinzu, um bei einer Veröffentlichung eine schnelle Themenorientierung zu ermöglichen. Hatte der Verfasser alle Unterlagen beisammen, konnte seine PL nur einmal jährlich offiziell angemeldet werden, dies war Anfang September[471] beim Kreis, Abteilung Volksbildung.[472]

Der „Erfolgsweg" einer Pädagogischen Lesung

Auswahl der Lesungen

Im Mittelpunkt der Weiterbildung stand der Erfahrungsaustausch. Dass dazu nicht nur die PL zählten, sondern auch Kollegiumsgespräche, Fachzirkel und Fachkommissionen, Diskussionen oder Präsentationen von Ideen vor dem Pädagogischen Rat der Schule oder der Gewerkschaftsversammlung ist bereits bekannt. Dies sollte jedoch nicht als „Selbstläufer" agieren, sondern wurde aktiv von schulischer Seite in den Schuljahresarbeitsplan integriert. Von Seiten der Schulleitung war abzusichern,

> „- daß auf der Grundlage der erreichten Ergebnisse der Bildungs- und Erziehungsarbeit notwendige Erfahrungen aufgespürt, aufbereitet und verallgemeinert werden, die geeignet sind, die schulpolitischen wie fachwissenschaftlichen, didaktisch-methodischen oder pädagogisch-psychologischen Anforderungen an die pädagogische Arbeit besser zu meistern;
> - daß dazu Festlegungen in den Arbeitsplänen bis hin zu den Einrichtungen getroffen werden;
> - daß der erreichte Stand in den Bezirks- und Kreisabteilungen, den Bezirks- und Kreisvorständen sowie in den Einrichtungen regelmäßigen eingeschätzt wird;
> - daß, ausgehend vom erreichten Stand des Erfahrungsaustausches, konkrete Maßnahmen zu einer Weiterführung festgelegt werden."[473]

Dem Schulleiter oblag somit die allererste Sichtung potentieller Verfasser innerhalb seines Schulkollegiums, mit denen er gemeinsam mit Fachberatern und Schulinspektoren mögliche Themen innerhalb von Fachzirkeln und -

[471] Die genauen Terminierungen der Einreichungen schwankten im Verlauf der Zeit, blieben jedoch immer auf den September beschränkt (Vgl. Auswahl der Lesungen).
[472] Vgl. Bezirksvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher Erfurt (1974), S. 8–12; vgl. PL 2567 (1972), S. 11–13.
[473] DR/2/14167, S. 12.

kommissionen diskutierte. Der schulische Gewerkschaftsvertreter wiederum hatte nun die Aufgabe

> „die ideellen und materiellen Voraussetzungen und Bedingungen für die Entfaltung ihrer [Anm.: der Autoren] schöpferischen Kräfte ständig besser werden [zu lassen]. Er unterstützt die Arbeit der Autoren durch die Organisierung der sozialistischen Gemeinschaftsarbeit und sorgt damit für vielfältige kameradschaftliche Hilfen des Pädagogenkollektivs in allen Phasen der Erarbeitung der pädagogischen Lesung bis zu ihrer schriftlichen Fixierung. Als Interessenvertreter seiner Mitglieder achtet er darauf, daß die Autoren die ihren Leistungen entsprechend gesellschaftliche Anerkennung erhalten.“[474]

Unter der Prämisse, eine breite Themenabdeckung innerhalb der PL und bei den ZTPL zu erreichen, wurden die Pädagogen für das Abfassen und die Teilnahme an den ZTPL[475] akquiriert. Die durch das ZIW delegierte Themenverteilung der PL an die Bezirke war jedoch nicht verpflichtend und ließ den Verfassern Spielraum für individuelle Themenvorschläge.[476]

Hatte ein Pädagoge den Entstehungsprozess seiner PL bis zur Einreichung bestanden, verteidigte er seine Lesung vor dem pädagogischen Rat oder dem Kreiskabinett. Ein fachspezifischer Gutachter, zum Beispiel aus der Fachkommission des Kreiskabinetts, beurteilte die PL, schlug sie gegebenenfalls zur Prämierung und Auszeichnung vor und reichte sie bei positiver Resonanz an den Rat des Bezirkes Abteilung Volksbildung weiter. In sämtlichen Entwicklungsstadien der PL standen die Abteilung Volksbildung des Bezirkes und der Bezirksvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung den Pädagogen beratend und organisierend zur Seite, denn

> „[g]emeinsam sorg[t]en sie dafür, daß die Autoren auf die Verteidigung ihrer pädagogischen Lesungen vorbereitet w[u]rden und daß der mit der Verteidigung verbundene Erfahrungsaustausch und pädagogische Meinungsstreit auf hohem Niveau stattf[and].“[477]

---

[474] BArch DY/34/10963: 10. ZTPL. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung, Anlage, S. 2.

[475] Die Entsendung entsprach einem vorgeschriebenen Delegiertenschlüssel, dem die Kreis- und Bezirksvorstände der Gewerkschaft in Abstimmung mit den jeweiligen Schulräten nachzukommen hatten (Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, „Konzeption der 17. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen", S. 3).

[476] Vgl. DR/2/14167, S. 2-14.; vgl. DY/34/10963: 10. ZTPL, Anlage, S. 2-4.

[477] DY/34/10963: 10. ZTPL, Anlage, S. 4.

Sahen die Kreis- und Bezirksauswahlgremien die Lesung jedoch als so gut an, dass sie einer größeren Popularisierung und Anerkennung als würdig erachtet wurde, reichten sie sie an die zentrale Auswahlkommission[478] weiter.[479]

Der Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung beschreibt den gesamten Auswahlprozess wie folgt:

> „Die Abt.Volksbildung und die BGL legen gemeinsam fest, welche der im Kreise entwickelten pädagogischen Lesungen zur weiteren Verbreitung über den Kreis hinaus an den Bezirk weitergegeben werden.
> Die Abt. Volksbildung des Bezirkes und der Bezirksvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung beschließen gemeinsam, welche pädagogischen Lesungen für die Teilnahme am zentralen Ausscheid an den Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung weitergegeben werden.
> Das Ministerium für Volksbildung und der Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung veranstalten gemeinsam die zentralen Tage der pädagogischen Lesungen, die jeweils in der letzten Woche der Winterferien stattfinden. Hierfür werden die pädagogischen Lesungen ausgewählt, die wichtige Aussagen zu schulpolitischen, fachwissenschaftlichen, pädagogischen und methodischen Problemen der sozialistischen Bildung und Erziehung enthalten. […] Die besten pädagogischen Lesungen werden - zumindest auszugsweise - in den Fachzeitschriften veröffentlicht.“[480]

Etwa die Hälfte bis zu Zweidrittel der Lesungen, die auf Bezirksebene schon vom Verfasser präsentiert, verteidigt und danach „abgesegnet“ worden waren, gelangten an die „Zentrale Jury der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung“, eine Auswahlkommission, deren Mitglieder sich aus Vertretern verschiedener Institutionen zusammensetzten und im zeitlichen Verlauf wechselten.[481] Für den Zeitraum 1976/77 und 1979 ließ sich dabei gesichert folgende Zusammensetzung feststellen:

---

[478] Um dabei sofort einen thematischen Überblick zu erhalten, forderte die Zentrale Jury die Bezirke auf, die von ihnen favorisierten Lesungen nach einem Nummernschema geordnet abzugeben. Dabei wurden PL mit der Thematik „Bildung und Erziehung in der Unterstufe“ z.B. mit der Ziffer 01 versehen, wobei ihre genauere Differenzierung noch durch eine weitere Zahl, z.B. die 3 für den Heimatkundeunterricht, angegeben wurde. Demnach enthielten alle eingereichten Lesungen eine vorangestellte Ziffernfolge (z.B. 01.3.), die Auskunft über ihre Themenbereiche bieten konnte. Allerdings änderten sich diese Themenziffern im zeitlichen Verlauf, da z.T. neue Fächer hinzutraten oder noch kleinschrittigere Differenzierungen innerhalb der Fach- bzw. Themenunterscheidungen gemacht wurden (Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, Brief der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung an die Bezirkskabinette für Weiterbildung vom 13.9.1979).

[479] Vgl. PL 2567 (1972), S. 11–13.

[480] DY/34/10963: 10. ZTPL, Anlage, S. 4 f.

[481] Vgl. PL 2567 (1972), S. 11–13; vgl. Stolz (2004), S. 69.

Tabelle 4: Mitglieder der Zentralen Jury 1976/77 und 1979[482]

Mitglieder 1976/77		**Mitglieder 1979**
Name	***Mitglied in:***	***Name***
Prof. Dr. Heinz Bäskau	Universität Rostock	
Dr. Werner Böhme	APW	Dr. Werner Böhme (PTU)[483]
Dr. Wilfried Bütow	APW	Dr. Wilfried Bütow (Deutsch)
Dr. Alois Ehrenberger	APW	Dr. Alois Ehrenberger
Wolfgang Eisenblätter	APW	
Dr. Gertraud Frank	APW	Dr. Gertraud Frank (Sonderschule)
Dr. Lore Graumann	APW	Dr. Lore Graumann
Dr. Walter Günther	APW	Dr. Walter Günther (Hort)
Dr. Kurt Hinze	APW	Dr. Kurt Hinze (Didaktik)
Prof. Dr. Karl Hoffmann	APW	Prof. Dr. Karl Hoffmann
Dr. Frank Horn	APW	Dr. Frank Horn
Werner Kath	APW ILO	Werner Kath (Leiter)
	APW	Eberhard Kuchler (AKE)
	APW	Dr. Ingeborg Kunczak (Vorschulerziehung)
Dr. Horst Mauckisch	ZIW	Dr. Horst Mauckisch
Dr. Günter Pietzsch	Humboldt-Universität Berlin	Prof. Dr. Günter Pietzsch (Mathe)
Dr. Siegfried Piontkowski	APW	Dr. Siegfried Piontkowski (Stabü)
Günter Porsch	APW	Günter Porsch (Russisch)
Joachim Raasch	Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung	Joachim Raasch
	MfV	Dr. Dagmar Reich
Dr. Ullrich Reimann (Dr. Erika Stöhr)	Humboldt-Universität Berlin	
Christine Schille	APW	
Dr. Wolfgang Schlimme	APW	Dr. Wolfgang Schlimme
Dr. Heinz Spindler	APW	Dr. Heinz Spindler
	ZIW	Dr. Hubert Steinig
Dr. Martin Stelzig	APW	Dr. Martin Stelzig
	Humboldt- Universität Berlin	Dr. Erika Stöhr (Chemie)
Helmut Thier	MfV	Helmut Thier

Aufgrund der Forcierung und finanziellen Förderung der PL und der Tage der Pädagogischen Lesungen hatte der Vorstand der Gewerkschaft für Unterricht und Erziehung auch den Vorsitz in der Zentralen Jury. Diese unterteilte sich in

[482] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF APW 9017: Begutachtung und Auswertung Pädagogischer Lesungen. Loseblattsammlung von Dokumenten die Begutachtung und Auswertung der Pädagogischen Lesungen betreffend, „Verzeichnis der Jurymitglieder"; vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, Briefwechsel zur Vorbereitung der 17. Tage Pädagogischer Lesungen, „Verzeichnis der Jurymitglieder").

[483] Die Fachergänzungen bezüglich eines möglichen Einsatzes für die Korrektur von PL oder eventuell sogar Leitung und Moderation der Arbeitsgruppen bei den ZTPL finden sich im Archivdokument handschriftlich hinzugefügt.

Arbeitsgruppen, die sich mit den unterschiedlichen Themenbereichen entsprechend der eingereichten PL auseinandersetzten. Die jeweiligen Arbeitsgruppenleiter hatten dabei die eingereichten Lesungen ihres Themenbereiches zu sichten und Gutachter im DPZI, in der APW oder dem ZIW für diese zu finden. Wie mühselig das Finden von Gutachtern war, insbesondere da anfangs zwei, ab 1980/81 nur noch einer pro PL eingesetzt werden musste, ist dem Briefwechsel Christine Schilles[484] mit verschiedenen möglichen Kandidaten zu entnehmen. Diese lehnten aufgrund fehlender Zeit entweder sofort ab oder reichten oft verspätet die Gutachten ein.[485]

Aufgrund der möglichen Nutzung der PL für die nächstfolgenden Zentralen Tage Pädagogischer Lesungen, mussten die Gutachten bis zur ersten Januarwoche dem jeweiligen Arbeitsgruppenleiter zugesandt werden. Wurden die Gutachten rechtzeitig abgegeben, entschied sich die Arbeitsgruppe, welche PL für eine Präsentation auszuwählen, welche zu prämieren und welche aufgrund von Mängeln abzulehnen sei. Eine Kontaktaufnahme zwischen Gutachter und Verfasser wurde bei einem positiven Bescheid angeregt, um im Falle einer Präsentation während der ZTPL die angemerkten Kritikpunkte umzusetzen und bestehende Mängel auszuräumen. Die Arbeitsgruppenleiter wiederum mussten nicht nur die Gutachten, sondern auch die Lesungen selbst studiert haben, um themengebundene Diskussionen angemessen leiten zu können.[486]

Wie zeitlich eng bemessen die Begutachtung, Weiterreichung der PL von der Schul- bis zur Zentralebene und Auswahl dieser war, verdeutlicht eine von Helmut Fritsch veröffentlichte Entstehungshistorie seiner eigenen PL „Das ‚Mittwochgespräch über aktuelle naturwissenschaftliche Probleme' – eine neue Form der außerunterrichtlichen Arbeit zur Förderung der geistigen

[484] Arbeitsgruppenleiterin für den Bereich Vorschulerziehung (Entnommen dem Archivdokument APW 9017: Begutachtung und Auswertung Pädagogischer Lesungen).
[485] Vgl. APW 9017: Begutachtung und Auswertung Pädagogischer Lesungen; vgl. Stolz, S. 9.
[486] Vgl. DIPF/BBF APW 6561: Begutachtung und Auswertung Pädagogischer Lesungen. Loseblattsammlung die Begutachtung und Auswertung der Pädagogischen Lesungen betreffend; vgl. DIPF/BBF APW 6728: Begutachtung und Auswertung Pädagogischer Lesungen. Loseblattsammlung von Dokumenten die Begutachtung und Auswertung der Pädagogischen Lesungen 1971/1972 betreffend; vgl. APW 9017: Begutachtung und Auswertung Pädagogischer Lesungen.

Auseinandersetzung unter den Schülern der höheren Jahrgänge. Erfahrungen, Ergebnisse und Schlußfolgerungen aus den Jahren 1966 bis 1969.“ [487]:

Tabelle 5: Entstehungshistorie einer PL[488]

1.9.1966	Beginn des Mittwochsgesprächs an der Puschkinschule (EOS) Henningsdorf
1.9.1967	Aufkommen von Gedanken über eine Pädagogische Lesung zu diesem Problem
28.10.1968	Benachrichtigung an den Rat des Kreises, Abt. Volksbildung, über die Abfassung der Pädagogischen Lesung Fertigstellung der Konzeption
17.12.1968	Abschluß einer Vereinbarung über die Pädagogische Lesung zwischen Abt. Volksbildung, der BGL und dem Autor
13.1.1969	Einreichung der Konzeption für den Vortrag der Pädagogischen Lesung anläßlich der Schulbiologentag der Biologischen Gesellschaft in der DDR in Dresden
2.5.1969	Vortrag von Teilen der Pädagogischen Lesung anläßlich der Schulbiologentage in Dresden
Juli/Aug.69	Ausarbeitung der Endfassung der Pädagogischen Lesung
Aug./Sept.69	Veröffentlichung eines Ausschnittes der Pädagogischen Lesung in der Fachzeitschrift “Biologie in der Schule“
13.10.1969	Begutachtung der Pädagogischen Lesung im Kreis und Weiterreichung an den Bezirk, Vorschlag zur Auszeichnung
5.11.1969	Auszeichnung der Pädagogischen Lesung im Kreis und Weiterreichung an den Rat des Bezirks zwecks Begutachtung
15.11.1969	Begutachtung der Pädagogischen Lesung im Bezirk
26.11.1969	Weiterreichung der Pädagogischen Lesung durch den Bezirk an die Zentrale Jury des Zentralvorstands unserer Gewerkschaft
Dezember 1969	Begutachtung der Pädagogischen Lesung durch die zentrale Jury
13.1.1970	Vorschlag der zentralen Jury zur Auszeichnung der Pädagogischen Lesung durch den Zentralvorstand unserer Gewerkschaft
27.2.1972	Auszeichnung der Pädagogischen Lesung anläßlich der 7. Tage der Pädagogischen Lesungen im Zentralinstitut für Weiterbildung in Ludwigsfelde
April 1970	Übernahme der Pädagogischen Lesung in die Fernleihe der Pädagogischen Zentralbibliothek
Bis Juli 1972	Viermalige Ausleihe der Lesung durch die Pädagogische Zentralbibliothek.

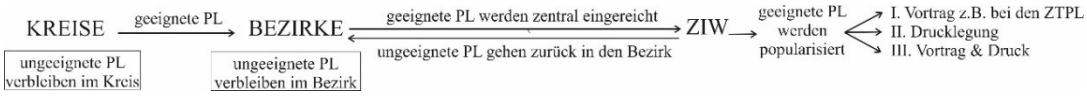
Ab 1980 konzentrierte sich die Auswahl der Lesungen stärker auf deren mögliche Popularisierung, so dass die vom Bezirk eingereichten PL nicht mehr zu der Zentralen Jury der Gewerkschaft gelangten. Da sich auch der Aufwand mit zwei Gutachtern zunehmend schwieriger gestaltete, vertrat das ZIW die Ansicht, dass

[487] DIPF/BBF PL 1701, Fritsch, Helmut (1969): Das 'Mittwochgespräch über aktuelle naturwissenschaftliche Probleme'. eine neue Form der außerunterrichtlichen Arbeit zur Förderung der geistigen Auseinandersetzung unter den Schülern der höheren Jahrgänge. Erfahrungen, Ergebnisse und Schlußfolgerungen aus den Jahren 1966 bis 1969, S. 12.
[488] Quelle: PL 2567 (1972), S. 11–13.

für die 18. ZTPL die Kurzbegutachtung der PL durch einen Fachgutachter ausreiche. So wurden die Lesungen nur noch am ZIW Abteilung Schulpolitik und Pädagogik auf ihre Tauglichkeit für die Veröffentlichung untersucht, wodurch eine doppelte Begutachtung entfiel.[489] Demnach war es „lediglich zu prüfen und zu entscheiden, wie die weitere Popularisierung jeder einzelnen Arbeit zu erfolgen hat“[490]. Bei dieser Überprüfung arbeitete man jedoch, wie bereits zuvor, eng mit der APW zusammen, um eine angemessene Fachlichkeit der PL abzusichern.[491]
Aber selbst die Lesungen, die nicht an die Bezirks- oder Zentralebene weitergereicht wurden, konnten als Weiterbildungsmaterialien genutzt und zum Teil schon auf Kreis- oder Bezirksebene honoriert werden. Somit ist eine hundertprozentige Korrektheit aller PL inklusive einer gesichert zu treffenden Aussage bezüglich der reellen Anzahl an PL, zu hinterfragen.

Auswahlkriterien

Abbildung 4: Auswahlstationen einer PL[492]



Der Weg einer PL war, wie in der Darstellung[493] angedeutet, lang, dennoch musste ihre Eignung innerhalb kürzester Zeit von Auswahlgremien festgestellt werden. Dabei wurden verschiedene Kriterien zu Grunde gelegt, die jede PL, die für eine zentrale Veröffentlichung geeignet sein sollte, erfüllen musste.
Erstes Auswahlkriterium war die rechtzeitige und ordnungsgemäße Einreichung der PL durch die Bezirkskabinette an die Zentrale Jury der Gewerkschaft

[489] Statt eines Zweitgutachtens forderte das ZIW eine Stellungnahme zum Auswahlvorschlag von den Bezirken, denn „[e]s hat sich bestätigt, daß für die weitere Popularisierung der Lesungen ein Gutachten im bisherigen Umfang nicht erforderlich ist. Die kurze Begründung zur Entscheidung reicht völlig [.]“„muß aber gewissenhaft erarbeitet werden“ (DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, Einschätzung 18. ZTPL, S. 11 inklusive einer handschriftlichen Notiz zu vorheriger Aussage, vermutlich von Frau Kraft).
[490] DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, Konzeption 18. ZTPL, S. 4.
[491] Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL.
[492] Quelle: Eigene Darstellung.
[493] Die Darstellung greift erst ab 1981, zuvor wurden die PL von den Bezirken an die Zentrale Jury der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung zur Weiterauswahl versandt, die jedoch eng mit dem ZIW zusammenarbeitete.

Unterricht und Erziehung beziehungsweise an das ZIW. Dies bedeutete, dass alle PL, die nach dem Stichtag[494] und/oder ohne Erfassungskarte, Gutachten des Bezirkskabinettes und nicht in mehrfacher[495] Ausführung[496] dort eintrafen, nicht für eine zentrale Begutachtung bei den nächstfolgenden ZTPL in Betracht gezogen wurden. Darüber hinaus mussten die PL die formalen Richtlinien erfüllen. Hatten die PL diese erste Auswahlhürde genommen, wurden sie entsprechend des Begutachtungsmodus ein beziehungsweise zwei Fachgutachtern[497] vermittelt. Die ihnen mitgeteilten Hinweise für die Begutachtung sollten eine einheitliche Beurteilung aller PL gewährleisten.[498]
Examens- und Diplomarbeiten wurden nicht als PL anerkannt, stattdessen konnten sie als Ausgangspunkt weiterer Überlegungen und der sich daraus ergebenden Kenntnisse für eine PL dienen.[499] Der Aspekt der nachhaltigen und breiten Nutzung pädagogischer Neuansätze und Erfahrungen spielte bei der Begutachtung eine zentrale Rolle, denn in der PL mussten verallgemeinerbare Erfahrungen und

---

[494] Der Einsendeschluss bei den 12. ZTPL: 15.11.1974; 18. ZTPL: 13.11.1980; 19. ZTPL: 1.11.1981; 20. ZTPL: 1.-15.11.1982; 23. ZTPL: 3 Exemplare bis zum 01.10. und zwei weitere bis zum 30.12.1985; 24. ZTPL: 01.10.1986; 25. ZTPL: 3 Exemplare bis zum 01.10.10987 und zwei weitere bis zum 30.12.1987; 26. ZTPL: 3 Exemplare bis zum 03.10.1988 und 2 weitere bis zum 30.12.1988, 27. ZTPL: 09.10.1989.
(Vgl. BArch DR/2/26455: 8.-13. ZTPL. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung, 12. ZTPL; vgl. BArch DR/2/50001: 18. ZTPL. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung und der Nutzung der PL; vgl. BArch DR/2/50002: 19. ZTPL. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung; vgl. BArch DR/2/50003: 20. ZTPL. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung; vgl. BArch DY/51/1388: ZTPL 1985-1990. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung der ZTPL, 23-27. Alle Angaben entstammen den jährlichen postalischen Planungsanweisungen des MfV und der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung an die Direktoren der Bezirkskabinette für Weiterbildung).
[495] Empfohlen wurde von der Gewerkschaft und auch dem Staatssekretariat, „[…] die Lesung auf Ormig schreiben zu lassen, um bei besonders hoher Nachfrage eine Vervielfältigung zu begünstigen.“ (DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, Brief des Staatssekretärs an die Bezirksschulräte und Bezirksgewerkschaftsvorsitzenden bezüglich der Vorbereitungen für die 19. ZTPL vom 30.7.1981, S. 3) Dies ermöglichte im Falle einer die eingereichten Exemplare übersteigenden Anfrage schnellstmöglich Nachdrucke zu erzeugen.
[496] Anzahl der einzureichenden PL-Exemplare: 12. ZTPL: 2; 17. ZTPL: 3; 18. ZTPL: 3; 19. ZTPL: 5; 20. ZTPL: 5; 23. ZTPL: 5; 24. ZTPL: 3 (hier ist seltsamerweise nur die Rede von 3 Exemplaren, wobei vermutlich im Schriftverkehr die Abgabe der zwei übrigen Exemplare eher vergessen wurde); 25. ZTPL: 5; 26. ZTPL: 5; 27. ZTPL: 5 (Vgl. ebd., vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, 17. ZTPL).
[497] Die Fachgutachter erhielten für ihre Gutachtertätigkeit ein Honorar.
[498] Vgl. Bezirksvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher Erfurt (1974), S. 11–14.
[499] Vgl. ebd.

Erkenntnisse aus der Lehr- und Alltagspraxis vorzufinden sein, die von anderen Pädagogen „schöpferisch genutzt werden können“[500].

Weiterhin hatte der Beitrag der PL für die Umsetzung der auf dem aktuellsten Pädagogischen Kongress[501] formulierten Ziele und Aufgaben Einfluss auf die Beurteilung. So war der Gutachter aufgefordert, die Bedeutung der Lesung und ihres Themas für die Umsetzung der bildungspolitisch gesetzten Maßnahmen und Ziele kurz zu umreißen. Die inhaltliche Zusammenfassung sollte hingegen nicht zu lang ausfallen. Viel wichtiger erschien stattdessen, dass im Gutachten

> „[…] Abschnitte oder Teile der Lesung behandelt werden, die wichtige Aussagen für die weitere inhaltliche Ausgestaltung der sozialistischen Oberschule, insbesondere die Erziehung der Kinder und Jugendlichen zur kommunistischen Moral und für die weitere Erhöhung des Niveaus der politisch-pädagogischen Arbeit in den anderen Volksbildungseinrichtungen oder zumindest wertvolle Ansätze dazu enthalten.“[502]

Enthielten die dargelegten PL jedoch grobe Verstöße, insbesondere in Hinblick auf die „Verletzung von Grundpositionen der marxistisch-leninistischen Erziehungswissenschaften; Verstöße gegen den Lehrplan; fachwissenschaftliche oder fachmethodische Mängel; ungenügende Kenntnisse der Fachliteratur, fehlende Literaturangaben“[503], mussten diese unabdingbar zu einer negativen Bewertung der Arbeit führen. Aus Sicht der Zentralen Jury musste der Autor eine kritische Auseinandersetzung mit seiner Darlegung und gegebenenfalls eine Überarbeitung der Lesung vornehmen. Der Gutachter durfte trotz seiner fachwissenschaftlichen Einschätzung kein Urteil über Auszeichnung, Ablehnung, Vortrag oder mögliche zukünftige Verwendungsmöglichkeiten der PL vermerken, um eine Beeinflussung weiterer Kollegen zu vermeiden. Lediglich im Gutachterbogen[504] durfte er dazu Stellung nehmen.[505]

---

[500] DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, 17. ZTPL – „Hinweise für die Begutachtung Pädagogischer Lesungen“, S. 1.

[501] Die Pädagogischen Kongresse fanden während der gesamten DDR-Zeit neunmal statt, wobei sich die zeitlichen Abstände immer mehr vergrößerten. I. Pädagogischer Kongress: 1946; II. Pädagogischer Kongress: 1947; III. Pädagogischer Kongress: 1948; IV. Pädagogischer Kongress: 1949; V. Pädagogischer Kongress: 1956; VI. Pädagogischer Kongress: 1961; VII. Pädagogischer Kongress: 1970; VIII. Pädagogischer Kongress: 1978; IX. Pädagogischer Kongress: 1989 (Quelle: Vgl. Anweiler (1988), S. 191 f.).

[502] DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, 17. ZTPL – „Hinweise für die Begutachtung Pädagogischer Lesungen“, S. 2.

[503] Ebd.

[504] Ein Gutachterbogen war im Gegensatz zur inhaltlichen Einschätzung im Gutachten eher eine bürokratische Datenerfassung der Gutachterdaten (Name, Adresse, Bankverbindung) und der begutachteten PL (Verfasser, Titel, Nummer der PL, Seitenzahl, Prämierungsvorschläge durch den

Die bis 1980 vorgenommenen Einschätzungen der Lesungen wurden nach den Prädikaten „auszeichnungswürdig“, „anerkennenswert“ und „abzulehnen“ unterschieden.[506] Auszeichnungswürdig war eine PL, wenn sie den „schulpolitischen Aufgabenstellungen“ des jeweiligen Parteitages der SED entsprach, „die Darlegungen ein hohes politisch-ideologisches, fachwissenschaftliches oder pädagogisch-methodisches Niveau“ besaßen und „die Erfahrungen in hohem Maße verallgemeinerungswürdig und im Bildungs- und Erziehungsprozeß oder seiner Leitung weitgehend anwendbar“ waren.[507] Bei einer „anerkennenswerten“ PL mussten die zuvor benannten Kriterien „im Prinzip zutreffen“ und „die dargelegten Erfahrungen verallgemeinerungsfähig“ und praktisch nutzbar sein.[508] Abzulehnen war eine PL, wenn sie den aufgeführten Kriterien nicht entsprach oder über bereits Bekanntes nicht hinausging.[509]

In Hinblick auf diese Aspekte, die trotz der Verringerung der Gutachter ab 1981 immer noch die Grundlage der Begutachtung darstellten, konnten die Organisatoren der ZTPL bei ihren Auswertungen jene Anforderungen oftmals als nicht ausreichend erfüllt erkennen. So wurde in der Auswertung vermerkt, „der Grund für die zurückgesandten Lesungen bestand vorwiegend in ungenügender Qualität, zum Beispiel zu wenig Konkretheit, eine eigenwillige Interpretation des Lehrplanes. Die Spezifik wurde nicht erfaßt, sie blieb unter dem Stand der bekannten besten Erfahrungen usw.“[510].

Vergleicht man die ZTPL in ihrer Gesamtheit finden sich immer wieder folgende geäußerte Kritikpunkte:

- zu eingeengte Betrachtungsweise
- zu breite Betrachtungsweise
- zu positionelle Darstellungsweise[511]
- unzureichende oder veraltete, ungenaue Fachkenntnisse und Nutzung von Begrifflichkeiten

---

Gutachter, Verwendung als Beitrag auf den ZTPL ja /nein, weitere Verwendungsvorschläge). (Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, 18. ZTPL, Gutachterbogen).

[505] Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, 17. ZTPL - „Hinweise für die Begutachtung Pädagogischer Lesungen", S. 2.

[506] Ebd., S. 3

[507] Ebd.

[508] Ebd.

[509] Vgl. ebd.

[510] DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, Einschätzung 19. ZTPL, S. 2.

[511] Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, Einschätzung 18. ZTPL, S. 5-9.

- unzureichende Darstellung des Zusammenhangs zwischen erzieherischem Vorgehen und erzieherischer Wirkung
- Nichterfassung real bewirkter Tendenzen und Veränderungen
- Beschreibung, aber kein Nachweis der Erziehungsergebnisse[512]
- Vermittlung zu vieler Positionen und zu weniger Erfahrungen
- unzureichende Verknüpfung von dargelegten Positionen und Erfahrungen mit konkreten Inhalte und Methoden der pädagogischen Arbeit
- zu geringe Darstellung des Prozesses der Entwicklung und Führung des Pädagogenkollektivs
- zu geringes Erkenntnisniveau im Vergleich zu bereits erschienenen Publikationen
- schlechtgewählte Beispiele aus der Unterrichtspraxis[513]
- schulpolitische, fachwissenschaftliche Mängel.[514]

Hatte eine Lesung nach Ansicht der Gutachter diese Mängel aufzuweisen, wurde sie nicht für eine Weiterreichung in Betracht gezogen.

Prämierung der Lesungen

Die Arbeit der Pädagogen, die sich zu der Abfassung einer PL bereit erklärten, sollte auch entsprechend honoriert werden.[515]

Die Ehrungen konnten bereits auf Kreisebene beginnen, wenn die Gutachter die PL als auszeichnungswürdig erachteten. Traf dies zu, erhielt der Verfasser oder das Autorenkollektiv nach einer erfolgreichen Verteidigung der PL zumeist eine Urkunde und eine finanzielle Anerkennung. Wie hoch diese auf Kreisebene war und ob eine Geldprämie angemessen sei, darüber entschied der Kreisvorstand der Gewerkschaft in Zusammenarbeit mit der ihr übergeordneten Bezirksgewerkschaftsleitung. Diese finanzielle Anerkennung erreichte jedoch nicht die Höhe der zentralen Prämien. Aufgrund der nur gering gesicherten Quellenaussagen scheint ein Wert von maximal 300 Mark die Regel gewesen zu

[512] Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, Einschätzung 19. ZTPL, S. 5-12.
[513] Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, Gesamtbericht 20. ZTPL, S. 1-6.
[514] Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, Einschätzung 21. ZTPL, S. 4-14.
[515] Vgl. Präsidium des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (1963). In: *Deutsche Lehrerzeitung*, S. 7.

sein. Ebenso verhielt es sich auf Bezirksebene, auf der bis 1981 die anerkannten PL entsprechend ihrer Qualität nach ihrer Präsentation vor Publikum Geldprämien als Anerkennung erhielten und entsprechend der Nachnutzung der PL für ihren jeweiligen Aufwand bei solchen Veranstaltungen noch zusätzlich entschädigt wurden. Somit konnte auf Bezirksebene eine einmalige Prämie von bis zu 500 Mark für eine PL erreicht werden. Hatte eine Lesung es bis zur zentralen Einreichung geschafft, konnte und sollte sie bei den ZTPL präsentiert werden. Da bis 1980, bis zu den 17. ZTPL, die PL noch differenziert nach ihrer Qualität in erste, zweite, dritte Preise oder das Prädikat „anerkennungswürdig" unterteilt wurden, erhielten die Erstplatzierten eine Prämie von 700 Mark, die Zweitplatzierten von 600 Mark, die Drittplatzierten von 500 Mark und alle übrigen zentral anerkannten PL[516] 300 Mark. Dabei wurden die Preise als auch Anerkennungen mehrfach verliehen, so dass zum Beispiel für die 1979 eingereichten Lesungen im Bezirk Dresden viermal der erste, dreimal der zweite, neunmal der dritte Preis und sechsmal eine Anerkennungsprämie vergeben wurden.[517]

Ab 1981 änderte sich das Auszeichnungsverfahren auf zentraler Ebene, denn man war der Meinung, dass

> „[…] es nicht mehr notwendig [sei] zu entscheiden, ob die eingereichte Lesung einen 1., 2. oder 3. Preis oder nur eine Anerkennungsprämie erhält. Statt dessen wird vorgeschlagen, zukünftig alle eingereichten und nicht an den Bezirk zurückgesandten Pädagogischen Lesungen mit einem Preis und einer materiellen Anerkennung in Höhe von 500,00 M auszuzeichnen. Alle Autoren, die ihre Arbeit anläßlich der 18. Zentralen Tage vortragen, erhalten einen Zuschlag in Höhe von 100,00 M."[518]

Nicht zentral anerkannte PL erhielten dort nun keine Geldprämie mehr, doch hatten sie auf den vorherigen Ebenen bereits Auszeichnungen und Prämien im Wert von 200 bis 500 Mark[519] bekommen.[520]

---

[516] Eine anerkannte PL war eine den Auswahlkriterien der jeweiligen Entscheidungsinstanz entsprechende Lesung, deren Qualität über ihre Weiterreichung bis zur zentralen Auswahl entschied und dort bei erneuter Anerkennung die Aufnahme in die Pädagogische Zentralbibliothek und ggf. eine Popularisierung nach sich zog.

[517] Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, 17. ZTPL - „Ergebnisspiegel der zum zentralen Ausscheid eingereichten Pädagogischen Lesungen 79/80 für den Bezirk Dresden"; vgl. Wer schreibt die beste pädagogische Lesung? (1961). In: *Deutsche Lehrerzeitung*, S. 3.

[518] DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, Konzeption 18. ZTPL, S.4.

[519] Dabei summierten sich die Prämien, denn die Autoren erhielten auf jeder Auswahlstufe bei positiver Begutachtung und Weiterleitung zur nächsthöheren Auswahlebene eine Prämie, so dass

Sieht man von der finanziellen Prämierung der PL einmal ab, so empfanden sicherlich viele Autoren die öffentliche Präsentation und Nutzung, die Veröffentlichung der Lesung in Fachzeitschriften und die Verfügbarkeit als Druckausgabe in Bibliotheken für sich bereits als große Ehrung. Somit stellte zum Bedauern Helmut Fritschs der individuelle Prestigegewinn mit der PL als „[ ] persönliches Steckenpferd und nicht als wichtige gesellschaftliche Arbeit sowie als Qualifizierungsmaßnahme im Prozeß der Arbeit […]“ den Hauptgrund für die Ausarbeitung einer PL dar, wobei seiner Meinung nach die PL doch vielmehr „[…] zur Selbstverständigung im Prozeß der Arbeit, zur Auseinandersetzung und zum Erfahrungsaustausch […]“ genutzt werden sollten.[521]

Nutzung der Lesungen

> „[…] Hervorragende pädagogische Lesungen werden auf zentralen Konferenzen des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts zum Vortrag gelangen und gegebenenfalls in den ‚Methodischen Beiträgen zum Unterricht‘ bzw. in der Reihe ‚Aus den Erfahrungen erfolgreicher Lehrer‘ veröffentlicht.“[522]

Mithilfe dieser Verfügung über die Weiterbildung der Lehrkräfte umriss das Ministerium für Volksbildung zugleich die Funktion und den erhofften Nutzen der von ihr geförderten PL. Neue Unterrichtsideen und Denkimpulse konnten mit ihrer Hilfe anschaulich vermittelt und gegebenenfalls sogar andere Pädagogen zum Verfassen einer PL angeregt werden. Darüber hinaus war eine langfristige Nutzung durch die Verschriftlichung und Publikation möglich, so dass nicht nur Fachkabinette sie als Handreichungen für schul-, kreis- oder bezirksinterne Veranstaltungen, sondern auch Bibliotheksnutzer sie als Direkt- oder Fernleihen anfordern konnten.[523] Eine offizielle Darstellung von Seiten der Gewerkschaft für Unterricht und Erziehung zu den Ergebnissen der 10. ZTPL umriss ihre Verwendbarkeit:

---

sie am Ende bei zentraler Popularisierung durch die Zentrale Jury oder das ZIW bereits die dritte Prämie erhalten konnten.

[520] Vgl. PL 2567 (1972), Anhang; vgl. Stolz (2004), S. 75; vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL.

[521] PL 2567 (1972), S. 19.

[522] Vgl. Beschluß des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung zur Weiterbildung der Lehrer und Erzieher im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. (08.07.1960), II,2,b.

[523] Vgl. DR/2/14167, S. 3-14.

„- als effektives Mittel zur Verbreitung der besten Erfahrungen erfolgreicher Lehrer und Erzieher und fortgeschrittener Pädagogenkollektive, das in allen Formen des Erfahrungsaustausches und der Weiterbildung einsetzbar ist,
- als intensive Form der persönlichen und kollektiven Qualifizierung der Pädagogen im Prozeß der Arbeit, bei der Selbststudium und Praxis eine Einheit bilden,
- als eigenständige[n] Beitrag der Pädagogen bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Oberschule, insbesondere zur allseitigen Erfüllung der Lehrpläne sowie des Bildungs- und Erziehungsplanes in der Vorschulerziehung,
- als stimulierende[n] Faktor bei der Entwicklung und Verbreitung der sozialistischen Gemeinschaftsarbeit zwischen den Lehrern, Erziehern, Eltern und Werktätigen,
- als wesentliche[n] Antrieb für die Anbahnung und Ausgestaltung der kameradschaftlichen Zusammenarbeit der Pädagogen mit Wissenschaftlern und für die aktive Mitwirkung an der pädagogischen Forschung.“ [524]

Lediglich erstgenannte Funktion lässt mithilfe verschiedener statistischer Angaben eine Untersuchung der tatsächlichen Nutzung der PL zu. Die übrigen Funktionen umfassen individuelle Aspekte der Verfasser oder dritter Personen, die schwer zu belegen sind und somit in den Bereich der Vermutungen fallen. Allenfalls der dritte Punkt bietet noch Ansätze die Lehrplankonformität durch einen Abgleich der Lehrpläne mit den Inhalten und Neuerungen der PL zu überprüfen. Der Einflussfaktor der PL in Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrern, Pädagogen und Werktätigen als auch die Mitarbeit der PL-Verfasser an wissenschaftlicher Forschung bleibt vorerst ungeklärt.

Dementsprechend lag die Hauptfunktion der Pädagogischen Lesungen auf dem Aspekt der Weiterbildung. Neben den seit 1963 stattfindenden ZTPL gab es in den verschiedensten Institutionen und Organisationsebenen[525] zum Beispiel „Die Tage des pädagogischen Erfahrungsaustausches“ in Berlin, Halle und Karl-Marx-Stadt, die „Frankfurter Gespräche“ oder „die Woche der Pädagogischen Lesungen“ auf Bezirksebene.[526]

Die jährlich stattfindenden ZTPL entwickelten sich jedoch zum Hauptereignis, wurden aber ab 1981 entsprechend der Fachrichtungen auf verschiedene

[524] DY/34/10963: 10. ZTPL, S. 2/3 f. (Doppelte Seitenzählung).
[525] Stolz merkte an, dass der Autor einer PL im Schnitt seine Lesung fünf bis sechsmal öffentlich präsentierte und zur Diskussion brachte. (Vgl. Stolz (2004), S. 73).
[526] Vgl. ebd., S. 59-69.

Fachinstitutionen aufgeteilt.[527] Mit der Zeit wurden die Veranstaltungen nicht nur lokal, sondern auch terminlich immer stärker dezentralisiert, so dass die immer Ende Februar stattfindende Weiterbildungswoche sich durch die Aufteilung auf mehrere Orte auch auf verschiedene Veranstaltungszeiten bis in den Mai ausdehnte.[528] Ab 1981 wurde mit der Rechtsgrundlage *Zur Weiterentwicklung der Arbeit mit Pädagogischen Lesungen*[529] erstmals eine gemeinsame Kommission aus Mitgliedern des MfV-Kollegiums und des Präsidiums der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung gebildet, das die organisatorische und finanzielle Koordinierung weiterführte. Hinzu trat das ZIW als letzte tragende Säule, dessen Hauptanliegen die thematische Ausgestaltung der Veranstaltungen umfasste. Mit Unterstützung des DPZI beziehungsweise der APW organisierte man Tagungen, in denen nicht nur die Präsentationen und Diskussionen der PL in kleinen Fachzirkeln, sondern auch einführende Beiträge von pädagogischen Wissenschaftlern eine Rolle spielten.[530]

Da für die ZTPL ein Delegiertenschlüssel an die Bezirke versandt wurde, um eine massive Teilnehmerzahl zu beschränken, aber auch ein Minimum an Zuhörern gewährleisten zu können, bedurfte es weiterer Veröffentlichungsmaßnahmen. Daher ließ das MfV nicht nur nach den ZTPL die Preisträger und Listen der anerkannten PL in der *Deutschen Lehrerzeitschrift* und *Pädagogik* publizieren, sondern Auszüge oder ganze Lesungen abdrucken. Es wurden thematische Sonderbroschüren zum Beispiel „Der Klassenleiter hat das Wort“ oder „Erfahrungen bei der Durchführung fakultativer Kurse nach Rahmenprogramm“ herausgebracht und diese wurden in unterschiedlicher Auflagenstärke an Kreise, Bezirke und themenabhängig gegebenenfalls an FDGB, APW, MfV und Zentralvorstand der Gewerkschaft verteilt.[531] Wie sich die Weiterverwendung in Zahlen niederschlug, oftmals auch durch die mehrfache Nutzung einer PL, zeigen offizielle Auswertungen der ZTPL:

---

[527] Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, Orte und Zeiträume sind jeweils in der jährlichen „Konzeption" für die bevorstehenden ZTPL enthalten.
[528] Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL.
[529] DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, „Konzeption der 19. Tage der Pädagogischen Lesungen 1982", S. 1.
[530] Vgl. Stolz (2004), S. 67–69; vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, „Einschätzungen“ 17.-27. ZTPL.
[531] DY/51/1388: ZTPL 1985-1990, „Einschätzung der 23. Zentralen Tage Pädagogischer Lesungen im Schuljahr 1985/86 (1.9.1986)", S. 13.

Tabelle 6: Verwendung der zentral popularisierten PL[532]

[533]	**18. ZTPL**	**19. ZTPL**	**20. ZTPL**	**21. ZTPL**	**22. ZTPL**	**23. ZTPL**
Zentral popularisierte PL	351	331	335	404	397	432
Fachzeitschriften Teilweise /ganz	245 21	363	[534]			
Für die Ausbildung der Lehrer und Erzieher	67					
Für die Weiterbildung im Prozess der Arbeit	273	47				
In Kursen	116	198				
Für die Forschung	106	4				
Vortrag oder Diskussionsbeitrag bei den ZTPL[535]	92	121	138	172	165	210

Dass neben dem Druck von Broschüren auch durch mehrfach eingereichte und nachgedruckte Exemplare[536] in der Zentralbibliothek und den pädagogischen Bezirks- und Kreisbibliotheken eine nachhaltige Nutzung der PL zustande kam, belegt deren Ausleihstatistik:

[532] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, „Einschätzungen", 18. ZTPL „Anlage 3, 19. ZTPL. „Anlage").

[533] Die Angaben beruhen nur auf dem vorhandenen Archivmaterial, wodurch die Lückenhaftigkeit zu erklären ist.

[534] Grau unterlegte Felder waren aus den Quellen nicht zu ermitteln.

[535] Die Angaben über die zum Vortrag gekommenen PL sind in den Archivmaterialien im Gegensatz zu den anderen Verwendungsmöglichkeiten jährlich aufgeführt. Allerdings ist eine weitere Fortführung der Zahlen nach den 23. ZTPL hier weggelassen worden, da sich die Referatsanzahl ab diesem Zeitpunkt bei fast immer 200 einpendelte und weitere Angaben zur Nutzung in anderen Medien nicht konsequent dokumentiert wurden.

[536] Die Anzahl der eingereichten PL-Exemplare schwankte, dennoch wurden alle Exemplare jeweils mit einer Minuskel versehen (a, b, c…). Ebenso verhielt es sich bei den zusätzlich Nachgedruckten, falls sie sich im gleichen Format befanden. Hatte die PL im Nachdruck ein anderes Format erhalten, wurde die zugehörige Signatur geändert. Die Erläuterung der Signaturverteilung erfolgt bei der Bestandsaufnahme der PL unter II.2.

Tabelle 7: Ausleihen der zentral popularisierten PL von der Zentralbibliothek durch die Bezirke[537]

Jahr	Ausleihen
1968	1.312[538]
1969	1.670[539]
1973	Etwa 1.500[540]
1979	7.489[541]
1981	9.863[542]
1982	11.390[543]
1983	12.711[544]
1984	11.234[545]
1988	12.486[546]

Hinsichtlich der Nutzungsbereiche der PL lassen sich somit individuelle als auch öffentliche Verwendungsmöglichkeiten feststellen. Dies spricht für sehr vielfältige Zugangs- und Nutzungsvarianten. Inwieweit sich ein Lehrer jedoch mit diesen thematischen Sonderheften beschäftigte beziehungsweise sich in einer öffentlichen Weiterbildung mit den Literaturhinweisen und Ausführungen des Fachleiters auseinandersetzte, blieb ihm selbst überlassen.

Für die Wissenschaft wiederum waren die PL, urteilt Stolz resümierend, wenn überhaupt von marginaler Bedeutung. Vielmehr lag die Nachfrage bei Pädagogen und Weiterbildungsinstitutionen, die sich für eine aktive Nachnutzung der PL einsetzten.[547]

Pädagogische Lesungen im Ausland

Nicht nur in der DDR war der Nutzen von Pädagogischen Lesungen als Weiterbildungsmaterial für Lehrkräfte erkannt worden. Auch in allen anderen sozialistischen Ländern, bis auf Rumänien, wurden solche Lesungen verfasst. So

[537] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. jeweilige Einschätzungen der ZTPL).
[538] Vgl. DR/201/362 (1972), S. 35.
[539] Vgl. ebd.
[540] Vgl. DR/2/26455: 8.-13. ZTPL, „Wie weiter mit pädagogischen Lesungen?", S. 4.
[541] Vgl. DR/2/50001: 18. ZTPL, „Entwurf Standpunkte und Vorschläge zur weiteren Arbeit mit pädagogischen Lesungen", S. 8.
[542] Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, „Einschätzung der 19. ZTPL“, S. 3.
[543] Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, „Einschätzung der 20. ZTPL“, S. 2.
[544] Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, „Einschätzung der 21. ZTPL“, S. 19.
[545] Vgl. DY/51/1388: ZTPL 1985-1990, „Einschätzung der 22. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen im Schuljahr 1984/85", S. 4.
[546] Vgl. DY/51/1388: ZTPL 1985-1990, „Einschätzungen der 26. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen", S. 2.
[547] Vgl. Stolz (2004), S. 72–74.

fand bereits seit 1944 in der UdSSR die Förderung dieser Weiterbildungsmaterialien statt, in den damaligen Volksrepubliken Polen und Bulgarien seit 1950 und in der CSSR seit 1952. Allein in Polen sollen so, geht man vom Einreichungsjahr der hier als Informationsquelle genutzten PL aus, bis 1969 12.000 Lesungen entstanden sein, die für einen möglichen Erfahrungsaustausch hätten herangezogen werden können.[548]

In der UdSSR lassen sich die Anfänge der Lesungen, die aus veröffentlichten Vorträgen auf sogenannten „wissenschaftlich-praktischen Konferenzen“[549] hervorgegangen sind,[550] bereits 1939 finden.[551]

Auch in anderen Ländern wie Bulgarien wurden strenge Auswahlkriterien für die Verfasser angewandt und ihnen zusätzlich Betreuer aus Lehrerfortbildungsinstituten zur Seite gestellt. Das führte zu einer qualitativen Verbesserung und einem zahlenmäßigen Anstieg der Lesungen. Ab 1951 offiziell politisch forciert, wurden die dazugehörigen Veranstaltungen erst ab 1953 fachthematisch getrennt voneinander und in unregelmäßigen Abständen durchgeführt.[552]

Die „vorgetragenen PL“ der Kreis- und Bezirksebenen wurden genau wie in Polen nicht zentral gesammelt, so dass über eine genaue Zahl der PL nur schwer eine Aussage getroffen werden kann. 1949 wurden in Polen beispielhaft PL sowjetischer Autoren veröffentlicht, woraus sich 1951 bereits ein erster Kongress für PL entwickelte. Die dezentrale Sammlung der Lesungen fand ab 1963 statt, so dass zum Beispiel 1970 1.859 PL insgesamt geschrieben, davon aber lediglich 288 in Warschau offiziell vermerkt wurden.[553]

---

[548] Vgl. PL 2567 (1972), S. 16.
[549] Stolz (2004), S. 59; DR/201/362 (1972), S. 14.
[550] Diese auf räumlich unterschiedlichsten Gebietsebenen organisierten Referate präsentierten verschiedene Unterrichtserfahrungen erfolgreicher Lehrer. Von Beginn an war damit die Absicht verbunden, Praktiker aus Schulen und Lehranstalten für die Wissenschaft zu gewinnen, um Fragen der pädagogischen Psychologie, Methodik, Lehrerfortbildung und allgemeinen Pädagogik nachzugehen. Eine 1949 eigens dafür begründete Schriftenreihe „Pädagogische (Vor)lesungen“ (Stolz (2004), S. 60; DR/201/362 (1972), S. 16) veröffentlichte die ausgezeichneten Arbeiten, wobei diese nicht nur aus der RSFSR, sondern auch aus anderen Republiken der UdSSR stammten. Die Popularität dieser Lesungen spiegelte sich auch in den von der Lehrergewerkschaft organisierten „1. und 2. Allunionsveranstaltungen Pädagogische Lesungen“ (Stolz (2004), S. 60) 1968 in Moskau und 1970 in Leningrad wider, die Anstoß für weitere regelmäßig organisierte „Tage des pädagogischen Erfahrungsaustauschs“ (Ebd., S. 51) auf Gebiets- und Bezirksebenen waren.
[551] Vgl. Stolz (2004), S. 59–62; vgl. DR/201/362 (1972), S. 13–17.
[552] Vgl. Stolz (2004), S. 62 f.; vgl. DR/201/362 (1972), S. 18–20.
[553] Vgl. Stolz (2004), S. 62; vgl. DR/201/362 (1972), S. 17 f.

In der CSSR wurden ab 1951 durch die Volksbildungsorgane und von ihnen zu Beginn noch vorgeschlagene Themen Erfahrungsberichte von Lehrern gefördert und ab 1954 auf Tagungen präsentiert. Die Auswahlkriterien für die PL gestalteten sich aber so anspruchsvoll, dass kaum Lesungen für eine Nachnutzung zugelassen wurden und wenn doch, das Anforderungsniveau von Seiten der Lehrkräfte als sehr hoch eingestuft wurde.[554]

Nachfolgender Datenvergleich stoppt 1970, da die vergleichenden Angaben[555] diesbezüglich nicht ausreichend sind, um untenstehende Tabelle fortsetzen zu können, so dass lediglich ein erster Eindruck durch diese zwei Dekaden der PL-Förderung gewonnen werden kann. Als wahrscheinlich gilt jedoch, dass die Zahl der Lesungen in den sozialistischen Ländern, ebenso wie in der DDR, kontinuierlich weiter anstieg.

Tabelle 8: Vergleich der PL in verschiedenen sozialistischen Ländern[556]

	1953	**1963**	**1966**	**1968**	**1970**
UdSSR	2209	3047	k.A.	6000	4144
VR Polen (gesamt erfasste PL; zentral eingereichte PL)	k.A.	656; 174	1220; 301	1800; 316	1859; 288
VR Bulgarien	51	447	600	655 (1969)	k.A.
CSSR	k.A.	178	81	90	86
DDR	50[557]	230	243	266	278

[554] Vgl. Stolz (2004), S. 63; vgl. DR/201/362 (1972), S. 20–22.

[555] Die in der Tabelle gelisteten Daten konnten jahrgangsvergleichend genutzt werden. Weitere Angaben sind vorhanden, jedoch nicht für einen direkten Vergleich zu verwenden:
UdSSR (Zentral eingereicht): 1946:158 / 1947: 258 / 1948: 407 / 1949: 1167 / 1950: 1408 / 1951: 1828 / 1952: 2136 / 1953: 2209 / 1955: 1563 / 1957: 1965 / 1959: 1850 / 1961: 2536 / 1965: 4658;
VR Polen (Erfasst; Zentral eingereicht): 1951: 171 / 1952: 195 / 1956: 373 / 1961: 624 / 1962: 452 / 1964: 906; 214
VR Bulgarien (Vorgetragen): 1953: 51 / 1954: 39 / 1958: 173 / 1960: 336
CSSR (Zentral eingereicht): 1956: 90 / 1960: 130-200 / 1962: 201 / 1964: 127 / 1965: 135 / 1967: 112 / 1969: 73
DDR (Zentral eingereicht): 1953: Ca. 50 / 1961: 44 / 1962: 124 / 1964: 161 / 1965: 247 / 1967: 215 / 1969: 272 / 1971: 356

[556] Vgl. Stolz (2004), S. 59–67; vgl. DR/201/362 (1972), S. 16–38; vgl. DIPF/BBF (2017).

[557] Vgl. Wähler/Hanke (2019). In: *Medienimpulse*, S. 6.

II. 2. Bestandsaufnahme

Exkurs: Signaturen

Um den Zugang zu den Lesungen zu erleichtern, sollen nachfolgend einige erläuternde Worte hinsichtlich der Signaturen aller PL, deren Gestaltung im historischen Verlauf und die damit einhergehenden Veränderungen veranschaulichen.

Bis zum Jahr 1980 wurden die zentral anerkannten PL mit dem Kürzel „PL“ gekennzeichnet und fortlaufend[558] nummeriert (PL 214). Gab man diese darüber hinaus jedoch in gebundener Form heraus, erhielt die Buchvariante eine Extrasignatur mit vorangestellter Jahreszahl und eine von den Skript-PL unabhängige, wahrscheinlich fortlaufende Nummerierung, wie zum Beispiel 74.2911. Dabei wird erkennbar, dass die zusätzliche Veröffentlichung zumeist mit dem Einreichungsjahr der eigentlichen PL nicht übereinstimmte und später datiert war. In den Anfangsjahren bis 1964 fand sich vermehrt zusätzlich zur Nummerierung ein vermutlich auf die Formatgröße hinweisendes „A“.

Mit dem Jahr 1981 änderte sich die Signatur der PL, indem eine Kennzeichnung mit Jahreszahl eingeführt wurde, wobei diese im Jahr 1981 noch zweiteilig aus Jahreskennung und fortlaufender Nummer der eingereichten PL bestand (PL 81-183), ab dem Folgejahr jedoch dreiteilig war (PL 82-05-11). Bei dieser Dreiteilung stand zwischen Jahreszahl und fortlaufender, den Meldungseingang kennzeichnender Nummerierung die Kennziffer[559] des Herkunftsbezirks. Exemplarbuchstaben wurden als Minuskeln den Signaturen angehängt, um die zwischen zwei und fünf geforderten und vom Verfasser eingereichten Exemplare (Buchstaben a, b, c) unterscheiden und für die Bibliotheksausleihe und Fernleihe bedienen zu können. Mindestens bis zu den 20. ZTPL im Schuljahr 1982/83 wurden die eingereichten PL in voller Stückzahl an das ZIW versandt. Ab den 23.

[558] Mithilfe der PL des Geschichtsunterrichtes konnte nachgewiesen werden, dass die fortlaufende Nummerierung über mehrere Jahre hinweg gesichert erst ab 1965 belegbar ist, vermutlich bereits aber schon ab 1964 üblich war. Die zuvor eingereichten und popularisierten Lesungen wurden zwar auch fortlaufend nummeriert, die Zählung jedoch jedes Jahr neu von vorne begonnen.

[559] Die Nummerierung der Bezirke lautete wie folgt: 01 – Berlin; 02 – Cottbus; 03 – Dresden, 04 – Erfurt, 05 – Frankfurt; 06 – Gera; 07 – Halle; 08 - Karl-Marx-Stadt, 09 – Leipzig, 10 – Magdeburg; 11 – Neubrandenburg, 12 – Potsdam; 13 – Rostock; 14 – Schwerin; 15 – Suhl.

ZTPL (Schuljahr 1984/1985) wurden die a-, b- und c-Exemplare an das ZIW verschickt, die d- und e-Exemplare jedoch direkt an die Pädagogische Zentralbibliothek in Berlin. Ab 1988/89 gab es sogar eine dreiteilige Versendung, in deren Rahmen das b-Exemplar zusätzlich an die Akademie der Pädagogischen Wissenschaft[560] ging. Im letzten Planungsdurchgang für die ZTPL 1990 wurden die Lokalitäten des Vorjahres beibehalten und weiterhin zwei Exemplare an das ZIW, allerdings statt einer nun zwei PL an die APW und nur noch eine an die Pädagogische Zentralbibliothek geschickt.[561]

Trotz einer fortlaufenden Nummerierung liegen laut Verzeichnis der BBF nicht alle Zahlen durchgehend vor. Eine Erklärung dafür findet sich in der Terminierung der Melde- und Einreichfristen, denn die einzureichenden PL mussten bis Ende November vom Bezirk abgegeben werden, so dass Mitte Dezember bereits eine Listung über alle zentral abgegebenen PL veröffentlicht wurde. Dies bedeutete jedoch nicht, dass sie zu diesem Zeitpunkt schon alle begutachtet worden waren. Zusätzlich wurden bereits im Vorfeld, meist bis Mitte September, von den Bezirken in „Angebotslisten“ die Themen und Titel der PL vorgelegt, die einen Verfasser gefunden hatten und zum zentralen Ausscheid gelangen sollten. Daher konnte es auch geschehen, dass eine PL nicht nur zu spät, sondern aufgrund individueller Umstände zum Teil gar nicht vom Verfasser an den Bezirk weitergereicht wurde, obwohl sie schon als „wettbewerbsteilnehmend“ gelistet war. Dementsprechend liegt es nahe, dass eine spätere Streichung einzelner Signaturen wegen fehlender Einreichung oder Zulassung zur Veröffentlichung vorgenommen wurde.[562]

Der immense Umfang an zentral gelisteten Lesungen erforderte, dass bei den folgenden Tabellen allein auf die offiziellen Jahresangaben der BBF-Liste

---

[560] Die PL-Exemplare für die APW gingen in der „Zentralstelle für pädagogische Information und Dokumentation“ aufgrund der nun auch stattfindenden „EDV-gerechte[n] inhaltliche[n] und technische[n] Aufarbeitung“ der Lesungen ein (DY/51/1388: ZTPL 1985-1990, 27. ZTPL, postalische Planungsanweisungen des MfV und der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung an Bezirksschulrat und Bezirksvorstand der Gewerkschaft, S. 3).

[561] Vgl. DR/2/50003: 20. ZTPL; vgl. DY/51/1388: ZTPL 1985-1990, 23.-27. ZTPL. Alle Angaben entstammen den jeweiligen jährlichen postalischen Planungsanweisungen des MfV und der Gewerkschaft für Unterricht und Erziehung an die Direktoren der Bezirkskabinette für Weiterbildung.

[562] Vgl. BArch DR/2/50004: 21. ZTPL. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung, „Probleme, die in der Beratung der "Gemeinsamen Kommission" am 25. April 1984 aufgezeigt wurden (zum Bericht über die 21. Tage der Pädagogischen Lesungen)", S. 3.

zurückgegriffen wurde. Fehler wie doppelt vergebene Signaturen, der Vergabe nicht entsprechender Jahreszahlen oder einige völlig aus dieser Regelung herausfallende Signaturen, deren Ursprung aufgrund vieler Jahre und Partizipierender kaum rekonstruierbar ist, wurden dabei vernachlässigt. Lediglich für die Lesungen des Geschichtsunterrichts erfolgte eine umfassende Abgleichung, deren Ergebnisse in II.3. zu finden sind.

Umfang und Verteilung aller PL der BBF

Die pro Jahr eingereichte Zahl der Pädagogischen Lesungen schwankten von Beginn im Jahr 1955 bis zum Jahr 1989 erheblich. Geht man davon aus, dass der jetzige Bestand der BBF alle veröffentlichten, also für die Lehrerweiterbildung als nützlich erachteten PL enthält, verteilt sich deren Zahl bei einer Gesamtmenge von 9618 Lesungen, mehrfache Ausführungen sind mit inbegriffen, wie folgt:

Tabelle 9: Anzahl Pädagogischer Lesungen[563]

1950-1959		**1960-1969**		**1970-1979**		**1980-1989**	
1950	0	1960	1	1970	285	1980	358
1951	0	1961	10	1971	378	1981	344
1952	0	1962	153	1972	286	1982	345
1953	0	1963	194	1973	246	1983	421
1954	0	1964	227	1974	279	1984	402
1955	1	1965	242	1975	264	1985	444
1956	1	1966	240	1976	330	1986	513
1957	0	1967	200	1977	380	1987	541
1958	0	1968	264	1978	400	1988	535
1959	0	1969	278	1979	404	1989	552
Gesamt: 2		**Gesamt: 1809**		**Gesamt: 3352**		**Gesamt: 4455**	

Begannen die 1960er Jahre mit einem zaghaften Anstieg der PL aufgrund des durch die Gewerkschaft und das MfV ausgerufenen Verfassens von Lesungen, pendelte sich ab 1964 der Wert der jährlich eingereichten PL zwischen 200 und 300 ein und stagnierte bis zum Ende des Jahrzehnts. 1971 gab es einen plötzlichen

[563] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017).

Anstieg auf 378 eingereichte PL, der sich mit Beginn der Neuererbewegung einstellte und sich innerhalb einer Dekade bis zum Ende der 1970er Jahre verdoppelte. Eine kurzzeitige Rezession zu Beginn der 1980er Jahre änderte sich 1983 schlagartig, da sich bildungspolitische und unterrichtsinhaltliche Veränderungen anbahnten, wie etwa neue Lehrpläne (unter anderem 1959, 1962, 1966, 1988). Deren Einführung bedeutete oftmals ein Absinken der popularisierten Lesungen, da die Erprobung der Lehrpläne ihrer Zeit bedurfte und so erst zeitverzögert schriftliche Erfahrungsberichte formuliert werden konnten. Des Weiteren zogen die schulischen Umgestaltungen mit der Einführung der zehnjährigen POS (1959) und der zuerst vier- (1959) und später zweijährigen EOS (1982) eine enorme Veränderung des Schulsystems nach sich und hatten somit auch Einfluss auf die Bereitschaft der Pädagogen, entsprechende Lesungen zu verfassen. Zusätzlich spielte die Honorierung der Autoren eine ebenso wichtige Rolle. Festlegungen zur Förderung der PL (1961[564], 1963[565], 1971[566]) brachten oftmals eine Veränderung in der Anzahl an eingereichten und popularisierten PL mit sich. Ebenfalls mögen die Rahmenbedingungen der in den Jahren 1976 und 1986, zumindest für den Geschichtsunterricht, veröffentlichten Weiterbildungsprogramme ein Grund für steigende PL-Zahlen gewesen sein. Eine Variante, den immer umfangreicher werdenden, verpflichtenden Weiterbildungen zu „entgehen“, war die Abfassung einer PL. So verweist Stolz darauf, dass durch eine Autorenschaft der Besuch eines Grundkurses und gelegentlich auch der eines Fachkurses umgangen werden konnte, wobei damit die ursprüngliche Intention der Lesungen, den pädagogischen Austausch voranzubringen, konterkariert wurde.[567]

In Bezug auf die Themen war die Palette der Pädagogischen Lesungen äußerst umfangreich. Neben methodisch orientierten, materialbezogenen oder thematischen gab es auch politisch-ideologisch ausgerichtete Materialien. Außerdem wurden alle Schul- und Betreuungsformen (POS, EOS, Spezialschulen

[564] Preisausschreiben der Lehrergewerkschaft zur Abfassung von Pädagogischen Lesungen, vgl. Wer schreibt die beste pädagogische Lesung? (1961). In: *Deutsche Lehrerzeitung*.
[565] Erstmalige offizielle Ausrichtung der sogenannten Zentralen Tage Pädagogischer Lesungen im ZIW, siehe I.2. Organisation der Weiterbildung.
[566] Verabschiedung der Neuererverordnung und der damit einhergehenden (finanziellen) Förderung, vgl. Verordnung über die Förderung der Tätigkeit der Neuerer und Rationalisatoren in der Neuererbewegung - Neuererverordnung - (22.12.1971).
[567] Vgl. Stolz (2004), S. 72 f.

für Sehbehinderte, Hilfsschulen, Sportschulen, Hort, Kindergarten und Heim) in Hinblick auf verschiedenste methodische, didaktische und erzieherische Methoden besprochen. Eine kleine Titelauswahl über die verschiedenen behandelten Aspekte soll dies beispielhaft belegen:

Themenbezogene PL: „Darstellung einiger Erfahrungen in Form von Unterrichtsentwürfen und Hilfsmitteln zur Stoffeinheit 3 der 6. Klasse ‚Die Entstehung des Feudalismus in Byzanz und im arabischen Kalifat'."[568]

Materialbezogene PL: „Die Verstärkung der Anschaulichkeit und der Selbsttätigkeit im Geschichtsunterricht durch Verwendung von Haftmagneten und Applikationen."[569]

Schulartenbezogene PL: „Erfahrungen in der politisch-ideologischen Erziehung im Internat der Kinder- und Jugendsportschule ‚Gerhard Steinig' Magdeburg."[570]; „Probleme der Differenzierung des Schülerbestandes an der Hilfsschule."[571]

Ideologiebezogene PL: „Anerziehung kommunistischer Verhaltensweisen und Entwicklung des Geschichtsbewußtseins durch die außerunterrichtliche Tätigkeit – dargestellt an der Arbeit mit einem Forschungsauftrag."[572]

Lehrerbezogene PL: „Erfahrungen zur Erhöhung der Wirksamkeit der operativen Arbeit als Fachberater für Geschichte."[573]; „Tätigsein in der Geschichte – eine Form der Weiterbildung – Erfahrungen über die Durchführung von wissenschaftlichen Konferenzen."[574]

Elternbezogene PL: „Zur Verbesserung der sozialistischen Familienerziehung auf der Grundlage der bewährten Formen der Elternarbeit mittels planmäßiger Organisierung des Prozesses über Lehrer- und Elternvertretungen durch den Direktor."[575]

Schulbezogene PL: „Die Schulfestwoche der Oberschule ‚Wilhelm Pieck' – ein Beitrag zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins und von Traditionen im Schulkollektiv."[576]

---

[568] DIPF/BBF PL 4164a, Rein, Gerd; Rink, Werner; Erdmann, Marianne (1976): Darstellung einiger Erfahrungen in Form von Unterrichtsentwürfen und Hilfsmitteln zur Stoffeinheit 3 der 6. Klasse "Die Entstehung des Feudalismus in Byzanz und im arabischen Kalifat".

[569] DIPF/BBF PL A24, Block, Ernst (1963): Die Verstärkung der Anschaulichkeit und der Selbsttätigkeit im Geschichtsunterricht durch Verwendung von Haftmagneten und Applikationen.

[570] DIPF/BBF PL 87-10-32, Fricke, Horst (1987): Erfahrungen in der politisch-ideologischen Erziehung im Internat der Kinder- und Jugendsportschule "Gerhard Steinig" Magdeburg.

[571] DIPF/BBF PL 916, Nindelt, Paul-Horst (1966): Probleme der Differenzierung des Schülerbestandes an der Hilfsschule.

[572] DIPF/BBF PL 5465a, Wüsche, Hannelore (1979): Anerziehung kommunistischer Verhaltensweisen und Entwicklung des Geschichtsbewußtseins durch die außerunterrichtliche Tätigkeit - dargestellt an der Arbeit mit einem Forschungsauftrag.

[573] DIPF/BBF PL 86-07-28e, Stolfe, Roswitha (1986): Erfahrungen zur Erhöhung der Wirksamkeit der operativen Arbeit als Fachberater für Geschichte.

[574] DIPF/BBF PL 86-08-19e, Richter, Jörg (1986): Tätigsein in der Geschichte - eine Form der Weiterbildung Erfahrungen über die Durchführung von wissenschaftlichen Konferenzen.

[575] DIPF/BBF PL 5457, Hainich, Manfred (1979): Zur Verbesserung der sozialistischen Familienerziehung auf der Grundlage der bewährten Formen der Elternarbeit mittels planmäßiger Organisierung des Prozesses über Lehrer und Elternvertretungen durch den Direktor.

[576] DIPF/BBF PL 5770, Wille, Sigrid (1980): Die Schulfestwoche der Oberschule "Wilhelm Pieck" - ein Beitrag zur Entwicklung des Geschichtsbewußtseins und von Traditionen im Schulkollektiv.

Betrachtet man die Verteilung auf die verschiedenen Themenbereiche[577] wird deutlich, dass bestimmte Fächer vorrangig behandelt wurden. Die Naturwissenschaften stechen mit ihrer hohen Anzahl über die Jahre hinweg heraus und liegen vor dem dahinter weit abgeschlagenen Fach Deutsch und den PL, die pädagogische Aspekte aufgreifen. Deutlich wird allein bei diesen drei Fachbereichen, dass Deutsch und die allgemein pädagogischen Themen von 1965 bis 1985 keinen Anstieg zeigen und 1975 sogar zurückgehen. Dies verwundert, denn alle übrigen Themenbereiche verzeichnen eine gewisse Steigerung bis 1985. Dabei treten neben den Naturwissenschaften insbesondere die Bereiche Sprachen, Kunst, fakultative Kurse und außerunterrichtliche Tätigkeiten hervor. Bei den Sprachen lässt sich dies vermutlich durch die Zunahme an Englischunterricht erklären, da viele PL nun nicht mehr nur den Russischunterricht betrachten, so wie 1965, sondern vermehrt auch Englisch aufgreifen. Fakultative Kurse, AGs und auch außerunterrichtliche Tätigkeiten erhalten in den 1970er und 1980er Jahren eine zunehmende ministerielle Rahmenfestlegung und eine immer professionellere Ausgestaltung, um das Kind ganzheitlich in Schule und Nachmittagsbereich zu erziehen.

Die Thematik der Hilfs- und Sonderschulen findet sich zwar seltener, dennoch 1985 fünfmal häufiger als noch 1965. Dies deckt sich mit den auch im Lehrerstudium zunehmenden Anteil an pädagogischen und psychologischen Seminar- und Vorlesungsinhalten, die vermehrt das Kind und seine Entwicklung in den Fokus rückten.

Geschichte und auch Staatsbürgerkunde gehören in allen drei Dekaden nicht zu den am wenigsten vertretenen Fachbereichen. Allerdings ist einzig bei Geschichte

[577] Die Zuordnung zu bestimmten Fachrichtungen geschah zuallererst aufgrund der Fachnennung im Titel. Fand sich jedoch neben dem Fach auch die Angabe einer pädagogischen Einrichtung, wurden die Fachangaben im Vergleich zu den Schulformen der EOS und POS primär berücksichtigt. Bei den pädagogischen Einrichtungen außerhalb von EOS und POS wurde hingegen das Fach zugunsten der Institution außer Acht gelassen und diese PL dementsprechend dem Hort, den Hilfs- und Sonderschulen, der Vorschule, dem Heim, dem Kindergarten oder der Jugendhilfearbeit aufgrund ihrer besonderen pädagogischen Ausrichtung zugerechnet. Ein weiteres Kriterium der Zuordnung trat in Kraft, sobald sich eine eindeutige Zuteilung des Themas zu einer außerschulischen Institution durchführen ließ. Wiesen PL ggf. zwei Institutionsangaben im Titel auf, wurde sich aus Gründen der Pragmatik für die Schulart und nicht die außerunterrichtliche Einrichtung als Kategorie entschieden. Lesungen die nach diesen Kriterien nicht zugeordnet werden konnten, jedoch im Titel eine pädagogische Intention aufwiesen, wurden in das Themenfeld Pädagogik einbezogen. Konnte gar keine eindeutige Zuweisung zu einem dieser Bereiche getroffen werden bzw. handelte es sich um nicht eindeutige Angaben, die mehreren Fächern hätten zugesprochen werden können, finden sich diese Titel unter dem Punkt „Fachzuordnung nicht möglich“ wieder.

in den 1970er Jahren ein relativ hoher Rückgang zu verzeichnen. Staatsbürgerkunde und Wehrerziehung wiederum erweisen sich als die Fächer mit der beständigsten Anzahl eingereichter PL.

Tabelle 10: Fachverteilung der PL der Jahre 1965, 1975 und 1985[578]

Fachbereich	**1965**	**1975**	**1985**
Gesamtanzahl PL	*239 (242)*[579]	*262 (264)*	*435 (444)*
Naturwissenschaften	60	59	86
Pädagogisch-didaktische Aspekte	37	27	38
Deutsch	30	26	30
Sprachen	10	7	28
Geschichte	10	4	15
PTU	6	4	3
ESP/UTP	9	10	12
Schulgarten	3	4	10
Werken	6	4	8
Kunst	4	13	19
Sport	4	4	10
Heimatkunde	1	3	6
Geografie	4	5	10
Staatsbürgerkunde	7	7	9
Musik	2	1	6
Wehrunterricht	2	2	3
Technisches Zeichnen	-	2	2
Außerunterrichtliches[580]	10	16	21
FKR/AG[581]	-	8	29
Tradition[582]	-	9	8
Fachzuordnung nicht möglich	17	9	29
Einrichtungen außerhalb des EOS-POS-	*Schulbetriebes*		
Hort	6	11	13
Hilfs- und Sonderschulen	2	3	11
Vorschule	4	9	12
Heim	-	4	4
Kindergarten	5	9	10
Jugendhilfearbeit	-	2	3

[578] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017))

[579] Die Zahlen in den Klammern geben die Gesamtmenge an gelisteten PL der BBF für die jeweiligen Jahre an. Die davorstehende Zahl entspricht jedoch den real eingereichten PL, da doppelte Signaturen und mehrfach gelistete Lesungen von der Gesamtsumme abgezogen wurden.

[580] Unter dem Begriff „Außerschulische Angebote“ werden hier sowohl Feriengestaltungen, Spezialistenlager als auch Veranstaltungen und Zusammenarbeit mit den Jungendorganisationen zur Freizeitgestaltung und außerunterrichtlichen Beschäftigung sowie die Vorbereitung auf die Jugendweihe verstanden.

[581] FKR und AG sind oben gesondert aufgeführt, da ihre Inhalte z.T. durch Rahmenprogramme vorgegeben waren und insbesondere die FKR trotz ihrer Freiwilligkeit in den Stundenplan integriert waren. Insbesondere, um die Entwicklung dieser Kurse und ihre rechtliche Verortung ab den 1970er Jahren deutlich zu machen, sind sie hier als Kontrast gesetzt worden, um ihre „relative“ Irrelevanz in den 1960er Jahren im Vergleich zu den 1970er und 1980er Jahren zu belegen.

[582] Der Begriff Tradition ist als eigenständige Kategorie zugefügt worden, da explizit die Schultraditionen und Traditionsausbildungen an einigen Schulen untersucht und darüber berichtet wurde und sich dieser Bereich keiner Kategorie eindeutig zuordnen ließ.

Umfang und Verteilung aller (projekt-)digitalisierten PL

Die im Theoria-Projekt insgesamt digitalisierten 3341 Pädagogischen Lesungen, inklusive der Duplikate, verteilen sich auf die Bereiche Deutsch, Pädagogik, historisch-politische Fachgebiete und wenige andere Fächer. So fällt die Hälfte der Digitalisate in den allgemein pädagogischen und sonderpädagogischen Bereich, wobei diese sowohl Unterricht und Kollegiumsarbeit als auch andere Schulformen und außerunterrichtliche Bereiche behandeln. Etwa 1000 Lesungen greifen das Unterrichtsfach Deutsch und etwa 650 die historisch-politischen Fächer auf. Es ist anzumerken, dass es sich bei den hier angegebenen Zahlen nur um annähernde Werte handeln kann. Dies liegt zum einen daran, dass die vor dem Digitalisierungsprozess für die BBF entsprechend der Fachbereiche Deutsch, Geschichte und Pädagogik vorbereitete Liste der PL oft von der realen Fachzuordnung abwich. Zum anderen waren auf dieser nicht alle mehrfachen Ausführungen einer Lesung aufgelistet, die jedoch später im Scanvorgang festgestellt wurden.

Ein Grund dafür findet sich in den oft wenig aussagekräftigen Titeln. Häufig konnte erst die direkte Begutachtung der Lesung Aufschluss über das Themengebiet geben. Daher wurden in der im Rahmen des Projektes vorbereiteten Liste mitunter unzureichende, teilweise falsche Fachzuordungen vorgenommen.

Die auftretenden Diskrepanzen zwischen der Gesamtanzahl der digitalisierten Lesungen, 3341, und der an die BBF eingereichten Vorauswahl von 4528 PL (4295 Deutsch/Geschichte/Pädagogik sowie 233 Sonderpädagogik) lassen sich außerdem dadurch erklären, dass bereits während des Vorgangs der Bestandsaushebung die Mitarbeiter der BBF eine erste Aussortierung vornahmen. Die direkte Einsichtnahme in die PL ermöglichte eine Ausmusterung von fachfremden Lesungen. Einen weiteren möglichen Fehlerfaktor stellen Unachtsamkeiten aller am Digitalisierungsprozess Beteiligter dar, so dass zu frühe Aussortierungen potentiell nützlicher PL oder Tippfehler in Bezug auf die

Signaturen während des Bearbeitungsprozesses nicht ausgeschlossen werden können.[583]

Nichtsdestotrotz lässt sich auf der Grundlage der Daten feststellen, dass die Anzahl der digitalisierten PL, abzüglich aller mehrfach vorhandenen Signaturen, sich auf 3317 Lesungen[584] beläuft. Nicht berücksichtigt wurden die PL, die trotz identischer Inhalte unterschiedliche Signaturen tragen.

Im Bereich der historisch-politischen Fächer kann eine spezifischere Einteilung in Geschichte, Staatsbürgerkunde, Wehrerziehung und Heimatkunde vorgenommen werden, wobei sich nach dem Digitalisierungsprozess insgesamt nur 306 Lesungen dem Fach Geschichte zuordnen lassen. Abzüglich doppelter Ausgaben und aufgrund von großen Anhängen mehrfach aufgeführter Signaturen belaufen sich die Geschichts-PL nur auf 248, die sich jedoch nicht nur direkt auf den Geschichtsunterricht beziehen, sondern auch Fachzirkelarbeit, Schüler AGs oder Lehrmittel betreffen. Die Hauptprobleme, die bei der Sichtung und dem Vergleich der digitalisierten Lesungen mit den gelisteten auftraten, sind im Folgenden kurz aufgeführt.

Tabelle 11: Problemfelder der gelisteten PL des Geschichtsunterrichts[585]

Problemfeld	**Anzahl problembehafteter PL**
Doppelt, mit gleicher Signatur gelistete PL	3 (PL 88-13-19; PL 89-07-16; PL 89-13-14)
Inhaltlich identische PL mit 2 verschiedenen gelisteten Signaturen	3 (PL 74.2911= PL 74.5212; PL 79.4328a = PL5093a; PL A71= 63.725)
Inhaltlich identische PL mit 3 verschiedenen gelisteten Signaturen	1 (PL 79.3205(a) = PL 79.3840 = PL 5078)
Einfach gelistete, aber mindestens zweifach (z.B. a und b Exemplar) vorhandene und daher mehrfach digitalisierte PL[586]	27
Als Digitalisat angedachte, aber irrtümlicherweise beim Digitalisierungsprozess ausgelassene PL	9

[583] Vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2017): Vorauswahl der zur Digitalisierung angedachten Pädagogischen Lesungen für Deutsch, Geschichte und Pädagogik. E-Mail. Unter Mitarbeit von DIPF/BBF; Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2017): Vorauswahl der zur Digitalisierung angedachten Pädagogischen Lesungen der Sonderpädagogik. E-Mail. Unter Mitarbeit von DIPF/BBF.

[584] 3060 dieser Digitalisate sind laut BBF jedoch nur gelistet, so dass der Zuwachs der Digitalisate u.a. durch mehrfache Exemplare erklärt werden kann.

[585] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017).

[586] Eventuell sind sogar noch mehr Ausgaben in der BBF vorhanden, jedoch im Digitalisierungsprozess übersehen worden.

Somit ist es schwer, eine genaue Aussage über PL-Anzahlen zu treffen, da die Signaturenliste der BBF, die dort real existierenden PL-Exemplare und die digitalisierten PL voneinander abweichen. Jedoch besteht die Problematik nicht nur für die PL des Geschichtsunterrichts, sondern auch für alle anderen Fachbereiche.

Umfang und Verteilung aller bei den ZTPL gemeldeten PL

Ab 1968 kann aufgrund der Quellenlage offiziell von „Zentralen Tagen Pädagogischer Lesungen“[587] (ZTPL) gesprochen werden, obwohl ähnliche Veranstaltungen bereits in den vorhergehenden Jahren unter gering abweichenden Titeln durchgeführt wurden. So sind zentral organisierte „Tage pädagogischer Lesungen“ bereits ab 1963 nachweisbar.[588] Ebenso wie die Terminierung der Veranstaltung[589] änderte sich auch die Einreichfrist[590]. Nimmt man die 5. ZTPL 1968 als Beispiel, so stammten laut Unterlagen die PL aus dem Schuljahr 1967/68. Betrachtet man jedoch die Umstände genauer, wird deutlich, dass dies nicht stimmte, da die Einreichfrist im November 1967 endete und lediglich der Termin der ZTPL in den Februarferien des Jahres 1968 lag. Gesichert nachweisbar ist dies ab den 5. ZTPL.[591] Bis zu den 18. ZTPL brachten Auszeichnungen und Anerkennungspreise neben einem Preisgeld auch die zentrale Archivierung mit sich. Anerkennungsprämien hingegen bedeuteten die Rückgabe an den Bezirk. Ab den 18. ZTPL wurden die „zentral eingereichten“ PL unterschieden nach „zur zentralen Popularisierung geeignet“ oder „zurückzugeben

[587] In der Rückschau sprechen 1988 Eggert und Hoedt 1963 bereits von den „1. Zentralen Tagen Pädagogischer Lesungen", allerdings findet sich in den zeitgenössischen Archivmaterialien der ersten ZTPL diese eindeutige Begriffsverwendung noch nicht. Darüber hinaus würde mit der Annahme, dass 1963 die 1. ZTPL stattgefunden hätten, die numerische Ordnung durchbrochen werden, die eindeutig 1964 als 1. ZTPL ergibt (Vgl. DR/2/14167, S. 2).

[588] Vgl. DY/34/10963: 10. ZTPL, S. 3; vgl. Präsidium des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (1963). In: *Deutsche Lehrerzeitung*, S. 7; vgl. DR/2/14167, S. 2.

[589] 1963 fanden die Tage Pädagogischer Lesungen vom 11. bis 17. Juli statt, der Einsendeschluss für die PL aus Kreisen und Bezirken endete am 1. Juli 1963. Im Vergleich zu den späteren ZTPL sind die Terminabstände deutlich kürzer, was eventuell auf die geringe Anzahl an eingereichten Lesungen verweist, die erst im Laufe der Zeit eine größeres Ausmaß annahmen und die Gutachter sich daher später mehr Zeit erbaten (Vgl. Präsidium des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (1963). In: *Deutsche Lehrerzeitung*, S. 7).

[590] 1961: zentrale Einreichung bis 1. November 1961, Prämierung zu Beginn der Jahres 1962; 1962: Einreichung bis 15. Juli 1962, Prämierung am 02. Dezember 1962 (Vgl. Wer schreibt die beste pädagogische Lesung? (1961). In: *Deutsche Lehrerzeitung)*.

[591] Vgl. DR/2/26455: 8.-13. ZTPL; vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL.

an den Bezirk“. Angaben von bereits im Bezirk erarbeiteten und verbliebenen PL finden sich hingegen nur selten in ihrem quantitativem Umfang in den Unterlagen, so dass ein Aufschluss über die Gesamtmenge aller in den Jahren entstandenen PL mithilfe des Quellmaterials über die ZTPL nicht möglich ist.[592]

Da die Institutionalisierung der (Z)TPL offiziell im Juli 1963 begann, werden nachfolgend auch erst ab diesem Zeitpunkt die Ergebnisse aufgeführt, vorhergehende Prämierungsverfahren finden keine Berücksichtigung.[593]

[592] Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, „Konzeption der 18. Zentralen Tage der Pädagogischen Lesungen vom 23. bis 26. Februar 1981“, S. 1-4.

[593] Vgl. Präsidium des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (1963). In: *Deutsche Lehrerzeitung*, S. 7.

Tabelle 12: Anzahl der PL laut Erhebung der ZTPL[594]

Jahr/ ZTPL	Im Bezirk er-arbeitete PL	Im Bezirk verbliebene PL	Zahl der zentral ein-gereichten PL	Nicht anerkannte/ Zurück an Bezirk gesandte PL	Zentral anerkannte/ zentral popularisierte PL
„Tage der pädagogischen Lesungen“ Juli 1963	[595]		124	75 (errechnet)	49
1. ZTPL 1964[596]			230	137 (errechnet)	93
2. ZTPL 1965			261	140 (errechnet)	121
3. ZTPL 1966			247	103 (errechnet)	144
4. ZTPL 1967			243	124 (errechnet)	119
5. ZTPL 1968			215	99 (errechnet)	116
6. ZTPL 1969			266	56 (errechnet)	210
7. ZTPL 1970			272	44 (errechnet)	228
8. ZTPL 1971			278	25 (errechnet)	253
9. ZTPL 1972			356	154	202
10. ZTPL 1973			371	127	244
11. ZTPL 1974					
12. ZTPL 1975			332	81	251
13. ZTPL 1976			341	95	246
14. ZTPL 1977			395	65	330
15. ZTPL 1978					361
16. ZTPL 1979			467	87(errechnet)	380
17. ZTPL 1980			457	70	387
18. ZTPL 1981	558	184	374	23	351
19. ZTPL 1982	542	181	361	30+1	330
20. ZTPL 1983	564	183 (errechnet)	381	46	335
21. ZTPL 1984	607	194	413	9	404
22. ZTPL 1985	608	189	419	21	398
23. ZTPL 1986	616	176	440	8	432
24. ZTPL 1987			520 (errechnet)	16 + 1	503
25. ZTPL 1988			552	29 (errechnet)	523
26. ZTPL 1989			532	19	513
27. ZTPL 1990			551	12	538 (errechnet)
Gesamt					**8074**

[594] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, Konzeption und Ergebnisspiegel 17.-27 ZTPL.; DY/34/10963: 10. ZTPL, Anlage; DR/2/50001: 18. ZTPL, Anlage 1; DR/201/362 (1972), S. 36) - Eine genauere Quellenangabe der Werte und ausführlichere Aufgliederung findet sich in Tabelle 30.

[595] Die in der folgenden Tabelle grau hinterlegten Felder konnten nicht in Erfahrung gebracht werden, bei der Anmerkung „(errechnet)“ blieb aufgrund fehlender Direktangaben nur der Weg über die Berechnung mithilfe vorhandener Werte.

[596] Die 1. - 4. ZTPL können als Eigennamen anhand der Quellen nicht abgesichert werden, sind hier aber aufgrund der Verständlichkeit als Bezeichnung für die ZTPL 1964-1967 gewählt worden.

Wurden bis 1971 jeweils unter 300 Lesungen eingereicht, erhöhte sich deren Zahl bis zum Ende des Jahrzehnts auf 467 und bezeugte somit den medialen Werbeerfolg der Gewerkschaften. Ein zu Beginn der 1980er Jahre einsetzender Einbruch der von den Bezirken weitergeleiteten PL findet seine Ursache womöglich in den bereits im Vorjahr angekündigten und ab 1982 sukzessive neu eingeführten Lehrplänen und der ab den 18. ZTPL angewendeten Modifikation des Auswahlverfahrens, das nun eine tiefgründigere Vorauswahl der Lesungen von Seiten der Bezirke verlangte. Dementsprechend ist anzunehmen, dass die Anzahl an PL, die den Verantwortlichen bei den ZTPL zur Kenntnisnahme vorlagen, ohne dieses neue Auswahlverfahren wesentlich höher ausgefallen wäre.
Auffällig ist die Zahl der an die Bezirke zurückgegangenen PL. Machte sie 1964 und 1965 noch über die Hälfte der eingereichten Lesungen aus, nahm sie bis 1971 stetig bis auf lediglich acht Prozent ab. 1972 wandelte sich die bis dahin positive Entwicklung. Es wurden erneut fast fünfzig Prozent der Lesungen als unzureichend eingestuft und zurückgesandt. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die 1971 verabschiedete Neuererverordnung einen gewissen Anspruch von Seiten des Geldgebers, der Gewerkschaft, und des Mitorganisators, des Ministeriums für Volksbildung, an die PL mit sich brachte.
Auch der sich in den 1980er Jahren einstellende rapide Nachlass an abgelehnten Lesungen auf zentraler Ebene ist auffällig, so dass die Begründung in der Reform des Auswahlverfahrens zu suchen ist. Dadurch sank auch die Anzahl an zurückgesandten PL erheblich und erreichte bereits Mitte der 1980er Jahre nur noch fünf, Ende des Jahrzehnts sogar nur noch zwei Prozent der ursprünglichen zentral eingereichten Materialien. In Hinblick auf die Gesamtsumme der bei den ZTPL zentral popularisierten und honorierten Lesungen findet sich von 1961 bis 1989[597], unter Auslassung des Jahrganges 1974[598], ein Ergebnis von 8074 PL.[599]
Hinsichtlich der Aktivität der Bezirke bei den ZTPL musste bei den angegebenen Werten auf die Summe der Angaben zu den 9. bis 10., 12. bis 14. sowie 17., 19.,

[597] 1990 konnten aufgrund der Deutschen Wiedervereinigung keine ZTPL mehr durchgeführt werden, so dass für die 27. ZTPL lediglich die gemeldeten und vorgesehenen Rücksendungen angegeben werden konnten. Die endgültige Einschätzung, wie sie in den Jahren zuvor in den Archivmaterialien über die ZTPL zu finden ist, existiert nicht.
[598] Die Daten dieses Jahrganges konnten nicht ermittelt werden.
[599] Dies entspricht mit großer Wahrscheinlichkeit annähernd der realen Anzahl an zentral popularisierten PL. Die zusätzlichen etwa 1500 PL des BBF-Bestandes generieren sich somit aus Mehrfachausgaben.

21. bis 24. und 26. ZTPL zurückgegriffen werden. Diese können vergleichend genutzt werden, da lediglich diese Daten für alle Bezirke vorliegen.

Tabelle 13: Anzahl der PL entsprechend der Bezirke laut Erhebung der ZTPL[600]

Bezirk	**Zentral ein-gereichte PL**	**Zentral popularisierte PL**	**An Bezirk zurückgegebene PL**	**Rücksendequote in % (zurückgesendete gegenüber den eingereichten PL)**
Berlin	307	270	37	12,05%
Cottbus	447	370	77	17,23%
Dresden	401	357	44	10,97%
Erfurt	301	253	48	15,95%
Frankfurt	310	278	32	10,32%
Gera	169	156	13	7,69%
Halle	388	336	52	13,40%
Karl-Marx-Stadt	445	388	57	12,81%
Leipzig	518	433	85	16,41%
Magdeburg	590	483	107	18,14%
Neubrandenburg	314	278	36	11,46%
Potsdam	266	245	21	7,89%
Rostock	237	218	19	8,02%
Schwerin	289	238	51	17,65%
Suhl	329	287	42	12,77%

Die Bezirke mit den meisten eingereichten Lesungen sind Magdeburg, Leipzig und Karl-Marx-Stadt, wobei ersterer zugleich auch für die höchste Rücksendequote sorgt. Allerdings stellen diese Bezirke auch die Spitze bei den popularisierten Lesungen dar. Das Mittelfeld[601] bilden Berlin, Suhl und Neubrandenburg in Hinblick auf die eingereichten PL und können diese Positionen bis auf Berlin auch hinsichtlich der Rücksendequote halten. In der Konsequenz finden sich Frankfurt, Suhl als auch Berlin bei der Anzahl popularisierter PL erneut im Mittelfeld. Das Schlusslicht bilden in allen drei Kategorien die Bezirke Gera, Rostock und teilweise Potsdam. Betrachtet man jedoch den prozentualen Anteil der zurückgegebenen Lesungen an der Gesamtmenge an eingereichten Lesungen, verändern sich die Eindrücke bezüglich der PL-Qualitäten der Bezirke. Es wird deutlich, dass eine hohe Anzahl an Lesungen nicht unbedingt zugleich auch eine hohe Rücksendequote impliziert,

[600] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. Archivmaterial 12.-27. ZTPL: Eine genaue Quellenangabe der Werte und eine ausführliche Jahresauflistung findet sich gesondert in der Tabelle 28).
[601] Das Mittelfeld wird hier als der acht-, neunt- und zehntgrößte Vertreter von allen 15 Bezirken in Hinblick auf die angeführten Kategorien angesehen.

sondern dass auch Bezirke mit weniger eingereichten PL über eine hohe Retourenanzahl verfügen. So liegt dahingehend Magdeburg mit über 18 Prozent seiner vielen eingereichten Lesungen zwar vorn, doch daran schließen sich direkt Schwerin und Cottbus mit über 17 Prozent zurückgesandten PL an, obwohl Schwerin nur halb so viele Lesungen eingereicht hat wie Magdeburg. Demgegenüber lassen sich in den drei Bezirken mit den wenigsten abgegeben PL zugleich auch die geringsten Rücksendequoten feststellen. Die Menge an eingereichten Lesungen gibt dementsprechend keine Auskunft über deren Qualität.

Hinsichtlich der Fächerverteilung der popularisierten PL wurde entsprechend der Quellenlage eine Kategorisierung vorgenommen, welche die Fachergebnisse in vier Kategorien[602] unterteilt.

Ebenso wird versucht, Fächer, deren Bezeichnungen oder Einteilungen sich durch das ZIW oft änderten, einheitlich zuzuordnen, so dass vergleichbare Angaben entstehen können. Die Präferenz bestimmter Fachbereiche spiegelt sich nicht nur in der Zusammenfassung einiger Fächer wider, um deren Zahl an PL „künstlich“ zu erhöhen, sondern auch an der jährlich wechselnden Zählung der Fächer. Werden in einem Jahr die Fremdsprachen alleine gelistet, zählt in einem anderen Jahr Deutsch dazu. Bei den pädagogischen Fächern findet sich ebenfalls oft eine Summierung verschiedener Gebiete wie Hort und Unterstufe. Mathematik zählte in einem Jahr zu den Naturwissenschaften, in einem anderen wird es einzeln genannt. Diese Problematik, die sich in der ausführlichen Tabelle im Anhang[603]

[602] Quellenmaterial der Kategorie a) fußt auf der Anzahl aller von den Bezirken zentral eingereichten PL als Gesamtmenge (zutreffend bei dem Archivmaterial der 20. ZTPL). Kategorie a1) geht von den zentral angemeldeten PL als Gesamtmenge aus (zutreffend bei den Unterlagen der 12. ZTPL) und Kategorie a2) von den bis zu einem bestimmten Termin zentral eingereichten PL (zutreffend bei dem Quellmaterial der 20. und 21. ZTPL). Kategorie b) wiederum nutzt die Anzahl der zur Popularisierung ausgewählten PL als Gesamtmenge (zu finden in den Archivmaterialien für die 13. bis 19. und 22. bis 26. ZTPL). Gründe für diese Einteilung liegen unter anderem in den verschiedenen Terminierungen der Einreiche- und Meldefristen, so dass Übersichten der einzureichenden PL bereits erstellt waren, ohne dass diese schon abgegeben, begutachtet oder zur Popularisierung geeignet eingeschätzt worden wären. Eine Differenzierung der Quellenaussagen für den Vergleich der Werte ist somit unumgänglich. Nachfolgend finden sich zuerst die Ergebnisse der ZTPL verglichen, welche die popularisierten PL als Gesamtmenge zur Grundlage nehmen. Um jedoch auch einen Einblick in die Anzahl der Fachverteilung der zurückgegebenen PL zu erhalten, wurden aus den Quellendaten der Kategorie b) noch einmal jene Informationen herausgefiltert, die sowohl Aussagen über die popularisierten als auch zurückgegebenen PL tätigen. Dies war jedoch nur bei den 17. – 19. sowie 22. – 24. ZTPL der Fall.

[603] Siehe Tabelle 32

noch stärker abzeichnet, soll hier beseitigt werden, indem die Einzelfächer in direkter Anlehnung an die Quellen zu Fachrichtungen zusammengefasst werden.

Tabelle 14: Anzahl der PL (Kategorie b) entsprechend ihrer Fachverteilung laut Erhebung der ZTPL[604]

Fach	**Eingereichte PL (errechnet)**	**Popula-risierte PL**[605]	**Zurück-gesandte PL**[605]	**Rücksende-quote in % (errechnet)**
Schulhort	82	70	12	14,6
Bildung und Erziehung in der Unterstufe	258	244	14	5,4
Polytechnischer Unterricht	221	212	9	4,1
Mathematik und Naturwissenschaften	499	479	20	4,0
Gesellschafts-wissenschaften	200	178	22	11,0
Fremdsprachen	159	150	9	5,6
Deutsch	148	134	14	9,5
Musische Bildung und Erziehung der Mittel- und Oberstufe	146	142	4	2,7
Sport in der Mittel- und Oberstufe	71	63	8	11,3
Wehrunterricht	23	22	1	4,3
Außerunterrichtliche Bildung und Erziehung	125	120	5	4,0
Bildung und Erziehung in den Vorschuleinrichtungen	174	166	8	4,5
Bildung und Erziehung in den Sonderschul-einrichtungen	96	89	7	7,3
Bildung und Erziehung in den Jugendhilfe-einrichtungen	47	34	13	28,0
Zusammenarbeit m. gesellsch. Kräften[606]	37	35	2	5,4
Pädagogik, Psychologie, Didaktik	84	82	2	2,4
Erz.-theor. Fragen	44	33	11	25,0
Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Erzieher	32	32	-	0

[604] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. Archivmaterial 12.-27. ZTPL: Eine genaue Quellenangabe der Werte und eine differenzierte Auflistung findet sich gesondert in der Tabelle 29)

[605] Damit auch ein Überblick über die Fachausrichtung der zurückgesandten PL möglich ist, konnten hier nur die Quellen der Kategorie b) genutzt werden, die neben Popularisierungszahlen auch Angaben über die nicht zentral popularisierten PL aufgeführt hatten. Dies findet sich nur bei den Dokumenten der 17. - 19. und 22. - 24. ZTPL.

[606] Das Fach nannte man ab 1981 Bildung und Erziehung durch die sozialistische Gesellschaft und ab 1988 sozialistische Erziehung durch die Familie.

Leitung des Bildungs- und Erziehungsprozesse	117	110	7	6,0
Volkshochschule	1	0	1	100
Weitere Fächer	-	-	-	-

Insgesamt betrachtet, dominieren die Naturwissenschaften mit ihrer Anzahl von fast 1000 PL. Die Ausrichtung des Bildungskanons auf die polytechnischen Fächer sollte sich auch in den PL wiederfinden. Daran schließt sich als am zweithäufigsten eingereichtes Fach der Polytechnische Unterricht an. Unter die zehn am meisten popularisierten Fachbereiche zählen nicht nur fachbezogene PL, wie die polytechnisch-naturwissenschaftlichen, die der Gesellschafts-wissenschaften (447 PL), des Deutschunterrichts (307 PL), der Fremdsprachen (275 PL) und der musisch-künstlerischen Fächer (249 PL). Hinzu kommen auch Lesungen des pädagogischen Wirkungskreises wie Bildung und Erziehung in der Unterstufe (447 PL), in den Vorschuleinrichtungen (305 PL), im außerunterrichtlichen Kontext (275 PL) und die Leitung der Bildungs- und Erziehungsprozesse (192 PL). Auffällig ist, dass trotz der großen Affinität der PL zu den reinen Unterrichtsfächern elf von 21 Themenbereiche bezüglich des Titels einen erzieherischen Aspekt aufgreifen. Dementsprechend kann man auch von einer Ausrichtung der Bildung auf bestimmte Erziehungsziele schließen, die gehäuft bei der Erarbeitung in den Fokus gerückt wurden. Nur gering wurden die Bereiche der Wehrerziehung (30 PL) und der Volkshochschule (4 PL) publiziert. Gründe für die geringe Zahl des letzteren Themas können zum einen in dem erst späten Aufkommen dieser Themenbearbeitung, sie wurden erstmalig zu den 19. ZTPL aufgelistet, zum anderen in der Fokussierung der PL auf die Darlegung von Erfahrungen mit Schulkindern liegen. Zwar gibt es auch Lesungen über Berufsschulen, doch sind diese, wenn vorhanden, hauptsächlich auf die naturwissenschaftlich-technischen PL beschränkt. Warum Wehrunterricht so wenig vertreten ist, kann nicht beurteilt werden. Möglicherweise sind die sehr praktische Ausrichtung dieses Unterrichts, die geringe Anzahl an Stunden, der erst in den 1970er Jahren eingeführte Unterricht oder auch die nicht durchgängig im politischen Kontext erwünschte militaristische Nuance Faktoren für die geringe Anzahl an PL.

Betrachtet man nun die nach Kategorie B reduzierte Anzahl an Ergebnissen von den ZTPL in Verbindung mit den zurückgegebenen PL, ändert sich an dem

vorherigen Eindruck kaum etwas. Allerdings wird deutlich, dass das Spektrum der Gesellschaftswissenschaft, trotz (oder gerade wegen) seiner vierthäufigsten Popularisierungszahl die meisten absoluten Rückgaben zu verzeichnen hat. Erst darauf folgen die PL der Naturwissenschaften und der Bildung und Erziehung in der Unterstufe. Deutlich wird aber auch, dass veröffentlichte Themenbereiche wie Bildung und Erziehung in Jugendhilfeeinrichtungen beziehungsweise Vorschuleinrichtungen, der Schulhort und erziehungstheoretische Fragen den Ansprüchen nicht genügten.

Die Gesamtzahl an eingereichten Lesungen relativiert das Bild, so dass trotz der hohen Zahl an Rücksendungen von gesellschaftswissenschaftlichen Lesungen insgesamt nur elf Prozent dieser abgewiesen wurden. Demgegenüber belaufen sich die zurückgesandten PL der Bildung und Erziehung in den Jungendhilfeeinrichtungen aufgrund der sehr geringen Einreichzahl auf 28 Prozent und die der erziehungstheoretischen Fragen auf 25 Prozent.[607] Die Rückgabequote der naturwissenschaftlichen PL verringert sich trotz der zweithöchsten Anzahl an Rückgaben auf vier Prozent und die Naturwissenschaften befinden sich damit unter den am wenigsten zurückgeschickten Bereichen. Die musisch-künstlerischen Fächer weisen eine sogar noch niedrigere Quote von unter drei Prozent auf.

Die Gründe für diese Ergebnisse können vielfältig sein, verweisen jedoch in Bezug auf die großen prozentualen Unterschiede erneut auf eine Präferenz zugunsten der polytechnischen Ausrichtung der Schule. Darüber hinaus mag auch ein hoher Anspruch an die pädagogische Erziehung und insbesondere deren bildungspolitische Vorgaben gegolten haben, denen die PL genügen mussten. Hinsichtlich der relativ hohen Abweisung von Deutsch und den Gesellschaftswissenschaften kann eine klare politische Deutungsvorgabe des MfV über Bildungsinhalte in diesen beiden Fächern ausschlaggebend für die Ablehnung vieler PL gewesen sein.

[607] Die Rücksendequote der PL zum Thema Volkshochschule bleibt unberücksichtigt, da aufgrund der Einreichung und gleichzeitigen Rücksendung nur einer PL in dem doch eingeschränkten Zeitraum von nur sechs Veranstaltungen der ZTPL diese hundertprozentige Quote kaum repräsentativ für das erst späte Aufkommen dieses Themenbereiches sein kann.

II. 3. Zwischen Ideologie und Innovation – Versuch einer Analyse ausgewählter Pädagogischer Lesungen des Geschichtsunterrichts

Ideologie und Innovation – eine Begriffsdefinition

Ideologie

Ideologie, aus den griechischen Begriffen ιδέα λόγος [idéa logos] abgeleitet, bedeutet wörtlich „Ideenlehre". Terry Eagleton führt in seinem Werk eine Vielzahl von Definitionsvarianten für Ideologie an, deren Verschiedenartigkeit offensichtlich, deren Aufzählung jedoch zufällig ist, da ihm zufolge dieses Wort „[…] eine ganze Reihe von Bedeutungen trägt […]" und es „[…] bis heute noch keine angemessene Definition des Begriffs […]" gibt.[608] Exemplarisch seien hier drei genannt, die sich so oder in ähnlicher Formulierung häufig finden und auch in das deutsche Sprachverständnis Eingang gefunden haben.[609] Zum einen bezeichnet Ideologie ein „Korpus von Ideen, die für eine bestimmte soziale Gruppe oder Klasse charakteristisch sind"[610]. Weiterhin können es „Vorstellungen [sein], die dazu beitragen, eine herrschende politische Macht zu legitimieren" oder es handelt sich sogar um „falsche Vorstellungen, die […] eine herrschende politische Macht […] legitimieren".[611]

Letztere – heute meist gängige negative Assoziation – verdankt ihren Ursprung Karl Marx. Seiner Denkweise zufolge präferiert diese Vorstellung individuelle Klasseninteressen, die nicht mehr den Einklang der Produktionsverhältnisse mit den Interessen der gesamten Gesellschaft widerspiegeln. Marx tut sie als „falsches Bewusstsein"[612] ab und bezeichnet sie als ideologische Selbsttäuschung.[613] Von

---

[608] Eagleton (1993), S. 7.

[609] Der Duden versteht in seiner dreigliedrigen Begriffsdeutung unter der Ideologie ein „an eine soziale Gruppe, eine Kultur o.Ä. gebundenes System von Weltanschauungen, Grundeinstellungen und Wertungen", eine „politische Theorie, in der Ideen (2) der Erreichung politischer und wirtschaftlicher Ziele dienen (besonders in totalitären Systemen)" oder eine „weltfremde Theorie". (Vgl. Bibliographisches Institut GmbH: Ideologie. Online verfügbar unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Ideologie, zuletzt geprüft am 30.04.2021).

[610] Eagleton (1993), S. 7.

[611] Ebd.

[612] Beyme, von, Klaus (2009): Geschichte der politischen Theorien in Deutschland 1300-2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353.

der rein deskriptiven Begrifflichkeit der Ideologie ausgehend, wird Marx' negative Ausdeutung von Theoretikern dieser Richtung bestritten, dennoch wird aufgrund historischer Ereignisse in ihr heute

> „ein in sich mehr oder weniger kohärentes geschlossenes Überzeugungssystems [gesehen], dem handlungsleitende Kraft zukommt und dem meist bescheinigt wird, die soziale Wirklichkeit, insbesondere gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und Konflikte zu verschleiern […]."[614]

Mit ihr verbunden ist meist die sinnstiftende Ausdeutung der Wirklichkeit, wobei dadurch die „soziale Realität"[615] verkannt und ein Erkennen der eigenen Realität erst durch eine emanzipatorische Lösung von der Ideologie möglich wird.[616]

In der DDR fand sich Ideologie in Form des Sozialismus wieder, der bei Martin Hartmann in drei als „Phänomenbereiche" bezeichneten Kategorien auftaucht:

1. „[…] Idee, Theorie oder Lehre, die im Kern eine bestimmte Gesellschafts- und eine mit ihr einhergehende Wirtschaftsordnung thematisiert. […] herum lagern oft auch theoretische Vorstellungen davon, wie die betreffende Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung zu realisieren ist und welche Position ihr in der historischen Entwicklung der Menschen zukommt."[617]
2. „[…] soziale und politische Bewegung, in der [..] Gruppierungen bestrebt sind, […] den Sozialismus als bestimmte Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung in der […] Realität aktiv herbeizuführen."[618]
3. „[…] diese bestimmte Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung, die sich als reales System gesellschaftlicher Interaktion etwa von […] eine[m] marktwirtschaftlich […], liberal-demokratischen Gesellschaftssystem[.] unterscheidet."[619]

Alle drei Bereiche decken verschiedene Entwicklungsstadien des Sozialismus ab, begonnen von einer Theorie, dem Versuch einer Gruppe, diese umzusetzen und schließlich dieser – in einer staatsähnlichen Institution in die Praxis umgesetzten – Theorie. Dennoch ist ihnen allen gemein, dass sie Privatbesitz ablehnen, eine

---

[613] Vgl. ebd., S. 253 f.
[614] Celikates, Robin; Jaeggi, Rahel (2011): Ideologie. In: Martin Hartmann und Claus Offe (Hg.): Politische Theorie und Politische Philosophie. Ein Handbuch. München: C.H. Beck Verlag, S. 222–224, hier: S. 222.
[615] Ebd.
[616] Vgl. Celikates/Jaeggi (2011), S. 222 f.; vgl. Beyme, von, Klaus (2009), S. 353 f.
[617] Iorio, Marco (2011): Sozialismus. In: Martin Hartmann und Claus Offe (Hg.): Politische Theorie und Politische Philosophie. Ein Handbuch. München: C.H. Beck Verlag, S. 73–77, hier: S. 74.
[618] Ebd.
[619] Ebd.

soziale Gleichheit und Verteilungsgerechtigkeit[620] herstellen wollen und versuchen, Gesellschaftsklassen abzuschaffen.[621]

Dabei hatte Karl Marx im Sozialismus nur eine Übergangsphase zum Kommunismus[622] und zu einer klassenlosen Gesellschaft gesehen. Dafür waren laut Marx und Engels vom Prinzip keine Parteien notwendig, obwohl sich später ihre Sichtweise wandelte, jedoch nie vom Primat „Klasse vor Partei" abwich. Lenin wiederum missverstand Marx' Aussage über „political movement"[623]:

> „Wo die Arbeiterklasse noch nicht weit genug in ihrer Organisation fortgeschritten ist, um gegen die Kollektivgewalt, i.e. die politische Gewalt, der herrschenden Klassen einen entscheidenden Feldzug [zu] [sic!] unternehmen, muß sie jedenfalls dazu geschult werden durch fortwährende Agitation gegen die […] Politik der herrschenden Klassen."[624]

Er sah in der Partei die Schulungsinstitution, so dass er einen förmlichen, wie Beyme es formuliert, „Parteifetischismus"[625] entwickelte. Dieser stellte auch die Grundlage der Parteihoheit im DDR-System dar, das sich am Marxismus-Leninismus orientierte und die von Marx noch abgelehnte Begrifflichkeit der Ideologie für den Sozialismus wieder als positiv konnotierten Charakterzug aufnahm.[626] Einen der Hauptaspekte, den Lenin im Gegensatz zu Marx in seine politische Gestaltung mit einband, war die Rolle der Partei der Bolschewiki und deren Zentralismus bis hin zu einer förmlichen Parteiendiktatur. Von ihm abgetan als Mittel zur besseren Organisation und Abwehrmöglichkeit externer

---

[620] Die Kontrolle über die Produktionsmittel und -verhältnisse kennzeichnete nach Marx immer die herrschende Klasse, wobei die Verschiebung dieser zugunsten der Arbeiter sich entwickeln und somit die Macht des Proletariats im Sozialismus an oberster Stelle stehen sollte. In der Praxis des real existierenden Sozialismus war jedoch das Eingeständnis zu tätigen, dass das Ziel des Kommunismus kaum erreicht werden könne, da das „Bedürfnisprinzip[.]" Vorrang hätte, denn ein Arbeiter könne nie seinen ‚vollen Arbeitsertrag' als Lohn erhalten, da ein Teil dessen für Investitionsausgaben, Infrastruktur und Sozialfürsorge des Staates zurückgehalten würde (Vgl. Marx, Karl; Engels, Friedrich. *März 1875 bis Mai 1883*. 6. Aufl. Berlin: Dietz Verlag (Werke, Bd. 19), S. 17–20; vgl. Beyme, von, Klaus (2009), S. 365 f.).

[621] Vgl. Iorio (2011), S. 74 f.; vgl. Bevc, Tobias (2007): Politische Theorie. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 166.

[622] Die Endstufe der gesellschaftlichen Entwicklung besäße daher aufgrund fehlender herrschaftsstrukturierender Elemente theoretisch auch keine politischen Institutionen und dementsprechend keinen Staat mehr (Vgl. Iorio (2011), S. 75).

[623] Marx, Karl; Engels, Friedrich. *Briefe Juli 1870 bis Dezember 1874*. 3. Aufl. Berlin: Dietz Verlag (Werke, Bd. 33), S. 332.

[624] Ebd., S. 333.

[625] Beyme, von, Klaus (2009), S. 359.

[626] Vgl. ebd., S. 346–367.

gesellschaftlicher Einflüsse war sie in ihrer Struktur und den weitreichenden Handlungsspielräumen ein Vorbild für die in der DDR später regierende SED.[627] Dementsprechend gestaltete die Partei auch die Bildungspolitik, die zwar ministerielle Institutionen zuließ, doch stets die Weisungshoheit behielt.

Nicht nur die hierarchische Struktur, sondern auch die Parteihörigkeit fand sich bis in die untersten Schulstrukturen, zum Beispiel in Form von FDJ oder Pionieren wieder. Mithilfe der parteigelenkten Vorgabe von Unterrichtsinhalten sollten Schüler entsprechend der „Kampferfahrungen der Arbeiterklasse" zu allseitig entwickelten sozialistischen Personen ausgebildet werden. Die Verknüpfung von Wissenschaftlichkeit (historischer Materialismus), Parteilichkeit (Einparteienstaat, Zentralismus) und Erziehung (sozialistische Persönlichkeit) ermöglichte der Regierung eine ganzheitliche Beeinflussung der Schule und der Gesellschaft, so dass die Vorgabe der Ideologie der Arbeiterklasse nicht nur den Leitfaden, sondern zugleich auch die Legitimation darstellte. Daher wird in Bezug auf das DDR-System der Begriff Ideologie gemäß der Definition von John B. Thompson als „Vorstellung […], die dazu beitr[ägt], eine herrschende politische Macht zu legitimieren"[628], verstanden.

Innovation

Innovation, gründend auf dem lateinischen Wort „innovatio", bedeutet Erneuerung und Veränderung.[629]

Ursprünglich vornehmlich auf landwirtschaftliche und industrielle Bereiche projiziert, versteht die Wirtschaftswissenschaft unter anderem Innovation als „the doing of new things or the doing of things that are already being done in a new way […]"[630], verharrt in ihrer Sicht aber lediglich beim „Entrepreneurship"[631] also dem Unternehmertum.[632]

---

[627] Vgl. Bevc (2007), S. 162–175.
[628] Eagleton (1993), S. 7; vgl. Thompson (1984), S. 4
[629] Vgl. Georges, Karl Ernst (2008): ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch. Sonderausg. Frankfurt am Main: Zweitausendeins (Digitale Bibliothek), Stichwort: innovatio.
[630] Schumpeter, Joseph Alois: The Creative Response in Economic History: Cambridge University Press. In: *Journal of Economic History* 7 (1947) 2, S. 151.
[631] Ebd.
[632] Vgl. ebd., S. 149–159.

Diesem produktorientierten, kapitalistischen Ansatz stellt sich die Sozialwissenschaft entgegen, die darunter etwas ausmacht, das „[…] weit über die Durchsetzung einer technischen oder organisatorischen Neuerung im Produktionsprozess hinausgreift“.[633]

Der Soziologe Hillmann sieht in Innovation die „Bezeichnung für eine wiss[enschaftlich]-techn[ische], wirtschaftl[iche], institutionelle oder allgemein soziokult[urelle] Neuerung“.[634] Diese kann sich laut Saam in Form „eine[r] Idee, Praktik oder ein[es] materielle[n] Artefakt[s]“ niederschlagen, „das als neu wahrgenommen wird von derjenigen sozialen Einheit, die sie annimmt und umsetzt“.[635]

Damit greift Saam auf Zaltman, der bereits 1971 über die Spannbreite des Begriffes publizierte, zurück:

> [Innovation is]„any idea, practice or material artifact, perceived to be new by the relevant unit of adoption. The adopter unit may vary from a single individual to a city, or a state legislature.“[636]

Zaltman verweist hierin auf die Bezugsgruppen der Innovationen und verdeutlicht an ihnen die mögliche Reichweite, aber auch Akzeptanz als Neuerungen.

Darüber hinaus erachtet er die Unterscheidung der durch die Übersetzung des Begriffes innovatio vorliegenden Wörter als notwendig. Er differenziert zwischen Innovation und Veränderung und sieht erstere unabdingbar zweiteres nach sich ziehend, wohingegen eine Veränderung nicht zwangsläufig eine Innovation bedingt.

Aufgrund dieser Feststellung und um fachwissenschaftliche Differenzen bezüglich der Begriffsauslegung zu vermeiden, wird hier Innovation entsprechend Zaltmans Annahme definiert.

Innovation beinhaltet dementsprechend diverse Kontexte und Verwendungsbereiche, wobei sie jedoch zumeist durch die Außenbedingungen ausgelöst und geformt wird. Erst der Versuch, bestimmte Abläufe und Prozesse zu

---

[633] Saam, Nicole J. (2014): Innovation. In: Günter Endruweit, Gisela Trommsdorff und Nicole Burzan (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. 3. Aufl. Konstanz, Stuttgart: UTB; UVK Verlagsgesellschaft, S. 199–200, hier: S. 199.

[634] Hillmann (1994): Innovation. In: Karl-Heinz Hillmann (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. 4. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. 373.

[635] Saam (2014), S. 199.

[636] Zaltman/Lin (1971). In: *The American Behavioral Scientist*, S. 656 f.

erleichtern oder sie zu optimieren, stößt die Entwicklung einer Neuerung an.[637] Derweil tragen Innovationen in pädagogischer Hinsicht der Rationalisierung von Arbeitsprozessen nicht so stark Rechnung wie im wirtschaftlichen und produzierenden Bereich. Vielmehr müssen sie gesondert unter ihren eigenen Kontextbedingungen betrachtet werden, um Verbesserungsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte, etwa im schulischen Kontext auszuloten.[638] DDR-spezifisch ist

> „die Innovation vor allem eine gesellschaftliche Kategorie. So wie man in der sozialistischen Planwirtschaft das gesellschaftliche Maß der Bedürfnisse und des Ressourcenaufwandes festlegen muß, so ist auch die Innovation nur in ihrer gesellschaftlichen Dimension zu erfassen. […] Im Grunde genommen ist die Entwicklung des materiellen und geistigen Nationalreichtums die Bezugsgröße, wenn es um Basisinnovationen geht.“[639]

Deren Entwicklung war ganz im Sinne der Staatsführung, so dass es dahingehend ab 1953[640] in den verschiedensten Bereichen zu Förderungen neuer Innovationen kam, die folgende Merkmale aufzuweisen hatten:

> „1. Die Innovation umfaßt den gesamten Prozess des Hervorbringens, der Einführung, Ausbreitung und Nutzung einer konkreten neuen wissenschaftlichen Lösung. […]
> 2. Innovationen dienen der Befriedigung neuer gesellschaftlicher Bedürfnisse oder der besseren Befriedigung vorhandener Bedürfnisse. […]
> 3. Die Effektivität der Innovationen oder der die Innovation realisierenden Wirtschaftseinheiten ist der entscheidende Faktor für die Veränderung der durchschnittlichen Effektivität des gesamten volkswirtschaftlichen Reproduktionsprozesses in einer gegebenen Zeitperiode. […]
> 4. Innovationen sind objektive Prozesse der globalen Produktivkraftentwicklung, die mit internationalen Maßstäben zu messen sind, was ihre qualitative Neuheit, Ausbreitungsgeschwindigkeit und Wirksamkeit betrifft. […]
> 6. Die Innovation trägt in der sozialistischen Volkswirtschaft unmittelbar gesellschaftlichen Charakter, das heißt, sie unterliegt der planmäßigen Gestaltung im Interesse und auf Rechnung der gesamten Gesellschaft. […]
> 6. Innovationen in den strategischen Entwicklungseinrichtungen von Wissenschaft und Technik und die damit verbundene Potentialerweiterung müssen aufs Engste mit der Erneuerung des vorhandenen Produktionspotentials, seiner Modernisierung und Rekonstruktion verbunden werden. Neuerungen und

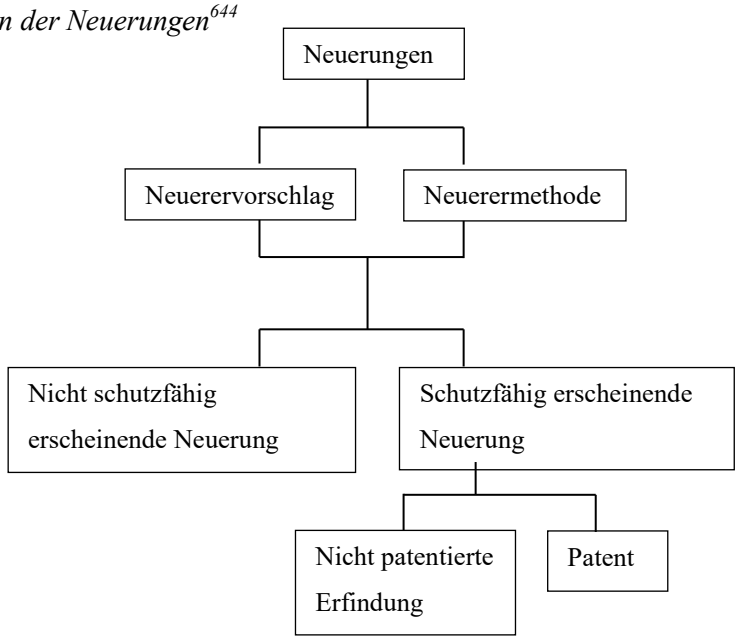
---

[637] Vgl. Schumpeter (1947). In: *Journal of Economic History*, S. 149–159; vgl. Zaltman/Lin (1971). In: *The American Behavioral Scientist*, S. 659–668.
[638] Vgl. Hagedorn, Friedrich (1998): Pädagogische Innovationsfähigkeit. In: Andrea Nispel, Richard Stang und Friedrich Hagedorn (Hg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia 1. Analysen und Lernorte. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Perspektive Praxis), S. 19–23, hier: S. 20–22.
[639] Haustein, Hans-Dieter; Ivanonv, Dimitar; Kinze, Hans-Heinrich (1988): Innovation in der sozialistischen Volkswirtschaft. *Grundlagen - Wirkungsweise - Effektivität*. Berlin: Die Wirtschaft, S. 29 f.
[640] Vgl. Ministerrat der DDR (06.02.1953): Verordnung über das Erfindungs- und Vorschlagswesen in der volkseigenen Wirtschaft.

> Erneuerungen hängen eng zusammen, sind aber nicht identisch. Das Neue ist nicht einfach das erneuerte Alte. […]“[641]

Dass die Neuerungen in der DDR vorrangig im wirtschaftlichen Sektor für eine Effizienzsteigerung und Verbesserung der Produktionsverhältnisse eingesetzt werden sollten, machte die Förderung von Seiten des Staates umso unvermeidlicher. Die Entwicklung von Innovationen wurde groß angelegt organisiert und mithilfe der betrieblichen Organisationsstrukturen unter dem Primat des Schöpfertums als Neuererwesen verbreitet. Der oder die jeweiligen Neuerer, also diejenigen Arbeitskräfte, die Innovationen im Auftrag des Betriebs oder aus eigenem Antrieb vorschlugen, entwickelten und anmeldeten, bekamen entsprechend der Wertigkeit[642] für das Kollektiv und den Staat eine Vergütung. Formen der Neuerung[643] konnten dabei sein:

Abbildung 5: Formen der Neuerungen[644]



[641] Haustein et al. (1988), S. 30–33.
[642] Für die Wertigkeit der Innovationen entwickelte man eine eigenen Berechnungsformel, die sich aus der Anwendungsbreite (V) und dem wissenschaftlich-technischen Niveau bzw. der Intensität (i) der Innovation berechnen ließ. Demnach galt also w= i •V. (Vgl. ebd., S. 40–44).
[643] Neuerervorschlag und Neuerermethode unterscheiden sich darin, dass ersterer als ein Verbesserungsvorschlag von bereits bestehenden Methoden oder Objekten verstanden und dadurch Qualität, Produktivität und/oder Arbeitsbedingungen sich verbessert bzw. erhöht werden. Zweitere beinhaltet Neuerervorschläge geht jedoch aufgrund des sehr hohen Grades der Veränderung bereits bestehender Arbeitsmittel oder –methoden darüber hinaus und hat zusätzlich einen hohen Grad der Verallgemeinerung zur abstrahierten Anwendung in anderen Bereichen. (Vgl. Herzog, Heinz; Storch, Jürgen (1964): Der Meister und das Erfindungs- und Vorschlagswesen. 2. Aufl. Berlin: Die Wirtschaft, S. 22–24).
[644] Quelle: ebd., S. 23.

Aufgrund des sozialistischen Gesellschaftssystems ging das Neuererwesen aber weit über das Verständnis einer rein ökonomischen Entwicklungsförderung hinaus. Es wurde vielmehr als Massenbewegung verstanden, die der Bevölkerung die Teilhabe an der Gestaltung von Wirtschaft und Staat suggerierte, indem die Werktätigen „an der Verbesserung des Produktionsgeschehens und der Produkte“[645] beteiligt würden und zu einem kollektiven Mehrgewinn beitrügen. Die Entwicklung zu einer „Bewegung“ bot Möglichkeiten, über Fachbereichsgrenzen hinaus schöpferisch tätig zu werden, so dass

> „[…] auf dem Gebiet der Neuererbewegung der Schlüssel zur Erhöhung des Wirkungsgrades der Arbeit im gemeinschaftlichen, wechselseitigen, sozialistischen Zusammenwirken der Arbeiter und der Intelligenz, also in der sozialistischen Gemeinschaftsarbeit[.]“[646] [liege.]

Dies bewirkte, dass staatsweite Rechtsnormen geschaffen wurden, die den Umgang und die Rechte von Neuerern, den Betreuern und Betrieben und die Nutzung der Innovation festlegten. Insbesondere in Betrieben sollte „durch die Erziehung der Werktätigen zu bewußter schöpferischer Mitarbeit eine Verbindung von fachlicher Leitung [Anm.: mithilfe der Meister] und politischer Erziehung“[647] entstehen, denn das miteinander schöpferische Tätigsein bereichere „[…] zugleich die Persönlichkeit der arbeitenden Menschen […].“[648] Die SED gestand ein, dass die Bedeutung solches Neuererwesens immer von der jeweiligen Gesellschaftsordnung abhänge und demnach auch von ihren Wesensmerkmalen beeinflusst beziehungsweise gestaltet werde.[649] Daher wurde das Neuererwesen im Sozialismus als eine von drei Masseninitiativen[650] angesehen, in denen sich die gesellschaftliche Weiterentwicklung der Arbeiterklasse manifestierte. Die Arbeiter wurden dabei als deren Triebkraft verstanden und in eine Dialektik aus ökonomischen Rationalisierungen und politischem Systemdenken verwickelt. Als

---

[645] Ebd., S. 7.
[646] Ebd., S. 12.
[647] Ebd., S. 10.
[648] Stoph, Willi: Im Mittelpunkt unserer Pläne: der Mensch mit seinen Bedürfnissen. In: *Neues Deutschland* (21.12.1971), S. 4.
[649] Vgl. Herzog/Storch (1964), S. 7–13.
[650] Unter den zwei übrigen Masseninitiativen wurden der sozialistische Wettbewerb und alle direkten Formen der Teilnahmen an der Leitung und Planung verstanden (Vgl. Dohnke, Dieter; Gutsche, Günter; Hahn, Toni; Rabe, Helmut, Schwitzer, Klaus-Peter; Schulz, Marianne; Stein, Ruth (1979): Wie steht es um Leistungsstreben, Initiative, Schöpfertum? Berlin: Dietz Verlag, S. 71).

Inhaber der Hauptproduktivkraft nahmen sie Einfluss und konnten durch Schöpfertum den Sozialismus auf die nächsten Entwicklungsstufen heben.[651]

In Hinblick auf den pädagogischen Innovationsgedanken wurde das Verständnis der Abrechenbarkeit weiter gefasst. Die zu Beginn noch vornehmlich technisch-ökonomisch bewerteten Erfindungen[652] fanden mit der Zeit eine Erweiterung. 1971 wurden in der *Verordnung über die Förderung der Tätigkeit der Neuerer und Rationalisatoren in der Neuererbewegung – Neuererverordnung* ihre Betätigungsfelder

- „[…] Industrie,
- […] Bauwesen,
- [...] Landwirtschaft,
- [...] Handel, Transport- und Nachrichtenwesen,
- [...] Versorgungswirtschaft,
- [...] Gesundheits- und Sozialwesen,
- [...] militärische[.], pädagogische[.] und kulturelle[.] sowie […] andere[.] Bereiche[.] des gesellschaftlichen Lebens“[653]

festgehalten, so dass die Geltungsbereiche „[…] Arbeiter, […] Genossenschaftsbauern, […] Angehörige[.] der Intelligenz und alle[.] anderen Werktätigen […]“[654] erfasst wurden.

Durch die Darlegung der pädagogischen Erfahrungen in den PL konnten deutlich mehr Lehrer vom Erfahrungsschatz anderer Kollegen profitieren als zuvor durch Weiterbildungen oder Fachzirkelsitzungen. So war es ihnen unterer anderem möglich, neue Lehrpläne leichter umzusetzen, neue Medien geschickt einzusetzen, Unterrichtsmittel effizienter zu verwenden und das alles initiiert durch das Studium fremder Praxiserfahrungen.[655]

---

[651] Vgl. ebd., S. 69–73.

[652] Drei sehr umfassende Gesetze über das Erfindungs- und Vorschlagswesen bzw. das Neuererwesen waren ratifiziert worden, ehe man erkannte, dass auch immaterielle Innovationen einen Mehrwert brachten und diese 1971 schließlich Eingang in die neue Verordnung fanden (Vgl. Verordnung über das Erfindungs- und Vorschlagswesen in der volkseigenen Wirtschaft. (06.02.1953); vgl. Verordnung über die Förderung und Lenkung der Neuererbewegung (Neuererverordnung) (31.07.1963); vgl. Ministerrat der DDR (15.11.1965): Anordnung über die Förderung und Lenkung der Neuererbewegung in Privatbetrieben).

[653] Verordnung über die Förderung der Tätigkeit der Neuerer und Rationalisatoren in der Neuererbewegung - Neuererverordnung - (22.12.1971), §2(1).

[654] Hemmerling, Joachim; Jonkisch, Franz; Mulitze, Heinz (1975): Neuererbewegung. *Arbeiterinitiative zur sozialistischen Rationalisierung*. 2. Aufl. Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, S. 36.

[655] Vgl. Hemmerling et al. (1975), S. 36–39; vgl. Verordnung über die Förderung der Tätigkeit der Neuerer und Rationalisatoren in der Neuererbewegung - Neuererverordnung - (22.12.1971).

In Bezug auf eine Differenzierung von Innovationen in didaktischer beziehungsweise methodischer Hinsicht zeigt das DDR-Bildungswesen aufgrund seiner Parteilichkeit institutionsübergreifend einen stoischen Umgang mit den Begriffen Methodik und Didaktik. Die heute bestehende fachspezifische Trennung der beiden Begrifflichkeiten Geschichtsdidaktik und -methodik bestand in der DDR nicht.[656]

Historisch-statistische Analyse

Der Geschichtsunterricht ist ein komplexes Gebilde, dessen Bestandteile entsprechend ihrer Passung und Kohärenz in die Auswahl der in diesem Abschnitt untersuchten Pädagogischen Lesungen miteinbezogen wurden. Kurz soll hier erläutert werden, welche Faktoren ausschlaggebend waren, eine PL als „PL des Geschichtsunterrichts“ zu bezeichnen.

Nach der Ausklammerung bestimmter Themenbereiche wie des Heimatkundeunterrichts[657] oder Themen bezüglich Kindergarten- und Hortgruppen ist die Verwendung des Begriffs „Geschichtsunterricht“[658] im Titel häufig der ausschlaggebende Punkt, diese in das Untersuchungskorpus miteinzubeziehen.

Ganztägliche Angebote der AG(R) Junge Historiker beziehungsweise verschiedener FK(R) werden aufgrund der engen Verknüpfung mit dem Geschichtsunterricht und einer deutlich handlungsorientierteren und offeneren Ausrichtung mit aufgenommen. In diesem Zusammenhang werden regionalgeschichtliche Themen ebenfalls betrachtet, allerdings erfolgt eine Einbeziehung nur im Falle des unterrichtlichen beziehungsweise schulischen Kontextes.

Zehn der ausgewählten Lesungen scheinen vordergründig nicht das Untersuchungsfeld zu betreffen. Sie werden jedoch hinzugezogen, da sie die

[656] Vgl. Rohlfes (1990). In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, S. 709; vgl. Demantowsky (2003), S. 13.

[657] Themen des Heimatkundeunterrichtes bleiben aufgrund fehlender Deckungsgleichheit mit dem Geschichtsunterricht als auch aufgrund der Altersgruppe der Schüler bis Klasse vier unberücksichtigt.

[658] Tatsächlich wird bei 158 von 277 Titeln auch der Begriff Geschichtsunterricht benutzt, so dass die Einordnung bei über der Hälfte der Titel sehr eindeutig ist.

Erarbeitung einer Schul- beziehungsweise Ortschronik beinhalten und damit ein klassisches Element der Geschichtsüberlieferung thematisieren. Zum anderen liegt der Schwerpunkt auf der Ausbildung des Geschichtsbewusstseins mithilfe der Betrachtung historischer Ereignisse, Personen oder Exkursionen.

Der Begriff „Tradition“ findet ebenfalls häufig Verwendung, ist aber nicht ausschlaggebend, die jeweilige Lesung mit in die Untersuchungsmenge aufzunehmen. Der Traditionsbegriff ist aufgrund der ideologischen Durchsetzung des Schulwesens nicht nur auf den Geschichtsunterricht begrenzt, so dass PL-Titel mit diesem Terminus lediglich aufgenommen werden, wenn sich gleichzeitig einer der vorherigen Aspekte zeigt.

Insgesamt beinhaltet das Korpus, das für die Untersuchung auf den reinen Geschichtsunterricht konkretisiert wurde, eine Anzahl von 276[659] Lesungen. Bei diesen kann zugleich von allen vorhandenen Lesungen des Geschichtsunterrichts gesprochen werden, die den Ansprüchen während des Auswahlprozesses gerecht wurden. Drei PL sind in der BBF-Listung doppelt[660] vorhanden, werden in der Zählung aber nur einfach bedacht, ebenso wie PL A71[661] und PL 5093a[662], die in zwei verschiedenen Formaten und Signaturen aufgeführt sind. Daher umfassen die realen Digitalisate aufgrund des häufigen Scans mehrerer Exemplarausgaben[663] eine weitaus größere Anzahl von etwa 307 (digital) vorhandenen Geschichts-PL.

---

[659] Grundlage für die Zahl ist die Auswahlliste an historisch-politischen PL, die für den Digitalisierungsprozess der BBF vorgelegt wurde und im Anschluss mit den vorhandenen Digitalisaten abgeglichen wurde. Dabei wurde das Fehlen von 39 Geschichts-PL offenkundig. Mithilfe der BBF konnten davon anschließend weitere 30 digital bereitgestellt werden, wovon zwei noch als fachfremd aussortiert wurden.

[660] PL 88-13-19, PL 89-13-14, PL 82-05-30 d/f

[661] PL A71 ist inhaltlich identisch mit der Signatur 63.725, die die PL in Buchformat enthält.

[662] Die PL 5093 entspricht inhaltlich der Signatur 79.4328a, die die identische PL nur in Heftformat aufweist.

[663] 276 PL sind in der BBF momentan nur mit einem Exemplar digital vorhanden, wobei zwei davon ein Buch- bzw. Heftformat aufweisen und drei eine Majuskel-Signatur. 243 davon verfügen über einen Kleinbuchstaben an ihrer Signatur, einer ist dabei aufgrund von Unleserlichkeit nicht zu bestimmen, bei einer anderen Signatur wiederum findet sich stattdessen eine Kombination aus Majuskel und Minuskel (PL 89-01-35 Ad). Zweimal haben zwei Signaturen (A71 und 63.725/ PL 5093a und 79.4328a) zwar die identische PL als Grundlage, verfügen aber über verschiedene Formate. Dies ist in der Zählung dementsprechend berücksichtigt und jeweils nur als ein Exemplar verzeichnet. Ebendiese und 27 weitere PL sind in mehrfachen Ausführungen in der BBF vorhanden, wobei nur eine PL-Signatur mit drei, alle übrigen zwei Exemplaren vorliegen. Dabei wurden zwei PL aufgrund ihres enormen Umfanges auf ein Text- und ein Anlagenexemplar aufgeteilt.

Jahresspezifisch

Tabelle 15: Anzahl der PL des Geschichtsunterrichts [664]

1960er Jahre		**1970er Jahre**		**1980er Jahre**	
1960	0	1970	6	1980	11
1961	0	1971	5	1981	15
1962	2	1972	5	1982	8
1963	10	1973	8	1983	12
1964	6	1974	11	1984	12
1965	10	1975	5	1985	15
1966	7	1976	14	1986	17
1967	5	1977	11	1987	12
1968	5	1978	16	1988	19
1969	4	1979	11	1989	14
Gesamt: 49		Gesamt: 92		Gesamt: 135	
Gesamt-Σ: 276					

Ausgehend von der Tabelle sind die Einflüsse auf die Anzahl der Lesungen zu hinterfragen. Naheliegende Vermutungen sind dabei, dass

- die Anzahl der Lesungen mit neuen Lehrplänen steigt,
- die Anzahl der Lesungen auf bildungspolitische Veränderungen reagiert,
- die Anzahl der PL auf parteipolitische Ereignisse antwortet,
- die Anzahl der Lesungen an wirtschaftliche Neuerungen anknüpft.

Obwohl bereits seit 1958 beworben, setzt die Einreichung von PL des Geschichtsunterrichts erst ab 1962 ein, wobei die popularisierten Lesungen im weiteren Verlauf der 1960er Jahre nie mehr als zehn Lesungen pro Jahr übersteigen. Gründe dafür finden sich in den politischen Vorgaben für Inhalte und Gestaltung, so dass auch die Anzahl der Lesungen des politisch-historischen Bereiches wesentlich geringer ausfällt als die der Naturwissenschaften. Trotz dessen kulminiert die Anzahl Mitte der 1960er Jahre. Die Ursache dafür ist in der 1965 verabschiedeten Neuererverordnung zu suchen, die das Schreiben von PL durch die Unterstützung der Gewerkschaften fördert. Damit gibt es nun neben dem gesellschaftlichen auch einen finanziellen Anreiz. Des Weiteren bieten die ab 1963 stattfindenden Tage Pädagogischer Lesungen eine Projektionsfläche für Autoren und Diskussions- sowie Austauschmöglichkeiten für Schöpfer und

[664] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017).)

Pädagogen. Bildungspolitisch lässt sich 1965 mit der Einführung des neuen Schulgesetzes, der damit verbundenen Konsolidierung der ab 1959 eingeführten Polytechnischen Oberschule und den dadurch einhergehenden neuen Lehrplänen eine Auseinandersetzung der Pädagogen mit neuen Unterrichtsinhalten vermuten. Demzufolge dürfte auch die schriftliche Erfahrungsschilderung im Umgang mit den neuen Lehrplanvorgaben ein Grund für den Anstieg an Lesungen Mitte der 1960er Jahre sein. Betrachtet man in diesem Kontext den Entstehungszeitraum, den eine Lesung benötigte, so spiegeln die hohen Kulminationen 1963 und 1965 die nun stattgefundene Etablierung des Lehrplans von 1959 wider.

Ebenfalls auffällig zeigen sich diese beiden Jahre durch die stattgefundenen SED-spezifischen Sitzungen. Zum einen fand 1963 der VI. Parteitag der SED statt. 1965 erfolgte neben bereits erwähntem Bildungsgesetz das 11. Plenum des ZK, das als so genanntes „Kahlschlag-Plenum“ eine Verschärfung der kulturellen Restriktionen mit sich brachte. In Hinblick auf diese beiden Terminierungen in Verbindung mit den steigenden Zahlen verstärkt sich die Annahme, dass die PL hier zum eingeforderten Abbild bestehender Bildungsinhalte stilisiert werden und es so zu einer vermehrten Anforderung von Lesungen seitens des ZIW kommt.

Die zu Beginn der 1970er Jahre leicht erhöhte, aber stagnierende Zahl von etwa fünf Lesungen pro Jahr, beginnt erst ab 1974 sichtbar anzusteigen. Ein Grund sind die ab 1966 fast jährlich neu eingeführten Lehrpläne, die einer gewissen Erprobungsphase bedürfen. Ebenfalls wirkt sich das durch den VII. Pädagogischen Kongress[665] einsetzende Umdenken bezüglich des Wertes von bildungswissenschaftlichem Schöpfertum ab Mitte der 1970er Jahre positiv auf die Bilanz der Geschichts-PL aus. Im Vergleich zum wirtschaftlichen Neuerertum wurde es zuvor als weniger staatsfördernd und gewinnbringend eingeschätzt. Festgehalten in der *Verordnung über die Förderung der Tätigkeit der Neuerer und Rationalisatoren in der Neuererbewegung*[666] beginnt sich eine Menge von elf bis 16 veröffentlichten Lesungen pro Jahr zu manifestieren. Das MfV erkennt die Notwendigkeit der Mitarbeit von Pädagogen an der Entwicklung des Schulwesen

[665] Der VII. Pädagogische Kongress fand 1970 statt.
[666] Vgl. Verordnung über die Förderung der Tätigkeit der Neuerer und Rationalisatoren in der Neuererbewegung - Neuererverordnung - (22.12.1971).

und trägt dem imaginären gesellschaftlichen Gewinn durch eine pädagogische Innovation mithilfe angemessener Prämien nun Rechnung.

Der eindeutigen Abkehr von der Zukunft eines geeinten Deutschlands im Jahr 1974, die mit der Verfassungsänderung einhergeht, kann auch ein gewisses Repräsentationsbedürfnis der DDR unterstellt werden, sich und seine Bildungspolitik vor der BRD als mindestens ebenbürtig darzustellen, wodurch die hohen PL-Zahlen in diesem Jahr womöglich zu erklären sind.

Ein weiterer wichtiger Faktor ist der neunte Parteitag der SED 1976. Die sich hier versammelnden Lesungen werden durch diese zeitliche Umrahmung als Spiegel für, aus Sicht der DDR-Führung, eine erfolgreiche Bildungspolitik genutzt. So verwies in der Abschlussrede der 13. ZTPL der Redner auf die Aufgabenerfüllung der Tagung:

> „Damit haben die 13. Tage der pädagogischen Lesungen […] die in der Einladung ausgewiesenen Zielstellung erfüllt, daß sie dazu beitragen, in Vorbereitung des IX. Parteitages der SED, gute Erfahrungen erfolgreicher Pädagogen und fortgeschrittener Pädagogenkollektive zur inhaltlichen Ausgestaltung unserer sozialistischen Oberschule zu beraten und zu verbreiten und die vielfältigen Initiativen aller Pädagogen für weitere Fortschritte in der Bildungs- und Erziehungsarbeit in allen Volksbildungsorganen zu unterstützen.“[667]

Dass die Anzahl der Lesungen in Hinblick auf eine parteipolitische Veranstaltung erhöht und ihre Abbildfunktion somit gelenkt eingesetzt wurde, ist möglich, kann jedoch aufgrund der nicht vorliegenden „PL-Anforderungslisten“ des ZIW an die Bezirke und Kreise nicht sicher beantwortet werden.

Zwei Jahre später zeigt sich ein erneuter Anstieg, der mit dem VIII. Pädagogischen Kongress von 1978 zusammenfällt. Ein, ein Jahr zuvor eingeführter Lehrplan für die zehnte Klasse machte ebenso innerhalb dieses Zeitraumes möglich diesbezügliche Neuerungen zu präsentieren. Genauso verhält es sich mit dem Jahr 1981, dem nicht nur ein Jahr zuvor ein neuer Lehrplan für die Oberstufe vorrausgeht, sondern in dem auch der 10. Parteitag der SED stattfindet. Parteitage erweisen sich auffällig oft als Garant für eine hohe Anzahl an eingereichten und popularisierten Lesungen. Von neun Kulminationsjahren[668]

[667] DR/2/26455: 8.-13. ZTPL, Entwurf der Abschlussrede der 13. ZTPL, S. 1.

[668] Als Peaks sind hier die Jahre 1963, 1965, 1974, 1976, 1978, 1981, 1985, 1986 und 1988 verzeichnet.

verfügen vier über einen stattgefundenen Parteitag, eins über ein ZK- Plenum und eins über einen Pädagogischen Kongress.[669]

Diese Zahl an jährlich eingereichten Lesungen wächst bis Ende der 1980er Jahre weiter, übersteigt jedoch niemals die Zahl von 19 PL pro Jahr (1988). Auffällig ist das Jahr 1982, in dem die Anzahl von veröffentlichten Geschichtslesungen wieder unter zehn pro Jahr sinkt. Ein Zusammenhang mit dem Ende der vierjährigen EOS, die sich nun auf zwei Jahre reduziert und somit eine früh einsetzende Hinführung zur Hochschulreife beendet, liegt hier nahe. Der ab 1982 sukzessive fächerspezifisch an den Schulen der DDR eingeführte neue Lehrplan könnte ebenfalls ein Grund gewesen sein, der den Schwerpunkt vermehrt auf andere Fächer statt Geschichte legt.[670]

Auch in Hinblick auf die 22 inhaltsanalytisch ausgewerteten Lesungen zeigt sich der Trend des stetigen Anstiegs der PL. Noch deutlicher zeigt sich der Anstieg bei allen Geschichtslesungen in den 1980er Jahren. Der thematische Schwerpunkt auf die zehnte Klasse kann ein Grund für die etwa Verdreifachung der vorliegenden Werte sein. Allerdings ist die Auswahlgruppe an PL relativ klein, so dass kaum Rückschlüsse daraus auf die externen Einflüsse der Lesungen gezogen werden können.

Tabelle 16: Jährliche Verteilung der Auswahleinheit[671]

1960er Jahre		**1970er Jahre**		**1980er Jahre**	
1960	0	1970	0	1980	1
1961	0	1971	0	1981	1
1962	0	1972	0	1982	2
1963	0	1973	1	1983	1
1964	0	1974	1	1984	2
1965	1	1975	0	1985	0
1966	1	1976	0	1986	3
1967	1	1977	0	1987	3
1968	0	1978	2	1988	0
1969	0	1979	1	1989	1
Gesamt: 3		Gesamt: 5		Gesamt:14	
Gesamt-Σ: 22					

[669] VI. Parteitag der SED (1963), 11. Plenum des ZK (1965), 9. Parteitag der SED (1976), VIII. Pädagogischer Kongress (1978), 10. Parteitag der SED (1981), 11. Parteitag der SED (1986).
[670] Vgl. DIPF/BBF (2017).
[671] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017))

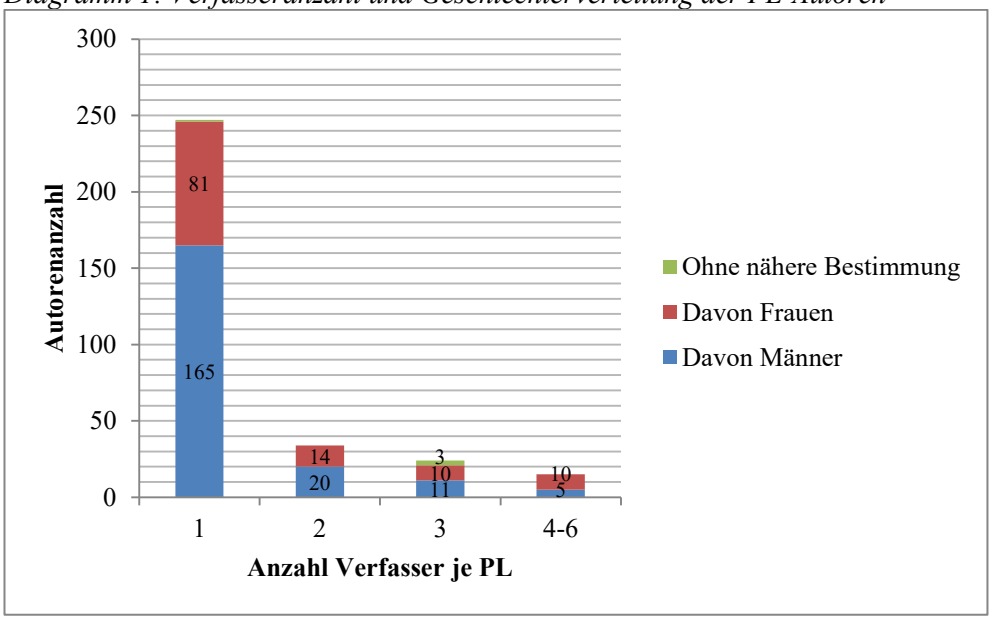
Beurteilt man abschließend die Anzahl der Lesungen in Hinblick auf die zu Beginn aufgestellten Thesen, erhält man ein diverses Bild.
Die Anzahl steigt nicht direkt mit der Einführung von neuen Lehrplänen. Vielmehr benötigen die Verfasser ein bis mehrere Jahre, um die neuen Lehrplaninhalte zu erproben und in einer PL festzuhalten.
Hinsichtlich bildungspolitischer Veränderungen sind die Lesungen zeitgleiches Abbild jeweiliger Reformen, wie dem 1965 eingeführten Bildungsgesetz oder der Aufhebung der vierjährigen EOS 1982. Auf solche Veränderungen reagieren die Werte der PL ohne zeitliche Verzögerung, so dass insbesondere den Peaks auch eine gewisse Lenkung von Seiten des MfV zu unterstellen ist.
Bezüglich parteipolitischer Ereignisse zeigt sich eine deutliche Bindung der PL an stattfindende Pateiveranstaltungen, jedoch auch an weitere politische Entscheidungen, wobei das Selbstverständnis der DDR und SED durch eine hohe Anzahl an Lesungen hervorgehoben werden soll. Auch hier spiegeln sich die Ereignisse zeitkonform, ohne Verzögerung in den Werten wider, so dass eine externe Lenkung vermutlich der bildungspolitischen Agitation zu Gute kommen sollte.
Von wirtschaftlichen Neuerungen beeinflusst, fallen die PL in den Entstehungskontext der Neuererverordnung, die in ihrer Erweiterung 1971 ebenfalls einen Anstieg der PL bewirkt.

Verfasserspezifisch

Durch die Lesungen eröffnete sich ein großes Betätigungsfeld, dem sich männliche und weibliche Pädagogen widmeten, einige davon sogar mehrmals. Diesbezüglich sind folgende Behauptungen zu prüfen:

- Die Verteilung von männlichen und weiblichen Verfassern ist entsprechend der Einreichungsdekade verschieden.
- Das Verhältnis der Verfasser entspricht dem Geschlechterverhältnis von Geschichtslehrern und generell Lehrern in der DDR.
- Mehrfach publizierende Autoren nutzten die Plattform der Lesungen zur Popularisierung, weil ihnen Alternativen fehlten.
- Die meisten Teilnehmer sind Lehrer einer POS.

Diagramm 1: Verfasseranzahl und Geschlechterverteilung der PL-Autoren[672]



In der Gruppe der Autoren überwiegen die „Soloschreiber". Die Zusammensetzung der schreibenden Gruppen[673] variiert dabei zwischen reinen Frauengruppen (vier PL) und gemischten Gruppen (16 PL). Insgesamt beschäftigten sich also 320 Pädagogen[674] mit dem Abfassen geschichtsunterrichtlicher PL, wobei 19 Autoren davon mehrmals die Initiative ergriffen, eine Lesung anzufertigen, so dass insgesamt 292 verschiedene Autoren zu Wort kamen. Auch bei der Verteilung der eingereichten Lesungen in Hinblick auf das Autorengeschlecht finden sich mehr männliche Verfasser, wobei die Anzahl an einzeln schreibenden männlichen Pädagogen mehr als doppelt so hoch liegt wie die der weiblichen. Allerdings wandelt sich dieses Bild mit der steigenden Anzahl an Gruppenmitgliedern zugunsten der Frauen.

Deutlich wird also, dass sowohl von männlichen und weiblichen Kollegen die Idee, eine PL zu verfassen, aufgegriffen wurde, jedoch in unterschiedlicher

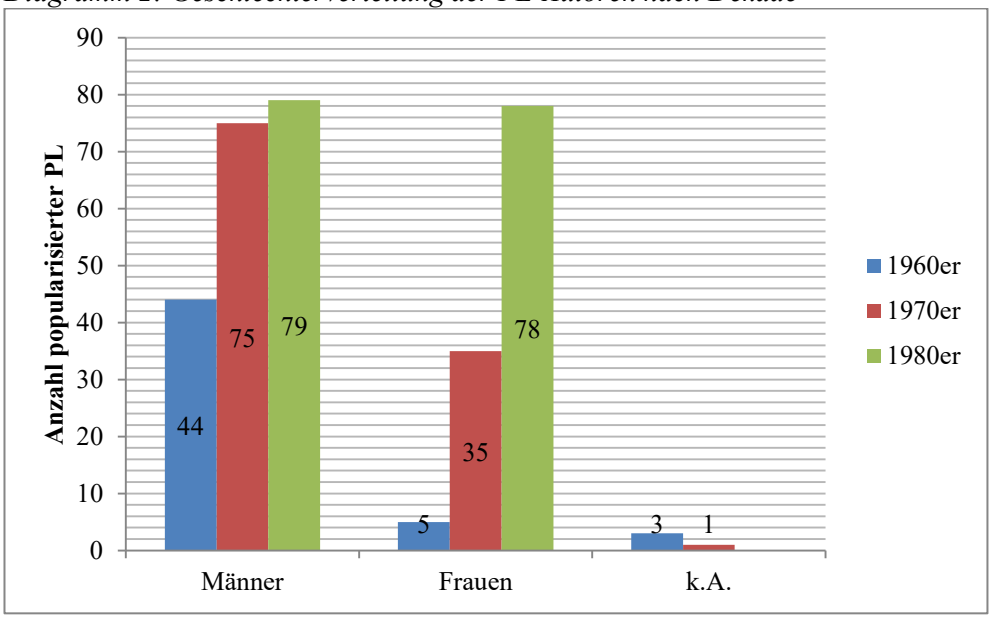
[672] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020): Analysierte PL-Digitalisate des Geschichtsunterrichts. Rostock)

[673] Über eine PL kann keine Aussage getroffen werden, da keine Autorenangaben vorhanden sind, ebenso wie bei einer weiteren PL, bei der lediglich die Anzahl der Verfasser (3), jedoch nicht deren Geschlecht vermerkt wurde (Vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020)).

[674] Autoren mehrerer PL sind bei der Zählung der Gesamtmenge an Verfassern nur einmal aufgenommen worden. In Hinblick auf die Anzahl an geschriebenen PL, in welcher Gruppenstärke und wie die Gesamtverteilung zwischen männlichen und weiblichen Autoren ausfiel, sind sie allerdings mit allen ihren Lesungen einbezogen worden.

Gruppenkonstellation und Anzahl. Eine eindeutige Präferierung der Teamarbeit von Seiten eines Geschlechts lässt sich hier nur schwer ausmachen. Lediglich in geringem Maße kann den Verfasserinnen eine größere Teamfähigkeit zugestanden werden, wie moderne Studien[675] es heute ansatzweise belegen.

Diagramm 2: Geschlechterverteilung der PL-Autoren nach Dekade



Betrachtet man jedoch neben der Verteilung der PL auf männliche und weibliche Autoren ihren Popularisierungszeitraum, so wird ein Bruch zwischen den 1960er und den 1980er Jahren deutlich. Auch wenn insgesamt mehr Lesungen von Männern verfasst wurden, weicht die Anzahl publizierender Frauen in den 1960er Jahren sehr stark von den späteren Dekaden ab. So werden in den von 49 PL der 1960er Jahre nur fünf von Frauen verfasst, wohingegen in den 1980er Jahren sich das Männer-Frauen-Verhältnis fast angleicht.

Begründet liegt dies sowohl in der von der DDR forcierten Gleichstellung von Mann und Frau als auch der dieser entgegenstehenden realen Rollenverteilung. Daher entschied die Frau sich, wahrscheinlich in Anbetracht des großen zeitlichen Aufwandes, eine PL neben Beruf und Familie noch anzufertigen, eher dagegen als ein Mann. Darüber hinaus wird aus den Angaben der PL deutlich, dass höhere

[675] Vgl. Baker, Joseph M.; Liu, Ning; Cui, Xu; Vrticka, Pascal; Saggar, Manish; Hosseini, S. M. Hadi; Reiss, Allan L.: Sex differences in neural and behavioral signatures of cooperation revealed by fNIRS hyperscanning (2016) 6. Online verfügbar unter https://www.nature.com/articles/srep26492, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Positionen oder Funktionsämter innerhalb der Schule oftmals von männlichen Autoren besetzt wurden. Dahingehend ist dem Rollenbild beziehungsweise der traditionellen -verteilung ein gewisser Einfluss vornehmlich in den 1960er Jahren nachzuweisen, der sinnbildlich in der Verteilung des Geschlechterverhältnisses der PL-Autoren wiederzufinden ist. Erst in den 1980er Jahren wird die Autorenverteilung dem von der DDR propagierten Bild der Gleichstellung von Mann und Frau gerecht.[676]

Tabelle 17: Verfasserverteilung der Auswahleinheit (28 Autoren)[677]

	♂	♀	**Solo**	**Team**	**Gesamtschreiber**
1960er	3	1	2	2	4
1970er	7	2	3	6	9
1980er	10	5	13	2	15

Werden dazu noch die Ergebnisse der Auswahleinheit miteinbezogen, ergibt sich ein ähnliches Bild, das den gestiegenen Frauenanteil an schreibenden Pädagogen in den 1980er Jahren deutlich werden lässt. Die Anzahl der im Team Schreibenden findet in den 1970er Jahren seinen Höhepunkt, sinkt aber im darauffolgenden Jahrzehnt zugunsten der Soloschreiber. Ein Grund für die hohe Zahl an Autoren in den 1980er Jahren findet sich auch in der Kontinuität des Lehrplanes für die 10. Klasse, der seit 1977 Bestand hat und dadurch den Lehrkräften eine Erprobungssicherheit ermöglicht.

Bei mehrmals veröffentlichenden Autoren finden sich lediglich drei weibliche Pädagogen. Dies belegt erneut, wie zeitintensiv die Vorbereitung einer Einreichung war und sich daher eher Männer diesem Vorhaben zuwandten.

Die Anzahl der von einem Pädagogen popularisierten PL schwankte von zwei bis zu sechs Lesungen mit einem zeitlichen Abstand von einem bis zu 17 Jahren. Es sei darauf verwiesen, dass hier nur auf die zentral anerkannten und veröffentlichten PL eingegangen wird. Die Zahl der real verfassten Lesungen der

[676] Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020).

[677] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020)).

einzelnen Autoren wird an dieser Stelle nicht nachverfolgt. Daher kann auch von weit mehr Verfassern ausgegangen werden, die zahlreiche PL einreichten, beziehungsweise von sogar noch mehr Lesungen unten genannter Pädagogen.[678]

Tabelle 18: Anzahl an Autorendopplungen[679]

Name	**Beruf/Tätigkeit**	**Region**	**Schulart**	**Anzahl PL (Jahr der Veröffent-lichung)**
Dr. Heinz Berthold	nebenamtlicher Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Unterricht des Bezirksschulrates von K-M-Stadt	Karl-Marx-Stadt (Bezirk Karl-Marx-Stadt)	KJS	6 (1963/1964/ 1965/1968/ 1972/1973) [680]
Willi Abicht	Oberlehrer, Studienrat	Roßleben/ Unstrut (Bezirk Halle)	EOS	5 (1965/1970/ 1972/1977/ 1981)[681]
Dr. Hartmut Schömann	k.A.	Stralsund (Bezirk Rostock)	Oberschule	3 (1981/1983/ 1988)[682]

[678] Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020).

[679] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020))

[680] DIPF/BBF PL A 7, Berthold, Heinz (1963): Zur Festigung des Kenntnisse im Geschichtsunterricht der 9. und 10. Klassen; DIPF/BBF PL 320a, Berthold, Heinz (1964): Zur Systematisierung der Kenntnisse im Geschichtsunterricht der 9. und 10. Klassen; DIPF/BBF PL 585b, Berthold, Heinz (1965): Zur Systematisierung im Geschichtsunterricht mit Hilfe von längsschnittartigen historischen Entwicklungslinien; DIPF/BBF PL 1640a, Berthold, Heinz; Dietz; Ruppin (1968): Zur Realisierung der Lehrplanziele des Geschichtsunterrichts in der 8. Klasse - Die Herausbildung der Leitlinien des Geschichtsunterrichts mit Hilfe von selbstentwickelten Unterrichtshilfen; DIPF/BBF PL 2455a, Berthold, Heinz (1972): Zur Befähigung unserer Schüler, aus historischer Sicht zu begründeten Urteilen über die Potenzen der gesellschaftlichen Kräfte zu gelangen; DIPF/BBF PL 3134a, Berthold, Heinz (1973): Zur Zensierung von Schülerleistungen im Geschichtsunterricht.

[681] DIPF/BBF PL 546a, Abicht, Willi (1965): Die Vorbereitung auf die Abschlußprüfung im Fach Geschichte : ein wichtiges Mittel zur abschließenden Systematisierung des Geschichtslehrganges und damit zur Erkenntnisgewinnung und -vertiefung; DIPF/BBF PL 2017a, Abicht, Willi (1970): Die Behandlung von Lenins Schriften "Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus" und "Zwei Taktiken der Sozialdemokratie in der demokratischen Revolution im Geschichtsunterricht der 11. Klassen, Roßleben/Unstrut; DIPF/BBF PL 2678a, Abicht, Willi (1972): Die Behandlung von aktuellen Problemen der internationalen Beziehungen und der Außenpolitik der Deutschen Demokratischen Republik im Geschichtsunterricht der 11. Klassen (4. Unterrichtseinheit der 5. Stoffeinheit der 11. Klasse); DIPF/BBF PL 4430a, Abicht, Willi (1977): Gedanken zum abiturstufengemäßen Unterricht im Fach Geschichte in den 11. Klassen der EOS (abgeleitet aus einer Gegenüberstellung der Behandlung der Gründung der KPD in den 9. Klassen der POS und in den 11. Klassen der EOS); DIPF/BBF PL 81-165c, Abicht, Willi (1981): Zur Gestaltung der Unterrichtsstunden 1.1.3. und 1.2.2 im Geschichtsunterricht der 11. Klassen (Die Bewährung des Bundes der Kommunisten und der deutschen Sozialdemokratie in entscheidenden Klassenkampfsituationen).

Ruth Schröter	k.A.	Leipzig (Bezirk Leipzig)	Oberschule	3 (1979/1980/ 1981)[683]
Karl Heinz Kowarsch	Direktor	Lübz (Bezirk Schwerin)	EOS	2 (1962)[684]
Manfred Allner	Fachberater Geschichte	Dessau (Bezirk Halle)	Schule der Internatio-nalen Freund-schaft	2 (1987/1989) [685]
Detlef Baumann	Lehrer	Oberellen (Bezirk Erfurt)	Oberschule	2 (1968/1969) [686]
Jürgen Fischer	Fachlehrer Geschichte	Stadtroda (Bezirk Gera)	Oberschule	2 (1985/1987) [687]
Eberhard Handro	Direktor	Müllrose (Bezirk Frankfurt Oder)	POS	2 (1964/1965) [688]

[682] DIPF/BBF PL 81-339d, Schömann, Hartmut (1981): Aktivierung der Schüler durch Einsatz von Schüleraufträgen im Kulturhistorischen Museum und im Stadtarchiv Stralsund. Zum Ersteinsatz von Schüleraufträgen in Kombination mit anderen Unterrichtsmitteln im Kulturhistorischen Museum Stralsund in der Klassenstufe 5; DIPF/BBF PL 83-13-11d, Schömann, Hartmut (1983): Möglichkeiten und Hinweise zur Einbeziehung des Kulturhistorischen Museums und des Stadtarchivs Stralsund in den Geschichtsunterricht der Klassenstufe 6; DIPF/BBF PL 88-13-19d, Schömann, Hartmut; Herfert, Peter; Tunn, Manfred (1988): Zur Einbeziehung der Ausgrabungsergebnisse von Ralswiek und Bilzingsleben in den Geschichtsunterricht der Klassen 5 und 6.

[683] DIPF/BBF PL 5436a, Schröter, Ruth (1979): Zur Befähigung der Schüler, im Geschichtsunterricht der Oberstufe historische Probleme zu diskutieren; DIPF/BBF PL 5874c, Schröter, Ruth (1980): Die Arbeit mit der schriftlichen historischen Quelle in Klasse 7 - ein Beispiel für die Entwicklung der Denkfähigkeit im Geschichtsunterricht; DIPF/BBF PL 81-232, Schröter, Ruth (1981): Die Pariser Kommune und ihre Lehren: Betrachtungen eines Geschichtslehrers zur theoretischen und praktischen Bewältigung dieser Stoffeinheit im Geschichtsunterricht der Klasse 8.

[684] DIPF/BBF 63.724, Kowarsch, Karl Heinz (1962): Die Einbeziehung der Heimatgeschichte in den Unterricht - ein wichtiger Faktor bei der staatsbürgerlich-patriotischen Erziehung; DIPF/BBF PL A 71, Kowarsch, Karl Heinz (1962): Die Einbeziehung der Heimatgeschichte in den Geschichtsunterricht der Oberstufe unserer sozialistischen Oberschule.

[685] DIPF/BBF PL 87-07-21d, Allner, Manfred (1987): Wie ich den neuen Lehrplanentwurf für Klasse 10 genutzt habe, um die Qualität des Unterrichts in den Stoffeinheiten 3 und 4 zu erhöhen (Beispiele und Materialien); DIPF/BBF PL 89-07-15e, Allner, Manfred (1989): Erfahrungen, Anregungen und Materialien zur Behandlung der SE 7.7. "Der Beginn der bürgerlichen Umwälzung in Deutschland" unter besonderer Beachtung von Möglichkeiten problemhafter Unterrichtsgestaltung.

[686] DIPF/BBF PL 1448a, Baumann, Detlef (1968): Das Erfassen des wesentlichen Bildgehaltes und seine Bedeutung für die Erkenntnisgewinnung im Geschichtsunterricht; DIPF/BBF PL 1608b, Baumann, Detlef (1969): Beweis und Beweisführung : Bedeutung für die ideologische Erziehung und Entwicklung im Geschichtsunterricht der 6. Klasse.

[687] DIPF/BBF PL 85-06-15e, Fischer, Jürgen (1985): Die Befähigung der Schüler der Klasse 9 zur Problemdiskussion im Geschichtsunterricht; DIPF/BBF PL 87-06-17c, Fischer, Jürgen (1987): Die Befähigung der Schüler der Klasse 9 zur Auseinandersetzung mit bürgerlicher Ideologie im Geschichtsunterricht.

[688] DIPF/BBF PL441a, Handro, Eberhard (1964): Zu Fragen der Begriffs- und Urteilsbildung im Geschichtsunterricht unter besonderer Berücksichtigung des heimatgeschichtlichen Prinzips;

Andreas Krone	Fachlehrer Geschichte	Plauen (Bezirk Karl-Marx-Stadt)	Oberschule	2 (1985/1989) [689]
Horst Mausolf	Mitglied Fachkommission Geschichte	Siedenbollentin (Bezirk Neubrandenburg)		2 (1973/1986) [690]
Gerd Rein	Fachberater Geschichte	Schwerin (Bezirk Schwerin)	Oberschule	2 (1963/1976) [691]
Karl Heinz Rose	k.A.	Hermsdorf (Bezirk Dresden)	Oberschule	2 (1987/1988) [692]
Dr. Harry Schmidt	Fachlehrer, Oberstudienrat	Ronneburg (Bezirk Gera)	Oberschule	2 (1963/1980) [693]
Dr. Heinz Senenko	k.A.	Sebnitz (Bezirk Dresden)	EOS	2 (1978/1980) [694]
Ingrid Strehler	k.A.	Großwechsungen (Bezirk Erfurt)	POS	2 (1975/1976) [695]

DIPF/BBF PL 702a, Handro, Eberhard (1965): Die Verwendung schriftlicher Quellen im Geschichtsunterricht der Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule - ein Mittel zur Förderung und Entwicklung des selbständigen Erwerbs von Kenntnissen und Erkenntnissen.

[689] PL 85-08-16d (1985); DIPF/BBF PL 89-08-38d, Krone, Andreas (1989): Zur Führung der Arbeitsgemeinschaft "Junge Historiker" bei der Erforschung der Heimatgeschichte. Erfahrungen, Ergebnisse und Anwendungsmöglichkeiten.

[690] DIPF/BBF PL 2899a, Mausolf, Horst (1973): Die problemhafte Gestaltung im Geschichtsunterricht unter Berücksichtigung einiger theoretischer Positionen des historischen Denkens am Beispiel der Unterrichtsstunde 10.2.2.1., die Bodenreform; DIPF/BBF PL 86-11-32d, Mausolf, Horst (1986): Erfahrungen bei einer konkreten, lebensverbundenen und anschaulichen Vermittlung im Geschichtsunterricht durch die Nutzung heimatgeschichtlichen Materials am Beispiel der Stoffeinheit 10.2.

[691] DIPF/BBF PL 257b, Rein, Gerd (1963): Über die Verwendung einiger Lehrmittel im Geschichtsunterricht zur Verbesserung des intensiven Lernens; PL 4164a (1976).

[692] DIPF/BBF PL 87-03-55d, Rose, Karl Heinz (1987): Die ergebnisorientierte Planung von Kontrollarbeiten im Geschichtsunterricht - Ein Schritt zur weiteren Qualifizierung des Planungskönnens der Lehrer, dargestellt am Beispiel der Stoffeinheit 9.2.; DIPF/BBF PL 88-03-50d, Rose, Karl Heinz (1988): Wie ein durchdacht gestalteter und genutzter Fachunterrichtsraum dazu beitragen kann, die Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts zu erhöhen und ein "Geschichtsklima" an der ganzen Schule auszuprägen.

[693] DIPF/BBF PL 164a, Schmidt, Harry (1963): Über Erfahrungen in der Arbeit mit dem Schulmuseum, der AG Junge Historiker und der planmäßigen Einbeziehung von Arbeiter- und Parteiveteranen in den Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht; DIPF/BBF PL 5778c, Schmidt, Harry (1980): Zur zielgerichteten Arbeit an der Entwicklung und Festigung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins durch die Organisierung langfristiger Schülertätigkeiten der AG Junge Historiker an der Friedrich-Schiller-Oberschule Ronneburg.

[694] DIPF/BBF PL 4807a, Senenko, Heinz (1978): Die Tätigkeit einer Arbeitsgemeinschaft Junge Historiker (Jugend-Urania) und ihre Ausstrahlung auf das Schulkollektiv bei der Erziehung zum Geschichtsbewußtsein; DIPF/BBF PL 5714c, Senenko, Heinz (1980): Erfahrungen bei der Entwicklung und Diagnose des Geschichtsbewußtseins der Schüler im Rahmen der außerunterrichtlichen Tätigkeit anhand regionalgeschichtlichen Materials.

[695] DIPF/BBF PL 3550a, Strehler, Ingrid (1975): Gedanken zur muttersprachlichen Bildung und Erziehung im Geschichtsunterricht; DIPF/BBF PL 4111a, Strehler, Ingrid (1976): Gedanken zur

Rupprecht Weidle	Oberstudienrat, Leiter der Abteilung Gesellschafts-wissenschaften am Haus der Pioniere	Cottbus (Bezirk Cottbus)	Haus der Pioniere	2 (1976/1980) [696]
Konrad Oßmann	Fachberater Geschichte	Gräfinau-Angstedt (Bezirk Suhl)	Oberschule	2 (1979/1985) [697]
Christine Pilz	k.A.	Karl-Marx-Stadt (Bezirk Karl-Marx-Stadt)	Oberschule	2 (1976/1988) [698]

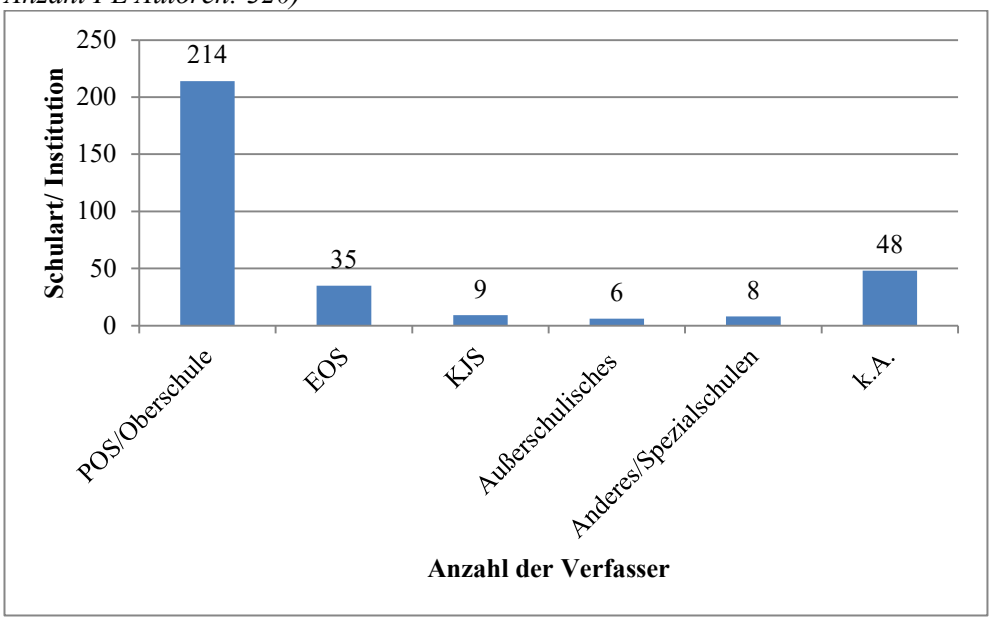
Situation der Frau in der Gesellschaft und zu Möglichkeiten marxistische Grundpositionen zur Frauenpolitik im Geschichtsunterricht zu vermitteln.

[696] DIPF/BBF PL 3883b, Weidle, Rupprecht (1976): Zur Entwicklung, Planung und Durchführung der Tätigkeit einer Arbeitsgemeinschaft "Junge Historiker" am Haus der Jungen Pioniere "Philipp Müller", Cottbus, mit der Zieleinstellung, die Erziehung im Sinne der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse bei den Mitgliedern und an den Pionierfreundschaften und FDJ-Grundorganisationen der Oberschulen zu fördern; DIPF/BBF PL 5688c, Weidle, Rupprecht (1980): Erfahrungen bei der Erarbeitung eines Ergänzungsheftes zum Heimatkundelehrbuch Klasse 3 für die Hand des Lehrers mit einer Arbeitsgemeinschaft "Junge Historiker".

[697] DIPF/BBF PL 5629a, Oßmann, Konrad (1979): Geistige Aktivierung der Schüler und bewußte Arbeit am Wesentlichen im Geschichtsunterricht durch langfristige Zielorientierung - dargestellt am Beispiel der Stoffeinheit 4 in Klasse 9; DIPF/BBF PL 85-15-47e, Oßmann, Konrad (1985): Die effektive Planung und Vorbereitung des Geschichtsunterrichts - eine wichtige Voraussetzung für die zielgerichtete Entwicklung der Schülerpersönlichkeit.

[698] DIPF/BBF PL 3948c, Hertel, Isa; Pilz, Christine; Schuster, Anny (1976): Untersuchung zum Problem der Einheit ideologischer und künstlerischer Erziehung in den Fächern Kunsterziehung, Geschichte und Literatur (Kl. 5-10) und Nachweis der notwendigen Koordinierung der genannten Fächer bei der Herausbildung der sozialistischen Schülerpersönlichkeit anhand von Arbeitsergebnissen und einer systematischen Übersicht; DIPF/BBF PL 88-08-21d, Pilz, Christine; Rösch, Elfriede (1988): Regionalgeschichte als unverzichtbares Prinzip im Geschichtsunterricht am Beispiel der Klasse 6.

Diagramm 3: Verteilung der PL-Autoren nach Schulart bzw. Institution[699] (Grundlage: Anzahl PL Autoren: 320)



Entsprechend der Einführung der polytechnischen Oberschule 1959 als die vom MfV bevorzugte Schulart, ist es nachvollziehbar, dass auch die meisten Verfasser der PL Erfahrungen über ihre Arbeit an einer POS[700] einreichten. Weitere Autoren vermerken ihre Verortung explizit in der EOS, wobei sie in den PL thematisch häufig die Fokussierung auf das Abitur beziehungsweise die Vorbereitung an ein sich für die Schüler anschließendes Studium aufgreifen. Verfasser anderweitiger Bildungseinrichtungen sind an Betriebsfachschulen oder Spezialschulen für Elektrotechnik sowie universitären Fakultäten tätig. Auch außerschulische Einrichtungen, wie das Haus der Pioniere oder die Station Junger Naturforscher, werden als pädagogischer Ort und Raum für Bildungsmöglichkeiten angegeben.[701]

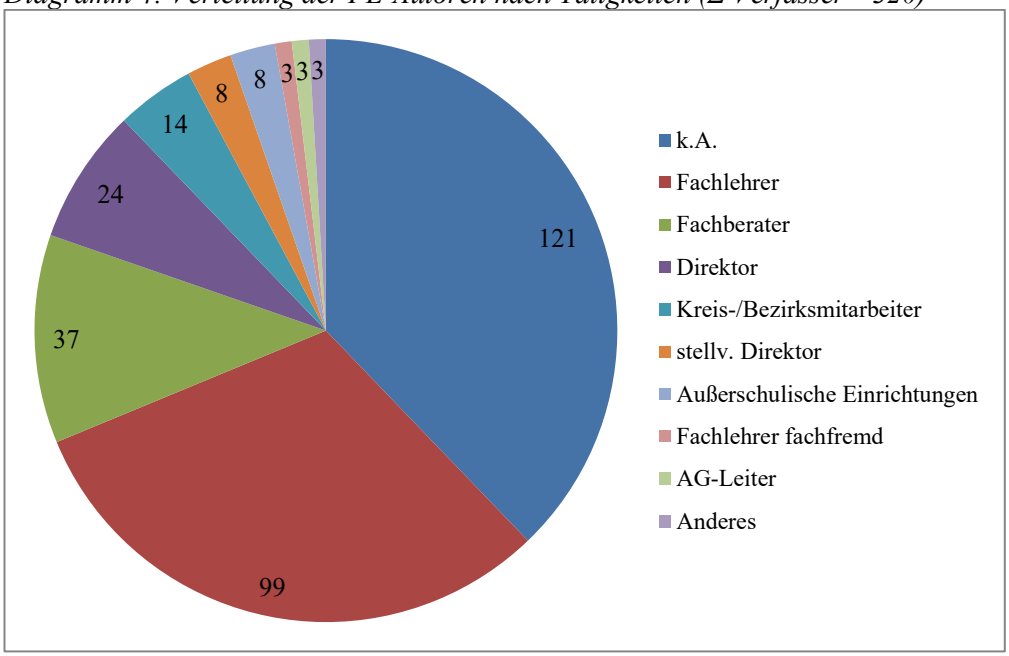
Bezüglich der Auswahleinheit ergibt sich ein identisches Bild, dass die Überzahl der POS-gebundenen Pädagogen (14) gegenüber der EOS (7) bestätigt.

[699] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020))

[700] Die Pädagogen verwendeten nicht immer den Begriff POS, sondern oft den allgemeineren Begriff der Oberschule, so dass an dieser Stelle auch die Summierung beider Begriffe in einem Datenbalken stattfindet.

[701] Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020).

Diagramm 4: Verteilung der PL-Autoren nach Tätigkeiten (Σ Verfasser= 320)[702]



Bei der Betrachtung der von den Autoren ausgeübten Berufe wird deutlich, dass sehr viele keine Berufsbezeichnung angegeben haben. Es ist davon auszugehen, dass die Qualifikation durch den Lehrberuf als Voraussetzung für das Verfassen einer fachspezifischen Lesung angesehen wurde. Durch dieses Selbstverständnis der Autoren ist erklärbar, warum in vielen Fällen Profession und Lehrfach nicht gesondert angeführt werden.

Es geben hauptsächlich diejenigen ihre Qualifikation an, die darüber hinaus eine Funktion ausüben. Bei der gemeinschaftlichen Erarbeitung von Lesungen ist die Zusammenarbeit von Pädagogen nicht schulart-, standort- oder hierarchiegebunden, so dass einige Kollektivarbeiten sowohl standort- als auch funktionsübergreifend ausgewiesen sind. 60 Autoren geben ebenso ihren Titel oder ihre Auszeichnung an. Das bedeutet, dass sie entweder promoviert oder eine Auszeichnung für besondere Verdienste im schulischen Rahmen erhalten haben, mit der ihnen der Titel „Oberlehrer"; „Studienrat" oder „Oberstudienrat"[703]

[702] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020))

[703] Die seit 1960 stattgefundene Titelvergabe für herausragende Leistungen von Pädagogen wurde nach Grad der Leistung hierarchisch in Oberlehrer, Studienrat und Oberstudienrat unterteilt, wobei diese staatlichen Auszeichnungen unter den Autoren der Geschichts-PL 40 Personen trugen (Oberlehrer: 24; Studienrat: 12; Oberstudienrat: 3). Die Verwendung des Doktortitels fand sich bei 14 Autoren. Die Mehrfachautoren werden hierbei nur einmal berücksichtigt. (Vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020)).

verliehen wurde. Ergänzend ist zu erwähnen, dass auch die Kombination der staatlichen und universitären Prädikate, also des Doktortitels mit verschiedenen Auszeichnungstiteln vorzufinden ist.[704] Etwa 20 Prozent der Autoren erhielten Auszeichnungen im universitären Sektor beziehungsweise für „hervorragende Leistungen bei der sozialistischen Bildung und Erziehung der Jugend […]“[705], so dass für die Geschichtslesungen von Autoren mit einem hohen Bildungsstand und sozialistischer Konformität ausgegangen werden kann. Bezogen auf die PL der Auswahleinheit zeichnet sich hier ein noch deutlicheres Bild ab. Von den 28 Autoren sind sieben Fachberater. Darüber hinaus finden sich unter ihnen ein Kreisschulrat, ein Fachkommissionsleiter, ein Studienrat und gleichzeitiger Leiter der Kreisschulinspektion und drei Oberlehrer. Lediglich acht Autoren geben ihre Tätigkeit „nur“ mit Fachlehrer an. Demnach ist der Geschichtsunterricht der zehnten Klasse innerhalb dieser nicht nur männerdominiert, sondern auch durchaus systemintegrierten Lehrern zuzuordnen.

Betrachtet man gesondert die elf PL des Bezirkes Rostock so finden sich dort u.a. ein Fachberater und eine Fachkommission. Ebenso wird deutlich, dass Autoren, die einen Bezug zu Universitäten besaßen, etwa aufgrund einer Promotion, die Nähe zu Fachwissenschaftlern suchten. Sichtbar wird dies etwa bei Dr. Hartmut Schömann[706], der in seinen PL die Archäologie mit in den Unterricht einbezieht. Er selbst als Verfasser von drei Lesungen veröffentlichte die letzte gemeinsam mit dem Prähistoriker Dr. Peter Herfert[707] der Universität Greifswald und dem Wissenschaftler Dr. Manfred Tunn[708] der Humboldt-Universität Berlin. Darüber

[704] Vgl. DIPF/BBF (2017); Hortig, Herbert (1963): Auszeichnungen und Beförderungen (Lehrer). In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 77–80, hier: S. 79.

[705] Hortig (1963), S. 79.

[706] Vgl. Deutsche Nationalbibliothek: Hartmut Schömann. *Katalogeintrag*. Online verfügbar unter https://portal.dnb.de/opac.htm?method=showFullRecord&currentResultId=hartmut+and+sch%C3%B6mann%26any&currentPosition=2, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

[707] Vgl. Deutsche Nationalbibliothek: Peter Herfert. *Katalogeintrag*. Online verfügbar unter https://portal.dnb.de/opac.htm?method=showFullRecord&currentResultId=%22peter%22+and+%22herfert%22%26any&currentPosition=4, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

[708] Vgl. Deutsche Nationalbibliothek: Manfred Tunn. *Katalogeintrag*. Online verfügbar unter https://portal.dnb.de/opac.htm?query=manfred+tunn&method=simpleSearch&cqlMode=true, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

hinaus schaffte sein außerschulischer Unterrichtsbezug es bis in das Neue Deutschland[709], in dem seine Arbeit vorgestellt wurde.
Eine von der Fachkommission Greifswald eingereichte PL ist wiederum unter der Leitung von Günter Korell entstanden, dessen Dissertationsthema[710] über Jürgen Wullenwever sich in einer Publikation wiederfand.[711]
Vermutlich verhielt es sich in anderen Bezirken ebenso, dass insbesondere promovierte Autoren noch weitere Möglichkeiten der Veröffentlichung und kooperativen Arbeit mit anderen Institutionen suchten. Hier soll es allerdings nur bei dem exemplarischen Beispiel des Bezirkes Rostock bleiben, da die weiteren dafür notwendigen biografischen Recherchen den Untersuchungsgegenstand von den PL zu den einzelnen Autoren verschieben würden.

Hinsichtlich der Anfangsthesen kann zusammengefasst werden, dass die Lesungen des Geschichtsunterrichts ein Übergewicht an männlichen Verfassern aufweisen, das sich in den 1980er Jahren dem der weiblichen Autoren zunehmend angleicht. Ob das Verhältnis von weiblichen zu männlichen Verfassern auch dem Geschlechterverhältnis der Geschichtslehrer beziehungsweise der Lehrkräfte der DDR entspricht, kann hier nicht beantwortet werden. Das dafür unter anderem herangezogene statistische Jahrbuch ermöglicht keine dezidierte Einsicht in die Geschlechterverteilung der Lehrkräfte, so dass in diesem Falle auf weitere Archivmaterialien und ehemalige Beschäftigungsunterlagen zurückgegriffen werden müsste.
Die Hauptverfasser der Geschichtslesungen waren an der POS tätig, wovon ein Drittel noch eine weitere Funktion innerhalb des Schulwesens innehatte. Sie sind dadurch systemimmanente Funktionsträger, zumindest im Falle einer weiteren Stelle. Darüber hinaus sind es zumeist jene Pädagogen, die eine mehrfache PL-Veröffentlichung oder anderweitige Publikationen vorzuweisen haben. Daher ist

[709] Massow, Ulla: Eine Reise in Rügens Vergangenheit. In: *Neues Deutschland* 43 (10.09.1988) B, S. 10.
[710] Vgl. Korell, Günter (1977): Jürgen Wullenwever: eine Persönlichkeit der Zeit der frühbürgerlichen Revolution. Dissertation. Greifswald.
[711] Vgl. Korell, Günter (1980): Jürgen Wullenwever: sein sozial-politisches Wirken in Lübeck und der Kampf mit den erstarkenden Mächten Nordeuropas. Weimar: Böhlau (Abhandlungen zur Handels- und Sozialgeschichte, Bd. 19).

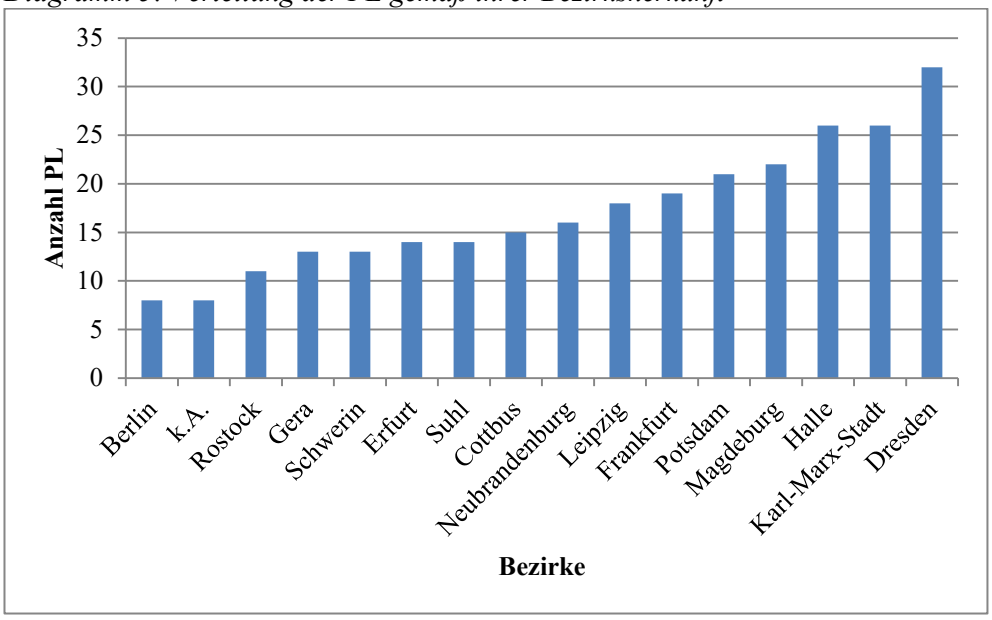
es naheliegend, dass sie die Plattform der Lesungen aus Popularisierungszwecken nutzten.

Gebietsspezifisch

Die Verteilung der PL nach ihrer Bezirksherkunft weist große Differenzen auf. Diesbezüglich wird vermutet, dass

- die meisten PL an Universitäten und Standorten Pädagogischer Hochschulen eingereicht wurden,
- demnach die Forschungsbereiche der Institutionen die PL thematisch prägten.

Diagramm 5: Verteilung der PL gemäß ihrer Bezirksherkunft[712]



Dem Diagramm ist deutlich zu entnehmen, dass insbesondere an Standorten von Pädagogischen Hochschulen eine hohe Quote an PL erreicht wird. Die Hochschulen[713] in Dresden, Karl-Marx-Stadt, Halle, Magdeburg, Potsdam,

[712] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020))

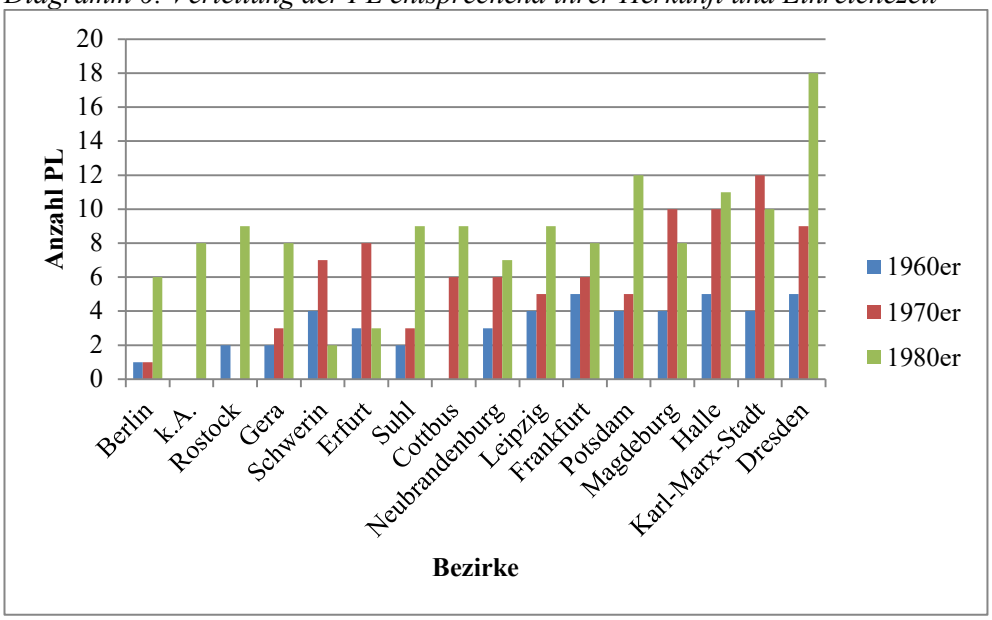
[713] PH „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ in Dresden, PH „Ernst Schneller“ in Zwickau als Ableger des Pädagogischen Instituts in Karl-Marx-Stadt, PH „N.K. Krupskaja“ in Halle, PH „Clara Zetkin“ in Leipzig, PH „Erich Weinert“ in Magdeburg, PH „Edwin Hoernle“ in Neubrandenburg, PH „Karl Liebknecht“ in Potsdam – weitere PH gab es in Erfurt und Güstrow (Vgl. Herbst et al. (1994), „Pädagogische Hochschulen (PH), S. 769-780).

Leipzig und Neubrandenburg waren sicherlich auch eine Ursache der hohen Anzahl an Lesungen. Auffällig ist hier, dass lediglich der Standort Erfurt aus diesem Erklärungsmuster ausbricht.[714]

Die Standorte der Universitäten zeigen eine weitaus negativere Tendenz, beeinflussend auf steigende PL-Zahlen zu wirken. So verorten sich die Popularisierungsquoten von Lesungen aus den Bezirken Rostock, mit den Universitäten in Rostock und Greifswald, Gera, mit der Universität Jena und Berlin im hinteren Bereich.[715] In Berlin lag laut Auswertungen der ZTPL das Problem vor, dass die Betreuung vor Ort nur sehr schlecht und unzureichend verlief[716], so dass viele Verfasser vermutlich schon frühzeitig davon absahen, eine Lesung anzustreben. Demgegenüber steht der Standort der Universität Halle, dem eine hohe Popularisierungszahl an PL zu bescheinigen ist. Vergleicht man diese beiden Faktoren von Universität und Pädagogischer Hochschule, so überwiegt eindeutig der Einfluss letzterer als positive Komponente für die Entwicklung von Lesungen. Der hohe Wert des Standortes Dresdens lässt sich darüber hinaus auch in seiner Rolle als Zweigstelle des DPZI bei der Entwicklung der PL und ersten Probeversuchen mit solchen Materialien erklären.[717]

[714] Vgl. ebd., „Pädagogische Hochschulen (PH), S. 769-780.
[715] Vgl. ebd., „Universitäten in der DDR", S. 1044-1066.
[716] Vgl. DY/51/1387: 17.-27. ZTPL, Auswertung der 18. ZTPL, S. 12.
[717] Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020).

Diagramm 6: Verteilung der PL entsprechend ihrer Herkunft und Einreichezeit[718]



Auffällig zeigt sich in dieser Darstellung, dass in allen Bezirken bis auf Schwerin und Erfurt, die Anzahl an PL in den 1980er Jahren entsprechend der generellen PL-Anzahl steigt. Die am meisten einreichenden Bezirke bleiben auch im zeitlichen Verlauf konstant und repräsentieren damit die Wirkungsmacht der Pädagogischen Hochschulen in diesen Bezirken. Besonders auffällig erweist sich der Bezirk Rostock, in dem nach den fehlenden Einreichungen in den 1970er Jahren nun ein Anstieg in den 1980er Jahren zu verzeichnen ist. Möglich ist dies durch die auffällige Präsenz von Dr. Harmut Schömann, der allein drei PL verfasste. Der Kreis Stralsund, für den er publizierte, war ein sehr produktiver Kreis, da er vier Lesungen beisteuerte und einen zusätzlich aus dem Kreis Stralsund-Land. Die Universitätsstandorte Rostock und Greifswald übten mit jeweils einer PL einen nicht allzu großen Einfluss diesbezüglich aus. Ebenfalls kann nicht bestätigt werden, dass die Lesungen sich thematisch an den Forschungsschwerpunkten der Universitäten orientierten. Exemplarisch für diese beiden Standorte weisen die Lesungen unabhängig davon gewählte Themenbereiche auf.[719]

[718] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020)).

[719]38 Vgl. DIPF/BBF PL 538, Rath, Werner (1965): Die Förderung des Denkprozesses und der Urteilsbildung mit Hilfe der Veranschaulichung im Geschichtsunterricht der 9. und 10. Klassen; vgl. DIPF/BBF PL 89-13-14, Korell, Günter u.a. (Autorenkollektiv) (1989): Was Schüler über die

Es stellt sich heraus, dass die Pädagogischen Hochschulen und nicht die Universitäten den maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der PL ausübten und demnach die thematischen Schwerpunkte auch nicht unbedingt denen der Universitäten entsprachen. Hinsichtlich der 22 inhaltlich untersuchten PL bestätigt sich dieses Bild.

Tabelle 19: Bezirksverteilung der Auswahleinheit[720]

Potsdam	4
Dresden	3
Frankfurt	3
Halle	3
Cottbus	2
Karl-Marx-Stadt	2
Neubrandenburg	2
Berlin	1
Gera	1
Suhl	1

Themenspezifisch

Inhaltlich charakterisieren sich die PL des Geschichtsunterrichts als keine einheitliche Masse. Sie differieren in ihrer Schwerpunktsetzung, so dass eine Bündelung inhaltlicher Gemeinsamkeiten unumgänglich ist. Ausgehend von den Ergebnissen wird vermutet, dass sie in ihrer Verteilung entweder darauf verweisen, dass

- die meisten PL politisch-ideologische Unterrichtsfacetten thematisieren und/oder
- die meisten PL anwendungsbezogene Unterrichtsaspekte beinhalten und/oder
- überwiegend PL verfasst wurden, die eine leichte Möglichkeit der Weiternutzung durch Dritte ermöglichen

Die dafür angewandte thematische Zuordnung in elf Gruppen[721] bezieht sich nicht hauptsächlich auf den Titel der Lesung, sondern auf die eigentliche Thematik.

Geschichte ihres Staates wissen!: Untersuchungen, Erfahrungen und Überlegungen der Fachkommission Geschichte, Greifswald-Stadt, Berlin.

[720] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl.Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020)).

Der Bereich „AG/AGR/FKR“[722] schließt alle PL ein, die sich mit freiwilligen, außerhalb des Geschichtsunterrichts durchgeführten Kursen, wie zum Beispiel der AG Junge Historiker beschäftigen. Dadurch, dass es sich auch um die zweitgrößte Themengruppe unter den Geschichts-PL handelt, wird die Bedeutung dieses außerunterrichtlichen Engagements hervorgehoben.

Die Kategorie „Außerschulisch“ umfasst zusätzliche Lernorte, wie Museen, archäologische Ausgrabungsstätten oder Gedenkstätten.

Der Themenschwerpunkt „Material“ schließt PL ein, welche die Arbeit mit Unterrichtsmaterialien wie audiovisuellen Medien[723], besonderen Textquellen[724], Schülerhilfen[725], Arbeitsblättern, Karten, Haftmagneten oder auch Tafelbildern beschreiben. Bei der Begrifflichkeit des drittgrößten Themenbereiches verdeutlicht sich die Problematik, dass im Lehrbetrieb Material und Methodik nur schwer voneinander zu trennen sind. Die Entscheidung, eine PL einem dieser beiden Begriffe zuzuordnen, konnte hier nur aufgrund der inhaltlichen Schwerpunktsetzung in der PL und nach eigenem Ermessen vorgenommen werden. Geht der Autor hauptsächlich auf die Vorstellung des Materials ein, wo man es lehrplanspezifisch verortet oder praktisch im Unterricht verwenden kann, so ist seine PL auch dem Oberbegriff „Material“ zugewiesen. Liegt das Augenmerk jedoch auf der Vermittlung mithilfe dieses Mediums und dem Umgang der Schüler mit diesem, so ist es dem Begriff „Methodik“ zugerechnet.

Einige Lesungen enthalten ganze Verlaufsplanungen, die dementsprechend einen methodisch geplanten und materialgestützten Geschichtsunterricht relativ genau abbilden. Dieses Kriterium ist hier als eigener Begriff aufgeführt, da die komplexe

---

[721] Die Themen der Gruppen lauten: Traditionspflege, Außerschulisches, Empirie/Diagnostik, sozialistische Erziehung, Weiterbildung, Geschichtsbewusstsein, Regionalgeschichte, Unterrichtsplanung/-verlauf, Material, AG/AGR/FKR, Methodik.

[722] Die Differenzierung der Begriffe liegt in den Rahmenvorgaben, denen die Lehrkraft in den jeweiligen Veranstaltungen entsprechen musste. So ergeben sich aus den Abkürzung AG: Arbeitsgemeinschaft; AGR: Arbeitsgemeinschaft nach Rahmenprogramm; FKR: Fakultativer Kurs nach Rahmenprogramm bereits die kleinen Unterschiede in den bildungspolitischen Vorgaben (Vgl. Schmid (1979), S. 73).

[723] Dazu zählen Dias, Karten, Hörbeispiele, Filme (Vgl. u.a. Stohr (1968), S. 276–316).

[724] Dazu zählen literarische Texte, spezifische regionalgeschichtliche Materialien (Vgl. u.a. Beiträge zum Geschichtsunterricht. Zur Arbeit mit Unterrichtsmitteln (1983). Berlin: Volk und Wissen, S. 125–130).

[725] Dazu zählen Wissensspeicher, Zeitstrahl (Vgl. u.a. DIPF/BBF PL 1089a, Klenke, Gertraud; Rudolph, Manfred (1967): Zur Arbeit mit dem dynamischen Wissensspeicher für die Fächer Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde in einer 10. Klasse der Erweiterten Oberschule Seelow).

„Unterrichtsplanung“ mit Stundenzielen, Arbeitsmaterialien, Lehrer- und Schülerverhalten sowie Lehrplanverortung nicht die Regel innerhalb der Geschichts-PL ist.

In der Beschäftigung mit weiteren Kategorien wird deutlich, dass dem nächstfolgenden Themenfeld der „Regionalgeschichte“ vermutlich eine weitaus größere Bedeutung zukam, als die Zahl an Lesungen aussagt. Die Regionalgeschichte findet sich nicht nur als eigenständiges Thema, sondern ist auch mit den übrigen Themenbegriffen verbunden. So beschäftigten sich die AG-Mitglieder hauptsächlich mit Projekten zur Heimatgeschichte, außerschulisch wurden naheliegende regionale Bezugsorte aufgesucht, Material, Methodik und dementsprechend auch Unterrichtsplanung beriefen sich oft auf einen schüler- und heimatbezogenen Geschichtsunterricht.

Die in der Anzahl nachfolgenden PL zu „Geschichtsbewusstsein“ und „sozialistische Erziehung“ nehmen ebenso die Regionalgeschichte zur Ausbildung des historischen Bewusstseins als auch die damit im bildungspolitischen Kanon einhergehende sozialistische Prägung in den Fokus.

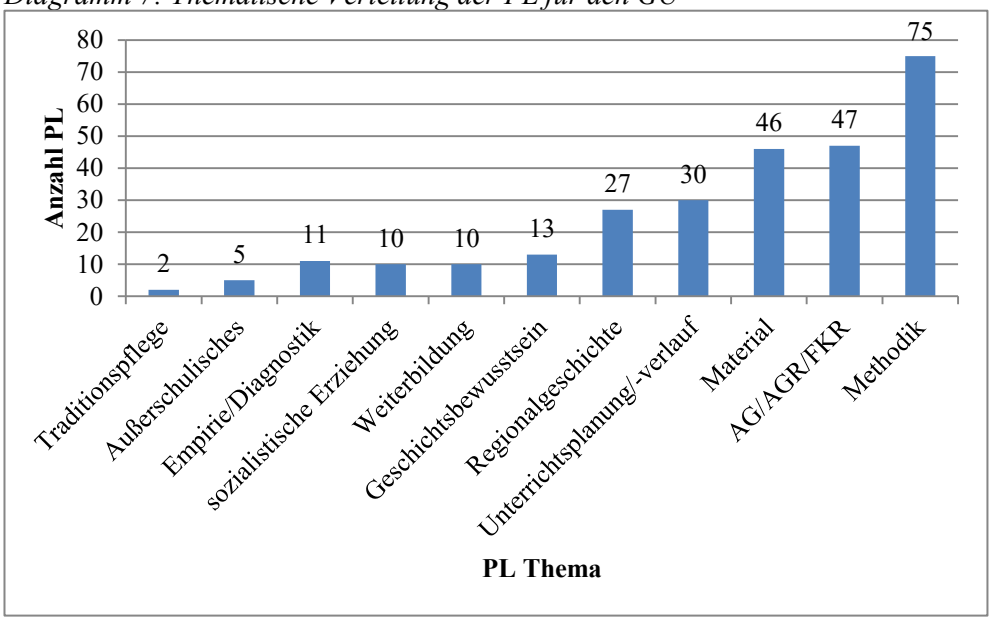
Zehn Lesungen befassen sich mit dem Thema der „Weiterbildung“. Dieses Schlagwort wird genutzt, um der geringen Zahl an Kommentaren zu Lehrwerken und den über den Klassen- und Schulverband hinausgehenden organisatorischen Erfahrungen von Direktoren, Fachberatern und Fachzirkelleitern einen Raum zu geben. Hierbei ist der vereinende Aspekt, dass die Autoren nicht über exemplarische Erfahrungen in und mit ihrer Klasse sprechen, sondern die strategische Organisation des Schulbetriebes nachverfolgen.

Unter dem Begriff „Empirie“ finden sich Veröffentlichungen, deren Hauptschwerpunkt auf der statistischen Untersuchung der Wirksamkeit von Lehrplaninhalten, Schülerfähigkeiten und Unterrichtsmethoden liegt. Diese Lesungen sind nicht den vorherigen Themen zugeordnet, da die Autoren zum Teil nur die Testung, jedoch keine Vermittlung als Pädagoge durchführten.

Der letzte und kleinste Themenbereich „Traditionspflege“ umfasst zwei Lesungen. Es wurde bereits darauf verwiesen, dass das Thema „Tradition“ in den PL zahlreich vorhanden ist, jedoch nicht unbedingt nur in Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht steht und daher hier nicht zu den zu untersuchenden Geschichts-PL hinzugezählt wird. Deshalb wurde hier eine andere Begrifflichkeit,

Traditionspflege, für zwei Lesungen gewählt, die eindeutig zum Geschichtskomplex zählen, da sie die Geschichte der Arbeiterklasse in der regionalen Umgebung und in Hinblick auf die Schulnamen thematisieren.[726]

Diagramm 7: Thematische Verteilung der PL für den GU[727]



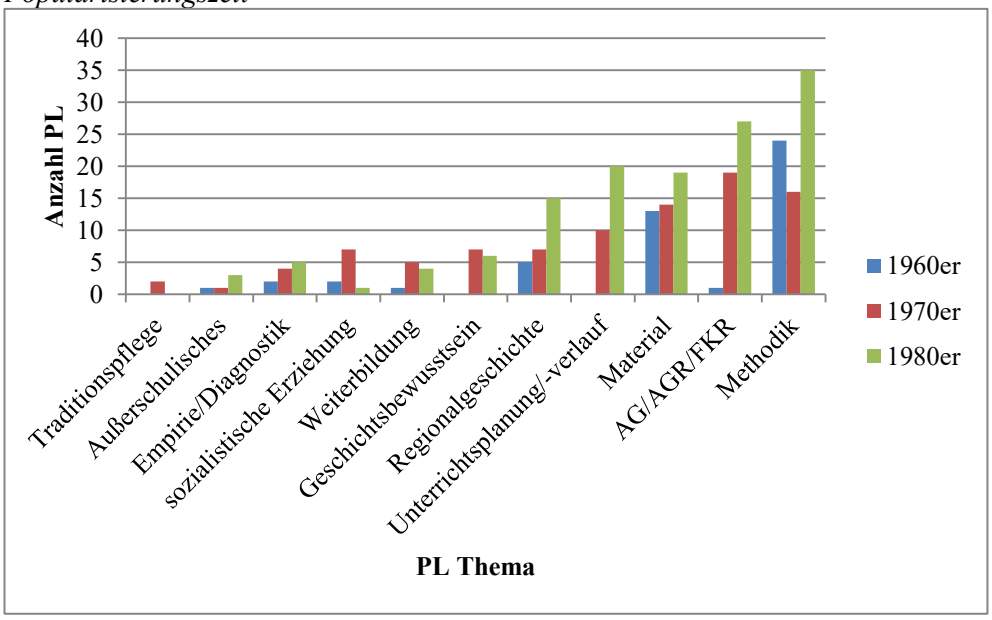
Bezüglich der anfänglichen Thesen kann mithilfe der Ergebnisse belegt werden, dass die Weiternutzung durch Dritte einen wichtigen Aspekt der PL-Gestaltung darstellte. Die Frage nach der Anwendungsbezogenheit der Inhalte lässt sich ebenfalls für eine große Mehrheit der Lesungen bestätigen, da sie Unterrichtsmaterialien und auch Vermittlungsmethoden aufgreifen und vorstellen. Die überwiegenden Lesungen sind demnach ausgerichtet auf eine übertragbare und im Unterricht umsetzbare Darlegung ihrer Materialien und Methoden. Dennoch sind auch „systemstabilisierende“ und ideologieverbreitende Darstellungen in den PL auszumachen. Die unter der Gruppe Geschichtsbewusstsein und Traditionspflege versammelten Lesungen stechen dabei durch ihre diesbezügliche Thematik hervor, ebenso wie teilweise die Gruppe AG/AGR/FKR. Dadurch, dass den außerschulischen Gemeinschaften eine Thematik vorgeschrieben war, die sich zumeist auf die kommunistische

[726] Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020).
[727] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020))

Arbeiterbewegung, gegebenenfalls noch mit regionalem Verweis, erstreckte, sind die dortigen Schilderungen überwiegend sehr ideologiebezogen.

Insgesamt kann dennoch anhand der Daten nicht allen Autoren und PL eine vornehmlich ideologisch-erzieherische Darlegung unterstellt werden, vielmehr bemühen sie sich, Verallgemeinerbares für andere Pädagogen aufzubereiten.

Diagramm 8: Thematische Verteilung der PL für den GU entsprechend ihrer Popularisierungszeit[728]



Betrachtet man die Themeneinreichungen der PL zusätzlich in ihrem Popularisierungszeitraum, findet sich neben der Bestätigung der steigenden Anzahl an veröffentlichten Lesungen in den 1980er Jahren eine noch eindeutigere Ausprägung der methodischen und unterrichtsbezogenen PL. Dem gegenüber stehen sozialistische Erziehung, Traditionspflege und Geschichtsbewusstsein, die einen Rückgang in den 1980er Jahren aufweisen.

Der in den 1970er Jahren noch wichtige Fokus auf der sozialistischen Erziehung, ohne weitere unterrichtliche Vorgänge und Materialien geschildert, minimiert sich, wohingegen die systematisch dargelegte Unterrichtsplanung von den 1970er zu 1980er Jahren deutlich an Bedeutung gewinnt. Ähnlich verhält es sich mit dem Themenbereich der Methodik. Das Interesse an einer Übernahme der

[728] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020)).

Schilderungen in eigene Unterrichtssituationen ist auch in den 1980er Jahren wahrzunehmen und erklärt die themenentsprechenden PL.

Die Regionalgeschichte rückt mit der in den 1980er Jahren stattfindenden Traditionsdebatte vermehrt in den Fokus der Autoren. Die Kategorie der AG(R) und FK(R) aufgreifenden PL umfasste in den 1960er Jahren nur eine sehr geringe Anzahl, vergrößerte seine Anzahl aber durch die starke politische Forcierung und zunehmende inhaltliche Ausgestaltung dieser Arbeitsgemeinschaften und fakultativen Kurse durch das MfV bis in die 1980er Jahre. Die geringsten Veränderungen innerhalb der untersuchten 30 Jahre waren bei den Themen Diagnostik und Material auszumachen. Die Vermutung liegt nahe, dass Themen, die sich auf eine rein datenauswertende Inhaltsgestaltung, die Vorstellung neuen Unterrichtsmaterials oder die Erarbeitung dessen mit den Schülern fokussieren, unabhängig von Bildungsinhalten und -vorgaben agieren und dadurch zeitlich unabhängig durchgeführt werden konnten.[729]

Klassenstufenspezifisch

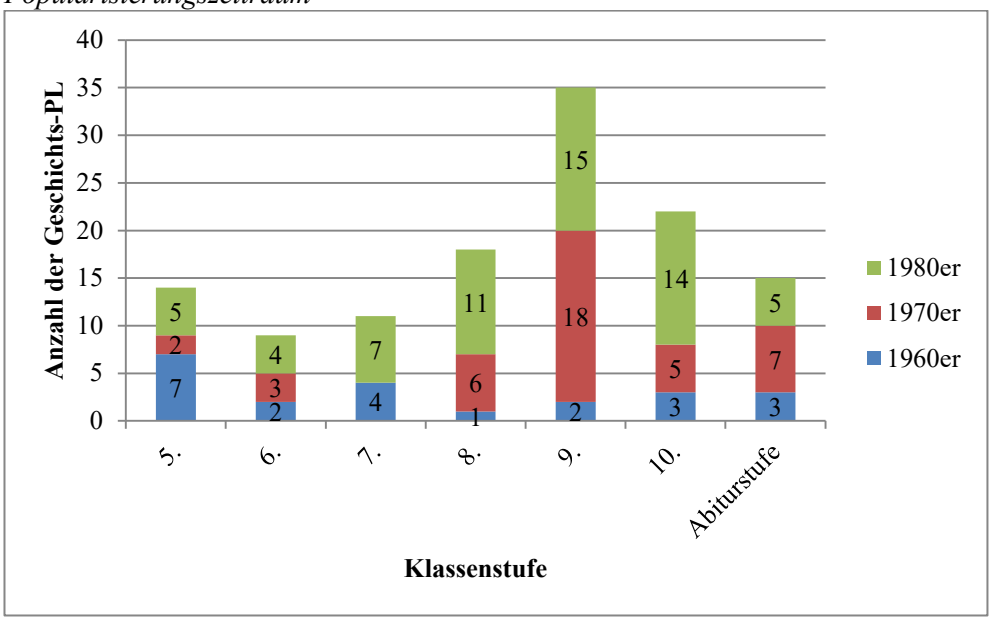
Die in den PL vertretenen Klassenstufen lassen vermuten, dass diejenigen mit zeitnahen und politisch systemrelevanten Themen vorrangig popularisiert wurden.

Die Geschichts-PL erstrecken sich aufgrund ihrer Themenbindung an den Geschichtsunterricht auf die Klassen fünf bis zwölf. Niedrigere Klassenstufen werden bei der Untersuchung nicht berücksichtigt, da der dort stattfindende Heimatkundeunterricht eher dem heutigen Sachkundeunterricht ähnelt.

Insgesamt konnten 124 Lesungen einem speziellen Jahrgang zugeordnet werden, 67 weitere sind jahrgangsübergreifend. Davon sind 27 PL nur für zwei Jahrgänge bestimmt, zwölf beziehungsweise neun PL für drei und vier Klassenstufen und die übrigen für fünf und mehr Jahrgänge. 86 PL sind nicht an eine Klassenstufe gebunden beziehungsweise sind abstrahierte Darstellungen für die Lehrkräfte, unter anderem als Weiterbildungshandreichungen.

[729] Vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020); vgl. DIPF/BBF (2017).

Diagramm 9: Geschichts-PL in Hinblick auf Klassenstufenspezifität und Popularisierungszeitraum[730]



Betrachtet man die obige Tabelle, deren Grundlage die 124 klassenstufenspezifischen PL bilden, wird deutlich, dass in den 1960er Jahren insbesondere die 5. Klasse oft Gegenstand der PL war. Im Vergleich fällt die Anzahl der Lesungen für die 8. und 9. Klasse sehr klein aus. Ein Grund für die geringe Zahl an Popularisierungen kann die zunehmende inhaltliche Politisierung der Schule durch das Schulgesetz sein, das klare inhaltliche Vorgaben machte und für die Vermittlung der politischen Komplexität des Geschichtsunterrichts in der 8. und 9. Klasse der Lehrkraft kaum Spielraum gab. Die 1970er Jahre brachten neben der Neuererverordnung auch bildungspolitisch die vollständige Umsetzung des Schulgesetzes mit sich.[731] Dementsprechend wandelte sich das Bild der Lesungen und das Hauptaugenmerk lag nun auf der Auseinandersetzung mit dem sozialistischen Schulkind und der Vermittlung vorgegebener ideologischer Deutungsweisen. Sichtbar wird dies in dem sprunghaften Anstieg der PL für die 9. Klasse. Betrachtet man die Themen, bot der thematische Schwerpunkt Revolutionen, beginnend mit der Oktoberrevolution 1917, ein großes Feld, um die

[730] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020); vgl. DIPF/BBF (2017)).

[731] Es ist anzumerken, dass das Schulgesetz 1965 auch erst überall strukturell und inhaltlich umgesetzt werden musste, so dass es den Verfassern der PL, die auch an einen mindestens mehrmonatigen Arbeitsplan für die Verfassung ihrer PL gebunden waren, oft erst einige Jahre später möglich war, die neuen Impulse umzusetzen und ihre Erfahrungen darüber niederzuschreiben.

gesellschaftlichen Systeme des 20. Jahrhunderts zu behandeln und die Schüler entsprechend bildungspolitischer und systemideologischer Ausrichtung zu schulen.[732] Die vorliegenden Veröffentlichungen der neunten Jahrgangsstufe befassten sich zwar weiterhin mit der Regionalgeschichte und legten diagnostische Ergebnisse dar, doch wurde das Thema nun auch intensiv genutzt, um das sozialistische Menschenbild zu entwickeln, wie zum Beispiel der Titel „Didaktisch-methodische Probleme des Geschichtsunterrichts bei der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten unter dem Gesichtspunkt der Einbeziehung der Regionalgeschichte“[733] verdeutlicht. Ebenso wurde die politische Wertung im Geschichtsunterricht immer offener artikuliert, so dass sozialistische Systemvorstellungen in den Unterricht integriert und in PL wie „Beiträge zur Denkerziehung im Geschichtsunterricht der Oberstufe durch aktive Denkschulung bei der Widerlegung von feindlichen bürgerlichen und opportunistischen Geschichtsauffassungen in Klasse 9“[734] festgehalten wurden. Insgesamt beziehen sich neun Titel von 18 PL für diese Jahrgangsstufe auf die Ausbildung von Denkweisen und Überzeugungen. Sie zielten auf die sozialistische Persönlichkeit und deren Geschichtsbewusstsein, so dass die offene Politisierung der Schule deutlich wird.

Die 11. und 12. Klassen wurden in den 1970er Jahren ebenfalls vermehrt in den PL thematisiert, so dass eine stärkere Vorbereitung der Schüler in der Abiturphase auf den Universitätsbesuch intendiert war.

Die 1980er Jahre verzeichnen nicht nur generell einen Zuwachs an PL, sondern weisen in Hinblick auf die Themen nach den sehr bildungsideologisch ausgerichteten Titeln der 1970er Jahren eine gewisse Liberalisierung auf. Die Klassenstufen 5, 6 und 7 befassten sich laut Titeln überwiegend mit Arbeitstechniken, Unterricht am anderen Ort oder regionalgeschichtlichen

[732] Vgl. Lehrplan für Geschichte Klasse 9 (01.09.1970), S. 15–55.

[733] DIPF/BBF PL 3391, Lieder, Gustav (1974): Didaktisch-methodische Probleme des Geschichtsunterrichts bei der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten unter dem Gesichtspunkt der Einbeziehung der Regionalgeschichte.

[734] DIPF/BBF PL 4516, Hagenau, Ruth (1977): Beiträge zur Denkerziehung im Geschichtsunterricht der Oberstufe durch aktive Denkschulung bei der Widerlegung von feindlichen bürgerlichen und opportunistischen Geschichtsauffassungen in Klasse 9.

Materialien, wobei lediglich eine Lesungen gemäß Titel auf eine politische Wertungsabsicht verweist (PL 86-02-19[735]).

Im Lehrplan kann dies kaum begründet liegen: Für die Klassenstufen 8 und 9 existierte dieser bereits seit 1969 beziehungsweise 1970, für die POS wurden erst ab 1980 neue Vorgaben eingeführt.[736] Vielmehr ist die Ursache im Zusammenspiel zahlreicher Faktoren wie der internationalen Annäherung im Ost-West-Konflikt und der von der Sowjetunion ausgehenden Perestroika zu sehen, die eine Liberalisierung im bildungspolitischen Sinne auch an den Schulen und bei den Pädagogen bewirkte.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zum einen die 1980er Jahre die produktivste Zeit der PL-Verfasser war und diese sich zum anderen besonders oft mit Themen der 8., 9. und 10. Klassen auseinandersetzten, wobei die neunte Klasse in ihrem Ausmaß eindeutig hervorsticht.[737] Damit greifen die Autoren gerade die Jahrgangsstufe auf, die inhaltlich als besonders relevant für die Auseinandersetzung mit dem „Kampf der Arbeiterklasse“ und der Ausbildung der Schüler zu sozialistischen Persönlichkeiten angesehen werden kann. Daher liegt es nahe, dass auch die Anforderungsquote von Lesungen solcher Thematiken aufgrund der politischen Relevanz von Seiten des ZIW vergleichsweise hoch gewesen ist.

Umfangspezifisch

Der Aufbau der Pädagogischen Lesungen war zumeist gleich und orientierte sich an den formalen Vorgaben des ZIW und MfV, so dass neben einem Deckblatt, gegebenenfalls einer Annotation des Verfassers und den Thesen zum PL-Thema, ein Inhaltsverzeichnis, der Haupttext, die Literatur-, Quellen-, Zitatnachweise, der Anhang, in einigen Fällen auch eine Eigenständigkeitserklärung und bei zwei PL auch eine Einschätzung enthalten sind.

---

[735] Vgl. DIPF/BBF PL 86-02-19, Lehnert, Isolde (1986): Wie befähige ich meine Schüler, die Dialektik und Dynamik des revolutionären Kampfes der Arbeiterklasse zu erkennen, zu erleben und zu werten? Beispiel Stoffeinheit 4, Klasse 7.

[736] Vgl. Präzisierter Lehrplan für Geschichte Klasse 8 (01.09.1969); vgl. Lehrplan für Geschichte Klasse 9 (01.09.1970).

[737] Vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020); vgl. DIPF/BBF (2017).

Dennoch variierte der Umfang der Lesungen sehr stark und obwohl eine maximale Seitenzahl von 50 vorgegeben war, versuchten einige Autoren, dies durch umfangreiche Anhänge zu erweitern und überschritten die Richtlinien eigenmächtig. Der reine Textumfang schwankte zwischen 15 und 80 Seiten. Jedoch sind auch einige Ausnahmen anzutreffen, deren Textumfang 96, 122 oder sogar 153 Fließtextseiten umfasst. Mögliche Gründe dafür sind, dass einige Autoren Text und Anhang nicht klar voneinander trennten und stattdessen ganze Unterrichtsverläufe ausführlich im Haupttext schilderten. Andere wiederum trugen Textbeiträge einer Kollektivarbeit zusammen, so dass auch dort die Einzelbeiträge zusammengenommen den umfänglichen Rahmen überstiegen.

In Hinblick auf den Anhang wurden bei der Untersuchung neben Quellen-, Zitat- und Literaturverzeichnissen auch entwickelte Arbeitsblätter, Klausuren, Fotos, Unterrichtsverlaufspläne, Briefe, Auszeichnungen und Urkunden ebenso wie Schülerarbeiten, weitere entwickelte Materialien und Sonderhefte oder Bücher berücksichtigt, so dass der Umfang der Anhänge zwischen null und über 100 Seiten variierte. Einige PL enthalten Sonderhefte, deren Umfang bis zu 72 Seiten beträgt. Diese waren entweder Drucke von entwickelten Schülermaterialien wie zum Beispiel eines Wissensspeichers (PL 892), Veranstaltungshefte (PL 89-01-35), Beihefte zur Erläuterungen einer regionalgeschichtlichen Lichtbildreihe (PL 82-12-10), ein von einem Schüler angelegtes Jungpionier-Heft und Arbeiterführer-Heft (PL 5007), ein pädagogisches Programm des Staatlichen Museums Schloss Burgk 1984/85 (PL 89-06-22) oder ein von der AG Junge Historiker erarbeitetes Ergänzungsheft zum Heimatkundelehrbuch Klasse 3 (PL 5688c). Auch eine Aufgabensammlung für den Geschichtsunterricht in der 5. Klasse (PL 518), Ergebnisse der AG Junge Historiker zur Erforschung der örtlichen Befreiung im 2. Weltkrieg durch die sowjetische Armee (PL 2800), eine Materialsammlung zur Regionalgeschichte (Kreis Hoyerswerda) (PL 3174) oder Veröffentlichungen in *Beiträge zur Geschichte des Rundfunks* (PL 4808) fielen hierunter.

Die Quantität schwankte im Laufe der Zeit deutlich, so dass in den 1970er Jahren im Durchschnitt wesentlich mehr Seiten abgegeben wurden als in der vorigen und

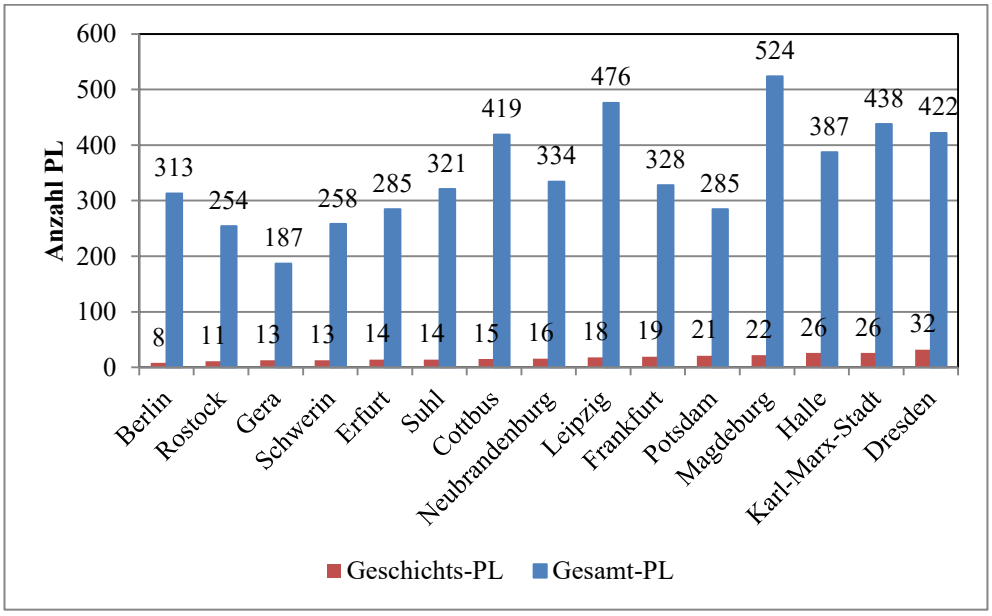
der nachfolgenden Dekade. Der Grund liegt vor allem auch in der starken finanziellen und gesellschaftlichen Forcierung der Neuererbewegung ab 1971.[738]

Tabelle 20: durchschnittliche Seitenzahl der PL[739]

	1960er Jahre	1970er Jahre	1980er Jahre
Ø Seitenanzahl (32 S.)	32	39	28
Ø Anhangseiten (11 S.)	9	13	11
Ø Gesamtumfang (46 S.)	42	57	41

Vergleich mit den Daten der ZTPL

Diagramm 10: Popularisierte PL nach Bezirken gemäß den ZTPL und den digitalisierten Geschichts-PL[740]



Der Vergleich der Daten der einreichenden Bezirke kann nicht als repräsentativ angenommen werden, da die vorgestellten Werte sich nur aus der Summe einiger ZTPL[741] zusammensetzen und im Gegensatz zu den Geschichts-PL nur einen

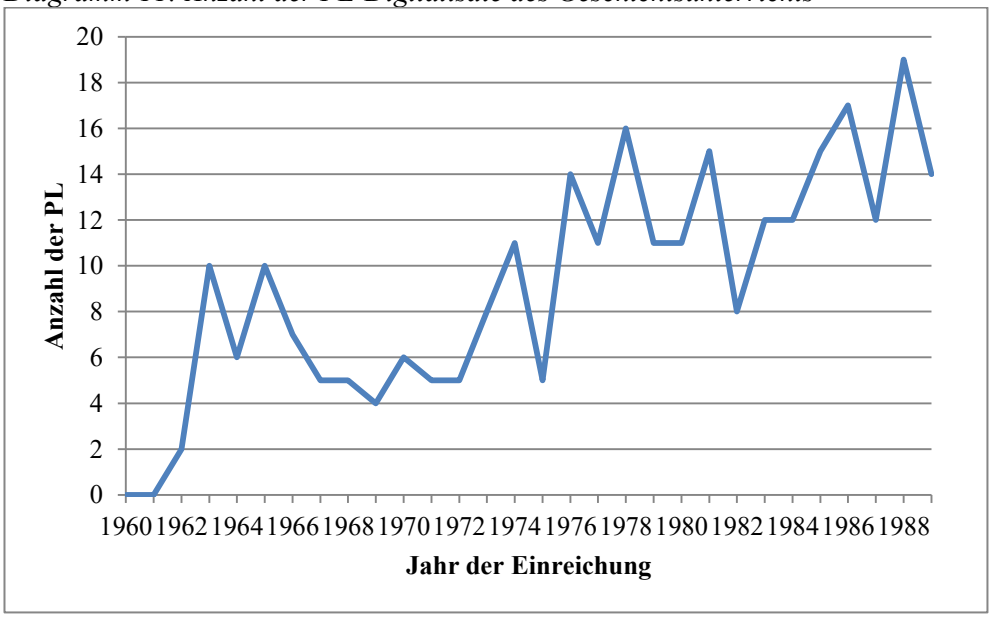
[738] Vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020); vgl. DIPF/BBF (2017).
[739] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020)).
[740] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020)).
[741] Bezirksangaben sind in den Archivmaterialien zu den 9., 10., 12..-14., 17.-19., 21.-24. und 26. ZTPL vorhanden.

Ausschnitt der vorhandenen Ergebnisse zeigen. Dennoch ermöglicht obiges Diagramm Aussagen über möglicherweise abweichende Bezirksproduktivitäten.

Nicht nur im Bereich der Geschichtslesungen sind die PH-Standorte führend, sondern auch bei den PL anderer Fachbereiche. Hinzu tritt der Universitätsstandort Leipzig. Berlin liegt in der Gesamtbetrachtung zwar immer noch hinter den führenden Bezirken, jedoch lässt es dabei in der Anzahl der Gesamteinreichungen Rostock, Gera, Schwerin und Erfurt hinter sich. Warum gerade Dresden nicht nur im Bereich der Geschichts-, sondern auch der übrigen Fachpopularisierungen der PL führend war, kann erneut auf die frühe Tradition der Zweigstelle des DPZI in Dresden zurückgeführt werden.[742] Auch die Standorte der Pädagogischen Hochschulen machen wiederum in der Gesamtpopularisierungszahl der Lesungen einen erheblichen Faktor für eine positive Bilanz aus, wobei Magdeburg deutlich die meiste Anzahl an PL vorzuweisen hat. In Bezug auf die Geschichtslesungen ist jedoch auch der Bezirk Cottbus in einer führenden Position.

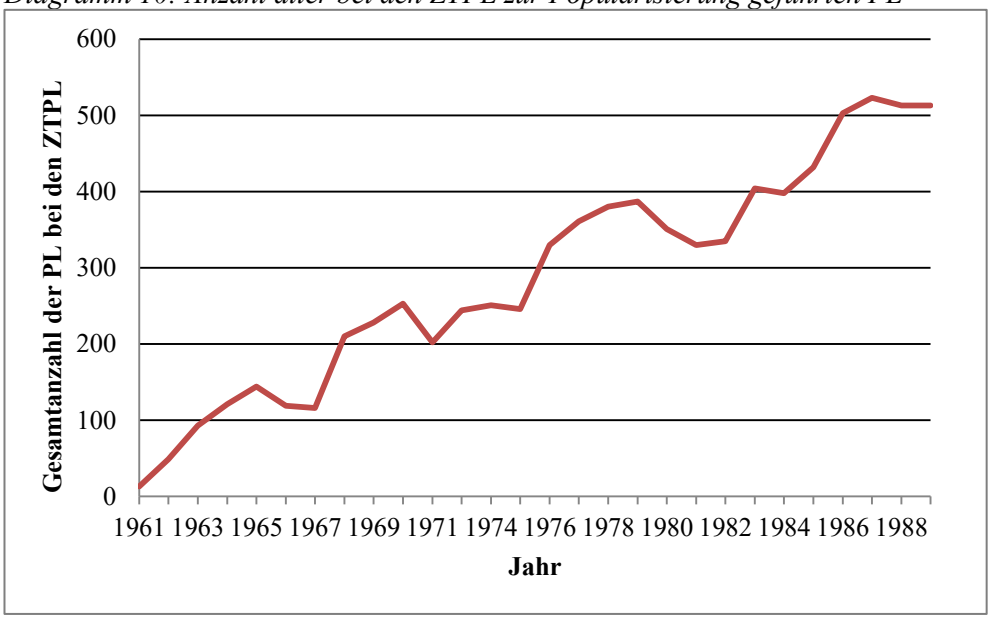
Es ist ersichtlich, dass die PL des Geschichtsunterrichts nur einen geringen Teil aller zur Popularisierung geeigneten Lesungen ausmachten.[743]

Diagramm 11: Anzahl der PL-Digitalisate des Geschichtsunterrichts[744]



[742] Vgl. Leupoldt/Lorenz (1954). In: *Pädagogik*.
[743] Vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020).
[744] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020)).

Diagramm 10: Anzahl aller bei den ZTPL zur Popularisierung geführten PL[745]



Vergleichend betrachtet ist zwischen der Quantität der popularisierten PL des Geschichtsunterrichts und aller PL bei den ZTPL[746] ein erheblicher Unterschied zu erkennen, jedoch kann bei beiden von einem kontinuierlichen Anstieg der veröffentlichten Lesungen gesprochen werden. Ebenso können bei beiden bestimmte Jahre festgestellt werden, in denen die PL-Anzahl jeweils einbricht. Dabei sinkt die Zahl der Geschichtslesungen tendenziell in Verbindung mit der Abnahme der Gesamtzahl der veröffentlichten Lesungen.

Bei der Gesamtanzahl der Popularisierungen gibt es weniger starke Einbrüche als bei den Geschichtslesungen zu verzeichnen und wenn, gleichen diese sich im darauffolgenden Jahr aus und übersteigen oftmals die Vorjahreszahl. Bei den Geschichtslesungen hält deren Regression zumeist ein bis zwei Jahre an, ehe sie sich wieder erholt. Insbesondere im Jahr 1981 ist ein Einbruch im Graph der ZTPL zu erkennen. Das sich 1981 ändernde Auswahlverfahren der Pädagogischen Lesungen hatte auf die Gesamtmenge der PL womöglich größeren Einfluss als auf die geringe Zahl an Geschichts-PL. Die weitaus größere Entscheidungsvorleistung wurde nun den Bezirken überantwortet, so dass eine erhebliche Anzahl an PL gar nicht erst an das ZIW weitergeleitet wurde.

[745] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. DIPF/BBF (2017); vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020)).

[746] Die Daten der 11. ZTPL sind mithilfe des Archivmaterials nicht ermittelbar, aber aufgrund der Menge der PL und der Einmaligkeit der fehlenden Jahresangaben nicht als verfälschend anzusehen.

Trotz der immer wiederkehrenden Rückgänge entwickelte sich die Menge an popularisierten PL kontinuierlich in den 1980er Jahren weiter, so dass sowohl die Gesamtzahl als auch die Geschichtslesungen 1988 ein Maximum erreichten und 1989 trotz des nahenden politischen Umbruchs nur eine sehr geringe Abnahme aufwiesen. Eine Rolle für den kontinuierlichen Anstieg ist in der beginnenden politischen Liberalisierung und damit verbundenen Eröffnung neuer inhaltlicher Freiräume womöglich zu sehen, welche die PL-Autoren nun versuchten, bestmöglich mit Inhalten zu füllen.

Inhaltsanalyse

Für die Analyse der ausgewählten Lesungen des Geschichtsunterrichts wird eine qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Phillip Mayring verwendet, die textimmanente Aussagen interpretiert und mit einbezieht. Dadurch können differenziertere Aussagen bezüglich der Quelltexte als mit einer rein quantitativen Untersuchung getroffen werden.

Mayring wählt für seine Analyse ein regelgeleitetes Vorgehen, das sich je nach Form der Analyse stärker differenzieren lässt.

Zunächst wird das Material in seinem Umfang, gegebenenfalls auch nach einer definierten Auswahl festgelegt. Das schließt die „Analyse der Entstehungssituation“[747] mit ein. Darunter versteht sich nicht nur die Nennung der Verfasser, sondern auch, wenn möglich, deren Hintergrund. Mayring bezieht dies aufgrund der methodischen Nähe zu Interviews auf den „emotionale[n], kognitive[n] und Handlungshintergrund“[748]. Weitere Aspekte, die er hierunter fasst, sind „die Zielgruppe“, „die konkrete Entstehungssituation“ und „de[n] soziokulturelle[n] Hintergrund“.[749] Abschließend sind die „formale[n] Charakteristika des Materials“ zu benennen.

Als zweiter Schwerpunkt ist laut Mayring die Entwicklung der Analyserichtung mithilfe einer Fragestellung zu definieren. Abhängig von der Art des

[747] Mayring (2015), S. 55.
[748] Ebd.
[749] Ebd.

Quellenmaterials sind so Entscheidungen bezüglich der grundlegenden Ausrichtung und Interpretation des Textmaterials anzubahnen.[750] Ist dies in Form von Fragestellungen geschehen, muss sich im dritten Schritt für eine Analysetechnik, „Zusammenfassung, Explikation [oder] Strukturierung“[751] entschieden werden. Für die ausgewählte wird nun ein Kategoriensystem entwickelt, das sich an den Fragestellungen orientiert, um im Text vorhandene Antworten darauf zu finden. Dieses System wird dabei unterteilt in „Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit“[752], um den kleinsten und größten Rahmen der anzuwendenden Kategorie und die Reihenfolge der Textelemente festzulegen. Ankerbeispiele aus dem Untersuchungsmaterial sollen diese exemplarisch darstellen und eine Orientierung für weitere Überprüfungen geben. Während im vierten Schritt nach den vorher festgelegten Kodierregeln die Kategorien in dem zu untersuchenden Medium getestet werden, wird durch eine stetige Rücküberprüfung die Nutzbarkeit revidiert und gegebenenfalls neu angepasst. Je nach Zeit- und Mitarbeiterkontingent kann der Materialdurchlauf mehrfach stattfinden. Abschließend wird mithilfe der Fundstellen eine Auswertung hinsichtlich der Testergebnisse und bezüglich der Fragestellung durchgeführt.[753]

Die Methode von Mayring eignet sich besonders für das vorliegende Material der PL, weil es die Daten anhand eines schematischen Ablaufes auswertet. Darüber hinaus ist es fachübergreifend und auch für die Lesungen in ihrer Textform einsetzbar. Mit ihrer Hilfe können Aussagen über die Texte unter vergleichenden Aspekten, den Kategorien, getroffen werden, die nicht rein quantitativer Natur sind. Eine quantitative und eine inhaltlich vergleichende Untersuchung ergänzt das Material, so dass es im Zusammenspiel eine größere Aussagekraft erhält. Das deskriptive und zusammenfassende Vorgehen bedient sich dabei nicht nur struktureller, sondern auch hermeneutischer Analyseverfahren, behält aber die Systematik im Vorgehen stets bei.

Allerdings kann durch die vorherige Festlegung der Kategorien das deduktive Vorgehen dieser Methode auch zum Nachteil gereichen. Zeigen sich bei der Textsichtung weitere Aspekte oder sind sie nicht trennscharf genug formuliert, so

[750] Vgl. ebd., S. 54–60.
[751] Ebd., S. 67.
[752] Ebd.
[753] Vgl. ebd., S. 61–72.

erhält dies keine Beachtung. Kuckartz‘ inhaltsanalytisches Vorgehen böte die Möglichkeit, solche Kategorien zu beachten.[754] Jedoch müsste nach seinem induktiven Vorgehen, die Kategorienentwicklung erst nach Sichtung von zahlreichen Lesungen stattfinden, was sich als zeiteffizientes Hindernis herausstellt. Ebenfalls droht dadurch die Gefahr, die individuellen Besonderheiten der PL im Vergleich zu ihren Gemeinsamkeiten zu überhöhen.

Letztendlich ist Mayring gewählt worden, der durch sein regelgeleitetes, strukturiertes Vorgehen ein vergleichbares datenanalytisches Ergebnis zwangsläufig hervorbringt.

Bezüglich des vorliegenden Materials wird die herausgehobene Auswahleinheit nach festgelegten Kriterien, die nachfolgend erläutert werden, untersucht. Die vorgegebene Fragestellung bedingt die Entwicklung der Kategorien, da diese mit Blick auf die Beantwortung qualitative und ideologische Unterrichtselemente aus DDR-Zeit beinhalten müssen, die in den zu untersuchenden PL zu finden sind. Dadurch, dass die als Grundlage verwendeten didaktischen Prinzipien ebenfalls von ideologischen Aspekten durchdrungen sind, ermöglichen sie auch eine Aussage über die ideologische Durchsetzung der jeweiligen PL.

Die sich anschließende Anwendung auf den Text hat zum Ziel, eine Aussage über die Unterrichtsqualität und -innovation beziehungsweise die ideologische Durchdringung der vorliegenden PL treffen zu können.

Für die inhaltsanalytische Untersuchung wird sich nur auf die Unterrichtsschilderung einer PL bezogen. Nur wenige PL bieten eine 1:1 Schilderung des Unterrichtsverlaufes. Besteht diese nicht (zum Beispiel PL 83-02-15), so ist dies ausgewiesen. Wenn dies nur bedingt der Fall ist, wird versucht, mithilfe der geschilderten Eindrücke der Autoren Rückschlüsse auf die von ihnen beschriebenen didaktischen Prinzipien zu ziehen. Die Kategorie „Führung und Selbsttätigkeit“ ist im Fundstellenkatalog vermerkt, aber nicht in die Zählung der Kategorien für das Ideologie-Innovationsverhältnis derselben einbezogen worden. Der Grund dafür liegt in der Wertigkeit dieser Kategorie, die die Tätigkeiten des Unterrichts notiert und daher bei einer sehr kleinschrittigen Schilderung auch

[754] Vgl. Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 63–78.

deutlich mehr Fundstellen aufweisen kann als eine PL ohne eine tiefgründige Stundendarlegung.

Bisweilen ist auch eine eindeutige Abtrennung der didaktischen Prinzipien nicht möglich, so dass einige Textstellen mehrfach zugeordnet werden können. In diesem Fall werden sich doppelnde Textstellen nicht berücksichtigt und nur einmal der jeweiligen übergeordneten Klassifizierung – innovative beziehungsweise ideologische Kategorie – angerechnet. Darüber hinaus ist bei den Fundstellen für „Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ und „Einheit von Erziehung und Bildung“ eine eindeutige Kategorientrennung zum Teil nicht möglich.[755] Daher sind sie, wie auch bei Klingberg, unter dem übergeordneten „Prinzip der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus“[756], kurz „Prinzip von Wissenschaftlichkeit und Erziehung“, zusammengefasst.

Finden sich in der PL vom Lehrplan oder von der Fachliteratur geforderte Entwicklungslinien und Potenzen der Unterrichtsstoffe, die als reine Zitate von der Lehrkraft wiedergegeben werden, sind sie in die Analyseübersicht nicht mit aufgenommen, da sie keine eigenen Gedanken des Pädagogen darstellen. Lediglich der Lehrplan und seine unterrichtlichen Stoffinhalte sind, wenn vorhanden, unter dem Punkt „Systematik“ aufgeführt, da sie auf die Lehrplankonformität des Unterrichtsverlaufes und der Unterrichtsplanung verweisen. Dabei wird der implizierte Stundenverlauf zwar notiert, aber nicht in die Fundstellenzählung eingerechnet.

In den entwickelten Auswertungsübersichten[757] sind die Inhaltsangaben entsprechend der PL übernommen und somit in alter Rechtschreibung verblieben. Der Punkt Seiten/Text bezieht sich auf die Gesamtseitenzahl und die reelle Anzahl an Textseiten. Teilweise übernommene Tafelbilder sind als Bildauszug in den Tabellen dargestellt und mit der entsprechenden Seitenzahl in ihrer Herkunft ausgewiesen. Häufig wird in den PL auf Unterrichtseinheiten und Ähnliches verwiesen, welche mit Nummern bezeichnet sind und folgend beispielhaft am

[755] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 306.
[756] Klingberg (1989), S. 212.
[757] Siehe Tabelle 26.

Lehrplan von 1971 erläutert werden. Die Zahlen der Stundeneinheit (10.4.1.3.) stehen für die Klasse (Klasse 10), die Stoffeinheit (4. „Die Errichtung der Grundlagen des Sozialismus in der DDR und der Klassenkampf zwischen Sozialismus und Imperialismus auf deutschem Boden im Prozeß der Festigung des sozialistischen Weltsystems“), die Unterrichtseinheit in der übergeordneten Stoffeinheit (1. „Der Übergang von der antifaschistisch-demokratischen zur sozialistischen Revolution — die Errichtung wesentlicher Grundlagen des Sozialismus in der DDR (1949-1955)“) und die darin vorgesehene Stunde (3. „Der Beginn des planmäßigen Aufbaus der Grundlagen des Sozialismus, Die 2. Parteikonferenz der SED“).[758]

Auswahleinheiten

Die Pädagogischen Lesungen sind in deutscher Sprache verfasste Textquellen, deren Erhaltungszustand sich aufgrund der Papierart zwischen sehr gut bis zu sehr schlecht und zum Teil gar nicht mehr lesbar bewegt. Dennoch ist ihre Authentizität aufgrund der nachweisbaren Sammlungstätigkeit der ehemaligen Pädagogischen Zentralbibliothek unbestreitbar. Die von Pädagogen unterschiedlicher Fachrichtungen niedergeschriebenen Erfahrungen entbehrten dabei nicht eines Innovationscharakters und -anspruches, da man hoffte, durch ihre nachhaltige Nutzung neue Impulse als Weiterbildungsmaterial zur Verfügung stellen zu können.

Genauere Jahresangaben zur Entstehungszeit der einzelnen PL, Angaben zu den Verfassern und ihren jeweiligen schulischen und beruflichen Hintergründen sind der nachfolgenden Tabelle 21 zu entnehmen.

Die ausgewählten Quellen umfassen Lesungen des Geschichtsunterrichts der 10. Klasse, in denen keine jahrgangsübergreifende Schilderungen stattfinden. Diese Klassenstufe bot sich besonders an, da sie einerseits von allen Schülern entsprechend der Schulpflicht zu absolvieren war und es sich anderseits um ihr

[758] Lehrplan für Geschichte Klasse 10 (01.09.1971), S. 13; Guhl, Werner; Kruppa, Reinhold u.a. (1971): Unterrichtshilfen Geschichte 10. Klasse Teil 1. *Zum Lehrplan 1971*. Berlin: Volk und Wissen, S. 7.

letztes verpflichtendes Jahr mit dem höchsten Wissens- und auch ideologischen Schulungsstandes handelte.[759]

Auch innerhalb der PL wird auf das gesteigerte Interesse der Lehrkräfte für die zehnten Klassen verwiesen, hauptsächlich wegen der sehr umfassenden Thematiken und daraus resultierenden aufwändigeren Vorbereitung dieser Stunden, wie beispielsweise durch eine Fachkommission geschildert wird:

> „Es ist nicht zu übersehen, daß für den Geschichtslehrer der 10. Klasse die Aufbereitung, Auswahl und Einbeziehung heimatgeschichtlichen Materials am aufwendigsten erscheint. So gesehen, entspricht unser Vorhaben gleichfalls dem gewachsenen Interesse der Fachlehrer an den 10. Klassen.“[760]

Das Material umfasst 22 PL des Geschichtsunterrichts aus einem Zeitraum von 1965 bis 1989. 17 Lesungen wurden von jeweils einem Autor, je zwei von einem Autorenpaar[761] beziehungsweise Autorentrio verfasst und eine von einer Fachkommission unbekannter Größe. Hierbei sind von den insgesamt bekannten 27 Verfassern 19 männlich und acht weiblich. Ein Verfasser, Horst Mausolf, findet sich mit sogar zwei Lesungen[762] in dem ausgewählten Untersuchungsmaterial. Fünf der Pädagogen geben die EOS, ebenso viele die POS und sieben allgemein die Oberschule als ihre Hauptberufsinstitution an, lediglich ein Lehrer führt die „Schule der Internationalen Freundschaft“ in Dessau an, die als POS[763] gezählt werden kann. Je eine PL ist im Bezirk Berlin, Gera und Suhl, zwei sind jeweils im Bezirk Cottbus, Karl-Marx-Stadt und Neubrandenburg,

---

[759] Entsprechend ihres Alters lassen sich die Schüler nach Piaget der mittleren Adoleszenz zuordnen. Damit sind sie in der Lage, Probleme auch nur aus hypothetischer Sichtweise anzugehen und zu lösen. Die Fähigkeit zum abstrakten Denken ermöglicht Schülern, einmal theoretisch gelöste Probleme auf verschiedene Bereiche und Problemsituationen anzuwenden. Diese können sie mithilfe systematischer Untersuchung und Bearbeitung sowie unter Berücksichtigung der Variation verschiedener einflussgebender Faktoren zu einer logischen Schlussfolgerung führen. Bedeutend für den Unterricht und damit auch für das Selbstverständnis der DDR war, inwiefern sich die Jugendlichen von den vorgegeben Deutungsweisen lösen konnten und mit dieser Erkenntnis umgingen (Vgl. Mietzel, Gerd (2007): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 8. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 97–110).

[760] PL 86-11-32d (1986), S. 9.

[761] Die zwei Autorenpaare bestehen jeweils aus einem Mann und einer Frau. Bei dem Autorentrio handelt es sich um eine reine Männergruppe.

[762] Die PL PL86-11-32 von Horst Mausolf ist zwar nur unter seinem Namen gelistet, auf dem Deckblatt findet sich jedoch der Verweis, dass die PL von der Fachkommission Geschichte unter seiner Leitung erarbeitet wurde und somit nicht er alleine als Autor dafür gelten kann. Aufgrund der Unkenntnis über Größe und Genderverteilung dieser Fachkommission ist von dieser nur Hans Mausolf miteinbezogen.

[763] Vier Pädagogen machen keine Angaben zu ihrer Schulart.

drei im Bezirk Dresden, Frankfurt Oder und Halle und vier im Bezirk Potsdam verfasst worden.

Fünf der Verfasser machen in ihren PL keine näheren Angaben über ihre Berufs- oder Funktionsbezeichnungen, sieben sind neben ihrer Fachlehrerfunktion Fachberater, einer darüber hinaus Kreisschulrat, drei tragen das Prädikat Oberlehrer und einer einen Doktortitel.

Die von ihnen eingereichten und popularisierten Lesungen beziehen sich auf Themenbereiche der Diagnostik (2), der Materialvorstellung (3), der Methodik (8), der Regionalgeschichte (4), der sozialistischen Erziehung (1) und der Unterrichtsplanung (4).

Das Untersuchungsmaterial liegt im Original in papierner Form in der BBF vor und wurde, beziehungsweise wird, sukzessive in eine digitale Form überführt. Dementsprechend können vorliegende Texte mithilfe von Digitalisaten untersucht und analysiert werden. Dabei erreichen die Einzelschriften einen Umfang von 19 bis zu 80 Seiten, wobei sechs gar keinen Anhang besitzen und sich dieser bei den übrigen zwischen drei und 40 Seiten bewegt. Alle Lesungen verfügen über einen annähernd ähnlichen Aufbau. Neben einem Deckblatt, gegebenenfalls einer Annotation als kurze Inhaltszusammenfassung, einem Inhaltsverzeichnis, einem Vorwort oder einer kurzen Einleitung folgt in jeder Lesung ein unterschiedlich betitelter Abschnitt über die gesellschaftliche Bedeutung des jeweils behandelten Themas beziehungsweise des Faches. Erst daran schließt sich die Darlegung der Erkenntnisse an, die in einer Schlussfolgerung münden. Nach dem Literaturverzeichnis folgt zumeist ein Anhang, der entwickeltes und im Text beschriebenes Material beinhaltet. Keine der Lesungen enthält ein Gutachten.

Nachfolgende Pädagogische Lesungen fallen in das Untersuchungskorpus, wobei weitergehende Informationen bei deren genaueren analytischen Untersuchung im Anhang zu finden sind.

Tabelle 21: Materialauswahl[764]

Signatur	Autor	Schul-art	Qualifikation/ Titel[765]	Bezirk	Jahr
PL 530	Wietstruck, Siegfried	EOS	Oberlehrer	Potsdam	1965
PL 858	Beißert, Gerd	EOS	Lehrer	Halle	1966
PL 1089	Klenke, Gertraud/ Rudolph, Manfred	EOS	Fachlehrer	Frankfurt Oder	1967
PL 2899	Mausolf, Horst	k.A.	k.A.	Neubran-denburg	1973
PL 3295	Wanke, Horst/ Gall, Meinhard/ Petzold, Waltraud	EOS	Fachlehrer	Potsdam	1974
PL 4901	Wagner, Hannelore	POS	Fachberater Geschichte	Halle	1978
PL 4944	Winkelmann, Bernd / Wohlrab, Dieter/ Friedrich, Werner	k.A.	Fachlehrer/ Fachberater Geschichte im Kreis/ Studienrat+ Diplompädagoge + Leiter der Kreis-schulinspektion +Fachlehrer Geschichte	Karl-Marx-Stadt	1978
PL 5306	Nühse, Konrad	OS	Fachlehrer, Fachberater	Frankfurt Oder	1979
PL 5831	Renner, Rolf	EOS	Fachlehrer	Karl-Marx-Stadt	1980
PL 81-47	Fritsche, Ernst	POS	k.A.	Cottbus	1981
PL 82-03-15	Ziesch, Benedikt	POS	Diplomfachlehrer Geschichte	Dresden	1982
PL 82-05-30	Engelke, Horst	k.A.	Dr., Fachberater	Frankfurt Oder	1982
PL 83-02-15	Handke, Johanna; Richter, Ehrenfried	OS	Fachberater Geschichte/ Kreisschulrat	Cottbus	1983
PL 84-06-06	Kube, Helmut	POS	Oberlehrer, Diplomlehrer Geschichte, Fachberater Geschichte	Gera	1984
PL 84-12-07	Uhlmann, Guenter	OS	Oberlehrer	Potsdam	1984
PL 86-03-18	Schwarz, Jürgen	OS	Fachlehrer	Dresden	1986
PL 86-11-32	Mausolf, Horst	k.A.	erarbeitet von Fachkommission Geschichte unter Leitung von H.	Neubrande nburg	1986

[764] Eigene Darstellung (Quelle: Vgl. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020)).

[765] Die Angaben, auch die umfangreicheren, sind wortgetreu dem Deckblatt der Originaldokumente und somit den Angaben der Verfasser entnommen.

			Mausolf		
PL 86-15-61	Mickel, Marina	POS	Diplomlehrer	Suhl	1986
PL 87-01-14	Thiele, Monika	OS	k.A.	Berlin	1987
PL 87-03-19	Herrmann, Gisela	OS	k.A.	Dresden	1987
PL 87-07-21	Allner, Manfred	POS	Fachberater	Halle	1987
PL 89-12-13	Scholz, Claudia	OS	k.A.	Potsdam	1989

Die Verfasser dieser schriftlich fixierten Dokumente sind Pädagogen, die ihre eigenen Erfahrungen im schulischen Alltag schilderten, dabei im schulischen Alltag agierten und diesem angemessen begegnen mussten. Ob die erläuterten Erfahrungen aber lediglich der Linienführung des Bildungsministeriums oder auch individuellen Ideen und Innovationen der Lehrer folgten, wird hierbei untersucht.

Da aufgrund der Unberührtheit des Quellenkorpus bisher keine umfangreichen Untersuchungen zu den Pädagogischen Lesungen durchgeführt wurden, handelt es sich um eine primäre Auseinandersetzung mit diesen. Infolge der Durchdringung aller Gesellschaftsbereiche mit sozialistisch-ideologischen Elementen kann in der DDR zu keiner Zeit von einer Trennung von Schule und Ideologie gesprochen werden. Daher wird das Material mithilfe der Fragestellungen

> 1. Inwiefern sind die PL des Geschichtsunterrichts ideologisch und üben eine herrschaftssichernde Funktion aus?
> 2. Inwiefern sind die PL des Geschichtsunterrichts innovativ und steigern die unterrichtliche Qualität?

zu untersuchen und in den thematischen Rahmen zwischen Innovation und Ideologie einzuordnen sein.

Kategorien der Analyse

Mithilfe der Fragen erschließen sich zugleich die Strukturierungsdimensionen des Materials – Ideologie und Innovation beziehungsweise Herrschaftssicherung und Unterrichtsqualität. Dabei handelt es sich „lediglich“ um eine deduktive Kategorienanwendung, weil durch die Forschungsfragen die inhaltliche Ausrichtung bereits vorgegeben ist und somit auch daraus abgeleitet auf den Text angewendet wird. Die Untersuchung beurteilt die einzelnen Kategorien in ihrer Valenz und ordnet sie skalierend ein, um das Verhältnis von Ideologie und Innovation der im Text vorhandenen Ausprägungen abzubilden.

Um die Dimensionen kurz zu umreißen und die daraus abgeleiteten Kategorien genauer zu erläutern, sei an dieser Stelle auf die didaktischen Prinzipien des Unterrichts verwiesen, die den Anspruch verfolgen, Merkmalen guten Unterrichts zu entsprechen.

Auch wenn sich vielfach gegen die Praktikabilität der Qualitätsmerkmale von Unterricht[766] für die reale Nutzung ausgesprochen wird, ist für die Analyse der vorliegenden PL eine Untersuchung anhand DDR-spezifischer Merkmale unumgänglich. Aufgrund der fehlenden Anwendungsmöglichkeit von aktiven diagnostischen Untersuchungsverfahren[767] auf das rein textbasierte Quellenmaterial der PL, muss auf diese Alternative zurückgegriffen werden. Angesichts mangelnder Überprüfbarkeit von verbalen Unterrichtsanteilen ist nur so eine Untersuchung von Einflussfaktoren guten Unterrichts möglich. Ebenso kann kein externer oder menschlicher Faktor wie Klassenraum, Ausstattung, Lehrperson oder Klassenzusammensetzung herangezogen werden, da die Verfasser der PL ihre „Neuerungen“ zwar als Unterrichtsschilderung, jedoch als abstrahiertes Ergebnis präsentieren. Einflüsse, die außerhalb von Lehrplänen oder schulpolitischen Vorgaben liegen, sind in ihrer Qualität nur schwer miteinzubeziehen, da die reale Unterrichtssituation unbekannt und eine hundertprozentige Umsetzung der dargestellten Schilderungen unbekannt bleibt.

Dementsprechend orientieren sich die Kategorien an den für den DDR-Unterricht spezifizierten didaktischen Prinzipien von Unterricht.[768] Das Vorhandensein verschiedener Begriffsdeklarierungen und Ausprägungen macht eine Auswahl und Fokussierung auf die Leitlinie eines Autors unumgänglich.

Auch wenn Gentner und Kruppa spezifisch für den Geschichtsunterricht didaktische Kriterien entwickelten und diese auch gewisse Deckungsgleichheit zu denen der übrigen Fachwissenschaftler aufweisen, so besteht bei ihnen das

---

[766] Vgl. Helmke/Schrader (2008). In: *Seminar*.

[767] Dies wird zum Beispiel durch die EMU (evidenzbasiertenMethoden der Unterrichtsentwicklung) mit Evaluationen oder Hospitations- oder Schülerfeedbacks vorschlagen. EMU wurde im Auftrag von der KMK in dem von ihnen geförderten Projekt UDiKom entwickelt und dient der Selbstevaluation und eigenen Unterrichtsdiagnostik durch Lehrkräfte (Vgl. Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Lenske, Gerlinde; Pham, Giang; Praetorius, Anna-Katharina; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Ade-Thurow, Manuel: Unterrichtsidagnostik mit EMU. *Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik*. Online verfügbar unter http://www.unterrichtsdiagnostik.info/, zuletzt geprüft am 30.04.2021).

[768] Vgl. Klingberg (1989); vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987).

Problem, dass sie zum Teil unter dem Primat der Führung des Unterrichts versammelt und teilweise als didaktisch-methodische Gestaltungselemente deklariert sind. Dadurch geht eine eindeutige Zuordenbarkeit verloren und bedürfte einer stärkeren Hierarchisierung innerhalb der Prinzipien, was einer gleichwertigen Valenzanalyse entgegen stünde. Deutlich mehr Potenzial bieten die Unterrichtsprinzipien von Bernhard Stohr, der unter den „[…] theoretischen Problemen der Gestaltung“ und „[…] einigen didaktischen Hauptaufgaben des Geschichtsunterrichts“ wichtige Aspekte vereint.[769] Dabei müsste aufgrund der Differenzierung jedoch auch hier eine Hierarchisierung zwischen den Prinzipien durchgeführt werden. Weiterhin sind auch die von ihm als theoretische Probleme notierten in der Umsetzung Elemente, die sich in jedem Unterricht wiederzufinden haben. Darüberhinaus beziehen sich diese Prinzipien allein auf den Geschichtsunterricht. Um aber ein Analyseverfahren für die Pädagogischen Lesungen zu entwickeln, ist eine fachunabhängige Kategorienwahl notwendig. Diese bietet sich im Gegensatz zu Stohr bei Klingberg, der die Prinzipien in seinen Vorlesungen zur allgemeinen Didaktik vorstellt und die sich ebenso in Publikationen der APW als fachunabhängige didaktische Prinzipien wiederfinden. Daher sind nachfolgend die benannten Prinzipien in kurzer Erläuterung, inklusive der ihnen im Unterricht obliegenden Funktionen und Inhalte aufgelistet.

„Prinzip der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“[770]

Unter dem Primat der „Parteinahme für die wissenschaftliche Wahrheit und für den humanistischen ‚Gebrauch‘ der Wahrheit, also für den Fortschritt der Menschheit“[771], sind in der sozialistischen Schule Wissenschaftlichkeit und sozialistische Parteilichkeit untrennbar miteinander verknüpft. Von Klingberg unter dem allem übergeordneten „Prinzip der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus“[772] zusammengefasst, schlüsselt er auch dessen

[769] Stohr (1968), S. 353 f.
[770] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 306.
[771] Klingberg (1989), S. 213.
[772] Ebd., S. 212.

Einzelprinzipien auf und versteht unter der Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit:

- „Wissenschaftlichkeit des Unterrichtsinhalts, das heißt Orientierung des im Lehrplan fixierten Stoffes an der modernen Wissenschaftsentwicklung;
- Wissenschaftlich-parteiliche Darstellung und Interpretation des Unterrichtsinhaltes, das heißt volles Ausschöpfen der ideologischen insbesondere weltanschaulichen Potenzen des Stoffes;
- wissenschaftlich begründete Unterrichtsmethodik;
- Vermittlung elementarer Methoden wissenschaftlichen Arbeitens an die Schüler.“[773]

Diese Punkte implizieren, dass die Lehrkraft nicht nur wissenschaftliche Kenntnisse, sondern auch wissenschaftliches Arbeiten lehren soll. Die Einweisung darin geschieht auf der Grundlage des dialektisch-materialistischen Denkens, so dass den Schülern Sichtweisen, „vom Standpunkte der Arbeiterklasse, ausgehend von den Idealen des Kommunismus“[774] durch die Lehrperson „dar[ge]legt, erläutert und [ge]wertet“[775] werden, um so den Grundbaustein für ihre eigenen parteilichen Wertungen und Handlungen zu bilden.[776]

Fraglich bleibt, inwiefern die nur geringe Mitarbeit von Fachwissenschaftlern am Lehrplan und die Vorgabe von Sicht- und Denkweisen einem wissenschaftlichen Arbeiten genügen beziehungsweise diesem sogar widersprechen. Lediglich die Parteilichkeit kann dadurch abgesichert werden und charakterisiert das DDR-Bildungssystem inhaltlich als ideologisch und dieses didaktische Prinzip als eindeutig systemspezifisch.

[773] Ebd., S. 213.
[774] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 306.
[775] Ebd.
[776] Vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 306; vgl. Klingberg (1989), S. 212 f.

„Prinzip der Einheit von Bildung und Erziehung“ [777]/ Gesetzmäßiger Zusammenhang von Bildung und Erziehung[778]

Als Spiegelbild der Untrennbarkeit von Bildung und Erziehung im Unterricht, werden von Klingberg für das Zusammenwirken beider Bereiche bestimmte Faktoren ausgemacht. Dabei spielt das Zusammenwirken der schulischen und erzieherischen Elemente eine unabdingbare Rolle, die die Verknüpfung von

- Theorie und Weltanschauung[779],
- Erziehungsziel, Unterrichtsinhalt und –methode[780],
- Schule und Leben, das meint auch Theorie und Praxis[781],
- Lehren und Lernen[782],
- der Rolle der Lehrkraft als Erzieher und Pädagoge[783],
- der Rolle des Individuums und des Kollektivs und ihrer Lerneinstellung im Unterricht[784],
- von Unterrichtsmethode und unterrichtlicher Erziehung[785]

[777] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 307.
[778] Klingberg (1989), S. 213.
[779] Klingberg formuliert diesen Aspekt als „Objektive Zusammenhänge zwischen wissenschaftlichen Aussagen, Theorien usw. und der sozialistischen Ideologie, Weltanschauung und Ethik“ (ebd.).
[780] Von Klingberg wird es als „Objektive Zusammenhänge zwischen dem sozialistischen Erziehungsziel, dem wissenschaftlichen Inhalt des Unterrichts und der Unterrichtsmethode“ beschrieben (ebd.).
[781] Dieser Aspekt wird erläutert als „erzieherische Potenzen der Verbindung von Schule und Leben, von Theorie und Praxis, von Unterricht und produktiver Arbeit“ (ebd.).
[782] Definiert findet es sich als „erzieherisch relevante Zusammenhänge zwischen dem Lehren und dem Lernen, der Bildungs- und Erziehungsfunktion des Lehrens und der Bildungs- und Erziehungsfunktion des Lernens,“ und als „objektive Zusammenhänge zwischen der Vermittlung (bzw. Aneignung) grundlegender wissenschaftlicher Kenntnisse, geistiger und körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sozialistischer Überzeugungen und Charaktereigenschaften“ (ebd.).
[783] Dabei bezieht sich die Reichweite auf „pädagogische Wirkungen der Lehrerpersönlichkeit, z.B. Parteilichkeit, Beispiel und Vorbild, menschliche Integrität und Takt, pädagogische Fähigkeiten, erzieherische Potenzen des Unterrichtsstoffes, sein wissenschaftlich humanistischer, sozialistisch-parteilicher Gehalt“ (ebd., S. 214).
[784] Hierunter sind „objektive Zusammenhänge zwischen individuellen Lernprozessen und dem sozialen Charakter des Unterrichts — Wechselwirkungen zwischen Unterrichtsprozeß und sozialistischer Kollektiventwicklung“ und „erzieherische Wirkungen des Lernens und Arbeitens (Überwindung von Schwierigkeiten, Disziplin, Gewissenhaftigkeit, Kollektivität, Ehrlichkeit, Konsequenz, Mut u.a.)“ gefasst (ebd.).
[785] Klingberg umreißt hierbei „objektive Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmethode und Erziehungsmethode (z.B. parteiliche Auseinandersetzung in der Unterrichtsdiskussion), zwischen Unterrichtsmethode und den sozialen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Schüler untereinander“ (ebd.).

einfordern. Der Grad des Gelingens der Umsetzung von Unterrichtsstoff, Lebensverbundenheit des Unterrichts und Organisation des unterrichtlichen Lernens und Arbeitens ist wiederum von den Lehrerfähigkeiten abhängig.[786]
Auch in diesem Prinzip findet sich der ideologische Bezug wieder. So wird beispielsweise die parteiliche Auseinandersetzung im Unterricht offen artikuliert. Bedeutsam ist dabei, dass deren Ausdeutung jeweils auf der Grundlage des Selbstverständnisses eines Staates geschieht. Dies ist aber ein systemübergreifendes Phänomen, so dass sich erst durch den Umgang mit anderen Meinungen die Obrigkeit als ein bevormundendes System beziehungsweise als diktatorischer Staat ausweist.

„Prinzip der Einheit von Theorie und Praxis“[787]

Bei Klingberg erweitert sich dieses Prinzip um die „Lebensverbundenheit des Unterrichts“[788], welche ebenso wie die „Verbindung von Theorie und Praxis“[789] auf ein Zusammenwirken und eine Untrennbarkeit der Lebenswelt der Schüler und der Schule verweist. Dass dies weit über den individuellen Lebensbereich der Schüler hinausgeht und gesellschaftlich relevante Bereiche in Verbindung mit den theoretisch erarbeiteten Fachthemen[790] der Schule bringt, zeigen die durch dieses Prinzip an die Schule gestellten Anforderungen. So sollen die „Aufgabenstellung des Unterrichts aus den Erfordernissen der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung der sozialistischen Ordnung“ abgeleitet werden und der Unterricht „mit allen Bereichen des sozialistischen Lebens, der Politik, der Produktion, der Wissenschaft, der Kultur und Kunst“, „mit dem Leben und der Lebensperspektive der Kinder“, „mit den außerunterrichtlichen und außerschulischen pädagogischen Prozessen“ verknüpft werden.[791]

---

[786] Vgl. Klingberg (1989), S. 214; vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 307.
[787] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 306.
[788] Klingberg (1989), S. 215.
[789] Ebd.
[790] Gemeint sind damit die Inhalte der Natur-, Gesellschafts- und technischen Wissenschaften, die in der Schule lediglich vom theoretischen Aspekt beleuchtet wurden, mithilfe dieses Prinzips aber eine Erweiterung auf eine praktische Anwendung zum Beispiel durch den Unterrichtstag in der Produktion, ESP-Unterricht oder TZ finden sollten.
[791] Ebd., S. 215 f.

Die Verwirklichung in Form produktiver Arbeit, die eine Verbindung zwischen Unterricht und Praxis ermöglicht und darüber hinaus einen Teil der schulischen Aufgabenbereiche einnehmen kann, schlägt sich in unterschiedlichen Facetten nieder. Dazu zählen beispielsweise „Schulgartenunterricht, Werkunterricht, produktive Arbeit, wissenschaftlich-praktische Arbeit“ und „[…] experimentelle[n] Lehrer- und Schülertätigkeiten“.[792] Die Mitarbeit von „[…] Kinder- und Jugendorganisation im Unterricht“ greift als Lebenswelterfahrung der Schüler systemintegrativ in den Unterricht ein, ebenso wie „die Gestaltung und Entwicklung der sozialen Beziehungen im Klassenkollektiv“ und „die gegenseitige Hilfe und Unterstützung im Aneignungsprozess“ weit über den Schulalltag hinausgehen.[793]

Hauptziel dieses Prinzips ist es laut APW, dass der Unterricht mithilfe der Verbindung von Theorie und Praxis „eine lebensechte, praktikable Bildung auf hohem theoretischen Niveau [vermittelt], […] [und] entscheidend zur Lebensvorbereitung der Schüler bei[trägt]“.[794] Denn erst in Zusammenhang beider Faktoren können nicht nur „Erkenntnisfähigkeiten“, sondern auch „-interessen“ entwickelt werden.[795]

Dieses Prinzip ist systemunabhängig und kann, sieht man von der oben benannten sozialistischen Ordnung ab, entsprechend des jeweiligen Bildungs- und Gesellschaftsverständnisses auch heute noch zur Anwendung kommen. So schlägt sich unter anderem die „Verbindung des Unterrichts mit allen Bereichen des […] Lebens, der Politik, der Produktion, der Wissenschaft, der Kultur und Kunst“[796] nicht nur in den Schulkonzepten nieder, sondern auch in der Durchführung von Schulpraktika, Exkursionen oder handlungs- und schülerorientierten Projekten.

[792] Klingberg (1989), S. 216.
[793] Ebd., S. 217.
[794] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 306.
[795] Ebd.
[796] Klingberg (1989), S. 26.

„Prinzip der führenden Rolle des Lehrers bei bewußter und aktiver Tätigkeit der Schüler im Unterricht“[797]/ „Prinzip der Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit“[798]/ „Das Prinzip der führenden Rolle des Lehrers und der Selbsttätigkeit der Schüler“[799]

Dieses Prinzip thematisiert das in einer Schule unumgängliche Wechselspiel zwischen Lehrern und Schülern – Führung und Selbsttätigkeit. Dabei ist letztere auf didaktische Führung durch die Lehrkraft angewiesen, wohingegen diese wiederum ein gewisses Maß Eigentätigkeit von Seiten der Schüler als Voraussetzung benötigt. Somit bestimmt „das didaktische Verhältnis der ‚Akteure‘ des Unterrichtsprozesses“[800] den Unterricht und seine Gestaltung hinsichtlich seiner Freiräume für die Tätigkeit der Schüler beziehungsweise der Leitung durch die Lehrperson. Dabei liegt eine Dreiteilung vor, die sich auf die „[…] Führung des Unterrichts[801]“, „[…] Führung im Unterricht“[802] und „[…] Führung durch Unterricht“[803] bezieht.[804]

Zusammenfassend schlussfolgert Klingberg, dass „ohne Selbsttätigkeit in der einen oder anderen Form […] Führung und damit Erziehung nicht möglich [ist]“, wodurch er das Wechselverhältnis beider Begrifflichkeiten noch einmal hervorhebt. Die APW betont hingegen eine vermehrte Führungstätigkeit des Pädagogen, insbesondere im Anfangsunterricht oder bei Neuübernahme von Klassen, da dieser deutlich mehr Aufwand investieren muss, um die Schüler durch seine psychologischen, didaktischen und methodischen Lehrqualitäten zur Selbsttätigkeit zu führen. Erst wenn es ihm Schritt für Schritt gelungen ist, das Arbeiten auf ein für ihn ausreichendes Niveau zu heben, kann er aufgrund der vorherigen Anleitung der Schüler sie nun immer mehr indirekt steuern und sich selbst überlassen, anstatt direkte Anweisungen zu geben.[805]

---

[797] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 307.
[798] Ebd., S. 173.
[799] Klingberg (1989), S. 220.
[800] Ebd.
[801] „von der Planung bis zur Kontrolle der Ergebnisse“ (ebd., S. 220).
[802] „hier ist die aktuelle „Steuerung“ spezieller Lern- und Erziehungsprozesse gemeint“ (ebd.).
[803] „hier ist pädagogische Führung, also Persönlichkeitsentwicklung mit didaktischen Mitteln gemeint“ (ebd.).
[804] Ebd.
[805] Vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 307 f.; vgl. Klingberg (1989), S. 220–222.

Auch dieses Prinzip stellt sich als systemunabhängig heraus und bestärkt die auch von Hattie belegte Erkenntnis, dass die Führung des Lehrers den Unterricht und die Entwicklung des Lernens und der Selbsttätigkeit auf Seiten der Schüler maßgeblich beeinflusst.[806]

„Prinzip der Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten"[807]/ „Prinzip des individuellen Eingehens auf den Schüler auf der Grundlage der Arbeit mit dem Klassenkollektiv"[808]

Sowohl als generelle Grundlage für „erfolgreiches Lernen" als auch als persönlichkeitsfördernde, individuelle Beachtung der Verschiedenheit jedes einzelnen Schülers bedingt dieses Prinzip binnendifferenzierende Stoffgestaltung und altersentsprechende Wissens- und Könnensvermittlung im Unterricht. Da Klingberg explizit das Klassenkollektiv als einen sich auf die Individualität der Schüler positiv auswirkenden Faktor miteinbezieht, fasst er als Aufgaben und gleichzeitige Ziele dieses Prinzips die Entwicklung von Kollektivperspektiven, von disziplinierten „Arbeits- und Lerneinstellung[en]", von „feste[n] Lerngewohnheiten und Lernfertigkeiten", von „kollektive[n] Arbeitsformen" und von „kameradschaftliche[r] Hilfe und […] Kritik" zusammen.[809] Eine dabei eventuell zu berücksichtigende schülerbezogene Differenzierung macht er dabei in Arbeitstempo, Lerneinstellung, Interessenlenkung, Begabungsförderung und Schüleraktivierung aus.[810]

Dieses Prinzip ist wegbereitend sowohl für gemeinschaftliche als auch individuelle Erfolgserlebnisse im Unterricht, da es versucht, auf die jeweiligen physischen und psychischen Voraussetzungen und Charaktereigenschaften eines jeden Schülers einzugehen und diese zu berücksichtigen. So merkt die APW an, dass auch altersgerechte Besonderheiten dabei immer wieder neu zu analysieren und in der Unterrichtsgestaltung mit zu bedenken sind, damit die Schüler in

[806] Vgl. Hattie (2015).
[807] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 308.
[808] Klingberg (1989), S. 222.
[809] Ebd., S. 222 f.
[810] Vgl. Klingberg (1989), S. 223.

bestimmten Entwicklungsphasen in Hinblick auf ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und sozialen Interaktionen gefordert, aber nicht überfordert werden.[811]
Dieses didaktische Prinzip charakterisiert sich als systemunabhängig und ist durch die Erkenntnisse aktueller Forschungen wie etwa von Brophy oder Gautschi auch heute von Relevanz.[812]

„Prinzip der Anschaulichkeit im Unterricht"[813]

Um einen größeren und nachhaltigeren Erkenntnisgewinn zu gewährleisten, wird dieses Prinzip von der Forderung geleitet, im Unterricht sinnliche und theoretische Kenntnisse in Verbindung zu bringen. Es resultiert aus den menschlichen Erkenntnisschritten vom visuell-auditiven Wahrnehmen, über die Verbalisierung bis hin zur Begriffs- und Erkenntnisbildung.[814] Die Wahl dieses Prinzips begründet Klingberg mithilfe der „psychologischen, erkenntnistheoretischen und pädagogischen Gesetzmäßigkeiten" und der Verpflichtung der Lehrer von „einer einseitig rationalen Unterrichtsführung" zu einem „‚vielsinnige[n]' Unterricht" zu gelangen, der „über erhebliche Potenzen [verfügt], die Emotionalität des Unterrichts zu verstärken".[815] Die Anschaulichkeit im Unterricht stellt sich als systemunabhängiges Prinzip heraus, dessen Bedeutsamkeit Forscher wie Ditton unter anderem in der „Angemessenheit des Medieneinsatzes"[816] aufgreifen.[817]

[811] Vgl. Klingberg (1989), S. 222 f.; vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 308.
[812] Vgl. Helmke/Schrader (2008). In: *Seminar*, S. 17; vgl. Gautschi, Peter (2011): Guter Geschichtsunterricht. *Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S. 97.
[813] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 308; Klingberg (1989), S. 223.
[814] Vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 308 f.; vgl. Klingberg (1989), S. 223–225.
[815] Klingberg (1989), S. 224.
[816] Helmke/Schrader (2008). In: *Seminar*, S. 20.
[817] Vgl. auch Gautschi (2011), S. 98.

„Prinzip der Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichtsergebnisse“[818] / „Das Prinzip der ständigen Ergebnissicherung“[819]

Da der Unterricht ein in sich geschlossenes komplexes Gebilde ist, das nicht nur aus der Stundeneinleitung und Themenvermittlung besteht, fordert dieses Prinzip ein beständiges Wiederholen, Rückversichern und Überprüfen von bereits Bekanntem, um darauf aufbauen und damit weiterarbeiten zu können. Dadurch, „daß das Vergessen zu den normalen psychischen Prozessen des Menschen gehört“[820], muss laut Klingberg der Aneignungsprozess ständig gesichert werden. Demnach sollte es zu „einem didaktisch ausgewogenen Verhältnis zwischen Neuvermittlung des Stoffes und didaktischem Konsolidieren“[821] kommen, so dass mithilfe verschiedener Methoden wie „durch Verknüpfungen, Systematisierungen, immanente[m] Wiederholen und Anwenden“[822] neues Wissen mit bereits bekanntem verbunden und dadurch der Lernprozess gesichert werden kann. Dies bezieht sich jedoch nicht nur auf den eigenen Unterricht, sondern auch auf fachübergreifende Methoden oder Vorwissen aus der Unterstufe, welches erwartungsgemäß beim Übertritt in die Oberstufe vorhanden sein sollte.[823] Klingberg geht sogar so weit, dass er daraus die Schlussfolgerung zieht, „den Aneignungsprozeß so [zu] führen, daß bereits bei der Neuvermittlung des Stoffes ein hoher Grad von Einprägsamkeit und Dauerhaftigkeit erreicht wird.“[824]

Als grundlegendes Prinzip von Unterricht findet es sich systemunabhängig in Sicherungs- und Wiederholungsphasen des Unterrichts. Da bei den Schülern ein hoher Grad des Erinnerns erreicht werden soll, bewerten zahlreiche Forscher, wie Helmke, Meyer und auch Brophy diesen Aspekt als unabdingbar für guten Unterricht.[825]

---

[818] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 309.
[819] Klingberg (1989), S. 227.
[820] Ebd., S. 228.
[821] Ebd., S. 229.
[822] Ebd.
[823] Vgl. Klingberg (1989), S. 227–230; vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 309.
[824] Klingberg (1989), S. 229.
[825] Vgl. Helmke/Schrader (2008). In: *Seminar*, S. 18–22.

„Prinzip der Faßlichkeit des Unterrichts“[826]

Dieses Prinzip befindet sich in einem steten Wechselspiel mit allen anderen Prinzipien des Unterrichts, denn es begreift das Unterrichtsthema als einen Aspekt, der den Schülern angemessen, zugänglich aufbereitet und ansprechend dargelegt werden muss. Ziel ist es, sowohl Über- als auch Unterforderung bei den Schülern zu vermeiden. Dies bedeutet , dass Lernen mit einem gewissen Maß an Anstrengung verbunden sein muss, da die Schüler mithilfe eigener Bemühungen, Hilfe durch die Lehrperson und Wiederholungsmaßnahmen die nächsthöhere Niveaustufe selbständig erreichen. Diese Fasslichkeit wird erzeugt durch „didaktische Vereinfachung“. Dabei ist es von Seiten des Lehrers unentbehrlich, den individuellen Lernstand der Schüler richtig einschätzen zu können, ein systematisches Vorgehen bei der Themeneinführung anzuwenden und einer angemessenen Wissenschaftlichkeit der Unterrichtsdidaktisierung zu folgen.[827] Daher verweist Klingberg auf bestimmte Regeln, wie Unterrichtsinhalte und -abläufe zu gestalten sind:

- „vom Einfachen zum Komplizierten,
- vom Nahen zum Entfernten,
- vom Bekannten zum Unbekannten,
- vom Leichten zum Schwierigen,
- vom Konkreten zum Abstrakten.“[828]

Je leichter Schülern ein Einstieg in ein Thema gelingt, umso größer ist auch ihr Interesse und ihre Fähigkeit, eigene Schlüsse zu ziehen. Dabei spielt die Fasslichkeit dahingehend auch in modernem Unterricht eine Rolle, als dass Schülern insbesondere im Geschichtsunterricht oftmals über das Exemplarische ein gesamtes Themenfeld erschlossen wird. Diesem könnten sie sich in seiner Breite in einer Erstbegegnung kaum nähern. Daher ist die Vereinfachung etwa durch Exemplarität, Lokalbezug oder Konkretisierung Teil eines Vermittlungsprozesses und als systemunabhängig einzuordnen. Ähnlich formuliert es Ditton unter dem Punkt „Angemessenheit“, in dem er auf die

[826] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 309.
[827] Vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 309; vgl. Klingberg (1989), S. 225–227.
[828] Klingberg (1989), S. 225.

„Adaptivität“ der Themen und die „Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades“ verweist.[829]

„Prinzip der Systematik des Unterrichts“[830]

Nach Klingbergs Verständnis sind Wissenschaftlichkeit und Systematik nicht voneinander zu trennen und bedingen sich gegenseitig. Er ergänzt das Prinzip im Gegensatz zu der APW noch um den Begriff der „Planmäßigkeit“[831], definiert es inhaltlich jedoch identisch.[832] Eingebettet in einen klar didaktisierten Unterrichtsablauf, dessen Gliederung aus verschiedenen Zielen und Teilzielen und einer logisch angeordneten überschaubaren Stoffmenge besteht, umfasst das Prinzip somit lehrplangebundene Wissensvermittlung[833], die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten körperlicher und geistiger Art und verschiedener Arbeitstechniken[834] sowie die Persönlichkeitsentwicklung, inklusive der Herausbildung ideologischer Überzeugungen[835].

Abgesehen von der inhaltlichen Ausgestaltung der Wissensgebiete und systemischen Überzeugungen ist es systemunabhängig anwendbar, wie auch bei Ditton und Gautschi, aber auch bei Barricelli und Sauer angeführt wird.[836]

---

[829] Helmke/Schrader (2008). In: *Seminar*, S. 20.

[830] Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 306.

[831] Klingberg (1989), S. 217.

[832] Vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987), S. 306 f.; vgl. Klingberg (1989), S. 217–219.

[833] Darunter fallen neben der „lehrplangerechte[n] Stoffvermittlung […]“ die „systematische Vermittlung der Grundlagen sozialistischer Allgemeinbildung“, die „systematische Vermittlung und Festigung des grundlegenden Wissens“ und die „planmäßige didaktisch-methodische Arbeit am „Kernwissen“, insbesondere an den fundamentalen Begriffen und theoretischen Zusammenhängen“ (Klingberg (1989), S. 218).

[834] Hierunter versteht Klingberg die „systematische Entwicklung geistiger und körperlicher Fähigkeiten“ sowie die „Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten des methodischen Arbeitens der Schüler, also Erziehung zum planvollen systematischen Arbeiten“ (ebd.).

[835] Dazu zählen die „planmäßige Entwicklung der Persönlichkeit aller Schüler“ und die „planmäßige Herausbildung grundlegender ideologischer Überzeugungen“ (ebd.).

[836] Vgl. Gautschi (2011), S. 97; vgl. Barricelli, Michele; Sauer, Michael: Was ist guter Geschichtsunterricht? *Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht*: Friedrich Verlag. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 57 (2006) 1, S. 8–10.

„Das Prinzip der fachübergreifenden Koordinierung des Unterrichts“[837]

Dieses Prinzip, lediglich bei Klingberg aufgegriffen, präsentiert seine Relevanz, da mit seiner Hilfe etwaige Potenzen für fachübergreifenden Unterricht in den PL bei der Kategorienanwendung ausgemacht werden können. Die Komplexität von Unterricht ist bereits in den vorhergehenden Prinzipien deutlich geworden. Doch auch innerhalb der Fächer soll ein Fachgrenzen überschreitender Zusammenhang hergestellt werden, der jedoch einer Koordinierung bedarf, die sich in die Maßgabe der Einheitlichkeit von Unterricht und Schule einreiht. Dabei bezieht sich das vorliegende Prinzip auf die Verbindlichkeit einer „geschlossenen politisch-pädagogischen Konzeption [Anm.: des Lehrplans]“, „einer einheitlichen Führungskonzeption des pädagogischen Prozesses im Unterricht“ und eines einheitlichen Unterrichts auf der Grundlage des sozialistischen Menschenbildes und Erziehungszieles über Schularten-, Klassenstufen- und Fächergrenzen hinweg.[838] Da der Pädagoge nicht nur sein Fach, sondern auch andere themenberührende Bereiche und dazu Maßnahmen im Blick haben muss, entwickelte Klingberg die Idee, „immer auch für das Ganze des Unterrichts, für den ganzen Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung seiner Schüler und der Entwicklung des Schülerkollektivs“[839] aufmerksam zu bleiben.[840] Das erforderte von jedem Lehrer eine fächerübergreifende Lehrplananalyse, koordiniertes inhaltliches Abstimmen und Vorgehen in Planung und Durchführung der unterrichtlichen Inhalte[841], der Tages- und Stundenplangestaltung[842] und der Kollektivförderung[843].

Das Prinzip der fachübergreifenden Koordinierung von Unterricht entspricht den schulischen Ideen von Zusammenarbeit in beispielsweise Themenprojekten, die

[837] Klingberg (1989), S. 219.
[838] Ebd.
[839] Ebd.
[840] Vgl. ebd., S. 219 f.
[841] Damit bezieht sich Klingberg auf ein „sorgfältiges Abstimmen der Planung des Unterrichts“ und ein „koordiniertes und konzentrisches Vorgehen bei der Erarbeitung grundlegender Begriffe, philosophischer Verallgemeinerungen, sozialistischer Überzeugungen, bei der Vermittlung von Methoden und Techniken des Lernens und elementar-wissenschaftlicher Arbeitsweisen“ (ebd., S. 219).
[842] Gefasst ist darunter das „koordinierte[.] Vorgehen bei der Gestaltung des Tagesablaufs im Schulhort, in Internaten, bei der Gestaltung des Stundenplanes, bei der Belastung der Schüler durch Hausaufgaben, Klassenarbeiten usw. (ebd., S. 220).
[843] Klingberg versteht hierunter das „koordinierte[s] Vorgehen bei der Entwicklung des Klassenkollektivs und der Lösung auftretender Spannungen zwischen einzelnen Schülern und dem Kollektiv“ (ebd.).

ihre äußerste Ausprägung in einem konzeptuellen Lernen fänden, das sich von der starren Fachgebundenheit wegbewegt. Demnach ist diese Kategorie innovativ und bis heute eine systemunabhängige Komponente von Unterricht.

Ergebnisse der analytischen Untersuchung

Allgemeines

Bei den 22 untersuchten PL waren die einzeln schreibenden Autoren in der Überzahl (17), wobei hauptsächlich Männer diese Initiative des Qualifikationsbelegs wählten. Dabei waren unter den Autoren sieben Fachberater, die als Lehrkräfte überwiegend an der Polytechnischen Oberschule arbeiteten. Der Bezirk mit den meisten eingereichten Lesungen war Potsdam. Der Autor mit höchsten Zahl an Veröffentlichung war Horst Mausolf, der ebenfalls als Fachkommissionsleiter und Fachberater tätig war. In Hinblick auf die zeitliche Verteilung stammen drei der 22 Lesungen aus den 1960er Jahren, fünf aus den 1970er und 14 aus den 1980er Jahren. Dabei haben sieben von acht Lesungen aus den ersteren zwei Dekaden ein, nennen wir es hier wie Frau Kraft „sozialistisches Schwänzchen“[844], das heißt, ein den aktuellen bildungspolitischen und staatspolitischen Vorgaben und Tagungen entsprechendes und auf ihre Inhalte bezügliches Vorwort, in den 1980er Jahren hingegen nur zehn von 14 Lesungen. Aufgrund des relativ geringen Materialbestandes an untersuchten Lesungen ist dies allerdings wenig repräsentativ für eine Gesamtaussage der etwa 9000 existierenden PL.

Bei der Untersuchung musste die Lesung PL 86-15-61d aufgrund ihrer schlechten Qualität und überwiegenden Unlesbarkeit aus dem Analysekorpus herausgenommen werden.

[844] Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2019): Zeitzeugen im Gespräch 3: Johann Ruth Kraft (Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock). Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_ASTPL_Sonderausgabe_1_3_19_DOI.pdf, zuletzt geprüft am 30.04.2021, S. 18.

Themen

Hinsichtlich der Themen kann man bei den Lesungen nur schwer von inhaltlich ähnlichen Ausrichtungen sprechen. Es können lediglich grobe Zuordnungen zu Themenbereichen vorgenommen werden.

Neun Lesungen beziehen sich auf Materialien, das für den Unterricht aufbereitet beziehungsweise entwickelt wurden. Zwei davon heben sich inhaltlich deutlich von den übrigen ab. Dabei handelt es sich einmal um einen Wissensspeicher, der im Unterricht mit den Schülern angelegt und fachübergreifend eingesetzt werden soll (PL 1089), in einer anderen PL entwickelt der Lehrer Arbeitsblätter für die Schüler, hauptsächlich, um die Unterrichtseffektivität zu steigern und zeitraubendes Ab- und Anschreiben zu vermeiden (PL 530). Sie stammen aus den 1960er Jahren und greifen mit dem Kopieren von Arbeitsblättern zum einen technische Neuerungen auf, zum anderen verlassen sie den gewohnten Weg des Auswendiglernens im Unterricht. Diese Lesungen beweisen einen gewissen Wandel, der den didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltungen innewohnte, da man sich nun vermehrt auf die Verknüpfungsfähigkeiten und Denkprozesse der Schüler im Unterricht konzentrierte und nicht auf die umfassende Wissensspeicherung. Inwieweit jedoch 1965 bereits jeder Schule ein Kopiersystem zur Verfügung stand, welches die gestalteten Arbeitsblätter in der PL 530 vervielfältigte, bleibt fraglich. Denkbar sind stattdessen auch andere Möglichkeiten wie der Einsatz eines Matritzendruckers oder ein Stempelverfahren.

Die übrigen sieben materialbezogenen Lesungen legen den Einsatz regionalgeschichtlichen Materials dar, das entweder von der Fachkommission bereitgestellt (PL 89-12-13), in ihrer Entwicklungsphase von derselben beschrieben und für einen möglichen Unterrichtseinsatz vorgestellt (PL 86-11-32) oder von den Lehrkräften selbst entwickelt wurde (PL 5306).

Dabei unterscheiden sich diese regionalgeschichtlich geprägten PL zum Teil stark voneinander. So stellen einige das Material komplett in den Mittelpunkt (PL 89-12-13; PL 86-12-32; PL 5306). Letzteres Beispiel jedoch geht noch weiter und kombiniert das Material mit den ihm innewohnenden kommunistischen Erziehungsgrundlagen. Diese Verbindung findet sich auch in der PL 4944. Das

Schreibertrio bemüht hier einen komplett anderen Ansatz und versucht mithilfe seines nur regional gestützten Unterrichtsmaterials sechs Unterrichtsprinzipien zu bestätigen, die es in der PL „Die Sicherung einer guten Kenntnis vom Werden und Wachsen unseres Staates und eines lebendigen Verhältnisses zur Geschichte als wichtiger Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Förderung des sozialistischen Nationalbewußtseins […]“[845] aufwirft. Die von den Autoren entwickelten Unterrichtsprinzipien ähneln sehr stark den von Klingberg aufgestellten didaktischen Prinzipien, so dass sie diese in ihrer 1977 geschriebenen PL aufgreifen und darin die Theorie mit der Praxis belegen wollen. Trotz des Hervorhebens der ideologischen Funktionen des Geschichtsunterrichts gelingt es den Autoren, eine starke Binnendifferenzierung vorzustellen, die in einen nur von heimatgeschichtlichen Quellen getragenen Unterricht eingebettet ist. Lediglich eine einzige weitere Lesung greift die Problematik der kommunistischen Erziehung auf (PL 4901). Ebenfalls aus den 1970er Jahren stammend, legt diese PL eine Unterrichtsschilderung dar, die versucht, das Erziehungspotential des Geschichtsunterrichts effizienter zu nutzen. Dabei gestaltet es sich für die Autorin schwierig, dies auch umzusetzen. Der Schüler spielt überraschenderweise in der Darlegung kaum eine Rolle, obwohl er als Agens Zeuge für die erfolgreiche Umsetzung ihres Vorhabens wäre. Insgesamt ist diese PL auch von der Verfasserin als Versuch deklariert worden, der als Diskussionsgrundlage für die erzieherischen Potentiale des Geschichtsunterrichts und ihrer Umsetzung dienen sollte. Resümierend kann für die Thematik der „kommunistischen Erziehung“ anhand der untersuchten 22 Lesungen belegt werden, dass diese in den 1970er Jahren ein Schwerpunkt war und sich in keiner anderen Phase so ausgeprägt in Titel und Inhalt der PL wiederfindet.

Der kommunistischen Erziehung nahe und in ihren Einflussbereich miteinzubeziehen ist der PL-Themenbereich der parteilichen Standpunktbildung. Zwei Lesungen aus den 1980er Jahren (PL 83-02-15; PL 87-03-19) greifen dieses

[845] DIPF/BBF PL 4944a, Winkelmann, Bernd; Wohlrab, Dieter; Friedrich, Werner (1978): Die Sicherung einer guten Kenntnis vom Werden und Wachsen unseres Staates und eines lebendigen Verhältnisses zur Geschichte als wichtiger Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Förderung des sozialistischen Nationalbewußtseins: dargestellt in der Einheit von Internationalem, Nationalem und Regionalgeschichtlichem am Beispiel der Stoffeinheit 10.2 "Der Kampf für die antifaschistische demokratische Umwälzung in Deutschland; die Gründung der DDR".

Thema auf, jedoch auf solch verschiedene Art, dass sie kaum als ähnlich bezeichnet werden können. Erstere ist die Auswertung einer diagnostischen Erhebung zum Thema „Zur Ermittlung des Entwicklungsstandes der parteilichen Standpunktbildung, -begründung und -verteidigung sowie zu Ergebnissen und Erfahrungen bei der Entwicklung der Fähigkeit der Schüler der 10. Klassen, politisch-historische Ereignisse und Prozesse klassenmäßig zu werten“[846]. Dabei begleiteten ein Fachberater und ein Kreisschulrat drei zehnte Klassen, um mithilfe von selbstentwickelten Erhebungsmaterialien ebendiese Fähigkeiten zu testen. Die Lesung setzt sich überwiegend aus den Schilderungen der Untersuchungsmethoden, Erhebungsmaterialien und statistischen Ergebnissen zusammen, wobei sie einhellig zu dem Schluss kommt, dass die Formulierungskorrektheit von parteilichen Standpunkten noch sehr gut ausgeprägt ist, die Identifikation damit hingegen weniger. Dasselbe gilt für die Anwendbarkeit von Kenntnissen zur politischen Standpunktbegründung. Sie fällen demnach ein schlechtes Urteil über die politische Identifikationsfähigkeit der Schüler mit den vorgegebenen politischen Inhalten von Schule und Staat.

Die zweite Lesung dieser Thematik rückt den Lernenden mehr in den Fokus und versucht mithilfe von Widersprüchen im Unterricht die Schüler schrittweise zu einem „parteilichen Werten“ zu führen. Dabei spielt die Ende der 1970er Jahre aufgekommene Erbe- und Traditionsdebatte eine große Rolle. Die Autorin selbst verweist darauf, dass historische Personen und Ereignisse nun vielschichtiger betrachtet werden müssten, was sie auch den Schülern versuche zu verdeutlichen, um ein multiperspektiveres Bild des historischen Bedingungsgefüges zu erzeugen. Beispielhaft führt sie dafür die Rolle Bismarcks und seiner „Revolution von oben“ an, die neu bewertet werden müsse. Diese PL ist ein eindeutiger Beweis dafür, dass politische Entscheidungen, wie die von Honecker 1974 deklarierte Hinwendung zum deutschen Erbe und dessen Neubewertung, auch in den Geschichtsunterricht mit einfließen und dieser somit als Spiegel der „relativ“ zeitaktuellen politischen Auffassungen fungiert.

[846] DIPF/BBF PL 83-02-15d, Handke, Johanna; Richter, Ehrenfried: Zur Ermittlung des Entwicklungsstandes der parteilichen Standpunktbildung, -begründung und -verteidigung sowie zu Ergebnissen und Erfahrungen bei der Entwicklung der Fähigkeit der Schüler der 10. Klassen, politisch-historische Ereignisse und Prozesse klassenmäßig zu werten.

Neben der Tätigkeit des „parteilichen Wertens“ stellen drei weitere Autoren die Schülertätigkeiten in den Mittelpunkt ihrer Darlegungen. Zwei Verfasser sehen dabei die Problematisierung im Unterricht als ein erfolgreiches Mittel für die Unterrichtsgestaltung an, wobei eine der beiden Lesungen bereits zusätzlich mit regionalgeschichtlichen Materialien arbeitet. Dabei handelt es sich um die PL 2899 aus dem Jahr 1973, die von starkem ideologischen Vokabular geprägt ist, obwohl dies nicht Gegenstand ihres Themas ist. Die vom Fachberater Horst Mausolf entwickelte Lesung nutzt das regionalgeschichtliche Material zum Thema Bodenreform des Kreises Altentreptow, um, unterstützt durch eine Dia-Ton-Reihe, die Problematisierung im Geschichtsunterricht mithilfe der Entwicklung von Problemfragen darzulegen. 1986 schließt sich eine weitere PL (PL 86-11-32) desselben Autors an, in deren Fokus nur noch das regionalgeschichtliche Material steht.

Die zweite PL (PL 87-07-21) versucht hauptsächlich mit einem problematisierenden Stundeneinstieg, zum Beispiel mithilfe von Zitaten, die Schüler direkt an ein Thema heranzuführen und gemeinsam mit ihnen die Problemfrage für die Unterrichtsstunde zu entwickeln. Obwohl zwischen beiden PL 14 Jahre liegen, erscheinen sie dennoch beide begrifflich sehr ideologisch aufgeladen und deutungserhaben, so dass Ende der 1980er Jahre in Hinblick auf diese PL kaum von einem Nachlassen der ideologischen Durchdringung und Deutungsabsicht des Unterrichts gesprochen werden kann. Ein weiterer denkbarer Grund ist, dass beide Lesungen von Fachberatern verfasst wurden, die sich ihrer politischen Funktion und Rolle durchaus bewusst waren.

Die dritte auf die Schülertätigkeit ausgerichtete PL (PL 858) stellt eine für ihre Zeit eindeutige Abkehr vom traditionellen frontalen, lehrergelenkten Unterricht dar. Der Autor konzipiert Lernaufgaben für jede Unterrichtsstunde, um die Schülertätigkeit zu erhöhen und die Inhalte mehr durch die Denkprozesse der Schüler entwickeln zu lassen. Dabei kritisiert der Verfasser unter anderem das Faktenlernen und schlägt damit dieselbe Richtung ein wie die Autoren der PL 1089, die für solche Zwecke den Wissensspeicher entwickelten. Damit die stets präsente Rolle der Lehrkraft als Erzähler und Gestalter des Unterrichts einem mehr schülerzentrierten Arbeiten weicht, stellt er Lernaufgaben für die Stillarbeit in das Zentrum jeder Stunde.

Dieser zu diesem Zeitpunkt neuartige Ansatz, verzichtet zwar nicht auf die Moderationsfähigkeit des Lehrers, übergibt aber die Quellenbearbeitung in die Hände der Schüler.

Dieser Auffassung stellt sich in den 1980er Jahren der Autor der PL 86-03-18 entgegen, indem er in Hinblick auf die kontinuierliche Vorbereitung auf die Abschlussprüfung einen gewissen Grundstock an Faktenwissen von seinen Schülern einfordert und diesen bereits frühzeitig, unter anderem durch Merkzahlenlernen aufzubauen beginnt. Dadurch, dass er bestätigt, die niedergelegten Erkenntnisse aus 18 Jahren Erfahrung zusammengetragen zu haben, widerspricht er also dem in den 1960er PL (PL 858; PL 1089) geschilderten Aufbrechen des traditionellen Faktenlernens bereits frühzeitig und entwickelt seinen eigenen Umgang hinsichtlich bestimmter zu lernender Wissensstrukturen.
Die zweite, die Kontinuität der Prüfungsvorbereitung zum Thema nehmende PL (PL 84-06-06), konzentriert sich hingegen nicht auf einen bestimmten Aspekt dabei, sondern bleibt sehr allgemein und verharrt auf dem Leitsatz „Festigkeit und Dauerhaftigkeit durch systematisches Vorgehen“[847]. Beide PL stammen aus den 1980er Jahren und sind hauptsächlich entstanden, um die Leistungen der Schüler kontinuierlich zu steigern. Dies ist verwunderlich, da in den 1980er Jahren, wie bei Geißler angeführt, der Anteil der POS-Absolventen mit einer sehr guten Abschlussnote auf 25% im Jahr 1985[848] gestiegen war, und somit eine noch intensivere und kontinuierliche Vorbereitung rückblickend eigentlich gar nicht notwendig erschien. Vermutlich beziehen sich diese PL aber trotz ihres Veröffentlichungsdatums auf einen weitaus größeren Erfahrungszeitraum, in dem die Lehrkräfte ihr Vorgehen beobachtet und präzisiert haben. Die PL 86-03-18 spricht dabei von 18 Jahren, so dass die Schlussfolgerungen als langfristig gewachsen anzusehen sind und sich erst zu diesem Zeitpunkt in verschriftlichter Form aufgrund der guten Ergebnisse dieser Vorbereitung wiederfinden.

[847] Vgl. DIPF/BBF PL 84-06-06e, Kube, Helmut (1984): Langjährige Erfahrungen bei der kontinuierlichen Vorbereitung der Abschlussprüfungen in Geschichte an der polytechnischen Oberschule "Julius Schaxel" I in Jena-Lobeda.
[848] Vgl. Geißler (2011). In: *European Journal of Mental Health*, S. 74.

Die PL 84-06-06 ist als eine Niederschrift von gemeinsamen Kollegiumserfahrungen deklariert und präsentiert sich damit nicht als einzige Lesung, die aus der Kooperation mehrerer, auch fachverschiedener Kollegen entstanden ist. Neben der PL 1089 und dem in ihr problematisierten Wissensspeicher, der für den Einsatz in verschiedenen Fächern angedacht ist, spiegelt sich der fachübergreifende Aspekt noch stärker in der PL 3295 und PL 87-01-14 wider. Erstere zeigt dabei die Zusammenarbeit der drei Fachlehrer von Staatsbürgerkunde, Geschichte und Geografie deutlich. Über Anknüpfungspunkte in den jeweiligen Fächern unter dem gemeinsamen Lehrplanthema „sozialistische[.] ökonomische[.] Integration“[849] sollte fachübergreifender gearbeitet werden, um Dopplungen im Unterricht zu vermeiden und die unterrichtliche Effizienz zu steigern. Alle drei Lehrkräfte legen Unterrichtsbeispiele vor und führen diese in unterschiedlicher Intensität aus, wobei der Geschichtsunterricht etwas ins Abseits gerät, da die wenigsten Anknüpfungspunkte zu den anderen beiden Fächern aufgezeigt werden.

Viel weiter bei der fachübergreifenden Zusammenarbeit geht das in der PL 87-01-14 geschilderte Lernvorhaben, dessen auf vier Monate angelegte Dauer nicht nur verschiedenste Fächer wie Deutsch, Geschichte, Staatsbürgerkunde und Musik/Kunst miteinbezieht, sondern den Schülern darüber hinaus verschiedene Exkursionen in Form von Theater-, Museums-, aber auch Stahlwerksbesuchen bietet. Die Aufgabenstellungen erfolgen dabei schülerorientiert und -differenziert, um Neigungen und Interessen anzusprechen. Die im Mittelpunkt stehende Selbsttätigkeit und Teamfähigkeit der Schüler, die durch dieses Projekt gefördert werden sollen und bereits in der PL 858 von 1966 thematisiert werden, finden ihren Niederschlag in der überwiegend selbstständigen Erarbeitung der Aufgaben und ihrer Präsentationsformen. Trotz dieser fachlichen Intensität bleibt fraglich, wie die Integration der Erarbeitung im Unterricht gelingt, da dies nicht in der PL ausgeführt wird.

Auch fachübergreifende Zusammenarbeit ist nicht eine dekadenspezifisch auftauchende Besonderheit unter den Lesungen, sondern vielmehr Beleg für eine

[849] DIPF/BBF PL 3295b/d, Wanke, Horst; Gall, Meinhard; Petzold, Waltraud (1974): Möglichkeiten und Erfahrungen bei der Zusammenarbeit und Koordinierung der Fächer Geographie, Staatsbürgerkunde und Geschichte zur Behandlung der sozialistischen ökonomischen Integration in Klasse 10.

nicht bildungspolitisch forcierte, sondern personenspezifische Zusammenarbeit unter Fachkollegen.

Diese Kooperation ist es auch, welche die PL 86-11-32 in ihrem Materialumfang möglich machte. Denn unter der Leitung von Fachkommissionsleiter Horst Mausolf, der das Konzept seiner früheren PL 2899 wieder aufgreift und gemeinsam mit der Fachkommission erweitert, wird eine regionalspezifische Materialsammlung entwickelt, deren Einsatz anhand einer möglichen Stunde geschildert wird. Dabei steht das Material in dieser Lesung eindeutig im Vordergrund und soll mithilfe von Einsatzmöglichkeiten in den verschiedenen Lehrplanstunden anderen Lehrern zur Verfügung gestellt werden. Da bereits eine Quellenbroschüre im betreffenden Kreis Altentreptow von der Kommission entwickelt wurde, fokussiert man sich in der PL auf die Erweiterung um eine Dia-Ton-Reihe sowie Zeitzeugenberichte.
Doch auch andere Lesungen stellen das regionalgeschichtliche Material in den Mittelpunkt ihrer Ausarbeitungen, so die PL 84-12-07, PL 89-12-13 und die PL 82-03-15. Erstere thematisiert die von dem Autor entwickelte Broschüre und ihren Einsatz in den verschiedenen Stoffeinheiten von Klasse 10. Die zweite erläutert wiederum den Einsatz von durch die Kreisfachkommission bereitgestelltem Material, wobei die Autorin diese dezidiert nur dort einsetzt, wo Heimatgeschichte gleiches politisches und gesellschaftliches Vorgehen abbildet, wie die vom Lehrplan geforderte Nationalgeschichte. Die dritte Lesung ist mit der sorbischen Geschichte einem besonderen Schwerpunkt gewidmet. Anhand der politisch deklarierten 4. Durchführungsbestimmung des Bildungsgesetzes, auf die der Autor auch deutlich verweist, wird der Unterricht insbesondere in den zweisprachigen Gebieten, wie der Lausitz, offiziell für die historischen, binationalen Besonderheiten dieser Regionen geöffnet. Dies macht sich der Autor zu Nutzen und stellt verschiedene Unterrichtsstunden zur sorbischen Geschichte sehr ausführlich vor. Bei ihm steht jedoch nicht nur das Material im Mittelpunkt, sondern auch die Umsetzung im Unterricht und die durch die Gesetzesverordnung möglich gewordenen Räume, um die lehrplanvorgegebenen DDR-bezogenen Geschichtsthemen gegen multinationale Geschichtsentwicklungen auszutauschen.

Die Lesungen, die regionalspezifische Materialien nutzen oder entwickeln, beziehen sich dabei auf die Gebiete rund um Gusow im Kreis Seelow (PL 5306), Theuma im Kreis Plauen (PL 4944), Siedenbollentin im Kreis Altentreptow (PL 86-11-32; PL 2899), Königs Wusterhausen (PL 84-12-07), das Lausitzer Gebiet (PL 82-03-15) und Brandenburg an der Havel (PL 89-12-13).

Regionalgeschichtlich geprägte Lesungen sind nicht auf einen Zeitabschnitt begrenzt, sondern finden sich in der gesamten Phase der PL-Erarbeitung. Ab 1982 ist es spätestens mit der 4. Durchführungsbestimmung möglich, die geforderte Einbeziehung der multinationalen Grenzgebiete umzusetzen. Doch auch schon vorher sind es insbesondere kleine Kreise, die die Besonderheiten der Nachkriegszeit und des Aufbaus der DDR anhand ihres eigenen lokalen Umfeldes aus dem großen Überbau der DDR-Staatsbildung und Nationalgeschichte herausheben möchten. So forderte bereits der erste Lehrplan der POS 1959:

> „Beispiele aus der Heimatgeschichte sollten dann zur Behandlung herangezogen werden, wenn sie in ihrer Aussage der Zielsetzung der betreffenden Stoffeinheit des Lehrplans entsprechen und zur Konkretisierung und Veranschaulichung des historischen Stoffes geeignet sind.“[850]

Auch die eingangs erwähnte Lesung PL 5306, die Regionalgeschichte und kommunistische Erziehung miteinander verbindet, nutzt diesen konkretisierenden und anschaulichen Aspekt für die Unterrichtsgestaltung, schildert aber mehr die Ortsgeschichte als deren wirkliche unterrichtliche Umsetzung. Zusätzlich präsentiert der Autor mithilfe der PL seinen eindeutigen Standpunkt bezüglich des Einsatzes von solchem Material und wirbt dafür. Weiter kritisiert er nicht nur den Aufwand der Materialbeschaffung und die fehlende Unterstützung durch Archive und Kreiskabinette, sondern auch das den unterrichtenden Kollegen zum Teil fehlende diesbezügliche Wissen. Dementsprechend schlägt er vor, nur wenige, fähige Geschichtslehrer im gesamten Jahrgang einzusetzen, um sich einer fachlichen Korrektheit und einer inhaltlichen Konstanz gegenüber den Schülern vergewissern zu können. Deutliche Kritik, mit der er als Autor einer PL nicht alleine ist, wie sich mit der Lesung PL 82-05-30 herausstellt. Hier bezieht sich der Autor allerdings auf beobachtete Hospitationen und die in ihrem Kontext wahrgenommenen planerischen und vorrausgehenden Probleme unter den

[850] Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (1959), S. G2.

Junglehrern. Dass der Aufwand der Vorbereitung, insbesondere für junge Kollegen, ungemein groß und zeitintensiv ist, sieht er hauptsächlich in der Stofffülle des Lehrplanes und auch in den eigentlich als unterstützendes Beiwerk angedachten Unterrichtshilfen begründet. Stattdessen schlägt er einen schöpferischen Umgang mit dem Lehrplan vor, um Raum für Wiederholungen und auch Ausfallstunden zu schaffen.
Ähnlich sieht dies der Autor der PL 5831. Er präferiert daher eine „Wichtung" des Unterrichts nach Schwerpunkten, um relevantere Themen hervorzuheben und zu intensivieren. Ihm zufolge sind dafür nicht nur eine gute Lehrplankenntnis, sondern auch methodische Flexibilität, stoffliche Differenzierung und schöpferischer Umgang mit den Themen notwendig. Beide Lesungen – erstere von 1982 und die letztere von 1980 problematisieren einen Aspekt, der sich in den Lehrplänen von 1971 und 1977 manifestiert hat. Die immense Stofffülle in Verbindung mit relativ wenigen Stunden[851] ist nach Ansicht beider in dieser Form und mit der Erreichung aller geforderter Erkenntnisziele nicht umsetzbar, weshalb die PL 5831 auch den Schritt der Themengewichtung einfordert.

Eine einzige Lesung verbleibt etwas abseits in ihrem Thema, weist dabei allerdings eine große Nähe zum Deutschunterricht auf. Der Autor stellt ebenfalls, wie schon zuvor bei der PL 82-05-30, seine Hospitationsbeobachtungen vor und präsentiert einen protokollierten Unterrichtsverlauf. Die geschilderte Geschichtsstunde analysiert er anschließend hinsichtlich ihrer sprachlichen Gestaltung, so dass er vornehmlich den bewussten Gebrauch der Sprache im Unterricht in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen stellt und weitere Vorschläge zur Umsetzung und zum besseren Einsatz anführt. Diese aus den 1980er Jahren stammende PL hat ebenso wie die vorherige die Hospitation zum Inhalt, den sie reflektiert und mit Vorschlägen erweitert. Beide zu Beginn der 1980er Jahre

[851] Darüber hinaus werden die übrigen Stoffthemen, die sich in den Lehrplänen von 1971 und 1977 sehr ähneln, fast alle in ihrem Stundendeputat gekürzt. Thema 1 ist im älteren Lehrplan mit sieben und im jüngeren mit neun Stunden ausgewiesen, ebenso das zweite Thema, das bei beiden das gleiche Zeitkontingent umfasst. Das dritte Thema 1971 noch mit 13 Stunden ausgewiesen, erhält 1977 nur noch 10 Stunden. Das vierte Thema wird von neun auf sieben Stunden reduziert, ebenso wie das fünfte Thema von 14 auf acht. Selbst die Wiederholungssequenz wird im Vergleich zu 1971 im 1977er Lehrplan um eine Stunde beschnitten. (Vgl. Lehrplan für Geschichte Klasse 10 (01.09.1971), S. 13 f.; vgl. Lehrplan Geschichte Klasse 10 (01.09.1977), S. 9 f.).

popularisierten Lesungen scheinen ihren Augenmerk nicht ohne Grund auf die Hospitationen zu legen, da sich der neue Lehrplan mit seinen Inhalten durchgesetzt und seine Defizite aufgezeigt hat, denen die Fachberater versuchten, durch unterstützende Besuche entgegenzuwirken.

Die wiederum von den Fachberatern verfassten PL zeigen inhaltlich eine weitaus stärkere Hinwendung zu bildungsideologischen Themen als die der übrigen Autoren. So sind alle Verfasser zur Thematik der kommunistischen Erziehung (PL 5306; PL 4901, PL 4944) unter den Fachberatern zu finden. Dem gegenüber sind sie aber auch „Mahner“ effizienterer Unterrichtsgestaltung, indem sie auf problematisierenden Unterricht (PL 2899; PL 87-03-19), eine inhaltliche Wichtung (PL 5831) und auch auf das Arbeitsblatt als unterrichtliche Zeitersparnis (PL530) hinweisen. Dass die Hospitationen aufgreifenden PL (PL 81-47; PL 82-05-30) ebenfalls von Fachberatern verfasst wurden, liegt aufgrund ihrer Funktion als Betreuer und Beobachter von Junglehrern und Unterrichtsvorgängen dabei auf der Hand.

Lehrplanbezug

Hinsichtlich der zugrunde liegenden Lehrpläne beziehen sich die untersuchten PL auf die Lehrpläne von 1989, 1977, 1971, 1966 und die Direktive von 1962. Dabei kommt dem Lehrplan von 1977 eine besondere Bedeutung zu, da er faktisch 16 PL zugrunde liegt, wobei nur elf auch eine Stoffeinheit daraus aufgreifen und benennen und die übrigen fünf entweder allgemeiner Natur (PL 82-05-30; PL 84-06-06; PL 86-03-18), eine diagnostische Erhebung (PL 83-02-15) oder nicht lesbar (PL 86-15-61) sind. Die daraus gewählten Stoffeinheiten sind bei drei PL allgemein auf die Stoffeinheit bezogen (PL87-03-19: STE 1; PL 82-05-30: STE 3; PL 87-01-14: STE 4 und STE 5), bei den übrigen jedoch noch genauer auf die Unterrichtseinheit und bei vielen auch auf die genaue Beispielstunde festgelegt.

Tabelle 22: Stoffeinheiten der analysierten PL[852]

PL 530	Direktive 1962	10.3. (Stunde 1 bis 11)
PL 858	Lehrplan 1966	10.1., 10.2., 10.3.
PL 2899	Lehrplan 1971	10.2.2.1
PL 3295	Lehrplan 1971	10.1.2.3., 10.3.1.3., 10.5.1.3.
PL 4901	Lehrplan 1977	10.4.1.1., 10.4.1.2., 10.4.1.3., 10.4.1.4., 10.4.1.5., 10.4.2.1., 10.4.2.2.,
PL 4944	Lehrplan 1977	10.2.1., 10.2.2., 10.2.3.
PL 5306	Lehrplan 1977	10.2.2.1, 10.4.1.3., 10.6.2.2.
PL 5831	Lehrplan 1977	10.3.1.1., 10.4.1.2., 10.4.1.3., 10.4.1.4., 10.5.1.1., 10.5.2.1
PL 81-47	Lehrplan 1977	**10.3.1**., 10.3.2.
PL 82-03-15	Lehrplan 1977	10.2.1.1, 10.2.1.2. , 10.2.2.1., 10.2.2.3.
PL 84-12-07	Lehrplan 1977	10.4.1.3., 10.4.1.4.
PL 86-11-32	Lehrplan 1977	10.2.1.1., 10.2.1.2., **10.2.2.1.,** 10.2.2.2., 10.2.2.3., 10.2.2.4., 10.2.2.5.
PL 87-01-14	Lehrplan 1977	10.4., 10.5.
PL 87-03-19	Lehrplan 1977	10.1.
PL 87-07-21	Lehrplan 1977	10.3.1., 10.3.2., 10.3.3., 10.3.4., 10.3.5., 10.3.6., 10.3.7., 10.3.8., 10.3.9., 10.3.10., 10.3.11.
PL 89-12-13	Lehrplan 1989	10.1.1.4.

Die am wenigsten gewählte Stoffeinheit ist die sechste (einmal), danach folgt die fünfte (dreimal), dann die erste (viermal) und die vierte (fünfmal). Die dritte (sechsmal) und zweite (sechsmal) wurden am häufigsten als Grundlage für eine PL genutzt.[853] Die unter den vorhandenen Angaben am meisten gewählten Unterrichtseinheiten sind 2.2. (2.2. Das Ringen um die antifaschistisch-demokratische Umwälzung) und 3.1. (3.1. Die Festigung des sozialistischen Weltsystems).

Naheliegend ist, dass insbesondere die regionalgeschichtlich ausgerichteten PL die Stoffeinheiten zwei und vier wählten. Der Grund dafür war, dass sich an ihnen die vor Ort stattgefundenen Umwälzungen ab Kriegsende, Enteignungen und

[852] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. analysierte PL des Geschichtsunterrichts)

[853] Lehrplanthemen 1977: „1. Die internationalen Auswirkungen des Sieges der UdSSR über den Faschismus - die Herausbildung des sozialistischen Weltsystems von 1945 bis 1949; 2. Der Kampf für die antifaschistisch- demokratische Umwälzung in Deutschland - die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik; 3. Die Festigung des sozialistischen Weltsystems und der Kampf gegen die imperialistische Aggressionspolitik von 1949 bis zum Beginn der sechziger Jahre; 4. Der Kampf der Arbeiterklasse der DDR "unter Führung der SED für die Errichtung der Grundlagen des Sozialismus. Der Beitrag der DDR zur Sicherung des Friedens in Europa; 5. Die weitere Veränderung des internationalen Kräfteverhältnisses zwischen Sozialismus und Imperialismus in den sechziger Jahren, Der weitere Aufbau des Sozialismus in der DDR; 6. Die Entwicklung der sozialistischen Staaten zur bestimmenden Kraft in der Weltpolitik. Die Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR seit Beginn der siebziger Jahre“ (Vgl. Lehrplan Geschichte Klasse 10 (01.09.1977), S. 9 f.).

Bodenreformen, bis hin zum Aufbau von LPG und eigenen Parteivertretungen der SED, als Abbild der „großen Politik“ auf Staatsebene im Kleinen nachvollziehen lassen.

Dem Lehrplan von 1971[854] sind wiederum nur zwei Lesungen zugeordnet, wobei auch hier die regionalgeschichtliche PL erneut das Thema mit Bezug auf die örtlichen Begebenheiten unter sowjetischer Besatzung wählt, die andere aber internationaler angelegte Themen sucht, um die ihr innewohnenden fachübergreifenden Anknüpfungspunkte aufzufinden.

Der Lehrplan von 1966[855] bezieht sich auf zwei Lesungen, allerdings ist eine davon aufgrund der Schilderung eines Wissensspeichers keiner Stoffeinheit zu-, sondern nur fach- und stoffeinheitenübergreifend einzuordnen. Die zweite PL thematisiert Unterrichtsstoff der ersten drei Schwerpunkte, die sich in ähnlicher Form auch in den späteren Lehrplänen wiederfinden. Letztlich findet sich eine Lesung unter den 22, die noch unter die Bestimmungen der Direktive von 1962 fällt und sich inhaltlich auf die dritte Stoffeinheit („3. Der Kampf der deutschen Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten unter Führung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschland für die Schaffung der antifaschistisch-demokratischen

[854] Lehrplanthemen 1971: „1. Grundzüge der internationalen Entwicklung von 1945 bis 1949; 2. Der Kampf für die Schaffung der antifaschistisch-demokratischen Ordnung in Deutschland. Die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik; 3. Grundzüge der internationalen Entwicklung von 1949 bis 1961; 4. Die Errichtung der Grundlagen des Sozialismus in der DDR und der Klassenkampf zwischen Sozialismus und Imperialismus auf deutschem Boden im Prozeß der Festigung des sozialistischen Weltsystems; 5. Charakteristische Erscheinungen und Tendenzen der Auseinandersetzung zwischen Sozialismus und Imperialismus seit Beginn der sechziger Jahre“ (Lehrplan für Geschichte Klasse 10 (01.09.1971), S. 13 f.).

[855] Lehrplanthemen 1-3 des Lehrplans 1966: „Stoffeinheit 1 Die grundlegende Veränderung des Kräfteverhältnisses in der Welt, Die Entstehung und Entwicklung des Sozialistischen Weltsystems (1945—1949); Stoffeinheit 2 Die Herstellung der Aktionseinheit der deutschen Arbeiterklasse und des Bündnisses mit allen antifaschistisch- demokratischen Kräften. Die Gründung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Der Kampf um die Errichtung einer einheitlichen friedliebenden demokratischen deutschen Republik, gegen das Vordringen der Reaktion in Westdeutschland und gegen die Abspaltung der Westzonen vom deutschen Nationalverband; Stoffeinheit 3 Die Festigung des sozialistischen Weltsystems. Der Zerfall des imperialistischen Kolonialsystems. Der Kampf der sozialistischen Staaten und aller demokratischen Kräfte zur Verhütung eines dritten Weltkrieges. Die weitere Verschärfung der allgemeinen Krise des Kapitalismus (1949-1961)“ (Lehrplan für das Fach Geschichte Klassen 7 bis 10 der Oberschule, Klassen 9 und 10 der Erweiterten Oberschule, Klasse 9 der Volkshochschule, Absolventen der Klasse 8 der Oberschule der Berufsausbildung. Unveränderter Nachdruck des Lehrplans von 1959 für die Klasse 7, überarbeitete Fassung des Lehrplans von 1959 für die Klassen 8 bis 10 (01.09.1966), S. 46).

Ordnung. Die Restauration des Imperialismus und Militarismus in Westdeutschland und die Abspaltung der Westzonen vom deutschen Nationalverband“[856]) bezieht, die jedoch auch Ähnlichkeiten mit den hauptsächlich gewählten Themen der nachfolgenden Lehrpläne aufweist.

Kategorien

Es stellt sich nach der Analyse die Frage, ob die didaktischen Prinzipien als gewählte Kriterien ausreichend sind, um die Lesungen zu bewerten. Das Hauptproblem dabei ist, dass unter der qualitativen Inhaltsanalyse die gewählten Gütekriterien zum Teil deckungsgleiche Aspekte aufgreifen, so dass einige Kategorien mehreren Fundstellen zugeordnet werden können. Besonders die Aspekte „Anschaulichkeit“, „Faßlichkeit“ und „Lebensverbundenheit“ können nicht klar voneinander getrennt werden. Begründet liegt dies in den inhaltlichen Überschneidungspunkten ihrer Definitionen.

Trotz aller Kritikpunkte hat sich mit der systematischen Zuordnung der Textinhalte zu den Kategorien eines auf jeden Fall gezeigt – die didaktischen Prinzipien sind Teil eines jeden Unterrichts gewesen und sollten immer in ihrer Gesamtheit einen Platz im DDR-Unterricht finden.

Demnach kann bei den dargelegten Unterrichtsschilderungen von „gutem Unterricht“ gesprochen werden, da die Erfüllung der qualitativen Unterrichtsprinzipien eine wichtige Priorität in der Entwicklung von Unterricht spielte. Durch die Nutzung als Handreichung für andere Lehrkräfte konnte dies vermutlich eine gewisse Progression in der Weiterentwicklung von individuellem Unterricht und somit auch unterrichtlicher Qualität bei den Lesenden anstoßen.

Bei den untersuchten PL zeigte sich dass die von Klingberg geforderte fachübergreifende Koordinierung bei acht PL (PL 530 1965; PL 858 1966; PL 2899 1973; PL 5306 1979; PL 81-47 1981; PL 82-03-15 1982; PL 84-12-07 1984; PL 87-07-21 1987) nicht berücksichtigt wurde. Es muss aber betont werden, dass es sich dabei lediglich um ein didaktisches Prinzip bei Klingberg handelt. Die APW und auch Neuner greifen es in ihren Unterrichtsprinzipien nicht auf, so dass

[856] Direktive zum Lehrplan für den Geschichtsunterricht in den Klassen 8 bis 10 der Oberschulen und den Klassen 9 und 10 der erweiterten Oberschulen (1962), S. 37.

die Wichtigkeit dieser Kategorie eher als zweitrangig zu beurteilen ist. Die übrigen Kategorien hingegen, die sich bei allen Fachwissenschaftlern decken, sind bei allen Lesungen, bis auf drei Ausnahmen (PL 2899: Kategorie „Altersspezifische Besonderheiten“ fehlt; PL 5831 Kategorie „Lebensverbundenheit“ fehlt, PL 83-02-15) komplett vorzufinden. Einen Ausnahmefall stellt letztere PL dar, die aufgrund ihrer diagnostischen Untersuchung die Unterrichtssituation inklusive der Unterrichtsprinzipien nicht abbildet und lediglich den Aspekt der „Wissenschaftlichkeit und Erziehung“ berührt.

Diese Kategorie stellt eine für alle verbindliche dar, die auch in allen Lesungen aufgegriffen wird. Denn nicht nur durch die dem Lehrplan innewohnenden Deutungshoheiten wurde die Schülererziehung mit den entsprechenden Themen beeinflusst, sondern auch mit erzieherischem Vorsatz vermittelt. Demnach machte die durch dieses Prinzip abgebildete ideologische Beeinflussung einen wichtigen Faktor in der Ausgestaltung des Unterrichts aus und fand auch seinen Weg in die Lesungen.

Inhaltliche und sprachliche Tendenzen

Während einige Lesungen über einen expliziten Verweis auf die letzte bildungspolitische Verordnung und die kommunistischen Erziehungspotentiale des Geschichtsunterrichts verfügen, halten sich andere Lesungen dahingehend zurück und fokussieren sich zum Beispiel auf die Möglichkeiten der Regionalgeschichte. Abhängig scheint dies aber nicht unbedingt vom Entstehungszeitraum, sondern vielmehr vom Themenschwerpunkt der Lesung zu sein.

Allerdings ist es auffällig, dass insbesondere in den 1970er Jahren die Lesungen oftmals über einen sehr umfangreichen einleitenden Theorieteil verfügen, der die Herausbildung eines ideologischen Standpunktes im Unterricht als sehr wichtig hervorhebt. Des Weiteren ist die Abgrenzung zum imperialistischen Westen und der damit intendierte Klassenkampf Gegenstand zahlreicher Einleitungen. Zunehmend verschmilzt die in den PL der 1960er Jahre geforderte Erhöhung der Selbsttätigkeit der Schüler mit der Regionalgeschichte, anhand derer nun Problematisierungen (PL 2899) und kommunistische Erziehung (PL 4944;

PL5306) vermittelt werden sollen. Hinsichtlich des politischen Hintergrunds der 1970er Jahre wird deutlich, dass die Bildungsinhalte, beispielsweise in den Lehrplänen und deren Ausgestaltungen durch die Lehrkräfte, den Interpretationsstandpunkt entsprechend der vorherrschenden politischen Ansichten und Meinungen gestalteten.

Auch die PL belegen wie die Lehrpläne[857] den ab 1971 einhergehenden Richtungswandel durch den Machtwechsel von Walter Ulbricht hin zu Erich Honecker als Generalsekretär des ZK und eine damit zusammenfallende klare politische und systematische Abgrenzung zur Bundesrepublik Deutschland. Auch der 1973 geschlossene Grundlagenvertrag zwischen DDR und BRD und die zunehmende internationale Anerkennung der DDR durch zahlreiche Staaten änderten nichts am klaren Bekenntnis der DDR zur Sowjetunion und ihrer Integration in die sozialistische Staatengemeinschaft und somit der deutlichen Abkehr von der Bundesrepublik und einem möglichen geeinten deutschen Staat.[858] Das Streben nach einem wiedervereinigten Deutschland wurde damit im Selbstverständnis der DDR aufgegeben. Sie deklarierte sich nun als eigenständiger sozialistischer Staat, was sich auch auf die bildungspolitischen

---

[857] Vgl. Lehrplanthemen der 10. Klasse in Tabelle 26.

[858] Ein Verfassungsvergleich von 1968 und 1974 verdeutlicht die Abwendung der DDR von der Bundesrepublik und einer potentiellen Wiedervereinigung in den 1970er Jahren noch stärker:

Verfassung 1968:
„Die Deutsche Demokratische Republik ist ein sozialistischer Staat deutscher Nation.“ (Staatsrat der Deutschen Demokratischen Republik (06.04.1968): Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik, Artikel 1)
„Die Deutsche Demokratische Republik und ihre Bürger erstreben darüber hinaus die Überwindung der vom Imperialismus der deutschen Nation aufgezwungenen Spaltung Deutschlands, die schrittweise Annäherung der beiden deutschen Staaten bis zu ihrer Vereinigung auf der Grundlage der Demokratie und des Sozialismus.“ (ebd., Artikel 8(2))

Verfassung 1974:
„Die Deutsche Demokratische Republik ist ein sozialistischer Staat der Arbeiter und Bauern.“ (Staatsrat der Deutschen Demokratischen Republik (07.10.1974): Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik, Artikel 1)
„2 Die Deutsche Demokratische Republik ist für immer und unwiderruflich mit der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken verbündet. Das enge und brüderliche Bündnis mit ihr garantiert dem Volk der Deutschen Demokratischen Republik das weitere Voranschreiten auf dem Weg in den Sozialismus und der Friedens. Die Deutsche Demokratische Republik ist untrennbarer Bestandteil der sozialistischen Staatengemeinschaft. Sie trägt getreu den Prinzipien des sozialistischen Internationalismus zu ihrer Stärkung bei, pflegt und entwickelt die Freundschaft, die allseitige Zusammenarbeit und den gegenseitigen Bestand mit allen Staaten der sozialistischen Gemeinschaft.“ (ebd., Artikel 6(2)).

Interpretationsweisen in Lehrplänen, Unterrichts- und Weiterbildungsmaterialien auswirkte.[859]

Der sich noch zu Beginn der 1980er Jahre fortsetzenden Erstarrung des Systems in politischer und wirtschaftlicher Hinsicht wirkte die von der Sowjetunion ausgehende Reformierungsphase unter Michael Gorbatschow entgegen. Obwohl sich die DDR-Führung von Gorbatschows Plänen distanzierte und somit ihren Reformunwillen verdeutlichte, wurde die Realität des „real existierenden Sozialismus“ zunehmend eine andere und die Strenge der ideologischen Durchdringung verlor vermehrt an Einfluss.[860]

Das zeigt sich auch in den Lesungen, in denen in den 1980er Jahren eine Minderung der Schärfe von Wortwahl und Agitation und eine Hinwendung zu einer fach- und inhaltsorientierten Unterrichts- und Themenschilderung zu bemerken ist. Es kann jedoch nicht davon gesprochen werden, dass die Ideologie gar keine Rolle mehr spielte, denn wie zum Beispiel die diagnostische Erhebung (PL 83-02-15) beweist, spielten Fähigkeiten wie parteiliche Standpunktbildung (PL 87-03-19) immer noch eine große Rolle im bildungspolitischen Fächerkanon.

In Hinblick auf die ideologische Durchdringung der 22 untersuchten Lesungen kann zusammengefasst werden, dass diese dekadenübergreifend in den PL vorzufinden ist, jedoch in ihrer Intensität noch mehr von der Themenausrichtung abhängig auftritt, als von der zeitpolitischen Gesamtsituation. Allerdings war die Themenauswahl[861] wiederum von den bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Vorgaben geprägt, so dass das Ideologische in den PL unweigerlich von externen Einflussfaktoren mitbestimmt wurde. Die nachfolgende Tabelle verdeutlicht die relative Zeitunabhängigkeit der ideologischen und innovativen Fundstellen, wobei sich unter ersteren alle der Kategorie „Wissenschaft und Erziehung“ und unter letzteren die der übrigen Kategorien mit Ausnahme von „Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit“ versammeln.

---

[859] Vgl. Heydemann, Günther: Entwicklung der DDR bis Ende der 80er Jahre. In: *Informationen zur politischen Bildung* (2001) 270, S. 21 f.

[860] Vgl. ebd., S. 29–32.

[861] Oftmals wurden Themen für die Lesungen von der APW oder dem ZIW vorgegeben und die Kreiskabinette suchten entsprechende Verfasser. Wie viele der untersuchten Lesungen allerdings ein vorgegebenes oder lehrereigenes Thema beinhalten, ist nicht festzustellen und bedarf einer weitaus größeren Quellenrecherche bis in die Unterlagen der Kreisgewerkschaften hinein, als dies hier möglich war.

Vergleich der „innovativen“[862] und „ideologischen“ Fundstellen

Tabelle 23: Befund innovative (F Inn) und ideologische (F Ide) Fundstellen

Signatur	**Qualifikation/Titel**	**Jahr**	**F Ide**	**F Inn**	**% Verhältnis F Ide zu F Inn**
PL 530	Oberlehrer	1965	2	23	8% zu 92% an der Gesamtmenge an Fundstellen
PL 858	Lehrer	1966	9	39	19% - 81%
PL 1089	Fachlehrer	1967	9	14	39% - 61%
PL 2899	k.A.	1973	5	14	26% - 74%
PL 3295	Fachlehrer	1974	6	43	12% - 88%
PL 4901	Fachberater Geschichte	1978	6	55	10% - 90%
PL 4944	Fachlehrer/ Fachberater Geschichte im Kreis/ Studienrat+ Diplompädagoge+ Leiter der Kreis-schulinspektion +Fachlehrer Geschichte	1978	7	54	11,5% - 88,5%
PL 5306	Fachlehrer, Fachberater	1979	5	25	17% - 83%
PL 5831	Fachlehrer	1980	3	36	8% - 92%
PL 81-47	k.A.	1981	8	17	32% - 68%
PL 82-03-15	Diplomfachlehrer Geschichte	1982	17	34	33% - 67%
PL 82-05-30	Dr., Fachberater	1982	4	11	27% - 73%
PL 83-02-15	Fachberater Geschichte/ Kreisschulrat	1983	9	-	100%
PL 84-06-06	Oberlehrer, Diplomlehrer Geschichte, Fachberater Geschichte	1984	7	21	25% - 75%
PL 84-12-07	Oberlehrer	1984	11	28	28% - 72%
PL 86-03-18	Fachlehrer	1986	4	26	13% - 87%
PL 86-11-32	erarbeitet von Fachkommission Geschichte unter Leitung von H. Mausolf	1986	11	46	19% - 81%
PL 86-15-61	Diplomlehrer	1986	---	----	---
PL 87-03-19	k.A.	1987	19	36	35% - 65%
PL 87-01-14	k.A.	1987	4	43	9% - 91%
PL 87-07-21	Fachberater	1987	34	94	27% - 73%
PL 89-12-13	k.A.	1989	19	47	29% - 71%

[862] Darunter fallen die Fundstellen der Kategorien: „Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten“, „Anschaulichkeit im Unterricht“ „Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit“, „Faßlichkeit des Unterrichts“, „Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichtsergebnisse“, „Systematik des Unterrichts“ und „fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts“ (Vgl. Klingberg (1989), S. 215–230).

Beim Vergleich des Verhältnisses von ideologischen und innovativen Elementen mithilfe der Fundstellen ergibt sich ein überraschendes Bild. Im Durchschnitt sind ein Drittel der Fundstellen innerhalb der Lesungen der 1980er Jahre ideologischer Art. Demgegenüber manifestieren sich die ideologischen Fundstellen in den PL der 1970er Jahre durchschnittlich nur mit 15% und in den 1960er Jahren mit 22%. Damit widerspricht das Fundstellenergebnis der sprachlich-ideologischen Gestaltung und weist auf eine den PL auch am Ende der DDR-Zeit innewohnende Ideologiedurchdringung hin. Es bleibt anzumerken, dass der hohe ideologische Fundstellenwert in den 1980er Jahren ebenfalls der empirischen PL 83-02-15 geschuldet ist, die mit 100% ideologischen Fundstellen das Ergebnis stark beeinflusst. Möglicherweise war die stattfindende ideologische Verschärfung in Abgrenzung zu etwaigen Öffnungstendenzen aus der Sowjetunion erwünscht.
Die Funktion der Autoren spielt bei der Höhe der ideologischen Durchdringung der PL vornehmlich keine Rolle und nimmt sich aber aufgrund der Inkonsistenz der Ergebnisse von einer möglichen Beurteilung aus.
Insgesamt ist zu erkennen, dass die ideologischen Fundstellen in ihrer Anzahl innerhalb der Dekaden schwanken. Dennoch sind sie mit maximal einem Drittel den innovativen Funden unterlegen und verweisen zwar auf das stete Vorhandensein von Ideologie in den Lesungen und somit eines berechtigten Einflusscharakters, wiegen aber die Übermacht guter und innovativer Unterrichtsfacetten nicht auf. Bis auf drei Ausnahmen belaufen sich die innovativen Fundstellen immer auf über 60% der Gesamtanzahl und beweisen damit, dass der Unterricht zu DDR-Zeit qualitativ hochwertige Unterrichtsaspekte, hier als innovative Fundstellen bezeichnet, enthielt, die sich in verschiedenen Neuerungen gegenständlicher und methodischer Natur niederschlugen.

(Unterrichtliche) Innovationen

Jede hier vorgestellte Pädagogische Lesung enthält, folgt man den Auswahlkriterien des ZIW, eine Innovation. Dass diese jedoch kaum miteinander vergleichbar sind und dies individuell für jede PL betrachtet werden muss, zeigt schon die in den vorherigen Punkten dargelegte Diversität der Lesungen. Umso verbindender ist daher, nicht das Vorhandensein einer Innovation oder den

Innovationsgrad zu benennen, sondern vielmehr zunächst das eigentliche Ziel der Veröffentlichung und dessen Umsetzung zu betrachten. Dementsprechend beantwortet sich im Nachfolgenden, wie sehr die Verfasser mithilfe der Lesungen trotz der oft scheinbar einfachen Schilderungen und Ansätze eine Veränderung anstrebten. Gerade deswegen sind das intendierte Ziel als Anstoß für Neuerungen und die Mittel als Weg zum Ziel unabdingbar für den Innovationsgedanken der vorliegenden PL. Dabei sei erneut angemerkt, dass eine Innovation im pädagogischen Sinne hauptsächlich einen gesellschaftlichen Mehrwert und nicht eine wirtschaftlich-technische Neuerung mit sich bringen musste.[863]

Tabelle 24: Ziele, Umsetzung und Innovation der untersuchten PL[864]

PL	Jahr			
530a	1965	M [865]	Ziel:	Zeitersparnis im Unterricht beim Abschreiben
			Umsetzung:	Einsatz von Arbeitsblättern
			Innovation:	in Form einer neuartigen Präsentation von Arbeitsmaterial
858b	1966	UG	Ziel:	Abkehr vom lehrerzentrierten Unterricht und Hinwendung zu mehr Selbsttätigkeit und -ständigkeit der Schüler (Kritik am Faktenlernen)
			Umsetzung:	Still- und Selbsterarbeitungsphasen
			Innovation:	in Form des neuen Rollenverständnisses der Lehrkraft als Lenker und nicht als alleiniger Gestalter des Unterrichts, inklusive neuer Ansprüche in der Zensurenvergabe
1089a	1967	M	Ziel:	Abkehr vom Faktenlernen hin zur Anwendung von Wissen
			Umsetzung:	Anlegung eines Wissensspeichers
			Innovation:	in Form einer neuartigen Wissenssammlung und -abrufung: dem Wissensspeicher
2899 a/b	1973	UG	Ziel:	Fokussierung auf das Bedingungsgefüge historischer Ereignisse, anstatt einer bloßen Chronologisierung
			Umsetzung:	Gestaltung der Inhalte des Geschichts-unterrichts als problemhafte Ereignisse Auffälligkeit: problemhafte Unterrichts-gestaltung rückt zugunsten einer Ideologisierung in den Hintergrund
			Innovation:	in Form von Beispielen für problemhafte

[863] Vgl. Verordnung über die Förderung der Tätigkeit der Neuerer und Rationalisatoren in der Neuererbewegung - Neuererverordnung - (22.12.1971), §2.
[864] Quelle: Eigene Darstellung
[865] Die gewählten Abkürzungen stehen für den in den PL gesetzten Schwerpunkt auf, M – Material, UG – Unterrichtsgestaltung, US – Unterrichtsstoff, D - Diagnostik

				Unterrichtsgestaltung
3295 b/d	1974	UG	Ziel:	Vermeidung von Themendopplungen in verschiedenen Fächern und der Rückgriff und die Nutzung von bereits Bekanntem aus anderen Fächern
			Umsetzung:	Aufzeigen von fachübergreifenden Themenbereichen (Geschichte, Geografie, Staatsbürgerkunde), deren Thematik in einem Unterrichtsfach ausführlich, in den anderen in der Folge nur noch kurz und wiederholend aufgegriffen werden muss, dadurch Steigerung von fachübergreifender und zeitsparenden Wiederholung zur stärkeren Sicherung des Wissens
			Innovation:	in Form von fachübergreifender Themenbehandlung und dem Rückgriff auf erarbeitetes Wissen
4901a	1978	UG	Ziel:	Diskussionsanstoß, um die erzieherischen Potenzen des Geschichtsunterrichts weiterzuentwickeln
			Umsetzung:	Nutzung des didaktischen Prinzips der Wissenschaftlichkeit
			Innovation:	keine
4944a	1978	M	Ziel:	Schaffung von verallgemeinerungswürdigem Unterrichtsmaterial mit thematischem Bezug auf das 30-jährige Jubiläum der DDR, inklusive der Entwicklung des Nationalbewusstseins bei den Schülern
			Umsetzung:	Nutzung von regionalgeschichtlichem Material anhand von sechs didaktischen Prinzipien, kontinuierliche Nutzung dessen mit einem hohen Anteil von binnendifferenzierten Schülerarbeiten
			Innovation:	in Form von neuem regionalgeschichtlichen Material der Region Plauen und seiner binnendifferenzierten und kontinuierlichen Nutzung für die Schülertätigkeiten
5306a	1979	M	Ziel:	Entwicklung von heimatgeschichtlichem Material von Seiten aller Bildungsträger, Übertragung des Geschichtsunterrichts auf so wenige regionalgeschichtlich versierte Fachlehrer wie möglich
			Umsetzung:	Darlegung einiger grob geschilderter Stundenabläufe, dafür mit unzähligen heimatgeschichtlichen Materialien und Zeitzeugengesprächen, Anmerkung: Kritik des Autors am System der Materialentwicklung und des regionalgeschichtlichen Wissensstandes anderer Geschichtskollegen
			Innovation:	Fülle und Neuartigkeit des präsentierten heimatgeschichtlichen Materials des Ortes

				Gusow im Kreis Seelow
5831c	1980	US	Ziel:	Wichtung des Unterrichtsstoffes zur Verknappung der Unterrichtsthemen und Schaffung von effizienterem Geschichtsunterricht
			Umsetzung:	Fokussierung auf das Wesentliche im Unterrichtsstoff anhand einiger Beispiele und unter Einbezug des neuen Lehrplanes
			Innovation:	methodische und stoffliche Flexibilität der Lehrkraft zur Betonung bedeutenderer historischer Zeitabschnitte
81-47b	1981	UG	Ziel:	bewusster Einsatz und Gebrauch der Sprache im Unterricht, um diesen wirkungsvoller zu gestalten
			Umsetzung:	Analyse von Hospitationsstunden und die dortige Verwendung der Sprache, inklusive des Aufzeigens noch vorhandener Potenziale ihres Einsatzes
			Innovation:	in Form einer sprachlich-analytischen Reflexion von Hospitationsstunden und den daraus resultierenden methodischen Unterrichtsvorschlägen für mehr bewussten Sprachgebrauch in allen Fächern
82-03-15c	1982	M	Ziel:	Herausstellen und Vermittlung der deutsch-sorbischen Geschichte und Kultur sowie Aufzeigen von Gemeinsamkeiten zur deutschen Geschichte
			Umsetzung:	schöpferisches Herangehen an die Lehrplaninhalte, zum Beispiel durch Austausch der Lehrbuchquellen gegen selbst recherchierte Quellen der sorbischen Geschichte
			Innovation:	in Form von spezifischen Unterrichtsstunden sowie des verwendeten individuellen Quellenmaterials zur sorbischen Geschichte
82-05-30d	1982	US	Ziel:	Reduzierung der Lehrplaninhalte
			Umsetzung:	notwendige Stoffauswahl wichtiger Eckpunkte und eine schülernahe Unterrichts-gestaltung, u.a. durch Regional-geschichte Anmerkung: offene Kritik an der Fülle von Lehrplan und Unterrichtshilfen und den damit einhergehenden Problemen,
			Innovation:	in Form einer offen geforderten Lehrplanstoffauswahl zur Reduzierung der Stofffülle (Gegensatz zu PL 5831)
83-02-15d	1983	D	Ziel:	„1. Erarbeitung und Erprobung diagnostischer Methoden zur Gewinnung von Informationen über den Entwicklungsstand dieser Fähigkeiten (Gegenstand) bei Schülern der 10. Klasse und Überprüfung des diagnostischen Wertes dieser Methoden; 2. Pädagogisch-praktische Hinweise zur

				diagnostischen Auswertung der gewonnenen Informationen in Bezug auf kollektive und differenzierte Maßnahmen zur Herausbildung eines parteilichen Standpunktes.“ (S. 5)
			Umsetzung:	diagnostische Untersuchung zur Ermittlung des Entwicklungsstandes der parteilichen Standpunktbildung, -begründung sowie -verteidigung der Schüler und deren Auswertung und Reflexion
			Innovation:	didaktische Innovation in Form einer empirischen Analyse mit neu entwickeltem Erhebungsmaterial und einer Auswertung Anmerkung: mit unzufriedenstellendem Ergebnis für die Tester
84-06-06e	1984	UG	Ziel:	grundlegende Vorbereitung der Schüler auf ihre Abschlussprüfungen
			Umsetzung:	langfristige Vorbereitung der Schüler auf die Abschlussprüfung durch gezielte thematische und verbale Wiederholungen und Übungen zu den Themenbereichen sowie der Anfertigung eines Konspektes
			Innovation:	in Form der Anlegung eines Konspektes über alle Prüfungsthemen und die sehr frühe und ständige Wiederholung und Übung
84-12-07d	1984	M	Ziel:	Erstellung einer Quellenbroschüre mit regionalgeschichtlichem Material für den Raum Königs Wusterhausen
			Umsetzung:	keine Angabe
			Innovation:	in Form einer neuartigen Quellenbroschüre mit für den Unterricht geeigneten Materialien
86-03-18d	1986	UG	Ziel:	Entwicklung eines Grundverständnisses von Geschichte und eines ausreichenden Wissensstandes der Schüler in Hinblick auf die Abschlussprüfungen
			Umsetzung:	Kontinuität und Wiederholung als unabdingbarer Bestandteil des Gesamtüberblicks, unter anderem durch Faktenlernen und tabellarische Wissensorganisation
			Innovation:	Wissensorganisation in Form einer immer stärker abstrahierbaren Tabelle, die sich dem Wissensstand des Schülers anpasst.
86-11-32d	1986	M	Ziel:	Steigerung der Anschaulichkeit und Lebensverbundenheit im Unterricht
			Umsetzung:	Entwicklung einer Dia-Ton-Reihe für den Unterricht, um die Geschichtsthemen anhand regionalspezifischer Ereignisse visuell und auditiv zu illustrieren
			Innovation:	in Form einer neu erstellten Dia-Ton-Reihe für die Region Altentreptow
87-01-14c	1987	UG	Ziel:	fächerübergreifende Förderung der Selbst-

				tätigkeit und Teamfähigkeit der Schüler durch interessengebundene und binnendifferenzierte Aufgabenverteilung
			Umsetzung:	fächerübergreifendes Lernvorhaben mit einem hohen Anteil an Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung von Seiten der Schüler, inklusive einer sehr binnendifferenzierten, interessengeleiteten engen Ab- und ständigen Rücksprache zwischen den Lehrern und den Schülern. (Einbezug von Exkursionen)
			Innovation:	in Form eines sehr umfangreichen, eigenverantwortlichen, binnendifferenzierten und interessengeleiteten mehrwöchigen Projektes, dessen Ergebnispräsentation die Schüler überwiegend selbst organisieren und planen
87-03-19d	1987	UG /US	Ziel:	Entwicklung des Wertens im Geschichtsunterricht
			Umsetzung:	frühzeitige Anbahnung und Entwicklung vom Urteilen zum kriteriengeleiteten Werten mithilfe emotionaler Eindrücke der Schüler, Notwendigkeit eines lehrerindividuellen, medial abwechslungsreichen und regionalspezifischen Unterrichts, der ebenso die multiperspektive Betrachtung von Vergangenheit und historischen Persönlichkeiten miteinschließen soll
			Innovation:	in Form der durch die Traditionsdebatte aufgekommenen Neubewertung deutscher Geschichte und historischer Persönlichkeiten wie Bismarck oder Friedrich II.
87-07-21d	1987	UG	Ziel:	Erhöhung der Unterrichtsqualität in den STE 3 und 4
			Umsetzung:	Sensibilisierung der Schüler für die Problemhaftigkeit des Themas mithilfe von Zitaten als Stundeneinstiege und einer im gemeinsamen Unterrichtsgespräch entwickelten Zielorientierung der Stunde
			Innovation:	in Form eines problemhaften Einstieges mithilfe von Zitaten verschiedener Persönlichkeiten in jeder Stunde
89-12-13e	1989	M	Ziel:	Verwendung regionalgeschichtlichen Materials und Erprobung der besten Einsatzmöglichkeiten im Unterricht
			Umsetzung:	Vermittlung der regionalgeschichtlichen Aspekte in einem Lehrervortrag und mithilfe einer Lichtbildreihe
			Innovation:	erstmalige Ausweisung des nicht originär von der Autorin stammenden Materials für unterschiedliche Einsatzbereiche und Nutzbarmachung anhand verschiedener Stundenabläufe,

			Beurteilung der Einsatzvariante Lehrer-vortrag und Verweis auf vielfältige anderweitige Nutzungen an ihrer Schule

Exemplarischer Vergleich

Ein Thema, ein Autor, zwei verschiedene Entstehungsjahre. Die dabei untersuchten Lesungen thematisieren die Entwicklung von regionalgeschichtlichem Material des Kreises Altentreptow. Ausgearbeitet von Horst Mausolf wurde die spätere PL noch zusätzlich von weiteren Kollegen mitbetreut. Da es sich bei beiden Lesungen um PL des bereits vorgestellten und untersuchten Korpus handelt, sind nachfolgend die Daten noch einmal gegenübergestellt.

Tabelle 25: Kurzangaben PL2899a/b und PL86-11-32d

Titel	Die problemhafte Gestaltung im Geschichtsunterricht unter Berücksichtigung einiger theoretischer Positionen des historischen Denkens am Beispiel der Unterrichtsstunde 10.2.2.1., die Bodenreform	Erfahrungen bei einer konkreten, lebensverbundenen und anschaulichen Vermittlung im Geschichtsunterricht durch die Nutzung heimatgeschichtlichen Materials am Beispiel der Stoffeinheit 10.2.
Signatur	PL 2899a/b	PL 86-11-32d
Autor	Mausolf, Horst	Mausolf, Horst, erarbeitet von Fachkommission Geschichte unter Leitung von H. Mausolf
Ort	Siedenbollentin, Kreis Altentreptow, Bezirk Neubrandenburg	Altentreptow, Kreis ebd., Bezirk Neubrandenburg
Jahr	1973	1986
Seiten (Text)	51 (31)	55 (48)
F Ide zu F Inn	26% zu 74%	19% zu 81%

Neben diesen rein statistischen Angaben zu den zwei Lesungen finden sich noch weit mehr Aspekte, die einem genaueren Vergleich[866] unterzogen werden können.

[866] Die verglichenen Parameter sind: Lehrplanzugehörigkeit, Verfasser, Umfang, Entstehungszeit, Titelgebung, Besonderheiten, Pädagogische Prinzipien, Ideologie, Innovation, Adressaten,

So greifen beide die Unterrichtsstunde 10.2.2.1 auf, wobei zwar dasselbe Stundenthema fokussiert wird, jedoch die Rahmenvorgaben zwei verschiedenen Lehrplänen, dem von 1971[867] und dem von 1977[868], entstammen. Auch erweitert die jüngere PL ihre Angaben auf die gesamte Stoffeinheit und bietet verschiedene Materialien zu den nachfolgenden Stunden dazu an. Bei der älteren PL kann lediglich von einem Verfasser, Horst Mausolf, gesprochen werden. Die spätere PL verweist neben dem Fachkommissionsleiter Mausolf noch auf weitere Mitglieder, die aber namentlich und von ihrer Anzahl keine weitere Erwähnung finden. In Hinblick auf den Umfang der PL ähneln sich beide.

Bezüglich der Titel treten allerdings größere Unterschiede zu Tage. Die Lesung von 1973 nimmt die „problemhafte Gestaltung im Geschichtsunterricht unter Berücksichtigung einiger theoretischer Positionen des historischen Denkens“ in den Fokus, wohingegen die PL jüngeren Datums den Blick auf „eine[.] konkrete[.], lebensverbundene[.] und anschauliche[.] Vermittlung im Geschichtsunterricht durch die Nutzung heimatgeschichtlichen Materials“ richtet.[869] Vordergründig haben beide Lesungen keine Berührungspunkte außer Autor und thematisierter Stoffeinheit.

Die Besonderheit der älteren Lesung ist darüber hinaus die Korrektur, die an ihr vorgenommen und durch verschiedene Anmerkungen einer Einschätzung unterzogen wurde. Dies ist in der PL von 1986 nicht zu finden.

Bezieht man die Analyseergebnisse der vorherigen Untersuchung mit ein, so unterscheiden sich beide Lesungen weiterhin in dem Vorhandensein der pädagogischen Prinzipien. PL 2899 fehlt es an der Kategorie „Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten“ sowie der „Fachübergreifenden Koordinierung des Unterrichts“. PL 86-11-32 wiederum enthält alle didaktischen Prinzipien.

In der älteren PL findet sich eine Vielzahl von ideologischen Verweisen, die auf die Kategorie „Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit & Einheit von

---

Inhaltsverzeichnis, Zielstellung der Arbeit, theoretische Einführung, Einordnung der Stoffeinheit, erzieherische Ziele, inhaltlicher Aufbau/ Gestaltung, Zusammenfassung

867 Wortlaut der Unterrichtsstunde ist „Der Beginn der anitifaschistisch-demokratischen Revolution (Bodenreform)“ (PL 2899a (1973), Anlage 1, S. 5).

868 Wortlaut der SE ist „Beginn des antifaschistisch-demokratischen Neuaufbaus (Durchführung der demokratischen Bodenreform)“ (PL 86-11-32d (1986), S. 31).

869 PL 2899a (1973); PL 86-11-32d (1986).

Bildung und Erziehung“ zutreffen. Dabei bezieht sich allerdings die Hälfte der Fundstellen auf umformulierte Zitate aus dem zugrunde liegenden Lehrplan, der im Anhang der PL sehr kleinschrittig aufgeschlüsselt wiederzufinden ist.

Dahingehend verhält es sich in der jüngeren Lesung mit den als ideologisch aufzufassenden Befunden fast genauso. Trotz eines auffallend neutralen Sprachduktus, sind auch hier zahlreiche Verweise auf die erzieherischen Absichten des Quellenmaterials und seiner Ausdeutung vorhanden. Die verwendete Sprache des Verfassers in den PL selbst mag auf eine stärkere Erziehungsabsicht auf Seiten der älteren PL verweisen, was sich durch das Verhältnis der ideologischen zu den innovativen Fundstellen auch belegen lässt. 26% der Fundstellen in der älteren PL sind ideologischer Natur, wohingegen in PL 86-11-32 nur 19% diese Kategorie bedienen. Demnach sind auch deutlich mehr innovative Elemente in der jüngeren Lesung zu erkennen als in PL 2899.

Das innovativ genutzte regionalgeschichtliche Material der PL 2899 macht diese gar nicht als solches aus, sondern bleibt zwischen der eigentlichen Intention der Lesung und den noch zusätzlich in ihr eröffneten Themenfeldern unkonkret. Die PL 86-11-32 schafft es hingegen, ihr neuartiges Material in den Mittelpunkt der Betrachtung zu setzen. Mithilfe einer einmaligen Übersicht der vorhandenen Quellenmaterialien, Dia-Ton-Vorträgen und einer geplanten Unterrichtsstunde sowie der in ihr genutzten Materialien macht sie das Potential der Heimatgeschichte für andere Lehrkräfte unkompliziert nutzbar.

Die Adressaten beider Lesungen variieren nur geringfügig. Spricht in der Lesung der 1970er Jahre der Autor keine spezifischen Rezipienten an und implementiert damit eine Nutzung durch die Leser seiner PL und die Zuhörer bei den ZTPL, so benennt die andere PL ihre Adressaten eindeutig mit den Geschichtslehrern des Kreises Altentreptow,[870] wobei durch die Einreichung des Materials gewiss auch eine Nutzung durch andere PL-Leser beabsichtigt wurde.

Ehe nachfolgend anhand der inhaltlichen Gliederung den einzelnen Kapiteln der Lesungen kontrastiv nachgegangen wird, soll eine kurze Bemerkung zu einer lexikalischen Auffälligkeit der Inhaltsverzeichnisse allein auf die sprachliche Veränderung innerhalb von 13 Jahren aufmerksam machen. Die jüngere PL zeigt

[870] Vgl. PL 86-11-32d (1986), S. 3.

bei der Wahl der Kapitelüberschriften ein sehr logisches und kohärentes Vorgehen. Dabei sticht in keiner Überschrift ein sozialistischer oder ideologischer Sprachduktus hervor, so dass auf den ersten Blick nur schwer die Herkunft und Entstehungszeit dieser Lesung taxiert werden kann. Bei der älteren Lesung wiederum wirkt das Inhaltsverzeichnis nicht nur unpräzise, sondern auch die mehrmalige Verwendung des Terminus „ideologisch" beziehungsweise „ideologisch-theoretisch" ist erkennbar. Hier suggeriert bereits die Inhaltsübersicht einen Ersteindruck der vorhandenen Themen- und Sprachwahl.

Hinsichtlich der abgedruckten Eingangsformeln der Einleitung beschäftigt sich die ältere PL mit einem viel breiter gefassten Aspekt, und zwar der erzieherischen Aufgabe von Schule und Geschichtsunterricht in ideologischer Hinsicht. Der Autor äußert dahingehend auch das von ihm mit seiner PL verfolgte Ziel:

> „Unter Berücksichtigung dieser notwendigen Vorbemerkungen sehe ich die Aufgabe dieser Lesung darin, am Beispiel einer Unterrichtseinheit und speziell am Beispiel einer Unterrichtsstunde der 10. Klasse einige theoretische Positionen des historischen Denkens zu klären und sie in einem direkten Zusammenhang mit der problemhaften Gestaltung zu sehen."[871]

Die PL 86-11-32 hingegen stellt bereits zu Beginn ihren Themenschwerpunkt, die Heimatgeschichte, in den Mittelpunkt. Dabei wird nicht nur deren Wert, sondern auch die Vermittlungsbemühung durch Fachlehrer aufgriffen und Anlass und Ziel der Darlegung in den großen Kontext einer nachhaltigen regionalspezifischen Materialsammlung gestellt. Die von verschiedenen Geschichtslehrern geforderten zugänglichen Materialsammlungen für den Unterricht gaben den Anlass, Quellen vorzustellen und ihre Verwendung anhand eines Beispiels darzulegen, wobei als Ziele der PL gesetzt sind:

> „Am Beispiel einer Stoffeinheit und einer Unterrichtsstunde aus dem Lehrplan der 10. Klasse sollen Quellen und Anwendungsmöglichkeiten nachgewiesen und als Anregung empfohlen werden. Gleichzeitig wollen wir den Beweis antreten, daß Eigeninitiative gefragt ist, daß ein rezeptives Übernehmen irgendwelcher heimatgeschichtlicher Darstellungen oder Bilder nicht und niemals gelingt, daß zum schöpferisch handelnden Geschichtslehrer auch das eigene Forschen gehört."[872]

Der Unterschied beider Lesungen zeichnet sich bereits in diesen Zielformulierungen ab. Wendet sich erstere eher einer theoretischen Betrachtung

[871] PL 2899a (1973), S. 2 f.
[872] PL 86-11-32d (1986), S. 2.

zu, so ist die zweite für die praktische Umsetzung und Anwendung im Unterricht gedacht. Deutlich wird jedoch auch, dass die ältere Lesung sich mehreren Themen zuwendet, wie den theoretischen Positionen des historischen Denkens und der problemhaften Gestaltung des Unterrichts. Dahingegen spricht sich die jüngere Lesung für die individuelle Nutzung des heimatgeschichtlichen Materials aus und legt ein Anwendungsbeispiel vor. Lediglich die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Ausbildung der sozialistischen Persönlichkeiten der Schüler wird in beiden Einleitungen hervorgehoben.

Die theoretische Hinführung der PL 2899 fällt sehr umfangreich aus. Um allen aufgegriffenen Themen gerecht zu werden, verwendet der Autor vier Kapitel.[873] Dabei spricht er ein Thema, die Regionalgeschichte, bis hierher noch gar nicht an. Mit deren Hilfe möchte er wiederum die problemhafte Unterrichtsgestaltung umsetzen. Ihr widmet er nachfolgend ein Kapitel (4.0.), indem er deren Einsatz anhand der didaktischen Prinzipien, die Mausolf als theoretische Positionen versteht, und der Lehrplanvorgaben rechtfertigt. In der gesamten Lesung bleibt die Frage offen, welches der Themen der Verfasser genau problematisieren möchte. Auch der Korrektor dieser Lesung hat durch seine Anmerkungen gewisse Schwachstellen des Begriffsverständnisses ausgewiesen, in denen der Verfasser der PL Ziele des historischen Denkens ausweist, die jedoch den Zielen des Geschichtsunterrichts entsprechen. Dabei hinterfragt der Korrektor, ob das historische Denken nicht ebenfalls ein Ziel des Geschichtsunterrichts sei. Generell scheint hier die Differenzierung zwischen historischem Denken und historischem Lernen nicht vorzuliegen, daher entsteht der Eindruck, dass der Autor vom historischen Lernen in der Schule spricht.

Die PL 86-11-32 greift in ihrer theoretischen Einführung lediglich den Aspekt der Heimatgeschichte auf. Dabei umreißen die Verfasser in drei Unterkapiteln[874] ihren eigenen Arbeitsbereich der Fachkommission, beschreiben die

[873] Kapitel 2.1. Die theoretischen Positionen des historischen Denkens, Kapitel 2.2. Die Ziele des historischen Denkens, Kapitel 3.0. Die Rolle der problemhaften Gestaltung im Unterricht, Kapitel 4.0. Der Zusammenhang zwischen den theoretischen Positionen der Stunde innerhalb der Unterrichtseinheit und den daraus resultierenden erzieherischen Aspekten (PL 2899a (1973), Gliederung).

[874] Kapitel 2.1. Heimatgeschichte als ein Gegenstand der Arbeit der Fachkommission, Kapitel 2.2. Bedeutung heimatgeschichtlichen Materials aus fachübergreifender Sicht, Kapitel 2.3. Herstellung des vorhandenen heimatgeschichtlichen Materials unseres Kreises für eine mögliche Nutzung im Geschichtsunterricht. (PL 86-11-32d (1986), Gliederung).

Entstehungsgeschichte der Quellensammlung in ihrem Kreis, stellen eine Auflistung von bereits vorhandenen Materialbroschüren und Dia-Ton-Reihen sowie ihrer Themenbereiche auf und zeigen explizite Quellen für den Einsatz im Staatsbürgerkunde-, Deutsch- und Heimatkundeunterricht.

Beide Lesungen könnten bezüglich ihrer theoretischen Vorbetrachtungen nicht unterschiedlicher sein und machen deutlich, dass die Themenfülle in der älteren PL kaum abzudecken ist und sich bis zu der jüngeren Lesung eine diesbezügliche Präzisierung vollzogen hat. Ob dies der persönlichen Progression von Horst Mausolf oder der Mitarbeit weiterer Fachkollegen geschuldet ist, mag dahingestellt sein, doch wirkt sich die Reduzierung des Themas auf einen Schwerpunkt deutlich positiver auf die Gesamtstruktur der Lesung jüngeren Datums aus.

Dies zeigt sich ebenfalls in der Darstellung der behandelten Stoffeinheit im Gesamtschuljahr. In der PL 86-11-32 nimmt dieser Aspekt drei Seiten ein und es zeigen sich hier deutliche Anleihen der ministeriellen Vorgaben für erzieherische Inhalte des Geschichtsunterrichts. Demgegenüber dehnt sich in der Lesung PL 2899 die Einordnung der Stoffeinheit in den Ganzjahreskurs über neun Seiten aus, wobei ausführlich ideologisch-theoretische Positionen, erzieherische Schwerpunkte und die inhaltliche und ideologische Linienführung des Jahreskurses thematisiert werden.

Selbst dem Korrektor erscheint diese kleinschrittige Unterteilung überflüssig, so dass er in seinen Kommentaren ein schlichtes „weg“[875] zu den Punkten 4.1., 4.2., 4.2.1. und 4.2.2. notiert. Zusätzlich unterstreicht er viele Begrifflichkeiten, deren Verwendung nicht seiner Vorstellung entsprechen. Insbesondere im Falle des Begriffes „Generalproblemstellung“[876] zeigt sich eine Vermischung von selbst gewählten Phrasen des Autors und unterrichtlichen Methodikbegriffen, wie der problemhaften Unterrichtsgestaltung. Dabei entspricht die „Generalproblemstellung“ dem Inhalt nach einmal den erzieherischen Potenzen des Unterrichtsstoffes und an anderer Stelle dem Erkenntnisziel der Stoffeinheit,

[875] PL 2899a (1973), Gliederung.
[876] Ebd., S. 19.

so dass der Korrektor an einer Stelle stattdessen den Begriff „Zielstellung“ vorschlägt.[877]

Die sich anschließende Einordnung der vorgestellten Stunde in die gesamte Stoffeinheit (4.3.) entfällt in der Lesung PL 86-11-32.

Die einzige Gemeinsamkeit beider Lesungen zeigt sich in den erzieherischen Zielen[878] der Stoffeinheit, was bei genauerer Betrachtung wenig überraschend ist, da beide Lesungen die identischen Unterrichthilfen als Originalquelle zitieren.

Im Vergleich sind beide Lesungen grundverschieden. Die ältere geht sehr kleinschrittig und analytisch vor, wohingegen die jüngere PL kurz die Bedeutung der Stoffeinheit umreißt und im Anschluss direkt mit dem Materialeinsatz für Stoffeinheit und Stunde fortsetzt.

So kommt es im letzten Teil der PL 86-11-32 zu einer elfseitigen Vorstellung von verschiedenen Text- und Bildquellen zu den einzelnen Unterrichtsstunden der Thematik, ehe abschließend ausführlich über die Unterrichtsstunde 10.2.2.1., ihre Ziele, Problemstellungen und ihren Unterrichtsverlauf berichtet wird.

Die PL 2899 hingegen gliedert die Stunde in Hinblick auf ihre Ziel- und Problemstellungen und die Analyse des generell vorhandenen und zum Einsatz gelangten regionalgeschichtlichen Materials.[879] Allerdings werden hier erneut Begrifflichkeiten gleichgesetzt, wie zum Beispiel bei Kapitel 4.3.1., in dem die erlebnisbetonte Darstellung inhaltlich mit dem Begriff der problemhaften korrespondiert.

In beiden Lesungen findet sich eine verbale Schilderung des Unterrichtsablaufes, wobei sie jeweils über einen methodisch-inhaltlichen Verlaufsplan der Stunde im Anhang verfügen.

---

[877] Ebd., S. 20.

[878] 1. Bei den Schülern ist das Vertrauen zur marxistisch-leninistischen Partei zu stärken und ihr Klassenstandpunkt zu festigen. 2. Die Schüler sind zur Achtung vor den großen Leistungen der Werktätigen im Kampf für ein antifaschistisch-demokratisches Deutschland und zur Freundschaft mit der Sowjetunion zu erziehen. 3. Die Schüler sind zum Kampf gegen den menschenfeindlichen, aggressiven Imperialismus und Militarismus zu erziehen. (PL 2899a (1973), S. 18 f.; PL 86-11-32d (1986), S. 26).

[879] Kapitel 4.3.1. Die Analyse der Unterrichtsstunde unter Berücksichtigung der Einheit von erlebnisbetonter Darstellung und ideologisch-theoretischer Durchdringung, Kapitel 4.3.2. Die Analyse des für diese Stunde geeigneten Materials, Kapitel 4.3.3. Der Einsatz des entsprechenden Materials in der Unterrichtsstunde (PL 2899a (1973), Gliederung).

Ist die Schlussbetrachtung bei der jüngeren PL umfangreicher, so kommt ihre inhaltliche Gestaltung einem Aufruf gleich. Dieser fordert den aktiven, unerlässlichen Einbezug der Heimatgeschichte in den Unterricht und die Mitarbeit von vielen Lehrern unter Nutzung gesellschaftlicher Kontakte ein, um Veranstaltungen wie Kolloquien und Spezialistenlager[880] pflegen und vorantreiben zu können. Da sie darin auch einen Impuls für eigene Ideen und Wege anderer Regionen und Schulen sehen, kommt das Autorenkollektiv zu dem Schluss, dass

> „[…] viele Geschichtslehrer in die ideenreiche und interessante Aufbereitung der Heimatgeschichte ein[bezogen werden sollten], weil so auch über die Unterrichtsstunde hinaus mehr für die notwendige Geschichtspropaganda geleistet werden kann.“[881]

Der hier positiv konnotierte Begriff der Geschichtspropaganda sticht zum zweiten Mal in dieser Lesung heraus und hebt sich als Terminus deutlich vom sonst eher sachlich beschreibenden Sprachstil ab.

Die Schlussbemerkung der PL 2899 spiegelt hingegen die Problematik ihrer thematischen Vielfalt wider. Das regionalgeschichtliche Material wird dabei vom Autor mit keinem Wort erwähnt, so dass es vielmehr das Mittel zum Zweck zu sein scheint, mit dem er die problemhafte Unterrichtsgestaltung erreichen will. Diese betitelt er als „effektivste Form des historischen Denkens“.

Darüber hinaus thematisiert er die Verwirklichung der ideologischen Erziehung, die mithilfe vielfältiger Möglichkeiten im Geschichtsunterricht erreicht werden kann. Der Verfasser bleibt jedoch allgemein, setzt keine Beispiele und verfällt schließlich dem Terminus der „Konzentration auf das Wesentliche“[882], um die

---

[880] Spezialistenlager waren in den Ferien stattfindende Treffen von zumeist mathematisch-naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteten außerschulischen Schülergesellschaften. Verbunden mit themengebundenen Veranstaltungen, Arbeitsgemeinschaften, sportlichen und kulturellen Aktivitäten aber auch Leistungsvergleichen wurden diese von staatlicher und gewerkschaftlicher Seite organisiert und gefördert. Bedeutsamkeit erfuhren diese Spezialistenlager weil dort nicht nur die entwicklenden Fertigkeiten der Schüler entdeckt, sondern zukünftige Neuerer ermutigt und ihre z.T. schon im Schulalter entwickelten Neuerungen patentiert wurden. (Vgl. Kühne (1963): Feriengestaltung. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 291–294; vgl. Leipziger Schülergesellschaft für Mathematik (2021): Aus der Geschichte der LSGM und der mathematischen Schülerförderung in der Region Leipzig. Online verfügbar unter https://lsgm.uni-leipzig.de/tiki-index.php?page=LSGM.Geschichte).

[881] PL 86-11-32d (1986), S. 47.

[882] Von der Konzentration auf das Wesentliche spricht er lediglich einmal in der PL im Kontext seiner inhaltlichen Detailkritik am Geschichtsunterricht. (Vgl. ebd., S. 5).

Überfüllung mit Quellen, Verfahren und Erziehungszielen innerhalb einer Stunde zu vermeiden und alles vielmehr als Bestandteil eines übergeordneten Unterrichtssystems zu sehen.

Zusammenfassend weisen beide Lesungen auch hinsichtlich ihrer Schlussbemerkungen zwei verschiedene Standpunkte auf, die einen exemplarischen Einblick in die Gestaltungsmöglichkeiten dieser Materialien geben.

Trotz ihrer themenbezogenen Ähnlichkeit nutzt die modernere Lesung ihr Schlusswort, um Lehrer für die Nutzung von regionalgeschichtlichem Material zu motivieren und zu mobilisieren, da das Potential der Heimatgeschichte für den Unterricht nicht abzustreiten sei. Demgegenüber steht die ältere PL, deren Schlusswort die Problematik der Arbeit, den fehlenden roten Faden, erneut abbildet. Über den Zugang des regionalgeschichtlichen Materials werden mehrere theoretisch dargelegte Themen versucht, auf Gemeinsamkeiten festgelegt zu werden. Dabei spielt die problemhafte Darstellung zwar laut Titel die Hauptrolle, in Wirklichkeit steht sie aber hinter den ideologisch-erzieherischen Potenzen der Stoffeinheit, der Stunde und des Materials zurück und wirkt somit in ihrer Umsetzung konstruiert. Auch das Fazit kann nicht klären, welches Ergebnis der Autor mit seiner PL verfolgt.

Der Anhang beider Lesungen setzt sich aus Literaturverzeichnis und Verlaufsplan der vorgestellten Unterrichtsstunde zusammen. Die PL 2899 verfügt des Weiteren über die dem Lehrplan entstammenden Erkenntnis- und Erziehungsziele der Stoffeinheit sowie ihrer jeweiligen Verwendung in deren Einzelstunden und den verwendeten Textquellen. Demgegenüber findet sich in der PL 86-11-32 lediglich eine tabellarische Übersicht der vorhandenen Dia-Ton-Reihen.

Auch hier zeigt sich der wesentliche Unterschied der beiden Veröffentlichungen durch die Konzentration auf Erziehungs- und Erkenntnisschwerpunkte in der einen (PL 2899) und Übersichtsdarstellung aller vorhandenen Bildreihen in der anderen (PL 86-11-32).

Ebenso verdoppelt sich der Umfang der Quellenangaben im Vergleich der beiden Lesungen in der PL 86-11-32. Mithilfe von ähnlichen Zitaten, unter anderem von Margot und Erich Honecker, der Methodik Geschichtsunterricht von Gentner und Kruppa, aber auch Argumenten des VIII. Pädagogischen Kongresses versuchen

die Autoren beider PL, die Bedeutung der Heimatverbundenheit im Geschichtsunterricht zu untermauern. Dabei verfällt die jüngere Lesung aufgrund des Alters einiger Zitate, wie denen des VIII. Pädagogischen Kongresses von 1979, in einen Sprachduktus, der die doch überwiegend sachlich geschilderten Inhalte wieder ideologisch verwäscht und keine Progression hinsichtlich einer sprachlichen Liberalisierung bis 1986 andeutet.

Ergebnisse der exemplarischen Analyse

Die beiden verglichenen Lesungen stellen sich trotz des gleichen Autors und derselben vorgestellten Stunde als sehr verschieden heraus. Während PL 86-11-32 sehr strukturiert ist und in logischer Abfolge auf die darzulegende Stunde eingeht, verfolgt die Lesung PL 2899 verschiedene Wege der Herangehensweise. Dabei greift sie unterschiedliche Aspekte auf, die im Unterricht eine Rolle spielen, verliert jedoch den geradlinigen Weg zur Umsetzung ihres Titels aus den Augen. Dadurch gestaltet sich diese PL deutlich theoretischer als die PL 86-11-32 und spart in ihrem Aufbau nicht an kleinschrittigem Vorgehen. Den drei von ihr aufgeworfenen Themenbereichen tritt ein einziges Thema der jüngeren PL gegenüber, das in seinem Praxisbezug eine direkte Nutzung durch die Lehrkräfte förmlich einfordert. Dadurch, dass die Heimatgeschichte jedoch auch eine Rolle in der Unterrichtsgestaltung der PL 2899 spielt, werden in beiden Schriften die Vorteile von heimatgeschichtlichem Material deutlich hervorgehoben. Allerdings ist dies mit unterschiedlichen Akzentuierungen versehen, so dass in der jüngeren Lesung die Funktion der Heimatgeschichte als eine „lebendige, interessante und konkrete Vermittlung der Geschichte“[883] beschrieben wird. Demgegenüber wird in der Lesung PL 2899 von einer sehr erlebnis- beziehungsweise interessenbetonten und emotional besonders wirksamen Eigenschaft[884] des regionalgeschichtlichen Materials gesprochen. Doch steht für den Autor vornehmlich im Fokus, dass

> „[…] heimatgeschichtliches Material dort zum Einsatz gelangt, wo es im Interesse der ideologischen Erziehung, im Interesse einer Beeinflussung der Schüler zur positiven Lernhaltung und unter besonderer Wahrung des Prinzips der Faßlichkeit die Erhöhung der Effektivität des Unterrichts zum Ziele hat und

[883] Ebd., S. 3.
[884] Vgl. PL 2899a (1973), S. 11, 27 f.

> diesem Ziele weitgehendst entspricht. Unter solchen Bedingungen festigt sich bei den Schülern das persönliche Verhältnis zur Geschichte, [sie] erkennen schneller in Problemsituation den Ausweg, weil die Jungen und Mädchen die geschichtsbildende Kraft der Volksmassen und die mobilisierende und inspirierende Kraft der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei in ihrer unterschiedlichen und mannigfaltigen Form eher begreifen"[885]

Dieses Zitat belegt, dass nicht von einer ideologiefreien Unterrichtsgestaltung gesprochen werden kann. Die ideologische Durchdringung nicht nur der Inhalte, sondern auch vorgegebener Verhaltensweisen und Ansichten als erzieherisches Mittel[886] findet sich in beiden Lesungen wieder, so dass diese nicht von einer Verbreitung des sozialistischen Geschichtsbildes freizusprechen sind. Sie verweisen auch auf das dialektische Verhältnis[887] von nationaler und internationaler Geschichte, die in einer steten Verknüpfung im Unterricht thematisiert werden müssen. Dies ist von Nutzen, um inhaltliche Grenzen zwischen sozialistischen und kapitalistischen Ländern zu verdeutlichen und zu bestärken. Jedoch ist es auch eine Möglichkeit, Unterrichtsinhalte aus multiperspektivischen Blickwinkeln zu betrachten. Dabei handelt es sich um eine heute noch geforderte Komponente von Geschichtsunterricht. Zu DDR-Zeiten konnte sie in zweierlei Hinsicht, für eine größere Gesamteinordnung, aber auch für die Einengung des Blickes auf abgrenzende Unterschiede, genutzt werden. Letztendlich war sie also sowohl dem Unterricht, als auch der ideologischen Erziehung der Schüler dienlich.

Ebenfalls verweisen beide PL auf die Aufgabe der Schule und die besondere Bedeutung des Geschichtsunterrichts, die Schüler zu sozialistischen Persönlichkeiten[888] zu erziehen. Auch hier lassen sich die Materialien nur schwer von einer Mitbeteiligung an der ideologischen Erziehung der Schüler trennen. Betrachtet man die neu erstellten Quellensammlungen und -abdrucke in beiden Typoskripten, ist durchaus von einem lebens- und schülernahen Unterricht zu sprechen. Daher kann den PL auch eine unterrichtliche Qualität zugestanden werden. Besonders hinsichtlich der analytischen Fundstellen entsteht der Eindruck, dass die Erfüllung der didaktischen Unterrichtsprinzipien einen

[885] Ebd., S. 12.
[886] Vgl. PL 2899a (1973), S. 18 f.; vgl. PL 86-11-32d (1986), S. 25 f.
[887] Vgl. PL 2899a (1973), S. 14; vgl. PL 86-11-32d (1986), S. 7.
[888] PL 86-11-32d (1986), S. 3; PL 2899a (1973), S. 1.

wichtigen Aspekt in der Gestaltung der Lesungen darstellte. Die daraus angenommene Umsetzung im Unterricht lässt dementsprechend bei beiden Lesungen eine hohe Erfüllungsquote der Prinzipien erkennen und belegt ein eindeutiges Bemühen um methodisch und didaktisch qualitative Unterrichtsgestaltung.

Im Vergleich beider Lesungen wird hinsichtlich des Autors ein Entwicklungsprozess deutlich. Trotz der Mitarbeit anderer an der jüngeren PL, wird durch die thematische Ausrichtung dem Hauptverfasser Horst Mausolf die Verantwortung für beide Lesungen auch zugestanden. So ist ihm im zeitlichen Verlauf ein struktureller als auch inhaltlicher Lernprozess zu bescheinigen, der sich in der Fokussierung und Übertragbarkeit der geschilderten Unterrichtsstunden niederschlägt. Die stattgefundene Selbstreflexion oder eventuell durch die Diskussion in der Fachkommission entstandene reflektorische Aufarbeitung der älteren PL führt zu dem Eindruck, dass mehrfachpublizierende Autoren die Plattform der PL auch als Prozessentwicklung sahen, in dem sie ihre erprobten und gegebenenfalls überarbeiteten PL präsentieren konnten.

Ein Beleg findet sich dafür in den Formalia der PL, die ihren Inhalt als Ergebnispräsentation oder als Verlaufsschilderung darstellen konnten. Sollte bei einer Verlaufsschilderung das anvisierte Ergebnis nicht erreicht werden, so wäre eine Nachjustierung unumgänglich und die Möglichkeit, eine erneute PL mit verbesserten Darlegungen zu formulieren, gegeben. Zusätzlich spricht dafür, dass diese Schilderungen auch eine Perspektivänderung vollzogen. Aus Sicht eines Lehrers und seiner Themenplanung und Umsetzung im Unterricht, hin zu einer Materialpräsentation inklusive ihrer Legitimierung durch die Fachkommission. Der Grad der Abstrahierung ist dabei deutlich auszumachen und entzieht sich in der PL 86-11-32 damit einem potentiellen Scheitern bei einer etwaigen Durchführung mit einer Klasse. Die PL 2899 hingegen bemüht diesen Schritt und liefert so eine sehr kleinschrittige Stundenexplanation trotz zahlreicher fehlerbehafteter und angemerkter Zielformulierungen. Somit ist Horst Mausolf eine eindeutige Progression zu attestieren, die sich nicht nur in Form seiner Themen, sondern auch in einer Stunden- und Erziehungszielreduktion niederschlägt. Dieser inhaltliche Lernprozess gelingt ihm aber hauptsächlich dadurch, dass er sich strukturell von einer Methodenschilderung hin zu einer

reinen Materialdarlegung bewegt. Der vollzogene doppelte Lernprozess inhaltlicher und struktureller Natur ermöglicht nicht nur eine größere Anwendbarkeit für andere Pädagogen, sondern spiegelt womöglich auch den veränderten pädagogischen Anspruch an Lesungen zwischen den 1970er und 1980er Jahren wider.

III. Schlussbetrachtung

Methodenkritik

Die Geschichtswissenschaft ist die der Geschichtsdidaktik übergeordnete Disziplin, deren untergeordnete Teildisziplinen sich nicht nur zahlreich, sondern auch sehr divers zeigen, so dass anzuwendende Methoden immanent dem Gegenstand und der Situation der vorliegenden Untersuchung verpflichtet sein müssen. Folgt man Schönemanns Hauptfeldern der Geschichtsdidaktik – Empirie, Pragmatik und Theorie – unterliegen die dort vorgegebenen Untersuchungsabläufe und Erhebungsschemata einem einheitlichen Algorithmus, der eine Vergleichbarkeit und Validität erzeugt und auch bei mehrfacher Überprüfung standhalten kann.[889]

Die Bandbreite der Geschichtsdidaktik macht es schwierig, bereits vorhandene Methoden für neue Untersuchungsgegenstände auszuwählen. Aufgrund der Einmaligkeit und Neuartigkeit der PL besteht die Gefahr, dass die Besonderheiten dieses Korpus verlorengehen. So zeigte sich in der Untersuchung, dass übliche Herangehensweisen der Unterrichtsbeobachtung aufgrund der lediglich textlichen Überlieferung der PL generell nicht möglich sind. Ebenso sind historische Analysen wie bei einer klassischen Quellenanalyse bei der Menge an Textmaterial nur schwerlich und eine Kategorisierung sowie ein Vergleich aller Quellentexte nur unzureichend zu realisieren.

Insgesamt stellte sich die Untersuchung der PL als ein Vorhaben heraus, bei der eine spezifische Methode erst gefunden werden musste. Vorhandene Vorgehensweisen sind auf einheitliche Materialien anzuwenden und dienen nicht der Untersuchung solch diverser Quellen. Die statistischen Auswertungen gestalteten sich aufgrund der klaren Quellenaussage als unkompliziert, die historische Analyse wurde allein für einen direkten Vergleich zweier Lesungen herangezogen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzudecken. Um jedoch der großen Menge an übrigen Lesungen eine Methode zugrunde zu legen, lieferte die Sozialwissenschaft mit Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse[890] einen Ansatz,

[889] Vgl. Schönemann (2014), S. 13–15.
[890] Vgl. Mayring (2015).

der den Text der Lesungen nun spezifischer nach festgelegten Kategorien untersucht. Trotz der Heterogenität der Lesungen konnte diese Untersuchung Aufschlüsse darüber geben, ob eine Innovation enthalten ist, welche dies ist und inwieweit qualitativer Unterricht stattfand. Es ist ebenfalls nachweisbar, ob die Lesungen ideologisch durchdrungen sind und wie das Verhältnis ideologischer und innovativer Elemente innerhalb der PL zu werten ist. Deutlich zeiteffizienter können sich diese Ergebnisse durch eine Stichprobenziehung erzielen lassen. Darüber hinaus ist hinsichtlich der Reliabilität anzumerken, dass diese nicht überprüft werden konnte, da es sich um die Erstuntersuchung mit dieser Methode handelte. Zusätzlich gestaltete sich die Abgrenzung der Kategorien voneinander als schwierig, da deren Definitionen eine individuelle Ausdeutung innewohnt. Dies mag auch an den gewählten Kategorien nach Klingbergs didaktischen Prinzipien liegen und sollte bei einer weiteren Durchführung mithilfe anderer Aspekte untersucht werden.

Insgesamt stellte sich diese Methode trotzdem als sinnvoll heraus, da sie zu einem ersten Erkenntnisstand führte. Mithilfe des regelgeleiteten Vorgehens und des dadurch hohen Grades der Überprüfbarkeit bietet sie einen direkten Anknüpfungspunkt für weitere Untersuchungen. Dabei kann die deduktive Kategorienanwendung nicht nur aufgegriffen und fortgesetzt, sondern durch zusätzliche oder kleinschrittigere Kategorien weiterentwickelt werden, so dass die methodische Analyse der PL innoviert wird. Das gewünschte Erkenntnisziel – die Erstverortung der Lesungen zwischen Ideologie, Innovation und didaktischer Qualität – ist gerade aufgrund dieser inhaltlichen Kategorisierung erst möglich. In Kombination mit quantitativen Ergebnissen konnte eine zusätzliche prozentuale Gewichtung der PL hinsichtlich ideologischer und innovativer Fundstellen erfolgen. Die Wahl eines Mixed-Methods Verfahrens hat sich hiernach als gewinnbringend herausgestellt.

Fazit

Die Pädagogischen Lesungen waren schul- und unterrichtsbezogene Typoskripte, die als ergänzendes Mittel der (Selbst-)Weiterbildung den ideologischen, aber auch pädagogischen Ansprüchen im staatlich gelenkten Prozess der Wettbewerbsauswahl genügten und innovative Ansätze darlegen konnten.

Dabei lässt und ließ ihre individuelle, inhaltliche Gestaltungsweise eine Vergleichbarkeit nur schwer zu. Es handelte sich bei ihnen um weit mehr als thematische Weiterbildungsmaterialien. Dies belegen ihre Inhalte, die nicht allein Unterrichtsstunden, sondern auch diagnostische Erhebungen, lehrerbildnerische Maßnahmen, außerschulische Unternehmungen und fachübergreifende Projekte präsentieren. Der Neuererinitiative in der DDR entsprungen und angelehnt an Vorbilder aus der Sowjetunion, wurden sie finanziell und medienwirksam von Seiten der Gewerkschaft, des MfV und der Kreis- und Bezirkskabinette unterstützt. Ziel war es dabei, das Material für andere Pädagogen und für einen Einsatz im eigenen Unterricht nutzbar zu machen. Des Weiteren war die Verwendung für die individuelle und zentrale Weiterbildung, beispielsweise in Form von Vorträgen, aber auch als Skript und somit ausleihbares Medium in Bibliotheken vorgesehen. Um auf die Ebene eines bibliothekarischen Materials zu gelangen, durchliefen die PL hierarchische Auswahlstufen und mehrere Begutachtungen, ehe sie auf zentraler Ebene popularisiert wurden. Dabei entschieden nicht nur formale Vorgaben, sondern auch inhaltliche Ausrichtungen auf aktuelle pädagogische und politische Forderungen, Abstrahierbarkeit sowie die Anwendbarkeit des Dargelegten über den Grad des Erfolges.

Insgesamt erreichten die Pädagogischen Lesungen innerhalb ihres 35-jährigen Bestehens in der DDR eine Umfangstärke von etwa 9000 Titeln mit vielfältigen Fachausrichtungen. Die Lesungen entstanden dabei thematisch in Absprache des ZIW mit den Bezirkskabinetten oder in Eigeninitiative der Pädagogen.

Inhaltlich überwiegen Lesungen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereiches, wohingegen insbesondere die sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in Unterzahl sind. Unter diesen lässt sich thematisch eine Ausrichtung auf vor allem praktisch methodische Anwendungen und Materialvorschläge erkennen, deren Übertragbarkeit in andere Unterrichte von entscheidender Relevanz für den Erfolg einer PL war. Dabei berühren die meisten PL des Geschichtsunterrichts eher jahrgangsübergreifende Aspekte oder stellen beispielsweise Materialvarianten für mehrere Jahrgänge vor, als dass sie sich nur auf eine Klassenstufe festlegen. Ist letzteres doch der Fall, so handelt es sich dabei zumeist um die 9. Klasse. Deren thematischer Fokus auf den Kampf der

Arbeiterklasse seit Beginn des Ersten Weltkrieges[891] scheint vermehrt Möglichkeiten für die Abbildung und Wiedergabe einer inhaltlichen Linientreue anzubieten. Die fast ebenso zahlreich problematisierte 10. Klasse stellt aufgrund der historischen Nähe zur Gründungsphase der DDR[892] nicht nur ein ideologieträchtiges Thema, sondern auch ein quellenspezifisch reichhaltiges Betätigungsfeld für die Geschichtslehrer dar.

Betrachtet man unabhängig von den Unterrichtsthemen die Entstehungszeiträume der Geschichts-PL, so wird das politische Geltungsbedürfnis der Lesungen noch deutlicher. Trotz der stetig steigenden Anzahl an PL bis zu den 1980er Jahren, sind jeweils in den Jahren Pädagogischer Kongresse und Parteitage numerische Höhepunkte der Popularisierungszahlen zu vermerken. Daher ist es wahrscheinlich, dass als Beleg guter bildungspolitischer Arbeit für diese Zeiträume mehr PL von Seiten des ZIW geordert wurden. Es liegt daher nahe, die PL demnach als Objekte mit bildungspolitischer Abbildfunktion, aber auch gleichzeitig möglicher Kontrollfunktion zu bezeichnen.

Die Weisungshoheit von MfV und ZIW wird inhaltlich in den PL sichtbar, wenn die Herkunftsbezirke der PL miteinbezogen werden. Insbesondere an Standorten von Pädagogischen Hochschulen sind hohe Einreichungszahlen und Veröffentlichungen zu verzeichnen. Standorte von Universitäten hingegen, von jeher Orte von Forschung und wissenschaftlichem Diskurs, liegen auf den hinteren Rängen der Bezirksstatistiken. Ein möglicher Schluss, der sich daraus ziehen lässt, ist, den pädagogischen Absolventen von PH-Standorten eine höhere Systemintegration und inhaltliche Folgsamkeit als denen anderer Lehrinstitutionen zuzuschreiben. Dies mag im Ursprung von PH und Universitäten begründet liegen. Sind die PH durch die DDR gegründete Lehranstalten und durch dieselbe inhaltlich ausgerichtet, vermögen die Universitäten aufgrund ihrer wissenschaftlichen Persistenz und Reichweite sich

[891] Vgl. Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (1959); vgl. Direktive zum Lehrplan für den Geschichtsunterricht in den Klassen 8 bis 10 der Oberschulen und den Klassen 9 und 10 der erweiterten Oberschulen (1962); vgl. Lehrplan für das Fach Geschichte Klassen 7 bis 10 der Oberschule, Klassen 9 und 10 der Erweiterten Oberschule, Klasse 9 der Volkshochschule, Absolventen der Klasse 8 der Oberschule der Berufsausbildung. Unveränderter Nachdruck des Lehrplans von 1959 für die Klasse 7, überarbeitete Fassung des Lehrplans von 1959 für die Klassen 8 bis 10 (01.09.1966); vgl. Lehrplan für Geschichte Klasse 9 (01.09.1970); vgl. Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule - Geschichte: Klassen 5 bis 10 (01.09.1988/01.09.1989).

[892] Vgl. Tabellen 29d-g (Lehrplanthemen Klasse 10, 1959-1989).

einen eigenen Handlungs- und Deutungsspielraum zu bewahren, etwa in der Ausgestaltung der Lehrpläne für Lehrerstudenten. Diese Diskrepanz zwischen institutionellen Vorgaben und wissenschaftlichem Aufbegehren mag zum Teil ein Grund für die wenigen PL aus universitären Bezirken sein. Trotz des nur marginalen numerischen Unterschiedes zwischen PH und Universitäten[893] in der DDR schafften es die „PH-Bezirke“ in der Menge ihrer PL zu überwiegen und damit den inhaltlichen und formalen Vorgaben der Lesungen in größerer Zahl zu genügen.

Dies bedeutete auch, den ideologischen Anforderungen an eine PL hinreichend zu entsprechen. Vergleicht man in der Inhaltsanalyse von 21 PL die ideologischen Fundstellen mit unterrichtsqualitativen, so lässt sich zwischen diesen ein Mengenverhältnis von etwa maximal einem Drittel zu zwei Drittel ausmachen. Demnach kann sich keine der untersuchten PL von einer ideologischen Durchdringung freisprechen. Da in der DDR eine untrennbare Verbindung zwischen Ideologie und bildungspolitischem Sektor bestand, gehörte das Fehlen der ideologischen Färbung in den Lesungen nicht zu den Vorannahmen der Studie. Weil die PL aber einen redaktionellen Auswahlprozess durchliefen, konnten Lesungen, die nicht das zentrale Popularisierungsverfahren erreichten, durchaus wegen unzulänglicher politischer Stellungnahme abgelehnt werden. Demnach kann die Forschungsfrage der ideologischen Durchdringung hier nur für die auf zentraler Ebene zur Veröffentlichung gelangten Lesungen beantwortet werden.

Die Ideologie war für das historisch-politische Weltbild richtungsgebend und durchdrang als thematischer Überbau die Ausgestaltung der schulischen und unterrichtlichen Inhalte mit Themenbereichen sowie Interpretations- und Sichtweisen der „sozialistischen Arbeiterklasse“. Der Begriff der Ideologie war durchaus positiv konnotiert und wurde nicht als Negativum im DDR-Bildungswesen verstanden. Deshalb wiesen die Entsprechungen in den Lesungen oftmals, vermutlich um den Auswahlkriterien zu genügen, eine weitaus ideologischere Titelgebung und Einführung auf, als die eigentliche inhaltliche Darlegung widerspiegelte. In den PL des Geschichtsunterrichts finden sich folglich der inhaltsgestaltende, vom Ministerium vorgegebene Rahmen und die in

[893] Es gab in der DDR sechs Universitäten und zehn PH.

zeitaktuellen bildungspolitischen Vorgaben und Fachliteratur ausgewiesenen Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts. Lediglich der Umfang und die Intensität der dogmatischen Durchdringung sind sowohl vom Entstehungszeitraum als auch Autor abhängig.

Die Verfasser der PL waren dabei Praktiker, die für andere Pädagogen ihre Unterrichte reflektierten. Sie durchliefen selbst das DDR-eigene Schul- und Hochschulsystem inklusive seiner Veränderungen. Je nach Schulart unterlagen die Pädagogen dabei verschiedenen institutionellen Unterschieden seitens ihres Studiums beziehungsweise ihrer Ausbildung und ihres Wirkungsortes, die gelenkt durch das MfV die Rahmenbedingungen für eine systemische Durchdringung der Verfasser schufen. Inwieweit sich die Verfasser dabei nur im beruflichen Bereich zur Systemfolgsamkeit verpflichtet sahen oder dies auch im Privaten taten, bleibt in dieser Untersuchung unbeantwortet.

Hinsichtlich der Autoren der untersuchten Geschichts-PL spielen Fachberater und Kabinettsmitglieder eine dominante Rolle. Umso überraschender ist es, dass gerade sie, trotz ihrer politisch-pädagogischen Funktion, sich über den Status Quo, zum Beispiel des Lehrplansystems hinwegsetzten und es kritisierten. Dies taten sie allerdings nicht auf politisch-ideologischer, sondern fast ausschließlich auf inhaltlicher Ebene. Welche Intention sie und andere Pädagogen dazu bewegte, solche Lesungen zu verfassen, ob Eigeninteresse, Selbstreflexion oder ein persönliches Geltungsbedürfnis[894] eine Rolle spielten, verbleibt wegen fehlender Zeitzeugenbefragungen ungeklärt.

Insgesamt betrachtet bewegten sich die Verfasser mit ihren Pädagogischen Lesungen in einem Spannungsfeld von Ideologie und Innovation. Die Schnittmenge aus bildungspolitischen Vorgaben und neuartigen Unterrichtsideen findet sich in den PL wieder. Darüber hinaus partizipierten die Pädagogen in einer Doppelfunktion am Bildungswesen – als Mittler und Sicherer ideologischer Vorgaben und als Gestalter und Neuerer des pädagogischen Alltags. Ihre Lesungen sind es, die die (vorgeschriebenen) ideologischen Aspekte mit pädagogischen Innovationen verknüpften und somit eine Verbindung zwischen

[894] Helmut Fritsch sieht den Grund für die Abfassung (s)einer PL in der „Möglichkeit der Qualifizierung im Prozeß der Arbeit“ und als „wichtige gesellschaftliche Arbeit“ und kritisiert zugleich die Kollegen, die es lediglich als „persönliches Steckenpferd“ ansehen (PL 2567 (1972), S. 2, 19).

politischer Außenlenkung durch das MfV und individueller Neugestaltung des Unterrichts herstellten. Dabei manifestierte sich diese neue Unterrichtskonzipierung nicht in einer Abänderung vorherrschender inhaltlich-ideologischer Leitlinien, sondern in der Neuausrichtung von Sozial-, Präsentations- und Organisationsformen sowie regionalspezifischer Exemplarität. Das Innovative wird kaum als unterrichtlicher Eigensinn verstanden, vielmehr als eine Verfolgung didaktischer Prinzipien, die in neuen unterrichtsgestalterischen Ideen kulminieren, die sich jedoch nie vom ideologischen Bezugsrahmen lösen.
Diese Innovationen finden sich in Form von beispielhaften Materialien oder Unterrichtsprojekten wieder und ermöglichen somit eine neuartige Aufwertung, insbesondere regionalgeschichtlicher Themen sowie des schülerzentrierten, kontinuierlichen Arbeitens. Trotz der vom MfV vorgegebenen Inhalte wird sowohl der kleinere Bezugsrahmen der Regionalgeschichte, als auch die Schülerbezogenheit der Unterrichtsgestaltung genutzt, um den lebensweltlichen, individuellen und altersspezifischen Anknüpfungspunkt zum Schüler zu erreichen. Allerdings bleibt die Wirksamkeit und Reichweite dieser Innovationen und der zugehörigen PL vorerst unklar. Einen Hinweis darauf geben die Zahlen der Ausleihen und der beteiligten Pädagogen an den ZTPL. Demnach stiegen die Ausleihen in den 1980er Jahren an, wobei auch die Anzahl an eingereichten Lesungen und somit die Themenvielfalt wuchs. Somit kann keine generell gestiegene Nachfrage attestiert, sondern nur ein proportionaler Anstieg zu den popularisierten Lesungen verzeichnet werden. Da keine Aussage über eine zusätzliche Auflage von Drucken über die eingeforderten Exemplare hinaus getroffen werden kann, ist auch kein generalisierbares Urteil bezüglich des Verhältnisses von PL und Ausleihen zu treffen. Ebenso verhält es sich mit den referierenden und teilnehmenden Lehrkräften auf den ZTPL, deren Anzahl zwar zunahm – jedoch ebenso komparativ zum Anstieg der Lesungen und der dezentralisierten Veranstaltungsorte. Folglich wäre erst die Nutzung in Weiterbildungen und im Unterricht ein Beleg für die nachhaltige Wirkung der PL. Dies bleibt aufgrund der unübersichtlichen Archivlage der ehemaligen Bezirks- und Kreiskabinette im Moment unbeantwortet. Des Weiteren wäre dies, inklusive des Kenntnisgrades der PL bei den Lehrkräften ein Beleg für ihre schulische und pädagogische Reichweite. Allerdings war die in den 1960er Jahren noch übliche Werbung für PL auf dieses Jahrzehnt begrenzt, so dass anschließende

Lehrergenerationen den Kontakt zu den Pädagogischen Lesungen oftmals erst durch direkte Anfragen oder publizierendes Eigeninteresse erhielten. Somit ist nicht nur das Wissen der Pädagogen um die PL, sondern auch die Intensität, mit der die wettbewerbsorientierte Ausschreibung der Lesungen innerhalb der Schulen wirkte, zu hinterfragen.

Die Popularisierung der PL erweiterte gewiss den möglichen Nutzungsrahmen der Lesungen, ihrer Innovationen und der inhaltlichen Vorgaben, jedoch bleibt die tatsächliche Nutzung uneindeutig, so dass zunächst nur von einer Verbreitung derselben, aber nicht zugleich von einer nachgewiesenen Nutzung dieser gesprochen werden kann.

Ungeachtet der Präsenz und Verwendung der Lesungen im pädagogischen Alltag gelingt es ihren Verfassern, trotz der Diversität der enthaltenen Innovationen, die Qualität von Unterricht durch die Verwendung der didaktischen Prinzipien zu gewährleisten. Ihr Vorhandensein lässt auf einen qualitativen, zeitgemäßen und schülerbezogenen Unterricht schließen, der die Deklarierung als guter Unterricht – nach DDR-spezifischen Normen – für sich in Anspruch nehmen kann.

Der stets vorhandene rote Faden der didaktischen Prinzipien, aber auch des „sozialistischen Schwänzchens“[895] macht die Pädagogischen Lesungen unbestreitbar sowohl zu einem Spiegel der bildungspolitischen Vorgaben als auch der Sicherung einer guten Unterrichtsqualität. Dass dabei neuartige Materialien und Methoden miteinbezogen werden, dient aus rein didaktischer Sicht einer Aufwertung des Geschichtsunterrichts. Allerdings kann der Grad der qualitativen Unterrichtssteigerung mithilfe der vorhandenen Quellen empirisch nicht belegt werden. Dafür notwendige Langzeitstudien, durch die eine reelle Steigerung in der Unterrichtsqualität nachgewiesen wird, liegen nicht vor. Die Progression der Unterrichtsqualität kann aufgrund der zeitlich begrenzten Abbildung von Unterricht in den Lesungen nicht nachgewiesen werden. Die Alternative, dies mithilfe von Qualitätsunterschieden innerhalb der Lesungen im dekadischen Verlauf aufzuzeigen, wäre ein Ansatzpunkt, jedoch müsste dafür eine generelle Klärung des Qualitätsverständnisses in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren zugrunde liegen. Dabei bleibt die Frage offen, ob die Steigerung lediglich an den

[895] Zeitzeugen im Gespräch 3: Johann Ruth Kraft (2019), S. 18.

Lesungen liegt oder doch vielmehr gesamtpädagogische Einflüsse diese Veränderungen herbeiriefen.

Demnach wird hier die Kombination aus vorhandener Innovation und Nutzen didaktischer Prinzipien als hauptsächlicher Beleg dafür verstanden, dass ein qualitativ hochwertiger und innovativer Unterricht vorlag.

Zugleich wird das Vorkommen bildungspolitischer „Folgsamkeit“ in Form von Lehrplanvorgaben, Deutungshoheiten und ebenjenem „sozialistischem Schwänzchen“[896] als Beleg für eine Ideologisierung der PL interpretiert. Dabei ist zu beachten, dass die Ideologie in den PL weit mehr ist als nur ein formales Pflichtanhängsel, das den aktuellen bildungspolitischen Vorgaben Rechnung trägt. Durch die Richtungsvorgabe des historisch-politischen Weltbildes ist sie der durchdringende Überbau der schulischen und unterrichtlichen Ausgestaltung und dementsprechend in den PL der inhaltsgestaltende Rahmen hinsichtlich des Geschichtsunterrichts. Entsprechend individueller und zeitlicher Unterschiede der Lesungen fällt dieser aber erkennbar heterogen aus.

Aus diesen Gründen kann zwar eine Aussage über die sprachlich und inhaltlich ideologische Ausgestaltung der PL getroffen werden, ihre Wirksamkeit als sicherndes und stabilisierendes „Werkzeug“ für die SED-Herrschaft ist jedoch empirisch nicht belegbar.

Weitere Gründe, die das Fällen eines Urteils diesbezüglich erschweren, sind ungeklärte Fragen in Hinsicht auf die Einflussnahme des MfV und der tatsächlichen Wirksamkeit der Lesungen. So trugen für die Herrschaftssicherung der DDR vornehmlich die SED und die ihr untergeordneten Ministerien die Verantwortung. Der generelle Einfluss des Ministeriums bei der Themenfindung müsste demnach hinterfragt werden, da zwar die Rolle des ZIW dabei bekannt war, aber der herrschaftssichernde Einfluss vielmehr von Seiten des MfV kam. Da es fraglich ist, ob sich dieses intensiv in die pädagogischen Themenvorschläge für die PL einmischte, ist seine dahingehende Rolle noch zu belegen.

Des Weiteren ist für eine angemessene Beantwortung der Forschungsfrage der Grad der inhaltlichen Themenweisung zu eruieren. Eine Verteilung bezüglich vorgegebener und selbst entwickelter Themen der Lesungen steht noch aus, so dass die themenspezifische Weisungshoheit des MfV und ZIW und somit die

[896] Ebd.

ideologisch und inhaltlich stabilisierende Funktion der PL noch nicht beantwortet werden kann.

Ein umfassenderer Überblick über den inhaltlichen, ideologischen und auch unterrichtsqualitativen Wirkungsgrad der Lesungen kann erst dann möglich werden, wenn durch die tatsächliche numerische Verwendung der PL in den Weiterbildungen und Schulen die Reichweite der Lesungen weitere Aufschlüsse erhielte.

Die vielfältigen Aspekte, die im Kontext der Begrifflichkeiten Herrschaftssicherung und -stabilisierung sowie Qualitätssteigerung bedacht werden müssen, bedürfen einer weit tiefgründigeren Auseinandersetzung mit den Prozessen der PL direkt an den Schulen und im Umkreis der Lehrkräfte. Eine rein analytische Vorgehensweise, wie sie in dieser Studie stattgefunden hat, ermöglicht lediglich einen Ersteinblick in das Wesen der PL sowie einer Ersterprobung geeigneter methodischer Verfahren.

Da sich eine intensivere Auseinandersetzung aufgrund des zeitlichen Rahmens als nicht umsetzbar erweist, können die zugrunde liegenden Forschungsfragen

> 1. Inwiefern dienen die Pädagogischen Lesungen im Geschichtsunterricht als Werkzeuge zur Sicherung und Stabilisierung der SED-Herrschaft?
>
> 2. Wie kann mithilfe der Pädagogischen Lesungen die Unterrichtsqualität im Geschichtsunterricht der DDR gesteigert werden?

vorerst nicht eindeutig verifiziert werden.

Stattdessen ist eine eindeutige Zuordnung der Lesungen zum Begriffspaar der Ideologie und Innovation möglich. Die auf den ersten Blick antagonistisch wirkenden Termini finden sich im Bildungswesen der DDR als beeinflussende Partner wieder. Lehrplaninhalte sind die themenweisende Schulnorm in jedem Land. Auch die DDR handhabte dies so und gestaltete die geschichtsunterrichtlichen Themen entsprechend der sozialistischen Gesellschaftsvorstellung, so dass sich diese Vorgaben auch in den PL wiederfinden. Dabei blieb aber genügend Raum für den Einfluss der Lehrkraft, die in den Lesungen die Möglichkeit nutzte, ihren qualitativen und innovativen Unterricht vorzustellen. Demnach bildeten die PL nicht nur gute pädagogische Arbeit, sondern zugleich auch inhaltlich und formal vorgegebene Themenkomplexe des MfV ab.

Eine wahrnehmbare Trennung von Ideologie und Innovation ist innerhalb der PL demnach nicht belegbar. Vielmehr zeigt sich, dass sie sich durch die Korrelation beider Bereiche ständig „zwischen Ideologie und Innovation“ bewegten und beide Termini miteinander verknüpften.

Ausblick

Bezüglich der Pädagogischen Lesungen ist mit der hier vorliegenden Untersuchung nur ein Teilüberblick des Gesamtkorpus möglich, der einen ersten Eindruck zum Umfang, zur Vielfältigkeit und zum Potential dieses Materials vermitteln kann. Dementsprechend sind in den nächsten Jahren für die verschiedenen Fachbereiche neue Aufbereitungen der spezifischen Lesungen zu erwarten. Neben in dieser Untersuchung noch offen gebliebenen Fragen wie der Intention zum Verfassen von PL und dem Kenntnisstand der Pädagogen an Schulen über dieselben, bieten auch die Bestände der ehemaligen Kreis- und Bezirkskabinette einen Anlaufpunkt für weitergehende Überprüfungen der Weiterbildungssituation in der DDR.

Hinsichtlich des Geschichtsunterrichts wurden die PL im Rahmen der vorliegenden Studie für den Unterricht der zehnten Klasse betrachtet, wobei andere Jahrgangsstufen ebenfalls eine umfangreiche Basis an Möglichkeiten für die zukünftige Forschungsarbeit liefern. Bei der Auseinandersetzung mit den Lesungen ist insbesondere der Begriff des Geschichtsbewusstseins von unübersehbarer Relevanz. Eine tiefgründige Analyse dieses Terminus bezogen auf seine Verwendung und erfolgreiche Ausbildung im Unterricht ist sowohl für den Geschichtsunterricht als auch in fächerübergreifender Hinsicht von erheblicher Bedeutung. Dessen Wahrnehmung und Umsetzung – kontrastiv zu anderen Fächern – eröffnet die Möglichkeit, nicht nur dem Geschichtsbewusstsein im historischen, sondern auch im fachunabhängigen Sinne in zukünftigen Forschungen gerecht zu werden. Da sich der Bereich der Termini in den Lesungen auch aufgrund ihrer ideologischen Prägung als vielfältig erweist, können in dieser Untersuchung solche Aspekte nicht weiter nachverfolgt werden.

Ein weiterer Schwerpunkt innerhalb der Materialien findet sich bei den Arbeitsgemeinschaften und fakultativen Kursen. Gestalteten sich die Inhalte dieser zunächst als vom Rahmenplan unabhängig und in der eigenen Entscheidungsgewalt des Lehrers, wurden die Themenschwerpunkte mit der Zeit

entsprechend des Verpflichtungsgrades des Kurses inhaltlich vom MfV mithilfe von Rahmenprogrammen vorgeschrieben. Aufgrund der Schwierigkeit, diesen Kursen einen rein „außerschulischen“ oder „außerunterrichtlichen“ Charakter zuzuordnen, verbleiben sie in einer Sonderstellung, deren Integration zum Teil innerhalb des Stundenplans, zum Teil außerhalb dessen stattfand. Inwiefern sich diese Kurse als Möglichkeit anboten, eigene Ideen der Lehrkräfte und Schüler zu verwirklichen oder ob sie eher als Hort ideologischer Schulung dienten, kann aufgrund der Vielzahl an Lesungen über Arbeitsgemeinschaften (AG), fakultative Kurse (FK) und fakultative Kurse nach Rahmenprogramm (FKR) perspektivisch nachverfolgt werden. Insbesondere die Lesungen dieser Thematik sind oftmals von „augenscheinlich“ sehr engagierten Pädagogen verfasst worden, die in Hinblick auf die Erfolge ihrer Schüler bei der Realisierung der gesetzten Ziele mit großer Begeisterung von ihren Projekten berichteten, unabhängig von der Altersstufe, in der diese Veranstaltungen stattfanden. Betrachtet man sie genauer, spielen hier zahlreiche handlungsorientierte und schülermotivierende Arbeitsphasen mit hinein, die für eine sehr differenzierte Arbeitsweise in den AG sorgte und eine Einbeziehung von Schülern verschiedener Leistungsgrade ermöglichte. Dementsprechend kann bei einer Auseinandersetzung mit dieser Thematik auch die Variabilität der handlungsorientierten Unterrichtsanteile in den Fokus einer Untersuchung gerückt werden.

Die sich in Untersuchung befindlichen PL der Unterrichtsfächer Musik, Deutsch und Geschichte bieten nicht nur weitere Schwerpunkte an, sondern auch viele weitere Fächer stehen für eine breite Forschungsdebatte offen.

Die Problematik der beginnenden 1990er Jahre bezüglich der Übergänge von DDR-Beständen in Archive und der anfänglichen Archivschließungen stellt heute kein Hindernis mehr dar. Zunehmend kommen, wie mit den Lesungen, neue Quellenmaterialien hinzu, ebenso wie Zeitzeugengespräche, unter anderem der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock, die versucht, Arbeitserfahrungen in ministeriellen und institutionellen Bildungsbereichen der DDR zu erschließen. Der Umfang an Bezugsmaterialien stellt für zukünftige Forschungen kein Problem dar, vielmehr die Komplexität der Quellen und Archivalien, aus denen Untersuchungen zu generieren sind.

Trotz dieses „Bestandsluxus“ kann die Auseinandersetzung mit DDR-Bildung, insbesondere mit der erst jetzt beginnenden Aufarbeitung der Lesungen, immer

noch, wie von Heike Mätzing bereits Ende der 1990er Jahre konstatiert[897], nur als eine Ansammlung von Desideraten bezeichnet werden. Die sich immer stärker herausbildende Vielfalt von Unterricht in der DDR kann und darf zum jetzigen Zeitpunkt nicht pauschalisierend beurteilt werden.

Vielmehr täte man Gustaf Droysen[898] Genüge, das sich immer breiter eröffnende Spektrum an Untersuchungsansätzen zu nutzen, um zukünftig (interdisziplinäre) Forschungen anzustreben, um das Bild der DDR-Schule weiter zu konturieren und auszufüllen.

[897] Vgl. Mätzing (1999), S. 491–530.

[898] Vgl. Droysen, Johann Gustav (1943): Historik. *Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte*. 2. Aufl. München: R. Oldenbourg Verlag, S. 332-344 (§19-§44).

Anhang

Tabelle 26 (a-v): Fundstellenkatalog der Inhaltsanalyse

Tabelle 26a: Auswertungseinheit PL530a

Titel	Einige Erfahrungen bei der Erhöhung der Intensität des Geschichtsunterrichts und der Entwicklung der selbständigen Arbeit der Schüler durch Einsatz von Arbeitsblättern: dargestellt am Beispiel einer Stoffeinheit der 10. Klasse
Signatur	PL 530a
Autor	Wietstruck, Siegfried (Oberlehrer)
Schule	Oberschule I Blankenfelde
Ort	Rangsdorf, Kreis Zossen, Bezirk Potsdam
Jahr	1965
Gliederung	I. Begründung für die Ausarbeitung von Arbeitsblättern für die Hand der Schüler II. Zur Zielstellung des Einsatzes von Arbeitsblättern 1. Die Vorbereitung und der Einsatz der Arbeitsblätter 2. Der Arbeitsplan der Stoffeinheit III. Die Arbeitsblätter und ihr Einsatz IV. Zusammenfassung der Ergebnisse V. Diskussion der Ergebnisse VI. Anmerkungen VII. Quellen- und Literaturverzeichnis VIII. Anlagen 1. Muster eines Arbeitsblattes aus der Oberschule Großbeeren 2. Arbeitsplan für die Stoffeinheit III der 10. Klasse 3. 11 Arbeitsblätter zur Stoffeinheit III der 10. Klasse
Seiten (Text)	46 (+Dias) (25)
Anmerkungen	Der als Fachberater tätige Autor führt mithilfe einer ausführlichen Einleitung über die allgemeinen Aufgaben des Unterrichts und die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft in das Thema ein. Dabei verwendet er zahlreiche fachwissenschaftliche Belege führender Bildungsforscher und des Ministeriums für Volksbildung, die seine Ausführungen untermauern sollen. Er versteht seine Arbeit als Versuch, bisherigen Unterricht als eine Ansammlung ungenutzter Unterrichtszeit zu deklarieren. Dabei sieht er die Zeitprobleme hauptsächlich in organisatorischen Anmerkungen der Lehrkraft als auch Abschreibtätigkeiten der Schüler von Tafelbildern, Aufgabenstellungen und Literaturangaben. Dementsprechend sollte ihm zufolge der Unterricht wesentlich rationeller genutzt werden, um die

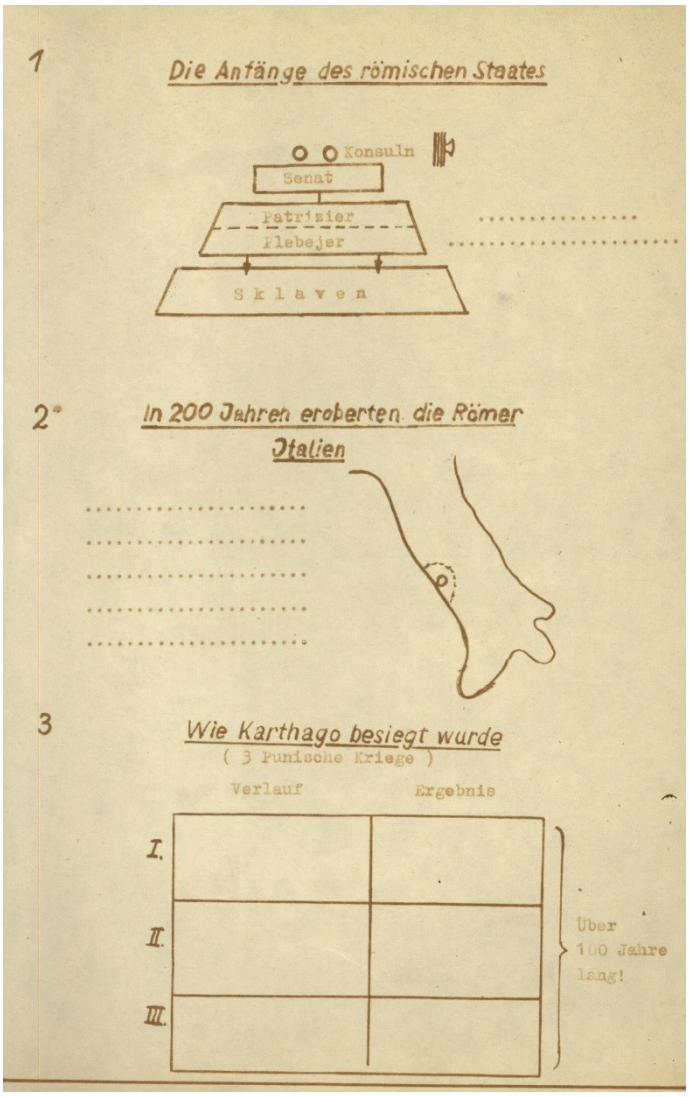
	Unterrichtsqualität zu erhöhen und die Selbständigkeit der Schüler zu fördern. Ein Vorbild sieht er in den Lipezker-Lehrern, die dahingehend Unterrichtsgestaltungen vorgenommen haben und auf die er als Orientierungsbeispiel verweist. Zusätzlich sieht er in Unterrichtsmitteln, insbesondere in den Lehrbüchern, eine unzureichende Materialgrundlage, mit der weder ausreichende Quelltexte noch heimatgeschichtliche Spezifika geboten werden könnten. Sobald Darstellungstexte vorhanden sind, sieht er auch in diesen eine vorschnelle Informationsvorwegnahme, da sie alle Schritte der inhaltlichen Themenbearbeitung bereits aufbereitet darlegen. Aufgrund dieser Fehlstellung der Unterrichtsmittel sah sich der Autor gezwungen, eigenständige Ideen zu entwickeln und zu erproben. Er widmete sich der Entwicklung von Arbeitsblättern, die den Schülern überflüssige Schreibarbeiten abnehmen und ihre Selbsttätigkeit unterstützen sollten. Um dies anhand eines Beispiels darzulegen, wählt der Verfasser die Stoffeinheit drei der zehnten Klasse und präsentiert daraus drei Stundenbeispiele, die er mit Arbeitsblättern generiert. Dabei legt er zuerst die Grobgliederung der ersten Stunde dieser Einheit vor und erklärt den grundlegenden Aufbau der Arbeitsblätter. Die darauf folgende Stundenerläuterung vollzieht sich allein anhand der Arbeitsblattmaterialien, wodurch lediglich eine sehr allgemeine Unterrichtsschilderung möglich ist. Viel tiefgründiger geht der Autor auf die mithilfe der Arbeitsblätter erreichten Ziele ein, die er mit der Ausgangsituation vergleicht und mit den Ergebnissen der Klassenarbeit und einer Schülerbefragung untermauert. Dementsprechend gelangt er auch zu einem Urteil, das nicht nur eine gewisse Bestätigung der Ziele präsentiert, sondern auch zahlreiche noch bestehende Probleme thematisiert und nach einer Beantwortung bzw. Unterstützung verlangt. Hauptaspekt ist dabei die von ihm eingeforderte Unterstützung durch Geschichtsmethodiker und die pädagogische Wissenschaft, die Lehrkräfte in der Ausarbeitung der Arbeitsmittel als auch Arbeitspläne aufgrund der Zentralisierung der Vorgaben erhalten sollten. Weiterhin sieht er die hundertprozentige Ergebnissicherung bei den Schülern als nicht machbar an, weil dies nur durch ständiges Einsammeln und Kontrolle durch die Lehrkraft gewährleistet wäre. Positiv sieht er jedoch auch die Möglichkeit, die Arbeitsblätter anstelle der

	Geschichtshefters bei den Schülern zu etablieren, um eine größere Übersichtlichkeit und die Form eines Nachschlagewerkes für die darauffolgenden Unterrichtsjahre einzuführen. Innovativ ist auf den ersten Blick diese PL nicht unbedingt. Jedoch ist sie augenscheinlich ein großer Gegner der bestehenden Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien. Ebenso kreidet der Autor ungeplanten und unkoordinierten Unterricht an, der durch zu zeitintensive Abschreibtätigkeiten der Schüler ausgefüllt wird. Stattdessen wirbt er vielmehr für eine planvolle Organisation und Aufgabenteilung der zu erstellenden Unterrichtsmaterialien und Arbeitspläne, was in dieser PL vermutlich neben der Fokussierung der Stundengestaltung auf Arbeitsblätter den Innovationsfaktor ausmacht.

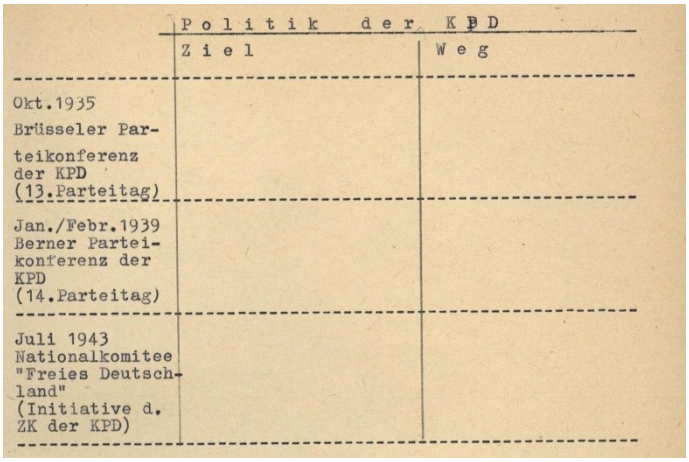
Kategorie	**Fundstelle**	**S.**
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von Bildung und Erziehung**	„„Der Kampf der deutschen Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten unter Führung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands für die Schaffung der antifaschistisch- demokratischen Ordnung. Die Restauration des Imperialismus und Militarismus in Westdeutschland und die Abspaltung der Westzonen vom deutschen Nationalverband.‘“	7
	Ausgehend vom Studium dieser Auszüge, erarbeiteten wir im Unterrichtsgespräch die Frage, welche Aufgabe die Arbeiterklasse bei der Zuendeführung der bürgerlichdemokratischen Revolution hinsichtlich des Staatsapparates zu erfüllen hat. Ich knüpfte ferner an die entsprechenden Programmpunkte des KPD-Aufrufes vom 11.0.1945 an und ließ nun die Schüler die Frage beantworten, warum die KPD als einzige Partei diesen richtigen Weg weisen konnte.“	17
Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit	„Als Beispiel für den Einsatz mag zunächst die bereits erwähnte erste Stunde der Stoffeinheit zum Thema ‚Deutschland-Mai 1945‘ dienen.“	14
	ST: „Statt der häufig noch anzutreffenden individuellen Leistungskontrolle eines Schülers zu Stundenbeginn, wobei die Mehrheit der Klasse kaum zur Mitarbeit angeregt wird, hatten alle Schüler den Auftrag, zu dieser Frage auf ihrem Arbeitsblatt in Stichpunkten die Antwort niederzuschreiben.“	14
	LT/ST: „Die Kontrolle und Auswertung dieser frontalen schriftlichen Arbeit aller Schüler erfolgte erstens durch den Lehrer während der Arbeit der Schüler und zweitens durch den Kurzvortrag eines Schülers nach Abschluß der schriftlichen Arbeit.“	14
	ST: „Nach diesem ersten Arbeitsschritt, der gleichzeitig die Ausgangssituation für das Stundenthema schaffte, erfolgte im zweiten Arbeitsschritt die Beantwortung	14 f.

	folgender auf dem Arbeitsblatt gestellten Frage: ‚Worin zeigte sich, daß der deutsche Imperialismus die bisher schwerste Niederlage erlitten hatte?‘ Für die Schüler war auf dem Arbeitsblatt dazu folgendes vermerkt: Vgl. Lb (Lehrbuch), S. 103, und Karte, S.104.“	
	LT/ST „Nach der in ähnlicher Form wie oben erfolgten Auswertung dieser Arbeit […].“	15
	UG „[…] konnte im dritten Arbeitsschritt die Situation in Deutschland im Mai 1945 im Unterrichtsgespräch erfolgen, weil die Schüler bereits vorher im Besitz der Broschüre über die Vereinigung von KPD und SPD waren und sich außerdem im Rahmen ihrer Forschungsaufträge selbst gründlich mit der Situation in ihren Wohnorten zu diesem Zeitpunkt beschäftigt hatten. So konnte im Unterrichtsgespräch eine anschauliche Darstellung der Situation im Mai 1945 unter Einbeziehung vieler Fakten der örtlichen Geschichte gemeinsam erarbeitet werden.“	15
	UG „Auf diesen Grundlagen konnten im vierten Arbeitsschritt ebenfalls im Unterrichtsgespräch speziell die Rolle der Sowjetunion und der Sowjetarmee sowie die Bedeutung des 8. Mai 1945 erarbeitet und die Erkenntnisse formuliert werden.“	15
	ST: „Für die Hausaufgabe genügte wiederum der Hinweis auf das Arbeitsblatt, auf dem die Hausaufgabe formuliert war.“	15
	„Ein Beispiel, wie ohne das Lehrbuch eine hohe selbständige Arbeit der Schüler am neuen Stoff mit Hilfe des Arbeitsblattes möglich war, ist die zweite Stunde der Stoffeinheit.“	15
	ST: „Vorbereitet war diese Stunde durch die Hausaufgabe aus der ersten Stunde, die eine Wiederholung der Beschlüsse von Brüssel und Bern und der Politik des NKFD vorsah. […] Die Schüler, die stets in der Pause bereits die Arbeitsblätter erhielten, begannen mit Stundenbeginn die auf dem Arbeitsblatt vorbereitete Tabelle zur Politik der KPD auszufüllen.“	15
	ST/LT: „Um allmählich die Schüler an diese Form der Arbeit zu gewöhnen und ihnen zu helfen, ihre Unsicherheit zu überwinden, erarbeiteten wir im Unterrichtsgespräch gemeinsam das Wesentliche der Beschlüsse der Brüsseler Parteikonferenz […].“	16
	ST: „Nach dieser selbständigen Arbeit erfolgte die Auswertung, wobei ich die Möglichkeit hatte, drei Schülern je eine Teilzensur zu geben, die ich zunächst auf meiner Stundenvorbereitung vermerkte.“	16
	ST: „Der zweite Arbeitsschritt bestand darin, daß die Schüler den Auszug aus dem Programm der KPD vom 11. Juni 1945 auf dem Arbeitsblatt unter folgenden fünf Gesichtspunkten zu konspektieren hatten: […].“	16
	LT/ST: „Die Auswertung dieser Arbeit unter den genannten Gesichtspunkten verband ich mit der Einschätzung des gesamten KPD-Programms durch die Schüler, wobei ich erneut den drei Schülern Teilzensuren und, beide Teilzensuren zusammengerechnet, die	17

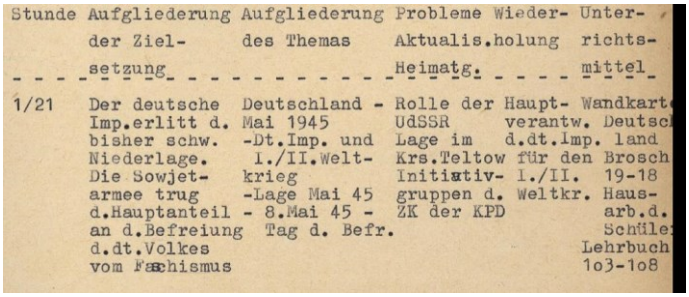
	Gesamtzensur erteilte, die auch in das Klassenbuch eingetragen wurde.“	
	„Ein drittes Beispiel soll veranschaulichen, wie ich versuchte, mit Hilfe von Auszügen aus einem Brief von Karl Marx und einer Arbeit von Lenin die theoretische Grundlage für die historische Aufgabenstellung in Deutschland 1945 zu schaffen.“	17
	UG: Ausgehend vom Studium dieser Auszüge, erarbeiteten wir im Unterrichtsgespräch die Frage, welche Aufgabe die Arbeiterklasse bei der Zuendeführung der bürgerlichdemokratischen Revolution hinsichtlich des Staatsapparates zu erfüllen hat. Ich knüpfte ferner an die entsprechenden Programmpunkte des KPD-Aufrufes vom 11.0.1945 an und ließ nun die Schüler die Frage beantworten, warum die KPD als einzige Partei diesen richtigen Weg weisen konnte.“	17
	UG: „Daran schloß sich die Erarbeitung der Entwicklung der Selbstverwaltungsorgane im Osten Deutschlands an, wobei die Schüler auch hier wiederum die Ergebnisse ihrer eigenen Forschungen über die Entstehung der neuen Staatsmacht in den Wohnorten auswerten konnten.“	18
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	„Darüber hinaus gestattete ich auch einigen Schülern, die sich besonders unsicher fühlten, aber die Tabelle sauber und richtig ausfüllen wollten, zunächst mit dem Bleistift die Eintragung vorzunehmen bzw. die Antworten zunächst in das Arbeitsheft einzutragen, um sie zu Hause in die Tabelle zu übertragen.“	16
	„Die Arbeitsblätter förderten die Leistungsfähigkeit und Lernbereitschaft der Schüler, wie es die eigenen Beobachtungen zeigten und wie es auch selbst von den Schülern zum Ausdruck gebracht wurde.“	19
	„1. Die Arbeitsblätter gaben den Schülern durch ihren Aufbau bereits eine Orientierung auf die Schwerpunkte der jeweiligen Unterrichtsstunde.“	19
Anschaulichkeit im Unterricht	„Gleichzeitig wurden Quellen, wie Auszüge aus Werken von Klassikern und aus Dokumenten der Partei, die nicht im Lehrbuch enthalten sind, für die Arbeitsblätter vorgesehen. Schließlich wurde Material aus der Heimatgeschichte in die Arbeitsblätter aufgenommen, wobei in dieser Stoffeinheit das weniger notwendig war, weil einmal alle Schüler durch einen Klassensatz mit der Broschüre ‚Die Vereinigung der KPD und SPD im Kreis Teltow‘ versorgt werden konnten und zum anderen die Forschungsaufträge der Schüler wertvolles Material lieferten.“	10
	„Der zweite Arbeitsschritt bestand darin, daß die Schüler den Auszug aus dem Programm der KPD vom 11. Juni 1945 auf dem Arbeitsblatt unter folgenden fünf Gesichtspunkten zu konspektieren hatten: […]“	17

	„Auf dem Arbeitsblatt Nr. 4 waren ein Auszug aus dem Brief von Karl Marx an Kugelmann vom 12. April 1871 und ein Auszug aus Lenins Werk ‚Staat und Revolution' aufgenommen worden."  (Alle Arbeitsblätter (Nr. 1-11) der Stoffeinheit im Anhang aufgeführt)	17 Anlage 1
<u>Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit</u>	„Gleichzeitig wurden Quellen, wie Auszüge aus Werken von Klassikern und aus Dokumenten der Partei, die nicht im Lehrbuch enthalten sind, für die Arbeitsblätter vorgesehen. Schließlich wurde Material aus der Heimatgeschichte in die Arbeitsblätter aufgenommen, wobei in dieser Stoffeinheit das weniger notwendig war, weil einmal alle Schüler durch einen Klassensatz mit der Broschüre ‚Die Vereinigung der KPD und SPD im Kreis Teltow' versorgt werden konnten und zum anderen die Forschungsaufträge der Schüler wertvolles Material lieferten." „Ferner wurden hier die Ergebnisse der ersten demokratischen Wahlen im Herbst 1946 im Osten Deutschlands, besonders auch im Kreis Teltow,	10 18

	einbezogen und der Charakter der neuen Selbstverwaltungsorgane formuliert.“	
	„Die Arbeitsblätter ermöglichten die Verwendung von Materialien, die nicht im Lehrbuch und anderen den Schülern zugänglichen Unterrichtsmitteln enthalten sind, besonders von Auszügen aus Werken der Klassiker des Marxismus-Leninismus, führenden Persönlichkeiten der Arbeiterbewegung und historischen Dokumenten, vor allem Beschlüssen der Arbeiterpartei, sowie Materialien der Heimatgeschichte, speziell der Geschichte der örtlichen Arbeiterbewegung. Somit überbrücken die Arbeitsblätter nicht nur die Mängel der derzeitigen Lehrbücher und, besonders für die 9. und 10. Klasse, des Bildbandes, sondern ermöglichen ferner die Verwendung wertvoller heimatgeschichtlicher Materialien.“	20
Faßlichkeit des Unterrichts	„Schließlich wurde Material aus der Heimatgeschichte in die Arbeitsblätter aufgenommen, wobei in dieser Stoffeinheit das weniger notwendig war, weil einmal alle Schüler durch einen Klassensatz mit der Broschüre ‚Die Vereinigung der KPD und SPD im Kreis Teltow‘ versorgt werden konnten und zum anderen die Forschungsaufträge der Schüler wertvolles Material lieferten.“	10
	„Ferner wurden hier die Ergebnisse der ersten demokratischen Wahlen im Herbst 1946 im Osten Deutschlands, besonders auch im Kreis Teltow, einbezogen und der Charakter der neuen Selbstverwaltungsorgane formuliert.“	18
	„1. Die Arbeitsblätter gaben den Schülern durch ihren Aufbau bereits eine Orientierung auf die Schwerpunkte der jeweiligen Unterrichtsstunde.“	19
	„Die Arbeitsblätter ermöglichten die Verwendung von Materialien, die nicht im Lehrbuch und anderen den Schülern zugänglichen Unterrichtsmitteln enthalten sind, besonders von Auszügen aus Werken der Klassiker des Marxismus-Leninismus, führenden Persönlichkeiten der Arbeiterbewegung und historischen Dokumenten, vor allem Beschlüssen der Arbeiterpartei, sowie Materialien der Heimatgeschichte, speziell der Geschichte der örtlichen Arbeiterbewegung. Somit überbrücken die Arbeitsblätter nicht nur die Mängel der derzeitigen Lehrbücher und, besonders für die 9. und 10. Klasse, des Bildbandes, sondern ermöglichen ferner die Verwendung wertvoller heimatgeschichtlicher Materialien.“	20
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Aus diesem Grunde wurden Aufgabenstellungen zur Wiederholung, Erarbeitung und Anwendung des Stoffes in Form von Fragen, Aufträgen und zu vervollständigende Tabellen u.ä. aufgenommen.“	10

	„Der erste Arbeitsschritt bestand darin, wiederholend die Hauptverantwortung des deutschen Imperialismus für den ersten und zweiten Weltkrieg darzustellen.“	14
	„Die Kontrolle und Auswertung dieser frontalen schriftlichen Arbeit aller Schüler erfolgte erstens durch den Lehrer während der Arbeit der Schüler und zweitens durch den Kurzvortrag eines Schülers nach Abschluß der schriftlichen Arbeit.“	14
	„Für die Hausaufgabe genügte wiederum der Hinweis auf das Arbeitsblatt, auf dem die Hausaufgabe formuliert war.“	15
	„Vorbereitet war diese Stunde durch die Hausaufgabe aus der ersten Stunde, die eine Wiederholung der Beschlüsse von Brüssel und Bern und der Politik des NKFD vorsah.	15
	 Politik der KPD Ziel / Weg Okt.1935 Brüsseler Parteikonferenz der KPD (13.Parteitag) Jan./Febr.1939 Berner Parteikonferenz der KPD (14.Parteitag) Juli 1943 Nationalkomitee "Freies Deutschland" (Initiative d. ZK der KPD)	16
	„Nach dieser selbständigen Arbeit erfolgte die Auswertung, wobei ich die Möglichkeit hatte, drei Schülern je eine Teilzensur zu geben, die ich zunächst auf meiner Stundenvorbereitung vermerkte.“	16
	„Die Auswertung dieser Arbeit unter den genannten Gesichtspunkten verband ich mit der Einschätzung des gesamten KPD-Programms durch die Schüler, wobei ich erneut den drei Schülern Teilzensuren und, beide Teilzensuren zusammengerechnet, die Gesamtzensur erteilte, […].“	17
	„Die Arbeitsblätter erwiesen sich als eine Hilfe bei der Vertiefung des Stoffes, bei Wiederholungen zu einem späteren Zeitpunkt und bei der Erfüllung der Hausaufgaben.“	21
	„Ein besonders wertvoller Gedanke ist der, den der Schüler Rudolf S. ausdrückte, indem er schrieb, daß die Arbeitsblätter ‚ein gutes und sauberes Nachschlagewerk‘ darstellen. Das aber fehlt gegenwärtig doch unseren	21

	Schülern. Denken wir nur daran, daß ein großer Teil der Schüler die Lehrbücher am Ende des Schuljahres abgeben muß und keine Möglichkeit hat, bei Wiederholungen von Stoffgebieten zurückliegender Schuljahre auf die entsprechenden Lehrbücher zurückgreifen zu können.“	
<u>Systematik des Unterrichts</u>	„Da der Lehrplan an den zehn- und zwölfklassigen Oberschulen für die 9. und 10. Klassen im Fach Geschichte identisch ist, war somit auch die Möglichkeit gegeben, den Versuch auf andere 10. Klassen an der eigenen Schule bzw. an anderen Schulen des Kreises auszudehnen und andererseits die Erfahrungen im gesamten Kreis zu verallgemeinern. Innerhalb des Geschichtslehrgangs wählte ich die Stoffeinheit III: ‚Der Kampf der deutschen Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten unter Führung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands für die Schaffung der antifaschistisch- demokratischen Ordnung. Die Restauration des Imperialismus und Militarismus in Westdeutschland und die Abspaltung der Westzonen vom deutschen Nationalverband.‘“	7
	„Als Beispiel dafür einen Auszug aus dem Arbeitsplan, die erste Stunde der Stoffeinheit betreffend:	12



Stunde	Aufgliederung der Zielsetzung	Aufgliederung des Themas	Probleme Aktualis. Heimatg.	Wiederholung	Unterrichtsmittel
1/21	Der deutsche Imp. erlitt d. bisher schw. Niederlage. Die Sowjetarmee trug d. Hauptanteil an d. Befreiung d. dt. Volkes vom Faschismus	Deutschland - Mai 1945 -Dt. Imp. und I./II. Weltkrieg -Lage Mai 45 - 8. Mai 45 - Tag d. Befr.	Rolle der UdSSR Lage im Krs. Teltow Initiativgruppen d. ZK der KPD	Hauptverantw. d. dt. Imp. für den I./II. Weltkr.	Wandkart Deutsc land Brosch 19-18 Hausarb. d. Schüle Lehrbuch 1o3-1o8

“

Stunde 1 Einstieg – Auswertung – Erarbeitung – Auswertung – Erarbeitung (UG) – Erarbeitung (UG) – Hausaufgabe	14-15
Stunde 2: Einstieg (Wiederholung) – Erarbeitung (UG) – Auswertung – Erarbeitung – Auswertung (UG)	15-17
Stunde 3: Einstieg (Quellenerarbeitung im UG) – Auswertung (UG) – Erarbeitung – Auswertung (UG)	17-18
„Die Arbeitsblätter halfen durch ihre Anlage, unter anderem durch die konkret formulierte Aufgabenstellung und den relativ knappen Platz zur Beantwortung der Fragen, Techniken und Methoden der geistigen Arbeit zu entwickeln. […] Mit Hilfe dieser Arbeitsblätter wurden erste, bescheidene Ansätze in der Entwicklung dieser Fertigkeiten erreicht, die die Voraussetzungen für die Lösung schöpferischer Aufgaben darstellen.“	20

	„Arbeitsplan - Geschichte“ (komplette Übersicht der Stoffeinheit)	Anl age 2
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)		

Tabelle 26b: Auswertungseinheit PL858b

Titel	Zur Arbeit mit Lernaufgaben im Geschichtsunterricht: (Erfahrungen in zwei 10. Klassen der Erweiterten August-Hermann-Francke-Oberschule in Halle/Saale)
Signatur	PL 858b
Autor	Beißert, Gerd
Schule	(Erweiterte) August-Hermann-Francke-Oberschule
Ort	Halle, Kreis Halle, Bezirk Halle
Jahr	1966
Gliederung	A. Die Bedeutung der selbstständigen Schülerarbeit im Geschichtsunterricht B. Versuch mit Lernaufgaben in zwei 10. Klassen der Erweiterten August-Hermann—Francke-Oberschule in Halle I. Begriffsbestimmung II. Ausgangsposition und Aufgabenstellung III. Zusammenstellung von Lernaufgaben in allgemeiner Form IV. Praktische Anwendung von Lernaufgaben, dargestellt an drei Stoffeinheiten der Kl. 10 V. Bemerkungen und Erläuterungen dazu VI. Die Vergleichsarbeiten C. Zusammenfassung D. Verzeichnis der benutzten Literatur E. Anhang
Seiten (Text)	50 (38)
Anmerkungen	Der Autor thematisiert in seiner PL die Selbsttätigkeit der Schüler, die er auch in der aktuellen pädagogischen Literatur immer mehr in den Fokus gerückt sieht. Nach einer kurzen Einführung der aktuellen Forschungsdebatte bezüglich dieses Themas stellt er eine Stundenplanung vor, in der er sich auf Lernaufgaben stützt, die er möglichst oft in seinen Unterricht versucht einzubauen. Nach einer Übertragung der Begriffsdefinition „Lernaufgabe“ nach Tomaschewski auf den Geschichtsunterricht schildert er die Bedingungen und den Ist-Zustand seiner ausgewählten Erprobungsklassen. In Form einer Bedingungsanalyse geht er dabei auf die Zusammensetzung der Klasse, die Leistungsfähigkeit der Schüler und auch die räumlichen Gegebenheiten des Unterrichts ein. Mit dem Ziel, mithilfe der Lernaufgaben die Unterrichtseffizienz zu steigern, stellt er sein weiteres Vorgehen vor, das einer frühzeitigen und gründlichen Planung der Lernaufgaben von Seiten des Lehrers bedarf. Genau wie in der unterrichtlichen Entwicklung von Erkenntnissen können die Lernaufgaben nur schrittweise vom Leichten zum Schweren gehen, so dass eine Progression auch in den Aufgaben vorliegen muss. Dies versucht er in einer allgemeinen Übersicht über die für die

	verschiedenen Schwierigkeitsgrade geeigneten allgemeinen Aufgabenformulierungen und -typen zu verdeutlichen. Im Anschluss führt er in die drei von ihm genutzten Stoffeinheiten ein, inklusive der von ihm gestellten Lernaufgaben. Dieser Teil fällt in der PL sehr kurz aus, vielmehr fokussiert er sich auf die Ergebnisse seines „Versuchs“. Dabei fasst er nur kurz die eigentlichen inhaltlichen Lösungen zusammen, überwiegend legt er aufgefallene Probleme dar, die einer Verbesserung bedürfen. Häufig belegt er dies mit den Ergebnissen der Lernaufgaben und der Anzahl der Schüler, die sie zu seiner Zufriedenheit erledigt haben, merkt aber auch die Neuartigkeit dieses Aufgabentypus an und die Rolle, die der Lehrer bei der Vermittlung und Überwindung von Hemmnissen in einer solchen Situation spielt. Zuletzt berichtet er über die Ergebnisse einer Vergleichsarbeit, die er mit je einer Klasse mit und ohne Lernaufgaben durchgeführt hat, wobei die dabei erreichten Noten keine eindeutigen Aussagen zu der Effizienz dieser Lernaufgaben zulassen. In einem Fazit nennt er allgemeine Vor- und Nachteile solcher Aufgabentypen, aber auch aller anderen Aspekte, die mit in eine effiziente Unterrichtsgestaltung hineinfließen. Der Einbezug von Still- und Selbsterarbeitungsphasen durch die Schüler ist aus heutiger Sicht nichts Neues. Zum Entstehungszeitpunkt scheint es aber ein klarer Wechsel zu der sonst sehr lehrerzentriert frontal gestalteten Geschichtsstunde gewesen zu sein, die der Autor durch Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Schüler ersetzen möchte. Einerseits mag dies der innovative Aspekt der PL sein, anderseits kann auch die Hervorhebung der Rolle des Lehrers als Lenker und nicht nur frontaler Gestalter des Geschichtsunterrichts und seine Anmahnung zur Entwicklung eines guten Lehrer-Schülerverhältnisses das Neuartige darstellen. Als eindeutig fortschrittlich kann aber seine Ansicht über die in seinen Augen unsachgemäße und zum Teil unnötige Zensurenvergabe, ebenso wie seine Kritik des bloßen Auswendiglernens von Faktenwissen, das in seinen Augen keinen selbsttätig denkenden Schüler hervorbringt, verstanden werden.

Kategorie	**Fundstelle**	**S.**
<u>a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit</u> **<u>b) Einheit von</u>**	„Erste Stoffeinheit: Die grundlegende Veränderung des Kräfteverhältnisses in der Welt. Die Entstehung und Entwicklung des sozialistischen Weltsystem (1945-1949).“	10

Bildung und Erziehung	„Zweite Stoffeinheit: Der Kampf der deutschen Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten unter Führung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands für die Schaffung der antifaschistisch-demokratischen Ordnung. Die Restauration des Imperialismus und Militarismus in Westdeutschland und die Abspaltung der Westzonen vom deutschen Nationalverband.“	11
	„Dritte Stoffeinheit: Die Festigung des sozialistischen Weltsystems. Der Sozialismus wird zur bestimmenden Kraft der gesellschaftlichen Entwicklung. Die weitere Verschärfung der allgemeinen Krise des Kapitalismus. (1949-1961)“	12
	„Lesen Sie die S. 60-62 des Lehrbuchs! Definieren Sie anschließend den Begriff ‚staatsmonopolistischer Kapitalismus!‘“	13
	„Darüber hinaus erhalten solche Lernaufgaben eine psychologische Bedeutung. Durch sie wird relativ häufig das Selbstbewußtsein der Schüler gestärkt, die im Unterricht zuweilen gehemmt erscheinen.“	16
	„Der Gedanke, den die Schüler zu suchen hatten, findet sich auf S. 234: ‚Zum Hauptwiderspruch in Deutschland wurde der Gegensatz zwischen den Monopolisten, Militaristen und Junkern mit ihrem imperialistischen Machtapparat und den Volksmassen in der Deutschen Demokratischen Republik sowie allen friedliebenden Menschen in Westdeutschland, die in der Arbeiter- und Bauernmacht der DDR eine feste staatliche Basis haben.‘“	20
	„Die Schüler sollen und wollen durch diese Lernaufgaben Erfolgserlebnisse verspüren. Ein Geschichtsunterricht wird umso erfolgreicher sein, je öfter die Schüler dieses Gefühl haben. Gerade der Geschichtslehrer benötigt eine aufgeschlossene Klasse, die frei ist von einem spannungsgeladenen Lehrer-Schüler-Verhältnis. Eine solche Spannung wird immer wieder bei den Schülern durch Fehlleistungen und damit verbunden negative Zensuren verursacht. Unsere Schule benötigt aber dringend einen Abbau des allzusehr ins Kraut geschossenen Zensurenkults!“	20
	„Die Aufgabe der ersten Stunde macht die Schüler erneut mit dem Grundriß bekannt. Folgende dort getroffenen Feststellungen des XX. Parteitages der KPdSU sind offenbar die wichtigsten: 1. Der Sozialismus hat sich in ein Weltsystem verwandelt. 2. Kriege haben unter den gegenwärtigen internationalen Bedingungen aufgehört, schicksalhaft unvermeidlich zu sein. 3. Der ökonomische Wettbewerb wird immer mehr zum Mittelpunkt des Kampfes zwischen den beiden	21

	gesellschaftlichen Systemen. Die Schüler entschieden sich vielfach noch für einen weiteren Gedanken: 4. Die friedliche Koexistenz ist der Weg zu Verhinderung von Kriegen und zum Sieg des Sozialismus im Weltmaßstab.“	
	„Im übrigen scheint die Verwendung solcher Lernaufgaben im Geschichtsunterricht auch die Neigung mancher Schüler zu Phrasen und Schlagworten zu bekämpfen. Konkrete Aufgabenstellungen und darauf folgend eigene Gedankenarbeit zwingen zu einer klaren Stellungnahme und lassen einer phrasenhaften und allgemeinen Ausdrucksweise keinen Raum.“	21
	„Ein Lehrer, der bei seinen Schülern Prestige besitzt, kann durch das Eingeständnis eines Fehlers, Irrtums usw. – wenn er es freiwillig tut und es nicht zu oft geschieht! – nur gewinnen. Ein Sieg über die eigene Eitelkeit wird in einem solchen Fall den Weg nicht nur zum Kopf, sondern auch zum Herzen des Schülers ebnen helfen.“	25
	„Die erzieherische Funktion des Unterrichts darf hinter der bildenden auch in einer 10., 11. oder 12. Klasse nicht zurücktreten. Schließlich kommt ja die Reife eines Menschen im Zeitalter des Aufbaus der sozialistischen Gesellschaft vor allem in seiner Einstellung zur Arbeit zum Ausdruck.“	33
	„Von einer ausgeformten Lehrerpersönlichkeit kann freilich erst dann gesprochen werden, wenn sie auch mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen ihrer Zeit Schritt hält.“	35
Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit	„Über den Ablauf der einzelnen Stunden, Inhalt und Umfang der Hausaufgaben und andere Einzelheiten kann im Rahmen dieser Arbeit nicht viel gesagt werden. Nur soviel sei hier kurz erwähnt: ein einheitliches Stundenschema gab es nicht. Die Lernaufgaben wurden im Laufe der Stunde gestellt. Der Zeitpunkt dafür wechselte ständig. Ihre Lösung nahm durchschnittlich 10 bis 12 Minuten in Anspruch. In dieser Zeit herrschte absolute Stille im Fachraum. Die Besprechung der Aufgaben erfolgte nach Möglichkeit in derselben Stunde. Der neue Stoff wurde teils im Unterrichtsgespräch erarbeitet, teils im konzentrierten Lehrervortrag geboten, teils aber gerade durch Lernaufgaben vermittelt.“	14
	„c) Die im Rahmen dieser Untersuchung mehrfach geübte Praxis, die Klassen in Gruppen aufzuteilen, die sich mit verschiedene Aufgaben beschäftigen, erwies sich als nicht zweckmäßig. Sie führt zu einer Verzettelung, bei der kaum etwas gründlich behandelt werden kann. Selbstverständlich hat diese Methode auch Vorteile: ein großer Stoffkomplex wird bewältigt. Die Schüler lernen,	16

	aus einem Text das Wesentliche herauszufinden und über sich in ihrer Sprechfertigkeit. Jedoch schienen einigen Schülern nach derartigen Stunden die Gesamtzusammenhänge nicht immer völlig klar zu sein.“	
	„Daher erscheint es besser, solche Aufgaben entweder auf die Ermittlung von Gemeinsamkeiten oder von Unterschieden zu beschränken. Wofür man sich entscheidet, hängt davon ab, was man seiner Klasse unter Berücksichtigung aller Umstände zumuten kann.“	27
	„Aus der Fragestellung geht hervor, was durch sie beabsichtigt war: die Schüler sollten in erster Linie nachweisen, wieweit sie mit Hilfe ihrer Kenntnisse Entwicklungsprozesse zu bewerten und Zusammenhänge zu erkennen verstehen. Zweitens kam es darauf an, Begriffe richtig zu gebrauchen bzw. auch zu definieren. Drittens sollten die Schüler ein bestimmtes Faktenwissen nachweisen. Außerdem durften die Fragen nicht so abgefaßt sein, daß sie in den Versuchsklassen von vornherein ein Vorteil erwuchs.“	29
	„II. Hinsichtlich der Wahl seiner Unterrichtsmethode muß der Lehrer volle Entscheidungsfreiheit behalten. Eine Universalmethode gibt es offenbar nicht. […] Die Wirksamkeit des Unterrichts wird oft mehr von der lebensvollen Lehrerpersönlichkeit als von der in der Stunde angewandte Methode geprägt.“	34
	„VI. Lernaufgaben zwingen den Lehrer zu einer langfristigen Planung und einem genauen Durchdenken seiner Unterrichtsvorhaben.“	36
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	„Aufteilung der Klasse in Gruppen mit verschiedenen Aufgaben.“	10
	„Aufteilung der Klasse in Gruppen mit verschiedenen mündlichen Aufgaben: […].“	11
	„[…] Schülerinnen, die im bisherigen Unterricht infolge ihrer Zurückhaltung selten zur Geltung kamen, aber zu guten Denkleistungen fähig sind, schnitten erfolgreich ab. Somit kann also durch Lernaufgaben eine ‚Leistungsverdichtung‘ innerhalb der Klasse erzielt werden. Darüber hinaus erhalten solche Lernaufgaben eine psychologische Bedeutung. Durch sie wird relativ häufig das Selbstbewußtsein der Schüler gestärkt, die im Unterricht zuweilen gehemmt erscheinen.“	16
	„Die müssen natürlich auf die Altersstufe und Klassensituation zugeschnitten sein.“	19

	„Die Schüler sollen und wollen durch diese Lernaufgaben Erfolgserlebnisse verspüren. Ein Geschichtsunterricht wird umso erfolgreicher sein, je öfter die Schüler dieses Gefühl haben. Gerade der Geschichtslehrer benötigt eine aufgeschlossenen Klasse, die frei ist von einem spannungsgeladenen Lehrer-Schüler-Verhältnis. Eine solche Spannung wird immer wieder bei den Schülern durch Fehlleistungen und damit verbunden negative Zensuren verursacht. Unsere Schule benötigt aber dringend einen Abbau des allzusehr ins Kraut geschossenen Zensurenkults!“	20
	„Das ergab die Möglichkeit, der Klasse ein Lob auszusprechen. Je weniger ein Lehrer Kollektiv- oder Einzelmißbilligungen ausspricht, desto günstiger wird die Arbeitsatmosphäre beeinflußt. Wenn es notwendig erscheint zu tadeln, sollte man dazu die Einzelaussprache mit den Schülern suchen. Sechzehnjährige messen ihrer sozialen Stellung und Geltung innerhalb der Klasse sehr viel Gewicht zu. Vor allem bei den Mädchen ist dieser Zug stark ausgeprägt.“	23
	„Offenbar dürfen bei einer Zensierung, die selbstverständlich einen objektiven Maßstab als höchstes Kriterium gelten läßt, derartige subjektive Faktoren nicht unberücksichtigt bleiben. Macht der Lehrer von dieser Möglichkeit sparsam und taktvoll Gebrauch, wird dabei das zwischen ihm und der Klasse bestehende Vertrauensverhältnis nur gewinnen.“	24
	„Für Schüler, die im Unterricht aus den verschiedensten Gründen zurückhaltend oder gehemmt erscheinen, bietet sich oft die Gelegenheit zu Erfolgserlebnissen und damit zu größerer Sicherheit.“	36
	„Zugleich hat der Lehrer die Möglichkeit, durch Lob die Schüler anzuspornen du ihren Lerneifer zu entfachen. Das kann beträchtlich zur Verbesserung der Unterrichtsatmosphäre beitragen.“	36
<u>Anschaulichkeit im Unterricht</u>	„Was sagt Ihnen der Geschichtsatlas über die Vergangenheit unseres südlichen Nachbarstaates? (mündliche Aufgabe) a) Verfolgen Sie im Geschichtsatlas die Geschichte Polens vom 18. -20. Jahrhundert! (mündliche Aufgabe)“	10
	Betrachten Sie die S. 91 des Bildbandes und beantworten Sie folgende Frage: […].“	11
	„d) Werten Sie das Diagramm von S. 121 aus!“	11
	„Was kennzeichnete das faschistische Schulsystem? Arbeiten Sie anhand des Bildbandes von S. 111 vier Hauptmerkmale heraus!“	11

	„Vergleichen Sie die S. 35 und 71 des Geschichtsatlasses (Karten für den Geschichtsunterricht) miteinander!“	13
	„Er wurde durch Teilwiederholungen vertieft und oft durch Bildreihen (in Auswahl) ergänzt. Während der Stunde entstand in Form einer erweiterten Gliederung oder seltener in Anlehnung an das Buch ‚Tafelbilder im Geschichtsunterricht‘ ein Tafelbild, das die Schüler am Ende der Stunde abschrieben.“	14 f.
	„Es wurde Wert darauf gelegt, die Schüler immer wieder persönlich anzusprechen bzw. den Stoff emotional zu färben.“	15
	„a) Als zusätzliches Lehrmaterial stellt der Bildband für Lehrer und Schüler eine große Hilfe dar [28)] Zu den wichtigen Quellen, die er enthält, gehört auch der Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945. Leider ist er drucktechnisch schlecht, was die Arbeit mit diesem Dokument erschwert.“	17
	„b) Die Auswertung eines Diagrammes stößt manchmal auf unerwartete Schwierigkeiten. […] So zwingt ein scheinbar einfaches Diagramm dazu häufig gebrauchte Begriffe mit klaren Vorstellungen zu verbinden.“	17
	„Dafür seien je ein Beispiel aus dem Stoff der 9. und 11. Klasse angeführt: Mit welchen Argumenten würde Sie als Abgeordneter der KPD den Youngplan angreifen? Wie würden Sie als Befehlshaber einer Abteilung im Heer des Spartacus Ihre Leute zum weiteren Kampf gegen die römischen Legionäre und Sklavenhalter aufrufen? Solche Aufgaben zwingen zu politischer Parteinahme, schulen das Ausdrucksvermögen und geben dem manchmal trockenem Stoff Leben und Farbe. Sie müssen natürlich auf die Altersstufe und Klassensituation zugeschnitten sein.“	19
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	„Jedoch gibt es keinen Grund, einen so bedeutenden Vertragstext nicht schon in der 10. Klasse zu behandeln. Den Schülern muß auch durch das Lesen des Originaltextes deutlich werden, welche überragende Rolle dieser Vertrag in der Weltpolitik spielt und was ihn von militärischen Verträgen früherer Zeiten abhebt.“ (Anm: gemeint ist der Warschauer Vertrag)	22
Faßlichkeit des Unterrichts	„Lesen Sie das Dokument Nr. 107 des Geschichtsbuches der Klasse 12 auf S. 199! Welche Hauptargumente würden Sie als Abgeordneter der KPD in einer Landtagssitzung zur Sprache bringen?“	11
	„Dafür seien je ein Beispiel aus dem Stoff der 9. und 11. Klasse angeführt:	19

	Mit welchen Argumenten würde Sie als Abgeordneter der KPD den Youngplan angreifen? Wie würden Sie als Befehlshaber einer Abteilung im Heer des Spartacus Ihre Leute zum weiteren Kampf gegen die römischen Legionäre und Sklavenhalter aufrufen? Solche Aufgaben zwingen zu politischer Parteinahme, schulen das Ausdrucksvermögen und geben dem manchmal trockenem Stoff Leben und Farbe. Sie müssen natürlich auf die Altersstufe und Klassensituation zugeschnitten sein.“	
	„Als Hilfestellung und zur Vereinfachung wurde der 10A in der vorhergehenden Stunde die Hausaufgabe gestellt, die Geschichte der UdSSR von 1917-1945 zu wiederholen.“	27
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Die Klasse entwickelt nach bzw. ohne Vorankündigung ein eigenes Tafelbild (kurzes Stundenprotokoll in Form einer Gliederung).“	11
	„Erarbeitung eines Tafelbildes.“	12
	„Er wurde durch Teilwiederholungen vertieft und oft durch Bildreihen (in Auswahl) ergänzt. Während der Stunde entstand in Form einer erweiterten Gliederung oder seltener in Anlehnung an das Buch ‚Tafelbilder im Geschichtsunterricht‘ ein Tafelbild, das die Schüler am Ende der Stunde abschrieben.“	14 f.
	„Auf die Bedeutung derartiger Gliederungsübungen braucht wohl in diesem Rahmen nicht besonders eingegangen zu werden.[31)] Selbstverständlich gibt es zu dieser Aufgabe noch Variationsmöglichkeiten. So kann man z.B. eine Art Stundenprotokoll (möglichst kurz und gegliedert) von der Klasse schon während der Stunde anfertigen lassen.“	18
	„Trotzdem scheint es gegen solche Übungen, wenn eine Gliederung verlangt wird, einen Einwand zu geben: Überlegungen hinsichtlich der formalen Gestaltung behindern die inhaltliche Bewältigung des Stoffes. Daher sollten diese Übungen nicht zu oft durchgeführt werden.“	19
	„Die neuen Begriffe […] wurden von fast allen Schülern erkannt. Sie eignen sich gut für Definitionsübungen. Es empfiehlt sich, ab und zu leicht zu lösende Aufgaben einzuschieben.“	20
	„Während der Neudurchnahme entstand im Laufe der Stunde an der Tafel eine erweiterte übersichtliche Gliederung des Stoffes. Die Schüler schrieben das Tafelbild ab und machten sich auf einem bereitgestellten Zettel während der gesamten Stunde Notizen zum Lernauftrag.“	24

	„Wiederholungsstunden stellen den Fachlehrer immer wieder von besondere methodische Probleme. Er kann Längs- und Querschnitte ziehen, vergleichen, systematisieren, Schwerpunkte herausarbeiten lassen, eine Leistungskontrolle durchführen usw. Im vorliegenden Fall wurde an die gegenwärtige Form der Reifeprüfung im Fach Geschichte gedacht. Diese scheint sich zwar nicht mehr auf der Höhe unserer Zeit zu befinden, da sie den Gedächtnisakrobaten zu sehr entgegenkommt, ist aber immerhin ein Faktor, den man nicht erst in der 12. Klasse bedenken darf. Die Wiederholungsstunden, die den Abschluß der Stoffeinheit bildete, wurde von den Schülern der Klasse 10 A dadurch vorbereitet, daß sie zu Hause vier Themen besonders wiederholten.“	26
Systematik des Unterrichts	„Ausgehend von der genannten Literatur sowie auf Grund eigener Erfahrungen und Überlegungen entstand eine Liste möglicher Lernaufgaben, die nach Schwierigkeitsgraden geordnet folgendes Aussehen hat: […]. Nach diesen Vorüberlegungen war es notwendig, eine langfristige Stundenplanung vorzunehmen und festzulegen, welche Lernaufgaben in welcher Stunde am Platze ist.“	8 f.
	„Erste Stoffeinheit: Die grundlegende Veränderung des Kräfteverhältnisses in der Welt. Die Entstehung und Entwicklung des sozialistischen Weltsystem (1945-1949).“	10
	„Zweite Stoffeinheit: Der Kampf der deutschen Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten unter Führung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands für die Schaffung der antifaschistisch-demokratischen Ordnung. Die Restauration des Imperialismus und Militarismus in Westdeutschland und die Abspaltung der Westzonen vom deutschen Nationalverband.“	11 f.
	„Dritte Stoffeinheit: Die Festigung des sozialistischen Weltsystems. Der Sozialismus wird zur bestimmenden Kraft der gesellschaftlichen Entwicklung. Die weitere Verschärfung der allgemeinen Krise des Kapitalismus. (1949-1961)“	12 f.
	„Im übrigen scheint die Verwendung solcher Lernaufgaben im Geschichtsunterricht auch die Neigung mancher Schüler zu Phrasen und Schlagworten zu bekämpfen. Konkrete Aufgabenstellungen und darauf folgend eigene Gedankenarbeit zwingen zu einer klaren Stellungnahme und lassen einer phrasenhaften und allgemeinen Ausdrucksweise keinen Raum.“	21
	„Aufgaben, die an das Denken und Ausdrucksvermögen derartig hohe Anforderungen stellen, sollte man sich erst nach entsprechenden Vorübungen zuwenden.“	23

	„Jedoch sollte es anfänglich die Regel sein, daß sie in einer Auseinandersetzung zwischen Lehrer und Schüler und nicht wie im Falle dieses Lernauftrages zwischen Lehrbuch und Schüler erfolgen. Dabei muß der Lehrer den Schülern sagen, was in eine Definition hineingehört.“	26
	„.Der Schlüssel zur Intensivierung des Geschichtsunterrichts liegt bei der Entwicklung der Selbstständigkeit und Denkfähigkeit der Schüler.“	35
	„V. […] Bei systematischem Aufbau der Lernaufgaben wird die Zahl der guten Leistungen sich verdichten. Im allgemeinen tritt ein spürbarer Leistungsanstieg der ganzen Klasse ein. Das analytisch-synthetische und abstrahierende Denken wird ebenso wie die Ausdrucksfähigkeit geschult.“	36
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)		

Tabelle 26c: Auswertungseinheit PL1089a

Titel	Zur Arbeit mit dem dynamischen Wissensspeicher für die Fächer Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde in einer 10. Klasse der Erweiterten Oberschule Seelow
Signatur	PL 1089a
Autor	Klenke, Gertraud (Deutschlehrer) / Rudolph, Manfred (Geschichtslehrer)
Schule	Erweiterte Oberschule Seelow
Ort	Seelow, Kreis Seelow, Bezirk Frankfurt Oder
Jahr	1967
Gliederung	I. Einleitung II. Die Verwirklichung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus und die Aufgaben des sozialistischen Bildungswesens 1. Der Inhalt der technischen Revolution und deren Auswirkung in der sozialistischen Gesellschaft 1.1. Die Umwälzungen in der unmittelbaren Produktion und die Stellung der Menschen 1.2. Das Leitbild eines sozialistischen Wissenschaftlers 2. Die Aufgaben des sozialistischen Bildungswesens 2.1. Die zwei Kategorien von Erkenntnissen und die Aufgaben des Unterrichts 2.2. Die Erhöhung der Effektivität des Unterrichts als objektive Notwendigkeit III. Die Anlage und der Aufbau: des Wissensspeichers IV. Inhaltliche Gesichtspunkte für die Aufzeichnungen zu einzelnen Rubriken V. Beispiele aus der Arbeit mit dem Wissensspeicher VI. Die Anforderungen an einen Wissensspeicher VII. Zusammenfassende Gedanken zu unserer Zielstellung bei der Arbeit mit dem Wissensspeicher VIII. Abschließende Gedanken IX. Literaturnachweis
Seiten (Text)	32 (25)
Anmerkungen	Die Autoren stellen in ihrer PL die Entwicklung eines Wissensspeichers vor. Dabei gehen sie darauf ein, dass die Erprobung erst seit einem Jahr in der zehnten Klasse ihrer EOS in den Fächern Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde durchgeführt wird. Demnach handelt es sich bei dieser Lesung um eine kurze Momentaufnahme der Umsetzung und noch nicht um eine abgeschlossenen Ergebnispräsentation des Einsatzes, verlangt daher gegebenenfalls Ausbesserungen und Erweiterungen. Nichtsdestotrotz schildern beide Autoren die Gründe, die sie zur Einführung eines Wissensspeichers veranlasst haben und verweisen auf die Wissenschaft als unmittelbare Produktivkraft, die sie auch auf das Bildungswesen übertragen wollen. Daher sehen sie in den Erkenntnissen, deren wissenschaftlichen Definitionen und

	Differenzierungen, die sie ebenso mit anführen, auch einen wichtigen Faktor der Schulinhalte. Ihrer Auffassung nach sollte nicht nur Allgemeinbildung, sondern auch Spezialwissen in die Lehrpläne der Schule Eingang finden. Dafür müsste die Unterrichtseffektivität erhöht werden, indem unnötiges Auswendiglernen bei den Schülern zugunsten größerer eigener Denk-, Kombinations-, Urteils- und Entscheidungsfähigkeiten zurücktritt. Umso bedeutsamer sei es daher, den Unterricht rationell zu gestalten, damit die Selbständigkeit der Schüler herausgebildet und gefördert wird. Als eine Möglichkeit dafür sehen die Verfasser den Wissensspeicher an, dessen Aufbau und Unterteilung nach Rubriken sie ebenso beschreiben wie die Angaben über Formatvorlage, Randabstände und Ähnliches dieser Loseblattsammlung. Sie betonen immer wieder, dass diese als langfristige Anlegung von zusammengefassten Wissensschwerpunkten gedacht ist und optimalerweise die Schüler bis ins Studium begleiten kann. Um den Aufbau dieser Sammlung zu illustrieren, nennen sie die vorgesehenen Rubriken und verschiedene Beispiele, wie sie mit Informationen in den Fächern Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde angefüllt und bei Bedarf auch fachübergreifend genutzt werden können. Dabei unterbreiten die Autoren auch Vorschläge für weitere Fächer, die mit Definitionen, Persönlichkeiten etc. den Wissensspeicher füllen und von den bis dato gemachten Erfahrungen der drei Fächer profitieren können. Dies wäre z.B. der Rückgriff auf bereits Notiertes eines Faches und die dadurch entstehende Verkürzung der Wiederholungszeit in einem zweiten Fach. Das Innovative dieser PL ist die Abkehr vom reinen Faktenlernen und der Fokus hin zur Anwendung von Wissen. Dass Schüler nicht alles Wissen abrufbereit haben und ihnen dafür die Anlegung eines kleinen eigenen Nachschlagewerkes angeboten wird, erscheint neuartig und bricht mit den Vorstellungen eines rein faktenbasierten Geschichtsunterrichts. Theoretisch fordert dies auch schon die PL 858, welche die Denk- und Wertungsleistung der Schüler in den Fokus des Unterrichts rückt, setzt es aber in praktischer Hinsicht anstelle eines Wissensspeichers mit Lernaufgaben um.

Kategorie	Fundstelle	S.
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von Bildung und Erziehung**	„Sie ermöglicht uns, für die unterrichtliche wie außerunterichtliche Erarbeitung von Problemen oder Sachverhalten ein wissenschaftlich gesichertes Grundwissen zu geben und die Schüler durch die Arbeit mit dem Wissensspeicher zu lehren, bei allen Darstellungen, Einschätzungen und Entscheidungen von wissenschaftlich gesicherten Kenntnissen auszugehen. Sie ermöglicht uns, wichtige Fakten, Kenntnisse und Zusammenhänge, die das historische Denken und das Bewußtsein entwickeln, also zur Herausbildung der marxistisch-leninistischen Weltanschauung beitragen, zusammenzustellen. Sie ermöglicht uns, die Schüler mit einfachen Formen der wissenschaftlichen Arbeit bekannt und vertraut zu machen. Wir sind der Meinung, daß eine derartig zielgerichtete und durch den Lehrer gelenkte Wissensspeicherung eine der ergiebigsten Methoden einer rationellen und erzieherisch wirksamen Unterrichtsgestaltung sein kann.“	10
	„[…] weil ihnen in diesen Fächern die ‚historische Entwicklung als ein opferreicher und kampferfüllter Aufstieg zu immer höherer Ausbildung und Entfaltung des Menschen‘ bewußt gemacht wird“	10 f.
	„Die von uns angeführten Verknüpfungen tragen wesentlich dazu bei, die marxistisch-leninistische Weltanschauung bei unseren Schülern zu formen. Das wird umso erfolgreicher geschehen, je besser wir sie als Lehrer dazu anhalten, sich wissenschaftlich gesicherte Kenntnisse anzueignen, und je besser wir es verstehen, sie im Laufe der Schuljahre vielfältig damit arbeiten zu lassen.“	11
	„[…] weil den Schülern durch den Gegenstand dieser Fächer die ‚Berechtigung des Kampfes und die Schönheit des für die Befreiung der Menschheit und für die Beherrschung der Natur arbeitenden und kämpfenden Menschen kennenlernen und die kommunistische Gesellschaft als die entwickeltste menschliche Ordnung und das kommunistische Menschenbild als höchste Schönheit des Menschen unserer Epoche‘[20)] bewußt gemacht wird.“	11
	„Am Schluß der Aufzeichnungen erscheint unter einem über die Hälfte des Blattes reichenden waagerechten Strich der Literaturnachweis. Zum Beispiel bei Gotthold Ephraim Lessing -zusammengestellt nach Erläuterungen zur deutschen Literatur - Aufklärung Volk und Wissen 1958 8. 396 ff. Diese Angaben halten wir deshalb für besonders wichtig, weil wir unsere Schüler damit auf Nachschlagewerke orientieren bzw. auf Veröffentlichungen, die das Thema umfangreicher behandeln, hinweisen und sie mit einer Technik der wissenschaftlichen Arbeit bekannt machen,	15

	die sie bereits in der 11. Klasse bei der Anfertigung der Jahresarbeit selbständig anwenden müssen.“	
	„Im Unterricht konnte ich mich deshalb ausführlich mit den Beweisen dafür beschäftigen, daß der Antikommunismus zur Staatsdoktrin in Westdeutschland erhoben wurde.“	19
	„2. Der Inhalt des Wissensspeichers wird durch den Lehrer bestimmt. Das ist deshalb notwendig, weil er dafür voll verantwortlich zeichnen muß, daß nur das gespeichert wird, was parteilich dargestellt und der objektiven Wahrheit des zu vermittelnden Bildungsgutes entspricht.“	23
	„5. Der Wissensspeicher muß ein einfaches System darstellen, das der produktivsten geistigen Arbeit der Schüler dient, aber in der Einrichtung wissenschaftlichen Erfahrungen entspricht.“	23
	„7. Im Wissensspeicher darf nur die klare und knappe Darstellung angewandt werden. Bei den Eintragungen in den Wissensspeicher soll möglichst der Quellennachweis angegeben werden, um zu einer selbständigen weiteren Information anzuregen.“	23
Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit	„Wir mußten aber ebenso feststellen, daß unser Unterrichtsergebnis entscheidend auch davon abhängt, wie die Schüler dabei unterstützt werden oder es selbst verstehen, vermittelte Fakten, Kenntnisse, Zusammenhänge und Erkenntnisse übersichtlich, wissenschaftlich richtig, das Wesentliche erfassend und exakt formuliert schriftlich niederzulegen. Genauso wichtig ist es, daß dieses so festgehaltene Grundwissen, wenn erforderlich, in jeder Unterrichtsstunde leicht und schnell nachzuschlagen ist.“	9
	„Wir sind der Meinung, daß eine derartig zielgerichtete und durch den Lehrer gelenkte Wissensspeicherung eine der ergiebigsten Methoden einer rationellen und erzieherisch wirksamen Unterrichtsgestaltung sein kann.“	10
	„Wie müssen aber bei diesen Beispielen noch erwähnen, daß wir auch die Schüler dazu anhalten, selbst den Inhalt bestimmter Begriffe zu formulieren, dann mit den wissenschaftlichen Definitionen vergleichen, um sie so immer wieder dazu anzuhalten, exakt zu formulieren.“	19
	„Zur Begründung konnten die Schüler die Bestandteile, die im Wissensspeicher enthalten sind, verwenden.“	20
	„Eine andere Möglichkeit, den erarbeiteten Stoff von jedem Schüler selbständig verarbeiten zu lassen, bietet sich nach der Behandlung der literarischen Epoche des Sturm und Drang, Die Schüler finden im Wissensspeicher	21

	die Wesensmerkmale der Aufklärung und des Sturm und Drang. Auf dieser Grundlage könnte unseres Erachtens folgendes ‚Hausarbeitsthema gestellt werden: Vergleichen Sie, indem Sie die Wesensmerkmale der Aufklärung und des Sturm und Drang beachten, die Absicht der Fabel ‚Der Affe und der Fuchs' von G, E, Lessing mit der des Gedichtes ‚Der Bauer an seinen Durchlauchtigen Tyrannen' von G.A. Bürger und belegen Sie einige Wesensmerkmale des Sturm und Drang mit Gedanken und (der Wahl) künstlerischen Formelementen des Gedichtes."	
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	„Auch die Tatsache, daß der im Vorteil ist, der im Unterricht wie bei den Hausarbeiten nicht von ungefähren Vorstellungen, sondern von exakten Darlegungen ausgeht, regt alle übrigen dazu an, ebenfalls nachzuschlagen, und zeigt die guten Voraussetzungen für eine gründliche, auf das Abitur und Studium vorbereitende Arbeit."	18
Anschaulichkeit im Unterricht	„Bei Tabellen und Schemata sind Übersichten über den Anteil des volkseigenen und genossenschaftlichen Sektors, der halbstaatlichen Betriebe, des Kommissionshandels und der privaten Wirtschaft am gesellschaftlichen Gesamtprodukt von 1950 - 1964 enthalten."	16 f.
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	„Auch hier erfolgt die Angabe der Quelle, so daß die Schüler wiederum die Möglichkeit haben, nachzuschlagen. Für diese Rubrik gestatten wir auch, daß die Schüler die historischen Programme aus Zeitungen oder anderen Büchern einkleben, um möglichst viele Schreibarbeiten zu vermeiden. Erwähnt werden muß noch, daß in diesem Komplex auch die Tatsachen, Argumente, Zusammenhänge, die regelmäßig in der Jungen Welt erscheinen, von allen Schülern der Klasse eingeklebt werden. Bei Tabellen und Schemata sind Übersichten über den Anteil des volkseigenen und genossenschaftlichen Sektors, der halbstaatlichen Betriebe, des Kommissionshandels und der privaten Wirtschaft am gesellschaftlichen Gesamtprodukt von 1950 - 1964 enthalten. Desweiteren ist ein Überblick über die Zahl der Genossenschaftsmitglieder der landwirtschaftlichen Betriebe, die Zahl der landwirtschaftlichen Genossenschaften und deren landwirtschaftliche Nutzfläche von 1952 - 1964 festgehalten. Auch die Anzahl der Beschäftigten in der Wirtschaft der Deutschen Demokratischen Republik von 1955 - 1963, unterteilt in einzelne Wirtschaftszweige, sind gespeichert." „Wir betrachten deshalb auch die von der Jungen Welt unter der Überschrift ‚Der neue Liebknecht' veröffentlichte Definitionsreihe als eine Bereicherung dieser Rubrik unseres Wissensspeichers und haben die	16 f. 17

	Schüler angewiesen, sie aufzunehmen.“	
Faßlichkeit des Unterrichts	„Dadurch, daß wir von vornherein unsere Aufzeichnungen über das ‚Volksbuch vom Dr. Faustus‘ zur Grundlage unserer Überlegungen machen, entfallen zeitraubende wiederholende Erläuterungen, entfällt auch die vorbereitende Hausaufgabe, die für eine Einführungsstunde ohnehin ungünstig wäre.“	21
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Wenn die Arbeit der Schüler zunächst auch erst einmal nur in der Übernahme - oder besser - in der Niederschrift von Texten besteht, die durch abschnittsweises Einrücken oder das Unterstreichen wichtiger Sätze bzw. Begriffe übersichtlich gestaltet werden, so meinen wir, sie dadurch zunehmend dazu anhalten zu können, ihre Mitschriften in anderen Fächern selbständig ähnlich übersichtlich anzufertigen, wie ihnen damit auch wichtige Arbeitshinweise für das Konspektieren und Exzerpieren zu vermitteln.“	12
	„Eingeordnet werden die Persönlichkeiten innerhalb des Registers nach den Jahrhunderten ihres Wirkens und die Aufzeichnungen zu Werkproblematiken nach literarischen Epochen, weil wir darin eine Möglichkeit sehen, den Schülern immer, wenn sie im Wissensspeicher blättern, ins Gedächtnis zurückzurufen, welche Persönlichkeiten der Literatur und Geschichte in welchem Jahrhundert wirkten und Zeitgenossen waren bzw. welche Werke zu welcher literarischen Epoche gehören.“	14
	„Bei der Behandlung in der 10. Klasse wurde zur Vorbereitung für diese Stunde durch die Schüler die wissenschaftliche Definition wiederholt.“	19
	„Dadurch, daß wir von vornherein unsere Aufzeichnungen über das ‚Volksbuch vom Dr. Faustus‘ zur Grundlage unserer Überlegungen machen, entfallen zeitraubende wiederholende Erläuterungen, entfällt auch die vorbereitende Hausaufgabe, die für eine Einführungsstunde ohnehin ungünstig wäre. Hinzu kommt noch, daß die Aufzeichnungen aus der Arbeit mit dem Text entstanden sind und übersichtlich niedergelegt wurden und sich so auch leicht wieder einprägen - ein Umstand, der zudem bei der Behandlung einen Vergleich beider Faustgestalten zuläßt.“	21
Systematik des Unterrichts	„Wenn die Arbeit der Schüler zunächst auch erst einmal nur in der Übernahme - oder besser-in der Niederschrift von Texten besteht, die durch abschnittsweises Einrücken oder das Unterstreichen wichtiger Sätze bzw. Begriffe übersichtlich gestaltet werden, so meinen wir, sie dadurch zunehmend dazu anhalten zu können, ihre Mitschriften in anderen Fächern selbständig ähnlich übersichtlich anzufertigen, wie ihnen damit auch wichtige	12

	Arbeitshinweise für das Konspektieren und Exzerpieren zu vermitteln.“	
	„Eingeordnet werden die Persönlichkeiten innerhalb des Registers nach den Jahrhunderten ihres Wirkens und die Aufzeichnungen zu Werkproblematiken nach literarischen Epochen, weil wir darin eine Möglichkeit sehen, den Schülern immer, wenn sie im Wissensspeicher blättern, ins Gedächtnis zurückzurufen, welche Persönlichkeiten der Literatur und Geschichte in welchem Jahrhundert wirkten und Zeitgenossen waren bzw. welche Werke zu welcher literarischen Epoche gehören. In unserer bisherigen Arbeit mit dem Wissensspeicher hat sich die folgende Anordnung als günstig erwiesen: 1. Literaturangaben mit einer Zusammenstellung marxistischer Literatur für die Hand des Schülers 2. Persönlichkeiten (aus dem Deutsch- und Geschichtsunterricht) 3. Werke (Problematik) 4, Literarische Epochen 5. Historische Programme 6. Tabellen und Schemata 7. Orthographische Regeln und Merksätze 8. - 11. zur Zeit frei für Erweiterungen 12. Definitionen“	14
	„Unsere bisherigen Erfahrungen bestätigen, daß die Arbeit mit den Definitionen gute Möglichkeiten bieten, unseren Schülern das Bemühen um genaue und treffende Formulierungen anzuerziehen.“	17 f.
	„Das Ziel unserer Arbeit mit dem Wissensspeicher besteht, wie bereits vielfach dargelegt, darin, den gesamten Unterrichtsprozeß zu optimieren und zu intensivieren.“	22
	„[…] weil die Speicherung auch Ausdruck eines erreichten Wissenstandes sein, also dem Lehrplan entsprechen muß weil er den Unterricht methodisch so aufbauen muß, damit die Speicherung Bestandteil des Unterrichtsprozesses werden kann weil er den Schülern die Anwendung und Verwendung von Abkürzungen oder Signa anerziehen muß.“	23
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)	„Für die Zusammenstellung der Werkproblematik ergeben sich auf Grund der Spezifik der Fächer für literarische und historische Werke auch unterschiedliche inhaltliche Gesichtspunkte. Wir gehen zuerst auf die ein, die wir bei der Erarbeitung der Problematik literarischer Werke als verbindlich ansehen.“	15
	„In der 10. Klasse wird die allseitige Entwicklung unserer Deutschen Demokratischen Republik behandelt. Natürlich spielte dabei das Problem der komplexen	19

	sozialistischen Rationalisierung eine große Rolle. Bei der Diskussion dieses Problems brauchte von meiner Seite aus nicht mehr der Inhalt der komplexen sozialistischen Rationalisierung erklärt zu werden, weil in der Politinformation durch den Klassenleiter, der gleichzeitig das Fach Deutsch unterrichtet, die wissenschaftliche Definition dafür im Wissensspeicher festgehalten wurde. So war durch die Politinformation die Voraussetzung dafür geschaffen worden, daß ich im Unterricht sofort, nach der Orientierung aller Schüler im Wissensspeicher auf die Ziele und Methoden der komplexen sozialistischen Rationalisierung eingehen konnte. Da im Verlauf des Unterrichts in Staatsbürgerkunde ‚Reproduktion' als Wissensspeicherung gegeben wurde, konnten die Schüler mit Hilfe ihrer Speicherung an Beispielen darlegen, was reproduziert wird und schließlich auch begründen, warum für die sozialistische Produktionsweise die ununterbrochene erweiterte Reproduktion charakteristisch ist."	
	„Im Deutschunterricht war die Auffassung Herders vom Inhalt des Begriffes Volk dargelegt und entsprechend im Wissensspeicher festgehalten worden. Als bei einer Erörterung im Staatsbürgerkundeunterricht der Inhalt dieses Begriffes von unserer Sicht umrissen werden mußte, konnte von dem Vergleich beider Auffassungen ausgehend, ein interessantes Unterrichtsgespräch darüber geführt werden, weshalb sich die Auffassungen über den Inhalt eines Begriffes ändern. Im Zusammenhang mit der Aufklärung gingen wir im Deutschunterricht auf die Erkenntnistheorien des Rationalismus und Empirismus ein und würdigten sie als bürgerliches Aufbegehren gegen mittelalterliche Forschungsmethoden, als produktive und fortschrittliche Fragestellung bei der Suche nach Wahrheit. Im Philosophieunterricht im 11. Schuljahr wird der Fachlehrer auf die gespeicherten Aufzeichnungen zurückgreifen, um ihren Inhalt im entsprechenden Zusammenhang unter neuem Gesichtspunkt zu wiederholen, den Rationalismus als in seiner Grundhaltung idealistisch und den Empirismus als erste ausgeprägte materialistische Erkenntnistheorie einordnen und beurteilen [sic!]. Ganz sicher bietet diese Erörterung Anknüpfungspunkte, um sich mit Problemen der religiösen Gebundenheit auseinanderzusetzen."	22
	„Auch haben wir bewusst die Zusammenarbeit der Lehrer hier noch nicht erläutert, weil erst durch die Einbeziehung weiterer Fächer (es wurde deutlich, daß sich die Fächer Kunsterziehung und Musik geradezu anbieten) und demzufolge anderer Fachlehrer die besten Methoden der gemeinsamen Arbeit ausprobiert werden müssen."	25

Tabelle 26d: Auswertungseinheit PL2899a/b

Titel	Die problemhafte Gestaltung im Geschichtsunterricht unter Berücksichtigung einiger theoretischer Positionen des historischen Denkens am Beispiel der Unterrichtsstunde 10.2.2.1., die Bodenreform
Signatur	PL 2899a/b
Autor	Mausolf, Horst
Schule	k.A.
Ort	Siedenbollentin, Kreis Altentreptow, Bezirk Neubrandenburg
Jahr	1973
Gliederung	1.0. Einleitung 2.0. Das historische Denken als spezifische Denk- und Erkenntnistätigkeit im Geschichtsunterricht 2.1. Die theoretischen Positionen des historischen Denkens 2.2. Die Ziele des historischen Denkens 3.0. Die Rolle der problemhaften Gestaltung im Geschichtsunterricht 4.0. Der Zusammenhang zwischen den theoretischen Positionen der Stunde innerhalb der Unterrichtseinheit und den daraus resultierenden erzieherischen Aspekten 4.1. Die inhaltliche und ideologische Linienführung des Jahreskurses 4.2. Die Stellung der Stoffeinheit innerhalb des Jahreskurses 4.2.1. Die ideologisch-theoretischen Positionen der Stoffeinheit und ihre erzieherischen Schwerpunkte 4.2.2. Die sich aus dem Inhalt und den erzieherischen Schwerpunkten ergebende Generalproblemstellung für die Stoffeinheit 4.3. Die Stellung der Unterrichtsstunde in der Stoffeinheit 4.3.1. Die Analyse der Unterrichtsstunde unter Berücksichtigung der Einheit von erlebnisbetonter Darstellung und ideologisch-theoretischer Durchdringung 4.3.2. Die Analyse des für diese Stunde geeigneten Materials 4.3.3. Der Einsatz des entsprechenden Materials in der Unterrichtsstunde 5.0. Schlußbetrachtungen Quellenangabe Anhang
Seiten (Text)	51 (31)
Anmerkungen	Der Autor dieser PL ist Fachberater und berichtet in einer sehr umfangreichen theoretischen Einleitung über die Rolle des Geschichtsunterrichts sowie das historische Denken. Eine Möglichkeit, um letzteres auszubilden, sieht er in der problemhaften Gestaltung des Unterrichts. Jedoch beobachtete er lediglich in 15% der von ihm hospitierten Stunden, dass auch Problemstellungen verwendet wurden. Dies scheint ihm allerdings fragwürdig. Seiner Auffassung nach werden Schülern durch Problemfragen Wissensleerstellen aufgezeigt. Dies lässt sie ihren eigenen Kenntnisstand hinterfragen und trägt zur Motivation bei deren Lösung bei. Dabei spielt die Regionalgeschichte eine wichtige

	Rolle für die erzieherischen Potenzen des Geschichtsunterrichts und kann die problematisierenden Fragen den Schülern durch Emotionalität und leichtere Fasslichkeit zugänglicher machen. Um dies an einem Unterrichtsbeispiel darzulegen, thematisiert er zuvor sehr ausführlich noch einmal die inhaltlichen und ideologischen Aufgaben des Geschichtsunterrichts in der zehnten Klasse und verweist auf die unweigerliche Verknüpfung von nationalen und internationalen Vorgängen. Dem schließt sich die Stellung der von ihm gewählten Stoffeinheit 10.2. (Der Kampf für die Schaffung der antifaschistisch-demokratischen Ordnung in Deutschland. Die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik) im Lehrplan an, inklusive der gesamten ideologisch-erzieherischen Funktion dieser STE. So sieht er in dieser Themeneinheit mögliche für den Unterricht geeignete Problemstellungen, hauptsächlich in den Antagonisten Fortschritt und Reaktion. Die vorgestellte Stunde 10.2.2.1. thematisiert die Bodenreform. Eine allgemeine Schilderung möglicher Problemstellungen und eine erlebnisbetonte Darbietung des Themas schließen sich mit einer Präsentation des verwendeten (Quellen-) Materials an. Erst im Anhang wird eine genaue inhaltlich-didaktische Gliederung der Stunde aufgelistet, die neben der Zielstellung, dem Tafelbild und den verwendeten Quellmaterialien auch die zu entwickelnden Zielelemente der Unterrichtsstunde abbildet. Der Versuch, die Problematisierung des Geschichtsunterrichts wieder vermehrt in den Fokus zu rücken, anstatt Geschichte nur als eine Abfolge historischer Ereignisse zu betrachten, steht in dieser PL im Mittelpunkt. Das Bedingungsgefüge, unter dem sich historische Ereignisse entwickeln, erscheint dem Autor als maßgeblicher Aspekt für die Ausbildung sozialistischer Persönlichkeiten und als wichtiger Faktor für die Entwicklung von historischem Denken. Nichtsdestotrotz ist bei dieser PL der ideologische Aspekt unübersehbar, so dass es zeitweilig erscheint, als wären insbesondere die theoretischen Vorbetrachtungen eine Art der ideologischen Wiederholung von Bildungsvorgaben und Paraphrasen. So wird auch in der Schlussbetrachtung durch den Autor selbst nicht deutlich, welches Hauptthema er in dieser PL eigentlich verfolgt – die ideologische Erziehung oder die problemhafte Unterrichtsgestaltung. Die

	Pädagogische Lesung sticht aufgrund ihrer Korrekturanmerkungen aus der Menge der anderen heraus. (Handelt es sich bei der Seitenangabe um eine Nummer wie 2/1, so stammt diese Seite aus der Anlage 2, Seite 1.)

Kategorie	Fundstelle	S.
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von Bildung und Erziehung**	„Es muß beachtet werden, daß die Herausbildung eines festen Klassenstandpunktes, die unverbrüchliche Freundschaft zur Sowjetunion und der Haß gegen den menschenfeindlichen Imperialismus in dieser Stoffeinheit die entscheidenden Kriterien für die Formung sozialistischer Persönlichkeiten sind.“	17
	„Diese Positionen bestimmen auch die erzieherischen Schwerpunkte, die ich in folgendem sehe: - Bei den Schülern ist das Vertrauen zur marxistisch-leninistischen Partei zu stärken und ihr Klassenstandpunkt zu festigen. - Die Schüler sind zur Achtung vor den großen Leistungen der Werktätigen im Kampf für ein antifaschistisch-demokratisches Deutschland und zur Freundschaft mit der Sowjetunion zu erziehen. - Die Schüler sind zum Kampf gegen den menschenfeindlichen, aggressiven Imperialismus und Militarismus zu erziehen. [8)]“	18 f.
	„Für diese Stunde bieten sich folgende Problemstellungen an: 1. Viele Genossen der KPD waren entweder in den Konzentrationslagern ermordet oder so von den Folgen ihrer Haft mitgenommen, daß nur wenige für die politische Arbeit zur Verfügung standen. Konnte die KPD unter diesen Bedingungen überhaupt eine solche Maßnahme vorbereiten und durchführen? 2. Die Not war nach der gesetzmäßigen Niederlage des deutschen Faschismus in Deutschland unbeschreiblich. Überall fehlte es an den notwendigsten Dingen, vor allem aber an Lebensmitteln. War es unter diesen Bedingungen überhaupt richtig, die bestehenden, eingefahrenen Produktionsbedingungen in der Landwirtschaft so umfassend zu verändern? 3. Wenn man berücksichtigt, daß die Landwirtschaft vom Großbetrieb kapitalistischer Prägung den Umweg über den kleinbäuerlichen Betrieb zu großen sozialistischen Produktionsgenossenschaften, die gegenwärtig sogar kooperative Abteilungen Pflanzenproduktion bilden, gegangen ist, erhebt sich die Frage: Wäre es nicht vorteilhafter gewesen, gleich den Weg zum sozialistischen Großbetrieb zu gehen?“	24 f.

	„Die dritte Teilerkenntnis liegt vor, nachdem die Schüler die Quelle aus dem Lehrbuch, Seite 57, ‚Aus einem Brief der Landarbeiter und Kleinbauern aus Oppin' vom 29.8.1945 gelesen haben. Sie gibt die Antwort auf die zu Beginn der Stunde erteilte Problemstellung und besteht darin: Die KPD konnte trotz der Schwächung ihrer Reihen durch den faschistischen Terror diese Maßnahmen einleiten und im Bündnis mit den Bauern und aller fortschrittlichen Kräfte siegreich beenden, weil sie durch ihren tiefen humanistischen Gehalt den Interessen des ganzen deutschen Volkes entsprachen."	29 f.
	„Erkenntnisziele: 1. Nach der Zerschlagung des Faschismus und dem Untergang des imperialistischen Deutschen Reiches stand vor dem deutschen Volk die historische Aufgabe, den Nationalstaat auf neuer, sozialistischer Grundlage zu gestalten und dafür zu sorgen, daß von deutschem Boden nie wieder ein Krieg ausgeht. Diese Aufgabe war nur unter Führung der einheitlich handelnden deutschen Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei zu lösen. 2. Die Zielsetzung des Aufrufes der KPD vom 11.6.45 berücksichtigte die Erfahrungen der Geschichte und entsprach den Lebensinteressen des ganzen deutschen Volkes. Sie bedeutete die Weiterentwicklung der Beschlüsse von Brüssel und Bern sowie die schöpferische Anwendung der Leninschen Revolutionstheorie. 5. Der Aufruf der KPD leitete in der sowjetischen Besatzungszone die bis dahin größte revolutionäre Bewegung in der deutschen Geschichte ein. Die Vereinigung der beiden deutschen Arbeiterparteien zur SED war der größte Erfolg der deutschen Arbeiterklasse seit dem Kommunistischen Manifest. 4. Die antifaschistisch-demokratische Umwälzung erfaßte alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens. Die sowjetische Besatzungsmacht achtete das Selbstbestimmungsrecht des deutschen Volkes. 5. Die westdeutsche Bevölkerung bewies mit ihren Aktionen, daß sie bereit war, dem Beispiel des werktätigen Volkes im Osten Deutschlands zu folgen. Die imperialistischen Besatzungsmächte waren ihrerseits an einer demokratischen Entwicklung in Deutschland nicht interessiert, unterdrückten alle Demokratisierungsbewegungen und verhinderten mit einigen rechten SPD-Führern die Vereinigung der beiden Arbeiterparteien. 6. Der Kampf gegen die imperialistische Politik wurde zur wichtigsten Aufgabe des deutschen Volkes, um die Restaurierung des Imperialismus in Ostdeutschland zu verhindern. 7. Nach der Errichtung des reaktionären Bonner Staates war die Gründung der DDR im Osten Deutschlands zu einer zwingenden Notwendigkeit geworden, um die	1/2-4

	revolutionären Errungenschaften zu schützen und eine staatliche Basis für den Kampf um die nationale Wiedergeburt Deutschlands als friedliebender und demokratischer Staat zu schaffen. Erziehungsschwerpunkte: 8. Die großen Leistungen der Werktätigen, die sie unter Führung der marxistisch-leninistischen Partei vollbrachten, waren Beispiele für das wachsende Vertrauen des Volkes. 9. Die großen gesellschaftlichen Umwälzungen im Osten Deutschlands waren durch die Respektierung des Selbstbestimmungsrecht des deutschen Volkes durch die Sowjetunion möglich. Die Festigung der Freundschaft zur Sowjetunion wurde zu einer entscheidenden Frage. 10. Der Kampf gegen den aggressiven, menschenfeindlichen Imperialismus war damals und ist auch heute notwendig. Positionen des historischen Denkens: 11. Die antifaschistisch-demokratischen Maßnahmen im Osten Deutschlands entstanden unter Berücksichtigung der Lehren aus der Geschichte des deutschen Volkes und der Kampferfahrungen der deutschen Arbeiterklasse. 12. Es bestand ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Restaurierung der Nacht des westdeutschen Monopolkapitals, der Spaltung Deutschlands und dem strategischen Ziel des USA-Imperialismus. 13. Die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik war historisch notwendig. 14. Der Klassenfeind unternimmt auch heute noch alles, um den gesellschaftlichen Fortschritt aufzuhalten und seine menschenfeindliche Politik zu bemänteln.“ (Entstammen dem Lehrplan)	
Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit	ST: „Bei der Durchführung selbst ist zu beachten, daß in dem Schülervortrag zu Beginn der Stunde der Inhalt des Aufrufes der KPD vom 11. Juni 1945 und seine mobilisierende und orientierende Wirkung enthalten sein müssen.“ LT/ST: „Nach der Erläuterung des Problems durch den Lehrer beginnt bereits die erste Phase der Schülerselbsttätigkeit. Die genannten Dias über die Besitz- und Machtverhältnisse sollen die Schüler in Verbindung mit dem Tonbandtext zu der Erkenntnis führen, daß im Kreise Demmin die v. Maltzahn und v. Heiden-Linden die Machtsäulen waren.“ LT/ST (UG): „Im auswertenden und zusammenfassenden Gespräch gelangen die Schüler zur ersten Teilerkenntnis: […].“ LT: „Der Lehrervortrag, der sich im wesentlichen auf diese Quelle stützt (Anlagen 7 und 8) und der darüber hinaus darauf hinweist, daß der am 35. August 1908 in Wodarg geborene Egbert v. Maltzahn als Jagdflieger von Hitler mit dem Eichenlaub zum Ritterkreuz ausgezeichnet wurde, führt zu der Überzeugung, daß die Gutsbesitzer	28 28 28 29

entmachtet werden müssen, um dem deutschen Volk den Frieden zu bewahren. Diese Überzeugung, aus dem Erfassen der Situation des Jahres 1945 entstanden, trägt zur Klärung des Problems der Stunde bei.“

ST: „Die dritte Teilerkenntnis liegt vor, nachdem die Schüler die Quelle aus dem Lehrbuch, Seite 57, ‚Aus einem Brief der Landarbeiter und Kleinbauern aus Oppin‘ vom 29.8.1945 gelesen haben.“ 29

ST: „Zur Vorbereitung auf die Hausaufgaben hören die Schüler den Bericht des Genossen Wandt, wie in Pritzenow die Bodenreform durchgeführt wurde und wer Land bekam. Dieser Vortrag ist im Zusammenhang mit dem statistischen Material im Lehrbuch, Seite 58, geeignet, folgenden Vergleich anzustellen: […].“ 30

ST: 2/1

5 Ausgangsniveau sichern	Bedeutung des Aufrufes der KPD vom 11.6.1945	Schülervortrag/Bewertung

LT: 2/1

5 Zielangabe mit der Bekanntgabe d. Problem-	ZA: Die Bodenref. bildete i.d. sowj. Besatzungszone d. Beg. der sozialökon. Umwälzungen	LV
	P: Viele Gen. d. KPD waren entweder in den KZ ermordet od. so von den Folgen der Haft mitgenommen, daß nur wenige f.d. pol. Arb. z. Verf. standen. Konnte die KPD unter diesen Bedingungen überhaupt eine solche Maßn. vorbereiten und durchführen?	LV
25 Kenntnisvermittlung	Im Kreise Demmin teilten sich zwei Familien der Großgrundbesitzer die politische u. ökon. Macht	Einsatz von 3 Dias und Tonband

LT/ST (UG): 2/1

1. TE: Soll die Macht dieser Herren gebrochen werden, dann müssen die PV verändert werden.	UG

LT/ST (UG):

Die Maltzahns unseres Kreises waren Militaristen	SST; Auswertg. des vorg. Materials
2. TE: Die Großgrundbesitzer sind im Interesse des ganzen Volkes zu entmachten, um die Wurzeln des Krieges u. der Rückständigkeit auszurotten.	TA über die Lage in Pritzenow 1945 UG
Die Partei der AK war die organisierende und mobilisierende Kraft.	SST LB. S. 57

2/2

LT/ST (UG): 2/2

3. TE: Die KPD konnte in diesem Klassenkampf die Führg. übernehmen u. im Bündnis m. d. werkt. Bauern u. d. anderen demokr. Kräften siegen, weil sie die geschichtl. Lehren gezogen hatte u. d. Interessen des Volkes vertrat.	UG

ST: 2/2

	5 Lösung des Problems — Beweisende und zusammenfassende Darstellg., die die Lösg. d. Problems zum Inhalt hat — SV ST/LT: 5 Hausaufgabe — Vergleichen Sie die Ergebnisse der BR in Pritzenow mit den im LB.,S. 58, genannten! Wie wurde die soziale Struktur verändert? — LV	2/2
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten		
Anschaulichkeit im Unterricht	„Der Stoff, der in dieser Stunde zu behandeln ist, wird gerade in dieser Stunde durch Material bestimmt, das fast ausschließlich aus dem Heimatkreis und sogar zum überwiegenden Teil aus den Dörfern stammt, aus welchen die Schüler selbst kommen. In allen Dörfern unseres Schulbereiches wurden Veränderungen durch die Bodenreform vollzogen.“	23
	„Überzeugend sind die Dias, die die politische und ökonomische Macht der Junker im Kreis Demmin ausdrücken. Dabei treten die Maltzahns, die die Vorstellungs- und Erfahrungswelt der Schüler noch berühren, mehrfach in Erscheinung.“	27
	„Neben diesem Material, das ich im Hinblick auf die Unterrichtsstunde erwähnen muß, stehen aus dem erwähnten Dia-Ton-Vortrag u.a. grafische Darstellungen, Schlösser und Karten aus den Dörfern unseres Kreises sowie sehr interessante Einzelheiten über die Schulverhältnisse vor 1945 und deren systematische Überwindung unter den Bedingungen der Herrschaft der Arbeiter und Bauern in unserm [sic!] Kreis zur Verfügung.“	27
	„Die genannten Dias über die Besitz- und Machtverhältnisse sollen die Schüler in Verbindung mit dem Tonbandtext zu der Erkenntnis führen, daß im Kreise Demmin die v. Maltzahn und v. Heiden-Linden die Machtsäulen waren. Dadurch sind die Beziehungen der Schüler zum Stoff, der ihrer unmittelbaren Vorstellungswelt entnommen ist, interessenbetont hergestellt.“	28
	„Die Schüler erfahren Einzelheiten über das Erbe, das die Junker zurückgelassen haben im Tonbericht des Genossen Wandt.“	29
	25 Kenntnisvermittlung — Im Kreise Demmin teilten sich zwei Familien der Großgrundbesitzer die politische u. ökon. Macht — Einsatz von 3 Dias und Tonband	2/1

Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	„- Der Lehrer muß beispielsweise aus geeigneten Vergleichen zum bereits bekannten Stoff Schlußfolgerungen ziehen und sie auf aktuelle Ereignisse anwenden lassen. Die Schüler werden so angeregt, Partei zu ergreifen und ihre Einstellung zu begründen. Gerade diese Verhaltensweise zeichnet die sozialistische Persönlichkeit besonders aus - Die sich anbietenden aktuellen Bezüge können den Schüler veranlassen, seinen Standpunkt zu festigen. Er erkennt, daß in unserer Republik der Kampf der Arbeiterklasse unter Führung ihrer marxistisch-leninistischen Partei täglich neue Erfolge im Kampf um den Frieden und für die Verbesserung des Lebens des ganzen Volkes bringt.“	19
	„Der Stoff, der in dieser Stunde zu behandeln ist, wird gerade in dieser Stunde durch Material bestimmt, das fast ausschließlich aus dem Heimatkreis und sogar zum überwiegenden Teil aus den Dörfern stammt, aus welchen die Schüler selbst kommen. In allen Dörfern unseres Schulbereiches wurden Veränderungen durch die Bodenreform vollzogen.“	23
	„Neben der großen Bedeutung, die dem Lehrbuch als Materialsammlung zukommt und auf das ich in diesem Zusammenhang verzichte, verdient die regionalgeschichtliche Quellensammlung, die vom Bezirkskabinett für Weiterbildung für Lehrer und Erzieher und dem Bezirksverband der Deutschen Historikergesellschaft Rostock herausgegeben ist, große Beachtung. Diese Quellensammlung ist als eine direkte Unterstützung des Geschichtsunterrichts in der 10. Klasse gedacht.“	26
	„Emotional besonders wirksam sind dabei die Schilderungen des ehemaligen Kutschers des durch die Bodenreform entmachteten Rittmeisters Henning, Pritzenow. Genosse Wandt ist heute Bürgermeister von Breest, einer Gemeinde unseres Kreises. Er war selbst aktiv an der Durchführung der Bodenreform beteiligt und konnte über das Erbe, das der Junker Henning in diesem Dorf hinterlassen hatte, interessante und eindrucksvolle Ausführungen machen. Überzeugend sind die Dias, die die politische und ökonomische Macht der Junker im Kreis Demmin ausdrücken. Dabei treten die Maltzahns, die die Vorstellungs- und Erfahrungswelt der Schüler noch berühren, mehrfach in Erscheinung.“	27
	„Neben diesem Material, das ich im Hinblick auf die Unterrichtsstunde erwähnen muß, stehen aus dem erwähnten Dia-Ton-Vortrag u.a. grafische Darstellungen, Schlösser und Karten aus den Dörfern unseres Kreises sowie sehr interessante Einzelheiten über die Schulverhältnisse vor 1945 und deren systematische Überwindung unter den Bedingungen der Herrschaft der	27

	Arbeiter und Bauern in unserm [sic!] Kreis zur Verfügung.“	
	„Die genannten Dias über die Besitz- und Machtverhältnisse sollen die Schüler in Verbindung mit dem Tonbandtext zu der Erkenntnis führen, daß im Kreise Demmin die v. Maltzahn und v. Heiden-Linden die Machtsäulen waren. Dadurch sind die Beziehungen der Schüler zum Stoff, der ihrer unmittelbaren Vorstellungswelt entnommen ist, interessenbetont hergestellt.“	28
Faßlichkeit des Unterrichts	„Der Stoff, der in dieser Stunde zu behandeln ist, wird gerade in dieser Stunde durch Material bestimmt, das fast ausschließlich aus dem Heimatkreis und sogar zum überwiegenden Teil aus den Dörfern stammt, aus welchen die Schüler selbst kommen. In allen Dörfern unseres Schulbereiches wurden Veränderungen durch die Bodenreform vollzogen.“	23
	„Neben der großen Bedeutung, die dem Lehrbuch als Materialsammlung zukommt und auf das ich in diesem Zusammenhang verzichte, verdient die regionalgeschichtliche Quellensammlung, die vom Bezirkskabinett für Weiterbildung für Lehrer und Erzieher und dem Bezirksverband der Deutschen Historikergesellschaft Rostock herausgegeben ist, große Beachtung. Diese Quellensammlung ist als eine direkte Unterstützung des Geschichtsunterrichts in der 10. Klasse gedacht.“	26
	„Emotional besonders wirksam sind dabei die Schilderungen des ehemaligen Kutschers des durch die Bodenreform entmachteten Rittmeisters Henning, Pritzenow. Genosse Wandt ist heute Bürgermeister von Breest, einer Gemeinde unseres Kreises. Er war selbst aktiv an der Durchführung der Bodenreform beteiligt und konnte über das Erbe, das der Junker Henning in diesem Dorf hinterlassen hatte, interessante und eindrucksvolle Ausführungen machen. Überzeugend sind die Dias, die die politische und ökonomische Macht der Junker im Kreis Demmin ausdrücken. Dabei treten die Maltzahns, die die Vorstellungs- und Erfahrungswelt der Schüler noch berühren, mehrfach in Erscheinung.“	27
	„Neben diesem Material, das ich im Hinblick auf die Unterrichtsstunde erwähnen muß, stehen aus dem erwähnten Dia-Ton-Vortrag u.a. grafische Darstellungen, Schlösser und Karten aus den Dörfern unseres Kreises sowie sehr interessante Einzelheiten über die Schulverhältnisse vor 1945 und deren systematische Überwindung unter den Bedingungen der Herrschaft der Arbeiter und Bauern in unserm [sic!] Kreis zur Verfügung.“	27

	„Die genannten Dias über die Besitz- und Machtverhältnisse sollen die Schüler in Verbindung mit dem Tonbandtext zu der Erkenntnis führen, daß im Kreise Demmin die v. Maltzahn und v. Heiden-Linden die Machtsäulen waren. Dadurch sind die Beziehungen der Schüler zum Stoff, der ihrer unmittelbaren Vorstellungswelt entnommen ist, interessenbetont hergestellt.“	28
	„Um die Rolle der bis dahin herrschenden Klasse im Zusammenhang mit der Vorbereitung und Durchführung imperialistischer Kriege konkreter darzustellen, werden die Auszüge aus der Geschichte der v. Maltzahn verwendet.“	29
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Damit wird gleichzeitig bekanntes Wissen gefestigt und auf neue Sachverhalte angewendet.“	21
	Anhang: Tafelbild Die Bodenreform bildete in der sowjetischen Besatzungszone den Beginn der antif.-demokr. Rev. - Problemstellung: s. oben Warum wurde sie notwendig? - Konzentration der Macht in wenigen Händen - Großgrundbesitzer waren Ursache für die Rückständigkeit - Großgrundbesitzer waren Militärs und an der Vorbereitung und Durchführung der Kriege maßgeblich beteiligt - Forderung nach Entmachtung war eine Forderung der landarmen und landlosen Bauern, Bündnis Was wurde verändert? Hausaufgabe	2/2
Systematik des Unterrichts	„Das Hauptanliegen jedoch besteht darin, nachdem in der Stoffeinheit 10.1. die Grundzüge der internationalen Entwicklung nach 1945 behandelt sind, die Schüler mit dem Kampf für die Schaffung einer antifaschistisch-demokratischen Ordnung in Deutschland bekanntzumachen. Im Mittelpunkt stehen also die Maßnahmen, die im Osten Deutschlands nach der Befreiung vom Faschismus durchgeführt wurden. Es geht um die Ursachen und Ziele der Spaltung Deutschlands durch die Westmächte und den deutschen Imperialismus, um die Hauptaufgabe des deutschen Volkes nach der Zerschlagung des Faschismus und um den Kampf der deutschen Arbeiterklasse.“	15 f.
	„Für diese Stunde bieten sich folgende Problemstellungen an: […].“	24
	„Erkenntnisziele: […]. „Erziehungsschwerpunkte: […]. „Positionen des historischen Denkens: […]“	1/2 -4
	„Thematik der Einzelstunden und ihr Anteil an der Realisierung der Zielstellung für die Stoffeinheiten.“	1/5

Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)		

Tabelle 26e: Auswertungseinheit PL3295b/d

Titel	Möglichkeiten und Erfahrungen bei der Zusammenarbeit und Koordinierung der Fächer Geographie, Staatsbürgerkunde und Geschichte zur Behandlung der sozialistischen ökonomischen Integration in Klasse 10
Signatur	PL 3295b/d
Autor	Wanke, Horst/ Gall, Meinhard/ Petzold, Waltraud
Schule	EOS Königs Wusterhausen
Ort	Königs Wusterhausen, Kreis ebd., Bezirk Potsdam
Jahr	1974
Gliederung	(Annotation) 1. Bemerkung zur praktischen Zusammenarbeit an der Schule 2. Ziele und Aufgaben der Fächer Geographie, Staatbürgerkunde und Geschichte in Klasse 10 3. Thematische Aufgliederung der einzelnen Unterrichtsstunden zur Behandlung der sozialistischen ökonomischen Integration in den drei Fächern 4. Inhaltliche Gestaltung der einzelnen Unterrichtsstunden 4.1. Geographie 4.2. Staatsbürgerkunde 4.3. Geschichte 5. Erfahrungen und Probleme der gemeinsamen Arbeit
Seiten (Text)	57 (51)
Anmerkungen	Die Autoren legen in der PL ihre Erfahrungen aus drei Jahren fächerübergreifender Arbeit an ihrer EOS zu dem Themenbereich der „sozialistischen ökonomischen Integration“ dar. Dafür erläutern sie zuerst den Grund für ihre Zusammenarbeit in den Fächern Geografie, Staatsbürgerkunde und Geschichte, den sie hauptsächlich in der Deckungsgleichheit des Themas in allen drei Fächern und einer damit oftmals unzureichenden Koordinierung sowie einer daraus entstehenden Dopplung sehen. Hauptproblem stellt dabei das in den Lehrplänen zu unterschiedlichen Zeiten eingeplante Thema dar, obwohl eine annähernd zeitgleiche Behandlung einen weitaus nachhaltigeren Lernerfolg erzeugen könnte. Daher haben sie sich in Fachzirkeltagungen ihrer Schule zusammengefunden, um dieses Problem zu lösen und die jeweiligen Anknüpfungspunkte zwischen den Fächern ausfindig zu machen. So stellen sie nach einer allgemeinen Einführung über Aufgaben und Ziele ihrer Fächer in den zehnten Klassen die vom Lehrplan und ihrer eigenen Unterrichtspraxis jeweils entwickelte Themengliederung, inklusive des daran geknüpften Stundenumfanges vor. Danach gelangen sie über die inhaltliche Ausgestaltung des jeweiligen Fachunterrichts zu obigem Thema. Dabei folgen alle drei Fächer demselben Aufbau, bestehend aus

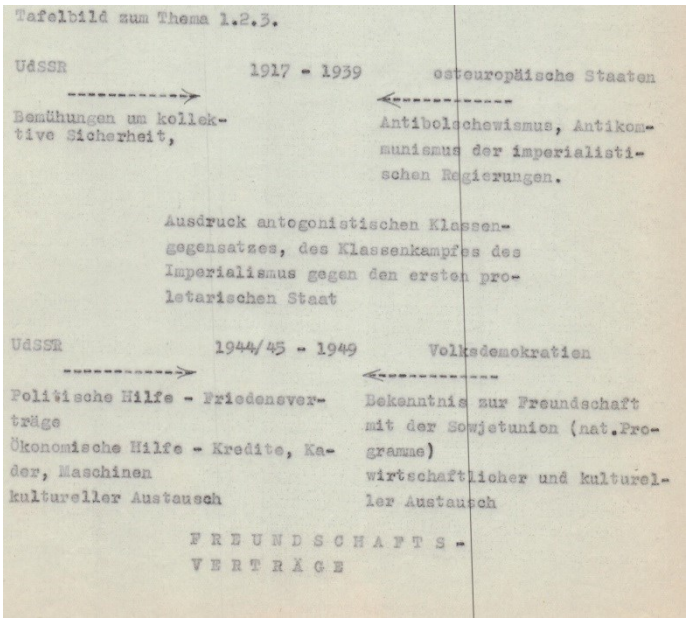
	Stundenzielen, Materialgrundlagen, methodischem Vorgehen, Hausaufgaben und dem verwendeten Tafelbild. Geografie behandelt das Thema dabei vier Stunden lang, wobei man über das sozialistische Weltsystem, die wirtschaftliche Zusammenarbeit der sozialistischen Länder, die Vertiefung der Weiterentwicklung der sozialistischen Staaten hin zur UdSSR als dem „Zentrum der sozialistisch ökonomischen Integration“ gelangt. Staatsbürgerkunde wiederum verwendet drei Stunden für diese Thematik und geht dabei vermehrt auf die Bedeutung dieser Integration für die sozialistische Staatengemeinschaft und deren Festigung sowie deren wirtschaftliche Annäherung und Zusammenarbeit und damit verbundenen Steigerung ihrer Produktionseffektivität ein. Im Geschichtsunterricht wird das Thema in drei Stunden behandelt, denen aber Unterthemen für die einzelnen Stundeninhalte zugeordnet sind. Bei den Stunden, die diese Thematik aufgreifen, handelt es sich um 10.1.2.3. („Die Entwicklung der gegenseitigen Beziehungen der volksdemokratischen Staaten und der Sowjetunion (1944-1949)“), 10.3.1.3. („Die allseitige Festigung der brüderlichen Beziehungen der sozialistischen Länder auf der Grundlage des sozialistischen Internationalismus (1949-1961)“) und 10.5.1.3. („Die Herausbildung der sozialistischen ökonomischen Integration als qualitativ neue Etappe in der Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten (1961-1974)“). Abschließend ziehen die Autoren ein Resümee über die in den vergangenen drei Jahren erreichten Ziele, aber auch über noch bestehende Probleme. Ebenso wünschen sie sich für die Zukunft eine Erweiterung der Fächerzusammenarbeit um ESP und vermerken bestehende Planungen über anzufertigende Materialsammlungen und Diareihen, die sie im folgenden Schuljahr erarbeiten möchten. Neuartig ist in dieser PL die sehr strukturierte fächerübergreifende Zusammenarbeit. Dabei bleibt allerdings fraglich, inwieweit insbesondere der Geschichtslehrer von seinem ursprünglichen Unterrichtsplan abweicht, da er kaum Verweise zu den anderen Fächer herstellt. Am meisten erscheinen der Geografie- und Staatsbürgerkundelehrer an einer Verknüpfung ihrer beiden Unterrichtsfächer interessiert, so sind ihre Bezüge zum jeweiligen anderen Fach relativ häufig zu finden. Vorteilhaft ist natürlich bei einer solchen Zusammenarbeit die Vermeidung von Dopplungen in

	verschiedenen Fächern und das Zurückgreifen auf bereits Bekanntes, was die Wiederholungsphasen extrem verkürzen kann, so dass man bei diesem Aspekt gewiss von einem innovativen Ansatz für Unterrichtsgestaltung sprechen kann. Bei den Erläuterungen der einzelnen Unterrichtsstunden der Fächer ist in den aufgenommenen Zitaten nur der Geschichtsunterricht berücksichtigt worden. Lediglich fächerübergreifende Hinweise aus den anderen Fachunterrichtsschilderungen fanden Eingang in die Analyse.

Kategorie	Fundstelle	S.
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von Bildung und Erziehung**	„Auch die Unterrichtspraxis an unserer Schule zeigte in der Vergangenheit häufig noch ein Nebeneinander und viel zu wenig ein Miteinander in der Behandlung dieses Unterrichtsstoffes. Die Ursachen für das Nebeneinander liegen vor allen in der Unkenntnis dessen, was im anderen Fach vermittelt wird. Dadurch entstehen unnötige Wiederholungen, die nicht den Sinn einer echten Vertiefung und Festigung des Wissens der Schüler erwirken, sondern diese oft langweilen. Damit wird nicht immer effektiv auf die Bildung und Erziehung sozialistischer Staatsbürger eingewirkt. Statt einer Aktivierung des Schülers, statt das Interesse wachzurufen, sich mit den Fragen unserer Zeit parteilich, kritisch, aktiv auseinanderzusetzen, tritt Passivität und Unverständnis ein.“	2
	„Ziel: Während in der Vergangenheit die Beziehungen zur UdSSR durch den Klassengegensatz der Bourgeoisie und dem Proletariat geprägt wurden, bildeten sich unter Führung der Kommunistischen Parteien auf der Grundlage des proletarischen Internationalismus gesetzmäßig völlig neuartige zwischenstaatliche Beziehungen zwischen der UdSSR und den volksdemokratischen Ländern heraus. Die Gründung des RGW war das gesetzmäßige Ergebnis der Entwicklung des sozialistischen Internationalismus und Voraussetzung für die erfolgreiche Entwicklung des sozialistischen Weltsystems.“	38
	„- Bewerten Sie: Wie ist der Übergang zu dieser neuen Qualität der internationalen Zusammenarbeit zu erklären?“	40
	„Ziel: Im RGW entwickelten die sozialistischen Länder die günstigsten Formen ihrer ökonomischen Zusammenarbeit, die es ihnen ermöglichten, im wachsenden Maße die Vorzüge des Sozialismus zu nutzen. Auf der Grundlage der ökonomischen Erfolge konnte sich die sozialistische Staatengemeinschaft auch	43

	zur politisch stabilsten internationalen Koalition entwickeln. Dadurch konnte das Kräfteverhältnis in der Welt weiterhin zugunsten des Sozialismus verschoben werden.“	
	„Ziel: Mit der Vertiefung der Zusammenarbeit in den 60er Jahren wurden die objektiven Bedingungen für die sozialistische ökonomische Integration bewußt und planmäßig geschaffen. Die sozialistische ökonomische Integration ist nicht eine einfache Fortsetzung, sondern eine qualitativ neue Etappe in der Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten, sie ist Ausdruck ihrer politischen und ökonomischen Annäherung.“	46
	„Unterrichtsgespräch: Weisen Sie - unter Verwendung Ihrer Kenntnisse aus den Staatsbürgerkundeunterricht und aus dem Geschichtsunterricht - nach, daß Anfang der 60er Jahre günstigere Bedingungen für die ökonomische Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten herangereift waren!“	47
<u>Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit</u>	1. Stunde Teil 1: „Der Beginn der Zusammenarbeit zwischen der UdSSR und den Volksdemokratien“	38
	LT/ST (Wdh. UG): „Vorbereitete Wiederholung Stoff 9. Klasse: Wodurch waren die zwischenstaatlichen Beziehungen der UdSSR und der osteuropäischen Länder vor dem 2. Weltkrieg gekennzeichnet? (Antikommunismus und Antisowjetismus der polnischen und tschechoslowakischen Regierung, Haltung bulgarische, ungarische und rumänische Regierung im 2. Weltkrieg).“	38
	LT/ST (UG): „Auswertung für T1: Waren Beziehungen, die durch den bestehenden Klassenkampf des Weltimperialismus gegen den ersten Arbeiter- und Bauernstaat vorgeprägt waren.“	39
	LT/ST (UG): „Vertiefung von Kenntnissen der Std. 1.2.1. im Unterrichtsgespräch Welche Haltung nahmen die demokratischen Regierungen der osteuropäischen Staaten in ihren nationalen Programmen zur UdSSR ein? Wie sind die Bekenntnisse zu erklären?“	39
	LT (LV): „Darstellung des Inhalts und der Formen der Zusammenarbeit der UdSSR und der Volksdemokratien (1944 – 1949)“	39
	LT/ST (UG): „Unterrichtsgespräch Auswertung: dabei T2 Durch welche Prinzipien ist die Zusammenarbeit der UdSSR und der Volksdemokratien gekennzeichnet?“	39
	Teil 2: „Die Gründung der RGW und deren historische Bedeutung“	40
	LT (LV): „Lehrervortrag: Information über die Gründung des RGW, Mitglieder, Zeitpunkt des Beitritts.“	40
	ST: „Lehrbucharbeit mit der Quelle Lesen und Auswerten des Statuts des RGW.“	40
	LT/ST (UG): „Erste Erfahrungen in der Zusammenarbeit	40

	bestanden, Beseitigung wesentlicher Kriegsschäden, Vorkriegsniveau in der Produktion überschritten, Sieg der Diktatur des Proletariats, sozialökonomische Umgestaltungen – Elemente sozialistischer PV, notwendig, um Frieden zu festigen, um sozialistische Revolution zu festigen, Restauration zu verhindern.“	
	ST: „Hausaufgabe: Lesen Lehrbuch und Notizen zu der Aufgabe: Widerlegen Sie die Auffassung, daß der ökonomische Zusammenschluß der sozialistischen Staaten ein zufälliger Prozeß ist, der sich aus der Notlage nach dem 2. Weltkrieg erklärt!“	41
	LT (TB): „Tafelbild zum Thema 1.2.3.“	41
	2. Stunde	43
	Teil 1: „Die Weiterentwicklung der ökonomischen Zusammenarbeit in den 50er Jahren“	
	LT/ST (Einstieg – Wdh. - Sicherung): „Kontrolle der Hausaufgabe (Tabelle) Kenntnisse der Std. 1.2.3. Kennzeichnen Sie die Zusammenarbeit der UdSSR und der Volksdemokratien 1944/45 – 1949!“	43
	LT/ST: „Ergänzung durch Tabelle (auf Folie) siehe Tafelbild“	43
	ST: „Schülervortrag, gestützt auf Darlegungen im Erdkundeunterricht (Std. 2 und 3) und Gesch. Lb. ‚Die Weiterentwicklung der ökonomischen Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten in den 50er Jahren‘.“	43
	LT/ST (UG): „Unterrichtsgespräch Ergänzung der Tabelle Welche Probleme gab es in der Zusammenarbeit der RGW-Staaten zu Beginn der 50er Jahre? Warum war die Vertiefung der Zusammenarbeit möglich? Warum war die Vertiefung der Zusammenarbeit auch eine Notwendigkeit?“	44
	Teil 2: „Die Entwicklung der politischen und militärischen Zusammenarbeit“	44
	LT (LV): „Lehrervortrag: […].“	44
	LT/ST (UG): „Auswertung: Worin unterscheidet sich der Warschauer Vertrag grundlegend von der Nato?“	44
	Teil 3: „Die internationale Bedeutung der brüderlichen Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten“ Vermutlich zuerst ST, dann	44
	LT/ST (UG): „Unterrichtsgespräch: Auswertung der Quelle S. 102 und 103 - Welche ökonomischen Erfolge hatte die Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten?“	45
	LT: „Tafelbild (Einsatz der Folie und des Polylux)“	46
	3. Stunde	47
	Teil 1: „Die allseitige Zusammenarbeit der sozialistischen Staatengemeinschaft in den 60er Jahren“	
	LT/ST: „Wiederholung der vorbereiteten Hausarbeit Grundlage = Tabelle Kennzeichnen Sie die Hauptformen der Zusammenarbeit der RGW-Staaten in den 50er Jahren. Welche Entwicklungsbedingungen waren die Grundlage dieser Zusammenarbeit, welche Probleme gab es?“	47

	LT/ST (UG): „Weisen Sie - unter Verwendung Ihrer Kenntnisse aus den Staatsbürgerkundeunterricht und aus dem Geschichtsunterricht - nach, daß Anfang der 60er Jahre günstigere Bedingungen für die ökonomische Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten herangereift waren! ST: „Weiterführung der Tabelle“ LT (LV): „Lehrervortrag: […].“ Teil 2: „Der RGW in der Etappe der sozialistischen ökonomischen Integration“ ST: „Schülervortrag (langfristig, gestützt auf Geographie und Staatsbürgerkunde, Auswertung von Pressenotizen)“ LT/ST (UG): „Unterrichtsgespräch: - Welche historische Bedeutung der sozialistischen ökonomischen Integration ist schon in der Gegenwart erkennbar? (Bezug zu Staatsbürgerkunde, Std. 2 und 3 und des Erdkundeunterrichts)“ LT: „Tafelbild (Folie und Polylux) Std. 5.1.3.“	47 47 47 48 48 48 49
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	„Da die sozialistische ökonomische Integration einen äußerst aktuellen Gehalt besitzt, erweist es sich für die Arbeit als sehr fruchtbringend, wenn der Lehrer diese Arbeit durch eine ganzjährige aktuelle Wandzeitung zum Werden und Vertiefen des Integrationsprozesses unterstützt. Mit der Erarbeitung und ständigen Aktualisierung dieser Wandzeitung sollte, mit der ersten Unterrichtsstunde beginnend, eine Schülergruppe beauftragt werden, die regelmäßig die Meldungen von Presse, Rundfunk und Fernsehen auswertet.“	51
Anschaulichkeit im Unterricht	„Lesen und Auswerten des Statuts des RGW“  Tafelbild zum Thema 1.2.3. UdSSR 1917 - 1939 osteuropäische Staaten ----------> <---------- Bemühungen um kollektive Sicherheit, Antibolschewismus, Antikommunismus der imperialistischen Regierungen. Ausdruck antogonistischen Klassengegensatzes, des Klassenkampfes des Imperialismus gegen den ersten proletarischen Staat UdSSR 1944/45 - 1949 Volksdemokratien ----------> <---------- Politische Hilfe - Friedensverträge Ökonomische Hilfe - Kredite, Kader, Maschinen kultureller Austausch Bekenntnis zur Freundschaft mit der Sowjetunion (nat.Programme) wirtschaftlicher und kultureller Austausch F R E U N D S C H A F T S - V E R T R Ä G E	40 41 f.

Ausdruck der Solidarität und Klassenzusammenarbeit der Arbeiterklasse
Proletarischer Internationalismus

1949

R G W - Gründung

festigt den Frieden
stärkt die sozialistische Revolution
Ausdruck des sozialistischen Internationalismus

- Gesetzmäßigkeit der sozialistischen Revolution -

„Ergänzung durch Tabelle (auf Folie) siehe Tafelbild“ 43

„Tafelbild (Einsatz der Folie und des Polylux) Std. 3.1.2.“ (Vermutlich weitergeführte Tabelle aus der Vorstunde) 45

Entwicklung der ökonomischen Zusammenarbeit sozialistischer Staaten (1944/45 bis zur Gegenwart)

45 f.

Zeitraum	Typische Formen der Zusammenarbeit	Grundlagen
1944/45 bis 1949	Hilfe der UdSSR im Befreiungskampf, beim Abschluß demokratischer Friedensverträge, Abschluß bilateraler Handelsverträge, Unterstützung durch UdSSR-Getreide, Maschinen, Kader, wissenschaftliche Dokumente	UdSSR trug Hauptlast im Kampf gegen den Faschismus, Antifaschistisch-demokratische Ordnung in den Volksdemokratien, große Kriegszerstörungen, Niedriges Produktionsniveau
1949 - 1955	RGW - Gründung (1949) Entwicklung des gegenseitigen Handels (kurzfristige Verträge) Austausch technischer Dokumente (Wert 9 Mrd) Rubel Kaderhilfe Kredite der UdSSR (30 Mrd. Rubel)	Beseitigung wesentlicher Kriegsschäden Vorkriegsniveau in Produktion aber: Disproportionen, unterschiedliches Niveau, imperialistische Blockade, politische Macht der Arbeiterklasse, Elemente sozialistischer PV, K/L wird verbindliche Ideologie, gemeinsame Klasseninteressen
1955 - 1961	Abstimmung der Produktionspläne in einigen Zweigen Empfehlungen für Spezialisierung erarbeitet Entwicklung multilateraler Zusammenarbeit begonnen Schaffung von Kommissionen und RGW-Organen (Kernforschung, OPW) Beginn des Baus Erdölleitung Energieverbundnetz	

	„Tafelbild (Folie und Polylux) Std. 5.1.3.“	49
	Entwicklung der ökonomischen Zusammenarbeit sozialistischer Staaten (1944/45 bis zur Gegenwart) Zeitraum — Typische Formen der Zusammenarbeit — Grundlagen 1962 - 1971 Vertiefung der Koordinierung der Volkswirtschaftspläne (1966/70 und 1971/75) "Grundprinzipien der internationalen sozialistischen Arbeitsteilung" ausgearbeitet Entwicklung zwei- und mehrseitiger Organisationen (Interchim, Intermetall) Ständige Kommissionen gebildet Plankoordinierung des Energie-, Rohstoff- und Brennstoffbedarfs, Koordinierung der wissenschaftlich-technischen Forschung Bau der Erdgasleitung, Atomkraftwerke Beginn der Arbeitsteilung UdSSR Übergang zum Aufbau der Grundlagen des Kommunismus Sieg der sozialistischen PV - Übergang zum Aufbau der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in den Volksdemokratien Fortschritte in der sozialistischen Industrialisierung, Beschleunigung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, Fortschritte in der Annäherung des Entwicklungsniveaus Verschärfung des Klassenkampfes 1971 - Gegenwart Umfassende Zusammenarbeit in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens für langen Perspektivzeitraum Annäherung und Verflechtung der nationalen Volkswirtschaften Plankoordinierung - Spezialisierung und Kooperation prognostisches Herangehen Bau gemeinsamer Werke Gewachsenes ökonomisches, politisches und militärisches Potential aller sozialistischer Staaten	49
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	„- Besonders erziehungswirksam, emotional wirkend ist für die Schüler die Einbeziehung ihrer Erlebnisse, die sie auf Reisen bzw. durch Schüleraustausche in den sozialistischen Bruderländern gewonnen haben. Dabei war es auch möglich, Auswirkungen, die der Integrationsprozeß auf die Familien der Schüler hatte, mit in die Unterrichtsführung einzubeziehen. Eine solche Unterrichtsgestaltung belebte das Unterrichtsgespräch, die Stoffbehandlung wurde persönlicher.“	51
	„- Großes Interesse zeigen die Schüler für Beispiele des Integrationsprozesses und seine Wirkungen auf den Heimatkreis. So war es möglich, im Zusammenhang mit der Behandlung des Maschinenbaus und der Energiewirtschaft der DDR solche Beispiele aus dem Kreis Königs Wusterhausen wie die Veränderung und Umbenennung des VEB Erdöl/Erdgaserkundung in Mittenwalde in VEB Untergrundspeicher und die Entwicklung einer Knüppelputzschleifmaschine im SHR Wildau als Wirkung dieses Integrationsprozesses zu behandeln. Auch die enge Zusammenarbeit, besonders bei der Aufzucht von Hühnern, des VE KIM Königs Wusterhausen mit anderen sozialistischen Ländern läßt	52

	sich als lebendiges Beispiel gut verwenden.“	
Faßlichkeit des Unterrichts	„- Besonders erziehungswirksam, emotional wirkend ist für die Schüler die Einbeziehung ihrer Erlebnisse, die sie auf Reisen bzw. durch Schüleraustausche in den sozialistischen Bruderländern gewonnen haben. Dabei war es auch möglich, Auswirkungen, die der Integrationsprozeß auf die Familien der Schüler hatte, mit in die Unterrichtsführung einzubeziehen. Eine solche Unterrichtsgestaltung belebte das Unterrichtsgespräch, die Stoffbehandlung wurde persönlicher.“	51
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Vorbereitete Wiederholung Stoff 9. Klasse: Wodurch waren die zwischenstaatlichen Beziehungen der UdSSR und der osteuropäischen Länder vor dem 2. Weltkrieg gekennzeichnet?“	38
	„Auswertung für T1: Waren Beziehungen, die durch den bestehenden Klassenkampf des Weltimperialismus gegen den ersten Arbeiter- und Bauernstaat vorgeprägt waren.“	39
	„Unterrichtsgespräch Auswertung: dabei T2 Durch welche Prinzipien ist die Zusammenarbeit der UdSSR und der Volksdemokratien gekennzeichnet?“	39
	„Auswertung in der Unterrichtsdiskussion Erste Erfahrungen in der Zusammenarbeit bestanden, Beseitigung wesentlicher Kriegsschäden, Vorkriegsniveau in der Produktion überschritten, Sieg der Diktatur des Proletariats, sozialökonomische Umgestaltungen – Elemente sozialistischer PV, notwendig, um Frieden zu festigen, um sozialistische Revolution zu festigen, Restauration zu verhindern.“.	40
	„Hausaufgabe: Lesen Lehrbuch und Notizen zu der Aufgabe: Widerlegen Sie die Auffassung, daß der ökonomische Zusammenschluß der sozialistischen Staaten ein zufälliger Prozeß ist, der sich aus der Notlage nach dem 2. Weltkrieg erklärt!“	41
	„Kontrolle der Hausaufgabe (Tabelle) Kenntnisse der Std. 1.2.3.“	43
	„Auswertung: Worin unterscheidet sich der Warschauer Vertrag grundlegend von der Nato?“	44
	„Unterrichtsgespräch: Auswertung der Quelle S. 102 und 103 - Welche ökonomischen Erfolge hatte die Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten?“	44
	„Tafelbild (Einsatz der Folie und des Polylux)“	45
	„Wiederholung der vorbereiteten Hausarbeit Grundlage = Tabelle“	47

	„Weiterführung der Tabelle“	47
	„Tafelbild (Folie und Polylux) Std. 5.1.3.“	49
Systematik des Unterrichts	„So ist dieser Themenkomplex im Fach Staatsbürgerkunde unter Punkt 2.6 erst im Februar/März mit 5 Stunden ausgewiesen. Allerdings werden in vorangegangenen Stunden bereits wesentliche Teilelemente behandelt. Im Geographieunterricht wird dieser Themenkomplex bereits in den ersten 30 Stunden, beginnend mit der 1. Unterrichtsstunde, durchgenommen. In diesem Fach durchdringt dieses Problem alle Stoffkomplexe des Schuljahres. Im Geschichtsunterricht wird die sozialistische ökonomische Integration erst am Ende des Schuljahres zusammenhängend dargestellt, obwohl bestimmte Elemente während des ganzen Jahres behandelt werden.“	2
	„Unter den Zielen und Aufgaben im Geographielehrplan 10. Klasse auf S. 5 heißt es: […]“	6
	Der Lehrplan Staatbürgerkunde 10. Klasse weist folgende Zielstellung aus (Lehrplan S. 5): […].“	7
	„Der Lehrplan für Geschichte fordert: […].“	8
	„Geschichte: Stoffeinheit 1.2. Die Herausbildung des sozialistischen Weltsystems Std. 1.2.3. Die Entwicklung der gegenseitigen Beziehungen der volksdemokratischen Staaten und der Sowjetunion (1944/45-1949). Stoffeinheit 3.1. Die Festigung des sozialistischen Weltsystems Std. 3.1.3. Die allseitige Festigung der bürderlichen [sic!] Beziehungen der sozialistischen Länder auf der Grundlage des sozialistischen Internationalismus. (1949-1961) Stoffeinheit 5.1. Die weitere Festigung des sozialistischen Weltsystems Std. 5.1.3. Die Herausbildung der sozialistischen ökonomischen Integration als qualitativ neue Etappe in der Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten. (1961-1974)“	10 f.
	„1. Stunde: Thema 1.2.3. Die Entwicklung der gegenseitigen Beziehungen der volksdemokratischen Staaten und der Sowjetunion (1944/45 -1949)“ Teil 1: ZO – Einstieg (Wdh.) – Auswertung (UG) – Erarbeitung (UG) – LV – Auswertung (UG) Teil 2. LV – Erarbeitung – Auswertung (UG) – Hausaufgabe – Sicherung (TB)	38
	„2. Stunde Thema 3.1.3. Die allseitige Festigung der	46

	brüderlichen Beziehungen der sozialistischen Länder auf der Grundlage des sozialistischen Internationalismus [1949 - 1961)“ Teil 1: Einstieg (Wdh./Sicherung der HA) – Schülervortrag – Erarbeitung Teil 2: Lehrervortrag – Sicherung (UG) Teil 3: Vermutlich Erarbeitung – Auswertung (UG) – Sicherung (TB)	
	„3. Stunde Thema 5.1.3. Die Herausbildung der sozialistischen ökonomischen Integration als qualitativ neue Etappe in der Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten“ Teil 1:. Einstieg (Wdh.) – Erarbeitung (UG) – Sicherung (TB) – Lehrervortrag Teil 2: Schülervortrag – Erarbeitung (UG) – Sicherung (TB)	43
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)	„Ausgangspunkt der Zusammenarbeit war das gründliche Studium der drei Lehrpläne, um gemeinsame Berührungspunkte zu ermitteln. Letzteres geschah in gemeinsamen Fachzirkeltagungen. Dort wurden Lösungen erarbeitet und auch die Verteilung der Aufgaben vorgenommen. Wichtig war die genaue stundenmäßige Aufgliederung in jedem Fach.“	2
	„Ausgehend von der genauen Stundenaufgliederung wurde ein ständiger Gedankenaustausch zu den bei der Behandlung aufgetretenen Fragen geführt.“	3
	„Im neuen Lehrplanwerk ist eine unmittelbare Abstimmung der Stoffkomplexe der einzelnen Fächer bezüglich ihres Bildungs- und Erziehungswertes vorgenommen worden und so eine aufeinander abgestimmte einheitliche Zielstellung gegeben. Es wäre deshalb falsch, vom einzelnen Lehrer neue Zielstellungen erarbeiten zu wollen. Wir glauben, daß es vielmehr darauf ankommt, - die im Lehrplanwerk ausgewiesenen Zielstellungen sichtbarer zu gestalten, - sie effektiver für die Bildungs- und Erziehungsarbeit zu nutzen, - die Gesetzmäßigkeiten noch deutlicher herauszustellen, das dialektische Denken der Schüler stärker fachübergreifend zu entwickeln und - so noch besser als bisher zur Entwicklung sozialistischer Staatsbürger, die aktiv das Leben mitgestalten, beizutragen. Dadurch wird es zugleich möglich, sichere Kenntnisse und Wissen zu vermitteln, es anwendungsbereiter zu gestalten. So wird es möglich, Ergebnisse des anderen Faches zu nutzen bzw. diese zu vertiefen und zu festigen. Dabei muß der dem einzelnen Fach spezifische Gehalt	4

	des Unterrichts gewahrt werden.“	
	„Die Zusammenarbeit und Koordinierung umfaßte vor allem - die genaue Abstimmung des in den einzelnen Unterrichtsstunden zu behandelnden Stoffes in den drei Fächern, - das gemeinsame methodische Aufbereiten des Unterrichtsmaterials, - das gemeinsame Nutzen des Lehrbuches, - das gemeinsame Verwenden von Tafelbildern - die Aktualisierung, - die Arbeit mit der Presse und - das Entwickeln von Wandzeitungen zu aktuellen Problemen der sozialistischen ökonomischen Integration.“	5
	„Dabei werden die in der 9. Klasse im Fach Staatsbürgerkunde vermittelten Kenntnisse über die sozialistischen Staaten genutzt und zugleich die wachsende Rolle des sozialistischen Lagers für die Stärkung der revolutionären Ströme unserer Zeit herausgearbeitet.“	12
	„Eine enge Verbindung zu den Ausführungen im Staatsbürgerkundelehrbuch (S. 122 – 132) ist unbedingt erforderlich. Zugleich ist sehr wesentlich, daß die Schüler zu den gesetzmäßigen Zusammenhängen (PK, PV) hingeführt werden. Daher ist eine Wiederholung dieser Begriffe für den Erkenntnisprozeß in dieser Stunde von besonderem Wert.“	15
	„Zu beachten ist, daß die hier vermittelten Kenntnisse in Verlaufe der weiteren Stoffbehandlung (Rohstoffe, Industrie, Landwirtschaft) erweitert und vertieft werden. Die gleiche Aufgabe erfüllen besonders die erteilten Stunden des Faches Geschichte. Den Schülern sind diese Hinweise zu geben.“	17
	„Entwicklung des Tafelbildes Hinweis des Lehrers, daß im Fach Geschichte eine weitergehende chronologische Behandlung erfolgt. […] Hinweis: eine weitere Vertiefung des Problems erfolgt im Fach Geographie am Beispiel der Chemie (Entwicklung der Petrolchemie), der Energiewirtschaft, der Metallurgie (KKO, Kosice) bzw. im Fach Staatsbürgerkunde am Beispiel der Baumwollspinnerei in der VRP […] Hinweis: Der Geschichtsunterricht führt diese Gedanken fort: Integrationsprozeß – zentrales Glied in der Entwicklung des Weltsozialismus!“	17
	„Anmerkung: Definition, Grundlagen der sozialistischen ökonomischen Integration und die UdSSR als politisches und ökonomisches Zentrum sind vom Geographieunterricht in der zweiten und vierten Stunde	25

	der ersten Stoffeinheit behandelt worden.“	
	„Einbeziehen des Tafelbildes der vierten Stunde Geographie.“	27
	„Grundlagen der Stoffbehandlung: 1. Lehrbuch für Staatsbürgerkunde, Seite 124 und 129 bis 131 2. Mitschriften der Schüler aus dem Geographieunterricht, besonders während der Stunde 3. Lehrbuch für Geographie, Seite 14“	29
	„Wiederholen der neuen Formen der Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten, Lehrbuch für Geographie, Seite 14“	30
	„Aufgreifen des Beispiels des Faches Geographie, Abschnitt 1.3.1. (Nutzung von Bodenschätzen) und erläutern lassen, warum eine neue Qualität der Zusammenarbeit zum Ausdruck kommt.“	31
	„Grundlagen der Stoffbehandlung 1. Lehrbuch für Staatsbürgerkunde, Seite 127 bis 129 2. Mitschriften der Schüler aus dem Geographieunterricht, besonders der zweiten und dritten Stunde.“	35
	„Anmerkung: Hierbei wird wiederum die Abstimmung mit Geographie wirksam, es werden vorwiegend die Beispiele wiederholt, auf die Geographie Wert legt.“	36
	„Heranziehen der Mitschriften der Schüler zur zweiten Geographiestunde.“	36
	„Schülervortrag, gestützt auf Darlegungen im Erdkundeunterricht (Std. 2 und 3) und Gesch. Lb.“	43
	„Unterrichtsgespräch: Weisen Sie - unter Verwendung Ihrer Kenntnisse aus den Staatsbürgerkundeunterricht und aus dem Geschichtsunterricht - nach, daß Anfang der 60er Jahre günstigere Bedingungen für die ökonomische Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten herangereift waren!“	47
	„Schülervortrag (langfristig, gestützt auf Geographie und Staatsbürgerkunde, Auswertung von Pressenotizen)“	48
	„Unterrichtsgespräch: - Welche historische Bedeutung der sozialistischen ökonomischen Integration ist schon in der Gegenwart erkennbar? (Bezug zu Staatsbürgerkunde, Std. 2 und 3 und des Erdkundeunterrichts)“	48

Tabelle 26f: Auswertungseinheit PL4901a

Titel	Einige Erfahrungen zur kommunistischen Erziehung der Jugend im Geschichtsunterricht - dargestellt am Beispiel der Arbeit an der Stoffeinheit 10.4.
Signatur	PL 4901a
Autor	Wagner, Hannelore (Fachberater Geschichte Kreis Hettstedt)
Schule	POS Fritz Weineck
Ort	Hettstedt, Kreis ebd., Bezirk Halle
Jahr	1978
Gliederung	1. Überlegungen zur Aufgabe des Geschichtsunterrichtes nach dem IX. Parteitag der SED - Bemerkungen zum Anliegen der Arbeit 2. Zur kommunistischen Erziehung im Geschichtsunterricht 2.1. Zu einigen grundlegenden Positionen der kommunistischen Erziehung im Unterricht 2.2. Kommunistische Erziehung und Geschichtsbewußtsein 2.3. Erziehung zu sozialistischem Patriotismus und proletarischem Internationalismus 3. Einige Möglichkeiten zur kommunistischen Erziehung in der Stoffeinheit 10.4. und ihre Nutzung im Unterricht 3.1. Zum Zusammenhang zwischen dem ideologischen Anliegen unseres Faches, der aktuell-politischen Situation und der Zielbestimmung für die Stoffeinheit 3.2. Zur konkreten Situation in der Klasse 10a 3.3. Zur soliden Vermittlung und Aneignung eines dauerhaften, anwendungsbereiten und erweiterungsfähigen Wissens und Könnens 3.3.1. Einige Vorüberlegungen zur Planung der Unterrichtsstunden der Stoffeinheit 10.4. mit dem Ziel, das Wesentliche klar und einprägsam an alle Schüler heranzutragen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten kontinuierlich zu entwickeln, damit sie immer selbständiger in der Lage sind, Antworten auf die Fragen unserer Zeit zu finden 3.3.2. Zur soliden Vermittlung des Wissens und Könnens unter Berücksichtigung der Dialektik von Konkretem und Abstraktem 3.3.3. Bemühungen um eine aktive Aneignung des Unterrichtsgegenstandes durch die Schüler 3.4. Zur bewußten Einflußnahme auf die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit durch den Fachunterricht 4. Abschließende Bemerkungen 5. Literaturverzeichnis 6. Anhang Anlage 1 Zielbestimmung der Stoffeinheit 10.4. Anlage 2 Plan der Stoffeinheit 10.4. Anlage 3 In der Stoffeinheit 10.4. eingesetzte Tafelbilder Anlage 4 Im Zusammenhang mit der Arbeit an der Stoffeinheit 10.4. erteilte Hausaufgaben
Seiten (Text)	58 (41)
Anmerkungen	Die vorliegende PL legt ihren Fokus auf die kommunistische Erziehung der Schüler. Dabei geht sie zunächst ausführlich auf die Beschlüsse des IX. Parteitages der SED und der Plenartagung der APW ein. Die dort

	belegte Maxime, dass Erziehung und Geschichtsbewusstsein untrennbar miteinander verbunden seien und einander bedingen, beeinflusst demnach den Geschichtsunterricht maßgeblich, da sie unabdingbar für die politische und moralische Standpunktbildung sind. Nach einer sich an Kruppa orientierenden Definition des Geschichtsbewusstseins schlussfolgert die Autorin die daraus resultierenden Aufgaben für den Geschichtsunterricht und wie diese zum Beispiel durch den Einbezug der aktuellen Weltpolitik und dem Hervorheben der historischen Mission der Arbeiterklasse zu bewältigen sind. Darüber hinaus orientiert sie ihren Geschichtsunterricht am sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus, die beide bei den Schülern zur Heimatliebe führen und die Bedeutung des (historischen) Klassenkampfes hervorheben sollen. Die Autorin sieht demnach in einer wissenschaftlichen Vermittlung in Verbindung mit praktischen Erfahrungen die beste Möglichkeit, bei den Schülern einen eindeutigen Klassenstandpunkt zu entwickeln. Bis zu diesem inhaltlichen Punkt führt sie über 16 Seiten theoretisch die Schwerpunkte der sozialistischen Erziehung und die verschiedenen Aspekte im Geschichtsunterricht aus, wobei dies alles sehr ideologisch geprägt und ohne Anwendungsbeispiele bleibt. Erst danach geht sie auf die Stoffeinheit 4 ein, die sie wählt, um die sozialistische Erziehung im Geschichtsunterricht zu fördern. Dabei stellt sie das Stoffeinheitsthema und die Zielstellung, ein lebendiges Verhältnis zur Geschichte bei den Schülern herzustellen, vor, wendet jedoch anschließend nur ein didaktisches Prinzip an, wie dies erreicht werden kann. Ihrer Meinung nach spielt die Wissenschaftlichkeit der Themenvermittlung eine bedeutende Rolle, da sie u.a. eine Bewusstmachung der marxistischen Erkenntnis, den Klassenkampf gegen den „BRD- Imperialismus“ und die Verpflichtungen im „Bruderbund mit der UdSSR“ impliziert. Demgegenüber fällt die Bedingungsanalyse der Probandenklasse relativ kurz aus, da die Ergebnisse und Einstellungen der Klasse für die Autorin aufgrund verschiedener Umstände sehr ernüchternd erscheinen. Um bei diesen Schülern dennoch ein „dauerhaftes, anwendungsbereites und erweiterungsfähiges Wissen“ zu erzeugen, stellt sie in ihren Überlegungen vor, inwiefern sie Bereiche wie Merkzahlen, zu wiederholende und neu zu erarbeitende Begrifflichkeiten und die sich

	ergebende Stoffeinheitsgliederung einbezieht. Dabei bleibt sie jedoch immer vage und allgemein. Selbst die Aufteilung der Stunden liest sich wie eine standardisierte Abfolge von Wiederholung und Festigung, Neuvermittlung und Systematisierung. Lediglich die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Schüler hierbei entwickeln sollen, werden genannt. Den Planungsüberlegungen schließt sich eine grobe Schilderung des Unterrichtsgeschehens an, wobei auf Schülerreaktionen komplett verzichtet wird und die Stunden selbst nur anhand der Stundenhighlights eine Schilderung erfahren. Die hier genutzten Kapitelüberschriften beinhalten auf den zweiten Blick die didaktischen Prinzipien der Fasslichkeit und der Lebensverbundenheit, mit deren Hilfe die Autorin versucht, eine erzieherische Wirkung im Unterricht zu erzielen. Jedoch handelt es sich mehr um theoretische Ausführungen der ideologischen Potenzen der Stoffinhalte und verwendeten Materialien, ohne jeglichen Fokus auf den Mitakteur Schüler. Das Ziel, dass die Schüler lernen, Neues aus bereits Bekanntem abzuleiten und so auch die Herausforderungen der Gegenwart durch historisch schon Bekanntes zu erkennen, zielt auf den alles überragenden Erziehungsauftrag des Geschichtsunterrichts und den Hauptaspekt dieser PL ab. Dass dabei der Lehrer durch sein konsequentes Planen und Agieren im Fachunterricht auf den Schüler und seine Erziehung Einfluss nehmen kann, ist das erklärte Ziel dieser PL, jedoch scheint die Beispielklasse den Bemühungen der Autorin in dieser Hinsicht nicht zu folgen und zeigt weiterhin auch nach Ende der Stoffeinheit Nachlässigkeiten, insbesondere im Bereich der Hausaufgabenbearbeitung. Abschließend fasst die Autorin jedoch selbst die noch bestehenden Probleme zusammen und verweist darauf, dass diese PL lediglich ihr Vorgehen darlegen und vielmehr zu einer weiteren Diskussion unter Geschichtslehrern anregen solle. Die erzieherische Sicht auf den neuen Lehrplan einbeziehend, möchte diese PL nur ein Beispiel sein, um den Austausch und die Diskussion bezüglich der Erziehungswirksamkeit des Unterrichts zu thematisieren und weiterzuentwickeln. Als Anmerkung zum analytischen Umgang mit der PL sei darauf verwiesen, dass sich im Text unzählige Streichungen befinden, die,

	wenn semantisch logisch, durch die dazugeschriebenen Änderungen ersetzt wurden. Ergaben die Streichungen und die handschriftlich ergänzten Neuformulierungen keinen Sinnzusammenhang, wurde alles übernommen und die Streichung in der Tabelle unten kenntlich gemacht

Kategorie	Fundstelle	S.
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von Bildung und Erziehung**	„Wenn wir uns insbesondere bemühen, den Schülern ein wissenschaftliches Geschichtsbild zu vermitteln und sie zu einem lebendigen Verhältnis zur Geschichte zu führen, so stehen diese Anstrengungen im engen Zusammenhang mit unserem Anliegen, glühende sozialistische Patrioten und proletarische Internationalisten zu erziehen.“	16
	Exemplarische Beispiele für die Wissenschaftlichkeit des Inhaltes der STE: „Für die Auseinandersetzung mit der imperialistischen Ideologie, für die Erziehung zum sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus ist es sehr wichtig, daß die Schüler zu der Überzeugung gelangen und darin gefestigt werden, daß die Spaltung Deutschlands vom deutschen Imperialismus in Zusammenwirken mit den westlichen Imperialisten bewußt betrieben und vertieft wurde, daß die Abgrenzung unseres sozialistischen Staates von der imperialistischen BRD sowie der Schutz unserer Errungenschaften eine notwendige, auf den historischen sozialen Fortschritt gerichtete Maßnahme war.“	18
	„Insgesamt trägt auch die Arbeit an dieser Stoffeinheit dazu bei, die Erkenntnis zu vertiefen, daß sich das Rad der Geschichte nicht zurückdrehen 1äßt und daß sich das internationale Kräfteverhältnis weiter zugunsten der Kräfte des Friedens, der Demokratie und des Sozialismus entwickelt. Indem die Härte des Klassenkampfes und das Ringen der Werktätigen für die Erfüllung des Produktionsaufgebotes dargestellt werden, leistet der Unterricht über diese Stoffeinheit einen Beitrag zur Erkenntnis über die Rolle der Volksmassen, insbesondere der Arbeiterklasse unter Führung ihrer marxistisch-leninistischen Partei in der Geschichte.“	19
	„Auf diese Weise wird über die Vermittlung konkreten Wissens und im Zusammenhang mit der Ausprägung fachspezifischer und allgemeiner Fähigkeiten und Fertigkeiten- ein Beitrag zur Erziehung zum Geschichtsbewußtsein, zur weltanschaulich-moralischen Bildung und Erziehung und zur Herausbildung des sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus geleistet, diese Stoffeinheit birgt also auch aus aktueller Sicht viele Potenzen zur kommunistischen Erziehung unserer Schüler.“	19

	„Insgesamt zielen die sieben Stunden der Stoffeinheit 10.4. unter anderem auf folgende Erkenntnis: ‚2. Geführt von der SED, die in ihrer Politik die allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten der sozialistischen Revolution auf die konkret-historischen Bedingungen der Entwicklung der DDR anwandte, vollbrachten die Werktätigen große Anstrengungen für die Schaffung der Grundlagen einer leistungsfähigen Volkswirtschaft. In harter Klassenauseinandersetzung, vor allem mit dem BRD-Imperialismus, führte die Arbeiterklasse der DDR, unterstützt von den fortgeschrittenen Kräften aus anderen Klassen und Schichten und gestützt auf das sich entwickelnde Bündnis der DDR mit der UdSSR und den anderen sozialistischen Staaten, die sozialistischen Produktionsverhältnisse zum Siege...'/1/“	28 f.
	<u>„Befähigung der Schüler,</u> - entscheidende Bedingungen für die Schaffung der Grundlagen des Sozialismus zu erfassen - die historische Bedeutung der Errichtung der Grundlagen des Sozialismus im Hinblick auf die Stärkung der Positionen des Friedens, der Demokratie und des Sozialismus parteilich zu werten - den wissenschaftlichen Charakter der Politik der SED und der Regierung der DDR zu begreifen - das Wissen immer selbständiger mit Hilfe von historischen Quellen, Karten, historischen Längs- und Querschnitten sowie Lehrbuchtexten zu erweitern - Schülervorträge immer wirkungsvoller zu gestalten. <u>Wecken bzw. Vertiefen der Einsichten, daß</u> - die Arbeiterklasse und ihre Verbündeten unter komplizierten Bedingungen große geschichtliche Leistungen vollbrachten - die Stärke der UdSSR und der anderen sozialistischen Länder sowie ihre Hilfe für die DDR die wichtigste außenpolitische Bedingung für die erfolgreiche Lösung der gesellschaftlichen Aufgaben in der DDR war - das gemeinsame Auftreten der sozialistischen Staatengemeinschaft die Voraussetzung war, um die imperialistischen Stör- und Sabotageakte erfolgreich abwehren zu können - es notwendig ist, ständig wachsam und verteidigungsbereit gegenüber allen imperialistischen Machenschaften zu sein - die gegenwärtigen Aufgaben der gesellschaftlichen Entwicklung den persönlichen Einsatz jedes einzelnen erfordern.“	51 f.
<u>Einheit von pädagogischer Führung und</u>	„Die Schüler sind daran gewöhnt, ihre eigenen Fragen in die Erarbeitung der Zielorientierung der Stoffeinheiten mit einfließen zu lassen, sie wissen, daß die einzelnen	21

Selbsttätigkeit	Stoffbereiche im Zusammenhang miteinander betrachtet werden und daß wir die Geschichte immer mit dem Blick auf die Gegenwart betrachten.“	
	„Das geschah in der Unterrichtsstunde in Form eines Lehrervortrages unter Verwendung der in den ‚Unterrichtshilfen‘ abgedruckten Zusammenstellung zur Versorgung der Bevölkerung mit lebensnotwendigen Gütern. /1/“	31
	„Mit Hilfe eines langfristig vorbereiteten Schülervortrages wurde den Schülern ein konkreter Eindruck vom Ausmaß des Geschaffenen, besonders im Heimatbezirk, vermittelt.“	32
	„Ausgehend von dem ‚Aufruf zur Vorbereitung des dreißigsten Jahrestages der DDR‘ waren gemeinsam mit den Schülern für die Stoffeinheit 10.4. folgende zielorientierende Aufgaben erarbeitet: - Wie wird der Kampf zur Verwirklichung der historischen Mission der Arbeiterklasse von den Werktätigen unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei geführt? - Welche konkret-historischen Kampfbedingungen waren vorhanden? - Auf welche konkreten Aufgaben orientierte die Partie? (Bereiche der Innen- und Außenpolitik, der Ökonomie und der Ideologie und Kultur) - Welche Leistungen vollbringen die Werktätigen? - Warum sprechen wir dabei von ‚Kampf‘? - Welche Erkenntnisse und Lehren können wir für die Lösung der Aufgaben in der Gegenwart ableiten?“	37
	„In der Stunde 4.1.1. ‚Die ersten politischen Maßnahmen der Arbeiter- und-Bauern-Macht‘ beispielsweise ist es möglich, im Zusammenhang mit der Erarbeitung der Zielorientierung für die Stoffeinheit festzustellen, in welchem Umfang die Schüler insgesamt in der Lage sind, einen historischen Vorgang zu analysieren, und welche Schüler dabei besondere Stärken aufweisen beziehungsweise wer dabei besondere Schwierigkeiten hat. Außerdem wurde überprüft, wie sicher und wie anwendungsbereit das Wissen der Schüler aus der Stoffeinheit 10.2. über die historische Bedeutung der Gründung der DDR ist. Im Zusammenhang mit der Arbeit am neuen Stoff wurde beobachtet, in welchem Maße die Schüler in der Lage waren, aus im Lehrbuch zusammengestellten Fakten und aus Quellen das Wesentliche als Beweisführung für eine vorher erarbeitete Erkenntnis zusammenzutragen. […] Eine solche gezielte, laufende Beobachtung der Schülerleistungen halten wir für eine wesentliche Voraussetzung, um jeden Schüler im Unterricht pädagogisch führen zu können und seine Leistungen auch gerecht bewerten zu können. In diesem Zusammenhang	38 f.

	verdient die Zensierung besondere Beachtung, da sich die Schüler an der Zensur besonders stark orientieren. Unsere Maßnahmen in diesem Zusammenhang gehen jedoch auch von der Tatsache aus, daß die Zensur ihre pädagogische Funktion nur erfüllen kann, wenn sie im Zusammenhang mit den anderen Formen des Wertens der Schülerleistung erfolgt.“	
	„Die Erfüllung aller Aufgaben wurde kontrolliert; in den meisten Fällen stand die Überprüfung der Lösung der Hausaufgabe auch im Zusammenhang mit einer Leistungskontrolle zur Bewertung der Schülerleistungen.“	40
	„Schülervortrag: ‚Erläutern Sie mit Hilfe konkreter Beispiele die Politik der DDR nach 1949!‘“	54
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	„Weil die Schüler durch die Zielorientierung direkt angesprochen waren, gelang es, sie in allen Phasen der Unterrichtsstunde zu aktivieren, und sie arbeiteten interessiert mit.“	35
	„Das abschließende ‚Abrechnen‘ der Aufgabenstellung für die Stoffeinheit trägt nicht nur dazu bei, das Wesentliche noch einmal für alle Schüler ins Bewußtsein zu rücken, sondern erleichtert es ihnen auch, die eigene erreichte Leistung zunehmend selbständiger sachlich zu beurteilen. Die Kontrolle der Ergebnisse im Erkenntnis- und Aneignungsprozeß halten wir im Hinblick auf die Erziehung zum bewußten Lernen für unerläßlich.“	37 f.
	„Das Lernen im Kollektiv entwickeln bedeutet auch, die Achtung der Schüler untereinander zu fördern, das bewußte Zuhören und das Eingehen auf die Argumente des anderen sowie die sachliche Einschätzung der Leistung der Mitschüler zu entwickeln. Besonders günstige Bedingungen dafür bieten dazu der Schülervortrag, die Auswertung von Lehrbuchtexten, Zusammenfassungen oder mündliche Leistungskontrollen. Im [sic!] Hinblick auf das aufmerksame Zuhören und die sachliche Einschätzung der Leistungen der Mitschüler haben wir Fortschritte erreicht. Das Eingehen auf die Argumente der anderen bereitet jedoch noch Schwierigkeiten, besonders jenen Jugendlichen, die nachlässig arbeiten und dadurch nicht immer den Problemen der anderen im vollen Umfange folgen können.“	41
Anschaulichkeit im Unterricht	„In allen Stunden wird angestrebt, die historischen Tatsachen möglichst konkret und anschaulich zu vermitteln. Einen Höhepunkt in diesem Bestreben -auch im […] Hinblick auf das emotionale Ansprechen der Schüler- stellt die vierte Stunde dar, in der die Fernsehsendung ‚Ein Frühling, der sich nicht aufhalten ließ‘ zum Einsatz kommt.“	26

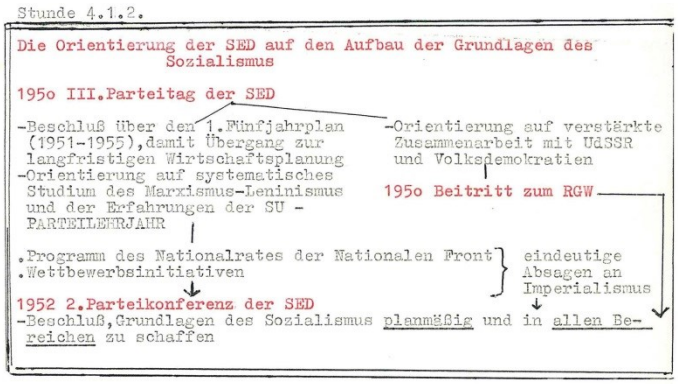
	„Der Überblick über die Entwicklung der Industrie, der in der dritten Stunde Schwerpunkt des Unterrichtes ist, bedingt die verstärkte Arbeit mit der Karte.“	26
	„Durch diese Fernsehsendung erhalten die Schüler sehr konkrete Einblicke in die Klassenkampfsituation im Jahre 1961, auf deren Grundlage sie die Notwendigkeit der Maßnahmen vom 13.8.1961 klar begründen und parteilich werten können.“	26
	„Um die Größe der vollbrachten Leistungen zu verdeutlichen, stand in der Stunde 4.1.3. als Schwerpunkt die Aufgabe, mit Hilfe der Karte ‚DDR. Bergbau und Industrie‘ einen Überblick zu erarbeiten.“	32
	„Mit Hilfe der Fernsehsendung ‚Ein Frühling, der sich nicht aufhalten ließ‘ wurden die Ergebnisse des industriellen Aufbaus schwerpunktmäßig aufgegriffen und als Ergebnis des harten Ringens der Arbeiterklasse unter Führung ihrer marxistisch-leninistischen Partei um die Lösung der gestellten Aufgaben veranschaulicht. Besonders eindrucksvoll, lebendig und emotional ansprechend wurden die Tatsachen der sozialistischen Umgestaltung auf dem Lande dargestellt. Dabei unterstützte die problemhafte Anlage der Sendung das Mitdenken der Schüler und die spätere Verallgemeinerung.“	32 f.
	Auflistungen des Stoffeinheitenplanes in Anlage 2 STE 10.4.1.1.: „Wiederholung und Festigung des Wissens aus Stunde 2.3.3.“	52
	„Tafelbild aus Stunde 2.3.3., Tafelbild auf der Grundlage der ‚Unterrichtshilfen‘, S. 171 f.“	52
	STE 10.4.1.2.: „Tafelbild auf der Grundlage der ‚Unterrichtshilfen‘, S. 176“	52
	STE 10.4.1.3.: „Wandkarte ‚DDR. Bergbau und Industrie‘, Tafelbild auf der Grundlage der ‚Unterrichtshilfen‘, S. 181“	53
	STE 10.4.1.4.: „Fernsehsendung ‚Ein Frühling, der sich nicht aufhalten ließ‘, Fortsetzung des Tafelbildes“	53
	STE 10.4.1.5.: „Systematisierung; Anwendung des bisher erarbeiteten Wissens auf Leninsche Revolutionstheorie“	54
	„Tafelbild Lehrbuch, S. 156“	54
	STE 10.4.2.1. „Wandkarte ‚Europa, politisch‘, Tafelbild nach ‚Unterrichtshilfen‘, S. 194“	54
	STE 10.4.2.2. „Fernsehsendung ‚Der 13. August 1961‘, Tafelbild auf der Grundlage der Unterrichtshilfe, S. 199“	54
	In der Stoffeinheit 10.4. eingesetzte Tafelbilder: „Stunde 4.1.1.“	55
	„Stunde 4.1.2.“	56
	„Stunde 4.1.3. und 4.1.4. vergl. ‚Unterrichtshilfen‘, S.181 und 185!	56

	Das Tafelbild S.181 kam als Folie in beiden Stunden zum Einsatz, dazu wurden die jeweiligen Tatsachen und Erkenntnisse entsprechend dem Stundenverlauf aufgedeckt. Dieses Tafelbild, wie auch das als Folie vorbereitete Tafelbild von S.185 wurden nicht abgeschrieben. In diesen Stunden machten die Schüler selbständig Notizen, vor allem auf der Grundlage des Schülervortrages und in Auswertung der Fernsehsendung.“	
	„Stunde 4.1.5 vergl. ‚Unterrichtshilfen‘, S.188! Das Tafelbild wurde an der Wandtafel im Stundenverlauf entwickelt und von den Schülern übernommen.“	56
	„Stunde 4.2.1. vergl. ‚Unterrichtshilfen‘, S.194! Das Tafelbild wurde auf Folie vorbereitet und entsprechend dem Unterrichtsverlauf aufgedeckt; die Schüler schrieben mit.“	56
	„Stunde 4.2.2. Vergl. ‚Unterrichtshil-fen‘ [sic!], S. 199! Das Tafelbild entstand in Auswertung der Fernsehsendung und wurde von den Schülern ins Heft übertragen.“	57
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	„Für die Erarbeitung der Zielorientierung und für die Motivation der Schüler erachten wir es als wesentlich, daß die Schüler immer wieder zum Zusammenhang zwischen aktuellem Geschehen und Erkenntnissen aus der Geschichte geführt werden. Aus diesem Grunde wurde in diesem Schuljahr für die Zielorientierung auf den ‚Aufruf zum dreißigsten Jahrestag der DDR‘ zurückgegriffen: ‚30 Jahre DDR – das ist der siegreiche Kampf zur Verwirklichung der historischen Mission der Arbeiterklasse auf deutschem Boden. Die Umgestaltung unseres Daseins im Zeichen des Sozialismus wurde vollbracht von den Werktätigen, vom Volke selbst, geführt von der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei. Werden und Wachsen der DDR beweisen auch bei uns die Lebenskraft und Allgemeingültigkeit der Lehren von Marx, Engels und Lenin.‘/1/“	25
	„Mit Hilfe eines langfristig vorbereiteten Schülervortrages wurde den Schülern ein konkreter Eindruck vom Ausmaß des Geschaffenen, besonders im Heimatbezirk, vermittelt.“	32
	„Zum Zeitpunkt der Behandlung der vierten Stoffeinheit wurde in den Betrieben unserer Republik gerade zum Endspurt in der Planerfüllung des Jahres 1977 angesetzt. Die Diskussionen im Zusammenhang mit der	34 f.

	Planerfüllung im Betrieb fanden ihren Niederschlag in den Familien. Neben der positiven Erfahrung vieler Jugendlicher, daß sich die Arbeiter in unserem Staat Gedanken machen um die termingerechte Erfüllung und Übererfüllung der Volkswirtschaftspläne, wurden die Schüler auch mit Problemen konfrontiert, die für sie nicht ohne weiteres lösbar schienen. So stellten sie die Frage, ob denn unser sozialpolitisches Programm überhaupt realistisch sei. Die Antwort mußte konkret und klar sein, sie sollte aber auch den Blick der Schüler in der Weise weiten helfen, daß sie zunehmend selbständiger in der Lage sind, Probleme der Gegenwart aus der wissenschaftlichen Kenntnis über die Vergangenheit zu klären. Aus diesem Grunde wurde die Problematik aufgegriffen und für die Zielorientierung der Stunde 4.1.5., der Systematisierungsstunde, genutzt. Die Schüler wurden darauf orientiert, die Antwort zu finden, indem sie nochmals einen historischen Abschnitt betrachten, in dem ähnlich schwierige Aufgaben zu lösen waren. Sie wurden angeleitet, die Antwort zu finden, indem sie untersuchten: Welche Aufgaben waren in den fünfziger Jahren zu lösen? Worin bestanden die Schwierigkeiten damals? Auf welche Art und Weise wurden die Aufgaben gelöst? Welche Schlußfolgerungen können daraus für die Gegenwart abgeleitet werden? Weil die Schüler durch die Zielorientierung direkt angesprochen waren, gelang es, sie in allen Phasen der Unterrichtsstunde zu aktivieren, und sie arbeiteten interessiert mit.“	
<u>Faßlichkeit des Unterrichts</u>	„Die erste Stunde dient vorrangig dazu, die Schüler auf die Arbeit in dieser Stoffeinheit zu orientieren und ihre Tätigkeit zu motivieren. Dazu ist es notwendig und möglich, vorhandenes Wissen über die Entwicklung der DDR zu festigen, auf die neue Situation anzuwenden, mit neuem Wissen zu verbinden und auf diese Art und Weise zu neuen Erkenntnissen vorzudringen.“	24
	„Als neuer Stoff stehen die ersten Gesetze des Staates der Arbeiter und Bauern sowie seine friedliche Außenpolitik auf der Tagesordnung. Indem das Bekannte mit dem Neuen verknüpft wird, sollen die Kenntnisse der Schüler vertieft werden, […].“	25
	„Von diesen Überlegungen ausgehend, wurde in der Stunde 4.1.2. ‚Die Orientierung der SED auf die Schaffung der Grundlagen des Sozialismus‘ an das in der Stunde 4.1.1. erworbene Wissen angeknüpft, daß auch in der DDR die Bedingungen für den Aufbau der Grundlagen des Sozialismus herangereift waren und daß mit der Gründung der DDR als Staat des [sic!] Diktatur des Proletariats bereits eine wichtige Voraussetzung dafür geschaffen war. Die Schüler wurden an die bereits	30

	mehrfach im Unterricht bewiesene Erkenntnis erinnert, daß der Kampf um die Erfüllung der historischen Mission der Arbeiterklasse nur dann erfolgreich geführt werden kann, wenn er auf der Grundlage der allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der sozialistischen Revolution von der Partei neuen Typus geführt wird. Daraus leiteten ~~die Schüler~~ [sic!] sich zielorientierende Aufgaben ab, […]. In dieser Stunde dominierte die Theorie, das In-Beziehung-Setzen theoretischer Kenntnisse und das Ableiten neuer Schlußfolgerungen und Erkenntnisse.“	
	„In unserer Arbeit führten wir die Erkenntnisgewinnung bewußt in der Weise, daß die Verallgemeinerung wieder auf die neue konkrete Situation anzuwenden war und daß die Schüler Schlußfolgerungen für ihre eigene Tätigkeit ableiteten.“	33
	„Die Antwort mußte konkret und klar sein, sie sollte aber auch den Blick der Schüler in der Weise weiten helfen, daß sie zunehmend selbständiger in der Lage sind, Probleme der Gegenwart aus der wissenschaftlichen Kenntnis über die Vergangenheit zu klären.“	34
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Die erste Stunde dient vorrangig dazu, die Schüler auf die Arbeit in dieser Stoffeinheit zu orientieren und ihre Tätigkeit zu motivieren. Dazu ist es notwendig und möglich, vorhandenes Wissen über die Entwicklung der DDR zu festigen, auf die neue Situation anzuwenden, mit neuem Wissen zu verbinden und auf diese Art und Weise zu neuen Erkenntnissen vorzudringen. Ein solches Auffrischen des Bekannten halten wir nicht nur im Hinblick auf die langfristige Prüfungsvorbereitung für wichtig, sondern auch angesichts des Gesamtanliegens unserer Bildungs- und Erziehungsarbeit für bedeutsam: […].“	24
	„Im Mittelpunkt der Wiederholung und Festigung stehen in dieser Stunde der leninsche Plan der sozialistischen Umgestaltung und die bisher auf dem Boden der Deutschen Demokratischen Republik geschaffenen Voraussetzungen für den Übergang zum Aufbau des Sozialismus. Als neuer Stoff stehen die ersten Gesetze des Staates der Arbeiter und Bauern sowie seine friedliche Außenpolitik auf der Tagesordnung.“	25
	„Die zweite, dritte und vierte Stunde der Stoffeinheit stehen im Zeichen der Neuvermittlung, wobei aber auch hier der Grundsatz, Bekanntes zu festigen und fortlaufend zu systematisieren, beachtet wird.“	26
	„Die fünfte Stunde steht im Zeichen der Systematisierung der bisher erworbenen Kenntnisse über den Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik, wobei die bereits gewonnenen Erkenntnisse um die Ergebnisse in den Bereichen der	26

	Ideologie und Kultur erweitert werden.“	
	„Im Verlaufe der Arbeit an der Stoffeinheit 10.4. wurden Hausaufgaben erteilt, die die Funktion hatten, Stoffgebiete zu wiederholen, deren Behandlung bereits längere Zeit zurücklag, um das Einordnen des neuen Stoffes in größere Zusammenhänge zu erleichtern, andere Aufgaben waren darauf gerichtet, die Neuvermittlung vorzubereiten, wieder andere dienten dem Einprägen. /2/“	40
	Auflistungen des Stoffeinheitenplanes in Anlage 2	52
	STE 10.4.1.1.: „Wiederholung und Festigung des Wissens aus Stunde 2.3.3.“	
	„Tafelbild aus Stunde 2.3.3., Tafelbild auf der Grundlage der ‚Unterrichtshilfen‘, S. 171 f.“	52
	STE 10.4.1.2.: „Tafelbild auf der Grundlage der ‚Unterrichtshilfen‘, S. 176“	52
	STE 10.4.1.3.: „Tafelbild auf der Grundlage der ‚Unterrichtshilfen‘, S. 181“	53
	STE 10.4.1.4.: „Fortsetzung des Tafelbildes“	53
	STE 10.4.1.5.: „Systematisierung; Anwendung des bisher erarbeiteten Wissens auf Leninsche Revolutionstheorie“	54
	„Tafelbild Lehrbuch, S. 156“	54
	STE 10.4.2.1. „Tafelbild nach ‚Unterrichtshilfen‘, S. 194“	54
	STE 10.4.2.2. „Tafelbild auf der Grundlage der Unterrichtshilfe, S. 199“	54
	Stunde 4.1.1. 7.1o.1949 Gründung der DDR -Der neue Charakter der Staatsmacht- Verfassung -verankert Ergebnisse der antifaschistisch-demokratischen Maßnahmen -bildet Grundlage für Weiterführung der revolutionären Umwälzung INNENPOLITIK VERFASSUNGSGRUNDSÄTZE: .Sta-atsmacht der Arbeiterklasse im Bündnis mit den Bauern .Vernichtung der Monopole und des Großgrundbesitzes .Schaffung einer volkseigenen Wirtschaft .Bodenschätze und Naturreichtümer =Volkseigentum GESETZE .zum Schutz der Arbeitskraft .zur Förderung der Jugend .zur Gleichberechtigung der Frau BILDUNG VON MACHTORGANEN: .Ministerium für Staatssicherheit .Oberstes Gericht .Kasernierte Volkspol-izei AUSSENPOLITIK .Friedenspolitik .gutnachbarliche Beziehungen zu anderen Völkern .Freundschaft zur SU .zum Schutz des Friedens .Abkommen mit der VR Polen über Oder-Neiße-Friedensgrenze beginnt, Funktionen der DIKTATUR DES PROLETARIATS auszuüben (wirtschaftlich-organisatorisch, kulturell-erzieherisch, Schutz des Geschaffenen)	55



56

„Stunde 4.1.3. und 4.1.4. 56
vergl. ‚Unterrichtshilfen‘, S.181 und 185!
Das Tafelbild S.181 kam als Folie in beiden Stunden zum Einsatz, dazu wurden die jeweiligen Tatsachen und Erkenntnisse entsprechend dem Stundenverlauf aufgedeckt. Dieses Tafelbild, wie auch das als Folie vorbereitete Tafelbild von S.185 wurden nicht abgeschrieben. In diesen Stunden machten die Schüler selbständig Notizen, vor allem auf der Grundlage des Schülervortrages und in Auswertung der Fernsehsendung.“

„Stunde 4.1.5 56
vergl. ‚Unterrichtshilfen‘, S.188!
Das Tafelbild wurde an der Wandtafel im Stundenverlauf entwickelt und von den Schülern übernommen.“

„Stunde 4.2.1. 56
vergl. ‚Unterrichtshilfen‘, S.194!
Das Tafelbild wurde auf Folie vorbereitet und entsprechend dem Unterrichtsverlauf aufgedeckt; die Schüler schrieben mit.“

„Stunde 4.2.2. 57
Vergl. ‚Unterrichtshil-fen‘ [sic!], S. 199!
Das Tafelbild entstand in Auswertung der Fernsehsendung und wurde von den Schülern ins Heft übertragen.“

„Im Zusammenhang mit der Arbeit an der Stoffeinheit 10.4. erteilte Hausaufgaben 57
Zur Vorbereitung auf die Stunde 4.1.1. (erteilt in der Stunde 3.3.3.):
‚Wiederholen Sie die historische Bedeutung der Gründung der DDR!‘ Wiederholen Sie den Inhalt des Begriffs ‚historische Mission der Arbeiterklasse‘!‘ ‚Überlegen Sie, welche Aufgaben die Arbeiterklasse der DDR bis 1950 bereits gelöst hatte!‘“

„- Zur Festigung des in der Stunde 4.1.1. erarbeiteten Stoffes und zur Einordnung desselben in einen größeren Zusammenhang: 57
‚Lösen Sie die Aufgabe im Lehrbuch S,142 schriftlich !‘

	(Aus der Resolution der Berner Parteikonferenz der KPD (1939) ‚Die neue, demokratische Republik wird die Schwächen der Weimarer Republik gegenüber der Reaktion nicht wie-derholen [sic!]... ‚Stellen Sie die wichtigsten Ereignisse zwischen 1945 und 1950 zusammen, die die Verwirklichung dieser geschichtlichen Lehre in unseren Lande zeigen!‘ /1/ Die Lösung der Aufgabe wurde in der Stunde 4.1.2.ausgewertet.“	
	„- Zur Vorbereitung auf die Stunde 4.1.3. wurde in der Stunde 4.1.2. die Aufgabe erteilt: ‚Wiederholen Sie den Inhalt des Leninschen Plans des sozialistischen Aufbaus!‘“	57
	„- Zur Festigung des neuen Stoffes wurde im Anschluß an die Stunde 4.1.3. die Hausaufgabe gestellt: ‚Geben Sie einen Überblick über die Leistungen, die von den Werktätigen bei der Erfüllung des Fünfjahresplans vollbracht wurden! Warum werten wir diese Ergebnisse als große Leistungen der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei im Klassenkampf?‘ Diese Aufgabe wurde in der Stunde 4.1.4. ausgewertet.“	57
	„- Zur Vorbereitung auf die Systematisierung in Stunde 4.1.5: ‚Wiederholen Sie die Merkzahlen S. 156/157!‘ Lösen Sie die Aufgaben 1. und 2. im Lehrbuch S.156! (1. Weisen Sie auf der Grundlage der Leninschen Lehre von den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der sozialistischen Revolution nach, daß bis Anfang der sechziger Jahre in der DDR die Aufgaben der Übergangsperiode von Kapitalismus zum Sozialismus im wesentlichen gelöst waren! 2. Beweisen Sie, daß die Hilfe der UdSSR eine wichtige Grundbedingung für den erfolgreichen Übergang von Kapitalismus zum Sozialismus in der DDR war! Nennen Sie dafür Beispiele aus dem Sozialismus aus den Jahren 1945 bis 1961!) /1/“	57 f.
	„- In Vorbereitung auf die Stunde 4.2.1, würde im Anschluß an die Stunde 4.1.5. die Aufgabe erteilt: ‚Erläutern Sie mit Hilfe konkreter Beispiele die Politik der BRD gegenüber der DDR nach 1945!‘“	58
	„- Dem nochmaligen Durchdenken des in Stunde 4.2.1. erarbeiteten Stoffes diente die Aufgabe: ‚Arbeiten Sie die Lehrbuchseiten 157 -160 durch und lösen Sie die Aufgabe auf Seite 160!‘ (Welche der im Abschnitt 4.2.1. dargestellten Ereignisse trugen im besonderen Maße zur Stärkung des sozialistischen Weltsystems und zur Sicherung des Friedens in Europa bei?) /2/“	58

Systematik des Unterrichts	„Die Stoffeinheit 10.4. steht unter der Thematik: ‚Der Kampf der Arbeiterklasse der DDR unter der Führung der SED für die Errichtung der Grundlagen des Sozialismus. Der Beitrag der DDR zur Sicherung des Friedens in Europa.‘/2/“	17
	„Die sechste und siebente Stunde der Stoffeinheit dienen der Realisierung der Unterrichtseinheit 10.4.2.“	26
	„Entwicklung folgender Fähigkeiten und Fertigkeiten: die Analyse einer historischen Situation, die Anwendung bekannter Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung auf eine konkrete historische Situation und das Ableiten von Schlußfolgerungen, das Erkennen des Wirkens von Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung im historischen Prozeß und das Erkennen des subjektiven Faktors in diesem Zusammenhang, insbesondere des Wirkens der Volksmassen unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei, das Ableiten von Schlußfolgerungen für die gegenwärtigen Aufgabenstellungen, das Werten vom Standpunkt der revolutionären Arbeiterklasse aus, das selbständige Arbeiten mit dem Lehrbuchtext, den Lehrbuchkarten und Statistiken, das Halten von Kurzvorträgen nach selbständig erarbeiteten Stichpunkten und das zielgerichtete Zuhören, das selbständige Anfertigen von Stichp-unkten [sic!] und das sachliche Auswerten von Schülervorträgen.“	27
	„Um zu dieser Erkenntnis gelangen zu können, müssen die Schüler Wissen über folgende Bereiche besitzen: - Inhalt der allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten der sozialistischen Revolution - konkret historische Situation in der DDR in den fünfziger Jahren - Beispiele für die Art und Weise der wissenschaftlichen Führung durch die SED - Beispiele für die Anstrengungen der Werktätigen und die Ergebnisse in der Volkswirtschaft - Inhalt des Begriffs ‚sozialistische Produktionsverhältnisse‘ - Beispiele für den Klassenkampf gegen die DDR in den fünfziger Jahren - Beispiele für das sich entwickelnde Bündnis der DDR mit der UdSSR und den anderen sozialistischen Staaten.“	29
	„Nach dem Zusammenfassen der in dieser Unterrichtsstunde erarbeiteten Erkenntnisse wurden folgende Fragen abgeleitet, die bereits als Zielorientierung auf die beiden folgenden Stunden	31

	dienten: […].“	
	„Dadurch, daß die Schüler zwischenzeitlich immer wieder veranlaßt wurden, auf der Grundlage des erworbenen Wissens erste beziehungsweise weiterführende Antworten auf die eingangs gestellten Fragen zu geben, wurde nicht nur das Einordnen des jeweils erarbeiteten Wissens in den großen Zusammenhang erleichtert, sondern auch eine positive erzieherische Wirkung erzielt.“	37
	Plan der Stoffeinheit (Merkzahlen und Begriffe), Anlage 2	
	STE 10.4.1.1.: „‚Diktatur des Proletariats‘ anwenden‘“	52
	STE 10.4.1.2.: „1950 III. Parteitag der SED […]“ / „1950 Beitritt der DDR zum RGW“ / „1952 2. Parteikonferenz der SED […]“ / „‚sozial-istische [sic!] Revolution‘ anwenden“	52
	STE 10.4.1.4.: „1960 Abschluß der sozialistischen Umgestaltung in der Landwirtschaft, Sieg der sozialistischen [sic!] Produktionsverhältnisse“ / „‚sozialistische Produktionsverhältnisse‘ anwenden“	52 f.
	STE 10.4.1.5.: „1960 Ableben Wilhelm Piecks, Staatsrat, Walter Ulbricht Staatsratvorsitzender“ / „‚sozialistische Revolution‘, ‚Diktatur des Proletariats‘, ‚sozialistische Demokratie‘, ‚sozialistische Produktionsverhältnisse‘“	53
	STE 10.4.2.1.: „1955 Staatsvertrag DDR – UdSSR, 1956 Gesetz über die Gründung der NVA“	54
	STE 10.4.2.2.: „Sicherung der Staatsgrenze der DDR durch die Maßnahmen vom 13.8.1961“	54
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)	Verweis auf Themenüberschneidungen in den STE anderer bzw. desselben Faches:	52
	STE. 10.4.1.1.: „Staatsbürgerkunde 8.2., 9.1., 10.3., Geschichte 9.3.“	
	STE 10.4.1.2.: „Staatsbürgerkunde 7.3., 8.1., 9.1.“	52
	STE 10.4.1.3.: „St 7.3., Geo 10.2., G 9.3.“	53
	STE 10.4.1.5.: „G 9.3., St 8.2., 8.3., 10.2.“	54
	STE 10.4.2.2.: „St 7.4., 10.1.“	54

Tabelle 26g: Auswertungseinheit PL4944a

Titel	Die Sicherung einer guten Kenntnis vom Werden und Wachsen unseres Staates und eines lebendigen Verhältnisses zur Geschichte als wichtiger Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Förderung des sozialistischen Nationalbewußtseins: dargestellt in der Einheit von Internationalem, Nationalem und Regionalgeschichtlichem am Beispiel der Stoffeinheit 10.2. „Der Kampf für die antifaschistische demokratische Umwälzung in Deutschland; die Gründung der DDR"
Signatur	PL 4944a
Autor	Winkelmann, Bernd / Wohlrab, Dieter (Fachberater Geschichte im Kreis Plauen) / Friedrich, Werner (Studienrat und Leiter der Kreisschulinspektion)
Schule	Oberschule Theuma
Ort	Theuma, Kreis Plauen, Bezirk Karl-Marx-Stadt
Jahr	1978 popularisiert (1977 eingereicht)
Gliederung	0. Vorbemerkung 1. Zum Beitrag des Geschichtsunterrichts zur sozialistischen Bewußtseinsentwicklung unter besonderer Darstellung der Rolle und Bedeutung des sozialistischen Nationalbewußtseins 2. Zur bewußten Realisierung der ideologischen Funktion des Geschichtsunterrichts in der 10. Klasse durch eine methodisch vielseitige und interessante Gestaltung des Geschichtsunterrichts bei der Entwicklung eines lebendigen Verhältnisses zur Geschichte der Deutschen Demokratischen Republik 3. Zu den ideologisch-erzieherischen Positionen der Stoffeinheit 10.2. und den sich daraus ergebenden Konsequenzen der Unterrichtsgestaltung 3.1. Ziele und Funktionen der Stoffeinheit und ihr Beitrag zur Förderung des sozialistischen Nationalbewußtseins 3.2. Zur Realisierung der komplexen Zielstellung durch bewußte Verdeutlichung der Dialektik der historischen Entwicklung beim Werden und Wachsen unseres sozialistischen Staates 3.2.1. Zum methodischen Aufwand und zu den Ergebnissen bei der Förderung des sozialistischen Nationalbewußtseins in der Unterrichtseinheit 10.2.1. „Die Formierung der antifaschistisch-demokratischen Kräfte unter Führung der KPD nach der Befreiung Deutschlands vom Faschismus“ 3.2.2. ... in der Unterrichtseinheit 10.2.2. „Das Ringen um die antifaschistisch-demokratische Umwälzung“ 3.2.3. … in der Unterrichtseinheit 10.2.3. „Die Sicherung und Weiterführung der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung in der sowjetischen Besatzungszone. Die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik“ 3.3. Zusammenfassung und Verallgemeinerung der Ergebnisse Quellenangaben Verzeichnis der Anlagen
Seiten (Text)	80 (50)
Anmerkungen	Die im Kontext des 60-jährigen Jubiläums der Oktoberrevolution entstandene PL legt ihren Fokus auf die Entwicklung des Nationalbewusstseins. So solle laut Aussage der drei Autoren im

	Geschichtsunterricht ein lebendiges Verhältnis zur Geschichte bei den Schülern gefördert werden, damit sie die Leistungen der Arbeiterklasse und Arbeiterpartei verstehen und schätzen lernen. Darüber hinaus sind die Schüler dazu angehalten, sich selbst zu vervollkommnen und für die Verteidigung der Arbeiterpartei und ihrer Leistungen einzustehen. Demnach möchten die Autoren ein tiefes Verständnis für die historischen Aufgaben der Gegenwart bei ihren Schülern ausbilden. Da historisches Wissen in dieser PL als Grundlage für sozialistisches Bewusstsein angenommen wird, klären die Verfasser, was die Vermittlung und Herausbildung eines wissenschaftlichen Geschichtsverständnisses und sozialistischen Geschichtsbewusstseins verlangt. Ein Beispiel, das dazu angeführt wird, ist die zu vermittelnde Erkenntnis des Verhältnisses von Bourgeoisie und Arbeiterklasse, das als Abhängigkeitsverhältnis der ersteren von letzterer deklariert wird. So kann die Arbeiterklasse, die auch ohne Bourgeoisie überleben könne, unter Führung einer Partei am besten die Interessen der Menschheit der zeitgenössischen Epoche durchsetzen. Die hier extrem herausgestellte ideologiebildende Funktion des Geschichtsunterrichts wird von den Autoren als nur nutzbar und umsetzbar angesehen, wenn die Schüler für den Geschichtsunterricht begeistert werden, so dass sie im Anschluss sechs Prinzipien anführen, mit denen dies gelänge. Diese Prinzipien ähneln sehr stark den didaktischen Prinzipien von Klingenberg, jedoch sind sie reduziert worden auf - methodische Unterrichtsvielfalt mit fasslicher und anschaulicher Gestaltung, - Nutzung von regionalgeschichtlichem Material, um Allgemeines durch Originales zu füllen und dadurch zu erschließen, - problemhafte Unterrichtsgestaltung, - ständige Festigung, Wiederholung und Systematisierung, - Zusammenhänge herstellen zischen wissenschaftlichen Erkenntnissen, gesellschaftlicher Entwicklung und persönlichen Erfahrungen und Interessen, - Selbstständigkeit der Schüler entwickeln und fördern. Die Umsetzung der Methoden im Unterricht wird anhand der Stoffeinheit 10.2. dargelegt, wobei die Autoren den Unterricht der

	Einzelstunden grob schildern und auch Schülerreaktionen miteinbeziehen. Die acht Stunden werden einzeln in ihrem Ablauf erläutert und die durchgeführten Themen, genutzten Methoden und Materialien benannt. Inwieweit diese Stunde Einfluss auf die Entwicklung des Nationalbewusstseins der Schüler und ihre ideologische Standpunktbildung hat, stellt den Hauptteil der verbalen Stundenschilderungen dar. Abschließend kommt man zu der Erkenntnis, dass das Lehrerverhalten ebenfalls stimulierend auf die Schüler und ihre Unterrichtstätigkeiten wirken kann und dieser Aspekt in Hinblick auf das Ziel der PL nicht zu unterschätzen sei. Zusammenfassend beziehen sich die Autoren auf ihre eingangs erwähnten sechs Methoden und beurteilen diese in der Rückbetrachtung als erfolgreich umgesetzt. Dabei charakterisieren sie ihr Material und ihre PL selbst als verallgemeinerungswürdig und sehen das regionalgeschichtliche Material als einen guten Ausgangspunkt für etwaige anderweitige Erarbeitungen zum 30-jährigen Jubiläum der DDR. Das Hauptaugenmerk dieser PL liegt auf dem erzieherischen Aspekt zum Nationalbewusstsein, jedoch sind die Methoden in der Vorbereitung sehr aufwendig und planerisch anspruchsvoll. Auffällig ist die kontinuierliche Nutzung regionalgeschichtlichen Materials und der hohe Anteil an vorbereitenden und binnendifferenzierten Schülerarbeiten und -vorleistungen in Form von vorbereitenden Hausaufgaben oder Vorträgen als Einzel- oder Kleingruppenaufgabe.

Kategorie	**Fundstelle**	**S.**
<u>a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit</u> **<u>b) Einheit von Bildung und Erziehung</u>**	„Konzentriert auf die Erziehung der jungen Generation im Geiste des sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus muß jede Geschichtsstunde historische Bildung in Verbindung mit marxistisch-leninistischer Erziehung sichern und so entsprechend ihrer fachspezifischen Potenzen und weltanschaulichen Ausrüstung zur Entwicklung des sozialistischen Bewußtseins der Schüler beitragen.“	3

	„Das verlangt bei der Vermittlung eines wissenschaftlichen Geschichtsverständnisses und Herausbildung eines sozialistischen Geschichtsbewußtseins, - die Schüler am Beispiel der Geschichte des deutschen Volkes, insbesondere der Entwicklung der DDR zu der Erkenntnis zu führen, daß die Bourgeoisie nicht ohne Arbeiterklasse, die Arbeiterklasse aber sehr wohl ohne Bourgeoisie existieren kann; - die Schüler bei der Behandlung der Geschichte der DDR zu der Erkenntnis und zu der Überzeugung zu führen, daß allein die Arbeiterklasse unter der Führung ihrer marxistisch-leninistischen Partei in der Lage ist, die Interessen der Menschheit in unserer Epoche durchzusetzen, den Kapitalismus zu überwinden, die Menschheit von der Geißel der Ausbeutung und Unterdrückung, der Krisen und Kriege zu befreien; - die Schüler am Werden und Wachsen unserer sozialistischen DDR erkennen zu lassen und sie zur Überzeugung zu führen, daß die Arbeiterklasse mit der Errichtung der Diktatur des Proletariats und der Schaffung des gesellschaftlichen Eigentums an Produktionsmitteln solche gesellschaftlichen Verhältnisse geschaffen hat, in denen die Werktätigen zum ersten Mal in der Lage sind, ihre Lebensbedingungen planmäßig und immer vollkommener zu gestalten und das darin der entscheidende Vorzug des Sozialismus liegt.“	7
	„Die Erziehung im Geist des sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus erfordert, den Beitrag zur Ausformung sozialistischen Nationalbewußtseins stets als eine Aufgabe zu begreifen, die verlangt, den Schülern die historischen Prozesse bei der Entwicklung unseres sozialistischen Staates in ihrem internationalen Zusammenhang erkennbar zu machen.“	8
	„Es ist an der Ausprägung folgender Einsichten zu arbeiten: - Das Ringen für die antifaschistisch-demokratische Umwälzung in Deutschland nach der Befreiung vom Faschismus war ein erbitterter Klassenkampf zwischen den revolutionären Kräften der deutschen Arbeiterbewegung und den Kräften des Imperialismus. - Die antifaschistisch-demokratische Umwälzung in der sowjetischen Besatzungszone war eine schöpferische Anwendung der Leninschen Revolutionstheorie entsprechend den konkreten historischen Bedingungen in unserem Land und von ausschlaggebender Bedeutung für das Voranschreiten der deutschen Arbeiterklasse im Kampf um die Verwirklichung ihrer historischen	16

	Mission. Die erreichten Erfolge trugen zur Stärkung der internationalen Position des Sozialismus bei. - Die antifaschistisch-demokratische Umwälzung in der sowjetischen Besatzungszone, jeder Fortschritt in unserem Land ist mit der sozialistischen Hilfe der Sowjetunion und dem Voranschreiten der revolutionären Bewegung im internationalen Maßstab verbunden. Wir werten die uneigennützige Hilfe, die die UdSSR dem deutschen Volk in dieser Zeit gewährte, besonders hoch, weil die Unterstützung trotz riesiger Schäden erfolgte, die von den deutschen Faschisten der Sowjetunion zugefügt worden waren. - Die Gründung der SED war die größte Errungenschaft in der Geschichte der deutschen Arbeiterklasse und des deutschen Volkes seit der Veröffentlichung des Kommunistischen Manifestes und der Gründung der KPD. Sie war wichtigste Voraussetzung für das Voranschreiten auf dem Weg zum Sozialismus. - Das deutsche Monopolkapital hat nicht nur zweimal die Nation bis zur Vernichtung preisgegeben und sich dann der Verantwortung vor dem Volk entzogen, sondern auch mit internationaler Unterstützung Deutschland gespalten. - Die Gründung der DDR als Staat der Arbeiter und Bauern war ein Wendepunkt in der Geschichte des deutschen Volkes und gesetzmäßiges Ergebnis des jahrzehntelangen Klassenkampfes der deutschen Arbeiterklasse gegen Imperialismus und Militarismus zur Erfüllung ihrer historischen Mission. Die DDR verkörpert Ergebnis und Erfüllung des Jahrhunderte währenden erfolgreichen Kampfes der fortschrittlichen Kräfte des deutschen Volkes. Die Wurzeln unserer sozialistischen Nation reichen tief in die vorhergehende Geschichte[14)].“	
	„Es geht vor allem um solche Persönlichkeitseigenschaften, wie: - Wissen um die Lehren der Geschichte und Kampferfahrungen der Arbeiterklasse; - Wissen um den tatsächlichen Ablauf des historischen Prozesses des Entstehens der DDR, um Werte, Vorzüge und die historisch bedinge Perspektive der sozialistischen Gesellschaft und die eigene Verantwortung als sozialistischer Staatsbürger; - Fähigkeit und Bereitschaft, die historischen Aktivitäten im Prozeß der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung vom Standpunkt der Arbeiterklasse aus zu analysieren und zu werten und sich mit den volksfeindlichen Machenschaften des Imperialismus auseinanderzusetzen; - historisch fundierte Überzeugung von der Gerechtigkeit und Sieghaftigkeit des Kampfes der	17

Arbeiterklasse, der allseitigen Stärkung der DDR, der Gemeinschaft mit der UdSSR und den anderen sozialistischen Bruderländern sowie solidarische Verbundenheit mit allen revolutionären Kräften;

- Stolz und Freude über die sich seit 1945 vollziehende Entwicklung, verbunden mit der wachsenden Bereitschaft, das in der DDR als Werk von Generationen und im Ergebnis gewaltiger Klassenkämpfe Geschaffene zu sichern, zu schützen, zu verteidigen und fortzusetzen.“

„Um den jungen Menschen die Raffinesse und Gefährlichkeit des heute noch auf dem Boden der BRD machtausübenden Klassenfeindes vor Augen zu führen, verwies der Lehrer auf ein die Schüler sofort fesselndes weiteres Problem, auf die These vom angeblichen ‚Revolutionsexport‘[37)] durch die Sowjetunion. Eine glückliche Problemfindung, denn die eben empfundene Begeisterung über das Ergebnis des Volksentscheides schlug spontan in Haß auf die Verleumder um!“ 35
(Fußnote 37 verweist auf Anlage 21)

Anlage 21

Geschichte, Klasse 10, Stunde 2.2.3 (2.5)

Teilzielstellung I 2 als Problemstellung

Die Klassenfeinde, d.h. die bei uns enteigneten Monopole bzw. die westdeutschen Monopole behaupten, die antifaschistisch-demokratischen Maßnahmen und Reformen seien von der Sowjetunion, d.h. von der Roten Armee gegen den Willen des deutschen Volkes durchgeführt worden. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von

"Revolutionsexport".

Besonders beziehen sie sich dabei auf die Enteignung der Betriebe der Naziverbrecher und Monopole.

Aufgabe: - Setzen Sie sich mit dieser Parole auseinander!
- Was bezwecken die Gegner des Sozialismus mit dieser Behauptung?
- Welche Rolle spielte die Rote Armee bei der Enteignung der Monopole?

„Wir meinen, daß in dieser ersten Stunde jener notwendige Beitrag zur Bewußtseinsentwicklung auf der Grundlage exakter Kenntnisse gesichert werden konnte, weil den Schülern ein Stück Geschichte erlebbar wurde, weil die Schüler keine den Kern betreffenden Aussagen in der Zusammenfassung nur aus dem Buch herausgelesen haben, sondern diese Aussagen Produkte des eigenen Schlußfolgerns und Engagements waren, weil hier tatsächlich nicht die Aussagen einzelner, sondern die der ganzen Klasse zusammenflossen, weil die Schüler mit der abschließend gezeigten zusammenfassenden Darstellung (Folie)[43)] ihre Wertung erneut bestätigt fanden.“ 40

Einheit von pädagogischer Führung und	1. Stunde STE 10.2.1. LT: „Um diese Zielstellung zu erreichen, gingen wir von folgender Problemstellung aus: […].“	19

Selbsttätigkeit	UG: „Aufbauend auf dieser lebendigen, methodisch vielseitigen Darstellung kam es zu einer Problemdiskussion, die unter der Fragestellung stand: ‚Empfinden und bewerten Sie das Ende des 2. Weltkrieges als eine Niederlage oder eine Befreiung?'"	19
	UG: „Wir erachten es für notwendig, vor Realisierung dieser damit umrissenen Teilzielstellung mit den Schülern die Frage der ‚historischen Chance' zu diskutieren und damit die Entwicklung in Deutschland in die Veränderung des internationalen Kräfteverhältnisses im Weltmaßstab durch den Sieg der Roten Armee über den Faschismus einzuordnen und damit die Schüler zu veranlassen, ihre Kenntnisse aus der ersten Stoffeinheit anzuwenden."	20
	ST: „Durch vorbereitende Untersuchungsaufträge gingen wir das Problem direkt an."	21
	ST: „Durch zwei weitere Kurzvorträge, die das Verhalten der USA-Truppen und danach der sowjetischen Militärbehörde in Plauen an konkreten Fakten darstellten[17)] und in das Geschehen in den Besatzungszonen insgesamt einordneten, war eine eindeutigere Wertung möglich."	21
	2. Stunde STE 10.2.1. ST: „In der zweiten Stunde stand der Aufruf des ZK der KPD vom 11. Juni 1945 im Mittelpunkt der Arbeit mit den Schülern. Der Lehrplan orientiert auf eine gründliche Analyse dieses Dokuments, um den wesentlichen Inhalt und die Bedeutung für die Entwicklung in Deutschland von den Schülern erkennen zu lassen."	22
	UG: „Die wesentlichen Schülerantworten, die im Verlauf der Stunde mit Tonband aufgenommen wurden, […]"	22
	ST: „Ein Vergleich mit dem Aufruf der Plauener Kommunisten, der als Arbeitsblatt den Schülern in die Hand gegeben wurde [20)], diente der Festigung der eben erworbenen Kenntnisse […]."	23
	UG: „Indem in einem Unterrichtsgespräch auf sicherem Fundament die grundsätzliche Übereinstimmung des Aufrufs mit den Beschlüssen des 7. Weltkongresses der Kommunistischen Internationale und mit den Beschlüssen der Brüsseler und Berner Konferenz der KPD den Schülern deutlich gemacht werden konnte, waren die Schüler auch in der Lage, am Wirken Wilhelm Piecks die historische Entwicklungslinie der Politik der KPD zu erkennen und zu werten."	23
	1. Stunde der STE 10.2.2. LT (LV): „In den ersten Septembertagen des Jahres 1945 gab es in vielen Dörfern der sowjetischen Besatzungszone, auch in Mechelgrün, in Theuma und Großfriesen große Aufregung."	25
	ST/UG: „Daraus ergibt sich für sie die erste Aufgabe: Beweisen Sie die Notwendigkeit der Änderung der Besitzverhältnisse auf dem Land (mit Polylux	25

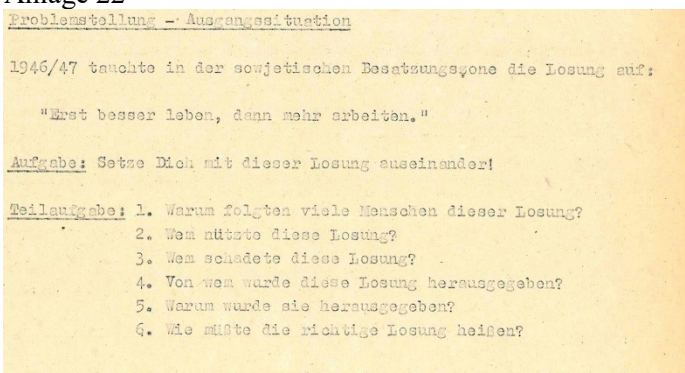
	eingeblendet).“	
	ST: „Deshalb gaben wir bereits in der Stunde 2.1.1. ein Arbeitsblatt[22)] an eine Schülergruppe aus, das die Schüler in Form einer vorbereitenden Hausaufgabe zu bearbeiten hatten. Zwei Schüler trugen nun arbeitsteilig ihre Ergebnisse vor.“	26
	ST/LT: „Zunächst wurde in einem Schülervortrag Antwort über die Maßnahmen in der gesamten sowjetischen Besatzungszone gegeben und dann in einem Lehrervortrag über die Enteignung des Rittergutes Mechelgrün berichtet.“	26
	ST: „Da die Großeltern bzw. Eltern zweier Schüler ebenfalls Land und Wald bekommen hatten, waren diese Schüler in Vorbereitung auf diese Stunde beauftragt, mit Opa und Vater darüber zu sprechen.“	27
	LT (Problematisierung): „Dann die Aufgabenstellung des Lehrers: ‚Setzen Sie sich mit diesem Problem auseinander, indem Sie nachweisen, daß die Durchführung der demokratischen Bodenreform nicht nur eine Notwendigkeit, sondern eine Gerechtigkeit war!‘“	27
	ST: „Um auch diese Frage zeitsparend und konstruktiv zu beantworten, hatten 3 leistungsstarke Schüler zu diesem Stundenteil den Auftrag erhalten, sich für einen Kurzvortrag unter gleicher Aufgabenstellung vorzubereiten.“	27
	LT (Problematisierung): „Da es Prinzip unseres Unterrichts ist, die Schüler immer wieder zum Denken in historischen Zusammenhängen und zum Einordnen in diese zu führen und ihnen dazu aktivierende Problemstellungen bereitzustellen, verwies deshalb der Lehrer auf ein viel diskutiertes Problem jener Zeit: ‚Sie wissen, daß heute in unserer entwickelten sozialistischen Gesellschaft völlig neue Formen der landwirtschaftlichen Produktion bestehen (gewaltige LPG Tierhaltung und Pflanzenbau). Die kleinen Bauernwirtschaften, die zum Teil sogar im Zuge der demokratischen Bodenreform als Neubauernwirtschaften entstanden waren, existieren nicht mehr. Vor einigen Jahren hatte ich eine kleine persönliche Episode auf einem Spaziergang: Meinung eines Bekannten beim Anblick des ehemaligen Rittergutes Mechelgrün: ‚So ein Unsinn, 1945 Großgrundbesitz zerstört – d.h. aus groß - klein - 1960 wieder wie ehemals - d.h. aus klein – groß. Hätte man doch gleich 1945/46 Genossenschaften gegründet!‘“	28
	UG: „Dieses Problem, ein echtes, aktivierendes Problem, wie das sofortige impulsive Handheben vieler Schüler bewies, wurde mittels Polylux eingeblendet (Anlage 3, Frage 4).“	28
	ST: „Erfreulich war es, daß einige Schüler die Klärung der Bodenfrage einordneten in die Theorie des Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus und auf Lenins Revolutionstheorie verwiesen.“	28
	LT: „Einer jener Arbeiter, der selbst diese Hilfe, diese Solidarität mit ausübte, war unser Freund Helmuth	29

	Kallies. Er wird uns berichten, welche Maßnahmen die demokratischen Machtorgane unter Führung der Partei der Arbeiterklasse ergriffen, um in echter Gemeinschaftsarbeit (Blockpolitik und Bündnispolitik) die tiefgreifenden sozialökonomischen und politischen Veränderungen auf dem Land erfolgreich fortzuführen [26)].“ (Fußnote 26 verweist auf Anlage 11)	
	ST: „Mit innerer Bereitschaft und echter Neugierde folgen nun die Jugendlichen den Ausführungen von H. Kallies […].“	29
	ST/UG: „Dieser authentische Bericht ermöglichte, daß die Schüler nun in der Lage waren, parteilich die Politik der Arbeiterklasse, ihrer führenden Partei und ihrer Genossen zu bewerten.“	30
	LT: „Der Lehrer knüpfte an den Bericht an, ergänzte diesen durch einige Informationen über die Gründung der FDJ in der sowjetischen Besatzungszone sowie in Plauen und Theuma.“	30
	2. Std. der STE 10.2.2.	31
	ST: „Deshalb erwies es sich als zweckmäßig, durch eine vorbereitete Hausaufgabe das Wissen der Schüler über Siege und Niederlagen der deutschen Arbeiterklasse zu wiederholen, zu festigen und zu systematisieren.“	
	UG: „Nach einer Einleitungsphase, in der die Größe und Kompliziertheit der noch zu lösenden Aufgaben herausgearbeitet und an Hand eines Ausspruchs von Otto Grotewohl […] das Problem der gespaltenen Arbeiterklasse erkannt wurde, […].“	31
	ST: „[…] trugen drei Schüler in einem gemeinsamen Vortrag vor der Klasse ihre Erkenntnisse über wichtige Ereignisse in der Geschichte der deutschen Arbeiterklasse […] vor, […]. Während des Vortrages verfolgte die Klasse arbeitsteilig [29)] den Vortrag und war in der Lage, an Hand der vorbildlichen Erfüllung des Schülervortrages und der eigenen sorgfältigen Aufzeichnungen qualitativ wertvolle Erkenntnisse entsprechend der klaren Aufgabenstellung zu ziehen.“ (Fußnote 29 verweist auf Anlage 14)	31
	LT/ST: „Der Hinweis des Lehrers, daß eine formale Vereinigung schon einmal verhängnisvoll war, ergänzt durch eine vorbereitete Schülerinformation über die schädliche Form der Vereinigung 1875, […].“	31 f.
	LT (LV): „Die im Zusammenwirken mit dem Fachlehrer entstandenen authentischen Berichte wurden auf Tonband gesprochen und in einen Lehrervortrag einbezogen[32)].“ (Fußnote 32 verweist auf Anlage 17)	32
	UG: „In der Auswertung […].“	32
	3. Std. der STE 10.2.2.	33
	ST: „Dies schien uns wiederum nur durch eine vorbereitete Hausaufgabe möglich, in der eine Gruppe von Schülern ihre historischen Kenntnisse und Erkenntnisse aus dem Geschichtsunterricht der Klassen 5 und 9 wieder auffrischte, neu einordnete sowie neuen	

	Wertungen und Schlußfolgerungen unterzog.“	
	UG: „Im Anschluß an eine einführende Systematisierung der erreichten Ergebnisse bei der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung […].“	33
	LT: „Darauf warf der Lehrer aus der konkreten Situation das die Schüler sofort mobilisierende Problem auf: […].“	33 f.
	ST: „Er informierte die Klasse, daß eine Gruppe von Schülern ein Arbeitsblatt auszufüllen hatte und ein Schüler seine Feststellungen über die Politik der Monopole jetzt in Form eines Kurzvortrages mitteilt und daß anschließend die an der Ausarbeitung des Arbeitsblattes beteiligten Schüler ihre Erkenntnisse vorlesen.“	34
	UG/ST/LT (LV): „Im weiteren Verlauf der Stunde wurde mit reger Anteilnahme der Schüler erkannt, daß erst durch die Gründung der SED jene Kraft entstanden war, die die Arbeiterklasse für die Lösung dieser Aufgabe benötigte, wurden in einem lebendigen Schülervortrag die ersten Maßnahmen zur Einschränkung der Macht der Monopole genannt, erfuhren die Schüler in einem gelungenen, überzeugenden, durch Originalaufnahmen bereicherten Lehrervortrag[35)] vom Volksentscheid in Sachsen [36)], mußten sie selbst die Frage, die vor den Werktätigen Sachsens stand, begründend beantworten, […]“ (Fußnote 35 verweist auf die Schallplatte „20 Jahre DDR“, Fußnote 36 auf Anlage 20)	34 f.
	UG: „Von den Schülern wurde diese These als Versuch bewertet, […].“	35
	LT: „Ausgehend vom Erkennen der großen Führungs- und Leistungsaufgabe in den neu entstandenen VEB verwies der Lehrer auf die geistig-kulturelle Situation und die Schüler erkannten den Nachholebedarf an Bildung der Arbeiterklasse. Damit war die Überleitung zum zweiten Stundenteil, der Erneuerung des geistig-kulturellen Lebens, hergestellt, […].“	35 f.
	ST: „In drei Schülerkurzvorträgen erhielt die Klasse zunächst ein anschauliches Bild von den ersten Maßnahmen der geistig-kulturellen Umgestaltung.“	36
	LT: „Danach kündigte der Lehrer an, daß eine ihnen bekannte Person (Namen wurde nicht genannt), ein Neulehrer aus dem Jahre 1945, auf Tonband berichtet […]“	36
	ST/UG: „Sie ergriffen vor allem Partei für die ‚Neulehrer, auf die Verlaß war‘ und sahen in der Schulreform eine ‚wichtige Voraussetzung für die Gestaltung der antifaschistisch-demokratischen Ordnung‘.“	36
	1. Std. der STE 10.2.3. UG: „(Lichtbild: Plauen 1945; Abbildung; Aktivisten der ersten Stunde in Plauen; Fragen: Worin bestand ihr Ziel? Was ist erreicht?)“	37
	LT: „Die Darstellung des Lehrers, daß es in diesen Jahren	37

bis 1948 trotzdem Schwierigkeiten über Schwierigkeiten gab, daß es überall an Rohstoffen und einfachsten Gegenständen des täglichen Bedarfs mangelte, daß Hunger an der Tagesordnung war, daß in den westlichen Besatzungszonen alles unternommen wurde, um unsere neue Ordnung zu erdrosseln […].“

LT (Problematisierung): Verweis der Fußnote 38 auf Anlage 22 — 37


Problemstellung - Ausgangssituation

1946/47 tauchte in der sowjetischen Besatzungszone die Losung auf:

"Erst besser leben, dann mehr arbeiten."

Aufgabe: Setze Dich mit dieser Losung auseinander!

Teilaufgabe: 1. Warum folgten viele Menschen dieser Losung?
2. Wem nützte diese Losung?
3. Wem schadete diese Losung?
4. Von wem wurde diese Losung herausgegeben?
5. Warum wurde sie herausgegeben?
6. Wie müßte die richtige Losung heißen?

ST/UG: „Tatsächliche Schülerantworten dazu: […].“ — 38

LT: „In dieser ersten Stunde wurde nach einem Überblick zur Entwicklung des volkseigenen Sektors und der Darstellung des Lehrers zur Wirtschaftsplanung, zur Bildung zentraler Verwaltungen und zu den Ergebnissen des 2-Jahr-Planes die Frage aufgeworfen; ‚Wie wurde das geschafft?‘“ — 38

ST/LT: „Antwort erhielten die Schüler durch 4 Kurzvorträge: […].“ — 38 f.

Zeitzeuge: „Als Helmuth Kallies vor die Klasse trat und davon erzählte, wie die MAS Thoßfell gegründet wurde und wie sie als FDJler mitwirkten, das Ausleihen von Traktoren und Maschinen an die Bauern mit umfangreicher politischer Arbeit zu verbinden, wurde sein Auftreten erneut sehr aufmerksam verfolgt.“ — 39 f.

UG: „In der abschließenden Zusammenfassung, die auf der Grundlage der den Schülern vorgegebenen Gesamt- und Teilzielstellungen[42)] vorgenommen wurde, konnten die Schüler die Festigung und Weiterentwicklung der antifaschistischen Ordnung nachweisen.“ — 39

2. Std. STE 10.2.3. — 41

LT: „Es hat sich auch zu Beginn dieser Stunde als richtig erwiesen, die Phasen der Festigung und Anwendung exakt zu planen. Die Wiederholung konnte schnell und präzise durch folgende Fragestellungen verwirklicht werden: ‚1949 - Entwicklungsstand in der sowjetischen Besatzungszone? - Entwicklung in den Westzonen?‘“

UG/ ST: „Die vorgetragenen Schülerantworten bildeten das Fundament, um zwei weitere Fragen (Folie) aufzuwerfen und gemeinsam zu diskutieren: […]“ — 41

ST/UG: „Die Rolle der Volkskongreßbewegung wurde — 42

	anhand des Lehrbuches wiederholt (1. und 2. Deutscher Volkskongreß), erarbeitet (3. Deutscher Volkskongreß; Seite 83), ausgewertet und zusammengefaßt“	
	ST: „Damit konnten die Schüler besser in die Lage versetzt werden, die nachfolgenden Auswertungsfragen zu beantworten: […].“	42
	ST: „Zwei Schüler erfüllten anschließend die Aufgabe, Leben und Kampf Wilhelm Piecks und Otto Grotewohls zu würdigen. Sie hatten konkret anhand ausgewählter biographischer Aussagen zu beweisen, daß diese beiden Arbeiterführer die besten Garantien bieten, daß in dem neuen Staat die Interessen der Arbeiterklasse und aller Werktätigen verwirklicht werden.“	42
	LT: „Während der Schülervorträge blendete der Lehrer Lichtbilder zur stärkeren Veranschaulichung der getroffenen Aussagen ein.“	42
	LT: „Auch Schüler der 10. Klasse sind emotional gut ansprechbar. So brachte z.B. der Lehrer ohne zusätzliche Worte im Verlauf der Stunde unsere Staatsfahne sowie Bilder von W. Pieck und O. Grotewohl an der Stirnwand des Zimmers an und fand Zustimmung bei seinen Schülern.“	42
	ST/ UG: „Die Wirksamkeit zeigten u.a. die Schülerantworten am Stundenende […].“	43
	3. Std. der STE 10.2.3.	43
	LT: „Die Teilerkenntnis, daß die Gründung der DDR ein Wendepunkt in der Geschichte des deutschen Volkes ist, wurde mit der These eingeleitet […] und zu folgenden Aufgaben und Fragen führte […].“	
	ST: „Die Antworten wurden auf der Grundlage eines Arbeitsblattes[46)] gegeben, das von einigen Schülern in einer vorbereitenden Hausaufgabe ausgefüllt worden war und jetzt durch die Aussagen anderer Schüler Ergänzungen erfuhr.“	44
	LT: „Deshalb wurden schon zu Beginn der Stunde nach einer emotionalen Einstimmung (Ausschnitt aus der Rede Wilhelm Piecks zur Gründung der DDR; SCHOLA S. 41) die Fragen aufgeworfen: […]“	44 f.
	ST: „Tatsächliche Schülerantworten: […].“	45
	LT (Problemstellung): „Daraus erfolgte die Ableitung der Problemstellung: ‚Die kleine DDR - spielt die Gründung der DDR in der Welt wirklich eine Rolle? Wie ist das einzuordnen?‘“	45
	ST/UG: „In der Begründung der Schüler […].“	45
	ST: „Unter der Frage ‚Hat die DDR ihr Versprechen gehalten?‘ wurden nun 4 Kurzvorträge durch Schüler gehalten.“	
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	„Deshalb gaben wir bereits in der Stunde 2.1.1. ein Arbeitsblatt[22)] an eine Schülergruppe aus, das die Schüler in Form einer vorbereitenden Hausaufgabe zu bearbeiten hatten.“ (Fußnote 22 verweist auf Anlage 8)	26
	„Um auch diese Frage zeitsparend und konstruktiv zu	27

	beantworten, hatten 3 leistungsstarke Schüler zu diesem Stundenteil den Auftrag erhalten, sich für einen Kurzvortrag unter gleicher Aufgabenstellung vorzubereiten.“	
	„[…] daß ein Schüler das vom Lehrer auf dem Arbeitsblatt[28)] vorgegebene Ereignis nannte und einer der beiden ‚Antwortschüler‘ das Ereignis einschätzte - ein Schüler ging auf die positiven Ereignisse, die Erfolge und Siege, der andere auf die Niederlagen ein.“ (Fußnote 28 verweist auf Anlage 13)	31
	„Die Antworten wurden auf der Grundlage eines Arbeitsblattes[46)] gegeben, das von einigen Schülern in einer vorbereitenden Hausaufgabe ausgefüllt worden war und jetzt durch die Aussagen anderer Schüler Ergänzungen erfuhr.“ (Fußnote 46 verweist auf Anlage 27)	44
<u>Anschaulichkeit im Unterricht</u>	„Nun folgte ein Zitat aus dem betreffenden Roman, in dem zum Ausdruck kam, daß Werner Holt freudig in den Krieg zog. Wenige Jahre später war er innerlich gebrochen und hoffnungslos. Dazu wurde das Bild Nr. 1 aus der Reihe 778 (Soldat Henke) eingeblendet.“	19
	„Die nun gezeigten Bilder aus R 778 über die katastrophale Lage am Ende des Krieges, vor allem über die Zerstörungen in Berlin, Dresden und Plauen, veranschaulichten allen Schülern die verbrecherische Politik des Imperialismus erneut. Es ist klar, daß die Bilder von der Zerstörung ihrer Heimatstadt Plauen die Schüler besonders stark beeindruckten.“	19
	„Da in dieser Zusammenstellung auch regionalgeschichtliches Material enthalten war, wurde damit das Interesse und dadurch die Mitarbeit erhöht.“	20
	„Danach setzten wir das Tonband MBA 529, welches wir im Text kürzten, ein[16)].“ (Fußnote 16 verweist auf Anlage 3)	20
	„Um die Ereignisse für die Schüler persönlich noch bedeutsamer werden zu lassen, verwendeten wir auch hier regionalgeschichtliches Material über die Aktivisten der ersten Stunde im Kreis und Heimatort. Die Tatsache, daß jetzt der Steinbrucharbeiter Max Schuster Bürgermeister von Theuma wurde, sich ihre Lehrer Ruth Seuß und Rudolf Schumann sofort für den demokratischen Neubeginn zur Verfügung stellten, viele Theumaer bei der Bergung der Trümmer in Plauen halfen, konnte zur richtigen Einsicht genutzt werden.“	20
	„18) Vgl. Anlage 5 19) vgl. Anlage 6“	22
	Zur Erläuterung:	
	„5. Archivmaterial: Die Lage in Plauen in April 1945	53

	(Std. 2.1.2) 6. Archivmaterial: Ernährung im Kreis Plauen vom 1.-7.10.1947 (Std. 2.1.2.)“	
	„20) Vgl. Anlage 7“ Zur Erläuterung: „7. Das 10-Punkte-Programm des demokratischen Neuaufbaus in Plauen (Std. 2.1.1.)“	23 53
	„Die gutsherrliche Familie Übrig in Mechelgrün, der Pfarrer in Theuma, Großbauern aller drei Orte, ja selbst Mittelbauern waren beunruhigt, viele empört. Dreh- und Angelpunkt der Diskussion war das Rittergut Mechelgrün (Bildbetrachtung).“	25
	„Daraus ergibt sich für sie die erste Aufgabe: Beweisen Sie die Notwendigkeit der Änderung der Besitzverhältnisse auf dem Land (mit Polylux eingeblendet).“	25
	„Mit innerer Anteilnahme folgten die Schüler den Ausführungen des Lehrers über die Aufteilung des Rittergutes Mechelgrün [24)] waren sie emotional beeindruckt von Original-Urkunden und den neuen Flurkarten der Gemeinden Theuma-Großfriesen-Hechelgrün aus dem Jahre 1946.“	26 f.
	„Dieses Problem, ein echtes, aktivierendes Problem, wie das sofortige impulsive Handheben vieler Schüler bewies, wurde mittels Polylux eingeblendet (Anlage 3, Frage 4).“	28
	„Denn anwesend war in dieser Stunde ‚ihr‘ Helmuth Kallies, Maschinist aus dem zum Einzugsbereich der Theumaer Schule zählenden Ort Mechelgrün, zehn Jahre (von 1965 - 1975) an unserer Schule populärer, beliebter und geachteter Pionierleiter! Und die Schüler wußten, daß Genosse Kallies nicht umsonst gekommen war, sondern daß da etwas Besonderes ‚in der Luft lag‘.“	29
	„Mit innerer Bereitschaft und echter Neugierde folgen nun die Jugendlichen den Ausführungen von H. Kallies über die Gründung der VdgB, das Neubauernhilfsprogramm, die Gründung der MAS, der Bündnispolitik, die schweren Aufgaben, die schönen Erlebnisse und den Elan der Mitglieder der neugegründeten Freien Deutschen Jugend.“	29
	„Die im Zusammenwirken mit dem Fachlehrer entstandenen authentischen Berichte wurden auf Tonband gesprochen und in einen Lehrervortrag einbezogen[32)].“ (Fußnote 32 verweist auf Anlage 17)	32
	„[…] durch Originalaufnahmen bereicherten Lehrervortrag[35)].“ (Fußnote 35 verweist auf die Schallplatte „20 Jahre	34 f.

	DDR“)	
	„Danach kündigte der Lehrer an, daß eine ihnen bekannte Person (Namen wurde nicht genannt), ein Neulehrer aus dem Jahre 1945, auf Tonband berichtet, wie die erforderliche Demokratisierung der Schule am Beispiel ihrer Theumaer Schule verwirklicht wurde!“	36
	„Für den Erfolg der Unterrichtseinheit hat es sich sehr zweckmäßig erwiesen, sie mit einer Phase der Festigung zu den bisher erreichten wesentlichsten Erfolgen der Arbeiterklasse bei der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung in der sowjetischen Besatzungszone zu beginnen (Lichtbild: Plauen 1945; Abbildung; Aktivisten der ersten Stunde in Plauen; Fragen: Worin bestand ihr Ziel? Was ist erreicht?) […].“	37
	„[…] verbunden mit dem Vorzeigen einer Lebensmittelkarte aus dieser Zeit und eines Bezugsscheines für ein paar Schuhe machte nicht nur die Kompliziertheit der Lage für die Schüler deutlich, […].“	37
	„Während sich die ersten beiden Kurzvorträge vorwiegend auf Lehrplanaussagen stützten, gingen der 3. und 4. weit darüber hinaus. Die Leistung A. Henneckes wurde unter Nutzung der Erzählung ‚So fing es an‘ von Regina Hastedt [40)] gewürdigt.“ (Fußnote 40 verweist auf „Hastedt, R.: So fing es an. In: Auf der Suche nach dem Glück, Verlag Neues Leben, Berlin 1975, Se 27 ff.“)	39
	„Das Nacheifern durch die eigenen Kumpel im Oelsnitzer Steinkohlenbergbau, die Resolution der Plauener Plamag-Arbeiter, die Leistung der 16jährigen FDJlerin aus Chemnitz, der Dank des Kreistages Plauen für die ersten Aktivistenleistungen, die immer stärkere Ausbreitung der Henneckebewegung in allen Industriezweigen konnte konkret vorstellbar gemacht werden.“	39
	„Als Helmuth Kallies vor die Klasse trat und davon erzählte, wie die MAS Thoßfell gegründet wurde und wie sie als FDJler mitwirkten, das Ausleihen von Traktoren und Maschinen an die Bauern mit umfangreicher politischer Arbeit zu verbinden, wurde sein Auftreten erneut sehr aufmerksam verfolgt.“	39 f.
	„[…] weil die Schüler mit der abschließend gezeigten zusammenfassenden Darstellung (Folie)[43)] ihre Wertung erneut bestätigt fanden.“ (Fußnote 43 verweist auf Anlage 24)	40
	„Die vorgetragenen Schülerantworten bildeten das Fundament, um zwei weitere Fragen (Folie) aufzuwerfen und gemeinsam zu diskutieren: […].“	41

	„Für die Auswertung hat es sich als günstig erwiesen, den Schülern Hilfe durch Strukturierung des Filminhalts[44)] zu geben.“ (Fußnote 44 verweist auf Anlage 26)	42
	„Während der Schülervorträge blendete der Lehrer Lichtbilder zur stärkeren Veranschaulichung der getroffenen Aussagen ein.“	42
	„Auch Schüler der 10. Klasse sind emotional gut ansprechbar. So brachte z.B. der Lehrer ohne zusätzliche Worte im Verlauf der Stunde unsere Staatsfahne sowie Bilder von W. Pieck und O. Grotewohl an der Stirnwand des Zimmers an und fand Zustimmung bei seinen Schülern.“	42
	„Die Teilerkenntnis, daß die Gründung der DDR ein Wendepunkt in der Geschichte des deutschen Volkes ist, wurde mit der These eingeleitet […] die wörtlich aus dem an die Tafel gehefteten Aufruf zum 30. Jahrestag der DDR herausgelesen wurde und zu folgenden Aufgaben und Fragen führte: […].“	43 f.
	„Deshalb wurden schon zu Beginn der Stunde nach einer emotionalen Einstimmung (Ausschnitt aus der Rede Wilhelm Piecks zur Gründung der DDR; SCHOLA S. 41) die Fragen aufgeworfen: […].“	44 f.
	„Auf einer Folie wurden gegensätzliche Aussagen eingeblendet: […].“	45
	„Der Gedanke von der Verteidigungswürdigkeit und der notwendigen persönlichen Entscheidung fand Zustimmung und wurde durch Lichtbild und Lied über den Bruderbund der sozialistischen Armeen emotional bekräftigt.“	47
<u>Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit</u>	„Es ist klar, daß die Bilder von der Zerstörung ihrer Heimatstadt Plauen die Schüler besonders stark beeindruckten.“	19
	„Da in dieser Zusammenstellung auch regionalgeschichtliches Material enthalten war, wurde damit das Interesse und dadurch die Mitarbeit erhöht.“	20
	„Um die Ereignisse für die Schüler persönlich noch bedeutsamer werden zu lassen, verwendeten wir auch hier regionalgeschichtliches Material über die Aktivisten der ersten Stunde im Kreis und Heimatort. Die Tatsache, daß jetzt der Steinbrucharbeiter Max Schuster Bürgermeister von Theuma wurde, sich ihre Lehrer Ruth Seuß und Rudolf Schumann sofort für den demokratischen Neubeginn zur Verfügung stellten, viele Theumaer bei der Bergung der Trümmer in Plauen halfen, konnte zur richtigen Einsicht genutzt werden.“	20

	„In diesem Unterrichtsabschnitt wurden besonders anhand der selbst erarbeiteten Biographien die Persönlichkeiten J. Bäuml und A. Damisch gewürdigt. Damit konnte auch diese außerunterrichtliche Arbeit für den Unterricht wirksam gemacht werden. Es war so möglich, Arbeit und Entscheidung von den Schülern bekannten Menschen in das selbstlose Wirken der Kommunisten im ganzen Land einzuordnen, das von dem Ziel getragen war, der geschichtlichen Aussage gerecht zu werden.“	21
	„18) Vgl. Anlage 5 19) vgl. Anlage 6“ Zur Erläuterung: „5. Archivmaterial: Die Lage in Plauen in April 1945 (Std. 2.1.2) 6. Archivmaterial: Ernährung im Kreis Plauen vom 1.-7.10.1947 (Std. 2.1.2.)“	22 53
	„20) Vgl. Anlage 7“ Zur Erläuterung: „7. Das 10-Punkte-Programm des demokratischen Neuaufbaus in Plauen (Std. 2.1.1.)“	23 53
	,„In den ersten Septembertagen des Jahres 1945 gab es in vielen Dörfern der sowjetischen Besatzungszone, auch in Mechelgrün, in Theuma und Großfriesen große Aufregung. Die gutsherrliche Familie Übrig in Mechelgrün, der Pfarrer in Theuma, Großbauern aller drei Orte, ja selbst Mittelbauern waren beunruhigt, viele empört. Dreh- und Angelpunkt der Diskussion war das Rittergut Mechelgrün (Bildbetrachtung). Jahrhundertelang war das idyllische Wasserschloß in Besitz adliger Familien, gehörten zum Gut die besten Felder und Wälder der Umgebung. Warum mit einem Mal diese Aufregung? Warum diese erbitterten Diskussionen? Die Ursachen: Das Rittergut Mechelgrün, d.h. das Land, die Viehbestände, die landwirtschaftlichen Geräte, sollten aufgeteilt, die Besitzer enteignet werden. Aus diesem Grunde stimmten die Gutsbesitzer und ihre Freunde, Großbauern und kirchliche Vertreter ein wildes Gekreisch an. Sie beriefen sich auf Gesetz und Ordnung, sie berufen sich selbst auf die Bibel, wo geschrieben stand: Du darfst nicht stehlen! Wir aber lesen in heutigen Geschichtsbüchern; Die Umgestaltung der Besitzverhältnisse auf dem Lande war eine Notwendigkeit (vorbereitet an verdeckter Tafel).‘“	25
	„Da die Großeltern bzw. Eltern zweier Schüler ebenfalls Land und Wald bekommen hatten, waren diese Schüler in Vorbereitung auf diese Stunde beauftragt, mit Opa und Vater darüber zu sprechen. So schloß der Lehrer seinen Vortrag mit dem Hinweis, daß die Großeltern von Rex und die Eltern von Volkmar ebenfalls Land und Wald	27

	erhielten und der Frage, ‚was fühlten Eure Großeltern und Eltern, als sie das ersehnte Land und den lange benötigten Wald zugeteilt bekamen?'"	
	„Denn anwesend war in dieser Stunde ‚ihr' Helmuth Kallies, Maschinist aus dem zum Einzugsbereich der Theumaer Schule zählenden Ort Mechelgrün, zehn Jahre (von 1965 - 1975) an unserer Schule populärer, beliebter und geachteter Pionierleiter! Und die Schüler wußten, daß Genosse Kallies nicht umsonst gekommen war, sondern daß da etwas Besonderes ‚in der Luft lag'."	29
	„Mit innerer Bereitschaft und echter Neugierde folgen nun die Jugendlichen den Ausführungen von H. Kallies über die Gründung der VdgB, das Neubauernhilfsprogramm, die Gründung der MAS, der Bündnispolitik, die schweren Aufgaben, die schönen Erlebnisse und den Elan der Mitglieder der neugegründeten Freien Deutschen Jugend."	29
	„Die im Zusammenwirken mit dem Fachlehrer entstandenen authentischen Berichte wurden auf Tonband gesprochen und in einen Lehrervortrag einbezogen[32)]. Das Ringen der den Schülern bekannten geachteten Genossen, das erstmalige Hören von den außerordentlich starken Einheitsbestrebungen in ihrer Kreisstadt in Plauen zog die Jugendlichen in ihren Bann." (Fußnote 32 verweist auf Anlage 17)	32
	„Danach kündigte der Lehrer an, daß eine ihnen bekannte Person (Namen wurde nicht genannt), ein Neulehrer aus dem Jahre 1945, auf Tonband berichtet, wie die erforderliche Demokratisierung der Schule am Beispiel ihrer Theumaer Schule verwirklicht wurde! Dieser richtig eingesetzte, wesentliche ideologisch-erzieherische Potenzen besitzende authentische Bericht sprach Verstand und Herzen der Schüler erlebnisintensiv an, bewirkte eine lebendige Beziehung zur Geschichte und zu jenen Menschen, die diese Geschichte als Aktivisten der ersten Stunde oder eben in unserem Fall als Neulehrer bewußt und verantwortungsvoll mitgestalteten. Nachdem die Schüler am Ende des Berichtes erfahren hatten, daß der Berichterstatter der ihnen zum Teil gut bekannte jetzige Logopäde an der Beratungsstelle für Sprach- und Stimmgestörte in Plauen, Herr Rudolf Voigt war, begrüßten sie zunächst spontan und dann überlegt die Art und Weise der Lösung der geistig-kulturellen Probleme unseres Volkes."	36
	„Als Helmuth Kallies vor die Klasse trat und davon erzählte, wie die MAS Thoßfell gegründet wurde und wie sie als FDJler mitwirkten, das Ausleihen von Traktoren und Maschinen an die Bauern mit umfangreicher politischer Arbeit zu verbinden, wurde sein Auftreten erneut sehr aufmerksam verfolgt."	39 f.

	„Auch Schüler der 10. Klasse sind emotional gut ansprechbar. So brachte z.B. der Lehrer ohne zusätzliche Worte im Verlauf der Stunde unsere Staatsfahne sowie Bilder von W. Pieck und O. Grotewohl an der Stirnwand des Zimmers an und fand Zustimmung bei seinen Schülern.“	42
	„Die Teilerkenntnis, daß die Gründung der DDR ein Wendepunkt in der Geschichte des deutschen Volkes ist, wurde mit der These eingeleitet […] die wörtlich aus dem an die Tafel gehefteten Aufruf zum 30. Jahrestag der DDR herausgelesen wurde und zu folgenden Aufgaben und Fragen führte: […].“	43 f.
	„Während im 1. Vortrag ein Überblick über die innen- und außenpolitische Entwicklung der DDR bis zur Gegenwart konzentriert auf einige wesentliche Fakten gegeben wurde, sprachen die anderen drei zur Entwicklung ihres Ortes.“	46
Faßlichkeit des Unterrichts	„Da in dieser Zusammenstellung auch regionalgeschichtliches Material enthalten war, wurde damit das Interesse und dadurch die Mitarbeit erhöht.“	20
	„Um die Ereignisse für die Schüler persönlich noch bedeutsamer werden zu lassen, verwendeten wir auch hier regionalgeschichtliches Material über die Aktivisten der ersten Stunde im Kreis und Heimatort. Die Tatsache, daß jetzt der Steinbrucharbeiter Max Schuster Bürgermeister von Theuma wurde, sich ihre Lehrer Ruth Seuß und Rudolf Schumann sofort für den demokratischen Neubeginn zur Verfügung stellten, viele Theumaer bei der Bergung der Trümmer in Plauen halfen, konnte zur richtigen Einsicht genutzt werden.“	20
	„In diesem Unterrichtsabschnitt wurden besonders anhand der selbst erarbeiteten Biographien die Persönlichkeiten J. Bäuml und A. Damisch gewürdigt. Damit konnte auch diese außerunterrichtliche Arbeit für den Unterricht wirksam gemacht werden. Es war so möglich, Arbeit und Entscheidung von den Schülern bekannten Menschen in das selbstlose Wirken der Kommunisten im ganzen Land einzuordnen, das von dem Ziel getragen war, der geschichtlichen Aussage gerecht zu werden.“	21
	„Mit innerer Bereitschaft und echter Neugierde folgen nun die Jugendlichen den Ausführungen von H. Kallies über die Gründung der VdgB, das Neubauernhilfsprogramm, die Gründung der MAS, der Bündnispolitik, die schweren Aufgaben, die schönen Erlebnisse und den Elan der Mitglieder der neugegründeten Freien Deutschen Jugend.“	29

	„Die im Zusammenwirken mit dem Fachlehrer entstandenen authentischen Berichte wurden auf Tonband gesprochen und in einen Lehrervortrag einbezogen[32)]. Das Ringen der den Schülern bekannten geachteten Genossen, das erstmalige Hören von den außerordentlich starken Einheitsbestrebungen in ihrer Kreisstadt in Plauen zog die Jugendlichen in ihren Bann.“ (Fußnote 32 verweist auf Anlage 17)	32
	„Das Nacheifern durch die eigenen Kumpel im Oelsnitzer Steinkohlenbergbau, die Resolution der Plauener Plamag-Arbeiter, die Leistung der 16jährigen FDJlerin aus Chemnitz, der Dank des Kreistages Plauen für die ersten Aktivistenleistungen, die immer stärkere Ausbreitung der Henneckebewegung in allen Industriezweigen konnte konkret vorstellbar gemacht werden.“	39
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Diese klaren Antworten waren möglich, weil sich die Schüler in einer vorbereitenden Hausaufgabe schon gedanklich mit dem ausgehändigten Quellenmaterial[15)] auseinandergesetzt hatten.“ (Fußnote 15 verweist auf Anlage 2)	20
	„[…] die Veränderung des internationalen Kräfteverhältnisses im Weltmaßstab durch den Sieg der Roten Armee über den Faschismus einzuordnen und damit die Schüler zu veranlassen, ihre Kenntnisse aus der ersten Stoffeinheit anzuwenden.“	20
	„Aus dem Vergleich zur ideologischen, politischen und ökonomischen Situation von 1945[18) 19)] zu der durch die anschauliche Arbeit in der vorhergehenden Stunde sichere Kenntnisse vorhanden waren, gelang es gut herauszuarbeiten, daß die KPD dem deutschen Volk ein klares Aktionsprogramm zur endgültigen Beseitigung des Imperialismus und Militarismus und für die demokratische Neugestaltung Deutschlands vorlegte.“ (Fußnote 18 verweist auf Anlage 5, Fußnote 19 auf Anlage 6)	22
	„Wir meinen, daß das ebenfalls nur erfolgreich auf der Grundlage der gegebenen vorbereitenden Hausaufgaben möglich war. Die Schüler hatten mit Hilfe des Lehrbuches Antworten anhand folgender Fragen wiederholend zu beantworten: Welche Aufgaben wurden auf dem VII. Weltkongreß der Kommunistischen Internationale den kommunistischen Parteien gestellt? (TB 5.6 und Lehrbuch LB Klasse 9 Seite 166/167) Worauf orientierte die KPD auf den Konferenzen in Brüssel und Bern? (TB 5.6 und 5.10; LB Klasse 9 Seite 162 - 167 und 184/185)“	23
	„Zwei Schüler trugen nun arbeitsteilig ihre Ergebnisse vor.“	26

	„Deshalb erwies es sich als zweckmäßig, durch eine vorbereitete Hausaufgabe das Wissen der Schüler über Siege und Niederlagen der deutschen Arbeiterklasse zu wiederholen, zu festigen und zu systematisieren.“	31
	„Dies schien uns wiederum nur durch eine vorbereitete Hausaufgabe möglich, in der eine Gruppe von Schülern ihre historischen Kenntnisse und Erkenntnisse aus dem Geschichtsunterricht der Klassen 5 und 9 wieder auffrischte, neu einordnete sowie neuen Wertungen und Schlußfolgerungen unterzog.“	33
	„Im Anschluß an eine einführende Systematisierung der erreichten Ergebnisse bei der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung […].“	33
	„Für den Erfolg der Unterrichtseinheit hat es sich sehr zweckmäßig erwiesen, sie mit einer Phase der Festigung zu den bisher erreichten wesentlichsten Erfolgen der Arbeiterklasse bei der antifaschistisch- demokratischen Umwälzung in der sowjetischen Besatzungszone zu beginnen […].“	37
	„In der abschließenden Zusammenfassung, die auf der Grundlage der den Schülern vorgegebenen Gesamt- und Teilzielstellungen[42)] wurde, konnten die Schüler die Festigung und Weiterentwicklung der vorgenommen antifaschistischen Ordnung nachweisen.“ (Fußnote 42 verweist auf Anlage 24)	40
	„Es hat sich auch zu Beginn dieser Stunde als richtig erwiesen, die Phasen der Festigung und Anwendung exakt zu planen. Die Wiederholung konnte schnell und präzise durch folgende Fragestellungen verwirklicht werden: ‚1949 - Entwicklungsstand in der sowjetischen Besatzungszone? - Entwicklung in den Westzonen?‘“	41
	„Die Rolle der Volkskongreßbewegung wurde anhand des Lehrbuches wiederholt (1. und 2. Deutscher Volkskongreß), erarbeitet (3. Deutscher Volkskongreß; Seite 83), ausgewertet und zusammengefaßt.“	42
Systematik des Unterrichts	„Die 2. Stoffeinheit hat den Kampf um die antifaschistisch-demokratische Umwälzung und die Gründung der DDR zum Gegenstand. Ausgehend von der weltpolitischen Entwicklung, die die Schüler in der Stoffeinheit 1 kennengelernt haben und in deren Mittelpunkt die Herausbildung des von der UdSSR geführten sozialistischen Weltsystems als bedeutendsten revolutionären Prozeß nach der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution stand, geht es jetzt darum, Klarheit über die wesentlichen Prozesse der Geschichte des deutschen Volkes von 1945 bis 1949 zu gewinnen.“	15

	„Der Lehrplan fordert, daß die Schüler verstehen, daß es nach der Befreiung von Faschismus durch den Sieg der UdSSR und die anderen Kräfte der Antihitlerkoalition um einen grundlegenden Neuanfang in der Geschichte des deutschen Volkes ging. Die Schüler sollen solides und dauerhaftes historisches Wissen über den Prozeß der antifaschistisch- demokratischen Umwälzung in der sowjetischen Besatzungszone gewinnen. Gleichzeitig müssen sie begreifen, daß dieser Umwälzungsprozeß mit dem Kampf gegen die Spaltung Deutschlands durch die deutschen Imperialisten und Militaristen und die imperialistischen Westmächte verbunden war.“	15
	„Ausgangspunkt bei der Konzipierung der Stunde ‚Der Beginn tiefgreifender sozialökonomischer und politischer Umgestaltungen‘ war für uns die Frage: Wie können wir erreichen, daß die Schüler Interesse zeigen an der konkreten Umsetzung der Grundgedanken des Aufrufs der KPD in die gesellschaftliche Praxis, daß sie die Frage der Veränderung der Besitzverhältnisse auf dem Lande bewegt, daß sie die Notwendigkeit, Kompliziertheit und Bedeutung der demokratischen Bodenreform erkennen und parteilich bewerten?“	24
	„Die Zielorientierung für diese Stunde lautete: ‚Wir wollen untersuchen, wie diese von uns genannten Aufgaben damals erkannt und gelöst wurden!‘“	41
	Verlauf Std. 10.2.1.1. Einstieg – Erarbeitung – vorbereitete Schüleraufträge – Schülervortrag	
	Verlauf Std. 10.2.1.2. Erarbeitung – Sicherung – vorbereitete Hausaufgabe – Erarbeitung/Sicherung (Unterrichtsgespräch) – Kurzkontrolle	
	Verlauf Std. 10.2.2.1. Einführung (LV) – UG – vorbereitete Schüleraufträge – Schülervortrag – Lehrervortrag – Erfahrungsschilderung SuS über ihre Großeltern/Eltern – Problematisierung – Schülervortrag – Problematisierung – UG – Zeitzeugengespräch – UG - Lehrervortrag	
	Verlauf Std. 10.2.2.2. Einführung (Wdh.) – Erarbeitung – Schülervortrag – vorbereitete Schülerauftrag – LV – Sicherung – Kurzkontrolle	
	Verlauf Std. 10.2.2.3. Vorbereiteter Schülerauftrag – Systematisierung – UG – Erarbeitung – UG – Schülervortrag – LV – UG – SV – Zeitzeugenaufnahme/Erarbeitung – UG	

	Verlauf Std. 10.2.3.1. Einführung (Wdh.) – LV – UG – LV – SV/LV – Zeitzeugengespräch – Sicherung Verlauf Std. 10.2.3.2. Einführung (Wdh.) – Filmsequenz – Sicherung – vorbereiteter Schülerauftrag Verlauf Std. 10.2.3.3. Einführung – vorbereiteter Schülerauftrag – UG – Einstieg – UG +Problematisierung – SV	
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)	„An der OS Neuensalz erarbeitet eine AG ‚Junge Historiker' Lebensläufe von verdienstvollen Plauener Antifaschisten. In diesem Unterrichtsabschnitt wurden besonders anhand der selbst erarbeiteten Biographien die Persönlichkeiten J. Bäuml und A. Damisch gewürdigt. Damit konnte auch diese außerunterrichtliche Arbeit für den Unterricht wirksam gemacht werden."	21

Tabelle 26h: Auswertungseinheit PL5306a

Titel	Möglichkeiten der Nutzung regionalgeschichtlicher Fakten bei der Erfüllung des Lehrplanes Geschichte Klasse 10 - dargestellt an der Entwicklung der sozialistischen Landwirtschaft
Signatur	PL 5306a
Autor	Nühse, Konrad (Fachberater Kreis Seelow)
Schule	Hans-Beimler-Oberschule
Ort	Gusow, Kreis Seelow, Bezirk Frankfurt Oder
Jahr	1979
Gliederung	(Thesen) 0. Vorbemerkungen 1. Die gesellschaftliche Aufgabenstellung an den Geschichtsunterricht und Möglichkeiten zur effektiven Verwirklichung 2. Bedeutung der Arbeit mit regionalgeschichtlichem Material für die Erhöhung der Effektivität der kommunistischen Erziehung im Geschichtsunterricht 2.1. Zur Funktion der Arbeit mit regionalgeschichtlichem Material bei der Realisierung wichtiger Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts 2.2. Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes der Regionalgeschichte im Unterricht 3. Darstellung von Unterrichtsbeispielen aus der Entwicklung der sozialistischen Landwirtschaft unter Nutzung regionalgeschichtlichen Materials 3.1. Vorüberlegungen zur Auswahl der Unterrichtsstunden 3.1.1. Kennzeichnung der historischen Entwicklung unseres Ortes und der Lebensbedingungen meiner Schüler 3.1.2. Zielstellungen 3.1.3. Didaktisch-methodische Überlegungen 3.2. Darlegungen zur Realisierung des Vorhabens 3.2.1. Die Durchführung der demokratischen Bodenreform (Unterrichtsstunde 2.2.1.) 3.2.2. Die sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft (Unterrichtsstunde 4.1.3.) 3.2.3. Die Entwicklung der sozialistischen Landwirtschaft nach dem VIII. und IX. Parteitag der SED (Unterrichtsstunde 6.2.2.) 4. Ergebnisse und Schlußfolgerungen
Seiten (Text)	51 (39)
Anmerkungen	Der Autor dieser PL versucht mithilfe seiner PL, die Wichtigkeit der Regionalgeschichte für den Geschichtsunterricht zu untermauern. Dabei sind seiner PL zehn Thesen vorgeschaltet, auf die er im weiteren Verlauf der Arbeit aber nicht mehr eingehen wird. Anhand verschiedener Aspekte begründet er die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die sozialistische Erziehung der Schüler und hebt dabei auch die Begeisterung hervor, die bei den Schülern für dieses Fach entwickelt werden muss. Eine Möglichkeit sieht er dafür in der Verwendung von regionalspezifischen Materialien, deren Potential,

	aber auch Grenzen er aufzeigt. Bevor der Autor mit der Unterrichtsschilderung beginnt, stellt er Vorüberlegungen zu den durchgeführten Stunden an, wobei er zuerst sehr ausführlich auf die Geschichte des Ortes und die dort vorhandenen regionalgeschichtlichen Potenzen eingeht. Daran schließt sich die Zielstellung der drei ausgewählten Stunden und die didaktisch-methodische Vorbereitung an, die unter anderem auf eine langfristige Vorplanung und einen ausgewählten Einsatz der Materialien anspielt. Dann geht er zur Stundenschilderung über, wobei er den Ablauf und die Materialien grob schildert, aber die verwendeten, an die Schüler gerichteten Aufgabenstellungen nicht nennt und die Arbeitsphasen des Unterrichts so nicht deutlich werden. Vielmehr handelt es sich um eine Aufzählung der verwendeten Materialien, Zeitzeugen und Lehrervorträge, so dass die Unterrichtsschilderung fast einer Geschichtserzählung über den Ort und die Region gleichkommt. Zwar wird den Materialien sehr viel Raum in dieser PL gegeben und auch ihr Einsatzort und -zeitpunkt geschildert, jedoch nicht die Art und Weise ihrer Verwendung. Des Weiteren findet man die genutzten Quelltexte nicht im Material abgedruckt. Die für die geschilderten Stunden vergebenen Schüleraufträge werden ebenfalls nur in den Stundenverlauf eingeordnet, jedoch nie konkretisiert. Die in der PL dargelegten Stundenabläufe wirken oberflächlich geschildert und kaum für eine Übernahme durch andere Lehrkräfte geeignet, da Aufgabenstellungen, klare Unterrichtsgliederungen und Quellenangaben fehlen. Lediglich die Dichte der heimatgeschichtlichen Materialien und Zeitzeugeneinsätze ist bemerkenswert. In seinem Fazit verweist der Verfasser darauf, dass aufgrund der intensiven Arbeit mit regionalgeschichtlichem Material für die Lehrkraft ein großer Mehraufwand entsteht, da seiner Meinung nach die vom Pädagogischen Kreiskabinett erarbeiteten regionalgeschichtlichen Materialien unzureichend seien. Demnach schlägt er vor, die Quellensammlungen auf allen Seiten weiterzuentwickeln und den Unterricht auf regional versierte Lehrkräfte zu verteilen. Dabei sollte dieser Unterricht auch nur von wenigen Lehrkräften in einem Jahrgang unterrichtet und über die Klassenstufe hinaus fortgeführt werden, so dass eine Konstanz in dem vermittelten regionalgeschichtlichen Wissen in allen Klassen

	gewährleistet und ein häufiger Fachlehrerwechsel vermieden werden kann.

Kategorie	Fundstelle	S.
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von Bildung und Erziehung**	„Gusow hat ca. 1300 Einwohner und liegt am Rande des Oderbruchs, 60 km östlich von Berlin, 5 km nördlich von Seelow. Es wurde über Jahrhunderte von preußischen Junkern beherrscht. Letzte Eigentümerin des Gutes war die Fürstin Schönburg-Waldenburg. In den Nachbardörfern herrschten solche Junker, wie z.B. Baron von der Marwitz, Graf von Hardenberg, General von Seidel, Graf von der Schulenburg. Rückständigkeit und preußischer Untertanengeist waren das Ergebnis ihrer Herrschaft.“	15 f.
	„Den Schülern wird die Kompliziertheit und Größe der revolutionären Veränderungen auf dem Lande verdeutlicht und bewußt. (18) Sie begreifen, daß die Ergebnisse der sozialistischen Revolution nur unter schöpferischer Anwendung der Leninschen Revolutionstheorie erreicht werden konnten.“	19
	„Das zu vermittelnde Wissen trägt zur Vertiefung der Grundüberzeugungen u.a. - von der wachsenden Rolle der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei, - von der Notwendigkeit der ständigen Festigung des Bündnisses mit den Bauern - sowie von der Bedeutung des bewußten, planmäßigen und schöpferischen Handelns der Volksmassen bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft bei.“	19
	„Beide Beispiele helfen mir, den Stolz auf die Leistungen hervorragender Genossen und Genossenschaftsbauern in unserem Kreis zu wecken, aber auch die Schwierigkeiten und Probleme aufzuzeigen, die unter harten Klassenkampfbedingungen zu lösen waren. Doch die Gründung der LPG war nur der Anfang. Schwieriger war der Kampf um den Eintritt aller Bauern.“	31
	„Solche Fragen, mit denen ich mich noch intensiver beschäftigen werde, sind z.B.: - Wie erreiche ich durch die lebendige Darstellung des Kampfes der Volksmassen, daß die Schüler wichtige theoretische Grundauffassungen der sozialistischen Weltanschauung verinnerlichen? - Wie fördere ich durch meinen Unterricht die Bereitschaft der Schüler, aus dem Kampf der Arbeiterklasse persönliche Schlußfolgerungen zur Mitwirkung an der weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und der Verteidigung der Errungenschaften zu ziehen?“	37

Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit	Std. 10.2.2.1. UG: „Nachdem das Wissen über die verhängnisvolle Rolle der Junker als Repräsentanten reaktionärer Politik sowie die Notwendigkeit der Bodenreform zur Beseitigung jahrhunderte alten Unrechts und zur Festigung des Bündnisses zwischen Arbeiterklasse und werktätigen Bauern im Unterrichtsgespräch aufbereitet und eingeordnet wurde, […].“	23
	ST: „[…] erfolgt die konkrete Behandlung der demokratischen Bodenreform an Beispielen aus der Heimatgeschichte. Ein Schüler trägt das Material über die Durchführung der demokratischen Bodenreform im Kreis und Ort als Schülervortrag vor.“	23
	ST: „Durch die erteilten Aufträge zur Befragung der Eltern oder Großeltern können verschiedene Schüler wertvolle Ergänzungen zu den Ausführungen bringen.“	24
	LT: „Um die harten Klassenkampfbedingungen und Klassenauseinandersetzungen bei der Durchführung und Festigung der demokratischen Bodenreform für die Schüler eindrucksvoll darzustellen, verdeutliche ich im Lehrervortrag den hartnäckigen Widerstand einiger reaktionärer Politiker im Block der antifaschistisch-demokratischen Parteien und einiger Junker (z.B. von Hardenberg und von der Narwitz) in unserem Kreis.“	24
	ST: „Aus Beiträgen des ‚Lebuser Kreisblatts‘ erfahren die Schüler vom gemeinsamen heldenhaften Ringen sowjetischer Soldaten und deutscher Arbeiter […].“	24
	UG/ST: „Nachdem sie Beispiele gehört haben, auch hier finden die erteilten Schüleraufträge ihre Einordnung, wie unter primitiven Bedingungen in schwerer Handarbeit unter Mitwirkung aller Familienmitglieder die landwirtschaftlichen Arbeiten verrichtet werden mußten, begreifen sie die große Bedeutung der Gründung der MAS 1949 als Schritt, die Neubauern endgültig aus der Abhängigkeit der Großbauern zu führen und als weitsichtige Maßnahme zur späteren sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft.“	25
	UG: „Nachfolgende Gespräche haben mir gezeigt, daß die Schüler zu konkreten Vorstellungen über diesen revolutionären Schritt gekommen sind.“	25
	Std. 10.4.1.3. LT (LV): „Da in unserem Kreis Worin und Alttucheband Schrittmacher in der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft waren, nutze ich vor allem typisches Material aus diesen Orten, um den Umgestaltungsprozeß, der sich ähnlich in allen Dörfern der Republik vollzog, anschaulich zu erläutern. Ich wähle den Lehrervortrag, weil es mir damit möglich ist, die komplizierten Probleme emotional eindrucksvoll darzustellen.“	27
	LT: „Ich verdeutliche diesen Prozeß durch den Einsatz der Fernsehsendung ‚Ein Frühling, der sich nicht aufhalten ließ‘, Ausschnitten aus Sakowskis ‚Daniel Druskat‘ und einigen mir zur Verfügung stehenden Flugblättern aus unserem Kreis Seelow, die zeigen,	31

	welcher Kampf um die Durchsetzung der Vollgenossenschaftlichkeit notwendig war.“	
	UG/ST: „Die beauftragten Schüler berichten von den Konflikten und Problemen, die ihre Angehörigen auf dem Wege vom Ich zum Wir überwinden mußten und ihren heutigen Standpunkt dazu. Längst haben die meisten Mitglieder die Vorteile und Vorzüge der sozialistischen Entwicklung auf dem Lande erkannt.“	32
	LT: „Ich erwähne hier z.B. neben einigen Genossenschaftsbauer unseres Ortes den Genossen Artur Klitzke, der die größte und modernste LPG (P) unseres Kreises in Golzow leitet.“	32
	UG: „Stellungnahmen der Schüler bestätigen mir, daß es gelungen ist, den Schülern die echten Probleme der Menschen dieser Zeit bewußt zu machen.“	32
	Std. 10.6.2.2.	33
	ST: „Unter Verwendung des Berichts des ZK der SED an den IX. Parteitag und von neuem statistischen Material weist ein Schüler an Beispielen die gewachsenen Leistungen unserer Landwirtschaft bei sinkendem Arbeitsaufwand nach.“	
	UG: „Noch wichtiger erscheint mir aber, in der Unterrichtsdiskussion überzeugende Fakten zusammenzutragen, die beweisen, wie im Sozialismus die Dörfer erblühten und die vom VIII. und IX. Parteitag der SED gestellte Hauptaufgabe auch auf dem Lande zielstrebig realisiert wird.“	34
	ST/LT: „Als ich bei der Abschlußsystematisierung noch einmal auf die revolutionären Veränderungen auf dem Lande einging, bewiesen meine Schüler sichere Kenntnisse.“	36
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	„Ein Schüler, möglichst ein Mitglied meiner AG ‚Junge Historiker‘, bereitet zur Stunde 2.2.1. einen Schülervortrag zum Thema ‚Verlauf und Ergebnisse der demokratischen Bodenreform in Gusow‘ vor. Weitere Schüler, deren Eltern oder Großeltern durch die demokratische Bodenreform Land erhalten haben, erkundigen sich über die Wohn-, Arbeits- und Lebensbedingungen nach der Aufteilung des Bodens, um im Unterricht ergänzend berichten zu können. Für die Stunde 6.2.2. erhält ein Schüler den Auftrag, den hohen Leistungsstand unserer Landwirtschaft in der jüngsten Zeit anhand von statistischem Material aus dem Kreis und Bezirk nachzuweisen und die Ursachen für die Produktionssteigerung herauszuarbeiten.“	21 f.
	„Ein Schüler trägt das Material über die Durchführung der demokratischen Bodenreform im Kreis und Ort als Schülervortrag vor. Ich wähle diesen Weg, weil das vorhandene Material von Mitgliedern meiner AG ‚Junge Historiker‘ erarbeitet wurde und ein Schülervortrag zur Würdigung dieser Leistungen beiträgt.“	23

	„Die beauftragten Schüler berichten von den Konflikten und Problemen, die ihre Angehörigen auf dem Wege vom Ich zum Wir überwinden mußten und ihren heutigen Standpunkt dazu. Längst haben die meisten Mitglieder die Vorteile und Vorzüge der sozialistischen Entwicklung auf dem Lande erkannt.“	31 f.
Anschaulichkeit im Unterricht	„Außerdem hat meine AG ‚Junge Historiker‘ zu verschiedenen Themen Material über unseren Ort erarbeitet. Als Originaldokumente verfüge ich über die Jahrgänge des ‚Lebuser Kreisblattes‘ von 1946 - 1949, Bodenreformurkunden, Bilder, Flugblätter aus der Zeit des Kampfes um die Vollgenossenschaftlichkeit und statistische Angaben über die Entwicklung der landwirtschaftlichen Produktion. Außerdem leben noch Augenzeugen, die befragt werden können.“	21
	„[…] erfolgt die konkrete Behandlung der demokratischen Bodenreform an Beispielen aus der Heimatgeschichte.“	23
	„Sie erfahren aber auch, wer Mitglied der örtlichen Bodenkommission war und staunen manchmal, den Namen des eigenen Großvaters oder eines anderen Verwandten zu hören. Andere wundern sich, daß ihre Verwandten durch die Bodenreform Land erhalten haben.“	23
	„Da ich mehrere Urkunden über die Bodenreform besitze, nutze ich diese zur Veranschaulichung.“	24
	„Die Schüler erfahren, wie unter komplizierten Bedingungen die Arbeiterklasse Hilfe leistete. So konnten allein in unserem Kreis in wenigen Jahren 1900 Neubauernwirtschaften errichtet werden.“	24
	„Ich werte diese Leistungen auch als wichtigen Beitrag, den vielen Umsiedlern eine Heimat zu geben und zur Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze. Dieses Problem spielte damals in unserem Grenzkreis eine große Rolle.“	24
	„Aus Beiträgen des ‚Lebuser Kreisblatts‘ erfahren die Schüler vom gemeinsamen heldenhaften Ringen sowjetischer Soldaten und deutscher Arbeiter, wie z.B. des Traktoristen und späteren Helden der Arbeit Paul Arndt aus Podelzig zur Entminung des Oderbruchs und zur Überwindung der Hochwasserschäden, um den Boden wieder nutzen zu können.	24 f.
	„Auch die Hilfe der Sowjetunion beim Aufbau unserer Landwirtschaft wird für die Schüler konkret vorstellbar, wenn sie erfahren, daß von den 1000 Traktoren, die wir aus der Sowjetunion erhielten, unser Kreis allein 75 bekam.“	25

	„Da in unserem Kreis Worin und Alttucheband Schrittmacher in der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft waren, nutze ich vor allem typisches Material aus diesen Orten, um den Umgestaltungsprozeß, der sich ähnlich in allen Dörfern der Republik vollzog, anschaulich zu erläutern. Ich wähle den Lehrervortrag, weil es mir damit möglich ist, die komplizierten Probleme emotional eindrucksvoll darzustellen.“	27
	„Ich verdeutliche diesen Prozeß durch den Einsatz der Fernsehsendung ‚Ein Frühling, der sich nicht aufhalten ließ‘, Ausschnitten aus Sakowskis ‚Daniel Druskat‘ und einigen mir zur Verfügung stehenden Flugblättern aus unserem Kreis Seelow, die zeigen, welcher Kampf um die Durchsetzung der Vollgenossenschaftlichkeit notwendig war.“	31
	„Die beauftragten Schüler berichten von den Konflikten und Problemen, die ihre Angehörigen auf dem Wege vom Ich zum Wir überwinden mußten und ihren heutigen Standpunkt dazu. Längst haben die meisten Mitglieder die Vorteile und Vorzüge der sozialistischen Entwicklung auf dem Lande erkannt.“	31 f.
	„Unter Verwendung des Berichts des ZK der SED an den IX. Parteitag und von neuem statistischen Material weist ein Schüler an Beispielen die gewachsenen Leistungen unserer Landwirtschaft bei sinkendem Arbeitsaufwand nach.“	33
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	„Zur Stunde 4.1.3. erfragen die gleichen Schüler, warum ihre Angehörigen schon 1953 der LPG beitraten, bzw. warum sie mit dem Eintritt noch zögerten und wie sie heute ihren Schritt beurteilen. Mit solchen Aufträgen erreiche ich auch erneute Diskussionen in den Familien zu diesem Problem.“	21
	„[…] erfolgt die konkrete Behandlung der demokratischen Bodenreform an Beispielen aus der Heimatgeschichte.“	23
	„Sie erfahren aber auch, wer Mitglied der örtlichen Bodenkommission war und staunen manchmal, den Namen des eigenen Großvaters oder eines anderen Verwandten zu hören. Andere wundern sich, daß ihre Verwandten durch die Bodenreform Land erhalten haben.“	23
	„Durch die erteilten Aufträge zur Befragung der Eltern oder Großeltern können verschiedene Schüler wertvolle Ergänzungen zu den Ausführungen bringen.“	24
	„Die Schüler erfahren, wie unter komplizierten Bedingungen die Arbeiterklasse Hilfe leistete. So konnten allein in unserem Kreis in wenigen Jahren 1900	24

	Neubauernwirtschaften errichtet werden.“	
	„Ich werte diese Leistungen auch als wichtigen Beitrag, den vielen Umsiedlern eine Heimat zu geben und zur Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze. Dieses Problem spielte damals in unserem Grenzkreis eine große Rolle.“	24
	„Auch die Hilfe der Sowjetunion beim Aufbau unserer Landwirtschaft wird für die Schüler konkret vorstellbar, wenn sie erfahren, daß von den 1000 Traktoren, die wir aus der Sowjetunion erhielten, unser Kreis allein 75 bekam.“	25
	„Da in unserem Kreis Worin und Alttucheband Schrittmacher in der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft waren, nutze ich vor allem typisches Material aus diesen Orten, um den Umgestaltungsprozeß, der sich ähnlich in allen Dörfern der Republik vollzog, anschaulich zu erläutern. Ich wähle den Lehrervortrag, weil es mir damit möglich ist, die komplizierten Probleme emotional eindrucksvoll darzustellen.“	27
	„Die beauftragten Schüler berichten von den Konflikten und Problemen, die ihre Angehörigen auf dem Wege vom Ich zum Wir überwinden mußten und ihren heutigen Standpunkt dazu. Längst haben die meisten Mitglieder die Vorteile und Vorzüge der sozialistischen Entwicklung auf dem Lande erkannt.“	31 f.
	„Ich erwähne hier z.B. neben einigen Genossenschaftsbauer unseres Ortes den Genossen Artur Klitzke, der die größte und modernste LPG (P) unseres Kreises in Golzow leitet.“	32
	„Unter Verwendung des Berichts des ZK der SED an den IX. Parteitag und von neuem statistischen Material weist ein Schüler an Beispielen die gewachsenen Leistungen unserer Landwirtschaft bei sinkenden Arbeitsaufwand nach.“	33
	„Alle Bereiche unseres Lebens im Dorf wie z. B, die zunehmende Mechanisierung und Industriealisierung der Produktion, die Entwicklung der Arbeits- und Lebensbedingungen, das Bildungswesen, der Sport, die gesundheitliche und soziale Betreuung, die Erholungsmöglichkeiten und der Ausbau des Verkehrsnetzes bieten dafür anschauliche Beweise.“	34
Faßlichkeit des Unterrichts	„[…] erfolgt die konkrete Behandlung der demokratischen Bodenreform an Beispielen aus der Heimatgeschichte.“	23
	„Sie erfahren aber auch, wer Mitglied der örtlichen Bodenkommission war und staunen manchmal, den Namen des eigenen Großvaters oder eines anderen	23

	Verwandten zu hören. Andere wundern sich, daß ihre Verwandten durch die Bodenreform Land erhalten haben.“	
	„Durch die erteilten Aufträge zur Befragung der Eltern oder Großeltern können verschiedene Schüler wertvolle Ergänzungen zu den Ausführungen bringen.“	24
	„Da in unserem Kreis Worin und Alttucheband Schrittmacher in der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft waren, nutze ich vor allem typisches Material aus diesen Orten, um den Umgestaltungsprozeß, der sich ähnlich in allen Dörfern der Republik vollzog, anschaulich zu erläutern. Ich wähle den Lehrervortrag, weil es mir damit möglich ist, die komplizierten Probleme emotional eindrucksvoll darzustellen.“	27
	„Ich verdeutliche diesen Prozeß durch den Einsatz der Fernsehsendung ‚Ein Frühling, der sich nicht aufhalten ließ‘, Ausschnitten aus Sakowskis ‚Daniel Druskat‘ und einigen mir zur Verfügung stehenden Flugblättern aus unserem Kreis Seelow, die zeigen, welcher Kampf um die Durchsetzung der Vollgenossenschaftlichkeit notwendig war.“	31
	„Die beauftragten Schüler berichten von den Konflikten und Problemen, die ihre Angehörigen auf dem Wege vom Ich zum Wir überwinden mußten und ihren heutigen Standpunkt dazu. Längst haben die meisten Mitglieder die Vorteile und Vorzüge der sozialistischen Entwicklung auf dem Lande erkannt.“	32 f.
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Bei der Analyse der historischen Situation gehen wir noch einmal vom Aufruf der KPD vom 11.6.1945 aus […].“	23
	„Ein kurzer wiederholender Vergleich macht noch einmal die Ausgangsbedingungen 1945, den Entwicklungsstand Anfang der sechziger Jahre und das Leben im sozialistischen Dorf heute deutlich.“	34
	„Als ich bei der Abschlußsystematisierung noch einmal auf die revolutionären Veränderungen auf dem Lande einging, bewiesen meine Schüler sichere Kenntnisse.“	36
Systematik des Unterrichts	„Für mein Vorhaben nutze ich folgende Unterrichtsstunden: ‚Die Durchführung der demokratischen Bodenreform‘ (2.2.1.) ‚Die sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft‘ (4.1.3.) ‚Die Entwicklung der sozialistischen Landwirtschaft nach dem VIII. und IX. Parteitag der SED‘ (6.2.2.) Ich überschreite damit den Rahmen einer Stoffeinheit und will in einem Längsschnitt zeigen, wie ich unter Nutzung	18

	regionalgeschichtlichen Materials meinen Unterricht problemhaft und lebensverbunden gestalte und an der Realisierung der Lehrplanziele arbeite.“	
	„Der Lehrplan Klasse 10 sieht vor, in der Stoffeinheit ‚Der Kampf für die antifaschistisch-demokratische Umwälzung in Deutschland - die Gründung der DDR‘ nach der Behandlung der historischen Situation in Deutschland 1945 und der Orientierung auf die zu lösenden Aufgaben durch den Aufruf der KPD vom 11.6.1945 den Schülern den tiefgreifenden politischen und sozial-ökonomischen Umwälzungsprozeß im Osten Deutschlands bewußt zu machen.“	22
	„Ich stelle als Stundenziel: ‚Wir wollen uns heute erarbeiten, wie unsere Eltern und Großeltern 1945 auf dem Lande mit der jahrhunderte alten Unterdrückung endgültig brachen.‘“	22
	„Ich empfehle jedem Kollegen als erste Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit die auf den Forderungen des Lehrplans basierende gründliche und langfristige Vorplanung des Unterrichts, aus der sich die Sichtung, Zuordnung und Aufbereitung des regionalgeschichtlichen Materials für die einzelnen Stunden ergibt. Aus der oft vorhandenen Fülle muß sorgfältig unter Beachtung der Lehrplanziele und der konkreten Klassensituation das einzusetzende Material ausgewählt werden. Jede gleichförmige Wiederholung oder schematische Übernahme zwischen verschiedenen Klassen oder in verschiedenen Jahren kann schon den Erfolg beeinträchtigen.“	37
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)		

Tabelle 26i: Auswertungseinheit PL5831c

Titel	Zur Arbeit mit gewichtetem Unterrichtsstoff im Geschichtsunterricht und seiner didaktisch-methodischen Bewältigung in der Klasse 10
Signatur	PL 5831c, Film
Autor	Renner, Rolf
Schule	EOS Dr. Theodor Neubauer
Ort	Karl-Marx-Stadt, Kreis ebd., Bezirk ebd.
Jahr	1980 (in PL als Abgabedatum angegeben 11.10.1980)
Gliederung	1. Vorbemerkungen 2. Erfahrungen und Schlußfolgerungen zur Bestimmung wesentlicher und gewichteter Unterrichtsstoffe im Geschichtsunterricht 2.1. Was sind wesentliche Unterrichtsstoffe im Geschichtsunterricht und welche Beziehung besteht zur Wichtung des Unterrichtsstoffes? 2.2. Wie gelange ich zur Bestimmung wesentlicher Inhalte des Geschichtsunterrichts, und nach welchen Kriterien kann ich den Unterrichtsstoff wichten? 3. Einige Grundprobleme der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts mit gewichtetem Unterrichtsstoff 4. Zur didaktisch-methodischen Gestaltung ausgewählter Unterrichtsstunden mit gewichtetem Unterrichtsstoff 5. Schlußfolgerungen 6. Quellenbelege 7. Literaturverzeichnis
Seiten (Text)	47 (41)
Anmerkungen	Der Autor dieser PL legt viel Wert auf eine rationalere Gestaltung der Unterrichtsinhalte. Dafür schlägt er nicht vor, vom Lehrplan abzuweichen, sondern die Unterrichtsthemen entsprechend der Hauptforderung des Jahrganges und der inhaltlichen Hauptlinie zu wichten. Seiner Meinung nach diene dies nicht vorrangig der Entschärfung der Zeit-Stoff-Problematik, sondern der Festigung des Wissens durch eine intensivere Vermittlung. Gemeinsam mit einem Team von Geschichtslehrern hat er dafür den überarbeiteten Lehrplan erprobt und die Praxisbeispiele ausgewertet. Aus seiner Sicht sind die Schlussfolgerungen, die er im weiteren Verlauf der PL zieht, ebenso auf andere gesellschaftswissenschaftliche Fächer übertragbar. Explizit nennt er das Fach Staatsbürgerkunde, in dem er es durch den eigenen Unterricht belegt sieht. Mithilfe einer theoretischen Einführung erläutert er, was wesentliche Unterrichtsstoffe sind. Dabei betont er auch, dass das Begreifen der Lehrplaninhalte durch die Lehrkräfte unabdingbar für eine angemessene Lehrplanrealisierung ist. Die Neuartigkeit, die der überarbeitete

	Lehrplan hierfür anbietet, sind die bereits nach Schwerpunkten aufgegliederten Stoffinhalte, die ihre Wichtigkeit verdeutlichen. Mithilfe von Fachliteratur definiert er den „wesentlichen Stoff“ per se und was „Wichtung des Stoffes“ aus fachwissenschaftlich allgemeiner Sicht bedeute. Außer der Ebene des Lehrplanes spiele bei der Umsetzung der Stoffwichtung ebenso die schöpferische Tätigkeit des Lehrers eine große Rolle, denn er muss die Stundeneinheit, Unterrichtseinheit und Stunden qualitativ und quantitativ einschätzen und danach ausgestalten. Für beide Aspekte lassen sich verschiedene Kriterien ausmachen, auf die der Autor ausführlich eingeht. Hier seien nur exemplarisch das Erkenntnisziel von STE, UE und Stunde, das Auffinden aktueller und individueller Stoffbezüge, der Einbezug von Wiederholungs- und Festigungsstunden oder auch das Bedenken von Ausfallstunden genannt. Zusammenfassend stellt er einen Algorithmus zur Einschätzung der Wertigkeit auf, der die drei Punkte „Erkennen der strategischen Sicht, 2. Wichtung wesentlicher Unterrichtsstoffe und 3. Festlegung des optimalen didaktischen Weges und Unterrichtsmitteleinsatzes“ beinhaltet. Trotz allem Optimismus sieht er auch Grundprobleme, die durch die Wichtung der Inhalte entstehen können. So erfordere die Konzentration auf wesentliche Unterrichtsstoffe auch eine Konzentration des didaktisch-methodischen Instrumentariums und der Unterrichtszeit. Ebenso kann lebendiger Unterricht nur am konkret-historischen Stoff erläutert werden und erst dann auf die Theorie übertragen werden, die generell nicht zu viel Raum im Geschichtsunterricht einnehmen soll. Zusätzlich sind die Unterrichtsmittel entsprechend der Wichtigkeit des Abschnittes, in dem sie Verwendung finden, auszuwählen, um ihren Einsatz nicht unnötig auszudehnen. Letztendlich sieht der Verfasser in der Aufgabenstellung einen wichtigen Gradmesser für den Erfolg des Zieles, da erst eine durch den Lehrer verständlich und zielführend formulierte Frage den gewünschten Erfolg bei den Schülern erbringt. Diesen theoretischen Ausführungen widmet der Autor über die Hälfte der Gesamtseitenzahl, ehe er zu expliziten Unterrichtsschilderungen übergeht. Diese skizziert er zwar relativ kurz, jedoch in allen Teilschritten einer Unterrichtsstunde. Weiterhin führt er bei den ersten drei Beispielen der Stunden 10.3.1.1., 10.5.1.1. und 10.4.1.2. Kritikpunkte an und schlägt

	jeweils eine weitere Durchführungsvariante vor. Die übrigen drei Stunden 10.4.1.3., 10.4.1.4. und 10.5.2.1. werden stichpunktartig anhand der Hauptschwerpunkte des Unterrichts aufgelistet und vom Zeitumfang nachvollzogen. Abschließend sieht der Autor dieser PL in der Wichtung des Unterrichtsstoffes ein großes Potenzial, das bei ihm schon zur Qualitätsverbesserung geführt hat, das aber auch eines hohen Grades an schöpferischer Tätigkeit der Lehrkraft, stofflicher Differenzierung und Didaktisierung bedarf. Neu ist in dieser PL nicht nur der Lehrplan als Grundlage, sondern auch das Werben des Autors für eine Verschlankung bestimmter Unterrichtsthemen. Durch seine dargelegten Beispiele verdeutlicht er, wie Geschichtsunterricht nicht ablaufen sollte und entwirft im nächsten Schritt einen Gegenentwurf. Durch die Fokussierung auf das Wesentliche schafft er es, anhand der Lehrplanthemen einen stringenten und effizienten Geschichtsunterricht zu gestalten, der Zeitverluste durch didaktisch und methodisch falsche oder unnötige Aufgaben verringert.

Kategorie	**Fundstelle**	**S.**
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von Bildung und Erziehung**	„Wesentlicher Stoff im Geschichtsunterricht, auf dessen Grundlage der Schüler zu Kenntnissen und Erkenntnissen gelangt und die seine Entwicklung als kommunistische Persönlichkeit mit bewirken, sind ausgewählte Fakten, in denen sich gesetzmäßige Prozesse und Zusammenhänge des Kampfes um den gesellschaftlichen Fortschritt widerspiegeln. Der wesentliche Stoff ist Abbild historisch-konkreten Geschehens.“	7 f.
	„Nach meinen Erkenntnissen bedeutet Wichtung des Stoffes im Geschichtsunterricht, die wesentlichen stofflichen Inhalte, die der Lehrplan in seiner Gesamtheit ausweist, für die Unterrichtspraxis zu differenzieren, bzw. ihrer Wertigkeit nach zu strukturieren (Schwerpunkte, Informationen, Überblicke). Damit gewinnt der Lehrer eine Orientierung für eine intensivere Lehrplanrealisierung und kann das Stoff-Zeit-Problem seines Unterrichts besser bewältigen.“	8
	„Wesentlich ist es, den Schülern bewußt zumachen, daß die Vervollkommnung der sozialistischen Gesellschaftsordnung und der allmähliche Übergang zum Aufbau des Kommunismus in der UdSSR Ausdruck des Charakters unserer Epoche ist, und daß dieser Prozeß im harten Klassenkampf mit den imperialistischen Hauptmächten ausgefochten wird. Zugleich sind die	24 f.

	dabei erzielten Erfolge der UdSSR eine wichtige Grundlage für das Fortschreiten des revolutionären Weltprozesses.“	
Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit	10.3.1. Variante 1 LT/ UG: „Nach der Zielorientierung wurde zu einer Wiederholung übergeleitet, in deren Verlauf die Schüler den Inhalt der Leninschen Revolutionstheorie zu nennen hatten. Die Theorie wurde in der Folge als Maßstab für die Ableitung von zu lösenden Aufgaben in den volksdemokratischen Staaten angelegt.“ ST: „Daran schloß sich ein Abschnitt Lehrbucharbeit an, verbunden mit der Aufgabe ‚Wie wurde die Leninsche Revolutionstheorie in den volksdemokratischen Staaten zur Anwendung gebracht?‘“ UG: „Die Auswertung erfolgte im Unterrichtsgespräch.“ LT: „Die Zielorientierung des zweiten Teils der Doppelstunde macht die Fortsetzung dieses Weges sichtbar. Sie wurde so formuliert: ‚Nachdem wir die Anwendung der Leninschen Revolutionstheorie in den europäischen Staaten untersuchten, wollen wir sehen, ob diese Theorie auch in Asien anwendbar ist.“ UG: „Es wurden nun zwar historische Fakten eingefügt, die Schüler aber immer wieder aufgefordert, die Anwendung und Richtigkeit der Theorie zu beweisen.“ 10.3.1. Variante 2 LT: „Die Unterrichtsvariante wird mit dem bekannten Leninzitat ‚Alle Nationen werden zum Sozialismus gelangen...‘ 14) als Zielorientierung für die Doppelstunde eröffnet.“ UG: „Zunächst wurden im Unterrichtsgespräch Kenntnisse der Schüler reaktiviert und dazu die Aufgabe gestellt, was der Inhalt der Lehre Lenins vom Aufbau des Sozialismus ist. Das Gespräch wurde mit Hilfe einer Projektionsfolie zusammengefaßt und dabei der Akzent auf die Notwendigkeit der Diktatur des Proletariats gelegt.“ LT/ST: „Nun folgte die Arbeit am Überblick, der den Schülern Kenntnisse über die wirtschaftliche Entwicklung in der CSR und Polen vermittelte. Dieser Stundenabschnitt führte erneut zur Arbeit am Schwerpunkt hin.“ UG: „Es entstand somit eine vertiefende stoffliche Grundlage für das abschließende Unterrichtsgespräch. Der Lehrer stellte dazu die folgende Aufgabe: […].“ UG: „Der zweite Teil der Doppelstunde begann mit einer mündlichen Wiederholung zur Frage nach den wichtigsten Voraussetzungen für den Aufbau des Sozialismus.“ ST/LT: „Es folgte dann die Fortsetzung der Arbeit am Schwerpunkt. Die Schüler wurden auf das Ziel orientiert, im weiteren Stundenverlauf die Rolle der sozialistischen Staatsmacht für einen erfolgreichen sozialistischen	17 17 17 17 17 18 18 18 18 18 18

	Aufbau zu beweisen.“	
	LT (LV): „Im Lehrervortrag wurden den Schülern die Ereignisse 1956 in Ungarn erläutert und dabei besonders die Wirksamkeit der sozialistischen Staatsmacht im Kampf gegen die Konterrevolution und gegen die revisionistischen Kräfte betont.“	18 f.
	UG: „Im anschließenden Unterrichtsgespräch konnten die Kenntnisse der Schüler gefestigt und zur Erkenntnis verdichtet werden, daß die sozialistische Staatsmacht notwendig ist zur Niederhaltung der gestürzten Ausbeuterklassen.“	19
	ST: „Die Schüler informierten sich danach im Lehrbuch über die Entwicklung in Vietnam, der KDVR und in China.“	19
	UG: „Zum Abschluß beider Stunden wurden im Unterrichtsgespräch die wichtigsten Ergebnisse der sozialistischen Entwicklung in den volksdemokratischen Ländern zusammengefaßt. Die Schüler wurden aufgefordert, Lenins Auffassung von der Rolle der sozialistischen Staatsmacht zu erläutern und deren Richtigkeit an der Entwicklung der Volksdemokratien zu beweisen.“	19
	„Die Einbeziehung historischer Fakten aus der UE 3.3. (Ungarn) halte ich unter dem gewählten Aspekt für möglich. Bei der Erkenntnisarbeit ‚imperialistische Versuche zur Verhinderung der sozialistischen Entwicklung‘ kann man in der UE 3.3. erneut auf Ungarn zurückkommen.“	19
	10.4.1.1.	
	LT: „In einer ersten Unterrichtsvariante gab ich den Schülern zusammen mit der Zielorientierung zwei Aufgaben, deren Lösung am Stundenende erfolgen sollte.“	21
	LT: „Ohne am Gesamtablauf der o.g. Stunde etwas zu ändern, habe ich die Aufgabe neu durchdacht und erreichte in den 10. Klassen der zwei nachfolgenden Schuljahre einen sofortigen Erfolg. Die Aufgaben haben nun folgenden Wortlaut: 1. Was waren die ersten politischen Maßnahmen der Innen- und Außenpolitik der DDR? 2. Kennzeichnen Sie den Klassencharakter der sich daran erkennen läßt! 3. Welche Bedeutung für die Weiterentwicklung der DDR hatte die Diktatur des Proletariats? Die Aufgaben 1 und 2 schrieb ich als Zielorientierung am Stundenbeginn an die Tafel. Da die Aufgabe 3 in ihrer Formulierung ein Antwortelement der Aufgabe 2 enthält, stellte ich sie erst nach der Lösung der Aufgaben 1 und 2.“	22
	10.3.1.1. Variante 1	
	LT: „In Variante 1 wurde die Stunde mit einer	25

	umfangreichen Zielorientierung für die Stoffeinheit eröffnet. Die Zielorientierung für die Stunde stand unter folgender Problemstellung: ‚Im Jahre 1949 orakelten die antisowjetischen Schreiberlinge, Rußland werde die Rückständigkeit nie überwinden. Am 12. April 1961 ging die Meldung um die Welt, der Bauernsohn Juri Gagarin fliegt als erster Mensch im Weltall!'"	
	UG: „In Unterrichtsgespräch wurden die Schüler zu einer Vielzahl von Fragen zur Problemsituation aufgefordert […]."	25
	LT: „Von dieser Problemstellung leitete der Kollege geschickt zur Arbeit am Überblick über und stellte dazu die Aufgabe, wie es möglich war, daß die UdSSR den ersten Menschen ins All fliegen lassen konnte."	25
	LT/ST (UG): „Dann folgte durch selbständige Schülertätigkeit, Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch eine umfangreiche Arbeit am Überblick."	25
	UG: „Die Zusammenfassung der Stunde wurde zwar dahin geführt, daß die Schüler im Gespräch Erfolge der gesellschaftlichen Entwicklung der UdSSR von 1949 bis 1961 wiederholen und in einer schriftlichen Leistungskontrolle die internationale Bedeutung erklären mußten, aber mir scheint, auf diese Weise wurde das Stundenziel nicht erreicht."	25
	Variante 2	
	LT: „In der Variante 2 zu dieser Unterrichtsstunde wurden in einem knappen Lehrervortrag, anschaulich mit einer selbstgefertigten Folie unterstützt, die Erfolge der UdSSR bis 1950 wiederholt und zur Zielorientierung übergeleitet. Sie lautete: ‚Welche Erfolge errangen die Völker der UdSSR 1950 bis 1961, und worin bestanden die Auswirkungen dieser Erfolge.'"	26
	LT (LV): „Eine unvermittelt einsetzende, emotional betonte Schilderung des Starts des ersten Sputniks und die weltweite Anteilnahme der Menschen an dieser Sensation beeindruckte die Schüler. Ihr Interesse für die weitere Arbeit war geweckt."	26
	ST: „Sie erhielten nun den Auftrag, sich im Lehrbuch S. 90/91 einen Überblick über wesentliche ökonomische und wissenschaftliche Erfolge zu verschaffen und die Lehrbuchabbildungen (Atomkraftwerk, Atomeisbrecher, Gagarin) unter dem Aspekt zu betrachten und zu durchdenken, was daran besonders bedeutsam ist."	26
	UG: „Ein Unterrichtsgespräch, in dem diese ökonomischen und technischen Leistungen gewertet wurden, schloß diesen Stundenteil ab."	26 f.
	LT (LV): „Unter der Aufgabenstellung, wo wichtige Ursachen für die erzielten Erfolge lagen, folgte ein Lehrervortrag zum Schwerpunkt: Das Anwachsen der führenden Rolle der KPdSU und die Stärkung der sozialistischen Staatsmacht."	27
	UG: „Zur Überleitung zum nächsten Schwerpunkt wurden aus der Arbeit am Überblick die Erfolge der sowjetischen Raketentechnik aufgegriffen und den	27

	Schülern als Aufgabe gestellt: Welchen Zusammenhang sehen sie zwischen dem Start des Sputniks und der Entwicklung des sowjetischen Militärwesens? In einem knappen Unterrichtsgespräch gelangten die Schüler rasch zu den richtigen Erkenntnissen.“	
	LT: „Die nun folgende Schilderung des Abschusses des amerikanischen Spionageflugzeuges U-2 […] ließ die Schüler bewegt mitgehen.“	27
	ST: „Es schloß sich eine selbständige Schülerarbeit im Lehrbuch mit der Aufgabe an, weitere Erfolge des sowjetischen Militärwesens festzustellen.“	27
	LT/ UG: „Da zu allen Unterrichtsabschnitten knappe Tafelnotizen entstanden und ausreichend Fakten erarbeitet worden waren, konnten in der Gesamtzusammenfassung zielstrebig die Erkenntnisse zum Schwerpunkt erarbeitet werden.“	27
	10.5.1.1. LT: „Ausgangspunkt in allen Varianten war eine knappe Wiederholung der von der UdSSR bis 1961 erzielten Ergebnisse und der Hinweis darauf, daß 1961 eine neue Entwicklungsetappe begann. Die Zielorientierung verwies auf das Kennenlernen des Neuen in der Entwicklung der UdSSR.“	29 f.
	LT (LV): „Die Information über das vom XXII. Parteitag beschlossene Programm für den Übergang zum Aufbau des Kommunismus leitete zur Arbeit an Schwerpunkt über.“	29
	ST/UG: „Die Verwirklichung der Parteitagsbeschlüsse durch das Sowjetvolk lernten die Schüler mit Hilfe des Lehrbuches kennen, fertigten sich dazu Notizen an und trugen ihre Ergebnisse im Unterrichtsgespräch vor.“	29
	LT (LV): „Die Schüler erfassen die ganze Spannung, Großartigkeit und Dramatik dieser Entwicklung nicht mit den nüchtern beschriebenen Lehrbuchfakten. So schien es geraten, in einem ergänzenden Lehrervortrag die Faktenkenntnisse der Schüler dahingehend zu vertiefen, daß sie die Bedeutung, Härte und Kompliziertheit des Ringens um die Schaffung der materiell- technischen Basis des Kommunismus erkennen konnten.“	30
	LT (LV): „Ein Höhepunkt dieser Stunde ist ein Lehrervortrag unter der Aufgabenstellung, wie die gewaltigen ökonomischen und wissenschaftlich-technischen Ergebnisse der UdSSR zur Stärkung der Verteidigungskraft des Sozialismus eingesetzt wurden.“	30
	UG: „Für die Gesamtzusammenfassung hatten die Kollegen die Aufgaben verschieden formuliert, trafen aber das Wesen der Sache.“	30
	10.4.1.2. Variante 1 LT: „Die Stunde beginnt nach der Bekanntgabe des Stundenthemas mit der Arbeit am Schwerpunkt über den Beschluß der 2. Parteikonferenz. Dazu wird ein	32

	Ausschnitt aus der Rede Walter Ulbrichts unter Verwendung eines Tondokuments vorgespielt (Schallplattenfolie aus der Sammelmappe zum 20. Jahrestag der DDR).“	
	ST/LT: ST/LT: „Dazu wurden die Entscheidungen des III. Parteitages der SED, die wirtschaftliche Entwicklung der DDR 1950 - 1952, die von westdeutschen Imperialismus betriebene Embargopolitik gegenüber unserer Republik und die umfangreiche Studienbewegung in unserer Partei behandelt. Diese Arbeit erfolgte in Verbindung von Lehrbuchstudium und Lehrervortrag.“	32 f.
	UG: „Die abschließende Problemdiskussion verlief recht rege und durch die gründliche Vorbereitung zügig. U.a. wurde auch die Frage erörtert, ob es besser gewesen wäre, mit einem solchen Beschluß zu warten, bis in der BRD ähnliche Bedingungen entstanden waren.“	33
	LT: „Abschließend erfolgte durch den Lehrer eine zusammenfassende Wertung, daß mit der Gründung der DDR die sozialistische Revolution bei uns begann.“	33
	Variante 2	
	LT (LV): „In einem Lehrervortrag erfahren die Schüler von der Orientierung auf die langfristige Wirtschaftsplanung, der Notwendigkeit ökonomischer Disproportionen und imperialistischer Erpressungsversuche zu begegnen und wen die Delegierten in die leitenden Parteifunktionen wählten.“	33 33
	ST/ UG: „Unter der Fragestellung, welche Aufgaben durch den Fünfjahresplan gestellt wurden, arbeiteten die Schüler im Lehrbuch und äußerten sich anschließend dazu.“	
	LT (LV): „Zur Veranschaulichung der ökonomischen Situation schilderte der Lehrer die damalige Versorgungslage und HO-Preise in der DDR.“	33
	UG: „‚Wäre die Annahme der Marshallplanhilfe nicht doch nützlicher gewesen? Jetzt nehmen wir ja auch Kredite auf?‘ Unter dieser Fragestellung kam es zu einer interessanten Problemdiskussion.“	33 f.
	LT/ST: „Der Stundenteil endete mit einem Lehrervortrag, der mit Lehrbucharbeit kombiniert war und die Anstrengungen der Werktätigen zur Lösung der vom III. Parteitag gestellten Aufgaben verdeutlichte.“	34
	10.4.1.3.	
	LT (LV): „2. Information: neuer Stoff: – Lehrervortrag Thema: Wie nahmen die Werktätigen die Beschlüsse des III. Parteitages und der 2. Parteikonferenz auf?“	34
	LT/ST: „3. Schwerpunkt: Wiederholung, Lösung einer Hausaufgabe (Lb., Kl. 9, S. 71 und Schüleraufzeichnungen Kl. 9) Thema: Was konnten wir in der DDR für den Aufbau des Sozialismus von der SU lernen? Diese Aufgabenstellung bedingt Arbeit am konkreten historischen Stoff und ermöglicht dennoch, auf Aspekte der Leninschen Revolutionstheorie einzugehen.“	35

	ST: „4. Schwerpunkt: neuer Stoff - Schülervortrag Thema: Der Auf- und Ausbau einer leistungsfähigen Industrie in der DDR 1950 bis 1960. Als Anschauungsmittel wurden Dias aus der Reihe R-380 verwendet. Die Schüler fertigten sich Notizen an.“	35
	UG: „Im Unterrichtsgespräch wurden die Ergebnisse verglichen.“	35
	ST: „5. Schwerpunkt: neuer Stoff - selbständige Schülertätigkeit im Lehrbuch Aufgaben: - Welche Hilfe leistete uns die UdSSR beim sozialistischen Aufbau? - Äußern sie dazu ihre persönliche Meinung!“	35
	LT (LV): „6. Schwerpunkt: neuer Stoff - Lehrervortrag Thema: Wie entwickelte sich beim Aufbau der Grundlagen des Sozialismus der volkseigene Sektor der Industrie?“	35
	UG: „7. Zusammenfassung: Unterrichtsgespräch Aufgaben: - Kennzeichnen sie die Erfolge beim Aufbau der materiell-technischen Basis des Sozialismus!“	35
	10.4.1.4. LT: „ Zielorientierung: Die Entwicklung der Landwirtschaft während des Aufbaus der Grundlagen des Sozialismus in der DDR und das Verhalten des Klassengegners zu unserem sozialistischen Aufbau.“	36
	UG: „2. Schwerpunkt: Problemdiskussion Aufgabe: Warum erhielten die Bauern 1945 durch die Bodenreform erst eigenes Land und dann veranlaßten wir sie zum genossenschaftlichen Zusammenschluß?“	36
	LT (LV): „3. Schwerpunkt: neuer Stoff - Lehrervortrag Thema: Wie kam es 1960 zum sozialistischen Frühling auf dem Lande?“	36
	ST: „Überblick: neuer Stoff - selbständige Schülertätigkeit im Lehrbuch Aufgabe: Verschaffen sie sich einen Überblick über die Einbeziehung der Handwerker, Händler und Kleinkapitalisten in den sozialistischen Aufbau!“	36
	LT/ UG: „Information: neuer Stoff, Lehrervortrag und Problemdiskussion Thema: Wie versuchte der BRD-Imperialismus unseren sozialistischen Aufbau zu verhindern? Ein Lehrervortrag schien hierfür angebracht, weil eine lebendige Schilderung für die Schüler sehr wirkungsvoll ist.“	36
	UG: „Nach der Schilderung der Fakten diskutierten die Schüler das Problem, ob des Eingreifen der Sowjetarmee zur Niederschlagung des konterrevolutionären Putschversuches 1953 gerechtfertigt war.“	36
	LT: „Während der beiden Stunden entstand unter der Anleitung des Lehrers ein Tafelbild. Damit fiel den Schülern die Zusammenfassung relativ leicht. In den verbleibenden Minuten wurde eine Hausaufgabe erteilt.“	37
	10.5.2.1. LT: „Nach der Zielorientierung […] erfuhren die Schüler Wesentliches über die ökonomische Situation mittels	37

	eines Lehrervortrages.“ ST/UG: „Zum Produktionsaufgebot hatten die Schüler im Lehrbuch zu arbeiten und im anschließenden Unterrichtsgespräch auf folgende Fragen zu antworten: […].“ LT: „Da bis zu diesem Unterrichtsabschnitt vorwiegend Wissen vermittelt wurde, sollten die Schüler nun angeregt werden, eine persönliche Haltung zu den Entscheidungen jener Zeit zu beziehen. Deshalb wurde eine Problemfrage gestellt. ‚Wie denken Sie über die Lösung des Produktionsaufgebotes? Die Werktätigen sollten ja schließlich für das gleiche Geld mehr arbeiten.‘“ UG: „Es entspann sich eine interessante Diskussion […].“ LT: „Zur Behandlung des Schwerpunktes über die weitere Erhöhung der Verteidigungskraft stimmten wir die Schüler mit einer problemhaften Situationsschilderung ein.“ UG/ST: „Sowohl mit einer Diskussion zu dieser Frage als auch mit der Variante, die Schüler sich selbst damit beschäftigen zu lassen, (das ergibt zumeist eins heftige Pausendiskussion) wurden gute Erfahrungen gemacht.“ ST/UG: „Die Arbeit an diesen grundlegenden Wissen wird schließlich durch eine selbständige Schülertätigkeit mit dem Lehrbuch und einem auswertenden Unterrichtsgespräch abgeschlossen.“ LT/ ST (UG): „Wie lief nun die Erkenntnisarbeit der Stunde am Schwerpunkt zusammen? Für die Gesamtzusammenfassung erhielten die Schüler diese Aufgabe: ‚Begründen sie, warum das Produktionsaufgebot und die Erhöhung der Verteidigungskraft 1961/62 die wichtigsten Aufgaben für die Fortsetzung des sozialistischen Aufbaus waren!‘ Die Schüler konnten zwei der allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des sozialistischen Aufbaus, wie sie in einer konkreten historischen Situation wirken, nachweisen.“	38 38 38 38 39 39 39
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten		
Anschaulichkeit im Unterricht	„Die Unterrichtsvariante wird mit dem bekannten Leninzitat ‚Alle Nationen werden zum Sozialismus gelangen...‘ 14) als Zielorientierung für die Doppelstunde eröffnet.“ „Das Gespräch wurde mit Hilfe einer Projektionsfolie zusammengefaßt und dabei der Akzent auf die Notwendigkeit der Diktatur des Proletariats gelegt.“ „In der Variante 2 zu dieser Unterrichtsstunde wurden in einem knappen Lehrervortrag, anschaulich mit einer	18 18 26

	selbstgefertigten Folie unterstützt, die Erfolge der UdSSR bis 1950 wiederholt und zur Zielorientierung übergeleitet.“	
	„Eine unvermittelt einsetzende, emotional betonte Schilderung des Starts des ersten Sputniks und die weltweite Anteilnahme der Menschen an dieser Sensation beeindruckte die Schüler. Ihr Interesse für die weitere Arbeit war geweckt.“	26
	„Sie erhielten nun den Auftrag, sich im Lehrbuch S. 90/91 einen Überblick über wesentliche ökonomische und wissenschaftliche Erfolge zu verschaffen und die Lehrbuchabbildungen (Atomkraftwerk, Atomeisbrecher, Gagarin) unter dem Aspekt zu betrachten und zu durchdenken, was daran besonders bedeutsam ist.“	26
	„Die nun folgende Schilderung des Abschusses des amerikanischen Spionageflugzeuges U-2 […] ließ die Schüler bewegt mitgehen.“	27
	„Schon bei der Erwähnung der Erschließung Sibiriens Vorstellungen vom geografischen Milieu aufzugreifen und erneut bewußt zu machen, die Dimensionen der Industriekomplexe, Entfernungen und Rohstoffvorräte zu veranschaulichen, läßt eine Möglichkeit erkennen, diese grandiosen Leistungen lebendig werden zu lassen.“	30
	„Die Schüler erfassen übrigens auch sehr gut den Vergleich mit der industriellen Erschließung des ‚Wilden Westens‘ der USA im 19. Jahrhundert.“	30
	„Außerdem lassen sich dafür aus dem Lehrmittelfond der Schule auch Dias einsetzen.“	30
	„Eines wurde aber auch deutlich. In der Stunde 5.1.1. mußte der Lehrer mit emotional wirkungsvollen Vorträgen oder anderem methodischen Geschick die Stunde lebendig und interessant gestalten. Dafür sind natürlich Fähigkeiten und Wissen erforderlich. Mit dem Lehrbuch allein bleibt in dieser Stunde die Arbeit an den Schwerpunkten für die Schüler eine langweilige Sache.“	31
	„Dazu wird ein Ausschnitt aus der Rede Walter Ulbrichts unter Verwendung eines Tondokuments vorgespielt (Schallplattenfolie aus der Sammelmappe zum 20. Jahrestag der DDR). Dieses zeitgenössische Dokument vermittelt den Schülern eindrucksvoll die begeisterte Stimmung der Delegierten und läßt die Schüler bewegt mitgehen. Eine Schilderung, wie klassenbewußte Arbeiter und Angehörige der jungen Generation in unserer Republik diesen historischen Beschluß aufnahmen, schließt diesen Stundenteil ab.“	32

	„Zur Veranschaulichung der ökonomischen Situation schilderte der Lehrer die damalige Versorgungslage und HO-Preise in der DDR.“	33
	„(Initiativen der Werktätigen emotional geschildert)“	34
	„Als Anschauungsmittel wurden Dias aus der Reihe R-380 verwendet.“	35
	„(Verwendung von Dias - R380)“	36
	„Während der beiden Stunden entstand unter der Anleitung des Lehrers ein Tafelbild.	37
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	„Eine unvermittelt einsetzende, emotional betonte Schilderung des Starts des ersten Sputniks und die weltweite Anteilnahme der Menschen an dieser Sensation beeindruckte die Schüler. Ihr Interesse für die weitere Arbeit war geweckt.“	26
	„Die Schüler erfassen übrigens auch sehr gut den Vergleich mit der industriellen Erschließung des ‚Wilden Westens‘ der USA im 19. Jahrhundert.“	30
Faßlichkeit des Unterrichts	„Eine unvermittelt einsetzende, emotional betonte Schilderung des Starts des ersten Sputniks und die weltweite Anteilnahme der Menschen an dieser Sensation beeindruckte die Schüler. Ihr Interesse für die weitere Arbeit war geweckt.“	26
	„Die Schüler erfassen übrigens auch sehr gut den Vergleich mit der industriellen Erschließung des ‚Wilden Westens‘ der USA im 19. Jahrhundert.“	30
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Zunächst wurden im Unterrichtsgespräch Kenntnisse der Schüler reaktiviert und dazu die Aufgabe gestellt, was der Inhalt der Lehre Lenins vom Aufbau des Sozialismus ist. Das Gespräch wurde mit Hilfe einer Projektionsfolie zusammengefaßt und dabei der Akzent auf die Notwendigkeit der Diktatur des Proletariats gelegt.“	18
	„Der zweite Teil der Doppelstunde begann mit einer mündlichen Wiederholung zur Frage nach den wichtigsten Voraussetzungen für den Aufbau des Sozialismus.“	18
	„In der Variante 2 zu dieser Unterrichtsstunde wurden in einem knappen Lehrervortrag, anschaulich mit einer selbstgefertigten Folie unterstützt, die Erfolge der UdSSR bis 1950 wiederholt und zur Zielorientierung übergeleitet.“	26
	„Da zu allen Unterrichtsabschnitten knappe Tafelnotizen entstanden und ausreichend Fakten erarbeitet worden waren, konnten in der Gesamtzusammenfassung	27

	zielstrebig die Erkenntnisse zum Schwerpunkt erarbeitet werden.“	
	„3. Schwerpunkt: Wiederholung, Lösung einer Hausaufgabe (Lb., Kl. 9, S. 71 und Schüleraufzeichnungen Kl. 9) Thema: Was konnten wir in der DDR für den Aufbau des Sozialismus von der SU lernen? Diese Aufgabenstellung bedingt Arbeit am konkreten historischen Stoff und ermöglicht dennoch, auf Aspekte der Leninschen Revolutionstheorie einzugehen.“	35
	„Im Unterrichtsgespräch wurden die Ergebnisse verglichen.“	35
	„Während der beiden Stunden entstand unter der Anleitung des Lehrers ein Tafelbild. Damit fiel den Schülern die Zusammenfassung relativ leicht. In den verbleibenden Minuten der Stunde wurde eine Hausaufgabe erteilt.“	37
<u>Systematik des Unterrichts</u>	„Diesen soeben skizzierten Weg möchte ich folgendermaßen in einem kurzen Algorithmus zusammenfassen: 1. Erkennen der strategischen Sicht durch die Einordnung der Stoffeinheit, Unterrichtseinheit und Unterrichtsstunde in die jeweils nächsthöhere Planungseinheit. […] 2. Wichtung der wesentlichen Unterrichtsstoffe nach qualitativen und quantitativen Gesichtspunkten. 3. Festlegung eines optimalen didaktisch-methodischen Weges und des Unterrichtsmitteleinsatzes.“	13 f.
	„Wie ich schon erwähnte, erfordert die Wichtung des Stoffes vom Lehrer bei der individuellen Vorbereitung auf den Unterricht eine umfangreiche geistige Arbeit. Sicherlich kann mir entgegengehalten werden, daß da mit einem unvertretbar großen Zeitaufwand gearbeitet wird. Es stimmt, diese Arbeit erfordert viel Zeit, und es war mir nicht möglich, sie in einem Schuljahr für mehrere Klassenstufen gleichzeitig in derselben guten Qualität zu bewältigen. Beginnt man aber einmal systematisch damit, so besitzt man nach mehreren Jahren vorzügliche individuelle Unterrichtsvorbereitungen.“	14
	„In einer Doppelstunde (10.3.1.) wird das Thema ‚Der Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in den volksdemokratischen Staaten und seine Ergebnisse‘ behandelt.“	17
	„Die Zielorientierung des zweiten Teils der Doppelstunde macht die Fortsetzung dieses Weges sichtbar. Sie wurde so formuliert: ‚Nachdem wir die Anwendung der Leninschen Revolutionstheorie in den europäischen Staaten untersuchten, wollen wir sehen, ob diese Theorie	17

	auch in Asien anwendbar ist.‘“	
	Doppelstunde (10.3.1.) Variante 1 ZO – Einstieg (Wdh.) – Erarbeitung – Auswertung (UG) – ZO – Erarbeitung (UG)	17
	„Die Unterrichtsvariante wird mit dem bekannten Leninzitat ‚Alle Nationen werden zum Sozialismus gelangen...‘ 14) als Zielorientierung für die Doppelstunde eröffnet.“	18
	Variante 2 Einstieg/ ZO – UG (Wdh.) – Sicherung – Erarbeitung – Sicherung (UG) – Wdh. – Erarbeitung – ZO – LV – Sicherung (UG) – Erarbeitung (UG) - Sicherung (UG)	18 f.
	„Die Stoffeinheiten 3 und 5 sehen je eine Stunde zur Geschichte der UdSSR vor.“	24
	„Zur Stunde 3.1.1. Schwerpunkt ist die Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der UdSSR. Dem Schwerpunkt zugeordnet ist als grundlegendes Wissen - das Anwachsen der führenden Rolle der KPdSU und die Stärkung der sozialistischen Staatsmacht. - die Erhöhung des Verteidigungspotentials der UdSSR. Im Überblick ist zu erarbeiten - die Stärkung des Wirtschaftspotentials der UdSSR.“	25
	Variante 1 „Die Zielorientierung für die Stunde stand unter folgender Problemstellung: ‚Im Jahre 1949 orakelten die antisowjetischen Schreiberlinge, Rußland werde die Rückständigkeit nie überwinden. Am 12 April 1961 ging die Meldung um die Welt, der Bauernsohn Juri Gagarin fliegt als erster Mensch im Weltall‘“	25
	ZO - UG – Erarbeitung - Sicherung	25
	Variante 2 „[…] und zur Zielorientierung übergeleitet. Sie lautete: ‚Welche Erfolge errangen die Völker der UdSSR 1950 bis 1961, und worin bestanden die Auswirkungen dieser Erfolge.‘“	26
	Einstieg (LV) – ZO – LV – Erarbeitung – UG (Sicherung) – LV – Sicherung – Erarbeitung (UG) – Sicherung (UG) – LV – Erarbeitung – Sicherung (UG)	26 f.
	10.5.1.1. „Die Zielorientierung verwies auf das Kennenlernen des Neuen in der Entwicklung der UdSSR.“	29

	Einstieg (Wdh.) – ZO – LV – Erarbeitung – Sicherung – LV – Sicherung	28-30
	„Die Konzipierung der eben skizzierten Stunden zur Geschichte der UdSSR wird in ihrer inhaltlichen Linienführung den Ansprüchen, die sich aus den Vorbemerkungen des Lehrplanes Klasse 10 ergeben, und die ich weiter vorn in der Übersicht erwähnte, gerecht.“	31
	10.4.1.2. Variante 1 ZO – Erarbeitung – UG – Sicherung	32 f.
	Variante 2 LV - Erarbeitung – LV – UG – Erarbeitung	33 f.
	10.4.1.3. „1. Zielorientierung: Wie wurden in der DDR die Grundlagen des Sozialismus aufgebaut?“	34
	„Die Stoffanordnung im Lehrplan sieht für diese Information einen späteren Zeitpunkt vor. In unserem Beispiel schafft sie für alle Schüler die Möglichkeit zu verstehen, wo eine Ursache unserer Erfolge lag und führt zur Arbeit am Schwerpunkt hin.“	35
	ZO - LV- Wdh. – Schülervortrag – Erarbeitung – LV – Zusammenfassung	34 f.
	10.4.1.4. „Zielorientierung: Die Entwicklung der Landwirtschaft während des Aufbaus der Grundlagen des Sozialismus in der DDR und das Verhalten des Klassengegners zu unserem sozialistischen Aufbau.“	36
	ZO – UG – LV – Erarbeitung – LV – UG – Zusammenfassung (UG) – Hausaufgabe	36 f.
	10.5.2.1. „Nach der Zielorientierung (Mit der Sicherung der Staatsgrenze am 13. August 1961 war eine neue Situation entstanden. Wie entwickelte sich die DDR nun weiter?) […].“	37
	ZO - Einführung (LV) – Erarbeitung – Sicherung (UG) – UG (Problemdiskussion) – Problematisierung – Erarbeitung – Sicherung (UG)	37-39
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)	„Vorkenntnisse aus dem Fach Staatsbürgerkunde sind so aufzugreifen, daß ihre Verknüpfung mit dem historischen Stoff nicht verloren geht.“	40

Tabelle 26j: Auswertungseinheit PL81-47b

Titel	Lebendige Sprache und ihr bewußter Gebrauch - ein entscheidendes Mittel zur Erhöhung der Erziehungswirksamkeit im Geschichtsunterricht der oberen Klassen, dargestellt an der Stoffeinheit 10.3.
Signatur	PL 81-47b
Autor	Fritsche, Ernst
Schule	POS Friedrich Engels
Ort	Drebkau, Kreis Cottbus/Land, Bezirk Cottbus
Jahr	1981
Gliederung	(Annotation) 0. Vorbemerkung 1. Die gesellschaftliche Bedeutsamkeit des bewußten Sprachgebrauchs im Geschichtsunterricht 1.1. Fachspezifische Anforderungen bei der Erziehung der Schuljugend zur kommunistischen Weltanschauung und Moral 1.2. Einige theoretische Bezüge zu den sprachlichen Anforderungen bei der Erhöhung der Erziehungswirksamkeit des Geschichtsunterrichts 2. Bewußter Gebrauch einiger sprachlicher Mittel - eine Voraussetzung für eine lebendige Vermittlung der Geschichte - dargestellt an der Stoffeinheit 10.3. 2.1. Bemerkungen zum Vorgehen 2.2. Die 1. Stunde der Stoffeinheit 10.3.: Die Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der UdSSR 2.2.1. Anlage und Verlauf der Stunde 2.2.2. Auswertung der Stunde bezüglich unseres Gegenstandes 2.3. Weitere Beispiele des bewußten Sprachgebrauchs 2.3.1. Einbeziehung der Schüler bei der Darstellung von Fakten 2.3.2. Erlebnisbericht des Lehrers 2.3.3. Ein Beispiel der Anwendung von Wissen 3. Ergebnisse und weitere Überlegungen für die Unterrichtspraxis Literaturverzeichnis
Seiten (Text)	32 (27)
Anmerkungen	„In der vorliegenden Lesung geht [sic!] darum, bei der Beantwortung der Frage mitzuhelfen: Wie kann im Geschichtsunterricht der oberen Klassen die Erziehungswirksamkeit erhöht werden? Dazu dient der bewusste Gebrauch einer lebendigen Sprache. Das soll an einigen Beispielen nachgewiesen und in den Gesamtzusammenhang der Erziehungs- und Bildungsarbeit gestellt werden.“ (Annotation) Der Autor, ein Fachberater, betont in seiner theoretischen Einführung die Bedeutsamkeit des freien Sprechens für einen wirksamen Unterricht. Dabei konstatiert er eine Differenzierung der Sprachgestaltung in den Klassen 5 bis 7 und 8 bis 10, so dass bei einem Fehlen einer angemessenen Sprache insbesondere in Klasse 10 die Aufmerksamkeit der Schüler schnell verloren geht. Als Beleg für

	diese These führt er Hospitationsbeobachtungen für die Klasse 10 an. Seinen Ergebnissen stellt er die gesellschaftliche Bedeutung eines bewussten Sprachgebrauchs im Geschichtsunterricht voran, die er sowohl anhand fachspezifischer Anforderungen bei der Erziehung Jugendlicher zu sozialistischen Persönlichkeiten als auch mithilfe theoretischer Bezüge zu belegen versucht. Mithilfe der Stoffeinheit 10.3., die er bei zwei Lehrern in zwölf Hospitationsstunden in drei Parallelklassen beobachtet hat, beschreibt er die sprachliche Gestaltung von Geschichtsunterricht. In der PL wird jedoch lediglich das Protokoll einer gesamten Stunde abgedruckt, in welchem er Zielformulierungen und die Stundenschilderung ausführlich darlegt. Dem schließt der Autor eine Auswertung dieser Stunde an, indem er die verschiedenen zum Einsatz gekommenen Darstellungsarten von Sprache auflistet, wie zum Beispiel die Erinnerungen von Leonid Breschnew in „Neuland“. Dazu belegt er eine Auswahl von lexikalischen, syntaktischen und morphologischen Mitteln, die hier ebenfalls in der verbalen Stundengestaltung ihre Verwendung finden. Da der Autor noch in weiteren Stunden hospitierte, fügt er weitere Beispiele für die Einbeziehung der Schüler in die sprachliche Gestaltung des Unterrichts hinzu, wie den Lesevortrag oder den Schülerkurzvortrag. Erlebnisberichte von Lehrern, die in den Unterricht miteinflossen, bewertet er als gut geeignete Variante, um eine hohe Emotionalität, Fasslichkeit und Lebensverbundenheit im Unterricht zu erzeugen. Den Höhepunkt einer sprachlichen Auseinandersetzung und der damit verbundenen gezielten Nutzung von Sprache findet sich seiner Meinung nach in Problemdiskussionen und der mit ihnen implizierten Anwendung des Schülerwissens. Im Fazit betont der Autor, warum Sprache einen deutlich höheren Stellenwert im Unterricht besitzen sollte und dass durch einen bewusst gewählten Einsatz von Sprache die Wirkung auf die Schüler und deren Lerngewinn gesteigert werden kann. Daher fordert er die Bewusstbarmachung des Spracheinsatzes und deren umsichtige Nutzung in allen Bereichen des Unterrichts.

Kategorie	**Fundstelle**	**S.**
<u>a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit</u>	„Erkenntnisziele der Stunde: 1. Die Völker der SU erreichten große Erfolge bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft	7

b) Einheit von Bildung und Erziehung	in den 50er Jahren. 2. Die KPdSU wurde ihrer Führungsrolle gerecht, orientierte auf die zu lösenden Aufgaben bei der Stärkung der materiell-technischen Basis, mobilisierte die Arbeiterklasse und die Masse der anderen Werktätigen. 3. Die Erhöhung des Verteidigungspotentials der UdSSR war entscheidend für den Schutz des sozialistischen Weltsystems, für die Erhaltung des Weltfriedens.“	
	„Erziehungsschwerpunkt: Das Verständnis für die weitere Pionierleistung der Völker der SU unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei ist zu vertiefen (Parteiarbeit), die Stunde soll zu Entwicklung der Bereitschaft beitragen, an der Stärkung und Verteidigung des Sozialismus aktiv teilzunehmen. Fähigkeitsentwicklung: Vorhandenes Wissen ist bei der Erarbeitung neuer historischer Sachverhalte anzuwenden.“	7
	Trennung der Zieldimensionen des GU in Erkenntnisziele und didaktische Ziele: „Wir wollen am Ende der Stunde Klarheit darüber haben, warum diese Eingeständnisse gemacht wurden und ob die Begründung der genannten Erfolge (Frucht einer Kulturrevolution) ausreicht. (Didaktische Zielstellung)“	9
	„Zuvor aber noch eine Information:1952 starb Stalin. Es waren ernste Mängel in der Führungs- und Leitungstätigkeit entstanden (Personenkult). Es galt damals, diese zu überwinden.“	10
	Urteil des Fachleiters über das in der Stunde verwendete Quellmaterial: „Es sind vor allem wertende, auch beratende und damit für die moralische Erziehung bedeutsame Elemente eingeflochten. Beispiel: ‚Sie sollten die Kommunisten häufiger versammeln, diese müssen sich vor allem kennenlernen, über die Situation beraten, erfahren, was der andere wert ist.‘ - Verhältnis Kollektiv - Persönlichkeit.“	15
	Urteil des Fachleiters über den Textauszug aus Breshnews „Neuland“: „Die Erziehungswirksamkeit wird durch die Wichtung erhöht. In dieser Stunde ist es die sachliche und emotional-wertende Darstellung von Gründen für die Erfolge der Sowjetunion bei der Schaffung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in den 50er Jahren durch eine bedeutende Persönlichkeit der KPdSU, die selbst unmittelbar an der Gestaltung teilnahm. Die Sicht ist aus der Geschichte heraus parteilich bedeutsam. Sie verdeutlicht das Anwachsen der Rolle des subjektiven Faktors seiner Bewußtheit bei der Durchsetzung des gesellschaftlichen Fortschritts im Sozialismus auf der Grundlage der gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten.	17

	Diese gewählte Betrachtungsweise öffnet den Zugang zur Geschichte, vertieft das Geschichtsverständnis, hilft mit, daß die Jugendlichen sich selbst als aktive Mitgestalter der gesellschaftlichen Verhältnisse sehen, daß sich bei ihnen sozialistische Wertvorstellungen herausbilden.“	
	„Erlebnisbericht des Lehrers selbst […] Sie kämpften um ihre sozialistische Heimat, gegen den USA-Aggressor.“	20 f.
	„Die Problemdiskussion soll die Erkenntnis vertiefen, daß das veränderte internationale Kräfteverhältnis als eine der wichtigsten Bedingungen für den erfolgreichen Kampf vieler Völker um nationale Unabhängigkeit, aber auch die Gefährlichkeit des Imperialismus * richtig gesehen werden. Der Text hilft mit, den Bogen zur Geschichte der Befreiungsbewegung der 60er und 70er Jahre, zu dem Problem dieses revolutionären Hauptstroms heute zu spannen. Der Text und die Problemdiskussion erleichtern den Zugang zum parteilichen Werten der Ergebnisse der nationalen Befreiungsbewegung […].“	24
Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit	LT: „0. Nach kurzer zeitlicher Einordung und Themenangabe der Stoffeinheit erfolgt die Zielorientierung:[…]“	8
	LT (Zitateinstieg): „ Der britische großbürgerliche ‚The Economist‘ schrieb am 7.12.1957 nach dem Start des ersten Sputnik:[…]“	8
	LT (Stundenziel): „Wir wollen am Ende der Stunde Klarheit darüber haben, warum diese Eingeständnisse gemacht wurden und ob die Begründung der genannten Erfolge (Frucht einer Kulturrevolution) ausreicht. (Didaktische Zielstellung)“	9
	LT: „(Aufgabe): Setzen Sie die Feststellung in dem Zitat in Beziehung zur Tabelle!“	9
	ST: „Schüler bestätigen: […]“	9
	LT: „Überlegen Sie, worin weitere wesentliche Ursachen zu suchen sind.“	9
	ST.: „Schülerantworten:[…]“	9
	LT: (Überleitung zu nächsten Aufgabenstellung): „Wir sprechen heute mehr denn je von der führenden Rolle der Arbeiterklasse und ihrer Partei im Sozialismus, […] Zuvor aber noch eine Infomation: 1953 starb Stalin. […] Machen Sie sich einige Notizen zu folgenden Aufgaben: […]-“	10
	ST: „Machen Sie sich einige Notizen zu folgenden Aufgaben: […]“	10
	LT: „Lehrerin trägt einige Textstellen aus „Neuland“ vor: […]“	11
	ST/LT (auswertendes UG): „Einige Schülerantworten (Auswertung, Verarbeitung): […] „Die Lehrerin gibt noch einige Beschlüsse bekannt, die die Verbesserung der Arbeit der Staatsorgane, die Weiterentwicklung der sozialistischen Demokratie betreffen (Vorbereitung an der Tafel möglich).“	13

	LT: „Beurteilen Sie noch folgendes Zitat, das aus dem Büchlein stammt: ‚Der Weg wird vom Schreitenden bewältigt - […].‘“ ST (UG): „ Es gab eine Reihe von Schülermeinungen, […].“ ST/LT: „(auswertendes Fazit)“ LT: „2. Schwerpunkt, 3. Erkenntnisziel) Lehrerin gibt eine kurze Schilderung.[…] “ LT (Zsf.): „4.Zusammenfassung (mit Tafelbild) […] Lehrerin abschließend: […].“ LT (HA): „Hausaufgabe: Wie würden Sie argumentieren, […].“	13 13 14 14 14 14
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	Urteil des Fachleiters über das in der Stunde verwendete Quellmaterial: „Es sind vor allem wertende, auch beratende und damit für die moralische Erziehung bedeutsame Elemente eingeflochten. Beispiel: „Sie sollten die Kommunisten häufiger versammeln, diese müssen sich vor. allem kennenlernen, über die Situation beraten, erfahren, was der andere wert ist." - Verhältnis Kollektiv - Persönlichkeit.“ Weitere Methodenbeispiele des Fachleiters: „Einbeziehung der Schüler bei der Darstellung von Fakten Von Bedeutung ist die Vorbereitung der Schüler auf ihre Aufgabe. Die konkrete Klassensituation ist dabei zu berücksichtigen. 1. Vorbereiteter Lesevortrag, […] 2. Vorbereiteter Schülerkurzvortrag mit Materialgrundlage“ „Eine Schülerin schätzte den Kurzvortrag ein: […]“	15 17 f. 19
Anschaulichkeit im Unterricht	„(Tabelle auf Folie oder im Lehrbuch)“ „(Tafel: Führungstätigkeit der KPdSU)“ „(Die Lehrerin zeigt Kasachstan an der Karte)“ „Das laute gut akzentuierte Lesen hatte seine positive Wirkung bei der Erstaneignung eines Vortragstextes.[…] Der verhaltene Lesevortrag hatte seine emotionale Wirkung.“ „Ein Schüler hielt einen sehr guten Demonstrationsvortrag mit Hilfe eines Stichwortzettels. Er verband seine Demonstration an der Karte mit einer lebendigen sprachlichen Darstellung.“	9 10 10 18 19
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	„Welches sind nun die Vorüberlegungen, daß besonders die Darstellung zum 1. Schwerpunkt sprachlich lebendig und auch erziehungswirksam erfolgen kann? 1. Die Darstellung muß „beeindruckend sein.[.] 2. Der Augenzeugenbericht bietet eine gute Möglichkeit, um unser Anliegen zu verwirklichen.[.]“	8

	„Lehrerin trägt einige Textstellen aus „Neuland“ vor: […].“	11
	„Erlebnisbericht des Lehrers selbst […] Es war im August 1951. Auf einem Rastplatz der Autobahn irgendwo in Thüringen stiegen wir, Teilnehmer an einem Betriebsferienlager, […].“	20 f.
Faßlichkeit des Unterrichts	„Welches sind nun die Vorüberlegungen, daß besonders die Darstellung zum 1. Schwerpunkt sprachlich lebendig und auch erziehungswirksam erfolgen kann? 1. Die Darstellung muß „beeindruckend sein.[.] 2. Der Augenzeugenbericht bietet eine gute Möglichkeit, um unser Anliegen zu verwirklichen.[.]“	8
	„Lehrerin trägt einige Textstellen aus „Neuland“ vor: […]“	11
	„Erlebnisbericht des Lehrers selbst […] Es war im August 1951. Auf einem Rastplatz der Autobahn irgendwo in Thüringen stiegen wir, Teilnehmer an einem Betriebsferienlager, […].“	20
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Fähigkeitsentwicklung: Vorhandenes Wissen ist bei der Erarbeitung neuer historischer Sachverhalte anzuwenden.“	7
	„Einige Schülerantworten (Auswertung, Verarbeitung): […] (Vorbereitung an der Tafel möglich).“	13
	„Zusammenfassung (mit Tafelbild)“	14
Systematik des Unterrichts	Zielformulierung (verbal+ Tafel) – Einstieg (Zitat) – Stundenziel – Erarbeitung (UG) – Erarbeitung (UG) – LV – Erarbeitung – Auswertung (UG+Tafel) – Erarbeitung (UG) – Sicherung (UG) – LV (+Tafel) – Sicherung (inkl. Tb) - HA	8 - 14
	„Der Lehrplan orientiert darauf, die Stärkung des Wirtschaftspotentials im Überblick darzustellen. Die Beispiele wissenschaftlicher und technischer Leistungen sind imposant genug, die Stunde zum großen Teil damit auszufüllen: Die Schwerpunkte sind aber die Darstellung 1. des Anwachsens der führenden Rolle der KPdSU, der Stärkung der sozialistischen Staatsmacht und der Weiterentwicklung der sozialistischen Demokratie, 2. der Erhöhung des Verteidigungspotentials der UdSSR […]. (Lehrplan 10, S. 25).“	7
	„Wir können zur Begründung mehr anführen (Anwendung des Sozialismus-Begriffs).“	9
	Weitere Methodenbeispiele des Fachleiters: „Einbeziehung der Schüler bei der Darstellung von	17 f.

	Fakten Von Bedeutung ist die Vorbereitung der Schüler auf ihre Aufgabe. Die konkrete Klassensituation ist dabei zu berücksichtigen. 1. Vorbereiteter Lesevortrag, […] 2. Vorbereiteter Schülerkurzvortrag mit Materialgrundlage“	
	„Die Schüler erfahren vom Kampf des kongolesischen Volkes um nationale Unabhängigkeit und gegen die Separatistenbewegung einer Form des Neokolonialismus (Anwendung und Erweiterung des Begriffs).“	22
	„Wie Hospitationen im Kreis nachweisen, folgen die meisten Kollegen bei der Unterrichtseinheit 10.3.2 der Gliederung in den Unterrichtshilfen, was auch dem Lehrplan nahekommt. Das Lehrbuch weicht ab. Die 3. Stunde dieser Unterrichtseinheit entspricht hauptsächlich dem Typ der Systematisierung, der Anwendung, der Wertung.“	22
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)		

Tabelle 26k: Auswertungseinheit PL82-03-15c

Titel	Möglichkeiten der Nutzung der Geschichte der Sorben und der Regionalgeschichte bei der besseren Erfüllung des Lehrplanes an ausgewählten Beispielen der Stoffeinheit 2 Klasse 10
Signatur	PL 82-03-15c
Autor	Ziesch, Benedikt
Schule	Sorbische POS Hermann Matern
Ort	Bautzen, Kreis ebd., Bezirk Dresden
Jahr	1982
Gliederung	0. Einleitung 1. Die gesellschaftliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts im zweisprachigen Gebiet 2. Die Forderung der Vierten Durchführungsbestimmung (4. DB) zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungsgesetz und ihre Bedeutung bei der Entwicklung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins im Geschichtsunterricht 2.1. Die Anforderungen an den Geschichtsunterricht bei der Verwirklichung der 4. DB 2.2. Die Möglichkeiten und Grenzen im Unterricht 3. Die Aufarbeitung des Stoffes der STE 2, Klasse 10 3.1. Die Auswahl des Materials und die Planung des Unterrichts 3.2. Die Zuordnung ausgewählter Fakten zu Lehrplanschwerpunkten – didaktisch-methodische Überlegungen und Umsetzung der UE 2.1. und 2.2. 3.3. Die Realisierung des Vorhabens 4. Schlußfolgerungen für die weitere Arbeit Anhang Quellenverzeichnis Literaturverzeichnis
Seiten (Text)	32 (20)
Anmerkungen	Der Autor legt in seiner PL verschiedene Stundenbeispiele vor, in denen er aufgrund seiner Arbeit an einer zweisprachigen Schule im sorbischen Gebiet die regionalspezifischen Aspekte der Lausitz und deren Geschichte verstärkt in den Unterricht einbezieht. Zunächst beginnt er mit der gesellschaftlichen Aufgabe des Geschichtsunterrichts, insbesondere im zweisprachigen Gebiet. Ziel ist seiner Meinung nach eine Verbindung zwischen deutscher und sorbischer Geschichte sowie die Schulung der Kinder in ihrer eigenen regionalen Geschichte und der dortigen Entwicklung der Arbeiterpartei. Damit verweist er auch auf die von ihm erwähnte vierte Durchführungsbestimmung des Schulgesetzes, die überall auch im „gemischtnationalen“ Gebiet ein einheitliches Bildungssystem vorgibt und dadurch auch die Besonderheiten der deutsch-sorbischen Geschichte und Kultur betont und ihre Vermittlung und Nutzung

	suggeriert. Dementsprechend versucht er die Möglichkeiten und Grenzen dieser Forderung im Geschichtsunterricht auszumachen, wobei das schöpferische Herangehen an die Lehrplaninhalte zu einem Credo seiner Unterrichtsphilosophie wird. Ohne die Lehrplanziele aus den Augen zu verlieren, tauscht er beispielsweise Lehrbuchtexte der Bodenreform gegen regionalspezifische aus. Dennoch darf es seiner Meinung nach zu keiner Materialüberfrachtung kommen, sondern zu einer bewussten Auswahl und Entscheidung zu Gunsten oder Ungunsten des regionalen Materials im Kontext der Unterrichtsvorbereitung. Wenn dies geschieht, ist auch eine Umsetzung in allen Klassenstufen möglich. Um das zu beweisen, führt er vier Beispiele aus Klasse 10 an, die er nach einer kurzen thematischen Darlegung der geplanten Stundeninhalte ausführlich schildert und den Unterrichtsverlauf, inklusive der Arbeitsaufträge, der eingesetzten Materialien, der gehaltenen Lehrervorträge und geplanten Schülervorträge nachvollzieht. Diese vier Unterrichtsstunden aus der Stoffeinheit 2 (Der Kampf für die antifaschistisch-demokratische Umwälzung in Deutschland – die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik) der zehnten Klasse greifen folgende Themen auf: 2.1.1. Der Kampf für eine grundlegende Wende in der Geschichte des deutschen Volkes 2.1.2. Der Aufruf der ZK der KPD vom 11. Juni 1945 2.2.1. Der Beginn tiefgreifender sozialökonomischer und politischer Umgestaltungen 2.2.3. Der Kampf um die Fortsetzung der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung in der sowjetischen Besatzungszone Anhand dieser Themen schildert er sein Unterrichtsgeschehen, wobei er in einem kurzen Resümee eigene Verbesserungsvorschläge für die Arbeit mit regionalgeschichtlichen Themen aufführt. So verweist er auf die Notwendigkeit von langfristiger Planung, ständiger schöpferischer Arbeit mit dem Lehrplan, guter territorialer und historischer Kenntnisse der sorbischen und deutschen Gebiete, einer bewussten Stoffauswahl, eines schülerbezogenen Unterrichts und dementsprechend gestalteter Aufgaben und der ständigen Selbstreflexion der Lehrkraft.

	Die Nutzung der Regionalgeschichte, insbesondere der sorbischen, stellt dahingehend eine Besonderheit dar, dass der bewusste Austausch von vorgegebenen Lehrbuchmaterialien gegen eigene regional-spezifische neuartig erscheint. Der Autor schafft es, genau die Lücken im Lehrplan zu finden, die ihm gerade dies ermöglichen und damit seinen Schülern eine größere Fasslichkeit und Lebensverbundenheit bieten.

Kategorie	Fundstelle	S.
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von Bildung und Erziehung**	Sachanalyse des Unterrichtsstoffes der SE 2.1.1. SE 2.1.2. SE 2.2.1. SE 2.2.3	 9 10 11 12
	aus der „Sachanalyse“ „So sprach der sorbische Kommunist Korls Janak an 15. November 1945 in Radibor auf einer öffentlichen Versammlung über die Stellung der KPD zur Nationalitätenfrage.“	10
	„Diese durch die KPD ins Leben gerufene revolutionäre Maßnahme war, wenn auch mit Zugeständnissen gegenüber den Junkern und Großbauern verknüpft, wiederholt die Forderung der sorbischen nationalen Bewegung und verwirklichte deren Ziele auf höherer Ebene. Die Durchführung der Bodenreform war der Sieg des langwierigen Ringens der Bauern und gleichzeitig ein wichtiges Element der Nationalitätenpolitik gegenüber den werktätigen sorbischen Bauern.“	11
	Aus der UE 2.1.1 „Durch beide Kurzvorträge spüre ich ihren Abscheu gegen jeglichen Krieg, aber auch ihren Stolz auf das Errungene, ich weite diese Unterrichtsphase nicht unnütz aus, denn emotional kommt sie völlig zum Tragen.“	14
	„Die jungen Forscher studierten Literatur, waren im Museum, um sich Informationen zu holen, und fragten Augenzeugen. Natürlich wurden von mir mit der Übergabe der Aufträge Hinweise gegeben, wie sie die Aufgaben lösen müssen. Ebenso führte ich zwei Konsultationen während der Erarbeitung des Forschungsauftrages durch, sonst hätten die Vorträge vielleicht auch nicht den Erfolg gehabt.“	14
	„Als weiteres Ziel verfolge ich dann, den Schülern die historische Chance für Deutschland, die Befreiungsmission der Sowjetunion und die Aktivistenbewegung zu verdeutlichen. Dabei gehe ich wieder von der Regionalgeschichte aus.“	14

	„Im auswertenden Schülergespräch achte ich darauf, daß der friedliche und demokratische Aufbau in der Lausitz und der gesamten sowjetischen Besatzungszone zuerst gegen den Hunger und die Milderung der schlimmsten Kriegsfolgen gerichtet war und daß sich auch ein neues Verhältnis der deutschen und sorbischen Menschen zueinander und zu den sowjetischen Helfern entwickelte.“	15
	Aus der UE 2.1.2.: „[…] daß der Aufruf voll den Interessen der Sorben entsprach und in den Zielsetzungen der wiedergegründeten Domowina Beachtung fand.“	15
	„Bei der Erarbeitung des Inhalts erteile ich einzelnen Gruppen […]“	15
	„Welche Zielsetzungen enthält der Aufruf hinsichtlich […] 2) der Ausrottung des faschistischen Ungeistes im Denken der Menschen?!“	16
	Aus der UE 2.2.1.: „Wichtig erscheint mir, auch darauf hinzuweisen, daß in der Lausitz schon immer die antijunkerliche Bewegung ein wichtiges Element der nationalen Bewegung der Sorben war und in der Lausitz keine breite nationale Bourgeoisie existierte.“	A2
	„Durch die Bodenreform wurde mit dazu beigetragen, daß ein gutes Verhältnis zwischen Deutschen und Sorben in der Lausitz entstehen konnte. Die Sorben waren auch bereit, zur Gestaltung eines neuen Vaterlandes beizutragen und die Macht der Junker zu brechen.“	A2
	„Sehr gut haben die Schüler die Bündnisfrage der Arbeiterklasse mit den werktätigen Bauern und die Einbeziehung der Sorben in die Politik der Arbeiterklasse verstanden. Sie stellt eine notwendige und kluge Strategie dar.“	A2
	Aus der UE 2.2.3.: „Den Schwerpunkt lege ich auf den Fakt, daß die sorbische Kultur zum festen Bestandteil der deutschen Nationalkultur geworden ist und durch die Partei der Arbeiterklasse und durch unseren Staat gefördert wird. Natürlich vergesse ich nicht, auf unsere Verantwortung bei der Pflege und Weiterentwicklung der sorbischen Sprache und Kultur hinzuweisen.“	A6
<u>Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit</u>	Aus der UE 2.1.1.: LT: „Zur Einleitung in die Stoffeinheit verwende ich als Ausgangspunkt folgenden Lehrervortrag: […].“ ST: „Zur Erarbeitung der historischen Situation bewährt sich deshalb die Vergabe von zwei Schüleraufträgen sehr	12 f. 13

	gut. […] Sehr emotional betont erzählte der Schüler […].“	f.
	ST/LT: „Die jungen Forscher studierten Literatur, waren im Museum, um sich Informationen zu holen, und fragten Augenzeugen. Natürlich wurden von mir mit der Übergabe der Aufträge Hinweise gegeben, wie sie die Aufgaben lösen müssen. Ebenso führte ich zwei Konsultationen während der Erarbeitung des Forschungsauftrages durch, sonst hätten die Vorträge vielleicht auch nicht den Erfolg gehabt.“	14
	LT: „Lehrervortrag: In vielen Dörfern und Städten hatte die Bevölkerung weiße oder sorbische Fahnen gehißt, […].“	15
	ST: „Diese Frage gibt den Schülern wieder die Möglichkeit, ihr Wissen über die Sorben und deren nationalen und sozialen Unterdrückung während der faschistischen Zeit anzuwenden […]. Dazu arbeiten sich meine Schüler im Lehrbuchbeiheft ‚Zur Geschichte der Sorben und der Lausitz‘ den Bericht aus der Betriebsgeschichte des Braunkohlenkombinates Lauchhammer […]. Ebenfalls erarbeiten sich die Schüler selbst die Bildung der Selbstverwaltungsorgane, die Aktivitäten der KPD und SPD und das Auftreten des sorbischen Antifaschisten Dr. Jan Cyz.“	15
	LT/ST: „Im auswertenden Schülergespräch achte ich darauf,[…].“	15
	Aus der UE 2.1.2.	
	(Wertende) LT: „In der Zielorientierung erfahren die Schüler bereits, daß der Aufruf voll den Interessen der Sorben entsprach und in den Zielsetzungen der wiedergegründeten Domowina Beachtung fand.“	15
	ST (GA): „Bei der Erarbeitung des Inhalts erteile ich einzelnen Gruppen folgende Aufgaben: […].“	15
	LT (Sicherung): „ Zugleich habe ich aber noch einmal anhand der wesentlichen Forderungen, […], eine Festigung verbunden.“	16
	ST (UG): „Es kamen immer wieder viele Beispiele aus dem Leben der Eltern und persönliche Erfahrungen, wie z.B.: […].“	16
	ST (KV): „Dazu habe ich einen Kurzvortrag mit folgender Aufgabe vergeben: […].“	17
	LT (LV): „Im folgenden Lehrervortrag erfahren die Schüler Näheres über die Domowina und ihre Politik.“	17
	ST(UG): „ Bei der Beantwortung der Fragen achte ich besonders darauf, daß die Schüler […].“	18
	LT (LV): „Lehrervortrag“	18
	LT (Entscheidung) „Diese Unterrichtsstunde ist stofflich sehr umfangreich. Deshalb beschränke ich mich in der Stoffeinheit 3 nur auf die Information der Gründung von Parteien […].“	18
	Aus der UE 2.2.1.	
	ST/LT: „Den Ausgangspunkt für diese Unterrichtsstunde bildet eine gut vorbereitete mündliche Wiederholung.	A1

	ST: Nachdem der Inhalt und die Bedeutung besprochen sind, wird der zweite Teil der Hausaufgaben gelöst, […]. Meine Schüler haben bei der Beantwortung dieser Frage das Dokument vor sich liegen.“	A1
	ST (UG): Aus ihrem Wissen schöpfend kamen sofort solche Antworten, wie: […].“	A1
	LT: „Lehrervortrag“	A1
	LT/ST (UG): „Die Beantwortung der Schülerfrage […].“	A2
	LT: „Nachdem ich meine Schüler über zentrale Beschlüsse, Verordnungen und den Gang der Bodenreform in Kenntnis gesetzt habe […].“	A2
	ST: „Im Beiheft ist ausreichendes Material über dieses Beispiel enthalten, so daß die Schüler auch zu der Erkenntnis geführt werden können: […].“	A2
	LT: „Diese Gedanken werden in der Teilzusammenfassung erarbeitet, in der ich die Frage stelle: […].“	A2
	Aus der UE 2.2.3.	
	LT/ST (UG): „Den Ausgangspunkt für diese Unterrichtsstunde bilden folgende Wiederholungsfragen […].“	A3
	LT: „Lehrervortrag“	A4
	ST (UG): „Ich lasse die Schüler deshalb Vermutungen anstellen, damit sie nicht nur die Ursachen des Krieges festigen, sondern ihr Wissen auch auf die Sorben anwenden und die Ursachen der nationalen und sozialen Unterdrückung erkennen.“	A4
	ST: „Anschließend informieren sich die Schüler in Beiheft über das Ergebnis des Volksentscheides in einigen Kreisen der Lausitz.“	A4
	LT (LV): „Dazu informiere ich die Schüler über die Aktivitäten der Deutschen und Sorben bei der Vorbereitung des Volksentscheides.“	A4
	ST(UG): „Die Teilzusammenfassung erfolgt unter folgenden Problemstellungen: […].“	A5
	LT: „Lehrervortrag“	A5
	ST: „[…] habe ich drei Schüler beauftragt, zu folgenden Schwerpunkten einen Kurzvortrag vorzubereiten:[…].“	A5
	ST (UG): „Systematisiert, verallgemeinert und gefestigt wird das Wissen der Schüler durch die Aufgabenstellung: […].“	A6
	LT (Entscheidung): „Auf die Erneuerung des deutschen geistig-kulturellen Lebens gehe ich aus Zeitgründen nicht ein. Ebenfalls erwähne ich nicht die ersten demokratischen Wahlen.“	A6
	LT(Vorausschau): „Diese Hausaufgabe hat das Ziel, diese revolutionäre Phase abzurunden und die sorbische Geschichte zu festigen.“	A6
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	Aus der UE 2.1.1.	
	„Die jungen Forscher studierten Literatur, waren im Museum, um sich Informationen zu holen, und fragten Augenzeugen. Natürlich wurden von mir mit der Übergabe der Aufträge Hinweise gegeben, wie sie die	14

	Aufgaben lösen müssen. Ebenso führte ich zwei Konsultationen während der Erarbeitung des Forschungsauftrages durch, sonst hätten die Vorträge vielleicht auch nicht den Erfolg gehabt.“	
	„Diese Frage gibt den Schülern wieder die Möglichkeit, ihr Wissen über die Sorben und deren nationalen und sozialen Unterdrückung während der faschistischen Zeit anzuwenden.“	15
	„Im auswertenden Schülergespräch […].“	15
	Aus der UE 2.1.2. (GA): „Bei der Erarbeitung des Inhalts erteile ich einzelnen Gruppen folgende Aufgaben:[…].“	15
	(UG): „Es kamen immer wieder viele Beispiele aus dem Leben der Eltern und persönliche Erfahrungen, wie z.B.: […].“	16
Anschaulichkeit im Unterricht	Aus UE 2.1.1: „2. Auftrag: Erarbeiten Sie einen Kurzvortrag mit Hilfe der Lichtbildserie ‚Bautzen 1945 und 1962‘ über die wirtschaftliche Situation in Bautzen am Ende des 2. Weltkrieges!“	13
	„Im zweiten Schülerauftrag werden Lichtbilder vom zerstörten Bautzen gezeigt, die kurz nach den Kampfhandlungen in unserer Stadt entstanden sind.“	14
	„Die politische Situation erarbeite ich mit Hilfe der Lehrbuchkarte.“	14
	Aus UE 2.1.2. „[…] anhand der wesentlichen Forderungen, die mit Hilfe einer Folie sichtbar werden, […].“	16
	„Dazu werden auf einer Folie folgende Fragen sichtbar: […].“	17
	Aus der UE 2.2.1. „Meine Schüler haben bei der Beantwortung dieser Frage das Dokument vor sich liegen. Dadurch üben sie sich im Lesen von Dokumenten, was gleichzeitig der Auswertung dient.“	A1
	Aus der UE 2.2.3.: „Den Ausgangspunkt für diese Unterrichtstunde bilden folgende Wiederholungsfragen, die mit Hilfe einer Folie den Schülern sichtbar werden: […].“	A3
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	Aus der UE 2.1.1 „[…] Material aus der Geschichte der Sorben und der Lausitz verwende. Meiner Meinung nach läßt sich der Unterricht mit diesem Material sehr lebendig, emotional,	9

	aber auch lebensverbunden gestalten.“	
	„So sprach der sorbische Kommunist Korls Janak an 15. November 1945 in Radibor auf einer öffentlichen Versammlung über die Stellung der KPD zur Nationalitätenfrage.“	10
	„Das sorbische Volkskunstschaffen nahm einen bedeutenden Platz ein. Deshalb füge ich es in meinen Unterricht mit ein.“	12
	Aus der UE 2.1.2. „Es kamen immer wieder viele Beispiele aus dem Leben der Eltern und persönliche Erfahrungen, wie z.B.: […].“	16
	UE 2.2.1. „[…] erarbeite ich gemeinsam mit den Schülern die Durchführung der Bodenreform in Neschwitz, im Kreis Bautzen. In diesem Ort wurde der Anfang der Bodenreform in unserem Kreis eingeleitet.“	A2
	„Ebenso bietet sich an, daß man den Aufbau der demokratischen Selbstverwaltungsorgane in die Unterrichtsphase mit einbezieht, wo am Beispiel Neschwitz die Durchführung der Bodenreform behandelt wird. In der Kreiskommission für die Bodenreform waren fünf Sorben vertreten.“	A3
	„[…] habe ich drei Schüler beauftragt, zu folgenden Schwerpunkten einen Kurzvortrag vorzubereiten: 1. Erforschen Sie die Geschichte der Gründung unserer Sorbischen Polytechnischen Oberschule. 2. Was ist ein Neulehrer, wo und wie erfolgte seine Ausbildung in unserer Umgebung! (Wenden Sie sich dazu auch an unseren Direktor, Herrn Wanke). 3. Sprechen Sie über das sorbische Laientheater und die Singebewegung nach 1945! Welchen Anteil hatten hierbei Jurij Winar und Jurij Brězan? Nennen Sie Beispiele aus ihrem Schaffen!“	A5
	„Den Schwerpunkt lege ich auf den Fakt, daß die sorbische Kultur zum festen Bestandteil der deutschen Nationalkultur geworden ist und durch die Partei der Arbeiterklasse und durch unseren Staat gefördert wird. Natürlich vergesse ich nicht, auf unsere Verantwortung bei der Pflege und Weiterentwicklung der sorbischen Sprache und Kultur hinzuweisen.“	A6
Faßlichkeit des Unterrichts	„Material aus der Geschichte der Sorben und der Lausitz verwende. Meiner Meinung nach läßt sich der Unterricht mit diesem Material sehr lebendig, emotional, aber auch lebensverbunden gestalten.“	9
	„Am Ende der Stunde folgt eine Systematisierung und Verallgemeinerung für die Situation in ganz	10

	Deutschland.“	
	„[…] daß ich mich bei der Erarbeitung des Inhalts auf die Punkte besonders konzentriere, die für die Nationalitätenpolitik wichtig sind. Bei der Erarbeitung der Bedeutung des Aufrufes baue ich diese aus und verallgemeinere sie.“	10
	Aus der UE 2.1.1 „Diese Orientierung erweckt bei den Schülern reges Interesse, da ihnen bereits aus dem Unterricht, der außerunterrichtlichen Arbeit in den niederen Klassen und durch Erzählen der Großeltern und anderer Verwandten über dieses Zeit viele Fakten bekannt sind, und sie haben das Bedürfnis, noch mehr und Genaueres darüber zu erfahren.“	13
	„Als weiteres Ziel verfolge ich dann, den Schülern die historische Chance für Deutschland, die Befreiungsmission der Sowjetunion und die Aktivistenbewegung zu verdeutlichen. Dabei gehe ich wieder von der Regionalgeschichte aus.“	14
	Aus der UE 2.1.2. „Es kamen immer wieder viele Beispiele aus dem Leben der Eltern und persönliche Erfahrungen, wie z.B.: […].“	16
	„Ich verzichte auf eine weite Wiederholung und Erarbeitung der Entwicklungslinie von Brüssel und Bern und gehe von der Seite heran, daß ich zunächst den sorbischen Kommunisten Korla Janak, der sich um die Entwicklung des sorbischen Volkes und seines Kampfes um Gleichberechtigung große Verdienste erworben hat, vorstelle.“	17
	Aus der UE 2.2.1. „Sofort ging ich wieder zur Regionalgeschichte zurück: […].“	A1
	„Dadurch ist es zum vollen Verständnis wichtig, daß dieser ganze Prozeß am konkreten Beispiel dargestellt wird.“	A2
	„Abgerundet braucht es nur zu werden, indem man diesen Prozeß der Bodenreform auf das ganze Territorium der heutigen DDR erweitert und die Nichtdurchführung auf dem Gebiet der heutigen BRD ergründen läßt.“	A3
	Aus der UE 2.2.3.: „Das Wesentliche soll mit [sic!] an Beispielen aus der Territorialgeschichte erkannt und gefestigt werden.“	A3

Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Am Ende der Stunde folgt eine Systematisierung und Verallgemeinerung für die Situation in ganz Deutschland.“	10
	„Nun erfolgt eine Zusammenfassung dieser ersten Teilerkenntnis. Gleichzeitig entsteht das für die UE empfohlene Tafelbild.“	14
	„Diese Frage gibt den Schülern wieder die Möglichkeit, ihr Wissen über die Sorben und deren nationalen und sozialen Unterdrückung während der faschistischen Zeit anzuwenden.“	15
	Aus UE 2.1.2. „Zugleich habe ich aber noch einmal anhand der wesentlichen Forderungen, die mit Hilfe einer Folie sichtbar werden, eine Festigung verbunden.“	16
	„Die Gesamtzusammenfassung erledigen die Schüler als Hausaufgabe, indem sie sich auf die Problemstellung vorbereiten: […].“	19
	Aus der UE 2.2.1. „Meine Schüler haben bei der Beantwortung dieser Frage das Dokument vor sich liegen. Dadurch üben sie sich im Lesen von Dokumenten, was gleichzeitig der Auswertung dient.“	A1
	„Aus ihrem Wissen schöpfend kamen sofort solche Antworten, wie: […].“	A1
	„Die Beantwortung der Schülerfrage dient der Reaktivierung und Festigung von Kenntnissen über die Struktur der sorbischen Bevölkerung.“	A2
	„Diese Gedanken werden in der Teilzusammenfassung erarbeitet, in der ich die Frage stelle: […].“	A2
	Aus der UE 2.2.3.: Den Ausgangspunkt für diese Unterrichtstunde bilden folgende Wiederholungsfragen, die mit Hilfe einer Folie den Schülern sichtbar werden: […].“	A3
	„Es wird konkretes Wissen dazu aus den Klassen 8 und 9 reaktiviert, wo z.B. über die Ziele der imperialistischen Politik gegenüber den Sorben gesprochen wurde.“	A4
	„Die Teilzusammenfassung erfolgt unter folgenden Problemstellungen: […].“	A5
	„Systematisiert, verallgemeinert und gefestigt wird das Wissen der Schüler durch die Aufgabenstellung: […].“	A6
	„Als Hausaufgabe bekommen die Schüler folgenden Auftrag: […] Diese Hausaufgabe hat das Ziel, diese	A6

	revolutionäre Phase abzurunden und die sorbische Geschichte zu festigen.“	
Systematik des Unterrichts	„Zunächst stelle ich mir bei der Vorplanung jeder STE folgende Fragen […].“	8
	„Ich bin nach folgenden Lehrplanschwerpunkten vorgegangen […].“	9
	Aus der UE 2.1.1.: Unterrichtsablauf: Einstieg (LV) – Zielformulierung – Erarbeitung (SV) – Sicherung (Tb, LV) – Einstieg (LV) – Erarbeitung (UG, EA im Lb) – Auswertung (UG) – Zusammenfassung	13 - 15
	„Zur Erarbeitung der historischen Situation bewährt sich deshalb die Vergabe von zwei Schüleraufträgen sehr gut.“	13
	Aus der UE 2.1.2. Unterrichtsablauf: Zielorientierung – Erarbeitung (Quellenbearbeitung in GA) – Sicherung (Folie) – UG/Diskussion anhand der vorhandenen Quelle – Erarbeitung/Informationsphase (SV+LV) – Auswertung (UG) – Sicherung (LV+HA)	15 - 19
	„Diese Unterrichtsstunde ist stofflich sehr umfangreich. Deshalb beschränke ich mich in der Stoffeinheit 3 nur auf die Information der Gründung von Parteien […].“	18
	Aus der UE 2.2.1. Unterrichtsablauf: Einstieg (Wdh.)- Erarbeitung – Zielorientierung/ Problemfrage – UG – LV – UG (zur Wdh.) LV – Erarbeitung (Lb.) – angeleitetes UG als Sicherungsphase	A1 - A3
	„Meine Schüler haben bei der Beantwortung dieser Frage das Dokument vor sich liegen. Dadurch üben sie sich im Lesen von Dokumenten, was gleichzeitig der Auswertung dient.“	A1
	Aus der UE 2.2.3. Einstieg (Wdh.) – Zielformulierung – LV + Problemfrage – UG – Erarbeitung – Informierung (LV) – Sicherung – LV+Problemfrage – Erarbeitung/Präsentation (SV) – Sicherung – HA	A3 - A6
	„Das Zeitproblem spielt in dieser Unterrichtsstunde natürlich eine wichtige Rolle. Deshalb gliedere ich die Stunde anders, als es die Unterrichtshilfe vorschlägt. Es bietet sich meiner Meinung nach an, daß ich die Teilerkenntnis 3 an den Anfang stelle, sie als großen Schwerpunkt behandele und die Teilerkenntnisse 1 und 2 einbeziehe. Ebenso bietet es sich an […].“	A3

Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)		

Tabelle 26l: Auswertungseinheit PL82-05-30d

Titel	Einige Erfahrungen bei der Planung des Geschichtsunterrichts in Klasse 10
Signatur	PL 82-05-30d, Film
Autor	Dr., Engelke, Horst (Fachberater)
Schule	k.A.
Ort	Frankfurt Oder, Kreis ebd., Bezirk ebd.
Jahr	1982
Gliederung	1. Zielstellung 2. Erzieherische Wirksamkeit und Stoffülle 3. Stoff und Schüler 4. Attraktivität des Stoffes und problemhafte Gestaltung 5. Komplexe Sicht und Lehrplanaufbau 6. Schlußbetrachtung
Seiten (Text)	19 (17)
Anmerkungen	Die PL schildert aus Sicht eines Fachberaters die von ihm u.a. in zahlreichen Hospitationen wahrgenommenen Probleme, die mit der Planung des Geschichtsunterrichts einhergehen. Dabei spart er nicht mit Kritik an der vom Lehrplan vorgegebenen und seiner Meinung nach kaum umsetzbaren Stofffülle, widerlegt gleichzeitig auch die Nutzbarkeit der Unterrichtshilfen für die Lehrer aufgrund ihrer noch zusätzlichen Stoffinhalte. Die PL besteht überwiegend aus verallgemeinerten mit der Stofffülle einhergehenden Problemen, wie der Zurückdrängung der didaktischen Funktionen und der ideologischen Überzeugungsbildung im Unterricht. Demnach behindern sich seiner Meinung nach eine rein stofforientierte Unterrichtsführung und die erzieherische Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts auch aufgrund der zunehmenden Passivität und des Desinteresses der Schüler am oftmals „vorhersehbaren“ Unterrichtsverlauf und -ergebnis. Abschließend stellt er zwei Möglichkeiten vor, den Problemen entgegenzutreten. Zum einen schlägt er vor, die Stofffülle zugunsten einer Stoffauswahl in Form von wichtigen Eckpunkten und zusammenhängenden Gesamtdarstellungen historischer Ereignisse zu reduzieren. Zum anderen präferiert er, die Themen und Aufgaben stets vielfältig und nah am Schülerleben zu orientieren, um ihnen so die Zugänglichkeit zur Geschichte zu erleichtern und ihnen wieder die Begeisterung für ihre persönliche, zum Beispiel Heimatgeschichte, nahezubringen. Besonderheit dieser PL ist augenscheinlich der hohe Anteil an direkter Kritik des Lehrplans und der Unterrichtshilfen. Der Themenfülle, die Lehrkräfte bei beiden zu bewältigen und umzusetzen haben, können sie

	nach Meinung des Autors nur durch eigenen schöpferischen Umgang mit dem Lehrplan entgehen, um so für die Schüler einen angemessenen und schwerpunktorientierten Geschichtsunterricht vorzubereiten.

Kategorie	Fundstelle	S.
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von Bildung und Erziehung**	„Das bedeutet für den Lehrer gegenwärtig, viel zu lesen, sich neue Erkenntnisse anzueignen, sein Epochenverständnis zu vertiefen, interessantes Material zu sammeln, um die Ausstrahlungskraft seiner Persönlichkeit im Unterricht zu erhöhen und den Text des Geschichtslehrbuches mit mehr Leben zu erfüllen.“	8
	„[…] wobei der geschichtliche Vergleich in größeren Längsschnitten die Problemsituation oder die wesentlichen Veränderungen begreifbar machte.“	11
	„Eine wesentliche Voraussetzung für die Erhöhung der erzieherischen Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts, besonders auch in den oberen Klassen, ist also die Bestimmung der Position. Darunter verstehen wir zunächst die Vorstellung vom Ziel des Geschichtsunterrichts, von seinem politischen Charakter; er muß mehr dazu beitragen, den Klassenstandpunkt der Schüler historisch zu untermauern. Der Lehrplanstoff und die daraus abzuleitenden Erkenntnisse haben einen Zuwachs an Geschichtsbewußtsein zu erbringen, und zwar in der Richtung, daß sie die für die heutige Epoche dringend notwendige Einsichten vermitteln […].“	15
	„Der hohe Stellenwert der persönlichen Qualifizierung muß überall voll erkannt werden. Zu dieser Position gehört auch, sich stärker dem Schüler zuzuwenden. Die Erfahrungen zeigen, daß es dabei um zwei Richtungen geht: Einmal sind die sozialen Erfahrungen der Schüler mehr mit der Wissensvermittlung zu verbinden, zum zweiten muß die geistige Aktivität durch vielfältige Tätigkeiten erhöht werden. Dadurch wird es möglich, auch leistungsschwächere Schüler zu motivieren und aktivieren.“	16
Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit	„Als besonders wirksam erwies sich, wenn Kollegen die Gewinnung von sozialen Erfahrungen der Schüler organisierten, indem sie sie beauftragten, die entsprechenden historischen Entwicklungen im engeren Heimatgebiet zu erkunden. Die vielen persönlichen Berührungspunkte mit den objektiven historischen Fakten verstärken die Überzeugungskraft durch das emotionale Erlebnis und die eigene Aktivität.“	12
Beachtung der Alters- und individuellen	„Als besonders wirksam erwies sich, wenn Kollegen die Gewinnung von sozialen Erfahrungen der Schüler organisierten, indem sie sie beauftragten, die	12

Besonderheiten	entsprechenden historischen Entwicklungen im engeren Heimatgebiet zu erkunden. Die vielen persönlichen Berührungspunkte mit den objektiven historischen Fakten verstärken die Überzeugungskraft durch das emotionale Erlebnis und die eigene Aktivität.“	
Anschaulichkeit im Unterricht	„Als besonders wirksam erwies sich, wenn Kollegen die Gewinnung von sozialen Erfahrungen der Schüler organisierten, indem sie sie beauftragten, die entsprechenden historischen Entwicklungen im engeren Heimatgebiet zu erkunden. Die vielen persönlichen Berührungspunkte mit den objektiven historischen Fakten verstärken die Überzeugungskraft durch das emotionale Erlebnis und die eigene Aktivität.“	12
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	„4.3. Die Erfahrungen aus den unteren Klassen besagen z.B., daß die Schüler dann ‚mitgehen‘, wenn sie sich klare Vorstellungen von der Situation machen können, in der die Menschen leben; das finden wir in Klasse 10 bei der Behandlung der Kriegsauswirkungen in der Sowjetunion oder der Lage in Deutschland nach dem II. Weltkrieg bestätigt. Interesse wecken auch hervorragende Leistungen oder mutige Aktionen von Persönlichkeiten; so imponiert vielen Schülern, daß die Sowjetunion in so kurzer Frist die Kriegsfolgen überwunden hat, in den 50er Jahren wissenschaftliche und technische Spitzenleistungen hervorbrachte, oder die Art und Weise, wie sich A. Hennecke gegen die übliche Einstellung zur Arbeit durchsetzte. Desweiteren fordern Konfliktsituationen die Anteilnahme der Schüler heraus; wie z.B. die Gefahren durch die Politik des kalten Krieges, die Schließung der Staatsgrenze gegenüber Westberlin, der Korea- und Vietnamkrieg.“	10
	„Als besonders wirksam erwies sich, wenn Kollegen die Gewinnung von sozialen Erfahrungen der Schüler organisierten, indem sie sie beauftragten, die entsprechenden historischen Entwicklungen im engeren Heimatgebiet zu erkunden. Die vielen persönlichen Berührungspunkte mit den objektiven historischen Fakten verstärken die Überzeugungskraft durch das emotionale Erlebnis und die eigene Aktivität.“	12
	„Der hohe Stellenwert der persönlichen Qualifizierung muß überall voll erkannt werden. Zu dieser Position gehört auch, sich stärker dem Schüler zuzuwenden. Die Erfahrungen zeigen, daß es dabei um zwei Richtungen geht: Einmal sind die sozialen Erfahrungen der Schüler mehr mit der Wissensvermittlung zu verbinden, zum zweiten muß die geistige Aktivität durch vielfältige Tätigkeiten erhöht werden. Dadurch wird es möglich, auch leistungsschwächere Schüler zu motivieren und aktivieren.“	15 f.

Faßlichkeit des Unterrichts	„So gelang es nicht wenigen Kollegen, die Anziehungskraft der letzten Stoffeinheiten dadurch zu erhöhen, daß sie ganze Komplexe in Zusammenhang behandelten.“	11
	„Als besonders wirksam erwies sich, wenn Kollegen die Gewinnung von sozialen Erfahrungen der Schüler organisierten, indem sie sie beauftragten, die entsprechenden historischen Entwicklungen im engeren Heimatgebiet zu erkunden.“	12
	Kritik des Fachberaters an der aufeinander folgenden Thematisierung von internationaler und deutscher Geschichte, trotz Durchbrechung der Chronologie: „Das wirft die Frage auf, ob es nicht günstiger wäre, sich für einen Aspekt zu entscheiden. Politisch-ideologisch wirksamer wäre es, nicht den Eindruck eines ‚besonderen deutschen Problems‘ zu erzeugen, sondern die nationale Entwicklung in den Zusammenhang mit der volksdemokratischen Revolution zu stellen - als neue Etappe in der Epoche des Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus.“	12 f.
	Kritik des Fachberaters an der Kleinschrittigkeit des Lehrplanes und dadurch des Verlustes der allgemeinen Zusammenhänge: „Eine stärkere Konzentration auf die Eckpunkte, die zum heutigen Zustand hinführen, verbunden mit mehr authentischem Material über die Kompliziertheit der Situation, aus der die Handlungsalternativen hervorgingen, würden die Vorstellungsbildung und die historische Einordnung und Bewertung erleichtern.“	13
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Die Führung des Aneignungsprozesses ist auf eine lebendige, konkrete und problemhafte Gestaltung zu richten, wobei das Verhältnis von Erstvermittlung, Anwendung, Festigung und historischer Wertung zugunsten der drei letzt genannten Funktionen verändert werden sollte, um zu sichern, daß das Wesentliche besser beherrscht wird.“	16
Systematik des Unterrichts	Kritik des Fachberaters: „Folgt der Geschichtslehrer bedenkenlos dem Lehrplan, so muß man die Frage, ob der Lehrplan zu viel Stoff enthält, mit ja beantworten. Das Argument mit der zu großen Stoffülle hat also eine reale Grundlage.“	3
	„Der stereotype Ablauf der Unterrichtsstunden nach den Unterrichtshilfen […] engt den Spielraum für schöpferisches Denken und Handeln ein und verkleinert den Aktionsradius des Schülers. Der Unterricht wird kleinschrittig, zu gleichwertig reiht sich Erkenntnis an Erkenntnis, Stunde zu Stunde. Die Stoffülle überdeckt schließlich das lebendige Wissen, das immer weniger für die Klärung von Zusammenhängen, Problemen oder	6

	Fragen zur Verfügung steht, der Schüler kommt zu wenig zu Wort, Anteilnahme und Aktivität gehen zurück.“	
	„Leider wird ein solches komplexes Herangehen durch den sachlogischen Aufbau des Lehrplanes und des Lehrbuches vielfach erschwert.“	12
	Kritik des Fachberaters am Aufbau des Lehrplans und seiner Inhalte: „Wenn man außerdem in Betracht zieht, daß in Klasse 10 als Vorbereitung auf die mündliche Abschlußprüfung über 10 Komplexe zusätzlich aus den Klassen 8 und 9 zu wiederholen sind, wird der Mangel an Systematisierungsstunden bzw. an einem klaren überschaubaren Aufbau besonders deutlich.“	13
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)		

Tabelle 26m: Auswertungseinheit PL83-02-15d

Titel	Zur Ermittlung des Entwicklungsstandes der parteilichen Standpunktbildung, -begründung und -verteidigung sowie zu Ergebnissen und Erfahrungen bei der Entwicklung der Fähigkeit der Schüler der 10. Klassen, politisch-historische Ereignisse und Prozesse klassenmäßig zu werten
Signatur	PL 83-02-15d
Autor	Handke, Johanna (Oberlehrer, Fachberater)/ Richter, Ehrenfried (Studienrat, Kreisschulrat)
Schule	OS Wilhelm Pieck
Ort	Golßen, Kreis Luckau, Bezirk Cottbus
Jahr	1983
Gliederung	1. Die Herausforderung der gesellschaftlichen Entwicklung an die Entwicklung der Persönlichkeit 2. Rolle und Bedeutung der Fähigkeit der Schüler, zu aktuell-politischen und historischen Problemen selbstständig parteiliche Standpunkte zu bilden, zu begründen und zu verteidigen 3. Zielstellung der Arbeit 4. Untersuchung zur Ermittlung des Entwicklungsstandes der Fähigkeiten der Schüler selbständig parteiliche Standpunkte zu bilden, zu begründen und zu verteidigen 4.1. Welche Forderungen stellt der Geschichtslehrplan an diese Fähigkeit? 4.2. Untersuchungsbedingungen 4.3. Untersuchungsmethoden 4.4. Übersicht über das Untersuchungsprogramm und dessen Begründung 4.5. Darstellung der einzelnen Methoden 5. Untersuchungsergebnisse 5.1. Allgemeine Hinweise zur Darstellung der Untersuchungsergebnisse 5.1.1. Korrelation zwischen den Ergebnissen der Untersuchungsmethoden 5.1.2. Korrelation zwischen Zensurenanalysen und Schülerleistungen in den Untersuchungen 5.1.3. Ergebnisse bei der Nutzung einer Denkhilfe 6. Diskussion der Ergebnisse 6.1. zum diagnostischen Wert der Schülerarbeitsblätter 6.2. zum diagnostischen Wert der Schülerbefragung 7. Feststellung und Schlußfolgerungen A. Literaturverzeichnis B. Anlagen C. Erklärung der Verfasser
Seiten (Text)	78 (34)
Anmerkungen	Die vorliegende PL wertet erhobene Daten aus einer Untersuchung von drei zehnten Klassen mit 69 Schülern hinsichtlich des Entwicklungsstandes der Schüler in Bezug auf ihre „parteiliche Standpunktbildung, -begründung und -verteidigung“ aus. Ziele dieser Untersuchung waren:

	1. „Erarbeitung und Erprobung diagnostischer Methoden zur Gewinnung von Informationen über den Entwicklungsstand dieser Fähigkeiten (Gegenstand) bei Schülern der 10. Klasse und Überprüfung des diagnostischen Werts dieser Methoden; 2. Pädagogisch-praktische Hinweise zur diagnostischen Auswertung der gewonnenen Informationen in bezug auf kollektive und differenzierte Maßnahmen zur Herausbildung eines parteilichen Standpunktes.“ (S. 5) Dabei stellen die Autoren ausführlich ihre Untersuchungsmethoden vor, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Schuljahres ihren Einsatz in den Geschichtsklassen fanden. Das diagnostische Vorgehen wird dabei lückenlos aufgeführt und erstreckte sich über einem Zeitraum von September 1981 bis Juni 1982. Neben den Untersuchungsmethoden, die z.T. auch in der Hand der Lehrkraft und der Schüler lagen, gab es genaue Anwendungshinweise ebenso wie Auswertungsmodi, die erläutert werden, um eine lückenlose Darstellung der Ergebnisse gewährleisten zu können. Die Untersuchungsmethoden waren dabei folgende: „1. Einschätzung des Niveaus der Fähigkeiten zur Standpunktbildung,-begründung und -verteidigung zu Beginn der Klasse 10 durch den Fachlehrer 2. Aufgabenstellungen in Schülerarbeitsblättern […]“ (S. 9) 3. Einsatz einer Denkhilfe für die selbstständige und parteiliche Standpunktbildung und -begründung ab Aufgabe 3 […] 4. Erfassung des Niveaus der Fähigkeiten der Standpunktverteidigung (bei einer Argumentationsführung) für einzelne Schüler mit Hilfe der Beobachtung und Protokollanalyse […].“ (S. 10) „5. Erfassung der Ausprägung von Einstellungen und Standpunkten zu wesentlichen politischen Grundfragen und ausgewählten Sozialbeziehungen mit Hilfe eines Schülerfragebogens 6. Einschätzung des Niveaus der Fähigkeiten zur Standpunktbildung, -begründung und -verteidigung für jeden Schüler zum Abschluß der 10. Klasse.“ (S. 11) Die diagnostischen Aufgabenstellungen fanden sich in Form von 6 Arbeitsblättern wieder, nach deren Korrektur die Ergebnisse entsprechend ihrer „Qualitätsmerkmale, Richtigkeit und Vollständigkeit“ (S. 10) in eine Skala eingeordnet wurden, die die

	Antworten der Schüler inhaltlich als „richtig und vollständig“, „richtig, aber unvollständig“, oder „nicht richtig bzw. keine Entscheidung“, ideologisch aber als „eindeutig persönlich (ich-bezogen), „teils persönlich“, allgemein“ bzw. nicht persönlich bezogen“ taxieren konnte. Ebensolche Skalierung wurde auch bei der Auswertung der Protokollanalyse angewandt, wobei dort zwischen Engagement (Ausprägungsgrad) – Inhalt (Richtigkeit und Umfang) und Treffsicherheit (Anschaulichkeit und Beispielhaftigkeit)“ differenziert wurde. Nachdem die Methoden im Schuljahr alle angewandt und die Ergebnisse erhoben worden waren, schätzen die Autoren die Validität ihrer verschiedenen Methoden selbst ein, wobei sie z.B. bei den Schülerfragebögen zu dem Urteil kommen, dass diese kein genaues Abbild der Standpunktbildung leisten können, da sie den verbalen Teil im Unterricht nicht mit einschließen, ebenso zweifeln sie an, ob die von Schülern dargelegten Standpunkte überhaupt ihre eigenen und nicht z.T. auch Reproduktionen sein könnten. In Auswertung ihrer Ergebnisse kommen sie zu Messwerten, die besagen, dass der Aspekt der Richtigkeit bei der Formulierung von parteilichen Standpunkten noch sehr gut ausgeprägt sei, die Identifikation damit hingegen schon deutlich weniger. Ebenso tritt auch bei der Untersuchung der Anwendbarkeit von Kenntnissen, um politische Standpunkte zu begründen, nur ein sehr geringer Fähigkeitsgrad bei den Schülern zu Tage, genauso wie beim Ziehen eigener Schlussfolgerungen und Wertungen. Letztendlich kommen sie, nachdem sie ihr diagnostisches Vorgehen als anwendbar und für weitere Durchführungen geeignet einschätzen, zu dem Urteil, dass der Entwicklung der politischen Standpunktbildung im Unterricht mehr Aufmerksamkeit und planvollere Schulung und Förderung gewidmet werden muss. Aufgrund der diagnostischen Ausrichtung der PL ist es kaum möglich, Belege für unterrichtliche Qualitätsmerkmale herauszufiltern, da es in der Lesung zu keiner einzigen Unterrichtsschilderung kommt. Lediglich die Aufgabenstellungen der Testungsaufgaben können herangezogen werden, um einen Einblick in den Unterrichtsablauf zu erhalten. Dabei muss jedoch bedacht werden, dass die Testung, insbesondere der

	Aufgabenblätter, nur 20 Minuten innerhalb einer Geschichtsstunde in Anspruch nahm, so dass dieser Einblick kaum ein Anrecht auf generelle Aussagen über das dargelegte Unterrichtsgeschehen erheben kann. Dementsprechend und wegen der Ausrichtung und Fragestellung des Untersuchungsverfahrens, „der parteilichen Standpunktbildung“, sind es auch lediglich die politisch-ideologisch aufgreifenden Unterrichtsmerkmale, Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit und Einheit von Bildung und Erziehung, für die Belege in der PL zu finden sind. Aufgrund ihrer Ausrichtung können die Untersuchungsparameter zwar nur bedingt angewandt werden, doch macht genau das in dieser PL das Einzigartige und Innovative aus – ihre erstmalige statistische Erhebung der Fähigkeit des parteilichen Wertens innerhalb mehrerer zehnten Klassen.

Kategorie	**Fundstelle**	**S.**
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von Bildung und Erziehung**	„Wir konstatieren also, ob der gebildete und formulierte Standpunkt vom Inhalt her (‚richtig und vollständig‘, - ‚richtig aber unvollständig‘, - ‚nicht richtig‘ bzw. ‚keine Entscheidung / Position – zum konkreten Problem‘) im Sinne der sozialistischen Ideologie ist und von (formulierten) Entäußerung die Identifikation (‚eindeutig persönlich(ich-bezogen)‘, ‚teils persönlich‘, ‚allgemein‘ bzw., ‚nicht persönlich bezogen‘) offenbart.“	10
	„Die Schüler weisen demzufolge z.B. die Fähigkeiten des Analysierens, Vergleichens, Verallgemeinerns, Systematisierens und des Wertens nach, wenn sie mit den geforderten ausgesonderten wesentlichen Kenntnissen und Werturteilen in der Begründung operieren.“	10
	„Formale Anforderung in bezug auf wesentliche Schülertätigkeiten - Vergleichen historischer Ereignisse - Erkennen das historisch Neuen / Alten bzw. des historischen Fortschrittes / der Reaktion - Bewerten historischer Ereignisse (Einordnung im Sinne des gesellschaftlichen Fortschritts) - Verallgemeinern und Schlußfolgerungen ableiten, persönlichen Standpunkt bilden (ich-bezogene Erkenntnis du Werturteil formulieren)“	16
	Die formalen Anforderungen finden sich bei allen sechs Aufgaben mit den jeweiligen zur Aufgabe gehörenden Operatoren in gleicher Weise aufgelistet, weshalb sie hier nicht alle aufgeführt werden.	17 - 22
	„Inhaltsbezogene Anforderung in bezug auf geforderte	16

	Erkenntnis- und Werturteile (objektivierte Anforderungsstruktur) - Formulierung eines parteilichen Standpunktes - Vom Inhalt […]“ Die inhaltsbezogenen Anforderungen finden sich bei allen sechs Aufgaben mit verschiedenen zur Aufgabe gehörenden Lösungen aufgelistet, lediglich der erste Stichpunkt „Formulierung eines parteilichen Standpunktes, ist bei allen identisch vorhanden und verweist auf das Hauptziel aller sechs Aufgaben.	17 19 21 22
Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit		
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten		
Anschaulichkeit im Unterricht		
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit		
Faßlichkeit des Unterrichts		
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse		
Systematik des Unterrichts		
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)		

Tabelle 26n: Auswertungseinheit PL84-06-06e

Titel	Langjährige Erfahrungen bei der kontinuierlichen Vorbereitung der Abschlussprüfungen in Geschichte an der polytechnischen Oberschule "Julius Schaxel" I in Jena-Lobeda
Signatur	PL 84-06-06e
Autor	Kube, Helmut (Oberlehrer, Fachberater)
Schule	POS Julius Schaxel I
Ort	Jena, Kreis ebd., Bezirk Gera
Jahr	1984
Gliederung	1. Die Prüfungsvorbereitung ist ein sehr langfristiger umfassender Prozeß 2. Die Prüfungskomplexe sind das Konzentrat der Lehrplananforderungen. Erfahrungen, die bei der Vorbereitung der Schüler auf die Abschlußprüfungen mit den Prüfungskomplexen gemacht werden konnten 3. In den mündlichen Abschlußprüfungen verlangen wir von den Schülern, daß sie sich zusammenhängend sprachlich einwandfrei zu den Problemen äußern können 4. Die verstärkte Anwendung von Schülervorträgen besonders in der 10. Klasse als eine Form der mündlichen Leistungskontrolle bereitet die Schüler auf die Prüfungsatmosphäre vor und gibt ihnen Sicherheit 5. Die letzte Etappe der Prüfungsvorbereitungen sind die Konsultationen 6. Schlußbetrachtung und einige Ergebnisse 7. Anhang 7.1. Anmerkungen 7.2. Schülerkonspekte zu den Prüfungskomplexen 1 und 8 von den Schülern K.E. und K.B. 7.3. Protokoll zur Prüfung Stichwortzettel und Tonbandprotokoll
Seiten (Text)	35 (26)
Anmerkungen	In einer Rückschau erzählt der Autor über seine Erfahrungen, die er und seine Kollegen in Hinblick auf die kontinuierliche Vorbereitung der Schüler auf die Geschichtsprüfungen in mehreren Jahren gemacht und welche Maßnahmen sie ergriffen haben, um die Vorbereitung zu verbessern. Dabei erläutert er alle Methoden, die im Kollegium immer angewandt wurden, sehr ausführlich und differenziert dabei aber zwischen schriftlichen, mündlichen und hospitierenden Teilbereichen. Zu allererst unterstreicht er die Bedeutung der langfristigen Planung und Anlegung prüfungsvorbereitender Aufgaben und Methoden. Diese müssen aufgrund der Ausrichtung der Prüfungsfragen stets mit einem lebensverbindenden Aspekt thematisiert werden, so dass auch die Urteils- und Standpunktbildung der Schüler nicht über Nacht, sondern kontinuierlich ab Klasse fünf entwickelt werden könne. Ebenso verhalte es sich mit Wiederholungssequenzen, die nicht erst kurz vor

	Prüfungsbeginn, sondern stetig mit in die aktuellen Unterrichtsthemen einfließen sollten. In den Prüfungsfragen schlägt sich das zumeist in der Verbindung einer faktennachweisenden W-Frage und einer operationalisierenden Aufgabe mit persönlicher Wertungsmöglichkeit der Schüler nieder. Damit die Schüler aufgrund der Themenbreite in den Prüfungen eine Übersicht vergangener Schuljahre erhalten, lässt der Autor als langfristige Aufgabe in Klasse 10 ein Konspekt darüber anfertigen. Zusätzlich legt er darauf Wert, dass die mündliche Leistungsfähigkeit durch eine bereits ab Klasse fünf vermittelte Regelhaftigkeit bei der Durchführung von vorzutragenden Hausaufgaben, mündlichen Leistungskontrollen oder Vorträgen zugrunde gelegt wird, wobei letztere explizit in Jahrgangsstufe 10 noch einmal intensiviert werden, um auf die Mündlichkeit der Prüfungssituation vorzubereiten. Wie er insbesondere in den Vorträgen eine Selbst- sowie Fremdreflektion und eine damit einhergehende Verbesserung erreicht, schildert er ohne explizite Unterrichtsbeispiele, lediglich Vortragsthemen oder Prüfungsthemen und -aufgaben finden Eingang in diese PL. Als letzte Maßnahme zur Vorbereitung der Schüler bietet die Schule Konsultationen an, die den Schülern die Möglichkeit geben, die Lehrkraft bezüglich bereits erarbeiteter aber womöglich noch zu aktualisierender Konspekte zu befragen, thematische Fragen zu äußern oder einfach organisatorische Probleme zum Prüfungsablauf zu stellen, um Unsicherheiten und Prüfungsängste aus dem Weg zu räumen. Das Besondere an dieser PL ist die langfristige, über mehrere Jahre angelegte Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen. In dieser Dauer und Intensität erscheint es neuartig und für diese Schule einmalig, wobei auch der hohe Grad an intensiven Übungsanteilen der verbalen Ausdrucksfähigkeiten der Schüler ebenso wie die Anfertigung eines themenorientierten Konspektes wegweisend zu sein scheint.

Kategorie	**Fundstelle**	**S.**
<u>a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit</u> **<u>b) Einheit von Bildung und Erziehung</u>**	„An die Prüfungsfragen sind ganz besondere Anforderungen zu stellen. Dazu heißt es in Verfügungen und Mitteilungen […] ‚Bei der Formulierung der Prüfungsfragen ist zu beachten, daß sowohl das Wissen als auch die laut Lehrplan zu entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten überprüft werden, daß der Prüfungsteilnehmer Gelegenheit erhält, seines Kenntnisse	4

	und Erfahrungen aus der gesellschaftlichen Praxis in die Lösung der Prüfungsaufgaben einzubeziehen und sie mit seinen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im betreffenden Fach zu verbinden, daß die gestellten Fragen möglichst den gleichen Schwierigkeitsgrad aufweisen.‘“	
	„In den Prüfungen geben wir den Schülern Gelegenheit, ihre gesicherten historischen Kenntnisse und ihr historisches Denkvermögen lebensverbunden (aktuell bezogen) und mit ihrer persönlichen Konsequenz darzulegen.“	5
	„In der dritten Anweisung, über die Durchführung der Abschluß- und Reifeprüfungen vom 19. August 1981 /4/ werden 38 Prüfungskomplexe mit zum Teil beträchtlichen Inhalt angegeben. Die Schüler sind nicht auf einzelne Komplexe zu orientieren, das heißt, sie müssen auf alle vorbereitet sein.“	10
	„Wie die Schüler mit den höheren Anforderungen fertig werden, liegt allein bei dem Lehrer.“	15
	„Durch sie wird Lehrstoff gefestigt und der Schüler an konzentriertes Arbeiten gewöhnt. Er lernt sich nach Stichpunkten zu einem Problem frei zu äußern. Er verliert seine Scheu, und seine Aufgeregtheit legt sich.“	19
	„So wollen wir die Schüler erziehen, die Geschichte nicht nur als Ablauf von Geschehen zu betrachten, sondern selbst persönliche Einstellungen und Schlußfolgerungen daraus abzuleiten.“	20
	„Wir wenden diese Form der Prüfungsvorbereitung schon seit Jahren an und können sagen, daß sie sich bewährt hat. Sie bildet ein wirksames Erziehungsmittel zum Lernen. Gerade hier liegt ein besonderer Wert. Es ist nicht die Zensur als Druckmittel, sondern das Vorbild der anderen, deren kritische Einschätzung, und auch die eigene Befriedigung bei einer guten Leistung. Die Schüler fühlen ihre zunehmende Sicherheit, sie gewöhnen sich an diese ‚öffentlichen Auftritte‘, sie lernen ihre eigene Leistung besser einzuschätzen und die Leistung anderer anzuerkennen. Wir möchten hier ganz besonders darauf verweisen, welchen günstigen Einfluß das alles auf die Entwicklung der Lerndisziplin hat, denn jeder Schüler bereitet sich auf jedes Thema vor.“	21
Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit	„Die Schüler erhalten die Aufgabe, auf der Grundlage ihrer Unterrichtsaufzeichnungen und mit Hilfe ihnen zur Verfügung stehender Literatur, Fakten zu Ursachen, Anlässen, Lehren und Zusammenhängen einschließlich aktueller Bezüge und persönlicher Schlußfolgerungen in Konspekten zusammenzustellen. Wir gehen bei dieser Form der Prüfungsvorbereitung so vor, daß die Schüler stets auf die Schwerpunkte der Komplexe orientiert	11

	werden und angehalten sind, sich nur auf das Wesentliche zu konzentrieren.“	
	„Als günstigste Form der Auswertung mit erzieherischer Wirksamkeit hat sich erwiesen, diese schriftlich vorzunehmen. Jeder Konspekt wird in zwei Sätzen charakterisiert. Diese kurze Beurteilung erfolgt für alle Schüler einer Klasse […]. Dadurch erhält der Schüler Hinweise für die weitere Arbeit und der Lehrer kann die Vorbereitung der Prüflinge genau kontrollieren und Fortschritte registrieren.“	12
	„Wie die Schüler mit den höheren Anforderungen fertig werden, liegt allein bei dem Lehrer.“	15
	„Es wird jeweils der in der letzten Unterrichtsstunde behandelte Lehrstoff unter Berücksichtigung besonderer Schwerpunkte von den Schülern unter prüfungsähnlichen Bedingungen vorgetragen, von den Klassenkameraden eingeschätzt und vom Lehrer benotet. So werden nun auch die letzten Prüfungskomplexe in die unmittelbare Vorbereitung mit einbezogen.“	17
	„Aber entscheidend ist doch, wie es der Lehrer versteht, kontinuierlich und langfristig auf diesen Höhepunkt hinzuarbeiten. Die Grundlage für eine erfolgreiche Abschlußprüfung bildet der Unterricht. Was der Schüler nicht gelernt hat, kann er in den Prüfung nicht nachweisen. Einfluß auf die Prüfungsergebnisse hat auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Ein vertrauensvolles Verhältnis, das Wissen des Schülers, ihm wird geholfen, wenn er nicht weiterkann, machen ihn sicherer.“	25
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	„Die Schüler werden kritisch und lernen ihre eigene Leistung und die der Klassenkameraden besser einzuschätzen.“	16
	„Durch sie wird Lehrstoff gefestigt und der Schüler an konzentriertes Arbeiten gewöhnt. Er lernt sich nach Stichpunkten zu einem Problem frei zu äußern. Er verliert seine Scheu, und seine Aufgeregtheit legt sich.“	19
	„Wir wenden diese Form der Prüfungsvorbereitung schon seit Jahren an und können sagen, daß sie sich bewährt hat. Sie bildet ein wirksames Erziehungsmittel zum Lernen. Gerade hier liegt ein besonderer Wert. Es ist nicht die Zensur als Druckmittel, sondern das Vorbild der anderen, deren kritische Einschätzung, und auch die eigene Befriedigung bei einer guten Leistung. Die Schüler fühlen ihre zunehmende Sicherheit, sie gewöhnen sich an diese ‚öffentlichen Auftritte‘, sie lernen ihre eigene Leistung besser einzuschätzen und die Leistung anderer anzuerkennen. Wir möchten hier ganz besonders darauf verweisen, welchen günstigen Einfluß das alles auf die Entwicklung der Lerndisziplin hat, denn	21

	jeder Schüler bereitet sich auf jedes Thema vor.“	
Anschaulichkeit im Unterricht	„Im Fachraum befindet sich neben Diareihen, Tonbändern und Schallplatten für den Geschichtsunterricht eine umfangreiche Sammlung selbstgefertigter Folien mit Fakten, Gesetzmäßigkeiten, Tabellen u.a.“	2
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	„In den Prüfungen geben wir den Schülern Gelegenheit, ihre gesicherten historischen Kenntnisse und ihr historisches Denkvermögen lebensverbunden (aktuell bezogen) und mit ihrer persönlichen Konsequenz darzulegen.“	5
	„Der Schüler soll aus seiner Erkenntnis persönliche Schlussfolgerungen für seine tägliche und künftige Arbeit ziehen.“	7
	„So wollen wir die Schüler erziehen, die Geschichte nicht nur als Ablauf von Geschehen zu betrachten, sondern selbst persönliche Einstellungen und Schlußfolgerungen daraus abzuleiten.“	20
	„Erst am Vortag der Prüfungen wurde in unseren Nachrichten über Ergebnisse der Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten im RGW berichtet. Ein Prüfling flocht in seinen Vortrag die Ergebnisse dieser Tagung der paritätischen Regierungskommission in Moskau sofort mit ein.“	?
Faßlichkeit des Unterrichts	„Prüfungsfragen dürfen die Schüler nicht überraschen. Prüfungsfragen können durchaus an Leistungskontrollfragen und Formulierungen für Schülervorträge angelehnt sein oder sich aus solchen ergeben.“	4
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Auf solche Anforderung müssen die Schüler systematisch über viele Schuljahre vorbereitet werden. Durch die immanente Wiederholung muß gesichert worden sein, daß der Prüfling diese Kenntnisse, der verhängnisvollen historischen Vergangenheit Deutschlands in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat und bei der Beantwortung der Frage nachweisen kann.“	6
	„Nicht sehr sinnvoll erscheint es uns auch, Wiederholungsstunden des Schuljahres zu nutzen. G. Hoffmann verweist in seinem Beitrag in der Zeitschrift ‚Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde‘ /5/ auf die Bedeutung der immanenten Wiederholung. Hier heißt es: ‚Die immanente Wiederholung besitzt somit auch unter dem Gesichtspunkt langfristiger Vorbereitung auf die Abschlußprüfungen große Bedeutung.‘ Vielfältig sind die Möglichkeiten der Verflechtung des Lehrstoffs mit den Forderungen der Prüfungskomplexe.“	10

	„Hier hilft uns die immanente Wiederholung, behandelten Stoff aufzufrischen, Verbindungen zu neuem Lehrstoff herzustellen, Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, anwendungsbereites Wissen zu festigen, historisches Denken zu entwickeln. Mithin ist die immanente Wiederholung eine wichtige und zeitsparende Methode, um Stoffvermittlung und Prüfungsvorbereitung wirksam miteinander zu verbinden.“	11
	„Die Schüler erhalten die Aufgabe, auf der Grundlage ihrer Unterrichtsaufzeichnungen und mit Hilfe ihnen zur Verfügung stehender Literatur, Fakten zu Ursachen, Anlässen, Lehren und Zusammenhängen einschließlich aktueller Bezüge und persönlicher Schlußfolgerungen in Konspekten zusammenzustellen. Wir gehen bei dieser Form der Prüfungsvorbereitung so vor, die Schüler stets auf die Schwerpunkte der Komplexe orientiert werden und angehalten sind, sich nur auf das Wesentliche zu konzentrieren.“	11
	„Um für die Schüler die wichtigsten Fakten, wie Merkzahlen, Definitionen usw. einprägsamer zu machen, werden in den persönlichen Aufzeichnungen auch bereits ab Klasse 5 alle Merkzahlen farbig geschrieben, Definitionen eingerahmt und später besonders wichtiger Lehrstoff mit Pr. (Prüfungsstoff) bezeichnet.“	16
	„Es wird jeweils der in der letzten Unterrichtsstunde behandelte Lehrstoff unter Berücksichtigung besonderer Schwerpunkte von den Schülern unter prüfungsähnlichen Bedingungen vorgetragen, von den Klassenkameraden eingeschätzt und vom Lehrer benotet. So werden nun auch die letzten Prüfungskomplexe in die unmittelbare Vorbereitung mit einbezogen.“	17
	„Wie können Themen für Schülervorträge lauten? Solche Vorträge dienen nicht zur Einführung, sondern sind lediglich als mündliche Leistungskontrollen zu Beginn der Unterrichtsstunde, gedacht. Sie sind Teil der Vorbereitung auf die Prüfung. Durch sie wird Lehrstoff gefestigt und der Schüler an konzentriertes Arbeiten gewöhnt. Er lernt sich nach Stichpunkten zu einem Problem frei zu äußern. Er verliert seine Scheu, und seine Aufgeregtheit legt sich.“	19
	„Die Übung, Stellen auszuwerten, ist für die Prüfungsvorbereitung von großer Wichtigkeit. Das sollte immer dann, wenn es sich anbietet, genutzt werden.“	20
Systematik des Unterrichts	„Auf solche Anforderung müssen die Schüler systematisch über viele Schuljahre vorbereitet werden. Durch die immanente Wiederholung muß gesichert worden sein, daß der Prüfling diese Kenntnisse, der	6

	verhängnisvollen historischen Vergangenheit Deutschlands in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat und bei der Beantwortung der Frage nachweisen kann.“	
	„Nach solchen Regeln wird jede mündliche Hausaufgabe vorbereitet und die Leistungskontrolle vorgetragen. […] Die Schüler sollen von Anfang an auf die Vorbereitung mündlicher Hausaufgaben genausoviel Sorgfalt verwenden wie für die schriftliche. […].“	15
	„Solche Regeln sind kein Allheilmittel. Aber richtig motiviert, tragen sie zu einer erfolgreichen Abschlußprüfung bei. Die Schüler gewöhnen sich langfristig daran, frei zu sprechen.“	16
	„Die Themen entnehmen wir also dem Stundenstoff, die Formulierung weist häufig schon auf Teilthemen der Prüfungsfragen hin.“	19
	„Die Übung, Stellen auszuwerten, ist für die Prüfungsvorbereitung von großer Wichtigkeit. Das sollte immer dann, wenn es sich anbietet, genutzt werden.“	20
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)	„Auch zu anderen Unterrichtsfächern sollten, wo das möglich ist, Verbindungen hergestellt werden. […] Obwohl für jedes Fach ganz spezielle Aufgaben im Lehrplan ausgewiesen werden, halten wir es für erforderlich, während des Unterrichts und bei der Ausarbeitung solcher Prüfungsfragen mit den Fachkollegen eng zusammenzuarbeiten.“	4 f.

Tabelle 26o: Auswertungseinheit PL84-12-07d

Titel	Die Einbeziehung der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft im Kreis Königswusterhausen in den Geschichtsunterricht der Klasse 10
Signatur	PL 84-12-07d
Autor	Uhlmann, Günter (Oberlehrer)
Schule	III. Oberschule Robert Biehl
Ort	Königs Wusterhausen, Kreis ebd., Bezirk Potsdam
Jahr	1984
Inhalt	1. Höhere Anforderung an den Geschichtsunterricht im Zuge der Weiterentwicklung der sozialistischen Schule nach dem VIII. Parteitag der SED 2. Die Einbeziehung der Regionalgeschichte in den Unterricht 3. Die Möglichkeiten der Einbeziehung der Regionalgeschichte in den Unterrichtsstoff der 10. Klasse 4. Die Planung zur Einbeziehung des regionalgeschichtlichen Materials in die Stoffeinheit 4.1. 5. Die Einbeziehung des regionalgeschichtlichen Materials in den Unterricht 5.1. Zur Gestaltung der 3. und 4. Stunden in der Stoffeinheit 4.1. 5.2. Die Nutzung der Broschüre in den Stoffeinheiten 5 und 6 des Lehrplanes 5.3. Die Einbeziehung des regionalgeschichtlichen Materials in die Abschlußprüfung der 10. Klasse 5.4. Einschätzung der bisherigen Arbeit bei der Nutzung des regionalgeschichtlichen Materials 6. Abschlußbemerkungen Anlagen 1-9 Literaturverzeichnis Inhaltsverzeichnis Erklärung des Verfassers
Seiten (Text)	46 (26)
Anmerkungen	Der Autor benennt nach einer Einführung in Hinblick auf den VIII. Parteitag die Vorteile, die Regionalgeschichte im Unterricht im Allgemeinen mit sich bringen kann. Dies konkretisiert er, indem er die Regionalgeschichte des Bezirkes Königs Wusterhausen auf den Geschichtsunterricht der 10. Klasse und die im Lehrplan geforderten Themen überträgt und welche Unterrichtseinheit er präferiert, um dies umzusetzen. In der Einleitung verweist er darauf, dass dafür eine Broschüre bei der Kommission „Örtliche Geschichte der Arbeiterbewegung“ aus seinen Forschungsergebnissen entwickelt wurde und nun an jeder Schule im Bezirk vorliegt. Im Anschluss schildert er die aus der Unterrichtseinheit 4.1. stammenden Stunden drei und vier, die Umwandlung der landwirtschaftlichen Flächen im Bezirk in LPGs und versucht damit, von der Regionalgeschichte den Schülern Anknüpfungspunkte an die DDR-weite landwirtschaftliche

	Entwicklung zu bieten. Nach der Unterrichtsschilderung der beiden Stunden schließen sich sehr kurz Hinweise zum Einsatz der Broschüre in den zwei darauffolgenden Stunden an, wobei man diesen kaum eine Unterrichtsschilderung entnehmen kann. Weiterhin verweist er auf die Möglichkeit, diese regionale Thematik auch in den Prüfungsfragen zu verwenden und führt sogleich einige Beispiele an und beurteilt die Nutzung solcher Fragen als für Schüler sehr gut geeignet. In seinem Fazit über den Einsatz regionalgeschichtlichen Materials kommt er zu dem Urteil, dass das Material und die jeweilige Methode in den vier Jahren seiner Verwendung noch der Anpassung bedürfen. Neuartig an dieser PL ist das regionalspezifische Quellenmaterial einer Broschüre für den Kreis Königs Wusterhausen, das in dieser Form vorher nicht existierte und vom Autor erstellt und in Verbindung mit anderen Medien im Unterricht genutzt wurde. Das Einbeziehen der Regionalgeschichte wiederum ist kein Novum und auch bei anderen PL zu finden und damit Teil der politisch forcierten Betonung des Regionalgeschichtlichen im Geschichtsunterricht. (Hochgestellte Zahlen bedeuten in der Analyse eine Fußnote im Originaldokument, die inhaltlich hier aber nicht weiter aufgeführt wird.)

Kategorie	Fundstelle	S.
a)Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von Bildung und Erziehung**	„Gerade die sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft in der DDR eignet sich mit Ihrem Massencharakter, der sich aber nur im zähen Klassenkampf durchsetzte, ausgezeichnet zum Nachweis für die 5. Grundwahrheit unserer Epoche. ‚Wo immer der Sozialismus errichtet wird, ist er das Ergebnis der fleißigen Arbeit des von der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei geführten Volkes.'"	6 f.
	„Da der Geschichtsunterricht ganz besonders in den oberen Klassen marxistisch-leninistische Ideologie zu vermitteln hat, richten wir Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Lebensverbundenheit nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf die Methoden des Geschichtsunterrichts aus. Hierbei bietet der Einsatz des regionalgeschichtlichen Materials gute Möglichkeiten der vielfältigen selbständigen Arbeit der Schüler."	8
	„Auch das 3. und 4. Erkenntnisziel des Lehrplanes[3] sind bei der Einbeziehung der Regionalgeschichte des Kreises Königs Wusterhausen gut zu verwirklichen; denn Grenzkreis zu Westberlin, Riashetze, Grenzgängertum	10

	und Republikflucht waren in allen Orten unseres Kreises Faktoren, die auch der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft viele Probleme brachten.“	
	„Das geschilderte Herangehen an Planung und Unterricht gab die Möglichkeit, wichtige Erkenntnisse des Umgestaltungsprozesses des Kreises Königswusterhausen zu vermitteln, erziehungswirksam zu machen und an einigen Stellen zum Meinungsstreit zu nutzen.“	11
	„[…] und machte zwei Erkenntnisse und Wertungen deutlich: 1. Bis zum Juni 1953 entstanden 22 LPG im Kreis Königs Wusterhausen, die das Streben um den Fortschritt wie in der gesamten DDR verkörperten. 2. Seit Bestehen der LPG entbrannte in unseren Dörfern ein heftiger Klassenkampf, der durch die Partei konsequent geführt wurde, bei dem aber auch Rückschläge hingenommen werden mußten.“	14
	„[…] einen Überblick über die Bedeutung einer weiteren Form des Bündnisses zwischen Arbeiterklasse und Genossenschaftsbauern: Zur Hilfe bei der Entwicklung der Genossenschaften war die Arbeit der Industriearbeiter von entscheidender Bedeutung.[1] Die Losung hieß daher: ‚Industriearbeiter auf's Land!‘ In der LPG Waltersdorf verwirklichte der Arbeitergenosse Schröter, diese Losung. In selbstloser, aufopferungsvoller Arbeit leistete er viele Aufgaben in der Genossenschaft. Er überzeugte die Genossenschaftsbauern von seinen ehrlichen Mitarbeitswillen, von seiner hohen Arbeitsmoral, von seinem politischen Verantwortungsbewußtsein für alle Mitglieder, von dem Aufbau und der Stärkung der Parteiorganisation in der LPG, von der Notwendigkeit eines kritischen und selbstkritischen Auftretens in der LPG und von der Notwendigkeit einer schöpferischen Arbeit zur Weiterentwicklung der LPG. Damit bewies der Genosse Schröter, wie wesentlich die Führungstätigkeit der Arbeiterklasse und damit der Partei in den Genossenschaften war.“	16
	„Dabei wurden auch folgende Ergebnisse den Schülern dargelegt: [2] 1. Entwicklungsstand 1957: 24 LPG Typ I und III mit 3857 ha LN, das entspricht 20,8% LN des Kreises. […] 4. weiteres Zurückbleiben der Einzelbauern hinter der Produktion der LPG 5. Januar/Februar 1960: Eintritt von 40 Einzelbauern mit ca. 350 ha LN in die LPG“	17
	„Die Erkenntnisse der 2. Gruppe (Abschnitt 7) ließen sich wie folgt zusammenfassen: […]	17

	3. Die Voraussetzungen kann nur die Industrie also das enge Bündnis mit der Arbeiterklasse schaffen.“	
	„Die Partei erklärte den Monat März 1966 zum Kampfmonat[1] und setzte in den Schwerpunkten Agitatorenbrigaden ein, deren Arbeit äußerst wichtig und erfolgreich war: […] 7. Damit war auch in unserem Kreis der Umgestaltungsprozeß in der sozialistischen Landwirtschaft abgeschlossen und der ‚sozialistische Frühling in der Landwirtschaft‘ Wirklichkeit.“	18
	„In der Stoffeinheit 6 hat sich bewährt, in Anknüpfung an die Entwicklungsdarstellung im Kreis Königs Wusterhausen auf der Grundlage des jüngsten Parteitages den gegenwärtigen Stand der Landwirtschaft mit ihren Perspektiven zu kennzeichnen[1], damit die Schüler sehen und erkennen, daß mit jeder neuen Entwicklungsetappe weitere Aufgaben zu lösen sind, die ihre Voraussetzungen im bisher Erreichten haben.“	20
	Abschlussbemerkungen des Autors: In den vier Jahren der Arbeit mit dem regionalgeschichtlichen Material hat sich der Nutzen für die kommunistische Erziehung der Schüler im Geschichtsunterricht bestätigt. Im Erfahrungsaustausch hat sich gezeigt, daß das Material auf andere Klassen übertragen werden kann.“	26
<u>Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit</u>	„Hierbei bietet der Einsatz des regionalgeschichtlichen Materials gute Möglichkeiten der vielfältigen selbständigen Arbeit der Schüler.“	8
	„Nur wurde hier zu stoffvermittelnden Schülerkurzvorträgen gegriffen und danach im Unterrichtsgespräch die Erkenntnis- und Erziehungsarbeit vollendet.“	11
	„[…] während bei der Behandlung der Unterrichtseinheit 6.2. ein Informationsbericht eines Schülers oder des Lehrers die Entwicklungslinie des Kreises oder des betreffenden Ortes bis zur Gegenwart darstellen könnte.“	12
	„Beim Lesen des Materials über die sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft im Kreis Königs Wusterhausen[3] wird jedem Lehrer klar, daß nur eine rationelle Auswahl der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungszieles dienen kann.“	12
	ST: „Die Gliederungsabschnitte 1 und 2 wurden den Schülern als vorbereitende Hausaufgabe[1] übertragen und zu Beginn der Unterrichtestunde als Schülerkurzvorträge zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit abgehandelt.“ LT: „Der Abschnitt 3 wurde als Lehrervortrag zur	14

	Einstimmung der Schüler in die landwirtschaftlichen Bedingungen des Heimatkreises genutzt.“	14
	ST: „Fakten und Erkenntnisse mußten von den Schülern rezeptiv verarbeitet werden und bildeten die Grundlage für die Erfassung der weiteren Zusammenhänge.“	14
	LT/ST: „Die Behandlung des Abschnittes 4 wurde mit dem Vortrag der Fakten über die Verpflichtungsbewegung auf der Gussower Konferenz[4] begonnen. Die Schüler erhielten den Auftrag, entscheidende Erkenntnisse aus dem Vortrag zu ziehen und etwa 5 Merkmale in Erkenntnisform festzuhalten.“	14
	ST (UG): „Die nach dem Vortrag von den Schülern erfaßten und geäußerten Wesensmerkmale lassen sich in folgenden Erkenntnissen zusammenfassen: […].“	15
	ST: „Im weiteren Verlauf der Stunde wurde differenziert gearbeitet, indem 2 Schülergruppen den Abschnitt 5 bzw. 7 als Arbeitsblätter erhielten.“	15
	ST/LT (UG): „Die Ergebnisse beider Arbeitsgruppen wurden gemeinsam ausgewertet und zu folgenden Erkenntnissen zusammengefaßt: […].“	15
	LT: „Bevor die Erkenntnisse der 2. Schülergruppe ausgewertet wurden, erhielten die Schüler in einer Information durch einen Lehrervortrag einen Überblick über die Bedeutung einer weiteren Form des Bündnisses zwischen Arbeiterklasse und Genossenschaftsbauern.“	15
	ST: „Die Erkenntnisse der 2. Gruppe (Abschnitt 7) ließen sich wie folgt zusammenfassen: […].“	17
	LT: „Im Abschnitt 8 wurde die klare Orientierung der Partei im Lehrervortrag erläutert, im Zeitraum von 3 Jahren den Umgestaltungsprozeß abzuschließen.[1]“	17
	ST/LT?: „Auf dieser Grundlage erfolgte nun die Darstellung des Abschnittes 10, bei dem wieder die Arbeit mit der Umrißkarte genutzt wurde.“	18
	Fazit: „In den ersten Jahren der Arbeit mit dem Kreismaterial zeigte sich aber auch, daß nicht alle Vorhaben im Unterricht zum vollen Erkenntnisgewinn führten. Daher wurden manche Teilschritts methodisch abgewandelt.“	22
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	„Im weiteren Verlauf der Stunde wurde differenziert gearbeitet, indem 2 Schülergruppen den Abschnitt 5 bzw. 7 als Arbeitsblätter erhielten.“	15
	„Bei den Schülern lag in der Stoffeinheit 5 großes Interesse vor zu sehen, wie sich nach 1960 die sozialistische Landwirtschaft weiterentwickelte.“	19
	„In den 4 Schuljahren hat sich das Interesse der Schüler für Ausschnitte aus der Kreisgeschichte bestätigt. In den Unterrichtsstunden gelang es, die Schüler stärker für historische Erscheinungen und Prozesses zu gewinnen. Es wurden mehr Fragen aus der Sicht des Materials gestellt und von anderen Schülern beantwortet. Sonst zurückhaltende Schüler, die aber gewisse Kreiskenntnisse	21

	besaßen, traten bei der Arbeit mit der Kreiskarte stärker in Erscheinung.“	
Anschaulichkeit im Unterricht	„Da die gesamte Stoffeinheit 4 neben den übrigen audiovisuellen Lehrmitteln zwei Fernsehsendungen enthält […].“	11
	„Außerdem konnten die Schüler in der folgenden Fernsehsendung die regionalen Erkenntnisse erneut auf die Gesamtentwicklung beziehen und den gesetzmäßigen Charakter des Umgestaltungsprozesses ableiten.“	12
	„Dagegen muß angestrebt werden, das Interesse der Schüler zu entfachen auch über das Finden von Antworten durch das Lesen in der Broschüre besonders bei der Vorbereitung von Schülerkurzvorträgen.“	13
	„Dabei erleichterte ein Arbeitsblatt mit der Umrißkarte das Kreises Königswusterhausen für die Hand der Schüler[2] das Einfinden in die Topographie und in die landwirtschaftlichen Schwerpunkte. An Hand einer Folie über das Kreisgebiet veranschaulichte ich im Lehrervortrag den Entwicklungsprozeß der Genossenschaftsbildung[3] und machte zwei Erkenntnisse und Wertungen deutlich: […].“	14
	„Auf dieser Grundlage erfolgte nun die Darstellung des Abschnittes 10, bei dem wieder die Arbeit mit der Umrißkarte genutzt wurde.“	17
	„Sonst zurückhaltende Schüler, die aber gewisse Kreiskenntnisse besaßen, traten bei der Arbeit mit der Kreiskarte stärker in Erscheinung.“	21
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	„Das führte zur Kenntnis über viele Erscheinungen und Veränderungen in unserer sozialistischen Basis. Nichts lag näher, als dieses Geschehen auch in den Geschichtsunterricht der 10. Klasse einzubeziehen.“	6
	„Auch diese Bedingungen erfüllt die regionalgeschichtliche Behandlung der Umgestaltung der Landwirtschaft in der DDR. Alle 4 Besonderheiten kennzeichnen im historischen Geschehen der 50er Jahre bis zum ‚sozialistischen Frühling‘ in der Landwirtschaft 1966 hin den betreffenden Geschichtsunterricht.“	9
	„Auch das 3. und 4. Erkenntnisziel des Lehrplanes[3] sind bei der Einbeziehung der Regionalgeschichte des Kreises Königs Wusterhausen gut zu verwirklichen; denn Grenzkreis zu Westberlin, Riashetze, Grenzgängertum und Republikflucht waren in allen Orten unseres Kreises Faktoren, die auch der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft viele Probleme brachten.“	10

	„Für die Einbeziehung des regionalgeschichtlichen Materials in die Abschlußprüfung ergeben sich deshalb viele Möglichkeiten, weil sowohl Quellen als Belegmaterial für historische Erkenntnisse als auch Zielstellungen der Partei im Kreisgebiet als Beweise für die Gesetzmäßigkeit des Umwandlungsprozesses genutzt werden können. Außerdem macht es die Kontinuität der Behandlung des regionalen Materials über drei Stoffeinheiten den Schülern leichter die Bedeutung der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft im gesamtgesellschaftlichen Rahmen zu erfassen.“	12
	„In der Stoffeinheit 6 hat sich bewährt, in Anknüpfung an die Entwicklungsdarstellung im Kreis Königs Wusterhausen auf der Grundlage des jüngsten Parteitages den gegenwärtigen Stand der Landwirtschaft mit ihren Perspektiven zu kennzeichnen[1], damit die Schüler sehen und erkennen, daß mit jeder neuen Entwicklungsetappe weitere Aufgaben zu lösen sind, die ihre Voraussetzungen im bisher Erreichten haben.“	20
	„In den 4 Schuljahren hat sich das Interesse der Schüler für Ausschnitte aus der Kreisgeschichte bestätigt. In den Unterrichtsstunden gelang es, die Schüler stärker für historische Erscheinungen und Prozesses zu gewinnen. Es wurden mehr Fragen aus der Sicht des Materials gestellt und von anderen Schülern beantwortet. Sonst zurückhaltende Schüler, die aber gewisse Kreiskenntnisse besaßen, traten bei der Arbeit mit der Kreiskarte stärker in Erscheinung.“	21
	Fazit eines zweiten Geschichtslehrers über die Verwendung des Materials: „Ich habe das erstes Mal mit dieser Broschüre gearbeitet. Es hat sich gezeigt, daß konkrete Hinweise und Aussagen die Vorstellungen der Schüler erweitern. Sie erleben den Prozeß nicht abstrakt, sondern konkret gefaßt. Am Beispiel agierender Personen wird die Geschichte lebendiger gestaltet, und unsere Schüler bekommen mehr Achtung vor den Menschen, die diesen komplizierten Prozeß durchgesetzt haben.“	24
Faßlichkeit des Unterrichts	„Außerdem konnten die Schüler in der folgenden Fernsehsendung die regionalen Erkenntnisse erneut auf die Gesamtentwicklung beziehen und den gesetzmäßigen Charakter des Umgestaltungsprozesses ableiten.“	12
	„Für die Einbeziehung des regionalgeschichtlichen Materials in die Abschlußprüfung ergeben sich deshalb viele Möglichkeiten, weil sowohl Quellen als Belegmaterial für historische Erkenntnisse als auch Zielstellungen der Partei im Kreisgebiet als Beweise für die Gesetzmäßigkeit des Umwandlungsprozesses genutzt werden können. Außerdem macht es die Kontinuität der Behandlung des regionalen Materials über drei	12

	Stoffeinheiten den Schülern leichter die Bedeutung der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft im gesamtgesellschaftlichen Rahmen zu erfassen.“	
	„Beim Lesen des Materials über die sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft im Kreis Königs Wusterhausen[3] wird jedem Lehrer klar, daß nur eine rationelle Auswahl der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungszieles dienen kann.“	12
	„Auf dieser Grundlage habe ich in 4 Schuljahren versucht, die Geschehnisse der Entwicklung der sozialistischen Entwicklung der Landwirtschaft im Kreis Königs Wusterhausen in die gesamtgeschichtliche Entwicklung der DDR einzubeziehen.“	13
	Bei Verwendung der Thematik in den Prüfungen: „Durch die 2. Frage gelang es dem Prüfling, die gesamtgesellschaftliche Entwicklung unserer DDR aus dem Geschehen des Heimatkreises abzuleiten. Hier handelte es sich um eine Anwendungsaufgabe historischen Wissens mit Nachweischarakter für die Übereinstimmung historisch gleich verlaufender Prozesse.“	21
	Fazit: „In den 4 Schuljahren hat sich das Interesse der Schüler für Ausschnitte aus der Kreisgeschichte bestätigt. In den Unterrichtsstunden gelang es, die Schüler stärker für historische Erscheinungen und Prozesses zu gewinnen. Es wurden mehr Fragen aus der Sicht des Materials gestellt und von anderen Schülern beantwortet. Sonst zurückhaltende Schüler, die aber gewisse Kreiskenntnisse besaßen, traten bei der Arbeit mit der Kreiskarte stärker in Erscheinung.“	21
	„Von großer Bedeutung war auch der Einsatz eines Klassensatzes der Broschüre zur Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts in den beiden Stunden mit dem Material. Vortragende oder erläuternde Schüler konnten auf bestimmte Stellen aus der Broschüre verweisen und sich so ihren Mitschülern verständlicher machen. Zusammenhänge wurden dadurch auch verständlicher.“	22
	Fazit eines zweiten Geschichtslehrers über die Verwendung des Materials: „Ich habe das erstes Mal mit dieser Broschüre gearbeitet. Es hat sich gezeigt, daß konkrete Hinweise und Aussagen die Vorstellungen der Schüler erweitern. Sie erleben den Prozeß nicht abstrakt, sondern konkret gefaßt. Am Beispiel agierender Personen wird die Geschichte lebendiger gestaltet, und unsere Schüler bekommen mehr Achtung vor den Menschen, die diesen komplizierten Prozeß durchgesetzt haben.“	24

Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Die nach dem Vortrag von den Schülern erfaßten und geäußerten Wesensmerkmale lassen sich in folgenden Erkenntnissen zusammenfassen: […].“	15
	„Die Ergebnisse beider Arbeitsgruppen wurden gemeinsam ausgewertet und zu folgenden Erkenntnissen zusammengefaßt: […].“	15
Systematik des Unterrichts	„Diese Gedanken werden durch das 2. Erkenntnisziel des Lehrplans noch unterstrichen. ‚In harter Klassenauseinandersetzung, vor allem mit dem BRD-Imperialismus, führte die Arbeiterklasse der DDR, unterstützt von den fortschrittlichen Kräften aus anderen Klassen und Schichten und gestützt auf das sich entwickelnde Bündnis der DDR mit der UdSSR und den anderen sozialistischen Staaten, die sozialistischen Produktionsverhältnisse zum Siege.‘ Auch das 3. und 4. Erkenntnisziel des Lehrplanes[3] sind bei der Einbeziehung der Regionalgeschichte des Kreises Königs Wusterhausen gut zu verwirklichen; denn Grenzkreis zu Westberlin, Riashetze, Grenzgängertum und Republikflucht waren in allen Orten unseres Kreises Faktoren, die auch der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft viele Probleme brachten.“	10
	„Es fällt auch nicht schwer, die Festigung der im Lehrplan geforderten Begriffe[1] bei der regionalen Stoffwahl vorzunehmen.“	11
	„Die Unterrichtseinheit erhielt daher folgende Gliederung: 1. Stunde: Die ersten Maßnahmen der Arbeiter-und -Bauern-Macht und der III. Parteitag der SED 2. Stunde: Die Errichtung der Grundlagen des Sozialismus in der Industrie 3./4. Stunde: Die sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft 5. Stunde: Die Festigung der Staatsmacht und der Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse“	11
	„Der Lehrplan stellt ‚die sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft und die dabei zu lösenden Probleme‘[1] als Aufgabe für die 3. Stunde. Als inhaltliche Gliederung und Linie hab ich für die Planung meiner 3./4. Stunde folgende Schwerpunkte vorgesehen: […].“ Stundenverlauf der Unterrichtsstunden 10.4.1.3. und 10.4.1.4 (zusammen): Einstieg (vorbereitende Hausaufgabe) – LV – LV/SV +ST – Sicherung (UG) – ST (GA) – Sicherung – LV – Sicherung – LV – Erarbeitung	13
	„Die Schüler erhielten den Auftrag, entscheidende Erkenntnisse aus dem Vortrag zu ziehen und etwa 5 Merkmale in Erkenntnisform festzuhalten.“	14

	„Auf der Grundlage der ausführlichen Behandlung der Regionalgeschichte zu diesem Thema und der Broschüre entschied ich mich eine Prüfungsaufgabe aus diesen Bereich zu stellen.“	20
	Bei Verwendung der Thematik in den Prüfungen: „Durch die 3. Frage stellte der Schüler unter Beweis, daß er die Fähigkeiten besitzt, aus analytischer Tätigkeit Erkenntnisse abzuleiten, Schlüsse zu ziehen und die bewußte Lenkung historischer Prozesse zu erfassen. Die Zielfragen halfen ihm dabei, Schwerpunktgedanken in das Zentrum seiner geistigen Tätigkeit zu stellen und zu Wertungen zu führen.	21
	Fazit eines zweiten Geschichtslehrers über die Verwendung des Materials: „Die Schüler sollten sich im Heranziehen von Sekundärliteratur und im Quellenstudium üben.“	22
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)		

Tabelle 26p: Auswertungseinheit PL86-03-18d

Titel	Möglichkeiten der Festigung im Geschichtsunterricht durch Einprägen von Merkzahlen
Signatur	PL 86-03-18d
Autor	Schwarz, Jürgen
Schule	OS Boxdorf
Ort	Boxdorf, Kreis Dresden-Land, Bezirk Dresden
Jahr	1986
Gliederung	1. Zur Bedeutung fester Kenntnisse in Geschichtsunterricht für die Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten 2. Analyse der Situation an der OS Boxdorf vor Beginn der verstärkten Arbeit mit Fakten/ Jahreszahlen 3. Möglichkeiten der dauerhaften Einprägung der historischen Fakten als Mittel, das Geschichtsbild unserer Schüler systematisch aufzubauen 4. Die Verbesserung des "geschichtlichen Klimas an der Schule", die Freude am Lernen durch sichtbare gute Ergebnisse sowie der organisierte Erfolg, belegt durch hervorragende Leistungen bei den Abschlußprüfungen der 10. Klasse 5. Gedanken zur Bewältigung des hier aufgezeigten Weges unter Berücksichtigung des Zeitproblems
Seiten (Text)	29 (26)
Anmerkungen	Beginnend mit den Aufgaben des Geschichtsunterrichts und der ursprünglichen Rolle des Geschichtslehrers als eine Art „Forscher vor Ort“, der Heimatgeschichtliches bewahrt und ebenso vermittelt, sieht der Autor die Unterstützung der Lehrkräfte vielerorts im außerschulischen Bereich, wie Archiven, Museen und Forschungsgemeinschaften. Sich dieser Institutionen versichernd, kann der Geschichtsunterricht von einem bloßen Theoriekonstrukt zu umfassenden Erkenntnissen und Interessen bei den Schülern führen. Der Autor entschloss sich, ein gewisses Grundkonstrukt im Unterricht bei den Schülern durch eine kontinuierliche Wiederholung und Erweiterung aufzubauen. Dabei sollte es sich nicht auf reines, wie in seinem Titel gefordert, Faktenlernen beziehen, sondern vielmehr ein Gesamtbild von Geschichte in den Köpfen der Schüler entwickeln. Der Verfasser sieht die Entwicklung eines solchen Wissenskonstrukts nicht nur als positiv für die Schüler, sondern auch für die Lehrkräfte an, die dadurch kontinuierlich ihr eigenes Wissen ausbauen und ihre Unterrichtssicherheit verbessern können. Der Autor versucht, die in vorliegendem Material aufgestellte Hypothese, dass Faktenwissen ein unabdingbarer Teil des Geschichtsunterrichts ist, durch zahlreiche über die Jahre gesammelte Erfahrungen und Beispiele zu untermauern. Er

	würde damit in Klasse sieben beginnen und es in einem kontinuierlichen Prozess über die Klassenstufen weiterentwickeln. Dabei orientiert er sich nicht allein am Primat der Jahreszahlen, sondern versucht zu verdeutlichen, dass weit mehr hinter Faktenwissen steckt als eine Jahreszahl. Dementsprechend führt er Kontinuität und Wiederholung als oberste Prämissen bei der Ausbildung eines umfassenden Wissens an, wobei ein kleinschrittiger Beginn vorgeschlagen wird, der von den Schülern über beispielsweise. eine Tabelle erarbeitet wird und diese mit der Zeit in ihrem Verallgemeinerungsgrad zunimmt, d.h. Themenspalten verliert. Mit zunehmendem Wissensstand sollen die Schüler so letztendlich selbstständig mit einer Begrifflichkeit oder Jahreszahl Wissen und Zusammenhänge assoziieren können, da die über einen mehrjährigen Zeitraum angelegte Wissensentwicklung historische Denkstrukturen bei den Schülern erzeugt haben sollte. Daher kann auch erst mit einem gewissen Kenntnisstand die Abstraktionsebene der Aufgaben erweitert werden und Vergleiche und Wertungen, z.B. zwischen verschiedenen Ereignissen, vorgenommen werden. Diese Anforderungsebene erwartet die Schüler auch in den Abschlussprüfungen, so dass der Autor stets darauf hinarbeitet, in seinen Klassen das nötige Faktenwissen in verschiedensten Formen zu wiederholen und stetig zu erweitern, um den Schülern im Falle der Prüfung die Beantwortungen zu erleichtern. Dass ferner dieses Wissen auch für andere Fächer genutzt werden kann und hilft, den individuellen Grad der Allgemeinbildung bei den Schüler zu erweitern, wertet der Autor als positiven Nebeneffekt. Aufgrund einer Rückschau auf 15 Jahre Erfahrung mit diesem Vorgehen im Unterricht beurteilt Jürgen Schwarz dieses methodische Handeln als wichtigen Weg hin zur Entwicklung der Schüler zu sozialistischen Persönlichkeiten. Die Kontinuität und Form der Abstraktionssteigerung, die in dieser PL vorgestellt wird, ist besonders. Damit berührt sie vielmehr als das bloße Lernen, denn die Differenzierung der Übersichten in Hinblick auf die altersgerechte Abstraktionsfähigkeit und ihr stetig steigender Grad der Verallgemeinerung ist neuartig, obwohl die kontinuierliche Entwicklung von Schülerfähigkeiten dabei keine Einmaligkeit unter den PL-Themen darstellt.

Kategorie	Fundstelle	S.
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von Bildung und Erziehung**	Darum ist auf strenge Wissenschaftlichkeit großen Wert zu legen. Der gute Geschichtslehrer agitiert nicht im Geschichtsunterricht. Er führt über den Stoff und dessen Interpretation zu der weltanschaulichen Position, die unserer dialektisch-materialistischen Geschichtsbetrachtung innewohnt.	6
	„Mit Hilfe der Zeittafel im Lehrbuch wurden folgende Inhalte erarbeitet:“ Gesell- schaftsord- nung (PV) / Klassen / Entwick- lungsstand der Produk- tivkräfte / Klassen- kämpfe / markante Produkti- onsinstru- mente / wich- tige Zeit-kungen erschei- nungen und Fak- ten / allgem. Bemer-	10
	„Ein Beitrag für die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit ist damit geleistet. Ich möchte aber zum zweitenmal betonen, daß diese Arbeit keine Priorität besitzen darf, sondern bei der gesamten Zielstellung des Lehrplans keine Abstriche zeitlicher oder räumlicher Art erfolgen dürfen.“	22
	„So machte ich einmal in einer 7. Klasse folgenden Versuch: Jeder Schüler stellte eine historische Zahl bildlich dar (einheitliches Blattformat, Filzstifte, Rand, Beschriftung). Die fertigen Blätter wurden an der Wand des Unterrichtskabinetts angebracht, begutachtet und dann als Geschenkmappe bei einem Treffen mit sowjetischen Pionieren überreicht.“	27
Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit	ST: „Als erstes erarbeitete ich mit der Klasse eine Tabelle. Mit Hilfe der Zeittafel im Lehrbuch wurden folgende Inhalte erarbeitet: […] Danach wurden in gemeinsamer Arbeit die Tabellen mit Inhalt ausgefüllt. Dabei zeigte sich, daß viel Wissen vorhanden war, aber die Schüler ganz unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt hatten oder in der jetzigen Reaktivierungsphase setzten.“	10 f
	„Für den Kollegen, der einen ähnlichen Einstieg unter den normalen Bedingungen des Schulablaufes plant, genügt die einfachere Form:“ Produktionsver- hältnisse / Klassen / Entwicklungsstand der PK (Beispiele) / Klassenkämpfe und und andere Fakten	11
	„Es empfiehlt sich, nicht alle Jahreszahlen der Zeittafel dauernd zu wiederholen. Der Fachlehrer sollte bei der Festlegung – wir unterstreichen im Lehrbuch - davon ausgehen, wie er, in richtiger Lehrplaninterpretation, die Akzente setze, welche Ereignisse und Zusammenhänge er besonders herausgearbeitet hatte und in welcher Klasse er mit einer Stoffeinheit besonders intensiv gearbeitet hatte. Diese verantwortungsvolle Auswahl soll nun zum ständigen Übungsfeld der Schüler werden.“	12

	„Der Kollege, der diesem Modell folgen will, soll aus der Zeittafel all die Zahlen herausarbeiten, auf deren Kenntnis er ständig bei seinen Schülern aufbaut, die er laufend wiederholt, die also das Gerüst des Geschichtswissens bilden. Mir ist klar, daß nicht alle Merkzahlen des Lehrplans hier aufgeführt werden können. Da der Lehrplanstoff verbindlich, also Gesetz ist, muß der Unterricht natürlich auch die hier nicht genannten Fakten berücksichtigen. Der Lehrer entscheidet selbst, welche Jahreszahlen er für die verallgemeinernde Geschichtsbetrachtung braucht. Die Auswahl ist seine Form der Interpretation, wohlwissend, wie er im Unterricht die Akzente setzt.“	15
	„Eine wichtige Orientierung gibt dem Kollegen das jeweilige Lehrplanvorwort. Hier werden eindeutige Akzente gesetzt. An dem Kollegen liegt es jetzt, den Lehrplan für seine konkrete Unterrichtsstunde zu interpretieren.“	27
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	„Der Auftrag wurde in Gruppenarbeit realisiert (je 2 Schüler).“	11
	„Einzelwettbewerbe, Gruppen, Bankreihen, Leistungskontrollen, Abfragung von Zusatzinformationen aus dem speziellen Wissenshabe der Schüler, aus Büchern, Zeitschriften, Fernsehsendungen, Filmen, Zeitungen usw. festigen das historische Grundgerüst.“	12
	„Vor allem der Schüler der 9. und 10. Klasse gewinnt Freude an dieser Arbeit, weil ihm praktisch die Möglichkeit gegeben wird, Wissen komplex wiederzugeben. Die einzelne Wortantwort, also nur die Zahl weicht langsam aber sicher der kompletteren Satzantwort, ja dem kleinen Vortrag.“	15
	„Unbedingt ist hier anzufügen, daß ich ständig zensiere. Zu Beginn nur die besonders guten und fleißigen Schülerleistungen, später grundsätzlich alle. Keine Leistungskontrolle oder Klassenarbeit erfolgt ohne den 2. Teil, die Faktenabfrage.“	16
	„Da diese Übungen noch viele Varianten enthalten, verging kaum eine Pionier- oder FDJ-Veranstaltung, kein letzter Schultag, ja, nach Berichten einiger Schüler, selten eine Geburtstagsfeier ohne Wissenstoto. In Ferienlagern oder in Zeiten, da der Lehrer rasch eine sinnvolle Beschäftigung suchen muß, eignet sich diese Methode besonders, da der Wettbewerbscharakter mit anschließender Wertung (Siegerehrung) der Psyche des Kindes bzw. des Jugendlichen besonders entspricht. Selbst ablehnende Schüler, meist leistungsschwächere, die aber trotzdem als ‚Prestigeschüler‘ mitunter Einfluß haben können, werden dann von der Mehrheit direkt oder	19

	indirekt gezwungen, mitzumachen.“	
	„Es läßt sich eine regelrechte Wettbewerbsstimmung herstellen, wenn die Schüler einer Klasse (in Gruppen, Bankreihen, Jungen-Mädchen) in eventuell auftretenden ‚Restminuten‘ noch einmal gefordert werden. Der Drang der Schüler in den unteren Klassen nach zeichnerischer Verdeutlichung des Wissens kann in diesem Zusammenhang genutzt werden. Der Lehrer, der in seinem Fach tiefgründigere Erfolge haben will, muß auch in die häusliche Schularbeit eindringen. Aber im Fach Geschichte müssen es Aufgaben sein, die Spaß machen. So machte ich einmal in einer 7. Klasse folgenden Versuch: Jeder Schüler stellte eine historische Zahl bildlich dar (einheitliches Blattformat, Filzstifte, Rand, Beschriftung). Die fertigen Blätter wurden an der Wand des Unterrichtskabinetts angebracht, begutachtet und dann als Geschenkmappe bei einem Treffen mit sowjetischen Pionieren überreicht.“	27
Anschaulichkeit im Unterricht	„Um auch die nicht so sehr für Geschichte interessierten Schüler zu gewinnen, durfte auch mit zeichnerischen Mitteln gearbeitet werden. Es machte vielen Schülern Freude, Faustkeil, Bewässerungsanlage, Dampfmaschine, Automobil u.a. z.B. in der Spalte ‚Markante Produktionsinstrumente‘ zu zeichnen.“	11
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	„Einzelwettbewerbe, Gruppen, Bankreihen, Leistungskontrollen, Abfragung von Zusatzinformationen aus dem speziellen Wissenshabe der Schüler, aus Büchern, Zeitschriften, Fernsehsendungen, Filmen, Zeitungen usw. festigen das historische Grundgerüst.“	12
	„Besonderen Schwerpunkt sehe ich in der Gewinnung der Schüler für die Entwicklung des Heimatterritoriums. Er hat die Möglichkeit, äußere Bilder (Häuser, Ruinen, Menschen, Geschichten usw.) einzuordnen, die Fülle der Informationen im privaten Bereich zu verarbeiten, zu gliedern.“	19
	„Die Bereitschaft, Massemodelle zum Geschichtsunterricht zu basteln, führte schon zu einem Überhang von Limes, Burgen, Kastellen, Pfahldörfern, Patrizierhäuser usw. Bereitwillig wurde für die Schulvitrine Quellenmaterial (alte Urkunden, Briefe, Bücher, Zeitungen, Bilder, Karten, Marken, Münzen u.a.) zur Verfügung gestellt und nach Ausstellungsende wieder ausgehändigt. Als politischen Bekenntnis, als eine Form des entwickelten Heimatbewußtseins sehe ich auch die Teilnahme aller Schüler der 9. und 10. Klasse in einer Kommission der Gemeindevertretung. Diese Bereitschaft, vor Jahren vom Geschichtslehrer entwickelt, führte dazu, daß heute über 50 % der Abgeordneten der Gemeindevertretung aus dieser Schülertätigkeit	25

	erwachsen sind, daß also am entwickelten Mitarbeitswillen kein Mangel herrscht. Die ehemaligen Schüler haben also verstanden, daß nur aktives Mittun das Gesicht des Dorfes verschönt und der Sozialismus so angenehm ist, wie man ihn selbst gestaltet.“	
Faßlichkeit des Unterrichts	„Ich möchte aber von Anfang an bemerken, daß stets kleinere und später größere Zusammenhänge genannt werden mußten.“	12
	„Um dem Schüler die Lernarbeit zu erleichtern, und ihm rasche Erfolge zu organisieren, erfolgt dann schließlich eine Vereinfachung der erarbeiteten Tabelle.“	12
	„Als langfristiges Ergebnis dieser Arbeit entstand dann schließlich im Kopf des Schülers und eventuell auch auf einen neuen Arbeitsblatt die vereinfachte Tabelle: Jahreszahl Ereignis	13
	„Will er frontal diese Form einführen, dann achte er konsequent darauf, daß keine Überforderung erfolgt, daß schrittweise Steigerungen nur echten Erfolg verbürgen.“	22
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Nachdem nun alle das gleiche Material besaßen, wurden ständige Übungen gestartet. In dem hier beschriebenen Einstiegsmodell war die zeitliche Möglichkeit natürlich extrem günstig. Einzelwettbewerbe, Gruppen, Bankreihen, Leistungskontrollen, Abfragung von Zusatzinformationen aus dem speziellen Wissenshabe der Schüler, aus Büchern, Zeitschriften, Fernsehsendungen, Filmen, Zeitungen usw. festigen das historische Grundgerüst. Ich möchte aber von Anfang an bemerken, daß stets kleinere und später größere Zusammenhänge genannt werden mußten.“	12
	„Bei geringerem, normalen Zeitfundus muß der Lehrer dieses Modell langfristig über mehrere Monate planen, praktisch 10 Minuten einer Stunde nutzen, um über die Gesamtwiederholung des Stoffes der Unterrichtsstunde hinaus größere Zeitabschnitte abzurufen.“	12
	„Durch ständiges Wiederholen, durch Nutzen jeder zeitlichen Reserve, durch Hausaufgaben, Schülervorträge, Wandzeitungen usw. erkannte der Schüler, daß der Geschichtslehrer nicht nachgibt, daß sich etwa eine Jahreszahlkampagne abläuft, sondern ein Element in den Unterricht einfloß, das pausenlos forderte, das die Möglichkeit gab, immer und stets zu antworten, Wissen anzubringen, selber Zusammenhänge aufzudecken.“	12 f.
	„Dieser Stichpunkttext, der so oder in anderer Form Wissen speichert, gibt nun neue Möglichkeiten, diese Jahreszahl anzuwenden. Und nun beginnt nach der interessanten Lernarbeit der anspruchsvollere Schritt:	13

	[…].“	
	„Der Kollege, der diesem Modell folgen will, soll aus der Zeittafel all die Zahlen herausarbeiten, auf deren Kenntnis er ständig bei seinen Schülern aufbaut, die er laufend wiederholt, die also das Gerüst des Geschichtswissens bilden.“	15
	„Vor allem der Schüler der 9. und 10. Klasse gewinnt Freude an dieser Arbeit, weil ihm praktisch die Möglichkeit gegeben wird, Wissen komplex wiederzugeben. Die einzelne Wortantwort, also nur die Zahl weicht langsam aber sicher der kompletteren Satzantwort, ja dem kleinen Vortrag.“	15
	„Selbst solche, von Schülern gefürchtete Fragen: […] verlieren ihren Schrecken, da der Schüler über die Mittel verfügt, die ihn zu komplexen Antworten Möglichkeiten geben. Das Fach verliert für ihn den Risikocharakter. Durch ständige Anwendung erweitert sich sein Horizont. Er erkennt, daß kein ‚Schablonenwissen‘ angereichert wird. Für fast jedes Ereignis der Gegenwart Kann er geschichtliche Parallelen aufstellen.“	18
	„Das Schöne an dieser Arbeit ist, daß der Schüler ständig motiviert werden kann. Sollte der Geschichtslehrer auch Deutschlehrer sein, ergeben sich natürlich besonders viele Sprechübungen im mündlichen bzw. schriftlichen Bereich. Das Gliedern, Ordnen, Verallgemeinern und schließlich Formulieren führt zu einem gesteigerten meßbaren Denkvermögen, zu höherer Wissensqualität und damit auch zu höherem Bewußtsein.“	19
	„Entscheidend bleibt aber in jeden Fall, daß der einmal begonnene Weg konsequent weiter beschritten wird.“	22
<u>Systematik des Unterrichts</u>	„Wir erarbeiten uns einen Extrakt des Stoffes, der unbedingt bei der Abschlußprüfung vorhanden sein muß. Mit Hilfe dieses Grundgerüstes wäre es möglich, selbst bei der schwierigsten Prüfungsfrage sozusagen einen Rettungsanker zu besitzen, der ein völliges Nichtwissen ausschließt. Außerdem wäre dieses Arbeit auch für spätere Zeiten gut nutzbar, gleich, ob man historische Romane liest oder Filme sieht, Gespräche über Kunst und Kultur führt oder sich mit historischen Persönlichkeiten befaßt.“	11
	„Bei geringerem, normalen Zeitfundus muß der Lehrer dieses Modell langfristig über mehrere Monate planen, praktisch 10 Minuten einer Stunde nutzen, um über die Gesamtwiederholung des Stoffes der Unterrichtsstunde hinaus größere Zeitabschnitte abzurufen.“	12
	„Das Ereignis schließt dann all das ein, was an Fakten gesammelt wurde. Es beinhaltet Personen und	

	Zusammenhänge, ist also das, was der Schüler zu dem historischen Fakt wissen muß. Dazu einige Beispiele: 1618 – 1648: Dreißigjähriger Krieg, Kampf der Zentralgewalt gegen Partikulargewalt (Papst, Kaiser, Wallenstein, Tilly, Gustaf Adolf) europäische Interessen, Fenstersturz zu Prag, völlige Zerstörung, Verwüstung, Niedergang, Westfälischer Frieden = kein eigentlicher Sieger – auf lange Zeit Zersplitterung Deutschlands – Hemmnis für weitere Entwicklung“	13
	„Mir ist klar, daß nicht alle Merkzahlen des Lehrplans hier aufgeführt werden können. Da der Lehrplanstoff verbindlich, also Gesetz ist, muß der Unterricht natürlich auch die hier nicht genannten Fakten berücksichtigen. Der Lehrer entscheidet selbst, welche Jahreszahlen er für die verallgemeinernde Geschichtsbetrachtung braucht. Die Auswahl ist seine Form der Interpretation, wohlwissend, wie er im Unterricht die Akzente setzt.“	15
	„Unbedingt ist hier anzufügen, daß ich ständig zensiere. Zu Beginn nur die besonders guten und fleißigen Schülerleistungen, später grundsätzlich alle. Keine Leistungskontrolle oder Klassenarbeit erfolgt ohne den 2. Teil, die Faktenabfrage.“	16
	„Das Schöne an dieser Arbeit ist, daß der Schüler ständig motiviert werden kann. Sollte der Geschichtslehrer auch Deutschlehrer sein, ergeben sich natürlich besonders viele Sprechübungen im mündlichen bzw. schriftlichen Bereich. Das Gliedern, Ordnen, Verallgemeinern und schließlich Formulieren führt zu einem gesteigerten meßbaren Denkvermögen, zu höherer Wissensqualität und damit auch zu höherem Bewußtsein.“	19
	„Entscheidend bleibt aber in jeden Fall, daß der einmal begonnene Weg konsequent weiter beschritten wird.“	22
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)	„Auch der fachübergreifende Aspekt ist unübersehbar (z.B. Deutsch-Literatur - Scholochow - ‚Menschenschicksal‘ - Großer Vaterländischer Krieg, Deutsche Faschisten, Zustand der UdSSR - Taktik der vorbrannten Erde - menschliche Größe; Parallelen drängen sich auf: Pippigs Haltung im Bunker (Nackt unter Wölfen‘), Holts späte Erkenntnis seiner Haltung zu Wolzow (‚Die Abenteuer des Werner Holt‘), Djamilas Weg in ein neues Leben: die großen Möglichkeiten der Sowjetbürger, aus alten Traditionen auszubrechen, neu anzufangen, Erschließung von Neuland - Sibirien (‚Djamila‘). Ich sehe weiter ständige Beziehungen zum Fach Kunsterziehung (z.B. Baustile, historisches Ereignisse, die Menschen prägten: Th. Riemenschneider - Haltung während des Bauernkrieges), zum Fach Musik (Händel in England - begraben in Westminster - ‚König der Musik‘ - bürgerliches England), zum Fach Russisch	19

	(zahlreiche Texte basieren auf historischen Ereignissen - Hinweis auf die besonders markante Rolle des Geschichtsbewußtseins in der UdSSR), zum Fach Geographie (Welthandel - Suezkanal, Afrika im Aufbruch, Apartheid - Vgl, mit Naziterror in Deutschland, Ausbeutung der Völker Lateinamerikas - frühere englische, deutsche, französische Kolonialpolitik usw.).“	

Tabelle 26q: Auswertungseinheit PL86-11-32d

Titel	Erfahrungen bei einer konkreten, lebensverbundenen und anschaulichen Vermittlung im Geschichtsunterricht durch die Nutzung heimatgeschichtlichen Materials am Beispiel der Stoffeinheit 10.2.
Signatur	PL 86-11-32d
Autor	Mausolf, Horst, erarbeitet von Fachkommission Geschichte unter Leitung von H. Mausolf
Schule	k.A.
Ort	Altentreptow, Kreis ebd., Bezirk Neubrandenburg
Jahr	1986
Gliederung	1. Einleitung 2. Bedeutung des heimatgeschichtlichen Materials für den Geschichtsunterricht 2.1. Heimatgeschichte als Gegenstand der Arbeit der Fachkommission 2.2. Bedeutung heimatgeschichtlichen Materials aus fachübergreifender Sicht 2.3. Herstellung des vorhandenen heimatgeschichtlichen Materiale unseres Kreises für eine mögliche Nutzung im Geschichtsunterricht 3. Heimatgeschichte und die Stoffeinheit 10.2. 3.1. Stellung der Stoffeinheit 10.2. im Jahreskurs 3.2. Übersicht vorhandenen heimatgeschichtlichen Materials und seine Zuordnung zu den einzelnen Stunden der Stoffeinheit 3.3. Heimatgeschichtliches Material im Einsatz in der Stunde 10.2.2.1.: Demokratische Bodenreform – Veränderung der Machtverhältnisse auf dem Lande 4. Schlußbetrachtung Literaturverzeichnis Anlagen
Seiten (Text)	55 (48)
Anmerkungen	Die von der Fachkommission Geschichte des Kreiskabinetts Altentreptow erstellte PL sieht seine Grundlage in der großen Bedeutung von heimatgeschichtlichem Unterrichtsmaterial. Demnach ist dieses Material für den Geschichtsunterricht eine Bereicherung, setzt aber auch eine große Kenntnis bei der Lehrkraft, eigenes Bemühen und eine persönliche Bindung an die Heimatregion voraus. Da aufgrund zahlreicher Forderungen von Geschichtslehrern solche Materialien nur unzureichend vorhanden sind, kommt die Fachkommission in der PL dieser Forderung nach. Dadurch, dass Geschichte bei der Ausbildung der sozialistischen Persönlichkeit eine bedeutende Rolle spielt, bietet sich besonders im regionalen Bereich die Verwendung von eigenen ortsbezogenen Materialien an. Weil regionalgeschichtliches Material nicht in allen Klassen entsprechend der vorgegebene Lernplanthemen

	umfassend einsetzbar ist und sich die 10. Klasse als Hauptschwerpunkt für die Verwendung von solchem Material herauskristallisiert hat, greifen die Autoren die in Klasse 10 thematisierte Bodenreform auf, die sich aufgrund ihrer regionalen Spezifikationen zu einer individuellen Auseinandersetzung im Unterricht anbietet. Dabei verweisen sie aber auch auf die fachübergreifende Verwendung dieser Materialien und lenken ihr Augenmerk auch auf die Unterstufe und den Staatsbürgerkundeunterricht, für die sie einige Verwendungsmöglichkeiten anführen. Nach einer kurzen Darstellung der Entstehungshistorie von heimatgeschichtlichem Materialien in ihrem Kreis und den aktuell vorhandenen Sammlungen stellen die Autoren die bedeutsame Rolle der Stoffeinheit 10.2. im Jahresverlauf der zehnten Klasse vor. Daher rechtfertigen sie auch die Verlängerung dieser Stundeneinheit auf sieben Stunden, da der heimatgeschichtliche Aspekt dieses Geschichtsabschnittes, ihrer Meinung nach, großes Potenzial für die Vermittlung bietet. Anschließend konkretisieren sie die Stunden dieser Stoffeinheit und bieten jeweils passendes Material zu den einzelnen Schwerpunkten an. Dies setzt sich zusammen aus verschiedenen Zeitzeugenberichten, einer im Kreis extra dafür erstellten Broschüre und einer Dia-Ton-Reihe. Resümierend erläutern sie etwas tiefgründiger die Stunde 10.2.2.1, wobei es sich hierbei um eine sehr oberflächliche Ablaufschilderung der verwendeten Materialien handelt und es weder genauere Informationen zu Arbeitsformen, Zeitplanung o.Ä. gibt. Lediglich im Anhang bietet ein grober Verlaufsplan eine Übersicht über den geplanten Stundenablauf und der in ihm aufgegriffenen Fragestellungen. Die Neuartigkeit dieser PL findet sich in der auf die Region Altentreptow abgestimmten, sehr umfangreichen Dia-Ton-Reihe, die den dortigen Fachlehrern den Einsatz von spezifischen anschaulichen Ortsmaterialien erleichtert, um den Unterricht hochgradig anschaulich und lebensverbunden zu gestalten. Das Einbeziehen der Regionalgeschichte in den Geschichtsunterricht, um ihn schülerbezogener zu gestalten und mit dessen Hilfe zu nationalen Ereignissen und Problemen überzuleiten, stellt hierbei allerdings keine Einmaligkeit unter den PL dar und findet sich auch in

	anderen wieder.

Kategorie	Fundstelle	S.
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von Bildung und Erziehung**	„Wir wenden uns dieser Stoffeinheit zu, weil es um die Vermittlung von Kenntnissen über unseren schweren, komplizierten aber erfolgreichen Weg, weil es um eine Quelle berechtigten Stolzes auf das von unserem Volk unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei erreichte geht.“	3
	„Die erste regionalgeschichtliche Quellensammlung für die Hand des Geschichtslehrers im Kreis Altentreptow wurde bereits 1976 von der Fachkommission Geschichte und mit großer Unterstützung des Pädagogischen Kreiskabinetts herausgegeben.“	14
	„Der Text zu diesem Bild hat u.a. folgenden Wortlaut: ‚Diese beiden ehemaligen Landarbeiter übernahmen Land aus der Bodenreform und stellten ihre Kraft dem Neuaufbau zur Verfügung. Genosse Wandt war Kutscher beim Gutsbesitzer in Pritzenow. Unter der Überschrift ‚Pritzenow hat Licht‘ konnte man am 2. April 1951 folgendes lesen: ‚Pritzenow wurde bis 1945 von einem Großgrundbesitzer beherrscht, der es nicht für nötig hielt, elektrisches Licht legen zu lassen. Doch als 1945 an die Stelle eines Junkers 70 Neubauern traten, die jetzt über ihr Dorf bestimmen, wurde Licht gelegt.‘[…].“	22
	„Dia 25 – Schulreform: Dieses Dia zeigt ein Plakat der KPD aus dem Jahr 1945: ‚Rote Armee und KPD sorgen für warme Schulräume.‘“	22
	„In dieser Unterrichtsstunde sollen die Schüler u.a. zu der Überzeugung gelangen, daß das Volk das Recht hat, seinen Feinden die ökonomischen Grundlagen ihrer Politik zu entziehen und daß der gesellschaftliche Fortschritt, solange Privateigentum an Produktionsmitteln besteht, in harten Kämpfen durchgesetzt werden muß.“	31
	„Die Broschüre gibt einen tiefen Einblick in die politischen und ökonomischen Machtverhältnisse, die durch Großgrundbesitzer und Junker im damaligen Kreis Demmin bis 1945 bestanden. Sie weist nach, daß die Entmachtung eine durch und durch gerechte Sache war.“	31
	„‚[…] Alles wurde unter 85 Neusiedlern verteilt und zwar durch Verlosung, daher gerecht.‘“	32
	„In dieser Stunde geht es vor allem darum, den Schülern konkretes Wissen über die demokratische Bodenreform zu vermitteln, um sie ihnen als ein Ereignis begreiflich zu machen, ‚durch das dem Imperialismus und Militarismus in Ostdeutschland eine starke sozialökonomische Basis entzogen wurde und das als gewaltige Umwälzung	38

	antifeudal, antifaschistisch und antiimperialistisch zu und somit zutiefst demokratisch war.'"	
	„In den Dörfern unseres Kreises herrschten bis 1945 mächtige Großgrundbesitzer. Die Zielstellung für diese Stunde bestimmt, daß die Schüler die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Veränderungen unter dem Aspekt der Verwirklichung der historischen Mission der Arbeiterklasse erkennen und sich mit der Arbeiterklasse und den von ihr eingeleiteten und durchgeführten Maßnahmen identifizieren. Für diesen Prozeß der Überzeugung ist die Darstellung der Machtpolitik der Großgrundbesitzer und Junker unerläßlich. Aus der Geschichte heraus unter Berücksichtigung des vorhandenen Wissens der Schüler muß der Anteil konkret sichtbar werden, den die Großgrundbesitzer an der Vorbereitung und Durchführung imperialistischer Kriege hatten."	41
	„Bei der Berücksichtigung des erzieherischen Aspektes, der in dieser Stunde der Festigung der Überzeugung, daß die Sowjetunion unser wahrer Freund ist, dient, spielt der Befehl 209 der SMAD vom 9. September 1947 eine ganz wesentliche Rolle."	45
	„In lebendiger Weise ist am konkreten heimatgeschichtlichen Vorgang nachgewiesen worden, wer Geschichte macht. So gestaltet, enthält diese Stunde viele Potenzen, die im umfassenden Sinne erzieherisch wirken, weil sich hier historisches Wissen und individuelle Erlebnis und Erfahrungswelt der Schüler eng verbinden."	46
Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit	„Diese fünf Beispiele aus einer Reihe lassen erkennen, welche Möglichkeiten dem Geschichtslehrer geboten sind, Heimatgeschichte sinnvoll und erziehungswirksam einzusetzen. Unter Berücksichtigung des jeweiligen Dorfes, der konkreten Schule und des aufgeführten Fundusses [sic!] ist natürlich dem einzelnen Lehrer überlassen, welches Bild oder welches Material einsetzt [sic!]."	23
	„Weil die Durchführung der demokratischen Bodenreform in unserem Kreis einen herausragenden Platz einnimmt, weil es die bedeutendste und konkret nachprüfbare revolutionäre Umwälzung in dieser Zeit war und weil sich mit diesem Stoff immer wieder deutliche Akzente einer sinnvollen Aktualisierung anbieten, sind wir in der Fachkommission zu der Überzeugung gelangt, daß dieses Ergebnis nicht als Teil einer Stunde (10.2.1.2.) sondern im Rahmen einer ganzen Unterrichtsstunde dargestellt werden kann und muß. Hier ist die Nutzung heimatgeschichtlichen Materials im umfassenden Sinne möglich und geradezu zwingend erforderlich. Aus dieser Orientierung ergibt sich die	27

	Konsequenz, daß die ersten beiden Unterrichtseinheiten zusammen 7 Stunden umfassen.“	
	„Mit diesen Beispielen sollen die vorhandenen Nutzungsmöglichkeiten heimatgeschichtlichen Materials, soweit sie für alle Schulen des Kreises zugänglich gemacht wurden, abgeschlossen werden. Neben diesen Textstellen, Bildern und Sachzeugen kann jeder Lehrer seine eigene und für den Bereich seiner Schule ganz speziell zutreffenden Arbeitsergebnisse für den heimatgeschichtlichen Bereich einbringen.“	37
	„Wir halten es aber für sehr wichtig, noch einmal darauf hinzuweisen, daß es sich stets und nur um Beispiele möglicher Nutzung handelt und daß selbstverständlich nicht jeder geschichtliche Vorgang regional nachgewiesen werden soll. Wir unterstreichen noch einmal, daß die Kenntnis des Lehrplanes und seine verantwortungsvolle Interpretation und Umsetzung durch den Fachlehrer, die Position des Fachlehrers zur Heimat und ihrer Geschichte, das methodische Geschick, eingebrachte Erfahrungen und die Arbeitsweisen der Schüler entscheidende Bedingungen für eine jederzeit sinnvolle und effektive Einbeziehung heimatgeschichtlicher Fakten darstellen.“	38
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	„Allein diese drei vom Lehrbuch getroffenen Feststellungen fordern bei den Schülern in unserem Kreis immer wieder Fragen heraus: - Gab es bei uns auch solche Kommissionen? - Wer arbeitete in diesen Kommissionen mit? - Wie ging die Enteignung praktisch vor sich?“	39
	„Der Lehrer muß, nachdem er sich für unser Vorhaben entschieden hat, wissen, welches Material er einsetzen kann und welches er einsetzen will. In unserem Beispiel wird die Stoffvermittlung vom Material bestimmt, die nahezu ausschließlich aus dem Heimatkreis stammt. Das ist also im besten Sinne heimatgeschichtliches Material, durch dessen Einsatz das Ziel verfolgt wird, die jungen Menschen stärker an ihr Territorium zu binden. Es geht um die innere Bindung zu ihrem Kreis, zu ihrem Dorf, in dem sie leben, in dem sie tätig sind und gesellschaftliche Prozesse mitgestalten. In nahezu allen Dörfern des Kreises wurden Veränderungen durch die Bodenreform herbeigeführt, so daß jeder Schüler motiviert einbezogen werden kann.“	41
	„Die Fachkommission Geschichte unterstreicht, daß die zielgerichtete Berücksichtigung der Heimatgeschichte im Unterricht Initiativen weckt, die im außerschulischen Bereich zu beachtlichen Ergebnissen führe können. So beschäftigen sich in unserem Kreis seit einiger Zeit interessierte Schüler in Spezialistenlager vornehmlich mit	48

	der Heimatgeschichte .“	
Anschaulichkeit im Unterricht	„Neben den obengenannten Broschüren gibt es für den Geschichtslehrer unseres Kreises einen umfangreichen Dia-Fundus in Gestalt mehrerer Dia-Ton-Reihen (Anlage 1), die in Zusammenarbeit des URANIA-Kreisvorstandes mit Geschichtslehrern entstanden sind. Diese Reihen sind vornehmlich der geschichtlichen Entwicklung des heimatlichen Territoriums gewidmet und berücksichtigen gesellschaftliche Höhepunkte.“	18
	„Anläßlich des 40. Jahrestages der Vereinigung von KPD und SPD zur Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands entstand die Dia-Ton-Reihe ‚In eins nun die Hände‘, in der der Prozess der Vereinigung, die Kompliziertheit der Lage auf dem Gebiet des heutigen Kreises Altentreptow und Maßnahmen der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung dargestellt werden.“	19
	„Dia 3 – Bevölkerung 1945 im Damaligen Kreis Demmin: Dieses Bild zeigt in einer Montage unendliche Flüchtlingskolonnen […].“	19
	„Dia 5 – Befehl Nummer 2: Dieses Dia zeigt den Befehl Nr. 2 vom 10. Juni 1945, unterzeichnet von G.K: Shukow und W.W. Kurasow, und den Beschluß der Gründungsversammlung der KPD-Ortsgruppe Altentreptow vom 25. Juni 1945.“	20
	„Dia 13 – Bodenreform in Wildberg: Hier sind Ausschnitte aus der ersten, allgemeinen Versammlung der Neubauern Wildbergs vom 4. Februar 1946 zusammengefaßt.“	21
	„Dia 18 – Ehemalige Landarbeiter: Zunächst werden Schnitterlöhne vorgestellt, die der Landarbeiterverband 1925 ausgehandelt hatte.“	21
	„Dia 25 – Schulreform: Dieses Dia zeigt ein Plakat der KPD aus dem Jahr 1945: ‚Rote Armee und KPD sorgen für warme Schulräume.‘“	22
	„Neben der lebendigen Darstellung handelnder Persönlichkeiten dieser Zeit wächst auch bei unseren jungen Menschen die Erkenntnis, daß hier Großes und Entscheidendes Für den Fortgang der Geschichte geleistet wurde. Es können zahlreiche Persönlichkeiten vorgestellt werden, die in dieser Zeit des schweren Anfangs vorangingen und den Weg in die sozialistische Zukunft wiesen.“	29
	„Als Anschauungsmittel können in dieser Stunde die nachstehenden Dias eingesetzt werden: 1. Dia: Skizze über die Befreiung durch die sowjetische	29

	Armee im April 1945 (Kreisgebiet) 2. Dia: Erste Kommandantur Altentreptow und Genosse Julius Michelberger, Mitglied des NKFD, seit 1965 Ehrenbürger der Stadt Altentreptow 3. Dia: Befehl Nr. 2 und Gründungsprotokoll der KPD in Altentreptow vom 25. Juni 1945 4. Dia: Zerstörtes Neubrandenburg 1945 5. Dia: Ausweis des Genossen Frans Peters {SPD) 6. Dias: Julius Michelberger 1975 in Altentreptow“	
	„„Am 25. Juni 1945 erfolgte die Gründung der KPD-Ortsgruppe Altentreptow. […].‘ Folgende Dias können in dieser Stunde als heimatgeschichtliches Material herangezogen werden: 3. Dia: Befehl Nr. 2 und Gründungsprotokoll der KPD-Ortsgruppe in Altentreptow 7. Dia: Bild des Genossen Walter Kirstein und seine KZ-Nummer 8. Dia: Betriebsschule ‚Gustav Possekel‘ […] 9. Dia: Die Viehbestände des Kreises Demmin im Vergleich der Jahre 1938 und 1946 10. Dia: Ausschnitte aus dem Protokoll der gemeinsamen Demminer Kreiskonferenz vom Januar 1946.“	30
	„Für die Schüler sind aber immer wieder die Fragen, die eine Antwort auf das konkrete Vorgehen bei der Enteignung geben, besonders interessant. Wir halten es aus Erfahrung deshalb für angebracht, in dieser Stunde in unserem Kreis den Genossen Walter Kirstein über diese Arbeit berichten zu lassen.“	31
	„Die Arbeitsgemeinschaft ‚Junge Historiker‘ an der Clara-Zetkin-Oberschule Wildberg sicherte bei ihren Forschungsarbeiten das erste Protokoll über die Durchführung der demokratischen Bodenreform in diesem Dorf. Wir haben dieses Protokoll fotokopiert und als Dia den Schulen als Unterrichtsmittel zur Verfügung gestellt. In diesem Protokoll ist nachzulesen, wer in Wildberg enteignet wurde, welche Ländereien und welches lebende Inventar zur Verteilung kam.“	32
	„In dieser Stunde können unserem Anliegen entsprechend folgende Dias eingesetzt werden: 11. Dia: Diagramm über die Verteilung des Bodens 1945 im damaligen Kreis Demmin 12. Dia: Diagramm über die Besitzverhältnisse im damaligen Kreis Demmin 13. Dia: Schloß in Gültz, ehemaliger Besitz der Familie von Maltzahn 14. Dia: Schloß in Tützpatz, ehemaliger Besitz der Familie von Heiden-Linden 15. Dia: Protokoll über die Bauernversammlung in Wildberg 16. Dia: Befehl 209 am Beispiel Wodargs 17. Dia: Arbeit der Neubauern“	33

	„In der Broschüre ‚Aus der Zeit des schweren Anfangs' kann über die im Herbst 1946 durchgeführten ersten Wahlen nach der Zerschlagung des deutschen Faschismus u.a. nachgelesen werden: ‚Wie stark der Einfluß der Arbeiterklasse und ihres Vortrupps, der SED, gewachsen war, erwiesen dann die Wahlen in den Gemeinden und des Kreises. In den 27 Ortschaften des Kreises Demmin wurden 24 Bürgermeister, die der SED angehörten (6 Arbeiter, 9 Bauern, 5 Handwerker und andere Berufe) gewählt'. […]"	34
	„Als Dia stehen für diese Stunde zur Verfügung: 18. Dia: Genosse Kussow aus Rosenow. Er war in der Zeit von 1945 bis 1949 Kraftfahrer des Genossen Kurt Bürger in Schwerin. 19. Dia: Wahlergebnisse bei den ersten demokratischen Wahlen im Herbst 1946"	34
	„Der Prozeß der Vereinigung von KPD und SPD zur Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands kann ebenfalls mit anschaulichen Beispielen aus der Heimatgeschichte demonstriert werden. So lernen die Schüler u.a. den damaligen Stützpunktleiter der SED, den Genossen Franz Peters kennen. […] Genosse Heinz Zornow, Teilnehmer an dieser Konferenz, berichtet in der Broschüre: […]."	34
	„Folgende Dias stehen für diese Stunde zur Verfügung: 20. Dia: Protokoll der gemeinsamen Kreisfunktionärskonferenz in Demmin vom 26.1.1946 21. Dia: Vereinigungsparteitag und Kreiskonferenz in Demmin 22. Dia: Demonstration zum 1. Mai 1946 in Altentreptow im Zeichen der Vereinigung der beiden Arbeiterparteien 25. Dia: Mitgliedskarte der SPD mit dem Gültigkeitsstempel der SED"	35
	„Dank der fleißigen Arbeit mehrerer Lehrer, zumeist Geschichtslehrern, entstanden in den letzten Jahren umfangreiche und sehr interessante Schulchroniken. Aus diesen Chroniken kann sehr viel Material, können Augenzeugenberichte und Fotos auch für den Geschichtsunterricht - namentlich für den Gegenstand der Stoffeinheit 10.2. entnommen werden."	36
	„Als mögliche Unterrichtsmittel können folgende Dias eingesetzt werden: 24. Dia: Schulverhältnisse 1930 im Kreis Demmin, ein Ausschnitt aus dem ‚Demminer Tageblatt' 25. Dia: Lehr- und Lernmittel aus dieser Zeit, eine Aufnahme aus der Heimatstube in Röckwitz"	37
	„Es erleichtert Erkennen und Verstehen, wenn die Schüler um die konkreten Besitzverhältnisse vor 1945	42

	aus heimatgeschichtlicher Bedingtheit wissen. Diese konkrete Kenntnis wird u.a. mit den Dias 11 und 12 erreicht.“	
	„Dem Geschichtslehrer unseres Kreises steht dazu das 9. Dia zur Verfügung, das z.B. die Vergleichszahlen der Viehbestände im ehemaligen Kreis Demmin 1938 und 1946 enthält. Die Schüler erkennen, daß die Startbedingungen äußerst schwierig waren.“	43
	„Wie schwer der Neubeginn damals war, geht nicht zuletzt aus einem Ausweis hervor, der vom stellvertretenden Bürgermeister Altentreptows am 28. August 1945 unterzeichnet wurde. Dieser Ausweis kann in Gestalt des 5. Dias den Schülern gezeigt werden.“	43
	Die Materialien der bereits analysierten Broschüre ‚Aus der Zeit des schweren Anfangs‘, […] eignen sich erfahrungsgemäß ausgezeichnet, für die emotional durchdrungene Unterrichtsgestaltung in dieser Stunde.“	43
	„Für die Schüler unseres Kreises ist es interessant, am Beispiel Wodargs, Dia 16, zu erfahren, welche Auswirkungen dieser Befehl hatte.“	45
<u>Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit</u>	„Dia 5 – Befehl Nummer 2: Dieses Dia zeigt den Befehl Nr. 2 vom 10. Juni 1945, unterzeichnet von G.K: Shukow und W.W. Kurasow, und den Beschluß der Gründungsversammlung der KPD-Ortsgruppe Altentreptow vom 25. Juni 1945.“	20
	Dia 13 – Bodenreform in Wildberg: Hier sind Ausschnitte aus der ersten, allgemeinen Versammlung der Neubauern Wildbergs vom 4. Februar 1946 zusammengefaßt.“	21
	„Der Text zu diesem Bild hat u.a. folgenden Wortlaut: ‚Diese beiden ehemaligen Landarbeiter übernahmen Land aus der Bodenreform und stellten ihre Kraft dem Neuaufbau zur Verfügung. Genosse Wandt war Kutscher beim Gutsbesitzer in Pritzenow. Unter der Überschrift ‚Pritzenow hat Licht‘ konnte man am 2. April 1951 folgendes lesen: ‚Pritzenow wurde bis 1945 von einem Großgrundbesitzer beherrscht, der es nicht für nötig hielt, elektrisches Licht legen zu lassen. Doch als 1945 an die Stelle eines Junkers 70 Neubauern traten, die jetzt über ihr Dorf bestimmen, wurde Licht gelegt.[…]‘.‘“	22
	„Dia 25 – Schulreform: Dieses Dia zeigt ein Plakat der KPD aus dem Jahr 1945: ‚Rote Armee und KPD sorgen für warme Schulräume.‘“	22
	„Neben der lebendigen Darstellung handelnder Persönlichkeiten dieser Zeit wächst auch bei unseren jungen Menschen die Erkenntnis, daß hier Großes und	29

	Entscheidendes für den Fortgang der Geschichte geleistet wurde. Es können zahlreiche Persönlichkeiten vorgestellt werden, die in dieser Zeit des schweren Anfangs vorangingen und den Weg in die sozialistische Zukunft wiesen.“	
	„10.2.1.2. Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945 ‚Am 25. Juni 1945 erfolgte die Gründung der KD-Ortsgruppe Altentreptow. […]‘.“	30
	„Für die Schüler sind aber immer wieder die Fragen, die eine Antwort auf das konkrete Vorgehen bei der Enteignung geben, besonders interessant. Wir halten es aus Erfahrung deshalb für angebracht, in dieser Stunde in unserem Kreis den Genossen Walter Kirstein über diese Arbeit berichten zu lassen.“	31
	„Die Arbeitsgemeinschaft ‚Junge Historiker‘ an der Clara-Zetkin-Oberschule Wildberg sicherte bei ihren Forschungsarbeiten das erste Protokoll über die Durchführung der demokratischen Bodenreform in diesem Dorf. Wir haben dieses Protokoll fotokopiert und als Dia den Schulen als Unterrichtsmittel zur Verfügung gestellt. In diesem Protokoll ist nachzulesen, wer in Wildberg enteignet wurde, welche Ländereien und welches lebende Inventar zur Verteilung kam.“	32
	„In der Broschüre ‚Aus der Zeit des schweren Anfangs‘ kann über die im Herbst 1946 durchgeführten ersten Wahlen nach der Zerschlagung des deutschen Faschismus u.a. nachgelesen werden: ‚Wie stark der Einfluß der Arbeiterklasse und ihres Vortrupps, der SED, gewachsen war, erwiesen dann die Wahlen in den Gemeinden und des Kreises. In den 27 Ortschaften des Kreises Demmin wurden 24 Bürgermeister, die der SED angehörten (6 Arbeiter, 9 Bauern, 5 Handwerker und andere Berufe) gewählt‘. […]“	34
	„Der Prozeß der Vereinigung von KPD und SPD zur Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands kann ebenfalls mit anschaulichen Beispielen aus der Heimatgeschichte demonstriert werden. So lernen die Schüler u.a. den damaligen Stützpunktleiter der SED, den Genossen Franz Peters kennen. […] Genosse Heinz Zornow, Teilnehmer an dieser Konferenz, berichtet in der Broschüre: […].“	34
	„Dank der fleißigen Arbeit mehrerer Lehrer, zumeist Geschichtslehrern, entstanden in den letzten Jahren umfangreiche und sehr interessante Schulchroniken. Aus diesen Chroniken kann sehr viel Material, können Augenzeugenberichte und Fotos auch für den Geschichtsunterricht - namentlich für den Gegenstand der Stoffeinheit 10.2. entnommen werden.“	36

	„Allein diese drei vom Lehrbuch getroffenen Feststellungen fordern bei den Schülern in unserem Kreis immer wieder Fragen heraus: - Gab es bei uns auch solche Kommissionen? - Wer arbeitete in diesen Kommissionen mit? - Wie ging die Enteignung praktisch vor sich?“	39
	„Der Lehrer muß, nachdem er sich für unser Vorhaben entschieden hat, wissen, welches Material er einsetzen kann und welches er einsetzen will. In unserem Beispiel wird die Stoffvermittlung vom Material bestimmt, die nahezu ausschließlich aus dem Heimatkreis stammt. Das ist also im besten Sinne heimatgeschichtliches Material, durch dessen Einsatz das Ziel verfolgt wird, die jungen Menschen stärker an ihr Territorium zu binden. Es geht um die innere Bindung zu ihrem Kreis, zu ihrem Dorf, in dem sie leben, in dem sie tätig sind und gesellschaftliche Prozesse mitgestalten. In nahezu allen Dörfern des Kreises wurden Veränderungen durch die Bodenreform herbeigeführt, so daß jeder Schüler motiviert einbezogen werden kann.“	41
	„Bei uns hat es eigentlich nie seine Wirkung verfehlt, wenn wir Geschichtslehrer unsere Schüler darüber informierten, daß der 1908 in Wodarg, Kreis Altentreptow, geborene Egbert von Maltzahn sich als Offizier voll in den Dienst des imperialistischen Krieges gestellt hatte und als Jagdflieger von Hitler mit dem Eichenlaub zum Ritterkreuz – ‚dekoriert‘ wurde“.	42
	„Es erleichtert Erkennen und Verstehen, wenn die Schüler um die konkreten Besitzverhältnisse vor 1945 aus heimatgeschichtlicher Bedingtheit wissen. Diese konkrete Kenntnis wird u.a. mit den Dias 11 und 12 erreicht.“	42
	„Hier wird es für die Schüler interessant und bedeutsam, wenn Persönlichkeiten ihres Dorfes oder des Kreises darüber berichten, wie die Großgrundbesitzer enteignet wurden, wie das Land aufgeteilt wurde.“	44
	„Für die Schüler unseres Kreises ist es interessant, am Beispiel Wodargs, Dia 16, zu erfahren, welche Auswirkungen dieser Befehl hatte.“	45
<u>Faßlichkeit des Unterrichts</u>	„Dia 5 – Befehl Nummer 2: Dieses Dia zeigt den Befehl Nr. 2 vom 10. Juni 1945, unterzeichnet von G.K: Shukow und W.W. Kurasow, und den Beschluß der Gründungsversammlung der KPD-Ortsgruppe Altentreptow vom 25. Juni 1945.“	20
	„Nachstehende heimatgeschichtlichen Materialien können in den einzelnen Unterrichtsstunden der Stoffeinheit 10.2 im Kreis Altentreptow genutzt werden:	28

	10.2.1.1. Lage in Deutschland ‚Es herrschte aber nicht nur in den Köpfen' […] ‚Als der damals 25-jährige Julius Michelberger' […]."	
	„Neben der lebendigen Darstellung handelnder Persönlichkeiten dieser Zeit wächst auch bei unseren jungen Menschen die Erkenntnis, daß hier Großes und Entscheidendes für den Fortgang der Geschichte geleistet wurde. Es können zahlreiche Persönlichkeiten vorgestellt werden, die in dieser Zeit des schweren Anfangs vorangingen und den Weg in die sozialistische Zukunft wiesen."	29
	„10.2.1.2. Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945 „‚Am 25. Juni 1945 erfolgte die Gründung der KD-Ortsgruppe Altentreptow. […]'."	30
	„Für die Schüler sind aber immer wieder die Fragen, die eine Antwort auf das konkrete Vorgehen bei der Enteignung geben, besonders interessant. Wir halten es aus Erfahrung deshalb für angebracht, in dieser Stunde in unserem Kreis den Genossen Walter Kirstein über diese Arbeit berichten zu lassen."	31
	„In der Broschüre ‚Aus der Zeit des schweren Anfangs' kann über die im Herbst 1946 durchgeführten ersten Wahlen nach der Zerschlagung des deutschen Faschismus u.a. nachgelesen werden: ‚Wie stark der Einfluß der Arbeiterklasse und ihres Vortrupps, der SED, gewachsen war, erwiesen dann die Wahlen in den Gemeinden und des Kreises. In den 27 Ortschaften des Kreises Demmin wurden 24 Bürgermeister, die der SED angehörten (6 Arbeiter, 9 Bauern, 5 Handwerker und andere Berufe) gewählt'. […]"	34
	„Der Prozeß der Vereinigung von KPD und SPD zur Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands kann ebenfalls mit anschaulichen Beispielen aus der Heimatgeschichte demonstriert werden. So lernen die Schüler u.a. den damaligen Stützpunktleiter der SED, den Genossen Franz Peters kennen. […] Genosse Heinz Zornow, Teilnehmer an dieser Konferenz, berichtet in der Broschüre: […]."	34
	„Es erleichtert Erkennen und Verstehen, wenn die Schüler um die konkreten Besitzverhältnisse vor 1945 aus heimatgeschichtlicher Bedingtheit wissen. Diese konkrete Kenntnis wird u.a. mit den Dias 11 und 12 erreicht."	42
	„In diesem Abschnitt der Stunde ist vor allen Dingen zu sichern, welche Ergebnisse die Bodenreform im allgemeinen und speziell im heimatlichen Bereich brachte. […] Das bedeutet nicht, daß die im Rahmen der	44

	damaligen sowjetischen Besatzungszone erreichten Veränderungen hinsichtlich der Besitz- und Machtverhältnisse unberücksichtigt bleiben.“	
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Zusammenfassung, Bewertung, Hausaufgabe“	52
Systematik des Unterrichts	„Unsere Kollegen sind auch der Meinung, daß sie in den einzelnen Klassenstufen sehr differenziert mit regionalen Material arbeiten oder arbeiten können. Folgende Reihenfolge wird erkennbar: Klassen 10, 9, 6 und 7. Am wenigsten kommt in den Klassen 5 und 8, bedingt durch stoffliche Vorlage seitens des Lehrplanes Heimatgeschichte zur Berücksichtigung.“	9
	„An Beispielen werden die Gesetzmäßigkeiten der internationalen Entwicklung, die den Inhalt der 1. Stoffeinheit bestimmt haben, jetzt in Deutschland nachgewiesen. Damit werden wichtige Vorkenntnisse vermittelt, die beispielsweise in der 10.4. benötigt werden.“	25
	„Nachstehende heimatgeschichtlichen Materialien können in den einzelnen Unterrichtsstunden der Stoffeinheit 10.2. im Kreis Altentreptow genutzt werden: 10.2.1.1. Lage in Deutschland […]	27
	10.2.1.2. Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945 […] 10.2.2.1. Beginn des antifaschistisch-demokratischen Neuaufbaus (Durchführung der demokratischen Bodenreform) […] 10.2.2.2. Beginn des antifaschistisch-demokratischen Neuaufbaus und das Zurückbleiben der Westzonen […] 10.2.2.3. Gründung der SED […] 10.2.2.4.Enteignung der Betriebe der Kriegsverbrecher und aktiven Nazis […] 10.2.2.5. Der Beginn der demokratischen Erneuerung im Bereich der Ideologie und Kultur“	30 31 33 34 36 36
	Stundenverlauf 10.2.2.1.: „Sicherung des Ausgangsniveaus“ – „Zielorientierung“ – Erarbeitung (1. Teilproblem“: ‚Rolle der Junker in der Geschichte‘ / „2. Teilproblem“: ‚Junkerland in Bauernhand‘ / „3. Teilproblem“: Ergebnisse der Bodenreform in Wildberg“) – Zusammenfassung/ Bewertung/ Hausaufgabe	51 f.
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)	Einsatz in Klasse 3 laut Lehrplan des Heimatkundeunterrichts (Zugleich die Unterrichtsfaktoren Anschaulichkeit und Systematik tangierend): „Um dieser Lehrplanforderung zu entsprechen, bietet sich	11

	der Einsatz nachstehender Materialien — aus heimatgeschichtlicher Sicht - direkt an: 1. Farbdia: Fotomontage mit Bild des Genossen Walter Kirstein und KZ-Nummer 2. Textstelle aus der Broschüre ‚Aus der Zeit des schweren Anfangs': […]"	
	„Für die Schüler in der Unterstufe bietet sich, die Spezifik der betreffenden Stunde berücksichtigend, die Schilderung des Genossen Kirstein über die Bekämpfung von Typhus und Krätze an. Genosse Kirstein kann als Aktivist der ersten Stunde vorgestellt werden. Er war bereits im damaligen Königsberg Mitglied der KPD, von den Faschisten nach Sachsenhausen verschleppt und gefoltert. Im Sommer 1945 kam er in Sträflingskleidung in Siedenbollentin an. Er gehört zu den Begründern der KPD-Ortsgruppe in Altentreptow." (berührt ebenso Fasslichkeit und Lebensverbundenheit)	12
	Verwendung heimatgeschichtliche Aspekte im Stabü-Unterricht: „Die Schüler ihrer 11. Klasse untersuchten in der Hausarbeitswoche u.a. die Frage, welche Veränderungen sich für sie ganz persönlich, für Ihre Elternhäuser hinsichtlich der Arbeits- und Lebensbedingungen seit dem VIII. Parteitag der SED ergeben haben. Aus der Fülle des Materials, das an die Erfahrungswelt der Schüler unmittelbar anknüpfte und das für die Überzeugungsbildung besonders wertvoll ist, der Vergleich, der sich auf die Wohnbedingungen bezieht. […] Andere interessante, auf die Klasse bezogene Zahlen gaben Auskunft über die Ausstattung in den Wohnungen. Die Schüler fertigten dazu Folien an, die in der Stoffeinheit 7.3. des Faches Staatsbürgerkunde zur Veranschaulichung, zur überzeugenden Beweisführung genutzt wurden." (berührt ebenso Fasslichkeit, Lebensverbundenheit und Anschaulichkeit)	13
	„Alle diese Materialien bieten vielfältige Möglichkeiten, vornehmlich im Geschichtsunterricht eingesetzt zu werden. Sie sind aber auch gleichermaßen geeignet, unter bestimmten Voraussetzungen, unter Berücksichtigung altersbedingter Spezifik und vorgegebener Lehrplanaufgaben in Heimatkunde- bzw. Staatsbürgerkundeunterricht eingesetzt zu werden. Es bestehen für alle Lehrergruppen an allen Schulen des Kreises gleiche oder ähnliche Zugriffsmöglichkeiten."	18

Tabelle 26r: Auswertungseinheit PL86-15-61d

Titel	Meine Erfahrungen bei der Vorbereitung der Schüler auf die Abschlußprüfung im Fach Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der Konsultationen
Signatur	PL 86-15-61d
Autor	Häckel, Marina
Schule	POS Fritz Weineck
Ort	Hinternah, Kreis Suhl-Land, Bezirk Suhl
Jahr	1986
Inhalt	Vorbemerkungen Hohe Qualität des Unterrichts – Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung von Konsultationen und Abschlußprüfung Vorbereitung und Durchführung Erreichte Prüfungsergebnisse Zusammenfassung Anhang Quellenverzeichnis Literaturverzeichnis Prüfungsfragen Erwartungsbilder
Seiten (Text)	25 (19)
Anmerkungen	Aufgrund der massiven Qualitätsunterschiede in der Textlesbarkeit kann eine durchgängige Analyse aller Seiten für die PL nicht durchgeführt werden. Da auf jeder Seite unlesbare Textpassagen vorkommen, kann kein inhaltlicher und textanalytischer Gesamteindruck dieser PL gewährleistet werden, weshalb sie aus dem zu untersuchenden Bestand ausscheidet.

Tabelle 26s: Auswertungseinheit PL87-01-14c

Titel	Gestaltung eines Lernvorhabens in Klasse 10 zum Thema "Wegstationen unserer Republik und unserer Menschen"
Signatur	PL 87-01-14 c
Autor	Thiele, Monika
Schule	OS Bruno Apitz
Ort	Berlin, Kreis ebd., Bezirk ebd.
Jahr	1987
Gliederung	0. Vorbemerkungen 1. Theoretische Ausgangsposition 2. Gestaltung des Lernvorhabens 2.1. Zielstellung und Anliegen des Lernvorhabens 2.2. Struktur des Lernvorhabens 2.3. Zur Durchführung des Lernvorhabens und zu den dabei gemachten Erfahrungen 3. Ergebnisse und Schlußfolgerungen für die weitere Arbeit Anlagen 1. Anmerkungen 2. Protokoll zur Einführungsstunde 3. Fragen der Schüler, geäußert auf der Ideenkonferenz 4. Arbeitsaufträge 5. Überblick über die gebildeten Arbeitsgruppen und Zuordnung der Arbeitsaufträge 6. Meinungsäußerungen der Schüler zur Gestaltung des Lernvorhabens
Seiten (Text)	55 (28)
Anmerkungen	Die Autorin berichtet über ein Lernvorhaben an ihrer Schule, welches bereits in den neunten Klassen institutionalisiert im darauffolgenden Schuljahr fortgeführt werden soll. Dabei merkt sie an, dass solche aufwendig vorzubereitenden Vorhaben nur mit einem Lehrerkollektiv umzusetzen seien, da auch der Aspekt der fachübergreifenden Themen darin Berücksichtigung findet und dementsprechend einer fachlehrergerechten Betreuung bedarf. Das Lernvorhaben orientiert sich eng an den Interessen der Schüler, was durch einen hohen Anteil an Schülertätigkeit und dem Grad der Mitbestimmung innerhalb dessen belegt wird. Die Autorin stellt dabei verschiedene Unterrichtsformen vor, die für den Zeitraum dieser Projektarbeit angedacht sind. Es wird deutlich, dass es sich um selbstverantwortliches Lernen und Ausarbeiten durch die Schülergruppen handelt, die mit der Unterstützung der Lehrkräfte in Eigenregie ihre Arbeitsaufträge vervollständigen. Darüber hinaus werden diese Tätigkeiten flankiert von außerunterrichtlichen Erfahrungen, wie einem Kino- und Theaterbesuch, die mit entsprechender Thematik den Erfahrungshorizont der Schüler erweitern sollen. Die sich

	anschließende Schilderung des Durchführungsablaufes beginnt mit einer Motivationsstunde, die die Schüler zum Thema des Lernvorhabens hinführt und Fragen bei diesen generieren soll. Der folgende Kinobesuch des Filmes „Lachtauben weinen nicht“ stellt die Situation in einem Hochofenbetrieb kurz vor seiner Schleifung und den fehlenden transparenten Umgang der Werksleitung über diese Entscheidung mit den Arbeitern dar. Eine sich anschließende Selbsterarbeitungsphase der historischen Hintergründe des Projektthemas wird zur Grundlage der Ideenkonferenz genutzt, um dort weitere Fragen zu formulieren, die im Projektprozess Beachtung finden können. Daraus entwickeln die Lehrkräfte Arbeitsaufträge entsprechend der Stärken und Interessen der Schüler, die an verschieden große Gruppen, deren Zusammensetzung und Themenausrichtung sie bereits in der Vorstellungsstunde angeben konnten, verteilt werden. Die Ausrichtung der Arbeitsaufträge reicht dabei vom Tag des Mauerbaus bis zur Mode- und Musikentwicklung in der DDR. Mithilfe einer Konsultation soll den Schülern die Möglichkeit gegeben werden, Unklarheiten mithilfe der Lehrkraft zu beseitigen, Themen gegebenenfalls zu verändern oder gar zu tauschen. Ein sich daran anknüpfender Besuch des Theaterstückes „Die Aula“, dessen Inhalt im Deutschunterricht besprochen wird, verlagert das Lernvorhaben erneut in den außerunterrichtlichen Bereich, ebenso wie ein durchzuführendes Rechercheprakticum im Deutschen Historischen Museum. Dieses stellt die Informationsgrundlage für die verteilten Themen, da die Schüler in den Ausstellungen Impulse und Informationen für ihre Arbeitsaufträge erhalten. Die danach stattfindende Exkursion in das Stahlwerk Hennigsdorf stellt den Bezug zur Arbeit- und Produktionswelt her, kann aber kaum die Recherchearbeiten aufwiegen, die sich daran nach einer kurzen Einführung in der Stadtbibliothek anschließen. Abschließend werden nach einem viermonatigen Bearbeitungszeitraum die Ergebnisse von den Schülern auf verschiedene Weisen präsentiert, zum Teil eingebettet in den Fachunterricht, zum Teil als groß organisierter Klubnachmittag, der mehrere Arbeitsaufträge miteinander in einer Präsentation verbindet. In einer Abschlusskonferenz kommen alle Teilnehmer zusammen, um die Ergebnisse noch einmal Revue passieren zu lassen und Einschätzungen des Gesehenen und

	Durchgeführten austauschen zu können. Das Besondere an dieser PL-Schilderung findet sich in der fächerübergreifenden, sehr zeitintensiven Ausgestaltung eines Lernvorhabens, an dem sich alle Schüler zweier zehnten Klassen und auch die in das Projekt miteingebundenen Fachlehrer gleichermaßen beteiligen. Dabei sind die Differenzierungsmöglichkeiten in Hinblick auf die Schüleraufträge enorm. So gestalten die Lehrkräfte die Arbeitsaufträge entsprechend der Schülerneigungen und –interessen, genauso wie den Ablauf des Projektes gemeinsam, eine direkte Kommunikation und Mitsprache zwischen Lehrern und Schülern ist gegeben und auch erwünscht. Die Schüler organisieren sich größtenteils selbstständig in ihren Arbeitsgruppen und hinsichtlich der Präsentationsformen, so dass auch die Vielfalt an Ergebnispräsentationen als neu und unkonventionell hervorsticht. Der große Anteil an Eigenverantwortlichkeit, der hier immer wieder betont wird, zeigt sich in Formen der Projektarbeit. Bisher findet sich unter den PL kein derart umfangreiches Vorhaben für den Geschichtsunterricht, das darüber hinaus auch durch das selbstreflektierende Eingeständnis der Lehrer bezüglich gut und weniger gut gelungener Aspekte Fehler zugesteht. Bis zum Schluss bleibt die Frage ungeklärt, ob die Recherche- und Vorbereitungsarbeiten der Schüler auch Raum im beteiligten Fachunterricht finden, beziehungsweise was in der Unterrichtszeit der am Lernvorhaben beteiligten Fächer passiert, da die Schüler aus verschiedenen Fächern ihre Arbeitsaufträge erhalten. Das Lernvorhaben erscheint als ein parallel zum Unterricht durchgeführtes Projekt, das die Hauptarbeit in den Freizeit- beziehungsweise Hausaufgabenbereich der Schüler legt und ihnen vermutlich zusätzliche Arbeit neben dem Unterrichtsgeschehen bereitet. (Handelt es sich bei der Seitenangabe um eine Nummer wie 2/1, so stammt diese Seite aus der Anlage 2, Seite 1)

Kategorie	**Fundstelle**	**S.**
<u>a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit</u>	„Die Gestaltung eines Lernvorhabens in Klasse 10 zum Thema ‚Wegstationen unserer Republik und unsere Menschen‘ ergab sich aus der Zielstellung, verstärkt an der Herausbildung	5

b) Einheit von Bildung und Erziehung	- des staatsbürgerlichen Bewußtseins, - des Heimatgefühls, - des Stolzes auf unseren sozialistischen Staat zu arbeiten. Weiterhin ging es um das Erkennen und Werten der Rolle der Widersprüche in der sozialistischen Gesellschaft als Triebkraft der Entwicklung.“	
	„- Die Schüler sind für die Problematik der DDR-Geschichte ‚aufzuschließen‘, d.h. ihr Interesse, ihre Neugier, ihr Wissensdrang sind zu wecken, um ihren Stolz auf ihren Staat zu stärken, ihre Liebe zur Heimat weiterzuentwickeln, ihre Achtung vor den Leistungen der Kommunisten der DDR weiter auszuprägen und ihre Bereitschaft, dieses Werk zu schützen. - Über die Aneignung solider Sachkenntnisse in den Fächern Geschichte, Staatsbürgerkunde, Musik/Kunsterziehung, Deutsch sind Fähigkeiten der marxistisch-leninistischen Bewertung historischer Ereignisse und Zusammenhänge zu entwickeln und dabei Kenntnisse aus einem Fach im anderen anzuwenden (Überwindung von ‚Schubkastenwissen‘). - Fähigkeiten des selbstständigen Planens und Organisierens, vor allem die Fähigkeit des Umgangs mit der persönlichen Zeit und vor allem über den Einsatz von langfristigen Schüleraufträgen herauszubilden. - Es sind Fähigkeiten weiter auszuprägen, die Ergebnisse eigener Erkenntnistätigkeit im Unterricht darzustellen und damit den Unterricht durch Kompetenz im Detail mitzugestalten, damit verbindet sich das Ziel, die Schüler in der Weise in die Subjektposition zu versetzen, daß sie sie bewußt erleben und auch von daher Erkenntnisinteressen entwickeln sowie die Haltung, das Kollektiv durch eigene Leistungen zu bereichern.“	6 f.
	„Aus der dargestellten Struktur wird sicher deutlich, daß der Unterricht hier nicht nur andere Organisationsformen erfordert, sondern durch sie die Differenzierung der Schülertätigkeiten auch entsprechend individuellen Besonderheiten in optimaler Weise möglich wird. Das ist bei so ideologieintensiven Stoffen von hoher Relevanz. Hinzu kommt, daß die bekannten Schwierigkeiten des Faches Staatsbürgerkunde im Bereich der Differenzierung umgangen werden können, da eine durchgängige Differenzierung über mehrere Fächer vorgenommen wird, die sich in differenzierten Arbeitsaufträgen – kollektiven und individuellen – auf der Exkursion und während des Praktikums günstiger realisieren lassen als innerhalb einer Unterrichtsstunde pro Woche.“	11

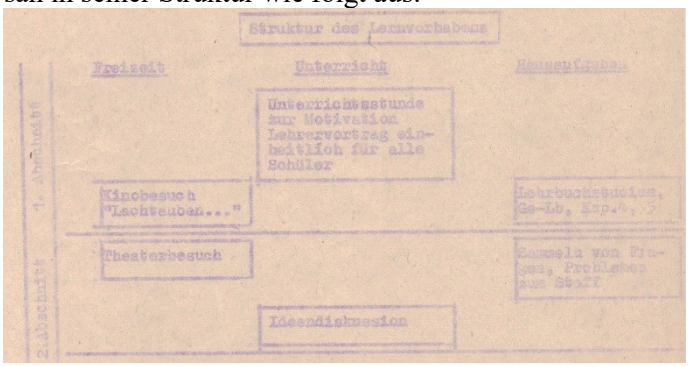
	„Auch dieser Beitrag war für die Schüler sehr interessant und regte sie zum Mitdenken an, was durch Fragen und Meinungsäußerungen im Sinne parteilicher Wertungen deutlich wurde.“	20
Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit	„An dieser Stelle tritt eine Erhöhung des Stellenwertes der Unterrichtsorganisation als Bedingung für die komplexe Zielrealisierung. Sie ist gekennzeichnet durch eine Kombination von problemhaft gestalteten Unterrichtsstunden mit Schülerkonferenzen, Konsultationen Exkursionen, Praktika und Vorlesungen. Welche Organisationsstruktur gewählt wird, hängt von den Potenzen des Stoffes und der damit verbundenen Zielsetzung sowie den gegebenen Möglichkeiten ab.“	9
	ST: „In der Einführungsstunde wurden die Schüler aufgefordert, in Vorbereitung auf die Ideenkonferenz ein Lehrbuchstudium zu absolvieren.“	14
	ST/LT: „Die Ideenkonferenz zeigte uns, […]. Trotzdem wurden viele Fragen gestellt.“	14
	LT: Die Zeit bis zur Konsultation wurde genutzt, um alle aufgeworfenen Probleme zu sichten. In kollektiver Arbeit wurden Aufträge formuliert und den einzelnen Arbeitsgruppen zugeordnet, wobei hier die Interessen, Fähigkeiten und Neigungen der Schüler berücksichtigt wurden.“	15
	ST/LT: „Mit dieser Vorbereitung ging es in die Konsultation.“	15
	„Ergänzend ist zu bemerken, daß die Schüler natürlich nach dieser Stunde Möglichkeiten der Konsultation hatten und auch nutzten.“	16
	ST: „In diesem Lernvorhaben ist ein Praktikum eingeplant worden.“	16
	ST/LT: „Einer der Höhepunkte im Rahmen des Lernvorhabens ist die Exkursion der Schüler in das Stahlwerk Hennigsdorf.“	17
	ST: „Als absoluter Höhepunkt des Lernvorhabens ist die Arbeit in der Stadtbibliothek zu betrachten. […] Im Lesesaal wurde mit großer Ausdauer gearbeitet.“	17
	„Die Hinführung zum Selbststudium bei gewollter Wissensaneignung war hier maßgebend.“	18
	„In den folgenden Wochen erfolgte die Einordnung und Zuordnung der Aufträge in den Unterricht und in die außerunterrichtliche Tätigkeit.“	18
	„Im Fach Geschichte führte das Arbeitsergebnis zur Thematik des 13. August 1961 dazu, daß die daran beteiligten Schüler eine gesamte Unterrichtsstunde völlig selbstständig gestalteten.“	20
	„Die Leitung dieser Konferenz übernahm ein Schüler.“	23

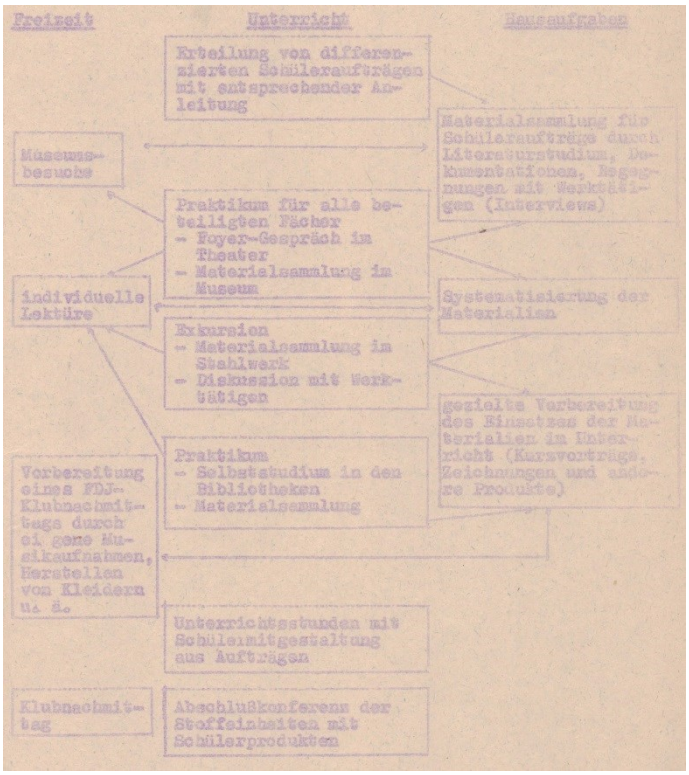
	Ablauf Einführungsstunde: LT: (Zielformulierung) „[…] Wir wollen uns mit der Entwicklung unserer Republik beschäftigen.“ LT: „Zur Einstimmung hören wir uns eine Nummer von den Beatles an.“ (Unterbrechung durch abgespieltes Lied) LT (LV): „Dieses Lied und andere waren in England und anderen kapitalistischen Ländern sehr beliebt, weil Probleme der arbeitenden Jugendlichen behandelt wurden.“ ST: „Schüler, ein Junge aus der Klasse trägt Gedicht vor.“ LT (LV): „Wie auch die eben dargestellten Beispiele es zeigen, die historische Entwicklung ist immer komplizierter, als diese in den Büchern zu lesen ist.“ (Unterbrechung durch Tonbandmitschnitt) LT: Interessant wäre nicht nur die Probleme der politischen Entwicklung aufzuschlüsseln, sondern auch andere Gebiete zu untersuchen.“ (Unterbrechung durch abgespieltes Lied) LT: „[…] Wir stellen uns den Ablauf unseres Programms so vor: […]“ LT: „Haben Sie Fragen und Vorschläge?“	2/1 2/1 2/2 2/2 2/2 2/3 2/4 2/4
<u>Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten</u>	„Weiterhin war ein Anliegen, entsprechend den höheren Anforderungen an die Lerntätigkeit in Klasse 10 günstige Formen zu finden, die den Schülern diese Ansprüche in starkem Maße verdeutlichen. Geht es doch bei der Gestaltung des Lernvorhabens u.a. um kollektive und individuelle Schülertätigkeiten im Unterricht und außerhalb des Unterrichts in Form des Einzel-, Partner- und Gruppenlernens sowie um eine Gemeinschaftsarbeit von Lehrern und Schülern durch Einsatz langfristiger differenzierter Schüleraufträge deren Ergebnisse dazu führen, daß der Unterricht von Schülern selbstständig mitgestaltet wird. Wir haben die Erfahrung gemacht, daß in den 10. Klassen das Bedürfnis der Schüler nach Selbstständigkeit, nach Eigenverantwortlichkeit so stark ansteigt, daß seine Nichtbeachtung zu Desinteresse und Passivität in einem Maße führt, die die Leistungen stark senken. Gerade deshalb ist es notwendig, Schülertätigkeiten zu organisieren, die diesem Bedürfnis Rechnung tragen. Der Einsatz verschiedener Differenzierungsmaßnahmen ist deshalb notwendig, weil dieses Bedürfnis auf verschiedene Weise ausgeprägt ist und die Schüler über sehr unterschiedliche Voraussetzungen verfügen, selbstständig zu Erkenntnissen zu gelangen, […] Natürlich ist ihr Vorwissen z.T. bedeutend höher als bei anderen historischen Zeitabschnitten […]. Dabei treten zwischen den Schülern bedeutende Unterschiede auf – sowohl im Kenntnis- als auch im Erfahrungs- und Einstellungsbereich.“	5 f.

	„Natürlich war es notwendig, diese Zielstellungen für die einzelnen Schüler entsprechend ihrer individuellen Besonderheiten zu präzisieren. […] Sie realisierte sich durch die Tatsache der Fächerbündelung, […]. So konnten Schüler, die bei der Anwendung von Kenntnissen häufig Schwierigkeiten haben, durch solche Aufträge für den Erkenntnisprozeß stimuliert werden, die an besondere Interessen anknüpften. […] Auch bei ihnen o.g. Zielstellungen zu erreichen, wurde uns möglich, weil wir ihnen Aufträge erteilten, die an ihr Musikinteresse anknüpften und gleichzeitig zum Erwerb von historischem Wissen führten, das sie dann auch im Fach Geschichte anzuwenden lernten. Anderen Schülern, denen Geschichte Spaß macht und die gute Fähigkeiten der Anwendung ihrer Kenntnisse haben, übergaben wir Aufträge, durch die sie stärker die Fähigkeit des Anleitens von Mitschülern, der Leitung von Diskussionen oder auch die Kunst der Produktion von Ideen und ihrer Realisierung entwickeln konnten.“	7 f.
	„Sie wurden dahingehend angesprochen, sich Gedanken zu machen [über?] eigene Erwartungen bei der Durchführung dieses Lernvorhabens. [Da?]bei wurden bereits besondere Interessen der Schüler mit einbezogen. […] Viele Schüler hatten am Ende der Stunde bereits konkrete Vorstellungen, was sie gern machen würden und mit wem sie arbeiten wollen.“	12 f.
	„Die Zeit bis zur Konsultation wurde genutzt, um alle aufgeworfenen Probleme zu sichten. In kollektiver Arbeit wurden Aufträge formuliert und den einzelnen Arbeitsgruppen zugeordnet, wobei hier die Interessen, Fähigkeiten und Neigungen der Schüler berücksichtigt wurden.“	15
	„Ziel war es, möglichst alle Fragen zu beantworten. Jedoch kann die Beantwortung aller Fragen nicht nur durch Arbeitsaufträge erreicht werden. Das ist nicht Sinn der Sache, zumal nicht alle Fragen in dieser Form zu bewältigen sind. Es muß nicht sein, daß alle Fragen frontal beantwortet werden, sondern auch hier muß differenziert vorgegangen werden. So wird den Schülern bewußt, daß wir sie ernst nehmen und uns um ihre Probleme kümmern.“	15
	„Ergänzend ist zu bemerken, daß die Schüler natürlich nach dieser Stunde Möglichkeiten der Konsultation hatten und auch nutzten.“	16
	„Alle Beiträge brachten eine interessante Bereicherung der Unterrichtsgestaltung. Das hatte zur Folge, daß die Schüler im Unterricht wesentlich disziplinierter mitarbeiteten. Die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen war durch intensivere Mitarbeit gekennzeichnet. In allen beteiligten Fächern waren die Schüler mit ihren	18

	Arbeitsaufträgen zu schöpferischen Aktivitäten herausgefordert worden. […] Jeder Schüler trug mit seinem individuellen Beitrag zur Erweiterung der Kenntnisse des gesamten Klassenkollektivs in überzeugender Form bei.“	
	„Im außerunterrichtlichen Bereich wurden Aktivitäten entwickelt, die bis dahin bei einigen Schülern nicht vorstellbar waren und somit zur sinnvollen Freizeitgestaltung beitrugen.“	25
	„Auch haben sich die kollektiven Beziehungen innerhalb beider Klassen mit diesem Lernvorhaben weiter gefestigt und stärker herausgebildet.“	26
	„Es ist jedem Schüler ein Aufgabenkomplex zu übergeben in einer Konsultation. Die Entscheidung, ob der Schüler allein oder zusammen mit anderen und auch mit wem er arbeiten möchte, sollte von ihm selbständig getroffen werden. Die Zusammenarbeit mehrerer Schüler über einen längeren Zeitraum läßt diese Gruppe zu einem regelrechten Arbeitskollektiv heranreifen, und die Möglichkeit des Einbringens unterschiedlicher Erkenntnisse und Erfahrungen der Schüler ist dabei in sehr günstiger Weise gegeben.“	28
<u>Anschaulichkeit im Unterricht</u>	„Ausgehend von der Tatsache, daß Geschichte Geschehnis ist, und Geschehnis nicht nur theoretisch eingeordnet und systematisiert sein will, sondern auch erlebbar gemacht werden soll, kam es darauf an, ein persönliches Geschichtserleben zu ‚organisieren‘.“	5
	„Aufmerksamkeit wurde durch die angewendete Methode erreicht, denn der Einstieg erfolgt mit einem internationalen Hit der 60er Jahre, der auch an unserer Republik nicht vorbeiging. Somit war der Bezug zur DDR-Geschichte hergestellt. Der Text des Beatles-Songs ‚A Hard Day’s Night‘ wurde auszugs[weise] in deutscher Sprache den Schülern zugänglich gemacht.“	11
	„Zur weiteren Motivierung sollte der Filmbesuch dienen.“ („Eine Unterrichtsdiskussion zu diesem Film zeigte uns, daß sehr viele Schüler die dargestellten Probleme nur schwer erfaßt haben. Eine wesentliche Ursache ist in den Erfahrungen der Schüler zu suchen. Die Schüler kennen kaum einen veralteten Betrieb mit schlechten Arbeitsbedingungen.“ S. 14: Dadurch Negierung der Kategorie Lebensverbundenheit)	13
	„In einer Dokumentation wurden Tagesmeldungen um den 13. August 1961 zusammengetragen.“	20
	„Anschließend war es möglich, die kleine Ausstellung der Schülerarbeiten zu betrachten, in der hauptsächlich	23

	Wandzeitungen und Dokumentationen zu sehen waren.“	
	„TB: Thema und 5 Bilder auf der Tafel sehr geschmackvoll gestaltet.“	2/1
	„Musik von Platte (Beatles: A Hard Day’s Night, 1964) dt. Übersetzung auf der Folie“	2/1
	„Tonband: Interview des Schülers vom vorigen Jahr“	2/3
	„Platte: Lieder vom Oktoberklub“	2/3
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	„Deutlich wird sich auch an der Struktur, daß es in einem kollektiven Lernvorhaben gelingt, die impulsgebende Funktion des Unterrichts für die Freizeit, seine Ausstrahlungskraft auf Freizeit und gesellschaftspolitische Tätigkeiten […] zu sichern und in einem besonderen Ausmaß zu aktivieren.“	11
	„Dann folgte ein Theaterbesuch - Das Stück ‚Die Aula‘ nach dem Roman von Hermann Kant aus dem Jahre 1965 gab einen anregenden Einblick in unsere Geschichte am Beispiel der ABF.“ (Problem: „Das Stück war eine Überforderung für den größten Teil der Schüler.“ Dennoch wird man ihm etwas abgewonnen, denn: „Mit dem Theaterbesuch erfolgte wiederum eine Erweiterung der Erfahrungswelt der Schüler, und, wenn auch nur teilweise erfaßt, ein wichtiger Einblick in die DDR-Geschichtsproblematik.“)	16
	„In diesem Lernvorhaben ist ein Praktikum eingeplant worden. Das war neu für die Schüler, und es fand auch großen Anklang, einmal herauszukommen aus der Schule, und anders als gewohnt den Lehrstoff vermittelt zu bekommen. Das Foyer-Gespräch gab den Einstieg in das Praktikum. […] Die sich daran anschließende Arbeit im Museum für Deutsche Geschichte war insgesamt gesehen für die Schüler interessant. Es erfolgte ein intensives Studium der im Museum ausgestellten historischen Quellen.“	17
	„Einer der Höhepunkte im Rahmen des Lernvorhabens ist die Exkursion der Schüler in das Stahlwerk Hennigsdorf.“	17
	„Tonband: Interview des Schülers vom vorigen Jahr“	2/3
Faßlichkeit des Unterrichts	„Aus der dargestellten Struktur wird sicher deutlich, daß der Unterricht hier nicht nur andere Organisationsformen erfordert, sondern durch sie die Differenzierung der Schülertätigkeiten auch entsprechend individuellen [sic!] Besonderheiten in optimaler Weise möglich wird. Das ist bei so ideologieintensiven Stoffen von hoher Relevanz. Hinzu kommt, daß die bekannten Schwierigkeiten des Faches Staatsbürgerkunde im Bereich der	11

	Differenzierung umgangen werden können, da eine durchgängige Differenzierung über mehrere Fächer vorgenommen wird, die sich in differenzierten Arbeitsaufträgen - kollektiven und individuellen - auf der Exkursion und während des Praktikums günstiger realisieren lassen als innerhalb einer Unterrichtsstunde pro Woche.“	
	„Viele Impulse gingen dafür von der Befragung mit noch lebenden Erinnerungsträgern der DDR-Geschichte […] [aus]. Diese Begegnungen sind deshalb so bedeutsam, weil diese DDR-Bürger dem Klassengegner selbst noch unmittelbar gegenübergestanden haben […].“	11
	„Aufmerksamkeit wurde durch die angewendete Methode erreicht, denn der Einstieg erfolgt mit einem internationalen Hit der 60er Jahre, der auch an unserer Republik nicht vorbeiging. Somit war der Bezug zur DDR-Geschichte hergestellt. Der Text des Beatles-Songs ‚A Hard Day’s Night‘ wurde auszugs[weise] in deutscher Sprache den Schülern zugänglich gemacht.“	11
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Mit einem Schülervortrag und einer Zusammenfassung per Diktat, wurden die wesentlichen Erkenntnisse gefestigt.“	20
	Die Abschlußkonferenz führt die Schüler beider 10. Klassen in einer Unterrichtsstunde zusammen. […] Es wurden die besonderen Ereignisse der Lernvorhabens zusammenfassend erwähnt. Einige Schülerarbeiten wurden genannt und auszugsweise vorgetragen, und es erfolgten einschätzende Bemerkungen zum Lernvorhaben durch den leitenden Schüler.“	23
Systematik des Unterrichts	„Dies bedenkend, ergeben sich für die Zielstellungen unserer Unterrichtsgestaltung, abgeleitet aus den Lehrplänen, folgende Zielkomponenten: […].“	6
	„Die hier zu erläuternde Gestaltung des Lernvorhabens sah in seiner Struktur wie folgt aus: 	9 f.

		
	„Die Motivation der Schüler für den Inhalt des Lernvorhabens erfolgte im Rahmen einer Unterrichtsstunde.“	12
	„So läßt sich feststellen, daß die Mehrheit der Schüler in der Lage ist, selbstständig Material zu erfassen, Zusammenhänge zu erkennen und parteilich zu werten.“	25
	„Die Zeitdauer des Lernvorhabens (Januar bis April) hat sich als günstig erwiesen. […] Bei der Struktur des Lernvorhabens ist der Abstand zwischen den einzelnen Schritten gut zu durchdenken.“	27
	Einstieg (Beatles-Song) – LV – Motivierung (Gedicht) – LV – Motivierung (Schülerinterview) – LV – Motivierung (Lied des Oktoberklubs) – Vorstellung des Lernvorhabens (Planung) – schriftliche „Evaluation“ nach Schülererwartungen an das Lernvorhaben	2/1 -4
<u>Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)</u>	„Es geht um eine fachübergreifende Koordinierung der Allgemeinbildung im Ganzen. Dieser Prozeß vollzieht sich bewußt bei der Gestaltung eines Lernvorhaben.“	4
	„Die Koordination der Fächer Geschichte, Staatsbürgerkunde, Deutsch und Musik für eine begrenzte Prozeßstrecke war eine Möglichkeit, um den Zielstellungen und dem Anliegen gerecht zu werden. […] Die Koordination der Fächer […] bezog sich auf folgende Stoffeinheiten: Geschichte: Stoffeinheit 4 […] Stoffeinheit 5 […]	8 f.

	Staatsbürgerkunde: Stoffeinheit 3 […] Stoffeinheit 4 […] Deutsch: Stoffeinheit 4 […] Musik: Stoffeinheit 7 […]“	
	„Die Schüler wurden im Rahmen des Deutschunterrichts auf den Inhalt dieses Films vorbereitet.“	13
	„Dennoch war es gut, daß dieser Film gesehen wurde, denn ausgehend von den hier angesprochenen Problemen, war eine gute Beziehung herzustellen zu Fragen, die im Staatsbürgerkundeunterricht aufgeworfen werden: […].“	14
	„Es ergab sich daraus, daß die Verteilung der Arbeitsaufträge wie folgt aussah: - für das Fach Geschichte 4 Aufträge […] - für das Fach Staatsbürgerkunde 6 Aufträge […] - für das Fach Deutsch 2 Aufträge - für das Fach Musik 1 Auftrag […] - für die Gestaltung des Klubnachmittags 3 Aufträge […]“	15
	„Die Schüler wurden in das Stück in einer Literaturstunde eingeführt.“	16
	„Im Fach Staatsbürgerkunde wurden im wesentlichen ergänzende Beiträge in den Unterrichtsablauf eingeführt […].“	18
	Ergebnisse aus Arbeitsaufträgen für Stabü: „Eine weitere Bereicherung war ein ergänzendes Interview mit positiven Aussagen zu den verbesserten Wohnverhältnissen von Marzahner Einwohnern. Dieser Beitrag gestaltete sich durch seine Lebensverbundenheit äußerst wirkungsvoll. Die Schüler erfuhren durch ihren Beitrag einen wesentlichen Kenntnis- und Erkenntniszuwachs […].“ (Zusätzlich: Lebensverbundenheit)	19
	Ergebnisse aus Arbeitsaufträgen für Stabü: „Seine Interessen liegen im Zeichnen von Karrikaturen [sic!]. Über dieses Interesse wurde er zur Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen politischen Fragen geführt. Dabei konnte er in einer Unterrichtsstunde, in der u.a. eine Diskussion zur Durchsetzung des Leistungsprinzips im Sozialismus geführt wurde, seine Ergebnisse einbringen. Eine Zusammenstellung von Karrikaturen [sic!] aus der aktuellen Tagespresse zu wirtschaftlichen Probleme regte zu Fragestellung und zur polemischen Auseinandersetzung der Schüler an. Besonders beeindruckend waren Karrikaturen [sic!], die auf Folie gebracht wurden. Sie sind zum bleibenden Unterrichtsmittel für das Fach Staatsbürgerkunde	20

	geworden.“ (Zusätzlich: Indiv. Besonderheiten, Anschaulichkeit, Erziehung und Bildung)	
	Ergebnisse aus Arbeitsaufträgen für Deutsch: „Anregungen zur Diskussion gaben zwei komplexe Interviews. In dem einen wurden Oma’s und in dem anderen Mütter von Mitschülern befragt. Das ergab eine interessante Gegenüberstellung und regte zur Diskussion über die veränderte Stellung der Frau in der sozialistischen Gesellschaftsordnung an.“ (Zusätzlich: Lebensverbundenheit, Faßlichkeit)	20
	Ergebnisse aus den Arbeitsaufträgen für Musik: „Dabei wurde auf die FDJ-Singebewegung eingegangen. In Vorbereitung auf diese Thematik wurde ein Interview mit der Organisatorin des Berliner Oktoberklubs durchgeführt. […] Während der Erläuterungen erfolgte ein sinnvoller Einsatz treffender Klangbeispiele.“ (Zusätzlich: Anschaulichkeit, Lebensverbundenheit)	21
	„Nachdem der Termin für den Klubnachmittag festgelegt war, begann ein zunehmend kollektives Vorbereiten. Schüler, die einen ganz anderen Auftrag hatten, beteiligten sich freiwillig und für sie mit zusätzlicher Arbeit verbunden, an den Vorbereitungen. […] Für die Musik zur Gestaltung der Modenschau mußte die Technik besorgt werden. […] Tonbänder wurden gestaltet. […] Eine Wandzeitung mit Mustern von Kleidungsstücken wurde gestaltet, Modellzeichnungen vorgenommen. Die Schüler trafen sich mehrmals am Nachmittag in der Schule, wobei zwischen ‚Musikschaffenden‘ und ‚Modegestaltern‘ eine Abstimmung erfolgte. Eine Musik- und Modenschau wurde gestaltet […]. Außerdem wurde die AG ‚Foto‘ in Aktion gesetzt, die man bat, Fotos von der Modenschau zu machen. […] Von der Vorbereitung bis zur Gestaltung einschließlich der Klärung organisatorischer Fragen, wie das Ein- und Ausräumen, lag alles im selbständigen kollektiven Handeln der Schüler.“ (Zusätzlich: Selbsttätigkeit der Schüler, Lebensverbundenheit, indiv. Besonderheiten)	22

Tabelle 26t: Auswertungseinheit PL87-03-19d

Titel	Das Werten im Geschichtsunterricht - eine besonders hohe Anforderung an eine selbständige sprachliche Leistung der Schüler
Signatur	PL87-03-19d
Autor	Herrmann, Gisela
Schule	Fritz-Weineck-OS
Ort	Großröhrsdorf, Kreis Bischofswerda, Bezirk Dresden
Jahr	1987
Gliederung	Vorwort - Begründung für die Wahl des Themas 1. Der Beitrag des Geschichtsunterrichts bei der Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsziels 2. Zum Werten im Geschichtsunterricht 2.1. Das Werten, eine wichtige Möglichkeit zur Nutzung der erzieherischen Potenzen des Unterrichts 2.2. Kriterien, die dem Werten unterlegt sein müssen 2.3. Voraussetzungen die Gestaltung des Wertens im Unterricht 2.4. Wie nutze ich unter Berücksichtigung der jeweiligen Altersstufe gegebene Möglichkeiten des parteilichen Wertens? 3. Wie ich im Unterricht, ausgehend von der Stoffeinheitenplanung, 3.1. das Werten plane und im Prozeß führe 3.2. Grundsätzliche Bemerkungen zur Planung in Stoffeinheiten 3.3. Ausgewählte Beispiele der Planung und Durchführung des Wertens aus Klasse 10: 3.4. Ergebnisse der mündlichen Prüfung, die die Fähigkeit der Schüler zur komplexen Wertung dokumentieren 4. Abschließende Bemerkungen Anlage: Einige ausgewählte Tafelbilder als Wertungshilfen Quellenverzeichnis
Seiten (Text)	44 (38)
Anmerkungen	Die Autorin stellt das parteiliche Werten im Geschichtsunterricht in den Mittelpunkt ihrer PL. Des Weiteren benennt sie Ursachen und Anlass für das Verfassen dieser PL, welche sie hauptsächlich in den schlechten Ergebnissen der Schüler in den Abschlussprüfungen, insbesondere in Hinblick auf das Werten, zum Beispiel von Zitaten, ausmacht. Sie erläutert das „Werten“ anhand von vier Punkten, wobei letzterer weit über eine theoretische Einführung hinausgeht und Anwendungsbeispiele aus ihrer eigenen Unterrichtserfahrung aufgreift. Im ersten Punkt beleuchtet sie, wie die erzieherischen Potenzen des Geschichtsunterrichts zu nutzen seien. Sie führt dafür zum Beispiel die Ausbildung und Vermittlung von sozialistischen Wertvorstellen bei den Jugendlichen an, die verankert werden sollen, um eine Abgrenzung gegenüber, aus ihrer Sicht, feindlichen Auffassungen anzuwenden und zu erkennen. Dementsprechend hat das parteiliche Werten einen „Auseinandersetzungscharakter“ (S. 6), bei dem sich das Beurteilen der

	Schüler über eine reine Prozessbewertung hinaus weiterentwickeln und schließlich auch zu Motiv- und Umstandswertungen gelangen soll. Den zweiten Punkt betitelt sie als Kriterien, die ihr zufolge unabdingbar seien, um eine angemessene Wertung durchführen zu können. Maßstäbe müssen demnach vorgegeben sein, wobei sie die Grundsätze für das Werten im Geschichtsunterricht in den Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung und den konkret-historischen Wertmaßstäben verortet. Dazu führt sie mehrere Beispiele an, an denen sie die differenzierte Betrachtung, auch von historischen Persönlichkeiten wie Friedrich II. oder Bismarck, als notwendig hervorhebt. Im dritten Punkt geht sie auf die Voraussetzungen ein. Dazu zählt sie hauptsächlich das Lehrerengagement, denn allein ihm oder ihr obliegt es, durch ausgewählte Methoden Emotionalität bei den Schülern zu erzeugen, die sie zu Wertungen veranlassen. Ebenso soll dadurch die Schülertätigkeit aktiviert werden, die sie unabhängig von der Altersstufe der Schüler zu Diskussionen und Urteilsbildungen anregt. So sieht die Autorin auch kein Hindernis darin, bereits in Klasse 5 zu beginnen, da eine frühe Vorstellungsbildung quasi zum Werten auffordert und somit im Laufe der Schuljahre in ihrer Komplexität weiterentwickelt werden kann. Mithilfe verschiedener Beispiele untermauert sie ihre These, so etwa mit den Lebensverhältnissen in der Urgesellschaft (Stoffeinheit 1), die sie in Klasse fünf nutzt, um die beginnenden Ungerechtigkeiten zwischen Priestern und Arbeitern bei der Anlage von Bewässerungssystemen und den damit verbundenen Beginn der „Ausbeutung“ der Arbeitskraft zu verdeutlichen. Weitere Beispiele sind die Sklavenhaltergesellschaft im Römischen Reich (Stoffeinheit 3), die im Spartakusaufstand mündete, ebenfalls in Klasse fünf, der Absolutismus (Stoffeinheit 3 und 4) mit seinem Doppelcharakter, explizit dargelegt an Friedrich II. von Preußen in Klasse sieben, die Rolle der Bourgeoisie in der 1848er Revolution (Stoffeinheit 1) und Bismarcks Revolution „von oben“ (Stoffeinheit 2) in Klasse 8. Genauer geht sie auf die Stoffeinheit 3 der Klassenstufe neun ein, „der national-revolutionäre Kampf des spanischen Volkes“, in der sie anhand der Stunde 9.3.1.4. kurz den Stundeninhalt umreißt, hauptsächlich aber zahlreiche wertende Schülerantworten und aufgeworfene Probleme wiedergibt. Den Hauptschwerpunkt der PL legt

	die Autorin auf die Planung und Umsetzung anhand einer Themeneinheit. Dabei kritisiert sie bezüglich der pädagogischen Vorarbeit die bloße Übernahme von Vorschlägen aus der Unterrichtshilfe ebenso wie die Stoffüberfrachtung und das Auslassen von regionalen Aspekten. Vielmehr sieht sie in der Erarbeitung einer eigenen angepassten Konzeption die wichtigste Grundlage für einen individuellen und authentischen Unterricht. Für die Darlegung wählt sie die Stoffeinheit 10.1., wobei sie auf den neuen Lehrplan verweist, der diese Thematik bereits in Klasse neun als fünftes Thema aufgreift. Innerhalb dieser Thematik lässt sie die Schüler zu Wertungen über den Imperialismus zwischen 1945 und 1949, insbesondere anhand des Atombombenabwurfes der USA auf Hiroshima und Nagasaki, kommen. Das Beispiel untermalt sie mit verschiedenen medialen Aufbereitungen, wie Film oder Prosatexten, um bei den Schülern einen hohen Grad an Emotionalität, Diskussionen und Wertungen zu erzeugen. Einen weiteren Bereich, den sie heranzieht, ist die zweite Stoffeinheit, „Gründung der DDR und der SED“, die nach dem neuen Lehrplan ebenfalls in das vorhergehende Schuljahr verschoben wird. Mithilfe dieser Themengebiete versucht die Autorin, ihre Intention einer kontinuierlichen Entwicklung des Operators „Werten“ darzulegen und unterstreicht abschließend anhand der durchgeführten Abschlussprüfungen und ihrer Ergebnisse den Erfolg ihres Vorgehens. Dass die Entwicklung von Urteilsbildung eines langwierigen Prozesses bedarf, legt die Autorin hier anschaulich dar. Eine weitere im Zuge der Traditionsdebatte in den 1980er Jahren neu aufkommende Sichtweise des Geschichtsunterrichts wird hier mit der multiperspektivischen Betrachtung von historischen Ereignissen, Persönlichkeiten etc. angeführt, wobei gerade dieses Umdenken in der Beurteilung hin zur Betrachtung des kontextualen Bedingungsgefüges der Vergangenheit und ihrer Persönlichkeiten das Neue in der PL ausmacht.

Kategorie	**Fundstelle**	**S.**
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von**	„Heute ist Ausbeutung Ausdruck der Reaktion. Durch die Existenz des realen Sozialismus sind Bedingungen herangereift, die Menschheit von Ausbeutung zu befreien.“	9

Bildung und Erziehung	„Den Schüler zum Werten herauszufordern, hängt in starkem Maße von unserem eigenen Engagement ab.“	10
	Bereits vor der Stunde muß klar sein: - Wo sind Knotenpunkte in der Linienführung? - Wo will ich den Schüler zu einer auszusprechenden Wertung bewegen? - Wieviel innere wertende Zuwendung will ich bereits in der Vermittlung erreichen? - Wie werde ich durch unterschiedliche Fragestellungen der optimalen Entwicklung des einzelnen gerecht? - Wie appelliere ich durch anspruchsvolle Aufgaben besonders an die Leistungsstärksten in der Klasse?“	10
	„Damit ist ab Klasse 5 zu beginnen, denn bereits hier wird der Grundstein für die Gewinnung weltanschaulicher Erkenntnisse und Einstellungen gelegt. Die erzieherische Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts auf dieser Klassenstufe liegt vorrangig in der emotional-betonten Einschätzung der Leistungen der Menschen in den ersten Entwicklungsetappen der Gesellschaft. In erster Linie geht es darum, Überzeugungen zu schaffen, u. a. daß gesellschaftlicher Fortschritt nur durch das Handeln der Menschen erzielt wurde.“	13
	„In den ersten Stunden sollten wir den Schüler nicht auffordern, etwas auszusprechen, erst recht nicht zu Wertungen zwingen. In seinen Kopf müssen erst Vorstellungen geschaffen werden. Ein staunender Blick oder zustimmendes Nicken bringen ebenso zum Ausdruck, daß er den Sinn des Gesagten verstanden hat. Überspitzte Forderungen führen eher dazu, daß wir ihm die Freude am Fach nehmen.“	13
	„Die ersten 8 Stunden der STE 1 nutze ich, ihm ein konkretes und anschauliches Bild von den Anfängen der Menschheit, von den Lebensverhältnissen in der Urgesellschaft zu vermitteln. Dabei gelangt der Schüler immanent zu der einfachen Überzeugung, daß die Arbeit Grundlage der Existenz und Entwicklung der menschlichen Gesellschaft ist, und daß sich durch die Arbeit Sprache und Denken entwickelten, daß die Verbesserung der Arbeit eine Verbesserung des Lebens zur Folge hat.“	13 f.
	„Immer wieder verurteilen die Schüler in starkem Maße die Praktiken der Tempelpriester, sie empfinden logischerweise alles sehr ungerecht, Arbeit zum Nutzen einzelner stößt auf Ablehnung. Dieser innere Widerspruch aber ist die Voraussetzung, erste Erkenntnisse zu gewinnen, die ich nicht in einen zähen Frage-Antwort-Spiel aus dem Schüler herauspresse, sondern notfalls selbst formuliere […].“	14

	„Nachdem der Schüler klare Vorstellungen von der Arbeit der Sklaven in allen Bereichen der Wirtschaft gewonnen hat, gelangt er mühelos zu der Überzeugung, daß von seiner Hände Arbeit der sehr hohe Stand in Wirtschaft und Kultur abhing. Dem Sklavenhalter kam dabei die organisatorische Funktion zu, er sorgte für den massenhaften Einsatz der Sklaven. Die Formen der Ausbeutung werden dem Schüler verdeutlicht und damit auch der Klassengegensatz herausgearbeitet, der zum vielfältigen Widerstand der Sklaven führt, der schließlich im Spartacusaufstand kulminiert.“	15
	„Grundsätzlich ist der Absolutismus in der Vergangenheit negativ beurteilt worden. Unsere Aufgabe jedoch ist es, das Positive hervorzuheben, ohne das Negative zu verschweigen. Das Doppelgesicht ergibt sich aus dem Charakter der Übergangsepoche.“	16
	„In Zusammenhang mit dem Erbe- und Traditionsverständnis müssen wir jedoch unsere bisher sehr einseitige Beurteilung solcher Herrscherpersönlichkeiten überprüfen und korrigieren.“	17
	„Bei der Wertung ihrer Rolle muß von der bisherigen Meinung abgekommen werden, sie habe generell Verrat geübt. Das ist falsch. Ich führe die Schüler dahin, daß sie erkennen, sie hat nach dem Sieg der Märzkämpfe versucht, die bürgerliche Revolution voranzutreiben, jedoch mit unterschiedlichen Mitteln (Sie nimmt eine Art Mittelstellung ein). Sie ist progressiv einzuschätzen im Kampf gegen den Absolutismus, also mit den Ziel, die bürgerliche Gesellschaft aufzubauen. Sie tritt reaktionär gegenüber den Volksmassen auf, gegenüber der demokratischen Bewegung. Das erfahren die Schüler am Beispiel der kampflosen Preisgabe ihrer Macht nach dem 18. März. Sie hat zwar den politischen Hegemonieanspruch aufgegeben, bleibt aber eine progressive Klasse auf kulturellem und ökonomischem Gebiet. Das ist als große Leistung auch so zu werten. Auch die Rolle der Arbeiterklasse darf in der Revolution nicht überbewertet werden. Ich versuche deutlich zu machen, sie steht noch unter Führung kleinbürgerlicher Demokraten, noch unter sehr schwachem Einfluß des Bundes der Kommunisten.“	19
	„Der Schüler muß erkennen, daß seine Ziele konservativ sind, aber bei der Durchsetzung der Ziele war er nicht konservativ. Er erkannte nämlich, daß einiges nur mit revolutionären Mitteln zu verwirklichen war. Preußens Vorherrschaftspläne verband er mit den nationalen Wünschen. Die Mittel, die er anwandte, enthielten somit einen progressiven Grundgehalt. Diesen Doppelcharakter Bismarcks versuche ich sehr deutlich herauszuarbeiten.“	20

	„Der national-revolutionäre Kampf des spanischen Volkes Der bisher gültige Lehrplan wies dazu einige Wertungsschwerpunkte aus, wobei der beispielhafte Einsatz deutscher Antifaschisten besonders hervorzuheben ist. Die Unterstützung des spanischen Volkes durch deutsche Antifaschisten ist als Ausdruck des proletarischen Internationalismus zu werten. In dieser Stunde sind die Schüler auch dahin zu führen, die zunehmende Aggressionspolitik der faschistischen Staaten und die ‚Nichteinmischungspolitik' der imperialistischen Westmächte zu verurteilen."	21
	„Ich hatte jedenfalls den Eindruck, daß ich alle Möglichkeiten ausgeschöpft hatte, um in der zur Verfügung stehenden Zeit die dem Stoff innewohnenden Potenzen zu nutzen. Die Schüler hatten die Notwendigkeit des proletarischen Internationalismus voll erkannt, sie waren selbst zu der Überzeugung gelangt, daß das spanische Volk einen gerechten Kampf geführt hat, und daß auch und besonders in der heutigen Zeit einen um seine Freiheit kämpfenden Volk alle Unterstützung gebührt."	23
	„Für die Darstellung der internationalen Lage nach dem II. Weltkrieg verwendete ich 2 Stunden und stellte diese unter das Thema: Traum und Wirklichkeit des Imperialismus nach 6-jährigem Völkermorden."	27
	„Ich fügte hinzu: ‚Ihr habt recht. Und dennoch investierten die USA 2 Milliarden Dollar für diese Bombe, und ca. 125 000 Menschen waren für dieses Verbrechen im Einsatz.' Es bedurfte keiner weiteren Worte mehr, das Eis war gebrochen. Nur eine einzige Frage war offengeblieben: Wie (jämmerlich) stand der Imperialismus dar, wenn er um seine bloße Existenz einen so hohen Einsatz startet (?)"	28
	„Im Wesentlichen beschränkte ich mich dabei auf folgende Fakten: ‚Mit dem ersten Tag der Besetzung dieser Länder entwickelte sich überall ein antifaschistischer Widerstandskampf. Fast überall gelang es der Arbeiterklasse, sich an die Spitze des Kampfes zu stellen. In Gestalt örtlicher Nationalräte oder Volksgarden (wie in Polen) waren Keime der künftigen revolutionär-demokratischen Volksmacht entstanden. Erste Kampfprogramme wurden aufgestellt. Nach der Befreiung dieser Länder von den Faschisten (mit Hilfe der Roten Armee) konnte überall eine Revolution vollzogen werden. Wir sprechen in diesen Ländern von einer volksdemokratischen Revolution.'"	28
	„Die daraus entstandene Diskussion zeigte mir, daß die Schüler begriffen hatten, daß sich die Veränderung des Kräfteverhältnisses zuungunsten des Imperialismus auch	30

	in der gewachsenen Stärke des ersten sozialistischen Landes der Erde ausdrückt, das bedeutenden Einfluß auf den Kampf der Völker für eine dauerhafte Friedensordnung erlangte. Immanent wird damit die Erkenntnis vertieft - Sozialismus und Frieden sind wesensein.“	
	„Beim Schüler darf nie der Eindruck entstehen, als habe sich alles von selbst, nach einem von Lenin verfaßten Schema vollzogen, dann würden wir die Leistungen der Volksmassen negieren, herabwürdigen.“	31
Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit	„Immer wieder verurteilen die Schüler in starkem Maße die Praktiken der Tempelpriester, sie empfinden logischerweise alles sehr ungerecht, Arbeit zum Nutzen einzelner stößt auf Ablehnung. Dieser innere Widerspruch aber ist die Voraussetzung, erste Erkenntnisse zu gewinnen, die ich nicht in einen zähen Frage-Antwort-Spiel aus dem Schüler herauspresse, sondern notfalls selbst formuliere […].“	14
	„Bei der Arbeit an Lehrbuchquellen gehe ich nur selten von den danebenstehenden Fragen aus, ich orientiere auf die dem Schüler bekannten Wertungsschritte. Für schwächere Schüler habe ich diese häufig auf einer Folie oder Rolltafel fixiert. Häufig lautet die Aufgabenstellung so: Stelle fest, von wen diese Aussage stammt! - In welcher Zeit ist sie entstanden? - Welcher Klasse ordnest Du den Verfasser zu? - Was wird ausgesagt? - Wie beurteilst Du den Sachverhalt?“	16
	LT/ST: „Oft gehe ich z.B. auch so vor, daß ich bei geschlossenen Lehrbüchern die ganze Quelle oder auch nur Auszüge gut akzentuiert vortrage, um die Wirkung auf die Schüler zu verstärken und lasse erst in Anschluß daran bei geöffneten Büchern den Inhalt erschließen. Nicht immer verlange ich eine auszusprechende Wertung; ein staunender Blick, bestätigtes Nicken oder ablehnendes Kopfschütteln bringen die Meinung der Schüler ebenfalls zum Ausdruck.“	16
	„Um den Schüler zu einfacher dialektischer Betrachtungsweise auch zum differenzierten Werten hinzuführen, müssen ihm konkrete Fakten geboten werden.“	17 f.
	LT (LV): „Als Materialgrundlage für einen Lehrervortrag zu den wirtschaftlichen Leistungen Friedrich II. eignet sich u.a. das von H. Rühmann im GS 7/8/86 aufgeführte Beispiel von der Melioration des Fiener Bruchs, […].“	18
	„An den Lehrervortrag schließt sich kommentarlos an, daß nach dem Siebenjährigen Krieg der Bauer in Brandenburg-Preußen etwa 1/Drittel seines Reingewinnes	18

	als Steuern an den Staat zu entrichten hatte, und daß der größte Nutznießer der Entwässerung des Fiener Bruchs ein Junker war, nämlich der Junker von Schulenberg.“	
	ST: „Das läßt die Schüler schließlich zu der Wertung gelangen […].“	18
	LT: „Um diese richtig herauszuarbeiten, mach ich dem Schüler zunächst deutlich, […].“	19
	LT: „Da es unser Ziel ist, alle zu erreichen, empfiehlt es sich, die Aufgabenstellung auf Folie oder an der Tafel zu fixieren. Um auch die Möglichkeit zu nutzen, auf bekanntes Wissen zurückzugreifen, verwies ich auf den Fernsehfilm ‚Die große Reise der Agathe Schweigert‘ […].“	21
	ST: „Eine Reihe von Schülern äußerte sich spontan, […]“	21
	LT: „Am Anfang der Stunde ging ich noch einmal von der Zielorientierung der 1. Unterrichtsstunde aus: […].“	23
	ST: „Durch 3 vorbereitete Schüleraufträge […].“	23
	ST: „Die Schüler wurden nun mit folgender Aufgabe konfrontiert: […].“	23
	ST/LT: „Nachdem die Schüler mit den Gesamtzielen des Geschichtsunterrichts in Kl. 10 bekanntgemacht wurden, sahen wir uns wiederholend Ausschnitte aus dem Tonfilm ‚Der militärische Verlauf des II. Weltkrieges‘ an.“	27
	LT: „Kommentarlos schloß sich ein von mir emotional vorgetragener Auszug ‚Todeswolken über Hiroshima‘ (aus dem Buch über Otto Hahn) an, […].“	27
	LT: „Ich ergänzte die Worte Trumans […].“	27
	ST. „Spontan reagierten die Schüler […].“	28
	LT: „Ich fügte hinzu […].“	28
	ST: „[…] die allgemeine Situation in den kapitalistischen Ländern konnten die Schüler aus dem Lehrbuch entnehmen.“	28
	LT: „Anschließend informierte ich nur kurz, welche Veränderungen sich in den Ländern Osteuropas, sowie in Vietnam und China vollzogen.“	28
	ST: „2 leistungsstarke Schüler hatten einen vorbereiteten Auftrag, zur besonderen Rolle der SU nach 1945 zu sprechen.“	28
	ST: „Die noch fehlenden Eintragungen in unserer Übersicht nahmen die Schüler selbständig vor und konnten nun auf der Grundlage eines überschaubaren Abrisses folgende wertende Äußerungen treffen: […].“	28
	ST: „Die daraus entstandene Diskussion […].“	30
	LT: „Anschließend orientierte ich die Schüler darauf, daß in den folgenden Stunden unser Blick auf die konkreten Geschehnisse in den Ländern Osteuropas gerichtet sein wird und in Zusammenhang damit auf die Reaktion des Imperialismus auf die veränderte Situation.“	30
	LT: „Auf der Grundlage eines theoretischen Fundaments lernt der Schüler aber nun kennen, wie in den einzelnen Ländern die Revolution vollzogen wurde, dabei dominiert auch hier der Lehrervortrag.“	31
	ST: „Ich beschränkte mich im Unterricht auf das konkrete	31

	Beispiel der Tschechoslowakei und ließ denn in häuslicher Arbeit einen Vergleich (Gemeinsamkeiten und Unterschiede) mit Polen anstellen.“ ST/LT: „Eine kurze schriftliche Kontrolle zur Frage: worin sehen Sie die Bedeutung der volksdemokratischen Revolution?“ LT/ST: „Um die Politik des ‚Kalten Krieges‘ der USA (neuer Lehrplan Klasse 9 STE 6) in die reaktionäre Politik des Imperialismus besser einordnen und entsprechend werten zu können, erarbeitete ich mit den Schülern ein übersichtliches Tafelbild (siehe Anhang), das bei der Vorbereitung auf die mündliche Prüfung eine wesentliche Hilfe war.“	31 32
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	„Der Schüler muß durch tätigkeitsgerichtete Aufgaben in Verbindung mit interessanten Problemstellungen zum Werten geführt werden.“ „Das gelingt ihm umso besser, je mehr wir dabei auf ganz bestimmte Verfahrensweisen achten, z.B. […].“ „Auf uns kommt es an, wie wir ihm ‚scheinbar Gleiches‘ neu aufbereiten. Wenn gleiche Ereignisse auf gleichem Niveau gewertet werden, dann muß das der Schüler ablehnen. Für unsere Arbeit müssen wir nutzen, daß die Palette der sprachlichen Mittel weitaus größer ist, damit günstigere Ansatzpunkte für zusammenhängende Äußerungen gegeben sind.“ „Bestätigt hatte sich, daß langfristiges Planen von Wertungen, kontinuierliches Üben, differenziertes Vorgehen unter dem Gesichtspunkt der optimalen Entwicklung des einzelnen zum Erfolg führen. […] Im künftigen Geschichtsunterricht wird dem Beschreiben, dem zusammenhängenden Nacherzählen, im schriftlichen Bereich auch dem ‚historischen‘ Aufsatz mehr Augenmerk geschenkt.“	11 15 20 f. 39
Anschaulichkeit im Unterricht	„Ganz besonderes Augenmerk kommt der emotionalen Vermittlung des Stoffes zu. Wenn es uns gelingt, den Schülern den Sachverhalt ‚miterleben‘ zu lassen, wird auch die Qualität der Wertungen verbessert.“ „Am Beispiel der Stunde 8.5.3. ‚Wie verloren die Kommunarden die Macht?‘ zeigt er deutlich, wie durch einen emotional wirksamen Lehrervortrag das Innere des Schülers angesprochen wird. Das Miterleben im Unterricht kann durch Folien und gut gewählte Karikaturen unterstützt werden. Bewußt eingelegte Pausen während des Lehrervortrages unterstreichen die Wirksamkeit, regen zum Nachdenken, zum Mitfühlen an. Die Betonung der emotionalen Seite ist eine entscheidende Voraussetzung für echtes Wertungsbedürfnis beim Schüler.“	11 11

	„Die erste STE ist also in ganz besonderem Maße vorstellungsintensiv, hier nutze ich deshalb sämtliche vorhandenen Unterrichtsmittel - farbige Wandbilder, Lichtbildreihen, selbstgefertigte Werkzeuge u.a.“	14
	„Um konkrete Vorstellungen von der Bewässerung der Felder zu schaffen, verwende ich von den Schülern selbstgefertigte Modelle, die enormen Leistungen der Menschen müssen sichtbar, für den Schüler greifbar nahe gemacht werden.“	14
	„Oft gehe ich z.B. auch so vor, daß ich bei geschlossenen Lehrbüchern die ganze Quelle oder auch nur Auszüge gut akzentuiert vortrage, um die Wirkung auf die Schüler zu verstärken und lasse erst in Anschluß daran bei geöffneten Büchern den Inhalt erschließen.“	16
	„Da es unser Ziel ist, alle zu erreichen, empfiehlt es sich, die Aufgabenstellung auf Folie oder an der Tafel zu fixieren. Um auch die Möglichkeit zu nutzen, auf bekanntes Wissen zurückzugreifen, verwies ich auf den Fernsehfilm ‚Die große Reise der Agathe Schweigert‘ (oft sind Fernsehfilme eine Quelle der Bereicherung und sollten auch für vorbereitende Schüleraufträge genutzt werden).“	21
	„Nachdem die Schüler mit den Gesamtzielen des Geschichtsunterrichts in Kl. 10 bekanntgemacht wurden, sahen wir uns wiederholend Ausschnitte aus dem Tonfilm ‚Der militärische Verlauf des II. Weltkrieges‘ an. Kommentarlos schloß sich ein von mir emotional vorgetragener Auszug ‚Todeswolken über Hiroshima‘ (aus dem Buch über Otto Hahn) an, […].“	27
	„Hier bewährt sich der Einsatz einer Folie, auf der ersichtlich ist - Was besagt diese Theorie? […].“	30
	„Um die Politik des ‚Kalten Krieges‘ der USA (neuer Lehrplan Klasse 9 STE 6) in die reaktionäre Politik des Imperialismus besser einordnen und entsprechend werten zu können, erarbeitete ich mit den Schülern ein übersichtliches Tafelbild (siehe Anhang), das bei der Vorbereitung auf die mündliche Prüfung eine wesentliche Hilfe war.“	32
Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit	„Immer wieder verurteilen die Schüler in starkem Maße die Praktiken der Tempelpriester, sie empfinden logischerweise alles sehr ungerecht, Arbeit zum Nutzen einzelner stößt auf Ablehnung. Dieser innere Widerspruch aber ist die Voraussetzung, erste Erkenntnisse zu gewinnen, die ich nicht in einen zähen Frage-Antwort-Spiel aus dem Schüler herauspresse, sondern notfalls selbst formuliere […].“	14

Faßlichkeit des Unterrichts	„Bei der Arbeit an Lehrbuchquellen gehe ich nur selten von den danebenstehenden Fragen aus, ich orientiere auf die dem Schüler bekannten Wertungsschritte. Für schwächere Schüler habe ich diese häufig auf einer Folie oder Rolltafel fixiert. Häufig lautet die Aufgabenstellung so: Stelle fest, von wen diese Aussage stammt! - In welcher Zeit ist sie entstanden? - Welcher Klasse ordnest Du den Verfasser zu? - Was wird ausgesagt? - Wie beurteilst Du den Sachverhalt?“	16
	„Bei der Auswahl der Fakten beschränke ich mich auf Weniges, aber dem Schüler Faßliches.“	18
	„Bei der Fragestellung muß man sich nur auf das Wesentlichste konzentrieren, jede Überschüttung verwischt den Gesamteindruck.“	24
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Nach dem neuen Lehrplan ist dann in STE 5 auf der Grundlage erworbener und zu wiederholender Kenntnisse die Einsicht der Schüler in den historischen Fortschritt zu vertiefen, der bis zur Sklavereigesellschaft im Leben der Menschen erreicht wurde.“	15
	„Am Anfang der Stunde ging ich noch einmal von der Zielorientierung der 1. Unterrichtsstunde aus: ‚Wie war es möglich, in einem so rückständigen und zerrütteten Land, Grundlagen für den Sozialismus zu schaffen?‘ Durch 3 vorbereitete Schüleraufträge wurden noch einmal die notwendigen Kenntnisse reaktiviert (Ergebnisse in der Industrie, Ergebnisse in der Landwirtschaft und Erreichtes auf dem Gebiet der Kultur).“	23
	„Nachdem die Schüler mit den Gesamtzielen des Geschichtsunterrichts in Kl. 10 bekanntgemacht wurden, sahen wir uns wiederholend Ausschnitte aus dem Tonfilm ‚Der militärische Verlauf des II. Weltkrieges‘ an.“	27
	„Hier bewährt sich der Einsatz einer Folie, auf der ersichtlich ist - Was besagt diese Theorie? […].“	30
	„Bestätigt hatte sich, daß langfristiges Planen von Wertungen, kontinuierliches Üben, differenziertes Vorgehen unter dem Gesichtspunkt der optimalen Entwicklung des einzelnen zum Erfolg führen. […] Im künftigen Geschichtsunterricht wird dem Beschreiben, dem zusammenhängenden Nacherzählen, im schriftlichen Bereich auch dem ‚historischen‘ Aufsatz mehr Augenmerk geschenkt.“	39

Systematik des Unterrichts	Bereits vor der Stunde muß klar sein: - Wo sind Knotenpunkte in der Linienführung? - Wo will ich den Schüler zu einer auszusprechenden Wertung bewegen? - Wieviel innere wertende Zuwendung will ich bereits in der Vermittlung erreichen? - Wie werde ich durch unterschiedliche Fragestellungen der optimalen Entwicklung des einzelnen gerecht? - Wie appelliere ich durch anspruchsvolle Aufgaben besonders an die Leistungsstärksten in der Klasse?“	10
	„Werten setzt Kenntnisse und die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen den Erscheinungen zu erkennen, voraus. Ohne ausreichende Faktenkenntnis ist es nicht möglich, einen historischen Vergleich vorzunehmen oder Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung anwenden zu können.“	12
	„Ausgehend davon, daß erst Wertungen den ideologischen Entwicklungsstand zum Ausdruck bringen, somit Meilensteine im Prozeß der Überzeugungsbildung sind, versuche ich, durchgängig in allen Klassenstufen die Schüler zu Wertungen zu befähigen.“	12 f.
	Die erste STE […]. In der STE 2 […].“ „In der STE 3 […].“	14
	„Nach dem neuen Lehrplan ist dann in STE 5 auf der Grundlage erworbener und zu wiederholender Kenntnisse die Einsicht der Schüler in den historischen Fortschritt zu vertiefen, der bis zur Sklavereigesellschaft im Leben der Menschen erreicht wurde.“	15
	„Das gelingt ihm umso besser, je mehr wir dabei auf ganz bestimmte Verfahrensweisen achten, z.B. […].“	15
	„Bei der Arbeit an Lehrbuchquellen gehe ich nur selten von den danebenstehenden Fragen aus, ich orientiere auf die dem Schüler bekannten Wertungsschritte. Für schwächere Schüler habe ich diese häufig auf einer Folie oder Rolltafel fixiert. Häufig lautet die Aufgabenstellung so: Stelle fest, von wen diese Aussage stammt! - In welcher Zeit ist sie entstanden? - Welcher Klasse ordnest Du den Verfasser zu? - Was wird ausgesagt? - Wie beurteilst Du den Sachverhalt?“	15
	„In Klasse 8 (nach dem neuen LP bereits in STE 1) […].“	16
	„Bei der Auswahl der Beispiele aus oberen Klassen beziehe ich mich zunächst aus die UE 3 aus Kl. 9 und wähle ganz konkret die 8. Unt.-Std. aus […].“	18

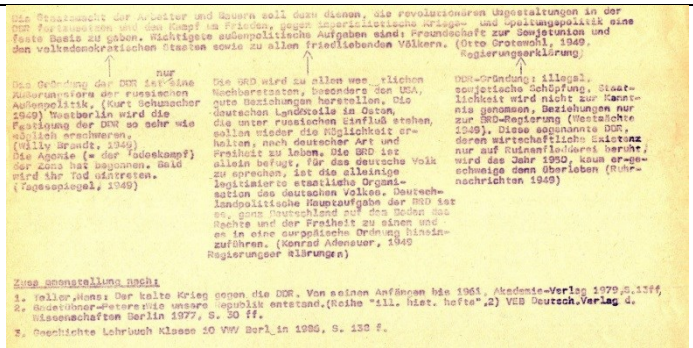
	„Nur derjenige, der sich ausgehend von den Lehrplanzielen, eine eigene Konzeption erarbeitet, wird sich damit auch identifizieren.“	21
	„Da nach dem neuen Lehrplan neue Akzente gesetzt sind, ist jeder Geschichtslehrer gezwungen, das für sein Territorium benötigte Material bereitzustellen, die Lehrplanforderungen den örtlichen Gegebenheiten und seiner Klasse anzupassen und dabei eine geschickte Auswahl zu treffen.“	25
	„Bei der Planung der Einzelstunde gehe ich immer davon aus: - Was soll herauskommen? (Wissen; Erkenntnis; Was ist bei der folgenden Erkenntnis von ideologischem Wert?) - An welchem Inhalt soll das ... herauskommen? - Wie organisiere ich das? - Wie halte ich das Resultat fest (Tafelbild)?“	25
	„Die STE 1 - Thema: Grundzüge der Internationalen Entwicklung von 1945-1949 - (nach dem neuen Lehrplan in die STE 5 Klasse 9 verlagert) hatte als Einstieg in den Jahreslehrgang einen besonderen Stellenwert.“	25
	„Nach dem neuen Lehrplan liegt der Akzent nicht mehr so sehr auf dem Prozeß der volksdemokratischen Revolution unter dem Gesichtspunkt der Leninschen Revolutionstheorie.“	26
	„In der STE 10.2. (neuer LP: Kl. 9 STE 6) konzentrierte ich meine Arbeit u.a. auf die beiden Schwerpunkte: […].“	32
	„Bestätigt hatte sich, daß langfristiges Planen von Wertungen, kontinuierliches Üben, differenziertes Vorgehen unter dem Gesichtspunkt der optimalen Entwicklung des einzelnen zum Erfolg führen. […] Im künftigen Geschichtsunterricht wird dem Beschreiben, dem zusammenhängenden Nacherzählen, im schriftlichen Bereich auch dem ‚historischen‘ Aufsatz mehr Augenmerk geschenkt.“	33
	Stundenverlauf von STE 1 (umfasst vermutlich mehrere Stunden, uneindeutig) Einstieg- Zielstellung des GU – Einstieg (Film + vorgelesener Textauszug) – UG – Erarbeitung – Sicherung – LV – Erarbeitung (Lb + Film) – Auswertung (Diskussion) – SV – Sicherung – UG – LV (theor. Einführung in fortführendes Thema) – HA – Leistungsüberprüfung (KK) – Sicherung (Tb)	39
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)	„Absprachen mit Fachlehrern anderer Unterrichtsfächer sind oft unumgänglich, es müssen gemeinsame Wege gefunden werden, das Lernen als geistige Tätigkeit zu organisieren. Wird z.B. im Deutschunterricht der Prozeß des parteilichen Wertens vernachlässigt, werden auch in unserem Fach dessen Möglichkeiten begrenzt bleiben.“	12

	„Der Geschichtsunterricht baut auch auf Vorleistungen im Deutschunterricht auf, deshalb nutze ich häufig die Gelegenheit zur Hospitation in diesem Fach.“	39

Tabelle 26u: Auswertungseinheit PL87-07-21d

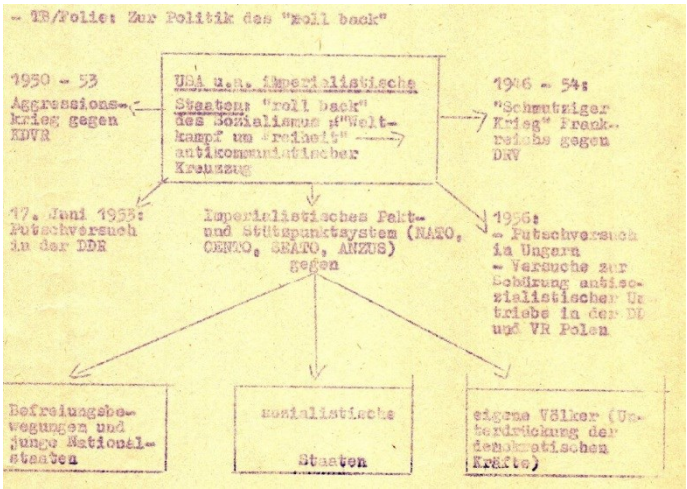
Titel	Wie ich den neuen Lehrplanentwurf für Klasse 10 genutzt habe, um die Qualität des Unterrichts in den Stoffeinheiten 3 und 4 zu erhöhen (Beispiele und Materialien)
Signatur	PL 87-07-21d
Autor	Allner, Manfred (Fachberater)
Schule	Schule der Internationalen Freundschaft Dessau
Ort	Dessau, Kreis ebd., Bezirk Halle
Jahr	1987
Gliederung	1. Vorbemerkungen zum Anliegen, Ausgangssituation und Gestaltung der Einführungsphase 2. Zur Gestaltung der Stundenthemen 3.1. bis 3.11. (Stundengrundrisse, TB-/Folienvorschläge, sonstige Materialien) 3. Varianten für schriftliche Leistungskontrolle 4. Wertung der Ergebnisse des Unterrichts Anhang 1. Regionalgeschichtliche Materialien 2. Statistische Angaben zur Leistungsanalyse
Seiten (Text)	34 (28)
Anmerkungen	Als Fachberater für Geschichte erhielt der Autor dieser PL bereits vorab auf einer Fachsitzung die Entwürfe des neuen Lehrplanes (1989). Diesen nahm er als Orientierungshilfe für die Überarbeitung der deckungsgleichen und -ähnlichen Themen des noch bestehenden und gestaltete so die aktuellen Stoffeinheiten drei und vier um, indem er Hinweise dem neuen Entwurf entnahm. In der Lesung schildert Manfred Allner sehr ausführlich die Unterrichtsstundenthemen eins bis elf der Stoffeinheit drei der Klasse 10: „Die Festigung des sozialistischen Weltsystems und der Kampf gegen die imperialistische Aggressionspolitik von 1949 bis zum Beginn der sechziger Jahre“. Die ursprünglich als reelle Stundenzahl angegebene Themenmenge elf erweitert er dabei und behandelt die Inhalte statt in elf in 13 (14 mit der Einführungsstunde). Alle setzt er hierbei aus Einführung, Zielorientierung, einer oder mehreren Erarbeitungs- und Auswertungsphasen sowie den Sicherungselementen wie Tafelbild oder Folie zusammen. Des Weiteren nutzt er verschiedene Möglichkeiten für die jeweiligen Einführungen. Diese finden sich sowohl in Form von Zitaten oder Ereignisschilderungen als auch auditiven Varianten im Einstieg wieder. Aufgrund der von Beginn an problemhaften Gestaltung der Geschichtsstunden werden diese von Fragen umrahmt, welche zuvor im einzelnen oder gemeinsamen Konsens gefunden werden. Somit entsteht ein konzeptioneller Rahmen, dessen Klärung am Ende

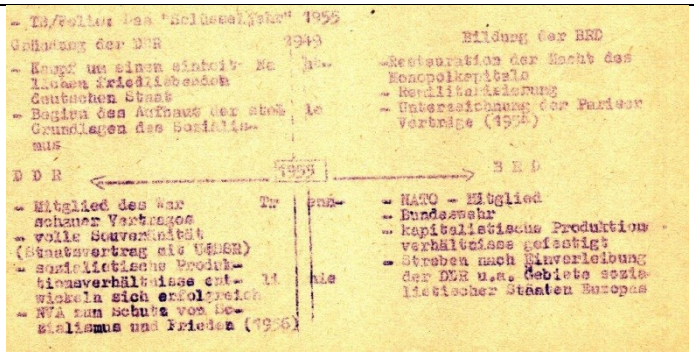
	der Stunde wieder aufgegriffen werden kann. Demnach kann bei dieser PL die Problemhaftigkeit der Unterrichtsgestaltung als innovativer Faktor bezeichnet werden, der der PL zu ihrem Popularisierungserfolg verholfen hat. Ebenso ist die umfangreiche Ausführung einer ganzen Stoffeinheit, inklusive aller Einzelstunden in dem zu untersuchenden PL-Korpus in dieser Form einzigartig. (Die in der PL enthaltenen Tafelbilder finden sich nachfolgend trotz mehrfacher Kategorienpassung nur einmal in der ersten Kategorie abgebildet, ansonsten werden sie nur mit ihrem Titel in den Fundstellen berücksichtigt.)

Kategorie	Fundstelle	S.
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit	 Die Staatsmacht der Arbeiter und Bauern soll dazu dienen, die revolutionären Umgestaltungen in der DDR fortzusetzen und den Kampf um Frieden, gegen Imperialistische Kriegs- und Spaltungspolitik eine feste Basis zu geben. Wichtigste außenpolitische Aufgaben sind: Freundschaft zur Sowjetunion und den volksdemokratischen Staaten sowie zu allen friedliebenden Völkern. (Otto Grotewohl, 1949, Regierungserklärung) nur Die Gründung der DDR ist eine Äußerungsform der russischen Außenpolitik. (Kurt Schumacher 1949) Westberlin wird die Festigung der DDR so sehr wie möglich erschweren. (Willy Brandt, 1949) Die Agonie (= der Todeskampf) der Zone hat begonnen. Bald wird ihr Tod eintreten. (Tagesspiegel, 1949) Die BRD wird zu allen wes_lichen Nachbarstaaten, besonders den USA, gute Beziehungen herstellen. Die deutschen Landsteile im Osten, die unter russischen Einfluß stehen, sollen wieder die Möglichkeit erhalten, nach deutscher Art und Freiheit zu leben. Die BRD ist allein befugt, für das deutsche Volk zu sprechen, ist die alleinige legitimierte staatliche Organisation des deutschen Volkes. Deutschlandpolitische Hauptaufgabe der BRD ist es, ganz Deutschland auf den Boden des Rechts und der Freiheit zu einen und es in eine europäische Ordnung hineinzuführen. (Konrad Adenauer, 1949 Regierungser Klärungen) DDR-Gründung: illegal, sowjetische Schöpfung. Staatlichkeit wird nicht zur Kenntnis genommen, Beziehungen nur zur BRD-Regierung (Westdeutsche 1949). Diese sogenannte DDR, deren wirtschaftliche Existenz nur auf Ruinenfledderei beruht, wird das Jahr 1950, kaum erscheinen denn überleben (Ruhrnachrichten 1949) Zuse zusammenstellung noch: 1. Weller,Hans: Der kalte Krieg gegen die DDR. Von seinen Anfängen bis 1961. Akademie-Verlag 1979,S.13ff, 2. Gedeßner-Peters:Wie unsere Republik entstand.(Reihe "ill. hist. hefte",2) VEB Deutsch.Verlag d. Wissenschaften Berlin 1977, S. 30 ff. 3. Geschichte Lehrbuch Klasse 10 VWV Berl_in 1986, S. 132 f.	4
	„Beeindruckt hat mich in der Einführungsphase, daß schon mehrere Schüler zu den verschiedene Äußerungen von westlicher Seite klar und parteilich Stellung nahmen. Besonders die Bezeichnung der DDR-Gründung als „illegal,“, „sowjetische Schöpfung“ und „Äußerungsform der sowjetischen Außenpolitik“ stieß auf massiven Widerspruch, der begründet wurde mit der aktiven Beteiligung der Mehrheit der Bevölkerung in der sowjetischen Besatzungszone an der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung. Wiederholt und gefestigt wurde im Zusammenhang mit der Formulierung der Leitfragen der Inhalt des Begriffes „revolutionäre Hauptkräfte der Gegenwart“, der im Verlaufe der STE immer wieder „da“ sein muß.“	5
	Stundenthema 3.1. „Zum Wirtschaftskrieg gegen die sowjetische Besatzungszone gehört die Bestrebungen westdeutscher Konzernunternehmen, durch großangelegte Verschiebungen ehemaligen Konzerneigentums in die Westzonen, der sowjetischen Zone die Möglichkeit zur baldigen Wiederherstellung der Volkswirtschaft zu nehmen und gleichzeitig die Startbedingungen des westdeutschen Industriepotentials zu verbessern. Finanzielle und Sachwerte, Halbfabrikate und Rohstoffe	6

	und vor allem wertvolle und in der damaligen Zeit nicht ersetzbare technische Spezialausrüstungen verließen auf dem Schmuggelwege in einem breiten Strom die sowjetische Besatzungszone. So mancher Wirtschaftsfachmann oder qualifizierte Techniker erlag in den schweren Anfangsjahren den Lockungen und Erpressungen der Konzernagenturen und verließ die Heimat in Richtung Westen. Diese Art der gezielten wirtschaftlichen Schädigung, bei der die Konzernagenten an die Tätigkeit der amerikanischen Spezialisten von 1945 anknüpften, setzte in massiver Form nach der demokratischen Bodenreform und der Überführung der Betriebe der Nazi- und Kriegsverbrecher in Volkseigentum ein. Beispiele dafür waren die verbrecherische Tätigkeit der Beauftragten der früheren ‚Deutschen Continental-Gas-AG' und der ‚Solvay-Werke'."	
	Stundenthema 3.2. „Zum antiimperialistischen Charakter des WBDJ Die demokratische Weltjugend gehörte zu den aktivsten Teilnehmern der großen Unterschriftensammlung unter den Stockholmer Appell des Weltfriedensrates zur Ächtung der Atombombe 1950. Auf allen Kontinenten mobilisierten die Mitgliedsorganisationen von WBDJ und IST ihre Mitglieder, auf deren Konto ein Großteil der über 500 Millionen Unterschriften kam. ‚Hände weg von Korea!' und ‚Ami go home!' waren die Losungen, unter denen die Massenaktionen gegen die USA-Aggression in Korea (1950) und die von den USA-Söldnern dort verübten Kriegsverbrechen stattfanden. […]"	10 f.
	„Vermittlung im LV unter Einbeziehung von Schülern: Die Aktivitäten der FDJ u.a. Kräfte beim Kampf um die Erhaltung des Friedens (Vorbemerkung: Information zu Überfall der USA auf die [?] und zum ‚schmutzigen Krieg' des französischen Imperialismus gegen die DRV nach GÜ, S. 479 f. voranstellen, Hinweis auf ‚Stockholmer Appell' von März 1950)"	10
	„TZF/GZF: Auf der Grundlage der Aufzeichnungen, die Schritt für Schritt angefertigt werden, wird zusammenfassend die Außenpolitik der DDR gewertet und nachgewiesen, daß die DDR der erste deutsche Friedensstaat ist."	10

	- 12 - - TB/Folie (auch Diktieren möglich): Die DDR – der erste deutsche Friedensstaat + Kampf für den Frieden ist Verfassungsgrundsatz (1949) + Gesetz zum Schutze des Friedens vom 19. Dezember 1950 (vgl. LB, S.) + Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze (1950) + Solidarität mit den Völkern Koreas und Vietnams sowie den Kämpfern gegen die Remilitarisierung der BRD + Unterstützung des Stockholmer Appells zur Ächtung der Atomwaffen (1950) + Friedensaufgebot der FDJ (1950) unter der Losung: "Bereit zur Arbeit und zur Verteidigung der Heimat!" + viele konstruktive Vorschläge der DDR-Regierung an Regierung der BRD (Zielstellung in den 50er Jahren: in offener demokratischer Auseinandersetzung mit den imperialistischen Kräften in der BRD einen einheitlichen demokratischen friedliebenden deutschen Staat schaffen) + III. Weltfestspiele der Jugend und Studenten 1951 in Berlin (Losung: "Jugend, vereinige dich im Kampf für den Frieden und gegen die Gefahr eines neuen Krieges!") + sowjetischer Friedensvertragsentwurf für Deutschland (1952)	12
	Stundenthema 3.3. „Der Staatsakt in der Fürstenberger Heide Am 18. August 1950 war mitten in der Heide bei Fürstenberg eine Gruppe von mehr als 200 Männern und Frauen versammelt. Auf dem als Provisorium hergerichteten Kundgebungsplatz sprach zu ihnen Fritz Salbmann, Minister für Industrie in der Regierung unserer Republik, Mitkämpfer Ernst-Thälmanns. (Hinweis auf Todestag!) In seiner kurzen Ansprache erläuterte er, warum hier bis 1955 der größte metallurgische Betrieb der Republik errichtet werden sollte. […] Dann war der Staatsakt zu Ende für 200 Männer und Frauen aus Fürstenberg und Umgebung begann der erste Arbeitstag auf der Baustelle EKO der Bau-Union Ost. Bäume fällen, roden, planieren, Wege bauen, Leitungen verlegen usw.: Baustelleneinrichtung hieß das, was sie bis November machen sollten. Die Zaungäste verliefen sich. Das mit der Kiefer und den Kästen Bier hatten alle gut gefunden, das mit den Hochöfen schon weniger.“	13
	- TB/Folie: 1950 III. Parteitag der SED Parteilehrjahr ideologische Festigung der Partei Fünfjahrplan - vollständige Überwindung der Disproportionen bei gleichmäßiger Vergrößerung des volkseigenen Sektors in der Volkswirtschaft - rasche Entwicklung der metallurgischen Basis und des Schwermaschinenbaus (Probleme!) Orientierung auf verstärkte Zusammenarbeit mit sozialistischen Staaten 1950 DDR im RGW Nationale Front fördert Wettbewerbsbewegung als Massenbewegung zur Erfüllung der Parteitagsziele 1952: 2. Parteikonferenz der SED beschließt: Übergang zum planmäßigen Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in allen Bereichen der Gesellschaft Namenhafte Teilnahme der Werktätigen an der Leitung des Staates nötig → Verwaltungsreform 1952	13

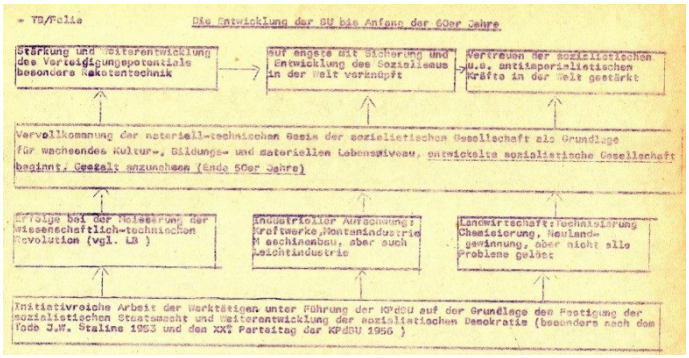
	Stundenthema 3.4. „Vermittlung: Der 17. Juni 1953 in der DDR; Problem: Volksaufstand oder Agentenputsch?“ „Es kam mir darauf an, daß die Schüler selbstständig zur Formulierung und Begründung ‚ihrer‘ Erkenntnis kamen. Deshalb erfolgte die Schilderung der Ereignisse um den 17. Juni 1953 auf der Grundlage des Textes im LB, S. 1[?] f. […] Nach Klärung des Problems untermauerte ich die Erkenntnis der Schüler durch die Information über einige Reaktionen der Werktätigen unserer Republik […]“	14
	„Zum 17. Juni 1953 in der DDR Als in einer für die DDR wirtschaftlich schwierigen Phase des Aufbaus der Grundlagen einer sozialistischen Volkswirtschaft einige Entscheidungen nicht zu den gewünschten Ergebnissen führten und deshalb vom Politbüro des Zentralkomitees der SED korrigiert wurden, sah die CIA Gefahr für ihre Pläne, die auf allgemeiner Unzufriedenheit basierten, und trieb zur Eile. Der RIAS übernahm es, den ‚Generalstreik‘ zu organisieren und damit einen Putsch in Gang zu setzen.“	14
		15
	Stundenthema 3.5. (Lückentext:) Im Jahre 1954 wurden die Pariser Verträge unterzeichnet, die der BRD im Jahr 1955 den Beitritt zur NATO ermöglichten. Das erforderte entscheidende Maßnahmen der Sowjetunion und der anderen sozialistischen Staaten zur Sicherung des Friedens in Europa. So wurde am 14. Mai 1955 der Warschauer Vertrag abgeschlossen, der die DDR von Anfang an als gleichberechtigtes Mitglied angehörte. Diese volle Souveränität unsere Republik wurde im gleichen Jahr in einem Staatsvertrag über die Beziehungen zwischen der DDR und der UdSSR völkerrechtlich verankert. Zu Recht bezeichnen wir deshalb das Jahr 1955 als ein ‚Schlüsseljahr‘ in der Geschichte der beiden deutschen Staaten.“	16



16

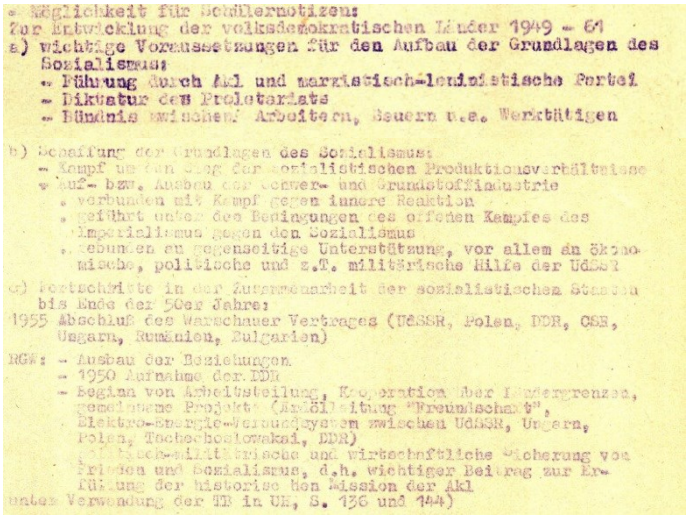
Stundenthema 3.6.

17 TB



Stundenthema 3.7.
„Problemdiskussion zur 3. Frage: Die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zwischen den sozialistischen Staaten – objektive Notwendigkeit oder nur Reaktion auf imperialistische Politik?“

18



18 f.

Stundenthema 3.9.
(Gegenüberstellung auf Folie sichtbar machen); Frage: Wenn Sie ZK-Mitglied gewesen wären, wie hätten Sie sich entschieden?“

20

„Gegensätzliche Meinungen, die von Schülern geäußert werden, […]“

20

„GZF: Beantwortung der Ausgangsfrage, Lösung des

20

Problems […]. Wertung der Ergebnisse der sozialistischen Umgestaltung in der DDR“

„Über die Brigade Nikolai Mamai 21
…als wir mit unserer Jugendbrigade ein Beispiel für bessere Arbeit schaffen wollten, haben wir nicht nur Musterknaben zusammengestellt. Wir waren Arbeiter wie in allen Betrieben. Wir waren damals 5 Genossen, die Brigade selbst bestand aus 25 Mann…Wir haben in der Brigade junge Männer, die nur eine drei- oder vierjährige Schulausbildung haben. Als sie zur Schule gehen mußten, wurden sie durch den verfluchten Krieg aus einem Land ins andere gehetzt. Heute sind sie 26 bis 28 Jahre alt und können sich ihrer Verantwortung und Macht noch gar nicht voll bewußt sein. Da haben wir angefangen zu lernen. Wir haben nicht nur fachlich gelernt, sondern auch politisch. Wenn es im Kopf klar ist, kann man besser arbeiten. Wir fragen uns: Muß man erst die Produktion bringen und dann kommt das Bewußtsein? Oder muß man erst das Bewußtsein verändern, damit eine höhere Produktion kommt? Wir entschlossen uns, doch bei den Klassikern nachzulesen. Wir haben gemeinsam gelesen und uns dann alte Genossen hinzugeholt. Sie haben uns aus ihrem Leben erzählt. Hand in Hand damit ging unser Kampf darum, daß Werkleitung und BGL die Vorschläge und Kritiken der jungen Arbeiter besser beachten. So entwickelte sich bei den jungen Arbeitern langsam das Gefühl: Jawohl, wir haben die Macht!“

22 f.

- Möglichkeit für Schülerantisen:
Zur Entwicklung der DDR bis Anfang der 60er Jahre
- unter schwierigsten Bedingungen Schaffung eines modernen und starken Industriestaates (Beispiele: siehe LB, S. 146 ff.)
- sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft (1952 - 1960)
- Einbeziehung der Mittelschichten in den sozialistischen Aufbau (PGH, Kommissionsverträge, staatliche Beteiligung)
- Weiterentwicklung der Aktivisten- und Wettbewerbsbewegung (z.B. "Brigaden der sozialistischen Arbeit")
- Abwehr imperialistischer Störversuche (z.B. 17. Juni 1953)
- beträchtliche Hilfe durch SU (Übergabe von SAG-Betrieben an Regierung der DDR, ab 1953 Erlaß der Reparationen, umfangreiche Kredithilfen)

- Festigung der sozialistischen Staatsmacht und Weiterentwicklung der sozialistischen Demokratie durch :
- neue Verwaltungsstruktur ab 1952 (Bezirke)
- breite Einbeziehung der Werktätigen in die Leitung des Staates (siehe LB, S. 153)
- Bildung des Staatsrates nach dem Tode Wilhelm Piecks 1960 (Vorsitzender: Walter Ulbricht)
- Durchsetzung der Ideologie der SKI in Volksbildung, Kunst und Kultur (siehe LB, S. 154)
- bedeutende sozialpolitische Maßnahmen: Preissenkungen, Abschaffung der Reste der Rationierung im Juni 1958, Lohn- und Rentenerhöhungen, Einführung der 45-Stunden-Arbeitswoche ab 1957, Verbilligung der Urlaubsreisen des FDGB, große Ausgaben für Erholung der Kinder

⟹ Das Volk der DDR nutzte die errungene Macht:
- Anfang der 60er Jahre Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse
- wesentliche Verbesserung des Lebensniveaus der Bevölkerung

(unter Verwendung der TB in UM, S. S 181/185/188)

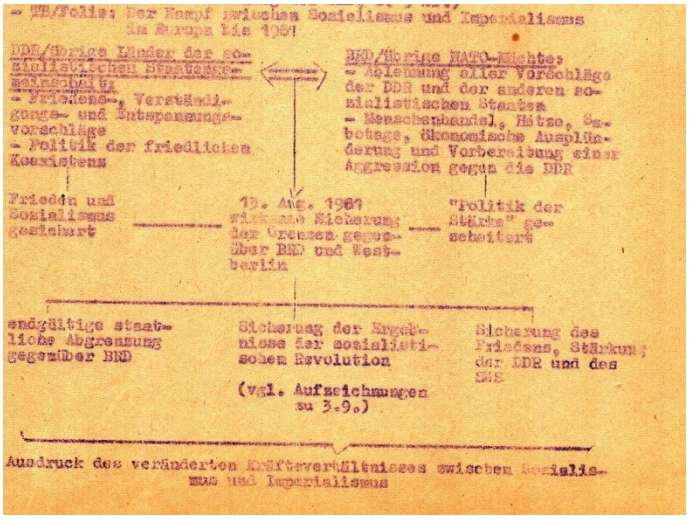
Stundenthema 3.10. 23 f.
„Einführung/Wiederholung: Erinnerung an westliche Reaktionen zur Gründung der DDR (siehe Einführungsstunde), Einordnung des Ausspruchs von Strauß = Stundenthema ist diese Politik, zusammenfassende Charakterisierung der Innen- und Außenpolitik der BRD (siehe 6. Stunde: […]); zur

Untermauerung Schüler mit weiteren Äußerungen führender Persönlichkeiten der BRD bekanntmachen:

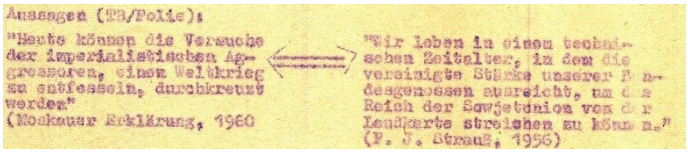
- Konrad Adenauer: […]
- F.J. Strauß: […]
- Bischof D. Lilje […]
- ‚Industriekurier', Düsseldorf: […]"

„Vertiefung: Erläuterung des Satzes aus der Frankfurter Rundschau über das Auftreten Adenauers und von Brentanos am Abend des 14.8.1961 vor dem Westfernsehen: ‚Was sie sagten, war ein Beweis für das Fiasko ihrer Politik.'" 24

„Aufgabe zur Aktualisierung: Wie ist es möglich, bereits in der gegenwärtigen Epoche die Menschheit vom Alpdruck eines nuklearen Infernos zu erlösen? (1 Schüler oder 1 Schülergruppe, Einbeziehung des Berichtes der ZK der SED, an den II. Parteitag der SED, S. 9 ff.) 24



Stundenthema 3.11. 25
„Einführung/Wiederholung/ZO: Hinweis auf viele bedeutende Beratungen kommunistischer und Arbeiterparteien; nach dem VII. Weltkongreß der KP war die Beratung in Moskau 1960 von besonderer Bedeutung: Begründung durch die Auseinandersetzung mit 2 Aussagen aus der Zeit von 1949 bis 1961 […]"



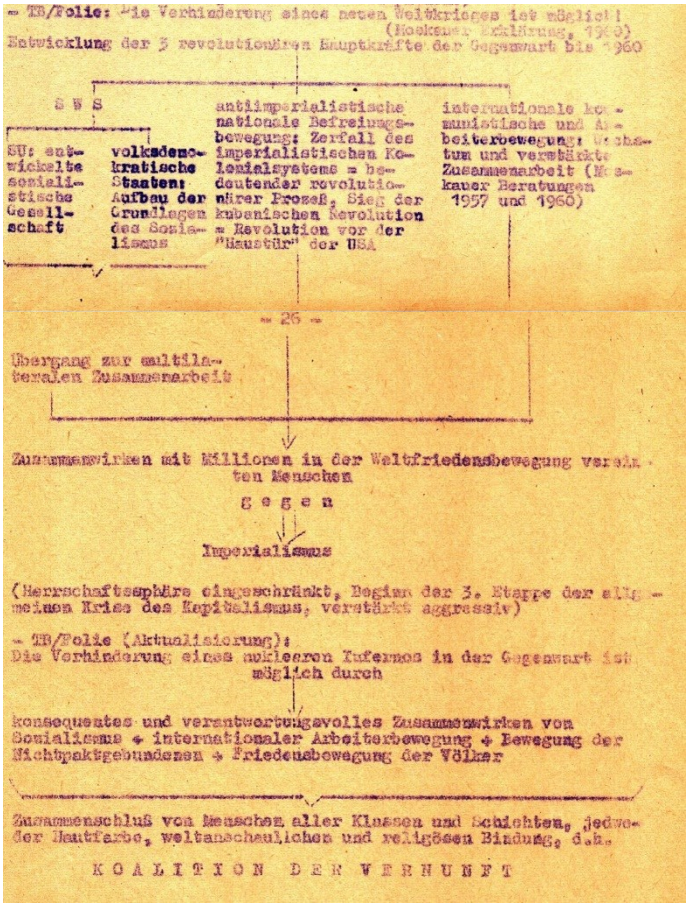
25

„Erarbeitung: 25
- Klasse: Lesen Sie im LB, S. 135 f., und in ihren Aufzeichnungen nach, um sich eine eigene Meinung zu beiden Aussagen zu bilden!
- Gruppenarbet oder andere Form der Differenzierung:
A) Schreiben Sie ihre Meinung mit einer entsprechenden

Begründung auf!
B) Erläutern Sie die Bedeutung der Moskauer Beratung von 1960!“

„Systematisierung und Aktualisierung: 25
- Beantwortung der 4 Leitfragen der STE (HA, erteilt in Std. 3.10.)
- Möglichkeiten zur Verhinderung eines nuklearen Infernos in der Gegenwart (HA, erteilt in Std. 3.10), dazu TB/Folie“

„- Möglichkeiten zur Verhinderung eines nuklearen Infernos in der Gegenwart (HA, erteilt in Std. 3.10), dazu TB/Folie“ 25



25 f.

„Nächste Stunde 26
Schriftliche Leistungskontrolle:
1. Charakterisieren Sie zusammenfassend die Entwicklung der revolutionären Hauptkräfte der Gegenwart! […]
2. Wodurch trug die DDR in der Zeit von 1949 bis Anfang der 60er Jahre zur Stärkung des Sozialismus und zur Sicherung des Friedens bei? Beachten Sie folgende Gebiete und Jahreszahlen: Industrie, Landwirtschaft, Handwerk, Einzelhandel, Staatsmacht, Kultur/Ideologie, Sozialpolitik; 1949, 1950, 1951, 1952, 195[?], 1956, 1960, 13.8.1961, Anfang der 60er Jahre! “

	„Bei der Realisierung der Lehrplanforderungen haben nicht nur meine Schüler in der Geschichte der 50er Jahre vieles entdeckt, was sie bei allen Vorleistungen durch Heimat- und Staatsbürgerkunde noch nicht wußten - auch ich habe manches wiedergefunden, was jahrelang für mich verschüttet war. Und gemeinsam haben wir eine große Hochachtung bekommen vor all jenen, die in diesem Jahrzehnt die Menschheitsgeschichte vorangetrieben haben – auf deutschem Boden und anderem […].“	27
<u>Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit</u>	„So muß also ein Kompromiß gefunden werden, der beide Entwicklungen berücksichtigt, und wir müssen den Schülern diesen Zusammenhang begreiflich machen.“	3
	„Dadurch, daß ich meine Schüler immer wieder auf den Zusammenhang zwischen dem Thema der STE und den gezeigten Äußerungen aufmerksam machte, gelang es mir relativ leicht, folgende Leitfragen für die STE mit ihnen zu finden: […]“	5
	„Ausgegeben hatte ich bereits eine Woche zuvor alle Schülervorträge, so daß die Schüler langfristig an diesen differenzierten Aufgabenstellungen arbeiten konnten. Diese Arbeitsweise ist notwendig, weil meine Schüler in Klasse 10 fünf Kriterien bei der Erarbeitung von Schülervorträgen zu beachten haben: - sachliche Richtigkeit - Einbeziehung von Materialien aus dem Lehrbuch […] sowie nach Möglichkeit – zusätzlicher Literatur […] - Selbstständige Einarbeitung themenbezogener aktueller Beispiele aus der Tagespresse - Flüssiger Vortrag auf der Grundlage eines Stichwortzettels - Beantwortung zusätzlicher Fragen der Klasse, soweit der Schüler dazu in der Lage ist. Die Anforderungen verdeutlichen, daß sich jeder Schüler, bevor er seinen Vortrag hält wenigstens einmal mit mir konsultiert haben muß.“	5
	Stundenthema 3.1.: LT: „„…der Staat, den wir geschaffen haben, ist kein Ruhebett auf dem man sich räkeln kann.‘ ZO: Grotewohl-Zitat Stundenthema, Bezug zur ZO der STE herstellen, Frage ableiten: Wie zeigt sich, daß die DDR kein Ruhebett ist, auf dem man sich räkeln kann? Das erfordert zu untersuchen, unter welchen Bedingungen die revolutionäre Umgestaltung fortgesetzt wurde.“ ST (UG): „Mögliche Fragen: 1. Welche Maßnahmen ergriff der Arbeiter- und Bauern-Staat, um die revolutionäre Umgestaltung zu sichern und fortzusetzen? 2. Was unternahmen die Gegner der DDR, um die	6

	Entwicklung zu stören und rückgängig zu machen?“ ST (Erarbeitung): „Die ersten Maßnahmen der DDR auf innenpolitischem Gebiet nach LB, S. 138 und 140 ff. […]“ LT/ST (UG): „TZF: Vergleich und Ergänzung der Notizen der Schüler (TB/ Folie, linke Spalte)“ LT (LV): „LV zu den Aktivitäten der Gegner der DDR“ ST: „Schüler notieren im Arbeitsheft welche Mittel und Methoden der Gegner sie für besonders verurteilenswert halten“ LT/ST (UG): „TZF: Auswertung Höraufgabe (Begründung!), Ergänzung TB/Folie (rechte Spalte)“ LT/ST (UG): „Erläuterung des Grotewohl-Zitates“ ST (HA): „Wiederholung ‚Politik des kalten Krieges‘ und ‚Politik der friedlichen Koexistenz‘“	
	Stundenthema 3.2. LT: „Einspielen des Weltjugendliedes, mit dem Hinweis, daß dieses Lied massenhaft auf den Straßen Berlins während der Weltfestspiele der Jugend und Studenten 1951 in Berlin gesungen wurde. Anschließende Frage: Was veranlaßte den WBDJ, diese Weltfestspiele in der Stadt durchzuführen, von der der bis dahin furchtbarste Krieg, der zweite Weltkrieg, ausgegangen war?“ ST. „Vermutungen der Schüler“ ST. „Nennen und erläutern Sie die ersten Maßnahmen der DDR auf außenpolitischem Gebiet: Wählen Sie als Ausgangspunkt den Auszug aus dem ‚Gesetz zum Schutze des Friedens‘!; 1 Schüler differenzierte Aufgabe: Sprechen Sie über den Kampf gegen die Remilitarisierung in der BRD! (LB, S. 157-159)“ LT/ST: „Auswertung der Aufgabe zur Außenpolitik der DDR, Wertung der Fakten als Beispiel für ‚Politik der friedlichen Koexistenz‘ bzw. der freundschaftlichen Zusammenarbeit mit der SU und den volksdemokratischen Staaten.“ LT/ST (LV-UG): „Vermittlung im LV unter Einbeziehung von Schülern: Die Aktivitäten der FDJ u.a. Kräfte beim Kampf um die Erhaltung des Friedens (Vorbemerkung: Information zu Überfall der USA auf die [?] und zum ‚schmutzigen Krieg‘ des französischen Imperialismus gegen die DRV nach GÜ, S. 479 f. voranstellen, Hinweis auf ‚Stockholmer Appell‘ von März 1950)“ LT/ST (UG): „TZF/GZF: Auf der Grundlage der Aufzeichnungen, die Schritt für Schritt angefertigt werden, wird zusammenfassend die Außenpolitik der DDR gewertet und nachgewiesen, daß die DDR der erste deutsche Friedensstaat ist.“	10
	Stundenthema 3.3. LT: „Einführung/ZO: Schilderung des Staatsaktes in der Fürstenberger Heide am 18. August 1950 (Baubeginn des EKO) nach EKO“ LT (Zitat): „[…] trotzdem spricht Otto Buchwitz im Juli	12 f.

	1952 diesen Satz (Tafel oder Folie!)“ ST: „[…] ‚Sinnträger‘ heraussuchen und erklären lassen: ‚Perspektive‘ ≠ Aussicht (für die Zukunft); Ableitung der Frage: […]“ ST: „Erarbeitung zu 1. und 2.: Die Beschlüsse des III. Parteitages der SED und der Kampf um ihre Verwirklichung (Gruppenarbeit)“ LT/ST (UG): „Auswertung/TZF: Aufgaben A bis B, dabei TB/Folie (schrittweise)“ ST: „Vermittlung zu 2. […] Schülervortrag: Erläutern Sie anhand von Beispielen, wie die Werktätigen der DDR die Beschlüsse des III. Parteitages (Einbeziehung der 2. Parteitagskonferenz der SED) verwirklichten“ LT/ST (UG): „Auswertung der Aufgabe D“ LT/ST (UG): „TZF/GZF/Folie weiter, zusammenfassende Beantwortung der Fragen 1 bis 3“	
	Stundenthema 3.4. ST: „LB, S. 125, rechte Spalte, 1. Abschnitt, lesen; mit Hinweis auf ZO für STE folgende Fragen formulieren: […]“ ST (Wdh.): „„Schmutziger Krieg‘ Frankreichs gegen DRV (Wiederholung), Aggressionskrieg der USA gegen KDVR (ebenfalls W) LT/ST: „TB/Folie, oberer Teil“ ST: „Erarbeitung: Das imperialistische Pakt- und Stützpunktsystem und seine Ziele (Auswertung der Karte im LB, nach S. 32, Einbeziehung des Textes im LB S. 126 f.)“ ST: „Es kam mir darauf an, daß die Schüler selbstständig zur Formulierung und Begründung ‚ihrer‘ Erkenntnis kamen. Deshalb erfolgte die Schilderung der Ereignisse um den 17. Juni 1953 auf der Grundlage des Textes im LB, S. 1[?] f.“ LT: „Nach Klärung des Problems untermauerte ich die Erkenntnis der Schüler durch die Information über einige Reaktionen der Werktätigen unserer Republik […]“ LT: „TZF: TB/Folie, Fortsetzung (1956 bleibt noch frei!)“ ST: „zu 2.: Die Eingliederung der BRD in die Nato und ihre Folgen (informierender SV nach LB, S. 126 ff.), anschließend Beantwortung der Frage 2 (TZF); Hinweis für Schüler: Die im SV genannten Jahreszahlen 1954 und 1955 und die dazugehörigen Ergebnisse werden in der nächsten Stunde benötigt.“	14
	Stundenthema 3.5. LT: „Einführung/Zielformulierung“ ST: „Erarbeitung: Ausfüllen eines Lückentextes unter Verwendung des Textes im LB, S. 159 f. (Kontrolle/Zensierung!)“ LT: „ZF: TB/Folie“ ST: „HA: revolutionäre Hauptkräfte der Gegenwart (W)“	16

	Thema 3.6. LT. „Einführung: […] ZO: […]“ ST: „Erarbeitung (differenzierte SST, vorbereitet Aufgaben mit Angabe entsprechender Seiten im LB an Schüler ausgeben); […]“ LT/ST: „Auswertung […], dabei schrittweises Aufdecken der Folie/ Entwicklung des TB und Mitschrift der Schüler“ ST: „Vermittlung (SV): Erläutern Sie, welcher Zusammenhang zwischen der Weiterentwicklung der sozialistischen Demokratie in der SU nach dem Tode Stalins, der verstärkten Masseninitiative der Werktätigen und der Erhöhung ihres Lebensniveaus bestand!“ LT/ST: „Auswertung: Beantwortung der Fragen der Schüler, evtl. Ergänzungen, Hinweise auf ‚Schlacht unterwegs‘ von Galina Nikolajana“ LT/ST: „TZF: TB/Folie, unterer Teil“ LT/ST: „GZF: Beantwortung der ZO-Fragen 1 und 2“ ST: „HA: wichtige Ergebnisse der volksdemokratischen Revolution bis Ende der 40er Jahre (W)“	17
	Stundenthema 3.7. LT: „Einführung: Meldung von Radio Wien am 23. Oktober 1956 nach UH, S. 139 vortragen (Kernsatz: ‚Ungarn erhebt sich gegen das verhaßte kommunistische Regime.‘)“ LT: „ZO: Ableitung von Fragen, die die Schüler interessieren: […]“ ST: „Information: Zur Entwicklung der sozialistischen Staaten Europas nach GÜ, S. 453 f.“ LT/ST: „TZF: schrittweise Stichpunkte notieren unter Einbeziehung der Kenntnisse der Schüler über die bisherigen Ergebnisse der volksdemokratischen Revolution (vgl. HA, 7. Std.), damit Beantwortung der 2. Frage“ ST: „Vermittlung zur 1. Frage: Darstellung der Ereignisse in Ungarn nach UH, S. 136 f.; Wertung des Verhaltens Janos Kadars, der Anfang der 50er Jahre ungerechtfertigt verurteilt war (auch als Problemstellung möglich)!“ LT/ST (UG): „TZF: Beantwortung der 1. Frage, Fortsetzung der Schüleraufzeichnungen, dabei Ergänzung TB/Folie zu Std. 3.4. (1956)“ ST: „(Grundlage dafür ist SV nach LB, S. 101 f. und GÜ, S. 455: Weshalb war es notwendig, die Zusammenarbeit zwischen den sozialistischen Staaten weiterzuentwickeln? Welche Ergebnisse wurden dabei in den 50er Jahren erreicht?)“ LT/ST (UG): „Problemdiskussion zur 3. Frage: Die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zwischen den sozialistischen Staaten – objektive Notwendigkeit oder nur Reaktion auf imperialistische Politik?“ LT/ST: „TZF: letzter Teil der Schüleraufzeichnungen“ ST: „Vorbereitende HA zum Stundenthema 3.8.: […].“	18

	Stundenthema 3.8. LT: „Einführung“ LT: „ZO“ ST: „Information (Kartenarbeit) zur 1. Frage auf der Grundlage der HA (1.)“ LT: „TZF: Warum bezeichnen wir das Jahr 1960 als das afrikanische Jahr?“ LT (LV): „Vermittlung zur 2. Frage: Die Ereignisse im Kongo 1960/61 (LV auf der Grundlage der Darstellung im UH, S. 1[?]0 f.), […]“ LT/ST: „[…] anschließend Vortragen der Ergebnisse der 2. HA“ LT: „TZF: TB/Folie nach UH, S. 149 (oberer Teil und linke Spalte)“ LT: „Überleitung: Information über Befreiungskämpfe im 20. Jh. (Auswahl:), Lateinamerika als ‚Hinterhof‘ der USA; […]“ ST: „Vermittlung zur 1. und 2. Frage: Der Befreiungskampf des kubanischen Volkes (SV), dabei Notizen der Schüler“ LT/ST: „Auswertung des SV/TZF: TB/Folie nach UH, S. 149 (Rest)“ LT/ST: „Vertiefung/GZF: Vortragen der Ergebnisse der 3. und 4. HA“	19
	Stundenthema 3.9. LT: „Einführung/Problemaufriß Hinweis auf ZO/STE, […]“ LT: „(Gegenüberstellung auf Folie sichtbar machen); Frage: Wenn Sie ZK-Mitglied gewesen wären, wie hätten Sie sich entschieden?“ ST: „Gegensätzliche Meinungen, die von Schülern geäußert werden, […]“ LT: „ZO: Ableitung der Frage: Wie wurde diese von der Partei der Akl. formulierte Forderung bis 1960/61 verwirklicht?“ ST/LT: „Vermittlung: Erläutern Sie, welche wirtschaftlichen Veränderungen in unserer Republik bis zum Ende der 50er/Anfang der 60er Jahre ermöglicht wurden! Werten Sie besonders die Leistungen der Akl.! (SV nach LB, S. 146 ff., dabei an entsprechenden Stellen nach vorheriger Absprache Ergänzungen durch den Lehrer z.B. zur Brigade ‚Nikolai Mamai‘ und zu Problemen, die es bei der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft gab)“ LT/ST (UG): „TZF: Auswertung der Schülernotizen zum SV und zu den Ergänzungen, schrittweises Anfertigen der Aufzeichnungen“ ST: „Erarbeitung: Erklären Sie den Zusammenhang zwischen dem Kampf um den Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse, der Festigung der sozialistischen Staatsmacht und der sozialistischen Revolution auf dem Gebiet der Kultur/Ideologie! LB, S. 153 f.“ LT/ST (UG): „TZF: Auswertung der SST. Ergänzung der Aufzeichnungen“	20

	LT/ST (UG): „GZF: Beantwortung der Ausgangsfrage, Lösung des Problems […]. Wertung der Ergebnisse der sozialistischen Umgestaltung in der DDR“	
	Stundenthema 3.10. LT/ST (UG): Einführung/Wiederholung: Erinnerung an westliche Reaktionen zur Gründung der DDR (siehe Einführungsstunde), Einordnung des Ausspruchs von Strauß = Stundenthema ist diese Politik, zusammenfassende Charakterisierung der Innen- und Außenpolitik der BRD (siehe 6. Stunde: […]); zur Untermauerung Schüler mit weiteren Äußerungen führender Persönlichkeiten der BRD bekanntmachen: Konrad Adenauer: […] F.J. Strauß: […] Bischof D. Lilje […] ‚Industriekurier‘, Düsseldorf: […]“ LT: „ZO“ ST: „Vermittlung (Überblick durch SV) zu beiden Fragen: Vergleichen Sie die Politik der sozialistischen Staaten Europas mit der der BRD u.a. NATO-Staaten!“ LT/ST: „TZF: Auswertung SV, TB/Folie, Teil 1 LT: „Vermittlung (emotionale Darstellung: Der 13. August 1961“ ST: „Höraufgabe für Schüler: Was unternahmen die DDR und ihrer Verbündeten weiter? Werten Sie ihre Maßnahmen (1. Gruppe) Schätzen Sie die unterschiedlichen Reaktionen ein! (2. Gruppe) LT/ST: TZF: Auswertung der Höraufgabe, TB/Folie, Teil 2 ST: „Vertiefung: Erläuterung des Satzes aus der Frankfurter Rundschau über das Auftreten Adenauers und von Brentanos am Abend des 14.8.1961 vor dem Westfernsehen: ‚Was sie sagten, war ein Beweis für das Fiasko ihrer Politik.‘“ ST: HA: Beantwortung der 4 Leitfragen der STE durch 4 Schüler oder Schülergruppen (siehe Einführungsstunde) Aufgabe zur Aktualisierung: Wie ist es möglich, bereits in der gegenwärtigen Epoche die Menschheit vom Alpdruck eines nuklearen Infernos zu erlösen? (1 Schüler oder 1 Schülergruppe, Einbeziehung des Berichtes der ZK der SED, an den II. Parteitag der SED, S. 9 ff)	23
	Stundenthema 3.11. LT: „Einführung/Wiederholung/ZO: Hinweis auf viele bedeutende Beratungen kommunistischer und Arbeiterparteien; nach dem VII. Weltkongreß der KP war die Beratung in Moskau 1960 von besonderer Bedeutung: Begründung durch die Auseinandersetzung mit 2 Aussagen aus der Zeit von 1949 bis 1961 […]“ ST: „Erarbeitung: Klasse: Lesen Sie im LB, S. 135 f., und in ihren Aufzeichnungen nach, um sich eine eigene Meinung zu beiden Aussagen zu bilden! Gruppenarbeit oder andere Form der Differenzierung: A) Schreiben Sie ihre Meinung mit einer entsprechenden Begründung auf!	25

	B) Erläutern Sie die Bedeutung der Moskauer Beratung von 1960! […]“ LT/ST (UG): „Auswertung der Aufgaben, dabei ZF durch schrittweise Erarbeitung des TB oder Aufdecken der Folie LT/ST: „Systematisierung und Aktualisierung: - Beantwortung der 4 Leitfragen der STE (HA, erteilt in Std. 3.10.) - Möglichkeiten zur Verhinderung eines nuklearen Infernos in der Gegenwart (HA, erteilt in Std. 3.10), dazu TB/Folie Hinweis auf schriftliche Leistungskontrolle in der nächsten Std. (Zeit für Fragen der Schüler einplanen)“	
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	„Natürlich spielten für die Schüler noch andere Fragen eine Rolle, z.B. die nach den Ursachen der Veränderung in der Haltung Willy Brandts zur DDR. Ich erklärte ihnen, daß sie die Antwort darauf im Laufe der nächsten Wochen selbst finden könnten. Auch auf diese Weise bleibt m.E. Neugier auf Geschichte erhalten.“	5
	„Ausgegeben hatte ich bereits eine Woche zuvor alle Schülervorträge, so daß die Schüler langfristig an diesen differenzierten Aufgabenstellungen arbeiten konnten. Diese Arbeitsweise ist notwendig, weil meine Schüler in Klasse 10 fünf Kriterien bei der Erarbeitung von Schülervorträgen zu beachten haben: sachliche Richtigkeit Einbeziehung von Materialien aus dem Lehrbuch […] sowie nach Möglichkeit – zusätzlicher Literatur […] Selbstständige Einarbeitung themenbezogener aktueller Beispiele aus der Tagespresse Flüssiger Vortrag auf der Grundlage eines Stichwortzettels Beantwortung zusätzlicher Fragen der Klasse, soweit der Schüler dazu in der Lage ist. Die Anforderungen verdeutlichen, daß sich jeder Schüler, bevor er seinen Vortrag hält wenigstens einmal mit mir konsultiert haben muß.“	5
	Erarbeitung zu 1. und 2.: Die Beschlüsse des III. Parteitages der SED und der Kampf um ihre Verwirklichung (Gruppenarbeit)“	12
	„Erarbeitung (differenzierte SST, vorbereitet Aufgaben mit Angabe entsprechender Seiten im LB an Schüler ausgeben); […]“	17
	„Anmerkung: Aufgaben können an Einzelschüler und/oder an Schülergruppenausgegeben werden!“	18
	„(Gegenüberstellung auf Folie sichtbar machen); Frage: Wenn Sie ZK-Mitglied gewesen wären, wie hätten Sie sich entschieden?“	20

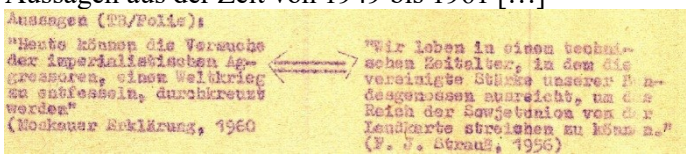
	„Gegensätzliche Meinungen, die von Schülern geäußert werden, […]“	20
	„Höraufgabe für Schüler: Was unternahmen die DDR und ihrer Verbündeten weiter? Werten Sie ihre Maßnahmen (1. Gruppe) Schätzen Sie die unterschiedlichen Reaktionen ein! (2. Gruppe)“	24
	„Aufgabe zur Aktualisierung: Wie ist es möglich, bereits in der gegenwärtigen Epoche die Menschheit vom Alpdruck eines nuklearen Infernos zu erlösen? (1 Schüler oder 1 Schülergruppe, Einbeziehung des Berichtes der ZK der SED, an den II. Parteitag der SED, S. 9 ff)“	24
	„Erarbeitung: - Klasse: Lesen Sie im LB, S. 135 f., und in ihren Aufzeichnungen nach, um sich eine eigene Meinung zu beiden Aussagen zu bilden! - Gruppenarbeit oder andere Form der Differenzierung: A) Schreiben Sie ihre Meinung mit einer entsprechenden Begründung auf! B) Erläutern Sie die Bedeutung der Moskauer Beratung von 1960!“	25
	„Hinweis auf schriftliche Leistungskontrolle in der nächsten Std. (Zeit für Fragen der Schüler einplanen)“	25
<u>Anschaulichkeit im Unterricht</u>	„Das Interesse meiner Schüler an der Thematik weckte ich durch die Gegenüberstellung verschiedener Aussagen zur Gründung unserer Republik, der Erörterung ihres Inhalts und der Ableitung von Fragen, die die Schüler besonders interessieren. Dazu hatte ich eine Folie vorbereitet, der ich westliche Äußerungen zur Gründung der DDR gegenüberstellte.“	4
	Stundenthema 3.1. „„…der Staat, den wir geschaffen haben, ist kein Ruhebett auf dem man sich räkeln kann.‘ ZO: Grotewohl-Zitat Stundenthema, Bezug zur ZO der STE herstellen, Frage ableiten: Wie zeigt sich, daß die DDR kein Ruhebett ist, auf dem man sich räkeln kann? Das erfordert zu untersuchen, unter welchen Bedingungen die revolutionäre Umgestaltung fortgesetzt wurde.“	6
	„- TB/Folie: 7.Okt.1949 Gründung der DDR“	8
	Stundenthema 3.2. „Einspielen des Weltjugendliedes, mit dem Hinweis, daß dieses Lied massenhaft auf den Straßen Berlins während der Weltfestspiele der Jugend und Studenten 1951 in Berlin gesungen wurde.	10
	„-TB/Folie (auch Diktieren möglich): Die DDR – der erste deutsche Friedensstaat“	12

	Stundenthema 3.3. „Einführung/ZO: Schilderung des Staatsaktes in der Fürstenberger Heide am 18. August 1950 (Baubeginn des EKO) nach EKO […] trotzdem spricht Otto Buchwitz im Juli 1952 diesen Satz (Tafel oder Folie!) […]“	12
	„TZF/GZF/Folie weiter, zusammenfassende Beantwortung der Fragen 1 bis 3“	13
	„-TB/Folie: 1950 III. Parteitag der SED“	13
	Stundenthema 3.4. „Erarbeitung: Das imperialistische Pakt- und Stützpunktsystem und seine Ziele (Auswertung der Karte im LB, nach S. 32, Einbeziehung des Textes im LB S. 126 f.)“	14
	„TZF: TB/Folie, Fortsetzung (1956 bleibt noch frei!)“	14
	„-TB/Folie: Zur Politik des ‚roll back‘“	15
	Stundenthema 3.5. „ZF: TB/Folie“	16
	„-TB/Folie: Das ‚Schlüsseljahr‘ 1955“	16
	Stundenthema 3.6. Auswertung […], dabei schrittweises Aufdecken der Folie/ Entwicklung des TB und Mitschrift der Schüler“	17
	„Auswertung: Beantwortung der Fragen der Schüler, evtl. Ergänzungen, Hinweise auf ‚Schlacht unterwegs‘ von Galina Nikolajana“	17
	„TZF: TB/Folie, unterer Teil“	17
	„-TB/Folie Die Entwicklung der SU bis Anfang der 60er Jahre“	17a
	Stundenthema 3.7. „Einführung: Meldung von Radio Wien am 23. Oktober 1956 nach UH, S. 139 vortragen (Kernsatz: ‚Ungarn erhebt sich gegen das verhaßte kommunistische Regime.‘)“	18
	„TZF: Beantwortung der 1. Frage, Fortsetzung der Schüleraufzeichnungen, dabei Ergänzung TB/Folie zu Std. 3.4. (1956)“	18
	„Vorbereitende HA zum Stundenthema 3.8.: [..] 1. Stellen Sie anhand der Karte im LB, nach S. 32 fest, wann welche Länder unabhängig wurden!“	18

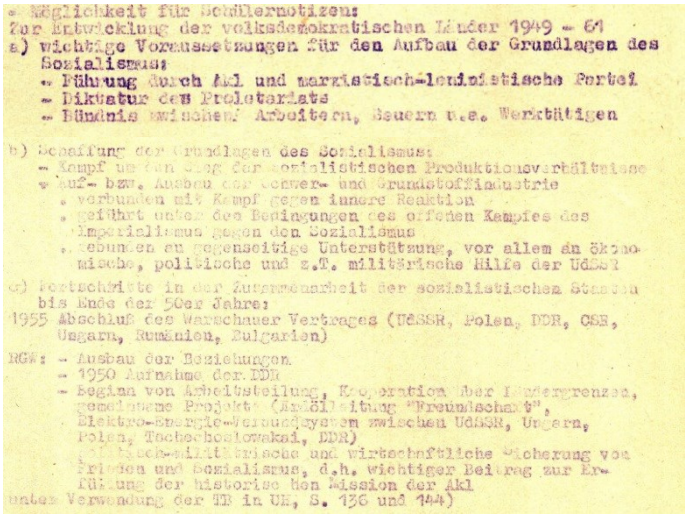
	Stundenthema 3.8. „Information (Kartenarbeit) zur 1. Frage auf der Grundlage der HA (1.)“	19
	Stundenthema 3.9. „(Gegenüberstellung auf Folie sichtbar machen); Frage: Wenn Sie ZK-Mitglied gewesen wären, wie hätten Sie sich entschieden?“	20
	„(SV nach LB, S. 146 ff., dabei an entsprechenden Stellen nach vorheriger Absprache Ergänzungen durch den Lehrer z.B. zur Brigade ‚Nikolai Mamai‘ und zu Problemen, die es bei der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft gab)“	20
	Stundenthema 3.10. „Einführung/Wiederholung: Erinnerung an westliche Reaktionen zur Gründung der DDR (siehe Einführungsstunde), Einordnung des Ausspruchs von Strauß = Stundenthema ist diese Politik, zusammenfassende Charakterisierung der Innen- und Außenpolitik der BRD (siehe 6. Stunde: […]); zur Untermauerung Schüler mit weiteren Äußerungen führender Persönlichkeiten der BRD bekanntmachen: Konrad Adenauer: […] F.J. Strauß: […] Bischof D. Lilje […] ‚Industriekurier‘, Düsseldorf: […]“	23
	„TZF: Auswertung SV, TB/Folie, Teil 1“	24
	„Höraufgabe für Schüler […]“	24
	„TZF: Auswertung der Höraufgabe, TB/Folie, Teil 2“	24
	„Vertiefung: Erläuterung des Satzes aus der Frankfurter Rundschau über das Auftreten Adenauers und von Brentanos am Abend des 14.8.1961 vor dem Westfernsehen: ‚Was sie sagten, war ein Beweis für das Fiasko ihrer Politik.‘“	24
	„[…] Einbeziehung des Berichtes der ZK der SED, an den II. Parteitag der SED, S. 9 ff.)	24
	„-TB/Folie: Der Kampf zwischen Sozialismus und Imperialismus in Europa bis 1961“	24
	Stundenthema 3.11. „Einführung/Wiederholung/ZO: Hinweis auf viele bedeutende Beratungen kommunistischer und Arbeiterparteien; nach dem VII. Weltkongreß der KP war die Beratung in Moskau 1960 von besonderer Bedeutung: Begründung durch die Auseinandersetzung mit 2 Aussagen aus der Zeit von 1949 bis 1961 […]“	25

	Aussagen (TB/Folie): "Heute können die Versuche der imperialistischen Aggressoren, einen Weltkrieg zu entfesseln, durchkreuzt werden" (Moskauer Erklärung, 1960 ⟷ "Wir leben in einem technischen Zeitalter, in dem die vereinigte Stärke unserer Bundesgenossen ausreicht, um das Reich der Sowjetunion von der Landkarte streichen zu können." (F. J. Strauß, 1956)	
	„Auswertung der Aufgaben, dabei ZF durch schrittweise Erarbeitung des TB oder Aufdecken der Folie	25
	„- Möglichkeiten zur Verhinderung eines nuklearen Infernos in der Gegenwart (HA, erteilt in Std. 3.10), dazu TB/Folie“	25
	„-TB/Folie: Die Verhinderung eines neuen Weltkrieges ist möglich!“	25 ff
<u>Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit</u>	„Das Interesse meiner Schüler an der Thematik weckte ich durch die Gegenüberstellung verschiedener Aussagen zur Gründung unserer Republik, der Erörterung ihres Inhalts und der Ableitung von Fragen, die die Schüler besonders interessieren.“	4
	„Eine Aktualisierung ist möglich auf der Grundlage des Berichts des ZK an den XI. Parteitag der SED, S. 19 f.“	10
	„Frage: Wenn Sie ZK-Mitglied gewesen wären, wie hätten Sie sich entschieden?“	20
	„Erarbeitung: Erklären Sie den Zusammenhang zwischen dem Kampf um den Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse, der Festigung der sozialistischen Staatsmacht und der sozialistischen Revolution auf dem Gebiet der Kultur/Ideologie! LB, S. 153 f.“	20
	Einführung/Wiederholung: Erinnerung an westliche Reaktionen zur Gründung der DDR (siehe Einführungsstunde), Einordnung des Ausspruchs von Strauß = Stundenthema ist diese Politik, zusammenfassende Charakterisierung der Innen- und Außenpolitik der BRD (siehe 6. Stunde: […]); zur Untermauerung Schüler mit weiteren Äußerungen führender Persönlichkeiten der BRD bekanntmachen: Konrad Adenauer: […] F.J. Strauß: […] Bischof D. Lilje […] ‚Industriekurier‘, Düsseldorf: […]“	23
	„Vergleichen Sie die Politik der sozialistischen Staaten Europas mit der der BRD u.a. NATO-Staaten!“	24
	„Vermittlung (emotionale Darstellung!): Der 13. August 1961“	24
	„Vertiefung: Erläuterung des Satzes aus der Frankfurter Rundschau über das Auftreten Adenauers und von Brentanos am Abend des 14.8.1961 vor dem Westfernsehen: ‚Was sie sagten, war ein Beweis für das Fiasko ihrer Politik.‘“	24

	„Aufgabe zur Aktualisierung: Wie ist es möglich, bereits in der gegenwärtigen Epoche die Menschheit vom Alpdruck eines nuklearen Infernos zu erlösen? (1 Schüler oder 1 Schülergruppe, Einbeziehung des Berichtes der ZK der SED, an den II. Parteitag der SED, S. 9 ff.)“	24
	„- Möglichkeiten zur Verhinderung eines nuklearen Infernos in der Gegenwart (HA, erteilt in Std. 3.10), dazu TB/Folie Hinweis auf schriftliche Leistungskontrolle in der nächsten Std. (Zeit für Fragen der Schüler einplanen)“	25
Faßlichkeit des Unterrichts	„Das Interesse meiner Schüler an der Thematik weckte ich durch die Gegenüberstellung verschiedener Aussagen zur Gründung unserer Republik, der Erörterung ihres Inhalts und der Ableitung von Fragen, die die Schüler besonders interessieren.“	3
	„Dadurch, daß ich meine Schüler immer wieder auf den Zusammenhang zwischen dem Thema der STE und den gezeigten Äußerungen aufmerksam machte, gelang es mir relativ leicht, folgende Leitfragen für die STE mit ihnen zu finden: […]“	5
	„[…] Einbeziehung regionalgeschichtlicher Veröffentlichungen)“	6
	„Einführung/ZO: Schilderung des Staatsaktes in der Fürstenberger Heide am 18. August 1950 (Baubeginn des EKO) nach EKO“	12
	„[…] trotzdem spricht Otto Buchwitz im Juli 1952 diesen Satz (Tafel oder Folie!) […]“	12
	„[…] ‚Sinnträger‘ heraussuchen und erklären lassen: ‚Perspektive‘ ≠ Aussicht (für die Zukunft); Ableitung der Frage: […]“	12
	„Auswertung/TZF: Aufgaben A bis B, dabei TB/Folie (schrittweise)“	13
	„ZO: Ableitung von Fragen, die die Schüler interessieren.“	18
	„Information (Kartenarbeit) zur 1. Frage auf der Grundlage der HA (1.)“	19
	„Einführung/Wiederholung: Erinnerung an westliche Reaktionen zur Gründung der DDR (siehe Einführungsstunde), Einordnung des Ausspruchs von Strauß = Stundenthema ist diese Politik, zusammenfassende Charakterisierung der Innen- und Außenpolitik der BRD (siehe 6. Stunde: […]); zur Untermauerung Schüler mit weiteren Äußerungen führender Persönlichkeiten der BRD bekanntmachen:	23

	Konrad Adenauer: […] F.J. Strauß: […] Bischof D. Lilje […] ‚Industriekurier‘, Düsseldorf: […]“	
	„Einführung/Wiederholung/ZO: Hinweis auf viele bedeutende Beratungen kommunistischer und Arbeiterparteien; nach dem VII. Weltkongreß der KP war die Beratung in Moskau 1960 von besonderer Bedeutung: Begründung durch die Auseinandersetzung mit 2 Aussagen aus der Zeit von 1949 bis 1961 […]“  Aussagen (TB/Folie): "Heute können die Versuche der imperialistischen Aggressoren, einen Weltkrieg zu entfesseln, durchkreuzt werden" (Moskauer Erklärung, 1960 ⟷ "Wir leben in einem technischen Zeitalter, in dem die vereinigte Stärke unserer Handgemeinschaft ausreicht, um das Reich der Sowjetunion von der Landkarte streichen zu können." (F. J. Strauß, 1956)	25
Festigkeit, Anwendbarkeit und Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	„Die Moskauer Beratungen der kommunistischen und Arbeiterparteien von 1957 und 1960 rückte ich an das Ende der STE 3/4 und nutzte sie zur Systematisierung des erworbenen Wissens.“	2
	„Das konnte ich im Ansatz bereits in der Einführungsphase der STE erreichen, die ich – nach Auswertung der schriftlichen Leistungskontrolle zur STE 2 – wie folgt gestaltet habe:	3
	„Wiederholt und gefestigt wurde im Zusammenhang mit der Formulierung der Leitfragen der Inhalt des Begriffes ‚revolutionäre Hauptkräfte der Gegenwart‘, der im Verlaufe der STE immer wieder ‚da‘ sein muß.“	5
	Stundenthema 3.1. „TZF: Vergleich und Ergänzung der Notizen der Schüler (TB/Folie, linke Spalte)“	6
	„TZF: Auswertung Höraufgabe (Begründung!), Ergänzung TB/Folie (rechte Spalte)“	6
	„GZF: Erläuterung des Grotewohl-Zitates“	6
	„HA: Wiederholung „Politik des kalten Krieges“ und „Politik der friedlichen Koexistenz“	6
	„-TB/Folie: 7.Okt.1949 Gründung der DDR“	9
	Stundenthema 3.2. „Auswertung der Aufgabe zur Außenpolitik der DDR, Wertung der Fakten als Beispiel für „Politik der friedlichen Koexistenz“ bzw. der freundschaftlichen Zusammenarbeit mit der SU und den volksdemokratischen Staaten.“	10
	„TZF/GZF: Auf der Grundlage der Aufzeichnungen, die Schritt für Schritt angefertigt werden, wird zusammenfassen die Außenpolitik der DDR gewertet und nachgewiesen, daß die DDR der erste deutsche Friedensstaat ist.“	10

	„-TB/Folie (auch Diktieren möglich): Die DDR – der erste deutsche Friedenstaat“	12
	Stundenthema 3.3. „Auswertung/TZF: Aufgaben A bis B, dabei TB/Folie (schrittweise)“	13
	„Auswertung der Aufgabe D“	13
	„TZF/GZF/Folie weiter, zusammenfassende Beantwortung der Fragen 1 bis 3“	13
	„-TB/Folie: 1950 III. Parteitag der SED“	13
	Stundenthema 3.4. „‚Schmutziger Krieg‘ Frankreichs gegen DRV (Wiederholung), Aggressionskrieg der USA gegen KDVR (ebenfalls W)	14
	„TB/ Folie, oberer Teil“	14
	„Erarbeitung: Das imperialistische Pakt- und Stützpunktsystem und seine Ziele (Auswertung der Karte im LB, nach S. 32, Einbeziehung des Textes im LB S. 126 f.)“	14
	„TZF: TB/Folie, Fortsetzung (1956 bleibt noch frei!)“	14
	„zu 2.: Die Eingliederung der BRD in die Nato und ihre Folgen (informierender SV nach LB, S. 126 ff.), anschließend Beantwortung der Frage 2 (TZF);“	14
	„-TB/Folie: Zur Politik des ‚roll back‘“	15
	Stundenthema 3.5. „ZF: TB/Folie“	16
	„HA: revolutionäre Hauptkräfte der Gegenwart (W)“	16
	„-TB/Folie: Das ‚Schlüsseljahr‘ 1955“	16
	Stundenthema 3.6. „Auswertung […], dabei schrittweises Aufdecken der Folie/ Entwicklung des TB und Mitschrift der Schüler“	17
	„TZF: TB/Folie, unterer Teil“	17
	„-TB/Folie: Die Entwicklung der SU bis Anfang der 60er Jahre“	17
	Stundenthema 3.7. „TZF: schrittweise Stichpunkte notieren unter Einbeziehung der Kenntnisse der Schüler über die bisherigen Ergebnisse der volksdemokratischen Revolution (vgl. HA, 7. Std.), damit Beantwortung der 2.	18

	Frage“	
	„TZF: Beantwortung der 1. Frage, Fortsetzung der Schüleraufzeichnungen, dabei Ergänzung TB/Folie zu Std. 3.4. (1956)“	18
	„TZF: letzter Teil der Schüleraufzeichnungen“	18
	„Vorbereitende HA zum Stundenthema 3.8.: […].“	18
	 • Möglichkeit für Schülernotizen: Zur Entwicklung der volksdemokratischen Länder 1949 – 61 a) wichtige Voraussetzungen für den Aufbau der Grundlagen des Sozialismus: - Führung durch Akl und marxistisch-leninistische Partei - Diktatur des Proletariats - Bündnis zwischen Arbeitern, Bauern u.a. Werktätigen b) Schaffung der Grundlagen des Sozialismus: - Kampf um den Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse - Auf- bzw. Ausbau der Schwer- und Grundstoffindustrie . verbunden mit Kampf gegen innere Reaktion . geführt unter den Bedingungen des offenen Kampfes des Imperialismus gegen den Sozialismus . gekennzeichnet durch gegenseitige Unterstützung, vor allem an ökonomische, politische und z.T. militärische Hilfe der UdSSR c) Fortschritte in der Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten bis Ende der 50er Jahre: 1955 Abschluß des Warschauer Vertrages (UdSSR, Polen, DDR, CSR, Ungarn, Rumänien, Bulgarien) RGW: - Ausbau der Beziehungen - 1950 Aufnahme der DDR - Beginn von Arbeitsteilung, Kooperation über Landesgrenzen, gemeinsame Projekte (Ölleitung "Freundschaft", Elektro-Energie-Verbundsystem zwischen UdSSR, Ungarn, Polen, Tschechoslowakei, DDR) politisch-militärische und wirtschaftliche Sicherung von Frieden und Sozialismus, d.h. wichtiger Beitrag zur Erfüllung der historischen Mission der Akl (unter Verwendung der TB in UH, S. 136 und 144)	18 f.
	Stundenthema 3.8. „Information (Kartenarbeit) zur 1. Frage auf der Grundlage der HA (1.)“	19
	„TZF: Warum bezeichnen wir das Jahr 1960 als das afrikanische Jahr?“	19
	„[…] anschließend Vortragen der Ergebnisse der 2. HA“	19
	„TZF: TB/Folie nach UH, S. 149 (oberer Teil und linke Spalte)“	19
	„Der Befreiungskampf des kubanischen Volkes (SV), dabei Notizen der Schüler“	20
	„Auswertung des SV/TZF: TB/Folie nach UH, S. 149 (Rest)“	20
	„Vertiefung/GZF: Vortragen der Ergebnisse der 3. und 4. HA“	20
	Stundenthema 3.9. (S. 20) „TZF: Auswertung der Schülernotizen zum SV und zu den Ergänzungen, schrittweises Anfertigen der Aufzeichnungen“	20
	„TZF: Auswertung der SST. Ergänzung der Aufzeichnungen“	20

	GZF: Beantwortung der Ausgangsfrage, Lösung des Problems […]. Wertung der Ergebnisse der sozialistischen Umgestaltung in der DDR“	20
	- Möglichkeit für Schülerantisen: Zur Entwicklung der DDR bis Anfang der 60er Jahre - unter schwierigsten Bedingungen Schaffung eines modernen und starken Industriestaates (Beispiele: siehe LB, S. 146 ff.) - sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft (1952 - 1960) - Einbeziehung der Mittelschichten in den sozialistischen Aufbau (PGH, Kommissionsverträge, staatliche Beteiligung) - Weiterentwicklung der Aktivisten- und Wettbewerbsbewegung (z.B. "Brigaden der sozialistischen Arbeit") - Abwehr imperialistischer Störversuche (z.B. 17. Juni 1953) - beträchtliche Hilfe durch SU (Übergabe von SAG-Betrieben an Regierung der DDR, ab 1953 Erlaß der Reparationen, umfangreiche Kredithilfen) - Festigung der sozialistischen Staatsmacht und Weiterentwicklung der sozialistischen Demokratie durch : - neue Verwaltungsstruktur ab 1952 (Bezirke) - breite Einbeziehung der Werktätigen in die Leitung des Staates (siehe LB, S. 153) - Bildung des Staatsrates nach dem Tode Wilhelm Piecks 1960 (Vorsitzender: Walter Ulbricht) - Durchsetzung der Ideologie der SKI in Volksbildung, Kunst und Kultur (siehe LB, S. 154) - bedeutende sozialpolitische Maßnahmen: Preissenkungen, Abschaffung der Reste der Rationierung im Juni 1958, Lohn- und Rentenerhöhungen, Einführung der 45-Stunden-Arbeitswoche ab 1957, Verbilligung der Urlaubsreisen des FDGB, große Ausgaben für Erholung der Kinder ⟶ Das Volk der DDR mußte die errungene Macht: - Anfang der 60er Jahre Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse - wesentliche Verbesserung des Lebensniveaus der Bevölkerung (unter Verwendung der TB in UH, S. S 181/185/188)	22 f.
	Stundenthema 3.10. „Einführung/Wiederholung: Erinnerung an westliche Reaktionen zur Gründung der DDR (siehe Einführungsstunde), Einordnung des Ausspruchs von Strauß = Stundenthema ist diese Politik, zusammenfassende Charakterisierung der Innen- und Außenpolitik der BRD (siehe 6. Stunde: […]); zur Untermauerung Schüler mit weiteren Äußerungen führender Persönlichkeiten der BRD bekanntmachen: Konrad Adenauer: […] F.J. Strauß: […] Bischof D. Lilje […] ‚Industriekurier‘, Düsseldorf: […]“	23
	„TZF: Auswertung SV, TB/Folie, Teil 1“	24
	„TZF: Auswertung der Höraufgabe, TB/Folie, Teil 2“	24
	„HA: Beantwortung der 4 Leitfragen der STE durch 4 Schüler oder Schülergruppen (siehe Einführungsstunde) […]“	24
	„-TB/Folie: Der Kampf zwischen Sozialismus und Imperialismus in Europa bis 1961“	24
	Stundenthema 3.11. „Einführung/Wiederholung/ZO: Hinweis auf viele bedeutende Beratungen kommunistischer und Arbeiterparteien […]; nach dem VII. Weltkongreß der KP war die Beratung in Moskau 1960 von besonderer Bedeutung: Begründung durch die Auseinandersetzung mit 2 Aussagen aus der Zeit von 1949 bis 1961 […]“	25

	Aussagen (TB/Folie): "Heute können die Versuche der imperialistischen Aggressoren, einen Weltkrieg zu entfesseln, durchkreuzt werden" (Moskauer Erklärung, 1960 ⟷ "Wir leben in einem technischen Zeitalter, in dem die vereinigte Stärke unserer Panzergenossen ausreicht, um das Reich der Sowjetunion von der Landkarte streichen zu können." (F. J. Strauß, 1956) „Auswertung der Aufgaben, dabei ZF durch schrittweise Erarbeitung des TB oder Aufdecken der Folie“ „Systematisierung und Aktualisierung: - Beantwortung der 4 Leitfragen der STE (HA, erteilt in Std. 3.10.) - Möglichkeiten zur Verhinderung eines nuklearen Infernos in der Gegenwart (HA, erteilt in Std. 3.10), dazu TB/Folie“ „-TB/Folie: Die Verhinderung eines neuen Weltkrieges ist möglich!“	25 25 25 f.
<u>Systematik des Unterrichts</u>	„Ich ging davon aus, die STE 3/4 als Einheit zu betrachten und die Stundenanzahl des neuen Lehrplanentwurfs (14 statt bisher 17) zugrundezulegen, wofür es eine Reihe schulorganisatorischer Gründe gab, auf die ich hier nicht nähe eingehen möchte. In den Mittelpunkt der ersten Stunden stellte ich ‚Die politische und ökonomische Festigung der DDR in der ersten Hälfte der fünfziger Jahre […].‘ Im zweiten Teil der STE 3/4 spielte der Kampf der revolutionären Hauptkräfte der Gegenwart bis zum Sieg der kubanischen Volksrevolution die dominierende Rolle […]. Im dritten Teil behandelte ich den ‚Kampf um den Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse in der DDR unter den Bedingungen erneuter Zuspitzung der Klassenauseinandersetzung zwischen Sozialismus und Imperialismus […].‘ Die Moskauer Beratungen der kommunistischen und Arbeiterparteien von 1957 und 1960 rückte ich an das Ende der STE 3/4 und nutzte sie zur Systematisierung des erworbenen Wissens.“ „Dadurch, daß ich meine Schüler immer wieder auf den Zusammenhang zwischen dem Thema der STE und den gezeigten Äußerungen aufmerksam machte, gelang es mir relativ leicht, folgende Leitfragen für die STE mit ihnen zu finden: […]“ Stundenthema 3.1. (Stunde 2) „„… der Staat, den wir geschaffen haben, ist kein Ruhebett, auf dem man sich räkeln kann.‘“ Einstieg (Zitat) – Zielorientierung – Erarbeitung-Auswertung/Sicherung – LV – Erarbeitung – Auswertung/Sicherung – Rückbezug zum Einstieg – HA Stundenthema 3.2. (Stunde 3) „„…für Frieden und in Freundschaft zusammenstehn‘“ Einstieg (Weltjugendlied)- Zielorientierung – Erarbeitung – Auswertung – LV – Sicherung	2 5 6-9 10-12

	Stundenthema 3.3. (Stunde 4) „„Nun eröffnet sich für uns ….eine Perspektive …die wir erträumt haben.‘“ Einführung (Schilderung) – Zielformulierung (Zitat)– Erarbeitung – Auswertung/ Sicherung – Schülervortrag – Auswertung – Sicherung	12 f.
	Stundenthema 3.4. (Stunde 5) „„Weltkampf um Freiheit‘ made in USA –‚roll back‘ in Aktion“ Erarbeitung – Zielorientierung – Wiederholung – Sicherung – Erarbeitung – Auswertung – Erarbeitung – Auswertung – Sicherung – Schülervortrag – Auswertung	14 f.
	Stundenthema 3.5. (Stunde 6) „Das ‚Schlüsseljahr‘ 1955“ Einführung/Zielformulierung – Erarbeitung – Auswertung/Sicherung - Hausaufgabe	16
	Stundenthema 3.6. (Stunde 7) „[?] Weltalls: Juri Gargarin, UdSSR“ Einführung – Zielorientierung – Erarbeitung – Auswertung – Schülervortrag – Auswertung – Sicherung	17
	Stundenthema 3.7. (Stunde 8) „Was war in Ungarn wirklich los?“ Einführung – Zielorientierung – Erarbeitung – Auswertung/Sicherung – Erarbeitung – Auswertung/Sicherung – Schülervortrag – Problemdiskussion – Sicherung – Hausaufgabe	18
	Stundenthema 3.8. (Stunde 9/10) „„Der Kolonialismus … in welcher Maske er auch immer auftritt, … ist ein Übel und muß vom Antlitz der Erde hinweggefegt werden.‘ (Achmed Sukarno, 1955)“ Einführung – Zielorientierung – Auswertung Hausaufgabe – Sicherung – LV – Auswertung Hausaufgabe – Sicherung – Schülervortrag – Auswertung/Sicherung – Vertiefung +Gesamtzusammenfassung	19 f.
	Stundenthema 3.9. (Stunde 11) „„Wir müssen erreichen, daß sich jeder Arbeiter, jeder Bauer und jeder Werktätige mitverantwortlich und mitverpflichtet fühlt, selber zu denken.‘“ Einführung – Zielorientierung – Schülervortrag – Auswertung – Erarbeitung – Auswertung/Sicherung – Gesamtzusammenfassung/Bezug zur Stundenfrage	20-23
	Stundenthema 3.10. (Stunde12) „… der Westen müsse auf eine Art Bürgerkrieg in Deutschland vorbereitet sein“ Einführung/Wiederholung – Zielformulierung – Schülervortrag – Auswertung/Sicherung – Erarbeitung (Hören) – Auswertung/Sicherung – Erarbeitung - Hausaufgabe	23 f.
	Stundenthema 3.11. (Stunde 13/14) „„Die Kommunisten sehen ihre historische Mission…auch darin, bereits in der	25 f.

	gegenwärtigen Epoche die Menschheit vom Alpdruck eines neuen Weltkrieges zu erlösen.'" Einführung/Wiederholung/Zielformulierung – Erarbeitung – Auswertung/Sicherung – Systematisierung in Hinblick auf LK	
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)		

Tabelle 26v: Auswertungseinheit PL89-12-13e

Titel	Der Lehrervortrag unter Einbeziehung heimatgeschichtlicher Lichtbilder - eine Möglichkeit zur erziehungswirksamen Vermittlung im Geschichtsunterricht - dargestellt am Beispiel der 10. Klasse, Unterrichtseinheit 1.1., Unterrichtsstunde 1.1.4.
Signatur	PL 89-12-13e
Autor	Scholz, Claudia
Schule	Joliot-Curie-Oberschule
Ort	Brandenburg, Kreis ebd., Bezirk Potsdam
Jahr	1989
Gliederung	1. Zur Bedeutung und zu den Voraussetzungen für die Einbeziehung heimatgeschichtlicher Materialien in den Lehrervortrag im Stadtkreis Brandenburg 2. Beispiel des Einsatzes des Lehrervortrages mit heimatgeschichtlichen Materialien in der 10. Klasse 2.1. Zielstellung der Unterrichtseinheit 1.1. 2.2. Gliederung der Unterrichtseinheit 1.1. 2.3. Zielstellung der Unterrichtsstunde 1.1.4. und 1.1.5. 2.4. Kurzgliederung der Unterrichtsstunde 1.1.4. 2.5. Zum Ablauf der Unterrichtsstunde 1.1.4. 2.6. Varianten zur Stunde 1.1.4. 2.7. Einschätzung des Erreichten in der Unterrichtseinheit 1.1.4. 3. Weitere Möglichkeiten des Einsatzes des Lehrervortrages mit heimatgeschichtlichem Material in den Klassen 5, 6 und 9 4. Erkenntnisse und Schlußfolgerung 5. Literaturverzeichnis Anlagen: 1. Kurzbeschreibung der verwendeten Lichtbilder 2. Arbeitsblatt 3. Tabelle zur Variante 1
Seiten (Text)	37 (30)
Anmerkungen	Aufgrund des neuen Lehrplanes widmet sich die Autorin dieser PL der vermehrt für den Unterricht geforderten Heimatgeschichte. Dabei verweist sie auf die Verbindlichkeit der heimatgeschichtlichen Aspekte im Lehrplan. Sie stellt eine Unterrichtseinheit für Klasse zehn vor, in der sie in Stunde vier der Stoffeinheit 1.1. eine von der Fachkommission und vom Pädagogischem Kreiskabinett entwickelte Lichtbildreihe mit einbezieht. Dazu ordnet sie diese in die Unterrichtseinheit, bestehend aus insgesamt sechs Stunden, ein und formuliert zugleich Zielstellungen und eine Kurzgliederung. Im Anschluss daran schildert sie ausführlich den Stundenverlauf und die Einbettung eines Lehrervortrages, untermalt mit Lichtbildern, zum heimatgeschichtlichen Thema. Den Inhalt stützt sie dabei auf den Wiederaufbau der ehemaligen Frick-Stahlwerke und der Umgestaltung zum Stahlwerk SWB in Brandenburg an der Havel. Neben der

	Vorgeschichte dieses Werkes referiert sie sowohl über die nach Kriegsende durchgeführte Demontage als auch den sich daran anschließenden Wiederaufbau mithilfe der Arbeiter und Werktätigen der Stadt. Eine Lebensverbundenheit bei den Schülern erreicht die Autorin durch den Bekanntheitsgrad dieses Werkes als Arbeitsplatz vieler Familienangehöriger der Kinder. Nach der Schilderung des Stundenablaufs unterbreitet sie noch drei weitere Varianten, den Lehrervortrag zu dieser Thematik in den Geschichtsunterricht einzubauen, wobei es sich lediglich um geringfügige Abweichungen von zuerst dargelegter Stunde handelt. Im Anschluss daran schätzt sie selbst das Erreichte ein und lässt auch Schüler zu Wort kommen. Eine darauffolgende kurze Übersicht über weitere mögliche Einsatzbereiche des Lehrervortrages gekoppelt an Lichtbilder unterbreitet sie für die Klassenstufen fünf, sechs und neun. Ein Fazit beendet die PL, in dem die Erreichung der Lehrplanziele, Forderungen sowie das gestiegene Interesse der Schüler an Heimatgeschichte resümiert werden. Neu ist in dieser PL vor allem die Beispielhaftigkeit des regionalen Unterrichtsbezuges in Hinblick auf die Neugestaltung des Lehrplanes, ebenso wie die konsequente Nutzung von thematischen Lichtbildreihen, deren Erstellungsvorgang im Pädagogischen Kreiskabinett bereits in eine andere PL Eingang gefunden hatte. Darüber hinaus erscheint es ebenfalls ein wichtiger Schritt zur Erschließung von regionalgeschichtlichem Material zu sein, den die Fachkommission Geschichte zu erproben versuchte, wobei er sich hier in der Vermittlungsvariante des Lehrervortrags niederschlägt.

Kategorie	Fundstelle	S.
a) Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit **b) Einheit von Bildung und Erziehung**	„Die Art und Weise des Aufbaus, der neue Geist, aber auch ständige Störversuche, wie sie sich beim Aufbau des SWB zeigten, sind typisch für das Ringen um den Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in unserem Lande. Hier sehe ich eine gute Möglichkeit, den Schülern ‚ein anschauliches wissenschaftlich exaktes parteiliches und emotional bewegendes Bild vom Werden und Wachsen der DDR' /11/ zu geben."	4
	„Mit seiner Hilfe sollten meine Schüler konkrete Vorstellungen von den Leistungen der Werktätigen des SWB erhalten und die Größe und Kompliziertheit der damals zu lösenden Aufgaben erfassen. Dabei wurde auch die Hilfe der UdSSR betont. Das heimatgeschichtliche Material erlaubte es mir auch eine	4

	ganz konkrete Darstellung des kalten Krieges vorzunehmen, so daß die Schüler am Ende der Unterrichtseinheit die ersten Einsichten darüber haben, wodurch es möglich war, daß die Frage ‚Wer-Wen' zugunsten der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten entschieden werden konnte."	
	„„Die friedensbedrohende Politik des Imperialismus zu Beginn der fünfziger Jahre und der Kampf der Völker zur Abwendung der Gefahr' - Aggressionskrieg gegen die KDVR; - Verschärfung des kalten Krieges in Europa - Solidarität der DDR für die KDVR - III. Weltfestspiele der Jugend und Studenten 1951 in Berlin; - Festhalten der DDR an der Politik der demokratischen Wiedervereinigung Deutschlands."	5
	„„Die Sicherung der Macht der Arbeiterklasse und die Abwehr konterrevolutionärer Angriffe'. - Von der BRD ausgehende Anschläge gegen die DDR; - Suche der SED und ihrer Verbündeten nach optimalen, beschleunigenden - Möglichkeiten für den sozialistischen Aufbau - der konterrevolutionäre Putsch am 17. Juni 1953 und seine Niederschlagung; - die Bildung der Kampfgruppe der Arbeiterklasse."	6
	„Durch diese Kenntnisse soll sich bei den Schülern besonders der Stolz auf ihre Heimatstadt und auch auf ihre Großeltern entwickeln, die unsere sozialistische Entwicklung, trotz vieler Schwierigkeiten ermöglichten. So sollten meine Schüler, die für die Erziehung wichtige Erkenntnis verinnerlichen, daß Verbesserungen nur durch Überwindung von Schwierigkeiten zu erreichen sind, was wiederum ohne Aktivität und Engagement jedes Einzelnen nicht möglich ist."	7
	„Zur Untermauerung dieser Problematik ließ ich folgendes Zitat werten (ohne Nennung des Autors): ‚Aus der Kreuzung zwischen mecklenburgischen Kartoffelacker und sächsischer Heimindustrie wird niemals eine leistungsfähige Wirtschaft entstehen.' (Erhard, Wirtschaftsminister, BRD 1950). Eindeutig arbeiteten die Schüler heraus, welche Prophezeiung ausgesprochen wurde und welches Ziel mit dieser Äußerung erreicht werden sollte. Anschließend wurde der Autor genannt. Nun konnte ich zur Zielorientierung und Zielstellung der Stunde übergehen, in-dem [sic!] ich die Schüler auf folgende Problematik orientierte. Es ist uns heute ein leichtes diese gehässige Prophezeiung zu widerlegen. Uns geht es heute darum zu erfahren, wie es uns gelungen ist, ein ökonomisch starker Staat zu werden."	9

	„Es war auch die die Sorge des sich herausbildenden Arbeiter- und Bauern-Staates um die Bevölkerung der Stadt. Es gab nämlich in Brandenburg viele Arbeitslose, die ein großes Problem darstellten. Diese Arbeitslosigkeit wurde durch die starke Zerstörung der Betriebe, durch die Umsiedler, heimkehrende Soldaten und Schulabgänger hervorgerufen.“	13
	„Durch die Hervorhebung dieser Fakten wollte ich nachweisen, daß bereits vor bzw. sofort nach der Gründung unseres Staates alles für das wohl der Bevölkerung, konkret für die Brandenburger getan wurde: ‚Nun konnten die Enttrümmerungsarbeiten beginnen und die Arbeitslosenproblematik im Interesse der Werktätigen gelöst werden. Bis zur Grundsteinlegung gab es noch viele Hemmnisse zu überwinden. So waren zuerst nur 21 ehemalige Flickarbeiter wieder bereit, in der ‚Knochenmühle‘ als Facherbeiter tätig zu werden. Allein dieser Ausdruck für das Flicksche-Stahlwerk weist auf die Ausbeutung der Arbeiter bis 1945 hin. […]‘“	14
	„Auch war die Unfallquote relativ hoch. Eigentlich wäre es nicht verwunderlich gewesen, wenn die Arbeiter hier schon kapituliert hätten. Aber ein großer Teil der Arbeiter wußte, daß es trotz aller Schwierigkeiten notwendig war, durchzuhalten, wenn ihnen die Arbeitsplätze erhalten bleiben sollten und wenn der Stahl fließen sollte, der dringend benötigt wurde zum Aufbau unserer Republik, eines Staates, der sich soeben im Interesse der Brandenburger Arbeiter für die Schaffung von Arbeitsplätzen in unserer Stadt entschieden hatte. Bei der Aufzählung dieser vielen Schwierigkeiten kam es mit darauf an, den Schülern begreiflich zu machen, daß der Aufbau des Werkes und damit auch der Aufbau der Grundlagen des Sozialismus nicht problemlos verlief. Gleichzeitig wies ich aber auch auf die Bereitschaft der Arbeiter hin, die diese Strapazen auf sich nahmen, um ihr Werk aufzubauen. Damit wurde ich auch der Zielstellung der Unterrichtsstunde gerecht.“	14
	„Gleichzeitig mit der Grundsteinlegung für den SM-Ofen wurde auch der Grundstein für 99 Wohnungen gelegt und zur weiteren Verbesserung der Arbeitsbedingungen wurde die Straßenbahnlinie zum SWB eröffnet. So erkannten die Arbeiter, daß ihre Arbeitsleistungen von der Arbeiter- und Bauern-Regierung erkannt wurden und alles zur Verbesserung ihrer Lebensbedingungen getan wurde.“	15
	„Hier waren es die Aktivisten der ersten Stunde, die Genossen, die vorangingen, um diese Aufgaben in die Tat umzusetzen. Als sie erfuhren, daß der III. Parteitag der SED in Juli 1950 stattfinden sollte, gaben sie gemeinsam mit der SPO des SWB die Losung heraus ‚Stahl zum 20. Juli1950‘. Um das Ziel zu erreichen, wurde der	15

	sozialistische Wettbewerb verstärkt unter den Arbeitern genutzt. […] Daß nicht nur die sozialistische Produktion in Gang kam, sondern auch die sozialistische Ordnung weiter gefestigt wurde, beweisen zahlreiche neue Gesetze. So das Gesetz der Arbeit im Mai 1950 und Preissenkungen am 22. Mai und 17. Juli 1950. Diese Maßnahmen trugen zur weiteren Mobilisierung auch der Brandenburger Werktätigen bei und motivierten sie. Das bedeutete die Losung ‚Stahl zum 20. Juli 1950', erfolgreich in die Tat umzusetzen. ‚Mit dem Lichtbild 3 zeigte ich, daß der 1. Abstich zu Ehren des III. Parteitages vorfristig, am 20. Juli 1950 um 12.00 Uhr erfolgte.' Das war ein Höhepunkt in der Entwicklung des Werkes. Es waren über. 4000 Menschen anwesend, unter ihnen der Minister für Industrie F. Selbmann. Die erste Probe des Abstichs wurde dann von 14 Stahlwerkern auf dem Parteitag dem Genossen W. Pieck übergeben. […]."	
	„„Einsatz des Lichtbildes 4-' Welche Probleme die Arbeiter zu überwinden hatten, um dieses Wettbewerbsziel zu erfüllen, kann man daran ermessen, daß die Gießpfanne auf dem Bild, die 1950 noch sehr rar war, den Brandenburger Metallurgen als Geschenk der Stahlwerker aus Riesa zum ersten Abstich übergeben wurde. Hinzu kommt, daß die Produktionshallen noch nicht fertiggestellt waren, und der erste Abstich unter freiem Himmel stattfand. Aber nicht nur die Hilfe der Arbeiter untereinander ermöglichte den ersten Abstich, sondern auch die Hilfe durch die sowjetischen Genossen."	16
	„Obwohl das Werk unseren Staat Milliarden kostete und lange in den roten Zahlen stand, wurde es nicht geschlossen, weil es uns um den dringend benötigten Stahl und vor allen um die Erhaltung der Arbeitsplätze ging. Nicht so, wie wir häufig aus der BRD hören, wo z.B. im Ruhrgebiet den Arbeitern kaltschnäuzig die Schließung der Stahlwerke mitgeteilt wird, ohne mit ihnen vorher darüber zu sprechen und ohne Vorschläge für neue Arbeitsplätze gleichzeitig auf den Tisch zu legen."	17
	„Das Auswertungsgespräch bot mir so Gelegenheit solche Werte wie Stolz auf das bei uns Erreichte, auf die Leistungen der Väter und Großväter, solidarische Hilfe untereinander und die Notwendigkeit einer aktiven Lebenshaltung anzusprechen. (siehe 2.3 Zielstellung der Unterrichtsstunden 1.1.4. und 1.1.5.) Nach der Erörterung dieser Problematik innerhalb des Unterrichtsgespräches hatten die Schüler nun genaue Vorstellungen darüber wie die Schwierigkeiten beim Aufbau des SWB auch durch ihre Großeltern überwunden werden konnten. Sie erkannten, welche große Leistungen dabei von den Arbeitern vollbracht wurden."	17

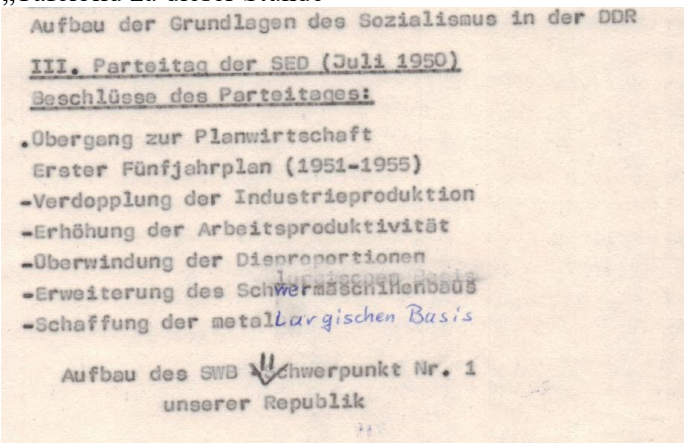
	„Ein anderer Schüler ergänzte, daß er am Beispiel des Aufbaus des SWB erkannt haben, daß sich unser Staat seit seiner Gründung für die Interessen der Arbeiter einsetzt. Diese Erkenntnis, führte der Schüler weiter aus, sei für ihn persönlich sehr bedeutsam, da die BRD sich ständig bemühte, die Entwicklung unserer Republik zu be- bzw. zu verhindern.“	18
	„Zum Abschluß als Gesamtzusammenfassung kehrten wir nun zum Eingangszitat zurück. Die vorher schon durchgeführte Erörterung ermöglichte es den Schülern, das Zitat mit neuen Argumenten zu widerlegen. Sie zogen damit aus dem Lehrervortrag die Schlußfolgerung, daß es den Werktätigen unseres Staates gelungen ist, Erhard und damit dem imperialistischen Staat eine Niederlage zu erteilen.“	18
	„Daß fast alle Schüler die 1. Person Plural einsetzten, zeigte mir, daß sie sich mit unserem Werk, mit unserem Staat und letztlich mit unserer Geschichte identifizieren. Ich hatte also mein Ziel erreicht. Eine Schülerin führte diesen Gedanken noch weiter, indem sie ergänzte, daß es den Imperialisten bis heute nicht möglich war, trotz Störversuche und Aggressionen die sozialistische Entwicklung rückgängig zu machen. Diese Erkenntnis halte ich für Schüler der 10. Klasse für erziehungswirksam und bedeutend.“	18
	„An den Antworten erkannte ich, daß sie sich mit den Werktätigen verbunden fühlten und ihnen auch für ihren Einsatz dankbar waren. Eine Schülerin stellte die Frage in den Raum, was wäre wohl aus vielen Brandenburger Familien geworden, wenn die Arbeiter vor den zahlreichen Schwierigkeiten kapituliert und nicht das Neue gesehen hätten. Daran kann man meines Erachtens erkennen, wie weit die Schüler in diese Problematik eingedrungen waren.“	19
	„Zusammenfassend kann ich sagen, daß sich der Einsatz der Heimatgeschichte in dieser Unterrichtseinheit eindeutig bewährt hat. Ich konnte feststellen, daß sich das Interesse der Jugendlichen an ihre Heimatstadt weiter verstärkt hat. Dabei bin ich der Ansicht, daß der Heimatgeschichte in Klasse 10 besondere Bedeutung zukommt. Denn durch diesen Einsatz wächst das Interesse der Schüler an der Entwicklung ihrer Stadt, ihres Ortes und damit auch an der Entwicklung unserer Republik. So erfahren sie konkret an einzelnen Beispielen, welche Aufgaben vor den Werktätigen, vor ihren Großeltern standen und wie sie diese Aufgaben erfüllt haben, d.h. wie der Aufbau des Sozialismus in der DDR - und in Brandenburg von den Werktätigen gemeistert wurde. So sahen es auch meine Schüler, die sich recht positiv zum Einsatz der Heimatgeschichte	23

	äußerten. Ihr Stolz auf das Erreichte kam darin zum Ausdruck, daß sie sich mit den Ereignissen in ihrer Stadt identifizierten.“	
Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit	LT: „Um die Kompliziertheit und damit die Probleme des sozialistischen Aufbaus darzustellen, blendete ich folgende Folie ein: […].“	9
	ST: „Zur Untermauerung dieser Problematik ließ ich folgendes Zitat werten […]. Eindeutig arbeiteten die Schüler heraus, welche Prophezeiung ausgesprochen wurde und welches Ziel mit dieser Äußerung erreicht werden sollte.“	9 f.
	LT: „Nun konnte ich zur Zielorientierung und Zielstellung der Stunde übergehen, in-dem [sic!] ich die Schüler auf folgende Problematik orientierte. Es ist uns heute ein leichtes diese gehässige Prophezeiung zu widerlegen, Uns geht es heute darum zu erfahren, wie es uns gelungen ist, ein ökonomisch starker Staat zu werden. […] (Damit erfolgte die Überschrift des Stundenthemas an die Tafel)“	10
	LT/ST: „Nach dieser Orientierung bekamen die Schüler ein Arbeitsblatt (Anlage 2), auf dem über den IlI. Parteitag, berichtet wird, /13/ um folgende Aufgaben beantworten zu können: […].“	11
	LT/ST (UG): „Die Schüler arbeiteten den angegebenen Abschnitt durch und die anschließende Auswertung zeigte, daß die Schüler diesen Text verstanden hatten und auch eine Übereinstimmung mit ihrer Vermutung feststellten. Die Beschlüsse des Parteitages wurden ins Tafelbild eingetragen. Nun konnte als erste Teilzusammenfassung, die 1. Aufgabe der Zielstellung beantwortet werden.“	11
	LT (LV)/ST: „Da der Lehrervortrag durch die Einbeziehung der heimatgeschichtlichen Lichtbildreihe recht umfangreich ist, sagte ich den Schülern, daß sie sich entsprechend der Aufgabenstellung Notizen machen sollten.“	12
	ST: „Nach diesem umfangreichen Lehrervortrag ließ ich den Schülern Zeit, die Aufgabenstellung nochmals zu durchdenken und ihre Notizen zu ordnen.“	17
	LT/ST (UG): „Dann folgte die Auswertungsphase. […] Das Auswertungsgespräch bot mir so Gelegenheit solche Werte wie Stolz auf das bei uns Erreichte, auf die Leistungen der Väter und Großväter, solidarische Hilfe untereinander und die Notwendigkeit einer aktiven Lebenshaltung anzusprechen.“	17
	LT/ST (UG): „Zum Abschluß als Gesamtzusammenfassung kehrten wir nun zum Eingangszitat zurück.“	18
	LT: „Das wurde mir auch besonders deutlich, als ich in der folgenden Stunde, die erteilten Hausaufgaben kontrollierte.“	18
	Stundenvariante 1: ST: „So sollten die Schüler nicht nur wesentliche Fakten	20

	entsprechend der Aufgabenstellung mitschreiben, sondern diese auch noch in eine Tabelle (siehe Anlage 2) eintragen. Das Tabellengerüst wurde den Schülern vorgegeben, ebenso die 3 Hauptetappen des Aufbaus des SWB. Die Schüler hatten nun während der Darbietung folgende Aufgaben zu lösen: - Die Hauptetappen mußten durch wesentliche Ereignisse charakterisiert und in der Tabelle vermerkt werden, - Die Probleme und deren Überwindung während des Aufbaus des SWB mußten entsprechend eingetragen werden.“	
	Stundenvariante 2: ST: „So kann der Forderung des Lehrplans Rechnung getragen werden, indem die Schüler selbständig Mittel des Wissenserwerbs nutzen und in einer vorbereiteten Hausaufgabe bereits die Beschlüsse des III. Parteitages der SED erarbeiteten und im Unterricht anwenden. Dadurch wird der Einstieg in die Stunde gekürzt, und die eingesparte Zeit kann so für die Auswertung des Lehrervortrages genutzt werden.“	21 f.
	Stundenvariante 3: ST/LT: „Wesentlich ist, daß zu Beginn der Lehrerdarbietung ein Auszug aus einem Tonband vorgespielt wurde. Das Tonband wurde anläßlich des 5. Jahrestages des SWB vom Sender Potsdam aufgenommen und enthält das Ereignis des 1. Abstiches. Dieses emotional aufgebaute Tondokument mit dem Einsatz der entsprechenden Lichtbilder erzeugte bei den Schülern unter der Fragestellung ‚Wodurch wer das Ereignis möglich geworden‘? eine erneute Motivierung für den nun folgenden Lehrervortrag.“	23
Beachtung der Alters- und individuellen Besonderheiten	„Kennzeichnend für die Auswertung der Folie, des Zitats und des Textes war, daß sich daran der größte Teil der Klasse beteiligte. Auch Schüler, die sich sonst kaum äußern, beteiligten sich am Unterrichtsgespräch und legten ihre Meinung dar. Ursachen sehe ich darin, daß die Zielstellung und Zielorientierung und damit die Problematik die Schüler interessierte, und daß sie auch gespannt darauf waren, was sie Neues über ihre Stadt erfahren werden.“	11
	„Sie sollten sich mit einbezogen fühlen, in den Kampf um die Durchsetzung der Beschlüsse des Parteitages und stolz sein auf das Geleistete ihrer Großeltern.“	12
	„Die Mitarbeit in diesem Unterrichtsabschnitt kann ich als gut einschätzen. Alle Schüler, besonders aber auch die leistungsschwachen Schüler waren bereit mitzuarbeiten. Diese Leistungsbereitschaft der Schüler führte ich auf den Lehrervortrag d.h. auf das heimatgeschichtliche Interesse aller Schüler zurück.“	18
	Stundenvariante 1:	20

	„Um auch schwächeren Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Tabelle zu ergänzen, wurde eine vollständige ausgefüllte eingeblendet. So konnten die angestrebten Erkenntnisse auch bei diesen Schülern auf konkrete Fakten und Vorstellungen zurückgeführt werden.“	
	Stundenvariante 2: „Für den 2. Teil der Stunde (Lehrervortrag zum Aufbau des Stahl- und Walzwerkes) erhielten die Schüler die Aufgabe auf folgende Schwerpunkte zu achten: 1. Wie verlief der Aufbau? 2. Wie werden die vielen Probleme überwunden? Für den Lehrervortrag selbst war für die Schüler folgende Gliederung an der Tafel vorgegeben: 1. SWB als kapitalistischer Betrieb 2. Kampf um den Erhalt der Arbeitsplätze 3. Der neue Geist beim Aufbau des SWB Grundsteinlegung 15.2.1950 1. Abstich 20.7.1950 4. Weiterer Ausbau“	21
	„Die Auswertung des Lehrervortrages erfolgte im Unterrichtsgespräch nach folgenden Schwerpunkten: […].“	21
	„Alle Schüler, besonders auch die leistungsschwächeren waren bemüht, zum Unterrichtsgeschehen beizutragen. Auch die in der folgenden Stunde durchgeführte Kurzkontrolle zeigte, daß es den Schülern gut gelang, die Heimatgeschichte in die Nationalgeschichte einzuordnen.“	23
<u>Anschaulichkeit im Unterricht</u>	„Nun galt es, einen wirtschaftlich starken Staat zum Wohle der Menschen aufzubauen. Um die Kompliziertheit und damit die Probleme des sozialistischen Aufbaus darzustellen, blendete ich folgende Folie ein: Disproportionen (nach dem Stand von 1936)“	9
	„Zur Untermauerung dieser Problematik ließ ich folgendes Zitat werten (ohne Nennung des Autors): ‚Aus der Kreuzung zwischen mecklenburgischen Kartoffelacker und sächsischer Heimindustrie wird niemals eine leistungsfähige Wirtschaft entstehen.‘“ (Erhard, Wirtschaftsminister, BRD 1950).“	10
	„(Damit erfolgte die Überschrift des Stundenthemas an die Tafel)“	11
	„Die Schüler arbeiteten den angegebenen Abschnitt durch	12

	BRD	DDR	Angaben in Prozent
Steinkohle	98	2	
Braunkohle	36	64	
eisenschaffende Industrie (Metallurgie)	93	7	
Maschinenbau	69	31	
chemisch-technische Industrie	76	24	

	und die anschließende Auswertung zeigte, daß die Schüler diesen Text verstanden hatten und auch eine Übereinstimmung mit ihrer Vermutung feststellten. Die Beschlüsse des Parteitages wurden ins Tafelbild eingetragen. Nun konnte als erste Teilzusammenfassung, die 1. Aufgabe der Zielstellung beantwortet werden.“	
	„Sie sollten sich mit einbezogen fühlen, in den Kampf um die Durchsetzung der Beschlüsse des Parteitages und stolz sein auf das Geleistete ihrer Großeltern. Da der Lehrervortrag durch die Einbeziehung der heimatgeschichtlichen Lichtbildreihe recht umfangreich ist, sagte ich den Schülern, daß sie sich entsprechend der Aufgabenstellung Notizen machen sollten.“	12
	„Meinen Lehrervortrag leitete ich mit dem Lichtbild (32) ein, daß das SWB in der heutigen Zeit darstellt. Dem stellte ich das Bild (1) von 1949 gegenüber, wo das Werk einen [sic!] Trümmerhaufen glich.“	15
	„Eingeleitet wurde der Aufbau durch die Grundsteinlegung für den SM-Ofen I am 15. Februar. 1950 (Bild 2). Das Bild zeigt die Baustelle des SWB mit der Losung ‚Stahl gibt Brot‘.“	15
	„‚An dieser Stelle erfolgte der Einsatz des Lichtbildes 6.‘ Das Bild zeigt das Titelblatt der Betriebszeitung aus dem Jahr 1955 und ist ein Beispiel für die Wettbewerbsaktivitäten.“	15
	„Mit dem Lichtbild 3 zeigte ich, daß der 1. Abstich zu Ehren des III. Parteitages vorfristig, am 20. Juli 1950 um 12.00 Uhr erfolgte.“	16
	„Einsatz des Lichtbildes 4 […] - Einsatz des Lichtbildes 5 – […] - Einsatz des Lichtbildes 8 - […] - Einsatz des Lichtbildes 7 - […] - Einsatz Lichtbild 45-“	16 f.
	„Tafelbild zu dieser Stunde“	19
	 Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in der DDR III. Parteitag der SED (Juli 1950) Beschlüsse des Parteitages: .Übergang zur Planwirtschaft Erster Fünfjahrplan (1951-1955) -Verdopplung der Industrieproduktion -Erhöhung der Arbeitsproduktivität -Überwindung der Disproportionen -Erweiterung des Schwermaschinenbaus -Schaffung der metallurgischen Basis Aufbau des SWB Schwerpunkt Nr. 1 unserer Republik	
	Stundenvariante 3:	22

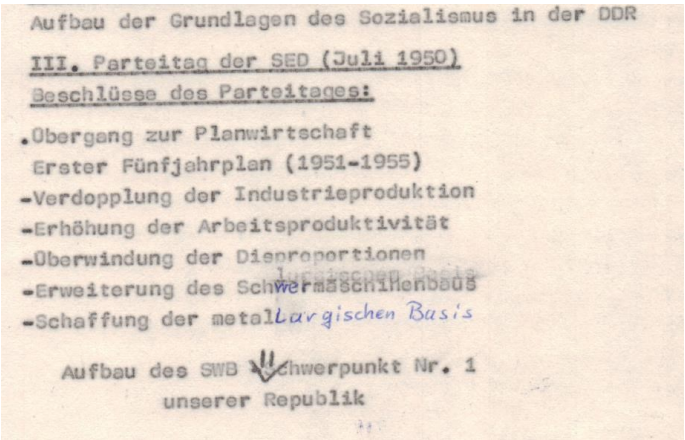
	„Wesentlich ist, daß zu Beginn der Lehrerdarbietung ein Auszug aus einem Tonband vorgespielt wurde. Das Tonband wurde anläßlich des 5. Jahrestages des SWB vom Sender Potsdam aufgenommen und enthält das Ereignis des 1. Abstiches. Dieses emotional aufgebaute Tondokument mit dem Einsatz der entsprechenden Lichtbilder erzeugte bei den Schülern unter der Fragestellung ‚Wodurch war das Ereignis möglich geworden'? eine erneute Motivierung für den nun folgenden Lehrervortrag." <u>Beispiele für heimatgeschichtliche Lehrervorträge in Klasse 5 (STE 1, Einsatz zur 6. Stunde)</u> „Foto Nr. 15 Schale und Amphore Foto Nr. 13 Grundriß des Pfostenhauses aus Neuendorf Foto Nr. 14 Rekonstruiertes Neuendorfer Haus" <u>Beispiele für heimatgeschichtliche Lehrervorträge in Klasse 6 (STE 4, Einsatz zur 4. Stunde) – Lichtbilder</u> „Nr. 17 Stadtmauer Nr. 22 Steintorturm Nr. 31 Carpzowsches Haus Nr. 29 Neustädtisches Rathaus Nr. 35 Katharinenkirche Nr. 23 Mühlentorturm Lichtbilder aus der regionalgeschichtlichen Reihe ‚Brandenburg im Mittelalter'" <u>Beispiele für heimatgeschichtliche Lehrervorträge in Klasse 9 (STE 5, 5.2. (1. Stunde und 2. Stunde, ab Nr. 9)) – Lichtbilder</u> „Nr. 1 Ruine des Kürfürstenhauses, Nr.10 Enttrümmerung um Temnitz Nr. 2 zerstörte Steintorbrücke, Nr. 12 zerstörte Jahrtausendbrücke, Nr.4 zerstörte Brennabor-Werke Nr. 5 Zerstörte Maschinenhalle der Kammergarnspinnerei Nr. 9 Gen. M. Herm Nr.10 Enttrümmerung am Temnitz, Nr. 7 Erste Notbrücke, über die Havel, Nr. 13 Einweihung der Luckenberger Brücke Nr. 11 Beginn der Produktion im Brennaborwerk Nr. 18 Wiederbeginn des Schulunterrichts Nr. 19 Kulturveranstaltung Nr. 20 Beginn des Sportbetriebes Für die 9. Klasse wurden Lichtbilder aus der regionalgeschichtlichen Lichtbildreihe ‚Brandenburg 1945-1949 eingesetzt.'"	25 25 f. 26 f.
<u>Einheit von Theorie und Praxis, Lebensverbundenheit</u>	„So steht also in der 5. Klasse für die Schüler eine Bildsammlung (großformatige Fotos) über Funde in unserer Umgebung zur Ur- und Frühgeschichte zur Verfügung. In der 6. Klasse eine Dia-Reihe zur Thematik ‚Die mittelalterliche Stadt'. Dabei wird der Einsatz der Lichtbildreihe noch ergänzt durch Folien über das	2 f.

	mittelalterliche Brandenburg. In Klasse 8 verfügen wir über die Lichtbildreihe ‚Die Novemberrevolution 1918 in der Industriestadt Brandenburg/Havel'. In der 9. Klasse sind die Lichtbildreihen ‚Zum Kampf gegen die faschistische Diktatur 1933-1945 in der Stadt Brandenburg' und ‚Brandenburg 1945-1949' vorhanden und in der 10. Klasse ‚Brandenburg 1960-1980', Wobei auch für die 10. Klasse zusätzlich Folien über die Entwicklung der Stahlproduktion bzw. über die Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen der Werktätigen zum Einsatz gelangen."	
	„Das Ereignis auf das ich mich beziehe, ist in unserer Stadt der Aufbau des Stahl- und Walzwerkes Brandenburg (SWB)."	3
	„Die Schüler werden durch den Einsatz des Lehrervortrages mit heimatgeschichtlichem Material mit dieser Problematik vertraut gemacht und erhalten Kenntnisse über die Opferbereitschaft der Werktätigen in unserer Stadt, um den Aufbau des SWB zu gewährleisten und um damit der Zielstellung des ersten Fünfjahrplanes zu entsprechen."	7
	„2. Wir wollen dann hören, welcher Schwerpunkt aus dieser Aufgabenstellung in unserer Heimatstadt Brandenburg realisiert wurde, welche Probleme mit dieser Realisierung verbunden waren und vor allem wodurch es gelang, daß diese Probleme von den Werktätigen überwunden wurden."	10
	„Das SWB habe ich deshalb ausgewählt, weil der III. Parteitag der SED beschlossen hatte, die metallurgische Basis weiter auszubauen und das SWB zu dieser Zielstellung einen wichtigen Beitrag leisten sollte. Aber nicht nur deshalb werden wir uns mit dem SWB beschäftigen, sondern weil das Werk heute mit seinen rund 10 000 Beschäftigten der größte Betrieb unserer Stadt und der größte Stahlproduzent der DDR ist, weil die Väter und auch die Mütter vieler Schüler dort arbeiten und viele Schüler von euch mit diesem Betrieb schon einen Lehrvertrag abgeschlossen haben. Hinzu kommt, daß das Werk eure Großväter aufgebaut haben und als Brandenburger muß man einfach wissen, wie der Aufbau des Werkes vonstatten ging. Diese Motivierung hatte die Aufgabe, die Schüler neugierig darauf zu machen, was sie im anschließenden Lehrervortrag über das SWB hören würden. Jeder Schüler wurde damit direkt angesprochen, jetzt aufmerksam zuzuhören, weil es für jeden Brandenburger wichtig ist, das zu wissen."	12
	„Gleichzeitig mit der Grundsteinlegung für den SM-Ofen wurde auch der Grundstein für 99 Wohnungen gelegt und zur weiteren Verbesserung der Arbeitsbedingungen wurde die Straßenbahnlinie zum SWB eröffnet."	15

	„Gerade zu diesen Punkt halte ich die Meinung einer Schülerin für wesentlich, die sagte, daß sie so noch nie die Arbeit ihres Großvaters betrachtet habe und nun doch sehr stolz auf ihn sei.“	17
	„Brandenburg als Beispiel - Hinweis auf Eisenhüttenstadt, Guben, Schwarza, Rostocker –Hafen.“	22
	<u>Beispiele für heimatgeschichtliche Lehrervorträge in Klasse 5 (STE 1, Einsatz zur 6. Stunde)</u> - „Ausgrabungen in unserer unmittelbaren Umgebung - Neuendorf 5 km von Brandenburg - Fund 2: ½ Zentner Keramikscherben, daraus konnten 5 Gefäße zusammengesetzt werden - 2 Gefäße abgebildet - Alter etwa 8000 Jahre - am Boden dieser Gefäße Spuren von Getreide - Hausgrundriß ausgegraben“	25
	<u>Beispiele für heimatgeschichtliche Lehrervorträge in Klasse 6 (STE 4, Einsatz zur 4. Stunde)</u> - „Stadtmauer mit Steintorturm - Steinstr. mit Carpzowsches Haus - Marktplatz mit Bürgerhäusern - Rathaus, Kirche (gotischer Baustil) - Mühlentorturm“	25 f.
	<u>Beispiele für heimatgeschichtliche Lehrervorträge in Klasse 9 (STE 5, 5.2. (1. und 2. Stunde))</u> - „Starke Zerstörungen in Brandenburg - Wohnraumsituation: 1938 – 23800 Wohnungen, davon 1945 – 1700 total zerstört, Rest – mittel und leicht zerstört - Zerstörung von Brücken - Zerstörung von Fabriken - Zerstörung öffentlicher Gebäude und Kulturdenkmäler - Zum Wirken des Genossen M. Herm Aktivist der 1. Stunde: Widerstandskämpfer, später langjähriger Oberbürgermeister Brandenburgs - Erste Maßnahme der Aktivisten der 1. Stunde zur Sicherung des Lebens in unserer Stadt: Enttrümmerungsarbeiten in Wohngebieten - Errichtung von Notbrücken - Enttrümmerungsarbeiten in Produktionsstätten - Aufnahme des Schulunterrichts - Erste kulturelle Veranstaltungen (Theater, Sport)“	26 f.
<u>Faßlichkeit des Unterrichts</u>	„Auch Schüler, die sich sonst kaum äußern, beteiligten sich am Unterrichtsgespräch und legten ihre Meinung dar. Ursachen sehe ich darin, daß die Zielstellung und Zielorientierung und damit die Problematik die Schüler	11

	interessierte, und daß sie auch gespannt darauf waren, was sie Neues über ihre Stadt erfahren werden.“	
	„Aber nicht nur deshalb werden wir uns mit dem SWB beschäftigen, sondern weil das Werk heute mit seinen rund 10 000 Beschäftigten der größte Betrieb unserer Stadt und der größte Stahlproduzent der DDR ist, weil die Väter und auch die Mütter vieler Schüler dort arbeiten und viele Schüler von euch mit diesem Betrieb schon einen Lehrvertrag abgeschlossen haben. Hinzu kommt, daß das Werk eure Großväter aufgebaut haben und als Brandenburger muß man einfach wissen, wie der Aufbau des Werkes vonstatten ging. […] Sie sollten sich mit einbezogen fühlen, in den Kampf um die Durchsetzung der Beschlüsse des Parteitages und stolz sein auf das Geleistete ihrer Großeltern.“	12
	„Was war bis 1949 geschehen? Wie gelang es das Werk wieder aufzubauen? Nach diesem Vergleich und den rhetorischen Fragen begann ich mit meinen Ausführungen, indem ich kurz auf die Vorgeschichte des SWB einging, das 1912 gegründet und 1924 von Flick übernommen wurde. Die Schüler wußten bereits, daß Flick zu denjenigen gehörte, die den Faschisten den Weg zur Macht ermöglichten und daß das SWB von 1933-1945 für die Kriegsproduktion genutzt wurde. Neu dagegen war ihnen, daß das Werk entsprechend dem Potsdamer Abkommen demontiert wurde, so daß es 1949 einen [sic!] Trümmerhaufen glich.“	13
	„Gleichzeitig mit der Grundsteinlegung für den SM-Ofen wurde auch der Grundstein für 99 Wohnungen gelegt und zur weiteren Verbesserung der Arbeitsbedingungen wurde die Straßenbahnlinie zum SWB eröffnet.“	15
	Stundenvariante 2: „Für den 2. Teil der Stunde (Lehrervortrag zum Aufbau des Stahl- und Walzwerkes) erhielten die Schüler die Aufgabe auf folgende Schwerpunkte zu achten: 1. Wie verlief der Aufbau? 2. Wie werden die vielen Probleme überwunden? Für den Lehrervortrag selbst war für die Schüler folgende Gliederung an der Tafel vorgegeben: 1. SWB als kapitalistischer Betrieb 2. Kampf um den Erhalt der Arbeitsplätze 3. Der neue Geist beim Aufbau des SWB Grundsteinlegung 15.2.1950 1. Abstich 20.7.1950 4. Weiterer Ausbau“	21
	„Brandenburg als Beispiel - Hinweis auf Eisenhüttenstadt, Guben, Schwarza, Rostocker –Hafen.“	22
	Stundenvariante 3: „Wesentlich ist, daß zu Beginn der Lehrerdarbietung ein	22

	Auszug aus einem Tonband vorgespielt wurde. Das Tonband wurde anläßlich des 5. Jahrestages des SWB vom Sender Potsdam aufgenommen und enthält das Ereignis des 1. Abstiches. Dieses emotional aufgebaute Tondokument mit dem Einsatz der entsprechenden Lichtbilder erzeugte bei den Schülern unter der Fragestellung ‚Wodurch war das Ereignis möglich geworden'? eine erneute Motivierung für den nun folgenden Lehrervortrag." <u>Beispiele für heimatgeschichtliche Lehrervorträge in Klasse 5 (STE 1, Einsatz zur 6. Stunde)</u> - „Ausgrabungen in unserer unmittelbaren Umgebung - Neuendorf 5 km von Brandenburg - Fund 2: ½ Zentner Keramikscherben, daraus konnten 5 Gefäße zusammengesetzt werden - 2 Gefäße abgebildet - Alter etwa 8000 Jahre - am Boden dieser Gefäße Spuren von Getreide - Hausgrundriß ausgegraben" <u>Beispiele für heimatgeschichtliche Lehrervorträge in Klasse 6 (STE 4, Einsatz zur 4. Stunde)</u> - „Stadtmauer mit Steintorturm - Steinstr. mit Carpzowsches Haus - Marktplatz mit Bürgerhäusern - Rathaus, Kirche (gotischer Baustil) - Mühlentorturm" <u>Beispiele für heimatgeschichtliche Lehrervorträge in Klasse 9 (STE 5, 5.2. (1. und 2. Stunde))</u> - „Starke Zerstörungen in Brandenburg - Wohnraumsituation: 1938 – 23800 Wohnungen, davon 1945 – 1700 total zerstört, Rest – mittel und leicht zerstört - Zerstörung von Brücken - Zerstörung von Fabriken - Zerstörung öffentlicher Gebäude und Kulturdenkmäler - Zum Wirken des Genossen M. Herm Aktivist der 1. Stunde: Widerstandskämpfer, später langjähriger Oberbürgermeister Brandenburgs - Erste Maßnahme der Aktivisten der 1. Stunde zur Sicherung des Lebens in unserer Stadt: Enttrümmerungsarbeiten in Wohngebieten - Errichtung von Notbrücken - Enttrümmerungsarbeiten in Produktionsstätten - Aufnahme des Schulunterrichts - Erste kulturelle Veranstaltungen (Theater, Sport)"	25 25 f. 26 f.
<u>Festigkeit, Anwendbarkeit und</u>	„- Wiederholung und Wertung zur Gründung der DDR als Hauptergebnis und Höhepunkt der auf deutschen	5

Dauerhaftigkeit der Unterrichts-ergebnisse	Boden eingeleiteten antifaschistisch-demokratischen Umwälzung; […].“	
	„Die Schüler arbeiteten den angegebenen Abschnitt durch und die anschließende Auswertung zeigte, daß die Schüler diesen Text verstanden hatten und auch eine Übereinstimmung mit ihrer Vermutung feststellten. Die Beschlüsse des Parteitages wurden ins Tafelbild eingetragen. Nun konnte als erste Teilzusammenfassung, die 1. Aufgabe der Zielstellung beantwortet werden.“	11
	„Die Hausaufgaben lauteten: 1. Berichte über die Bedeutung des III. Parteitages der SED! 2. Erläutere am Beispiel des SWB, wie die Beschlüsse des III. Parteitages der SED verwirklicht wurden!“	19
	„Tafelbild zu dieser Stunde  Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in der DDR III. Parteitag der SED (Juli 1950) Beschlüsse des Parteitages: .Übergang zur Planwirtschaft Erster Fünfjahrplan (1951-1955) -Verdopplung der Industrieproduktion -Erhöhung der Arbeitsproduktivität -Überwindung der Disproportionen -Erweiterung des Schwermaschinenbaus -Schaffung der metallurgischen Basis Aufbau des SWB Schwerpunkt Nr. 1 unserer Republik “	19
	Stundenvariante 1: „Um auch schwächeren Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Tabelle zu ergänzen, wurde eine vollständige ausgefüllte eingeblendet. So konnten die angestrebten Erkenntnisse auch bei diesen Schülern auf konkrete Fakten und Vorstellungen zurückgeführt werden.“	20
Systematik des Unterrichts	„Wobei es darauf ankommt, daß das heimatgeschichtliche Ereignis auch für unsere Nationalgeschichte bedeutsam ist und wie bereits ausgeführt mit den Lehrplanschwerpunkten übereinstimmen muß, Eine solche Möglichkeit sah ich u.a. in Klasse 10, Stoffeinheit 1 ‚Die Errichtung der Grundlagen des Sozialismus in der DDR im Prozeß der weiteren Herausbildung des sozialistischen Weltsystems‘.“	3
	„Die Unterrichtseinheit 1.1. steht unter dem Thema: ‚Die Festigung der DDR und der Beginn des Aufbaus des Sozialismus‘ /12/ Im Mittelpunkt dieser Unterrichtseinheit steht die Aneignung und Vermittlung eines konkreten wissenschaftlich begründeten Bildes über	4

	den Beginn des planmäßigen Aufbaus des Sozialismus in der DDR. Gleichzeitig erhalten die Schüler einen Einblick in die damit verbundene ökonomische und politische Festigung unserer Republik in der ersten Hälfte der 50er Jahre. Für die 4. Stunde plante ich meiner Zielstellung entsprechend den Lehrervortrag mit heimatgeschichtlichem Material ein.“	
	„1. Stunde: […] 2. Stunde: […] 3. Stunde: […] 4. Stunde: […] 5. Stunde: […] 6. Stunde: […]“	5 f.
	„Kurzgliederung 1. Wiederholung (Einstieg) Probleme des wirtschaftlichen Aufbaus unseres Staates 1949/50 2. Zielorientierung Problemhafte Fragestellung zum Aufbau der Grundlagen des Sozialismus (Erhard-Zitat als Problem) 3. III. Parteitag der SED 1950 3.1. Erarbeitung: Aufgaben, die der III. Parteitag der SED an die Werktätigen stellte 3.2. Verarbeitung (Teilziel 1: Zielstellung der vom III. Parteitag gestellten Aufgaben. 4. Verwirklichung der Beschlüsse des III. Parteitages der SED 4.1. Darbietung: Realisierung der Beschlüsse des III. Parteitages der SED durch die Werktätigen des Stahl- und Walzwerkes in der Stadt Brandenburg 4.2. Verarbeitung /Teilziel 2: Wertung des politischen Handelns der Werktätigen beim Aufbau und bei der Inbetriebnahme des SWB. 5. Gesamtzusammenfassung: Lösung des in 2. aufgeworfenen Problems“	8
	„Ich bin der Ansicht, daß Schüler einer 10, Klasse dazu in der Lage sind, zumal das auch der Deutschunterricht fordert. Da meine Schüler daran gewöhnt sind, stellte das keine Schwierigkeit dar.“	12
	Stundenvariante 1: „Es werden hohe Ansprüche an die geistige Tätigkeit der Schüler durch den Lehrervortrag gestellt, so daß diese Arbeit nur sinnvoll ist, wenn die Schüler an diese Arbeitsweise gewöhnt sind.	20
Fachübergreifende Koordinierung des Unterrichts (Klingenberg 1972)	„Ich bin der Ansicht, daß Schüler einer 10. Klasse dazu in der Lage sind, zumal das auch der Deutschunterricht fordert.“	12
	„Aus dem Geographieunterricht wißt ihr auch, daß das Werk günstige Standortbedingungen hatte.“	13

Tabelle 27 (a-f): Geschichtsstudienpläne und -entwürfe

Die Belegung der verpflichtenden Kurse, ihr Umfang und die jeweilige Kursform finden sich in folgenden Tabellen. Die Semesterwochenstunden werden durch die Zahlen abgebildet, wobei die fettgedruckten deren jeweilige Summe für den zu studierenden Fachbereich im Semester und in der zweiten Spalte in Bezug auf das Gesamtstudium darstellen. Darunter finden sich die Fachkurse, die für jedes Semester festgelegt waren und sich verteilt auf sechs beziehungsweise zehn Semester (die jeweiligen Spalten) wiederfinden. Dabei wurden die Kurse, deren Namen und zum Teil übergeordnete fettgedruckte Themenkomplexe in der ersten Spalte vermerkt sind, als Vorlesung, Proseminar oder Übung studiert, wobei einige Kurse auch in verschiedenen Formen besucht werden mussten, so dass Buchstaben hinter den SWS-Zahlen darauf verweisen, welche Form von Veranstaltungen besucht werden sollte (V-Vorlesung, S-Seminar, Ü-Übung). Sind im Semester zwei SWS-Werte für ein Fach verbunden durch ein + angegeben, so verweist die erstere Zahl auf den Umfang des Kurses in Seminarform und die zweite auf den Umfang in Vorlesungsform, den die Studenten nachzuweisen hatten. Findet sich keine Angabe, handelte es sich zumeist um eine Seminarform. Die Grauflächen bedeuten die Nichtbelegung des Kurses in dem jeweiligen Semester. Der Gesamtstundenumfang des ersten und zweiten Faches innerhalb der Semester und in Hinblick auf das ganze Studium sowie die Gesamtstundenzahl in den einzelnen Semestern und in Summe aller sind am Ende der Tabellen durch Unterstreichungen hervorgehoben. Zu beachten ist, dass beide Fächer bis 1982 nicht gleichberechtigt studiert wurden, so dass ein Haupt- und Nebenfach vorlagen. Dementsprechend findet sich bei einigen Tabellen nur die Angabe des Studiums der Geschichte als Hauptfach, die SWS des Nebenfaches fehlen noch in der Auflistung. Darüber hinaus sind die dargelegten Studienpläne nicht als DDR-weite Festlegung zu verstehen, da personelle oder wirtschaftliche Engpässe und Kritikpunkte von Seiten der Universitäten eine identische Umsetzung oftmals unmöglich machten und das MfV die individuelle Ausgestaltung der Studienkurse den Universitäten bis 1982 selbst überließ.

Tabelle 27a „Studienplan Nr. 67B Geschichte
Studienplan für die Fachrichtung Geschichte (Lehrer für die Mittelstufe der Deutschen Demokratischen Schule) (Bestätigt: Berlin, September 1953)“[899]

	SWS	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Verpflichtende gesellschaftswissen-schaftliche Kurse:	18	3	3	3	3	3	3
- Grundlagen Marxismus-Leninismus	12	2+1	2V+1	2+1	2+1		
- Grundlagen der politischen Ökonomie	6					2+1	2+1
- Dialektischer und historischer Materialismus							
Sprachkurse:	16	4	4	2	2	2	2
- Russische Sprache und Literatur		2S	2S	2S	2S	2S	2S
- Wahlweise: Latein oder 3. Fremdsprache		2 S	2S				
Pädagogik	8	2 V	2V	2V	2S		
Geschichte der Pädagogik	6					2V	2V+2S
Einführung in die Entwicklungs-psychologie	4	2V	2V				
Übung zur Pädagogischen Psychologie	2					2Ü	
Körpererziehung	8	2 S	2S	2S	2S		
Fach 1 - Geschichte:	101	14	16	19	20	20	12
- Allgemeine Geschichte der Urgesellschaft	6	2+1S	2V+1S				
- Allgemeine Geschichte des Alten Orients	3	2V+1S					
- Allgemeine Geschichte des Alten Griechenlands	4	3V+1S	-				
- Allgemeine Geschichte des Alten Rom	4	-	3V+1S				
- Allgemeine Geschichte der Neuzeit I (1642-1789)	2	-	2V				
- Geschichte des deutschen Volkes (1500-1789)	4		3V+1S				
- Geschichte der Völker der UdSSR von	2		2V				

[899] Vgl. BArch DR/3/1601, Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (1954-1955): Studienplangestaltung. Korrespondenzen des Ministeriums mit den verschiedenen Universitäten und Fachschulen bezüglich der Studienplangestaltung, Berufpraktika, der Einführung des Zweitfachstudiums in den Fachrichtungen Geschichte und Körpererziehung, Studienplan Nr. 67B Geschichte 1953.

Anbeginn bis 1861							
- Einführung in das Studium der Geschichte der Urgesellschaft (Übung)	1	1(S)	-				
- Einführung in das Studium der Geschichte der Neuzeit (Übung)	2	2(S)	-				
- Einführung in die Hilfswissenschaft	1	1V	-				
- Einführung in die Alte Geschichte	1		1 S				
- Allgemeine Geschichte des Mittelalters I (bis 11. Jahrhundert)	3			3V			
- Allgemeine Geschichte des Mittelalters II (11.-15. Jahrhundert)	4				3V+1S		
- Allgemeine Geschichte der Neuzeit II (1789-1871)	7			3V+1S	2V+1S		
- Allgemeine Geschichte des deutschen Volkes von Anbeginn bis 1500	4			2V	2V		
- Geschichte des deutschen Volkes von 1789-1871	6			2V+1S	2V+1S		
- Geschichte der Völker der UdSSR von Anbeginn bis 1861	2			2V			
- Geschichte der Völker der UdSSR 1861-1917	4				3V+1S		
- Einführung in das Studium der Geschichte des Mittelalters (Übung)	2			2S			
- Methodik des Geschichtsunterrichts	8			1V+2S	2V+2S	1V	
- Allgemeine Geschichte des Mittelalters III (1500-1642)	3					2V+1S	
- Allgemeine Geschichte der Neuzeit III (1871-1917)	6					2V	3V+1S
- Allgemeine Geschichte der Neuesten Zeit (1917 bis Gegenwart)	4					2V	2V
- Geschichte des deutschen Volkes von 1871-1917/18	6					2V+1S	2V+1S
- Geschichte des deutschen Volkes von 1917/18 bis Gegenwart	7					3V+1S	3V

- Geschichte der Völker der UdSSR (1917 bis Gegenwart) - 1 Geschichtsseminar nach Wahl	3					3V 2S	
Gesamtwochenstunden-zahl	163	27	29	28	29	29	21

Tabelle 27b: „Studienplan Nr. 67A Geschichte
Studienplan für die Fachrichtung Geschichte (Lehrer für die Oberstufe der Deutschen Demokratischen Schule)“ (Bestätigt: Berlin, September 1953)“[900]

	SWS	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Verpflichtende gesellschafts-wissenschaftliche Kurse:	30	3	3	6	6	6	6		
- Grundlagen Marxismus-Leninismus	12	2+1	2V+1	2+1	2+1				
- Grundlagen der politischen Ökonomie	6			2+1	2+1	2+1	2+1		
- Dialektischer und historischer Materialismus						2+1	2+1		
Sprachkurse:	21	5	4	4	4	2	2		
- Russische Sprache und Literatur	12	2S	2S	2S	2S	2S	2S		
- Wahlweise: Latein im 1., Englisch oder Französisch im 2. Semester	9	3S	2S	2S	2S				
Pädagogik	8	2 V	2V	2V	2S				
Geschichte der Pädagogik	6							2V	2V+ 2S
Einführung in die Entwicklungs-psychologie	4	2V	2V						
Übung zur Pädagogischen Psychologie	2					2Ü			
Körpererziehung	8	2 S	2S	2S	2S				
Fach 1 - Geschichte:	127	13	15	15	16	18	19	18	13
- Allgemeine Geschichte der Urgesellschaft	6	2+1S	2V+1 S						
- Allgemeine Geschichte des Alten Orients	3	2V+ 1S							
- Allgemeine Geschichte des Alten Griechenlands	4	3V+ 1S							
- Allgemeine Geschichte des Alten Rom	4		3V+1 S						
- Allgemeine	2		2V+1						

[900] Vgl. ebd., Studienplan Nr. 67A Geschichte 1953.

Geschichte der Neuzeit I (1642-1789)			S						
- Geschichte des deutschen Volkes (1500-1789)	4		3V+1 S						
- Einführung in das Studium der Geschichte der Urgesellschaft (Übung)	1	1(S)							
- Einführung in das Studium der Geschichte der Neuzeit (Übung)	2	2(S)							
- Einführung in die Alte Geschichte	1		1 S						
- Allgemeine Geschichte des Mittelalters I (bis 11. Jahrhundert)	4			4V					
- Allgemeine Geschichte des Mittelalters II (11.-15. Jahrhundert)	3				2V+ 1S				
- Allgemeine Geschichte der Neuzeit II (1789-1871)	7			3V+ 1S	2V+ 1S				
- Allgemeine deutschen Volkes von Anbeginn bis 1500	4			1V	3V				
- Geschichte des deutschen Volkes von 1789-1871	6			2V+ 1S	2V+ 1S				
- Geschichte der Völker der UdSSR von Anbeginn bis 1861	2				2V				
- Einführung in das Studium der Geschichte des Mittelalters (Übung)	2			2S					
- Seminar zur Geschichte des Mittelalters	2				2S				
- Einführung in die Hilfswissen-schaften	5			1Ü		2S	2S		
- Allgemeine Geschichte des	3					2V+ 1S			

Mittelalters III (1500-1642)									
- Allgemeine Geschichte der Neuzeit III (1871-1917)	7					2V+ 1S	3V+ 1S		
- Geschichte des deutschen Volkes von 1871-1917/18	6					2V+ 1S	2V+ 1S		
- Geschichte der Völker der UdSSR von Anbeginn bis 1861	2					2V			
- Geschichte der Völker der UdSSR 1861-1917	4						3V+ 1S		
- Seminar zur Allgemeinen Geschichte der Neuzeit	2					2S			
- Seminar wahlweise a) zur Alten Geschichte b) zur Geschichte der Völker der UdSSR	2						2S		
- Methodik des Geschichts-unterrichts	8					1V+ 2S	2V+ 2S	1V	
- Allgemeine Geschichte der Neuesten Zeit (1917 bis Gegenwart)	4							2V	2S
- Geschichte des deutschen Volkes von 1918 bis zur Gegenwart	7							3V+ 1S	3V
- Geschichte der Völker der UdSSR von 1917 bis zur Gegenwart	4							3V+ 1S	
- Seminar zur Geschichte des Deutschen Volkes	2							2S	
- Spezialseminar zur wissen-schaftlichen Spezialisierung	4							2V	2S

- Theorie und Geschichte des Staates und des Rechts	3							1V	2S
- Kunstgeschichte	3								3V
- Literatur-geschichte	3							2V	1V
Gesamtwochen-stundenzahl	206	27	28	29	30	28	27	20	17

Tabelle 27c: „Studienplan - Entwurf für die Ausbildung von Geschichtslehrern für die sozialistische Mittelschule“ (20. Januar 1959):[901]

	SWS	1	2	3	4	5	6	7	8
Gesellschaftswissenschaftliches Grundstudium:[902]	32	10	10	-	3	3	2	2	2
- Dialektischer und historischer Materialismus	8	2+2	2+2						
- Wissenschaftlicher Sozialismus	8	2+2	2+2						
- Beifach: Stabü	4	2 S	2 S						k.A.
- Politische Ökonomie des Kapitalismus	3				2+1				
- Politische Ökonomie des Sozialismus	3					2+1			
- Geschichte der modernen Philosophie	2						2		
- Geschichtsphilosophie	2							2	
Polytechnische Ausbildung	30	5	5	5	5	5	5		
Körpererziehung	8	2	2	2	2				
Pädagogisches Grundstudium und schulpraktische Ausbildung:	43	5	8	12	-	6	6	6	-
- Allgemeine Pädagogik (V:4, S:2)	6	2	2	2					
- Geschichte der Pädagogik (V:3 S:2)	5		3	2					
- Psychologie (V:5, S:2; Ü:2)	9	3	3	3					
- Schulhygiene (V:1)	1			1					
- Methodik 1. Fach (V:4, Ü:6)	10					4	3	3	
- Methodik 2. Fach (V:4, S:4)	8					2	3	3	
- Beifach (V:2, S:2)	4			4					
1. Fach unterteilt in:	50	3	2	-	11	12	8	10	4
Einführung in die Geschichtswissenschaft	3	3							
Einführung in die Heimatgeschichtsforschung	2		2						
4. Semester Pflichtbelegung:	11								
- Geschichte der Alten Welt					3				
- Deutsche Geschichte bis 1500					3				
- Deutsche Geschichte 1500—1789					2				
- Allgemeine Geschichte der Neuzeit 1642-1789					1				
- Geschichte der UdSSR 1861-1917					2				
5. Semester Pflichtbelegung:	12								
- Deutsche Geschichte 1789-1871						2			
						2			

[901] Vgl. DR/3/4086 (1959/60), S. 2–11.

[902] „Die 8 Wochenstunden des Beifaches wurde zu je 4 Stunden dem Pädagogischen Grundstudium und dem Gesellschaftswissenschaftlichen Grundstudium zugeschlagen.“ Somit beläuft sich der eigentliche Stundenumfang im gesellschaftswissenschaftlichen Grundstudium ursprünglich auf 28 und im pädagogischen Grundstudium auf 39 SWS (ebd., S. 3).

- Deutsche Geschichte 1871-1918 - Allgemeine Geschichte der Neuzeit 1789-1871 - Allgemeine Geschichte der Neuzeit 1871-1917 - Geschichte der UdSSR ab 1917 - Seminar zur Geschichte der UdSSR						2 2 2 2			
6. Semester Pflichtbelegung: - Deutsche Geschichte 1918-1933 - Allgemeine Geschichte der Neuzeit 1917-1945 - Seminar allgemeine Geschichte der Neuzeit - Geschichte der europ.Volksdemokratien	8						2 2 2 2		
7. Semester Pflichtbelegung: - Deutsche Geschichte 1933-1945 - Deutsche Geschichte ab 1945 - Allgemeine Geschichte der Neuzeit ab 1945 - Geschichte der kolonialen Befreiungsbewegung - Seminar zur deutschen Geschichte	10							2 2 2 2 2	
Spezialveranstaltungen: - Spezialseminar Histor. Nat. - Deutsche Geschichte (Historiogr.) - (Spezialseminar fak./obl.	4								2 2 2)
2. Fach (hier Geschichte)[903] unterteilt in:	38	3	2	-	11	4	8	8	2
Einführung in die Geschichtswissenschaft	3	3							
Einführung in die Heimatgeschichtsforschung	2		2						
4. Semester Pflichtbelegung: - Geschichte der Alten Welt - Deutsche Geschichte bis 1500 - Deutsche Geschichte 1500—1789 - Allgemeine Geschichte der Neuzeit 1642-1789	11				2 3 2 2 2				

[903] Da die zwei Studienfächer nicht gleichrangig studiert wurden, ist bei dieser Darstellung Geschichte für beide Varianten, also Haupt- und Nebenfach gewählt worden, um den Unterschied des Studienumfanges zu verdeutlichen. In der Realität hat es eine solche Studienbelegung nicht gegeben.

- Seminar zur deutschen Geschichte									
5. Semester Pflichtbelegung: - Deutsche Geschichte 1871-1918 - Allgemeine Geschichte der Neuzeit 1871-1917	4					2 2			
6. Semester (anschließend Zwischenprüfung) - Deutsche Geschichte 1918-1933 - Allgemeine Geschichte der Neuzeit 1918-1945 - Geschichte der UdSSR ab 1917 - Seminar zur deutschen Geschichte	8						2 2 2 2		
7. Semester Pflichtbelegung: - Deutsche Geschichte 1933-1945 - Deutsche Geschichte ab 1945 - Allgemeine Geschichte der Neuzeit ab 1945 - Geschichte der europäischen Volksdemokratien	8							2 2 2 2	
Spezialveranstaltungen fakultativ/obligatorisch	2								2
Sprachliche Ausbildung: Russisch 2. Fremdsprache	11	4 4	4 4	-	1 1	1 1	1 1	-	-
Gesamtwochenstundenzahlen	212	32	33	19	33	31	30	26	8

Tabelle 27d: Studienplan Geschichte Stand Herbst 1960 (Fachsemesterzuordnung ist dem Originaldokument nicht zu entnehmen (BArch DR/3/4086)[904]

	SWS
Gesellschaftswissenschaftliches Grundstudium	k.A.
Pädagogisches Grundstudium	k.A.
Sprache	k.A.
1. Fach unterteilt in:	62
Probleme der deutschen Geschichte (12V+6 S [a]):	18
- Von den Anfängen bis 1500	2V
- 1500-1789	2V
- 1789-1870/71	2V[c]+2S[c]
- 1871-1917	2V[c]+2S[c]
- 1917-1945	3V
- 1945-Gegenwart	3V
Probleme der allgemeinen Geschichte (16V+6S [a]):	20
- Urgeschichte	1V
- Sklavenhaltergesellschaft	2V
- Feudalismus	2V
- Übergang vom Feudalismus zum Kapitalismus	2V[c]+2S[c]
- 1789-1871	
- 1871-1917	2V[c]+2S[c]
- 1917-1945	2V
- Zerfall des kapitalistischen Weltsystems	2V
	3V
Probleme der Geschichte der UdSSR und des sozialistischen Weltsystems:	9
- Geschichte der UdSSR:1861-1917	2V
1917-1945	2V+2S[e]
- Geschichte des sozialistischen Lagers	3V+2S[e]
Einführung in die Geschichtswissenschaft	2S
Einführung in die Heimatgeschichte	2S
Spezialveranstaltungen:	11
- Spezialprobleme des historischen Materialismus	1V+2S
- Geschichte des Staates und des Rechtes	2V
- Probleme der Kulturgeschichte (Literatur-, Kunst-, Musikgeschichte und Gesch. d. unt. Kultur)	2V
- Probleme der Geschichte der Historiografie	
- Probleme der Wirtschaftsgeschichte unter besond. Berücksichtigung des 20. Jahrhunderts und der Geschichte der Technik und Naturwissenschaften	2V 2V
2. Fach unterteilt in:[905]	50(51)
Probleme der deutschen Geschichte (12V+6 S [b]):	18
- Von den Anfängen bis 1500	
- 1500-1789	2V

[904] Vgl. BArch DR/3/4086, Staatssekretariat für Hochschulwesen 1959/60, „Grundanforderung an die fachliche Ausbildung der Oberschullehrer für die Klassen 5-10 im Fach Geschichte + Studienplan Geschichte Herbst 1960“

[905] Da die zwei Studienfächer nicht gleichrangig studiert wurden, ist bei dieser Darstellung Geschichte für beide Varianten, also Haupt- und Nebenfach gewählt worden, um den Unterschied des Studienumfanges zu verdeutlichen. In der Realität hat es einen solchen Studienplan nicht gegeben.

- 1789-1870/71 - 1871-1917 - 1917-1945 - 1945-Gegenwart	2V 2V[c]+2S[c] 2V[c]+2S[c] 3V 3V
Probleme der allgemeinen Geschichte (16V+6S): - Urgeschichte - Sklavenhaltergesellschaft - Feudalismus - Übergang vom Feudalismus zum Kapitalismus - 1789-1871 - 1871-1917 - 1917-1945 - Zerfall des kapitalistischen Weltsystems	14 1V 2V 2V[c] 2V[c] 2V[d] 2V[d] 2V+2S[e] 3V+2S[e]
Probleme der Geschichte der UdSSR und des sozialistischen Weltsystems: - Geschichte der UdSSR:1861-1917 1917-1945 - Geschichte des sozialistischen Lagers	7 2V 2V[f] 3V
Einführung in die Geschichtswissenschaft	2S
Einführung in die Heimatgeschichte	2S
Spezialveranstaltungen: - Spezialprobleme des historischen Materialismus - Geschichte des Staates und des Rechtes - Probleme der Kulturgeschichte (Literatur-, Kunst-, Musikgeschichte und Gesch d. unt. Kultur) - Probleme der Geschichte der Historiografie - Probleme der Wirtschaftsgeschichte unter besond. Berücksichtigung des 20. Jahrhunderts und der Geschichte der Technik und Naturwissenschaften	7(8) 1V+1S 2V 1V[g] 2V 2V[g]
Gesamtwochenstundenzahlen	112 (113)+ x

Tabelle 27e: Studienplanentwurf Stand März 1961:[906] *Studium für POS*[907]

	SWS	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Gesellschaftswissenschaftliches Grundstudium	22	3	3	-	3	3	3	4	3+
Polytechnische Ausbildung	7					1		6	
Körpererziehung	8	2	2	2	2				
Pädagogisches Grundstudium:	40	5	5	5	4	6	6	9	-
Allgemeine Pädagogik	17	5	5	5				2	
Geschichte der Erziehung	4					2	2		
Sprecherziehung	1						1		
Methodik (Fach 1+2)	18				4	4	3	7	
1. Fach:	60	9	8	9	9	9	10		6
2. Fach:	52	6	8	8	8	8	9		5
Russisch	6	2	2	2					
Gesamtwochenstundenzahlen	198	27	28	29	26	27	28	19	14

[906] BArch 3/4086 Verbesserung der Lehrerausbildung Entwurf März 1961, S. 10 f.

[907] In dem Archivmaterial wird ebenso darauf verwiesen, dass die ab dem Studienjahr 1958/59 einsetzende Verlängerung des Lehrerstudiums auf 4 statt wie zuvor drei Jahre als eine Folge der Umgestaltung und Ausrichtung des Studiums auf eine polytechnische Bildung zu begründen sei.
In dem vorhandenen Entwurf wird darauf verwiesen, dass eine mögliche Vereinheitlichung und ein festgelegter Rahmenplan für die Lehrerstudenten anzustreben sei, dass jedoch „die örtlichen Gegebenheit berücksichtigt“ und eine Überlastung durch Veränderungen im Zyklus der Lehrveranstaltungen [.] tunlichst zu vermeiden [sind]“. (Ebd., S. 6; vgl. ebd. Grundgedanken zum Vorschlag eines Rahmenplanes)

Tabelle 27f: Studienplan 01.09.1982[908]

	SWS	1	2	3	4	5	6	7	8	9.	10.
Gesellschaftswissenschaftliches Grundstudium	21	3	2	3	3	3	3	4	-	-	-
- Dialektischer und historischer Materialismus		3	2								
- Politische Ökonomie des Kapitalismus und Sozialism.				3	3						
- Wissenschaftlicher Kommunismus						3	3				
- Geschichte der Sozialistischen Einheitspartei Dtl.								4			
Pädagogische und psychologische Grundlagen	47	2	4	4	4	6	11	8	8	-	-
- Geschichte der Erziehung		2									
- Grundlagen der Pädagogik			2								
- Erziehungstheorie				2							
- Didaktik					2						
- Allgemeine Persönlichkeitspsychologie			2								
- Entwicklungspsychologie				2							
- Lern- und Erziehungspsychologie/ Lern- und Verhaltensstörungen					2						
- Diagnostik						1	1				
- Gesundheitserziehung						1					
- Methodik Fach I						2	3	2	2		
- Methodik Fach II						2	3	2	2		
- Wahlweise obligatorische Ausbildung zur Anfertigung der Diplomarbeit							4	4	4		
1. Fach unterteilt in:	60	8	10	10	10	8	6	4	4	-	-
- Einführung in das Studium der Geschichte		2									
- Ur- und Frühgeschichte		2									
- Geschichte des Altertums		4									
- Allgemeine und Deutsche Geschichte des Mittelalters			6								
- Seminar zu einem der drei Themen			1	2							
- Allgemeine Geschichte (1500-1917)			3	2							
- Deutsche Geschichte (1500-1917)				5							
- Seminar zu einem der beiden Themen				1	2						
- Geschichte der UdSSR u. d.					6						

[908] Vgl. Studienplan für die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in der Fachkombination Deutsche Sprache und Literatur/Geschichte (1982), S. 39–42

soz. Weltsystems (1917- Gegenwart) - Allgemeine Geschichte (1917- Gegenwart) - Seminar zu einem der beiden Themen					2	4 1	2				
- Deutsche Geschichte (1917-1945)/ Geschichte der DDR und SED - Seminar zum Thema (wahlobligatorisch)						3	3 1	- 2			
- Regionalgeschichte - Historisches Klassikerseminar - Geschichte der Geschichtswissenschaft								2	2 2		
2. Fach (gleichberechtigt) hier Deutsch	61	9	8	10	10	8	6	5	5		
Erste Fremdsprache	5	2	2	1							
Sport	16	2	2	2	2	2	2	2	2		
Sprecherziehung	1	1									
Technik d. Arbeit m. audio-visuellen Unterrichtsmitteln	1		1								
Gesamtsemesterwochenstundenzahlen	214	27	29	29	29	27	29	25	19		

Tabelle 28: Weiterbildungsprogramme der Geschichtslehrer

Weiterbildungsprogramm 1966	Weiterbildungsprogramm 1977	Weiterbildungsprogramm 1986
I. Studium der achtbändigen „Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung“ 1. Die deutsche Arbeiterbewegung von den Anfängen bis 1917 2. Die deutsche Arbeiterbewegung von 1917 bis 1945 3. Die deutsche Arbeiterbewegung von 1945 bis zur Gegenwart	1. Werke für das Selbststudium (zur Auswahl) 1.1. Schriften der Klassiker des Marxismus-Leninismus 1.1.1. Friedrich Engels: Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft ("Anti-Dühring") 1.1.2. W.I. Lenin: Der "linke Radikalismus", die Kinderkrankheit im Kommunismus 1.2. Werke der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsmethodik 1.2.1. Autorenkollektiv: Geschichte der Kommunistischen Partei der Sowjetunion 1.2.2. Autorenkollektiv: Methodik Geschichtsunterricht	Fachwissenschaftliche Themen 1. Zu ausgewählten Fragen der Ur- und Frühgeschichte und der Sklavereigesellschaft (2 Stunden) 2. Zum Entstehen des deutschen Feudalstaates und zur Herausbildung des deutschen Volkes (4 Stunden) 3. Ausgewählte Probleme der deutschen Geschichte in der Epoche des vollentfalteten Feudalismus (von der Mitte des 11. Jahrhunderts bis zum 15. Jahrhundert) (4 Stunden) 4. Reformation und Bauernkrieg als frühbürgerliche Revolution in Deutschland (3 Stunden) 5. Grundrichtungen der Entwicklung in europäischen Staaten nach dem Dreißigjährigen Krieg, Durchsetzung des Absolutismus in deutschen Territorialstaaten (2 Stunden) 6. Der bürgerliche Umwälzungsprozess in Deutschland (4 Stunden) 7. Der Beginn des Imperialismus und die
I. Aktuelle Probleme der Zielsetzung und der Methodik des Geschichtsunterrichts Thema 1: Die Ziele des Geschichtsunterrichts in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Das Verhältnis zwischen Ziel, Inhalt und Gestaltung des Unterrichts — eine Anleitung zur Arbeit mit den präzisierten Geschichtslehrplänen Thema 2: Grundfragen der ideologischen Erziehung im	2. Thematik der Fachkurse 2.1. Fachkurs: Die Dialektik von objektiver Gesetzmäßigkeit und geschichtlichem Handeln gesellschaftlicher Kräfte in den vorkapitalistischen Gesellschaftsformationen 2.1.1. Der Marxismus-Leninismus zur Dialektik von Gesetzmäßigkeit und geschichtlichem Handeln	

Geschichtsunterricht Thema 3: Die systematische Entwicklung wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsgewohnheiten bei den Schülern im Fach Geschichte Thema 4: Zu Problemen der Systematisierung und der methodischen Gestaltung von Systematisierungsstunden im Geschichtsunterricht	gesellschaftlicher Kräfte im historischen Prozeß (Vorlesung/Anfragen: 4/1 Stunden) 2.1.2. Probleme des Übergangs zum Feudalismus und der Ausbildung der feudalen Gesellschaftsordnung; die Entstehung des deutschen Feudalstaates (Vorlesung/Seminar: 3/2 Stunden) 2.1.3. Volksmassen und Klassenkampf unter den Bedingungen der vollen Entfaltung des Feudalismus (Vorlesung/Seminar: 3/2 Stunden) 2.1.4. Klassen und Klassenkampf beim Übergang zum Kapitalismus (Vorlesung/Seminar: 3/2 Stunden) 2.1.5. Zur Entwicklung der geistigen Aktivität der Schüler im Fach Geschichte in den Klassen 5 bis 7 (Vorlesung/Seminar: 2/3 Stunden) 2.1.6. Die Arbeit mit historischen Darstellungen, Quellen und Dokumenten im Geschichtsunterricht der Klassen 5 bis 7 (Vorlesung/Seminar: 2/3 Stunden) 2.2. Fachkurs: Die Dialektik von objektiver Gesetzmäßigkeit und revolutionärem Kampf der Arbeiterklasse 2.2.1. Die Dialektik von objektiver Gesetzmäßigkeit und revolutionärem Kampf der Arbeiterklasse zur Verwirklichung ihrer historischen Mission (Vorlesung/Anfragen: 4/1 Stunde) 2.2.2. Probleme der bürgerlichen Umwälzung in der deutschen Geschichte (Vorlesung/Seminar: 2/2 Stunden) 2.2.3. Grundfragen des Kampfes der Arbeiterklasse	neuen Anforderungen an die revolutionäre Arbeiterbewegung. Die Entwicklung der deutschen Sozialdemokratie in der Zeit vor dem ersten Weltkrieg (2 Stunden) 8. Auswirkungen des ersten Weltkrieges und der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution auf die internationalen Klassenkampfbedingungen. Novemberrevolution und Gründung der Kommunistischen Partei Deutschlands (3 Stunden) 9. Zum antiimperialistisch-antifaschistischen Kampf der KPD in der Weimarer Republik. Der Kampf gegen die faschistische Diktatur in Deutschland (4 Stunden) 10. Die weltverändernden Auswirkungen des Sieges über den Faschismus. Der Kampf für antifaschistisch-demokratische Verhältnisse und für die Sicherung des Friedens. Die Entstehung der DDR (4 Stunden) 11. Der Kampf um die Errichtung der Grundlage des Sozialismus in der DDR (4 Stunden) 12. Der umfassende Aufbau des Sozialismus in der DDR (4 Stunden) 13. Der VIII. Parteitag der SED. Der Prozeß der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR. Der Kampf um die Durchsetzung der Politik der friedlichen Koexistenz, gegen imperialistische Konfrontations- und Hochrüstungspolitik

	gegen den Imperialismus. Das Ringen um die Durchsetzung des Leninismus in der revolutionären internationalen Arbeiterbewegung (Vorlesung/Seminar: 3/2 Stunden) 2.2.4. Zur Herausbildung, Festigung und Weiterentwicklung des sozialistischen Weltsystems (Vorlesung/Seminar: 4/2 Stunden) 2.2.5. Zur Entwicklung der geistigen Aktivität der Schüler im Fach Geschichte in den oberen Klassen (Vorlesung/Seminar: 2/3 Stunden) 2.2.6. Zur Arbeit mit Auszügen aus Schriften der Klassiker des Marxismus-Leninismus und aus Dokumenten der kommunistischen und Arbeiterparteien im Geschichtsunterricht der oberen Klassen (Vorlesung/Seminar: 2/3 Stunden)	(5 Stunden) Didaktisch-methodische Themen 1. Die höheren Anforderungen an die Vermittlung und Aneignung eines wissenschaftlich fundierten und die weltanschaulich-moralischen Haltungen der Schüler formenden Geschichtsbildes (8 Stunden) 2. Die Sicherung einer aktiven Lern- und Erkenntnistätigkeit der Schüler (7 Stunden)
	3. Thematik der Spezialkurse 3.1. Ausgewählte Probleme des historischen Materialismus 3.2. Zur Geschichte der Militärpolitik und der militärischen Traditionen in der internationalen und der deutschen revolutionären Arbeiterbewegung 3.3. Aus der Geschichte der Sowjetunion 3.4. Aus der Geschichte unserer sozialistischen Bruderländer 3.5. Lehrgänge für Geschichtslehrer an Nationalen Mahn-und Gedenkstätten 3.6. Lehrgänge an Museen für Geschichte 3.7. Die Regionalgeschichte der deutschen Arbeiterbewegung - Probleme ihrer Erforschung und	

	ihrer Einbeziehung in den Geschichtsunterricht 3.8. Probleme der methodischen Gestaltung des Geschichtsunterrichts	

Quelle: Eigene Darstellung (DR/201/140, Zentralinstitut für die Weiterbildung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre 1966, S. 4; DR/201/299, Zentralinstitut für die Weiterbildung der Lehrer und Erzieher 1977, S. 3 f.; DR/201/263, Zentralinstitut für die Weiterbildung der Lehrer und Erzieher 1986, S. 8 f.)

Tabelle 29 (a-g): Geschichtslehrplanthemen der 10. Klasse

Tabelle 29a: Lehrpläne der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung für den Geschichtsunterricht der 10. Klasse 1946 und 1947

1946	Std.	**1947**	Std.
I. Der Eintritt der Germanen in die Geschichte	10	I. Das hohe Mittelalter (900-1250)	35
		1. Die Wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung in Deutschland	6
		2. Die politische Entwicklung in Deutschland	9
		3. Die Kreuzzüge	3
		4. Die Anfänge des europäischen Staatensystems	6
		5. Die Kultur des hohen Mittelalters in Europa	5
		6. Das mongolische Reiche des Dschingis-Khan	2
II. Das frühe Mittelalter (476-918)	22	II. Das späte Mittelalter (1250-1500)	35
1. Die germanische Völkerwanderung	7	1. Die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung in Deutschland	8
2. Die slawische Völkerwanderung	2	2. Die staatliche Entwicklung in Deutschland	3
3. Die Entwicklung des oströmischen Reiches bis Justinian, in ihren Grundzügen	3	3. Der politische und geistige Kampf gegen die verweltlichte Kirche	3
4. Der Islam	3	4. Die Entwicklung der europäischen Staaten (in Grundzügen)	11
5. Das Frankenreich	7	5. Die Kultur des späten Mittelalters in Europa	7
		6. Ausblick auf Vorderasien und den Fernen Osten	3
III. Das hohe Mittelalter (919-1250)	35	III. Der Übergang zur neueren Zeit	40
		I. Zeitalter der Entdeckungen und der Reformation	20
1. Wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung in Deutschland	6	1. Die Entdeckungen	5
		2. Die Reformation und der große Bauernkrieg in Deutschland	12
2. Königtum und Feudalherrschaft	4	3. Die Reformation in den europäischen Staaten	3
3. Kaiser und Papsttum	6		
4. Die „Ostkolonisation“	4	II. Das Zeitalter der Neuerstarkung der katholischen Kirche und des Dreißigjährigen Krieges (1555-1648)	20
5. Die Kreuzzüge	4		
6. Die Anfänge des europäischen Staatensystems	6	1. Die Neuerstarkung der katholischen Kirche	2
7. Die Kultur des hohen Mittelalters	5	2. Die europäischen Mächte	12
		a) Das spanische Reich	2
		b) Der Unabhängigkeitskampf	2

		der Niederlande c) Frankreich d) England im Zeitalter Elisabeths e) Osteuropa f) Die Türkei 3. Der Dreißigjährige Krieg	 2 2 2 1 6
IV. Das späte Mittelalter (1250-1500) 1. Die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung in Deutschland 2. Die staatliche Entwicklung in Deutschland 3. Der politische und geistige Kampf gegen die verweltlichte Kirche 4. Die Entwicklung der europäischen Staaten (Grundzüge) 5. Kultur des späten Mittelalters	41 10 6 4 11 10	Abschluß	15
Abschluß	12		
Gesamtstundenzahl	120	Gesamtstundenzahl	120

Quelle: Eigene Darstellung (Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung 01.07.1946, S. 30, 01.09.1947, S. 37–48)

Tabelle 29b: Lehrpläne des Ministeriums für Volksbildung für den Geschichtsunterricht der 10. Klasse 1951 und 1953

1951	Std.	**1953**	Std.
Teil I: Urgemeinschaft	14	Teil I: Frühmittelalter	14
I. Die wichtigsten Quellen für die Erforschung der Geschichte der Urgemeinschaft und des Altertums	1	1. Deutschland von der zweiten Hälfte des 9. bis zur Mitte des 10. Jahrhunderts	3
II. Die Anfänge der menschlichen Gesellschaft	3	2. Frankreich und England vom 9. bis zum 11. Jahrhundert	2
III. Die Sippen der Jäger	3	3. Die Slawen vom 6. bis zum 11. Jahrhundert	5
IV. Die Stämme der Bauern und Hirten	5	4. Die Araber vom 7. bis zum 11.	2
Wiederholung	2	Wiederholung	2
Teil II: Altertum		Teil II: Hochmittelalter	28
I. Der Alte Orient	22	1. Die Entstehung und Entwicklung der mittelalterlichen Städte und des Handels	2
1. Aus der Geschichte Altmesopotamiens	6	2. Die Zeit der Kreuzzüge	2
2. Aus der Geschichte Ägyptens	5	3. Deutschland vom Ausgang des 10. bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts	6
3. Aus der Geschichte anderer Staaten des Vorderen Orients	6	4. Rußland vom 12. bis zum 15. Jahrhundert	3
4. Die ältesten Staaten in Indien und China	3	5. Frankreich und England vom 12. bis zum 15. Jahrhundert	4
Wiederholung	2	6. Spanien vom 11. bis zum 15. Jahrhundert	1
		7. Deutschland von der Mitte des 13. bis zum Ende des 15. Jahrhunderts	3
		8. Polen und Böhmen vom 12. bis zum 15. Jahrhundert	2
		9. Italien vom 13. bis zum 16. Jahrhundert	3
		Wiederholung	2
Teil II: Altertum		Teil III: Spätmittelalter	26
II. Die Antike		1. Die großen geographischen Entdeckungen	3
1. Aus der Geschichte Griechenlands	42	2. Deutschland am Ende des 15. und in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts	7
a) Geographischer Überblick	1	3. Die Reformation in den Staaten Westeuropas und das Wiedererstarken der katholischen Kirche	1
b) Die kretisch-mykenische Periode	2	4. Spanien im 16. Jahrhundert und der Unabhängigkeitskampf der Niederlande	3
c) Griechenland vom 12. bis 8. Jahrhundert v.d.Z.	2	5. England im 16. Jahrhundert	2
d) Griechenland vom 8. bis 6. Jahrhundert v.d.Z.	16	6. Frankreich im 16. und in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts	2
e) Griechenland im 5. Jahrhundert v.d.Z.	11	7. Deutschland in der zweiten Hälfte	3
f) Griechenland im 4. Jahrhundert v.d.Z.	3		
g) Griechenland im 3. und 2. Jahrhundert v.d.Z.	5		

Wiederholung	2	des 16. und in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts 8. Rußland und Polen im 16. und zu Beginn des17. Jahrhunderts Wiederholung	 3 2
Teil II: Altertum II. Antike 2. Aus der Geschichte des alten Rom a) Der Schauplatz der römischen Geschichte b) Italien in der Frühzeit c) Italien im 5. und 4. Jahrhundert v.d.Z. d) Der römische Staat im 3. und 2. Jahrhundert v.d.Z e) Rom im 1. Jahrhundert v.d.Z. f) Das römische Kaiserreich des 1. und 2. Jahrhunderts n.d.Z g) Das römische Imperium in der Zeit vom 3. bis 5. Jahrhundert Wiederholung	 42 1 3 5 11 5 6 9 2	Teil IV: Beginn der Neuzeit 1. England im 17. und 18. Jahrhundert 2. Frankreich in der zweiten Hälfte des 17. und in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts 3. Rußland und Polen im 17. und 18. Jahrhundert 4. Deutschland in der zweiten Hälfte des 17. und im 18. Jahrhundert 5. Der Unabhängigkeitskampf der Nordamerikaner Wiederholung	24 6 3 4 7 2 2
		Gesamtwiederholung	10
Gesamtstundenzahl	120	Gesamtstundenzahl	102

Quelle: Eigene Darstellung (Ministerium für Volksbildung 1951, S. 8, 01.07.1953, S. 39)

Tabelle 29c: Lehrplan und Direktive des Ministeriums für Volksbildung für den Geschichtsunterricht der 10. Klasse 1954 und 1956

1954	Std.	**Direktive 1956 (vorläufiger LP)**	Std.
I. Frühmittelalter 1. Deutschland von der zweiten Hälfte des 9. bis zur Mitte des 11. Jhd. 2. Frankreich und vom 9. bis 11. Jhd. 3. Die Slawen vom 6. bis 11. Jhd. Wiederholung	10 4 1 4 1	I. Deutschland vom 10. bis zum 14. Jh. Kreuzzüge und Ostexpansion	22
II. Hochmittelalter 1. Die Entstehung und Entwicklung der mittelalterlichen Städte und des Handels 2. Die Kreuzzüge 3. Deutschland von der Mitte des 11. bis zur Mitte des 13. Jhd. 4. Rußland vom 12. bis 15. Jhd. 5. Frankreich, England und Spanien vom 12. bis zum 15. Jhd. 6. Deutschland von der Mitte des 13. bis zum Ende des 15. Jhd. 7. Polen und Böhmen vom 12. bis 15. Jhd. 8. Italien vom 14. bis 16. Jhd. Wiederholung	26 2 2 6 2 4 4 2 2 2	II. Die Stärkung der Zentralgewalt in Rußland, Frankreich und England	7
III. Spätmittelalter 1. Die großen geographischen Entdeckungen 2. Die Epoche der Reformation und des Großen Deutschen Bauernkrieges 3. Spanien im 16. Jhd. und der Unabhängigkeitskampf der Niederlande 4. England und Frankreich im 16. Jhd. 5. Deutschland in der zweiten Hälfte des 16. und in der ersten Hälfte des 17. Jhd. 6. Rußland und Polen im 16. und zu Beginn des 17. Jhd. Wiederholung	25 3 9 3 3 3 2 2	Ill. Humanismus und Renaissance in Italien	3
IV. Beginn der Neuzeit 1. Die bürgerliche Revolution in England und die Entwicklung des Kapitalismus. Die industrielle Revolution 2. Frankreich im 17. und in der ersten Hälfte des 18. Jhd. 3. Rußland und Polen im 17. und 18. Jhd.	23 6 4 3	IV. Die revolutionäre Hussitenbewegung	2

4. Deutschland in der zweiten Hälfte des 17. und im 18. Jhd. 5. Der Unabhängigkeitskrieg der Nordamerikaner Wiederholung	6 2 2		
V. Gesamtwiederholung	12	V. Die großen geographischen Entdeckungen	4
		VI. Die Reformation und der Große Deutsche Bauernkrieg	14
		VII. Der Unabhängigkeitskampf der Niederlande	3
		VIII. Die Anfänge des Kapitalismus in England. Die bürgerliche Revolution und ihre Bedeutung für die Entfaltung des Kapitalismus	7
		IX. Der Absolutismus in Frankreich	5
		X. Der Aufstieg Rußlands zur europäischen Großmacht	7
		XI. Die Vertiefung der Zersplitterung Deutschlands durch den landesfürstlichen Absolutismus. Der preußische Militärstaat. Die Teilung Polens	11
		XII. Der Unabhängigkeitskrieg der nordamerikanischen Kolonien. Die Gründung der USA	2
Gesamtstundenzahl	96	Gesamtstundenzahl	87

Quelle: Eigene Darstellung (Ministerium für Volksbildung 01.09.1954, S. 13 f., 01.09.1956, S. 22)

Tabelle 29d: Lehrpläne des Ministeriums für Volksbildung für den Geschichtsunterricht der 10. Klasse 1959 für EOS und POS

1959 EOS	Std.	**1959 POS**	Std.
1. Das mittelalterliche deutsche Reich vom 10. bis 12. Jahrhundert	8	1. Der Zweite Weltkrieg 1939-1945 a) Die Entfesselung des zweiten Weltkriegs durch den faschistischen Überfall auf Polen […] b) Überblick über den Verlauf des zweiten Weltkriegs bis zum Überfall auf die Sowjetunion […] c) Das Scheitern der verbrecherischen faschistischen Blitzkriegspläne […] d) Die Ausplünderung der eroberten Gebiete durch die deutschen Imperialisten […] e) Die Zerschlagung der faschistischen Armeen durch die Sowjetarmee […] f) Die Verstärkung der Volksbewegung in den besetzten Gebieten zur Befreiung vom Faschismus […] g) Die endgültige militärische Niederwerfung des deutschen Faschismus […] h) Die Lehren, die aus dem zweiten Weltkrieg gezogen wurden […]	12
2. Die Kultur der arabischen Länder. Die Kreuzzüge	3	Die Entstehung und Entwicklung des sozialistischen Weltsystems in den Jahren 1945 bis 1949 a) Der Wiederaufbau der Volkswirtschaft in der Sowjetunion […] b) Die Entstehung von volksdemokratischen Staaten in Europa und Asien […] c) Die Entwicklung Deutschlands in den Jahren 1945 bis 1949 […]	9
3. Die Stärkung der Zentralgewalt in Rußland, Frankreich und England (Überblick)	3	Die internationale Entwicklung von 1950 bis zur Gegenwart a) Die weitere Festigung des sozialistischen Weltsystems […] b) Der Befreiungskampf der kolonialen und vom	35

		Imperialismus abhängigen Völker. Der Zerfall des imperialistischen Kolonialsystems […] c) Die Verschärfung der Widersprüche innerhalb des imperialistischen Lagers […] d) Die Entwicklung der beiden deutschen Staaten von 1950 bis zur Gegenwart […] e) Der erfolgreiche Kampf der Weltfriedensbewegung […]	
4. Das mittelalterliche deutsche Reich vom 13. bis 15. Jahrhundert	9		
5. Die revolutionäre Hussitenbewegung	2		
6. Humanismus und Renaissance in Italien und ihre Auswirkungen auf Deutschland	3		
7. Die geographischen Entdeckungen und kolonialen Eroberungen	4		
8. Die Reformation und der Große Deutsche Bauernkrieg	6		
9. Der Kampf um ein wissenschaftliches Weltbild	2		
10. Der Dreißigjährige Krieg	3		
11. England im 17. Jahrhundert	4		
12. Die Entwicklung Frankreichs, des Habsburger Reiches und Rußlands zu absolutistischen Großmächten (Überblick)	3		
13. Deutschland im 18. Jahrhundert	5		
14. Die industrielle Revolution in England	3		
15. Der Unabhängigkeitskampf der englischen Kolonien in Nordamerika	2		
Gesamtstundenzahl	60	Gesamtstundenzahl	56

Quelle: Eigene Darstellung (Ministerium für Volksbildung 1959, S. 377, 1959, S. 33–39)

Tabelle 29e: Lehrpläne und Direktive des Ministeriums für Volksbildung für den Geschichtsunterricht der 10. Klasse 1961 an der EOS, 1962 und 1966 an POS und EOS

LP 1961 EOS	Std.	**Direktive 1962**	Std.	**1966**	Std
I. Der Zweite Weltkrieg 1939-1945	12	1. Der Zweite Weltkrieg (1939-1945)	8	Stoffeinheit 1 Die grundlegende Veränderung des Kräfteverhältnisses in der Welt. Die Entstehung und Entwicklung des Sozialistischen Weltsystems (1945—1949)	8
II. Die Entstehung und Entwicklung des sozialistischen Weltsystems in den Jahren 1945 bis 1949	13	2. Die grundlegende Veränderung des Kräfteverhältnisses in der Welt. Die Entstehung und Entwicklung des sozialistischen Weltsystems (1945-1949)	6	Stoffeinheit 2 Die Herstellung der Aktionseinheit der deutschen Arbeiterklasse und des Bündnisses mit allen antifaschistisch-demokratischen Kräften. Die Gründung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Der Kampf um die Errichtung einer einheitlichen friedliebenden demokratischen deutschen Republik, gegen das Vordringen der Reaktion in Westdeutschland und gegen die Abspaltung der Westzonen vom deutschen Nationalverband	10
III. Die internationale Entwicklung von 1950 bis zur Gegenwart	24	3. Der Kampf der deutschen Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten unter Führung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschland für die Schaffung der antifaschistisch-demokratischen Ordnung. Die Restauration des Imperialismus und Militarismus in Westdeutschland und die Abspaltung der Westzonen vom deutschen Nationalverband	10	Stoffeinheit 3 Die Festigung des sozialistischen Weltsystems. Der Zerfall des imperialistischen Kolonialsystems. Der Kampf der sozialistischen Staaten und aller demokratischen Kräfte zur Verhütung eines dritten Weltkrieges. Die weitere Verschärfung der allgemeinen Krise des Kapitalismus (1949-1961)	11
IV. Die	11	4. Die Festigung des	10	Stoffeinheit 4	6

Entwicklung der beiden deutschen Staaten von 1950 bis zur Gegenwart		sozialistischen Weltsystems. Der Sozialismus wird zur bestimmenden Kraft der gesellschaftlichen Entwicklung. Die weitere Verschärfung der allgemeinen Krise des Kapitalismus. (1949-1961)		Die Gründung des ersten deutschen Arbeiter-und-Bauern-Staates. Der Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik. Das Erstarken des deutschen Imperialismus und die Remilitarisierung Westdeutschlands. Der Kampf um die Lösung der nationalen Frage in Deutschland (1949—1955)	
		5. Die Gründung des ersten deutschen Arbeiter-und-Bauern-Staates. Der Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik. Die Restauration des deutschen Imperialismus und Militarismus in Westdeutschland. Der Kampf um die Lösung der nationalen Frage in Deutschland. (1949-1955)	7	Stoffeinheit 5 Der Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse in der Deutschen Demokratischen Republik. Die Entwicklung Westdeutschlands zum Hauptkriegsherd in Europa. Die Sicherung des Friedens - Hauptinhalt der Lebensfrage des deutschen Volkes (1956-1961)	7
		6. Der Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse in der Deutschen Demokratischen Republik. Die weitere Entwicklung Westdeutschland zum Hauptkriegsherd in Europa. Die Sicherung des Friedens – Hauptinhalt der nationalen Lebensfrage des deutschen Volkes (1956-1961)	8	Stoffeinheit 6 Der Sozialismus - die bestimmende Kraft der gesellschaftlichen Entwicklung (1961 - Gegenwart)	10
		7. Der Sozialismus - die bestimmende Kraft der gesellschaftlichen Entwicklung (1961 bis Gegenwart)	5		
Gesamt	60	Gesamtstundenzahl	54	Gesamtstundenzahl	52

Quelle: Eigene Darstellung (Ministerium für Volksbildung 1962, S. 31, 01.09.1966, S. 46; Ministerium für Volksbildung 1961, G/7)

Tabelle 29f: Lehrpläne des Ministeriums für Volksbildung für den Geschichtsunterricht der 10. Klasse 1971 und 1977

1971		Std.	**1977**		Std
1.	Grundzüge der internationalen Entwicklung von 1945 bis 1949	7	1.	Die internationalen Auswirkungen des Sieges der UdSSR über den Faschismus — die Herausbildung des sozialistischen Weltsystems von 1945 bis 1949	9
1.1.	Die internationale Lage nach dem Ende des zweiten Weltkrieges	1	1.1.	Die durch den Sieg der UdSSR bewirkten Veränderungen im internationalen Kräfteverhältnis	2
1.2.	Die Herausbildung des sozialistischen Weltsystems	3	1.2.	Der Prozeß der Herausbildung des sozialistischen Weltsystems und seine historische Bedeutung	5
1.3.	Die Formierung des Imperialismus gegen Demokratie und gesellschaftlichen Fortschritt. Die neuen Bedingungen des internationalen Klassenkampfes	3	1.3.	Der Übergang der imperialistischen Mächte zur „Politik des kalten Krieges“	2
2.	Der Kampf für die Schaffung der antifaschistisch-demokratischen Ordnung in Deutschland. Die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik	9	2.	Der Kampf für die antifaschistisch-demokratische Umwälzung in Deutschland — die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik	9
2.1.	Die nationale Hauptaufgabe des deutschen Volkes nach seiner Befreiung vom Faschismus	2	2.1.	Die Formierung der antifaschistisch-demokratischen Kräfte unter Führung der KPD nach der Befreiung Deutschlands vom Faschismus	2
2.2.	Die Errichtung und Festigung der antifaschistisch-demokratischen Ordnung in der sowjetischen Besatzungszone	4	2.2.	Das Ringen um die antifaschistisch-demokratische Umwälzung	4
2.3.	Die Restauration der imperialistischen Macht in den westlichen Besatzungszonen. Der Kampf des deutschen Volkes gegen die Spaltung Deutschlands. Die Gründung der DDR	3	2.3.	Die Sicherung und Weiterführung der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung in der sowjetischen Besatzungszone. Die Gründung der DDR	3
3.	Grundzüge der internationalen Entwicklung von 1949 bis 1961	13	3.	Die Festigung des sozialistischen Weltsystems und der Kampf gegen die imperialistische Aggressionspolitik von 1949 bis zum Beginn der sechziger Jahre	10
3.1.	Die Festigung des sozialistischen Weltsystems	3	3.1.	Die Festigung des sozialistischen Weltsystems	4
3.2.	Der Zerfall des imperialistischen Kolonialsystems	3	3.2.	Der Zerfall des imperialistischen Kolonialsystems und der	3
3.3.	Die zunehmende Aggressivität des Imperialismus in den 50er Jahren. Die Entwicklung des imperialistischen westdeutschen Staates zum Hauptgefahrenherd	6			

	für den Frieden in Europa			Aufschwung der antiimperialistischen Bewegung	
3.4.	Die neuen Bedingungen für den antiimperialistischen. Kampf der Kräfte des Friedens und des Fortschritts (Systematisierung)	1	3.3.	Die zunehmende Aggressivität des Imperialismus in den fünfziger Jahren	3
4.	Die Errichtung der Grundlagen des Sozialismus in der DDR und der Klassenkampf zwischen Sozialismus und Imperialismus auf deutschem Boden im Prozeß der Festigung des sozialistischen Weltsystems	9	4.	Der Kampf der Arbeiterklasse der DDR unter Führung der SED für die Errichtung der Grundlagen des Sozialismus. Der Beitrag der DDR zur Sicherung des Friedens in Europa	7
4.1.	Der Übergang von der antifaschistisch-demokratischen zur sozialistischen Revolution — die Errichtung wesentlicher Grundlagen des Sozialismus in der DDR (1949-1955)	5	4.1.	Der Aufbau der Grundlagen des Sozialismus und der Sie der sozialistischen Produktionsverhältnisse	5
4.2.	Die allseitige Stärkung der Arbeiter-und-Bauern-Macht und der Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse in der DDR (1955-1961)	4	4.2.	Der Beitrag der DDR zur Sicherung des Friedens in Europa	2
5.	Charakteristische Erscheinungen und Tendenzen der Auseinandersetzung zwischen Sozialismus und Imperialismus seit Beginn der sechziger Jahre	14	5.	Die weitere Veränderung des internationalen Kräfteverhältnisses zwischen Sozialismus und Imperialismus in den sechziger Jahren. Der weitere Aufbau des Sozialismus in der DDR	8
5.1.	Die weitere Festigung des sozialistischen Weltsystems	3	5.1.	Das Erstarken der sozialistischen Staaten	2
5.2.	Der Kampf um die Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus in der DDR	4	5.2.	Der weitere Aufbau des Sozialismus in der DDR	3
5.3.	Der weitere Aufschwung der nationalen Befreiungsbewegung	2	5.3.	Die weitere Veränderung des internationalen Kräfteverhältnisses in der Welt und die Zügelung der imperialistischen Aggressionspolitik	3
5.4.	Die Vertiefung der Widersprüche des Imperialismus und die Verschärfung seiner aggressiven Politik	3			
5.5.	Der Kampf um die Festigung der Einheit und Geschlossenheit der kommunistischen und Arbeiterbewegung und um den Zusammenschluß aller antiimperialistischen Kräfte	2			
6.	Wiederholung und Systematisierung	4	6.	Die Entwicklung der sozialistischen Staaten zur bestimmenden Kraft in der Weltpolitik. Die Gestaltung der entwickelten sozialistischen	9

		Gesellschaft in der DDR seit Beginn der siebziger Jahre 6.1. Das weitere Erstarken der sozialistischen Staaten und der Kampf für die Verwirklichung des Friedensprogramms des XXIV. Parteitages der KPdSU 6.2. Die Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR seit dem VIII. Parteitag der SED	 4 5
		7. Wiederholung und Systematisierung	4
Gesamtstundenzahl	47	Gesamtstundenzahl	56

Quelle: Eigene Darstellung (Ministerium für Volksbildung 01.09.1971, S. 13 f., 01.09.1977, S. 9 f.)

Tabelle 29g: Lehrpläne des Ministeriums für Volksbildung für den Geschichtsunterricht der 10. Klasse 1989 und 1990

1989	Std.	**1990**	Std.
1. Die Errichtung der Grundlagen des Sozialismus in der DDR im Prozeß der weiteren Herausbildung des sozialistischen Weltsystems	15	1. Europa und die Welt vom Ende des zweiten Weltkrieges bis Anfang der sechziger Jahre	9
1.1. Die Festigung der DDR und der Beginn des Aufbaus des Sozialismus	6		
1.2. Die Formierung der sozialistischen Staatengemeinschaft und der Aufschwung der nationalen Befreiungsbewegung	4		
1.3. Der Kampf um den Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse in der DDR unter den Bedingungen erneuter Zuspitzung der Klassenauseinandersetzung zwischen Sozialismus und Imperialismus	5		
2. Die DDR nach der Herausbildung sozialistischer Produktionsverhältnisse und der Kampf um die Erhaltung des Friedens	8	2. Die Teilung Deutschlands und die Entwicklung von BRD und DDR bis Anfang der sechziger Jahre	10
2.1. Der weitere sozialistische Aufbau in der DDR	4		
2.2. Das veränderte internationale Kräfteverhältnis in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre	4		
3. Die Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR in den siebziger Jahren und das Ringen um eine Wende in den internationalen Beziehungen	9	3. Die Welt zwischen Konfrontation und Entspannung	9
3.1. Die weitreichenden Beschlüsse des VIII. Parteitages der SED und der beginnende Kampf um ihre Verwirklichung	4		
3.2. Der Kampf für eine Wende zur Entspannung	5		
3. Die weitere Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR und die neuen Dimensionen im Kampf um die Erhaltung des Friedens seit Beginn der achtziger Jahre	12	Abschlußkurs	20
4. Abschließende Wiederholung	12	Stunden zur freien Verfügung	8
Gesamtstundenzahl	56	Gesamtstundenzahl	56

Quelle: Eigene Darstellung (Ministerium für Volksbildung 01.09.1988/01.09.1989, S. 82, 01.09.1990, S. 39)

Tabelle 30: Statistik der Zentralen Tage Pädagogischer Lesungen

	Im Bezirk erarbeitete PL	Im Bezirk verbliebene PL	Zentral eingereichte PL	Nicht anerkannte/ zurück an Bezirk gesandte PL	Bezirke der meisten zurückgesandten PL	Zentral anerkannte/ zentral popularisierte PL	Vorgetragene PL		Meistgewählte Fächer	Am wenigsten gewählte Fächer	Bezirke mit meisten popularisierten PL	Bezirke mit wenigsten popularisierten PL	Gebildete Fachsektionen/ AG an ZTPL	Durchführungsorte	Teilnehmer
1961 eingereicht			44	31		13								ZIW	
„Tage der pädagogischen Lesungen“ Juli 1963			124	75 (errechnet)		49								ZIW	
1. ZTPL 1964			230	137 (errechnet)		93								ZIW	
2. ZTPL 1965			261	140 (errechnet)		121								ZIW	
3. ZTPL 1966 (1965/1966 erarbeitete PL)			247	103 (errechnet)		144		Σ= 540						ZIW	
4. ZTPL 1967 (PL des SJ 1966/67)			243	124 (errechnet)		119							7	ZIW	
5. ZTPL 1968 (PL des SJ 1967/68)			215	99 (errechnet)		116					Berlin (18) Halle (15)	Schwerin (0) Neubrandenburg/ Cottbus (2)		ZIW	
6. ZTPL 1969 (PL des SJ 1968/69)			266	56 (errechnet)		210								ZIW	
7. ZTPL 1970 (PL des SJ 1969/70)			272	44 (errechnet)		228								ZIW	
8. ZTPL 1971 (PL des SJ 1970/71)			278	25 (errechnet)		253								ZIW	
9. ZTPL 1972 (PL des SJ 1971/72)			356	154	Magdeburg (26) Cottbus (18)	202	74				Magdeburg (28) Berlin (22)	Gera (4), Rostock (7)		ZIW	
10 ZTPL 1973 (PL des SJ 1972/73)			371	127	Magdeburg (18) Leipzig (16)	244	69				Magdeburg (33) Leipzig (34)	Rostock/ Gera (4)		ZIW	358

11. ZIPL 1974 (PL des SJ 1973/74)												11	ZIW	
12. ZIPL 1975 (PL des SJ 1974/75)			332	81	Cottbus (13) Magdeburg (12)	251	84	Mathe-Nawi (61) PTU (32)		Magdeburg (51) Cottbus/ Suhl (25)	Rostock (2) Neubranden-burg (4)	12	ZIW	
13. ZIPL 1976 (PL des SJ 1975/76)			341	95	Leipzig (22) Magdeburg (16)	246	87	Mathe-Nawi (45) PTU (25)	Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Erzieher (4) Jugendhilfe (5)	Magdeburg (38) Leipzig (25)	Gera (5) Halle/ Rostock (6)	12	ZIW	
14. ZIPL 1977 (PL des SJ 1976/77)			395	65	Leipzig (10) Cottbus (9)	330	86	Mathe-Nawi (68) PTU (40)	Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Erzieher (3) Jugendhilfe (6)	Leipzig (48) Cottbus (33)	Gera (6) Potsdam (11)	12	ZIW	
15. ZIPL 1978 (PL des SJ 1977/78)						361		Mathe-Nawi (83) PTU (41)	Sport (3) Jugendhilfe (4)				ZIW	
16. ZIPL 1979 (PL des SJ 1978/79)			467			380		Mathe-Nawi (87) Gesellschafts wissen-schaften (39)	Jugendhilfe (3) Sonderschulen (6)				ZIW	
17. ZIPL 1980 (PL des SJ 1979/80)			457	70	Halle (12) Magdeburg (10)	387		Mathe-Nawi (75) PTU (32)	Wehrunterricht (3); Jugendhilfe (4)	Magdeburg (56), Karl-Marx-Stadt (37)	Gera (11), Neubranden-burg (14)	12	ZIW	
18. ZIPL 1981 (PL des SJ 1980/81)	558	184	374	23	Karl-Marx-Stadt (5) Erfurt/ Leipzig (3)	351	92	Mathe-Nawi (64) PTU (39)	Jugendhilfe (4) Soz. Gesellschaft (5)	Leipzig (37) Karl-Marx-Stadt (36)	Gera (9), Potsdam (11)	15 AG: ZIW (12) ILW Leipzig (3)	ZIW ILW Leipzig	
19. ZIPL 1982 (PL des SJ 1981/82)	542	181	361	30+1	Cottbus (6) Magdeburg (4)	330	121	Mathe-Nawi (69) Unterstufe (50)	Weiterbildung (2) Jugendhilfe (3)	Leipzig (31), Karl-Marx-Stadt (34)	Gera (7) Rostock (14)	28 AG: ZIW (12) ILW (5) Pionierpalast (2) Päd. Schule Halle (2) ILO (7)	ZIW ILW Leipzig Pionierpalast Pädago-gische Schule Halle ILO Potsdam	
20. ZIPL 1983 (PL des SJ 1982/83)	564		381	46	Halle (6) Magdeburg (6) Neubran-	335	138 +9[909]	Mathe-Nawi (81) Schulhort (38)	VHS (1) Wehrerziehung (3) Jugendhilfe (7)	k.A.	k.A.	28 AG ILW (5) ZIW (11) Pionierpalast	ZIW ILW Leipzig Pionierpalast Pädagogische	Etwa 1000

[909] Der Grund für die neun Mehrvorträge waren doppelt oder aus dem Vorjahr präsentierte PL. Die Verteilung der Vorträge auf die einzelnen Ausrichtungsstandorte lautete wie folgt: ZIW (65), ILW Leipzig (30), Pionierpalast (18), Pädagogische Schule Halle (13), ILO Potsdam (12).

					denburg (6)			A2)	A2))			(3) Päd. Schule Halle (3) ILO (6)	Schule Halle ILO Potsdam	
21. ZIPL 1984 (PL des SJ 1983/84)	607	194	413	9	Neubrandenburg (2) u.a. Berlin (1)	404	164+8+8=180[910]	Mathe-Nawi (91) Unterstufe +Hort (52)	VHS (1) Aus- und Weiterbildung (2) Soz. Erziehung (6) Vermutlich a)	Magdeburg (44) Karl-Marx-Stadt (42)	Schwerin (13) Erfurt (16)	38 AGs ZIW (13) ILW (6) Pionierpalast (3) Päd. Schule Halle (4) ILO (9) Institut für Jugendhilfe Falkensee (2) Sternwarte Bautzen (1)	ZIW ILW Leipzig Pionierpalast Pädagogische Schule Halle ILO Potsdam Institut für Jugendhilfe Falkensee Sternwarte Bautzen	1200
22. ZIPL 1985 (PL des SJ 1984/85)	608	189	419	21	Cottbus (3U) Erfurt (1U/2R) Magdeburg (2U/1R)	398	165 ZIW (77) ILW Leipzig (37) Pionier-palast (17) Pädago-gische Schule Halle (12) ILO Potsdam (16) Institut für Jugendhilfe Falkensee (6)	Mathe-Nawi (81) PTU (35)	Wehrunterricht (1) Jugendhilfe/Heim-erziehung (4)	Magdeburg (43) Leipzig (39)	Schwerin (14) Berlin/ Rostock (18)	36 AG: ZIW (12) ILW (6) Pionierpalast (3) Päd. Schule Halle (4) ILO Potsdam (8) Institut für Jugendhilfe Falkensee (3)	Ebd.	1500
23. ZIPL 1986 (PL des SJ 1985/86)	616	176	440	8	Cottbus (1 R+1U) Dresden (1R) Schwerin (1R)	432	210	Mathe-Nawi (87) Unterstufe (59)	Wehrunterricht (2) Aus- und Weiterbildung (2)	Magdeburg (43) Halle (42)	Gera (16) Erfurt (18)	36 AG: ZIW (14) ILW (6) Pionierpalast (3) Päd. Schule Halle (4) ILO Potsdam (8) Sternwarte (1)	Ebd.	
24. ZIPL			520	16 + 1 zur	Erfurt (2R)	503	180[911]	Mathe-Nawi	Wehrerziehung (4)	Halle (59)	Gera (17)	36	Ebd.	1100

[910] Der Grund für die neun Mehrvorträge waren acht doppelt und acht aus dem Vorjahr präsentierte PL. Die Verteilung der Herkunftsorte der Hauptreferenten (164) lautete wie folgt: Berlin (6), Cottbus (9), Dresden (11), Leipzig (17), Karl-Marx-Stadt (19), Halle (8), Gera (11), Frankfurt (10), Erfurt (1), Neubrandenburg (13), Potsdam (19), Rostock (7), Schwerin (5), Suhl (7), Magdeburg (21).
[911] Die Verteilung der Vorträge auf die einzelnen Ausrichtungsstandorte lautete wie folgt: ZIW (78), ILW (42), Pionierpalast (20), Pädagogische Schule Halle (17), ILO (16), Institut für Jugendhilfe Falkensee (7).

1987 (PL des SJ 1986/87)			(errechnet)	Überar-beitung	Halle (2R)			(103) Unterstufe (60)	Bildung und Erziehung durch die sozialistische Familie (6)	Neu-branden-burg (48)	Erfurt (18)			
25. ZTPL 1988 (PL des SJ 1987/88)			552	29 (errechnet)		523	197	Mathe-Nawi (91) Unterstufe (86)	Wehrunterricht (4) Bildung und Erziehung durch die sozialistische Familie (4)	Neubran-denburg (55) Dresden (51),	Schwerin (21), Gera/Berlin (25)	35	Ebd.	
26. ZTPL 1989 (PL des SJ 1988/89) Quelle:			532	19	Cottbus (3) Karl-Marx-Stadt (3)	513	197+25 Dis-kussions-beiträge	Mathe-Nawi (100) Deutsch (56)	Kindergarten/Hort/ Bildung und Erziehung durch die sozialistische Familie /Wehrerziehung, Päd-Psych/ JKO (1)	Dresden (53), Leipzig (43)	Schwerin (17) Gera (27)	40	Ebd.	1500
27. ZTPL 1990 (PL des SJ 1989/90)[912]			551				Geplant: Ca. 200	Mathe-Nawi (83) PTU (65) Außerunterr. +Schulhort (81)	Jugend- und Kinderorganisation (5)				Geplant: ZIW ILW Leipzig Pionierpalast ILO Potsdam Sternwarte Bautzen Halle Haus des Lehrers	

[913]

[912] Die 27. ZTPL befanden sich in organisatorischer Planung inklusive eingereichter PL, als durch die deutsche Wiedervereinigung und die Auflösung des ZIW 1990 die Veranstaltungen eingestellt wurden. Demnach handelt es sich hier nur um die Planungsangaben der bereits eingereichten PL, zu einer Popularisierung dieser und Durchführung der ZTPL kam es 1990 nicht mehr.

[913] Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. 1961: DR/201/362, S. 36; 1963: DR/2/26455, DR/201/362, S. 34-36; 1. -4. ZTPL: DR/201/362, S. 36; 5. ZTPL: DR/2/26457, DR/201/362, S. 36; 6.-8. ZTPL: DR/201/362, S. 36; 9. – 12. ZTPL: DR/2/26455; 13. ZTPL: DR/2/26455, DR/2/50001; 14. ZTPL: DR/2/27503, DR/2/50001; 15.-16. ZTPL: DR/2/50001; 17. ZTPL: DY/51/1387, DR/2/27503; 18. ZTPL: DY/51/1387; 19. ZTPL: DR/2/50002; 20. ZTPL: DR/2/50003, DY/51/1387; 21. ZTPL: DY/51/1387, DR/2/50004; 22. ZTPL: DY/51/1387, DY/51/1388, DR/2/50005; 23. ZTPL: DY/51/1387, DY/51/1388, DR/2/50006; 24.-27. ZTPL: DY/51/1388 , DY/51/1387).

Tabelle 31: Bezirksstatistik der ZTPL

	Bezirk	5. ZTPL		9. ZTPL				10. ZTPL				11.	12. ZTPL				13. ZTPL			
		vom Bezirk eingereicht	zentral popularisiert[914]	vom Bezirk eingereicht	zentral popularisiert	an Bezirk zurückgegangen[915]	vorgetragen	vom Bezirk eingereicht	zentral popularisiert	an Bezirk zurückgegangen	vorgetragen		vom Bezirk eingereicht	zentral popularisiert	an Bezirk zurückgegangen	vorgetragen	vom Bezirk eingereicht	zentral popularisiert	an Bezirk zurückgegangen	vorgetragen
1	Berlin	34	18	33	22	11	7	26	18	8	1	k.	19	16	3	8	14	10	4	4
2	Cottbus	6	2	34	16	18	6	28	20	8	3	A.	38	25	13	7	27	20	7	6
3	Dresden	25	14	28	19	9	6	31	26	5	8		27	20	7	9	26	22	4	8
4	Erfurt	5	5	21	14	7	6	20	12	8	3		26	17	9	5	22	16	6	10
5	Frankfurt	37	14	22	16	6	5	27	15	12	5		8	8		1	23	19	4	9
6	Gera	8	5	4	4		2	10	4	6	2		8	8		2	5	5		2
7	Halle	26	15	14	4	10	1	32	19	13	7		11	8	3	3	7	6	1	2
8	Karl-Marx-Stadt	13	7	23	15	8	7	25	15	10	2		19	13	6	5	25	18	7	4
9	Leipzig	13	7	40	21	19	10	50	34	16	9		28	19	9	5	41	25	16	8
10	Magdeburg	21	10	54	28	26	12	51	33	18	8		63	51	12	15	60	38	22	11
11	Neubrandenburg	3	2	30	19	11	7	13	9	4	7		7	4	3	3	21	17	4	2
12	Potsdam	8	6	10	5	5	3	9	6	3	2		17	13	4	6	9	9		4
13	Rostock	8	6	7	5	2		9	4	5	2		4	2	2		9	6	3	2
14	Schwerin			22	9	13	2	29	21	8	7		27	22	5	8	32	21	11	6
15	Suhl	8	5	14	5	9		11	8	3	3		30	25	5	7	20	14	6	9
	Summe	**215**	**116**	**356**	**202**	**154**	**74**	**371**	**244**	**127**	**69**		**332**	**251**	**81**	**84**	**341**	**246**	**95**	**87**
	Quellen	DR 2/26457		DR 2/26455				DR 2/26455					DR 2/26455				DR 2/26455			

[914] Zentral popularisierte PL bedeute bis zum Wechsel des Honorierungs- und Auswahlverfahrens einen Anerkennungspreis für den Autor.
[915] An den Bezirk zurückgegangene PL bedeuteten bis zum Wechsel des Honorierungs- und Auswahlverfahrens, dass es entweder keine Anerkennung der Leistung gab oder es eine geringe Anerkennungsprämie gab, die jedoch keine Popularisierung auf zentraler Ebene bedeutete.

	Bezirk	14. ZTPL				15.	16.	17. ZTPL			18. ZTPL					19. ZTPL			20. ZTPL
		vom Bezirk ein-gereicht	zentral popula-risiert	an Bezirk zurück-gegangen	vor-getragen			vom Bezirk ein-gereicht	zentral popula-risiert	an Bezirk zurück-gegangen	vom Bezirk ein-gereicht	im Bezirk verblieben	zentral popula-risiert	an Bezirk zurück-gegangen	vor-getragen	vom Bezirk ein-gereicht	zentral popula-risiert	an Bezirk zurück-gegangen	an Bezirk zurück-gegangen
1	Berlin	23	21	2	8	k.	k.	24	21	3	17	3	17	-	4	26	25	1	
2	Cottbus	42	33	9	8	A.	A.	37	31	6	32	-	32	-	9	34	28	6	3
3	Dresden	31	26	5	9			29	22	7	24	6	23	1	7	23	21	2	
4	Erfurt	35	31	4	9			18	15	3	32	45	29	3	7	18	16	2	2
5	Frankfurt	17	14	3	5			22	20	2	25	3	24	1	4	26	26		3
6	Gera	7	6	1	1			13	11	2	9	2	9	-	1	7	7		1
7	Halle	20	16	4	4			45	33	12	31	16	29	2	10	26	25	1	6
8	Karl-Marx-Stadt	29	23	6	4			45	37	8	41	6	36	5	9	36	34	2	4
9	Leipzig	58	48	10	12			40	35	5	40	20	37	3	10	37	34	3	4
10	Magdeburg	33	28	5	9			66	56	10	28	17	26	2	6	24	20	4	6
11	Neubranden-burg	18	14	4	3			15	14	1	21	23	21	-	7	30	27	3	6
12	Potsdam	15	11	4	0			33	30	3	11	19	11	-	6	17	16	1	3
13	Rostock	19	18	1	6			16	16		17	3	15	2	4	14	14	0	3
14	Schwerin	25	21	4	6			24	21	3	16	10	15	1	4	19	16	3	2
15	Suhl	23	20	3	2			30	25	5	30	11	27	3	4	24	21	3	3
	Summe	**395**	**330**	**65**	**86**			**457**	**387**	**70**	**374**	**184**	**351**	**23**	**92**	**361**	**330**	**31**	**46**
	Quellen:	DR 2/27503						DY 51/1387			DY 51/1387					DR 2/50002			DR 2/50003

	Bezirk	21. ZTPL					22. ZTPL					23. ZTPL				24. ZTPL			
		im Bezirk vorhanden	vom Bezirk eingereicht	zentral popularisiert	an Bezirk zurückgegangen	vorgetragen	im Bezirk vorhanden	vom Bezirk eingereicht	zentral popularisiert	an Bezirk zurückgegangen	vorgetragen	vom Bezirk eingereicht	zentral popularisiert	an Bezirk zurückgegangen	vorgetragen	vom Bezirk eingereicht	zentral popularisiert	an Bezirk zurückgegangen	vorgetragen
1	Berlin	23	22	21	1	6	20	20	18	2	8	21	21	-	9	27	26	1	11
2	Cottbus	39	32	31	1	9	38	37	34	3	13	33	31	2	10	39	38	1	19
3	Dresden	31	25	25	-	11	40	32	30	2	14	34	33	1	21	38	37	1	15
4	Erfurt	58	17	16	1	1	88	24	21	3	5	18	18	-	7	20	18	2	5
5	Frankfurt	27	26	26	-	10	26	25	23	2	8	27	27	-	11	30	30	-	10
6	Gera	22	21	21	-	11	22	22	21	1	10	16	16	-	8	18	17	1	7
7	Halle	43	32	31	1	8	47	36	34	2	15	43	42	1	19	61	59	2	22
8	Karl-Marx-Stadt	51	43	42	1	19	46	31	30	1	13	39	39	-	14	45	45	-	16
9	Leipzig	66	34	34	-	17	46	41	39	2	11	32	32	-	10	34	33	1	11
10	Magdeburg	62	45	44	1	21	58	46	43	3	20	44	43	1	13	37	36	1	15
11	Neubrandenburg	51	23	21	2	13	56	20	19	1	9	28	27	1	11	49	48	1	16
12	Potsdam	34	31	31	-	19	25	25	25	-	11	27	27	-	8	28	27	1	8
13	Rostock	39	24	24	-	7	36	18	18	-	9	26	26	-	13	33	31	2	11
14	Schwerin	25	13	13	-	5	19	14	14	-	4	22	21	1	6	28	26	2	3
15	Suhl	36	25	24	1	7	41	28	28	-	15	30	29	1	12	33	32	1	11
	Summe	**607**	**413**	**404**	**9**	**164**	**608**	**419**	**398**	**21**	**165**	**440**	**432**	**8**	**172**	**520**	**503**	**17**	**180**
	Quellen	DR 2/50004					DR 2/50005 ; DY 51/1388					DY 51/1388				DY 51/1388			

	Bezirk	25. ZTPL zentral popularisiert	26. ZTPL vom Bezirk eingereicht	zentral popularisiert	an Bezirk zurückgegangen	vorgetragen	27. ZTPL
1	Berlin	25	35	34	1	13	k.A.
2	Cottbus	47	34	31	3	11	
3	Dresden	51	53	53	-	18	
4	Erfurt	27	30	30	-	4	
5	Frankfurt	25	32	30	2	10	
6	Gera	26	29	27	2	9	
7	Halle	45	30	30	-	12	
8	Karl-Marx-Stadt	43	44	41	3	17	
9	Leipzig	35	43	42	1	15	
10	Magdeburg	31	39	37	2	12	
11	Neu-brandenburg	55	39	38	1	15	
12	Potsdam	34	34	34	-	12	
13	Rostock	30	41	39	2	16	
14	Schwerin	21	18	18	-	9	
15	Suhl	28	31	29	2	10	
	Summe	**523**	**532**	**513**	**19**	**183**	
	Quellen	LDY 51/1388	LDY 51/1388				

Tabelle 32: Fächerstatistik 12.-27. ZTPL

	12.	13.	14.	15.	16.	17.	zurück-ge-gangen	18.	im Bezirk verblieben	zurück-ge-gangen	vorge-tragen	19.	zurück-ge-gangen	20.		21.	zurück-ge-gangen	22.	zurück-ge-gangen	23.	zurück-ge-gangen	24.	zurück-ge-gangen	25.	26.	27.
PL-Gesamtanzahl je nach Kategorie	343	246	330	361	380	387	70	351	184	23	92	330	30+1[916]	380 (381)	374	400	9	419	21	432	8	503	17	523	513	525
Kategorie:[917]	a1)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)		b)		b)	b)	a)	a2)[918]	a2)[919]	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)[920]
Deutsch	20	15	18	24	24	19	11	23	13	1	6	19	1	f.[921]	25	23		18	1U[922]	25		30		36	56	62
Schulhort	21	11	11	14	23	26	7	21	10	-	10	f.[923]		f.	38	f.		23	-	f.	1R	f.	3R 1U	f.	2	f.[924]
Bildung und Erziehung in der Unterstufe	22	20	25	17	17	22	3	26	14	3	8	50		52	14	52		27	5U 2R	59		60	1R (Heimat)	86	38	
PTU	32	25	40	41	36	32	3	39	22	4	6	24	1	23	23	23		35		30		52	1	51	52	65
Davon Schulgarten	4					7		3	4	2	-															
Davon Werkunterricht	5					5	2	5	6	-	1									6		14	1R	15		
Davon in Kl. 1-6	22	9	12	20	11																					
Davon Kl. 7-10		16	28	21	25	19	1	31	12	2	5											38		36		
ESP+WPA	1					1														24						
Mathematik und Naturwissen-schaften	61	45	68	83	87	75	7	64	32	3	12	69	7	83	81	91		81	1	87		103	2	91	100	83
Davon Mathematik	6	5	16	25	19	10	3	18	7	1	3	11	1					15	1R	14		26	1R	21	34	
Davon Physik	15	9	13	17	17	21	2	14	6	-	3	15	1					18		21		20		23		
Davon Astronomie	5	1	4	3	5	4	-	5	1	-	-	4						7		7		10	1R	4		
Davon Chemie	13	11	16	15	29	14	-	10	7	2	3	14	5					21		23		24		24	66	
Davon Biologie	22	19	19	23	17	26	2	17	11	-	3	25						20		22		23		19		
Gesellschafts-wissenschaften	25	18	28	29	39	26	5	20	10	3	6	28	5	f.[925]	28	38	6	30	2	38	4	36	3	34	39	32
Davon Stabü	10	7	6	15	13	2	1	7	3	1	2	5	4		7		4	7	2U	11	3U, 1 R	9	2R	10		13

[916] Eine PL ist bereits vor der Korrektur von der zentralen Auswahl zurückgezogen worden, so dass es bei den 19. ZTPL vermerkt, aber nicht als einem Fach zugeordnete PL aufgeführt ist.
[917] Die Kategorieneinteilung lautet wie folgt: Kategorie a) geht von der Anzahl aller von den Bezirken zentral eingereichten PL als Gesamtmenge aus, Kategorie a1) geht von den zentral angemeldeten PL als Gesamtmenge aus, a2) von den bis zu einem bestimmten Termin zentral eingereichten PL und Kategorie b) geht von der Anzahl der zur Popularisierung ausgewählten PL als Gesamtmenge aus.
[918] Vermutlich Kategorie a2) (handschriftliche Anmerkung in DR/2/50003: 20. ZTPL: „Einige sind noch in Arbeit“)
[919] Vermutlich Kategorie a2) (Anmerkung in DR/2/50004: 21. ZTPL: „bis zum 10.11.83 eingegangene PL“)
[920] Vermutlich Kategorie b) (untertitelt in DY/51/1387: 17.-27. ZTPL mit „nach einer Auswahl“), wobei dies nicht belegt werden kann, da die Popularisierungen der 27. ZTPL nie bekannt gegeben wurden.
[921] Die eingereichten PL wurden den Fremdsprachen-PL zugerechnet.
[922] Das R hinter der Zahl gibt die Rückgabe der PL zum Verbleib im Bezirk, das Ü die Rückgabe zur Überarbeitung der PL an. Die Angaben konnten aufgrund der Quellenlage und fehlender weiterer Quellenbefunde nur für einige Jahre ergänzt werden.
[923] Findet sich ein f. statt einer Zahl in der Tabelle bedeutet dies, dass in den Quellen keine eindeutige Thementrennung vorlag, so dass die ein „f.“ aufweisende Kategorie zu der nachfolgenden mit dazugezählt wurde. Wurde es noch einer anderen Kategorie zugerechnet, findet sich die Angabe in einer Fußnote.
[924] Die eingereichten PL wurden den PL der außerunterrichtlichen Bildung und Erziehung zugerechnet.
[925] Die eingereichten PL wurden den Fremdsprachen-PL zugerechnet.

Davon Geschichte	8	5	16	9	12	9	3	5	2	2	4	16			7		2	11		14		17	1R	10		11
Davon Geografie	7	6	6	5	14	15	1	8	5	-	-	7	1		14			12		13		10		14		?
Fremdsprachen	12	6	14	17	16	23	6	19	5	-	6	13	1	76	19	20		25	1	37		33	1	40	32	43
Davon Russisch	10	4	9	11	10	16	5	9	3		5		1		14			18		23		23		21		23
Davon Englisch	2	2	5	6	6	5	1	7	2		1				4					14			1R	15		19
Davon Französisch						2		2							1			7	1R			10		4		?
Davon Sorbisch								1																		?
Musische Bildung und Erziehung der Mittel- und Oberstufe	16	11	17	12	18	27	1	11	14			20		11	11	20		24	1	22	1	38	1	23	26	22
Davon Kunsterziehung	11	8	11	7	11	15	1	6	7			13						12		17	1U	24		10		
Davon Musikerziehung	5	3	6	5	7	12		5	7			7						12	1U	5		14	1R	13		
Sport in der Mittel- und Oberstufe	10	5	12	3	13	12	4	12	5		6	11	1	13	13	14		10	3U	8		10		11	21	13
Wehrunterricht						3		6	2			6	1	3	3	7	2	1	-	2		4		3/4	5	
Weitere Fächer																									4	
Außerunterrichtliche Bildung und Erziehung		9	18	10	19	14	3	16	8		3	12	1	16[926]	18	22		27	1R	25		26		44	55	81
Bildung und Erziehung in den Vorschuleinrichtungen	30	19	20	20	21	33	1	27	18	2	7	24	2	21	20	14		27		30		25	3R	24	35	44
Bildung und Erziehung in den Sonderschuleinrichtungen	12	5	12	11	6	16	5	14	7	-	6	12	1	20	21	19	1	18	1U	14		15		14	13	23
Bildung und Erziehung in den Jugendhilfeeinrichtungen	7	5	6	4	3	4	3	4	2	1		3	5	7	7	8		4	1R	8	2R	11	1R	12	11	13
Zusammenarbeit mit gesellschaftl. Kräften[927]	34	11	8	15	19	13		5	1	1		8	1	16	15	6		6	-	3		6?		4	1	5
Pädagogik, Psychologie, Didaktik	11											19		18	17	12		16	2U	26		21		30	1	

[926] Die hier scheinbar vorliegende zu einem späteren Zeitpunkt stattfindende Verringerung der eingereichten PL kann eventuell damit zusammenhängen, dass PL noch vor der Begutachtung vom Bezirk bzw. dem Verfasser zurückgezogen werden konnten.
[927] Wurde ab 1981 umbenannt in „Bildung und Erziehung durch die sozialistische Gesellschaft“ und ab 1988 in „sozialistische Erziehung durch die Familie“.

Erz.-theor. Fragen		24	10	24	22	15	8	18	7	2	5		1											7	
Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Erzieher		4	3	11	10	6		7	1		1	2		8	8	2		6		2		9		6	8	10
Leitung des Bildungs- und Erziehungs-prozesse	30	13	20	26	7	21	3	19	13	3	10	10	1	12	12	28		20		16		24		12	4	29
Volkshoch-schule, Erwachsenen-bildung													1	1	1	1		-	-	-		-		1	2	

Quelle: Eigene Darstellung (Vgl. 12. ZIPL: DR 2/26455; 13.-16. ZIPL: DR 2/50001; 17. ZIPL: DR 2/27503; 18.ZIPL: DR 51/1387; 19. ZIPL: DR 2/50002; 20. ZIPL: DR 2/50003; 21. ZIPL: DR 2/50004, DY 51/1387; 22. ZIPL: DR 2/50005, DY 51/1388; 23. -24. ZIPL: DY 51/1388, DY 51/1387; 25. -26. ZIPL: DY 51/1388; 27. ZIPL: DY 51/1387)

Tabelle 33: PL des Geschichtsunterrichts (ausführlich)

Signatur	Klassen-stufe	Autor/en	Tätigkeit (laut PL)	Ort	Bezirk	PL-Titel	Jahr
63.724		Kowarsch, Karl Heinz	Direktor	Lübz	Schwerin	Die Einbeziehung der Heimatgeschichte in den Unterricht - ein wichtiger Faktor bei der staatsbürgerlich-patriotischen Erziehung	1962
PL A 36	5-10	Keilig, Johannes	k.A.	k.A.	Dresden	Die Möglichkeiten und Grenzen der patriotischen Erziehung im Geschichtsunterricht	1962
PL 218		Bukowski	Direktor	Prenzlau	Neubran-denburg	Erste Erfahrungen und Ergebnisse einer Analyse der Leistungen im Fach Geschichte und Staatsbürgerkunde der Betriebsberufsschule Heinrich Rau	1963
63.725 = PL A 71	9	Kowarsch, Karl Heinz	Direktor	Lübz	Schwerin	Pädagogisches Kreis-Kabinett Lübz: Die Einbeziehung der Heimatgeschichte in den Geschichtsunterricht der Oberstufe unserer sozialistischen Oberschule	1963
PL 217		Zucker, Gerhard	Studienrat	k.A	Neubran-denburg	Der Grundriß der Geschichte der Deutschen Arbeiterbewegung und die Aufgaben für die Geschichtslehrer	1963
PL 149	7-10, 12	Nickel, Bodo	k.A.	Eisleben	Halle	Mit der Heimatgeschichte den Geschichtsunterricht interessanter, lebensvoller und praxisverbundener gestalten!	1963
PL A 7	9, 10	Berthold, Heinz	Dr., Fachlehrer, nebenamtlicher Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Unterricht des Bezirksschul-rates von K-M-Stadt	Karl-Marx-Stadt	Karl-Marx-Stadt	Zur Festigung des Kenntnisse im Geschichtsunterricht der 9. und 10. Klassen	1963
PL 64	6, 7	Reuter,	Oberlehrer,	Dresden	Dresden	Zu Problemen der Festigung im Geschichtsunterricht:	1963

		Wilfried	Direktor			dargestellt an Beispielen aus dem 6. und 7. Schuljahr	
PL 152	9, 10	Klatt, Helga	Lehrer	Bad Dürrenberg	Halle	Wie können wir die Lernintensität in Geschichte und Staatsbürgerkunde der 9. und 10. Klasse verbessern	1963
PL 164		Schmidt, Harry	Fachlehrer	Ronneburg	Gera	Über Erfahrungen in der Arbeit mit dem Schulmuseum, der AG Junge Historiker und der planmäßigen Einbeziehung von Arbeiter- und Parteiveteranen in den Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht	1963
PL A 24		Block, Ernst	k.A.	Dähre	Magdeburg	Die Verstärkung der Anschaulichkeit und der Selbsttätigkeit im Geschichtsunterricht von Haftmagneten und Applikationen	1963
PL 257		Rein, Gerd	k.A.	Schwerin	Schwerin	Die Verwendung einiger Lehrmittel im Geschichtsunterricht zur Verbesserung des intensiven Lernens	1963
PL 320	9, 10	Berthold, Heinz	Dr., Fachlehrer, nebenamtlicher Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Unterricht des Bezirksschul-rates von K-M-Stadt	Karl-Marx-Stadt	Karl-Marx-Stadt	Zur Systematisierung der Kenntnisse im Geschichtsunterricht der 9. und 10. Klassen	1964
PL 352	7.1, 7.2, 7.7, 7.8, 9.2, 9.5, 10.1	Spychala, Jens-Peter	k.A.	Gaußig	Dresden	Wie versuche ich, einen lebensnahen und interessanten Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht zu gestalten	1964
PL 337		Salewski, Albert	k.A.	Reibitz	Leipzig	Die Anwendung der systematischen Anschauung im Geschichtsunterricht	1964
PL 441		Handro, Eberhard	Direktor	Müllrose	Frankfurt O	Zu Fragen der Begriffs- und Urteilsbildung im Geschichtsunterricht unter besonderer Berücksichtigung des heimatgeschichtlichen Prinzips	1964
PL 346		Ruckick,	Lehrer	Leipzig	Leipzig	Intensivierung des Geschichtsunterrichts durch die	1964

		Hans-Joachim				Selbstständigkeit der Schüler	
PL 340b		k.A.	Lehrer	Tanger-münde	Magdeburg	Die Erforschung der Tangermünder Heimatgeschichte unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung der örtlichen Arbeiterbewegung und die Auswertung der Untersuchungsergebnisse in der Erziehungsarbeit an unseren Kindern	1964
PL 546	Abi	Abicht, Willi	Oberlehrer	Roßleben/ Unstrut	Halle	Die Vorbereitung auf die Abschlußprüfung im Fach Geschichte: ein wichtiges Mittel zur abschließenden Systematisierung des Geschichtslehrganges und damit zur Erkenntnisgewinnung und -vertiefung	1965
PL 538	9-10	Rath, Werner	k.A.	Rostock	Rostock	Die Förderung des Denkprozesses und der Urteilsbildung mit Hilfe der Veranschaulichung im Geschichtsunterricht der 9. u. 10. Klassen	1965
PL 518	5	Heuer, Siegfried	k.A.	Penzlin	Neubran-denburg	Die pädagogische Bedeutung der Aufgabensammlung und ihre praktische Darstellung für den Geschichtsunterricht in der 5. Klasse	1965
PL 689	5	Groth, Friedrich	k.A.	Poseritz	Rostock	Probleme der Denkerziehung im Geschichtsunterricht des 5. Schuljahres	1965
PL 633	1-10	Bock, Günter	k.A.	Bad Dürrenberg	Halle	Probleme der Zensierung im Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht	1965
PL 648		Seidel, Herman	k.A.	Oderberg	Frankfurt O	Die Verbindung von Schule und Heimatmuseum unter Berücksichtigung der staatsbürgerlichen Erziehung im Geschichtsunterricht	1965
PL 585	5, 6, 7, 8.7	Berthold, Heinz	Dr., Fachlehrer, nebenamtlicher Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Unterricht des Bezirksschul-rates von K-M-	Karl-Marx-Stadt	Karl-Marx-Stadt	Zur Systematisierung im Geschichtsunterricht mit Hilfe von längsschnittartigen historischen Entwicklungslinien	1965

			Stadt				
PL 702	8, 9	Handro, Eberhard	Direktor	Müllrose	Frankfurt O	Die Verwendung schriftlicher Quellen im Geschichtsunterricht: ein Mittel zur Förderung und Entwicklung des selbständigen Erwerbs von Kenntnissen und Erkenntnissen	1965
PL 530	10	Wietstruck, Siegfried	Oberlehrer	Rangsdorf/ Blankenfelde	Potsdam	Einige Erfahrungen bei der Erhöhung der Intensität des Geschichtsunterrichts und der Entwicklung der selbständigen Arbeit der Schüler durch Einsatz von Arbeitsblättern : dargestellt am Beispiel einer Stoffeinheit der 10. Klasse	1965
PL 613	9	Kleitke, Dietrich und Gisela	k.A.	Hennigsdorf	Potsdam	Probleme der Systematisierung im Geschichtsunterricht der 9. Klasse	1965
PL 788	12	Döge, Rolf	Studienrat, stellv. Direktor	Borna	Leipzig	Die Erziehung und Befähigung junger Sozialisten zur Hochschulreife durch hochschulgemäße Lehrformen an der erweiterten Oberschule " Wilhelm Pieck" Borna, 12. Klasse: Geschichte und Staatsbürgerkunde	1966
PL 858	10	Beißert, Gerd	Lehrer	Halle/Saale	Halle	Zur Arbeit mit Lernaufgaben im Geschichtsunterricht: Erfahrungen in zwei 10. Klassen der Erw. Hermann-Francke-Oberschule in Halle/S.	1966
PL 757	11-12	Steiner, Martin	k.A	Sömmerda	Erfurt	Einige Erfahrungen bei der Arbeit mit hochschulmäßigen Methoden in Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht der 11. und 12. Klasse /	1966
PL 892	5, 6	Büchner, Heinz	k.A.	Dresden	Dresden	Die Arbeit mit Arbeitsblättern und der Aufbau eines Wissensspeichers im Fach Geschichte <Klasse 5 und 6>	1966
PL 4808		Wietstruck, Siegfried	Oberlehrer, Fachberater	Blankenfelde/ Rangsdorf	Potsdam	Regionalgeschichte und Geschichtsunterricht : einige Erfahrungen aus Unterricht und Leitungstätigkeit	1966
PL 951	9-10	Lehmann, Heinz	k.A.	Wermsdorf	Leipzig	Notwendigkeit und Bedeutung der erzieherischen Funktion des Geschichtsunterrichtes: auf der Grundlage einer Untersuchung im Kreis Oschatz	1966

PL 770	5	Caroli, Ditlinde	Lehrer	Oranienburg	Potsdam	Zur Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe im Geschichtsunterricht : Erkenntnisse und Erfahrungen	1966
PL 1166	Abi	Wagner, Lothar	Oberlehrer, Direktor, Träger des Staatstitels „Kollektiv der sozialistischen Arbeit“	Zella-Mehlis	Suhl	Methode und Formen zur effektiven Vorbereitung der Schüler auf den Hochschulbesuch, dargestellt im Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht der Klassen 11 und 12	1967
PL 1056	5	Deyda, Ewald	Fachlehrer	k.A.	k.A.	Zur Begriffsbildung im Geschichtsunterricht der 5. Klasse	1967
PL1116	5	Rudolph, Hans	k.A.	Berlin	Berlin	Möglichkeiten zur Selbstherrstellung und Verwendung eines Schülerarbeitsheftes für den Geschihctsunterricht (5. Kl.)	1967
PL 1179	7	Retzlaff, Manfred	Fachlehrer Gschichte	Oelsa	Dresden	Rationelle Gestaltung des Geschichtsunterrichts durch den Einsatz von Arbeitsblättern 7. Klasse	1967
PL 1089	10	Klenke, Gertraud/ Rudolph, Manfred	Fachlehrer	Seelow	Frankfurt O	Zur Arbeit mit dem dynamischen Wissensspeicher für die Fächer Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde in einer 10. Klasse der Erweiterten Oberschule Seelow	1967
PL 1269	5	Rupprecht, Heinz	Direktor	Calbe	Magdeburg	Erfahrungen beim Einsatz von Wiederholungs- und Übungsprogramm sowie von korrektiven Kontrollverfahren im Geschichtsunterricht der 5. Klasse	1968
PL 1406	5, 6, 7	Steeck, Eva-Maria	k.A.	Eberswalde	Frankfurt O	Erfahrungsbericht über die staatsbürgerliche Erziehung im Geschichtsunterricht und über die Koordinierung der Erziehungsarbeit des Faches Geschichte mit anderen Fächern	1968
PL 1238	5	Bierbach, Ernst	Studienrat, Direktor	Katzhütte	Suhl	Erziehung der Schüler zum bewußten Gebrauch der Kategorien der materialistischen Dialektik im Geschichtsunterricht	1968
PL 1448	7	Baumann, Detlef	Lehrer	Oberellen	Erfurt	Das Erfassen des wesentlichen Bildgehaltes und seine Bedeutung für die Erkenntnisgewinnung im	1968

						Geschichtsunterricht	
PL 1640	8	Kollektiv „Julius Vahlteich“ – Berthold/ Dietz/ Ruppin (vermutlich)	k.A.	Karl-Marx-Stadt	Karl-Marx-Stadt	Zur Realisierung der Lehrplanziele des Geschichtsunterrichts in der 8. Klasse: die Herausbildung der Leitlinien des Geschichtsunterrichts mit Hilfe von selbstentwickelten Unterrichtshilfen	1968
PL 1608	6	Baumann, Detlef	Lehrer	Oberellen	Erfurt	Beweis und Beweisführung: Bedeutung für die ideologische Erziehung und Entwicklung im Geschichtsunterricht der 6. Klasse	1969
PL 1726	7	Breitling, Ralf	Lehrer	Güstrow	Schwerin	Probleme der Festigung und Leistungsbewertung im Geschichtsunterricht an Hand von Beispielen aus dem 7. Schuljahr	1969
PL 1542	6	Isensee, Werner	k.A.	Wegenstedt	Magdeburg	Überlegungen zur Arbeit mit den Unterrichtshilfen im Fach Geschichte : untersucht an den Unterrichtshilfen für die Klasse	1969
PL 1492	7	Lippold, Wolfgang	Fachlehrer	Pölzig	Gera	Erfahrungen und Möglichkeiten bei der Arbeit mit dem Lehrbuch der Klasse 7 zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten im Geschichtsunterricht	1969
PL 2017	11.3	Abicht, Willi	k.A.	Roßleben/ Unstrut	Halle	Die Behandlung von Lenins Schriften "Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus" und "Zwei Taktiken der Sozialdemokratie in der demokratischen Revolution im Geschichtsunterricht der 11. Klassen	1970
PL 1913	Abi	Schlorff, Egon	Studienrat	Neustrelitz	Neubran-denburg	Methodik des Geschichtsunterrichts der 11. Klasse der Erweiterten Oberschule	1970
PL 1998		Zarschler, Klaus	Fachlehrer, Fachberater	Wittenberge	Schwerin	Erfahrungen über die Einbeziehung von Fernsehsendungen historischen Inhalts des allgemeinen Programms in den Geschichtsunterricht	1970
PL 1996		Riemer, Reinhard	k.A.	Parchim	Schwerin	Wie wird die Grundüberzeugung von der historischen Mission der Arbeiterklasse in den Fächern Geschichte,	1970

						Staatsbürgerkunde und Geographie spezifisch anders behandelt und wie macht dies der Direktor seinen Lehrern bewußt?	
PL 1956	6	Maedler, Gerhard	Geschichts-lehrer	Pirna	Dresden	Heimatgeschichtliche Forschungstätigkeit als schöpferischer Beitrag des Geschichtslehrers zur Erfüllung des Lehrplanwerkes in hoher Qualität	1970
PL 1870		Schmidt, Hannelore/ Schmidt, Siegfried	AG-Leiterin/ Direktor	Vehlefanz	Potsdam	Die Erforschung revolutionärer Traditionen der deutschen Arbeiterklasse unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung von Überzeugungen und Fähigkeiten der Mitglieder einer Arbeitsgemeinschaft "Junger Historiker"	1970
PL 2043	9	Kiebs, Benno	k.A.	Oschatz	Leipzig	Vorschlag für ein Verfahren zur Abstimmung wichtiger Aufgabenstellungen über Jahresfrist als ein Mittel zur Sicherung der drei Zielaspekte des Unterrichts : dargestellt am Lehrplan Geschichte Kl. 9	1971
PL 2309	9	Strasen, Gustav-Adolf	Dr.	Neustrelitz	Neubran-denburg	Erste Erfahrungen bei der Lehrerplanerfüllung im Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht der 9. Klasse unter besonderer Berücksichtigung der übergreifender Aspekte	1971
PL 2214		Kunze, Werner	Lehrer	Plötzky/ Pretzien	Magdeburg	Die Ortschronik: ein Beitrag für unsere Bildungs- und Erziehungsarbeit im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich zur Erziehung sozialistischer Schülerpersönlichkeiten	1971
PL 2168		Schulz, Rainer	Diplom-philologe, Lehrer	Angermünde	Frankfurt O	Zu pädagogischen, ideologischen und fachwissenschaftlichen Aspekten in der Arbeit mit einer Schülergruppe in der ur- und frühgeschichtlichen Bodendenkmalpflege	1971
PL 2090		Knoblich, Hannelore/ Marx, Karin/ Schönfelder, Margot	k.A.	Lübbenau	Cottbus	Probleme der Zensierung von Schülerleistungen im Geschichtsunterricht	1971

PL 2678	11.5.4	Abicht, Willi	Oberlehrer	Roßleben/ Unstrut	Halle	Die Behandlung von aktuellen Problemen der internationalen Beziehungen und der Außenpolitik der Deutschen Demokratischen Republik im Geschichtsunterricht der 11. Klassen: 4. Unterrichtseinheit der 5. Stoffeinheit der 11. Klasse.	1972
PL 2471	9	Hofmann, Olaf	Lehrer, Fachberater	Thum	Karl-Marx-Stadt	Die Komplexität der Überzeugungsbildung im Geschichtsunterricht eine theoretische Untersuchung empirisch nachgewissen an einem Beispiel des Unterrichts in der 9. Klasse	1972
PL 2455	9	Berthold, Heinz	Dr., Fachlehrer Geschichte	Limbach-Oberfrohna	Karl-Marx-Stadt	Zur Befähigung unserer Schüler, aus historischer Sicht zu begründeten Urteilen über die Potenzen der gesellschaftlichen Kräfte zu gelangen	1972
PL 2636	6	Mueller, G.	Arbeitsbereich Psychologie PH Dresden	Dresden	Dresden	Zum diagnostischen Wert thematischer Klassenarbeiten im Geschichtsunterricht der 6. Klasse: bezogen auf die Anwendung historischer Begriffe	1972
PL 2579	6.1, 6.2, 6.4, 6.6, 7.2, 7.3, 7.6, 7.7, 7.9, 7.10	Stroedter, Dieter	Diplomlehrer	Sonders-hausen-Jecha	Erfurt	Wie können wir im Geschichtsunterricht durch die Arbeit mit Problemstellung dazu beitragen das sozialistische Bewußtsein unserer Schüler zu entwickeln?	1972
742.911	9	Braune, Günter	Lehrer, Fachberater	Dessau	Halle	Zielorientierung für Stoffeinheiten am Beispiel des Geschichtsunterrichts Klasse 9	1973
PL 2899	10.2.2.1	Mausolf, Horst	k.A.	Sieden-bollentin	Neubranden-burg	Die problemhafte Gestaltung im Geschichtsunterricht unter Berücksichtigung einiger theoretischer Positionen des historischen Denkens am Beispiel der Unterrichtsstunde 10.2.2.1., die Bodenreform	1973
PL 2800		Peisert, Hermann	Dr.	Frankfurt O.	Frankfurt O	Die Erarbeitung der Biographie des Majors F.A. Pavlenko durch eine Arbeitsgemeinschaft "Junger Historiker": ein Beitrag zur Erziehung zum proletarischen Internationalismus und sozialistischen Patriotismus	1973

PL 3133	5-10	Bosler, Dieter	Fachberater Geschichte	Karl-Marx-Stadt	Karl-Marx-Stadt	Problemstellung im Geschichtsunterricht: eine Möglichkeit zur Entwicklung des Denkprozesses und zur Intensivierung der Lernarbeit	1973
PL 3134		Berthold, Heinz	Dr., Fachlehrer, nebenamtlicher Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Unterricht des Bezirksschul-rates von Karl-Marx-Stadt	Karl-Marx-Stadt	Karl-Marx-Stadt	Zur Zensierung von Schülerleistungen im Geschichtsunterricht	1973
PL 3127		Junge, Heinz	Lehrer	Wurzbach	Gera	Die Arbeit der Arbeitsgemeinschaft "Junge Historiker" Wurzbach als Mittel der sozialistischen Erziehung unserer Jugend	1973
PL 2798		Simon, Sabine	k.A.	Seelow	Frankfurt O	Erfahrungen und Ergebnisse der Arbeitsgemeinschaft 'Junge Historiker' Kienitz bei der Erziehung der Schüler zum sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus	1973
PL 2936		Steinaecker, Ingrid	Vermutlich Schülerin		Halle	Produktive gesellschaftlich-nützliche Tätigkeit in der Arbeitsgemeinschaft 'Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung' nach Rahmenprogramm: ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten; dargestellt an der Schaffung eines Dia-Ton-Films über das Wirken des Revolutionärs	1973
PL 3154	Abi	Allsen, Irmgard	k.A.	Berlin	Berlin	Erfahrungen bei der Entwicklung aktivschöpferischer sozialistischer Schülerpersönlichkeiten durch Vermittlung und Anwendung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden im fakultativen Unterricht (Marxismus-Leninismus) der Abiturstufe	1974
PL 3303	8	Ditz, Peter	k.A.	Goldberg	Schwerin	Die Einheit von Rationalem und Emotionalem und ihre praktische Umsetzung bei der Behandlung der Geschichte	1974

						der deutschen Arbeiterbewegung: exemplarische Untersuchungen am Lehrplanstoff; die Entstehung der Spartakusgruppe und das Anwachsen der Antikriegsbewegung	
PL 3215		Scharff, Roland	Diplomlehrer Geschichte, OS-Lehrer für Kunst und Werken	Georgenthal	Erfurt	Möglichkeiten der Entwicklung allseitig gebildeter sozialistischer Schülerpersönlichkeiten durch die Tätigkeit in der Arbeitsgemeinschaft "Junge Historiker": dargelegt am Beispiel des Oberschulkombinates "Grete Walter" Georgenthal	1974
PL 3336	9	Jähnig, Marlies	Fachlehrer	Riesa	Dresden	Meine Erfahrungen im Geschichtsunterricht der Klasse 9 bei Befähigung der Schüler zur Arbeit mit historischen und aktuellen Quellen	1974
PL 3174		Schwan, Gottfried	k.A.	Hoyers-werda	Cottbus	Erfahrungen, Methoden und Ergebnisse der Arbeitsgemeinschaft "Junge Historiker" mit Schülern der 9. und 10. Klasse im Kreis Hoyerswerda	1974
PL 3391	9	Lieder, Gustav	Studienrat im Rat des Kreises	Hasselfelde	Magdeburg	Didaktisch-methodische Probleme des Geschichtsunterrichts bei der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten unter dem Gesichtspunkt der Einbeziehung der Regionalgeschichte	1974
PL 3390	6, 8, 9, 10	Feustel, Günter	k.A.	Calbe (Saale)	Magdeburg	Die Bedeutung des Fachunterrichtsraumes für die Gestaltung eines lebendigen und überzeugenden Geschichtsunterrichts	1974
PL 3216		Reinhold, Josef	Dr.	Wingerode	Erfurt	Erfahrungen und Ergebnisse bei der Realisierung des Rahmenprogramms "Ausgewählte Bereiche der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung" an der POS Wingerode	1974
PL 3432	8	Krzenziessa, Manfred	Fachlehrer Geschichte und Stabü	Hohen-leuben	Gera	Einige Möglichkeiten, im Geschichtsunterricht die Wirksamkeit der Zielorientierung durch den zielgerichteten Einsatz von Tafelbildern zu erhöhen	1974
PL 3356	7, 8	Wilke, Kurt / Ludwig Arent	Diplom-pädägoge, Oberlehrer,	Lichterfelde	Frankfurt O	Probleme und Ergebnisse bei der Koordinierung von Schwerpunkten des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts in den Klassen 7 und 8: ein Beitrag zur	1974

			Direktor der Stützpunkt-schule der APW/ Studienrat, Fachlehrer			Vertiefung des sozialistischen Patriotismus und des proletarischen Internationalismus	
PL 3295	10.1.2.3, 3.1.2, 3.1.3, 5.1.3	Wanke, Horst/ Gall, Meinhard/ Petzold, Waltraud	Fachlehrer	Königs Wuster-hausen	Potsdam	Möglichkeiten und Erfahrungen bei der Zusammenarbeit und Koordinierung der Fächer Geographie: Staatsbürgerkunde und Geschichte zur Behandlung der sozialistischen ökonomischen Integration in Klasse 10	1974
PL 3628		Filling, Siegfried	Oberlehrer, Fachberater Stabü	Leipzig	Leipzig	Zur Arbeit mit Schülervorträgen im Staatsbürgerkunde- und Geschichtsunterricht	1975
PL 3595	9.4, 10.4	Küttner, Elisabeth	Fachlehrer, Fachzirkelleiter Deutsch	Kirchberg	Karl-Marx-Stadt	Notwendigkeit und prinzipielle Möglichkeiten zur Durchsetzung muttersprachlicher Anforderungen im Fachunterricht erläutert anhand des Geschichtsunterricht in den Klassen 9 und 10	1975
PL 3720	9	Krambeer, Horst	Oberlehrer, Fachberater	Anklam	Neubranden burg	Rolle und Bedeutung von strukturell-schematischen Tafelbildern im Geschichtsunterricht bei der Entwicklung und Förderung des historischen Denkens	1975
PL 3739	3, 4, 5	Neumann, Jutta	Oberlehrer	Potsdam	Potsdam	Die Gestaltung einer Arbeitsgemeinschaft Junger Historiker mit Schülern der 3. - 5. Klasse der POS 21 Potsdam-Babelsberg	1975
PL 3550		Strehler, Ingrid	k.A.	Groß-wechsungen	Erfurt	Gedanken zur muttersprachlichen Bildung und Erziehung im Geschichtsunterricht	1975
PL 3879	Abi	Meusel, Günter	k.A.	Hoyerswerda	Cottbus	Erfahrungen zu hochschulvorbereitenden Formen des Unterrichts in der Abiturstufe im Fach Geschichte	1976
PL 3915	11	Zunkel, Klaus	Studienrat	Sangers-hausen	Halle	Die Schaffung von Voraussetzungen für die Behandlung der Leninschen Schrift "Zwei Taktiken der Sozialdemokratie in	1976

						der demokratischen Revolution": die Durchführung des Seminars und die Anwendung der Erkenntnisse im Geschichtsunterricht der 11. Klasse	
PL 3883		Weidle, Rupprecht	Oberstudienrat, Leiter der Abteilung Gesellschafts-wissenschaften im Haus der Jungen Pioniere	Cottbus	Cottbus	Zur Entwicklung, Planung und Durchführung der Tätigkeit einer Arbeitsgemeinschaft "Junge Historiker" am Haus der Jungen Pioniere "Philipp Müller", Cottbus, mit der Zieleinstellung, die Erziehung im Sinne der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse bei den Mitgliedernummern an den Pionierfreundschaften und FDJ-Grundorganisationen der Oberschulen zu fördern	1976
PL 4138		Wolf, Ingeborg	Oberlehrer	k.A.	k.A.	Meine Erfahrungen mit vielfältigen und differenzierten Formen der Ergebniskontrolle im Geschichtsunterricht	1976
PL 4240	5, 9	Mädler, Gerhard	k.A.	Pirna	Dresden	Zur Arbeit mit Begriffen im Geschichtsunterricht	1976
PL 4163	8.1 , 8.2	Halfar, Ute	Fachlehrer, Mitglied Fachkom-mission Geschichte	Teerofen (Privat)/ Karow	Schwerin	Möglichkeiten zur Entwicklung des materialistisch-dialektischen Denkens im Geschichtsunterricht der Klasse 8	1976
PL 3981		Krause, Roland	Fachlehrer, stellv. Direktor	Stendal	Magdeburg	Erfahrungen mit der differenzierten Zensurengebung im Fach Geschichte und ihre Anwendung im Kreis Stendal	1976
PL 4109		Schulz, Günter	Fachberater Geschichte	Gebesee	Erfurt	Standpunkte und Erfahrungen über die Vorbereitung und Durchführung der Zielorientierung auf Stoffeinheiten im Geschichtsunterricht	1976
PL 4046	7, 9, 10	Päpke, Helmut	Fachberater Geschichte	Treuen-brietzen	Potsdam	Aspekte und Möglichkeiten des Einsatzes regionalgeschichtlicher Materialien in der Bildungs- und Erziehungsarbeit der allgemeinbildenden Schule: dargestellt am Einsatz der Materialien in den Schulen des Kreises Jüterbog	1976
PL 4111	5, 6, 7, 8	Strehler,	k.A.	Groß-	Erfurt	Gedanken zur Situation der Frau in der Gesellschaft und zu	1976

		Ingrid		wechsungen		Möglichkeiten : marxistische Grundposition zur Frauenpolitik im Geschichtsunterricht zu vermitteln	
PL 4107	5-10	Lehmann, Ina	Fachlehrer Deutsch	Petersdorf	Erfurt	Zur Entwicklung sprachlich-geistiger Fähigkeiten in den Lehrplänen für das Fach Geschichte	1976
PL 3945	8.6.3	Imsande, Ingrid / Hofmann, Ingrid/ Uhlmann, Wolfgang	Mitglied Fachkom-mission Geschichte Karl-Marx-Stadt / Aspirantin PH Dresden/ Lehrer	Karl-Marx-Stadt/ Dresden	Karl-Marx-Stadt/ Dresden	Zur Nutzung der Regionalgeschichte im Geschichtsunterricht bei der Erziehung unserer Schüler zum sozialistischen Patriotismus: dargestellt am Beispiel der Unterrichtseinheit 8.6.3. "Der Kampf der deutschen Arbeiterklasse gegen das Sozialistengesetz"	1976
PL 4164	6.3	Rein, Gerd / Rink, Werner/ Erdmann, Marianne	Fachberater Geschichte/ Lehrer/ stellv. Direktor	Schwerin	Schwerin	Darstellung einiger Erfahrungen in Form von Unterrichtsentwürfen und Hilfsmitteln zur Stoffeinheit 3 der 6. Klasse "Die Entstehung des Feudalismus in Byzanz und im arabischen Kalifat"	1976
PL 3948	5-8	Hertel, Isa/ Pils, Christine/ Schuster, Anny	k.A.	Karl-Marx-Stadt	Karl-Marx-Stadt	Untersuchungen zum Problem der Einheit ideologischer und künstlerischer Erziehung in den Fächern Kunsterziehung, Geschichte und Literatur (Klasse 5-10) und Nachweis der notwendigen Koordinierung der genannten Fächer bei der Herausbildung der sozialistischen Schülerpersönlichkeit anhand von Arbeitsergebnissen und einer systematischen Übersicht	1976
PL 4430	11	Abicht, Willi	Studienrat	Roßleben/ Unstrut	Halle	Gedanken zum abiturstufengemäßen Unterricht im Fach Geschichte in den 11. Klassen der EOS: abgeleitet aus einer Gegenüberstellung der Behandlung der Gründung der KPD in den 9. Klassen der POS und in den 11. Klassen der EOS	1977
PL 4695	9.1	Möhring, Oskar	Fachberater	Schleusingen	Suhl	Möglichkeiten zur Unterstützung des problemhaften Unterrichts in Geschichte durch den Einsatz zieladäquater Tafeltexte	1977

PL 4415		Gregor, Klaus	Dr., Direktor	Gera	Gera	Die Bedeutung der AG/R Gesellschaftswissenschaften für die Herausbildung eines sozialistischen Geschichts- und Staatsbewußtseins unter Berücksichtigung der Pflege und Wahrung revolutionärer Traditionen	1977
PL 4472	8, 9, 10	Günther, Ute	k.A.	Auerswalde	Karl-Marx-Stadt	Zur Aktivierung der Schüler oberer Klassen im Geschichtsunterricht	1977
PL 4516	9.2, 9.3, 9.4.	Hagenau, Ruth	Fachberater Geschichte	Leipzig	Leipzig	Beiträge zur Denkerziehung im Geschichtsunterricht der Oberstufe durch aktive Denkschulung bei der Widerlegung von feindlichen bürgerlichen und opportunistischen Geschichtsauffassungen in Klasse 9	1977
PL 4281	8	Schöning, Kurt	Diplom-pädagoge	Hoyerswerda	Cottbus	Erfahrungen bei der Einbeziehung der Dokumente des IX. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands in den Geschichtsunterricht der 8. Klasse als Form der politischen Aktualisierung	1977
PL 4670	9.2.7	Scholze, Helga	Oberlehrer	Teterow	Neubranden-burg	Gedanken und Erfahrungen bei der Bemühung um die erkenntnisprozeßgerechte Gestaltung des Geschichtsunterrichts: dargestellt am Beispiel der Stunde 9.2.7. "Mordterror der Konterrevolution und freie Wahlen"	1977
PL 4636	9.5	Freischmidt, Karin	Kreisfach-berater	Boizenburg	Schwerin	Die Lehrplanvorgaben für die Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht voll ausschöpfen: eine wesentliche Voraussetzung für die Ausprägung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins bei Schülern; eine Analyse zur Unterstützung der Tätigkeit des Fachberaters am Beispiel der Stoffeinheit 9;5; untersucht an vier Schulen des Kreises Hagenow	1977
PL 4635		Düntsch, Karl-Heinz/ Schmidt, B.	Direktor der EOS / Direktor der POS	Hagenow/ Neu-Gülze	Schwerin	Erfahrungen zur Arbeit mit der Karte im Geschichtsunterricht : Untersuchungen zu Problemen des Einsatzes der Geschichtswandkarten und Schülerhandkarten im Unterricht und sich daraus ergebende Schlußfolgerungen für die Arbeit der Fachlehrer, Direktoren, Fachzirkel und Fachkommissionen	1977

PL 4566	5-10	Bock, Hartmut / Vinzelberg, Hans-Werner	k.A.	Stöckheim	Magdeburg	Hinweise und Erfahrungen zur Einrichtung eines historischen Lehrpfades und dessen möglicher Nutzung vor allem im Geschichtsunterricht: dargestellt am Beispiel des historischen Lehrpfades im Raum Ahlum (Stöckheim)/Lüdelsen	1977
PL 4792	9	Borth, Heinz	k.A.	Weinböhla	Dresden	Auswahl und methodische Aufbereitung literarischer Quellen und Dokumente für den Geschichtsunterricht in Klasse 9: ein Beitrag zur Erhöhung der Erziehungswirksamkeit unseres Geschichtsunterrichts	1977 laut BBF 1978
PL 4793	8	Grajek, Rainer	Lehrer Geschichte, Mitarbeiter für Weiterbildung im Kreiskabinett	Riesa	Dresden	Erfahrungen bei der Behandlung der Stoffeinheit 6: die historische Entwicklung Deutschlands von 1871 bis zur Jahrhundertwende im Geschichtsunterricht der Klasse 8 unter Beachtung einiger Aspekte der problemhaften Gestaltung und der Einbeziehung regionalgeschichtlicher Beispiele	1978
PL 4943	9.4	Franke, Edith	k.A.	Karl-Marx-Stadt	Karl-Marx-Stadt	Die Nutzung von Gedenkstätten der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung für den Geschichtsunterricht in Klasse 9 zur Vermittlung sicheren Wissens und zur Herausbildung fundierter Überzeugungen	1978
PL 4807		Senenko, Heinz	Dr.	Saupsdorf-Hinter-hermsdorf	Dresden	Die Tätigkeit einer Arbeitsgemeinschaft Junge Historiker (Jugend-Urania) und ihre Ausstrahlung auf das Schulkollektiv bei Erziehung zum Geschichtsbewußtsein	1978
PL 4794	9	Fischer, Albrecht	Fachlehrer	Merschwitz	Halle	Aktualisierung als ein Mittel zur Herausbildung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins: Erfahrungen im Geschichtsunterricht der Klasse 9	1978
PL 4900a	5, 8, 9	Surek, Joachim	Fachberater Geschichte	Weißenfels	Halle	Die Wissensspeicher als Mittel zur Festigung historischer Fakten und Erkenntnisse	1978
PL 4959		Schröter, Karl	k.A.	Burgstädt	Karl-Marx-Stadt	Meine Erfahrungen bei der Führung einer Arbeitsgemeinschaft "Junge Historiker": gekürzte Fassung	1978
PL 5059c +		Schmidt,	Fachberater	Tucheim	Magdeburg	Nutzung revolutionärer Traditionen zur Herausbildung des	1978

2 Beil.		Falk-Holger	Geschichte			sozialistischen Geschichtsbewußtseins, dargestellt an der Verwendung einer Dorfchronik /	
PL 5093 = 79.4328a	9	Stolzenhain, Thea	k.A.	Fahrland	Potsdam	Der Einsatz von Literatur im Geschichtsunterricht der Klasse 9	1978
PL 5071	5, 6, 7, 8, 9	Oertel, Gisela	k.A.	Neubran-denburg	Neubran-denburg	Bildende Kunst im Geschichtsunterricht	1978
PL 4901	10.4.	Wagner, Hannelore	Fachberater Geschichte	Hettstedt	Halle	Einige Erfahrungen zur kommunistischen Erziehung der Jugend im Geschichtsunterricht - dargestellt am Beispiel der Arbeit an der Stoffeinheit 10.4.	1978
PL 5166	5.1.3.	Eberlein, Horst	Fachberater Geschichte	Breitungen	Suhl	Erfahrungen zur Ausbildung wesentlicher geistiger Tätigkeiten der Schüler im Geschichtsunterricht für eine bewußte dialektisch-materialistische Denkerziehung	1978
PL 4808		Häberer, Bruno	Lehrer, Fachgruppen-leiter Physik	Dresden	Dresden	Erfahrungen aus zwölfjähriger Tätigkeit mit Schülerarbeitsgruppen bei der Erforschung, Dokumentation und Rekonstruktion illegaler Nachrichtengeräte im KZ-Lager Buchenwald	1978
PL 5007		Schiller, Rolf/ Müller, Hannelore	k.A.	Großstein-berg	Leipzig	Lebendige Traditionspflege als Mittel zur planmäßigen und kontinuierlichen Entwicklung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins unserer Schüler	1978
PL 5055		Herzberg, Otto/ Bilsing, Winfriede	Direktor/ Pionierleiter und AG-Leiter	Langenstein	Magdeburg	Wie nutzen wir die revolutionären Traditionen der Arbeiterklasse bei der Erziehung der Jungen Pioniere und FDJ-Mitglieder an der Hans-Neupert-Oberschule in Langenstein, Kreis Halberstadt unter besonderer Berücksichtigung der Ergebnisse der AG "Junge Historiker"	1978
PL 5061		Eschrich, Elimar/ Ilte, Gerd	Direktor/ Stellv. Direktor	Minsleben	Magdeburg	Möglichkeiten der Herausbildung kommunistischer Persönlichkeitsmerkmale bei zielgerichteter außerunterrichtlicher Arbeit: dargelegt am Beispiel des Aufbaus eines heimatgeschichtlichen Museums an der POS Minsleben	1978
PL 4944	10.2.1-	Winkelmann,	Fachlehrer/	Theuma	Karl-Marx-	Die Sicherung einer guten Kenntnis vom Werden und	1978

	10.2.3	Bernd / Wohlrab, Dieter/ Friedrich, Werner	Fachberater Geschichte im Kreis/ Studienrat + Diplompäda-goge+Leiter der Kreis-schulinspektion + Fachlehrer Geschichte		Stadt	Wachsen unseres Staates und eines lebendigen Verhältnisses zur Geschichte als wichtiger Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Förderung des sozialistischen Nationalbewußtseins: dargestellt in der Einheit von internationalem, nationalem und Regionalgeschichtlichem am Beispiel der Stoffeinheit 10.2 "Der Kampf für die antifaschistische demokratische Umwälzung in Deutschland; die Gründung der DDR"	
PL 5395	9, 10	Scheibner, Helmut	k.A.	Stollberg	Karl-Marx-Stadt	Lebendige Beziehungen zur Geschichte schaffen!: Vorschläge zur erziehungswirksamen Gestaltung des Geschichtsunterrichts in den Klassen 9 und 10	1979
PL 5519	5	Eisenächer, Harry	OL	Genthin	Magdeburg	Erfahrungen bei der Befähigung der Pädagogen zur Herausbildung des Geschichtsbewußtseins der Schuljugend als Bestandteil der Erforschung : Popularisierung und Nutzung der 1. Jugendtraktorenbrigade des Kreises Genthin nach 1945	1979
PL 5289		Padrun, Arno	Direktor	Berka v.d.H. (Thüringen)	Erfurt	Möglichkeiten der Herausbildung sozialistischen Geschichtsbewußtseins mit Hilfe der Entwicklung von Schultraditionen unter besonderer Darstellung des Traditionsraumes am Oberschulkombinat "Max-Stein-Schule" Berka v.d.H. /	1979
PL 5306	10.2.2.1 10.4.1.31 0.6.2.2	Nühse, Konrad	Fachlehrer, Fachberater	Gusow	Frankfurt O	Möglichkeiten der Nutzung regionalgeschichtlicher Fakten bei der Erfüllung des Lehrplanes Geschichte Klasse 10: dargestellt an der Entwicklung der sozialistischen Landwirtschaft	1979
PL 5436	9.4.10, 10.2.2.2	Schröter, Ruth	k.A.	Leipzig	Leipzig	Zur Befähigung der Schüler, im Geschichtsunterricht der Oberstufe historische Probleme zu diskutieren	1979
PL 5315		Ziesing, Werner	Stellv. Direktor für außerunter-	Biesenthan	Frankfurt O	Die Erforschung von Lebensbildern antifaschistischer Widerstandskämpfer unter Einbeziehung vorhandener	1979

			richtliche Tätigkeiten			Arbeitsgemeinschaften und der Interessen der Schüler bei der Herausbildung eines sozialistischen Geschichtsbewußtseins	
PL 5349		Koch, Ilse	k.A.	Ballenstedt	Halle	Die Arbeit mit Werken der Klassiker des Marxismus-Leninismus in der AG Geschichte nach Rahmenprogramm	1979
PL 5521		Mayrhofer, Wolfgang	Lehrer	Magdeburg	Magdeburg	Der Aufbau, die Ausgestaltung und Nutzung eines Traditionskabinetts an der Schule im Hinblick auf die Herausbildung eines sozialistischen Geschichtsbewußtseins	1979
PL 5233		Sieber, Dieter	Fachlehrer	Lauch-hammer	Cottbus	Zur Bedeutung unserer Traditionsforschung und -pflege bei der Entwicklung und Vertiefung eines klassenmäßigen Geschichtsbewußtseins	1979
PL 5629	9.4.	Oßmann, Konrad	Fachberater Geschichte	Gräfinau-Angstedt	Suhl	Geistige Aktivierung der Schüler und bewußte Arbeit am Wesentlichen im Geschichtsunterricht durch langfristige Zielorientierung: dargestellt am Beispiel der Stoffeinheit 4 in Klasse 9	1979
PL 5257a	9.4.1, 9.4.2, 9.4.4; 9.4.10	Kühne, Renate	k.A.	Weinböhla	Dresden	Zum Einsatz regionalgeschichtlicher Quellen und Dokumente im Geschichtsunterricht: ein Beitrag zur weiteren Erhöhung der Erziehungswirksamkeit des Geschichtsunterrichts; dargestellt an Beispielen aus Klasse 9, Stoffeinheit 4: Geschichte des deutschen Volkes 1919-1933. Stunden 4.1. 4.2. 4.4. 4.10.	1979
PL 5831	10	Renner, Rolf	Fachlehrer	Karl-Marx Stadt	Karl-Marx Stadt	Zur Arbeit mit gewichtetem Unterrichtsstoff im Geschichtsunterricht und seiner didaktisch-methodischen Bewältigung in der Klasse 10	1980
PL 5714		Senenko, Heinz	Dr.	Sebnitz	Dresden	Erfahrungen bei der Entwicklung und Diagnose des Geschichtsbewußtseins der Schüler im Rahmen der außerunterrichtlichen Tätigkeit anhand regionalgeschichtlicher Materials	1980
PL 5688		Weidle, Rupprecht	Oberstudienrat, Leiter der	Cottbus	Cottbus	Erfahrungen bei der Erarbeitung eines Ergänzungsheftes zum Heimatkundelehrbuch Klasse 3 für die Hand des	1980

			Abteilung Gesellschafts-wissenschaften am Haus der Pioniere			Lehrers mit einer Arbeitsgemeinschaft "Junge Historiker"	
PL 5762	5	Graß, Erika	Studienrat, Kreisfach-berater	k.A.	k.A.	Differenzierte Arbeit mit Schülern der 5. Klasse im Geschichtsunterricht	1980
PL 5874	7	Schröter, Ruth	k.A.	Leipzig	Leipzig	Die Arbeit mit der schriftlichen historischen Quelle in Klasse 7: ein Beispiel für die Entwicklung der Denkfähigkeit im Geschichtsunterricht	1980
PL 5937	8	Geist, Evelyn	k.A.	Neubranden-burg	Neubran-denburg	Erfahrungen zur Entwicklung und Festigung des Mitschreibens und Protokollierens im Unterricht der Fächer Deutsch und Geschichte der 8. Klasse	1980
PL 5985		Maudrey, Horst	Dipl. Lehrer	Perleberg	Schwerin	Inhalte, Methoden und Ergebnisse der Arbeit der AG "Junge Historiker" des Hauses der Jungen Pioniere "Hans Beimler" Perleberg	1980
PL 5778		Schmidt, Harry	Oberstudienrat/ Fachlehrer/ Dr.paed.	Ronneburg	Gera	Zur zielgerichteten Arbeit an der Entwicklung und Festigung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins durch die Organisierung langfristiger Schülertätigkeiten der AG Junge Historiker an der Friedrich-Schiller-Oberschule Ronneburg /	1980
PL 5936		Schmeer, Günter	Direktor/ Fachlehrer Geschichte	Teterow	Neubran-denburg	Meine Erfahrungen aus der Arbeit als Leiter einer AG/R "Ausgewählte Bereiche der Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung" /	1980
PL 5770 + Anl.		Wille, Sigrid	Direktor	Bernau	Frankfurt O	Die Schulfestwoche der Oberschule "Wilhelm Pieck": ein Beitrag zur Entwicklung des Geschichtsbewußtseins und von Traditionen im Schulkollektiv	1980
PL 5875	9.6	Wolf, Ingo/ Bieber, Roland C.	Fachberater/ Geschichts-lehrer	Leipzig	Leipzig	Möglichkeiten der sozialistischen Wehrerziehung im Geschichtsunterricht : dargestellt an ausgewählten Stunden der Stoffeinheit 6 Klasse 9	1980

PL 81-165	11.1.1.3, 11.1.2.2	Abicht, Willi	Studienrat	Roßleben/ Unstrut	Halle	Zur Gestaltung der Unterrichtsstunden 1.1.3. und 1.2.2 im Geschichtsunterricht der 11. Klassen: die Bewährung des Bundes der Kommunisten und der deutschen Sozialdemokratie in entscheidenden Klassenkampfsituationen	1981
PL 81-339	5.1, 9	Schömann, Hartmut	k.A.	Stralsund	Rostock	Aktivierung der Schüler durch Einsatz von Schüleraufträgen im Geschichtsunterricht in Klasse 5	1981
PL 81-332	9.1	Tuttlies, Ingrid	k.A.	Stralsund	Rostock	Probleme der Erziehung zum sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus, dargestellt an einigen Beispielen des Geschichtsunterrichts der 9. Klasse	1981
PL 81-124	5.1.2.2, 5.2.2.2, 5.3.2.3, 6.1.2.1, 6.1.2.2, 6.2.2.2, 6.3.2.4, 6.4.2.3, 6.4.4.2	Thom, Edeltraud	k.A.	Lichterfelde	Frankfurt O	Erfahrungen beim Einsatz von unterrichtsergänzenden Sendungen im Geschichtsunterricht der Klassen 5 und 6	1981
PL 81-233	9	Beisswenger, Frank	Fachlehrer	Leipzig	Leipzig	Zum Einsatz einer grafischen Übersicht bei der Erarbeitung und Systematisierung der Stoffeinheit 9.2. "Die Novemberrevolution in Deutschland"	1981
PL 81-266	5.3, 6.1, 7.6, 8.3, 9.2	Ploetz, Gustav	k.A.	Magdeburg	Magdeburg	Erfahrungen bei der Befähigung der Schüler zur Erschließung historischer Fakten aus dem Quellenmaterial der Geschichtslehrbücher der Klassen 5 - 10	1981
PL 81-012	7	Hoepfer, Ingrid	k.A.	Berlin	Berlin	Überlegungen und Materialien zur erziehungswirksamen Planung und Gestaltung der Unterrichtseinheit 7.3.1 "Der Dreißigjährige Krieg als gesamteuropäisches Ereignis	1981
PL 81-013	8-10	Imlau, Brunhilde	Diplomlehrerin	Berlin	Berlin	Erfahrungen beim Einsatz von Bildwerken im Geschichtsunterricht als eine Möglichkeit zur Erhöhung der Erziehungswirksamkeit in den Klassenstufen 8 bis 10	1981

PL 81-385	8.1, 8.5, 8.6, 8.7, 8.8	Hoelzer, Helmut	Fachlehrer	Immelborn	Suhl	Die didaktisch-methodische Arbeit zur Sicherung eines soliden und anwendungsbreiten Wissens im Geschichtsunterricht der Klasse 8: dargestellt am Beispiel des Begriffes "Historische Mission der Arbeiterklasse"	1981
PL 81-048		Langosch, Wolfgang	Fachlehrer Geschichte	Lübbenau	Cottbus	Wie schaffe ich bei allen Schülern eine lebendige Beziehung zur Geschichte?	1981
PL 81-232	8	Schröter, Ruth	k.A.	Leipzig	Leipzig	Die Pariser Kommune und ihre Lehren: Betrachtungen eines Geschichtslehrers zur theoretischen und praktischen Bewältigung dieser Stoffeinheit im Geschichtsunterricht der Klasse 8	1981
PL 81-167		Petrowa, Jutta	Stellv. Direktor	Dessau	Halle	Erfahrungen bei der Arbeit mit der AGR "Ausgewählte Bereiche der Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung" zur Erforschung des Kampfes der Geschwister Scholl und zur Schaffung revolutionärer Traditionen an der Schule	1981
PL 81-166		Reinicke, Gerhard	k.A.	Blanken-heim	Halle	Erfahrungen aus der Arbeit der AG/R "Ausgewählte Bereiche der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung" an der POS Blankenheim	1981
PL 81-47	10.3	Fritsche, Ernst	k.A.	Drebkau	Cottbus	Lebendige Sprache und ihr bewußter Gebrauch: ein entscheidendes Mittel zur Erhöhung der Erziehungswirksamkeit im Geschichtsunterricht der oberen Klassen, dargestellt an der Stoffeinheit 10.3	1981
PL 81-134		Schüler, Herbert/ Engel, Hannelore/ Baudem, Renate/ Schüler, Marlis	2xOberlehrer, die übrigen k.A.	Worin	Frankfurt O	Die Vorbereitung der Schule Worin auf den 30. Jahrestag der LPG "Thomas Muentzer": ein Mittel der Erziehung zur Heimatliebe; dargestellt an der Tätigkeit der AG "Junge Historiker", "Junge Rezitatoren", "Zeichnen und Malen"	1981

PL 82-05-30	10	Engelke, Horst	Dr., Fachberater	Frankfurt	Frankfurt O	Einige Erfahrungen bei der Planung des Geschichtsunterrichts in Klasse 10 :	1982
PL 82-12-11	7, 8, 9, 10	Weidner, Gerhard	Oberlehrer, Mitarbeiter Kreiskabinett	k.A.	Potsdam	Die Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen unter dem Aspekt der Schwerpunktbildung im Geschichtsunterricht	1982
PL 82-06-07	9	Pleitz, Frauke	k.A.	Ruppersdorf	Gera	Einige Erfahrungen beim Einsatz von Denkhilfen im Fach Geschichte	1982
PL 82-08-11	8.2	Baireuther, Herbert	Studienrat, Direktor	Oelsnitz/ Vogtland	Karl-Marx-Stadt	Möglichkeiten der Stimulierung der Aktivität der Schüler zur Herausbildung eines soliden Wissens und Könnens sowie des parteilichen Wertens über die aktive geistige und schöpferische Tätigkeit der Schüler im Geschichtsunterricht, dargestellt am Lehrstoff der Klasse 8, Stoffeinheit 2	1982
PL 82-12-10	9, 10	Bogedain, Ilse	Fachberater	Branden-burg	Potsdam	Zur Aufbereitung regionalgeschichtlichen Materials für den Lehrer und dessen Nutzung im Unterricht der 9. und 10. Klasse durch den Fachberater und die Fachkommission Geschichte im Stadtkreis Brandenburg: Erarbeitung regionalgeschichtlicher Lichtbildreihen mit Beihang und ergänzendem Material	1982
PL 82-05-12a		Templin, Hardy	Mitarbeiter der Station "junger Naturforscher und Techniker"	Golzow	Frankfurt O	Die Erarbeitung von Lebensbildern revolutionärer Persönlichkeiten unseres Kreises mit deren Nutzung für die Entwicklung des Geschichtsbewußtseins unserer Schüler	1982
PL 82-03-15	10	Ziesch, Benedikt	Diplom-Fachlehrer Geschichte	Bautzen	Dresden	Möglichkeiten der Nutzung der Geschichte der Sorben und der Regionalgeschichte bei der besseren Erfüllung des Lehrplanes an ausgewählten Beispielen der Stoffeinheit 2 Klasse 10	1982
PL 82-05-11		Schulz, Erika	Direktor	Gusow	Frankfurt O	Erfahrungen, Erkenntnisse und Problemen aus der Leitungstätigkeit des Direktors bei der Nutzung der Entwicklungsgeschichte der Oberschule Gusow seit dem 1.10.1945 als Beitrag zur Herausbildung des Geschichtsbewußtseins	1982

PL 83-03-04	9.6, 11.2	Rostowski, Dieter	Dr., Diplomlehrer	Kamenz	Dresden	Zur Erschließung regional-geschichtlichen Materials... und der STE 2 in der 11. Klasse zur Befreiung des deutschen Volkes vom Hitlerfaschismus durch die Sowjetarmee im April/Mai 1945	1983
PL 83-13-12	11	Garber, Erika	Diplom-pädagoge, Studienrat	k.A.	k.A.	Einige Möglichkeiten der Reaktivierung des erforderlichen Wissens zur Befähigung der Schüler im Geschichtsunterricht, Klasse 11, die historischen Entwicklungsprozesse zu erfassen	1983
PL 83-13-11	6.1.2.2, 6.1.2.3, 6.2.3.2, 6.3.2.3, 6.4.2.4, 6.4.1.1, 6.4.1.2, 6.4.1.4, 6.4.1.5, 6.4.5.3, 6.6.4.2.	Schömann, Hartmut	Dr.	Stralsund	Rostock	Möglichkeiten und Hinweise zur Einbeziehung des Kulturhistorischen Museums und des Stadtarchivs Stralsund in den Geschichtsunterricht der Klassenstufe 6	1983
PL 83-10-44	8.7.1, 9.4.2, 10.2.2	Flohr, Steffi	Fachberater	Magdeburg	Magdeburg	Wie ich das Verhältnis von Rationalem und Emotionalem Geschichtsunterricht der Oberstufe realisiere: dargestellt an 3 Beispielen	1983
PL 83-10-20	5-10	Lenz, Uwe	Lehrer, Ortschronist	Brunau	Magdeburg	Die Einbeziehung regionalgeschichtlicher Materialien in dem Geschichtsunterricht zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins meiner Schüler: dargestellt auf der Grundlage von Unterrichtsbeispielen in den Klassenstufen 5-10	1983
PL 84-05-25		Wendt, Manfred	AG-Leiter	Eberswalde-Finow	Frankfurt O	Die Tätigkeit der Arbeitsgemeinschaft "Junge Militärhistoriker" eine Möglichkeit zur Herausbildung wertvoller sozialistischer Charaktereigenschaften bei Kindern und Jugendlichen	1983

PL 83-12-30		Pelzer, Rotraut	Oberlehrer	Pritzwalk	Potsdam	Meine Erfahrungen aus der Arbeit der AG "Junge Historiker" der Wilhelm-Pieck-Oberschule Pritzwalk zur Entwicklung des Geschichtsbewußtseins und der Heimatliebe	1983
PL 83-15-35		Oppel, Lothar	k.A.	Heubach	Suhl	Die Bedeutung der AG/R Geschichte: als eine Form des fakultativen Unterrichts zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten	1983
PL 83-12-21		Czichy, Eldrid	Fachlehrer Deutsch und Geschichte, stellv. Direktor	Bergfelde	Potsdam	Möglichkeiten und Ergebnisse der Verbindung von AGR-Tätigkeit und Geschichtsunterricht	1983
PL 83-03-29	9.4/9.5	Noack, Arndt	k.A.	Hainewalde	Dresden	Zum Einsatz regionalgeschichtlicher Materialien für eine effektive und erziehungswirksamere Gestaltung des Geschichtsunterrichtes: dargestellt an Beispiel der Klasse 9, Stoffeinheit 4 und 5	1983
PL 83-02-15	10	Handke, Johanna/ Richter, Ehrenfried	Fachberater Geschichte/ Kreisschulrat	Golßen	Cottbus	Zur Ermittlung des Entwicklungsstandes der parteilichen Standpunktbildung : Begründung und Verteidigung sowie zu Ergebnissen und Erfahrungen bei der Entwicklung der Fähigkeit der Schüler der 10. Klassen, politisch-historische Ereignisse und Prozesse klassenmäßig zu werten; zur Ermittlung des Entwicklungsstandes.	1983
PL 83-09-17		Scherzer, Horst/ Steyer, Sigrid	Direktor/ Studienrat	Choren	Leipzig	Aspekte der Entwicklung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins unter den Bedingungen einer Landschule	1983
PL 84-02-30		Fischer, Ursula	Wissen-schaftlicher Mitarbeiter im Haus der Pioniere	Luckau	Cottbus	Erfahrungen aus der Tätigkeit einer Kreisarbeitsgemeinschaft "Junge Historiker" bei der Pflege und Bewahrung revolutionärer Traditionen der Arbeiterbewegung	1984
PL 84-03-10	5-10	Mutterlose, Johanna	Fachberater Geschichte	Dresden	Dresden	Erfahrungen in der Befähigung der Schüler zur bewußten Durchführung von Tätigkeiten: dargestellt am parteilichen	1984

						Werten und Argumentieren im Geschichtsunterricht	
PL 84-09-17	7	Grüner, Gotthard	k.A.	k.A.	k.A.	Zur geistigen Aktivierung im Geschichtsunterricht durch eine kooperativ-kommunikativ angereicherte Unterrichtsgestaltung: dargestellt an ausgewählten Beispielen der Klasse 7	1984
PL 84-08-11	8	Müller, Gottfried	Fachlehrer	Thalheim	Karl-Marx-Stadt	Zum Einsatz von Lehrererzählungen im Geschichtsunterricht der Klasse 8	1984
PL 84-12-07	10.4.1	Uhlmann, Guenter	Oberlehrer	Königs Wusterhausen	Potsdam	Die Einbeziehung der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft im Kreis Königswusterhausen in den Geschichtsunterricht der Klasse 10	1984
PL 84-08-09	5.3.1.3/ 6.4.4.1/ 6.3.2.4./ 9.6./ 7.5.9.	Ahnert, Martina	k.A.	Blanken-hain	Erfurt	Zum Einsatz von Schulfunksendungen im Geschichtsunterricht	1984
PL 84-15-39	8	Müller, Christa	Diplomlehrer	Schmiede-feld	Suhl	Die weitere Entwicklung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins der Jugendlichen durch die Erhöhung der erzieherischen Wirksamkeit der Jugendstunden, insbesondere durch die stärkere Nutzung der Territorial- und Regionalgeschichte sowie die Herausbildung und Festigung von Idealbildern und Wertvorstellungen	1984
PL 84-08-10		Hoffmann, Dieter	Diplomlehrer	Rochlitz	Karl-Marx-Stadt	Durch einen höheren Anteil problemhafter Gestaltung zu größerer Bildungs- und Erziehungswirksamkeit im Geschichtsunterricht	1984
PL 84-12-03	7.3, 9.3	Raatz, Renate	Fachlehrer Geschichte	Walsleben	Potsdam	Einige Erfahrungen zur erziehungswirksameren Gestaltung von Aktualisierungen im Geschichtsunterricht: dargestellt am Beispiel der Stoffeinheiten 3, Klasse 7 und 3, Klasse 9 unter der Zielstellung, die Grundwahrheiten unserer Epoche den Schülern bewußt zu machen	1984
PL 84-02-17	8.6.	Wiezin, Uwe	Fachlehrer	Forst/	Cottbus	Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den	1984

			Geschichte und Deutsch	Lausitz		Schülern im Geschichtsunterricht zum sicheren Erkennen des gesetzmäßigen Ablaufs der Geschichte sowie zur klassenmäßig richtigen Orientierung im revolutionären Weltprozeß der Gegenwart an Hand heimatgeschichtlichen Materials: dargestellt an der Stoffeinheit 6 der Klasse 8	
PL 84-10-21	5-10	Fritz, Wilfried	k.A.	Dardesheim	Magdeburg	Die Gestaltung von Schülerarbeitsmaterial im Bereich Grundwissen im Fach Geschichte Klasse 5 bis 10	1984
PL 84-06-06	10	Kube, Helmut	Oberlehrer, Diplomlehrer Geschichte, Fachberater Geschichte	Jena	Gera	Langjährige Erfahrungen bei der kontinuierlichen Vorbereitung der Abschlussprüfungen in Geschichte an der polytechnischen Oberschule "Julius Schaxel" I in Jena-Lobeda	1984
PL 85-08-36		Hänchen, Hellfried	Direktor	Sayda	Karl-Marx Stadt	Wie führte ich als Direktor in meiner über 30jährigen Leitungstätigkeit die Schulchronik, und wie nutzte ich sie für die Bildungs- und Erziehungsarbeit, insbesondere für die Herausbildung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins von Schülern und Pädagogen?	1985
PL 85-12-37		Döbbelin, Wilhelm	k.A.	Falkensee	Potsdam	Regionalgeschichtliches Material zur Einbeziehung in den Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht	1985
PL 85-11-24	5.1, 6.2, 7.3, 8.9, 9.4, 10.2	Makowitz, Bärbel	k.A.	Templin	Neubran-denburg	Zu einigen Potenzen der Heimatgeschichte bei der Erhöhung der Lebendigkeit, Konkretheit und Anschaulichkeit des Geschichtsunterrichts: dargestellt an Beispielen des Geschichtsunterrichts in den Klassen 5-10	1985
PL 85-08-17	5	Weber, Gottfried	Fachlehrer, Fachberater	Sachsen-burg	Karl-Marx-Stadt	Erfahrungen bei der Entwicklung von Arbeitsweisen und -fertigkeiten - besonders durch Kurzvorträge - im Geschichtsunterricht der Klasse 5	1985
PL 85-06-15	9	Fischer, Jürgen	Fachlehrer	Stadtroda	Gera	Die Befähigung der Schüler der Klasse 9 zur Problemdiskussion im Geschichtsunterricht	1985
PL 85-01-16	9	Lange, Olaf	k.A.	Berlin	Berlin	Gestaltung eines Lernvorhabens in Klasse 9 "Wesen und Erscheinungsformen des Faschismus in Vergangenheit und	1985

						Gegenwart	
PL 85-06-14	9.2	Blontke, Uwe	Oberlehrer	Sitzendorf	Gera	Gedanken und Erfahrungen zur Arbeit am Wesentlichen im Geschichtsunterricht, dargestellt am Beispiel der Stoffeinheit 9/2 "Die Novemberrevolution in Deutschland"	1985
PL 85-15-47	7.6, 9.5, 10.2	Oßmann, Konrad	Fachlehrer, Fachberater	Gräfinau-Angstedt	Suhl	Die effektive Planung und Vorbereitung des Geschichtsunterrichts : eine wichtige Voraussetzung für die zielgerichtete Entwicklung der Schülerpersönlichkeit	1985
PL 85-15-46	8.6.8, 10.1.2.2, 10.1.2.3, 10.1.2.4	Borchert, Elke	Fachlehrer	Schmiede-feld	Suhl	Erfahrungen bei der geistigen Aktivierung der Schüler durch die Erhöhung der Problemhaftigkeit des Geschichtsunterrichts	1985
PL 85-08-16	9	Krone, Andreas	Fachlehrer Geschichte	nicht lesbar	nicht lesbar	Einige Erfahrungen beim Einsatz audiovisueller Unterrichtsmittel zur weiteren Ausprägung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins bei der Behandlung der Stoffeinheit 9.1	1985
PL 85-10-20	5	Kohn, Werner	k.A.	Löderburg	Magdeburg	Wie ich die von mir entwickelte Dia-Serie "Produktivkräfte in der Urgesellschaft" im Geschichtsunterricht der Klasse 5 didaktisch-methodisch wirksam einsetze	1985
PL 85-03-03	6.2.	Domschke, Barbara	Oberlehrer	Doberschau	Dresden	Zur Verwendung regionalgeschichtlichen Materials im Geschichtsunterricht : unter besonderer Berücksichtigung des Lehrervortrages; dargestellt an ausgewählten Beispielen der Stoffeinheit 2, Klasse 6	1985
PL 85-09-13	8, 9, 10	Schulz, Jürgen	k.A.	Leipzig	Leipzig	Zielorientierungen und Problemstellungen im Geschichtsunterricht der Klassen 8 - 10 unter Berücksichtigung des Wesentlichen	1985
PL 85-12-36	9.4.2/9.4.8/9.6.7/10.2.1.1.	Schulze, Jürgen/ Schumann, Sibylle	Fachlehrer	Henningsdorf	Potsdam	Zur Auswahl, Aufbereitung und Nutzung heimatgeschichtlichen Materials im Geschichtsunterricht der Goethe-Oberschule und der Albert-Schweitzer OS Hennigsdorf: dargestellt an ausgewählten Stunden der Klassenstufen 9 und 10	1985

PL 85-13-25			5er Gruppe, k.A.		k.A.	Ernst Thälmann im Geschichtsbild der Schüler: Erfahrungen und Überlegungen bei der Vermittlung eines lebendigen und erziehungswirksamen Thälmann-Bildes	1985
PL 86-07-24	Abi	Jentzsch, Friedrich	Lehrer	Halle	Halle	Die Befähigung der Schüler zur selbständigen, offensiven Auseinandersetzung mit antikommunistischen Geschichtsfälschungen und Angriffen auf die Partei der Arbeiterklasse im Geschichtsunterricht der Abiturstufe	1986
PL 86-11-32	10.2.2.1	Mausolf, Horst	erarbeitet von Fachkom-mission Geschichte unter Leitung von H. Mausolf	Altentreptow	Neubran-denburg	Erfahrungen bei einer konkreten, lebensverbundenen und anschaulichen Vermittlung im Geschichtsunterricht durch die Nutzung heimatgeschichtlichen Materials am Beispiel der Stoffeinheit 10.2	1986
PL 86-07-28		Stolfa, Roswitha	Fachberater, Fachlehrer	Halle-Neustadt	Halle	Erfahrungen zur Erhöhung der Wirksamkeit der operativen Arbeit als Fachberater für Geschichte	1986
PL 86-02-19	7	Lehnert, Isolde	k.A.	Brieske	Cottbus	Wie befähige ich meine Schüler, die Dialektik und Dynamik des revolutionären Kampfes der Arbeiterklasse zu erkennen, zu erleben und zu werten?: Beispiel Stoffeinheit 4, Klasse 7	1986
PL 86-03-18	10	Schwarz, Jürgen	Fachlehrer	Boxdorf	Dresden	Möglichkeiten der Festigung im Geschichtsunterricht durch Einprägen von Merkzahlen	1986
PL 86-15-15	8, 9, 10	Krause, Helgard	Stellv. Direktor	Tiefenort	Suhl	Wie erreichen wir durch eine qualifizierte Fachzirkelarbeit eine höhere Effektivität im Geschichtsunterricht?: dargestellt am Beispiel der vergleichenden Analyse zum Sichtbarmachen von historischen Zusammenhängen und Entwicklungslinien in den Klassen 8-10	1986
PL 86-02-20	9.2.3, 9.2.4, 9.2.6	Strehlow, Ingelore	Fachlehrer	Spremberg	Cottbus	Die Gestaltung der fakultativen Kurse nach Rahmenprogramm; ausgewählte Bereiche der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung: im Zusammenarbeit mit dem Heimatmuseum Spremberg als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Vermittlung	1986

PL 86-05-18		Mundt, Thekla	Fachberater Geschichte	Frankfurt	Frankfurt O	Zu Bildungs- und Erziehungspotenzen des fakultativen Kurses nach Rahmenprogramm "Ausgewählte Bereiche der Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung"	1986
PL 86-06-17	8	Oßwaldt, Ursula	Fachlehrer Mathe und Astronomie	Pößneck	Gera	Meine Erfahrungen bei der Gestaltung der Jugendstunde: wir erfüllen das revolutionäre Vermächtnis; mit anschließender Exkursion in die Nationale Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald	1986
PL 86-07-23		Brucke, Frank	Oberlehrer	Groß-zöberitz	Halle	Schaffung und Nutzung eines Schulmuseums für den Geschichtsunterricht : dargestellt am Beispiel der Max-Nitzer-Oberschule Großzöberitz	1986
PL 86-08-19		Richter, Jörg	Dr., Fachlehrer, Fachberater Geschichte	Rechenberg – Bienen-mühle	Karl-Marx-Stadt	Tätigsein in der Geschichte - eine Form der Weiterbildung: Erfahrungen über die Durchführung von Wissenschaftlichen Konferenzen	1986
PL 86-02-21	7, 8	Bertz, Wolfgang	Diplomlehrer	Hoyerswerda	Cottbus	Grundsätze und Erfahrungen beim gezielten Einsatz ausgewählter Literatur im Geschichtsunterricht als ein Mittel der Erhöhung seiner erzieherischen Wirksamkeit, Anschaulichkeit und Problemhaftigkeit, nachgewiesen an Unterrichtsbeispielen	1986
PL 86-13-15	8, 9, 10	Sbach, Ute	Fachlehrer	Kemnitz	Rostock	Systematisierende Tafelbilder im Geschichtsunterricht der Klassen 8 - 12	1986
PL 86-15-61	10	Häckel, Marina	Diplomlehrer	Hinternah	Suhl	Meine Erfahrungen bei der Vorbereitung der Schüler auf die Abschlußprüfung im Fach Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der Konsultationen	1986
PL 86-05-26		Köpp, Christine	Station Junger Naturforscher und Techniker Bereichsleiter Gesellschafts-wissenschaften	k.A.	k.A.	Zur differenzierten Arbeit einer Arbeitsgemeinschaft "Junge Historiker" beim Erforschen des Anteils einzelner Persönlichkeiten bei der Entwicklung unserer Kreisstadt im Zeitraum Mai - Dezember 1945	1986

PL 86-07-26	7	Peter, Isolde/ Rehmann, Ursula	k.A.	Merseburg/ Schkopau	Halle	Möglichkeiten der Festigung im Fach Geschichte: dargestellt an einem Wiederholungsprogramm als Bestandteil der Stoffeinheitenplanung, Klasse 7	1986
PL 86-10-13	9.6	Busch, Regina/ Busch, Joachim	k.A.	Magdeburg	Magdeburg	Systematische Arbeit am Begriff "Charakter des Krieges" zur Herausbildung soliden Wissens und Könnens im Geschichtsunterricht Klasse 9, Stoffeinheit 6	1986
PL 87-10-18	11	Neumann, Klaus	Dr.	Haldensleben	Magdeburg	Zu einigen Erfahrungen der Anfertigung eines Zeitstrahls "Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung von den Anfängen bis zur Gegenwart" im Rahmen der MMM-Bewegung und seine Nutzung im Geschichtsunterricht der Klasse 11	1987
PL 88-07-31		Kesselbauer, Ruth	Pionierhaus	Coswig	Dresden	Die Vorbereitung und Durchführung von Kreistreffen Junger Historiker :	1987
PL 87-06-17	9	Fischer, Jürgen	Fachlehrer	Stadtroda	Gera	Die Befähigung der Schüler der Klasse 9 zur Auseinandersetzung mit bürgerlicher Ideologie im Geschichtsunterricht :	1987
PL 87-01-14	10	Thiele, Monika	k.A.	Berlin	Berlin	Gestaltung eines Lernvorhabens in Klasse 10 zum Thema "Wegstationen unserer Republik und unserer Menschen"	1987
PL 87-03-19	10	Herrmann, Gisela	k.A.	Großröhrsdorf	Dresden	Das Werten im Geschichtsunterricht: eine besonders hohe Anforderung an eine selbständige sprachliche Leistung der Schüler	1987
PL 87-03-61	7, 8, 9, 10	Pfuetzner, Eva	k.A.	Dresden	Dresden	Erfahrungen bei der Leitung eines fakultativen Kurses zur Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung	1987
PL 87-11-58	5.3.2.1, 5.3.2.2, 5.3.2.3, 5.3.2.4, 5.3.2.5,	Müller, Gundula	k.A.	Leopolds-hagen	Neubran-denburg	Meine Erfahrungen bei der Befähigung der Schüler zum parteilichen Werten im Geschichtsunterricht der Klassen 5-10	1987

	6, 7, 8, 9, 10						
PL 87-15-02		Büttner, Wilfried	k.A.	Jüchsen	Suhl	Die gelenkte aktive und gesellschaftlich bedeutsame regionalgeschichtliche Forschungstätigkeit der Schüler - eine wirksame Möglichkeit bei der Herausbildung des Geschichtsbewusstseins	1987
PL 87-09-18		Parade, Monika	k.A.	Leipzig	Leipzig	Zur Nutzung von Schallplatten mit politischen Liedern, Songs, Chansons im Geschichtsunterricht als ein Mittel zur Erhöhung der Emotionalität und Erziehungswirksamkeit des Unterrichts besonders in den oberen Klassen	1987
PL 87-13-13		Bernert, Heinz	Kreisfach-berater	Greves-mühlen	Rostock	Zum Einsatz heimatgeschichtlicher Handkarten bei der Vermittlung und Aneignung eines konkreten, anschaulichen und erziehungswirksamen Geschichtsunterrichts	1987
PL 87-03-55		Rose, Karl-Heinz	k.A.	Hermsdorf	Dresden	Die ergebnisorientierte Planung von Kontrollarbeiten im Geschichtsunterricht : ein Schritt zur weiteren Qualifizierung des Planungskönnens der Lehrer : dargestellt am Beispiel der Stoffeinheit 9.2.	1987
PL 87-07-21	10.3.1-10.3.11, 10.4	Allner, Manfred	Fachberater	Dessau	Halle	Wie ich den neuen Lehrplanentwurf für Klasse 10 genutzt habe, um die Qualität des Unterrichts in den Stoffeinheiten 3 und 4 zu erhöhen (Beispiele und Materialien)	1987
PL 88-03-15	9.3	Meurers, Antje	Dr.	Dresden	Dresden	Zur schülerbezogenen Planung und Gestaltung der STE 9.3. - Die faschistische Diktatur in Deutschland und der antifaschistische Widerstandskampf bis zum Beginn des zweiten Weltkrieges: Laut Entwurf für den neuen Lehrplan	1988
PL 88-10-01		Papenmeier, Horst	k.A.	Magdeburg	Magdeburg	Erfahrungen bei der Realisierung fachübergreifender Aspekte der Fächer Geographie, Geschichte und Staatsbürgerkunde an der KJS	1988
PL 88-03-02	11	Bormann, Uta	Dr.	Dippoldis-walde	Dresden	Befähigung der Schüler der Abiturstufe zu wissenschaftlicher Arbeit: dargestellt am Geschichtsunterricht Klasse 11	1988

PL 88-08-22	6, 7, 8, 9	Koch, Helga	k.A.	Zwickau	Karl-Marx Stadt	Einsatz von Hörspielen im Geschichtsunterricht - Überlegungen und Erfahrungen für eine emotionale Unterrichtsgestaltung	1988
PL 88-12-17	5-10	Franz, Monika	k.A.	Belzig	Potsdam	Der Kurzvortrag im Geschichtsunterricht	1988
PL 88-13-18	5-10	Krüger, Helga	k.A.	Bandelin	Rostock	Zur Vorbereitung, Gestaltung und Nutzung von Schülervorträgen im Geschichtsunterricht als ein Beitrag zur optimalen Persönlichkeitsentwicklung aller Schüler	1988
PL 88-11-46	6.3, 6.5-6.6, 7.2, 7.3.2, 7.7.1, 7.7.2, 8.2.1, 8.4.1, 9.5.2, 10.1.1, 10.1.3, 10.2, 10.3.1	Kühn, Marianne	k.A.	Boizenburg	Neubran-denburg	ur Erhöhung der erzieherischen Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts über die heimatgeschichtliche Ausprägung nationalgeschichtlicher Stoffe bei der Umsetzung des neuen Lehrplans	1988
L 88-03-09	7.7, 8.1, 8.2, 8.4	Strohbach, Siegfried	k.A.	Pulsnitz	Dresden	Zur langfristigen Planung des Geschichtsunterrichts aus der Sicht der neuen Lehrpläne unter besonderer Beachtung der Problemhaftigkeit und der Konzentration auf das Wesentliche	1988
PL 88-07-24		Patzer, Eleona	Lehrer	Zeitz	Halle	Aktive und schöpferische Einbeziehung der Schüler bei der Gestaltung der Arbeit eines fakultativen Kurses nach dem Rahmenprogramm "Ausgewählte Bereiche der Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung"	1988
PL 88-03-50		Rose, Karl-Heinz	k.A.	Hermsdorf	Dresden	Wie ein durchdacht gestalteter und genutzter Fachunterrichtsraum dazu beitragen kann, die Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts zu erhöhen und ein	1988

						"Geschichtsklima" an der ganzen Schule auszuprägen	
PL 88-11-32	5.1	Daedelow, Dieter	k.A.	Klockow	Neubran-denburg	Meine Erfahrungen bei der Vermittlung eines konkreten und lebendigen Geschichtsbildes unter besonderer Berücksichtigung der Potenzen der Heimatgeschichte in der Stoffeinheit 5.1. „Vom Leben der Menschen in der Urgesellschaft“	1988
PL 88-04-30	6, 7, 8	Hertel, Elke	k.A.	Weimar	Erfurt	Regionale und Heimatgeschichte: eine Materialsammlung aus dem Raum Thüringen zur Nutzung im Geschichts- und Heimatkundeunterricht und für außerschulische Exkursionen	1988
PL 88-15-03	5-10	Hossfeld, Adolf	k.A.	Sonneberg	Suhl	Die Erarbeitung einer heimatgeschichtlichen Materialsammlung und deren Nutzung bei der Umsetzung der neuen Geschichtslehrpläne in den Klassen 5 - 10	1988
PL 88-09-25	9.3	Pürthner, Katrin	k.A.	Leipzig	Leipzig	Meine Erfahrungen bei der Herausbildung sicherer und anwendungsbereiter Kenntnisse im Geschichtsunterricht Klasse 9 zum Wesen des Faschismus und zum antifaschistischen Widerstandskampf	1988
PL 88-03-59		Rössler, Ulrich	k.A.	Oppach	Dresden	Schulmuseum und fakultativer Kurs - Möglichkeiten und Potenzen, um Geschichte nacherlebbar und erziehungswirksam werden zu lassen	1988
PL 88-14-14		Kovaleczko, Inge	k.A.	Sternberg	Schwerin	Erfahrungen bei der Erziehung zur Heimatliebe in Einheit von Unterricht und außerunterrichtlicher Tätigkeit an ausgewählten Beispielen der Karl-Liebknecht-Oberschule	1988
PL 88-03-64	5-10	Helbig, Klaus/ Bösang, Heidi	Direktor PKK / Fachberaterin Geschichte	Freital	Dresden	Erfahrungen der Fachkommission Geschichte des Kreises Freital bei der Erarbeitung und Nutzung von regional- und heimatgeschichtlichen Materialien für den Geschichtsunterricht der Klassen 5 bis 10	1988
PL 88-08-21	6.4.3, 6.7.1, 6.7.2	Pilz, Christine/ Rösch, Elfriede	k.A.	Karl-Marx-Stadt	Karl-Marx-Stadt	Regionalgeschichte als unverzichtbares Prinzip im Geschichtsunterricht am Beispiel der Klasse 6	1988

PL 88-13-19	5, 6	Schömann, Hartmut/ Herfert, Peter/ Tunn, Manfred	k.A.	Stralsund	Rostock	Zur Einbeziehung der Ausgrabungsergebnisse von Ralswiek und Bilzingsleben in den Geschichtsunterricht der Klassen 5 und 6	1988
PL 89-04-19	9	Scharschuch, Michael	k.A.	Sonders-hausen	Erfurt	Argumentieren im Geschichtsunterricht: Praxisaufschlüsse über den Ausprägungsgrad der Fähigkeit zum Argumentieren in der Klassenstufe 9 - Schlussfolgerungen für die Vorbereitung von Schülern auf die Anforderungen der Abiturstufe	1989
PL 89-01-35	9, 10, 11, 12	Stiegert, Walburga	Haus der jungen Pioniere	Berlin	Berlin	Erfahrungen und Ergebnisse in der Arbeit mit Schülern der 9. - 12. Klassen auf gesellschaftswissenschaftlichem Gebiet: dargestellt am Beispiel der Gesellschaftswissenschaftlichen Schülergesellschaft Berlin	1989
PL 89-03-54	8.4	Feigel, Fred	k.A.	Dresden	Dresden	Möglichkeiten der Heimat- und Regionalgeschichte zur Erhöhung der Erziehungswirksamkeit des Geschichtsunterrichts: dargestellt an der Stoffeinheit 8.4. "Der Weg Deutschlands zu einer führenden Industriemacht. Die deutsche Sozialdemokratie als marxistische Massenpartei"	1989
PL 89-09-12	5-10	Poppe, Erika	k.A.	Sitten (Gemeinde Bockelwitz)	Leipzig	Zur Gestaltung der Arbeit des FKR Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung und die Nutzung ihrer Ergebnisse für den Geschichtsunterricht in den Klassen 5 bis 10	1989
PL 89-12-13	10.1.1.4, 5, 6, 9	Scholz, Claudia	k.A.	Brandenburg	Potsdam	Der Lehrervortrag unter Einbeziehung heimatgeschichtlicher Lichtbilder: eine Möglichkeit zur erziehungswirksamen Vermittlung im Geschichtsunterricht; dargestellt am Beispiel der 10. Klasse, Unterrichtseinheit 1.1., Unterrichtsstunde 1.1.4.;	1989
PL 89-01-45	6.4 , 6.6	Wogatzki, Frank	k.A.	Berlin	Berlin	Wie nutze ich im Rahmen des komplexen Vermittlungs- und Aneignungsprozesses die Regionalgeschichte unter	1989

						Berücksichtigung psychologischer Aspekte der Lerntätigkeit zur Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers: dargestellt am Beispiel der Stoffeinheit 6.4. "Städte und Städtebürger im deutschen Feudalstaat"	
PL 89-12-42	8.3, 8.4.7, 8.5.4, 8.6	Krumnow, Gisela	k.A.	Potsdam	Potsdam	Erfahrungen bei der Befähigung meiner Schüler zur Auseinandersetzung mit fortschrittsfeindlichen Auffassungen im Geschichtsunterricht der Klasse 8	1989
PL 89-12-41	8.3.1-8.3.4	Knothe, Hanna	k.A.	Potsdam	Potsdam	Erfahrungen mit dem differenzierten Arbeiten im Geschichtsunterricht : dargestellt an der Stoffeinheit 3 "Die Pariser Kommune", Klasse 8	1989
PL 89-08-38		Krone, Andreas	k.A.	Plauen	Karl-Marx-Stadt	Zur Führung der Arbeitsgemeinschaft "Junge Historiker" bei der Erforschung der Heimatgeschichte: Erfahrungen, Ergebnisse u. Anwendungsmöglichkeiten	1989
PL 89-07-16		Masur, Gerhardt	Oberlehrer, Fachberater	Peißen	Halle	Überlegungen zu Möglichkeiten einer stimulierenden und erziehungswirksamen Zensierung im Geschichtsunterricht	1989
PL 89-13-15	8-9	Melle, Steffen	k.A.	Steinhagen	Rostock	Der Unterrichtsfilm im Geschichtsunterricht: Erfahrungen bei der Nutzung dieser wichtigen Reserve; Pädagogische Lesung	1989
PL 89-06-22	7	Lang, Elke	Haus der jungen Pioniere	Schleiz	Gera	Möglichkeiten der Nutzung des Staatlichen Museums Schloss Burgk zur weiteren Entwicklung des Geschichtsbewusstseins unserer Schüler	1989
PL 89-07-15	7.7	Allner, Manfred	k.A.	Dessau	Halle	Erfahrungen, Anregungen und Materialien zur Behandlung der SE 7.7. "Der Beginn der bürgerlichen Umwälzung in Deutschland" unter besonderer Beachtung von Möglichkeiten problemhafter Unterrichtsgestaltung	1989
PL 89-13-14		Autoren-kollektiv unter Leitung von Günter Korell	Fachkom-mission	Greifswald	Greifswald	Was Schüler über die Geschichte ihres Staates wissen!: Untersuchungen, Erfahrungen u. Überlegungen d. Fachkommission Geschichte, Greifswald-Stadt.	1989

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgemeinschaft(en)
AG/R	Arbeitsgemeinschaft(en) nach Rahmenprogramm
APW	Akademie der Pädagogischen Wissenschaften
BGL	Bezirksgewerkschaftsleitung
BGV	Bezirksgewerkschaftsvorstand??
BmA	Berufsausbildung mit Abitur
CSSR	Tschechoslowakische sozialistische Republik
Deu	Deutschunterricht
DFD	Demokratischer Frauenbund Deutschland
DPZI	Deutschen Pädagogisches Zentralinstitut
EOS	Erweiterte polytechnische Oberschule
ESP	Einführung in die sozialistische Produktion
FDJ	Freie Deutsche Jugend
FKR	Fakultative(r) Kurs(e) nach Rahmenprogramm
Ge	Geschichtsunterricht
Geo	Geografieunterricht
GW	Gesellschaftswissenschaften
HJ	Hier: Halbjahr
IfL	Institut für Lehrerbildung
ILO	Institut für Leitung und Organisation (in Potsdam)
ILW	Institut für Lehrerweiterbildung (in Leipzig)
JKO	Jugend- und Kinderorganisationen
Kiga	Kindergarten
KJS	Kinder- und Jugendsportschule
Ku	Kunstunterricht
LT	Lehrertätigkeit
Mu	Musikunterricht
NaWi	Naturwissenschaften
PA	Produktive Arbeit
Päd./Psych.	Pädagogisch-Psychologische Fachkurse
PF	Pädagogische Fakultät

PH	Pädagogische Hochschule
PI	Pädagogisches Institut
PL	Pädagogische Lesung(en)
POS	Polytechnische Oberschule
PTU	Polytechnischer Unterricht
RSFSR	Russische Sozialistische Föderative Sowjetrepublik
Russ.	Russischunterricht
S	Seminar
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
SMAD	Sowjetische Militäradministration
Sonderpäd.	Sonderpädagogik
Spo	Sportunterricht
ST	Schülertätigkeit
Stabü	Staatsbürgerkundeunterricht
Std.	Stunde(n)
SWS	Semesterwochenstunden
TZ	Technisches Zeichnen
Ü	Übung
UdSSR	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken
UTP	Unterrichtstag in der Produktion
V	Vorlesung
VEB	Volkseigener Betrieb
VHS	Volkshochschule
VR	Volkrepublik (hier: Polen und Bulgarien)
WPA	Wissenschaftlich-produktive Arbeit
ZIW	Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre
ZK der SED	Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands
ZTPL	Zentrale Tage Pädagogischer Lesungen
ZV	Zentralvorstand

Quellen- und Literaturverzeichnis

Archivmaterialien

BArch DR/2/10134, Ministerium für Volksbildung: Hauptabteilung Lehrerbildung (01.09.1982): Diplomlehrerausbildung. Enthält: Studienplan für die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in der Fachkombination Geschichte/Musik.

BArch DR/2/14167, Eggert, Karl; Hoedt, Thea; Kraft, Johanna: Erfahrungen der Lehrer und Erzieher allen Pädagogen zugänglich machen -Studie zu „25 Jahre Zentrale Tage Pädagogischer Lesungen".

BArch DR/2/26455: 8.-13. ZTPL. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung.

BArch DR/2/29813, Machacek, Ernst (28.02.1974): Rede zum Abschluß der 11. Tage der pädagogischen Lesungen am 28.2.1974.

BArch DR/2/50001: 18. ZTPL. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung und der Nutzung der PL.

BArch DR/2/50002: 19. ZTPL. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung.

BArch DR/2/50003: 20. ZTPL. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung.

BArch DR/2/50004: 21. ZTPL. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung.

BArch DR/3/1600, Staatssekretariat für Hochschulwesen (1953): Entwurf und Diskussion der Studienpläne Geschichte 1953/54. Enthält: Entwurf Studienplan Nr. 67A für die Fachrichtung Geschichte, Loseblattsammlung der Korrespondenz der Fachbereichs- und Fakultätsleitungen der Universitäten mit dem Staatssekretariat über den Studienplanentwurf.

BArch DR/3/1601, Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (1954-1955): Studienplangestaltung. Korrespondenzen des Ministeriums mit den verschiedenen Universitäten und Fachschulen bezüglich der Studienplangestaltung, Berufpraktika, der Einführung des Zweitfachstudiums in den Fachrichtungen Geschichte und Körpererziehung.

BArch DR/3/4086, Staatssekretariat für Hochschulwesen (1959/60): Studienplanung für Diplomanden und Lehrerausbildung im Fach Geschichte. Enthält: Entwurf zur Lage der Lehrerausbildung an den Universitäten (März 1961), Stellungnahme des Staatssekretariats für Hoch- und Fachschulwesen zur Lage der Lehrerbildung an den Universitäten (Beginn 1961), Stellungnahme zum 2. Entwurf der Grundkonzeption zur Ausbildung von Lehrern für die Klassen 5 bis 10 der 10-klassigen Oberschule -die Ausbildung von Lehrern für den Staatsbürgerkundeunterricht, Loseblattsammlung der Korrespondenz der Fachbereichs- und Fakultätsleitungen der Universitäten mit dem Staatssekretariat über Studienpläne des Geschichtslehrerstudium, Protokoll der Sitzung des Rates der Philosophischen Fakultät der Humboldt Universität vom 8.2.1961, Entwurf Studienplan für das Fach Geschichte Juni 1960, Grundanforderung an die fachliche Ausbildung der Oberschullehrer für die Klassen 5-10 im Fach Geschichte + Studienplan Geschichte Herbst 1960.

BArch DY/30/IV 2/2/223, Politbüro des Zentralkomitees der DDR (29.07.1952): Richtlinie zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteiarbeit an den allgemeinbildenden Schulen. Protokoll Nr. 123 der Sitzung des Politbüros des Zentralkomitees am 29. Juli 1952, Anlage 4.

BArch DY/34/10963: 10. ZTPL. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung.

BArch DY/51/1387: 17.-27. ZTPL. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung.

BArch DY/51/1388: ZTPL 1985-1990. Korrespondenz der beteiligten Institutionen und der Gewerkschaft über Planung, Durchführung und Auswertung der ZTPL.

BArch DR/201/140, Zentralinstitut für die Weiterbildung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre (1966): Programm für die Weiterbildung der Fachlehrer für den Geschichtsunterricht, Berlin.

BArch DR/201/263, Zentralinstitut für die Weiterbildung der Lehrer und Erzieher (1986): Programm für die Weiterbildung der Lehrer der Klassen 5 bis 10 im Fach Geschichte, Berlin.

BArch DR/201/299, Zentralinstitut für die Weiterbildung der Lehrer und Erzieher (1977): Programm für die fachwissenschaftliche und methodische Weiterbildung der Lehrer im Fach Geschichte, Berlin.

BArch DR/201/362, Wohlert, Walter (1972): Untersuchung zu den wesentlichen Bedingungen für die erfolgreiche Erarbeitung pädagogischer Lesungen - unter besonderer Berücksichtigung des Leistungsaspektes. Dissertation.

DIPF/BBF APW 6561: Begutachtung und Auswertung Pädagogischer Lesungen. Loseblattsammlung die Begutachtung und Auswertung der Pädagogischen Lesungen betreffend.

DIPF/BBF APW 6728: Begutachtung und Auswertung Pädagogischer Lesungen. Loseblattsammlung von Dokumenten die Begutachtung und Auswertung der Pädagogischen Lesungen 1971/1972 betreffend.

DIPF/BBF APW 9017: Begutachtung und Auswertung Pädagogischer Lesungen. Loseblattsammlung von Dokumenten die Begutachtung und Auswertung der Pädagogischen Lesungen betreffend.

DIPF/BBF (2017): Verzeichnis der Pädagogischen Lesungen, 2017 an Projektstelle Pädagogische Lesungen Universität Rostock.

Digitale Quellen

Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2020): Analysierte PL-Digitalisate des Geschichtsunterrichts. Rostock, 2020. Digitalisat.

BBF (Hg.): SCRIPTA PAEDAGOGICABBF. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/browse/-/1/-/DC:ddrbildung/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Bibliographisches Institut GmbH: Ideologie. Online verfügbar unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Ideologie, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Deutsche Nationalbibliothek: Manfred Tunn. *Katalogeintrag*. Online verfügbar unter https://portal.dnb.de/opac.htm?query=manfred+tunn&method=simpleSearch&cqlMode=true, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Deutsche Nationalbibliothek (Hg.): Hartmut Schömann. *Katalogeintrag*. Online verfügbar unter https://portal.dnb.de/opac.htm?method=showFullRecord&currentResultId=hartmut+and+sch%C3%B6mann%26any&currentPosition=2, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Deutsche Nationalbibliothek: Peter Herfert. *Katalogeintrag*Deutsche Nationalbibliothek. Online verfügbar unter https://portal.dnb.de/opac.htm?method=showFullRecord&currentResultId=%22peter%22+and+%22herfert%22%26any&currentPosition=4, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Die BBF: Geschichte. Online verfügbar unter https://bbf.dipf.de/de/die-bbf/geschichte, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Georg-Eckert-Institut (Hg.): Curricula WorkstationGeorg Eckert Institut. Online verfügbar unter http://curricula-workstation.edumeres.net/lehrplaene/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Georges, Karl Ernst (2008): ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch. Digitale Bibliothek. DVD-ROM. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Hübner, Roberto: Zwischen Ideologie und Innovation (Dissertationsprojekt). Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/forschung/deutschunterricht/zwischen-ideologie-und-innovation/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Leipziger Schülergesellschaft für Mathematik (2021): Aus der Geschichte der LSGM und der mathematischen Schülerförderung in der Region Leipzig. Online verfügbar unter https://lsgm.uni-leipzig.de/tiki-index.php?page=LSGM.Geschichte, zuletzt aktualisiert am 30.04.2021.

Wähler, Josefine: Aus der Praxis für die Praxis – zur Geschichte der Pädagogischen Lesungen in der DDR, 1952-1989 (Dissertationsprojekt). Online verfügbar unter https://bbf.dipf.de/de/forschen-publizieren/forschungsprojekte/aus-der-praxis-fuer-die-praxis, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Gesetze und Verordnungen

Deutsche Verwaltung für Volksbildung (25.08.1945): Befehl Nr. 40 der SMAD über die Vorbereitung der Schulen zum Schulbetrieb, vom 01.03.1948. In: Kommission für die deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta Paedagogica, Band VI).

Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (25.08.1945): Ausführungsbestimmung der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung zum Befehl des Obersten Chefs der sowjetischen Militärverwaltung zur Wiedereröffnung der Schulen. In: Kommission für die deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta Paedagogica, Band VI).

Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (Mai/Juni 1946): Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, vom 01.03.1948. In: Kommission für die deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta Paedagogica, Band VI).

Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (1982): Studienplan für die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in der Fachkombination Deutsche Sprache und Literatur/Geschichte, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (15.05.1953): Verordnung über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen, der Pionierleiter, der Kindergärtnerinnen und der Erzieher in Heimen und Horten. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/991085558_0001/139/#topDocAnchor, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (04.03.1954): Verordnung zur Verbesserung der Arbeit der allgemeinbildenden Schulen. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/991085558_0002/357/LOG_0309/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (04.08.1955): Verordnung über die Verbesserung der Ausbildung der Mittel- und Oberstufenlehrer für die allgemeinbildenden Schulen und die Qualifizierung der wissenschaftlichen Kader für die Lehrerbildung. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin. Online verfügbar unter https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/991085558_0003/220/#topDocAnchor, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (08.07.1960): Beschluß des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung zur Weiterbildung der Lehrer und Erzieher im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin. Online verfügbar unter

https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/991085558_0008/204/LOG_0175/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (29.12.1962): Vorläufiges Statut des Zentralinstituts für Weiterbildung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/object/991085558_0011/88/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (20.07.1965): Direktive für die Weiterbildung der Lehrkräfte, Erzieher und Schulfunktionäre. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/991085558_0013/170/#topDocAnchor, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (10.06.1966): Richtlinie für die Vorbereitung auf den Besuch der erweiterten Oberschule und für die Aufnahme in die erweiterte Oberschule. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/991085558_0014/196/LOG_0112/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (10.04.1969): Anweisung zur Verleihung des ersten akademischen Grades an die Absolventen des Fachlehrerstudiums. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/991085558_0017/259/LOG_0100/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (24.04.1969): Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/object/991085558_0017/247/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (27.03.1973): Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/991085558_0021/73/LOG_0067/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (15.03.1977): Gemeinsame Anweisung der Minister für Volksbildung und für Hoch- und Fachschulwesen über die Weiterbildung der Lehrer. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/991085558_0025/45/LOG_0020/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (05.12.1981 b): Anordnung über die Aufnahme in die erweiterte allgemeinbildende polytechnische Oberschule und in Spezialklassen an Einrichtungen der Volksbildung sowie über die Bestätigung von Schülern für die Bewerbung um eine Lehrstelle in der Berufsausbildung mit Abitur. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/991085558_0030/1/LOG_0003/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (05.12.1981): Anweisung zur Aufnahmeordnung. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/object/991085558_0030/3/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (26.02.1982): Gemeinsame Anweisung des Ministers für Volksbildung und des Ministers für Hoch- und Fachschulwesen über die Weiterbildung der Lehrer. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. Berlin. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/object/991085558_0030/57/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerrat der DDR (06.02.1953): Verordnung über das Erfindungs- und Vorschlagswesen in der volkseigenen Wirtschaft. In: Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik.

Ministerrat der DDR (31.07.1963): Verordnung über die Förderung und Lenkung der Neuererbewegung (Neuererverordnung). In: Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik.

Ministerrat der DDR (15.11.1965): Anordnung über die Förderung und Lenkung der Neuererbewegung in Privatbetrieben. In: Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik.

Ministerrat der DDR (22.12.1971): Verordnung über die Förderung der Tätigkeit der Neuerer und Rationalisatoren in der Neuererbewegung - Neuererverordnung -. In: Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik.

Provisorische Regierung der Deutschen Demokratischen Republik (02.03.1950): Statut des "Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts" und seiner Zweigstellen (Siebente Durchführungsverordnung zur Verordnung über die Erhaltung und die Entwicklung der deutschen Wissenschaft und Kultur). In: Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik. Online verfügbar unter https://www.bundesarchiv.de/findbuecher/sapmo/b_gblddr/mets/50_023/index.htm, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Staatsrat der Deutschen Demokratischen Republik (06.04.1968): Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. Online verfügbar unter http://www.documentarchiv.de/ddr/verfddr1968.html#I, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Staatsrat der Deutschen Demokratischen Republik (07.10.1974): Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. Online verfügbar unter http://www.documentarchiv.de/ddr/verfddr.html#ABSCHNITT%20I, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Volkskammer der DDR (07.10.1949): Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. Online verfügbar unter http://www.documentarchiv.de/ddr/verfddr1949.html, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Volkskammer der DDR (02.12.1959): Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Online verfügbar unter http://www.verfassungen.de/ddr/schulgesetz59.htm, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Volkskammer der DDR (25.02.1965): Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Online verfügbar unter http://www.verfassungen.de/ddr/schulgesetz65.htm, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Lehrpläne

Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (01.07.1946): Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/454814119/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (01.09.1947): Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands - Geschichte 2. Auflage. Online verfügbar unter https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/45481433X/3/LOG_0003/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (1951): Lehrplan für Zehnjahrschulen GESCHICHTE. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/454817002/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (1951): Lehrplan für Grundschulen GESCHICHTE 1. BIS 8. SCHULJAHR. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/454821956/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (1951): Lehrplan für Oberschulen GESCHICHTE 9. BIS 11. SCHULJAHR. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/454946686/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (1952): Lehrplan für Grundschulen GESCHICHTE 5. BIS 8. SCHULJAHR. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/454827644/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (1953): Lehrplan für Grundschulen GESCHICHTE 5. BIS 8. SCHULJAHR. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455144680/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.07.1953): Lehrplan für Oberschulen, 9. bis 12. Klasse GESCHICHTE. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455128081/3/#topDocAnchor, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (08.08.1954): Lehrplan für Grundschulen GESCHICHTE 5. BIS 8. KLASSE. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/object/454946422/3/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1954): Lehrplan für Oberschulen 9. bis 12. Klasse GESCHICHTE. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/45504547X/3/#topDocAnchor, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (1955): Direktive zur Arbeit mit dem Lehrplan für das Fach Geschichte: Schuljahr 1955/56 (Klasse 5-8). Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455143633/1/LOG_0000/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1955): Lehrplan für Mittelschulen GESCHICHTE 9. KLASSE. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455147655/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1956): Grundschule - Direktive (vorläufiger Lehrplan) für den Geschichtsunterricht 6. bis 8. Klasse. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455143315/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1956): Lehrplan für Mittelschulen GESCHICHTE 10. KLASSE. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455148066/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1956): Oberschule - Direktive (vorläufiger Lehrplan) für den Geschichtsunterricht. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455140995/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1957): Lehrplan Geschichte 6. Klasse Mittelschule. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455138958/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1957): Änderung zur Direktive (vorläufiger Lehrplan) Geschichtsunterricht 7. und 8. Klasse GRUNDSCHULE. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455140154/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1958): Lehrplan Geschichte 7. Klasse Mittelschule. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/45482033X/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (1959): Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule.

Ministerium für Volksbildung (1959): Lehrplan der 12-klassigen erweiterten Oberschule für das Schuljahr 1959/60. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/496597221/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (1960): Direktive über die Unterrichtsgestaltung in den Klassen 10 bis 12 der erweiterten Oberschule im Schuljahr 1960/61. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/496591428/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (1961): Lehrplan für die erweiterte Oberschule (11. und 12. Klasse als Entwurf). Online verfügbar unter https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/1675680752/479/LOG_0022/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (1962): Direktive zum Lehrplan für den Geschichtsunterricht in den Klassen 8 bis 10 der Oberschulen und den Klassen 9 und 10 der erweiterten Oberschulen. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/454821549/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (1963): Lehrplan für die erweiterte Oberschule Geschichte Klassen 11 und 12. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/45481612X/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1966): Präzisierter Lehrplan für Geschichte Klasse 5. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455381151/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1966): Lehrplan für das Fach Geschichte Klassen 7 bis 10 der Oberschule, Klassen 9 und 10 der Erweiterten Oberschule, Klasse 9 der Volkshochschule, Absolventen der Klasse 8 der Oberschule der Berufsausbildung. Unveränderter Nachdruck des Lehrplans von 1959 für die Klasse 7, überarbeitete Fassung des Lehrplans von 1959 für die Klassen 8 bis 10. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/454819323/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1967): Ziele und Inhalt des Unterrichts im Fach Geschichte (Klassen 5 bis 10) und Grundsätze zur Unterrichtsgestaltung und Präzisierter Lehrplan für Geschichte Klasse 6. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455434646/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1968): Präzisierter Lehrplan für Geschichte Klasse 7. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455362831/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1969): Lehrplan für Geschichte : Erweiterte Oberschule, Klasse 11. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/454835272/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1969): Präzisierter Lehrplan für Geschichte Klasse 8. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455381593/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1970): Lehrplan für Geschichte Klasse 9. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455387338/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1971): Lehrplan für Geschichte Klasse 10. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455357285/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1977): Lehrplan Geschichte Klasse 10. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/455272786/1/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1980): Lehrplan Geschichte Abiturstufe. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:0111-bbf-spo-16619823, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1988/01.09.1989): Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule - Geschichte: Klassen 5 bis 10. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:0111-bbf-spo-16622132, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Ministerium für Volksbildung (01.09.1990): Lehrplan Geschichte Abiturstufe. Online verfügbar unter https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/455270554/4/#topDocAnchor, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Pädagogische Lesungen

Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2017): Vorauswahl der zur Digitalisierung angedachten Pädagogischen Lesungen für Deutsch, Geschichte und Pädagogik, 2017. E-Mail an DIPF/BBF. Digitalisat.

Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (2017): Vorauswahl der zur Digitalisierung angedachten Pädagogischen Lesungen der Sonderpädagogik, 2017. E-Mail an DIPF/BBF. Digitalisat.

DIPF/BBF 63.724, Kowarsch, Karl Heinz (1962): Die Einbeziehung der Heimatgeschichte in den Unterricht - ein wichtiger Faktor bei der staatsbürgerlich-patriotischen Erziehung.

DIPF/BBF PL A 71, Kowarsch, Karl Heinz (1962): Die Einbeziehung der Heimatgeschichte in den Geschichtsunterricht der Oberstufe unserer sozialistischen Oberschule.

DIPF/BBF PL A24, Block, Ernst (1963): Die Verstärkung der Anschaulichkeit und der Selbsttätigkeit im Geschichtsunterricht durch Verwendung von Haftmagneten und Applikationen.

DIPF/BBF PL A 7, Berthold, Heinz (1963): Zur Festigung des Kenntnisse im Geschichtsunterricht der 9. und 10. Klassen.

DIPF/BBF PL 164a, Schmidt, Harry (1963): Über Erfahrungen in der Arbeit mit dem Schulmuseum, der AG Junge Historiker und der planmäßigen Einbeziehung von Arbeiter- und Parteiveteranen in den Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht.

DIPF/BBF PL 257b, Rein, Gerd (1963): Über die Verwendung einiger Lehrmittel im Geschichtsunterricht zur Verbesserung des intensiven Lernens.

DIPF/BBF PL 320a, Berthold, Heinz (1964): Zur Systematisierung der Kenntnisse im Geschichtsunterricht der 9. und 10. Klassen.

DIPF/BBF PL441a, Handro, Eberhard (1964): Zu Fragen der Begriffs- und Urteilsbildung im Geschichtsunterricht unter besonderer Berücksichtigung des heimatgeschichtlichen Prinzips.

DIPF/BBF PL 538, Rath, Werner (1965): Die Förderung des Denkprozesses und der Urteilsbildung mit Hilfe der Veranschaulichung im Geschichtsunterricht der 9. und 10. Klassen.

DIPF/BBF PL 546a, Abicht, Willi (1965): Die Vorbereitung auf die Abschlußprüfung im Fach Geschichte : ein wichtiges Mittel zur abschließenden Systematisierung des Geschichtslehrganges und damit zur Erkenntnisgewinnung und -vertiefung.

DIPF/BBF PL 585b, Berthold, Heinz (1965): Zur Systematisierung im Geschichtsunterricht mit Hilfe von längsschnittartigen historischen Entwicklungslinien.

DIPF/BBF PL 702a, Handro, Eberhard (1965): Die Verwendung schriftlicher Quellen im Geschichtsunterricht der Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule - ein Mittel zur Förderung und Entwicklung des selbständigen Erwerbs von Kenntnissen und Erkenntnissen.

DIPF/BBF PL 916, Nindelt, Paul-Horst (1966): Probleme der Differenzierung des Schülerbestandes an der Hilfsschule.

DIPF/BBF PL 1089a, Klenke, Gertraud; Rudolph, Manfred (1967): Zur Arbeit mit dem dynamischen Wissensspeicher für die Fächer Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde in einer 10. Klasse der Erweiterten Oberschule Seelow.

DIPF/BBF PL 1448a, Baumann, Detlef (1968): Das Erfassen des wesentlichen Bildgehaltes und seine Bedeutung für die Erkenntnisgewinnung im Geschichtsunterricht.

DIPF/BBF PL 1640a, Berthold, Heinz; Dietz; Ruppin (1968): Zur Realisierung der Lehrplanziele des Geschichtsunterrichts in der 8. Klasse - Die Herausbildung der Leitlinien des Geschichtsunterrichts mit Hilfe von selbstentwickelten Unterrichtshilfen.

DIPF/BBF PL 1608b, Baumann, Detlef (1969): Beweis und Beweisführung : Bedeutung für die ideologische Erziehung und Entwicklung im Geschichtsunterricht der 6. Klasse.

DIPF/BBF PL 1701, Fritsch, Helmut (1969): Das 'Mittwochgespräch über aktuelle naturwissenschaftliche Probleme'. eine neue Form der außerunterrichtlichen Arbeit zur Förderung der geistigen Auseinandersetzung unter den Schülern der höheren Jahrgänge. Erfahrungen, Ergebnisse und Schlußfolgerungen aus den Jahren 1966 bis 1969.

DIPF/BBF PL 2017a, Abicht, Willi (1970): Die Behandlung von Lenins Schriften "Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus" und "Zwei Taktiken der Sozialdemokratie in der demokratischen Revolution im Geschichtsunterricht der 11. Klassen, Roßleben/Unstrut.

DIPF/BBF PL 2455a, Berthold, Heinz (1972): Zur Befähigung unserer Schüler, aus historischer Sicht zu begründeten Urteilen über die Potenzen der gesellschaftlichen Kräfte zu gelangen.

DIPF/BBF PL 2567, Fritsch, Helmut (1972): Das Schreiben von Pädagogischen Lesungen – eine Form der Qualifizierung im Prozeß der Arbeit. Erfahrungen und Schlußfolgerungen aus den Jahren 1961-1972.

DIPF/BBF PL 2678a, Abicht, Willi (1972): Die Behandlung von aktuellen Problemen der internationalen Beziehungen und der Außenpolitik der Deutschen Demokratischen Republik im Geschichtsunterricht der 11. Klassen (4. Unterrichtseinheit der 5. Stoffeinheit der 11. Klasse).

DIPF/BBF PL 2899a, Mausolf, Horst (1973): Die problemhafte Gestaltung im Geschichtsunterricht unter Berücksichtigung einiger theoretischer Positionen des historischen Denkens am Beispiel der Unterrichtsstunde 10.2.2.1., die Bodenreform.

DIPF/BBF PL 3134a, Berthold, Heinz (1973): Zur Zensierung von Schülerleistungen im Geschichtsunterricht.

DIPF/BBF PL 3295b/d, Wanke, Horst; Gall, Meinhard; Petzold, Waltraud (1974): Möglichkeiten und Erfahrungen bei der Zusammenarbeit und Koordinierung der Fächer Geographie, Staatsbürgerkunde und Geschichte zur Behandlung der sozialistischen ökonomischen Integration in Klasse 10.

DIPF/BBF PL 3391, Lieder, Gustav (1974): Didaktisch-methodische Probleme des Geschichtsunterrichts bei der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten unter dem Gesichtspunkt der Einbeziehung der Regionalgeschichte.

DIPF/BBF PL 3550a, Strehler, Ingrid (1975): Gedanken zur muttersprachlichen Bildung und Erziehung im Geschichtsunterricht.

DIPF/BBF PL 3883b, Weidle, Rupprecht (1976): Zur Entwicklung, Planung und Durchführung der Tätigkeit einer Arbeitsgemeinschaft "Junge Historiker" am Haus der Jungen Pioniere "Philipp Müller", Cottbus, mit der Zieleinstellung, die Erziehung im Sinne der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse bei den Mitgliedern und an den Pionierfreundschaften und FDJ-Grundorganisationen der Oberschulen zu fördern.

DIPF/BBF PL 3948c, Hertel, Isa; Pilz, Christine; Schuster, Anny (1976): Untersuchung zum Problem der Einheit ideologischer und künstlerischer Erziehung in den Fächern Kunsterziehung, Geschichte und Literatur (Kl. 5-10) und Nachweis der notwendigen Koordinierung der genannten Fächer bei der Herausbildung der sozialistischen Schülerpersönlichkeit anhand von Arbeitsergebnissen und einer systematischen Übersicht.

DIPF/BBF PL 4111a, Strehler, Ingrid (1976): Gedanken zur Situation der Frau in der Gesellschaft und zu Möglichkeiten marxistische Grundpositionen zur Frauenpolitik im Geschichtsunterricht zu vermitteln.

DIPF/BBF PL 4164a, Rein, Gerd; Rink, Werner; Erdmann, Marianne (1976): Darstellung einiger Erfahrungen in Form von Unterrichtsentwürfen und Hilfsmitteln zur Stoffeinheit 3 der 6. Klasse "Die Entstehung des Feudalismus in Byzanz und im arabischen Kalifat".

DIPF/BBF PL 4430a, Abicht, Willi (1977): Gedanken zum abiturstufengemäßen Unterricht im Fach Geschichte in den 11. Klassen der EOS (abgeleitet aus einer Gegenüberstellung der Behandlung der Gründung der KPD in den 9. Klassen der POS und in den 11. Klassen der EOS).

DIPF/BBF PL 4516, Hagenau, Ruth (1977): Beiträge zur Denkerziehung im Geschichtsunterricht der Oberstufe durch aktive Denkschulung bei der Widerlegung von feindlichen bürgerlichen und opportunistischen Geschichtsauffassungen in Klasse 9.

DIPF/BBF PL 4807a, Senenko, Heinz (1978): Die Tätigkeit einer Arbeitsgemeinschaft Junge Historiker (Jugend-Urania) und ihre Ausstrahlung auf das Schulkollektiv bei der Erziehung zum Geschichtsbewußtsein.

DIPF/BBF PL 4944a, Winkelmann, Bernd; Wohlrab, Dieter; Friedrich, Werner (1978): Die Sicherung einer guten Kenntnis vom Werden und Wachsen unseres Staates und eines lebendigen

Verhältnisses zur Geschichte als wichtiger Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Förderung des sozialistischen Nationalbewußtseins: dargestellt in der Einheit von Internationalem, Nationalem und Regionalgeschichtlichem am Beispiel der Stoffeinheit 10.2 "Der Kampf für die antifaschistische demokratische Umwälzung in Deutschland; die Gründung der DDR".

DIPF/BBF PL 5436a, Schröter, Ruth (1979): Zur Befähigung der Schüler, im Geschichtsunterricht der Oberstufe historische Probleme zu diskutieren.

DIPF/BBF PL 5457, Hainich, Manfred (1979): Zur Verbesserung der sozialistischen Familienerziehung auf der Grundlage der bewährten Formen der Elternarbeit mittels planmäßiger Organisierung des Prozesses über Lehrer und Elternvertretungen durch den Direktor.

DIPF/BBF PL 5465a, Wüsche, Hannelore (1979): Anerziehung kommunistischer Verhaltensweisen und Entwicklung des Geschichtsbewußtseins durch die außerunterrichtliche Tätigkeit - dargestellt an der Arbeit mit einem Forschungsauftrag.

DIPF/BBF PL 5629a, Oßmann, Konrad (1979): Geistige Aktivierung der Schüler und bewußte Arbeit am Wesentlichen im Geschichtsunterricht durch langfristige Zielorientierung - dargestellt am Beispiel der Stoffeinheit 4 in Klasse 9.

DIPF/BBF PL 5688c, Weidle, Rupprecht (1980): Erfahrungen bei der Erarbeitung eines Ergänzungsheftes zum Heimatkundelehrbuch Klasse 3 für die Hand des Lehrers mit einer Arbeitsgemeinschaft "Junge Historiker".

DIPF/BBF PL 5714c, Senenko, Heinz (1980): Erfahrungen bei der Entwicklung und Diagnose des Geschichtsbewußtseins der Schüler im Rahmen der außerunterrichtlichen Tätigkeit anhand regionalgeschichtlichen Materials.

DIPF/BBF PL 5770, Wille, Sigrid (1980): Die Schulfestwoche der Oberschule "Wilhelm Pieck" - ein Beitrag zur Entwicklung des Geschichtsbewußtseins und von Traditionen im Schulkollektiv.

DIPF/BBF PL 5778c, Schmidt, Harry (1980): Zur zielgerichteten Arbeit an der Entwicklung und Festigung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins durch die Organisierung langfristiger Schülertätigkeiten der AG Junge Historiker an der Friedrich-Schiller-Oberschule Ronneburg.

DIPF/BBF PL 5874c, Schröter, Ruth (1980): Die Arbeit mit der schriftlichen historischen Quelle in Klasse 7 - ein Beispiel für die Entwicklung der Denkfähigkeit im Geschichtsunterricht.

DIPF/BBF PL 81-232, Schröter, Ruth (1981): Die Pariser Kommune und ihre Lehren: Betrachtungen eines Geschichtslehrers zur theoretischen und praktischen Bewältigung dieser Stoffeinheit im Geschichtsunterricht der Klasse 8.

DIPF/BBF PL 81-165c, Abicht, Willi (1981): Zur Gestaltung der Unterrichtsstunden 1.1.3. und 1.2.2 im Geschichtsunterricht der 11. Klassen (Die Bewährung des Bundes der Kommunisten und der deutschen Sozialdemokratie in entscheidenden Klassenkampfsituationen).

DIPF/BBF PL 81-339d, Schömann, Hartmut (1981): Aktivierung der Schüler durch Einsatz von Schüleraufträgen im Kulturhistorischen Museum und im Stadtarchiv Stralsund. Zum Ersteinsatz von Schüleraufträgen in Kombination mit anderen Unterrichtsmitteln im Kulturhistorischen Museum Stralsund in der Klassenstufe 5.

DIPF/BBF PL 83-02-15d, Handke, Johanna; Richter, Ehrenfried: Zur Ermittlung des Entwicklungsstandes der parteilichen Standpunktbildung, -begründung und -verteidigung sowie zu Ergebnissen und Erfahrungen bei der Entwicklung der Fähigkeit der Schüler der 10. Klassen, politisch-historische Ereignisse und Prozesse klassenmäßig zu werten.

DIPF/BBF PL 83-13-11d, Schömann, Hartmut (1983): Möglichkeiten und Hinweise zur Einbeziehung des Kulturhistorischen Museums und des Stadtarchivs Stralsund in den Geschichtsunterricht der Klassenstufe 6.

DIPF/BBF PL 84-06-06e, Kube, Helmut (1984): Langjährige Erfahrungen bei der kontinuierlichen Vorbereitung der Abschlussprüfungen in Geschichte an der polytechnischen Oberschule "Julius Schaxel" I in Jena-Lobeda.

DIPF/BBF PL 85-06-15e, Fischer, Jürgen (1985): Die Befähigung der Schüler der Klasse 9 zur Problemdiskussion im Geschichtsunterricht.

DIPF/BBF PL 85-08-16d, Krone, Andreas (1985): Einige Erfahrungen beim Einsatz audiovisueller Unterrichtsmittel zur weiteren Ausprägung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins bei der Behandlung der Stoffeinheit 9.1.

DIPF/BBF PL 85-15-47e, Oßmann, Konrad (1985): Die effektive Planung und Vorbereitung des Geschichtsunterrichts - eine wichtige Voraussetzung für die zielgerichtete Entwicklung der Schülerpersönlichkeit.

DIPF/BBF PL 86-02-19, Lehnert, Isolde (1986): Wie befähige ich meine Schüler, die Dialektik und Dynamik des revolutionären Kampfes der Arbeiterklasse zu erkennen, zu erleben und zu werten? Beispiel Stoffeinheit 4, Klasse 7.

DIPF/BBF PL 86-07-28e, Stolfe, Roswitha (1986): Erfahrungen zur Erhöhung der Wirksamkeit der operativen Arbeit als Fachberater für Geschichte.

DIPF/BBF PL 86-08-19e, Richter, Jörg (1986): Tätigsein in der Geschichte - eine Form der Weiterbildung Erfahrungen über die Durchführung von wissenschaftlichen Konferenzen.

DIPF/BBF PL 86-11-32d, Mausolf, Horst (1986): Erfahrungen bei einer konkreten, lebensverbundenen und anschaulichen Vermittlung im Geschichtsunterricht durch die Nutzung heimatgeschichtlichen Materials am Beispiel der Stoffeinheit 10.2.

DIPF/BBF PL 87-03-55d, Rose, Karl Heinz (1987): Die ergebnisorientierte Planung von Kontrollarbeiten im Geschichtsunterricht - Ein Schritt zur weiteren Qualifizierung des Planungskönnens der Lehrer, dargestellt am Beispiel der Stoffeinheit 9.2.

DIPF/BBF PL 87-06-17c, Fischer, Jürgen (1987): Die Befähigung der Schüler der Klasse 9 zur Auseinandersetzung mit bürgerlicher Ideologie im Geschichtsunterricht.

DIPF/BBF PL 87-07-21d, Allner, Manfred (1987): Wie ich den neuen Lehrplanentwurf für Klasse 10 genutzt habe, um die Qualität des Unterrichts in den Stoffeinheiten 3 und 4 zu erhöhen (Beispiele und Materialien).

DIPF/BBF PL 87-10-32, Fricke, Horst (1987): Erfahrungen in der politisch-ideologischen Erziehung im Internat der Kinder- und Jugendsportschule "Gerhard Steinig" Magdeburg.

DIPF/BBF PL 88-03-50d, Rose, Karl Heinz (1988): Wie ein durchdacht gestalteter und genutzter Fachunterrichtsraum dazu beitragen kann, die Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts zu erhöhen und ein "Geschichtsklima" an der ganzen Schule auszuprägen.

DIPF/BBF PL 88-08-21d, Pilz, Christine; Rösch, Elfriede (1988): Regionalgeschichte als unverzichtbares Prinzip im Geschichtsunterricht am Beispiel der Klasse 6.

DIPF/BBF PL 88-13-19d, Schömann, Hartmut; Herfert, Peter; Tunn, Manfred (1988): Zur Einbeziehung der Ausgrabungsergebnisse von Ralswiek und Bilzingsleben in den Geschichtsunterricht der Klassen 5 und 6.

DIPF/BBF PL 89-07-15e, Allner, Manfred (1989): Erfahrungen, Anregungen und Materialien zur Behandlung der SE 7.7. "Der Beginn der bürgerlichen Umwälzung in Deutschland" unter besonderer Beachtung von Möglichkeiten problemhafter Unterrichtsgestaltung.

DIPF/BBF PL 89-08-38d, Krone, Andreas (1989): Zur Führung der Arbeitsgemeinschaft "Junge Historiker" bei der Erforschung der Heimatgeschichte. Erfahrungen, Ergebnisse und Anwendungsmöglichkeiten.

DIPF/BBF PL 89-13-14, Korell, Günter u.a. (Autorenkollektiv) (1989): Was Schüler über die Geschichte ihres Staates wissen!: Untersuchungen, Erfahrungen und Überlegungen der Fachkommission Geschichte, Greifswald-Stadt, Berlin.

Weitere Quellen und Literatur ab 1990

Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (Hg.) (2019): Zeitzeugen im Gespräch 3: Johann Ruth Kraft (Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock, Sonderausgabe 3). Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_ASTPL_Sonderausgabe_1_3_19_DOI.pdf, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Baske, Siegfried (1990): Die erweiterte Oberschule in der DDR. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Unter Mitarbeit von Oskar Anweiler, Wolfgang Mitter, Hansgert Peisert, Hans-Peter Schäfer und Wolfgang Stratenwerth. Köln: Wissenschaft und Politik, S. 210–217.

Baske, Siegfried (1998): Schulen und Hochschulen. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C.H. Beck Verlag, S. 159–228.

Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.; Scherr, Albert (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.

Baur, Nina; Kelle, Udo; Kuckartz, Udo: Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69 (2017) Suppl. 2, S. 1–37. Online verfügbar unter https://kzfss.uni-koeln.de/sites/kzfss/pdf/SH_57-2017.pdf.

Bernhard, Roland; Kühberger, Christoph (2019): Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung. *Einige Ergebnisse und theoretische Reflexionen zu Mixed Methods*. In: Christoph Kühberger, Béatrice Ziegler und Waltraud Schreiber (Hg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt: Beiträge aus der Tagung "Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichtez in Eichstätt vom November 2017: Waxmann Verlag, S. 147–160.

Bevc, Tobias (2007): Politische Theorie. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Beyme, von, Klaus (2009): Geschichte der politischen Theorien in Deutschland 1300-2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Borneleit, Peter: Lehrplan und Lehrplanerarbeitung, Schulbuchentwicklung und -verwendung in der DDR. In: *ZDM Mathematics Education* 34 (2003) 4, S. 134–145.

Brüning, Steffi (2019): Prostitution in der DDR. *Eine Untersuchung am Beispiel der Städte Rostock, Berlin und Leipzig von 1968 bis 1989*. Berlin: be.bra wissenschaft (Diktatur und Demokratie im 20. Jahrhundert, Bd. 7).

Buchsteiner, Martin (2015): Innovation und Indoktrination. Die Geschichtsmethodik an der Universität Greifswald zwischen 1945 und 1990. In: Niels Hegewisch, Karl-Heinz Spieß und Thomas Stamm-Kuhlmann (Hg.): Geschichtswissenschaft in Greifswald. Festschrift zum 150jährigen Bestehen des Historischen Instituts der Universität Greifswald. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Beiträge zur Geschichte der Universität Greifswald, Band 11), S. 215–272.

Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.) (1990): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Unter Mitarbeit von Oskar Anweiler, Wolfgang Mitter, Hansgert Peisert, Hans-Peter Schäfer und Wolfgang Stratenwerth. Köln: Wissenschaft und Politik.

Celikates, Robin; Jaeggi, Rahel (2011): Ideologie. In: Martin Hartmann und Claus Offe (Hg.): Politische Theorie und Politische Philosophie. Ein Handbuch. München: C.H. Beck Verlag, S. 222–224.

Demantowsky, Marko (2003): Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR. *Ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945-1970*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.

Demantowsky, Marko; Schönemann, Bernd (2007): Neue geschichtsdidaktische Positionen. 3. Aufl. Bochum: Projekt-Verlag (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 32).

Döbert, Hans (1995): Das Bildungswesen der DDR in Stichworten. *Inhaltliche und administrative Sachverhalte und ihre Rechtsgrundlagen*. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.

Dornhof, Constanze (1994): Lehrpläne der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) 1945 - 1990. *Allgemeinbildende Schulen - Bestandsverzeichnis*. Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Bestandsverzeichnisse zur Bildungsgeschichte, Bd. 2).

Eagleton, Terry (1993): Ideologie. *Ein Einführung*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

Engelmann, Roger; Vollnhals, Clemens (Hg.) (2006): Justiz im Dienste der Parteiherrschaft. *Rechtspraxis und Staatssicherheit in der DDR*. 2. Aufl. Berlin: Ch. Links Verlag (Wissenschaftliche Reihe des Bundesbeauftragten für die Stasiunterlagen).

Evans, Richard J. (1999): Fakten und Fiktionen. *Über die Grundlagen historischer Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Friedrich, Käthe (2001): Planziel "Erfinden"! Gesellschaftliche und theoretische Aspekte der Entwicklung des Erfindungs- und Neuererwesens in der DDR. In: Gerhard Banse und Hans-Peter Müller (Hg.): Johann Beckmann und die Folgen. Erfindungen - Versuch der historischen, theoretischen und empirischen Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. Münster: Waxmann (Cottbuser Studien zur Geschichte von Technik, Arbeit und Umwelt, 17), S. 219–242.

Fuchs, Hans-Jürgen; Petermann, Eberhard (Hg.) (1991): Bildungspolitik in der DDR 1966-1990. *Dokumente*. Wiesbaden: Otto Harassowitz Verlag (Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen, Bd. 21).

Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. *Band VI: 1945 bis zur Gegenwart*. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C.H. Beck Verlag.

Gautschi, Peter (2011): Guter Geschichtsunterricht. *Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.

Geißler, Gert: Schule und Erziehung in der Deutschen Demokratischen Republik. In: *European Journal of Mental Health* (2011) 6, S. 56–82.

Geißler, Gert; Wiegmann, Ulrich (1995): Schule und Erziehung in der DDR. *Studien und Dokumente*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Gieseke, Jens (2011): Die Stasi. *1945 - 1990*. 3. Aufl. München: Pantheon Verlag.

Günther-Arndt, Hilke (2015): Umrisse einer Geschichtsmethodik. In: Hilke Günther-Arndt und Saskia Handro (Hg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 9–23.

Häder, Sonja; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1997): Bildungsgeschichte einer Diktatur. *Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Hagedorn, Friedrich (1998): Pädagogische Innovationsfähigkeit. In: Andrea Nispel, Richard Stang und Friedrich Hagedorn (Hg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia 1. Analysen und Lernorte. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Perspektive Praxis), S. 19–23.

Handro, Saskia (2002): Geschichtsunterricht und historisch-politische Sozialisation in der SBZ und DDR (1945 - 1961). *Eine Studie zur Region Sachsen-Anhalt*. Zugl.: Leipzig, Univ., Diss., 2001. Weinheim: Beltz (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 13).

Handro, Saskia (2015): Historische Erkenntnisverfahren. In: Hilke Günther-Arndt und Saskia Handro (Hg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 24–43.

Hasberg, Wolfgang; Seidenfuß, Manfred (Hg.) (2005): Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus. Münster: LIT Verlag (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 2).

Hasberg, Wolfgang; Seidenfuß, Manfred (2008): Modernisierung im Umbruch. *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945; [Tagung an der Universität Köln im Jahre 2007*. Berlin: Lit (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 6).

Hattie, John (2015): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Lenske, Gerlinde; Pham, Giang; Praetorius, Anna-Katharina; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Ade-Thurow, Manuel: Unterrichtsidagnostik mit EMU. *Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik*. Hg. v. Kultusminister Konferenz (KMK). Online verfügbar unter http://www.unterrichtsdiagnostik.info/, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm: Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. In: *Seminar* (2008) 3, S. 17–47. Online verfügbar unter http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke%20Schrader%20(2008)_Merkmale%20der%20Unterrichtsqualit%C3%A4t%20-%20Potenzial%20Reichweite%20und%20Grenzen%20SEMINAR%203-2008%20S.17-47.pdf, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Herbst, Andreas; Ranke, Winfired; Winkler, Jürgen (1994): So funktionierte die DDR. *Band 2: Lexikon der Institutionen*. Mach-mit-Bewegung - Zollverwaltung der DDR. 3 Bände. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim - München: Juventa Verlag.

Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut; Cloer, Ernst (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. *Eine Einführung*. 5., aktualisierte Aufl. Weinheim: Juventa.

Heydemann, Günther: Entwicklung der DDR bis Ende der 80er Jahre. In: *Informationen zur politischen Bildung* (2001) 270, S. 19–33.

Heydemann, Günther; Oberreuter, Heinrich (Hg.) (2003): Diktaturen in Deutschland - Vergleichsaspekte. *Strukturen, Institutionen und Verhaltensweisen*. Bonn: BpB (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 398).

Hillmann, Karl-Heinz (1994): Innovation. In: Karl-Heinz Hillmann (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. 4. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. 373.

Hoffmann, Dietrich; Neumann, Karl (Hg.) (1994): Die Teilung der Pädagogik (1945 - 1965). Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Bd. 1).

Hoffmann, Dietrich; Neumann, Karl (Hg.) (1995): Divergenzen und Konvergenzen (1965 - 1989). Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Bd. 2).

Hoffmann, Dietrich; Neumann, Karl (Hg.) (1996): Die Vereinigung der Pädagogiken (1989 - 1995). Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Bd. 3).

Iorio, Marco (2011): Sozialismus. In: Martin Hartmann und Claus Offe (Hg.): Politische Theorie und Politische Philosophie. Ein Handbuch. München: C.H. Beck Verlag, S. 73–77.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2009): Didaktische Modelle. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Johnson, R. Burke; Onwuegbuzie, Anthony J.; Turner, Lisa A.: Toward a definition of mixed methods research. In: *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2007) 2, S. 112–133.

Kelle, Udo (2014): Mixed Methods. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–164.

Kelle, Udo (2015): Mixed-Methods-Design. In: Rainer Diaz-Bone und Christoph Weischer (Hg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–272.

Kemnitz, Heidemarie (2004): Lehrerbildung in der DDR. In: Siegrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhard; Westermann, S. 92–110.

Kipman, Ulrike; Kühberger, Christoph (2020): Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. *Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.

Kleßmann, Christoph; Lautzas, Peter (Hg.) (2005): Teilung und Integration. *Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem*Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 482).

Koblank, Peter (2012): Das Neuererwesen der DDR (EUREKA Impulse). Online verfügbar unter http://www.koblank.de/ideethek/d_neuerer.pdf, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Koch, Katja; Koebe, Kristina; Brand, von, Tilman; Plessow, Oliver (2019): Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR. Hg. v. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock (Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock, 1). Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_1_1_19_DOI.pdf, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Koch, Katja; Linström, Felix (2020): Die Pädagogischen Lesungen im Rahmen der DDR-Lehrer*innenweiterbildung. *Teil I - Eine Systematisierung*. Hg. v. Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock. Rostock (Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock, 7). Online verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_7_2_20_DOI.pdf, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Kowalczuk, Ilko-Sascha (2014): Stasi konkret. *Überwachung und Repression in der DDR*. München: C.H. Beck.

Kroll, Thomas (2004): Sozialgeschichte. In: Christoph Cornelißen (Hg.): Geschichtswissenschaften. Eine Einführung. 3. Aufl. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 149–161.

Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.) (1994): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. *Zwischen Systemvorgaben und Pluralität*. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 2).

Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (1994): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR - Eine Einführung. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 2), S. 7–15.

Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. *Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Mätzing, Heike Christina (1999): Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus. *Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR*. Zugl.: Braunschweig, Techn. Univ., Diss., 1996. Hannover: Hahn (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 96).

Mau, Steffen (2019): Lütten Klein. *Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.

Mayer, Tilman (Hg.) (2014): „Im Wartesaal der Geschichte". *Der 17. Juni als Wegmarke der Freiheit und Einheit*. Baden-Baden: Nomos.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. *Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.

Mietzel, Gerd (2007): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 8. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Mietzner, Ulrike (1998): Enteignung der Subjekte - Lehrer und Schule in der DDR. *Eine Schule in Mecklenburg von 1945 bis zum Mauerbau*. Opladen: Leske+Budrich.

Neuhaus, Friedemann (1998): Geschichte im Umbruch. *Geschichtspolitik, Geschichtsunterricht und Geschichtsbewußtsein in der DDR und den neuen Bundesländern 1983 - 1993*. Zugl.: Erfurt, Mühlhausen, Pädag. Hochsch., Diss., 1997. Frankfurt am Main, Berlin: Lang.

Nitsche, Martin (2015): "Die breite Masse (…) zur Leitung (…) befähigen.". *Theorie und Empirie der Greifswalder Geschichtsmethodik zwischen Idealismus und Indoktrination (1960-1990)*. In: Niels Hegewisch, Karl-Heinz Spieß und Thomas Stamm-Kuhlmann (Hg.): Geschichtswissenschaft in Greifswald. Festschrift zum 150jährigen Bestehen des Historischen Instituts der Universität Greifswald. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Beiträge zur Geschichte der Universität Greifswald, Band 11), 273-291.

Page, Benjamin (2019): Die Regimeeliten der DDR während der Krisen 1953 und 1989. *Eine komparative Krisenstudie aus der Perspektive des Politbüros der SED*. Wiesbaden: Springer VS.

Prinz, Doreen; Thünemann, Holger (2016): Mixed-Methods-Ansätze in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Möglichkeiten und Grenzen für die Geschichtsdidaktik. In: Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Geschichtsunterricht erforschen, 5), S. 229–253.

Reuter, Lutz R. (1998): Administrative Grundlagen und Rahmenbedingungen. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C.H. Beck Verlag, S. 37–53.

Rüsen, Jörn (1991): Geschichtsdidaktik heute - Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)? In: Ernst Hinrichs (Hg.): Bildungsgeschichte und historisches Lernen. Symposium aus Anlaß des 65. Geburtstages von Prof. Dr. Karl-Ernst Jeismann. Frankfurt/Main: Diesterweg (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 67), S. 9–23.

Rüsen, Jörn (2016): Über einige theoretische Grundlagen der Geschichtsdidaktik. In: Wolfgang Hasberg und Holger Thünemann (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, 1), S. 19–36.

Saam, Nicole J. (2014): Innovation. In: Günter Endruweit, Gisela Trommsdorff und Nicole Burzan (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. 3. Aufl. Konstanz, Stuttgart: UTB; UVK Verlagsgesellschaft, S. 199–200.

Sauer, Michael (2009): Geschichte unterrichten. *Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. 8. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Schekahn, Jenny; Wunschik, Tobias (2012): Die Untersuchungshaftanstalt der Staatssicherheit in Rostock. *Ermittlungsverfahren, Zelleninformatoren und Haftbedingungen in der Ära Honecker*. Berlin: Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der Ehem. Dt. Demokratischen Republik (BF informiert, 31 (2012)).

Schmid, Hans-Dieter (1995): Historisches Lernen im geteilten Deutschland. *Zusammenfassung und Auswertung der Diskussion*. In: Uwe Uffelmann, Dagmar Klose, Bernd Mütter und Günther Barth (Hg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation - Europa - Welt. Konferenz für Geschichtsdidaktik. 2. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Schriften zur Geschichtsdidaktik, 1), S. 89–95.

Schönemann, Bernd (1997): Historisches Lernen und Geschichtsmethodik in der SBZ/DDR als Gegenstand und Problem geschichtsdidaktischer Forschung. In: Sonja Häder und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 183–202.

Schönemann, Bernd (2014): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-Arndt und Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Geschichtsdidaktik. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 11–23.

Schroeder, Klaus (2013): Der SED-Staat. *Geschichte und Strukturen der DDR 1949 - 1990*. 3. Aufl. Köln: Böhlau.

Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Mahler, Nicole; Weirich, Sebastian; Henschel, Sofie (Hg.) (2019): IQB-Bildungstrend 2018. *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann Verlag.

Stolz, Helmut: Ursprünge und Anfänge pädagogischer Lesungen. Berlin.

Stolz, Helmut (2004): Mehr als eine Fußnote in der Pädagogik. *Rückblicke auf die Pädagogik der DDR in Theorie und Praxis*. Werneuchen.

Szalai, Wendelin: Von „Lehrplantreue" und „Lehrplandisziplin". In: *Praxis Geschichte* (1990) 6, S. 50–51.

Szalai, Wendelin (1995): Überlegungen zur Geschichte von Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR. In: Offenes Geschichtslernen in einer Geschlossenen

Gesellschaft? Arbeitstagung der Körber-Stiftung Hamburg am 24./25. März 1994 zum Thema „Offenes Fragen in einer Geschlossenen Gesellschaft? Zu Spielräumen Historischen Lernens". Unter Mitarbeit von Winfried Ripp. Berlin: Metropol, S. 45–94.

Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Historische Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–185.

Thünemann, Holger; Gundermann, Christine; Elvert, Jürgen; Hasberg, Wolfgang (Hg.) (2016): Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 3).

Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.) (2018): Handbuch Bildungsforschung. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Wähler, Josefine; Reh, Sabine (2017): Das Zentralinstitut für Weiterbildung der DDR 1962 bis 1990/91. In: Christoph Hamann (Hg.): Erziehen und Bilden. Der Bildungsstandort Struveshof 1917-2017. Unter Mitarbeit von Heike Haselof. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, S. 131–166.

Wiegmann, Ulrich (2018): Weiblicher Halbakt mit Schutzmaske. *Zur Wirkungsgeschichte von Wehrerziehung und vormilitärischer Ausbildung in der DDR*. In: Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2017. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (23), S. 205–233.

Wolle, Stefan (2011): Aufbruch nach Utopia. *Alltag und Herrschaft in der DDR 1961-1971*. Bonn: BpB (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1137).

Zabel, Nicole (2009): Zur Geschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts der DDR. Eine institutionsgeschichtliche Studie. DissertationTU Chemnitz, Chemnitz. Online verfügbar unter https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/Dissertation_zabel.pdf?lang=de, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Zymek, Bernd (1997): Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. *Historisch-vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen, 1900-1990*. In: Sonja Häder und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 25–53.

Weitere Quellen und Literatur bis 1990

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1987): Pädagogik. 6. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.

Anweiler, Oskar (Hg.) (1969): Polytechnische Bildung und technische Elementarerziehung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Klinkhardts Pädagogische Quellentexte).

Anweiler, Oskar (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske+Budrich.

Arnoldow, Arnold (1979): Grundlagen der marxistisch-leninistischen Kulturtheorie. Berlin: Dietz Verlag.

Berthold, Werner; im Auftrag des Wissenschaftlichen Beirates für Geschichtswissenschaft beim Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (Hg.) (1986): Zur Geschichte der marxistischen Geschichtswissenschaft. *Lehrmaterial*. 2 Bände. Oberlungwitz: VEB Kongreß- und Werbedruck.

Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher Leipzig (Hg.) (1971): Pädagogische Neuerer 1 (1971). Leipzig.

Bezirksvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher Erfurt (Hg.) (1974): Probleme-Informationen-Erfahrungen. *Hinweise und Empfehlungen zur Erarbeitung pädagogischer Lesungen* (1974) 6. Erfurt.

Breuilly, John (1988): What is Social History? In: Juliet Gardiner (Hg.): What is history today? London: The Macmillan Press Ltd., S. 49–51.

Danilow, Michail (1963): Über den Unterrichtsprozess in der sowjetischen Schule. Berlin: Volk und Wissen.

Dohnke, Dieter; Gutsche, Günter; Hahn, Toni; Rabe, Helmut, Schwitzer, Klaus-Peter; Schulz, Marianne; Stein, Ruth (1979): Wie steht es um Leistungsstreben, Initiative, Schöpfertum? Berlin: Dietz Verlag.

Drefenstedt, Edgar (1977): Sozialistische Unterrichtstheorie. *Entwicklung in der DDR von 1945 bis 1965*. Berlin: Volk und Wissen.

Droysen, Johann Gustav (1943): Historik. *Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte*. 2. Aufl. München: R. Oldenbourg Verlag.

Engst, Werner (1963): Freie Deutsche Jugend. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 323–326.

Flach, Herbert (1963): Lenin. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 579–581.

Gentner, Bruno; Kruppa, Reinhold u.a. (1975): Methodik Geschichtsunterricht. Berlin: Volk und Wissen.

Gläser, Lothar (1963): Pädagogische Lesungen. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 681–682.

Gläser, Lothar (1963): Pädagogische Kabinette. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 680–681.

Gläser, Lothar (1963): Lehrerweiterbildung. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 558–562.

Guhl, Werner; Kruppa, Reinhold u.a. (1971): Unterrichtshilfen Geschichte 10. Klasse Teil 1. *Zum Lehrplan 1971*. Berlin: Volk und Wissen.

Haustein, Hans-Dieter; Ivanonv, Dimitar; Kinze, Hans-Heinrich (1988): Innovation in der sozialistischen Volkswirtschaft. *Grundlagen - Wirkungsweise - Effektivität*. Berlin: Die Wirtschaft.

Hemmerling, Joachim; Jonkisch, Franz; Mulitze, Heinz (1975): Neuererbewegung. *Arbeiterinitiative zur sozialistischen Rationalisierung*. 2. Aufl. Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik.

Herzog, Heinz; Storch, Jürgen (1964): Der Meister und das Erfindungs- und Vorschlagswesen. 2. Aufl. Berlin: Die Wirtschaft.

Hofmann, Franz (1966): Allgemeinbildung. *Eine problemgeschichtliche Studie*. Berlin: Volk und Wissen.

Honecker, Margot (1970): Referat des Ministers für Volksbildung. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): VII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 5. bis 7. Mai 1970. Protokoll. Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, S. 35–95.

Honecker, Margot (1979): Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): VIII. Pädagogischer Kongress der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. bis 20. Oktober 1978. Protokoll: Volk und Wissen, S. 56–118.

Honecker, Margot (1986): Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus. *Referat auf der Konferenz der Lehrer und pädagogischen Wissenschaftler in Berlin 24. und 25. Mai 1965*. In: Werner Lorenz (Hg.): Margot Honecker. Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin: Volk und Wissen, S. 49–112.

Honecker, Margot (1986): Mehr Konkretheit in der Leitungsarbeit. *Referat auf dem zentralen Seminar mit allen Bezirks- und Kreisschulräten in Ludwigsfelde 5. bis 7. Mai 1969*. In: Werner Lorenz (Hg.): Margot Honecker. Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin: Volk und Wissen, S. 198–227.

Honecker, Margot (1986): Mit guten Leistungen zum VII. Pädagogischen Kongreß. *Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker, auf der Schrittmacherkonferenz der Pädagogen in Magdeburg 18. und 19. November 1969*. In: Werner Lorenz (Hg.): Margot Honecker. Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin: Volk und Wissen, 228-258.

Honecker, Margot (1989): Unser sozialistisches Bildungssystem - Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. *IX. Pädagogischer Kongreß der DDR 13.-15. Juni 1989*. Berlin: Dietz Verlag.

Hortig, Herbert (1963): Auszeichnungen und Beförderungen (Lehrer). In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 77–80.

Institut für Gesellschaftswissenschaften bei ZK der SED Lehrstuhl Geschichte der Arbeiterbewegung (1975): Marxistisch-leninistisches Geschichtsbild und Weltanschauung der Arbeiterklasse. Berlin: Dietz Verlag.

Kath, Werner; Lindner, Heinz (1963): Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 183–186.

Kehrer, Erhard (1963): Sozialistische Einheitspartei Deutschlands. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 878–882.

Klein, Helmut (1963): Didaktische Prinzipien. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 192–194.

Klingberg, Lothar (1989): Einführung in die allgemeine Didaktik. *Vorlesungen*. 7. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.

Korell, Günter (1977): Jürgen Wullenwever: eine Persönlichkeit der Zeit der frühbürgerlichen Revolution. DissertationUniversität Greifswald, Greifswald.

Korell, Günter (1980): Jürgen Wullenwever: sein sozial-politisches Wirken in Lübeck und der Kampf mit den erstarkenden Mächten Nordeuropas. Weimar: Böhlau (Abhandlungen zur Handels- und Sozialgeschichte, Bd. 19).

Beiträge zum Geschichtsunterricht. Zur Arbeit mit Unterrichtsmitteln (1983). Unter Mitarbeit von Krause, Alfred, Rackwitz, Rolf, Martin Richter und Ilse Splanemann. Berlin: Volk und Wissen.

Kühne, Else (1963): Feriengestaltung. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 291–294.

Lenin, Wladimir Iljitsch (1961): Über Volksbildung. *Artikel und Reden*. Berlin: Volk und Wissen.

Lenin, Wladimir Iljitsch (1972): Die Aufgaben der Jugendverbände. In: Wladimir Iljitsch Lenin: Werke. April - Dezember 1920, Bd. 31. 5. Aufl. Hg. v. Institut für Marxismus-Leninismus. Berlin: Dietz Verlag (Werke, 31), S. 272–290.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. *Briefe Juli 1870 bis Dezember 1874.* In: Karl Marx und Friedrich Engels: Werke, Bd. 33. Hg. v. Institut für Marxismus-Leninismus. Berlin: Dietz Verlag.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. *März 1875 bis Mai 1883.* In: Karl Marx und Friedrich Engels: Werke, Bd. 19. Hg. v. Institut für Marxismus-Leninismus. Berlin: Dietz Verlag.

Meier, Helmut; Schmidt, Walter (Hg.) (1970): Geschichtsbewußtsein und sozialistische Gesellschaft: Beiträge zur Rolle der Geschichtswissenschaft, des Geschichtsunterrichts und der Geschichtspropaganda bei der Entwicklung des sozialistischem Bewußtseins. Berlin: Dietz Verlag.

Mieskes, Hans (1960): Pädagogik des Fortschritts? *Das System der sowjetzonalen Pädagogik in Forschung, Lehre und Praxis*. München: Juventa Verlag.

Mühlstädt, Herbert (1962-1966): Der Geschichtslehrer erzählt. 3 Bände. Berlin: Volk und Wissen.

Neuner, Gerhart (1989): Allgemeinbildung. *Konzeption-Inhalt-Prozess*. Berlin: Volk und Wissen.

Ogorodnikow, I. T.; Drefenstedt, E. (Hg.) (1974): Ergebnisse didaktischer Forschung aus der UdSSR und der DDRStaatliches Pädagogisches Lenin-Institut Moskau; Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin: Volk und Wissen.

Osburg, Florian (1973): Tafelbilder im Geschichtsunterricht. Berlin: Volk und Wissen.

Poppitz, Herbert (1963): Schulinspektion. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 809–811.

Rolack, Gerhard (1963): Gewerkschaft Unterricht und Erziehung. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 374–376.

Schmid, Hans-Dieter (1979): Geschichtsunterricht in der DDR. Stuttgart: Ernst Klett.

Schmidt, Gerlind (1986): Lehrerbildung in der DDR: Aspekte einer Umgestaltung in den achtziger Jahren. In: Bernhard Dilger, Friedrich Kuebart und Hans-Peter Schaefer (Hg.): Vergleichende Bildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven. Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag. Berlin: Arno Spitz Verlag, S. 277–289. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2014/1872/pdf/Schmidt_1986_Lehrerbildung_in_der_DDR.pdf, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Schmidt, Walter (1970): Geschichtsbewußtsein und sozialistische Persönlichkeit bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. In: Helmut Meier und Walter Schmidt (Hg.): Geschichtsbewußtsein und sozialistische Gesellschaft: Beiträge zur Rolle der Geschichtswissenschaft, des Geschichtsunterrichts und der Geschichtspropaganda bei der Entwicklung des sozialistischem Bewußtseins. Berlin: Dietz Verlag.

Seidel, Rolf (1963): Fachberater. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band I. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 280–281.

Senf, Hans; Flamme, Hans-Peter (1963): Pionierorganisation "Ernst Thälmann". In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 717–721.

Stohr, Bernhard (1968): Methodik des Geschichtsunterrichts. Berlin: Volk und Wissen.

Stolz, Helmut; Herrmann, Albrecht; Müller, Werner (Hg.) (1971): Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. *Vorlesungen für Lehrerstudenten*. Berlin: Volk und Wissen.

Stoph, Willi (1971): Bericht zur Direktive des VIII. Parteitages der SED zum Fünfjahrplan für die Entwicklung der Volkswirtschaft der DDR in den Jahren 1971 bis 1975. Berlin.

Thompson, John B. (1984): Studies in the Theory of Ideology. Cambridge: Polity Press.

Weidig, Rudi (1981): Sozialstruktur und Lebensweise bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR. In: Wissenschaftlicher Rat für Soziologische Forschung in der DDR (Hg.): Lebensweise und Sozialstruktur. Materialien des 3. Kongresses der marxistisch-leninistischen Soziologie in der DDR 25. bis 27. März 1980. Berlin: Dietz Verlag (Schriftenreihe Soziologie), S. 10–55.

Wilms, Günter (1963): Lehrerausbildung. In: Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wützler (Hg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band II. 2 Bände. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 545–553.

Zeitungen & Zeitschriften

Pädagogische Vorlesungen der Lehrer und Erzieher der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Pädagogik* 7 (1952) 9, S. 698–700.

Wer schreibt die beste pädagogische Lesung? *Aufruf zum Beschluß der 6. Zentralvorstandssitzung der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung über die Entwicklung pädagogischer Lesungen*. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 8 (1961) 26, S. 3.

Kommuniqué über die gemeinsame Beratung des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung und des Präsidiums des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung am 12. Februar 1974. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 21 (1974) 9, S. 5.

Baker, Joseph M.; Liu, Ning; Cui, Xu; Vrticka, Pascal; Saggar, Manish; Hosseini, S. M. Hadi; Reiss, Allan L.: Sex differences in neural and behavioral signatures of cooperation revealed by fNIRS hyperscanning (2016) 6. Online verfügbar unter https://www.nature.com/articles/srep26492, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Barricelli, Michele; Sauer, Michael: Was ist guter Geschichtsunterricht? *Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 57 (2006) 1, S. 4–26.

Grünert, Horst; Rückert, Gerhard: Das Zusammenwirken des Direktors mit der Schulgewerkschaftsleitung. *Zur Gestaltung der Arbeitsrechtverhältnisse der Pädagogen, Arbeiter und Schulangestellten*. In: *Pädagogik* 32 (1977) 5, S. 436–444.

Honecker, Erich: Aus dem Bericht des Politbüros an die 13. Tagung des Zentralkomitees der SED. In: *Neues Deutschland* 29 (Nr. 344) (13.12.1974), 3-8.

Jordan, Stefan: Die Entwicklung einer problematischen Disziplin. *Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik*. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 2 (2005) 2, S. 274–279.

Kath, Werner: Aufgaben des Zentralinstituts für Lehrerweiterbildung im System der Qualifizierung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre. In: *Pädagogik* (1963) 5, S. 467–470.

Leupoldt, Johannes; Lorenz, Heinz: Pädagogische Lesungen in der Zweigstelle Dresden des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. In: *Pädagogik* 9 (1954) 9, S. 727–739.

Lietze, Gerhard; Menzel, Walter; Schultz, Hans: Hinweise und Erläuterungen zu den Unterrichtsmittel-Bedarfsplänen der Fächer Geschichte und Staatsbürgerkunde. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 13 (1971) 9, S. 836–864.

Massow, Ulla: Eine Reise in Rügens Vergangenheit. In: *Neues Deutschland* 43 (10.09.1988) B, S. 10.

Meumann, Eberhard; Lost, Christine; Basikow, Ursula, Uhlig, Christa: Thesen - Zur Geschichte der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Pädagogik* 44 (1989) 4, S. 449–537.

Ministerium für Volksbildung (Hg.) (1948-1959): Geschichte in der Schule: Zeitschrift für den Geschichtsunterricht. Berlin: Volk und Wissen.

Nikitin, Andrej P.: Die sowjetische Militäradministration und die Sowjetisierung des Bildungssystems in Ostdeutschland 1945-1949. In: *Erziehung und Bildung* 1992, S. 405–416. Online verfügbar unter http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PID=PPN509215866_0045%7Clog60, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Präsidium des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung: „Tage der Pädagogischen Lesungen" im Juli 1963. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 10 (1963) 17, S. 7.

Raasch, Joachim: Die besten Erfahrungen darlegen und verbreiten. *Zur Erarbeitung pädagogischer Lesungen*. In: *Pädagogik* 18 (1963) 3, S. 271–281.

Reuter, Tino: Die Rostocker Geschichtsmethodik 1945-1962. In: *Zeitgeschichte regional* 21 (2017) 2, S. 51–66.

Rohlfes, Joachim: Geschichtsdidaktik in der Zwangsjacke : kritische Gedanken zum Geschichtsunterricht im SED-Staat. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 41 (1990) 11, S. 705–719.

Schiller, Joachim: Pädagogische Lesungen - Eine Sammlung von historischem Wert. *Zur Entwicklungs- und Wirkungsgeschichte*. In: *Pädagogik und Schulalltag* 49 (1994), S. 446–465.

Schmidt, Walter: Geschichtswissenschaft und Geschichtsbewußtsein. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* (1967) 15.

Schumpeter, Joseph Alois: The Creative Response in Economic History. In: *Journal of Economic History* 7 (1947) 2, S. 147–159.

Stoph, Willi: Im Mittelpunkt unserer Pläne: der Mensch mit seinen Bedürfnissen. In: *Neues Deutschland* (21.12.1971), S. 3–4.

Volk und Wissen (Hg.) (1959-1990): Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde. Berlin: Volk und Wissen.

Wähler, Josefine; Hanke, Maria-Annabel Hanke: "Erfahrungen der Besten". Die unikale Sammlung Pädagogischer Lesungen der DDR - ein Werkstattbericht. In: *Medienimpulse* 57 (2019) 1. Online verfügbar unter https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1316/1426, zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Zaltman, Gerald; Lin, Nan: On the Nature of Innovations. *Adoption and Diffusion the Innovation*. In: *The American Behavioral Scientist* 14 (1971) 5, S. 651–673.

Zentralinstitut für die Weiterbildung der Lehrer und Erzieher: Lehrprogramm zur Weiterbildung in Kursen für Lehrer im Fach Geschichte. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 11 (1969) 6, 481-524.

Danksagung

Am Ende des vor fünf Jahren begonnenen Projektes sind es viele, die direkt oder indirekt an dessen Entstehung beteiligt waren und denen ein großer Dank auszusprechen ist. Da diesem aber oftmals eine gewisse Gewichtung der Personen obliegt, möchte ich betonen, dass die nachfolgende Nennung weder als Reihenfolge noch Priorisierung zu verstehen ist. Vielmehr möchte ich all jene ansprechen, die zu einem gelungenen Abschluss dieser Dissertation beigetragen haben, ungeachtet auf welche Art und Weise mir ihre Unterstützung dabei zugekommen ist.

Aufgrund der großzügigen finanziellen Unterstützung des vom Land Mecklenburg-Vorpommern initiierten Kurt-von-Fritz-Wissenschaftsprogrammes THEORIA konnte dieses Projekt verwirklicht werden.

Maßgebliche Initiatoren des Forschungsvorhabens waren die Professoren Prof. Dr. Oliver Plessow und Prof. Dr. Tillmann von Brand, deren Interesse am Quellenbestand der Pädagogischen Lesungen mir zugleich die Möglichkeit bot, mich mit einem spannenden neuartigen Thema auseinanderzusetzen. Das Engagement von ihnen und von Prof. Dr. Katja Koch ließ eine Arbeitsgruppe entstehen, in deren Sitzungen ein konstruktiver Austausch stattfand, der nicht immer problemlösend, doch stets ungemein bereichernd und progressiv war. Dafür und für die Begutachtung der Arbeit möchte ich allen drei danken, wobei insbesondere *magna gratia* meinem Doktorvater Prof. Dr. Oliver Plessow gebührt.

Dr. Roberto Hübner, ehemaliger Doktorand des Projektes und ebenfalls Teilnehmer der Arbeitsgruppe, danke ich für seine fachlichen Hinweise, aber auch wertschätzenden Gespräche abseits des wissenschaftlichen Diskurses. An dieser Stelle möchte ich auch die abendliche „Selbsthilfegruppe“ des Historischen Instituts, bestehend aus Hanna Wichmann, Kea Junker, Laura Tack, Seraphin Feuchte und Anselm Pell, erwähnen, die immer ein offenes Ohr hatten und an intensiven und langen Diskussionen teilnahmen. Dr. Florian Detjens danke ich insbesondere für seine Unterstützung an den letzten Tagen vor der Verteidigung, seine Anmerkungen und Kritikpunkte wirkten stets humorvoll, kompetent und

beruhigend. Auch Dr. Martin Buchsteiner möchte ich hier hervorheben für die vielen Anregungen, die ich durch seine Kommentare und Beiträge erfahren durfte und die nun Teil dieser Arbeit sind.
Als steter Beobachter meines Bücherkontingentes sei hier auch Dominik Hartwig für seine Unterstützung und sein Bemühen genannt. Gleiches gilt für meine Kolleginnen Silke Gratopp und Birga Paul, die mich trotz der schulischen Einbindung stets ermunterten weiterzumachen.
Den wohl größten Einfluss auf die Entstehung dieser Arbeit hatte zweifelsohne meine Mutter, die nicht nur als harte Diskussionspartnerin, sondern auch als versierte Korrekturleserin mir eine kontinuierliche Helferin, im Besonderen aber auch moralische Unterstützerin war und der ein außerordentliches Dankeschön auszusprechen ist. Ihr und meinem Vater ist diese Arbeit gewidmet.

Rostock, im Juli 2022