



Schulische politische Bildung in der Sowjetischen Besatzungszone

Eine historische Diskursanalyse der
Zeitschrift „die neue schule“ 1945-1949

Luisa Latterner



Trierer Quellen-
und Studienhefte zur
historisch-politischen Bildung

Didaktik der Gesellschaftswissenschaften

Trierer Quellen- und Studienhefte zur historisch-politischen Bildung

Herausgeber: Prof. Dr. Matthias Busch

Die Trierer Quellen- und Studienhefte zur historisch-politischen Bildung veröffentlichen Ergebnisse aktueller Forschungsprojekte und Materialien für den historisch-politischen Unterricht aus der Arbeit des Arbeitsbereichs Didaktik der Gesellschaftswissenschaften.

Universität Trier
Fachbereich III
54682 Trier

www.gw-didaktik.uni-trier.de



Trier, Oktober 2019

Schulische politische Bildung in der Sowjetischen Besatzungszone

Eine historische Diskursanalyse der
Zeitschrift „die neue schule“ 1945-1949

Luisa Latterner

INHALT

1.	EINLEITUNG	7
2.	BILDUNGSPOLITISCHER KONTEXT NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG IN DER SBZ	9
2.1	Potsdamer Abkommen	9
2.2	Aufbau eines „antifaschistisch-demokratischen“ Schulwesens in der SBZ	10
2.3	Pädagogische Kongresse in der SBZ	17
3.	FORSCHUNGSSTAND	20
4.	METHODISCHES VORGEHEN	23
4.1	Historische Diskursanalyse nach LANDWEHR	23
4.2	Anwendung der Methode	25
4.2.1	Korpusanalyse	26
4.2.2	Kontextanalyse	28
4.2.3	Analyse von Aussagen	30
4.2.4	Analyse von Texten	30
4.2.5	Diskursanalyse	31
5.	PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE	32
5.1	Inhalte und Themen der Gegenwartskunde in der SBZ	34
5.2	Aufgaben und Ziele der Gegenwartskunde in der SBZ	43
5.3	Methoden und Medien der Gegenwartskunde in der SBZ	49
5.4	Gegenwartskunde als Unterrichtsfach oder -prinzip in der SBZ	56
5.5	Probleme und Schwierigkeiten der Gegenwartskunde in der SBZ	60
5.6	Lehrerausbildung und -kompetenzen für die Gegenwartskunde in der SBZ	66
6.	DISKUSSION	70
7.	FAZIT	73
8.	LITERATURVERZEICHNIS	76
9.	ANHANG	85

Abkürzungsverzeichnis

BRD	Bundesrepublik Deutschland
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DFD	Demokratischer Frauenbund Deutschlands
DM	Deutsche Mark
DPZI	Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut
DVfV	Deutsche Verwaltung für Volksbildung
DZfV	Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung
Erzg.	Erzgebirge
FDGB	Freier Deutscher Gewerkschaftsbund
FDJ	Freie Deutsche Jugend
GBR	Großbritannien
HO	Handelsorganisation
IM	Inoffizieller Mitarbeiter des Ministeriums für Staatssicherheit
KPD	Kommunistische Partei Deutschlands
KZ	Konzentrationslager
LDP	Liberal-Demokratische Partei Deutschlands
MAS	Maschinenausleihstation
NKFD	Nationalkomitee Freies Deutschland
NWDR	Nordwestdeutscher Rundfunk
Sa.	Sachsen
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SMAD	Sowjetische Militäradministration in Deutschland
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
Stasi	Staatssicherheit (Ministerium für Staatssicherheit in der DDR)
UdSSR	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken
VDJ	Verband der Journalisten der DDR
ZK	Zentralkomitee

1. EINLEITUNG

2019 jähren sich die „doppelte Staatsgründung“ der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik zum 70. Mal, der Fall der Berliner Mauer zum 30. Mal. In den vierzig Jahren der Teilung entwickelten sich die zwei Teile Deutschlands unter grundsätzlich verschiedenen Vorzeichen, sodass bei der Einheit Deutschlands

zwei Landesteile zusammen[gebracht] werden mussten, deren Bevölkerung über viele Jahrzehnte sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht hatte, politisch wie gesellschaftlich und ökonomisch. Die Bedeutung und Nachhaltigkeit dieser unterschiedlichen Erfahrungen werden bis heute oft unterschätzt (Köcher 2019).

Zwar könne v.a. die systemische Überleitung von der DDR zur BRD als abgeschlossen gelten, allerdings sei dies bei der „viel beschworene[n], innere[n] Einheit“ von den Deutschen in Ost und West bisher nicht vollzogen“ (Bunke 2005: 9) worden. Dies spiegelt sich auch in einer aktuellen Allensbach-Umfrage wider, in der 60 Prozent der Westdeutschen und 53 Prozent der Ostdeutschen den Schulabschluss und die Bildung als Gründe für die immer noch spürbare Trennlinie zwischen West- und Ostdeutschland anführen (vgl. Köcher 2019; ZEIT online/ dpa/ Geil 2019). Somit läge ein Grund dafür in der unterschiedlichen Erziehung und Bildung in der BRD und DDR. Aufgrund dessen ist es wichtig und relevant sich auch heute noch mit dem Erziehungs- und Bildungssystem sowohl der Sowjetischen Besatzungszone als „Vorläufer“ der DDR sowie der DDR selbst auseinanderzusetzen und dazu zu forschen. Denn „der Schlüssel zum Verständnis [...] [des] östlichen Teil [Deutschlands] liegt in der Erziehung“ (Klier 1990: 13) und somit auch im Schulsystem und der politischen Bildung in der SBZ und DDR (vgl. Köcher 2019; Bunke 2005: 9 f.; ZEIT online/ dpa/ Geil 2019). Außerdem kann

die Auseinandersetzung mit dem Fach Staatsbürgerkunde [sowie ihrer Vorgängerin, der Gegenwartskunde,] als permanenter Wetzstein politischer Bildung dienen [...], „um den immer möglichen Missbrauch durch neue vormundschaftliche Vermittlungsansprüche vorzubeugen“ (Massing 2007).

Somit haben selbst heute 74 Jahre nach Ende des Zweiten Weltkrieges und der Entstehung der Sowjetischen Besatzungszone die unterschiedlichen politischen Systeme und die daraus folgende unterschiedliche Erziehung und Bildung im geteilten Deutschland noch Einfluss auf die heutige Gesellschaft und bedürfen der Untersuchung.

Heute gilt als allgemeiner Konsens, dass die politische Bildung „ein notwendiger Bestandteil der freien und offenen Gesellschaft [ist], da sie eine wehrhafte und streitbare Demokratie stärkt“ (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat 2018). Aber wie sah dies nach Kriegsende in den jeweiligen Besatzungszonen aus? Wie wurde politische Bildung zur Zeit der SBZ definiert? Wurde sie in den Schulen aufgegriffen? Wie sahen die Anfänge eines Unterrichts zur politischen Bildung in der SBZ aus? Wie und womit wurde sie vermittelt? Welche Themen wurden als diskussionsrelevant angesehen? Welche Probleme und Schwierigkeiten

traten bei der schulischen politischen Bildung auf und welche Diskussionen entstanden daraus?

Welche Vorstellungen von schulischer politischer Bildung¹ sich zwischen 1945 und 1949 in der Sowjetischen Besatzungszone entwickelten, möchte die vorliegende Studie am Beispiel der der Zeitschrift ‚die neue schule. Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung‘² untersuchen.

Beginnend mit einem historischen Abriss wird der bildungspolitische Kontext nach dem Zweiten Weltkrieg in der SBZ vom Potsdamer Abkommen 1945 bis zur Gründung der DDR 1949 mit den wichtigsten Abkommen, Befehlen, Gesetzen, Richtlinien, Aufrufen sowie Kongressen erläutert, damit ein dahingehendes grundlegendes Verständnis geschaffen wird. Das anschließende dritte Kapitel gibt den aktuellen Forschungsstand sowohl zur Gegenwartskunde als auch zum Schulwesen in der SBZ wieder, sodass auf Forschungsleerstellen hingewiesen und der Mehrwert dieser Arbeit herausgestellt werden kann. Im folgenden praktischen Teil wird zunächst das methodische Vorgehen erläutert, indem zuerst die Methode der historischen Diskursanalyse nach ACHIM LANDWEHR erklärt und schließlich konkret auf das Forschungsvorhaben angewandt wird. Das fünfte Kapitel legt die Ergebnisse der Analyse gegliedert nach den zuvor induktiv ermittelten Diskurssträngen dar, sodass Aussagen für jeden Diskursstrang bezüglich der Vorstellungen zur schulischen politischen Bildung getroffen werden können. Bevor im siebten Kapitel, dem Fazit, Aussagen aller Diskursstränge hinsichtlich der Forschungsfrage miteinander verknüpft werden, pointiert die wichtigsten Ergebnisse erläutert werden sowie die Forschungsfrage beantwortet wird, werden im vorherigen sechsten Kapitel dieser Ausarbeitung die Forschungsergebnisse diskutiert.

¹ Der Begriff politische Bildung darf nicht mit seiner heutigen Konnotation gleichgesetzt werden.

² Da es sich bei dem Zeitschriftennamen „die neue schule. Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung“ um einen Eigennamen handelt, wird in der folgenden Ausarbeitung das Wort Schule bei Nennung des Zeitschriftennamens durchgehend ohne weiteren Hinweis darauf klein geschrieben. Zudem wird bei ihren Zeitschriftenaufsätzen die amerikanische Zitierweise im Fließtext angepasst, sodass eine bessere Nachvollziehbarkeit gewährleistet wird. Diese wird nun folgendermaßen angegeben: (Autor Jahr: Heftnummer (Seite, Zeile)). Weil bei manchen Zeitschriftenartikeln kein Autor ermittelt werden konnte, wurde im Fließtext die Zitierweise ebenfalls angepasst, indem statt dem Autor der jeweilige Titel angeführt wird (Titel Jahr: Heftnummer (Seite, Zeile)). Damit diese Zeitschriftenaufsätze auch im Literaturverzeichnis wiedergefunden werden können, wurde dort folgendermaßen verfahren: Titel, Jahr, in: die neue schule. Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung Jahrgang (Heftnummer), Seiten.

2. BILDUNGSPOLITISCHER KONTEXT NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG IN DER SBZ

2.1 Potsdamer Abkommen

Nach der „bedingungslosen Kapitulation des Deutschen Reiches am 8.5.1945“ (Geißler 1996: 7) und seinem damit verbundenen Souveränitätsverlust an die vier Siegermächte USA, Frankreich, Großbritannien und Sowjetunion wurde das Deutsche Reich auf Grundlage des Londoner Protokolls³ sowie der Konferenz von Jalta⁴ in vier Besatzungszonen gegliedert. In der sowjetischen Besatzungszone wurde schließlich am 09. Juni 1945 mit Befehl Nummer eins die Sowjetische Militäradministration in Deutschland (SMAD) gebildet, die die oberste Regierungsgewalt in der sowjetischen Besatzungszone bis zur Gründung der Deutschen Demokratischen Republik 1949 darstellte (vgl. Londoner Protokoll 1944: 25 ff; Jalta-Erklärung 1945: 5-12; SMAD 1945 a: 285).

Auf ihrer letzten Kriegskonferenz, nämlich der Berliner Konferenz, trafen sich vom 17. Juli 1945 bis zum 02. August 1945 noch einmal Vertreter⁵ der drei Siegermächte USA, Großbritannien und Sowjetunion⁶ auf Schloss Cecilienhof in Potsdam⁷, um die Nachkriegspolitik und somit die Zukunft Deutschlands sowie ihren Umgang mit Deutschland festzulegen (vgl. Rauschnig 1985: 21; Benz 2005; Detjen 2007: 99). Dabei wurde „eine Übereinkunft [...] über die politischen und wirtschaftlichen Grundsätze der gleichgeschalteten Politik der Alliierten in bezug auf das besiegte Deutschland in der Periode der alliierten Kontrolle“ (Rauschnig 1985: 23) erzielt. Betont wird in den Beschlüssen der Berliner Konferenz, dem sogenannten Potsdamer Abkommen, welches am 02. August 1945 unterzeichnet wurde, dass

³ Im Londoner Protokoll vom 12. September 1944 vereinbarten die Vereinigten Staaten, Großbritannien sowie die Sowjetunion die Bildung von drei Besatzungszonen in Deutschland und Groß-Berlin, nämlich in eine nordwestliche, südwestliche und östliche Zone. Vorbereitet wurde diese Vereinbarung durch die in London tagende Europäische Beratende Kommission (EAC). Frankreich trat dem Protokoll erst am 26. Juli 1945 bei (vgl. Londoner Protokoll 1944: 25 ff.).

⁴ Bei der Konferenz von Jalta, einer Kriegskonferenz der Alliierten, welche vom 04. Februar bis zum 11. Februar 1945 stattfand, beschlossen Winston S. Churchill als Premierminister Großbritanniens, Franklin D. Roosevelt als amerikanischer Präsident sowie Josef W. Stalin als Vorsitzender des Rates der Volkskommissare der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken, u.a. die Aufteilung Deutschlands in Besatzungszonen, Frankreich als vierte Besatzungsmacht zu integrieren, die Entmilitarisierung Deutschlands sowie die endgültige Festlegung der polnischen Ostgrenze (vgl. Jalta-Erklärung 1945: 5-12).

⁵ An der Berliner Konferenz nahmen Harry S. Truman als amerikanischer Präsident, Stalin, Churchill, Clement R. Attlee, die Außenminister W. M. Molotow (UdSSR), D.F. Byrnes (USA) und A. Eden (GBR) sowie Stabchefs und weitere Berater teil. Aufgrund der Bekanntgabe der Wahlergebnisse in England wurde die Berliner Konferenz am 26. und 27. Juli 1948 unterbrochen. Danach vertrat Clement R. Attlee und nicht mehr Churchill Großbritannien als Premierminister. Zudem war E. Bevin nun als neuer Außenminister Großbritanniens zugegen (vgl. Rauschnig 1985: 21).

⁶ Frankreich hat an der Berliner Konferenz nicht teilgenommen und somit am Potsdamer Abkommen nicht mitverhandelt. Allerdings stimmte Frankreich unter Vorbehalten einem Schreiben der drei teilnehmenden Staaten mit einer Reihe von Zielen des Potsdamer Abkommens zu (vgl. Rauschnig 1985: 21).

⁷ Ursprünglich sollte die Berliner Konferenz, wie ihre Ortsangabe schon verrät, in Berlin stattfinden. Aufgrund der stark zerstörten Reichshauptstadt nach dem zweiten Weltkrieg wurde die Konferenz nach Potsdam verlegt. Betitelt wird sie hingegen aber weiterhin als Berliner Konferenz oder Dreimächtekonferenz (vgl. Benz 2005).

der deutsche Militarismus und Nazismus [...] ausgerottet [werden müsse] [und dass] die Alliierten [...] dem deutschen Volk die Möglichkeit geben [möchten], sich darauf vorzubereiten, sein Leben auf einer demokratischen und friedlichen Grundlage von neuem wieder aufzubauen (ebd. 1985: 24).⁸

Daher beinhalteten die Ziele der Besetzung Deutschlands erstens die „völlige Abrüstung und Entmilitarisierung Deutschlands“ (ebd.), zweitens die Anerkennung der Deutschen von ihrer totalen militärischen Niederlage, drittens die Entnazifizierung Deutschlands sowie viertens die „endgültige Umgestaltung des deutschen politischen Lebens auf demokratischer Grundlage“ (ebd.: 25) (vgl. ebd.: 24 f.).

Explizit zur Bildung heißt es im Potsdamer Abkommen unter dem siebten Punkt der politischen Grundsätze:

Das Erziehungswesen in Deutschland muß so überwacht werden, daß die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird (ebd.: 25).

2.2 Aufbau eines „antifaschistisch-demokratischen“⁹ Schulwesens in der SBZ

Bereits vor dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurden Ende 1944¹⁰ von dem Exil-KPD-Politiker ANTON ACKERMANN¹¹ in Moskau mit dem Aktionsprogramm des Blocks der kämpferischen Demokratie¹² erste schulpolitische Leitideen¹³ ausführlich ausgearbeitet, um eine „wirkliche Demokratisierung Deutschlands“ (Ackermann 1944: 290) nach der Niederlage des nationalsozialistischen Regimes erreichen zu können (vgl. Geißler 2000: 37 ff.; Erler/ Laude/ Wilke 1994: 93 ff.). Bei den darin insgesamt enthaltenen 124 Forderungspunkten beziehen sich 35 explizit

⁸ Weitere Themengebiete des Potsdamer Abkommens stellen neben den politischen und wirtschaftlichen Grundsätzen u.a. die Errichtung eines Außenministerrates, die Reparationsfrage oder der Umgang mit den Kriegsverbrechern dar (vgl. Rauschnig, 1985: 21-34).

⁹ Die Bezeichnung der Schulreform in der SBZ als antifaschistisch-demokratisch begründet sich auf die von DDR-Historikern gewählte Formulierung der Zeit zwischen 1945 und 1949 als Phase der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung. „Der Terminus ‚antifaschistisch-demokratisch‘ wurde gemäß der Doppelstrategie der UdSSR [...] im Sinne der pluralistischen Demokratie angewandt, solange der Eindruck einer Übertragung des Sowjetsystems auf das besetzte Deutschland vermieden werden sollte“ (Gripp 2003: 65). Für die Schulreform wurde der Begriff „antifaschistisch-demokratisch“ ebenfalls von DDR-Bildungshistorikern eingeführt und schließlich „allgemein“ übernommen (vgl. ebd.).

¹⁰ Exakt ist die Datierung dieses Aktionsprogramms nicht zu bestimmen, weil zum einen das Originaldokument nicht überliefert ist (im Folgenden wird sich auf eine von ACKERMANN beglaubigte Abschrift des Aktionsprogramms aus dem Jahr 1964 bezogen) und zum anderen ANTON ACKERMANN selbst unterschiedliche Angaben zur Datierung angab (Ende 1944 bzw. Oktober 1944) (vgl. Erler/ Laude/ Wilke 1994: 94 f.).

¹¹ ANTON ACKERMANN, welcher am 25. November 1905 in Thalheim/ Erzgebirge unter dem Namen Eugen Hanisch geboren wurde und durch Suizid 1973 in Berlin starb, war ein Kandidat des Politbüros des ZK der SED, der ab April 1940 in Moskau im Exil lebte und dort für die Zeitung „Das freie Wort“ arbeitete. Seit 1943 war er im Nationalkomitee Freies Deutschland (NKFD) tätig, wurde Chefredakteur von dessen Sender „Freies Deutschland“ und arbeitete ab 1944 an programmatischen Dokumenten für die Nachkriegszeit, wie das Aktionsprogramm des Blocks der kämpferischen Demokratie, mit (vgl. Erler/ Laude/ Wilke 1994: 402 f.; Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur 2019 a).

¹² Insgesamt gab es vier Entwürfe des Aktionsprogramms des Blocks der kämpferischen Demokratie, dessen erster Entwurf WILHELM PIECK verfasste. ACKERMANN hingegen erarbeitete „die ausführliche und agitatorisch aufbereitete letzte Fassung [, den vierten Entwurf,] [...] des Aktionsprogramms“ (Erler/ Laude/ Wilke 1994: 94) (vgl. Geißler 2000: 37 ff.; Erler/ Laude/ Wilke 1994: 92-95).

Für weitere detaillierte Informationen zur Vorgeschichte und den einzelnen Entwürfen dieses Aktionsprogrammes siehe Kapitel II d) Das Aktionsprogramm des Blocks der kämpferischen Demokratie in ERLER/ LAUDE/ WILKE 1994: 89-99.

¹³ Neben den schulpolitischen Leitideen beinhaltete das Aktionsprogramm des Blocks der kämpferischen Demokratie auch Forderungen für weitere „Gebiete des öffentlichen Lebens“ (Ackermann 1944: 292), wie z.B. die Innen-, Außen-, Wirtschafts-, Finanz- und Steuerpolitik, das Gesundheitswesen oder die Rechtspflege (vgl. ebd.: 290-303).

auf die Kulturpolitik und Volksbildung. Unter dem dortigen achten Punkt der Kulturpolitik und Volksbildung wird u.a. die

Säuberung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens [...] von dem faschistisch-imperialistischen Unrat [...] [, die] gründliche Umgestaltung der gesamten Volksbildung im Geiste wahrhaft freiheitlicher und fortschrittlicher Ideen [...] [, die] allgemeine achtjährige Schulpflicht [...] beginnend mit der Vollendung des 6. Lebensjahres [...] [, die] Unentgeltlichkeit des Unterrichts [...] [, die] Trennung von Schule und Kirche, [das] Verbot der körperlichen Züchtigung [...] [, die] Überprüfung aller Lehrer nach der Lauterkeit ihrer demokratisch-fortschrittlichen Gesinnung und beruflichen Eignung [sowie explizit zur politischen Bildung die Aufnahme eines] staatspolitische[n] Unterricht[s] in ausnahmslos allen Schulen und Lehranstalten durch überprüfte und qualifizierte Lehrkräfte (Ackermann 1944: 300-303)

gefordert.

Schon einen Tag nachdem die SMAD die Gründung demokratischer Parteien in der SBZ wieder zuließ¹⁴, gründete sich die KPD und veröffentlichte einen Aufruf an das deutsche Volk, worin sie in zehn Punkten „den Weg der Aufrichtung eines antifaschistischen, demokratischen Regimes, einer parlamentarisch-demokratischen Republik mit allen demokratischen Rechten und Freiheiten für das Volk“ (KPD 1945 a: 395) forderte. Explizit zum Schulwesen postulierten sie unter dem dritten Punkt die

Säuberung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens von dem faschistischen und reaktionären Unrat [sowie die] Pflege eines wahrhaft demokratischen, fortschrittlichen und freiheitlichen Geistes in allen Schulen und Lehranstalten (ebd.).¹⁵

Bereits am 11. Juni 1945 erließ der Berliner Magistrat Vorläufige Richtlinien für die Wiedereröffnung des Schulwesens. Dieses gilt als das „erste Dokument der beginnenden antifaschistisch-demokratischen Schulreform, das vor dem Eintreffen der westlichen Besatzungstruppen erlassen wurde und für ganz Berlin galt“ (Günther/ Uhlig¹⁶ 1970: 37). Zudem erfüllen diese Richtlinien die Forderungen des Aktionsprogramms des Blocks der kämpferischen Demokratie. Denn die Maßnahmen beinhalteten u.a. die Entlassung von faschistischen Lehrkräften, Wiedereinstellung von verfolgten Lehrern unter Hitler „nach Überprüfung ihrer weiteren Haltung“ (Wohlgemuth 1962¹⁷: 176), die „Heranziehung geeigneter Antifaschisten ohne pädagogische Vorbildung als Hilfslehrer“ (ebd.: 177), die Aufnahme eines provisorischen Unterrichts sowie die Trennung von Kirche und Staat, weil den Eltern freigestellt wurde, ob ihr Kind bzw. ihre Kinder zusätzlich an einem Religionsunterricht teilnehmen sollen (vgl. ebd.: 176 f.).

¹⁴ Mit dem SMAD-Befehl Nummer zwei wurde in der SBZ am 10. Juni 1945 die „Bildung und Tätigkeit von antifaschistischen Parteien und die Vereinigung in freien Gewerkschaften“ (SMAD 1945 b: 286) zugelassen (vgl. ebd.: 286 f.).

¹⁵ Auch in den Richtlinien für die Arbeit der deutschen Antifaschisten in dem von der Roten Armee besetzten deutschen Gebiet der KPD vom 05. April 1945, welche als „Anleitung für die antifaschistische Arbeit in den ersten Wochen“ (KPD 1945 b: 380) nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges dienen sollte, wird bezüglich der Volksbildung eine „Säuberung der Schulen [...] von nazistischer, militaristischer und anderer reaktionärer Literatur [, die] Prüfung von Lehrern durch das Personalamt [, die] Schulung von] Hilfslehrer[n] für bestimmte Lehrfächer [...] (Vor allem für Geschichtsunterricht, Staatskunde und Geographie) [...] [sowie das Verbot aller] früheren Lehrbücher“ (ebd.: 384 f.) gefordert (vgl. ebd.: 380-386).

¹⁶ Der Dokumentenband „Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1. 1945-1944“ wurde 1970 von der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin herausgegeben und vom Verlag Volk und Wissen, einem Verlag in der DDR, verlegt. Trotz der gegebenenfalls vorhandenen ideologischen Prägung des Dokumentenbandes seitens der SED durch diesen Herausgeber und Verlag wurde dieser in der vorliegenden Ausarbeitung unter Vorsicht und zusätzlicher Prüfung der genutzten Inhalte verwendet, weil er v.a. eine Dokumentensammlung darstellt.

¹⁷ siehe Verweis 16.

Schließlich wurde am 27. Juli 1945 mit dem SMAD-Befehl Nummer 17 die Errichtung der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung (DZfV)¹⁸ mit dem Präsidenten PAUL WANDEL¹⁹ „zwecks [...] Wiederherstellung [...] [der] Volkserziehung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands“ (SMAD 1945 c: 3) zum 10. August 1945 befohlen (vgl. ebd.: 3 f.).²⁰ Diese hatte „zwar keine gesetzgeberische Befugnis [...], aber [sollte] die Tätigkeiten der Schulverwaltungen koordinier[en] und kontrollier[en]“ (Gripp 2003: 68) und hatte somit explizit die Aufgabe der „Leitung der Schulen, der Kinderheime und Kindergärten, der Lehranstalten sowie der anderen Bildungseinrichtungen“ (SMAD 1945 c: 3). Aufgrund dessen wird die DZfV daher als eine „wichtige Steuerungsfunktion [für das] Bildungswesen“ (Geißler 1996: 9) der SBZ bezeichnet (vgl. Reuter 1998 a: 26; Reuter 1998 b: 39; Geißler 2000: 68 ff.; Geißler 1996: 9 ff; Gripp 2003: 68).

Mit dem SMAD-Befehl Nummer 40 „Über die Vorbereitung der Schulen zum Schulbetrieb“ (SMAD 1945 d: 4) wurde am 25. August 1945 eine „Reihe von administrativen, organisatorischen und inhaltlichen Entscheidungen“ (Baske 1998 b: 162) angeordnet, um „die Vorbereitungen der Schulen zum Schulbetrieb im Gebiet der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands sicherzustellen“ (SMAD 1945 d: 4). Demnach sollte zum 01. Oktober 1945 auch in der gesamten SBZ die Wiedereröffnung der Schulen beginnen, nachdem in Berlin bereits am 11. Juni 1945 vom Berliner Magistrat Vorläufige Richtlinien für die Wiedereröffnung des Schulwesens erlassen wurden. Zudem sollten Maßnahmen getroffen werden, die

eine völlige Befreiung des Unterrichts und der Erziehung von nazistischen, militaristischen, Rassen- und anderen reaktionären Theorien sowie auch von allen Elementen theoretischer und praktischer militärischer Vorbereitung sicherstellen (ebd.).

Dazu zählte das Verbot aller Privatschulen, die Ausarbeitung von Lehrplänen bis zum 15. September 1945, das Verbot aller Schulbücher egal welchen Unterrichtsfaches, die während des Nationalsozialismus genutzt wurden, neue Lehrbücher mit Hilfe der „vor 1933 erschienenen Lehrbücher“ (ebd.) auszuarbeiten sowie „Empfehlungslisten der vor 1933 erschienenen Schulliteratur herauszugeben“ (ebd.). Bezüglich der Lehrkräfte wurde von der SMAD angeordnet, dass

alle Lehrer zu erfassen [sind], die früher in der Schule tätig waren, und diejenigen von ihnen anzustellen, die keinen aktiven Anteil an faschistischen Organisationen und Gesellschaften genommen haben und die fähig sind, demokratische Grundsätze im Unterricht und in der Erziehung der Kinder

¹⁸ Weil sich der Name DZfV „sowohl hinsichtlich der Westzonen als auch der ‚föderalen‘ Ländern der SBZ als unangenehm erwiesen hatte“ (Geißler 2000: 68), wurde ab 1946 die DZfV als Deutsche Verwaltung für Volksbildung (DVfV) bezeichnet (vgl. Geißler 2000: 68; Gripp 2003: 68).

¹⁹ PAUL WANDEL, welcher am 16. Februar 1905 in Mannheim geboren wurde und am 02. Juni 1995 in Berlin verstarb, war ein SED-Funktionär und Minister für Volksbildung von 1949 bis 1952, der von 1933 bis 1945, also während des Nationalsozialismus, in der Sowjetunion lebte (ab 1941 in Moskau). Ab 1944 arbeitete er an Nachkriegsprogrammen der KPD mit. Seit Gründung der DZfV im August 1945 bis zur Gründung der DDR wurde diese von ihm als Präsident geleitet. Zudem war er von 1946 bis 1958 Mitglied des Parteivorstandes bzw. des ZK der SED, ab 1948 Mitglied des Präsidialrates des Kulturbundes zur demokratischen Erneuerung Deutschlands sowie von 1961 bis 1964 stellvertretender Außenminister der DDR (vgl. Erler/ Laude/ Wilke 1994: 417; Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur 2019 b).

²⁰ Der SMAD-Befehl Nummer 17 bezog sich aber nicht nur auf das Bildungswesen, sondern befahl auch die Bildung deutscher Zentralverwaltungen für die Bereiche Nachrichtenwesen, Industrie, Landwirtschaft, Finanzen, Arbeit und Sozialfürsorge, Justiz, Verkehrswesen, Handel und Versorgung, Brennstoffindustrie sowie Gesundheitswesen (vgl. SMAD 1945 c: 3).

durchzuführen und das reaktionäre Wesen des Nazismus, der Rassentheorie und den militärischen Charakter des früheren deutschen Staates zu entlarven. (ebd.)

Außerdem seien

diejenigen Personen aus demokratischen, antifaschistischen Kreisen der deutschen Intelligenz, die die nötige allgemeine Ausbildung genossen haben und als Lehrer in den Volksschulen und Höheren Schulen tätig sein wollen, zur pädagogischen Arbeit heranzuziehen. (ebd.)

Administrativ und organisatorisch wurde mit dem SMAD-Befehl Nummer 40 festgelegt, dass sowohl die DZfV und die Landes- und Provinzialpräsidenten, die Landräte der Kreise, die Stadt- und Bezirksbürgermeister der SBZ als auch die sowjetischen Landes-, Provinz-, Kreis- und Bezirkskommandanten der Volksbildungsabteilung der SMAD untergeordnet sind. Deren Aufgabe bestand neben dieser Leitung und Aufsicht darin, „die Stundentafeln und Lehrpläne der Schulen, [...], die Lehrbücher und gedruckten Lehrmaterialien [sowie] die Stundentafeln und Lehrpläne für die Kurse der Lehrerumschulung“ (ebd.: 5) zu prüfen und zu bestätigen (vgl. ebd.: 4 f.).

Explizit für den Geschichts- und staatsbürgerlichen Unterricht wurde am 25. September 1945 in den Ausführungsbestimmungen der DZfV zum SMAD-Befehl Nummer 40 „eine grundlegende Neugestaltung auch gegenüber dem Lehrplan und Lehrstoff der Weimarer Republik“ (DZfV 1945: 184²¹) angewiesen. Zwar seien die Geschichtsstunden in die Stundentafeln einzuplanen, aber diese seien „solange für andere Unterrichtszwecke zu verwenden, bis die Voraussetzungen für einen einwandfreien Geschichtsunterricht geschaffen sind. Als spätester Termin dafür wird der 1. Dezember [1945] gesetzt“²² (ebd.). Außerdem wurde darin verfügt, dass „die bestehenden Schulformen [...] bis zu einer Neuregelung durch die Zentralverwaltung unverändert“ (ebd.: 183) bleiben (vgl. Baske 1998 a: 13; DZfV 1945: 183-187).

Gleichzeitig wurde mit dem SMAD-Befehl Nummer 40 zum einen dem Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945 durch u.a. der „Säuberung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens von dem faschistischen und reaktionären Unrat“ (KPD 1945 a: 395) (vgl. Schmitt 1980: 19; Detjen 2007: 107) und zum anderen dem siebten Punkt der politischen Grundsätze des Potsdamer Abkommens entsprochen, um „die nazistischen und militaristischen Lehren völlig [zu entfernen] [...] und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen [zu ermöglichen]“ (Rauschnig 1985: 25).

Am 18. Oktober 1945 erfolgte ein „Aufruf des Zentralkomitees der KPD und des Zentralausschusses der SPD zur demokratischen Schulreform“²³ (KPD/ SPD 1945: 192²⁴), denn

²¹ siehe Verweis 16.

²² Der Plan, den Geschichtsunterricht am 01. Dezember 1945 wieder zulassen zu können, konnte nicht realisiert werden, sodass das vorläufige Verbot des Geschichtsunterrichts bis zum 15. Mai 1946 galt und der Geschichtsunterricht erst mit dem Schuljahr 1946/47 begann (vgl. Gatzemann 2003: 18).

²³ Dieser gemeinsame Aufruf der KPD und SPD geht auf die Richtlinien zum Problem der Schule, welche in der SPD-Kulturzentale erarbeitet wurden, und diese wiederum auf die Richtlinien zur Schulfrage vom 14. September 1945 zurück (vgl. Geißler 2000: 51-54).

²⁴ siehe Verweis 16.

die Beseitigung [...] [all der] äußeren und inneren Schäden, die Ausrottung des Nazismus und Militarismus mit ihren reaktionären Wurzeln, die Sicherung eines dauerhaften Friedens und die demokratische Erneuerung Deutschlands [...] [seien] undenkbar ohne grundlegende Reform der deutschen Schule, ohne eine allseitige Demokratisierung des gesamten Schulwesens (ebd.).

Aufgrund dessen erarbeiteten die KPD und SPD gemeinsame „Grundsätze für die demokratische Erneuerung der deutschen Schule“ (ebd.), die „alle Antifaschisten und wahrhaft demokratischen Kräfte Deutschlands [...] ohne Zweifel“ (ebd.) umsetzen würden. Diese acht Grundsätze fordern die Festigung der demokratischen Erneuerung Deutschlands, die „Säuberung des gesamten Lehr- und Verwaltungspersonals von allen nazistischen und militaristischen Elementen“ (ebd.), die Abschaffung aller Bildungsprivilegien durch den Aufbau eines einheitlichen Bildungssystems, „die klare Trennung von Kirche und Schule“ (ebd.), das Verbot von Privatschulen, die Ausbildung eines neuen

Typ[s] des demokratischen, verantwortungsbewußten und fähigen Lehrers [...] [,] eine grundsätzliche Umstellung der Lehrpläne und die Schaffung neuer Lehrbücher [sowie] eine gründliche Reform des gesamten Hochschul- und Universitätswesens. (ebd.: 193).

Aus diesem Aufruf sowie weiteren Vorbereitungen, Beratungen und Diskussionen²⁵ entstand ein Bildungsgesetz, das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, welches im Mai bzw. Juni 1946 mit jeweils geringen Textabänderungen in den einzelnen Ländern bzw. Provinzen der SBZ²⁶ verabschiedet wurde und formell bis 1959 in Kraft war²⁷ (vgl. Anweiler 1988: 26; Reuter 1998 a: 26). Weil die Landtagswahlen in der SBZ erst am 20. Oktober 1946 stattfanden, handelt es sich bei diesem um kein „parlamentarisch legitimierte[s] Gesetz“ (Anweiler 1988: 26). Denn als „Rechtsgrundlage des nicht durch Landtags-, sondern Präsidialbeschlüsse der Landesverwaltungen [...] verabschiedeten Gesetzes galt der Befehl Nr. 110 der SMAD²⁸ vom 26. Oktober 1945“ (Geißler 2000: 91).

Dieses als „herausragendes Rechtsdokument der sog. antifaschistisch-demokratischen Schulreform“ (Reuter 1998 a: 26) bezeichnete Gesetz klärte v.a. die „Frage, ob an das Bildungswesen der Weimarer Republik angeknüpft werden konnte oder ob ein grundsätzlicher Neuaufbau notwendig sei“ (Baske 1998 b: 163), die direkt in der Präambel beantwortet wird. Dort heißt es diesbezüglich: „Die deutsche Schule war – trotz ihrer beachtlichen Höhe vor 1933 – nie eine Stätte wirklich demokratischer Erziehung der Jugend zu verantwortungs- und selbst-

²⁵ Zu diesen Beratungs-, Diskussions- und Entscheidungsrunden zählen u.a. im Dezember 1945 der Entwurf des SMAD-Befehls zum Schulgrundgesetz, der Entwurf der Einheitsschulkommission der Zentralverwaltung oder die Tagung der Landesämter für Volksbildung in Halle am 09./10. Januar 1946 (vgl. Geißler 2000: 85 f.). Für detaillierte Informationen dazu siehe GEIßLER 2000: 85-99.

²⁶ Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule wurde in der Provinz Sachsen am 22. Mai 1945, im Land Mecklenburg-Vorpommern am 23. Mai 1945 in der Provinz Brandenburg sowie im Land Sachsen am 31. Mai 1945 und im Land Thüringen am 02. Juni 1945 verabschiedet (vgl. DZfV 1946: 27).

Da es sich hier jeweils um ein Ländergesetz handelt, werden diese im Gesamten oft als die verabschiedeten Gesetze zur Demokratisierung der deutschen Schule bezeichnet. Aufgrund der geringen inhaltlichen Abweichungen der einzelnen Ländergesetze wird im Folgenden aber immer von einem Gesetz, dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, gesprochen.

²⁷ Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule wurde erst am 02. Dezember 1959 durch das Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR außer Kraft gesetzt (vgl. Stamm 2003: 6 f.).

²⁸ Im SMAD-Befehl 110 vom 22. Oktober 1945 heißt es, dass den „Provinzialverwaltungen und Verwaltungen der föderalen ‚Länder‘ [...] in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands [das Recht eingeräumt wurde,] Gesetze und Verordnungen zu erlassen, die Gesetzeskraft haben“ (SMAD 1945 f: 71) (vgl. ebd.: 71 f.).

bewußten freien Bürgern. Sie war eine Standesschule.“ (DZfV 1946: 24). Aufgrund dessen erfordere „der Aufbau eines neuen friedlichen, demokratischen Deutschlands [...] eine grundlegende Demokratisierung der deutschen Schule“ (ebd.: 25), womit der Weg eines grundlegenden Neuaufbaus eingeleitet wurde. Solch eine neue demokratische Schule müsse zum einen

frei sein von allen Elementen des Militarismus, des Imperialismus, der Völkerverhetzung und des Rassenhasses [, und zum anderen] [...] muß [sie] so aufgebaut sein, daß sie allen Jugendlichen, Mädchen und Jungen, Stadt- und Landkindern, ohne Unterschied des Vermögens ihrer Eltern das gleiche Recht auf Bildung und seine Verwirklichung entsprechend ihren Anlagen und Fähigkeiten garantiert (ebd.),

womit das Bildungsmonopol bzw. Bildungsprivilegien abgeschafft werden sollen. Daher solle es gemäß Paragraph eins des Gesetzes Ziel und Aufgabe der neuen deutschen Schule sein,

die Jugend zu selbstständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen [zu] erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen [,] [...] die Jugend frei von nazistischen und militaristischen Auffassungen im Geiste des friedlichen und freundschaftlichen Zusammenlebens der Völker und einer echten Demokratie zu wahrer Humanität zu erziehen [...] [sowie] [...] jedem Kind und Jugendlichen ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens oder seiner Abstammung die seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung [zu] geben (ebd.).

Wegen dieser Aufgaben, welche ausschließlich Staatsangelegenheit seien²⁹, müsse die neue Schulform die „demokratischen Einheitsschule“ (ebd.) sein, welche ein „für Jungen und Mädchen gleiches, organisch gegliedertes, demokratisches Schulsystem“ (ebd.) darstelle. Dazu wird im dritten Paragraph des Gesetzes erläutert, dass die demokratische Einheitsschule „die gesamte Erziehung vom Kindergarten bis zur Hochschule“ (ebd.) erfasse und somit auf einem vierstufigen Bildungssystem, nämlich der Vorstufe (Kindergarten), Grundstufe (Grundschule), Oberstufe sowie Hochschule (Universität), basiere (vgl. ebd.: 25 f.). Während der Kindergarten die Kinder zur Schulreife führen soll, stellt die achtjährige obligatorische Grundschule mit der anschließenden Oberschule die wesentlichste Veränderung im Vergleich zur vorherigen vertikalen Dreigliedrigkeit des Schulsystems dar (vgl. DZfV 1946: 25 f.; Baske 1998 b: 163 f.). Die Grundschule, die Kinder ab dem vollendeten sechsten Lebensjahr³⁰ besuchen müssen, erhalten währenddessen Unterricht in den Fächern „Deutsch, Geschichte, Heimatkunde, Geographie, Biologie, Physik, Chemie, Mathematik, Fremdsprachen, Kunst- und Werkunterricht, Musik und Leibesübungen“ (DZfV 1946: 25). Ab der fünften Klasse erfolge das Erlernen einer „modernen Fremdsprache“ (ebd.) sowie ab der siebten bzw. achten Jahrgangsstufe zusätzlicher Unterricht „vor allem in einer zweiten Fremdsprache, in Mathematik und in naturwissenschaftlichen Fächern“ (ebd.) in leistungsdifferenzierten Kursen. In der folgenden dritten Stufe des Bildungssystems, der Oberstufe, werden drei weitere Bildungswege nach der Beendigung der Grundschule angeboten. Dazu gehört als erste Möglichkeit die Berufsschule, welche drei Jahre umfasst, auf der Grundschule aufbaut und „für alle Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren [obligatorisch ist], welche die Grundschule beendet haben und keine andere Schule

²⁹ Gegensätzlich verhält es sich allerdings mit dem Religionsunterricht. Dieser soll nicht Staatsangelegenheit sein, sondern den Religionsgemeinschaften zugewiesen werden (vgl. DZfV 1946: 25).

³⁰ Die Kinder mussten drei Monate vor Schuljahresbeginn ihr sechstes Lebensjahr erreicht haben (vgl. DZfV 1946: 25).

besuchen“ (ebd.: 26). Zudem soll sie „dem im Arbeitsprozeß stehenden Jugendlichen die Möglichkeit [geben], neben einer berufstheoretischen Ausbildung seine Allgemeinbildung zu erweitern“ (ebd.). Die zweite Bildungsmöglichkeit stellt die Fachschule dar, welche auf die Berufsschule aufbaut, zwei Jahre dauert und bei erfolgreichem Abschluss das Studium an einer Hochschule erlaubt. Als dritte Bildungsmöglichkeit nach der Berufs- und der Fachschule, gibt es die Oberschule, die vier Jahre dauert und ebenfalls ein Hochschulstudium ermöglicht. Neben diesen drei direkten Bildungswegen bietet das Bildungssystem aber auch noch Möglichkeiten des sogenannten zweiten Bildungsweges oder der berufsbegleiteten Weiterbildung mit den Abend- und Volkshochschulen an (vgl. ebd.).

Neben der Erläuterung zur Grundstruktur der demokratischen Einheitsschule und deren Ziele und Aufgaben, regelt das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule in den Paragraphen vier bis sieben auch, dass der Unterricht aller Klassenstufen auf Lehrplänen basieren soll, welche die „Systematik und Wissenschaftlichkeit des Unterrichts gewährleisten“ (ebd.), die Grund- und Berufsschule schulgeldfrei ist, die Schulleitung und -aufsicht für alle Schulen³¹ „durch den Präsidenten des Landes ausgeübt“ (ebd.) und dass die Lehrerausbildung in einem gesonderten Gesetz neu aufgebaut wird (vgl. ebd.: 26 f.). Aufgrund all dieser Inhalte und Bestimmungen wird das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule auch als „das schulpolitisch entscheidende Gesetz für die Schulentwicklung in der SBZ“ (Gruner 2000: 47) angesehen.

Die Verabschiedung eines Schulgesetzes bevor eine Landtagswahl stattgefunden hat, sorgte aber auch für Kritik, v.a. unter CDU-Anhängern, Geistlichen bzw. Gläubigen sowie Ärzten³² (vgl. Geißler 2000: 87 f.). Die Ablehnung dieser Bevölkerungsgruppen sowie die allgemeine Tatsache, der geringen Akzeptanz und Unterstützung außerhalb der SED-Mitglieder und -Sympathisanten, war sich die SED und die SMAD durchaus bewusst. Denn PAUL WANDEL erläuterte, obwohl

alle demokratischen Parteien ihre Zustimmung zu diesem Gesetz gegeben haben, wissen wir sehr wohl, daß die CDU und LDP das mit großen Vorbehalten und inneren Hemmungen getan haben. Wir wissen noch mehr: daß die Herren dieser Parteien, die im Hintergrund stehen, ein uns völlig entgegengesetztes Schulprogramm haben. Wir wissen also, kurz gesagt, daß ohne einen Sieg der Sozialistischen Einheitspartei [...] [bei den anstehenden Landtagswahlen im Oktober 1946] unsere Schulreform in Frage gestellt ist (ebd.: 88).

Am 25. Juni 1947 wurden vom Alliierten Kontrollrat formulierte Richtlinien für die Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschland mit der Direktive Nr. 54 erlassen. Diese bestätigen in ihrer Zielstellung im Wesentlichen das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule durch z.B. die Schaffung „gleiche[r] Bildungschancen für alle [...] [, die Erziehung [der Schülerinnen und Schüler] zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischer Lebensweise]“ (Alliiertes Kontrollrat 1947: 74) oder den kostenlosen Schulbesuch (vgl. ebd.: 74; Geißler/Wiegmann 1995: 8; Gripp 2003: 68).

³¹ Unter alle Schulen werden hier neben den bereits erläuterten Schularten des vierstufigen Bildungssystem der SBZ, wie die Kindergärten und die Grund-, Ober-, Berufs- und Fachschule, auch die „Sonderschulen für Blinde, Taube, Körperbehinderte, Schwererziehbare, u.a.“ (DZfV 1946: 26) genannt.

³² Die ablehnende Haltung dieser Gruppen lässt sich bezüglich der CDU-Anhänger und Gläubigen mit der im Schulgesetz veröffentlichten Trennung der Schule und der Kirche sowie bei den Medizinerinnen mit ihrer Furcht vor einer Gefährdung ihres „sozialen Reproduktionszyklus“ (Geißler 2000: 87) begründen (vgl. ebd.: 87 f.).

2.3 Pädagogische Kongresse in der SBZ

Bei den Pädagogischen Kongressen in der SBZ bzw. DDR handelt es sich um Delegiertentagungen von Lehrkräften der SBZ, die sowohl zur „politische[n] Bewertung der vergangenen Bildungs- und Erziehungsarbeit [...] [in der SBZ/ DDR] als auch [...] [zur] Fixierung der nächsten Aufgaben, nicht nur für den Schulbetrieb, sondern auch für die pädagogische Wissenschaft“ (Schröter 2015) dienen.

Vom 15. bis zum 17. August 1946 fand in Berlin der erste Pädagogische Kongress statt, bei dem ca. 800 Delegierte, welche zuvor auf Landeslehrerkonferenzen gewählt wurden, alle Lehrkräfte der SBZ repräsentierten. Zentral bei dieser Tagung war neben der Beratung zu „Fragen [der] [...] Schul- und Erziehungsarbeit“ (I. Pädagogischer Kongress 1946: 229)³³ die Fortsetzung und weitere Unterstützung der begonnenen Schulreform³⁴, also der Demokratisierung der deutschen Schule. Darunter ist nach PAUL WANDELS Rede auf diesem Kongress „erstens die Säuberung der deutschen Schule von allen Elementen und Erscheinungsformen der verhängnisvollen Kräfte, die Deutschland beherrschten“ (Wandel 1946 a: 53), zweitens der Aufbau einer neuen deutschen Schule, drittens „die Festlegung neuen Lehrgutes, die Ausarbeitung neuer Lernpläne [...] die Heranbildung eines neuen Lehrkörpers“ (ebd.), viertens die schulischen Wechselbeziehungen mit der Wirtschaft, Religion und Politik, fünftens ein Schulsystem mit auf „wissenschaftlichen und modernen pädagogischen Grundsätzen beruhenden Erziehungs- und Bildungsleistungen“ (ebd.: 54) sowie sechstens das gleiche Recht auf Bildung für alle Menschen zu verstehen. Zudem sollte auf diesem Kongress ein Entwurf für ein Pädagogisches Manifest ausgearbeitet werden, was allerdings aufgrund der vorgelegten, noch nicht zufriedenstellenden Entwürfe nicht gelang (vgl. I. Pädagogischer Kongress 1946: 229 f.; Wandel 1946 a: 53 f.; Schröter 2015; Geißler 1995: 30-34; Uhlig 1965: 250 ff.³⁵).

Beim zweiten Pädagogischen Kongress, welcher vom 08. bis zum 10. September 1947 in Leipzig stattfand, wurden die Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule, welche der „Umsetzung der neuen Schulstruktur“ (Benner/ Kemper 2009: 65), die durch das neue Schulgesetz von 1946 beschlossen wurde, dienen sollte, beschlossen. Zudem geben sie „Auskunft [...] über die geistigen Grundlagen der neuen Schule“ (Anweiler 1988: 34). Denn neben der Erläuterung der pädagogischen Situation sowie des Erziehungsziels der neuen Schule, dessen „Erziehungsideal [...] ein streitbarer demokratischer Humanismus, d.h. ein Humanismus, der erkämpft und verteidigt wird“ (Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule 1947: 248)³⁶ ist, beinhaltet es auch Wege, wie dieses Erziehungsziel erreicht werden kann (vgl. ebd.: 245-257; Benner/ Kemper 2009: 64-71; Anweiler 1988: 34 f.). Zu diesen fünf „Wege[n] zum Ziel“ (Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule 1947: 250) gehören

³³ siehe Verweis 16.

³⁴ Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule wurde Ende Mai bzw. Anfang Juni 1946, also ca. zwei Monate vor dem ersten Pädagogischen Kongress, verabschiedet.

³⁵ Trotz der gegebenenfalls vorhandenen ideologischen Prägung seitens der SED bei dieser überarbeiteten Habilitationsschrift UHLIGS wurde sie in der vorliegenden Ausarbeitung unter Vorsicht und zusätzlicher Prüfung der genutzten Inhalte verwendet (vgl. Uhlig 1965: 7).

³⁶ siehe Verweis 16.

1. [die] Neuorganisation des Schulwesens [,] [...] 2. [die] Wandlung des Bildungsgutes nach Umfang und Inhalt [,] [...] 3. [die] Wandlung in den Methoden [,] [...] 4. [die] neue Lehrerbildung [...] [und] 5. [die] Zusammenarbeit mit den Eltern und der gesamten Öffentlichkeit (ebd.: 250-257).

Beim dritten Pädagogischen Kongress, der vom 05. bis zum 08. Juli 1948 in Leipzig stattfand, standen die Lehrer- und Neulehrerbildung sowie die Feststellung von Hauptproblemen bei der Umsetzung des Schulgesetzes von 1946 im Mittelpunkt. Zunächst einmal wurde allerdings festgehalten, dass „das abgelaufene Schuljahr gute Fortschritte in der Durchführung der Schulreform gebracht hat“ (III. Pädagogischer Kongress 1948: 75). Allerdings seien dabei aber auch Hauptprobleme, wie „1. die Hebung des Leistungsstandes, 2. der Ausbau der Berufsschule, 3. die Lehrerfrage, 4. die Demokratisierung des Schulwesens [und] 5. die Vorbereitung des neuen Schuljahres“ (Kreuziger 1948: 68) festzustellen, wobei der neue Lehrer das zentrale Problem darstelle (vgl. ebd.: 71). Bezüglich der Lehrerschaft wurden zum einen Leitsätze zur Lehrer- und Neulehrerausbildung beschlossen sowie zum anderen verlangt, dass diese „gemeinsam mit allen fortschrittlichen Kräften kämpfen werden, bis die Einheit Deutschlands auf demokratischer Grundlage erreicht“ (III. Pädagogischer Kongress 1948: 74) sei, weil „entgegen den im Potsdamer Abkommen niedergelegten Verpflichtungen und entgegen dem Willen des deutschen Volkes [...] Deutschland gewaltsam zerrissen worden“ (ebd.) sei (vgl. ebd.: 74-78). Zudem wird von den Lehrkräften u.a. der Einsatz des dialektischen Materialismus und in den Aufgaben für das kommende Schuljahr die „ideologische Festigung der Lehrerschaft“ (Kreuziger 1948: 71; III. Pädagogischer Kongress 1948: 76) gefordert (vgl. Kreuziger 1948: 71 f.; III. Pädagogischer Kongress 1948: 75). Explizit zur politischen Bildung der Lehrer heißt es u.a. beim dritten Pädagogischen Kongress, dass

nach den beiden Weltkriegen die Schule sich gesetzmäßig im Sinne einer neuen Gesellschaftsordnung und damit einer neuen politischen und wirtschaftlichen Ideologie entwickelt. Diese Entwicklung vollzieht sich unter dem Druck der gesellschaftlichen Notwendigkeit. Das zu erkennen, die bewegenden Kräfte zu analysieren, die richtigen Forderungen zusehen [...] [sei die] politische Bildung der Lehrer (Kreuziger 1948: 73).

Schließlich wurden diese auf dem dritten Pädagogischen Kongress vorbereiteten und erörterten „politisch-ideologische[n] Anforderungen der SED an die Lehrer und die Lehrerbildung“ (Anweiler et al. 1992: 33) von HANS SIEBERT³⁷ auf einer Lehrertagung im November 1948 in Leipzig als die „ideologischen, schulpolitischen und pädagogischen Leitlinien der geplanten Veränderungen“ (Anweiler 1988: 41) verkündet (vgl. Anweiler et al. 1992: 33; Anweiler 1988: 41).

Vom 23. bis zum 25. August 1949 fand der vierte und letzte Pädagogische Kongress in der SBZ statt, welcher die Schulpolitischen Richtlinien für die deutsche demokratische Schule verabschiedete, die zuvor vom 31. März bis zum 01. April 1949 auf einer Pädagogischen Arbeitstagung des Zentralvorstands der Gewerkschaft der Lehrer und Erzieher in Leipzig erarbeitet wurden (vgl. Geißler 1995: 64). Diese führten zu einer stärkeren Ideologisierung der Schule sowie

³⁷ JOHANNES GEORG HANS SIEBERT, welcher am 20. Juli 1910 in Niedervellmar geboren wurde und am 07. April 1979 in Dresden verstarb, war ein kommunistischer Widerstandskämpfer während des Nationalsozialismus und emigrierte 1936 nach England. Ab Dezember 1948 leitete er die Schulabteilung in der DVfV, ab September 1949 war er Gründungsdirektor des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts, ab 1950 Leiter der Hauptabteilung Unterricht und Erziehung des Ministeriums für Volksbildung, ab 1952 Professor für Pädagogik sowie ab 1953 Direktor des Pädagogischen Instituts Dresden (vgl. Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur 2019 c).

zur Hinwendung der Sowjetpädagogik und somit zur Abkehr der Reformpädagogik. Denn es sei „zwar gut [...], aus der fortschrittlichen und nichtreaktionären Vergangenheit zu lernen, daß es aber für die Zukunft unserer demokratischen Erziehung noch besser ist, aus der sozialistischen Pädagogik der Sowjetunion zu lernen“ (Siebert 1949: 129). Schließlich sei der „größte [...] Feind einer wahren demokratischen Pädagogik der deutschen Schule in den reaktionären Pädagogen des anglo-amerikanischen Imperialismus“ (ebd.: 130) zu sehen. Um die Aufgaben der deutschen demokratischen Schule, nämlich „die Jugend zu entschiedenen Kämpfern für die Einheit Deutschlands, für einen gerechten Frieden, für ein friedliches und freundschaftliches Zusammenleben der Völker, insbesondere mit den Völkern der Sowjetunion“ (IV. Pädagogischer Kongress 1949: 140), erzielen zu können, werden in den schulpolitischen Richtlinien diesbezüglich bestimmte Forderungen aufgestellt. Dazu gehörte die „Hebung des Leistungsstandes in allen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, die Vertiefung des antifaschistisch-demokratischen Inhalts von Unterricht und Erziehung“ (ebd.: 140) im Sinne der SED, die „Heranbildung einer neuen Intelligenz, besonders aus den Kreisen der Werktätigen“ (ebd.: 141) sowie einen „politisch bewußten und wissenschaftlich gebildeten Lehrer [...] [, welcher] neben einer guten Allgemeinbildung [über] eine objektive Kenntnis des Marxismus-Leninismus“ (ebd.: 145) verfügt und sich für ein „echtes Freundschaftsverhältnis [...] zur Sowjetunion“ (ebd.: 146) einsetzt.

3. FORSCHUNGSSTAND

Zunächst wird im Folgenden der aktuelle Forschungsstand zum Schulwesen in der SBZ dargestellt, bevor explizit gemäß der Forschungsfrage dieser Ausarbeitung der Forschungsstand zu den Vorstellungen zur schulischen politischen Bildung zwischen 1945 und 1949 in der SBZ erläutert wird. Weil sich auf die schulische politische Bildung konzentriert wird, werden Forschungsarbeiten z.B. zur Jugendorganisation Freie Deutsche Jugend (FDJ) nicht berücksichtigt. Zum Schulwesen in der SBZ liegen bereits einige Forschungsarbeiten³⁸ vor, wozu die Monographie „Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962“ aus dem Jahr 2000 von GERT GEIßLER zählt, welche die „wichtigsten schulpolitischen Entscheidungsprozessen in der SBZ/DDR bis zu Beginn der sechziger Jahre“ (Geißler 2000: Rückseite) untersucht. Mit Blick auf den Zeitraum der SBZ wird sowohl auf die Vorbereitungen der KPD im Exil vor Ende des Zweiten Weltkrieges als auch nach Kriegsende auf die Handlungen zum Aufbau eines „antifaschistisch-demokratischen“ Schulwesens mit z.B. den Vorläufigen Richtlinien für die Wiedereröffnung des Schulwesens, dem gemeinsamen Aufruf der KPD/ SPD zur demokratischen Schulreform oder dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule eingegangen (vgl. ebd.: 37-99).

In dem „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer“ aus dem Jahr 1998, welches von CHRISTOPH FÜHR und CARL-LUDWIG FURCK herausgegeben wurde, untersuchen SIEGFRIED BASKE und LUTZ R. REUTER sowohl allgemeine, rechtliche als auch administrative bildungspolitische Grundlagen und Rahmenbedingungen in der SBZ/ DDR und die Entwicklung des neuen demokratischen Schulwesens. Dabei wird wie bereits zuvor bei GEIßLER der gemeinsame Aufruf der KPD/ SPD zur demokratischen Schulreform, das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule sowie verschiedene SMAD-Befehle erläutert. Des Weiteren wird in diesem Handbuch allerdings noch auf die Pädagogischen Kongresse in der SBZ eingegangen (vgl. Baske 1998 a: 3-25; Baske 1998 b: 159-174; Reuter 1998 a: 26-36; Reuter 1998 b: 37-53).

DIETRICH BENNERS und HERWART KEMPERS Monographienband „Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1 Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in SBZ und DDR“ aus dem Jahr 2009 beschäftigt sich mit den Reformentwicklungen in der SBZ sowie der DDR und konzentriert sich dabei stärker auf pädagogische Fragestellungen. Ihr Ziel lag darin „bedeutsame Zusammenhänge zwischen pädagogischen Konzepten und Erfahrungen aus Reform- und Versuchsschulen, staatlichen Schulreformen und der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft in Deutschland herauszuarbeiten“ (Benner/ Kemper 2009: 9). In Bezug auf das Schulwesen in der SBZ stellen die Autoren ebenfalls wie GEIßLER, BASKE und REUTER das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule und detaillierter die Pädagogischen Kongresse in der SBZ dar. Außerdem wird in einem kleinen Abschnitt noch auf die Gegenwartskunde in der SBZ eingegangen (vgl. ebd.: 44-77).

³⁸ Viele diesbezügliche Forschungsarbeiten, wie z.B. GÜNTHER/ UHLIG 1970 oder UHLIG 1965, stammen allerdings noch aus der Zeit des Kalten Krieges und müssen aufgrund einer eventuellen ideologischen Prägung mit Vorsicht betrachtet und verwendet werden.

Zur schulischen politischen Bildung zwischen 1945 bis 1949 in der SBZ gestaltet sich der Forschungsstand eher übersichtlich. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass die in dem Jahr 1992 veröffentlichte Monographie „Die Anfänge des Gegenwartskunde-Unterrichts in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands“ von HANS OTTO GERICKE die einzige Forschungsarbeit darstellt, welche sich ausschließlich mit dem Gegenwartskundeunterricht in der SBZ beschäftigt. Dieses bereits vor 27 Jahren erschienene Werk zielt darauf „die Funktion und die Wirkungen der politischen Erziehung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands“ (Gericke 1992: 5) zu analysieren, weil „die Schule eine der tragenden Säulen der politischen Erziehung in Ost-deutschland [sic!]“ (ebd.) war (vgl. ebd.: 5-44).

Die 2013 in dritter Auflage erschienene Monographie „Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland“ von WOLFGANG SANDER gibt zwar „eine Einführung in die Geschichte der schulischen politischen Bildung in Deutschland von den Anfängen des modernen Schulwesens im 16. und 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart“ (Sander 2013: Rückseite), geht aber zur Zeit der SBZ nicht auf die Gegenwartskunde ein, sondern eher auf den „allgemeinen“ bildungspolitischen Kontext nach Ende des Zweiten Weltkrieges. Dazu erläutert er in einem Unterkapitel die Entnazifizierung, das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule sowie die Bildung der DZfV (vgl. ebd.: 93-97).

Im weiteren diesbezüglichen Forschungsstand wird die schulische politische Bildung in der SBZ lediglich in einzelnen Kapiteln bzw. Unterkapiteln von Forschungsarbeiten zur Staatsbürgerkunde in der DDR beleuchtet. So auch in dem 2006 erschienenen Dokumentenband „Staatsbürgerkunde in der DDR“ von TILMAN GRAMMES, HENNING SCHLUß und HANS-JOACHIM VOGLER, welches die Staatsbürgerkunde in der DDR erstmals mithilfe von damals noch unveröffentlichten Dokumenten in einer Mehrebenenanalyse³⁹ untersucht. Allerdings handelt es sich dabei keineswegs um eine „bloße Sammlung von Dokumenten [, sondern um] eine dichte Beschreibung, Analyse, Interpretation und Reflexion des Unterrichtsalltags des Staatsbürgerkundeunterrichts der DDR“ (Massing 2007). Beleuchtet wird die Gegenwartskunde in der SBZ hier nur als eine Etappe des historischen Abrisses von der geschichtlichen Entwicklung der Staatsbürgerkunde, wobei zudem auch die Diskussion über die Gestaltung der Gegenwartskunde als Unterrichtsfach oder -prinzip erläutert wird (vgl. Grammes/ Schluß/ Vogler 2006: 51-59).

Ähnlich verhält es sich bei den Monographien „Politische Erziehung in der DDR. Ziele, Methoden und Ergebnisse des politischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR“ von KARL SCHMITT aus dem Jahr 1980 sowie „Das Projekt der ideologisch-verwissenschaftlichten Menschenbildung. Bildungstheoretisch-problemgeschichtliche Analysen zu Indoktrination und politischer Bildung in Deutschland zwischen 1945 und 1970“ von THOMAS GATZEMANN aus dem Jahr 2003. Denn bei beiden wird die Gegenwartskunde in der SBZ nur in Zusammenhang

³⁹ GRAMMES, SCHLUß und VOGLER analysieren hierzu unterschiedliche Perspektiven, wie z.B. „Unterrichtskommunikation, Lehrer, Schüler, Eltern, empirische fachdidaktische Forschung, Lehrerbildung, Jugendforschung, staatliche Bildungspolitik der SED, Opposition und Transformation“ (Grammes/ Schluß/ Vogler 2006: Rückseite).

einer historischen Skizze der Staatsbürgerkunde in der DDR und hinsichtlich der Auseinandersetzung der Gegenwartskunde als Unterrichtsfach oder -prinzip erläutert (vgl. Schmitt 1980: 19-22; Gatzemann 2003: 17-56)⁴⁰.

Lediglich einen Abriss der historischen Entwicklung der Staatsbürgerkunde, worunter jeweils die Gegenwartskunde in der SBZ subsumiert wird, befindet sich in einem einzelnen Kapitel bzw. einem Unterkapitel in der Monographie „Wir lernen und lehren im Geiste Lenins.... Ziele, Methoden und Wirksamkeit der politisch-ideologischen Erziehung in den Schulen der DDR“ von FLORIAN BUNKE aus dem Jahr 2005 sowie in der im Jahr 1977 veröffentlichten Dissertation „Staatsbürgerkunde in der DDR. Etappen der Entwicklung des Faches und Ansätze der Theoriebildung für Unterrichtsplanung und -gestaltung im Zeitraum von 1945-1970“ von ANNEMARIE HAASE (vgl. Bunke 2005: 13-17; Haase 1977: 1-14)⁴¹.

Die Darlegung des bisherigen Forschungsstandes hat verdeutlicht, dass jenseits der Erläuterungen der Gegenwartskunde in der SBZ in Zusammenhang mit dem historischen Abriss der Geschichte der Staatsbürgerkunde und hinsichtlich der Diskussion um ein Unterrichtsfach oder -prinzip die Vorstellungen zur schulischen politischen Bildung in der SBZ zwischen 1945 bis 1949 kaum analysiert wurden. Aufgrund dessen liegt das Ziel der Arbeit darin, diese Forschungsleerstelle des veralteten und wenig differenzierten Forschungsstandes zur schulischen politischen Bildung in der SBZ mit Hilfe der Untersuchung der Zeitschrift „die neue schule. Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung“ für den genannten Zeitraum zu erforschen und zu füllen.

⁴⁰ Bei SCHMITTS Monographie stehen die „Ziele, Mittel und Resultate der politischen Erziehung“ (Schmitt 1980: 15) in der DDR im Vordergrund, wozu der „Stand des politischen Unterrichts, wie er im Schuljahr 1974/75 in den allgemeinbildenden Schulen der DDR gegeben war“ (ebd.), untersucht wurde. Hingegen legt GATZEMANN bei seiner Monographie den Fokus auf die Analyse von „theoretische[n] Kontroversen und konkrete[n] Bildungspläne[n], wobei affine und divergierende Entwicklungstrends in der bildungspolitischen und -theoretischen Ausrichtung herausgearbeitet werden“ (Gatzemann 2003: Rückseite).

⁴¹ BUNKE möchte mit seiner Forschungsarbeit durch die Analyse der Ziele, Mittel und Wirksamkeit der politisch-ideologischen Erziehung in den Schulen der DDR herausfinden, „ob diese Art der Erziehung derartige Auswirkungen auf die politischen Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen hatte, dass ihr Wirksamkeit im Sinne der Ziele der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) bescheinigt werden kann“ (Bunke 2005: 9). Dazu wurden eingesetzte Unterrichtsmittel, wie z.B. die Staatsbürgerkundelehrbücher und Ergebnisse der Jugendforschung in der DDR, welche vom Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ) in Leipzig durchgeführt wurden, herangezogen (vgl. ebd.: 10 f.). HAASES Fokus liegt darauf Entwicklungsetappen des Staatsbürgerkundeunterrichts in der DDR mit der dazugehörigen Theorie zur Unterrichtsgestaltung und -planung von 1945 bis 1970 anhand von Lehrplänen, Direktiven, Unterrichtshilfen sowie Beiträgen zur Methodik des Staatsbürgerkundeunterrichts und zu Fragen der Lehrplaninterpretation zu analysieren (vgl. Haase 1977: I-XXI).

4. METHODISCHES VORGEHEN

Während in den vorangegangenen Kapiteln die theoretischen Grundlagen zum bildungspolitischen Kontext nach dem Zweiten Weltkrieg in der SBZ behandelt wurden, wird im Folgenden nun das methodische Vorgehen erläutert. Zunächst wird dazu in Kapitel 4.1 die gewählte Methode der historischen Diskursanalyse nach ACHIM LANDWEHR⁴² vorgestellt und begründet, um im anschließenden Kapitel 4.2 das genaue Vorgehen der historischen Diskursanalyse nach LANDWEHR im Rahmen dieser Ausarbeitung zu erörtern.

Die Diskursanalyse stellt ein großes Forschungsgebiet dar und beinhaltet daher eine Vielzahl an methodischen Konzepten und Vertretern. Denn neben der historischen Diskursanalyse nach LANDWEHR gehören dazu z.B. die Erläuterungen MICHEL FOUCAULTS, dem diesbezüglich bekanntesten Vertreter, die wissenssoziologische Diskursanalyse von REINER KELLER oder die Kritische Diskursanalyse von SIEGFRIED JÄGER (vgl. Foucault 1981: 31-60, 113-171; Keller 2011: 179-278; Jäger 2012: 69-119). Um dieses große Forschungsfeld allerdings eingrenzen zu können, wird nachfolgend nur auf die historische Diskursanalyse eingegangen, da diese die methodische Grundlage dieser Ausarbeitung darstellt. Denn die zu untersuchende Thematik stellt eine historisch-politische „Rekonstruktion“ dar und bedarf somit einer historischen Diskursanalyse.

4.1 Historische Diskursanalyse nach LANDWEHR

Die historische Diskursanalyse ist nach ACHIM LANDWEHR „eine Forschungsrichtung, die immer noch der Erläuterung bedarf und sich keineswegs von selbst versteht“ (Landwehr 2018 a: 13), denn sie biete zum einen Chancen, weil sie zu Neugier führe und offen sei, ohne feste Vorstellungen, und beinhalte zum anderen Probleme, da unzureichende Informationen über diese ihre Anwendung beeinträchtigt und Vorurteile begünstigt (vgl. ebd.).

Essentiell, um diesen jungen Forschungsansatz verstehen zu können, ist die Erläuterung des Diskursbegriffes. Für diesen liegt aber aufgrund seines weiten Bedeutungsspektrums keine eindeutige, verbindliche Definition vor. Dieses weite Bedeutungsspektrum des Diskursbegriffes zeigt sich an dessen vielen Bedeutungsvarianten, wie z.B. „Gespräch, Rede, Abhandlung über einen Gegenstand in Rede oder Schrift, Kommunikationsgemeinschaft, textuelle Einheiten, die größer sind als ein Satz, Diskussion/ Debatte [oder] komplexe Systeme zur Herstellung von Wissen und Wirklichkeit“ (ebd.: 15). Dabei „richtet sich sein (reflektierter) wissenschaftlicher Einsatz immer auf Untersuchungen des Sprach- und Zeichengebrauchs“ (ebd.), um sein Ziel, „formale oder inhaltliche Strukturierungen aufzudecken“ (ebd.: 16), zu erreichen.⁴³

Begriffsgeschichtlich weist der Diskursbegriff ebenfalls schon diese Unspezifitäten auf, was sich beim lateinischen Wort „discursus“ (ebd.: 17) darin äußert, dass dieses nicht Rede oder

⁴² Prof. Dr. ACHIM LANDWEHR, welcher 1968 in Heilbronn geboren wurde, ist ein deutscher Historiker und seit April 2008 Professor für Geschichte der Frühen Neuzeit an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Seine Erläuterungen zur Historischen Diskursanalyse stellen eine Einführung sowie Anleitung dieser dar, weswegen sie dahingehend als Standardwerke gelten (vgl. HHU Düsseldorf 2019; S. Fischer Verlage GmbH 2018).

⁴³ Bei einem Versuch LANDWEHRs den Diskursbegriff zu definieren, erläutert er Diskurse als „regelmäßige, strukturierte und sich in einem bestimmten historischen Zusammenhang bewegendende Praktiken und Redeweisen, die einen gewissen Grad der Institutionalisierung erreicht haben und benennbaren Formationsregeln unterliegen“ (Landwehr 2006: 113).

Gespräch bedeutet, sondern Umschreibungen von Bewegungen beinhaltet, wie z.B. „Hin- und Herlaufen‘, [...] ‚richtungslos Umherirren‘ oder [...] ‚Sich Zerstreuen‘“ (Schalk 1997/98: 61). Ausgehend von diesem Begriffsursprung des Diskurses lassen sich „drei größere Verwendungszusammenhänge des Diskursbegriffs“ (Landwehr 2018 a: 17) ausmachen. Bei der ersten Traditionslinie wird der Diskursbegriff im Mittelalter als ein philosophischer Fachterminus verwendet, welcher „die Verstandestätigkeit bezeichnet und das formale, insbesondere das menschliche Wissen beschrieb“ (ebd.). Während in der italienischen Renaissance als zweite Traditionslinie der Diskurs v.a. „die mündliche Rede und schriftliche Abhandlungen“ (Schalk 1997/98: 81) bezeichnet, steht in der dritten Traditionslinie im 20. Jahrhundert „die Akzentuierung der sozialen Dimension von Sprache, wie sie sich vor allem in den verschiedenen Formen der Diskursanalyse herausbildet“ (Landwehr 2018 a: 17), im Fokus (vgl. Schalk 1997/98: 61-102).

Die historische Diskursanalyse beruht darauf, dass „es keine Möglichkeit gibt, um hinter die Diskurse zu gelangen. Wirklichkeit ist nie an sich erfahrbar, sondern immer nur für uns [...] [und sie ist zudem] zwangsläufig immer kulturell vermittelt“ (Landwehr 2018 a: 89; vgl. Landwehr 2018 b: 6). Daher sei die Funktion der historischen Diskursanalyse entweder wissenschaftshistorisch vorzugehen und die „Entwicklungsräume aufzuzeigen, die zum gegenwärtigen Stand der Dinge führten“ (Landwehr 2018 a: 18), oder den umgekehrten Weg einzuschlagen, also „wenn [...] die historische Diskursanalyse die Antwort ist - wie lautet dann die Frage?“ (ebd.). Ausgangspunkt der Diskurstheorie, -analyse sowie -geschichte⁴⁴ stellt somit die Frage danach dar, „wie wir überhaupt etwas wissen können und wie sich Sicherheit über die eigene Wirklichkeit gewinnen lässt. [...] Das unbezweifelbare Wissen von der objektiven Wirklichkeit gibt es schlicht nicht – und hat es nie gegeben“ (ebd.). Denn die Wirklichkeit ist

nicht einfach die >Welt dort draußen< [...], die unabhängig von unserem Willen existiert, und dass Wissen nicht die unter hohem Aufwand aufgedeckten Geheimnisse sind, die uns die Wirklichkeit verständlich werden lassen. Vielmehr sind Wissen und Wirklichkeit Ergebnisse sozialer Konstruktionsprozesse (ebd.).

Diese Betrachtungen stellen den Kern einer historischen Diskursanalyse dar, um schließlich „der Frage nachzugehen, wie im historischen Prozess solche Formen des Wissens und der Wirklichkeit ausgebildet wurden, warum alternative Entwürfe sich nicht durchsetzen konnten oder nur eine kurze Lebensdauer hatten“ (ebd.: 19) und um dadurch herauszufinden, warum „welche Aussagen⁴⁵ zu welchem Zeitpunkt an welchem Ort auftauchen [und] warum ausgehend diese Aussagen und keine andere Aussagen aufgetreten sind“ (ebd.: 90; vgl. Landwehr 2006: 110). Somit dienen Diskurse dazu „Wissen und Wirklichkeit hervorzubringen“ (ebd.: 20), wobei „der Nexus von Macht auf der einen, Wissen und Wirklichkeit auf der anderen Seite

⁴⁴ LANDWEHR definiert die Diskursanalyse in Abgrenzung zur Diskurstheorie, welche die „systematische Ausarbeitung des Stellenwertes von Diskursen im Prozess der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit“ (Landwehr 2018 a: 14) sei, und zur Diskursgeschichte, die die „historische Forschungsrichtung, welche die empirische Untersuchung von Diskursen in ihrem geschichtlichen Wandel zum Gegenstand hat“ (ebd.), als „forschungspraktische und methodisch angeleitete Untersuchung von Diskursen“ (ebd.).

⁴⁵ Nach LANDWEHR formieren Aussagen einen Diskurs, wenn diese sich „hinsichtlich eines bestimmten Themas systematisch organisieren und durch eine gleichförmige (nicht identische) Wiederholung auszeichnen“ (Landwehr 2018 a: 90).

dabei unauflöslich“ (ebd.: 90) und wichtig ist (vgl. Landwehr 2018 a: 20, 89 ff.; Landwehr 2018 b: 6).⁴⁶ Der Diskurs ist also ein

Analyseinstrument, das dazu dienen soll, bestimmte Phänomene zu fassen, die mit zuvor vorhandenen begrifflichen Möglichkeiten nicht ausreichend zu fassen waren. [Zudem solle er] [...] darauf aufmerksam machen, dass es zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Gesellschaften recht klar abgrenzbare Bereiche des Machbaren, Denkbaren und Sagbaren gibt (Landwehr 2018a: 20).

„Diskurse regeln also das Sagbare, Denkbare und Machbare. Sie organisieren Wirklichkeit“ (ebd.: 21) und können sowohl repressiv als auch produktiv wirken (vgl. ebd.: 21, 91). Diese „diskursive Produktion von Wirklichkeit“ (ebd.: 21) folgt allerdings bestimmten Regeln, welche die historische Diskursanalyse aufdecken möchte, um Diskurse feststellen zu können. Außerdem ist deren Ziel herauszufinden, „wie und warum sich solche Diskurse im historischen Prozess verändern und damit zugleich eine veränderte Wirklichkeit hervorbringen“ (ebd.). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die historische Diskursanalyse

grundsätzlich vom Konstruktionscharakter soziokultureller Wirklichkeiten aus[geht] und [...] vor diesem Hintergrund nach den Arten und Weisen, mit denen im historischen Prozess Formen des Wissens, der Wahrheit und der Wirklichkeit hervorgebracht werden [, fragt]. Als Diskurse werden dabei geregelte und untrennbar mit Machtformen verknüpfte Ordnungsmuster verstanden, in denen diese Konstruktionsarbeit organisiert wird. [...] Da solchen Diskursen Regelmäßigkeiten unterliegen, können sie zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung gemacht werden. Die historische Perspektive gewinnt hierbei besondere Relevanz, weil Diskurse keine andere Basis haben als ihre eigene Historizität“ (ebd.: 96).

Abschließend gilt festzuhalten, dass im Rahmen dieser Ausarbeitung die historische Diskursanalyse nach LANDWEHR gewählt wurde, weil sie zum einen ein „methodisches Werkzeug für Historiker/innen“ (Otto 2008) darstellt und somit auch für die Analyse historischer politischer Bildung in der SBZ angewandt werden kann. Außerdem dient sie zum anderen dazu herauszufinden, welche Aussagen bzw. Vorstellungen in der SBZ zur schulischen politischen Bildung aufgetaucht sind und wieso andere nicht (vgl. Landwehr 2018 a: 90). Es werden also die Vorstellungen von schulischer politischer Bildung im Diskurs zwischen 1945 bis 1949 in der SBZ mit Hilfe der historischen Diskursanalyse nach LANDWEHR analysiert, sodass Aussagen diesbezüglich getroffen werden können und eine Rekonstruktion des Kontextes zur schulischen politischen Bildung in der SBZ stattfinden kann.⁴⁷

4.2 Anwendung der Methode

Im Folgenden werden nun in Anlehnung an LANDWEHRs vorgeschlagene Vorgehensweise die einzelnen Teiluntersuchungsschritte einer historischen Diskursanalyse⁴⁸ vorgestellt sowie auf diese Ausarbeitung angewandt und angepasst.

⁴⁶ „Diskurse bilden Wirklichkeit also keineswegs ab, sondern bringen sie überhaupt erst mitsamt dem dazugehörigen Wissen hervor“ (Landwehr 2018 a: 21).

⁴⁷ Da in dieser Arbeit „lediglich“ die Zeitschrift „die neue schule. Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung“ zur Analyse verwendet wird, kann nicht von repräsentativen Aussagen bzw. einer repräsentativen Rekonstruktion der Vorstellungen zur schulischen politischen Bildung in der SBZ gesprochen werden, weil hierzu noch weitere Quellen herangezogen und analysiert werden müssten.

⁴⁸ LANDWEHR betont ausdrücklich, dass es nicht „die eine und umfassende gültige Methode“ (Landwehr 2018 a: 97) der historischen Diskursanalyse und somit auch nicht den einen richtigen Ablauf einer historischen Diskursanalyse gibt, weswegen auch seine vorgeschlagenen Untersuchungsschritte je nach Forschungsschwerpunkt und Fragestellung angepasst

4.2.1 Korpusbildung

Um Diskurse identifizieren zu können, ist es essentiell einen „Korpus zu kreieren, in dem Texte, audiovisuelle Medien, Artefakte oder soziale Praktiken zusammengeführt werden, die über den Diskurs unter Umständen Aufschluss geben können“ (Landwehr 2018 a: 99), wobei die „Korpusbildung und [die] jeweilige Fragestellung [...] aufs Engste miteinander verknüpft“ (ebd.) sein müssen. Als zentral gilt bei der Korpusbildung zudem die „Wiederholung und die Gleichförmigkeit von immer wieder ähnlich Gesagtem oder Geschriebenem“ (ebd.), weil es der „Charakter diachroner Reihung und synchroner Häufigkeit von miteinander verbundenen Aussagen [ist], der die Diskursanalyse empirisch begründet“ (ebd.).

Den für diese Ausarbeitung und Forschungsfrage erarbeitete imaginäre Korpus, also die „Gesamtheit an Äußerungen zum Diskurs“ (ebd.), beinhaltet u.a. Zeitschriften, Zeitungen, Schulbücher und Lehrerhandreichungen aus der Zeit der SBZ, der sich schließlich auf die herausgebrachten erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften in der SBZ, dem virtuellen Korpus⁴⁹, reduzierte. Zeitschriften stellen nämlich zum einen für historische bzw. historisch-politische Rekonstruktionen eine erprobte Forschungsmethode dar⁵⁰ und bieten zum anderen durch ihre Charakteristika „einen Zugang zur Geschichte historischen Bewußtseins wie keine andere Quelle“ (Steinbach 1999: 75). Denn Zeitschriften, die

den vielleicht wichtigsten Zugang zu einer Geschichte deutlich [...] machen, die ihren Ausgang noch nicht kennt [...] [,] erlauben [es] Vergangenheit nicht nur vom Anfang her zu schildern, sondern Geschichte aus der Mitte, aus den Entwicklungen selbst, darzustellen (ebd.: 75 f.).

Aufgrund dessen sind sie „der Schlüssel zur Welt, sie sind der Schlüssel zur Gegenwart“ (ebd.: 72). Die Charakteristika von Zeitschriften, wie beispielsweise ihr kontinuierliches Erscheinen, ihre Publizität oder Aktualität, dienen somit dazu historische Vorstellungen und Entwicklungen zu analysieren und aufzudecken. Sie

präsentieren eine Fülle von Abhandlungen, die deutlich stärker von aktuellen Fragen und Entwicklungen geprägt sind als Monographien, sie dokumentieren [...] kontroverse Diskussionen verschiedener Autoren zu einem Thema und sie [...] [behandeln] die Gesamtheit disziplinärer Thematiken (Horn/ Tenorth/ Helm 1994: 238 f.).

Der virtuelle Korpus der herausgebrachten erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften in der SBZ beinhaltet also die Zeitschrift „pädagogik. beiträge zur erziehungswissenschaft“⁵¹ sowie „die neue schule. Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung“⁵² (im

werden müssen. Zudem geht er nicht davon aus, dass diese Schritte strikt nacheinander folgen, sondern sich ständig gegenseitig beeinflussen und verändern (vgl. ebd.: 97; 107). Aufgrund dessen wird in der Erläuterung zur Methodik auch der erste Schritt LANDWEHRS bei einer historischen Diskursanalyse, nämlich die Themenfindung, nicht erläutert, weil die Entwicklung einer Fragestellung bereits zuvor mit der Forschungsfrage dieser Ausarbeitung festgelegt werden musste. Somit wurden die Untersuchungsschritte an das Forschungsinteresse angepasst.

⁴⁹ Der virtuelle Korpus ist der „Restbestand aller erhaltenen Beiträge zum Diskurs“ (Landwehr 2018 a: 99 f.).

⁵⁰ Dies zeigt sich z.B. an den Forschungsvorhaben und -beiträgen von HARTWICH oder BEHRMANN zur politischen Bildung, die dazu u.a. die Entwicklung der Zeitschrift Gegenwartskunde bzw. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik untersuchten (vgl. Hartwich 2006: 119-134; Behrmann 2006: 271-291).

⁵¹ Da es sich bei dem Zeitschriftennamen „pädagogik. beiträge zur erziehungswissenschaft“ um einen Eigennamen handelt, wird in der folgenden Ausarbeitung das Wort Pädagogik sowie Beiträge und Erziehungswissenschaft bei Nennung des Zeitschriftennamens durchgehend ohne weiteren Hinweis darauf klein geschrieben.

⁵² Eine Übersicht über weitere erziehungswissenschaftliche Zeitschriften bieten GRAMMES/ SCHLUß/ VOGLER in ihrem Dokumentenband „Staatsbürgerkunde in der DDR“, welche allerdings alle später erschienen sind und daher für die Korpusbildung nicht berücksichtigt wurden (vgl. Grammes/ Schluß/ Vogler 2006: 250).

Folgenden: die neue schule). Durch die Reduzierung des virtuellen Korpus anhand einer „gezielte[n] Sammlung, Sichtung und Gewichtung“ (Landwehr 2018 a: 100) entsteht ein konkreter Korpus, welcher bei dieser Ausarbeitung die Zeitschrift „die neue schule“ darstellt. Dieser Untersuchungskorpus wurde anhand unterschiedlicher Kriterien, die nun im Folgenden erläutert werden, gebildet. Zunächst einmal wurde diese Zeitschrift ausgewählt, weil sie zum einen stärker die demokratische Erziehung als die Zeitschrift „pädagogik. beiträge zur erziehungswissenschaft“⁵³ beleuchtet, was sich schon in ihrem Namen „Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung“ widerspiegelt, und somit die politische Bildung fokussiert, was für das folgende Forschungsinteresse zentral ist, und zum anderen den Fokus auf den Unterricht richtet. Denn

während ‚die neue schule‘ wichtige hinweise für die tägliche praxis des lehrers liefert, wird die ‚pädagogik‘ dem erzieher durch wissenschaftliche abhandlungen, berichte und buchbesprechungen wertvolle anregungen zu seiner pädagogischen besinnung über alle wichtigen fragen der theorie und praxis der erziehung vermitteln“ (Volk und Wissen Verlags-GmbH 1946: 3 (S. 2, Z. 7-15)).

Außerdem handelt es sich bei der Zeitschrift „die neue schule“ um „die erste deutsche Zeitung der Lehrer und Erzieher, die nach der Zertrümmerung des Nazismus erscheint“ (Wandel 1946 b: 1 (S. 3, Z. 1 ff.))⁵⁴. Ein weiteres Kriterium bei der Korpusbildung stellt dessen zeitliche Eingrenzung dar, welche auf die Zeit der SBZ, also von 1945 bis 1949 mit dem Gründungsdatum der DDR, festgelegt wurde. In der diskurswissenschaftlichen Forschung wird die zeitliche Begrenzung des Untersuchungsgegenstandes stets als ein „Grenzziehungsproblem“ (Keller 2007: 217 f.) bezeichnet, denn „Diskurse beginnen irgendwo in der Vergangenheit und setzen sich in eine Zukunft fort, deren zeitliche Ausdehnung unbestimmbar ist“ (Schwab-Trapp 2010: 176). Dies führt zu dem Vorwurf einer „willkürlichen“ Eingrenzung des Untersuchungszeitraums sowie dazu, dass gegebenenfalls wichtige Untersuchungsgegenstände nicht berücksichtigt werden. Allerdings kann sich eine Eingrenzung des Untersuchungszeitraumes an „Ereignissen [orientieren], denen [...] eine besondere Bedeutung zugesprochen werden kann [...] [,] wie beispielsweise Jahrestage [...] zum Ende des Zweiten Weltkrieges“ (ebd.: 177). Aber jede zeitliche Begrenzung kann zu Kontroversen und Kritik führen. Jedoch führt eine Eingrenzung anhand der historischen Geschehnisse nicht automatisch dazu, dass der Untersuchungsgegenstand ebenfalls innerhalb dieser Zeit zentrale Einschnitte erfährt (vgl. ebd.: 176-180). Unter Berücksichtigung all dieser Punkte wurde auch für diese Ausarbeitung der getroffene Untersuchungszeitraum anhand der historischen Ereignisse, nämlich von der Entstehung der SBZ 1945 bis zur Gründung der DDR 1949, gewählt, sodass ein geschlossener historischer Untersuchungsrahmen entsteht.⁵⁵

⁵³ Bei der Zeitschrift „pädagogik. beiträge zur erziehungswissenschaft“ steht hingegen „die theoretische fundierung der erziehung [sowie] die probleme des erziehungs- und bildungsgeschehens [sowie] der geschichte der pädagogik“ (Redaktion der Zeitschrift pädagogik 1946: 1) im Vordergrund (vgl. ebd.: 1 f.).

⁵⁴ Im dritten Heft des Jahres 1949 der Zeitschrift „die neue schule“ wird damit geworben, dass „demnächst“ die Zeitschrift „pädagogik. beiträge zur erziehungswissenschaft“ erscheinen wird (vgl. Volk und Wissen Verlags-GmbH 1946: 3 (S. 2, Z. 1)).

⁵⁵ Da der Redaktionsschluss des 21. Zeitschriftenhefts (1. Novemberheft) im Jahr 1949 vier Wochen vor Erscheinen angesetzt ist, werden bei der Korpusbildung alle Zeitschriftenausgaben und Beilagen bis einschließlich dieser ersten Novemberwoche 1949 miteinbezogen, weil für diese der Redaktionsschluss noch vor Gründung der DDR lag (vgl. Redaktion der Zeitschrift die neue schule 1949 c: 21 (S. 34, Z. 8)). Außen vorgelassen wurde aber das Beiheft des 21. Zeitschriftenhefts, weil dieses auf den 15. Oktober 1949 datiert ist, also nach Gründung der DDR.

Aus den nun vier Zeitschriftenjahrgängen der „die neue schule“ von 1946 bis 1949 mit ihren insgesamt 80 Heften⁵⁶ sowie ihren ab 1949 erschienenen Beiblättern zur Gegenwartskunde⁵⁷ erfolgt eine weitere Eingrenzung des Untersuchungskorpus hinsichtlich des Forschungsinteresses der schulischen politischen Bildung. Dazu wurde im Titel, dem Untertitel und dem ersten Absatz jedes Zeitschriftenartikels des Untersuchungszeitraumes nach bestimmten Schlüsselbegriffen, wie Gegenwartskunde, politische Bildung, politische Erziehung, Zeitungslesestunde, Nürnberger Prozesse, Gegenwartsunterricht, Gegenwart, Schülerparlament, Schulwandzeitung sowie Bodenreform gesucht. Zur Qualitätssicherung der Korpusbildung wurde der erste Zeitschriftenjahrgang von „die neue schule“ detailliert auf Bezüge zur schulischen politischen Bildung untersucht, sodass die eben aufgezählten Schlüsselbegriffe als Auswahlkriterien der Zeitschriftenaufsätze ausgemacht werden konnten. Durch die Schlüsselbegriffssuche im Titel gehen „im statistischen Mittel 14% der wichtigen Informationen“ (Stock 1981: 164) verloren. Allerdings wird durch den Einbezug des Untertitels sowie des ersten Absatzes jedes Artikels dieser Verlust minimiert. Die restlichen wenigen Prozent, die durch dieses Analyseraster fallen, können gegebenenfalls teilweise durch Verweise auf andere Zeitschriftenaufsätze aus bereits erfassten Zeitschriftenartikeln noch entdeckt und ergänzt werden. Außerdem sind auch alle Artikel in den Korpus mit eingebunden worden, die in den jeweiligen Inhaltsverzeichnissen der Zeitschriftenjahrgänge unter dem Punkt Gegenwartskunde gelistet wurden.⁵⁸ Des Weiteren wurde eine Übersicht gegenwartskundlicher Zeitschriftenartikel aus den bisherigen Zeitschriftenjahrgängen der „die neue schule“, welche 1949 im Zeitschriftenaufsatz „Welche Themen behandelte ‚die neue schule‘ zum Geschichtsunterricht“ von HERBERT BECHER erschien, in den Korpus aufgenommen (vgl. Redaktion der Zeitschrift die neue schule 1949 a: Inhaltsverzeichnis; Becher 1949: 5 (S. 25, Z. 89-114)). Eine weitere inhaltliche Eingrenzung, wie z.B. auf bestimmte Schulformen, wurde nicht vollzogen, um keine Vorstellungen, Entwicklungen bzw. Diskussionen zur schulischen politischen Bildung zu übersehen. Letztendlich entstand durch die Auswahlkriterien der Korpusbildung ein Konvolut von 69 Diskurszeitschriftenartikeln⁵⁹, welche induktiv einigen Diskurssträngen zugeordnet werden konnten.

4.2.2 Kontextanalyse

Nach der erfolgten Korpusanalyse müssen nun „die Texte, Materialien, Praktiken etc. in ihrem jeweiligen Kontext situiert werden“ (Landwehr 2018 a: 102), um „sinnvolle Aussagen über die

⁵⁶ Während der erste Jahrgang der Zeitschrift „die neue schule“ 14 Hefte und der zweite 1947 18 Hefte umfasste, beinhalteten die zwei weiteren Jahrgänge 1948 und 1949 jeweils 24 Hefte.

⁵⁷ Bei diesen Beiblättern zur Gegenwartskunde handelt es sich um Beilagen zur Zeitschrift „die neue schule“, welche ab 1949 auf Wunsch der Lehrerschaft „nach ausführlichem aktuellem Material zur Gegenwartskunde“ (Redaktion der Zeitschrift die neue schule 1949 b: 2 (S. 1, Z. 1 f.)) herausgegeben wurden. Dabei kommentiert KARL-EDUARD VON SCHNITZLER, der Kommentator des Berliner Rundfunks und spätere Fernsehmoderator der Sendung „Der schwarze Kanal“, aktuelle politische Ereignisse (vgl. ebd.: 2 (S. 1, Z. 1 f.); Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur 2019 i).

⁵⁸ Der Punkt „Gegenwartskunde“ im Inhaltsverzeichnis ist erstmals 1949, also im vierten Zeitschriftenjahrgang der „die neue schule“, vorhanden (vgl. Redaktion der Zeitschrift die neue schule 1949 a: Inhaltsverzeichnis).

⁵⁹ Diese 69 Zeitschriftenartikel des Untersuchungskorpus sind in einem Register im Anhang nach Jahrgang geordnet aufgelistet.

Gehalte, die Tendenzen und die historischen Verschiebungen von Diskursen“ (ebd.: 107) machen zu können. Dazu werden vier Ebenen, nämlich der situative, der mediale, der institutionelle sowie der historische Kontext, unterschieden (vgl. ebd.: 104 f.).

Der situative Kontext, welcher die „Frage, wer zu welchem Zeitpunkt an welchem Ort was tut“ (ebd.: 104) erläutern soll, wird aufgrund des beschränkten und kurzen Untersuchungszeitraumes von fünf Jahren in dieser Forschungsarbeit und den somit gering zu erwartenden situativen Veränderungen außen vorgelassen.

Der institutionelle Kontext dient zur genaueren Untersuchung der Entstehungsbedingungen des Untersuchungsmaterials, weswegen dessen Aufbau und Funktionsweise thematisiert werden soll (vgl. ebd.). Wichtig dabei sei, „um welche Institution [...] es sich [handele], welche Personen [...] daran beteiligt [sind und] welche Aufgaben [...] sie [hat]“ (ebd.). Bei der „die neue schule“, deren Herausgeber KARL SOTHMANN war, handelt es sich um eine Zeitschrift, die für Lehrkräfte sowie Erzieher konzipiert wurde und zweimal monatlich in einem durchschnittlichen Umfang von 32 Seiten erschien. Zum ersten Mal wurde sie im April 1946 von der Volk und Wissen Verlags-GmbH⁶⁰ verlegt und kostete pro Einzelheft 0,60 Reichsmark (vgl. Wandel 1946 b: 1 (S. 3, Z. 1-3); Redaktion der Zeitschrift die neue schule 1946 b: 1 (S. 36, Z. 1-5); Sothmann 1947: 7 (S. 1, Z. 1)). Ihre Aufgabe lag einerseits darin

das Ziel, den Sinn und das Wesen der demokratischen Schulreform klar herauszuarbeiten. Sie will die Neugestaltung des deutschen Schulwesens in allen Stufen der Entwicklung begleiten [und tatsächlich verwirklichen sowie] [...] dem Pädagogen helfen, den Weg zu dem hohen Ziel allgemeiner Menschenbildung zu finden (Redaktion der Zeitschrift die neue schule 1946 a: 1 (S. 35, Z. 2-8)).

Andererseits sollte sie in der „Vielgestaltigkeit der Bemühungen des Einzelnen und der einzelnen Länder und Provinzen die Einheitlichkeit unseres Schulwesens erhalten“ (Wandel 1946 b: 1 (S. 3, Z. 82-85)).

Die dritte Ebene der Kontextanalyse, der mediale Kontext, analysiert die Medienform des Untersuchungsgegenstandes (vgl. Landwehr 2018 a: 104). Bei dem Untersuchungsmedium dieser Ausarbeitung „die neue schule“ handelt es sich um eine Halbmonatsschrift für Lehrer und Erzieher. Auf die Wichtigkeit von Zeitschriften für historisch-politische Rekonstruktionen, wie das hier vorliegende Forschungsinteresse dieser Ausarbeitung, wurde bereits ausführlich im Kapitel 4.2.1 Korpusanalyse eingegangen, weswegen dies nachfolgend nicht noch einmal ausgeführt wird.

Für die damalige Zeit der SBZ war die Zeitschrift „die neue schule“ von großer Bedeutung, weil sie erstens die erste Zeitschrift war, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg speziell an Lehrer und Erzieher richtete, zweitens direkt in ihrem Leitmotiv den zeitnahen Aufbau einer neuen demokratischen Schule mit einem neuen Erziehungsziel forderte sowie drittens in ihrer Redaktion Pädagogen aus den vier antifaschistischen Parteien und parteilose Antifaschisten zusammenarbeiteten (vgl. Wandel 1946 b: 1 (S. 3, Z. 1 ff., 20 ff., 62 f.); Redaktion der Zeitschrift

⁶⁰ Um u.a. die gewünschten neuen Schulbücher, Lehrpläne und Zeitschriften drucken und herausgeben zu können, wurde schließlich am 25. September 1945 mit dem SMAD-Befehl Nummer 70 „die Gründung des Volk und Wissen Verlages [...] zwecks Versorgung der Schulen der deutschen Bevölkerung der Sowjetischen Besatzungszone in Deutschland mit Unterrichts- und pädagogischer Literatur“ (SMAD 1945 e: 191) gegründet (vgl. ebd.).

die neue schule 1946 a: 1 (S. 35, Z. 3-6, 38)). Zudem wolle sie „alle Schwierigkeiten und Rückschläge ebenso widerspiegeln wie alle großen Möglichkeiten und jeden Fortschritt der Erneuerungsarbeit“ (Redaktion der Zeitschrift die neue schule 1946 a: 1 (S. 35, Z. 43-46)). Um die Lehrkräfte bei der Unterrichtsgestaltung unterstützen zu können, fordert sie außerdem alle Leser auf, Praxisbeispiele aus der Schule einzusenden, damit über Inhalte, Methodik, Erfahrungen, Schwierigkeiten und Beobachtungen diskutiert werden kann, um dadurch Anregungen und Lösungen für alle zu finden (vgl. Redaktion der Zeitschrift die neue schule 1946 c: 3 (S. 40, Z. 11-21)).

Schließlich soll der historische Kontext „die politische, gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Gesamtsituation [erläutern, sodass] [...] parallele Entwicklungen, Zustände [und] Ereignisse [...] hergestellt werden“ (Landwehr 2018 a: 105) können. Da im Theorieteil, im zweiten Kapitel, dieser Ausarbeitung auf den bildungspolitischen Kontext zur damaligen Zeit bereits detailliert eingegangen wurde, wird dieser hier nicht noch einmal erläutert.

4.2.3 Analyse von Aussagen

Nach der erfolgten Korpus- und Kontextanalyse müssen nun „die konstitutiven Elemente von Diskursen ausfindig“ (Landwehr 2018 a: 107) gemacht werden, die sogenannten Aussagen. Dabei handelt es sich um „regelmäßig auftauchende und funktionstragende Bestandteile, die einen Diskurs formen“ (ebd.). Dazu werden nun Texte aus dem Materialkorpus voranalysiert und zu Diskurssträngen zugeordnet. Bei der Voranalyse dieser Ausarbeitung wurde deswegen eine Tabelle erarbeitet, die die Zeitschriftenartikel des Materialkorpus anhand der Kategorien Zeitschriftenjahrgang, Titel, Autor, Thema, zentrale Aussage(n) sowie Zuordnung zu einen oder mehreren induktiven Diskurssträngen dokumentiert.

4.2.4 Analyse von Texten

Bei der Analyse von Texten wird zunächst einmal zwischen der Makro- und der Mikrostruktur⁶¹ unterschieden. Dabei sollen bei der Makrostruktur „diejenigen Elemente [...] [eruiert werden], die den Text auf der Bedeutungsebene überhaupt erst zum Text machen“ (Landwehr 2018 a: 110), wozu das Thema, die Textur, die Verfasserin/ der Verfasser, die Einleitung⁶² und der Schluss der Zeitschriftenartikel sowie die Darstellungsprinzipien⁶³ zählen. Die Gewinnung dieser Informationen sorgt dafür, dass aus den Texten des Materialkorpus Aussagen entdeckt werden, die für das eigene Forschungsinteresse wichtig sind (vgl. ebd.: 111). Grundlegend ist also herauszufinden „welche Merkmale [...] im Mittelpunkt [stehen], welche Worte, Argumente, Abgrenzungen [...] immer wieder auf[tauchen], [...] den Diskurs zusammen[halten] und [...] Kernpunkte von Auseinandersetzungen [sind]“ (ebd.: 111 f.). Weil sich die Analyse von den Aussagen und der Texte stark gegenseitig bedingen, wurde die Analyse der Makrostruktur bereits bei der oben erwähnten tabellarischen Voranalyse integriert.

⁶¹ Auch hier weist LANDWEHR darauf hin, dass es sich bei diesen Untersuchungsschritten nur um „grobe Richtmarken“ (Landwehr 2018 a: 109) handelt, die dem jeweiligen Forschungsvorhaben angepasst werden können (vgl. ebd.).

⁶² Bei der Korpusbildung wurde diese bereits als ein Eingrenzungskriterium des konkreten Korpus beleuchtet.

⁶³ Unter Darstellungsprinzipien versteht LANDWEHR „Vermittlungsstrategien [...], welche das Geschilderte des Rezipienten plausibel machen sollen“ (Landwehr 2018 a: 111), wie z.B. die Aktualisierung (vgl. ebd.).

Bezüglich der Mikrostruktur von Texten richtet sich das Augenmerk v.a. auf „Aspekte der Argumentation, Stilistik und Rhetorik, die sich nicht nur auf der Text-, Satz- und Wortebene finden lassen, sondern auch auf lexikalischer und parasprachlicher Ebene“ (ebd.: 114), weil „Texte Aussagen transportieren, Diskurse bestimmen und Wirklichkeit herstellen wollen“ (ebd.). Es geht darum die Frage „wie wurde von Gesellschaften der Vergangenheit die Welt in Worte gefasst?“ (ebd.: 123) bezüglich seines Forschungsvorhabens, hier also die Gesellschaft zur Zeit der SBZ, beantworten zu können. Dazu werden die einzelnen Zeitschriftenartikel des Untersuchungskorpus hinsichtlich ihres Inhalts sowie ihrer sprachlich-rhetorischen Mittel analysiert (vgl. ebd.: 114-123).

Bei dieser Feinanalyse konnte auf Diskursstränge zurückgegriffen werden, die bei der Voranalyse des Materialkorpus bereits induktiv erarbeitet wurden. Um eine detaillierte Analyse der einzelnen Zeitschriftenaufsätze des Materialkorpus zu erhalten, wurden diese schließlich sowohl inhaltlich, personell, zeitlich als und argumentativ⁶⁴ erschlossen, um so die jeweiligen Diskursstränge bestmöglich rekonstruieren zu können.

4.2.5 Diskursanalyse

Bei diesem letzten Schritt werden mithilfe der vorherigen Schritte Diskurse bzw. Diskursstränge identifiziert und beschrieben, sodass das Ergebnis einer Diskursanalyse „die Erkenntnisgrundlagen einer Zeit und einer Kultur zu beleuchten“ (Landwehr 2018 a: 125) ist. Hierzu werden schließlich die einzelnen Zeitschriftenaufsätze bzw. ihre Aussagen aufeinander bezogen, miteinander verglichen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, damit der jeweilige Diskursstrang vollständig gemäß den Informationen aus dem Materialkorpus dargestellt, rekonstruiert und interpretiert werden kann (vgl. ebd.: 123-128). Die Ergebnisse dieses Vorgehens zu den einzelnen Diskurssträngen der schulischen politischen Bildung in der Zeitschrift „die neue schule“ werden im nachfolgenden Kapitel präsentiert und erläutert.

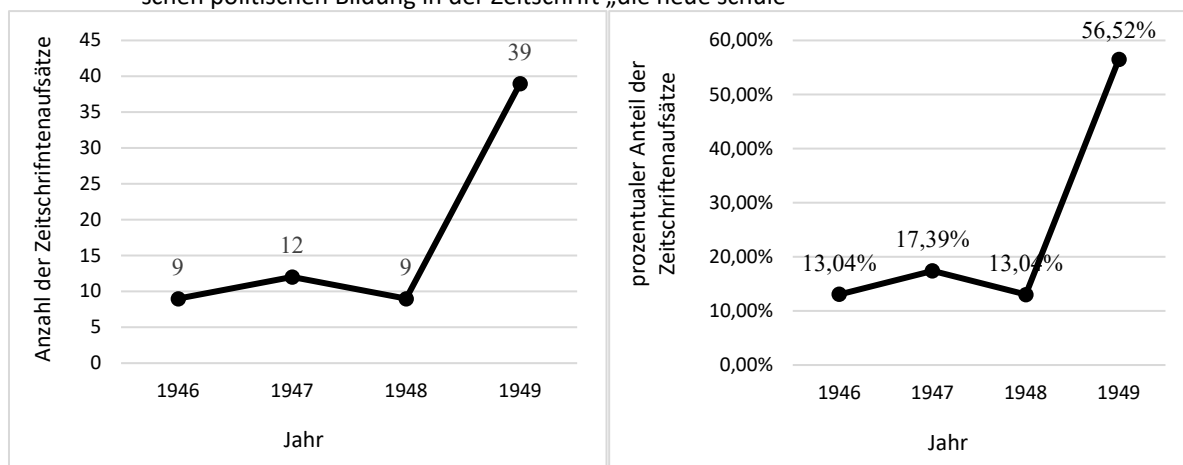
⁶⁴ Während mithilfe des inhaltlichen Kriteriums der Feinanalyse Themen, Ziele und Probleme der schulischen politischen Bildung in der SBZ erschlossen werden sollen, dient das personelle Kriterium zur „Entdeckung“ von Diskussions- bzw. Positionsführern sowie das zeitliche Kriterium zur zeitlichen Einordnung, Entstehung und Veränderung von Standpunkten zur schulischen politischen Bildung. Das argumentative Kriterium soll die Argumente verschiedener Positionen und deren mögliche Veränderungen sowie Deutungsweisen aufdecken.

5. PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der historischen Diskursanalyse nach LANDWEHR zu den Vorstellungen von schulischer politischer Bildung zwischen 1945 und 1949 in der SBZ in der Zeitschrift „die neue schule“ werden anhand der einzelnen Diskursstränge, welche induktiv ermittelt wurden, vorgestellt.

In den 80 zu untersuchenden Zeitschriftenhefte der Jahrgänge eins bis vier konnten 69 Zeitschriftenartikel ermittelt und dem Untersuchungskorpus zugeordnet werden, um die Forschungsfrage erörtern zu können. Auffällig dabei ist der sprunghafte Anstieg der Zeitschriftenaufsätze im vierten Zeitschriftenjahrgang, also 1949, im Vergleich zu den vorherigen Jahren. Während in den ersten drei Zeitschriftenjahrgängen zwischen neun und zwölf Zeitschriftenartikel dem Untersuchungsgegenstand der schulischen politischen Bildung zwischen 1945 und 1949 in der SBZ in der Zeitschrift „die neue schule“ zugehörig sind, konnten 1949 39 Zeitschriftenaufsätze bestimmt werden, was einem prozentualen Anteil von 56,52% aller 69 ermittelten Zeitschriftenartikel des Untersuchungskorpus entspricht (vgl. Abb. 1a/b). Dies lässt sich zum einen damit erklären, dass sich der sowjetische Einfluss auf die Politikgestaltung in der SBZ zunehmend verstärkte (vgl. Bunke 2005: 15) und dadurch zum anderen die Gegenwartskunde aufgrund der sich endgültig abzeichnenden Zweiteilung Deutschlands als immer bedeutsamer angesehen wurde.

Abb. 1a/b: Quantitative und prozentuale Verteilung von Zeitschriftenaufsätzen nach Jahrgängen zur schulischen politischen Bildung in der Zeitschrift „die neue schule“



Schließlich konnten bei der Analyse von den 69 Zeitschriftenaufsätzen induktiv sechs Diskursstränge, nämlich

- Inhalte und Themen der Gegenwartskunde in der SBZ,
- Aufgaben und Ziele der Gegenwartskunde in der SBZ,
- Methoden und Medien der Gegenwartskunde in der SBZ,
- Gegenwartskunde als Unterrichtsfach oder -prinzip in der SBZ
- Probleme und Schwierigkeiten der Gegenwartskunde in der SBZ sowie
- Lehrerausbildung und -kompetenzen für die Gegenwartskunde in der SBZ

ermittelt werden. Auffällig hierbei ist, dass die Diskursstränge Inhalte und Themen, Aufgaben und Ziele sowie Methoden und Medien der Gegenwartskunde in der SBZ in allen betrachteten Zeitschriftenjahrgängen am stärksten frequentiert sind (vgl. Abb. 2 und 3). Einerseits lässt sich dies durch die Herausforderung nach Ende des Zweiten Weltkrieges mit einem Aufbau eines neuen, nicht nationalsozialistischen Schulwesens und den nicht vorhandenen Erfahrungen erklären sowie andererseits durch die Vorstellung, dass durch die detaillierten Vorgaben zu Unterrichtsinhalten, -zielen und -gestaltung die „Demokratisierung“ der Schulen am besten realisiert werden kann.

Abb.2: Quantitative Verteilung der einzelnen Diskursstränge nach Zeitschriftenjahrgängen

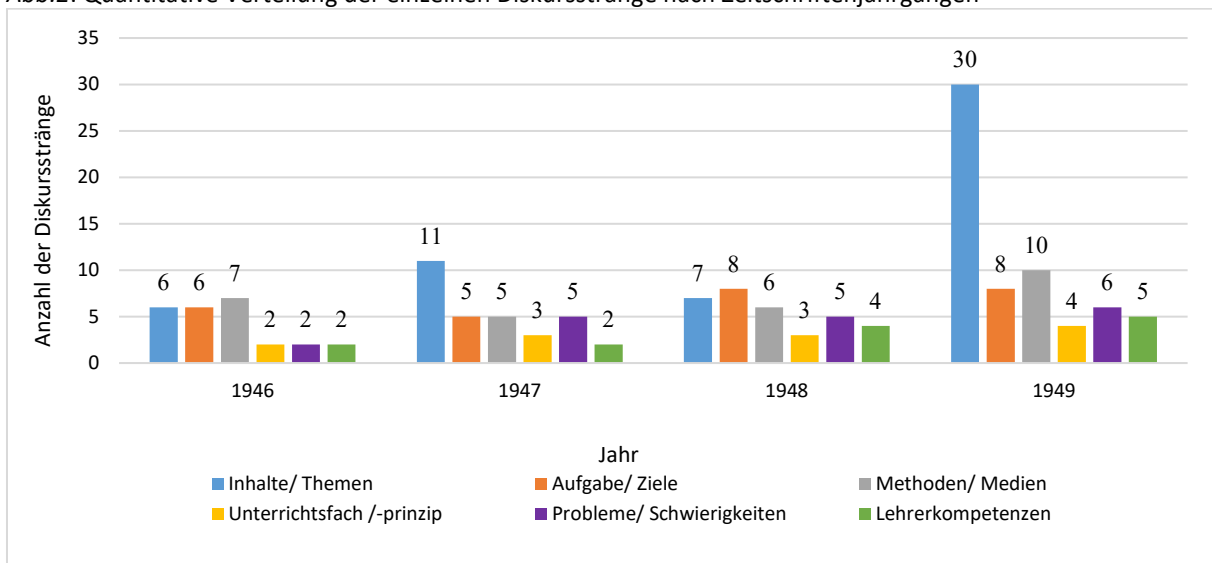
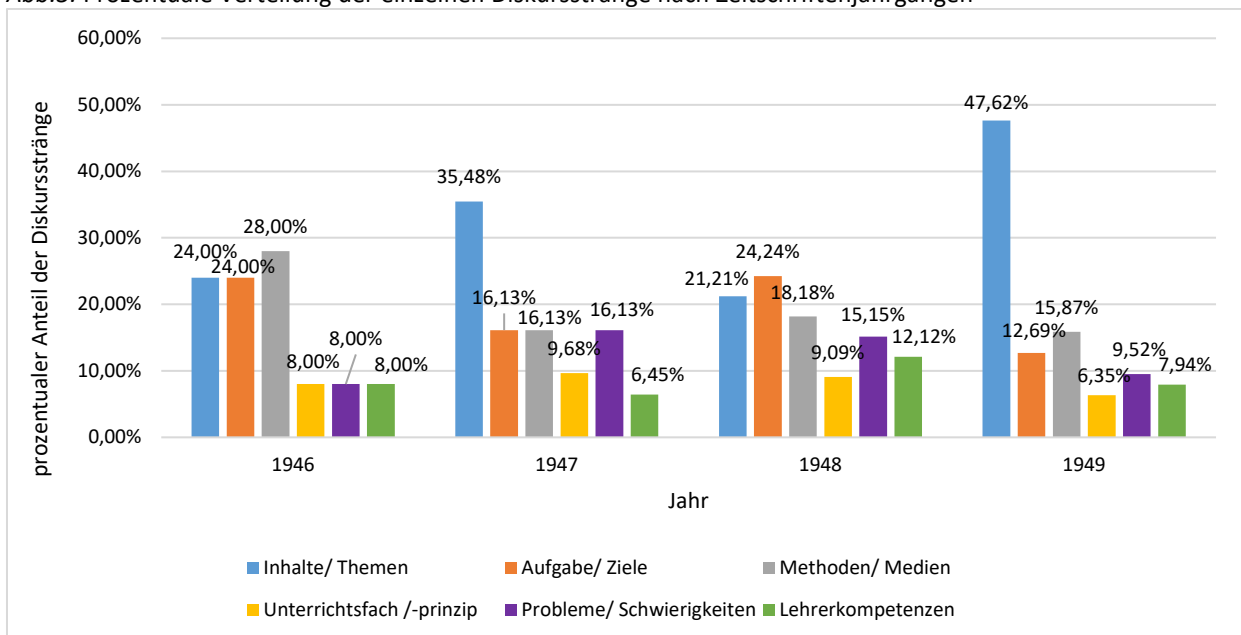


Abb.3: Prozentuale Verteilung der einzelnen Diskursstränge nach Zeitschriftenjahrgängen



5.1 Inhalte und Themen der Gegenwartskunde in der SBZ

Bei dem Neuaufbau des Schulwesens in der SBZ nach Ende des Zweiten Weltkriegs stellte sich zu Beginn die Frage, welche Inhalte und Themen die Gegenwartskunde in der SBZ behandeln sollte.

Zunächst einmal gilt allgemein für die Inhalte und Themen der Gegenwartskunde in der SBZ, dass sie aus „dem unmittelbaren Tagesgeschehen und der jüngsten Vergangenheit“ (Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 112 f.)) stammen müssen, der Stoff „sehr umfangreich“ (König 1946: 13 (S. 14, Z. 113)) ist, Gegenwartsprobleme erfasst und erläutert sowie Erinnerungstage besprochen werden sollen. Als schwierig gestaltete sich immer wieder die Stoffauswahl aufgrund der Menge des gegenwartskundlichen Stoffes, welche allerdings besonders „zur Bildung einer möglichst umfassenden, wissenschaftlich begründeten Erkenntnis der Gegenwart“ (Brandt 1947: 16 (S. 30, Z. 102-105)) sowie zur Vermeidung von inhaltlichen Vereinfachungstendenzen und „antifaschistische[r] Kurzschlüsse“ (Die Redaktion 1947: 16 (S. 31, Z. 41)) benötigt werde. Mittels der Inhalte und Themen der Gegenwartskunde sollte den Schülerinnen und Schülern letztlich Grundlagen der Gesellschaft vermittelt werden, sodass eine „lebendige“ Demokratie entstehen bzw. bestehen könne (vgl. Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 111-116); König 1946: 13 (S. 14, Z. 111-118); Viehweg 1947: 16 (S. 4, Z. 19 f.; S. 5, Z. 120-129); Brandt 1947: 16 (S. 30, Z. 37-40, 89-105; S. 31, Z. 1-11); Die Redaktion 1947: 16 (S. 31, Z. 31-42); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 56 ff., 81)). Essentiell, damit die Lernenden gegenwartskundliche Themen sowohl generell als auch detailliert betrachten und beurteilen können, sei die Vermittlung eines Grundlagenwissens zu politischen Begriffen. Als solche voraussetzenden Wörter zählen u.a. die Begriffe Elend, Demokratie, Faschismus, Militarismus, Kapitalismus, Imperialismus, Sozialismus, Solidarität, Föderalismus, Separatismus, Wahlrecht, Revolution, Republik oder Aktivist (vgl. Schatter 1946: 1 (S. 23, Z. 40-56); Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 168-174); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 53-56, 73-76; S. 14, Z. 7-19, 28-36); Agerth 1949: 1 (S. 17, Z. 63)).

Eines der, wenn nicht sogar, das wichtigste zu behandelnde Thema der Gegenwartskunde in den ersten Jahren der SBZ stellen die Nürnberger Prozesse dar. Mithilfe dieser „Prozesse gegen die Kriegsverbrecher [...] [und] seine[n] Lehren“ (Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 127 ff.)) sollten sich die Schülerinnen und Schüler „mit den Kräften des Nazismus, die Deutschland in die Katastrophe geführt haben“ (Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 7 f.)), auseinandersetzen und folglich aus den Fehlern der Vergangenheit lernen (vgl. Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 6-13); Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 127 ff.); Martin 1946: 9 (S. 14, Z. 3); Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 131-135)).

Als zweiter inhaltlicher Teil der Gegenwartskunde neben der Beschäftigung des Nationalsozialismus anhand der Nürnberger Prozesse mussten die „Aufgaben des demokratischen Aufbaues“ (Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 10)) besprochen werden, wozu „die Bodenreform, die Demokratisierung im wirtschaftlichen Aufbau [mit] [...] Gewerkschaften, Betriebsräte[n], Konsumgenossenschaften, politische Parteien und andere antifaschistische Organisationen“ (Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 11 f.)) sowie „die neue Selbstverwaltung in den Gemeinden, [...] die großen Demokratien und großen Demokraten“ (Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 134-141)),

der Staatsaufbau, die Schulreform und Gesellschafts- und Staatsformen gehören (vgl. Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 9-13); Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 134-141); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 77-80, 113-116)).

Speziell die Thematik der Bodenreform wird in der Zeitschrift „die neue schule“ v.a. in den Jahren 1946 und 1947 aufgegriffen. Dazu erläutert KURT SCHATTER, ein Schulpolitiker, Mitarbeiter der Zeitschrift „die neue schule“ sowie Hauptabteilungsleiter im Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten der DDR (vgl. Digitales Porträtarchiv o.A.), dass die Schülerinnen und Schüler verstehen sollen, was die Bodenreform sei und welche Bedeutung sie für die Gesellschaft habe, nämlich „Riesengüter, die den Führern der Nazis und den Gegnern der Demokratie gehört hatten, auf[zu]teil[en] und an [...] ‚Elende‘ durch Los aus[zu]geben“ (Schatter 1946: 1 (S. 23, Z. 87-90)) (vgl. Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 11); Schatter 1946: 1 (S. 23, Z. 81-96, 112 ff.); Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 130 f.); Martin 1946: 9 (S. 14, Z. 4); Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 135); Hier war der Geschichtsunterricht ein Mittel zur demokratischen Erziehung 1949: 17 (S. 12, Z. 28-31)). Erste explizite Erläuterungen und Anregungen zur Bodenreform liefert der Zeitschriftenartikel „Von der Bodenreform. 8. Volkshochschulklasse“ von PAUL EGEL, worin auf unterschiedlichste Bereiche der Bodenreform eingegangen wird, wie z.B. auf Begründungen für die Notwendigkeit der Enteignung von Großgrundbesitzern, ein geschichtlicher Abriss sowie diesbezügliche Vor- und Nachteile (vgl. Egel 1946: 6 (S. 13, Z. 9 - S. 14, Z. 90)). Im Jahr 1947 wird diese Thematik noch stärker in mehreren Artikeln in den Fokus genommen, indem auf die Bodenreform als Problem der Gegenwart und ihre Bedeutsamkeit eingegangen, ein geschichtlicher Überblick geboten sowie diese Thematik auch in Verbindung mit der Flüchtlingssituation und der „Sicherung der Volksernährung“ (Mudra 1947: 18 (S. 22, Z. 38 f.)) behandelt wird. Begründet wird diese Themenauswahl damit, dass sie zur Sicherung der Demokratie und der Friedensbewahrung beitrage (vgl. Reutter 1947: 18 (S. 9, Z. 1 f., 5 - S. 10, Z. 182); Foerster 1947: 18 (S. 18, Z. 33-38; S. 19, Z. 34-39; S. 20, Z. 4-17; S. 21, Z. 5-35, 76 ff.); Mudra 1947: 18 (S. 21, Z. 1-6; S. 22, Z. 4 ff., 26-39, 53 ff.); Stohr 1947: 18 (S. 22, Z. 1-20, 26-30)). Gleichzeitig könne durch die Behandlung der Bodenreform auch noch allgemein auf die Landwirtschaft eingegangen werden, wie beispielsweise auf den „Kartoffelkäfer“ (König 1947: 13 (S. 14, Z. 171)), den landwirtschaftlichen Wiederaufbau, die Frühjahrsaussaat oder den Anlass, die Funktion sowie die Finanzierung beim „Aufbau von Maschinenausleihstationen“ (Pa. 1949 b: 9 (Umschlag, Z. 2)), sodass auch inhaltliche Zusammenhänge und Verknüpfungen erarbeitet werden (vgl. König 1947: 13 (S. 14, Z. 170-186); Schnitzler 1949 a: 6 (S. 4, Z. 30-79); Pa. 1949 b: 9 (Umschlag, Z. 1-69)).

Die Gegenwartskunde befasste sich inhaltlich in den ersten zwei bis drei Jahren aufgrund des nicht lange zurückliegenden Kriegsendes noch mit weiteren Folgen des Zweiten Weltkrieges, die „auf alle Tagesfragen [bezogen werden] und [...] für alle [...] unliebsamen Erscheinungen im täglichen Leben [...] die hinreichende und naheliegende Begründung“ (Ellrich 1946: 2 (S. 2, Z. 146-152)) liefern sollten. Neben dem Potsdamer Abkommen und den Londoner Beschlüssen

gehöre dazu erstens die Flüchtlingssituation, denn v.a. bei den Flüchtlingen z.B. „aus Pommern, Westpreußen, Ostpreußen, Posen, usw. [...], die [...] nie wieder zurück“ (Schatter 1946: 1 (S. 23, Z. 21 ff.)) könnten, zeige sich ein „unheimliche[s] Elend“ (ebd.: 1 (S. 23, Z. 28)) und die Problematik der Hilfe, Aufnahme und Verteilung (vgl. Nicht den Gegenwartsfragen ausweichen 1949: 17 (S. 12, Z. 53 f.); Schatter 1946: 1 (S. 23, Z. 7-29); Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 130); Martin 1946: 9 (S. 14, Z. 5)). Auffällig bei der Betrachtung der Flüchtlingsproblematik im Jahr 1949 ist allerdings, dass diese deutlich politisiert wird, indem Westdeutschland vorgeworfen wird Flüchtlinge „für politische Zwecke [zu] mißbrauch[en] , ohne ihnen wirklich zu helfen“ (Hier war der Geschichtsunterricht ein Mittel zur demokratischen Erziehung 1949: 17 (S. 12, Z. 32 f.)). Gleichzeitig wird hier (1949) auch betont, dass die Behandlung gegenwartskundlicher Inhalte „ein Mittel zur demokratischen Erziehung“ (ebd.: 17 (S. 12, Z. 72 f.)) sei und zur „Entwicklung eines rechten Verständnisses unserer Jugend für den ersten sozialistischen Staat der Welt in schöner Weise“ (ebd.: 17 (S. 12, Z. 83-86)) dienen (vgl. ebd.: 17 (S. 12, Z. 26-33, 71-86)). Dadurch zeigt sich wiederum die zunehmende Entwicklung hin zu einem sozialistischen Staat und der Orientierung an der Sowjetunion als „unfehlbares“ Vorbild.

Zweitens müssten auch die Kriegsgefangenen thematisiert werden, weil viele von ihnen nun zurückkehrten (vgl. König 1946: 13 (S. 14, Z. 163-166)). Ein drittes und viertes in diese Rubrik der Kriegsfolgen gehörendes Thema stellen die Inhalte der Londoner Konferenz sowie die Situation der Besatzungsmächte Deutschlands dar (vgl. Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 82, 95 f.)). Neben der Behandlung des „wirtschaftliche[n] und kulturelle[n] Wiederaufbau[s]“ (Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 132 f.)) wurden auch noch die aktuelle Ernährungs-, Verkehrs- und Schulsituationen, Atombombe bzw. -energie sowie „Jugend- und Neubürgerfragen [...] [und] Frauen- und Kulturangelegenheiten“ (Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 97 f.)) als Themengebiete vorgegeben. Speziell zu den schlechten Verkehrsverhältnissen sollten auch deren Instandsetzung und anderer verkehrstechnischer Wiederaufbau berücksichtigt werden (vgl. Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 132 f.); König 1946: 13 (S. 14, Z. 187-195); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 97 f.); Münch 1948: 22 (S. 12, Z. 13 ff., 29-33; S. 13, Z. 3-12)).

Bei den Themen Wahlen, Volksentscheid, Vereinte Nationen, Einheit Deutschlands sowie beim Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946 handelt es sich um weitere Inhalte der Gegenwartskunde, mit denen sich besonders bzw. teilweise ausschließlich in den Jahren 1946 und 1947 befasst wurde. Bezüglich der Wahlen seien neben der theoretischen Erarbeitung, also z.B. Funktionen, Grundsätze, Ablauf, auch tatsächliche Beispiele, wie beispielsweise die Wahlergebnisse in Italien oder die Wahlen 1946 in der SBZ, zu besprechen. Die Schülerinnen und Schüler sollten aber auch selbst Praxiserfahrung sammeln, indem sie z.B. das Schülerparlament wählten. Speziell zur Thematik der „Wahlen im Herbst 1946“ (Martin 1946: 9 (S. 14, Z. 20)) arbeitete MAX MARTIN beispielhaft eine detaillierte Unterrichtsreihe aus, in der er „die Bedeutung der Kommunalwahlen [,] [...] die Wahlordnung für die Gemeindevahlen in der sowjetischen Besatzungszone [,] [...] das direkte und geheime Wahlrecht [...] [sowie] das Verhältniswahlrecht (Proportionswahlsystem)“ (ebd.: 9 (S. 14, Z. 21- S. 15, Z. 9)) erläuterte (vgl. Martin 1946: 9 (S. 14, Z. 20 - S. 15, Z. 32); König 1946: 13 (S. 13, Z. 13 - S. 14, Z. 109); Schälicke 1947: 8 (S. 17, Z. 10 - S. 18, Z. 32); Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 136); Karl 1948:

22 (S. 11, Z. 113)). Gleichzeitig sollte bei der Thematisierung der Wahlen auch auf Volkssentscheide, Volksbegehren, den Volkskongress, Volksrat oder Volksvertretung eingegangen werden, auch an lebensnahen, aktuellen Beispielen verdeutlichend, wie z.B. dem sächsischen Volkssentscheid oder den Wahlen zum dritten Volkskongress 1949 (vgl. Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 135 f.); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 83, 93 f., 113); König 1946: 15 (S. 13, Z. 10 f.); Nicht den Gegenwartsfragen ausweichen 1949: 17 (S. 12, Z. 55); Schnitzler 1949 c: 12 (S. 3, Z. 78-150)). Denn letztlich würden diese Inhalte dem Kennenlernen demokratischer Grundsätze sowie dem Neuaufbau einer demokratischen Gesellschaft und Staates dienen.

Neben den „Vereinten Nationen und d[er] Ächtung des Krieges“ (Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 142 f.)) findet sich auch häufig die Einheit Deutschlands als Themenvorgabe der Gegenwartskunde in der SBZ wieder. Diesen gegenwartskundlichen Inhalt greift v.a. GÜNTER KERTZSCHER, ein Gründungsmitglied des NKFD sowie Chefredakteur der Berliner Zeitung (vgl. Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur 2019 e), 1947 auf und skizziert hierzu die Historie Deutschlands, die heutigen Forderungen an eine Einheit, Probleme sowie den diesbezüglichen Einfluss der Besatzungsmächte. Zudem sollten auch noch die sozialen und wirtschaftlichen Auswirkungen behandelt werden. Begründet wird diese Themenauswahl damit, dass für eine gegenwärtige und zukünftige Einheit Deutschlands aus den Fehlern der früheren Demokratien gelernt werden müsse und dass „Deutschland zerstückelt nicht leben“ (Kertzsch 1947 b: 5 (S. 8, Z. 92 - S. 9, Z. 1)) könne, weswegen auch im Potsdamer Abkommen 1945 festgelegt wurde, dass es „während der Besatzungszeit [...] als einziges wirtschaftliches Ganzes zu betrachten“ (Kertzsch 1947 b: 5 (S. 9, Z. 3-6)) sei (vgl. Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 142 f.); König 1946: 13 (S. 14, Z. 167 ff.); Kertzsch 1947 b: 5 (S. 8, Z. 18 - S. 9, Z. 46; S. 10, Z. 96-136); Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 136 f.); Lehmann 1948: 8 (S. 10, Z. 39-60); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 93)).

Nachdem 1946 das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule in der SBZ verabschiedet wurde, bedürfe dieses, auch gemäß der Forderung aktuelle Themen in der Gegenwartskunde zu behandeln, der Thematisierung. Hierzu arbeitete ebenfalls MAX MARTIN eine Unterrichtsreihe aus, in der auf frühere ähnliche Forderungen von Lehrkräften, den

Gültigkeitsbereich des neuen Gesetzes [,] [...] die Hauptpunkte [...] [,] de[n] organisatorische[n] Aufbau der demokratischen Einheitsschule [...] [,] die Schulverwaltung [...] [,] die Methoden der demokratischen Schule [...] [sowie] die Forderung des demokratischen Schulgesetzes“ (Martin 1946: 9 (S. 15, Z. 80 - S. 16, Z. 38))

eingegangen wurde (vgl. ebd.: 9 (S. 14, Z. 9 f.; S. 15, Z. 34 - S. 16, Z. 61)).

Als ein kleiner anzusehendes Thema der Gegenwartskunde sind die Bauernkriege, womit die Deutschen Bauernkriege zwischen 1524 und 1526 gemeint waren, sowie die Deutsche Revolution von 1848 zu betrachten, welche lediglich im Jahr 1946 bzw. 1948 als gegenwartskundliche Inhalte angeführt wurden. Zwar stellen die Bauernkriege eigentlich ein Stoff für den Geschichtsunterricht dar, sollten aber auch „im Lichte der Gegenwart“ (Schatter 1946: 1 (S. 23, Z. 142 f.)) beurteilt werden (vgl. ebd.: 1 (S. 23, Z. 134-144)). Dass diese im Untersuchungskorpus aufgrund ihrer nur geringen Erwähnung als eine eher unwichtig einzustufende Thematik

gehandelt wurden, überrascht dahingehend, weil die Bauern sich gemäß dem Marxismus gegen ihre Grundherren erhoben haben.

Die Deutsche Revolution von 1848 tritt lediglich im Jahr 1948 in Erscheinung, was mit ihrem 100. Jahrestag 1948 in Verbindung stehen könnte. Obwohl diese stets als „große[s] [,] [...] [bedeutsames] Ereignis für die geamtdeutsche [sic!] Geschichte“ (Lehmann 1948: 8 (S. 9, Z. 7 f.)) bezeichnet wird, mit den politischen bzw. ideologischen Vorstellungen der SED korrespondiert und später in der DDR zum „Gründungsmythos“ gehörte⁶⁵, überrascht es, dass diese Thematik im Untersuchungskorpus lediglich eine solch geringe Rolle einnimmt (vgl. ebd.: 8 (S. 9, Z. 1-45); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 117)). Allerdings könne dies auch daran liegen, dass diese v.a. der historischen Bildung zuzuordnen ist und daher die Auswahlkriterien der Korpusbildung, die die schulische politische Bildung untersuchen, nicht griffen.

Bei einem weiteren zu behandelnden Thema der Gegenwartskunde in der SBZ handelt es sich um die Verfassungsfrage bzw. den Verfassungsentwurf des Deutschen Volksrats. Während 1946 zunächst einmal die Funktionen, Ziele und „Grenzen“ einer Verfassung sowie die verfassungsgeschichtliche Historie Deutschlands erläutert werden, um zum einen die Aufgaben einer Verfassung allgemein vorzustellen und zum anderen aus den Fehlern der früheren Verfassungen zu lernen, wird 1948 explizit der Verfassungsentwurf des Deutschen Volksrats angesprochen. Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler in der Schule sowohl dessen Inhalte und Funktionen erarbeiten als auch Vergleiche mit anderen Ländern bzw. Zeiten, wie beispielsweise der Weimarer Republik, anstellen. Auffällig ist zudem, dass sogar explizit noch einmal darauf verwiesen wird, was Lehrkräfte diesbezüglich zu wissen, leisten und vermitteln haben, wodurch auch der Unterricht und seine Inhalte einheitlicher, planbarer und kontrollierbarer wird. Die Bedeutsamkeit dieser Thematik zeigt sich auch daran, dass der Oberreferent der DVfV, HORST KRAHN, in einem Beiheft der Zeitschrift „die neue schule“ diesen Verfassungsentwurf erläutert (vgl. die neue schule. Beiheft 1949: 3 (S. 1)). Darin geht er auf den Zweck einer Verfassung allgemein, ihre Probleme und Geschichte, die Aufgaben einer neuen Verfassung, den Verfassungsentwurf in Bonn sowie die Verfassung der Sowjetunion ein und führt die Einzelbestimmungen der Verfassung des deutschen Volksrats aus (vgl. Kertzsch 1947 a: 2 (S. 6, Z. 1-58; S. 7, Z. 121 - S. 8, Z. 30); Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 139); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 114); Der Verfassungsentwurf in der Schule 1948: 23 (S. 1, Z. 1-6, 11-36, 40-85, 87-123, 156-171); Krahn 1949: 3 (S. 1, Z. 1 - S. 32, Z. 26); Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 88)).

Zu behandeln sei die Verfassung deswegen, weil es sich zum einen „um das entscheidende Grundgesetz einer zukünftigen Deutschen Republik handel[e]“ (Der Verfassungsentwurf in der Schule 1948: 23 (S. 1, Z. 163 f.)) und weil sie zum anderen „prinzipielle Fragen des öffentlichen und privaten Lebens der Jugend zum verständnisvollen Bewußtsein“ (Der Verfassungsentwurf in der Schule 1948: 23 (S. 1, Z. 19 ff.)) brächte. KRAHN ergänzt diese Begründungen mit zwei

⁶⁵ Die Bedeutung der Deutschen Revolution von 1848 für die Geschichtsschreibung der DDR zeigt sich darin, dass „die Volksmassen in Bewegung gerieten und jene Entwicklung sich zu beschleunigen schien, die nach den Gesetzen des dialektischen und historischen Materialismus über den bürgerlichen Kapitalismus zum Sozialismus und Kommunismus führen mußte“ (Dorpalen 1970: 324). Somit bilde 1848 aus marxistisch-leninistischer Perspektive „die Geburtsstunde organisierter politischer Aktivität der sich langsam zu einem eigenen Klassenbewußtsein durchdringenden Arbeiterschaft“ (ebd.), denn „die Anfänge der Arbeiterbewegung [...] [sei] jene politische Strömung, die sich nicht nur am entschiedensten für konsequent bürgerlich-demokratische Zustände einsetzte, sondern zugleich in eine sozialistische Zukunft“ (Schmidt 1998: 94) weise (vgl. Dorpalen 1970: 324-368; Schmidt 1998: 93 f.).

weiteren Punkten, nämlich erstens sei die Beschäftigung mit dem Verfassungsentwurf für die Schülerinnen und Schüler wichtig, da dieser das Leben des Volkes bestimme, das Demokratiebewusstsein stärke, die Lernenden sich mit diesbezüglichen Fragen und Problemen auseinandersetzen müssten und zweitens aus dem Guten und den Fehlern vorheriger Verfassungen, wie z.B. bei der Position des Reichspräsidenten, lernen sollten (vgl. Der Verfassungsentwurf in der Schule 1948: 23 (S. 1, Z. 11-36, 156-171); Krahn 1949: 3 (S. 1, Z. 6-19; S. 2, Z. 18-28; S. 10, Z. 6-10)).

Ergänzt wird diese inhaltliche Rubrik der Verfassungen noch durch den in einem Beiheft 1949 erschienen Verfassungsentwurf der FDJ. Da die Schülerinnen und Schüler sich auch außerhalb der Schule mit gegenwartskundlichen Themen beschäftigen sollten, wurde dazu v.a. auf die FDJ verwiesen. Denn diese liege im Vergleich zum Elternhaus nicht „außerhalb jeder Kontrolle, [sodass] eine ganz andere Einstellung bezogen“ (Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 58 f.)) werden könne, und sie diene so als außerschulische Stütze das Ziel der demokratischen Schule und Erziehung umzusetzen (vgl. Heilmann 1949: 6 (S. 5, Z. 33-42); Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 50-59)). Aufgrund dessen sei es auch wichtig sowohl die Inhalte sowie die Entstehung des Verfassungsentwurfs als auch die Rechte und Pflichten der Mitglieder zu behandeln (vgl. Heilmann 1949: 6 (S. 4, Z. 1 - S. 8, Z. 147); Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 50-59)).

Ähnlich wie bei der Thematik der Verfassungen verhält es sich bei dem gegenwartskundlichen Stoff des Friedens und des ersten Mais. Während sich 1946 bezüglich der inhaltlichen Rubrik des Friedens lediglich „die Friedenskonferenz in Paris“ (Martin 1946: 9 (S. 14, Z. 2)) von 1946 vorfindet, ist ab 1948, besonders ab 1949, ein stärkeres Vorkommen zu verzeichnen. Dann werden sogar Berichte einer vierten Klasse über ihren Tag des Friedens abgedruckt. Neben der Beschäftigung mit „unsere[r] Stellung zum Frieden: Militarismus, Entstehungsursachen der Kriege [...] [und] Vertreter des Friedensgedankens“ (Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 118 f.)), solle sich noch auf den Weltfriedenskongress von 1949 in Paris und dazugehörigem Manifest konzentriert werden. Dazu gehöre über eine westliche und östliche Kultur zu diskutieren, verschiedene Positionen zum Weltfrieden einzunehmen, Westdeutschland kritisch zu betrachten sowie die Forderungen für einen Weltfrieden, welche im Manifest des Weltfriedenskongresses erläutert werden, zu studieren. Ergänzt wird diese Thematik noch durch ausschließlich positive Stellungnahmen von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern zum Weltfriedenskongress von 1949 bzw. den Wünschen und Hoffnungen an diesen. Gründe für diese Themenauswahl stellen zum einen dar, dass die SBZ und somit die SED sich dafür einsetze die Trennung der „Welt in ‚einen westlichen und einen östlichen Teil‘“ (Unikower 1949: 10 (S. 2, Z. 133 ff.)) zu verhindern, um Frieden zu schaffen bzw. zu erhalten. Zum anderen diene dieser Inhalt dazu aufzuzeigen, dass nur sie das Potsdamer Abkommen erfüllen und „der Westen“ einen dritten Weltkrieg provoziere, während sie für die Erhaltung des Friedens kämpfen (vgl. Martin 1946: 9 (S. 14, Z. 2); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 118 f.); Tag des Friedens 1949: 7 (S. 15, Z. 1-35); Nicht den Gegenwartsfragen ausweichen 1949: 17 (S. 12, Z. 54 f.); Schnitzler 1949 a: 6 (S. 4, Z. 80-107); Weltfriedenskongreß, Kulturplan, Wirtschaftsplan 1949 1949: 8 (S. o.A., Z. 2-31, 42-

46, 90-101, 1-14, 50-126); Unikower 1949: 10 (S. 2, Z. 14-143; S. 4, Z. 1-4; S. 5, Z. 1-66, 88-153); Manifest des Weltfriedenskongresses 1949: 10 (S. 7, Z. 1 - S. 8, Z. 44)).

Auch bei der Thematik des ersten Mais ist diese stark zunehmende Fokussierung im Jahr 1949 erkennbar. Denn während 1947 die Geschichte des ersten Mais und somit der Arbeiterbewegung mit ihren Vorläufern, der ersten internationalen Maikundgebung, Maikundgebungen gegen den Krieg sowie Maifeiern von 1919 bis 1945 zwar kurz thematisiert wurden, aber nur wenig im Fokus der Gegenwartskunde stand, häuften sich 1949 diesbezügliche Artikel. Behandelt werden sollte neben der Geschichte des ersten Mais seine Bedeutung, nämlich als „Kampftag der Werktätigen der ganzen Welt“ (Feuer 1949: 6 (S. 16, Z. 5 f.) und als „Zeichen des Kampfes für die Einheit Deutschlands“ (Feuer 1949: 6 (S. 17, Z. 43 f.)), der Kampf zur Begrenzung der Arbeitszeit, Demonstrationen für einen Achtsturentag in Chicago, Gedichte bzw. Lieder zum ersten Mai, Demonstrationen von Arbeitern auf dem Roten Platz in Moskau sowie Schilderungen zu Lenins ersten Mai in seinem Verbannungsort Schuschenskoje. Dadurch zeigt sich die zunehmende Orientierung an der Sowjetunion sowie ihren sozialistischen Überzeugungen und Standpunkten (vgl. Siebert 1947: 7 (S. 9, Z. 1 - S. 12, Z. 67); Feuer 1949: 6 (S. 16, Z. 1 - S. 18, Z. 12); Leonhardt 1949: 6 (S. 18, Z. 1 - S. 20, Z. 151); Männer, Frauen und Jugendliche mußten 12 bis 16 Stunden arbeiten 1949: 6 (S. 20, Z. 1 - S. 21, Z. 25); Der 1. Mai 1886 in Chicago 1949: 6 (S. 21, Z. 1-64); Lenin feiert den 1. Mai in der Verbannung 1949: 6 (S. 21, Z. 1 - S. 23, Z. 30); Gedichte 1949: 6 (S. 22, Z. 1 - S. 23, Z. 125); Auf dem Roten Platz 1949: 6 (S. 23, Z. 1-29); Gorkij 1949: 6 (S. 24, Z. 1-138)).

Ab 1948 stellt der Zweijahresplan ein, wenn nicht sogar das wichtigste, Thema der Gegenwartskunde in der SBZ dar. Dazu werde mit den Schülerinnen und Schülern neben der Begriffsklärung des Wortes „Plan“ die Inhalte, Ziele sowie die Notwendigkeit des Zweijahresplanes, den Stand der Betriebsproduktion sowie die Bedeutung der Leistungssteigerung für die gesamte Wirtschaft erarbeitet. Gleichzeitig sollen hierzu ergänzend die Handelsorganisationen mit ihrer Funktion, Bedeutung, den Einfluss auf den Schwarzmarkt sowie die Marktregulierung behandelt werden (vgl. Feuer 1948: 19 (S. 16, Z. 15 - S. 17, Z. 99); Brumm 1948: 21 (S. 16, Z. 143-152); Agerth 1949: 1 (S. 17, Z. 1-8); Schnitzler 1949 b: 4 (S. 1, Z. 79 - S. 2, Z. 10); Pa. 1949 a: 8 (Umschlag, Z. 16-34, 68-75); Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 19-35); Wirtschaftskongreß, Kulturplan, Wirtschaftsplan 1949 1949: 8 (S. o.A., Z. 38-41)).

Begründet wird die Thematisierung des Zweijahresplanes in der Gegenwartskunde damit, weil „wir [durch den Zweijahresplan] [...] aus eigener Kraft unsere durch den Krieg verursachte schwere Lage verbessern können“ (Feuer 1948: 19 (S. 17, Z. 55 f.)) und er die Gegenwart am stärksten beeinflusse. Er solle aber nicht nur „als ein Mittel des Geldverdienens [verstanden werden], sondern als der Weg der nationalen Selbsthilfe und als eine machtvolle Waffe im Kampf um die Einheit Deutschlands“ (Brumm 1948: 21 (S. 16, Z. 154-158)). JOHANNES RÖßLER, der spätere stellvertretende Chefredakteur im Volk und Wissen Verlag Berlin (Abteilung Gegenwartskunde) (vgl. Universitätsbibliothek Leipzig 2009), bezeichnete die Behandlung des Zweijahresplanes sogar als „große Grundaufgabe des gegenwartsbezogenen Unterrichtes“ (Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 30 f.)), denn ansonsten seien

die Anstrengungen unserer Werktätigen zu einem großen Teil vergebens, weil die nachwachsende Generation das neue Ethos der Arbeit nicht verstehen würde und erst im Produktionsprozeß einzeln und mühevoll dafür gewonnen werden müßte (ebd.: 13 (S. 22, Z. 23-29)).

Zudem sei seine Beschäftigung für die Schülerinnen und Schüler wichtig, um ein „Verständnis für [...] [die] Planwirtschaft“ (Brumm 1948: 21 (S. 16, Z. 148 ff.)) entwickeln zu können sowie ihr systematisches Lernen zu fordern und zu fördern (vgl. Feuer 1948: 19 (S. 17, Z. 54-61); Brumm 1948: 21 (S. 16, Z. 92-103, 143-152); Gegenwartskunde in der Biologie 1948: 22 (S. 25, Z. 8-14); Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 19-35)).

Erweitert bzw. ergänzt werden könne diese Thematik durch die Behandlung des Deutschen Kulturplanes 1949, welcher von der deutschen Wirtschaftskommission verordnet wurde, mit den „Maßnahmen zur Erhaltung und Entwicklung der deutschen Wissenschaft, Literatur und Kunst und für eine weitere Verbesserung der Lage und Intelligenz“ (Deutscher Kulturplan 1949: 8 (S. 1, Z. 99-102)), dem Aufzeigen der „Erfolge“ des bisher umgesetzten Wiederaufbaus von Wissenschaft, Kultur und Kunst und diesbezüglichen Stellungnahmen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Denn der Kulturplan sei wichtig, um sich von der faschistischen Ideologie zu befreien und sich „fortschrittlich-demokratisch“ (ebd.: 8 (S. 1, Z. 44)) zu entwickeln (vgl. Deutscher Kulturplan 1949: 8 (S. 1, Z. 1-102; S. 2, Z. 1 - S. 4, Z. 90); Weltfriedenskongreß, Kulturplan, Wirtschaftsplan 1949 1949: 8 (S. o.A., Z. 33-37, 50-86, 15-46)).

Weitere ab 1949 zu behandelnde Themen in der Gegenwartskunde stellen die Aktivistenbewegung sowie die Demontagen in Deutschland, v.a. in Bezug auf Westdeutschland und das Ruhrgebiet, dar (vgl. Schnitzler 1949 d: 15 (S. 2, Z. 132 - S. 3, Z. 102); Henning 1949 b: 16 (S. 27, Z. 93-131); Schnitzler 1949 e: 19 (S. 3, Z. 1-12)). Die Aktivistenbewegung müsse behandelt werden, weil sie zum einen zur Verknüpfung des Unterrichts mit dem Leben der Schülerinnen und Schülern bzw. der Gegenwart führe und zum anderen „der lebendige Ausdruck für die sich entwickelnde neue Arbeitsmoral“ (Wie behandeln wir die Aktivistenbewegung im Unterricht? 1949: 1 (S. 16, Z. 55-58)) sei. Besonders am Bergarbeiter Adolf Hennecke könne dies gut erarbeitet werden, da er diesbezüglich ein Vorbild für alle darstelle. Dazu solle erörtert werden, wer Adolf Hennecke sei, „wie [...] er seine Norm übererfüllen“ (Agerth 1949: 1 (S. 17, Z. 58 f.)) konnte und warum wir uns überhaupt mit ihm beschäftigen. Neben dieser Fokussierung auf Adolf Hennecke gehöre aber auch die Beobachtung der Aktivistenbewegung in allen Industriezweigen zu einem gut erarbeiteten Themengebiet der Gegenwartskunde. Gleichzeitig diene die Behandlung dieses Inhaltes auch dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler „die Frage [stellen], ob und wie [...] [sie] auch in der Klasse die Leistungen steigern können“ (Agerth 1949: 1 (S. 17, Z. 71 ff.)), wodurch die zunehmende sozialistische Einstellung in der SBZ aufgrund des Ziels einer höheren Arbeitsproduktivität verdeutlicht wird (vgl. Wie behandeln wir die Aktivistenbewegung im Unterricht? 1949: 1 (S. 16, Z. 1-59); Agerth 1949: 1 (S. S. 17, Z. 19-81)).

Die ab 1949 herausgegeben Beihefte zur Gegenwartskunde „Vier Wochen Politik“ in der Zeitschrift „die neue schule“, die auf Wunsch der Lehrerschaft „nach ausführlichem aktuellem

Material zur Gegenwartskunde“ (Redaktion der Zeitschrift die neue schule 1949 b: 2 (S. 1, Z. 1 f.) erarbeitet und schließlich herausgegeben worden sei, beinhalten viele verschiedene aktuelle Thematiken, die von KARL-EDUARD VON SCHNITZLER, dem späteren Chefkomentator des Berliner Rundfunks, Kommentator des DDR-Fernsehens sowie Autor und Moderator der agitatorischen Sendung „Der schwarze Kanal“ (vgl. Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur 2019 i), kommentiert wurden. Diese Personalbesetzung weist schon auf die Beeinflussung der Lehrkräfte und folglich wiederum der Schülerinnen und Schüler gemäß den Vorstellungen der SED hin. Denn die Kommentare SCHNITZLERS zu aktuellen politischen Ereignissen dienten letztlich einer „vorgefertigten“ Auswahl und Interpretation dieser, sodass eine einheitliche, ideologiegemäße Beurteilung der gegenwartskundlichen Themen verbreitet und gesteuert werden konnte. Auffällig dazu ist auch, dass ein starker Fokus auf die Politik und die Entscheidungen beim Wiederaufbau Westdeutschlands gelegt wurde, was sich z.B. an den Inhalten zur Versorgungslage in Westdeutschland oder zum Ruhrstatus widerspiegelt, welche zumeist sehr kritisch kommentiert wurden. Dies ist aber in der Hinsicht nicht verwunderlich, weil die „Fehler“ Westdeutschlands bzw. ihrer Besatzungsmächte aufgezeigt werden sollten, um sich zum einen von diesen abzugrenzen und zum anderen die Politik der SED bzw. der SMAD in der SBZ als positiv darzustellen, da nur sie die „richtigen“ Lösungen für Nachkriegsdeutschland bieten würden (vgl. Redaktion der Zeitschrift die neue schule 1949 b: 2 (S. 1, Z. 1-12); Schnitzler 1948: 2 (S. 1, Z. 75 - S. 3, Z. 33); Schnitzler 1949 a: 6 (S. 3, Z. 63-110)).

Mit der Verfolgung dieses „Ziels“ kommentierte SCHNITZLER noch viele weitere gegenwartskundliche Themen. Dazu gehörten u.a. der Ruhrkampf, die Verhandlungen des Parlamentarischen Rates in Bonn, die Kriege in Indonesien und China, die Situation in Berlin, die Beziehung zwischen der SBZ und der Sowjetunion, der Klassenkampf, Trumans Wiederwahl, der Staatsplan der Sowjetunion, der Rücktritt Marshalls, der Atlantikpakt, der Weltgewerkschaftsbund, der „Kriegshetzer“ Mindszenty, die Lebensmittelversorgung in der Ostzone, die Aufhebung der Handels- und Verkehrsbeschränkungen, der Finanzhaushaltsplan der Ostzone, „Bonns Beitrag“ zur Spaltung Deutschlands, das Treffen der Außenminister in Paris, die amerikanische (Wirtschafts-)Krise, die internationale Solidarität der Gewerkschaften, die westdeutsche Presse, Friedensbewahrer und -gegner, Tito oder die Sicherheit und Volkspolizei (vgl. Schnitzler 1948: 2 (S. 1, Z. 16-74; S. 3, Z. 34-86; S. 4, Z. 8-119); Herrstadt 1949: 2 (S. 5, Z. 1 - S. 8, Z. 145); Schnitzler 1949 b: 4 (S. 1, Z. 1-78; S. 2, Z. 11-50, 151 - S. 3, Z. 115, 55-89, 128-143); Schnitzler 1949 a: 6 (S. 2, Z. 15-57; S. 3, Z. 111-134); Schnitzler 1949 c: 12 (S. 1, Z. 1 - S. 2, Z. 24, 148 - S. 3, Z. 53, 151 - S. 4, Z. 50); Schnitzler 1949 d: 15 (S. 1, Z. 98 - S. 2, Z. 12; S. 3, Z. 125 - S. 4, Z. 18); Schnitzler 1949 e: 19 (S. 1, Z. 22-70, 104 - S. 2, Z. 78; S. 3, Z. 73-152)).

Diese Vielzahl an möglichen Themen der Gegenwartskunde in der SBZ zeigt auf, dass zu Beginn, also besonders in den Jahren 1946 und 1947, die Inhalte mit beispielsweise den Nürnberger Prozessen, der Bodenreform, den Flüchtlingsströmen, der Versorgung unterschiedlichster Bereiche, der Gewerkschafts- und Parteienlehre oder den Vereinten Nationen ein breites Spektrum aufwiesen, wohingegen v.a. ab 1948 der Zweijahresplan im Vordergrund stand. Dies lässt sich damit erklären, dass nach Ende des Zweiten Weltkrieges sowohl politisch, „ideologisch“, gesellschaftlich als auch systematisch und strukturell alles neu entstehen und

entwickelt werden musste, sodass in den ersten zwei bis drei Jahren der SBZ noch keine einheitliche, stringente Linie in allen politischen und gesellschaftlichen Bereichen durchgesetzt werden konnte. Jedoch gelang solch eine politische Steuerung gemäß der sozialistischen Ideologie mit zunehmender Zeit immer besser und zeigte sich ab dem Jahr 1948, v.a. aber ab dem Jahr 1949 auch deutlich an der Themenauswahl der Gegenwartskunde. Außerdem gibt es Inhalte, wie z.B. die Verfassungsfrage oder der Frieden, die zwar zu Beginn der SBZ erwähnt, aber erst ab 1948/ 49 ausführlich thematisiert werden, die sozusagen einen „Übergang“ zwischen den beiden ermittelten inhaltlichen Phasen innerhalb der SBZ darstellen.

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Inhalte und Themen der Gegenwartskunde in der SBZ im untersuchten Korpus der Zeitschrift „die neue schule“ zwischen 1945 und 1949 sagen, dass sich ein „Schnitt“ erkennen lässt, der v.a. die Jahre 1946 und 1947 inhaltlich von v.a. dem Jahr 1949 trennt. Denn zu Beginn der SBZ prägte ein breites inhaltliches Spektrum die Gegenwartskunde, mit z.B. den Nürnberger Prozessen, der Flüchtlingssituation oder der Einheitsfrage, sodass sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Zweiten Weltkrieg und seinen Folgen als auch mit der Bedeutung des demokratischen Wiederaufbaus auseinandersetzen mussten. Hingegen war ab 1948 das inhaltliche Gesicht der Gegenwartskunde v.a. vom Zweijahresplan geprägt, wodurch der Blickwinkel der Lernenden v.a. auf das Vorbild der Sowjetunion und somit den Sozialismus gesteuert wurde.

5.2 Aufgaben und Ziele der Gegenwartskunde in der SBZ

Neben der thematischen und inhaltlichen Positionierung der Gegenwartskunde in der SBZ mussten nach Ende des Zweiten Weltkrieges und dem Neuaufbau des Schulwesens auch deren Aufgaben und Zielsetzungen neu definiert und festgelegt werden.

Im ersten Artikel zur Gegenwartskunde in der Zeitschrift „die neue schule. Blätter für eine demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung“ 1946 wird auf eine Anordnung in allen „föderalen Ländern und Bezirken der sowjetischen Besatzungszone“ (Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 4 f.)) verwiesen, dass „in allen Schulen für Kinder vom 12. Lebensjahre ab wöchentlich 1 Stunde Gegenwartskunde [...] zu erteilen“ (ebd.: 1 (S. 22, Z. 2 f.)) sei, damit eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und Gegenwart und eine kontinuierliche Behandlung sowie Diskussion politischer Themen und Probleme gewährleistet werde. Denn nur so seien die Bekämpfung des nationalsozialistischen Gedankengutes, also die Entnazifizierung, sowie ein Neuaufbau zu einer demokratischen Schule und Gesellschaft möglich bzw. realistisch. Im Schulalltag zeige sich aber, dass mehr Stunden v.a. aufgrund der großen Stoffmengen dafür verwendet werden. Allgemein müsse die Gegenwartskunde darum „stets aktuell, interessant, lebendig [...] [,] vielseitig“ (Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 41 f.)), kontinuierlich und praxis- bzw. lebensnah sein (vgl. Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 1-5, 13-16); König 1946: 13 (S. 14, Z. 111-118); Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 40 ff.); Oestreich 1946: 5 (S. 4, Z. 122-128)).

Zunächst einmal liege die Aufgabe der Gegenwartskunde in der „Kunde vom gegenwärtigen Geschehen“ (Kamnitzer 1947: 1 (S. 5, Z. 6)). Denn „die Welt [,] [...] ihre Ereignisse [und Probleme] sollen in den Unterricht hereinwirken [,] [...] erfaßt [...] [,] beleuchtet und aufgehellt werden“ (Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 7-11)). Gleichzeitig müsse sie „Gerüchten entgegen[...]treten und ihrer Entstehung“ (ebd.: 16 (S. 5, Z. 62 ff.)) nachgehen, sodass sie eine ihrer weiteren Aufgaben, nämlich „Kampf der Phrase, sie ist die Mutter der Lüge!“ (ebd.: 16 (S. 6, Z. 2 f.)), erfülle und schließlich „aus der Belehrung in die Erziehung“ (ebd.: 16 (S. 5, Z. 68 f.)) gelange (vgl. Kamnitzer 1947: 1 (S. 5, Z. 5 f.); Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 7-11, 62-71, 188 - S. 6, Z. 3)). Neben der Aufgabe bzw. Forderung nach Gegenwartsnähe in jedem Unterricht, dürfe der Unterrichtsinhalt keineswegs „ein Ding für sich bilden, sondern [müsse] in lebendigster Beziehung zum Leben unserer Tage stehen“ (Köhler 1948: 4 (S. 6, Z. 33 - S. 7, Z. 1)), denn die Gegenwartskunde sei auch eine „Lebenskunde“ (Viehweg 1947: 16 (S. 6, Z. 15)). Diese Forderung nach „Aktualität, Lebens- und Gegenwartsbezogenheit“ (ebd.: 16 (S. 4, Z. 17 f.)) korrespondiere zudem eng mit dem Ziel

der Bildung des politischen Menschen, der auch nichts mit dem Verlangen, engstirnige Parteidoktrinäre heranzuzüchten, zu tun hat, sondern Menschen weltoffener Gesinnung schaffen will, die wissen, daß nicht der kleinliche persönliche Egoismus das Leben des einzelnen beherrschen darf, sondern die tätige Mitarbeit in der Gemeinschaft allein unser Dasein adelt und rechtfertigt (Köhler 1948: 4 (S. 7, Z. 28-37)).

Um zu fortschrittlichen und demokratischen Staatsbürgern zu werden, die sich aktiv in die Gesellschaft einbringen, sei es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler „zu geschultem Denken und bewußtem Handeln“ (DVfV 1949 a: o.A. (S. 1, Z. 3 f.)) sowie zu „aufgeklärte[n], anständige[n] Mensch[en] [erzogen werden, die] das Leben meister[n]“ (Henning 1949 b: 16 (S. 27, Z. 13 f.)). Dieses Ziel zu erreichen, gelänge aber nur durch „die unlösbare Verbindung von Leben und Schule [bzw. Unterricht(sinhalt)]“ (ebd.: 16 (S. 27, Z. 15 f.)). Denn nur wenn eine enge Verbindung zwischen der Schule und verschiedensten Wissenschaften bestünde, könne die Schule „eine Pflanzstätte der Kultur und eine geistige Institution der Nation werden“ (Köhler 1948: 4 (S. 6, Z. 25 ff.)) (vgl. Viehweg 1947: 16 (S. 4, Z. 16-20, 47-54; S. 6, Z. 14 ff.); Köhler 1948: 4 (S. 6, Z. 23 - S. 7, Z. 1, 26-37); Wie behandeln wir die Aktivistenbewegung im Unterricht? 1949: 1 (S. 16, Z. 5-9); Gegenwartskunde in der Biologie 1948: 22 (S. 23, Z. 1-10); DVfV 1949 a: o.A. (S. 1, Z. 3-6); Henning 1949 b: 16 (S. 27, Z. 10-16, 184-187); Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 59-69)).

Damit die Aufgaben und Ziele der Gegenwartskunde in der SBZ allerdings auch außerhalb der Schule unterstützt bzw. umgesetzt werden, wird die Bedeutsamkeit der Beziehung zwischen der Schule und dem Elternhaus betont. Diese könnten durch regelmäßige Veranstaltungen, wie z.B. Theaterabende, gepflegt werden. Außerdem diene solch eine Beziehung auch dazu die Elternhäuser aufzuklären und zu entnazifizieren, weil sie ansonsten aufgrund ihrer Unwissenheit bezüglich des Nationalsozialismus für eine hemmende politische Bildung sorgen würden. Damit wird aber v.a. deutlich, dass sowohl schulisch als auch außerschulisch versucht wurde, die Bevölkerung kontrollieren und gemäß den Vorstellungen der SED bzw. der SMAD „lenken“ zu können (vgl. Schällicke 1947: 8 (S. 18, Z. 50-54); Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 39-59)).

Die inhaltliche Aufgabe der Gegenwartskunde liege zunächst darin, dass sich die Schülerinnen und Schüler grundlegende politische „Begriffe, Erkenntnisse und Zusammenhänge“ (Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 55 f.)) erarbeiten, das „Zeitgeschehen verstehen“ (Gegenwartskunde in der Biologie 1948: 22 (S. 23, Z. 6 f.)) lernen sowie aktuelle „Probleme von Krieg und Frieden“ (Unikower 1949: 10 (S. 6, Z. 95 f.)) besprochen werden. Denn erst wenn sie „ein Elementarwissen der allgemeinen politischen Begriffe [...] [besäßen], [könnten sie ein] [...] Verständnis [für] [...] komplizierte, politische Ereignisse unserer Tage“ (Karl 1948: 22 (S. 14, Z. 96-100)) entwickeln, also aufgeklärt sein, und sich an der Erhaltung des Friedens beteiligen. Schließlich müsse „unser Volk wieder einen schweren Kampf durchführen [...]: den Kampf für die Einheit und den gerechten Frieden“ (Lehmann 1948: 8 (S. 10, Z. 9 ff.)) (vgl. Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 53-58; S. 14, Z. 95-100); Gegenwartskunde in der Biologie 1948: 22 (S. 23, Z. 1-10); Unikower 1949: 10 (S. 6, Z. 95-108); Lehmann 1948: 8 (S. 10, Z. 2-15)). Allerdings diene die Gegenwartskunde weniger dazu „die Welt zu interpretieren als sie zu verändern“ (Brandt 1947: 16 (S. 30, Z. 117 f.)).

Zudem beinhalte eine Aufgabe der Gegenwartskunde die Verknüpfung von Themen, damit man zum einen aus den Fehlern der Vergangenheit lerne, bei denen Themen isoliert betrachtet wurden, und zum anderen dadurch einem Aufkommen eines neuen Faschismus vorbeuge bzw. entgegentrete. Da im Unterricht nicht alles, was gegenwartskundlich als bedeutsam und notwendig angesehen wird, behandelt werden könne, ziele die Gegenwartskunde auch darauf ab, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren auch zuhause, also außerhalb der Schule, sich mit neuen oder vertiefend mit bereits bekannten aktuellen politischen Themen und Problematiken zu beschäftigen, wodurch auch das eigenständige Lernen gefördert werde. Explizite Aufgabe der Gegenwartskunde sei es allerdings auch den Lernenden die Bedeutung von Erinnerungstagen für die Gegenwart zu vermitteln sowie den Verfassungsentwurf altersgerecht zu behandeln (vgl. Nicht den Gegenwartsfragen ausweichen 1949: 17 (S. 13, Z. 1-7); Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 134-147); Wie behandeln wir die Aktivistenbewegung im Unterricht? 1949: 1 (S. 16, Z. 35 f.); Lehmann 1948: 8 (S. 9, Z. 17-25); Der Verfassungsentwurf in der Schule 1948: 23 (S. 1, Z. 126 ff.)).

Die Gegenwartskunde in der SBZ diene „neben der Vermittlung von Kenntnissen und Erkenntnissen“ (Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 2 f.)) zudem zur Erreichung und Realisierung erzieherischer und sozialer Ziele. Dazu gehöre, dass die Schülerinnen und Schüler

zum sozialen Verantwortungsbewußtsein und gemeinschaftsgebundenen Handeln erzogen werden, zu einem sozialen Verhalten, das sich infolge Einsicht und Einordnung in die Bedingungen des sozialen Lebens entwickelt und ihn zum kritischen Denken und überlegten Handeln führt, zu aktiver Teilnahme am Gemeinschaftsleben in seinem Kreise, gemäß seinem Können und Wollen (ebd.: 2 (S. 12, Z. 9-18)).

Bei der erzieherischen Aufgabe stünde v.a. die „Erziehung [der Schülerinnen und Schüler] zur demokratischen Verhaltensweise“ (ebd.: 2 (S. 12, Z. 75 f.)) im Vordergrund, allerdings nicht nur in theoretischer Art und Weise, sondern besonders auch in der Praxis. Das Ziel der demokratischen Erziehung sei ein „politisch unterrichtete[r] und im politischen Denken geschulte[r]

Mensch“ (Brandt 1947: 16 (S. 30, Z. 30 f.)), an dessen Realisierung sowie der zukünftigen politischen Gestaltung der SBZ die Schule und insbesondere die Gegenwartskunde entscheidend beteiligt seien. Dazu gehöre es gegen Egoismus, Ausbeutung und für ein gegenseitiges Vertrauen, sowohl national als auch international, einzustehen, sodass diese zu demokratischen Grundwerten werden. Damit auch die Demokratisierung der Schule, also das Erziehungsziel, realisiert werden könne, sei die Gegenwartskunde unabdingbar. Zwar handele es sich um „eine langwierige Erziehungsaufgabe“ (Kamnitzer 1947: 1 (S. 5, Z. 2)), aber diese sei „genau so wichtig und nötig wie der tägliche Unterrichtsstoff“ (Schälicke 1947: 8 (S. 18, Z. 93 f.)) (vgl. Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 1-25, 73-86); Wie behandeln wir die Aktivistebewegung im Unterricht? 1949: 1 (S. 17, Z. 7 ff.); Brandt 1947: 16 (S. 30, Z. 27-32, 106-113); Oestreich 1946: 5 (S. 4, Z. 86-102); Henning 1949 b: 16 (S. 27, Z. 6-9); Kamnitzer 1947: 1 (S. 5, Z. 1 f.); Schälicke 1947: 8 (S. 18, Z. 91-94)).

Zudem diene die politische Erziehung der Charakterentwicklung, wie z.B. „zum Pazifismus der Zivil-Courage“ (Oestreich 1946: 5 (S. 4, Z. 158 f.)) oder der Entstehung einer „brüderliche[n], weltoffene[n] Gemeinschaft“ (ebd.: 5 (S. 4, Z. 172 f.)). Eine weitere Aufgabe der Gegenwartskunde läge darin, die Schülerinnen und Schüler zu einer neuen Arbeitsmoral, Arbeitsgesinnung und Disziplin zu erziehen, damit diese das Lernen nicht als Zwang, sondern als eine „Sache der freudigen Pflichterfüllung und [...] Ehre“ (Brumm 1948: 21 (S. 16, Z. 109 f.)) ansehen. Kein Erziehungsziel der Gegenwartskunde dürfe es aber sein, diese „als günstige Gelegenheit der Mitgliederwerbung für irgendwelche Parteien zu betrachten“ (Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 115 ff.)) (vgl. Oestreich 1946: 5 (S. 4, Z. 153-160, 166-173); Feuer 1948: 19 (S. 17, Z. 100-106); Brumm 1948: 21 (S. 15, Z. 13-23; S. 16, Z. 104-110); DVfV 1949 b: o.A. (S. 3, Z. 117 ff.); Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 114-125)). Speziell für die Durchführung des Schuljahres 1949/50 wird für den

demokratische[n] Inhalt des Unterrichts [...] [erstens] eine Erziehung der Schüler zu einem demokratischen Nationalbewußtsein durch Förderung der nationalen Bildung und Pflege des wahrhaft fortschrittlichen deutschen Kulturgutes bei gleichzeitiger Erziehung zur Freundschaft mit anderen Völkern – insbesondere der Sowjetunion – und der Achtung vor ihren Leistungen; [zweitens eine] Erziehung zu einer ehrlichen Friedensgesinnung und zum Kampf gegen die Vorbereitung eines neuen Krieges; [sowie drittens die] Vermittlung eines allseitigen, umfassenden systematischen und gefestigten Wissens an alle Kinder des Volkes zur Verbesserung des Lebens und zur Schaffung einer glücklichen Zukunft (DVfV 1949 b: o.A. (S. 3, Z. 120-131))

eingefordert. Dadurch zeigt sich die immer stärker zunehmende Orientierung der SED an den politischen und somit auch schulpolitischen Gegebenheiten der Sowjetunion.

Ein sehr bedeutendes Ziel der Gegenwartskunde stellte die „Loslösung von der ideologischen Belastung der Vergangenheit in Geschichte, Literatur, Gewohnheiten, Reden und Handlungen“ (Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 159-162)) und besonders der „nazistische[n] Phrasenhaftigkeit“ (Karl 1948: 22 (S. 14, Z. 80)) dar. Somit diene die Gegenwartskunde als „eine Psychotherapie [...], die auch geistige Giftstoffe und die durch sie entstehenden Symptome erkennen und behandeln hilft“ (Ellrich 1946: 2 (S. 13, Z. 8-11)). Diese sei v.a. für die Schülerinnen und Schüler bei Widerstand in ihrem Elternhaus hilfreich. Allerdings bedürfe es „einer langsamen und guten Schulung“ (Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 93 f.)) bei diesen, bis sie „in der Frage der Entnazifizierung in [ihrer eigenen] Familie einen persönlichen Fall objektiv [...] beurteilen“ (ebd.: 22 (S. 13,

Z. 89 ff.) könnten (vgl. Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 158-164; S. 13, Z. 1-13); Oestreich 1946: 5 (S. 4, Z. 29-49); Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 88-101; S. 14, Z. 76-81)).

Durch diese Bekämpfung und Überwindung des nationalsozialistischen Gedankengutes solle schließlich einerseits das Demokratiebewusstsein der Schülerinnen und Schüler altersunabhängig gefördert sowie andererseits aus den Fehlern der Vergangenheit gelernt werden. Zum ersten Punkt wird erläutert, dass die Lernenden durch ihr Kennenlernen demokratischer Grundsätze, wie z.B. das Mitbestimmungsrecht bei Schülerparlamenten, lernen, jeglicher nicht-demokratischer Gedanken sowie deren Verharmlosung bzw. Idealisierung entgegenzuwirken und vorzubeugen. Denn die Schaffung und Stärkung der Demokratie sei „die beste politische Erziehung“ (Oestreich 1946: 5 (S. 5, Z. 18 f.)). Außerdem diene es dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sich zu demokratischen Bürgern entwickeln, die zukünftig „die richtigen Entscheidungen fällen“ (König 1946: 13 (S. 14, Z. 108 f.)), z.B. in Bezug auf Wahlentscheidungen. Dadurch wird aber auch suggeriert, dass die richtige Entscheidung lediglich die Zustimmung zur Politik der SED sein könne (vgl. Schälicke 1947: 8 (S. 17, Z. 1-14; S. 18, Z. 91-94); Hahn 1946: 2 (S. 28, Z. 63-69); Lehmann 1948: 8 (S. 9, Z. 26-36); Oestreich 1946: 5 (S. 5, Z. 15-19); König 1946: 13 (S. 14, Z. 104-109); Der Verfassungsentwurf in der Schule 1948: 23 (S. 1, Z. 126 ff.)).

Bezüglich des zweiten Punktes, dem „Aus-der-Vergangenheit-Lernen“ (Hahn 1946: 2 (S. 28, Z. 70 f.)), zeigt sich die Bedeutsamkeit der Konfrontation und Auseinandersetzung mit dem Zweiten Weltkrieg sowie seinen Folgen für die Gegenwart und Zukunft. Diese Aufgabe müsse der Geschichtsunterricht und die Gegenwartskunde übernehmen, denn nur, wenn „aus der Vergangenheit [...] [ge]lern[t] [werde], [...] [könne] die Zukunft ohne Wiederholung der historischen Fehler [...] gestalte[t]“ (Kamnitzer 1947: 1 (S. 6, Z. 15-18)) werden. Dies zeige sich beispielsweise auch daran die Staatsbürgerkunde der Weimarer Zeit kritisch zu betrachten und aus ihr oder an methodischen Fehlern, wie z.B. einer „rein dozierende[n], nüchterne[n], uninteressante[n] Weise und systematisch belehrender, abstrakter Form stoffmäßig Gegenwartsfragen“ (Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 55-58)) zu behandeln, zu lernen (vgl. Hahn 1946: 2 (S. 28, Z. 70-76); Kamnitzer 1947: 1 (S. 6, Z. 13-18); Lehmann 1948: 8 (S. 9, Z. 26-36); Oestreich 1946: 5 (S. 4, Z. 122-128); Ellrich 1946: 2 (S. 12, z. 54-59)).

Zum Aufgabengebiet der Gegenwartskunde gehören auch die Förderung der Meinungs- und Urteilsbildung sowie das eigenständige Lernen der Schülerinnen und Schüler. In der Gegenwartskunde solle über die Wünsche, Probleme und mögliche Lösungen diskutiert sowie komplizierte politische Sachverhalte den Schülerinnen und Schülern zugänglich gemacht werden, sodass diese sich selbst eine Meinung bilden können, „das [eigenständige] Urteilsvermögen der Kinder an[ge]regt [...] [und] sie zu aktiver Mitarbeit heran[gezogen]“ (Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 43 f.)) werden. Denn „die Grundlage jeden Urteils [...] ist das Aufzeigen und Verbinden von Tatsachen mit den Erkenntnissen“ (Karl 1948: 22 (S. 14, Z. 2-5)). Voraussetzung dafür sei aber die „unbedingte Sachlichkeit“ (ebd.: 22 (S. 13, Z. 126 f.)) des Unterrichtsstoffes. Zum Urteilen gehöre es aber auch Positionen bzw. Meinungen abzulehnen oder anzuerkennen. Schließlich

führe die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu selbstständig denkenden und urteilenden Menschen sowie die Anregung und Förderung ihrer freien Meinungsbildung wieder einen Schritt in Richtung des Ziels der Demokratisierung der Schule (vgl. Hahn 1946: 2 (S. 27, Z. 3-11; S. 28, Z. 86 f.); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 40-46; S. 13, Z. 126-131; S. 14, Z. 2-5); Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 37-47); Hier war der Geschichtsunterricht ein Mittel zur demokratischen Erziehung 1949: 17 (S. 12, Z. 67-71); Wie behandeln wir die Aktivistenbewegung im Unterricht? 1949: 1 (S. 16, Z. 40 ff.); Agerth 1946: 2 (S. 28, Z. 15-19, 88-91)). Beispielhaft biete diesbezüglich das Schülerparlament die Möglichkeit „die Idee der freien Aussprache über bestimmte Lebensbezirke“ (Hahn 1946: 2 (S. 28, Z. 16 f.)) zu realisieren sowie das Mitbestimmungsrecht der Schülerinnen und Schüler einzuräumen bzw. zu fördern (vgl. Hahn 1946: 2 (S. 28, Z. 12-17); Schälicke 1947: 8 (S. 17, Z. 4 ff.)). „Ausdruck der politischen Aufgabe der Schule der Gegenwart [und somit auch der Gegenwartskunde sei es] [...], die Schüler zu selbstständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen zu erziehen“ (Viehweg 1947: 16 (S. 4, Z. 9-13)). Solch eine Selbstständigkeit der Lernenden und die damit einhergehende Schülerorientierung des Unterrichts zeige sich beim Schülerparlament beispielsweise darin, wenn die Schülerinnen und Schüler eigene Ideen, Verbesserungsvorschläge oder Problemlösungen erarbeiten (vgl. Hahn 1946: 2 (S. 28, Z. 51-62, 86 f.); Viehweg 1947: 16 (S. 4, Z. 8-15); Wie behandeln wir die Aktivistenbewegung im Unterricht? 1949: 1 (S. 16, Z. 31-34); Schälicke 1947: 8 (S. 18, Z. 18-22)).

Herausfordernd ist die Aufgabe der Gegenwartskunde in ihrer Verbundenheit bzw. Abgrenzung zur Geschichte bzw. dem Geschichtsunterricht, da sie sich gegenseitig bedingen, „ergänzen und erhellen“ (Brandt 1947: 16 (S. 29, Z. 42 f.)). Zunächst einmal würden Tagesereignisse, also Gegenwartskundliches, als „Anstoß zu[r] [Besprechung] geschichtliche[r] Entwicklungsreihen [und] Längsschnitte“ (Viehweg 1947: 16 (S. 4, Z. 25 f.)) dienen und durch die Verknüpfung der Vergangenheit mit der Gegenwart gelange man wiederum „vom geschichtlichen Urteil zur politischen Einsicht, um die zukünftige Generation [...] zu verantwortungsbewußten Werten zu bringen“ (Ichenhäuser/ Lehbruck 1948: 14 (S. 29, Z. 57-62)). Deswegen sei für eine „gute“ politische Bildung sowohl die inhaltliche als auch die methodische Abstimmung und Verknüpfung des Geschichtsunterrichts und der Gegenwartskunde essentiell. ERICH BRANDT fordert hierzu, dass die Geschichte und Politik zwar auch eine Einheit bilden, aber beim gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht die Gegenwartskunde der Schwerpunkt darstellen solle. Aufgrund dessen müsse diese auch inhaltlich, nämlich um ein gesellschaftliches Grundlagenwissen, erweitert werden. Die Redaktion der Zeitschrift „die neue schule“ erläutert darauf hingegen, dass BRANDT „eine objektive Geschichtsbetrachtung, aber nicht eine neutrale“ (Die Redaktion 1947: 16 (S. 31, Z. 15 f.)) einfordere. Der Schwerpunkt des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts habe schließlich auf „einer objektiven, [nicht von Politikern aufgezwungenen,] die Zusammenhänge erfassenden und darum notwendigerweise gegenwartsbezogenen Geschichtsauffassung zu liegen“ (ebd.: 16 (S. 31, Z. 28 ff.)), damit das Ziel eines „hieb- und stichfeste[n] historische[n] Denken[s]“ (ebd.: 16 (S. 31, Z. 50 f.)) bei den Schülerinnen und Schülern verwirklicht werden könne (vgl. Viehweg 1947: 16 (S. 4, Z. 21-26); Ichenhäuser/ Lehbruck 1948: 14 (S. 29, Z. 54-62); Brandt 1947: 16 (S. 29, Z. 41-46; S. 30, Z. 20-23, 201 - S. 31, Z. 3, 12-16); Die Redaktion 1947: 16 (S. 31, Z. 14-22, 27-30, 49-52)). Letztlich ergebe sich

aber aus dieser gegenseitigen Bedingtheit der Gegenwartskunde und Geschichte die immense Wichtigkeit der Gegenwartskunde (vgl. Kamnitzer 1947: 1 (S. 5, Z. 163-172)).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Gegenwartskunde im untersuchten Korpus der Zeitschrift „die neue schule“ zwischen 1945 und 1949 in der SBZ eine Vielzahl ganz unterschiedlicher Aufgaben und Zielsetzungen zugeordnet werden. Neben ihrer Aufgabe mit allen Schülerinnen und Schülern ab dem 12. Lebensjahr gegenwartskundliche Themen zu besprechen, diene sie auch als Lebenskunde, damit die Lernenden zu sozialen, disziplinierten, bewusst handelnden, aufgeklärten, friedenserhaltenden, demokratischen Staatsbürgern werden. Dazu gehört auch das Ziel der Bekämpfung und Überwindung des nationalsozialistischen Gedankengutes, also der Aufklärungsarbeit, und daraus folgend die Vermittlung und Förderung des Demokratiebewusstseins bei den Schülerinnen und Schülern sowie das Lernen aus den Fehlern der Vergangenheit, wie z.B. bei der Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Außerdem gehören zum Aufgabengebiet der Gegenwartskunde die sowohl inhaltliche als auch methodische Abstimmung der Gegenwartskunde und des Geschichtsunterrichts, die Förderung des eigenständigen Lernens sowie der Meinungs- und Urteilsbildung bei den Schülerinnen und Schülern. Beim letzten Punkt wird aber zunehmend die Förderung der Meinungs- und Urteilsbildung im Sinne der politischen Vorstellungen und Positionen der SED verstanden.

5.3 Methoden und Medien der Gegenwartskunde in der SBZ

Bei dem Neuaufbau des Schulwesens in der SBZ nach Ende des Zweiten Weltkriegs liegt eine weitere zu klärende Frage darin, wie die Gegenwartskunde in den Schulen methodisch umgesetzt und mithilfe welcher Medien unterrichtet werden sollte.

Allgemein wird methodisch für die Gegenwartskunde in der SBZ gefordert, dass diese sich durch die zu behandelnden Inhalte, dem Alter sowie dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler bedingen. Beispielhaft zeigt LOTTE LEHMANN durch eine altersgemäße Didaktik zur Thematik der „Revolution von 1848“ (Lehmann 1948: 8 (S. 9, Z. 1 f.)) auf, dass auch Drittklässler einen schwierigen Stoff gemäß ihrem Leistungsvermögen erarbeiten und verstehen können. Somit musste sie eine Methode auswählen und anwenden, die sowohl für den Inhalt der 1848er Revolution als auch für die Lernenden altersgerecht und entsprechend ihrer Leistungskraft am besten erscheint. Dadurch zeigt sich der entscheidende Einfluss der Methodenwahl bei der Stoffvermittlung sowie die Wichtigkeit thematische Schwerpunkte in den Unterrichtsstunden zu legen, um mit den Schülerinnen und Schülern auch Sachverhalte detaillierter behandeln und diese wiederum in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können (vgl. Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 26-30); Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 44-50); Lehmann 1948: 8 (S. 9, Z. 1-5, 17-25); DVfV 1949 a: o.A. (S. 1, Z. 61-68); Wie behandeln wir die Aktivistenbewegung im Unterricht? 1949: 1 (S. 16, Z. 45-50)).

Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler nicht durch „Manifeste [,] [...] Überredungen, [...] Befehle [...] [oder] Predigten“ (Oestreich 1946: 5 (S. 4, Z. 72 f.)) erzogen werden, sondern mithilfe von „Lehre[n], Reden, Wechselgesprächen [,] [...] Bücher[n], Bilder[n] [oder] [...] Filme[n]“ (ebd.: 5 (S. 4, Z. 70 f.)). Denn reine Belehrungen und abstrakte Erläuterungen seien ineffektiv und führen zu keiner neuen, demokratischen Erziehung. Aufgrund dessen sei es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler „aus lebendigen Situationen heraus“ (Feuer 1948: 19 (S. 16, Z. 20 f.)) und mithilfe von „Beispielen [aus] ihre[m] eigenen, kindlichen Leben“ (ebd.: 29 (S. 16, Z. 17)) lernen könnten, damit ein Lernen durch den Lebensbezug bzw. -realität der Schülerinnen und Schüler ermöglicht werde. Allerdings solle der Unterricht auch nicht zu einer „Form reiner Unterhaltung“ (Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 66 f.)) „ausarten“, weil dies kostbar verlorene Unterrichtszeit sei. Deswegen sei „ein fester Arbeitsplan“ (ebd.: 22 (S. 11, Z. 59)) zur Gewährleistung eines strukturierten, systematischen und didaktischen Unterrichts sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrkräfte unerlässlich (vgl. Oestreich 1946: 5 (S. 4, Z. 45 f., 69-73); Feuer 1948: 19 (S. 16, Z. 16-22); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 63-71)).

Neben der Besprechung gegenwartskundlicher Themen in der Schule mit ihren Mitschülern und Lehrkräften könnten sich die Schülerinnen und Schüler zudem mit ihren Eltern, anderen Erwachsenen, Freunden oder in der FDJ darüber unterhalten (vgl. König 1946: 13 (S. 14, Z. 132-135, 149 f., 153 f.); Lehmann 1948: 8 (S. 9, Z. 85-90)).

Direkt im allerersten Heft der Zeitschrift „die neue schule. Blätter für eine demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung“ 1946 wird gefordert, dass die Gegenwartskunde als eine „Zeitungslesestunde“ (Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 3)) durchzuführen sei. Diese solle dann, wie ihr Name bereits verrät, mithilfe (der Sammlung) von „Zeitungsberichte[n]“ (ebd.: 1 (S. 22, Z. 20)) z.B. aus Tageszeitungen und von Zeitschriften, „Presseveröffentlichungen [...] [,] Rundfunkmeldungen“ (Martin 1946: 9 (S. 14, Z. 12 f.)) sowie Radiobeiträgen realisiert und besprochen werden. Als „Grundgerüst“ für den Unterricht können in der SBZ diese Medienformen, v.a. die der Zeitungslektüre, betitelt werden, weil sie einerseits in allen betrachteten Zeitschriftenjahrgängen bis 1949 immer wieder als zu verwendete Medien der Gegenwartskunde angepriesen werden und andererseits als „lebensnahe“ Medien bezeichnet werden können. Denn ein Lebensbezug zum Alltag der Schülerinnen und Schüler wird dadurch hergestellt, dass die Lernenden mit diesen täglich umgeben sind und diese benutzen können, natürlich unter der möglichen Einschränkung aufgrund des Mangels an entsprechenden Ressourcen nach Ende des Zweiten Weltkrieges. Schließlich sollen die Schülerinnen und Schüler „ihre Erlebnisse oder was sie gehört und erfahren haben, [in der Schule] berichten“ (Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 36 ff.)) können (vgl. Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 3, 20); Ellrich 1946: 1 (S. 13, Z. 43-48); Martin 1946: 9 (S. 14, Z. 11 ff.); König 1946: 13 (S. 14, Z. 124-130, 148 ff.); Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 11 f.; 35-39); Lehmann 1948: 8 (S. 9, Z. 87; S. 10, Z. 16); Feuer 1948: 19 (S. 17, Z. 79); Brumm 1948: 21 (S. 15, Z. 55); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 90); Agerth 1949: 1 (S. 17, Z. 18, 69 f.); Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 81 f.; S. 23, Z. 24 f., 39-43, 172 f.)). Aufgrund dieses Mangels wird den Zeitungsartikeln, Presseveröffentlichungen, Rundfunkmeldungen oder demokratischen Organisationen, wie z.B. dem DFD, eine besondere Bedeutung zuteil, weil sie die fehlenden Lehrbücher ersetzen (vgl. Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 22-26)). Außerdem dienen

sie zum einen der Aufklärungsarbeit sowie zum anderen zur Wissensgewinnung über den Aufbau einer Zeitung sowie zur Anleitung zum „richtigen“ Zeitungslernen (vgl. Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 50-59); Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 121-127)). Die Gefahr bei einer Zeitungslektüre bestünde aber darin, wenn die Schülerinnen und Schüler oder sogar die Lehrkräfte Argumente vortrügen, welche „sie aus den westlich lizenzierten Zeitungen aufgeschnappt hatten“ (Eine Schule nimmt den Kampf gegen die Antisowjethetze auf 1949: 1 (S. 14, Z. 1 f.)), weswegen diese nicht bzw. nur als negatives Beispiel für „antisowjetische Hetze“ (ebd.: 1 (S. 14, Z. 37)) Anwendung finden sollten (vgl. ebd.: 1 (S. 13, Z. 106 - S. 14, Z. 5)).

Als eine besonders gut geeignete Methode für die Gegenwartskunde in der SBZ wird die Schulwandzeitung angesehen, welche v.a. aus Zeitungsausschnitten besteht, sich „mit besonders aktuellen Fragen befass[t]“ (Ellrich 1946: 2 (S. 13, Z. 51 f.)), „eine Sache der Schülerschaft“ (Berndt 1949: 7 (S. 13, Z. 16 f.) darstellt sowie in jeder Schule der SBZ vorzufinden sein sollte. Damit eine Schulwandzeitung herausgegeben werden kann, habe sich ein „Redaktionsstab aus Knaben und Mädchen“ (Agerth 1946: 2 (S. 28, Z. 24 f.)) zu bilden, der die Themen der jeweiligen Zeitung festlegt sowie sie an Mitschüler oder an Redaktionsmitglieder verteilt und erarbeiten lässt. Schließlich seien dazu Redakteure z.B. für die Bereiche „Außenpolitik, Zweijahresplan, Verbindung mit dem Patenbetrieb, innere Schulangelegenheiten, Konzert-Theater- und Filmkritik und für Sport und Unterhaltung“ (Berndt 1949: 7 (S. 13, Z. 51-55)) zu wählen. Bei der Erarbeitung einer Schulwandzeitung bedürfe es zudem der Beachtung, dass jede Wandzeitung einen „Artikel aus der Außenpolitik und eine[n] über den Zweijahresplan oder den Patenbetrieb“ (ebd.: 7 (S. 13, Z. 110 ff.)) beinhaltet. Um die ganze Schule bei der Schulwandzeitung einzubeziehen, sollte zum einen „in jeder Klasse ein Schüler als Korrespondent gewonnen [werden], der über besondere Vorkommnisse aus seiner Klasse zu berichten hat“ (ebd.: 7 (S. 13, Z. 55-58)) und zum anderen immer wieder Preisausschreiben für den „meistgelesene[n] Artikel des Monats [...] [stattfinden] und mit 10 DM prämiert werden“ (ebd.: 7 (S. 13, Z. 123 ff.)). Außerdem müsse das Redaktionsteam stets auf die Aktualität der Wandzeitung und somit ihrer Artikel achten sowie immer darauf hinweisen, „wenn etwas Neues dransteht“ (Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 33 f.)) (vgl. Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 19-22); Ellrich 1946: 2 (S. 13, Z. 50 ff.); Agerth 1946: 2 (S. 28, Z. 20-32); Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 19-22, 30-34); Brumm 1948: 21 (S. 16, Z. 126); Berndt 1949: 7 (S. 13, Z. 1, 13-29, 44-68, 109-129)).

Damit das Potenzial der Wandzeitung auch genutzt sowie die aktuellen Themen und ihre Problematiken von den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden, sollte diese, bevor sie an einem für alle gut „erreichbar[en] und sichtbar[en]“ (Agerth 1946: 2 (S. 28, Z. 87)) Platz aufgehängt wird, durch alle Klassen der Schule wandern, sodass letzten Endes die ganze Schule beteiligt und einbezogen wird. Letztlich diene die Schulwandzeitung dazu „die Meinungsfreiheit“ (ebd.: 2 (S. 28, Z. 88 f.)) und somit das eigenständige Denken und Argumentieren der Lernenden anzuregen, um schließlich „ein Schritt zur Demokratisierung der Schule“ (ebd.: 2 (S. 28, Z. 91)) zu realisieren. Außerdem könne durch die Erarbeitung einer Wandzeitung die unter-

schiedlichsten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert und miteinander verknüpft werden, wie z.B. „Rechnen, Zeichnen, Schreiben [...] [und] werkunterrichtliche[s] Arbeiten“ (Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 21 f.)). Eine weitere Aufgabe der Schulwandzeitung liege darin, „neu zu schaffende Einrichtungen, wie z.B. die zu gründende Schulsparkasse, unter der Schülerschaft zu propagieren“ (Berndt 1949: 7 (S. 14, Z. 65-68)). Denn es werde unterschätzt, welchen „Einfluß [diese] auf die Meinungsbildung der Schüler [tatsächlich habe], weil durch sie die Schüler selbst zu ihren Kollegen sprechen, und das Wort des Gleichaltrigen wiegt bei Jugendlichen oft schwerer als das Wort eines Erwachsenen“ (ebd.: 7 (S. 14, Z. 69-74)). Letztendlich zeigt sich, dass die Schulwandzeitung als Methode der Gegenwartskunde in der SBZ schüler- und handlungsorientiert sein soll, aber auch als gute Steuerungsmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler erkannt wird (vgl. Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 19-22); Agerth 1946: 2 (S. 28, Z. 82-91); Berndt 1949: 7 (S. 14, Z. 65-74)).

Schwierigkeiten bei der Schulwandzeitung bestünden v.a. in einer unzureichenden Umsetzung sowie mangelnden Interesses seitens der Schülerinnen und Schüler, d.h., wenn lediglich Zeitungsausschnitte und keine von den Lernenden selbstständig verfassten Texte angeheftet werden oder wenn die Schülerinnen und Schüler der Schulwandzeitung aufgrund einer uninteressanten Gestaltungsweise keine Beachtung schenkten (vgl. Berndt 1949: 7 (S. 13, Z. 30-43)).

Sowohl die Diskussion als auch die Gestaltung von inhaltlichen Mappen werden auch immer wieder als mögliche Methodenformen für die Gegenwartskunde in der SBZ genannt. Diese Forderung nach Diskussionen bzw. Debatten tritt zumeist in Verbindung mit der Erarbeitung von aktuellen Themen anhand von Zeitungsartikeln auf, sodass die Inhalte vertiefend und ergänzend besprochen werden können, wodurch auch das eigenständige Denken und Argumentieren der Schülerinnen und Schüler gefordert und gefördert werde. Dass diese Bildung eines eigenen Urteil bei den Lernenden tatsächlich gewünscht ist, lässt sich anzweifeln, was sich u.a. darin zeigt, dass „unmißverständlich die geistige Führung bei [...] [der Lehrkraft]“ (Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 173 f.)) und durch die besonderen Auswahlkriterien für eine Gegenwartskundelehrkraft bei der SED bleiben müsse (vgl. Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 37-47, 167-174); Agerth 1946: 2 (S. 28, Z. 82-91); Lehmann 1948: 8 (S. 9, Z. 64-67); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 101-109); Eine Schule nimmt den Kampf gegen die Antisowjethetze auf 1949: 1 (S. 14, Z. 3-8)).

Ähnlich verhält es sich bei der Zusammenstellung von Mappen nach verschiedenen gegenwartskundlichen Themengebieten durch die Schülerinnen und Schüler. Zurückgegriffen werden soll dabei von diesen ebenfalls v.a. auf Artikel aus Tageszeitungen, wodurch wiederum durch die Benutzung „alltäglicher“ Medien aus Sicht der Schülerinnen und Schüler einerseits ein Lebensbezug hergestellt und andererseits eine Schülerorientierung des Unterrichts realisiert wird (vgl. Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 19-30, 35-39); Ellrich 1946: 2 (S. 13, Z. 43-52); Brumm 1948: 21 (S. 15, Z. 70-76)).

Weitere aufgelistete bzw. empfohlene Methoden für die Gegenwartskunde in der SBZ stellen Referate, Exkursionen sowie Projekte dar. Bei den Referaten wird zwischen zwei „Arten“ unterschieden: einem freien Schülervortrag als Ergebnispräsentationen nach Gruppenarbeiten, bei dem die anderen Gruppenmitglieder diesen ergänzen oder verbessern können, sowie

(Kurz-)Referaten bei v.a. „leicht verständliche[n]“ (Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 25)) gegenwarts-kundlichen Teilgebieten, welche selbstständig von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden können bzw. müssen (vgl. Martin 1946: 9 (S. 14, Z. 13-18); Foerster 1947: 18 (S. 19, Z. 45-49); Stohr 1947: 18 (S. 22, Z. 34-39); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 25 ff.)).

Für Exkursionen werden auch einige außerschulische Lernorte vorgeschlagen. Dazu gehören der Besuch von Film- und Theateraufführungen, Parteiversammlungen, des Bürgermeisteramtes, der Vereinigung der gegenseitigen Bauernhilfe sowie Betriebsbesichtigungen, Lehrwanderungen und die Teilnahme „als Gastdelegierte am [...] Kreisvolkskongreß“ (Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 85 f.)) oder an „allgemeinen Demonstration zusammen mit den Jungen Pionieren“ (Feuer 1949: 6 (S. 17, Z. 107 f.)) zum ersten Mai (vgl. Ellrich 1946: 2 (S. 13, Z. 49 f.); König 1946: 13 (S. 14, Z. 151 f.); Schälicke 1947: 8 (S. 18, Z. 50-54); Mudra 1947: 18 (S. 21, Z. 6-14); Feuer 1948: 19 (S. 17, Z. 76 ff.); Brumm 1948: 21 (S. 16, Z. 139); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 84-87); Feuer 1949: 6 (S. 17, Z. 104-108); Henning 1949 b: 16 (S. 27, Z. 145-148)).

Als Projekte für die Gegenwartskunde in der SBZ werden auch verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, wie z.B. eine „Wahlsimulation“ durch die Wahl des Schülerausschusses, die Gestaltung einer Schulfeier zur Präsentation des in Projekten erworbenen Wissens, das Ausrufen eines Wettbewerbs in Gruppenarbeit zu spezifischen Themengebieten, wobei „die beste Kollektivleistung [...] prämiert“ (Brumm 1948: 21 (S. 15, Z. 79)) werde, um die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, oder ein Plakatwettbewerb zwischen verschiedenen Klassen (vgl. Schälicke 1947: 8 (S. 17, Z. 10-15); Lehmann 1948: 8 (S. 9, Z. 1-16); Brumm 1948: 21 (S. 15, Z. 50-59, 79 f., 84-87); Feuer 1949: 6 (S. 17, Z. 118-122)). Ein ausführlicher beschriebenes freiwilliges Projekt stellt die Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern an der Instandsetzung einer S-Bahnstrecke dar. Dazu gingen die Schülerinnen und Schüler, mit Erlaubnis der Lehrkräfte, zur Arbeit anstatt zur Schule, um letztendlich auch direkte Erfahrungen mit den gegenwarts-kundlichen Problemen zu sammeln, wie eben mit der ungenügenden Verkehrssituation. Dieses Projekt führe bei ihnen schließlich auch zur „Erziehung zum sozialen Verhalten“ (Münch 1948: 22 (S. 13, Z. 45)) (vgl. ebd.: 22 (S. 12, Z. 13-22, 29-43; S. 13, Z. 31-45)).

Sowohl bei den Exkursionen als auch bei den Projekten stehe durch das Lernen an außerschulischen Orten bzw. die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler die Schüler- und Handlungsorientierung im Mittelpunkt, wodurch v.a. der Frontalunterricht umgangen werde. Zwar sei eine Methodenvielfalt sowie ein Lebensbezug beim Lernen in der Gegenwartskunde gewünscht, aber die Beschäftigung mit aktuellen Themen dürfe auch „nicht zu einer regellosen ‚Projektmethode‘ ausarten, bei der das systematische Lernen vernachlässigt“ (Feuer 1948: 19 (S. 17, Z. 92-95)) werde (vgl. Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 54-59); Feuer 1948: 19 (S. 17, Z. 91-95); Brumm 1948: 21 (S. 15, Z. 32-40)).

Neben all diesen bereits erläuterten Methodenmöglichkeiten werden, zumeist vereinzelt, noch weitere Formen für die Gegenwartskunde in der SBZ vorgeschlagen. Dazu gehören das Anfertigen von Aufzeichnungen in Arbeitsbüchern, das Führen von Protokollheften über Schulfunksendungen, das Schreiben von Zusammenfassungen, das Anfertigen von Berichten,

Aufsätzen, Schaubildern, Statistiken oder Grafiken, die Stillarbeit, die Vergabe von Hausaufgaben, „die Errichtung von Interessengruppen der Schüler, [...] Ausstellungen von Schülerarbeiten, [...] [Nutzung der] Schülerbüchereien“ (Brumm 1948: 21 (S. 16, Z. 127-141)), die Durchführung stichwortartiger Diktate, das Anfertigen eines politischen Wörterbuches⁶⁶, die Bearbeitung von schriftlichen Aufgaben, die Gestaltung von Schulfeiern, das Lernen von Gedichten und Kampfliedern, auf eine gedankliche Weltreise zu gehen, das Schreiben von Fabeln und Erlebnisberichten oder die Anwendung von Unterrichtstechniken wie der Beobachtung, Schilderung und Befragung (vgl. Foerster 1947: 18 (S. 19, Z. 4-8, 24-33; S. 20, Z. 18-22, 86-91, 180 - S. 21, Z. 1); Stohr 1947: 18 (S. 22, Z. 39-42); Brumm 1948: 21 (S. 16, Z. 127-142); Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 27-31; S. 14, Z. 6-27); Feuer 1949: 6 (S. 17, Z. 104-108, 122-127); Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 162-166); Henning 1949 b: 16 (S. 27, Z. 95-110, 145 ff.); DVfV 1949 a: o.A. (S. 1, Z. 61-68)). Auch das Aufhängen von Fragekästen wird genannt, in die die Schülerinnen und Schüler anonym Fragezettel einwerfen können, falls sie sich (noch nicht) trauen die Lehrkraft direkt zu fragen, weil sie diese (noch) als „Vorgesetzte [und nicht als] ihr[en] Freund“ (Schälicke 1947: 8 (S. 18, Z. 45 f.)) ansähen (vgl. ebd.: 8 (S. 18, Z. 37-49)).

Bezüglich der methodischen Umsetzung des Verfassungsentwurfs in der Schule wird empfohlen nicht jeden einzelnen Artikel des Verfassungsentwurfs abzuarbeiten oder sogar juristisch aufzuarbeiten, sondern den Blick auf die Grundgedanken zu richten (vgl. Der Verfassungsentwurf in der Schule 1948: 23 (S. 1, Z. 24-39); Krahn 1949: 3 (S. 2, Z. 29-32)).

Je nach den Altersstufen [...] [soll so] vor[ge]g[ang]en [werden], daß [...] die Verfassung als ganzes, ihr [...] Geist, und dann ihre Einzelproblematiken dar[ge]stellt [werden], und sie dabei mit den gegenwärtig in Deutschland vor sich gehenden gesellschaftlichen Umwandlungsprozessen verbindet und mit Verfassungen anderer Länder und anderer Zeiten kritisch vergleicht (Der Verfassungsentwurf in der Schule 1948: 23 (S. 1, Z. 28-36)).

Auch bezüglich der Sozialformen werden für die Gegenwartskunde in der SBZ Möglichkeiten aufgewiesen, wobei OSKAR FOERSTER zunächst einmal zwischen drei Formen, nämlich „1. de[m] geschlossenen Klassenunterricht [...]; 2. d[er] Einzelarbeit [...] [sowie] 3. d[er] Gruppenarbeit mit Schülergruppen“ (Foerster 1947: 18 (S. 18, Z. 3-10)), unterscheidet. Im Klassenunterricht gehe es v.a. um ein „gelockerte[s], freie[s] Unterrichtsgespräch [...] [,] welches vom Lehrer zielgebunden beherrscht und zurückhaltend gelenkt“ (Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 30-33)) werden solle, sodass eine Schülerorientierung gegeben sei. Denn ein Frontalunterricht, welcher „in rein dozierender, nüchterner, uninteressanter Weise und systematisch belehrender abstrakter Form stoffmäßig Gegenwartsfragen zu behandeln versucht“ (ebd.: 2 (S. 12, Z. 55-59)), wird explizit abgelehnt. Das Unterrichtsgespräch diene aber v.a. dazu gemeinsam Inhalte zu erarbeiten und dadurch immer mehr Zusammenhänge und Bedeutungen zu erkennen. Daraus könne sich dann ein weiterer methodischer Schritt ergeben, nämlich die Entwicklung eines gemeinsamen Tafelbildes mithilfe der zusammen erarbeiteten Inhalte (vgl. Foerster 1947: 18 (S. 18, Z. 1-30); Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 30-37, 54-59); Martin 1946: 9 (S. 14, Z. 13 f.); Stohr

⁶⁶ Dabei wird aber explizit betont, dass es sich um kein Schlagwortregister handeln solle, welches die Schülerinnen und Schüler lediglich auswendig aufsagen können. Denn „solange die Schüler keine anschauliche Vorstellung mit de[n] politischen Begriff[en] verbinden, sind es nur Phrasen, die sie auswendig lernen“ (Karl 1948: 22 (S. 14, Z. 16-19)) (vgl. ebd.: 22 (S. 14, Z. 6-19)).

1947: 18 (S. 22, Z. 39-42); Lehmann 1948: 8 (S. 9, Z. 41-45); Agerth 1949: 1 (S. 17, Z. 42, 50-65); Feuer 1949: 6 (S. 17, Z. 4 ff.); DVfV 1949 a: o.A. (S. 1, Z. 61-66)).

Die Sozialform der Einzelarbeit diene v.a. dem eigenständigen, auf sich gestellten Erarbeiten von Inhalten (vgl. Foerster 1947: 18 (S. 20, Z. 26-29); Stohr 1947: 18 (S. 22, Z. 34-39)), während die Gruppenarbeit zwar auch das selbstständige Erarbeiten von Themen fokussiert, allerdings unter Mithilfe der anderen Gruppenmitglieder. Dass die Sozialform der Gruppenarbeit eine besondere Stellung bei der Gegenwartskunde in der SBZ einnehmen sollte, zeigt sich u.a. in der Ausrufung von Wettbewerben, in denen die „beste Kollektivleistung [sogar] prämiert“ (Brumm 1948: 21 (S. 79)) wird. Damit wird aber auch gleichzeitig auf die Bedeutsamkeit der Gemeinschaft im Sozialismus verwiesen (vgl. Hahn 1946: 2 (S. 28, Z. 22-28); Stohr 1947: 18 (S. 22, Z. 34-39); Mudra 1947: 18 (S. 21, Z. 2-6); Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 90 ff.); Brumm 1948: 21 (S. 15, Z. 50-54, 79 f., 84-87)). Beispielhaft erläutert ANNELIESE KARL anhand einer zehnstündigen Unterrichtsreihe zu politischen Begriffen wie durch Gruppenarbeiten gegenwartskundliche Inhalte erarbeitet werden können (vgl. Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 72-111)).

Letztlich werden v.a. die Einzel- und Gruppenarbeit befürwortet, weil sie die Schülerinnen und Schüler „zu einer auf Planmäßigkeit und Verantwortungsgefühl aufgebauten Arbeitsgesinnung [erziehen] und [...] sie mit den Techniken der Selbstbildung vertraut“ (Foerster 1947: 18 (S. 18, Z. 25-29)) machen, wohingegen die häufige Anwendung des Frontalunterrichts abgelehnt wird. Denn das eigenständige Erarbeiten von gegenwartskundlichen Themen sei „sehr viel anschaulicher, einprägsamer und klarer [...] als alles lediglich durch den Lehrer übermittelte Tatsachenmaterial“ (ebd.: 18 (S. 20, Z. 92-95)) (vgl. ebd.: 18 (S. 18, Z. 19-29; S. 20, Z. 84-95)).

Neben den bereits schon erwähnten Zeitungen, Presseveröffentlichungen oder Rundfunkmeldungen werden weitere Medien sowie grundlegendes Arbeitsmaterial für die Gegenwartskunde in der SBZ empfohlen. Dazu gehören „Bleistift [...], Notizbuch [...], Lexik[a]“ (König 1946: 13 (S. 13, Z. 5)), Schaubilder, Broschüren, Statistiken, Tabellen, Diagramme, Landkarten, Berichte, Bilder, Tafelbilder, Lehrbücher (falls vorhanden), Zeitungsfotos, Illustrierte und Schulfunksendungen, die methodisch einerseits „lediglich“ von den Schülerinnen und Schülern verstanden und andererseits auch teilweise von diesen selbst im Unterricht konzipiert werden können. Explizit zur Verwendung eines Lehrbuches wird darauf hingewiesen, dass diese oft noch rückständig und nicht altersentsprechend sind, weswegen auch dazu aufgerufen wird sich bei der Gestaltung neuer, nicht nationalsozialistischer Schulbücher zu beteiligen. Schließlich könnten aktuelle Lehrbücher durchaus nützlich und wichtig bei der Ausbildung der Schülerinnen und Schüler sein (vgl. König 1946: 13 (S. 13, Z. 2-6); Foerster 1947: 18 (S. 19, Z. 74 ff.; S. 20, Z. 26-29); Mudra 1947: 18 (S. 21, Z. 14 ff.; S. 22, Z. 32-36); Feuer 1948: 19 (S. 17, Z. 79); Brumm 1948: 21 (S. 15, Z. 43-49, 54-59; S. 16, Z. 129); Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 27-31); Agerth 1949: 1 (S. 17, Z. 13 f., 69 f.); Henning 1949 a: 11 (S. 30, Z. 46-49, 57 ff., 86-92); Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 153-157, 170 ff.)). Die vielfältigen Methodenvorschläge für die Gegenwartskunde

in der SBZ lassen darauf schließen, dass ein abwechslungsreicher, nicht monotoner gegenwartkundlicher Unterricht sowie die Ausbildung einer Medienkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern gewünscht waren. Inwiefern diese methodische Abwechslung tatsächlich im gegenwartkundlichen Schulbetrieb Anwendung fand, kann nur vermutet werden, aber aufgrund der Tatsache, dass einige Autoren der diesbezüglichen Zeitschriftenartikel aktiv im Lehrbetrieb waren (u.a. KÄTE AGERTH, MAX HENNING oder JOHANNES RÖBLER), kann davon ausgegangen werden, dass eine Methodenvielfalt bei der Gegenwartskunde in der SBZ versucht wurde umzusetzen (vgl. Hähnel 1957: 16; Henning 1949 a: 11 (S. 30, Z. 1); Universitätsbibliothek Leipzig 2009).

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der methodischen Umsetzung und des Medieneinsatzes bei der Gegenwartskunde in der SBZ im untersuchten Korpus der Zeitschrift „die neue schule“ zwischen 1945 und 1949 sagen, dass die gegenseitige Bedingtheit der zu behandelnden Inhalte, des Alters und dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler erkannt und ein rein behrender, abstrakter Frontalunterricht abgelehnt wurde. Befürwortet wurde hingegen v.a. die Sozialform der Gruppenarbeit aufgrund ihres Charakteristikums der selbstständigen Erarbeitung von Themen mithilfe der Unterstützung von Mitschüler/innen. Denn dadurch seien die Inhalte viel anschaulicher und einprägsamer für die Lernenden und damit würden sie die Vorteile und Bedeutsamkeit einer Gemeinschaft, wie sie im Sozialismus gewünscht ist, selbst erleben.

Als methodisches „Grundgerüst“ der Gegenwartskunde in der SBZ wurde die Zeitungslesestunde angesehen, v.a. aufgrund der vergleichsweise guten Verfügbarkeit von Zeitungen oder Zeitschriften, gefolgt von der Erarbeitung und Herausgabe von Schulwandzeitungen, der Diskussion sowie der Gestaltung von thematischen Mappen über gegenwartkundliche Sachverhalte. All die erläuterten Methodenvorschläge und Medienformate suggerieren die Anwendung einer Vielfalt an Methoden und Medien in der Gegenwartskunde, sodass ein abwechslungsreicher, anschaulicher, lebensnaher und interessanter Unterricht zu aktuellen Themen für die Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden sollte.

5.4 Gegenwartskunde als Unterrichtsfach oder -prinzip in der SBZ

Bei dem Neuaufbau des Schulwesens in der SBZ nach dem Zweiten Weltkrieg stellte sich auch die Frage, in welcher Form Gegenwartskunde in den Schulen unterrichtet werden sollte. Während in MAX HENNING'S Zeitschriftenbeitrag von einer „lebhaften Diskussion über das Problem [...] Gegenwartskunde als Fach oder als Prinzip“ (Henning 1949 a: 11 (S. 30, Z. 9)) auf dem Zentralfachkursus für politische und soziale Probleme der Gegenwart 1949 in Berlin⁶⁷ berichtet wird (vgl. ebd.: 11 (S. 30, Z. 3-11)), kann diese in den untersuchten Zeitschriftenjahrgängen nicht wiedergefunden werden. Denn eine überwältigende Mehrheit der Autoren, wie z.B. KARL ELLRICH, ERICH VIEHWEG oder JOHANNES RÖBLER, sprechen sich während des gesamten Zeitraums der SBZ für die Gegenwartskunde in Form des Unterrichtsprinzips aus.

⁶⁷ Der Zentralfachkursus für politische und soziale Probleme der Gegenwart fand vom 15.03 bis zum 25.03.1949 in Berlin mit ca. „130 der fortschrittlichsten Lehrer der Ostzone“ (Henning 1949 a: 11 (S. 30, Z. 7 f.)) statt (vgl. ebd.: 11 (S. 30, Z. 3-11)).

ELLRICH, welcher ab 1945 Referent für Volks- und Mittelschulen in der DZfV war (vgl. FDGB-Lexikon 2009), begründet seine Position dahingehend, dass die Gegenwartskunde „niemals zu einem Fachunterricht degradiert werden [dürfe], der in einer oder mehreren Stunden versucht, Gegenwartsfragen zu behandeln“ (Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 97-100)), damit der Unterricht anderer Unterrichtsfächer nicht „wirklichkeitsfremder“ (ebd.: 2 (S. 12, Z. 102 f.)) werde. Zudem führt der Zeitschriftenaufsatz „Gegenwartskunde“ aus dem Jahr 1946 an, dass trotz der Auseinandersetzung mit schwierigen Inhalten durch die Form des Unterrichtsprinzips eine „leichtere“ Vermittlung der Gegenwartskunde sowie der Vergangenheit möglich sei (vgl. Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 13-18)). Um die Schülerinnen und Schüler von dem nationalsozialistischen Gedankengut zu „befreien“, sei laut ELLRICH die Einführung der Gegenwartskunde als Unterrichtsprinzip essentiell, weil diese als „eine Psychotherapie anzusehen ist, die auch geistige Giftstoffe und die durch sie entstehenden Symptome erkennen und behandeln hilft“ (Ellrich 1946: 2 (S. 13, Z. 8-11)), schließlich sei „unsere Jugend [...] 12 Jahre lang kommandiert und dressiert worden [...] [S]ie ist ablehnend, unsachlich, kritisch und mißtrauisch“ (ebd.: 2 (S. 12, Z. 174-177)). Eine Einführung der Gegenwartskunde als ein Unterrichtsfach und folglich eine Begrenzung auf eine geringe Anzahl an wöchentlichen Unterrichtsstunden sei aufgrund dessen kontraproduktiv. Um das Ziel der demokratischen Erziehung bzw. Umerziehung der Schülerinnen und Schüler erreichen sowie vorbeugend erzieherisch wirken zu können, werde die fächerübergreifende Thematisierung der Gegenwartskunde benötigt, sodass die Lernenden zu „soziale[m] Verantwortungsbewußtsein [...], kritische[m] Denken[,] [...] überlegte[m] Handeln [sowie] [...] aktiver Teilnahme am Gemeinschaftsleben“ (ebd.: 2 (S. 12, Z. 9-17)) geführt werden. Außerdem betont ELLRICH explizit, dass die Gegenwartskunde keinesfalls eine Weiterführung des Staatsbürgerkundeunterrichts der Weimarer Zeit oder des nationalpolitischen Unterrichts des Nationalsozialismus darstelle, weil sie schließlich als Unterrichtsprinzip und „Gesinnungsstoff“ (ebd.: 2 (S. 12, Z. 107 f.)) die Schule als Ganzes erfassen solle. Deswegen bekräftigte er auch nochmals seine Forderung, dass „jeder Unterricht [...] gegenwartsbezogen sein“ (ebd.: 2 (S. 12, Z. 109 ff.)) müsse (vgl. ebd.: 2 (S. 12, Z. 9-17, 97-110, 174-177; S. 13, Z. 3-11)).

ERICH VIEHWEG, Lehrer sowie Ministerialdirektor in der sächsischen Regierung (vgl. Erich-Viehweg-Oberschule Frankenberg/Sa. o.A.), unterstützte ELLRICH in seiner Position, indem er ebenfalls forderte die Gegenwartskunde als Unterrichtsprinzip umzusetzen und sie keinesfalls mit „historischen Vorgängern“ zu vergleichen oder sogar gleichzusetzen (vgl. Viehweg 1947: 16 (S. 4, Z. 1-9)). Um die Schülerinnen und Schüler zu „selbständig denkenden [,] [...] verantwortungsbewußt handelnden [und gemeinschaftsdienlichen] Menschen [mithilfe der Gegenwartskunde als Unterrichtsprinzip] zu erziehen“ (Viehweg 1947: 16 (S. 4, Z. 11 ff.)), seien allerdings auch bestimmte Voraussetzungen, wie „Aktualität, Lebens- und Gegenwartsbezogenheit jedes Unterrichtsgebietes“ (ebd.: 16 (S. 4, Z. 17 ff.)), notwendig. Zwar spricht sich VIEHWEG gegen Gegenwartskunde als Unterrichtsfach aus, fordert allerdings, dass „man einzelne Stun-

den auf die Probleme“ (ebd.: 16 (S. 5, Z. 159 f.)) oder die Aneignung von politischem Grundwissen richtet. Dabei soll lediglich vermieden werden, dass dies zu einem starren, eintönigen Unterrichtserleben für die Schülerinnen und Schüler wird. Schließlich soll die Gegenwartskunde als eine „tägliche Forderung“ (ebd.: 16 (S. 6, Z. 18 f.)) und nicht als ein Abarbeiten von Lehrplänen betrachtet und umgesetzt werden (vgl. ebd.: 16 (S. 5, Z. 158-166; S. 6, Z. 16-19)). Gemäß dem Beschluss des Zentralkursus für Geschichte in Berlin 1949 unterstützt JOHANNES RÖßLER, ein Neulehrer und Schulleiter der Grundschule Hormersdorf/ Erzgebirge sowie ab 1950 Redakteur und stellvertretender Chefredakteur im Verlag Volk und Wissen Berlin (vgl. Universitätsbibliothek Leipzig 2009), deren Beschluss für eine Gegenwartskunde als Unterrichtsprinzip (vgl. Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 1-4)). Ansonsten sehe er die Gefahr, dass die gegenwartskundlichen Themen und Probleme bei wöchentlich einstündigem Unterricht lediglich „oberflächlich und abstrakt gestreift [...] [sowie] der Unterricht der anderen Fächer [...] lebensfremd und zeitlos“ (Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 6-9)) werde. Schließlich sei „die Verbindung mit pulsierendem Leben des demokratischen Aufbaus [...] [essentiell und] Prinzip aller Unterrichtsstunden in allen Schuljahren“ (ebd.: 13 (S. 22, Z. 9-12)). Diese Forderung RÖßLERS nach der Verbindung der Gegenwartskunde mit dem alltäglichen Leben greift auch WERNER KÖHLER auf und lehnt eine Separation der Gegenwartskunde in ein Unterrichtsfach ab, weil jeglicher Unterricht gegenwartsnah sein müsse (vgl. Köhler 1948: 4 (S. 6, Z. 31- S. 7, Z. 1)).

Die Einführung der Gegenwartskunde als Unterrichtsprinzip wird zudem damit begründet, dass die Gegenwartskunde sinnvoll in die einzelnen Unterrichtsfächer integriert werden sollte, sodass zum einen die Gegenwartskunde nicht als „ein Seitenzweig des Geschichtsunterrichts angesehen“ (Lüders 1949: 1 (S. 17, Z. 4 ff.)) werde und zum anderen ein systematisches Lernen ermöglicht werden könne (vgl. Lüders 1949: 1 (S. 17, Z. 3 - S. 18, Z. 9); Brumm 1948: 21 (S. 15, Z. 29-40)). Eine fächerübergreifende Behandlung aktueller Themen führe zu einer Förderung des Verstehens und Begreifens dieser, weil die Gegenwartskunde aus verschiedenen Blickwinkeln, wie z.B. dem naturwissenschaftlichen, mathematischen oder gesellschaftswissenschaftlichen, betrachtet und erörtert werde, wodurch eine umfassendere thematische Kenntnis bei den Schülerinnen und Schülern entstehe (vgl. Unikower 1949: 10 (S. 6, Z. 95-99); Gegenwartskunde in der Biologie 1948: 22 (S. 23, Z. 10-20)).

Erstmals bei ERICH BRANDT im Jahr 1947 wird explizit die Gegenwartskunde in Form als Unterrichtsfach bei einer Diskussion über den Zusammenhang von Gegenwartskunde und Geschichtsunterricht thematisiert. Dabei wird argumentiert, dass Gegenwartskunde „alle die geschichtlichen Ereignisse und Zustände [...] in ihrer Dialektik zu erfassen [habe], die ich zur Bildung einer möglichst umfassenden, wissenschaftlich begründeten Erkenntnis der Gegenwart benötige“ (Brandt 1947: 16 (S. 30, Z. 100-105)). Aufgrund dessen sei die Gegenwartskunde als Unterrichtsfach einzuführen, welches „die Dialektik der geschichtlichen Entwicklung [...] [aufdecke], um die Dialektik der Jetztzeit zu begreifen“ (ebd.: 16 (S. 30, Z. 193 ff.)). Denn „die Sinnggebung der Geschichte [steuere] ganz auf die Gegenwart [zu], und auf dieser Gegenwart müßte dann allerdings auch das Schwergewicht des geschichtlich-politischen Unterrichts liegen“ (ebd.: 16 (S. 30, Z. 201-205)).

Auf diese Sichtweise wurde direkt reagiert, indem die Redaktion der Zeitschrift „die neue schule“ eine Nachbemerkung zu BRANDTS Artikel anfügt. Bei der Gegenwartskunde als Unterrichtsfach bestehe schließlich „die Versuchung von außen, von einer zwangsgebundenen Marschroute aus, die geschichtlichen Abläufe nach einem gewünschten Muster zuzuschneiden“ (Die Redaktion 1947: 16 (S. 31, Z. 11-14)), wodurch eine starre, vorgegebene Geschichtsbetrachtung und -auslegung entstünde. Aufgrund dessen dürfe der „Stoff [nicht] auf Grundsätze, Schlußfolgerungen und allgemein geschichtliche Gesetze“ (ebd.: 16 (S. 31, Z. 45 ff.)) beschränkt werden, weil es den Schülerinnen und Schülern „nicht erspart bleiben [könne], sich durch diese Wirrnisse [der Komplexität, Vielfalt und Widersprüchlichkeit von der Geschichte und Gegenwartskunde (vgl. ebd.: 16 (S. 31, Z. 43 f.))] hindurchzuarbeiten“ (ebd.: 16 (S. 31, Z. 48 f.)).

HENNINGS Zeitschriftenartikel bietet einen „Überblick“ zum Meinungs austausch des bereits erwähnten Zentralkurses für politische und soziale Probleme der Gegenwart 1949 in Berlin, ob Gegenwartskunde als Unterrichtsfach oder -prinzip umzusetzen sei. Ziel sei es demnach diesen als Unterrichtsprinzip zu etablieren. Dieses wurde allerdings v.a. von älteren, berufserfahreneren Lehrkräften abgelehnt, weil sie es im Vergleich zu einem „unpolitischen, streng wissenschaftlich arbeitenden“ (Henning 1949 a: 11 (S. 30, Z. 28 f.)) Unterrichtsfach als Gefahr für ein erneutes Aufkommen und Durchsetzung von Ideologien ansahen. Stattdessen träten sie für eine Gegenwartskunde als „objektiven, unpolitischen ‚Fachunterricht‘“ (ebd.: 11 (S. 30, Z. 21 f.)) ein. Betont wird diesbezüglich, dass diese älteren Lehrkräfte die Forderung, dass gemäß des Unterrichtsprinzips „jede Unterrichtsstunde [...] im lebendigen Zusammenhang mit der Gegenwart stehen“ (ebd.: 11 (S. 30, Z. 15 ff.)) müsse, nicht umsetzen. Erklären lässt sich dies gegebenenfalls mit ihrer Berufserfahrung, weil sie ahnen bzw. wissen, dass sich gegenwarts kundliche Themen nicht zwanghaft mit anderen Unterrichtsfächern verknüpfen lassen. Neben diesen älteren Lehrkräften erfülle allerdings noch eine zweite Gruppe, nämlich die Neulehrer⁶⁸, die Umsetzung der Gegenwartskunde als Unterrichtsprinzip nicht. Diese seien zwar von der

Zweckmäßigkeit und Notwendigkeit des gegenwartsnahen Unterrichts [, also des Unterrichtsprinzips, überzeugt], fühl[en] sich aber zu dieser Art des Unterrichts nicht fähig und klammer[n] sich an die Ratschläge der älteren Kollegen [...] und an die Lehrpläne und Lehrbücher (ebd.: 11 (S. 30, Z. 23-31)).

⁶⁸ Zur Thematik der Entnazifizierung in der Lehrerschaft sowie der Neulehrerausbildung in der SBZ ist das Kapitel drei „Neulehrer für eine neue Gesellschaft: Chancen und Grenzen eines Programms“ in GRUNERS Monographie „Die Neulehrer – ein Schlüsselsymbol der DDR-Gesellschaft“ sowie das Kapitel II.1 „Das Lehrpersonal“ in GEIßLERS Monographie „Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962“ empfehlenswert (vgl. Gruner 2000: 45-96; Geißler 2000: 100-127).

Wegen ihrer Unerfahrenheit, Unsicherheit und schnellen, unzulänglichen Lehrerausbildung aufgrund des Lehrermangels nach dem Zweiten Weltkrieg⁶⁹ sahen sie sich dahingehend überfordert, die „ungebundene“⁷⁰ Gegenwartskunde mit „gebundenen“⁷¹ anderen Unterrichtsfächern zu verknüpfen. Die Umsetzung der Gegenwartskunde als Unterrichtsfach stelle allerdings keine so große Gefahr dar, wenn dabei nicht auf die alten, rückständigen Schulbücher und Lehrpläne zurückgegriffen werden würde. Denn mit diesen könnten sie „keinen fortschrittlichen Unterricht halten“ (ebd.: 11 (S. 30, Z. 52 f.)). Eine weitere Schwierigkeit für die Neulehrer könne zudem darin liegen, dass der eigentliche Fachunterricht durch die Umsetzung der Gegenwartskunde als Unterrichtsprinzip vernachlässigt werden könnte (vgl. ebd.: 11 (S. 30, Z. 13-53)).

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Gegenwartskunde als Unterrichtsfach oder -prinzip im untersuchten Korpus der Zeitschrift „die neue schule“ zwischen 1945 und 1949 festhalten, dass hier keine lebendige Diskussion diesbezüglich festgestellt werden konnte. Stattdessen war eine eindeutige Positionierung der Autoren zugunsten der Gegenwartskunde als Unterrichtsprinzip vorzufinden, was sich entweder damit begründen lässt, dass sich niemand öffentlich gegen die offiziellen Vorgaben stellen mochte, oder damit, dass es zwar gegensätzliche Ansichten gibt und diese verschriftlicht der Zeitschrift „die neue schule“ geschickt wurden, aber aufgrund ihrer Forderung einer Gegenwartskunde als Unterrichtsfach nicht abgedruckt wurden. Denn sowohl die Zeitschrift als auch ihr Verlag, der Volk und Wissen Verlag, sind der DVfV und somit wiederum der SED unterstellt bzw. werden von dieser gesteuert und „kontrolliert“.

5.5 Probleme und Schwierigkeiten der Gegenwartskunde in der SBZ

Bei der Einführung und Umsetzung der Gegenwartskunde im dem sich neu aufbauenden Schulwesen in der SBZ traten allerdings auch einige Probleme und Schwierigkeiten auf, welche unterschiedlichen Bereichen und Hintergründen, u.a. Allgemeinem, Inhalten oder der Methodik, zuzuordnen sind.

Zunächst einmal wird 1946 direkt davon ausgegangen, dass es die größte Herausforderung und schwierigste Aufgabe sein werde, das nationalsozialistische Gedankengut bei der Schülerschaft, aber natürlich auch gesamtgesellschaftlich, zu überwinden. Schließlich kennen viele Schülerinnen und Schüler keine andere Denkweise nach zwölf Jahren des Nationalsozialismus. Zudem könne die Verknüpfung der Gegenwart (z.B. Nürnberger Prozesse) mit der Vergangenheit (Nationalsozialismus) problematisch verlaufen, weil die Schülerinnen und Schüler sich dann wahrscheinlich zum ersten Mal bewusst mit den Gräueltaten des Nationalsozialismus auseinandersetzen werden (vgl. Gegenwartskunde 1946: 1 (S. 22, Z. 13-16)). Um allerdings

⁶⁹ Der Lehrermangel bezieht sich darauf, dass es zu wenige, nicht nationalsozialistische Lehrkräfte gab. Denn die meisten Lehrkräfte wurden nach Kriegsende aufgrund ihrer ideologischen Vorbelastung entlassen und mussten durch neue, (noch) nicht vorhandene Lehrkräfte ersetzt werden, welche in achtmonatigen Lehrgängen ausgebildet wurden (vgl. Gruner 2000: 64).

⁷⁰ Ungebunden soll hier so verstanden werden, dass die Gegenwartskunde aufgrund ihrer Anwendung als Unterrichtsprinzip über keinen Lehrplan und somit keine detaillierten Unterrichtsvorgaben oder -strukturen verfügt, sondern letztlich jede Lehrkraft über deren Umsetzung entscheidet.

⁷¹ Unter gebunden wird hier verstanden, dass andere Unterrichtsfächer, wie z.B. die Biologie oder Mathematik, durch Lehrpläne eine fachgebundene Struktur aufweisen.

Erkenntnisse aus dieser Verbindung von der Gegenwart mit der Vergangenheit ziehen zu können, sei es besonders für die Deutschen von großer Bedeutung „sich kritisch mit [...] [ihrer] Vergangenheit zu beschäftigen, denn die Gegenwart ist letzten Endes nicht das Resultat einer Episode der letzten zwölf Jahre, sondern der Tiefpunkt einer jahrhundertealten Fehlentwicklung“ (Kamnitzer 1947: 1 (S. 5, Z. 35-41)). Dass die Vergangenheit die Gegenwart beeinflusse und diese wiederum die Vergangenheit bewerte, diese gegenseitige Bedingtheit zu erkennen und zu berücksichtigen, sei für das Verständnis gegenwartskundlicher Themen und Problematiken essentiell. Aber zu verstehen und zu akzeptieren, dass die Gegenwart nicht nur durch die jüngste Vergangenheit, also den Nationalsozialismus, sondern durch historisch viel weiter Zurückliegendes bedingt sei, führe immer wieder zu Schwierigkeiten. Denn dadurch würde deutlich bzw. offensichtlich, dass es sich um ein viel tiefergehendes, nationales „Versagen“ handele (vgl. ebd.: 1 (S. 5, Z. 109-113, 167-172)).

Gleichzeitig weist dies auch auf eine weitere Problematik der Gegenwartskunde in der SBZ hin, nämlich die der inhaltlichen Grenzziehung zwischen dem Geschichtsunterricht und der Gegenwartskunde, wenn man von der tatsächlichen Umsetzung der Gegenwartskunde als Unterrichtsfach und nicht von der eigentlich angedachten als Unterrichtsprinzip ausgeht. Zumeist wird

der gegenwartskundliche Unterricht [...] [nämlich] nur als ein Seitenzweig des Geschichtsunterrichts angesehen und liegt auch [...] [überwiegend] in den Händen des Fachlehrers Geschichte als Geschichte der Gegenwart (Gegenwartskunde in der Biologie 1948: 22 (S. 23, Z. 1-6)),

wodurch auf gewisse „Akzeptanz- und Autoritätsprobleme“ der Gegenwartskunde hingewiesen wird. „Geschichtsunterricht und Gegenwartskunde im Sinne der politischen Bildung methodisch und stofflich aufeinander abzustimmen, erscheint [somit] als eine Aufgabe, die noch der Lösung harret“ (Brandt 1947: 16 (S. 31, Z. 12-16)). Bei der Nachbemerkung zu BRANDTS Artikel durch die Redaktion der Zeitschrift „die neue schule“ zum „Schwergewicht im Geschichtsunterrichts“ (Die Redaktion 1947: 16 (S. 31, Z. 6)) kritisiert diese, dass er „die Trennung zwischen gewordener Politik (Geschichte) und Politik als werdender Geschichte“ (ebd.: 16 (S. 31, Z. 8 ff.)), gemäß der Gegenwartskunde als Unterrichtsfach, vollführe. Diese Frage nach einem Fokus des Geschichtsunterrichts stelle sich schließlich gar nicht bei der Umsetzung der Gegenwartskunde als Unterrichtsprinzip, wodurch wiederum die Thematik des vorherigen Unterkapitels, ob die Gegenwartskunde als Unterrichtsfach oder -prinzip unterrichtet werden soll, aufgegriffen wird (vgl. ebd.: 16 (S. 31, Z. 1-14)).

Inhaltlich treten allerdings noch weitere Schwierigkeiten auf, was sich in der großen Stoffauswahl und dazu entsprechenden Auswahlkriterien äußert. Denn es gestalte sich schwierig „eine Formel für die Gesichtspunkte zu finden, nach denen der historisch-politische Unterricht [...] seine Stoffauswahl betreiben soll“ (Brandt 1947: 16 (S. 30, Z. 91-95)). Außerdem bestünde zum einen eine „große Gefahr der Gegenwartskunde“ (Viehweg 1947: 16 (S. 6, Z. 50 f.)) im Verzetteln „in der Fülle der Anregungen“ (ebd.: 16 (S. 6, Z. 49 f.)), weil es viele tagesaktuelle

Ereignisse und Probleme gäbe, die einer Besprechung bedürfen. Dazu sei aber natürlich eine Reduktion nach „tatsächlicher“ Bedeutsamkeit und Aktualität sowie dem Alter der Schülerinnen und Schüler notwendig (vgl. ebd.: 16 (S. 6, Z. 51-57)). Zum anderen läge eine weitere Problematik in einer „starke[n] Tendenz zur Vereinfachung“ (Die Redaktion 1947: 16 (S. 31, Z. 40)) von Thematiken, welche auch als „antifaschistische Kurzschlüsse“ (ebd.: 16 (S. 31, Z. 41)) betitelt werden. Da historisch-politische Themen nun einmal von einer „große[n] Kompliziertheit, Vielfalt und Widersprüchlichkeit“ (ebd.: 16 (S. 31, Z. 43 f.)) geprägt seien, könne dies sowohl bei der Stoffauswahl als auch bei der Stoffvermittlung nicht unberücksichtigt bleiben. Schließlich müssten sich die Schülerinnen und Schüler auch mit solchen Schwierigkeiten und Widersprüchen beschäftigen, damit sie ein fundiertes, „hieb- und stichfeste[s]“ (ebd.: 16 (S. 31, Z. 50 f.)) historisches sowie gegenwartskundliches Wissen und Denken vorweisen können (vgl. ebd.: 16 (S. 31, Z. 42-52)).

Auch zwei Jahre später, 1949, treten immer noch den Inhalt betreffende Schwierigkeiten auf. MAX HENNING widmet daher seinen Zeitschriftenaufsatz denjenigen, also v.a. Lehrkräften, „denen noch der Blick für eine Verknüpfung des Unterrichtsstoffs mit den Problemen der Gegenwart fehlt“ (Henning 1949 b: 16 (S. 27, Z. 5 f.)), sodass auch diesen mit Hilfe von gegenwartskundlichen „Beispielen [...] [,] Beiträgen, Anregungen und [...] [entsprechender] Kritik [...] geholfen werde“ (ebd.: 16 (S. 27, Z. 4 f.)) könne. Weil HENNING als Schulleiter in Brieselang bei Berlin durch seine eigene Schultätigkeit von der realen Schul- und Unterrichtspraxis und ihren Problemen berichten kann und dies als Problem anführt, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um reale, häufig immer noch auftretende Schwierigkeiten handelte (vgl. Henning 1949 a: 11 (S. 30, Z. 1)).

In einem Bericht über eine Geschichtsabschlussprüfung im Jahr 1949 wird sogar auf eine gezielte Vermeidung von gegenwartskundlichen Problemen hingewiesen, was wiederum die Schwierigkeit und Unsicherheit im Umgang mit der jüngsten Vergangenheit und den daraus resultierenden Folgen aufzeigt (vgl. Nicht den Gegenwartsfragen ausweichen 1949: 17 (S. 12, Z. 49-56)). Zudem fehle „fast überall aber [...] die vertiefende Betrachtung durch ein ‚In-Beziehung-setzen‘ des Vergangenen zu den heutigen Problemen“ (ebd.: 17 (S. 12, Z. 75-79)), was neben einer diesbezüglichen Unsicherheit darauf zurückführen sein kann, dass es den Lehrkräften an entsprechenden fachlichen Voraussetzungen und Kompetenzen fehlt. Denn bei einer lediglich acht Monate dauernden Neulehrerausbildung in der SBZ, können diese keine bzw. nur sehr schwer detaillierte sowohl fachliche als auch pädagogische Inhalte und Fähigkeiten erwerben, die eine detaillierte inhaltliche Beschäftigung und Auseinandersetzung ermöglichen. Äußerst problematisch seien zudem die Folgen, die entstanden, weil nach 1918 die gegenwartskundlichen Themen nicht miteinander verknüpft wurden, nämlich die „faschistische Neuaufrüstung“ (ebd.: 17 (S. 13, Z. 6 f.)) (vgl. ebd.: 17 (S. 13, Z. 1-7)).

Probleme der Gegenwartskunde in der SBZ zeigten sich auch bei Allgemeinem bzw. Grundsätzlichem. Im Gegensatz zu anderen Unterrichtsgebieten könne bei der Gegenwartskunde auf keine großen Erfahrungen zurückgegriffen werden, wodurch sich bei der Lehrerschaft der Wunsch entwickelte eine gegenwartskundliche Materialsammlung zu erstellen. Denn es existiert in der SBZ kein Lehrplan für die Gegenwartskunde, was auch damit zusammenhängt, dass diese eigentlich als Unterrichtsprinzip unterrichtet werden sollte (vgl. Karl 1948: 22 (S. 11, Z.

5-12; S. 14, Z. 116 f.)). Eine nächste Schwierigkeit äußert sich in den nicht vorhandenen (Vor-)Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Gegenwartskunde, weil sie bisher noch keine „demokratische, politische Schulung“ (ebd.: 22 (S. 11, Z. 38 f.)) durchlaufen seien (vgl. ebd.: 22 (S. 11, Z. 32-39)). Wegen dieses Mangels an einem politischen Grundlagenwissen stelle die Entwicklung eines Verständnisses und einer Beurteilung von politischen, teils komplexen, Tagesereignissen eine große Herausforderung dar. Denn somit müssen gleichzeitig zur Erarbeitung gegenwartskundlicher Themen politische Grundbegriffe erlernt und zum anderen in einem nächsten Schritt auch noch miteinander verknüpft werden (vgl. ebd.: 22 (S. 11, Z. 47-52; S. 13, Z. 104-110)). Die unzureichende materielle Ausstattung der Schulen, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schüler führe zu einem weiteren Problem. Auch in der Gegenwartskunde herrscht ein „Mangel an Lehrbüchern und Literatur“ (ebd.: 22 (S. 13, Z. 27 f.)), die „den Erfordernissen unserer Zeit entsprechen würden“ (Henning 1949 a: 11 (S. 30, Z. 48 f.)). Nach zwölf Jahren, in denen der Nationalsozialismus die Schule und somit auch die Lehrbücher prägte bzw. vereinnahmte, seien keine oder lediglich rückständige Lehrbücher vorhanden, die allerdings für keinen „fortschrittlichen Unterricht“ (ebd.: 11 (S. 30, Z. 53)) eingesetzt werden könnten. Letztlich bremse dieser Mangel den neuen demokratischen Schulaufbau in der SBZ aus (vgl. Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 27); Henning 1949 a: 11 (S. 30, Z. 51ff.)). Die Gegenwartskunde werde auch mit ihrer Ablehnung durch Erwachsene, u.a. auch durch die Eltern der Schülerinnen und Schüler, konfrontiert, was sich mit der Unwissenheit bzw. noch Unaufgeklärtheit der Erwachsenen nach Ende des Zweiten Weltkrieges begründen lasse. Denn auch sie müssten zuerst gemäß der Entnazifizierung das nationalistische Gedankengut überwinden, was sich je nach individueller Überzeugung leichter oder schwieriger gestalten und somit kürzer oder länger dauere. Diese Unaufgeklärtheit der Erwachsenen zeige sich u.a. darin, dass sie

die politischen Anfänger [, also die Schülerinnen und Schüler,] förmlich mit ihren Argumenten, so fadenscheinig sie auch sein mögen [, erschlugen.] Jeder nur halbwegs politisch Geschulte würde diese Scheingründe sofort in einen unwiderleglichen massiven Gegenangriff umwandeln können. Der Schüler [bzw. die Schülerin] aber kann das [noch] nicht, weil er [/ sie] seine [/ ihre] neuen Werkzeuge noch nicht zu handhaben versteht (Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 71-80)).

Nicht nur bei den Erwachsenen auch bei den Schülerinnen und Schülern, v.a. bei den Älteren⁷², herrsche Misstrauen und Antipathie gegenüber der Gegenwartskunde und den Lehrkräften (vgl. ebd.: 22 (S. 14, Z. 47-56)). Denn nach zwölf Jahren der Gleichschaltung, des Verrats und der gegenseitigen Bespitzelung hätten sie Angst, dass „die Lehrkraft [...] [sie] aushorchen [möchte], um sie irgendwie zu schädigen“ (ebd.: 22 (S. 14, Z. 54 ff.)). Während sich diese älteren Schülerinnen und Schüler aber schneller der Gegenwartskunde öffnen und „in viel stärkerem Maße die Fähigkeiten, sich umzustellen,“ (ebd.: 22 (S. 14, Z. 65 f.)) besäßen, gestalten sich dies bei den Jüngeren deutlich problematischer. Sie seien noch deutlich stärker der nationalsozialistischen Ideologie und Wortwahl verhaftet. Begründen lässt sich dies damit, dass ihnen zumeist seit ihrer Geburt diese Ideologie indoktriniert wurde und sie daher in ihrem „bewusst

⁷² Im ANNELIESE KARLS Zeitschriftenaufsatz „Einige Erfahrungen im gegenwartskundlichen Unterricht“ werden unter älteren Schülerinnen und Schülern 17- bis 18-Jährige sowie unter jüngeren Schülerinnen und Schülern 15-Jährige und noch Jüngere verstanden (vgl. Karl 1948: 22 (S. 14, Z. 47-69)).

wahrgenommenen“ Leben ausschließlich mit dieser Weltanschauung in Berührung kamen, wodurch sich ihre Entnazifizierung erschwerte (vgl. ebd.: 22 (S. 14, Z. 64-71)).

Methodisch ergeben sich auch einige Schwierigkeiten bei der Gegenwartskunde in der SBZ. Zunächst einmal sei es ineffektiv abstrakt mit den Schülerinnen und Schülern, v.a. je jünger diese sind, über Politik zu sprechen, weil dies ihr „Fassungsvermögen und [...] [ihr] Vorstellungsvermögen“ (Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 39 f.)) überfordere. Statt die Schülerinnen und Schüler auf ihre „Teilnahme am demokratischen Leben vor[zubereiten“ (ebd.: 13 (S. 22, Z. 44 f.)), führe dies bei ihnen zu Teilnahmslosigkeit und Langweile. Somit wird verdeutlicht, dass eine adressatengerechte Beschäftigung mit v.a. gegenwartskundlichen Inhalten essentiell sei, um eine diesbezügliche Wirkungslosigkeit zu umgehen bzw. zu vermeiden (vgl. ebd.: 13 (S. 22, Z. 36-46)). Solch einen altersgerechten und -gemäßen Unterricht mithilfe entsprechender Methodik befürwortete auch LOTTE LEHMANN, die sich der Herausforderung annahm mit ihrer dritten Klasse, also „in politischer Hinsicht unwissenden Kindern“ (Lehmann 1948: 8 (S. 9, Z. 47 f.)), „die 48er Revolution [...] und ihre Bedeutung für die Gegenwart“ (ebd.: 8 (S. 9, Z. 21-24)) zu bearbeiten (vgl. ebd.: 8 (S. 9, Z. 17-82)).

Des Weiteren treten Schwierigkeiten bei der Methodenauswahl auf. Denn es sei

natürlich schwer, für alle vorkommenden Fälle eine geeignete Methode aufzuzeigen, wenn nicht die Gefahr des Schematisierens auftauchen soll, die bei der Behandlung gegenwartsgebundener Themen noch schädlichere Auswirkungen hätte als anderswo (Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 54-61)).

Als Lösungsmöglichkeit erläutert RÖßLER, ein Neulehrer, Grundschulleiter sowie späterer stellvertretender Chefredakteur des Volk und Wissen Verlages, hierzu, die gegenwartskundlichen Inhalte mithilfe von Gleichnissen zu erfassen (vgl. Universitätsbibliothek Leipzig 2009; Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 61-65)). Dabei würden

politische Bezeichnungen usw. [zunächst] [...] vermieden und erst dann ins Gespräch einbezogen [werden], wenn die Kinder durch die Darbietung des Lehrers und die Erarbeitung eines vermeintlich ‚neutralen‘ Stoffes soweit gefesselt sind, daß sie ihre [...] Abneigung und Ablenkung völlig vergessen und nun auch die Anwendung auf das Leben Deutschlands willig erarbeiten (Rößler 1949: 13 (S. 22, Z. 70-79)).

Eine weitere methodische Schwierigkeit der Gegenwartskunde in der SBZ liege in einem Abwägen zwischen persönlichen, direkten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in der Gegenwart und ihrer schulischen Bildung. Zwar sei ein gegenwarts- und lebensnaher Unterricht gefordert, welcher z.B. durch den Arbeitseinsatz der Schülerinnen und Schüler beim Bau einer S-Bahn-Strecke gewährleistet werde, aber dieser führe gleichzeitig zum Problem des Unterrichtsausfalls. Diese Schwierigkeit, Arbeit oder Unterricht, werde jedoch durch das eigenständige Nachholen des Unterrichtsstoffs zuhause bzw. in Arbeitsgruppen von den Schülerinnen und Schülern behoben (vgl. Münch 1948: 22 (S. 12, Z. 35-38, 70-80)).

V.a. in Bezug auf die Methode des Schülerparlaments konnten einige Probleme ausgemacht werden. Dazu gehört erstens, dass einige Lehrkräfte diese Methode als Gefahr bezüglich ihrer Autorität und somit einer zu großen Freiheit für die Schülerinnen und Schüler ansahen, obwohl sich „das Schülerparlament [...] in keiner Weise mit Lehr- oder Erziehungsfragen befassen sollte“ (Hahn 1946: 2 (S. 28, Z. 10 ff.)). Zweitens sei zwar eine methodische Vielfalt im Unterricht gewünscht, aber der Unterricht dürfe nicht darunter leiden, weswegen der Inhalt und

die Methodik bestmöglich aufeinander abgestimmt sein müssten. Als eine dritte Schwierigkeit wurde angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler im Parlament lediglich „ihre eigenen, persönlichen Interessen vertreten“ (Schälicke 1947: 8 (S. 18, Z. 16 f.)). Dies konnte allerdings in der praktischen Umsetzung laut SCHÄLICHE, dem Rektor der Zentralschule in Oppelhain, als Irrtum deklariert werden, weil diese ihr Abgeordnetenamt nicht missbrauchen bzw. ausnutzen würden, sondern „sagen, was alle bedrückt [und auch] [...] Vorschläge für Abänderungen und Neueinführungen“ (ebd.: 8 (S. 18, Z. 18 ff.)) tätigen (vgl. Hahn 1946: 2 (S. 28, Z. 8-12); Schälicke 1947: 8 (S. 18, Z. 1, 12-22, 61-66)).

Einige Probleme sind auch noch den Bereichen der Zielsetzung sowie der Lehrerkompetenzen der Gegenwartskunde in der SBZ zuzuordnen. Bezüglich des Erreichens der gegenwartskundlichen Ziele läge eine Schwierigkeit darin, dass „dem Deutschen bekanntlich [nichts] schwerer als die Erkenntnis der wirklichen Gegebenheiten“ (Köhler 1948: 4 (S. 7, Z. 52 ff.)) falle. Zudem werde der neuen demokratischen Schule vorgeworfen, dass „sie eine politische Schule sein wolle“ (ebd.: 4 (S. 8, Z. 23 f.)), worauf WERNER KÖHLER, ein Mediziner und späterer Vize-Präsident der Leopoldina⁷³ (vgl. Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina - Nationale Akademie der Wissenschaften 2019), antwortet, dass es niemals je eine andere gegeben hätte. „Die Schule war, ist und wird sein ein Politikum ersten Ranges“ (Köhler 1948: 4 (S. 8, Z. 58 f.)). Als problematisch wurden 1949 zudem die Ergebnisse des neuen Erziehungsziels bzw. -arbeit angesehen, welche als nicht befriedigend bezeichnet werden, weil sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte „die antisowjetische Hetze [...], die doch nichts anderes als Kriegshetze ist, nicht mißbilligen“ (Eine Schule nimmt den Kampf gegen die Antisowjethetze auf 1949: 1 (S. 14, Z. 37 ff.)) (vgl. Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur 2019 g; Köhler 1948: 4 (S. 7, Z. 51-55; S. 8, Z. 21-59); Eine Schule nimmt den Kampf gegen die Antisowjethetze auf 1949: 1 (S. 14, Z. 32-46)).

Bezüglich der Lehrerkompetenzen für die Gegenwartskunde in der SBZ trete des Weiteren die Schwierigkeit auf, dass nicht alle einen politischen Menschen verkörpern, wodurch „sie sich der Forderung eines gegenwartsnahen Unterrichts verschließen“ (Köhler 1948: 4 (S. 7, Z. 63 ff.)) und die Grundsätze der Erziehung missachteten. Kritisiert und problematisch sei außerdem, dass den Lehrkräften nicht genügend Unterstützung für den Unterricht angeboten werde. Dazu fordert ANTON ACKERMANN v.a. die Zeitschrift „die neue schule“ auf, stärker zum einen die Lehrkräfte in ihrer Arbeit zu unterstützen sowie zum anderen die gegenwartskundlichen Themen zu fokussieren (vgl. Köhler 1948: 4 (S. 7, Z. 59-72); Lehreraktivisten tagten 1949: 1 (S. 2, Z. 17-31)).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Gegenwartskunde im untersuchten Korpus der Zeitschrift „die neue schule“ zwischen 1945 und 1949 in der SBZ vor einigen Problemen und Schwierigkeiten ganz unterschiedlicher Art und Weise stand. Neben der Schwierigkeit bei

⁷³ Bei der Leopoldina handelt es sich um eine Deutsche Akademie der Naturforscher - Nationale Akademie der Wissenschaften, welche 1652 gegründet wurde und daher eine der ältesten Wissenschaftsakademien ist. Sie verpflichtet sich einer „freien Wissenschaft zum Wohle der Menschen und der Gestaltung der Zukunft“ (Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina - Nationale Akademie der Wissenschaften 2019) mithilfe von Wissenschaftlern/ Wissenschaftlerinnen aus u.a. Deutschland, Österreich und der Schweiz (vgl. ebd.).

der gegenwartskundlichen Stoffauswahl, dem Mangel an neuen Schulbüchern, der Nicht-Verfügbarkeit einer Tageszeitung in allen Haushalten, einer sinnvollen, „thematisch passenden“ Methodenauswahl sowie dass kein Rückgriff auf Erfahrungen zur Gegenwartskunde möglich ist, stellt die Entnazifizierung die schwierigste Aufgabe der Gegenwartskunde in der SBZ dar. Denn diese Problematik der Ablehnung und des fehlenden Interesses sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von deren Eltern und Lehrkräften bezüglich der Gegenwartskunde begründet sich womöglich darauf, dass einerseits das nationalsozialistische Gedankengut noch zu stark in ihnen verankert ist und sie andererseits nicht mit der Wahrheit und gegebenenfalls mit ihrer Mitschuld konfrontiert werden wollten.

5.6 Lehrerausbildung und -kompetenzen für die Gegenwartskunde in der SBZ

Bei der Einführung und Umsetzung der Gegenwartskunde im sich neu aufbauenden Schulwesen in der SBZ stellte sich auch die Frage, welche Ausbildung eine Lehrkraft durchlaufen und welche Kompetenzen sie aufweisen muss, um Gegenwartskunde unterrichten zu dürfen.

Als eine allgemeine Voraussetzung für alle Lehrkräfte galt, dass sie

Demokraten [...] [sind], [...] jede einzelne Bestimmung des Schulgesetzes befolg[en] [...], daß für [...] sie das Potsdamer Abkommen und die Beschlüsse des Alliierten Kontrollrats bindend sind (Eine Schule nimmt den Kampf gegen die Antisowjethetze auf 1949: 1 (S. 14, Z. 50-55)).

Speziell für die Gegenwartskunde wird von den Lehrkräften eine „geistige, politische und charakterliche Festigung [...] [ihrer] Lehrerpersönlichkeit“ (Ellrich 1946: 2 (S. 13, Z. 28 ff.)), eine positive Einstellung zur Gegenwart sowie neben der Wissenschaftlichkeit „politisches Interesse und politische Aktivität“ (Viehweg 1947: 16 (S. 6, Z. 37 f.)) gefordert, sodass Gegenwartskundliches auch erfolgreich den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden könne. Zudem werde „nur ein Mensch, der gewöhnt ist, mit wissenschaftlichem Erkenntnisstreben auch an die politischen Verhältnisse seiner Zeit heranzutreten, [...] den richtigen Maßstab für die geschichtliche Forschung finden“ (Brandt 1947: 16 (S. 30, Z. 7-12)) und somit als Gegenwartskundelehrer geeignet sein (vgl. Ellrich 1946: 2 (S. 13, Z. 14-30), Viehweg 1947: 16 (S. 6, Z. 24-33); Brandt 1947: 16 (S. 30, Z. 7-12)). Durch diese Auswahlkriterien für eine Gegenwartskundelehrkraft, welche u.a. KARL ELLRICH, ein Referent für Volks- und Mittelschulen in der DZfV postulierte, wurde letztendlich die gewünschte politische Orientierung der Gegenwartskunde sichergestellt.⁷⁴

Als weitere Voraussetzungen für gegenwartskundliche Lehrkräfte wird darauf bestanden, dass sie „betrachtend, ‚stauend‘ [...] [,] fragend, mitlebend [...] [und] mitleidend [sind sowie] [...] de[n] Willen zur Mitarbeit“ (Viehweg 1947: 16 (S. 6, Z. 36 ff.)) aufweisen. Diese, welche auch als „politische Lehrer“ (ebd.: 16 (S. 6, Z. 41)) bezeichnet werden, sollen außerdem zum einen intensive Zeitungsleser und zum anderen stetig an Informationen und Diskussionen interessiert sein, damit „ein fester demokratischer Standpunkt und eine enge Verbindung mit dem schaffenden Volke“ (ebd.: 16 (S. 6, Z. 44 ff.)) entstünde (vgl. ebd.: 16 (S. 6, Z. 34-46)).

⁷⁴ Bereits am 19. Dezember 1945 wurde auf der Konferenz der Volksbildungsminister beschlossen, dass nur Lehrer, die „entschiedene Gegner aller nazistischen, militaristischen und imperialistischen Theorien und Tendenzen“ (Detjen 2007: 199) sind, Gegenwartskunde unterrichten dürfen (vgl. ebd.).

Ausdrücklich betont wird aber, dass eine Parteizugehörigkeit keinerlei Voraussetzung sei, um Gegenwartskundelehrkraft zu werden. Denn

wir zwingen keine Lehrer in eine politische Partei, aber wir fordern eine fortschrittliche Einstellung zur Schule und zur gesamten Politik unseres Volkes. Nicht jeder Lehrer muß sich nach dem Programm einer Partei richten, aber unser demokratisches Erziehungsprogramm ist das Programm, das für alle Lehrer verbindlich ist (Ichenhäuser/ Lehbruck 1948: 14 (S. 28, Z. 100-108)).

Des Weiteren sei „die Gegenwartskunde [...] unter keinen Umständen als günstige Gelegenheit der Mitgliederwerbung für irgendeine Partei [durch die Lehrkräfte] zu betrachten“ (Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 14-17)) (vgl. Ichenhäuser/ Lehbruck 1948: 14 (S. 28, Z. 90-108); Karl 1948: 22 (S. 13, Z. 14-25)). Hierbei wird allerdings versucht zu verschleiern, dass dieses demokratische Erziehungsprogramm, welches alle Lehrer umsetzen müssen, der Parteipolitik der SED entspricht bzw. dieser gleichgesetzt werden kann. Somit herrscht zwar vordergründig kein Zwang zu einer Parteizugehörigkeit für die Lehrkräfte, aber durch ihre Vorgabe der Verwirklichung dieses Erziehungsprogramms setzen sie alle automatisch die Politik der SED um.

Explizit an die Lehrkräfte für die Gegenwartskunde in der SBZ werden auch noch spezielle Forderungen gerichtet. Zunächst einmal erläutert ERICH VIEHWEG, dass die „Gegenwartskunde [...] den Gegenwartslern“ (Viehweg 1947: 16 (S. 6, Z. 24 f.)) erfordere. Zudem müsse diese Gegenwartskundelehrkraft „unparteiisch und sachlich“ (Karl 1948: 22 (S. 14, Z. 115 f.)) sein, denn sie dürfe nie den Schülerinnen und Schülern ihre eigene Meinung bzw. Position zu einem Thema aufzwingen, schließlich sollen diese selbst lernen, sich ein Urteil zu bilden (vgl. Karl 1948: 22 (S. 14, Z. 114 ff.); Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 164-174)). Dass bzw. inwiefern diese Forderung tatsächlich befolgt wurde, lässt sich im Hinblick auf die Bedeutsamkeit dieses Unterrichts zur Vermittlung einer „vorgefertigten“, von der Partei absegneten Interpretation gegenwartskundlicher Ereignisse anzweifeln.

Außerdem könne keinesfalls ein „unsicherer Lehrer [...] [sowie ein] Sklave eines rückschrittlichen Lehrbuches“ (Henning 1949 a: 11 (S. 30, Z. 51 f.)) Gegenwartskunde unterrichten, weil dadurch kein fortschrittlicher gegenwartskundlicher Unterricht gewährleistet werde. Die Tatsache, dass ein Lehrer/ eine Lehrerin auch nicht allwissend sein könne, wird nicht als problematisch betrachtet, denn diese themenspezifische Unwissenheit führe letztlich zu wichtigen Fragen und ergiebigen Diskussionen. Daher müssten sie auch keine Angst vor einem Autoritätsverlust haben. Essentiell sei allerdings, dass es sich um einen Lehrer mit „klarem politischen Standpunkte und reiner sozialer Gesinnung“ (Viehweg 1947: 16 (S. 6, Z. 57 ff.)) als Freund und Vorbild für die Schülerinnen und Schüler handele, damit er diese „zur Klarheit und Wahrhaftigkeit führen [könne], zum festen Willen, sich in die Reihen der Aufbauwilligen zu stellen und zu dienen“ (ebd.: 16 (S. 6, Z. 61-64)) (vgl. Henning 1949 a: 11 (S. 30, Z. 51 ff.); Viehweg 1947: 16 (S. 5, Z. 49-59; S. 6, Z. 24-38, 57-64)).

Eine weitere Forderung an die Lehrkräfte liegt darin nach einem festen Arbeitsplan zu unterrichten, sodass eine strukturierte, einheitliche Wissensvermittlung ermöglicht werde und ein möglicher Lehrerwechsel keinerlei Einfluss auf die Bildung der Schülerinnen und Schüler habe.

Postuliert wird von den Lehrkräften auch eine eigenständige, dauerhafte Weiterbildung sowie „den brennenden Fragen der Gegenwart nicht“ (Hier war der Geschichtsunterricht ein Mittel zur demokratischen Erziehung 1949: 17 (S. 12, Z. 80 f.)) auszuweichen, damit den Lernenden ein fundiertes und „wahrheitsgemäßes“ gegenwartskundliches Wissen vermittelt werden könne. Explizit bei Abschlussprüfungen solle sich die Gegenwartskundelehrkraft zudem nicht zu starr an den entsprechenden Fragebögen orientieren, weil diese teilweise nur sehr allgemeine Formulierungen beinhalten und „keinen genügenden Aufforderungscharakter besitzen“ (ebd.: 17 (S. 12, Z. 38 f.)) (vgl. Karl 1948: 22 (S. 11, Z. 59-63); Ellrich 1946: 2 (S. 13, Z. 14-19); Der Verfassungsentwurf in der Schule 1948: 23 (S. 1, Z. 56 ff.); Hier war der Geschichtsunterricht ein Mittel zur demokratischen Erziehung 1949: 17 (S. 12, Z. 34-46, 78-86)).

Neben diesen eben erläuterten Voraussetzungen sowie den speziellen Forderungen an Lehrkräfte für die Gegenwartskunde in der SBZ haben diese bestimmte Aufgaben zu erfüllen. Dazu gehöre es allgemein als Lehrkraft „planmäßig und zielbewußt“ (DVfV 1949 a: o.A. (S. 1, Z. 22)) zu arbeiten sowie den Unterricht „sorgfältig vor[zubereite[n] und [zu] organisier[en]“ (ebd.: o.A. (S. 1, Z. 23)). Denn es sei essentiell, dass ihnen bewusst sei, „daß die Unterrichtsstunde selbst als Grundeinheit der Wissensvermittlung und des Unterrichtsbetriebes in ihrer Bedeutung nicht überschätzt werden kann“ (ebd.: o.A. (S. 1, Z. 24 ff.)). Bei deren Vorbereitung dürfe es sich aber nicht um reine Stoffsammlungen handeln, sondern sie solle „methodisch und didaktisch gestaltet“ (DVfV 1949 b: o.A. (S. 3, Z. 51)) werden (vgl. DVfV 1949 a: o.A. (S. 1, Z. 21-26); DVfV 1949 b: o.A. (S. 3, Z. 48-51)).

Eine weitere herausfordernde Aufgabe der gegenwartskundlichen Lehrkräfte stelle die „sorgfältige Auswahl des in Überfülle zur Verfügung stehenden Unterrichtsstoffes“ (Köhler 1948: 4 (S. 7, Z. 3 ff.)) dar, wozu „ein hochentwickeltes Fingerspitzengefühl“ (ebd.: 4 (S. 7, Z. 5 f.)) notwendig sei. Durch diese letztendlich dem Lehrer/ der Lehrerin überlassenen Entscheidungen über die Auswahl der gegenwartskundlichen Themen wurde diesen ein großer Handlungs- und Entscheidungsspielraum eingeräumt. Bei der Vermittlung dieser Inhalte sei besonders darauf zu achten, nicht nur reine Fakten und Auffassungen zu vermitteln, sondern v.a. Zusammenhänge aufzuzeigen und zu erarbeiten. Denn

jetzt, wo es um die Gestaltung einer bewußten demokratischen Einstellung und die aktive Teilnahme am demokratischen Aufbau gehe, komme es vor allem darauf an, daß die Lehrerschaft einen festen Standpunkt beziehe (Ichenhäuser/ Lehbruck 1948: 14 (S. 28, Z. 90-95)).

Ansonsten bestünde immer mehr die Gefahr, dass die Deutschen sich nicht den wahren Ursachen ihrer Niederlage stellen (vgl. Köhler 1948: 4 (S. 7, Z.1-9, 44-55); Ichenhäuser/ Lehbruck 1948: 14 (S. 28, Z. 85-100)).

Zudem wird den gegenwartskundlichen Lehrkräften die Aufgabe zuteil „nach einem eigenen, festgelegten Plan zu unterrichten“ (Karl 1948: 22 (S. 14, Z. 117 f.)), weil keine Lehrpläne vorhanden sind, um die Schülerinnen und Schüler „von der Notwendigkeit und Wichtigkeit der Gegenwartskunde [zu] überzeugen, denn [...] [sie] tr[agen] die Verantwortung dafür, daß aus [...] [ihren] Schülern bewußte Demokraten werden“ (ebd.: 22 (S. 14, Z. 119-123)). Schließlich komme ihnen die entscheidende Funktion zu die „sittlichen Lehren und [...] [die] politischen

Richtlinien“ (Oestreich 1946: 5 (S. 4, Z. 111 ff.)) zu verbreiten sowie den humanistischen Glauben zu verkörpern. Denn den Schülerinnen und Schülern dürfe kein Weltbild „vorgezaubert“ werden, welches v.a. dazu dient

die Herrschaft einer regierenden Klasse zu festigen oder eine bestimmte Gesellschaftsform zu stützen und zu legitimieren [, stattdessen sollen sie] vorurteilsfrei danach [...] forschen, welche Ideen, Ereignisse oder Personen die Entwicklung der Menschheit gefördert und beschleunigt, welche sie gehemmt und verzögert haben (Köhler 1948: 4 (S. 7, Z. 13-20))

(vgl. Karl 1948: 22 (S. 14, Z. 117-135); Oestreich 1946: 5 (S. 4, Z. 109-118); Köhler 1948: 4 (S. 7, Z. 9-25)).

Für die methodische Umsetzung der Gegenwartskunde erhielten die Gegenwartskundelehrkräfte ebenfalls Anweisungen. Diese sollen die Kompetenzen aufweisen, ein freies Unterrichtsgespräch zielorientiert und zurückhaltend leiten, zu Diskussionen auffordern, einen aktuellen, anschaulichen, lebensnahen, kontrastiven Unterricht erteilen sowie Themen nicht zu abstrakt, sondern mithilfe von Beispielen darstellen und bearbeiten, zu können. Wichtig sei zudem, dass die Lehrkräfte darauf achten, dass ihr eigener Redeanteil nicht zu groß ist und stattdessen die Schülerinnen und Schüler einen ausgeglichenen Redeanteil innehaben, damit die Schülerorientierung des Unterrichts gewährleistet sei (vgl. Ellrich 1946: 2 (S. 12, Z. 30-47, 167-174); Hier war der Geschichtsunterricht ein Mittel zur demokratischen Erziehung 1949: 17 (S. 12, Z. 92-101)).

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Lehrerbildung und -kompetenzen für die Gegenwartskunde in der SBZ im untersuchten Korpus der Zeitschrift „die neue schule“ zwischen 1945 und 1949 festhalten, dass die Lehrerinnen und Lehrer, welche daran interessiert waren Gegenwartskunde zu unterrichten, dafür ein strenges Auswahlverfahren mit spezifischen Voraussetzungen, Forderungen und Aufgaben bewältigen mussten, wodurch die gewünschte politische Orientierung der Gegenwartskunde gemäß der SED gewährleistet werden sollte. Deren Forderung nach einer „geistige[n], politische[n] [...] [,] charakterliche[n] [und somit ideologischen] Festigung“ (Ellrich 1946: 2 (S. 13, Z. 28 f.)) der gegenwartskundlichen Lehrerschaft begründete sich darauf, sicherzustellen, dass die Schule und dadurch auch die Schülerinnen und Schüler sich gemäß den politischen Ansichten und Einstellungen der SED „steuern“ lassen. Allerdings gab es zwar einige Vorgaben und Anweisungen für die Umsetzung der Gegenwartskunde durch die Lehrkräfte, aber letzten Endes hing vieles von ihnen selbst bzw. von ihrem „Fingerspitzengefühl“ (Köhler 1948: 4 (S. 7, Z. 6)) ab, wie z.B. bei der Stoffauswahl oder der methodischen Verwirklichung.

6. DISKUSSION

Nach dem vorangegangenen Kapitel mit der Präsentation der Analyseergebnisse zu den Vorstellungen zur schulischen politischen Bildung zwischen 1945 und 1949 in der SBZ anhand der Zeitschrift „die neue schule“ folgt nun die Diskussion der erarbeiteten Ergebnisse. Dazu werden die Gütekriterien in der Forschungsarbeit überprüft, die Ergebnisse erläutert, Beschränkungen der Ausarbeitung aufgewiesen sowie Vorschläge für weiterführende Forschungsvorhaben erläutert.

Zunächst einmal soll auf die Beachtung der Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität in dieser Ausarbeitung eingegangen werden. Um die Vorstellungen zur schulischen politischen Bildung zwischen 1945 und 1949 in der SBZ rekonstruieren zu können, wurden die Jahrgänge eins bis vier der Zeitschrift „die neue schule“ nach der Methode der historischen Diskursanalyse nach LANDWEHR analysiert. Da die Auswahl dieses Untersuchungskorpus bestimmten begründeten Kriterien, wie z.B. einer Schlagwortsuche, folgte⁷⁵, die Analyse und die Ergebnisse zur schulischen politischen Bildung in der SBZ transparent und nachvollziehbar sind, würden bei einer Wiederholung dieser historischen Diskursanalyse unter Verwendung der identischen Kriterien die Ergebnisse gleich ausfallen, also reliabel sein, und somit auch objektiv, weil die Analyse nicht subjektiv beeinflusst wurde. Zudem wird dadurch auch die Validität gewährleistet, da in der Forschungsarbeit das untersucht und somit gemessen wurde, was untersucht bzw. gemessen werden sollte, nämlich die schulische politische Bildung in der SBZ im angegebenen Untersuchungskorpus. Allerdings ist die externe Validität nicht gegeben, weil diese Ausarbeitung aufgrund der Nutzung lediglich einer Quelle, nämlich der Zeitschrift „die neue schule“, keine uneingeschränkte Generalisierbarkeit für die schulische politische Bildung in der SBZ zulässt. Daher lassen sich keine allgemein gültigen Aussagen treffen, die sich nicht auf die Zeitschriftenjahrgänge eins bis vier der Zeitschrift „die neue schule“ stützen bzw. konzentrieren.

Die Ergebnisse der historischen Diskursanalyse nach LANDWEHR, welche Vorstellungen von schulischer politischer Bildung sich zwischen 1945 und 1949 in der SBZ entwickelten, zeigen, dass diese Forschungsarbeit deutlich über den bisherigen Forschungsstand hinausgeht bzw. diesen erweitert. Denn während zuvor die Gegenwartskunde v.a. als geschichtlicher Abriss der Staatsbürgerkunde in der DDR sowie die Diskussion über die Gestaltung der Gegenwartskunde als Unterrichtsfach oder -prinzip beleuchtet wurde, wurde die Gegenwartskunde hier differenzierter betrachtet und anhand unterschiedlicher Teilgebiete, wie u.a. den Inhalten, Aufgaben, Methoden, Problemen oder den spezifischen Lehrerkompetenzen, analysiert und rekonstruiert, wodurch sich der Mehrwert dieser Arbeit ergibt.

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zeigen, dass wie im gesamten (bildungs-)politischen Kontext nach dem Zweiten Weltkrieg in der SBZ (z.B. Potsdamer Abkommen, SMAD-Befehl Nummer 40, Aufruf des Zentralkomitees der KPD und des Zentralausschusses der SPD zur demokratischen Schulreform) auch bei der Gegenwartskunde die Entnazifizierung sowie die Vermittlung eines v.a. im Sinne der SED verstandenen Demokratiebewusstseins wichtige Ziele

⁷⁵ Das Vorgehen zur Korpusbildung wird unter dem Punkt 4.2.1 Korpusbildung detailliert erläutert.

darstellen. Zudem stimmen diese ermittelten Zielsetzungen der Gegenwartskunde größtenteils fast wörtlich mit denen des Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule überein (siehe Seite 14 f. und 45 ff.), wodurch dessen Einfluss auf und Bedeutung für das Schulsystem der SBZ sowie die schulische politische Bildung deutlich wird.

Die Inhalte und Themen der Gegenwartskunde betreffend zeigte sich eine Einteilung des Zeitraums der SBZ in zwei Phasen (1946/47 sowie 1948/49) und eine zunehmende Ideologisierung der Schule und somit der Gegenwartskunde, welche sowohl mit den Ergebnissen anderer Forschungsarbeiten, wie beispielsweise bei KARL SCHMITT (vgl. Schmitt 1980: 20 f.), aber auch mit den Forderungen des vierten Pädagogischen Kongresses von 1949 übereinstimmen. Auch die ermittelte zunehmende kritische Darstellung des Westens und seiner Politik sowie die Abgrenzung der SBZ dazu, korrespondieren mit den Erläuterungen auf dem IV. Pädagogischen Kongress (siehe Seite 18 und 39-42).

Während im Forschungsstand zur Gegenwartskunde stark die Gestaltung dieser als Unterrichtsfach oder -prinzip thematisiert wird und somit eine lebhafte und kontroverse Diskussion erwartet wurde, wiesen die Ergebnisse dieser Ausarbeitung gegenteiliges auf. Denn zum einen konnte keine tiefgreifende Diskussion ausgemacht werden, sondern eine eindeutige Zustimmung zum gegenwartskundlichen Unterrichtsprinzip und zum anderen nimmt dieses Teilgebiet der Gegenwartskunde im untersuchten Korpus bei weitem keine so große Rolle ein wie in der Literatur (siehe Seite 20 f. und 57-60). Widersprüchlich diesbezüglich ist allerdings, dass trotz dieser Zustimmung zum Unterrichtsprinzip in der SBZ die Gegenwartskunde tatsächlich als Unterrichtsfach in den für den Geschichtsunterricht vorgesehenen Unterrichtsstunden betrieben wurde. Auch nach Wiedereinführung des Geschichtsunterrichts 1948 wurde die Gegenwartskunde weiterhin als Fach, zumeist als dessen Bestandteil, unterrichtet (vgl. Schmitt 1980: 20; Detjen 2007: 199; Bunke 2005: 15).

Bezüglich den Ergebnissen des Medieneinsatzes bei der Gegenwartskunde zeigte sich, dass gemäß dem SMAD-Befehl Nummer 40 auch die Verwendung rückständiger, also nationalsozialistischer Lehrbücher verboten war, um die weitere Verbreitung der faschistischen Ideologie zu verhindern. Stattdessen sollten v.a. Zeitschriften zur Besprechung aktueller Themen verwendet werden und die Gegenwartskunde als Zeitungslesestunde durchgeführt werden (siehe Seite 13 f., 50 ff. und 55 f.).

Die Ergebnisse zur Lehrerausbildung und -kompetenzen für die Gegenwartskunde in der SBZ ergaben, dass diese ein strenges Auswahlverfahren durchlaufen und spezifische Voraussetzungen mitbringen mussten, damit sie die gewünschte politische Steuerung der Schülerinnen und Schüler gemäß den sozialistischen Vorstellungen der SED durch die Gegenwartskunde umsetzen konnten. Dies korrespondiert deutlich mit Ergebnissen anderer Forschungsarbeiten, wie z.B. bei ANWEILER (vgl. Anweiler 1988: 44), sowie mit diesbezüglichen Forderungen und Erläuterungen auf dem dritten und vierten Pädagogischen Kongress 1948 bzw. 1949 in der SBZ (siehe Seite 18 f. und 67 ff.). Dort wurden u.a. die ideologische Festigung sowie fun-

dierte Kenntnisse zum Marxismus-Leninismus der Lehrkräfte eingefordert, damit sichergestellt werden konnte, dass „die Schule [und dadurch auch ihre Schülerinnen und Schüler] sich gesetzmäßig im Sinne einer neuen Gesellschaftsordnung und damit im Sinne einer neuen politischen und wirtschaftlichen Ideologie entwickel[n]“ (Anweiler 1988: 44; vgl. Kreuziger 1948: 72 ff.).

Allerdings muss auch noch auf die Beschränkungen dieser Forschungsarbeit zur Gewinnung von Ergebnissen zu Vorstellungen der schulischen politischen Bildung zwischen 1945 und 1949 in der SBZ hingewiesen werden. Denn sie greift als Forschungsgrundlage nur auf eine Quelle zurück, nämlich die Zeitschrift „die neue schule“, weil ansonsten der Rahmen dieser Ausarbeitung überschritten worden wäre. Somit basieren aber auch die gewonnenen Ergebnisse aus dem Untersuchungskorpus lediglich auf dieser einen Grundlage. Aufgrund dessen empfiehlt es sich daher für weitere Forschungen in dieser Thematik zusätzliche Quellen, wie z.B. Zeitungen, Protokolle von Lehrertagungen oder von verschiedenen Lehrerkonferenzen oder weitere Zeitschriften, heranzuziehen, sodass ein auf mehreren Quellen basierendes Analyseergebnis entstünde. Deswegen kann diese Arbeit auch keine repräsentative Rekonstruktion der Vorstellungen zur schulischen politischen Bildung in der SBZ darstellen und keine generellen Aussagen dazu treffen, welche sich nicht auf den Untersuchungskorpus stützen. Dennoch bietet sie erste, fundierte Ergebnisse diesbezüglich und könnte als Grundlage bzw. Anstoß für weitere Forschungsvorhaben dienen.

Ergänzend zu dieser Forschungsarbeit bietet es sich an, auch noch die Schülerwahrnehmungen zur Gegenwartskunde in der SBZ zu ermitteln, sodass eine weitere Perspektive untersucht und somit ein weiterer Blickwinkel erfahrbar und rekonstruierbar wird. Die Tatsache, dass in diesem Forschungsvorhaben die Diskursstränge induktiv ermittelt wurden und ein solcher Diskursstrang zu den Schülerwahrnehmungen nicht ausgemacht wurde, führt allerdings auch zu einem Ergebnis und weist darauf hin, dass diese keine oder lediglich eine geringe, kaum wahrgenommene Relevanz bei der schulischen politischen Bildung in der SBZ einnahm.

7. FAZIT

Die vorliegende Forschungsarbeit hat die Vorstellungen von schulischer politischer Bildung im Diskurs zwischen 1945 und 1949 in der SBZ anhand der Zeitschrift „die neue schule“ diskursanalytisch rekonstruiert. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass die ermittelten Ergebnisse nicht die „Realität“ der alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis abbilden, sondern die diesbezüglich veröffentlichten Zeitschriftenartikel in den Jahrgängen eins bis vier der Zeitschrift „die neue schule“ zu den Vorstellungen schulischer politischer Bildung wiedergeben und darstellen.

Um ein grundlegendes Verständnis für den damaligen bildungspolitischen Kontext zu schaffen, wurde dieser zu Beginn der Arbeit vorgestellt, worunter sich neben dem Potsdamer Abkommen von 1945 und den Pädagogischen Kongressen in der SBZ v.a. die SMAD-Befehle 17 und 40 aus dem Jahr 1945 mit der Errichtung der DZfV bzw. DVfV und der Wiedereröffnung der Schulen im Herbst 1945 sowie das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946 als wichtige und wegweisende Pfeiler für den Neuaufbau eines demokratischen Schulsystems zeigten. Als bedeutsam erwiesen sich zudem die entwickelten und vorbereitenden Maßnahmen und Vorschläge von KPD-Mitgliedern bzw. -anhängern im Exil während des noch stattfindenden Zweiten Weltkrieges, weil dadurch direkt nach Kriegsende bereits auf Ideen und Pläne für den Aufbau eines „demokratischen“ Deutschlands zurückgegriffen werden konnte.

Bei den Ergebnissen zu den Vorstellungen schulischer politischer Bildung in der SBZ ist zunächst deutlich geworden, dass im neu aufbauenden Schulsystem in der SBZ einige Fragen bezüglich einer Gegenwartskunde auftauchten und gelöst werden mussten. Zu klären war neben der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Gegenwartskunde zudem welche Aufgaben und Ziele damit verbunden und erreicht werden sollten, deren Durchführung als Unterrichtsfach oder -prinzip sowie die mögliche Festlegung von spezifischen Voraussetzungen und Kompetenzen für gegenwartskundliche Lehrkräfte. All diese noch bestehenden Unklarheiten nach Kriegsende führten letztlich auch zu Problemen und Schwierigkeiten bei der Gegenwartskunde, welche erkannt und bewältigt werden mussten.

Zu den Vorstellungen von schulischer politischer Bildung in der SBZ zeigte sich, dass die Gegenwartskunde in der SBZ zum einen auf keine bzw. nur geringe Erfahrungen zurückgreifen könne und zum anderen keinesfalls eine Weiterführung des Staatsbürgerkundeunterrichts der Weimarer Zeit oder des nationalpolitischen Unterrichts des Nationalsozialismus darstellen dürfe. Denn aus deren Fehlern müsse gelernt werden und folglich bedinge dies einerseits, dass die Gegenwartskunde als Unterrichtsprinzip umgesetzt werden müsse. Denn nur so könne gegenwartskundliches detailliert und tiefgreifend behandelt und ein erneuter Faschismus verhindert werden. Andererseits sei daraus die Konsequenz zu ziehen, dass in den Schulen gegenwartskundliche, lebensnahe Ereignisse besprochen werden, um die Schülerinnen und

Schüler zu demokratischen, sozialen, disziplinierten und aufgeklärten Staatsbürgern zu erziehen und um das faschistische Gedankengut zu bekämpfen und schließlich zu überwinden. Obwohl bei den Analyseergebnissen explizit eine eindeutige Befürwortung der Gegenwartskunde als Unterrichtsprinzip ausgemacht werden konnte, zeigte sich, dass sie tatsächlich als Unterrichtsfach in den für den Geschichtsunterricht vorgesehenen Unterrichtsstunden umgesetzt wurde.

In der Entwicklung der Gegenwartskunde in der SBZ konnten bei den Inhalten und Themen unterschiedliche „Stadien“ bestimmt werden. In einem ersten Abschnitt, der die Jahre 1946 und 1947 erfasst, wiesen die Inhalte der Gegenwartskunde ein breites Spektrum mit den Nürnberger Prozessen, der Bodenreform oder den Vereinten Nationen auf. Hingegen ist in einem zweiten Abschnitt, der die Jahre 1948 und 1949, mit besonderen Augenmerk auf 1949, umfasst, die Gegenwartskunde stark von der Behandlung des Zweijahresplans geprägt, was sich mit der 1948 beginnenden zentralen Wirtschaftsplanung, der zunehmenden Sowjetisierung sowie der Hinwendung zum Marxismus-Leninismus erklären lässt. Während bei den inhaltlichen und thematischen Vorstellungen der Gegenwartskunde in der SBZ zwei „Phasen“ festgestellt wurden, konnte hingegen eine solch deutliche Einteilung bei den Aufgaben und Zielen nicht ermittelt werden. Zwar wandelte sich die politische Bildung inhaltlich immer mehr hin zu einer politischen „Propaganda“, aber dies bei den Aufgaben und Zielen deutlich zu propagieren, wurde noch vermieden.

Bei den Vorstellungen zur methodischen Umsetzung der Gegenwartskunde zeigte sich, dass sie v.a. von einer Zeitungslektüre geprägt sein soll, weswegen sie auch als „methodisches Grundgerüst“ bezeichnet werden kann. Diese Prägung bedingt sich aber zum einen mit der relativ guten Verfügbarkeit von Zeitungen in einer von allgemeinem Mangel geprägten Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg sowie zum anderen mit der Nicht-Verfügbarkeit von „demokratischen“, nicht nationalsozialistischen Lehrbüchern.

Methodisch ist zudem noch die stetige Befürwortung von der Sozialform der Gruppenarbeit hervorzuheben, die mit den sozialistischen Vorstellungen einer Gemeinschaft gut korrespondiert. Deren Bevorzugung begründet sich allerdings auch auf die Aufgaben und Ziele der Gegenwartskunde, nämlich aus den Fehlern der früheren schulischen politischen Bildung zu lernen, die zumeist von einem Frontalunterricht sowie Monotonie und Langweile geprägt gewesen seien.

Bezüglich den Ergebnissen zur Lehrerausbildung und -kompetenzen für die Gegenwartskunde wurde ermittelt, dass diese neben den allgemeinen, alle betreffenden Forderungen an Lehrkräfte auch spezifische Besonderheiten erfüllen mussten. Dazu gehörten u.a. eine positive Einstellung zur Gegenwart, ihre politische und ideologische Festigung sowie umfassende Kenntnisse zum Marxismus-Leninismus, wodurch die politische Steuerung der Gegenwartskunde im Sinne der SED-Politik ermöglicht werden sollte. Denn sie hätten sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler sich zu bewussten Demokraten entwickeln würden. Zwar wird offiziell von ihnen keine Parteizugehörigkeit eingefordert, aber schließlich müssten die Lehrkräfte das demokratische Erziehungsziel verfolgen, welches letztlich mit den Forderungen bzw. der Politik der SED gleichgesetzt werden kann. Konfrontiert werden die Gegenwartskundelehrer zu-

dem auch noch mit einer großen Menge an gegenwartskundlichen Inhalten und Themen, weswegen sich deren Stoffauswahl sowie eine dazu passende Methodenwahl oft als schwierig gestalten.

Aus den Erkenntnissen dieser Forschungsarbeit ergibt sich ein Anstoß für weitere Forschungsvorhaben. Um ein umfassenderes Bild von der politischen Bildung in der SBZ allgemein zu erhalten, empfiehlt es sich daher neben der schulischen politischen Bildung weitere Untersuchungen zur politischen Bildung in der SBZ durchzuführen, die dann beispielsweise v.a. den außerschulischen Bereich abdecken. Dabei könnte z.B. die diesbezügliche Aufgabe und Rolle der FDJ analysiert sowie mögliche Verknüpfungen von schulischer und außerschulischer politischer Bildung zur möglicherweise „besseren“ und zielgerichteten politischen Steuerung der Schülerinnen und Schüler untersucht werden.

Interessant wäre sicherlich auch die Betrachtung von Schulwesen anderer Länder und deren Umgang mit (schulischer) politischer Bildung in dieser Zeit, sodass verschiedene Vergleiche entstünden. Dazu könnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede erarbeitet und die Stellung bzw. Positionierung der SBZ zum jeweiligen Land bzw. zum jeweiligen Politiksystem analysiert werden. Die Zeitschrift „die neue schule“ bietet dazu einige Zeitschriftenartikel, beispielsweise über das Schulwesen in Jugoslawien, der Sowjetunion, Dänemarks, Schwedens, Bulgariens, Finnlands, Amerikas oder der Tschechoslowakei, als erste Forschungsgrundlage.

8. LITERATURVERZEICHNIS

8.1 Korpus „die neue schule. Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung“

- Agerth, Käte, 1946: Die Schulwandzeitung, in: die neue schule 1 (2), S. 28.
- Agerth, Käte, 1949: Adolf Hennecke – ein Vorbild für alle, in: die neue schule 4 (1), S. 17.
- Auf dem Roten Platz, 1949, in: die neue schule 4 (6), S. 23.
- Becher, Herbert, 1949: Welche Themen behandelte „die neue schule“ zum Geschichtsunterricht. Eine Übersicht, in: die neue schule 4 (5), S. 25.
- Berndt, Edgar, 1949: Wir schaffen eine Wandzeitung, in: die neue schule 4 (7), S. 13 f.
- Brandt, Erich, 1947: Geschichtsunterricht und Gegenwartskunde, in: die neue schule 2 (16), S. 29 ff.
- Brumm, Friedrich, 1948: Arbeit am Wirtschaftsplan. Vorschläge für die Verbindung von Schularbeit und Zweijahresplan, in: die neue schule 3 (21), S. 15 f.
- Der 1. Mai 1886 in Chikago, 1949, in: die neue schule 4 (6), S. 21.
- Der Verfassungsentwurf in der Schule, 1948, in: die neue schule 3 (23), S. 1.
- Deutsche Verwaltung für Volksbildung, 1949 a: Anweisung über die Unterrichtsstunde als Einheit des Unterrichtsprozesses, über die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde und Richtlinien für die Kontrolle der Leistungen der Schüler im Unterricht, in: die neue schule. Beiheft 4 (o.A.), S. 1 f.
- Deutsche Verwaltung für Volksbildung, 1949 b: Durchführung des Schuljahres 1949/ 50, in: die neue schule. Beiheft 4 (o.A.), S. 3 f.
- Deutscher Kulturplan. Verordnung der deutschen Wirtschaftskommission über die Erhaltung und die Entwicklung der deutschen Wissenschaft, Kultur, die weitere Verbesserung der Lage der Intelligenz und die Steigerung ihrer Rolle in der Produktion und im öffentlichen Leben, 1949, in: die neue schule. Beiheft 4 (8), S. 1-4.
- Die Redaktion, 1947: Nachbemerkung zu Geschichtsunterricht und Gegenwartskunde, in: die neue schule 2 (16), S. 31.
- Egel, Paul, 1946: Von der Bodenreform. 8. Volksschulklasse, in: die neue schule 1 (6), S. 12 ff.
- Eine Schule nimmt den Kampf gegen die Antisowjethetze auf, 1949, in: die neue schule 4 (1), S. 13 f.
- Ellrich, Karl, 1946: Wege und Ziele der Gegenwartskunde, in: die neue schule 1 (2), S. 12 f.
- Feuer, Johannes, 1948: Der Zweijahresplan im Unterricht, in: die neue schule 3 (19), S. 16 f.
- Feuer, Johannes, 1949: Wie feiern wir den 1. Mai in den Schulen?, in: die neue schule 4 (6), S. 16 ff.
- Foerster, Oskar, 1947: Die Bodenreform im Unterricht. 7. und 8. Schuljahr, in: die neue schule 2 (18), S. 18-21.
- Gedichte, 1949, in: die neue schule 4 (6), S. 22 f.
- Gegenwartskunde in der Biologie, 1948, in: die neue schule 3 (22), S. 23 ff.
- Gegenwartskunde, 1946, in: die neue schule 1 (1), S. 22.
- Gorkij, Maxim, 1949: Die Maidemonstration, in: die neue schule 4 (6), S. 24.
- Hahn, G., 1946: Das Schülerparlament, in: die neue schule 1 (2), S. 27 f.
- Heilmann, Peter, 1949: Entwurf zur Verfassung der FDJ, in: die neue schule. Beiheft 4 (6), S. 4-8.
- Henning, Max, 1949 a: Neue Lehrbücher – eine Sache der Lehrer, in: die neue schule 4 (11), S. 30.
- Henning, Max, 1949 b: Die Gegenwart im Unterricht, in: die neue schule 4 (16), S. 27.
- Herrstadt, Rudolf, 1949: Über „die Russen“ und über uns, in: die neue schule. Beiheft 4 (2), S. 5-8.
- Hier war der Geschichtsunterricht ein Mittel zur demokratischen Erziehung, 1949, in: die neue schule 4 (17), S. 11 f.
- Ichenhäuser, Ernst Z./ Lehbruck, 1948: Geschichte, Politik und Erziehung, in: die neue schule 3 (14), S. 27 ff.
- Kamnitzer, Heinz, 1947: Geschichte und Gegenwart, in: die neue schule 2 (1), S. 5 f.
- Karl, Anneliese, 1948: Einige Erfahrungen im gegenwartskundlichen Unterricht, in: die neue schule 3 (22), S. 11-14.
- Kertzscher, Günter, 1947 a: Was soll eine Verfassung?, in: die neue schule 2 (2), S. 6 ff.
- Kertzscher, Günter, 1947 b: Die Deutsche Einheit, in: die neue schule 2 (5), S. 8 ff.

Köhler, Werner, 1948: Von der Notwendigkeit gegenwartsnahen Unterrichts, in: die neue schule 3 (4), S. 6 ff.

König, Ernst, 1946: Organisation der Arbeit im Gebiet der Gegenwartskunde, in: die neue schule 1 (13), S. 13 f.

Krahn, Horst, 1949: Erläuterungen zum Verfassungsentwurf des Deutschen Volksrates, in: die neue schule. Beiheft 4 (3), S. 1-32.

Lehmann, Lotte, 1948: Gegenwartskunde auf der Unterstufe, in: die neue schule 3 (8), S. 9 f.

Lehreraktivisten tagten, 1949, in: die neue schule 4 (1), S. 2-5.

Lenin feiert den 1. Mai in der Verbannung, 1949, in: die neue schule 4 (6), S. 21 ff.

Leonhardt, Wolfgang, 1949: Zur Geschichte der Maidemonstration, in: die neue schule 4 (6), S. 18 ff.

Lüders, Rolf, 1949: Aktivistebewegung und progressiver Leistungslohn. Ein Beispiel für die Behandlung im mathematischen Unterricht, in: die neue schule 4 (1), S. 17-21.

Manifest des Weltfriedenskongresses, 1949, in: die neue schule. Beiheft 4 (10), S. 7 f.

Männer, Frauen und Jugendliche mußten 12 bis 16 Stunden arbeiten, 1949, in: die neue schule 4 (6), S. 20 f.

Martin, Max, 1946: Gegenwartskunde, in: die neue schule 1 (9), S. 14 ff.

Mudra, Fr., 1947: Der Neuaufbau unseres Dorfes nach der Bodenreform, in: die neue schule 2 (18), S. 21 f..

Münch, Elisabeth, 1948: Wir bauen eine S-Bahn-Strecke, in: die neue schule 3 (22), S. 12 f.

Nicht den Gegenwartsfragen ausweichen, 1949, in: die neue schule 4 (17), S. 12 f.

Oestreich, Paul, 1946: Politische Erziehung?, in: die neue schule 1 (5), S. 4 f.

Pa., 1949 a: Die Bedeutung der HO, in: die neue schule 4 (8), Umschlag.

Pa., 1949 b: MAS, in: die neue schule 4 (9), Umschlag.

Redaktion der Zeitschrift die neue schule, 1946 a: Die Redaktion an den Leser, in: die neue schule 1 (1), S. 35.

Redaktion der Zeitschrift die neue schule, 1946 b: Impressum, in: die neue schule 1 (1), S. 36.

Redaktion der Zeitschrift die neue schule, 1946 c: Redaktion an den Leser, in: die neue schule 1 (3), S. 40.

Redaktion der Zeitschrift die neue schule, 1946 d: Impressum die neue schule, in: die neue schule 1 (1), S. 3.

Redaktion der Zeitschrift die neue schule, 1948: Impressum die neue schule, in: die neue schule 3 (1), o.A.

Redaktion der Zeitschrift die neue schule, 1949 a: Inhaltsverzeichnis, in: die neue schule 4 o.A.

Redaktion der Zeitschrift die neue schule, 1949 b: An unsere Leser!, in: die neue schule. Beiheft 4 (2), S. 1.

Redaktion der Zeitschrift die neue schule, 1949 c: Impressum, in: die neue schule 4 (21), S. 34.

Reutter, Rudolf, 1947: Die Bodenreform, in: die neue schule 2 (18), S. 9 f.

Rößler, Johannes, 1949: Zeit und Zeitung im Unterricht, in: die neue schule 4 (13), S. 22 f.

Schälicke, 1947: Oppelhain. Schülerparlament und fruchtbare Zusammenarbeit mit der Öffentlichkeit, in: die neue schule 2 (8), S. 17 f.

Schatter, Kurt, 1946: Abendstunde eines Schulhelfers, in: die neue schule 1 (1), S. 22 f.

Schnitzler, Karl-Eduard von, 1948: Vier Wochen Politik, in: die neue schule. Beiheft 4 (2), S.1-4.

Schnitzler, Karl-Eduard von, 1949 a: Vier Wochen Politik, in: die neue schule. Beiheft 4 (6), S. 1-4.

Schnitzler, Karl-Eduard von, 1949 b: Vier Wochen Politik, in: die neue schule. Beiheft 4 (4), S. 1-4.

Schnitzler, Karl-Eduard von, 1949 c: Vier Wochen Politik, in: die neue schule. Beiheft 4 (12), S. 1-4.

Schnitzler, Karl-Eduard von, 1949 d: Vier Wochen Politik, in: die neue schule. Beiheft 4 (15), S. 1-4.

Schnitzler, Karl-Eduard von, 1949 e: Vier Wochen Politik, in: die neue schule. Beiheft 4 (19), S. 1-4.

- Siebert, Clemens, 1947: Zur Geschichte des 1. Mai. Grundgedanken und Stoffdarbietung für den Geschichtsunterricht, in: die neue schule 2 (7), S. 9-12.
- Sothmann, Karl, 1947: Ein Jahr „die neue schule“. Kritische Bemerkungen zur Entwicklung der Zeitschrift, in: die neue schule 2 (7), S. 1-3.
- Stohr, Bernhard, 1947: Ein Längsschnitt. Die Bodenreform als geschichtliche Aufgabe, in: die neue schule 2 (18), S. 22-25.
- Tag des Friedens, 1949, in: die neue schule 4 (7), S. 15.
- Unikower, Ingeborg, 1949: Reißt das Tor zum Frieden auf! Bericht zum Weltfriedenskongreß in Paris, in: die neue schule. Beiheft 4 (10), S. 1-6.
- Viehweg, Erich, 1947: Gegenwartsnähe. Bemerkungen zur Praxis der Gegenwartskunde, in: die neue schule 2 (16), S. 4 ff.
- Volk und Wissen Verlags-GmbH, 1946: pädagogik. beiträge zur erziehungswissenschaft, in: die neue schule 1 (3), S. 2.
- Wandel, Paul, 1946 b: Der neuen Schule entgegen, in: die neue schule 1 (1), S. 3.
- Weltfriedenskongreß, Kulturplan, Wirtschaftsplan 1949. Lehrer begrüßen den Kulturplan – Solidarisch mit dem Weltfriedenskongreß – Eltern, Lehrer und Schüler wollen Frieden, Sicherheit, eine hohe Kultur, ein glückliches Leben, 1949, in: die neue schule. Beiheft 4 (8), S. o.A.
- Wie behandeln wir die Aktivistenbewegung im Unterricht?, 1949, in: die neue schule 4 (1), S. 16 f.

8.2 Literatur vor Ende des Zweiten Weltkrieges 1945

- Ackermann, Anton, 1944: Entwurf Ackermann. Aktionsprogramm des Blocks der kämpferischen Demokratie, in: Erler, Peter/ Laude, Horst/ Wilke, Manfred (Hrsg.): Nach Hitler kommen wir. Dokumente zur Programmatik der Moskauer KPD-Führung 1944/45 für Nachkriegsdeutschland. Berlin: Akademie Verlag, S. 290-303.
- Jalta-Erklärung, 1945: Jalta-Erklärung vom 11. Februar 1945, in: Münch, Ingo von (Hrsg.): Dokumente des geteilten Deutschland. Quellentexte zur Rechtslage des Deutschen Reiches, der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. 5-12.
- Londoner Protokoll, 1944: Londoner Protokoll betreffend die Besatzungszonen in Deutschland und die Verwaltung von Groß-Berlin vom 12. September 1944, in: Münch, Ingo von (Hrsg.): Dokumente des geteilten Deutschland. Quellentexte zur Rechtslage des Deutschen Reiches, der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. 25-27.

8.3 Literatur nach Ende des Zweiten Weltkrieges 1945

- Alliiertes Kontrollrat, 1947: Grundlegende Richtlinien für die Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschlands. Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrates vom 25. Juni 1947, in: Anweiler, Oskar/ Fuchs, Hans-Jürgen/ Dorner, Martina/ Petermann, Eberhard (Hrsg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Opladen: Leske + Budrich, S. 74.
- Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung, 1945: Ausführungsbestimmungen der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung zum Befehl des Obersten Chefs der sowjetischen Militärverwaltung über die Wiedereröffnung der Schulen. Vom 25. August 1945, in: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1. 1945-1944. Berlin: Volk und Wissen, S. 183-187.
- Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung, 1946: Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, in: Baske, Siegfried/ Engelbert, Martha (Hrsg.): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Erster Teil. 1945 bis 1958. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, S. 24-27.
- Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule, 1947: Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule. Gebilligt vom II. Pädagogischen Kongress vom 10. September 1947, in: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1. 1945-1944. Berlin: Volk und Wissen, S. 245-257.

- I. Pädagogischer Kongress, 1946: Aufruf des I. Pädagogischen Kongresses vom 17. August 1946, in: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1. 1945-1944. Berlin: Volk und Wissen, S. 229 f..
- III. Pädagogischer Kongress, 1948: Entschliefungen des dritten Pädagogischen Kongresses, in: Baske, Siegfried/ Engelbert, Martha (Hrsg.): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Erster Teil. 1945 bis 1958. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, S. 74-78.
- IV. Pädagogischer Kongress, 1949: Schulpolitische Richtlinien für die deutsche demokratische Schule. Resolution der schulpolitischen Kommission des 4. Pädagogischen Kongresses vom 25. August 1949, in: Baske, Siegfried/ Engelbert, Martha (Hrsg.): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Erster Teil. 1945 bis 1958. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, S. 139-147.
- Kommunistische Partei Deutschlands, 1945 a: Aufruf der Kommunistischen Partei Deutschlands, in: Erler, Peter/ Laude, Horst/ Wilke, Manfred (Hrsg.): Nach Hitler kommen wir. Dokumente zur Programmatik der Moskauer KPD-Führung 1944/45 für Nachkriegsdeutschland. Berlin: Akademie Verlag, S. 390-397.
- Kommunistische Partei Deutschlands, 1945 b: Richtlinien für die Arbeit der deutschen Antifaschisten in dem von der Roten Armee besetzten deutschen Gebiet. Ausgearbeitet von einer Kommission des Politbüros der Kommunistischen Partei Deutschlands. 5. April 1945, in: Erler, Peter/ Laude, Horst/ Wilke, Manfred (Hrsg.): Nach Hitler kommen wir. Dokumente zur Programmatik der Moskauer KPD-Führung 1944/45 für Nachkriegsdeutschland. Berlin: Akademie Verlag, S. 380-386.
- KPD/ SPD, 1945: An alle Eltern, Lehrer und Hochschullehrer! Aufruf des Zentralkomitees der KPD und des Zentralausschusses der SPD zur demokratischen Schulreform. Vom 18. Oktober 1945, in: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1. 1945-1944. Berlin: Volk und Wissen, S. 192 f.
- Kreuziger, Max, 1948: Rechenschaftsbericht über das zweite Jahr der demokratischen Einheitsschule, in: Baske, Siegfried/ Engelbert, Martha (Hrsg.): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Erster Teil. 1945 bis 1958. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, S. 67-74.
- Redaktion der Zeitschrift pädagogik, 1946: Zum Geleit, in: pädagogik 1 (1), S. 1 f.
- Siebert, Hans, 1949: Die Hebung des Leistungsstandes in der demokratischen Schule. Rechenschaftsbericht des Leiters der Schulabteilung der Deutschen Verwaltung für Volksbildung, Hans Siebert, auf dem 4. Pädagogischen Kongreß am 23. August 1949, in: Baske, Siegfried/ Engelbert, Martha (Hrsg.): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Erster Teil. 1945 bis 1958. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, S. 128-138.
- SMAD, 1945 a: Befehl Nr. 1 über die Organisation der Militärverwaltung zur Verwaltung der sowjetischen Besatzungszone in Deutschland vom 9. Juni 1945, in: Münch, Ingo von (Hrsg.): Dokumente des geteilten Deutschland. Quellentexte zur Rechtslage des Deutschen Reiches, der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. 285.
- SMAD, 1945 b: Befehl Nr. 2 des Obersten Chefs der Sowjetischen Militärverwaltung in Deutschland zur Bildung und Tätigkeit von antifaschistischen Parteien und die Vereinigung in freien Gewerkschaften vom 10. Juni 1945, in: Münch, Ingo von (Hrsg.): Dokumente des geteilten Deutschland. Quellentexte zur Rechtslage des Deutschen Reiches, der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. 286 f..
- SMAD, 1945 c: Einrichtung der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung. Befehl Nr. 17 des Obersten Chefs der sowjetischen Militärverwaltung und Oberbefehlshabers der sowjetischen Besatzungstruppen in Deutschland, in: Baske, Siegfried/ Engelbert, Martha (Hrsg.): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Erster Teil. 1945 bis 1958. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, S. 3 f.

- SMAD, 1945 d: Über die Vorbereitung der Schulen zum Schulbetrieb. Befehl Nr. 40 der Sowjetischen Militärverwaltung, in: Baske, Siegfried/ Engelbert, Martha (Hrsg.): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Erster Teil. 1945 bis 1958. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, S. 4 f.
- SMAD, 1945 e: Befehl Nr. 70 der SMAD über die Gründung des Volk und Wissen Verlages. Vom 25. September 1945, in: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1. 1945-1944. Berlin: Volk und Wissen, S. 191.
- SMAD, 1945 f: Befehl Nr. 110 der SMAD über die Einräumung des Rechts an die Provinzialverwaltungen und Verwaltungen der föderalen „Länder“, in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands Gesetze und Verordnungen zu erlassen, die Gesetzeskraft haben, in: Institut für Theorie des Staates und des Rechts der Akademie der Wissenschaften der DDR (Hrsg.): Geschichte des Staates und des Rechts der DDR. Dokumente 1945-49. Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, S. 71 f.
- Wandel, Paul, 1946 a: Demokratisierung der Schule, in: Benner, Dietrich/ Eichler, Wolfgang/ Göstemeier, Karl-Franz/ Sladek, Horst (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1. Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR. Weinheim: Beltz. Deutscher Studienverlag, S. 53-56.

8.4 Literatur nach 1949

- Anweiler, Oskar, 1988: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske u. Budrich.
- Anweiler, Oskar/ Fuchs, Hans-Jürgen/ Dorner, Martina/ Petermann, Eberhard, 1992: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Opladen: Leske + Budrich.
- Baske, Siegfried, 1998 a: Grund- und Rahmenbedingungen, in: Führ, Christoph/ Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, S. 3-25.
- Baske, Siegfried, 1998 b: Schulen und Hochschulen. Allgemeinbildende Schulen, in: Führ, Christoph/ Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, S. 159-202.
- Behrmann, Günter C., 2006: Von der politischen Erziehung zur sozialwissenschaftlichen Bildung. Die ersten Fachzeitschriften und die programmatische Wende in der politischen Bildung im Jahr 1962, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 55 (2), S. 271-291.
- Benner, Dietrich/ Kemper, Herwart, 2009: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1. Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in SBZ und DDR. 2. Aufl. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- Benz, Wolfgang, 2005: Kriegsziele der Alliierten. Online unter <http://www.bpb.de/izpb/10044/kriegsziele-der-alliierten?p=all> [Stand: 13.07.2005; letzter Zugriff: 20.12.2018].
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, 2018: Politische Bildung. Online unter <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/politische-bildung/politische-bildung-node.html> [Stand: 2018; letzter Zugriff: 06.03.2019].
- Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, 2019 a: Biographische Datenbanken. Ackermann, Anton. Online unter <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/wer-war-wer-in-der-ddr-%2363;-1424.html?ID=6> [Stand: 2019; letzter Zugriff: 10.01.2019].
- Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, 2019 b: Biographische Datenbanken. Wandel, Paul. Online unter <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/wer-war-wer-in-der-ddr-%2363%3B-1424.html?ID=3687> [Stand: 2019; letzter Zugriff: 10.01.2019].
- Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, 2019 c: Biographische Datenbanken. Siebert, Hans. Online unter <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/wer-war-wer-in-der-ddr-%2363%3B-1424.html?ID=3292> [Stand: 2019; letzter Zugriff: 13.01.2019].

- Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, 2019 d: Biographische Datenbanken. Kamnitzer, Heinz. Online unter <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/wer-war-wer-in-der-ddr-%2363%3B-1424.html?ID=1632> [Stand: 2019; letzter Zugriff: 05.02.2019].
- Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, 2019 e: Biographische Datenbanken. Kertzsch, Günter. Online unter <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/wer-war-wer-in-der-ddr-%2363%3B-1424.html?ID=1678> [Stand: 2019; letzter Zugriff: 05.02.2019].
- Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, 2019 f: Biographische Datenbanken. Reutter, Rudolf. Online unter <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/wer-war-wer-in-der-ddr-%2363%3B-1424.html?ID=2824> [Stand: 2019; letzter Zugriff: 05.02.2019].
- Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, 2019 g: Biographische Datenbanken. Köhler, Werner. Online unter <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/wer-war-wer-in-der-ddr-%2363%3B-1424.html?ID=1814> [Stand: 2019; letzter Zugriff: 05.02.2019].
- Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, 2019 h: Biographische Datenbanken. Ichenhäuser, Z. Ernst. Online unter <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/wer-war-wer-in-der-ddr-%2363%3B-1424.html?ID=4506> [Stand: 2019; letzter Zugriff: 05.02.2019].
- Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, 2019 i: Biographische Datenbanken. Schnitzler, Karl-Eduard von. Online unter <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/wer-war-wer-in-der-ddr-%2363%3B-1424.html?ID=3116> [Stand: 2019; letzter Zugriff: 13.02.2019].
- Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, 2019 j: Biographische Datenbanken. Herrstadt, Rudolf. Online unter <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/wer-war-wer-in-der-ddr-%2363%3B-1424.html?ID=1384> [Stand: 2019; letzter Zugriff: 13.02.2019].
- Bunke, Florian, 2005: „Wir lernen und lehren im Geiste Lenins...“. Ziele, Methoden und Wirksamkeit der politisch-ideologischen Erziehung in den Schulen der DDR. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Detjen, Joachim, 2007: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg.
- Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina - Nationale Akademie der Wissenschaften, 2019: Über uns. Leitbild der Leopoldina. Online unter <https://www.leopoldina.org/ueber-uns/ueber-die-leopoldina/leitbild-der-leopoldina/> [Stand: 2019; letzter Zugriff: 12.02.2019].
- Digitales Porträtarchiv, o.A.: Portrait von Kurt Schatter. Online unter <http://www.digiporta.net/index.php?id=233000234> [Stand: o.A.; letzter Zugriff: 05.02.2019].
- Dorpalen, Andreas, 1970: Die Revolution von 1848 in der Geschichtsschreibung der DDR, in: Historische Zeitschrift 210 (1), S. 324-368.
- Erich-Viehweg-Oberschule Frankenberg/Sa., o.A.: Erich Viehweg. Online unter <https://www.msev.de/en/erich-viehweg-6775.html> [Stand: 2019; letzter Zugriff: 05.02.2019].
- Erler, Peter/ Laude, Horst/ Wilke, Manfred, 1994: Nach Hitler kommen wir. Dokumente zur Programmatik der Moskauer KPD-Führung 1944/45 für Nachkriegsdeutschland. Berlin: Akademie Verlag.
- FDGB-Lexikon, 2009: Ellrich, Karl. Online unter http://library.fes.de/FDGB-Lexikon/texte/biographien/e/Ellrich,_Karl.html [Stand: 2009; letzter Zugriff: 05.02.2019].
- Folde, Werner/ Szalai, Wendelin, 1986: Bernhard Stohr 1899-1971. Über das Leben und Werk des Nestors der Geschichtsmethodik der DDR, in: Pädagogik 41 (9), S. 722-733.
- Foucault, Michel, 1981: Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Froese, Leonhard, 1969: Schaubild Struktur des Bildungssystems gemäß Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule 1946, in: Benner, Dietrich/ Kemper, Herwart (Hrsg.): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1. Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in SBZ und DDR. 2. Aufl. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag, S. 50.

- Gatzemann, Thomas, 2003: Das Projekt der ideologisch-verwissenschaftlichten Menschenbildung. Bildungstheoretisch-problemgeschichtliche Analysen zu Indoktrination und politischer Bildung in Deutschland zwischen 1945 und 1970. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH.
- Geißler, Gert, 1995: Schulreform und Bildungspolitik in der sowjetischen Besatzungszone, in: Geißler, Gert/ Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied/ Kriftel/ Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH, S. 25-68.
- Geißler, Gert, 1996: Das Schulpolitische System der SBZ/DDR, in: Geißler, Gert/ Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 1-160.
- Geißler, Gert, 2000: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik. 1945 bis 1962. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH.
- Geißler, Gert/ Wiegmann, Ulrich, 1995: Perioden einer Bildungsgeschichte der SBZ und DDR, in: Geißler, Gert/ Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied/ Kriftel/ Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH, S. 1-24.
- Gericke, Hans Otto, 1992: Die Anfänge des Gegenwartskunde-Unterrichts in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Hamburg: Krämer.
- Grammes, Tilman/ Schluß, Henning/ Vogler, Hans-Joachim, 2006: Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gripp, Miriam, 2003: Rechtsextremismus und politische Bildung in BRD und DDR. Ein Vergleich des Zeitraums von 1958 bis 1965. Band 2. Marburg: Tectum Verlag.
- Gruner, Petra, 2000: Die Neulehrer. Ein Schlüsselsymbol der DDR-Gesellschaft. Biographische Konstruktionen von Lehrern zwischen Erfahrungen und gesellschaftlichen Erwartungen. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Günther, Karl-Heinz/ Uhlig, Gottfried, 1970: Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik von 1945 bis 1968, in: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1. 1945-1944. Berlin: Volk und Wissen, S. 25-152.
- Haase, Annemarie, 1977: Staatsbürgerkunde in der DDR. Etappen der Entwicklung des Faches und Ansätze der Theoriebildung für Unterrichtsplanung und -gestaltung im Zeitraum von 1945-1970. Aachen: Pädagogische Hochschule Rheinland.
- Hähnel, Hildegard, 1957: Ihr Herz gehört der Jugend. Aus der Arbeit der Gemeindevertreterin Käte Agerth, in: Neues Deutschland 12 (12.05.1957), S. 16.
- Hartwich, Hans-Hermann, 2006: Sozialwissenschaften und politische Bildung 1966-2006 im Spiegel der Zeitschrift Gegenwartskunde/ Gesellschaft – Wirtschaft - Politik, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 55 (1), S. 119-134.
- Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, 2019: Team Geschichte der Frühen Neuzeit. Lehrstuhlinhaber. Univ.-Prof. Dr. Achim Landwehr. Online unter http://www.geschichte.hhu.de/nc/lehrstuehle/geschichte-der-fruehen-neuzeit/our-team/detailseite.html?tt_address%5Bperson%5D=7901&tt_address%5Bfunktion%5D=9529 [Stand: 2019; letzter Zugriff: 13.01.2019].
- Horn, Klaus-Peter/ Tenorth, Heinz-Elmar/ Helm, Ludger, 1994: Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert, in: Horn, Klaus-Peter/ Wigger, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 237-268.
- Jäger, Siegfried, 2012: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 6. Aufl. Münster: Unrast.
- Keller, Reiner, 2007: Methoden sozialwissenschaftlicher Diskursforschung, in: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 214-224.
- Keller, Reiner, 2011: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Klier, Freya, 1990: Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR. München: Kindler.
- Köcher, Renate, 2019: Ostdeutsche haben wenig Vertrauen in Staat und Demokratie. Online unter <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/allensbach-ostdeutsche-mit-wenig-vertrauen-in-den-staat-16002605.html?premium> [Stand: 23.01.2019; letzter Zugriff: 06.03.2019].

- Landwehr, Achim, 2006: Diskursgeschichte als Geschichte des Politischen, in: Kerchner, Brigitte/ Schneider, Silke (Hrsg.): Foucault. Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 104-122.
- Landwehr, Achim, 2018 a: Historische Diskursanalyse. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Landwehr, Achim, 2018 b: Diskurs und Diskursgeschichte, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 01.03.2018, S. 1-16.
- Literaturreport, 2015: Oskar Foerster. Steckbrief. Online unter <http://www.literaturport.de/literaturlandschaft/autoren-berlinbrandenburg/autor/oskar-foerster/> [Stand: 2019; letzter Zugriff: 05.02.2019].
- Massing, Peter, 2007: Rezension. Grammes, Tilman/ Schluß, Henning/ Vogler, Hans-Joachim, 2006: Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, in: Erziehungswissenschaftliche Revue 6 (5). Online unter <https://www.klinkhardt.de/ewr/81001893.html> [Stand: 04.10.2007; letzter Zugriff: 15.01.2019].
- Menges, Franz, 1999: Oestreich, Paul. Online unter https://www.deutsche-biographie.de/sfz73132.html#ndbcontent_autor [Stand: 1999; letzter Zugriff: 05.02.2019].
- Otto, Marcus, 2008: Rezension. Landwehr, Achim, 2008: Historische Diskursanalyse. Frankfurt a.M.: Campus Verlag. Online unter <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/index.asp?id=10793&view=pdf&pn=rezensionen&type=rezbuecher> [Stand: 27.03.2008; letzter Zugriff: 17.01.2019].
- Rauschnig, Dietrich, 1985: Rechtstellung Deutschlands. Völkerrechtliche Verträge und andere rechtsgestaltende Akte. Nördlingen: C.H. Beck'sche Buchdruckerei.
- Reuter, Lutz R., 1998 a: Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen, in: Führ, Christoph/ Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, S. 26-36.
- Reuter, Lutz R., 1998 b: Administrative Grundlagen und Rahmenbedingungen, in: Führ, Christoph/ Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, S. 37-53.
- S. Fischer Verlage GmbH, 2018: Achim Landwehr. Vita. Online unter https://www.fischer-verlage.de/autor/achim_landwehr/22495 [Stand: 2018; letzter Zugriff: 13.01.2019].
- Sander, Wolfgang, 2013: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. 3. Aufl. Marburg: Schüren Verlag.
- Schalk, Helge, 1997/ 98: Diskurs. Zwischen Allerweltswort und philosophischem Begriff, in: Archiv für Begriffsgeschichte 40, S. 56-104.
- Schmidt, Walter, 1998: Das Erbe der Revolution von 1848 in den Jubiläumsjahren 1948–1973-1998. Geschichtsforschung und Geschichtspolitik, in: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät 27 (8), S. 79-135.
- Schmitt, Karl, 1980: Politische Erziehung in der DDR. Ziele, Methoden und Ergebnisse des politischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR. Paderborn: Schöningh.
- Schröter, Ursula, 2015: Wie DDR-Kinder erzogen werden sollten. Die neun Pädagogischen Kongresse der SBZ/DDR 1946 - 1989 im Rückblick. Online unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjt5vTAjur-fAhXQJFAKHfSFA8wQFjAAegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.bundesarchiv.de%2Fimperia%2Fmd%2Fcontent%2Fabteilungen%2Fsapmo%2Fvortragsreihestiftung%2Fvortrag_bundesarchiv_19.3.pdf&usg=AOvVaw2IJWW-vs6MA_sxqbJMz62c [Stand: 2015; letzter Zugriff: 13.01.2019].
- Schwab-Trapp, Michael, 2010: Methodische Aspekte der Diskursanalyse. Probleme der Analyse diskursiver Auseinandersetzungen am Beispiel der deutschen Diskussion über den Kosovokrieg, in: Keller,

- Reiner/ Hirsland, Andreas/ Schneider, Werner/ Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2. Forschungspraxis. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171-196.
- Stamm, Klaus-Dieter, 2003: Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Online unter http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiC1aK6z9_gAhUU8uAKHUaIARYQFjAAegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ddr-schulrecht.de%2FSchulrechtssammlung%2520-%2520DDR-Dateien%2Fpdf%2F1959-b.pdf&usq=AOvVaw2G0dZUITwcyJP8J-2MOAO [Stand: 04.02.2003; letzter Zugriff: 14.01.2019].
- Steinbach, Peter, 1999: Zeitungen – Geschichte – Zeitgeschichte. Annäherung an eine Vergangenheit, die ihren Ausgang noch nicht kennt, in: Jammers, Antonius (Hrsg.): Schätze wieder vereint. Die Zusammenführung der historischen Sonderabteilungen der Staatsbibliothek zu Berlin. Wiesbaden: Reichert, S. 57-80.
- Stock, Wolfgang G., 1981: Die Wichtigkeit wissenschaftlicher Dokumente relativ zu gegebenen Thematiken, in: Nachrichten für Dokumentation 32 (4/5), S. 162-164.
- Uhlig, Gottfried, 1965: Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform. 1945-1946. Berlin: Akademie Verlag.
- Universitätsbibliothek Leipzig, 2009: Rößler, Johannes. Online unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiBy9ez8sHgAhVzwsQBHdHzCr4QFjACegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fresearch.uni-leipzig.de%2Fagintern%2FCPL%2FPDF%2FRoessler_Johannes.pdf&usq=AOvVaw3z5-nRkRhHF9bpK0XZCur [Stand: 27.04.2009; letzter Zugriff: 13.02.2019].
- Wensierski, Peter, 1999: Stasi. Operativ wertvoll. Online unter <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-10630149.html> [Stand: 1999; letzter Zugriff: 13.02.2019].
- Wohlgemuth, Franz, 1962: Vor dem Einzug der Westmächte im Juli 1945 bestand in ganz Berlin eine antifaschistisch-demokratische Ordnung, in: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1. 1945-1944. Berlin: Volk und Wissen, S. 176 f.
- ZEIT online/ dpa/ Geil, Karin, 2019: Ostdeutsche vertrauen der Demokratie weniger als Westdeutsche. Online unter <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2019-01/allensbach-umfrage-ostdeutsche-vertrauen-demokratie-marktwirtschaft> [Stand: 23.01. 2019; letzter Zugriff: 06.03.2019].

9. ANHANG

Register aller dem Untersuchungskorpus zugehörigen Zeitschriftenartikel

1946:

- Agerth, Käte*, 1946: Die Schulwandzeitung, in: die neue schule 1 (2), S. 28.
Egel, Paul, 1946: Von der Bodenreform. 8. Volksschulklasse, in: die neue schule 1 (6), S. 12 ff.
Ellrich, Karl, 1946: Wege und Ziele der Gegenwartskunde, in: die neue schule 1 (2), S. 12 f.
Gegenwartskunde, 1946, in: die neue schule 1 (1), S. 22.
Hahn, G., 1946: Das Schülerparlament, in: die neue schule 1 (2), S. 27 f.
König, Ernst, 1946: Organisation der Arbeit im Gebiet der Gegenwartskunde, in: die neue schule 1 (13), S. 13 f.
Martin, Max, 1946: Gegenwartskunde, in: die neue schule 1 (9), S. 14 ff.
Oestreich, Paul, 1946: Politische Erziehung?, in: die neue schule 1 (5), S. 4 f.
Schatter, K., 1946: Abendstunde eines Schulhelfers, in: die neue schule 1 (1), S. 22 f.

1947:

- Brandt, Erich*, 1947: Geschichtsunterricht und Gegenwartskunde, in: die neue schule 2 (16), S. 29 ff.
Die Redaktion, 1947: Nachbemerkung zu Geschichtsunterricht und Gegenwartskunde, in: die neue schule 2 (16), S. 31.
Foerster, Oskar, 1947: Die Bodenreform im Unterricht. 7. und 8. Schuljahr, in: die neue schule 2 (18), S. 18-21.
Kamnitzer, Heinz, 1947: Geschichte und Gegenwart, in: die neue schule 2 (1), S. 5 f.
Kertzscher, Günter, 1947: Die Deutsche Einheit, in: die neue schule 2 (5), S. 8 ff.
Kertzscher, Günter, 1947: Was soll eine Verfassung?, in: die neue schule 2 (2), S. 6 ff.
Mudra, Fr., 1947: Der Neuaufbau unseres Dorfes nach der Bodenreform, in: die neue schule 2 (18), S. 21 f.
Reutter, Rudolf, 1947: Die Bodenreform, in: die neue schule 2 (18), S. 9 f.
Schälicke, 1947: Oppelhain – Schülerparlament und fruchtbare Zusammenarbeit mit der Öffentlichkeit, in: die neue schule 2 (8), S. 17 f.
Siebert, Clemens, 1947: Zur Geschichte des 1. Mai. Grundgedanken und Stoffdarbietung für den Geschichtsunterricht, in: die neue schule 2 (7), S. 9-12.
Stohr, Bernhard, 1947: Ein Längsschnitt. Die Bodenreform als geschichtliche Aufgabe, in: die neue schule 2 (18), S. 22-25.
Viehweg, Erich, 1947: Gegenwartsnähe. Bemerkungen zur Praxis der Gegenwartskunde, in: die neue schule 2 (16), S. 4 ff.

1948:

- Brumm, Friedrich*, 1948: Arbeit am Wirtschaftsplan. Vorschläge für die Verbindung von Schularbeit und Zweijahresplan, in: die neue schule 3 (21), S. 15 f.
Der Verfassungsentwurf in der Schule, 1948, in: die neue schule 3 (23), S. 1.
Feuer, Johannes, 1948: Der Zweijahresplan im Unterricht, in: die neue schule 3 (19), S. 16 f.
Gegenwartskunde in der Biologie, 1948, in: die neue schule 3 (22), S. 23 ff.
Ichenhäuser/ Lehbruck, 1948: Geschichte, Politik und Erziehung, in: die neue schule 3 (14), S. 27 ff.
Karl, Anneliese, 1948: Einige Erfahrungen im gegenwartskundlichen Unterricht, in: die neue schule 3 (22), S. 11-14.
Köhler, Werner, 1948: Von der Notwendigkeit gegenwartsnahen Unterrichts, in: die neue schule 3 (4), S. 6 ff.
Lehmann, Lotte, 1948: Gegenwartskunde auf der Unterstufe, in: die neue schule 3 (8), S. 9 f.
Münch, Elisabeth, 1948: Wir bauen eine S-Bahn-Strecke, in: die neue schule 3 (22), S. 12 ff.

1949:

- Agerth, Käte*, 1949: Adolf Hennecke – ein Vorbild für alle, in: die neue schule 4 (1), S. 17.
Auf dem Roten Platz, 1949, in: die neue schule 4 (6), S. 23.
Becher, Herbert, 1949: Welche Themen behandelte „die neue schule“ zum Geschichtsunterricht, in: die neue schule 4 (5), S. 25.

Berndt, Edgar, 1949: Wir schaffen eine Wandzeitung, in: die neue schule 4 (7), S. 13 f.
 Der 1. Mai 1886 in Chikago, 1949, in: die neue schule 4 (6), S. 21.
 Die Berliner Ereignisse, 1949, in: die neue schule 4 (1), S. 1 f.
 Eine Schule nimmt den Kampf gegen die Antisowjethetze auf, 1949, in: die neue schule 4 (1), S. 13 f.
Feuer, Johannes, 1949: Wie feiern wir den 1. Mai in den Schulen?, in: die neue schule 4 (6), S. 16 ff.
 Gedichte, 1949, in: die neue schule 4 (6), S. 22 f.
Gorkij, Maxim, 1949: Die Maidemonstration, in: die neue schule 4 (6), S. 24.
Henning, Max, 1949: Die Gegenwart im Unterricht, in: die neue schule 4 (16), S. 27.
Henning, Max, 1949: Neue Lehrbücher – eine Sache der Lehrer, in: die neue schule 4 (11), S. 30.
 Hier war der Geschichtsunterricht ein Mittel zur demokratischen Erziehung, 1949, in: die neue schule 4 (17), S. 11.
 Lehreraktivisten tagten, 1949, in: die neue schule 4 (1), S. 2-5.
 Lenin feiert den 1. Mai in der Verbannung, 1949, in: die neue schule 4 (6), S. 21 ff.
Leonhardt, Wolfgang, 1949: Zur Geschichte der Maidemonstration, in: die neue schule 4 (6), S. 18 ff.
Lüders, Rolf, 1949: Aktivistenbewegung und progressiver Leistungslohn. Ein Beispiel für die Behandlung im mathematischen Unterricht, in: die neue schule 4 (1), S. 17-21.
 Männer, Frauen und Jugendliche mußten 12 bis 16 Stunden arbeiten, 1949, in: die neue schule 4 (6), S. 20 f.
 Nicht den Gegenwartsfragen ausweichen, 1949, in: die neue schule 4 (17), S. 12.
Pa., 1949: Die Bedeutung der HO, in: die neue schule 4 (8), Umschlag.
Pa., 1949: MAS, in: die neue schule 4 (9), Umschlag.
Rößler, Johannes, 1949: Zeit und Zeitung im Unterricht, in: die neue schule 4 (13), S. 22 f.
 Tag des Friedens, 1949, in: die neue schule 4 (7), S. 15.
 Wie behandeln wir die Aktivistenbewegung im Unterricht?, 1949, in: die neue schule 4 (1), S. 16 f.

Beihefte 1949:

Deutsche Verwaltung für Volksbildung, 1949: Anweisung über die Unterrichtsstunde als Einheit des Unterrichtsprozesses, über die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde und Richtlinien für die Kontrolle der Leistungen der Schüler im Unterricht, in: die neue schule. Beiheft 4 (o.A.), S. 1 f.
Deutsche Verwaltung für Volksbildung, 1949: Durchführung des Schuljahres 1949/50, in: die neue schule. Beiheft 4 (o.A.), S. 3 f.
 Deutscher Kulturplan. Verordnung der deutschen Wirtschaftskommission über die Erhaltung und die Entwicklung der deutschen Wissenschaft, Kultur, die weitere Verbesserung der Lage der Intelligenz und die Steigerung ihrer Rolle in der Produktion und im öffentlichen Leben, 1949, in: die neue schule. Beiheft 4 (8), S. 1-4.
Heilmann, Peter, 1949: Entwurf zur Verfassung der FDJ, in: die neue schule. Beiheft 4 (6), S. 4-8.
Herrnstadt, Rudolf, 1949: Über „die Russen“ und über uns, in: die neue schule. Beiheft 4 (2), S. 5-8.
Krahn, Horst, 1949: Erläuterungen zum Verfassungsentwurf des Deutschen Volksrates, in: die neue schule. Beiheft 4 (3), S. 1-32.
 Manifest des Weltfriedenskongresses, 1949, in: die neue schule. Beiheft 4 (10), S. 7 f.
Schnitzler, Karl-Eduard von, 1948: Vier Wochen Politik, in: die neue schule. Beiheft 4 (2), S. 1-4.
Schnitzler, Karl-Eduard von, 1949: Vier Wochen Politik, in: die neue schule. Beiheft 4 (6), S. 1-4.
Schnitzler, Karl-Eduard von, 1949: Vier Wochen Politik, in: die neue schule. Beiheft 4 (4), S. 1-4.
Schnitzler, Karl-Eduard von, 1949: Vier Wochen Politik, in: die neue schule. Beiheft 4 (12), S. 1-4.
Schnitzler, Karl-Eduard von, 1949: Vier Wochen Politik, in: die neue schule. Beiheft 4 (15), S. 1-4.
Schnitzler, Karl-Eduard von, 1949: Vier Wochen Politik, in: die neue schule. Beiheft 4 (19), S. 1-4.
Unikower, Ingeborg, 1949: Reißt das Tor zum Frieden auf! Bericht vom Weltfriedenskongreß in Paris, in: die neue schule. Beiheft 4 (10), S. 1-6.
 Weltfriedenskongreß, Kulturplan, Wirtschaftsplan 1949. Lehrer begrüßen den Kulturplan – Solidarisch mit dem Weltfriedenskongreß – Eltern, Lehrer und Schüler wollen Frieden, Sicherheit, eine hohe Kultur, ein glückliches Leben, 1949, in: die neue schule. Beiheft 4 (8), S. o.A.

Luisa Latterner

absolvierte an der Universität Trier ein Lehramtsstudium mit den Fächern Sozialkunde, Deutsch und Geographie. Der vorliegende Text ist eine gekürzte Fassung ihrer Masterarbeit, die sie am Arbeitsbereich Didaktik der Gesellschaftswissenschaften im Wintersemester 2018/19 eingereicht hat.

Kontakt: latterner_luisa@freenet.de



 **Universität Trier**
Didaktik der Gesellschaftswissenschaften