

Kluchert, Gerhard; Leschinsky, Achim

## **Schwierigkeiten mit der Erziehung. Die Schule der früheren DDR im Spiegel von Revisionsberichten**

*Die Deutsche Schule 89 (1997) 1, S. 88-105*



Quellenangabe/ Reference:

Kluchert, Gerhard; Leschinsky, Achim: Schwierigkeiten mit der Erziehung. Die Schule der früheren DDR im Spiegel von Revisionsberichten - In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 1, S. 88-105 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-309975 - DOI: 10.25656/01:30997

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-309975>

<https://doi.org/10.25656/01:30997>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

89. Jahrgang 1997 / Heft 1

## Offensive Pädagogik:

6

Dieter Weiland, Christoph Heuser, Ursula Dörger und Andreas Köpke:  
Gegen den Abbau des Sozialstaats und eine Bildungsreform ohne politisches Bewußtsein

*In der Diskussion um Schulprofile und die Entwicklung der Einzelschulen scheint vergessen zu werden, daß es einen engen Zusammenhang gibt zwischen einer Politik zur Entsolidarisierung der Gesellschaft und einem Bildungswesen, das diese Entwicklung durch Konkurrenz und Aufspaltung legitimieren soll. Mit dem Abbau des Sozialstaates wird auch das „Bürgerrecht auf Bildung für alle“ bedroht, das als wesentliches Merkmal einer demokratischen Gesellschaft einzulösen ist.*

## Hans-Georg Herrlitz

10

### Einhundert Jahre „Die Deutsche Schule“

*Wie kann man eine Zeitschrift feiern, die das gesegnete Alter von 100 Jahren erreicht hat? Soll sie in einem auf Werbung zielenden Kongreß demonstrieren, daß sie doch eigentlich ganz jung geblieben sei, oder soll sie – zumal angesichts ihres für manchen sicher etwas veraltet klingenden Namens – lieber stillhalten, damit niemand merkt, wie greisenhaft sie geworden ist? – Die Schriftleitung hat sich zu dem Kompromiß durchgerungen, ihr dienstältestes Mitglied mit einem Beitrag zu beauftragen, in dem über den bisherigen Weg berichtet und über den künftigen Lebensweg der „Deutschen Schule“ nachgedacht wird.*

## Hanno Schmitt

25

### Der andere Campe

#### Selbstbewußtsein, Mobilität, Visionen

*Vor 250 Jahren wurde Joachim Heinrich Campe (1746 bis 1818), der bedeutendste Repräsentant der pädagogischen Aufklärung in Deutschland, geboren. In den letzten zwanzig Jahren konnte ein umfangreiches Quellenmaterial neu erschlossen werden, das ein gegenüber der bisherigen Rezeptionsgeschichte anderes Bild von Campe nahelegt: Während der Philanthropismus vielfach als ein Konzept „platter Nütz-*

lichkeit" gedeutet wird, ist zu bedenken, daß Campe auf die politischen und pädagogischen Probleme seiner Zeit reagieren mußte und nur deshalb so produktiv und erfolgreich sein konnte, weil er sein Leben selbstbewußt und selbstverantwortlich gestalten mußte und zu einem unerbittlichen Realismus gezwungen war.

Klaus-Jürgen Tillmann

36

### **Gewalt an Schulen**

#### **Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung**

*In der Öffentlichkeit scheint das Interesse an „Gewalt in Schulen“ abgenommen zu haben – zumal sich andeutet, daß es „so schlimm“ nun auch wieder nicht ist. Gleichwohl sind die Erwartungen hoch, daß es der Erziehungswissenschaft gelingen möge, Erklärungen oder gar Lösungen zu finden. In diesem Beitrag wird zunächst einmal eine Zwischenbilanz gezogen, in der deutlich wird, in welchem Maße und in welchen Formen sich Gewalthandlungen und Gewaltbilligung verbreitet haben – nach jüngeren Forschungsergebnissen kann ein recht deutliches Bild gezeichnet werden.*

Heinz Günter Holtappels und Ulrich Meier

50

### **Gewalt an Schulen**

#### **Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas**

*In der Diskussion um Gewalt an Schulen wird häufig unterstellt, daß die Bereitschaft zu gewaltförmigem Verhalten 'von außen' in die Schulen hineingetragen wird und die Schulen sozusagen in erster Linie 'Opfer' gesellschaftlicher Entwicklungen sind. Mit anspruchsvollen Verfahren wird aufgezeigt, unter welchen Bedingungen offenbar das Entstehen von Gewaltbereitschaft auch durch das Lern- und Sozialklima der Schulen gefördert wird.*

Wilfried Schubarth

63

### **Gewaltphänomene aus der Sicht von Schülern und Lehrern**

#### **Eine empirische Studie an sächsischen Schulen**

*In einer repräsentativen Studie wurde erkundet, welches Ausmaß schulische Aggression und Gewalt an Schulen in Sachsen haben und welche Bedingungsfaktoren sich dafür identifizieren lassen. Lehrer und Schüler beschreiben das Ausmaß solcher Phänomene ähnlich, verschiedene Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften des Lernfeldes beeinflussen das Geschehen. Bedenklich muß es erscheinen, daß bei Schülern wie Lehrern ein angemessenes Interventionsverhalten nur unzureichend ausgeprägt zu sein scheint.*

Ulrike Popp

77

### **Gewalt an Schulen – ein „Jungenphänomen“?**

*Es scheint ziemlich klar zu sein, daß bei den Tätern wie bei den Opfern von Gewalt Jungen wesentlich häufiger in Erscheinung treten als Mädchen. Aber sind Mädchen an schulischen Gewalthandlungen wirklich so unbeteiligt, wie es allen bisherigen empirischen Untersuchungen zufolge den Anschein hat? Gibt es eine spezifisch weibliche Ausdrucksform von aggressivem Verhalten, und welche (Geschlechts-) Rollenerwartungen prägen die Interaktion zwischen Jungen und Mädchen bei psychischen und physischen Aggressionen?*

**Schwierigkeiten mit der Erziehung****Die Schule der früheren DDR im Spiegel von Revisionsberichten**

*Im Mai 1950 wurden sämtliche Oberschulen der DDR einer eingehenden Revision unterzogen. Anhand der überlieferten Berichte wird die Frage untersucht, wie weit es in der SBZ bzw. der DDR nach der 'stalinistischen Wende' gelungen war, die Schule für die Zwecke der (Um-)Erziehung in Dienst zu nehmen. Dieses Unterfangen begegnete nicht geringen Problemen und Widerständen, die jedoch durch entsprechende „Maßnahmen“ der Verantwortlichen überwunden wurden.*

Andreas Köpke

106

**Gesamtschule – kein Thema in der Lehrerbildung****Über die Vernachlässigung eines Innovationspotentials**

*In beiden Phasen der Lehrerbildung spielt die Gesamtschule kaum (noch) eine Rolle: weder als Thema der Lehrveranstaltungen, noch als Ort der Praktika und der Ausbildung. Die Hochschulen scheinen sich als Partner der (strukturellen) Schulreform verabschiedet zu haben. Dem könnte mit Maßnahmen abgeholfen werden, die sicherstellen, daß die Gesamtschule wieder zu einem zentralen Gegenstand der Professionalisierung wird.*

**Neuerscheinungen:**

- Hanno Schmitt u.a.: Visionäre Lebensklugheit. (HGH)
- Wolfgang M. Schwiedrzik: Lieber will ich Steine klopfen. (HGH)
- Karl-Oswald Bauer, Andreas Kopka, Stefan Brindt: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. (Lüders)
- Hans-Werner Heymann: Allgemeinbildung und Mathematik. (Kutschmann)
- Lilian Fried: Schule weiterentwickeln. (JÖS)
- Claus G. Bühren und Hans-Günter Rolff (Hg.): Fallstudien zur Schulentwicklung. (B.G.)
- Urs Küffer: Schulen mit Zukunft. (DW)
- Ulrich Scheufele (Hg.): Weil sie wirklich lernen wollen. (DW)
- Ernst Rösner u.a. (Hg.): Lehreralltag – Alltagslehrer. (Giesecke)
- Dietlind Fischer u.a.: Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. (Weber)
- Anne Ratzki, Wolfgang Keim u.a. (Hg.): Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide. (Winkel)
- Inge Ruth Marcus, Trudi und Heinz Schulze: Globales Lernen. (Schnurrer)
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.): Telekommunikation in der Schule. (Noack)
- Clifford Stoll: Die Wüste Internet. (Noack)
- Bildungsreform zwischen Anspruch und Finanzierbarkeit. (JÖS)

## Schwierigkeiten mit der Erziehung

Die Schule der früheren DDR im Spiegel von Revisionsberichten

*„Der Aufbau des Sozialismus ist im wesentlichen eine Erziehung des Menschen.“*

Walter Ulbricht

### 1. Die Schule als Erziehungseinrichtung

Der Gedanke, die Schule als Einrichtung zur (politischen) Erziehung zu nutzen, war keine Erfindung derer, die nach dem Krieg in der sowjetisch besetzten Zone Deutschlands die politische Verantwortung übernahmen. Letztere hatten vielmehr in dieser Hinsicht so zahlreiche Vorläufer – und, blickt man auf die Entwicklung in der Bundesrepublik, so viele Konkurrenten –, daß man geneigt ist, jene Idee als eine der Konstanten in der deutschen Schulgeschichte zu betrachten. Allerdings kann der in der SBZ/DDR unternommene Versuch zur erzieherischen Indienstnahme der Schule auf Grund der Weite seiner Zielsetzung und dem umfassenden Mitteleinsatz in der langen Reihe vergleichbarer Versuche doch einen besonderen Platz beanspruchen. Auch in seinem Falle stellt sich aber – wie bei den anderen – die Frage, wie erfolgreich er letztlich, gemessen an den eigenen Zielsetzungen, war. Wieweit ist es in der SBZ/DDR gelungen, den Schülern jene Werte zu vermitteln, ihnen jene Einstellungen und Haltungen einzupflanzen, die man auf Seiten der Verantwortlichen für den Aufbau und das Gedeihen der neuen Gesellschaft für notwendig erachtete? Welche Probleme und welche Widerstände tauchten bei dem Unterfangen auf, und mit welchen Mitteln suchte man sie zu überwinden?

Der Untersuchung dieser Fragen ist ein Projekt gewidmet, das die Verfasser seit zwei Jahren im Rahmen einer in Berlin an Humboldt- und Freier Universität eingerichteten DFG-Forscherguppe betreiben<sup>1</sup>. Die Untersuchung konzentriert sich dabei zum einen auf den Zeitraum bis zum Beginn der sechziger Jahre. Der Grund für diese Begrenzung liegt in der Annahme, daß die Transformation von der nationalsozialistischen über die 'antifaschistisch-demokratische' zur sozialistischen (Erziehungs-)Schule bis zu diesem Zeitpunkt weitgehend abgeschlossen ist, die Probleme wie die Strategien, sie zu lösen, somit in den Grundzügen erkennbar geworden sind. Die Untersuchung konzentriert sich zum anderen auf den Bereich der Ober-

<sup>1</sup> Vgl. dazu den Bericht über die erste Phase der Projektarbeit in Henning/Kluchert/Leschinsky 1996; dieser Aufsatz ist veröffentlicht in einem Sammelband, in dem sich auch Berichte der anderen an der Forschergruppe beteiligten Projekte finden. An der Projektarbeit war bis zu seinem Tod am 20. Mai dieses Jahres auch unser Kollege und Freund Uwe Henning beteiligt.

schule. Ausschlaggebend hierfür ist wiederum die Erwartung, daß sich bestimmte Schwierigkeiten und Konflikte bei der Umsetzung der Erziehungskonzeptionen an den Oberschulen – wegen der sozialen Zusammensetzung ihrer Klientel und wegen des Alters der Schüler – in besonderer Schärfe und Prägnanz zeigen.

Ziel des Projekts ist so zunächst die Beschreibung und Analyse eines historisch konkreten Versuchs, die Institution Schule für die Zwecke der (politischen) Erziehung zu nutzen. Mit dieser Analyse und Beschreibung verbindet sich jedoch zugleich die Hoffnung, Aufschluß zu gewinnen über die Möglichkeiten und Grenzen einer solchen Indienstnahme ganz allgemein. Auf diese weiterführende Perspektive der Untersuchung kann im vorliegenden Zusammenhang allerdings, des begrenzten Raumes wegen, nicht eingegangen werden. Vielmehr soll es im folgenden darum gehen, anhand der Berichte von der Überprüfung sämtlicher Oberschulen der DDR im Mai 1950 zu zeigen, welchen Schwierigkeiten der Versuch begegnete, die staatlich sanktionierten Erziehungskonzeptionen in schulische Erziehungspraxis zu überführen und welche Lösungen für diese Probleme gesucht wurden.

## 2. Die Erziehungskonzeption der stalinistischen Wende

Das Ereignis, von dem hier die Rede ist, läßt sich angemessen nur verstehen vor dem Hintergrund jener (bildungs-)politischen Wende der Jahre 1948/49, die in der SBZ die unmittelbare Nachkriegsperiode mit ihrer 'antifaschistisch-demokratischen' Schulreform beendete und den Übergang zur sozialistischen Schulreform stalinistischer Prägung einleitete.<sup>2</sup> Wohl hatte die Schule auch schon in jener ersten Reformperiode als eines der wichtigsten Instrumente der 'Umerziehung' und der Heranbildung eines 'neuen Menschen' gegolten, waren ihr demgemäß eine Fülle erzieherischer Aufgaben zuerkannt worden. Mit den allgemeinen Veränderungen jedoch, die sich seit Mitte 1947 vollzogen, mit der Verschärfung der Spannungen zwischen Ost und West, mit dem Übergang zur Planwirtschaft und der Errichtung eines totalitären Systems in der SBZ veränderten sich auch die Erziehungskonzeptionen, selbst wenn die verwendeten Begriffe noch für eine Weile dieselben blieben und die Schulreform nach wie vor unter der Überschrift 'Demokratisierung' betrieben wurde.

Diese Veränderung zeigt sich zunächst im Bereich der *Erziehungsziele*. Je mehr die politische Ordnung an Offenheit einbüßte und je mehr sich das weltanschauliche Spektrum verengte, desto enger wurden auch diese Erziehungsziele gefaßt. Der Vergleich zwischen zwei zentralen schulpolitischen

---

<sup>2</sup> Diese entscheidende Phase in der bildungsgeschichtlichen Entwicklung der SBZ/DDR ist in der Literatur mehrfach dargestellt worden. Die in der DDR entstandenen Studien krankten allerdings an ihrer ideologischen Voreingenommenheit (vgl. Fröhlich 1967; Autorenkollektiv 1968; Berg 1969; Autorenkollektiv 1974), die in der Bundesrepublik verfaßten am eingeschränkten Zugang zum Material (vgl. Hettwer 1976; Anweiler 1988). Erst mit der „Wende“ ist es möglich geworden, das Thema ohne ideologische Festlegung auf der Basis von Archivstudien neu zu bearbeiten (vgl. Hohlfeld 1992; Geißler 1995).

Dokumenten jener Jahre, den auf dem 2. Pädagogischen Kongreß im August 1947 verabschiedeten „Grundsätzen der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ (vgl. dazu Benner/Sladek 1995) und den zwei Jahre später auf dem 4. Pädagogischen Kongreß beschlossenen „Schulpolitischen Richtlinien für die deutsche demokratische Schule“ (Ministerium für Volksbildung 1949, S. 126-131), macht dies deutlich. Die Bereitschaft, sich einzusetzen für Frieden und Völkerverständigung, für Freiheit und Fortschritt, rangiert schon im ersteren Falle unter den höchsten Erziehungszielen, wobei die Begriffe hier aber noch weitgehend unbestimmt bleiben. Zwei Jahre später erfahren sie dann schon eine wesentlich genauere Festlegung im Sinne der von der SED vorgegebenen politischen Linie: Freunde – „die Völker der Sowjetunion“ – werden ebenso klar benannt wie Feinde – die „imperialistischen Kriegsbrandstifter“ – und wie die politische Kraft, zu deren vorbehaltloser Unterstützung Lehrer wie Schüler zu erziehen sind – die Nationale Front. Ist in den „Grundsätzen“ noch – wiederum recht unbestimmt – von der Vermittlung eines an den Wissenschaften orientierten Weltbilds die Rede, wird in den „Schulpolitischen Richtlinien“ zwar noch kein Bekenntnis zum Marxismus-Leninismus, wohl aber eine „objektive Kenntnis“ dieser Lehre gefordert. In beiden Dokumenten ist schließlich von der Erziehung zu einer „neuen Arbeitsgesinnung“ bzw. einer „neuen Arbeitsdisziplin“ die Rede. Während das Erziehungsprogramm von 1947 in diesem Zusammenhang jedoch vor allem auf die Bereitschaft zu selbstverantwortlichem Handeln – verstanden zugleich als „Dienst am Volke“ – verweist, steht zwei Jahre später, deutlich prosaischer, die Erfüllung des von oben vorgegebenen Wirtschaftsplans und die Steigerung der Arbeitsproduktivität im Vordergrund.

Auch im Hinblick auf die *Erziehungsmittel* zeigt sich ein ähnliches Bild: Ohne daß ein scharfer Wechsel vollzogen würde, kommt es doch zu einer deutlichen Verschiebung der Akzente. Dabei gilt die Aufmerksamkeit der Verantwortlichen zunächst vor allem zwei Aspekten: der *Verbindung von Schule und 'Leben'* sowie der *Methodik des Unterrichts*. Auch dies war nicht neu, bildeten beide Aspekte doch von Anfang an einen wesentlichen Bestandteil der schulreformerischen Bestrebungen in der SBZ.

So blieb man – trotz aller Aufwertung, die der Unterricht in der stalinistischen Wende erfuhr – der Überzeugung, daß er allein nicht ausreiche, um die weitgesteckten Erziehungsziele zu erreichen, daß zu diesem Zweck vielmehr Lehrer wie Schüler in Kontakt zum 'wirklichen' Leben gebracht werden mußten. Die Schule sollte dem 'Leben' ihre Tore öffnen, und zwar nicht nur, indem sie dieses 'Leben' im Unterricht behandelte, sondern indem sie sich ihm in ihrer inneren Verfassung und in ihrem Schulleben strukturell anglich; und sie sollte zugleich in das 'Leben' hinausgehen, indem sie sich an der Bewältigung der dort anfallenden Aufgaben beteiligte. Doch wie sich das 'Leben' außerhalb der Schule änderte, so änderten sich auch die Vorstellungen von der Verbindung zwischen beiden. War es in den Jahren der 'antifaschistisch-demokratischen' Schulreform in erster Linie darum gegangen, durch die Gewährung von Mitbestimmungsrechten und die Schaffung von Selbstverwaltungseinrichtungen das Entstehen von sozialem Verantwortungsgefühl und Gemeinschaftsgeist bei den Beteiligten zu fördern, so ging es nun darum, Lehrer, Schüler und Eltern möglichst vollständig in

den – nach dem Prinzip des ‘demokratischen Zentralismus’ aufgebauten – Parteien und Massenorganisationen zu erfassen. Entsprechend wurden die Elternvertretungen nun durch die „Freunde der neuen Schule“, eine hauptsächlich aus den ‘demokratischen’ Organisationen zusammengesetzte Arbeitsgemeinschaft, ersetzt, an die Stelle der – meist frei gewählten – Schülervvertretungen trat die FDJ-Schulgruppe (vgl. Henning/Kluchert/Leschinsky 1997), die Lehrer schließlich sollten sich in den Betriebsgruppen der Gewerkschaft und nach Möglichkeit auch in jenen der SED organisieren.

Mit dem Eindringen der Parteien und Massenorganisationen in die Schulen – und teilweise unter deren Einfluß – veränderten auch die außerschulischen Aktivitäten ihren Charakter. Zum einen nahmen sie sowohl eindeutiger politische wie politisch eindeutiger Züge an, etwa wenn es um die ‘kulturelle Umrahmung’ öffentlicher Veranstaltungen durch Chorgesang und Laienspiel oder gar um die unmittelbare Unterstützung der von der SED bzw. der Nationalen Front initiierten politischen Kampagnen ging; zum anderen erhielten die zuvor schon durchgeführten ‘Arbeitseinsätze’ (Sammungen, Enttrümmerungs-, aber auch Aufbauarbeiten) einen verbindlichen Charakter, wurden sie als Beitrag zur Erfüllung des Zweijahrplans zu einem unverzichtbaren Bestandteil der – nunmehr planmäßig gelenkten – wirtschaftlichen Anstrengungen des ganzen Volkes um- und aufgewertet.

In das Umfeld der zu erzieherischen Zwecken vorgenommenen schulorganisatorischen Maßnahmen gehört auch der Umbau der *inneren Schulverfassung*. Seine wesentlichen Elemente waren die Stärkung der Position des Schulleiters gegenüber dem Kollegium und dessen Umbildung zu einem ‘diszipliniert’ und ‘planmäßig’ arbeitenden ‘Kollektiv’. So wurde vom Schulleiter nun die fortlaufende pädagogische (und politische) Anleitung und Kontrolle der Lehrer erwartet. Auf dem Wege regelmäßiger Hospitationen sowie der Einsichtnahme in die Klassenbücher und in die schriftlichen Arbeiten sollten sich die Schulleiter ständig über den Stand der Lehrplanerfüllung und den Leistungsstand der Klassen auf dem Laufenden halten, durch eigene methodische Anweisungen und durch die Organisation methodischer Diskussion und Fortbildung an ihrer Schule für eine Verbesserung der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit sorgen. Aber auch das Kollegium wurde verpflichtet, sich durch wechselseitige Unterrichtsbesuche, Erfahrungsaustausch und die Beratung noch unerfahrener Lehrkräfte für eine solche Verbesserung einzusetzen.

Überhaupt wurde der *Unterrichtsmethode* seitens der schulpolitisch Verantwortlichen nun größte Aufmerksamkeit geschenkt. Auf diesem Feld hatte man nach dem Kriege vielfach an reformpädagogische Bestrebungen der Weimarer Zeit angeknüpft. Besonders die Arbeitsschule mit ihrer stark ausgeprägten sozialen Komponente, ihrer Betonung von ‘Arbeit’ und ‘Gemeinschaft’ erlebte hier eine Renaissance, ohne allerdings die Monopolstellung auf methodischem Gebiet zu erlangen. Bei manchen, vor allem kommunistischen Schulpolitikern und mehr wohl noch bei den Verantwortlichen in der Sowjetischen Militärverwaltung herrschte von Anfang an Skepsis gegenüber der ‘bürgerlichen’ Reformpädagogik. Hatten die „Grundsätze der Erziehung“ aber immerhin noch versucht, die Prinzipien



der Arbeitsschule und die der 'Lernschule' zu einer – wenn auch höchst spannungsvollen – Einheit zusammenzufügen, so verfielen erstere mit der stalinistischen Wende dem Verdikt des 'Individualismus' und 'Anarchismus', wurden sie für den angeblich mangelhaften Leistungsstand verantwortlich gemacht. Statt ihrer wurde nun unter Berufung auf die „bewährten Methoden und Anschauungen der klassischen Pädagogen“ und „die Errungenschaften der Sowjetpädagogik“ (Ministerium für Volksbildung 1949, S. 121) eine eher traditionelle Methodik propagiert, bei der dem Lehrervortrag gegenüber dem 'offenen' Lehrgespräch der Vorzug gegeben und auf die Elemente Einübung, Wiederholung und Kontrolle des Gelernten größter Nachdruck gelegt wurde. Der Lehrer erhielt demgemäß eindeutig die 'führende Rolle' im Unterricht zugewiesen, wobei von ihm in erster Linie 'planmäßige' und 'zielbewußte' Arbeit erwartet wurde. So war er nunmehr gehalten, seinen Unterricht bis ins kleinste Detail minutiös zu planen und diese Planung in schriftlicher Form niederzulegen.

Der Ablauf der Unterrichtsstunde, die – in bewußter Wendung gegen reformpädagogische Versuche mit 'Epochen'- oder 'Projektunterricht' – als feste Einheit des Unterrichtsprozesses definiert wurde, hatte sich an bestimmten Vorgaben zu orientieren. So wurde der Lehrer vor allem verpflichtet, „in jeder Unterrichtsstunde einige Schüler in ihren Kenntnissen durch Stellung konkreter Prüfungsfragen, Aufgaben oder Übungen zu überprüfen“ (Anweisung 1949). Das Ergebnis war dem überprüften Schüler mitzuteilen und außerdem ins Klassenbuch einzutragen. In dieser systematisierten Leistungskontrolle sahen die Verantwortlichen eines der wirksamsten Erziehungsmittel, sollte sie doch nach ihrer Vorstellung „die Schüler zu einer gesunden Selbstkritik führen und Veranlassung bieten, die Hilfe der Klassengemeinschaft bei der Fehlerbekämpfung aktiv werden zu lassen“ (Anweisung 1949). Neben den Leistungskontrollen erhielten auch die Wiederholung des schon durchgenommenen Stoffes und die Stellung und Besprechung der Hausaufgaben einen festen Platz in jeder Unterrichtsstunde. Der Lehrer selbst wiederum hatte sich in einer Nachbereitung anhand eines vorgegebenen Fragenkatalogs Rechenschaft über das Ergebnis und den Erfolg der jeweiligen Unterrichtsstunde zu geben.

Trotz dieser forcierten Planmäßigkeit sollte der Unterricht nach dem Willen der Verantwortlichen jedoch keinesfalls starr und schablonenhaft geraten. Vielmehr erwartete man vom Lehrer eine lebendige, anschauliche und zugleich dem Alter und Auffassungsvermögen der Schüler angepaßte Darbietung des Stoffs. Seine Aufgabe war es, in den Schülern Interesse am behandelten Gegenstand zu wecken, sie zu engagierter Teilnahme am Unterricht zu bewegen und sie auf diese Weise 'planmäßig' zu 'selbständigem Denken' zu erziehen. „Nicht die Summe der vermittelten Kenntnisse“, so heißt es entsprechend in der bereits mehrfach zitierten Anweisung, „sondern die Anleitung der Schüler zum denkenden Arbeiten, ihre Fähigkeit, zu weiterführenden Schlußfolgerungen zu gelangen, ihr erweckter Arbeitswille verwirklichen die *bildenden und erziehenden Aufgaben des Unterrichts* [...]“ (Anweisung 1949). Dieser Satz erinnert sicherlich nicht nur von Ferne an die – ansonsten so radikal verworfenen – Maximen der Reformpädagogik. In jedem Fall aber steht er in einem ausgeprägten Spannungsverhältnis zu den Visionen von einem geplanten Unterricht, die den

methodischen Richtlinien der stalinistischen Wende ihr eigentümliches Gepräge geben. Mag sein, daß der Verfasser der Anweisung hier gar keine Spannung zu erkennen vermochte, weil er davon ausging, daß ein zu selbständigem Denken befähigter Schüler 'zwangsläufig' Sinn und Zweckhaftigkeit des 'Plans' erkennen und somit bewußt in seinem Geiste arbeiten werde. Mag aber auch sein, daß er darauf vertraute, Anleitung und Kontrolle seitens des Lehrers würden schon dafür sorgen, daß sich die 'Selbsttätigkeit' der Schüler in den richtigen Bahnen bewege und dem vom Lehrer 'planmäßig' gelenkten Unterricht unterstützend einfügte.

Eine Anknüpfung an reformpädagogische Konzepte – bei gleichzeitiger Abwehr und Umdeutung – ist auch bei dem methodischen Prinzip der '*Gegenwartsbezogenheit*' zu erkennen, dem nicht nur in den Verlautbarungen des 4. Pädagogischen Kongresses eine prominente Stelle eingeräumt wurde. Zum einen nämlich sah man in der '*Gegenwartsbezogenheit*' genau wie in jenen Konzepten ein probates Mittel, die Kluft zwischen Schule und 'Leben' zu überwinden, das Interesse der Schüler am Unterricht zu wecken und sie zugleich zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu befähigen und zu bewegen. Anders als in jenen Konzepten sollte das Prinzip der '*Gegenwartsbezogenheit*' jedoch nicht 'rein formalistisch' – im Sinne einer offenen Auseinandersetzung mit Problemen 'der Gegenwart' – angewendet werden. Im Verständnis der Verantwortlichen implizierte es vielmehr die Parteinahme für eine *bestimmte Gegenwart*: die im Entstehen begriffene Wirtschafts-, Staats- und Gesellschaftsordnung der SBZ/DDR und des gesamten sozialistischen 'Friedenslagers'. Auf diese hatte der Unterricht in sämtlichen Fächern immer wieder in einer Art Bezug zu nehmen, die darauf abzielte, bei den Schülern eine positive Einstellung zu dieser Ordnung zu erzeugen – und die Bereitschaft, sich an ihrem weiteren Aufbau aktiv zu beteiligen. Besondere Bedeutung wurde in diesem Zusammenhang den Fächern Deutsch und Geschichte – aber auch Biologie und den Fremdsprachen, allen voran Russisch – beigelegt. Ihnen vor allem war die Aufgabe gestellt, sich in weit stärkerem Maße als bisher „den Problemen und Aufgaben des wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Lebens der Gegenwart“ anzunehmen und so die herkömmliche „abstrakte, formalistische und ästhetisierende Unterrichtsweise“ (Durchführung 1949) zu überwinden. Für die Oberschule und die Berufsschule begnügte man sich allerdings nicht mit der Propagierung der '*Gegenwartsbezogenheit*' als methodischem Prinzip. Hier wurde vielmehr darüber hinaus bereits im Schuljahr 1949/50 die *Gegenwartskunde* als obligatorisches Unterrichtsfach mit einer Wochenstunde eingeführt (vgl. dazu Kasper 1991; Gatzemann 1996).

Die '*Gegenwartsbezogenheit*' stand – wie gerade ihre Materialisierung als Unterrichtsfach verdeutlicht – an der Grenze zwischen Unterrichtsmethode und Unterrichtsinhalten, einer Grenze, die ohnehin mit dem sich verschärfenden Kampf gegen jede 'formalistische' Handhabung der Unterrichtsmethode zunehmend verschwamm. Die dem Marxismus-Leninismus innewohnende Überzeugung, daß jedes zur Weltanschauung zusammengefaßte Wissen starke handlungsleitende Kraft besitze, verlieh den *Unterrichtsinhalten* von vornherein große Bedeutung als Erziehungsmittel. Demgemäß war man nun bemüht, marxistisch-leninistische bzw. 'materialistische' Deutungen in allen Fächern – und besonders natürlich in den weltanschaulich

bedeutsamen – zur Geltung zu bringen. Entsprechende Veröffentlichungen in der pädagogischen Presse und Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrer waren zunächst die vorrangigen Medien zu ihrer Verbreitung. Dabei waren sich die Verantwortlichen darüber im klaren, daß es zu ihrer Durchsetzung darüber hinaus vor allem der Entwicklung neuer Lehrpläne und Lehrbücher bedurfte. Deren Erarbeitung erwies sich am Ende allerdings als zeitaufwendiger als geplant, so daß etwa die neuen Lehrpläne erst mit Beginn des Schuljahrs 1951/52 – und in manchen Fächern sogar noch später – in Kraft treten konnten.

Speziell im Bereich der Oberschulen sollte schließlich noch ein weiteres 'Erziehungsmittel' zur Anwendung kommen: die Veränderung der *sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft*, konkret: die Steigerung des Anteils der Arbeiter- und Bauernkinder. Da letzteren auf Grund ihrer sozialen Abstammung zumindest eine Prädisposition für 'demokratische' Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zugeschrieben wurde, versprach man sich von ihrem verstärkten Eindringen in die Oberschulen eine heilsame Wirkung für den dort herrschenden Geist und eine entsprechende erzieherische Wirkung auf die Schülerschaft anderer sozialer Herkunft – wie auf die Lehrer. Als Verwirklichung des Prinzips sozialer Gerechtigkeit war eine zumindest ihrem Anteil an der Bevölkerung entsprechende Repräsentanz der Arbeiter- und Bauernklasse an den Oberschulen allerdings nicht nur Erziehungsmittel, sondern zugleich Erziehungszweck.

### **3. Die Revision der Oberschulen vom Mai 1950**

Auch die Arbeit der Schulverwaltungen sollte nach dem Willen der Verantwortlichen mit der stalinistischen Wende einen neuen Charakter annehmen. Gefordert war auch hier – genau wie auf der Ebene der Einzelschule – ein 'kollektivistischer' Arbeitsstil, der die Innen- wie die Außenbeziehungen der Verwaltung prägen sollte und der sich – wiederum genau wie auf der Ebene der Einzelschule – durch eine spannungsreiche Verbindung von technokratischer Planung und Gemeinschaftsorientierung auszeichnete. So waren die Verwaltungen gehalten, auf den verschiedenen Stufen ihrer Hierarchie jeweils die Prinzipien von Anleitung und Kontrolle zu praktizieren, zugleich aber auch intensiven Kontakt zur 'demokratischen' Öffentlichkeit, speziell zu den Parteien und Massenorganisationen, zu pflegen und für deren Engagement im Bereich der Schule zu sorgen.

Genau in diesem Zusammenhang ist auch die Anordnung flächendeckender Schulrevisionen in der Zeit der stalinistischen Wende zu sehen, boten sie doch in geradezu einmaliger Weise die Gelegenheit, alle Beteiligten – von den Schulverwaltungen der Länder bis 'hinunter' zum einzelnen Lehrer – der Anleitung und Kontrolle zu unterziehen und zugleich die Parteien und Massenorganisationen in die Verwaltungstätigkeit einzubeziehen. Die Schulverwaltung konnte sich so in öffentlichkeitswirksamer Form als eine effektiv arbeitende, 'demokratische' Einrichtung erweisen. Entsprechend wurden in einer ersten zentral angeordneten Schulrevision im Februar und März 1949 ca. 40% der Oberschulen der SBZ erfaßt (vgl. Deutsche Verwaltung für Volksbildung 1949). Die Ergebnisse dieser Revision wurden als Ausgangspunkt genommen für eine ausführliche Berichterstattung und Dis-

kussion über die Oberschulen in der pädagogischen Presse (vgl. Dorst 1949 a-b; Schmidt 1949; Für eine demokratische Oberschule 1949). Auf dem 4. Pädagogischen Kongreß im August 1949 wurde dann der neue schulpolitische Kurs durchgesetzt und in verbindliche Richtlinien gegossen. Auf dieser Basis wiederum erließ die Schulverwaltung jene Anweisungen, von denen im Voranstehenden mehrfach die Rede war und die vor allem auf die Durchsetzung der 'Planmäßigkeit' in Schulleitung und Unterricht abzielten. Ihnen folgten in den ersten Monaten des Jahres 1950 die Herausgabe einer neuen Reifeprüfungsordnung sowie die Einführung neuer, den erweiterten Kontrollbedürfnissen angepaßter Klassenbücher (vgl. Leupold 1950).

Die Wirkung dieser Maßnahmen mußte nun natürlich aufs neue kontrolliert werden. Entsprechend wurde für den Mai 1950 eine Revision nunmehr sämtlicher Oberschulen der DDR angeordnet. Den zu diesem Zweck gebildeten Kommissionen wurde für ihre zwei bis drei Tage dauernde Arbeit ein Überprüfungsschema an die Hand gegeben (vgl. Anweisung 1950). Demnach sollten sich ihre Mitglieder durch Einblick in die Vorbereitungshefte der Lehrer, die Nachschriften der Schüler, die Klassenarbeiten und Klassenbücher, schließlich auch durch Unterrichtshospitationen über die Qualität der Lehr- und Lernarbeit an der jeweiligen Schule in Kenntnis setzen. Eng damit verbunden war eine Überprüfung der Schulleiter und Lehrer nach den Kriterien des schulorganisatorischen, fachlichen und pädagogischen Könnens, der politischen Einstellung und der 'gesellschaftlichen Tätigkeit'. Des weiteren sollten die vorhandenen Lehrbücher und Lehrmittel überprüft und schließlich auch nach der Verbindung der Schule zum 'demokratischen' Leben gefragt werden.

Die Ergebnisse der Überprüfung mußten von den Kommissionen schriftlich festgehalten werden. Ihre Berichte wurden wiederum in den Länderministerien gesammelt und von dort mit einer eigenen Stellungnahme an das Ministerium in Berlin weitergeleitet, das seinerseits eine Auswertung vornahm. Diese mündete in zwei interne Abschlußberichte und einen, der für die Öffentlichkeit bestimmt war und in der Zeitschrift „die neue schule“ publiziert wurde (vgl. Abschlußbericht 1950; Zusammenfassender Bericht 1950; Becher 1950). Diese Berichte, soweit erhalten bzw. aufgefunden, bilden die Grundlage für unsere Analyse, von der im folgenden einige Ergebnisse vorgestellt werden sollen.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Das bei den Überprüfungen angefallene Material ist in einem doch erstaunlichen Umfang erhalten geblieben. So haben wir in den Aktenbeständen des Ministeriums für Volksbildung, die nunmehr im Bundesarchiv in Potsdam aufbewahrt werden, von 71 der 84 im Land Brandenburg durchgeführten Revisionen mehr oder weniger vollständige Berichtsakten gefunden. Ihr Umfang beträgt insgesamt etwa 2.500 Seiten (siehe BArch, DR-2/5720-5722, 5724-5725, 6225). Wir haben uns, dem regionalen Schwerpunkt unserer Untersuchung entsprechend, zunächst auf diese Brandenburger Revisionsberichte konzentriert. Wir sind dabei so vorgegangen, daß wir von den vorliegenden 71 Berichten 20 für eine eingehendere Analyse ausgewählt haben. Bei dieser Auswahl waren wir bemüht, die Gesamtheit – im Hinblick etwa auf regionale Verteilung und Größe der Schulen – möglichst getreu abzubilden.

#### 4. Ergebnisse der Oberschulrevision von 1950

Die Gesamtbeurteilung der Oberschulen, die aus ihrer flächendeckenden Inspektion Ende Mai 1950 in der DDR gezogen wurde, fiel recht kritisch aus: „In fachlicher, politischer und pädagogischer Hinsicht“ wurde nur ein Sechstel der Oberschulen akzeptiert oder als gut beurteilt, dagegen galt ein Fünftel dieser Einrichtungen als „untragbar“, und die große Mehrheit der Oberschulen, nämlich 61,5%, wurde als „besserungsbedürftig“ bezeichnet (Abschlußbericht 1950, S. 6). Entsprechend den Gepflogenheiten eines totalitären Systems wurde dieses negative Ergebnis jedoch nur in einer gefilterten und stark abgeschwächten Form an die Öffentlichkeit weitervermittelt; denn zur Mobilisierung politischer Kräfte und zur Erhaltung der allgemeinen Loyalität wurden immer auch Erfolgsmeldungen benötigt. Entsprechend schloß der einschlägige Artikel in der „neuen schule“ mit der stereotypen Formulierung, daß der „stürmisch sich entfaltende Aufbau [...] selbst Widerstrebende in seinen Bann gezogen [habe und die] stetigen Erfolge der Deutschen Demokratischen Republik [...] sich auch in der weiteren Entwicklung der Oberschulen widerspiegeln würden“ (Becher 1950, S.705). Die zum Teil außerordentlich scharfe Kritik, die in dem Artikel an einzelnen Lehrern, Schulleitern, Schulkollegien und Schülern geübt war, wurde auf diese Weise strategisch ausgeglichen.

Die zitierte (interne) kritische Bilanz bezog sich zunächst auf *die Erfüllung des Lehrplans* und den *Leistungsstand* der Oberschülerinnen und Oberschüler. Sie betraf aber auch bestimmte organisatorische und methodische Aspekte der Schularbeit, die als Mittel und Indikatoren der angestrebten ‘Demokratisierung’ der Oberschulen galten und mit dem erstgenannten Komplex in engem Zusammenhang gesehen wurden. Vier dieser ‘Erziehungsmittel’, zwei schulorganisatorische und zwei unterrichtsmethodische, haben wir wegen ihrer grundlegenden Bedeutung für die angestrebte Schulreform für die Analyse ausgewählt:

- Verbindung von Schule und ‘demokratischem’ Leben
- Verhältnis von Schulleitung und ‘Kollektiv’
- Selbständigkeit der Schüler
- Gegenwartsbezogenheit des Unterrichts.

Zunächst ist festzuhalten, daß die Revision in allen vier Punkten auf mehr oder weniger große Defizite stieß. So war die *Verbindung mit dem demokratischen Leben* institutionell noch keineswegs in dem erwünschten Maße gesichert. Kontakte zu Berufsschulen oder Patenbetrieben waren – offenbar nicht zuletzt aufgrund beiderseitiger Vorbehalte – nicht in allen Fällen zustande gekommen, und selbst wo solche Kontakte bestanden und mit den ‘demokratischen’ Organisationen ein regelmäßiger Austausch stattfand, spielte er quantitativ und inhaltlich nicht die vorgesehene Rolle. Zwar leisteten die externen Institutionen und politischen Organisationen den Oberschulen materielle Hilfe, und die Schulen unterstützten diese mit kulturellen Darbietungen. Aber man begegnete sich kaum auf dem eigentlichen Arbeitsfeld: Die Organisationen und die Betriebe nahmen die Schulen nicht mit ihren jeweiligen spezifischen Belangen in Anspruch, und umgekehrt kamen die Schüler nicht als ‘Lernende’ zu den politischen und betrieblichen Einrichtungen. Die intensivste Zusammenarbeit ergab sich be-

zeichnenderweise außerhalb des alltäglichen Lebens: bei Feiern und öffentlichen Veranstaltungen, also dort, wo sich die 'neue Gemeinschaft' als Kollektiv der politisch bewußten Werktätigen eher symbolisch als real zur Darstellung brachte. Wenn es das Ziel war, die Oberschulen – auf dem Wege einer erziehlischen Verbindung mit dem 'Leben' – externen Einflüssen, möglicherweise sogar gesellschaftlichen und politischen Steuerungsimpulsen zu öffnen, war nach den Revisionsbefunden auf diesem Wege wenig erreicht worden.

Dies gilt in anderer Weise selbst hinsichtlich des Aufbaus der FDJ und ihrer Verankerung in den Oberschulen, die auf den ersten Blick einen sehr viel größeren Erfolg signalisierten. Denn die Überprüfung ergab, daß fast die Hälfte aller brandenburgischen Oberschüler mittlerweile in der FDJ organisiert war. Allerdings faßte die FDJ in den Oberschulen gerade durch eine Erweiterung des Unterrichts- und Lehrangebots in Form von Interessengruppen und Arbeitszirkeln Fuß. Zum Teil ging dies so weit, daß sie – in der Gegenwartskunde – selbst unterrichtliche Funktionen zugewiesen erhielt, denen vielfach auch die unter Verantwortung der FDJ abgehaltenen politischen Zirkel entsprochen haben dürften. Was die FDJ jedoch darüber hinaus an Zugängen zum 'demokratischen' Leben zu bieten hatte, scheint wiederum den oben bezeichneten Rahmen demonstrativer Aktionen und Bezeugungen nicht überschritten zu haben. Arbeitseinsätze zur Erfüllung des Zweijahresplans und die Teilnahme an den Feiern und Veranstaltungen anderer Organisationen in Gestalt von Chor-, Orchester- und Laienspielgruppen schufen nicht wirklich eine Verknüpfung der Schularbeit mit der Realität des gesellschaftlichen und politischen Lebens.

Auch hinsichtlich des anderen uns interessierenden organisatorischen Prinzips, nämlich der *Regulierung schulinterner Entscheidungsabläufe und Arbeitsbeziehungen*, mit der die Anbindung der Oberschule an das 'demokratische' Leben komplementär ergänzt werden sollte, bot sich den Revisoren kein günstigeres Bild. So wurde bei der Überprüfung festgestellt, daß die Schulleiter die von ihnen erwarteten Funktionen der Aufsicht und der Aktivierung der Kollegien vielfach nur zum Teil wahrgenommen hatten. Diesem negativen Befund wurde dadurch noch besondere Bedeutung verliehen, daß der Schulleiter oft gerade jüngst ausgetauscht worden war und die meist fehlende Qualifikation als Studienrat durch pädagogische und politische Anstelligkeit, Folgebereitschaft und Tatkraft wettmachen sollte. Auch die Kollegien, unter denen die – oft politisch sichtlich zurückhaltenderen – Altlehrer bis auf Ausnahmen die Mehrheit bildeten, waren fern von der erwünschten Geschlossenheit. Wechselseitige Hospitationen, mittels deren die Lehrkräfte ihre Zurückhaltung gegeneinander überwinden sollten, waren keinesfalls die Regel. Wie die FDJ-Schulgruppe in einem Fall einmal kritisch bemerkte, schienen die Kollegien auch da, wo offensichtliche Gegensätze (beispielsweise zwischen Alt- und Neulehrern) überbrückt wurden, „kein Kollektiv mit gleichen Aufgaben und Zielen, sondern [...] eine lose Zusammenfassung von Menschen des gleichen Berufes, die ihre gegensätzlichen Meinungen im Interesse der Aufrechterhaltung des Schulbetriebs aufeinander“ abgestimmt hätten (Bericht Finsterwalde).

Bei der Überprüfung der *Unterrichtsmethode* kamen die Kommissionen zu ähnlich kritischen Befunden. So mußten sie zunächst feststellen, daß die von

der Deutschen Verwaltung für Volksbildung erlassenen methodischen Richtlinien nicht nur häufig unbeachtet blieben, sondern teilweise sogar gänzlich unbekannt schienen. Allerdings macht die Hospitationsaufzeichnungen auch deutlich, daß bei den beteiligten Aufsichtsinstanzen selbst unausgesprochen Unterschiede im Verständnis insbesondere des *Prinzips der 'Selbständigkeit'* bestanden haben. Insofern geben die Urteile der Hospitationskommissionen nicht nur Aufschluß über das Zurückbleiben der Unterrichtswirklichkeit hinter den politischen Zielsetzungen, sondern auch gewisse erklärende Hinweise für die bestehende Differenz. So scheinen nicht wenige Revisoren der – vom 4. Pädagogischen Kongreß erhobenen – Forderung, die Schüler „zu Aktivität, Initiative, Selbständigkeit und Verantwortungsbewußtsein zu erziehen“ (Ministerium für Volksbildung 1950, S. 121), eine von der nunmehr herrschenden schulpolitischen und methodischen Linie abweichende Bedeutung gegeben zu haben. Offensichtlich hatten diese die Spuren reformpädagogischer Konzepte, die ja gerade in den Postulaten der Selbständigkeit und Eigenaktivität der Schüler gipfelten, bei sich selbst noch nicht völlig getilgt. So wurde in den Berichten nicht nur bemängelt, daß die Lehrer, insonderheit die Altlehrer, entgegen der amtlichen Anweisung meist keine oder unzureichende Vorbereitungen auf die verschiedenen Unterrichtsstunden zu machen pflegten. Kritisiert wurde vielmehr gelegentlich auch, daß der Unterricht „häufig in Form eines trockenen Frage- und Antwortspiels oder ununterbrochenen Lehrervortrags ab[liefe und] nur wenige Lehrer [es verständen], richtige Denkanstöße zu geben“ (Zusammenfassender Bericht 1950, S. 15f.). Um die Schüler aus der Reserve herauszuführen und aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, schien vielen Kommissionen offenbar eine weit stärkere Berücksichtigung des Unterrichtsgesprächs wünschenswert, das von einer auf die Revision folgenden Verordnung bezeichnenderweise gerade als unzumutbar zurückgewiesen wurde, weil es „nicht zur Erweiterung [der] Kenntnisse“ der Schüler führe (Verordnung über die Unterrichtsstunde 1950).

Vergleichbare Komplikationen bestanden hinsichtlich des *Prinzips des 'Gegenwartsbezugs'* nicht. Die entsprechenden Beschlüsse, daß „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 zu erziehen“ sei (Ministerium für Volksbildung 1949, S. 126), waren eindeutig genug und wurden – wenigstens von den Mitgliedern der Überprüfungskommissionen – einhellig interpretiert. Auch darin bestand Einigkeit, daß mit dieser Aufgabenstellung nicht nur ein einzelnes Fach betraut sein konnte, sondern ein Prinzip allen Unterrichts oder wenigstens bestimmter Kernfächer (wie Deutsch, aber auch Fremdsprachen) formuliert war. Dabei erfüllte dieses methodische Prinzip der Gegenwartsbezogenheit, wie schon erwähnt, jedoch nur dann seinen Zweck, wenn die gewünschte Aktualisierung im Sinne der herrschenden Kräfte in der DDR und ihrer Politik erfolgte. Ziel war die durchgängig politisierte Schule. Und in dieser Hinsicht kam der interne Abschlußbericht der Revisionsaktion 1950 – kaum überraschend – wiederum zu dem Urteil, daß auch „das Prinzip der Gegenwartsnähe [...] nicht überall verwirklicht“ worden sei (Abschlußbericht 1950, S. 5; Zusammen-

fassender Bericht 1950, S. 16). Häufig hatten die Revisoren zu bemängeln, daß positive Bezüge zur Gegenwart, obwohl im Grunde leicht herstellbar, ganz unterblieben oder nur „an den Haaren herbeigezogen“ wurden (Bericht Eberswalde).

## 5. Ursachen für die Mängel

In den Revisionsberichten für die einzelnen Schulen sowie in der von ministerieller Seite vorgenommenen Gesamtauswertung der Überprüfungsaktion vom Mai 1950 werden explizit auch Ursachen für die Defizite benannt, die bei den Visitationen der Oberschulen in (unerwartet) großer Fülle auftraten. Erklärungen für die Situation an den Oberschulen sind aber auch aus den Sofortmaßnahmen, die z.T. schon von einzelnen Revisionskommissionen vor Ort ergriffen wurden, sowie aus den Aufgabenkatalogen abzuleiten, die am Schluß der Berichte formuliert wurden. Insgesamt ist festzustellen, daß die Ursachen für die Mängel eher in der *subjektiven Haltung* und den Verfehlungen der Lehrkräfte als in den objektiven – von der politischen Leitung oft gleichwohl mitzuverantwortenden – Bedingungen gesucht wurden. In erster Linie werden die Unfähigkeit oder der Widerstand der Beteiligten angeprangert, also der Schulleiter, der Lehrkräfte und der Schüler, aber auch der Vertreter der ‘demokratischen’ Organisationen, deren Mitwirkungsbereitschaft an der Revision selbst in einigen Berichten für ganz und gar unzureichend erklärt wird. Die Liste der Vorwürfe, die in den Berichten aufgeführt sind, ist umfangreich: Schulleiter, Lehrer und Schüler verweigern sich der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, treten Parteien und Massenorganisationen nicht bei; Schulleiter kontrollieren die Lehrer nicht; Lehrer gestalten ihren Unterricht nicht ‘planmäßig’, beschränken sich auf distanzierte, ‘objektivistische’ Wissensvermittlung; aber auch: Betriebe lehnen die Übernahme von Patenschaften für Schulen ab; und schließlich: mangelndes Engagement sowie Aufgabenverständnis sorgen dafür, daß die Organisationen sich nur an Schulen wenden, wenn sie etwas brauchen (Bericht Falkensee).

Zum Teil entsprach diese personenbezogene Fixierung der Berichte sicher der Logik einer solchen großangelegten Überprüfungsaktion, die weniger auf Analyse, Bestandsaufnahme und Expertise als auf Kontrolle, politische Steuerung und Handlungsmaßnahmen angelegt war. Dadurch daß vorwiegend auf persönliche Verantwortlichkeit und Schuld abgestellt wurde, ließ sich am schnellsten ein Weg für Eingriffe finden und die eigene Handlungsfähigkeit demonstrativ unter Beweis stellen. Die Aufzählung der Sanktionen, mit denen auf die festgestellten Mängel unmittelbar reagiert wurde, symbolisierte demnach schon selbst einen ‘Erfolg’: Der interne Abschlußbericht gab am Ende an, daß seit der Überprüfung 12 Oberschulen geschlossen, 2 Oberschulen verlagert, 36 Lehrer entlassen, 37 Schulleiter abgelöst, 16 Oberschullehrer in Grundschulen und 10 Grundschullehrer in Oberschulen eingewiesen sowie 17 Lehrer versetzt worden seien (vgl. Abschlußbericht 1950, S. 7).

Zum Teil dürften die bei der Überprüfung bemängelten persönlichen Einstellungen in der Tat für die ‘Erziehungsdefizite’ maßgeblich gewesen sein. Tatsächlich haben ja, wie die Berichte erkennen lassen, viele Lehrkräfte –



und keineswegs nur Altlehrer – im Unterricht die gewünschte Parteilichkeit vermissen lassen, haben sie sich der politischen wie (sozial-)pädagogischen Erweiterung ihrer Berufsrolle versagt. Selbst wenn Zurückhaltung oder gar Widerstand seitens der 'ausführenden Organe' somit durchaus in Rechnung gestellt werden muß, lassen sich doch weitere Faktoren benennen, die auf das unbefriedigende Ergebnis Einfluß hatten. Wenn die Umsetzung des Prinzips der Gegenwartsnähe im Unterricht Schwierigkeiten bereitete, war dabei auch der notorische Mangel an geeigneten Lehrbüchern und Lernmaterial sowie die unzureichende Versorgung der Lehrer- und Schülerbüchereien mit Schulungsliteratur zu berücksichtigen. Denn was nützte die Bereitschaft, die gewünschten positiven Beziehungen zur Gegenwart im Unterricht herzustellen, wenn der betreffenden Lehrkraft dazu die allernötigsten Kenntnisse – und seien sie noch so bescheiden – fehlten? Auch wenn in diesem speziellen Fall der Zusammenhang zwischen unterrichtlichen Mängeln und *objektiver Notsituation* von den Revisoren nur am Rande thematisiert wurde, enthalten die Berichte doch viele und z.T. überaus detaillierte Aussagen über den miserablen Zustand, in dem sich die Oberschulen auch im Jahre 1950 noch befanden.

Die schlechten materiellen Bedingungen der (Ober-)Schulen kamen allerdings mehr bei den Feststellungen zur Lehrplanerfüllung und zum Leistungsstand der Oberschülerinnen und -schüler als bei den von uns analysierten organisatorischen und unterrichtsmethodischen Prinzipien zur Sprache. Der unzureichenden Ausrüstung vieler Oberschulen mit Lehr- und Lernmitteln – von Fachbüchern bis zu Apparaten und Material für den naturwissenschaftlichen Unterricht – ging die Raumnot parallel, die oft zu Schichtunterricht und Zusammenlegung mit Grundschulen zwang. Am schwersten wog zweifellos der eklatante Personalmangel, der die erstrebte 'planvolle Erziehungsarbeit' behindern mußte, schon weil er häufig die Abordnung der Lehrkräfte an andere Schulen – von Ober- an Grundschulen, aber auch umgekehrt – erforderlich machte. Eine andere Folge war die permanente Überlastung von Schulleitern und Lehrern, bedingt einmal durch Überstunden (in Vertretung von Lehrkräften, die krank oder zu Weiterbildungskursen beordert waren), zum anderen durch die Ausfüllung zahlreicher gesellschaftlicher Funktionen, die entsprechend dem Programm einer 'demokratischen Schule' von diesen ja erwartet wurde. In den Revisionsberichten lassen sich unschwer Hinweise darauf entdecken, daß die meist schon relativ alten, wenn nicht sogar überalterten Lehrkräfte und Schulleiter den Arbeitsanforderungen (im Zusammenhang mit der miserablen Ernährungs- und Wohnsituation der Nachkriegszeit) kaum gewachsen waren und ihr 'Verschleiß' den Personalbedarf bzw. -mangel fortlaufend weiter verschärfte.

An dieser Stelle wird deutlich, daß es sich bei den objektiven Rahmenbedingungen, die auf die überprüfte Arbeit der Oberschulen negativ einwirkten, keineswegs einfach um das vorgefundene Erbe von Nationalsozialismus und Weltkrieg handelte, sondern manche Schwierigkeiten durch die Gesellschafts- und Schulpolitik der SBZ/DDR *selbst verschärft oder gar herbeigeführt* waren. Wenn schon die Bereitschaft, die Ungunst der Nachkriegssituation mildernd in Rechnung zu stellen, in den Überprüfungsberichten hinter dem Bemühen zurücktrat, persönliche Verantwortlichkeiten

zu konstruieren und zu ahnden, sind erst recht keine bewußten Hinweise auf den genannten Zusammenhang zu erwarten. Dennoch lassen sich aus den Berichten Informationen ableiten, die wahrscheinlich machen, daß und in welchem Maße für die beanstandeten Mängel die Rückwirkungen der eigenen Politik verantwortlich waren. Solche Rückwirkungen waren zwar, wie die – an den Oberschulen eher zögerlich durchgeführten – Entnazifizierungsmaßnahmen zeigen (vgl. Hohlfeld 1992, S. 265 ff.), nicht immer vermeidbar. Dennoch war es kaum zu rechtfertigen, daß sie bei der Bilanzierung ganz außer Betracht blieben. So erwies sich beispielsweise bereits die gewünschte und geforderte Teilnahme von Lehrern an pädagogisch-politischen Fortbildungsveranstaltungen und ihre Übernahme von 'gesellschaftlichen Funktionen' als nicht ohne weiteres vereinbar mit der Forderung nach 'planvoller Erziehungsarbeit'. Dasselbe gilt für die politisch motivierten Säuberungen des Lehrkörpers, die ja nicht zuletzt durch die Überprüfungsaktion selbst noch einmal ergänzt wurden, und die Anwerbung von unzureichend ausgebildeten Neulehrern. Auch wenn letztere überwiegend das gewünschte politische Verhalten an den Tag legten, dürften sie nach einer acht- bzw. zwölfmonatigen Ausbildung schwerlich zu einer Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit an den Schulen haben beitragen können.

Den gewichtigsten Einfluß auf die Situation der Oberschulen, der auch in der Überprüfungsaktion vom Mai 1950 fühlbar wurde, dürfte in dieser Hinsicht aber die schon in den ersten Nachkriegsjahren eingeleitete Einheitschulreform gehabt haben. Es ließ sich in den Berichten nur schwer verdecken, daß die Ausdehnung der obligatorischen und nichtdifferenzierten Grundschule auf acht Jahre für die Oberschulen ernste Probleme aufwarf. In einem strukturschwachen Gebiet wie Brandenburg hätte das großteils auf dem platten Lande befindliche Volksschulwesen selbst erst einer umfassenden Landschulreform bedurft, bevor an die Einführung einer effizienten Einheitsschule wirklich zu denken war. Die Einführung von Zentralschulen und Jahrgangsklassen erfolgte in der DDR jedoch erst, nachdem die Einheitsschulorganisation durchgesetzt war. So enthalten die von uns eingesehenen Berichte immer wieder Aussagen darüber, daß der Zustand der unausgebauten Grundschulen, vor allem was den Leistungsstand betraf, negativ in die Oberschulen – am fühlbarsten bei deren Eingangsstufen (9. Klasse) – hineinwirkte.

Da sich die Probleme bei den Arbeiter- und Bauernkindern am ehesten zeigten, denen zwar der Zugang zu den Oberschulen geebnet worden war, die aber mangels zureichender Vorbereitung und familiärer Stützung in diesen Einrichtungen besonders leicht scheiterten, richtete sich das Interesse der politisch Verantwortlichen folgerichtig gerade darauf, für diese Gruppe Abhilfe zu schaffen. Wenn es das erklärte Ziel war, die neuen Schulen sozial zu öffnen, konnte sich die DDR das offene Eingeständnis oder den (zahlenmäßigen) Nachweis eines Fehlschlages gerade in dieser Hinsicht nicht leisten. Die zur Verbesserung des Schulerfolgs dieser Gruppe eingeleiteten Maßnahmen, die auch die oben referierte Wendung in den unterrichtsmethodischen Orientierungen umfaßten (vgl. Abschlußbericht 1950, S. 3), konnten aber im Grunde die selbstgeschaffenen Ursachen für die Probleme nur zudecken, nicht wirklich beseitigen. Und selbst wenn die politisch Ver-

antwortlichen sich darüber ernsthaft getäuscht haben sollten, trugen die entsprechenden Anordnungen zu einer Irritation bei, die, wie gezeigt, auch vor den Mitgliedern vieler Schulkommissionen nicht Halt machte.

Alle diese Probleme konnten jedoch mit einigem Recht noch als *zeitlich begrenzte* Probleme verstanden werden, als Schwierigkeiten, die zum einen aus den Lasten der Vergangenheit, zum anderen aus der Transformation der 'bürgerlichen' in eine 'antifaschistisch-demokratische' Schule resultierten. Dafür benötigte man aufgrund des angestrebten grundsätzlichen Wandels von Schule und Unterricht, ja mehr noch: des gesamten gesellschaftspolitischen Rahmens, zweifellos Zeit. Aber die Schwierigkeiten ließen sich im Verständnis der Verantwortlichen beheben: durch Fortbildung von Schulleitern und Lehrern, durch die Entlassung von gänzlich untragbaren Lehrkräften, durch die Ausbildung neuer Lehrer, die den Anforderungen der 'demokratischen' Schule genügten, durch die mit der Planwirtschaft angestrebte Verbesserung der materiellen Lage und durch den weiteren Fortgang der (Land-/Einheits-)Schulreform. An manchen Punkten – etwa beim personellen Engpaß – mag man Anzeichen für eine Perpetuierung der Probleme, zumal angesichts der Verschärfung des politischen Kampfes, entdecken. Jedoch konnten die Zeitgenossen wohl insgesamt hoffen, die verschiedenen Schwierigkeiten in absehbarer Zeit bewältigt zu haben, also die Schule organisatorisch und inhaltlich zu einem wirksamen Bestandteil der neuen gesellschaftlichen Ordnung gemacht zu haben.

Es sind paradoxerweise gerade die aus den Revisionsberichten zu entnehmenden Erfolgsmeldungen, die bei einer unvoreingenommenen Analyse Zweifel an dieser Zuversicht wecken. Dabei waren die erreichten Erfolge, die die Überprüfungsaktion dokumentierte, bei aller kritischen Wertung durch die beteiligten Stellen gar nicht einmal so gering: Da zeigten Lehrer gesellschaftliches Engagement, waren immerhin ein Drittel von ihnen in der SED organisiert, gehörte bereits die Hälfte der Schüler zur FDJ, hielten sich vor allem die Neulehrer an die methodischen Anweisungen, suchten sie ihren Stoff mit der Gegenwart in die gewünschte positive Verbindung zu bringen. Doch war dies schon Beweis für das Erreichen der Erziehungsziele? An verschiedenen Stellen werden in den Berichten selbst Zweifel laut. So wird mehrfach bemängelt, viele Schüler träten der FDJ lediglich bei, weil sie sich davon Vorteile für ihr eigenes Fortkommen versprächen, und an anderer Stelle wird wiederum der Verdacht geäußert, daß manche Lehrer einen 'fortschrittlichen' Unterricht nicht aus innerer Überzeugung erteilten, sondern nur, 'um ihre Stellung zu halten'.

Das Mißtrauen, das hier artikuliert wurde, bedurfte letztendlich gar nicht einmal konkreter Verdachtsmomente; es war schon in dem Mechanismus einer umfassenden Gesinnungskontrolle angelegt, die ja auf äußere Verhaltensindikatoren angewiesen war und diese einer bürokratischen Überprüfung unterzog. Wenn es das Ziel war, eine lebendige Umgestaltung der Schule in der DDR und eine wirkliche Gemeinschaftsbezogenheit zu erreichen, so war offenbar eher bürokratische Erstarrung die Folge. Auch in diesem Rahmen war eine gewisse Dynamik zu beobachten, die von dem mehr oder weniger deutlichen Bewußtsein einer solchen Fehlentwicklung ausgelöst war, allerdings von den erstrebten Zielen noch weiter abführte.

Die Indikatoren für das gewünschte Denken und Handeln von Lehrern und Schülern, also für die 'gelingende Erziehung', unterlagen einem unaufhalt-samen Inflationierungsprozeß: Die Mitgliedschaft in den 'demokratischen Organisationen' beispielsweise mußte in dem Maße an Wert verlieren, in dem sie zunahm und ihre instrumentalistische Nutzung für individuelle (Kari-riere-)Ziele nicht ausgeschlossen werden konnte. Also bedurfte es fortlau-fend neuer und zusätzlicher Beweise der gewünschten Überzeugung und Haltung, im Rahmen der FDJ etwa neben der puren Mitgliedschaft der ak-tiven Teilnahme am Deutschlandtreffen (Pfingsten 1950) oder des Erwerbs der Auszeichnungen „Für gutes Wissen“. Aber was garantierte auf Dauer deren authentische Aussagekraft und wo hatten diese Erweiterungen ihren angemessenen institutionellen Ort?

Derartige Fragen führen zu der Vermutung, es hätte auch *strukturelle Gren-zen* für die Instrumentalisierbarkeit der Schule im obigen Sinne und die Sta-bilisierung entsprechender Erwartungen gegeben. Das grundsätzliche Dilemma des an die Schulen herangetragenen Auftrags zeigte sich – von den Verantwortlichen verleugnet oder unbemerkt – in den Widersprüchen in-nerhalb der verordneten Erziehungsmittel selbst, wie wir sie oben bereits skizziert haben: Beispielsweise soll der Schulleiter gegenüber den Lehrern die Einhaltung der Vorschriften kontrollieren, soll also bürokratische Auf-sichtsfunktionen übernehmen, aber er soll zugleich auch Vorbild und Hel-fer sein, der für das Entstehen und die Förderung eines 'Kollektivgeists' in-nerhalb des Kollegiums sorgt. Oder der Lehrer soll die führende Rolle im Unterricht innehaben, soll diesen bis ins Detail planen und die Schülerin-nen und Schüler entschieden über ihren jeweiligen 'Vorstellungskreis' hin-ausführen, aber er soll gleichzeitig dafür sorgen, daß die Schüler selbstän-dig denken und Eigeninitiative entwickeln – freilich ohne dabei die festgelegten Wahrheiten in Frage zu stellen. Ebenso soll durch den dau-ernden Gegenwartsbezug im Unterricht eine innere Beteiligung der Schüler am aktuellen Geschehen, am Aufbau der DDR, dem Bündnis mit der Sowjetunion, dem Ost-West-Konflikt etc., ja ihr praktisches Engage-ment geweckt werden, doch darf dies nur in eine Bejahung der offiziellen politischen Linie münden – eine Vorgabe, die letztlich nur zur schleichen-den Entwertung von Neugier und Interesse führen kann, geht es doch im-mer und überall um das gleiche.

Die Überprüfungsaktion blieb gewissermaßen in diesen Widersprüchen selbst befangen, für die nicht bloß kaum miteinander zu versöhnende poli-tische Direktiven verantwortlich waren, sondern in denen letztlich auch eine grundsätzliche Spannung zwischen erzieherischen Zielen und schulischen Strukturen bzw. Funktionen sichtbar wurde. Es scheint, daß die Revision diese Widersprüche nur äußerlich überspielen konnte und damit eine Pra-xis verstärkte, die viele Beteiligte in den Schulen stillschweigend entwickelt haben dürften. Der Versuch, bei Lehrern wie Schülern durch Einsatz streng festgelegter Erziehungsmittel eine bestimmte 'Gesinnung' zu erzeugen und den Erfolg dieser Prozedur unter Androhung harter Sanktionen zu kon-trollieren, ließ sich in der Weise beantworten, daß Unterrichtsprozesse und innerschulische Beziehungen sowie die Verbindungen zur gesellschaftlichen Umwelt ritualisiert und standardisiert wurden. Den Erwartungen wurde nur äußerlich entsprochen: Die Verbindung mit dem 'demokratischen' Leben

wurde in bestimmten Organisationsmerkmalen versinnbildlicht, der Kollektivcharakter des Kollegiums im Ritual von Planungssitzungen, gemeinsamen außerschulischen Gesinnungsbezeugungen sowie einer sich überbietenden Kritik und Selbstkritik bezugt, der Unterricht schließlich gemäß den Postulaten der 'Selbstständigkeit' und des 'Gegenwartsbezugs' schablonenhaft gehandhabt. Auch die Revision der Oberschulen vom Mai 1950 selbst trägt bereits Zeichen einer solchen Ritualisierung und Standardisierung: Nicht nur, daß ihr dasselbe Schema zugrunde lag wie der Überprüfung vom Februar und März 1949; auch das Resümee, das die Spitze der Schulverwaltung aus der Revision zog, und die Verbesserungsvorschläge, die sie auf ihrer Grundlage entwickelte, unterschieden sich kaum von denen des Vorjahrs (vgl. Deutsche Verwaltung für Volksbildung 1949; Dorst 1949a; Abschlußbericht 1950; Zusammenfassender Bericht 1950; Becher 1950). Man gewinnt so den Eindruck, daß sich bestimmte, für die ganze Zeit der DDR gültige Mechanismen bereits früh herausgebildet und festgesetzt haben.

Die Analyse der Revisionsakten vom Mai 1950 läßt somit erkennen, daß die angestrebten Erziehungsziele bis zu diesem Zeitpunkt nicht erreicht worden sind, ja sie weckt Zweifel daran, daß diese Ziele überhaupt unverkürzt und unverfälscht erreicht werden konnten. Doch auch wenn die Anwendung der verordneten Erziehungsmittel kaum die erwünschten Einstellungen und Haltungen hervorzubringen vermocht hat, ist sie sicherlich nicht ohne 'erzieherische Wirkung' und verhaltensprägenden Einfluß geblieben. Sie schuf die strukturellen Bedingungen für drei idealtypisch zu unterscheidende Verhaltensmodi: Lehrer wie Schüler konnten zum einen ein instrumentelles Verhältnis zu den an sie herangetragenen Erwartungen entwickeln und sich ihnen äußerlich anpassen; sie konnten sich zweitens – aus 'Überzeugung' oder aus instrumentellem Kalkül – für die aktive Mitwirkung im Rahmen des Machtapparats entscheiden; und sie konnten sich schließlich – wie etwa die in den Berichten immer wieder genannten Mitglieder der Jungen Gemeinde – den politischen Erziehungsabsichten offen widersetzen.

## Literatur

- Abschlußbericht von der Überprüfung sämtlicher Oberschulen [1950]. In: Bundesarchiv, Abt. Potsdam (im folgenden abgekürzt BArch) DR 2/670, Bl. 1-9
- Anweiler, O.: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen 1988
- 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. In: die neue schule (im folgenden abgekürzt dns) 4 (1949), H. 21, Beilage
- Anweisung zur Überprüfung der Oberschulen in der Deutschen Demokratischen Republik [4. Entwurf], 20. 4. 1950. In: BArch, DR 2/65, Bl. 26-28
- Autorenkollektiv: Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1946-1949. (Monumenta Paedagogica. Bd. III.) Berlin 1968
- Autorenkollektiv: Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1949-1956. (Monumenta Paedagogica. Bd. XIV.) Berlin 1974
- Becher, H.: Wo stehen unsere Oberschulen? In: dns 5 (1950), H. 27, S. 703-705
- Benner, D./Sladek, H.: Das Erziehungsprogramm von 1947. Seine kontroverse Diskussion und das allmähliche Entstehen der Staatspädagogik in der SBZ/DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 63-79

- Berg, H.: Die Entwicklung der antifaschistisch-demokratischen Oberschule auf dem Gebiet der heutigen Deutschen Demokratischen Republik in der Zeit vom Mai 1945 bis 1948. Diss. paed., Berlin 1969
- Deutsche Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone, Referat Oberschulen, Dorst, 10.5.1949: Bericht über die Überprüfung von 153 Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone. In: SAPMO-BArch, DY 30/IV 2/9.05/77, Bl. 201-213
- Dorst, W.: Was ergab die Überprüfung der Oberschulen. In: dns 4 (1949a), H. 12, S. 376-381
- Dorst, W.: Für eine neue demokratische Oberschule. In: dns 4 (1949b), H. 17, S. 553
- Durchführung des Schuljahres 1949/50. In: dns 4 (1949), H. 21, Beilage
- Fröhlich, W.: Die antifaschistisch-demokratische Oberschule im Sommer 1949. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig 16 (1967), H. 4, S. 449-457
- Für eine demokratische Oberschule. In: dns 4 (1949), H. 14, S. 445-448
- Gatzemann, Th.: Der Streit um Gegenwartskunde als Prinzip oder Fach. Unveröff. Manuskript. Berlin 1996
- Geißler, G.: Die bildungspolitische Tendenzwende 1947-1949. In: Geißler, G./Wiegmann, U.: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied u.a. 1995, S. 41-68
- Henning, U./Kluchert, G./Leschinsky, A.: Erziehungskonzeptionen und ihre Umsetzung in der Schule der SBZ und der frühen DDR. Projektbericht. In: Benner, D./Merkens, H./Schmidt, F. (Hrsg.): Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Erste Ergebnisse aus der an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forscherguppe. Berlin 1996, S. 97-125
- Henning, U./Kluchert, G./Leschinsky, A.: Interessenartikulation oder Konfliktausgrenzung? Schülervertretung in der SBZ und der frühen DDR. In: Häder, S./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Symposium in Potsdam vom 24. bis 26. November 1994. Weinheim 1997 (im Erscheinen)
- Hettwer, H.: Das Bildungswesen in der DDR. Strukturelle und inhaltliche Entwicklung seit 1945. Köln 1976
- Hohfeld, B.: Die Neulehrer in der SBZ/DDR 1945-1953. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat. Weinheim 1992
- Kasper, C.: Politische Bildung und Erziehung an den allgemeinbildenden Pflichtschulen der DDR im Zeitraum von 1945 bis zur Mitte der 50er Jahre. Diss. paed., Berlin 1991
- Leschinsky, A.: Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 34.) Weinheim und Basel 1996, S. 9-20
- Leupold, H.: Die neuen Klassenbücher. In: dns 5 (1950), H. 7, S. 228 f.
- Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): Der 4. Pädagogische Kongreß vom 23. bis 25. August 1949. Berlin/Leipzig 1949
- Schmidt, W.: Nach der Überprüfung der Oberschulen in Thüringen. In: dns 4 (1949), H. 9, S. 281
- Zusammenfassender Bericht von der Überprüfung aller Oberschulen der Deutschen Demokratischen Republik im Mai 1950 [1950]. In: BArch-DR 2/670, Bl. 10-32

*Gerhard Kluchert*, geb. 1949, Dr. phil. habil., Privatdozent an der Humboldt-Universität zu Berlin mit den Schwerpunkten Historische Bildungs- und Jugendforschung, Wiss. Mitarbeiter im DFG-Projekt „Erziehungskonzeptionen und ihre Umsetzung in der Schule der SBZ und frühen DDR“ (Anschrift wie unten)

*Achim Leschinsky*, geb. 1944, Dr. phil., Prof. für Schultheorie am Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Schultheorie und Didaktik, Ziegelstr. 13 c, 10117 Berlin