

Bonna, Rudolf

Die Erzählung in der Geschichtsmethodik von SBZ und DDR. 1. [Hauptband]

Bochum : Brockmeyer 1996, 507 S. - (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik; 27.1)

urn:nbn:de:0111-opus-32448

in Kooperation mit:



<http://www.brockmeyer-online.de>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt 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 dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Rudolf Bonna

**Die Erzählung
in der Geschichtsmethodik
von SBZ und DDR**

Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik

Herausgegeben von
Klaus Goebel und Hans Georg Kirchhoff

Band 27/1



Rudolf Bonna

**Die Erzählung
in der Geschichtsmethodik
von SBZ und DDR**

Nebst einem Quellenband

Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer
Bochum 1996

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Bonna, Rudolf:

Die Erzählung in der Geschichtsmethodik von SBZ und DDR /
Rudolf Bonna. – Bochum : Brockmeyer, 1995
(Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte
und zur historischen Didaktik ; Bd. 27)
Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 1995
ISBN 3-8196-0390-5

NE: GT
[Hauptbd.]. – 1996

Abbildung Umschlagseite vorn:
Aus: Geschichtslesebuch für das fünfte
Schuljahr. Berlin (Ost) 1954, S. 28f.

Die Drucklegung dieses Bandes wurde durch freundliche finanzielle
Zuwendung der Deutschen Nationalstiftung und der Volksbank
Dortmund Nordwest eG ermöglicht.

Anschriften:

*Forschungsstelle Schulgeschichte
Historisches Institut der Universität Dortmund
44221 Dortmund (Barop)*

*Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer
Uni-Tech-Center, Gebäude MC, 44799 Bochum*

ISBN 3-8196-0390-5
Alle Rechte vorbehalten
© 1996 by Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer
Uni-Tech-Center, Gebäude MC, 44799 Bochum
Gesamtherstellung: Druck Thiebes GmbH
Altenhagener Str. 99, 58097 Hagen, Tel. (0 23 31) 84 33 92
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Inhalt

Vorwort	9
Verzeichnis der Abkürzungen	10
Einleitung	12
A. Voraussetzungen	15
I. Überlegungen zum Begriff "Geschichtserzählung"	15
II. Die Geschichte der Geschichtserzählung im Überblick	38
III. Die Geschichtserzählung in der fachdidaktischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland	60
B. Die Erzählung in der Geschichtsmethodik von SBZ und DDR	71
I. Die Geschichtserzählung in der SBZ	71
1.1. Vorbereitungen für einen Geschichtsunterricht in neuem Geist	71
1.2. Rahmenbedingungen, Richtlinien und Lehrpläne	101
2. Die Geschichtserzählung in der Lehrerbildung (1946-1949)	128
3. Die Geschichtserzählung im Rahmen der Methodendiskussion in den Zeitschriften "pädagogik", "die neue schule" und "Geschichte in der Schule"	147

4. Zur Frage des Angebots erzählender Texte in Geschichts- lesebogen, Lehr- und Arbeitsheften und übersetzten sowjetischen Lehrbüchern	164
II. Die Geschichtserzählung in bewegten Jahren	184
1.1. Sowjetpädagogik als neue Voraussetzung zum Verständnis und zur Verwendung von Geschichtserzählungen	184
1.2. Die Manifestation des sowjetischen Leitbildes in den ersten Lehrplänen und Lehrbüchern der DDR - die Abkehr von der Geschichtserzählung älterer Manier	202
1.3. Die Erzählung in Zusammenhang mit dem sowjetpädagogisch geprägten Bemühen, den Unterricht effektiv zu gestalten	218
2.1. Erneute Tendenzwende: Wiederbelebung reformpädagogischen Gedankengutes und weitere Beschäftigung mit der Sowjetpädagogik	252
2.2. Geschichtslesebücher für die Jahrgangsstufen fünf bis acht	279
2.3. Geschichtliche Erzählungen in verschiedenen geschichts- methodischen Veröffentlichungen und "Bemerkungen" zu den Texten einer neuen Lehrbuchserie	303
3. Die erneute Absage an die ältere Erzähltradition im Zuge der Revisionismuskritik	319
III. Die Geschichtserzählung der DDR nach 1958	333
1.1. Das unausgesprochene Fortleben der älteren Erzähltradition	333
1.2. Die Erzählung als Lehrgegenstand der geschichtsmethodischen Ausbildung, ihre Berücksichtigung in der Diskussion und der Verlust ihres Stellenwertes	354

2.1. Herbert Mühlstädt: Zur Biographie des Autors von "Der Geschichtslehrer erzählt"	375
2.2. "Der Geschichtslehrer erzählt" - erste Fassung	385
3. Letzte Tendenzwende - vorsichtiges Comeback der geschichtlichen Erzählung als Reflex auf politische Veränderungen	408
IV. Zusammenfassung	428
Quellen- und Literaturverzeichnis	432
1. Ungedruckte Quellen	432
a) Schriftlich und/oder mündlich befragte Personen	432
b) Archive	436
2. Gedruckte Quellen und Literatur	438
3. Bibliographie der Geschichtslehrbücher	499

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist durch zahlreiche Hilfestellungen gefördert worden. Ein besonderer Dank dafür gebührt Prof. Dr. Klaus Goebel, der meine Dissertation betreute und in vielen Diskussionen methodische und inhaltliche Anregungen gab. Indem er mir ermöglichte, als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Historischen Institut der Universität Dortmund tätig zu werden, beförderte er ganz besonders den Abschluß der Arbeit. Für die vielen Hinweise und Diskussionen zu meiner Arbeit möchte ich auch Frau Prof. Dr. Gerlind Rurik danken und ebenso Herrn Prof. Dr. Hans-Georg Kirchhoff, an dessen Doktorandenkolloquium ich teilnehmen durfte.

Mein Dank gilt ebenfalls den Mitarbeitern der verschiedenen wissenschaftlichen Institutionen, die ich aufsuchte, sowie den Zeitzeugen für ihre Bereitschaft, meine Arbeit mit mündlichen und schriftlichen Auskünften zu unterstützen.

Ohne die Geduld meiner lieben Frau Jutta wäre die vorliegende Dissertation kaum fertig geworden. Sie bemühte sich stets, unangenehme Dinge des Alltags von mir fernzuhalten. Dadurch war daheim immer die dringend benötigte fruchtbare Arbeitsatmosphäre gegeben. Ich danke ihr hier in nachdrücklichster Weise dafür.

Rudolf Bonna

Verzeichnis der Abkürzungen

APW	Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik
BArchP	Bundesarchiv, Abteilungen Potsdam
BDM	Bund Deutscher Mädel
Brandenburg. LHA	Brandenburgisches Landeshauptarchiv
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DLZ	Deutsche Lehrerzeitung
dns	die neue schule
DPZI	Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut
DVfV	Deutsche Verwaltung für Volksbildung
DWK	Deutsche Wirtschaftskommission
DZfV	Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung
EVG	Europäische Verteidigungsgemeinschaft
GiS	Geschichte in der Schule
GST	Gesellschaft für Sport und Technik
GuS	Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde
GWU	Geschichte in Wissenschaft und Unterricht
IfGA	Institut für Geschichte der Arbeiterbewegung
HA	Hauptabteilung
HAUuE	Hauptabteilung Unterricht und Erziehung
HJ	Hitlerjugend
KPD	Kommunistische Partei Deutschlands
KPdSU (B)	Kommunistische Partei der Sowjetunion (Bolschewiki)

KSZE	Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
Mecklenburg. LHA	Mecklenburgisches Landeshauptarchiv
MfS	Ministerium für Staatssicherheit
MfV	Ministerium für Volksbildung
NATO	North Atlantic Treaty Organization
NKFD	Nationalkomitee "Freies Deutschland"
NL	Nachlaß
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
OS	Oberschule
PA	Personalakte
PG	Parteigenosse
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SMAD	Sowjetische Militäradministration in Deutschland
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
TH	Technische Hochschule
UArchGr	Universitätsarchiv Greifswald
UBGr	Universitätsbibliothek Greifswald
UArchR	Universitätsarchiv Rostock
USPD	Unabhängige Sozialdemokratische Partei Deutschlands
VB	Volksbildung
VWV	Volk und Wissen Verlag
ZK	Zentralkomitee

Einleitung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Geschichtserzählung in der Geschichtsmethodik von SBZ und DDR. Sie versteht sich als ein Beitrag zur Geschichte der Geschichtserzählung. Ihr Ziel ist es festzustellen, ob von einem "marxistisch-leninistischen" Typ der Geschichtserzählung gesprochen werden kann und was dieser Typ unter Umständen an Merkmalen aufweist. Es soll die Frage beantwortet werden, seit wann sich ein solcher herausbildete und in welche Beziehung er zur bisherigen Geschichte der Geschichtserzählung gesetzt wurde. Ferner wird danach gefragt, welchen Stellenwert die Geschichtserzählung im Methodenkanon der SBZ und der DDR einnahm, ob sie innerhalb des geschichtsmethodischen Diskurses fortlaufend dieselbe Wertschätzung erfuhr oder ob dies Veränderungen unterlag, wer ihre Verfasser waren und aus welchen Motiven und unter welchen Umständen sie geschrieben worden sind. Nach Möglichkeit sollen bei Behandlung dieser Fragen Rückschlüsse auf ihre Bedeutung und Rolle in der Unterrichtswirklichkeit (auch der der Lehrerausbildung) gezogen werden.

Obwohl eine Geschichte der Geschichtserzählung - sieht man von kleineren Aufsätzen einmal ab - bislang noch nicht geschrieben worden ist, behandelt diese Arbeit nur einen scheinbar willkürlich gewählten Ausschnitt daraus. Der Grund dafür liegt in der besonderen historischen Situation, in der die Idee dazu entstanden war. Damals (Anfang 1991) befanden sich viele Institutionen der ehemaligen DDR in Abwicklung. Deshalb hoffte ich, aufgrund bestehender Reststrukturen eine besonders günstige Ausgangslage für Recherchen zu finden. M.E. erfüllte sich diese Hoffnung im großen und ganzen. Dank jener Strukturen konnte die Arbeit auf eine breite Quellenbasis gestellt werden.

Zu den erwähnten Reststrukturen zählen auch die für die DDR so bekannten "Beziehungen". Ihnen verdanke ich es, in jenen Monaten des Umbruchs Quellen eingesehen zu haben, deren Zugang mir nunmehr auf Jahre und Jahrzehnte verwehrt würde. Es war ein glücklicher Umstand, der besonders den Erfolg meiner Recherchen in den Universitätsarchiven Rostock und Greifswald ermöglicht hat.

Quellen wurden im Bundesarchiv, Abteilungen Potsdam gefunden, die durch Besuche in den Landeshauptarchiven Mecklenburgs und Brandenburgs ergänzt werden konnten. Dabei gab sich schon für das Jahr 1945 die zentralistische Arbeitsweise zu erkennen. Konkret hieß das, hier nur sehr wenig Material vor-

zufinden, was die in Potsdam archivierten Akten in nennenswerter Weise ergänzt hätte. Deswegen wurde auf dieser Ebene nicht weiter ermittelt, und die betreffenden Archive Dresdens, Weimars und Magdeburgs wurden nicht aufgesucht. Dagegen konnte wichtiges Material, wenn auch in geringer Menge, im Institut für Geschichte der Arbeiterbewegung in Berlin eingesehen werden. Leider war die Abwicklung der Archive des Ministeriums für Volksbildung und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften sehr weit vorangeschritten. Deshalb konnten schon zu dem Zeitpunkt, als ich damit begann, Quellen zu ermitteln (Januar 1991), dort keine Archivalien mehr eingesehen werden. Da halfen dann auch keine Beziehungen mehr. Wegen der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen wird dieses Archivgut erst über einen langen Zeitraum nach und nach eingesehen werden können.

Den bereits erwähnten "Beziehungen" ist eine mehrfache Erweiterung des Kreises von Zeitzeugen zu verdanken. Das brachte eine Vielzahl an Fakten ans Tageslicht, die sonst - vielleicht für immer - verborgen geblieben wären. Viele hochinteressante Dokumente wurden mir bei den Befragungen vorgelegt.

Von den gedruckten Quellen sind an erster Stelle selbstverständlich die Geschichtserzählungen zu nennen. Daneben sind hier vor allem Lehrbücher und -pläne, Unterrichtshilfen, geschichtsmethodische Grundlagenwerke und eine große Zahl an Zeitschriftenveröffentlichungen anzuführen.

Wie bereits anklang, sind zur Geschichte der Geschichtserzählung nur kürzere Veröffentlichungen vorhanden. Daher wird auf die Geschichtserzählungen in SBZ und DDR in der Literatur nur knapp hingewiesen. Sie konnten kaum für die Bearbeitung des Themas eine Hilfe sein, wohl aber die Arbeiten, die zur Geschichte des Geschichtsunterrichts in West und Ost angefertigt wurden (siehe Literaturverzeichnis).

Kurz soll noch auf den Aufbau der vorliegenden Untersuchung eingegangen werden: Die Arbeit ist in zwei Hauptteile gegliedert. Teil A behandelt Zugangsvoraussetzungen. SBZ- und DDR-Publikationen wurden dabei bewußt nicht berücksichtigt. Sehr bald, nachdem ich das Thema in Angriff genommen hatte und versuchte, mir einen Überblick über die Geschichte der Geschichtserzählung zu verschaffen, zeigte sich, daß mit "Geschichtserzählung" ganz verschiedene Textformen gemeint sein können (siehe dazu Kapitel A. II.). Es galt also, dem erst einmal nachzuspüren und ein Verständnis vom Erzählen zu entwickeln, damit der Leser weiß, aufgrund welcher Kriterien ein Text hier als Erzählung klassifiziert oder als erzählend charakterisiert worden ist. Diesem Zweck dient das erste Kapitel.

Noch bevor es überhaupt die SBZ gab, hatte die Geschichtserzählung schon eine lange Tradition. Das zweite Kapitel des A-Teils bemüht sich, einen Überblick über die Geschichte der Geschichtserzählung zu geben. Damit schafft es die Voraussetzungen für die Behandlung der Fragen, in welchem Verhältnis die Geschichtserzählungen der SBZ/DDR zur Entwicklung der Geschichtserzählung zu sehen ist, wie man ggf. mit dieser umging, ob und, wenn ja, an welche Traditionen man anknüpfte.

Das letzte Kapitel des ersten Hauptteils befaßt sich mit der wechselnden Wertschätzung und veränderten Auffassung, die die Geschichtserzählung in der Bundesrepublik erfuhr. Es hilft dazu, die Andersartigkeit der Beurteilung und Handhabung des Erzählens im geschichtsmethodischen Kontext von SBZ/DDR zu kennzeichnen. Das Interesse daran ist durch die aktuelle historische Situation der Wiedervereinigung bestimmt und erscheint so selbstverständlich, daß eine weitere Begründung entfallen kann.

Für keines der drei Kapitel wird der Anspruch einer vollständigen, erschöpfenden Behandlung erhoben. Alle drei sind allein für den Zweck dieser Arbeit verfaßt worden und sollen lediglich Zugangsvoraussetzungen dafür bereitstellen.

Der B-Teil ist das Hauptstück der Arbeit. Er behandelt die aufgeworfenen Fragen in den verschiedenen Perioden, die festgestellt werden konnten.

A. Voraussetzungen

I. Überlegungen zum Begriff "Geschichtserzählung"

Sieht man von eher flüchtigen Versuchen ab, den Begriff "Geschichtserzählung" inhaltlich zu bestimmen,¹ muß man feststellen, daß eine exakte Definition bislang nicht vorgenommen worden ist. Trotzdem ist von Geschichtserzählungen nicht nur in der fachdidaktischen Literatur die Rede. Häufig ist der Begriff in Buchtiteln meist kürzerer Texte historischen Sujets gebraucht worden. Der historisch fragende Geschichtsdidaktiker begäbe sich aber auf fremdes Terrain, wollte er sich um eine letztgültige Definition verdient machen. Falls dies bei der Geschichtserzählung überhaupt möglich ist, so darf er es ohnehin als Angelegenheit der Literaturwissenschaft betrachten. Dennoch kann hier erörtert werden, welche textuellen Phänomene mit "Geschichtserzählung" verknüpft sein können. Zugleich kann dem Leser damit durchsichtig gemacht werden, auf welcher Grundlage die entsprechenden Quellen² ausgewählt, betrachtet und eingeordnet wurden.

Außer durch die Dichotomie "fiktional vs. nichtfiktional" können Texte grundsätzlich durch eine weitere Dichotomie klassifiziert werden. Sie stellt der

1 Z.B.: Bodo v. Borries, Lehrererzählung. In: Dieter Lenzen (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Stuttgart 1985, S. 503-509; Dieter Riesenberger, Die Lehrererzählung im Geschichtsunterricht. In: Hans Süsmuth (Hrsg.), Historisch-politischer Unterricht. Medien. Stuttgart 1973, S. 41-69; hier: S. 65; Michael Tocha, Zur Theorie und Praxis narrativer Darstellungsformen mit besonderer Berücksichtigung der Geschichtserzählung. In: Geschichtsdidaktik. 4. Jg. (1979), H. 3, S. 209-222; hier: S. 209; Gerhard Schneider, Geschichtserzählung. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik. 3., völlig überarb. u. bedeutend erw. Aufl. Düsseldorf 1985, S. 493-497; hier: S. 493; im folgenden zitiert: Schneider, Geschichtserzählung; Heinz Dieter Schmid, Zur Geschichtserzählung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. In: Siegfried Quandt/Hans Süsmuth (Hrsg.), Historisches Erzählen. Formen und Funktionen. Göttingen 1982, S. 57-76; S. 59 ff.

Einige Autoren befassen sich auch nur mit einem oder wenigen möglichen Aspekten der Geschichtserzählung.

2 Das sind dann nicht nur Texte, die unter dem Titel "Geschichtserzählungen" veröffentlicht worden sind. Im weiteren Verlauf wird nämlich gezeigt, daß bezeichnete Textformen dazu gerechnet werden können. Sie können in Geschichtslehrbüchern, Unterrichtshilfen usw. gefunden werden, ohne als solche immer benannt und hervorgehoben zu sein.

Gruppe der geschriebenen Texte die Gruppe der gesprochenen gegenüber.³ Das allein zeigt schon die Breite der unter "Geschichtserzählung" zu verstehenden Textphänomene. Denn Geschichtserzählungen werden nicht nur gelesen, sondern können in zahlreichen Kommunikationszusammenhängen als gesprochene Äußerungen vorgefunden werden.⁴ Z.B. erscheint die Geschichtserzählung in ihrer mündlichen Form als Lehrerwort im Geschichtsunterricht besonders beachtenswert. Sie kann hier vom Lehrer frei⁵ oder auf Basis seiner Notizen vorgetragen werden; natürlich kann er auch ein gewähltes Beispiel vorlesen.⁶ In der didaktischen Literatur wird die Erzählung als eine mögliche Ausformung des Lehrervortrags zu den Aktionsformen des Lehrers gerechnet, wozu auch noch Lehrerdemonstration und -impuls gezählt werden.

Traditionellerweise können nach Aschersleben vier Arten des Lehrervortrags in der Schulpädagogik unterschieden werden, nämlich Erzählung, Schilderung, Bericht und Beschreibung.⁷ Das Vorlesen könne als eine Sonderform bezeichnet werden, das in allen genannten vier Fällen gelten könne.⁸ Jede dieser Formen diene ganz unterschiedlichen Zwecken. Bei der Erzählung, so Aschersleben, "geht es um die Darstellung eines zeitlichen Nacheinanders, das Subjekti-

3 Luc Goby, Vorschläge zu einer Textklassifikation. In: Klaus Detering/Jürgen Schmidt Radeheldt/Wolfgang Sucharowski, (Hrsg.) Sprache erkennen und verstehen. Akten des 16. Linguistischen Kolloquiums. Bd. 2. Tübingen 1982, S. 132-145; hier: Im folgenden zitiert: Goby, Vorschläge.

Auch Werlich teilt Texte, die er "als nur ein Faktor unter anderen im umfassenden Bereich menschlichen Handelns und kommunikativer Prozesse" ansiedelt, als sprachliche Kommunikation im Kommunikationsakt in "gesprochene oder geschriebene Äußerung". Egon Werlich, Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. Heidelberg 1975, S. 13 u. 15. Im folgenden zitiert: Werlich, Typologie.

4 Eine denkbare Situation ist z.B., wenn die Großeltern ihren Enkeln aus dem Schatz ihrer Lebenserinnerungen erzählen. (Vgl. dazu: Waltraud Holl, Alte Menschen erzählen Kindern. Erfahrungen in Grundschulprojekten mit historischer Thematik. In: GWU 38. Jg. (1987), H. 9, S. 541-552.) Warum das dabei entstehende textliche Produkt evtl. eine Geschichtserzählung sein kann, wird aus den weiteren Ausführungen dieses Kapitels ersichtlich werden.

5 "Frei" schließt mehrere Spielarten ein. Sie reichen von dem Vortrag einer auswendig gelernten Vorlage über eine Paraphrase oder Inhaltsangabe derselben bis zur selbstgeschaffenen Erzählung.

6 Vgl. hierzu: Hans Aebli, Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. 1. Aufl. Stuttgart 1983, S. 59 ff. Im folgenden zitiert: Aebli, Grundformen des Lehrens, Karl Aschersleben, Einführung in die Unterrichtsmethodik. 3. verb. Aufl. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1979, S. 29 f. Im folgenden zitiert: Aschersleben, Einführung.

7 Karl Aschersleben, Einführung, S. 50.

8 Ebd.

vität [...] und affektives Beteiligtsein des Vortragenden gestattet und unter besonderen Gesichtspunkten sogar erfordert"⁹. Ebenso wie die Erzählung eigne sich der Bericht für die Vermittlung des zeitlichen Nacheinanders. Durch größere Sachlichkeit grenze er sich aber von der Erzählung ab.¹⁰

Die anderen beiden der vier genannten Vortragsarten dienen der mündlichen Wiedergabe des räumlichen Nebeneinanders. Auch hier gebe es wieder eine erlaubt bzw. erwünscht subjektive Darstellungsweise, die Schilderung. Ihre emotional-affektive Färbung sei aber weniger subjektiv, also distanzierter, als die der Erzählung¹¹. Das sachliche Gegenstück dazu sei die Beschreibung¹².

In Übereinstimmung mit Aschersleben teilt Roth den Lehrervortrag hinsichtlich seiner textlichen Form in Erzählung, Beschreibung, Schilderung und Bericht.¹³ Steindorf nennt neben diesen vier Formen verbaler Darbietung Vorlesen, Vortragen und Erklären.¹⁴ Letzteres sei aber nur als besondere Form des Lehrervortrags zu verstehen. Es wäre ebenso sachlich wie der Lehrervortrag, aber die Situation sei verändert, das bereits Dargelegte müsse hinsichtlich der vom Hörer/Empfänger nicht verstandenen Elemente erläutert oder verdeutlicht werden.¹⁵

Vom Erzählen und Schildern über das Beschreiben und Berichten hin zum Vortragen (Erklären) fällt auf, daß der Anteil an Rationalität zu-, der der Emotionalität hingegen aber abnehme. Die Sprache, "ein gemeinschaftlich geregeltes Zeichensystem" (Aebli), vermag die vom Erzähler/Referenten/Sender intendierten Gehalte im Zuhörenden (Empfänger) aufleben zu lassen,¹⁶ vermag also emotionale Gehalte ebenso zu vermitteln wie Fakten. Diese Erkenntnis setzen die oben genannten Autoren, Aschersleben und Roth, vermutlich ebenso voraus wie Rösner. Als Formen vortragender Lehrweise benennt er Fabulieren, Schilderung, referierenden Sachbericht und darüber hinaus Ansprache und

9 Ebd.

10 Ebd., S. 35. Aschersleben spricht dem Bericht auch noch Objektivität als Merkmal zu. Daß dies aber nicht unbedingt als ein sicheres Kennzeichen angeführt werden kann, wird aus den weiter unten folgenden Ausführungen noch ersichtlich werden.

11 M.E. ist das aber nur als Empfehlung zu verstehen, denn es ist kein Grund zu erkennen, der den Vortragenden zwingend an einer starken subjektiven Tönung seiner Schilderung hindert.

12 Aschersleben, Einführung, S. 35-38.

13 Alois Roth, Die Elemente der Unterrichtsmethode. München 1967 (Schriften für die Schulpraxis 37), S. 46.

14 Gerhard Steindorf, Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1981, S. 131.

15 Ebd., S. 138 f.

16 Ebd., S. 136.

Anpredigen.¹⁷ Alle diese Formen des Lehrervortrags nennt er Erzählformen. Deshalb gebraucht er für die von den anderen genannten Autoren als Erzählung bzw. Erzählen bezeichnete Mitteilungsform den Terminus "Fabulieren". Mit den anderen Autoren stimmt er überein, daß ein hohes Maß an Subjektivität und die Vermittlung emotionaler Gehalte mit dem Fabulieren verknüpft sei. Das Mitverfolgen einer guten (d.h. gelungenen) Erzählung ist ihm der "glückselige Schwebezustand auf dem Regenbogen der mitschaffenden Phantasie", ein Paradies der Kinder, ein Geschenk, das von den Schülern nicht verlangt, in abfragbares Wissen umgesetzt zu werden.¹⁸ Dagegen ist die Schilderung mit klaren Zielsetzungen verknüpft, denn mit ihrer Hilfe soll etwas gelernt bzw. gelehrt werden. Sie kann sowohl beschreibend als auch berichtend sein, ist aber von dem Sachbericht durch innere Anteilnahme am Aussageinhalt geschieden.¹⁹ Frei von Spannung, ohne rednerische Wirkung und ganz und gar unpathetisch vermittele der referierende Sachbericht in exakt dargestellter Weise geistige Zusammenhänge, "die durch sich selber wirken sollen"²⁰. Unverkennbar liegt hier, ebenso wie bei Steindorf, die Ansicht zugrunde, daß vom Fabulieren zum referierenden Sachbericht eine Zunahme von Rationalität mit einer Abnahme an Emotionalität einhergeht.²¹

Daß die Erzählung als emotional betonte Form des Lehrerwortes ein polares Gegenüber in einer Vortragsform besitzt, die auf Vermittlung von konkreten Erfahrungen in der Darstellungsweise gelöstes Verfügungswissen hin orientiert und konzipiert ist, wird auch in der Geschichtsdidaktik anerkannt. Oltrogge z.B. spannt die Möglichkeiten des Lehrens von der künstlerisch geformten, novellistischen Erzählung zum Vortrag. Als Extreme seien beide nur sparsam anzuwenden. Dazwischen sieht er die "schlichte geschichtliche Erzählung"

17 Max Rösner, Unterrichtstechnik. Hannover 1951, S. 184-193.

18 Ebd., S. 185. Die Begeisterung Rösners für das Fabulieren, die ihren Niederschlag in seiner blumigen Wortwahl gefunden hat, darf den Leser nicht zu der Annahme verleiten, Rösner gestehe dieser Form der Mitteilung das Primat unter den anderen zu. Ganz im Gegenteil, er rät, sie nur selten anzuwenden.

19 Ebd., S. 189.

20 Ebd., S. 191.

21 Interessant ist Rösners Bemerkung, daß das Erzählen, das im Deutschen aussage, mitteile, zählend die Ereignisse ordne, sich an eine andere "Sinnessphäre" wende als der Vortrag. Letzterer trägt also im übertragenen Sinn vor die Augen, "Erzählen in der akustischen und Vortragen in der visuellen Sphäre sind also synonym". Ebd., S. 184.

gelegen, die verschiedene Ausgestaltungen erfahren kann, z.B. als einfacher Bericht oder Schilderung.²²

Zur Bezeichnung der Möglichkeiten der darbietenden Form des Lehrerwortes wählt Metzger in Übereinstimmung mit Aschersleben für das zeitliche Nacheinander Erzählung und Bericht und für das räumliche Nebeneinander Beschreibung und Schilderung. Daneben benennt er noch Erklären und Vorlesen. Auch hier liegt offenbar als Ordnungsgesichtspunkt die Frage nach stärkerer subjektiver bzw. objektiver Färbung zugrunde.²³

Die Autoren Marienfeld und Osterwald polarisieren ebenfalls die verschiedenen Ausprägungen der verbalen Lehrerdarbietung. Sie stellen der Geschichtserzählung den Geschichtsvortrag gegenüber. Beiden wird ein eigener Funktionsbereich gemäß ihrer eigenen Möglichkeiten zugesprochen.²⁴ Die Geschichtserzählung dient der Aufgabe, geschichtliche Vorgänge von den Schülern nacherleben zu lassen,²⁵ ihr wird also deutlich eine emotionale Zielsetzung zugeordnet.

Demgegenüber beschränkt sich der Geschichtsvortrag auf das für die geschichtliche Erkenntnis Wesentliche, womit er vorwiegend an die Kräfte des Verstandes appelliert.²⁶

Eine vergleichbare Zuordnung nimmt Fina vor. Die monologischen Darstellungsformen Erzählen und Lehrervortrag unterschieden sich nach Form, Stimmung und Inhalt. Der Vortrag sei nüchtern, sachlich, durch Abstand zum

22 Wilhelm Oltrogge, *Der Geschichtsunterricht*. Darmstadt 1958 (Handbuch der Mittelschulpädagogik in Einzeldarstellungen), S. 85 f. Im folgenden zitiert: Oltrogge, *Geschichtsunterricht*.

23 Stephan Metzger, *Die Geschichtsstunde*. Donauwörth 1970, S. 51. Im folgenden zitiert: Metzger, *Geschichtsstunde*.

Offensichtlich ist die Teilung ebenso wie bei Aschersleben wie folgt beabsichtigt:

subjektiv	Schilderung	Erzählung
objektiv	Beschreibung	Bericht

24 Wolfgang Marienfeld/Wilfried Osterwald, *Die Geschichte im Unterricht*. Grundlegung und Methode. Düsseldorf 1966, S. 108. Im folgenden zitiert: Marienfeld/Osterwald, *Geschichte im Unterricht*.

25 Ebd.

26 Ebd., S. 125.

Hier werden nur die genannten Extreme wiedergegeben. Wie die meisten anderen Verfasser kennen sie auch Übergangsformen zwischen diesen Extremen. Das sei z.B. der Fall, wenn ein Thema trotz aller Nüchternheit in den Schülern ein Zugehörigkeitsgefühl zum eigenen Volk erzeugt. Ebd., S. 126.

Gegenstand gekennzeichnet, wogegen das Erzählen der bunten Fülle des Lebens näher stehe.²⁷ Deutlich sei hier eine unterschiedliche Zuweisung der stärkeren Beteiligung kognitiver bzw. emotionaler Kräfte zwischen Erzählen und Vortragen wahrzunehmen.²⁸

Der Geschichtserzählung, die gut geeignet sei, emotionale Kräfte der Schüler anzusprechen, stellt Krieger den Bericht gegenüber.²⁹ Der Bericht, der insgesamt summarischer und verdichtender verfare, "bringt ganz allgemein solche Lerninhalte, die sich weniger an die Vorstellungskraft als an die Vernunft wenden"³⁰.

Genauso wie Krieger sieht auch Glöckel ein Gegenüber von der detailreichen und daher anschaulichen, sich an die Phantasie wendenden Erzählung³¹ und dem Bericht, dem er eine große Bandbreite möglicher Ausgestaltungen zumißt. Er könne ebenso detailreich wie die Erzählung sein, ihm fehle aber die enge Teilnahme am Erleben der Einzelpersonen. In seiner abstraktesten Form belehre er über eine allgemeine geschichtliche Entwicklung.³²

Was bei Glöckel und Krieger dem Bericht an Charakteristik und Möglichkeiten der Vermittlung zugewiesen wird, ordnet Christmann der "erzählten Geschichte" zu, in der "ein größerer zusammenhängender Abschnitt der Geschichte dargeboten" wird, "ohne allzusehr auf Episoden und ausschmück-

27 Kurt Fina, *Geschichtsmethodik*. München 1973, S. 77.

28 Inhaltlich seien sie nicht unbedingt scharf zu trennen. Der Unterschied zwischen ihnen könne jedoch durch thematische Exemplifizierungen verdeutlicht werden. Für den Vortrag eigneten sich Themen wie "Bismarcks Sozialgesetzgebung" oder "Die römische Ämterlaufbahn", demgegenüber für die Erzählung "Eine Pyramide wird errichtet" oder "Die Türken erobern Konstantinopel". Ebd.

29 Herbert Krieger, *Darbietung und Durchdringung in mittleren Klassen*. In: ders., *Handbuch des Geschichtsunterrichts*. Bd. I. Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Handreichungen für den Geschichtslehrer. 5. Aufl. Frankfurt a. M./Berlin/München 1969, S. 134 u. 136. Im folgenden zitiert: Krieger, *Darbietung und Durchdringung*.

30 Ebd., S. 136.

"Bericht" wird hier offensichtlich indifferent genutzt, da, wie oben schon bei andern Verfassern gezeigt, der Bericht das zeitliche Nacheinander recht sachlich wiedergibt. Es sind aber auch andere Darstellungsweisen seinen Worten zufolge denkbar, z.B. expositorische Texte, die sich "an die Vernunft" wendende Lerninhalte vermitteln und von ihm sehr wahrscheinlich auch gemeint sind.

31 Hans Glöckel, *Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 1979, S. 174. Im folgenden zitiert: Glöckel, *Geschichtsunterricht*.

32 Ebd., S. 182 f.

ende Details einzugehen"³³. Die Geschichtserzählung grenzt er als die wesentlich phantasievollere Darstellungsweise von der "erzählten Geschichte" ab.³⁴

Die Zuordnung vom Erfolg, mit der Erzählung Phantasie und affektive Kräfte anzusprechen sowie durch sachreferierenden Vortrag den Verstand anzusprechen, liegt in manch anderen didaktischen Veröffentlichungen den Darstellungen zugrunde, ohne daß dies explizit so benannt wird. Dies hat seinen Grund wohl hauptsächlich darin, daß die entsprechenden Verfasser, sich auf die Untersuchungen Roths und Küppers stützend, Geschichten aus der Geschichte bzw. geschichtliche Einzelbilder als geeignete Vermittlungsform für jüngere Schüler ansehen. Zeitbetrachtung und -reflexion sind demnach nämlich erst Schülern höherer Klassen möglich. Wollte der Lehrer dies monologisch vermitteln, wären Abhandlungen und Vortrag die zu wählenden Formen.³⁵

Mit dem Begriff Lehrerzählung ist von (den hier genannten) Verfassern die Verwendung verschiedener Textformen intendiert. Neben der "eentlichen", künstlerisch gestalteten novellistischen Geschichtserzählung, die geschichtlich wahr, unabhängig von ihrer geschichtlichen Richtigkeit, sein könne,³⁶ werden in den Bereich der Lehrerzählung (historische) Schilderung³⁷, Anekdote³⁸, Szene³⁹, die authentische "erzählende Quelle"⁴⁰ als Erscheinungsformen

33 H. Christmann, *Geschichtsunterricht in der Hauptschule*. Bonn 1967, S. 23. Im folgenden zitiert: Christmann, *Geschichtsunterricht*.

Auch Sprenger erkennt, daß mit Geschichtserzählungen das zentrale lernpsychologische Anliegen der Weckung emotionaler Kräfte verbunden ist, jedoch baut er keine Polarität zum Geschichtsvortrag auf. Reinhard Sprenger, *Erzählung, schriftliche Quelle, literarisches Beispiel. Arbeitsformen im Geschichtsunterricht*. Freiburg i.Br. 1979, S. 30.

34 Christmann, *Geschichtsunterricht*, a.a.O.

35 Karl Cramer, *Der Geschichtsunterricht in der Volksschule*. Geretsried 1969, S. 51 ff. (Theorie und Praxis der einzelnen Unterrichtsfächer). Im folgenden zitiert: Cramer, *Geschichtsunterricht*.

36 Vgl. dazu: Glöckel, *Geschichtsunterricht*, S. 177.

37 Krieger, *Darbietung und Durchdringung*, S. 135. Die Schilderung, hier greift Krieger auf Lessings *Laokoon* zurück, helfe "das im Raum Koexistierende in ein zeitlich Konsekutives zu verwandeln". Dafür könne dann der Terminus Einzelbild (Bild als Verweis auf dem Thema nach Zuständliches) genutzt werden.

Oltrogge empfiehlt, die geschichtliche Erzählung auch einmal durch den schlichten Bericht oder die Schilderung zu ersetzen. Oltrogge, *Geschichtsunterricht*, S. 86.

38 Norbert Lübke, *Gegenwartsnaher Geschichtsunterricht*. Dortmund 1950, S. 66; Oltrogge, *Geschichtsunterricht*, S. 175.

39 Wolfgang Kleinknecht, *Die Behandlung der historischen Persönlichkeit*. In: *Handbuch des Geschichtsunterrichts*, Bd. I: Herbert Krieger (Hrsg.), *Aufgabe und Gestaltung des*

geordnet. Auch ist offen, ob die Geschichtserzählung episch oder dramatisch in ihrer konkreten Ausgestaltung ist.⁴¹ Für den geschichtlichen Vorkurs werden förmlich als Vorbereitung auf die Geschichts- bzw. Lehrererzählung Märchen und Sagen angeführt.⁴²

Der Erklärung bedürftig scheint die Tatsache, daß doch verschiedene Äußerungsformen in die Nähe zur Lehrererzählung gerückt werden können und vermutlich ganz ähnliche Funktionen, nämlich an unserer Miterleben und -empfinden zu appellieren, im Geschichtsunterricht erfüllen (können).

Dafür sind grundlegende literaturwissenschaftliche Einsichten hilfreich. Obwohl natürlich Unterschiede zwischen gesprochenen und schriftlichen Äußerungen - man denke z.B. an die parasprachlichen Möglichkeiten mimischer, gestischer Verstärkung⁴³ - vorhanden sind, beschränken sich nachfolgende Ausführungen auf Beobachtungen, die an geschriebenen Texten gemacht wurden, weil hier schon für die Beantwortung der aufgeworfenen Frage die entscheidenden Gesichtspunkte geklärt werden können.

Zunächst sei an die bereits angesprochene Textklassifizierung von fiktional versus nicht-fiktional erinnert. Wenn auch die Verfasser entsprechender Abhandlungen in der gewählten Begrifflichkeit voneinander abweichen, besteht doch offensichtlich Konsens über dieses Einteilungskriterium.⁴⁴ Fiktio-

Geschichtsunterrichts. Handreichungen für den Geschichtslehrer. 5. Aufl. München 1969, S. 175; Metzger, *Geschichtsstunde*, S. 52; die Forderung Cramers nach der Darstellung in (geschichtlichen) Einzelbildern darf wohl auch in dem Bereich des Szenischen angesiedelt werden; Cramer, S. 63 (siehe auch übernächste Fußnote; auch Episode: Fiege, S. 103).

40 Z.B. Glöckel, *Geschichtsunterricht*, S. 175. Darunter kann m.E. auch der Augenzeugenbericht gefaßt werden. Offensichtlich erkannte auch Oltrogge diese Möglichkeit, wenn er die Nutzung von Texten aus Chroniken empfiehlt. Oltrogge, *Geschichtsunterricht*, S. 86.

41 Marienfeld/Osterwald, *Geschichte im Unterricht*, S. 108. Die Autoren empfehlen aber die Verwendung der dramatischen, szenisch angelegten Form. Auf S. 111 heißt es von der epischen Geschichtserzählung, daß sie anstelle dramatisierender Dialoge mehr Raum den eigentlichen Aktionsschilderungen läßt.

42 Cramer, *Geschichtsunterricht*, S. 63. Auch Fiege führt den Gebrauch von Heldensagen im geschichtlichen Vorkurs an (S. 95), äußert aber Vorbehalte gegenüber künstlerisch gestalteten Erzählungen. Übrigens, der Verweis sei hier erlaubt, ist von Ebeling die Nähe von Lehrererzählung und geschichtlicher Dichtung erkannt worden. Vgl. dz. Hans Ebeling, *Methodik des Geschichtsunterrichts*. Berlin/Hamburg/Darmstadt 1955, S. 48.

43 Aebli, *Grundformen des Lehrens*, S. 37.

44 Von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten sprechen z.B. Wehrlich, *Typologie*, S. 19 ff.; Hans Ulrich Gumbrecht, *Fiktion und Nichtfiktion*. In: Helmut Brackert/Eberhard Lämmert (Hrsg.) *Funk-Kolleg Literatur*, Bd. I, Frankfurt a.M. 1977, S. 188-209. Im folgenden zitiert:

nale Texte werden je nach ihrer textlichen Qualität zur Unterhaltung oder zur ästhetischen Rezeption genutzt. Nicht-fiktionale Äußerungen sind Gebrauchstexte verschiedenster Art (Bedienungsanleitungen, Gesetzestexte, Flugschriften u.v.m.). Sie besitzen einen direkten Bezug zur Wirklichkeit, z.B. die Exposition gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse als Addition oder kausale Zusammenstellung; das Vermittelte besitzt hier im Gegensatz zu fiktionalen Äußerungen einklagbaren Wahrheitswert und ist zur ernsthaften Rezeption bestimmt.⁴⁵

Wenn auch niemand zögern wird, eine künstlerisch gestaltete (erfundene) Geschichtserzählung, wie z.B. "Mongolensturm"⁴⁶, der Gruppe fiktionaler Texte und einen Zeitungsbericht nicht-fiktionaler, pragmatisch-informeller Texte zuzuordnen, darf aber nicht davon ausgegangen werden, bestimmte Textformen seien ausschließlich in der Gruppe fiktionaler bzw. nicht-fiktionaler Äußerungen zu finden. Denn pragmatische Textformen können unter entsprechenden Umständen "fiktionalisiert" werden,⁴⁷ wie z.B. der Meldebericht des Raumschiffkapitäns XY von dem Planeten Z im Science-fiction-Roman. Oder Sagen werden bei literaturwissenschaftlichen Untersuchungen pragmatisiert. Entscheidend ist also nicht allein der Wahrheitsgehalt für eine Textzuteilung, sondern auch der Kommunikationszusammenhang bzw. der Rezeptionsvorgang.

Gumbrecht, Fiktion und Nichtfiktion. Gobyń dagegen spricht auch von fiktional versus repräsentational. Gobyń, Vorschläge, S. 135 (Schema).

45 Gobyń, Vorschläge; Werlich, Typologie, S. 20; Gumbrecht, Fiktion und Nichtfiktion, S. 194.

46 Hans Heumann und Rolf Heerd (unter Mitarbeit von Trude Nießen), Unser Weg durch die Geschichte. Lese- und Arbeitsbuch für Schulen. 5. Aufl. Frankfurt a.M. 1964, S. 53-56.

47 Gumbrecht, Fiktion und Nichtfiktion, S. 198; Wilhelm Füger, Zur Tiefenstruktur des Narrativen. Prolegomena zu einer generativen 'Grammatik' des Erzählens. In: Poetica. 5. Bd.(1972), H. 3, S. 268-292; hier S. 268. Im folgenden zitiert: Füger, Tiefenstruktur. Natürlich wird man aber sagen können, daß einzelne Textformen mit spezifischen Kommunikationszusammenhängen korrelieren. Die Gebrauchsanleitung für einen Staubsauger wird seltener in ästhetischen als in pragmatischen Rezeptionszusammenhängen verwendet werden. Da pragmatische Texte praktischen Bezug zur Wirklichkeit haben und die in ihnen "beschriebene Sachlage zwar nicht tatsächlich auf reale Sachverhalte bezogen ist, deren Autor oder Rezipient aber diesen Anspruch erheben" (Gumbrecht, Fiktion und Nichtfiktion, S. 194), müssen sie diese nicht erst konstituieren. Fiktionale Texte müssen dagegen zuerst ihre Wirklichkeit (unter Nutzung der Elemente unserer Lebenswelt) konstituieren (pragmatische Ausnahmen sind Gesetzestexte oder normative Texte). Letzteres wird von ihnen wohl öfter geleistet als von Zeitungsmeldungen.

Wie bereits gezeigt worden ist, wird auch bei Nutzung der Lehrererzählung ein anderer Rezeptionsvorgang in den Schülern beabsichtigt, eben das Ansprechen des Gefühls, als beim sachreferierenden Vortrag.⁴⁸ Dies einzusehen bereitet bei der Gegenüberstellung einer erfundenen Geschichtserzählung und eines expositorischen Textes zu einem Ausschnitt der als wahr verbürgten Historie unserer Gegenwart keinerlei Schwierigkeit. Komplizierter wird die Sachlage für die in diesem Kapitel versuchte Bestimmung der Geschichtserzählung, denn kein Autor fordert(e), daß sie unwahr sein muß, wenn danach gefragt wird, wo denn *die* Geschichtserzählung anzusiedeln ist, der ein als wahr gesichertes Ereignis zugrunde liegt, wo der wahre Erlebnisbericht und wo die Wiedergabe einer wirklich gegebenen Quelle, deren Verfasser aber den Inhalt verfälschte, anzusiedeln sind.

Die Frage ist nun also, wieso ein formal als Bericht bestimmbarer Text - in manchen Fällen - auch als Erzählung aufgefaßt werden kann. Wie bereits anklung, ist immer zu beachten, in welchem Zusammenhang die Textform begegnet, z.B. als Teil einer Erzählung, verbunden mit einem Erzählinitiator ("hört mal, wie Amerika entdeckt wurde ...") oder als Lehrerwort in Verbindung mit einer Aufgabenstellung ("achtet mal ..."), die unser Denken herausfordert. Geklärt werden muß also, wodurch diese Uneindeutigkeiten bedingt sind, was manche Textsorten gemeinsam haben müssen, damit durch Änderung der Kommunikationssituation gleichzeitig die Rezeption mitverändert wird.

Die Nähe verschiedener Textformen zueinander wird deutlich, wenn gezeigt wird, was Erzählen "sprachtechnisch" gesehen ist. Der Kern einer Erzählung ist die Episode, welche Ereignisse und Handlungen sowie das Agieren und Reagieren der Handelnden (Menschen und/oder Tier) umfaßt, und dies wird in einer (oder mehreren) räumlich und zeitlich bestimmten Situation(en), in einer Szene oder mehrerer, durch einen Geschehenszusammenhang verbundener Szenen sozusagen, "gezeigt".⁴⁹ Somit kann die Erzählung als epische Kurzform

48 Siehe dazu auch Habermas in: Jochen Hering, Geschichte erfahrbar. Die Wiederentdeckung des erzählenden Geschichtsunterrichts. Dortmund 1985, S. 163.

49 Aebli, Grundformen des Lehrens, S. 35. Ähnlich wie Aebli äußert sich Stierle (Karlheinz Stierle, Die Struktur narrativer Texte. In: Helmut Brackert/Eberhard Lämmert (Hrsg.), Funkkolleg Literatur 1. Bd. Frankfurt a.M. 1977, S. 212). Dort heißt es: "Die Ebene, die allen übrigen Ebenen der Narration zugrundeliegt, ist die Ebene des Geschehens. [...] Die Sphäre des Geschehens ist die elementare Sphäre im Aufbau der Narration." Im folgenden zitiert: Stierle, Struktur narrativer Texte. Siehe ergänzend: Otto Ludwig, Berichten und Erzählen - Variationen eines Musters. In: Konrad Ehlich (Hrsg.), Erzählen in der Schule. Tübingen 1984

bzw. Kurzprosa verstanden werden.⁵⁰ Denn die kleinen epischen Formen konstituieren sich aus dem Zusammenspiel und Aufeinanderbezogensein ihrer Grund- bzw. Basiselemente. Das sind Figur, Raum und Geschehen; letzteres impliziert den Faktor Zeit.⁵¹ Aus ihnen ist die epische Welt aufgebaut, also auch die epischen Kurzformen Märchen, Sage, Legende, Anekdote u.a. Sie alle gewinnen ihre Kompletion, Ganzheit und Geschlossenheit, ihren Anfang, ihre Mitte und ihr Ende durch das Geschehen.⁵²

Dies kann aber ebenso dem Bericht zu eigen sein. Auch er vermag es, konkrete "Figuren" handlungsvollziehend im Raum darzustellen. Jedoch wird sich der Berichtende in seiner Darstellungsweise um objektive Präsentation bemühen, d.h., er bezieht "Gegenstand und Sachverhalte der Intention nach *ganz* [kursiv im Original; der Verf.] auf einen exakt verifizierbaren Bezugsrahmen außerhalb seiner selbst"⁵³.

So gesagt gilt das natürlich nur für den Bericht im pragmatischen Kommunikationszusammenhang, z.B. bei der sachadäquaten Lektüre eines Forschungsberichtes. Für fiktionale Texte muß dies natürlich modifiziert werden. Hier bezieht sich der oben als Beispiel erwähnte Meldebericht des Raumschiffs XY auf die innerhalb der fiktionalen Wirklichkeit "objektiv" gegebenen Welt, und daher bezieht er seinen Realitätsanspruch.

An dieser Stelle unserer Überlegungen eröffnet sich nun eine Schwierigkeit. Gewöhnlich wird ein Bericht so verfaßt sein, daß er an ein Welt- oder Fachwissen seiner Adressaten, von dem der Verfasser eine Vorstellung besitzt (oder zu

(Kommunikation und Institution 10), S. 38-54; hier: S. 43; Ludger Hoffmann, Berichten und Erzählen. In: ebd., S. 55-66; hier: S. 57.

Zweifelsohne muß sich Erzählung nicht nur auf eine Episode beschränken. Es können auch mehrere untereinander verknüpft sein. In der Erzählung werden Menschen konkret handelnd/erleidend in Raum und Zeit gezeigt. Das ist etwas, was eben die Szene als episches Kompositionselement - sie ist eine "wiedergegebene Erzähleinheit, in der Bericht oder Beschreibung zugunsten des Dialogs stark zurücktreten" - zu leisten vermag. Dazu: Jürgen Kühnel, Szene. In: Metzler-Literaturlexikon. Begriffe und Definitionen. Hrsg. von Günther und Irmgard Schweikle, 2. überarb. Aufl. Stuttgart 1990, S. 454.

50 Otto Bautel, Grundbegriffe der Literatur. 9. erw. Aufl. Frankfurt a.M. 1972, S. 29.

51 Monika Schrader, Epische Kurzformen: Theorie und Didaktik. Königstein 1980, S. 19. Wolfgang Kayser, Das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft. 10. Aufl. Bern/München 1964, S. 352, 356. Im folgenden zitiert: Kayser, Kunstwerk.

52 Kayser, Kunstwerk, S. 356.

53 Werlich, Typologie, S. 48; Jochen Rehbein, Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Konrad Ehlich (Hrsg.), Erzählen in der Schule. Tübingen 1984 (Kommunikation und Institution 10), S. 67-124; hier: S. 89 ff.; u.a.

besitzen glaubt, glaubt, annehmen zu dürfen), anknüpft, so daß Raum und Handelnde in vielen Fällen nicht ausführlich dargestellt zu werden brauchen. Anders wird die Sachlage, wenn beim Adressatenkreis kein ausreichendes Weltwissen zu Raum, Zeit und Handelnden als Voraussetzung angenommen werden kann und deshalb in den Bericht aufgenommen werden müssen. Dies kommt z.B. vor, wenn der Lehrer im Geschichtsunterricht seiner Klasse von einem gemeinhin weniger bekannten historischen Ereignis wie dem Übergang der Westgoten über die Donau berichten will. In diesem Fall könnte so ein Textbeispiel auch als epische Kleinform bestimmt bzw. empfunden werden, falls der Kommunikationszusammenhang keine andersartige Textrezeption erfordert. Übrigens sehen sich Geschichtslehrer vermutlich nicht selten vor die Notwendigkeit gestellt, (noch) fehlendes Welt- bzw. Fachwissen durch Zusatzinformationen zu ergänzen.⁵⁴ Im Gegensatz zu kleinen epischen Formen können auch Texte als Berichte eingeordnet werden, die ausschließlich sowohl große lokale und/oder temporale Segmente umfassen, wenn z.B. ein Lehrer in wenigen Sätzen seine Schüler über die Wanderungen der Goten informieren wollte. Dann verläßt der Bericht den Bereich des Episodischen, denn es werden Kollektive und nicht mehr einzelne Figuren, die aufgrund ihrer Charakteristik eine genaue Vorstellung im Rezipienten hervorzurufen geeignet wären, Geschehen vollziehend und erleidend vorgeführt.⁵⁵

Die zwischen den Textformen Bericht und Erzählung bestehende Nähe läßt sich nach Egon Werlich darauf zurückführen, daß beiden derselbe Texttyp zugrundeliegt. Als Texttypen bezeichnet er die thematischen Textbasen sämtli-

54 Daß Zeit, Raum, Handlung (Ereignis) und Akteure wie in der epischen Kleinform miteinander zu einem narrativen Text verbunden werden können, ist natürlich nur eine Möglichkeit, die Wissenslücken aufzufüllen. Sie wurde hier herausgegriffen, da es in diesem Kapitel darum geht, die Nähe verschiedener Textformen zueinander zu explizieren und zu begründen, warum sie in vergleichbarer Weise rezipiert werden können, warum sich unter Umständen ein Bericht in derselben Weise an Vorstellungs- und Gefühlswelt des Hörers/Lesers zu wenden vermag, wie es der Erzählung zu eigen ist.

55 Es ist Gerhard Schneider zuzustimmen, wenn er darauf hinweist, daß die "Narrativitätsdiskussion" häufig mißverstanden worden sei und "manche Autoren dem Kurzschluß" unterlegen seien, "die narrative Struktur der Geschichte hätte zwangsläufig die Lehrererzählung als zentrale Unterrichtsform des Geschichtsunterrichts zur Folge". Gerade das Umgekehrte schein aber der Fall zu sein, da mit der Geschichtserzählung als epischer Kleinform immer nur ein begrenzter Ausschnitt - gewissermaßen ein Punkt aus der Entwicklung - herausgegriffen und entfaltet werden kann. Dagegen sei die wissenschaftstheoretische Diskussion "auf die sachlogische Struktur von Geschichte" bezogen. Schneider, *Geschichtserzählung*, S. 495 f. (Zitate: S. 495.)

cher textlicher Äußerungen. Sie lassen sich vermutlich auf sechs Grundmuster zurückführen, nämlich auf die deskriptive, narrative, argumentative, instruktive Textbasen sowie auf zwei expositorische (Komposition und Dekomposition). Diese Basen seien typisch für ganze Textklassen.⁵⁶ Eine dieser texttypischen thematischen Textbasen wird als narrative bezeichnet und "wird für textliche Äußerungen über Erscheinungen und Veränderungen in der Zeit gewählt"⁵⁷. Die narrative Textbasis sei eine einfache Subjekt/Nominalgruppe - Verb der Veränderung im Präteritum - Adverb der Zeit - Adverb des Ortes - Struktur.⁵⁸ Der komplettierte Text sei als die thematische Entfaltung dieser Basis in Sequenzen zu verstehen.⁵⁹

"Aufgrund seiner spezifisch zeitbezogenen referentiellen Leistung bei entsprechender lexikalischer Füllung nennen wir diesen strukturellen [den narrativen; der Verf.] *Satztyp* den handlungsaufzeichnenden (eigentlich: *veränderungsaufzeichnenden*) Satz [kursiv im Original; der Verf.]."⁶⁰ Diese idealtypische Norm für die Textstrukturierung sei nicht nur allen Berichten, sondern auch allen erzählenden Texten gemeinsam.

Nachdem nun schon oben überlegt worden war, daß nicht einmal die bloße Faktizität unbedingtes Scheidungskriterium zwischen (fiktionaler) Erzählung und (nonfiktionaler) Bericht ist und beide konkrete Figuren in situational vorgeführten Geschehenszusammenhängen handlungsdurchführend und -erleidend wiedergeben, muß das Hauptscheidungskriterium in etwas anderem liegen. Es

56 Werlich, Typologie, S. 30 ff. Werlichs Feststellung ist im Grunde genommen nicht neu. Schon Quintilian habe als Arten der narratio die erfundene fabula von der wirklichkeitsgetreuen historia unterschieden. Vgl. dazu: Bernhard Asmuth, Schilderung. Zur literarischen und schulischen Geschichte eines malerisch-affektiven Textbegriffs. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Beiheft 8. Werlich unterscheidet als Formen der Narration Erzählung und Bericht.

57 Werlich, Typologie, S. 31.

58 Ein Beispiel: Mozart (Subjekt) reiste (Verb der Veränderung im Präteritum) im Winter 1778 (adverbiale Bestimmung der Zeit) nach Paris (adverbiale Bestimmung des Ortes).

59 Werlich, Typologie, S. 30 f.

60 Ebd., S. 31. Werlichs Ausführungen sollen aber keinesfalls als Dogma verstanden werden. Die genannten Basen können auch nur für einzelne Textabschnitte (Druckabschnitte, Paragraphen) gelten, so daß ein überwiegend deskriptiver Text durchaus narrative Teile besitzen kann. Entscheidend für die Bestimmung des Textidioms ist letztlich das quantitative Gewicht einzelner Basen sowie die *subisidiär gegebene Textstruktur und Verbindung der einzelnen Textabschnitte zu einem Textganzen*.

ist der Erzählvorgang selbst bzw. das Vorhandensein eines Erzählers.⁶¹ Da im Aufeinanderbezogensein der genannten Basiselemente durch das Vorhandensein einer Erzählperspektive eine Art Mittelpunkt gewährleistet ist, kann eine eigene, eben fiktive, in sich stimmungshaft kohärente Welt aufgebaut werden. Der bewertende, fühlende und schauende Erzähler beschreibt in sinnstiftender Weise die Erzählwelt durch die Brille seiner Stimmungen und Vorstellungen. Er gibt also ein an sich noch sinnindifferentes Geschehen als eine "in spezifischer Weise und unter spezifischen Interessen angeeignet[e]"⁶² Geschichte wieder. Daher erscheint die durch das Erzählverhalten bereits gedeutete Welt in sich geschlossen, d.h. autoreferentiell. Für die Rezeption autoreferentieller Texte bedeutet das, daß nicht die genannten Tatsachen unsere Aufmerksamkeit auf sich lenken, "sondern das Verhältnis zwischen den ihnen artikulierten Sachlagen und den diesen Sachlagen zugrundeliegenden Schemata"⁶³. Gegenüber der Erzählung erhebt nun der Bericht im pragmatischen Kommunikationszusammenhang den Anspruch, ein Stück (vergänger) Wirklichkeit wiederzugeben. Im idealen Bericht schildert der Autor aber ohne jede Zwischeninstanz unmittelbar ein Geschehen. Zwar kann selbst der ausführlichste Bericht nicht als realitätsgetreu gelten in dem Sinne, "daß er alle relevanten Fakten erfaßt und unverseht wiedergibt, sondern notwendigerweise eine (zwangsläufig subjektiv bestimmte) Auswahl des Gegebenen bringen muß, ist auch er nicht absolut objektive Faktenwiedergabe, sondern Wiedergabe von Fakten gesehen durch eine Person, ein Temperament"⁶⁴. Der entscheidende Unterschied ist in dem Autor-Stoff-Bezug zu sehen, denn hier ist der Autor als historische Person Bürge für die faktische Gegebenheit und (vorgegebene) Richtigkeit seiner Aussage.

Das Spektrum denkbarer Konkretionen der Textform "Bericht" weist eine beachtliche Breite auf. Es reicht vom idealtypischen Bericht im neutralen Stil, der auf exakte, außerhalb der Nennung im Text verifizierbaren Tatsachen grün-

61 Füger, Tiefenstruktur, S. 269. Stanzel bemerkt hierzu: "In J. Andereggs Unterscheidung zwischen einem 'Berichtsmodell' und einem 'Erzählmodell' des literarischen Kommunikationsprozesses wird das Vorhandensein eines Mittlers oder 'Senders' zum wichtigsten Kriterium dieser Trennung." Franz K. Stanzel, Theorie des Erzählens, Göttingen 1979, S. 17. Im folgenden zitiert: Stanzel, Theorie des Erzählens.

62 Stierle, Struktur narrativer Texte, S. 212. Hering veranschaulicht dies am Beispiel eines gehbehinderten Mädchens. Siehe dazu: Jochen Hering, Geschichte erfahrbar, Dortmund 1985, S. 164.

63 Gumbrecht, Fiktion und Nichtfiktion, S. 199.

64 Füger, Tiefenstruktur, S. 270.

dend auf geringste Weise an das referentielle Vorwissen der Rezipienten (z.B. klare Vorstellungen vom Ort des Geschehens und den handelnden/erleidenden Personen) anknüpft, bis hin zu Formen, die durch den subjektiven Standpunkt des Autors, der hier mit dem "Erzähler"/Berichtenden identisch ist, besonders geprägt sind und kaum oder gar nicht an das Weltwissen der Empfänger anschließen. Letzteres kann beispielsweise bei Schülern der Fall sein, wenn im Geschichtsunterricht von Ereignissen berichtet wird, von denen sie weder durch private Lektüre noch durch die Medien erfahren haben. Bei dem zuletzt genannten Extrem ist die Nähe zu einem Texterleben wie bei einer Erzählung naheliegend.

Eine zusätzliche Nähe der Erzählung zum Bericht ergibt sich aus der beiden gemeinsamen Nutzung des Präteritums für die Darstellung. Wie bereits ausgeführt, hat ja Werlich auf die beiden Textformen gemeinsame texttypische Basis hingewiesen. An dieser Stelle sei daran erinnert, daß die narrative Textbasis aus einem Subjekt oder einer Nominalgruppe, einer adverbialen Bestimmung der Zeit und einer des Ortes und einem Verb der Veränderung in einer finiten Verbform der Vergangenheitsgruppe konstituiert ist.⁶⁵ Das historische Präsens muß als Kunstgriff angesehen werden. Manche Historiker bedienen sich seiner, wahrscheinlich, um den jeweiligen Stoff zu aktualisieren. Der Sache an sich ist das historische Präsens nicht angemessen, weil Historisches längst vergangen ist. Dafür wären die Tempora der Vergangenheitsgruppe mit dem Kern des Präteritums sachlich angemessen und grammatisch richtig.

Andere Abweichungen in dem festgestellten Tempusgebrauch, die in der Literatur z.B. bei der kleinen epischen Form des Witzes oder auch in der Kurzgeschichte vorgefunden werden, können ebenfalls als stilistische Merkmale interpretiert werden. Für den Bericht kann die Direktübertragung aus dem Fußballstadion, die Sportreportage, als eine gängige Form angeführt werden, in der das Präsens adäquat gebraucht wird. Die Verwendung des Imperfekts markiert das zeitlich real bestehende Verhältnis zwischen dem Geschehen, das innerhalb des Zeitkontinuums vor dem Moment der Berichterstattung, und dem "Jetzt" der Berichterstattung liegt.⁶⁶ Etwas anders liegt der Sachverhalt bei fiktionalen Texten.

65 Werlich, Typologie, S. 31, 56.

66 Käte Hamburger, Die Logik der Dichtung. 2. stark veränderte Aufl. Stuttgart 1968, S. 63 f. Im folgenden zitiert: Hamburger, Logik der Dichtung.

Auf S. 63 heißt es wörtlich: "Die existentielle Bedeutung der Zeit für das Erlebnis und Phänomen der geschichtlichen Wirklichkeit macht sich darin geltend, daß sie den 'Sender' und den

In der Fiktion verliert das Präteritum seine grammatische Funktion, Vergangenes auszudrücken. Sichtbar wird dies an der Tatsache, "daß deiktische Zeitadverbien mit dem Imperfekt verbunden werden können"⁶⁷. Die erzählte Welt besitzt ihr eigenes Zeitkontinuum. Die wohl in erzählenden Texten überwiegende Verwendung des Imperfekts bzw. der Tempora der Tempusgruppe II, der Vergangenheitstempora, signalisieren dem Empfänger bereits, daß der Inhalt der sprachlichen Mitteilung als Erzählung aufzunehmen ist. Für den Charakter der Erzählung ist es gleichgültig, ob das Erzählte wahr oder erdacht ist.⁶⁸

Als charakteristisches Verhalten des Menschen bezeichnet das Erzählen auch eine spezifische Kommunikationssituation, die eben durch die Verwendung der "Erzähltempora" angekündigt wird.⁶⁹ Interessant erscheint die plausibel wir-

'Empfänger' der Aussage oder Mitteilung in *einen* Wirklichkeitsraum und in *einem* [kursiv im Original; der Verf.] Wirklichkeitserlebnis verbindet."

67 Ebd., S. 65. Als Beispiel führt Hamburger einen Satz an, wie er in einem Roman über Friedrich II. von Preußen stehen könnte: "Heute abend wollte der König wieder die Flöte spielen." Da der König nun vor rund 250 Jahren tatsächlich gern abends auf der Flöte - vor allem Quantz' Konzerte - spielte und dieses "heute" also um etwa denselben Zeitraum zurückliegt, ist einzusehen, daß das gebrauchte Zeitadverb keinen Punkt in dem dem Rezipienten real gegebenen Zeitkontinuum kennzeichnet. Das Erzählte besitzt seine eigene Zeit. Die fiktionale Welt ist, wie oben längst erläutert, autoreferentiell.

Ähnlich äußerte sich Harald Weinrich, den Hamburger auch zur Kenntnis genommen hatte: "Die Zeitadverbien *jetzt, heute, morgen* usw. werden, wenn wir erzählen, in der Sprache der Erzählung 'übersetzt', und wir sagen: *da, damals, am Vortage, am Tage danach* usw. [Sperrschrift im Original; der Verf.]" Harald Weinrich, *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart 1964 (Sprache und Literatur 16), S. 57. Im folgenden zitiert: Weinrich, *Tempus*.

Der Gebrauch des historischen Präsens bei Wiedergabe des geschichtlich beglaubigten Geschehens bekäme die "Wirkung einer Art von Fiktionalisierung und Verlebendigung". Vgl. Hamburger, *Logik der Dichtung*, S. 98.

68 Weinrich, *Tempus*, S. 48. Weinrich stützt seine Aussagen auf drei entsprechende Untersuchungen von Robert Martin, William E. Bull und Kay B. Lindgren. (Vgl. dazu S. 45 ff.)

Das Gesagte darf allerdings nicht als ein Dogma aufgefaßt werden, vielmehr geht es darum, den "überwiegenden" Gebrauch der Tempusgruppe II als Merkmal der Erzählung kenntlich zu machen.

69 Ebd., S. 48. Was die Situation des Erzählens ausmacht, kann nach Weinrich gut an dem Prototyp des Geschichtenerzählers, "so wie ihn uns die Literatur in ihren Rahmenerzählungen immer wieder vorführt", verdeutlicht werden. Auf S. 49 erläutert Weinrich: "Wir haben von ihm [gemeint ist der Erzähler; der Verf.] ein bestimmtes Vorstellungsbild: Er ist eher alt als jung; beim Märchen ist es der Märchenonkel oder - als erzählende Frau - die Märchentante oder Großmutter. Er steht nicht, sondern er sitzt, und zwar in einem Sessel, auf dem Sofa oder am Kamin. Seine Stunde ist der Abend, der Feierabend. [...] Seine Bewegungen sind langsam;

kende Beobachtung Weinrichs - wir könnten ja sonst gar nicht Kriminalliteratur oder manchen historischen Roman zur Unterhaltung lesen oder vorgelesen bekommen⁷⁰ -, daß die entspannte Haltung des Erzählenden bzw. die Entspannung der Erzählsituation nicht die Harmlosigkeit der Erlebnis- bzw. Erzählwelt widerspiegelt.⁷¹ Die im Empfänger aufgebaute Spannung bezieht sich also lediglich auf die in der jeweiligen Erzählung gebotenen (autoreferentiellen) Sachverhalte.

Es ist bereits davon gesprochen worden, daß im Gegensatz zum Bericht in der Erzählung ein Erzähler, der mit dem Autor nicht identisch ist bzw. zu sein braucht, vorhanden ist. Durch seine Perspektive werden die dargestellten Sachverhalte geordnet, verstandes- und gefühlsmäßig bewertet. Es leuchtet ein, daß ein Text einen hohen Grad an Kohäsion erhält, wenn der Autor deutliche Vorstellungen über den die Erzählweise, -perspektive, -haltung usw. zugrundeliegenden Wertekanon besitzt und ihn durch dieselbe sprachlich realisiert, so daß die Auswahl der Grundelemente und die von dieser Position gewährleistete Benennung der Epitheta eine spezifische Stimmungswelt zu erzeugen vermögen.⁷² Verzeichnete der idealtypische Bericht chronologisch korrekt die aufeinanderfolgenden Geschehensmomente, die noch sinnindifferent sind, was heißen soll, "daß Geschehen unter unendlich vielen Gesichtspunkten zu übergreifenden Geschehenszusammenhängen organisiert werden kann", so greift die Geschichte **eine** in der Sphäre des Geschehens liegende Verknüpfungsmöglichkeit heraus und realisiert sie.⁷³ Wörtlich vermerkt Stierle hierzu:

er nimmt sich Zeit, seine Zuhörer der Reihe nach anzuschauen, oder er blickt sinnierend zur Decke. Seine Gesten sind sparsam, sein Gesichtsausdruck eher versonnen als erregt. Er ist ganz entspannt." Eine Seite später stellt er fest, daß mit gleicher Evidenz keine repräsentative Situation für die Tempusgruppe I benannt werden kann. Allgemein stellt er der entspannten Haltung des Erzählens für nicht-erzählende Situationen als allgemeines Kennzeichen die "gespannte Haltung" heraus. "In ihnen ist der Sprecher gespannt und seine Rede geschärft, weil es um Dinge geht, die den Sprecher unmittelbar betreffen. Hier wird die Welt nicht erzählt, sondern **b e s p r o c h e n** [...] [Hervorhebungen im Original; der Verf.]."

70 Wir gehen dabei davon aus, daß zwischen Erzählen und Selbstlesen fiktionaler Texte nur graduelle Unterschiede hinsichtlich des Rezeptionsvorgangs bestehen (s.o.).

71 Weinrich, Tempus, S. 49.

72 Überhaupt können in Erzählungen "Nebensächlichkeiten" aufgenommen werden, die in einem Bericht zu demselben Thema keine Erwähnung fänden. - Mit narrativer Funktionalität besetzt, werden sie vom Rezipienten nicht als unwichtig erlebt, führen ihn doch diese tiefer in die Erzählwelt.

73 Stierle, Struktur narrativer Texte, S. 212 f.; vgl. dazu auch: Rolf Schörken, Geschichte erzählen heute. In: Gerold Niemetz (Hrsg.), Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart

"Die Geschichte ist eine Instanz der Vermittlung zwischen dem puren Geschehen auf der einen Seite, das in sich selbst noch ganz sinnindifferent ist, und auf der anderen Seite einem abstrakten System von Konzepten, unter denen Geschehen erfaßt und geordnet werden kann, etwa als Mord, als Unfall, als Krieg, als Spiel, und wie auch immer solche Konzepte lauten mögen."⁷⁴

Diese Konzepte, weiter ausdifferenzierbar in Personen-, Rollen-, Handlungskonzepte u.a., bilden sowohl in ihrem Aufeinanderbezogensein als auch in Opposition zueinander lediglich die Voraussetzungen für eine narrative Textorganisation. Die Prägnanz der leitenden Konzepte und ihrer Zuordnung prägt ganz wesentlich die erzählende Prägnanz eines Textes.⁷⁵ Hinreichend einzusehen ist, daß eine bestimmte, vom Autor vertretene Weltanschauung als leitendes Bewertungs- oder Wertkonzept die Ausprägung, Zuordnung und Abstimmung der verschiedenen Konzepte erleichtert. Da ein hohes Maß an Kohäsion schon im Vorfeld der narrativen Organisation durch sie angebahnt ist, hilft sie ihm, "Gut und Böse", Held und Widersacher festzulegen.⁷⁶

Zu Beginn dieses Kapitels ist gezeigt worden, daß Erzählen in unterrichtlichen Situationen - und im Anschluß an die darauf folgenden Erörterungen darf angesprochen werden, daß dies sowohl für geschriebene als auch gesprochene Äußerungen gilt - verknüpft ist mit Verlebendigung, d.h. einem verstärkten Ansprechen der affektiven Kräfte der Schüler. Werden nun die zuletzt getroffene

1990 (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg), S. 139 ff. Im folgenden zitiert: Schörken, Geschichte erzählen heute; Jörn Rüsen, Die vier Typen des historischen Erzählens. In: Reinhard Koselleck u.a. (Hrsg.), Formen der Geschichtsschreibung. Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik. Bd. 4. München 1982, S. 514-605; hier: S. 520.

74 Stierle, Struktur narrativer Texte, S. 216 f.

75 Ebd., S. 220.

76 Vgl. dazu: ders., Geschehen, Geschichte, Text der Geschichte. In: Reinhart Koselleck/Wolf-Dieter Stempel (Hrsg.), Geschichte - Ereignis und Erzählung. München 1973 (Poetik und Hermeneutik 5) S. 530-534; hier: S. 532. Dort führt er aus: "Im Hinblick auf das Geschehen ist die Geschichte eine Reduktion. Diese Reduktion folgt einem Sinn, der beschreibbar ist, als 'Hindurchlegung einer ideellen Linie' (Simmel). Die 'ideelle Linie' konstituiert die narrativen Basisrelationen der Geschichte, im Hinblick auf die die Momente des Geschehens integriert werden. Die ideelle Linie ist einmal zu verstehen als Linie der Diachronie, zum anderen aber, und dies ist für die Geschichte von konstitutiver Bedeutung, als Verbindung zwischen systematischen Oppositionen eines Wissens von der Welt, für das sich der Name Ideologie anbietet."

nen Feststellungen berücksichtigt, gibt sich hier eine mit der Geschichtserzählung wesentlich verbundene Gefahr oder Möglichkeit der Manipulation zu erkennen. Die Geschichtserzählung eignet sich, um zu indoktrinieren, da hier Werte, sofern im Anschluß an die Erzählung nicht wenigstens eine kritische Reflexion erfolgt, (nach)erlebt werden. Bisher wurde gezeigt, daß Erzählen nicht nur bestimmte literarische Phänomene, sondern auch einen bestimmten Kommunikationszusammenhang miteinbezieht, oder mit den Worten Stierles gesagt:

"Die Konstitution narrativer Texte ist abhängig von ihrem Gebrauch, somit von ihrer Stelle im je umgreifenden sprachlichen oder außersprachlichen Kontext."⁷⁷

Die Erzählung besitzt also als autoreferentieller Text ein eigenes Zeitkontinuum, innerhalb dessen nicht nur ein Geschehen sprachlich wiedergegeben, sondern gleichzeitig durch die Instanz des Erzählers in sinnstiftender Weise als eine von vielen Verknüpfungsmöglichkeiten vorgeführt wird. Dieser sinnstiftenden Ausgestaltung liegen achronische Konzepte, Wertkonzepte, zugrunde, die von einer Ideologie abgeleitet sein können. Während der Rezeption einer Geschichte "betreten" wir eine uns durch den Erzähler eröffnete Wirklichkeit und schenken ihm unser Vertrauen, im Bewußtsein in eine in sich abgeschlossene Erzählwelt hineingeführt zu werden. Um die ihr innewohnenden Spannungsgehalte erleben zu können, müssen die Rezipienten das Erzählte für diese Situation und die eröffnete fiktive Welt als wahr annehmen.⁷⁸ Voraussetzung für das Erlebnis ist die Übernahme - wenigstens für die Dauer der Rezeption - des Wertekonzepts, das in Personenkonstellation und Stimmungswelt Gestalt gefunden hat. Kann nun der Erzähler kraft seiner Autorität, die er beim Zuhörer genießt, den Inhalt seiner Erzählung als wahr herausstellen, besäße er also Referenz zur Wirklichkeit, und nimmt jener dies an, kann von Indoktrination gesprochen werden. Denn die dem Text zugrundeliegenden Konzepte werden

77 Ders., *Geschichte als Exemplum - Exemplum als Geschichte. Zur Pragmatik und Poetik narrative Texte*. In: Reinhart Koselleck/Wolf-Dieter Stempel (Hrsg.), *Geschichte - Ereignis und Erzählung*. München 1973, (Poetik und Hermeneutik 5), S. 347-375; hier: S. 351.

78 Läßt der Zuhörer oder Leser sich nicht darauf ein, bleibt er gewissermaßen "außen" vor, scheidet er sich davon. Dadurch befindet er sich in kritischer Distanz zum Erzählten; die Kommunikationssituation ist dann aber hierdurch verändert. Diese Haltung ist, z.B. bei sprachwissenschaftlichen Untersuchungen, denkbar.

so auch bei einer Geschichtserzählung als für die historische Wirklichkeit geltend herausgestellt. Wenn es bekanntermaßen um geschichtlich bedeutungsvolle, allgemein bekannte Persönlichkeiten in einer Erzählung geht, ist die Möglichkeit natürlich besonders groß, daß unkritische Textempfänger leicht bereit sein werden, den Inhalt als wahr anzunehmen.

Natürlich sind Manipulationen auch durch Gebrauch anderer Texttypen und -formen denkbar. Der Manipulationsvorgang kann schon mit der Stoffauswahl einsetzen und durch Perspektivwahl bei der Darstellung verstärkt werden,⁷⁹ wenn er auch ansonsten in Nähe zum idealtypischen Bericht - neutraler Stil, keine sinnstiftenden Erörterungen - angesiedelt werden kann. Soll der produzierte Text als Bericht gelten, wird er vornehmlich Faktoren eines Geschehenszusammenhanges in chronologischer Folge bringen und (möglicherweise) das Weltwissen des Textempfängers mehren, also deutlich seine kognitiven Kräfte ansprechen.⁸⁰ Förmlich auf der Grenze zwischen dem neutral gehaltenen Bericht und einer vollständig erdachten Geschichte liegen alle erdenklichen Formen von Erlebnis- und Augenzeugenberichten, in denen der Erzählende seine Empfindungen und Einstellungen gegenüber dem Erzählten in den Text miteinfließen läßt. Aus diesem Grund eignen sich diese Textformvarianten besonders für den Austausch des Rezeptions- bzw. Kommunikationszusammenhanges. Ein Augenzeugenbericht kann z.B. im Geschichtsunterricht als Material für die quellenkritische Arbeit der Schüler genutzt, ebenso aber auch als Erzählung vom Lehrer vorgelesen werden. Letztere Möglichkeit gilt besonders dann, wenn Raum und Zeit des Berichteten der Gegenwartssituation der Schüler fernliegen und es ihnen durch beschreibende und charakterisierende

79 Das läßt sich leicht verdeutlichen: So wird ein französischer Patriot einen gänzlich andersgearteten Bericht über die Schlacht bei Sedan seinem Leser vermittelt haben wollen als ein deutscher.

80 Selbstverständlich ist denkbar, daß ein Bericht dem Leser das Gefühl einer größeren Nähe zum Geschehen zu geben vermag, da hier die reflektierende und damit den handlungs- bzw. Geschehensfortgang des Erzählers entfällt. Besonders deutlich - und dadurch bewegt man sich im Hinblick auf die Textformbestimmung bereits im Grenzland - kann ein Eindruck fast unmittelbarer Gegenwärtigkeit durch personale Erzählweise erreicht werden, d.h., Geschehen und Charakter werden mit den Augen einer Reflektorfigur "gesehen". Vgl. dazu: Stanzel, Theorie des Erzählens, S. 16; Klaus Oettinger, Identifikation oder Distanz. Typische Erzählformen der Historiographie. In: Der Deutschunterricht, 26. Jg. (1974), H. 6, S. 27-36.

Das Gesagte gilt in dieser Hinsicht eigentlich noch mehr für den in Ich-Form verfaßten Augenzeugenbericht. Übrigens können durch das Vorhandensein einer Reflektorfigur auf Basis achronischer Konzepte ebenso stimmungshaft Ereignisse vorgeführt werden wie durch die Instanz eines Erzählers.

Elemente des Textes nahegebracht wird. Dann kann die Aufnahme eines solchen Textes als Betreten einer "fremden", autoreferentiellen Welt erlebt werden.

Neutral verfaßte Berichte können allein durch die von einer Ideologie als berichtenswert abgeleitete Themenwahl für Manipulationen in Dienst genommen werden. Dasselbe kann auch von anderen Textformen und deren Varianten gesagt werden, die keine narrative Textbasis besitzen und als Lehrervortrag oder Schulbuchtext auftauchen können. Aufgrund ihrer gegenüber narrativen Textformen andersgearteten Appellstruktur muß dem Rezipienten, soll er den Text als informationsvermittelnd auffassen, durch die Darstellung ein verstandesmäßiges Minimaleinvernehmen ermöglicht werden.

Als Textbasis expositorischer Texte stellt Werlich für die synthetische Exposition als Satztyp den phänomenidentifizierenden, für die analytische Exposition den phänomenverknüpfenden Satztyp heraus.⁸¹ Die diese Texte markierenden Sequenzformen bilden eine dominant in Elemente zerlegende (analytische) oder explizit additive Textstrukturierung aus. Als typische Verknüpfungssignale gelten für partikularisierende Relationen z.B. "nämlich", "in anderen Worten" und für additive Sequenzformen wie "ähnlich", "auch", "vergleichbar" usf.⁸² Soll die Kohärenz eines derart gestalteten Textes vom Empfänger erfaßt werden, müssen die durch diese Konjunktionen zum Ausdruck gebrachten Relationen der Teilaussagen zueinander von ihm durch eigene kognitive Operationen mit- bzw. nachvollzogen werden; sie bedarf also seiner (unter Vorbehalt noch folgender kritischer Überlegungen) Zustimmung. Von der kognitiven Wachsamkeit des Empfängers ist also abhängig, ob er manipulierenden Intentionen des Textproduzenten entdeckt, d.h. beispielsweise laut Text real gegebenen Ähnlichkeitsrelationen als bloße Vorgaben zu erkennen vermag. Ferner werden vom jeweiligen Verfasser intendierte Beeinflussungen erkennbar, sobald er den neutralen Stil verläßt und dann - als Ausprägung einer Möglichkeit - diffamierende Bezeichnungen wie sachadäquat gebraucht werden.⁸³

81 Werlich, Typologie, S. 32.

82 Ebd., S. 36.

83 Durch diesen persönlich geprägten Blickwinkel und der damit feststellbaren subjektiven Präsentation wird dann allerdings der Gefühlsbereich des Rezipienten angesprochen, eben sein Werteempfinden. Das kann natürlich, wie bei vielen Essays, mit hohem Niveau, aber genauso gut mit plumpem Propagandaton einhergehen.

Ähnliches könne von argumentativen Texten gesagt werden. Sie seien durch eine explizit kontrastive Sequenzform gekennzeichnet. Ihre kontrastive Textstruktur werde im Textempfänger durch "aber", "gegenüber", "im Gegensatz zu" u.ä., die die Relation aufeinanderfolgender Aussagen zueinander kennzeichnen, signalisiert.⁸⁴ Auch hier ist es möglich, daß solche Texte subjektiv stark geprägt sind und durch bewertende Benennung der Sachverhalte - in Extremfällen spricht man dann von Schwarz-Weiß-Malerei - das Empfinden der Adressaten ansprechen. Da diese Texte (eigentlich) Referenz zur Wirklichkeit besitzen, hängt es von Faktenwissen zur besprochenen Sachlage und verstandesmäßiger Wachsamkeit ab, ob der Textempfänger die im Fall der Manipulation vorgegebene Kontraste als Unterstellung erkennt. Auch das ist von seinen kognitiven Leistungen abhängig.⁸⁵

Auf Basis der bisherigen Ausführungen kann nun gesagt werden, daß die Geschichtserzählung eine mündliche oder schriftlich fixierte Form der Vermittlung historischer (oder bei erfundenen Handlungen und Personen als vorgegeben historischer) Vorgänge, in denen konkrete, handelnde und erleidende Figuren vorgeführt werden, ist, die einen spezifischen Rezeptionsvorgang bewirkt, was den Textempfänger zum Miterleben einlädt und ihn emotional bewegt. Die Geschichtserzählung ist nicht auf eine Textform beschränkt, setzt aber ein zeitdimensionales Textmuster, die besprochene narrative Textbasis, voraus. Diese kann aber als vielen kleinen epischen Formen, die historische Geschehnisse darstellen, zugrundeliegend erkannt werden, z.B. der Anekdote oder dem Witz. Das wird klarer, bedenkt man, daß die Konstituenten kleiner epischer Formen Raum, Zeit, Figuren und Handlung bzw. Geschehen in konkreten Texten unterschiedlich ausgestaltet sein können. Legt z.B. ein Autor großen Wert darauf, eine oder mehrere bestimmte Personen seinen Lesern in ihrer Erscheinung und ihrem Wesen nahezubringen, nähert sich der Text der Charakteristik, wenn der Autor es nicht versteht, die ausgewählte Person durch ihre eigenen, von ihm dann erzählten Handlungen zu kennzeichnen. Denkbar

84 Werlich, Typologie, S. 36.

85 Zweifellos kann durch kognitive Leistungen bei Rezeption von Erzählungen das mitgelieferte Wertekonzept in bezug auf die Wirklichkeit als unwahr erkannt oder herausgestellt werden. Nur verlasse man dabei die für den Erzählvorgang typische Kommunikationssituation und bewege sich somit in kritischer Distanz zum Text. Demgegenüber appellieren argumentative Texttypen prinzipiell an den gedanklichen Mitvollzug des Adressaten, d.h., sie bemühen sich, um nicht als "bloßer Quatsch" abgetan zu werden, die Zustimmung des Textempfängers zu erhalten. Das Mitdenken zählt quasi zu den Konstituenten der Kommunikationssituation "Aufnahme eines argumentativen Textes".

ist auch eine stärkere textliche Ausgestaltung der räumlichen Bedingungen, weswegen sich dann, je nachdem, ob die Präsentation subjektiv oder objektiv gehalten ist, das Erzählte sich der Schilderung oder Beschreibung annähert. Deskriptive Gesichtspunkte können erzählende Texte subsidiär strukturieren, z.B. ein Gang durch eine mittelalterliche Stadt, wo die Handlung dazu dient, ein durch sie verlebendigtes Bild davon zu vermitteln.⁸⁶ Man ist dann geneigt, von einem "Geschichtsbild" oder einem "lebendigen historischen Einzelbild" zu reden. Steht mehr die Handlung im Vordergrund, kann berechtigt von einer novellistischen Geschichtserzählung gesprochen werden. Wird aber stärker dramatisiert und dialogisiert, bleibt das Geschehen an einen Raum gebunden, kann dies als Szene bezeichnet werden. Schiebt der Erzähler seine Empfindungen und Reflexionen stark in den Vordergrund, nähert sich der Autor - je nach Präsentationsart - der Lyrik oder dem Kommentar. All diese Formen sind unter der Bezeichnung Geschichtserzählung denkbar und bei Durchsicht diesbezüglicher Literatur vorzufinden.

86 Das kann auch umgekehrt der Fall sein, daß also ein deskriptiver Text eine Vielzahl narrativer Elemente enthält.

II. Die Geschichte der Geschichtserzählung im Überblick

Die früheste Überlieferung der Vergangenheit bestand im Erzählen von Geschichten. Denn Episoden aus der Geschichte zu erzählen ist in allen Kulturvölkern verbreitet. Lange Zeit wurden Exempel aus der profanen Geschichte den Zöglingen allein zu ihrer moralischen Erbauung erzählt. Die Geschichte diente als *magistra vitae*, indem sie Beispiele für vorbildliches oder tadelnswertes Verhalten bot.¹ Luther z.B. kannte ihre Vorzüge für die charakterliche Bildung, ebenso Melancthon und nachfolgend viele andere.² Weit bis ins 19. Jahrhundert hinein war Geschichte zu diesem Zweck vermittelt worden.

Geschichte in Geschichten allein aus Gründen der historischen Unterweisung zu lehren wird im 18. Jahrhundert und noch frühere Zeiten kaum üblich gewesen sein. Statt dessen ließen die Lehrer ihre Schüler Sprichwörter, Merksprüche und nackte Fakten auswendig lernen. Weit verbreitet war es, historisches Wissen durch das Katechisieren zu vermitteln.

Den Bemühungen, Geschichte als ein Aggregat von Jahreszahlen, Ereignissen und Taten in die Köpfe von Schülern zu transportieren, waren damals wohl auch die Lehrer höherer Schulen erlegen. Beispielsweise hatten Rankes Lehrer in Schulpforta ihn in seinen Jugendjahren damit malträtiert. Ihren Geschichtsunterricht erteilten sie nach den Lehrbüchern Gallettis.³

Gallettis Texte weisen ein totales Mißverhältnis von Erzählzeit zur erzählten Zeit auf. Nicht einmal ansatzweise versuchte Galletti, szenisch den Stoff zu präsentieren. Folglich waren sie als Matrix einer vorstellungsintensiven Ver-

1 Jochen Hering, *Geschichte erfahrbar: Zur Wiederentdeckung des erzählenden Geschichtsunterrichts*. Dortmund 1985, S. 21 ff. Im folgenden zitiert: Hering, *Geschichte erfahrbar*.

2 Albert Richter, *Der weltgeschichtliche Unterricht in der deutschen Volksschule in seiner methodischen Entwicklung*. In: C. Kehr (Hrsg.), *Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes*. Bd. I, Gotha 1877, S. 171 f. Im folgenden zitiert: Richter, *Der weltgeschichtliche Unterricht*. Vgl. hierzu auch: Joachim Rohlfes, *Geschichtsunterricht in Deutschland von der frühen Neuzeit bis zum Ende der Aufklärung*. In: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider, *Gesellschaft - Staat - Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980*. Düsseldorf 1982, S. 11-43; hier: S. 18, 28. Im folgenden zitiert: Rohlfes, *Geschichtsunterricht*.

3 Maria Blochmann, *Zur Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen im Geschichtsunterricht 1800-1933*. Diss. Dortmund 1978, S. 9. Im folgenden zitiert: Blochmann, *Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen*.

mittlung ungeeignet.⁴ Bedenkt man Wertschätzung und Entwicklungsstand der damaligen Geschichtswissenschaft, verwundert das keinesfalls. Galletti wird kaum ein Einzelfall gewesen sein. Wie hätten auch damalige Gymnasiallehrer zu einer erzählenden Darstellung gelangen können, wenn ihre eigenen Lehrer auf der Universität "in den Kollegs nicht ihre Forschungsergebnisse vortrugen, sondern Lehrbuchwissen repetierten".⁵

Trotzdem gab es bereits in jenen Jahren als Geschichtserzählung ausgewiesene Lektüre. Hinter diesen Titeln verbargen sich aber keine Geschichten für den Geschichtsunterricht. Ihre Texte waren nicht für den schultypischen Kommunikationszusammenhang verfaßt worden, sondern sollten die Erwachsenenwelt informieren und unterhalten. Themen waren beispielsweise Kriminalfälle, die nach Aktenlage "erzählt" wurden.⁶

Etwa im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts vollzog sich im Rahmen der Geschichtswissenschaft der Übergang von der katechetischen Darstellungs-

4 Siehe Quellenband, Nr. 1, S. 9.

5 Anneliese Manzmänn, Geschichtsunterricht und politische Bildung unter gesellschaftsgeschichtlicher Perspektive. In: dies. (Hrsg.), Geschichte der Unterrichtsfächer. Bd. II. Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik. München 1983, S. 19-73; hier: S. 26. Im folgenden zitiert: Manzmänn, Geschichtsunterricht.

Auf der angegebenen Seite und der ihr folgenden heißt es: "Geschichte hatte keinen hohen Stellenwert neben Theologie und Philosophie, da sie sprachliche und antiquarische Kenntnisse vermitteln half und eher als Mittel zum Zweck (legimatorisch, apologetisch, rhetorisch, annalistisch, exemplarisch) genutzt wurde, denn als Selbstzweck."

6 Z.B. Johann Friedrich Albrecht Constantin von Neurath, Geschichtserzählung nebst rechtlicher Erörterung der dabey vorkommenden Fragen in der bey dem kaiserl. Reichskammergericht eingeführten Rechtssache: Hoch- und Teutschmeister contra die Herren Grafen zu Isenburg. O.O. ca. 1780. Einem anderen Typ ist folgender Titel verpflichtet: Geschichtserzählungen großer und seltener Menschen unseres Zeitalters. Aus den ersten und richtigsten Quellen genommen. Bd. I. Leipzig 1798. Der ungenannte Verfasser ordnet in seiner Vorrede (S. XXVI) die "Lebensbeschreibungen merkwürdiger Menschen [...] in die Klasse der unterhaltendsten und zugleich lehrreichsten Lektüre" ein. Siehe Quellenband, Nr. 2, S. 10. Textstrukturierend ist bei dem Beispiel der Lebensgang des Zaren in seiner Jugend. Es wird kein Zeitsegment gewählt, das anschließend weit fokussiert würde.

weise zur narratio.⁷ Dies ist das eigentliche Verdienst der Aufklärungshistoriker.⁸ Das bedeutete freilich nicht gleich eine Hinwendung zum Erzählen.

Bayle, Vico, vor allem Montesquieu und Voltaire bereiteten diesen Wandel geistesgeschichtlich vor. Das Bestreben der Aufklärungsphilosophie, den Menschen von den kirchlichen und weltlichen Bindungen des Absolutismus zu lösen, mußte zu einer anderen Haltung gegenüber der Geschichte führen. Die aufklärerischen Bemühungen, dem Menschen Autonomie, Freiheit und Würde zuzusprechen, bewirkten "eine starke Verdiesseitigung des Lebens"⁹. Das bedingte nicht nur eine starke Verweltlichung der Kultur, sondern ließ auch nach einer neuen Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Staat verlangen.

In der Geschichte erkannte Voltaire den Prozeß einer Höherentwicklung, innerhalb dessen die Vernunft als "Überzeitliches"¹⁰ den ruhenden Pol in der Flucht der Erscheinungen ausmacht. Die Geschichte wurde fortan als prinzipiell versteh- und erklärbarer Zusammenhang erfaßt. Eine Darstellungsform, die dem gerecht zu werden suchte, war daher notwendig. Allmählich bildete sich die Narration heraus, zunächst in Form eines versprochenen einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhanges. Erst 1821 wurde die Forderung von Wilhelm von Humboldt ausgesprochen, der Geschichtswissenschaftler möge auch Künstler sein.¹¹ Inzwischen war von den Philantropisten das Erzählen historischer Geschichten gefordert worden. Schölzers Versuche zählen wohl zu den sehr seltenen ersten Versuchen in dieser Richtung.

Geschichte zu erzählen wurde in den folgenden Jahrzehnten zunehmend für wichtig befunden. Spielte bei den Aufklärern bei der Forderung nach Erzählen das Bemühen, den kindlichen Eigenarten gerecht zu werden, eine wesentliche Rolle, trat im Laufe des 19. Jahrhunderts noch ein weiteres Moment hinzu. Von ihrem Grundanliegen her vermochte die Aufklärung Staat und Kirche im

7 Hans-Jürgen Pandel, Entwicklung der didaktischen Darstellung: Katechese - Erzählung - narrative Rekonstruktion. Eine Diskussionsbemerkung. In: Karl-Ernst Jeismann/Siegfried Quandt, Geschichtsdarstellung: Determinanten und Prinzipien. Göttingen 1982, S. 39-42; hier: S. 39.

8 Hans-Jürgen Pandel, Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765-1830). Stuttgart/Bad Cannstatt 1990 (Fundamenta historica. Texte und Forschungen 2), S. 26, 48. Im folgenden zitiert: Pandel, Historik und Didaktik.

9 Albert Reble, Geschichte der Pädagogik. 13. Aufl. Stuttgart 1980, S. 129.

10 Ernst Cassirer, Die Philosophie der Aufklärung. 2. unveränd. Aufl. Tübingen 1932, S. 295.

11 Pandel, Historik und Didaktik, S. 229.

wesentlichen nichts abzugewinnen, stand ihnen eher verständnislos gegenüber und bereitete die innere Umwandlung des Staates durch Forderung nach voller Freiheit der Erziehung vor. "Nun hatte die Staatsidee durch die Französische Revolution sich zur Idee der nationalen Gemeinschaft erweitert, in Deutschland hatten die Denker von Herder bis Fichte aus eigenen Antrieben und unter dem Eindruck der französischen Vorgänge das Bild eines erneuerten, nationalen Staates gewonnen, und sie hatten zugleich den Gedanken der Menschenbildung, den die Aufklärung noch vornehmlich mit Bezug auf die Verstandesbildung gefaßt hatte, vereint mit ihrem Ideale der 'harmonischen Persönlichkeit'."¹² Die preußischen Reformer verknüpften den neuen Staatsgedanken mit dem neuen Bildungsgedanken, und sie wiesen dem Staat die Aufgabe zu, ohne alle Nebeninteressen, allein um des Menschen willen, die Erziehung zu leiten. Allerdings erhoffte man von dem neuen Bildungsgedanken, daß er Hingabe an Volk und Staat erwecke.¹³

Die "Noth der Zeit" des beginnenden 19. Jahrhunderts ließ nach "Trost und Erhebung" verlangen, die gerade "die Beschäftigung mit der deutschen Vergangenheit" zu gewähren schien.¹⁴ Neben der durch die Zeitereignisse bedingten Stimmung im Volk sei es die Art der Darstellung gewesen, "der glücklich getroffene Ton der Erzählung", der vor allem zwei Büchern zu verbreiteter Anerkennung verholfen habe, nämlich G. G. Bredows "Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte, für den ersten Unterricht in der Geschichte, besonders für Bürger- und Landschulen" sowie Friedrich Kohlrauschs "Teutsche Geschichte".¹⁵ Wenngleich hier noch keine Geschichtserzählung in dem Sinne vorliegen, wie sie die Reformpädagogik hervorbringen sollte, sind doch unverkennbar epische Elemente vorzufinden. Kohlrausch beispielsweise versteht es, im Zusammenhang mit der Darstellung der Varusschlacht den Raum und nähere Umstände in vorstellbarer Weise auszumalen:

12 Franz Schnabel, Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert. Bd. II. Der Aufstieg der Nation. Freiburg/Basel/Wien 1964, S. 166. Im folgenden zitiert: Schnabel, Deutsche Geschichte.

13 Das Gesagte muß auf dem Boden der organischen Staatslehre der Romantik verstanden werden. Schelling z.B. wies darauf hin, daß der Staat als eine "lebendige Persönlichkeit" angesehen werden könne, dessen Kraft im Eigenleben seiner Glieder bestehe. Damit war der Freiheit des Individuums ganz anders Raum gegeben. Sie fände aber letztlich ihren Wert und Zweck in der Hingabe an die übergeordnete Gemeinschaft. (Ebd., S. 40.)

14 Richter, Der weltgeschichtliche Unterricht, S. 195.

15 Ebd., S. 196.

"Nirgends ein gebahnter Weg, überall dicht verwachsenes und undurchdringliches Gehölz. Die Bäume mußten umgehauen, Gräben und Moräste ausgefüllt, und Brücken geschlagen werden. Ein starker Regen hatte den Boden schlüpfrich und alle Tritte unsicher gemacht, und der Sturmwind sauste in den Gipfeln der Eichen, aus denen die alten Schutzgötter des Landes zürnend herabzudrohen schienen. Krieger, Lastthiere, Gepäcke und Troß, Alles zog unordentlich unter einander, denn man glaubte in Sicherheit fortzuziehen."

Manche Passage in Kohlrauschs Texten weist sogar einen anekdotischen Charakter auf:

"Während die Teutschen frohlockten, die Festen diesseits Rheines erstürmten, und das ganze Land von der römischen Art säuberten, war der Kaiser Augustus außer sich, rannte in der Betäubung mit dem Kopf gegen die Wand und rief beständig: 'Varus, Varus gieb mir meine Legionen wieder!'"¹⁶

Mittels "einfacher, kurzer Erzählung" wollte Kohlrausch jedem seiner "Leser ein klares, lebendiges Bild" der Vergangenheit geben. Diese Form der Darstellung sollte dazu dienen, "die Liebe der vaterländischen Geschichte in dem Schooße der Schulen fest und innig zu begründen".¹⁷ An der Schwelle eines neuen Zeitalters glaubte Kohlrausch zu stehen, als er forderte, eine feste Gesinnung in der Jugend heranzubilden. Er stellte fest, daß "nächst der Religion [...] kein Zwang tiefer in die Gesinnung" eingreife "als die Geschichte".¹⁸ Mit dieser Forderung kehrte er sich von der üblichen Verfahrensweise ab, mittels profaner Beispiele aus der Weltgeschichte achronische Wertkonzepte als unumstößliche Wahrheiten vermitteln zu wollen. Damit sprach er der Geschichte selbst erziehende Kraft zur Gesinnungsbildung im Dienste einer Nationalerziehung zu.

Herders Auffassung von geschichtlicher Organik war noch ein kosmopolitischer Entwurf. Unter dem Eindruck der Französischen Revolution, Napoleonischer Feldzüge und der Befreiungskriege unterlag diese Idee aber einer natio-

16 Friedrich Kohlrausch, *Teutsche Geschichte. Für Schulen bearbeitet.* Elberfeld 1816, S. 55, 57.

17 Ebd., S. III, VI (Vorrede).

18 Ebd., S. IV (Vorrede).

nenalen Verengung.¹⁹ Der spezifische deutsche Historismus bildete sich heraus. Liberale Historiker, die für die nationale Erneuerung eintreten wollten, "suchten ihren Liberalismus von dem Geist abzuleiten, der die Verwaltungsreformer beseelt hatte"²⁰. Sie verstanden den Staat als Ergebnis geschichtlicher Kräfte,²¹ der als Selbstzweck mit eigenen innewohnenden Lebensgesetzen ausgestattet wäre. In ihrem Verständnis war er mehr als eine schier empirische Existenz. Beispielsweise begriff Humboldt ihn als eine metaphysische Realität, und Ranke sprach von einem höheren geistigen Prinzip. Von Männern dieser Geistesart wurde die Geschichte als Spielraum menschlicher Willensentscheidungen verstanden, der lediglich intuitiv verstanden werden könnte, was "aber nur möglich" wäre, "wenn wir uns in das einmalige Wesen des jeweiligen historischen Gegenstandes hineinversetz[t]en".²² Das ging bei Ranke bis hin zur sich selbst auslöschenden Versenkung. Dazu war die Rekonstruktion der Vergangenheit so, wie es eigentlich gewesen sei, erforderlich. Im Grunde genommen war damit die Forderung nach einer Geschichte ausgesprochen, die in der eigenen Vorstellung als "anschauliche" Erzählwelt wieder zum Leben erstand.²³ So erklärt sich die Neigung, die Geschichte als Taten sogenannter großer Männer darstellen zu wollen. "Die vergegenwärtigende Geschichtsschreibung, die im 19. Jahrhundert dominant war,"²⁴ kam etwa zeitgleich mit dem Typ des historischen Romans auf.²⁵ Dieser Befund läßt auf die Geisteshaltung jenes Zeitalters schlußfolgern. Historische Stoffe erzählend zu vermitteln besitzt den Vorteil, wie Herder es vorgetragen hatte,²⁶ das "Herz", also das

19 Georg G. Iggers, Deutsche Geschichtswissenschaft. Eine Kritik der traditionellen Geschichtsauffassung von Herder bis zur Gegenwart. 2. durchges. u. erw. Aufl. München 1972, S. 57. Im folgenden zitiert: Iggers, Deutsche Geschichtswissenschaft.

20 Ebd., S. 16

21 Ebd., S. 17.

22 Ebd., S. 20.

23 Zu Rankes Darstellungsweise siehe: Karl-Heinz Metz, Grundformen historiographischen Denkens. Wissenschaftsgeschichte als Methodologie. Dargestellt an Ranke, Treitschke und Lamprecht. Mit einem Anhang über zeitgenössische Geschichtstheorie (Münchener Universitätschriften. Reihe der Philosophischen Fakultät 21) München 1979.

24 Klaus Oettinger, Identifikation oder Distanz. Typische Erzählformen der Historiographie. In: Der Deutschunterricht. 26. Jg. (1974), S. 27-36; hier S. 34.

25 Hier ist vor allem Walter Scott zu nennen.

26 Herder, Gegner eines Geschichtsunterrichts, in dem der Lehrer nichts anderes als eine Summe von Namen, Daten und Zahlen auswendig lernen ließ, schrieb einmal: "Lebendig werde sie [die Geschichte; der Verf.] erzählt, nie gelernt, nie pedantisch durchgefragt und durchgeknätet: so bildet sich die Seele, Gedächtniß, Charakter, Zunge, Vortrag, und nachdem wird sich in

Gefühl des Adressaten anzusprechen. Direkter formuliert heißt das: Hierdurch konnte der Textempfänger emotional für das staatliche Individuum eingenommen, vielleicht sogar daran gebunden werden.

Da der Staat als das übergeordnete Subjekt der Geschichte angesehen wurde, konnten in seiner Geschichte nur diejenigen Persönlichkeiten geschichtliche Größe erlangt haben, die mit ihrem Tun sein Schicksal entscheidend beeinflusst hatten. Ihre Biographien oder Szenen daraus zu erzählen lag nun nahe. Mit "Kohlrauschs 'Bemerkungen über die Stufenfolge [...]' (1818) [...] war der biographisch orientierte Geschichtsunterricht aus psychologisch-methodischen Gründen in allen Schulgattungen als erste Stufe fast allgemein akzeptiert".²⁷ Ein textliches Angebot stand den Lehrern der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts dafür prinzipiell zur Verfügung. Den Werken Christian Ferdinand Schulzes²⁸, P. A. Dethiers²⁹, Georg Ludwig Jerrers³⁰ oder K. W. Böttigers³¹

späterer Zeit auch Styl, auch Denkart bilden. Mit jeder solcher Geschichten wird die Seele des Knaben in einem guten Ton gewieget: Der Ton trägt sich stille fort, wird sich einprägen und auf ewig die Seele stimmen." (Zitiert nach: Rohlfes, *Geschichtsunterricht*, S. 39.)

- 27 Klaus Bergmann, *Personalisierung im Geschichtsunterricht - Erziehung zur Demokratie?* Stuttgart 1972, (*Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung* 2). S. 32. Im folgenden zitiert: Bergmann, *Personalisierung*.
- 28 Christian Ferdinand Schulze, *Historischer Bildersaal*. 6 Bde. Gotha 1816 ff. Schulze wendet das biographische Prinzip auf weite Teile der Weltgeschichte an. Damit bestand also lange vor den Schriften Grubes ein entsprechendes Angebot. Der Form nach weichen sie voneinander ab. Schulze teilte jeden Band in zwei Teile. Den ersten widmete er der Darstellung der Hauptbegebenheiten (siehe hierzu Quellenband, Nr. 3, S. 11). Im zweiten behandelt er einzelne Begebenheiten und Charaktere. (Siehe hierzu Quellenband, Nr. 4, S. 12.) Wenn auch Text Nr. 3 als Narration bestimmbar ist, verhindert die Beschränkung auf die wichtigsten Ereignisse und ursächlichen Zusammenhang eine szenische Entfaltung. Mit Text Nr. 4 machte Schulze seinen Lesern das Angebot, in der eigenen Vorstellung eine Szene zu beleben. Der Fokus der Sprecherperspektive ist hier gegenüber Text Nr. 3 beträchtlich geweitet. Dem Narrator bleibt beispielsweise Zeit, Gesprochenes wörtlich wiederzugeben.
- 29 P. A. Dethier, *Gemälde der alten Welt oder Leben und Wirken der berühmtesten und edelsten Männer*. 2 Bde. Leipzig 1836. In seinem Vorwort stellt Dethier dar, warum er sich für die im Titel anklingende Darstellungsweise entschied: "Wir wählten diese Form [der Lebensbeschreibung; der Verf.] als die anerkannt beste und als die ansprechendste für das jugendliche Alter." Demgegenüber bestünde bei Darstellung der Geschichte eines Volkes die Gefahr, daß der einzelne Mann, der Führer sich darin verlöre. Dagegen stelle die Biographie "sein Äußeres und Inneres, das Seyn und Wirken in allen seinen Richtungen dar". Und ganz im Geist des Historismus heißt es weiter: "War des Mannes Wirkungskreis im Staatenverhältniß, so finden wir in seiner Lebensbeschreibung, wenn er eine bedeutende Rolle gespielt hat, die Geschichte seines Volkes oder seiner Zeit, jedoch nur in Bezug auf ihn." Für die Vermittlung von Geschichte folgert er: "Er ist das Centrum, der Brennpunkt, in dem sich das alles vereinigt. Je

hätten sie für eine narrative Darbietung Beispiele entnehmen können. Wenn diese Werke zwar nicht für den schulischen Gebrauch ausgewiesen waren, hätte doch für den Lehrer nichts dagegen gesprochen, sie für seinen Unterricht zu Hilfe zu nehmen.

1840 endlich erschien ein entsprechendes Werk für die Schule. Es ist das erste Beispiel, das in seinem Titel die Formulierung "Geschichten aus der Geschichte" trägt. Ähnlich wie die zuvor genannten Verfasser verfährt auch Ernst Kappe oft biographisch. Ihnen gegenüber ist sein Stil "erzählender", d.h., er skizziert häufiger Szenen und gebraucht öfter die wörtliche Rede.³²

Vorerst bleibt fraglich, inwieweit die genannten Schriften das Lehrerwort im damaligen Geschichtsunterricht tatsächlich beeinflussten. Der Schulrat Carl Peter klagte 1849 über das Unvermögen der Lehrer, Geschichtliches wie Gegenwärtiges vorzuführen. Trotzdem bedienten sie sich des Lehrervortrages als methodischer Hauptform. "Denn es ist viel leichter", stellte Peter fest, "eine dialektische Entwicklung im freien Vortrag abzuspinnen, als die Wirklichkeit der Geschichte in einem lebendigen, Phantasie und Gemüth ergreifenden Gemälde vorzuführen."³³ Außerdem gäbe es viel zu wenige Biographien

allgemeiner also, desto abstracter, je besonderer, desto concreter." (Vorwort, S. III.) Die Darstellung lebendiger Menschen aus Fleisch und Blut sprächen die Jugend an und nicht das "abstracte allgemein = weltgeschichtliche Skelett". Wenn man in vielen Fällen Dethier vorwerfen kann, über die eigene Forderung kaum hinausgekommen zu sein, findet man dennoch Passagen von hoher Plastizität, z.B. die Beschreibung Attilas (siehe Quellenband, Nr. 5, S. 13).

30 Georg Ludwig Jerrer, Deutschlands berühmte Männer, in einer Reihe historischer Gemälde zur Ermunterung und Bildung der reiferen Jugend. Erster Theil. 2. verb. u. verm. Aufl. Leipzig 1835 (erstmal 1826).

31 K. W. Böttiger, Die Weltgeschichte in Biographien. 6 Bde. Berlin 1839 ff. Als Beispiel siehe Quellenband, Nr. 6, S. 14. Ähnlich wie bei Jerrer ist der Text über weite Passagen durch eine eng fokussierte Sprecherperspektive geprägt.

32 Ernst Kappe, Geschichten aus der Geschichte. Das ist: Denkwürdigkeiten aus der Weltgeschichte. Ein Lesebuch fürs Volk und seine Jugend. Meurs 1840. Als Beispiel siehe Quellenband, Nr. 7, S. 15-18.

33 Carl Peter, Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Ein methodischer Versuch. Beitrag zur Neugestaltung des deutschen Gymnasialwesens. Halle 1849, S. 7. Abhilfe könne durch für die Hand der Schüler passend gewählte Lektüre geschaffen werden. (Ebd., S. 8.) Er rät, zu Texten naiver Geschichtsschreiber zu greifen. Ihr Vorzug bestünde darin, "daß sich seine [die des Berichtenden; der Verf.] heraus fließende Theilnahme für das, was er erzählt, absichtslos und unbewußt auch über seine Erzählung ausbreitet" (ebd., S. 18). Soweit überhaupt möglich, gestattete sie, "die eigene Anschauung des Thatsächlichen" zu ersetzen (ebd., S. 33; siehe auch Blochmann, Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen, S. 29 ff.).

bedeutender Männer, die genügend ins Detail gingen, um den Geschichtsunterricht auf Gymnasien gemäß den Instruktionen der Provinz Westfalen von 1830 in der unteren Stufe biographisch zu gestalten.³⁴

Wenn den Worten Peters zufolge die Geschichtserzählung auf den Gymnasien eher eine methodische Ausnahmerecheinung war, um wieviel mehr wird das für die Elementarschulen gegolten haben? Für sie gab es 1800 bis etwa 1830 kaum spezielle Lehrbücher (oder sie waren als solche nicht ausgewiesen).³⁵ Eine Ausnahme war Löhrs "Der erste Lehrmeister". Darin behandelt der Verfasser die gesamte Weltgeschichte. Deshalb besitze es, obwohl Löhre das Gegenteil beteuerte, einen kompendienhaften Charakter.³⁶

Zumindest bis in die dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts wird man kaum von einer geschichtlichen Unterweisung in den Volksschulen reden können. Einerseits sollte sich gemäß einer Kabinettsorder Friedrich Wilhelms III. der Volksschulunterricht auf das Notwendigste beschränken (Religion, Muttersprache, Schreiben, Rechnen, Gesang), andererseits waren die Volksschullehrer aufgrund ihrer eigenen spärlichen Vorbildung³⁷ kaum in der Lage, Geschichte in detailreichen Erzählungen als einer ihrer Standardmethoden zu vermitteln.

In den dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts entdeckte man erst den eigentlichen Wert des Geschichtsunterrichts für die Elementarschule.³⁸

Als Bildungsmittel konnte Geschichte für den Erhalt von Ruhe und Ordnung dem Staat nutzbringend sein. Vaterländischer Geschichtsunterricht, so glaubte man, könne verhindern, daß ein vermeintlich irregeleitetes Volk umstürzleri-

34 Ebd., S. 87. Peter befürwortet, sich auf der Elementarstufe auf einzelne Geschichten zu beschränken. Damit käme man der Auffassungsgabe und Neigung der Kinder entgegen (ebd., S. 88). Allerdings dachte er dabei nicht an die mündlich vorgetragene Geschichtserzählung. Die "lebensvolle, Gemüth und Phantasie ergreifende Darstellung" sei nämlich vom Talent des Lehrers abhängig (ebd., S. 115).

35 Blochmann, Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen, S. 79.

36 Ebd., S. 80.

37 Dazu siehe: ebd., S. 81.

38 Ob dieser Wandel sich gleich in der Praxis durchsetzte, bleibt anzuzweifeln. Ein einheitliches Bild vom Geschichtsunterricht der vierziger und frühen fünfziger Jahre des 19. Jahrhunderts ist allein auf Basis der bisherigen Literatur zu diesem Thema nicht zu gewinnen. Siehe hierzu z.B.: Hartmut Voit, Die Bedeutung der "kulturhistorischen Methode" für die Entwicklung der Geschichtsdidaktik: Untersuchungen zum Werk Albert Richters. Ein Beitrag zur Erforschung des geschichtsdidaktischen Denkens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Teil 1. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik 15). Bochum 1988, S. 103. Im folgenden zitiert: Voit, Bedeutung der "kulturhistorischen Methode". Blochmann, Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen, S. 91.

schen Tendenzen seine Kräfte lieh.³⁹ Aus dem oben skizzierten Zusammenhang heraus lag nun nahe, in dem - immer noch wenigen - Geschichtsunterricht historische Persönlichkeiten in den Mittelpunkt zu stellen.⁴⁰ Harnisch sah es als selbstverständlich an, Geschichte zu erzählen.⁴¹ Wilhelmi forderte 1831 sogar einen spannenden Lehrervortrag. Dabei sollten sich die Lehrer nicht davor scheuen, ihre Stimme und ihre Gebärden dem Erzählten anzupassen.⁴² Aus diesen Jahren stammen auch Ferdinand Stiehls Grundgedanken, die dann seit 1854 den Geschichtsunterricht in Preußen maßgeblich prägten. 1842 hatte er eine Schrift veröffentlicht, in der er empfahl, den Stoff des vaterländischen Geschichtsunterrichts "nach einem nationalen Kalender"⁴³ anzuordnen. Für die Unterrichtspraxis sollte das zur Folge haben, "daß die großartigsten, einflußreichsten Ereignisse unseres Vaterlandes, besonders die Ereignisse, die auf das Gemüth und den Willen des Kindes wirken sollen, alljährlich zu gewissen Zeiten als ein nationales Evangelium den Schülern erzählt werden"⁴⁴.

Die Tendenz, den Geschichtsunterricht zunehmend für den Transport christlich-konservativer Weltanschauung in Dienst zu nehmen und damit bestehende gesellschaftliche Verhältnisse legitimieren zu wollen, war also schon vor der Revolution von 1848/49 gegeben. Biographisches Erzählen war hierfür ein gern gepriesenes Mittel. Nach dem Scheitern der Revolution verstärkten sich noch die befürwortenden Stimmen.⁴⁵ Folgenswerter Ausdruck davon sind für die preußische Volksschule die Stiehlschen Regulative. Vaterländische Gedenk- und Erinnerungstage sollten als Anknüpfungspunkte, z.B. für die Lehrererzählung, genutzt werden.⁴⁶ Das Ziel dieses Unterrichts war Kenntnis und Ver-

39 Siehe hierzu z.B.: Richter, *Der weltgeschichtliche Unterricht*, S. 199.

40 Vgl. die bei Richter (siehe Anm. zuvor, S. 200) referierte Stoffverteilung für den Geschichtsunterricht in einer sächsischen Dorfschule (1837). (Siehe auch: ebd., S. 202.)

41 Ebd., S. 202. Allerdings ist unklar, was für Textformen produziert werden sollten, wie eng oder weit die Sprecherperspektive fokussiert sein sollte usf.

42 Blochmann, *Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen*, S. 84.

43 Richter, *Der weltgeschichtliche Unterricht*, S. 204.

44 Stiehl nach ebd., S. 204.

45 Voit, *Bedeutung der "kulturhistorischen Methode"*, S. 105; Blochmann, *Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen*, S. 91.

46 Siehe hierzu: Elisabeth Erdmann, *Tendenzen und Neuansätze in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1848 bis in die Mitte der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts*. In: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft - Staat - Geschichtsunterricht in Deutschland von der frühen Neuzeit bis zum Ende der Aufklärung. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980*. Düsseldorf 1982, S. 77-103; hier: S. 78. Im folgenden zitiert: Erdmann, *Tendenzen*.

ständnis der vaterländischen Geschichte, wofür die biographische Methode zur Realisation einzusetzen war.⁴⁷ Wenn hierbei die chronologische Folge eines Lebensweges textstrukturierend gewesen war, waren die (mündlich) produzierten Texte Narrationen. Inwieweit sie aber für die Schüler ein Angebot waren, aufgrund szenischer Präsentation in die Erzählwelt einzutauchen, bleibt offen. Für die geschichtliche Unterweisung ist sicher auch das Lesebuch herangezogen worden. In Lesebüchern finden sich für viele Jahrzehnte narrative Texte zu historischen Themen.⁴⁸

Von diesem konservativen Geist blieb auch das Gymnasium nicht verschont. Das ist z.B. mit dem Namen J. F. C. Campe verbunden. Er glaubte, die Schüler müßten sich an Leitbildern orientieren können, um patriotisch gesonnene und monarchisch verpflichtete Untertanen zu werden. Zu diesem Zweck müsse im Geschichtsunterricht an ihr Herz, also ihr Gefühl appelliert werden. Der lebendige, pathetische Lehrervortrag, der die Geschichte als Taten großer Persönlichkeiten den Schülern nahebringt, eigne sich als methodisches Mittel, den Schülern "Gesinnungen einzupflanzen"⁴⁹. Diese Art von Geschichtsunterricht erhielt mit den preußischen Instruktionen von 1859 seine staatliche Konzession.

Ein reiches Textangebot für diesen Unterricht gab beispielsweise A. W. Grube heraus. Sein Werk "Charakterbilder aus der Geschichte und Sage für einen propädeutischen Geschichtsunterricht" hatte er für die unteren Klassen der gehobenen Volks- und Realschulen sowie des Gymnasiums verfaßt.⁵⁰ In diesen Klassen könne der Geschichtsunterricht, so glaubte Grube, nur in Form von "Geschichten aus der Geschichte" erteilt werden. Da die Schüler sich besonders für Personen interessierten, möge biographisch verfahren werden. "Dramatisches Leben" sei der Darbietung dabei zu geben und szenischer Prä-

47 Blochmann, Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen, S. 96 f.

48 Siehe hierzu Quellenband, Nr. 8, S. 19 f. Durch den Gebrauch der wörtlichen Rede ist stets gewissermaßen eine minimale szenische Präsentation gegeben, denn die sprechende Person wird - wie vage auch immer - in der Vorstellung mitberücksichtigt. Auch kann sie nicht frei von Raum und Kolorit gedacht werden. Der Text - das gilt auch für das folgende Beispiel - verhilft keinesfalls dem Leser zu einer intensiven Anschauung. Das birgt die Gefahr einer fehlerhaften Vorstellungsbildung in sich. Siehe dazu Quellenband, Nr. 9, S. 21-23.

49 Blochmann, Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen, S. 40 f.

50 A. W. Grube, Charakterbilder aus der Geschichte und Sage für einen propädeutischen Geschichtsunterricht. 34. Aufl. Leipzig 1906, S. XI (Vorrede zur ersten Auflage (1852)). Die hohe Auflagenzahl läßt auf einen großen Erfolg der "Charakterbilder" schließen.

sensation Raum zu gewähren.⁵¹ Seine Forderungen textlich umzusetzen, gelang Grube allerdings nur unvollkommen.⁵²

Zeitgleich mit Grubes "Charakterzügen" erschienen "Geschichten und Charakterzüge der deutschen Kaiserzeit" von Onno Klopp. Auch Klopps Bemühen stand ganz im Zeichen des vaterländischen, christlich geprägten Geschichtsunterrichts.⁵³ Folglich war seine Darstellungsperspektive davon ganz durchdrungen.⁵⁴ Aus seinem bewußten Entschluß, ein bestimmtes Wertekonzept vermitteln zu wollen, machte Klopp auch keinen Hehl. "Mein Zweck bringt es mit sich", erläuterte er, "daß ich unsere Geschichte am meisten von der sittlichen Seite ins Auge faßte und vorwiegend den dazu geeigneten Stoff ausgewählt habe."⁵⁵ Wie der Untertitel zeigt, wollte er seine Texte den Quellen nach erzählt haben unter Verzicht "von allem Schmuck und Beiwerk unserer Zeit". "Am liebsten" sei er dabei "den Erzählungen von Augenzeugen gefolgt".⁵⁶ Das gestattete ihm, manches szenisch wiederzugeben, in seiner Textgestaltung also okular zu verfahren. Einmal mehr zeigt sich die Bedeutung und Gefahr des auswählenden und wertenden Erzählerbewußtseins. Quellenarbeit und okulares Prinzip sollten bei Ranke die Leser zu geistiger Teilhabe am Vergangenen

51 Ebd., S. III ff.

52 Siehe hierzu die Beispiele Quellenband, Nr. 10, S. 24 f., und Nr. 11, S. 26-28. Allein die Gegenüberstellung von Erzählzeit und erzählter Zeit läßt erkennen, daß szenische Wiedergabe auch hier eher eine Ausnahme war.

Legt man ein zeitgleich erschienenenes Beispiel aus "Erzählungen aus der bayerischen Geschichte" daneben, erkennt man aber andererseits Grubes fortschrittliche Gestaltungsweise. Siehe Quellenband, Nr. 12, S. 29 f.

53 In seiner Vorrede heißt es: "Mein Zweck ist es, dem Lehrer der deutschen Jugend, dem die Berufsgeschäfte eine Einsicht der Quellen selber nicht verstatten, diese möglichst abgeschwächt und doch in einer gebildeten Sprache vorzuführen; mehr noch war mein Ziel darauf gerichtet, die reifere Jugend selber in anschaulichen Bildern ohne viel Rasonnement an die Thaten und Leiden unserer Vorfahren zu mahnen [...]. Des Vaterlandes Ehre und Macht und Größe fordert vor allen Dingen Bereitwilligkeit zur Hingebung an dieses eine große Ziel[,] und die Kräftigung dieses Gefühls und Willens in den Herzen unserer Jugend würde ich als den schönsten Lohn meiner Arbeit ansehen." (Onno Klopp, Geschichten und Charakterzüge der deutschen Kaiserzeit von 843-1125. nach den Quellen erzählt. Leipzig 1852, S. III f. Im folgenden zitiert: Klopp, Geschichten.)

54 Siehe Quellenband, Nr. 13, S. 31.

55 Klopp, Geschichten, S. IV f.

56 Onno Klopp, Geschichten, charakteristische Züge und Sagen der Deutschen Volksstämme. Bd. I. Aus der Zeit der Völkerwanderung. Nach den Quellen erzählt. Nach dem Tode des Verfassers durchgesehene zweite Auflage Freiburg i.Br. 1907, S. VI. (Vorwort zur ersten Auflage).

durch die Darstellungen, "wie es eigentlich gewesen", führen. Wie das Beispiel Klopp zeigt, konnten diese Prinzipien zur Indoktrination mißbraucht werden, wenn sie nicht vom hohen Ethos des Wahrheitssuchenden getragen wurden.

Wenn man auch etwa seit den 60er Jahren des neunzehnten Jahrhunderts Kritik am herkömmlichen Geschichtsunterricht wahrnehmen konnte, herrschte die personalisierende Vermittlung historischer Inhalte wohl doch vor.⁵⁷ Da die handelnde Person eines Textes vom Rezipienten vorgestellt werden kann - wobei Räumlichkeit, wie unscharf auch immer, mitbedacht wird -, lag die Narration als Texttyp nahe. Daß damit wirklich immer eine Erzählung produziert wurde, muß man anzweifeln. Zieht man methodische Handbücher oder Präparationen als Quellen hinzu, wird deutlich, wie unscharf mit "Erzählungen" in jenen Jahren Texte klassifiziert wurden.⁵⁸ Das läßt sich auch mit Veröffentlichungen belegen, deren Titelvokabular "Geschichtserzählung" oder "Geschichtsbilder" umfaßt.⁵⁹ Jedenfalls war von ihr im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts vermehrt die Rede, nachdem die fachdidaktische Diskussion Ende der 60er Jahre belebt worden war.⁶⁰ Die Diskussion war grundsätzlich von zwei Tendenzen geprägt, nämlich dem etatistischen Geschichtsunterricht im Geiste der Stiehlschen Regulative und dem als oppositionell empfundenen, in der Unterrichtswirklichkeit wohl weniger verbreiteten kulturgeschichtlichen Ansatz. Interessanterweise kann die personalisierende Vermittlung nicht ausschließlich ersterem zugewiesen werden. Karl Biedermann, ein bedeutender Vertreter des kulturgeschichtlichen Ansatzes, meinte sogar, die biographische Methode könne auf kulturgeschichtlichem Gebiet viel unbedenklicher angewendet werden, wenn von Erfindern und Entdeckern anstelle von Kriegs- und Feldherren im Unterricht die Rede sei.⁶¹ Allerdings stellt er

57 Erdmann, Tendenzen, S. 90.

58 Vgl. dazu Quellenband, Nr. 14, S. 32, mit Nr. 15, S. 33 f. Das erste Beispiel, es ist dem methodischen Handbuch Kornrumpfs entnommen, ist von seinem Verfasser als Erzählung ausgewiesen worden. Allein die Themenwahl läßt hier gegenüber dem anderen Text wegen des engen Zeitsegments eine szenische Vorstellung aufkommen. Im zweiten Beispiel vermag auch die wörtliche Rede nicht, wenngleich für diesen Moment durch die Vorstellung des Sprechenden gewissermaßen eine Minimalzene gegeben ist, die im wesentlichen enge Fokussierung der Darstellung zu durchbrechen.

59 Siehe Quellenband, Nr. 16, S. 35, Nr. 17 S. 36.

60 Voit, Bedeutung der "kulturhistorischen Methode", S. 110.

61 Karl Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule. Seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform. Braunschweig 1860, S. 13.

sie im Gegensatz zum etatistischen Standpunkt nicht als eine zentrale Behandlungsweise heraus, aber "verteufelte" sie eben auch nicht.⁶²

1872 hatte der nationalliberale Kultusminister Falk der Öffentlichkeit die "Allgemeinen Bestimmungen" übergeben. Ihnen verdankt der Geschichtsunterricht in den Volksschulen seine Eigenständigkeit.⁶³ Nach der jüngst vollzogenen Reichseinigung benötigte man zur inneren Stabilisierung des neuen Staatesgebildes den ihm ergebenden Untertan.⁶⁴ Eine mit den Allgemeinen Bestimmungen einhergehende Veränderung des Geschichtsunterrichts zielte darauf, den Untertan gegen Sozialismus und Linksliberalismus zu immunisieren.⁶⁵ Im zuständigen Ministerium hatte man eingesehen, wie unzulänglich der bloße Paukdrill von Zahlen und Namen dafür war. Deshalb nahm man in den Bestimmungen den methodischen Hinweis auf, den Stoff "anschaulich und frei darzustellen"⁶⁶, "also in der Form der Geschichtserzählung", wie Riesenberger schlußfolgert. Da man Anhänglichkeit an den Kaiser und die jeweiligen Herrscherhäuser zu erzielen wünschte, sollten "aus der älteren Geschichte Deutschlands und der älteren brandenburgischen Geschichte Lebensbilder"⁶⁷ gegeben werden. Das lebendige Lehrerwort, vielfach dafür hervorgehoben, erschien als richtige Methode, auf Gemüt und Willen der Schüler in gewünschter Richtung einzuwirken.⁶⁸

62 Biedermanns Einwände gegen einen ausschließlich personalisierenden, erzählenden Geschichtsunterricht waren politisch motiviert. Von seinem Standpunkt aus bestand die Gefahr dieser Unterrichtsform darin, "Passivität und blindes Vertrauen in die großen Persönlichkeiten" sowie zum säbelrasseleindenden Nationalismus zu erziehen. (Erdmann, Tendenzen, S. 92.)

63 Blochmann, Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen, S. 99 f.; Dieter Riesenberger, Die Lehrerzerzählung im Geschichtsunterricht. In: Hans Süßmuth (Hrsg.), Historisch-politischer Unterricht. Stuttgart 1973, (Anmerkungen und Argumente 7.2.), S. 41-69; hier: S. 41 f. Im folgenden zitiert: Riesenberger, Lehrerzerzählung; Erdmann, Tendenzen, S. 79 ff.

64 Eduard Ackermann, Die historiographischen Grundlagen der Methodik des Geschichtsunterrichtes an höheren Schulen in Preußen und anderen deutschen Ländern seit der Jahrhundertwende. Diss. Bonn 1956, S. 63. Im folgenden zitiert: Ackermann, Die historiographischen Grundlagen; Blochmann, Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen, S. 99.

65 Ackermann, Die historiographischen Grundlagen, S. 63; Hering, Geschichte erfahrbar, S. 48.

66 Zitiert nach Riesenberger, Lehrerzerzählung, S. 42.

67 Erdmann, Tendenzen, S. 80. Soweit kulturhistorische Stoffe als für die Schüler verständlich eingeschätzt werden konnten, sollten sie in den Unterricht miteinfließen.

68 Riesenberger, Lehrerzerzählung, S. 42; Voit, Die Bedeutung der "kulturhistorischen Methode", S. 111 f.

Die Vorstellung von Staat und Untertanen, die vermittelt werden sollte, fußte letztlich im Hegelschen Denken. Nun allerdings war sie in der durch die klein-deutsche Geschichtsschreibung metaphorisierten Form populärer. Treitschkes Worte "Männer machen Geschichte" steht für die bevorzugte personalisierende Darstellung dieser Schule.⁶⁹

Für die geschichtliche Unterweisung der Volksschüler sollte das Lesebuch weiterhin eine wichtige Rolle spielen. Seine Texte sollten den durchgenommenen Lehrstoff ergänzen, wiederholen oder einfach beleben.⁷⁰ Viele von ihnen besitzen erzählenden Charakter.⁷¹

Die Allgemeinen Bestimmungen beinhalten auch Vorgaben für die Lehrer-seminare. Für den hier betrachteten Zusammenhang ist der Hinweis interessant, in ihrer dritten Klasse das Erzählen von Geschichte üben zu lassen.⁷²

Gymnasien und Realschulen wurden einige Jahre später auf den staatskonservativen Geschichtsunterricht verpflichtet.⁷³ Bis detaillierte Einzeluntersuchungen vorliegen, wird man davon ausgehen dürfen, daß das den Erzählungen und erzählenden Texten zugrundeliegende Wertekonzept ganz von dem Geschichtsbild geprägt ist, welches Horst Schallenbergler als das des Kaiserreichs aufzeigen konnte. Der ganze Geschichtsunterricht war ja dieser Geschichtsauffassung verpflichtet gewesen.⁷⁴ Mit der bekannten Kabinettsorder von 1889 hatte er einen erneuten Impuls in dieser Richtung erhalten. Künftige Untersuchungen könnten sich der Frage widmen, ob und inwieweit mit Geschichtserzählungen im betreffenden Zeitraum auf den allmählich aufkommenden Sozialimperialismus reagiert worden ist, welche Veränderungen hierfür der erste Weltkrieg bedeutete und ob es in konfessionell verschiedenen Reichsteilen unterschiedliche Konzepte gab.

Für eine stärkere Beschäftigung mit Problemen des Erzählens gingen vermutlich von den Allgemeinen Bestimmungen ausschlaggebende Impulse aus.⁷⁵

69 Voit, Die Bedeutung der "kulturhistorischen Methode", S. 111; Oskar Jäger trat sogar dafür ein, Treitschkes "Deutsche Geschichte" für die geschichtliche Darstellung im Schulunterricht zu verwenden (Ackermann, Die historiographischen Grundlagen, S. 52).

70 Erdmann, Tendenzen, S. 80.

71 Siehe als Beispiel dafür Quellenband, Nr. 18, S. 37 f.

72 Erdmann, Tendenzen, S. 80.

73 Darin, so Erdmann (ebd., S. 84), müsse ein Rückschritt gesehen werden.

74 Riesenberger, Lehrererzählung, S. 47.

75 Hinweise auf eine Beschäftigung mit dem Problem des Erzählens: Landesverein preußischer Volksschullehrer, Fragen, betreffend den Geschichtsunterricht. In: Westfälische Lehrerzei-

Fast pünktlich zu dem von Ellen Key ausgerufenen "Jahrhundert des Kindes" erschien in Straubing eine Schrift, die seinen Lesern Einblicke in die "technische" Seite des Erzählens von Geschichte gestatten sollte. Sie trug den Titel "Beiträge zur Reform des Geschichtsunterrichts"⁷⁶ (1901); verfaßt hatte sie der Nürnberger Lehrer Alois Clemens Scheiblhuber.

Verschiedentliche Beiträge und Stellungnahmen ließen erkennen, daß eine derartige Schrift vermißt wurde. Schließlich fehlte eine detaillierte Anweisung dafür.⁷⁷ Verschiedene Strömungen hätten zur Dominanz der Erzählung im Geschichtsunterricht geführt. Streng genommen läßt sich das aber nur für die methodischen Empfehlungen hierzu feststellen. Eine dieser Strömungen war die kulturpessimistische Philosophie mit ihrer antiintellektuellen Haltung. Hier seien auch die Reformpädagogik mit "ihrer Wiederentdeckung des Kindes mit all den damit verbundenen entwicklungspsychologischen Erkenntnissen" sowie Wundts Experimentalpsychologie zu nennen; ebenso sind hier die Lebensphilosophie, die Kunsterziehungsbewegung u.a. zu erwähnen. Sie alle bildeten den Entstehungs-⁷⁸ und Rezeptionskontext der Scheiblhuberschen Schriften.⁷⁹ Für die Geschichte der Geschichtserzählung wurden seine Werke sehr bedeutsam. Das gebietet, auf seine Gedanken etwas näher einzugehen.

Scheiblhubers Fortschrittlichkeit beschränkte sich, seinen eigenen Worten zufolge, nicht allein auf methodische Neuerungen bzw. Präzisierungen. Er bes-

tung. 1877, Nr. 21 (nicht paginiert); Erzählen, Vortragen, Reden. In: *Lehrerzeitung für Westfalen, die Rheinprovinz und die Nachbargebiete*. 13. Jg. (1896), Nr. 29, S. 237 f.

76 Im folgenden zitiert: Scheiblhuber, Beiträge.

77 Schon vor der Jahrhundertwende war die Auffassung vertreten worden, "die Erziehung mehr von der künstlerischen als von der wissenschaftlichen Seite aufzufassen' (Linde)" (Michael Jung, *Die Geschichtserzählung in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht seit 1900 unter besonderer Berücksichtigung der Volksschule*. In: Siegfried Quandt/Hans Süßmuth (Hrsg.), *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*. Göttingen 1982, S. 104-128; hier: S. 105; im folgenden zitiert: Jung, *Geschichtserzählung*) und im Unterricht das Erlebnis in den Mittelpunkt zu stellen. Mittels Erzählen sollten die Schüler sich in den jeweiligen Gegenstand einleben.

78 Scheiblhuber rekurrierte explizit auf Langbehn und Wundt. Stärker auf das Leben gerichtet dachte er vom Kinde aus.

79 Seine Werke wurden z.B. positiv in Rezensionen von Lehrerzeitschriften erwähnt. Hinweise in: *Pädagogische Warte*. 19. Jg. (1912), H. 9, S. 522 (Scheiblhuber, *Deutsche Geschichte*); *Die deutsche Schule*. 17. Jg. (1913), S. 123 (Scheiblhuber); ebd., 12. Jg. (1908), S. 327 (Cl. Scheiblhuber); ebd., 9. Jg. (1905), S. 656 (*Literaturberichte, Literarische Mitteilungen*. A. C. Scheiblhuber); W. Crone, *Scheiblhubers "Deutsche Geschichte"!* In: *Neue Westdeutsche Lehrerzeitung*. 13. Jg. (1907/08) Nr. 39, S. 658 (Beilage).

tritt nämlich die Ansicht, Geschichte einzig und allein nach moralischen Grundsätzen erklären zu können.⁸⁰ Damit wandte er sich von der Herbart-Zillerschen Formalstufentheorie ab. Darüber hinaus ging Scheiblhuber zu der weit verbreiteten, ausschließlich personalisierenden Darstellungen auf Distanz. Seiner Meinung nach seien Volk- und Fürstengeschichte sowie politische und Kulturgeschichte untrennbar.⁸¹ Deshalb müßten sowohl große Persönlichkeiten als auch die Masse in der Geschichtsdarstellung berücksichtigt werden.⁸² Ein erster Versuch, Geschichte personifiziert zu übermitteln, war bei ihm also schon vorhanden.⁸³ Freilich sollten alle Ausführungen des Lehrers auf einem eingehenden Quellenstudium basieren.⁸⁴

Scheiblhuber beobachtete den damals ungenauen Gebrauch des Begriffs "Erzählung".⁸⁵ Er selbst trug dagegen klar konturierte Vorstellungen zum textlichen Phänomen der Erzählung vor:

"Eine Erzählung entsteht doch nur dadurch, daß man eine einzige Handlung in ihrem ganzen Verlaufe von der unmittelbaren Ursache bis hin zum Ausgange Begebenheit für Begebenheit anschaulich schildert, d. h. so, wie sie sich etwa für einen Zuschauer zugetragen hat, und dabei die Hauptpersonen, die sich an der Handlung beteiligen, in ihren Gedanken, Reden und Thaten plastisch vorführt."

80 Scheiblhuber, Beiträge, S. 71 ff.; siehe auch: Alois Clemens Scheiblhuber, *Kindlicher Geschichtsunterricht*. Nürnberg 1905, S. 17, 19, 27; im folgenden zitiert: Scheiblhuber, *Geschichtsunterricht*.

81 Scheiblhuber, Beiträge, S. 19.

82 Siehe hierzu: ebd., S. 107.

83 Gewöhnlich werden Personalisierung und Personifizierung herangezogen, um die Wahl der Handelnden einer Geschichte zu kennzeichnen. Von Personalisierung wird gesprochen, wenn der betreffende Text historisch bedeutende Personen in den Mittelpunkt seiner Handlung stellt. Von Personifizierung ist die Rede, wenn typische Vertreter der namenlosen Masse hierfür vom Verfasser gewählt worden sind. (Zur Unterscheidung siehe z.B. Gerold Niemetz, *Praxis Geschichtsunterricht. Methoden - Inhalte - Beispiele*. Stuttgart 1983, S. 12 f.) Als Beispiel siehe Quellenband, Nr. 19, 39-41. Die biographische Methode lehnt Scheiblhuber aus praktischen Erwägungen ab. Seiner Meinung nach liegt der biographischen Methode eine Fehleinschätzung zugrunde. Da würde die Einheit der Person einer Biographie mit den Hauptpersonen einer Erzählung vertauscht, deren "Charakter" eine "feste Insel im bewegten Strom der Handlung" sei (Scheiblhuber, Beiträge, S. 182; siehe auch ders., *Geschichtsunterricht*, S. 56 f.).

84 Siehe Scheiblhuber, *Geschichtsunterricht*, S. 126 ff.

85 Scheiblhuber, Beiträge, S. 136.

Scheiblhuber erkannte "eine einzige Handlung" - gemeint war wohl ein Handlungszusammenhang - als für die Narration konstitutiv an. Die einzelnen Sätze sollten sie in ihrer Aufeinanderfolge von "Begebenheiten" entfalten. Das hieß also, vorrangig handlungsverändernde Prädikate zu gebrauchen.⁸⁶ Das sollte soweit geschehen, daß "Gedanken, Reden und Thaten" der Hauptpersonen berücksichtigt werden könnten. Er dachte also an die szenische Präsentation des Geschehenszusammenhangs, so, als ob er aus der Perspektive eines Augenzeugen ("so, wie [...] für einen miterlebenden Zuschauer") geschildert würde.⁸⁷ Dies umfaßt wiederum eine spezifische Erzählperspektive, die Wertungen zuläßt.

Scheiblhubers Einsichten sind wohl in seiner Auseinandersetzung mit der Dramentheorie begründet.⁸⁸ Mit dem Drama haben seine Erzählungen jedenfalls die Einheit der Handlung bzw. des Geschehenszusammenhangs,⁸⁹ seine Steigerung bis zur Peripetie, Beschränkung auf wenige Hauptpersonen,⁹⁰ Beibehaltung eines Ortes (wenigstens für die Dauer einer Begebenheit),⁹¹ enges zeitliches Segment⁹² gemeinsam. Ihre große emotionale Wirkung werde durch erlebte Spannung und Anteilnahme bewirkt. Die Anteilnahme des Lesers werde möglich, wenn die Gemütszustände der Handelnden in den Text miteinfließen, und zwar nicht in Form einer "Beurteilung", sondern in sinnenfälligem Aus-

86 Unschwer lassen sich hier Übereinstimmungen von Scheiblhubers Verständnis von Erzählung und dem Werlichs erkennen.

87 Siehe auch: Scheiblhuber, Beiträge, S. 39.

88 Gerhard Schneider, Geschichtserzählung. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik. 3., völlig überarb. u. bedeutend erweiterte Auflage Düsseldorf 1985, S. 493-497; hier: S. 494. Im folgenden zitiert: Schneider, Geschichtserzählung

89 Der Geschehenszusammenhang kann aus mehreren einzelnen Begebenheiten (Szenen) zusammengesetzt sein. In dem als Nr. 19 im Quellenband wiedergegebenen Beispiel können mehrere Teilhandlungen benannt werden, die gemeinsam den im Titel gegebenen Geschehenszusammenhang entfalten. Die erste Begebenheit ist das Gespräch bei Mitternacht, die zweite das eigentliche Fällen der Eiche und die dritte Winfrieds kultische Handlungen "an einem Sonntag".

90 In dem Beispiel ist die gewichtigste Person die Winfrieds. Von untergeordneter Bedeutung sind hier beispielsweise "der lahme Mann" und "die Waldfrau". Sie sind Stellvertreter, personifizieren "die Heiden".

91 In "Winfried fällt die Donareiche" sind es die mitternächtliche Stube, in der Nähe Geismars auf dem Berg bei der Donareiche und in dem hölzernen Kirchlein. Jeweils ist der Raum gewählt, wie ihn ein Augenzeuge überblickt haben könnte.

92 Die zeitlichen Segmente sind zu den "Orten", die in der vorangegangenen Fußnote benannt sind, so eng gewählt, daß ein Augenzeuge sie jeweils hätte miterleben können.

druck⁹³ und die Darstellungsweise den Leser "im Hören und Schauen" vergessen läßt, was ihn von den Handelnden trenne.⁹⁴ Die Illusion der Erzählwelt aufrechtzuerhalten sei die wichtigste Voraussetzung für das Erlebnis von Spannung. Spannung entstünde durch den Zusammenhang einer Handlung, an deren Anfang eine Ursache gesetzt sei, infolgedessen der ganze Text kausal den Zusammenhang bis zur Klärung der Frage aufbaue, ob die mit der Ursache beabsichtigte Wirkung auch erzielt werde.⁹⁵ Bis dahin soll der Leser Neugierde empfinden.⁹⁶ Sie werde besonders dann erlebt, wenn aus der Ursache nicht bloß eine Handlung, sondern auch die Gegenteil einer Widersacherpartei resultiere und der Leser sich emotional besonders für eine der beiden engagiere.⁹⁷

Scheiblhübers Bedeutung liegt darin, "bis in die sechziger Jahre hinein" die "maßgeblich gebliebene wissenschaftliche Begründung der Geschichtserzählung entwickelt und praktische Beispiele für den Unterrichtsgebrauch geliefert" zu haben, "deren Vorbildcharakter für seine Anhänger (vor allem Fikenscher, Walburg und Ebeling) unstrittig ist".⁹⁸ Allerdings finden sich in der

93 Scheibhuber, Beiträge, S. 38 f., S. 210.

94 Ebd., S. 143.

95 Ebd., S. 144 f.

96 Ebd., S. 177.

97 Die Konfiguration der Personen gibt in Beispiel Nr. 19 zwei Gruppen zu erkennen. Die eine, wie sich im Laufe der Geschichte herausstellt, ist die erfolgreichere, besitzt einen historisch verbürgten Vertreter als Repräsentanten. Die andere Gruppe erscheint im Plural ("die Heiden") oder wird personifiziert (z.B. "die Waldfrau"). In Winfried erscheint der vom Christentum im frühen Mittelalter getragene Fortschritt personalisiert, seine Mönche besitzen Werkzeuge ("trugen Äxte über der Schulter"). "Die Heiden" werden eher unkultiviert ("Bauer mit großen Fäusten" legt z.B. die Vorstellung von Grobschlächtigkeit nahe) gezeichnet, sie [...] murren und [...] drohen", einer "schwung" sogar "drohend seinen Speer". An derartigen Formulierungen werden die Interessengegensätze klar, die in der Szene zuvor offen ausgesprochen worden waren ("Laß den Baum stehen!" - "Ich muß ihn umhauen."). Von diesem Grundkonflikt aus wird sorgsam eine Steigerung entwickelt. Dafür nimmt Scheibhuber z.B. das Wetter zu Hilfe. In der zweiten Szene ("am anderen Morgen") konnotiert der Satz "es schien ein heißer Tag zu werden" schönes Wetter, was im nächsten Teilsatz aber durch die Nebel relativiert wird. Bevor der Erzähler wieder etwas über das Wetter sagt, hat die Spannung zwischen den Parteien zugenommen. Erst jetzt beschreibt er das Wetter weiter: "Es war ganz düster geworden [...] Jetzt zuckte ein Blitz [...]" Damit ist die Spannung beträchtlich gestiegen, erinnert der Leser doch die Worte Winfrieds "Wenn euer Donar wirklich ein Gott ist [...], so mag er seinen Hammer schleudern und mich mit einem Blitze treffen." Der Leser wird nun wohl die Frage mehr empfinden als denken, werden die Heiden vielleicht Recht behalten? Das Geschick scheint sich gegen den überzeugten Winfried, der sich mit geistlicher wie weltlicher Gewalt zu legitimieren weiß, zu wenden, der (naive) Leser wird um ihn bangen.

98 Schneider, Geschichtserzählung, S. 494.

geschichtsdidaktischen Literatur seine Einsichten häufig verkürzt wieder. Kurz werden dann nur die Schlagworte "lokalisiere, dramatisiere, personifiziere, kostümiere, detailliere" erläutert. Das war einer Weiterverbreitung seiner "Erzähltechnik" vermutlich durchaus förderlich.

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts brachten eine Vielzahl schreibender Hände eine regelrechte Flut von Veröffentlichungen, die sich unterschiedlich intensiv mit der Geschichtserzählung befaßten, hervor.⁹⁹ Im weiteren Umfeld müssen Fritz Gansberg und Heinrich Scharrelmann genannt werden. Verschiedene Autoren weichen von Scheiblhuber ab.¹⁰⁰ Auf sie kann hier allerdings nicht näher eingegangen werden.

Daß sich das Wertekonzept zahlreicher (mündlicher) Geschichtserzählungen in der Zeit des ersten Weltkrieges gegenüber früheren Jahren verändert haben wird, weil die Erzählhalte nun forciert vaterländisch geprägt gewesen sein werden, liegt zu vermuten nahe.¹⁰¹

Von den zahlreichen Nachfolgern Scheiblhubers ist für die Thematik dieser Arbeit Friedrich Walburg der bedeutungsvollste. Die Geschichtserzählung der Weimarer Zeit ist eng mit ihm verknüpft.

Das Werden der jungen Republik brachte für den Geschichtsunterricht methodisch keine Veränderungen. Sieht man von der Stoffanordnung in konzentrischen Kreisen ab, bestanden die methodischen Strömungen aus dem Kaiserreich weiter fort,¹⁰² wie z.B. in den 1920 veröffentlichten preußischen Richtlinien der Lehrpläne für Grundschulen. "Im Anschluß" an einen "Kursus über Neugestaltung des Geschichtsunterrichts" "im Sommer 1920 [...] im Bre-

99 Z.B.: Alfred Dobritzsch, Das Anschaulichkeitsprinzip im Geschichtsvortrag. In: Vergangenheit und Gegenwart. 3. Jg. (1913), 1. Ergänzungsheft, S. 44-60; Friedrich Stieve, Das Mittelalter für Kinder. In: ebd. 2. Jg. (1912), H. 4, S. 223-230; Fritz Fikenscher, Das epische Prinzip im Geschichtsunterricht. In: ebd. 4. Jg. (1914), S. 137-144; Hans Plecher, Die Erzählung im Unterricht. In: Neue Westdeutsche Lehrerzeitung. 21. Jg. (1915), Nr. 30, S. 349-352; D. Darenberg, Wie Sintram erzählt, was er als römischer Soldat erlebt hat. In: Neue Bahnen. 24. Jg. (1912/13), H. 9, S. 396-403 u.v.a.

100 Jung, Geschichtserzählung, S. 107 f. Bei Jung sind auch zahlreiche wichtige Literaturhinweise zu finden.

101 Einer Mitteilung "an die Herren Kreisschulinspektoren" der königlichen Regierung in Düsseldorf war eine Auswahl von Lehrstoffen beigelegt. Für die Unterstufe heißt es z.B. darin: "Dem Verständnisse der Kinder angepaßte Erzählungen aus dem Kriege. [...] Erzählungen aus dem Soldatenleben." - Auswahl von Lehrstoffen für den geschichtlichen Unterricht während der Kriegszeit. In: Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Düsseldorf. 8. Jg. (1915), S. 31 f.; hier: S. 32.

102 Blochmann, Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen, S. 215.

mischen Lehrerverein", der "von Herrn Studienrat Walburg abgehalten worden war", bildete sich "die Arbeitsgemeinschaft für Geschichtsunterricht des Bremischen Lehrervereins".¹⁰³ Zu zahlreichen historischen Themen gestalteten die Bremer Lehrer Einzelerzählungen von ganz unterschiedlicher Länge. Sie glaubten, die Erzählung werde der Natur des Schülers gerecht. Formulierungen wie "bildhaft-geschauter [...] Einzelerzählung" oder die Forderung, "ihre [gemeint ist die der Kinder; der Verf.] Einbildungskraft und Vorstellungskraft so [zu] beleben, daß sie [die Kinder; der Verf.] das Erzählte wirklich zu sehen glauben", lassen gegenüber Scheiblhuber eine wichtige Veränderung erkennen. Scheiblhuber ging es vorrangig darum, in den Schülern eine mehr oder minder heftige Gemütsbewegung auszulösen. Dagegen erwarteten die Bremer Lehrer eine eher kontemplative Haltung von ihrem Leser. Das erinnert ein wenig an Rankes Anliegen. Wie er mit dem okularen Prinzip, so wollten sie durch szenische und epische Gestaltung des Stoffes ein Nacherleben ermöglichen. Dabei sollte aber im Unterricht nicht stehen geblieben werden, denn "dem Anschauen" müsse "das geistige Verarbeiten des Geschauten" folgen.¹⁰⁴ Geschichtserzählung ließen in den 20er Jahren aller Wahrscheinlichkeit nach die Vergangenheit zu einem gemeinsamen Erlebnis werden. Nach dem Verlust des Kaisers als einigende Institution der Nation mußte vielen Zeitgenossen die Geschichte - vor allem in erzählter Form - das einigende Band gewesen sein, das einen emotionalen Zusammenhalt gewährleistete. Diese Überlegung läßt die nachfolgend zitierte Feststellung Michael Jungs als zutreffend annehmen:

"Während der Weimarer Zeit hat der von Scheiblhuber geprägte erzählende Geschichtsunterricht eine dominierende Stellung im Bereich der Volksschule erhalten."¹⁰⁵

In den Jahren des Nationalsozialismus spielten methodische Fragen eher eine untergeordnete Rolle. Es wurden "keine wirklich neuen Ideen" in dieser Richtung entwickelt.¹⁰⁶ Als eines der Hauptfächer im Rahmen der sogenannten

103 Arbeitsgemeinschaft für Geschichtsunterricht des Bremischen Lehrervereins (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im neuen Geiste*. 1. Teil: Urgeschichte. Einzelerzählungen und Längsschnitte. 6. Aufl. Langensalza 1927, S. 3 (Vorwort).

104 Ebd., S. 7. Ein Text der Bremer Lehrer befindet sich im Quellenband, Nr. 20, S. 42-45.

105 Jung, *Geschichtserzählung*, S. 114.

106 Franz Selmeier, *Das nationalsozialistische Geschichtsbild und der Geschichtsunterricht 1933-1945*. Diss. München 1969, S. 316. Im folgenden zitiert: Selmeier, *Geschichtsunterricht 1933-1945*.

"völkischen Bildung" kam dem Geschichtsunterricht in erster Linie die Aufgabe weltanschaulicher Bildung zu.¹⁰⁷ "Was A. Rosenberg über das Wesen des Nationalsozialismus schrieb", hätte nach Franz Selmeier auch "für den Geschichtsunterricht" gegolten, "nämlich 'einen Mythos zu erleben und einen Typus zu schaffen'".¹⁰⁸ Gemüt und Willen der Schüler sollte durch die mitreißende Lehrerzählung im Sinne des nationalsozialistischen Wertekonzepts geprägt werden.¹⁰⁹ Der Stoff war um "deutsche Führergestalten" gruppiert, es wurde also grundsätzlich personalisiert.

Jung zufolge seien in fast allen Volksschulbüchern die Erzählungen "gemäß dem Prinzip der seelischen Nähe" angeordnet, sie gingen von der damaligen Gegenwart aus rückwärts durch die Geschichte. Es muß weiteren Untersuchungen vorbehalten bleiben, die Frage zu beantworten, ob dem Nationalsozialismus verpflichtete Erzählungen spezifische Merkmale sprachlicher Gestaltung aufweisen.¹¹⁰ Dazu müßten sämtliche in Frage kommenden Texte analysiert werden. Dabei würde eine solche Untersuchung durch das Problem der "personellen Kontinuität" erschwert werden. Scheiblhuber galt nationalsozialistischen Geschichtsdidaktikern beispielsweise als richtungweisender Erzähltheoretiker.

107 Jung, *Geschichtserzählung*, S. 115 f.

108 Selmeier, *Geschichtsunterricht 1933-1945*, S. 323.

109 Ebd., S. 316 ff. Eine Ausnahme stellte "der Reichslehrplan für die höheren Schulen von 1938" dar. Er beschränkte die Lehrerzählung "auf besonders eindrucksvolle Stunden".

110 Ein Beispiel ist im Quellenband aufgenommen. Siehe Nr. 21, S. 46.

III. Die Geschichtserzählung in der fachdidaktischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland

Selbstverständlich hatte man mit dem Ende des zweiten Weltkrieges aufgehört, den Geschichtsunterricht in den Dienst des Nationalsozialismus zu stellen. Das Geschichtsbild wurde unverzüglich von nationalsozialistischen Schlüsselbegriffen gereinigt.¹ Mit der Abkehr von der nationalsozialistischen Ideologie änderten sich aber nicht die methodischen Empfehlungen. Obwohl die Geschichtserzählung ein Kernstück des Geschichtsunterrichts auch in den letzten Jahren vor 1945 war, kam niemand auf die Idee, sie deswegen zu diskreditieren. Offenbar stimmte man darin überein, sie fortan weiter gebrauchen zu können. Nur sollte sie von nun an in den Dienst eines anderen Wertekonzepts gestellt werden. In den westlichen Besatzungszonen und der späteren Bundesrepublik sollte es der Demokratie und der humanistischen Kultur verpflichtet sein. Es ist unmöglich, hier auf die verschiedenen Ansätze der Nachkriegszeit einzugehen. Für eine weitere Studie könnte es eine reizvolle Aufgabe sein, die in jenen Jahren veröffentlichten Geschichtserzählungen daraufhin zu untersuchen, welchem Wertekonzept sie verpflichtet waren.²

Die wesentlichen Grundpositionen, wie Karin Herbst feststellt, seien gleichermaßen den historischen sowie pädagogischen Vorstellungen der Weimarer Republik verpflichtet gewesen.³ Diese Traditionsbildung wurde durch personelle Kontinuität innerhalb der Lehrerschaft sehr wahrscheinlich in der Unterrichtspraxis ergänzt. Personelle Kontinuität prägte auch die Geschichtsdidaktik. Beispielsweise zählt Erich Weniger zu den Repräsentanten der Kontinuität der bildungsbürgerlichen Elite zwischen der Weimarer und der Bundesrepublik.⁴ Er empfahl dem Geschichtslehrer in seinen bald nach dem Krieg veröffent-

1 Ulrich Mayer, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Nachkriegszeit (1945 bis 1963)*. In: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft - Staat - Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980*. Düsseldorf 1982, S. 349-380; hier S. 350. Im folgenden zitiert: Mayer, *Geschichtsdidaktik*.

2 Siehe dazu: ebd., S. 350 ff. Ausführlicher befaßt sich Herbst mit den unterschiedlichen Grundpositionen: Karin Herbst, *Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus*. Hannover u.a.O. 1977. Im folgenden zitiert: Herbst, *Didaktik*.

3 Herbst, *Didaktik*, S. 15.

4 Zur Person Wenigers siehe: Siegfried Quandt, Erich Weniger (1894-1961). In: ders. (Hrsg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen*. Paderborn/München/Wien 1978, S. 327-364.

lichten Richtlinien, mit seiner Persönlichkeit, seiner "lebendigen Stimme" vorzugsweise zu erzählen. Bei diesem Vorgang sollte der Geschichtslehrer sein Geschichtsbild geben. Offenbar hatte Weniger die damit verbundene Gefahr erkannt, die Schüler zu indoktrinieren. Deshalb sollten Lehrer und Schüler das Erzählte gemeinsam deuten,⁵ was Scheiblhuber und Walburg längst angeraten hatten. Ein weiteres Beispiel für die angesprochene Kontinuität ist das Werk Hans Ebelings. Im Nachwort seiner "Deutsche[n] Geschichte", in der zahlreiche Geschichtserzählungen eingestreut sind, erklärt er, u.a. ältere Literatur genutzt zu haben. Namentlich erwähnt er dort die "Bilder aus der deutschen Vergangenheit" von Gustav Freytag und Friedrich Walburgs "Geschichtsunterricht im neuen Geist".⁶ Derartige Empfehlungen harmonisierten mit den Vorstellungen der Erlebnispädagogik.⁷ Mit ihrem intendierten Individualismus erschien die Erlebnispädagogik vielen Politikern und volkstümlichen Pädagogen das geeignete Mittel zu sein, einen "neuen Menschen" herauszubilden. Volkstümliche Pädagogen glaubten, das Individuum könne "nur in seinem angestammten Lebenskreis"⁸ zur Persönlichkeit heranreifen. In diesem Reifungsprozeß könne die Erzählung für die erste Stufe historischen Verstehens, "die Vergegenwärtigung typischer Grundformen menschlichen Gemeinschaftschicksals in lebensvollen Bildern"⁹, wichtige Dienste leisten. Obwohl die nach 1945 virulenten Vorstellungen von Begabungstypen eine grundsätzliche Antinomie von "volkstümlicher" und "höherer" Bildung bedeuteten, griffen auch Gymnasiallehrer auf sie zurück. Sie erhofften sich davon positive Wirkungen für den späteren Verstehensprozeß.¹⁰

In vielen Veröffentlichungen wurde die Geschichtserzählung für bestimmte Altersstufen als angemessen und auch für den Prozeß der Stoffvermittlung als

5 Erich Weniger, *Neue Wege im Geschichtsunterricht*. Mit Beiträgen von Hermann Heimpel und Hermann Körner. 3. Aufl. Frankfurt a.M. 1965, S. 70.

6 Hans Ebeling, *Deutsche Geschichte*. Ausgabe A. Bd. I. Braunschweig/Berlin/Hamburg 1950, S. 241. Im folgenden zitiert: Ebeling, *Deutsche Geschichte*. Zur Person Ebelings: Wolfgang Birkenfeld, Hans Ebeling (1906-1967). In: Siegfried Quandt (Hrsg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts*. Wege, Konzepte, Wirkungen. Paderborn/München/Wien/Zürich 1978, S. 365-380.

7 Siehe dazu: Herbst, *Didaktik*, S. 25 ff. siehe auch: Karl Filser, *Geschichte erzählen oder aus Quellen entdecken?* In: *Blätter für Lehrerfortbildung*. 31. Jg. (1979), H. 9, S. 386-393; hier: S. 388 f. Im folgenden zitiert: Filser, *Geschichte erzählen*.

8 Herbst, *Didaktik*, S. 42.

9 Herbert Freudenthal (1957) nach ebd., S. 44.

10 Ebd., S. 51.

günstig angesehen.¹¹ Zahlreichen Geschichtslehrern der 50er Jahre wird die Geschichtserzählung ein geeignetes Mittel gewesen sein, die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1953 umzusetzen.¹²

Nach 1945 war die Historiographie im wesentlichen der Tradition "Männer machen Geschichte" treu geblieben.¹³ Da, wie in Kapitel A. I. aufgezeigt worden ist, geschichtliches Erzählen mit einer Beschränkung auf einen kleinen Kreis handelnder Personen verknüpft ist, eignete sie sich vermutlich gut dafür, entsprechende geschichtswissenschaftliche Darstellungen unterrichtlich umzusetzen.

Bis an die Schwelle der 70er Jahre war die Geschichtserzählung als unangefochtenes Kernstück des Methodenrepertoires im allgemeinen angesehen worden. Das lag letztendlich an ihrer empirisch gewonnenen psychologischen Begründung durch Heinrich Roth.¹⁴ Vor allem für die 10- bis 12jährigen sei die geschichtliche Erzählung demnach "die wahre Verstehensbrücke" zur historischen Welt. Denn Kinder besäßen in diesem Alter "Hunger" nach großen Tatenmenschen, historischen Geschehnissen und realistischen Details.¹⁵ Roth wollte mit seinen Überlegungen "nicht den historischen Roman verteidigen". Er glaubte, "die schlichte historische Berichterstattung der Erzählung" genüge, um dem kindlichen Bedürfnis, die Geschichte im Zuhören nachzuerleben, gerecht

11 Z.B.: Hans Ebeling, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. In: GWU. 2. Jg. (1951), H. 5, S. 347-360; Fritz Zimmermann, Lehrervortrag oder Schülerarbeit im Geschichtsunterricht? In: Welt der Schule. 4. Jg. (1951), H. 9, S. 392-395; Erhard Schneckenburger, Die Neueste Geschichte im Unterricht der Volks- und Mittelschulen. In: Die Schulwarte. 2. Jg. (1949), H. 3, S. 129-134, besonders S. 132; Renate Riemeck, Stilwandel im Geschichtsunterricht der Volksschule. In: Bildung und Erziehung. 4. Jg. (1951), S. 11; dies., Kindgemäßer Geschichtsunterricht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 4. Jg. (1952), S. 403-408; dies., Zur Methodik der Erzählung im Geschichtsunterricht. In: Welt der Schule. 8. Jg. (1955), H. 8, S. 393-400. Riemeck gibt allerdings auch kritische Bedenken kund (S. 394 ff.).

12 Siehe hierzu: Anneliese Manzmann, Geschichtsunterricht und politische Bildung unter gesellschaftsgeschichtlicher Perspektive. In: dies. (Hrsg.), Geschichte der Unterrichtsfächer. Bd. II. Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik. München 1983, S. 19-73; hier: S. 59 f.; Mayer, Geschichtsdidaktik, S. 374.

13 Günther Heydemann, Geschichtswissenschaft im geteilten Deutschland. Entwicklungsgeschichte, Organisationsstruktur, Funktionen, Theorie- und Methodenprobleme in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. Frankfurt a.M. 1980 (Erlanger historische Studien 6), S. 25. Im folgenden zitiert: Heydemann, Geschichtswissenschaft.

14 Filser, Geschichte erzählen, S. 388; Herbst, Didaktik, S. 51.

15 Heinrich Roth, Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. 2., um Vorwort und Literaturverzeichnis erweiterte Aufl. München 1958 [erstmalig 1955], S. 77, 79, 81, 89.

zu werden.¹⁶ Was er mit dieser Art der "Berichterstattung" textlich konkret meinte, blieb er seinen Lesern zu erklären schuldig. Jedenfalls sollte sie Voraussetzung für die "geschichtliche Besinnung", die "denkende und wertende Aufarbeitung" sein.¹⁷ Roths Ergebnisse konnten im Hinblick auf die Geschichtserzählung durch Untersuchung Waltraut Küppers' "Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts" (1961) im wesentlichen bestätigt werden.

Dem in puncto Geschichtserzählung herrschenden Konsens kam man auf verlegerischer Seite nach. Sofern die Geschichtslesebücher nicht ohnehin Erzählungen beinhalteten,¹⁸ fügte man ihnen einen Band Erzählungen bei;¹⁹ ältere Werke wurden - teilweise bearbeitet - erneut verlegt,²⁰ und Neuerscheinungen kamen auf den Markt.²¹

Seit Beginn der 60er Jahre etwa veränderte sich das geistige Klima in der Bundesrepublik. Schon 1964 zeigte das in Form der Untersuchung von Ludwig v. Friedeburg und Peter Hübner einen ersten Ausläufer in der Geschichtsdidaktik. Ihre aus dem Geist der Frankfurter Schule gespeiste Untersuchung wies das Vorhandensein übermächtiger Persönlichkeiten im Geschichtsbewußtsein der Jugendlichen nach.²² Dieser Befund widersprach vollkommen dem Bild vom selbständigen Menschen, der sich von seinem demokratischen Bewußtsein lei-

16 Ebd., S. 111 f.

17 Ebd., S. 106. Erst durch die "geschichtliche Besinnung" könne der erziehende Gehalt des Geschichtsunterrichts erschlossen werden (S. 126).

18 Z.B.: Hans Ebeling, *Deutsche Geschichte*. Ausgabe A. Bd. II. Braunschweig/Berlin/Hamburg 1964; Rolf Heerd/Hans Heumann, *Unser Weg durch die Geschichte. Lese- und Arbeitsbuch für Schulen*. Von der Vorgeschichte bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts. 5. Aufl. Frankfurt a.M. 1964.

19 Z.B.: Herlinde Roeder-Knorr, *Zeiten und Menschen. Geschichtserzählungen*. Paderborn 1969; Willy Kühn, *Erzählungen aus der Geschichte (zu: Menschen in ihrer Zeit. Geschichtswerk für Realschulen)*. Stuttgart 1969; Rolf Heerd, *Unser Weg durch die Geschichte. Lese- und Arbeitsbuch für Schulen. Geschichtserzählungen*. 9. Aufl. Frankfurt a.M. 1968.

20 Z.B.: Alois Clemens Scheiblhuber, *Deutsche Geschichte. Erzählungen und Berichte nach Quellen*. Ausgew. u. bearb. von Wilhelm Oberwallner in Zusammenarbeit mit dem Verlag. München 1961; die Werke des Bremer Lehrervereins erschienen in den bekannten orangefarbenen Heftchen.

21 Z.B. Wilma Flake (Bearb.), *Geschichtsbilder. Geschichtliches Unterrichtswerk - Vorstufe*. 12. Aufl. Paderborn 1965.

22 Ludwig v. Friedeburg/Peter Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend*. 2. Aufl. München 1970 (Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde 7), S. 11.

ten läßt.²³ Indirekt war mit dieser Untersuchung Kritik an der Lehrerzählung im Geschichtsunterricht geübt worden. Gerade sie war ja dafür geeignet, "große" Persönlichkeiten in das Zentrum der Darbietung zu stellen und das bei einer überproportioniert starken emotionalen Appellstruktur! Die Geschichtserzählung mußte in den kommenden Jahren suspekt erscheinen, weil sie half, ein nicht mehr allgemein akzeptiertes Geschichtsbild zu transportieren.²⁴ Erste Konsequenzen aus der sozialwissenschaftlichen Kritik - vor allem aus den Ergebnissen von v. Friedeburg und Hübner - zogen für die Geschichtsdidaktik Wolfgang Marienfeld und Wilfried Osterwald 1966. Ihnen ging es in erster Linie um "die Überwindung des naiven Geschichtsdenkens"²⁵. Sie zogen hinsichtlich der Geschichtserzählung keine radikalen Konsequenzen und sahen in ihr eine Form der Lehrerdarbietung mit "eigenen Möglichkeiten" und einem "besonderen Funktionsbereich".²⁶

Ein regelrechtes Verdikt der Geschichtserzählung sollte erst Jahre später folgen. Den Anteil des sogenannten "Paradigma-Wechsels" innerhalb der Geschichtswissenschaften daran zu klären, wird einer detaillierteren Studie vorbehalten bleiben müssen. Die jüngere Historikergeneration - wohl häufig an linken oder radikaldemokratischen Positionen angelehnt - trat "für eine Geschichtswissenschaft" ein, "die ihre Pflicht zur politisch-gesellschaftlichen Pädagogik in emanzipatorischer Absicht und ihren 'moralischen Beruf' zur praktisch relevanten Selbstaufklärung der gegenwärtigen Gesellschaft ernst nähme - ernster als bisher"²⁷. Es liegt nahe, einen Einfluß der gekennzeichneten Strömung auf die sogenannte "realistische Wende" der Geschichtsdidaktik anzunehmen.

Vermutlich direkter wirkte der Einfluß der Curriculum-Theorie. In der Regel "in der richtungsweisenden Fassung von Saul B. Robinsohn" prägte sie "die

23 Michael Jung, Geschichtserzählung heute: Die Wiedergeburt einer untauglichen Methode. In: *Geschichtsdidaktik*. 5. Jg. (1980), H. 4, S. 383-391; hier: S. 388. Im folgenden zitiert: Jung, *Geschichtserzählung heute*.

24 Filser, *Geschichte erzählen*, S. 389.

25 Joachim Rohlfes, *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik 1953 bis 1969*. In: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft - Staat - Geschichtsunterricht: Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980*. Düsseldorf 1982, S. 381-414; hier: S. 393.

26 Wolfgang Marienfeld/Wilfried Osterwald, *Die Geschichte im Unterricht. Grundlegung und Methode*. Düsseldorf 1966, S. 108.

27 Jürgen Kocka zitiert nach Heydemann, *Geschichtswissenschaft*, S. 29 f.

Schulreform der 60er Jahre" ganz wesentlich.²⁸ Künftig sollten die Heranwachsenden im Laufe ihrer Schulzeit so gut wie möglich auf ein mündiges, "d.h. sowohl personell als auch ökonomisch selbständiges und selbstverantwortetes Leben"²⁹ vorbereitet werden. Die dafür zu erwerbenden Qualifikationen wurden in eine Staffel von Richt-, Grob- und Feinzielen umgesetzt. Das lag an einem stärkeren Anspruch auf wissenschaftsorientiertes Lernen. Von neueren Denk- und Entwicklungspsychologien aus sah man den Prozeß historischen Verstehens stärker durch soziokulturelle Voraussetzungen als durch den Reifevorgang bedingt. Lernen und Denken galten jetzt mehr als aktive denn als rezeptive Prozesse, die systematisch aufgebaut werden könnten.³⁰ Konkret bedeutete das für die Methodik, sich von darbietenden, expositorischen Formen wie dem Lehrervortrag abzuwenden und statt dessen erarbeitende, exploratorische Verfahren forschenden Lernens zu propagieren. Der damit verbundenen Problemorientierung war die Quellenarbeit die geeignete Methode. Das fand seinen augenfälligen Niederschlag in den "neuen" Lehrbüchern, die nun eher als Arbeitsbücher bezeichnet werden konnten.³¹

Der bekannteste Schlag gegen die Geschichtserzählung stammt von Uta Wernicke. Häufig wurden ihre Äußerungen verkürzt als totale Ablehnung jener Methode wiedergegeben. In ihrer Stellungnahme - die nebenbei bemerkt auf die bereits erwähnte Untersuchung von v. Friedeburg und Hübner zurückgeht - wirft sie die Frage auf, ob der Gedanke altersbedingter Prädisposition nicht bislang überbewertet worden wäre. Zudem halte sie es für eine Gefahr zu glauben, die Geschichtserzählung erlaube eine objektive Stoffdarbietung. Auf die "Grundgefahr" des Erzählens weist sie unmißverständlich hin:

28 Manfred Lissek, *Geschichte und politische Bildung. Fachunterricht zwischen Integration und Kooperation*. In: *Verband der Geschichtslehrer Deutschlands unter Mitarbeit von Manfred Kuhn u.a. durch Paul Leidinger (Hrsg.), Geschichtsdidaktik. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen*. Stuttgart 1988, S. 186-203; hier: S. 192.

29 Saul B. Robinsohn nach ebd.

30 Filser, *Geschichte erzählen*, S. 390.

31 Joachim Rohlfes, *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er zu den 80er Jahren*. In: *Verband der Geschichtslehrer Deutschlands unter Mitarbeit von Manfred Kuhn u.a. durch Paul Leidinger (Hrsg.), Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen*. Stuttgart 1988, S. 154-170; hier S. 163 f.

"Damit aber täuscht er [der erzählende Geschichtslehrer; der Verf.] seine Schüler, denn er selber hat ja den Text aus der Perspektive des allwissenden Erzählers zurechtgebastelt."³²

Den Ausweg aus der angesprochenen Gefahr sah die Verfasserin nicht darin, auf das Erzählen vollkommenen zu verzichten, sondern darin, die hermetische Struktur des Erzählten aufzubrechen und in eine offene Form zu geben. Ihrer Ansicht nach soll der Lehrer ein mit Distanz vermittelnder Erzähler sein, z.B. mittels rhetorischer Ironie.³³

In demselben Jahr, in dem Wernicke veröffentlichte, wurde eine zweite Stimme gegen den rein erzählenden Geschichtsunterricht laut. Walter Fürnrohr war es, der sie unter dem programmatischen Titel "Ad fontes" erhob. Eigenartigerweise wurde ihr in Aufarbeitungen des hier betrachteten Zusammenhangs kaum Beachtung geschenkt. Fürnrohr vertrat die Meinung, zwischen dem Geschichtsunterricht für 13- bis 15jährige der Hauptschule und dem des Gymnasiums brauchte eigentlich kein Unterschied zu bestehen, weil die "Intelligenzauslese" von Gymnasiasten anhand fremdsprachlicher oder mathematischer Gesichtspunkte vorgenommen würde. Diese sagten nicht unbedingt etwas über die Voraussetzungen der Schüler, sich erfolgreich mit Geschichte auseinanderzusetzen, aus. Deshalb trete er für den ernsthaften Versuch ein, in der Hauptschule, wenigstens ab dem 7. Schuljahr, die Arbeit mit schriftlichen Quellen anzubahnen, "so daß sie selbst wesentliche Einsichten oder Erkenntnisse aus ihnen ziehen könn[t]en"³⁴.

Ebenfalls unter dem Programm "Ad fontes" empfahl 1971 Hans-Georg Kirchhoff, die Textquelle zu nutzen, um von dem Methodenmonismus der erzählten Geschichte loszukommen. Allerdings wollte er nicht den alten Methodenmonismus durch einen neuen ersetzt sehen. Dennoch wies er innerhalb des Methodenkanons der Nutzung der Textquelle einen zentralen Platz zu.³⁵ Die Geschichtserzählung sollte seiner Ansicht nach nicht völlig verdrängt werden, nur sollte sie nicht mehr die Normalmethode sein. Den Ausweg dar-

32 Uta Wernicke, Zur Praxis der Geschichtserzählung in der Mittelstufe. In: GWU. 21. Jg. (1970), H. 8 S. 494-501; hier: S. 497.

33 Ebd., S. 501.

34 Walter Fürnrohr, Ad fontes. Zu den Quellen der Geschichte. Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts an den Hauptschulen. In: Pädagogische Welt. 24. Jg. (1970), H. 6, S. 364-374; hier: S. 368.

35 Hans-Georg Kirchhoff, Ad fontes. Geschichtserzählung und historische Quelle im Unterricht. In: ders., Weiterführender Geschichtsunterricht. Ratingen 1971, S. 57-82; hier: S. 80 f.

aus, den Wernicke in dem Gebrauch Voltairescher Ironie gepriesen habe, teilte Kirchhoff nicht. Er - so scheint es - nahm hier in erster Linie als Fachwissenschaftler Stellung, dem die Geschichtserzählung als etwas Künstliches, Konstruiertes oder gar Verfälschendes erscheinen mußte.

1973 versuchte Dieter Riesenberger, mit einer historischen Betrachtung aufzuzeigen, daß die Geschichtserzählung mit einem personalisierenden Geschichtsbild zwangsläufig verknüpft sei. Wegen der subjektiven Perspektive des Erzählens dürfe sie "in einem kritischen Unterricht keinen Platz haben".³⁶

Wie stark die Kritik an der Geschichtserzählung zu Beginn der 70er Jahre war, wird an einem Korrekturversuch Wolfgang Schlegels deutlich. Früher hatte er sich nämlich selbst für die Lehrerrezählung im Geschichtsunterricht sehr eingesetzt. Nun aber, 1975, glaubte auch er, "im Sinne Scheiblhubsers und Heinrich Roths" dürfe sie nicht weiter fortbestehen. Trotzdem wollte er das Erzählen nicht vollständig aus dem Unterricht verbannt wissen. Dazu ging er über das Scheiblhubsersche Verständnis von Geschichtserzählung hinaus. Das Lehrerwort dürfe durchaus in seiner Lebendigkeit vorübergehend so dicht sein, daß von Erzählen gesprochen werden könnte. Darüber hinaus - darin waren seine Ausführungen zukunftsweisend - gäbe es ja noch die Möglichkeit, Schüler selbst Erzählungen verfertigen zu lassen, die Erzählungen älterer Menschen für den Unterricht zu nutzen u.a. Schlegel ging es wohl hauptsächlich darum, einem "verkopften" Umgang mit Geschichte entgegenzusteuern.³⁷ Insofern darf man mit diesem Aufsatz den Beginn von "Rehabilitierungsversuchen" datieren.

Eine Möglichkeit, in einem Geschichtsunterricht, der "in erster Linie Analyse- und Kritikfähigkeit" schule, die Geschichtserzählung beizubehalten, wollte ein Jahr später Michael Tocha aufzeigen. Tochas Aufsatz war als Antwort auf "Riesenbergers Bannstrahl gegen die Geschichtserzählung" beabsichtigt. Seiner Ansicht nach habe der historisch-politische Unterricht "wertende Kategorien" zu berücksichtigen, andernfalls wäre er unvollständig. Wertmaßstäbe seien Menschenwürde und -rechte und der Umstand, "daß politisches Handeln dem einzelnen nur in Solidarität mit anderen möglich ist". Zu einem konsequenten politischen Bewußtsein zähle es, "sich den Gesichtspunkt der

36 Dieter Riesenberger, Die Lehrerrezählung im Geschichtsunterricht. In: Hans Süßmuth (Hrsg.), Historisch-politischer Unterricht. Stuttgart 1973 (Anmerkungen und Argumente 7.2), S. 41-69; hier: S. 65.

37 Wolfgang Schlegel, Geschichtserzählung oder Geschichtsquelle. In: Gerhard Schneider, Die Quelle im Geschichtsunterricht. Donauwörth 1975, S. 113-137; vor allem: S. 132 f.

Besiegten und Opfer gegenüber dem der Arrivierten und Durchgekommenen zu eigen" zu machen. Die Geschichtserzählung sei das geeignete Mittel, das Leiden vorstellbar und erlebbar zu machen. Gedanklich war dies vorbereitet worden, indem Klaus Bergmann in die Diskussion die Trennung von Personalisierung und Personifizierung eingebracht hatte.

Tocha dachte keinesfalls daran, einer erneuten Monokultur das Wort zu reden; vielmehr kam es ihm darauf an, die "eigene Wahrheit" der Erzählung stets mit der Vogelperspektive des Historikers in rechte Relation zu setzen.³⁸ Er erkannte dem Erleben, ähnlich wie Schlegel, durchaus einen Platz in einem "modernen" Geschichtsunterricht zu. Nur tat er das aus einem ganz anderen background als Schlegel. Darin liegt die Bedeutung von Tochas Position, daß er - darauf weist schon der an bekannte Worte Marx' angelehnte Titel hin - aus einer marxistischen Perspektive argumentierte. 1979 versuchte er, seinen Standpunkt zu bestärken, indem er neben dem "Bereich der affektiven Lernziele" zwei weitere Rechtfertigungsgründe anführte. Zum einen entspräche die Lehrerzählung der Narrativität, deren konstitutives Kriterium die Bindung an meßbarer Chronologie sei. Zum anderen genüge sie kognitiven Lernzielen, indem sie "Tatsachen vorstellbar" werden ließe. Wie zuvor Schlegel ging nun auch Tocha über ein enges Formverständnis hinaus. Sie sei "als Lehrerzählung oder als erzählende Quelle" sowie in Form des Tagebuches, der (Auto-)Biographie u.a. möglich.³⁹

Vehemente Kritik an Tochas Standpunkt wurde etwa ein Jahr später laut. Aus vermutlich marxistischer Sicht wies Michael Jung auf die Interdependenzen von Inhalten und Methoden hin. Die Geschichtserzählung korreliere mit einem bestimmten, eben personalisierenden Geschichtsbild und schließe demokratische Umgangsformen schlichtweg aus. Außerdem verfälsche sie wegen ihrer Schwarz-Weiß-Malerei und ihrer vereinfachenden Darstellungsweise.⁴⁰

Tocha ließ Jungs Kritik so nicht stehen und betonte deshalb, den alten Erzählunterricht nicht wiederbeleben zu wollen. Ganz wesentlich an Tochas Entgegnung scheint seine Bemerkung, es fehle "für die zwingende Verbindung von Geschichtsbild und Methode die systematisch-gattungstheoretische Begründung". Eine Geschichtserzählung brauchte nicht zwingend zu personali-

38 Michael Tocha, Die Tränen des Prinzen oder Versuch, die Geschichtserzählung auf die Füße zu stellen. In: GWU. 27. Jg. (1976), H. 10, S. 619-624.

39 Michael Tocha, Zur Theorie narrativer Darstellungsformen mit besonderer Berücksichtigung der Geschichtserzählung. In: Geschichtsdidaktik. 4. Jg. (1979), H. 3, S. 209-222; hier: S. 209.

40 Jung, Geschichtserzählung heute, S. 383-391.

sieren, sie könne sehr wohl als Instrument der Personifizierung demokratischen Anliegen dienen, besonders wenn sie durch eine grundsätzlich multimediale Vermittlung relativiert würde.⁴¹

Mit Bezug auf die Tocha-Jung-Diskussion meldete sich 1981 nochmals Kirchhoff in Sachen Geschichtserzählung zu Wort. Er hielt Jungs Auffassung, "zwischen erzählendem Geschichtsunterricht und undemokratischen Lehrstil eine kurzschlüssige Verbindung herstellen zu können", für "naiv". Dabei dachte Kirchhoff nicht daran, jetzt, entgegen seiner früheren Stellungnahme, die kindertümelnde Lehrererzählung wiedereinzuführen, wohl aber im Grunde dem Gesichtspunkt einer erweiterten Inhaltsbestimmung von Erzählung, die sich seit den 70er Jahren in der Diskussion herauskristalisierte, zuzustimmen:

"Unter 'Erzählung' wollen wir vielmehr eine bestimmte Art der Gattung 'Bericht' verstehen, die gewissen literarischen Kriterien genügt: sie sollte konkret sein. Orte, Daten und Namen nennen, Details bieten, spannungsreich und farbig sein und (im wesentlichen) dem zeitlichen Ablauf folgen."⁴²

Damit empfahl er die erzählende historische Quelle als den eigentlichen Anschauungsträger.

1982 veröffentlichte Jung eine historische Betrachtung der Geschichtserzählung seit 1900, die mit der Feststellung schloß, sie sei "ein ausgezeichnetes Mittel, jeglichen politischen Inhalt emotional zu vermitteln und [...] gesinnungsmäßig zu wirken", mit ihr sei zwangsläufig die Rezeptivität der Schüler verknüpft. Das lag noch ganz auf der Linie seiner früheren Stellungnahme. Sie wurde aber nun dem Stand der Diskussion angepaßt, indem er betonte, die Geschichtserzählung abzulehnen, hieße nicht, auf die Verwendung literarischer Quellen zu verzichten.⁴³

41 Michael Tocha, Auf die Inhalte kommt es an. In: *Geschichtsdidaktik*. 5. Jg. (1980), H. 4, S. 393-397.

42 Hans-Georg Kirchhoff, Erzählender Geschichtsunterricht in der Grundschule. In: Irmgard Hantsche/Hans-Dieter Schmid (Hrsg.), *Historisches Lernen in der Grundschule*. Stuttgart 1981, S. 108-128; hier: S. 108.

43 Michael Jung, Die Geschichtserzählung in *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht seit 1900* unter besonderer Berücksichtigung der Volksschule. In: Siegfried Quandt/Hans Süssmuth (Hrsg.), *Historisches Erzählen: Formen und Funktionen*. Göttingen 1982, S. 104-128.

Damit war der Höhepunkt in der Diskussion um die Geschichtserzählung überschritten. Fortan blieb ihr Platz innerhalb des Methodenkanons unbestritten, und es bleibt näher nachzufragen, wie stark die Unterrichtswirklichkeit von der skizzierten Diskussion tatsächlich berührt worden war. Jedenfalls wurde in Diskussionsbeiträgen der Geschichtserzählung kein Vorrang mehr eingeräumt. Was seit der bewegten Auseinandersetzung unter Geschichtserzählung verstanden wurde und werden konnte,⁴⁴ war eine Vielzahl textueller Phänomene.

⁴⁴ Siehe z.B.: Dieter Morhart, Plädoyer für die Geschichtserzählung. In: GWU. 33. Jg. (1982), S. 94-116; Jochen Hering, Geschichte erfahrbar. Zur Wiederentdeckung des erzählenden Geschichtsunterrichts. Dortmund 1985; Rolf Schörken, Geschichte erzählen heute. In: Gerold Niemetz (Hrsg.), Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1990 (Didaktische Reihe der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg), S. 137-158. Hinweise auf weitere Diskussionsbeiträge bei: Gerhard Schneider, Geschichtserzählung. In: Klaus Bergmann (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik. 3., völlig überarb. u. bedeutend erw. Aufl. Düsseldorf 1985, S. 493-497; Werner Loch/Erwin Schaaf, Die Erzählung im Geschichtsunterricht. Ein Tagungsbericht. In: Ulrich Kröll (Hrsg.), Geschichtslehrerfortbildung. Münster 1985, S. 168-179.

B. Die Erzählung in der Geschichtsmethodik von SBZ und DDR

I. Die Geschichtserzählung in der SBZ

1.1. Vorbereitungen für einen Geschichtsunterricht in neuem Geist

Grundlegende Ausführungen für einen Geschichtsunterricht im Nachkriegsdeutschland - entweder als Einheit volksdemokratisch oder in der sowjetischen Einflußsphäre eines geteilten Deutschlands - wurden Anfang 1945 festgehalten. Noch im Moskauer Exil legte das Politbüro der KPD die politische Linie fest, die im sowjetisch besetzten Teil Deutschlands eingeschlagen werden sollte. Eine seit dem 6.2.1944 tagende Arbeitskommission des Politbüros beschäftigte sich vermutlich in diesem Zusammenhang mit dem Problem, Grundzüge eines künftig gültigen Gesamtbildes der deutschen Geschichte zu entwerfen. Sie wandte sich somit auch der Frage zu, welches Geschichtsbild in Zukunft an den Schulen vermittelt werden sollte.¹ Während einer dieser Sitzungen hielt Edwin Hoernle ein Referat, das für die in dieser Arbeit behandelte Thematik interessiert. Etwa aus derselben Zeit stammt die Ausarbeitung der "Richtlinien für den Unterricht in deutscher Geschichte" einer Kommission des NKFD. Beiden Dokumenten wird in diesem Kapitel große Aufmerksamkeit geschenkt, weil sie für den Gebrauch der Geschichtserzählung auf dem Gebiet der SBZ und der späteren DDR nachhaltig den Rahmen absteckten. Ihre Hauptbedeutung liegt darin, daß für künftige Erzählungen durch sie ein verbindliches, neues Wertekonzept "installiert" wurde.

Die Kommunisten sahen sich damals vor die Schwierigkeit gestellt, daß, abgesehen von einigen Titeln Franz Mehrings und Friedrich Engels' "Der deutsche Bauernkrieg", deutschsprachige geschichtswissenschaftliche Literatur im wesentlichen fehlte, die nach Kriegsende den Geschichtslehrern hätte helfen können, ihren Unterricht im Sinne des Marxismus "wissenschaftlich" korrekt zu erteilen. Bei den Vorbereitungen zu ihrem Vorhaben konnten die deutschen

¹ Vgl. Werner Berthold, *Marxistisches Geschichtsbild - Volksfront und antifaschistischdemokratische Revolution. Zur Vorgeschichte der Geschichtswissenschaft der DDR und zur Konzeption der Geschichte des deutschen Volkes.* Berlin 1970, S. 123. Im folgenden zitiert: Berthold, *Marxistisches Geschichtsbild.*

Kommunisten in bezug auf die Gesamtkonzeption der deutschen Geschichte sicher auf Einsichten zurückgreifen, die sich aus vielen Auseinandersetzungen mit der faschistischen Geschichtsklitterung ergaben. Sie wurden seit etwa 1939 parteiintern geführt.

In einem Zimmer des Moskauer Lux, einem Ende des 19. Jahrhunderts erbauten Hotel, in dem während der Zarenzeit vornehme Kaufleute ihre Zimmer nahmen und das nun schon etwas heruntergekommen war, trat am 22.3.1945 die erwähnte Arbeitskommission zusammen, um einem Referat Hoernles zuzuhören. Anwesend waren außer dem Referenten Wilhelm Pieck, Walter Ulbricht, Anton Ackermann, Sepp Schwab, Hermann Matern, Johannes R. Becher, Ernst Noffke, Lothar Boltz, Willi Keller und Otto Lorenz. Das Referat wurde von niemandem unvorbereitet gehört, denn etwa seit einem Jahr hatte man sich schon mit methodologischen Grundfragen der Geschichtswissenschaft befaßt. Ziel war es, für die deutsche Geschichte ein Gesamtbild auszuarbeiten.²

Hoernle referierte an diesem Tag zu dem Thema "Entwurf zu Richtlinien für den Geschichtsunterricht in Deutschland". Der Referent hatte zuvor schon die oben erwähnte innerparteiliche Diskussion um die Gesamtkonzeption der deutschen Geschichte aktiv mitgestaltet.³ Zudem verfügte er über einige Erfahrung als Erzieher, so daß er als kompetent hierfür erscheinen mußte.⁴ Der Hoernles Ausführungen zugrundeliegende maschinenschriftliche Text war offensichtlich für die folgende Sitzung am 26.3.1945, auf der Ulbricht zu einigen Aspekten sprach, hektographiert worden.⁵

Der erhalten gebliebene Text ist in zwei Hauptteile gegliedert, nämlich in "I. Die Ziele des Geschichtsunterrichts"⁶ und "II. Zur Frage der Periodisierung [!]

2 Ebd., S. 105-122.

3 Ebd., S. 104 f., 111-119.

4 Hoernle, Mitbegründer der KPD, war in den Jahren der Weimarer Republik für die Landarbeit und Kinderorganisation der Partei verantwortlich gewesen. Vgl. dazu: Gerd Hohendorf, Edwin Hoernles Beitrag zur Entwicklung der marxistisch-leninistischen Pädagogik. In: Pädagogik. 28. Jg. (1973), H. 12, S. 1136-1147; hier: S. 1136 f. Im folgenden zitiert: Hohendorf, Hoernles Beitrag. Siehe auch: Hermann Weber, Geschichte der DDR, München 1985, S. 73. Im folgenden zitiert: Weber, Geschichte (1985); ders., Die Wandlung des deutschen Kommunismus. Die Stalinisierung der KPD in der Weimarer Republik. Bd. II. Frankfurt a.M. 1967, S. 166. Im folgenden zitiert: Weber, Die Wandlung.

5 Institut für Geschichte der Arbeiterbewegung (im folgenden: IfGA) NL 36/501, Bl. 232. Die sieben eng beschriebenen Seiten tragen den handschriftlichen Vermerk: "Hoernle 26/3.45 Sitzung." Wilhelm Piecks knappe Bleistiftnotizen zu Hoernles Vortrag lassen erkennen, daß Hoernle den im Text enthaltenen Inhalt tatsächlich vortrug.

6 Ebd., Bl. 232-234, S. 1-3.

der deutschen Geschichte"⁷. Der erste Hauptteil führt in vier Unterpunkten die Prinzipien an, nach denen der Geschichtsunterricht künftig ausgerichtet sein sollte. Vorab stellte Hoernle über den Stellenwert des Geschichtsunterrichts fest:

"Geschichtsunterricht ist ein *politisches* [Unterstreichung im Original; der Verf.] Lehrfach. Im neuen Deutschland ist er eines der wichtigsten Mittel zur Erziehung der jungen Generation im Geiste kämpferischer Demokratie, schöpferischer Arbeit und des friedlichen Zusammenwirkens der Nationen."

Daß aus der Feder eines kommunistischen Verfassers "kämpferische Demokratie" in diesem Zusammenhang ein rein aus den Interessen der äußersten Linken der Arbeiterklasse abgeleitete Erscheinung bezeichnet, bedarf keiner weiteren Erläuterung.⁸

Als erstes Prinzip nannte Hoernle den unerbittlichen "Kampf gegen die bisherige national-chauvinistische und imperialistisch-faschistische Verseuchung des deutschen Volkes, speziell seiner Jugend"⁹. Dazu sei die Geschichte der Völker als eine organisch zusammenhängende Einheit anzusehen, denn die deutsche Geschichte¹⁰ isoliert zu betrachten, führe "notwendig zum nationalen Chauvinismus und" leiste "imperialistischen Tendenzen Vorschub". Außerdem ergebe eine so geartete Betrachtungsweise die doch notwendigen Maßstäbe für

7 Ebd., Bl. 234-238, S. 3-7.

8 Was mit "kämpferischer Demokratie" wirklich gemeint ist, wird aus den folgenden Erläuterungen zum Referat noch klarer werden. "Kämpferische Demokratie" war eine vielgebrauchte Floskel der damaligen Zeit, die nicht notgedrungen nur kommunistisch verstanden werden mußte. Auch der Sozialdemokrat Erich Ollenhauer bediente sich ihrer. Vgl. dazu: Horst Laschitz, *Kämpferische Demokratie gegen Faschismus. Die programmatische Vorbereitung auf die antifaschistische Umwälzung in Deutschland durch die Parteiführung der KPD*. Berlin (Ost) 1969, S. 76. Nach 1948 wurde dieser Begriff zur Parole geschichtswissenschaftlicher Forschung in der SBZ: "Für eine kämpferische Demokratie".

9 IfGA, NL 36/501, Bl. 232, (S. 1).

10 Die deutschen Kommunisten verfolgten ja das Ziel, "ihr Vaterland mit dem progressiven Hauptstrom [der Geschichte; der Verf.] zu verbinden". Das muß man bei allen Ausführungen Hoernles stets im Blickwinkel behalten werden. Berthold, *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 126.

die Beurteilung der Leistungen sowie der "Persönlichkeiten der deutschen Geschichte"¹¹.

"*Unerbittlicher Kampf gegen jede magisch-okkultistische und daher auch passiv-fatalistische Geschichtsfälschung*"¹² [im Original von Hand unterstrichen; der Verf.] führte Hoernle als zweites Prinzip eines neuen Geschichtsunterrichts an. Dies bedeutete eine Absage an den Glauben an alle übersinnlich geschichtsgestaltenden Kräfte. Er stellte fest: "*Die wirkenden Kräfte in der menschlichen Geschichte sind absolut erkennbar*" [ebenfalls von Hand unterstrichen; der Verf.]¹³. Der historische Weg der Menschheit sei ein Fortschreiten "von der primitivsten Horde zur Nation und schließlich zum Bündnis der Nation[en] handschriftlich hinzugefügt; der Verf.", "von der Herrschaft der rohen Gewalt" zu immer demokratischeren Ordnungen des menschlichen Zusammenlebens"¹⁴. Und in bezug auf die geschichtliche Persönlichkeit hieß es, daß "alle wahrhaft grossen Helden" an diesen Fortschritt geglaubt hätten. Zur Bewertung der historischen Persönlichkeit wurde geäußert: "Inwieweit geschichtliche Persönlichkeiten diesem Fortschritt dienen, ihn vorwärtsbrachten, insofern nennen wir sie groß[!]"¹⁵

Das dritte Prinzip sei die bedingungslose "Ausmerzungen des von den reaktionären Elementen künstlich konservierten und im faschistischen 'Führerprinzip' zum Axiom erhobenen Glauben, dass das Wesen der Geschichte in eine Kette von Haupt- und Staatsaktionen" als Taten bedeutender Individuen bestehe, für deren Aktionen "die arbeitende Masse nur den Stoff bieten".¹⁶ Zweifelsfrei war damit großen Teilen der deutschen Geschichtsschreibung, z.B. der borussischen Schule à la Treitschke, eine Absage hinsichtlich einer künftigen Anwendung im Geschichtsunterricht erteilt worden.¹⁷ Unmißverständlich verwies der Verfas-

11 IfGA, NL 36/501, Bl. 232. In Klammern gesetzt wird ergänzt: "Hierbei ist es zu empfehlen, auf die humanitäre und weltbürgerliche Weltanschauung der klassischen Denker, Dichter und Musiker der deutschen Nation zurückzuverweisen, die von der chauvinistischen und faschistischen Schule unterschlagen wurde." Vermutlich dachte er z.B. an Heinrich Heine.

12 Ebd.

13 Ebd.

14 Ebd.; auf Blatt 233 heißt es: "Die Entwicklung der Produktivkräfte ist die Grundlage, auf der die Entwicklung der Kulturen fortschreitet." Daher müsse "unser Geschichtsunterricht [...] materialistisch, nicht idealistisch sein".

15 Ebd., Bl. 233, (S. 2).

16 Ebd.

17 Konsequenterweise nutzte Hoernle für die Ausgestaltung seines Referats neben Arbeiten von Marx, Engels und Mehrings nur Darstellungen bürgerlicher, liberaler Kritiker (z.B. Max Lehmanns). Vgl. dazu Berthold, Marxistisches Geschichtsbild, S. 125. Nicht uninteressant

ser darauf, daß die Rolle großer Persönlichkeiten in der Geschichte "nur sekundärer Natur"¹⁸ sei. Im Sinne Georgij Valentinovic Plechanows Schrift "Die Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte" hieß es in Hoernles Ausführungen, der Gang der Geschichte könne von Individuen, politischen Richtungen und Parteien positiv oder negativ stark beeinflußt werden, sie könnten sich für gegebene Entwicklungstendenzen einsetzen oder gegen sie stellen, niemals aber Tendenzen selbst hervorrufen oder ausschalten.¹⁹ Es war dann von Hoernle nur konsequent, aus seiner unverkennbar vom historischen Materialismus bestimmten Warte für die Erziehung zu fordern, was prinzipiell für den Geschichtsunterricht in SBZ und DDR gelten sollte: "Unsere Aufgabe ist es, Menschen zu erziehen, die die große Linie der Entwicklung in ihren gegenwärtigen Besonderheiten erkennen, sich dieser Entwicklung einordnen und ihre Kräfte für sie einsetzen." Handschriftlich mit Tinte folgt noch in dem erhalten gebliebenen Text der Zusatz: "Die Helden der Geschichte sind die Vorkämpfer der arbeitenden Masse."²⁰

Mit dem vierten Prinzip setzte sich Hoernle für die "unerbittliche Ausmerzungen jener pazifistisch-reformistischen Geschichtsauffassung" ein, die den Fortschritt der Menschheit sich automatisch vollziehen sieht. Denn die Geschichte sei ein dialektischer Prozeß, innerhalb dessen der notwendige Kampf der sich antagonistisch verhaltenden reaktionären und progressiven Kräfte zu Schnittpunkten in der Entwicklung führe, "an denen sich ein revolutionärer Umschlag aus einer Epoche in die andere vollzieht". Deshalb heißt es in dem Dokument weiter: "Die Geschichte der großen Revolutionen ist darum für uns ein wesentlicher Gegenstand des Unterrichts [im Original von Hand unterstrichen; der Verf.]."²¹ Ferner erläuterte Hoernle, die Geschichte lehre, daß ohne diesen bewußten Kampf der Massen, ohne theoretische Schulung, wozu er zweifellos die Erziehung im Geiste kämpferischer, gegen Reaktion gerichteter Demokratie zählte, und ohne Organisation die progressiven Kräfte nicht imstande sein werden, die reaktionären zu vernichten.

In diesen frühesten Überlegungen zu den Zielen des Geschichtsunterrichts erfährt der historische Materialismus bereits eine unterrichtsbezogenen Konkre-

erscheint der Hinweis, Hoernle sei mit Mehring sogar befreundet gewesen. Siehe hierzu Weber, *Die Wandlung*, S. 166.

18 IfGA, NL 36/501, Bl. 233, (S. 2).

19 Vgl. Berthold, *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 127.

20 IfGA, NL 36/501, Bl. 233, (S. 2).

21 Ebd.

tion, indem er als die künftig alleingültige Anschauungsweise vorgegeben wurde. Das ist nicht ganz so selbstverständlich, war doch den Moskauer Exilkommunisten zu diesem Zeitpunkt schon bewußt, eine antifaschistisch-demokratische Übergangsphase als Vollendung der Revolution von 1848 der eigentlich anvisierten sozialistischen Entwicklung vorschalten zu müssen. Offenbar war man aber keinesfalls gewillt, "reaktionären", d.h. bürgerlich-liberalen Anschauungen im Bereich der geschichtlichen Erziehung noch Raum zu gewähren. Sollte nun diese Weltanschauung für die Geschichtslehrer nach Kriegsende zu einer Verpflichtung gemacht werden, war gleichzeitig ein System von Wertmaßstäben vorgegeben, anhand dessen sie "treffende" Attribute für ihre mündliche, narrative Stoffdarbietung künftig gewinnen konnten. Daher ist für ein fundierteres Verständnis von der Bedeutung und Ausgestaltung der Geschichtserzählung in SBZ und DDR die Kenntnis vom historischen Materialismus unerlässlich. Deshalb wird im folgenden Exkurs versucht, ihn in seinen Grundzügen kurz zu umreißen.

Hinsichtlich einer Auseinandersetzung mit dem historischen Materialismus ist zu beklagen, daß weder Marx noch Engels jemals eine umfassende Darstellung desselben geleistet haben.²² Im Grunde ist der historische Materialismus lediglich die Anwendung des dialektischen Materialismus auf die Geschichte.²³ Durch ihn wird also die Gesellschaft als ein Bestandteil des materiellen Weltganzen begriffen, der ebenso wie das ganze den allgemeinen Bewegungsgesetzen, die der dialektische Materialismus erforscht, unterliegt.²⁴ Als Leitfaden

22 Jürgen Habermas, Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a.M. 1976, S. 144. Im folgenden zitiert: Habermas, Rekonstruktion. Der Autor weist darauf hin, daß Marx sich nur zweimal grundsätzlich und zusammenhängend zur materialistischen Geschichtsauffassung geäußert habe, nämlich in "Deutsche Ideologie" und im Vorwort "Zur Kritik der Politischen Ökonomie".

23 Walter Theimer, Der Marxismus. Lehre, Wirkung, Kritik. 8. vollständig neu bearb. u. erg. Aufl., Tübingen 1985. Im folgenden zitiert: Theimer, Marxismus. Josef Stalin, Über dialektischen und historischen Materialismus. 12. Aufl., Berlin (Ost) 1955, S. 3. Im folgenden zitiert: Stalin, Materialismus. Franz Mehring, der darauf hinwies, daß das Lebenswerk von Marx und Engels auf der Anwendung des historischen Materialismus beruht (Über den historischen Materialismus, Berlin (Ost), S. 24), stellt heraus, daß unter dem historischen Materialismus kein geschlossenes, von einer endgültigen Wahrheit getränktes System vorzustellen ist, "er ist die wissenschaftliche Methode zur Erforschung des menschheitlichen Entwicklungsprozesses". (S. 42)

24 Vgl. Frank Fiedler u.a. (Hrsg.), Dialektischer und historischer Materialismus. Lehrbuch für das marxistisch-leninistische Grundlagenstudium. 11. Aufl., Berlin (Ost) 1984, S. 192. Im folgenden zitiert: Lehrbuch.

und Methode, wie Friedrich Engels den historischen Materialismus bezeichnete,²⁵ soll die Geschichtswissenschaft bei ihrem Herangehen an gesellschaftliche Erscheinungen vor der Gefahr bewahrt werden, in einem Chaos von bloßen Zufälligkeiten zu versinken.²⁶

Der dialektische Materialismus setzt die Auffassung von der Einheit der Welt voraus, die in der Einheit ihrer Materialität gesehen wird. Deshalb kann diese Auffassung auch als materialistischer Monismus bezeichnet werden.²⁷ Das bedeutet, keine Erscheinung kann isoliert, sondern nur in dem unlösbaren Zusammenhang mit den sie umgebenden Erscheinungen "richtig" erfaßt werden.²⁸ Dies setzt wiederum einen Materiebegriff voraus, der mehr als bloße Stofflichkeit bezeichnet. Er meint die gesamte, außerhalb des Bewußtseins gegebene, objektive Realität, "die Gesamtheit der verschiedensten materiellen Objekte einschließlich ihrer Beziehungen, Zusammenhänge und Verhältnisse, die in Raum und Zeit existieren und über eine unerschöpfliche Vielfalt von Eigenschaften verfügen".²⁹

Innerhalb des dialektischen Materialismus wird die materielle Welt keinesfalls als etwas Statisches gedacht, sondern vielmehr dynamisch, in unaufhörlicher Bewegung befindlich gesehen.³⁰ Ihr Bewegungsgesetz ist die Dialektik.³¹ Den Begriff der Dialektik hatte Marx der Lehre Hegels entlehnt,³² den sie, Marx und Engels, als untrennbaren Bestandteil ihrer Lehre bezeichneten. Allerdings verwendeten sie ihn seines metaphysischen Kerns vollständig ent-

25 Vgl. dazu: Habermas, *Rekonstruktion*, S. 144.

26 Stalin, *Materialismus*, S. 10.

27 Lehrbuch, S. 90.

28 Stalin, *Materialismus*, S. 5; vgl. auch: Leo Koffler, *Geschichte und Dialektik. Zur Methodenlehre der dialektischen Geschichtsbetrachtung*. 2. Aufl., Darmstadt 1970, S. 61 f. Hier betont Koffler die Gefahr, die zum einen in der Vernachlässigung der Ganzheitsbetrachtung gelegen sei, zum anderen aber in seiner Überbetonung bestehe.

29 Lehrbuch, S. 70; siehe auch Stalin, *Materialismus*, S. 12; Heinz Hülsmann, *Historischer Materialismus und Dialektik*. Meisenheim am Glan 1977, S. 13. Im folgenden zitiert: Hülsmann, *Historischer Materialismus*. Max Adler, *Grundlegung der materialistischen Geschichtsauffassung*. Wien/Köln/Stuttgart/Zürich 1969 (*Soziologie des Marxismus* 1), S. 86 ff. Im folgenden zitiert: Adler, *Grundlegung*.

30 Stalin, *Materialismus*, S. 6 f.; Lehrbuch, S. 74 ff.; Einführung in den dialektischen und historischen Materialismus. Hrsg.: Autorenkollektiv unter Leitung von Matthäus Klein. 3. Aufl., Berlin (Ost) 1972, S. 114-125. Im folgenden zitiert: Einführung; Adler, *Grundlegung*, S. 327.

31 Theimer, *Marxismus*, S. 14.

32 Ebd., S. 13.

kleidet.³³ Indem sie der Materie den Primat gegenüber "dem" Geist zuerkennen, stellten sie Hegels Lehre förmlich "vom Kopf auf die Füße"³⁴. Primat der Materie gegenüber dem Geist bedeutet: Im Gegensatz zu Hegel, der die lenkende Rolle in der Geschichte dem Weltgeist zuerkannte, wird "das **Bewußtsein** als die nur dem Menschen **ideelle Widerspiegelung** der objektiven Realität der Materie [Hervorhebungen im Original; der Verf.]"³⁵ verstanden. Das bedeutet nichts anderes, als daß der Entwicklungsgang der Materie die Bildung von Geist und Bewußtsein umschließt.

Wenn so von dialektischer Entwicklung gesprochen wird, zeigt dies an, daß damit ein sich aus Widersprüchen ergebender Prozeß gemeint ist.³⁶ Aber die einander widersprechenden Pole - These und Antithese - gehören im dialektischen Materialismus zueinander, sie bilden als Gegensatzpaar eine Einheit.³⁷ Ähnlich "wie Hegels Geist" besitzt die materielle Entwicklung die Tendenz zur Vernunft.³⁸ Die Entwicklung vom Niederen zu Höherem ist durch das Gegensatzpaar Ablebendes - sich-Entwickelndes möglich, so "daß der Kampf dieser Gegensätze, der Kampf zwischen Altem und Neuem, zwischen Absterbendem und neu Entstehendem, [...] den inneren Gehalt des Umschlagens quantitativer Veränderungen in qualitative bildet"³⁹. Wegen dieser immanenten Teleologie zu Vernunft und Freiheit kann der dialektische Materialismus als Humanismus, als ein, wenn es auch paradox erscheinen mag, "idealistischer Materialismus" bezeichnet werden.⁴⁰

Wenn oben gesagt worden ist, der historische Materialismus sei im Grunde genommen die Anwendung des dialektischen Materialismus auf die Geschichte, bedeutet das, mit Hülsmann gesprochen, eine "doppelte These", nämlich: "1. die These von der Historizität von der Materie", daß also der Materie selbst die dargelegte Möglichkeit der Höherentwicklung innewohnt - und in dieser Entwicklung der Materie ist die Geschichtlichkeit gegeben, und "2. die These von der Materialität der Historie", was zum einen besagt, daß auch die Geschichte eine dialektische Entwicklung vollzieht, und zum anderen,

33 Stalin, *Materialismus*, S. 3; Adler, *Grundlegung*, S. 37.

34 Theimer, *Marxismus*, S. 13; siehe auch: Karl Marx, *Die deutsche Ideologie*, S. 26.

35 Lehrbuch, S. 83.

36 Ebd.

37 Ebd., Stalin, *Materialismus*, S. 8.

38 Theimer, *Marxismus*, S. 13.

39 Stalin, *Materialismus*, S. 8.

40 Theimer, *Marxismus*, S. 15.

daß eine Einheit von Geschichte und Natur, von Sozialität und Realität gegeben ist.⁴¹

Der Betrachtungsgegenstand des historischen Materialismus ist die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft. Innerhalb dieser Entwicklung können vom Gesichtspunkt des historischen Materialismus Zäsuren erkannt werden. Sie werden durch die Ablösung einer Gesellschaftsformation durch eine andere gebildet. Insgesamt unterscheidet der historische Materialismus die Gesellschaftsformationen der klassenlosen Urgesellschaft, der der antiken, auf Sklavenehaltung beruhenden, der der feudalen und der des Kapitalismus, worauf der Sozialismus folgt.⁴² Mit dem Begriff der Gesellschaftsformation ist intendiert, daß die betrachtete Gesellschaft auf einer "historisch-konkreten **Entwicklungsstufe** [Hervorhebung im Original; der Verf.]" befindlich gesehen wird, "deren Charakter durch die jeweiligen Produktionsverhältnisse bestimmt wird".⁴³ Sie kann als ein organisches Ganzes erfaßt werden, das objektiven Gesetzen unterliegt.⁴⁴

Die Phase der Aufeinanderfolge dieser Formationen ist endlich. Ihr Ziel ist die klassenlose kommunistische Gesellschaft - der Sozialismus ist nur ein Übergangsstadium auf dem Weg dahin. In ihr lebt der Mensch in voller Selbstbestimmung, sie kennt keine Entfremdung der Individualität mehr.⁴⁵ Die kapitalistische Gesellschaftsformation ist die letzte auf gesellschaftlichen Antagonismen beruhende Epoche. "Mit dieser Gesellschaftsformation schließt daher die Vorgeschichte der menschlichen Gesellschaft ab."⁴⁶

Die oben erwähnte Abhängigkeit des Bewußtseins von der Materie kehrt dem Prinzip nach in Basis und Überbau wieder. Die Basis bezeichnet das gesellschaftliche Sein, die Produktionsweise. Sie umfaßt die Gesamtheit der

41 Hülsmann, Historischer Materialismus, S. 8, 12 f.

42 Lehrbuch, S. 322; Stalin, Materialismus, S. 31; Habermas, Rekonstruktion, S. 153; Karl Marx, Zur Kritik der Politischen Ökonomie (Vorwort.) In: Karl Marx/Friedrich Engels, Werke, Bd. XIII, Berlin (Ost) 1964, S. 9. Im folgenden zitiert: Marx, Kritik. Hier bezeichnet Marx als progressive Epochen die "asiatische, antike, feudale und modern bürgerliche Produktionsweise".

43 Lehrbuch, S. 249.

44 Ebd., S. 250.

45 Vgl. dazu Erich Fromm, Das Menschenbild bei Marx. Mit den wichtigsten Teilen der Frühschriften von Karl Marx. 10. überarb. Aufl., Frankfurt a.M. 1980, S. 49-60. Im folgenden zitiert: Fromm, Menschenbild.

46 Marx, Kritik, S. 9.

Produktionsverhältnisse und der Produktivkräfte.⁴⁷ "Produktionsverhältnisse" ist die Übersetzung des zur Zeit Marx' in der englischen Wirtschaftsliteratur gebrauchten Begriffs "relation of production". Er bezeichnet "die Eigentumsverhältnisse, unter denen die Produktion stattfindet"⁴⁸, die "zwischen den gesellschaftlich produzierenden Menschen"⁴⁹ bestehenden Verhältnisse. Über sie bemerkte Marx: "In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktivkräfte entsprechen."⁵⁰

Der Terminus "Produktivkräfte" umfaßt sowohl die Produktionsinstrumente (Werkzeuge, Maschinen usw.) als auch die Menschen, die diese mit Hilfe ihrer Produktionserfahrung und Arbeitsfertigkeit bedienen.

Neben der Produktionsweise erkennt der historische Materialismus das geographische Milieu und auch die Bevölkerungsdichte als entscheidende materielle Lebensbedingungen der Gesellschaft.⁵¹ "Alle Geschichtsschreibung", so forderten Marx und Engels für eine materialistische Historiographie, "muß von diesen natürlichen Grundlagen und ihrer Modifikation im Lauf der Geschichte durch die Aktion der Menschen ausgehen."⁵²

Über der realen Basis erhebt sich ein ideologischer Überbau. Er umfaßt Theorien, Ideen, politische Einrichtungen und juristische Anschauungen,⁵³ kurzum das ganze geistige Leben der Gesellschaft.⁵⁴ Wenn der historische Materialismus das geistige Leben der verschiedenen Gesellschaften durch ihre

47 Einführung, S. 292, 299.

48 Theimer, Marxismus, S. 16.

49 Iring Fetscher, Von Marx zur Sowjetideologie. 14. Aufl., Frankfurt a.M./Berlin/Bonn/München 1969, S. 22. Im folgenden zitiert: Fetscher, Sowjetideologie.

50 Marx, Kritik, S. 8.

51 Karl Marx und Friedrich Engels, Die deutsche Ideologie (Vorrede). In: dies. Werke, Bd. 3, Berlin 1962, S. 21; vgl. auch Einführung; S. 292, Franz Mehring, Historischer Materialismus, S. 79 f.

52 Ebd.

53 Ebd., S. 26; siehe auch Stalin, Materialismus, S. 18.

54 Vgl. dazu: Antonio Labriola, Über den historischen Materialismus. Hrsg.: Anneheide Ascheri-Osterlow und Claudio Pozzoli. Frankfurt a.M. 1979, S. 154. Im folgenden zitiert: Labriola, Materialismus. Die Formen des Bewußtseins sind von den Lebensbedingungen determiniert, stellt auch Labriola fest, deshalb sind sie aber auch Teil der Geschichte. Und er fährt mit der für die materialistische Geschichtsauffassung und -schreibung wichtigen Bemerkungen fort: "Geschichte ist nicht allein ökonomische Anatomie, sondern alles das gemeinsam, was diese Anatomie umhüllt und bedeckt, bis hin zu den vielfältigen Reflexen der Phantasie."

jeweilige ökonomische Basis determiniert sieht, bedeutet dies aber nicht gleichzeitig, daß die Wirkung ideeller Faktoren in der Geschichte gelegnet werden sollten. Denn die marxistische Gesellschaftslehre sieht die Geschichte als Wirkung menschlichen Handelns an. Nur wird den Ideen keine Selbständigkeit zugesprochen. Sie sind abhängig von dem gesellschaftlichen Zusammenleben und tauchen innerhalb derselben als Ketten- bzw. Zwischenglieder des Geschichtsverlaufs auf.⁵⁵ Es gilt also: "Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, sondern ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt."⁵⁶

Das Prinzip der in der Materialität bestehenden und durch sie gewährleisteten Einheit der Welt ist im historischen Materialismus zweifach wiederzufinden. Einmal, daß die Geschichte als ein einheitlicher, zielgerichteter Prozeß verstanden wird, und zum anderen darin, daß die jeweils betrachtete Gesellschaftsformation in Zusammenhang mit anderen, sie tangierenden, mehr oder weniger abgegrenzten zu sehen ist. Dies kann als ein Postulat des dialektischen Materialismus für die materialistische Geschichtsschreibung und -auffassung angesehen werden, was Hoernle in seinem Referat ja auch in bezug auf die deutsche Geschichte empfahl.

Nun bleibt noch darzustellen, wie das oben angeführte Entwicklungsgesetz, die Dialektik, in der Geschichte der menschlichen Gesellschaft in Erscheinung tretend gesehen wird. Dazu ist zunächst festzustellen, daß sich "im Zusammenhang mit jedem Zweig der Produktion [...] eine bestimmte Klasse"⁵⁷ entwickelt. Bevor sich die Klassengesellschaft herausbilden konnte, lebten die Menschen in der klassenlosen Urgesellschaft. In ihr waren die Produktionsmittel Eigentum der Gemeinschaft. Jedes Mitglied stand in demselben Verhältnis zu den Produktionsmitteln. In dieser Hinsicht bestanden also keine Unterschiede zwischen ihnen. Das bedeutete - zumindest für alle arbeitsfähigen Gesellschaftsmitglieder - aber auch, gemeinsam für den Lebensunterhalt arbeiten zu müssen, und zwar mit Hilfe noch gering entwickelter Produktivkräfte. Niemand konnte seine Arbeit "zur Produktion des Lebensunterhalts auf andere abwälzen".⁵⁸ Die Spaltung der Gesellschaft war erst durch die

55 Heinrich Cunow, *Die Marxsche Geschichts-, Gesellschafts- und Staatstheorie. Grundzüge der Marxschen Soziologie*, Bd. II, Berlin 1921, S. 197, 205. Im folgenden zitiert: Cunow, *Marxsche Geschichtstheorie*; siehe auch Franz Mehring, *Historischer Materialismus*, S. 43.

56 Marx, *Kritik*, S. 9.

57 Fetscher, *Sowjetideologie*, S. 22; vgl. auch Labriola, *Materialismus*, S. 199.

58 Lehrbuch, S. 283.

Höherentwicklung der Produktivkräfte bedingt. Die Aufteilung der Arbeit bei Entstehung von Ackerbau und Viehzucht, Landwirtschaft und Handwerk, Verbesserung und zunehmende Verwendung von Metallwerkzeugen erhöhten die Arbeitsproduktivität so, "daß die menschliche Arbeitskraft regelmäßig mehr produzieren konnte, als für die eigene Reproduktion notwendig war"⁵⁹. Das so entstandene Mehrprodukt konnte nun von einigen Gesellschaftsmitgliedern angeeignet werden. Die Weiterentwicklung der Produktivkräfte hatte zudem eine zunehmend stärkere Aufspaltung der Produktionsprozesse sowie fortschreitende Differenzierung und Spezialisierung zur Folge. Dieser Zustand der Produktivkräfte geriet zunehmend in Konflikt zum gemeinschaftlichen Besitz und gemeinsamen Gebrauch der Produktionsmittel. Als Konsequenz bildete sich das Privateigentum an Produktionsmitteln als Grundlage der Klassenspaltung heraus. Danach tritt diejenige Klasse als führend auf, die den fortschrittlichsten Produktionszweig vertritt.⁶⁰ Diese prägt entscheidend den Überbau.⁶¹ Hinter allen Erscheinungen des Überbaus steht letztlich ein wirtschaftliches Klasseninteresse. Jede Klasse schafft sich die Ideologien, die diesen Zwecken dienstbar sind,⁶² z.B. Rechtsformen, die Widerstand gegen die bestehende Staatsordnung zur Straftat erklären und dadurch die bestehenden Produktionsverhältnisse, also Eigentums- und Klassenverhältnisse schützen sollen.

Die durch die gegebene Gesellschaftsordnung begünstigte Klasse bildet mit einer anderen, durch die bestehenden Verhältnisse benachteiligte ein Gegensatzpaar. Sucht die eine die Verhältnisse zu erhalten, so sucht die andere nach Möglichkeiten der Veränderung, um größeren Anteil am Sozialprodukt zu erhalten.⁶³ Dieser Widerspruch der Produktionsverhältnisse findet unweigerlich seine Widerspiegelung im ideologischen Überbau. Infolgedessen wird auch die Kulturgeschichte als Folge von Klassenkämpfen von der materialistischen Historiographie begriffen.

Als das beweglichste und revolutionärste Element in der gesellschaftlichen Entwicklung bezeichnete Stalin die Produktivkräfte.⁶⁴ Können sie sich

59 Ebd.

60 Fetcher, Sowjetideologie.

61 Einführung, S. 329.

62 Theimer, *Marxismus*, S. 16; Cunow, *Marxsche Geschichtstheorie*, S. 186. Allerdings sieht Cunow dies differenzierter. Nicht jeder Teil des ideologischen Überbaus, so bemerkt er auf S. 188, sei direkt und allein aus den wirtschaftlichen Bedingungen bestimmt. Die einzelnen Teile des Überbaus beeinflussten sich vielmehr auch untereinander.

63 Theimer, *Marxismus*, S. 16.

64 Stalin, *Materialismus*, S. 28.

ungehindert entfalten, bleiben die Produktionsverhältnisse zunächst einschließlich der mit ihnen gegebenen gesellschaftlichen Widersprüche bestehen.⁶⁵ "Auf einer gewissen Stufe ihrer Entwicklung geraten die materiellen Produktivkräfte der Gesellschaft in Widerspruch mit den vorhandenen Produktionsverhältnissen oder, was nur ein juristischer Ausdruck dafür ist, innerhalb derer sie sich bisher bewegt hatten."⁶⁶ Der technische Fortschritt führt zwangsläufig zur Beseitigung der alten Produktionsverhältnisse. Sie hemmen die Nutzbarmachung der neuen Möglichkeiten und befinden sich zu technischen Innovationen im Widerspruch. Ihre Überwindung schafft neue Bedingungen für die Entfaltung der sich verändernden Produktivkräfte.⁶⁷ Hier wird das dialektische Grundgesetz des Umschlags quantitativer Veränderungen in qualitative bzw. der umgekehrte Vorgang erkennbar. Ein bestimmtes Maß neuer Möglichkeiten innerhalb der Produktivkräfte ist zu einem gegebenen Moment erreicht, so daß diese veränderte Basis einen neuen Überbau auf den Plan ruft, das Alte negiert. "Es tritt dann", mit Marx gesprochen, "eine Epoche sozialer Revolution ein."⁶⁸ Die Wandlungen des ökonomischen Unterbaus manifestieren sich dann z.B. im Verfall alter politischer Ordnungen und der Errichtung neuer, die dann eine Zeitlang ideale Entwicklungsbedingungen für die Produktivkräfte bieten.⁶⁹ Dieser Prozeß ist aber nicht gleichbedeutend mit einem totalen Bruch der Vergangenheit. Denn der Bewahrung würdige, progressive Elemente des Alten bleiben in dem Neuen erhalten.⁷⁰ Das Neue währt solange, bis die Produktivkräfte wieder soweit verändert sind, daß sich erneut Widersprüche in den Produktionsverhältnissen bemerkbar machen. Es folgt dann die Negation der Negation, das ursprünglich Neue ist zum Alten geworden, das jetzt überwunden werden muß. Die Antagonisten der führenden Klasse treten als Vollstrecker der revolutionären Umwandlung auf, wobei sie von der Gesamtgesellschaft -

65 Theimer, *Marxismus*, S. 17.

66 Marx, *Kritik*, S. 9.

67 Stalin, *Materialismus*, S. 28; Adler, *Grundlegung*, S. 98; Cunow, *Marxsche Geschichtstheorie*, S. 308-312; vgl. auch: Fetscher, *Sowjetideologie*, S. 22.

68 Marx, *Kritik*, S. 9, vgl. *Lehrbuch*, S. 139 ff.

69 Labriola, *Materialismus*, S. 229.

70 *Lehrbuch*, S. 148. Hier heißt es: "So werden zum Beispiel bei der Negation der kapitalistischen Gesellschaftsformation in der sozialistischen Revolution die vom Kapitalismus hervorgebrachten materiellen Produktivkräfte nicht vernichtet, sondern übernommen, den Erfordernissen der neuen Produktionsverhältnisse des Sozialismus entsprechend im Interesse aller Werktätigen genutzt und weiterentwickelt."

natürlich mit Ausnahme der führenden Klasse - unterstützt wird.⁷¹ Diese Klasse schafft wieder einen Überbau, der sich in Übereinstimmung mit ihren Interessen befindet, wird ihrerseits dann einmal als herrschende Klasse von einer anderen gestürzt werden, die in ihrem Schoße heranreifte.

Wie schon angedeutet, verläuft dieser Prozeß nicht bis in alle Ewigkeiten so weiter. Als letzte Formation, die gesellschaftliche Antagonismen aufweist, gilt die kapitalistische. Mit ihr, so Marx, werde die "Vorgeschichte der menschlichen Gesellschaft"⁷² beendet. Die Revolutionen innerhalb der "Vorgeschichte" markieren die Anhaltspunkte für Zäsuren, mit denen Epochen voneinander geschieden werden können.⁷³

Diese "Vorgeschichte" gilt den Marxisten gleichzeitig als Phase stetig zunehmender Entfremdung des Menschen. Der Marxismus faßt den Menschen als ein Wesen auf, das sich dadurch vom Tier unterscheidet, daß es sich durch die Entfaltung seiner Potentiale erst zu dem machen muß, was es wirklich ist, nämlich "das sich *durch seine eigene Arbeit produzierende Wesen* [Unterstreichung im Orig.; der Verf.]". Diese Notwendigkeit der Vergegenständlichung seines Wesens birgt aber auch Gefahr und Möglichkeit der Entfremdung in sich. Denn durch die Entstehung von Privateigentum an Produktionsmitteln erfolgt notgedrungen eine Spezialisierung seiner Arbeitstätigkeit. So kann es dazu kommen, daß ihm sein Produkt als "fremd" gegenübertritt, daß er letztendlich als Lohnarbeiter seine Arbeit als "Ware" anbieten bzw. verkaufen muß, um seine bloße Existenzerhaltung zu sichern. Diese Tätigkeitsform gestattet ihm nicht, in angemessener Weise seine Potentiale zu verwirklichen, sich zu dem zu machen, was er eigentlich sein könnte.⁷⁴ Grundvoraussetzung einer Befreiung des Menschen aus der Entfremdung ist die Abschaffung der Lohnarbeit, die allein Mittel für den Lebensunterhalt ist und nicht freie Äußerung und Lebensbedürfnis. Durch die sozialistische Revolution und den Kommunismus wird gemäß dem historischen Materialismus die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit einst gegeben sein.

In Hoernles Ausführungen lassen sich einige Vorgaben für den Umgang mit der historischen Persönlichkeit finden. Dieser Problembereich ist für die behandelte Thematik von besonderem Interesse. Denn im ersten Kapitel ist erläutert worden, daß wenige Handelnde eine Grundkonstituente des Erzählens

71 Fetscher, Sowjetideologie, S. 22; Theimer, Marxismus, S. 17.

72 Marx, Kritik, S. 9.

73 Labriola, Materialismus, S. 230.

74 Vgl. dazu: Ebd., S. 14 f.; Fromm, Menschenbild, S. 49-60.

sind. Daß Hoernle in seinen Ausführungen mehrmals den Problembereich der historisch gewichtigen Persönlichkeit aufgreift, ist sicher nicht allein auf den Umstand zurückzuführen, daß in der älteren Geschichtsschreibung⁷⁵ Geschichte als Taten einzelner, für den Staat bedeutsamer Individuen geschildert worden ist, was er von seinem Standpunkt als reaktionär ablehnen mußte. Ganz sicher schwangen hierbei seine Erfahrungen als Erzieher mit. Für ihn, so erläutert Gerd Hohendorf, gehörten Märchen, Fabeln und Sagen - und sicher auch Erzählungen - zum Leben und zur Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen.⁷⁶ Es ist daher zu vermuten, daß er auch narrative Vermittlungsformen im Geschichtsunterricht gutgeheißen hätte bzw. haben wird. Fraglich ist nun, wie Hoernle mit diesem Problem vom Gesichtspunkt des historischen Materialismus umging, was er für den Geschichtsunterricht empfahl.

Lenins Lehrer G. W. Plechanow ging bereits der Frage nach und betrachtete sie in seiner Schrift "Die Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte"⁷⁷. Auf sie hatte Hoernle auch zurückgegriffen. Gegenüber vorhandenen Entwicklungstendenzen komme den Individuen nur eine sekundäre Rolle zu. Soweit sie dem Fortschritt diene, könnten sie als "groß" bezeichnet werden. Allerdings könnten sie sich auch dem Fortgang der Geschichte gegenüber negativ verhalten und dann als Exponenten der Reaktion versuchen, hemmenden Einfluß zu gewinnen.⁷⁸

Mit einiger Berechtigung wird die Frage gestellt werden dürfen, wie Hoernle dazu kommt, obwohl er sich in seinem Referat gemäß der Themenstellung nicht mit Methoden befaßte, trotzdem die für die Darstellungsweise wichtige Frage nach der Behandlung von Persönlichkeit und Volksmasse aufzugreifen. Obwohl die personengebundene Darstellung in ungezählten Geschichtsstunden in den Jahren zuvor pervertiert worden war (vgl. Kap. A. II.), empfahl er nicht, auf dieses methodische Prinzip zu verzichten!

Dafür können mehrere Gründe benannt werden. Zum einen hatte Hoernle, selbst einst pädagogisch tätig, für die Erziehung den Wert des Erzählten in Märchen, Sage und anderen Formen kennengelernt. Als Schriftsteller wird ihm zweifelsfrei bewußt gewesen sein, daß Erzählen ohne konkret Handelnde nicht möglich sei und umgekehrt, daß eine personengebundene Darstellung ge-

75 Vgl. dazu Kap. A II.

76 Hohendorf, Hoernles Beitrag, S. 1137.

77 Plechanows kurze Abhandlung ist zu dieser Thematik ein Standardwerk.

78 Karl Hoffmann, Über die Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte. In: Einheit, 1. Jg. (1946), H. 1, S. 47-53; hier: S. 52. Im folgenden zitiert: Hoffmann, Rolle der Persönlichkeit.

schichtlicher Vorgänge die Textkohärenz zu erhöhen vermag und für eine narrative Stoffvermittlung förderlich ist. Zum anderen lernte er im Exil eine anders begründete Führervariante kennen, die er als Stalinist⁷⁹ gutgeheißen haben wird. Als wichtigster Grund wird sicher die theoretische Bewertung von Volksmasse und Persönlichkeit im historischen Materialismus angesehen werden dürfen, wovon Stalins Personenkult ja auch nur eine Folge war. Nachfolgend soll nun diese Position kurz dargestellt werden.

Die ausführlichsten Äußerungen zu dieser Thematik stammen aus der Feder Plechanows. In einer Schrift greift Plechanow u.a. die seiner Ansicht nach irriige Auffassung der Gegner der Subjektivisten⁸⁰ auf, um klarzustellen, "daß die Geschichte von Menschen gemacht wird und daß deshalb die Tätigkeit der Persönlichkeit nicht ohne Bedeutung für sie sein kann [kursiv im Original; der Verf.]"⁸¹. Als Methodologie stellt der historische Materialismus zwar den Primat allgemeiner Entwicklungstendenzen heraus, verkennt aber keineswegs, daß die Menschen ihre Geschichte "in einem gegebenen, sie bedingenden Milieu"⁸² selbst machen. Die Erforschung der konkreten Bedingungen und Beziehungen der Menschen ist daher die eigentliche Aufgabe des materialistisch orientierten Historikers. Er muß bei seiner Arbeit sowohl subjektiven als auch objektiven Faktoren sowie deren Wechselverhältnis, das die konkrete Geschichte prägte, Rechnung tragen.⁸³

79 Die KPD hatte sich ja bereits in der zweiten Hälfte der 20er Jahre zu einer stalinistischen Partei entwickelt. Vgl. dazu: Weber, *Geschichte* (1985), S. 52; ders., *Die Wandlung*, S. 232-238.

80 "Subjektivisten" wurden diejenigen genannt, die der Persönlichkeit eine möglichst große Bedeutung in der Geschichte zusprechen wollten. Georgij Valentinovic Plechanow, *Über die Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte*. Berlin (Ost) 1945, S. 16. Im folgenden zitiert: Plechanow, *Rolle der Persönlichkeit*.

81 Ebd.

82 Brief Friedrich Engels an W. Borgius vom 25.1.1894. In: Karl Marx/Friedrich Engels, *Werke*. Bd. 39. Berlin (Ost) 1968, S. 206.

83 Walter Strauss, *Die marxistische Auffassung von der Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte und in der Methodik des Geschichtsunterrichts*. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*. 3. Jg. (1953/54), H. 2, S. 117-125; hier: S. 117. Im folgenden zitiert: Strauss, *Die marxistische Auffassung von der Rolle der Persönlichkeit*. Strauss ist sich durchaus bewußt, daß subjektive und objektive Faktoren lediglich Hilfsbegriffe sind. Ebd., S. 120. Siehe auch: *Einführung*, S. 352 f.; *Zur Rolle der Volksmassen und der Persönlichkeit in der Geschichte*. Teil 1. In: *Sowjetwissenschaft. Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge*. 33. Jg. (1980), H. 6, S. 561-570; hier: S. 564. Im folgenden zitiert: *Zur Rolle der Volksmassen*.

Allerdings, so Strauss, schwinde bei allen materialistisch gegründeten Feststellungen zur Bedeutung der Persönlichkeit in der Geschichte ein polemischer Unterton gegen die bürgerliche Geschichtsschreibung mit, die nicht von den gesellschaftlichen Erscheinungen ausgehe. Sie verstehe Geschichte im wesentlichen als Aktionen metaphysisch geleiteter Individuen, deren Seelenleben es zu ergründen gelte.⁸⁴ Vom materialistischen Standpunkt aus wird also die idealistische Überhöhung von Einzelpersönlichkeiten abgelehnt, was nicht gleichbedeutend mit einer Ablehnung der Rolle von Führern ist. Die Rolle der Volksmassen zu unterschätzen wird aber auch abgeraten.⁸⁵

Innerhalb des historischen Materialismus werden die Volksmassen als die historisch verändernden, entwickelnden Kräfte förmlich als Schöpfer der Geschichte angesehen. Sie schaffen nämlich mit Erzeugung und Anwendung aller Produktivkräfte die Grundlagen für Existenz und Weiterbildung der Gesellschaft. Ihr "massenhaftes Schöpferum" ist die Entfaltung der werktätigen Masse als Hauptproduktivkraft und zugleich - weil weniger spektakulär, häufig als solche verkannt - Hauptinhalt des historischen Prozesses.⁸⁶ Darüber, was Volksmassen eigentlich sind, heißt es in einem marxistisch-leninistischen Lehrbuch: "In der klassengespaltenen Gesellschaft bilden alle jene sozialen Klassen, Schichten und Gruppen die Volksmassen, die sich als ausgebeutete bzw. unterdrückte Majorität im ökonomischen, politischen und ideologischen Gegensatz zu den herrschenden Klassen der jeweiligen Gesellschaftsformation befinden und die fähig sind, den gesellschaftlichen Fortschritt voranzutreiben."⁸⁷ Den progressiven Teil derselben bildet in jeder historischen Epoche die Klasse der "Werkätigen".⁸⁸ Ihr aktives, geschichtsbildendes und historisch bewußtes Handeln fand in dem verschärften Klassenkampf seinen konzentriertesten Ausdruck, wenn sie mit den Werkzeugen als Waffen in den Händen ihre Arbeitsstätten verließen und auf die Straße gingen.⁸⁹ Im Laufe der Geschichte verändert sich ihr Anteil an der bewußten, aktiven Gestaltung der Geschichte. Zunächst werden sie sich als amorphe Masse zu einem Kollektiv "allseitig entwickelter Persönlichkeiten" mit Einsicht in historische Notwen-

84 Strauss, *Die marxistische Auffassung von der Rolle der Persönlichkeit*, S. 119.

85 *Zur Rolle der Volksmassen*, S. 569.

86 Ebd., S. 562; Hoffmann, *Rolle der Persönlichkeit*, S. 50; *Einführung*, S. 345. Auf der folgenden Seite wird auch darauf verwiesen, daß das Volk Kulturschöpfer sei. Seine Werke seien Volkslieder und -märchen, Legenden etc.

87 *Lehrbuch*, S. 350.

88 Siehe dazu die Ausführungen zum historischen Materialismus.

89 *Zur Rolle der Volksmassen*, S. 563.

digkeiten hin verändern, wodurch der Sprung aus dem Reich der Notwendigkeiten in das Reich der Freiheit erreicht wird.⁹⁰ Dies wird nämlich dadurch möglich, daß sie höherentwickelte Produktivkräfte schaffen und anwenden, wodurch sie sich selbst wiederum höherentwickeln und so in jeder neuen Gesellschaftsformation neue Qualitäten entfalten.⁹¹

In dialektischer Verknüpfung mit den Massen sieht der historische Materialismus die geschichtlich hervorragende Persönlichkeit. Denn die Anerkennung der Massen als letztlich verändernde Kraft schließt keinesfalls den Einfluß bedeutsamer Persönlichkeiten auf den allgemeinen Werdegang aus. Deren Handeln ist stets an objektive Bedingungen gebunden,⁹² die "stärker als die stärksten Persönlichkeiten"⁹³ sind. Deshalb vermögen sie nicht den allgemeinen Entwicklungstendenzen eine andere Richtung zu geben. Wohl aber vermögen sie kraft ihrer Eigenarten das historische Geschehen in begrenztem Umfang mit ihrer persönlichen Note zu versehen⁹⁴ und fördernd oder hemmend das Tempo der gesellschaftlichen Entwicklung zu beeinflussen.⁹⁵ Aber nicht dadurch gelangt der "grosse Mann" zu geschichtlicher Größe, "sondern dadurch, daß er Besonderheiten besitzt, die ihn am fähigsten machen, den großen gesellschaftlichen Bedürfnissen seiner Zeit zu dienen"⁹⁶, "zu sehen, zu denken und zu fühlen wie die Massen und das gleiche zu wünschen wie sie"⁹⁷. Gleichzeitig blickt er aber weiter als sie, weshalb Thomas Carlyle die "Großen" nach Plechanow zu Recht "Beginner" genannt habe. Ihre Bedeutung liege in ihrer Tätigkeit, "die der bewußte und freie Ausdruck dieses notwendigen und unbewußten Ganges"⁹⁸ aufgrund ihrer Fähigkeiten ist, "die geschichtlichen Zusammenhänge tiefgründiger zu verstehen"⁹⁹. Die Persönlichkeiten werden im historischen Materialismus keinesfalls als Marionetten angesehen, die an unsichtbaren Fäden immanenter Gesetze der historischen Entwicklung hän-

90 Ebd., S. 566, 570.

91 Lehrbuch, S. 351.

92 Mehring, *Historischer Materialismus*, S. 46 ff.

93 Plechanow, *Rolle der Persönlichkeit*, S. 18.

94 Ebd., S. 33 f., 40 f.

95 Einführung, S. 349; vgl. Plechanow, *Rolle der Persönlichkeit*, S. 12 ff.

96 Plechanow, *Rolle der Persönlichkeit*, S. 41.

97 Zur Rolle der Volksmassen, S. 567.

98 Plechanow, *Rolle der Persönlichkeit*, a.a.O.

99 Zur Rolle der Volksmassen, a.a.O.

gen,¹⁰⁰ denn gesellschaftliche Umgestaltungen erfordern stets aus ichhafter Einsicht heraus tätige Menschen, unter denen diejenigen als Groß bezeichnet werden, die dazu mehr beitragen als andere.¹⁰¹ Ihre Talente können aber nur zur Entfaltung gelangen, insofern die bestehenden Verhältnisse dazu den Rahmen geben.¹⁰² Deshalb können talentvolle Menschen nur das individuelle Gepräge des historischen Ereignisses, nicht aber allgemeine Tendenzen ändern.¹⁰³ Ebenso wie die historische Persönlichkeit wird auch das Ereignis als sinnenfälliger Ausdruck, Symbol für einen bestimmten Moment der Gesamtentwicklung angesehen.¹⁰⁴ In ihnen tritt ein bestimmter Mensch als Zufälliger im Schnittpunkt notwendiger Prozesse auf. "Zufällig" deshalb, weil seine Rolle auch von einem anderen Menschen mit vergleichbaren Anlagen hätte übernommen werden können.¹⁰⁵ Das sei nach Engels dadurch bewiesen, "daß der Mann sich jedesmal gefunden, sobald er nötig war: Cäsar, Augustus, Cromwell etc."¹⁰⁶

Die dialektische Verschränkung der hervorragenden Persönlichkeit mit der Volksmasse besteht in der Affinität ihrer persönlichen Anlagen und allgemeinen gesellschaftlichen Tendenzen. Unterstellt sie sich ihnen in Dienstbarkeit, wird ihnen durch ihr Handeln historisch konkret wahrnehmbarer Ausdruck verliehen. Natürlich wird zwischen Persönlichkeit und Tendenzen nicht immer eine vollständige rational erklärbare Kongruenz festgestellt werden können, zumal der Mensch sein Handeln und Verhalten nicht nur aus verstandesmäßigen Erwägungen, sondern auch durch seine leidenschaftlichen und physischen Veranlagungen bestimmen läßt.

Wird im Rahmen marxistischer Geschichtsdarstellung von der Größe einer Persönlichkeit gesprochen, so ist dies aus Sicht des historischen Materialismus

100 Wladimir Iljitsch Lenin, Was sind "Volksfreunde" und wie kämpfen sie gegen die Sozialdemokraten? In: ders., Werke, Bd. I (1893-1894). Berlin (Ost) 1965, S. 123-338; hier: S. 151.

101 Plechanow, Rolle der Persönlichkeit, S. 42.

102 Ebd., S. 28, 36.

103 Ebd., S. 36.

104 Ebd., S. 19. Seine Einschätzung des historischen Ereignisses gibt Plechanow mit den blumigen Worten kund: "Aber die meisten Ereignisse, die man als historisch bezeichnet, verhalten sich zur wirklichen Geschichte so, wie sich zu der tiefen und beständigen Bewegung von Ebbe und Flut die Wellen verhalten, die auf der Meeresoberfläche entstehen, einen Augenblick lang im leuchtenden Feuer des Lichtes funkeln, dann am sandigen Ufer zerschellen und nichts hinter sich zurücklassen."

105 Ebd., S. 34.

106 Friedrich Engels, Brief an W. Borgius in Breslau, vom 25.1.1894. In: Karl Marx/Friedrich Engels, Werke, Bd. 39. Berlin (Ost), S. 205-207; hier: S. 207.

stets dadurch begründet, daß sie den Interessen fortschrittlicher Kräfte Ausdruck verlieh und deren geschichtliche Aktivität zu mobilisieren verstand. Die Größe der Aufgabe bestimmt die Größe der Persönlichkeiten, die von der jeweiligen Entwicklung gewissermaßen in ein historisch faßbares "Bild" gehoben werden.¹⁰⁷

Aber aus dem Gang der Geschichte ragen nicht nur die "Großen" hervor. Geschichte als stete Abfolge von Klassenkämpfen gibt auch die Antagonismen auf der Ebene der handelnden Persönlichkeiten zu erkennen. Den Vertretern progressiver Kräfte treten die der Reaktion gegenüber, die die Absichten ihrer Klasse in Taten umsetzen. Das ergibt sich allein schon aus der Feststellung, daß der Mensch immer als Glied eines Ganzen gesehen wird und nur im sozialen Verband, der auch in einer reaktionären Klasse besteht, zu Bewußtsein und Entwicklung seiner geistigen Kräfte zu gelangen vermag.¹⁰⁸

In zweifacher Hinsicht sind Hoernles Ausführungen für die Geschichtserzählung relevant. Einmal, weil durch den seinen Ausführungen zugrundeliegenden historischen Materialismus eine Betrachtungsweise gegeben ist, die zu ganz eindeutigen Werturteilen zwingt. Positiv besetzt ist alles Fortschrittliche, alles Reaktionäre dagegen negativ. Sämtliche Einzelercheinungen können letztlich auf die grundsätzlichen Klassenantagonismen der verschiedenen Gesellschaftsformationen zurückgeführt werden. Das begünstigt, eine Erzählung spannend aufzubauen. Zweitens "rettete" er das Prinzip personengebundener Geschichtsdarstellung für den Geschichtsunterricht im Nachkriegsdeutschland unter sowjetischer Vorherrschaft. Dieses Prinzip begünstigt eindeutig den Gebrauch narrativer Vermittlungsformen.¹⁰⁹ Wenn auch von ihm nicht offen ausgesprochen, war mit diesem Standpunkt klar, daß Personalisierung und Personalifizierung keine Probleme darstellten.

Aus den Erläuterungen zum historischen Materialismus und zur Rolle von Volksmasse und Persönlichkeit wird nun ganz klar, warum Hoernle in dem Zitat eingangs Geschichtsunterricht als "*politisches* Lehrfach" bezeichnete und was mit "Erziehung der jungen Generation im Geiste kämpferischer Demokratie und des friedlichen Zusammenwirkens der Nationen" aus seiner Perspektive konnotiert war, nämlich nichts anderes als der Beginn einer sozialen Revolution zum Sozialismus in Deutschland. "Kämpferische Demokratie" bedeutet allmählich Überwindung der Klassengegensätze durch "ausgebeutete Klassen"

107 Lehrbuch, S. 354.

108 Mehring, Historischer Materialismus, S. 42.

109 Siehe hierzu Kap. A I.

unter Führung der Arbeiterklasse und besonders ihrer Partei. Daß in der Parteiführung der Geschichtsunterricht als "*politisches* Lehrfach" eingeschätzt wird, ist nur eine Konsequenz ihres weltanschaulichen Standpunktes. Durch ihn bestand für die Kommunisten die Möglichkeit, in der Jugend, der heranreifenden Masse der Zukunft, ein von den Gesetzmäßigkeiten des historischen Materialismus geprägtes Geschichtsbewußtsein zu verankern. Folge davon wäre gewesen, daß sie sich als Kämpfer der Volksinteressen künftig verstanden und sich der Führung der Partei der Arbeiterklasse anvertraut hätten, was wiederum ja nur eine Folge aus dem skizzierten historischen oder besser historisch geprägten Bewußtsein gewesen wäre.

Wer aber nicht über den historischen background verfügte, hätte auch als bürgerlicher Demokrat in dieser Zeit, als klar war, daß der Nationalsozialismus angesichts des militärischen Zusammenbruchs nun auch ideologisch überwunden werden mußte, der "Erziehung der jungen Generation im Geiste kämpferischer Demokratie" zustimmen können, allein weil er diese Begriffe selbst mit anderen Inhalten gefüllt hätte.¹¹⁰

Zurück zu Hoernles Referat: Der zweite Hauptteil des Textes stellt eine Empfehlung zur Periodisierung der deutschen Geschichte "gemäß dem dialektischen Grundcharakter der historischen Entwicklung"¹¹¹ dar. So werden die jeweils vorherrschende Produktionsweise sowie die gemäß aus dem Basis-Überbau-Verhältnis resultierende Gesellschaftsordnung als bestimmend für die einzelnen Epochen und Perioden angesehen.¹¹² Offenbar bestand unter den Sitzungsteilnehmern hinsichtlich der von Hoernle vorgetragenen Ziele und Prinzipien Einvernehmen. Jedoch blieben Meinungsverschiedenheiten, wie die Prinzipien für eine Periodisierung anzuwenden seien, bestehen.¹¹³

Wie eingangs erwähnt, entstanden Vorarbeiten für den Geschichtsunterricht im "neuen Deutschland" nicht nur in Moskau, sondern auch in dem ca. 35 Kilometer von Moskau entfernten Lunjowo. Hier nahmen im Winter 1944/45 im Hause des Nationalkomitees "Freies Deutschland" (NKFD), einem ehemaligen Erholungsheim der Eisenbahnergewerkschaft, Arbeitsgruppen bzw. Kom-

110 Übrigens ist diese Verfahrensweise der KPD für die allererste Nachkriegszeit typisch. Z.B. war auch der Aufruf der KPD vom 11.6.1945 so verfaßt, daß die demokratisch gesonnene Mehrheit der Deutschen ihn hätte bejahen können.

111 IfGA, NL 36/501, Bl. 234, (S. 3).

112 Ebd.

113 Vgl. dazu: Ebd., Bl. 193 ff., S. 1 ff.; siehe auch Berthold, Marxistisches Geschichtsbild, S. 131.

missionen ihre Tätigkeiten auf, um Richtlinien für den Unterricht an deutschen Schulen auszuarbeiten, vornehmlich für die Fächer Deutsch und Geschichte.¹¹⁴

Das NKFD war eine im Sommer 1943 gegründete Bewegung, die das Ziel verfolgte, alle Kräfte gegen Hitler, einschließlich Deutsch-Nationaler, Konservativer und in gewisser Opposition zu Hitler stehender Nationalsozialisten, die sich in sowjetischen Gefangenenlagern oder als Überläufer an der Front unter den Deutschen finden ließen, zusammenzufassen und zu aktivieren.¹¹⁵ In dem ehemaligen Erholungsheim waren nur die deutschen Soldaten und Offiziere tätig, und zwar als das offizielle NKFD. Die eigentlich politische Steuerung ging aber von den kommunistischen Emigranten im "Stadtkomitee" aus. Sie erschienen von Zeit zu Zeit in Lunjowo und nahmen an verschiedenen Sitzungen teil.¹¹⁶

Die "Richtlinien für den Unterricht in deutscher Geschichte" enthalten auf beiden erhaltenen Deckblättern die in Klammern gesetzte Bemerkung "Ent-

114 Werner Berthold, Die Ausarbeitung von 'Richtlinien für den Unterricht in deutscher Geschichte' durch eine Kommission des Nationalkomitees 'Freies Deutschland' (Ende 1944/Anfang 1945 bis 31. Juli 1945). In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*. 16. Jg. (1967), H. 4, S. 495-506; hier: S. 495. Im folgenden zitiert: Berthold, Ausarbeitung von Richtlinien. Siehe auch: ders., *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 135; Wolfgang Leonhard, *Die Revolution entläßt ihre Kinder*. Köln, Berlin 1955, S. 282. Im folgenden zitiert: Leonhard, *Die Revolution*. Übrigens hat Hans-Dieter Schmid recht, wenn er in seinem Aufsatz "Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der SBZ/DDR" (in: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft - Staat - Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte des Geschichtsunterrichts von 1500-1980*. 1. Aufl., 1982, S. 313-348) auf S. 313 feststellt, daß Leonhards Behauptung, hier seien "schon völlig fertige Geschichtslehrbücher" entstanden", falsch ist; Stern, Ulbricht, S. 112.

115 Leonhard, *Die Revolution*, S. 279; Gottfried Uhlig, *Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945-1946 Berlin (Ost) 1965 (Monumenta Paedagogica 2)*, S. 40 ff. Im folgenden zitiert: Uhlig, *Der Beginn*.

116 Leonhard, *Die Revolution*, S. 285, Stern, Ulbricht, a.a.O.

Die Aufmachung der vom NKFD herausgegebenen Zeitung "Freies Deutschland" gibt übrigens Aufschluß über den angestrebten Adressatenkreis. Die Titelseite trug oben und unten schwarz-weiß-rote Streifen. Ursprünglich war zwar für die Bewegung eine schwarz-rot-goldene Fahne vorgesehen, wogegen die Sowjets aber Bedenken geäußert hatten, da dies an die Schwächen der Weimarer Republik erinnert und die Bewegung eingeengt hätte. Übrigens wäre unter den Offizieren ohnehin die schwarz-weiß-rote Fahne beliebter gewesen. Außerdem war nicht selten die Rede von Männern wie Stein, Yorck und Clausewitz. Siehe hierzu Leonhard, *Die Revolution*, S. 279 f., 293.

wurf"¹¹⁷ und den Hinweis, daß sie im Auftrag des NKFD ausgearbeitet worden wären.

Als Autoren werden Oberstudienrat F. Rücker, Studienrat Dr. E. Hadermann, Studienrat H. Gerlach, Studienassessor Dr. G. Kertzscher, Berufsschullehrer Dr. H. Abel und Mittelschullehrer W. Adam genannt.¹¹⁸ Sie alle bekleideten Offiziersränge der Wehrmacht. Fritz Rücker war Oberleutnant d.R., Ernst Hadermann Hauptmann d.R., Heinrich Gerlach Oberleutnant d.R., Heinrich Abel Leutnant d. R., Wilhelm Adam Oberst (bei Gefangennahme 1. Adjutant der 6. Armee); nur Günter Kertzscher war einfacher Gefreiter.¹¹⁹ Bertholds Recherchen erlaubten ihm, die Autoren "hinsichtlich ihres damaligen Bewußtseinszustandes, ihrer Haltung und späteren Entwicklung" in drei Gruppierungen aufzuteilen.¹²⁰ 1. a) Fritz Rücker, der 1921 der SPD beigetreten und auch Mitglied des Bundes entschiedener Schulreformer war, war vermutlich mit reformpädagogischem Gedankengut gut vertraut. 1945-1950 war er als Vizepräsident der Provinzialverwaltung Brandenburg und Minister für Volksbildung im gleichnamigen Land tätig. Der Marxismus-Leninismus sei aber erst in sowjetischer Kriegsgefangenschaft, allerdings vor seiner Mitarbeit an den "Richtlinien", zur Richtschnur seines Lebens geworden.¹²¹ Später übernahm er den Posten des pädagogischen Direktors im Verlag "Volk und Wissen" und verblieb bis 1959 in diesem Amte. 1965 erfolgte seine Ernennung zum Ehrendoktor. b) Günter Kertzscher kommt aus der bürgerlichen Jugendbewegung, studierte nach 1933 Geschichte bei Hermann Heimpel und Erich Brandenburg, einem Vertreter des Historismus, in Leipzig und wurde später stellvertretender

117 IfGA, NL 65/28, Bl. 1 Es trägt diese Bemerkung maschinenschriftlich, Bl. 2 dagegen handschriftlich. Das Deckblatt mit dem handschriftlichen Vermerk (Bl. 2) weist für den Abschluß der Arbeiten den 24. Juli 1945 aus, das andere dagegen den 31. Juli desselben Jahres.

118 Ebd., Bl. 1.

119 Berthold, Marxistisches Geschichtsbild, S. 135 ff.; ders., Die Ausarbeitung, S. 495 f.

120 Berthold, Marxistisches Geschichtsbild, S. 139. In seiner Aufteilung nimmt Berthold auch noch Frieda Rubiner und Otto Korfes hinzu. Weiter unten wird zu ihnen noch etwas gesagt werden; ders., Die Ausarbeitung, S. 497.

121 Fritz Rücker, Die Arbeit der Lehrer im Nationalkomitee "Freies Deutschland" und die schulpolitisch-pädagogische Arbeit des Nationalkomitees (Auszug). In: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. Ausgewählt von Gottfried Uhlig. Eingeleitet von Karl-Heinz Günther und Gottfried Uhlig. Berlin (Ost) 1970, (Monumenta Paedagogica Bd. IV Reihe C) S. 166-172; hier: S. 166. Im folgenden zitiert: Rücker, Arbeit der Lehrer.

Chefredakteur von "Neues Deutschland". Beide "standen auf dem Boden des Marxismus".¹²²

2. Ernst Hadermann und Wilhelm Adam. Über die Person Hadermanns wird im folgenden Kapitel noch etwas ausführlicher zu berichten sein. Hadermann hatte bereits nach dem 1. Weltkrieg vorübergehend der USPD und gleichzeitig aber auch der christlich-sozialen, pazifistischen "Neuwerk"-Bewegung angehört. Jedoch bedeutete dies offensichtlich keine dauerhafte Änderung seiner bürgerlichen Grundhaltung. In seinem Geschichtsstudium beeindruckten ihn besonders die Professoren Fritz Kern, Karl Hampe und Friedrich Meinecke. Auch hörte er bei Ernst Troeltsch und Dietrich Schäfer. Am stärksten auf philosophischem Gebiet sei er durch Platon geprägt worden, woran er trotz seiner Rezeption marxistischer Schriften (Marx, Engels, Lenin, Stalin, Mehring) und der Diskussion mit sowjetischen und deutschen Kommunisten, die er als wesentliche Voraussetzung seiner Mitarbeit ansah, festgehalten habe.¹²³ Nach dem Krieg war er in den Jahren 1945-1948 in der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung (DZfV) für den Geschichtsunterricht verantwortlicher Mitarbeiter, danach Professor für Germanistik an der Landeshochschule Brandenburg, der späteren Potsdamer Pädagogischen Hochschule, und der Universität Halle¹²⁴ tätig, ohne weder der SED noch sonst einer Partei zuzugehören.¹²⁵

Ebenso wie Ernst Hadermann habe auch Wilhelm Adam nach gründlicher Auseinandersetzung mit marxistisch-leninistischem Schrifttum und Diskussionen mit Kommunisten "die Führung der revolutionären Arbeiterklasse und die Überlegenheit der marxistischen Geschichtsauffassung anerkannt", erklärt

122 Berthold, *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 135, 139; ders., *Ausarbeitung von Richtlinien*, S. 498 f.; im übrigen habe Kertzscher "unter dem Einfluß hervorragender kommunistischer Lehrer wie Edwin Hoernle und Hermann Matern und durch das intensive Studium marxistisch-leninistischer Schriften" bereits vor seiner Mitarbeit an den "Richtlinien" eine kommunistische Grundposition gewonnen. (Ebd., S. 499.)

123 Berthold, *Ausarbeitung von Richtlinien*, S. 499 f.

124 Berthold, *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 135.

125 Die SBZ-Biographie weist dagegen seine NS- sowie auch seine SED-Mitgliedschaft aus. (Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), *SBZ-Biographie*. Ein biographisches Nachschlagebuch über die sowjetische Besatzungszone Deutschlands. Bonn/ Berlin 1964, S. 127 f.) Obwohl in der SBZ-Biographie die Mitgliedschaft Hadermanns in der SED behauptet wird, ist Bertholds Feststellung Glauben zu schenken. Warum, wird aus den Ausführungen zur Person Hadermanns im folgenden Kapitel ersichtlich werden.

Berthold.¹²⁶ Allerdings habe er erst nach heftigen Diskussionen sein "festgefügtes Geschichtsbild" im Geiste von Treitschke, Sybel und Ranke" mit Hilfe marxistisch-leninistischer Literatur aufgegeben und sich neue Maßstäbe zur Beurteilung historischer Vorgänge und Taten angeeignet. Später war er in den Jahren 1949-1952 Vorsitzender des Landesverbandes Sachsen, 1953-1958 Kommandeur der Hochschule für Offiziere der Nationalen Volksarmee NVA in Dresden und 1950-1963 Mitglied der Volkskammer. Außerdem schrieb er unter Mitarbeit von Otto Rühle das autobiographische Buch "Der schwere Entschluß", das 1965 in Berlin (Ost) erschien.¹²⁷

3. Über die beiden Vertreter dieser Gruppe, Heinrich Gerlach und Heinrich Abel¹²⁸, bemerkte Wilhelm Adam, er habe den Eindruck gewonnen, "daß sie nicht überzeugt waren von dem, was sie sagten und schrieben"¹²⁹. Ganz offensichtlich waren beide keine überzeugten Marxisten. Sie ließen sich auch nicht nach Kriegsende in den Dienst der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung stellen. Beide gingen nach ihrer Entlassung aus sowjetischer Gefangenschaft in die westlichen Besatzungszonen, "wo sie sich offensichtlich - bei Gerlach ist das unzweifelhaft - von ihrer Tätigkeit in der Bewegung 'Freies Deutschland' distanzieren"¹³⁰.

Erich Weinert zufolge gehörten der Kommission insgesamt elf Mitglieder an. Wer die übrigen fünf Mitarbeiter waren, konnte Berthold bei seinen Nachforschungen nicht letztgültig klären. Als für die erste Arbeitsphase wenigstens gesichert kann die Teilnahme Frieda Rubiners, Generalmajor Otto Korfes' und des Unteroffiziers und Vikars Matthäus Klein gelten. Letzterer avancierte in der späteren DDR zum marxistischen Professor der Philosophie.

Der Archivar und Militärhistoriker Korfes kann der zweiten Gruppe zugeordnet werden. Von größter Bedeutung für die Arbeit war sicher die Teilnahme Frieda Rubiners. Kertzsch bezeichnete sie sogar als den leitenden Kopf der Arbeit.¹³¹ Frieda Rubiner, Übersetzerin der deutschen Erstausgabe Lenins "Staat und Revolution", war seit Gründung der KPD in vielfältiger Weise im

126 Berthold, *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 139. Für die Person Hadermanns möchte ich offenlassen, inwieweit er sich wirklich dazu bekannte. Möglich ist nämlich, daß er anstatt untätig zu sein, hier noch die beste Möglichkeit sah, seinem geliebten Vaterland zu dienen.

127 Ebd., S. 136.

128 Rucker zufolge war Abel ehemaliger Hauptabteilungsleiter in der Reichsjugendführung der NSDAP gewesen. Rucker, *Arbeit der Lehrer*, S. 370.

129 Adam nach Werner Berthold, *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 139.

130 Ebd., S. 139; vgl. ders., *Die Ausarbeitung*, S. 498.

131 Berthold, *Die Ausarbeitung*, S. 496; ders., *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 139 f.

Rahmen der Partei tätig. Unter anderem lehrte sie seit 1928 an der KPD-Partei-
schule. Viele Jahre (1920-1924 und 1930-1945) lebte sie in der Sowjetunion
und war während des 2. Weltkriegs in Kriegsgefangenenlagern propagandis-
tisch tätig.¹³² Die intensive Beratung der "Richtlinien-Kommission" durch
diese hochkarätige Kommunistin, die natürlich der ersten Gruppe der über-
zeugten Marxisten zugeordnet werden muß, und Hilfestellungen auf Basis ihrer
"ausgezeichneten Geschichtskennntnisse", die ihr Adam bescheinigte¹³³, wird
dem "inoffiziellen", leitenden Stadtkomitee Gewähr für weltanschauliche
Richtigkeit und Qualität gewesen sein. Sie kehrte 1945 nach Deutschland
zurück und übernahm 1946 an der SED-Parteihochschule als Dekan die Fakultät
"Grundfragen des Marxismus".¹³⁴

Zusätzlich arbeiteten noch je ein Vertreter der katholischen¹³⁵ und prote-
stantischen¹³⁶ Konfession mit. Die Teilnahme der beiden deutschen Kommuni-
sten Anton Ackermann und Edwin Hoernle, die ebenfalls dem Nationalkomitee
zugehörten, kann als wahrscheinlich gelten.¹³⁷

Die entscheidende Ausarbeitung des "Richtlinien-Entwurfs" lag in der Zeit
vom März bis Juni 1945. Es ist sehr wahrscheinlich, daß die Kommission auf
Anregung der Arbeitskommission der KPD ihre Tätigkeit aufnahm.¹³⁸ Literari-
sche Arbeitsgrundlage waren neben den Werken der Klassiker des Marxismus-
Leninismus Arbeiten sowjetischer, deutscher bürgerlicher sowie auch
"reaktionärer" Historiker. Daneben waren sowjetische Geschichtslehrbücher
sowie deutschsprachige der Weimarer Zeit hinzugezogen worden. Rücker, der
1944 bis 1945 die Antifaschule in Krasnogorsk besucht hatte, konnte Kon-
spekte von dort sowie Durchschläge des Vortragsmanuskriptes "Von Versailles
bis zum Zweiten Weltkrieg" von Professor Arnold einbringen. Vorlesungen
von Chwostow und Arnold vor deutschen Kriegsgefangenen werden ebenfalls
keine unwesentlichen Voraussetzungen gewesen sein.¹³⁹ Mehrere Gründe
sprechen dafür, daß der "Richtlinien-Kommission" auch das vom 22. Mai 1945

132 Weber, *Die Wandlung*, S. 265; siehe auch Leonhard, *Die Revolution*, S. 309.

133 Berthold, *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 140.

134 Weber, *Die Wandlung*, S. 265; Leonhard, *Die Revolution*, S. 475.

135 Wehrmachtspfarrer Dr. Aloys Ludwig oder Peter Mohr.

136 Entweder Divisionspfarrer und Konsistorialrat D. Friedrich Wilhelm Krummacher oder
Wehrmachtspfarrer Johannes Schröder; siehe dazu; Berthold, *Marxistisches Geschichtsbild*,
S. 136; ders., *Die Ausarbeitung*, S. 496.

137 Berthold, *Die Ausarbeitung*, S. 496; ders., *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 137.

138 Berthold, *Die Ausarbeitung*, S. 495 f.; ders., *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 137.

139 Berthold, *Die Ausarbeitung*, S. 500 ff.; ders., *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 143.

datierte Periodisierungskonzept vorlag.¹⁴⁰ Während im Rahmen der Arbeitskommission im Hinblick auf grundsätzliche Fragen und Prinzipien der Periodisierung Einigkeit bestand, konnte wohl kein Konsens für deren Anwendung auf die deutsche Geschichte erzielt werden. Vermutlich war deshalb auf Ulbrichts Vorschlag hin eine Kommission zur Klärung und Formulierung endgültiger Richtlinien dafür gebildet worden.¹⁴¹

Die Diskussionsergebnisse der Arbeitskommission des Politbüros der KPD werden den Autoren durch Frieda Rubiner und sicherlich auch durch persönliches Erscheinen von Anton Ackermann, Walter Ulbricht, Wilhelm Pieck und Edwin Hoernle bekannt gewesen sein.¹⁴²

Die "Richtlinien" waren nicht als Lehr- oder Handbuch für den Lehrer gedacht,¹⁴³ sondern sollten die Hauptgesichtspunkte für den Geschichtsunterricht zusammenstellen. Für die Darstellung der Geschichte wird in ihrem Vorwort wissenschaftliche Korrektheit gefordert. Hierin - das wird in späteren Kapiteln noch deutlicher werden - liegt möglicherweise eine erste Beeinflussung durch die Sowjetpädagogik. Der Rassentheorie sollte kein Platz mehr gelassen werden, wobei von den "gesellschaftlichen und ökonomischen Kräften" ausgegangen werden sollte, also der Basis, "welche die Grundlagen bilden für die sozialen und politischen Einrichtungen und fuer die jeweiligen Kulturformen"¹⁴⁴, den Überbau. Gesetzmäßigkeit der gesellschaftlichen Entwicklungen und Wesen verschiedener Gesellschaftsformen sollten herausgearbeitet werden, ohne auf ein klares Urteil zu verzichten: "3. Der Geschichtsunterricht hat die geschichtlichen Bewegungen, Ereignisse, Persönlichkeiten nach dem Gesichtspunkt zu beurteilen, ob sie fortschrittlich oder reaktionär sind [im Ori-

140 Berthold, *Die Ausarbeitung*, S. 495; ders., *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 143.

141 Berthold, *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 131.

142 Ebd., S. 143.

143 Allerdings wurden sie in der schweren Nachkriegszeit für viele Lehrer tatsächlich beides zugleich. Vgl. hierzu: Karl-Heinz Günther/Gottfried Uhlig, *Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945-1968*. Berlin (Ost) 1970, S. 43.

144 IfGA, NL 65/28, Bl. 6 (S. 1). Daß hier auf die übliche marxistische Terminologie verzichtet wurde, kann möglicherweise auf den Versuch zurückgeführt werden, andere als kommunistische antifaschistische Kräfte nicht zu "verschrecken" angesichts der bevorstehenden geplanten antifaschistisch-demokratischen Umwälzung im sowjetischen Einflußbereich.

ginal handschriftlich unterstrichen; der Verf.]."¹⁴⁵ Das hatte ja schon Hoernle in seinem Referat gefordert.

Die "Richtlinien", die als Grundlagen für weitere Bearbeitungen zu diesem Zeitpunkt noch gedacht waren, enthalten keine methodischen Anweisungen oder Hinweise für Lehrende. Aber in dem hier, ähnlich wie bei Hoernles Referat, zunächst ein wertgebendes Geschichtsbild "an den Lehrer gebracht" werden sollte, war prinzipiell für Erzählungen ein Wertekonzept "installiert" worden. Ebenso wie in Hoernles Text wird im Vorwort der "Richtlinien" der Behandlung geschichtlich hervorragender Persönlichkeiten ein eigener Abschnitt gewidmet. Darin heißt es, der Geschichtsunterricht habe zu zeigen, "daß die Geschichte nicht von 'Führerpersönlichkeiten' gemacht wird", denn "Männer" würden nur dadurch zu historischen Persönlichkeiten, "dass sie das bewußt vorwärtstrieben, was die ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse der Zeit erfordern"¹⁴⁶. Auch dies war von Hoernle im März desselben Jahres ausgeführt worden. Die Kämpfer für den Fortschritt sind als Helden zu würdigen, besonders die Führer der Volksmassen. Der Geschichtsunterricht, der "*zu demokratischem Denken* [im Original handschriftlich unterstrichen; der Verf.], zu verantwortlicher, aktiver Teilnahme am Leben des Volkes" erziehen soll,¹⁴⁷ habe in den Schülern "demokratische Gesinnung und Begeisterung" zu wecken. Aber nicht nur, indem einzelne als Helden Erwähnung fänden, sondern auch, "indem der Unterricht die Leistungen, Kämpfe und Leiden des schaffenden Volkes in den Vordergrund stellt".

Unschwer ist zu erkennen, daß den "Richtlinien" dasselbe Ziel gesetzt wurde, das auch Hoernle herausgestellt hatte. Und ebenfalls kann auch hier wieder entdeckt werden, daß zwar Gesetzmäßigkeiten herausgearbeitet werden sollten, daß es aber ebenso darum ging, auf die emotionale Verhaltensweise der Schüler ("demokratische Gesinnung und Begeisterung") einzuwirken. Offensichtlich waren sich die Autoren über den Wert der Personalisierung für die Erreichbarkeit des Ziels im klaren, denn andere Darstellungsprinzipien werden erst gar nicht im Text erwähnt. Daraus läßt sich schließen, daß hieran beson-

145 Ebd. Aus den Erläuterungen zum historischen Materialismus geht hervor, warum objektiv, wissenschaftlich einwandfreie Betrachtung und eindeutige Beurteilung für Marxisten keinen Widerspruch bedeutet.

146 Ebd.

147 Ebd., Bl. 6 (S. 2). Auch hier klingt Hoernles Formulierung von "kämpferischer Demokratie" wieder an.

ders gelegen war oder ihnen dies aus ihrer früheren pädagogischen Praxis selbstverständlich erschienen war.

Im Vorwort der "Richtlinien" wird aber auch eine Anpassung des gedanklichen Niveaus und des Stoffumfanges an die Fassungskraft der jeweiligen Altersstufe gefordert.¹⁴⁸ Der eigentliche Text gibt keine Hinweise auf die Stoffverteilung. Zwei Beobachtungen fallen bei Durchsicht des Textes auf, zunächst, daß auf den ersten fünfzehn Seiten, die den Stoff der deutschen Vorgeschichte bis zum Ende des Mittelalters umreißen, im Verhältnis zum folgenden Text häufiger die Forderung nach einer anschaulichen, lebendigen Darstellungsweise¹⁴⁹ als nach sachlich-realistischer¹⁵⁰ gestellt wird. Wenn es aber für die Behandlung von Bürgertum und Städten des Hochmittelalters im Imperativ heißt "lebendige - aber realistische - Darstellung!", so darf der Rückschluß gezogen werden, daß bei den übrigen Forderungen nach lebendiger Schilderung implizit der Phantasie des Lehrenden - natürlich nur soweit dies mit der im Vorwort angezeigten wissenschaftlichen Fehlerlosigkeit vereinbar ist - ein nicht weiter abgegrenzter Spielraum zugestanden würde. Die andere Beobachtung, die gemacht werden kann, ist die, daß, gemessen an dem Textumfang,¹⁵¹ seltener Ratschläge für die Darbietung gegeben werden, und zwar, um so mehr sich der Text der Zeitgeschichte nähert, desto weniger. Möglicherweise geht dies auf die Vorstellung zurück, daß mit zunehmendem Alter der Schüler ihre Abstraktionsfähigkeit zunimmt und sie deshalb einem "wissenschaftlicheren" Vortrag besser folgen könnten, der den Verfassern der "Richtlinien" wiederum als so selbstverständlich erschien - man beachte die Zusammensetzung, nur ein Mittelschullehrer und kein Volksschullehrer -, daß er keiner Erwähnung bedurfte. Das erklärt auch, warum in dieser Hinsicht für die Kriege Preußens Friedrichs II. sowie für seine Person, woran sich ja frühere Generationen im Geschichtsunterricht zu entzünden hatten bzw. sich tatsächlich begeistern konnten, "sachliche Darstellung" seiner Vorzüge und Mängel gefordert wird¹⁵² und darin eine Ausnahme gemacht wurde. Das ist aber nicht mit einer immanenten Befürwortung eines nüchtern darbietenden Unterrichts gleichzusetzen. Vielmehr wird für den Stoff des Abschnitts "Deutsche Geschichte der Neuzeit" an all den Stellen eine lebendige, Begeisterung weckende Darbietung

148 Ebd., Bl. 6 (S. 1).

149 Ebd., Bl. 8 (S. 5), Bl. 9 (S. 6), Bl. 11 (S. 8), Bl. 12 (S. 11), Bl. 13 (S. 13 f.), Bl. 14 (S. 15 f.).

150 Ebd., Bl. 12 (S. 11).

151 50 Seiten, vorher 15 1/2.

152 Ebd., Bl. 22 f. (S. 31 f.).

angeraten, wo die Klassenantagonismen in Ereignissen (Teil-) Entladung suchten oder wo Handeln und Lebensweg im Sinne des historischen Materialismus vorbildlicher Persönlichkeiten Parteilichkeit für die fortschrittlichen Kräfte zu erkennen gaben. Z.B. bezüglich der Berliner und Wiener März-kämpfe (1848) heißt es in dem Text: "Von den Kämpfen und dem Sieg des aufständischen Volkes sind begeisternde Schilderungen zu geben."¹⁵³ Und für die Niederwerfung der Freiheitsbewegung in Österreich im Herbst 1848 wird gefordert, "von dem Kampf der Buerger, Arbeiter, Studenten [...] eine begeisternde Schilderung zu geben"¹⁵⁴; "Marx' und Engels' Leben ist der Jugend in kleinen Schilderungen bildhaft anschaulich zu machen"¹⁵⁵.

Die Analyse der ersten Dokumente für den Geschichtsunterricht im kommunistischen Einflußbereich zeigte, daß von vornherein für Erzählungen auf dem Gebiet der SBZ kein anderes Wertekonzept als das des historischen Materialismus in Frage kam und daß das Prinzip der Personalisierung beibehalten wurde. Nur waren dem "neuen" Wertekonzept zufolge die "großen Persönlichkeiten" ganz andere als im früheren preußischen Geschichtsunterricht. Zur Personifizierung wurde nichts bekannt; der historische Materialismus hätte es aber durchaus zugelassen, von typischen Vertretern gesellschaftlicher Klassen zu sprechen, waren die "großen Persönlichkeiten" dies doch selbst. Von graduellen Veränderungen abgesehen blieb dieses Wertekonzept für alle Geschichtserzählungen in SBZ und DDR bis 1989 gültig.

Herkunft und mutmaßlicher Bewußtseinszustand der Verfasser legen die Annahme nahe, von ihnen sei eine erzählende Vermittlung - zumindest für die unteren Klassen - befürwortet worden. Daß dies von ihnen nicht problematisiert worden war, läßt auf einen dahingehenden allgemeinen Konsens schließen. Darüber hinaus gestattete die Untersuchung der beiden Dokumente einen Einblick in die kommunistische Verfahrensweise. Sie besteht darin, mit einem Plan oder einer festen Vorstellung eine Sache in Angriff zu nehmen, dabei andere "antifaschistische" Kräfte zu beteiligen und für das eigene Vorhaben einzuspannen.

153 Ebd., Bl. 26 (S. 36).

154 Ebd., Bl. 27 (S. 37).

155 Ebd., Bl. 28 (S. 39).

1.2. Rahmenbedingungen, Richtlinien und Lehrpläne

Am 11.8.1945 kehrte Ernst Hadermann von Moskau mit dem Flugzeug nach Deutschland zurück. Als er im schwer zerstörten Berlin eintraf, führte er die besprochenen Richtlinien mit sich. In der Ruinenstadt nahm er seine Tätigkeit als Mitarbeiter der DZfV auf. Er war für die Fächer Deutsch und Geschichte verantwortlich.¹ Inzwischen waren seit dem 8.5.1945 Veränderungen eingetreten, die schon sehr bald schwerwiegende Folgen im allgemeinen und auf schulpolitischen Sektor im Raum des von der Roten Armee besetzten Gebietes zeigen sollten. Hierzu zählt die Einrichtung der eben erwähnten Zentralverwaltung, vor allem aber ein richtungweisender Aufruf der KPD.

Am 11.6.1945 veröffentlichte das Zentralkomitee der KPD jenen Aufruf.² Erst einen Tag zuvor hatte die Sowjetische Militäradministration in Deutsch-

1 Hans Otto Gericke, *Vor 40 Jahren: Neubeginn des Geschichtsunterrichts in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Zum Ringen um einen fortschrittlichen Geschichtsunterricht in den Jahren der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung*. In: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde (GuS)*. 28. Jg. (1986) H. 1, S. 1-11; hier: S. 4. Im folgenden zitiert: Gericke, *Vor 40 Jahren*. Hans-Georg Wolf, *Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der DDR von 1955-1975*. Diss. Münster 1980, S. 714. Im folgenden zitiert: Wolf, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*. Hans-Dieter Schmid, *Die marxistisch-leninistische Geschichtswissenschaft und der Geschichtsunterricht in der DDR*. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft in der DDR*. Bd. I. Berlin 1988, (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25). S. 435-458; hier: S. 440. Im folgenden zitiert: Schmid, *Marxistisch-leninistische Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht*; Werner Berthold, *Marxistisches Geschichtsbild - Volksfront und antifaschistisch-demokratische Revolution. Zur Vorgeschichte der Geschichtswissenschaft der DDR und zur Konzeption der Geschichte des deutschen Volkes*. Berlin (Ost) 1970, S. 154.

2 Allgemein wird in der Literatur die schulpolitische Bedeutung dieses Aufrufes anerkannt und zum Teil hervorgehoben. Vgl. z.B.: Bernhard Stohr, *Über den Beitrag des Geschichtsunterrichts zur ideologischen Bildung und Erziehung in der DDR (1945 bis zur Gegenwart) (I)*. In: *GuS*, 11. Jg. (1969), H. 9, S. 842-851; hier: S. 843. Im folgenden zitiert: Stohr, *Beitrag (I)*. Karlheinz Jackstel/Gerhard Topsch, *30 Jahre sozialistischer Geschichtsunterricht in der DDR*. In: *GuS*, 21. Jg. (1979), H. 9, S. 798-808; hier: S. 799. Im folgenden zitiert: Jackstel/Topsch, *30 Jahre*. Gerhard Topsch, *Zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts auf dem Gebiet der Sowjetischen Besatzungszone und der DDR von der Aufnahme im Schuljahr 1946/47 bis 1965*. Diss. Halle 1983, S. 13. Im folgenden zitiert: Topsch, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*. Walter Fröhlich, *Die antifaschistisch-demokratische Oberschule im Sommer 1949*. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*. 16. Jg. (1967), H. 4, S. 449-457. Im folgenden zitiert: Fröhlich, *Antifaschistisch-demokratische Oberschule*. Edgar Drefenstedt, *Sozialistische Unterrichtstheorie. Entwicklung in der DDR von 1945-1965*. Berlin (Ost) 1977, S. 21. Im folgenden zitiert: Drefenstedt, *Unterrichtstheorie*.

land (SMAD) mit ihrem Befehl Nr. 2 demokratische Parteien zugelassen und damit die Möglichkeit für diesen Aufruf geschaffen.³ Darin legte sie der Bevölkerung ihr Programm vor, das die "völlige Liquidierung der Überreste des Hitlerregimes"⁴ und die Fortsetzung der 1848 begonnenen bürgerlich-demokratischen Umbildung zum Mittelpunkt hatte. Für die hier bearbeitete Thematik ist die dort geäußerte Forderung nach "Säuberung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens von dem faschistischen und reaktionären Unrat"⁵ wesentlich. Damit war zwar eine Formulierung gewählt worden, die nicht gleich ein Parteidogma zu erkennen gab und durchaus von der Mehrheit der Bevölkerung hätte bejaht werden können,⁶ jedoch prinzipiell die Ablehnung der Reformpädagogik bedeutete. Denn diese konnte ja nur, wie aus den Ausführungen zum historischen Materialismus leicht geschlossen werden kann, auf dem Boden der kommunistischen Weltanschauung als Teil des Überbaus der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsformation verstanden werden. Somit war klar, sollte es der KPD, mit deren Hilfe u.a. Moskau hoffte, die Politik Nachkriegsdeutschlands beeinflussen zu können,⁷ gelingen, in Deutschland ein sowjetisches System zu bilden, in den Schulen dann keine Pädagogik würde mehr Geltung besitzen können, die einer überlebten Basis entsprungen war.

An eine sofortige Absage an die Reformpädagogik konnte allerdings nicht gedacht werden. Erst nach einer etwa vierjährigen Periode "der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung"⁸ erfolgte die popularisierte Lösung von ihr auf dem IV. Pädagogischen Kongreß im Sommer 1949. Viel zu realistisch war

3 Hermann Weber, *Geschichte der DDR*, München 1985, S. 69. Im folgenden zitiert: Weber, *Geschichte* (1985). Weber weist darauf hin, daß die Zulassung des traditionellen Parteiensystems signalisieren sollte, daß keine rasche kommunistische Machtübernahme geplant war.

4 Hans-Dieter Schmid, *Geschichtsunterricht in der DDR. Eine Einführung*. Stuttgart 1979, (Anmerkungen und Argumente 25) S. 25. Im folgenden zitiert: Schmid, *Geschichtsunterricht*.

5 Aufruf der Kommunistischen Partei Deutschlands. [11. Juni 1945] (Auszug). In: Siegfried Baske/Martha Engelbert (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschland. Dokumente. 1. Teil (1945-1958)*, Berlin 1966, (Osteuropainstitut an der Freien Universität Berlin. Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen 2) Dokument I, S. 1. Im folgenden zitiert: Baske/Engelbert, *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik*. Vgl. auch Schmid, *Geschichtsunterricht*, S. 26.

6 Vgl. Baske/Engelbert, *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik*, S. XV f. (Vorwort).

7 Weber, *Geschichte* (1985), S. 52.

8 Schmid, *Geschichtsunterricht*, S. 24; dort weist er darauf hin, daß die Periode von 1945-1949 weitgehend übereinstimmend als "Periode der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung" bezeichnet wird.

nämlich in Moskau und vermutlich auch von deutschen Kommunisten die politisch-gesellschaftliche Situation eingeschätzt worden. So wies auch besagter Aufruf darauf hin, daß es gegenwärtig nicht angebracht sei, Deutschland das Sowjetsystem aufzuzwingen. Statt dessen wurde die "Aufrichtung eines antifaschistischen, demokratischen Regimes"⁹ offiziell anvisiert. Die sofortige Sowjetisierung ihrer Besatzungszone hätte nämlich zum einen den Protest der übrigen Siegermächte zur Folge gehabt und ihr langfristiges Programm dadurch gefährdet. Zum anderen bestand die Gefahr, nicht-kommunistische, demokratische Antifaschisten dadurch abzustößeln. Das hätte den Neuaufbau bedeutend erschwert, benötigte man sie doch als Fachleute, wie z.B. in der Geschichtswissenschaft. "Und nicht zuletzt erforderte die gesamtdeutsche Konzeption - vor allem wegen der Reparationen - eine andere Taktik"¹⁰. Stalin hielt die "antifaschistische Demokratie" als Übergangsphase für notwendig.¹¹ Für die Zukunft dachte man aber offensichtlich an die Errichtung eines sozialistischen Staates. In diesem Sinn, berichtet Wolfgang Leonhard, habe Ulbricht die ganze Politik für die Aufbauarbeit der Kommunisten auf einen kurzen Nenner gebracht: "Es ist doch ganz klar: Es muß demokratisch aussehen, aber wir müssen alles in der Hand haben."¹² Um nun in Deutschland auch das geistig-kulturelle Leben bald wieder erstehen zu lassen, wählte man für die Kennzeichnung der anstehenden Aufgaben und Ziele Formulierungen, die bürgerliche Kräfte bejahen und tatkräftig unterstützen konnten. So auch im Bereich der Pädagogik, wo für die ersten Jahre aus den genannten Gründen der Ruf nach Verwirklichung reformpädagogischer Ansätze gefaßt werden konnte. Die gesamte Etappe der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung wurde dadurch von zwei antagonistischen Einflüssen geprägt, da der "bürgerlichen" Reformpädagogik sehr bald Veröffentlichungen vom marxistisch-leninistischen Standpunkt aus entgegengesetzt wurden. Diese beiden Einflüsse bestimmten als Antipoden das gesamte pädagogische Feld.¹³ Natürlich war, wie schon gesagt, den Kommunisten von Anfang an klar, daß die Reformpädagogik überwunden werden mußte;

9 Aufruf der kommunistischen Partei vom 11.06.1945 (siehe Anm. 5).

10 Weber, Geschichte (1985), S. 54. Siehe auch Kurt Sontheimer/Wilhelm Bleek, Die DDR - Politik, Gesellschaft, Wirtschaft -. 4. erw. Aufl. Hamburg 1975, S. 26. Im folgenden zitiert: Sontheimer/Bleek, DDR.

11 Weber, a.a.O.

12 Zitiert nach Baske/Engelbert, Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik, S. XV (Vorwort).

13 Dietmar Waterkamp, Lehrplanreform in der DDR. Die zehnklassige allgemeinbildende Oberschule 1963-1972, Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1975, S. 35. Im folgenden zitiert: Waterkamp, Lehrplanreform.

aber vermutlich sollte sich auch hier zunächst alles in Übereinstimmung mit den politischen Leitlinien befinden und demokratisch aussehen.

In den folgenden Wochen artikulierten auch die anderen nacheinander zugelassenen Parteien (SPD, CDU, LDP)¹⁴ ihre bildungspolitischen Leitvorstellungen in der Öffentlichkeit¹⁵, die mit ihrem Ruf nach Überwindung des Faschismus und neuem, freiheitlichen Geist in Erziehung und Lehre zumindest dem Wortlaut nach mit der KPD Übereinstimmung signalisierten.

Im Juli 1945, das war grundsätzlich aber auch für die Verwirklichung der erwähnten Forderungen wichtig, wurden in den Ländern und Provinzen Verwaltungen gebildet, in deren Schulabteilungen "bewährte Vertreter der Arbeiterparteien"¹⁶ die Spitze und entscheidende Funktionen besetzten. In demselben Monat begann auch die sogenannte Potsdamer Konferenz (17.7.-2.8.1945), wo sich die Regierungschefs der Siegermächte auf die gemeinsamen Ziele Entmilitarisierung, Entnazifizierung, Demokratisierung und Dezentralisierung Deutschlands bei Beibehaltung seiner wirtschaftlichen Einheit einigten. Die politischen Grundsätze sahen in Punkt 7 des Abkommens für das Erziehungswesen die Entfernung aller "nazistischen und militaristischen Lehren" vor und forderten, eine "erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Idee"¹⁷ zu ermöglichen. Die Beschlüsse gestatteten nicht, eine zentrale Regierung zu errichten. Die höchste Regierungsgewalt sollte in Deutschland künftig vom Alliierten Kontrollrat ausgehen, der sich aus den Oberkommandierenden der Streitkräfte zusammensetzte. Jeder von ihnen sollte nach den Leitsätzen seiner entsprechenden Regierung in der jeweiligen Besatzungszone diese ausüben "sowie gemeinsam in den Deutschland als Ganzes betreffenden Fragen"¹⁸. Die Vorherrschaft der einzelnen Mächte in den Zonen mußte bei so weit auseinandergehender Besetzung des Begriffs "Demokratie" zu unterschiedlichen Reali-

14 Vgl. Weber, *Geschichte* (1985), S. 69 ff.

15 Gottfried Uhlig, *Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945-1946*. (Monumenta Paedagogica 2), Berlin (Ost) 1965, S. 42 f. Im folgenden zitiert: Uhlig, *Der Beginn; Waterkamp, Lehrplanreform*, S. 36.

16 Karl-Heinz Günther/Gottfried Uhlig, *Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968*. Berlin (Ost) 1970, S. 25. Im folgenden zitiert: Günther/Uhlig, *Geschichte der Schule* (1970).

17 Uhlig, *Der Beginn*, S. 49. Diese Zielsetzung befand sich in vollkommener Übereinstimmung mit dem Grundtenor des Abkommens nach Ausrottung von Nazismus und Militarismus in Deutschland sowie dem Vorsatz, für ein Leben auf demokratischer und friedlicher Grundlage in Deutschland Vorbereitungen zu ermöglichen. Vgl. dazu: Weber, *Geschichte* (1985), S. 88.

18 Weber, *Geschichte* (1985), S. 88.

sierungen bis hin zum Schulalltag führen und dazu, daß die Besatzungsmächte sich von den Ordnungsvorstellungen bei ihrer praktischen Politik leiten ließen, die ihnen "aus dem eigenen Land vertraut waren"¹⁹.

Noch während der Potsdamer Konferenz erließ die SMAD am 27.7.1945 den Befehl Nr. 17. Er sah die Errichtung deutscher Zentralverwaltungen "zwecks Entwicklung der Wirtschaft und Wiederherstellung des Verkehrs- und Nachrichtenwesens, der Gesundheitsfürsorge und Volkserziehung"²⁰ vor. Erst im September 1945 wurde er öffentlich bekannt.²¹ Dieser Befehl sah mitunter eine Zentralverwaltung für Volksbildung vor.²² Bei der Besetzung der verschiedenen Funktionen der Zentralverwaltungen kam es zu einer Überrepräsentation von Mitgliedern der Arbeiterparteien.²³ Zum Präsidenten der DZfV wurde von der SMAD der gestandene, aus Moskau zurückgekehrte Kommunist Paul Wan-

19 Ebd., S. 54; vgl. Sontheimer/Bleek, DDR, S. 16 f.

20 Befehl Nr. 17 des Obersten Chefs der sowjetischen Besatzungstruppen in Deutschland. In: Wolfgang Merker, *Die Deutschen Zentralverwaltungen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1945-1947*. Diss. Berlin (Ost) 1980, Anhang, Text Nr. 5. Im folgenden zitiert: Merker, *Zentralverwaltungen*.

21 Weber, *Geschichte* (1985), S. 66.

22 Kontroversen werden die mit diesem Befehl verbundenen Absichten der Sowjets beurteilt. Weber vermutet, die SMAD habe mit dem überstürzten Aufbau von Zentralverwaltungen versucht, funktionierende Zentralverwaltungen bis zum Ende der Potsdamer Konferenz vorzuweisen, "um - ähnlich wie beim Aufbau des Berliner Magistrats im Mai 1945 - die Westalliierten vor vollendete Tatsachen zu stellen und sie zur Anerkennung einer stark kommunistisch beeinflussten Institution zu bewegen". Elisabeth Krause hält dagegen, daß die SMAD wohl eher hoffte, mit Hilfe der Zentralverwaltungen, "in erster Linie Defizite und Strukturängel der ostzonalen Verwaltung über zentralisierende Maßnahmen beseitigen zu können" (dies., *Ministerien für das ganze Deutschland? Der Alliierte Kontrollrat und die Frage gesamtdeutscher Zentralverwaltungen*, München 1990 (Studien zur Zeitgeschichte 37), S. 52), konnte sie doch gar nicht fest damit rechnen, daß ein Signal zum Aufbau gesamtdeutscher Zentralverwaltungen auf der Konferenz gegeben würde. Für Krauses Argumentation scheint auch die Feststellung in der Gründungsanordnung ein Indiz zu sein, daß die zu zentralen deutschen Institutionen und Amtspersonen eine Verbindung realisieren sollte.

Vgl. dazu: Merker, *Zentralverwaltungen*; S. 22; ders., *Die Anfänge der deutschen Zentralverwaltungen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1945-46*. In: *Archivmitteilungen*. 31. Jg. (1981), H. 5, S. 161-167; hier: S. 163. Im folgenden zitiert: Merker, *Die Anfänge*.

23 Merker, *Die Anfänge*, S. 164. 1946 gehörten von den Präsidenten der Zentralverwaltungen sechs der KPD und vier der SPD gegenüber einem der CDU und einem der LDPD. Zwei weitere waren parteilos. Je elf Vizepräsidenten entstammten der KPD und der SPD, drei der CDU, einer der LDPD und vier waren parteilos; vgl. dazu: Weber, *Geschichte* (1985), S. 98 f.

del ernannt.²⁴ Die Aufgabe der DZfV war es, die Tätigkeit der Schulverwaltungen der Länder und Provinzen zusammenzufassen, zu koordinieren und anzuleiten. Sie hatte keine gesetzgeberische Befugnis, durfte aber zur Durchführung von SMAD-Befehlen Anordnungen erlassen. Die Ernennung Wandels und des Sozialdemokraten Marquardt als Vizepräsidenten boten eine Gewähr für den "rechten Gehalt" dieser Anordnungen. Für den Geschichtsunterricht bedeutete das einen gewissen Schutz vor allzu starker Opposition gegen die in der Sowjetunion geleisteten Vorarbeiten.²⁵

Am 1.10.1945 konnte der Unterricht an den Schulen in der SBZ wieder aufgenommen werden.²⁶ Juristische Grundlage dafür war der Befehl Nr. 40, den die SMAD am 25.8.1945 erlassen hatte. Er sah eine Reihe von Maßnahmen zur Vorbereitung der Wiederaufnahme des Schulbetriebs vor. Mit ihm ordnete die SMAD unter anderem die Vorbereitung von Lehrbüchern für den Druck an, wobei bis 1933 erschienene Lehrbücher auszunutzen und der DZfV zur Bestätigung vorzulegen waren. Mit dem gleichen Befehl verbot sie alle Lehrbücher, "die z.Zt. des faschistischen Regimes herausgegeben wurden und Propaganda

24 Der gelernte Maschinentechniker Paul Wandel war seit 1923 Mitglied der KPD. Im Februar 1933 war er in die Sowjetunion emigriert. Zum Lebenslauf Wandels vgl. Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), *SBZ-Biographie. Ein biographisches Nachschlagebuch über die sowjetische Besatzungszone*. Zusammengestellt vom Untersuchungsausschuß Freiheitlicher Juristen Berlin. Bonn/Berlin 1964, S. 369 f. Im folgenden zitiert: *SBZ-Biographie*.

25 Günther/Uhlig, *Geschichte in der Schule*, S. 26; Uhlig, *Der Beginn*, S. 61; Drefenstedt, *Unterrichtstheorie*, S. 15; Hubert Hettwer, *Das Bildungswesen in der DDR. Strukturelle und inhaltliche Entwicklung seit 1945*. Köln 1976, S. 26 f. Im folgenden zitiert: Hettwer, *Bildungswesen*; Jackstel/Topsch, *30 Jahre*, S. 800; Waterkamp, *Lehrplanreform*, S. 26. Einige Autoren betonen, mit der Gründung der DZfV sei eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung eines einheitlichen Schulsystems und vor allem der "demokratischen" Schulreform gegeben gewesen.

26 Günther/Uhlig, *Geschichte in der Schule*, S. 28; Uhlig, *Der Beginn*, S. 62, 65; Stohr, *Beitrag (I)*, S. 843; ders., *Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der Zeit von 1945-1949*. In: *GuS*, 1. Jg. (1959), H. 2, S. 630-647; hier: S. 653. Im folgenden zitiert: Stohr, *Entwicklung 1945-1949*. Jackstel/Topsch, *30 Jahre*, S. 800; Waltraut Herzberg, *Nachforschungen zu ausgewählten Fragen der Anfänge unseres Geschichtsunterrichts*. In: *GuS*, 28. Jg. (1986), H. 1, S. 11-18; hier: S. 12. Im folgenden zitiert: Herzberg, *Nachforschungen*. Ursprünglich war der 1.9.1945 für die Wiederaufnahme vorgesehen. Befehl Nr. 40. Der Oberchef der sowjetischen Militärverwaltung des Truppenoberbefehlshabers der sowjetischen Besatzungstruppen in Deutschland. In: *Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen. Stand von 1.3.1948*. Berlin/Leipzig 1948, S. 7; vgl. dazu Drefenstedt, *Unterrichtstheorie*, S. 15.

von nazistischen, militaristischen und Rassentheorien²⁷ enthielten. Für den Geschichtsunterricht konnten selbstverständlich keine älteren Lehrbücher verwendet werden. Von vornherein sah man für ihn einen verzögerten Beginn vor, nämlich den 1.12.1945. Die Stunden für den Geschichtsunterricht sollten aber bereits in die Stundentafeln eingetragen werden.²⁸ Jedoch war die Komplexität der dafür zu lösenden Aufgaben offenbar so groß, daß der Geschichtsunterricht erst zum Schuljahr 1946/47 beginnen konnte.²⁹

Zu Beginn des ersten Schuljahres blieben die überkommenen Schulformen noch bestehen, wenngleich sehr früh kein Zweifel an dem Vorhaben zur Veränderung zu erkennen gegeben wurde.³⁰ Kurz nach Schulbeginn traten die beiden sogenannten Arbeiterparteien mit einem Aufruf am 18.10.1945 an die Öffentlichkeit, der zu verstehen gab, daß gegenwärtiges Anknüpfen an das gegliederte Schulsystem nur eine Übergangsphase sei, indem sie forderten, das Bildungsprivileg einzelner Schichten fallen zu lassen und ein einheitliches Schulsystem zu errichten.³¹ Dieser Aufruf, dem der Charakter eines inoffiziellen Dokuments zukam, präziserte die Forderungen der KPD vom 11.6.1945³² und leitete im Grunde genommen die Diskussion zum "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule" ein,³³ das in den Monaten Mai bis Juni von allen Landes- und Provinzialverwaltungen der SBZ angenommen wurde.³⁴ Obwohl dem Wortlaut nach sowohl der Oktober-Aufruf als auch das Schulgesetz von 1946 keine Hinweise auf ein marxistisches Erziehungskonzept enthielten,³⁵ standen große Bevölkerungsteile den angekündigten Veränderungen ablehnend gegenüber.³⁶ Eine umfangreiche propagandistische Tätigkeit für die Schulreform war vergeblich vorgenommen worden.³⁷ Die angestrebte Schul- und

27 Befehl Nr. 40 (siehe Anm. zuvor).

28 Wolf, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*, S. 713.

29 Topsch, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*, S. 653.

30 Vgl. Hettwer, *Bildungswesen*, S. 27 ff.

31 Gemeinsamer Aufruf der KPD und SPD zur demokratischen Schulreform [18.10.1945] (Dokument 5). In: Baske/Engelbert, *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik*, S. 5 ff.; Stohr, *Beitrag (I)*, S. 843; Topsch, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*, S. 17.

32 Fröhlich, *Antifaschistisch-demokratische Oberschule*, S. 449.

33 Ebd.; Uhlig, *Der Beginn*, S. 180; Herzberg, *Nachforschungen*, S. 12; Waterkamp, *Lehrplanreform*, S. 28.

34 Herzberg, *Nachforschungen*, S. 12; Stohr, *Beitrag (I)*, S. 843; ders., *Die Entwicklung 1945-1949*, S. 634 ff.; Drefenstedt, *Unterrichtstheorie*, S. 26; Hettwer, *Bildungswesen*, S. 29.

35 Baske/Engelbert, *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik*, S. VIII (Vorwort).

36 Uhlig, *Der Beginn*, S. 224.

37 Ebd., S. 182 ff.

Erziehungsreform war nur ein Aspekt der ganzen "antifaschistisch-demokratischen Umwälzung", die noch andere Strukturreformen schaffte, so z.B. Justiz- und Industriereform, die später eine gute Basis für die Errichtung der sozialistischen Gesellschaft bieten sollten.³⁸

Der Schulunterricht in den ersten Monaten sollte nach Übergangslehrplänen erteilt werden. Vermutlich sollten die bereits in der Sowjetunion erarbeiteten Richtlinien für den ab dem 1.12.1945 geplanten Geschichtsunterricht die Funktion eines solchen Übergangslehrplanes übernehmen. Die Erarbeitung von Lehrplänen nahm die DZfV zu Beginn des Herbstes 1945 in Angriff. Zur selben Zeit ordnete die DZfV an, eine Einheitsschulkommission unter Leitung bürgerlicher Demokraten zu gründen. Als sie ihre Arbeit aufnahm, wurden sehr bald die vorhandenen divergierenden Auffassungen über eine zukünftige einheitliche Grundschule erkennbar. Die spätere Forderung nach Arbeitsschulmethodik in den ersten Lehrplänen, die weiter unten noch angesprochen wird, stellt offensichtlich einen Kompromiß dar, den die im Sinne der Schulreform fortschrittlichen Schulfunktionäre wegen "Kadermangels" und angesichts der bei Ausarbeitung von Lehrplänen von reformpädagogischem Denken stark repräsentierten (Alt-) Lehrer eingehen mußten. Parallel zur Einheitsschulkommission sollten künftig, auch das wurde im Herbst 1945 beschlossen, nach Unterrichtsfächern aufgeteilte Kommissionen gebildet werden, die für die jeweiligen Fächer Lehrpläne entwerfen sollten.³⁹ Sie traten im Januar und Februar 1946 erstmalig zusammen, nachdem das Richterziehungs- und Bildungsziel auf einer Tagung der Schulabteilung Anfang November 1945 festgesetzt worden war.⁴⁰

Noch bevor dann die "Kommission zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts" Anfang 1946 zusammentrat, war die Druckvorbereitung der ersten beiden Teile der "Richtlinien für den Unterricht in deutscher Geschichte" (im folgenden kurz: "Richtlinien") soweit fortgeschritten, daß sie Anfang 1946 veröffentlicht werden konnten.⁴¹ Die Veröffentlichung des dritten Teils der

38 Siehe dazu Weber, *Geschichte* (1985), S. 50, 112 ff.; Sontheimer/Bleek, *DDR*, S. 29.

39 Uhlig, *Der Beginn*, S. 230 ff.; Waterkamp, *Lehrplanreform*, S. 29 f.; Jackstel/Topsch, 30 Jahre, S. 800.

40 Uhlig, *Der Beginn*, S. 232.

41 Gericke, *Vor 40 Jahren*, S. 4. Gericke weist darauf hin, daß allgemein für die Veröffentlichung irrümlicherweise Dezember 1945 angegeben wird. Die SMAD habe aber erst am 30.12.1945 Druckgenehmigung für Teil I erteilt. Dieser Hinweis erfolgte zu Recht; vgl. dazu den Genehmigungsstempel und das handschriftlich angegebene Datum auf dem Deckblatt. Es trägt als Datum 30.12.1945. - Bundesarchiv, Abteilungen Potsdam (im folgenden: BAChP), R-2,

"Richtlinien" konnte erst im Juli 1946 erfolgen,⁴² da man hier noch mehrere Gutachten einholen wollte, um sie dem Stand der in- und ausländischen Forschung anzupassen.⁴³

Mit den "Richtlinien" war allen künftigen Arbeitsschritten für den neuen Geschichtsunterricht eine "konzeptionelle Grundlage" (Gericke) gegeben. Im Hinblick auf die erzählende Darbietung gaben sie Empfehlungen, die in anderen Veröffentlichungen der DZfV nicht mehr in Frage gestellt werden sollten.

Im Vorwort der "Richtlinien" vom Dezember 1945 erläutert der Präsident der DZfV, Paul Wandel, daß die "von einer Gruppe demokratischer Lehrer", wie vor allem von bürgerlichen Pädagogen, die bereits in der Arbeit im Nationalkomitee Freies Deutschland ihre antifaschistische Haltung bewiesen hätten,⁴⁴ "im Auftrag der D.Z.f.V." geschaffenen Richtlinien nur "als erste, vorläufige Anweisung" und nicht als Lehr- oder Handbuch zu verstehen sind. Sie sollten dem Lehrer bei "der richtigen Auswahl des geschichtlichen Stoffes und" bei "der richtigen Darstellung und Beurteilung der geschichtlichen Ereignisse und Persönlichkeiten" behilflich sein.⁴⁵ Das Niveau der Darstellung sowie der Umfang des Stoffes seien vom Lehrer der Aufnahmefähigkeit der jeweiligen Klassenstufe anzupassen.⁴⁶ Als Erziehungsziel wird die Heranbildung eines echten Nationalbewußtseins herausgestellt, das zugleich dem "Geiste der Völkergemeinschaft" verpflichtet ist. Darüber hinaus soll mittels Bewertung der Vergangenheit im Geschichtsunterricht "der Jugend" ein fester Standpunkt in der Gegenwart und ein fester politischer Wille "für die Zukunft", ein "Bewusstsein der Mitverantwortlichkeit für die Zukunft unseres Volkes" gegeben werden, damit sie ihre Kräfte für die "demokratische Erneuerung" des

Nr. 548, Bl. 9. Berthold vermutet in "Marxistisches Geschichtsbild" auf S. 209, daß die Richtlinien des Nationalkomitees Freies Deutschland auf Paul Wandels Vorschlag hin für die neuen Richtlinien gewählt worden waren.

42 Gericke, Vor 40 Jahren, S. 4; Stohr, Beitrag (I), S. 844; u.a.

43 Das empfahl zumindest Dr. Reinherz, Leiter der Volkshochschule Berlin-Mitte und Mitglied der Kommission, in einem Schreiben an die DZfV, das er seinem Gutachten beigelegt hatte, z.Hd. Dr. Heises. - BArchP, R-2, Nr. 548, Bl. 77 f. Die in der Akte befindlichen Gutachten verschiedener Geschichtswissenschaftler deuten darauf hin, daß dieser Empfehlung entsprochen wurde.

44 Herzberg, Nachforschungen, S. 13.

45 Richtlinien, Teil 1 (Vorwort), BArchP, R-2, Nr. 548, Bl. 11, S. I.

46 Ebd.; vgl. dazu die Ausführungen zu den Richtlinien des Nationalkomitees Freies Deutschland (Kap. B. I. 1.1.).

Staates später einsetze.⁴⁷ Für die Geschichtsdarstellung wird wissenschaftliche Korrektheit gefordert. Damit sich im Schüler die rechte Disposition für die Zukunft entwickelt, soll er einen klaren, wertenden Standpunkt gegenüber der Vergangenheit, ihren Ursachen und deren Folgen einnehmen. Das soll er im Zusammenhang sehen, wofür der Gesichtspunkt maßgebend sei, "wie weit die geschichtlichen Ereignisse und Persönlichkeiten die fortschrittliche Entwicklung unseres Volkes gehemmt oder gefördert haben"⁴⁸. Es fehlt jeglicher Hinweis darauf, daß damit der historische Materialismus als Wertekonzept gemeint ist.⁴⁹ Dem Kenner dieser Weltanschauung hätte dafür als Indiz die Bewertung des Bauernkrieges von 1525, der bürgerlichen Revolution 1848-1849, der Arbeiterbewegung u.a. als "fortschrittlich und zukunftsweisend" im Gegensatz zum "Aufkommen des brandenburgisch-preußischen Militärstaates" als Beispiel einer hemmenden, verhängnisvollen Entwicklung genügt.⁵⁰

Sollte nun künftig im Geschichtsunterricht von Ereignissen und Persönlichkeiten erzählt werden, war damit für die beschreibenden Textpassagen, für das moralische Urteil, für das dem Text zugrunde liegende Wertekonzept der historische Materialismus verordnet worden, so wie es in den Vorüberlegungen der ersten Hälfte des Jahres geplant war. Das wurde allerdings nicht offen ausgesprochen!

Grob unterscheiden die "Richtlinien" zwei Stufen geschichtlichen Verstehens. Die erste, sie erstreckte sich etwa vom 5. bis 8. Schuljahr, sei "die des naiven Nacherlebens und der sinnlichen Anschauung". Ihr entspräche die Erzählung oder die anschauliche Beschreibung als Methode. Beides könne der Lehrer "selbst bieten"; gemeint sind wohl Formen eigenständiger mündlicher

47 "Richtlinien", Teil 1 (Vorwort) - BArchP, R-2, Nr. 548, Bl. 11, S. I; vgl. Topsch, Zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 26 f.; zu Recht mag man in den Formulierungen eine Metamorphose der ursprünglichen Zielformulierungen Hoernles sehen. Der demgegenüber in der Formulierung abgeschwächte politische Impetus wird aus der damaligen schulpolitischen Entwicklung abzuleiten sein, weshalb es opportun war, auf die allzu deutlich linke Parole der "kämpferischen Demokratie" zu verzichten.

48 "Richtlinien" - BArchP, R-2, Nr. 548, Bl. 12 (S. 1); Topsch, Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 27; siehe dazu auch das Vorwort der "Richtlinien" des Nationalkomitees Freies Deutschland. IfGA, NL 65/28, Bl. 6, (S. 1).

49 Vgl. Waterkamp, Lehrplanreform, S. 32.

50 "Richtlinien" - BArchP, R-2, Nr. 548, Bl. 13 (S. 2); vgl. dazu: Jackstel/Topsch, 30 Jahre, S. 800; die (großen) Revolutionen werden im historischen Materialismus als Schnittpunkte, als revolutionärer Umschlag einer Epoche in die andere, die darum wesentlicher Unterrichtsgegenstand zu sein haben, angesehen. Dies hatte Edwin Hoernle im Frühjahr 1945 ja bereits gefordert; vgl. dazu: IfGA, NL 36/501, Bl. 233 (S. 2).

Textproduktionen. "Doch kann er auch geeignete Berichte von Mithandelnden oder Augenzeugen darbieten."⁵¹ Günstig für die Anschaulichkeit des Unterrichts wird die Hinzunahme von Abbildungen eingeschätzt. Der Lehrer dürfe aber keinesfalls übersehen, daß der Schüler schon auf dieser Stufe über die geschichtlichen Erscheinungen nachzudenken beginne. Dazu sei er durch das Lehrgespräch anzuleiten. Die zweite Stufe, 9. bis 12. Klasse, reiche von dem Streben der Schüler nach gedanklicher Durchdringung bis hin zu den Anfängen der rationalen Analyse, die "die gesellschaftlichen und ökonomischen Ursachen der einzelnen historischen Ereignisse und Handlungen" aufdeckt. Hier sei es z.B. angebracht, dem Schüler Statistiken, Schaubilder, Quellen und ähnliches zugänglich zu machen. Angemessene Formen des Unterrichts sind daneben das Lehrgespräch und auch hier die Stoffdarbietung durch den Lehrer. Damit waren aber nicht nur der Lehrervortrag, also expositorische und argumentative Texttypen gemeint. Denn auf dieser Stufe behielten erzählende und beschreibende Texte ebenfalls ihren Wert. Die Methodenwahl sei abhängig vom "Typus- und Reifegrad des Schülers" sowie von der Beschaffenheit des Gegenstandes.⁵² Revolutionäre Befreiungskämpfe enthielten Ereignisreihen, "die in erzählender Form darzubieten [...] sind"⁵³. Dadurch hoffte man, auf die Willensbildung der Schüler einwirken zu können, so daß sie sich emotional mit dem, gemäß der Wertung des historischen Materialismus, fortschrittlichen Strom in der menschlichen Geschichte verbände und die Schüler fortan "Kämpfer" einer "demokratischen" Entwicklung sein sollten.⁵⁴

In diesen den Richtlinien beigefügten Hinweisen zur Methode wurden die Forderungen nach anschaulicher, deskriptiver und narrativer Darstellung, die sich im Richtlinien-Text des NKFD finden ließen, nicht nur prinzipiell angesprochen, sondern auch etwas weiter ausgeführt. Sie waren wohl grundsätzlich reformpädagogischem Denken entsprungen, mit dem sowohl Hadermann als auch die anderen dort erwähnten Lehrer sehr wahrscheinlich gut vertraut waren. Das heißt auch, man nahm als primäres Kriterium des Methodenentscheids den Reifegrad der Schüler und ging nicht in erster Linie von der Eigentum des Stoffes aus.

51 "Richtlinien" - BArchP, R-2, Nr. 548, Bl. 14 (S. 3).

52 Ebd.

53 Ebd., Bl. 15 (S. 4).

54 Zu den "Richtlinien" siehe auch: Stohr, Beitrag (I), S. 844; Schmid, Marxistisch-leninistische Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht, S. 44; Berthold, Marxistisches Geschichtsbild, S. 209 ff.

Die erste Sitzung der "Kommission zur demokratischen Erneuerung des Geschichtsunterrichts" fand am 21.1.1946 statt. In einem Konferenzzimmer des nahe dem Brandenburger Tor gelegenen Hotels "Adlon" trat ein Gremium vormittags um 10.00 Uhr zusammen. Es setzte sich aus Vertretern ganz unterschiedlicher Richtungen zusammen, um einem Grundsatzreferat Ernst Hadermanns zuzuhören, anschließend eine Aussprache zu Lehrmitteln und -plänen zu führen sowie Unterausschüsse zu bilden.⁵⁵ Bei dieser Sitzung kamen die "bürgerlichen" Berliner Universitätsprofessoren Fritz Hartung, Friedrich Baethgen und Eugen Meyer, die in der deutschen Universitätstradition verwurzelt waren,⁵⁶ mit marxistisch orientierten Sitzungsteilnehmern zusammen, wie z.B. Dr. Diener, Dozent beim Zentralschulamt, und Willi Keller von der KPD, der ja schon dem Hoernle-Referat beigewohnt hatte.⁵⁷ Von den anwesenden

55 Vgl. Berthold, *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 213;

BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 16-22, (S. 1-13); auf Bl. 10 werden als Aufgaben dieser Kommission genannt:

- a) Herausgabe von Richtlinien für die Ausbildung von Geschichtslehrern;
- b) Herausgabe von Handbüchern für die Lehrer;
- c) Herausgabe von Lehrbüchern für die Schüler;
- d) Herausgabe von Quellenheften und anderem Material;
- e) Sammlung von Aufsätzen über die Probleme des neuen Geschichtsunterrichts für die pädagogische Zeitschrift und den Schulfunk".

56 Fritz Hartung forderte auf einer Historikersitzung Ende März in der DZfV stärkere Berücksichtigung der Wirtschafts-, Gesellschafts- und Verfassungsgeschichte bei Beibehaltung des Primats der politischen Geschichte. Wenn er schon im Januar diese Position eingenommen hatte, war damit eine günstige Gesprächsbasis im Sinne der "Schulreformer" gegeben.

Daß man diese zur Mitarbeit einlud, entsprang sowohl der Not der Zeit, denn auf dem Terrain der SBZ waren marxistisch-leninistische Historiker zunächst Mangelware, als auch der Tarnung. Alles sollte doch demokratisch aussehen. Prinzipiell blieb deshalb der universitäre Lehrbetrieb zunächst in den alten Bahnen. Vgl. dazu: Alexander Fischer, *Der Weg zur Gleichschaltung der Geschichtswissenschaft in der SBZ 1945-1949*, S. 48 ff. Im folgenden zitiert: Fischer, *Gleichschaltung*; ders. u. Günther Heydemann, *Geschichtswissenschaft und Verständnis in der SBZ/DDR seit 1945*, S. 7. Beides in: Alexander Fischer/Günther Heydemann (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft in der DDR*. Bd. I. Berlin 1988 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25), S. 45-75; S. 3-30; Günther Heydemann, *Geschichtswissenschaft im geteilten Deutschland. Entwicklungsgeschichte, Organisationsstruktur, Funktionen, Theorie- und Methodenprobleme in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR*. Frankfurt a.M. 1980 (Erlanger historische Studien 6), S. 141 f.; Dieter Riesenberger, *Geschichte und Geschichtsunterricht in der DDR. Aspekte und Tendenzen*. Göttingen 1973, S. 12.

57 BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 16 (S. 1); Berthold, *Marxistisches Geschichtsbild*, S. 213.

Pädagogen Wilhelm Deiters (DZfV) und Wilhelm Heise, Leiter der Schulabteilung in der DZfV, darf vermutet werden, daß sie schon zu diesem Zeitpunkt eine marxistische Erziehungskonzeptionen anstrebten. Von den anwesenden "Schulmännern" wird der eine oder andere, das ist zumindest nach den Ergebnissen so zu beurteilen, die Reformpädagogik befürwortet haben.⁵⁸ Als eine die Zusammenarbeit gewährleistende Klammer wird vermutlich die tiefe Erschütterung angesichts der jüngsten Vergangenheit⁵⁹ sowie der gemeinsame Wille, den Neuaufbau tatkräftig zu unterstützen, gewesen sein.

Die Zusammensetzung war für die damalige Etappe der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung, in der man es sich nicht hätte leisten können, auf "bürgerliche" Kräfte zu verzichten, signifikant.⁶⁰ Signifikant für die damalige Situation war auch, Dr. Hadermann mit ihrer Leitung zu beauftragen, ganz gleich, ob dies nur ein zufällig "glücklicher Griff" oder aus dem klaren Bewußtsein, der Situation entsprechen zu müssen, geschehen war. Das sei an dem folgenden Exkurs etwas näher erläutert, da Hadermann "Dreh- und Angelpunkt" in Fragen zum Geschichtsunterricht war.

Vermutlich zutreffend hieß es im Nachruf des Zentralkomitees der SED, Ernst Hadermann sei aus humanistischer Gesinnung zum Weggefährten und Verbündeten der Arbeiterklasse geworden. Dazu ist aber noch seine patriotische Gesinnung hinzuzurechnen. Der 1896 geborene Hadermann zog, nachdem

In einem anderen Dokument wird Dr. Diener ausdrücklich als "Vertreter des historischen Materialismus" erwähnt; BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 55 (S. 2).

58 Anwesend waren neben den im Text erwähnten Personen die Oberstudiendirektoren Blume, Dr. Franke, Studienrat Dr. Leonhardt (stellvertretender Leiter der Helmholtz-Schule), Wildangel (Leiter des Hauptschulamtes Berlin), die Leiter der Volkshochschule Spandau, Dr. Doer, und Berlin, Dr. Reinherz, vom Volk- und Wissenverlag Lüders, von der DZfV Schatter, Möller-Krumboltz, Karl Ellrich, Karl Sothmann, Dr. Thaus, Knolle und Ernst Niekisch. BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 16 (S. 1); Berthold, Marxistisches Geschichtsbild, S. 213.

Daß die Anwesenden, soweit erkennbar, aus dem Berliner Raum kamen, ist nicht auf eine vermeintlich lokalpatriotische Gesinnung zurückzuführen. Hadermann schrieb nämlich die Direktoren der übrigen SBZ-Universitäten an. Vgl. dazu: BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 11 (S. 1+2), 13 (S. 1+2).

Es erfolgten auch Vorschläge der Universitätsrektoren. (Ebd., z.B. Bl. 615.) Die ungeheuren verkehrstechnischen Probleme führten dann wohl zu einer Begrenzung auf den Raum Berlin. Vgl. dazu: Uhlig, Der Beginn, S. 331.

59 Fischer, Gleichschaltung, S. 53.

60 Freilich konnten das nur bürgerliche Kräfte sein, die eine irgendgeartete innere Verwandtschaft mit dem Anliegen der Kommunisten besaßen. Wichtige, verbindungs-schlagende Brücken zwischen "Bürgerlichen" und Kommunisten konnten humanistische Ideale oder der Wille zu demokratischer Neugestaltung - zumindest dem Wort nach - sein.

er im protestantischen Elternhaus eine christliche Erziehung genossen und Volks-, Lateinschule und Gymnasium besucht hatte, mit "echt Hölderlinscher Gesinnung", wie er es selbst später nannte, in den Ersten Weltkrieg. Neben der christlichen Erziehung bezeichnete er seine Berührung mit der Jugendbewegung als prägendstes Jugenderlebnis. Zu diesen beiden Einflüssen trat während des Krieges ein dritter, von dem her sein Verhalten sowohl in sowjetischer Kriegsgefangenschaft im zweiten Weltkrieg als auch sein Einsatz für den antifaschistisch-demokratischen Neuaufbau zu verstehen ist: das Erlebnis des Frontgeistes. Der Umgang mit dem einfachen Soldaten war für ihn eine positive Erfahrung. Nachdem er seine Batterie in die Heimat zurückgeführt hatte, wählten seine Soldaten ihn, der es im Kriege zum Offizier gebracht hatte, in den Arbeiter- und Soldatenrat. Kurzweilig gehörte er der USPD und dem sozialistischen Studentenbund an, wandte sich wenig später allerdings von der Politik ab. Nach dem Ersten Weltkrieg nahm er sein Studium auf (Deutsch, Geschichte, Französisch, Philosophie, daneben Italienisch, Kunstgeschichte, später noch klassische Philologie, besonders Griechisch und Archäologie), promovierte 1923 in der Germanistik und schloß 1924 und 1927 seine Staatsprüfungen für das höhere Lehramt mit Auszeichnung ab. Die Literatur der deutschen Klassik und Romantik, die Kultur des deutschen Hochmittelalters prägten ihn wohl ebenso wesentlich wie seine Rezeption des Georgewerkes. 1933 habe er sich aber entschieden von den George-Anhängern abgewandt. Das für ihn bedeutsamste Bildungsgut war die Philosophie Platons, aus deren Studium er die Überzeugung gewonnen hatte, daß allein durch die Verwirklichung des guten Staats Gesellschaft und Leben ihren Sinn erhielten, das für ihn gleichbedeutend mit der Fülle des Vollkommenen und Schönen war. 1937 war Hadermann in die NSDAP aufgenommen, 1939 eingezogen worden und geriet nach schwerer Verwundung, von der er ein Ohrleiden zurückbehalten sollte, in Kriegsgefangenschaft. Seine Tätigkeit in sowjetischer Gefangenschaft gegen das Hitlerregime nahm er, dem wegen seiner Vaterlandsliebe es immer noch schwer fiel, den geleisteten Fahneneid zu brechen, nicht als Kommunist oder Sozialist, sondern als Intellektueller auf, der sich am Humanismus orientierte. Bald schon gehörte er zum vorbereitenden Ausschuß des NKFD, innerhalb dessen er viele Tätigkeiten wahrnahm; u.a. gehörte er der "Kommission für die Umgestaltung des Unterrichtswesens" an. In sowjetischer Kriegsgefan-

genschaft setzte er sich mit dem historischen Materialismus auseinander, den er mit seinem Platonverständnis in Einklang zu bringen vermochte!⁶¹

Das Referat Hadermanns befaßte sich vorrangig mit der Frage der Zielsetzung des neuen Geschichtsunterrichts. Dabei nutzte er die Gelegenheit, ihn von dem Geschichtsunterricht des Nationalsozialismus und der Weimarer Zeit abzugrenzen. Keiner Erläuterung bedarf es, daß man nun nicht mehr an die nationalsozialistische Geschichtsklitterung anschließen wollte. Interessanter ist die Ablehnung der Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts der Weimarer Republik, die als "Ausdruck der damaligen und politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse" einen "ausgesprochenen Kompromißcharakter" trügen, - und - hier denkt Hadermann ganz marxistisch - nicht einer veränderten Basis entsprechen könnten, die außerdem "dem Lehrer die manigfaltigste Deutungsmöglichkeit und Freiheit gewährten"⁶². Der künftige Geschichtsunterricht sollte in den Schülern den Willen zur freudigen, kraftvollen Mitarbeit am Neuaufbau wecken, was im Referat als historischer Wille bezeichnet wird. Dieser sollte durch das historische Urteil, das ist die Kenntnis der in der Geschichte wirksamen Kräfte und die Bewertung ihrer Bedeutung für die Gesamtheit und den Einzelnen ergänzt werden.⁶³ Und obwohl in Zukunft durch "eine weit stärkere Bindung im Lehrplan" erneut "ein Ausweichen des Lehrers in seine individuellen Neigungen" verhindert und "eine saubere und gründliche Analyse

61 Thomas Höhle, Ernst Hadermann, 1896-1968. Rede auf der akademischen Trauerfeier der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am 26. März. Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. Universitätsreden 1969; SBZ-Biographie, S. 172 f. Der hier gegebene Hinweis, Hadermann hätte nach 1945 der SED zugehört, ist vermutlich nicht richtig, sonst wäre dies in DDR-Arbeiten zu seiner Person sicher als Positivum herausgestellt worden; Gerald Buesinger, Antifaschismus als zentrale Lebenserfahrung - Ernst Hadermann (1896-1968). In: Rostocker Wissenschaftshistorische Manuskripte. Rostock, 1989, S. 42-46; Kurt Finker, Ernst Hadermanns Rolle im Nationalkomitee "Freies Deutschland". In: Militärgeschichte (1988), H. 1, S. 57-64; Arbeitsgemeinschaft ehemaliger Offiziere (Hrsg.), Ernst Hadermann, ein guter Deutscher. Eine Mahnung an das westdeutsche Bürgertum. Zum 25. Jahrestag der Gründung des Nationalkomitees "Freies Deutschland". 12./13. Juli 1968. Berlin (Ost) 1968. Seit Ende 1948 war Hadermann als Professor in Potsdam, ab 1955 in Halle tätig. Daß Hadermann den historischen Materialismus mit platonischem Idealismus vereinigen konnte, ist nicht so skurril, wie man zunächst vermuten sollte, denn Marx sah seinen Materialismus, den er auch "Naturalismus" oder "Humanismus" nannte, vom Idealismus und naturwissenschaftlich abstrakten Materialismus unterschieden, zugleich erfaßte er ihn als beide vereinigende Wahrheit. Diese Nähe vom Idealismus zum marxistischen Materialismus ist von Hadermann wohl empfunden worden.

62 Referat Dr. Hadermann - BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 18 (S. 5).

63 Vgl. ebd., Bl. 20 (S. 9).

verursachender geschichtlicher Entwicklung" - das waren seines Erachtens die wirksamen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kräfte - gefordert werden sollten,⁶⁴ beantwortete er die selbstgestellte rhetorische Frage, ob damit der Lehrer auf den historischen Materialismus verpflichtet werde, negativ: "Nein; *gefordert* [Unterstreichung im Original; d. Verf.] wird eine solche Festlegung auf den historischen Materialismus nicht"⁶⁵.

In diesem Referat, das im Grunde genommen nur die oben skizzierte Position der Richtlinien näher erläuterte, wird die Geschichtserzählung gar nicht erwähnt. Die für sie aber substantielle Frage nach der Gewichtung von Einzelpersonlichkeit und Volksmasse wird aufgegriffen und ganz im Sinne der marxistisch-leninistischen Auffassung beantwortet: "Die demokratische Zielsetzung unseres Geschichtsunterrichts erfordert, daß er die Leistungen und Kämpfe des schaffenden Volkes in den Vordergrund seiner Betrachtung stellt."⁶⁶ Es wurde ja ein Geschichtsunterricht Rankescher Prägung abgelehnt, der vorwiegend die außenpolitische Entwicklung als Taten wichtiger historischer Persönlichkeiten beschrieb. Jedoch wollte Hadermann mit der dargelegten Position keinesfalls einem "planetarischen Geschichtsunterricht" das Wort reden. Ihm war vielmehr auch die Wirkung des Beispiels zur Erfüllung der demokratischen Zielsetzung wichtig: "Die Begeisterung der Jugend für grosse, selbstaufopfernde Leistung wirkt erweckend durch lebendige Darstellung der Befreiungskämpfe des Volkes gegen seine Unterdrückung und Entrechtung durch Darstellung des Lebens geistiger Führer und der Bahnbrecher des kulturellen Fortschritts."⁶⁷ Der kurze Abschnitt "Zur Methode" erwähnt nicht die Erzählung, vermerkt aber wohl, daß Quellen nur zur Illustrierung verwendet werden sollten. Ansonsten ist dieser Abschnitt stark durch Zielformulierungen geprägt, die auf eine angestrebte Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten der Schüler deuten.

Über "Ziel und Methode des Geschichtsunterrichts" referierte Hadermann vor dem "Unterausschuß zur Bestimmung des Lehrziels" im Februar 1946. Der erhalten gebliebene Text stellt im wesentlichen eine Synthese der methodischen Bemerkungen zu den gedruckten Richtlinien und dem oben besprochenen

64 Ebd., Bl. 19 (S. 7 f.).

65 Ebd., Bl. 19 (S. 7).

66 Ebd., Bl. 19 (S. 8). Siehe dazu unsere Ausführung zum historischen Materialismus und der Rolle der Volksmassen und der Einzelpersonlichkeit.

67 Ebd.

Referat dar.⁶⁸ Aber im Hinblick auf Äußerungen zur Methode ist es differenzierter. Klar stellt Hadermann hier die Bedeutung des Lehrerwortes für die Bildung des erwünschten Enthusiasmus für den Neuaufbau heraus:

"Die Lebendigkeit des Geschichtsunterrichts soll den jungen Menschen innerlich packen und vor allem seinen ethisch-politischen Willen wecken. Hier liegt die große Bedeutung des Vortrages durch den Geschichtslehrer."⁶⁹

Für alle Altersstufen gelte der methodische Grundsatz der Anschaulichkeit und Lebendigkeit, "abstrakte Begrifflichkeit ist der Tod des Geschichtsunterrichts"⁷⁰. Durch Darstellung von "Befreiungskämpfen der Völker gegen ihre Unterdrücker" und des Lebens und der Taten von Volkshelden, geistiger Führer und Bahnbrecher des kulturellen Fortschritts könne und soll "dem Bedürfnis nach Heldenverehrung" Rechnung getragen werden.⁷¹

Für alle Altersstufen habe der lebendige, anfeuernde, wissenschaftlich unanfechtbare Lehrervortrag seine Berechtigung. Er verliere aber an Wirkung, sobald er zur Monokultur entarte. Vom 7. Schuljahr an sollte er "für Stoffe mit starkem Erlebnisgehalt aufgespart werden". Von diesem Schuljahr an sollte, in der Anforderung sukzessiv steigend, historisch-entwickelndes Denken geübt werden, da sich bei Einsetzen der Reifezeit die "Fähigkeit zur anschaulichen Abstraktion" zu entwickeln beginne.⁷² Vorher, in der 5. und 6. Klasse, sei der Anschauung zu entsprechen, denn stets sollten die Methoden den jeweiligen Altersstufen angepaßt sein. Das könne durch die Verwendung möglichst realitätsgetreuer Abbildungen und - soweit möglich - Originalfunde, aber auch Denkmäler u.a. geschehen. Für unseren Zusammenhang ist die Festlegung

68 Außer dem Referenten selbst waren anwesend: Dr. Hartung, Rektor Imlau, Dr. Franke, Dr. Thaus, Dr. Lüders, Schlicker, Dr. Sturm, Wildangel. Die SMAD wurde natürlich über die Arbeiten der Kommission und ihrer Unterausschüsse informiert. (BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 27.)

69 BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 32 (S. 3).

70 Ebd., Bl. 31 (S. 2).

71 Ebd., Bl. 29 (S. 1 f.). In der ersten Sitzung war von keinem "Bedürfnis nach Heldenverehrung" die Rede.

72 Ebd., Bl. 32 (S. 3 f.).

bedeutsam: "Auch der Lehrervortrag muss auf dieser Stufe die Geschichte in Form geschlossener, bewegter und lebendiger Einzelbilder geben."⁷³

Insgesamt gesehen ist hier deutlicher die Notwendigkeit einer lebendigen, erlebnisbetonten Darstellung herausgestellt worden, als das in der Sitzung am 21. Januar geschehen war. Hinsichtlich der Unterrichtsmethoden liegen bereits in diesem Referat Kernformulierungen vor, die im ersten amtlichen Lehrplan vom 1. Juli wiedergefunden werden können. Am 25.2.1946 schickte Heise an die Volksbildungsabteilung der SMAD "die ausgearbeitete Bestimmung des Lehrziels und der Lehrmethode".⁷⁴

Eine Woche später trat der Unterausschuß wieder zusammen.⁷⁵ Zu dieser Sitzung waren von den Teilnehmern Ergänzungs- oder Änderungsvorschläge mitzubringen. Änderungswünsche bestanden wohl nicht, denn das Sitzungsprotokoll vermerkt, daß über Hadermanns Entwurf volles Einvernehmen erzielt werden konnte. Beschlossen wurde, daß Dr. Hadermann "unter Berücksichtigung der gemachten Änderungsvorschläge den Entwurf einer letzten Überarbeitung" unterziehen "und ihn bis zum 22.2.1946 dem Präsidenten der Zentralverwaltung als den Entwurf der Kommission" vorlegen sollte.⁷⁶

Zwischen beiden Sitzungen lag eine Zusammenkunft des "Unterausschuss[es] für Lehrpläne", ebenfalls unter Hadermanns Leitung.⁷⁷ In der sich anschließenden Aussprache wurde die Stoffverteilung und u.a. "die Art des Unterrichts in der Anfangsklasse (5. Klasse)" behandelt.⁷⁸ Beschlossen wurde hinsichtlich der Stoffaufteilung, im 5. Schuljahr Geschichtserzählungen und im 6. Schuljahr "das Wichtigste aus der Geschichte des Altertums und Mittelal-

73 Ebd., Bl. 31 (S. 2). Übrigens ist hier auch die Rede davon, Geschichte in zwei aufeinander folgenden und sich ergänzenden Lehrgängen zu unterrichten: Für 8. Schuljahr (Grundschule), 9.-12. (Aufbauschule) o. 9.-11. (Berufs-Fachschule), so daß der in Bildern gegebene Stoff noch einmal "kognitiv" aufgearbeitet würde.

74 BArchP, R-2, Nr. 548, Bl. 134. Es handelt sich dabei bloß um den sprachlich verbesserten Text des Hadermann-Referates. Hinsichtlich der Vorschläge zur Methode sind keine Veränderungen zu erkennen. Vgl. ebd. Bl. 135-143 (S. 1-9).

75 Allerdings fehlen jetzt Dr. Franke, Dr. Thaus, Dr. Lüders, Schlicker und Wildangel. Hinzugekommen waren Karl Ellrich und Vizepräsident Erwin Marquardt. Ebd. Bl. 36.

76 Ebd.

77 Das genaue Datum war der 8.2.1946. Anwesend waren die Prof. Schadewaldt und Baethgen, Dr. Bothe, Dr. Leonardi, Dr. Engelhardt, Stegemann, Dr. Schwarz, Dr. Büngel, Studienrätin Encke sowie von den Teilnehmern der Sitzung vom 1.2.1946 Sturm und Ellrich. Hier verfuhr man ähnlich wie bei den anderen Sitzungen. BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 25 (S. 1).

78 Ebd.

ters" den Schülern darzubieten. Karl Ellrich⁷⁹ und Studienrätin Encke verpflichteten sich, den entsprechenden Lehrplanabschnitt auszuarbeiten. Bis zum 22.2.1946 sollten die ausgearbeiteten Texte vorliegen.⁸⁰

Im Juli 1946 erschienen für alle Fächer die Lehrpläne gleichzeitig. Das Lehrplanwerk sollte als ein geschlossenes Ganzes verstanden werden.⁸¹ Seine Geschlossenheit ergab sich vor allem durch das "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule" (im folgenden: Gesetz), das für alle Fächer eine verbindliche, übergeordnete Zielsetzung vorgab.⁸² Ihre Verfasser waren sich über die Unvollkommenheit ihrer Ausführungen im klaren, weshalb sie nur einen ersten vorläufigen Schritt in Richtung auf die erwünschte Demokratisierung darstellen sollten. Ihm galt es künftig zu verbessern;⁸³ trotzdem war er, wie schon erwähnt, verpflichtend. Die Lehrpläne gaben die Höchstziele an, die von voll ausgestatteten Schulen erreicht werden sollten.⁸⁴ Insgesamt waren sie

79 Ellrich war 1902 als Sohn eines Lederarbeiters geboren worden. "Schon als junger Lehrer" sei er "ein aktiver Streiter im Kampf um die Rechte des Volkes und um die fortschrittliche Gestaltung des Schul- und Erziehungswesens" gewesen. 1925 ließ er sich in die Internationale der Bildungsarbeiter als Mitglied aufnehmen. Zwanzig Jahre später gründete er die Berliner Gewerkschaft der Lehrer und Erzieher mit. Zu seiner Person: Karl Ellrich 50 Jahre alt. In: *dns*. 7. Jg. (1952), H. 50, S. 23.

80 Ebd., Bl. 26 (S. 2).

81 Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands, Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Vorwort, Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, Stundentafeln, Berlin 1. Juli 1946, S. 5. Im folgenden zitiert: DZfV, Lehrpläne; in einem Schreiben vom Februar 1946 [das Tagesdatum fehlt; der Verf.] wandte sich Hadermann an die Leiter der Fachkommissionen mit dem Hinweis, daß der Lehrplan so gestaltet sein möge, daß die Fächer einander ergänzen sollten. Seiner Ansicht nach sollte der Geschichtsunterricht führend sein. BArchP, R-2, Nr. 549, Bl. 27 (S. 1).

82 DZfV, Lehrpläne, S. 7; in "§ 1 Ziel und Aufgaben der Schule" heißt es: "Die deutsche demokratische Schule soll die Jugend zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen. [...]". Auch hier wird man sich an Hoernes Grundsatzreferat erinnern fühlen dürfen. Natürlich wird im Gesetzestext gefordert, daß die Erziehung bar aller nazistischen und militaristischen Einflüsse zu sein habe. Vgl. auch: Drefenstedt, Unterrichtstheorie, S. 28; Topsch, Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 34.

83 DZfV, Lehrpläne, S. 1; dies. Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Geschichte. Berlin (Ost) 1946, S. 2. Im folgenden zitiert: DZfV, Lehrpläne. Geschichte; Waterkamp, Lehrplanreform, S. 32.

84 Ggf. waren Sonderlehrpläne zu erstellen gewesen, die von den Volksbildungsabteilungen der Länder und Provinzen dann bestätigt werden sollten. DZfV, Lehrpläne. Geschichte. S. 2; Stohr, Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 642; Waterkamp, Lehrplanreform, S. 30.

methodisch-didaktisch der Reformpädagogik, sowohl in ihrer erlebnispädagogischen wie auch der arbeitsunterrichtlichen Komponente verpflichtet, aber nicht ohne - zumindest für den Kenner sichtbar - schon Elemente der angestrebten marxistischen Pädagogik zu erkennen zu geben.⁸⁵ Die Lehrpläne für den Geschichtsunterricht basierten auf den "Richtlinien", die im Laufe des ersten Nachkriegsschuljahres veröffentlicht worden waren, und stellten in methodischer Hinsicht deren Präzisierung dar.⁸⁶ Angeblich fanden darin erste unterrichtspraktische Erfahrungen - wenn auch geringen Umfangs, sonst wäre dies in der Veröffentlichung hervorgehoben worden - Eingang.⁸⁷ Dagegen spricht aber, daß die Unterrichtserlaubnis nach der Genehmigung der Lehrpläne erteilt worden ist. Offensichtlich war die SMAD mit den Arbeitsergebnissen der "Kommission zur demokratischen Erneuerung des Geschichtsunterrichts" zufrieden, denn der Text des "Teil I: Grundsätzliches und Methodisches" stimmt mit dem am 25.2.1945 eingereichten Text überein.⁸⁸ Der Lehrplan weist die unverkennbare Signatur des historischen Materialismus auf.⁸⁹ Deswe-

85 In den Lehrplänen heißt es zur Methode: "Die in den Lehrplänen aufgestellten Unterrichtsziele können nur bei einer zielbewußten und planmäßigen Unterrichtsführung durch den Lehrer erreicht werden." Die Sowjetpädagogik betonte stets die Führungsrolle des Lehrers, was hier deutlich anklingt. Daß hier nicht an den Lehrer der alten Lernschule gedacht war, geht aus dem weiteren Text hervor: "Auf veraltete [d.h. vor der Arbeitsschulmethode liegende; der Verf.] Unterrichtsverfahren darf nicht zurückgegriffen werden." Und im Satz zuvor: "Die dabei anzuwendende Methode ist diejenige der Arbeitsschule." Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung, Lehrpläne, S. 4; dieser Lehrplan besaß in den Augen der späteren schulgeschichtlichen Forschung der DDR ausgesprochenen Kompromißcharakter. Vgl. dazu Uhlig, Der Beginn, S. 241.

Siehe auch Horst Diere, Methodik des Geschichtsunterrichts im Osten Deutschlands. Ein Rückblick. In: Hans Süssmuth (Hrsg.), Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung. Erweiterte Dokumentation der Tagung Geschichtsunterricht in Deutschland, 22.-25.10.1990 Bonn. Bonn/Düsseldorf/Baden-Baden 1991, S. 43-53; hier: S. 45; Stohr, Entwicklung 1945-1949, S. 844.

86 Vgl. Stohr, Entwicklung 1945-49, S. 642; ders., Beitrag (I), S. 844; Jackstel/Topsch, 30 Jahre, S. 800; Gericke, Vor 40 Jahren, S. 4; Herzberg, Nachforschungen, S. 14; Wolf, Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 715; Topsch, Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 35.

87 Prinzipiell war es jedenfalls möglich, vor dem 1.9.1946 Geschichtsunterricht zu erteilen, wenn geeignete Lehrpläne vorhanden waren, nachdem am 12.3.1946 die SMAD die Geschichtslehrpläne genehmigt hatte. Vgl. Schreiben Hadermanns an die Provinzialverwaltung der Provinz Sachsen vom 19.3.1946) - BArchP, R-2, Nr. 549, Bl. 30; Jackstel/Topsch, 30 Jahre, S. 800.

88 DZfV, Lehrpläne, Geschichte, S. 3-7.

89 Im Dezember 1946 verfaßte Hadermann einen Vergleich der Geschichtslehrpläne "der Nazischule (1938) und [...] der demokratischen Schule (1946)", worin es heißt, daß der historische Materialismus in der demokratischen Schule zwar nicht zur Pflicht gemacht werden könne,

gen verwundert es nicht, daß die "Helden" der Stoffdarstellung, also auch die der Geschichtserzählung, in völliger Übereinstimmung mit der Ablehnung von Nazismus und Militarismus auszuwählen sind. Nur den Befreiungskämpfen konnten "Helden" - allerdings sollte dabei jeder Heroenkult vermieden werden - entlehnt werden. Sie sollten immer der jeweiligen "fortschrittlichen" Partei entlehnt werden, z.B. Bahnbrecher des kulturellen und sozialen Fortschritts.⁹⁰ Letzteres durfte aber zu keiner "falschen Idealisierung der Geschichte" und der jeweiligen Gesellschaftsverfassung führen; deshalb sollten auch "die große Leiden der Menschheit" stets geschildert werden.⁹¹ Zwar müßten die Methoden der jeweiligen Alters- und Begabungsstufe der Schüler angepaßt sein, was aber für die Geschichtserzählung nicht bedeuten sollte, ins Reich des Phantasierens abgleiten zu dürfen; denn als oberstes Gesetz des Geschichtsunterrichts galt es, der geschichtlichen "Wahrheit" so nahe wie möglich zu kommen. Das wurde allerdings nicht von allen verantwortlichen Mitarbeitern so gesehen. Fräulein Besser, die Fachreferentin für Geschichte des Landes Thüringen, wandte sich in einem Schreiben an die Deutsche Verwaltung für Volksbildung (im folgenden DVfV). Vor allem monierte sie die bestehende Stoffaufteilung. Den gesamten Stoff schon in der Grundschule einmal zu bringen, war ihrer Ansicht nach nicht mit der (reform-) pädagogischen Forderung in Einklang zu bringen, "den Unterricht vom Standpunkt des Kindes zu gestalten"⁹². Laut Lehrplan war die der 5. und 6. Klasse angemessene Methode - neben der Verwendung möglichst realistischer Abbildungen, Originalfunde und Denkmäler - "der Lehrervortrag [...] in Form geschlossener, bewegter und lebendiger Einzelbilder"⁹³, d.h. "in der Form kurzer, anschaulicher Geschichtserzählung"⁹⁴. Da der Lehrplan in seiner Grundtendenz an die rationale Hälfte der Schüler anknüpft und der Geschichtsunterricht wissenschaftlich einwandfrei sein sollte,⁹⁵ ist leicht einzusehen, daß erst ab dem 7. und 8. Schuljahr, die beginnende Reifezeit gehe mit der sich nun entwickelnden "Fähigkeit zur anschaulichen Abstraktion" einher, nur noch "für die Darstellung geschichtlicher Stoffe mit starkem Erlebnis-

der Lehrplan ihn aber anwende. BArchP, R-2, Nr. 549, Bl. 209 (S. 7); Vgl. auch ebd. Nr. 651, Bl. 100 (S. 42).

90 DZfV, Lehrpläne. Geschichte, S. 3; vgl. Herzberg, Nachforschungen, S. 14.

91 DZfV, Lehrpläne. Geschichte. S. 4.

92 Vgl. BArchP, R-2, Nr. 549, Bl. 139 ff.

93 DZfV, Lehrpläne. Geschichte. S. 4.

94 Ebd., S. 7.

95 BArchP, R-2, Nr. 549, Bl. 209 (S. 7).

gehalt" aufgespart werden sollten.⁹⁶ Das konnten ja nur die Taten der Helden der Freiheitskriege, kultureller und sozialer Revolutionen sein. Man verzichtete also trotz der angestrebten Wissenschaftlichkeit⁹⁷ nicht auf die Möglichkeiten, auf den affektiven Bereich der Schüler einzuwirken. Es war also empfohlen, in Erzählungen den Schülern der Grundschule die "Wahrheit" des historischen Materialismus als den entsprechenden Texten zugrunde liegendes Wertekonzept⁹⁸ erleben zu lassen.

Die "Gesichtspunkte" des Geschichtslehrplanes für die 5. Klasse beinhalten für den Lehrer Hinweise bezüglich "kindertümlicher, konkret faßbarer Einzelbilder"⁹⁹, die erwähnt werden sollten. Zum einen wird der Geschichtsunterricht im 3. und 4. Schuljahr durch die Heimatkunde vorbereitet. Im Rahmen dieses Unterrichts seien "Erzählung(en) heimatlicher Sagen" neben anderen Möglichkeiten anzuwenden.¹⁰⁰ Zum anderen sollten die Einzelbilder, deren Stoff der Vorgeschichte und der Geschichte des Altertums zu entnehmen waren, so gestaltet werden, "daß sie sich durch leitende Gedankenführung zu einer vereinfachten geschichtlichen Abfolge zusammenfügen", wobei neben der Würdigung der kulturellen Leistungen des Altertums "vor allem die Bedeutung der Sklavenwirtschaft für die ganze Antike" - und dies ist ja im Verständnis des historischen Materialismus das die antike Gesellschaftsformation kennzeichnende - den Schüler verständlich gemacht werden sollten.¹⁰¹

Die zweite veränderte Auflage der Geschichtslehrpläne trägt als Datum den 1.9.1947.¹⁰² Sie waren also pünktlich zum Beginn des neuen Schuljahres erschienen. Hinsichtlich der Geschichtserzählung bedeutete dieser Lehrplan gegenüber der ersten Auflage eine deutliche Akzentuierung. Das gibt Anlaß, nach Gründen dafür zu fragen, zumal Hadermann, aus dessen Feder ja die Kernformulierungen stammten, vor allem die kognitive Bewußtseinsdimension der Schüler deutlich angesprochen wissen wollte, ging es doch um die Über-

96 DZfV. Lehrpläne. Geschichte, S. 7.

97 In § 4 des Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule heißt es, daß der Unterricht auf allen Stufen nach Lehrplänen erteilt werde, "welche die Systematik und Wissenschaftlichkeit des Unterrichts gewährleisten". DZfV. Lehrpläne, S. 9.

98 Vgl. dazu Kap. A I.

99 DZfV. Lehrpläne. Geschichte, S. 8.

100 Ebd.

101 Ebd., S. 9.

102 Herzberg spricht davon, daß der zweite Lehrplan im November 1947 vorlag. Nachforschungen. S. 15; vgl. Gericke. Vor 40 Jahren, S.8.

windung des mythologisierenden, irrationale Kräfte ansprechenden Geschichtsunterrichts der nationalsozialistischen Zeit.¹⁰³

Schon bald nach Herausgabe der ersten Lehrpläne bemühte man sich seitens der Zentralverwaltung, "der Praxis Gehör zu schenken". Wohl die früheste Gelegenheit dafür bot sich auf dem I. Pädagogischen Kongreß. Im Rahmen des Kongresses trat eine Geschichtskommission, die aus Schulfunktionären, -praktikern u.a. bestand, zusammen.¹⁰⁴ Wieder einmal stellte Hadermann in einem Referat den (geplanten) "Geschichtsunterricht in der demokratischen Schule" vor.¹⁰⁵ In der sich anschließenden Aussprache wurde Besorgnis über eine Verfrühung, bedingt durch die Stoffüberlastung des Planes, laut.¹⁰⁶ Andere Stimmen waren zu hören, die nicht nur die Durchführung des Geschichtsunterrichts wegen des Mangels an Lehr- und Lernmitteln erschwert, sondern grundsätzlich in Frage gestellt sahen.¹⁰⁷ Zur Behebung des größten Notstandes forderte man deshalb "die Bildung von Fachkommissionen für den Geschichtsunterricht bei den Landes- und Provinzialverwaltungen", als deren Hauptaufgabe u.a., aber gleich an zweiter Stelle, die "Herausgabe von Geschichtserzählungen zur Vorbereitung des Geschichtsunterrichts in den Grundschulklassen" angeführt wurde.¹⁰⁸

Allerdings gab es auch Gegenstimmen,¹⁰⁹ die aber von der Zurückdrängung des Lehrervortrags gegenüber dem Lehrgespräch sprachen.¹¹⁰ Das stieß bei Hadermann auf Ablehnung. Zum einen hielt er diese Forderung für so lange unerfüllbar, "wie die Schüler kein Material zur Vorbereitung eines Arbeitsunterrichts haben", zum anderen widerspreche "diese Forderung den Ansichten der sowjetischen Volksbildungsabteilung"¹¹¹. Innerhalb der SMAD empfand

103 BArchP, R-2, Nr. 549, Bl. 209 (S. 7).

104 Ebd., Nr. 651, Bl. 58 (S. 1 f.).

105 Ebd., Bl. 59-68 (S. 3-13). Dieser Text enthält keinerlei Abweichungen von den bisherigen Richtlinien- und Lehrplangentexten, aus denen wesentliche Passagen wörtlich übernommen oder rhetorisch "aufpoliert" worden sind.

106 BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 69 (S. 15).

107 Ebd., Bl. 69 (S. 16).

108 Ebd., Bl. 70 (S. 17); vgl. Bl. 72 (S. 21).

109 BArchP, R-2, Nr. 549, Bl. 187 (S. 3) - Protokoll der Informationsbesprechung über Durcharbeitung des Geschichtsplans in Karlshorst. Als Ergebnis der Diskussion ergänzte der zuständige sowjetische Bildungsoffizier, Prof. Mitropolski, daß der Lehrervortrag nicht ganz aus dem Methodenkanon eliminiert werden dürfte, was darauf schließen läßt, daß die anwesenden deutschen Verantwortlichen (Prof. Meusel, Dr. Sturm, Dr. Rosenow) darüber anders dachten.

110 BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 148.

111 Ebd. - Protokoll der Sitzung der Fachkommission Geschichte vom 19.2.1947.

man eine Synthese von Quellenstudium und Lehrervortrag als angemessen und erstrebenswert.¹¹² Da Hadermann sowieso die Geschichtskommission, die einst in den Augen der Besatzungsmacht zufriedenstellend gearbeitet hatte, seit Herbst 1946 als "Debattierclub" ansah,¹¹³ erscheint es nicht verwunderlich, daß der verstärkten Forderung nach kindertümlichen Geschichtsbildern der Sitzung der Fachreferenten für Geschichtsunterricht im zweiten Lehrplan entsprochen wurde,¹¹⁴ zumal das den Ergebnissen einer Überprüfung entsprach. Ende Oktober war "auf Anweisung der Volksbildungsabteilung bei der sowjetischen Militäradministration (Prof. Mitropolski)"¹¹⁵ im November 1946 in der SBZ der Geschichtsunterricht überprüft worden. Dabei war herausgekommen, daß der Unterricht ideologisch zwar nicht zu beanstanden war, aber erhebliche methodische Mängel aufwies. Den Lehrern fehle es an Kontakt zu den Kindern, wurde beklagt, die Schüler zeigten keine "innere Formung" und keinerlei Verständnis. Der Unterricht leide an Übersteigerungen, d.h. Überbürdung mit Stoff, sowie Schematismus und Verbalismus.¹¹⁶ Deshalb wurden in der zweiten Lehrplanaufgabe die Ausführungen bezüglich der Geschichtserzählung und verwandter Formen gedehnt.¹¹⁷

Noch deutlicher brachten das die "Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule", die von der DVfV zum II. Pädagogischen Kongreß veröffentlicht wurden,¹¹⁸ zum Ausdruck. Darin wurde als wichtigstes

Vgl. auch ebd. Nr. 549, Bl. 192 (S. 4) - Schreiben an die Landes- und Provinzialverwaltungen der Länder und Provinzen vom Dez. 1946 [ohne Tagesangabe]; ebd., Bl. 200 f. (S. 1-3) - Referat Hadermanns für die Ministerkonferenz im Januar 1947.

112 Protokoll der Informationsbesprechung über Durcharbeitung des Geschichtsplans in Karlsruh am 25. Oktober 1946 - BArchP, R-2, Nr. 549, Bl. 187 (S. 3).

113 BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 54 (S. 2). Den Grund dafür sah Hadermann in der veränderten Zusammensetzung.

114 Ebd., Bl. 151 (S. 3). Die grundsätzlichen methodischen Bemerkungen des Lehrplans (S. 3-7) wurden nicht beanstandet. Ebd., Bl. 152 (S. 5). Sie blieben erhalten.

115 BArchP, R-2, Nr. 4821 Bl. 28 (S. 1).

116 Ebd., Bl. 2 (S. 2).

117 Für das 3. Schuljahr hieß es z.B., daß einfache Erzählungen aus der Geschichte der engeren Heimat, anknüpfend an wichtige Erlebnisse des Kindes und seiner Familie, Sagen und Märchen aufzugreifen und zu gebrauchen sind. Für das 5. Schuljahr, in dem der eigentliche Geschichtsunterricht beginne, hieß es z.B.: "Die mit dem 10. Lebensjahr beginnende realistischere Einstellung der Kinder zur Wirklichkeit erzeugt ein zunehmendes Interesse für die Taten und Abenteuer einzelner Personen." Oder: "Bei der Geschichte des Altertums kommt es darauf an, den Kindern besonders anschaulich in Form geschlossener Einzelbilder das charakteristische der jeweiligen Epoche aufzuzeigen."

118 In: Baske/Engelbert, Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik, S. 52-54 (= Dokument 21).

Kriterium für den Wert der Methode ihre Entsprechung von Folgerichtigkeit und Systematik in Darlegung und Kenntnisaneignung zur "Erarbeitung einer objektiv begründeten Weltanschauung" gesehen. Die Methode sollte also dem Inhalt-Ziel nach gewählt werden.¹¹⁹ Seit 1948 wurde der Ruf nach Leistungssteigerung verstärkt laut, der im Grunde eine Antwort auf die wirtschaftspolitische Forderung des Zweijahresplans war.¹²⁰ Er sollte helfen, so hieß es in ihm einleitend, "den wirtschaftlichen Ruin und die Not zu überwinden, die durch den Krieg und die Zerreißung Deutschlands" - damit war sowohl auf den Marshallplan als auch auf die zunehmende Gesamtspannung gewiesen - "hervorgerufen wurden"¹²¹, woraus schon in der zweiten Jahreshälfte 1948 schulpolitische Konsequenzen gezogen wurden.¹²² Sie wurden in Leistungssteigerung und Ausrichtung der Lerninhalte auf die Notwendigkeit wirtschaftlicher Forderungen gesehen.¹²³ Will man die offizielle Abkehr von der Reformpädagogik verstehen, darf man nicht nur die globale Spannungszunahme im Ost-West-Konflikt sehen, sondern auch, daß die SED im Zuge dieser Entwicklung ihre Zurückhaltung aufgab, wofür eine Direktive aus Moskau gekommen war. Den Marxismus-Leninismus erklärte sie "zur Richtschnur des Denkens und Handelns aller Funktionäre und Mitglieder"¹²⁴. Sie wurde zu einer stalinistischen "Partei neuen Typs", die die Hegemonie der Sowjetunion anerkannte.¹²⁵ Deshalb konnte eine verstärkte Hinwendung zu einer

119 Günther/Uhlig, *Entwicklung des Volksbildungswesens*, S. 68; die Grundsätze gehen auf Initiative Prof. Mitropolskis zurück. Er sah nämlich bereits im Mai 1946 im "Gesetz" Gedanken für eine neue Pädagogik angelegt. Vgl. dazu: Drefenstedt, *Unterrichtstheorie*, S. 37. Die "Grundsätze" gaben aber keine Universalmethode an, vielmehr bekannten sie sich zur Methodenvielfalt. Die Methoden seien durch die Prinzipien der Folgerichtigkeit und Systematik der Darstellung und der notwendigen Berücksichtigung der Altersbesonderheiten bedingt. Ebd., S. 37-43.

120 Günther/Uhlig, *Entwicklung des Volksbildungswesens*, S. 135-139.

121 Zitiert nach: *Geschichte der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands*. Abriss. Berlin (Ost) 1978, S. 180. Im folgenden zitiert: *Geschichte der SED*.

122 Vgl. Baske/Engelbert, *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik*, S. XVIII (Vorwort).

123 Waterkamp, *Lehrplanreform*, S. 36; Günther/Uhlig, *Entwicklung des Volksbildungswesens*, S. 137: So z.B. 1948 auf dem III. Pädagogischen Kongreß. Der Kongreß stellte die praktisch-methodische Arbeit in den Vordergrund. Hier wurden kindliche Darstellungen in Arbeitsheften, selbstgebastelte Ritterburgen u.ä. als unnütz erklärt. Hinsichtlich der Geschichtserzählung wurde aber nichts erwähnt. Vgl. BArchP, R-2, Nr. 2139, Bl. 175.

124 *Geschichte der SED*, S. 182.

125 Vgl. ebd., S. 180 ff.; Hermann Weber, *Die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands 1946-1971*. Hannover 1971 (Edition Zeitgeschehen 16), S. 13; ders. *Geschichte* (1985), S. 173 f.

marxistisch-leninistischen Pädagogik nicht mehr lange auf sich warten lassen. Und da nun auch nicht mehr die Rede vom "besonderen deutschen Weg zum Sozialismus"¹²⁶ war, stand nichts mehr einer Übernahme der auf marxistisch-leninistischer Grundlage basierenden, "fortschrittlichen" Sowjetpädagogik im Wege. Es brauchte also kein besonderer deutscher Weg mehr zur Überwindung der "reaktionären" Reformpädagogik gegangen werden. Sowjetpädagogen hatten nämlich in ihrer eigenen Entwicklung Ende der 20er und Anfang der 30er Jahre eine prinzipielle Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Strömungen geführt und glaubten, diese überwunden zu haben. 1931 war dort ein neues Lehrplanwerk "nach marxistischen und fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten"¹²⁷ in Auftrag gegeben worden. Die Sowjetpädagogik war als Teil des "Überbaus" einer sozialistischen Basis zu verstehen. Von daher war ihre Übernahme für die SED nur konsequent, steuerte man doch in der SBZ immer mehr eine sozialistische Entwicklung an. Diese Übernahme zeigte sich z.B. in Übersetzungen sowjetischer Lehrbücher der Pädagogik und der Geschichte in den Jahren 1948-1949.¹²⁸ In bezug auf die Geschichtserzählung bedeutete das, ihr eine wesentlich veränderte Grundlage zu geben und den Begriff selbst mit anderen textuellen Vorstellungen zu füllen, als das im deutschen Sprachraum seit Scheiblhuber geschehen war.¹²⁹

Der gesamte unterrichtsmethodische Diskurs der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung endete auf dem IV. Pädagogischen Kongreß zu einem Zeitpunkt, der natürlich nicht von ungefähr in Nähe zur Gründung beider deutscher Staaten lag. Im August zuvor waren von der SED "Schulpolitische Richtlinien" herausgegeben worden, die quasi ein Programm für die Überleitung des Volkswesens in die sozialistische Etappe und Gegenstand der Beratungen des IV. Pädagogischen Kongresses waren.¹³⁰ Hier wurde das Ausbleiben von offenbar erwarteten Leistungen auf Hemmnisse zurückgeführt, die direkt oder aber auch indirekt in der Reformpädagogik lägen.¹³¹ Der damalige Leiter der

126 Zitiert nach Geschichte der SED, S. 185.

127 Zitiert nach Drefenstedt, Unterrichtstheorie, S. 63; siehe auch Oskar Anweiler, Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära. 2. durchges. Aufl. Berlin 1978 (Osteuropa-Institut an der Freien Universität Berlin. Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen), S. 428-452.

128 Topsch, Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 35; Günther/Uhlig, Entwicklung des Volkswesens, S. 188.

129 Was das praktisch hieß, wird in Kapitel II.1. erläutert.

130 Vgl. Fröhlich, Antifaschistisch-demokratische Oberschule, S. 456.

131 Vgl. Günther/Uhlig, Entwicklung des Volkswesens, S. 205.

Schulabteilung der DVfV, Hans Siebert, hob in einer langen Ansprache als Hauptaufgabe des Unterrichts "die folgerichtig aufgebaute und systematische Vermittlung eines allumfassenden Wissens"¹³² hervor, was keine methodischen Spielereien erlaube. Die Arbeitsschulmethodik der Reformpädagogik wurde als Element der imperialistischen Verfallsepoche des Bürgertums, ein Rückgriff auf sie als "Absinken in feudalbürgerliche individualistische Ideen"¹³³ abgelehnt. In Fragen der Unterrichtsmethode sei der Blick nicht in die Vergangenheit, sondern zu "den Meistern der fortschrittlichen Methode, den sowjetischen Lehrern"¹³⁴ zu richten.¹³⁵

Diese Abkehr von der Reformpädagogik war eher ein politisch-ideologischer als tatsächlich auf Änderung der Methoden abzielender Vorgang. Schließlich wollte man doch die Autonomie von Bildung und Erziehung überwinden. Der ganze Bereich der Erziehung sei als Ort des Klassenkampfes zu verstehen.¹³⁶ Für den Gebrauch der Geschichtserzählung bedeutete das, daß es fortan nicht mehr möglich sein würde, Geschichte in Geschichten aufzulösen, wie das "reaktionäre" Schulmännern wie Scheiblhuber oder die Bremer Lehrern versucht hatten. Zwar bestand natürlich kein gesetzliches Verbot hinsichtlich derartiger Verfahrensweisen, aber gemäß den Worten Sieberts mußten sie als verpönt gelten, und bei Zunahme des Parteieinflusses auf das Bildungswesen und weltanschaulicher Engstirnigkeit der Parteileitung war es künftig de facto kaum noch möglich, für diese Vermittlungsform öffentlich einzutreten.

132 Stenographisches Protokoll des IV. Pädagogischen Kongresses - BArchP, R-2, Nr. 14, Bl. 90.

133 Ebd., S. 89.

134 Ebd., S. 90.

135 Vgl. auch: Drefenstedt, Unterrichtstheorie, S. 50-62; Stohr, Entwicklung 1945-1949, S. 647; ders., Beitrag (I), S. 846; Schmid, Marxistisch-leninistische Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht, S. 441; ders., Geschichtsunterricht, S. 32.

136 Vgl. Günther/Uhlig, Geschichte der Schule, S. 60.

2. Die Geschichtserzählung in der Lehrerausbildung (1946-1949)

Die Vorüberlegungen für die Lehrerausbildung nach Kriegsende gehen auf die Tätigkeit der erwähnten Kommission unter Leitung Ulbrichts zurück, die Anfang 1945 ins Leben gerufen worden war und auf deren Arbeiten auch die bereits besprochenen Richtlinien fußten. Für den sogenannten demokratischen Neuaufbau Deutschlands stellte diese Kommission Arbeitsrichtlinien zusammen. Von den davon erhalten gebliebenen Dokumenten ist für unseren Zusammenhang der "Entwurf eines Lehrplans zur Schulung antifaschistischer Volksschullehrer" von Interesse.¹

In "zweimonatlichen Kursen" sollten Lehrerkandidaten auf den Schulunterricht vorbereitet werden. Offensichtlich machte man sich keine falschen Vorstellungen über das Ergebnis der bevorstehenden Entnazifizierung, so daß man bereit war, auf solch pädagogisch riskante Maßnahmen zurückzugreifen, um die durch Krieg und Entnazifizierung gelichteten Reihen der Volksschullehrer wieder aufzufüllen. Natürlich sollten früher ausgebildete Lehrer, "die für den Volksschulunterricht im antifaschistisch-demokratischen Sinne geeignet waren", weiter unterrichten dürfen. Hauptinhalt dieser Kurse sollte die "antifaschistische Umerziehung der Lehrer", "d.h. die Überwindung der Naziideologie" sein. Konkret bedeutete das, durch auf den historischen Materialismus gegründete politisch-historische Betrachtungen eine Ablehnung des Nationalsozialismus und eine Befürwortung der Sowjetunion "als stärkstes Bollwerk des Friedens und des Fortschritts und als entschlossenste Kraft zur Vernichtung des Nazismus" bei den Kandidaten zu bewirken. Für den Schulunterricht wurde die Behandlung der Stoffe auf wissenschaftlicher Basis gefordert. Gemeint war damit natürlich, den dialektischen und historischen Materialismus auf die einzelnen Unterrichtsfächer anzuwenden. Dadurch war in den Lehrerkursen, was ja eigentlich auch gar nicht anders zu erwarten war, von vornherein die

¹ Walter Ulbricht, *Zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung*. Aus Reden und Aufsätzen. Bd. II 1933-1946. Berlin (Ost) 1963, S. 386, 390 f.; Horst Laschitza, *Kämpferische Demokratie gegen Faschismus. Die programmatische Vorbereitung auf die antifaschistisch-demokratische Umwälzung in Deutschland durch die Parteiführung der KPD*. Berlin (Ost) 1969, S. 177 ff.; Heinz Voßke, *Dokumente aus der programmatischen Tätigkeit der KPD für den Aufbau eines neuen antifaschistischen demokratischen Deutschlands (Februar/März 1945)*. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung (BZG)*. 10. Jg. (1968), H. 3, S. 470 ff. Der erwähnte Entwurf ist sowohl bei Voßke (S. 488-492) als auch bei Laschitza (S. 242-246) wiedergegeben.

"richtige" Werteskala für die Stoffdarbietung, die z.B. in Form einer Geschichtserzählung gegeben sein konnte, zu behandeln. Im Anschluß an die Erörterung der Grundfragen der jeweiligen Unterrichtsfächer und der Berücksichtigungen ihrer unterrichtlichen Durcharbeitung sollten die Teilnehmer darüber belehrt werden, "wie dieser Stoff den Schülern zu übermitteln ist". Ob man bei der am 15. März 1945 erfolgten Formulierung dieses Dokuments an bestimmte Methoden gedacht hatte, geht aus dem Text nicht hervor. Jedenfalls sollten in diesem Kurs "Richtlinien für den deutschen Geschichtsunterricht" behandelt werden, die zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht fertig waren.

Die Bereitschaft, mit der Entnazifizierung Ernst zu machen, ließ das Problem des Lehrernachwuchses in der SBZ besonders dringlich werden. Bis zum Oktober 1945 waren 11.000 Lehrer entlassen worden. Es blieben vorerst noch 15.000 nominelle Mitglieder der NSDAP beschäftigt.² Sie durften keinen Geschichtsunterricht erteilen. Prinzipiell galt: Wer aktiver Offizier, HJ-Führer oder BDM-Führerin gewesen war oder einer Rechtspartei vor 1933 angehört hatte, bekam keine Erlaubnis vom Schulrat oder dem Ministerium für Volksbildung bei der Landesregierung, Geschichte zu unterrichten. Einzelne Ausnahmen waren zumindest während des ersten Schuljahres möglich.³ Für die in den Schuldienst übernommenen Lehrer, die aktive Mitglieder in HJ oder im BDM waren, bestand die Möglichkeit einer ideologischen Umschulung. Das galt sogar für die nach 1933 aus der Schule verwiesenen Lehrer, befürchtete man doch, sie wären "größtenteils ebenfalls mit dem reaktionären Ballast imperialistischen Geschichtsdenkens belastet"⁴. In Potsdam fanden ab 1946 z.B. Kurse "zur politischen und historischen Umschulung von Lehrern mit abgeschlossener Ausbildung"⁵ statt. Der Grund dafür liegt auf der Hand: Ein

2 Hermann Weber, *Geschichte in der DDR*. München 1985, S. 180.

3 Aktenstück, "Betr. Neulehrerproblem", Schwerin, den 5. April 1946 (Unterschrift unleserlich) - Mecklenburgisches Landeshauptarchiv Schwerin, Ministerium für Volksbildung (im folgenden: Mecklenburg. LHA, MfV), Nr. 151. Darin heißt es u.a.: "Positiv eingestellt sind auch ehemalige HJ- und BDM-Führer und Schüler [gemeint sind Lehrerkandidaten; der Verf.], die von der HJ aus in die NSDAP automatisch überführt wurden" [Unterstreichungen im Original von Hand; der Verf.].

4 Hans Otto Gericke, *Vor 40 Jahren: Neubeginn des Geschichtsunterrichts in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands*. Zum Ringen um einen fortschrittlichen Geschichtsunterricht in den Jahren der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung. In: *GuS*. 28. Jg. (1986), H. 1, S. 1-11; hier: S. 3. Im folgenden zitiert: Gericke, *Vor 40 Jahren*.

5 Otto Wermter, *Die Neulehrerausbildung für die allgemeinbildenden Schulen auf dem Gebiet der deutschen demokratischen Republik von Mai 1945 bis Juli 1948 - dargestellt am Land Brandenburg*. Diss. Berlin (Ost) 1964, S. 152. Im folgenden zitiert: Wermter, *Neulehreraus-*

andersgeartetes Geschichtsbild, das ja von Marxisten immer nur als ein reaktionäres verstanden wurde, durfte im Rahmen der antifaschistisch-demokratischen Erziehung unmöglich dafür genutzt werden, die Jugend zu Streitern einer kämpferischen Demokratie zu erziehen.⁶ Das hatte in einigen Ländern für den Geschichtsunterricht katastrophale Folgen. In vielen Klassen wurde wegen Lehrermangels gar kein Geschichtsunterricht erteilt. Thüringen war davon am stärksten betroffen. Dort konnte man die höchste Quote an "ehemaligen PGs" feststellen. Betrug ihre Zahl im Zonendurchschnitt anfangs 72 %, war dieser Prozentsatz für Thüringen mit 90 % wesentlich höher zu beziffern,⁷ wo sogar 98 % der Geschichtslehrer wegen ihrer früheren Mitgliedschaft in der NSDAP ausscheiden mußten.⁸ Von 2.519 Lehrern, die Geschichte erteilten, besaßen noch 1948 1.898 keinerlei Vorbildung. Sie hatten nicht einmal einen kurzfristigen Kursus besucht⁹ und wurden als Schulhelfer bezeichnet. Man wird wohl annehmen dürfen, daß ihnen - zumindest dem überwiegenden Teil dieser Gruppe - die allernotwendigsten geschichtswissenschaftlichen Kenntnisse, insbesondere das für die Konfiguration narrativer Texte so notwendige kulturhistorische Wissen und Verständnis, fehlten. Den fehlenden Fundus mußten sie daher durch Studium der im Lehrplan angegebenen Literatur ergänzen, falls sie überhaupt im Geschichtsunterricht eingesetzt wurden. Die didaktisch-methodi-

bildung. In den anderen Provinzen und Ländern werden vermutlich ähnliche Kurse stattgefunden haben, z.B. besuchte der vom Verf. am 27.6.1991 befragte Franz Zimmermann in Güntersberge im Harz einen derartigen Kursus, der nach seiner Erinnerung 14 Tage gedauert habe.

6 Karl-Heinz Günther/Gottfried Uhlig (Hrsg.), *Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1946-1949*. Berlin (Ost) 1968, S. 72 (Monumenta Paedagogica 3, Reihe C). Im folgenden zitiert: Günther/Uhlig, *Entwicklung des Volksbildungswesens*.

7 Herbert Becher, *Der Geschichtsunterricht in der sowjetischen Besatzungszone*. In: *Schulabteilung der deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone* (Hrsg.), *Die demokratische Schule im Aufbau*. Veröffentlicht zum IV. Pädagogischen Kongreß 1949. Berlin (Ost) 1949, S. 32-34, hier: S. 32. Bei Kriegsende gehörten auf dem Gebiet der SBZ von 39.349 Lehrern 28.179 zur "faschistischen Partei". Vgl. dazu: Edgar Drefenstedt, *Sozialistische Unterrichtstheorie. Entwicklung in der DDR von 1945 bis 1965*, Berlin (Ost) 1977, S. 17.

8 Bericht über die Sitzung der Geschichtsreferenten der Länder am 16.12.1948 im Hause der DVfV - BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 177 (S. 2).

9 Ebd. (S. 1).

sche Aufbereitung des Stoffes war nur bei den Altlehrern,¹⁰ die sie betreuten und in deren Unterricht sie hospitierten, zu erlernen.

Solche Arbeitsgemeinschaften wurden auch von denjenigen Neulehrern besucht, die einen zwei- oder achtmonatigen Kursus absolviert hatten¹¹, in dem in erster Linie die geschichtliche Unterweisung im Dienste der gewünschten "antifaschistischen Neuorientierung" eine Rolle spielte, wie man das auch ursprünglich in Moskau geplant hatte.¹² Der Mangel an Altlehrern war aber so groß, daß man auch für den Geschichtsunterricht auf diese Lehrkräfte zurückgreifen mußte. Dem versuchte man durch die Einrichtung von zehnmonatigen speziellen Neulehrerkursen für künftige Geschichtslehrer entgegenzuwirken. In 20 Kursen zu je 200 Teilnehmern sollten sie ausgebildet werden. Zuvor mußte man offenbar eingesehen haben, daß die allgemeinen Lehrgänge nicht geeignet waren, den "Mangel an fortschrittlichen und fachlich hinreichend vorbereiteten Kadern" zu decken.¹³

Ziel dieser Ausbildung war es, schleunigst konsequent demokratische junge Männer und Frauen zu Grundschullehrern für Geschichte heranzubilden.¹⁴ Lei-

10 Bestimmungen über die Weiterbildung des Lehrers vom 6. Juli 1946. In: Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen. Stand vom 1. März 1948. Berlin (Ost)/Leipzig 1948, S. 50-56. Im folgenden zitiert: Richtlinien. Unter § 4 dieser Bestimmungen (S. 50) heißt es, daß die Schulamtsbewerber (= Schulhelfer und Teilnehmer eines Achtmonatslehrganges), in Gruppen zusammenzufassen waren, die von einem besonders tüchtigen Lehrer beraten werden sollten. "Er kontrolliert die schriftlichen Vor- und Nachbereitungen seiner Gruppe und leitet auch den 'Arbeitskreis'." Wo man konnte, wird man in der Regel auf Altlehrer zurückgegriffen haben oder, falls diese nicht die nominelle Leitung eines solchen Arbeitskreises übernommen hatten, wenigstens von ihnen wertvolle Ratschläge erhalten haben (Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 15.10.1991).

11 Die ersten Achtmonatslehrgänge begannen im Januar 1946.

12 Vgl. Gericke, *Vor 40 Jahren*, S. 4.

13 Ebd., S. 6; eine Überprüfung der pädagogischen Lehrgänge in Schwerin Anfang August 1946 ergab, "daß im Unterricht der elementaren Disziplinen wie z.B. in der Literatur und der Geschichte eine Reihe von Fehlern zugelassen worden sind. [...] Obwohl die zukünftigen Lehrer den Geschichtslehrgang beendet haben, wissen sie doch nichts von der Arbeiterbewegung in Deutschland, von Thomas Müntzer, fast nichts von der großen französischen Bourgeoiserevolution und haben überhaupt nichts gehört von der Pariser Kommune". SMA in Deutschland, Verwaltung in Mecklenburg und Vorpommern an den Vorsitzenden der Prüfungskommission der pädagogischen Lehrgänge von Schwerin, Herrn Oberregierungsrat Buchholz, Schwerin 9. August 1946 - Mecklenburg. LHA, MfV, Nr. 151, Bl. 204.

14 DZfV in der SBZ, Abschrift der Richtlinien für die Ausbildungslehrgänge der Geschichtslehrer, Berlin, 6.8.1946 - BArchP, R-2, Nr. 5099, Bl. 37. Dem Dokument nach war offenbar ur-

der ist von diesen Kursen nicht bekannt, inwieweit die Geschichtserzählung berücksichtigt werden sollte bzw. tatsächlich auch wurde.¹⁵ Man wird aber vermuten dürfen, daß diese Ausbildung an den Lehrplänen für die Grundschule orientiert war, so daß narrative Darbietungsformen nicht unbekannt blieben. Später (etwa ab 1948) wurden Kurse von 12- bzw. 24monatiger Dauer eingerichtet. Auch in diesen Kursen diente die Vermittlung historischer Kenntnisse vorrangig dem Zweck, die politischen Grundausrichtung der Teilnehmer zu prägen.¹⁶

Man war stets sehr darauf bedacht, die Kurse "richtig" zusammzusetzen, um fortan davon ausgehen zu dürfen, künftig werde nur von antifaschistisch gesinnten Lehrern Geschichte erteilt.¹⁷ Das galt natürlich auch für "die Auswahl der Leiter der Ausbildungslehrgänge für Geschichtslehrer der Grundschule". Neben ihrer wissenschaftlichen und methodischen Qualifikation galt

sprünglich von einer 11monatigen Kursdauer ausgegangen worden. Die Kandidaten sollten gemäß geistiger Eignung und ihres Arbeitswillens ausgewählt werden. Vor allem sollten sie aber "überzeugend bekunden, daß sie positiv demokratisch gesinnt [wären] und ihre Überzeugung bekannt und tatkräftig bewiesen haben" (Bl. 38).

15 Ebd., Bl. 42 f. - Lehrplan für Geschichte und Methodik des Geschichtsunterrichts für die Lehrerausbildungslehrgänge 1946/47 unter besonderer Betonung der Geschichte. Dieser Plan beinhaltet keinen Hinweis auf die Methodik-inhalte, weist aber genau aus, wieviel Stunden auf welches Thema zu verwenden sind.

16 Vgl. Helmut Gunter, Der Beschluß des Politbüros des ZK der SED vom 29. Juli 1952 und seine Bedeutung für die Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts in Geschichte. (Dargestellt an den Lehrplänen für den Geschichtsunterricht der Oberschule). In: Wissenschaftliche Zeitschrift Karl-Marx-Universität Leipzig, Gesellschaft- und sprachwissenschaftliche Reihe. 16. Jg. (1967), H. 4, S. 427-437; hier: S. 429. Ziel der Ausbildung war das Fach Geschichte in der Grundschule. Vgl. Richtlinien für die Ausbildungslehrgänge der Geschichtslehrer, Berlin 6.8.46 (Abschrift) - BArchP, R-2, Nr. 5099, Bl. 37.

17 Vgl. Gerhard Topsch, Zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone und der DDR von der Aufnahme im Schuljahr 1946/47 bis 1965. Diss. Halle 1983, S. 21; Wermter, Neulehrerausbildung, S. 82; die Teilnehmerliste eines Lehrerausbildungskurses in Blankenburg (Harz) von 1946 unterstreicht dies ganz deutlich: Von 29 Teilnehmern hatten 17 nur die Volksschule und vier erfolgreich das Gymnasium besucht. Die übrigen konnten die Mittlere Reife vorweisen. Soweit sie vorher einen Beruf erlernt hatten, handelte es sich um Berufe, die keine höhere Schulbildung erforderten, z.B. Schriftsetzer, Glastechniker oder kaufmännischer Angestellter. Alle Abiturienten hatten noch keine Berufsausbildung abgeschlossen. Acht Teilnehmer werden hier als parteilos angeführt, 19 gehörten der noch existierenden SPD und je einer der KPD und CDU an. BArchP, R-2, Nr. 171, Bl. 75; siehe auch Mecklenburg, LHA, MfV, Nr. 1445, Bl. 3 f.

ihre politische Zuverlässigkeit als Auswahlkriterium.¹⁸ Wie schon anklang, waren in den beiden unmittelbaren Nachkriegsjahren durchaus Ausnahmen notwendig und daher möglich. Die Situation änderte sich allerdings sehr deutlich im Laufe des Jahres 1948. Kalter Krieg und insbesondere der Jugoslawienkonflikt ließen die Sowjetunion ihre Ansichten revidieren. Von nun an war kein besonderer deutscher Weg zum Sozialismus mehr möglich, wie ihn kurz zuvor noch Ackermann öffentlich besprochen hatte; das sowjetische Modell diente von nun an als alleiniges Vorbild.¹⁹ Ende Oktober 1948 plante z.B. die mecklenburgische Landesregierung, alle Schulräte aufzufordern, bis zum 30. November des Jahres sämtliche Geschichtslehrer dahingehend zu überprüfen, ob sie in der Lage seien, den Unterricht in "demokratischem" Sinn zu erteilen. In Zukunft dürften, so heißt es in dem betreffenden Dokument, nur noch politisch gefestigte Lehrkräfte zur Bestätigung vorgeschlagen werden. Darunter dürften auf keinen Fall Personen sein, die sich bisher noch keiner politischen Partei angeschlossen hatten. Zu bedenken sei aber, daß allein eine nominelle Mitgliedschaft nicht ausreiche. Daher heißt es wörtlich: "Jeder Meldung muß eine genaue Charakteristik des Betreffenden über seine politische Haltung beigefügt werden."²⁰ Ob diese Anweisungen tatsächlich durchgeführt wurden, ist nicht bekannt; angesichts der politischen Gesamtkonstellation jener Zeit wird dies als wahrscheinlich anzunehmen sein, wurde doch auf dem III. Pädagogischen Kongreß die "ideologische Festigung des Lehrers" gefordert.²¹

Die ersten vier- bis achtwöchigen Kurse und die auf Befehl Nr. 162 der SMAD eingerichteten Achtmonatskurse, durch die der von Paul Wandel im Herbst 1945 festgestellte Bedarf von etwa 30.000 Neulehrern gedeckt werden sollte,²² wurden als "Allgemein-Lehrgänge" verstanden.²³ Diese Achtmonats-

18 Richtlinien für die Ausbildungslehrgänge für Geschichtslehrer der Grundschule, Berlin 6.8.46 (Abschrift); hier: "§ 7 Dozenten" — BArchP, R-2, Nr. 171, Bl. 109 (S. 3).

19 Hermann Weber, Die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands 1946-1971. Hannover 1971, (Edition Zeitgeschehen 16) S. 13.

20 Landesregierung Mecklenburg, Ministerium für Volksbildung, Schulabteilung, Referat Geschichte, gez. Regierungsdirektor Neels, den Herrn Kreisschulrat in: *** (Durchschlag Herrn Reg. Dir. Wahls z.Hd.), Schwerin, 30.10.48 - Mecklenburg. LHA, MfV, Nr. 1445, Bl. 9. Ähnliches forderten SED-Lehrer in einer "Entschließung". Vgl. ebd., Nr. 114, Bl. 4.

21 Siegfried Baske/Martha Engelbert (Hrsg.), Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente 1. Teil (1945-1958). Berlin 1966 (Osteuropainstitut an der Freien Universität Berlin. Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen, 2), S. XVII f. (Vorwort); vgl. Günther/Uhlig, Entwicklung des Volksbildungswesens, S. 181 ff.

22 Wermter, Neulehrerausbildung, S. 88 f.; Vgl. hierzu: Günther/Uhlig, Entwicklung des Volksbildungswesens, S. 69. Die Autoren erwähnen die Ausbildung "von etwa 28.000 Neulehrern

lehrgänge umfaßten 1.152 Ausbildungsstunden. In der Wochenverteilung ergaben sich von insgesamt 36 Unterrichtsstunden vier für Geschichte. Daß dem Geschichtsunterricht vergleichsweise viele Stunden zugedacht waren, kann zunächst damit motiviert werden, daß den Kandidaten erst einmal sehr viel Wissen vermittelt werden mußte. Vor allem aber kann auch daran ersehen werden, wie hoch man die Bedeutung des "richtigen" Geschichtsbildes entsprechend den Moskauer Überlegungen für die Unterrichtswirklichkeit einschätzte. In Dresden besuchte z.B. der spätere Geschichtsmethodiker Hans Wermes einen Neulehrerkurs, der jedoch nur verkürzt in den Monaten März bis Juni 1946 stattfand. Geschichte lehrte dort, in der Villa eines ehemaligen Zigarettenfabrikanten, Friedrich Donath, der für unsere Thematik noch eine wichtige Rolle spielen wird. Wermes erinnert sich:

"Da wurden der Germanenmythos, die einseitige Verherrlichung Friedrichs des Großen und Fürst Bismarcks als Bestandteil faschistischer Geschichtsideologie entlarvt und einiges über Arbeiterbewegung und wissenschaftlichen Sozialismus ausgesagt. [...] Heftige Streitgespräche führten zu neuen Erkenntnissen: große Männer in der Geschichte sind nur in ihrem gesellschaftlichen Umfeld, ihrer Klassenzugehörigkeit, ihren Taten richtig zu beurteilen."²⁴

Noch deutlicher hebt Erich Pape die Bedeutung, die der historische Materialismus in diesen Kursen besessen hatte, hervor:

"Im Geschichtsunterricht [des Lehrgangs; der Verf.] gab es eine Wertung und Auswahl geschichtlicher Ereignisse und Persönlichkeiten

in Achtmonatskursen und anderen kurzfristigen Lehrgängen während der ersten Hälfte des Jahres 1946".

23 Vgl. DVfV in der SBZ, Schulabteilung, Berlin, den 30. Juni 1947, Schriftstück: "Überprüfte Lehrpläne für die Neulehrerlehrgänge der sowjetischen Besatzungszone 1947 und 1948" - BArchP, R-2, Nr. 215, Bl. 2 (S. 3).

24 Hans Wermes, Als Angebot für Geschichtsdidaktiker und -lehrer. Geschichte Jahrzehnte mitgestaltet - ein erstes persönliches Resümee. In: Horst W. Jung u.a., Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen. *Deutsch-deutsche Reflexionen*. Hamburg 1991, S. 17-48, hier: S. 21 f. Möglicherweise trägt Wermes' Erinnerung oder er hat seinen Kursbesuch verspätet aufgenommen. In demselben Band ist auch der Aufsatz Wolfgang Zschietzschmanns "1945-1990 - Bemerkungen zur Geschichte und zum Geschichtsunterricht" enthalten. Der Verfasser

ten im Geiste des Fortschritts und der Ausmerzung jeglicher faschistischer und militaristischer Tendenzen, wie sie in den Richtlinien für den Unterricht in der deutschen Geschichte festgelegt waren, die Ende 1945 veröffentlicht wurden."²⁵

Und hinsichtlich der methodischen Ausbildung in dem von ihm absolvierten Achtmonatelehrgang äußert er:

"Es gab dort [im Neulehrerkurs; der Verf.] lediglich eine Vorlesung zur Pädagogik und Psychologie; Fachmethodik wurde nicht gelehrt."²⁶

Im übrigen hing die methodische Unterweisung in diesen Achtmonatskursen vermutlich stark von den Fähigkeiten, Vorlieben und eigenen Prioritäten der Lehrenden ab. Sicher wird aber die Behauptung Max Kreuzigers zutreffend sein, den Neulehrern hätten nur die elementarsten methodischen Grundlagen gegeben werden können.²⁷

In den wenigsten Fällen werden die Altlehrer in ihrer Funktion als Dozenten auf Methoden der Arbeitsschule zurückgegriffen haben, meinen Günther und Uhlig, obwohl die Arbeitsschulmethode grundsätzlich im Lehrplan ausgewiesen wurde. Es habe etliche Altlehrer gegeben, die zwar damit vertraut waren, die Arbeitsschule aber als einen Höhepunkt einschätzten, deren Anspruch die Neulehrer unmöglich hätten erfüllen können und die ihnen kaum weiterhelfen konnte, da für diese Methoden u.a. große praktische Erfahrung vonnöten wäre. So wurde vielfach von den Dozenten der Ausbildungskurse auf die leichter handhabbaren Herbart-Zillerschen Formalstufen zurückgegriffen.²⁸

berichtet, er habe von Januar 1946 an in Dresden einen Neulehrerkurs besucht, in dem Donath Geschichte lehrte.

25 Erich Pape, Wie ich vor 30 Jahren Geschichtslehrer wurde. In: GuS. 19. Jg. (1977), S. 112-118; hier: S. 113.

26 Ebd. Pape besuchte den Neulehrerkurs von Januar bis August 1946.

27 Max Kreuziger auf einer Pädagogentagung in Berlin, 5.-6.5.1947 (ORMIG-Vervielfältigung) - Brandenburg. LHA, Rep. 205 A, Ministerium für Volksbildung, Akte 40, Bl. 77 (S. 10).

28 Günther/Uhlig, Entwicklung des Volksbildungswesens, S. 54 f.; die Autoren treffen ihre Feststellung auf Basis der im Kreis Pirna Ende des Nachkriegsschuljahres unter Mitwirkung "bewährter Pädagogen" herausgegebenen Pädagogischen Blätter. In den Jahren 1947 bis 1949 seien "in der Lehrerweiterbildung des Kreises Arnstadt der Aufbau von Unterrichtslektionen"

Die Zerstörung zahlreicher Schulgebäude, die daraus und aus der hohen Anzahl vertriebener und geflohener und schließlich in die SBZ gelangter Familien resultierenden hohen Klassenfrequenzen und die schlechten häuslichen Verhältnisse bewirkten "in nicht wenigen Schulen eine erhebliche Disziplinlosigkeit"²⁹. Es war unter diesen Umständen nur verständlich, auf eine stark lehrerzentrierte Unterrichtsmethode zurückzugreifen; arbeitsunterrichtliche Verfahren hätten vermutlich ein heillooses Chaos in vielen Klassen heraufbeschworen. Das deckt sich mit einer auf dem II. Pädagogischen Kongreß in einer Ansprache geäußerten Bemerkung, die Junglehrer machten häufig den methodischen Fehler, alles selbst zu sagen, statt die Schüler zu selbständigem Denken anzuregen.³⁰

In vielen Lektionsentwürfen der angesprochenen Formalstufenlehre spielte das Lehrerwort eine große Rolle, häufig sogar Erzählung genannt. Allerdings entsprachen diese in den meisten Fällen eher Berichten. Unwahrscheinlich ist, daß eine große Zahl von ihnen die von Scharrelmann und anderen veröffentlichten "Erzähltechniken" in der kurzen Ausbildungszeit zu beherrschen lernte. Nicht zuletzt wird man auch die große materielle Not als Grund dafür anführen müssen, denn sie erforderte häufig, sich aufs Allernotwendigste zu beschränken.

Eine weitere Beeinträchtigung des Niveaus der Kurse war einem im Dezember 1947 verfaßten Bericht zufolge durch die Schwierigkeit, geeignete Kursleiter finden zu können, bedingt. Dieser Mangel hatte wohl in der Vergangenheit zu Fehlbesetzungen geführt. Gute Dozenten fehlten ebenso in den einzelnen Fachkursen wie auch in Pädagogik und Psychologie. Zudem wurden die in vergangenen Fachkursen bewährten Lehrkräfte mit anderen Aufgaben betraut, sie übernahmen z.B. Aufgaben in der Schulverwaltung. Weiter bereitete die Lebensmittelversorgung von Lehrkräften und Kursisten große Sorgen.³¹

Es mangelte an Lehr- und Lehrmaterialien fast überall, weshalb der Primat der Methoden beim Lehrervortrag lag. Die starke Lehrerzentrierung war auch

nach den Herbart-Zillerschen Formalstufen besprochen worden. Es muß als wahrscheinlich gelten, daß in den Neulehrerkursen vielfach darauf zurückgegriffen worden ist.

29 Günther/Uhlig, *Entwicklung des Volksbildungswesens*, S. 54; Mündliche Mitteilungen von Erich Pape (5.4.1991), Franz Zimmermann (27.6.1991) und schriftliche Mitteilung von Ehrenfried Schenderlein (3.12.1991).

30 Deshalb forderte der Redner den Ausgleich der Klassenfrequenzen und die Hebung des Unterrichtsniveaus. Ansprache Schlüters auf dem II. Pädagogischen Kongreß - BArchP, R-2, Nr. 7, Bl. 168.

31 Bericht Wischniowskis (s. Anm. davor), Bl. 134 f.

Folge des Disziplinmangels, der in vielen Klassen bestand. Der resultierte z.B. aus den zuvor erwähnten hohen Klassenfrequenzen, bedingt durch den Zugang von Umsiedlerkindern und den Mangel an Schulraum, teilweise auch aus der Tatsache, daß einige Kinder bis zu zwei Jahren keinen Unterricht mehr hatten besuchen können.³² Die eigene knappe Ausbildung, die hohe Schülerzahl, fehlende Lehrmaterialien und die mangelnde Disziplin, so erinnert sich Pape, bedingten den Formalismus des Unterrichts, d.h. konkret:

"Der Unterricht begann mit einer Wiederholung der letzten Stunde, wofür nicht selten allein 20 Minuten des Unterrichts verwendet werden mußten; es folgte ein kurzer Lehrervortrag, der den neuen Stoff brachte, und endete mit dem Versuch der Schüler, sich eine Zusammenfassung des Neuen anzueignen."³³

Wenn auch sicher nicht in allen Fällen der Formalismus so krasse Konturen angenommen haben mag, so sind aber doch durch die DZfV im November 1946 bei der Überprüfung des Geschichtsunterrichts methodische Mängel festgestellt worden. Verbalismus und Schematismus, mangelnder Kontakt mit den Schülern, bei denen fehlendes Verständnis und fehlende "innere Formung" bemerkt worden waren, und stoffliche Überbürdung des Unterrichts, der ideologisch nicht beanstandet worden war, prägten die Qualität des Geschichtsunterrichts.³⁴ Obwohl also die Lehrer keine ideologischen Unzulänglichkeiten zu erkennen gegeben hatten, konnte bei den Schülern die erwünschte innere Haltung des kämpferischen Demokraten nicht festgestellt werden. Dafür wurden methodische Schwächen der Lehrenden verantwortlich gemacht.

Welche Rolle die Geschichtserzählung bei den obligatorischen Fortbildungen genau spielte, welcher Raum ihr zugemessen wurde, konnte bislang nicht geklärt werden.³⁵ Bernhard Stohr, der schon früh in den Akten der DZfV

32 Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 3.12.1991; Pape, mündliche Mitteilung, 5.4.1991; vgl. dazu Günther/Uhlig, *Entwicklung des Volksbildungswesens*, S. 33.

33 Pape, mündliche Mitteilung, 5.4.1991.

34 Referat Hadermanns für die Konferenz der Unterrichtsminister am 18./19.12.1946 vom 16.12.1946 - BArchP, R-2, Nr. 4821, Bl. 25 (S. 2).

35 Die Weiterbildung von Schulamtsbewerbern und -anwärtern, von Fachlehreranwärtern in der pädagogischen Ausbildung und dem Lehrer in der Fortbildung war durch die "Bestimmungen über die Weiterbildung des Lehrers" vom 6.7.1946 geregelt worden. Für die Schulamtsbewerber sollte die in der Regel zweijährige Weiterbildung Teil der Ausbildung sein und mit der bestandenen ersten Lehrprüfung enden. Alle 14 Tage sollten sie "Ganztagungen", deren

erwähnt wird, somit also als Zeitzeuge herangezogen werden kann, weist darauf hin, daß die Altlehrer "noch mit den Methoden, die sie aus der Weimarer Zeit gewohnt waren", arbeiteten und sie auch "ihren jungen Kollegen" vermittelten.³⁶ Dazu lassen sich die seit der Reformpädagogik für die Unterrichtsmethodik erschlossenen Erzähltechniken zweifelsfrei zählen, ohne jedoch den Umfang ihrer Vermittlung näher bestimmen zu können. Bekannt ist nur, daß in einem "Lehrplan für Fachlehrgänge der Grundschule für Geschichte" ein Bemühen zu erkennen ist, mit den Schulamtsbewerbern narrative Vermittlungsmöglichkeiten zu besprechen. Fachlehrgänge sollten Neulehrer, die bereits einen Allgemein-Lehrgang absolviert hatten, oder Schulhelfer besuchen. Die Lehrgänge dienten einer vertieften Beschäftigung mit einem Lehrfach der Grundschule "nach schulpraktischer Tätigkeit"³⁷. Dieser Kurs umfaßte insgesamt 410 Ausbildungsstunden. Davon sollten 15 für den historischen Materialismus und 40 für die Methodik des Geschichtsunterrichts verwendet werden. Von diesen 40 Stunden sollten fünf zur Behandlung von "Wesen und Wert der materialistischen Geschichtsauffassung" und jeweils zwei zu den Themen "Lehrervortrag und entwickelndes Lehrverfahren", "Quellen und literarische Hilfsmittel" und "Literarische Hilfsmittel für Lehrer und Schüler" genutzt werden. Die anderen Themen im Rahmen der Geschichtsmethodik lauteten beispielsweise "Aufbau einer Geschichtsstunde", "Weltgeschichte im Verhältnis zur deutschen Geschichte" oder "Heimatkunde als vorbereitender

Vormittage "praktisch und theoretisch, der pädagogischen Ausbildung" und die Nachmittage der fachlichen dienen sollten. Die Ganztageungen endeten mit Aufgabenstellungen, die in der Zwischenzeit in 14tägig stattfindenden Arbeitskreisen gelöst wurden. Weitere Formen der Weiterbildung waren das Selbststudium (Fachzeitschriften, später Fernunterrichtsbriefe) und die dreiwöchigen Sommerferienkurse, die "möglichst an der Universität" abgehalten werden sollten. Ähnlich war auch die Weiterbildung der Schulamtsanwärter strukturiert. Als Kernstück derselben war der "pädagogische Nachmittag jeder Woche" gedacht. Die Bemühungen dieser "Arbeitsgemeinschaften" galten sowohl dem Inhalt als auch der Methodik der Fächer. In: Richtlinien, S. 50-56; vgl. auch Günther/Uhlig, Entwicklung des Volksbildungswesens, S. 45, 76 ff.; schon im November 1946 bestanden in allen 48 Schulaufsichtskreisen Sachsens Arbeitsgemeinschaften für Geschichtslehrer. Landesverwaltung Sachsen, Volksbildung Abt. Schulwesen, Ministerialdirektor Schneller, Dresden, am 28.11.1946 an die DZfV z.Hd. von Frau Dr. Rosenow — BArchP, R-2, Nr. 171, Bl. 207.

36 Bernhard Stohr, Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der Zeit von 1945 bis 1949. In: GuS, 1. Jg. (1959), H. 2, S. 630-647; hier: S. 644.

37 BArchP, R-2, Nr. 215, Bl. 2 (S. 3).

Geschichtsunterricht". Für alle waren jeweils zwei Stunden vorgesehen.³⁸ Im Geschichtslehrgang waren auch bei Auswahl und Darbietung des geschichtlichen Stoffes die Bedürfnisse der Grundschule zu berücksichtigen; "die Darstellung muß konkret und anschaulich sein und darf nicht in einem abstrakten Schematismus erstarren, der der Tod des Geschichtsunterrichts ist"³⁹. Deutlich klingt hier die Anlehnung an die methodischen Empfehlungen von Lehrplan und Richtlinien an.

Sicher ist aber, daß sogar noch bis zum Herbst 1948 bei der DZfV bzw. DVfV u.a. von aktiven Lehrerbildnern vorgeschlagen wurde, im Rahmen der geschichtsmethodischen Ausbildung, die Geschichtserzählung zu berücksichtigen und ältere Literatur zu Hilfe zu nehmen.⁴⁰ In allen diesen Plänen finden wir die für die Zeit typische, aber keinesfalls selbstverständliche Verknüpfung von deutscher geschichtsmethodischer Tradition mit dem historischen Materialismus. Dementsprechend lauteten die Literaturempfehlungen. Neben Plechanows "Die Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte" wurden Autoren wie Dienstbach, Scheiblhuber oder Scharrelmann empfohlen. Gertrud Clauss riet, in seminaristischer Form die erworbenen theoretischen Kenntnisse vom Seelenleben des Kindes in ihrer methodischen Umsetzung zu besprechen. Sie dachte z.B. daran, für das 6. Schuljahr die Sage und die Anekdote zu behandeln. Stohr schlug in seinem "Arbeitsplan für einen Wiederholungskurs für Geschichtslehrer"⁴¹ vor, die Geschichtserzählung in acht Unterrichtsstunden in Verbindung mit der Pflege des Zeitsinns nicht nur nach ihrem Wesen und Wert, sondern darüber hinaus ihrem Aufbau, die motivierte Handlung und ihren Vortrag in Zusammenhang mit Unterrichtsbeispielen zu bringen. In diesem Sinn etwa befürwortete auch Donath, die Geschichtserzählung zu behandeln:

"Zur Erregung aktuellen Interesses für die Darbietung eines Stoffes sind auch heute noch die Grundsätze Scharrelmanns über wirkungsvolles Erzählen anwendbar: Motiviere, spezialisiere und modernisiere! d.h. [,] begründe, veranschauliche die Gattungsmerkmale am

38 *Geschichte* [Unterstreichung im Original; der Verf.]. Lehrplan für Fachlehrerlehrgänge der Grundschule für Geschichte - ebd., Bl. 8 (S. 16). Der Plan stammt aus der Zeit zwischen Januar 1946 und November 1947.

39 Ebd., Bl. 6 (S. 12).

40 Vgl. Arbeitsplanentwürfe von Klauß [auch Clauss] vom 16.10.1948 (Bl. 7-10 (S. 1-8)), Stohr vom 15.10.1948 (Bl. 12-16), von Friedrich Donath vom 9.10.1948 (Bl. 20-23) und Arthur Gruber vom 23.9.1948 (Bl. 33-39).

Sonderbeispiel, schlage die Brücke zur Gegenwart, bleibe immer gegenwartsnah."⁴²

Daher empfiehlt er auch die Lektüre zeitgenössischer Quellen, die Erlebnisse wiederzugeben vermögen. Lebenserinnerungen hält er für sehr geeignet; er nennt die v. Klödens und v. Boyens. Zur Ergänzung sind Gustav Freytags "Bilder aus der deutschen Vergangenheit" angeführt.

Vorsichtiger als Donath greift Ellrich in einem Lehrplanentwurf für einen 32stündigen Kursus zur "Methodik des Geschichtsunterrichts in der Volksschule"⁴³ auf ältere Literatur zurück. Sie könne "nur zur Orientierung und zum Vergleich in methodischen Fragen für den Dozenten empfohlen werden", denn "geeignetes Material grundsätzlicher und methodischer Art" "für den neuen Geschichtsunterricht" gäbe es noch nicht. Deshalb führe er nur Werke an, "die teilweise ohne Bedenken benutzt werden können". Und in diesen Empfehlungen zeigt sich einmal mehr die für die damalige Phase eigentümliche Verbindung von Marxismus und deutscher Reformpädagogik: Neben Marx, Engels und Mehring stehen Kerschensteiner und Scheiblhuber. Auch Ellrich führt Freytags "Bilder aus deutscher Vergangenheit" neben Lamprechts "Die kulturhistorische Methode" an.⁴⁴

Wie man sich den Umgang der Lehrer mit der älteren geschichtswissenschaftlichen Literatur, die ja auch im Lehrplan zum Gebrauch ausgewiesen worden war, seitens der DVfV vorstellte, zeigt der "Lehr- und Arbeitsplan für einen Wiederholungslehrgang [im Original von Hand gestrichen und ersetzt durch Fachseminar; der Verf.] für Geschichtslehrer an Grundschulen vor der II. Lehrerprüfung". Die Lehrgangsteilnehmer waren an geeigneten Beispielen, die aber nicht näher bezeichnet wurden, anzuleiten, "Werke der bürgerlichen Geschichtswissenschaft kritisch zu lesen und für ihren Unterricht richtig auszuwerten"⁴⁵. Überhaupt waren sie in die Lage zu versetzen, "jede alte oder neue historische Darstellung", auf die sie stoßen könnten, an dem bewußt ent-

41 Aus dem Zusammenhang ergibt sich, daß Clauss, Donath und Gruber für denselben Zweck ihre Pläne eingereicht hatten.

42 Friedrich Donath an Dr. Hadermann, Hinweise über Ziel und Arbeitsgrundsätze für einen Kursus für Geschichtslehrer - BArchP, R-2, Nr. 1911, Bl. 20.

43 BArchP, R-2, Nr. 216, Bl. 171. Dieser Entwurf trägt leider kein Datum. Vermutlich entstand er aber zwischen Sommer 1947 und Sommer 1948.

44 Ebd., Bl. 173 (S. 5); vgl. auch ebd., Bl. 195.

45 Referat Grundschulen/Geschichte, *Ellrich und Becher*, [Unterstreichung im Original; der Verf.] Berlin, den 27.10.1948 - ebd., Bl. 72 (S. 2).

wickelten "modernen" Geschichtsbild zu messen. Sonst wäre ja auch die Übertragung des "richtigen Geschichtsbildes" im Geiste des historischen Materialismus auf die Schüler gefährdet gewesen. Die methodischen Überlegungen dieses Lehrgangs werden unter den Hauptzielen erwähnt:

"Das Hauptziel der Arbeit des Kurses ist die Vermittlung neuer Gesichtspunkte und Geschichtserkenntnisse und die methodische Belehrung nach den Forderungen der Lehrpläne, damit der Lehrer befähigt wird, durch Auswahl geeigneter Stoffe und die Wahl entsprechender Methoden in seiner praktischen Unterrichtsarbeit auf allen Altersstufen den Schülern ein richtiges Geschichtsbild zu geben, und imstande ist, ihr Verständnis und Interesse für die Geschehnisse der Gegenwart zu entwickeln."

Als entsprechende Methode der 5. und 6. Klasse galt laut Lehrplan das lebendige Einzelbild. Somit sollte die Geschichtserzählung also auch in diesem Kurs berücksichtigt werden.

Seit 1948 zeichneten sich in mehrfacher Hinsicht Veränderungen in der Neulehrerausbildung ab. Zum einen wurde die Dauer der Lehrgänge auf zwölf Monate erhöht, zum anderen waren in diesem Jahr eine Reihe neuer Materialien herausgekommen und damit in der Lehreraus- und -weiterbildung verwendbar. Wie schon erwähnt, hatte sich 1948 die SED in eine "Partei neuen Typs" verwandelt. Folglich konnte es nicht wundern, wenn auf dem III. Pädagogischen Kongreß der Ruf nach ideologischer Festigung des Lehrers laut wurde, eine Lehreraktivistenbewegung⁴⁶ ins Leben gerufen wurde und die oben erwähnte Überprüfung der Lehrer erfolgte.

Bis zum Erscheinen sowjetischer Literatur mußte man nicht nur in fachwissenschaftlicher und methodischer Hinsicht auf ältere Werke zurückgreifen, sondern auch in Pädagogik und Psychologie.⁴⁷ Seit 1948 stand nun das Lehrbuch der Pädagogik/dagogik von Jessipow/Gontscharow und im folgenden Jahr

46 1948 leitete der Bergmann mit einem Übersoll die sogenannte Aktivistenbewegung zur Leistungssteigerung ein. Auch die *demokratischen* Lehrer wollten da nicht zurückstehen.

47 Literaturliste für den Psychologieunterricht - BArchP, R-2, Bl. 6 (S. 11); hier werden die Werke G. und K. Haffkes, Sprangers, Kretschmars und E. Sterns vorgeschlagen; ebd., Bl. 112 dieselbe Liste, nur ist hier "Spranger" gestrichen und durch "Rubinstein" ersetzt worden.

das von Ogorodnikow/Schimbirjew zur Verfügung.⁴⁸ Damit war man in der Lage, auch in der Lehrerausbildung die Führungsrolle der Sowjetunion allmählich in die Praxis umzusetzen. Da der Unterricht derjenigen Lehrgangsteilnehmer, die ab 1948 an einem zwölfmonatigen Kurs teilnahmen, nicht vor dem Einschnitt von 1949 die Unterrichtswirklichkeit geprägt haben wird und sicher einige Monate vergehen mußten, bis in der Lehrerweiterbildung ein so großer Bestandteil von Kenntnissen der Sowjetpädagogik erarbeitet war, daß sie eine Veränderung in der Unterrichtswirklichkeit bewirkten, werden die Konsequenzen, die daraus für die Geschichtserzählung folgten, erst in den Abschnitten. B. II. 1.1.-1.3. behandelt. Nicht nur die Pädagogik-Lehrbücher, die in seminaristischer Form in der Fortbildung durchgearbeitet wurden,⁴⁹ sondern auch sowjetische Geschichtsschulbücher standen nun den Lehrern in deutscher Übersetzung für ihre Unterrichtsvorbereitung zur Verfügung,⁵⁰ daneben konnten sie sich fortan auch auf erste deutschsprachige Neuerscheinungen stützen. Fraglich bleibt, in welchem Tempo und mit welcher Stringenz die Umstellung in der Praxis vollzogen wurde.⁵¹

Man wird aber wohl davon ausgehen dürfen, daß seit 1948 verstärkt auf die antifaschistische Ausrichtung der Lehrer, wie bereits ausgeführt, geachtet wurde. So wurde für einen Geschichtskurs, der ab Februar 1949 in Putbus stattfinden sollte, als wichtigstes Ziel, angeblich aufgrund der bisherigen Erfahrungen, die "Anwendung des historisch-dialektischen Materialismus" angeführt.⁵² Was das für die Geschichtserzählung bedeutete, kann aus einem Lehrprogramm für die geschichtsmethodische Ausbildung innerhalb eines Zwölfmonatskurses ersehen werden.

48 B. P. Jessipow/N. K. Gontscharow, Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten. Übersetzt nach der 3., vermehrten und verbesserten Ausgabe. Berlin (Ost), Leipzig 1948; J. T. Ogorodnikow/P. N. Schimbirjew, Lehrbuch der Pädagogik. Berlin/Leipzig 1949.

49 Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 15.10.1991.

50 Siehe dazu Kap. B I. 4.

51 Der erste Vizepräsident Marquardt an Siebert (Schulabteilung), Berlin, den 14.3.1949, betr. Lehrpläne für den 12-Monate-Kursus zur Ausbildung qualifizierter Geschichtslehrer - BArchP, R-2, Nr. 217, Bl. 20. U.a. beklagte Marquardt die Vorlesungsmethode und befürwortete die seminaristische Übung. "Die richtige Methode kann nur sein, daß die - merkwürdigerweise nicht einmal im Literaturverzeichnis genannten - Übersetzungen des Verlages 'Volk und Wissen' von Mischulin 'Geschichte des Altertums', Kosminskij 'Geschichte des Mittelalters', Jefimow 'Geschichte der Neuzeit' als Lehrbücher zur systematischen Durcharbeitung zugrundegelegt werden."

52 BArchP, R-2, Nr. 216, Bl. 43.

Wie schon früher war auch in diesem Dokument die Rolle der Persönlichkeit für die Stoffvermittlung hervorgehoben. Themen wie "die Charakteristik der historischen Persönlichkeit", "das Allgemeine und das Einzelne bei der Darstellung des Geschichtsmaterials" und "die erzieherische Bedeutung", die Erörterung der Abhängigkeit der Methodenwahl von Stoff und altersmäßiger Besonderheit lassen das Bemühen um einen anschaulichen Geschichtsunterricht erkennbar werden. So lange der erste Geschichtslehrplan in seiner zweiten Auflage noch gültig war, hieß das auch, daß die Geschichtserzählung berücksichtigt werden mußte.⁵³ In einem vermutlich auf Basis dieses Programms verfaßten Lehrplan für einen Geschichtslehrerkurs von einjähriger Dauer werden Möglichkeiten narrativer Vermittlungsformen erwähnt. Im Rahmen der theoretischen Unterweisung werden die "Abfassung geschichtlicher Erzählungen und Aufsätze" behandelt. Während der schulpraktischen Übungen wird "beim Fachmann" hospitiert. Die Kursanten erhalten aber auch Gelegenheit, eigene Lektionen zu halten. Für die Lektionen wurden dem Plan Vorschläge beigefügt, die in "Klammern Hinweise auf die methodische[n] Besprechungen, die angeschlossen werden können" enthalten. Die Vorschläge lauteten z.B.:

"[...]

Die Menschen werden sesshaft. (Das Unterrichtsgespräch).

Ausgrabungen der Steinzeit [.] (Arbeit mit dem Film) [.]

[...]

Topf und Feuer ändern die Lebensweise des Menschen [.]

(Die umgestaltende Nacherzählung).

[...]

Spartakus (Der Erlebnisgehalt des Geschichtsunterrichts).

Die Ausbreitung des Christentums (Motivierung geschichtlicher Tatsachen).

[...]

53 Programm für die Methodik des Geschichtsunterrichts in der Grundschule - Mecklenburg. LHA, Nr. 1441, Bl. 48-52 (S. 1-5). Innerhalb dieses Kurses sollten wöchentlich vier Stunden für die Geschichtsmethodik verwendet werden, d.h. insgesamt bei einer Kursdauer von 45 Wochen 180 Stunden. Von diesen 180 entfielen 110 auf die "Pädagogische Praxis", 53 auf die "allgemeine Methodik" und 17 auf die "Unterrichtsmethodik der einzelnen Abschnitte des Geschichtslehrganges". Dieses Programm wurde von der DVfV an die einzelnen Volksbildungsministerien versandt. Es sollte am 22./23.2.1949 in Berlin zur Diskussion stehen. Vgl. ebd., Bl. 46.

Kämpfe zwischen Gesellen und Meistern (Auswertung einer historischen Erzählung) [.]

[...]

Der Weberaufstand (Auswertung eines Gedichts und Liedes, Heine und "Hier im Ort ...).

Karl Marx und Friedrich Engels (Auswertung einer Biographie).

[...]

Der Reichstag brennt: (Dramatisierung im Geschichtsunterricht).

Terror! (VVN erzählen).

[...]“⁵⁴

Leider läßt sich keine Aussage über die Praxiswirksamkeit des Planes machen. Es ist, dies gilt auch für alle anderen Ausbildungspläne, kein Dokument bekannt, das auf die Verbindlichkeit der Pläne für die Dozenten jener Kurse hingewiesen hätte. Da dem Plan auch keine Literaturliste beigefügt ist, kann auch die Frage, welche Rolle die Werke Scharrelmanns, Scheiblhübers u.a. bis zum IV. Pädagogischen Kongreß innerhalb der Lehrerausbildungskurse vielleicht noch parallel zur sowjetischen Literatur spielen konnten, nicht geklärt werden. Vorsichtig darf man vielleicht ein heterogenes Bild für diese Kurse annehmen, sowohl, was die genutzte Literatur betrifft, als auch die Bindung an diesen Plan. Horst Diere, der von Januar 1948 an einem einjährigen Kursus in Halle teilgenommen hatte, erwähnte, innerhalb des Kurses habe die Geschichtsmethodik eine untergeordnete Rolle gespielt: "Derjenige, der in diesem Kurs den Fachunterricht Geschichte erteilte, hat dann auch ein bißchen darüber repetiert, wie man das im Unterricht umsetzen kann."⁵⁵ Die Lehrerzählung war wohl erwähnt worden, auch auf die Notwendigkeit, spannend und lebendig zu erzählen, sei hingewiesen worden, jedoch habe es keine systematische Ausbildung in dieser Hinsicht gegeben.

1949 wurde eine "*Aktion zur Ausbildung von Geschichtslehrern* [kursiv im Original; der Verf.]"⁵⁶, die bereits bewährte und tätige Neulehrer betraf, auf eine Anregung der SMAD aus dem Jahre 1948 eingeleitet. Entsprechend hierzu beschloß die I. Parteikonferenz der SED, 1.250 Lehrern in Kursen fortzubilden.

54 Lehrplan für einen Geschichtslehrerkursus (vom Frühjahr 1949) - BArchP, R-2, Nr. 217, Bl. 92 f. (S. 29-31). Hier ist dieselbe Stundenverteilung angeführt worden wie in dem in der Anmerkung zuvor erwähnten Programm.

55 Diere, mündliche Mitteilung, 1.11.1991.

56 Gericke, Vor 40 Jahren, S. 9.

Sie qualifizierten die Kandidaten in zwölfmonatigen Lehrgängen zu Geschichtsfachlehrern. Die Lehrpläne hierfür wurden noch im Januar/Februar 1949 durch die DVfV "in Abstimmungen mit den Ländern erarbeitet". Möglicherweise ist das oben angegebene Dokument für die Neulehrerausbildung und für die Fortbildung bestimmt gewesen. Dafür spricht der Begriff "Geschichtslehrerkursus". In einem Entwurf zu diesem Dokument ist ein interessanter Hinweis zu finden, der das Bemühen widerspiegelt, nun methodische Ansätze der Sowjetpädagogik "an den Mann zu bringen". Der Entwurf veranschlagt für Methodik und Praxis insgesamt 180 Stunden, wovon 70 für die theoretische Ausbildung verwendet werden sollten. Die restlichen Ausbildungsstunden konnten für "schulpraktische Übungen genutzt werden", worüber vorher berichtet worden ist. In diesem Entwurf heißt es zum theoretischen Ausbildungsteil:

"Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts. Siehe Plan des Herrn Matrunenko."

Am Rande befindet sich die handschriftliche Bemerkung: "Dieser Plan ist noch nicht übersetzt und wird nachgereicht."⁵⁷ Er ist leider nicht bekannt. Man wird aber davon ausgehen dürfen, daß Matrunenko[w]s Eingabe in den fertigen Plan, der vorliegt, aufgenommen worden ist. Dort hat die Geschichtserzählung im Methodenkanon ihren Platz. Die Ausführungen Matrunenko[w]s zu diesem Lehrplan werden sich im wesentlichen mit dem Inhalt seines in Heft 2 in "Geschichte in der Schule" 1949 erschienenen Artikels "Aus der Methodik des Geschichtsunterrichts in der Sowjetschule" gedeckt haben.⁵⁸

Von der geschichtsmethodischen Ausbildung läßt sich kaum ein homogenes Bild entwerfen. Wegen der nach Kriegsende bestehenden mannigfachen Beeinträchtigungen der Neulehrerausbildung und deren ersten Unterrichts wird man davon ausgehen müssen, daß die Geschichtserzählung in den ersten Jahren der SBZ eher eine Ausnahmerecheinung war. Später sind die Neulehrer unter Umständen während ihrer Fortbildung mit ihr vermehrt bekannt geworden. Möglicherweise ist in den ausgedehnteren Neulehrerkursen eine Beschäftigung mit ihr erfolgt. Eine quantitative oder qualitative Aussage läßt sich hierzu nicht machen. An der Diskussion, die um die Geschichtsmethodik und um die Leh-

57 Sch. 388. 49 - BArchP, R-2, Nr. 217, Bl. 76 (S. 2).

58 Vgl. Kap. B. I. 3.

rererzählung in den 50er Jahren geführt wurde, läßt sich aber erkennen, daß sie sehr verbreitet gewesen sein muß.

Ob und wie die Geschichtserzählung in Veranstaltungen der Universitäten berücksichtigt wurde, ist unbekannt. Ohnehin hatten die Absolventen der Hochschulen und Universitäten wegen der längeren Ausbildung erst später die Unterrichtswirklichkeit mitgeprägt.

3. Die Geschichtserzählung im Rahmen der Methodendiskussion in den Zeitschriften "pädagogik", "die neue schule" und "Geschichte in der Schule"

Der Gesamtcharakter der Diskussion entlarvt den Lehrplan in seinem Kompromißcharakter,¹ indem er im Grunde zwei Positionen zu erkennen gab, die deutlich voneinander unterschieden werden können. Die Vertreter beider Standpunkte stimmten der Notwendigkeit der demokratischen Schulreform und den davon abgeleiteten Bildungszielen zu; niemand zweifelte an der Richtigkeit des "neuen Geschichtsbildes". Uneinigkeit bestand aber im Hinblick auf die pädagogisch-methodischen Weisungen des Geschichtslehrplans. Die eine Richtung, deren Befürworter z.T. in der geschichtsmethodischen Tradition vor 1933 verwurzelt waren, gedachten, daran wiederanzuknüpfen. Diesem Anliegen stellte die andere eine streng marxistische Auffassung gegenüber, der ältere Vorschläge zur methodischen Arbeit überholt, ja reaktionär erschienen. Vertreter dieser Position forderten neue methodische Arbeitsweisen, blieben es aber dem Leser weitgehend schuldig, sie zu konkretisieren. Es sei hier schon vorweggenommen, daß im Rahmen dieser Diskussion eine letztgültige Klärung ausblieb. Erst die allgemeine Entwicklung - besonders in den Jahren 1948 und 1949 - und der IV. Pädagogische Kongreß beendeten offiziell die skizzierte Dualität und orientierten auf eine sogenannte fortschrittliche, marxistische Position. Wie noch zu zeigen sein wird, sollte das für die Geschichtserzählung in den folgenden Jahren schwerwiegende Konsequenzen haben.

Der Charakter der Diskussion ist typisch für die Periode der "antifaschistisch-demokratischen Umwälzung". Denn auf sämtlichen Gebieten kann das Vorhandensein "bürgerlich-reaktionärer" Positionen, Verhältnisse und

¹ Grundsätzlich besteht er in der Verquickung der "reaktionären" Arbeitsschule mit der "progressiven" Schulreform, in den methodischen Anweisungen des Geschichtslehrplans in der Verpflichtung zur Wissenschaftlichkeit, seiner Basierung auf dem historischen Materialismus und der Erkenntnis der von diesem aufgedeckten Gesetzmäßigkeiten in der Folge der Gesellschaftsformationen mit den Forderungen nach lebendigen Einzelbildern bis zur achten Klasse. Darin lag eine allmähliche, fortschreitende Entsprechung der kognitiven Ziele. Den Grund für diesen Kompromißcharakter sehe ich darin gegeben, daß ein beträchtlicher Teil der an den Ausarbeitungen der Lehrpläne und Richtlinien Beteiligten auf eigene Erfahrungen mit der "Pädagogik vom Kinde aus" sich berufen haben wird und an diese Entwicklung sicher wieder anknüpfen wollte.

Repräsentanten gegenüber marxistisch(-leninistisch)en Neuerungen und Neuerern festgestellt werden.²

Im ersten Jahr des wiederbegonnenen Geschichtsunterrichts erschienen nur Artikel, die bloß grundsätzlich zu seiner methodischen Ausgestaltung Stellung bezogen, die Erzählung unter anderem berücksichtigten (zumindest implizit) bzw. für entsprechende Überlegungen herangezogen werden konnten. Noch vor Beginn des I. Pädagogischen Kongresses erschien ein richtunggebender Artikel Robert Alts.³ Alt gehörte damals der Schriftleitung der "pädagogik" an. Seit 1946 lehrte er an der Pädagogischen Fakultät der Universität Berlin theoretische Pädagogik. Die von ihm vertretene Position war streng marxistisch gedacht, insofern er für die nunmehr veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse (Basis) nicht nur den neuen Lehrinhalten zustimmte, sondern auch neue Methoden (Überbau) postulierte. Bezüglich des Methodenentscheids müsse der Lehrer sich nach Alt darüber im klaren sein, "daß er mit all seinem erzieherischen tun bis in das kleinste detail hinein den gesellschaftlichen prozess verbunden ist" und daß - für die Gestaltung von Erzählungen ist das ein ganz maßgeblicher Punkt - der Werteaspekt bei der Stoffvermittlung "eine wichtige kraft" sei.⁴ Dem Verfasser dieses Aufsatzes ging es um eine neue pädagogische Theorie und vor allem darum, die damals noch virulente Vorstellung von der Autonomie der Erziehung zu beseitigen. Mit Alts Feststellung war implizit zugegeben, daß die bisherigen methodischen Angaben noch nicht aus marxistisch fundierten Einsichten gewonnen waren. Gleichzeitig signalisierten sie jedem aufmerksamen Leser, daß den reformpädagogischen Ansätzen, obgleich

2 Wenn im folgenden versucht wird, die Diskussion in etwa wiederzugeben, möge der Leser zwei Dinge bedenken: Zum einen konnte nur bei der Wiedergabe eine Annäherung an den jeweiligen Standpunkt erreicht werden. Er wird immer nur den Teil des betreffenden Aufsatzes referiert finden, so weit er für die Haltung zur und Einschätzung der Geschichtserzählung dem Verfasser wichtig erschien. Andernfalls wäre der Umfang dieses Kapitels um sein Mehrfaches angeschwollen. Zum anderen kann nur darauf hingewiesen werden, daß zeitgleich Artikel erschienen, die über Grundpositionen des historischen Materialismus informierten. (Z.B. J. W. Stalin, Über dialektischen und historischen Materialismus I. In: die neue schule (im folgenden: dns). 1. Jg. (1946), H. 9, S. 337 f.; Franz Mehring, Etwas über "Große Männer", ebd., H. 2, S. 5.)

3 Robert Alt, Zur gesellschaftlichen begründung der neuen schule. In: pädagogik. 1. Jg. (1946), H. 1, S. 12-22. Im folgenden zitiert: Alt, Zur gesellschaftlichen begründung. Vgl. dazu: Karl-Heinz Günther/Gottfried Uhlig (Hrsg.), Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1946-1949. Berlin (Ost) 1968 (Monumenta Paedagogica 3, Reihe C), S. 56-58.

4 Alt, Zur gesellschaftlichen begründung, S. 22.

in den folgenden Jahren noch zahlreiche Relikte davon vorgefunden werden sollten, nur noch ein zeitlich engbegrenztes Fortbestehen zugebilligt worden war. Damit war prinzipiell einer möglicherweise wiederauflebenden "Scheibhuberei" der Kampf angesagt worden und der Charakter der methodischen Anleitung des Lehrplans als vorläufig erkennbar geworden.

Im folgenden Monat erschienen zwei Aufsätze Hadermanns.⁵ Es wird hier darauf verzichtet, ihre Inhalte wiederzugeben, weil sie die schon in Kap. B. I. 1.2. dargelegten Standpunkte, also den mit dem Lehrplan erreichten status quo, wiedergaben.

Fast ein Jahr darauf nahm Alt erneut Stellung zum Problem der Unterrichtsmethode, womit er sowohl die Lehr- als auch die Lernart bezeichnete. Hier wird nun eine Aufweichung gegenüber seiner ersten Stellungnahme erkennbar. Alt wollte jetzt keinesfalls die Methoden "der Schulreformbewegung der ersten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts"⁶ "verteufelt" wissen. Durchaus könnten jener Tradition wertvolle Anregungen entnommen werden, nur müsse der veränderten gesellschaftlichen Situation Rechnung getragen werden, weshalb manchem Detail nun eine andere Bedeutung zukäme. Letztlich sei die Methodenwahl auch eine verantwortliche Stellungnahme zur gesellschaftlichen Entwicklung. Als überholt müsse die alte Pädagogik angesehen werden, die "die Lernvorgänge fast ausschließlich unter dem Aspekt eines sich in isolierten Individuen sich vollziehenden Bildungsprozesses betrachtet" und konsequent "vom Kinde aus" denkt, selbst bei der Auswahl des Bildungsgutes. Das Kind sei nämlich ein "vergesellschaftetes Wesen", daher dürfe die Gesellschaft zu Recht mit Forderungen an das Kind herantreten. Die Forderung "vom Kinde aus" gelte heute noch in bezug auf Aneignung und Darbietung des Lehrstoffes. Alter und Reifegrad der Schüler sowie Beachtung der jeweils konkret gegebenen pädagogischen Situation machten aber nur einen Punkt des Bedingungsdreiecks aus, das für den Methodenentscheid zu berücksichtigen sei. Die beiden anderen seien "Eigengesetzlichkeit des zu lehrenden Unterrichtsstoffes" und das Gesamtziel

5 Ernst Hadermann, Über aufgabe und methode des geschichtsunterrichts in der demokratischen schule. In: pädagogik. 1. Jg. (1946), H. 2, S. 29-35; ders., Der Geschichtsunterricht der demokratischen Schule. In: dns. 1. Jg. (1946), H. 10, S. 3-5. Es ist die Wiedergabe eines Teils des Referates, das Hadermann auf der Arbeitstagung der Fachkommission Geschichte während des 1. Pädagogischen Kongresses gehalten hatte.

6 Robert Alt, Zum problem der unterrichtsmethode in der demokratischen schule. In: pädagogik. 2. Jg. (1947), H. 8, S. 1-14 (449-462); hier S. 1. Im folgenden zitiert: Alt, problem der unterrichtsmethode; vgl. dazu: Edgar Drefenstedt, Sozialistische Unterrichtstheorie. Entwicklung in der DDR von 1945-1965. Berlin (Ost) 1977, S. 49 f.

der Erziehung, in dessen Rahmen es nur möglich wäre, alle Aspekte miteinander in ausgewogenen Bezug zu bringen. Deshalb könne es keine methodische Monokultur geben.⁷ Es war nach Alt also keine "Scheibelhuberei" mehr möglich, die dem Kind zuliebe nur Geschichten aus der Geschichte böte und auch das nur zu Themen, die es interessieren könnte.

Der Eigengesetzlichkeit des geschichtlichen Stoffes entspräche die Quellenarbeit. In der Schule sei sie bei älteren Schülern anwendbar, jedoch könne sie bei der für den Geschichtsunterricht knapp bemessenen Zeit unmöglich die geeignete Lehrweise sein, um "eine zusammenhängende Darstellung der geschichtlichen Entwicklung zu erarbeiten". Deshalb spielt der Lehrervortrag die dominierende Rolle. Das bedeutete einen Schlag gegen die im Lehrplan verlangte Arbeitsschulmethodik, die den Lehrervortrag verwarf. Es komme nur auf die Art des Vortrages an, inwieweit er die Schüler zu Fragen veranlasse, "zu weiterer Selbsttätigkeit" und Mitarbeit auffordere. Und implizit weist er der Erzählung ihren Platz innerhalb der Formen des Lehrervortrags zu, indem es heißt, poetische Darstellungen könnten berücksichtigt werden und dramatische Steigerungen vorkommen.⁸ Entsprechend dem Bildungsziel war eine stärkere Emotionalisierung bei bestimmten Stoffen erwünscht. In diesen Fällen hätte der Griff zur Geschichtserzählung demnach eine im Sinne der Schulreform positive, gesellschaftlich verantwortbare Entscheidung bedeutet. Auf jeden Fall müsse sich die Art und Weise der Darstellung am Gesamtziel orientieren, denn nicht nur "was" das Kind lerne, sei entscheidend, sondern auch "wie es das tut, weil dies beispielgebend und grundlegend [...] für seine spätere Art, die Welt zu betrachten und sich in ihr zu betätigen", sei.⁹

Diese Abmilderung gegenüber dogmatischen Forderung nach neuer Stoffgestaltung in seinem Aufsatz von 1946 wird man im Zusammenhang mit der bearbeiteten Neuauflage des Lehrplans sehen müssen. Für ihn konnte bereits eine stärkere Orientierung an den Alterseigenarten des Kindes festgestellt werden (vgl. Kap. B. I. 1.2.). Alts Ausführungen sollten zeigen, daß dies geschehen könne, ohne eine marxistische Position zu verlassen. Der bedingte Rückgriff auf die älteren methodischen Bestrebungen, den er andeutete, war vermutlich allein schon deshalb erforderlich geworden, weil der 1946 gestellten Forderung immer noch nicht entsprochen werden konnte und ein konkretes System "neuer" Unterrichtsmethoden immer noch ausgeblieben war. Noch bevor eine

7 Vgl. ebd., S. 12.

8 Ebd., S. 13.

9 Ebd., S. 14.

Diskussion über die Geschichtserzählung begann, war mit dieser Stellungnahme der Rahmen für einen "fortschrittlichen" Gebrauch von Geschichtserzählungen abgesteckt worden.

Offenbar hatte Alt eine Form des Lehrervortrags vorgeschwebt, der ebenso wie dem Lehrerwort im Herbartianismus in erster Linie die Rolle der Faktenvermittlung zudedacht war. Nur sollte er jetzt nicht so monoton, aber psychologisch klüger, d.h. ansprechender aufgebaut sein. Bei bestimmten Inhalten sollte der Lehrervortrag der Emotionalisierung der Schüler dienen, also Erlebnisse mittels des geschichtlichen Stoffes den Heranwachsenden bieten, die eine gefühlsmäßige Verbindung mit dem "fortschrittlichen" Strom der Geschichte ermöglichten. Allerdings sollte das nicht so exzessiv wie in der Weimarer Zeit betrieben werden.

Mit im Grunde genommen denselben Ergebnissen endete eine Diskussion, die im Januar 1947 in "die neue schule" geführt wurde.¹⁰ Es wurde auch hier die Existenz einer Universalmethode bestritten und herausgestellt, daß die in der jeweils gegebenen Situation anzuwendende Methode immer gleichzeitig von dem gesellschaftlichen Erziehungsziel, der kindlichen Eigenart und dem Charakter des Lehrstoffes bestimmt sei.¹¹

Folgendes läßt sich zusammenfassen: Als Zielsetzungen für den Geschichtsunterricht hatte man benannt, eine klar bestimmbare psychische Haltung herauszubilden. Bildete dieses Ziel den einen Punkt des methodischen Bedingungsdreiecks, und sieht man auch die alterseigentümlichen Voraussetzungen der Schüler, denen man im Lehrplan ja durchaus zu entsprechen suchte, bedenkt man zuletzt auch, daß Geschichtsunterricht in vielen Fällen Ereigniszusammenhänge chronologisch zu bringen hatte und damit die Grundstruktur für Narrationen mit sich brachte, zeichnete sich hier schon ein spezifischer, den "neuen gesellschaftlichen Verhältnissen" angepaßter Nutzungsrahmen der Geschichtserzählung ab. Nun hatte Alt ja nicht prinzipiell alte Verfahrensweisen "verdammte", aber wie sollte man mit den älteren Ansätzen, der Erzählweise und -theorie Scheiblhübers, Walburgs u.a. umgehen? Konnten diese künstlerischen Verfahrensweisen den (vermeintlichen) Eigengesetzlichkeiten des Stoffes gerecht werden? War man nicht von vornherein wegen der eingegangenen

10 Die Diskussion wurde mit dem kurzen Aufsatz "Stoff und Methode" (in: *dns.* 2. Jg. (1947), H. 1, S. 1 f.) des Redaktionsmitglieds Ernst Z. Ichenhäuser eröffnet und von ihm selbst mit dem Artikel "Entweder - oder?" (in: *ebd.*, H. 12, S. 7-9; im folgenden zitiert: Ichenhäuser, "Entweder - oder?") beendet.

11 Ichenhäuser, "Entweder - oder?", S. 8.

Verpflichtungen auf Wissenschaftlichkeit des Geschichtsunterrichts auf Berichte festgelegt, die bestenfalls, um Altersbesonderheiten entsprechen zu können, erzählerisch "aufpoliert" waren?

Tatsächlich beendeten derartige Überlegungen Johannes Feuers, einem Redaktionsmitglied "der neuen schule", eine Diskussion. Eröffnet wurde sie im Dezember 1947 mit einem Artikel Walter Reißmanns. Schon im Vorspann zu diesem Artikel distanzierte sich die Redaktion davon. Sie räumte ein, bestenfalls könne nur in geringem Umfang von Scheiblhuber und dem Bremer Lehrerverein etwas übernommen werden. Grundsätzlich vertrat sie die Meinung, eine neue Sichtweise erfordere doch auch eine neue Stoffgestaltung. Das lag auf der von Alt 1946 in der "pädagogik" entfalteten Linie.

Reißmann verweist auf Scheiblhuber und die Bremer Lehrer als Vorschläge dafür, wie der Lehrplananforderung nach Anschaulichkeit und der Vermittlung in Form lebendiger, bewegter Einzelbilder genügt werden kann. Die Bremer Lehrer, so Reißmann, hätten die "Reform des Geschichtsunterrichts" von Scheiblhuber weiterentwickelt. Ihre kindertümlichen, konkret faßbaren Einzelbilder wären "im wesentlichen die Form, in der wir in der Grundschule [...] versuchen müssen, das geschichtliche Denken im Kinde anzuregen und wachsen zu lassen"¹². Keinesfalls handelte es sich bei dieser Äußerung um den naiven Versuch, einfach Strömungen der Vergangenheit wieder aufleben zu lassen. Reißmann befand sich durchaus auf der "Höhe" pädagogischer Forderungen jener Tage. Er orientierte sich an den Vorgaben des damals gültigen Lehrplans, "in denen sowohl die Besinnung auf die kindliche Alterseigenart und die Entwicklung geschichtlichen Denkens beim Kinde als auch die Berücksichtigung der Eigengesetzlichkeit des Stoffes und Beachtung der politischen Forderungen unserer Tage deutlich zu spüren sind"¹³. Das entsprach durchaus den Ausführungen, die Alt kurz vorher in der "pädagogik" entwickelt hatte.¹⁴ Alt hatte 1946 schon in derselben Zeitschrift zusätzlich auf die Bedeutung des Werteaspektes, unter dem das Bildungsgut vom Lehrer vermittelt wird, hingewiesen. Dies schien Reißmann ebenfalls zur Kenntnis genommen zu haben. Denn bei seinen praktischen Ratschlägen stellt er fest:

12 Walter Reißmann, Wege zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Grundschule. In: *dns.* 2. Jg. (1947), H. 17, S. 605-608; hier: S. 606. Im folgenden zitiert: Reißmann, Wege zur Gestaltung.

13 Ebd., S. 605.

14 Siehe Alt, problem der unterrichtsmethode.

"Scharf umrissen stehen sie [die gut charakterisierten Personen; der Verf.] vor unseren Kindern, denen wir dadurch die Stellungnahme zum Tun und Lassen dieser Menschen erleichtern."¹⁵

Deutlich sprach er aus, in der Geschichtserzählung die geeignete Methode zur Beeinflussung des Werteempfindens und der inneren Haltung der Kinder zu sehen. Er weicht aber von Alts Position ab, indem er die Geschichtserzählung zwar nicht *expressis verbis*, doch deutlich herauslesbar,¹⁶ als geeignete Methode *par excellence* für den Geschichtsunterricht - selbst für den der siebten und achten Klasse - herausstellte. Von ihm wird als notwendig erwähnt, an jede Geschichtserzählung eine Phase geistiger Verarbeitung anzuknüpfen.

Mit Alt stimmt Reißmann zwar darin überein, dem Lehrerwort den Vorrang gegenüber anderen Methoden im Geschichtsunterricht einzuräumen, doch sah Alt hier Variationsmöglichkeiten.¹⁷ Reißmann begründete seine Haltung damit, aus seinen Erfahrungen Fehring-Freudenthal zustimmen zu können, der "die Meinung ausdrückt: 'Das Kind kann nicht mit dem Verstand die großen Linien der Geschichte nachzeichnen, es kann nur *herangeführt* [Sperrung im Original; der Verf.] werden an ihren Geist."¹⁸

Reißmann macht seine Leser in gedrängter Form mit den Erzählprinzipien (begrenzte Anzahl Handelnder bzw. Geschick Erleidender, einheitliche Handlung usw.) bekannt. Es ist dies - abgesehen von einem späteren Artikel Arthur Grübers (1949) - die einzige Passage in geschichtsmethodischen Veröffentlichungen, wo sie angesprochen wurden. Als Literaturgrundlage für die Gestaltung empfiehlt er die zweibändige Deutsche Geschichte Scheiblhübers und die sechs Bände des Bremer Lehrervereins, wovon allerdings längst nicht alles brauchbar sei, sowie die Lehr- und Arbeitshefte, Ortschroniken und Zeitungsartikel. Außerdem regt er die Bildung von Arbeitsgemeinschaften an, da es die Kraft eines einzelnen überstiege, den geschichtlichen Gesamtverlauf in Einzelbildern darzustellen.

15 Reißmann, *Wege zur Gestaltung*, S. 606.

16 Andere Unterrichtsmittel, die der Veranschaulichung dienen könnten, werden lediglich kurz erwähnt.

17 Alt, *problem der unterrichtsmethode*, S. 13.

18 Fehring-Freudenthal nach Reißmann, *Wege zur Gestaltung*, S. 606.

An diesen Aufsatz schloß sich eine Diskussion an, zu der "die neue schule" eine Reihe von Beiträgen veröffentlichte.¹⁹ Ingeborg und Hans Rößler verteidigen in diesem Rahmen Reißmanns Position. Sie glauben, man könne nicht sobald von der Verwendung der Erzählung absehen, ganz einfach deshalb, weil sie nicht leicht ersetzt werden könne. Wo aber möglich, raten die Verfasser, die Erzählung durch andere Mittel (Funk z.B.) zu ergänzen.

Pädagogisch befanden sie sich auf demselben Standpunkt wie Reißmann, betonten ihm gegenüber deutlicher das Studium marxistischen Schriftgutes, insbesondere der oben (vgl. Kap. B. I. 1.1.) erwähnten Schrift Plechanows. Wegen ihrer Haltung dürften Scheiblhubsers Veröffentlichungen sowie die des Bremer Lehrervereins keinesfalls mehr als Stoffgrundlage gebraucht werden. Ähnlich wie der historische Roman werde man sie nur als Beispiele für die Stoffgestaltung heranziehen dürfen.

Rößlers wenden sich gegen Reißmanns Vorschlag, Arbeitsgemeinschaften zur Schaffung von Geschichtserzählungen einzurichten. Ihrer Ansicht nach zähle die Gestaltung von Erzählungen zur eigentlichen Vorbereitung des Lehrers, weil vorgegebene Erzählungen bloß die geistige Verflachung der Unterrichtenden durch deren Nachpredigen förderten.²⁰

Im Namen einer aus 15 Neulehrern und einem Altlehrer bestehenden Arbeitsgemeinschaft ergriff in dieser Diskussion Wilhelm Siegel das Wort. Er unterstreicht Reißmanns Ausführungen hinsichtlich der Notwendigkeit von anschaulichen Einzelbildern für einen gefühlsbetonten, willensbildenden Geschichtsunterricht. Siegel greift seinen Vorschlag auf, Arbeitsgemeinschaften zu bilden, und erweitert ihn dahingehend, daß zonenweit gemäß einer zentralen Planung von jeder Arbeitsgemeinschaft fünf Erzählungen ausgearbeitet werden.²¹

Einen knappen Beitrag, der zwischen Scheiblhubsers Erzählungen und denen der Bremer Lehrer differenziert, leistete Walter Lindemann. Scheiblhuber könne seiner Meinung nach unmöglich im Geschichtsunterricht weiter genutzt werden, da er den Gipfel der Reaktion bilde. Die Erzählungen des Bremer Leh-

19 Vgl. dazu: Gerhard Topsch, Zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone und der DDR von der Aufnahme im Schuljahr 1946/47 bis 1965. Diss. Halle 1983. S. 49 ff.

20 Hans und Ingeborg Rößler, Stoffquellen und Stoffgestaltung. In: dns. 3. Jg. (1948), H. 11, S. 342-345.

21 Arbeitsgemeinschaft der Lehrer in Steinigtwolmsdorf, i.A. Wilhelm Siegel, Arbeitsgemeinschaften für geschichtliche Erzählungen. In: dns. 3. Jg. (1948), H. 11, S. 345.

rervereins hebt er demgegenüber positiv hervor. Zur Unterstreichung seiner Ausführungen führt er ein Beispiel zur französischen Revolution an, was die Bremer Lehrer für die "modernen" Zwecke wesentlich brauchbarer gestaltet hätten.²²

Walter Reißmann äußerte sich noch einmal zu diesem Thema. Er fühlte sich von Rößlers falsch verstanden und betonte, daß er ebenso wie Rößlers die Gestaltung des Geschichtsunterrichts nur im Geist der neuen Geschichtsschau wünsche. Von der Position der Redaktion, neuer Stoff erfordere eine neue Art der Stoffgestaltung, will er sich distanziert wissen. Die von Alt angeführten Voraussetzungen des Methodenentscheids (Gesamtziel aller Unterrichtsarbeit, Alters- und Stoffeigenart) könnten seiner Meinung nach sehr wohl erfüllt werden, ohne daß eine neue Weise der Stoffgestaltung vonnöten wäre. Außerdem bestünde unter den Geschichtslehrern bezüglich der Stoffgestaltung Unsicherheit und Ratlosigkeit. Damit wies er auf die bestehende Lücke hin. Niemand wüßte, welche "neuen Formen" der Stoffgestaltung gemeint seien.

Im Gegensatz zu Rößlers bleibt er bei seiner Meinung, geschichtliche Erzählungen herauszugeben, wäre notwendig, allein schon deshalb, weil die Lehrer gemeinhin zu sehr beschäftigt wären. Im übrigen finde er es vorteilhafter, die Geschichtslehrer erzählten "nach", als daß der Geschichtsunterricht zu trocken ausfiele.²³

Zum Thema Lehrererzählung im Geschichtsunterricht nimmt als einziger Johannes Feuer einen völlig "modernen" Standpunkt ein. Scheiblhuber lehnt er vollständig ab, nicht allein wegen dessen reaktionären Standpunktes, sondern auch wegen der Auffassung, die Jugend wolle lediglich durch Phantasie und Gemüt mit der Geschichte in Berührung kommen, sie wollte sich allein an ihr unterhalten. Interpretiert man die methodischen Lehrplanempfehlungen dahingehend, bedeutete das, ihn mißzuverstehen. Im Geschichtsunterricht müsse nämlich von vornherein das Denken entwickelt werden. Bedenke man aber, "daß das Denken beim Kind vom Konkreten zum Abstrakten fortschreite"²⁴, lese sich die Lehrplanforderung nach anschaulichem Unterricht ganz anders. Allerdings läßt er dabei außer acht, daß für die fünfte und sechste Klasse das

22 Walter Lindemann, Warnung vor Scheiblhuber. In: *dns.* 3. Jg. (1948), H. 11, S. 346. Siehe Quellenband, Nr. 22, S. 47 f.

23 Walter Reißmann, Stoffbeschaffung und Stoffgestaltung - beide sind gleich wichtig. In: *dns.* 3. Jg. (1948), H. 11, S. 346-348.

24 Johannes Feuer, Neue Sicht erfordert neue Stoffgestaltung. In: *dns.* 3. Jg. (1948), H. 11, S. 348-350; hier: S. 350.

lebendige Einzelbild im Lehrplan ausschließlich zu verwenden angeraten wurde. Es heißt daher bei Feuer, es dürfte keine Gelegenheit vom Beginn der geschichtlichen Unterweisung an ausgelassen werden, den inneren Zusammenhang der Geschichte denkend zu erarbeiten - sicher dachte er dabei an das Schema der aufeinanderfolgenden Gesellschaftsformationen. In seiner Eigenart verlange das Kind dafür einen anschaulichen Geschichtsunterricht. Anschaulichkeit ginge aber nicht zwangsläufig mit der Verwendung der Geschichtserzählung einher, weil dafür ebenso Abbildungen, Geräte, Ruinen genutzt werden könnten. Durch Gebrauch von zeitgenössischen Berichten oder konkreter Fundberichte für das "vertiefende Wort des Lehrers" sei "in sehr vielen Fällen ohne den Umweg über die Phantasieerzählung" auszukommen.²⁵ Hierhinter verbirgt sich sehr wahrscheinlich die Vorstellung, mit Hilfe "realer" Texte dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit besser gerecht werden zu können.

Aber nicht nur das Denken sei, so Feuer, zu schulen. Neben der Einsicht bedürfe das Gefühl der Berücksichtigung; und hier weist Feuer der Geschichtserzählung ihre Funktion zu. Seiner Meinung nach gehöre sie für die ethische Erziehung in den Geschichtsunterricht. Mit ihrer Hilfe könne zu "rechter" Parteilichkeit erzogen werden, die einerseits in der Einsicht des inneren geschichtlichen Zusammenhangs begründet, andererseits gerade durch die Geschichtserzählung gefühlsmäßig gefestigt werden könne. Deshalb befürwortet er sowohl den Druck geschichtlicher Erzählungen, deren Bedeutung für das Selbststudium der Schüler er erstmalig in der Diskussion hervorhob, als auch die willigen Kräfte in Arbeitsgemeinschaften zusammenzufassen.

Nach dem III. Pädagogischen Kongreß erschienen in "die neue schule" einige Artikel, die der von Reißmann berechtigt angesprochenen Lücke der sich aus dem neuen Inhalt ergebenden Forderung nach neuer Stoffgestaltung Rechnung trugen. Oben war ja mehrfach die Hinwendung zur Sowjetunion auf allen Gebieten erwähnt worden. So ist klar, daß fortan kein rein erzählender Geschichtsunterricht à la Scheiblhuber mit "modernisierter" Geschichtsschau erwünscht war. Das hätte nämlich bedeutet, eine reaktionäre Methode, weil dem kapitalistischen Überbau entlehnt, mit einer progressiven Sicht zu koppeln. Künftig gab die Sowjetpädagogik den Rahmen für methodische Überlegungen vor. Der bestand in der Forderung nach wissenschaftlich "korrekter" Stoffvermittlung ebenso wie der nach Anschaulichkeit. Eine "alleinseligmachende" Methode sei der Sowjetpädagogik unbekannt.

25 Ebd.

In diesem Sinne äußerte sich nach dem III. Pädagogischen Kongreß Walter Dreher zu Wort. Als Schulrat, dieses Amt hatte er damals seit zwei Jahren inne, glaubte er, die Nöte der Praxis zu kennen und einsehen zu müssen, daß die Stofffülle des Lehrplans zu Beschränkungen zwingt. Unmißverständlich hebt er in seinem Beitrag die Bedeutung des Wissens "um die Brennpunkte der Geschichte und Zusammenhänge"²⁶, also die Erkenntnis der Stufenfolge der geschichtlichen Entwicklung, wie sie der historische Materialismus "aufdeckt", hervor. Demgegenüber könne auf "biographische Einzelheiten aus dem Leben geschichtlicher Persönlichkeiten"²⁷ verzichtet werden. Damit war ein klares Wort gegen "kindertümelnde" Erzählungen und mögliche Relikte der "biographisch-erzählenden Methode" ausgesprochen, die sich lediglich an die Phantasie wendeten. In demselben Heft ist - gewissermaßen als Ergänzung hierzu - in einem weiteren kurzen Aufsatz auf die Verwendung verschiedener Unterrichtsmittel, wie z.B. Schaubilder aufmerksam gemacht worden.²⁸

Wie sowohl den Besonderheiten des Grundschulalters als auch der Forderung nach Wissenschaftlichkeit entsprochen und trotzdem geschichtliche Erzählungen weiter verwendet werden könnten, versuchte Werner Scheeler in einem kleinen Beitrag zu klären. Er hebt die Gefahr hervor, beim Erzählen aus geschichtlicher Wahrheit Dichtung werden zu lassen. Unbedingt sei der Lehrer, erläutert Scheeler, an die geschichtliche Treue seiner Darbietung gebunden. Dann könne er der genannten Gefahr entgehen. Das bedeutet also, Geschichte könnte dann in Erzählungen den Schülern geboten werden, wenn die stoffliche Grundlage eine wahrheitsgetreue, szenische Präsentation der Inhalte erlaubt.²⁹

Welche Schwierigkeiten die Forderung nach neuer Stoffgestaltung auf der Suche nach einem Konsens mit sich brachte, zeigt eine Reihe von Artikeln zu Problemen der Geschichtsmethodik, die 1948/49 in "Geschichte in der Schule"³⁰ veröffentlicht wurden. Hier liegen Stellungnahmen vor, die große

26 Walter Dreher, Zur Methodik des Geschichtsunterrichts. In: *dns.* 3. Jg. (1948), H. 19, S. 634-635; hier: S. 635.

27 Ebd.

28 Karl Sturm, Verwendung von kartographischen Darstellungen, Schaubildern, Statistiken und ähnlichen Hilfsmitteln beim Geschichtsunterricht. In: *dns.* 3. Jg. (1948), H. 19, S. 639-641.

29 Werner Scheeler, Die Steinsburg bei Römhild - eine geschichtliche Erzählung. In: *dns.* 3. Jg. (1948), H. 19, S. 639-641.

30 Im Frühjahr 1947 hatte sich Karl Hagemann mit der Bitte an Prof. Mitropolski von der SMAD gewandt, eine Lizenz für die Herausgabe der "Zeitschrift für den Geschichtsunterricht" zu erteilen. (Volk und Wissen Verlags GmbH, Karl Hagemann, an die SMAD, Abtl. Volksbildung, Berlin, 12.4.1947 - BArchP, R-2, Nr. 650, Bl. 19-21 (S. 1-3).) Warum bei dem beste-

Ähnlichkeit zu denen besitzen, die in "die neue schule" publiziert worden waren.

Ende 1948 erschien der Artikel "Die Methode des neuen Geschichtsunterrichts in der Grundschule" von Gertrud Clauss, einer Lehrerbildnerin. Es handelte sich dabei um die Wiedergabe eines Referates, das "sowohl auf dem von der Deutschen Verwaltung für Volksbildung vor einiger Zeit veranstalteten Zentralfortbildungslehrgang für Geschichte als auch auf der letzten pädagogischen Landestagung in Halle"³¹ gehalten worden war und besondere Aufmerksamkeit erregt hatte. Die Redaktion wollte dieses Referat "trotz mancher Unklarheiten in den einleitenden Fragen" zur Belebung der Beschäftigung mit methodischen Problemen wiedergeben und zur Diskussion stellen.

Im Grunde macht Clauss den gleichen Vorschlag wie Reißmann, der sich ja fast auf die Geschichtserzählung beschränkt. Sie rät nämlich, die neuen stofflichen Inhalte und das neue Bildungsziel mit den "arbeitstechnischen Erkenntnissen der Weimarer Schule"³², den "alten Methoden", zu koppeln. Ebenso wie Reißmann ist sie sich völlig darüber im klaren, daß bei der Methodenwahl alle Punkte des oben benannten Bedingungsdreiecks berücksichtigt werden müßten. Damit lag sie voll auf der Höhe der gesellschaftlichen Erfordernisse, die der Zweijahrplan gestellt hatte. Und diese "Gesellschaft mitverantwortlich schaffender Menschen bedarf in den Schulen"³³ der Methode des "schaffenden Lernens", die nicht allein auf den Erwerb von Kulturgütern gerichtet ist, sondern auf den Nachweis ihrer Aneignung "im praktischen Tun des Alltags"³⁴. Gerade darauf kam es ja in der Zeit des Zweijahresplans an: die Erziehung des mitgestaltenden Staatsbürgers. Auf den Geschichtsunterricht übertragen bedeutete "das die Erzeugung eines objektiven Wissens, das zur Erkenntnis geschichtlicher Gesetze und zur Gewinnung von Werturteilen über die treibenden gesellschaftlichen Kräfte der Vergangenheit befähigt". Damit bekundet sie eindeutig eine positive Haltung zur gesellschaftspolitischen Zielsetzung des Geschichtsunterrichts, also einem der Punkte des Bedingungsdreiecks für die Methodenwahl.

henden Praxisdruck das Erscheinen des ersten Heftes noch mehr als ein Jahr auf sich warten ließ, konnte bislang nicht geklärt werden.

31 Gertrud Clauss, Die Methode des neuen Geschichtsunterrichts in der Grundschule. In: *Geschichte in der Schule* (im folgenden: GiS). 1. Jg. (1948), H. 3, S. 26-33.

32 Ebd., S. 33.

33 Ebd., S. 27.

34 Ebd.

Im Gegensatz zu anderen Diskussionsbeiträgen behandelt sie den zweiten Punkt, "den Aspekt des Stoffs", nicht nur in seinen Inhalten, sondern vor allem nach dem Gesichtspunkt der Wissenschaftlichkeit. Unmißverständlich - darin stimmt sie mit Alt überein - äußert sie, "die Methoden der Schulfächer sind die Arbeitsmethoden der entsprechenden Wissenschaft selbst"³⁵. Ihr Wissenschaftsbegriff ist an dem der Naturwissenschaft orientiert, wenngleich sie einlenkt, daß die naturwissenschaftliche Methode nicht "von heute auf morgen" in die Geschichtswissenschaft übertragen werden kann. Trotzdem gehe davon der wichtige Impuls aus, sich - wie in der Vorgeschichte längst üblich - an dem quantitativ Meßbaren, an dem gegenständlich Greifbaren in erster Linie zu orientieren, "ehe man die einst lebenden Menschen als sprechende Zeugen heranzieht"³⁶. Denn die schriftlich überlieferten Quellen (Autobiographien) müssen wegen der darin enthaltenen Bewußtseinstäuschungen nur mit allergrößter Vorsicht verwendet werden. Damit fügte sie dem Argument Alts gegen die Quellenarbeit ein weiteres hinzu. Sie war sich voll bewußt, daß die entsprechende Gewinnung von Erkenntnissen und deren Verarbeitung ähnlich Denken und Verstand fordert, den Kopf anspricht, wie das zu erlangende "objektive Wissen".

In dem wiederholt ausgesprochenen Bedingungs-dreieck machen die psychischen Eigenarten der jeweiligen Entwicklungsstufen den dritten Punkt aus. Ebenfalls wie Reißmann und Rößlers sieht sie deutlich die Schwierigkeiten, die sich aus den Forderungen der zuerst erwähnten Punkte ("objektives Wissen", Wissenschaftlichkeit und klare Werthaltung in Gestalt des allgemeinen Bildungsziels) ergeben, wenn sie in Beziehung zur kindlichen Eigenart gesetzt werden sollen. Genauso, wie es in dem damals gültigen Lehrplan enthalten war, sieht sie, daß "die eigentlichen historischen Gedankengänge [...] der kindlichen Eigenart entzogen" seien, sogar die Apperzeption geschichtlicher Vorgänge könne "nur mit Hilfe sorgfältigster Methoden - besonders im 5. Schuljahr - ermöglicht werden"³⁷. Erst im siebten und achten Schuljahr bahnten sich allmählich die höheren Denkvorgänge an.

Was empfiehlt Clauss nun, um diesen Schwierigkeiten gerecht zu werden? Auf jeden Fall wünscht sie einen sehr lebendigen Geschichtsunterricht. Der könne keinesfalls durch methodische Monokultur erreicht werden. Vom Lehrer fordert sie, die vergangene "Wirklichkeit in lebensvollen, buntfarbigen Bei-

35 Ebd., S. 28.

36 Ebd., S. 30.

37 Ebd., S. 32.

spielen"³⁸ in das Klassenzimmer hereinzuholen. Und - wieder mit Alt übereinstimmend - sieht sie den Lehrervortrag als "eines der wichtigsten facheigenen methodischen Mittel" an, das "ein aus Worten gefügtes Anschauungsmittel der lebendigen Vergangenheit [Sperrschrift im Original, der Verf.]"³⁹ zu sein habe. Das, was der Lehrer darstellt, möge sich von dem tatsächlichen Hergang nur darin unterscheiden, "daß sie typische Fälle in einer bewußt gestalteten Ordnung", d.h. dem historischen Materialismus entsprechend, "darstellen" sollen. Der Lehrervortrag könne durchaus als erzähltes Lebensbild Gestalt gewinnen.

Geringe geschichtliche Reife bedeute nicht, ganz darauf verzichten zu müssen, kausale Zusammenhänge zu erfassen. Ganz im Gegenteil, denn "sie müssen suggestiv auf die Kinderseele wirken", so daß das neue Geschichtsbild in die heranwachsende Generation eingesenkt werde. In diesem Alter, "das besonders beeinflusbar ist und auf starke Erlebnisse mit lebenslänglichen Nachwirkungen reagiert", könne das neue Geschichtsbild keimhaft angelegt werden. Deutlicher hätte das Vorhaben der Indoktrination durch den Geschichtsunterricht kaum ausgesprochen werden können. Bezüglich der Geschichtserzählung ist der Hinweis besonders wichtig, daß "alle arbeitstechnischen Erkenntnisse der Weimarer Schule" herangezogen werden sollen. Bedenkt man, daß Clauss Zuhören als aktiver Arbeitsvorgang galt, wird erkennbar, daß ein Rückgriff auf die Gestaltungsweise, z.B. der der Bremer Lehrer, implizit von ihr angeraten wird.⁴⁰

Anfang 1949 griff der sowjetische Bildungsoffizier Matrunenkow in die Diskussion ein. Er erhellte damit u.a., wie der "richtige", "fortschrittliche" Gebrauch der Erzählung auszusehen habe. Dabei muß man bedenken, daß seit den Veränderungen des Jahres 1948 kein besonderer deutscher Weg zum Sozialismus mehr geduldet wurde. Alles Sowjetische sollte fortan Vorbild sein. Diese Veränderungen sind wohl auch der Grund für die starke Orientierung auf den sogenannten Sowjetpatriotismus.⁴¹

In Matrunenkows Aufsatz hieß es, die Vertreter der sowjetischen Methodik befürworteten, mehrere Methoden während einer Unterrichtsstunde zu gebrauchen. Das sei allein wegen der altersbedingten Besonderheiten der Schüler

38 Ebd., S. 31.

39 Ebd.

40 Das hatte sie übrigens auch in einem Lehrplan für die Lehrerbildung schon früher empfohlen (vgl. Kap. B. I. 2.).

41 Was "Sowjetpatriotismus" ist, wird aus späteren Ausführungen ersichtlich.

notwendig. Damit waren gleich zwei Absagen an die ältere deutsche Geschichtsmethodik gegeben. Die Unterrichtsstunde als Grundeinheit des Unterrichts überhaupt, die erst die systematische Behandlung der Geschichte ermögliche,⁴² bedeutete, sich von der Arbeitsschule abzuwenden. Indem die Existenz "einer irgendwie gearteten Methode"⁴³, nach der der gesamte Unterricht gestaltet werden könnte, bestritten wird, erteilt Matrunenkow der "Scheiblhüberei" eine Absage.

Trotz der Ermahnung zur Methodenvielfalt komme der Erzählung in der Sowjetschule große Bedeutung zu. Als Methode zur Darlegung neuen Stoffes nehme sie die führende Rolle ein. Im Ablauf der Unterrichtsstunde besitze sie einen festgelegten Platz. Die Unterrichtsstunde könne prinzipiell in sechs Elemente zergliedert werden, die nicht immer alle vertreten sein müßten. Diese grundlegenden Elemente seien: "1. das organisatorische Moment, 2. das Abfragen des durchgenommenen Stoffes, 3." der "Übergang zu einem neuen Thema, 4. die Darlegung neuen Stoffes, 5. die Befestigung des dargelegten Stoffes, 6. die Aufgabe fürs Haus."⁴⁴

Wie schon erwähnt, bezeichnet Matrunenkow die Erzählung des Lehrers als führende Methode des Geschichtsunterrichts; denn "das lebendige Wort" übe "eine unmittelbare Einwirkung auf die Aufnahme des historischen Stoffes aus"⁴⁵. Sie ermögliche die Entfaltung von Reichtum und Eigenart des geschichtlichen Stoffes. Durch sie könnten Schüler an Schlußfolgerungen und Verallgemeinerungen gewöhnt werden. Aber ebenso wie bei Prüfung des Tatsachenwissens, auf dessen Basis die Schüler zu verallgemeinern und schlußzufolgern lernen, müssen die altersbedingten Grenzen dafür bedacht werden. Unschwer ist in diesen Ausführungen eine Betonung kognitiver Leistungen zu erkennen.

Drei Arten der "Erzählung" unterscheidet Matrunenkow: a) die Beschreibung, b) die berichtende Erzählung und c) die sachliche Erzählung. Letztere bezeichnet eigentlich expositorische und argumentative Textformen. Die Verwendung des Begriffs "Erzählung" ist hier gemäß unseren Überlegungen in

42 Ich möchte darauf hinweisen, daß es sich hierbei um eine normative Setzung handelt, für dessen Richtigkeit bzw. Wissenschaftlichkeit der Autor jeden Beweis schuldig blieb. Eigentümlicherweise wies später niemand auf diese Schwachstelle hin. Oder wurde ein evtl. erfolgter Hinweis gar nicht abgedruckt?

43 S. Matrunenkow, Aus der Methodik des Geschichtsunterrichts in der Sowjetschule. In: GiS. 2. Jg. (1949), H. 2, S. 17-30; hier S. 25.

44 Ebd., S. 23.

45 Ebd., S. 25.

Kap. A. I. irreführend. Das gilt ebenso für "Beschreibung", sind doch hiermit von der Erzählung strukturell verschiedene Texttypen zu bezeichnen. Von den genannten drei Formen herrsche die berichtende Erzählung im Geschichtsunterricht vor. Allein der von Matrunenkow gebrauchte Terminus signalisiert schon, daß keine "kindertümelnde" Geschichten intendiert waren. Mit dieser Form der Erzählung mache der Lehrer die Schüler mit dem Verlauf der einzelnen Ereignisse und mit Erscheinungen vertraut. Allerdings war offensichtlich nicht an einen trockenen Sachbericht gedacht, wie er wohl in der "alten Lernschule" vorgekommen war. Denn eine emotionale Dimension müssten entsprechende Texte aufweisen; in diesem Sinn führt Matrunenkow aus: "Die Erzählung soll hier dynamisch sein, die Schüler für ihren Gegenstand begeistern, sie veranlassen, über die Bewertung nachzudenken."⁴⁶

In Matrunenkows Darlegungen gab sich eine ähnliche Haltung zu erkennen, wie sie offenkundig Alts Ausführungen von 1947 zugrunde liegen. Einerseits stellte der Lehrervortrag in Form der berichtenden Erzählung "wissenschaftlich" korrekt Ereignisse und Erscheinungen dar, ohne der Trockenheit und Langatmigkeit des Lehrerwortes der alten Lernschule zu verfallen. Andererseits mußte er dynamisch und spannend gehalten sein, aber ohne den Stoff in Geschichtchen darzubieten, wie es Scheiblhuber oder die Bremer Lehrer gezeigt hatten.

Ein Vierteljahr später erfolgte eine Stellungnahme zu dem Referat Clauss', die eine Favorisierung der Lehrererzählung für den Geschichtsunterricht bedeutete. Zwar gäbe es keine alleinseligmachende Methode, erklärt der Verfasser, doch würde dem Bedürfnis der Schüler, selbst der der siebenten und achten Klasse, nach packenden Schilderungen, "farbig plastischen Einzelbildern" im allgemeinen nicht genügend Rechnung getragen werden. Seine Zustimmung zu Clauss' Forderungen und das von ihm gebrauchte Vokabular lassen vermuten, daß der Autor daran gedacht hatte, die in der Erlebnispädagogik verwurzelten Erzählweise zu befürworten.⁴⁷

Einen Monat später versuchte Arthur Gruber, mit seiner Veröffentlichung Matrunenkows Position zu relativieren. Damit lag er auf der gleichen Linie wie Clauss und Berthold. Aufgrund eigener Erfahrungen bezweifelt Gruber die

46 Ebd. Es braucht hier nur kurz erwähnt werden, daß das Bedingungs-dreieck der Methodenentscheidung in dem besprochenen Aufsatz prinzipiell enthalten ist, wenn es auch nicht thematisiert wird.

47 Heinz Berthold, *Ein junger Kollege zu dem Referat von Gertrud Klauß [!]* "Die Methode des neuen Geschichtsunterrichts". In: *GiS*. 2. Jg. (1949), H. 5, S. 60-62.

Fähigkeit der Fünftklässler, historische Zusammenhänge erfassen zu können. Das Kind sei Eidetiker, weshalb jeder Stoff an handelnde Personen gebunden werden müsse. Stärkstes Interesse brächten die Schüler auf, wenn der geschichtliche Lehrstoff in Form von Erzählungen geboten würde. Weil "heute" ein anderer geschichtlicher Standpunkt vertreten würde, seien von Scheiblhubers "Geschichten nur sehr wenige brauchbar"⁴⁸. Die Erzählungen des Bremer Lehrervereins seien wegen ihrer Länge für einen weiteren Gebrauch ungeeignet. Außerdem wäre es vorteilhafter, der Lehrer erzähle selbst. Deshalb möge man sich bemühen, "Geschichtchen" selbst zu erzählen und zwar auf Basis des Studiums wissenschaftlich fundierter, historisch einwandfreier Darstellungen, Quellen, Abschnittsammlungen "aus solchen Geschichten, die Lehrplanstoffe historisch einwandfrei behandeln"; von den Meistern der Sprache könne man manches erlernen, ohne selbst Literatur hervorbringen zu wollen. Genauso wie Scheiblhuber und Matrunenkow empfiehlt er den Gebrauch von Bildern, um die Anschaulichkeit zu erhöhen.

Im Vorspann zu diesem Artikel distanziert sich die Redaktion - linientreu - von Grubers Ansichten. Zu deutlich sei seine Nähe zu den Bremer Lehrern - das von ihm gegebene Beispiel läßt seine Orientierung an ihnen erkennen. Der Diskussionscharakter deckt sich mit den Feststellungen des vorhergehenden Kapitels. Das gilt auch für die Einsicht, daß nach dem III. Pädagogischen Kongreß (1948) eine verstärkte Lenkung in Richtung auf die Sowjetpädagogik zu spüren war.

48 Arthur Gruber, Gedanken während der Vorbereitung einer Geschichtsstunde. In: GiS. 2. Jg. (1949), H. 6, S. 50-55; hier: S. 52.

4. Zur Frage des Angebots erzählender Texte in Geschichtslesebogen, Lehr- und Arbeitsheften und übersetzten sowjetischen Lehrbüchern

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln die Berücksichtigung der Geschichtserzählung im Rahmen der Neulehrerausbildung und der in den Zeitschriften geführten Diskussion dargestellt worden war, soll nach Vorlagen und gedruckten Hilfestellungen für die Erstellung von Erzählungen gefragt werden.

Werke wie "Die Technik des Schilderns und Erzählens" von Scharrelmann oder Scheiblhübers "Beiträge zur Reform des Geschichtsunterrichts" sind in der SBZ nicht wieder aufgelegt worden. In welchem Umfang sie den Geschichtslehrern nach dem Zweiten Weltkrieg zur Verfügung standen, kann nicht gesagt werden. Dasselbe gilt für Geschichtserzählungen, die vor 1945 für den schulischen Gebrauch im Druck erschienen waren. Nationalsozialistische Erzählungen sind dabei eine Ausnahme. Sie konnten selbstverständlich nicht weiter verwendet werden. Inwieweit ältere Geschichtserzählungen in den Schulbibliotheken eingestellt und damit den Lehrern zugänglich waren, konnte ebensowenig geklärt werden. Das muß auch von derjenigen Literatur gesagt werden, die im Lehrplan (1947) empfohlen wurde. Dort sind zahlreiche nicht-marxistische Titel angegeben. Darunter finden sich episch verfahrenende Darstellungen, wie z.B. Ricarda Huchs "Der große Krieg". Unter den empfohlenen Quellen läßt sich manche narrative Passage finden, die gut als Grundlage für eine Erzählung geeignet gewesen wäre, weil schon ihre detaillierte Darstellung ermöglicht hätte, eine "Erzählwelt" aufzubauen.¹

Obwohl die Herausgabe neuer Geschichtserzählungen erwünscht und früh gefordert worden war,² gelang dies nicht in der sogenannten Phase der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung in die Tat umzusetzen. Deshalb

1 Textbeispiele in Suetons Kaiserbiographien.

2 Aussprache im Anschluß an das Referat "Der Geschichtsunterricht in der demokratischen Schule" von Dr. Ernst Hadermann, gehalten vor der Fachkommission auf dem I. Pädagogischen Kongress - BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 70 (S. 17). Im Rahmen dieser Aussprache wurde die Forderung nach "Bildung von Fachkommissionen für den Geschichtsunterricht bei den Landes- und Provinzialverwaltungen" laut, zu deren Hauptaufgaben die "Herausgabe von Geschichtserzählungen zur Vorbereitung des Geschichtsunterrichts in den Grundschulklassen" gezählt wurden. In einer Sitzung der Fachreferenten der Länder wurde z.B. beschlossen: "Für Klasse 5 sind Geschichtserzählungen zu schaffen." (*Hektographie* [Unterstreichung im Original; der Verf.] des Protokolls der Fachreferenten für den Geschichtsunterricht unter Vorsitz Hadermanns - BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 153 (S. 8).)

erscheint die Frage sinnvoll, inwieweit in neuen Veröffentlichungen für den Geschichtsunterricht überhaupt ein Angebot narrativer Texte bestand, die als Geschichtserzählungen bzw. geeignete Vorlagen dafür hätten genutzt werden können.

Es gelang den zuständigen Stellen in dem betrachteten Zeitraum nicht, den Lehrern ein neues methodisches Handbuch zur Verfügung zu stellen.³ Den Lehrern fehlten also neue ausführliche theoretische Grundlagen und Hinweise sowie vielleicht in einem solchen Handbuch enthaltene Beispiele.

Um die fehlenden Lehrbücher, die dringlichst benötigt wurden⁴, bis zu ihrer Auslieferung zu ersetzen, produzierte man Geschichtslesebogen, Lehr- und Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Grund- bzw. Oberschule nebst dazu zählender Sonderhefte. Die Übersetzungen vier sowjetischer Geschichtslehrbücher boten weiteres Material, mit dem der Lehrer seinen Unterricht hätte vorbereiten können.

Nachfolgend werden Beobachtungen zu ihrer textlichen Gestaltung vorgestellt. Sie sollen feststellen, inwieweit epische Elemente darin vorgefunden werden können.

Geschichtslesebogen

Bis 1948 erschienen acht sogenannte Geschichtslesebogen.⁵ Alle Bändchen besitzen jeweils lediglich acht Seiten Umfang im DIN A5 Format. Bei ihrem

3 Davon ist aber mehrfach in den Aktenbeständen die Rede. Z.B.: "LEHRMITTEL für den Geschichtsunterricht" (= Plan, der an die einzelnen Volksbildungsministerien versandt worden war; er sollte an die Geschichtslehrer verteilt werden) - BArchP, R-2, Nr. 650, Bl. 11 (S. 1).

4 Über die Aussprache in der Kommissionssitzung des I. Pädagogischen Kongresses heißt es in einer Notiz: "Die teilweise lebendigen und von gutem Geist getragenen Ausführungen gipfelten immer wieder in den Notruf: 'Gebt uns Bücher, Leitfäden usw.'" (Betr. *Pädagogischer Kongress* [Unterstreichung im Original; der Verf.] o.O., 19.8.1946, Ellrich [?] - BArchP, R-2, Nr. 650, Bl. 46 (S. 1).

5 Waltraut Herzberg spricht irrtümlicherweise nur von sieben. Siehe: dies., Nachforschungen zu ausgewählten Fragen der Anfänge unseres Geschichtsunterrichts. In: GuS. 28. Jg. (1986), H. 1, S. 11-18; hier: S. 16.

ersten Erscheinen erreichten sie eine Auflage von 100.000 Exemplaren. Weitere Auflagen folgten. Bis 1949 erreichten sie eine Höhe von 4 Millionen.⁶

Auf einer "Konferenz der Fachreferenten für den Geschichtsunterricht" im Februar 1947 wurde "der Mangel an Lehr- und Lernmitteln [...] als das schwerste Hindernis für die Erteilung eines fruchtbaren Geschichtsunterrichts bezeichnet"⁷. Deshalb beschloß man auf dieser Sitzung, für das fünfte Schuljahr Geschichtserzählungen und für die sechste bis achte Klasse Lesebögen zu entwickeln und herauszugeben. In der siebenten und achten Klasse sollten die Lesebögen die synoptischen Tabellen ergänzen.

Nachdem von der DZfV ein Themenplan vorgegeben und durch die Fachreferenten der Volksbildungsministerien ergänzt worden war, wurden die Lesebögen in Arbeitsgruppen unter Leitung der Fachreferenten kollektiv erarbeitet.⁸ Da die Lesebögen weder Verfasser noch Herausgeber nennen, ist nicht zu klären, ob in der beschriebenen Weise verfahren worden ist.

Ursprünglich war an die Herausgabe von 69 Lesebögen gedacht worden.⁹ Warum letztlich nur acht Bände veröffentlicht wurden, an denen die zeitliche Nähe der in ihnen behandelten Themen zueinander auffällt, konnte bislang nicht geklärt werden.¹⁰

Soweit die Bogen narrative Passagen aufweisen, verfahren sie berichtend. Es war in ihnen darauf verzichtet worden, einzelne Stationen eines Geschehenszusammenhangs szenisch zu entfalten.¹¹ Sie hätten daher vom Lehrer als narrati-

6 Herbert Becher, Der Geschichtsunterricht in der sowjetischen Besatzungszone. In: Schulabteilung der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone (Hrsg.), *Die demokratische Schule im Aufbau*. Veröffentlicht zum Pädagogischen Kongreß 1949. Berlin (Ost) 1949, S. 32-34; hier S. 33.

7 *Protokoll* [Unterstreichung und Sperrschrift im Original; der Verf.] der Konferenz der Fachreferenten für den Geschichtsunterricht am 19.2.1947, DVfV i.d. SBZ, Berlin, den 21.2.1947 - BArchP, R-2, Nr. 650, Bl. 65-69 (S. 1-10); hier Bl. 68 (S. 8). Den Vorsitz führte Ernst Hadermann. Warum "Provinz Sachsen-Anhalt und Land Mecklenburg [...] keine Vertreter entsandt" hatten, ist unbekannt.

8 Ebd.

9 Themen zum Verlagsplan für den Geschichtsunterricht 5. bis 8. Schuljahr, ohne Datum - BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 7 f. (S. 1 f.)

10 Dabei ist zu bedenken, daß teilweise zu den durch die Lesebögen abgesteckten Zeiträumen Lehr- und Arbeitshefte erschienen. Hätte man eine Lücke schließen wollen, wäre eine andere Stoffverteilung zu erwarten gewesen.

11 Siehe dazu Quellenband, Nr. 23, S. 49 f. Textorganisierendes Prinzip ist hier die zeitliche Abfolge der Reise Kolumbus', nachdem zuvor (bis: "westwärts nach Asien zu kommen") einige Voraussetzungen dafür geklärt worden sind. Der zahlreiche Gebrauch von Temporalad-

ves Gerüst für eine eigene Erzählung genutzt werden können. Die Ausarbeitung eines solchen Gerüsts zu einer (spannenden) Erzählung hätte allerdings umfangreiche kulturhistorische Kenntnisse vorausgesetzt. Vermutlich werden die meisten Neulehrer sie nicht besessen haben, weil ihre Ausbildung dafür einfach zu kurz gewesen sein wird.

Bei den deskriptiven Textpassagen waren die Autoren eher um Anschaulichkeit bemüht. Dies erreichte man z.B., indem teilweise die Referenzkreise der vorkommenden Substantive semantisch entfaltet wurden. So wurden die Häuser einer mittelalterlichen Stadt durch die Adjektive "unansehnlich, düster und niedrig" charakterisiert und die im Rezipienten hervorgerufene Vorstellung konkretisiert.¹² Das trägt dazu bei, ein Texterleben anzubahnen, das eine gewisse Ähnlichkeit zu dem der Erzählung besitzt, weil eine von der Jetzt-Welt verschiedene Wirklichkeit in der Phantasie erzeugt werden kann.

In dem in der letzten Anmerkung genannten Textbeispiel wird dieser Eindruck mittels Er-Erzählform, der Beibehaltung der im zweiten Satz gewählten Person des Fremden, auf den man unter Umständen gewillt ist, auch den ersten Satz zu beziehen, erreicht. Dabei trägt der Gebrauch des bestimmten Artikels möglicherweise dazu bei, sich als Leser eine konkrete Situation vorstellen zu wollen. Durch den Gebrauch der Personalpronomina "er" und "ihm" wird eine Textkohärenz erzeugt, wie sie dem Rezipienten mitunter von Erzählungen bekannt sein werden.

Die besprochenen Geschichtslesebogen weisen keine Erzählungen auf, wohl aber bieten sie - beschränkt auf einige Passagen - anschauliche Darstellungen, die im Textempfänger vorübergehend ein Aufnahmeverhalten begünstigen können, das er bei Erzählungen und Schilderungen zeigt. Sie hätten außerdem als Ausgangspunkt oder Bausteine für Geschichtserzählungen dienen können. Voraussetzung dafür wären umfangreiche kulturhistorische Kenntnisse der Lehrer gewesen, um dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts gerecht zu werden. Da sie, wie gesagt, den meisten Neulehrern gefehlt haben werden, hätten sie sehr viel Zeit in ihre häusliche Vorbereitungen investieren müssen. Inwieweit sie dazu unter den damaligen Lebensumständen bereit

verbien ("bald", "endlich") oder temporaladverbialen Bestimmungen ("nach einiger Zeit", "von nun an") weist den Text eindeutig als Narration aus. Die bloße Nennung von Fakten, ohne sie im Erleben und Denken einer Hauptperson zu spiegeln, legt es nahe, von dem Versuch einer objektiven Präsentation zu sprechen. Daher läßt sich diese Passage als Bericht einordnen.

12 Siehe Quellenband, Nr. 24, S. 51.

waren, ist fragwürdig. Für sie wird es wichtiger gewesen sein, irgendwoher zusätzliche Lebensmittel, Brennmaterialien usw. zu organisieren, als häufig im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung viel Zeit für eine Methode aufzuwenden.

Lehrhefte

Anders als in den naturwissenschaftlichen Fächern, wo Lehrwerke der Weimarer Zeit als Grundlage "neuer" Lehrbücher genommen werden konnten, gelang es nicht, schon bald ein neues Lehrbuch für den Geschichtsunterricht herauszugeben.¹³ Bis neue Geschichtslehrbücher verlegt werden konnten, mußten einige Schuljahre überbrückt werden. Darum wurden die Lehrhefte, wie es im Vorwort mancher Ausgaben heißt, als "erste Handreichung für den neuen Geschichtsunterricht"¹⁴ bezeichnet.

Durch die Lehrhefte sollte keinesfalls der "Lehrervortrag, die eindrucksvolle farbige Gestaltung eines geschichtlichen Bildes" ersetzt, sondern "zusammengedrängte Tatsachenberichte über die wichtigsten geschichtlichen Ereignisse und Erscheinungen" geboten werden.¹⁵ Allerdings müsse ihre Form der jeweiligen Altersstufe angepaßt sein.

Bedenkt man nun, daß im Lehrplan festgehalten worden war, in der neunten bis 12. Klasse entwickle der Schüler in zunehmendem Maße die Fähigkeit gedanklicher Durchdringung, ist klar, warum gerade in den Lehrheften für die Oberschule, die ja belehren, also den kognitiven Horizont erweitern sollten, auf eine erzählende, Phantasie und Emotionen ansprechende Darstellungsweise verzichtet wurde. Dazu ein Beispiel:

"1519-1572 Führer der Hugenotten war der Admiral G a s p a r d v o n C o l i g n y, in dem die Königin ihren politischen und persönlichen Gegner sah. Als dieser für eine Unterstützung der aufstän-

13 Dies gelang nicht, obwohl die Herausgabe neuer Geschichtslehrbücher von der SMAD vehement gefordert worden war. (Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung, E. Hadermann, an den Verlag Volk und Wissen, Herrn Hagemann (zur Mitteilung an Herrn Lüders und Herrn Schönburg), Berlin, den 1.9.1947 - BArchP, R-2, Nr. 650, Bl. 40 (Rückseite)).

14 Z.B.: Werner Büngel, Die Entwicklung des brandenburgisch-preußischen Staates bis 1786. Berlin/Leipzig 1946 (Lehrhefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule 3), S. 2. Im folgenden zitiert; Büngel, Entwicklung bis 1786.

15 Ebd.

- 1572 dischen Niederländer gegen Spanien eintrat, beschloß sie, ihn aus dem Weg zu räumen. Da der Anschlag mißlang, ließ sie in der Bartholomäusnacht (23.-24.8.) des Jahres 1572 alle Hugenotten ermorden, die sich in Paris aufhielten und von denen viele zur Hochzeit ihrer Tochter mit dem reformierten Herzog Heinrich von Bourbon, der auch den Titel König von Navarra führte, zusammengekommen waren. Doch brach damit die Hugenottische Bewegung nicht zusammen. Sie erreichte unter der Führung Heinrichs von Bourbon sogar, daß der letzte Sohn Katharinas,
- 1574-1589 Heinrich III., ihr weitgehende Zugeständnisse hinsichtlich der Religionsfreiheit machte [Sperrschrift im Original; der Verf.]."¹⁶

Allein an dem zahlenmäßigen Übergewicht temporaler Sequenzsignale¹⁷ gegenüber dem einzigen lokalen Initiator ("Paris"), kann die narrative Textstruktur abgelesen werden. Da die temporalen Initiatoren, gemessen an einer szenischen Wiedergabe, weite Zeitsegmente bezeichnen, darf man von einer gerafften Darstellung sprechen. Hinzu kommt noch, daß die Ortsbezeichnung "Paris" einen derart breiten, facettenreichen Raum konnotiert. Man wird das Textbeispiel daher als Bericht bezeichnen dürfen, dessen Aufgabe die Vermittlung der Fakten als Geschehenszusammenhang ist. Lebendige, bildhafte Vorstellungen wird er wohl kaum bei einem Leser hervorrufen.¹⁸ Daher wird man sagen können, mehr als ein bloßes Rahmengerüst für den großen zeitlichen Zusammenhang, aus dem dann ein Ereignis hätte herausgegriffen und

16 Aus: Werner Büngel, Das Zeitalter der Gegenreformation und des dreißigjährigen Krieges. Berlin/Leipzig 1946 (Lehrhefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule 5), S. 12.

17 "Als", "da" (hier zwar vordergründig kausal, semantisch aber temporal, insofern dies zeitlich vorausgehende Voraussetzung für die Aussage des folgenden Satzes ist), "Bartholomäusnacht (23.-24.8) des Jahres 1572", "Hochzeit", "doch" (zwar vordergründig konzessiv, semantisch wird aber hierdurch eine Folge eingeleitet).

18 Der Vollständigkeit wegen soll hier noch eine weitere Beobachtung beschrieben werden: Neben der vordergründigen temporalen Struktur besitzt dieser Text ein besonderes Gepräge durch eine subsidiär gegebene Strukturierung dialektischer Art ("Führer [...] war [...], in dem die Königin [...] sah. Als dieser [...] Eintrag, beschloß sie [...] Da der Anschlag mißlang, ließ sie [...]"). Das verleiht dem gewählten Beispiel ein hohes Maß an Kohärenz. Viele andere Textpassagen besitzen das nicht. Vgl. z.B. Quellenband, Nr. 25, S. 52. (Auf die Wiedergabe der Marginalien ist dort verzichtet worden.)

entfaltet werden können, wäre diesen Heften für die Vorbereitung einer Geschichtserzählung nicht zu entnehmen gewesen.

Wie stellte sich das nun aber für die Lehrhefte der Grundschule dar? Gerade für die fünfte und sechste Klasse wurde die Geschichtserzählung als "die" altersgemäße Vermittlungsform angesehen.¹⁹ Im siebten und achten Schuljahr setze dem Lehrplan zufolge die Reifezeit und damit die Entwicklung der Fähigkeit zur anschaulichen Abstraktion ein. Trotzdem wurde empfohlen, die Erzählung für Stoffe mit starkem Erlebnisgehalt aufzusparen. Diesen Hinweis bei der Textgestaltung zu beherzigen, hätte vermutlich günstigere Vorlagen für eine Lehrerzählung hervorgebracht.

Für den Geschichtsunterricht des siebten und achten Schuljahres konnten nur zwei Lehrhefte publiziert werden.²⁰

In einer Besprechung hatten Hadermann von der DZfV und Lüders vom Verlag Volk und Wissen überlegt, wie die Lehrhefte textlich gestaltet werden sollten. Ihre Darstellungsweise habe der jeweiligen Altersstufe angepaßt zu sein, "damit dem Lehrer zugleich Anleitung zur Gestaltung seiner Geschichtserzählung"²¹ tatsächlich gegeben werde. Die beiden Lehrhefte beinhalten allerdings keine Erzählungen, dennoch waren sie als Gestaltungsvorlage

19 Wie erwähnt, war eine entsprechende Veröffentlichung ausgeblieben.

20 Dabei hatte man seitens der DZfV durchaus an mehrere gedacht. Über die Gründe, warum dies mißlang, können nur Vermutungen angestellt werden. Soweit die Autoren überhaupt mit den Manuskripten fertig wurden, mußten sie einer Prüfung seitens der SMAD, der DZfV und des Verlages unterzogen werden. Sicher hat das eine oder andere den Anforderungen nicht genügen können. In anderen Fällen wird es ohnehin nur bei der Planung geblieben sein. Es war damals offenbar ungeheuer schwierig, geeignete Autoren zu finden. (Siehe Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung, Dr. Hadermann, an die Volksbildungsministerien [...], Betr. Autoren von Lehrbüchern für den Geschichtsunterricht, Berlin, den 17.7.1947 - BArchP, R-2, Nr. 650, Bl. 29 f. (S. 1-3). In einem Schreiben an die Volksbildungsministerin klagte Hadermann: "Es fehlt somit vor allen Dingen noch an Autoren von Lehrbüchern für den Geschichtsunterricht in der Grundschule". (Ebd., Bl. 29 (S. 2).) Zuvor war zonenweit die Anforderung an die Volksbildungsministerien ergangen, Autorenvorschläge einzureichen. Bis zum 17.7.1947 waren nur insgesamt vier benannt worden. Darüber hatte man sich schon auf der Tagung der Fachreferenten im Februar Gedanken gemacht. (Siehe BArchP, R-2, Nr. 651 Bl. 153: "Als besonders schwierig wird es bezeichnet, Autoren für die Bearbeitung von Lehrmitteln zu finden, da es an geeigneten Fachkräften fehlt und die wenigen vorhandenen Fachkräfte mit Arbeit überlastet sind und unter dem Mangel an Verpflegung, Heizung, Licht leiden." (S. 8))

21 Von Dr. Hadermann mit Bleistift unterzeichnete Notiz, Betr.: Besprechung zwischen Dr. Hadermann und Dr. Lüders am 25.2.1947, Lehrmittel für den Geschichtsunterricht - BArchP, R-2, Nr. 650, Bl. 17.

dafür vielleicht doch geeigneter als die der Oberschule. Die Sprecherperspektive ihrer Texte weist nämlich zuweilen eine geöffnetere Fokussierung auf als die Texte für die Oberschule. Das gestattet, mit mehreren Sätzen bei einem zeitlich eng begrenzten Ereignis zu verweilen. Verglichen mit dem Text zur Bartholomäusnacht erscheinen die Ausführungen zum Wartburgfest gedehnter. Das erlaubt beispielsweise, die "Sinnbilder der alten Zeit" aufzuzählen, sie - was als Szene durchaus vorstellbar ist - "in die Flammen" "fliegen" zu lassen:

"18. Okt. 1817 *Das Wartburgfest.* Würdevoll und ernst beginnt die Feier im Rittersaal auf der Wartburg mit dem Singen des Lutherliedes ("Ein feste Burg ist unser Gott"). Der Hauptredner, ein Student, spornt alle Festteilnehmer an zum "Streben nach jeglicher menschlicher und vaterländischer Tugend". Sie wollen nicht mehr Thüringer, Sachsen und Hessen, Franken oder Schwaben sein, sondern nur noch Deutsche. Sie schließen sich zur deutschen Burschenschaft zusammen. Der Naturforscher Onken, von Goethe geschätzt, wenn auch seiner politischen Haltung wegen abgelehnt, hält eine sehr gemäßigte Rede und warnt sogar vor verfrühter politischer Tätigkeit.

Am Abend werden Feuer abgebrannt. Auf Jahns Vorschlag ahmt man dabei die Verbrennung der päpstlichen Bannbulle durch Luther nach. Etliche Vorschriften, eine Sammlung von Polizeigesetzen, Schriften gegen das Turnen fliegen in die Flammen, dazu ein Ulanenschnürleib, ein Zopf und ein Korporalstock als Sinnbilder der alten Zeit, des Rückschritts, der 'Reaktion'."²²

In dem anderen Lehrheft für die Grundschule verfährt der Verfasser, Karl Ellrich, "erzählender". Hier ist manchmal ein "Sprecher" eindeutig festzustellen. Das kann beispielsweise an der Katapher "Was gab es da alles zu sehen!"

22 Aus: Die Deutsche Revolution 1848/49. Berlin/Leipzig 1947 (Lehrerhefte für den Geschichtsunterricht der Grundschule), S. 5. Das Heft nennt keinen Verfasser. In einer Liste über die für das Schuljahr 1947/48 geplanten Ausgaben wird W. Steiger erwähnt. Das Heft befand sich nach Angabe dieser Liste zu diesem Zeitpunkt schon im Druck. (Volk und Wissen Verlags GmbH, Abt. Grund- und Oberschule, Planung für das Schuljahr 1947/48 Geschichtsunterricht, Berlin, den 26. Februar 1947 - BArchP, R-2, Nr. 650, Bl. 49 f. (S. 1-3); hier Bl. 1).

abgelesen werden.²³ Der zahlreiche Gebrauch von Attributen schränkt den Referenzradius mancher Bezeichnung ein. Statt bloß "Gefäße" zu sagen, ist die Rede von "goldenen Gefäßen". Das begünstigt eine konkretere Vorstellung, wenn auch längst keine eindeutige.

Ellrich nahm altersgerecht aufgearbeitete Zeitzeugenberichte auf.²⁴ Indem dann der Inhalt eines narrativen Textes im Bewußtsein eines "Erzählers" gespiegelt wurde, war eine einheitliche, sinnstiftende Perspektive gegeben, was der Textkohärenz zugute kam.

Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht der Grundschule

Gleichzeitig mit den Überlegungen zu den Lehrheften dachte man daran, sie durch Arbeitshefte zu ergänzen. Ihr Inhalt sollte aus Quellen "im Schulsinne des Wortes" bestehen, nämlich aus Urkunden, zeitgenössischen sowie zeitnahen Berichten, graphischen Darstellungen und Abbildungen neben Ausschnitten aus bedeutenden Geschichtswerken.²⁵ Nach Möglichkeit sollten sie "von den Bearbeitern der entsprechenden Lehrhefte zusammengestellt werden"²⁶.

Sowohl für den Geschichtsunterricht der Grund- als auch für den der Oberschule war angestrebt worden, wesentliche Entwicklungen der Geschichte in diesen Heften zu behandeln und Quellen dafür zur Verfügung zu stellen.²⁷ Das

23 Damit beginnt der Text "Die erste Weltumsegelung durch Fernando Magelhães". Siehe Quellenband, Nr. 26, S. 53.

24 Siehe Quellenband, Nr. 27, S. 54.

25 Beilage eines Schreibens von Dr. Heise (DZfV) vom 26.2.1946 an die Landes- und Provinzialverwaltungen der Länder Mecklenburg, Sachsen, Thüringen und der Provinzen Sachsen und Mark Brandenburg - BArchP, R-2, Nr. 650, Bl. 2; Büngel, Entwicklung bis 1786, S. 2 (Vorwort).

26 BArchP, R-2, Nr. 650, Bl. 11 (S. 2). (siehe Anm. 3.)

27 Aus einem Vermerk Schönburgs von der "Volk und Wissen Verlags G.m.b.H. vom 21.11.1946" geht hervor, daß an einer Vielzahl von Heften gearbeitet wurde. Der Verlag war seit Jahresbeginn an 182 potentielle Autoren herangetreten, von denen nur 92 überhaupt antworteten und davon auch noch 20 ablehnend. Die 72 zur Mitarbeit geeigneten Autoren reichten 88 Manuskripte ein. Man rechnete mit 20 weiteren Eingaben. 35 Manuskripte wurden durch den Verlag oder von Hadermann negativ beurteilt. Zum Zeitpunkt des Schreibens wurde an 23 Lehrheften gearbeitet. Sieben davon hatte Hadermann abgelehnt oder beanstandet. Zwei waren zu diesem Zeitpunkt erst erschienen. Von den 17 genannten Arbeitsheften war erst eines herausgekommen. Drei waren von Hadermann abgelehnt bzw. bemängelt worden. (BArchP, R-2, Nr. 650, Bl. 43-45 (S. 1-3).)

gesetzte Ziel konnte aber nicht erreicht werden. Vermutlich hatten die meisten Autoren nach Auffassung der zuständigen Stellen nicht zufriedenstellend gearbeitet.²⁸

Die Hefte, die tatsächlich herausgegeben wurden, trugen entgegen ursprünglicher Absicht den Untertitel "Material für die Hand des Lehrers". Sehr wahrscheinlich hatte man dabei besonders an die vielen Neulehrer gedacht, die aufgrund ihrer kurzen Ausbildung nur über dürftige Kenntnisse verfügen konnten. Ihnen sollte wohl mit diesen Materialien geholfen werden, ihren Unterricht anschaulicher zu gestalten. Die erste Überprüfung des Geschichtsunterrichts Ende 1946 hatte ja seinen abstrakten Charakter zu erkennen gegeben.

Gemessen an dem Spektrum von Arbeitsheften für die Oberschule gab es für die Grundschule verhältnismäßig wenige, nämlich nur drei.²⁹ Sie erschienen alle relativ spät. Die Gründe dafür liegen auf der Hand. Bei ihrer Erarbeitung konnte man nicht auf die Mitwirkung von Lehrern verzichten, die mit diesen Altersstufen Praxiserfahrung besaßen. Sonst wäre man nämlich Gefahr gelaufen, wegen psychologischer Fehleinschätzungen weniger gut geeignete Texte auszuwählen und Makulatur zu produzieren. Bedenkt man, wie wenige erfahrene Volksschullehrer auf dem Gebiet der SBZ nach der Entnazifizierung im Schuldienst verblieben waren, ist ersichtlich, daß die "Auswahl" an Autoren und ihre Findung sich schwierig gestalten mußte. Der größte Teil der verfügbaren Altlehrer sei zudem "mit dem Ballast imperialistischen Geschichtsdenkens belastet" gewesen, weswegen sie "fast ausnahmslos" dem "neuen Geschichtsbild" in ihrem Unterricht nicht von vornherein hätten entsprechen können.³⁰

28 In einer von der Abteilung Grund- und Oberschulen der Volk und Wissen Verlags G.m.b.H. am 26.2.1947 verfaßten Liste über die Planung von Lehr- und Arbeitsheften für das Schuljahr 1947/48 heißt es, daß von den ca. 200 Autoren, die dem Verlag gemeldet worden waren, sich lediglich zehn als geeignet erwiesen hätten. (BArchP, R-2, Nr. 650, Bl. 49-50 (S. 1-3).) Ein ins Gewicht fallender Grund war wohl der, daß in den 40er Jahren nur sehr wenige Fachhistoriker eine weltanschauliche Wende zum historischen Materialismus vollziehen wollten (Hans Otto Gericke, Vor 40 Jahren: Neubeginn des Geschichtsunterrichts in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Zum Ringen um einen fortschrittlichen Geschichtsunterricht in den Jahren der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung. In: GuS. 28. Jg. (1986), H. 1, S. 1-11; hier S. 8. Im folgenden zitiert: Gericke, Vor 40 Jahren.).

29 Max Classe/Friedrich Spanier, Das deutsche Volk im späten Mittelalter. Berlin/Leipzig 1949. Im folgenden zitiert: Classe/Spanier, Volk im späten Mittelalter; Ruth Krenn, Die Anfänge der Industrie in Deutschland. (Hier:) 2. durchges. Aufl. Berlin/Leipzig 1950. Im folgenden zitiert: Krenn, Anfänge der Industrie; dies., Die industrielle Revolution in England. (Hier:) 2. durchges. Aufl. Berlin/Leipzig 1950. Im folgenden zitiert: Krenn, Die industrielle Revolution.

30 Gericke, Vor 40 Jahren, S. 3.

Außerdem bedurfte die Praxis unbedingt vieler Altlehrer, um Lehrerkurse und -weiterbildungen sowie die tagtäglichen Unterrichtshospitationen durchzuführen.

Der Interessent wird bei der Durchsicht der Arbeitshefte gemäß dem Vorsatz der DZfV ganz unterschiedliche Texttypen und -formen darin vorfinden: Dokumente, Reiseberichte, Ausschnitte aus Lebensbeschreibungen und bedeutender Geschichtswerke, Abschnitte aus Chroniken sowie aus den Werken der sogenannten Klassiker des Marxismus-Leninismus und Abschnitte aus Prosa und Dichtung, sogar einen Text, der an die biographische Erzählung des 19. Jahrhunderts erinnert.³¹ Natürlich ist es unmöglich, hier allen Textformen in einer Besprechung gerecht zu werden; eine Beschränkung ist daher erforderlich.

Den für die Herausgabe Verantwortlichen wird die Problematik bewußt gewesen sein, die aus der selbständigen Bearbeitung eines Textes durch Lehrer entstehen mußte, von denen sicher noch nicht genügend Festigkeit und Sicherheit im Umgang mit dem neuen Geschichtsbild erwartet werden konnte. Da man aber bei den Lehrern frühzeitig auf die "richtige" politische Gesinnung größten Wert legte, in Neulehrerkursen von vornherein dialektischer und historischer Materialismus gelehrt wurde, konnte man wohl weitgehend ihre Bereitschaft zur gestalterischen Umsetzung des neuen Geschichtsbildes voraussetzen. Hinzu kommt die einlinige Perspektive der Stoffauswahl, die im Rezipienten eine Parteinahme für die unteren, gesellschaftlichen Klassen hervorrufen sollte und andere, wichtige Aspekte der jeweiligen Zeitabschnitte vollständig vernachlässigt. Das gilt sowohl für deskriptive Texte, die helfen konnten, dem sonst namenlosen Elend der Massen im Lehrervortrag mit geringem Arbeitsaufwand ein konkretes Gesicht zu verleihen³² und dadurch in den Schülern ein Texterleben zu ermöglichen, das sonst bei Erzählungen einsetzt, als auch für narrative Textabschnitte aus der Prosa.

31 Unter dem Titel "Stephenson baut die erste Lokomotive" (in: Krenn, Die industrielle Revolution, S. 29-36) ist ein 1913 erschienener Text (aus: Albert Neuburger, Erfinder und Erfindungen), in ein Arbeitsheft aufgenommen worden.

32 Siehe hierzu Quellenband, Nr. 28, S. 55. Z.B. der Abschnitt über Unger gibt als deskriptiver Text durch die Angabe der genauen Umstände, unter denen Unger und seine Frau ihr Dasein fristen müssen, die Möglichkeit, "die Armen" im Lehrervortrag zu konkretisieren, durch Raum, Personen (Unger, dessen Frau, die Erzählerin), eng begrenztes Zeitsegment (Besuch der Erzählerin in der Armenkolonie vor dem Hamburger Tor in Berlin) eine Erzählwelt aufzubauen.

Man scheute sich nicht, auf ältere geschichtswissenschaftliche Arbeiten zurückzugreifen. Daher fügte man manchen Texten eine kleingedruckte Einleitung bei, die die Autorensichtweise charakterisiert.³³ Dem Lehrer, der ja auf den neuen gesetzlichen Lehrplan verpflichtet war, war damit eine wesentliche "Denkhilfe" für den "rechten" Umgang mit dem Text gegeben. Obwohl solche Hilfen zum "richtigen" historischen Urteil gegeben wurden, waren die Herausgeber nicht so plump gewesen, die dem historischen Materialismus eigene Begrifflichkeit zu gebrauchen.³⁴

Wie deskriptive Texte zur Erzielung erzählerischen Texterlebens zwecks emotionaler Beeinflussung eingesetzt werden konnten, ist oben beispielhaft angedeutet worden (siehe Anm. 32). In Kapitel B. I. 3. ist die Tradierung von Erzähltheorie und -praxis durch Altlehrer in Aus- und -Weiterbildungskursen aufgezeigt worden. Daß wenigstens ihnen mit den herausgegebenen deskriptiven und berichtenden Texten eine geeignete Grundlage für die Gestaltung von Erzählungen gemäß den Vorschlägen Scheiblhubsers gegeben wurde, leuchtet ein.³⁵ Gleichzeitig gaben die Arbeitshefte eine Stoffauswahl vor, die eine Emotionalisierung der Schüler zugunsten der jeweils niederen Schichten ermöglichte. Gab es in der Phase der SBZ bzw. der frühen DDR-Jahre zwar noch keine neuen Geschichtserzählungen, die als solche im Titel ausgewiesen wurden, so kann doch berechtigt davon ausgegangen werden, in diesem Zeitraum seien in den vier Wänden mancher Klassenzimmer Geschichtserzählungen "im Geiste kämpferischer Demokratie" prinzipiell zu erzählen möglich gewesen und hier und da den Schülern sicher zu Ohren gekommen.

33 Über Friedrich Christoph Schlosser heißt es in der Einleitung zu dem Abschnitt "Die deutsche Kleinstaaterie" beispielsweise: "Er betrachtete die Geschichte vom Standpunkt des aufgeklärten liberalen Bürgertums aus." (Krenn, Anfänge der Industrie, S. 7.)

34 Wenn dann doch in der Einleitung zu dem vierten Kapitel "Städte und Bürger. Die Hanse" (in: Classe/Spanier, Volk im späten Mittelalter, S. 29) die Rede von "der Höherentwicklung der Produktivkräfte" ist, stellt es eine Ausnahme dar, die 1949 sowieso wegen der klareren Fronten in der Deutschlandfrage politisch ungefährlich war und die Ostzone auf die Entwicklung zu einer sozialistischen Gesellschaft orientiert wurde, in der der Marxismus-Leninismus einzig gültige Meinung auf allen Lebensgebieten sein sollte.

35 Als Beispiel siehe "Kampf der Zünfte gegen die Geschlechter. (Straßburg 1308)", ein Abschnitt aus der "Chronike" von Jacob von Königshoven, Straßburg 1698 (in: Classe/Spanier, Volk im Mittelalter. S. 33 f.). Der Text selbst ist narrativ und wegen des vorhandenen Interessengegensatzes für jemanden, der mit Scheiblhubsers Gestaltungsvorschlägen vertraut ist, leicht zu dramatisieren. Außerdem sei daran erinnert, daß Scheiblhuber selbst auf vergleichbare Quellen als Textgrundlage zurückgriff.

Außerdem müssen unbedingt noch die Prosastücke Erwähnung finden. Auch sie konnten als Vorlagen für Detail- und Stimmungsschilderungen dienen. Damit dienten sie gegebenenfalls, ein Stück weit fehlende Übung oder Begabung zu überbrücken. Natürlich konnten sie auch als Geschichtserzählung verwendet werden, ohne verändert zu werden. Ein Beispiel dafür ist in den Quellenband aufgenommen worden. (Siehe Nr. 29, S. 56-63.)

Der Text ist einem historischen Roman entnommen, der schon 1918 verlegt worden war. Trotzdem besaß er nach dem zweiten Weltkrieg ein hohes Maß an Aktualität, konnte er doch sehr wahrscheinlich den Schülern ein Texterleben ermöglichen, was eine Verständnisbasis dafür sein konnte, warum die SED Religion als etwas rein Privates ansah, das auf die öffentlichen Angelegenheiten keinen Einfluß haben durfte.³⁶

Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht der Oberschule:

Wie bereits erwähnt, wurden für den Geschichtsunterricht der Oberschule mehr Hefte als für den der Grundschule gedruckt. Die Hefte erstreckten sich inhaltlich von der Geschichte Griechenlands unter völliger Aussparung römischer

36 Das wird z.B. deutlich an den Worten der Simonin, die das Leiden der armen Massen personifiziert: "Dieser Aufschrei aus Hunderten brachte dann die Simonin wieder zu sich: 'Vertrau auf Gott, Muetterle!' sagte das Büble, 'o Bueble, auf Gott hab' i' alleweil vertraut', sagte sie mit zitternder Stimme, 'aber wenn Mensche ein'm übel wollet, dann hat halt alles kein'n Wert.'" "Alles" umschließt hier auch das Vertrauen auf Gott. Gott vermag nach Ansicht der Simonin nichts gegen das Schalten und Walten übelwollender Menschen zu verrichten. Die geschilderte Lebenswirklichkeit der Simonin - das ist ja im Kontext gegeben - gibt ihr Recht. Die Simonin spricht es indirekt sogar noch deutlicher aus, indem sie von ihrem "Simon" berichtet, wie er im Fieber liegt und in seiner Fieberphantasie offenbar die Speisung der Fünftausend erlebt, Wirklichkeit und Wahn miteinander verwechselt, was der Arzt ("jetzt sagt der Doktor, er phantasier") bestätigt. Dadurch wird die Religion in den Bereich der Phantasie verwiesen. Letztendlich bestärkt in dem Beispiel die Kirche diesen Eindruck selbst. Aus dem Christentum zu humanitärer Hilfe verpflichtet und angesichts der großen Not auch willig, versagt sie, hier personifiziert durch den Pfarrer, letztlich in der Praxis. Statt Praktisches für die Lebenden im Kirchenkonvent einzuleiten, um die Not der Hungernenden zu lindern, kümmert er sich lieber um das Seelenheil der Sterbenden und verlegt die Sitzung. Möglicherweise muß er am folgenden Tag denselben Grund angeben, weil wieder nichts getan wird, denn in so einer Notsituation zählt der Tod doch wohl zum Alltäglichen. Diese Untüchtigkeit mochte auf den damaligen Leser wie eine Begründung für die Parteilinie gewirkt haben.

Geschichte und der des Mittelalters³⁷, wiedereinsetzend mit der Behandlung des Zeitalters der Entdeckungen und der Reformation bis zur Pariser Kommune, die in einem Sonderheft behandelt wird. Die Mehrzahl der Sonderhefte ergänzt die Reihe der Lehrhefte. Soweit bislang erkennbar, ist den Arbeitsheften nur dies eine hinzugefügt worden. Ebenso wie die Arbeitshefte für die Grundschule enthalten sie Quellen "im Schulsinne des Wortes", d.h. sowohl zeitgenössische und zeitnahe Berichte als auch Abschnitte bedeutender Geschichtswerke, graphische Darstellungen usf. Von daher ist verständlich, daß in ihnen verschiedene Textsorten und -formen, darunter auch Narrationen, aufgenommen worden sind. Von den Heften für die Grundschule unterscheiden sie sich besonders durch umfangreiche Berücksichtigung von Abschnitten "bedeutender" Geschichtswerke, d.h. vor allem auch, wertende Stellungnahmen der Klassiker des Marxismus in den Textkanon aufzunehmen. Das mag etwas verwundern, denn in den Ausführungen zum Lehrplan wurden doch Arbeitsschulmethodik und vor allem die entwickelnde Betrachtungsweise für die neunte bis zwölfte Klasse neben dem Lehrgespräch empfohlen. Doch bedeutete das nicht, daß von den Schülern historische Tatsachen aus den Quellen, jeder Artikel, jedes Dokument für sich gelesen und durchgearbeitet werden sollte. Vielmehr erhoffte man sich auf der Basis des Materials die "geistige Durchdringung bedeutsamer Höhen- und Knotenpunkte", die Erkenntnis, wie die verschiedenen Historiker die einzelnen Probleme einschätzen, wo progressive, wo reaktionäre Kräfte lägen. Letztlich sollte diese Verfahrensweise zur sogenannten "Unbefangenheit im politischen Denken und Urteilen, zur richtigen Bewertung von Persönlichkeiten der Vergangenheit" führen.³⁸

Während die Arbeitshefte für die Grundschule nur als "Material für die Hand des Lehrers" erschienen, wurden die für die Oberschule wohl tatsächlich den Schülern leihweise ausgegeben. Jedenfalls spricht nichts dagegen, daß die Hefte von den Schulen in Sätzen zu etwa 25 oder 50 Exemplaren angeschafft

37 Beide Epochen zu berücksichtigen, war aber geplant gewesen. LEHRMITTEL für den Geschichtsunterricht - BArchP, R-2, Nr. 650, Bl. 12 (S. 3).

38 Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Geschichte. 2. Aufl. Berlin (Ost) 1947, S. 7 f.; Karl Sturm, Die Verwendung der Arbeits- und Lehrhefte für den Geschichtsunterricht, erläutert an den beiden Heften über die englische Geschichte im Zeitalter der Revolution 1603 bis 1702. In: GiS. 2. Jg. (1949), H. 5, S. 19-22. Im folgenden zitiert: Sturm, Verwendung der Arbeits- und Lehrhefte. Ernst Hadermann, Das Arbeitsheft "Die deutsche Revolution 1848 bis 1849" im Geschichtsunterricht der Oberschule. In: GiS 2. Jg. (1949), H. 4, S. 17-23; hier: S. 21. Im folgenden zitiert: Hadermann, Das Arbeitsheft.

und in Arbeitsbüchereien eingestellt wurden, wie dies von der DZfV ursprünglich auch vorgesehen war.

Für Umgang und Gebrauch dieser Mittel waren - mitunter wegen der verschiedenartigen Texte - von vornherein mehrere Möglichkeiten gesehen worden.³⁹ Wahrscheinlich waren sie dem Geschichtslehrer der Grundschule willkommenes Material für seine Unterrichtsvorbereitung.⁴⁰ Deshalb wird man vermuten dürfen, daß die in den Oberschulheften befindlichen Narrationen als Vorgaben bzw. Vorlagen für Geschichtserzählungen oder erzählende Passagen in einer überwiegend expositorisch oder deskriptiv gestalteten Lehrerräuberung aller Wahrscheinlichkeit nach verwendet wurden.

Wie sie im Geschichtsunterricht der Oberschule gebraucht werden könnten, legte Ernst Hadermann dar. Schilderungen von Ereignissen sollten dienen, "dem deutenden und wertenden Unterricht die Grundlage konkreter Anschauung zu geben"⁴¹. Offensichtlich sah Hadermann in ihnen Texte, die für das erwünschte "richtige" historisch-politische Schülerurteil so eindeutig die dafür notwendige emotionale Disposition der Schüler hervorbrächten, "daß der Lehrer sie zusammen mit dem Lehrheft für die Grundschule, völlig der häuslichen Lektüre der Schüler überlassen und auf eigene dramatische Schilderung des Ablaufs der Ereignisse, die in dem entsprechenden Unterricht der 7. Klasse noch erforderlich ist, verzichten kann"⁴².

Daß dies nicht nur für die Narrationen in dem von ihm besprochenen Heft zur 48er Revolution gilt, soll kurz an dem Abschnitt General Gallifet nachgewiesen werden.

"Die Gefangenenkolonne machte halt in der Avenue Uhrich und wurde in vier oder fünf Gliedern auf dem Fußsteig aufgestellt. Front nach der Straße. Der General Marquis de Gallifet und sein Stab stiegen vom Pferd und inspizierten die Linie vom linken Flügel anfangend. Der General ging langsam entlang, die Reihen besichtigend; hier und da hielt er, einen Mann an der Schulter berührend oder ihn aus den hinteren Gliedern hervorwinkend. Die so Ausgesuchten wurden, meist ohne weitere Verhandlung, mitten in der Straße aufge-

39 Siehe Sturm, Verwendung der Arbeits- und Lehrhefte.

40 Auf die doppelte Verwendbarkeit deutet die Tatsache hin, daß die von Ruth Krenn verfaßten Hefte in beiden Reihen erschienen.

41 Hadermann, Das Arbeitsheft, S. 18.

42 Ebd., S. 18 f.

stellt, wo sie bald eine kleine Sonderkolonne bildeten. Es war augenscheinlich, daß hierbei für Mißgriffe beträchtlicher Raum gelassen war. Ein berittener Offizier machte den General auf einen Mann und eine Frau wegen irgendeiner besonderen Missetat aufmerksam. Die Frau, aus den Reihen hervorstürzend, fiel auf die Knie und beteuerte mit ausgestreckten Armen heftig ihre Unschuld. Der General wartete eine Pause ab und sagte dann, mit vollständig ruhigem Gesicht und unbewegter Haltung: 'Madame, ich habe alle Theater in Paris besucht, es ist nicht der Mühe wert, Komödie zu spielen (il ne faut pas la peine de jouer la Comédie)' ...

Es war an jenem Tag nicht gut für einen, wenn er merklich größer, schmutziger, reinlicher, älter oder häßlicher als seine Nebenleute war. Von einem Mann fiel es mir besonders auf, daß er seine schleunige Erlösung aus diesem irdischen Jammertal wohl nur seiner eingeschlagenen Nase verdankte. Über hundert wurden so ausgesucht, ein Zug Soldaten zum Erschießen kommandiert, und die übrige Kolonne marschierte weiter, während jene zurückblieben. Einige Minuten nachher fing hinter uns das Feuer an, das - mit kurzen Unterbrechungen - über eine Viertelstunde anhielt. Es war die Hinrichtung dieser summarisch verurteilten Unglücklichen."⁴³

Die Darstellung macht dem Leser (bloß) in seiner Vorstellung durch klare Orts- ("Fußsteig der Avenue Uhrich" in Paris) und Zeitvorgabe (sie ergibt sich aus dem Zusammenhang des Kapitels "Nach dem Kampf"), durch Gebrauch definiter Artikel (*die* "Gefangenenkolonne", *der* "General Marquis de Gallifet") und im ersten Satz erfolgender Nennung von Handlungen ("machte halt [...] und wurde [...] aufgestellt") eine Szene "sichtbar". Der Berichtende bietet sie dem ersten Anschein nach "wertfrei" dar, d.h. ohne Verwendung wertender Attribute. Das ermöglicht dem Leser die Suggestion, das Geschehen nahezu objektiv geschildert zu bekommen, in seiner Phantasie die Wahrheit des Geschehens miterleben zu können. Bei näherer Betrachtung entpuppt sich dies aber als bloßer Anschein.

43 Beispiel aus: Günther Schmidt, *Die Pariser Kommune 1871 und ihre Vorgeschichte*. Berlin/Leipzig 1949 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule. Sonderheft), S. 102, 104 [Aus: Daily News vom 8. Juni 1871, Pariser Korrespondent].

Allein die Personenkonfiguration läßt auch hier wieder tief in das Wertgefüge des Berichtenden blicken. Der anonymen - abgesehen von dem Umstand in "vier oder fünf Gliedern" zu stehen - undifferenzierten, d.h. nicht aus Individuen mit Einzelmerkmalen bestehenden Kolonne, die gehorsam sogar den Todesbefehl ihrer Einzelteile annehmen muß, steht "der General" als einzelner (von seinem Stab begleitet) mit totaler Befehlsgewalt gegenüber. Dies allein ist schon Abbild der marxistischen Sicht von der Gesellschaft jener Tage, ein Bild der Gesellschaftshierarchie: eine elitäre, zahlenmäßig geringe Oberschicht, in deren Händen die politisch-militärische Macht liegt, gegenüber einer rechtlosen Masse, an der die Macht willkürlich ausgelassen werden kann. Ein Repräsentant der herrschenden Klasse ist Gallifet, der (im ersten Absatz) entlang der sich offenbar durch nichts voneinander unterscheidenden Reihen geht und die Sonderkolonne zusammenstellt. Angesichts der anonymen Reihen wirkt die Auswahl der Todeskandidaten völlig unmotiviert. Dieser Eindruck wird durch die verwendete Paarformel "hier und da" noch verstärkt.

Aufgrund dieser geschickt angelegten, den Worten nach auf den ersten Blick objektiven Präsentation einer an humanistischen Werten gemessenen Unmenschlichkeit wird der Leser vermutlich geneigt sein, die Bemerkung des Berichtenden, daß bei dieser Verfahrensweise Mißgriffen augenscheinlich breiter Raum gelassen wurde, als richtig anzunehmen. Durch den Umstand, hier die Wiedergabe eines Zeitungsberichts vor sich zu haben, wird die Empfindung des Grauens noch verstärkt werden. Einhergehend mit der Ablehnung derartiger Mißstände wird eine Parteilichkeit zugunsten der Unterdrückten, der Massen, der progressiven geschichtlichen Kraft bewirkt. Ebenso wie der Beginn des Berichts ruft auch Gallifets Umgang mit der hervorstürmenden Frau und dem Mann mit der eingeschlagenen Nase im weiteren Verlauf den Unmut des Lesers hervor, handelt es sich doch hierbei um ein Verbrechen an der Menschlichkeit, begangen von einem Offizier als Repräsentant der Reaktion⁴⁴ gegen das aufbegehrende Volk als Vertreter progressiver geschichtlicher Kraft.

Genauso wie in den Arbeitsheften für die Grundschule sind auch in dieser Reihe einige Texte der Prosa entnommen. Ihre Anzahl ist gering. Besondere Beachtung verdient der Text "Kirche und Schule" aus "Bouvard und Pecouchet" von Gustav Flaubert.⁴⁵ Ähnlich wie Ruth Krenn wählte Günther Schmidt

44 Man muß dabei bedenken, daß gerade der Militarismus den deutschen Kommunisten als Gipfel des Reaktionären galt.

45 Siehe Quellenband, Nr. 30, S. 64-66.

ein Beispiel, das im Leser ein Urteil entstehen lassen kann, da auch hier mehr vom Tun der Handelnden erzählt wird, als ausführliche, wertende Charakteristiken gegeben werden, was den Eindruck unmittelbarer Teilnahme begünstigt. Mit gutem Grund wird man behaupten können, dieser Text sei mit der Absicht gewählt worden, auf die emotionale Haltung des Lesers einzuwirken. Ziel wird auch hierbei gewesen sein, den Rezipienten zugunsten einer Parteinahme für die "progressiven" Kräfte zu beeinflussen.

Besondere Aktualität besitzt das Beispiel dadurch, daß die Kirche als politische Kraft in verhängnisvoller Weise (hier im Beispiel mit der Erpressung: "Arme Kinder!", sagte der Priester [...]) wirksam werden kann, indem sie untergeordnete Stände zwingt, wider besserer Einsicht (der Lehrer hält Kirchenbesuch und Kommunion für "Dummheiten", in die er sich nicht fügen will, glaubt, daß es "nützlichere Dinge" als biblische Erzählungen in der Schule zu lehren gibt) zu handeln. Daher wird man behaupten können, daß unkritische Leser nach Lektüre dieses Textes sicher bereitwilliger waren, dem SED-Beschluß zuzustimmen, Christentum und Kirche als Angelegenheit der Privatsphäre und nicht der Politik gelten zu lassen.⁴⁶

Die Übersetzungen sowjetischer Lehrbücher für die Hand des deutschen Geschichtslehrers

1948 erschienen im Verlag Volk und Wissen vier sowjetische Geschichtslehrbücher für die (russischen) Mittelschulen in einer deutschen Übersetzung.⁴⁷ Die deutsche Ausgabe ist gegenüber dem Original leicht verändert. Ob die Idee zu ihrer Herausgabe innerhalb der DZfV entstanden war, wofür die SMAD dann lediglich die Genehmigung erteilt hatte, oder ob die Initiative für Überset-

46 Siehe hierzu: SED und Christentum. Erklärung des ZK der SED 27.8.1946. In: Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees und des Parteivorstandes. Bd. I. 2. Aufl. 1951, S. 86-88. *Der Glaube wird in diesem Dokument als persönliche Sache des Menschen ausgewiesen. Zu diesem Zeitpunkt hielt man die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft mit dem Bekenntnis zum Sozialismus für vereinbar.*

47 Nacheinander erschienen: E. A. Kosminskij, *Geschichte des Mittelalters*; A. W. Jefimow, *Geschichte der Neuzeit. 1789-1870*; die unter der Redaktion von A. W. Mischulin herausgegebene *"Geschichte des Altertums"* und die *"Geschichte der Neuzeit"* von Chwostow/Subkow.

zung und Drucklegung von der SMAD ausgegangen war, kann nicht gesagt werden. Quellenzeugnisse hierzu liegen bislang nicht vor.

Diese Lehrwerke sollten ebenso wie die Reihe der Lehr- und Arbeitshefte helfen, das fehlende Lehrbuch der Geschichte zu ersetzen. Sein Fehlen muß für die verantwortlichen Stellen schmerzlich gewesen sein, weil es ja auch an deutschsprachiger geschichtswissenschaftlicher Literatur "im neuen Geist" noch fehlte. So erklärte der Verlag im Vorwort der 1948 erschienen Übersetzung der "Geschichte des Mittelalters":

"Dieses Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in der demokratischen Schule wird vorbereitet, konnte aber noch nicht fertiggestellt werden."⁴⁸

Für die Übergangszeit, bis ein solches Werk erscheinen konnte, glaubte man, mit den russischen Lehrbüchern den Lehrern in der SBZ helfen zu können, lehrplangetreu zu unterrichten. Sie sollten den Lehrern den für ihren Unterricht erforderlichen Stoff vermitteln und ihnen zugleich zeigen, "unter welchen Gesichtspunkten dieser Stoff im Unterricht der Schule anderer Länder dargeboten wird"⁴⁹.

Die russischen Lehrwerke beinhalten - zumindest gilt das für ihre deutschen Übersetzungen - keine Erzählungen. Ihr Textstil läßt sich weitgehend mit dem der Lehrhefte für die Oberschule vergleichen.⁵⁰ Selten wird man in ihnen geöffneter Fokussierung, wörtlicher Rede oder einer vorstellungsintensiven Entfaltung der Lokalinitiatoren begegnen. Ihre narrativen Texte hätten in den meisten Fällen lediglich den zeitlichen Rahmen eines relativ großen Zeitsegmentes vorgeben können. Daraus hätte ein einzelner Vorgang oder eine Erscheinung vom Lehrer herausgelöst und selbst entfaltet werden müssen, um eine Geschichtserzählung zu erhalten. Inwieweit sich die damaligen Lehrer dieser Arbeit unterzogen, ist unbekannt. Doch wird man hier - ebenso wie bereits

48 E. A. Kosminskij. Geschichte des Mittelalters. Vorwort des Verlages. Deutschsprachige Übersetzung nach der 4. Aufl. des russischen Originals. Gegenüber dem Original fehlt der Abschnitt über die Geschichte Rußlands im Mittelalter.

49 Ebd. In diesem Vorwort ist von anderen demokratischen Staaten die Rede. Damit waren natürlich keineswegs westliche Demokratien gemeint. Bedenkt man, daß östlich des "Eisernen Vorhangs" mit Ausnahme der Sowjetunion die anderen Volksdemokratien im Grunde erst noch im Entstehen waren, erscheint der gebrauchte Plural denkwürdig.

50 Außerdem ähneln ihre Texte denen der ersten Lehrbuchgeneration der DDR so sehr, daß deren Besprechung auch stellvertretend für die sowjetische Lehrbücher ist.

oben bei Besprechung der Lehrhefte - vermuten müssen, den Lehrern habe es allein an kulturhistorischen Kenntnissen dafür gefehlt, weshalb eine derartige Umarbeitung in jedem Fall sehr zeitintensiv gewesen wäre.

Abschließend läßt sich festhalten, daß die neuen Unterrichtsmaterialien Erzählungen bzw. erzählende Passagen enthielten und Texte beinhalteten, die genügend Details vermitteln, um sie dafür zu verwenden, im (mündlichen) Lehrervortrag eine Erzählwelt aufzubauen.

II. Die Geschichtserzählung in bewegten Jahren

1.1. Sowjetpädagogik als neue Voraussetzung zum Verständnis und zur Verwendung von Geschichtserzählungen

Mit dem III. Pädagogischen Kongreß begann die Phase der Überwindung "spätbürgerlicher", d.h. reformpädagogischer Einflüsse, was auch schnell Konsequenzen auf dem Gebiet von Didaktik und Methodik zeigte.¹ Zwar war schon mit Alts Artikel von 1946 in der "pädagogik" (vgl. Kap. B. I. 2.) grundsätzlich ein für die Methodenwahl relevanter marxistischer Standpunkt früh in die Diskussion eingebracht worden, doch wird man die ersten Nachkriegsjahre einen von der Lernschule Herbart-Zillerscher Prägung oder von der Reformpädagogik begründeten und abgeleiteten Methodengebrauch annehmen müssen. Der Grund dafür liegt ganz einfach im Fehlen ausreichender marxistisch-leninistischer Materialien, auf deren Basis eine gründliche methodische Neuorientierung hätte vorgenommen werden können. Außerdem erschien es aus politischen Gründen ohnehin opportun, vorsichtig einen neuen Standpunkt einzuführen, um auch auf diesem Sektor den Eindruck antifaschistisch-demokratischer Umwälzung zu wahren. Das änderte sich 1948 grundlegend.

In diesem Jahr erschienen die ersten sowjetpädagogischen Schriften, nämlich Jessipows und Gontscharaows Pädagogik und das seltsamerweise in den meisten Aufarbeitungen dieses Zeitraums übersehene Heft Oreschkows.² Ein Jahr darauf folgte die deutsche Übersetzung des Lehrbuchs der Pädagogik von Ogorodnikow und Schimbirjew.³ Weitere Anzeichen für eine Umorientierung waren die 1949 erlassene "Anweisung über die Unterrichtsstunde" sowie die im

1 Vgl. dazu: Kersten Reich, Theorien der Allgemeinen Didaktik. Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Stuttgart 1977, S. 229. Im folgenden zitiert: Reich, Theorien. Vgl. Karl-Heinz Günther/Gottfried Uhlig, Geschichte der Schule in der deutschen demokratischen Republik 1945-1971. Berlin (Ost) 1974, S. 126. Im folgenden zitiert: Günther/Uhlig, Geschichte (1974).

2 B. P. Jessipow/N. K. Gontscharow, Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten. Übersetzt nach der 3. vermehrten und verbesserten Ausgabe. Berlin/Leipzig 1948. Im folgenden zitiert: Jessipow/Gontscharow, Pädagogik; P. S. Oreschkow, Die Grundlagen der sowjetischen Didaktik. Berlin/Leipzig 1948. Im folgenden zitiert: Oreschkow, Grundlagen.

3 I. T. Ogorodnikow/P. N. Schimbirjew, Lehrbuch der Pädagogik. Berlin/Leipzig 1949. Im folgenden zitiert: Ogorodnikow/Schimbirjew, Lehrbuch.

Sommer 1950 herausgegebene "Verordnung über die Unterrichtsstunde"⁴, die unverkennbar an der sowjetischen Didaktik angelehnt waren.⁵ Hinzu kamen eine Vielzahl von Zeitschriftenaufsätzen, die wohl einer verstärkten Ausbreitung der Sowjetpädagogik dienten. Diese Veröffentlichungen müssen natürlich in einem größeren Zusammenhang gesehen werden, um die mit ihnen verbundenen Absichten erkennen zu können.

Seit Mitte 1948 setzte eine Phase vom Charakter eines "schulpolitischen Übergangs" ein.⁶ Sie bestand in einer Hinwendung zur Sowjetpädagogik, verstärkten Abwendung von der Reformpädagogik, wie eingangs erwähnt, und damit der allmählichen Überschreitung der bisherigen "antifaschistisch-demokratischen" Schulreform und die Heranführung an den Aufbau eines sozialistischen Schulwesens. Zu den Schlaglichtern dieser Entwicklung zählte beispielsweise eine Ansprache Hans Sieberts, damaliger Hauptreferent des ZK der SED für Schul- und Erziehungsfragen, auf der Leipziger Lehreraktivistentagung im November 1948.⁷ Dort erklärte er die Sowjetpädagogik zur Basis für die pädagogische Theorie und Praxis in der SBZ.⁸

4 Anweisung über die Unterrichtsstunde als Einheit des Unterrichtsprozesses, über die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde. In: dns. 4. Jg. (1949), Beilage zu Heft 21; Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit, die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde und der Kontrolle und Beurteilung der Kenntnisse der Schüler. In: dns. 5. Jg. (1950), Beilage zu Heft 21. Allein in der verpflichtenden Einführung des Klassenstundensystems war eine Wendung gegen die "bürgerliche" Ausgestaltung der Arbeitsschule gesehen worden, die vorgeblich einen systematischen Kenntniserwerb durch die Schüler verhindert hätte.

5 Vgl. hierzu: Günther/Uhlig, Theorien, S. 98; Dietmar Waterkamp, Lehrplanreform in der DDR. Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule 1963-1972. Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1975, S. 40. Im folgenden zitiert: Waterkamp, Lehrplanreform; vgl. auch Reich, Theorien, S. 240.

6 Vgl. Günther/Uhlig, Schule (1974), S. 72 ff.; Gerhard Topsch, Zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts auf dem Gebiet der Sowjetischen Besatzungszone und der DDR von der Aufnahme im Schuljahr 1946/47 bis 1965. Diss. Halle 1983, S. 61. Im folgenden zitiert: Topsch, Entwicklung des Geschichtsunterrichts.

7 "Aktivisten" gehen auf eine durch den Bergmann Adolf Henneke begründete Bewegung zur Leistungssteigerung zurück. Es wurde versucht, sie auf alle Gebiete des gesellschaftlichen Lebens auszudehnen.

8 Vgl. Siegfried Baske/Martha Engelbert (Hrsg.), Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. 1. Teil (1945-1958). Berlin 1966 (Osteuropainstitut an der Freien Universität Berlin. Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen 2), S. XX (Vorwort). Im folgenden zitiert: Baske/Engelbert, Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik. Weitere Quellen einer künftig "fortschrittlichen" Pädagogik seien die durch die Sowjetpädagogik möglich gewordene

Im folgenden Januar beschloß die 1. Parteikonferenz der SED die Weiterführung der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung und in allen Erziehungseinrichtungen, die Probleme des Zweijahrsplans und seine Erfüllung in den Vordergrund zu stellen. Durch qualitative und quantitative Leistungssteigerung der Lehrer sollte deshalb das allgemeine Bildungsniveau der Kinder gehoben werden. Was hier mit Fortführung der Schulreform und qualitativer Steigerung der Lehrerleistung von der SED intendiert war, war natürlich eine verstärkte Hinwendung zum Marxismus-Leninismus und ein davon abgeleitetes höheres Maß an Systematik und Wissenschaftlichkeit auf dem pädagogischen Sektor. Das ergibt sich allein aus den parteipolitischen Veränderungen der SED im Jahre 1948, ihre Wendung zur "Partei neuen Typs" und der Abkehr von einem besonderen deutschen Weg zum Sozialismus. Fortan galt der Marxismus-Leninismus als alleinige Richtschnur des Denkens und Handelns.⁹

Nur relativ selten wurde aber die fundamentale Bedeutung der Sowjetpädagogik *expressis verbis* herausgestellt, befinden Baske und Engelbert. Ihrer Meinung nach lag das möglicherweise in dem Bemühen der Partei begründet, "die 'DDR' als autonomen Staat erscheinen zu lassen".¹⁰ Denkbar ist aber auch folgendes: In der damaligen Situation lautete die westliche Strategie, mittels Stärke "den Kommunismus aus Osteuropa zurückzudrängen und damit die Konfrontation zu verstärken", was nicht zuletzt die Führung der DDR und die anderer Volksdemokratien stärker an Stalin band¹¹ und vermutlich die Betonung des Marxismus-Leninismus verstärkte. Dennoch mußte zwischen diesen Tendenzen und den zumindest verbalen Forderungen nach nationaler Einheit eine Balance gehalten werden. Eine aggressivere Propaganda der Sowjetpädagogik hätte sicher Mißtrauen unter Lehrern und pädagogisch Interessierten hervorrufen können.

"kritische Auseinandersetzung mit dem klassischen Erbe der fortschrittlichen Erziehungswissenschaft" (Siebert) sowie die Auswertung der praktischen Schularbeit; siehe auch: Ruth Müller, *Die Entwicklung der Lehrerausbildung beim Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik (1949-1955)*. Diss. (B) Leipzig 1969, S. 29. Im folgenden zitiert: Müller, *Entwicklung der Lehrerausbildung*.

9 Hierzu vgl.: Topsch, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*, S. 64 f.; *Geschichte der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands*. Abriß. Berlin (Ost) 1978, S. 176, 182, 186 f., 197. Im folgenden zitiert: *Geschichte der SED*; Günther/Uhlig, *Geschichte* (1974), S. 104; Hermann Weber, *DDR. Grundriß der Geschichte 1945-1990*. Vollständig überarbeitete u. ergänzte Auflage Hannover 1991, S. 50 f. Im folgenden zitiert: Weber, *DDR*.

10 Baske/Engelbert, *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik*, a.a.O.

11 Weber, *DDR*, S. 40.

Die SED formulierte im August 1949 schulpolitische Richtlinien, wobei sie von den Entschlüssen der 1. Parteikonferenz ausgegangen war. Auf dem IV. Pädagogischen Kongreß orientierte man sich an jenen Richtlinien.¹² Unter anderem stellte man dort das Studium der Sowjetpädagogik in den Mittelpunkt künftiger Klärungsprozesse.¹³ In den schulpolitischen Richtlinien wurden als Konsequenzen für die Lehrer u.a. "neben einer guten Allgemeinbildung eine objektive Kenntnis des Marxismus-Leninismus" gefordert.¹⁴

Parallel zu diesen Erklärungen liefen, seit die Deutsche Wirtschaftskommission (DWK) der DVfV eine Anordnung dazu erstellt hatte, die Vorbereitungen und Einrichtungen des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI). Es wurde in zwei Abteilungen gegliedert. Die eine diente der Lehrerweiter- und -fortbildung, die andere der theoretisch-methodischen Weiterentwicklung. Es zählte zu ihren Aufgaben, neue Lehrpläne und Lehrbücher zu erarbeiten. Bei der Ausarbeitung einer "neuen demokratischen Pädagogik", einer entsprechenden Methodik und Didaktik sollte sie die klassischen bürgerlichen psychologischen und pädagogischen Standpunkte sowie reaktionäre westliche überprüfen und die fortschrittliche Pädagogik und Psychologie der Sowjetunion auswerten.¹⁵ Schon 1950 löste Else Zaisser, Gattin des späteren Ulbricht-Opponenten Wilhelm Zaisser, den ersten Direktor des DPZI, Hans Siebert, ab. Damit bekleidete nun jemand diesen Posten, der auf praktische Erfahrungen mit der Sowjetpädagogik zurückblicken konnte. Sie war deswegen befähigt, tatkräftig den neuen Kurs der Partei umzusetzen.¹⁶

12 Vgl. beispielsweise: Topsch, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*, S. 66 f.

13 Vgl. Günther/Uhlig, *Geschichte* (1974), S. 93; siehe auch: Resolution der methodischen Kommission des 4. Pädagogischen Kongresses. In: *dns.* 4. Jg. (1949), H. 21, S. 724 f. Mit keinem Wort erfolgte ein Hinweis auf die Sowjetpädagogik, aber die Gesichtspunkte, unter denen eine "beschleunigte Bearbeitung didaktisch-methodischer Richtlinien" erfolgen sollte, sind unverkennbar von der sowjetischen Didaktik geprägt. Wohl aber stellte Hans Siebert unmißverständlich die Sowjetpädagogik als fortschrittlich heraus, von der man künftig lernen sollte.

14 Schulpolitische Richtlinien für die Deutsche Demokratische Schule [Resolution der schulpolitischen Kommission des 4. Pädagogischen Kongresses vom 2.8.1949]. In: *Baske/Engelbert, Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik*, S. 139-147 [= Dokument 49]; hier S. 145. Außerdem sollte jeder Lehrer "ein wahrhafter Freund der Sowjetunion sein" (*ebd.*, S. 146).

15 Vgl.: Richard Mehle, *Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut*. In: *dns.* 4. Jg. (1949), H. 13, S. 411 f.; Waterkamp, *Lehrplanreform*, S. 49.

16 Vgl. dazu: Frau Prof. Zaisser, Direktorin des deutschen Pädagogischen Zentralinstitutes. In: *dns.* 5. Jg. (1950), H. 4, S. 138. Zunächst war die gebürtige Essenerin einige Jahre als Lehrantsbewerberin im dortigen Schuldienst tätig. Sie arbeitete im sozialistischen Lehrerverein

Eine stärkere Orientierung auf die Sowjetpädagogik in Lehrerkonferenzen und in der Arbeit pädagogischer Fachschulen forderte Ulbricht in einem Referat auf dem III. Parteitag im Juli 1950.¹⁷ Das hieß wohl im Klartext nichts anderes, als daß die antifaschistische Haltung vieler Lehrer in den ersten Nachkriegsjahren bloß eine emotionale Reaktion auf den Hitlerfaschismus gewesen war, die aber jetzt nicht mehr genügte. Zur Umsetzung marxistisch-leninistisch begründeter Inhalte mittels davon abgeleiteter Methoden benötigte man nun Überzeugungstäter.¹⁸ An die ebenfalls auf dem III. Parteitag geäußerte Aufgabe zur "Hebung des wissenschaftlichen Niveaus im gesamten Schul- und Bildungswesen" schloß sich die auf der 4. Tagung des ZK der SED angenommene Erklärung vom 19.1.1951 an. Für alle Unterrichtsfächer galt, die "fortschrittlichen Ergebnisse der Wissenschaft, insbesondere der Sowjetwissenschaft" auf Basis des Marxismus-Leninismus zu vermitteln. Man trat in diesem Dokument unter anderem für die "Organisierung einer systematischen, wissenschaftlichen, politischen Höherqualifizierung der Lehrer, Verbreitung der fortschrittlichen wissenschaftlichen Erkenntnisse des Marxismus-Leninismus und der Sowjetpädagogik unter den Lehrern" sowie für die "Herausgabe weiterer Werke der Sowjetpädagogik und Sicherung ihres Studiums durch die Lehrer" ein.¹⁹ Die obligatorische Lehrerweiterbildung wurde nun nach einheitlichen Themenplänen, die breiten Raum für die Sowjetpädagogik vorsahen, durchge-

mit und trat 1926 der KPD bei. 1932 emigrierte sie in die Sowjetunion, wo sie ihre theoretische marxistische Ausbildung erhielt. Hier studierte sie auch deutsche Philologie, Pädagogik und Gesellschaftswissenschaft, legte ihr akademisches Examen nach einem Studium 1932-1935 der Sozialwissenschaften in Moskau ab. 1932-1933 "arbeitete sie gleichzeitig an der deutschen Karl-Liebknecht-Schule in Moskau und wirkte dann bis 1947 an verschiedenen Moskauer Hochschulen."

17 Der Fünf-Jahres-Plan und die Perspektiven der Volkswirtschaft [Auszug aus dem Referat Walter Ulbrichts auf dem 3. Parteitag der SED am 22.07.1950]. In: Baske/Engelbert, Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik, S. 161 [= Dokument 55]; vgl. auch Geschichte der SED, S. 255.

18 Vgl. dazu: Müller, Entwicklung der Lehrerausbildung, S. 24.

19 Die nächsten Aufgaben der allgemeinbildenden Schulen [Entschließung des ZK der SED vom 19.01.1951]. In: Baske/Engelbert, Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik, S. 164-170 [= Dokument 57]. Zitate von S. 164 u. 166.

führt.²⁰ Allerdings wurde dies nicht immer enthusiastisch von den Teilnehmern der Weiterbildungsveranstaltungen aufgenommen.²¹

Die ganze hier nur skizzenhaft wiedergegebene "Einführung" der Sowjetpädagogik basiert in erster Linie auf den seit 1948 einsetzenden Stalinisierungsprozeß. Allerdings darf man hierin nicht allein eine weltanschauliche Konsequenz sehen. Vielmehr hoffte man auch, damit der durch die Wirtschaftspläne geäußerten Notwendigkeit der Leistungssteigerung gerecht zu werden, da die sowjetische Didaktik viel stärker als reformpädagogische Ansätze die systematische Erarbeitung wissenschaftlich fundierter Kenntnisse, Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Übereinstimmung mit gesellschaftlichen Erfordernissen in das Zentrum aller unterrichtlichen Bemühungen stellte. Die Sowjetunion glaubte, in der Vergangenheit auf gute Resultate verweisen zu können, als sie sich von arbeitsunterrichtlichen Konzepten Anfang der 30er Jahre abwandte und durch neue, materialistisch betonte Ansätze wählte, den wirtschaftlichen Erfordernissen jener Zeit gerecht geworden zu sein.

In dieser Phase schulpolitischen Übergangs von der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung hin an die Schwelle genuin sozialistischer Schulentwicklung ist mit der Einführung der Sowjetpädagogik auf dem Gebiet von SBZ/DDR eine zweite marxistische Voraussetzung für die Geschichtserzählung gegeben worden. Die vorhergehenden Kapitel stellten als erste den historischen Materialismus als neues Wertekonzept heraus, der ja gleich in Richtlinien und Lehrplänen des Geschichtsunterrichts der zweiten Hälfte der 40er Jahre auch angewandt wurde. Damit war vorgegeben, wer als verehrungswürdiger Held herausgestellt und welche Gestalt als finsterner Vertreter der Reaktion angesehen werden sollte. Dies konnte eine Gewähr für kohärente Stimmungswelten in den jeweiligen Erzählungen bieten. Mangels Alternativen griff man in dieser

20 Vgl. Günther/Uhlig, *Geschichte* (1974), S. 126; Reich, *Theorien*, S. 245. Hinweise darauf findet der Leser in der Zeitschrift "pädagogik" in den dort abgedruckten Lehrplänen der Institute für Lehrerbildung und den vom DPZI gegebenen Anweisungen für die Lehrerweiterbildung.

21 Am 6.6.1951 ging bei der Abteilung Lehrerbildung des Brandenburgischen Ministeriums für Volksbildung ein Schreiben der Schulrätin Fugold aus dem Kreis Ost-Havelland ein. Wohl mit Bedauern stellte sie fest, daß lediglich 4 % der Teilnehmer sehr ordentlich vorbereitet zu den Fortbildungsveranstaltungen kämen, 80 % seien ausreichend und 16 % sogar nur sehr mäßig vorbereitet. Bewußte Gegenströmungen zeigten sich in diesen Konferenzen aber nicht. Allerdings mußte sie darauf hinweisen: "Jedoch zeigen sich noch immer idealistische Tendenzen und Schlacken aus der Psychologie innerhalb der Reformpädagogik." - Brandenburg. LHA LdBrRep. 2054, Ministerium für Volksbildung, Akte 484, Bl. 33 (S. 1 f.).

Zeit auf ältere pädagogische und psychologische Vorstellungen zurück. Dabei gingen die Vorstellungen so weit, die methodischen Empfehlungen des Lehrplans dahingehend zu verstehen, die Geschichte im Unterricht der unteren Grundschulklassen in Geschichten aufzulösen. Die "Scheibelhuberei" spukte also, wie allein aus dem Kapitel über den Methodendiskurs in den Zeitschriften zu ersehen war, noch in den Köpfen vieler Schulmänner. Die damit verbundenen Vorstellungen, wie z.B. die aus der Sicht der Sowjetpädagogik gegebene Überbewertung der kindlichen Alterseigenarten, galt es nun beim allmählichen Übergang zu Beginn der sozialistischen Etappe aus der Perspektive der SED zu überwinden und durch marxistisch-leninistische zu ersetzen. Wie im folgenden gezeigt werden soll, weist die sowjetische Didaktik von einer streng materialistischen Position aus der Geschichtserzählung im Kanon der Unterrichtsmethoden ihren festen Platz zu. Die Bedeutung der folgenden Ausführungen liegt darin, daß sie - das gilt ganz besonders für den psychologischen Aspekt - bis zum Ende der DDR die Verwendung der Geschichtserzählung begründeten.

Keinesfalls war es so, daß diese Methode künftig unter den Tisch fiel, wie vielleicht der Leser wegen der immer wiederkehrenden Floskeln von Systematik und Wissenschaftlichkeit vermutet haben könnte. Die sowjetische Didaktik, deren Gegenstand in dem Studium der Gesetzmäßigkeiten des Unterrichts, seiner Ziele, Inhalte und Methoden gesehen wurde,²² geht von der Leninschen Erkenntnistheorie aus.²³ Ihre Grundmaximen wurden bruchlos auf die Verhältnisse in der DDR übertragen.²⁴ Vom Primat der Materie gegenüber dem Geist ausgehend versteht der marxistisch-philosophische Materialismus Erkenntnis als "Abbild der objektiven Welt im menschlichen Gehirn" (Lenin) und hält die Welt samt ihrer Gesetzmäßigkeiten für durchaus erkennbar, da das menschliche Gehirn als höchstes Produkt der lang dauernden Entwicklung der Welt zur lebendigen Materie die Fähigkeit besitzt, die objektive Welt widerzuspiegeln.²⁵ Der dialektische Erkenntnisweg der Wahrheit führt von der lebendigen Anschauung, d.h. auf der Grundlage der durch die Sinnesorgane vermittelten

22 Vgl. Ogorodnikow/Schimbirjew, Grundlagen, S. 87.

23 Vgl. Oreschkow, Grundlagen, S. 6.

24 Vgl. Reich, Theorien, S. 233.

25 Vgl. Oreschkow, Grundlagen, S. 6 f. Der marxistische philosophische Materialismus ist der Antipode des philosophischen Idealismus, für den die Welt die Verkörperung einer absoluten Idee, den "Weltgeist", ist. Für diesen, so führt Oreschkow auf S. 6 aus, existiere nur unser Bewußtsein wirklich, "die materielle Welt, das 'Sein', die 'Natur' hingegen existieren nur in diesem unseren Bewußtsein, in unseren Empfindungen, unseren Vorstellungen, unseren Begriffen".

Empfindungen und Wahrnehmungen, über das abstrakte Denken, mittels dessen von konkreten Einzelvorstellungen zu allgemeinen Vorstellungen, zum Wesen der Erscheinungen, zur Fixierung von Zusammenhängen gelangt werden kann und Regel- und Gesetzmäßigkeiten entdeckt und erfaßt werden können, zur Praxis, da der gesamte Erkenntnisakt des Menschen seine gesellschaftliche Betätigung voraussetzt. Dieser Prozeß wird als eine ewig währende Annäherung verstanden. Bei der dialektischen Erkenntnis der Wirklichkeit kann weder auf die lebendige Anschauung noch auf das abstrakte Denken verzichtet werden. Denn diese sind in dem einheitlichen Erkenntnisvorgang unlösbar miteinander verbunden. Allein schon deshalb hätten marxistische Didaktiker niemals der "Scheibluherei" zustimmen können, die in ihren Prämissen nur sehr wenig Raum für die gedankliche Durchdringung des geschichtlichen Stoffes zuließ.

Für Schüler gelte hinsichtlich der Wirklichkeitserkenntnis prinzipiell dasselbe wie für den Wissenschaftler. Nur wird ihnen der zu erkennende Teil der Wirklichkeit im jeweils gegebenen Unterrichtsgegenstand in didaktisch aufbereiteter Form gegeben sein.²⁶ Angesichts der Unwiederbringlichkeit historischer Ereignisse und Erscheinungen wird man sich zu fragen gedrängt fühlen dürfen, ob diese Erkenntnistheorie dem geschichtlichen Stoff wirklich gerecht wird bzw. hier nicht versagen müsse.

Wie schon gesagt, beginnt in marxistisch-leninistischem Verständnis der Erkenntnisprozeß mit Empfindungen und Wahrnehmungen. Die sowjetische Psychologie sieht in der Empfindung die Widerspiegelung einzelner Qualitäten der Gegenstände der materiellen Außenwelt, wie z.B. Gerüche, Farben, Töne, im Gehirn.²⁷ Beim Anhören des Lehrerwortes wäre beispielsweise hier das Schallsignal die Empfindung, die zum Bereich des von Pawlow entdeckten ersten Signalsystems zählt. Es handelt sich bei den Empfindungen um eine Erregung, die über das zentripetale Nervensystem in die Großhirnrinde des Gehirns gelangt.²⁸ Empfindungen sind integrierende Bestandteile der Wahrnehmungen. Letztere werden als psychische Prozesse angesehen, die ebenfalls der unmittelbaren Widerspiegelung von Gegenständen der realen Welt dienen,

26 Vgl. dazu: Oreschkow, Grundlagen, S. 10; Ogorodnikow/Schimbirjew, Lehrbuch, S. 94.

27 Vgl. K. N. Kornilow, Einführung in die Psychologie. Berlin/Leipzig 1949, S. 11. Im folgenden zitiert: Kornilow, Psychologie; B. N. Teplow, Psychologie. Berlin (Ost) 1952, S. 12. Im folgenden zitiert: Teplow, Psychologie. Meine folgenden Darlegungen stützen sich allein auf Werke, die Ende der 40er, Anfang der 50er Jahre für die Lehrer greifbar waren.

28 Vgl. Teplow, Psychologie, S. 40.

durch die aber mehrere Empfindungen in ihrer Gesamtheit in Form von Gegenständen oder Erscheinungen möglich werden. Das ist aber kein bloß passiver Vorgang, vielmehr müsse dabei die Verarbeitung früherer Erfahrungen und schon angeeignetes Wissen aktiviert werden.²⁹ Physiologisch gesehen handelt es sich bei der Wahrnehmung um den "Reflex auf das Verhältnis" (Pawlow) verschiedener Erregungen bzw. Empfindungen zueinander, ihre sinnhafte Gruppierung.³⁰

Wahrnehmungen hinterlassen ihre Spuren in der Struktur des Nervensystems und stellen so das Gedächtnismaterial bereit. Das Gedächtnis basiere auf einer Eigenschaft des Nervensystems, die als Plastizität bezeichnet wird. Sie ermögliche "die Befestigung und Erhaltung der unter dem Einfluß von Erregungen vor sich gehenden Veränderungen in der Struktur des Nervensystems". Durch diese "Bahnung" werde der Verlauf einer analogen Erregung erleichtert, die anderer möglicherweise erschwert, Charakter und Richtung nachfolgender bestimmt.³¹ Die so ermöglichte Reproduktion realer Gegenstände, Erscheinungen, die im gegebenen Moment also nicht wahrgenommen werden, wird als Vorstellung bezeichnet. Gewöhnlich seien sie bedeutend blasser als die ursprünglichen Wahrnehmungen, labil und unbeständig, besäßen fragmentarischen Charakter.³² Da sich beim Menschen in Prozessen von Arbeit und gesellschaftlichem Leben die Lautsprache habe entwickeln können, könnten durch gesprochene, geschriebene, gelesene oder gehörte Worte und Wortverbindungen bestimmte Gegenstände und Erscheinungen signalisiert werden. Das bezeichnete Pawlow als zweites Signalsystem.³³ Es beruht auf einer außerordentlichen Erweiterung der Nerventätigkeit und sei untrennbar mit dem ersten Signalsystem verbunden. Der zeitliche Zusammenfall zweier Erregungsprozesse in der Rinde der Großhirnhemisphäre, wovon der eine Empfindung oder Wahrnehmung, der andere speziell ein Wort ist, ermöglichen durch Wiederholung dieser Nervenverbindungen eine dauerhafte Assoziation. Die Folge davon ist, daß beim Lesen, Hören, Sprechen oder Schreiben des betreffenden Wortes die Vorstellung(en) diesbezüglich angeregt würden.³⁴ Da eine Vielzahl von Worten in ihrem konkreten Erscheinungsbild auf recht unterschiedliche

29 Vgl. dazu: Kornilow, *Psychologie*, S. 47 f.; Teplow, *Psychologie*, S. 12, 55.

30 Teplow, *Psychologie*, S. 58 ff.

31 Kornilow, *Psychologie*, S. 65.

32 Vgl. ebd., S. 62; Teplow, *Psychologie*, S. 90 ff.

33 Vgl. Teplow, *Psychologie*, S. 31.

34 Vgl. ebd., S. 94.

Gegenstände und Erscheinungen bezogen werden,³⁵ ist klar, daß ein großer Teil von Vorstellungen immer bis zu einem gewissen Grad verallgemeinerte Abbilder der Wirklichkeit seien.

Da beim heranwachsenden Menschen im Lauf von Jahren der Vorrat an Vorstellungen wächst, ist die Empfehlung leicht einzusehen, bei jüngeren Schülern eine bilderreichere Sprache für einen als lebendig geplanten Lehrervortrag zu verwenden. "Bilderreicher" meint, den mit einem Wort geknüpften Rahmen an Vorstellungsmöglichkeiten durch attributive Zugaben einzuschränken, statt bloß von einem Tisch zu reden, ihn zusätzlich als rot und klein zu bezeichnen.³⁶

Nicht nur eine ausschmückende Darstellung erhöhe die Konkretion einer Vorstellung. Das könne auch durch den Gebrauch parasprachlicher Mittel (Gestik, Betonung) erreicht werden. Durch die Gestik z.B. wird eine Empfindung des ersten Signalsystems mit dem zweiten - sprachliche Darstellung - verknüpft, was den Gefühlston eines Wortes verstärke oder ihn eindeutiger charakterisiere. Der mit einem Wort verbundene Gefühlston ergebe sich aus dem Umstand, daß es immer in bestimmten Verknüpfungen von Empfindungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gedanken und Gefühlen dem Gedächtnis eingeprägt wird.³⁷ Die Addierung von der durch parasprachliche Mittel gegebenen Empfindung mit der durch die Worte aus dem Gedächtnis aktivierten Vorstellungen können diesem Verständnis zufolge die Stimmungswelt einer Erzählung in ihrer Kohärenz verstärken.

Nun können Schüler von den Ereignissen der Geschichte aber keine Vorstellungen auf der Basis eigener Wahrnehmungen und Empfindungen erwerben. Für sie bestehe lediglich die Möglichkeit, der Begegnung mit einigen ihrer Überreste. Vorstellungen der geschichtlichen Ereignisse sind nur möglich durch die Einbildungskraft. Sie ermögliche einem Menschen Vorstellungen von Dingen, die er selbst nie wahrgenommen hat. Die Basis dafür seien die im Gedächtnis bewahrten Empfindungen, Wahrnehmungen und Vorstellungen. So könne der Schüler durch die Erzählung des Lehrers über den engen Rahmen seiner persönlichen Erfahrungen hinausgeführt werden.³⁸ Dank der nachschaf-

35 Man denke allein an die vielen Möglichkeiten, die mit dem Wort Tisch verbunden werden können.

36 Vgl. Ogorodnikow/Schimbirjew, Lehrbuch, S. 98, 160; Reich, Theorien, S. 237.

37 Vgl. Teplow, Psychologie, S. 92 f., 151. Über Gefühle wird der Leser im folgenden eine detailliertere Erläuterung finden.

38 Siehe dazu: Teplow, Psychologie, S. 111-116.

fenden Einbildungskraft könnten - vorausgesetzt das gebrauchte Vokabular ist dem Schüler bekannt - in dessen Innenleben historische Ereignisse gewissermaßen "wiederbelebt" werden. Natürlich wird dies wie bei jedem Erkenntnisprozeß, nur als eine Annäherung angesehen. Die Tätigkeit der Einbildung sei aber auch auf das Engste, das gelte für jeden psychischen Prozeß, mit dem Gefühlsleben verbunden.³⁹ Indem sich jede Empfindung, Wahrnehmung und Vorstellung, jeder Gedanke durch den "ihm entsprechenden Nervenprozeß von der Hirnrinde auf die subkortikalen Zentren, die Sehhügel und andere Zentren ausbreiten", würden Gefühle hervorgerufen. Unter anderem befinden sich an diesen Stellen Zentren, von denen das vegetative Nervensystem angeregt werde. Würden sie von der mit einer Vorstellung gegebenen Nervenenerregung erfaßt, könnten zahlreiche körperliche Veränderungen in Gang gebracht werden; denn das vegetative Nervensystem beeinflusse die Arbeit von Drüsen und innerer Sekretion.⁴⁰ Hierdurch werde der Körper in ein bestimmtes Verhältnis zu dem in der Einbildung Erlebten gesetzt, einem Gefühl psychologische Ursache und physiologische Basis gegeben.⁴¹ Die sogenannten "erzieherischen" Aspekte, die sich hieraus für die Geschichtserzählung ergeben, lassen sich bereits an dieser Stelle erahnen.

In der Sowjetpädagogik wird vom Prinzip des erziehenden Unterrichts gesprochen. Das verlangt für die einzelne Unterrichtsstunde, sowohl bildende als auch erziehende Ziele aufzustellen. Im lebendigen Unterrichtsprozeß seien sie untrennbar. Erziehung wird als eine politisch-soziale Aufgabe verstanden, die durch diesen Prozeß eine Generation heranbilden soll, die in der Lage sei, den Kommunismus durchzusetzen. Dahinter steht das Bild eines "neuen Menschen", der kommunistische Überzeugungen und Meinungen ebenso wie gepflegte Umgangsformen sein Eigen nennt.

Es ist die allseitig entwickelte Persönlichkeit der kommunistischen Gesellschaft, die ihren Mitgliedern die Möglichkeit zu ihrer allseitigen Betätigung bietet; die allseitige Betätigung ist die harmonische Entfaltung aller physischen und intellektuellen Potentiale.⁴² Dieses umfassende Erziehungsziel liegt der gesamten (sowjet-) pädagogischen Arbeit zugrunde. Von ihm werden die Bil-

39 Vgl. ebd., S. 122, 151.

40 Ebd., S. 151.

41 Als Gefühl wurde, zumindest zu Beginn der 50er Jahre, in der sowjetischen Psychologie "das Erlebnis des Verhältnisses eines Menschen zu dem, was er erkennt oder tut" [im Originaltext fett; der Verf.] bezeichnet. Ebd., S. 148.

42 Vgl.: Ogorodnikow/Schimbirjew, Lehrbuch, S. 11, 50; Reich, Theorien, S. 234.

dungs- und Erziehungsziele des Unterrichts abgeleitet. Die Erziehungsziele im engeren Sinne, das sind die des Unterrichts, verfolgen die Entwicklung kommunistischen Bewußtseins, Denkens, Handelns, der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie des Empfindens. Letzteres komme z.B. in dem Gefühl der Liebe und Treue zum Vaterland, dem sogenannten Sowjetpatriotismus, zum Ausdruck.⁴³ Der Sowjetpatriotismus ist die Paarung der nationalen Interessen und Traditionen mit den Lebensinteressen aller Werktätigen.⁴⁴ Die Lebensziele bestimmen im Rahmen der Sowjetpädagogik den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kenntnisse im Geschichtsunterricht seien Faktenwissen und das Wissen um historische Gesetzmäßigkeiten. Ihnen wird die zentrale Rolle im Unterrichtsprozeß zugesprochen.⁴⁵ Bedenkt man, daß diese Kenntnisse von dem übergeordneten Erziehungsziel abgeleitet werden, und berücksichtigt man die oben beschriebenen physiologischen Prozesse, die durch die Tätigkeit der Einbildungskraft hervorgerufen werden, wird einsichtig, wenn es heißt, im lebendigen Unterrichtsprozeß bilden Erziehungs- und Bildungsziele eine untrennbare Einheit.⁴⁶ Denn von der Warte des historischen Materialismus aus wird ein Faktum ausgewählt, ein Bewertungsmaßstab abgeleitet, von dem her für die Ausschmückungen die Qualitäten wiederum abgeleitet werden. Dergestalt Geprägtes wird vom Lehrer den Schülern vorgetragen. Aufgrund seiner Darbietung wird deren Einbildungskraft in Tätigkeit gesetzt, was noch durch Betonung und Gestik des Lehrers verstärkt werden könne. Durch die beschriebenen Nervenprozesse wird die körperliche Befindlichkeit der Schüler verändert und damit die physiologische Basis für ein Gefühl gegeben, das z.B. das der Empörung gegen einen Junker sein kann, wenn der Lehrer von dessen unmenschlicher Behandlung seiner Untertanen erzählt.

Wie oben anklang, liegt der Primat aller Unterrichtsarbeit auf dem Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Schüler. Als Grundlage ihrer systematischen Aneignung wird die Unterrichtsstunde angesehen. Dem liegt eine Auseinandersetzung mit Richtungen der Arbeitsschul- bzw. Projektmethode zugrunde, die dann Anfang der 30er Jahre aber wegen zu geringer Effektivität abgelehnt worden war. Der gesamte Unterricht unterstehe der führenden Rolle des Lehrers. Die Sowjetpädagogik kennt verschiedene

43 Ogorodnikow/Schimbirjew, Lehrbuch, S. 11; Reich, Theorien, S. 235.

44 Vgl. Ogorodnikow/Schimbirjew, Lehrbuch, S. 267.

45 Vgl.: ebd., S. 88; Jessipow/Gontscharow, Pädagogik, S. 158.

46 Ogorodnikow/Schimbirjew, Lehrbuch, S. 11.

Unterrichtstypen, von denen die häufigsten den Zweck der Darlegung neuer Unterrichtsinhalte, der Befestigung von Kenntnissen und Fertigkeiten, der Wiederholung, der Prüfung oder der Besprechung von Schülerarbeiten dienen, wobei Mischformen denkbar seien.⁴⁷ Von diesen Grundcharakteren her ist erkennbar, daß der Platz der Lehrerzählung in den Stunden, die der Darlegung neuen Stoffes dienen, zu sehen ist. Der mündlichen Mitteilung wird eine große Bedeutung zugemessen. Sie könne weder durch das Lehrbuch noch durch andere Methoden ersetzt werden. Auf den Mitteilungen und den dazugehörigen Erläuterungen baue die ganze weitere Arbeit auf.⁴⁸ Addiert man nun das bisher Festgestellte, nämlich die Einheit bildender und erziehender Aspekte eines Stoffes, die führende Rolle des Lehrers, dessen Mitteilungen die Hauptlehrform bestimmt, wird man sich zu Recht an die sogenannte Lernschule Herbart-Zillerscher Provenienz erinnern fühlen dürfen.

Neben der Vermittlung neuer Fakten sollte die Unterrichtsstunde von Begriffsbildung, Systematisierung der neuen Stoffe, ihrer Verknüpfung mit dem Vorhergehenden, "von der notwendigen Schlußfolgerungen und der Fixierung von Gesetzen und Regeln" begleitet sein.⁴⁹ Wollte der Lehrer Schüler mit systematischem Wissen ausrüsten, müsse er ihre Denkfähigkeit entwickeln, gehe er mit ihnen den Weg vom Konkreten zum Abstrakten. Für die Lehrerzählung ist hier nur festzustellen, daß sie bei der Vermittlung des Konkreten das Interesse befördern, den Wissensdrang steigern und dadurch die gedankliche Durchdringung erleichtern kann, narrative Formen aber nur hier ihren didaktischen Ort haben. Deshalb verzichten wir darauf, den Erkenntnisprozeß im Unterricht weiterzuverfolgen.

Die Lehrerzählung entspricht vor allem dem Unterrichtsprinzip des erziehenden Charakters, dem der Anschaulichkeit, dem der Faßlichkeit und der Folgerichtigkeit und Systematik. Darüber hinaus kennt die sowjetische Didaktik noch die Grundsätze von Aktivität und Bewußtheit, von gründlicher Aneignung der Kenntnisse.⁵⁰ Diese Grundsätze sind von Lenins Erkenntnistheorie abgeleitet, "bestimmt durch die Ziele der kommunistischen Erziehung und gründen sich auf das Erfahrungsmaterial, das über die psychologischen Besonderheiten der Kinder im schulpflichtigen Alter gesammelt wurde"⁵¹.

47 Jessipow/Gontscharow, Pädagogik, a.a.O.

48 Ogorodnikow/Schimbirjew, Lehrbuch, S. 145.

49 Oreschkow, Grundlagen, S. 11; siehe auch Ogorodnikow/Schimbirjew, Lehrbuch, S. 97.

50 Ebd., S. 17; Ogorodnikow/Schimbirjew, Lehrbuch, S. 102.

51 Oreschkow, Grundlagen, S. 16.

Wie eine Lehrerzählung vom sowjetpsychologischen Standpunkt betrachtet dem erziehenden Charakter des Unterrichts gerecht werden kann, hoffe ich mit obigen Ausführungen transparent gemacht zu haben.⁵² Dem Grundsatz der Anschaulichkeit kann genügt werden, wenn der Lehrer den Vorrat an Vorstellungen der Schüler sicher einzuschätzen weiß und durch seine "bilderreiche" Sprache, die Modulationsfähigkeit seiner Stimme unter anderem die Einbildungskraft der Schüler anregt. Durch diese Vermittlungsform, in dem er also die altersmäßigen Voraussetzungen berücksichtigt, genügt die Lehrerzählung dem Prinzip der Faßlichkeit. Bedingt dient sie auch denen von Folgerichtigkeit und Systematik, da durch eine Lehrerzählung heimatgeschichtlichen Inhalts dem unter diesem Grundsatz unter anderem zu findenden alten methodischen Ratschlag, vom Nahen zum Fernen vorzugehen, entsprochen werden kann.⁵³

Die Wahl der Methode sei von Inhalt und Eigenart des Stoffes, den Alterseigentümlichkeiten und dem Erziehungsziel abhängig. Beim Methodenentscheid hat das übergeordnete, kommunistische Erziehungsziel Vorrang, denn von ihm werden ja auch die Unterrichtsinhalte bestimmt.⁵⁴ Grundsätzlich wird die Existenz einer Universalmethode bestritten, dem Lehrerwort im Geschichtsunterricht als Darlegungsform - vor allem in seiner Verbindung mit anderen Anschauungsmitteln - aber der Vorrang eingeräumt.⁵⁵

Im wesentlichen werden in der sowjetischen Didaktik zwei Formen der Erzählung benannt:

- a) Die erläuternde Erzählung, wozu der Tatsachenbericht gezählt wird, wobei inkonsequenterweise hier auch erläuternde Textformen hinzugerechnet werden, und
- b) die künstlerische Erzählung.

Die erläuternde Erzählung dürfe aber durchaus künstlerische Elemente aufweisen, weil die dadurch erreichte Gefühlswirkung der Steigerung des Schülerinteresses dienlich sein könne. Ogorodnikow und Schimbirjew bemerken eigenartigerweise selbst die Inkonsequenz der gewählten Terminologie, wären

52 Siehe hierzu ebd., S. 21 f.

53 Ebd., S. 32; Ogorodnikow/Schimbirjew, Lehrbuch, S. 112.

54 Ogorodnikow/Schimbirjew, Lehrbuch, S. 91 f., 154 ff.; Oreschkow, Grundlagen, S. 37; Jessipow/Gontscharov, Pädagogik, S. 161 f.

55 Jessipow/Gontscharov, Pädagogik, S. 164.

doch darunter häufiger expositorische Textformen anzunehmen. Daher, meinen sie, wäre es richtiger, von der Erläuterung zu sprechen, "denn hier gibt es kein Erzählen über irgendwelche Ereignisse und Tatsachen".⁵⁶ Die trotz ihrer Einsicht beibehaltene Inkonsequenz ergibt sich vermutlich aus der Annahme, ein Unterricht könne nur erfolgreich sein, wenn er packend ist, d.h., das Gefühlsleben durch Wertungen - "Liebe zu allem Fortschrittlichen und Bahnbrechenden" und "Haß gegen Reaktion und Egoismus" - anzusprechen weiß.⁵⁷ Um diese Liebe, diesen Haß in dem Schüler zu beleben, muß dessen Einbildungskraft durch die Verwendung sprachlicher Mittel angeregt werden. Daher kann möglicherweise ein vom sowjetischen Standort aus beschener sogenannter Tatsachenbericht durchaus dem von uns in Kapitel A. I. dargestellten Verständnis einer Geschichtserzählung gleichkommen. Das würde vom sowjetischen Standpunkt aus unter Umständen bestritten, da das Wertekonzept ja auf der "wissenschaftlichen Basis" des historischen Materialismus gegründet ist. Die genannten Gefühlsregungen sollen auch bei erläuternden Passagen auftreten. Durch die Verwendung künstlerischer Mittel bei schildernden Passagen könne eine ebenfalls starke Tätigkeit der Einbildungskraft erreicht werden. Vermutlich ist die Zielsetzung vergleichbar starken inneren Erlebens der Grund dafür, den Begriff "Erzählung" indifferent zu gebrauchen.

Der sogenannten künstlerischen Erzählung wird eine besonders starke Wirkung auf das Gemüt zugesprochen. Sie sollte besonders bei Themen angewendet werden, die Potentiale bieten, Gefühle in Übereinstimmung mit dem Erziehungsziel, wie z.B. Haß gegen die Reaktion, zu erzeugen.⁵⁸

Erinnert der Leser sich unserer vorherigen Ausführungen über die physiologischen Grundlagen und Auswirkungen von Gedächtnis, Vorstellungen und Einbildungskraft, wird ihm klar werden, wie man sich damals vom sowjetpädagogischen Standpunkt aus vorstellte, die gewünschten Erziehungsziele zu erreichen. Einzusehen ist, daß allein auf ein einmal während einer Erzählung erlebtes Gefühl dabei nicht aufgebaut werden kann. Es wurde erwähnt, daß neben der Faktenvermittlung jede Stunde von Begriffsbildung, Systematisierung, Verknüpfung mit schon bekannten Stoffen usw. begleitet werde. Wurde in einer Stunde zuerst eine Erzählung gehört, in der es um einen reichen römischen Kaufherrn ging, der deshalb so besonders reich war, weil er die Sklaven

56 Ogorodnikow/Schimbirjew, Lehrbuch, S. 159; siehe auch Jessipow/Gontscharow, Lehrbuch, S. 164.

57 Oreschkow, Grundlagen, S. 22.

58 Jessipow/Gontscharow, Pädagogik, S. 164 f.

zwecks Kostendämpfung in besonders unmenschlichen Verhältnissen leben ließ, wäre sie bei entsprechender, bilderreicher Sprache durchaus geeignet gewesen, in den Schülern Abneigung gegen diesen Kaufmann hervorzurufen. Wäre dann in dem restlichen Teil der Stunde unter Führung des Lehrers der Begriff "Sklavenhalter" erarbeitet worden, hätte diesem Begriff durch die Lehrererzählung ein Gefühlston gegeben werden können. Wegen der aufgrund der physiologischen Beschaffenheit des Gehirns bestehenden Assoziation wäre künftig, wenn das Wort Sklavenhalter im Bewußtseinshorizont des Schülers wieder erschienen wäre, dieser Gefühlston mitgeschwungen. Man ist geneigt, diesen Vorgang als Indoktrination zu bezeichnen, wobei man aus sowjetpädagogischer Sicht dies nie so gesagt hätte, da ja die vermittelten Wertekategorien das Ergebnis historisch-materialistisch-wissenschaftlicher Betrachtungen waren.

Über die Art und Weise des Erzählens wird in den gebrauchten Lehrwerken der Pädagogik, die bis zum Erscheinen eigener Lehrbücher sicher auch die Lehrerausbildung in der DDR stark beeinflusst haben werden, sehr wenig vermittelt. Vor allem sind Allgemeinplätze wie Einfachheit, Klarheit, Lebendigkeit als Forderungen zu finden.⁵⁹ Lediglich Jessipow und Gontscharow geben als etwas genauere Empfehlungen, z.B. die direkte Rede zu gebrauchen oder so zu erzählen, als berichte man eigene Erlebnisse, ohne jedoch hinsichtlich der sprachlichen Umsetzung präziser zu werden.

Welche Erzähltechniken dennoch gebraucht werden konnten und in der universitären Lehrerausbildung vermittelt wurden, klärt ein Blick auf die sowjetische geschichtsmethodische Literatur. Zu Anfang der 50er Jahre konnte sie allerdings nicht käuflich erworben werden. Sie kursierte nur unter den Geschichtsmethodik lehrenden Dozenten bzw. Professoren der SBZ und DDR in Form von maschinenschriftlichen Handexemplaren. Es handelte sich dabei um Geschichtsmethodiken Sinowjews, Andrejewskajas und Bernadskjs sowie Karzows. Da ja zu diesem Zeitpunkt noch eine deutsche, aus dem Geist der Sowjetpädagogik geborene Geschichtsmethodik fehlte, war man genötigt, auf sowjetische Geschichtsmethodiken zurückzugreifen. Sie wurden - das kann mit Sicherheit von den Dozenten Lindemann, Strauss, Straube, Eckermann gesagt werden - als Grundlage geschichtsmethodischer Lehrveranstaltungen genutzt. Wegen der gemeinhin üblichen zentralistischen Verfahrensweise kann davon ausgegangen werden, daß auch an den übrigen Hochschulen und Universitäten,

59 Z.B. Ogorodnikow/Schimbirjew, Lehrbuch, S. 160.

wo Geschichtsmethodik gelehrt wurde, entsprechende Exemplare sowjetischer Geschichtsmethodik in Umlauf waren.

Im Rahmen der sowjetischen Geschichtsmethodik kannte man keine weit ausgefeilte Erzähltheorie. Dennoch wurden in den geschichtsmethodischen Handbüchern etwas differenziertere Hinweise dafür gegeben als in der allgemeinen pädagogischen und didaktischen Literatur.

Das Interesse der Schüler werde bei der künstlerisch gestalteten Lehrererzählung besonders durch einen Aufbau, der im wesentlichen dem des Dramas folgt, gefördert. Dieser Aufbau gliedere die Erzählung in

- Eröffnung,
- Entwicklung der Handlung,
- Kulmination,
- Abfall der Spannung,
- Lösung.⁶⁰

Die Erzählung dürfe nur eine einzige Fabel haben. Vom Lehrer dürfe sie nicht bar jeden Zeitkolorits entwickelt werden, weil dies richtige historische Vorstellungen der Schüler zu gefährden drohe.⁶¹ Der Eröffnung komme für die gesamte Erzählung eine besonders große Bedeutung zu, weil sie für die Erregung der Aufmerksamkeit ausschlaggebend sei.⁶² Ebenso bedeutsam für die Wirksamkeit der Erzählung sei ihr Ende. Sie sollte eine bestimmte Spur im Gefühl und Gedächtnis bei den Schülern zurücklassen. Das wäre besonders dann gewährleistet, wenn mit einem Zitat - besonders einem der Klassiker des Marxismus - geendet werden kann, vorausgesetzt, die Schüler können es durch die vorangehende Darstellung auch voll verstehen.⁶³ Vor ihrem Ende sei es günstig, eine Atempause einzulegen, damit auch der Schluß von den Schülern mit Interesse und Spannung aufgenommen werde.⁶⁴ Die Verstärkung der emotionalen Wirkung einer Erzählung könne erreicht werden, wenn sie nicht als etwas längst Vergangenes berichtet würde, sondern als ein Ereignis, das aus der

60 W. G. Karzow, *Skizzen der Methodik des Unterrichts der Geschichte der UdSSR in den 8.-10. Klassen* (Aus den Erfahrungen der Arbeit). Vom Ministerium für Volksbildung der RSFSR zugelassen. Moskau 1952, S. 43 - Privatbesitz Fiala.

61 Ebd., S. 48, 53.

62 Ebd., S. 44.

63 Ebd., S. 47.

64 Ebd., S. 43.

Perspektive unmittelbarer Teilnehmer beschrieben werde. In Dokumenten, besonders in Memoiren, fände man genügend Material, das eine bildhafte Wiedergabe ermögliche. Dies sei besonders durch die Kombination verschiedener Quellen möglich. Von besonders hoher Einwirkungskraft sei vornehmlich der sprachlich gestaltete Kontrast, der Vergleich von Details bei Partei und Gegenpartei.⁶⁵

Besonders günstige Grundlage für eine Lehrer erzählung böten Vorlagen der schöngeistigen Literatur. Sie eigneten sich z.B. dafür, im Bewußtsein des Lehrers selbst ein Bild des historischen Ereignisses zu erzeugen, dem er dann bei seiner eigenen Gestaltung des historischen Stoffes folgen könnte. Keinesfalls aber dürfe der Lehrer die vom Autor erdachten Personen und erdachten Episoden übernehmen.⁶⁶

Daß historische Persönlichkeiten natürlich vom Standpunkt des historischen Materialismus besehen und beurteilt werden sollten, bedarf hier nur noch der Erwähnung. Allerdings dürfe das nicht allzu schematisch gesehen werden. Denn jede historische Persönlichkeit besäße nicht nur die einer Klasse entsprechenden Züge. Würde man nur diese hervorheben, entwickelten sich schnell hölzerne Abbilder.

Unschwer ist in dem Dargelegten die Ähnlichkeit zu Scheiblhübers Ratschlägen, eine Erzählung aufzubauen, zu erkennen. (Vgl. Kap. A. II.) Die Überlegungen der sowjetischen Geschichtsmethodiker waren aber längst nicht so detailliert. Trotzdem wird dies die Übernahme des sowjetischen Geschichtsmethodik an deutschen Hochschulen und Universitäten erleichtert haben. Alte Schulmänner, die dort nun Geschichtsmethodik lehrten, wie Lindemann, Strauss oder Eckermann, konnten so ihre Erfahrungen an die Studenten weitergeben, selbst im Grunde genommen innerhalb der alten deutschen Erzähltradition verbleiben, natürlich unter dem Deckmantel der sowjetischen Methodik.

65 Ebd., S. 48 ff.

66 Ebd., S. 137.

1.2. Die Manifestation des sowjetischen Leitbildes in den ersten Lehrplänen und Lehrbüchern der DDR - die Abkehr von der Geschichtserzählung älterer Manier

Nach den bisherigen Darlegungen wird der Leser unschwer das sowjetische Vorbild als den ersten Geschichtslehrplänen der DDR zugrundeliegend erkennen können. Übrigens scheute man sich auch nicht, dies offen zu bekennen.¹ Bereits auf dem IV. Pädagogischen Kongreß war die Forderung nach neuen Lehrplänen für das Schuljahr 1950/51 ausgesprochen worden.² Er konnte aber nur schrittweise im Laufe des Schuljahres 1950/51 veröffentlicht werden und lag erst zu Beginn des folgenden als Ganzes vor. Als notwendige Voraussetzung seiner Erarbeitung wurde die Gründung des DPZI angesehen,³ weil es sowohl institutionell verpflichtet war, sowjetische Erfahrungen nutzbar zu machen, als auch personell hierzu geeignet war. Innerhalb dieses Transmissionsriemens der Partei übernahm Emil Hruschka, "ein treuer Genosse",⁴ nun als Abteilungsleiter die Funktionen, die unmittelbar nach dem Krieg innerhalb der "Kommission zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts" Ernst Hadermann innegehabt hatte. Unter seiner Ägide⁵ entstand der neue Lehrplan. Als "reiner" Sozialist/Kommunist verstand er es auch, ihn konsequent in Übereinstimmung mit der Parteilinie an marxistisch-leninistischen Positionen zu orientieren.

1 Emil Hruschka, Wie der Entwurf eines Lehrplanes für den Geschichtsunterricht an der Grundschule entstand. In: *dns*. 6. Jg. (1951), H. 1, S. 5 f.; hier: S. 5. Vermutlich trifft auch auf die Erarbeitung des Geschichtslehrplans zu, was Karl Sothmann generell zur Einführung der neuen Lehrpläne vermerkte, nämlich, daß daneben die kritische Auseinandersetzung mit den alten Plänen sowie denen anderer Volksdemokratien Pate gestanden hätte; Karl Sothmann, Zur Einführung der neuen Lehrpläne. Gedanken und Bemerkungen. In: *Pädagogik*. 6. Jg. (1951), H. 8, S. 1-6; hier: S. 3. Im folgenden zitiert: Sothmann, Einführung.

2 Emil Hruschka, Über die neuen Geschichtslehrpläne für die Grund- und Oberschulen. In: *Pädagogik*. 6. Jg. (1951), H. 8, S. 7-15; hier: S. 8. Im folgenden zitiert: Hruschka, Über die neuen Geschichtslehrpläne; vgl. auch: Hans-Dieter Schmid, *Geschichtsunterricht in der DDR. Eine Einführung*. Stuttgart 1979, S. 33 (= Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung 25). Im folgenden zitiert: Schmid, *Geschichtsunterricht*.

3 Vgl. Gerhard Topsch, *Zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts auf dem Gebiet der Sowjetischen Besatzungszone und der DDR vor der Aufnahme im Schuljahr 1946/47 bis 1965*. Diss. Halle 1983, S. 73. Im folgenden zitiert: Topsch, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*; Schmid, *Geschichtsunterricht*.

4 Kruppa, mündliche Mitteilung, 18.10.1992.

5 Vgl. Redaktion und Redaktionskollegium der Zeitschrift "Geschichte in der Schule", Emil Hruschka zum Gedenken. In: *GiS*. 11. Jg. (1958), H. 1, S. 63; vgl. auch Gerhard Topsch, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*, S. 74.

Allerdings handelte es sich hinsichtlich der methodischen Empfehlungen nicht nur um eine bloß plumpe Übertragung sowjetischer Hinweise. Das wird an dem von uns untersuchten Gegenstand der Geschichtserzählung deutlich werden.

Dem neuen Lehrplan gemäß war künftig die Methodenwahl von Forderungen, die die Gesellschaft an die Schule stellt und die ihren Niederschlag im Erziehungsziel und dem gewählten Bildungsgut fanden, bestimmt; sie waren wiederum mit den psychologischen Besonderheiten der jeweiligen Altersstufe abzustimmen.⁶ Leicht gibt sich hier wieder das vorher mehrfach angesprochene Entscheidungsdreieck zu erkennen, dessen Schwer- und Ausgangspunkt, genauso wie in der Sowjetpädagogik, auf dem Erziehungsziel liegt. Wenn auch unter den Zielen des Geschichtsunterrichts, der "Vermittlung eines wissenschaftlichen Geschichtsbildes als Teil einer wissenschaftlichen Weltanschauung" und der "Erziehung zu einem kämpferischen Humanismus"⁷ scheinbare Gleichrangigkeit in den Zielformulierungen von Kenntnissen und Haltungen besteht, darf keinesfalls übersehen werden, daß dieser Lehrplan von der Voraussetzung ausgeht, "die Kenntnis der objektiven Gesetzmäßigkeit" könne erst "richtiges Handeln im Dienst des Fortschritts ermöglichen". Die Kenntnisse sind also die wichtigste Voraussetzung dafür, die Erziehungsziele zu erreichen.

Wie in der Sowjetpädagogik werden dort die Bildungsziele in Kenntnisse, Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gegliedert.⁸ Wegen des fehlenden unmittelbaren Bezugs zur Geschichtserzählung wird hier aber darauf verzichtet, sie wiederzugeben. Es genügt lediglich festzustellen, daß mit dem Erwerb von Kenntnissen "die Aneignung und gedächtnismäßige Beherrschung des geschichtlichen Tatsachenmaterials", die der Lehrplan auf Basis des historischen Materialismus vorgibt,⁹ gemeint sind und daß mit den Erkenntnissen bezeichnet ist, die vom historischen Materialismus angeblich aufgedeckten Zusammenhänge geschichtlicher Erscheinungen "und ihrer ökonomischen Bedingtheit" nachzuvollziehen.

6 Hruschka, Über die neuen Geschichtslehrpläne, S. 7, 13; ders., Über Inhalt und Aufbau eines neuen Geschichtslehrplans für die Grundschulen. In: *GiS*. 3. Jg. (1950), H. 6, S. 25-31; hier: S. 25 f., 28, 30 f. Im folgenden zitiert: Hruschka, Über Inhalt und Aufbau.

7 Ministerium für Volksbildung der Deutschen demokratischen Republik (Hrsg.): Lehrplan für Grundschulen. Geschichte 1. [!] bis 8. Schuljahr. Berlin/Leipzig 1951, S. 3 Im folgenden zitiert: Lehrplan 1951.

8 Ebd., S. 4.

9 Hruschka, Über die neuen Geschichtslehrpläne, S. 8; ders., Die Bedeutung des historischen Materialismus für den Geschichtsunterricht. Zum ersten Prinzip der deutschen demokratischen Schule. In: *Pädagogik*. 6. Jg. (1951), H. 1, S. 39-43; hier: S. 39, 43.

Als Erziehungsziele führt der Lehrplan "demokratischer Patriotismus" und "wahre Humanität" an. Der "demokratische Patriotismus" umfaßt u.a. "die Liebe zum eigenen Volk" und "den Stolz auf seine Leistung" sowie "Haß gegen alle reaktionären Traditionen" und "Kampfbereitschaft gegen alle Feinde des Fortschritts". "Wahre Humanität" zeige sich in "Liebe und Achtung vor den werktätigen Menschen". Es handelt sich dabei um Zielsetzungen, die Ogorodnikow und Schimbirjew unter "Sowjetpatriotismus" gefaßt hatten. Daß die hiervon abzuleitenden Bewertungen bei jeder textlichen Vermittlung historischer Sachverhalte und Persönlichkeiten immer noch dieselben sind, wie sie Hoernle in Moskau gefordert hatte, bedarf nur der Erinnerung. Damit ist dann für den hier untersuchten Gegenstand genug über die Eigenart des Stoffes, dessen "Wissenschaftlichkeit" immer wieder hervorgehoben wurde, gesagt.

Den letzten Eckpunkt des Entscheidungsdreiecks bilden die psychologischen Voraussetzungen der Schüler. Hiermit war aber keinesfalls daran gedacht, die kurz vorher abgelehnte reformpädagogische Forderung "vom Kinde aus" wiederzubeleben. Ganz im Gegenteil! Nach Hruschka habe der Lehrer zwei Aspekte zu berücksichtigen und in ein Gleichgewicht zu bringen; diese, das Prinzip der Faßlichkeit und das der Wissenschaftlichkeit, zögen nämlich in entgegengesetzte Richtungen. Die Alterseigentümlichkeiten der Schüler dürften nicht als etwas Unveränderliches, das sich allmählich von selbst entwickelte, angesehen werden, vielmehr könnten unter Leitung des Lehrers Denkvermögen und Erkenntnisfähigkeit zu "immer vollkommeneren Abstraktionsleistungen" gesteigert werden.¹⁰

Da der Unterrichtsprozeß als Erkenntnisprozeß im Leninschen Sinne - also der Weg von der lebendigen Anschauung zum abstrakten Denken und hiervon zur Praxis zurück - von Hruschka brav den Sowjetpädagogen "nachgeplappert" worden war, ist verständlich, warum der Stoffplan eine ungeheure Anzahl von einzelnen Tatsachen zur Behandlung vorschreibt. Denn erst auf der Basis zahlreicher Kenntnisse können Schüler Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten "erkennen", die der Stoffauswahl zugrunde lagen.¹¹ Von der Vielzahl histo-

10 Emil Hruschka, Hinweise für die Behandlung des Stoffes des 1. Lehrabschnittes des neuen Geschichtslehrplanes (5. Schuljahr). In: GiS. 3. Jg. (1950), H. 10, S. 40-46; hier: S. 43. Im folgenden zitiert: Hruschka, Hinweise.

11 Übrigens übersieht Schmid die Bedeutung der Fakten für den vermeintlichen Erkenntnisprozeß, wenn er glaubt, eine gewisse Diskrepanz zwischen allgemeiner Einleitung, Literaturangaben, Unterrichtsergebnissen usf. zum eigentlichen Stoffplan erkennen zu können, der seiner Ansicht nach "in weiten Teilen keineswegs von einem engen marxistisch-leninistischen Geschichtsbild, sondern eher von fachwissenschaftlicher Systematik und stofflicher Faktizität

rischer Fakten ausgehend hoffte man - natürlich unter der führenden Rolle des Lehrers -, die Schüler zu den entscheidenden Erkenntnissen führen zu können. Seine "führende" Rolle mußte dann wegen der Fülle und der Besonderheiten des Stoffes auch seinen Ausdruck in dem Lehrerwort als Hauptmethode effizientester Stoffvermittlung finden. Jene Besonderheiten sah Hruschka nämlich darin, daß historische Erscheinungen und Tatsachen sich der Beobachtung entzögen, weswegen die lebendige Anschauung im Erkenntnisprozeß entfiel, wenn die menschliche Vorstellung nicht zu Hilfe genommen werden könnte. Eine lebendige Anschauung davon könne nur mit Hilfe der Einbildungskraft auf der Grundlage früherer Vorstellungen gewonnen werden. Deshalb wäre mündlichen Formen für rekonstruierender Darstellungen im Geschichtsunterricht der Vorrang einzuräumen.¹² Allerdings ließ die vielfach beklagte Stofffülle¹³ keinen Platz für epische Breite.

Die Hypertrophierung der den Schülern zu vermittelnden Kenntnisse besitzt, soweit ersichtlich, zwei Gründe. Es handelt sich zum einen um die zeitbedingte Forderung nach Leistungssteigerung¹⁴ und zum anderen vermutlich um die Hoffnung, durch viele Fakten den Erkenntnissen einen soliden Unterbau zu

geprägt" sei. Erst die Fakten, die allerdings, wie Hruschka selbst betonte, gemäß dem historischen Materialismus aufgeführt sind, geben die Grundlage für den Denkprozeß, der die innewohnenden Gesetzmäßigkeiten aufdeckt. Aus den "Gesichtspunkten" war seitens des Lehrers die "Denkrichtung" zu entnehmen. Vgl. Schmid, Geschichtsunterricht, S. 37.

12 Siehe Hruschka, Über die neuen Geschichtslehrpläne, S. 11. Natürlich wurden auch andere Mittel, die Anschaulichkeit gewähren sollten gesehen, z.B. die Verwendung von Illustrationen verschiedenster Art und "in ganz besonderen Fällen und in beschränktem Umfang" auch die Anfertigung von Modellen in der Vergangenheit gebräuchlicher Kulturgüter, die Lektüre von Quellen, der Gebrauch des historischen Romans, die Dramatisierung geschichtlichen Stoffes. Vgl. ders., Über Inhalt und Aufbau, S. 31.

13 Vgl. dazu: Topsch, Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 93; Herbert Becher, Kritik der Lehrerschaft an den Geschichtslehrplänen. In: *GiS*. 3. Jg. (1950), H. 2, S. 29-32; hier: S. 31; FDJ-Geschichtslehrerkollektiv "Fritz Scheffler", Neuwürschnitz. Zur Kritik am Lehrplanentwurf für den Geschichtsunterricht der Klassen 6-8. In: *GiS*. 4. Jg. (1951), H. 4, S. 167-172; hier: S. 168; Heinz Berthold, Stellungnahme zum Lehrplanentwurf für den Geschichtsunterricht des 6. Schuljahres. In: *GiS*. 4. Jg. (1951), H. 4, S. 174-176; hier: S. 175. "Stofffülle" bedeutete, in einer Stunde folgendes zu behandeln: "Der Gegensatz: Rom - Karthago und seine Ursachen. Hannibal. Die Eroberung Mazedoniens und Griechenlands". (Ebd., S. 16) Oder: "Germanische Stämme (Westgermanen, Ostgermanen). Hunneneinfall. Westgotenzug, Attila (Schlacht auf den Katalaunischen Feldern). Das Ende Westroms". (Ebd., S. 17) Oder: "Mohamed und der Islam. Die Eroberungen der Araber. Kunst und Wissenschaft bei den Arabern". (Lehrplan 1951, S. 19.)

14 Siehe dazu Sothmann, Einführung, S. 2.

geben, dachte man doch, mittels der Erkenntnisse auf Dauer zu einer "neuen Wirklichkeit" zu gelangen.

Da "der erzählende Vortrag des Lehrers", je nach seinem Zweck, sowohl formal als auch inhaltlich sehr verschieden sein könne und keinesfalls kunstvoll nach rhetorischen Grundsätzen angelegt zu sein bräuchte¹⁵ und nicht nur auf den Geist, sondern auch auf das Gemüt wirken solle,¹⁶ empfiehlt der Lehrplan für die Lehrerdarbietung die Aufnahme von "möglichst vielen und genauen Einzelheiten". Denn diese ermöglichten den Schülern "deutliche Vorstellungen". Deshalb seien konkrete Ereignisse, "die geschichtlichen Tatsachen selbst", nicht in "lehrhaft-trockener Weise" vorzutragen; vielmehr sei es vorzuziehen, "in packend-lebendiger Art zu erzählen". Dabei war es aber untersagt, Geschichten zu erzählen, da sie konkrete Ereignisse "in konstruierten Erlebnissen einzelner, zum großen Teil erfundener Personen" wiedergäben und so dem Prinzip "der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts" widersprächen. Jedoch zählte in den Vorstellungen Hruschkas vermutlich der Bericht mit szenischer Präsentation zu den denkbaren Formen des Lehrervortrags. Diesen Eindruck legen jedenfalls die Empfehlung für konkrete Darstellung nahe. Die Sprache des Lehrers möge "klar und einfach" sein. Sie gewinne dort an Lebendigkeit, wo "ein Verb oder Adjektiv anstelle eines abgeleiteten Substantivs" verwendet werde. Das Interesse werde "durch eine spannende, dramatisch sich steigernde Anordnung der Geschehnisse [...] geweckt". Durch "die gute motivierte Darstellung und kausale Verknüpfung der Ereignisse" werde "geschichtliches Verständnis gefördert und das selbständige Denken der Schüler angeregt".¹⁷

Im Grunde wurde von den Lehrern mit diesen Empfehlungen ein Balanceakt erwartet, der angesichts der dürftigen Ausbildung vieler Neulehrer vermutlich von zahlreichen Lehrern kaum zu leisten war. Die Geschichtslehrer durften nicht in "Geschichtchen" abgleiten, mit denen zwangsläufig eine Stoffreduzierung einhergegangen wäre und in denen Gefahr gesehen wurde, Vorstellungen zu idealisierenden romantischen Bildern einer Geschichtepepche werden zu lassen.¹⁸ Noch sollten sie dem Formalismus soziologischer Schemata¹⁹ verfal-

15 Lehrplan 1951, S. 100.

16 Hruschka, Hinweise, S. 46.

17 Lehrplan 1951, S. 100.

18 Hruschka, Hinweise, S. 46. Immer, so forderte Hruschka, müsse der historisch bedingte Charakter des Fortschritts aufgezeigt werden. Siehe auch Topsch; Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 96 f.

len und sich keinesfalls des sogenannten "Objektivismus" - es also an Parteilichkeit für die Arbeiterklasse fehlen zu lassen - schuldig machen.

Auffallend ist im Lehrplan der Verzicht auf die künstlerische Erzählung als wirksames Indoktrinationsmittel. Hier liegt eine Abkehr von sowjetischen Vorbildern, die in SBZ/DDR Hochschullehrern zugänglich waren, vor. Gerade ihr wurde ja, wie in Kapitel B. II. 1.1. gezeigt worden ist, innerhalb der sowjetischen Didaktik eine gewisse Bedeutung für die Erreichung des Erziehungszieles und für den Erkenntnisprozeß zugesprochen. Daß der 51er Lehrplan in dieser Hinsicht von den (in der DDR unveröffentlichten) sowjetischen Vorstellungen abwich, muß wohl in erster Linie mit Hruschkas Orientierung an einem Standpunkt begründet werden, der seinen Niederschlag in Verlautbarungen des Rates der Volkskommissare, des ZK und in der Prawda veröffentlichten Bemerkungen Stalins, Shdanows und Kirows fand. Vermutlich basierte diese Orientierung auf einer empfundenen Parallele. Denn auch in der Sowjetunion bemühte man sich ja an der Schwelle der 30er Jahre, Ansätze zu überwinden, deren Nähe zur Reformpädagogik bekannt ist, und das stand ja immer noch für die DDR an! Sicher glaubte man im DPZI, den Geschichtslehrern die "Scheibhuberei", die Hruschka bei der angestrebten Wissenschaftlichkeit auch ein Dorn im Auge gewesen sein muß, "austreiben" zu müssen. Infolge der versuchten Überwindung dieser Ansätze wiesen der Geschichtsunterricht sowie die Lehrbücher sehr bald einen schematischen, abstrakten Charakter auf.²⁰ Außerdem waren die erwähnten Ausführungen Sinowjews und Karzows jüngerer Datums, und die Erfahrungen damit waren - soweit erkennbar - noch nirgends eingegangen, was an Gewicht den KPdSU-Beschlüssen vergleichbar gewesen wäre.

Ebenso wie der vorhergehende Lehrplan gibt auch dieser Literatur an, die vom Lehrer für die Vorbereitung gebraucht werden konnte. Sie befinden sich jeweils am Ende einer Stoffeinheit. Hier werden die besprochenen Lehr- und Arbeitshefte, marxistische Klassiker, marxistisch-leninistische Darstellungen und die sowjetischen Lehrbücher empfohlen. Die durchaus narrativ verfahren-

19 Vgl. dazu: Sothmann, Einführung, S. 1; Emil Hruschka, Bemerkungen zur Kritik am Geschichtslehrplanentwurf des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts für die Grundschule. In: *GiS*. 4. Jg. (1951), H. 5, S. 241-245; hier: S. 242.

20 Vgl. Emil Hruschka, Zur Frage des Geschichtsunterrichts und des Lehrbuchs für den Geschichtsunterricht in der UdSSR. Beschlüsse des Rats der Volkskommissare der UdSSR und des Zentralkomitees der KPdSU (B) und Bemerkungen Stalins, Kirows und Shdanos. In: *Pädagogik*. 5. Jg. (1950), H. 10, S. 24-32. Im folgenden zitiert: Hruschka, Beschlüsse; siehe auch Schmid, Geschichtsunterricht, S. 36.

den "bürgerlich-reaktionären" Vertreter wird man hier vergeblich suchen. Für die Abfassung von Lehrererzählungen sind hier wenige günstige Vorlagen zu finden. Wie besprochen, enthalten einige Arbeitshefte z.B. erzählendes Quellenmaterial. Oder auch die Memoiren Bebels "Aus meinem Leben" bieten manche Passage, die für eine Erzählung hätte genutzt werden können. In dem dennoch bestehenden weitgehenden Verzicht liegt eine für die Geschichtserzählung bedeutsame Abkehr von dem 1947er Plan vor. Die damals empfohlene Literatur und die angegebenen Quellen boten in größerer Anzahl durchaus gute Vorlagen für manche Lehrererzählung im Sinne des in Kapitel A. I. entwickelten Verständnisses.

Auch in seinen methodischen Hinweisen bedeutete dieser Plan eine Abkehr von dem von 1947. Dieser hatte ja für die 5. Klasse das lebendige Einzelbild empfohlen und damit quasi eine Universalmethode dafür angedeutet. Der neue Lehrplan räumte zwar dem Lehrerwort unter Ablehnung jeder Universalmethode einen gewissen Vorrang ein, grenzte aber die künstlerische Erzählung, das novellistische Verfahren aus.

Ähnlich wie bei den Lehrplänen folgte man auch bei der Ausarbeitung der ersten Serie von Geschichtslehrbüchern in der DDR sowjetischen Vorbildern. Kaum lagen die ersten Teillieferungen dieser Serie in Heftform zum Schuljahresbeginn 1950/51 vor, setzte schon die Kritik an ihnen ein. Dieser Lehrbuchserie, die wegen des Einbandes der kompletten Werke im Geschichtsmethodiker-Jargon bald "Rote Reihe" hieß, wurde sowohl von der Seite unterrichtender Lehrer²¹ als auch von Geschichtsmethodikern²² ein viel zu hoher Abstraktionsgrad ihrer textlichen Gestaltung vorgeworfen. Ein weiterer Kritikpunkt war ihre Stofffülle, ihr "Enzyklopädismus" (Stohr 1960). Der ergab sich aus der für die Ausarbeitung vom Ministerium bzw. DPZI an die Lehrbuchredaktion erteilten Anweisung, "daß Stoffabfolge und -auswahl im Lehrbuch mit dem Lehrplan übereinstimmen müssen"²³. Das hatte, wie Hans-Dieter Schmid richtig bemerkte, eine Übereinstimmung von dem für die Unterrichtsstunde vorgegebenen Stoff mit einem bestimmten Lehrbuchabschnitt zur Folge. Nicht selten

21 Vgl. z.B.: Artur Härtel, Stellungnahme zum neuen Lehrbuch und neuen Stoffplan für Geschichte im 5. Schuljahr. In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 2, S. 71-76; Stellungnahmen zum neuen Lehrbuch. In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 3, S. 132-137.

22 Verschiedene mündliche Mitteilungen (Fiala, Diere, Kosche). Sie mißfielen besonders Lindemann, Strauss und Donath. (Vgl. Kap. B. II. 2.3.)

23 Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 7.1.1992.

trugen sie dieselben Überschriften.²⁴ Mit der exakten Entsprechung von Lehrplan und Lehrbuch befolgte man das sowjetische Leitbild.²⁵ Die Stofffülle war durch die Berücksichtigung weltgeschichtlicher Aspekte im Buch bedingt, deren Behandlung im Unterricht wegen Zeitmangels allerdings von vornherein nicht vorgesehen war.²⁶

Der bemängelte "Abstraktionsgrad" ist keine aus der Not der Zeit entsprungene Lösung, etwa dem Druck, zügig den Schulen neue Geschichtsbücher zur Verfügung stellen zu müssen. Vielmehr resultiert dieser Stil aus einer bewußten Entscheidung.

Auf dem IV. Pädagogischen Kongreß war ein Stück aus dem damals in Vorbereitung befindlichen Geschichtsbuch verteilt worden. Es war Hubert Offermanns zufolge in einem "erzählenden, plaudernden Ton" geschrieben,²⁷ zu dem das neue Lehrbuch in einem gewissen Gegensatz stünde. Allerdings hatten seine Schöpfer kein abstrakt gefaßtes Buch hervorbringen wollen. Es sollte schließlich doch so ansprechend gehalten sein, daß es die Schüler aus eigenem Antrieb in die Hände nähmen und ohne Hilfe des Lehrers im großen und ganzen verstehen könnten.²⁸ Offensichtlich glaubte man, dem Prinzip der Faßlich-

24 Schmid, Geschichtsunterricht, S. 40.

Der Lehrplanabschnitt 7; 13 heißt "Die französische bürgerliche Revolution. Unter 7; 131 sieht der Lehrplan zur Behandlung "Ursachen der Revolution" vor (Lehrplan 1951, S. 41). Er untergliedert sie in "a) Wirtschaftliche und gesellschaftliche", "b) Politische". Abschnitt 7; 132 widmet sich den ideologischen Ursachen.

Im Lehrbuch trägt der Abschnitt C. "Die französische bürgerliche Revolution", 1. Kapitel den Titel "Die Ursachen der Revolution", "1. Wirtschaftliche und gesellschaftliche Ursachen", "2. Die politischen Ursachen" und - hierin liegt formal, aber nicht inhaltlich eine Abweichung vom Lehrplan vor - "3. Fortschrittliche Wissenschaftler und Schriftsteller bekämpfen den Absolutismus" (Lehrbuch für den Geschichtsunterricht, 7. Schuljahr. 1. Teil, Berlin/Leipzig 1951, S. 39, 43, 46).

25 Vgl. dazu: I. T. Ogorodnikow/P. N. Schimbirjew, Lehrbuch der Pädagogik. Berlin/Leipzig 1949. Auf Seite 124 heißt es über die Lehrbücher, in ihnen werde "das eigentliche System des Wissens, das in den Lehrplänen vorgesehen ist, dargestellt".

26 Siehe Lehrplan für den Geschichtsunterricht in der Grundschule (Vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut ausgearbeiteter Entwurf). In: GiS 4. Jg. (1951), Sonderheft, S. 65. Im folgenden zitiert: Lehrplan, Entwurf.

27 Hubert Offermanns, Das Geschichtsbuch für das 5. Schuljahr (I. Teil). In: dns. 5. Jg. (1950), H. 26, S. 676-680; hier: S. 677. Im folgenden zitiert: Offermann, Geschichtsbuch.

Ein Hinweis auf den erwähnten Vorabdruck findet sich auch in den einleitenden Bemerkungen der Redaktion zu dem Artikel "Gedanken während der Vorbereitung einer Geschichtsstunde" von Arthur Gruber. In: GiS. 2. Jg. (1949), H. 6, S. 50-55; hier: S. 50.

28 Offermanns, Geschichtsbuch, S. 680.

keit Genüge zu leisten und anschaulich zu sein. Die gewählte Darstellungsweise könne sogar Vorbild für die Motivation geschichtlicher Tatsachen im Lehrerwort sein,²⁹ meinte Hruschka, der auch an ihnen mitarbeitete.³⁰ 1950 wies er auf die "Beschlüsse des Rats der Volkskommissare der UdSSR und des Zentralkomitees der KPdSU (B)" hin, die "auch von all jenen beachtet werden sollten, die bei uns mit der Abfassung von Lehrbüchern betraut sind"³¹. Und diese wiesen mitunter auf die "Notwendigkeit einer 'lebendigen, interessanten' Darstellung" in den Lehrbüchern hin. Sie sollten der Altersstufe der Adressaten "vollkommen verständlich" sein.³² In den 30er Jahren sei in der Sowjetunion bemängelt worden, daß "an Stelle einer 'zusammenhängenden Darstellung' der Geschichte" den Schülern "bloß 'abstrakte soziologische Schemata' geboten" worden wären. Um nicht denselben Irrtümer zu verfallen, müsse "dem allgemeinen menschlichen Erkenntnisprozess" entsprochen werden, indem vom Konkreten ausgegangen werde. Hruschka erfaßte als "das Wesen des Konkreten in der Geschichte" die "zeitlich fixierten Ereignisse und Erscheinungen und" die "historischen Persönlichkeiten" auf.³³ Als Vorgabe für Textproduktionen ist es aber ein sehr unscharfes Verständnis, das ein breites Spektrum an Gestaltungsmöglichkeiten umschließt. Hieraus geht nämlich nicht hervor, ob die Darstellung, die in historisch-chronologischer Folge geleistet werden sollte, bloß raffend zu sein brauchte oder ob szenische Präsentation des Stoffes gefordert war. Jedenfalls kam für die Texte keine poetische Gestaltung des Stoffes in Frage. Sie hätte allein schon dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit widersprochen.³⁴ Eine episch breite Darstellung hätte zudem den Umfang der Bücher enorm anschwellen lassen. Das Lehrbuch für die fünfte Klasse umfaßte nämlich ohnehin schon 311 Seiten, das für die siebte Klasse 384. Von den Autoren

29 Hruschka, Hinweise, S. 42, 44.

30 Vgl. dazu: Heinz Haupt, Die Herausgabe der neuen Geschichtsbücher - eine Kampfaufgabe. Ein Appell Paul Wandels - Erkenntnis der geschichtlichen Entwicklung eine nationale Aufgabe - Guter Geschichtsunterricht als Waffe im Friedenskampf. In: *dns*. 6. Jg. (1951), H. 11, S. 244-246; hier: S. 246. U.a. werden von Haupt als Mitarbeiter neben Hruschka und Alt und als wissenschaftliche Berater Paterna und Meusel erwähnt.

31 Hruschka, Beschlüsse, S. 24 f.

32 Ebd., S. 26.

33 Ebd., S. 25.

34 So wurde z.B. der Vorwurf, im Lehrbuch der fünften Klasse den Aufstand von Lagasch zu trocken dargestellt zu haben, durch den Hinweis, mit poetischer Ausschmückung den Boden der Wissenschaftlichkeit zu verlassen, zurückgewiesen. Vgl. dazu Arbeitskreis Prof. Dr. Mode, Bemerkungen zur Kritik am Geschichtsbuch für das 5. Schuljahr. In: *GiS*. 4. Jg. (1951), H. 4, S. 176-180; hier: S. 178.

mußte nun zwischen Wissenschaftlichkeit, Stofffülle, Faßlichkeit und einem für Schüler noch handhabbaren, ansprechenden oder zumindest nicht abschreckenden Umfang ein Kompromiß gefunden werden. Dabei wären, wie Stohr bemerkte, die Geschichtsmethodiker allzu zurückhaltend gewesen,³⁵ und der Kompromiß ging zu Lasten szenischer Präsentation narrativer Passagen. Der Grund dafür lag darin, daß in den Diskussionen um die erste Abfassung immer wieder herausgestellt worden war, daß Vollständigkeit und Wissenschaftlichkeit an erster Stelle zu stehen hätten.³⁶ Resultat war ein - gern von Studenten sogar für Prüfungszwecke gebrauchtes - geschichtliches Lehrwerk auf marxistisch-leninistischer Grundlage. Viele Eltern hätten es angeblich auch gelesen, wodurch ein Beitrag zur Verankerung sozialistischen Bewußtseins mitgeleistet worden sei.³⁷

Für die Ausgestaltung der Lehrbücher habe es nur wenige Vorgaben gegeben. Die für den didaktischen Aufbau hätten die Hinweise enthalten, in der Regel nicht mehr als drei Druckseiten für den Stoff einer Stunde zu verwenden, die Texte mit Marginalien zu versehen, zusammenfassende Merksätze nach jedem Kapitel zu bringen u.ä. Sie seien "nach Konsultationen mit Lehrern in der Redaktion erarbeitet und mit den Autoren diskutiert" worden.³⁸

Über die an den Text gestellten Forderungen und Bestrebungen informierte Offermanns die Leser von "dns":

"Dem Autor war die Aufgabe gestellt, eine dem Charakter des Lehrbuches entsprechende sachliche Sprache zu wählen und dabei doch anschaulich und konkret zu sein. [...] Es ist versucht, Interesse zu wecken und Spannung hervorzurufen dadurch, daß die Dynamik der Entwicklung auch für das Kind erkennbar aufgezeigt wird."³⁹

35 Schmid, *Geschichtsunterricht*, S. 40; Bernhard Stohr, *Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der deutschen demokratischen Schule. Zur Geschichte des Geschichtsunterrichts in der Deutschen Demokratischen Republik*, II. Teil. In: *GuS*. 2. Jg. H. 3, S. 218-239; hier: S. 225. Im folgenden zitiert: Stohr, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts* (II).

36 Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 11.6.1992.

37 Stohr, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts* (II), S. 225; Schmid, *Geschichtsunterricht*, S. 40; siehe auch Rudolf Müller, *Bemerkungen zum Geschichtsbuch des 7. Schuljahres*, Teil II. In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 3, S. 168.

38 Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 7.1.1992.

39 Offermanns, *Geschichtsbuch*, S. 677.

Mit diesen Ausführungen war aber für den Blickpunkt nichts über Enge bzw. Weite seines Fokus festgelegt worden. Allerdings war man bereit gewesen, in puncto Faßlichkeit einige Abstriche zu machen. Wie schon gesagt, legte man den größten Wert auf "Wissenschaftlichkeit" und Vollständigkeit. "Wenn die Schüler bestimmte Begriffe und Zusammenhänge aus Altersgründen nicht voll erfass[t]en, so sei dies nicht so schlimm", erinnert sich Schenderlein an den Tenor einiger Diskussionen, sie hätten ja später noch begriffen werden können.⁴⁰

Außerdem war es wegen der methodischen Hinweise des Lehrplans im Grunde unerwünscht, Geschichtserzählung in die Lehrbücher aufzunehmen. Das Lehrbuch hatte laut Lehrplan den geschichtlichen Zusammenhang und seine immanenten Gesetzmäßigkeit darzustellen. Deshalb hätte es keine detaillierte Darstellung von Einzelheiten bringen können, vielmehr wäre der historische Zusammenhang "durch Bereitstellen vieler neuer Einzelzüge zu veranschaulichen" gewesen. Vor allem war anscheinend für die Verwendung des Lehrbuchs an den Zweck gedacht worden, unter seiner Zuhilfenahme Kenntnisse zu wiederholen und zu vertiefen oder zusammenzufassen⁴¹ "und die schöpferische Arbeit der Schüler zu entfalten"⁴². D.h., es sollte - zumindest in der Regel - nicht für die Erstbegegnung der Schüler mit dem jeweiligen geschichtlichen Stoff genutzt werden. Die Texte waren folglich gewissermaßen für die Wiederbelebung von Vorstellungen vorgesehen. Daß dann deren Gestaltung nicht mehr weitschweifig zu sein brauchte und die für die Herausgabe der "Roten Reihe" Verantwortlichen trotzdem glauben konnten, ein anschaulich geschriebenes Buch den Schülern an die Hand gegeben zu haben, scheint wegen der in Kapitel B. II. 1.1. gezeigten Gedächtniseigenart evident. Das wird auch der Grund dafür sein, daß die sowjetischen Bücher "trotz" der diesbezüglichen Beschlüsse ähnlich ausgefallen waren.

Für die Abfassung der "Roten Reihe" waren (natürlich) die sowjetischen Bücher als Vorbilder maßgebend gewesen.⁴³ Das kann heute noch an einzelnen

40 Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 11.6.1992.

41 Lehrplan, Entwurf, S. 65.

42 Willi Meinck, Geschichtsunterricht mit dem neuen Lehrbuch im 5. Schuljahr. In: *dns.* 5. Jg. (1950), H. 36, S. 925-928; hier: S. 928.

43 Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 11.6.1992.

Interessant ist auch die folgende Bemerkung Schenderleins: "Allerdings existierte 1951/52 bei der Erarbeitung der Geschichtslehrbücher eine inoffizielle Ausnahmeregelung. [Bei der Bezifferung des Jahres ist Schenderlein offenbar ein Fehler unterlaufen. "1950/51" hätte es heißen müssen; der Verf.] Wenn die Redaktion der Auffassung war, ein Manuskript sei druckreif,

Formulierungen leicht abgelesen werden: Der Abschnitt über "Wirtschaftliche und gesellschaftliche Ursachen" der französischen Revolution des Lehrbuchs für das siebente Schuljahr der "Roten Reihe" wird im folgenden in der linken Spalte wiedergegeben. Zum Vergleich findet der Leser in der rechten das sowjetische Pendant:

"Um 1780 hatte Frankreich etwa 25 Millionen Einwohner. Über vier Fünftel waren Bauern."⁴⁴

"Am Ende des 18. Jahrhunderts lebten in Frankreich 25 Millionen Menschen, darunter mehr als 23 Millionen Bauern."⁴⁵

Auch das nachstehende Beispiel gibt das sowjetische Vorbild zu erkennen:

"Einer der bedeutenden Sklavenaufstände, der Rom am schwersten zu schaffen machte, war der Aufstand des Spartakus (74 bis 71 v.u.Z.). Spartakus stammte aus Thrazien. Er war den Römern als Sklave verkauft und von ihnen als Gladiator in der Stadt Capua ausgebildet worden.

"Während des Krieges in Spanien entstand in Italien selbst eine neue Sklavenbewegung, deren Haupt der berühmte *Spartakus* [kursiv im Original; der Verf.] war (74-71). Thraker von Geburt, war er den Römern als Sklave verkauft worden. Er war Gladiator in der Stadt *Capua* und mußte zur Belustigung des Publikums mit anderen Gladiatoren im Circus kämpfen. [...]

wurde es direkt an den damaligen Minister für Volksbildung, Dr. Paul Wandel, zur Begutachtung gegeben. Wir erhielten es dann meist mit vielen wertvollen Randnotizen und Hinweisen zurück." Auch Meinck weist auf die Bedeutung sowjetischer Erfahrungen hin: "Die Auswertung der Erfahrungen der führenden Sowjetwissenschaft hat einen entscheidenden Anteil an der Gestaltung unseres Buches." Willi Meinck, Helft mit an der Gestaltung der neuen Geschichtslehrbücher. In: *GiS*. 4. Jg. (1951), H. 1, S. 38 f.; hier: S. 38.

44 Lehrbuch für den Geschichtsunterricht 7. Schuljahr. Berlin (Ost) 1952, S. 34. Im folgenden zitiert: Lehrbuch 7. Schuljahr.

45 A. W. Jefimow, *Geschichte der Neuzeit 1640-1870*. Berlin/Leipzig ca. 1948, S. 20.

In dem Ausbildungslager für Gladiatoren in Capua beschlossen 200 Sklaven unter Führung des Spartakus, sich zu befreien. Doch der Plan wurde entdeckt.

So vereinigten sich in der Gladiatorschule in Capua zweihundert Sklaven unter der Führung des Spartakus zu einer Verschwörung und beschlossen einen Aufstand zu ihrer Befreiung. Aber die Verschwörung wurde entdeckt.[...]

Spartakus floh mit etwa 70 Gladiatoren auf den *Vesuv*, einen Berg bei Neapel. Als die Sklaven und die verarmten römischen Bauern davon hörten, schlossen sich viele den Aufständischen an."⁴⁷

Spartakus floh mit seinen Anhängern auf den *Vesuv* und setzte sich dort fest. Von allen Seiten strömten ihm die Sklaven und freien Armen zu."⁴⁶

An der getroffenen Auswahl der Abbildungen kann gleichermaßen ohne große Schwierigkeiten das sowjetische Lehrbuch als Leitbild wiederentdeckt werden.

Wie das Spartakus-Beispiel zeigt, verzichtete man selbst bei einem derartigen Stoff, der gut geeignet gewesen wäre, zu einer spannenden Erzählung umgeformt zu werden und dadurch in Richtung der erwähnten Parteilichkeit die Schüler emotional zu beeinflussen, auf die Vorzüge der Geschichtserzählung und verblieb in der Form des Berichts.

Bei den in den Lehrbüchern der "Roten Reihe" enthaltenen narrativen Passagen verfuhr man mit raffender Präsentation. Als Beispiel zur Veranschaulichung kann neben den bereits zitierten Passagen ein Absatz aus den Alexanderzügen dienen:

"An der Nordgrenze Syriens kam es bei Issus zur entscheidenden Schlacht (33 v.u.Z.). Die Perser wurden besiegt, und Alexander zog mit seinem Heer weiter nach Süden. Hier leistete die phönizische Hafenstadt Tyrus heftigen Widerstand. Die griechischen und phönizischen Kaufleute waren nämlich erbitterte Feinde. Erst nach langer Belagerung konnten die Mazedonier und Griechen die Stadt erobern.

46 A. W. Mischulin, *Geschichte des Altertums*. Berlin/Leipzig 1949, S. 181 f.

47 Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 5. Schuljahr. Berlin/Leipzig 1951, S. 222. Im folgenden zitiert: Lehrbuch 5. Schuljahr.

Sie zerstörten sie völlig. Die Einwohner wurden ermordet und in die Sklaverei verkauft."⁴⁸

Durch den Inhalt allein ist hier schon subsidiär eine temporale Textstruktur gegeben. Erst "nach" der Schlacht bei Issus kann das siegreiche griechische Heer südwärts ziehen, und wiederum "nach" der darauffolgenden Belagerung kann erst die Zerstörung der Hafenstadt Tyrus und die Ermordung ihrer Einwohner erfolgen. Diese für die Narration typische temporale Struktur zu erkennen bzw. zu empfinden oder mitzuvollziehen, verlangt hier von dem Leser einiges an eigener Leistung. Denn die für diesen Texttyp kennzeichnenden Initiatoren und Sequenzsignale sind nur sparsam verwendet worden ("333 v.u.Z.", "erst nach langer") und der Bedeutung der Vokabel nach könnten sie zudem anders besetzt werden. Sicher war diese Verfahrensweise mitkritisiert worden, wenn unzureichende Anschaulichkeit und der Schwierigkeitsgrad der Texte bemängelt wurden. So muß z.B. das "und" im zweiten Satz als Nachzeitigkeit im Sinne des Zeitpartikels "darauf" allein wegen der inhaltlichen Gegebenheiten verstanden werden. "Darauf" wäre dafür viel typischer als das "und", das man als nebenordnende Konjunktion zu lesen gewohnt ist. Natürlich könnte man sich auf den Standpunkt stellen, das "und" verknüpfe bloß zwei Hauptsätze. Das wäre sicher auch richtig, nur schwänge die temporale Relation wegen der semantisch gegebenen Zeitfolge dennoch im "und" mit. Festzuhalten ist vor allem, daß es dem (kindlichen) Leser dadurch nicht eben leicht gemacht wurde, wo doch ein "darauf" und eine geringfügige Änderung der Wortreihenfolge des zweiten Hauptsatzes Erleichterung durch Eindeutigkeit geschaffen hätte. Eine vergleichbare innere Leistung ist vom Leser bei dem Lokaladverb "hier" zu erbringen. War im vorhergehenden Satz von dem im Anschluß an den erfochtenen Sieg südwärts ziehenden Heere die Rede, setzt das "hier" zumindest voraus, den Zug beendet und erneute Kampfhandlungen aufgenommen zu haben.

Auch die in dem gewählten Abschnitt gebrauchten Lokalinitiatoren, die ja für die Narration ebenfalls von konstitutiver Bedeutung sind, können einer klaren Vorstellung kaum dienlich sein, wenigstens nicht, wenn eine Karte, eine passende Bebilderung oder Vorkenntnisse fehlen: Issus an der syrischen Nordgrenze gelegen, im Süden die Hafenstadt Tyrus. Diese Bestimmungen besitzen jeweils viel zu weite Referenzrahmen, als daß sie geeignet sein könnten, im Leser eine bildhafte Vorstellung hervorzurufen.

48 Lehrbuch 5. Schuljahr, S.197.

Ähnlich ist es mit der Besetzung der Subjektstelle bestellt. Nur ein einziges Mal wird der Singular gebraucht, und zwar in einem temporal sehr weiten Zusammenhang, der eine Vielzahl einzelner Handlungen umfaßt. Plurale wie "die Perser" lassen kaum das Bild kampfbereiter orientalischer Krieger, die Speere in den Händen halten und auf ungeduldig schnaubenden Pferden sitzen, in der Phantasie des Lesers aufdämmern.

Sehr selten findet man in diesen Lehrbüchern einen erweiterten Fokus, wörtliche Rede oder Textpassagen von anekdotischem Charakter wie den folgenden Abschnitt vor:

"Der Perserkönig Darius I. sandte nun Boten nach Griechenland, die von allen Städten Wasser und Erde als Zeichen der Unterwerfung fordern sollten. Einige Städte in Nordgriechenland ließen sich einschüchtern und erklärten sich bereit, sich den Persern zu unterwerfen. Die Athener und Spartaner aber wollten frei bleiben. Die Athener töteten die Abgesandten der Perser. Die Spartaner warfen sie in einen Brunnen und riefen höhnisch: 'Da habt ihr Erde und Wasser. Nehmt euch soviel ihr wollt.'"⁴⁹

Erwartungsgemäß findet man derartige Passagen dort, wo sie geeignet sind, das Werteempfinden der Schüler (mit-)zu(-)prägen.

Das nachstehende Beispiel konnte der Erziehung "zum Haß gegen die Reaktion" dienen, indem die wörtliche Rede "des Kommandanten" als Pointe die Unangemessenheit der Verhaltensweise dieser Klasse entlarvt und die Diskrepanz zwischen einer aus humanistischen Erwägungen erforderlichen Verhaltensweise und der Haltung des Klassenfeindes aufdeckt. Wofür diese Anekdote steht, weist der einleitende Satz aus:

"Wie sehr der Adel die Massen des Volkes verachtete, zeigt eine Antwort des Kommandanten von Dijon. Als ihm die hungernden Bauern und Handwerker um Brot baten, rief er ihnen zu: 'Das Gras sprießt schon, geht auf die Wiese und weidet!'"⁵⁰

Wer empfindet so ein Verhalten nicht als abstoßend? Wie erst Schüler des siebten Schuljahres 1952, die erst wenige Jahre zuvor bittere Not und Hunger

49 Ebd., S. 170.

50 Lehrbuch 7. Schuljahr, S. 35.

am eigenen Leibe erlebt hatten! Wenn sie von "hungernden Bauern" lasen, konnte ihr Gedächtnis sehr wohl konkrete Vorstellungen zu dem Adjektiv "hungernden" ihrer Einbildungskraft zur Verfügung stellen und helfen, über die im vorhergehenden Kapitel besprochenen Nervenprozesse mit Hilfe des vegetativen Nervensystems, den dadurch bewirkten Veränderungen der inneren Sekretion die körperliche Befindlichkeit zu verändern und damit ein Erleben zu basieren, was man vielleicht am treffendsten als Empörung bezeichnen könnte.

Wenn Schmid feststellt, "über weite Strecken" trete "die marxistische oder gar marxistisch-leninistische Interpretation stark zurück", irrt er m.E., indem er dies mit "vor der Fülle des ausgebreiteten Stoffes" motiviert. Er übersieht offenbar, daß das Lehrbuch von vornherein für einen festgefügtten und klar umrissenen Bildungs- und Erziehungsprozeß konzipiert war, innerhalb dessen die Schüler unter der führenden Rolle des Lehrers selbst zu den Erkenntnissen geleitet werden sollten. Die Erarbeitung einer marxistischen bzw. marxistisch-leninistischen Terminologie war damit dem Erkenntnisprozeß des Unterrichts vorbehalten. Es konnte oder sollte nicht Aufgabe der Lehrbücher sein, diese vorzugeben, sollten sie doch vornehmlich für Wiederholung, Festigung und Zusammenfassung von Kenntnissen (und nicht Erkenntnissen!) verwendet werden.

Dem Grundsatz der Anschaulichkeit wollte man sicherlich auch durch die Illustrierung mit meist zeitgenössischen Bildern erreichen. Denselben Zweck verfolgte man wahrscheinlich ebenfalls damit, "relativ häufig" (Schmid) Quellenauszüge einzustreuen.

1.3. Die Erzählung in Zusammenhang mit dem sowjetpädagogisch geprägten Bemühen, den Unterricht effektiv zu gestalten

Die kurz dargelegte forciert betriebene Einführung der Sowjetpädagogik muß im Rahmen tatsächlich praktizierter Ostintegration mit all ihren Erscheinungen politischen Drucks und Terrors¹ gesehen werden. Sie gingen mit wiederholten, in stets wechselnden Aktionsweisen gegebenen Erklärungen und Behauptungen der DDR-Führung einher, es gäbe für sie kein dringlicheres Anliegen, als die deutsche Einheit wiederherzustellen. Diesen Bemerkungen kamen wohl in erster Linie Alibifunktionen zu, um der Schuld an dem Nichtzustandekommen der Wiedervereinigung den Westmächten und der Bundesregierung zuzuschreiben.² Möglicherweise waren damit auch Hoffnungen verknüpft, in der Bevölkerung der Bundesrepublik bestehende nationale Ressentiments gegen die Westmächte zu verstärken³ und dadurch der angestrebten Westintegration entgegenzusteuern. Mit der 2. Parteikonferenz im Juli 1952 schuf die SED aber Tatsachen, die den nationalen Proklamationen zuwiderliefen. Zuvor war mit der Stalin-Note vom März 1952 noch einmal Bewegung in die Deutschlandpolitik gekommen. Die Regierung Adenauer interpretierte sie vor dem dramatischen Hintergrund des Korea-Krieges lediglich als Störmanöver gegen den Deutschlandvertrag und den Beitritt zur europäischen Verteidigungsgemeinschaft. Deshalb unterzeichnete die Bundesregierung im März '52 die genannten Verträge auch. Von dem SED-Regime wurde dies als Anlaß zur Untermauerung der Eigenstaatlichkeit der DDR genutzt. Zeitgleich zur Vertragsunterzeichnung erließ die Pankower Regierung die "Verordnung über Maßnahmen an der Demarkationslinie".⁴ Und am 6. Juni wurde die 2. Parteikonferenz für den 9. - 12. Juli nach Berlin einberufen.⁵

1 Hierzu: Hermann Weber, *Die DDR 1945-1986*. München 1988 (Oldenbourg Grundriß der Geschichte 20), S. 28, 30. Im folgenden zitiert: Weber, *DDR* (1988). Dazu zählten beispielsweise Anklage von Zigtausender wegen politischer Delikte, die Einrichtung der MfS, rigorose Säuberungen in der Partei.

2 Hans Hartl/Werner Marx, *Fünfzig Jahre sowjetische Deutschlandpolitik*. Boppard a. Rhein 1967, S. 267. Im folgenden zitiert: Hartl/Marx, *Deutschlandpolitik*.

3 Ebd., S. 260. Man bedenke den Versuch der Infiltration des westdeutschen Staates durch Tarnorganisationen wie die "Deutsche Sammlung".

4 Ebd., S. 309. Anfang Mai hatten Ulbricht und Pieck sogar angekündigt, im östlichen Teilstaat "Nationale Streitkräfte" aufzubauen.

5 Gerhard Topsch, *Zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts auf dem Gebiet der Sowjetischen Besatzungszone und der DDR von der Aufnahme im Schuljahr 1946/47 bis 1965*. Diss. Halle 1983, S. 111. Im folgenden zitiert: Topsch, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*.

Am ersten Verhandlungstag trat Walter Ulbricht in der gut besuchten Werner-Seelenbinder-Halle an das Rednerpult. Mit längst heiserer Fistelstimme verkündete er in sächsischem Akzent am Ende seiner mehrstündigen Rede im Auftrag des ZK den planmäßigen Aufbau des Sozialismus. Als er seine Rede mit den Worten "Lang lebe unser weiser Lehrmeister [...] der große Stalin" schloß, erhoben sich Delegierte und Gäste von ihren Plätzen und spendeten langandauernden und stürmischen Beifall.⁶

Diese Verkündung bedeutete insgesamt "die Anpassung an das rückständige System des Stalinismus"⁷. Seine Konkretisierung sollte sie beispielsweise in einer stärkeren wirtschaftlichen Ostbindung⁸ oder im Vorrang der Schwerindustrie finden.⁹

Da die Staatsmacht als wichtigstes Instrument für die Errichtung der Basis des Sozialismus angesehen wurde, war schon bald die territoriale Neugliederung des Staates vorgenommen worden. Anstelle der fünf Länder wurden 14 Bezirke errichtet und die Gliederung in Kreisen neu gestaltet. Mit dieser Beseitigung letzter Überbleibsel einstigen Föderalismus¹⁰ hoffte man - im Sinne der Parteidoktrin positiv gesprochen - Beschlüsse besser, d.h. ungehinderter, verwirklichen und die Mitarbeit der Bevölkerung erreichen zu können.¹¹ Das ging auf der einen Seite mit einer Zunahme des Terrors und auf der anderen mit der Republikflucht Zehntausender einher.¹²

In diesem Kontext besehen, erscheint es von der Parteileitung konsequent, wenn sie parallel zur Errichtung des stalinistischen Korsetts im äußeren Lebensfeld auch "in ihrer Fürsorglichkeit" an die "innere Stalinisierung" der DDR-Bürger dachte. Deshalb wurde es als eine zentrale Aufgabe angesehen, in

6 Siehe Protokoll der Verhandlungen der II. Parteikonferenz der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (9.-12. Juli 1952). Berlin (Ost) 1952, S. 161.

7 Weber, DDR (1988), S. 35.

8 Geschichte der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Berlin (Ost) 1978, S. 275. Im folgenden zitiert: Geschichte der SED.

9 Ebd., S. 277.

10 Weber, DDR (1988), S. 36.

11 Autorenkollektiv unter Leitung von Gottfried Uhlig, Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1949-1956. Berlin (Ost) 1974 (Monumenta Paedagogica XIV, Reihe C), S. 149. Im folgenden zitiert: Autorenkollektiv, Entwicklung des Volksbildungswesens.

12 Hartl/Marx, Deutschlandpolitik, S. 311.

der bevorstehenden Phase das sozialistische Bewußtsein zu entwickeln.¹³ Auf diesem Hintergrund ist nun auch die Bemerkung Ulbrichts zu sehen, "dem Geschichtsunterricht müsse mehr Aufmerksamkeit geschenkt [werden] und der Wunsch zu deutscher Geschichte in Abgrenzung zur BRD, Teil des sozialistischen Bewußtseins" werden.¹⁴

Diese Forderung, unter der man sich ja die verschiedensten Maßnahmen vorstellen konnte, griff das Politbüro der SED auf.¹⁵ Ende Juli 1952 befaßte es sich mit ihrer Konkretisierung. In dem betreffenden Beschluß wurde die Erziehung der Jugend zu "allseitigen entwickelten Persönlichkeiten" gefordert. Das war längst in den gültigen Lehrplan und in der bereits gelehrtten Sowjetpädagogik angelegt. Die allseitig entwickelte Persönlichkeit sollte als Mensch "fähig und bereit" sein, "den Sozialismus aufzubauen und" - womit die Hinwendung zur nationalen und zur Heimatgeschichte grundsätzlich begründet wurde - "die Errungenschaften der Werktätigen bis zum äußersten zu verteidigen." Patrioten sollten also erzogen werden, die nicht nur Heimat, Volk, Arbeiterklasse und

13 Topsch, Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 113. Für die Geschichtswissenschaft sollte künftig die Ausarbeitung der Geschichte Deutschlands und einer Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung Mittelpunkt ihrer Arbeit(en) sein.

14 Hans-Georg Wolf, Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der DDR von 1955 bis 1975. Diss. Münster 1980, S. 727. Im folgenden zitiert: Wolf, Entwicklung des Geschichtsunterricht. Hinter dieser lapidaren Bemerkung verbarg sich vermutlich eine deutliche Wahrnehmung der Unterrichtspraxis in Geschichte. Jedenfalls liegt nahe, daß die Ergebnisse einer Überprüfung des Geschichtsunterrichts im Monat Februar 1952 durch das MfV bekannt waren. So wurde in einem vermutlich zusammenfassenden, denn andere Einsendungen tragen ältere Daten, Bericht bemängelt, daß eine trockene Darbietung des Stoffes durch die Lehrer überwiege, die Lehrer den Unterricht rein verstandesmäßig wie in Mathematikstunden aufzögen und hinsichtlich der erzieherischen Komponente auch Übertreibungen festzustellen waren. (Bericht über die Überprüfung des Geschichtsunterrichts im Monat Februar. Abt. Oberschulen - Horn -, Berlin 28.4.52. Dieses Dokument trägt den Bleistiftvermerk "an Rebisch". - BArchP, R-2, Nr. 4366, Bl. 2-4. Rebisch war Mitarbeiter des MfV.)

Übertreibungen hinsichtlich der erzieherischen Komponente muß so verstanden werden, daß einzelne Lehrer glaubten, über die Behandlung allgemeiner Entwicklungszusammenhänge ihre Ziele erreichen zu können und dann von in diesem Sinn richtigen Antworten auf die innere Haltung der Schüler schließen zu können.

15 Siehe zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteiarbeit an den allgemeinbildenden Schulen: Beschluß des Politbüros der SED. Vom 29. Juli 1952. In: *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen demokratischen Republik*. Teil: 1 1945-1955. Ausgewählt von Gottfried Uhlig, eingeleitet von Karl Heinz Günther und Gottfried Uhlig. Berlin (Ost) 1970, (Monumenta Paedagogica VI, Reihe C), S. 419-425; hier: S. 419. Im folgenden zitiert: Beschluß des Politbüros (1952).

ihrer Regierung bis zum letzten dienstbar waren, sondern die auch - und damit zog die Partei Konsequenzen aus den oben skizzierten deutschlandpolitischen Konstellationen - "die Einheit des friedliebenden, unabhängigen, demokratischen Deutschlands im Kampf gegen die imperialistischen Okkupanten und die Adenauer-Clique" erzwingen.¹⁶ Die festgestellten Mängel des Geschichtsunterrichts sah man in mangelnder Faßlichkeit und den noch zu schwer verständlichen Lehrbüchern begründet. Folgen zeigten "sich in einem nicht ausreichenden Tatsachenwissen und ungenügenden Fähigkeiten, historische Zusammenhänge zu verstehen"¹⁷.

In dem erwähnten Bericht wurde der Mangel an (vor allem methodisch) ungenügend qualifizierten Geschichtslehrern bzw. der grundsätzliche Fachlehrermangel herausgestellt.¹⁸ Deshalb wurden verschiedene Maßnahmen angeordnet, damit der Geschichtsunterricht den gesetzten Zielen künftig gerecht werden konnte. Im folgenden werden sie in ihrer Relevanz für die erzählende Darbietung geschichtlicher Stoffe hinterfragt.

Entsprechend der eben bezeichneten Kritik an den Lehrbüchern wurde "die Neubearbeitung der Lehrpläne und Lehrbücher"¹⁹ gefordert. Allerdings wurden für die Lehrplanbearbeitungen der folgenden Jahre²⁰ keine neue methodischen

16 Alle Zitate aus dem Beschluß des Politbüros (1952), S. 419. Mit "imperialistischen Okkupanten" waren natürlich die Westmächte gemeint. Siehe auch: Autorenkollektiv, Entwicklung des Volkswbildungswesens, S. 144 f.

17 Beschluß des Politbüros (1952), S. 420; siehe auch: Karlheinz Jackstel/Gerhard Topsch, 30 Jahre sowjetischer Geschichtsunterricht in der DDR. In: GuS. 21. Jg. (1979), H. 9, S. 798-808; hier: S. 802. Im folgenden zitiert: Jackstel/Topsch, 30 Jahre. Übrigens gehen auf diesen Beschluß auch die Vorbereitungen darauf zurück, 15.000 Lehrer durch ein Fernstudium zu qualifizieren, denn es war darin gefordert worden, künftig Geschichtsunterricht nur noch von voll ausgebildeten Lehrern erteilen zu lassen. Dazu: Helmut Gunter, Der Beschluß des Politbüros des ZK der SED vom 29. Juli 1952 und seine Bedeutung für die Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts in Geschichte. (Dargestellt an den Lehrplänen für den Geschichtsunterricht der Oberschule). In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe. 16. Jg. (1967), H. 4, S. 427-437; hier: S. 436. Im folgenden zitiert: Gunter, Der Beschluß des Politbüros.

18 BArchP, R-2, Nr. 4366, Bl. 6.

19 Ebd., S. 421. Wie in Kap. B II 1.2. schon erwähnt, wurde Kritik an den Lehrbüchern frühzeitig laut, z.B.: Artur Härtel, Stellungnahmen zum neuen Lehrbuch und neuen Stoffplan für Geschichte im 5. Schuljahr. In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 2, S. 71-76; Kurt Donner, Meine Erfahrungen. Auch der in Fußnote 18 angegebene Bericht sah wegen der Stofffülle der Lehrpläne eine Überarbeitung von Lehrplan und Lehrbuch als geboten an.

20 Z.B. Lehrplan für Grundschulen. Geschichte 5. bis 8. Schuljahr. Berlin (Ost) 1953 (Schuljahr 1953/1954).

Hinweise geschrieben. Vielmehr ging es bei der Überarbeitung von Plänen und Büchern um stoffliche Reduzierungen²¹ zu Ungunsten außerdeutscher Geschichte²² und eine verstärkte Zuwendung zur deutschen Geschichte. Wegen der geforderten verstärkten patriotischen Erziehung war im Beschluß des Politbüros von einer besonderen "Aufmerksamkeit" die Rede, die "der Geschichte des deutschen Volkes zu schenken" sei²³ sowie der Geschichte der Arbeiterbewegung zukommen solle.²⁴ Bereits im August 1952 waren in Potsdam zwar etwa 70 Geschichtslehrer zusammengekommen, um dort über Verbesserungsmöglichkeiten von Lehrplänen und -büchern zu beraten. Sie machten z.B. Vorschläge, welche Abschnitte straffer gegliedert oder sogar gänzlich neugefaßt werden konnten. Schwierige Begriffe, Fremdwörter und Abkürzungen überprüften sie, strichen sie teilweise sogar.²⁵ Erzählungen wurden aber nicht in die überarbeiteten Fassungen aufgenommen.

Die im Politbürobeschuß erklärte Notwendigkeit, die Lehrbücher wegen ihrer mangelnden Faßlichkeit neu zu bearbeiten, wurde zum Ausgangspunkt der Dissertation Karlheinz Tomaschewskys.²⁶ Wenn auch Tomaschewsky sich

21 Dietmar Waterkamp, Lehrplanreform in der DDR. Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule 1963-1972. Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1975, S. 47.

22 Hans-Dieter Schmid, Geschichtsunterricht in der DDR. Eine Einführung. Stuttgart 1979 (Anmerkungen und Argumente 25), S. 44; ders., Die marxistisch-leninistische Geschichtswissenschaft und der Geschichtsunterricht in der DDR. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann, Geschichtswissenschaft in der DDR. Bd. I. Berlin 1988 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25), S. 435-458; hier: S. 443.

23 Beschluß des Politbüros (1952), S. 421.

24 Gunter, Der Beschluß des Politbüros, S. 433; Topsch, Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 124. Topsch erläutert dies am Stoff der fünften Klasse. Von 45 auf 35 Stunden wurde die Behandlung der Sklavenhaltergesellschaft reduziert; dem stünde eine Anhebung der fränkischen Geschichte um 11 Stunden gegenüber. Siehe auch: Wolf, Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 728, 745.

25 Topsch, Entwicklung des Geschichtsunterrichts, 122.

In einem Brief der Geschichtskommission des Pädagogischen Kabinetts an die Abteilung VB des Rats des Bezirks Chemnitz wurde ebenfalls die Ausdrucksweise des Lehrbuchs als zu abstrakt bezeichnet. Außerdem sei es schier unmöglich, die in den Büchern gegebene Faktenfülle auch ihrer "Unsystematik" wegen - durch Lehrerzählungen oder anderer Mittel "lebendig werden zu lassen". - BArchP, R-2, Nr. 3877, Bl. 219-221 (S. 1-3); hier: Bl. 220 f. (S. 2 f.).

26 Karlheinz Tomaschewsky, *Zur Arbeit mit dem Lehrbuch im Geschichtsunterricht*. Berlin (Ost) 1955. Im folgenden zitiert: Tomaschewsky, *Arbeit mit dem Lehrbuch*. Im Jahr zuvor war diese Schrift an der Humboldt-Universität in Ostberlin unter dem Titel "Die didaktische Gestaltung des Lehrbuches für den Geschichtsunterricht im 5. Schuljahr der deutschen demokratischen Schule" eingereicht worden. Übrigens blieb dies lange der einzige Versuch, in

mit der didaktischen Gestaltung des Lehrbuches insgesamt beschäftigte, kam er doch in seinen Ausführungen zum Lehrbuchtext zu wesentlichen Aussagen, die im nachhinein eine wissenschaftliche Begründung für den oben erwähnten Verzicht auf novellistisch Darstellungsweise lieferte und die bisherige Konzeption bestätigten. Ausgehend von den Erkenntnissen sowjetischer Psychologie glaubte er, seine Ergebnisse mit umfangreichen Materialien, die ihm der Verlag Volk und Wissen "bereitwillig" zur Verfügung gestellt hatte, fundiert zu haben.²⁷

Erinnert sich der Leser an unsere Ausführungen zur Vorstellungsbildung aus Sicht der sowjetischen Psychologie, verwundert keineswegs Tomaschewskys Mahnung, der Lehrbuchtext dürfe auf keinen Fall fade sein. Deshalb empfiehlt er einen lebendigen und anschaulichen Stil.²⁸ Doch stellt er fest, die Arbeit mit dem Lehrbuch spreche stärker die Erkenntniskräfte der Schüler an,²⁹ weshalb es überall dort eingesetzt werden sollte, wo intellektuelle Erarbeitung und gedankliche Durchdringung anstehe. Intensive Gefühle zum Zwecke patriotischer Erziehung zu wecken bliebe dem Lehrerwort vorbehalten. Dies sei allein schon wegen des möglichen Gebrauchs parasprachlicher Mittel dem Lehrbuch für diesen Teil der Erziehungsarbeit überlegen.³⁰ Deswegen sollten an das Lehrbuch keine unangebrachten Forderungen, die aus seiner falschen didaktischen Verwendung folgten, herangetragen werden, es sei eben kein Lesebuch.³¹

größeren Umfang wissenschaftliche Untersuchungen zur Ausgestaltung von Lehrbüchern anzustellen.

27 Ebd., S. 6. Seine Arbeit entstand "in enger Zusammenarbeit mit der Geschichtsabteilung des Verlages", erinnert sich Schenderlein. "Wir teilten T[omaschewsky]. unsere Erfahrungen bei der Lehrbucharbeit mit, stellten ihm Lesermeinungen zur Verfügung usw." (Schriftliche Mitteilung vom 12.3.92.)

28 An praktischen Empfehlungen gibt er: "In den Satzkonstruktionen das Verb dominieren lassen! Tätig und aktiv schreiben! Substantivierungen von Verben und Adjektiven vermeiden! Bildkräftige Wörter wählen! Keine Einförmigkeit der Satzkonstruktionen zulassen! Übersichtliche Satzkonstruktionen verwenden, keine Schachtelungen! [...]". Tomaschewsky, Arbeit mit dem Lehrbuch, S. 96.

29 Ebd., S. 49. Das folgte schon daraus, daß "das Lehrbuch bei seinem induktiven Aufbau in seinem Umfange nicht übermäßig anschwellen und dadurch für den Schüler unübersichtlich werden und seine Arbeitsmöglichkeiten überfordern" dürfe, deshalb "darf es das konkrete historische Geschehen nicht mit der ganzen Fülle seiner Einzelheiten ausbreiten". (Ebd., S. 36.)

30 Ebd., S. 50.

31 Ebd., S. 51 f.

Der größte Anteil an Veröffentlichungen zur Verbesserung des Geschichtsunterrichts im Sinne des Politbürobeschlusses, die in unserem Zusammenhang interessieren, entfiel auf die Fachzeitschrift. Auf breiter Front wollte man hier den aufgezeigten Problemen zu Leibe rücken, z.B. mit theoretischen geschichtsmethodischen Erörterungen, Erzählungen und Stundenentwürfen.³²

Bereits im Vorfeld der 2. Parteikonferenz hatte die Redaktion einen Artikel zur Lehrererzählung veröffentlicht. Dabei handelte es sich um die gekürzte Wiedergabe eines Abschnittes aus einem sowjetischen Handbuch. J. D. Petrow, der Verfasser, konzentriert sich darin auf die Rolle des Bildes bei der Erzählung und erläutert, der Gebrauch des Bildes ersetze die Benennung von Details durch den Lehrer. Die in den Artikel eingefügten Textbeispiele sind wegen dieses Verzichts auch stilistisch denen der Lehrbücher vergleichbar.³³

Bereits einen Monat später wurden erneut Bemühungen eines sowjetischen Autors um die Lehrererzählung abgedruckt. Die Redaktion wies diesen Artikel in seiner kleingedruckten Einleitung den Lesern als "hervorragende Arbeit auf dem Gebiet der Geschichtsmethodik" aus. Sie empfahl ihn auch allen Mitarbeitern in der Schulverwaltung, kläre er doch wichtige Fragen nach Form und Inhalt der Lehrererzählung. Übrigens war auch dieser Artikel einem sowjetischen Handbuch entnommen.³⁴

Bei kritischer Durchsicht des genannten Artikels bleibt fraglich, was die Redaktion zu einer derartigen Lobeshymne veranlaßte. Denn Abramow gelangte kaum über die unscharfen Differenzierungen Ogorodnikows/Schimbirjews hinaus. Schließlich werden auch bei ihm nicht nur narrative Textformen unter "Lehrererzählungen" gefaßt. Grundsätzlich unterscheidet er zwei Formen, nämlich die künstlerische Darstellung vom Tatsachenbericht; letztere sei klar, realistisch und inhaltsreich.³⁵ Die künstlerische Lehrererzählung dränge durch den Gebrauch verschiedener Mittel, z.B. Aufnahme von Passagen aus histori-

32 Siehe hierzu: Topsch, Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 120; Edgar Drefenstedt, Sozialistische Unterrichtstheorie. Entwicklung in der DDR von 1945-1965. Berlin (Ost) 1977, S. 100 f. In dem schon mehrfach erwähnten Bericht über die Überprüfung des Geschichtsunterrichts im Februar 1952 hieß es schon, die Zeitschrift "Geschichte in der Schule" müsse auf methodischem Gebiet eine breite Diskussion entfalten und Beispiele gelungener Unterrichtsarbeit publizieren.

33 J. D. Petrow, Die Rolle des bildes bRRolle des Bildes bei der Lehrererzählung im Geschichtsunterricht. In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 6, S. 296-302.

34 W. J. Abramow, Die Lehrererzählung in der Geschichtsstunde. In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 7, S. 358-364; hier: S. 358.

35 Ebd.

scher Belletristik, bekannter Aussprüche, Zeilen oder ganzer Gedichtsstrophen, geflügelter Worte stärker auf Anschaulichkeit.³⁶ Doch sei von jeder Lehrererzählung "strikte Wissenschaftlichkeit und ideologische Klarheit" sowie "Realismus" zu fordern.³⁷ Damit war implizit eine "Scheibhuberei" ausgeschlossen. Dieser Artikel entsprach voll den methodischen Hinweisen des "neuen" Lehrplans, der Wissenschaftlichkeit und Anschaulichkeit des Lehrwortes in der Praxis betont wissen wollte, Geschichte in Geschichtchen aber ablehnte.³⁸ Das war wohl auch der Grund für die Redaktion, diesen Artikel so positiv zu bewerten.

Zu den Bemühungen der Redaktion der Fachzeitschrift, den Geschichtsunterricht zu verbessern, zählte auch die Wiedergabe von Unterrichtsbeispielen und Lektionsentwürfen. Jedoch handelte es sich dabei um keine Neuerung, lediglich um Fortsetzung älterer Bemühungen. Zur Erklärung müssen wir etwas weiter ausholen.

Ende 1948 schlug bereits Herbert Becher auf der Sitzung der Geschichtsreferenten der Länder vor, "durch die Länder ideologisch und methodisch gute Geschichtslehrer namhaft zu machen, die einen Kreis von Mitarbeitern zusammenstellen können zur Erarbeitung anschaulicher Arbeitsanleitungen für den Geschichtsunterricht". Sie sollten dann "so schnell als möglich" in der Fachzeitschrift veröffentlicht werden.³⁹ Ehe dieser Vorschlag in die Tat umgesetzt wurde, wandte man sich wiederholt an die Volksbildungsministerien der Länder.⁴⁰ Trotzdem gelang es, seit 1949 allmählich beginnend, Lektionsent-

36 Ebd., S. 361 f.

37 Ebd., S. 358.

38 Oben war schon aufgezeigt worden, daß es unter sowjetischen Methodikern wohl auch andere Auffassungen gab. Die nun veröffentlichten Artikel sind wohl jüngeren Handbüchern entlehnt.

39 Bericht über die Sitzung der Geschichtsreferenten der Länder am 16.12.48, 9 Uhr, im Haus der DVfV, Berlin, den 18.12.1948 - BArchP, R-2, Nr. 651, Bl. 177 f. (S. 1-4); hier: Bl. 178 (S. 3).

Die erste Seite trägt den handschriftlichen Vermerk "Herrn Vizepräsident Marquardt". Es endet "gez. Herbert Becher" ohne Unterschrift. Das Zitat findet sich wieder in einem Schreiben Karl Ellrichs (Berlin, den 12.1.1949), ebenfalls Mitarbeiter der DVfV, an das mecklenburgische Volksbildungsministerium. - Mecklenburg LHA, MfV, Nr. 1441, Bl. 43.

40 DVV an die Volksbildungsministerien Weimar, Halle, Dresden, *Schwerin* [Unterstreich im Original; der Verf.], Potsdam, Berlin, den 23.4.49 - Mecklenburg: LHA, MfV, Nr. 1441, Bl. 23. Diesem Aktenstück kann entnommen werden, daß ein entsprechender Vorschlag auf der "Sitzung am 30. März 1949" wiederholt geäußert worden war. Ein von Becher gezeichneter Bericht war "zur gefälligen Kenntnisnahme überreicht" worden. Nachdem Volksbildungsminister Paul Wandel "auf der Schulrätekonferenz mehrmals darauf hingewiesen" hatte, "daß

würfe und andere konkrete Hilfen vor der 2. Parteikonferenz zu veröffentlichen.

Bis zur Einführung des neuen Lehrplans für das Schuljahr 1951/52 enthalten sie Lehrererzählungen in der älteren Manier eines Scheiblhübers oder Walburgs, obwohl man sich ja auf dem IV. Pädagogischen Kongreß von der Reformpädagogik losgesagt und frühzeitig eine Wissenschaftsorientierung für den gesamten Unterricht gefordert hatte. Was hier mit "älterer Manier" bezeichnet wird, soll kurz an einem Beispiel⁴¹ deutlich gemacht werden:

"Nun, wir wollen hören! Es ist der 22. Februar 1848 in Paris. Die Frühjahrs-sonne beginnt schon ein wenig zu wärmen. Der Arbeiter Alphonse, der mit verbissenem Gesichtsausdruck die Straße entlangschlendert, scheint sich nicht über sie zu freuen. Er spürt sie wohl kaum, so tief ist er in Gedanken versunken. Ab und zu bleibt er vor einem Geschäft stehen und schaut sehnsüchtig nach den Waren oder

die besten Entwürfe für Unterrichtsstunden in Geschichte, die in den Kreisen vorhanden sind, veröffentlicht werden müssen, um unseren Lehrern die Vorbereitungsarbeit zu erleichtern", wandte sich Becher wieder an die Ministerien der Länder. Sie sollten von den Kreisschulräten an das Ministerium oder an die Redaktion der Fachzeitschrift gesandt werden. (Deutsche Demokratische Republik, Ministerium für Volksbildung, Hauptabteilung Unterricht und Erziehung, an die Volksbildungsministerien, Hauptabteilung Unterricht und Erziehung, in Dresden, Halle, Schwerin, Weimar und Potsdam, Berlin, 13. Dezember 1950. - BArchP, R-2, Nr. 4366, Bl. 17.) Etwa ein Vierteljahr darauf wiederholte Oberreferent Löbner diese Aufforderung. (Abt. Oberschulen an des Ministeriums für Volksbildung (Verteiler: Potsdam, Halle, Dresden, Schwerin, Weimar, 16.3.51 (o.O.) - ebd., Bl. 137). Daß sich Löbner nur um Oberschullehrer bemühte, ist vermutlich auszuschließen, jedenfalls deutet außer "Abt. Oberschulen" nichts darauf hin.

Schließlich überreichte das Ministerium für Volksbildung im Juni der Redaktion der Fachzeitschrift "die gewünschte Aufstellung aktiver Geschichtslehrer aus den Ländern in zweifacher Ausfertigung". (Im Auftrage Rebischs (Abteilungsleiter) an die Redaktion "Geschichte in der Schule" z. Hd. von Herrn Becher, (vermutlich Berlin), 20.6.1951 - BArchP, R-2, Nr. 4366, Bl. 119. Bl. 122-136 (RS); hier befinden sich besagte Listen, in denen übrigens keine Parteizugehörigkeit festgehalten worden war.)

41 Entnommen aus: Annemarie Puskeppeleit, Wie ich die französische Februarrevolution im 7. Schuljahr behandelte. In: GiS. 3. Jg. (1950), H. 2, S. 13-20; hier: S. 15. Im folgenden zitiert: Puskeppeleit, Februarrevolution. Dem zitierten Abschnitt geht in der Unterrichtsskizze eine Wiederholung voraus, aus der ohne Zwang die Zielangabe hervorgegangen sei: "Die reichen Bürger waren zur Zeit des Bürgerkönigs zufrieden, denn er war ihr Freund. Wie erging es aber damals den Arbeitern?"

Die vollständige Erzählung im Quellenband, Nr. 31, S. 67-69.

er blickt zu den schönen Häusern hinüber, die in ihrer Pracht inmitten eines Parkes liegen. 'He, Alphonse', ruft ihn sein Freund Henry zu, der mit einem Karren vorbeifährt. 'Sag mal, warum stolchst du hier am hellen Tag herum? Du bist wohl unter die Faulenzer gegangen? [...]"

Grundsätzlich werden in Geschichtserzählungen - und das trifft auf obiges Beispiel ebenfalls zu - historische Vorgänge oder Sachverhalte ja mit dem Handeln und Erleiden einer oder weniger Hauptperson(en) in einem Geschehenszusammenhang verknüpft. Als autoreferentielle Texte besitzen sie eine Konfiguration, die es ihrem Erzähler ermöglicht, in der Phantasie seiner Zuhörer oder Leser eine eigene Wirklichkeit zu konstituieren. Deshalb weisen sie gegenüber dem Bericht, der ja demselben Texttyp (Narration) zuzurechnen ist, Merkmale auf, die im Rahmen eines Berichtes von Rezipienten als Redundanzen empfunden werden müßten oder zumindest könnten. Dazu ist im vorliegenden Beispiel, nach Benennung von Ort- und Zeitinitiatoren ("22. Februar in Paris"), die Feststellung des Erzählers zu rechnen: "Die Frühjahrs-sonne beginnt schon ein wenig zu wärmen." Eine völlig überflüssige Bemerkung, wollte man bloß in einem Bericht den Geschehenszusammenhang darstellen, denn die Sonne nimmt darauf überhaupt keinen Einfluß. In der Erzählung hilft eine derartige Bemerkung wegen ihres semantischen Referenzkreises (allein Frühjahrs-sonne konnotiert Aufblühen, Licht, Farben, Freundlichkeit u.v.a.) dem Rezipienten eine Stimmungswelt aufzubauen und zu erfahren und hierdurch den Kontrast "der Arbeiter Alphonse, der mit verbissenem Gesichtsausdruck die Straße entlangschlendert, scheint sich nicht über sie zu freuen", zu verstärken. "Verbissener Gesichtsausdruck" und "entlangschlendert" stehen im Gegensatz zum Referenzkreis "Frühlingssonne", in den Lachen, Springen und Hüpfen eher gehören. Das verstärkt im Textempfänger sein Nachempfinden für "scheint sich nicht über sie zu freuen". Der geöffnete Fokus ermöglicht eine szenische Präsentation und hilft damit dem Leser, sich auf die erzählte Wirklichkeit einzulassen.⁴²

42 Wenn wir auch in Kap. A. I. die Tempora der Vergangenheitsgruppe mit dem Präteritum als Herz des Erzähltempus herausstellten, war das als Initiator für eine Erzählsituation zu verstehen. Im vorliegenden Beispiel ist offensichtlich das Präsens mit der Hoffnung auf ein höheres Maß an Aktualisierung verbunden. Als Erzählinitiator fungiert hier der erste Satz: "Nun, wir wollen hören!"

Alle Texte dieser Zeit sind ihrem Wertekonzept nach natürlich dem historischen Materialismus verpflichtet⁴³ und wollen ihn in der Form der Geschichtserzählung transportieren. Dies war ja eine Forderung des noch immer gültigen Lehrplans von 1947.

Die Spannung, die sich aus der verstärkten Wissenschaftsorientierung und der Abkehr von der Reformpädagogik gegenüber den methodischen Empfehlungen des Lehrplans ergab, versuchten die Verfasser dieser Erzählungen durch Impulse und Aufgaben zu überbrücken, mit denen sie den Erzählzusammenhang unterbrachen und die Schüler auf kognitiver Ebene ansprachen.⁴⁴ Trotzdem distanzierte sich die Redaktion von diesen Erzählungen in Vorbemerkungen oder Fußnoten. Im Falle des besprochenen Beispiels wurde sogar von der "Gefährlichkeit" dieser Geschichtserzählungen gesprochen, die gerade wegen ihrer Anschaulichkeit zu dem Eindruck verleiteten, "daß der Minister und auch die kapitalistischen Bürger schlechte Menschen sind". Die Schüler könnten deswegen annehmen wollen, den Arbeitern hätte es besser ergehen können, wären diese nur anständige Menschen gewesen. Aber aus Sicht des historischen Materialismus war die Lage der Arbeiter von der charakterlichen Qualität ihres gesellschaftlichen Antipoden unabhängig.⁴⁵

Dies wollte Annemarie Puskeppeleit so nicht stehen lassen. Sie meldete sich deshalb zwei Monate später in der Fachzeitschrift mit einer Stellungnahme zu der redaktionellen Randbemerkung zu *Wort*. Offensichtlich verkannte sie die Lage, daß die von Staat und Partei gelenkte Zeitschrift von dem in Richtung Sowjetpädagogik eingeschlagenen Kurs nicht abweichen werde. Sie erwiderte intelligent, um die Geschichtserzählung zu retten, die von der Redaktion aufgezeigte Gefahr bestünde doch wohl nur dann, wenn dem Lehrer selbst ein klares

43 Wir verzichten hier auf einen genauen Nachweis, um den Rahmen dieser Arbeit nicht noch weiter auszudehnen. Überdies kann dieser Sachverhalt ohne jede Schwierigkeit erkannt werden. Als Beispiel sei auf den Bericht Alphonses verwiesen, wie es ihm im Haus des Bankiers Picard ergangen ist. Vgl. Quellenband, Nr. 31. "Hab ja gleich gesagt" bis "nur Geschäftemachen und Betrügen." Da in der Erzählung Alphonses Erleben/Empfinden weder durch entsprechende Bemerkungen noch durch vergleichbaren Anteil Picards Haltung dazu relativiert wird, wird vom unkritischen Leser bzw. Zuhörer, der sich ganz dem Erzähler anvertraut, dies als richtig bzw. wahr erlebt werden.

44 Z.B. Arthur Gruber, Gedanken während der Vorbereitung einer Geschichtsstunde. In: *GiS*. 2. Jg. (1949), H. 6, S. 50-53. Hier empfiehlt der Verfasser, durch Impulse die Spannung wachzuhalten. "Immer sind diese Menschen hungrig. Allein können sie nicht gehen, denn ... (Kinderantwort: wilde Tiere, böse Menschen)".

45 Puskeppeleit, Februarrevolution, S. 15 (Fußnote).

"Bild von den Grundtendenzen der Geschichte" fehle.⁴⁶ Gerade diese Darstellungsform des Unterrichtsstoffes trage oft die Chance in sich, "zu verdeutlichen, daß gerade Menschen mit den besten Absichten innerhalb der kapitalistischen Gesellschaftsordnung scheitern müssen"⁴⁷. Um so erstaunlicher wirkt ihr zwei Jahre später erschienener Beitrag, gibt sie doch hier etwas als Lehrer-erzählung aus, was in nichts mehr an die vorher verteidigte Erzählweise erinnert!⁴⁸

Zuvor hatte das Ministerium für Volksbildung im September 1951 den Volk und Wissen Verlag aufgefordert, die fachliche und ideologische Qualität des Unterrichts verbessern zu helfen, indem die Praxis stärker berücksichtigt würde. Durch "beispielhafte Unterrichtsentwürfe" sollte "das Fehlen methodischer Handbücher" überbrückt bzw. "ihre Entwicklung" vorbereitet werden. Mit diesen Materialien sollte den Lehrern eine "wertvolle Hilfe" geboten werden, nämlich ein erstes methodisches Nachschlagewerk durch Anlage ihrer Sammlung zusammenzustellen.⁴⁹ Es lassen sich Indizien für sowjetpädagogische Einflüsse schon vor dem September 1951 in den abgedruckten Hilfen erkennen. Für die Herausarbeitung des unter diesen Einflüssen veränderten Textcharakters dieser Lehrer-erzählungen wird allerdings ein Beispiel vom November 1951 gewählt. Es stammt aus der Feder des ehemaligen Neuwürschnitzer Lehrers Ehrenfried Schenderlein.⁵⁰

46 Annemarie Puskeppeleit, Anschauliche Darstellung des Geschichtsunterrichts - eine Gefahr für ideologische Klarheit. In: *GiS*. 3. Jg. (1950), H. 4, S. 49; hier: S. 50.

47 Ebd., S. 49.

48 Annemarie Puskeppeleit, Das Frankenreich unter den Nachfolgern Chlodwigs. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 5. Schuljahr (5; 43). In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 5, S. 254-258. Siehe Quellenband, Nr. 32, S. 70.

49 (Rebisch) Abteilungsleiter [HA Unterricht und Erziehung, der Verf], f.d.R. Lemke, an den Volk und Wissen Verlag, [Berlin; der Verf.] 3.9.1951: Veröffentlichung methodischer Handreichungen in den Fachzeitschriften "Deutschunterricht", "Geschichte in der Schule", [...]Russischunterricht", "Mathematik und Naturwissenschaften in der Schule" des Verlages Volk und Wissen. - *BArchP*, R-2, Nr. 4366, Bl. 117 f., hier: Bl. 117. Bl. 118: "Die Veröffentlichung von Unterrichtsentwürfen zu Schwerpunktthemen der neuen Geschichtslehrpläne wird ungefähr 16 Seiten jedes Heftes beanspruchen [...]"

Entsprechende Aufforderungen zur Mitarbeit gingen auch schon bald darauf vom MfV an verschiedene Lehrer außer Haus (s. ebd. Bl. 83-86; 111 (VS + RS)). Die eingereichten Entwürfe wurden sorgsam begutachtet. Darüber legte z.B. der inzwischen vom MfV zur Redaktion gewechselte Herbert Becher dem MfV gegenüber Rechenschaft ab. (Ebd. Bl. 97-99 (S. 1-2)).

50 Schenderlein war Mitglied des "1950 als 'Selbsthilfeorganisation' gegründeten 'FDJ-Geschichtslehrerkollektiv[s] 'Fritz Scheffler'." (Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 15.10.1991.) In dem westsächsischen Steinkohlerevier war die sogenannte Aktivistenbewe-

Während seiner Tätigkeit als Neulehrer war er mit den Erzählungen des Bremer Lehrervereins in Berührung gekommen. Für ihn waren damals davon wertvolle methodische Anregungen ausgegangen. Durch den Kontakt mit - meist ehemals sozialdemokratischen - Altlehrern des Kreises sei er "mit einigen Grundgedanken Scheiblhübers bekannt" geworden.⁵¹ Vor diesem Hintergrund erscheint das gewählte Beispiel besonders geeignet, die Veränderungen zu markieren:

"Wenn ein reicher Römer einen Sklaven kaufen wollte, so ging er auf den großen Platz, der sich meist in der Mitte der Stadt befand und auf dem mehrmals in der Woche Sklavenmarkt stattfand. Händler, die die Sklaven entweder vom Heer oder von Seeräubern oder von Wucherern gekauft hatten, boten diese wie ein Stück Vieh zum Verkauf an. Man hatte den Sklaven Wachstäfelchen um den Hals gehängt, auf denen verzeichnet stand, wie alt sie waren, welche Fähigkeiten sie besaßen, das heißt, für welche Arbeiten sie sich besonders eigneten, und der Preis, der sich nach den körperlichen Kräften und Fähigkeiten richtete. Oft wurden ganze Familien zum Kauf angeboten. Gefiel dem Käufer nur der Mann oder ein Kind, so wurden die Familien rücksichtslos auseinandergerissen. Stellt euch einmal vor, welcher Schmerz und welches Elend auf diesen Sklavenmärkten herrschten. [...]"⁵²

gung von 1948 geboren worden. "Wir jungen Neulehrer wurden von dem Enthusiaskollektiv zusammen und schrieben erste Erfahrungsberichte über unsere Arbeit, die in der Fachzeitschrift 'Geschichte in der Schule' veröffentlicht wurden", erinnert sich Helmut Scheibner (schriftliche Mitteilung, 17. 5. 1992.), ebenfalls Mitglied dieser Arbeitsgemeinschaft. Siehe auch: Johannes Rößler, Der Kumpel Fritz Scheffler - Vorbild für ein Lehrerkollektiv. In: *dns*. 6. Jg. (1951), H. 23, S. 540-541 (S. 12-13).

Nachdem zwei Lehrerkollegen aus dem Kreis an den Verlag gegangen waren, hatte man Kontakt zur Zeitschrift "Geschichte in der Schule" erhalten, deren Redaktion auch bald die Aufforderung aussprach, Arbeitsergebnisse des Kollektivs zur Veröffentlichung vorzulegen. Dieser Aufforderung kam man dann 1951 nach. Das Ende dieser Kollektivarbeit ging mit der Anwerbung von drei Mitgliedern (Uhlmann, Scheibner, Schenderlein) durch den Verlag im Sommer 1951 einher. Übrigens waren sie alle in der im Frühjahr 1951 vom sächsischen MfV eingereichten Liste aktiver Geschichtslehrer aufgeführt. (BArchP, R-2, Nr. 4366, Bl. 128).

51 Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 15.10.1991.

52 Ehrenfried Schenderlein, Die Ausbeutung der Sklaven. Lektionsentwurf für eine Geschichtsstunde im 5. Schuljahr. In: *GiS*. 4. Jg. (1951), H. 11, S. 543-549; hier: S. 546.

Grundsätzlich kann zunächst einmal festgehalten werden, daß hier ein ganz anderes Texterleben angebahnt wird als bei dem Beispiel zur "älteren Manier". Darin wird man den Einfluß der (vermeintlichen) Sowjetpädagogik sehen dürfen, die "Wissenschaftlichkeit" ebenso fordert wie große Anschaulichkeit. Beides stand aber vorrangig in dem Dienst, Kenntnisse zu vermitteln. Durch welche textlichen Merkmale wird dieses (andere) Texterleben aber bedingt? Es fällt erst einmal der Verzicht auf, den historischen Sachverhalt mit dem Handeln oder Erleben weniger Hauptpersonen oder einer einzelnen Figur zu verknüpfen. Darüber hinaus bewirkten die zwei Konditionalsätze ("Wenn ein reicher Römer ,so ging er" und "gefiel dem Käufer, so wurden") in textuellem Zusammenhang mit Temporaladverbien, die keinen bestimmten Zeitpunkt signalisieren ("meist", "mehrmals in der Woche", "oft"), unbestimmter Artikel ("ein reicher Römer einen Sklaven"), der Verzicht auf Artikel und Namen ("Händler") sowie das Indefinitpronomen ("man"), das Geschilderte dem Leser als exemplarisch erscheinen zu lassen. Und zwar erscheint es als exemplarisch für ein bestimmtes Zeitsegment der Wirklichkeit, wenn auch ihres Vergangenheitsaspektes. Als texteröffnender Initiator fungiert "Römer einen Sklaven". Er ermöglicht es dem Leser oder Zuhörer, das Folgende auf einen Ort, der semantisch bei "Römer" gegeben ist, zu beziehen. Zugleich wird er es einem bestimmten Zeitabschnitt durch "Sklaven" zuordnen, denn in der Regel wird jeder wissen, daß es (fast) nur vor langer Zeit Sklaven gab und im Zusammenhang mit "Römer" bereitwillig der Antike zugehörig denken. "Rom" und "Antike" besitzen Referenz zur Wirklichkeit, wenn auch zu ihrem kaum oder in vielen Fällen auch gar nicht mehr sinnlich erfahrbaren Aspekt der Vergangenheit. Diese Wirklichkeitsreferenz, die für sich genommen ja auch bei dem Beispiel zur "älteren" Manier festgestellt werden kann, in Zusammenhang mit der regelhaften Darstellungsweise und dem Verzicht auf eine textkonstituierende Handlung verhindern, in der Phantasie des Textempfängers, eine Erzählwelt aufzubauen.

Trotzdem bemühte sich der Verfasser um kindgerechte Anschaulichkeit. Er versucht das durch finite Verbformen zu erreichen, die nahelegen, das Darzustellende als Handlungsergebnisse vorzustellen. Die textliche Entfaltung einzelner Umstände dient demselben Zweck.

Abschließend soll noch auf einen besonderen Umstand hingewiesen werden: die Konstitution der Textkohärenz des Beispiels. Hieran wird einmal mehr die diesbezüglich ungenaue Begrifflichkeit der damals veröffentlichten sowjetpädagogischen Werke deutlich. Obwohl dem Text lokale Sequenzsignale fehlen,

kann man ihn, - der im Vorspann von Schenderlein als Lehrerzählung ausgewiesen wird - als deskriptiven Text einordnen. Das ermöglicht die semantische Teilentfaltung von "Sklavenmarkt", wozu "Händler", "Sklaven", "Käufer" zählen. Dieser Umstand korrespondiert mit dem Verzicht auf ein Handlungssubjekt bzw. eine einheitliche Handlung.⁵³ Die Darbietungsweise ist unschwer erkennbar auf den historischen Materialismus verpflichtet. Das ist allein an dem Vergleich "wie ein Stück Vieh"⁵⁴ erkennbar. Daher kann das Beispiel nach den in Kap. A. I. dargestellten Einordnungsmöglichkeiten als Schilderung bezeichnet werden.

Natürlich befinden sich unter den sogenannten Lehrerzählungen auch narrative Texttypen. Aber in fast allen Fällen verzichteten die Verfasser völlig auf die Möglichkeit szenischer Präsentation. Die ist wiederum eine wichtige Konstituente einer Erzählwelt. Das Resultat waren dann Texte, die denen der Lehrbücher vergleichbar sind, wie z.B. folgender:

"Die Westslawen verteidigten heldenhaft ihre Heimat. Da begingen die deutschen Feudalherren einen teuflischen Betrug. Sie schlossen zum Schein Friedensverträge mit den slawischen Stämmen ab. Markgraf Gero lud 30 slawische Adlige, die Anführer der benachbarten Stämme, zu einem Freundschaftsbesuch ein. Diese setzten sich ahnungslos und unbewaffnet in der Burghalle nieder. Auf einmal zogen die deutschen Feudalherren ihre unter den Mänteln versteckten Schwerter und erschlugen ihre Gäste. Die westslawischen Stämme wurden durch diese ruchlose Tat nicht eingeschüchtert, wie das die Markgrafen erhofften. Im Gegenteil! Sie griffen im gerechten Zorn zu den Waffen und eroberten ihre Festung Brennaburg zurück. Doch durch die Verstärkung der deutschen Heere und infolge Verrats in

53 Wenn man "Käufer" am Ende des Beispiels mit "ein reicher Römer" identifiziert, wäre es möglich, dem Text eine subsidiäre narrative Textbasis zuzusprechen, die etwa programmatisch so dargestellt werden kann: Ein Römer geht auf den Sklavenmarkt, er sieht sich dort um und entschließt sich zum Kauf.

54 Selbstverständlich ist das noch an anderen Merkmalen nachweisbar. Wir verzichten hier aber auf eine ausführliche Betrachtung, es erscheint einleuchtend genug.

den eigenen Reihen verloren sie die Festung wieder. Die deutschen Feudalherren wüteten grausam unter den Besiegten."⁵⁵

Der Aufbau einer Erzählwelt wird durch Verzicht auf Entfaltung situativer Details der Ortsinitiatoren "ihre Heimat", "Burghalle" oder "Brennaburg" verhindert. Die überwiegende Besetzung der Subjektstelle in der Pluralform (einzige Ausnahme "Markgraf Gero") und dem nach sich ziehenden Gebrauch finiter Verbformen im Plural unterbindet das ebenso. Das Fehlen wörtlicher sowie erlebter Rede verstärken den Eindruck geraffter Präsentation. Er wird auch nicht wesentlich durch den gegenüber dem ersten Satz weiten Fokus, eingeleitet mit dem Temporaladverb "da", geschmälert. Obwohl in den folgenden Sätzen "teuflischer Betrug" durch die näheren Umstände erläutert wird, wäre eine weit detailliertere Entfaltung semantischer Potentiale, z.B. der Verben, denkbar. Die Verben umfassen eine Vielzahl einzelner Handlungen, selbst das einzige im Singular ("lud"); denn es werden doch wohl von Gero mehrere Boten an die einzelnen Stammesfürsten geschickt worden sein, was - gemessen an einer Szene - ein breites Zeitsegment umfaßt. Das gilt ebenfalls für die Verben der Textstelle, wo für den gegenüber "Heimat" eng begrenzten Ortsinitiator "Burghalle" durch "auf einmal" ein temporales Sequenzsignal eingeführt wird, das einen Zeitpunkt anzeigt.

Der durch die bisher aufgezeigten Textmerkmale entstandene Eindruck, das Beispiel könne als Bericht eingeordnet werden, wird durch die parteiliche Sprecherperspektive, die man gewohnheitsmäßig eher in der Erzählung vermuten würde, geschwächt. Der Sprecher wird nicht bloß durch Adjektive und Adverbien, die natürlich übereinstimmend mit Lehrplanforderungen dem historischen Materialismus als Wertekonzept verpflichtet sind, wahrnehmbar. Er tritt sogar mit dem Ausruf "Im Gegenteil!" in den Vordergrund. Das aber ist, sowjetpädagogisch gedacht, kein Verstoß gegen das Unterrichtsprinzip der "Wissenschaftlichkeit", weil die Wertungen auf der vermeintlichen Kenntnis der objektiven Gesetzmäßigkeit der geschichtlichen Entwicklung beruhen. Diese Kenntnis erlaubt ja dem Marxisten die "wissenschaftlich korrekte" Scheidung progressiver positiver geschichtlicher Kräfte von reaktionär-negativen.

55 Anton Nase, Die Gründung des deutschen Reiches. Entwurf einer Unterrichtsstunde für die weniggegliederte Grundschule, 6. Schuljahr (6; 121, 2). In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 9, S. 481-483; hier: S. 482.

Entsprechend der Empfehlung Abramows, bekannte Aussprüche für die Gestaltung der Lehrerzählung zu nutzen, können auch Beispiele gefunden werden, in denen kurzweilig eine Erzählwelt angedeutet wird. Im nachfolgenden Beispiel wird das durch die wörtliche Rede, Wiedergabe einzelner Handlungen (z.B. "hat Kopf gegen die Türpfosten gestoßen") erreicht. Es bleibt aber, wie schon gesagt, bei einer Andeutung, weil Zeit- und Ortsinitiatoren erschlossen werden müssen und deswegen die Bildung konkreter Vorstellungen dem Leser oder Hörer nicht gerade erleichtert wird. Das Zeitsegment kann aus dem Gesamtzusammenhang erschlossen werden und, daß der Kaiser in Rom den Kopf gegen die Türpfosten seines Palastes schlug, wird man bereitwillig dem Referenzkreis des Wortes "Kaiser" entnehmen:

"So hatten die Germanen in ihrer gerechten Sache über die römischen Peiniger und Unterdrücker gesiegt. Als in Rom die Kunde von der Vernichtung der drei Legionen und von der Befreiung der Germanen eintraf, gerieten die Römer in tiefe Bestürzung. Der Kaiser war ganz verzweifelt über den unersetzlichen Verlust. Geschichtsschreiber berichten, er habe sich monatelang Bart und Haare wachsen lassen. In seiner Verzweiflung hat er den Kopf gegen die Türpfosten gestoßen. Er ist wie blind umhergelaufen und hat gerufen: 'Varus, Varus, gib mir meine Legionen wieder!' In Rom selbst ließ man die Wachen und Garnisonen in Alarmzustand setzen, weil man befürchtete, daß nun weitere Aufstände ausbrechen würden. So bestürzt waren die Römer über den Sieg der Germanen. Die Schlacht im Teutoburger Wald war die schwerste Katastrophe, die seit langem über Rom hereingebrochen war."⁵⁶

Insgesamt besehen liegt den Veröffentlichungen unter sowjetpädagogischem Einfluß der Versuch zugrunde, in den Lehrerzählungen ein anderes Texterleben anzubahnen als dies bei Erzählungen der "älteren Manier" gegeben war und ist. Was nun erzählt wurde, sollte von Rezipienten als wirklichkeitsreferent aufgefaßt werden. Demgegenüber ermöglichten Erzählungen in der Machart Scheiblhübers oder des Bremer Lehrervereins wegen ihres autoreferentiellen

56 Günter Bock, Der Sieg der Germanen über die Römer. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 5. Schuljahr (5; 422). In: *GiS*. 7. Jg. (1954), H. 1, S. 13-17; hier: S. 16. Die Andeutung dieser Erzählwelt mußte bei Kohlrausch als ein Fortschritt in Richtung "Erzählen" angesehen werden, da es über die damals gemeinhin übliche Faktenaufzählung hinausging.

Charakters ein stärkeres gemüthafes Einleben, ja fast ein meditatives Sich-Versenken in die Vergangenheit als ein in sich abgeschlossenes Ganzes ohne spürbaren Wirklichkeitsbezug. Zu einer diesbezüglichen theoretischen Klarheit drang man aber im geschichtsmethodischen Diskurs der DDR damals nicht durch.

Bei Betrachtung der vielen, in unterschiedlicher Ausführlichkeit wiedergegebenen Stundenverläufen kristallisiert sich ein fester didaktischer Ort der Lehrerzählung heraus. Die Lehrerzählung wird ausschließlich in Stunden genutzt, die ihrem Typ nach der Vermittlung neuer Kenntnisse dienen. Dieser Typ läßt eine dreifache Hauptgliederung erkennen, nämlich: a) Einführung, b) Vermittlung neuen Stoffes, c) Ausklang.

Der erste Abschnitt dient der Wiederholung bzw. Leistungskontrolle durch Lehrerfragen, Hausaufgabenkontrolle, Unterrichtsgespräche oder Schülerreferate.⁵⁷ In manchen Fällen profiliert sich dieser Teil in einer Problemstellung oder Zielorientierung aus.⁵⁸ Daran schließt sich der Kernteil der Stunde an. In der Regel folgen Stoffdarbietungen und Teilzusammenfassungen im Wechsel.⁵⁹ Die Stoffdarbietung erfolgt gewöhnlich durch die sogenannte "Lehrerzählung". Daran schließt sich eine Teilzusammenfassung in Form eines Unter-

57 Natürlich gibt es hier auch einzelne Ausnahmen, z.B. bei Werner Rentsch, Die wachsende Stärke der Arbeiterbewegung am Ende des 19. Jahrhunderts. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 7. Schuljahr (7; 721). In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 4, S. 219-223. Er läßt die Stunde damit beginnen, daß der Lehrer das Stundenziel an die Tafel schreibt und gleich darauf mit der Vermittlung neuer Kenntnisse beginnt.

58 Z.B. Heinz-Georg Apel, Der nationale Befreiungskampf des deutschen Volkes gegen Napoleon. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 11. Schuljahr. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 10, S. 548-554; hier: S. 549. Im folgenden zitiert: Apel, Der nationale Befreiungskampf. Wie man sich diese Leistungskontrolle vorzustellen hatte, kann einem anderen Entwurf gut entnommen werden: Zuerst beginnt der Lehrer damit, drei Fragen an die Klasse zu richten. Dann fährt er wie folgt fort: "Die Zensuren für die Leistungen werden der Klasse bekanntgegeben und ins Klassenbuch eingetragen. Anschließend an die Leistungskontrolle sieht der Lehrer die Hausaufgaben im Arbeitsheft durch und zeichnet sie mit einem Sichtvermerk ab (siehe S. 273)." Daß die "neuen" Lehrerzählungen in einer Lernatmosphäre unmittelbaren Zensuren Druckes von den Schülern eher kognitiv aufgenommen wurden, liegt nahe.

59 In sehr vielen Fällen wird die Folge Lehrerzählung - Teilzusammenfassung dreimal für eine Stunde empfohlen. Vgl. z.B.: Günter Wettstädt, Die Nationalversammlung in Weimar und die Weimarer Verfassung. Entwurf einer Unterrichtsstunde für die weniggegliederte Grundschule, 8. Schuljahr (8; 311). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 10, S. 542-547; Kurt Ebert, Der deutsche Zollverein, ein Schritt zur Einheit. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 7. Schuljahr (7; 424c). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 12, S. 440-446.

richtsgespräches und die Formulierung von Teilergebnissen an der Wandtafel an.

Der letzte Stundenteil wird gern für die Festigung der neuen Erkenntnisse im Unterrichtsgespräch oder unter Verwendung der Zusammenfassung des Lehrbuchs und der Stellung von Hausaufgaben gebraucht.⁶⁰

Über den didaktischen Ort der Lehrererzählung fällt bei der Durchsicht der Lektionsentwürfe und Unterrichtsbeispiele die Verwendung des Terminus "Lehrererzählung" zur Bezeichnung des Lehrerwortes im Unterricht bis einschließlich Klasse 8 auf. Für die höheren Klassen wird es als Lehrervortrag bezeichnet.

Abschließend zu den Erzählungen der Entwürfe und Unterrichtsbeispiele soll auf die Veränderung des ihnen zugrundeliegenden Wertekonzeptes hingewiesen werden. Sie besteht in der verstärkten Hinwendung zur deutschen Geschichte. Besonders auffallend war das Erscheinen von Beispielen zu Themen der Befreiungskriege.⁶¹ Damit reagierte man auf einen entsprechenden

60 Vgl. z.B.: Hans Hübsch, Die Stalinsche Verfassung die Verfassung des siegreichen Sozialismus. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 12. Schuljahr. In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 11, S. 596-604; Lothar Schulze, Die Wende im zweiten Weltkrieg. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 8. Schuljahr (5; 445). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 12, S. 646-650; Herbert Languth, Der Aufstand der schlesischen Weber im Jahre 1844. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 7. Schuljahr (7; 423c). In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 1, S. 29-32. Für die immer noch bestehenden weniggegliederten Schulen muß das zuweilen relativiert gedacht werden, siehe dazu folgendes Schema von Albert Bösenberg aus: Bericht über die Ergebnisse der Besprechung der Geschichtslehrer anlässlich der Landesschullehrertagung in Magdeburg. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 4, S. 204-211; hier: S. 207:

Ablauf einer Stunde ■ = Stillarbeit

		Min	10	20	30	40
I. Aht (5. Stufe)	Geschichte	Erkenntnis des Leseschrifts	Lehrererzählung (Vortragstil)		Stillarbeit (Zusammenfassung der Erzählung)	Stillarbeit
II. Aht (6. Stufe)	Deutsch	Erkenntnis des Leseschrifts	Stillarbeit (Festlegung der Kernsätze)		Kontrolle und Auswertung der Stillarbeit im Lehrgespräch	Stillarbeit

Übrigens blieb dieses starre Schema nicht unkritisiert. Siehe dazu: Gert Lewek, Vorschläge zur Gestaltung der Stundenentwürfe, die in der Zeitschrift "Geschichte in der Schule" veröffentlicht werden. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 1, S. 52f.

61 Siehe z.B.: Herbert Kretschmar, Der Zusammenbruch des preußischen Militärstaates. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 7. Schuljahr (7; 222). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 10, S. 538-542; FDJ-Geschichtslehrerkollektiv "Fritz Scheffler", Vorschläge zur Behandlung des nationalen

Appell Ulbrichts, den er auf der zweiten Parteikonferenz an das Plenum gerichtet hatte. Daß damit eine stärkere bewußtseinsmäßige Abgrenzung gegenüber der Bundesrepublik intendiert war, wird noch in dem Kapitel "Geschichtslesebücher" erhellt werden.

Nach Bekanntwerden des Politbürobeschlusses, der "die Herausgabe lebendiger und packender Darstellungen vom Leben und Kampf großer Persönlichkeiten des deutschen Volkes, vor allem der Führer der deutschen Arbeiterbewegung" "zur Verbesserung des Geschichtsunterrichts" als "notwendig" erachtet hatte,⁶² dauerte es noch einige Monate, ehe dies unter der Rubrik "Lehrererzählung" bzw. "Geschichtliche Erzählungen" in der Fachzeitschrift realisiert werden konnte. Vorher war darin nur eine einzelne "Erzählung" erschienen. Sie wurde im Januar 1952 unter dem Titel "Die römische Villa" veröffentlicht. Dieser Text war einem sowjetischen Lesebuch entnommen worden. Er sollte den Lehrern als Beispiel für die Gestaltung eigener - im Kontext schwang dann lehrplangetreuer mit - "Erzählungen" dienen. Hier ist der Terminus "Erzählung" ähnlich ungenau gebraucht worden wie in den zuletzt besprochenen Lehrererzählungen.

Auf diesen Text treffen daher viele Merkmale zu, die an dem Beispiel Schenderleins zuvor aufgezeigt werden konnten. Auch hier, davon wird der Leser sich leicht überzeugen,⁶³ überwiegen deskriptive Passagen.⁶⁴ Das Fehlen eines einheitlichen, stoffgestaltenden Handlungsvorganges und vor allem konkreter Charaktere, d.h. Figuren mit individuellen Zügen - statt dessen ist hier nur die Rede von Typen ("der Besitzer", "der Verwalter"), um den Charakter des Exemplarischen zu wahren - verhindern, das Dargebotene als autoreferentielle Erzählwelt zu erleben. Der Lehrplanforderung nach Anschaulichkeit versuchte man durch Nennung von Details gerecht zu werden. Erst im folgenden Dezember konnte die Redaktion mit der Veröffentlichung von

Befreiungskampfes des deutschen Volkes gegen Napoleon im Geschichtsunterricht der 7. Klasse. In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 11, S. 578-590; Heinz Apel, *Der nationale Befreiungskampf*.

62 Beschluß des Politbüros (1952), S. 421.

63 Siehe Quellenband, Nr. 33, S. 71-79.

64 Der deskriptive Textcharakter wird nicht wesentlich durch kurzweilige narrative Abschnitte in seiner Gesamtheit beeinträchtigt.

"Marschall Vorwärts"⁶⁵ der Forderung des Politbüros nachkommen. Bis zum April 1953 folgten zu diesem Themenkreis noch zwei weitere Erzählungen.⁶⁶

Dem Text "Marschall Vorwärts" liegt eine leicht erkennbare temporale Struktur zugrunde.⁶⁷ Jedoch kann sie wegen der gewählten großen Zeit- und Ortssegmente überwiegend nicht in einzelne, szenisch vorstellbaren Handlungen gegliedert werden. Es fehlt diesem Text also an Angeboten, in der Phantasie seines Lesers eine eigene Welt des Erzählten aufzubauen. Rhetorische Frage, erlebte Rede, Zitate und natürlich patriotische Haltung, die in Wahl von Perspektive, Adjektiven und Adverbien zum Ausdruck kommt, werden für eine Verlebendigung, d.h. Dramatisierung des Stoffes, in Dienst genommen. Zur Veranschaulichung des Gesagten sei die folgende Passage herausgegriffen:

"[...] Aber noch zogen sich die Verbündeten zurück. Zwar waren in der Zwischenzeit zwei neue verbündete Armeen aufgestellt worden, eine im Süden, die andere im Norden Deutschlands; aber ihre Befehlshaber zögerten, den verhaßten französischen Kaiser anzugreifen. Blücher stand im Osten, wo die Katzbach zu Tal stürzt. Er war des ewigen Zurückweichens müde geworden. So würde es dem deutschen Volk nicht gelingen, seine Fesseln zu sprengen! Die Zeit drängte. Es galt, endlich zu handeln. Blüchers Entschluß stand fest. Kurz und entschieden erklärte er: 'Weiter werde ich nicht mehr zurückgehen'."⁶⁸

Bei den Erzählungen "August Bebel und Wilhelm Liebknecht" und "Wie Karl Marx zum Lehrer und Führer der Arbeiterklasse wurde" liegen ebenfalls temporale Textstrukturen vor. Doch anstelle eines den Inhalt prägenden Fortgangs einer Handlung wird hauptsächlich die temporale Darstellungsfolge durch den Verfolg der Lebenswege erreicht. Eine Gliederung desselben in Szenen unterbleibt.⁶⁹ Das erinnert an das biographische Verfahren, wie es im 19.

65 Hans Friedrich, "Marschall Vorwärts". Eine geschichtliche Erzählung über Feldmarschall Blücher. In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 12, S. 634-637. Im folgenden zitiert: Friedrich, "Marschall Vorwärts". Siehe: Quellenband, Nr. 34, S. 80-84.

66 Was danach erschien, muß in einem veränderten Kontext gesehen werden.

67 Man beachte die Vielzahl temporaler Sequenzsignale, z.B. "dann", "endlich kam der Tag", "Es wurde Mai" u.v.a.

68 Friedrich, "Marschall Vorwärts", S. 635.

69 Karl Andrä, August Bebel und Wilhelm Liebknecht. Eine geschichtliche Erzählung. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 2, S. 87-92. Siehe Quellenband, Nr. 35, S. 85-92. Diese sogenannte Erzäh-

Jahrhundert empfohlen worden war. Was beide Texte in die Nähe der Erzählung, in dem von uns in Kap. A. I. erarbeiteten Verständnis, rücken läßt, ist die patriotische Sprecherperspektive, die soweit geht, Institutionen Gefühle zuzuschreiben ("Die Regierung aber schäumte vor Wut"⁷⁰), um den Stoff zu dramatisieren.

Schließlich muß noch auf eine Ausnahme aufmerksam gemacht werden. Die Erzählung "Auf dem Sklavenmarkt zu Delos" läßt schon allein durch ihren ersten Absatz keinen Zweifel an der Absicht aufkommen, eine Erzählwelt zu entfalten. Das liegt z.B. an den mit den Adjektiven "heißer", "leichter", "kühler" benannten sinnlichen Wahrnehmungen. Wollte man den Text als Bericht auffassen, würden sie wegen der fehlenden Bedeutung für den Gang der Handlung schnell als Redundanzen empfunden. Ein wichtiges weiteres Merkmal ist der Gebrauch des Präsens. Da durch das Lehrbuch - und vermutlich entsprechend den veröffentlichten Lehrererzählungen - auch in der verbalen Stoffdarbietung im Unterricht die Schüler die Verwendung des Präteritums im Zusammenhang mit historischen Stoffen gewohnt waren, was ja übrigens mit der Wissenschaftsorientierung insofern in Einklang stand, daß korrekt die vergangene Wirklichkeit mit den Tempora der Vergangenheitsgruppe beschrieben wurden, signalisierte hier das Präsens eine wichtige Veränderung: Das Geschehen wurde gewissermaßen in den "Erfahrungsbereich der Schüler" gerückt:

"Im Hafen von Delos geht ein heißer Tag zu Ende. Von See her weht ein leichter, kühler Wind. Er bringt nach der Hitze des Tages etwas Linderung für die Menschen im Hafen und in der Stadt."⁷¹

Die Quellenlage ermöglicht leider nicht, diese Ausnahme zu erklären. Bedenkt man aber, wie lange es von der durch das Politbüro ausgesprochenen Forderung bis zur ersten Realisierung derselben dauerte sowie die geringe Zahl

lung besitzt neben ihrer Referenz zur Wirklichkeit als Merkmal, Zitate anderer Autoren wie in einer wissenschaftlichen Arbeit einzuführen ("Lenin schrieb dazu folgendes: [...]", S. 88), was stark der Eigenart der Erzählung zuwiderläuft.

Herbert Mühlstädt, *Wie Karl Marx zum Lehrer und Führer der Arbeiterklasse wurde. Eine geschichtliche Erzählung.* In: *GiS.* 6. Jg. (1953). H. 4, S. 191-199. Im folgenden zitiert: Mühlstädt, Karl Marx. Siehe Quellenband, Nr. 36, S. 93-104.

70 Mühlstädt, Karl Marx, S. 93.

71 Herbert Lückert, *Auf dem Sklavenmarkt zu Delos. Eine geschichtliche Erzählung.* In: *GiS.* 6. Jg. (1953), H. 3, S. 139-142; hier: S. 139. Siehe Quellenband, Nr. 37, S. 105-108.

der Veröffentlichungen, wird man vorerst vermuten dürfen, man habe in der Redaktion keine Auswahl gehabt. Es wird einfach an Eingaben gemangelt haben. Um den Mangel an Erzählungen und Erzählvorlagen zu überbrücken, entschloß man sich in der Redaktion von "Geschichte in der Schule", 1953 zwei Sonderhefte als Beilage zur Zeitschrift zu veröffentlichen. Beide Hefte beinhalten die Übersetzung sowjetischer Vorlagen.

Das Bändchen "Erzählungen zur Geschichte des frühen Mittelalters"⁷² "enthält eine Reihe von Beiträgen aus dem sowjetischen Lesebuch 'zur Geschichte des Mittelalters' (1. Teil: Das frühe Mittelalter)"⁷³. Die sowjetischen Lesebücher waren "vor allen Dingen für die außerschulische selbständige Lektüre der Schüler und für die Tätigkeit in den Arbeitsgemeinschaften der jungen Pioniere" gedacht. In der deutschen Übersetzung sollten sie den Lehrern zu konkreten und lebendigen Erzählungen verhelfen.⁷⁴ Den Auftrag, sie zu redigieren, hatte Helmut Scheibner von seinem damaligen Chef, Herbert Becher,⁷⁵ erhalten. Sowjetische Materialien für die Schule der DDR zu veröffentlichen sei ein fast natürlicher Vorgang gewesen, es habe damals ja hoch im Kurs gestanden. Scheibner vermochte sich nicht mehr an die näheren Umstände dieser Publikation zu entsinnen, vermutete aber, Becher habe das sowjetische

72 Dieser Titel erschien 1953 in Berlin (Ost).

73 Der Übersetzung liegt die 3. Auflage, Moskau 1951 zugrunde. Sie war "unter der Redaktion von Prof. S. D. Skaskin" erschienen; siehe ebd., S. 3.

74 Ebd. (Bemerkungen der Redaktion.)

75 Zur Person Herbert Bechers: 1907 geboren, erlernte den Beruf des Lehrers, war in der Weimarer Republik KPD-Mitglied, wurde 1933 aus dem Schuldienst entlassen. Als Lehrer war er im Landkreis Chemnitz tätig gewesen. In diesen Jahren sei er, eigenen Aussagen zufolge, frühzeitig mit der Reformpädagogik in Berührung gekommen. Nachdem er in sowjetische Kriegsgefangenschaft gekommen war, nahm er an einem Antifaschismus-Lehrgang Teil, der vom NKFD organisiert war. Seit 1945 war er Mitarbeiter der DZfV bzw. DVfV, später des MfV. "Als die Herausgabe unserer Geschichtsbücher auf der Tagesordnung stand, erhielt er von Wandel den Auftrag, die Leitung der Geschichtsabteilung und der Zeitschrift im Verlag zu übernehmen." (Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 12.3.1992). Seit 1953 war er "ehrenamtlicher Vorsitzender der Gesellschaft für deutsch-sowjetische Freundschaft in Berlin (Ost). Die Hauptabteilung Gesellschaftswissenschaften leitete er nur kurz, wurde im September 1954 Stadtschulrat von Berlin (Ost). Dieses Amt bekleidete er bis 1959. Danach kehrte er in den Verlag zurück, war bis etwa 1965 Pädagogischer Direktor. Bis zu seinem Ruhestand leitete er im Haus des Lehrers das Informationszentrum. - Für die Zusammenstellung dieser Kurzbiographie wurden schriftliche Mitteilungen (Schenderleins 12.3.1992, Scheibners 5.6.1992) sowie der kurze biographische Abriß "Becher, Herbert" (aus: Günther Buch (Bearb.), Namen und Daten. Biographien wichtiger Personen der DDR. Berlin/Bonn/Bad Godesberg 1973, S. 14) genutzt.

Material "aufgespürt". Er wäre dafür der geeignete Mann gewesen. Schließlich habe er nicht nur enge Kontakte zu den Volksbildungsministern Wandel und Zaisser gehabt, sondern war ja darüber hinaus Mitglied und seit 1953 "ehrenamtlicher Vorsitzender der Gesellschaft für deutsch-sowjetische Freundschaft in Berlin (Ost)"⁷⁶. Der Charakter der Texte entspricht vollständig dem Beispiel "Die römische Villa". Deshalb erübrigen sich weitere Erläuterungen.

Im Juliheft 1953 machte derselbe Redakteur in einem Artikel der Fachzeitschrift auf die bevorstehende Veröffentlichung eines weiteren geschichtlichen Leseheftes aufmerksam.⁷⁷ Obwohl sich in den Monaten, bevor dieser Artikel publiziert wurde, bereits Veränderungen im Hinblick auf das Verständnis der Geschichtserzählung angebahnt hatten (vgl. Kap. B. II. 2.1.), handelt es sich hierbei um eine Veröffentlichung, die zum einen dem offiziellen sowjetfreundlichen Kurs entsprach. Auszüge der Prosa zu verwenden hatte ja Abramow empfohlen, wenn auch fiktive Personen und Handlungen nicht berücksichtigt werden sollten. Auch die unveröffentlichten geschichtsmethodischen Handexemplare rieten, für das Lehrerwort historische Belletristik zu verwenden. Sie machten dabei keine Einschränkungen. Betrachtet man die Genesis dieses Leseheftes, wird das verständlicher. Zum anderen wird an diesen Veröffentlichungen ein Umbruch bemerkbar, weil in den Hinweisen, wie mit den Vorlagen umzugehen sei, ihre Verwendbarkeit nicht eingeschränkt wird. Man muß bedenken, daß zwischen dem Plan, ein solches Heft herauszugeben, in den Monaten bis zu seiner Realisierung wichtige Veränderungen vor sich gingen.

Die Idee, nach dem Vorbild des FDJ-Geschichtslehrerkollektivs ebenfalls eines zu bilden, war angesichts der unbefriedigenden Gesamtsituation des Geschichtsunterrichts entstanden. Verschiedene Kollegen des späteren Burger Lehrerkollektivs waren vom Schulrat des Landkreises (Burg), Henning, aufgefordert worden, an der Überprüfung des Geschichtsunterrichts im Februar 1952 mitzuarbeiten.⁷⁸

76 Scheibner, schriftliche Mitteilung, 5.6.1992.

77 Helmut Scheibner, Das Geschichtslehrerkollektiv des Kreises Burg ergriff die Initiative. Über die Tätigkeit eines Geschichtslehrerkollektivs. In: *GiS*. 6. Jg. (1953), H. 7, S. 366-369. Im folgenden zitiert: Scheibner, Geschichtslehrerkollektiv.

78 Der Rat des Landkreises Burg, Unterricht und Erziehung, gz. Henning, Schulrat an Koll. Pape Burg V, Burg, den 8. Februar 1952 - Privatbesitz Pape. Burg liegt nordöstlich von Magdeburg. Für 1971 war die Einwohnerzahl mit 30.000 beziffert worden; siehe dazu: H. Kohl u.a. (Hrsg.), *Die Bezirke der DDR*, Leipzig o.J., S. 173.

Als man die Beobachtungen auswertete, sei dann - wohl allmählich - der Gedanke entstanden, in einem Kollektiv die Selbsthilfe zur Verbesserung der Unterrichtsarbeit zu organisieren.⁷⁹

In den Sommerferien 1952 trat die Arbeitsgemeinschaft zu ihrer ersten mehrtätigen Arbeitsperiode (13. bis 24. Juli) "in der damaligen Internatsschule Wendgräben bei Loburg" zusammen. Diese Schule war etwas nordwestlich von Loburg in einem ehemaligen schloßartigen Herrenhaus untergebracht. Die Geschichtslehrer hatten ihre Quartiere in dem dazugehörigen Jagdhaus bezogen, "das am Rande des ausgedehnten Parks lag", der sich inmitten der Waldlandschaft, die sich auf den lehmig sandigen Hügelwellen des Vorflämings ausdehnte, erstreckte.⁸⁰ In dieser Abgeschlossenheit befaßten sich die Lehrer mit der Frage, wie die Leistungskontrolle verbessert werden könnte. Die Ergebnisse hielten die Lehrer Willi Krense und Erich Pape in einem Artikel fest, den letzterer dann unaufgefordert an den Verlag sandte.⁸¹

Während ihrer ersten Arbeitstagung stellten die Burger Lehrer auch Überlegungen an, wie dem Mangel der Kinder an lebendigen, plastischen Vorstellungen geschichtlicher Tatsachen entgegengewirkt werden könnte. Als Problemlösung schlugen sie vor, "Sammlungen geschichtlicher Erzählungen"⁸² herauszugeben. Durch diesen Artikel war die Redaktion von "Geschichte in der Schule" auf die Burger Lehrer aufmerksam geworden.

Mitarbeiter der Redaktion der Geschichtsabteilung des Volk und Wissen Verlages besuchten sie dann bei ihrer nächsten Tagung in den folgenden Osterferien. Das Pädagogische Kabinett des Kreises Burg - übrigens zählte es zu dem einheitlichen "System methodischer Anleitungen", mit deren Entwicklung das Politbüro mit oben erwähntem Beschluß im Zuge der territorialen Neugliederung das Ministerium für Volksbildung beauftragt hatte,⁸³ - hatte diese Arbeitstagung veranstaltet. Ort war diesmal die Jugendherberge Biederitz nahe bei Magdeburg. Hier arbeiteten die Kollektivmitglieder an besagtem Lese-

79 Pape, mündliche Mitteilung, 5.4.1991.

80 Pape, schriftliche Mitteilung, 2.6.1991.

81 Pape, schriftliche Mitteilung, 2.6.1991. Geschichtslehrerkollektiv des Kreises Burg, Über einige Aufgaben des Geschichtsunterrichts. In: *GiS*. 6. Jg. (1953), H. 7, S. 369-377. Im folgenden zitiert: Geschichtslehrerkollektiv, Aufgaben.

82 Geschichtslehrerkollektiv, Aufgaben, S. 376.

83 Beschluß des Politbüros (1952), S. 423. Daneben sollte die Zusammenarbeit der Lehrer verstärkt, "Pädagogische Räte an den Schulen", "fachmethodische Kabinette an größeren Schulen" und "Weiterbildungsinstitute in den wichtigsten Bezirken und in Berlin" gebildet werden.

heft.⁸⁴ Sie trafen sich noch einmal im Sommer in der Internatsschule Wendgräben, um ihre Arbeit daran zu beenden.

Etwa zu Beginn des Schuljahres 1953/54 lagen dann die Arbeitsergebnisse in Form eines Sonderheftes der Zeitschrift unter dem Titel "Die Welt verändern wir!" vor. Dabei handelte es sich um die Zusammenstellung von Auszügen aus Werken sowjetischer und deutscher Autoren, die "in sich abgeschlossene Episoden" enthielten. Mit ihrer Hilfe sollte "die patriotische Erziehung der Schüler", d.h. z.B. "Liebe zu unserem Volk", "Verachtung aller reaktionären Traditionen und Bestrebungen" sowie "Bereitschaft, am Kampf gegen alle Feinde des Friedens und der Einheit Deutschlands teilzunehmen", verstärkt werden. Die gewählten Beispiele waren alle "für den Lehrabschnitt 8; 1. 'Die Große Sozialistische Oktoberrevolution und der sozialistische Aufbau der Sowjetunion'" gedacht.⁸⁵

Vordergründig veranschaulichten sie tatsächlich Vorgänge an fiktiven Handlungen und Personen. Durch die Auswahl waren aber gleichzeitig mit den Texten auf die Gegenwart gerichtete Intentionen verfolgt worden, nämlich Empfindungen und Haltungen in den Schülern anzubahnen, die eine Parteinahme für die DDR und ihre Regierung begünstigten; denn das war im Grunde mit patriotischer Erziehung gemeint. Diese Wirkung sahen die Angehörigen des Burger Lehrerkollektivs nicht mit einer bestimmten methodischen Arbeitsweise verknüpft. Die Auswahltexte konnten Grundlage für die anschauliche Gestaltung des Lehrerwortes sein. Sie könnten auch im Unterricht erläuternd gelesen werden, für häusliche Vorbereitung und Vertiefung des Stoffes durch die Schüler oder zur Beschäftigung mit geschichtlichen Inhalten der Ernst-Thälmann Pioniere genutzt werden. Dort konnte man "sich im Zwiegespräch mit den Erzählungen" auseinandersetzen oder sie sogar "selbst dramatisch" nachgestalten.⁸⁶

Zur exemplarischen Betrachtung sei das Beispiel "Diesen Tag werden wir nie vergessen" herangezogen.⁸⁷ Er ist dem Buch "Der neunte Januar" von Maxim Gorki entnommen. Die gewählte Passage ist gekürzt wiedergegeben

84 Scheibner, Geschichtslehrerkollektiv, S. 366, 368.

85 Geschichtslehrerkollektiv des Kreises Burg, Zur Herausgabe des ersten geschichtlichen Leseheftes für die Grundschule. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 9, S. 469-473; hier S. 469. Unmißverständlich heißt es dort: "Die Schüler sollen im Unterricht urteilen lernen, mitfühlen und Partei ergreifen."

86 Ebd., S. 469 f.

87 Siehe Quellenband, Nr. 38, S. 109-114.

worden. Zur Veranschaulichung ist ein Gemälde von J. Wladimirow schwarz-weiß abgedruckt. Als Thema der vorliegenden Episode ist die Demonstration vor dem Winterpalast des Zaren im Januar 1905, die mit einem Blutbad endete, gewählt worden. Vordergründig veranschaulicht der Text durch szenische Präsentation den Ereigniszusammenhang, d.h. durch Vielzahl wörtlicher Rede, enger Raum (die Straßen Petersburgs, Hauptteil aber auf dem Platz vor dem Palast) und Benennung einzelner Handlungen, die der Leser sich gut vorstellen kann (z.B. "Ein hochgewachsener Mann" stieg jetzt auf einen Prellstein, zog die Mütze von seinem kahlen Kopf "), wird dies erreicht. Trotz des sparsamen Gebrauchs von Temporaladverbien wird dadurch der enge zeitliche Rahmen markiert. Allein die mehrfach festzustellende Metaphorik, der sich der auktoriale Erzähler bedient, signalisiert, daß es sich hier nicht um einen Bericht, sondern um eine Erzählung handelt. Der Gang der Handlung ist denkbar einfach. In den Straßen Petersburgs strömt eine Menschenmenge zum Winterpalast des Zaren in der Hoffnung, er werde auf ihr Bitten etwas zur Linderung ihrer Not unternehmen, wo sie aber, ohne damit gerechnet zu haben, von Soldaten aufgehalten, niedergeschossen und von der Reiterei auseinandergetrieben und niedergemetzelt werden. Die auf der enttäuschten Hoffnung basierende Tragik wird durch die gesamte künstlerische Gestaltung verstärkt. Das Mit- oder Nachempfinden der Enttäuschung kann nur gelingen, wenn der Leser sich mit dem Handlungssubjekt zu identifizieren vermag. Bei einem Pluralsubjekt ist die Identifikation wegen der mit der Mehrzahl zusammenhängenden mangelnden Anschaulichkeit an sich schwierig und deshalb sind Kunstgriffe erforderlich. Die Identifikation wird mit Hilfe mehrerer Mittel angebahnt:

Der Leser erfährt nur über die Handlungsmotive der Menge etwas.

Die Demonstranten handeln als Menge wie ein Singularsubjekt, z.B. "sie strömte langsam vorwärts", "wuchs [...] rasch an", "als sich die Menge [...] ergoß und [...] erblickte".

An der Stelle des Erlebens eines Subjektes als zusammenfassender Spiegel des Geschehens tritt hier die parteiliche Perspektive des auktorialen Erzählers, dessen wertende Haltung z.B. im Adverb ("Die Augen glänzten erregt"), Konjunktionen ("aber die Menschen sahen einander an"), Metahorik ("Die Menge erinnerte an eine finstere Meereswooge", "die lange Soldatenreihe [...] diesen dünnen, grauen Zaun") erkennbar ist. Er trifft auch die (gedachte) Auswahl, wenn es im Text heißt: "Alle sprachen leise, ernst, als wollten sie sich voreinander rechtfertigen." Die die Empfindungen und Überlegungen der ganzen Menge repräsentierenden Fragmente wörtlicher Rede, die von ihm nicht an einzelne Personen gebunden werden, dienen der semantischen Entfaltung des Indefinitpronomens und des Verbuns ("Es ist unmöglich, noch länger zu dulden!", "Ohne Grund erhebt sich das Volk nicht", "Sollte er das nicht begreifen?").

Das Herauslösen einzelner Gestalten dient, emotionale Bewegtheiten, Überlegungen und Motive der Masse zu personifizieren. Sie sind hier quasi *pars pro toto*.

Der mit dem letzten der aufgeführten Punkte angesprochene Hinweis auf die Personenkonfiguration bietet für eine Interpretation, die die gegenwartsgerichtete Intention aufschlüsseln will, den Ansatzhebel.

"Die Menge" erinnert den Erzähler "an eine finstere" "Meereswooge", hier schwingt semantisch Mangel an Licht und - auf einer weiteren Bedeutungsebene - Kenntnis mit, die von ihr mitgetragenen "grauen Menschengesichter" erscheinen ihm "wie ein trübeschaumiger Wellenkamm", wobei "grau" und "trübeschaumig" den zuvor hervorgerufenen Eindruck von Mangel an Licht und Kenntnis unterstreichen. Diese Menge, die wie halbbewußt "noch nicht recht an ihren eigenen Entschluß" glauben kann, vertraut noch ganz auf die bestehende Ordnung mit ihrer Obrigkeit, dem Zaren. An ihn wollen sich die Menschen in ihrer Not mit Bitte um Hilfe wenden. Sie werden durch den Erzähler naiv wie Kinder ("Wir gehen zu ihm wie zu einem Vater", "Er wird uns beschützen") dargestellt, die sogar angesichts der Soldatenreihe noch an den guten liebevollen Zaren glaubt und Mitleid mit den armen, frierenden Soldaten hat. Bei ihrer Unternehmung hoffen sie auf kirchliche Unterstützung, personifiziert durch "Vater Gapon" ("Außerdem haben wir noch den Vater

Gapon bei uns" oder "Vater Gapon weiß schon, wie man's machen muß.")⁸⁸ Aus dieser Gruppe hebt sich eine Gestalt heraus. Dieser hochgewachsene "Mann in einem schwarzen Mantel mit einem rötlichen Flicker auf der Schulter" steigt "auf einen Prellstein" und spricht in feierlichem Tonfall, unterstützt von der Geste des Hutabnehmens, aus, was in der Menge lebt. Rote Fahnen lehnt er ab.

Die "Roten Fahnen" tragen andere, die zuweilen in dreistem Tonfall, aber warnend die Stimme heben: "Genossen täuscht euch doch nicht selbst!" Ein weiteres Mal heißt es: "Die rote Farbe, das ist die Farbe unseres Blutes, Genossen! klang fest über die Menge eine einzelne klare Stimme. 'Keine Macht kann das Volk befreien. Das Volk kann sich nur selbst befreien!'" Aber wie die Menge diesen einzelnen gegenüber steht, die zu wissen glauben, was die Stunde geschlagen hat, wird im Fortgang des Dialogs klar: "'Vater Gapon trägt das Kreuz - und der da kommt mit der roten Fahne [...]' 'So ein junger Kerl - und der will auch schon kommandieren [...]' Die am wenigsten Überzeugten schritten in der Mitte der Volksmenge und riefen ärgerlich und besorgt: 'Jagt ihn weg, den mit der Fahne!'"

Man kann also folgende Konstellation festhalten: Die Menge, die noch recht unbewußt erscheint, ist unsicher hinsichtlich der Legitimation der eigenen Forderungen. Sie läßt den Mann mit dem "rötlichen Flicker auf der Schulter" seines schwarzen Mantels an ihrer Spitze gehen, und sie vertraut kindlich auf die erwartete Hilfe. Als Antipode, in völliger Minderheit, erklingen Warnungen. Es sind gegenüber der Unsicherheit der Menge sich eindeutig abhebende Feststellungen ("Das Volk kann sich nur selbst befreien!") Sie sind an einem jungen Kerl mit roter Fahne festzumachen. Der Fortgang der Handlung scheint der Menge recht zu geben, denn als sie den "dünnen, grauen Zaun" der "Soldatenreihe" sehen, lassen sie sich nicht zurückhalten. Diese stehen nämlich vor dem verheißungsvollen "lichtblauen Hintergrund des Flusses", an ihnen "lag nichts Drohendes". Doch in der folgenden Szene, in der der Erzähler bemerkt: "Vom Strome [kurz zuvor noch 'lichtblau'] her wehte eisige Kälte. Unbeweglich blinkten die Bajonettspitzen", wird die Täuschung, der sich das

88 Von einer Hoffnung auf kirchliche Unterstützung kann nur bei einer textimmanenten Interpretation gesprochen werden. Bedenkt man, daß Vater Gapon einer Gewerkschaft russischer Arbeiter vorstand, die vom Innenministerium und der politischen Partei ins Leben gerufen worden war, erhält die erwähnte Hoffnung eine politische Note. Zum Programm jener Gewerkschaft gehörte es, das Recht auf Arbeit zu verteidigen und dem Zaren die Treue zu halten.

Volk hingegeben hatte, offenbar. Aus der Richtung, aus der die Menschenmenge Hilfe zur Linderung ihrer Not zu bekommen hoffte, "hörte man" nun, nach Eingreifen der Reiterei, "das Sausen des Stahles, sein Aufschlagen auf Knochen."

Die Enttäuschung der Hoffnung hätte kaum krasser dargestellt werden können. Angesichts der kindlich naiven Hoffnung wird die Härte des militärischen Eingreifens und die Gefährlichkeit naiven Vertrauens noch unterstrichen und ruft im Leser tiefste Abscheu hervor. Die Stärke dieses Erlebnisses rührt zum Teil von der unmittelbaren Vorstellung der abscheulichen Taten her. Ohne daß der Autor sie als abscheulich oder ähnlich bezeichnet, lehnt der Leser sie emotional selbsttätig ab. In dieser Abscheu liegt aber noch etwas anderes, nämlich die Erkenntnis, daß die geringen warnenden Stimmen, personifiziert durch den jungen Kerl mit der Fahne, doch recht hatten. Der Leser empfindet wahrscheinlich das Bedauern "Hätte doch die Menge auf die Warnenden mal gehört!"

Betrachtet man, wie im Text im Zusammenhang mit den Personen die Farbsymbolik verwendet wird, offenbart sich die gegenwartsgerichtete Intention. Dabei ist natürlich die Kenntnis der Schüler von der mit den Farben konnotierten politischen Richtung, die sie entweder aus einem ihnen bekannten Alltagsgebrauch oder vielleicht sogar aus dem Gegenwartskundeunterricht bezogen, vorausgesetzt. Schwarz, wie die priesterliche Robe, Symbol für die mit der Kirche verbundene Reaktion, rot, wie das Blut, als Farbe von Sozialisten und Kommunisten, als Farbe der Progression. Daß diese unter die rote Fahne zu stellenden Warner wenig Rückhalt in der Volksmenge besitzen, sich ihren warnenden Stimmen wohl kaum jemand anschloß und durch einen jungen Kerl, jung an Jahren war auch die SED, personifiziert, erleichtert dem Rezipienten die Analogie zur politischen Wirklichkeit in der ersten Hälfte der 50er Jahre. Durch die Aufnahme dieser Erzählung war eine Emotionalisierung zugunsten der Partei, der ein breiter Rückhalt im Volk fehlte, angestrebt. Dies wurde durch das Erlebnis des oben gekennzeichneten Bedauerns und durch den Eindruck unter der roten Fahne befände sich die Progression mit ihrer "wissenschaftlich" einwandfreien Einschätzung der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit hervorgerufen. Das wird freilich mit keinem Wort vom Erzähler so gesagt. Innerhalb der Erzählwelt entpuppt sich dies jedoch als Wahrheit. Gleichzeitig wurde mit dieser Erzählung eine Immunisierung gegen das christlich-demokratische (schwarze) Adenauer-Regime mit ihrer Opposition, der SPD, die sich wohl aus Sicht der SED wie ein rötlicher Flecken auf der Schul-

ter eines schwarzen Mantels ausnahm und der es an Radikalität mangelte, versucht. Vertraute sich ihnen das ganze Volk an, so die darin liegende Warnung, würden seine Hoffnungen bald grausam enttäuscht.

Gegenwartsbezüge können auch in anderen Texten dieses Heftes aufgezeigt werden. Im Anhang ist noch ein weiteres Textbeispiel wiedergegeben,⁸⁹ das eine positive Gefühlseinstellung der Schüler zur 1952 eingeführten GST oder zu den Pionieren bewirken soll, indem dort vorteilhaft von dem tapferen Einsatz zweier Jungen für den (vermeintlichen) politischen Fortschritt erzählt wird.

Außer dem erwähnten Tomaschewsky hatte noch ein weiterer Doktorand eine Forderung des Politbüro-Beschlusses vom Juli 1952 zur Ausgangsbasis für sein Forschungsvorhaben gewählt. 1953 legte Friedrich Weitendorf an der Pädagogischen Fakultät der Universität Greifswald in seiner Dissertation mit dem Titel "Über das richtige Verhältnis von Bildung und patriotischer Erziehung im Geschichtsunterricht der Grundschule"⁹⁰ die Ergebnisse seiner Untersuchung vor. In dem besagten Politbürobeschuß war für die Verbesserung des Geschichtsunterrichts, der helfen sollte, Patrioten zu erziehen, die besondere Aufmerksamkeit der nationalen Geschichte sowie das Studium der Heimatge-

89 Siehe Quellenband, Nr. 39, S. 115-122.

90 Vollständiger Titel: Friedrich Weitendorf, *Über das richtige Verhältnis von Bildung und patriotischer Erziehung im Geschichtsunterricht der Grundschule. Ein Beitrag zur Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsziels der deutschen demokratischen Schule. Dissertation der Pädagogischen Fakultät der Universität Greifswald. Berlin [Ost] 1953.* Im folgenden zitiert: Weitendorf, *Über das richtige Verhältnis.* Zur Person des Verfassers: Am 14.7.1921 wurde Friedrich Weitendorf als Sohn Friedrich Weitendorfs, Stellmacher der Reichsbahn, in Rostock geboren. 1940 bestand er nach Besuch von Volks- und Oberrealschule in Rostock das Abitur. Nach Rückkehr aus der Kriegsgefangenschaft nahm er das Studium von Romanistik und Geschichte an der Universität Rostock auf, wo er 1950 sein Staatsexamen ablegte. Es folgte 1950-52 eine wissenschaftliche Aspirantur für Geschichtsmethodik; seit 1.10.1952 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Hauptreferat Geschichte der Abteilung Methodik des DPZI tätig. Später avancierte er dort zum Leiter der Abteilung bzw. der Sektion Gesellschaftswissenschaften. 1965 habilitierte er sich an der Pädagogischen Hochschule Potsdam mit einer lehrplanteoretischen Untersuchung zum Geschichtsunterricht, 1966 folgte seine Ernennung zum Professor für die Methodik des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts am DPZI, 1971-75 war er Professor "für das Fachgebiet dialektischer und historischer Materialismus und seit 1973 [...] Direktor der Sektion Marxismus-Leninismus/Staatsbürgerkunde an der Pädagogischen Hochschule 'Ernst-Schneller' in Zwickau", danach "Bereichsleiter des Zentralinstituts für Schulfunk und Schulfernsehen an der Pädagogischen Hochschule" in Potsdam. Er verstarb am 7.1.1990. Siehe dazu: Friedrich Weitendorf verstorben. In: *GuS*. 32. Jg. (1990), H. 2/3, S. 254; Friedrich Weitendorf 65 Jahre. In: *GuS*. 28. Jg. (1986), H. 7/8, S. 622; siehe auch den in der o.g. Dissertation auf S. 167 f. enthaltenen Lebenslauf.

schichte als notwendig erachtet worden. Weitendorf wies in seiner Arbeit auf die große Bedeutung des Lehrervortrags für die patriotische Erziehung hin.⁹¹ Er verwahrte sich aber gleichzeitig gegen die Einseitigkeit, der der Bremer Lehrerverein verfallen sei, die Geschichte in Geschichten aufzulösen. Dies beinhalte nämlich die Gefahr, den dialektischen Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung zu verlieren.⁹²

Trotzdem, und das ist für den hier besprochenen Zusammenhang von Interesse, geht er entgegen der seit Ende der vierziger Jahre zunehmenden Ablehnung der "reaktionären" Reformpädagogik, nicht so weit, die Geschichtserzählung "älterer Manier" zu verteufeln. Ausgehend von der Überlegung, Bildung und Erziehung bildeten eine dialektische Einheit, stellt er fest, daß die künstlerische Lehrer erzählung ein wichtiger Baustein für die Verbindung von Emotionalem und Rationalem sei, indem sie durch eine "anschauliche, emotional betonte, parteilich mitreißende Darstellung der historischen Ereignisse und Erscheinungen"⁹³ den Schüler der Grundschule patriotische Gefühle erleben ließe. Um den Unterricht nicht in eine einseitige Emotionalisierung entarten zu lassen, empfiehlt er, die künstlerische Lehrer erzählung nur für geschichtliche Höhepunkte wie etwa der Schlacht im Teutoburger Wald zu wählen.⁹⁴

Die wissenschaftliche Absicherung seiner Aussagen nimmt er interessanterweise ausschließlich auf Basis der damals in der Lehrerbildung gebräuchlichen sowjetpädagogischen und -psychologischen Literatur vor. Offen auf reformpädagogische Literatur zurückzugreifen, hätte sein langjähriger Lehrer und wissenschaftlicher Betreuer, der wertvolle Hinweise für Themenwahl und Aufbau der Dissertation gab,⁹⁵ Walther Eckermann, wohl kaum zugelassen. Schließlich hätte Eckermann in dieser Phase politischen Drucks und parteiinterner Säuberungen seine gesellschaftliche Stellung gefährdet. Er hatte nämlich seit 1945 "gesellschaftspolitische und fachliche Vorträge", z.B. "in der Landespartei schule der SED", der "Kreispartei schule Rostock", gehalten. Seit 1949 war er "Mitglied der Parteileitung der Gruppe Pädagogen der Universität Rostock", seit 1949/50 "Mitglied des Vorstandes der Hochschulgruppe der Gesellschaft für deutsch-sowjetische Freundschaft der Universität

91 Weitendorf, Über das richtige Verhältnis, S. 126.

92 Ebd., S. 133.

93 Ebd., S. 100.

94 Ebd., S. 110, 134.

95 Ebd., S. 6.

Rostock⁹⁶. In demselben Jahr "besuchte er die Parteihochschule Karl Marx"⁹⁷. Deshalb war die Orientierung seines Doktoranden bei der Bearbeitung des Themas an der Sowjetpädagogik nur natürlich. Wenn Weitendorf in Anlehnung an den oben genannten Abramow-Artikel von "künstlerischer Lehrererzählung" spricht, dachte er aber im Gegensatz zu Abramow hinsichtlich ihrer textlichen Konkretion an die Beispiele der Bremer Lehrer, vielleicht auch an die Scheiblhüblers.⁹⁸

Auf Basis der Pawlowschen Lehre von den zwei Signalsystemen sah er für den Schüler der Grundschule das Erlebnis patriotischer Gefühle "vor allem im Zusammenhang mit den geschichtlichen Vorstellungen der Einbildungskraft"⁹⁹ ermöglicht. Die könnten eben durch die künstlerische Erzählung erzeugt werden.

Dem auf der Hand liegenden (möglichen) Einwand engstirniger Parteikader, ob denn diese Form der Lehrererzählung nicht gegen das Prinzip der Wissenschaftlichkeit verstoße, griff er vor. Dazu sprach er die Berücksichtigung der Alterseigenart an, die für den Methodenentscheid innerhalb der Sowjetpädagogik eine wesentliche Bedingung sei. Die Alterseigenart bei Schülern der Grundschule wäre wegen des noch bestehenden geringen Vorrats an konkreten Vorstellungen durch eingeschränktes Abstraktionsvermögen bestimmt. Deshalb schlußfolgert er entgegen der herrschenden Parteilinie: "Das Kind ist infolge der geringen Entwicklung seines Abstraktionsvermögens mehr geneigt zu personifizieren als zu typisieren." Damit hatte er den (Wieder-) Gebrauch der Erzählung "alter Manier" - natürlich dem neuen Wertekonzept verpflichtet - sowjetpädagogisch begründet.

War denn diese "heimliche" Wiedereinführung Weitendorfs Betreuer entgangen? Wahrscheinlich nicht. Eher wird der 1899 geborene Eckermann, der

96 Professor Dr. Eckermann, Gesellschaftliche Betätigung seit 1945 - UArchGr, PA, Nr. 282 (Eckermann), nicht paginiert.

97 Ebd., S. 2. Prodekan Prof. Dr. Wegner an das Staatssekretariat für Hochschulwesen, Personalabteilung in Berlin, betr. Ernennung Prof. Dr. Walther Eckermanns zum Professor mit vollem Lehrauftrag für Methodik des Geschichts- und Geographieunterrichts an der Pädagogischen Fakultät der Universität Greifswald (S. 2).

98 Das ergibt sich aus dem Gesamtzusammenhang der Arbeit. Mehrmals wandte sich Weitendorf gegen den allein gefühlbetonten Unterricht, der alleinigen Darstellung der Geschichte in Geschichten, wie dies der Bremer Lehrerverein getan hätte. Die Abgrenzung wäre ja überflüssig gewesen, wenn er nicht an vergleichbare Texte für die künstlerische Lehrererzählung gedacht hätte.

99 Weitendorf, Über das richtige Verhältnis, S. 100.

1922 das Staatsexamen abgelegt hatte, 1926 an der Universität Rostock promoviert und seit 1928 das Lehramt an der Schweriner Mittel- und Oberschule¹⁰⁰ innehatte, Wert darauf gelegt haben, die Geschichtserzählung im Stil der Reformpädagogen als Darbietungsmöglichkeit wieder "salonfähig" zu machen.¹⁰¹ Außerdem befanden sich in seinen Händen die erwähnten Handexemplare sowjetischer Methodiker, die darin ein Verständnis von Erzählung darlegten, dessen Nähe zu dem deutschen Reformpädagogen aufgezeigt worden ist. Insofern muß die Betreuung und Anfertigung der besprochenen Dissertation bei aller erkennbaren Staatsloyalität Eckermanns und Weitendorfs als ein kluger Schachzug gegen bornierte Bestrebungen mancher Parteikader angesehen werden.

Die Bedeutung dieser Arbeit liegt darin, daß ihre wichtigsten Ergebnisse zusammengefaßt im Fachorgan einem breiten Publikum zugänglich wurden. Außerdem markiert sie die erste erkennbare Haltung eines später seiner Position nach einflußreichsten Geschichtsmethodikers der DDR, einen Standpunkt, der im Laufe der 50er Jahre an Gewicht zunehmen sollte.

100 Später lehrte er im Schweriner Lehrerausbildungskurs (genauere Daten sind bislang unbekannt) und an der Universität Rostock.

101 Die Daten zur Person konnten dem in Anmerkung 96 erwähnten Schreiben an das Staatssekretariat für Hochschulwesen und einer "Beurteilung [Sperrschrift im Original; der Verf.] über Herrn Prof. Dr. Walther Eckermann" entnommen werden. Beides in: UArchGr, PA, Nr. 282.

Die positive Wertschätzung Scheibelhubers durch Eckermann ist dem Verfasser aus einem anderen Zusammenhang bekannt geworden. Ende der 50er Jahre - darauf wird in Kapitel B. II. 3. ausführlich eingegangen werden - bezog er offiziell in der Fachzeitschrift Position gegen einen Doktoranden, der sich in seiner Dissertation positiv über Scheibelhuber geäußert hatte. Bei dieser Kritik habe für ihn der Zugzwang bestanden, aus politischen Überlegungen gegen seine eigene positive Einschätzung Scheibelhubers Position zu beziehen; so erinnerte sich der betroffene Kandidat: "Er [Eckermann; der Verf.] hat mit mir offen über sein Muß gesprochen und mich nie zum eigentlich notwendigen Bußgang gedrängt." (Baer, schriftliche Mitteilung, 9.1.1992.)

2.1. Erneute Tendenzwende: Wiederbelebung reformpädagogischen Gedankengutes und weitere Beschäftigung mit der Sowjetpädagogik

1955 erschien ein neuer Lehrplan. Im Grunde trug er gravierenden politischen Änderungen Rechnung. Er ordnete an, den Stoff in Geschichtsbildern zu behandeln. Damit machte man die Rückkehr zu den methodischen Empfehlungen des Lehrplans von 1947 amtlich. Für die erneute Tendenzwende gaben sich indes schon 1953 Indizien zu erkennen. In ihrem letzten Heft von 1952 hatte die Redaktion der besprochenen Erzählung "Marschall Vorwärts" kurze einleitende Bemerkungen vorangestellt. Darin sprach sie mitunter ihre Hoffnung aus, "daß sich eine rege Diskussion über die veröffentlichten Beiträge auf diesem Gebiet und über Inhalt und Form der geschichtlichen Erzählung überhaupt entfaltet"¹. Die Erzählung "Marschall Vorwärts" lag - wie aufgezeigt - auf vorgeblich sowjetpädagogischer Linie und war eine Konkretisierung des Politbürobeschlusses vom Sommer 1952. Die erhoffte Diskussion blieb aber aus, sieht man von einer einzelnen kritischen Bemerkung zu den Lehrererzählungen in den Stundenentwürfen ab. Da wohl von niemandem der Impuls aufgegriffen worden und die Kritik an der fehlenden Faßlichkeit immer noch gültig war, allein weil bis dato nur wenig getan war, um die Mängel zu beheben, mußte die Redaktion selbst eingreifen.

Im April 1953 äußerte sich der Redakteur Günter Wettstädt kritisch zu den veröffentlichten Erzählungen.² Seiner Ansicht nach seien sie zu wenig faßlich, da es ihnen an "plastischer Darstellung" fehle. Er erläuterte sich selbst an einem Beispiel. Mit plastischer Darstellung meinte er demnach die szenische Präsentation. Wettstädt selbst war, wie er mitteilte, mit Scheiblhübers Gedanken vertraut gewesen. Man wird in diesem Aufsatz eine Hinwendung zur älteren Manier sehen dürfen, die sich organisch aus dem offiziellen Kurs ergab. Auf derselben Linie lagen auch die Veröffentlichung Helmut Scheibners und die des Bürger Lehrerkollektivs. Letzteres, der Leser wird sich daran erinnern, war zu diesem Zeitpunkt damit beschäftigt gewesen, das geschichtliche Leseheft für das achte Schuljahr herauszugeben. Etwa zeitgleich hatte man noch andere Möglichkeiten erwogen, anschauliche Erzählungen zu erstellen; beispielsweise dachte man daran, Quellentexte zugrundezulegen.

1 Bemerkungen der Redaktion zu dem Beitrag "Hans Friedrich, Marschall Vorwärts". Eine geschichtliche Erzählung über Feldmarschall Blücher. In: G.S. 5. Jg. (1952), H. 12, S. 634.

2 Günter Wettstädt, Wie können die geschichtlichen Erzählungen verbessert werden? In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 4, S. 227-228.

Der Leser wird nun erfahren wollen, wie man diesen doch wohl von offizieller Seite unerwünschten Rückgriff - schließlich war der Lehrplan von 1951 ja noch gültig - hat tun können. Leider gibt es keine Quellen, die es gestatten, die aufgeworfene Frage zu beantworten. Man wird mit einiger Berechtigung aber folgendes überlegen dürfen: Da die erwünschte Diskussion ausgeblieben und der Mangel an lebendigen Darstellungen offenkundig war, entsprach man hier der Not der Praxis. Der Rückgriff war wohl lediglich ein Notgriff.

Etwa in demselben Zeitraum, in dem die erwähnten Artikel erschienen, bahnten sich schwerwiegende politische Änderungen in der DDR an, die es den Geschichtsmethodikern später ermöglichten, zum Unterricht in Geschichtsbildern zurückzukehren.

Nachdem Stalin am 5.3.1953 gestorben war, übernahm Berija zusammen mit Malenkow und Molotow die Führung in der UdSSR. Mit dieser Nachfolge setzte gleichzeitig eine Kursänderung in der sowjetischen Politik ein. Das sollte der SED-Führung, die im Frühjahr 1953 ihre rücksichtslosen Willkürmaßnahmen im Zusammenhang mit dem Aufbau des Sozialismus noch verstärkte, sehr bald bekannt werden.

Im Mai 1953 waren Otto Grotewohl und Walter Ulbricht zu Besprechungen nach Moskau gereist. Einige Tage später ließen sie von dort aus die Genossen des Politbüros, die in Berlin verbliebenen waren, wissen, daß Kursänderungen bevorstünden und "die Formulierung, beschleunigter Aufbau des Sozialismus"³ nicht mehr verwendet werden dürfte. Eine ganze Reihe von Maßnahmen, die die SED nach ihrer 2. Parteikonferenz ergriffen hatte, wurde in Moskau Opfer der Kritik, z.B. die Lohnpolitik, die Bekämpfung von Großbauern und der Kirche, besonders die "Methode des nackten Administrierens"⁴ in Partei und Staatsapparat. Die neue Führung in der UdSSR begründete ihre Korrektur mit der "Lage in *der* [kursiv im Original; der Verf.] DDR"⁵. Die Voraussetzungen für einen "beschleunigten Aufbau des Sozialismus" sah sie nicht als gegeben an.⁶ Den deutschen Genossen wurde anheimgestellt, ein Dokument anzufertigen, das die Kurskorrektur ausschließlich mit der innenpolitischen Lage begründen sollte. Damit sollten sie allein schon ihre Fähigkeit zu Selbstkritik

3 Rudolf Herrstadt, Das Herrstadt-Dokument. Das Politbüro der SED und die Geschichte des 17. Juni 1953. Herausgegeben, eingeleitet und bearbeitet von Nadja Stulz-Herrstadt. Hamburg 1990, S. 57. Im folgenden zitiert: Herrstadt-Dokument.

4 Ebd., S. 58.

5 Ebd., S. 59.

6 Ebd., S. 58.

und Korrektur unter Beweis stellen. Ein deutscher Genosse soll zuvor vorgeschlagen haben, "die SED könne und solle den Kurswechsel vor der Öffentlichkeit mit der Rücksichtnahme auf Westdeutschland begründen, mit dem Bemühen um die Einheit Deutschlands und das Zusammenwachsen beider Teile."⁷ Dies so zu begründen, wäre zwar nicht falsch, ließe aber nicht die erforderliche Selbstkritik erkennen, meinten die sowjetischen Genossen. In der Tat entwickelte man in der Sowjetunion neue Pläne für Deutschland, die darauf hinausliefen, es zu neutralisieren und seine Einheit wiederherzustellen.⁸

Man war sicher gern bereit gewesen, über Churchills Vorschlag vom Mai 1953 über einen Garantievertrag für ein geeintes Deutschland nachzudenken, allein schon deshalb, weil man mehr Distanz zu den amerikanischen Truppenkontingenten in Westdeutschland hätte erhalten können.⁹ Offiziell wurde jedenfalls der Kurswechsel mit dem "Kommunique des Politbüro vom 9. Juni" eingeleitet. Rudolf Herrnstadt hatte es verfaßt. Veröffentlicht wurde es am 11. Juni 1953 im Neuen Deutschland.¹⁰ Darin war von einer Vielzahl von Fehlern die Rede, die dem Politbüro des ZK der SED anzulasten waren. Interessanterweise heißt es dann darin, das Politbüro habe "bei seinen Beschlüssen das große Ziel der Herstellung der Einheit Deutschlands im Auge, weil das von beiden Seiten Maßnahmen erfordert, die die Annäherung der beiden Teile Deutschlands konkret erleichtern"¹¹. Und im Zusammenhang mit Überlegungen zur Erleichterung des Interzonenverkehrs heißt es auch: "Insbesondere ist Wissenschaftlern und Künstlern die Teilnahme an Tagungen in Westdeutschland zu ermöglichen, ebenso ist Künstlern aus Westdeutschland die Teilnahme an Tagungen in der Deutschen Demokratischen Republik zu ermöglichen."¹² Wie noch im folgenden gezeigt wird, handelte es sich dabei um Entschlüsse, die den Umgang mit der Geschichtserzählung prägen sollten.

Beide im Komunique enthaltenen, hier herausgegriffenen Aspekte tauchen ebenfalls in dem ZK-Beschluß vom Juli 1953 auf, der den Kurswechsel aus-

7 Ebd., S. 59.

8 Weber, Geschichte der DDR. München 1985, S. 234 f..

9 David Horowitz, Kalter Krieg. Hintergründe der US-Außenpolitik von Jalta bis Vietnam. Berlin 1976, S. 265.

10 Herrnstadt-Dokument, S. 71.

11 Kommunique des Politbüros vom 9. Juni 1953. In: Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats. (Bd. IV. Berlin (Ost) 1954, S. 428.

12 Ebd., S. 430.

führlicher begründete.¹³ Auf dem Plenum des ZK ging man sogar noch weiter, insofern die Partei von sich selbst forderte, "den Intellektuellen größere Toleranz entgegenzubringen". Darüber hinaus gab man einer künftigen Tendenzwende als eine der Lehren aus der krisenhaften Situation vom Frühjahr/Sommer 1953 auf allen die Pädagogik betreffenden Gebieten - und damit auch dem hier untersuchten Gegenstand - eine offizielle Grundlage:

"Es ist falsch, auf Wissenschaftler, Künstler oder Ingenieure einen Zwang zur Anerkennung des Marxismus-Leninismus auszuüben. Durch Zwang können keine überzeugten Anhänger gewonnen werden."¹⁴

Hierdurch war im Zusammenhang mit dem in demselben Dokument geäußerten Vorsatz, die "Methode des nackten Administrierens"¹⁵ auszumerzen, den Geschichtsmethodikern ein gegenüber den vorhergehenden Jahren relativ weiter Spielraum für Forschung und Lehre gegeben.

Konsequenzen aus dem besprochenen Kurswechsel für das Schulwesen insgesamt und damit auch für die Geschichtserzählung schlug der Ministerrat der DDR erst mit einer Verordnung vom 4.3.1954 vor. Unter anderem wurde hier angeordnet, neue Lehrpläne und Lehrbücher zu erarbeiten. Sie sollten ein Jahr lang erprobt werden, bevor man sie einführen wollte.¹⁶ Bis 1955 offiziell ein neuer Lehrplan eingeführt wurde, hatte man den 51er Lehrplan gemäß des Politbürobeschlusses mehrfach überarbeitet, ebenso die Lehrbücher, die daran angepaßt wurden. Dabei ging es vorrangig darum, ihn stofflich zu entlasten und die inhaltlichen Akzente zugunsten der deutschen Geschichte zu verschieben, was ja wegen der geforderten patriotischen Erziehung auch verständlich ist.

Der Lehrplan 1955 und die notwendig gewordenen Geschichtslehrpläne für die Mittelschule sind das Ergebnis einer forcierten Rückwendung des neuen Volksbildungsministers. Fritz Lange, der Ende 1954 Volksbildungsminister

13 Der neue Kurs und die Aufgaben der Partei. In: ebd., S. 449, 463-465, 476. Im folgenden zitiert: Der neue Kurs.

14 Ebd., S. 475. Vermutlich gingen hierbei auch Ergebnisse der Befragung der Intelligenz vom Frühjahr 1953 ein. (Magdalena Heider, Einleitung zum Protokoll der Präsidialsitzung vom 3. Juli 1953. In: dies./Kerstin Thöns, SED und Intellektuelle in der DDR der fünfziger Jahre. Kulturbund-Protokolle. Köln 1990, S. 7-11; hier: S. 8.)

15 Der neue Kurs, S. 462.

16 Hans-Georg Wolf, Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der DDR von 1955 bis 1975. Münster 1980, S. 731. Im folgenden zitiert: Wolf, Entwicklung des Geschichtsunterrichts.

geworden war, nachdem Else Zaisser allein schon wegen der Haltung ihres Mannes diesen Posten hatte aufgeben müssen und kurze Zeit Hans-Joachim Laabs ihn innegehabt hatte, versuchte, zur Reformpädagogik in breiter Front zurückzufinden. Mathematik erklärte er wieder zu Rechnen und Musik zu Singen.¹⁷ Entsprechende Formulierungen lassen sich in den Anweisungen zum Schuljahr 1955/56 finden. Ihr reformpädagogischer Ursprung ist unschwer zu erkennen. Das signalisiert z.B. die Rede davon, die Kräfte frei walten zu lassen, was ja gerade auf dem IV. Pädagogischen Kongreß "abgeschafft" worden war.

In den Anweisungen für das Schuljahr 1956/57 heißt es, die Heimat solle "den Kindern [...] zum Erlebnis werden" und konkret auf die Erzählung bezogen: "In der mitreißenden Erzählung des Lehrers muß die große historische Vergangenheit der Heimat auferstehen [...]"¹⁸ Als Wurzel dieser Renaissance ist anzunehmen, daß Lange als ehemaliger Lehrer, ausgebildet in den 20er Jahren, bei seinen Anordnungen auf seine eigenen Erfahrungen zurückgriff oder von anderen dahingehende Vorschläge daher befürwortet haben wird.¹⁹

Zum Schuljahr 1955/56 wurde der neue Lehrplan für verbindlich erklärt. Methodisch sah er für die fünfte Klasse die Stoffvermittlung in Form von Geschichtsbildern vor. Man begründete das mit der kindlichen Alterseigenart.²⁰ Die Wende war aber nicht nur eine Rückkehr zu den methodischen Empfehlungen des 47er Lehrplans. Sie ging sogar etwas darüber hinaus. Für die 9. und 10. Jahrgangsstufe wurde nämlich geradezu angeraten, die packende Lehrerzählung einzusetzen.²¹

Mit der insgesamt stärkeren Ausrichtung der Heimatkunde auf den Patriotismus²² versuchte man nicht bloß, den erlebnisbetonten Charakter des Unter-

17 Schenderlein, schriftliche Mitteilungen, 11.6.1992 u. 7.1.1992.

18 Anweisungen zur Durchführung des Schuljahres 1956/57. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. 4. Jg. (1956), Nr. 4, S. 123-127; hier: S. 123 (= 35/56).

19 Nach R. Herrnstadt muß F. Lange etwas zwielichtiger Natur gewesen sein. Tatsächlich ist denkbar, daß Lange, von dem man befürchtete, in Haft für die Gestapo gearbeitet zu haben, als "Westagent" hier tätig war, zumindest wäre das zu hinterfragen.

20 Siehe: Deutsche Demokratische Republik Ministerium für Volksbildung, HA Unterricht und Erziehung, Direktive zur Arbeit mit dem Lehrplan für das Fach Geschichte. Schuljahr 1955/56; Lehrplan für Mittelschulen. Geschichte. 5. Klasse. Berlin (Ost) 1956.

21 Lehrplan für Mittelschulen. Geschichte. 9. Klasse Berlin (Ost) 1955, S. 3; dass. Geschichte 10. Klasse. Berlin (Ost) 1956, S. 3.

22 Das heimatkundliche Prinzip war den Anweisungen für das Schuljahr 1955/56 entsprechend in allen Fächern zu berücksichtigen. Diese Maßnahmen sollten helfen, die patriotischen Entdeckungen zu stärken und sicher auch vorbeugend der Republikflucht entgegenwirken. Siehe z.B.: Gerhard Topsch, Zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts auf dem Gebiet der sowjeti-

richts zu stärken. Vielmehr hing dies direkt mit der Mitte 1955 verkündeten Zweistaatentheorie, den Bemühungen um friedliche Koexistenz, zusammen.²³ Das wiederum war Ergebnis der Deutschlandpolitik jener Jahre. Die sogenannte Zweistaatentheorie hatten Chruschtschow und Bulganin auf ihrer Rückreise von der Genfer Gipfelkonferenz (Juli 1955) verkündet. Sie hatte "zwar eine internationale Entspannung, aber keine Schritte zur Lösung der deutschen Frage"²⁴ gebracht. Die DDR war zu diesem Zeitpunkt ohnehin schon dem Warschauer Pakt beigetreten, und zuvor hatten im Oktober 1954 die "Pariser Verträge" die Bundesrepublik in die Nato eingebunden. Die Zweistaatentheorie besagte, beide deutschen Staaten wiederzuvereinigen sei möglich, wenn die sozialistischen Errungenschaften gewahrt blieben. Mit diesem Wendepunkt in der Deutschlandpolitik waren die Hoffnungen auf eine baldige Wiedervereinigung beendet. Das wurde noch durch die Proklamation der Souveränität der DDR 1955 verstärkt.²⁵ Mit Heimat war die neue sozialistische Heimat gemeint und, damit übereinstimmend, "sozialistischer Patriotismus" als Erziehungsakzent.²⁶ Das hatte gravierenden Einfluß auf die Erzählinhalte, denn ein inhaltliches Schwergewicht lag nun - wie erwähnt - auf der deutschen Geschichte

Die Verordnung vom März 1954 sah vor, Methodiklehrbücher für die einzelnen Unterrichtsfächer und für die Lehrerbildungseinrichtungen Lehrprogramme "für die methodische Ausbildung an den Lehrerbildungsstätten"²⁷ zu schaffen.

schen Besatzungszone und der DDR von der Aufnahme im Schuljahr 1946/47 bis 1965. Diss. Halle 1983, S. 143; Wolf, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*, S. 761; Uta Blumenthal, *Zur Entwicklung der heimatgeschichtlichen Arbeit im Geschichtsunterricht*. In: *Heimatgeschichte und Geschichtsunterricht - theoretische Probleme und praktische Erfahrungen* (Wissenschaftliche Beiträge der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald). Greifswald 1990, S. 96-116; hier: S. 104 f. Im folgenden zitiert: Blumenthal, *Entwicklung der heimatgeschichtlichen Arbeit*.

23 Blumenthal, *Entwicklung der heimatgeschichtlichen Arbeit*, S. 105.

24 Hermann Weber, *Die DDR 1945-1986*. München 1988 (Oldenbourg Grundriß der Geschichte 20), S. 43.

25 "Die Sowjetunion löste ihre Hohe Kommission in Ost-Berlin auf." Ebd.

26 Das war im März von Ulbricht in diesem Sinne herausgestellt worden. (Wolf, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*, S. 752, 182; Blumenthal, *Entwicklung der heimatgeschichtlichen Arbeit*, S. 105.)

27 Verordnung der Regierung der DDR zur Verbesserung der Arbeit der allgemeinbildenden Schulen. Vom 4. März 1954. In: *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. Teil 1: 1945-1955. Ausgewählt von Gottfried Uhlig, eingeleitet von Karl-Heinz Günther u. Gottfried Uhlig. Berlin (Ost) 1970 (Monumenta Paedagogica VI, Reihe C), S. 479-499; hier: S. 487 (§ 19). Im folgenden zitiert: *Verordnung vom 4. März 1954*.

Im Januar 1955 veröffentlichte die Fachzeitschrift ein "Lehrprogramm für das Fach Methodik des Geschichtsunterrichtes" als Beilage. Es war das Arbeitsergebnis einer Kommission "die sich aus Vertretern der Pädagogischen Hochschule Potsdam, der Pädagogischen Fakultäten, des Pädagogischen Instituts Dresden und der Lehrerschaft zusammensetzte".²⁸ Die Arbeit daran hatte die Kommission aber schon vor der Verordnung im Jahr 1954 aufgenommen.²⁹ Jenes Lehrprogramm ist das einzige Dokument, was einen gewissen Aufschluß darüber gibt, wie in dieser Zeit die Geschichtserzählung im Rahmen der Lehrerausbildung berücksichtigt wurde. Die Geschichtserzählung wurde demzufolge im Rahmen einer zweistündigen Vorlesung thematisiert. Von der 10. Woche des 3. Semesters bis zum Ende der 13. Woche desselben Semesters widmete sie sich dem Thema "Die Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht". Sie sollte in der 11. Woche durch das einstündige Seminar "Arten des Lehrervortrages" und durch eine zweistündige Übung ergänzt werden.³⁰ In der Vorlesung war der Lehrervortrag "als wichtigste Methode zur Stoffvermittlung" in seinen Arten und deren charakteristischen Elementen den Studenten nahezubringen. Ausdrücklich vermerkt dieses Programm für die Dozenten die Erfordernis, ihre "Ausführungen ständig an Hand typischer Beispiele"³¹ zu erläutern, damit die Vorlesung überhaupt ihr Ziel erreichen könne. Das bedeutete, daß jeder Student wenigstens mit theoretischen Erläuterungen zur Geschichtserzählung bekannt gemacht wurde, was an einem Beispiel konkretisiert werden sollte.³² Inhaltlich wurde hier nichts festgelegt. Der empfohlenen Literaturliste nach zu urteilen, war es den Dozenten freigestellt, sich allein auf sowjetische - übersetzte - Veröffentlichungen zu stützen, wie die J. D. Petrows oder W. J. Abramows, oder zur älteren Erzähltradition zurückzukehren, allerdings nur in Form der seit 1946 hierzu veröffentlichten Beiträge. Außerdem sollten von den Dozenten die informatorischen Übersetzungen der

28 Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik, HA Lehrerbildung (Hrsg.), Lehrprogramm für das Fach Methodik des Geschichtsunterrichts. o.O. 1954, S. 2. Im folgenden zitiert: Lehrprogramm. An Pädagogischen Instituten war es seit dem 1.9.1954 verbindlich.

29 Edith Straube, Zur Veröffentlichung eines Lehrprogramms für das Fach Methodik des Geschichtsunterrichts an den pädagogischen Instituten. In: *GiS* 8. Jg. (1955), H. 1, S. 55-60, hier S. 55.

30 Lehrprogramm, S. 5 f.

31 Lehrprogramm, S. 17.

32 Es wurden keine Anhaltspunkte gefunden, die zu erkennen gegeben hätten, daß dies Lehrprogramm nicht zur Anwendung gekommen wäre.

Methodiken Karzows, Jefimows, Andrejewskajas und Bernadskijs gebraucht werden. Sie hätten aber für die Literatúrauswahl des Lehrprogrammes den Verfassern zur Auswertung nicht vorgelegen. Wie sehr deren Ausführungen hinsichtlich der Geschichtserzählung denen Scheiblhübers nahelagen, ist schon aufgezeigt worden. Von den Assistenten der Geschichtsmethodik der Hochschulen und Fakultäten, die vermutlich nach denselben oder vergleichbaren Plänen unterrichteten,³³ seien diese gern benutzt worden, erinnerte sich Fiala. Woche für Woche sei aus ihnen einfach der dem Lehrprogramm entsprechende Abschnitt vorgelesen worden.³⁴

Übrigens wurde dieses Programm auch darauf hin erprobt, inwieweit es im Rahmen der Oberstufenlehrausbildung der Pädagogischen Hochschulen bzw. Pädagogischen Fakultäten gebraucht werden könnten.³⁵

Über den Inhalt der zweistündigen Übungen, im 3. und 4. Semester der Pädagogischen Institute die wöchentlich stattfanden, ist nichts bekannt, dagegen wohl aber von den Übungen der Fakultäten: An der Martin-Luther-Universität in Halle beispielsweise lehrte damals Walter Lindemann Geschichtsmethodik.³⁶ Er zählte ebenso wie Strauss, Eckermann, Donath zu jenen Geschichts-

33 Ruth Müller, *Die Entwicklung der Lehrerausbildung beim Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik (1949-1955)*. Diss. (B). Leipzig 1969, S. 132 f. Im folgenden zitiert: Müller, *Entwicklung der Lehrerausbildung*. Mit Beginn des Studienjahres traten für alle Fakultäten angeblich einheitliche Pläne in Kraft.

34 Mündliche Mitteilungen, 8.4.1992. Fialas Darstellung bezieht sich auf die Lehre an Pädagogischen Fakultäten bzw. an den Instituten für Pädagogik an den Philosophischen Fakultäten. Seit 31.8.1955 waren sie so benannt. (Müller, *Entwicklung der Lehrerbildung*, S. 163.)

35 Straube, *Zur Veröffentlichung*, S. 56 f. Eine günstige Übereinstimmung dieser Methodiken ergab sich vermutlich aus der Tatsache, daß diesem Lehrprogramm das Programm für Lehrerinstitute der UdSSR "Methodik des Geschichtsunterrichtes" (1952) zugrunde lag. Darüber hinaus war ein Vorlesungsprogramm als Entwurf für die "Methodik des Geschichtsunterrichtes" für drei Semester an der Pädagogischen Fakultät (Dezember 1952) gegeben. Es war von Geschichtsmethodikern der Pädagogischen Fakultäten unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Strauss, Berlin, aufgestellt worden.

36 Horst Diere, Prof. Dr. Walter Lindemann verstorben. In *GuS*: 27. Jg. (1985), H. 11, S. 911. Lindemann, Jahrgang 1893 (gest. 18.9.1985), hatte vor dem ersten Weltkrieg Philosophie, Germanistik, Geschichte und Anglistik studiert. Später war er in Sachsen Studienrat gewesen. Nach 1933 war er wegen seiner politischen Haltung von den Nationalsozialisten verfolgt worden, denn 1919 hatte er schon der USPD angehört. Im Januar 1920 war er zur KPD gewechselt. Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges war er kurze Zeit im thüringischen Volksbildungsministerium mit der Leitung der Hochschulabteilung betraut worden. Seit 1947 bildete er Pädagogikstudenten in der Methodik des Geschichtsunterrichtes aus, 1949 erfolgte seine "Berufung zum Professor mit vollem Lehrauftrag für das Fach Methodik des Geschichtsunter-

methodikern, die mit den aktuellen Strömungen der 20er Jahre gut vertraut gewesen sein werden. Für die Dauer eines Semesters äußerte sich Lindemann zur Lehrererzählung ausführlich im Rahmen einer zweistündigen Vorlesung. Horst Diere, sein ehemaliger Assistent, erinnert sich:

"Im Vordergrund stand dabei [gemeint ist die Vorlesung; der Verf.] die praktische Befähigung der Studenten zur Gestaltung von Erzählungen und demzufolge das *Beispiel* [Unterstreichung im Original; der Verf.]. Beispiele entnahm Professor Lindemann bevorzugt aus den Veröffentlichungen der Bremer Lehrer (bevorzugt: Urgesellschaft, z.B. 'Der tolle Hugbald', 'Dudo, der Fischer', und Französische Revolution, etwa 'Schlittensfahrt der Königin auf Salz'). Prof. Lindemann analysierte Aufbau, Wortwahl, Gestaltung etc. solcher Erzählungen und erörterte das Problem der historischen Wahrheit in dem Sinne, daß die Figuren, Personen 'echt', wahr wären, wenn sie im Sinne und als Vertreter sozialer Gruppen, Schichten, Klassen aufgefaßt werden könnten."

Beim letzten Satz obigen Zitats wird man sich wohl zu Recht der Intention erinnern dürfen, die der Dissertation Weitendorfs zugrunde lag. Offenbar waren sich die damaligen namhaften Geschichtsmethodiker darin einig, trotz aller Parteiergebenheit, trotz der generellen Befürwortung der Sowjetpädagogik die deutsche Erzähltradition fortzusetzen. Im übrigen schloß die Sowjetpädagogik eine Fortsetzung ja noch nicht einmal aus. Im Gegenteil! Es war eigentlich bloß der Lehrplan (1951), der die "Geschichtchen" unter dem Vorwand des der Sowjetpädagogik entlehnten Prinzips der Wissenschaftlichkeit ausschließen sollte.

Aber das war für Lindemann - für Strauss, Donath und Straube gilt dasselbe³⁷ - kaum Anlaß, sich in seinen Veranstaltungen nicht weiterhin auf die Werke der Bremer Lehrer oder Scheiblhübers zu beziehen.³⁸

richtes an die damalige Pädagogische Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg".

37 Fiala, mündliche Mitteilung, 8.4.1992.

38 Diere, schriftliche Mitteilung, 30.3.1992. Außerdem, so Diere, habe Lindemann auch "häufig aus Biographien E. Ludwigs" vorgetragen. Selbstverständlich war ihm die Würdigung derselben vom marxistischen Standpunkt aus. Verschiedene Passagen, z.B. zu Wilhelm II. oder Bismarck, empfahl er als Beispiele einer interessanten Darstellung historisch bedeutender Persönlichkeiten.

In den schulpraktischen Übungen wurden in Halle Lehrererzählungen vorgetragen; bis zum Ende der 50er Jahre unter Lindemanns persönlicher Leitung. Später leiteten seine Assistenten alleine diese Übungen. Wie sie im einzelnen aussahen, beschreibt ebenfalls Diere:

"L[indemann]. unterrichtete nicht selten selbst und demonstrierte das Beispiel. Ansonsten war [folgendes] üblich: Ein Student unterrichtete, und anschließend fand in der Gruppe (ca. 5-6 Studenten) die gemeinsame Besprechung der Stunde statt. [...] Die Nachbesprechungen fanden stets in der Schule direkt statt."³⁹

Eine große Rolle spielte dabei, den Studenten die Möglichkeiten parasprachlicher Mittel für die Lehrererzählung aufzuzeigen. Auch dazu seien noch einmal Dieres Erinnerungen angeführt:

"Modulation und Gestik - ich erinnere mich an die Jahre 1954-1956 - von Prof. Lindemann stets stark in den Vordergrund der Nachbesprechungen gerückt. Oft demonstrierte er dabei in temperamentvoller Weise selbst, wie er es gemacht hätte und der Student es hätte tun sollen. L[indemann]. und seine Assistenten forderten fortschreitend den freien Vortrag. Ablesen war anfangs erlaubt (möglichst nur Stichpunkte), mit wachsender Erfahrung der Studenten verpönt."⁴⁰

Zusammenfassend kann man sagen, daß im Rahmen der geschichtsmethodischen Ausbildung zumindest für die Zeit nach 1954 jedem Studenten theoretische Aspekte der Geschichtserzählung gelehrt wurden, was durch Beispiele und Übungen ergänzt wurde. Die Dozenten hatten die Wahl dabei, sich auf einen "vermeintlich" strengen wissenschaftlichen Standpunkt auf Basis der Literatur, wie dies in Kap. B II. 1.2. dargestellt worden war und dem 51er Lehrplan ent-

39 Diere, schriftliche Mitteilung, 30.3.1992. Im Oktober 1954 wurde eine Anordnung über die allgemeinbildende Schule an Lehrerausbildungseinrichtungen" verfügt. Pädagogischen Hochschulen wurden vollausgebauten Grundschulen angegliedert. (Emil Wendt, Die Entwicklung der Lehrerbildung, in der sowjetischen Besatzungszone seit 1945. Bonn 1957 (Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland 16) S. 31.) Inwieweit vor diesem Zeitpunkt schulpraktische Übungen üblich waren, ist nicht bekannt. Bedenkt man aber, daß selbst in der kurzen Neulehrerausbildung Praxisorientierung gegeben war, wird man dies aber annehmen dürfen.

40 Diere, schriftliche Mitteilung, 30.3.1992.

sprach, einen, der der Art der Bremer Lehrer nahekam oder eine mittlere Position, wie sie in der Dissertation Weitendorfs angelegt war, zu beziehen.

Auch in der Fortbildung floß die Lehrererzählung oft mit ein, z.T. wurde sie sogar thematisiert und geübt.⁴¹

Ebenso offen war die Zeitschriftendiskussion um die Geschichtserzählung nach dem "Neuen Kurs", obwohl, wie eingangs gezeigt, sich schon vorher eine Trendwende zu erkennen gegeben hatte. Der letzte Beitrag, der zu diesem liberalen Meinungs austausch gezählt werden kann, datiert vom November 1957.⁴² Bevor die Diskussion wiedergegeben wird, müssen einige Erläuterungen eingeschoben werden.

Daß auf die Erzählweise der Bremer Lehrer und Scheiblhüber zu dieser Zeit verwiesen werden konnte, geht auf eine breiter angelegte Beschäftigung mit der Reformpädagogik zurück. Ihre (Wieder-) Miteinbeziehung war prinzipiell in dem neuen Statut des DPZI, "das deutsche pädagogische Erbe als wichtige Quelle der pädagogischen Wissenschaft in Deutschland zu erforschen, lebendig zu erhalten und für die Lösung der eigenen Aufgaben nutzbar zu machen",⁴³ angelegt. Zugegebenermaßen ist hier mit keinem Wort direkt ausgesprochen worden, die Reformpädagogik wieder einzubeziehen. Doch gibt sich dies zu erkennen, erinnert der Leser sich an die im ersten DPZI-Statut gebrauchte Formel von der Berücksichtigung des allein "progressiven deutschen Erbes". Damit sollte keineswegs "feindlichen und pseudowissenschaftlichen Auffas-

41 Pape, schriftliche Mitteilung, 2.6.1991; Zentralinstitut für Lehrerweiterbildung, Grundlagen für Arbeitspläne der Kommissionen in den Pädagogischen Kreiskabinetten. O.O. 1956, S. 7; Zentralinstitut für Lehrerweiterbildung, Fachlich-methodische Weiterbildung der Lehrer, Geschichte, Themen für die Weiterbildung im Schuljahr 1956/57 Berlin (Ost) 1956, S. 9 f. (= Methodische Anleitungen für Zirkelleiter der Lehrerweiterbildung). Auf den entsprechenden Fernstudienbrief wird im Rahmen der Diskussion um die Geschichtserzählung näher eingegangen. Es sei schon so viel gesagt, daß der Lehrererzählung im Rahmen des Geschichtsunterrichtes dort eine wichtige Rolle zugeordnet war.

42 Hinweise zur Geschichtserzählung finden sich in einer Vielzahl von Aufsätzen, die sich dem Titel nach nicht nur oder nicht vordergründig mit ihr befassen.

43 Statut des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. Anlage zur Anordnung des Ministeriums für Volksbildung und des Staatssekretariats für Hochschulwesen über das Statut des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. Vom 30. Oktober 1954 (Auszug). In: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. Ausgewählt von Gottfried Uhlig, eingeleitet von Karl-Heinz Günther u. Gottfried Uhlig. Berlin (Ost) 1970 (Monumenta Paedagogica VI, Reihe C), S. 506-508; hier: S. 506. Dies geht übrigens auch auf die März-Verordnung zurück. (Siehe: Verordnung vom 4. März 1954, S. 497 (§ 58).)

sungen" Tür und Tor geöffnet werden. Wahrscheinlich war der Sowjetpädagogik weiterhin eine führende Rolle zugeordnet worden. Jedoch wollte man sich wohl nicht mehr so borniert geben, keine praktischen Anleihen bei einer Pädagogik zu machen, die Teil des kapitalistischen Überbaus gewesen war, wenn sie den sowjetpädagogischen Ansatz ergänzen konnte. Daß die Geschichtsmethodiker Lindemann, Strauss, Eckermann, Straube und Donath sich um das geschichtliche Erbe der ihres Faches bemühten, geht aus einer Veröffentlichung Florian Osburgs hervor.⁴⁴ Mit seinem Beitrag wollte der damalige Doktorand Strauss' zu einer Kooperation der Institutionen beitragen, die sich damit befaßten, die Geschichtsmethodik weiterzuentwickeln.⁴⁵ Demnach arbeitete zum Beispiel Strauss, Professor an der Berliner Humboldt-Universität, damals an einem "Handbuch der Methodik des Geschichtsunterrichts". Eines seiner Hauptkapitel sollte "Beiträge zur Geschichte der Geschichtsmethodik in Deutschland" beinhalten.⁴⁶ Auch Straube, Dozentin an der Pädagogischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, sei damals mit der Geschichte der Geschichtsmethodik und Friedrich Donath, Dozent der Pädagogischen Fakultät der Karl-Marx-Universität Leipzig, sogar mit der Arbeit "an einer Schrift über die Geschichte und das Wesen des Lehrervortrags im Geschichtsunterricht" befaßt gewesen.⁴⁷

Im Juni 1954 belebte erneut das Burger Lehrerkollektiv die Diskussion um die Erzählung. Die Burger Lehrer lagen mit ihrer Ansicht, die Erzählung habe die Aufgabe, den Schülern den geschichtlichen Stoff zum Erlebnis werden zu lassen, im Trend der Zeit. Dabei dürften sich die Lehrer aber nicht dazu verleiten lassen, den Geschichtsstoff ausschließlich in Geschichten darzubieten.⁴⁸ Die Arbeit mit dem geschichtlichen Leseheft habe außerdem gezeigt, den rich-

44 Florian Osburg, Bericht über die Arbeit der Geschichtsmethodiker an den Pädagogischen Fakultäten der Universitäten der Deutschen Demokratischen Republik. In: GiS, 7. Jg. (1954), H. 11, S. 648-654. Im folgenden zitiert: Osburg, Bericht.

45 Ebd., S. 648. Osburg hatte sich für diesen Artikel die Mühe gemacht, die einzelnen Geschichtsmethodiker zu befragen. Soweit er sich heute erinnere, habe ihn zu dieser Veröffentlichung niemand veranlaßt (schriftliche Mitteilung, 4.8.1993). Übrigens wäre es Aufgabe des DPZI gemäß der Märzverordnung gewesen, "sämtliche Forschungsvorhaben an den Pädagogischen Institutionen" zu erfassen. Verordnung vom 4. März 1954, S. 497 (= § 59, Abs. 1).

46 Die dazugehörigen Forschungsvorhaben spielten dann Ende der 50er Jahre eine gewichtige Rolle. Siehe dazu Kap. B. II. 3.

47 Osburg, Bericht, S. 651. Leider wurde Donaths Schrift nie veröffentlicht.

48 Geschichtslehrerkollektiv des Kreises Burg, Unsere Erfahrungen bei der Arbeit mit dem geschichtlichen Leseheft für das 8. Schuljahr "Die Welt verändern wir!" In: GiS, 7. Jg. (1954), H. 6, S. 353-356; hier S. 353.

tigen Weg beschränkt zu haben, wodurch die parteiliche Haltung der Schüler hätte "günstig" beeinflusst werden können.⁴⁹

1955 ergriff in Heft 4 Bernhard Stohr in der Diskussion um die Lehrerzählung das Wort. Er wollte zu einer wissenschaftlichen Begrifflichkeit bezüglich der Formen des Lehrerwortes beitragen.⁵⁰ Vermutlich hatte Stohr mitunter dabei beabsichtigt, "Fehler" der Handbuchautoren vor der Herausgabe dieses Werkes zu korrigieren. Strauss war ja damit beauftragt gewesen, ein Handbuch zu schaffen; Eckermann und Donath trugen wenigstens Ergänzungen dazu bei.⁵¹

"Lehrervortrag" oder "Lehrerzählung" bezeichneten Stohrs Einschätzung zufolge - und die Durchsicht der in den Lektionsentwürfen wiedergegebenen

49 Ebd., S. 355 f.

50 Bernhard Stohr, Lehrervortrag oder Lehrerzählung. Ein Vorschlag für eine einheitliche Terminologie auf dem Gebiet der mündlichen Darbietung im Geschichtsunterricht. In: *GiS*. 8. Jg. (1955), H. 4, S. 209-217; hier: S. 209. Im folgenden zitiert: Stohr, Lehrervortrag oder Lehrerzählung.

Bernhard Stohr, Jahrgang 1899, als siebentes Kind eines Bauarbeiters und einer Zigarrenheimarbeiterin geboren, seit 1920 Mitglied der KPD. Er erlernte den Beruf des Mechanikers, "war [...] Gewerkschaftsvertrauensmann in Betrieben, Leiter einer kommunistischen Kindergruppe, Gemeindevertreter der KPD" u.a. Im Alter von dreißig Jahren habe er sich sein Abitur erlangt und 1934 "das Abschlußzeugnis für die Ausübung von Lehrtätigkeit an Volksschulen an der Universität Leipzig" erworben. Zur Lehrtätigkeit kam er aber unter dem Nationalsozialismus nicht. Nach 1945 war er kurzweilig Stellvertreter des Bezirksbürgermeisters in Berlin Kreuzberg, bald darauf "Mitarbeiter im Dezernat Lehrerbildung und dann des" DPZIs. Unter anderem arbeitete er an Lehrplänen und Lehrbüchern mit. Als 55jähriger promovierte er an der Berliner Humboldt-Universität 1954 zum Dr. päd.. Im selben Jahr erfolgte seine Berufung an das im September 1953 eröffnete Pädagogische Institut Dresden. Später nahm Stohr mit seiner "Geschichtsmethodik" großen Einfluß auf die Lehrerbildung. 1962 wurde er zum Professor mit vollem Lehrauftrag berufen. Er verstarb 1971. Zu seiner Person: Werner Folde/Wendelin Szalai, Bernhard Stohr 1899-1971. Über Leben und Werk des Nestors der Geschichtsmethodik der DDR. In: *Pädagogik*. 41. Jg. (1986), H. 9, S. 722-733.

51 Auf das Fehlen eines Methodikhandbuches wiesen Herbert Mühlstädt und Erich Ziebarth bei ihrer Auswertung des IV. Parteitag hin, der nach Weber den neuen Kurs beendete und seit dem die DDR "zur Schaffung der Grundlagen des Sozialismus übergegangen" (Weber, *Geschichte*, (1985), S. 251) sei, hin. (Herbert Mühlstädt/Erich Ziebarth, *Der IV. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und seine Bedeutung für den Geschichts- und Gegenwartskundeunterricht*. In: *GiS*. 7. Jg. (1954), H. 9, S. 498-510. Im folgenden zitiert: Mühlstädt/Ziebarth, *Der IV. Parteitag*. Siehe dazu: Wolf, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*, S. 847 f.)

Der Hinweis, Strauss sei mit dem Forschungsauftrag betraut worden, ein Handbuch der Geschichtsmethodik zu schaffen, bei: Osburg, *Bericht*, S. 650.

Texte bestätigt es - all das, "was der Lehrer mündlich vorträgt oder erzählt"⁵². In Anlehnung an Karzow unterscheidet er zwei Möglichkeiten mündlicher Wissensvermittlung, nämlich die monologisch/akroamatische Form der Darstellung von der der Erörterung, der dialogisch/erothermatischen. Die monologischen Formen seien geprägt von den drei Komponenten sachlich, rational und emotional. Die jeweils vorherrschende bestimme den Charakter des Textes.⁵³ Im Laufe seiner Erörterung trifft er folgende Zuordnung: Vortrag - vorwiegend rational gerichtete mündliche Darbietung, für die Grundschule am wenigsten geeignet; Bericht - sachlich, diene mit seiner trockenen Struktur der Faktenvermittlung, wobei die Gefahr bestünde, in sogenannten Objektivismus abzugleiten.⁵⁴ Beschreibung - sachliche und rationale Komponente besäßen deutliches Übergewicht über die emotionale, grenze sich dem Bericht gegenüber aber durch parteiiche Formulierungen ab, ver helfe zu Vorstellungen von sinnlich nicht Wahrnehmbarem.⁵⁵ Dabei bleibt für den Leser unklar, ob diese Form sich nur auf Räumliches bezieht. Der gleichen Aufgabe weist er die Schilderung zu. Im Gegensatz zur Beschreibung sei sie stärker emotional akzentuiert, weil sie auch mit den Mitteln der Erzählung arbeite. Sie sei sowohl für die Darstellung kulturhistorische Zustände als auch geschichtlicher Ereignisse geeignet. Hier gibt Stohr einige Hinweise dafür, wie das sprachlich realisiert werden könne: "Die Schilderung sollte einen einführenden Teil besitzen, der das Verständnis für die geschichtliche Situation und Spannung durch einen Konflikt schafft."⁵⁶ Dies sei für geschichtliche Vorgänge leicht zu realisieren. Schwierigkeiten könnten dagegen bei der Schilderung von Zuständen entstehen. An dieser Stelle wird nun erkennbar, wie Stohr die Schilderung von Vorgängen von der Erzählung unterschied. Er verweist nämlich auf die alte methodische Forderung, Zustände in Bewegung umzusetzen, also anstelle der geplanten Schilderung eine Erzählung zu schaffen. Und die Personen und Handlungen der Erzählung seien in den meisten Fällen geschichtlich nicht überliefert und müßten erfunden und gestaltet werden. Auch wenn dies nicht ausdrücklich von Stohr gesagt wird, forderte er damit für die Schilderung Authentizität. Ferner unterschieden sich Schilderung und Erzählung dadurch, daß erstere gewissermaßen den äußeren Ablauf eines Ereignisses biete, letztere aber ein Mitempfinden mit den

52 Stohr, *Lehrervortrag oder Lehrer erzählung*, S. 210.

53 Ebd., S. 211.

54 Ebd., S. 212.

55 Ebd., S. 211 ff.

56 Ebd., S. 214.

Handelnden zur Folge habe und somit unmittelbar ins Geschehen hinein-führe.⁵⁷ Für die Grundschule rät Stohr, Erzählung, Schilderung und Beschreibung zu verwenden. Schilderung und Beschreibung könne jeder Lehrer erlernen; Erzählungen zu schaffen sollte dagegen lieber wenigen begabten Lehrern und Schriftstellern vorbehalten bleiben.

Stohrs Ansatz besitzt eine gewisse Originalität. Sie liegt in der Einteilung der mündlichen Darstellungsformen nach der Vorherrschaft einer Komponente - oder einer Komponentenverbindung. Da er das aber nicht an textlichen Konstituenten festmachte, blieb die Trennung unscharf. Den Praktikern gab er deshalb keine wirksame Hilfe.

Beachtung verdient auch sein Bemühen, "Lehrervortrag" als Synonym für "Formen des Lehrerwortes" durch "monologische Formen der Wissensvermittlung" ersetzt zu haben. Damit trat er für einen wissenschaftlichen Sprachgebrauch in der Geschichtsmethodik ein.

An welche konkreten textlichen Erscheinungen Stohr bei Schilderung und Erzählung dachte, zeigen zwei weitere Veröffentlichungen. Die eine wurde von Fritz Beckert, damals wissenschaftlicher Aspirant für Methodik des Geschichtsunterrichts am DPZI, verfaßt. Explizit stützt er sich auf die Abgrenzung, die Stohr gegeben hatte, und weist einen Text als Schilderung aus, der, gemäß der in Kap. A. I. vorgenommenen Überlegungen, wegen seiner temporalen Struktur und anderer Mittel als Erzählung angesehen werden könnte, nach Stohr aber als Schilderung zu bezeichnen ist.⁵⁸

Für die andere Veröffentlichung zeichnete sich Erich Hänel verantwortlich. Er war damals Assistent am Lehrstuhl für Methodik des Geschichtsunterrichts des Pädagogischen Institutes "Karl-Friedrich Wilhelm Wander" in Dresden. Die Erzählung sei wegen ihrer Möglichkeiten des Mitleidens, -empfindens usw. von Geschichte eine wichtige Grundlage dafür, Überzeugungen herauszubilden und Erkenntnisse und Verallgemeinerungen zu gewinnen.⁵⁹ Zwar sei klar, daß sie nicht "in allen Einzelheiten wissenschaftlich einwandfrei und belegbar"⁶⁰ sein könne, aber zwei Hauptforderungen müsste sie dennoch genügen:

57 Ebd., S. 214 f.

58 Fritz Beckert, Vom Lehrbuchtext zur Schilderung. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 2, S. 65-75; hier vor allem S. 65. Siehe Quellenband, Nr. 40, S. 123-125.

59 Erich Hänel, Die geschichtliche Kurzerzählung im Unterricht. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 3, S. 129-136; hier: S. 130, 132.

60 Ebd., S. 133.

"1. Die geschichtliche Erzählung muß realistisch sein, das heißt, sie muß die für eine bestimmte Zeit typischen Erscheinungen, Ereignisse und Personen darstellen.

2. Die Darstellung historischer Ereignisse muß in Ort und Zeit den Tatsachen entsprechen."⁶¹

Einzelheiten der Personen, des Ereignisses und der betreffenden Lokalitäten könnten frei gestaltet werden.

Hänel verdeutlicht das Gesagte an dem als "Erzählung" klassifizierten Beispiel "Die Ausweisung". Durch Quellen belegt seien lediglich die Hauptfigur (Karl Pöckel), die Tatsache seiner Ausweisung sowie die verschiedenen Orte des Geschehens. Alles andere sei frei gestaltet worden.⁶²

Daß das wiedergegebene Beispiel den Erzählungen in seiner textlichen Gestaltung, selbstverständlich nicht seinem Wertekonzept nach, den Erzählungen Scheiblhubers vergleichbar ist, braucht nicht weiter nachgewiesen zu werden. Interessant sind nun Hänels Anstrengungen, theoretische Klarheit über das "Wie" einer Erzählung zu gewinnen. Wenn er auch seine Ausführungen mit einem Beispiel veranschaulichte, gelangte er dennoch zu keiner texttheoretischen Einsicht über die Technik des Erzählens. Eine Tatsache, die in der gesamten Diskussion vorzufinden ist. Wollte man den Lehrern helfen, konkrete, geschichtliche Einzelbilder und Erzählungen selbst zu gestalten, ist das eine feststellbare Merkwürdigkeit, die nicht weiter erklärt werden kann.⁶³

In Heft 6 des 8. Jahrgangs von "Geschichte in der Schule" folgte bald auf den Artikel Stohrs einer des sowjetischen Geschichtsmethodikers Karzow. Dieser Artikel läßt sowohl die Arbeiten an einem wissenschaftlich fundierten Handbuch der Geschichtsmethodik als auch die Abstandnahme des früher dogmatisch vertretenen Vorbildes der Sowjetpädagogik in einem anderen Licht erscheinen. Denn Karzow gibt hier zu erkennen, daß man in der Sowjetunion selbst - vermutlich im Zuge des Tauwetters nach Stalins Tod - Abstand von der bisher praktizierten Geschichtsmethodik nahm, das Fehlen einer geeigneten

61 Ebd., S. 134.

62 Ebd. Siehe Quellenband, Nr. 41, S. 126-128.

63 Hänel erläutert, geschichtliche Erzählungen sollten soweit wie möglich auf Quellen basieren. Auch für ein in größerem Umfang mit Quellen belegbares Einzelschicksal/Ereignis gibt er ein Beispiel, das in seiner textlichen Konkretion wesentlich von dem ersten abweicht. Es ist eher berichtend und enthält z.B. keine wörtliche Rede. S. 135 f.

Fachmethodik beklagte und die Lehrbücher wegen ihrer mangelnden Faßlichkeit als ungeeignet empfand.⁶⁴ Seiner Ansicht nach fehlte es damals an einem im Sinne der marxistisch-leninistischen Erkenntnistheorie angelegten Methodensystem, obwohl es ja prinzipiell in der Sowjetpädagogik angelegt war. Allerdings war bislang eine Übertragung auf die Geschichtsmethodik ausgeblieben. Doch auch Karzow konnte nur auf die bestehenden Mängel hinweisen.

Eine vergleichbare Meinung äußerte M. J. Krugljak, dessen Beitrag in demselben Organ einen Monat später veröffentlicht worden war. Eine wissenschaftliche Geschichtsmethodik müßte, so Krugljak, auf Lenins Widerspiegelungstheorie und der Lehre Pawlows basieren.⁶⁵

Im Juli 1955 erschien in der Wissenschaftlichen Zeitschrift der Martin-Luther-Universität ein bemerkenswerter Aufsatz Walter Lindemanns.⁶⁶ Lindemann ging dabei von der Wiedergabe der Position Karzows hinsichtlich der "Erzählung mit Handlungsverlauf" aus, wie sie ihm in Form einer informativischen Übersetzung als Handexemplar vorlag.⁶⁷ Und anhand der Wiedergabe

64 W. G. Karzow, Über Aufgaben und Inhalt der Methodik des Geschichtsunterrichts. In: *GiS*. 8. Jg. (1955), H. 6, S. 345-359; hier: S. 345, 354f.

65 M. J. Krugljak, Über die Geschichtsmethodik als Wissenschaft. Zur Diskussion über die Geschichtsmethodik als Wissenschaft und über die Struktur des Kurses der Geschichtsmethodik. In: *GiS*. 8. Jg. (1955), H. 7, S. 403-414; hier: S. 404. Im sowjetischen Original waren beide Artikel 1954 erschienen.

66 Walter Lindemann, Die Lehrerzählung. Zur Bedeutung der sowjetischen Methodik des Geschichtsunterrichts für die Hebung des Niveaus des Geschichtsunterrichts in den Schulen der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*. 4. Jg. (1955), H. 4, S. 617-624. Im folgenden zitiert: Lindemann, Lehrerzählung. Bei dieser Veröffentlichung handelt es sich um die Wiedergabe eines 1954 gehaltenen Vortrags.

67 W. G. Karzow, *Skizzen der Methodik des Unterrichts der Geschichte der UdSSR in den 8.-10. Klassen*, Moskau 1952. Im wesentlichen stimmten Karzows Ausführungen zur Lehrerzählung mit denen folgender Schrift überein: W. G. Karzow, *Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterrichts*. Berlin (Ost) 1954. Dieser Ausgabe liegt die 2. verb. Auflage des russischen Originals von 1954 zugrunde. Das Original bespricht den Geschichtsunterricht der unteren Jahrgangsstufen (Klasse 1-4). Siehe S. 174 ff.

Dem Verfasser vorliegender Arbeit lag das Werk Karzows aus dem Privatbesitz Fialas vor. Einer schriftlichen Mitteilung zufolge ist Prof. Dr. F. Osburg ebenfalls im Besitz dergleichen. Nach einer mündlichen Mitteilung Dieres kann in Halle ein weiteres eingesehen werden.

Lindemann irte offenbar, wenn er glaubte, nur in Halle lägen Übersetzungen vor. Wie Mühlstädt/Ziebarth nach dem IV. Parteitag äußerten, sollten "in größerem Umfang geschichtsmethodische Werke aus der Sowjetunion und den Volksdemokratien" übersetzt werden, weil eine

von Beispielen stellt er sie zwei Erzählungen der "Bremischen Lehrer" gegenüber. Letztere hätten natürlich kaum der "Erkenntnis der geschichtlichen Wahrheit"⁶⁸ dienen können. Selbstverständlich gelte das, wegen des Wertekonzeptes, das mit ihnen transportiert wurde, noch mehr für Werke aus Kaiserzeit und Nationalsozialismus. Doch bei seinen Überlegungen kommt Lindemann zu der wichtigen Feststellung:

"Wohl aber können wir an einzelnen Erzählungen dieses Werkes [gemeint sind die geschichtlichen Erzählungen der Arbeitsgemeinschaft für Geschichtsunterricht des Bremischen Lehrervereins; der Verf.] die Form studieren, wie man lebendig geschichtliche Stoffe darbieten kann."⁶⁹

Seiner Meinung nach sei das allein schon deshalb erforderlich, weil keine andere Methode so geeignet wäre, zum demokratischen Patriotismus mit den Aspekten von Liebe und Haß zu erziehen. Keineswegs dachte Lindemann dabei daran, im Geschichtsunterricht bloß noch Geschichte auf Geschichte folgen zu lassen.⁷⁰ Ihm ging es offenbar viel mehr darum aufzuzeigen, daß Karzow als sowjetischer Geschichtsmethodiker "technisch" dasselbe empfahl, was in der deutschen pädagogischen Tradition ebenfalls angelegt war, und deswegen ein bedingter Gebrauch der Texte der Bremer Lehrer so lange möglich sei, bis vergleichbare Erzählungen mit neuem Wertekonzept vorlägen.

Noch im Herbst desselben Jahres erschien in zwei Heften der "Pädagogik" ein Beitrag Eckermanns. Es handelt sich um die einzige Stellungnahme im Rahmen dieser Diskussion, die aufzeigte, warum gerade vom sowjetpädagogischen und -psychologischen Standpunkt aus der Lehrererzählung eine große Bedeutung für die Bildung von Vorstellungen zukäme,⁷¹ die wiederum für die Schaffung patriotischer Gefühle und Überzeugungen so notwendig wären. Seine Ausführungen basieren im wesentlichen auf der Pawlowschen Lehre von

deutsche Fachmethodik noch fehlte. (Mühlstädt/Ziebarth, Der IV. Parteitag, S. 504). Daß diese allen Geschichtsmethodik unterrichtenden Institutionen in einem zentralistischen System gleichzeitig zur Verfügung gestellt wurden, liegt zu vermuten nahe.

68 Lindemann, Lehrererzählung, S. 622.

69 Ebd.

70 Ebd.

71 Walther Eckermann, Zur Frage der Verwirklichung der Einheit des Konkreten und Abstrakten im Geschichtsunterricht. In: Pädagogik. 10. Jg. (1955), H. 10, S. 729-739; hier: S. 732 f.; ebd., H. 11, S. 809-820 (Fortsetzung).

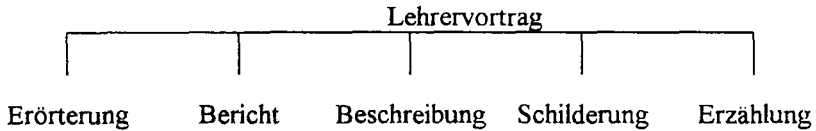
den zwei Signalsystemen, wie sie in Kap. B II. 1.1. dargestellt worden war.⁷² Allerdings geht Eckermann dabei nicht ganz so ins Detail. Der Grund dafür ist wahrscheinlich darin zu suchen, daß die von uns dargestellten Zusammenhänge zu den Grundlagen zählten, die in den Pädagogiklehrveranstaltungen vermittelt wurden. Deshalb konnte er das alles bei seinem Leser voraussetzen und es gewissermaßen mit einem Fingerzeig bewenden lassen.

Es dauerte dann einige Monate, bis sich wieder ein Geschichtsmethodiker mit einem Beitrag in der Diskussion zu Wort meldete, dessen Beitrag sich auch mit der Lehrererzählung befaßt. Dabei handelte es sich um eine Entgegnung des Leipziger Dozenten für Geschichtsmethodik, Friedrich Donath, zu dem Stohrschen Vorschlag vom vorangegangenen Frühjahr.⁷³ Donath griff, quasi als Sprecher des zu schaffenden "Lehrbuchs der Methodik des Geschichtsunterrichts", in die Diskussion ein. Stohr wirft er vor, einen in der pädagogischen Praxis üblichen Sammelbegriff als Individualbegriff gebraucht zu haben und statt dessen die recht umständliche Wendung "mündliche Darstellung in monologischer Form" einführen zu wollen.⁷⁴ Offensichtlich befürchtete Donath unnötige Verwirrung. Deshalb plädierte er dafür, den Sammelbegriff "Lehrervortrag" beizubehalten. Die Unterscheidung sachlicher, rationaler und emotionaler Komponenten, wie Stohr sie vorgeschlagen hatte, leuchteten ihm dagegen ein. Daher empfiehlt er, mit "Erörterung" den rational gerichteten Lehrervortrag zu bezeichnen, denn jene könnte durchaus einen monologischen Charakter besitzen. Die Geschichtserzählung subsumiert er unter dem Sammelbegriff "Lehrervortrag". Donaths Auffassung läßt sich in folgendem Schema darstellen:

72 Aus diesem Grund wird hier auf eine detaillierte Wiedergabe verzichtet. Da Worte auf das 2. Signalsystem wirken, dies beim Grundschüler noch stark in der Entwicklung begriffen ist, ist die Lehrererzählung eine entwicklungspsychologische Konsequenz. Hierin ist wohl einer der Gründe zu sehen, daß in der Geschichtsmethodik der folgenden Jahre keine entwicklungspsychologischen Erörterungen hinsichtlich der Lehrererzählung mehr vorzufinden sind.

73 Friedrich Donath, Der Begriff "Lehrervortrag" und seine Erscheinungsformen im Geschichtsunterricht. Eine Erwiderung zum Artikel "Lehrervortrag oder Lehrererzählung?". In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 3, S. 168f. Im folgenden zitiert: Donath, Der Begriff "Lehrererzählung".

74 Ebd., S. 168.



Das entsprach der Einteilung, wie sie einen Monat später im Entwurf des Lehrbuches für Geschichtsmethodik zu finden war.⁷⁵

In weiterer Abgrenzung zu Stohr hält Donath es außerdem durchaus für möglich, den erörternden Vortrag und die Erzählung in der Grundschule zu verwenden. Keineswegs bräuchte man sich dort auf die Schilderung zu beschränken, denn das Erzählen könne sehr wohl geübt werden.⁷⁶ Bemerkenswerterweise unterteilte auch Donath die Formen des Lehrervortrags nicht nach ihren textlichen Merkmalen. Das wäre sicher wünschenswert gewesen, denn eine Schwäche der Stohrschen Klassifizierung lag ja gerade in dieser Unschärfe.

Von erfrischender Originalität war ein Vorschlag, den Karl Berger im Sommer 1956 in die Diskussion einbrachte. Demnach seien die Formen der mündlichen Wissensvermittlung ganz einfach ihrer Bedeutung nach zu ordnen.⁷⁷ Er ist der Meinung, die diskutierte Frage nach einem Sammelbegriff sei nicht so entscheidend,⁷⁸ doch stellt er klar, Abramows Vorschlag, "Lehrererzählung" dafür zu gebrauchen, sei falsch. Denn die Erzählung müsse in jedem Fall künstlerisch sein. Sie sei im übrigen die wichtigste Form, weil sie es ermögliche, sich an das Herz der Schüler zu wenden. Das sei notwendig, wenn der Geschichtsunterricht erzieherisch wertvoll sein soll.⁷⁹ Seinen Lesern bleibt er aber zu erklären schuldig, was er unter "künstlerisch" verstanden wissen will, welche sprachlichen Mittel es umfaßt und wie er sich deren Wirksamkeit in Gefühl und Bewußtsein der Schüler vorstellt.

75 Entwurf eines Lehrbuches der Methodik des Geschichtsunterrichts. Erster Band: Allgemeine Methodenlehre des Geschichtsunterrichts. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 4, S. 193-197; hier: S. 194. Dies wurde übrigens durch eine Stimme aus der Praxis unterstützt. Nicht nur für Studierende sei es wichtig, sondern ebenso für die Geschichtslehrer (Werner Laubisch, Ein verheißungsvolles Beginnen. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 6, S. 350-351).

76 Donath, Der Begriff "Lehrererzählung", S. 169.

77 Karl Berger, Zur Auslegung und Einordnung der Formen der mündlichen Wissensvermittlung. Ein Diskussionsbeitrag. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 7, S. 415-420; hier: S. 418.

78 Ebd., S. 419.

79 Ebd., S. 417.

In demselben Monat wurde zusätzlich ein Abschnitt der 1955 in zweiter Auflage erschienenen Methodik Karzows abgedruckt. Damit wurden im Rahmen des methodischen Diskurses zum erstenmal Plechanows Ausführungen zur historischen Persönlichkeit und der Rolle der Volksmassen mit den Möglichkeiten ihrer sprachlichen Realisierung und der Charakterisierung historischer Persönlichkeiten durch Beiwörter und Handlungen zur Sprache gebracht. Auf jeden Fall müßte der Lehrer sie, von jeder Engstirnigkeit frei, als Vertreter einer bestimmten sozialen Gruppe darstellen.⁸⁰ Um von den führenden Volksmassen zu sprechen, gäbe es für ihn zwei Möglichkeiten, nämlich die der Gruppencharakteristik und die der Personifizierung. Ersteres sei abstrakt, gäbe ein verallgemeinerndes Bild, weswegen er sie nur empfiehlt, wenn die Schüler genügend darauf vorbereitet sind. Indem die Masse durch lebendige handelnde Menschen, die selbstverständlich für die Masse typische Merkmale besitzen, personifiziert wird, könnten in den Schülern lebendige Vorstellungen bewirkt werden.⁸¹ Unausgesprochen blieb, daß schmückende Beiwörter, die Charakterisierungen insgesamt, dem Wertekonzept des historischen Materialismus verpflichtet sein sollten, ganz einfach, weil das im Gesamtzusammenhang gegeben war.

Im August darauf erfolgte ein weiterer "technischer" Hinweis auf eine Möglichkeit der Lehrererzählung: Naumann schlug vor, im Unterricht Anekdoten zu verwenden. Ihr einwandfreier Vortrag ergäbe nämlich nichts anderes als eine Lehrererzählung.⁸²

Das folgende Septemberheft brachte einen Beitrag Abramows zum Entwurf des Methodiklehrbuches. Unter anderem äußerte er sich zum Problem des Oberbegriffs für die Formen der mündlichen Darstellung. Da in der Oberschule der Begriff "Lektion" für die Oberstufe in zweifachem Sinn gebraucht werde, böte sich Erzählung als Pendant dazu an. "Lektion" bezeichne einmal die Dar-

80 W. G. Karzow, Die Charakterisierung der Volksmassen und einzelner historischer Persönlichkeiten. In: *GiS*. 9. Jg. (1956), H. 7, S. 406-415; hier: S. 410.

81 Ebd., S. 406 ff.

82 Harry Naumann, Geschichtslehrer arbeiten mit Anekdoten. Ich verwandte "Das Anekdotenbuch" von F. C. Weiskopf im Unterricht. In: *GiS*. 9. Jg. (1956), H. 8, S. 485-487; hier S. 485 f. Naumann gibt ein interessantes Beispiel mit der Intention wieder, noch im Angesicht des Todes Wehrhaftigkeit zu beweisen. Dieses Beispiel entsprach damit voll und ganz dem verordneten Lehrplan (siehe Quellenband, Nr. 42, S. 129). Ein Heft zuvor war schon eine Anekdote abgedruckt worden. Es wurde aber dazu nichts erläutert. Siehe: Gerhard Masur, Geschichtslehrer arbeiten mit Anekdoten. Eine Anekdote aus dem Jahre 1811. In: *GiS*. 9. Jg. (1956), H. 7, S. 439 f.

legung durch den Lehrer, zum anderen aber auch die Form der Unterrichtsstunde. Abramow folgert: "Logischer wäre es deshalb für die Schule, die monologische Form der mündlichen Darstellung des Stoffes durch den Lehrer 'Erzählung' zu nennen, denn dieser traditionelle pädagogische Terminus sieht eine Kombinierung verschiedener Unterrichtsmethoden vor (Darlegung des Inhalts, Festigung und Vertiefung, Kontrolle)."⁸³

Mit dem Vorwurf, den Begriff der Unterrichtsmethode unscharf zu gebrauchen, entgegnete Stohr Donath.⁸⁴ Unterrichtsmethoden, so Stohr, bezeichneten das Verfahren, die damit verbundene Wahl von Maßnahmen und Mitteln, um eine didaktische Aufgabe zu lösen. Deshalb sei es nur logisch, sie nach diesen Aufgaben zu gliedern, und es könne daher gesagt werden: "Es gibt nur Methoden der Darstellung, der Beobachtung, der Begriffsbildung, des Vergleichens, der Erkenntnisgewinnung, der Festigung usw."⁸⁵

Bislang dachten - soweit erkennbar - alle Diskussionsteilnehmer von der Tätigkeit des Lehrenden aus. Indem Stohr aber hier bei der Methodensystematisierung die geistige Aktivität der Schüler heranzieht und von hier aus eine Einteilung versucht, brachte er einen ganz neuen Impuls in die Diskussion ein. Inkonsequenz kann man ihm aber dennoch vorwerfen. Denn wenn auch die "Methode der Beobachtung" von der Aktivität des Schülers her gesehen ist, wie wollte er das bezüglich der Methode der Darstellung verstanden wissen? Natürlich ist darunter das Schülerreferat vorstellbar. Unvorstellbar dagegen erscheint, daß Stohr nur an die Belehrung der Schüler durch Schüler oder andere Medien dachte. Konsequenter wäre eine Formulierung wie "Methode des Kenntniserwerbs" gewesen. Die mündliche Darbietung jedenfalls sei ein Mittel der Methode der Darstellung. In der jeweiligen Unterrichtssituation kristallisiere sich wegen der Vorherrschaft einer der drei Komponenten sachlich, rational und emotional eine bestimmte Form heraus.⁸⁶ Für die Erzählung ergibt

83 W. I. Abramow, *Meine Meinung zum Entwurf eines Lehrbuchs der Methodik des Geschichtsunterrichts*. In: *GiS*. 9. Jg. (1956), H. 9, S. 521-526; hier: S. 525.

84 Bernhard Stohr, *Bemerkungen zum Entwurf eines Lehrbuches der Methodik des Geschichtsunterrichts*. In: *GiS*. 9. Jg. (1956), H. 11, S. 641-648. Auf S. 643 wirft Stohr Donath Inkonsequenz vor. Sie bestehe darin, daß er damit beginne, Methoden nach Bildungsabsichten und didaktischen Aufgaben zu gruppieren, verlasse dann aber bald dies System, um das Unterrichtsmittel (z.B. Bild) beziehungsweise Arbeitsmittel zum Träger der Bezeichnung zu machen. Außerdem sei es falsch, bei Erörterung von der möglichen Komponente des Polemischen zu sprechen (S. 647).

85 Ebd., S. 643.

86 Ebd., S. 645.

sich, ohne daß Stohr dies so genau ausführt, sie zu den Methoden der Darstellung als bestimmte Form beziehungsweise sprachliche Verdichtung der mündlichen Darbietung durch den Lehrer mit vorherrschender emotionaler Komponente zu rechnen.

Im folgenden Dezemberheft bezog wieder einmal Abramow im Fachorgan Position. Mit seinem Artikel wollte er Stohrs (wohl früherer) Position etwas entgegensetzen. Er empfände die Gegenüberstellung von Lehrererzählung und Lehrervortrag in ihrem Sinn als fragwürdig, da man in der Praxis ohnehin eher Mischformen begegne. Überhaupt bräuchte die Erzählung nicht so künstlerisch angelegt zu sein.⁸⁷ Diese Ansicht entsprach ganz der unter dem Zeichen der sogenannten Sowjetpädagogik veröffentlichten Lehrererzählungen.

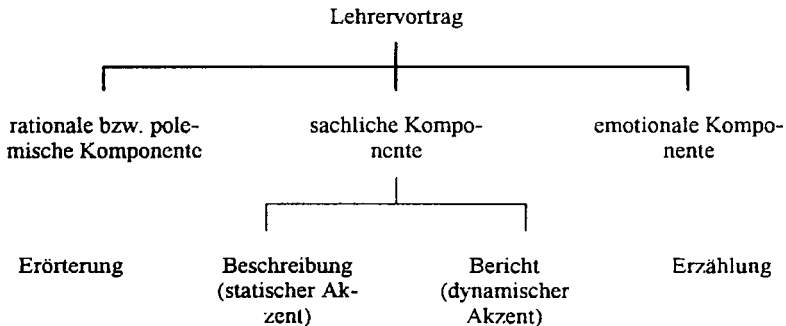
Bemerkenswert ist das gemeinsame Erscheinen mit einem Aufsatz Weitendorfs. Dieser setzte damit sozusagen den anderen Eckpunkt der Diskussion, indem er aufzeigte, inwieweit man einer westlichen Position zuzustimmen bereit war und ihr wertvolle Hinweise für die eigene Arbeit entnehmen könnte. Die Annäherung an einen westlichen Standpunkt war, wie sich der Leser erinnern wird, mit dem "Neuen Kurs" möglich geworden. Natürlich kamen dafür nur Westdidaktiker in Frage, die man als fortschrittlich einstufen konnte. Das war in der Geschichtsmethodik Hans Ebeling, dessen Fortschrittlichkeit grundsätzlich in seiner Bereitwilligkeit gesehen wurde, sich von einer humanistischen Zielsetzung leiten zu lassen. In methodischer Hinsicht bestünde sie in der Ablehnung des schieren Daten-, Namen- und Faktenpaukens und vor allem in seinem Bemühen, abstrakte Begrifflichkeit in konkrete Einzelbilder aufzulösen.⁸⁸ Deshalb könnten seine Erzählhinweise als wertvolle Anregungen für die eigene Arbeit angesehen werden, z.B. Zustände als Handlung der namenlosen einzelnen darzustellen und Geschichte nicht bloß als Taten der Staatslenker vorzuführen, also auch von Personen aus dem Volk zu erzählen. Darin stimmte Weitendorf unübersehbar mit Vorschlägen überein, die jüngst Karzow eingebracht hatte. Hans Ebeling aber schieße mit anderen Möglichkeiten, den Unterricht lebendig zu gestalten, über das Ziel hinaus. Indem er das freie Unterrichtsgespräch, den Disput, die Gruppenarbeit empfehle, beschwöre er die Gefahr herauf, bei vielen Schülern heillose Verwirrung zu stiften. Davon

87 W. I. Abramow, Lehrervortrag - Lehrererzählung. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 12, S. 716-717. Außerdem glaubt er nicht wie Stohr auf Erklärung und Beurteilung verzichten zu können.

88 Friedrich Weitendorf, Mut zur Lücke - Schach der Phrase! Einige Bemerkungen zu Hans Ebelings "Methodik des Geschichtsunterrichts", Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover-Darmstadt 1953. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 12, S. 717-728; hier: S. 722 f.

einmal abgesehen, stünden hier Zeitaufwand und Ergebnis in keiner vernünftigen Relation zueinander. Offensichtlich ging Weitendorf nicht so weit, von der führenden Rolle des Lehrers im Unterricht absehen zu wollen und von dem im Lehrplan gegebenen Stoffquantum, das als gesicherte Kenntnisse von den Schülern zu Erkenntnissen im Sinne des historischen Materialismus verarbeitet werden sollte, abzurücken.

Etwa ein Vierteljahr darauf stellte sich Friedrich Donath erneut dem Methodenproblem. Sein diesmaliger Beitrag zeigte, daß von ihm einige kritische Bemerkungen, die in der Diskussion zur Sprache gekommen waren, verarbeitet worden waren. Beispielsweise rückte er davon ab, den Terminus "Unterrichtsmethode" zu gebrauchen, da die Dissertation Lothar Klingbergs gezeigt habe, daß Stundenaufbau durch die Klarheit des Zusammenwirkens des Lernens und Lehrens entscheidend bestimmt sei.⁸⁹ Es sei dann besser, von Lehrmethoden zu reden. Indem er hier versucht, der Schüleraktivität gerecht zu werden, rückt er der Position Stohrs näher. Betrachtet man das von ihm gegebene Schema⁹⁰



kann ein gegenüber Stohr etwas differenzierteres Verständnis erkannt werden. Es handelt sich um die Zuweisung "statisch" für die Beschreibung, d.h.,

⁸⁹ Friedrich Donath, Zur Klärung einiger Grundbegriffe der Methodik. In: GiS. 10. Jg. (1957), H. 3, S. 120-126; hier S. 120. Im folgenden zitiert: Donath, Klärung. Klingbergs Ergebnisse waren zusammenfassend dargestellt worden. ["Strukturprobleme der Unterrichtsstunde"] In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig, Geschichts- und sprachwissenschaftliche Reihe. 6. Jg. (1956/57), H. 2, S. 157-161. Bei seinen Untersuchungen beobachtete er, daß der Lehrervortrag als darbietende Lehrform im Geschichtsunterricht am häufigsten vorkommt.

⁹⁰ Donath, Klärung, S. 126.

diese Form entfaltet Räumlich-Gleichzeitiges, und "dynamisch" für Bericht, womit seine temporale Sequenzbildung angedeutet wird. Auffallend ist außerdem sein Verzicht auf die von Stohr für den Unterricht der Grundschule favorisierte Schilderung. Sie könne als Terminus nicht gebraucht werden, weil sie weder vom Bericht noch von der Erzählung klar abgegrenzt werden könne. Eigentümlicherweise schob er der Schilderung damit eine temporal gliederbare Form unter.⁹¹

Ein Aufsatz Wagins beendete die in dem dargelegten Rahmen liberal geführte Diskussion.⁹² Auch er - und darin bestand soweit erkennbar Konsens - hob als methodische Möglichkeit zur Charakterisierung der Volksmassen die Darstellung durch ihre typischen Vertreter hervor. Diese namenlosen Helden in Verbindung mit typischen Episoden zu bringen, sei seiner Meinung nach ein vorzügliches Mittel, den Schülern ein lebendiges Erfassen der Lehrinhalte zu ermöglichen.⁹³

Mehrfach war in der Diskussion von dem Vorhaben die Rede, ein Lehrbuch der Geschichtsmethodik zu entwickeln und herausgeben zu wollen. Das blieb aber aus. Sicher hätte es wegen seiner breiten Verwendung in der Lehreraus- und -weiterbildung und fehlender Konkurrenz in breiter Front die Meinungen geprägt. Statt dessen konnte das DPZI "nur" einen Methodik-Fernstudienbrief herausbringen,⁹⁴ der sicher von einer großen Anzahl Geschichtslehrer zur Kenntnis genommen worden sein wird. In ihm ist unschwer der Versuch zu erkennen, den Gebrauch der Geschichtserzählung durch eine stichhaltige Argumentation zu sichern. Im ersten Kapitel behauptet Weitendorf, der Geschichtsunterricht sei wissenschaftlich, wenn seine Ziele den gesellschaftlichen Erfordernissen, seine Inhalte dem Stand der Geschichtswissenschaft, die

91 Ebd., S. 125 f. Den Lehrprozess gliedert Donath auch noch nach seiner subjektiven Seite (z.B. Lehrweise, Lehrton) und die objektive Seite der Lehrform. Siehe dazu S. 121 ff.

92 Über die Hintergründe, die der Liberalität ein Ende setzten, berichtet Kap. B. II. 3.

93 A. A. Wagin, Zur Behandlung der Rolle der Volksmassen und der Persönlichkeit im Geschichtsunterricht. In: *GiS*. 10. Jg. (1957), H. 11, S. 620-634; hier: S. 623 f.

94 Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterrichts (Lehrbriefe für das Fernstudium der Mittelstufenlehrer). Berlin (Ost) 1957. Redaktionsschluß: 25.2.1957. Im folgenden zitiert: Beiträge zur Methodik. Eigenartigerweise hatte man ursprünglich gar nicht daran gedacht, einen Methodik-Lehrbrief herauszubringen. (Vgl. dazu den ersten Lehrbrief von 1954.) Über die näheren Umstände der doch erfolgten Herausgabe ist nichts bekannt. Das Fernstudium geht auf die "Anordnung über das Fernstudium zur Qualifizierung von Lehrern für den Fachunterricht" vom 11.9.1951 zurück, (Siehe dazu: Müller, Entwicklung der Lehrerbildung, S. 112 f.)

Stoffauswahl und ihre Gliederung der psychischen Entwicklung entsprechen und zuletzt sich die Lehrverfahren auf der marxistisch-leninistischen Erkenntnistheorie und Entwicklungspsychologie stützen.⁹⁵ Das hätte genauso Anfang der 50er Jahre im Zusammenhang mit der Einführung des neuen Lehrplans von 1951 gesagt werden können. Tatsächlich aber deutet Weitendorf hier das Prinzip der Wissenschaftlichkeit dagegen dahingehend aus, "daß zur Wissenschaftlichkeit des Unterrichts die Berücksichtigung aller Wissenschaften gehört"⁹⁶. Deshalb dürfte dieses Prinzip nicht nur auf Lehrinhalte bezogen werden. Vielmehr sei es erforderlich, viel stärker Pädagogik und Psychologie zu berücksichtigen. Die Argumentation zielt letztlich darauf ab, die Verwendung von Geschichtsbildern, also die Erzählungen von einzelnen Aktanden in plastischer Form, als wissenschaftlich begründbar herauszustellen.⁹⁷ Einmal mehr gibt sich hier der für damals typische Versuch zu erkennen, die "Geschichtchen" für durchaus vereinbar mit dem sowjetpädagogischen Prinzipien der "Wissenschaftlichkeit" herauszustellen.⁹⁸

Theoretische Überlegungen werden im vierten Kapitel entfaltet. Es ist von Stohr verfaßt worden. Entsprechend seiner früheren Äußerung wird auch hier die Methode als "System von Unterrichtsmaßnahmen in Verbindung mit geeigneten Unterrichtsmitteln" verstanden, "mit der ein bestimmtes Ziel (wie Vorstellungsbildung, Erkenntnisgewinnung usw.) erreicht werden kann [Zitat im Original kursiv; der Verf.]".⁹⁹ Unter Unterrichtsmittel versteht Stohr etwas anderes als Arbeitsmittel; letzteres bezeichne Kreide, Tafel, Lichtbildgerät u.ä. Die Unterrichtsmittel seien in die Gruppen "akustisch" und "visuell" unterteilbar. Die Erzählung, und ebenso Bericht, Beschreibung, Gedicht, Schilderung und Vortrag, zählt Stohr zu den monologischen Formen der akustischen Unterrichtsmittel. Sie könnten wiederum in zwei Gruppen geteilt werden. Die erste Gruppe, zu der er Vortrag (im Sinne eines Referates), Bericht und Beschreibung rechnet, appellierten überwiegend an den Verstand, die rationale Komponente überwiege also. Die Formen der anderen, Schilderung, Erzählung und

95 Beiträge zur Methodik.

96 Ebd., S. 11.

97 Ebd., S. 13. Das galt ganz besonders für die fünfte Klasse. Aber der Unterricht der folgenden drei Klassenstufen sollte ebenfalls noch stark bildhaften Charakter besitzen. Anhand so geschaffener Vorstellungsreihen könnten bei längsschnittartigen Wiederholungen Entwicklungslinien bewußt gemacht werden.

98 Siehe dazu auch Kapitel 3 von Fritz Beckert, besonders die Seiten 26 f., 31, 43ff.

99 Ebd., S. 62.

Gedicht, wendeten sich wegen der vorherrschenden emotionalen Komponente an das Gefühl.¹⁰⁰

In der vorher erfolgten Besprechung des Stohrschen Ansatzes ist auf die bestehende Unschärfe der Verwendung von "Schilderung" hingewiesen worden. Auch hier wird die Schilderung als temporär strukturierbarer Text ausgewiesen:

"Handelt es sich um komplexe Gebilde, etwa um die Anlage eines Klosters oder einer Stadt, von denen Vorstellungen geschaffen werden sollen, so ist es empfehlenswert, die zu beschreibenden Zustände in Form einer Handlung darzustellen. Dann geht die Beschreibung meist in eine *Schilderung* [Unterstreichung im Original; der Verf.] über."¹⁰¹

Seinem Verständnis zufolge dient die Beschreibung der Wiedergabe augenblicklich nicht wahrnehmbarer Gegenstände. Folglich müsse der Text vorrangig lokale Sequenzinitiatoren aufweisen. Stofflich könnte sich dafür beispielsweise "die Anlage eines Klosters", das räumliche Nebeneinander seiner Teile eignen. Könne diese Entfaltung eines räumlichen Nebeneinanders mit einer Handlung verbunden werden, ergäbe sich nach Stohr eine Schilderung. Damit bezeichnet er nichts anderes als das, was früher unter einem lebendig bewegten Geschichtsbild verstanden wurde bzw. wenigstens hierunter mitgefaßt worden war.

Nicht leicht davon ist demnach die Erzählung zu unterscheiden. Hauptmerkmal dafür sei die spannungsgeladene Handlung. Offensichtlich dachte Stohr dabei an den Typ der novellistischen Erzählung. Allerdings - und das trägt keinesfalls zu einem deutlicheren Verständnis bei - rechnet er auch die humorvolle Anekdote hierzu.¹⁰²

100 Ebd., S. 66-69.

101 Ebd., S. 71.

102 Ebd., S. 73, S. 76 ff.: Hier werden Hinweise für die Textgestaltung gegeben.

2.2. Geschichtslesebücher für die Jahrgangsstufen fünf bis acht

Daß nach dem Lehrplan von 1951 und den dazu gehörenden Lehrbüchern in den meisten Fällen kein anschaulicher Geschichtsunterricht erteilt werden konnte, war den zuständigen Institutionen bald bekannt geworden, spätestens nachdem er im Winter 1952 überprüft worden war. Nun war in dem Politbürobeschuß vom Juli 1952 offiziell seine mangelnde Faßlichkeit beklagt und sogar "die Herausgabe lebendiger und packender Darstellungen vom Leben und Kampf großer Persönlichkeiten des deutschen Volkes"¹ als notwendig erachtet worden. In Kapitel B II. 1.3. wurde bereits dargestellt, wie sich die Redaktion der Zeitschrift "Geschichte in der Schule" bemühte, diesen Forderungen gerecht zu werden. Ihre Arbeit daran ließ sie mit dem Burger Lehrerkollektiv bekannt werden, das sich ebenfalls als Konsequenz aus der erwähnten Überprüfung gebildet hatte.

Im Sommer 1953 reisten die Redakteure Herbert Mühlstädt, Ehrenfried Schenderlein, Helmut Scheibner und Georg Uhlmann nach Wendgräben, um an den Beratungen der Burger Lehrer teilzunehmen. "Bei übereinstimmenden Auffassungen nahm dort die Idee, Geschichtslesebücher für die einzelnen Klassenstufen herauszugeben, Gestalt an", erinnert sich der damalige Redakteur Schenderlein.² Welche Rolle der in Heft 5 1953 von Günter Alexander gemachte Vorschlag "zur Herausgabe eines geschichtlichen Lesebuches" dabei spielte, konnte nicht geklärt werden.³ Für die Jahrgangsstufen fünf bis acht sollten die Lesebücher "ein 'kindgemäßer Ausgleich' zu den Lehrbüchern der 'Roten Reihe' sein"⁴. Dahingehend hatte sich auch Alexander geäußert.⁵ In den

1 Zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteiarbeit an den allgemeinbildenden Schulen. Beschluß des Politbüros der SED. Vom 29. Juli 1952. In: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. Ausgewählt von Gottfried Uhlig, eingeleitet von Karl-Heinz Günther und Gottfried Uhlig. Berlin (Ost) 1970 (Monumenta Paedagogica VI, Reihe C), S. 419-425; hier: S. 421. Im folgenden zitiert: Beschluß des Politbüros der SED. Vom 25. Juli 1952.

2 Ehrenfried Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 15.10.1991; auch der damalige Kollektivleiter Erich Pape (Pape, mündliche, 5.4.1991, und schriftliche, 29.4.91, Mitteilungen) sowie das Kollektivmitglied Franz Zimmermann (mündliche Mitteilung, 27.6.1991) hoben hervor, daß der Plan, Geschichtslesebücher für die Grundschule zu schaffen, das Ergebnis *gemeinsamer* Überlegungen gewesen wäre.

3 Günter Alexander, Anregungen zur Herausgabe eines geschichtlichen Lesebuches für die Grundschule. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 5, S. 285 f. Im folgenden zitiert: Alexander, Anregungen.

4 Wettstädt, schriftliche Mitteilung, 20.5.1992.

"Methodischen Anleitungen für Zirkelleiter der Lehrerweiterbildung" heißt es damit übereinstimmend in dem Kapitel "Die Arbeit mit dem Geschichtslesebuch": "Das Geschichtslesebuch hat die Aufgabe, die Mängel des Lehrbuches, die seinem Charakter entspringen, zu überwinden, indem es Stoffe in Text und Bild enthält, die der Erzeugung patriotischer Gefühle dienen, komplizierte Darstellungen vertiefend veranschaulichen und die Schwerpunkte weiter verlebendigen und damit die Grundlage für deren bessere Festigkeit im Gedächtnis der Schüler legen."⁶ Die Lesebücher sollten die Lehrbücher ergänzen, aber keinesfalls verdrängen.⁷ Das Zusammenwirken von Lehrbuch, das notwendigerweise "der Differenziertheit" entbehren und Wesentliches der geschichtlichen Entwicklung bringen muß, und Lesebuch, das farbig und anschaulich Episoden und Einzelheiten bringt, ermögliche, "im Bewußtsein der Schüler die notwendige Einheit des Konkreten und Abstrakten" zu realisieren.⁸ In der Praxis sah das in vielen Fällen wohl ganz anders aus. Daran erinnert sich Wettstädt:

"Aus eigener Erfahrung aus Weiterbildungsveranstaltungen und Vorträgen kann ich sagen, daß die Geschichtslesebücher - obwohl als Ergänzungsliteratur gedacht - oftmals zur Grundlage des Unterrichts genommen wurden.

Möglicherweise hat dieser Umstand auch dazu geführt, daß diese Bücher nicht wieder aufgelegt worden sind. Der Unterschied zu den Lehrbüchern war einfach zu krass, aber die unterrichtlichen Effekte waren doch ungleich höher."⁹

An eine bestimmte Verwendungsart war bei ihrer Konzeption nicht gedacht worden. Die häusliche Lektüre der Texte hätte beispielsweise den Schülern dazu dienen können, ihre Kenntnisse zu vertiefen. Genauso wäre denkbar

5 Alexander, Anregungen, S. 286.

6 Zentralinstitut für Lehrerweiterbildung, Fachlich-methodische Weiterbildung der Lehrer, Geschichte, Themen für die Weiterbildung im Schuljahr 1956/57 (= Methodische Anleitung für Zirkelleiter der Lehrerweiterbildung). Berlin (Ost) 1956, S. 48. Im folgenden zitiert: Zentralinstitut, Fachlich-methodische Weiterbildung.

7 Karlheinz Tomaschewsky, Gedanken über die Verwendung des Geschichtslesebuches für das 5. Schuljahr. In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 10, S. 588-593; hier: S. 589. Im folgenden zitiert: Tomaschewsky, Gedanken.

8 Ebd., S. 589, 592.

9 Wettstädt, schriftliche Mitteilung, 20.5.1991.

gewesen, die Erzählungen als Vor- oder Grundlage für die mündliche Darbietung neuen Stoffes durch den Lehrer zu gebrauchen.¹⁰

Den Unterrichtsstoff mit Hilfe der Lesebücher bloß noch in Geschichten zu behandeln oder die Erzählungen im Unterricht vorzulesen war aber nicht erwünscht.¹¹ Mit dieser Erklärung gab man die Geschichtslesebücher als Zeugnisse herrschenden Zeitgeists aus. Der Wechsel zum "Neuen Kurs" erlaubte nämlich, offen den Wert der Geschichtserzählung auszusprechen und ihre unterrichtliche Verwendung zu empfehlen. Die Empfehlung wurde allerdings immer von der Warnung flankiert, nicht nur noch "Geschichtchen" zu erzählen. Das bedeutete, nicht in die Unterrichtspraxis "reaktionärer" Zeiten zurückfallen zu dürfen.

Die Geschichtslesebücher entstanden "in engster Zusammenarbeit" der Redakteure der "Abteilung Geschichtsunterricht des volkseigenen Verlages Volk und Wissen" "mit erfahrenen Geschichtslehrern".¹²

Eigentlich kann man sagen, sie seien nur von Geschichtslehrern und geschichtsmethodisch ambitionierten Mitarbeitern verfaßt worden. Die Redakteure Schenderlein, Scheibner und Uhlmann stammten aus dem mehrfach erwähnten FDJ-Geschichtslehrerkollektiv "Fritz Scheffler"; Herbert Mühlstädt hatte 1946/47 an einem "Ausbildungslehrgang für Geschichtslehrer in Leipzig"¹³ teilgenommen, und Günter Wettstädt hatte nach einem ab 1947 an der Berliner Humboldt-Universität einsetzenden Studium in Geschichte, Germanistik und Philosophie ein Ergänzungsstudium in Pädagogik und Geschichte 1952-54 absolviert.

Unter welchen konkreten Arbeitsbedingungen die Erzählungen entstanden, ist leider nur im Fall des Burger Lehrerkollektivs bekannt. Es verfaßte den

10 Weitere Verwendungsvorschläge siehe z.B. Tomaschewsky, Gedanken, S. 590 f. Zentralinstitut, Fachlich methodische Weiterbildung, S. 48 f. Auf S. 48 erfolgt auch der Hinweis, bei der Arbeit mit dem Geschichtslesebuch die jeweilige Altersstufe zu berücksichtigen: "Während z.B. in der 5. Klasse der Text und die Bilder des Geschichtslesebuches zur wesentlichen Grundlage und zum Kern des Geschichtsunterrichts gemacht werden, kann das Geschichtslesebuch in den oberen Klassen keine unabhängige, selbständige Stellung einnehmen."

11 Herbert Mühlstädt/Erich Ziebarth, Der IV. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und seine Bedeutung für den Geschichts- und Gegenwartskundeunterricht. In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 9, S. 498-510; hier: S. 507. Im folgenden zitiert: Mühlstädt/Ziebarth, Der IV. Parteitag. Wohl aber das stille Selbstlesen. (Tomaschewsky, Gedanken, S. 591).

12 Ebd.

13 Gerda Mühlstädt, mündliche Mitteilung, 27.8.1991.

Band für das fünfte Schuljahr und hatte mit dem Leseheft für 8. Schuljahr eine wichtige Vorgabe für das Geschichtslesebuch dieses Jahrgangs geschaffen. Hier auf das Kollektiv näher einzugehen, erlaubt auch seine Bedeutung für andere Arbeiten, besonders der spätere Einfluß des Kollektivleiters Erich Pape.

Wie schon erwähnt, waren die Angehörigen dieses Kollektivs in dem abgechieden gelegenen Herrenhaus Wendgräben bei Loburg in den Schulferien 1952 und 1953 zusammengekommen. Ähnliche äußere Bedingungen fanden sie ab 1954 in dem Herrenhaus Brandenstein vor, das, ca. 20 km östlich von der Kreisstadt Burg aus gesehen, zwischen Gladau und Krüssau liegt, zwei kleinen Dörfern, die nur durch einen schmalen Fahrweg, der durch Felder und Waldgebiet führt, miteinander verbunden waren. Sie lagen damals einige Kilometer von einer ausgebauten Verkehrsstraße entfernt. Es war daher für die Teilnehmer unmöglich, mit Bahn oder Bus anzureisen. Deshalb fuhren die Kollektivmitglieder mit dem Fahrrad hierher. Nebenbei gesagt, gehörte Brandenstein ehemals der Familie von Arnim.¹⁴ Hier kamen auch andere Arbeitsgruppen zusammen, die z.B. Materialien für Fächer wie Deutsch und Mathematik ausarbeiteten.

Nach dem gemeinsamen Frühstück zog man sich in die jeweiligen Arbeitsräume zurück, die etwa die Größe eines Klassenzimmers besaßen. Dort setzte man sich mit dem jeweils anstehenden Thema in der ganzen Gruppe, in kleineren Teams oder in Einzelarbeit bis zur ausgedehnten Mittagspause, "die auch Zeit für ein Schläfchen ließ"¹⁵, auseinander. Zwischendurch besprach man immer wieder den Stand der Arbeitsergebnisse. Über "fertige" Erzählungen berieten sie gemeinsam. An die Arbeitsatmosphäre erinnert sich Erich Pape, der das Kollektiv leitete:

"Es wurde nie gehetzt. Außer der Arbeit gab es genügend Freizeit. Besonders beliebt war die sportliche Betätigung beim Volleyballspiel. Ich empfand es als angenehm, daß nichts für die Freizeit organisiert war. Man traf sich ständig mit den Kollegen der verschiedenen Fächer, es gab keinen Gegensatz zwischen sogenannten Alt- und Neulehrern. Der Leiter [nicht des Kollektivs, sondern der gesamten Sommerwochen; der Verf.] organisierte stets eine Tagesfahrt

14 Pape, schriftliche Mitteilung, 2.6.1991.

15 Zimmermann, mündliche Mitteilung, 27.6.1991.

(Spreewald, mehrmals Bergtheater in Thale) und zum Abschluß eine feucht-fröhliche Zusammenkunft."¹⁶

Diese "Ferienvergnügungen" waren wohl notwendig, um die Kollektivmitglieder "bei der Stange zu halten". Sie erhielten nämlich für ihre Arbeit kein Honorar. Lediglich für einzelne Leistungen zahlte der Schulrat Prämien. Hinzu kam noch, so lange in der schönsten Zeit des Jahres von der Familie, die man während der dreiwöchigen Arbeitsperiode höchstens am Wochenende besuchen konnte, getrennt zu sein. Ferieneinsätze für Lehrer waren seinerzeit zwar üblich, doch dauerten sie im allgemeinen nicht so lange und endeten spätestens um 16 Uhr.¹⁷

Zur Kerngruppe dieses Geschichtslehrerkollektivs zählten Erich Pape, Franz Zimmermann, Gerhard Skowronnek und Wilhelm Krense. Ihre Herkunft sowie ihre Haltung waren sehr voneinander verschieden. Darüber berichtete ebenfalls Pape:

"So war der Kollege Krense zeitweise als ehemaliges Mitglied der NSDAP als Lehrer entlassen gewesen und erst etwa seit 1950 wieder im Schuldienst; der Koll[ege]. Zimmermann hat 1959 die damalige DDR verlassen, Kollege Skowronnek war strafversetzt worden, weil er sich geweigert hatte, sich freiwillig zur Armee (damals kasernierte Volkspolizei) zu melden."¹⁸

Es ist also gut vorstellbar, daß es den Kollektivmitgliedern hauptsächlich darum ging, den Unterricht zu verbessern. Denn es war auch ihr "täglich Brot", mit den unanschaulichen Lehrbüchern arbeiten zu müssen. Das wird noch glaubhafter, wenn man erfährt, daß Franz Zimmermann schon 1946 in Büden an Mitbürgern widerfahrenes Unrecht beobachtet und selbst in großer Angst gelebt hatte, "ob man mich 'abholen' würde". Weiteres Unrecht, so schrieb Franz Zimmermann nach der Wende an Erich Pape, "erlebte ich [...] 1951 indi-

16 Pape, schriftliche Mitteilung, 2.6.1991.

17 Pape, schriftliche Mitteilung, 2.6.1991.

18 Pape, schriftliche Mitteilung, 2.6.1991. Krense war Papes engster Mitarbeiter. Zeitweilig gehörten dem Kollektiv an: Günter Wingert, Werner Heise, Günter Christwald (Schulrat), Hans Kappe (stellvertretender Direktor einer erweiterten OS), Charlotte Alves (Schulleiterin in Gommern), Gerhard Schulze, Erich Hobusch. Zu den Personen Pape und Zimmermann siehe Verzeichnis der schriftlich und/oder mündlich befragten Personen.

rekt an meinem Freunde in Burg, der im sog[enannten]. 'GPU-Keller' umkam", und in demselben Jahr "hatte ich schon einmal mit einem Bauern zusammen erwogen, über die grüne Grenze zu gehen, 1955 bei meiner Zurückstufung fuhr ich auch vorsichtshalber mit Zahnbürste und einigen Utensilien nach Burg"¹⁹.

Bedenkt man derartige Erfahrungen, erscheint es fragwürdig, diesen Lehrern in erster Linie allein indoktrinäre Absichten unterstellen zu wollen. Sicher, der DDR war niemand von ihnen gegenüber so abgeneigt, sonst hätte man ihr den Rücken zudrehen können. Das lag ja durchaus im Bereich realistischer Möglichkeiten. Die hohen Zahlen der Republikflüchtigen dieser Jahre belegen das.²⁰ Auch die Tatsache, daß Herbert Mühlstädt, der 1952 oder 1953 zunächst einmal aus der SED ausgetreten war, als Chefredakteur maßgeblich etwas zu sagen hatte, läßt die Vermutung zu, die Partei habe mit dem "Neuen Kurs" wenigstens in manchen Bereichen Ernst machen und von nacktem Administrieren und der Ausübung von Zwang auf Intellektuelle und Künstler absehen wollen. Das bestätigt auch Zimmermanns Erklärung, sich bei diesen Wochen nie beobachtet oder gegängelt gefühlt zu haben; er fährt mit seinen Erinnerungen fort:

"Ich habe mich immer sehr wohl gefühlt bei den Kollegen - und, ob der Erich Pape nun eventuell manches von uns ferngehalten hat, was eventuell 'mal' rangetragen worden ist, das weiß ich nicht, - hat er nie d'rüber gesprochen; glaub' ich auch nicht 'mal, - aber es wäre möglich gewesen, daß da eine Forderung gekommen wäre, und er hat es unter den Tisch fallenlassen und uns erst gar nicht mitgeteilt."²¹

In diesen Dingen sei Pape, der grundsätzlich schon von der Richtigkeit des Sozialismus überzeugt gewesen sei, immer sehr geschickt gewesen.

Man wird nun sowohl das Vorhaben, eine Methode für sozialistische Zwecke wiederzubeleben, die einst als Element des kapitalistischen Überbaus offiziell verpönt war, als auch in Zusammensetzung und Rahmenbedingungen hier von

19 Brief Franz Zimmermanns, Bad Füssingen, den 14.5.1991, an Erich Pape, Burg - Privatbesitz Pape. In Burg mußte Zimmermann beim Schulrat, Christwald, wegen eines Vorfalls vorseprechen. Die "Vorstellung" verlief aber günstig für ihn, so daß er zunächst von einer Flucht abgesehen habe. Äußerer Anlaß dazu war später Chruschtschows Drohung von 1958. Danach hätte er dem Sozialismus nicht länger dienen können.

20 Staritz, Geschichte der DDR, S. 92: "Mehr als 86000 [DDR-Bürger; der Verf.] flohen im zweiten Halbjahr 1953, 184000 1954, 283000 1955 und wiederum 261000 im Jahr 1956."

21 Zimmermann, mündliche Mitteilung, 27.6.1991.

einem Phänomen des sogenannten dritten Weges, des Revisionismus sprechen dürfen. Das gilt gleicherweise für Arbeitsweise und -grundlagen.

Auf wessen Idee letztendlich die Grundkonzeption zurückgeführt werden kann, ist unbekannt. Jedenfalls habe sie in den Sommerwochen der Burger Lehrer noch zur Diskussion gestanden.²² Die Themenwahl wurde gemeinsam beraten. Natürlich gab der Lehrplan den Rahmen dafür vor. Außerdem waren die Fragen, inwieweit das jeweilige Thema zum Patriotismus erziehen könne und die jeweilige Zeit dadurch veranschaulicht wurde, Auswahlkriterien.²³ Selbstverständlich war man sich darüber klar gewesen, wie notwendig eine deutliche Vorstellung vom gesamten Gang der Geschichte sei, wenn man neue Geschichtserzählungen schreiben wollte. Allein schon durch die erforderliche Anlehnung an den Lehrplan stand fest, daß dafür nur der historische Materialismus in Frage kam. Allerdings sei man damit undogmatisch verfahren. Z.B. habe man in temperamentvoller Weise überlegt, wie denn die Ablösung der Antike durch Germanen als frühfeudale Gesellschaft vorzustellen sei, wo sie doch bislang als Urvolk gegolten hatten.²⁴ Heftige Auseinandersetzungen habe man um Aufnahme in den Band für die fünfte Klasse von "Das Grab von Busento" August von Platens²⁵ geführt. Streitpunkt war die von einigen Kollektivmitgliedern als zu kraß empfundene Verherrlichung des Heerführertums gewesen. Schließlich setzte Zimmermann, der den Vorschlag eingebracht hatte, dann doch seine Aufnahme durch.²⁶

Weiterhin belegt die Aufnahme zweier Erzählungen Hans Ebelings die freiere Handhabung der Vorgaben.²⁷ Dabei habe es keinerlei Schwierigkeiten gegeben, weder stellte sich jemand in Ost- noch in Westdeutschland dagegen.²⁸ Möglich geworden war auch dies durch den verordneten "Neuen Kurs".²⁹ Man

22 Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 15.10.1991.

23 Zimmermann, mündliche Mitteilung, 27.6.1991.

24 Pape, mündliche Mitteilung, 5.4.1991.

25 Siehe Quellenband, Nr. 43, S. 130 f.

26 Zimmermann, mündliche Mitteilung, 27.6.1991.

27 Siehe Geschichtslesebuch für das sechste Schuljahr. Berlin (Ost). 1955, S. 38-39, "Peter Henlein baute die erste Taschenuhr" und, S. 40-42, "Ein Nürnberger Kaufmann reist nach Venedig".

28 Wettstädt, schriftliche Mitteilung, 6.4.1993.

29 Zu dieser Zeit bestanden "auch halboffizielle Kontakte zu Prof[essor]. Eckert und seinem Braunschweiger Schulbuchinstitut". Wettstädt, schriftliche Mitteilung, 6.4.1993. Von diesen Kontakten berichtete auch Fiala (mündliche Mitteilung, 8.4.1992).

griff sie auf, weil sie "einfach das Beste" gewesen seien, "das den damaligen Bearbeitern zu der behandelten Thematik zur Verfügung stand"³⁰.

Der "Neue Kurs" und vor allem nach Einschätzung der Befragten die Betonung nationaler Traditionen ließen es zu, offen auf die reformpädagogischen Materialien hinzuweisen, die den Erzählungen zugrundeliegen.³¹ Wettstädt und Mühlstädt hatten beispielsweise damals die Gelegenheit, "viele Geschichtserzählungen von Scheiblhuber aus dem damaligen Beltz-Verlag kennenzulernen und uns daraus Anregungen für unsere Arbeit zu holen"³². Allerdings hätten sie Scheiblhubers Erzählungen immer mit einem gewissen Vorbehalt angesehen. Sein erster Eindruck davon, schildert Wettstädt, sei so gewesen: "Das ist ja alles viel zu 'volkstümlich' und zu wenig 'wissenschaftlich'."³³ Auch den Burgern lagen reformpädagogische Materialien vor, zum Teil aus dem Besitz des 1898 geborenen Willi Krenses. Daran erinnert sich Erich Pape:

"Außer von ihm [Willi Krense; der Verf.] erhielt ich viele Anregungen und reformpädagogische Schriften von einem Onkel meiner Frau, der als Lehrer und Lehrerbildner eine umfangreiche Bibliothek besaß und während der Weimarer Republik Kontakt zu einigen Reformpädagogen gehabt hatte. Wir haben uns im wesentlichen nur kritisch im Rahmen unserer Arbeit mit einzelnen Erzählungen auseinandergesetzt. [...] Nachahmenswert für uns war die Darstellung kulturhistorischer Einzelheiten und das Erfinden einer Fabel. Nicht zu übernehmen waren germanozentrische Tendenzen und die Breite der Erzählungen des Bremer Lehrervereins."³⁴

Unübersehbare Ähnlichkeiten in Sujet und Aufbau bestehen beispielsweise zwischen der im Geschichtslesebuch für das sechste Schuljahr enthaltenen Erzählung "Die Herren peinigten die Bauern bis aufs Blut" von Gerhard Schmidt³⁵ und "Bauernelend" von Hanna Balke³⁶.

30 Wettstädt, schriftliche Mitteilung, 6.4.1993.

31 Geschichtslesebuch fünfte Klasse. Berlin (Ost) 1954, S. 111; Mühlstädt/Ziebarth, Der IV. Parteitag, S. 507: Hier heißt es, die Lesebücher seien "unter kritischer Auswertung ähnlicher Materialien aus der Zeit der Weimarer Republik geschaffen" worden.

32 Wettstädt, schriftliche Mitteilung, 6.4.1993.

33 Wettstädt, schriftliche Mitteilung, 20.5.1992.

34 Pape, schriftliche Mitteilung, 2.6.1991.

35 Geschichtslesebuch für das sechste Schuljahr. Berlin (Ost) 1955, S. 80-83.

Wie schon anklang, besteht die Reihe der Geschichtslesebücher aus vier Bänden. Jeder von ihnen ist jeweils für eine der Jahrgangsstufen fünf bis acht herausgegeben worden und in Kapiteln zu einem Themenkreis wie "Die deutschen Städte im Mittelalter" gegliedert. Sie nehmen entsprechend dem Alter der Adressaten fortschreitend an Umfang zu und ihre Zergliederung in Teilabschnitten insgesamt ab. Hierin wird man eine Auswirkung des Versuches, die Alterseigenarten zu berücksichtigen, erkennen dürfen.

Zahlreichen Texten sind ganzseitige Abbildungen hinzugefügt worden. Es handelt sich dabei zum größeren Teil um Federzeichnungen. Gemäß der sowjetischen Pädagogik sind sie als "episodische" Bilder zu bezeichnen.³⁷ Der geneigte Leser wird sich an unsere Ausführungen zu Pawlows Lehre von den zwei Signalsystemen erinnern. Hier machte man sich offenbar dessen Erkenntnisse zunutze. Pawlow hatte ja aufgezeigt, daß das Wort nur das zweite Signalsystem anspricht, weshalb bei (jüngeren) Schülern wegen des noch relativ geringen Schatzes an (Sinnes-) Erfahrungen dieses möglicherweise ungenaue Vorstellungen bewirkt. Deshalb besitzen diese Bilder für die angestrebte "Emotionalisierung" großen Wert. Mit ihrer Hilfe, glaubte man, konnten die Schüler konkretere Vorstellungen mittels ihrer Einbildungskraft erhalten.

Die in den Lesebüchern befindlichen Erzählungen sind, wie gesagt, keineswegs nur Eigenproduktionen von Lehrern und Redakteuren. Es finden sich denn auch Anleihen vor allem in dem Buch für die achte Klasse bei Schriftstellern wie Theun de Vries, Ilja Ehrenburg, Willi Bredel oder Valentin Katajew. Ihre Texte sind in vielen Fällen in den Geschichtslesebüchern gekürzt wiedergegeben worden.

Die in den Geschichtslesebüchern enthaltenen Texte sind nicht alle Erzählungen. Es finden sich auch Beispiele in Versform, die dann aber auch wieder zum Teil erzählenden Charakter besitzen.³⁸ Darüber hinaus beinhalten sie Quellentexte.³⁹ Bei ihrer Auswahl machte man sich gern die Eigenart mancher Beispiele zunutze, die über ein Ereignis aus der Perspektive eines Zeitzeugen

36 Geschichte im neuen Geist. IV. Teil. Vom Mittelalter zur Neuzeit. Das Zeitalter der Entdeckungen und Glaubenskämpfe. Im Namen der Arbeitsgemeinschaft für Geschichtsunterricht des Bremischen Lehrervereins herausgegeben von Friedrich Walburg. Langensalza 1930, S. 148-150. Erstaunlicherweise ist hier die Pointe härter.

37 Sie wurden so genannt, weil sie eine Szene aus dem Erzählzusammenhang wiedergaben.

38 Z.B. "John Scheer und Genossen" von Erich Weinert. In: Geschichtslesebuch für das achte Schuljahr. Berlin (Ost) 1954, S. 137 f. Siehe Quellenband, Nr. 44, S. 132 f.

39 Z.B. "Wie das Volk opferte". Aus: Fritz Lange (Hrsg.), Die Lützower. Berlin (Ost) 1953. In: Geschichtslesebuch für das siebente Schuljahr. Berlin (Ost) 1955, S. 52-55.

berichten.⁴⁰ Zwangsläufig können dort die Raum- und Zeitinitiatoren dem Wirklichkeitserleben und -verständnis des Rezipienten ebenso fern sein, wie es bei manch fiktiver Erzählung der Fall ist. Das kann im Schüler bewirken, hier in die Geschichte wie in eine eigene Erzählwelt eintauchen zu wollen.

Da die Geschichtslesebücher nur als ergänzendes Lehrmaterial ausgearbeitet worden waren, leuchtet ein, daß in ihnen nur einzelne Aspekte der inhaltlichen Vorgaben des Lehrplans aufgegriffen worden sind. In der getroffenen Auswahl gehorchten sie der damaligen Zeitforderung nach stärkerer Berücksichtigung der deutschen Geschichte, wie dies mit dem Politbürobeschuß vom Sommer 1952 gefordert worden war. Daher erklärt sich, daß der größte Teil des Erzählten auf deutschen oder ehemals deutschen Territorien lokalisiert werden kann. Dieser Tributpflicht entstammt denn auch die Schwerpunktsetzung. Ein Höhepunkt der deutschen Geschichte ist, vom Standpunkt des historischen Materialismus besehen, der deutsche Bauernkrieg.⁴¹ Die außerdeutsche Geschichte wird nur soweit erzählt, wie sie für den Verlauf der deutschen Geschichte, aus der besonderen Perspektive des historischen Materialismus besehen, und der damaligen Anlehnung bzw. Bindung an die Sowjetunion wichtig erschien oder - wie im Fall der Pariser Kommunarden - eine wesentliche Station der Entwicklung zum Sozialismus bedeutete.

Allen Texten gemeinsam ist, sich für die geforderte Erziehung zum Patriotismus zu eignen. Die folgenden Ausführungen mögen dies näher erläutern.

Durch welche textliche Gestaltung das angesprochene Ziel zu realisieren versucht wurde, läßt sich nicht für alle Texte gleichermaßen beantworten. Allein die Vielzahl der Autoren und Verfasser macht es unmöglich, einen einheitlichen Stil herauszuarbeiten. Diese Uneinheitlichkeit besteht sogar hinsichtlich der Kardinalfrage des Erzählens, ob denn personifiziert oder personalisiert werden soll.⁴²

40 Z.B. "Aus dem Kampf der Ruhrarbeiter gegen ihre Aussperrung im Jahre 1928"; aus: Reise ins Ruhrgebiet. Abgedruckt in: "Die Rote Fahne", 14. November 1928 (gekürzt). In: Geschichtslesebuch für das achte Schuljahr, S. 115 f.

41 Sieben von 31 Texten des Geschichtslesebuchs für die sechste Klasse tragen diesem Ereignis Rechnung. Vgl. S. 76-104.

42 Die Begriffe "Personalisierung" und "Personifizierung" werden hier im Sinne der von Bergmann getroffenen Unterscheidung gebraucht. "Personalisierung" berücksichtigt bei der Darstellung nur die "großen" Persönlichkeiten. Demgegenüber wird von "Personifizierung" gesprochen, wenn namenlose Menschen, Typen in der "Geschichtserzählung als Hauptakteure gewählt worden sind. Z.B.: Gerold Niemetz, Praxis Geschichtsunterricht. Methoden - Inhalte - Beispiele. Stuttgart 1983, S. 12 f.

Sofern diese Erzählungen die Geschichte personalisieren, geschieht das nur bei Persönlichkeiten, die sich innerhalb der geschichtlichen Bewegung "progressiv" verhielten. Als Beispiele zu nennen sind hier Thomas Müntzer, Thälmann, Pieck, Stalin und Lenin. Sie werden in einer Art und Weise dargestellt, die man gern als platte Befolgung des Plechanowschen Standpunktes bezeichnen möchte. "Platt" meint dabei, auf die Wiedergabe von Atypischen zu verzichten, dem Plechanow aber durchaus Rechnung zu tragen gesucht hatte. Zur Veranschaulichung sei hier ein Beispiel angeführt: die Charakterisierung Wilhelm Piecks in der Erzählung "Der Weg Fritz Heckerts, des großen deutschen Arbeiterfunktionärs, führt zu Wilhelm Pieck" von Anneliese Ichenhäuser.⁴³ Der Text erzählt von den Erfahrungen des jungen Maurers und späteren Parteifunktionärs der KPD Fritz Heckert, die ihn zu seiner ersten Begegnung mit Wilhelm Pieck führten. Die Darstellung Piecks wird durch folgenden Absatz vorbereitet:

"Stark wie nie zuvor fühlte er [gemeint ist Fritz Heckert; der Verf.] das Verlangen, sich einmal gründlich auszusprechen, mit einem guten, mit einem älteren Genossen, der ihn verstand und ihm half. Wie kam es, daß die Arbeiter ihn nicht verstanden hatten? War sein Heimatdialekt schuld daran, oder daß er noch so jung war und die Arbeiter ihn nicht ganz ernst nahmen?"

Aufgrund der dargestellten Grundkomponente der Kommunikationssituation des Erzählens (vgl. Kap. A. I.), sich als Rezipient ganz dem Erzähler anzuvertrauen, wird das Erzählte als innerhalb der Geschichte für wahr gehalten. Deshalb empfindet der Hörer oder Leser den Inhalt der zitierten erlebten Rede des "Helden" Heckert mit. So bahnen die seelischen Nöte Heckerts eine psychische Disposition im Textempfänger an, auf deren Hintergrund die sowohl durch Adjektive und Adverbien als auch durch Reden und Tätigkeiten gegebene Charakterisierung aufgenommen wird:

"'Guten Tag Genosse', sagte der Mann, der 'Herein' gerufen hatte [gemeint ist Wilhelm Pieck; der Verf.]. Er war aufgestanden, kam auf Fritz Heckert zu und schüttelte ihm die Hand. Fritz fühlte sogleich großes Vertrauen zu dem Genossen mit der ruhigen, tiefen Stimme

43 Geschichtslesebuch für das siebente Schuljahr, S. 158-162. Siehe Quellenband, Nr. 45, S. 134-138.

und den klaren, freundlichen Augen. [...] Wilhelm Pieck hörte aufmerksam zu. Dann sagte er: '[...] Ich bin durch ganz Deutschland gewandert, Genosse Heckert. Das schärft den Blick. Wir lernen viele Menschen kennen und sehen, daß unser Leben überall erbärmlich ist und die Arbeiter überall furchtbar ausgebeutet werden. Das lehrt uns die Ausbeuter glühend hassen. Und gleichzeitig sehen wir auch, wie viele wir sind, wie stark wir sind, wenn wir uns zusammenschließen. Wir müssen die Arbeiter zu tüchtigen, zielbewußten Klassenkämpfern erziehen [...] Kennst Du das?' Wilhelm Pieck hielt das dünne Buch hoch, das auf dem Schreibtisch einen Ehrenplatz hatte. Es war das 'Manifest der Kommunistischen Partei' von Karl Marx und Friedrich Engels. [...] Und der Genosse Pieck warf den Kopf zurück und lachte. Es war ein liebes, herzliches Lachen. [...] 'Was für ein guter Genosse ist doch der Genosse Pieck. Er hat mir wirklich geholfen', dachte er voll großer Freude."

In seiner ganzen, väterlich wirkenden Art kann Pieck das Vertrauen Heckerts gewinnen und ihn von seinen seelischen Nöten befreien. Letzteres wird allerdings erst gegen Ende des Textes mit der Feststellung "Er hat mir wirklich geholfen" deutlich. Als Resümee bestärkt es den Eindruck, den die Schilderung der Begegnung im Leser erweckt. Auf dem Hintergrund der mitempfundenen Not wird der Leser geneigt sein, auch diese Feststellung mit Heckert zu teilen.

Es ist aber nicht nur Piecks "liebes, herzliches Lachen", seine "klaren, freundlichen Augen", mit denen er das Vertrauen gewinnt und wodurch er charakterisiert wird. Das gewissermaßen väterliche Bild wird geweitet zu einem Führer der Arbeiter, bei dem das "Manifest der Kommunistischen Partei" "auf dem Schreibtisch einen Ehrenplatz" besitzt und der "die Arbeiter zu tüchtigen, zielbewußten Klassenkämpfern erziehen will", um dem Gebot der Stunde zu entsprechen. Es wird hier das Bild eines Menschen gezeichnet, der aufgrund seiner Wesensart und der damit verbundenen Bereitschaft, der marxistischen Lehre einen Ehrenplatz zu geben und der geschichtlichen Notwendigkeit gehorchen zu wollen, sich zu einem Arbeiterführer eignet.⁴⁴

44 Ein weiteres Beispiel ist im Quellenband aufgenommen worden. Es trägt den Titel "August Bebel sprach auf einer sozialdemokratischen Versammlung nach dem Kriege 1870/71" und stammt von Willi Bredel. Darin ist die Rede von dem ehemaligen Soldaten Johann Hardekopf, der sich während des Krieges an dem Schicksal der Kommunarden mitschuldig gemacht hatte, was ihn peinlich berührte, als er Bebel hörte. Bredel gelingt es, Bebel in die Nähe eines Pro-

Mit derartigen Texten versuchte man der Forderung nach "Herausgabe lebendiger und packender Darstellungen vom Leben und Kampf großer Persönlichkeiten des deutschen Volkes, vor allem der Führer der deutschen Arbeiterbewegung"⁴⁵ nachzukommen. Darüber hinaus konnte das besprochene Beispiel gebraucht werden, die Erziehung zur Treue gegenüber der Regierung zu unterstützen, da Pieck damals Präsident der DDR war. Auf diesem Hintergrund erscheint die Möglichkeit groß, daß zwölf- oder dreizehnjährige Schüler schnell Gefahr liefen, das in der Erzählung entworfene Bild Piecks für wahr zu halten, weil es diese Person der Erzählwelt in ihrer damaligen Lebenswirklichkeit tatsächlich gab.⁴⁶

Unschwer läßt sich die von Plechanow herausgearbeitete Position im obigen Beispiel wiederentdecken, (vermeintlich) große Persönlichkeiten als Exponenten sozialer Gruppierungen zu verstehen und darzustellen.⁴⁷ Strenggenommen können sie dadurch auch als Spielart der Personifikation angesehen werden. Will man nicht so weit gehen, dann kann man aber sicher durch diese Darstellungsweise eine Schnittstelle zwischen Personalisierung und Personifizierung markiert sehen.

Selten ist ein Pluralsubjekt mit der wörtlichen Rede verbunden. Wie dies dann konkret aussehen kann, ist bereits bei der Besprechung des ersten Leseheftes des Bürger Lehrerkollektivs behandelt worden.

Grundsätzlich kann folgendes festgehalten werden: Sämtliche Charakterisierungen und Darstellungen lassen sich auf den vom historischen Materialismus geprägten Standpunkt Plechanows zurückführen. Deshalb ergibt die gesamte Personenkonfiguration die prinzipielle Unterscheidung in Reaktionäre und Pro-

pheten zu rücken, der Schulden vergibt, indem er erklärt, die Schuld an dem Unglück der Kommunarden sei nur bei den Offizieren zu suchen. "Er schimpfte nicht, schrie nicht, drohte nicht [...], sondern sprach ruhig, fest und bestimmt." (Geschichtslesebuch für das siebente Schuljahr, S. 130-132; hier: S. 131. Siehe Quellenband, Nr. 46, S. 139-141.)

45 Beschluß des Politbüros der SED. Vom 25. Juli 1992, S. 421.

46 Nebenbei bemerkt, das schienen die in den Tageszeitungen enthaltenen Fotos auch noch - zumindest für den unkritischen Betrachter - zu bestätigen.

47 Sprachlich wurde die dialektische Verknüpfung von Persönlichkeit und Masse z.B. folgendermaßen realisiert: "Er [gemeint ist Ernst Thälmann; der Verf.] wußte genau, daß die Nachricht von seiner Anwesenheit sofort die Runde durch den ganzen Bau machen würde, daß tausend Menschen heißen Herzens an ihn denken, sich an ihm aufrichten werden und neuen Mut schöpfen. Und dieses Wissen wird auch ihm noch stärkeren Mut und mehr Kraft im Kampf gegen seine Peiniger, gegen die Feinde des deutschen Volkes gegeben haben." (Fred Keilhaus, Begegnung mit Ernst Thälmann Anfang 1934 in Moabit. Aus: Neues Deutschland, 19. August 1953, S. 5. In: Geschichtslesebuch für das achte Schuljahr, S. 128, 130.)

gressive zu erkennen, wobei letztere meistens schärfere Konturen erhalten als ihre Antagonisten. Deren Beschreibung wird selten so viel Raum gewidmet wie im Falle Hermann Görings.⁴⁸

Doch lohnt es, hierauf einzugehen, weil daran aufgezeigt werden kann, wie die gewünschte Wirkung erzielt werden sollte. Göring wird als grobschlächtig beschrieben, jemand, der mit Beinen "wie eiserne Pfosten" "breitbeinig" "in [...] hohen Lackstiefeln" "vor dem Richtertisch" steht. Göring "kläffte", "ereiferte sich", "brüllte", "kreischte hysterisch", schließlich schlug "seine Stimme [...] in unverständliches heiseres Winseln" um. Sein Antagonist ist in der geschilderten Situation Georgi Dimitroff, der sich von Görings Lautstärke nicht beeindrucken läßt. Während "ereiferte" und "brüllte" noch gut zu dem Referenzkreis von "grob-schlächtiger Mann" - so mein zusammenfassender Eindruck - passen, ist man doch eher geneigt, bei "kreischte hysterisch" eine vielleicht etwas ältliche, aus der Fassung geratene "Dame" zu konnotieren. Durch diese subtile Abweichung von der Bedeutungsebene des "grob-schlächtigen Mannes" versucht der Erzähler, im Leser oder Hörer im Grunde dieselbe Distanz zu der gewollt Furcht einflößenden Gestalt Görings zu erzeugen, die Dimitroff, der ruhig und gefaßt, im wesentlichen davon unbeeindruckt bleibt, hier besitzt. Ohne es weiter zu thematisieren, wird dadurch beim Textempfänger eine parteiliche Haltung für Dimitroff angebahnt. Dimitroff erlaubt es sich sogar, die Worte des Senatspräsidenten "spöttisch" zu kommentieren. Auch dieser Spott läßt sich in der Erzählweise wiederfinden. Ohne Göring als einen Hund zu bezeichnen, bedient sich der Erzähler mit "kläffte" und "heiseres Winseln" dessen Referenzkreis als metaphorischer Ebene. M.E. ermöglichen der sparsame Gebrauch metaphorischer Wendungen und der Umstand, Göring nicht als Hund zu bezeichnen bzw. ihn damit zu vergleichen, sehr subtil auf das Wertempfinden des Adressaten einzuwirken. Hätte der Erzähler z.B. von "Göring, dem Hund" gesprochen, nähme dies eher begriffsbildenden Charakter an, spräche die kognitive Ebene an. Das dadurch erzeugte Bewußtsein von der gebrauchten Metaphorik hätte sehr wahrscheinlich deren emotionale Tiefenwirkung untergraben. So aber wird der Leser Dimitroffs Spotten gegenüber der Obrigkeit mitempfunden haben.

Bei der Kennzeichnung der "Reaktionäre" bedienen alle Autoren sich kaum des Humors. Ein Beispiel für Ausnahmen bietet "Gendarm Ziehblank mit der

48 Nikolai Schpanow, Georgi Dimitroff entlarvt die Naziverbrecher. Aus: ders., *Der Brandstifter*. Berlin (Ost) 1952. In: *Geschichtslesebuch für das achte Schuljahr*, S. 122-128. Der Text ist darin gekürzt wiedergegeben. Siehe Quellenband, Nr. 47, S. 142-147.

großen Plempe [das ist, laut einer Fußnote des Textes, der Säbel; der Verf.]", dem die Arbeiter nur ein dröhnendes Lachen entgegenbringen. Er macht sich mit Wortspielerei selbst lächerlich. Ziehblank, der doch so ernst genommen werden will, sagt: "[...] Ich befehle, die Kneipe zu räumen, sonst wird blankgezogen."⁴⁹ Seine Lächerlichkeit unterstreicht gleichzeitig die Überlegenheit der Arbeiter.

In zahlreichen Fällen erhalten die Repräsentanten der Reaktion keine individuellen Züge. Da reden dann beispielsweise ein Wirt, ein Fabrikant, ein Kaufmann miteinander, ohne von dem Erzähler mit Namen und schon gar nicht mit individuellen Zügen bedacht worden zu sein. Ihre Reden aber offenbaren ihren Standpunkt, wie im Fall des Geheimrates, der "aufgeregt" seine Gesprächspartner aufklären will:

"Wir sind gegen diese Spielereien und vor allen Dingen gegen die Idee des Herrn List! Was der für Einfälle hat! Die von Gott eingesetzten Fürsten will er vertreiben! [...]"⁵⁰

Warum man auf ausführliche Charakterschilderungen des Klassenfeindes verzichtete, konnte aus den Quellen nicht ermittelt werden. Dafür wird man sich hier aber einen ähnlichen Grund denken dürfen, mit dem Anfang der 50er Jahre ein in der Zeitschrift "Geschichte in der Schule" abgedrucktes Beispiel für erzählende Stoffvermittlung von seiten der Redaktion mit starken Bedenken belegt worden war. Damals fürchtete man, die Schüler liefen Gefahr, soziale Mißstände bloß als Folge charakterlicher Schwächen der Verantwortlichen anzusehen und die Ursache nicht in den ökonomischen Bedingungen zu entdecken.⁵¹ Da einige der damaligen Redakteure auch mit den Geschichtslesebüchern befaßt waren, liegt dies zu vermuten nahe.⁵²

49 Heinrich Ernst Sigrist, "Wir haben den Genossen in Basel gezeigt, daß sie auf uns rechnen können". Vermutlich aus: ders., Peter Schoenewald. Berlin (Ost) 1953. In: Geschichtslesebuch für die siebente Klasse, S. 166-169.

50 Günter Bock, Friedrich List und die erste deutsche Eisenbahn. In: Geschichtslesebuch für die siebente Klasse, S. 75-79; hier S. 76.

51 Siehe Annemarie Puskepeleit, Wie ich die französische Februarrevolution im 7. Schuljahr behandelte. In: GiS. 3. Jg. (1950), H. 2, S. 13-20; hier: S. 15.

52 Außerdem erscheint die Überlegung wahrscheinlich, daß ein Objekt eher Angst einflößen kann, wenn man nur einige Züge von ihm wahrnimmt. Denn genauere Kenntnis davon würde möglicherweise das Gefühl der Angst dem der Berechenbarkeit weichen lassen. Die Angst vor

Trotz des Verzichts, in vielen Erzählungen die Merkmale des Klassenfeindes durch genuin deskriptive Textpassagen herauszustellen, gelingt es den Autoren, ein abschreckendes Bild von ihm zu zeichnen. Dazu bedient man sich einer alten Technik, die schon im 18. Jahrhundert Gotthold Ephraim Lessing in seinem *Laokoon* beschrieben hatte. Es handelt sich um die Möglichkeit, etwas zu Beschreibendes in einen nachschaffenden Handlungsvorgang umzusetzen.⁵³ Statt also zu behaupten, der Reaktionär sei so oder so, wird von seinem Tun erzählt. Dabei verzichten die Erzähler in der Regel darauf, ihn zu bewerten. Das überlassen sie nämlich ihrem Leser. Wenn in den Schülern ein humanistisch-ethisches Empfinden bzw. eine Bejahung damit verbundener Wertvorstellungen gegeben ist, werden durch die erzählten Taten des Klassenfeindes in ihnen Gefühle der Abscheu, Gegenwehr oder ähnliches wachrufen. Je nach individueller Disposition wird sich richten, ob dies Gefühl zu einem klaren, bewußten Urteil des Rezipienten gelangt, der in einem Gedanken etwa wie "Das ist ja furchtbar" oder Vergleichbares Gestalt gewinnt. Diese Empfindungen bzw. Gedanken werden im Leser oder Hörer sehr wahrscheinlich die Bereitschaft fördern und gefördert haben, sich für die Unterdrückten emotional zu engagieren.

Vermutlich waren sich Verfasser und Redakteure darin einig, die Erziehung zum Patriotismus durch die aufgrund des Erzählten selbsttätig gewordene Urteilskraft des Textempfängers in ihrer emotionalen Dimension besonders gut unterstützen zu können. Die Häufigkeit des angezeigten Phänomens ist dafür signifikant. Für diese "Technik der Emotionalisierung" sei ebenfalls ein Beispiel zitiert; es erzählt von der Ermordung 30 slawischer Adliger in der Burg des Markgrafen Gero im Jahre 939. Der Erzähler verfolgt dabei besonders das Schicksal des Stammesfürsten Bodoslaw und seines sechzehnjährigen Sohnes Ranis, die einer Einladung zu einem Freundschaftsbesuch beim Markgrafen gefolgt waren.

"[...] Mitternacht war längst vorüber, aber immer noch ging es laut und lebhaft in der Burghalle zu. In der Mitte der Halle stand eine lange Tafel. Große Schüsseln mit Fleisch und riesige Krüge mit Met standen auf der Platte. Sächsische und slawische Adlige aßen und tranken miteinander. Alle sprachen und lachten durcheinander.

dem Klassenfeind wird vermutlich eine gute Basis für die Erziehung zur Wehrbereitschaft gewesen sein.

Manch einer der slawischen Adligen hatte durch den reichlichen Genuß des Getränks sein Haupt niedergebeugt und schlief. Markgraf Gero saß am oberen Ende der Tafel und blickte lächelnd umher. Oft führte er den Krug zum Munde. Bodoslaw und Ranis saßen zwischen den lärmenden Zechern. Sie waren die nüchternsten unter den slawischen Adligen. Mehrmals hatte Bodoslaw seine Landsleute zur Mäßigung und zum Aufbruch gemahnt, doch vergebens! Ihm fiel auf, daß die sächsischen Adligen weniger tranken, um so mehr aber die Slawen zum Trunk aufforderten. 'Mir gefällt die ganze Sache nicht', sagte Bodoslaw leise zu Ranis, der neben ihm saß, 'diese übertriebene Höflichkeit Geros und seiner Krieger verheißt nichts Gutes. Ist es nicht eigenartig, daß die Gastgeber in dieser heißen Jahreszeit ihre langen Mäntel anbehalten? Komm, laß uns aufbrechen, wir haben noch einen langen Heimritt und sind vor Sonnenaufgang nicht zu Hause!' Ranis nickte dem Vater zu. Beide erhoben sich von ihren Sitzen und schritten auf Gero zu, um sich zu verabschieden. Gero blickte auf die beiden Männer und sprach: 'Ein schönes Fest, kommt, laßt uns anstoßen!' Er griff nach zwei Krügen und wollte sie Bodoslaw und Ranis reichen. Bodoslaw aber wehrte ab und erwiderte: 'Wir danken euch für die Gastfreundschaft, aber jetzt müssen wir heim. Es ist schon Mitternacht vorbei, und unser Weg ist noch weit!' Gero lachte laut auf, als er diese Worte vernahm und schrie: Heim wollt ihr? Glaubt ihr wirklich, daß wir euch Pack lebend herauslassen? Jetzt geht das Fest erst richtig los!' Er klatschte in die Hände und rief: 'He, der Tanz kann beginnen!' Danach griff er zum Krug und führte ihn zum Munde. Sofort erhoben sich seine Krieger, warfen ihre Mäntel ab und stürzten mit gezogenen kurzen Schwertern, die sie bisher unter den Mänteln verborgen hatten, auf die Slawen. Ein wildes Ringen begann. Bodoslaw und Ranis versuchten mit raschen Schritten das Fenster zu erreichen. Sie spürten, daß Widerstand vergeblich sein würde. Plötzlich hörten sie Gero rufen: 'Ihnen nach, sie wollen fliehen!' Sofort hastete einer seiner Krieger den beiden nach. Ranis saß bereits auf dem Fenstersims und setzte zum Sprung an, da sah er, wie der Krieger zum Schlage gegen seinen Vater ausholte. Blitzschnell zog Ranis seinen Dolch, beugte sich zur Seite und bohrte dem Feind die Waffe in die Brust. Dieser fiel zu Boden. Dabei riß er

Bodoslaw mit. Sein Schwert bohrte sich tief in Bodoslaws Rücken. Mit brechender Stimme rief der Vater dem Jungen zu: 'Schnell, Ranis, fliehe! Erzähle allen, welch schmachlichen Verrat Gero beging ...' Weiter konnte er nicht sprechen. Ranis blickte noch einmal auf seinen sterbenden Vater, dann auf die Burghalle, auf die Slawen, die in ihrem Blute lagen, und auf die wenigen, die sich vergebens verzweifelt wehrten. Ein Speer schwirrte auf Ranis zu, aber er traf nicht. Ranis war in der Nacht verschwunden."⁵⁴

Folgendes kann festgehalten werden: In nahezu allen Texten ist eine antagonistische Personenkonfiguration vorzufinden. Man kann dies mit Fug und Recht als Personifikation von Klassenantagonismen bezeichnen, die der historische Materialismus in der Geschichte aufgedeckt und erläutert zu haben glaubt. Durch diese Gestaltungsweise ist bzw. war es den Lehrern möglich, die Schüler gewissermaßen den "Motor der Geschichte" erleben zu lassen und sie emotional positiv mit dem als progressiv "erkannten" geschichtlichen Entwicklungsstrom zu verbinden.⁵⁵

Darüber hinaus bietet die antagonistische Personenkonfiguration einen weiteren, pragmatischen "Vorteil". Denn damit wird vielleicht der unkomplizierte-

Aufl. Stuttgart 1979, S. 82.

54 Heinz Sickert, Der feige Überfall auf 30 slawische Adlige. In: Geschichtslesebuch für das sechste Schuljahr, S. 7-9. Siehe Quellenband, Nr. 48, S. 148-152.

Der aufmerksame Leser wird natürlich zurecht bemerken, daß im Titel in dem Adjektive "feige" das Urteil des Lesers in einem Teilaspekt vorweg genommen bzw. wenigstens in die gewünschte Richtung vorgeprägt wird. Darin ist ihm natürlich zuzustimmen. Ich habe mich dennoch für die Aufnahme dieses Beispiels entschieden, weil es meine obigen Ausführungen in seiner Erscheinung als Ausnahme relativiert. Das ist deshalb wichtig, weil dadurch gekennzeichnet wird, daß die Regel auch durchbrochen wird, und gleichzeitig zeigt, wie der Regelbruch aussehen kann.

Sieht der Leser von der Überschrift einmal ab, wird er bemerken, daß erst im Anschluß an die zitierte Passage von "der feigen Ermordung" die Rede ist. Das ist eine an den Verstand gerichtete Beurteilung, die dem sowjetpädagogischen Grundsatz Rechnung trägt, erst nach der anschaulichen Darbietung des Konkreten die Abstraktion folgen zu lassen.

55 Daraus ergibt sich dann, daß die Gegenwehr der in den meisten Fällen personifiziert dargestellten Vertreter der Progression als ein gerechter Kampf gegen die Reaktion dargestellt wird. Siehe Quellenband, Nr. 49, S. 153-155. Als Interpretationshinweis sei allein schon auf die Pronominalisierung "die Eindringlinge" als Sequenzform von "die napoleonischen Soldaten" aufmerksam gemacht.

Das Beispiel mit dem Titel "Russische Bauern kämpfen als Partisanen gegen die Armee Napoleons" ist von Günter Wettstädt verfaßt worden.

ste Weg beschritten, Text- und vor allem Stimmungskohärenz zu erzielen. Gleichzeitig ist dadurch ein Element gegeben, Spannung zu erzeugen. Die Auseinandersetzung der jeweiligen Vertreter des thematisierten Klassengegensatzes um einen Streitpunkt bahnt im Rezipienten nämlich Neugierde an; sie wird von ihm eher empfunden als in Gedanken wahrgenommen. Würde diese Empfindung zum Gedanken "metamorphosieren", erhielte sie vermutlich verbalisierte Gestalt in der Frage "Wie geht das bloß aus?" oder der Feststellung "Hoffentlich gelingt es, daß ...". Zwar läßt sich hinsichtlich der Textformen keine aus dem immer wiederkehrenden Gestaltungsprinzip der Antagonismen von Personen oder Gruppen Standardisierung erkennen, doch soll als Muster trotzdem ein gewissermaßen klassisches Formprinzip dargestellt werden.

Das Gegenspiel der Klassenvertreter kann schnell kritische Formen annehmen, auf einen Entspannung bringenden Klimax hinauslaufen, das in einem bald folgenden Endzustand ausklingt. Es handelt sich dabei im Grunde um die komprimierte Form des klassischen Dramas. Sie hatte sich ja seinerzeit schon Scheiblhuber zunutzen gemacht. In der ersten Episode der Erzählung "Dreißig Stockschläge für ein Pferd", die im folgenden zitiert wird, ist diese Form prinzipiell gegeben:

"Im Tal der Weser trabt ein Reiter schnell stromaufwärts. Es ist der Cherusker Arnold. Er will bei seinem Stammesgenossen Geribald ein Fohlen kaufen. Die Mutterstute ist ein wunderbares Tier. Sie ist stark und schnell und gehört zum wertvollsten Besitz des Bauern. Schon lange versprach Geribald seinem Freund Arnold das Fohlen. Heute will er es abholen. Arnold springt vom Pferd. Er hat das Haus Geribalds erreicht. Ein Hund bellt. Geribald tritt heraus und bittet den Gast ins Haus. Arnold fragt nach der Stute und sieht, wie sich das Gesicht des Bauern verdüstert. 'Ist dir der Handel leid?' fragt er. Geribald schüttelt den Kopf. Er fordert den Gast auf, ihm in den Stall zu folgen. Als das Pferd den Bauern bemerkt, legt es seine weichen Nüstern in Geribalds rechte Hand. Zärtlich streichelt der Bauer den Hals des Pferdes. Arnold schaut auf das Fohlen. Es wird bald neun Monate alt sein. 'Ein schönes Tier', denkt Arnold. Da reißen ihn Geribalds Worte aus seinen Gedanken. 'Heute morgen war der römische Steuereinnahmer bei mir. Er fordert die Stute als Abgabe für den Kaiser.' 'So nennen sie es!' sagt Arnold ärgerlich. 'In Wirklichkeit wird irgendein römischer Offizier das Pferd begehren!' 'So ist es!' stimmte Geribald zu. Arnold sieht ihn an: 'Du hast ihn abgewiesen?' Der

Freund nicht: 'Ich fürchte nur, er wird wiederkommen.' Nachdem sie sich über den Kauf des Fohlens einig geworden sind, sitzen die beiden bei einem Trunk. Da schlagen die Hunde an. Der Bauer geht hinaus. Ein römischer Offizier steht vor dem Haus. Hinter ihm wartet eine Schar bewaffneter Legionäre. Mit herrischen Worten verlangt der Offizier das Pferd. Gereizt verweigert es ihm der Bauer. Der Offizier stößt zornige Worte in der fremden Sprache der Römer aus, die Geribald nicht versteht. Der Offizier ruft den Legionären einen Befehl zu. Einer von ihnen will in den Stall eindringen. 'Zurück!' ruft Geribald voller Zorn und reißt das kurze Schwert aus der Scheide. Doch im Nu ist er von den Legionären umringt. Sie entwinden ihm die Waffe, ehe er zuschlagen kann. Arnold, der aus dem Haus eilt, kann dem Freund nicht helfen. Er wird zur Seite gedrängt und muß zusehen, wie die Legionäre Geribald fesseln. Ohne auf das Weinen der Kinder und das Flehen der Hausfrau zu achten, führen sie den Bauern und seine Stute davon."⁵⁶

Die antagonistischen Parteien werden in diesem Text durch die beiden Cherusker (Arnold und Geribald) einerseits und andererseits durch den römischen Offizier mit seiner "Schar bewaffneter Legionäre" personifizierend repräsentiert. Streitgegenstand ist Geribalds Stute, die sein wertvollster Besitz ist und die er deshalb sicher gern behielte, die aber als Abgabe für den Kaiser von dem römischen Steuereinnahmer gefordert wird. Die erste Verschärfung des Interessengegensatzes wird durch Arnolds Bemerkung "So nennen sie es! [...] In Wirklichkeit wird irgendein römischer Offizier das Pferd begehren!" signalisiert, indem sie die Willkür im Umgang mit dem Recht verdeutlicht. Die Spannung steigt weiter, nachdem dem Leser im anschließenden Dialogteil deutlich geworden ist, daß Geribald es gewagt hatte, den Steuereinnahmer abzuweisen. Mit "Da schlagen die Hunde an" und dem Umstand, daß Offizier und der Cherusker einander vor dem Hause gegenüberstehen, der eine "mit herrischen Worten verlangt", was der andere "gereizt verweigert", wird die Spannung bis zum Höhepunkt getrieben. Der Klimax wird hier durch den Befehl des Offiziers und Geribalds impulsive Reaktion darauf markiert. Der Wendepunkt und das Ende des Höhepunktes liegt in dem Satz "Sie entwinden ihm die Waffe, ehe er zuschlagen kann". Im Anschluß an diesen Konflikt folgt schnell das

56 Geschichtslesebuch für das fünfte Schuljahr. Berlin (Ost) 1954, S. 49 f.

Ende, das einen gegenüber der vorherigen Dynamik relativ ruhigen, wenn auch tragischen neuen status quo in Geribalds Leben beschreibt.

Das Beispiel ist auch zur Besprechung herangezogen worden, weil es eben diesen tragischen Schluß hat. Damit soll einem eventuell vorhandenen Vorurteil, es wäre zur Bestärkung der Liebe zur sozialistischen Heimat nur von den Siegen der Progression erzählt worden, entgegengetreten werden. Das wäre nämlich nicht dialektisch gedacht, denn die Kehrseite jener Liebe ist der Haß gegen die Reaktion. Dieser war für den künftigen Patrioten doch wichtig, wenn er "im Kampf gegen die imperialistischen Okkupanten und die Adenauer-Clique" "die Einheit des friedliebenden, unabhängigen, demokratischen Deutschlands"⁵⁷ erringen sollte.⁵⁸

Damit ist ein weiterer Gesichtspunkt angesprochen, nämlich der zeitliche Kontext von Genesis und Auswahl der Erzählungen. Denn der, in den Erzählungen immer wiederkehrende Klassenantagonismus war in der damaligen Gegenwart nach marxistisch-leninistischer Auffassung immer noch politikbestimmend. Sein sinnenfälliger Ausdruck war mit der deutsch-deutschen Demarkationslinie gegeben. Gegen den dahinter lauernden Klassenfeind sollte "emotionalisiert" werden. Daher findet sich dort, wo die Geschichte allein durch die in bestimmter Himmelsrichtung verlaufenden Ereignisse Analogien ermöglicht, dies Ost-West-Verhältnis und das Problem der Grenze aufgegriffen. Immer schien das Übel des Imperialismus aus dem Westen zu kommen, ganz so, wie man es für die damalige Gegenwart offiziell befürchtete.⁵⁹ Für den Fall einer notwendig gewordenen Verteidigung, die man für möglich

57 Beschluß des Politbüros der SED. Vom 25. Juli 1952, S. 419.

58 Eine völlig andere Textform ist in dem Beispiel "8000 Crimmitschauer Textilarbeiter kämpfen für ein besseres Leben" gegeben. Der Autor bleibt ungenannt. Siehe Quellenband, Nr. 50, S. 156-158. Die Form ist hier Äquivalent des Inhalts, in dem von den Erfolgen der Textilarbeiter berichtet wird, die aber trotzdem - und das sehr unerwartet - nicht als Sieger aus dem Streik hervorgingen. Die Plötzlichkeit des Streikabbruchs durch die Gewerkschaftsführung wird hier mit Hilfe der Textproportionen für den Leser nacherlebbar gemacht. Mehr als zwei Seiten lang wird er über die Erfolge der Arbeiter gegenüber allen Versuchen der Reaktion informiert. Diese Serienbildung führt beim Lesen zu einer gewissen Gewöhnung. Deshalb ist auch für ihn der Streikabbruch sehr plötzlich. Diese Empfindung ist gepaart mit einer weiteren, der des "Nicht-verstehen-Könnens". Der Erzähler erklärt dem Leser nichts. Er erfährt dies Ende daher selbst auch "wie ein Blitz aus heiterem Himmel".

59 Beispiele dafür sind die oben besprochenen Erzählung "Der feige Überfall auf 30 slawische Adlige", "Russische Bauern kämpfen als Partisanen gegen die Armee Napoleons" von Günter Wettstädt (Geschichtslesebuch für das siebente Schuljahr, S. 43-46) und "Der heimtückische Überfall auf die Sowjetunion". Siehe Quellenband, Nr. 51, S. 159-161.

erklärt hatte, benötigte man dann Kämpfer, die bis zum letzten Atemzug bereit wären, für den Sozialismus zu streiten und "die Errungenschaften der Werktätigen bis zum äußersten zu verteidigen"⁶⁰. Dafür bieten die Erzählungen "Vorbilder". Ein "Vorbild" ist beispielsweise der schlesische Weber Peter Klein, der bei den Aufständen 1844 niedergeschossen wurde:

"[...] Das Blut färbte den Weberkittel rot. Peter sprach mit sterbender Stimme: 'Freunde, zahlt's ihnen heim, diesen Schindern! Besser für unsere Sache sterben, als im Lohn für [die Fabrikanten; der Verf.] Dierig und Zwanziger zu verhungern!' [...]"⁶¹

Auch der weiblichen Jugend wurden Identifikationsmöglichkeiten geboten.⁶² Alle Beispiele waren gut geeignet, über den eigentlichen Schulunterricht hinaus der Betätigung der Kinder in der Pionierorganisation oder den Geländespielen mit Kompaß und Karte im Rahmen der Gesellschaft für Sport und Technik (GST) eine emotionale Basis zu geben.

Kaum deutlicher kann gegen den Klassenfeind auf deutschem Boden durch einen historischen erzählenden Text Front gemacht werden, als daß bei dem Text "Schill erhob sich gegen die napoleonische Fremdherrschaft" der Fall ist:

"[...] Da kommt die Nachricht: Der Feind rückt von Magdeburg an. Sofort wird beschlossen, dem Gegner die Stirn zu bieten, schon deshalb, weil er andernfalls - als Verfolger - doppelt gefährlich sein kann. Schill befiehlt den Vormarsch; bei Dodendorf kommt es zum Gefecht. Der Feind, ein Drittel Franzosen, zwei Drittel Westfalen, hat vor dem Dorf drei Karrees, von Waffen starrend, gebildet. Bevor es zum Kampf kommt, glaubt Schill den Versuch unternehmen zu sol-

60 Beschluß des Politbüros der SED. Vom 25. Juli 1952, S. 419.

61 Geschichtslesebuch für das siebente Schuljahr, S. 79-87; hier S. 86. Ein anderes Beispiel, das vielleicht noch wirkungsvoller ist, weil die Erzählung damit endet, findet sich in dem Text "Das Volk kämpfte 1849 für die Einführung der Reichsverfassung" von Günter Bock. (In: ebd., S. 117-119.) Zum Schluß der Geschichte heißt es von einem tapferen republikanischen Soldaten: "[...] Die Angreifer setzten erneut zum Sturm an, weil sie dachten, die Verteidiger würden sich ergeben. Da sprang der Soldat hinzu, packte die Fahne und riß sie hoch. 'Kameraden! Unsere Sache ist gut. Wenn wir heute sterben, sind wir für eine gute Sache gefallen. Mögen sie heute noch siegen, einmal werden wir die Sieger sein.'"

len, alle Westfalen zum Übertritt aufzufordern. Es sind deutsche Männer wie er selbst; sollten sie wirklich sich für den fremden Herrscher zu opfern bereits ein? Leutnant Stock reitet, mit einem Taschentuch winkend, aufs nächste Karree zu, dem er mit lauter Stimme erklärt: 'Wir kommen nicht als Feinde, sondern als Brüder, um alle Deutschen vom fremden Joch zu befreien. Schließt euch uns an zu diesem edlen Zweck!' Ein Offizier tritt aus dem Karree und an den Parlamentär heran; er spricht mit ihm. Leutnant Stock wendet das Pferd. Da fallen Schüsse aus dem Karree, der Reiter sinkt tödlich getroffen zu Boden. Die deutschen Brüder haben gehandelt, wie der fremde Imperator befahl. Als ein zweiter Offizier Schills, im Glauben, nur ein Mißverständnis könne hier walten, den gleichen Versuch unternehmend, aufs Karree zureitet, wird er sofort mit einem Hagel von Schüssen empfangen. Die deutschen Söldlinge wollen die brüderliche Stimme nicht hören. [...]"⁶³

Dialektisch besehen, das ist natürlich nie so ausgesprochen worden, besaß die Furcht vor dem Übergriff nämlich eine Kehrseite in der Furcht vor der Republikflucht, davor, daß sich Adenauers Politik als die wirkungsvollere erweisen, Kurt Schumachers These von der Sogwirkung der Bundesrepublik sich als richtig herausstellen könnte. Dem war vorzubeugen; dazu bediente man sich also auch der Geschichtserzählung.

"Patrioten zu erziehen" bedeutete nach dem Politbürobeschuß vom Sommer 1952, junge Menschen so zu formen, daß sie "ewige Freundschaft mit der Sowjetunion, den Volksdemokratien und allen für Frieden und Fortschritt kämpfenden Menschen halten"⁶⁴. Das besaß damals im Prozeß zunehmender Erhebung der Kolonialvölker hohe politische Aktualität. Ebenfalls boten hier historische Erzählungen die Möglichkeit, die psychische Haltung der Schüler zu diesen aktuellen Ereignissen, über die sie in Gegenwartskunde vielleicht oder im Elternhaus sprachen, zugunsten der emanzipatorischen Bestrebungen afrikanischer und asiatischer Völker zu prägen. Als Beispiel dafür ist im

62 Z.B. wird als Patriotin in dem erzählerisch gehaltenen Augenzeugenbericht "Die Heldin Soja Kosmodemjanskaja" die Titelfigur in diesem Sinn herausgestellt. Siehe Quellenband, Nr. 52, S. 162-171.

63 Geschichtslesebuch für das siebente Schuljahr, S. 35-42; hier: S. 39 f. Die Gegenwartsbezüge entbehren in ihrer Deutlichkeit einer Erläuterung.

64 Beschluß des Politbüros der SED. Vom 25. Juli 1952, S. 419.

Quellenband der Text "Der Aufstand der Herero im Jahre 1904 gegen die deutschen Imperialisten" angeführt.⁶⁵

Wie längst bemerkt, sind Einheitlichkeiten in der sprachlichen Gestaltung kaum festzustellen. Eine Ausnahme besteht in der von den meisten Autoren getroffenen Wahl der Tempora der Vergangenheitsgruppe. Dort, wo man sich für die der Gegenwartsgruppe entschied, tat man dies sicher mit dem Wunsch, dadurch die Aktualität des Textes unterstreichen zu wollen, wie z.B. bei dem zuletzt erwähnten "Aufstand der Herero".

65 Siehe Quellenband, Nr. 53, S. 172-178.

2.3. Geschichtliche Erzählungen in verschiedenen geschichtsmethodischen Veröffentlichungen und "Bemerkungen" zu den Texten einer neuen Lehrbuchserie

Wie aus den vorhergehenden Kapiteln hervorgeht, stand etwa Mitte der 50er Jahre die gesamte geschichtsmethodische Diskussion im Zeichen der Forderungen des Politbürobeschlusses vom 29. Juli 1952 und des "Neuen Kurses". Für die behandelte Thematik waren die im letzten Kapitel besprochenen Geschichtslesebücher und der im Kapitel B. II. 2.1. dargestellte liberale Meinungsaustausch in Zeitschriften jener Jahre interessant. In diesen Kontext sind noch eine Reihe anderer Veröffentlichungen einzuordnen. Sie sollen in diesem Kapitel nun behandelt werden. Nacheinander werden geschichtliche Erzählungen, die in der Zeitschrift "Geschichte in der Schule" veröffentlicht wurden, die in "Methodischen Anleitungen", "Handreichungen" und im Zusammenhang mit Stellungnahmen zum heimatkundlichen Prinzip des Geschichtsunterrichts zu finden sind, besprochen. Hier ist eine kurze Darstellung geboten, weil in diesem Rahmen nichts publiziert worden ist, was die bisherigen Feststellungen relativiert. Etwas mehr Raum wird im nachfolgenden Text den Publikationen zur historischen Belletristik gewidmet.

Im Fachorgan der Geschichtslehrer und -methodiker erschienen unter der Rubrik "geschichtliche Erzählungen" in den Jahren 1954 bis 1957 neun Texte. In ihrer Darstellungsweise spiegeln sie alle Möglichkeiten wider, die in den 50er Jahren bis dahin unter dem Stichwort zu finden waren. So kann beispielsweise die "geschichtliche Erzählung" "Die Völkerschlacht bei Leipzig" als ein Text eingeordnet werden, der sowjetpädagogischen Vorstellungen von einer "wissenschaftlichen", Interesse erweckenden Lehrerzählung entspricht.¹ Als "wissenschaftlich" kann sie insofern gelten, als daß der "erzählte" Inhalt quellenmäßig verbürgt ist. Das gilt auch für die namentlich benannten Personen sowie für den Verzicht, den Geschehenszusammenhang an das Erleben weniger erfundener Personen zu knüpfen. Die in dem Text auffallenden Wertungen (z.B. "glänzender Sieg") widersprechen keineswegs dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit, weil Parteilichkeit im Rahmen materialistischer Denkweise eine Konsequenz vermeintlich wissenschaftlicher Betrachtung ist. Gleichzeitig ist mit der Parteilichkeit durch die Polarisierung ein Feind benannt, gegen den auch der Leser/Hörer halten kann, wodurch eine gewisse Spannung aufgebaut wer-

1 Dietmar Müller, Die Völkerschlacht bei Leipzig: In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 8, S. 482-485. Siehe Quellenband, Nr. 54, S. 179-181.

den kann und soll. Unterstrichen wird dies durch Elemente, die man in einem Bericht sehr wahrscheinlich eher als Redundanzen empfinden würde. Formulierungen wie "Kalt und trübe brach der Morgen [...] an" oder "Niemand vermochte mehr die einzelnen Schüsse zu unterscheiden" geben unschwer das Bemühen zu erkennen, eine bestimmte Stimmung zu vermitteln und eine Erzählwelt aufzubauen.

Dem genannten Beispiel können die biographischen "Erzählungen" "Auguste Krüger, eine Patriotin im Kampf gegen die napoleonische Fremdherrschaft" und "Johanna Stegen" an die Seite gestellt werden. Im ersten Beispiel ging der Verfasser mit der "Wissenschaftlichkeit" sogar so weit, Zitate aus der Selbstbiographie der Patriotin anzuführen.²

Die übrigen Erzählungen weichen in der textlichen Gestaltung nicht von denen der Geschichtslesebücher ab. Eine begrenzte Einheitlichkeit dieser Texte ist in dem Umstand der Personifikation zu sehen.³

Warum man überhaupt zu den Geschichtslesebüchern zusätzliche Erzählungen veröffentlichte, ist nicht bekannt. Es kann aber zunächst einmal vermutet werden, daß es sich zum größeren Teil um Texte handelt, die erst nach Redaktionsschluß der Geschichtslesebücher⁴ den verantwortlichen Mitarbeitern des Verlages bekannt geworden waren. Oder sie sollten ganz einfach die Lesebücher ergänzen. Wie sonst sollte die Veröffentlichung "Der Aufruf der Deutschen Legion" aus der Feder eines der Redakteure gedeutet werden? Freilich sind sie nicht bloß als stofflich-materielle Ergänzung anzusehen. Zweifellos darf man die seit 1955 abgedruckten Erzählungen, die sämtlich nach Beitritt der DDR zum Warschauer Pakt und parallel zum Beginn der Erklärung der Zweistaatentheorie veröffentlicht wurden, als Ausdruck verschärfter Erziehungsbemühungen in Richtung Patriotismus ansehen. Das läßt sich mit dem Ende der sogenannten Erzählung "Auguste Krüger ..." belegen:

"Am 31. Mai 1848 starb sie [gemeint ist Auguste Krüger; der Verf.] in Templin bei Zehdenick. Auguste Krüger, das schlichte mecklen-

2 Harry Hermann, Auguste Krüger, eine Patriotin im Kampf gegen die napoleonische Fremdherrschaft. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 7, S. 435-437. Im folgenden zitiert: Hermann, Auguste Krüger; Johanna Stegen, das Heldenmädchen von Lüneburg. Eine geschichtliche Erzählung. In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 7, S. 419-423.

3 Claus Back, Nürnberg kam in Verruf. In: GiS. 8. Jg. (1955), H. 7, S. 423-427; Joachim Müller, Die Städter wehrten sich gegen die Raubritter. In: ebd., H. 8, S. 488-490; Heinrich Siegrist, Der 1. Mai In: ebd., 9. Jg. (1956), S. 283-286; Günter Wettstädt, Der Aufruf der Deutschen Legion. In: ebd., 10. Jg. (1957), H. 7, S. 406-408.

burgische Heldenmädchen, gehört unter den Frauen, die sich im Jahre 1813 aktiv in die Reihen der kämpfenden Truppen stellten, an die erste Stelle. Ihr Mut, ihre Tapferkeit, Umsicht, Pünktlichkeit, Bescheidenheit und Besonnenheit - vor allem aber ihre große Liebe zu unserem freiheitsliebenden Volk - sind heute das Vorbild für alle jungen deutschen Menschen, besonders aber für unsere mecklenburgischen Mädchen, voller Stolz dieser Patriotin nachzueifern."⁵

Der hier offen ausgesprochene Gegenwartsbezug ist als Ausnahme anzusehen. Aber allen ab 1955 veröffentlichten Texten ist gemeinsam, daß sie Beispiele für "richtiges" Verhalten in Kampfsituationen geben, wobei nur in dem Text "Nürnberg kam in Verruf" auf jegliches Waffengeklirre verzichtet wird. Denn da geht es um die prinzipielle Haltung im Klassenkampf. Mittels Erzählungen sollte also die Wehrbereitschaft junger DDR-BürgerInnen gehoben werden.

Als Beilage zu "Geschichte in der Schule" erschienen im Laufe des Jahres 1956 "Methodische Anleitung[en; der Verf.], für den Geschichtsunterricht im 5. Schuljahr" in vier "Lieferungen". Ihr Umfang beträgt jeweils 20 bis 25 Seiten im DIN-A5-Format. Es handelt sich dabei im Grunde um nichts anderes, als die Veröffentlichung von Stundenentwürfen fortzusetzen. Allerdings wurde das lediglich für das fünfte Schuljahr realisiert. Vergleichbares war für die anderen Jahrgangsstufen offenbar geplant.⁶ Bedenkt man das Abebben der Wiedergabe von Lektionsentwürfen insgesamt in der Fachzeitschrift, erscheint dies auch kurz vor seiner Realisierung gestanden zu haben.

Von ihrem Inhalt her besehen können sie als typische Zeitzeugnisse angesehen werden. Da es sich um Stundenentwürfe handelt, bedarf ihre Lehrplannähe keiner weiteren Erläuterung. Außerdem ist auf ihr Erscheinen dort hingewiesen worden.⁷ Ihre Nähe gilt nicht bloß für die Themen, sondern selbstverständlich

4 Der späteste Termin war der für das Geschichtslesebuch der sechsten Klasse (10.2.1955).

5 Hermann, Auguste Krüger, S. 43. Siehe Quellenband, Nr. 55, S. 182-184.

6 Das Volksbildungsministerium erteilte E. Pape den Auftrag, Lehrbuch und Methodische Anleitungen für den Geschichtsunterricht der achten Klasse zu entwickeln. (Rebisch, Hauptabteilungsleiter, an E. Pape, Pädagogisches Kreiskabinett, 5.6.1957 - BArchP, R-2, Nr. 2516, Bl. 6.) Das geschah auf einen dahingehenden Vorschlag Mühlstädt's vom 7.5.1957 (ebd. Bl. 7). Siehe auch Bl. 10: Entsprechende Aufforderung für die Erarbeitung eines Lehrbuchs und dazugehöriger methodischer Anleitung für die 9. Klasse. Vogelbein, Hauptreferent HAU u. E., Abt. Methodik, An DPZI, Abt[eilung]. Gesch[ichte]. Dr. Weitendorf.

7 Lehrplan für Mittelschulen. Geschichte 5. Klasse. Berlin (Ost) 1956, S. 3.

ebenfalls für die materialistische Betrachtungsweise, die ihrer unterrichtlichen Behandlung zugrundeliegt.

Schon in den Vorbemerkungen des Lehrplans ist darauf hingewiesen worden, daß Unterricht in Geschichtsbildern nicht in methodischer Monotonie ausschließlich erzählender Darbietung zu entarten bräuchte.⁸ Dieser Gedanke ist von Friedrich Weitendorf in der Einleitung der Methodischen Anleitungen aufgegriffen worden.⁹ Dort wird auch erklärt, Unterricht in Geschichtsbildern meine eine methodische Behandlung der Themen, die konkrete Vorstellungen hervorrufen und daher wie Momentaufnahmen vergangenen Lebens anmuten ("Auf der Jagd", "Auf dem Rastplatz") sollten. Gleichzeitig ist damit auf eine zusammenhängende Darstellung der gesellschaftlichen Entwicklung verzichtet worden.

Wenn auch die Arbeit mit Bildern, mit der Wandtafel, Modellieren mit Plastilin und Lehm anempfohlen wird, so mochten bei den Geschichtsbildern, mit denen man hoffte, dem kindlichen Fassungsvermögen gerecht zu werden, die Lehrererzählung und Schilderung als Methoden dominieren. An das Wort des Lehrers wurden spezifische Anforderungen gestellt; zum einen sollte die Lehrererzählung materialistisch sein, zum anderen sollte sie "im Kern ihrer Aussage wissenschaftlich einwandfrei sein, das heißt zum Ausdruck bringen, was die Geschichtswissenschaft über diese oder ähnliche Geschehnisse und Erscheinungen erforscht hat"¹⁰.

In der gesamten Anlage dieser Stundenentwürfe ist das Bemühen zu erkennen, den Schematismus früherer Jahre zu überwinden. Trotzdem wiederholt sich hier - wenn auch durch methodische Variationen verschleiert - der Stundenrhythmus von Einstimmung/Hinführung/Wiederholung/Vermittlung neuen Stoffes und folgender Vertiefung. Lehrererzählung und Schilderung kommen dabei die Hauptlast der Stoffvermittlung zu. Es war also keineswegs mit ihrer Verwendung daran gedacht, die Geschichte bloß nachzuerleben.

Erzählt wurde, um lebendige Vorstellungen aufzubauen. Deshalb kannte man wohl auch keine Bedenken, den Erzählzusammenhang zu unterbrechen, um gedanklich das Wichtigste des Erzählten, z.B. im Unterrichtsgespräch, aufzuarbeiten. Die Begriffe, die die Form des Lehrerwortes bezeichnen, werden hier offenbar gebraucht, ohne daß damit bestimmte textliche Merkmale verbunden

8 Ebd.

9 Methodische Anleitung für den Geschichtsunterricht im 5. Schuljahr. 1. Lieferung (= Beilage zu "Geschichte in der Schule".) 9. Jg. (1956), S. 6.

10 Ebd.

waren.¹¹ Das braucht nicht zu verwundern, denn die Diskussion um die Formen mündlicher Darbietungsmöglichkeit in jenen Jahren ließ ja den Mangel an klarer Begrifflichkeit offenbar werden. Auch darin sind die "Methodischen Anleitungen" typische Zeitzeugnisse.

Darüber hinaus bezeugen die dort enthaltenen Erzählungen den in der Geschichtsmethodik herrschenden Zeitgeist.¹² Das erscheint ganz natürlich, sind doch die Redakteure und Autoren (vornehmlich Mitglieder des Geschichtslehrerkollektivs Burg) der Geschichtslesebücher mit denen der Anleitungen identisch. Übrigens wird für Vermittlungsphasen auch das Geschichtslesebuch in Anspruch genommen.¹³

Die ein Jahr später erschienenen "Handreichungen für den Geschichtsunterricht im 5. Schuljahr" sind identisch mit den Anleitungen. Weitere Erläuterungen dazu erübrigen sich deshalb. Im Gegensatz zu den "Anleitungen" konnte bei den Handreichungen ein Folgeband für das sechste Schuljahr herausgegeben werden. Dafür waren ebenfalls "weitgehend Erzählungen in Form von geschichtlichen Bildern in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen"¹⁴. Deshalb sind die Texte denen des entsprechenden Geschichtslesebuches vergleichbar.

Seit Sommer 1952 spielte "die Idee des heimatbezogenen Unterrichts"¹⁵ in der Geschichtsmethodik der DDR eine wesentliche Rolle. Umfangreiche Veröffentlichungen fehlen dazu natürlich, weil Heimaterzählungen nur einem kleinen Teil Geschichtslehrern zugute kommen konnten, nämlich dem, der in der Nähe des Handlungsortes der betreffenden Erzählung unterrichtete. Bei der heimatgeschichtlichen Erzählung lagen prinzipiell gemäß der gelehrten pädagogischen Auffassung von Aufbau und Bedeutung konkreter Vorstellungen

11 Siehe ebd., S. 16 f. Hier wird vor der Wiedergabe eines bestimmten Textabschnitts von einer fortzusetzenden Erzählung gesprochen; im Anschluß daran heißt es: "Im Unterrichtsgespräch wird die Schilderung ausgewertet."

12 Wegen der großen Nähe der Gestaltungsweise zu den Erzählungen im "Geschichtslesebuch für das fünfte Schuljahr" verzichte ich hier auf texttheoretische Erörterungen.

13 An dieser Stelle wird man auf eine Inkonsequenz der Verfasser aufmerksam machen dürfen: Es war vorher referiert worden, die Texte sollten nicht (von Schülern) vorgelesen werden. Hier aber findet sich die Empfehlung: "Der erste Teil der Erzählung wird im erläuternden Lesen behandelt und ausgewertet. Je nach dem Stand der Lesefertigkeit der Klasse lesen einzelne Schüler oder der Lehrer kleine Abschnitte vor." (Ebd., S. 39.)

14 Lehrplan, Geschichte 6. Klasse, Mittelschule, Berlin (Ost) 1957, S. 3.

15 Herbert Mühlstädt, Vorwort. In: Die Heimat im Geschichtsunterricht. Materialien zur Verwirklichung des heimatkundlichen Prinzips im Geschichtsunterricht. Berlin (Ost) 1957, S. 5. Im folgenden zitiert: Die Heimat.

für ein wirkungsvolles Lehrerwort große Möglichkeiten. Wenn nämlich die in der Erzählung verwendeten Lokalinitiatoren und deren Sequenzierung Orte bezeichnete, die den Schülern aus ihrer Lebenswelt bekannt waren, war damit für die Verlebendigung geschichtlicher Vorgänge eine günstige Voraussetzung gewählt. Auch hierfür ist ein Beispiel veröffentlicht worden.¹⁶ In der Anlage seiner Gestaltung entspricht es denen der Geschichtslesebücher.

Seit 1957 erschienen bis 1959 drei Hefte mit dem Titel "Mit dem Buch in die Vergangenheit". Methodisch bringen sie nichts Neues, denn die Verwendung historischer Belletristik als Grundlage oder Element der Lehrererzählung war schon Jahrzehnte vorher empfohlen worden. Erstmals war dies in der DDR mit dem Heft "Die Welt verändern wir!" realisiert worden. Auch im Rahmen von "Geschichte in der Schule" wurde der Leser über den Gebrauch historischer Belletristik informiert,¹⁷ dort wurde auch auf geeignete Literatur hingewiesen.

In der Lehrerfortbildung 1956/57 war als eines der Themen "Die Verwendung belletristischer Literatur im Geschichtsunterricht" vorgesehen. Hier sollte gezeigt werden, wie der Geschichtslehrer mit ihrer Hilfe zu einer parteilichen, emotional betonten, lebendigen und anschaulichen Erzählung gelangen könnte.¹⁸

16 Kurt Prokoph, Die Behandlung des Großen Deutschen Bauernkrieges im 6. Schuljahr unter Verwendung heimatgeschichtlichen Materials. In: Die Heimat, S. 36. Siehe Quellenband, Nr. 56, S. 185 f. Auch in diesem Beispiel besitzen die "Helden" als Vertreter einer Klasse zwar einen Namen, sie sind aber "Namenlose". Und der übliche Klassenantagonismus kommt hier beispielsweise in den Worten Bauer Käsels zum Ausdruck: "Es ist ein Jammer, daß wir untätig zusehen müssen, wie unsere Saat vernichtet wird, nur damit die Herren eine vorzügliche Jagd haben."

Diese Erzählung ist wieder ein Beispiel für Scheiblhübersche Verfahrensweise. Das Tatsachenmaterial ist einer Quelle entnommen worden, die von Vorgängen in Süddeutschland berichtete. Der Ort des Geschehens, anhand dessen die Nöte der Bauern den Schülern begreiflich gemacht werden sollten, wurde kurzerhand vom Verfasser nach Gatterstädt verlegt.

17 Botho Golisch, Über die Vertiefung des historischen Erkenntnisprozesses durch Werke der Literatur, der Filmkunst und der bildenden Kunst. In: GiS 7. Jg. (1954), H. 6, S. 329-338; ders., Über die Verwendungsmöglichkeiten von Werken der Literatur, der Filmkunst und der bildenden Kunst im Geschichtsunterricht. In: ebd., H. 7, S. 411-419; Günter Wettstädt, Von der historischen Belletristik zur Erzählung des Lehrers. In: ebd. 10. Jg. (1957), H. 4, S. 177-183; Erich Hänel, Historische Belletristik für den Unterricht. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 10, S. 577-592. Im folgenden zitiert: Hänel, Belletristik.

18 Zentralinstitut, Fachlich-methodische Weiterbildung, S. 25-36.

Mit der Veröffentlichung oben genannter Hefte war das Ziel verbunden, "dem Lehrer die zeitraubende Auswahl der Werke" abzunehmen und die "Vorbereitung auf ihre Auswertung im Unterricht"¹⁹ zu erleichtern. Ihre Veröffentlichung beruhte wohl "nicht auf der Kenntnis früherer geschichtsmethodischer Literatur". Daran erinnert sich einer der beiden Herausgeber:

"Ich bin durch die Kritik und die Bedürfnisse von Praktikern darauf gestoßen [!] zu versuchen, Buch-[!]vorlagen für die inhaltlich-metho-
dische Verwendung im Geschichtsunterricht aufzubereiten und dem
Lehrer dadurch die Arbeit zu erleichtern und ihm Hilfe anzubieten
bei einer anschaulichen Gestaltung des Unterrichts, wozu die Lehrbü-
cher wenig Anregung boten."²⁰

Die Herausgeber seien mit der Thematik zunächst unabhängig voneinander befaßt gewesen. Nachdem ihnen gegenseitig ihre Vorhaben bekannt geworden seien, hätten sie "arbeitsteilig gewirkt".²¹ Ergebnis ihrer Mühe war eine dreiteilige Bibliographie. Der überwiegende Anteil der empfohlenen Literatur besteht aus DDR-Publikationen. Jedoch wird auch auf ältere Literatur verwiesen, nämlich auf: Jakob Wassermann, Christoph Columbus; ders. Das Gold von Caxamalca; Robert Schweichel, Um die Freiheit.

Man vergaß nicht zu betonen, Romane und Erzählungen seien nur "*ein Mittel*", den Unterricht zu gestalten. Die Empfehlungen dürften keinesfalls dazu verleiten, "in einen novellistischen Geschichtsunterricht" abzuleiten.²² Aufgabe einer Erzählung, die auf der angegebenen Literatur basiere, sei es, einerseits lebendige, bildhafte "Vorstellungen vom Leben der Menschen in frü-

19 Günter Wettstädt, Mit dem Buch in die Vergangenheit. Empfehlungen für die Verwendung historischer Belletristik im Geschichtsunterricht des 5. und 6. Schuljahrs. Berlin (Ost) 1957, S. 5. Im folgenden zitiert: Wettstädt, Mit dem Buch (1957).

20 Wettstädt, schriftliche Mitteilung, 20.5.1992; vgl. auch: Hänel, Belletristik, S. 177.

21 Ebd.

22 Erich Hänel, Mit dem Buch in die Vergangenheit. Empfehlungen für die Verwendung historischer Belletristik im Geschichtsunterricht. Neuzeit (1750-1918). Berlin (Ost) 1958, S. 3. Hänel wies auf S. 4 darauf hin, daß dem genannten Band Vorarbeiten zugrundeliegen: "Die Zentralstelle für Kinder- und Jugendliteratur in Dresden brachte im IV. Quartal 1956 eine Broschüre, 'Erzählende Kinder- und Jugendliteratur zu den Themen des Lehrplans Geschichte (5. bis 8. Klasse)' zur Information der Geschichtslehrer heraus. Die vorliegende Arbeit ergänzt und erweitert diese damalige erste bibliographische Zusammenstellung." (S. 4).

herer Zeit"²³ zu ermöglichen, andererseits sollte sie helfen, zur Parteinahme für die "fortschrittlichen Kräfte" zu erziehen. Kaum schärfer konnte diese Zielsetzung, deren politisches Motiv nach den bisherigen Darlegungen hinlänglich erklärt ist, formuliert werden, als dies Wettstädt im Zusammenhang mit Literaturempfehlungen für den Abschnitt "Der Dreißigjährige Krieg" aussprach:

"In diesen Büchern findet der Lehrer Unterstützung bei der Erfüllung seiner Aufgabe, den Unterricht über den Dreißigjährigen Krieg erzieherisch wirksam zu gestalten: Abscheu vor den mordenden, plündernden Söldnerhorden, Haß auf jene Kräfte zu wecken, die Raubkriege führen und friedliebende Menschen überfallen und quälen, Werte verwüsten, die Werktätige in mühevoller Arbeit geschaffen haben; Achtung vor den Leistungen der namenlosen Schaffenden früherer Jahrhunderte, Liebe zu diesen einfachen, geschundenen, arbeitenden und kämpfenden Menschen jener Zeit in die Herzen der Schüler zu säen."²⁴

In der Regel sind die bibliographischen Hinweise mit Inhaltsangaben versehen. In einigen Fällen finden sich im ersten Heft auch Beispiele für eine Umsetzung der ausgewählten Passage zu einer didaktischen Erzählung wie im Fall "Meine Sichel ist scharf"²⁵:

"Boten liefen von Müntzers Wohnung nach den Orten Merxleben, Allstadt, Frankenhausen, Sangerhausen, Sondershausen, Schmalkalden, Eisenach und noch weiter. Sie überbrachten Briefe des Predigers. Boten kamen wieder zurück nach Mühlhausen und meldeten, daß viele Menschen dem Ruf Müntzers folgten. Bei Frankenhausen versammelte sich ein großer Haufe der Bauern. Tausende waren schon dort. Die Boten sagten auch, daß Müntzers Feind, der Herzog Johann, Kurfürst von Sachsen geworden war. Er rüstete eilig für einen Zug gegen Frankenhausen. Thomas Müntzer nahm seine Fahne mit dem Regenbogen und ging ebenfalls nach Frankenhausen. Einige hundert Männer folgten ihm. Der Bauernhaufen, den Thomas bei Frankenhausen fand, war mutlos. Keine Ordnung gab es und keinen

23 Wettstädt, Mit dem Buch (1957), S. 4.

24 Ebd., S. 40.

25 So lautet der Titel eines Buches von Rosemarie Schuder; Berlin (Ost) 1955.

festen Plan. Ununterbrochen kamen neue Menschen heran. Viele Bauern hatten Weiber und Kinder mitgebracht, weil sie sie nicht allein in ihrem Dorf zurücklassen wollten. Sie lärmten und schrien und vergrößerten das Durcheinander.

Gleich nachdem Müntzer ins Lager gekommen war, hatte er drohende Briefe an den Grafen Ernst von Mansfeld und an dessen Bruder Albrecht geschickt. Er hatte gedacht, daß die Herren daraufhin voreilig losschlagen würden. Dann hätten die Bauern in Frankenhäusern die Fürstenknechte einzeln abfangen können. Aber die Fürsten waren mit ihren Kriegsknechten in ihren Burgen geblieben. Sie hatten Spione ausgesandt. Diese sollten erreichen, daß die Bauern ihre Haufen verließen und zu ihren Feinden, den Fürsten überlaufen. Doch Müntzer stand mitten unter den Bauern und gab den Mutlosen unter ihnen neuen Mut und Vertrauen. Ja, sie wollten unter der Fahne mit dem Regenbogen ohne Furcht gegen die Herren kämpfen! Sie knieten mit Müntzer nieder und sangen. Aber plötzlich schlugen Kanonenkugeln in die Reihen der versammelten Bauern. Sie hörten das Schreien der Getroffenen. Der Aufmarsch der Kriegsknechte des Herzogs Georg von Sachsen war beendet. Die drei Fürsten hatten vor Frankenhäusern ihre Heere vereinigt, und sie fragten nicht danach, ob der Waffenstillstand abgelaufen war oder nicht. Was ging es sie an, wenn von der festgesetzten Zeit der Waffenruhe noch mehr als eine Stunde übrigblieb. Sie hatten die Bauern auf dem Bergfeld von Frankenhäusern feige hintergangen und überrumpelt. Mutige Kämpfer um Müntzer leisteten Widerstand. Thomas griff seine Fahne und ließ sie flattern. Alle sollten die Regenbogenfahne sehen!"²⁶

Die Gestaltung der Erzählung erinnert stark an die der der Geschichtslesebücher. Das zeigt mitunter der Blick auf die Personenkonfiguration. Wieder ist sie unverkennbar vom Klassenantagonismus geprägt, der in den Worten "Müntzers Feind, der Herzog Johann" offen ausgesprochen wird.

Die historische Persönlichkeit Müntzers ist in Übereinstimmung mit der theoretischen Position Plechanows hier als Exponent der sozialen Gruppe der Bauern gezeichnet. Sie bleiben hier Namenlose ("große Haufe Bauern", "der Bauernhaufen", "viele Bauern" usw.), er wird als ihr Vertreter namentlich genannt. Indem er z.B. "seine Fahne mit dem Regenbogen" ergreift und "einige

26 Ebd., S. 51 f.

hundert Männer" sich ihm anschlossen, wird dieser Tatbestand in einer in der Phantasie vorstellbaren Handlung dargestellt, ohne durch den Erzähler erklärt zu werden.²⁷

Ebenso wie in den Erzählungen der Geschichtslesebücher entlarvt sich hier der Klassenfeind durch sein Handeln: "Die drei Fürsten hatten vor Frankenhausen ihre Heere vereint, und sie fragten nicht danach, ob der Waffenstillstand abgelaufen war oder nicht. Was ging es sie an, wenn von der festgesetzten Zeit der Waffenruhe noch mehr als eine Stunde übrigblieb." Zuvor wird davon erzählt, wie die Bauern mit Müntzer "niederknieten und sangen" - bezeichnenderweise wird hier nicht von Beten gesprochen - und die Kriegsknechte des Herzogs "plötzlich [...] Kanonenkugeln in die Reihen der versammelten Bauern" einschlagen ließen; danach urteilt der Erzähler: "Sie hatten die Bauern auf dem Bergfeld von Frankenhausen feige hintergangen und überrumpelt." Der als Betrachter in die Erzählwelt eingetauchte Textempfänger wird diese Beurteilung als wahr oder richtig empfinden bzw. empfunden haben.

Es ließen sich hier noch zahlreiche Einzelbeobachtungen anschließen. Da sie genauso wie die oben entfalteten Aspekte gegenüber den Erklärungen zu den Texten der Geschichtslesebücher nichts Neues brächten, wird darauf verzichtet.

Zum Schluß dieses Kapitels soll kurz auf eine neue Lehrbuchgeneration eingegangen werden. Ihre einzelnen Bände heben sich allein schon durch ihre literarischen Titel ("Aus vergangener Zeit", "Das Volk steht auf") von der "Roten Reihe" deutlich ab. Ihre Entwicklung war das Ergebnis harter Kritik, die an der Vorgängergeneration geübt worden war. In einem Beschlußprotokoll der Lehrplankommission für das sechste Schuljahr wurde sie mit folgenden Worten Ende Oktober 1953 zusammengefaßt:

"Der Hauptmangel der bisher erschienenen Lehrbücher Geschichte für die Grundschule liegt darin, daß sie zu abstrakt sind."²⁸

27 Das kommt auch in folgenden Sätzen zum Ausdruck: "Doch Müntzer stand mitten unter den Bauern und gab den Mutlosen unter ihnen neuen Mut und Vertrauen. Ja, sie wollten unter der Fahne mit dem Regenbogen ohne Furcht gegen die Herren kämpfen! [...] Mutige Kämpfer um Müntzer leisteten Widerstand. Thomas griff seine Fahne und ließ sie flattern. Alle sollten die Regenbogenfahne sehen."

28 Beschlußprotokoll DPZI, Berlin (30.10.1953), der 2. Sitzung der Lehrplankommission Geschichte, 6. Schuljahr am 27.10.1953. Anwesende: Gutjahr, Becker, Mühlstädt, Uhlmann, Hühns, Popp, Schmidt, Weitendorf, Benedix. - BArchP, R-2, Nr. 2384, Bl. 335-337; hier: Bl. 335. Das Zitat war eine Ergänzung zum Protokoll vom 16.10.1953. Auf der am 27.10.

Dieser Lehrbuchgeneration, die in den Jahren 1957 bis 1959 herausgegeben worden war, war eine ungewöhnlich kurze Lebensdauer beschieden gewesen. Infolge der politischen Veränderungen in der DDR der späten 50er Jahre war ein neuer, alle Fächer umschließender Lehrplan im Juni 1959 veröffentlicht worden.²⁹ In einer Lehrbuchanalyse wurde festgehalten, daß sie den neuen Anforderungen nicht genügten. Lediglich das Lehrbuch für das achte Schuljahr mit der der Internationale entlehnten Phrase "Völker hört die Signale" als Titel bildete eine Ausnahme.³⁰

Während der Amtszeit Fritz Langes als Volksbildungsminister gelang es Herbert Mühlstädt, Lehrbücher zu schaffen, die gegenüber der "Roten Reihe" von höherer Anschaulichkeit sind.³¹ Für die Erarbeitung dieser Serie habe es keine oder wenigstens keine nennenswerten Vorgaben gegeben. Auch sie sind

stattfindenden Sitzung hatten Uhlmann und Mühlstädt vorgeschlagen, "bei der neuen Lehrbuchgestaltung von einem typischen Beispiel auszugehen, konkretes Material zu bringen, um dann am Ende des Abschnitts oder Kapitels in wenigen Sätzen zu verallgemeinern." Dieser Vorschlag wurde nicht realisiert. Die Gründe dafür sind unbekannt.

29 Siehe z.B. Hans-Dieter Schmid, Die marxistisch-leninistische Geschichtswissenschaft und der Geschichtsunterricht in der DDR. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann, Geschichtswissenschaft in der DDR. Bd. I, S. 435-458 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25); hier: S. 445; Bernhard Stohr, Über den Beitrag des Geschichtsunterrichts zur ideologischen Bildung und Erziehung in der DDR (1945 bis Gegenwart) (II), In: GuS. 11. Jg. (1969), H. 10, S. 906-919; hier: S. 906 f.

30 "Analyse der Lehrbücher für den Geschichtsunterricht", ohne Datum, ohne Nennung eines Verfassers - BArchP, R-2, Nr. 3833, Bl. 65 f. In dieser Analyse wurde herausgestellt, daß der neue Lehrplan gegenüber den erwähnten Lehrbüchern stärker historische Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge herausarbeitet. Außerdem genügten sie nicht mehr fachwissenschaftlichen Kriterien.

31 Herbert Mühlstädt verfaßte "Bauern, Bürger und Feudalherren. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 6. Schuljahr. Berlin (Ost) 1957". Im folgenden zitiert: "Bauern, Bürger und Feudalherren". In Zusammenarbeit mit Roland Zeise "Das Volk steht auf". Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 7. Schuljahr. Teil I. Berlin (Ost) 1958. Im folgenden zitiert: "Das Volk steht auf". In Zusammenarbeit mit Ehrenfried Schenderlein und Emmy Wegner "Aus vergangener Zeit. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 5. Schuljahr. Berlin (Ost) 1957. Im folgenden zitiert: "Aus vergangener Zeit".

"Völker, hört die Signale!" Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 8. Schuljahr. Teil II. Berlin (Ost) 1959, war vom Geschichtslehrerkollektiv des Kreises Burg geschrieben worden. Im folgenden zitiert: "Völker hört die Signale". Der Auftrag wurde auf Betreiben Mühlstädts an E. Pape geschickt. Pape sowie die anderen Kollektivmitglieder hatten bereits vorher erfolgreich zusammengearbeitet. Wegen übereinstimmender Auffassungen hinsichtlich einer wirkungsvoll eingeschätzten Textgestaltung konnte Mühlstädt sicher sein, daß dies Lehrbuch sich in die von ihm verfolgte Konzeption problemlos einreihen ließe.

Zeugnisse des mit dem "Neuen Kurs" breiter gewordenen Arbeitsspielraums. Darüber äußert sich einer der Autoren, Ehrenfried Schenderlein:

"Der Verlag (die Redaktion) entwickelte die Konzeption, suchte Autoren und Gutachter nach eigenem Ermessen aus. Natürlich gab es Kontakte und Konsultationen mit den Fachvertretern des Ministeriums und des DPZI (Vorläufer der Akademie), aber noch nicht solche Weisungen wie in den letzten beiden Jahrzehnten. Wir hatten z.B. Mitte der 50er Jahre einen Lehrbuchentwurf für die 5. Klasse als Manuskriptdruck an über 20 Versuchsschulen gegeben und ein Jahr lang erprobt. Da bin ich viele Wochen mit der Vertreterin des DPZI zusammen durch die Republik gereist, um in den Versuchsklassen zu hospitieren (das DPZI sammelte auf diese Weise Erfahrungen zum Lehrplan). An der Gesamtauswertung mit allen Versuchslehrern nahm ein Vertreter des Ministeriums stundenweise als Gast teil, um die Meinungen der Lehrer zu hören."³²

Diese Art, Lehrplan und Lehrbuch für das fünfte Schuljahr zu erproben, sei einmalig gewesen.³³

Ein Exposé für "Aus vergangener Zeit" ist, vermutlich unvollständig, erhalten geblieben. Demnach war daran gedacht worden, sowohl Erzählungen als auch "Schilderungen, Berichte oder zusammenfassenden Text" zu bringen.³⁴ Die Ansichten über die Qualität der Erzählungen gingen weit auseinander. Der in dem erwähnten "Entwurf" unter dem Titel "Römer und Germanen leben friedlich nebeneinander und treiben Handel"³⁵ befindliche Text ist mit geringen Veränderungen im neuen Lehrbuch abgedruckt³⁶, war aber im Exposé von Hand mit der Randbemerkung "trocken u. uninteressant" versehen worden.

32 Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 13.3.1992.

33 Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 11.6.1992.

34 Exposé zum Lese- und Bilderbuch für den Geschichtsunterricht im 5. Schuljahr "Aus vergangener Zeit" - BArchP, R-2, Nr. 2516, Bl. 154-167; hier: Bl. 156. Das Blatt 154 trägt oberhalb der Kopfzeile den handschriftlichen Vermerk "*Entwurf* [im Original unterstrichen; der Verf.] 7103/31 Koll. Krause".

35 Ebd. Bl. 167.

36 "Aus vergangener Zeit", S. 72.

Andernorts wurde über das Probeexemplar Positives geäußert.³⁷ Es wurde sogar die Bitte laut, die Zahl der Erzählungen einzuschränken. Man befürchtete nämlich, die Schüler läsen die Geschichten eher durch, als diese im Unterricht behandelt würden. Dies hätte eine Erschwernis für den Lehrer bedeutet, weshalb empfohlen wurde, ein Buch mit geschichtlichen Erzählungen herauszugeben, das nur in die Hand des Lehrers gehörte.³⁸

Möglicherweise war dieser Einwand der Grund dafür, daß das neue Lehrbuch wenige genuin erzählerische Passagen beinhaltet. Die im Exposé enthaltene Erzählung "Freie Germanen werden nach römischem Recht verurteilt"³⁹ war nicht in die endgültige Fassung aufgenommen worden. Statt seiner ist zur Behandlung der Thematik ein expositorischer Text gewählt worden.⁴⁰

Wie erwähnt, beinhaltet diese Lehrbuchgenerationen keine Geschichtserzählungen im Sinne Scheiblhübers oder Ebelings. Trotzdem waren die Verfasser unverkennbar um eine Textgestaltung bemüht, die ein vergleichbares Texterleben an einigen Stellen der Stoffdarbietung ermöglichen sollte. Dazu diente mitunter die Kombination von Bild und Text. Das läßt sich an dem Beispiel "Wie das Mammut gejagt wurde"⁴¹ verdeutlichen.

Die Temporaladverbien "selten", "manchmal" bezeichnen Ausnahmen im Rahmen zeitlich wiederkehrender Vorgänge. Die Regelmäßigkeit, die hierdurch ausgedrückt wird, wird durch Konditionalsätze ("Um ein Mammut zu fangen [...]"), "Groß war die Freude, wenn [...]") unterstrichen. Dieser Eindruck wird durch die Besetzung der Subjektstelle im Plural ("Die Jäger", "die Männer", "Frauen und Kinder") sowie einer fehlenden näheren Charakterisierung der Handelnden bestärkt. Durch die beigefügte episodische Zeichnung wird trotz der Allgemeingültigkeit des Gesagten dem Leser das Angebot einer klaren Vorstellungsbildung gemacht. "Ein Mammut", "die Jäger" sowie der Rauminitiator "Fallgrube [...] auf einem Wildpfad" können nun mit einer konkreteren Anschauung verbunden werden. Das kommt dem Aufbau einer Erzählwelt in fiktiven Texten im Erleben des Lesers sehr nahe. Diese Wirkung wird durch

37 VVV, Mühlstädt, *Geschichte in der Schule*, [Berlin], 6.4.1955, an das Ministerium für Volksbildung, HAU. u. E. - BArchP, R-2, Nr. 2516, Bl. 275. Mühlstädt informiert hier über den Erfahrungsaustausch der Fachkommissionen Cottbus Stadt und Cottbus Land.

38 Pädagogisches Kreiskabinett Borna, Fachkommission Geschichte, 30.1.1957 an das Ministerium für Volksbildung, HAU. u. E., Abt. Methodik - ebd., Bl. 61.

39 Siehe Anmerkung 34, Bl. 165 f. Dies Beispiel ist unverkennbar an die besprochene Erzählung des Geschichtslesebuchs angelehnt.

40 "Aus vergangener Zeit", S. 58-61.

41 "Aus vergangener Zeit", S. 6 f. Siehe Quellenband, Nr. 57, S. 187 f.

den Textaufbau bestärkt. Seine temporale Struktur (ab dem 2. Absatz) ist unverkennbar: 1. Entdeckung des Wildpfades, 2. Aushebung einer Fallgrube, wobei die einzelnen Arbeitsschritte in ihrem Nacheinander angeführt werden, 3. Warten auf Erschöpfung des Mammuts und Tötung desselben. Das Zusammenspiel von narrativer Textstruktur und Angebot konkreter Vorstellungsbildung ermöglichen eine Rezeption, wie sie für die Geschichtserzählung typisch ist.⁴²

Andere Textpassagen gelangen durch wörtliche Rede und der damit verbundenen szenischen Präsentation in die Nähe zur Erzählung. Dazu ein Beispiel:

"Jeder Erbuntertan mußte an einem bestimmten Tag im Jahr seine Kinder dem junkerlichen Gutsherrn vorführen. Dieser verfügte dabei nach Gutdünken über die Kinder. Zu dem einen sagte er: 'Dein Sohn wird auf meinem Gutshof Knecht!' Einem anderen befahl er: 'Deine Tochter wird Kuhmagd.'"⁴³

Wie bei dem zuvor besprochenen Text wird hier ebenfalls die Wirkung einer allgemeingültigen Aussage erzielt. Das gelingt durch das Begleiter-Pronomen "jeder", das einen einzelnen Erbuntertan stellvertretend für die Menge der Erbuntertanen setzt, und der Verwendung unbestimmter Artikel. Letzteres bewirkt im Zuge der adverbialen Bestimmung der Zeit den Eindruck steter Wiederkehr ("an einem bestimmten Tag im Jahr"). Also auch hier wird eine allgemeingültige Textaussage mit einem Angebot, das Dargestellte auf eine (konkrete) Situation zu beziehen, kombiniert.

Dies gilt ebenso für Anekdoten, die in den Fließtext aufgenommen worden sind. Auch hierfür sei ein Beispiel angeführt:

"Wie hart die Faust der Junker auf den Bauern und Häuslern lastete, läßt folgende Begebenheit erkennen: Ein Junker drohte einem Bauern, er lasse ihn ins Gefängnis sperren. Da antwortete dieser: 'Besser

42 Natürlich wäre dies auch für einen Bericht typisch. Da für die damaligen Schüler Zeit- und Rauminitiatoren nicht mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit entlehnten Vorstellungen besetzt werden konnten, liegt nahe, daß sie bereit waren, in eine in sich abgeschlossene Erzählwelt einzutauchen.

43 "Das Volk steht auf", S. 9.

zehn Jahre Gefängnis als zwei Jahre Erbuntertan von Euer Gnaden!"⁴⁴

Überhaupt bedienten sich die Verfasser gern der wörtlichen Rede, um ein höheres Maß an Anschaulichkeit zu erreichen. Sie taucht dann oft unvermittelt auf, gleichsam als ein kurzes Aufflackern szenischer Präsentation. Denn mit dem wörtlich wiedergegebenen Ausruf ist eine, wenn auch ungenaue, Vorstellung des Ausrufers verbunden. Im folgenden Textbeispiel wird mit dem Ausruf der Referenzrahmen des im Satz vorher angeführten Adverbs "verächtlich" auf einer Bedeutungsebene etwas entfaltet. Dadurch wird zweifellos die mit dem Wort "verächtlich" aufgerufene Vorstellung "verbildlicht".

"Die reichen Bürger sahen verächtlich auf die armen Tagelöhner herab. 'Habenichtse!' schimpften sie die Armen."⁴⁵

Die Betrachtungen ließen sich noch ein ganzes Stück in dieser Weise weiterführen. Davon möchte ich aber absehen, ging es doch lediglich darum zu zeigen, wie man bei dieser Lehrbuchgeneration bemüht war, von der abstrakten Textgestaltung loszukommen. Man versuchte, den trockenen Lehrbuchstil beispielsweise durch entsprechende Bebilderung mit episodischen Zeichnungen und Gemälden zu durchbrechen. Zu den Mitteln gehörten die kleine epische Form der Anekdote, narrative Textstruktur und wörtliche Rede. Wirklich erzählte Episoden⁴⁶ sind Ausnahmen. Zahlreich sind allerdings Phrasen, die epischen Texten entlehnt sein könnten, kurzfristig die Illusion einer eigenständigen Erzählwelt aufleuchten lassen⁴⁷ und/oder Anschaulichkeit durch die Entfaltung von Referenzkreisen zu verwirklichen trachten.⁴⁸ Diese Techniken der Veranschaulichung in Zusammenhang mit dem Umstand, daß der geschichtliche Stoff der Lebenswelt der Schüler in den meisten Fällen fernstand, konnten

44 Ebd. Ein weiteres Beispiel findet der interessierte Leser in demselben Band auf S. 52.

45 "Bauern, Bürger und Feudalherren", S. 143. Ein weiteres Beispiel: "Völker hört die Signale!", S. 145.

46 "Aus vergangener Zeit", S. 62. Siehe Quellenband, Nr. 58, S. 189.

47 "Beim düsteren Schein einer Kerze schrieb er seine Zeitungsartikel [...]" sei hierfür ein Beispiel. Aus: "Das Volk steht auf", S. 42 f.

48 Als Beispiel sei folgende Textstelle angeführt, in der "Gärten" semantisch entfaltet wird: "Bei ihren Gehöften hatten die Bauernfamilien Gärten angelegt. Hier zogen die Bäuerinnen Erbsen, Bohnen, Kohl, Salat, Rettiche, Zwiebeln und Schnittlauch, Heil- und Gewürzkräuter." Aus: ebd., S. 10.

ein pseudo-erzählerisches Texterleben ermöglichen. Indem überhaupt ein Erleben des geschichtlichen Stoffes angelegt war, wurde gleichzeitig vermieden, den Textempfänger ausschließlich auf der kognitiven Ebene anzusprechen.

3. Die erneute Absage an die ältere Erzähltradition im Zuge der Revisionismuskritik

Die Diskussion um die Geschichtserzählung konnte etwa Mitte der 50er Jahre in den pädagogischen Zeitschriften liberal geführt werden. Die Meinungen gingen dabei sehr weit auseinander. Es war möglich, sowohl eine Position zu beziehen, wie sie für die Zeit der forcierten Einführung der Sowjetpädagogik typisch gewesen wäre, als auch an ältere Vorstellungen anzuknüpfen und sogar eine westdeutsche Position in Augenschein zu nehmen. Im November 1957 erschien die letzte Veröffentlichung, die dazu gerechnet werden kann.¹

Bis zum Juni 1958 nahm niemand mehr zum Thema "Geschichtserzählung" Stellung. Dann erschien ein Artikel, der bei der Durchsicht des Fachorgans der Geschichtsmethodiker und -lehrer aufmerken läßt. Ausgerechnet Herbert Mühlstädt, der maßgeblich an der Herausgabe der auf "älteren Materialien" fußenden Geschichtslesebücher und Methodischen Anleitungen beteiligt war, ergriff hier die Feder. Unter dem Titel "Geschichte der Geschichtsmethodik, wie wir sie nicht betreiben sollten"² veröffentlichte er seine Stellungnahme zur Dissertation Hans Baers. Baer, dessen Arbeit bereits "im Oktober 1957 von der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin angenommen" worden war, hatte sich fast schon euphorisch über die von Scheiblhuber entfaltete Erzähltechnik geäußert:

"Die Gedanken Scheiblhubers gehören zum Besten der geschichtsmethodischen Wissenschaft für die Stufe des Kindes. Gutes und wirkungsvolles Erzählen verlangt vom Lehrer die Anwendung der Scheiblhuberschen

1 Die Diskussion konnte im Rahmen der gesamten pädagogischen Wissenschaften seit der zweiten Jahreshälfte 1956 relativ ungehindert geführt werden. Dietmar Waterkamp, Lehrplanreform in der DDR. Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule 1963-1972. Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1975, S. 58 f. Eine vergleichbare Einschätzung bei Hans-Dieter Schmid, Die marxistisch-leninistische Geschichtswissenschaft und der Geschichtsunterricht in der DDR. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann, Geschichtswissenschaft in der DDR. Bd. I, S. 435-458 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25); hier: S. 444. Waterkamp stellt dies als Folgeerscheinung des XX. Parteitages der KPdSU heraus. Für die Geschichtserzählung gilt dies nicht. Hier setzten Versuche, an die ältere Erzähltradition wiederanzuknüpfen, - wie dargelegt - viel früher ein.

theoretischen Grundsätze [Sperrschrift im Original; der Verf.]."³

Diese Feststellung schien sich harmonisch in den geschilderten Kontext einordnen zu lassen. Und mit dieser Ansicht stand Baer auch nicht allein da. Der in Leipzig lehrende Geschichtsmethodiker Friedrich Donath hatte nämlich im Februar 1957 "die Veröffentlichung von A. Scheiblhubsers 'Beiträge zur Reform des Geschichtsunterrichts' angeregt"⁴. An die Zeitschriftenredaktion hatte er einen Aufsatz gesandt, in dem er Scheiblhubsers Werk positiv bewertet hatte. Der Aufsatz blieb aber unveröffentlicht.⁵ Um den Kurswechsel verstehen zu können, der durch den betreffenden Artikel Mühlstädt's manifestiert wurde, muß man etwas weiter ausholen.

Die liberale Entfaltung der geschichtsmethodischen Diskussion in den Zeitschriften war sehr wahrscheinlich durch die besonderen politischen Umstände, die das Jahr 1956 mit sich gebracht hatte, in ihrem Charakter bestärkt worden. 1956 ist das Jahr, in dem Nikita Chruschtschow auf dem XX. Parteikongreß der KPdSU (B) seine berühmte Geheimrede gehalten hatte. Die hiervon ausgehenden Konsequenzen für den Ostblock sind bekannt. Die schweren politischen Beben in Polen und Ungarn waren die markantesten Ereignisse der Entstalinisierung. In der DDR löste der XX. Parteikongreß zwar kein solches Beben aus, ließ aber dennoch die politischen Ebenen deutlich wahrnehmbar erzittern. Ulbricht hatte in den ersten Monaten nach dem XX. Parteikongreß zunächst

2 In: GiS. 11. Jg. (1958) H. 6, S. 319-324. Im folgenden zitiert: Mühlstädt, *Geschichte der Geschichtsmethodik*.

3 Hans Baer, *Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsmethodik in den allgemeinbildenden Schulen Deutschlands (vorwiegend Preußens) 1890-1945. Eine gesellschaftskritische Studie*. Diss., Pädagogische Fakultät der Humboldt Universität zu Berlin. Potsdam 1957, S. 47. Das Deckblatt trägt den handschriftlichen Vermerk: "Prom. 16.10.57".

4 Tagesordnung für die Sitzung des Redaktionsrates der Abt. Geschichtsunterricht am 19.2.57, Durchschlag - BArchP, R-2, Nr. 2516, Bl. 58 f.; hier Bl. 59. In dem oben bezeichneten Aufsatz Mühlstädt's wird dies ohne weitere Erläuterung dazu auf S. 322 aufgegriffen: "Und schon gar nicht möchten wir einer Neuauflage der Arbeiten Scheiblhubsers (oder eines Teiles derselben) das Wort reden, wie sie von Dr. F[riedrich]. D[onath]. gefordert wurde."

5 Mühlstädt, *Geschichte der Geschichtsmethodik*, S. 322. Über diesen Aufsatz war leider nichts Näheres in Erfahrung zu bringen. Bedauerlicherweise seien diesbezügliche Unterlagen, falls sie überhaupt in dem ehemaligen zentralen Verlagsarchiv aufbewahrt worden waren, makuiliert worden. (Radtko, schriftliche Mitteilung, 27.2.1992.)

versucht, eine Fehlerdiskussion zu vermeiden.⁶ Und in Übereinstimmung mit seiner Uneinsichtigkeit wurde im März 1956 die Forderung, "alle Schüler mit einer gründlichen, umfangreichen, polytechnischen Bildung auszurüsten"⁷, auf der 3. Parteikonferenz ausgesprochen. Mit der angesprochenen Polytechnik war die Bereitschaft der Partei erkennbar geworden, zu den pädagogischen Leitbildern zurückzukehren, die vor dem "Neuen Kurs" propagiert worden waren. Der im darauffolgenden Mai stattfindende V. Pädagogische Kongreß konnte die an ihn gestellte Erwartung, einen Plan von Maßnahmen in dieser Richtung und ein "verbindliches Programm zur sozialistischen Umgestaltung des Schulwesens"⁸ aufzustellen, nicht erfüllen. Den Grund dafür sah man im historischen Rückblick im "Zögern und Schwanken führender Schulfunktionäre"⁹ gegeben. Wie gesagt, Ulbricht wollte eine "Fehlerdiskussion" nach Möglichkeit unterdrücken und versuchte daher, die Aufmerksamkeit von Funktionären und Mitgliedern auf aktuelle Probleme der Wirtschaftspolitik zu lenken.¹⁰ Die Wirkung der in Moskau deklarierten Entstalinisierung auf oppositionelle Potentiale in der DDR war so nicht aufzuhalten. Die Schulfunktionäre waren unter diesen Vorzeichen zwar bereit, für die zehnklassige Mittelschule, deren Ausbau auf der 3. Parteikonferenz gefordert worden war, Lehrpläne zu schaffen, sahen aber andererseits nicht ein, in ihren methodischen Empfehlungen Formulierungen zu wählen, die eine Fortsetzung der von Scheiblhuber und anderen begründete Erzähltradition unterbunden hätte.¹¹ Das war 1956 von der Parteiführung allerdings auch nicht offen gefordert worden. Implizit lag dies aber in dem ausgesprochenen Ansinnen beschlossen, die "polytechnische Bildung" durchzusetzen. Jeder, der damals die Diskussion mitverfolgt hatte und es noch tat, wird bei dem Begriff "Polytechnik" an die forcierte Einführung der Sowjetpädagogik gedacht haben. Damit war in den späten 40er und den frühen 50er Jahren eine zunehmend kritischere Haltung zur Geschichtserzählung älterer Manier einhergegangen, die in ihrer Verbannung aus den Lehrplänen gegipfelt hatte.

6 Carola Stern, Ulbricht. Eine politische Biographie. Köln/Berlin 1964, S. 199; siehe auch S. 188 f. Im folgenden zitiert: Stern, Ulbricht.

7 Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. Ausgewählt von Gottfried Uhlig, eingeleitet von Karl-Heinz Günther u. Gottfried Uhlig. Berlin (Ost) 1970 (Monumenta Paedagogica VI, Reihe C), S. 77 (Einleitung). Im folgenden zitiert: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens.

8 Ebd., S. 79.

9 Ebd.

10 Stern, Ulbricht, S. 189.

11 Vgl. Lehrplan für Mittelschulen. Geschichte. 5. Klasse. Berlin (Ost) 1956, S. 3.

Auf ganz unterschiedlichen Ebenen machten sich oppositionelle Strömungen bemerkbar. Beispielsweise ermutigten die ungarischen Ereignisse Berliner und Leipziger Studenten, sich für ein unpolitisches Studium stark zu machen.¹² Von Berlin gingen ebenfalls die Tätigkeiten der Harich-Gruppe aus. Bekanntlich verfolgte sie eine besondere Konzeption des Sozialismus für Deutschland und trat für einen Marxismus-Leninismus ein, der vom Stalinismus gesäubert sein sollte.¹³ Weder die Studenten noch Harich taten dies ungesüht. Mit dem Anfang März in Berlin stattfindenden Prozeß gegen Wolfgang Harich u.a.¹⁴ wurde das Ende der Tauwetterperiode in der DDR markiert.¹⁵ Zuvor hatte sich die 30. Tagung des ZK der SED (30.1.-1.2.1957) mit der Erscheinung des Revisionismus auseinandergesetzt. Im Abriß der SED-Geschichte heißt es über die Tagungsergebnisse:

"Von grundsätzlichem marxistisch-leninistischem Standpunkt aus deckte es [das Zentralkomitee; der Verf.] die Hintergründe und die konterrevolutionären Ziel der revisionistischen Angriffe gegen die Politik der SED auf. [...] Entgegen allen revisionistischen Theorien erklärte sie [die SED; der Verf.], daß sich Wissenschaft und Kultur im Sozialismus weiter entfalten werden, wenn dabei strikt vom Prinzip der Parteilichkeit ausgegangen wird."¹⁶

Obwohl die Parteiführung es an Deutlichkeit, was ihre Ansichten in puncto Revisionismus anbelangte, frühzeitig nicht fehlen ließ, konnten bis etwa

12 Das gilt vor allem für die Studenten Medizinischer und Naturwissenschaftlicher Fakultäten. Stern, Ulbricht, S. 199 f.

13 Karl-Wilhelm Fricke, *Opposition und Widerstand in der DDR. Ein Politischer Report*. Köln 1984, S. 121 f. Im folgenden zitiert: Fricke, *Opposition*; Hermann Weber, *Geschichte der DDR*. München 1985, S. 287-291. Im folgenden zitiert: Weber, *Geschichte der DDR* (1985). Hier kann natürlich unmöglich auf Aufzählung aller Aspekte dieser oppositionellen Bewegung erfolgen.

14 Fricke, *Opposition*, S. 122 f. In der Zeit vom 2. bis 7. März 1957 hatten sich mit ihm Manfred Hertwig und Bernhard Steinberger zu verantworten. Ein zweiter Prozeß fand im Juli desselben Jahres gegen weitere Mitglieder dieser Gruppe statt.

15 Kerstin Thöns, *Einleitung zum Protokoll der Parteigruppentagung und zum Protokoll der Präsidialratssitzung am 9. bzw. 13. September 1957*. In: Magdalena Heider/Kerstin Thöns, *SED und Intellektuelle in der DDR der fünfziger Jahre. Kulturbund-Protokolle*. Köln 1990, S. 64; Staritz, *Geschichte der DDR*, S. 115.

16 *Geschichte der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Abriß*. Berlin (Ost) 1978, S. 361 f.

Anfang 1958 sogenannte revisionistische Erscheinungen beobachtet werden.¹⁷ Das lag vermutlich daran, daß es erst auf dem 35. Plenum des ZK der SED gelang, auf der obersten Parteiebene Ulbrichts Gegenspieler (Schirdewan, Wollweber, Oelßner) auszuschalten.¹⁸ Ulbricht mußte dazu eine günstigere Lage in Moskau abwarten. Zwar genossen diejenigen Parteiführer der Ostblockstaaten, "die während der Entstalinisierungskrise in ihren Ländern für Ruhe gesorgt hatten", "in der Sowjetunion hohes Ansehen"¹⁹, doch kam von dort erst ein Einverständnis, nachdem Chruschtschow im Sommer 1957 in der Spitze der KPdSU seine Gegenspieler entfernen konnte.²⁰

Im folgenden Herbst ging Ulbricht zur Gegenoffensive über, noch bevor im November 1957 "auf einer kommunistischen Weltkonferenz"²¹ der Revisionismus zum Hauptfeind erklärt wurde. Der erste Angriff galt "den ZK-Sekretären Hager und Wandel", die es 1956 an genügender politischer Standfestigkeit hatten fehlen lassen.²² "Hager übte Selbstkritik"²³ und beeilte sich, selbst im Kampf gegen den Revisionismus mitzufechten.

Nachdem sich Ulbrichts Führung konsolidiert hatte, folgten in Partei und den nicht konformen Teilen der Intelligenz Säuberungsaktionen. Die Partei verdächtigte nahezu alle Wissenschaftsbereiche, vom "revisionistischen Bazillus" (Fricke) befallen zu sein.²⁴ Auf dem Sektor der pädagogischen Wissenschaft brachte dieser "Krankheitserreger" Symptome wie Ablehnung der Sowjetpädagogik als dogmatisch oder "kritiklose Übernahme reformpädagogischer Gedanken"²⁵ hervor. Darunter waren nun auch Donaths und Baers Ansichten zu verstehen.

Bald nach der 35. Tagung des ZK fand die III. Hochschulkonferenz statt. Hier wurde gefordert, "Universitäten und Hochschulen" müßten "wahrhaft sozialistische Bildungs- und Forschungsstätten sein", in denen "die Sowjetwissenschaft [...] Vorbild für die sozialistische Entwicklung der Wissenschaft in

17 Thöns, siehe Anmerkung 15.

18 Ebd.; Weber, *Geschichte der DDR* (1985), S. 294.

19 Staritz, *Geschichte der DDR*, S. 116.

20 Stern, Ulbricht, S. 204.

21 Weber, *Geschichte der DDR* (1985), S. 293.

22 Stern, Ulbricht, S. 207; Staritz, *Geschichte der DDR*, S. 116.

23 Staritz, *Geschichte der DDR*, S. 116

24 Thöns, siehe Anmerkung 15.

25 Dokumente zur Geschichte des Schulwesens, S. 80; siehe auch: Karl-Heinz Günther/Gottfried Uhlig, *Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968*. Berlin (Ost) 1970, S. 97 f.

Deutschland"²⁶ sein sollte. Gleichzeitig war die "Entschließung" dieser Konferenz eine Akklamation zur Bekämpfung des Revisionismus an Universitäten und Hochschulen. "Die Vorherrschaft der bürgerlichen Ideologie in den meisten Fachrichtungen" wurde als einer der damaligen "hauptsächlichen Mängel an den Universitäten und Hochschulen" herausgestellt.²⁷ Dort genüge außerdem in vielen Fällen die Tätigkeit von "Assistenten, Oberassistenten und Aspiranten" nicht, "die sozialistische Erziehung und Ausbildung der Studenten" in dem erforderlichen Maß zu gewährleisten. Darüber hinaus dürfe die dort feststellbare "gesellschaftliche Inaktivität, Tendenzen der Verspießerung, die Ignorierung der marxistischen Weltanschauung und die Vernachlässigung des Studiums der russischen Sprache durch viele Nachwuchswissenschaftler" nicht geduldet werden.²⁸ Daher wundert es kaum, daß die Partei den offensiven Kampf gegen den Revisionismus forderte:

"Die Parteiorganisationen dürfen keine opportunistische Haltung von Parteimitgliedern dulden und müssen alle Kräfte gegen die bürgerliche Ideologie und den Revisionismus mobilisieren."

Der Bereich der Geschichtsmethodik bildete dabei keine Ausnahme. Schon auf der III. Hochschulkonferenz nahm sich Kurt Hager, der ja nun zeigen mußte, daß er es mit seiner Selbstkritik ernst nähme, die Dissertation Rudolf Raaschs vor. Raaschs Promotionsarbeit sei von der Humboldt-Universität als "ausgezeichnet" bewertet worden. Sie trägt den Titel "Didaktische und methodische Strömungen im deutschen Geschichtsunterricht von 1945-1955 (Eine gesellschaftliche Studie)"²⁹. Hager stellte klar:

"Diese Dissertation, die den Anspruch erhebt, eine marxistische Arbeit zu sein, ist ihrem Wesen nach durch und durch revisionistisch und objektivistisch und hat nichts mit einer marxistischen Untersuchung der aufgeworfenen Probleme zu tun. Raasch arbeitet nicht

26 Entschließung der III. Hochschulkonferenz der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands über die Aufgaben der Universitäten und Hochschulen beim Aufbau des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats*. Bd. VII. Berlin (Ost) 1961, S. 32-60; hier: S. 32.

27 Ebd., S. 38.

28 Ebd., S. 55.

den grundlegenden Unterschied zwischen dem Geschichtsunterricht in der Deutschen Demokratischen Republik und in Westdeutschland heraus, sondern kommt vielmehr zur faktischen Gleichsetzung der Zielstellung des Geschichtsunterrichts in der Deutschen Demokratischen Republik und in Westdeutschland."³⁰

In seinem Referat wählte Kurt Hager einen für unsere Thematik wenig interessierenden Aspekt, um die unmarxistische Denk- und Arbeitsweise Raaschs mit einem Beispiel zu belegen. Seine "ideologischen Fehleinschätzungen" wurden aber auch in seiner Einschätzung Scheiblhubers offenbar. Ähnlich wie Baer schätzte Raasch den Wert Scheiblhubers Methode ein:

"[...] Ohne Zweifel aber bleiben Phantasie und Gemüt starke und wertvolle Kräfte für den Erkenntnisprozeß des Schülers. Wie sie für den Geschichtsunterricht nutzbar gemacht werden können, das hat Scheiblhuber unbestreitbar gezeigt. Scheiblhuber zeigt nicht den e i n z i g richtigen Weg, aber er zeigt e i n e n [Sperrschrift im Original; der Verf.] richtigen Weg. Das will besagen: Wir lehnen den novellistischen Geschichtsunterricht in seiner Verabsolutierung ab. Wir vertreten jedoch den elastischen Einbau der geschichtlichen Erzählung je nach der Alterseigentümlichkeit und nach der Stoffbeschaffenheit in den Erkenntnis- und Erziehungsprozeß des Geschichtsunterrichts."³¹

Die Vergleichbarkeit des Standpunktes Baers und Raaschs ist - wenn vielleicht nicht ausschließlich, dann doch - ganz wesentlich dadurch bedingt, daß beide Arbeiten von Prof. Strauss wissenschaftlich betreut worden waren. Will man das Vorgehen gegen Raasch und Baer und die damit verbundene Stigmati-

29 Sie wurde der Pädagogischen Fakultät vorgelegt. Das Deckblatt trägt den handschriftlichen Vermerk: "10.10.56 = Prom."

30 Der Kampf für die weitere sozialistische Umgestaltung der Universitäten und Hochschulen der DDR [Referat des Sekretärs des ZK und Vorsitzenden der Schulkommission beim Politbüro der SED, Kurt Hager, auf der III. Hochschulkonferenz der SED vom 28. Februar bis 2. März 1958]. In: Siegfried Baske/ Martha Engelbert, Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. 1. Teil (1945-1958). Berlin 1966 (Osteuropainstitut an der Freien Universität Berlin. Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen 2), S. 359-377 (= Dokument Nr. 116); hier: S. 364. Im folgenden zitiert: Referat des Sekretärs.

31 Raasch, Didaktische und methodische Strömungen, S. 170; siehe auch S. 169.

sierung der Geschichtserzählung erfassen, kann man nicht darauf verzichten, auf Prof. Dr. Walter Strauss etwas näher einzugehen.

Walter Strauss, etwa 1895 geboren, war ein aus Königsberg stammender promovierter Studienrat,³² dem es gelungen war, als Artillerieleutnant das Kriegsende in Berlin zu überleben, ohne in Gefangenschaft zu geraten. Seine ersten militärischen Lorbeeren konnte er bei Tannenberg im Ersten Weltkrieg ernten. Nach Kriegsende landete er, ähnlich wie Stohr und Donath, als Ausbilder zunächst in der Neulehrerausbildung, wirkte dann bald an der Erneuerung der Universitäten mit. An der Berliner Humboldt-Universität war er mit der Wahrnehmung des Lehrstuhls für Methodik des Geschichtsunterrichts betraut. Seine Habilitationsschrift legte er erst im Mai 1956 vor. "Strauss sammelte um seinen Lehrstuhl herum junge, interessierte Studenten, Assistenten", erinnert sich Fiala, einer seiner Assistenten, "um die Geschichtsmethodik auszubauen und ihr theoretische Grundlagen zu verschaffen."³³

Strauss sei von einem an der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität Pädagogik lehrenden sowjetischen Gastprofessor, einem sogenannten Bildungsoffizier, in den 50er Jahren dazu ermuntert worden, bei der Schaffung der theoretischen Grundlagen der Geschichtsmethodik der DDR nicht bloß die informatorischen Übersetzungen sowjetischer Methodiker zu berücksichtigen. Bei einem Neuanfang sollte unbedingt auf die Errungenschaften der alten, deutschen Geschichtsmethodik zurückgegriffen werden.³⁴ Fiala war leider nicht in der Lage, den genauen Zeitpunkt dieser Aufforderung anzugeben. Man wird aber davon ausgehen dürfen, daß sie erst im Zuge des "Neuen Kurses" erfolgt war.

32 Vielleicht auch Oberstudienrat. Fiala, mündliche Mitteilung, 8.4.1992.

33 Fiala, mündliche Mitteilung, 8.4.1992.

34 Strauss hatte vor der Stalinisierung bereits an einem "Neuen Geschichtsbuch" mitgearbeitet, das sich in der Textgestaltung an den methodischen Vorgaben des Lehrplans von 1947 orientieren sollte, für die unteren Klassen also erzählend sein sollte oder konnte. (Protokoll. Zweite Autorenbesprechung Neues Geschichtsbuch am 20.-21.1.48, Leitung Dr. Strauß [!]. Berlin, den 3. Febr. 1948 - BArchP, R-2, Nr. 2913, Bl. 268 (VS+RS).) Ein "Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht, 5. Klasse" wurde durch den Ersten Vizepräsidenten der DVfV nach der einsetzenden Stalinisierung darin kritisiert, "dass man in naiv sein wollender erzählender Form aus dem katathym-affektiven Sprachbereich ein scheinbares Miterleben durch die Schüler sich vortäuscht". (Der Erste Vizepräsident Mdt/K., Herrn Siebert, Berlin W8, den 4.4.1949. Betr.: Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht, 5. Klasse - ebd., Bl. 201-205; hier: Bl. 201.) Für dieses Hilfsbuch hatte sich Strauss verantwortlich gezeichnet.

Offenbar war auf Stalins Tod innerhalb der sowjetischen Geschichtsmethodik ein Wandel eingetreten. Dies läßt z.B. ein Artikel Karzows erkennen, der in "Geschichte in der Schule" 1955 abgedruckt worden war.³⁵ Nach der Oktoberrevolution gab es in Rußland methodische Strömungen für den Geschichtsunterricht etwa im Sinne der Arbeitsschule. Mit einem entsprechenden Beschluß zog Stalin 1934 gegen diese Tendenzen zu Felde, die auf Erkenntnissen der westeuropäischen Pädagogik und eben auch der deutschen Geschichtsdidaktik fußten. Offenbar hatte die vollzogene Abkehr von dieser Art Geschichtsunterricht unter den sowjetischen Pädagogen zum Nachdenken geführt. Dieser Umstand sowie die politischen Veränderungen 1953 hatten die Voraussetzungen für eine Rückbesinnung auf die geschichtsdidaktische Tradition in Deutschland geschaffen. "Unter der wohlmeinenden Schirmherrschaft sowjetischer Gastprofessoren wurde hier Walter Strauss ermuntert", Forschungen zur Geschichte des deutschen Geschichtsunterrichts in Angriff zu nehmen.³⁶ Aus einem anfänglichen "scheibchenweisen Zurückbesinnen" auf die ältere deutsche Geschichtsdidaktik entwickelte Strauss allmählich ein Projekt zur systematischen Erkundung ihrer geschichtlichen Wurzeln. Das Ergebnis war eine Serie von Dissertationen hierzu.³⁷ Dazu zählten auch die oben erwähnten Dissertationen Baers und Raaschs. Da die Anfertigung einer Dissertation erfahrungsgemäß einen längeren Zeitraum ausfüllt, Strauss bis 1956 selbst mit seiner Habilitationsschrift befaßt war und es zudem nicht verstanden habe, "irgendwo Kleinstartikel von praktischer Nützlichkeit anzubieten", habe er bald kritische Blicke auf sich gezogen. Einige Mitarbeiter des Verlages "Volk und Wissen" und des Ministeriums für Volksbildung, die für den Geschichtsunterricht verantwortlich waren, bemängelten die "Nichtsnutzigkeit" seines Forschungsprojekts. In ihren Augen kam dabei "nichts 'raus für die praktische Arbeit der Tausende von Lehrern". So sei ihm zum ersten Mal ein Mitarbeiter in die Abteilung hineingesetzt worden, offenbar um handfestes Material gegen ihn zu finden.³⁸ Der "neue" Mitarbeiter hieß Botho Golisch. In der

35 W. G. Karzow, Über Aufgaben und Inhalt der Methodik des Geschichtsunterrichts. In: GiS. 8. Jg. (1955), H. 6, S. 345-359. 1954 war das russische Original herausgekommen.

36 Der schon vorher erwähnte Artikel Osburgs zeigt, daß Forschungen in dieser Richtung auch an anderen Universitäten erfolgten. Möglicherweise gingen diese auch auf Empfehlungen sowjetischer Bildungsoffiziere zurück. Florian Osburg, Bericht über die Arbeit der Geschichtsmethodiker an den pädagogischen Fakultäten der Universitäten der Deutschen Demokratischen Republik. In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 11, S. 648-654; hier: S. 650.

37 Bruno Gentner, Horst Seyer (siehe Literaturverzeichnis).

Parteileitung der Universität habe er sehr bald auch Interna zur Sprache gebracht. Dort rundete sich wohl allmählich ein bestimmtes Bild von jenen Professoren ab. Neben dem Vorwurf, weltfremde Forschung, die nichts für die Veränderung des Schulwesens einbrächte, sei ein weiterer getreten, nämlich der des bürgerlichen Habitus.

In seinen Vorlesungen habe er beispielsweise keinen Hehl aus seiner recht erfolgreichen militärischen Laufbahn im letzten Krieg gemacht. Fiala erinnert sich sehr genau:

"Strauss ist [!] alter Armeeeoffizier, und er hat immer seine Vorlesung mit Anekdotchen aus seinem militärischen Leben angereichert. Man wußte es -, er war Artillerieoffizier [...], und er leitete zum Beispiel die Vorlesung, daran erinnere ich mich heut' noch, über Arbeit mit Tafel und Kreide ein mit der Erklärung des Planquadratschießens bei der Artillerie, - wie er das gelernt hatte."³⁹

Bürgerliche Herkunft, derartiges Verhalten in Vorlesungen prägten das Bild, das sich seine Beobachter von ihm machten. Indem Strauss seinen Sohn nach West-Berlin auf die TH-Charlottenburg schickte, habe er dem noch weitere Nahrung gegeben. Das Bild wurde zudem durch die Zusammensetzung seiner Assistenten und Doktoranden abgerundet:

"Bruno Gentner - alter Infantrieleutnant. Horst Seyer - sehr dubios! Lebt[e] in West-Berlin, wohnt in West-Berlin - Strauss hat ihn nicht bewegen können, in den Ostsektor 'rüberzukommen."

Auch Raasch hatte eine militärische Funktion innegehabt,⁴⁰ und Baer konnte ebenfalls manches aus seinen militärischen Erinnerungen beisteuern. Keiner von ihnen habe dem proletarischen Profil des "roten Studenten" entsprochen. Das waren die "Assistenten, Oberassistenten und Aspiranten" von denen vorher

38 Strauss hatte kaum etwas veröffentlicht. Und das wenige, dazu zählt auch seine Habilitationsschrift, das er veröffentlicht hatte, bot in ideologischer Hinsicht keine Angriffsmöglichkeiten.

39 Fiala, mündliche Mitteilung, 8.4.1992. Interessant sind auch die Erinnerungen Osburgs. Er war 1951-53 Strauss' Assistent: "Er [Strauss; der Verf.] hatte einen sehr widerspruchsvollen Charakter, überwarf sich mit vielen, die eigentlich ähnliche Intentionen wie er hatten. Seine Vorlesungen waren in vieler Hinsicht sehr anregend, verloren sich aber z.T. in endlos gerittenen Steckenpferden mit Schwätzereien." (Schriftliche Mitteilung, 4.8.1993.)

40 Fiala konnte sich an den genauen Dienstgrad Raaschs nicht erinnern.

die Rede war, die nicht in dem erwünschten Maß "die sozialistische Erziehung und Ausbildung" der Studenten förderten. Sie alle waren aber Wunschkandidaten Strauss'.⁴¹ In diesem Berliner Kreis wollte Strauss vermutlich seine eigene Lebensart mitunter tradiert sehen. Darauf zielten die oben wiedergegebenen Formulierungen von "Tendenzen der Verspießung" ab. All das reichte aber noch nicht, um ihn zur Räson zu bringen oder ihn seiner Funktion zu entheben.⁴²

Gegen ihn arbeiteten die eingangs dargestellten Entwicklungen, die auf den XX. Parteitag der KPdSU gefolgt waren. Dem Begehren der Studenten an der Humboldt-Universität im Herbst 1956 antwortete die Partei mit scharfen Maßnahmen. Unter anderem ließ sie Kampfgruppen aufmarschieren. Im Laufe der folgenden Monate verschärfte sich die Lage, bis schließlich im Herbst 1957 die Ulbricht-Gruppe damit begann, sogenannte revisionistische Erscheinungen zurückzudrängen.

Daß dann der damalige Sekretär des ZK für Wissenschaft und Kultur, Kurt Hager⁴³, zielsicher in der Berliner Geschichtsmethodik zur Aufpolierung des eigenen Prestiges revisionistische Erscheinungen aufdeckte, ist ein verständliches Ergebnis der Zeitumstände. Wie gesagt, Strauss war schlecht direkt anzugreifen. Seine Doktoranden boten allerdings die gesuchte Angriffsfläche. Ihre schriftlichen Äußerungen waren das Substantielle, wonach man gesucht hatte. Dazu zählten eben auch ihre Einschätzungen Scheiblhübers. Dessen Werke mußten streng marxistisch gedacht zum kapitalistischen Überbau gezählt werden, waren bürgerlich und wurden daher als revisionistisch eingeschätzt.

Den Relikten "bürgerlicher Pädagogik" war seit der III. Hochschulkonferenz der Kampf angesagt. Nur in diesem Kampf, so Hager, könne die sozialistische Pädagogik wachsen. An gleicher Stelle wird der Vorwurf erhoben: "Die verantwortlichen Genossen Wissenschaftler aber an der Pädagogischen Fakultät schweigen sich bis heute aus."⁴⁴ Von einer Reaktion Strauss' darauf ist nie

41 Fiala selbst habe in seinem Studium immer wieder Querelen gehabt. Ihm seien wenig faßbare Dinge vorgeworfen worden wie kleinbürgerliches Verhalten u.ä. Z.B. habe er eine sehr ernste Diskussion mit Parteifunktionären gehabt, nachdem er bei dem Trauerzug für Stalin vor lauter Langeweile Witze erzählt hatte. Fiala trat erst Jahre später der Partei bei. Zu dem Kreis von Doktoranden zählte auch noch Paul Stampka.

42 Fiala, mündliche Mitteilung, 8.4.92.

43 Kurt Hager. In: Günther Buch (Bearb.), Namen und Daten. Biographien wichtiger Personen der DDR. Berlin/Bonn-Bad Godesberg 1973, S. 96.

44 Referat des Sekretärs, S. 365.

etwas publik geworden. Er ging schließlich aus der DDR fort, was "natürlich eine Flucht unter Zurücklassung von Wohnung und Mobiliar war"⁴⁵. In den Westen gingen ebenfalls seine Doktoranden Raasch und Seyer. Gentner schloß seinen Frieden mit dem System und etablierte sich noch zu einem namhaften Geschichtsmethodiker der DDR.⁴⁶ Baer, einer der beiden "Hauptangeklagten", blieb in der DDR, wurde wegen seines "schweren politischen Fehlers nie verfolgt", "gleichzeitig [...] aber auch nie rehabilitiert [...]"⁴⁷. Trotzdem hatte die damalige Kritik seiner weiteren wissenschaftlichen Laufbahn geschadet. In der Geschichtsmethodik spielte er in den folgenden Jahren keine gewichtige Rolle.

Es ist schwer einzuschätzen, wie ernst es der Partei mit der Bekämpfung Scheiblhübers Methodik war. Bedenkt man, daß gerade seine Anleitung des Erzählens, die Form des verkleinerten Dramenaufbaus, doch vorzüglich geeignet war, die Klassenantagonismen spannend zu gestalten, was ja in den Geschichtslesebüchern z.T. schon verwirklicht worden war, ist man gern geneigt, sich Baers eigenem Resümee anzuschließen:

"In der Tat, die Verfehmung Scheiblhübers gehört zum größten Blödsinn, den sich die SED-Führung je geleistet hat (ich sage das, obwohl ich selbst der SED angehörte)."⁴⁸

Die Folge dieser Kritik war jedenfalls ganz entscheidend: Kein Geschichtsmethodiker hatte es bis zum Untergang der DDR mehr gewagt, nach dieser Stigmatisierung als Revisionismus in irgendeiner Publikation die methodischen Empfehlungen Scheiblhübers, Walburgs, Gansbergs, Scharrelmanns u.a. zu erwähnen, geschweige denn zu würdigen.

Warum Herbert Mühlstädt sich in der Zeitschrift gegen die Scheiblhübersche Technik wandte, kann nicht beantwortet werden. Man muß berücksichtigen - und das spricht für Baers Einschätzung -, daß es um Politik ging. Die Methodik wurde mehr nebenbei ihr Opfer. Mühlstädt wird entweder auf Druck eines Vorgesetzten oder - wenn nicht beide Gründe zusammenkamen - zur Rettung der eigenen Karriere den fraglichen Artikel verfaßt haben.

Unter den Mühlstädt-Artikel ist folgende Bemerkung der Redaktion gesetzt worden:

45 Osburg, schriftliche Mitteilung, 4.8.1993.

46 Fiala, mündliche Mitteilung, 8.4.1992.

47 Baer, schriftliche Mitteilung, 9.1.1992.

48 Baer, schriftliche Mitteilung, 9.1.1992.

"In Heft 8/1958 soll hierzu eine Stellungnahme der Parteigruppe des Instituts für Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Potsdam veröffentlicht werden."

Dieser Aufsatz erschien tatsächlich, bezeichnenderweise lediglich mit den Initialen "W. E." unterzeichnet. Dahinter verbarg sich Walther Eckermann. Auch von ihm ist bekannt, daß er die deutsche Erzähltradition schätzte, aber auch er "kämpfte" gegen den sogenannten Revisionismus in der Geschichtsmethodik.⁴⁹ Darüber weiß Baer Näheres zu berichten:

"W[alther]. E[ckermann]. war seinerzeit staatlicher Leiter oder Institutsdirektor an der Pädag[ogischen]. Hochschule Potsdam. Er mußte als solcher so reagieren, obwohl er Scheiblhuber kannte und positiv wertete. Er hat mit mir offen über sein Muß gesprochen und mich nie zum eigentlich notwendigen Bußgang gedrängt. So habe ich tatsächlich nie öffentlich mein Haupt mit Asche bestreuen müssen. Ein Fakt, den ich noch heute fast als Wunder bezeichne."⁵⁰

Die Haltung Eckermanns bestärkt den Verdacht, die Kritik an der Wertschätzung Scheiblhubers sei rein politischem Kalkül entsprungen.

Dies wird allem Anschein nach ebenso für eine dritte kritische, in moderaterem Ton gehaltene Stellungnahme gelten. Sie verfaßte der Donath-Schüler Hans Wermes.⁵¹ Wermes war seit 1956 wissenschaftlicher Assistent für Geschichtsmethodik in Leipzig. Seine Dissertation schrieb er zu dem Thema "Zur Geschichte des heimatkundlichen Prinzips im deutschen Geschichtsunterricht". Damit lag er auf derselben Linie wie Strauss' Doktoranden. Ihre geplante Veröffentlichung unterblieb aber aus den bekannten Gründen.⁵² Sehr wahr-

49 W. E., Noch einmal Geschichte der Geschichtsmethodik, wie wir sie nicht betreiben sollten. In: GiS. 11. Jg. (1958), H. 8, S. 467 f.

50 Baer, schriftliche Mitteilung, 9.1.1992.

Eckermann gibt in seinem Aufsatz einen Ausblick auf eine eigene Stellungnahme Baers, die aber ausblieb.

51 Hans Wermes, Zur Frage des Klassencharakters der Geschichtsmethodik. In: GiS. 12. Jg. (1959), H. 4, S. 212-221.

52 Hans Wermes, Als Angebot für Geschichtsdidaktiker und -lehrer. Geschichte Jahrzehnte mitgestaltet - ein erstes persönliches Resümee. In: Horst W. Jung u.a., Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen. Deutsch-deutsche Reflexionen. Hamburg 1991, S. 17-48; siehe: S. 28-31.

scheinlich wollte Wermes mit der bezeichneten Stellungnahme den Verdacht des Revisionismus von sich weisen oder wenigstens zeigen, die Kurskorrektur verstanden zu haben.

Im Zuge der Bekämpfung des Revisionismus, das soll der Vollständigkeit wegen noch hinzugefügt werden, machte die Partei keinen Halt vor Ministerium und DPZI. Auf Fritz Lange, der ganz wesentlich mit Lehrplänen und Anweisungen zur Durchführung von Schuljahren ein Klima geprägt hatte, in dem es möglich war, auf die Reformpädagogik zurückzugreifen, folgte Alfred Lemmitz.⁵³

53 Auf dem V. Parteitag wurde Fritz Lange offensiv angegriffen: "[...] Wir erlitten jedoch einen ersten Tempoverlust beim Aufbau der sozialistischen Schule, weil leitende Genossen und Mitarbeiter der Volksbildung, wie die Genossen Wandel, Lange und Laabs, nicht zielbewußt ans Werk gingen, in rückständigen konservativen Anschauungen beharrten, eine opportunistische Konzeption entwickelten und sich über Parteibeschlüsse hinwegsetzten. Sie begünstigten damit zugleich die Verbreitung revisionistischer Auffassungen in der Pädagogik [...]." (Genosse Kurt Hager, *Unsere Schule - eine Kulturtat ersten Ranges*. In: *Neues Deutschland*. 13. Jg. (1958), Nr. 168, 16. Juli 1958, S. 3.)

Alfred Lemmitz, der 1956 bis 1958 Rektor der Hochschule für Ökonomie in Berlin gewesen war, folgte im Dezember 1958 auf Lange.

III. Die Geschichtserzählung der DDR nach 1958

1.1. Das unausgesprochene Fortleben der älteren Erzähltradition

Die Revisionismuskritik hatte der Diskussion um die Lehrer erzählung einen schweren Schlag versetzt. Für die Geschichtsmethodiker der DDR war es fortan nicht mehr möglich, reformpädagogische Positionen oder die davon beeinflusste Position Ebelings öffentlich zu vertreten. Andernfalls hätten sie den Verdacht auf sich gezogen, Revisionisten zu sein. Das wäre sehr wahrscheinlich für den beruflichen Werdegang nicht ohne nachteilige Folgen geblieben. Sollten sie aber künftig auf die ältere Erzähltradition verzichten, die doch gegenüber den Empfehlungen sowjetischer Geschichtsmethodiker wesentlich detailliertere Hinweise umfaßte? Es ist kaum vorstellbar, daß dies ernsthaft in Erwägung gezogen worden sein soll, besaß sie doch zwei nennenswerte Vorzüge: Zum einen bestand ihre Nützlichkeit für den Unterricht darin, der Leninschen Erkenntnistheorie durch den Aufbau von geschichtlichen Vorstellungen im Bewußtsein der Schüler gerecht werden zu können. Zum anderen konnte man mit dieser Art Geschichtserzählung vehement auf das Gefühl der Schüler einwirken. Eine dementsprechende Forderung - wenn auch nicht sehr betont - lag in der seit dem V. Parteitag verstärkt wieder verwendeten Floskel¹ von der "allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit" beschlossen. In "allseitig" sind - wie ausgeführt - die Emotionen mitenthaltend. Das kommt ebenfalls in der häufig gebrauchten Formel "Bildung und Erziehung" zum Ausdruck. Dabei schwingt in "Erziehung" die Herausbildung von Überzeugungen mit, was einer Gefühlsbasis bedurfte. Hinzu kam noch, daß auch zu diesem Zeitpunkt neuere

1 Siehe Hans-Dieter Schmid, Die marxistisch-leninistische Geschichtswissenschaft und der Geschichtsunterricht in der DDR. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann, Geschichtswissenschaft in der DDR. Bd. I, S. 435-458 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25); hier: S. 444; hier erläutert Schmid, daß dies zu Lasten der früheren Forderung nach patriotischer Erziehung geschah; als guter Patriot galt seit dem V. Parteitag, wer sein nationales Empfinden mit sozialistischem Denken und Fühlen zu verbinden wußte. (Siegfried Baske/Martha Engelbert, Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. 1. Teil (1945-1958). Berlin 1966 (Osteuropainstitut an der Freien Universität Berlin. Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen 2), S. XXIV (Vorwort)); die Definition der sozialistischen Erziehung war durch die Verkündung der zehn Gebote sozialistischer Moral ergänzt worden. (Hans Georg Wolf, Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der DDR von 1955-1975. Diss. Münster 1980, S. 311)

sowjetische Veröffentlichungen keine Alternativen boten.² Die Situation erhielt ihre Spitze durch den Übergang Lehrplan, der die vorhergehenden Direktiven ablöste. Seine Entstehung war durch den V. Parteitag der SED und die Thesen des Zentralkomitees vom 17. Januar 1959 bedingt.³ Im Zusammenhang mit der Einführung des polytechnischen Unterrichts sollte die wissenschaftliche Bildung der Schüler verbessert werden.⁴ Man geht wohl kaum zu weit, wenn man hierin eine bildungspolitische Reaktion auf Ulbrichts ehrgeiziges ökonomisches Ziel, die Bundesrepublik bis Anfang 1961 hinsichtlich des Pro-Kopf-Verbrauchs an Nahrungsmitteln und Konsumgütern übertreffen zu wollen,⁵ sieht. Dafür waren künftig wissenschaftlich-technisch besser geschulte Arbeitskräfte vonnöten. Es verwundert daher nicht, in dem neuen Lehrplan eine

2 Siehe A. A. Wagin/N. W. Speranskaja, *Ausgewählte Kapitel zur Methodik des Geschichtsunterrichts der oberen Klassen*. Berlin (Ost) 1962. Die 1959 im russischen Original erschienene Schrift bedeutete im Hinblick auf erzähltechnische Hinweise gegenüber früheren Veröffentlichungen Andrejewskaja/Bernadskis, Sinowjews oder Karzows, deren Nähe zu Scheibhuber angesprochen worden war, keinen Fortschritt (siehe die Seiten 61-74). Wagin/Speranskaja brachten mit ihrem Werk die Geschichtsmethodik weiter, indem sie die längst im pädagogisch-psychologischen Teil der Lehrerausbildung gegebenen und gelehrten Begründungsmöglichkeiten für die Methodenwahl - auf ihre Disziplin übertrugen (S. 21 ff.). Das war längst überfällig gewesen und in der DDR - zumindest prinzipiell - von Weitendorf und Eckermann geleistet worden.

Wagin/Speranskaja halten auf Seite 66 fest: "Von den verschiedenen Arten der Mitteilung ist den Schülern am faßlichsten die *Erzählung*". Auch Lemberg schätzt den Wert der Erzählung insgesamt hoch ein (R. G. Lemberg, *Zur Theorie und praktischen Anwendung der Unterrichtsmethoden*. Berlin (Ost) 1960 (Informationsmaterial aus der pädagogischen Literatur der Sowjetunion und der Länder der Volksdemokratie 28), S. 20, 28).

3 Gerhard Topsch, *Zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts auf dem Gebiet der Sowjetischen Besatzungszone und der DDR von der Aufnahme im Schuljahr 1946/47 bis 1965*. Diss. Halle 1983, S. 163. Im folgenden zitiert: Topsch, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*.

4 Ebd., S. 161 f. Wörtlich hieß es in den "Thesen": "Das Prinzip der polytechnischen Bildung erfordert, daß im *Geschichtsunterricht* die Entwicklung der Produktivkräfte, der Produktionsverhältnisse und die Rolle der Volksmassen als der Produzenten der materiellen Güter verständlich gemacht werden." (Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Thesen des Zentralkomitees. Vom 17. Januar 1959 (Auszüge). In: *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. Teil 2: 1956-1967/68, 1. Halbband (Monumenta Paedagogica VII/1, Reihe C) ausgewählt von Karl-Heinz Günther unter Mitarbeit von Christine Lost. Berlin (Ost) 1969, S. 180-193; hier: S. 187. Im folgenden zitiert: Thesen des Zentralkomitees.

5 Hermann Weber, *Geschichte der DDR*. München 1985, S. 295. Im folgenden zitiert: Weber, *Geschichte* (1985).

Schwerpunktverlagerung auf den Erkenntnisaspekt verwirklicht zu sehen.⁶ Er enthält keine methodischen Hinweise mit der Ausnahme, für den Geschichtsunterricht der 5. und 6. Klasse am Prinzip der historischen Einzelbilder festhalten zu wollen.⁷ Nun war zwar der Unterricht in Geschichtsbildern nicht mit einem bloß erzählenden gleichzusetzen, doch war in früheren Veröffentlichungen von maßgeblicher Seite erläutert worden, die Lehrerzählung sei hierfür die Hauptmethode. Und daß bei "Lehrerzählung" durchaus an reformpädagogische Vorstellungen zu denken war, hatten diesbezügliche Veröffentlichungen nach dem Einsetzen des "Neuen Kurses" gezeigt. Mit der Revisionismuskritik war dies alles im Grunde ungültig geworden. Wie sollten aber künftig die Geschichtsbilder methodisch realisiert werden? Welches Unterrichtsmittel sollte die Lehrerzählung à la Scheiblhuber ersetzen?

Denkbar wäre die Rückkehr zu einer Position gewesen, wie sie beispielsweise Abramow Anfang der 50er Jahre vertreten hatte. Die negativen Folgen des methodischen Umschwungs Anfang der 50er Jahre werden aber allen Geschichtsmethodikern wohl noch deutlich in Erinnerung gewesen sein. Deshalb blieb für sie nur eine vernünftige Lösung übrig: Sie mußten versuchen, "das Schiff unter einer anderen Flagge segeln zu lassen".

Von diesem Bemühen war die im vorhergehenden Kapitel zuletzt besprochene Stellungnahme Hans Wermes' gekennzeichnet. Seine Argumentationsstrategie liegt darin, den Begriff der Unterrichtsmethode nicht mit dem der Verfahrensweise gleichzusetzen. Infolgedessen kann er in Übereinstimmung mit der offiziellen Linie die Meinung ablehnen, es gäbe "Methoden an sich"⁸ und

6 Hans-Dieter Schmid, *Geschichtsunterricht in der DDR. Eine Einführung*. Stuttgart 1979 (Anmerkungen und Argumente 25), S. 49. Im folgenden zitiert: Schmid, *Geschichtsunterricht*. Schmid weist darauf hin, daß man hier wieder an den Lehrplan von 1951 anknüpfte (S. 49).

7 Topsch, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*, S. 167. Diesen Aspekt scheint Schmid bei seiner Einschätzung (siehe Anmerkung zuvor) übersehen zu haben.

Ab dem 7. Schuljahr sollten die Schüler in die Gesetzmäßigkeiten der geschichtlichen Entwicklung eindringen. Aber auch dann sollte der Unterricht noch anschaulich sowie gefühlbetont sein (Schmid, *Geschichtsunterricht*, S. 49). Mit diesen methodischen Empfehlungen hatte man sich eher dem Lehrplan von 1947 als dem von 1951 genähert.

Die Beibehaltung der historischen Einzelbilder fußt sehr wahrscheinlich - leider sind die genaueren Hintergründe, die zu der entsprechenden Formulierung im Lehrplan führten, bislang unbekannt - auf folgender Feststellung des ZK der SED: "Es kommt auf eine erlebnisreiche Gestaltung des Unterrichts an, der die Freude der Kinder am Lernen weckt und ihren Wissensdrang fördert" (Thesen des Zentralkomitees, S. 188).

8 Hans Wermes, *Zur Frage des Klassencharakters der Geschichtsmethodik*. In: *GiS*. 12. Jg. (1959), H. 4, S. 212-221; hier: S. 215.

unterstreicht sogar ausdrücklich den Klassencharakter der Methodik. Er werde geprägt durch den unterrichtlichen Zusammenhang, in dem bestimmte Inhalte mittels einer bestimmten Technik gelehrt würden. Hier liege die entscheidende Differenz. Scheiblhuber habe, im Unterschied zu "heute" die ganze Stunde erzählen wollen, und zwar reaktionäre Inhalte mittels einer bestimmten Technik.⁹ Die Technik sei aber lediglich eine Form, gewissermaßen die "physiologische Erscheinung"¹⁰ der Methode und nicht klassengebunden. Zwar stünden Inhalt und Form in Wechselbeziehung, seien aber nicht identisch. Daher sei es möglich, eine alte Form für neue Inhalte zu gebrauchen,¹¹ wodurch man "ihr eine *veränderte Funktion* gibt"¹². Scheiblhubers Erzählungen brauchten übrigens nicht als Vorbilder für jene "*Technik der Lehrererzählung*" [kursiv im Original; der Verf.] zu dienen, so Wermes, denn:

"Wir haben doch genügend fortschrittliche Schriftsteller und von ihnen Erzählungen, mit deren Hilfe diese Erzählelemente klar werden, wenn man sich nur die Mühe macht, eine ihrer Erzählungen zu analysieren."¹³

Dieser Hinweis war sehr bedeutsam, um nicht den Verdacht des Revisionismus gegen sich zu bestärken. Denn hierdurch versuchte Wermes, sich von der Argumentation Raaschs abzusetzen, der ja ebenfalls den novellistischen Geschichtsunterricht abgelehnt hatte, allerdings für den "elastischen Einbau" von Geschichtserzählungen im Sinne Scheiblhubers "in den Erkenntnis- und Erziehungsprozeß" eingetreten war. Die Nähe der beiden Standpunkte gibt der

9 Was hier unter Technik verstanden wird - Wermes illustriert dies an einem Beispiel (ebd., S. 216 f.) - , ist nichts anderes als ein Erzählungsaufbau, wie er in vielen Beispielen Scheiblhubers vorgefunden werden kann: "Abstrahieren wir einmal vom Inhalt der Erzählung, so bleiben solche Gestaltungsprinzipien übrig, wie Einleitung, Hinführung, Handlungsanstieg, Höhepunkt, Handlungsabfall, retardierendes Element, Ausklang, wobei noch direkte Rede der Handelnden, Variation der Stimme, sowie Gestik und Mimik des Vortragenden zu berücksichtigen wären."

10 Ebd., S. 220.

11 Wermes legitimiert sich mit einem Leninzitat, demgemäß der Marxismus "sich alles Wertvolle der mehr als zweitausendjährigen Entwicklung des menschlichen Denkens und der menschlichen Kultur aneignete und verarbeitete [...] (Lenin)" (ebd., S. 213).

12 Ebd., S. 219.

13 Ebd., S. 217.

Wermes-Argumentation den Charakter des künstlich Gewollten, den einer Gratwanderung.¹⁴

Wermes stand mit seinem Bemühen, die Erzähltechnik reformpädagogischer Provenienz in die Phase des forcierten Aufbaus des Sozialismus herüberretten zu wollen, nicht allein da. Auch sein akademischer Lehrer, Friedrich Donath, mühte sich mit diesem Problem ab. Donath, der noch 1957 für eine Neuauflage eines Scheiblhüberschen Werkes eingetreten war, veröffentlichte 1960 seine erste etwas umfangreichere Schrift mit dem Titel "Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht". Dieses Werk wollte er als einen Beitrag zur Gestaltung eines geschichtsmethodischen Handbuchs verstanden wissen.¹⁵ Das "Versagen" Strauss' hatte auf diesem Sektor eine empfindliche Lücke entstehen lassen. Sie galt es zu schließen; und in diesem Rahmen bemühte Donath sich um die weitere Tradierung der Scheiblhüberschen Erzähltechnik.¹⁶ Das versuchte er, indem er zeigte, daß die Lehrererzählung künftig dem "sozialistischen Realismus"¹⁷ entsprechen müsse:

"Grundsätzlich muß betont werden, daß jede Lehrererzählung ein künstlerisches Gebilde ist, deren Gestaltung in der deutschen sozialistischen Schule nach den Prinzipien des sozialistischen Realismus zu erfolgen hat. Solche Prinzipien sind Wahrheitstreue, sozialistischer Ideengehalt, Überzeugung von der Kraft des Volkes und die leiden-

14 Wie ernst Wermes damals seine eigene Argumentation nahm, kann nicht gesagt werden. In großer zeitlicher Distanz darauf hingewiesen, kommentierte er jedenfalls trocken: "Etwas schreiben ist eben etwas anderes, als im Seminar etwas sagen!" (Schriftliche Mitteilung, 16.1.1992.) Für die Echtheit dieses "Geständnisses" spricht, daß er sich nach der Wiedervereinigung in anderen Veröffentlichungen nicht die Mühe machte, sich als Opfer darzustellen oder sich auf andere Weise als "Wendehals" zu gebärden.

15 Im folgenden zitiert: Donath, Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht, S. VII (Vorwort). Außerdem wollte er hiermit den Studenten für die Nacharbeitung der Vorlesungsstoffe Material zur Verfügung stellen. Den Lehrern sollte es dienen, das "Handwerkliche" in Ordnung zu bringen.

16 Er hat dies natürlich nicht in dieser Deutlichkeit geschrieben. Es geht aber aus den allgemeinen Hinweisen für den Erzählungsaufbau hervor (siehe: ebd., S. 12 f.).

17 Weber, Geschichte (1985), S. 311. Parallel zur Revisionismusbekämpfung war der "sozialistische Realismus" im Oktober 1957 zur Gegenwartsaufgabe der Kultur erklärt worden.

schaftliche Anteilnahme am Sieg der sozialistischen Gesellschaftsordnung."¹⁸

Mit seiner Orientierung am "sozialistischen Realismus" gab er zweierlei zu erkennen: Zum einen wollte er dogmatisch gesonnenen Köpfen im Volkswesen signalisieren, sich auf der Höhe politischer Zeitforderungen zu bewegen und vermutlich dadurch auf ihn gerichtete kritische Blicke abwenden. Zum anderen zeigt sich hier die gleiche Argumentationsweise wie bei Wermes, allerdings nicht mit derselben Deutlichkeit. Sein "Trick" liegt in der Forderung, die Gestaltung, also die technische Seite, nach "den Prinzipien des sozialistischen Realismus" anlegen zu lassen und diese Gestaltungsprinzipien lediglich mit dem inhaltlichen Aspekt des entsprechenden Wertekonzepts ("Wahrheits-treue, [...] Überzeugung von der Kraft des Volkes [...]") zu füllen. Die rein technische Seite der "Lehrererzählung als ein künstlerisches Gebilde" blieb davon unberührt und wird im folgenden auch nicht problematisiert, aber entfaltet und an einem Beispiel verdeutlicht. Im folgenden wird es, zu dem "Thema 'Die Flucht der Genossen der 'Iskra' aus dem Kiewer Gefängnis im Sommer 1902'", wiedergegeben:

"Lenin hatte erkannt, daß nur durch eine revolutionäre Arbeiterpartei die Befreiung der russischen Werktätigen möglich war. Deshalb richtete er sein ganzes Streben um die Jahrhundertwende auf die Schaffung einer revolutionären Partei des Proletariats. Um dieses Ziel erreichen zu können, brauchte er eine Zeitung, durch die er die Arbeiter und Bauern Rußlands ansprechen und von der Bedeutung des gemeinsamen Kampfes überzeugen konnte. Unter großen Schwierigkeiten gelang es ihm, diese Zeitung in Leipzig drucken zu lassen. Er nannte sie die 'Iskra', den 'Funken', aus dem die revolutionäre Flamme schlagen sollte. Wer aber sollte diese gefährliche Fracht über die russische Grenze schmuggeln? Wer von der Zarenpolizei verhaftet wurde, dem war der Tod oder eine langjährige Verbannung nach Sibirien sicher. Doch Lenin fand treue Mitkämpfer, die in Koffern mit doppelten Böden oder auf dem Leib gebunden, die 'Iskra' ins Zarenreich schmuggelten. Eines Tages traf sich in Kiew eine Gruppe der Genossen, die Lenin mit der Verbreitung der 'Iskra' beauftragt hatte. Der Polizei gelang es, elf dieser Genossen zu verhaften. Unter

18 Donath, Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht, S. 12.

ihnen befand sich auch Franz Baumann, der den Decknamen 'Krähe' trug. Die Elf wurden im Gefängnis zu Kiew eingesperrt, und höhnisch prophezeite ihnen der Polizeioffizier, daß keiner von ihnen das Licht der Sonne wieder erblicken werde. Die Gefangenen hatten aber nur einen Gedanken: 'Wie kommen wir am schnellsten wieder in die Freiheit?' Franz Baumann ersann folgenden Plan. Die Gefangenen sollten aus Bettlaken zwei Strickleitern anfertigen, die durch einen Anker auf der Mauerkrone der Gefängnismauer befestigt werden konnten. Als das Kiewer Komitee der Bolschewiki von diesem Plan erfuhr, erhob sich die Frage: 'Wer wird den Anker, der mehrere Kilogramm wog, ins Gefängnis bringen?' Eine junge Genossin mit Namen Ljusja erbot sich, diesen gefährlichen Auftrag auszuführen. Sie umwickelte den Anker mit langstieligen Blumen und machte sich auf den Weg zum Gefängnis. Sie wollte unter dem Vorwand, ein 'Geburtstagsgeschenk' zu machen, den Anker Franz Baumann in die Hände spielen. Ihr könnt euch denken, wie ihr das Herz schlug, als sie an der Gefängnispforte läutete. 'Was wollen Sie?' fuhr sie der Pförtner an. 'Der Häftling Baumann hat heute Geburtstag; ich bin seine Braut und möchte ihn mit einem Blumenstrauß erfreuen!' Wenn jetzt der Pförtner den 'Blumenstrauß' in die Hand nahm, war Ljusja verloren. Doch in diesem Augenblick tauchte ein Retter in Gestalt des Häftlings Gurski auf. Er kam 'zufällig' ans Gefängnistor und erbot sich, den Strauß Baumann zu überbringen. Ehe der Wärter Einwände machen konnte, war Gurski schon mit den 'Blumen' davon. Ungeklärt gingen die Gefangenen an die letzten Vorbereitungen zur Flucht. Geld und Pässe hatten die Genossen schon ins Gefängnis geschmuggelt. Sie waren auch über den Zeitpunkt der Flucht unterrichtet. An einem Abend war es endlich soweit. Die Wache wurde überrumpelt und schnell an der Mauer eine lebende Pyramide gebildet, deren oberes Ende an die Mauerkrone reichte. Einer kletterte auf diese Pyramide hinauf und befestigte den Anker und die Strickleitern. Auf diese Weise entkamen die mutigen Genossen von der 'Iskra'. Die sofort aufgenommene Verfolgung blieb ergebnislos. Der geplante große Prozeß gegen die Bolschewiki konnte nicht stattfinden. Warum das nicht möglich war, das erfuhren die russischen Arbeiter und Bauern durch die nächste Nummer der 'Iskra'. Die Namen der mutigen Genossen waren in aller Munde und hoffnungsvoll blickten die russi-

schen Arbeiter und Bauern auf die Partei der Bolschewiki, die so entschlossene Kämpfer erzog."¹⁹

Dem "sozialistischen Realismus" wird in dem vorliegenden Beispiel durch das dieser Erzählung zugrundeliegende Wertekonzept entsprochen. Natürlich ist es dem historischen Materialismus verpflichtet. Das ist auch hier an der Personenkonfiguration erkennbar. Dadurch ist der Erzählung das von Donath postulierte "dramatische Element" für die Erzählung gegeben. Auf der einen Seite finden sich Lenins "treue Mitkämpfer", sie sind durch die Wahl des Adjektivs unverkennbar positiv besetzt, auf der anderen die gefährliche Zarenpolizei. Ihre negative Einschätzung wird wie schon in den Erzählungen der 50er Jahre nicht durch eine Bewertung des Erzählers offenbar. Statt dessen wird versucht, die eigene Urteilskraft des Textempfängers durch Benennung der näheren Umstände zu erreichen (wer der Zarenpolizei in die Fänge geriet, "dem war der Tod oder eine langjährige Verbannung nach Sibirien sicher" oder "[...] und höhnisch prophezeite ihnen der Polizeioffizier, daß keiner von ihnen das Licht der Sonne wieder erblicken werde"). Durch den Antagonismus der Personen ist der notwendige Konflikt gegeben, der den Schüler eine Identifikation und das Erlebnis von Spannung ermöglicht.²⁰

Der überschaubare Handlungszusammenhang wird in steigender Form dargeboten. Ganz in Übereinstimmung mit Scheiblhubers Empfehlungen verzichtet Donath dabei auf "ausschmückende" Deskriptionen. Beschrieben wird nur, was unbedingt erforderlich scheint. Andernfalls drohte eine Unterbrechung des Spannungserlebnisses.

Der Aufbau folgt der verkleinerten Dramenform. Zunächst werden in einer Einleitung, in der die Grundspannung bereits offenbar wird, Voraussetzungen für den eigentlichen Handlungsgang geschaffen. Nach dieser Hinführung wird allmählich die Spannung gesteigert: angesichts der höhnischen Prophezeiung der Gedanken der Gefangenen an die Freiheit (= Grundkonflikt), der Plan, dessen Gefährlichkeit durch den Kommentar des Erzählers erhellt wird ("Ihr könnt Euch denken, wie ihr das Herz schlug, als sie an der Gefängnisporte läutete" und "Wenn jetzt der Pförtner den 'Blumenstrauß' in die Hand nahm, war Ljusja verloren"), der Höhepunkt (gelingt es, das rettende Hilfsmittel in das Gefängnis zu schmuggeln?), erkennbar an der szenischen Präsentation (Frage des Pförtners, Ljusjas Entgegnung, Vorbeigehen des Häftlings), Handlungsabfall (der

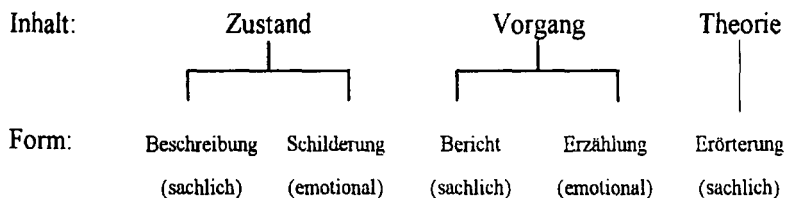
19 Ebd., S. 13 f.

20 Ebd., S. 13.

Fokus der Sprechperspektive verengt sich wieder, z.B. "ungesäumt gingen die Gefangenen an die letzten Vorbereitungen zur Flucht", glückliche Flucht ohne weiteren Konflikt) und Ausklang (letzter Absatz).

Der hier beschriebene formale Aufbau findet sich in vielen Beispielen Scheiblhubers wieder und war von Wermes als bloß "physiologische Seite" jener Methode bezeichnet worden. Donath und Wermes stimmen darüber hinaus darin überein, daß sie im Gegensatz zu Scheiblhuber nicht nur die Erzählung für die Stoffvermittlung empfehlen. Zwar müsse der Lehrervortrag im Geschichtsunterricht im Zusammenspiel mit anderen Unterrichtsmitteln vorherrschen,²¹ indem Donath aber die "verwendeten Hauptarbeitsmittel" zum Hauptunterscheidungsmerkmal der Methoden macht,²² versucht er, "die Aufmerksamkeit der Lehrer auf die Verwendung" anderer "Anschauungsmittel" zu lenken und "der Vorherrschaft des Lehrervortrages zu beugen".²³

Insgesamt läßt sich bei Donaths Position keine wesentliche Veränderung gegenüber seinen früheren Veröffentlichungen erkennen. Das gilt ganz besonders für die Beibehaltung des Terminus "Lehrervortrag" als Oberbegriff der monologischen Darbietung durch den Lehrer sowie dessen Gliederung nach der "Struktur des vorzutragenden Stoffes" sowie dem "Grad des emotionalen Gehalts der Darbietung".²⁴ Er kommt zu folgendem Schema,²⁵ wobei "Inhalt" die Stoffstruktur mitbezeichnet:



Seitens des DPZIs erfolgte ein Jahr nach Donaths Schrift die Veröffentlichung eines methodischen Handbuchs. In dieser Veröffentlichung ist

21 Ebd., S. 10.

22 Außerdem könnten sie unter dem Aspekt ihrer didaktischen Funktion unterschieden werden. (Ebd., S. 5.)

23 Ebd.

24 Ebd., S. 11. Allerdings untersucht er nicht, welche sprachlichen Elemente diesen Grad bedingen.

25 Ebd., S. 12.

unschwer der Blick auf die notwendige Hilfe zur Lehrplannerfüllung zu erkennen.²⁶ Wie bereits erwähnt wurde, sah dieser für den Geschichtsunterricht der 5. und 6. Klasse den Unterricht in historischen Einzelbildern vor. Als entscheidende Methode für deren Gestaltung wurde die Lehrererzählung herausgestellt.²⁷ Diese methodische Empfehlung wurde natürlich nicht auf Basis reformpädagogischer oder davon beeinflusster Literatur begründet. Dafür griff man auf die marxistisch-leninistische Erkenntnistheorie zurück, wovon die Notwendigkeit, lebendige Anschauungen den Schülern als erste Stufe der Erkenntnisprozesses zu ermöglichen, abzuleiten war.²⁸ Aber die Lehrererzählung werde nach Ansicht der Autoren nicht nur dem eigentlichen Erkenntnisprozeß gerecht, sondern helfe darüber hinaus, die in der Formulierung von "Einheit von Bildung und Erziehung"²⁹ mit "Erziehung" angesprochenen Herausbildung von Gefühlen, Überzeugungen usf. anzubahnen und zu verwirklichen.³⁰ Wörtlich heißt es auf Seite 51:

"Quellen echter Emotionen sind im Geschichtsunterricht das konkrete historische Geschehen und seine anschauliche lebendige Darstellung in der Lehrererzählung oder in der Schilderung, unter Auswertung guten Bildmaterials."

26 Als Hilfe für die Lehrer war es von vornherein wohl geplant; Ende 1959 schrieb Weitendorf, damals Sektionsabteilungsleiter der Gesellschaftswissenschaften, an den Leiter des Bürger Lehrerkollektivs: "Heute möchte ich mich mit einem besonderen Anliegen an Dich wenden. Wir haben vom Ministerium für Volksbildung den Auftrag erhalten, bis 1.4.1960 ein Methodisches Handbuch für den Geschichtsunterricht zu entwickeln, das dann zum Schuljahr 1960/61 allen Lehrern eine wesentliche Hilfe bei der Durchsetzung des neuen Lehrplans sein soll. [...] Im weiteren Verlauf dieses Schreibens wird das Bürger Geschichtslehrerkollektiv gebeten, "die Ausarbeitung des entsprechenden Abschnittes für die 7. und 8. Klasse" zu "übernehmen". (Weitendorf an Herrn Erich Pape in Burg bei Magdeburg, Berlin, 2.12.1959 - Privatbesitz Pape.)

27 Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. Sektion Unterrichtsmethodik und Lehrpläne, Geschichtsunterricht. Methodisches Handbuch für den Lehrer. Berlin (Ost) 1961 (Bibliothek des Lehrers. Abteilung II Methodik 5), S. 59.

28 Ebd., S. VII, X, XIV (Einführung), S. 50.

29 Ebd., S. XIII.

30 Siehe dazu S. 1.

Hier liegt also eine konsequente sowjetpädagogische Begründung für die Lehrererzählung vor.³¹ Mit dieser marxistisch-leninistischen Begründung war prinzipiell dem Verdacht auf revisionistische Auffassungen der Autoren entgegengewirkt. Sicherheitshalber betonten die Autoren noch:

"Beim Unterrichts in historischen Bildern handelt es sich um einen *wissenschaftlichen* [kursiv im Original; der Verf.] Geschichtsunterricht. Er hat nichts gemein mit dem sogenannten 'novellistischen Geschichtsunterricht' der bürgerlichen Schule, wie er heute auch in Westdeutschland praktiziert wird."³²

Der letzte Teilsatz bezog sich auf Ebeling. Diese Abgrenzung war notwendig, weil Weitendorf, der die Leitung des Autorenkollektivs innehatte, sich 1956 positiv über Ebelings methodische Verfahrensweise geäußert hatte.

Betrachtet man die praktischen Hinweise zur Gestaltung von Erzählungen, bekommt man Zweifel, ob es sich hierbei nicht, wie bei Wermes und Donath, um ein Lippenbekenntnis handelt. In den Mittelpunkt einer Erzählung sei eine Hauptperson evtl. mit einem Gegenspieler zu stellen, die Handlung sei spannend zu gestalten, Zeitkolorit, direkte Rede, Personencharakterisierung u.a.³³ Die Anweisung erinnert an Donath ebenso wie an Scheiblhuber und Ebeling. Besonders betont wird die Notwendigkeit der Personifizierung, d.h., die Handelnden sollten "als *typische Vertreter bestimmter Klassen und sozialer Gruppen* [Unterstreichung im Original, der Verf.]"³⁴ herausgestellt werden.

Das Prinzip der Personifizierung lag im Grunde ja in den theoretischen Ausführungen Plechanows zur Rolle der Volksmassen beschlossen. Benutzt worden war der Begriff auch von Karzow ebenso wie von Ebeling. Den dafür entscheidenden Abschnitt hatten zwei ehemalige Strauss-Mitarbeiter, Fiala und

31 Übrigens wird in dem Handbuch im nachhinein die entwicklungspsychologische Begründung für den methodischen Hinweis gegeben. Auf der "Entwicklungsstufe des 'mittleren Schulalters', die das 5. und 6. Schuljahr umfaßt", herrsche "im wesentlichen das anschaulich-konkrete Denken" vor (ebd., S. 49.), in den folgenden Schuljahren sei das logisch-begriffliche Denken zu entwickeln, ohne daß hier völlig auf Erzählung und Schilderung verzichtet werden sollte (siehe S. 49, 75, 80).

32 Ebd., S. 56.

33 Ebd., S. 62 f.

34 Ebd., S. 60.

Osburg, verfaßt. Fiala erklärte auch, seinen Ausführungen geschichtsdidaktische Veröffentlichungen Ebelings zugrundegelegt zu haben.³⁵

Ein weiteres Indiz für die Anlehnung an Ebeling - aber auch nicht mehr als das - ist die Empfehlung, nicht nur ereignisbetonende Themen in Erzählungen darzustellen, sondern diese auch einzusetzen, "wenn die Schüler mit einer Landschaft bekannt gemacht werden sollen"³⁶. Als Beispiel wird empfohlen, Mesopotamien am Zug einer Karawane in einem zeitlichen Nacheinander zu beschreiben.

Mit Wermes und Donath stimmten die Autoren dieses Handbuchs darin überein, den Geschichtsunterricht nicht in eine Folge von "Geschichtchen" zerfallen zu lassen, sondern stets auf die Darbietung hin das Tatsachenmaterial auszuwerten.³⁷

Im Rahmen des Handbuchs wird kein Methodensystem entwickelt. Als Formen mündlicher Darbietung werden bloß Erzählung, Schilderung und Bericht benannt. Eigenartigerweise wird die Schilderung, die episch nicht so breit sei und wie die Erzählung angelegt sein soll, als "wesentlichste Form" für den Geschichtsunterricht der 7. bis 10. Klasse vorgestellt, die sowohl für die Darstellung von Ereignissen als auch für die von Erscheinungen empfohlen wird.³⁸ An diese Beobachtung mag man den Verdacht anschließen, die Handbuch-Autoren hätten sowohl Stohr als auch Donath, deren Überlegungen zu einem einheitlichen Methodensystem ja immer noch unangefochten waren und in puncto Schilderung differierten, gerecht werden wollen.³⁹

35 Mündliche Mitteilung, 8.4.1992. 1954 wollte Fiala zu einem privaten Besuch nach Westdeutschland reisen. Nachdem er Strauss von seinem Vorhaben erzählt hatte, bat dieser ihn, in Braunschweig doch einen Abstecher zu machen. Mit dem Auftrag "Frag doch 'mal nach, wie die das machen" - Strauss selbst hielt sich da völlig bedeckt -, stellte Fiala sich bei Georg Eckert vor. Eckert habe sich sehr bald an den Oberleutnant Dr. Strauss erinnert und erzählt, wie ihm dieser im selben Frontabschnitt gegenübergelegen hätte, als er, Eckert, auf seiten der Partisanen in Jugoslawien gekämpft hatte. Trotzdem vermittelte Eckert Fiala an Ebeling weiter. Nach Gesprächen mit Ebeling erhielt er Kontakt zu Braunschweiger Lehrern und konnte in der Praxis Ebelings Methodik beobachten. Von dieser Reise habe er zahlreiche Materialien und Eindrücke mitgebracht.

36 Geschichtsunterricht. Methodisches Handbuch, S. 59. Ein derartiges Vorgehen war auch schon Scheiblhuber bekannt gewesen.

37 Siehe Ebd., S. 56 f.

38 Ebd., S. 80.

39 Eine ganze Artikelserie zu Anfang der 60er Jahre ließ die unternommenen Anstrengungen, zu einem einheitlichen "System der Geschichtsmethodik" zu gelangen, erkennen. Dazu: Prof. Dr. Donath/Prof. Dr. Gentner/Dr. Osburg/Prof. Dr. Stohr/Dr. Weitendorf, Konzeption zum System

Daß sowohl Wermes als auch Donath und die Autoren des Handbuches in ihrer "revisionistischen" Vorgehensweise unerkannt blieben, bestätigt allem Anschein nach das Zeugnis Fialas in seiner Kernaussage, die Geschichtserzählung wäre mehr zufällig zu einem Opfer in der Auseinandersetzung mit dem als zu bürgerlich empfundenen Strauss geworden.

Mit der gleichen Absicht wie Donath wandte sich Stohr, der an den "Methodischen Hinweisen" für die 5. und 6. Klasse des Handbuches mitgearbeitet hatte, mit seiner "Methodik des Geschichtsunterrichts" an die pädagogisch interessierte Öffentlichkeit. Genauso wie Donath war Stohr im Grunde bei seiner Position verblieben, die er in den 50er Jahren in "Geschichte in der Schule" vorgestellt hatte. Seine Definition der Unterrichtsmethode schließt es aus, die Geschichtserzählung als solche zu bezeichnen. Sie lautet:

"Die Unterrichtsmethode ist als eine Komponente der Unterrichtsgestaltung das Mittel, mit dem die didaktischen Aufgaben in der Unterrichtsstunde gelöst werden, um die Bildungs- und Erziehungsinhalte der sozialistischen Schule zu verwirklichen. Die Unterrichtsmethode ist ein System funktioneller Maßnahmen des Lehrers, durch das dieser die Lernfähigkeit der Schüler in Verbindung mit geeigneten Lehrmitteln organisiert. [Kursiv im Original; der Verf.]"⁴⁰

Demzufolge ist die Erzählung die spezifische Ausprägung eines sprachlichen Darstellungsmittels und damit Teil eines Systems funktioneller Maßnahmen. Dieses System wird Unterrichtsmethode genannt, wenn das Zusammenspiel seiner Teile es ermöglicht, eine gestellte didaktische Aufgabe (Stoffver-

der Geschichtsmethodik. In: GuS. 4. Jg. (1962), H. 10, S. 828-842; N. W. Andrejewskaja, Einige Gedanken zur "Konzeption zum System der Geschichtsmethodik". In: GuS. 5. Jg. (1963), H. 10, S. 839-843; W. I. Abramow, Welches System der Methodik des Geschichtsunterrichts benötigt die sozialistische Schule. In: GuS 5. Jg. (1963), H. 11, S. 947-950, 955-959; A. A. Wagin, Über das System der Methodik des Geschichtsunterrichts. In: GuS 5. Jg. (1963), H. 12, S. 1026-1036. Es wird darauf verzichtet, die wenigen Hinweise auf die Lehrerrezählung dieser Aufsätze zu referieren, da sie keinen erkennbaren Einfluß auf die diesbezügliche Entwicklung in der DDR genommen hatten.

- 40 Bernhard Stohr, Methodik des Geschichtsunterrichts, Probleme der methodischen Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, Berlin (Ost) 1962 (Bibliothek des Lehrers. Abteilung II Methodik), S. 100. Im folgenden zitiert: Stohr, Methodik.

mittlung, Stoffverarbeitung, Festigung und Anwendung)⁴¹ zu lösen. Hierin liegt eine gravierende Abweichung zu Donath, die ebenfalls schon vor der Revisionismuskritik zutage getreten war.

Der pädagogisch-psychologische Begründungszusammenhang für den Einsatz der Erzählung, vor allem in der 5. und 6. Klasse, entspricht dem des oben besprochenen Handbuchs, auf das er sich teilweise stützt.⁴² Ausgehend von der im Rahmen marxistisch-leninistischer Erkenntnistheorie erkennbaren Bedeutung von Vorstellungen⁴³ empfiehlt er die induktive Vorgehensweise.⁴⁴ Um seine Erläuterungen hinsichtlich eines faßlich anzulegenden Geschichtsunterrichts abzusichern, greift er auf sowjetpädagogische bzw. -psychologische Schriften von Ogorodnikow/Schimbirjew, Teplow, teilweise auch auf deutsche marxistische Literatur zurück.

Ebenso wie die Autoren des Handbuches weist Stohr darauf hin, wie bedeutsam es sei, Gefühle im einheitlichen Prozeß von Erziehung und Bildung herauszubilden.⁴⁵ Der Geschichtsunterricht soll zielgerichtete Gefühle bewirken, die helfen sollen, die Schüler positiv für den vom historischen Materialismus aufgezeigten geschichtlichen Fortschritt zu gewinnen. Auf der anderen Seite sei der Haß gegen die "profitgierigen Räuber" zu erzielen.⁴⁶ Da er der "Dynamik des geschichtlichen Geschehens [...] eine starke gefühlserregende Wirkung" zuerkennt⁴⁷ und aus entwicklungspsychologischen Erwägungen eine vorstellungsanregende Darstellungsweise befürwortet, ist klar, daß er gerade der Erzählung eine bedeutende Rolle zuspricht. Aber auch er lehnt - wie all die anderen Geschichtsmethodiker der DDR - den novellistischen Geschichtsunterricht ab.⁴⁸

Interessanterweise machte Stohr sich nicht die Mühe, seine Ausführungen bezüglich der Erzählung als genuin sozialistisch herauszustellen. Warum er sich offenbar nicht vor Revisionismuskritik zu fürchten brauchte, ist unbekannt. Betrachtet man nämlich seine Gestaltungshinweise für Erzählungen, will man meinen, er hätte allen Grund dazu gehabt. Sie gleichen denen Wermes', Donaths und denen des Handbuches fast vollständig.

41 Ebd., S. 97.

42 Ebd., S. 92 f.

43 Siehe hierzu: ebd., S. 53.

44 Ebd., S. 56.

45 Siehe hierzu: ebd., S. 24, 38.

46 Ebd., S. 34.

47 Ebd., S. 23

48 Siehe hierzu: Ebd., S. 25.

Stohr empfiehlt, die Handlung einer Erzählung an das Leben bzw. Wirken einer Person zu binden. In den unteren Klassen sollte auf Nebenhandlungen weitgehend verzichtet werden und ab der sechsten allmählich stärker das Denken und Fühlen der Hauptperson(en) in der Darstellung berücksichtigt werden. Die Erzählung sollte eine Einleitung besitzen, durch die die Schüler mit Raum, Zeit und Ausgangspunkt der Handlung vertraut gemacht werden. Daran schließe sich der Hauptteil an, der in der 5. Klasse möglichst bald zu einem Höhepunkt gesteigert werde.⁴⁹ Der folgende Schluß mache auf das "Wesentliche des Vorganges" ("Zum Beispiel: So wie Johanna Stegen kämpften viele Patrioten") aufmerksam, wodurch "die Handlungen einzelner Persönlichkeiten in Beziehung zur Aktivität der Volksmassen" gesetzt werden sollen. Als Handelnde können ebenso "*historische* Persönlichkeiten" wie "*erfundene* Personen" gewählt werden. Entscheidet man sich für letzteres, so sind "die Personen und ihre Erlebnisse [...] so zu gestalten, daß sie den zugrunde liegenden historischen Sachverhalt in typischer Form widerspiegeln".⁵⁰

Damit war nichts anderes als die Möglichkeit der "Personifizierung" gemeint. Unklar bleibt letztlich, warum er dies so nicht benannte, denn die Handbuch-Autoren hatten diesen Begriff bereits vorher in den geschichtsmethodischen Diskurs eingebracht. Vermutlich war es allein aus politisch-ideologischen Gründen opportun, jede Ähnlichkeit mit westdeutschen Ansätzen auszuschließen.

Stohrs "technische" Empfehlungen weichen im Grunde ebensowenig von reformpädagogischen Gestaltungshinweisen ab wie die der anderen DDR-Geschichtsmethodiker.⁵¹

Texte, die Stohr als Schilderungen eingeordnet wissen will, können dem in Kap. A. I. entwickelten Verständnis zufolge als Narrationen aufgefaßt werden. Die Schilderung soll "in den oberen Klassen zur Darstellung historischer Ereignisse" häufiger als die Erzählung eingesetzt werden.⁵² Hauptsächlich

49 Ebd., S. 115.

50 Ebd., S. 116.

51 Das läßt sich leicht an dem Beispiel, das Stohr für die unterrichtsrelevante Erzählung bringt, erkennen. Siehe Quellenband, Nr. 59, S. 190-192.

52 Das bedeutet nichts anderes, als daß die Schilderung ein temporales Nacheinander zur Entfaltung bringt. In dem Beispiel zu dem Thema "Erhebung der Pariser Volksmassen am 18. März 1871" wird (siehe Quellenband, Nr. 60, S. 193-195) beispielsweise der texteröffnende Initiator "in der Nacht vom 17. zum 18. März 1871, etwa gegen drei Uhr" als Ausgangspunkt der späteren Signalfolge genutzt. Die Signalfolge ist hier eine Sequenz rückbeziehender Temporalad-

unterscheide sie sich von der Erzählung dadurch, daß sie "sich nicht auf Einzelchicksale" "beschränkt".⁵³ Ausschmückende, stimmungserzeugende Passagen wie "Kalter Nebel liegt über der Stadt" oder "menschenleeren Straßen der noch schlafenden Stadt", die innerhalb eines Berichtes zu demselben Vorgang als redundant empfunden würden, läßt Stohr für die Schilderung zu. Das habe sie mit der Erzählung gemeinsam, ebenso die Verwendung der direkten Rede und die leichte Nachweisbarkeit eines Erzählers.⁵⁴ Mit diesem Verständnis von "Schilderung" unterscheidet sich Stohr von Donath, der sie als emotional gehaltene Deskription eines Zustandes verstanden wissen wollte.⁵⁵

Von seiner Methodik behauptet Stohr in ihrem Vorwort übrigens:

"Sie ist das Ergebnis langjähriger Lehr- und Forschungsarbeit."⁵⁶

In bezug auf die Passage, die die Erzählung betrifft, ist diese Behauptung verifizierbar. Um die Jahreswende 1956/57 führte Stohr Versuche durch bzw. ließ er zum Verständnis der Schüler bei mündlicher Darbietung durchführen.⁵⁷

verbien bzw. adverbialer Bestimmungen: "Es ist schon fünf Uhr", "allmählich", "es wird sechs Uhr", "da" usf.

53 Stohr, Methodik, S. 116.

54 Daß er in dem angeführten Beispiel das Präsens als Tempus wählt, wird von ihm nicht näher erläutert und nicht zu den Merkmalen einer Schilderung gezählt.

55 Nebenbei bemerkt: Kosche erzählte, daß diese Differenz, die nie überwunden werden konnte, sich im Laufe der Jahre zu einem persönlichen Streit der beiden Methodiker entwickelte. (Mündliche Mitteilung, 7.4.1992.)

56 Stohr, Methodik des Geschichtsunterrichts, S. 5.

57 Stohr wandte sich an Pape: "[...] Ich würde Dich bitten[,] einige Kollegen für diese Arbeit zu gewinnen, obwohl sie etwas Zeit kostet. Fragebogen könnten noch nachgeschickt werden, falls nicht die Möglichkeit besteht, das nötige Papier selbst aufzubringen.

Zweitens wollen wir die Formen der mündlichen Darbietung untersuchen, um gegebenenfalls Anhaltspunkte für ihre Gestaltung in den einzelnen Schuljahren zu gewinnen. Der erste Versuch soll zunächst einmal Gewißheit in der Methode des Experimentierens bringen und zeigen, in welcher Weise eine solche Geschichte in den verschiedenen Altersstufen aufgenommen wird. Um einheitliche Ergebnisse zu bekommen, haben wir die Niederschrift der Schüler verlangt. [...]" (Pädagogisches Institut Karl Friedrich Wilhelm Wander, Lehrstuhl Geschichtsmethodik, Dr. Stohr, Herrn Schuldirektor Erich Pape, Burg bei Magdeburg, Dresden, den 24.11.1956 - Privatbesitz Pape.)

Stohr sammelte bis zum 9. Februar des folgenden Jahres "ca. 1200 Niederschriften". (Pädagogisches Institut Dresden, Lehrstuhl Geschichte - Methodik, Dr. Stohr, Herrn Schuldirektor Pape, Burg Bez. Magdeburg, Dresden, den 9.2.1957 - Privatbesitz Pape.) In dem

Obwohl Stohr seine "Methodik" später an den neuesten Stand des Diskurses anzupassen versuchte,⁵⁸ blieb sein Verständnis von den monologischen Vermittlungsformen im wesentlichen völlig unberührt. Das gilt auch für den pädagogisch-psychologischen Begründungszusammenhang. So orientiert er sich weiter an der Formel der Einheit von Erziehung und Bildung,⁵⁹ behält das Leninsche Erkenntnismodell bei,⁶⁰ von dem stets die Notwendigkeit der Herausbildung konkreter Vorstellungen von der Vergangenheit abzuleiten war. Lediglich als Neuerung ist in diesem Zusammenhang das "gnoseologische Prinzip" zu nennen. Dieses Prinzip bezeichnet im Grunde dasselbe, was in der ersten Auflage induktive Verfahrensweise geheißen hatte, nämlich die Auswahl einer Tatsache, "die für die wissenschaftlichen Verallgemeinerungen typisch"⁶¹ ist. Damit ist der Charakter und der Inhalt von Erzählungen Stohrschen Geprägtes festgelegt. Gleichzeitig wird dem Prinzip der "Einheit des Sinnlich - Konkreten mit dem Abstrakten [Sperrschrift im Original; der Verf.]"⁶² entsprochen. Interessanterweise rekurriert Stohr hier deutlicher als früher auf Pawlows Lehre von den zwei Signalsystemen.⁶³ Die genannten Konsequenzen für einen altersadäquaten Geschichtsunterricht sind in der dritten Auflage dieselben wie in der ersten.⁶⁴ Gleich geblieben ist im

Brief äußerte Stohr seine Absicht, "die Versuche fortzusetzen". Ob und in welchem Umfang dies erfolgte, ist unbekannt.

58 Bernhard Stohr, *Methodik des Geschichtsunterrichts. Probleme der methodischen Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule*. 3. Aufl. Berlin (Ost) 1968, S. 5 f. (Vorwort). Im folgenden zitiert: Stohr, *Methodik* (1968).

59 Siehe: Ebd., S. 17. Das beinhaltete weiterhin die Erzeugung der "parteilich richtigen" Gefühle, damit bei den Schülern eine "sozialistische" Handlungsbereitschaft sowie die entsprechende Überzeugung entstände.

60 Siehe: Ebd., S. 83.

61 Ebd., S. 59. In einer Fußnote erläutert Stohr (S. 60): "Das gnoseologische Auswahlprinzip ist nicht mit dem exemplarischen Prinzip einiger westdeutscher Methodiker zu verwechseln. Exemplarisch auswählen heißt, einen beliebigen Stoff als Paradigma, als Musterbeispiel für historische Betrachtungsweise zu bestimmen. Das gnoseologische Prinzip dagegen setzt ein geschlossenes System historisch-weltanschaulicher Erkenntnisse [damit ist natürlich der historische Materialismus gemeint; der Verf.] voraus und wählt aus der Fülle des historischen Materials die wesentlichen zur Erkenntnis unbedingt notwendigen Tatsachen aus." Demzufolge können die Beispiele nicht beliebig ausgewählt werden. Siehe hierzu auch: Schmid, *Geschichtsunterricht*, S. 95.

62 Stohr, *Methodik* (1968), S. 122.

63 Ebd., S. 122.

64 Ebd., S. 130 f.

Grunde auch sein prinzipielles Verständnis von "Unterrichtsmethode".⁶⁵ Die Erzählung wird in der letzten Auflage, das ist die von 1968, als modifizierendes Mittel der methodischen Grundform "sprachliche Darstellung" des methodischen Grundtyps der darbietenden Methode bezeichnet. Ebenfalls unverändert blieben sein Verständnis von und seine "technisch-praktischen" Hinweise zu Schilderung und Erzählung.⁶⁶

Die Bedeutung Stohrs "Methodik" für die Geschichtsmethodik der DDR geht allein aus der Tatsache hervor, daß sie - und das trifft auf das oben erwähnte Handbuch ebensowenig zu wie auf Donaths "Unterrichtsmethoden" - innerhalb von sechs Jahren in drei Auflagen erschien. Sie wird aber auch deutlich, wenn man die 1975 erstmalig von der APW herausgegebene "Methodik Geschichtsunterricht" in die Hand nimmt. Zahlreiche Vorstellungen und Einschätzungen, die Stohr dargelegt hatte, kehren dort - in vielen Fällen leicht modifiziert - wieder. Das gilt z.B. für sein Verständnis von "Unterrichtsmethode". Hier kehrt seine Differenzierung von "darbietende", "erarbeitende Unterrichtsmethode" und die von ihm als "aufgebende Methode" bezeichnete als "selbständige Schülerarbeit" wieder. In der APW-Methodik wird die Erzählung als eine der spezifischen Ausprägungen des Lehrervortrages als eine mögliche Grundform der darbietenden Unterrichtsmethode angesehen.⁶⁷ Das Vorbild der Stohrs ist leicht zu erkennen.

Dasselbe kann auch von der gesamten Weise, den Einsatz einer emotional geprägten Darstellung zu begründen, prinzipiell behauptet werden. Eine Modifikation besteht in der Verschiebung in Richtung auf ein höheres Maß an Rationalität.⁶⁸ Das wird beispielsweise an der Einschätzung entwicklungspsychologischer Gegebenheiten deutlich. In der "neuen" Methodik wird nämlich schon für das fünfte Schuljahr gefordert, die "Schüler zur Anwendung aller logischen Grundoperationen"⁶⁹ zu befähigen. Weiterhin werde aber natürlich gefordert, in der Darstellung der "anschaulich-konkreten" Stufe des Denkens dieser Altersstufe gerecht zu werden.

65 Siehe hierzu: Ebd., S. 209 ff.

66 Ebd., S. 222 ff.

67 Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.), Methodik Geschichtsunterricht. Berlin (Ost) 1975, S. 121. Im folgenden zitiert: APW, Methodik.

68 Siehe z.B.: Ebd., S. 102.

69 Ebd., S. 106.

Dem Gefühl wird in der APW-Methodik fortgesetzt eine große Bedeutung für die Erziehung von sozialistischer Moral und Überzeugungen bis hin zur Wehrbereitschaft zuerkannt.⁷⁰ Dabei gehen die Verfasser ebenfalls von der Einheit von Erziehung und Bildung aus. Diese Einheit wird als ein dialektisches Durchdringen von Erkennen, Werten und Erleben angesehen.⁷¹ Und bei der Benennung der Gefühle treten altbekannte Formulierungen wie "Liebe zu den Kräften des Fortschritts" und Haß und Abscheu "gegenüber den Feinden des Volkes und des Fortschritts" auf.⁷² Für die Personenkonfigurationen von Erzählungen ist damit das "bewährte", vom historischen Materialismus abzuleitende Werteschema implizit wieder einmal empfohlen worden. Von den sowjetpädagogischen Prinzipien wie "das Voranschreiten der Erkenntnis vom Einfachen zum Komplizierten" u.a.⁷³ sowie von der Pawlowschen Lehre von den beiden Signalsystemen⁷⁴ ausgehend, wird der "plastische[n] Rekonstruktion" als eine Basis für das Nacherleben auf der "Stufe der Vorstellungsbildung" große Bedeutung zugemessen.⁷⁵ Nicht nur die szenische Präsentation des Stoffes sei für eine emotional wirkungsvolle Darbietung wesentlich, sondern auch die in ihm liegende Fabel; dies wird ausdrücklich hervorgehoben:

*"Das Nacherleben der Geschichte [kursiv im Original; der Verf.] entsteht durch die im Unterricht mit Hilfe geeigneter Methoden und Mittel handlungsbetonte Rekonstruktion historischer Erscheinungen."*⁷⁶

Mit Plastizität und Handlungsbetonung sind zwei Prinzipien angesprochen, denen gerade die Erzählung als eine spezifische Ausprägung des Lehrvortrags gerecht werden könnte. Deshalb heißt es dann auch:

70 Siehe: Ebd., S. 27.

71 Ebd., S. 90.

72 Ebd., S. 33.

73 Ebd., S. 53.

74 Den die Erzählung betreffenden Abschnitt "Die lebendige Darbietung im Geschichtsunterricht" verfaßte Waldemar Waade. Zwei Jahre zuvor hatte er in einem Zeitschriftenbeitrag ebenfalls eine von der Pawlowschen Lehre geprägte Begründung für eine lebendige Stoffdarbietung angeführt. (Waldemar Waade, Lebendiger Geschichtsunterricht in der 6. Klasse. In: GuS. 15. Jg. (1973), H. 9, S. 824-832; siehe besonders: S. 828 ff.)

75 APW, Methodik, S. 98.

76 Ebd., S. 95.

"Eine entscheidende Aufgabe des Faches ist die Vermittlung konkreter Faktenkenntnisse und Vorstellungen über den historischen Prozeß. Davon hängt weitgehend der erzieherische Erfolg des Geschichtsunterrichts ab. Von allen Methoden kann diese Aufgabe am wirksamsten durch die Formen des Lehrervortrages in Verbindung mit Anschauungsmitteln realisiert werden."⁷⁷

Die gestalterischen Empfehlungen für die Erzählung sind hier sehr knapp gehalten.⁷⁸ Sie beschränken sich auf Gemeinplätze: Der erzählte Vorgang sei mit dem Denken, Handeln von Aktanden und der wörtlichen Rede zu verbinden.⁷⁹ Mit dem Hinweis auf die inzwischen erschienenen Mühlstädt-Bände verzichtet Waade darauf, Beispiele anzuführen. In den Klassen der Oberstufe müsse "dem Bedürfnis der Schüler nach authentischer Gestaltung historischer Vorgänge nachgekommen werden". Deshalb seien nur "Handlungen darzustellen, die sich wirklich vollzogen haben". Geeignete Materialgrundlage böten dafür "Biographien, Memoiren und Belletristik [!]".⁸⁰

Was die Handelnden anbelangt, sind die Gestaltungshinweise etwas konkreter. Ähnlich wie Stohr empfiehlt Waade die Personifizierung, ohne sie als solche zu benennen, indem er "von Personen" zu erzählen rät, "die zwar frei erfunden sind, aber deren Handeln für das Leben von Angehörigen real existierender Gruppen, Klassen oder Schichten typisch war".⁸¹ Ansonsten seien als Handelnde nicht nur aus sozialistischer Perspektive besehene "historische Persönlichkeiten", sondern auch "reaktionäre Persönlichkeiten" zu wählen, denn:

"An Hand ihrer Handlungen kann das Feindbild der Schüler konkretisiert werden, und der Klassenfeind nimmt konkrete Gestalt an."⁸²

Ein sehr unscharfes Bild besteht offenbar hinsichtlich der Schilderung. Stohrs Erläuterungen stellten sie als narrative Form neben die Erzählung. Hier heißt es lapidar, "sie 'mal' mit sprachlichen Mitteln, historische Lebensbil-

77 Ebd., S. 123.

78 Zu den grundsätzlichen Forderungen von Konkretheit, Anschaulichkeit und Lebendigkeit siehe ebd., S. 130.

79 Ebd., S. 130.

80 Ebd., S. 136.

81 Ebd., S. 136 f.

82 Ebd., S. 34.

der"⁸³. Ob damit eine narrative oder deskriptive Textform bezeichnet sein soll, ist nicht aus Waades Ausführungen zu ersehen.

Insgesamt kann also festgehalten werden: Prinzipiell war es den Geschichtsmethodikern der DDR gelungen, die Erzähltechnik reformpädagogischer Provenienz in die Konsolidierungsphase ihres Staates "hinüberzuretten". Gleichwohl sind die damit verbundenen älteren Namen niemals mehr ausgesprochen bzw. erwähnt worden. Das war nach der scharfen Kritik aus ideologischen Gründen einfach nicht mehr möglich. Stärker als in den 50er Jahren ist für die Methodenwahl der von der Sowjetpädagogik geprägte Begründungszusammenhang in die grundlegenden geschichtsmethodischen Veröffentlichungen miteingeflossen.⁸⁴

83 Ebd., S. 137.

84 Auf die letzte Auflage der "Methodik Geschichtsunterricht" wird in Kap. B. III. 3 eingegangen.

1.2. Die Erzählung als Lehrgegenstand der geschichtsmethodischen Ausbildung, ihre Berücksichtigung in der Diskussion und der Verlust ihres Stellenwertes

Mit den im vorhergehenden Kapitel besprochenen Publikationen waren Positionen und Möglichkeiten für die Behandlung der Geschichtserzählung in der Lehreraus- und Lehrerweiterbildung abgesteckt. Von den verschiedenen Dozenten sind sie für geschichtsmethodische Vorlesungen, Seminare und Übungen sicher mit unterschiedlicher Gewichtung eingebracht bzw. gelehrt worden. Die Verfasser der genannten Publikationen lehrten natürlich selbst ihre darin kundgetane Ansicht.

In dem Zeitraum 1957 bis einschließlich 1960, also über den Zeitpunkt der Revisionismuskritik hinaus, hätten Donath und sein Schüler Wermes "zu jeder Zeit auf Scheiblhübers Art der Erzählungen hingewiesen, natürlich auch darauf, daß nationalistische, kaiser- und kriegsverherrlichende Inhalte ersetzt werden müssen".¹ Donath führte Übungen zu Erzählungen durch. Jedem Studenten, der daran teilnahm, stellte er ein Thema für die Vorbereitung einer Erzählung. Im Seminar folgte dann auf den Vortrag eine Aussprache in der ganzen Teilnehmerrunde. "Da ging es heftig zu!" erinnert sich Wermes,² vor allem, "nachdem einige Studenten ihre Erzählungen vorgelesen hatten"³. Andere Streitgespräche wurden durch Fragen des Inhalts - was die weltanschauliche Seite sicher mitumfaßte - und der Gestaltung ausgelöst. Donath empfahl in seinen Lehrveranstaltungen, die Erzählungen gemäß der verkleinerten Form des Dramas aufzubauen. Als Materialgrundlage für Erzählungen und Schilderungen bestimmte er auch Abschnitte aus der historischen Belletristik. Einer von Donaths ehemaligen Studenten, Martin Richter, der spätere Lehrstuhlinhaber für Geschichtsmethodik in Greifswald, erinnert sich an eine diesbezügliche Aufgabenstellung sehr genau:

"Ich hatte z.B. den Auftrag, aus dem Roman 'Die Krähe ist ein Frühlingsvogel' einen geeigneten Ausschnitt zur Schilderung der Situation im vorrevolutionären Rußland zu bearbeiten. Dabei war die Aufgabe gestellt, die in der Vorlesung erläuterten Kriterien für diese Form des Lehrervortrages anzuwenden und in maximal 10 Minuten im Geschichtsunterricht einer 8. Klasse (im Rahmen der schulprakti-

1 Wermes, schriftliche Mitteilung, 16.1.1992.

2 Wermes, schriftliche Mitteilung, 6.12.1992.

schen Übungen) vorzutragen und anschließend gemeinsam mit den Schülern auszuwerten."⁴

Es ist natürlich unmöglich, umfassend darzustellen, wie an den einzelnen Einrichtungen der Lehrerbildung im Rahmen der Geschichtsmethodik die Technik der Erzählung gelehrt wurde. Sicher wird man aber sagen können, die im vorhergehenden Kapitel referierten Standpunkte prägten den Inhalt entsprechender Lehrveranstaltungen, wenn auch die eine oder andere Position stärker bevorzugt, die eine oder andere Meinung etwas modifiziert worden sein wird. In diesem Sinne ist auch folgende Bemerkung Wermes', die sich auf den Zeitraum nach seiner Zusammenarbeit mit Donath bezieht, einzuordnen:

"Von dem Schema [gemeint ist der oben erwähnte formale Aufbau; der Verf.] abgesehen, verfuhr ich wie Donath, baute aber eine strikte Unterscheidung Erz[ählung]. Bericht [...] ab. Eine gute Geschichtsstunde kann man sich ohne Erz[ählung]. kaum vorstellen; sie sollte mit dem stofflichen Höhepunkt möglichst zusammenfallen."⁵

Auch andere DDR-Geschichtsmethodiker berichten, keinen starren formalen Aufbau gelehrt zu haben.⁶ Keine Einheitlichkeit bestand hinsichtlich der Meinung, ob der Lehrervortrag eine Methode sei, wie Donath es lehrte, oder ein Lehrmittel der methodischen Grundform Darbietung, was der Ansicht Stohrs entsprach. Eine Vermischung beider Standpunkte ist beispielsweise in Dresden von Wendelin Szalai vertreten worden. Von Stohr übernahm er, den Lehrervortrag als "methodische Variante" in ihren möglichen, spezifischen Formen wie Erzählung, Bericht usf. für die methodische Grundform der Darbietung zu lehren. Abweichend von Stohr, mit Donath aber übereinstimmend, wurden Erzählung und Bericht für die Vermittlung von Vorgängen, Schilderung und Beschreibung für die sprachliche Entfaltung von "Zuständen" anempfohlen.⁷ In

3 Wermes, schriftliche Mitteilung, 16.1.1992.

4 Richter, schriftliche Mitteilung, 18.2.1993. Vergleichbares berichtet Kosche, mündliche Mitteilung, 7.4.1992.

5 Wermes, schriftliche Mitteilung, 6.12.1991.

6 Kosche, Diere, Szalai.

7 Pädagogische Hochschule "Karl Friedrich Wilhelm Wander" Dresden, Sektion Germanistik/Geschichte/Kunsterziehung, Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts, Grundwissen Methodik des Geschichtsunterrichts. Internes Arbeits- und Studienmaterial für

Seminaren und Vorlesungen gab Szalai Thesenpapiere heraus (siehe Abb. 1). Im Rahmen der Anfertigung eines Lehrervortrages sollte historische Belletristik berücksichtigt werden. Es wurde zudem auf die Notwendigkeit treffender Wortwahl hingewiesen; der "Reichtum der sprachlichen Mittel" sollte ausgeschöpft, "Mimik und Gestik", "Tonfall und Intonation" für eine "gute Vortragsweise" angewendet werden.⁸

Wesentliche Seiten unseres GU

<p><i>seine narrative Seite</i></p> <p>▶ vor allem an „Vermittlung gebundener „monologischer“ Charakter</p>
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Quellengestütztheit und Faktenreichtum</i> – <i>Veranschaulichung durch Unterrichtsmittel i.w.S.</i> – <i>Kraft der Sprache in mündlicher und schriftlicher Form (Lehrervortrag, Schülervortrag, Lehrbuchtext, Schüleraufsatz; Erzählung - Schilderung - Bericht - Beschreibung)</i> – <i>große Potenzen für ästhetisch - künstlerische Aneignungsweise</i> – <i>ständige Selbstvervollkommnung des Geschichtslehrers (Kenntnisse, Materialsammlung, Rhetorik ...)</i>

(Abb. 1 — Privatbesitz Szalai)

In Greifswald zeigten wiederholt, bis etwa zur Wende, in der Vorlesung und im Seminar Krause und Richter zur Demonstration ihrer sehr deutlich an Donaths "Unterrichtsmethoden" orientierten Vorstellung zur Lehrererzählung einen Film. Er war Anfang der 60er Jahre gedreht worden und zeigt den Vortrag einer Lehrererzählung zu dem Thema "Sklavenmarkt" durch die Studentin Magull vor einem fünften Schuljahr. In dem Film wird der Vortrag zweimal

die Ausbildung der Studenten. Dresden 1983, als Manuskript gedruckt, unveränderte Nachauflage der Ausgabe von 1981, S. 13 f., 26.

8 Ebd., S. 15; auch Szalai, mündliche Mitteilung, 3.5.1991; auf die Notwendigkeit umfangreicher kulturhistorischer Kenntnisse, um durch viele Details ein hohes Maß an "plastischer Vorstellung" zu erreichen, habe er stets hingewiesen.

hintereinander gezeigt. Beim ersten Mal nimmt die Kamera etwa die Perspektive eines Schülers ein, in der Wiederholung die der Lehrerin, so daß man sich in einem auswertenden Gespräch über Schüler- und Lehrerverhalten während des Erzählvorganges gleichermaßen unterhalten konnte. Die Erzählweise der Studentin stellten Krause und Richter stets als vorbildlich heraus. Der erzählte Text selbst entspricht in seinem formalen Aufbau den Donathschen Empfehlungen. Auffallend ist das Understatement der Studentin. Vermutlich glaubte man, durch eine zurückhaltende Verwendung parasprachlicher Mittel eine umso tiefere emotionale Wirkung erzielen zu können.⁹

Es ist nicht möglich, ein einheitliches Bild von der Behandlung der Lehrererzählung im Rahmen der geschichtsmethodischen Ausbildung von etwa 1960 bis zum Ende der DDR zu geben. Dem genügt einfach nicht die Quellenbasis. Es kann lediglich mittels einiger Beispiele eine Art Mosaik davon gezeichnet werden, das aber einige Lücken aufweist. Eine verbindliche Aussage darüber, in welchem Umfang die Geschichtserzählung berücksichtigt wurde, ist nicht bekannt. Ein aus dem Jahre 1983 erhalten gebliebenes "verbindliches Lehrprogramm" gibt darauf keinen Hinweis, läßt aber den Schluß zu, bei mehreren Gelegenheiten auf die Erzählung zu sprechen gekommen zu sein.¹⁰ Sie wurde

9 Die Erzählung stellt das Schicksal einer Familie in den Mittelpunkt, die auf dem Sklavenmarkt verkauft werden soll. Höhepunkt der Geschichte ist der eigentliche Verkauf. Bis dahin hält die Studentin die Hände vor dem Leib gefaltet. Erst jetzt, als der Klassenfeind in Gestalt des Käufers zu erkennen gibt, nur den Jungen der Familie kaufen zu wollen, hebt die Studentin den Arm, zeigt auf eine imaginäre Person und sagt, in die Rolle des Klassenfeindes gerückt, gleichzeitig: "Diesen da!"

Man kann sich gut vorstellen, daß man hoffte, durch den gezielten Einsatz das Einschneidende der erzählten Situation wirksam unterstreichen zu können. Man bedenke allein die Wahl der Betroffenen, anhand derer die an sich schon - gemessen an modernem humanistischen Empfinden - furchtbare Sklaverei szenisch geboten wird. "Der Junge" wird in dem Beispiel als Identifikationsfigur den Schülern angeboten. Das ist für ihr Mitempfinden eine wichtige Voraussetzung.

10 Siehe Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen, Lehrprogramm für die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in Methodik des Geschichtsunterrichts. Als verbindliches Lehrprogramm für die Ausbildung an Universitäten und Hochschulen der DDR bestätigt. Berlin (Ost) 1983 - Privatbesitz Kosche.

Eine Konzeption für ein wöchentliches, zweistündiges Seminar "nach altem Studienprogramm" sah z.B. für das "Seminar 18" das Thema "Der Lehrervortrag im Geschichtsunterricht" vor. Im einzelnen sollten seine Funktion und Bedeutung bei Realisation der Zielstellung des Unterrichts [die erziehliche Komponente war stets durch "Herausbildung sozialistischer Überzeugungen und Verhaltensweisen" bestimmt], seine methodische Gestaltung bei "Berück-

deshalb wohl auch in Vorlesungen, Seminaren und Übungen berücksichtigt.¹¹ Wie diese Berücksichtigung in Vorlesungen und Seminaren aussehen konnte, ist aus nachfolgendem Zitat zu ersehen:

"In meinen *Vorlesungen* [Unterstreichung im Original; der Verf.] habe ich die StudentInnen im Zusammenhang mit der Behandlung der Formen des Lehrervortrags stets ausführlich mit Wesen, Funktion und methodischem Einsatz der historischen Belletristik bekanntgemacht (darüber hinaus in diesem Zusammenhang auch mit Wesen, Funktion und methodischem Einsatz von Lyrik historischen Inhalts, Memoirenliteratur, Balladen, Sagen, Anekdoten und politischen Witzen).

In den *Seminaren* [Unterstreichung im Original; der Verf.], die von mir und meinen Mitarbeitern durchgeführt wurden, ging es vor allem um die gedankliche Vertiefung der theoretischen Positionen und die eigenständige Erarbeitung von - vor allem - Beschreibungen, Schilderungen und Erzählungen."¹²

Wermes und Szalai berichten, für das auswertende Gespräch in Seminar und Übung Ton- und später Videoaufzeichnungen verwendet zu haben.¹³ Auf die praktische Umsetzung des theoretisch erworbenen und im Seminar erstmals angewandten Wissens wurde "in den schulpraktischen Übungen" das Augenmerk gerichtet. Die nachfolgende Beschreibung Richters hierzu läßt Raum für "Meinungsfreiheit" und unterrichtliches Experimentieren der Studenten vermissen:

"In *schulpraktischen Übungen* [Unterstreichung im Original; der Verf.] ging es vor allem darum, das theoretische Wissen aus den

sichtigung altersspezifischer Besonderheiten" sowie die "schriftliche Ausarbeitung" eines Vortrages behandelt werden. Als Literaturangaben werden die üblichen Titel aufgelistet (z.B. Stohr, *Methodik*, 3. Aufl. Berlin (Ost) 1968, S. 221-234). - UArchR, Akte "Sektion Geschichte Abteilung Methodik 1955-1980", ohne Signatur (loses Aktenbündel), Bl. 1, S. 2.

11 Das erwähnte Lehrprogramm gibt den Aufbau der geschichtsmethodischen Ausbildung in den "Vorbemerkungen" auf S. 3 wie folgt zu erkennen: "Das Studium in Methodik des Geschichtsunterrichts umfaßt theoretische Lehrveranstaltungen im 5. bis 8. Semester und im 5. Studienjahr, schulpraktische Übungen im 5. bis 8. Semester sowie die schulpraktische Ausbildung im 5. Studienjahr."

12 Richter, schriftliche Mitteilung, 18.2.1993.

Vorlesungen und das gedanklich weiter vertiefte Wissen aus den Seminaren nun in der eigenen Unterrichtspraxis (später auch im 'großen Schulpraktikum', das in den letzten Jahren 23 Wochen dauerte) selbst anzuwenden. Da für die geschichtsdidaktische Ausbildung neben 2 Semesterwochenstunden (SWS) Vorlesung und 4 SWS Seminar (einschließlich Spezialseminar) auch 4 SWS schulpraktische Übungen zur Verfügung standen, konnte auf die Umsetzung in den schulpraktischen Übungen - immer mit Bezugnahme auf das im Vorlauf erworbene theoretische Wissen - großer Wert gelegt werden."¹⁴

Soweit erkennbar, wurde im allgemeinen das Erzählen von Geschichte für erlernbar gehalten. Überlegungen, ob dafür nicht Begabung wesentliche Voraussetzung sei, wurden nicht laut. Das wäre schlechthin unmarxistisch gewesen, und man wäre sicher als Vertreter "bürgerlicher Begabungstheorie" verdächtigt worden, was dann wieder vermutlich negative Folgen für die eigene Karriere gehabt hätte.

Mit notwendiger Vorsicht - das gebietet einfach die schmale Quellenbasis - kann festgehalten werden, daß die Erzählung kontinuierlich Lehrgegenstand der geschichtsmethodischen Ausbildung der DDR von etwa 1958 bis 1989 war. Vermutlich änderte sich im Laufe der Jahre ihre Gewichtung, als in Folge neuer Forschungsergebnisse zu Fragen der Entwicklung des Denkens, der Schüler-selbsttätigkeit, der Beschäftigung mit neuen Unterrichtsmitteln (Fernsehen z.B.) usf. die Studenten auch darüber belehrt werden mußten.

Der Einbruch neuer geschichtsmethodischer Fragen und Problemstellungen prägte sehr bald den Charakter der Diskussion im Fachorgan "Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde"¹⁵. Zunächst erschien 1959 und 1960 eine Reihe von Artikeln, die den mit dem Lehrplan von 1959 verbindlich eingeführten Geschichtsunterricht in historischen Einzelbildern erläuterten. Diese Reihe setzte noch ein, bevor der neue Plan eingeführt wurde. Es handelt sich bei der ersten Veröffentlichung um den Vorschlag, die für das fünfte Schuljahr vorgesehenen Geschichtsbilder zu "Themen aus der deutschen und

13 Wermes, schriftliche Mitteilung, 6.12.1991; Szalai, mündliche Mitteilung, 3.5.1991.

14 Schriftliche Mitteilung, 18.2.1993.

15 1959 war "Geschichte in der Schule" so umbenannt worden, und zwar, wie einer der damaligen Redakteure, Kuno Radtke, meint, "im Zusammenhang mit der Einführung des Staatsbürgerkundeunterrichts (im Zuge der sich damals zuspitzenden ideologischen Gegensätze im kalten Krieg und besonders zwischen DDR und BRD)" (schriftliche Mitteilung, 27.11.1991).

internationalen Arbeiterbewegung"¹⁶ zu gestalten. Geeignetes Mittel für eine gefühls- und erlebnisbetonte sowie anschauliche, bildhafte Darstellung sei die Lehrerzählung.¹⁷ Und "das Gefühl der Geborgenheit in ihrer sozialistischen Heimat"¹⁸ könne durch regionalgeschichtliche Erzählungen gefördert werden. Dafür legten sie Beispiele vor.¹⁹ Auf eine eingehende Besprechung wird hier verzichtet, weil von diesem Vorschlag keine erkennbare Breitenwirkung ausging.²⁰

In demselben Jahr meldete sich im ersten Heft nach der Umbenennung des Fachorgans Rienaß zu Wort. Er behauptete, das Selbsterleben der Schüler sei für die Herausbildung einer parteilichen Haltung bei ihnen das stärkste Überzeugungsmittel. Methodisch eigne sich dafür vor allem in der fünften und sechsten Klasse die packende Erzählung des Lehrers.²¹

Im siebten Heft des folgenden Jahres veröffentlichten der Strauss-Schüler Paul Stampka und sein Mitautor Eberhard Trzcionka ihre Stellungnahme zum Unterricht in Geschichtsbildern. Sie vertreten die Ansicht, die historischen Einzelbilder erlaubten eine altersgemäße Unterrichtsgestaltung. Die Lehrerzählung sei dafür die wichtigste Methode, denn sie bewirke sowohl lebendige Vorstellungen als auch Gefühle. Ihre "technischen" Winke für die Gestaltung entsprechen denen Donaths und denen des "Handbuchs".²² Aber ebenso wie Wermes distanzieren sie sich von Scheibhuber, obwohl die von ihm erwähnten Gestaltungsmerkmale "sich äußerlich kaum von den unseren" "unterscheiden"²³. Das sei lediglich ein Aspekt der Methode. Im Ganzen werde sie aber durch mehrere Aspekte bestimmt, nämlich durch Ziel, Stoff, pädagogisch-psychologische Situation, Klassenstruktur, Anschauungsmittel und Unterrichts-

16 Ernst Gomm/Siegfried Richter/Helmut Scheibner/Dr. Friedrich Weitendorf, Lehrgang in Geschichtsbildern aus der Geschichte der Arbeiterbewegung in der 5. Klasse. In: GiS. 12. Jg. (1959), H. 3, S. 131-138; hier: S. 131.

17 Ebd., S. 133.

18 Ebd., S. 132.

19 Z.B. siehe Quellenband, Nr. 61, S. 196-199.

20 In einer weiteren Veröffentlichung stellten dieselben Verfasser klar, daß auch für andere Klassenstufen die bildhafte Vorstellung wesentliche Grundlage "für die durch Verallgemeinerung gewonnenen Kenntnisse und Erkenntnisse bilden". Einheitlicher Geschichtslehrgang 6. bis 10. Klasse. In: GiS. 12. Jg. (1959), H. 4, S. 196-211; hier S. 199.

21 Kurt Rienaß, Meine Erfahrung bei der Anwendung vielfältiger Methoden im Erziehungsprozeß. In: GuS. 1. Jg. (1959), H. 1, S. 579-583.

22 Paul Stampka/Eberhard Trzcionka, Unterricht in historischen Einzelbildern ist kein novellistischer Geschichtsunterricht. In: GuS. 2. Jg. (1960), H. 7, S. 586-600; hier S. 587 ff.

23 Ebd., S. 594.

technik. Da allein Ziel und Stoffauswahl bei Scheiblhuber ganz anders wären, gäbe es nichts, was von ihm zu lernen wäre, denn eine "Lehrererzählung an sich" sei nicht denkbar. Die Scheinlogik dieser Argumentation ist so evident, daß darauf nicht weiter eingegangen werden muß. - Dieser Artikel ist ein weiteres Beispiel, das zeigt, wie schwer die Geschichtsmethodiker damals von der Revisionismuskritik berührt worden waren.

Im gleichen Heft wurde ein weiterer Artikel veröffentlicht, der es ebenfalls befürwortet, die Lehrererzählung einzusetzen. Prosina, der Verfasser, hebt nämlich ihre große Bedeutung für die Vorstellungsbildung sowie für die Aneignung von Kenntnissen und ihren Einfluß "auf die Entwicklung der Denkfähigkeit" hervor.²⁴

Vergleichbare Feststellungen hinsichtlich der Bedeutung eines erlebnisbetonten, episodisch gestalteten Lehrerwortes beinhaltet ein Aufsatz von Heinz Höhn und Friedrich Weitendorf.²⁵ Es wird daher auf eine Auseinandersetzung damit verzichtet.

1962 und 1963 wurde in "Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde" lebhaft um ein System der Geschichtsmethodik diskutiert.²⁶ Insgesamt besehen spielte dabei die Erzählung keine erwähnenswerte Rolle. Eine Ausnahme bedeutete allerdings der Artikel A. A. Wagins. Zwar stellt auch er sie nicht ins Zentrum seiner Mitteilung, macht aber dennoch eine interessante Bemerkung. "Es wird der Gedanke geäußert", so ließe sich seiner Ansicht nach aufgrund neuerer Erfahrungen sagen, "die Lehrererzählung" verurteile "die Schüler zur Passivität".²⁷ Gegen diesen Gedanken setzt er sich zur Wehr. Die Lehrererzählung sei "nicht nur eine einfache 'monologische Form'", sondern bedeute,

24 N. L. Prosina, Die Sprache des Lehrers im Geschichtsunterricht. In: GuS. 2. Jg. (1960), H. 7, S. 619-624; hier: S. 619.

25 Heinz Höhn/Friedrich Weitendorf, Lehrer aus den Bezirken Dresden und Frankfurt (Oder) diskutieren methodische Grundfragen des Geschichtsunterrichts. In: GuS. 3. Jg. (1961), H. 3, S. 248-258; siehe besonders: S. 251 f., 256.

26 Hierzu Prof. Dr. Donath/Prof. Dr. Gentner/Dr. Osburg/Prof. Dr. Stohr/Dr. Weitendorf, Konzeption zum System der Geschichtsmethodik. In: GuS. 4. Jg. (1962), H. 10, S. 828-842; N. W. Andrejewskaja, Einige Gedanken zur "Konzeption zum System der Geschichtsmethodik". In: GuS. 5. Jg. (1963), H. 10, S. 839-843; W. I. Abramow, Welches System der Methodik des Geschichtsunterrichts benötigt die sozialistische Schule? In: GuS. 5. Jg. (1963), H. 11, S. 947-950, 955-959; A. A. Wagin, Über das System der Methodik des Geschichtsunterrichts. In: GuS. 5. Jg. (1963), H. 12, S. 1026-1036.

27 Siehe Anmerkung zuvor: Wagin, S. 1031.

ein "unhörbares Orchester" innerer Aktivitäten wie "Tätigkeit der Vorstellungskraft, des Gefühls" u.a. zu dirigieren.²⁸

Wagin versuchte, die Lehrerzählung davor zu bewahren, von "neuen" Tendenzen in der gesamten Unterrichtsmethodik ins Abseits gedrängt zu werden. Die neuen Gedanken stellten nämlich die Schüleraktivität in den Mittelpunkt und beeinflussten nachhaltig die gesamte Methodik.²⁹ Es ist Drefenstedt sicher Recht zu geben, wenn er feststellt, es habe insgesamt "ein *objektives Bedürfnis nach höherer Effektivität des Unterrichts* [kursiv im Original; der Verf.]" bestanden.³⁰ Dieses Bedürfnis war wohl Resultat ehrgeiziger ökonomischer wie technischer Zielsetzungen, die vermutlich in den Köpfen vieler Pädagogen durch den Sputnik-Erfolg der Sowjets bestärkt worden waren. Es erscheint die Fortsetzung der 1956 in der Sowjetunion in Bewegung gekommenen Methodendiskussion um herkömmliche Verfahrensweise nur natürlich. Auch in der DDR setzte Lothar Klingberg mit seiner Dissertation ein erstes Zeichen des Umdenkens. Klingberg lehnte einen Unterricht als bloße Veranstaltung der Wissensvermehrung ab und riet, die Gesetze des Lernens zu denen des Lehrens zu machen.³¹

Seit dem zweiten Fünfjahrplan nahm die Rede von der wissenschaftlich-technischen Revolution zu, die praktisch die fortschreitende Technisierung der Fertigungsprozesse meinte. Wahrscheinlich glaubte man, dafür einen geistigen Vorlauf erreichen zu müssen. Das gebot schließlich die geistige Vorwegnahme der bevorstehenden Entwicklungen, die aufgrund der "erkannten" Gesetzmäßigkeiten gesellschaftlicher Prozesse für möglich gehalten wurde.³² Es ging also darum, die "pädagogische Arbeit so" gut zu entwickeln, "daß den Schülern hohe wissenschaftliche und fachliche Kenntnisse vermittelt werden, die sie befähigen, auch noch im Jahre 2000 ihren Mann im Leben zu stehen"³³. Daß

28 Ebd., S. 1033.

29 Die Hintergründe dieser neuen Strömung auszumachen, kann nicht Aufgabe dieser Arbeit sein. Ein Meilenstein auf dem Weg dahin war sicher die 1960 in der UdSSR erschienene Arbeit M. A. Danilows "Über den Unterrichtsprozeß in der sowjetischen Schule". 1963 erschien sie in der DDR. Siehe hierzu: Edgar Drefenstedt, *Sozialistische Unterrichtstheorie. Entwicklung in der DDR von 1945-1965*. Berlin (Ost) 1977, S. 249 ff., auch S. 141 f.

30 Ebd., S. 253.

31 Hans-Georg Wolf, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der DDR von 1955-1975*. Diss. Münster 1980, S. 446 ff. Im folgenden zitiert: Wolf, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*.

32 Ebd., S. 16 ff.

33 Ulbricht nach ebd., S. 412; siehe hierzu auch: Gerhard Topsch, *Zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts auf dem Gebiet der Sowjetischen Besatzungszone und der DDR von der*

man dann sehr bald angesichts der Multiplikation des Wissens auf die Idee kam, "wissenschaftliche und fachliche Kenntnisse" als Kenntnisse fachspezifischer Arbeitsweisen zu verstehen, scheint einleuchtend. Hier liegen meiner Ansicht nach die Wurzeln für den grundsätzlichen Wandel in der Methodendiskussion. Fortan ging es auch in der Geschichtsmethodik verstärkt um Fragen der selbständigen Tätigkeit der Schüler, der Denk-, Begriffs- und Erkenntnisarbeit.³⁴ Das ging aber nicht so weit, daß die Herausbildung von Gefühlen überhaupt keine Rolle mehr gespielt hätte.³⁵ In vielen Artikeln wurde daher auf den Wert episodischer Darstellung durch das Lehrerwort nebenbei hingewiesen.³⁶

Ende der 60er Jahre ist eine leichte Zunahme dieser Tendenz zu erkennen. Die diesbezüglichen Artikel gehen alle von einer Äußerung Margot Honeckers aus, die sie auf einem Seminar mit allen Bezirks- und Kreisschulräten im Mai 1969 im Zentralinstitut für Weiterbildung gemacht hatte. Offenbar mit großem Nachdruck hatte sich die Volksbildungsministerin dort für einen emotionalen, lebendigen und interessanten Geschichtsunterricht ausgesprochen. Das lebendige Lehrerwort wurde nachfolgend wieder etwas stärker in verschiedenen Veröffentlichungen berücksichtigt, ohne daß man sich ausschließlich auf die Lehrerzerzählung dabei beschränkte.

Der erste Artikel, der zu dem betreffenden Kreis von Veröffentlichungen zu rechnen ist, befaßt sich mit der Schilderung. Die Schilderung wird von den Autoren als eines der Mittel empfohlen, die lebendige Vorstellungen erzeugen können. Lebendige Vorstellungen, so begründen die Autoren ihre Empfehlung,

Aufnahme im Schuljahr 1946/47 bis 1965. Diss. Halle 1983. S. 198 f. Im folgenden zitiert: Toppsch, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*

34 Hans-Joachim Ruckick, *Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR von 1959 bis 1971*. Diss. Leipzig 1984, S. 31. Im folgenden zitiert: Ruckick, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*.

35 Hinweise auf Mahnungen, die emotionale Komponente zu berücksichtigen, bei: Hans-Dieter Schmid, *Geschichtsunterricht in der DDR. Eine Einführung*. Stuttgart 1979 (Anmerkungen und Argumente 25), 63 f. Im folgenden zitiert: Schmid, *Geschichtsunterricht*. Toppsch, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*, S. 207; das galt übrigens grundsätzlich, dazu: Wolf, *Entwicklung des Geschichtsunterrichts*, S. 34 f.

36 Z.B.: Friedrich Donath, *Zur methodischen Problematik der Behandlung der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung im Geschichtsunterricht*. In: *GuS*. 5. Jg. (1963), H. 1, S. 33-37; ders., *Ein Beitrag zur sozialistischen Wehrerziehung. Zur unterrichtlichen Behandlung von militärgeschichtlichen Fragen*. In: *GuS*. 9. Jg. (1967), H. 3, S. 203-211; Rolf Rackwitz, *Aus der sowjetischen Geschichtsmethodik*. In: *GuS*. 9. Jg. (1967), H. 10, S. 927-929.

seien wichtige Voraussetzungen für eine wirkungsvolle "analysierend-synthetisierende Darstellung".³⁷

Zwei weitere Artikel mit vergleichbarem Anliegen folgten noch in demselben Jahr. Weitendorf stellt u.a. fest, die Überbetonung historisch-logischer Strukturen und "Fragen der begrifflichen und weltanschaulichen Verallgemeinerung" habe "eine gewisse Zurückdrängung des lebendigen Lehrervortrages" bewirkt.³⁸ In demselben Heft schlägt Donath vor, "bei der Behandlung der Biographie Lenins das lebendige Lehrerwort" wegen seiner Gefühlswirkung "wirksam zur Geltung [zu] bringen", "um der Überintellektualisierung des Geschichtsunterrichts" entgegenzuwirken.³⁹

1972 erst wird die Lehrererzählung wieder Gegenstand eines ihr eigens gewidmeten Artikels. Verfasser war der ehemalige Leiter des Burger Lehrerkollektivs, Erich Pape.⁴⁰ Ausgehend von einer Formulierung der Volksbildungsministerin, die sie auf dem VII. Pädagogischen Kongreß ausgeführt hatte,⁴¹ unterstreicht Pape die Notwendigkeit des Schülererlebnisses für das

37 Wolfgang Heidler/Kuno Radtke, Geschichtsunterricht - konkret und emotional. Dargestellt an einem Unterrichtsbeispiel aus der Stoffeinheit 3, Klasse 5. In: GuS. 11. Jg. (1969), H. 7, S. 630-645; hier: S. 634. Das Beispiel, das von den Autoren hier wiedergegeben wird, ist eine Schilderung im Sinne Stohrs. Ein Triumphzug wird in einem zeitlichen Nacheinander "beschrieben".

38 Friedrich Weitendorf, Aufgaben und Probleme der Methodik des Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterrichts (II). In: GuS. 11. Jg. (1969), H. 11, S. 961-969; hier: S. 963.

39 Friedrich Donath, Lenin in Deutschland. In: GuS. 11. Jg. (1969), H. 11, S. 1003-1008; hier: S. 1003 f.

40 Das Burger Lehrerkollektiv hatte sich offiziell zwar nie aufgelöst, seine Arbeit fand aber keinen sichtbaren Niederschlag mehr. Ein Grund dafür mag eine Überprüfung des Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterrichts von 1962 gespielt haben. Darüber informiert Pape in einer schriftlichen Mitteilung vom 2.6.1991: "Es nahmen etwa 15 Mitarbeiter des Ministeriums, des DPZI und des Verlages an dieser Überprüfung Teil. Sie hospitierten im Unterricht zahlreicher Schulen. Die Überprüfung dauerte etwas mehr als zwei Wochen. In der Auswertung gab es Kritik an der Arbeit einzelner Kollegen, und es wurde bemängelt, daß die Fachkommission (Kern war unser Kollektiv) nicht genügend aktiv sei." Es wurden "besonders Mängel in der sogenannten politisch-ideologischen Arbeit in der Überprüfung herausgestellt".

Daß das Kollektiv, das in den fünfziger Jahren in einer recht liberalen Atmosphäre sehr produktiv war, nach einer solchen Kritik zu dieser Produktivität nicht zurückfand, erscheint verständlich.

41 "Der Leninsche Hinweis, daß es notwendig ist, ein lebendiges Bild von einer bestimmten Formation bei ihrer streng wissenschaftlichen Deutung zu geben, muß von jedem Geschichtslehrer sehr ernst genommen werden." Margot Honecker nach: Erich Pape, Überlegungen zur Lehrererzählung im Geschichtsunterricht. In: GuS. 14. Jg. (1972), H. 8, S. 747-753; hier: S. 747.

"richtige" sozialistische Wertverhalten. Dafür sei eine lebendige Vorstellung von der Geschichte mittels Lehrererzählungen zu geben. Pape hebt einschränkend hervor: "Sie darf aber nicht verabsolutiert, sondern muß in Verbindung mit anderen Methoden und Verfahren gesehen werden."⁴² Sein Aufsatz bringt keine neue Position in die Diskussion ein. Es wird lediglich dem Umstand, daß der Erzählung "in der neueren methodischen Literatur wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde" Rechnung getragen und versucht, quasi als Erinnerung an diese Möglichkeit, dem etwas entgegenzusetzen.⁴³

Ebenfalls, ohne die Erzählung als Methode überbewerten zu wollen, nahmen Regina Breitkopf und Gudrun Sudhoff Stellung zum Problem einer lebendigen Darstellung. Beide gehen von Margot Honeckers Äußerung aus, die sie im Mai 1969 in Ludwigsfelde vorgebracht hatte. Breitkopf erinnert daran, historische Belletristik einzusetzen. Sie diene bislang vorrangig der Vorstellungsbildung. Hier wird aber auf eine weitere Gebrauchsmöglichkeit der Epik aufmerksam gemacht. Literarische Produkte könnten auch "als künstlerische Widerspiegelung der Wirklichkeit" im Unterricht ausgewertet werden.⁴⁴

Wenn "die Lehrpläne auf ideologisch besonders relevante Ziele hinweisen und [...] der Stoff ausreichende emotionale Potenzen beinhaltet, sollte die Vermittlung besonders *konkret, handlungsbetont und emotional* erfolgen", meint Sudhoff. Mit Bezug auf neuere geschichtsmethodische Literatur sowjetischer Herkunft erteilt sie für die Gestaltung der sprachlichen Darbietung dann aber doch nur die längst bekannten Ratschläge, wie Personifizierung, wörtliche Rede, Zuhilfenahme historischer Belletristik u.a.⁴⁵

Psychologisch begründet Waade den Einsatz eines lebendigen Lehrerwortes im Geschichtsunterricht in Form von Erzählung, Bericht, Schilderung, Beschreibung, Charakteristik und Erläuterung. Seine Begründung basiert auf der Pawlowschen Lehre von den beiden Signalsystemen, die schon mehrfach

42 Ebd., S. 748.

43 Ebd. Auch darf man vermuten, daß es sich bei Papes Aufsatz um eine verdeckte Werbung für den Ergänzungsband "Der Geschichtslehrer erzählt" handelte. Sein Erscheinen stand kurz bevor, einzelne Erzählungen waren bereits in der Zeitschrift vorab gedruckt worden.

44 Regina Breitkopf, Zum Einsatz epischer Literatur im Geschichtsunterricht der 8. Klasse. (Dargestellt für die Stoffeinheiten 7 bis 9.) In: GuS. 15. Jg. (1973), H. 2, S. 119-126; hier: S. 120.

45 Gudrun Sudhoff, Die emotionalen Potenzen des historischen Stoffes zielstrebig nutzen. In: GuS. 15. Jg. (1973), H. 4, S. 343-352; hier S. 348.

erwähnt und dargestellt worden ist. Näher darauf einzugehen erübrigt sich daher.⁴⁶

Die vorgetragenen Überlegungen, die die Schwerpunktverlagerung im Rahmen der Methodendiskussion der Zeitschrift "Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde" erläutern sollten, besitzen - soweit bislang erkennbar - auch Gültigkeit dafür, die Veränderung der Hinweise für die methodische Gestaltung des Geschichtsunterrichts in den Lehrplänen zu erhellen.

Wie längst erwähnt, sah der Lehrplan von 1959 für den Unterricht in der fünften und sechsten Klasse die Form historischer Einzelbilder vor, obwohl insgesamt schon - als Reaktion auf die (im Januar 1959 vom ZK der SED) verkündeten Schulthesen eine Schwerpunktverlagerung in Richtung auf den Erkenntnisaspekt gegeben war.⁴⁷ Für die Gestaltung der Geschichtsbilder gab der Lehrplan folgendes vor:

"[...] Hierbei kommt es darauf an, den Schülern das Wesentliche in anschaulichen, gefühls- und erlebnisbetonten Erzählungen sichtbar zu

46 Waldemar Waade, Lebendiger Geschichtsunterricht in der 6. Klasse. In: GuS. 15. Jg. (1973), H. 9, S. 824-832.

Man mag sich insgesamt über die Homogenität der Zeitschriftendiskussion wundern. Um eine Erklärung dafür gebeten, teilte der ehemalige Redakteur Kuno Radtke schriftlich am 8.10.1991 mit:

"Arbeitsgrundlage war der jährlich zu erarbeitende Publikationsplan, der durch das Ministerium für Volksbildung (MfV), Hauptabteilung Unterricht I, zu bestätigen war. Dem MfV war auch die ebenfalls jährlich zu erarbeitende Analyse der Vorjahresveröffentlichungen einzureichen. So war die Zeitschrift, wenn auch nicht ausgewiesen, eigentlich ein Organ des MfV, das zunehmend Einfluß auf die Veröffentlichungen nahm (in den letzten Jahren nahm das fast unerträgliche Formen an). Verantwortlich für die Publikationen war natürlich der Chefredakteur, über dessen Tisch auch alle Beiträge gingen, so daß mir als Redakteur nur wenig Spielraum blieb. Inhaltlich hatten wir alle uns ohnehin am Lehrplan zu orientieren, der staatlich verordnetes Unterrichtsregulativ war. Dies traf nicht nur für alle Lehrer und Schulfunktionäre zu, sondern ebenso für alle nachgeordneten Einrichtungen des MfV (DPZI/APW, Pädagogische Hochschulen, zentraler Schulbuchverlag Volk und Wissen, Weiterbildungseinrichtungen). Da in allen diesen Institutionen bis Anfang der siebziger Jahre auch entsprechende 'Binnenstrukturen' (z.B. Parteiorganisationen der SED, Sektionen im staatlichen Bereich) aufgebaut worden waren, gab es insgesamt ein fast lückenlos funktionierendes Kontroll- und Filtersystem, das mit Nachdruck die ideologisch gewünschte Linie durchsetzte und Abweichungen entsprechend ahndete. Dafür könnte ich aus meinem Arbeitsbereich vielfältige Beispiele nennen."

47 Schmid, Geschichtsunterricht, S. 47 f.; Topsch, Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 166 f.

machen, so daß sie klare Vorstellungen, konkrete Kenntnisse und erste Einsichten in einfache historische Zusammenhänge erhalten."⁴⁸

Dieser Lehrplanhinweis erklärt auch das Erscheinen vieler Erzählungen in den "Unterrichtshilfen", die in den unmittelbaren Jahren nach der Revisionismuskritik in der Zeitschrift zu finden waren. Sie lassen sich leicht als Relikte der älteren Erzählmanier erkennen. In diesen Zusammenhang gehört auch die Veröffentlichung eines Bandes von Anekdoten. Er war als ergänzendes Material gedacht und sollte helfen, "Typisches zum Ausdruck"⁴⁹ zu bringen.

Gegenüber diesen "Ratschlägen" stellen die des Nachfolgeplans von 1965 eine mehr als deutliche Abkehr dar. In ihrer Schroffheit erinnern sie an den Lehrplan von 1951, der ja die historische Unterweisung in Form von "Geschichtchen aus der Geschichte" beenden sollte:

"Der Geschichtsunterricht in der Klasse 5 wird nicht in historischen Einzelbildern erteilt, sondern ist durch eine systematische analytisch-synthetisierende Geschichtsbetrachtung gekennzeichnet. Auf diese Weise werden überholte Auffassungen über den Lernprozeß in dieser Altersstufe überwunden."⁵⁰

In der Formulierung von der "analytisch-synthetisierende[n] Geschichtsbetrachtung" liegt die besprochene Schwerpunktverlagerung auf die Denk- und Erkenntnisarbeit sowie auf die Schüler selbsttätigkeit beschlossen. Das bedeu-

48 Regierung der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, Lehrplan der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Geschichte Klasse 5 bis 10. Berlin (Ost) 1959, S. 4.

49 Anekdoten aus Vergangenheit und Gegenwart für den Geschichtsunterricht ausgewählt und gestaltet von Hansgeorg Meyer. Berlin (Ost) 1958, S. 6 (Vorbemerkung von Rudolf Hub).

50 Präzisiertes Lehrplan für Geschichte Klasse 5. Unveränd. Neuaufl. Berlin (Ost) 1968, S. 7. Diese Formulierung ist dann für ungefähr zwei Jahrzehnte beibehalten worden; vgl. z.B.: Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, Lehrplan Geschichte. Klassen 5 bis 7. Berlin (Ost) 1981, S. 20; diese Passage ist auch unverändert ebenfalls auf S. 20 in der 2. Auflage dieser Ausgabe von 1984 nachzulesen.

Interessant sind Ruckicks Erklärungen für den gekennzeichneten Wandel: "Die immer stärkere objektiv determinierte Abgrenzung der DDR von der BRD erforderte in den Jahren nach 1961 zumeist eine totale Negation der bürgerlichen Pädagogik der imperialistischen Ära." Die Nähe der Lehrplanempfehlungen von 1959 für die fünfte und sechste Klasse zur "Novellistik der Weimarer Zeit" sei trotz aller Bemühungen nicht zu übersehen gewesen. Deshalb war eine Abkehr davon anzustreben (Ruckick, Entwicklung des Geschichtsunterrichts, S. 34).

tete aber nicht, die emotionale Komponente künftig mißachten zu wollen. Schließlich sollte "der emotionale Gehalt des historischen Bildungsgutes für die Entwicklung des Fühlens, Wollens und Handelns voll wirksam werden"⁵¹. Gemeint waren die immer wieder erwähnten Gefühle von der "Liebe zur Arbeiterklasse" und dem "Gefühl des Abscheus gegenüber Ausbeutung und Unterdrückung [...]". Die Handlungsbereitschaft der Schüler sollte bis dahin, "ihr sozialistisches Vaterland gegen alle Angriffe zu verteidigen", geformt werden.⁵² Es stand nun nicht mehr das Erziehungsziel eines "demokratischen Nationalbewußtseins" im Mittelpunkt, sondern ein "sozialistisches Staatsbewußtsein".⁵³

Die Abkehr vom Patriotismus der 50er Jahre lag ideologisch in einem veränderten Verständnis der deutschen Teilung begründet. Wurde früher der Grund deutschen Geteilteins in der "Bonner Spalterpolitik" gesehen, begann man, etwa von 1960 an, zunehmend einen (vermeintlichen) Grundwiderspruch dafür anzuführen. Die DDR führe fortschrittliche deutsche Traditionen, durch geschichtliche Persönlichkeiten wie Schiller, Goethe, Humboldt, Marx, Engels, Liebknecht usw. personalisiert, fort. Demgegenüber tradiere die Bundesrepublik alles Reaktionäre, wofür als historische Repräsentanten ebenso Bismarck wie Hitler und Adenauer herangezogen wurden.⁵⁴

Entsprechend selbstbewußte Töne wurden zu Beginn der 60er Jahre in der DDR angeschlagen. In einer Erklärung der Nationalen Front wurde herausgestellt, daß sich die beiden deutschen Staaten feindlich gegenüberständen. Die Feindlichkeit sah man in der "Unvermeidlichkeit der ideologischen Auseinandersetzung" gelegen, die mit der friedlichen Koexistenz beider deutschen Staa-

51 Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, *Ministerium für Volksbildung, Lehrplan Geschichte Klasse 5 bis 7*. 2. Aufl. Berlin (Ost) 1984, S. 11; ders., *Lehrplan für das Fach Geschichte. Klassen 8 bis 10 der Oberschule, Klasse 9 der Volkshochschule, Absolventen der Klasse 8 der Oberschule in der Berufsausbildung*. Überarbeitete Fassung des Lehrplans von 1959 für die Klassen 8 bis 10. Berlin (Ost) 1966, S. 9.

52 Z.B. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, *Ministerium für Volksbildung, Lehrplan Geschichte Klasse 5 bis 7*. Berlin (Ost) 1981, S. 8. Im folgenden zitiert; s. Anm 58.

53 Karl-Ernst Jeismann, *Die Einheit der Nation im Geschichtsbild der DDR*. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann, (Hrsg.) *Geschichtswissenschaft in der DDR*. Bd. I. Berlin 1988 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25), S. 511-533; hier: S. 537.

54 Siehe hierzu: ebd., S. 524; Ulrich Neuhäuser-Wespy, *Erbe und Tradition in der DDR*. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft in der DDR*. Bd. I. Berlin 1988 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25), S. 129-153; hier: S. 136 f. Im folgenden zitiert: Neuhäuser-Wespy, *Erbe und Tradition*; Johannes Kuppe, *Geschichtsschreibung der SED im Umbruch*. In: ebd., S. 103-128; hier: S. 110.

ten bis zu ihrer Vereinigung einhergehe.⁵⁵ Im Rahmen dieser ideologischen Auseinandersetzung sei die durch die deutsche Geschichte gezogene Grenzlinie zu sehen. Sie stellt eine "im Nachvollzug zum Mauerbau in Berlin markierte Grenzlinie" dar, die letztlich "der Legitimierung und Stabilisierung der Herrschaft im Innern" diene.⁵⁶ Vor dem skizzierten Hintergrund, wozu auch noch das 1961 verabschiedete Verteidigungsgesetz und die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht im Januar 1962⁵⁷ zu zählen sind, müssen die emotionalen Zielsetzungen des Lehrplans gesehen werden. Methodisch sollte die emotionale Grundlage für die anvisierte Wehrbereitschaft und Westimmunisierung in einem Geschichtsunterricht erreicht werden, der "in lebendiger, konkreter Form erteilt wird". Die Methodenwahl sei dabei abhängig von Stundenziel und inhaltlicher Problematik.⁵⁸ Die Geschichtserzählung wird mit keinem Wort erwähnt, was genauso für die anderen Formen des Lehrerwortes gilt. Bei welchen Stoffen die jeweilige Methode und in welcher Variante angewendet werden konnte, war den Lehrern aus ihrer Ausbildung und den verschiedenen Methodiken ja ohnehin bekannt.

Auf zwei Besonderheiten soll noch eingegangen werden: Der Lehrplan von 1959 sah die Berücksichtigung von Beispielen der Heimatgeschichte für alle Klassenstufen vor, "wenn sie in ihrer Aussage der Zielsetzung der betreffenden Stoffeinheit des Lehrplans entsprechen und zur Konkretisierung und Veranschaulichung des historischen Stoffes geeignet sind".⁵⁹ Ein entsprechender Vorschlag, der das umzusetzen versuchte, war unter Verwendung der Erzählung noch 1959 im Fachorgan abgedruckt worden.⁶⁰

55 Irmgard Wilharm (Hrsg.), *Deutsche Geschichte 1962-1983. Dokumente in zwei Bänden*, Bd. 1, Frankfurt a.M. 1985, S. 48, 52 f. (Zitat: S. 52).

56 Neuhäuser-Wespy, *Erbe und Tradition*, S. 137.

57 Rüdiger Thomas, *Die "sozialistische Industriegesellschaft" - Integration durch Modernisierung? (1961-1971)*. Tübingen 1989 (*Deutsche Geschichte nach 1945. Teil 2: Geschichte der DDR. Studienbrief 3*), S. 12. Im folgenden zitiert: Thomas, *Die "sozialistische Industriegesellschaft"*; Hermann Weber, *Geschichte der DDR*. München 1985, S. 331. Im folgenden zitiert: Weber, *Geschichte* (1985).

58 *Lehrplan Geschichte. Klassen 5 bis 7*, 1981, S. 12 f.

59 *Lehrplan Geschichte*, 1959, S. 2.

60 Im Kreis Stollberg erschienen eine ganze Reihe heimatgeschichtlicher Materialien: Pädagogisches Kreiskabinett Stollberg (Erzgeb.): *Fachkommission Geschichte, Unsere Heimat im Großen Deutschen Bauernkrieg*. Stollberg o.J. (ca. 1960); darin befindlichen Erzählungen siehe Quellenband, Nr. 62, S. 200-202; dass., *Unsere Heimat im Dreißigjährigen Krieg*. Stollberg o.J. (ca. 1961). Veröffentlichungen anderer Kreise sind nicht bekannt.

Die zweite Besonderheit ist in der Tatsache zu sehen, daß der Lehrplan in dem Zeitraum 16.10.1961 bis 22.12.1961 außer Kraft gesetzt worden war. Die Direktiven, die für diesen Zeitraum gültig waren, verfolgten das Ziel, den Blick der Schüler "für die historische Größe und die Bedeutung des Umwälzungsprozesses [dieser Zeit; der Verf.] zu eröffnen"⁶¹ und zielten auf "Entwicklung und Festigung" patriotischer Gefühle. Die nachfolgend zitierten methodischen Empfehlungen sind vor dem beschriebenen Hintergrund praktischer und ideologischer Abgrenzung gegenüber der Bundesrepublik zu verstehen:

"In diesen Klassen [gemeint sind die fünfte und sechste; der Verf.] soll deshalb in Form von geschichtlichen Einzelbildern besonders anschaulich unterrichtet werden. Diese Bilder sollen den Schülern lebendige Vorstellungen und dauerhafte Eindrücke vom großen Kampf der deutschen Arbeiterklasse um den Frieden und die Freiheit der Arbeiter und Bauern vermitteln. [...] An der Darstellung einiger Episoden aus dem Leben und Kampf des Vorsitzenden des Staatsrates, Walter Ulbricht, wird es uns gelingen, nachzuweisen, daß in den letzten 50 Jahren die Arbeiter für den Frieden gekämpft haben, während die Fabrikherren und Großgrundbesitzer das deutsche Volk zweimal in einen Krieg gestürzt haben und heute noch drauf und dran sind, einen neuen, noch schrecklicheren Krieg vorzubereiten."⁶²

Auch für die siebente und achte Klasse wurde als entscheidendes Mittel "der anschauliche, überzeugende Vortrag des Lehrers" empfohlen.⁶³

Diese methodischen Hinweise gehören zu einer ganzen Reihe von Maßnahmen, die die damaligen DDR-Bewohner zu künftig überzeugten Staatsbürgern erziehen sollten. Das Erzählen von Episoden aus der Arbeiterbewegung mag an sich als recht harmlos eingestuft werden, steht aber im Kontext mit viel drasti-

61 Rudolf Bauer, Zu einigen Fragen des Unterrichts in den Fächern Geschichte und Staatsbürgerkunde. Beilage der Zeitschrift Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde. 3. Jg. (1961), H. 10, S. 1-8; hier: S. 1. Im folgenden zitiert: Bauer, Zu einigen Fragen.

62 Ebd., S. 5. Das war kein völlig neuer Vorschlag. Schon 1959, noch vor Einführung des Lehrplans, war ein Vorschlag veröffentlicht worden, die historischen Einzelbilder zu Themen zu gestalten, die der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung entlehnt sein sollten. Dazu: Ernst Gomm/Siegfried Richter/Helmut Scheibner/Dr. Friedrich Weitendorf, Lehrgang in Geschichtsbildern aus der Geschichte der Arbeiterbewegung in der 5. Klasse. In: GiS. 12. Jg. (1959), H. 3, S. 131-138.

63 Bauer, Zu einigen Fragen, S. 7.

scheren Maßnahmen, wie Beschränkung des Aufenthaltsortes, Anordnung von Arbeitserziehung sowie der Ochsenkopf-Aktion als eine Maßnahme gegen geistiges Grenzgängertum.⁶⁴

Zusammenfassend kann folgendes vermerkt werden: Die im Rahmen der Zeitschriftendiskussion zutage tretende Beschäftigung mit Problemen der Denk- und Erkenntnistätigkeit sowie der Eigenarbeit der Schüler, nachdem zunächst die Erzählung parallel zu den Lehrplanforderungen von 1959 noch als wertvolles methodisches Mittel hervorgehoben worden war, schlug sich seit Mitte der 60er Jahre auch in den Empfehlungen späterer Pläne nieder. Wenn sich der pädagogisch-didaktische Zusammenhang auch nicht soweit veränderte, daß die Erzählung aus dem Methodenkanon herausgefallen wäre, so wurde sie doch längst nicht mehr in dem Umfang empfohlen, wie das etwa Mitte der 50er Jahre der Fall gewesen war.

Einen vergleichbaren Eindruck erweckt die Durchsicht der Lehrbücher. Die 1960 erstmals erschienenen Lehrbücher beinhalten in ihren Texten wesentlich mehr erzählende Passagen als die nachfolgende Lehrbuchgeneration. Daß sie überhaupt episodische Darstellungen besitzen, ist auf ihre unbedingt erforderliche Anlehnung an den Lehrplan zurückzuführen. Das gilt genauso für die folgende Generation von Lehrbüchern. Auch diese Lehrwerke mußten sich an den Empfehlungen des "neuen" Lehrplans (1966) orientieren. Es ist daher erklärlich, daß nach erfolgter Umorientierung innerhalb der Geschichtsmethodik die Bücher mehr Strukturelemente eines Arbeitsbuches (Schautafeln z.B.) aufwiesen.

Die "Verwissenschaftlichung des Geschichtsunterrichts" (Diere) seit Beginn der 60er Jahre habe sich letztlich in der Autorenwahl niedergeschlagen. Zunehmend mehr Wissenschaftler hätten die Lehrbuchtexte verfaßt.⁶⁵ Das ging sogar soweit, daß "Sätze oder sogar längere Passagen aus Standardwerken, die weitgehend Historikern dienen sollen, unverändert in Geschichtslehrbüchern erscheinen", was zur Vernachlässigung der Faßlichkeit des Lehrtextes dann geführt habe.⁶⁶

64 Thomas, Die sozialistische Industriegesellschaft, S. 12; siehe auch: Weber, Geschichte (1985), S. 330 f.

65 Jander, mündliche Mitteilung, 19.1.1991.

66 Eckhard Jander, Vorstellungen zur Gestaltung eines Geschichtslehrbuches. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Gestaltung künftiger Geschichtslehrbücher, dargestellt am Beispiel der Klassenstufe 8. Diss. Halle 1984, S. 46.

Bislang fehlt eine umfassende, wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit den DDR-Geschichtslehrbüchern. Deshalb muß der im vorhergehenden Absatz referierte Eindruck mit dem notwendigen Vorbehalt behandelt werden. Das gilt ebenso für die Aussagen bezüglich des Lehrbuchtextes. Wenn die "Verwissenschaftlichung" auch ihren "Abdruck" in der Textgestaltung hinterließ, so ist es dennoch problematisch, eine hundertprozentige Aussage dazu zu machen. Zwar kann schon eine Zurückdrängung epischer Elemente im Lehrbuch erkannt werden, aber weil man wohl zu keinem Zeitpunkt ganz auf "fördernde Redundanzen"⁶⁷ verzichten wollte, lassen sich überall Spuren finden. So heißt es zum Beispiel im Lehrwerk für die zehnte Klasse im Zusammenhang mit der Errichtung der Berliner Mauer:

"Als am Morgen des 13. August die Sonne über Berlin aufging, waren die Sicherungsmaßnahmen im wesentlichen abgeschlossen."⁶⁸

Ähnlich wie die methodische Grundorientierung im Lehrplan von 1959, in den unteren Klassenstufen Geschichte in Form sogenannter historischer Einzelbilder zu vermitteln, eine Fortsetzung von Tendenzen aus den Vorjahren war, kann von den 1960 erschienen Lehrbüchern behauptet werden, hinsichtlich der Textgestaltung setzten sie die Lehrwerke mit den "literarischen Titeln" fort. Fortgeführt wird beispielsweise die Kombination von Text und episodischem Bild, die auch hier meist wieder Zeichnungen sind, und das Einstreuen von Fragen und Arbeitsaufgaben.⁶⁹ Über ihre Vorgänger gingen die Lehrbücher von 1960 in manch einer Passage durch zahlreicheren Gebrauch der direkten Rede und metaphorischen Stils hinaus. Im Lehrbuch der Geschichte der 5. Klasse der Oberschule werden z.B. "Mauer" und "Wald" auf S. 93 als Vergleiche eingebracht, obwohl sie im Grunde beziehungslos zum textinternen Gegenstandsbereich "Schilde" und "Lanzen" sind:

67 Siehe Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik, *Methodik Geschichtsunterricht*. Berlin (Ost) 1975, S. 245.

68 *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10*. Berlin (Ost) 1986, S. 162.

69 *Lehrbuch der Geschichte der 5. Klasse der Oberschule*. Berlin (Ost) 1960, S. 91; siehe Quellenband, Nr. 63, S. 203. Manche Abbildung war von älteren Lehrbüchern übernommen, manch älterer Text zur erkennbaren Grundlage des neuen gewählt worden.

"Die Schilde glichen einer Mauer [...]. Mit der rechten streckten die Griechen ihre langen Lanzen vor, wie einen Wald von Eisenspitzen. [...]"

Die Lehrbuchreihe zum 59er Lehrplan beinhaltet sogar Erzählungen.⁷⁰ Interessant ist auch die Art, Quellen einzusetzen. Sie werden in den Fließtext miteingebaut. In der folgenden Lehrbuchgeneration wurden sie dann durch eine rote Umrandung vom eigentlichen Lehrtext abgesetzt.

Leider fehlt auch eine wissenschaftliche Untersuchung zur Entwicklung, zu Form und Inhalt der Unterrichtshilfen. Deshalb kann bezüglich der Verwendung der Erzählung nur ein Gesamteindruck wiedergegeben werden. Weil diesbezüglich keine Besonderheiten festgestellt worden sind, verbietet es sich, näher darauf einzugehen.

Ihre Durchsicht bestätigt die bisher in diesem Kapitel festgestellten Befunde. Die ganzen Jahre über war die Erzählung in den Unterrichtshilfen als Methode bzw. Mittel in der Phase der Stoffvermittlung eingesetzt worden. In Einklang mit dem um verschiedene Aspekte erweiterten methodischen Diskurs ist sie stärker als in den Entwürfen der frühen 50er Jahre mit anderen Mitteln verknüpft worden. Das erklärt sich aus der Lehrplannähe der Unterrichtshilfen, d.h., im Grunde waren sie weitestgehend eine genaue Umsetzung desselben. Sie waren zwar keine verbindlichen Rezeptsammlungen für den Geschichtsunterricht, doch waren die zahlreichen, engmaschigen Lehrplanvorgaben bindend. Es könnte Aufgabe einer weiteren Forschungsarbeit zu untersuchen sein, inwieweit die staatlich produzierten Lehr- und Lernmittel den Lehrern überhaupt nennenswerte Freiräume ließen.

Bemerkt werden muß noch der ungenaue Gebrauch von "Erzählung", "Bericht", "Beschreibung" und "Schilderung", mit denen die verschiedenen Formen des Lehrerwortes bezeichnet wurden. Da wird manchmal ein Text als Bericht, ein anderer als Schilderung bezeichnet, der in Wirklichkeit sehr wohl als Erzählung in dem in Kap. A. I. entwickelten Verständnis eingeordnet werden könnte.

In den Unterrichtshilfen sind viele Texte aus "Der Geschichtslehrer erzählt" von Herbert Mühlstädt aufgenommen worden, manchmal mit geringfügigen Abweichungen. Der langjährige Redakteur in der Geschichtsabteilung des Volk und Wissen Verlages, Eckhard Jander, behauptet, das eben genannte mehrbän-

⁷⁰ Lehrbuch für Geschichte der 7. Klasse der Oberschule. Berlin (Ost) 1960, S. 141 f.; siehe Quellenband, Nr. 64, S. 204.

dige Werk Mühlstädts sei in den Unterrichtshilfen nach allen Richtungen hin regelrecht ausgeschlachtet worden. Das sei aber nicht immer angegeben worden. So beinhalten sie zahlreiche indirekte Zitate, die als solche nicht gekennzeichnet worden sind.⁷¹

71 Mündliche Mitteilung, 19.1.1991.

2.1. Herbert Mühlstädt: Zur Biographie des Autors von "Der Geschichtslehrer erzählt"

Über die frühen Lebensjahre Herbert Mühlstädt's ist nur sehr wenig bekannt. Das hängt mit der unbefriedigenden Quellenlage zusammen. Es gelang bloß der Kontakt zu fünf Zeitzeugen, nämlich zu seiner Witwe, zu dem ehemaligen Mitarbeiter Ehrenfried Schenderlein, zu dem für die Herausgabe von "Der Geschichtslehrer erzählt" verantwortlichen Redakteur Dr. Eckhard Jander und zu seinem Freund und Berater Erich Pape, dem einstigen Leiter des Bürger Lehrerkollektivs. Als letzter ist in dieser Reihe Dr. Günter Kosche zu benennen. Er zählt zu Mühlstädt's ehemaligen Studenten.

An dieser Stelle sind einige quellenkritische Bemerkungen angebracht: Alle Befragten hatten erst nach 1952 Kontakt zu dem verstorbenen Mühlstädt. Das gilt selbst für die Witwe, sie ist nämlich seine zweite Ehefrau. Kennengelernt hatte sie ihn erst in den 50er Jahren. Sie war zu dieser Zeit beim Volk und Wissen Verlag als Sekretärin beschäftigt, schon bevor er dorthin "berufen" wurde. Als sie ihn 1960 heiratete, war sie mit ihm längere Jahre bekannt. Dieser Heirat ging Mühlstädt's Trennung von seiner ersten Frau voraus. Es gelang nicht, den Kontakt zu seiner früheren Familie aufzubauen, trüge aber auch vermutlich nichts Wesentliches für den hier betrachteten Zusammenhang bei. Gerda Mühlstädt, die hinterbliebene zweite Ehefrau, gab sich in ihren Auskünften sehr vorsichtig, um, wie sie sagte, bloß nichts Unrichtiges zu sagen. Der Kontakt zu ihr gelang nur nach einer entsprechenden Befürwortung Janders und Papes. Zuvor hatte ich Jander befragt, der sich freundlicherweise spontan zu einem langen Gespräch bereit erklärt hatte,¹ und auf seine Empfehlung hin Pape. Jander und Pape waren später in Berlin mit der Witwe zusammengekommen, um über eine weitere Neuauflage von "Der Geschichtslehrer erzählt" zu beraten. Dabei war auch mein Vorhaben zur Sprache gekommen. Ohne das Zureden Janders und Papes, so Gerda Mühlstädt, hätte sie sich - wohl aus Sorge vor einem hypertrophiert kritischen "Wessi" - für eine Befragung nicht bereit erklärt. Eine Absprache der drei genannten Zeugen mit dem Ziel, ein homogenes, positives Bild von Herbert Mühlstädt zu zeichnen, kann nicht ausgeschlossen werden. Dagegen spricht, daß niemand versuchte, Herbert Mühlstädt's marxistische Haltung zu beschönigen oder ihn gar als verkappten Helden, der Opfer unglücklicher Zeitumstände geworden sei, darzustellen. Und vielleicht ist hier auch die schriftliche Erlaubnis der Witwe, die sie mir erteilt hatte, um seine

1 Ich hatte ihn ohne Voranmeldung an seinem Arbeitsplatz im Verlag aufgesucht.

Personalakte einzusehen, anzuführen. Gleichwohl ist natürlich unbekannt, was eventuell vorsätzlich verschwiegen worden ist.

Der am 6.10.1919 als Kind einer Arbeiterfamilie geborene Herbert Mühlstädt besuchte in dem 40 Kilometer nördlich von Chemnitz gelegenen Städtchen Leisnig die Volksschule (1926-1934). Schon hier soll er Geschichte als Lieblingsfach gehabt haben. Bislang ist nicht auszumachen, ob er in Kindheit und Jugend prägende Erlebnisse für seine spätere Weltanschauung und sein Erzählen von Geschichte hatte, z.B. in Gestalt der politischen Haltung des Elternhauses oder eines vorbildlich erzählenden Lehrers. Beides wird man als wahrscheinlich erwägen dürfen, berücksichtigt man die Zeitumstände seiner Jugendjahre, die ihn "in der Zeit der Inflation und des Faschismus unter dem Druck finanzieller Unsicherheit" aufwachsen ließen.² In der Geschichte des Geschichtsunterrichts bedeutete diese Zeit eine Phase, in der Geschichte gern erzählend vermittelt wurde.

Im Anschluß an die Volksschuljahre besuchte er in Leisnig die Handelsschule (1934-1936),³ wo er in Geschichte vorzügliche Leistungen erbracht haben soll. In dieser Lebensphase versuchte der spätere Schöpfer von "Der Geschichtslehrer erzählt" als Fünfzehnjähriger, selbst eine historische Erzählung zu schreiben, eine Tätigkeit, die ihm später zur Passion werden sollte.⁴

Für die Jahre 1936-1938 fand er eine Beschäftigung als Lagerarbeiter in einer Leisniger Zigarrenfabrik. Von 1938 an war er beim Reichsarbeitsdienst, bis er gleich 1939 als Soldat ins Heer kam. Bei Kämpfen wurde er 1941 sehr schwer verwundet. Infolgedessen war eine Oberschenkelamputation unumgänglich. Trotzdem verblieb Herbert Mühlstädt als Zahlmeister im Heeresdienst. Nachdem er kurz vor Ende des Krieges noch in Brno in sowjetische Kriegsgefangenschaft geraten war,⁵ wurde er in ein Lager irgendwo "zwischen Moskau und Leningrad" gebracht, wo er "politisch denken lernte".⁶ Gerda

2 Bernd Hilmar, Mit Fantasie, Fleiß, Willen: ... Lehrer ... Lektor ... Literat ... Dialog mit Herbert Mühlstädt; Neueste Nachrichten vom 31.10.1974, Zeitungsausschnitt - UArchR, PA Herbert Mühlstädt, Bl. 78.

3 Fünfblättriges Thesenpapier, von Gerda Mühlstädt bei meiner Begegnung mit ihr vorgelegt. Im folgenden kurz: Thesenpapier.

4 Die Geschichte wird im Buch lebendig. Der Rostocker Autor Herbert Mühlstädt sprach in Schwerin, Zeitungsausschnitt mit dem handschriftlichen Vermerk "NdZ 20.11.1971" - UArchR, PA Herbert Mühlstädt, Bl. 46.

5 Thesenpapier.

6 Kennen Sie unsere Künstler? Herbert Mühlstädt. Zeitungsausschnitt mit dem handschriftlichen Vermerk: "Kulturspiegel 9/10 [?] 73" - UArchR, PA Herbert Mühlstädt, Bl. 63.

Mühlstädt meinte, ihr verstorbener Mann habe dort "eine neue philosophische Grundeinstellung gewonnen".⁷ Das heißt aber, er habe vorher andere Ideale gehabt. Darüber ist leider weiter nichts bekannt geworden. Anstatt hieran letztlich doch unerquickliche Spekulationen zu knüpfen, soll als Fakt festgestellt werden: Herbert Mühlstädt gehörte zu den vielen deutschen Soldaten, die in Kriegsgefangenenlagern mit der sowjetischen Propaganda - vielleicht auch mit der des NKFD - in Berührung gekommen waren und sich von der marxistischen Ideologie überzeugen ließen. Es ist sehr gut denkbar, daß die enttäuschenden, entbehrungsreichen Kriegsjahre, der schmerzhafteste Verlust eines Beines, ihn für den Kommunismus mit seinen verbrämenden humanistischen Floskeln empfänglich werden ließen.

Quasi mit der "neuen" Weltanschauung im Gepäck, zu der er sich bis an sein Lebensende bekennen sollte, kehrte er 1946 aus der Gefangenschaft heim. Wie Tausende anderer junger Männer und Frauen nahm er an einem achtmonatigen Neulehrerkurs zur Ausbildung von Geschichtslehrern teil.⁸ Sein Werdegang bis zu diesem Zeitpunkt kann in gewissem Rahmen als typisch für den manch eines Geschichtslehrers oder -methodikers angesehen werden. Die Parallelen zum Werdegang des späteren Professoren der Geschichtsmethodik Hans Werme oder zu dem Erich Papes beispielsweise sind unverkennbar.

Den Neulehrerkursus habe er "mit Auszeichnung bestanden", was wohl der Grund dafür war, ihn noch in demselben Jahr als Dozenten an der Leipziger Arbeiter- und Bauernfakultät anzustellen. 1948 übernahm er dort sogar die "Leitung der Fachgruppe Geschichte".⁹ Für den Schulfunk schrieb er in der Zeit 1948/49 "drei historische Hörspiele".¹⁰

Im Jahre 1951 wechselte er an die Arbeiter- und Bauernfakultät nach Berlin. Hier bekleidete er den Posten eines Studiendirektors für Gesellschaftswissenschaften. Berücksichtigt man die näheren Zeitumstände, wird seine weltanschauliche Integrität im Sinne der SED, der er in diesen Jahren angehörte, deutlich. In jenen Jahren der Stalinisierung wurden nämlich ideologisch wichtige Positionen - und dazu zählte unzweifelhaft der Posten eines Studiendirektors für Gesellschaftswissenschaften - nur gesinnungstreuen Genossen anvertraut.

7 Mündliche Mitteilung, 27.8.1991.

8 Gerda Mühlstädt, mündliche Mitteilung, 27.8.1991.

9 Thesenpapier.

10 Kennen Sie unsere Künstler? Herbert Mühlstädt. (Siehe Anmerkung 6, Thesenpapier.)

Ebenso unzweifelhaft ist die ideologische Funktion der Fachzeitschrift "Geschichte in der Schule", die die jeweils für die Unterrichtswirklichkeit gewünschte Leitlinie vorgab.¹¹ 1952 nahm Herbert Mühlstädt im Volk und Wissen Verlag seine Tätigkeit als Redakteur auf. Später wurde er Abteilungsleiter der Abteilung Geschichte und sogar Chefredakteur.¹² Bis Ende 1959 verblieb er im Verlag.¹³ Dann wechselte er "aus persönlichen Gründen" nach Rostock, was "im Verlag", so sein ehemaliger Mitarbeiter und Nachfolger Ehrenfried Schenderlein, "sehr bedauert" wurde.¹⁴ In den Jahren seiner Verlagsarbeit hatte er die ersten geschichtlichen Erzählungen verfaßt.¹⁵ Für den in dieser Arbeit behandelten Gegenstand ist besonders hervorzuheben, daß in diesen Jahren unter seiner Leitung bzw. Mitwirkung die Geschichtslesebücher in den Jahren 1954/55 herausgegeben wurden.¹⁶

In dieser Phase seines Arbeitslebens verfaßte Herbert Mühlstädt den Kapitel B. II. 3. besprochenen Artikel "Geschichte der Geschichtsmethodik, wie wir sie nicht betreiben sollten", mit dem er das Ende der "Scheibhuberei" einläutete. Wie schon festgestellt, ist nicht zu klären, wie dieser Artikel zustande kam und wie er selbst damit fertig wurde, gegen seine eigene Meinung zu schreiben. Parteikonformität ließe sich ihm ausschließlich unterstellen, bedeutete aber zu übersehen, daß er schon Jahre vorher wegen interner "Quere-len" aus der Partei ausgeschlossen worden war.¹⁷ Sicher, er war ein von der Richtigkeit der DDR überzeugter Marxist, worin er offenbar kein Dogmatiker war, und genausowenig ein Held, der es in dieser Position gewagt hätte, gegen eine "Anweisung von oben" zu handeln. An seinem vorherigen und späteren Tun und Lassen kann jedenfalls abgelesen werden, daß er in dem fraglichen Artikel nicht seine eigene Meinung vertrat. Natürlich kann man behaupten, er

11 Hierzu liegt eine berichtenswerte Mitteilung Schenderleins vor: "[...] Wenn sich aus Zuschriften und Berichten der Schulinspektion ergab, daß unter den Lehrern Unklarheit zu bestimmten Fragen herrschte, erhielt die Zeitschrift vom Ministerium den Auftrag, 'klärende' Artikel zu veröffentlichen. (Schriftliche Mitteilung, 12.3.1992).

12 Thesenpapier.

13 Kennen Sie unsere Künstler? Herbert Mühlstädt. (Siehe Anmerkung 6, Thesenpapier)

14 Schenderlein, schriftliche Mitteilung, 12.3.1992.

15 Z.B. eine umfangreiche "Erzählung aus den Befreiungskriegen in dem Band 'Die Geschichte von Heiner und der Bohnensuppe'" (1955) (Thesenpapier). In diese Zeit fällt auch die Entwicklung der Lehrbücher mit den literarischen Titeln, an der er als Autor und Mitarbeiter ganz maßgeblich beteiligt gewesen war.

16 Thesenpapier

17 Gerda Mühlstädt, mündliche Mitteilung, 27.8.1991; Pape, mündliche Mitteilung, 5.4.1991.

habe termingerecht aus Liebe zu Partei und Staat seine Ansicht geändert. Ein derartiges Wendehalsverhalten mutet dennoch sehr merkwürdig an; und wie sollte sein späterer Einsatz für die Geschichtserzählung dann erklärt werden, als die offizielle Richtung es opportun erscheinen ließ, sich mit ganz anderen Fragen zu befassen? Vermutlich veranlaßte ihn einerseits sein Bekenntnis zur DDR und andererseits die Furcht vor einem mindestens bevorstehenden Karriereknick, wenn er den Wünschen des Volksbildungsministeriums nicht nachkäme, gegen die eigene Überzeugung zu schreiben.

Von Zeitzeugen - und das widerspräche dem Bild eines allzu wendefreudigen Redakteurs - wurde die Stärke seiner Persönlichkeit betont.¹⁸ Jander sprach sogar von einem "fast despotischen Charakter".¹⁹ Mühlstädt's Witwe berichtete, sie habe als damalige Sekretärin mehrfach beobachtet, wie Mitarbeiterinnen "heulend" und Mitarbeiter sichtlich bedrückt sein Dienstzimmer verließen, nachdem er sie zur Räson gerufen hatte, weil sie nicht so arbeiteten, wie er das wünschte. In der Verfolgung seiner Arbeitsziele sei er "unwahrscheinlich hart" gewesen,²⁰ aber eben doch nicht so hart, sich den Wünschen des Volksbildungsministeriums zu widersetzen.

Ende 1959 gab er seine Stellung im Verlag auf. Mit Hilfe Donaths kam er an die Universität Rostock. Dort begann er offiziell am Neujahrstag 1960 seine Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik. Über seine neue Arbeit heißt es in einer Beurteilung:

"Er erteilt einen ausgezeichneten Unterricht und versteht es, die Studierenden in seinen schulpraktischen Übungen für den Lehrerberuf zu begeistern. Auch seine Vorlesung 'Methodik des Geschichtsunterrichts' fand Anklang. Lobend erwähnen möchten wir ferner seine muster-gültige Organisation des Unterrichtspraktikums für die Lehrestudenten der Philosophischen Fakultät. Im ganzen sei hier zusammengefaßt, daß Herr Mühlstädt während seiner Tätigkeit am Institut bestrebt war, seine Kenntnisse und Fähigkeiten zu nützen, um zur

18 Das wurde auch in sich zufällig ergebenden Gesprächen bei meinen Recherchearbeiten in Berlin und Rostock wiederholt behauptet.

19 Mündliche Mitteilung, 19.1.1991.

20 Gerda Mühlstädt, mündliche Mitteilung, 27.8.1991.

Verbesserung des Geschichtsunterrichts unserer sozialistischen Schule beizutragen."²¹

Den Erinnerungen Kosches zufolge waren Mühlstädt's Lehrveranstaltungen bei den Studenten wirklich erfolgreich. Auf welchem theoretischen Fundament seine Lehre basierte, ist leider nicht bekannt. Von Donath wich er wohl ab, indem er von den Studenten nicht verlangte, in ihren Erzählungen ein bestimmtes Aufbauschema genau umzusetzen. Bei ihm sollten die Geschichtserzählungen auf jeden Fall gefühlсанregend gestaltet werden. Auch lehrte er, die Handlungsträger sollten typische Vertreter der gesellschaftlichen Kräfte sein. Das erlaubte ein Ereignis sowohl anhand der Tätigkeiten, des Fühlens und Denkens historischer Persönlichkeiten als auch durch Vertreter der "namenlosen" Masse darzustellen.²² Zur Verdeutlichung des Zeitkolorits waren die zu gestaltenden Erzählungen auszuschnücken, wobei Herbert Mühlstädt den allergrößten Wert darauf gelegt haben soll, das historische Detail wirklichkeitstreu darzustellen. Er habe es verstanden, seine Zuhörer durch seinen Vortrag, sowohl vor Schülern als auch vor Studenten, zu fesseln. Darüber erzählte Kosche, der ihn als Student dabei erlebt hatte:

"Wenn er also seine Version [eines bestimmten Stoffes im Anschluß an ein anderes Beispiel; der Verf.] dann in erzählerischer Form vortrug, dann hatte er auch wirklich das, was er seine handelnden Figuren sprechen ließ, in dieser Weise dann auch vorgetragen. [...] Ich besinne mich auf so eine Sache [zum Thema Wallenstein im Dreißigjährigen Krieg; der Verf.]: ... und wie Wallenstein die Vertreter der Stände zu sich kommen läßt und er Wallenstein sprechen läßt: 'Hier geblieben', donnerte es ihnen dann entgegen'. Er brüllte so, wie der das gebrüllt haben konnte. Er hat es eigentlich immer so gemacht und praktiziert."²³

21 Dr. Hellfeldt, komm. Direktor, an die Kaderabteilung der Universität *Rostock* mit der Bitte um Weiterleitung an die Kaderabteilung des Rates der Stadt, Abtl. Volksbildung, Betr. Beurteilung des wiss[enschaftlichen]. Mitarbeiters Herbert Mühlstädt, 17.9.1963 - UArchR, PA Herbert Mühlstädt, Bl. 11-12; hier Bl. 11.

22 Vgl. dazu Herbert Mühlstädt, *Der Geschichtslehrer erzählt*. Bd. I. Berlin (Ost) 1962, S. 7 (Vorwort).

23 Mündliche Mitteilung, 7.4.1992. Ferner erzählte Kosche, Mühlstädt's fast schon penetrant zu nennende Forderung nach detailgetreuer Darstellung habe alberne Studenten bald nach dem

Das vorher erwähnte Gutachten zur Person Mühlstädt ließ keinesfalls nur lobende Töne vernehmen, auch wenn es über ihn hieß:

"Als Parteiloser hat Herr Mühlstädt verschiedene gesellschaftliche Arbeiten übernommen."²⁴

Damit waren seine Leitung eines Zirkels zum Grundriß der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung und die Durchführung von "Jugendstunden zur Vorbereitung auf die Jugendweihe" vor allem gemeint. Das waren gesellschaftliche Aktivitäten, die sich für einen "guten" Marxisten anschickten. Aber die eigentlich einschränkende Passage, die die lobenden Töne kontrastiert, bestätigt das oben gezeichnete Bild eines von der Richtigkeit der DDR überzeugten Marxisten, der sich gegenüber einer absorbierenden Parteikonformität ein gewisses Maß an Selbständigkeit bewahrte. Wegen ihrer erhellenden Funktion sei sie ausführlich zitiert:

"Es hat uns allerdings befremdet, daß er im Laufe des letzten Jahres seiner Arbeit an der Universität nicht von sich aus ein enges Verhältnis zur Partei der Arbeiterklasse herzustellen versuchte, der er früher einmal angehört hat. Herr Mühlstädt muß mithin besonders daran arbeiten, seine Beziehungen zur Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands zu klären und zu festigen, da wir der Meinung sind, daß gerade ein auf dem Gebiet des Geschichtsunterrichts tätiger Wissenschaftler und Pädagoge auf die Dauer nur so eine wirkungsvolle politische Erziehungs- und Publikationsarbeit zu leisten imstande ist. Noch auftretende gewisse individualistische Neigungen sollte er mit Hilfe des Pädagogenkollektivs seiner Schule zu bekämpfen trachten. Wir möchten empfehlen, Herrn Mühlstädt seinen guten fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten und seiner Bereitschaft gemäß gesellschaftlich derartig einzusetzen, daß er ständig ideologische Impulse

Erscheinen von "Der Geschichtslehrer erzählt" dazu verleitet, das Werk in "Der Geschichtslehrer flunkert" umzubetiteln.

24 Beurteilung, siehe Anmerkung 22.

aus seiner Arbeit erhält und enge Beziehung zur Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands herstellt."²⁵

Im Sommer 1963 beendete er, soweit bekannt, von sich aus seine Lehrtätigkeit an der Rostocker Universität. Dahinter stand der Wunsch, sich fortan ganz der Schriftstellerei widmen zu können.²⁶ Der unerwartet große Erfolg von "Der Geschichtslehrer erzählt" wird, wenn das nicht sogar der Hauptgrund für seinen Entschluß war, ihn darin bestärkt haben. Dennoch setzte er seinen unentgeltlichen Geschichtsunterricht an der 4. Oberschule in Rostock bis etwa Ende der 60er Jahre fort,²⁷ weil er den Kontakt zur Zielgruppe seiner Werke, 12- bis 14jährige in der Hauptsache,²⁸ nicht verlieren wollte.

25 Ebd., Bl. 12 (S. 2). Die scharfen Töne gegen "individualistische Neigungen" gehen auf eine vorhergehende Beurteilung durch den Leiter der Abteilung Unterrichtsmethodik II, Friedrich Donath, zurück. Er warf Mühlstädt vor, "nur ein Mindestmaß an gesellschaftlichen Bindungen" akzeptieren zu wollen. So behauptete der offensichtlich deswegen erboste Donath wörtlich: "Ein Wiedereintritt in die SED, so erklärte er [Mühlstädt; der Verf.] einem Mitglied der Parteileitung, käme deshalb für ihn nicht in Frage, weil er nicht in der Lage sei, den Parteibeitrag bezahlen zu können (sein Monatsgehalt betrug 1200,- DM)." Das sei aber nach Donaths Meinung nun wirklich nicht der wahre Grund für Mühlstädts Reserviertheit, vielmehr behauptete Donath, Mühlstädt wolle bloß "Zeit zum Erwerb nebenberuflicher Einkünfte gewinnen". (Prof. Dr. Donath, Leiter der Abt. Unterrichtsmethodik II an die Kaderabteilung der Universität Rostock über den Herrn Direktor des Inst. f. Pädagogik, [vermutlich Rostock, den] 11.7.1963 - UArchR, PA Herbert Mühlstädt, Bl. 32.) Mühlstädt legte gegen die Behauptungen Beschwerde ein und interpretierte sie als "Ausdruck einer sektiererischen Einstellung". Was in bezug auf die Begründung eines ausgebliebenen Parteibeitrags in Donaths Stellungnahme zu lesen sei, wäre schlichtweg unwahr. (Mühlstädts Beschwerde beinhaltet bezüglich seines Verhaltens gegenüber der Partei leider keine Hinweise. Herbert Mühlstädt an das Institut für Pädagogik - Institutsleitung - Rostock, *Betr.: Beschwerde*, Rostock, Gerhart-Hauptmann-Str. 8, den 29. August 1963 - ebd., Bl. 33 (VS u. RS.))

26 Bernd Hilmar, *Mit Fantasie*, siehe Anmerkung 2.

27 Gerda Mühlstädt, mündliche Mitteilung, 27.8.1991.

In der genannten "Beschwerde" heißt es, er habe seit 1960 unentgeltlich zunächst zwei, dann drei und später sogar fünf Wochenstunden unterrichtet.

28 Die Geschichte wird im Buch lebendig. Siehe Anmerkung 4.

Später leitete er zu diesem Zweck einen "Poetenzirkel", in dem er Schülern die Grundkenntnisse des Schreibens vermitteln wollte. (Braucht ständig Kontakt zu Lesern. Herbert Mühlstädt vor dem 7. Kongreß [gemeint ist der VII. Schriftstellerkongreß; der Verf.], Neueste Nachrichten (Zeitungsausschnitt, ohne Datumsvermerk, vermutlich 1973) - UArchR, PA Herbert Mühlstädt, Bl. 64; Schriftsteller und Schüler gemeinsam, Zeitungsausschnitt mit dem handschriftlichen Vermerk "Ostseezeitung 22.05.1974" - ebd., Bl. 73; siehe auch einen weiteren Zeitungsausschnitt ohne Titel mit dem handschriftlichen Vermerk "Demokrat [?] 22.2.75" - ebd., Bl. 78.)

Als Freischaffender setzte er nicht bloß die Reihe "Der Geschichtslehrer erzählt" fort, sondern wagte sich an die größere Form des historischen Jugendromans. In Zeitungsartikeln wurde trotzdem in ihm eher der erzählende Lehrer gesehen als der Literat. Wesentlicher Kritikpunkt war sein weitschweifiges Ausschmücken, sein Wunsch also, in der Phantasie des Lesers ein möglichst getreues Abbild einer vergangenen Wirklichkeit zu erzeugen.²⁹ Diesem Abbild liegt natürlich wegen der marxistischen Perspektive eine Selektion zugrunde. Diese Kritik wird er als Tribut an seine Forderung nach detailgetreuer Darstellung hat annehmen müssen.

In seiner schriftstellerischen Phase trat Herbert Mühlstädt in den 60er Jahren wieder der SED bei. Ob er dabei der in seiner "Begutachtung" ausgesprochenen Empfehlung folgte, dies aus Überzeugung oder schierem Opportunismus tat, ist nicht zu klären. In dieser Zeit entfaltete er eine ganze Reihe sogenannter gesellschaftlicher Aktivitäten. Z.B. führte er im Rostocker "Klub des Deutschen Kulturbundes"³⁰ "ein Gespräch über das Zusammenwirken von Geschichtsunterricht und Kinderliteratur bei der Entwicklung eines sozialistischen Geschichtsbewußtseins in der DDR"³¹. Zu seinen gesellschaftlichen Aktivitäten sind seine "Mitgliedschaft im Beirat Historische Literatur beim Kinderbuchverlag, im Präsidium des Schriftstellerverbandes der DDR, der Vorsitz des Bezirksverbandes Rostock der Schriftsteller"³² zu nennen. Außerdem sei er "in

29 Wörtlich heißt es in einem Artikel von Hansgeorg Meyer: "[...] Hier erzählt der Geschichtslehrer Mühlstädt. Die Leser erkennen die Absicht des Autors, sie zu belehren [...]" (Aus: Andres, Lemme und die Wißbegier. Zeitungsausschnitt mit dem handschriftlichen Vermerk "ND [Neues Deutschland; der Verf.] Literatur 6.1972" - UArchR, PA Herbert Mühlstädt, Bl. 49); Ulf-Herrmann Bader, Ein Streifzug durch das Hochmittelalter. Herbert Mühlstädt [im Original von Hand unterstrichen; der Verf.]: "Andres - Beiboot des Lemme Pors, Kinderbuchverlag. (Zeitschriftenausschnitt mit dem handschriftlichen Vermerk "OZ [Ostsee-Zeitung; der Verf.] 6.2.71" - ebd., Bl. 44); Dr. Hanna Hormann, Abenteuerliche Reise in das alte Rostock. Herbert Mühlstädt: "Andres, Freund der Likedeeler", Kinderbuchverlag (Zeitungsausschnitt von "Sonnabend, 19. August 1972" mit dem handschriftlichen Vermerk "OZ [Ostsee-Zeitung; der Verf.]" - ebd., Bl. 50).

30 Rostock meldet, H. Mühlstädt spricht, Zeitungsausschnitt mit dem handschriftlichen Vermerk "Demokrat 25.9.1970 - ebd., Bl. 43.

31 "Geschichte und Geschichten" im Klub, Zeitungsausschnitt mit dem handschriftlichen Vermerk "Ostsee-Zeitung 25.9.1970" - ebd., Bl. 43.

32 Hilmar, Mit Fantasie, (siehe Anmerkung 2.); siehe auch: Schriftsteller Herbert Mühlstädt auf der [Name und "auf de[!]" mit Hilfe eines Lineals von Hand unterstrichen; der Verf.] Kreisleitungssitzung: [fett:] Vertrauensverhältnis zur Partei weiter gewachsen, Zeitungsartikel aus: Ostsee-Zeitung mit dem handschriftlichen Vermerk: "12.9.72" - UArchR, PA Herbert Mühlstädt, Bl. 51.

der Nachwuchskommission des Schriftstellerverbandes im Bezirk Rostock" gewesen. Als "Vorsitzender der Kreiskommission Kunst und Literatur im Kulturbund" und "Vorsitzender des Bezirksliteraturzentrums" versuchte er, der Gesellschaft dienstbar zu sein. Darüber hinaus war er "Mitglied des Aktivs der Kinder- und Jugendliteratur der 3 Nordbezirke" und ebenfalls "Mitglied des Beirates in der Bezirksbibliothek Rostock".³³

Für seine schriftstellerischen Bemühungen wurde Herbert Mühlstädt mehrmals mit Preisen geehrt. 1974 erhielt er zum 25. Jahrestag der Republik den Kulturpreis der Stadt Rostock.³⁴ Drei Jahre zuvor war ihm der "Preis im Kinder- und Jugendbuchwettbewerb des Ministeriums für Kultur"³⁵ verliehen worden. Mit dem "Kunst- und Literaturpreis des Ostseebezirks" wurde er 1972 "ausgezeichnet".³⁶

In den 80er Jahren kam die Neuauflage der ersten drei Bände "Der Geschichtslehrer erzählt" heraus. Jahrelang hatte er daran gearbeitet, doch über der Fertigstellung des letzten Bandes verstarb Herbert Mühlstädt 1987.

33 Thesenpapier.

34 Hilmar, Mit Fantasie, (siehe Anmerkung 2.)

35 Kennen Sie unsere Künstler? (Siehe Anmerkung 6.)

36 Ebd.

2.2. "Der Geschichtslehrer erzählt" - erste Fassung

"Der Geschichtslehrer erzählt" ist ein vier Bände umfassendes Werk. Der Titel war der ausgesprochene Wunsch des Autors.¹ Die ersten drei Bände erschienen in den Jahren 1962, 1965 und 1967. Der erste Band beinhaltet Texte, die mit Themen zu der Stoffeinheit "Aus der Geschichte der Urgesellschaft" beginnen; er endet mit der Schlacht im Teutoburger Wald. Dazwischen liegen je acht bis zehn Texte zur Geschichte des Alten Orients, Griechenlands und Roms. Insgesamt sind in diesem Band 44 Texte zu fünf verschiedenen Stoffeinheiten des Lehrplans enthalten. Der zweite Band beinhaltet 104 Texte. Sie entfallen mit unterschiedlicher Gewichtung auf sechs Kapitel. Das erste trägt den Titel "Aus der deutschen und allgemeinen Geschichte von der Wende des 5./6. Jahrhunderts bis zur Mitte des 11. Jahrhunderts", das letzte heißt "Aus der deutschen und allgemeinen Geschichte von der Mitte des 17. Jahrhunderts bis zum Ende des 18. Jahrhunderts". Der dritte Band besitzt ebenso viele Texte wie der zweite. Sie entfallen hier auf sieben Kapitel, die sich nicht nur inhaltlich, sondern auch dem Umfang nach voneinander unterscheiden. Das erste Kapitel besitzt die Überschrift "Aus der englischen und nordamerikanischen Geschichte vom 15. bis 18. Jahrhundert". Wie auch in den anderen Bänden sind die nachfolgenden Kapitel und Texte chronologisch angeordnet. Mit dem Kapitel "Aus der Geschichte des ersten Weltkrieges 1914 bis 1918" endet der dritte Band.

Eine gewisse Sonderstellung kommt dem vierten Band zu, insofern die Texte Stoffe der fünften bis achten Klasse des damals gültigen Lehrplans thematisieren. Dieser Band ist keine chronologische Fortsetzung der ersten drei. Er führt also nicht, wie man vielleicht meinen könnte, das Begonnene mit sich natürlicherweise anbietenden Themen wie Novemberrevolution, Kapp-Putsch usw. fort. Anders als dies bei den Geschichtslesebüchern der 50er Jahre der Fall war, waren für die Geschichte nach 1916 offenbar keine Erzählungen geplant gewesen. Von Anfang an verfolgte der Verlag mit dem vierten Band eine andere Vorstellung, wie es in einem Schreiben des Verlages heißt:

"Der Verlag plant, einen Ergänzungsband der Lehrererzählungen herauszugeben. Er soll Themen enthalten, die durch die neuen Lehrpläne für die Klassen 5 bis 8 notwendig geworden sind. Hauptsächlich werden wohl Ergänzungen in den Klassen 6 und 7 nötig und möglich

1 Jander, mündliche Mitteilung, 19.1.1991.

sein. Das Buch soll als geschlossener Ergänzungsband zu allen drei bisher erschienen[en] Bänden dem Lehrer zur Verfügung stehen."²

Unbekannt ist, wann Herbert Mühlstädt mit der Planung von "Der Geschichtslehrer erzählt" begann. Vermutlich reichen entsprechende Vorüberlegungen bis in die erste Hälfte der 50er Jahre zurück. Sein ehemaliger Mitarbeiter Ehrenfried Schenderlein berichtet nämlich - und es gibt keinen erkennbaren Grund, dies anzuzweifeln -, Mühlstädt habe sich schon während der Arbeit an den Geschichtslesebüchern Gedanken zu ihrer Weiterentwicklung gemacht. Es habe ihm ein umfangreicheres Werk vorgeschwebt.³

Auch Gerda Mühlstädt meint, die ursprünglichen Überlegungen reichten in die 50er Jahre zurück. Während seiner Arbeit im Verlag soll ihr Mann immer wieder von der Praxis her die Mängel des Geschichtsunterrichts wahrgenommen haben. Das werde ihn vermutlich nach und nach in dem Beschluß bestärkt haben, eine mehrbändige Folge von erzählenden Texten zu verfassen. Da er vehementer Gegner spröder Faktenvermittlung war und vermutlich während seiner Rostocker Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrer erkannt hatte, welche Mühe den Geschichtslehrern die Anfertigung eigener Erzählungen bereitete, wird er wohl hierdurch den letzten Anstoß bekommen haben.⁴

Interessant ist es, das Erscheinen der ersten beiden Bände im Kontext des damaligen geschichtsmethodischen Diskurses zu betrachten. In der Zeit einer allmählich stärkeren Ausrichtung auf die rationale Komponente in der Begegnung der Schüler mit dem geschichtlichen Stoff brachte Mühlstädt mit seinen Werken eine Hilfestellung für den Geschichtsunterricht in historischen Einzelbildern heraus, wie ihn ja der immer noch gültige Lehrplan von 1959 vorsah.

2 Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin - Abt. Geschichte, Eckhard Jander, Herrn Erich Pape, Berlin, 11.8.69 - Privatbesitz Pape. Vgl. auch: Mühlstädt, *Der Geschichtslehrer erzählt*. Ergänzungsband. Berlin (Ost) 1974, S. 5 (Vorwort).

3 Schriftliche Mitteilung, 15.10.1991.

Diere meint sogar, die Idee einer mehrbändigen Reihe von Erzählungen gehe möglicherweise auf Lindemann zurück, den Mühlstädt in Halle zu einem langen Gespräch aufgesucht haben soll. Die Möglichkeit, Lindemann sei letztlich Inaugurator von "Der Geschichtslehrer erzählt", kann tatsächlich nicht ganz ausgeschlossen werden. Lindemann hatte ja sowohl 1948 als auch 1955 auf den Wert der Erzählungen des Bremer Lehrervereins mit dem Hinweis aufmerksam gemacht, ihre Darstellungsweise sei beispielhaft. Lindemann soll Mühlstädt zu verstehen gegeben haben, der sozialistischen Schule fehle etwas Gleichwertiges.

4 Vgl. hierzu: Mühlstädt, *Der Geschichtslehrer erzählt*. Bd. I. Berlin 1962, S. 5 (Vorwort). Im folgenden zitiert: Bd. I.

Mühlstädt verfolgte also damit eine ältere, amtlich noch gültige geschichtsmethodische Entwicklungslinie, die in den 50er Jahren verwurzelt war. Gleichzeitig "schwamm" er damit neueren Strömungen entgegen, die allmählich die Vorstellung vom Unterricht in Geschichtsbildern abbauten.⁵ Die neuen Tendenzen, die ja gerade der Verlagsleitung voll bewußt gewesen sein werden, waren sehr wahrscheinlich der Grund dafür, den ersten Band in einer kleinen Erstauflage erscheinen zu lassen. Sie habe eine Höhe von ca. 3.000 Exemplaren erreicht. Über ihren raschen Absatz sei man im Verlag überrascht gewesen.⁶ Offenbar war es Herbert Mühlstädt gelungen, den Bedürfnissen der Praxis entgegenzukommen. Dafür sprechen auch die hohen Auflagenzahlen, die die einzelnen Bände von "Der Geschichtslehrer erzählt" in den folgenden Jahren erreichten.⁷

Darauf wußte man sich im Verlag zunächst keinen Reim zu machen.⁸ Schließlich überlegte man, so Jander, seien die Verkaufszahlen, gemessen an der Zielgruppe, zu hoch gewesen. Als mögliche Käufer habe man eigentlich nur die Geschichtslehrer im Auge gehabt. Davon wären höchstens 12.000-15.000 zeitgleich im Dienst gewesen, weshalb man im Verlag vermutet hätte, viele Schüler hätten es gekauft, obwohl so ein Band 14,- Ostmark kostete. Das war für die damaligen Verhältnisse recht teuer. Außerdem sei "Der Geschichtslehrer erzählt" vielfach ins deutschsprachige Ausland verkauft worden.⁹

Aus den hohen Auflagenzahlen, aus dem Umstand, daß "Der Geschichtslehrer erzählt" in den Unterrichtshilfen "ausgeschlachtet" worden ist und bis zum Ende der DDR eine Monopolstellung innegehabt hatte, ist seine Bedeutung für die Geschichtsmethodik und den Geschichtsunterricht ersichtlich. Im übrigen gab es wohl andere Versuche, doch hätten diese qualitativ keine Konkurrenz für "den" Mühlstädt bedeutet.¹⁰

5 Die Umorientierung sei dann bis zur Entwicklung sogenannter Begriffsbausteine, "die über der Tafel [angebracht] als Wandfries zu sehen sein sollten", gegangen (Kosche, mündliche Mitteilung, 7.4.1992).

6 Gerda Mühlstädt, mündliche Mitteilung, 27.8.1991.

7 Band I: bis 1977 acht Auflagen mit insgesamt 37.000 Exemplaren; Band II: bis 1979 ebenfalls acht Auflagen mit insgesamt 40.000 Exemplaren; Band III: bis 1979 sieben Auflagen mit 39.000 Exemplaren (Angaben: Gerda Mühlstädt/Thesenpapier).

8 Jander, mündliche Mitteilung, 19.1.1991; Gerda Mühlstädt, mündliche Mitteilung, 27.8.1991.

9 Man vermutete, etwa jedes sechste Exemplar.

10 Interessant ist der Umstand, daß es wohl gar nicht leicht war, trotz der Erfolge der ersten drei Bände, den Ergänzungsband durch den Verlagsausschuß zu bekommen. "Viele Methodiker

Mit seinem Werk gab Mühlstädt den Geschichtslehrern Material in die Hände, mit Hilfe dessen sie dem Aspekt des Emotionalen im Prozeß der Erziehung der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit gerecht werden konnten. Ziel dabei war, sozialistische Überzeugungen herauszubilden. Die bedurften einer gefühlsmäßigen Basis. Mit seinen Erzählungen schuf Mühlstädt ein umfangreiches Angebot für die Erzeugung der "notwendigen" Gefühle und kleinen Erlebnisse. Somit stellte dieses Sammelwerk ein erlaubtes Gegengewicht zu anderen geschichtsmethodischen Veröffentlichungen dar, die sich im wesentlichen mit der Selbsttätigkeit der Schüler und der Begriffs- und Erkenntnisarbeit befaßten.

In der Einleitung zum ersten Band basieren seine theoretischen Überlegungen auf Donaths Unterrichtsmethoden und denen des DPZI-Handbuchs. Mit Donath teilt er sein Verständnis von "Lehrervortrag". Beide gebrauchen diesen Begriff zur Bezeichnung einer Methode und als Sammelbegriff für ihre verschiedenen Formen.

Bemerkenswerterweise schließt Mühlstädt sich Donaths Ansicht an, die Lehrerzählung sei ein künstlerisches Gebilde und wäre "nach den Prinzipien des sozialistischen Realismus"¹¹ zu gestalten. Damit schloß er sich einer gelungenen Argumentation an, um vielleicht drohender Kritik seitens des Ministeriums vorzubeugen. Auch er wagte es also nicht, die reformpädagogische Herkunft seines Tuns zu bekennen.

Dabei darf man durchaus behaupten, reformpädagogische Beispiele - vor allem die Erzählungen des Bremer Lehrervereins sowie das auf älteren Materialien fußende Werk Hans Ebelings - hätten ihm als Vorbilder oder -lagen gedient. Das kommt beispielsweise in der vergleichbaren Anlage der von Friedrich Walburg herausgegebenen Bände der Bremer Lehrer mit denen der Mühlstädtchen zum Ausdruck. Ab dem zweiten Band fügte Mühlstädt den Kapiteln Vorbemerkungen hinzu, die hauptsächlich zur kurzen fachwissenschaftlichen Orientierung dienen sollten. Vergleichbare Hilfestellungen finden sich auch in den Walburg-Bänden. Nur sind sie dort für alle im jeweiligen Band enthaltenen Kapitel in einem eigenen Teil den Erzählungen vorangestellt. In vielen Fällen waren bei Walburg den Lehrern Angebote für die Auswertung verschiedener Erzählungen gemacht worden. Auswertungsmöglichkeiten schlägt Mühlstädt

wurden befragt, um die Genehmigung für einen Ergänzungsband zu erhalten - es ging doch stets um das 'teure' Druck-Papier!" (Jander, schriftliche Mitteilung, 4.9.1993) Solche Befürwortungen haben aus dem Privatbesitz Papes vorgelegen.

11 Bd. I, S. 6 (Vorwort).

ebenfalls vor. Im ersten Band sind sie im Anschluß an die jeweilige Erzählung angeführt. In den anderen Bänden sind sie vorgezogen; sie sind hinter den Vorbemerkungen zu finden. Gegenüber Walburgs Bänden verrät die Anlage der Mühlstädtchen Bände in den besprochenen Punkten mehr Systematik, da Vorbemerkungen, Auswertungsvorschläge und Grundlagen - das sind die Hinweise auf die wichtigste Literatur - konsequent durchgehalten werden.¹²

Inwieweit Ebelings Werke Herbert Mühlstädt als Vorbilder dienten, wurde von den Zeitzeugen nicht beantwortet. Bekannt war ihnen aber seine Beschäftigung mit den Werken des westdeutschen Geschichtsdidaktikers. Im Textvergleich lassen sich tatsächlich Indikatoren für den Vorbild- bzw. -lagecharakter mancher Ebelingscher Erzählung finden. Hierzu ein Beispiel:

Mühlstädt:

"[...] Manchmal müssen der König und seine Begleiter auf Händen und Knien über Eisfelder kriechen. [...]"

"[...] Im Büßergewand aus grobem, dunklem Stoff, mit einem Strick umgürtet und barfuß steht Heinrich IV. am Tor. [...]"¹³

Ebeling:

"[...] Auf Händen und Füßen kriechend kamen die Männer die Hänge hinunter [...]"

"[...] Er belagerte den Papst nicht mit einem Heer - barfuß im härenen Büßergewand erschien er vor dem Tor [...]"¹⁴

Trotz der unverkennbaren Ähnlichkeit mancher Passagen kann keinesfalls die Rede davon sein, "Der Geschichtslehrer erzählt" sei ein östliches Plagiat Ebelingscher Texte. Das hätte allein schon das Geschichtsbild verboten, weshalb in der Mehrzahl von Mühlstädt eine ganz andere Stoffauswahl getroffen wurde. Dabei orientierte er sich an den Vorgaben des Lehrplans. So bringt Ebeling als Beispiel für eine historische Persönlichkeit aus der antiken Kultur Griechenlands Sokrates, bei Mühlstädt findet man Thales von Milet.

12 Gerda Mühlstädt, *Jander und Pape haben berichtet, daß Mühlstädt die Erzählungen der Bremer Lehrer als Vorbilder angesehen habe.*

13 Herbert Mühlstädt, *Der Geschichtslehrer erzählt*. Bd. II Berlin (Ost) 1965. Im folgenden zitiert: Bd. II.

14 Hans Ebeling, *Deutsche Geschichte*. Ausgabe A, Bd. II. Braunschweig/Berlin/Hamburg 1949, S. 95.

Daß die Geschichtslesebücher Pate bei der Konzeption von "Der Geschichtslehrer erzählt" gestanden hatten, bedarf keiner besonderen Erläuterung.¹⁵ Deren Gestaltung nach reformpädagogischen Empfehlungen ist besprochen worden.

Man kann also sagen, etwa parallel zu den Bemühungen Donaths, im Rahmen der Unterrichtsmethoden die ältere Erzähltradition theoretisch fortzuführen, lieferte Mühlstädt die praktischen Beispiele hierfür. Keineswegs war bei beiden die Orientierung am sozialistischen Realismus ein bloßes Lippenbekenntnis. In ihren Vorstellungen taucht er aber nicht in Form einer neuen Erzähltechnik auf, die von reformpädagogischen Hinweisen abwich, ganz im Gegenteil. Für beide lag der wesentliche Unterschied im Wertekonzept. Die mit der Formel vom "sozialistischen Realismus" verbundenen Wertvorstellungen sollten fortan maßgebend für die Haltung des Erzählens sein.

Die Zielsetzung, die er mit seinem literarischen Schaffen verband, formulierte Herbert Mühlstädt selbst einmal folgendermaßen:

"[...] Ich schreibe Bücher. Ich muß und will sie so schreiben, daß sie zur Erkenntnis der sozialistischen Gesellschaft unserer Tage beitragen, indem sie ihre Überlegenheit und Perspektive, den Charakter der neuen zwischenmenschlichen Beziehungen, das Fortwirken des Historischen im Gegenwärtigen, die Probleme, Konflikte und Widersprüche unserer Tage zeigen. [...]"¹⁶

Zugeschnitten auf "Der Geschichtslehrer erzählt" unter Berücksichtigung des didaktischen Zusammenhanges, in dem dies Werk verwendet werden sollte, bedeutete das nichts anderes, als die Schüler mit den fortschrittlichen Kräften der Geschichte emotional verbinden zu wollen. Diese Kräfte waren es im Verständnis Mühlstädts, die in "der sozialistischen Gesellschaft unserer Tage" Gestalt fanden; das meinte er mit dem "Fortwirken des Historischen im Gegenwärtigen". Bei "Probleme, Konflikte und Widersprüche unserer Tage" dachte er vielleicht an Reste eines ehemals kapitalistischen Überbaus, die noch in der Gesellschaft der DDR verblieben waren. Als Marxist hatte er aber mit

15 Das ist an zahlreichen Texten im Vergleich ablesbar.

16 Herbert Mühlstädt, Schriftsteller, ... weil das nicht ferne Zukunft ist, Zeitungsartikel mit dem handschriftlichen Vermerk "O[sisee-] Z[eitung], 6.2.76" - UArchR, PA Herbert Mühlstädt, Bl. 79.

Sicherheit vor allem an den "Grundwiderspruch" der deutschen Geschichte überhaupt gedacht: die Bundesrepublik.

Wie schon erwähnt, hatte sich etwa zu Beginn der 60er Jahre das offizielle Geschichtsbild der DDR in bezug auf die deutsche Teilung geändert. Sie sah man zunehmend als die gesetzmäßige Verwirklichung der deutschen Geschichte an und "die Existenz der DDR mithin als zwangsläufige Folge der historischen Entwicklung der letzten 120 Jahre in Deutschland"¹⁷. Man kann nun schlußfolgern, "Der Geschichtslehrer erzählt" war von seinem Schöpfer als Mittel zur Indoktrination zugunsten der DDR geschaffen worden; Parteilichkeit und Wehrbereitschaft im Geschichtsunterricht der DDR konnten durch Mühlstädt's Erzählungen emotional unterfüttert werden. Aus diesem Grund wird er auch so viele Kampfhandlungen geschildert haben.¹⁸ Man kann nicht umhin, "Der Geschichtslehrer erzählt" als ein freiwillig entwickeltes Mittel - es war kein amtliches Nachfolgematerial der Lehrpläne - zur Herausbildung von sozialistischen Überzeugungen anzusehen.

Das wiegt umso schlimmer, wenn man den gesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet, der dem Parteimitglied Mühlstädt zweifellos bewußt gewesen sein wird. Nachdem allmählich die Ost-West-Konfrontation an der Schwelle der 70er Jahre aufzuweichen begann, nahm auf verschiedenen Ebenen die ideologische Arbeit zu, um trotz der Entspannung die grundsätzliche Unversöhnlichkeit der beiden deutschen Gesellschaftssysteme zu unterstreichen. Das zeigte sich massiv in der "Intensivierung der ideologischen Massenpropaganda im Bereich der Wehrerziehung"¹⁹. Spätestens seit der damalige Bundeskanzlers Willy Brandt 1970 in Erfurt mit dem Ministerratsvorsitzenden Willi Stoph zusammengekommen war, wird jedem aktiven Parteimitglied die Notwendigkeit bewußt geworden sein, die ideologische Arbeit zu steigern. Die Folge war der zunehmende Abgrenzungsversuch der DDR, nachdem Brandt "in seinem ersten Bericht zur Lage der Nation", noch vor seinem Besuch in Erfurt, "den

17 Johannes Kuppe, *Geschichtsschreibung der SED im Umbruch*. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann (Hrsg), *Geschichtswissenschaft in der DDR*. Bd. 1. Berlin 1988 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25), S.103-128; hier: S. 110. Im folgenden zitiert: Kuppe, *Geschichtsschreibung der SED*.

18 Siehe hierzu allein das Kapitel "Aus der Zeit der französischen bürgerlichen Revolution, der napoleonischen Fremdherrschaft und der Befreiungskriege von 1789 bis 1915" in Band III.

19 Rüdiger Thomas, *Auf dem Weg zum "sozialistischen Wohlfahrtsstaat"? - Internationale Anerkennung und politisch-sozialer Wandel (1971-1980)*. Tübingen 1991 (Deutsche Geschichte nach 1945. Teil 2: Geschichte der DDR. Studienbrief 4), S. 15. Im folgenden zitiert: Thomas, *Auf dem Weg*.

Fortbestand der einheitlichen Nation" postuliert hatte. Symptomatisch war Ulbrichts Entgegnung darauf. Vor der internationalen Presse erklärte er, "die DDR sei ein eigenständiger 'sozialistischer deutscher Nationalstaat'.²⁰ Das Adjektiv 'deutsch' fiel in der Bezeichnung vieler Organisationen sowie Institutionen der DDR bald dem Abgrenzungsversuch zum Opfer.²¹ Oder es wurden entsprechende Umstellungen vorgenommen, die das geänderte Selbstverständnis der DDR zu erkennen geben sollten. Die "Deutsche Akademie der Wissenschaften" hieß beispielsweise künftig "Akademie der Wissenschaften der DDR", der "Deutschlandsender" wurde 1971 in "Stimme der DDR" umbenannt.²² Der bekannteste Versuch in diesem Zusammenhang war die Verfassungsänderung der DDR von 1974.²³

Für den Geschichtsunterricht hatte sich schon zu Beginn der 60er Jahre eine Abdämpfung der nationalistischen Töne in der Abkehr von der "patriotischen Erziehung" zu erkennen gegeben. Mit dem Lehrplan von 1959 waren "die Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung" stärker in den Vordergrund gerückt worden.²⁴ Vor diesem Hintergrund ist die in vielen Kapitelüberschriften von "Der Geschichtslehrer erzählt" zu findende Wendung "Aus der deutschen und allgemeinen Geschichte" und die damit bezeichnete Themenwahl zu verstehen. Vor dem skizzierten Hintergrund deutschlandpolitischen Wandels gibt sich die von Mühlstädt vorgenommene Umstellung zu "Aus der allgemeinen und deutschen Geschichte" im Ergänzungsband (1974) in ihrer bildungspolitischen Brisanz zu erkennen. Ob gewollt oder nicht, "der" Mühlstädt lag voll auf dem von der SED verfolgten Kurs. Deshalb war er als Material bestens geeignet, um in den Unterrichtshilfen "ausgeschlachtet" zu werden.

Wie Mühlstädt im einzelnen an seinen Erzählungen arbeitete, wie er von der Idee einer Fabel bis zu ihrer fertigen Gestalt verfuhr, ist leider unbekannt. Wohl aber, so Gerda Mühlstädt, könne gesagt werden, ihr Mann habe den allergrößten Einsatz an Fleiß und Energie dafür aufgebracht. Sie selbst habe ihm pro Band drei- bis fünfhundert Bücher aus der Bibliothek nach Hause gebracht

20 Ebd., S. 102.

21 Kuppe, *Geschichtsschreibung der SED*, S. 111 f.

22 Thomas, *Auf dem Weg*, S. 102.

23 Siehe dazu z.B. Irmgard Wildharm (Hrsg.), *Deutsche Geschichte 1962-1883. Dokumente in zwei Bände. Bd. 1. Frankfurt a.M. 1985. S. 49 (u. Dokument 90, S. 89 f.)*.

24 Hans Dieter Schmid, *Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der SBZ/DDR*. In: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft - Staat - Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980. Düsseldorf 1982, S. 349-380; hier: S. 332.*

und wieder zurückgetragen. In der Bibliothek habe sie, dank "guter Beziehungen", sogar Bücher für seine Arbeit exzerpieren können, die überhaupt nicht für die allgemeine Einsicht und schon gar nicht zur Ausleihe bestimmt waren. In der Unzahl von Ordnern in seinem Arbeitszimmer seien Exzerpte sowie Zeitungs- und Zeitschriftenartikel gesammelt worden.

Seine Energie habe Herbert Mühlstädt nicht nur für die Materialsammlung so intensiv genutzt, sondern ebenso für die Korrekturen. Fünf- bis sechsmal hätte sie, so die Witwe des verstorbenen Schriftstellers, jede Seite abgetippt. Jeder Korrekturvorgang wäre so gründlich gewesen, daß eine weitere Arbeit am Manuskript für ihn erst nach einer erneuten Reinschrift möglich gewesen wäre.²⁵ Seinen jahrelangen Recherchen sei übrigens die geringe Zahl an Korrekturen, die noch vor der Drucklegung in den Augen des Verlages notwendig waren, zu verdanken gewesen.²⁶

Wie bereits festgestellt, war über Herbert Mühlstädts Arbeitsweise nur sehr wenig zu erfahren. Doch kann eine Analyse verschiedener Aspekte seiner Texte Hinweise auf seine Gestaltungsvorstellungen geben. Das wird im folgenden versucht.

In Mühlstädts Erzählungen begegnet der Leser einem "allmächtigen" Erzähler, der offenbar über weite Zeit- und Raumsegmente frei verfügen kann. Das wird beispielsweise im nachfolgend zitierten Ausschnitt am Gebrauch des Zeitadverbs "lange" deutlich, denn es bezeichnet ein unbestimmtes temporales Zeitsegment. Es scheint der Willkür des Erzählers zu unterliegen, welchen Punkt er aus dem von ihm überblickten Zeitkontinuum wählt, um den Fokus zu erweitern und zur szenischen Präsentation überzugehen. Der Tempuswechsel vom ersten zum zweiten Absatz ist für den Textempfänger ein wichtiges Signal. Für ihn wird die Entfaltung eines Punktes im Raum-Zeitkontinuum zur gegenwärtig erlebbaren Erzählwelt angezeigt.

"Lange ist es her, daß Steppengras, Heidekraut und Moos unsere Heimat bedeckten. Damals brausten heftige Stürme über die Steppe. Sie zerzausten das Buschwerk und die Bäume, die vereinzelt an geschützten Stellen wuchsen. ...

25 Mündliche Mitteilung, 27.8.1991.

26 Jander, mündliche Mitteilung, 19.1.1991. Mir wurden Stellungnahme und Gutachten aus den Privatbesitzen Mühlstädt und Pape vorgelegt. Sie zeigen deutlich, wie sehr man um die Richtigkeit des Details bemüht war. "Weltanschauliche" Korrekturvorschläge enthalten sie gar nicht.

Durchs Steppengras schleicht ein Schneefuchs. [...]”²⁷

In den meisten Texten läßt der Erzähler allerdings seinen Blick nicht so aus planetarischer Perspektive schweifen. Viele Texteröffnungen muten eher wie ein plötzlicher, willkürlicher Griff in die Fülle der Vergangenheit an. Es scheint, als könne er, der Erzähler, beliebige Ereignisse herausheben. Durch knappe Nennung von Raum- und Zeitinitiatoren vermag er seine Leser mitten in ein Geschehen hineinzustellen.²⁸

In manchen Fällen läßt er seine Erzählung mit der wörtlichen Rede beginnen.²⁹ Zwangsläufig muß dann derjenige Textrezipient, der sich psychisch auf die Erzählsituation einläßt, sich in einen Handlungszusammenhang hineingestellt sehen, der keine Referenz zur eigenen Jetzt-Wirklichkeit zu erkennen gibt.

Dem auktorialen Erzähler ist es möglich, aus seiner übergeordneten Perspektive Erklärungen zu dem Wiedergegebenen, zu den Personen und ihrem Tun zu geben.³⁰ Gleichzeitig weiß er um Vorhaben, Gefühle und Gedanken der Personen, von denen er erzählt. In Form der sogenannten erlebten Rede offenbart er seinem Adressaten die Regungen der Handelnden.³¹ Relativ selten wen-

27 Aus: In der Steppe. In: Bd. I, S. 11.

Im folgenden wird nur der Titel der jeweiligen Erzählung, aus der zitiert wird, und der betreffende Band sowie die Seitenzahl der Zitatstelle angegeben.

Vgl. zur obigen Aussage: "Eine sehr lange Zeit ist verflossen, seit Ao mit seiner Jägerhorde in der Steppe jagte. [...]"

Am Ufer eines Flusses, dessen Wasser klar und rein ist, wohnen Jäger und Sammler. [...]"

Aus: Neue Werkzeuge und Tätigkeiten - alte Sagen. In: Bd. I, S. 16 f.

28 Z.B.: "Berlin in den Abendstunden des 18. März 1848." Aus: Militärterror in Berlin. In: Bd. III, S. 94; oder: "Die Nacht ist über Padua herabgesunken." Aus: Galileo Galilei. In: Bd. II, S. 158.

29 Z.B.: "'Aufstehen!' Henner fährt aus dem Schlaf [...]" Aus: Als Edelknabe auf der Wartburg (um 1200). In: Bd. II, S. 85; oder: "'Verdammte Windstille!"

Der Kapitän des 'Cacafuego' mustert am Morgen des 1. März 1579 unzufrieden den Himmel."

Aus: Francis Drake erbeutet das Silberschiff "Cacafuego". In: Band III, S. 16.

30 Beispielsweise heißt es, nachdem erzählt worden ist, daß Luther "ein Buch über das Recht der katholischen Kirche" den Flammen übergab: "Das ist Luthers Antwort an den Papst." Aus: Endgültiger Bruch mit dem Papst (1520). In: Bd. II, S. 174; oder: "Die Partisanen hasten durch den Wald dem Dorfe zu. Allen voraus Jernolai Tschetwertakow, ihr Kommandeur. [...] Jernolai Tschetwertakow hat als russischer Soldat gegen die Eindringlinge gekämpft, bis er bei einem Nachhutgefecht in Gefangenschaft geriet." Aus: Partisanen. In: Bd. III, S. 57.

31 Z.B.: "Zahl uns Arbeitern ordentliche Löhne, damit wir kaufen können, was wir brauchen, denkt Wilhelm Bauer bitter, dann wären eure Warenlager bald leer! Dann gäbe es Arbeit!"

det er sich direkt an seinen Leser. Dann bedient er sich gern der rhetorischen Frage, um Achtsamkeit zu erregen.³²

Insgesamt besehen hält sich der Erzähler sehr zurück, er kommentiert nur selten. Textuell wurde versucht, die Darstellung des Geschehens in den Vordergrund zu rücken. Das kann beispielsweise an dem reichen Gebrauch wörtlicher Rede abgelesen werden. Der dadurch gegebene Informations- und Meinungsaustausch der Figuren ist vom Autor gern genutzt worden, um dem Leser Kenntnisse zu vermitteln, die für das Verständnis der Handlung Voraussetzung sind.³³ Dahinter wird man den Willen des Autors entdecken dürfen, den Rezipienten möglichst unmittelbar an der Vergangenheit teilhaben zu lassen.

Für diesen Wunsch lassen sich weitere Indizien finden, nämlich Tempus-, Genus- und Moduswahl. Abgesehen von wenigen Ausnahmen in einleitenden Sätzen wählte Mühlstädt die Tempora der Gegenwartsgruppe. Berücksichtigt man den Kommunikationszusammenhang (Darbietung längst Vergangenen im Geschichtsunterricht, was dem Schüler bewußt gewesen sein wird), wird das Bemühen des Autors erkennbar, seinem Textempfänger die erzählte Welt des Vergangenen zu **vergegenwärtigen**, ihn mitten hineinzustellen.

Aus: Arbeitslos. In: Band III, S. 146; oder: "George Stephenson erinnert sich oft an seine Kindheit, an die Kohlenkarren, an seine wunden Schultern, an die Schmerzen. Er grübelt, ob es nicht möglich wäre, die Kohlenkarren durch eine Dampfmaschine ziehen zu lassen." Aus: Die erste Eisenbahn (1825). In: Ebd., S. 29; siehe auch: Granatdreherin Johanna Schwarzkopf. In: Ebd., S. 229 f.

32 Z.B.: "Die Glocke der Pfalzkirche läutet zur Messe. Doch jäh verstummt das Läuten. Was soll das?" Aus: Gregor VII. bannt Heinrich IV. (1076). In: Band II, S. 68; oder: "50 Jahre sind seit dem Sieg Roms über Karthago vergangen. Was ist aus Karthago geworden?" Aus: Die Zerstörung Karthagos. In: Bd. I, S. 103. Einmal wendet der Erzähler sich sogar mit einer Aufgabe an seine Leser bzw. Hörer: "Zur Zeit Karls des Großen besaß der König noch keine Hauptstadt. Er hatte überhaupt keinen festen Wohnsitz. Hört zu und findet heraus, wo damals der König lebte, wenn er sich nicht mit seinem Heer im Krieg befand!" Aus: Auf einem Fronhof. In: Bd. II, S. 21.

33 Z.B.: "[...] Das will ich dir sagen, denn du bist erst vor kurzer Zeit Meister in Köln geworden. Deshalb kennst du die alten Geschichten nicht.'

Wichmann trinkt einen großen Schluck aus dem Humpen und wischt sich mit dem Handrücken den Mund ab. Dann erzählt er:

'Vor Jahren war es. Im Kölner Rat saß damals der Patrizier Rütger Gryn. Er verwaltete die Stadtkasse. Doch Ratsherr Gryn wirtschaftete nicht zum Wohle der Stadt, sondern mehr in die eigene Tasche! Und Gryn war nicht der einzige. [...]'" Aus: Der Kölner Handwerkeraufstand von 1396. In: Bd. II, S. 111.

Übereinstimmend damit ist nahezu für alle Verben das Aktiv als Genus verwendet worden.³⁴ Ihre dazugehörigen Subjekte erscheinen also innerhalb der in der Phantasie auflebenden Erzählwelt nach außen gerichtet aktiv. Ihr Handeln wird gleichsam sichtbar, der Textempfänger somit Beobachter des Geschehens.

In aller Regel stehen die Verben im Indikativ. Die Satzaussagen erhalten dadurch den Charakter von Faktizität - geltend für die Erzählwelt.

Passend zu diesen Bemühungen, den Textempfänger mitten in das Geschehen der Handlung zu stellen, ist Mühlstädt's Art der Ortsbestimmung. Typisch ist für ihn, eine Ortsbezeichnung zu wählen, die für viele Stätten gleichzeitig gilt, ihren Referenzkreis aber durch die Verknüpfung mit einem bestimmten Artikel wieder einzuschränken. Hierzu ein Beispiel:

"Vor dem Speicher des Klosters stehen Karren und Wagen in langer Reihe."³⁵

"Die Uhr auf dem Gutshof hat eben sechs geschlagen."³⁶

Dieses Verfahren besitzt den praktischen Vorteil, sich eine sprachliche Entfaltung des Ortsinitiators sparen zu können. Hierbei konnte der Autor davon ausgehen, eine relativ konkrete Vorstellung im Leser bzw. Hörer auszulösen. Denn die Verbindung von "Burg" beispielsweise mit dem bestimmten Artikel, ohne daß sie näher bestimmt wird, kann im Textempfänger nur bewirken, in seiner Phantasie diejenige Vorstellung zu verlebendigen, die er unter diesem Begriff gespeichert hat. Sie mag bei jedem Leser individuell sein, vermutlich wird sie recht konkret sein.

Natürlich sind viele Ereignisse, die thematisiert werden, historisch einzigartig und deshalb an einen bestimmten Ort gebunden. Der betreffende Ortsname fällt dann meistens im ersten oder zweiten Satz des jeweiligen Textes.³⁷

34 Es lassen sich nur sehr wenig Ausnahmen benennen, z.B.: "[...] einer nach dem anderen wird erschlagen" oder "[...] Da wird ein Grieche zu ihm gebracht". Aus: *Der Kampf am "Tor der warmen Quellen"*. In: Bd. I, S. 80 (Zit. 2), 81 (Zit 1); oder "48000 römische Krieger werden bei Cannae getötet [...]" Aus: *Hannibal ante portas*. In: Ebd., S. 101.

35 Mit diesem Satz wird die Erzählung eröffnet. Aus: *Zinstag im Kloster*. In: Bd. II, S. 24.

36 Es ist ebenfalls der einleitende Satz. Aus: *Passiver Widerstand (18. Jahrhundert)*. In: Bd. II, S. 225.

37 Z.B. beginnt die Erzählung "Militärterror in Berlin" mit dem Satz: "Berlin in den Abendstunden des 18. März 1848." In: Bd. III, S. 94.

Vorher war ausgeführt worden, daß der Erzähler zurückhaltend sei, um vor allem eine szenische Präsentation zu erreichen. Bei näherer Untersuchung kann man allerdings immer wieder Hinweise auf ihn finden. Das gilt besonders für die Wahl von Adverbien und Adjektiven. Sie geben ganz deutlich ein Wertekonzept zu erkennen. So heißt es beispielsweise:

"Brun, der Hausherr, sagte mißmutig: [...]"

'Wir?' fragte Brun höhnisch."

Brun ist hier Antagonist des um Freiheit ringenden Widukind, der als "ein baumlanger Sachse mit blutigem Kopfverband"³⁸ dem Textempfänger vorgestellt wird. Widukind erscheint so viel Charakterstärke zu besitzen, seinen "Kopf" für etwas "hinhalten" zu können.

Der Autor setzte wertende Attribute sparsam ein. Es wäre jedoch ein Fehler, ihnen deswegen eine geringe Wirksamkeit zu unterstellen. Gerade das Gegenteil erscheint wahrscheinlicher. Die szenische Präsentation, um die sich Mühlstädt so bemühte, wird in den (unkritisch) zuhörenden Schülern das Gefühl unmittelbarer Teilhabe bewirken bzw. bewirkt haben. Sie werden geglaubt haben, die Handlung gleichsam objektiv, wie bei einer Reportage, vermittelt zu bekommen. Das wird in ihnen die Bereitschaft begünstigen oder begünstigt haben, die Annahme der korrekten Wiedergabe des Geschehens auch für die wenigen Attribute gelten zu lassen. Dadurch wurde das von dem historischen Materialismus abgeleitete Wertesystem von den Schülern - wohl unbemerkt - als "wahr" angenommen. Es sei dabei daran erinnert, daß in der Kommunikationssituation des Erzählens der Hörer dem Erzähler folgt, sich von diesem führen läßt. Damit befindet er sich in einer prinzipiell unkritischen Haltung. Wird ihm nachträglich beteuert, das Erzählte sei wahr, besitze Referenz zur (vergangenen) Wirklichkeit, wird er dies, vermutlich unbemerkt, unbewußt, für das Wertekonzept ebenfalls annehmen.

Das marxistische Wertesystem wird auch durch folgenden Vorgang der Kohärenzbildung zu vermitteln versucht. Hierzu zunächst ein Beispiel:

38 Aus: Der Verrat des sächsischen Stammadels. In: Bd. II, S. 17 f.

"Eines Tages wagt er [gemeint ist George Stephenson; der Verf.], den Grubenbesitzer anzusprechen: 'Möchten Sie, daß die Pumpe arbeitet, Sir?'

Der Kapitalist ist von der Dreistigkeit überrascht."³⁹

Der Textempfänger, der sich von seinem Erzähler kritiklos wird führen lassen, wird in seiner Phantasie um Erhalt der Erzählwelt bemüht sein, alles Genannte aufeinander zu beziehen, den Text kohärent erleben zu können. "Grubenbesitzer" und "Kapitalist" könnten theoretisch verschiedene Personen bezeichnen. Die Sätze wären demnach asyndetisch. Wegen des Willens zur Kohärenzbildung wird der Hörer oder Leser "von der Dreistigkeit" reflexiv auf Stephenson's Äußerung beziehen. Um das zu können, wird er den "Grubenbesitzer", zu dem Stephenson ja "dreist" spricht, mit "Kapitalist" identifizieren müssen. Auch hier ist es wieder der Erzähler, der durch geschickte, nahezu unauffällige Gestaltung, quasi nebenbei, das marxistische Wertesystem zu übermitteln sucht.

Das marxistische Wertesystem prägte die Themenwahl. Das war allein schon durch die Anlehnung an den Lehrplan bedingt.⁴⁰ Besonderen Einfluß nahm sie hier, wie bei allen in der DDR veröffentlichten Geschichtserzählungen, auf die Personenkonfiguration. Mühlstädt's Personenwahl war - das gilt ebenfalls für alle in der DDR publizierten Geschichtserzählungen - mit dem Ziel getroffen worden, Liebe zu den Kräften des Fortschritts, Haß gegenüber der Reaktion zu wecken. Die Vertreter fortschrittlicher Kräfte sollten den Schülern als Vorbildern dienen.

Im vorhergehenden Kapitel war dargestellt worden, welche Möglichkeiten Mühlstädt sah, die Personen seiner Erzählungen als typische Vertreter gesellschaftlicher Kräfte herauszustellen. Es sind die beiden Möglichkeiten, die Bergmann Personalisierung und Personifizierung nennt.

39 Aus: Die erste Eisenbahn. In: Bd. III, S. 28 f.

40 In dem in Anmerkung 2 erwähnten Brief Janders wurde Pape gebeten, eine Themenliste, "eventuell mit einigen Angaben über Zweck und Inhalt", für den Ergänzungsband an den Verlag zu senden: "Ich [Eckhard Jander; der Verf.] möchte Dich bitten, uns [der Verlagsredaktion; der Verf.] mitzuteilen, ob Du uns Vorschläge für derartige Themen unterbreiten kannst, die ausgehend vom neuen Lehrplan in den Bänden I bis III nicht enthalten sind. Welche Erzählungen brauchte der Lehrer also bei der Verwirklichung des neuen Lehrplans über die bereits veröffentlichten Vorlagen für Lehrervorträge hinaus?"

Im Rahmen personalisierender Darstellung wird dieses Prinzip sowohl auf historisch bedeutsame Vertreter der Progression (z.B. Spartacus, Galilei) als auch auf die der Reaktion (z.B. Ludwig XIV. Wilhelm I.) angewandt.

Im Sinne des historischen Materialismus war beispielsweise Lenin eine große Persönlichkeit. Sein weltgeschichtliches Auftreten wird als Erfüllung historischer Notwendigkeit in Szene gesetzt. Im ersten Satz des gleich folgenden Zitates vermittelt die adverbiale Bestimmung der Zeit "wie immer [...] auch 1894" den Eindruck langwährender Gleichmäßigkeit. In diesen Strom wiederkehrenden Geschehens, der Zusammenkunft von Freunden "zu fröhlichen Feiern" ist auch der Ingenieur Klasson eingebettet. Doch bei steter Wiederholung haben sich Veränderungen eingestellt. Dem Textempfänger wird das durch das Adjektiv "seltsam" signalisiert, denn es konnotiert die Abweichung vom Gewöhnlichen. Hier, in einer Wohnung, also von der Öffentlichkeit noch unbemerkt, kommen Vertreter der progressiven gesellschaftlichen Kräfte zusammen:

"Wie immer während der 'Butterwoche', so finden sich auch 1894 in Petersburg Verwandte und Freunde zu fröhlichen Feiern zusammen. So auch in der Wohnung des Ingenieurs Klasson. Seltsame Freunde hat der Ingenieur: alte und junge, Studenten, Leute aus der Intelligenz; einige scheinen sogar Arbeiter zu sein."⁴¹

Diese Menschen, zu denen sowohl Frauen als auch Männer zählen, kommen nicht zum Feiern zusammen; "seltsam" wird dadurch erhellt. "Sie wollen studieren und diskutieren", sind "Mitglieder eines illegalen marxistischen Zirkels".⁴² "Heute" sind sie zusammengekommen, um den Vortrag eines Wirtschaftsexperten zu hören. Dies tun sie, glaubt man dem Erzähler, in Einheitlichkeit. Darauf deutet jedenfalls der verwendete Plural hin:

"Aufmerksam lauschen die Versammelten seinen Worten. Viele nicken zustimmend, als er hervorhebt, daß sich der Kapitalismus in Rußland nicht entwickeln werde."

41 Aus: "Rußland beschreitet den Weg des Kapitalismus!" In: Bd. III, S. 176 f. Siehe Quellenband, Nr. 65, S. 206-208.

42 Ebd., S. 177.

In diesem Moment tritt Lenin als Neuer in Erscheinung. Mit einer Plötzlichkeit, mit der man durch das Entzünden eines Streichholzes Licht in die Dunkelheit bringen kann, wird die Behauptung des Wirtschaftsexperten in Frage gestellt. Zwei Umstände bewirken den Eindruck der Unmittelbarkeit: Zunächst war ja mit dem Zitat oben der Eindruck eines allgemeinen Konsens unter den Anwesenden vermittelt worden. Der Einwand des Neuen erscheint unerwartet. Sprachlich wird dies dadurch realisiert, indem zum ersten Mal wörtliche Rede in diesem Text eingesetzt wird:

"Warum eigentlich nicht?" ruft jemand dazwischen. Der Referent blickt unlustig zu dem Zwischenrufer hin: Aha, der Neue war es, dieser Rechtsanwalt Uljanow aus Samara!"⁴³

Des weiteren ist interessant zu beobachten, wie Lenin in vier Schritten aus der Gruppe der Zuhörenden hervorgehoben wird. Dies geschieht durch eine Sequenzierung. Sie beginnt mit dem Indefinitpronomen "jemand", womit scheinbar eine beliebige Person aus der Gruppe bezeichnet wird. Nicht einmal ihr Geschlecht ist bekannt. Das ändert sich im nächsten Satz; "jemand" wird durch "dem Zwischenrufer" sequenziert, wobei sein Geschlecht nun erkennbar wird. Näheres erfährt man durch die Erkenntnis des Referenten "Aha, der Neue war es [...]". "War es" hilft dem Textempfänger, "der Neue" als Sequenzierung von "jemand" und "Zwischenrufer" zu erkennen. Fortgesetzt wird diese schrittweise erfolgte Entfaltung von "Jemand" durch die mit dem Demonstrativpronomen "dieser" eingeleiteten Erklärung "Rechtsanwalt Uljanow aus Samara".

Kunstvoll hob bei diesem Vorgang der Erzähler diese Person aus der Gruppe der Zuhörenden hervor, über die der Textempfänger eine Reihe von Informationen erhält. Durch diese Verfahrensweise wird der Eindruck erweckt, Lenin sei zunächst einer von vielen gewesen, der zu seiner Zeit als Vertreter fortschrittlichsten Gedankenguts die Bühne des Weltgeschehens betrat. Dieser historische Zeitpunkt war gekommen, als er aufgrund seiner Erkenntnisvermögen durch Korrekturen den Kurs der Progression neu auszurichten begann. Es handelt sich bei diesem Beispiel um die erzählerische Umsetzung Plechanows Ausführungen zur Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte.⁴⁴

43 Ebd., S. 177.

44 Vgl. dazu z.B. auch folgende Texte: Der Außerordentliche Sozialistische Kongreß in Basel (1912). In: Bd. III, S. 200-203; Rosa Luxemburg vor Gericht. in: Ebd., S. 214-217.

Gern werden die Führer der progressiven Kräfte als Vorbilder dargestellt. Als vorbildlicher Führer erscheint der Kommardengeneral Duval, der tapfer genug ist, auf die Frage des "Obergeneral[s] der Versailler" nach Anführern unter den Gefangenen, vorzutreten:

"General Duval meldet sich, tritt vor, nennt Namen und Rang. Andere Kommandeure folgen seinem Beispiel."

Der Eindruck Duvals Tapferkeit wird im darauffolgenden Satz durch das kontrastive Verhalten des Reaktionärs Vinoy unterstrichen:

"Obergeneral Vinoy grinst böse. Haßerfüllt starrt er die gefangenen Kommandeure an. Dann winkt er dem Begleitkommando: 'Sofort erschießen!'"⁴⁵

Wenn Vertreter der Progression dargestellt werden, kehrt Mühlstädt immer wieder andere Aspekte hervor. Die großen Führer erhalten zuweilen etwas Entwürdigtes. Sprachlich wird dies erreicht, indem Widersprüchliches in bezug auf ein und dieselbe Person gesagt wird; z.B.:

"Unter den Männern am Präsidiumstisch fällt ein Mann von mittlerem Wuchs auf. Er mag 45 Jahre alt sein; doch sein Haar, das die hohe Stirn umrahmt, und der breite Vollbart sind schon grau - grau von Arbeit, Sorgen und Not. Und doch wirkt er jung und stark: breit-

45 Aus: Das Ende der Angriffskolonnen Duval (4. April). In: Bd. III, S. 139 f.; hier S. 140; siehe Quellenband, Nr. 66, S. 209 f.

Ein weiteres Beispiel für Vorbildlichkeit gibt Karl Liebknecht, der sich seinem Gewissen verpflichtet fühlt und im Dezember 1914 die Kriegskredite ablehnt. Als man zur Abstimmung schreitet, heißt es: "Der Reichspräsident überblickt den Saal, er nickt befriedigt. 'Es ist, soweit ich sehen kann, einstimmig meine Herren!'"

Triumphierend quittieren die Parteigänger des deutschen Imperialismus den vermeintlichen Sieg. Da zerschneidet Karl Liebknechts Stimme den lärmenden Beifall: 'Nein! Nicht einstimmig!'"

Die Abgeordneten wenden überrascht die Köpfe. Für Sekunden herrscht Stille, dann brandet Wutgeheul auf: Johlen, Pfeifen, Toben! Karl Liebknecht steht unbewegt in diesem Sturm. [...] Aus: Karl Liebknechts 'Nein!' (2. Dezember 1914). In: Bd. III, S. 224-227; hier S. 227.

schultrig, energievoll, mit klaren durchdringenden Augen sitzt er auf seinem Platz und blickt in die Versammlung."⁴⁶

Mit diesen Worten wird Karl Marx beschrieben.

Es könnten hier viele weitere Beispiele besprochen werden, die belegten, wie Mühlstädt um Abwechslung bemüht war. Das würde den Umfang der Arbeit beträchtlich dehnen; ich möchte mich daher auf die besprochenen Beispiele beschränken. Erwähnt werden muß aber noch, daß Mühlstädt in der Lage war, "seine" Persönlichkeiten differenziert zu betrachten und zu bewerten.⁴⁷

Sehr häufig erfand Mühlstädt seine Handelnden als Vertreter sozialer Gruppen frei.⁴⁸ In aller Regel haben die betreffenden Texte zum Ziel, entweder das Leiden der namenlosen Masse zu thematisieren und in den Schülern Mitleid zu bewirken, was sie zu emotionaler Solidarität mit den fortschrittlichen Kräften bewegen soll, oder es wird von ihren kleinen Erfolgen im Kampf gegen die Reaktion gesprochen. Dann geht es darum, den Eindruck zu vermitteln, Einigkeit der Masse im Kampf gegen die Reaktion mache stark.⁴⁹

Betrachtet man diejenigen Texte, in denen vom Leiden der unterdrückten Masse die Rede ist, fallen zwei Stereotype auf, nämlich "murren"⁵⁰ und das Ballen von Händen zu Fäusten⁵¹. Auffallend häufig beschrieb der Autor die letztgenannte Geste. Sicherlich soll die innerlich empfundene Wut der Unterdrückten in einer vorstellbaren Geste bildhaften Ausdruck finden. Durch ihre Wiederkehr in den verschiedensten Epochen sollte darüber hinaus die geschichtliche Wurzel der von Kommunisten gern gebrauchten Gebärde aufgezeigt und eine emotionale Verbindung der Schüler damit erreicht werden.

Die Namen der "Namenlosen" wählte Mühlstädt meist so, daß sie sofort als typische Vertreter zu identifizieren sind. Beispielsweise erzählt er von dem

46 Aus: Die Gründung der I. Internationale. In: Bd. III, S. 119.

47 Besonders deutlich wird das an der Person Luthers. Vgl. dazu "Auf dem Reichstag zu Worms (1521)" (siehe Quellenband, Nr. 67, S. 211-213) mit "Müntzer kommt nach Allstedt (1522)" (siehe Quellenband, Nr. 68, S. 214 f.).

48 "Auf dem Marsfeld" (siehe Quellenband, Nr. 69, S. 216-218); oder: "Der außerökonomische Zwang" (siehe Quellenband, Nr. 70, S. 219 f.).

49 Als Beispiel sei auf den Text "Sozialistisches Jugendtreffen - Pfingsten 1914" verwiesen. In: Bd. III, S. 217-219; siehe Quellenband, Nr. 71, S. 221-223.

50 Z.B.: "Was soll das?" murren die Bauern." Aus: Gesindezwang und Abzugsverbot. In: Bd. II, S. 196.

51 Z.B.: "Die Bürger ballen grimmig die Fäuste [...]." Aus: Der Wormser Aufstand (1073). In: Bd. II, S. 62; oder: "Vergebens ballen Hinnerk und Woserin die Hände [...]." Aus: Vollhufner werden Viertelhufner. In: Ebd., S. 194.

Sklavenjungen Syr, der von seinem Besitzer diesen Namen erhält, weil er aus Syrien stammt.⁵²

Bei der Darstellung der Reaktion können ebenfalls sowohl Beispiele für Personalisierung als auch für Personifizierung gefunden werden. Ziel war in den meisten Fällen, Haß und Abscheu gegen die Reaktion beim Schüler zu erzeugen. Wie längst dargelegt, gibt der Erzähler keine oder kaum einmal Werturteile vor. Seine Bewertungen sind eher versteckt. Es ist leicht einzusehen, daß das selbstgefällige Urteil psychologisch wirkungsvoller ist als das vorgegebene. So wird auch das Tun und Treiben der Reaktionäre szenisch präsentiert. Was da erzählt wird, ist abschreckend genug. Dafür sei ein Beispiel wiedergegeben:

"[...] Ein Herero wird zum Stabe gebracht. 'Warum macht ihr Gefangene?' herrscht der General [von Trotha; der Verf.] die Soldaten an. 'Erschießt den Kerl!'

'Nicht Gefangener!' erklärt der Herero. 'Komme um Wasser zum deutschen Häuptling! Wasser für Frauen, Kinder, Verwundete! Viele verwundet vom deutschen Zauberrohr. Große Durst, Wasser!'

General von Trotha würdigt den Herero keiner Antwort. Er fährt die Soldaten an: 'Erschießen hab' ich befohlen!'"⁵³

Trothas menschenverachtende Haltung kann kaum deutlicher als in dieser bildhaft vorstellbaren Szene zum Ausdruck kommen.

Die Reaktionäre verraten sich häufig auch durch Rede und erlebte Rede. Was sie sprechen und denken, ist, gemessen an humanistischem Empfinden, oft gefühllos und spiegelt ihre Habgier. Im folgenden Beispiel, das von dem englischen Großkaufmann Wood erzählt, wird durch geschicktes Ausnutzen der Referenzpotentiale ("Schiffsbauch" - "stickige [...] Laderäume [...]"; "Fracht" - "gefangene Afrikaner") der Eindruck seiner mit dem Geschäftsgeist verknüpften Unmenschlichkeit verstärkt:

52 In: In der Töpferwerkstatt. In: Bd. I, S. 70.

Bei der Namensgebung bewies Mühlstädt nicht immer Einfallsreichtum. In der in Anmerkung 51 erwähnten Erzählung "Vollhufner werden Viertelhufner" heißen zwei der Hauptpersonen Hinnerk Grabow und Woserin Boll. Sie sind aus einer Person der Vorlage entstanden. Sie hieß Hinrick Woserin. (Siehe Geschichtslesebuch für das sechste Schuljahr. Berlin (Ost) 1955, S. 105.)

53 Aus: Kolonialkrieg in Südwestafrika. In: Bd. III, S. 187.

"[...] Vor dem Kaufmann liegen Berechnungen. Sie betreffen die Fracht im Schiffsbauch. Dort, in den heißen, stickigen Laderäumen, hocken gefangene Afrikaner: Männer und Frauen - Sklaven. Anfangs waren die Laderäume so vollgestopft, daß die Gefangenen nur auf der Seite liegen konnten. Wie Heringe in einer Tonne hat Mister Wood sie zusammenpferchen lassen. Jetzt gibt es mehr Raum, denn von den Afrikanern lebt nur noch die Hälfte. Jeder zweite ist gestorben aus Kummer und Schmerz, aus Mangel an frischer Luft und guter Nahrung. Die Haifische haben gute Zeiten gehabt. Kein Wunder, daß sie das Schiff hartnäckig umschwärmen. 'Macht nichts', murmelt Mister Wood und denkt an die Toten. Ihren Tod hatte er im voraus einkalkuliert, segelt er doch nicht zum erstenmal mit 'schwarzem Elfenbein' über den Atlantik."⁵⁴

Für derart menschenverachtendes Verhalten bis hin zum Zynismus gibt Mühlstädt in seinen Texten zahlreiche Beispiele.

Ebenso wie der Autor sich bemühte, von den progressiven Kräften kein eindimensionales Bild zu zeichnen, versuchte er im Falle der Reaktion, nicht nur die Seite ihrer Unmenschlichkeit, sondern auch die ihrer Rückständigkeit "sichtbar" zu machen. Dazu bediente er sich mitunter humorvoller Darstellungsweise. Das gelang ihm im nachstehenden Beispiel, da er auf das Vorwissen der Schüler (- es gibt die Eisenbahn -) bauen konnte. Auf diesem Hintergrund muten die Argumentationen des adligen von Knesebeck, der ernsthaft besorgt erscheint ("Stirn in Sorgenfalten", "bekümmert"), recht abergläubisch an:

"[...] Von Knesebeck nimmt einen Schluck und legt die Stirn in Sorgenfalten, bevor er bekümmert weiterspricht: 'Wie man hört, sollen diese Eisenbahnen recht üblen Qualm verbreiten, die Luft verpesten, Mißernten heraufbeschwören. In der Zeitung habe ich gelesen, daß die Kühe keine Milch mehr geben werden, wenn so eine Eisenbahn rauchend und stinkend an ihnen vorüberfährt.'"⁵⁵

54 Aus: Sklavenhandel. In: Bd. III, S. 15.

55 Aus: Die ersten Eisenbahnen in Deutschland. In: Bd. III, S. 81.

Zielgruppe humoriger Einlagen sind vor allem die Helfershelfer der Reaktion, jene, die den Willen reaktionärer Instanzen wie Kirche oder Polizei ausführen. Darin spiegelt sich Mühlstädts persönliche Meinung wider, meint Jander.⁵⁶ "Frömmelnde" Menschen und Pfaffen wären Mühlstädt besonders ein Dorn im Auge gewesen. Das erklärt die nachfolgend zitierte Szene. Es ist Zinstag, und die Bauern erscheinen im Kloster vor dem Kämmerer, um ihre Abgabe zu entrichten. Da kommt es zu folgendem:

"Gottes Segen ruhe auf dir, mein Sohn", lobt der Kämmerer, wenn er mit dem Zins zufrieden ist. 'Wer dem Kloster gern gibt und wessen Zins ohne Tadel ist, dem wird dies später im Himmelreich vergolten werden! Ihr anderen aber zittert; denn euch wird heimgezahlt werden, was ihr an unserem Kloster gesündigt!'

Wieder liest der Kämmerer einen Namen aus dem Zinsbuch vor. Der Bauer legt große Käse auf den Tisch. 'Odilo, Odilo!', sagt der Kämmerer mißbilligend, mich dauert deine sündige Seele! Dein Käse ist ja zu klein!'

Der Bauer läßt sich nicht so leicht einschüchtern. 'Wieso zu klein, ehrwürdiger Vater? Der Käse hat die rechte Größe!'

'Spare deine Worte', sagt der Kämmerer. 'Wenn ich mich auf den Käse setze, deck ich ihn ganz und gar. Es soll jedoch der Rand ringsum zu sehen sein, wenn man sich draufsetzt! So ist es Vorschrift!'

Der Bauer schlägt die Hände zusammen: 'Oh, nein, ehrwürdiger Vater. So lautet die Vorschrift nicht. Gott der Herr und alle lieben Heili-

Im lustigen Sinn beeindruckt besonders die Schlußargumentation des Barons: Er glaube, der Eisenbahnunfall werde schnell vorübergehen. Auf die Nachfrage der anderen Herren hin versichert er:

"Ganz sicher, meine Herren!" Der Baron tritt ans Fenster und zeigt hinunter auf die Straße, die zum Potsdamer Tor führt. 'Sehen Sie, mein lieber Wussow und mein lieber Knesebeck', sagt er gönnerhaft, 'dort unten fahren die Kutschen vorbei, die nach Potsdam wollen. Jahraus, jahrein beobachte ich sie. Selbst bei schönem Wetter und während die Rosen blühen sind es niemals mehr als zehn oder zwölf am Tag. Noch nie sind also an einem Tag mehr als 50 bis 60 Menschen nach Potsdam gefahren! Wozu also eine Eisenbahn, bei der in einem einzigen Wagen 30 Personen Platz haben? Und sechsmal am Tage würde so ein Dampfzug von Berlin nach Potsdam fahren! Ja, was sollen denn die Leute sechsmal am Tag in Potsdam?' Der Baron klemmt sein Monokel fester ins Auge und blickt überlegen um sich. 'Sehen Sie meine Herren, deshalb kann und wird die Eisenbahn keinen Bestand haben! Sie ist eben ein Unfug!' Ebd., S. 81 f.

56 Mündliche Mitteilung, 19.1.1991.

gen sind meine Zeugen. Es soll der Rand des Käses gut zu sehen sein, wenn sich der *Bauer* draufsetzt! Der *Bauer*, ehrwürdiger Vater, der *Bauer*! [kursiv im Original; der Verf.] Dabei klopft er sich auf seine Schenkel und schaut auf das breite Hinterteil des Kämmerers. Jedermann sieht: Des Kämmerers Maß und des Bauern Maß sind sehr verschieden! Einige Bauern beginnen zu lachen. Da nimmt der Kämmerer schnell den Käse und wendet sich an den nächsten."⁵⁷

Für die Helfershelfer der Reaktion sind ebenfalls oft Namen gewählt worden, die auf ihre Funktion hindeuten. Der Vogt auf dem Gutshof, der die ungehorsamen Bauern zu züchtigen hat, trägt z.B. den Namen "Sengerich"⁵⁸.

Hinsichtlich der Textformen ließ Mühlstädt keine Eintönigkeit aufkommen. Er selbst nannte die Texte in "Der Geschichtslehrer erzählt" "eine Sammlung von Lehrervorträgen", die "dem Lehrer bei der Gestaltung guter Erzählungen, Berichte und Schilderungen" helfen sollten.⁵⁹ Gleichwohl können alle enthaltenen Texte gemäß der in Kapitel A. I. entwickelten Vorstellungen als Geschichtserzählung bezeichnet werden, jedoch wird man in dem einen oder anderen Mal umfangreichere deskriptive oder raffend-berichtende Passagen finden.

Auch für den Textaufbau ist es unmöglich, eine nennenswerte Einheitlichkeit anzuführen. Mühlstädt verfolgte kein bestimmtes Aufbauschema.

Die Einheitlichkeit der Texte besteht darin, daß sie alle demselben Wertekonzept verpflichtet sind. Daher ist in den meisten Erzählungen von dem Gegeneinander der progressiven und reaktionären Kräfte die Rede. Der permanent thematisierte Konflikt der Antagonismen erregt trotzdem immer wieder aufs Neue die Aufmerksamkeit des Lesers; die Erzählweise soll ihn bewegen, zu den Vertretern der progressiven Kräfte zu halten. Der Konflikt, dessen (Teil-) Lösung in der Regel erst gegen Ende der Erzählung eintritt, spannt die Aufmerksamkeit über die ganze Zeitgestalt der "Geschichte". Dadurch ist nahezu allen Texten etwas Dramatisches gegeben. Anders als bei Scheiblhuber

57 Aus: Zinstag im Kloster. In: Bd. II, S. 25 f.

Ein anderes Beispiel dafür ist die Figur des Wachtmeisters Eisenzahn. Sein feierliches Daherschreiten, die Sorge, die er als "durchlauchtiger Polizeimann" vor einem "überall" lauern den "Umsturz" hat, stehen in krassem Gegensatz zu seiner Lesefertigkeit. Er buchstabierte. Das sollte die Schüler der DDR amüsiert haben, konnten sie doch alle lesen. Sein ganzes Gebabe werden sie folglich nicht ernst genommen haben. Quellenband, Nr. 72, S. 224-227.

58 Meuterei gegen den Vogt. In: Bd. II, S. 227-229. "Sengerich" - Senge reich: viele Schläge.
59 Vorwort. In: Bd. I, S. 5.

wird dieser Konflikt nicht wegen der beabsichtigten Textform "konstruiert". Er ist bei Mühlstädt Konsequenz der selbstgewählten "Philosophie" des historischen Materialismus.

In sehr vielen Texten ließ Mühlstädt die Konflikte sich in Kampfhandlungen entladen. Die Kämpfe werden meistens geschildert, indem einzelne - vom Erzähler ausgewählte - Details angeführt werden. Die wie Mosaiksteine gegebenen Teile muß der Leser in seiner Phantasie zu einem Ganzen zusammenfassen. Die Technik erinnert an die der impressionistischen Maler, die mit "Farbtupfen" arbeiten, die so angelegt sind, daß die psychische Kraft des Betrachters, dessen Gestaltwille, ein Ganzes darin erkennen kann. Hierfür sei der folgende Ausschnitt exemplarisch zitiert:

"[...] Kommandos erschallen, Waffen klirren, Hufe klappern. Mit blankem Säbel reitet die Gardekavallerie aus dem Schloßtor. Pfiffe gellen. [...]"⁶⁰

Den Grundkonflikt versuchte Mühlstädt auch auf heitere Weise zu entfalten. Diese Möglichkeit wendet er vor allem in bezug auf die Arbeiterbewegung an. Trotz ihrer (vermeintlichen) Fortschrittlichkeit gibt die historische Realität bis 1916 beim besten Willen keine großen Siege her. Daher griff er nach der Möglichkeit, von kleinen Siegen der Arbeiterbewegung zu berichten, zu erzählen, wie es Arbeiterfunktionären gelang, Polizei und Geheimpolizei "auszutricksen".⁶¹

60 Aus: Militärterror in Berlin. In: Bd. III, S. 95.

61 Z.B.: August Bebels Koffer. In: Bd. III, S. 161 f.; Eine mißlungene Verhaftung (1891). In: Ebd., S. 162; Eine illegale Landes-Delegierten-Konferenz. In: Ebd., S. 163 f.

3. Letzte Tendenzwende - vorsichtiges Comeback der geschichtlichen Erzählung als Reflex auf politische Veränderungen

Um die Veränderungen gegenüber der ersten Fassung von "Der Geschichtslehrer erzählt" in ihrer vollen Bedeutung erfassen zu können, muß man sie in Beziehung zum gesamten geschichtsmethodischen Kontext setzen. Mit ihrem Referat leitete Margot Honeckers auf dem VIII. Pädagogischen Kongreß (1978) eine erneute Tendenzwende ein. Zwei Aspekte ihres Referates sind für die Geschichtserzählung hervorzuheben: a) die starke Betonung der emotionalen Komponente des Lernens und der klaren Vorstellungsbildung,¹ b) die qualitative Erhöhung der pädagogischen Arbeit im Sinne einer verantwortungsvolleren, bewußteren Tätigkeit des Lehrers sowie der Hinweis auf seine Führungsrolle.² Für eine stärkere emotionale Bewegtheit der Schüler seien nicht bloß gute fachwissenschaftliche Kenntnisse Voraussetzung, sondern ebenso didaktisch-methodische. Letztere sollten aber nicht in Form starrer Systeme die Unterrichtswirklichkeit erreichen.³

Dahinter verbarg sich zum einen die Kritik von Praktikern an den "ab 1966 eingeführten Lehrplänen", in denen die "zementierte Überbetonung sogenannter Erkenntnis- und Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht"⁴ verankert worden war. Dafür waren aber nicht nur die Lehrpläne zur Verantwortung zu ziehen. Sie hätten ja - zumindest prinzipiell - Phasen gefühlsbetonter Darbietung erlaubt. Gravierenden Einfluß wird man zudem dem erneuerten Fachberater-

1 Margot Honecker vor dem Plenum des VIII. Pädagogischen Kongresses. In: Pädagogik. 33. Jg. (1978), H. 11, S. 868-916; hier: S. 893.

2 Ebd., S. 892 u. 907 ff.

3 Von den Fachmethodikern forderte die Volksbildungsministerin, Beispiele aus der Praxis und Varianten für einen interessanten und problemreichen Unterricht zu veröffentlichen. Ebd., S. 909. Hinweise für Lehrerbildner S. 913.

4 Kruppa, schriftliche Mitteilung, 10.6.1992. Darin heißt es: "Der Geschichtsunterricht verkam zu einem soziologischen Schema, Geschichte wurde den Schülern immer mehr zum Greuel. Analysen machten offenkundig, daß die Schüler kaum noch über solide Kenntnisse verfügten, Wörter wie 'Produktivkräfte' oder '[]Produktionsverhältnisse', die schon in der 5. Klasse verlangt wurden, waren für sie Schall und Rauch, sie konnten diese Monster kaum sprechen, geschweige denn schreiben." Zur letzten Dekade der DDR-Geschichtsmethodik siehe: Reinhold Kruppa, Der DDR-Geschichtsunterricht vor der Wende. In: Geschichte - Erziehung - Politik. Jg. 1993, H. 11, S. 649-658.

system⁵ zusprechen müssen, das im Laufe der Jahre wohl zunehmend zu einem Kontrollsystem entartet war.⁶ Und welcher Lehrer hätte sich von seinem Fachberater gern vorwerfen lassen wollen, nicht genügend für die Durchsetzung der Weltanschauung der Arbeiterklasse zu tun? Das wäre doch immerhin an ungenügenden Kenntnissen und Erkenntnissen der Schüler als nicht erreichtes Unterrichtsziel am ehesten abzulesen gewesen. Der Nachteil emotionaler Lehr- und Lernziele war das Problem ihrer Überprüfbarkeit. Ob die Kenntnis- oder Erkenntnisziele vom Lehrer und der jeweiligen Klasse erreicht worden waren, konnte im Zweifelsfall dagegen anhand von "W-Fragen" geklärt bzw. dem Fachberater demonstriert werden.

Fachberater konnten unangemeldet zum Unterricht erscheinen. Der Unterricht war also daraufhin vorzubereiten, stets einem potentiellen Beobachter die Erfüllung der Unterrichtsziele durchsichtig machen zu können. Wie Kosche berichtet, sei die Konsequenz vieler Lehrer gewesen, im wesentlichen mit der Unterrichtshilfe in der Hand zu unterrichten.⁷ Demnach gab es dann schon Lehrererzählungen in der Realität des Geschichtsunterrichts, nämlich so, wie sie in den Unterrichtshilfen eingearbeitet worden waren. In der Regel handelte es sich um Mühlstädts Erzählungen oder paraphrasierte Fassungen derselben. Dagegen wird das lebendige Selbstgestalten der Lehrer eher die Ausnahme gewesen sein.⁸ Dagegen wollte Margot Honecker offenbar etwas unternommen

5 Ursprünglich war es für die fachmethodische Beratung der Lehrer gedacht gewesen. Nach und nach entartete es mündlichen Mitteilungen zufolge zu einem Kontrollsystem. Künftige Erarbeitungen dieses Zeitraums könnten hier einen sinnvollen Forschungsschwerpunkt setzen.

6 Schösser, mündliche Mitteilung, 4.4.1991.

7 Kosche, mündliche Mitteilung, 7.4.1992.

8 In diesem Sinn äußert sich z.B. ein (ehemaliger)DDR-Schulmann: "Die Lehrpläne besonders nach 1970 wurden immer mehr auf die Geschichte der Arbeiterbewegung eingeeengt, und die neuste Geschichte war im Grunde genommen auf eine Geschichte der Parteitage der KPdSU und der SED reduziert. Begründet wurde das mit der These von der wachsenden Führungsrolle der Arbeiterklasse und ihrer Partei beim Aufbau des Sozialismus. Das erschien zunächst logisch, in der Praxis zeigte sich jedoch, daß man Schüler der Klassen 9 und 10 mit diesem Programm nicht mehr für die Geschichte begeistern konnte. Versuche, die führenden Gestalten durch Episoden aus ihrem Alltagsleben den Schülern näherzubringen (z.B. Marx rauchte sehr viel; Karl Liebknecht spielte vorzüglich Klavier, besonders gern Bach; Thälmann drosch gerne einen Bierskat)[.] betrachte ich heute bestenfalls als schüchterne Ansätze für ein lebendiges Geschichtsbild." (Wolfgang Zschietzschmann, 1945-1990 - Bemerkungen zur Geschichte und zum Geschichtsunterricht. In: Horst W. Jung u.a., *Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen. Deutsch-deutsche Reflexionen*. Hamburg 1991, S. 49-61; hier: S. 56.)

wissen, aber warum? Für einen emotional bewegteren Unterricht hatte sie sich doch schon längst vorher ausgesprochen. Jetzt bekam das Gesagte als quasi von der Kanzel herab Gesprochenes ein anderes Gewicht, das galt ganz besonders für die zu erneuernde Rolle des Lehrers. Man wird nicht umhin können, ihr noch tiefere Motive zu unterstellen.

1971 löste ihr Mann Ulbricht an der Parteispitze ab. Als "Neuer" mußte er bestrebt sein, seinen innenpolitischen Halt aufzubauen und zu festigen. Das versuchte er mittels einer Wirtschaftspolitik, die das Lebensniveau der DDR-Bevölkerung heben sollte.⁹ Der Lebensstandard stieg tatsächlich nach dem Führungswechsel, aber zu welchem Preis! Da die DDR mehr verbrauchte, als sie produzierte, wuchsen ihre Auslandsschulden beträchtlich. Das wird ihre "weiche" Politik gegenüber der Bundesrepublik nach dem Viermächte-Abkommen und dem Grundlagenvertrag in ihrem Charakter geprägt haben. Gleichzeitig suchte die DDR sich stärker gegenüber der Bundesrepublik selbst zu behaupten. Einerseits zeigte sie sich um eine intensivere Bindung an die Sowjetunion bemüht,¹⁰ andererseits warb sie um eine stärkere internationale Anerkennung. In der Geschichtswissenschaft zeigte sich das in einem stärkeren "internationalistischen" Kurs.¹¹

Sehr bald forderte das "Spiel" mit der Bundesrepublik und das auf der internationalen Ebene seinen Tribut. Die Zunahme der Ost-West-Kontakte der

9 Siehe dazu: Hermann Weber, *Geschichte der DDR*. München 1985, S. 426. Im folgenden zitiert: Weber, *Geschichte* (1985).

10 Rüdiger Thomas, *Auf dem Weg zum "sozialistischen Wohlfahrtsstaat"? - Internationale Anerkennung und politisch-sozialer Wandel (1971-1980)*. Tübingen 1991 (*Deutsche Geschichte nach 1945. Teil 2: Geschichte der DDR. Studienbrief 4*), S. 97. Im folgenden zitiert: Thomas, *Auf dem Weg*.

11 Johannes Kuppe, *Geschichtsschreibung der SED im Umbruch*. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft in der DDR*. Bd. 1. Berlin 1988 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25), S. 103-128; hier: S. 110 f.; Ulrich Neuhäuser-Wespy, *Erbe und Tradition in der DDR*. In: Ebd., S. 129-153; hier: S. 138 f.

"Als [...] der damalige Bundeskanzler Willy Brandt in seinem ersten Bericht zur Lage der Nation' am 14. Januar 1970 den Fortbestand der einheitlichen Nation postulierte und dafür auch die zitierten Passagen aus der DDR-Verfassung in Anspruch nahm, entgegnete Walter Ulbricht wenige Tage später vor der internationalen Presse, die DDR sei ein eigenständiger 'sozialistischer deutscher Nationalstaat'." (Thomas, *Auf dem Weg*, S. 102.) Der verstärkt internationalistisch ausgerichtete Kurs der Geschichtswissenschaften der DDR wird man als Nachfolgerscheinung Ulbrichts Entgegnung ansehen müssen. Für die DDR galt es, bei der sich anbahnenden Öffnung gegenüber dem Westen ein eigenes Identitätsprofil zu erhalten. Ein Bewußtsein davon, mit den westdeutschen Bürgern eine nationale Einheit zu bilden, mußte der DDR-Führung als innenpolitisches Risiko erscheinen.

Deutschen, der tägliche Westfernsehkonsum der Mehrheit der ostdeutschen Bevölkerung drohte, irgendwann unerwünschte Folgen zu zeigen. Aber solange das eigene Wirtschaftsbarometer stieg, hofften sicher viele, irgendwann einmal dem Konsum im eigenen Staat ähnlich frönen zu können, wie es den Bundesbürgern in Westdeutschland möglich war.

International gesehen forderte die KSZE-Schlußakte ihren Tribut. In Helsinki war die DDR-Führung nämlich die Verpflichtung eingegangen, die "Menschenrechte und Grundfreiheiten" (z.B. Religionsfreiheit) zu gewähren und zu achten, ganz besonders das Recht auf Freizügigkeit.¹² Das zeitigte innenpolitische Folgen. In der DDR wurden "Diskussionen über die Gewährung der Menschenrechte" geführt. "Die Zahl der Bürger, die Ausreiseanträge stellten und auf die DDR-Staatsbürgerschaft verzichten wollten, stieg sprunghaft an und zeigte das Dilemma des Systems", beschreibt sie Hermann Weber.¹³ Als eine Reaktion auf den Einsatz prominenter Künstler und Schriftsteller für diese Rechte kehrte man zu einer repressiveren Kulturpolitik zurück.¹⁴ Die Konsequenzen für den Liedermacher Wolf Biermann und viele andere sind hinlänglich bekannt.

Etwa zur Zeit des IX. Parteitags gaben sich immer deutlicher Krisensymptome zu erkennen. Der Ölpreisschock hatte nämlich nun die DDR eingeholt.¹⁵ Die Folgen für die gesamte Wirtschaft konnten bald von jedermann wahrgenommen werden. Die SED mußte wegen ausgebliebener Verbesserungen bei der Bevölkerung Enttäuschungen registrieren und diese für den sozialen Frieden als Bedrohung interpretieren.¹⁶ Schulpolitische Konsequenzen sind in den Äußerungen des Parteitag von 1976 schwerlich zu entdecken.¹⁷ Es

12 Weber, *Geschichte der DDR* (1985), S. 434.

13 Ebd., S. 452.

14 Ebd.

15 Thomas, *Auf dem Weg*, S. 37.

16 Ebd., S. 19.

17 Siehe dazu: Protokoll der Verhandlungen des IX. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands im Palast der Republik in Berlin 18. bis 22. Mai 1976. Bd. I: 1.-3. Beratungstag. Berlin (Ost) 1976, S. 114 ff. In Erich Honeckers Referat ist an dem gebrauchten Vokabular abzulesen, daß man sich ideell noch in derselben Entwicklung wie Anfang der 60er Jahre sah. Im folgenden Zitat ist das an der Rede von "kontinuierliche Erhöhung" und "weiterhin" zu erkennen: "Die weitere systematische und kontinuierliche Erhöhung des Niveaus unserer Oberschule erfordert, daß die Lehrer ihre schöpferischen Bemühungen um eine hohe Qualität des Unterrichts mit neuen Initiativen fortsetzen. [...] Dazu muß unsere pädagogische Wissenschaft den Lehrern auch weiterhin theoretisch fundierte, auf die Erfordernisse der Schulpraxis gerichtete Unterstützung geben." (Ebd., S. 115.) Im weiteren führt er aus, daß die Lehrpläne

wurde weiterhin auf die Innovationskraft der an den Erfordernissen des technischen Fortschritts abgelesenen Bildungsarbeit gesetzt.

Trotzdem mußte man der allmählich zunehmenden Unzufriedenheit ideologisch begegnen. Zu diesen Maßnahmen wird man die stillschweigend vorgenommene Korrektur des offiziellen Geschichtsbildes rechnen müssen. Die fortgesetzte Ausklammerung bzw. Mißachtung bestimmter Themen und Abschnitte der deutschen Geschichte hätte sicher nicht fördernd auf die Identifikation der DDR-Bürger mit ihrem Staat gewirkt.¹⁸ Angesichts zunehmender Kommunikation zwischen Ost- und Westdeutschland wird vielen DDR-Bürgern "der Versuch, ein sozialistisches Nationalbewußtsein vorrangig aus den 'sozialistischen Produktionsverhältnissen' zu begründen"¹⁹, als künstlich, vielleicht sogar absurd erschienen sein. Daher war "der Rekurs auf die gesamte deutsche Geschichte ohne Einschränkung" fortan "ebenso unerlässlich wie die politisch-historische Einbettung der DDR als eigenständige deutsche Nation in deren Verlauf"²⁰.

Der "inneren Immunisierung" diente auch die Einführung des Wehrkundeunterrichts kurz vor dem VIII. Pädagogischen Kongreß zum Schuljahr 1978/79. Das steht wiederum im Kontext mit weitgespannten anderen Maßnahmen der Massenpropaganda.²¹

In diesem Zusammenhang müssen die Äußerungen der Volksbildungsministerin auf dem VIII. Pädagogischen Kongreß eingebettet gesehen werden. Von diesem Kongreß gingen für die Geschichtsmethodik weitreichende Wirkungen

den Erfordernissen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts angepaßt werden sollten. (Ebd., S. 116 f.) Auf diesem Hintergrund muß dann die Aussage der Volksbildungsministerin "Die Fähigkeit zum selbständigen Denken ist noch nicht ausreichend entwickelt" verstanden werden. "Von den Erfahrungen der Lehrer" sollte bei der Verbesserung der Lehrmaterialien, wo es sich als notwendig erweise, ausgegangen werden. "Vor allem ist es nötig, den Lehrern mehr Hilfen für die Unterrichtsgestaltung zu geben." (Ebd., S. 294.) Im Anschluß an diesen Parteitag kann eine Zunahme kleinerer Beiträge zum Geschichtsunterricht in der DLZ registriert werden.

18 Fischer und Heydemann gehen in diesem Zusammenhang sogar so weit, von einer Gefährdung der Identifikation der DDR-Bürger mit ihrer Gesellschaft und ihrem Staat zu sprechen. (Alexander Fischer/Günther Heydemann, *Weg und Wandel der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsverständnisses in der SBZ/DDR seit 1945*. In: dies. (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft in der DDR*. Bd. 1. Berlin 1988 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25), S. 3-30; hier: S. 18. Im folgenden zitiert: Fischer/Heydemann, *Weg und Wandel*.)

19 Thomas, *Auf dem Weg*, S. 104.

20 Fischer/Heydemann, *Weg und Wandel*, S. 18.

21 Thomas, *Auf dem Weg*, S. 15.

aus. Da ist z.B. der Rekurs auf regionalgeschichtliche Themen anzuführen. Quasi als Illustration des im Lehrplan vorgeschriebenen Geschichtsbildes konnten sie für eine intensivere Vorstellungsbildung und damit höherer Lebendigkeit in Anspruch genommen werden. In einem Beitrag zur Verwendung heimatgeschichtlicher Aspekte im Unterricht hieß es beispielsweise 1987:

"Sie [die Heimatgeschichte; der Verf.] liefert uns wertvolles, unverzichtbares Material für die Erhöhung von Anschaulichkeit und Emotionalität im Geschichtsunterricht und in der Geschichtspropaganda."²²

Dahinter steckt im Grunde genommen dieselbe Vorstellung vom Nutzen der Heimatgeschichte für die Verlebendigung des Geschichtsunterrichts, wie dies Anfang der 50er Jahre von Friedrich Weitendorf in seiner Dissertation dargelegt worden war. Die Einbeziehung regionalgeschichtlichen Materials besitzt demnach den Vorzug, in den Schülern detaillierte Vorstellungen sinnlich konkreter Erscheinungen bewirken zu können. Aufgrund dessen können dann die Aktionen, wovon der Lehrer berichtet, von Personen vorgestellt werden. Die Verbindung der Vorstellung von konkret-historischen Bedingungen des Handelns von Personen mit deren Einzelaktionen ver helfe dem Geschichtsunterricht zu seiner Lebendigkeit.²³

Zahlreiche Beispiele für eine intensivere Beschäftigung mit Themen und Aspekten der Regionalgeschichte und ihrer unterrichtlichen Relevanz in den Jahren der Agonie des ostdeutschen Staates können angeführt werden. Daß in vielen Fällen für die unterrichtliche Vermittlung des amtlichen Geschichtsbildes unter Verwendung heimatgeschichtlichen Materials die Formen des Lehrvortrags eine große Rollen spielten,²⁴ leuchtet ein. Wenn vom Lehrer dem

22 Heimatgeschichte und Geschichtsunterricht: 3. gemeins. Kolloquium d. Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, des Rates des Bezirkes Neubrandenburg und der Gesellschaft für Heimatgeschichte im Kulturbund der DDR am 22. Oktober 1987 in Neubrandenburg. Greifswald 1989, S. 5 (Vorwort von Hans Klemp und Martin Richter). Im folgenden zitiert: Heimatgeschichte und Geschichtsunterricht.

23 Siehe dazu: Alfred Krause/Martin Richter, Heimatgeschichte und Geschichtsunterricht - aktuelle Fragen und Probleme. In: Heimatgeschichte und Geschichtsunterricht, S. 7 (Schaubild).

24 Uta Blumenthal, Die Heimatgeschichte im Geschichtsunterricht der 7. Klasse und die Altersbesonderheiten dieser Klassenstufe. Diplomarbeit. Greifswald 1984, z.B. S. 44, 62. - Universitätsbibliothek Greifswald (UBGr.), ST 421; Ulrike Nechels, Heimatgeschichte im Ge-

Text nach ein Bericht, in dessen Zentrum konkrete Personen in ihrem Tun vorgeführt wurden, vor der Klasse produziert worden war, wird in vielen Fällen ein der Erzählung vergleichbares Texterleben möglich gewesen sein, weil beispielsweise die verwendeten Lokalinitiatoren den Schülern aus eigener Anschauung bekannt gewesen sein werden. Denn bei bloßer Nennung des dem Lokalinitiator zugehörigen Begriffs oder Namens war die Vorstellung der Schüler davon in vielen Fällen sicher so reich, wie das erst nach ausführlicher Deskription eines ihnen unbekanntes Ortes gewesen wäre. Deshalb ist gut denkbar, daß die Schüler dabei in eine Erzählwelt mit allen emotionalen Möglichkeiten und Folgen eintauchten. Offenbar wurden diese Möglichkeiten im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung genutzt.²⁵

1986 erschienen Erzählungen zur sorbischen Geschichte. Bereits seit der 1968 herausgekommenen vierten Durchführungsbestimmung zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem waren den Schülern im zweisprachigen Gebiet Kenntnisse "über die aktive und schöpferische Teilnahme der sorbischen Bevölkerung bei der Gestaltung des Sozialismus in der DDR sowie Kenntnisse über die Geschichte und Kultur der Sorben zu vermitteln"²⁶.

schichtsunterricht - unter besonderer Berücksichtigung der Altersbesonderheiten der Schüler der Klasse 8. Diplomarbeit. Greifswald 1984. - UBGr, ST 427; Barbara Domschke, Zur Verwendung regionalgeschichtlichen Materials im Geschichtsunterricht, unter besonderer Berücksichtigung des Lehrervortrags, dargestellt an ausgewählten Beispielen der Stoffeinheit 2, Klasse 6. Pädagogische Lesung. Bautzen 1985 - Pädagogische Zentralbibliothek, Sign. 85-03-03-e.

25 Der Greifswalder Professor der Geschichtsmethodik, Martin Richter, ließ in seinen Lehrveranstaltungen die Studenten Erzählungen, Schilderungen und Beschreibungen bevorzugt zu heimatgeschichtlichen Themen wie "Ein Tag im mittelalterlichen Greifswald", "Die Gründung der Universität Greifswald" oder "Greifswald und die Französische Revolution" und "Der Universitätsprofessor Ernst Moritz Arndt" verfassen. (Schriftliche Mitteilung, 18.2.1993.) "In zahlreichen Weiterbildungsveranstaltungen der Fachkommissionen mit Hochschulunterstützung" seien die methodischen Probleme bei der Gestaltung eigener Erzählungen behandelt worden. Das Ziel solcher Bemühungen sei gewesen, "die weitgehend verloren gegangenen narrativen Fähigkeiten der Kollegen wiederzubeleben". (Radtke, schriftliche Mitteilung, 27.2.1992). Die Durchsicht sogenannter pädagogischer Lesungen bestätigt Radtkes Ausführungen.

26 Zitat aus der 4. Durchführungsbestimmung nach: Bernd Helinski, Zur Einbeziehung der Geschichte der Sorben in den Geschichtsunterricht an Schulen im zweisprachigen Gebiet der DDR. Diss. Berlin (Ost) 1984, S. 13.

Bald darauf erschienen Hinweise für die Arbeit mit dem Lehrplan im zweisprachigen Gebiet.²⁷

Zu Anfang der 80er Jahre, also nach dem VIII. Pädagogischen Kongreß, sei dann die Idee aufgekommen, "den Geschichtslehrern in der Lausitz die sorbische Geschichte in Form kurzer Erzählungen nahezubringen". Die dann entstandenen Texte stammten von mehreren Verfassern. Wer von ihnen als erster die Idee dafür hatte, könne heute angeblich nicht mehr gesagt werden. Anstoß zu ihrer Abfassung gaben "zweifelsohne die Bücher H. Mühlstädts"²⁸. Darin war die sorbische Geschichte unberücksichtigt geblieben, und ein speziell sorbisches Äquivalent fehlte bislang dazu. Die Idee dazu lag nach dem VIII. Pädagogischen Kongreß nahe, da gerade die Erzählung nicht nur für eine klare Vorstellungsbildung in Dienst zu nehmen war, sondern ebenso die emotionale Komponente des Lernens berücksichtigte. Die Verwendung parasprachlicher Mittel während des Vortrags bot zudem den Lehrern die Möglichkeit, die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit durch höhere Intensität zu steigern und damit ihrer Führungsrolle gerecht zu werden. Über die Vorstellungen, die mit der vorgeblich erfolgreichen Herausgabe - jährlich habe man Nachauflagen herausgeben müssen - der sorbischen Erzählungen verbunden waren, informiert einer der Autoren:

"Wir [gemeint sind die Autoren; der Verf.], das waren Redakteure, Geschichtslehrer und Schriftsteller, denen es am Herzen lag, daß Ereignisse und Personen aus der sorbischen Geschichte die Erlebniswelt der Kinder bereichern. Wir wollten Geschichten veröffentlichen, die wahr sind, was die Umstände anbelangt, in die sie eingebettet sind. Es wurde versucht, Zeitkolorit einzubringen, einstige Lebensumstände darzustellen. Nicht alle Personen sind historisch verbürgt. Einige unserer Helden sind aus der Geschichte bekannt, sind unsterblich - manche sind literarische Figuren, die nach unserer

²⁷ Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik, Arbeitsstelle für Schulen im zweisprachigen Gebiet, Hinweise für den Geschichtsunterricht in den Klassen 6 und 7 an Oberschulen im zweisprachigen Gebiet (Einbeziehung der Sorben und der Lausitz). Bautzen 1971; dies., Hinweise für den Geschichtsunterricht in den Klassen 8 bis 10 an Oberschulen im zweisprachigen Gebiet (Einbeziehung der Geschichte der Sorben und der Lausitz). Bautzen 1973. Erste "Hinweise" waren seit 1968 in der "Schriftenreihe für Lehrer und Erzieher im zweisprachigen Gebiet" erschienen. Wie Kruppa meint, sei es "kein Zufall, daß zu dieser Zeit auch an der Geschichte der Sorben gearbeitet wurde" (schriftliche Mitteilung, 10.6.1992).

Überzeugung, hätte es sie gegeben, sicher so und nicht anders gehandelt hätten."²⁹

Die Nähe zur Vorstellungswelt Mühlstädt's wird allein an den Ausführungen zu den handelnden Figuren der Erzählungen deutlich. In "Der Geschichtslehrer erzählt" sind - wie ausgeführt - sowohl historisch verbürgte Persönlichkeiten als auch erfundene Stellvertreter sozialer Gruppierungen als Handelnde vorzufinden. Sie begegnet einem auch in der Länge der Texte. Die Nähe der Erzählungen zur sorbischen Geschichte zu denen Mühlstädt's geht aber nicht so weit, daß man davon sprechen könnte, Mühlstädt's Stil wäre kopiert worden.³⁰

Im Rahmen der Beiträge, die in der Fachzeitschrift veröffentlicht wurden, kann eine leichte Zunahme hinsichtlich der Betonung der Formen des Lehrervortrages entdeckt werden. Bereits im Vorfeld des VIII. Pädagogischen Kongresses veröffentlichten Wendelin Szalai und Renate Kappler einen entsprechenden Artikel.³¹ In nachfolgenden Artikeln wurde auf ihn aufmerksam gemacht.³²

Die neue Tendenz, den Wert der lebendigen und damit emotional betonteren Vermittlung wieder etwas stärker in den Vordergrund zu rücken, findet man auch in der letzten Auflage von "Methodik Geschichtsunterricht" wieder. An der grundsätzlichen Vorstellung von der Erzählung als einer spezifischen Form einer Grundform der darbietenden Methode hatte sich gegenüber der ersten Auflage nichts geändert.³³ Durch das "Vorwort zur 3. Auflage" und den Erläuterungen des ersten Kapitels waren diese Ausführungen in einen (leicht) veränderten Zusammenhang gestellt. Die Kernvokabel dabei ist "Relativierung":

28 Gärtner, schriftliche Mitteilung, 22.10.1991.

29 Hans Brüchner, Geleitwort. Eine Kopie des Geleitwortes für den damals kurz vor seiner Herausgabe befindlichen Band sorbischer Erzählungen stellte dem Verfasser Ludwig Gärtner zur Verfügung.

30 Z.B. findet man als eine Abweichung die Tempora der Vergangenheitsgruppe verwendet. Siehe Quellenband, Nr. 73, S. 228-231. Beispiele für die siebente und achte Klasse sind ebenfalls im Quellenband wiedergegeben (Nr. 74 S. 232-235 und Nr. 75, S. 236-241). Alle Bändchen besitzen einen Umfang von ca. 35 Seiten im DIN A5-Format.

31 Den Lehrervortrag gewissenhaft planen und wirksam gestalten. In: GuS. 20. Jg.(1978), H. 5, S. 437-445.

32 Siehe z.B.: Horst Diere, Zur Weiterentwicklung der didaktisch-methodischen Konzeption des Geschichtslehrgangs - Ansprüche und Lösungsansätze. In: GuS. 29. Jg. (1987), H. 6, S. 401-415, 433; besonders S. 407.

33 Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.), Methodik Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Berlin (Ost) 1983, S. 112, 119-129.

"Die Orientierung auf einen konkreten Geschichtsunterricht verlangte zugleich eine gewisse Relativierung jener Erkenntnisse, die früher den Wert und die Funktion sogenannter weltanschaulicher Verallgemeinerungen betonte."³⁴

Künftig sollten die Schüler "durch den Erwerb lebendiger Vorstellungen und exakter Kenntnisse über historische Ereignisse und Prozesse [...] auf konkrete Weise mit dem historischen Geschehen konfrontiert werden"³⁵, um sozialistische Überzeugungen und Standpunkte auszubilden. Das war keine neue Erkenntnis, prinzipiell war sie ja in der Einheit von Konkretem und Abstraktem angelegt. "Neu" war lediglich, den Finger auf das Konkrete und den emotionalen Gehalt geschichtlicher Vermittlung gegenüber der ersten Auflage mit größerem Nachdruck zu legen. Es ging darum, eine innere Immunität anzulegen und die Wehrbereitschaft³⁶ der Schüler auf eine Basis von Überzeugungen zu stellen. Die glaubte man, wirksamer herausbilden zu können, wenn lebendige Darstellungen die Gefühle der Schüler stärker bewegten. Dem konnte die Geschichtserzählung sehr wohl gerecht werden.

Für das Wertekonzept, was ihrer Erzählperspektive zugrundeliegen sollte, war noch das seit Ende der 70er Jahre differenziertere Verhältnis gegenüber den Vertretern der Reaktion fortan bedeutsam. Selbstverständlich galt es weiterhin, in erster Linie Liebe zu den progressiven geschichtlichen Kräften und ihren Vertretern sowie Haß gegenüber der Reaktion "zur historischen Ausprägung des Feindbildes"³⁷ [!] zu erzeugen. Dabei käme es aber darauf an, differenzierter vorzugehen. Schließlich erscheine der Klassenfeind in verschiedenen Gewändern, z.B. in dem des Revisionismus oder dem des Opportunismus.³⁸

Als eine Ursache für die Forderung, die Reaktion im Prozeß der geschichtlichen Unterweisung differenzierter zu behandeln, ist sicher das auf die ganze Nationalgeschichte erweiterte Geschichtsbild anzusehen. Eine weitere Ursache liegt wohl darin, das widersprüchliche Verhalten von Partei und Staatsführung

34 Ebd., S. 9 (Vorwort).

35 Ebd., S. 13.

36 Siehe dazu: Ebd., S. 90 (Zitat Margot Honeckers).

37 Ebd., S. 28.

38 Ebd., S. 32. Auf der folgenden Seite wird dies konkretisiert: "[...] Zwar hat sich Luther mit den im damaligen Deutschland herrschenden Kräften des Feudaladels gegen die aufständischen Bauern verbündet, doch trug sein gesamtes Wirken entscheidend zur Schwächung der römisch-katholischen Kirche - der damals stärksten Feudalmacht - und damit zum historischen Fortschritt bei."

ideologisch begründen zu wollen. Auf der einen Seite wurde im Westen, hinter dem Vorhang der Klassenfeind ausgemacht, auf der anderen ließ man die Löcher in dem Vorhang immer größer werden und arbeitete mit dem Klassenfeind in Westdeutschland zusammen. Das dürfte der SED-Führung erklärungsbedürftig erschienen sein. Die Kluft glaubte man wohl, durch eine differenziertere Betrachtung überbrücken zu können. Sie ließ nämlich zu, durchaus auch einige positive Züge an reaktionären Persönlichkeiten zu erkennen. Die positiven Leistungen und Aspekte wurden in den eigenen Traditionszusammenhang aufgenommen. Damit war die "weichere" Politik gegenüber der Bundesrepublik historisch legitimiert. Gleichzeitig konnte in unverminderter Härte mit den negativen Aspekten der Reaktion verfahren werden, ohne den Verdacht der Unglaubwürdigkeit auf sich zu ziehen. Leider kann nichts darüber gesagt werden, inwieweit der Geschichtslehrer diesen Überlegungen in dem Wertekonzept seiner Erzählungen Rechnung getragen hatte.

In den Lehrplänen und -büchern sollte die Tendenzverschiebung späte Folgen zeigen. In der ersten Hälfte der 80er Jahre sei der Charakter der Lehrbücher stärker dem von Arbeitsbüchern angenähert worden. Sie wurden insgesamt reicher und bunter bebildert.³⁹ Dabei handelte es sich aber um keine grundlegend neue Konzeption. Die gab es erst mit dem neuen Lehrplan Ende der 80er Jahre.

In den Bemerkungen zum Lehrplan von 1989 wurde nun dem Lehrerwort für die Bewältigung der "Aufgabe, mit dem konkreten, lebendig gestalteten Geschichtsunterricht Herz und Verstand jedes Schülers anzusprechen"⁴⁰, gegenüber den vorhergehenden Plänen größere Bedeutung zuerkannt. Dabei war an verschiedene Formen des Lehrerwortes bzw. des Lehrervortrages gedacht worden, nämlich an den sachlichen Bericht, die Erzählung und die emotional bewegende Schilderung. Dahinter verbirgt sich das Ansinnen, wie es bereits von Kappler und Szalai 1978 bemerkt worden war, aus der konkreten Vorstellung historischen Geschehens heraus zur Einsicht und Erkenntnis geschichtlicher Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten zu gelangen.⁴¹

39 Hans-Dieter Schmid, Die marxistisch-leninistische Geschichtswissenschaft und der Geschichtsunterricht in der DDR. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft in der DDR*. Bd. 1. Berlin 1988, S. 435-458 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25); hier: S. 456.

40 Anne-Dore Krause/Reinhold Kruppa/Inge Seidel, *Der Lehrplan Geschichte der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Inhaltliche und didaktisch-methodische Erläuterungen*. Berlin (Ost) 1989, S. 53.

41 Ebd.

Die Anschaulichkeit des Lehrervortrags könne durch seine Kombination mit anderen Unterrichtsmitteln wie Bildern oder Passagen aus der Memoirenliteratur erhöht werden. Man vergaß nicht, auf die Vorzüge des Lehrervortrages für den Lehrer selbst hinzuweisen. Hier sei ihm gewissermaßen Gelegenheit gegeben, die qualitative Höhe seiner pädagogischen Arbeit unter Beweis zu stellen und seiner Führungsrolle gerecht zu werden. In den Worten des Lehrplans liest sich das folgendermaßen:

"Mit dem Lehrervortrag kann der Lehrer seine fachlichen Stärken, seine Fähigkeit zum schöpferischen Umgang mit dem Stoff und zu sprachlich prägnanter, packender Gestaltung nutzen. Durch den logischen Aufbau des Vortrages, die exakte Darstellung vermag er seinen Schülern historisches Kolorit zu übermitteln und sie so zum interessierten Zuhören und Mitdenken veranlassen."⁴²

Hier klingen die eingangs referierten Überlegungen Margot Honeckers vom VIII. Pädagogischen Kongreß wieder an. Sie erinnern an die Ausführungen von Kappler und Szalai im Vorfeld dieses Kongresses. Bedenkt man den in diesem Kapitel skizzierten Zeitkontext dieser seit den späten 70er Jahren wiederkehrenden Forderung, der Lehrer habe seine Gestaltungskraft stärker einzusetzen, um die innere Eigentätigkeit der Schüler stärker zu aktivieren, wird die politische Brisanz derartiger Formulierungen offenbar. Lehrer und Schüler sollten mit höherer Aktivität für den längst im Sterben liegenden Staat eintreten.⁴³

Mit der in den Erläuterungen zum Lehrplan erkennbaren Hinwendung zu einem höheren Maß an vorstellungsintensiver Faktenvermittlung und Emotionalität stimmt überein, in den Texten der letzten Lehrbuchgeneration wieder verstärkt epische Elemente entdecken zu können.⁴⁴ An der Textgestaltung fällt in dem Band für das fünfte Schuljahr besonders die Verwendung von Per-

42 Ebd., S. 54.

43 Stärker, als das in den alten Lehrplänen der Fall gewesen war, wird den Möglichkeiten der Einbeziehung heimatgeschichtlichen Materials Aufmerksamkeit geschenkt: "Für die Entwicklung eines konkreten, lebendigen Geschichtsbildes der Schüler und für ihre enge emotionale Bindung an die DDR ist es von unschätzbarem Wert zu wissen, was sich zum Beispiel in der Zeit des deutschen Bauernkrieges, während der Revolutionen von 1848/49 und 1918/19, unter der faschistischen Diktatur und in der Zeit des antifaschistisch-demokratischen Neubeginns auf heimatlichen Territorium abgespielt hat." (Ebd., S. 10.)

44 Z.B. die Einleitung zum Kapitel "4.2. Pompeji. Eine ausgegrabene Stadt erzählt vom Leben und von der Arbeit ihrer Einwohner". Siehe Quellenband, Nr. 76, S. 242.

sonalpronomina auf, die den Leser miteinbeziehen ("wir"). Das gilt besonders für schildernde Textteile. Strenggenommen sind sie Narrationen. Ihnen liegt nämlich das Nacheinander einer Besichtigung, z.B. einer Ruine, zugrunde. Inhaltlich geht es aber vor allem darum, eine Vorstellung eines räumlich gleichzeitig Gegebenen zu ermöglichen. Es handelt sich dabei um die Umsetzung dessen, was Lessing in seinem Laokoon empfohlen hatte, nämlich die Beschreibung in einen Handlungszusammenhang aufzulösen bzw. einzugliedern. Dazu ein Beispiel:

"[...] Gleich neben dem hohen Eingangstor des Gebäudes hatte einst ein Türhüter seinen Raum. Wir gehen durch eine Vorhalle, an der rechts und links kleine Zimmer liegen. Eines war der Schlafraum des Türhüters.

Vor uns öffnet sich der Innenhof - ein Garten, auf allen vier Seiten von einem Säulengang umgeben."⁴⁵

Den Auftrag, diese Lehrbücher zu entwickeln, erteilte das Ministerium für Volksbildung dem Verlag "Volk und Wissen" ungefähr 1984.⁴⁶ Für ihre Erarbeitung war eine Konzeption ausgearbeitet worden. An der Ausarbeitung dieser Konzeption war Jander, der soeben in Halle eine Dissertation zur Schulbuchgestaltung bei Diere abgeschlossen hatte, beteiligt gewesen. Unter Zuhilfenahme mehrerer anderer Untersuchungen zur Problematik der Lehrbuchgestaltung, die bei Diere entstanden waren, zeigte Jander in seiner Arbeit unter anderem auf, daß die Texte bisheriger Lehrbücher "meist intellektuell anspruchsvoll" seien, "Emotionalität" dagegen vernachlässigten.⁴⁷ Um die emotional betontere Darstellung im Lehrbuchtext ging es ihm aber. In seiner empirisch angelegten Untersuchung wies er nach, daß Schüler des achten Schuljahres einen eher szenisch repräsentierenden Text einem summarisch-berichtenden bevorzugen.⁴⁸

45 Ebd., S. 117.

46 Hierzu erklärte Jander, "es soll zu dieser neuen Lehrplan- und Lehrbuchserie auch einen Politbürobeschuß der SED gegeben haben". Er sei den Redakteuren in Auszügen einmal vorgelesen worden (schriftliche Mitteilung, 12.12.91).

47 Eckhard Jander, Vorstellungen zur Gestaltung eines Geschichtslehrbuchs. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Gestaltung künftiger Geschichtslehrbücher, dargestellt am Beispiel der Klassenstufe 8. Diss. Halle 1984, S. 74.

48 Siehe ebd., S. 181, 184. Jander untersuchte keinesfalls bloß die Möglichkeit der Textgestaltung, sondern widmete seine Aufmerksamkeit auch anderen Strukturelementen des Lehrbuchs.

Sein Wunsch, der mit den Ergebnissen seiner Dissertation verbunden war, sei - in interpretationsfähiger Form - in die Konzeption der letzten DDR-Lehrbücher eingeflossen.⁴⁹ In diesem Dokument heißt es über die Textgestaltung:

"Der *Lehrtext* [Unterstreichung im Original; der Verf.] als Kernstück des Lehrbuches muß vor allem den genannten inhaltlichen und didaktisch-methodischen Aspekten entsprechen. Es muß zielgerichtet die *gesamte Skala der Darstellungsarten einbeziehen, wie Schilderungen, Erzählungen, Berichte, Beschreibungen, Erörterungen, um auch dadurch die Anschaulichkeit und Überzeugungskraft des Lehrbuchs zu verstärken und die Gleichförmigkeit vieler Texte zu überwinden* [Unterstreichung im Original von Hand; am linken Rand auf Höhe der handschriftlich unterstrichenen Passage befinden sich nebeneinander zwei von Hand geschriebene Fragezeichen und ein Längsstrich; der Verf.]."⁵⁰

Allerdings kam dieser Generation von Geschichtslehrbüchern keine langdauernde Breitenwirkung mehr zu. Das legitimiert, hier nur sehr knapp den Blick darauf zu werfen.

Im Rahmen seiner Untersuchung stellte er einen Lehrbuchtext dem eines Probekapitels gegenüber. Allein aus der Gegenüberstellung der Textanfänge geht hervor, worum es ihm bei der Textgestaltung ging:

Lehrbuch:

"Wie in Rußland und Deutschland kämpften auch in anderen Ländern tapfere Sozialisten gegen den Krieg. Um ihre Kräfte zu vereinigen, trafen sich im September 1915 Sozialisten aus mehreren Ländern in dem kleinen Schweizer Ort Zimmerwald. [...]"
(Ebd., S. 70.)

Probekapitel:

"Anfang September: Etwa zehn Kilometer von Bern entfernt in dem Schweizer Dörfchen Zimmerwald, das inmitten grüner Wiesen liegt, treffen nacheinander vier Kremser mit Gästen ein, die hier anscheinend irgendeine Feier abhalten wollen. [...]"
(Ebd., S. 71.)

⁴⁹ Jander, schriftliche Mitteilung, 12.12.1991.

Sicher wird man hinter der neuen Konzeption zur Gestaltung der Lehrbücher noch viele andere Faktoren vermuten dürfen. Sie sind im Rahmen meiner Nachforschungen leider nicht näher bekannt geworden. Deren Darstellung ginge aber auch weit über die Behandlung des gestellten Themas hinaus.

⁵⁰ Verlag Volk und Wissen, Abteilung Geschichte, 20. September 1984, Konzeption zur Gestaltung der neuen Geschichtslehrbücher für die Klassen 5 bis 10 und für die Abiturstufe [vierzehenseitige Hektographie], S. 7 - Privatbesitz Diere.

In dem bislang in diesem Kapitel skizzierten geschichtsmethodischen Kontext muß nun der neue "Mühlstädt" eingeordnet werden. Die "Neue Fassung" gehe letztlich auf Anregungen seitens der Redaktion zurück. Mehrere Faktoren spielten, den Erklärungen des Redakteurs zufolge, dabei eine Rolle. Zum einen habe eine "Flaute", was die Pflicht anging, neue Lehrbücher zu erarbeiten, bestanden. Außerdem sei die Arbeit mit einem Ergänzungsband, der Texte zu den verschiedensten Zeiträumen enthielt, dagegen die drei anderen Bände chronologisch verfahren, für die Lehrer sehr unpraktisch gewesen. 1977 trat der Verlag "Volk und Wissen" mit der Bitte an Herbert Mühlstädt heran, "Der Geschichtslehrer erzählt" zu überarbeiten. Ursprünglich wollte Mühlstädt der Bitte des Verlages nicht nachkommen, weil er derzeit an einem anderen Buch für den Kinderbuchverlag gearbeitet hätte.⁵¹ Probleme schriftstellerischer Art damit ließen ihn dann doch dazu übergehen, sich der erwünschten Neufassung zu widmen.

In Berlin kamen Herbert Mühlstädt, Erich Pape, der Redakteur Eckhard Jander und die Abteilungsleiterin Emmy Breyer im November 1977 dann zusammen, um die Neufassung von "Der Geschichtslehrer erzählt" zu beraten.⁵² Dabei wurde beschlossen, der Praktiker Erich Pape möge dafür eine didaktische Konzeption vorlegen. Man bedenke, daß es eine didaktische und keine methodische Konzeption sein sollte! Pape reichte dann in den folgenden Monaten thematisch-inhaltliche Vorschläge ein. Mit ihnen sei Mühlstädt aber sehr locker umgegangen.⁵³

Dabei handelte es sich um ein reiches Angebot an Themen, die zu erarbeiten dem Praktiker sinnvoll erschienen waren. Daraus konnte Mühlstädt im Grunde frei auswählen, denn das, was Pape vorschlug, war für Mühlstädt nicht bindend. Pape hatte "die Vorlagen der Lehrererzählung nach ihrer Zweckmäßigkeit für den Unterricht im Hinblick auf die Anforderungen bzw. Gegebenheiten von Lehrplan, Unterrichtshilfen und Lehrbuch" abzutasten.⁵⁴ Die Neufassung sollte "jedoch an die Stoffaufteilung im Lehrplan" nicht "streng gebunden [...] sein".⁵⁵ Daher geht z.B. im Fall des zweiten Bandes, der Themen der sechsten Klasse behandelt, "eine Anzahl der aufgenommenen Erzählungen über den

51 Gerda Mühlstädt, mündliche Mitteilung, 27.8.1991.

52 Abt. Geschichte, Aktennotiz, 18.11.1977 - Privatbesitz Mühlstädt. Die Beratung fand am 9. November desselben Jahres statt. Im folgenden zitiert: Aktennotiz, 18.11.1977.

53 Jander, schriftliche Mitteilung, 4.9.1993.

54 Aktennotiz, 18.11.1977.

55 Ebd.

gültigen Lehrplan [...] hinaus". Das begründete Erich Pape mit folgenden Worten:

"Eine qualitative Verbesserung des Geschichtsunterrichts verlangt, daß der Geschichtslehrer sich nicht von Lehrplan und Lehrbuch einengen läßt, sondern den gegebenen Rahmen schöpferisch ausfüllt. Die Ausweitung der Thematik befähigt den Lehrer, die Komplexität der Geschichte besser zu erfassen und für einen anschaulichen und parteilichen Unterricht auszunutzen."⁵⁶

In der erwähnten Redaktionssitzung waren sich die Anwesenden über den Wert der bisherigen Erzählungen einig. Sie beschloßen deshalb, die alten Texte als ein zweckmäßiges Fundament zu verwenden. Daher erklärt sich die große Anzahl der Texte, die in die Neufassung mitübernommen worden sind. Allerdings sind sie Korrekturen unterzogen worden. Die Veränderungen sind in der Regel aber geringfügig; an einer Gegenüberstellung soll das verdeutlicht werden:

Band I, alte Fassung:

"Drei Jahre seit der Heimkehr Arminius' sind vergangen; das Jahr 9 ist gekommen.

Wieder hat Varus sein Sommerlager an der Weser aufgeschlagen. In seinem Zelte bewirte er den Sippenadel der Cherusker, der Marser und anderer Stämme. Da nimmt Segest den Statthalter beiseite. 'Mißtraue Arminius', flüstert er ihm ins Ohr.

Band I, neue Fassung:

"Im Jahre 9 hat Varus wiederum sein Sommerlager an der Weser aufgeschlagen. In seinem Zelt bewirte er den Sippenadel der Cherusker, der Marser und anderer Stämme. Segest zieht den Statthalter beiseite. 'Auf ein Wort, Quintilius Varus', flüstert er. 'Mißtraue

⁵⁶ Erich Pape [an den Verlag "Volk und Wissen"; der Verf.], Burg, d. 5.6.1981, *Betr.: Stellungnahme zum Manuskript von Herbert Mühlstädt: Der Geschichtslehrer erzählt, Band 2* [Unterstreichung im Original; der Verf.] (Durchschlag) - Privatbesitz Pape.

Arminius.'

Varus zuckt zusammen: 'Arminius ein Verräter?' Doch sofort lacht er Segest aus. 'Arminius ist römischer Offizier und Bürger', sagt er, 'deshalb ist er treu wie Gold. Aus dir aber, Segestus, spricht der Haß! Du grollst Arminius, weil er deine Tochter gegen deinen Willen zu seiner Frau genommen hat!'"⁵⁸

Varus zuckt zusammen. 'Du meinst ...' Dann lacht er. 'Nein, Segest, nein! Arminius ist römischer Ritter und Bürger. Er ist treu wie Gold.'⁵⁷

Die Gegenüberstellung gibt eindeutig eine Verkürzung gegenüber der älteren Fassung zu erkennen. Das gilt allgemein für die Bearbeitung der übernommenen Texte. Davon erhoffte man sich eine größere Übersichtlichkeit, außerdem enthielten sie fortan "in der Regel nur einen Schwerpunkt", "konzentrierten sich auf die Erkenntnisgewinnung und" wären "dadurch besser didaktisch aufbereitet".⁵⁹ Deshalb findet man in der neuen Fassung höchstens eine Frage im Anschluß an eine Erzählung. In der ersten Fassung sind dagegen stets mehrere Vorschläge für die Auswertung des Beispiels angegeben worden.

Die neuen Texte sind in ihrer Gestaltung von den früheren deutlich zu unterscheiden. Woher dies letztlich rührt, kann auf der Basis der gegebenen Quellen nicht gesagt werden. Tendenziell kündigten sie sich schon in dem Ergänzungsband an. Folgende Beobachtung läßt sich an ihnen aber machen: Die Erzählungen entfalten längst nicht mehr in dem Umfang ihren Inhalt szenisch wie in der ersten Fassung; z.B. enthalten sie nur noch wenig wörtliche Rede oder behandeln ein großes Orts- (im folgenden Text "sein Land") und Zeitsegment (in dem nachfolgend zitierten Text Reise Friedrichs - Abwanderungen). Daher empfiehlt es sich, bei zahlreichen Beispielen von Berichten zu sprechen, wie bei diesem Text:

57 Herbert Mühlstädt, *Der Geschichtslehrer erzählt*. Band 1. Von der Urgesellschaft zum Untergang des Weströmischen Reiches. Neue Fassung. Berlin (Ost) 1980.

58 Herbert Mühlstädt, *Der Geschichtslehrer erzählt*. Band I. Berlin (Ost) 1962, S. 131.

59 Erich Pape [an den Verlag "Volk und Wissen"; der Verf.], Burg, d. 27.10.1979, *Betr.: Stellungnahme zum Manuskript von Herbert Mühlstädt: Der Geschichtslehrer erzählt, Band 1* [Unterstreichung im Original; der Verf.] - Privatbesitz Pape.)

"Die Binnenkolonisation

Friedrich der Zweite von Preußen bereist sein Land. Er besichtigt die Kreise, die Ämter, die Domänen. Die Landräte und Dorfschulzen müssen berichten: Wieviel Pferde, Rinder und Schafe sind vorhanden? Wieviel Feuerstellen? Wieviel Bauernstellen sind unbesetzt? Überall hat der Krieg Spuren hinterlassen; zerstörte Häuser, wüste Äcker. Dem ohnehin dünn besiedelten Land mangelt es an Menschen. Ohne Menschen keine Steuerzahler und keine Rekruten für die Armee!

Friedrich II. weiß sich zu helfen. Er verfügt: 'Wer aus anderen Ländern in Preußen einwandert, erhält Privilegien. Vor allem wird er von den üblichen Lasten frei sein!'

In Böhmen und Polen, in der Pfalz, in Sachsen, Mecklenburg und Württemberg, in der Schweiz horchen die Menschen auf. In diesen Ländern tragen sich viele mit dem Gedanken, auszuwandern. Ihre bisherige Heimat ist ihnen verleidet: die feudale Ausbeutung ist unerträglich; sie werden verfolgt und drangsaliert, weil sie nicht des gleichen Glaubens wie ihr Landesherr sind. Zahlreich machen sie sich auf den Weg nach Preußen, dessen König ihnen materielle Besserstellung und Glaubensfreiheit zusichert: keine Leibeigenschaft, Ansiedlung zu Erbrecht, finanzielle Starthilfe, mehrjährige Steuerfreiheit und keinerlei religiösen Zwang. Pfaffengezänk und Eiferei in Religionsfragen sind Friedrich II. verhaßt. 'In meinem Staat kann jeder nach seiner Façon selig werden', hat er erklärt. Er würde auch den Türken Moscheen und den Heiden Tempel bauen, wenn sie nach Preußen kämen."⁶⁰

Nicht nur der Verzicht, einen bestimmten Orts- und Zeitinitiator zu entfalten, also den Fokus der Sprecherperspektive zu öffnen, sondern auch von der Personifikation als Möglichkeit Gebrauch zu machen, verhindert eine episodische Darstellung. Statt dessen begegnet man hier einem verengten Fokus. Infolgedessen kann der Narrator einen weiten Zeitrahmen behandeln. Stärker als in den alten Texten ist dadurch die Instanz des Sprechers wahrzunehmen. Vorher hatte Mühlstädt sich um die szenische Darstellung bemüht, nun trifft ein Spre-

60 Herbert Mühlstädt, *Der Geschichtslehrer erzählt*. Neue Fassung. Band 3. Berlin (Ost) 1985, S. 289.

cher Feststellungen, die auf zahlreichen Einzelheiten basieren. Es werden im Grunde seine Abstraktionsleistungen versprachlicht. Für den Leser entfällt dadurch der Eindruck, das Erzählte sei unmittelbar gegenwärtig. Eine derartige Distanz konnte aber der erwünschten Anteilnahme des Textempfängers kaum dienlich sein.

Einen so gestalteten Text vorzulesen hätte sehr spröde gewirkt und konnte für einen lebendigen, spannenden Unterricht kaum in Frage kommen. Damit war von den Geschichtslehrern unausgesprochen gefordert, in viel höherem Maße als bisher den Stoff selbst zu gestalten, sich einzelne Handelnde auszu-denken, die z.B. von der Abwanderung betroffen sind, sie in Szene zu setzen, sie also zu kostümieren, sprechen zu lassen usf.⁶¹

In dieser Notwendigkeit lag das Zeitgemäße der neuen Fassung, sollte doch der Lehrer, wie es Margot Honecker 1978 gefordert hatte, seine pädagogische Arbeit qualitativ verbessern und seine beruflichen Pflichten bewußter erfüllen.

Zeitgemäß war auch Mühlstädt's Geschichtsbild, wie das zitierte Beispiel verdeutlicht, indem er Friedrich II. nicht bloß als reaktionär darstellt, sondern hier progressive Züge herausstellt. Damit paßte er sich der stillschweigend vorgenommenen Korrektur des offiziellen Geschichtsbildes an. Dies wird allein durch den Hinweis (3. Absatz) deutlich: "Ihre bisherige Heimat [Böhmen, Polen usf.; der Verf.] ist ihnen verleidet: die feudale Ausbeutung ist unerträglich; sie werden verfolgt und drangsaliert [...]." In Friedrichs Staat haben sie das nicht zu erwarten, aber nicht, weil er ein solcher Menschenfreund ist. Obwohl Friedrich II. gegenüber seinen Zeitgenossen positiv einzuschätzen war, läßt der Sprecher keinen Zweifel daran aufkommen, indem er über die Motive aufklärt: "Ohne Menschen keine Steuerzahler und keine Rekruten für die Armee!"⁶²

Im November 1977 war geplant gewesen, "Der Geschichtslehrer erzählt" wieder in vier Bänden herauszugeben. Der frühere Ergänzungsband sollte nun so eingearbeitet werden, daß die Bände eine chronologische Folge bildeten.

61 Jander berichtet, Mühlstädt wäre in Rostock einmal mit Lehrern zusammengelassen, um mit ihnen den ersten Teil der neuen Serie zu beraten. Die Lehrer urteilten ganz unverblümt: "Weniger zum Vorlesen geeignet als die bisherigen Bände." Die "Beratungsstunde [...] verließ er echt wütend", sah er doch in den neuen Texten literarische Verbesserungen (schriftliche Mitteilung, 4.9.1993).

62 Vorher hatte Mühlstädt Friedrich II. ausschließlich als (zynischen) Reaktionär bezeichnet. Siehe Quellenband, Nr. 77, S. 243-246.

Herbert Mühlstädt verstarb dann aber, bevor der letzte Band fertiggestellt werden konnte. Eckhard Jander kümmerte sich um seine Fertigstellung.

Von geringfügigen Änderungen abgesehen überstand "Der Geschichtslehrer erzählt" die "Wende".

Nach Abschluß der Arbeit ist mir das Vorhaben von Frau Feldmann bekannt geworden, die Geschichte der DDR-Geschichtsmethodik zu untersuchen.⁶³ Ich würde mich freuen, mit meiner Dissertation ihr breiter angelegtes Forschungsvorhaben unterstützen zu können.

63 Annette Feldmann, Kein Konferenzbericht - DDR-Geschichtsmethodik unter der Lupe wissenschaftlicher Reflexion. In: Geschichte - Erziehung - Politik. Jg. 1993, H. 11, S. 765-768.

IV. Zusammenfassung

Von Anfang an stand fest, daß jede Geschichtserzählung in SBZ und DDR dem historischen Materialismus verpflichtet sein sollte. Unter den veröffentlichten Texten befindet sich keine, von der das nicht gesagt werden könnte. Dem historischen Materialismus war stets das Wertekonzept der Erzählungen entnommen worden. Ihm waren auch entscheidende Hinweise für die Rolle der Einzelpersonlichkeit sowie für die der Volksmassen zu entnehmen. Praktisch bedeutete das, sowohl personalisieren als auch personifizieren zu können. Dabei sollten aber die Aktanden der Erzählungen auf jeden Fall gesellschaftliche Kräfte repräsentieren. Diese Kräfte glaubte man, vom Standpunkt des historischen Materialismus in reaktionäre und progressive aufteilen zu können. Anders als in der Bundesrepublik wurde niemals problematisiert, ob überhaupt personalisiert werden dürfte. Im Gegensatz zur Bundesrepublik wollte man ja keinen emanzipierten Staatsbürger. Personalisieren und Personifizieren wurden in SBZ und DDR stets verwendet, um eine emotionale Beeinflussung zugunsten der bestehenden Verhältnisse zu erreichen und gefühlsmäßig an die Sache der Arbeiterklasse zu binden. Wieder einmal wurde personalisiert, um heranwachsende Generationen für den bestehenden Staat zu vereinnahmen.

In allen veröffentlichten Geschichtserzählungen sind die Stellvertreter der Reaktion negativ und die der Progression positiv besetzt. Als große Persönlichkeiten galten stets diejenigen, die die gesellschaftlich fortschrittlichen Kräfte repräsentierten und sich durch ihr Tun namentlich von der Masse abhoben. Das waren zeitbedingt verschiedene Persönlichkeiten, da von dem offiziellen ideologischen Kurs abhängig.

Durch ihr Wertekonzept unterscheiden sich die Geschichtserzählungen, die in SBZ und DDR veröffentlicht wurden, von denen der Bundesrepublik. Deswegen könnte man von einem deutschsprachigen marxistisch-leninistischen Typ sprechen, der von Beginn der deutschen Spaltung an gegeben war. Eine spezifisch marxistisch-leninistische Erzählweise konnte sich nicht durchsetzen. Dahingehende Versuche muß man als gescheitert bezeichnen. Eine gesonderte Gestaltungsweise entfällt daher als Merkmal, um einen marxistisch-leninistischen Typ der Geschichtserzählung zu kennzeichnen.

In den bis 1951 gültigen Lehrplänen war die Geschichtserzählung als zentrale Methode für das fünfte und sechste Schuljahr ausgewiesen. Im siebten und achten Schuljahr sollte sie bei erlebnisbetonten Stoffen angewendet werden. Dabei dachte man wohl, die Gestaltungsmöglichkeiten beizubehalten, die mit

der Reformpädagogik aufgekommen waren. Typisch für die sogenannte Phase der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung war, nicht bloß die ältere Erzähltradition aufzugreifen, sondern gleichzeitig zu versuchen, die Erzählung in einen anderen Begründungszusammenhang zu stellen. In diesen Jahren war geplant gewesen, für das fünfte Schuljahr Geschichtserzählungen im Druck erscheinen zu lassen. Das unterblieb aber; trotzdem läßt sich in den Materialien für den Geschichtsunterricht eine ganze Reihe erzählender Texte finden. Die Themen, die sie behandeln, sind den Stoffen verschiedener Jahrgangsstufen zuzuordnen, nur nicht denen des fünften Schuljahres.

Im Laufe der Jahrzehnte erfuhr die Geschichtserzählung eine wechselhafte Wertschätzung. Im Zuge der Stalinisierung wurde versucht, den Typ der Geschichtserzählung, den Scheibhuber, die Bremer Lehrer und andere hervorgebracht hatten, abzuschaffen. An ihre Stelle sollte eine Textform treten, die man als detailgesättigten Bericht bezeichnen kann. Derartige "Erzählungen" sind denen vergleichbar, die in zahlreichen Präparationen für den Geschichtslehrer aus der Zeit des Kaiserreiches zu finden sind. Vermutlich hoffte man, den Schülern die Möglichkeit zu geben, in ihrer Vorstellung die vergangene Wirklichkeit zu beleben. Sie sollte die Stelle der Erzählwelt sogenannter fiktiver Texte einnehmen. Technisch glaubte man das realisieren zu können, indem zahlreiche Details entfaltet würden. Alle Einzelheiten sollten durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse verbürgt sein. Diese Texte haben mit der älteren Erzählweise den eindeutig auszumachenden Standpunkt gemeinsam, von dem das Geschehen aus wiedergegeben wird. Von diesem Umstand findet sich in den damaligen Veröffentlichungen nicht die Spur eines Bewußtseins. Man glaubte nämlich, von dem historischen Materialismus aus eine Parteinahme für die (vermeintliche) Sache der Arbeiterklasse als wissenschaftliche Konsequenz ableiten zu können. Deshalb genügte das, was man ab 1951 Lehrerzählung nannte, dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit.

Das genannte Prinzip ist von der Sowjetpädagogik abgeleitet. Seit 1948 hatte man sie forciert eingeführt, besonders, nachdem auf dem IV. Pädagogischen Kongreß (1949) der Reformpädagogik eine Absage erteilt worden war; sie war ideologisch und politisch bedingt. Mit der Sowjetpädagogik war ein anderer Begründungszusammenhang dafür gegeben, die Geschichtserzählung einzusetzen, als das der Reformpädagogik zu entleihen war. Das sowjetpädagogische Verständnis von dem Erzählvorgang basiert im wesentlichen auf Pawlows Lehre von den zwei Signalsystemen. Bis zum Ende der DDR beanspruchte sie dafür Gültigkeit. Der Lehrerzählung war in der (vorgeblichen) Sowjetpäd-

agogik die Rolle der Stoffvermittlung zugeordnet, weshalb viele Texte, die in Lektionsentwürfen veröffentlicht wurden, eine kognitive Appellstruktur besitzen. Es fällt der Befund auf, daß sowjetische Geschichtsmethodiker in diesen Jahren eine Erzählweise guthießen, die der der Reformpädagogen glich. Solche Standpunkte blieben aber in der DDR unveröffentlicht und waren allein dem Hochschulpersonal in Form maschinenschriftlicher Übersetzungen zugänglich.

Schon sehr bald zeigte sich, daß der engstirnige Kurs nicht zu halten war. Vor allem nachdem der "Neue Kurs" eingeführt worden war, wurde eine nennenswerte Anzahl von Erzählungen veröffentlicht, die gestalterisch denen der Reformpädagogen entsprach. Hierzu zählt die erste umfangreichere Veröffentlichungen von Erzählungen bzw. erzählenden Texten in den vier Geschichtslesebüchern (1954/55).

Parallel dazu entwickelte sich eine liberale Diskussion. In ihr wurden verschiedene Positionen zum Thema Geschichtserzählung vertreten; sogar Hans Ebelings Standpunkt wurde in Augenschein genommen.

Die Revisionismuskritik der späten fünfziger Jahre nahm auch auf die Geschichtserzählung Einfluß, infolgedessen man sich weder auf Scheiblhuber noch auf Hans Ebeling beziehen konnte. Ihre Namen wurden bis zum Ende der DDR in der Geschichtsmethodik nicht mehr erwähnt. Dennoch gelang es DDR-Geschichtsmethodikern, ihre Erkenntnisse für die Gestaltung von Erzählungen über den Punkt der Revisionismuskritik hin zu retten. Sie fanden Eingang in die ersten umfangreicheren geschichtsmethodischen Veröffentlichungen zu Anfang der 60er Jahre. Fortan spielte sie in den theoretischen Auseinandersetzungen keine nennenswerte Rolle mehr, war aber fester Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung.

Sieht man von wenigen Beispielen für Lehrererzählungen ab, die in "Unterrichtshilfen" veröffentlicht wurden, verfaßte im wesentlichen nur Herbert Mühlstädt Geschichtserzählungen. Mit "Der Geschichtslehrer erzählt", einer dreibändigen Reihe nebst einem Ergänzungsband, lieferte er das Pendant zu den geschichtsmethodischen Lehrwerken, erkannte er doch reformpädagogischen Werken, besonders denen des Bremer Lehrervereins, den Rang von Vorbildern zu. Das galt nur für die Gestaltungsweise! Seine Erzählperspektive ist nämlich durchgängig marxistisch. Die Texte sind zu verschiedenen, wohl frei gewählten Themen des Lehrplans verfaßt, denn "Der Geschichtslehrer erzählt" ist kein Auftragswerk, das - ähnlich wie die Unterrichtshilfen - den Lehrplan Seite für Seite, Punkt für Punkt abzuarbeiten hatte.

Seit dem VIII. Pädagogischen Kongreß (1978) bemühte man sich, das von anderen geschichtsmethodischen Themen und Gegenständen überlagerte Erzählen wieder etwas mehr zu betonen und die narrativen Fähigkeiten der Lehrer wiederzubeleben. Das hatte unverkennbar politische Ursachen. In diesem Zusammenhang steht die Veröffentlichung von Erzählungen zur sorbischen Geschichte und ebenso die stärkere Hinwendung zur Heimatgeschichte, mit deren Hilfe die Lehrer das im Lehrplan festgeschriebene Geschichtsbild illustrieren sollten. Die neue Fassung von "Der Geschichtslehrer erzählt" paßte sich dem insofern an, als daß die neuen Texte eine intensivere Auseinandersetzung seitens des Lehrers bedurften, wenn sie Spannung beim Rezipienten erzeugen sollten. Der Geschichtslehrer sollte sich in der letzten Dekade der DDR in höherem Maße eigenverantwortlich für die "sozialistische Gesellschaft" einsetzen. Somit kann man sagen, die Geschichtserzählung diene einem doppelten Zweck: Zum einen verlangte sie vom Lehrer, sich in letzter Konsequenz für den bestehenden Staat aktiv einzusetzen. Er konnte sich also schlechter als in den Jahren zuvor hinter seinen Unterrichtshilfen verstecken. Zum anderen sollten mit ihrer Hilfe die Schüler gegen eine "Verwestlichung" "immunisiert" werden.

Ähnlich wie in der Bundesrepublik kam in der DDR der Lehrerzählung lange eine ungebrochen hohe Wertschätzung zu. Aber viel früher als in der Bundesrepublik versuchte man, das Erzählen in der Art der Reformpädagogen zu überwinden. Die Lehrerzählung sollte "wissenschaftlicher" sein, wobei "wissenschaftlich" immer Parteinahme miteinschließt. Demgegenüber war die Kritik an der Lehrerzählung in der Bundesrepublik, die fast zwanzig Jahre später erfolgte, von dem Bemühen getragen, die Heranwachsenden in der Auseinandersetzung mit Geschichte von Bevormundungen zu befreien. In beiden Staaten konnten sich die kritischen Stimmen nicht (völlig) durchsetzen.

Fast alle DDR-eigenen Produktionen resultierten aus der Wahrnehmung, dem Geschichtsunterricht mangle es an Anschaulichkeit. Infolgedessen waren es in der Regel Geschichtslehrer und Personen, die auf die eine oder andere Weise mit der Praxis in Kontakt standen, die Geschichtserzählungen verfaßten.

Quellen- und Literaturverzeichnis

1. Ungedruckte Quellen

a) Schriftlich und/oder mündlich befragte Personen

- Dr. Hans Baer: in den 50er Jahren wissenschaftliche Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Potsdam, Promotion an der Humboldt-Universität Berlin, später Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule in Magdeburg, Sektion Pädagogik/Psychologie.
- Prof. Dr. Horst Diere: Neulehrerkurs (1948), seit 1949 im Schuldienst, Assistent, Promotion (A und B), Professor für Geschichtsmethodik an der Martin-Luther-Universität in Halle, u.a. methodische Begutachtung der gesamten letzten Geschichtslehrbuchreihe in der DDR.
- Dr. Hans-Joachim Fiala: ab 1951 Lehramtsstudium für Geschichte, Lehrer, seit 1955 Assistent von Prof. Dr. Strauss, Promotion (A) 1963, lehrte Geschichtsmethodik an der Universität Rostock.
- Ludwig Gärtner: Lektor im Lektorat Schulbuch des Domowina-Verlages, Mitverfasser der Erzählungen zur sorbischen Geschichte.
- Dr. Eckhard Jander: Lehrerausbildung, Redakteur in der Abteilung Geschichte des Verlages Volk und Wissen, maßgeblich an der Herausgabe von "Der Geschichtslehrer erzählt" beteiligt, Promotion (A).
- Günter Kosche: 1959-1963 Studium der Fächer Geschichte und Sport in Rostock, Lehrer, seit 1965 Assistent von Friedrich Donath, Promotion (A), Oberassistent.

- Prof. Dr. Alfried Krause: Neulehrerkurs, Lehrer in einer Grundschule, Studium (Germanistik und Geschichte) an der Pädagogischen Fakultät, Lehrer (6.-12. Klasse), ab 1955 Assistent von Prof. Dr. Donath, seit 1957 Oberassistent in Greifswald, 1960 Promotion (A), 1968 (B), 1970 Professor, 1987 emeritiert.
- Dr. Reinhold Kruppa: 1952-56 Lehramtsstudium an der Humboldt-Universität in Berlin, Lehrer, Aspirant am DPZI, Promotion (A), später Fachgebietsleiter an der APW.
- Gerda Mühlstädt: vor ihrer Ehe mit Herbert Mühlstädt im Volk und Wissen Verlag angestellt; zweite Gattin Herbert Mühlstädt.
- Prof. Dr. Florian Osburg: 1948-1951 Lehramtsstudium an der Humboldt-Universität in Berlin (Geschichte und Geographie), 1951-1953 Tätigkeit als Assistent und Lehrer, Promotion (A), 1956-1959 Referent für Pädagogik im Staatssekretariat für Hoch- und Fachschulwesen, seit 1959 Lehre der Geschichtsmethodik an der Humboldt-Universität, Promotion (B) 1967, seit 1968 Professor.
- Erich Pape: Neulehrer, Fachlehrgang für Geschichte 1951, 1954 Anerkennung als Fachlehrer, 1965-1968 Fern-(Aufbau-) Studium in Geschichte, u.a. Leiter des Geschichtslehrerkollektivs Burg, an verschiedenen Veröffentlichungen maßgeblich beteiligt (z.B. Geschichtslesebücher), enger Mitarbeiter bzw. Berater und Freund Herbert Mühlstädt.
- Kuno Radtke: seit 1949 Lehrer in Unter- und Mittelstufenklassen, 1954-1957 durch Fernstudium zum Geschichtslehrer qualifiziert, bis 1969 im Schuldienst (davon sieben Jahre als Fachberater tätig, Mitarbeiter an den Präzisierten Lehrplänen), dann

- Redakteur der Zeitschrift "Geschichte und Staatsbürgerkunde".
- Prof. Dr. Martin Richter: nach Schulbesuch zunächst Lehre als Papiermacher, anschließend Studium an der Karl-Marx-Universität in Leipzig, 1957 f. Lehrer (Mittelschule), ab 1956 Assistent in Greifswald, Oberassistent und Hochschullehrer, Promotion (A) (1963), Lehrer, Promotion (B) (1981), 1987 Nachfolger von Prof. Dr. Krause.
- Helmut Scheibner: Neulehrer, Mitglied des Geschichtslehrerkollektivs "Fritz Scheffler", 1951 Redakteur der Zeitschrift "Geschichte in der Schule", 1954 Rückkehr in den Schuldienst, Mitarbeit an verschiedenen Veröffentlichungen, Fachberater im Kreis Stollberg.
- Ehrenfried Schenderlein: Neulehrer (1946-1951), Redakteur in der Abteilung Geschichte des Verlages Volk und Wissen, ab 1954 Ressortredakteur für Grundschullehrbücher, 1956-1961 Fernstudium, Staatsexamen als Oberstufenlehrer für Geschichte, 1960-1966 Chefredakteur der Zeitschrift "Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde", seit 1970 Diplompädagoge, 1965-1990 Leiter der Sektion Zeitschriften im Verlag Volk und Wissen.
- Dr. Heribert Schösser: Lehramtsstudium, fünfjährige Tätigkeit als Lehrer an einer erweiterten Oberschule, 1971 Assistent an der Pädagogischen Hochschule in Köthen, Diplomlehrer nach Fernstudium, vierjährige Lehre an der Akademie für Geschichtswissenschaften, Promotion (A), seit 1981 Abteilungsleiter des Ministeriums für Volksbildung für Deutsch, Geschichte, Staatsbürgerkunde, Musik und Kunst.
- Prof. Dr. Wendelin Szalai: sieben Jahre Lehrer für Kunsterziehung und Geschichte in Potsdam, 1967 Assistent der

Geschichtsmethodik am Pädagogischen Institut in Dresden, Promotion (A und B), seit 1975 Lehrstuhlinhaber für Geschichtsmethodik, jahrelang Prorektor für Gesellschaftswissenschaften.

Prof. Dr. Hans Wermes: Neulehrer, ab 1956 Assistent an der Karl-Marx-Universität in Leipzig, Promotion (A und B), Lehrstuhlinhaber für Geschichtsmethodik.

Prof. Dr. Günter Wettstädt: Studium der Geschichte u.a., ab 1947 an der Berliner Humboldt-Universität, 1952 ff. Ergänzungsstudium Pädagogik und Geschichte, Mitautor und Redakteur der Geschichtslesebücher, Verfasser von Erzählungen und Empfehlungen zur Arbeit mit historischer Belletristik, 1961 Chefredakteur der Zeitschrift "Polytechnische Bildung und Erziehung", Promotion (A und B), seit 1983 Professor.

Franz Zimmermann: 1935-1937 Besuch der Pädagogischen Akademie in Cottbus, 1946 in Burg als Lehrer wieder eingestellt, an der Erarbeitung der Geschichtslesebücher beteiligt, 1958 Flucht in die Bundesrepublik, bis zur Pensionierung Lehrer.

b) Archive

Bundesarchiv, Abteilung Potsdam:

Bestand R-2,

Nr. 2	Nr. 2516
7	2537
14	2913
171	3555
215	3865
216	3833
217	3877
548	3987
549	4363
650	4366
651	4503
949	4747
1015	4821
1049	5099
1134	5388
1911	5526
2139	6580
2385	6942
2388	6997
2493	

Brandenburgisches Landeshauptarchiv:

Ld. Br. Rep. 205 A, Ministerium für Volksbildung

Akte 40	Akte 50	Akte 482
41	307	484
46	308	

Mecklenburgisches Landeshauptarchiv:

Best. Ministerium für Volksbildung

Nr. 114	Nr. 1097	Nr. 1445
144	1441	
151	1444	

Institut für Geschichte der Arbeiterbewegung:

NL 36/501
NL 65/28

Universitätsarchiv Greifswald:

PA, Nr. 282, 284

Universitätsarchiv Rostock:

Personalakte "Herbert Mühlstädt"; loses Aktenbündel mit dem Titel "Sektion Geschichte. Abteilung Methodik 1955-1980"

Außerdem wurden Dokumente und Materialien aus den Privatbesitzen der befragten Personen vorgelegt. Die Universität Greifswald stellte einen Lehrfilm zum Thema "Lehrerzählung im Geschichtsunterricht" (ca. 1963 gedreht) zur Verfügung.

2. Gedruckte Quellen und Literatur

- Abramow, W. I., Die Lehrererzählung in der Geschichtsstunde. In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 7, S. 358-364.
- Ders., Lehrervortrag - Lehrererzählung. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 12, S. 716-717.
- Ders., Meine Meinung zum Entwurf eines Lehrbuchs der Methodik des Geschichtsunterrichts. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 9, S. 521-526.
- Ders., Welches System der Methodik des Geschichtsunterrichts benötigt die sozialistische Schule. In: GuS. 5. Jg. (1963), H. 11 S. 947-950, 955-959.
- Ackermann, Eduard, Die historiographischen Grundlagen der Methodik des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen in Preußen und anderen deutschen Ländern seit der Jahrhundertwende. Diss. Bonn 1956.
- Adler, Max, Grundlegung der materialistischen Geschichtsauffassung. Wien/Köln/Stuttgart/Zürich 1969 (Soziologie des Marxismus 1).
- Aebli, Hans, Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. 1. Aufl. Stuttgart 1983.
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik, Arbeitsstelle für Schulen im zweisprachigen Gebiet, Hinweise für den Geschichtsunterricht in den Klassen 6 und 7 an Oberschulen im zweisprachigen Gebiet (Einbeziehung der Sorben und der Lausitz) Bautzen 1971.
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik, Arbeitsstelle für Schulen im zweisprachigen Gebiet, Hinweise für den Geschichtsunterricht in den Klassen 8 bis 10 an Oberschulen im zweisprachigen Gebiet (Einbeziehung der Sorben und der Lausitz) Bautzen 1973.
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik, Methodik Geschichtsunterricht. Berlin (Ost) 1. Aufl. 1975, 3. Aufl. 1985.

- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Ständige Ausstellung/Schulmuseum, Lehrplanverzeichnis 1946-1988. Sowjetische Besatzungszone Deutschlands/Deutsche Demokratische Republik. Bearbeitet von Cornelia Raunischke. Berlin (Ost) 1989, S. 49-56 (Geschichte).
- Alexander, Günter, Anregungen zur Herausgabe eines geschichtlichen Lesebuches für die Grundschule. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 5, S. 285-286.
- Alt, Robert, Zum problem der unterrichtsmethode in der demokratischen schule. In: pädagogik. 2. Jg. (1947), H. 8, S. 1-14 (449-462).
- Ders., Zur gesellschaftlichen begründung der neuen schule. In: pädagogik. 1. Jg. (1946), H. 1, S. 12-22.
- Andrä, Karl, August Bebel und Wilhelm Liebknecht. Eine geschichtliche Erzählung. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 2, S. 87-92.
- Andrejewskaja, N. W., Einige Gedanken zur Konzeption zum System der Geschichtsmethodik. In: GuS. 5. Jg. (1963), H. 10, S. 839-843.
- Anekdoten aus Vergangenheit und Gegenwart. Für den Geschichtsunterricht ausgewählt und gestaltet von Hansgeorg Meyer. Berlin (Ost) 1958.
- Anekdoten für den Geschichtsunterricht aus den Tagen der Novemberrevolution. In: GiS. 11. Jg. (1958), H. 11, S. 620-622.
- Anweiler, Oskar, Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära. 2. durchges. Aufl. Berlin 1978 (Osteuropa-Institut an der Freien Universität Berlin. Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen).
- Anweisung über die Unterrichtsstunde als Einheit des Unterrichtsprozesses, über die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde. In: dns. 4. Jg. (1949), Beilage zu Heft 21.
- Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1956/57 vom 21. Juni 1956. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. 4. Jg. (1956), Nr. 20, S. 123-127 (= 35/56).
- Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1957/58 vom 18. Juni 1957. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. 5. Jg. (1957), Nr. 18, S. 91-97 (= 28/57).

- Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1958/59 vom 30. Juli 1958. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung. 6. Jg. (1958), Nr. 14, S. 107-114 (= 39/58).
- Arbeitsgemeinschaft der Lehrer in Steinigtwolmsdorf, i. A. Wilhelm Siegel, Arbeitsgemeinschaften für geschichtliche Erzählungen. In: dns. 3. Jg. (1948), H. 11, S. 345.
- Arbeitsgemeinschaft ehemaliger Offiziere, Ernst Hadermann, ein guter Deutscher. Eine Mahnung an das westdeutsche Bürgertum. Zum 25. Jahrestag der Gründung des Nationalkomitees "Freies Deutschland". Berlin (Ost) 1968.
- Arbeitsgemeinschaft für Geschichtsunterricht des Bremischen Lehrervereins, Geschichtsunterricht im neuen Geiste. 1. Teil: Urgeschichte. Einzelerzählungen und Längsschnitte. 6. Aufl. Langensalza 1927.
- Arbeitskreis Prof. Dr. Mode, Bemerkungen zur Kritik am Geschichtsbuch für das 5. Schuljahr. In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 4, S. 176-180.
- Apel, Heinz-Georg, Das Frankfurter Parlament. Vorbereitung einer Unterrichtsstunde für das 11. Schuljahr. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 12, S. 653-656.
- Ders., Die I. Internationale bis zur Kommune. Lektionsentwurf für den Geschichtsunterricht in der Oberschule, Klasse 11 (2 Stunden). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 3, S. 153-161.
- Ders., Die Innen- und Außenpolitik in Preußen von der Berufung Bismarcks bis zum Deutsch-Französischen Krieg. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 11. Schuljahr. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 1, S. 33-41.
- Ders., Die internationale Lage nach dem ersten Weltkrieg. Erfahrungsbericht über eine Stoffeinheit im 12. Schuljahr. In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 9., S. 529-538.
- Ders., Die II. Internationale, ihre Kongresse und deren wichtigste Beschlüsse. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 11. Schuljahr. In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 5, S. 293-299.

- Ders., Der nationale Befreiungskampf des deutschen Volkes gegen Napoleon. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 11. Schuljahr. In: *GiS*. 6. Jg. (1953), H. 10, S. 548-554.
- Aschersleben, Karl, Einführung in die Unterrichtsmethodik. 3. verb. Aufl. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1979.
- Asmuth, Bernhard, Schilderung. Zur literarischen und schulischen Geschichte eines malerisch-affektiven Textbegriffs. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Beiheft 8 (Erzählforschung 3).
- Auswahl von Lehrstoffen für den geschichtlichen Unterricht während der Kriegszeit. In: *Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Düsseldorf*. 8. Jg. (1915), S. 31-32.
- Autorenkollektiv unter Leitung von Karl-Heinz Günther und Gottfried Uhlig, Entwicklung des Volksbildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1949-1956. Berlin (Ost) 1974 (Monumenta Paedagogica XIV, Reihe C).
- Back, Claus, Nürnberg kam in Verruf. In: *GiS*. 8. Jg. (1955), H. 7, S. 423-427.
- Baer, Hans, Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsmethodik in den allgemeinbildenden Schulen Deutschlands (vorwiegend Preußens) 1890-1945. Eine gesellschaftskritische Studie. Diss. Berlin (Ost). Potsdam 1957.
- Baske, Siegfried/Engelbert, Martha (Hrsg.), Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. 1. Teil (1945-1958). Berlin 1966 (Osteuropainstitut an der Freien Universität Berlin. Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen 2).
- Bauch, E., Welche Anforderungen sind an das Erzählen seitens des Lehrers, insonderheit im Geschichtsunterricht, zu stellen, und wodurch kann der Lehrer die Fähigkeit dazu bei sich ausbilden? (Konferenzthema der Königlichen Regierung zu Lüneburg). In: *Pädagogische Warte. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Konferenzwesen und pädagogische Kritik*. 6. Jg. (1899), H. 5, S. 184-192.
- Bauer, Rudolf, Zu einigen Fragen des Unterrichts in den Fächern Geschichte und Staatsbürgerkunde. Beilage der *Zeitschrift Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*. 3. Jg. (1961), H. 10, S. 1-8.

- Bautel, Otto, Grundbegriffe der Literatur. 9. erw. Aufl. Frankfurt a.M. 1972.
- Becher, Herbert, Der Geschichtsunterricht in der sowjetischen Besatzungszone.
In: Schulabteilung der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone (Hrsg.), Die demokratische Schule im Aufbau. Veröffentlicht zum Pädagogischen Kongreß 1949. Berlin (Ost) 1949, S. 32-34.
- Ders., Erste Bemerkungen zu den neuen Geschichtslehrbüchern. In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 9/10, S. 437-440.
- Ders., Kritik der Lehrerschaft an den Geschichtslehrplänen. In: GiS. 3. Jg. (1950), H. 2, S. 29-32.
- Beckert, Fritz, Vom Lehrbuchtext zur Schilderung. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 2, S. 65-72.
- Belarak, Günther, Über die Fragen der Stillarbeit im Fach Geschichte. In: GiS. 8. Jg. (1955), H. 5, S. 303-305.
- Berger, Karl, Zur Auslegung und Einordnung der Formen der mündlichen Wissensvermittlung. Ein Diskussionsbeitrag. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 7, S. 415-420.
- Bergmann, Klaus, Imperialistische Forderungen an den Geschichtsunterricht im Kaiserreich. In: Bericht über die 32. Versammlung deutscher Historiker in Hamburg 4. bis 8. Oktober 1978. Stuttgart 1979, S. 90-93.
- Ders., Personalisierung im Geschichtsunterricht - Erziehung zur Demokratie? Stuttgart 1972 (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung 2).
- Berndt, Johannes, Präparationen für den Geschichtsunterricht. Zweiter Teil: Von den Anfängen des brandenburgisch-preußischen Staates bis auf unsere Zeit. Mit einem Anhang: Zur Staatsbürgerkunde. Osterwieck (Harz)/Leipzig 1913 (Bücherschatz des Lehrers).
- Bernheim, Ernst, Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft. In: Neue Bahnen. 10. Jg. (1899), H. 5, S. 265-300; H. 6, S. 337-357.
- Bernitt, Hans, Die Arbeiterbewegung in Rußland. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 7. Schuljahr (7; 645b). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 6, S. 302-307.

- Ders., Die Aufteilung der Welt unter die Großmächte. Ein Vorschlag für die methodische Gestaltung der Unterrichtsstunde 7; 641 f. In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 4, S. 194-198.
- Ders., Die Innenpolitik Deutschlands in der Periode des Imperialismus vor dem ersten Weltkrieg. In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 5, S. 259-262.
- Berthold, Heinz, Ein junger Kollege zu dem Referat von Gertrud Klauß "Die Methode des neuen Geschichtsunterrichts". In: *GiS*. 2. Jg. (1949), H. 5, S. 60-62.
- Ders., Stellungnahme zum Lehrplanentwurf für den Geschichtsunterricht des 6. Schuljahres. In: *GiS*. 4. Jg. (1951), H. 4, S. 174-176.
- Berthold, Werner, Die Ausarbeitung von 'Richtlinien für den Unterricht in deutscher Geschichte' durch eine Kommission des Nationalkomitees "Freies Deutschland" (Ende 1944/Anfang 1945 bis 31. Juli 1945). In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx Universität Leipzig. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*. 16. Jg. (1967), H. 4, S. 495-506.
- Ders., Marxistisches Geschichtsbild - Volksfront und antifaschistisch-demokratische Revolution. Zur Vorgeschichte der Geschichtswissenschaft der DDR und zur Konzeption der Geschichte des deutschen Volkes. Berlin (Ost) 1970.
- Ders., Die Zusammenarbeit der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung mit bürgerlichen Historikern im Ringen um einen Geschichtsunterricht im Geiste des Fortschritts (1945/1946). In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*. 16. Jg. (1967), H. 4, S. 507-516.
- Bertz, Wolfgang, Grundsätze und Erfahrungen beim gezielten Einsatz ausgewählter Literatur im Geschichtsunterricht als ein Mittel der Erhöhung seiner erzieherischen Wirksamkeit, Anschaulichkeit und Problemhaftigkeit, nachgewiesen an Unterrichtsbeispielen. Pädagogische Lesung. Hoyerswerda 1986 [Standort: Pädagogische Zentralbibliothek Berlin 86-02-21d.].
- Biedermann, Karl, Der Geschichtsunterricht in der Schule. Seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform. Braunschweig 1860.

- Birkenfeld, Wolfgang, Hans Ebeling (1906-1967). In: Siegfried Quandt (Hrsg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzepte, Wirkungen*. Paderborn/München/Wien/Zürich 1978, S. 365-380.
- Bleek, Wilhelm/Sontheimer, Kurt, *Die DDR - Politik, Gesellschaft, Wirtschaft*. 4. erw. Aufl., Hamburg 1975.
- Blochmann, Maria, *Zur Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen im Geschichtsunterricht 1800-1933*. Diss. Dortmund 1978.
- Blumenthal, Uta, *Die Heimatgeschichte im Geschichtsunterricht der 7. Klasse und die Altersbesonderheiten dieser Klassenstufe*. Diplomarbeit. Greifswald 1984.
- Dies., *Zur Entwicklung der heimatgeschichtlichen Arbeit im Geschichtsunterricht*. In: *Heimatgeschichte und Geschichtsunterricht - theoretische Probleme und praktische Erfahrungen (Wissenschaftliche Beiträge der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald)*. Greifswald 1990, S. 96-116.
- Bock, Günter, *Der Sieg der Germanen über die Römer. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 5. Schuljahr (5; 422)*. In: *GiS*. 7. Jg. (1954), H. 1, S. 13-17.
- Bösenberg, Albert, *Bericht über die Ergebnisse der Besprechung der Geschichtslehrer anlässlich der Landschullehrertagung in Magdeburg*. In: *GiS*. 6. Jg. (1953), H. 4, S. 204-211.
- Ders., *Die revolutionäre Situation im Herbst 1923. Darstellung einer Unterrichtsstunde für die wenig gegliederte Grundschule (Vierstufenklasse)*. In: *GiS*. 6. Jg. (1953), H. 12, S. 641-652.
- Boesser, Ernst/Lindner, Franz (Hrsg.), *Vaterländisches Lesebuch für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten*. Berlin 1892.
- Böttiger, K. W., *Die Weltgeschichte in Biographien*. 6 Bde. Berlin 1839 ff.
- Borries, Bodo v., *Lehrererzählung*. In: Dieter Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband*. Stuttgart 1985, S. 503-509.

- Borschke, Josef, Ergebnisse der Untersuchungen zur Textgestaltung in den Lehrbüchern für den Geschichtsunterricht. In: Horst Diere (Hrsg.), *Ausgewählte Ergebnisse der Schulbuchforschung im Fach Geschichte*. Halle (Saale) 1986, S. 8-38.
- Bredow, G. G., *Umständliche Erzählung der merkwürdigen Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte besonders für Bürger- und Landschulen*. 3. verm. u. verb. Aufl. Reutlingen 1812.
- Breitkopf, Regina, Zum Einsatz epischer Literatur im Geschichtsunterricht der 8. Klasse. (Dargestellt für die Stoffeinheit 7 bis 9.) In: *GuS*. 15. Jg. (1973), H. 2, S. 119-126.
- Breyer, Emmy/Ziegler, Gerhard, "Das Volk steht auf" - das neue Lehrbuch für den Geschichtsunterricht im 7. Schuljahr. In: *GiS*. 11. Jg. (1958), H. 8, S. 420-424.
- Buch, Günther (Bearb.), *Namen und Daten. Biographien wichtiger Personen der DDR*. Berlin/Bonn/Bad Godesberg 1973.
- Buesinger, Gerald, Antifaschismus als zentrale Lebenserfahrung - Ernst Hadermann (1896-1968). In: *Rostocker Wissenschaftshistorische Manuskripte*. Rostock 1989, S. 42-46.
- Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), *SBZ-Biographie. Ein biographisches Nachschlagebuch über die sowjetische Besatzungszone*. Zusammengestellt vom Untersuchungsausschuß Freiheitlicher Juristen Berlin. Bonn/Berlin 1964.
- Campe, J. F. C., *Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Abhandlungen*. Leipzig 1859.
- Cassirer, Ernst, *Die Philosophie der Aufklärung*. 2. unveränd. Aufl. Tübingen 1932.
- Christmann, H., *Geschichtsunterricht in der Hauptschule*. Bonn 1967.
- Clauss, Gertrud, Die Methode des neuen Geschichtsunterrichts in der Grundschule. In: *GiS*. 1. Jg. (1948), H. 3, S. 26-33, 2. Jg. (1949), H. 1, S. 26-32, H. 2, S. 33-36.

- Cramer, Karl, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. Geretsried 1969 (Theorie und Praxis der einzelnen Unterrichtsfächer).
- Crone, W., Scheiblhubers "Deutsche Geschichte"! In: Die Westdeutsche Lehrerzeitung, 13. Jg. (1907/08), Nr. 39, S. 658.
- Cunow, Heinrich, Die Marxsche Geschichts-, Gesellschafts- und Staatstheorie. Bd. II. Berlin 1921.
- Darenberg, D., Wie sich die Germanen bei uns niederließen. In: Pädagogische Warte. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Konferenzwesen und pädagogische Kritik. 19. Jg. (1912), H. 23, S. 1296-1300; H. 24, S. 1352-1357.
- Ders., Wie Sintram erzählt, was er als römischer Soldat erlebt hat. In: Neue Bahnen. 24. Jg. (1912/13), H. 9, S. 396-403.
- Der erste Geschichtsunterricht (nach einem Aufsatz von Seminarlehrer Ad. Lüthi in der Schw. Lhrztg.). In: Lehrerzeitung für Westfalen, die Rheinprovinz, Waldeck-Pyrmont und die Nachbargebiete. 14. Jg. (1897), Nr. 37, S. 313-314.
- Dethier, P. A., Gemälde der alten Welt oder Leben und Wirken der berühmtesten und edelsten Männer. 2. Bde. Leipzig 1836.
- Deutsches Lesebuch für Volksschulen. Erster Theil: Mittelstufe. 24., nach der vorgeschriebenen deutschen Rechtschreibung verbesserte und umgearbeitete Aufl. Köln 1884.
- Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterrichts Berlin (Ost) 1957. (Lehrbriefe für das Fernstudium der Mittelstufenlehrer).
- Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. Sektion Unterrichtsmethodik und Lehrpläne, Geschichtsunterricht. Methodisches Handbuch für den Lehrer. Berlin (Ost) 1961 (Bibliothek des Lehrers, Abteilung *** Methodik 5).
- Deutsche Verwaltung für Volksbildung, Lehrpläne für Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Geschichte. 2. Aufl. Berlin/Leipzig 1947.

- Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung, Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Geschichte. Berlin (Ost) 1946.
- Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands, Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Vorwort, Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, Studententafeln. Berlin, 1. Juli 1946.
- Die Behandlung der Lyoner Aufstände und der Charitistenbewegung - eine neue Aufgabe für den Lehrer in Klasse 8. In: *GiS*. 12. Jg. (1959), H. 8, S. 512-517.
- Die deutsche Schule. 9. Jg. (1905), S. 656 (A. C. Scheiblhuber, Literaturberichte, Literarische Mitteilungen).
- Die deutsche Schule. 12. Jg. (1908), S. 327 (Cl. Scheiblhuber).
- Die deutsche Schule. 17. Jg. (1913), S. 123 (Scheiblhuber).
- Die Heimat im Geschichtsunterricht. Materialien zur Verwirklichung des heimatkundlichen Prinzips im Geschichtsunterricht. Berlin (Ost) 1957.
- Die Hunnen. Geschichtliche Erzählungen. In: *GiS*. 7. Jg. (1954), H. 11, S. 645-647.
- Die Kunst des Erzählens (Thema der Kgl. Regierung zu Lüneburg). In: *Pädagogische Warte*. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Konferenzwesen und pädagogische Kritik. 16. Jg. (1909), H. 14, S. 820.
- Diere, Horst, Methodik des Geschichtsunterrichts im Osten Deutschlands. Ein Rückblick. In: Hans Süsmuth (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung*. Erweiterte Dokumentation der Tagung *Geschichtsunterricht in Deutschland* 22.-25. Oktober 1990. Bonn/Düsseldorf/Baden-Baden 1991, S. 43-53.
- Ders., Prof. Dr. Walter Lindemann verstorben. In: *GuS*. 27. Jg. (1985), H. 11, S. 911.
- Die römische Villa. In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 1, S. 43-50.
- Die Sowjetpädagogik und wir. In: *GiS*. 10. Jg. (1957), H. 4, S. 241f.

- Dietrich, K., Der Einfluß des Lehrstoffes auf das Lehrverfahren. In: *Pharus*. 4. Jg. (1913), 1. Halbbd., S. 50-71.
- Direktive (vorläufiger Lehrplan für den Geschichtsunterricht). 6.-8. Klasse. Grundschule. Berlin (Ost) 1956.
- Ditz, Peter, Die Einheit von Rationalem und Emotionalem und ihre praktische Umsetzung bei der Behandlung der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Pädagogische Lesung. Goldberg, den 1.6.1974 [Standort: Pädagogische Zentralbibliothek Berlin 3303c].
- Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees und des Parteivorstandes. Bd. I. 2. Aufl. Berlin (Ost) 1951.
- Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats. Bd. IV. Berlin (Ost) 1954.
- Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats. Bd. VII. Berlin (Ost) 1961.
- Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. Ausgewählt von Gottfried Uhlig, eingeleitet von Karl-Heinz Günther u. Gottfried Uhlig. Berlin (Ost) 1970 (Monumenta Paedagogica VI, Reihe C).
- Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 2: 1956-1967/68, 1. Halbbd. Ausgewählt von Karl-Heinz Günther unter Mitarbeit von Christine Lost. Berlin (Ost) 1969 (Monumenta Paedagogica VII/1, Reihe C).
- Dolz, M. Johann Christian, Leitfaden zum Unterricht in der allgemeinen Menschengeschichte für Bürgerschulen. 4. durchges. Aufl. Leipzig 1805.
- Domschke, Barbara, Zur Verwendung regionalgeschichtlichen Materials im Geschichtsunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Lehrervortrages, dargestellt an ausgewählten Beispielen der Stoffeinheit 2, Klasse 6. Pädagogische Lesung. Bautzen 1985 [Standort: Pädagogische Zentralbibliothek Berlin. 85-63-03-4].

- Donath, Friedrich, Der Begriff "Lehrervortrag" und seine Erscheinungsformen im Geschichtsunterricht. Eine Erwiderung zum Artikel "Lehrerrezählung?" In: *GiS*. 9. Jg. (1956), H. 3, S. 168-169.
- Ders., Ein Beitrag zur sozialistischen Wehrerziehung. Zur unterrichtlichen Behandlung von militärgeschichtlichen Fragen. In: *GuS*. 9. Jg. (1967), H. 3, S. 203-211.
- Ders., Grundfragen der ideologischen Erziehung im Geschichtsunterricht. (Studienmaterial.) Deutsche Hochschule für Körperkultur. Leipzig 1970.
- Ders., Lenin in Deutschland. In: *GuS*. 11. Jg. (1969), H. 11, S. 1003-1008.
- Ders., *Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht*. Berlin (Ost) 1960.
- Ders., Zur Klärung einiger Grundbegriffe der Methodik. In: *GiS*. 10. Jg. (1957), H. 3, S. 120-126.
- Ders., Zur methodischen Problematik der Behandlung der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung im Geschichtsunterricht. In: *GuS*. 5. Jg. (1963), H. 1, S. 33-37.
- Donner, Kurt, Meine Erfahrungen bei der Arbeit mit dem Lehrbuch für das 7. Schuljahr, 1. Teil. In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 1, S. 54f.
- Drefenstedt, Edgar, *Sozialistische Unterrichtstheorie. Entwicklung in der DDR von 1945-1965*. Berlin (Ost) 1977.
- Dreher, Walter, Zur Methodik des Geschichtsunterrichts. In: *dns*. 3. Jg. (1948), H. 19, S. 634-635. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterrichts. (Lehrbriefe für das Fernstudium der Mittelstufenlehrer) Berlin (Ost) 1957.
- Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. Sektion Unterrichtsmethodik und Lehrpläne, *Geschichtsunterricht. Methodisches Handbuch für den Lehrer*. Berlin (Ost) 1961 (Bibliothek des Lehrers, Abteilung *** Methodik 5).
- Deutsche Verwaltung für Volksbildung, *Lehrpläne für Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Geschichte*. 2. Aufl. Berlin/Leipzig 1947.

- Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung, Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Geschichte. Berlin (Ost) 1946.
- Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands, Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Vorwort, Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, Stundentafeln. Berlin (Ost), 1. Juli 1946.
- Dressler, Wolfgang, Einführung in die Textlinguistik. Tübingen 1973 (Konzepte für Sprach- und Literaturwissenschaft 13).
- Dobritzsch, Alfred, Das Anschaulichkeitsprinzip im Geschichtsvortrag. In: Vergangenheit und Gegenwart. 3. Jg. (1913), 1. Ergänzungsheft, S. 44-60.
- Ebeling, Hans, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. In: GWU. 2. Jg. (1951), H. 5, S. 347-360.
- Ders., Deutsche Geschichte. Ausgabe A. Bd. I. Braunschweig/Berlin/Hamburg 1950.
- Ders., Deutsche Geschichte. Ausgabe A, Bd. II. Braunschweig/Berlin/Hamburg 1949.
- Ders., Methodik des Geschichtsunterrichts. Berlin/Hamburg/Darmstadt 1955.
- Ders., Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. Bd. I. Im Sauseschritt der Zeit Braunschweig u. a. 1957.
- Ebert, Kurt, Der deutsche Zollverein, ein Schritt zur Einheit. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 7. Schuljahr (7; 424c). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 12, S. 440-446.
- Ders., Rußland im 17. und 18. Jahrhundert. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 6. Schuljahr (6; 533). In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 6, S. 320-324.
- Eckermann-Kollektiv des Seminars für Geschichtsmethodik an der Pädagogischen Fakultät der Universität Rostock: Arbeitsplan und Lektionsentwürfe für die Stoffeinheit 5; 332: "Der römische Sklavenhalterstaat zur Zeit seiner größten Ausdehnung" (5. Schuljahr). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 3, S. 130-139.

- Eckermann, Walther, Zur Frage der Verwirklichung der Einheit des Konkreten und Abstrakten im Geschichtsunterricht. In: Pädagogik. 10. Jg. (1955), H. 10, S. 729-739; H. 11, S. 809-820.
- Ehlers, Wilhelm, Lebensvoller Geschichtsunterricht. Germanenbekehrung. (Aus der Zeit Ansgars. Zu dem geschichtlichen Bilde von Lehmann: Germanenbekehrung.) In: Pädagogische Warte. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Konferenzwesen und pädagogische Kritik. 18. Jg. (1911), H. 14, S. 819-825.
- Einführung in den dialektischen und historischen Materialismus. Hrsg.: Autorenkollektiv unter Leitung von Matthäus Klein. 3. Aufl. Berlin (Ost) 1972.
- Engels, Friedrich, Brief an W. Borgius in Breslau vom 25.1.1894. In: Karl Marx/Friedrich Engels, Werke. Bd. 39. Berlin (Ost) 1968, S. 205-207.
- Entwurf eines Lehrbuchs der Methodik des Geschichtsunterrichts. Erster Band: Allgemeine Methodenlehre des Geschichtsunterrichts. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 4, S. 193-197.
- Erdmann, Elisabeth, Tendenzen und Neuansätze in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1848 bis in die Mitte der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts. In: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hrsg.), Gesellschaft - Staat- Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980. Düsseldorf 1982, S. 77-103.
- Ertmann, Helga u.a., Ernst Thälmann im Geschichtsbild der Schüler. Erfahrungen und Überlegungen bei der Vermittlung eines lebendigen und erziehungswirksamen Thälmann-Bildes. Pädagogische Lesung. O. O., vermutl. 1985 [Standort: Pädagogische Zentralbibliothek Berlin 85-13-25e].
- Erzählen, Vortragen, Reden. In: Lehrerzeitung für Westfalen, die Rheinprovinz und die Nachbargebiete. 13. Jg. (1896), Nr. 29, S. 237 f.
- Erzählungen aus der bayerischen Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Pfalz. Mit einem Vorwort von Dr. Karl Egger. Zum Gebrauche in katholischen Volksschulen. 2. verm. Aufl. 1852.
- Erzählungen zur Geschichte des frühen Mittelalters. Berlin (Ost) 1953.

- E., W., Noch einmal Geschichte der Geschichtsmethodik, wie wir sie nicht betreiben sollten. In: GiS. 11. Jg. (1958), H. 8, S. 467 f.
- FDJ-Geschichtslehrerkollektiv "Fritz Scheffler", Neuwürschnitz. In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 5, S. 226-237.
- FDJ-Geschichtslehrerkollektiv "Fritz Scheffler", Neuwürschnitz. Zur Kritik am Lehrplanentwurf für den Geschichtsunterricht der Klassen 6 bis 8. In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 4, S. 167-172.
- FDJ-Geschichtslehrerkollektiv "Fritz Scheffler", Neuwürschnitz. Vorschläge zur Behandlung des nationalen Befreiungskampfes des deutschen Volkes gegen Napoleon im Geschichtsunterricht der 7. Klasse. In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 11, S. 578-590.
- Feldmann, Annette, Kein Konferenzbericht - DDR-Geschichtsmethodik unter der Lupe wissenschaftlicher Reflexion. In: Geschichte - Erziehung - Politik. Jg. 1993, H. 12, S. 765-768.
- Fetscher, Iring, Von Marx zur Sowjetideologie. 14. Aufl. Frankfurt a.M./Berlin/Bonn/München 1961.
- Feuer, Johannes, Neue Sicht erfordert neue Stoffgestaltung. In: dns. 3. Jg. (1948), H. 11, S. 348-350.
- Fiedler, Frank u.a. (Hrsg.), Dialektischer und historischer Materialismus. Lehrbuch für das marxistisch-leninistische Grundlagenstudium. 11. Aufl. Berlin (Ost) 1984.
- Fiege, Hartwig, Geschichte. 1. Aufl. Düsseldorf 1969.
- Fikenscher, Fritz, Das epische Prinzip im Geschichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart. 4. Jg. (1914), S. 137-144.
- Filser, Karl, Geschichte erzählen oder aus Quellen entdecken? In: Blätter für Lehrerfortbildung. 31. Jg. (1979), H. 9, S. 386-393.
- Fina, Kurt, Geschichtsmethodik. München 1973.
- Finker, Kurt, Ernst Hadermanns Rolle im Nationalkomitee "Freies Deutschland". In: Militärgeschichte. Jg. (1988), H. 1, S. 57-64.
- Fischer, Alexander, Der Weg zur Gleichschaltung der Geschichtswissenschaft in der SBZ 1945-1949. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann,

- Geschichtswissenschaft in der DDR. Bd. I. Berlin 1988 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25), S. 45-75.
- Fischer, Alexander/Heydemann, Günther, Geschichtswissenschaft und Verständnis in der SBZ/DDR seit 1945. In: dies. (Hrsg.), Geschichtswissenschaft in der DDR. Bd. I. Berlin 1988 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25), S. 3-30.
- Flake, Wilma (Bearb.), Geschichtsbilder. Geschichtliches Unterrichtswerk - Vorstufe. 12. Aufl. Paderborn 1965.
- Flohr, Steffi, Pädagogische Lesung. Wie ich das Verhältnis von Rationalem und Emotionalem im Geschichtsunterricht der Oberstufe realisiere - dargestellt an 3 Beispielen. Schuljahr 1982/83. Magdeburg 1983 [Standort: Pädagogische Zentralbibliothek Berlin 83-10-44d].
- Flügge, Heinrich Friedrich, Zweites Lesebuch für Volksschulen. 49. Aufl. Hannover 1895.
- Folde, Werner/Szalai, Wendelin, Bernhard Stohr 1899-1971. Über Leben und Werk des Nestors der Geschichtsmethodik der DDR. In: Pädagogik. 41. Jg. (1986), H. 9, S. 722-733.
- Forderungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Geschichtslehrbüchern. Sonderdruck aus der Zeitschrift Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde. 11. Jg. (1960), H. 10.
- Frau Prof. Zaisser. Direktorin des deutschen Pädagogischen Zentralinstitutes. In: dns. 5. Jg. (1950), H. 4, S. 138.
- Fricke, Karl Wilhelm, Opposition und Widerstand in der DDR. Ein politischer Report. Köln 1985.
- Friedeburg, Ludwig v./Hübner, Peter, Das Geschichtsbild der Jugend. 2. Aufl. München 1970 (Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde 7).
- Friedrich, Fritz, Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen. Leipzig/Berlin 1915.
- Friedrich, Hans, Karl Marx und Friedrich Engels begründen den wissenschaftlichen Sozialismus. Erfahrungsbericht über eine Unterrichtseinheit im 7. Schuljahr (7; 5126). In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 1, S. 24-36.

- Ders., "Marschall Vorwärts". Eine geschichtliche Erzählung über Feldmarschall Blücher. In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 12, S. 634-637.
- Ders., Vorschläge zur Qualifizierung des Geschichtsunterrichts in der Grundschule mit Hilfe des Lehrbuchs. In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 5, S. 240-253.
- Friedrich, Ingeborg, Die Außenpolitik der Regierung der Deutschen Demokratischen Republik - eine Politik des Kampfes um den Frieden. Lektionsentwürfe für das 8. und 9. Schuljahr. In: *GiS*. 3. Jg. (1950), H. 10, S. 26-34.
- Friedrich, Walter, Der Einfall der Kimbern und Teutonen in das Römische Reich. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 5. Schuljahr (5; 316). In: *GiS*. 6. Jg. (1953), H. 11, S. 593-596.
- Friedrich, Walter/Reutsch, Werner, Aus der Geschichte der Werkzeuge zur Bodenbearbeitung. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 8. Schuljahr (8; 623). In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 4, S. 198-203.
- Dies., Die Außenpolitik Deutschlands während der Zeit des Imperialismus vor dem ersten Weltkrieg. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 7. Schuljahr (7; 644a). In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 5, S. 263-267.
- Dies., Ursachen des Scheiterns der bürgerlichen Revolution 1848/49 in Deutschland. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 7. Schuljahr (7; 432h). In: *GiS*. 6. Jg. (1953), H. 2, S. 75-79.
- Friedrich Weitendorf 65 Jahre. In: *GuS*. 28. Jg. (1986), H. 7/8, S. 622.
- Friedrich Weitendorf verstorben. In: *GuS*. 32. Jg. (1990), H. 2/3, S. 254.
- Fröhlich, Walter, Die antifaschistisch-demokratische Oberschule im Sommer 1949. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*. 16. Jg. (1967), H. 4, S. 449-457.
- Fromm, Erich, Das Menschenbild bei Marx. Mit den wichtigsten Teilen der Frühschriften von Karl Marx. 10. überarb. Aufl. Frankfurt a.M. 1980.
- Füger, Wilhelm, Zur Tiefenstruktur des Narrativen. Prolegomena zu einer generativen 'Grammatik' des Erzählens. In: *Poetica*. Bd. 5. 1972, H. 3/4, S. 268-292.

- Führlich, Hans/Mutterlose, Hanna, Überlegungen zur Gestaltung der achten Stoffeinheit der sechsten Klasse. In: GuS. 7. Jg. (1965), H. 2, S. 114-129.
- Fürnrohr, Walter, Ad fontes. Zu den Quellen der Geschichte. Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts an den Hauptschulen. In: Pädagogische Welt. 24. Jg. (1970), H. 6, S. 364-374.
- Funke, Hermann (Bearb.), Volkwerden der Deutschen. Geschichtserzählung. 3. Aufl. Leipzig/Berlin 1942.
- Galletti, Johann Georg August, Lehrbuch der deutschen Staatengeschichte nebst einer Übersicht der allgemeinen Geschichte Deutschlands zu Vorlesungen bestimmt. Gotha 1787.
- Gebauer, Heinz, Die geographischen Entdeckungen und kolonialen Eroberungen. Methodische und stoffliche Hinweise zur Behandlung im Unterricht der 6. Klasse. In: GuS. 2. Jg. (1960), H. 6, S. 504-512.
- Gebrauch von Leitfäden, besonders für den Geschichtsunterricht in den Schulen. Arnsberg, den 8. Mai 1906. In: Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Arnsberg. 16. Jg. (1906), S. 49.
- Gehre, Kurt, Die Bewegung der Hussiten in Böhmen und ihre Auswirkungen auf Deutschland. Materialien und methodische Hinweise für die Behandlung im Geschichtsunterricht der 7. Klasse. In: GuS. 2. Jg. (1960), H. 8, S. 727-736.
- Ders., Die Pariser Kommune 1871 im Geschichtsunterricht der 8. Klasse. In: GuS. 4. Jg. (1962), H. 12, S. 1016-1027.
- Ders., Deutschland im 16. und in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Entwurf eines Arbeitsplanes mit Stundenvorbereitungen für das 6. Schuljahr. In: GiS. 8. Jg. (1955), S. 116-128.
- Gericke, Hans Otto, Vor 40 Jahren: Neubeginn des Geschichtsunterrichts in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Zum Ringen um einen fortschrittlichen Geschichtsunterricht in den Jahren der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung. In: GuS. 28. Jg. (1986), H. 1, S. 1-11.

- Geschichte der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Abriß. Berlin (Ost) 1978.
- Geschichtserzählungen großer und seltener Menschen unseres Zeitalters. Aus den ersten und richtigsten Quellen genommen. Bd. I. Leipzig 1798.
- Geschichtslehrer arbeiten mit Anekdoten. Eine Anekdote aus dem Jahre 1811. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 8, S. 485.
- Geschichtslehrerkollektiv am grauen Kloster, Berlin, Der Kampf zwischen Fürsten und Kaiser und die feudale Zersplitterung Deutschlands. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 6. Schuljahr (6; 144). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 10, S. 534-537.
- Geschichtslehrerkollektiv des Kreises Burg, Die Kollektivierung der Landwirtschaft in der Sowjetunion. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 8. Schuljahr (8; 124). In: GiS 7. Jg. (1954), H. 7, S. 423-427.
- Geschichtslehrerkollektiv des Kreises Burg, Die Welt verändern wir! Geschichtliches Leseheft für den Lehrabschnitt "Die Große Sozialistische Oktoberrevolution und der sozialistische Aufbau der Sowjetunion" im Geschichtsunterricht des 8. Schuljahres. Sonderheft der Zeitschrift "Geschichte in der Schule". Berlin (Ost) 1953.
- Geschichtslehrerkollektiv des Kreises Burg u.a., Handreichungen für den Geschichtsunterricht im 5. Schuljahr. Berlin (Ost) 1957.
- Geschichtslehrerkollektiv des Kreises Burg, Über einige Aufgaben des Geschichtsunterrichts. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 7, S. 369-377.
- Geschichtslehrerkollektiv des Kreises Burg, Unsere Erfahrungen bei der Arbeit mit dem geschichtlichen Leseheft für das 8. Schuljahr "Die Welt verändern wir!" In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 6, S. 353-356.
- Geschichtslehrerkollektiv des Kreises Burg, Zur Herausgabe des ersten geschichtlichen Leseheftes für die Grundschule. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 9, S. 469-473.
- Geschichtslesebuch für das fünfte Schuljahr. Berlin (Ost) 1954.
- Geschichtslesebuch für das sechste Schuljahr. Berlin (Ost) 1955.
- Geschichtslesebuch für das siebente Schuljahr. Berlin (Ost) 1955.

- Geschichtslesebuch für das achte Schuljahr. Berlin (Ost) 1954.
- Glöckel, Hans, *Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Bad Heilbronn 1979.
- Gobyn, Luc, *Vorschläge zu einer Textklassifikation*. In: Klaus Detering/Jürgen Schmidt-Radefeldt/Wolfgang Sucharowski (Hrsg.), *Sprache erkennen und verstehen*. Akten des 16. linguistischen Kolloquiums. Bd. 2. Tübingen 1982, S. 132-145.
- Golisch, Botho, *Über die Vertiefung des historischen Erkenntnisprozesses durch Werke der Literatur, der Filmkunst und der bildenden Kunst*. In: *GiS*. 7. Jg. (1954), H. 6, S. 329-338.
- Ders., *Über die Verwendungsmöglichkeiten von Werken der Literatur, der Filmkunst und der bildenden Kunst im Geschichtsunterricht*. In: *GiS*. 7. Jg. (1954), H. 7, S. 411-419.
- Ders., *Ein Beispiel für heimatbezogenen Geschichtsunterricht in der 7. Klasse*. In: *GiS*. 8. Jg. (1955), H. 11, S. 686-692.
- Gogochija, D., *Mit Stalin auf der Schulbank*. Ein Schulkamerad Stalins (damals Dshugaschwili) berichtet aus gemeinsamen Studienjahren. In: *GiS*. 7. Jg. (1954), H. 3, S. 155-157.
- Gomm, Ernst, *Das Sozialistengesetz*. Entwurf einer Unterrichtsstunde für die weniggegliederte Grundschule, 7. Schuljahr (7; 622). In: *GiS*. 6. Jg. (1953), H. 3, S. 134-139.
- Ders., *Das Verhalten der SPD-Führung zu Beginn des ersten Weltkrieges*. Entwurf einer Unterrichtsstunde für die weniggegliederte Grundschule, 7. Schuljahr (7; 732). In: *GiS*. 6. Jg. (1953), H. 5, S. 269-273.
- Ders., *Die Menschen als Pflanzler und Zähmer*. Erfahrungsbericht über eine Stoffeinheit im 5. Schuljahr (5; 22). In: *GiS*. 7. Jg. (1954), H. 8, S. 482-487.
- Gomm, Ernst/Richter, Siegfried/Scheibner, Helmut/Weitendorf, Dr. Friedrich, *Einheitlicher Geschichtslehrgang 6. bis 10. Klasse*. In: *GiS*. 12. Jg. (1959), H. 4, S. 196-211.
- Dies., *Lehrgang in Geschichtsbildern aus der Geschichte der Arbeiterbewegung in der 5. Klasse*. In: *GiS*. 12. Jg. (1959), H. 3, S. 131-138.

- Groth, Friedrich, Probleme der Denkerziehung im Geschichtsunterricht des 5. Schuljahres. (Pädagogische Lesung.) Poseritz/Rügen vermutl. 1989 [Standort: Pädagogische Zentralbibliothek Berlin 689a].
- Groth, Ruth, Stellungnahme zu den Stundenentwürfen über die Befreiungskriege 1813/14. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 2, S. 104-106.
- Grube, A. W., Charakterbilder aus der Geschichte und Sage für einen propädeutischen Geschichtsunterricht. 34. Aufl. Leipzig 1906.
- Gruber, Arthur, Gedanken während der Vorbereitung einer Geschichtsstunde. In: GiS. 2. Jg. (1949), H. 6, S. 50-55.
- Grünberg, Zum Geschichtsbuch für das 5. Schuljahr. In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 4, S. 185-187.
- Gumbrecht, Hans Ulrich, Fiktion und Nichtfiktion. In: Helmut Brackert/Eberhard Lämmert (Hrsg.), Funk-Kolleg Literatur. Bd. I. Frankfurt a.M. 1977, S. 188-209.
- Günther, Adolf, Vorschläge zu einer zeitgemäßen Gestaltung des Geschichtsunterrichts. 2. Neubearb. Aufl. Wiesbaden 1897.
- Günther, Karl-Heinz/Uhlig, Gottfried, Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945-1969. Berlin (Ost) 1971.
- Dies., Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945-1971. Berlin (Ost) 1974.
- Dies., (Hrsg.), Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der Deutschen demokratischen Republik 1946-1949. Berlin (Ost) 1968 (Monumenta Paedagogica 3, Reihe C).
- Gunter, Helmut, Der Beschluß des Politbüros des ZK der SED vom 29. Juli 1952 und seine Bedeutung für die Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts in Geschichte. (Dargestellt an den Lehrplänen für den Geschichtsunterricht der Oberschule.) In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe. 16. Jg. (1967), H. 4, S. 427-437.
- Habermas, Jürgen, Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a.M. 1976.

- Hadermann, Ernst, Das Arbeitsheft "Die deutsche Revolution 1848 bis 1849" im Geschichtsunterricht der Oberschule. In: GiS. 2. Jg. (1949), H. 4, S. 17-23.
- Ders., Der Geschichtsunterricht in der demokratischen Schule. In: dns. 1. Jg. (1946), H. 10, S. 367-369.
- Ders., Über aufgabe und methode des geschichtsunterrichts in der demokratischen schule. In: pädagogik. 1. Jg. (1946), H. 2, S. 29-35.
- Hänel, Erich, Die geschichtliche Kurzerzählung im Unterricht. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 3, S. 129-136.
- Ders., Historische Belletristik für den Unterricht. In: GiS. 9. Jg. 1956, H. 10, S. 577-592.
- Ders., Mit dem Buch in die Vergangenheit. Empfehlungen für die Verwendung historischer Belletristik im Geschichtsunterricht. Neuzeit (1750-1918). Berlin (Ost) 1958.
- Ders., Mit dem Buch in die Vergangenheit. 1918 bis 1945. Berlin (Ost) 1959.
- Härtel, Artur, Bauernaufstände vor der Reformation. Erfahrungsbericht über eine Stoffeinheit im 8. Schuljahr (6; 32). In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 12, S. 718-725.
- Ders., Die Außenpolitik des Deutschen Reiches. Erfahrungsbericht über eine Unterrichtseinheit im 7. Schuljahr. In: GiS. 8. Jg. (1955), H. 7, S. 427-437.
- Ders., Die bäuerliche Wirtschaft und die Fronhofwirtschaft im Frankenreich. Erfahrungsbericht über zwei Unterrichtsstunden im 5. Schuljahr (5; 522d und 5; 522e). In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 3, S. 157-163.
- Ders., Die Bürger befreien sich von den Stadtherren. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 6. Schuljahr (6; 221). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 11, S. 590-596.
- Ders., Die Eroberungspolitik der deutschen Feudalherren zur Zeit der sächsischen Kaiser. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 9, S. 473-478.
- Ders., Stellungnahme zum neuen Lehrbuch und neuen Stoffplan für Geschichte im 5. Schuljahr. In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 2, S. 71-76.

- Hager, Genosse Kurt, Unsere Schule - eine Kulturtat ersten Ranges. In: Neues Deutschland. 13. Jg., Nr. 168, 16. Juli 1958, S. 3.
- Hamburger, Käte, Die Logik der Dichtung. 2. stark veränderte Aufl. Stuttgart 1968.
- Hartl, Hans/Marx, Werner, Fünfzig Jahre sowjetische Deutschlandpolitik. Bop-pard a. Rhein 1967.
- Haupt, Heinz, Die Herausgabe der neuen Geschichtsbücher - eine Kampfauf-gabe. Ein Appell Paul Wandels - Erkenntnis der geschichtlichen Ent-wicklung eine nationale Aufgabe - Guter Geschichtsunterricht als Waffe im Friedenskampf. In: dns. 6. Jg. (1951), H. 11, S. 244-246.
- Heerdt, Rolf/Heumann, Hans, Unser Weg durch die Geschichte. Lese- und Arbeitsbuch für Schulen. Von der Vorgeschichte bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts. 5. Aufl. Frankfurt a.M. 1964.
- Heerdt, Rolf, Unser Weg durch die Geschichte. Lese- und Arbeitsbuch für Schulen. Geschichtserzählungen. 9. Aufl. Frankfurt a.M. 1968.
- Heider, Magdalena/Thöns, Kerstin, SED und Intellektuelle in der DDR der fünfziger Jahre. Kulturbund-Protokolle. Köln 1990 (Edition Deutsch-land Archiv).
- Heidler, Wolfgang/Radtke, Kuno, Geschichtsunterricht - konkret und emotio-nal. Dargestellt an einem Unterrichtsbeispiel aus der Stoffeinheit 3, Klasse 5. In: GuS. 11. Jg. (1969), H. 7, S. 630-645.
- Heimatgeschichte und Geschichtsunterricht: 3. gemeins. Kolloquium d. Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, des Rates des Bezirkes Neu-brandenburg und der Gesellschaft für Heimatgeschichte im Kultur-bund der DDR am 22. Oktober 1987 in Neubrandenburg. Greifswald 1989.
- Helinski, Bernd, Zur Einbeziehung der Sorben in den Geschichtsunterricht an Schulen im zweisprachigen Gebiet der DDR. Diss. Berlin (Ost) 1984.
- Hensel, Horst, Annotationen über Erzählen im Geschichtsunterricht. In: päd extra 6 (1986), H. 11, S. 29-31.
- Herbst, Karin, Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus. Hannover u.a.O. 1977.

- Hering, Jochen, Die Geschichte erfahrbar. Die Wiederentdeckung des erzählenden Geschichtsunterrichts. Dortmund 1985.
- Hering, Wilhelm (Hrsg.), Methodik des Geschichtsunterrichts in der preußischen Volksschule. Leipzig 1907.
- Hermann, Harry, Auguste Krüger, eine Patriotin im Kampf gegen die napoleonische Fremdherrschaft. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 7, S. 435-437.
- Herrmann, Ursula, Wie ich die Stunde "Die bürgerlich-demokratische Revolution in Rußland 1905" im 11. Schuljahr durchführte. In: GiS. 8. Jg. (1955), H. 5, S. 306-309.
- Herrnstadt, Rudolf, Das Herrnstadt-Dokument. Das Politbüro der SED und die Geschichte des 17. Juni 1953. Herausgegeben, eingeleitet und bearbeitet von Nadja Stulz-Herrnstadt. Hamburg 1990.
- Herzberg, Waltraut, Nachforschungen zu ausgewählten Fragen der Anfänge unseres Geschichtsunterrichts. In: GuS. 28. Jg. (1986), H. 1, S. 11-18.
- Hettwer, Hubert, Das Bildungswesen in der DDR. Strukturelle und inhaltliche Entwicklung seit 1945. Köln 1976.
- Heydemann, Günther, Geschichtswissenschaft im geteilten Deutschland. Entwicklungsgeschichte, Organisationsstruktur, Funktionen, Theorie- und Methodenprobleme in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR. Frankfurt a.M. 1980 (Erlanger historische Studien 6).
- Höhle, Thomas, Ernst Hadermann, 1896-1968. Rede auf der akademischen Trauerfeier der Marthin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg, 26.3. gehalten, Universitätsrede, 1969.
- Höhn, Heinz/Weitendorf, Friedrich, Lehrer aus den Bezirken Dresden und Frankfurt (Oder) diskutieren methodische Grundfragen des Geschichtsunterrichts. In: GuS. 3. Jg. (1961), H. 3, S. 248-258.
- Hoffmann, Karl, Über die Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte. In: Einheit. 1. Jg. (1946), H. 1, S. 47-53.
- Hoffmann, Ludger, Berichten und Erzählen. In: Konrad Ehlich (Hrsg.), Erzählen in der Schule. Tübingen 1984; S. 55-66 (Kommunikation und Institution 10).

- Hohendorf, Gerd, Edwin Hoernles Beitrag zur Entwicklung der marxistisch-leninistischen Pädagogik. In: Pädagogik 28. Jg. (1973), H. 12, S. 1136-1147.
- Holl, Waltraud, Alte Menschen erzählen Kindern. Erfahrungen in Grundschulprojekten mit historischer Thematik. In: GWU. 38. Jg. (1987), H. 9, S. 541-552.
- Honecker, Margot, Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule (Referat vom VIII. Pädagogischen Kongreß). In: Pädagogik. 33. Jg. (1978), H. 11, S. 868-916.
- Horowitz, David, Kalter Krieg. Hintergründe der US-Außenpolitik von Jalta bis Vietnam. Berlin 1976.
- Hruschka, Emil, Bemerkungen zur Kritik am Geschichts-Lehrplanentwurf des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts für die Grundschule. In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 5, S. 241-245.
- Ders., Die Bedeutung des historischen Materialismus für den Geschichtsunterricht. Zum ersten Prinzip der deutschen demokratischen Schule. In: Pädagogik. 6. Jg. (1951), H. 1, S. 39-43.
- Ders., Hinweise für die Behandlung des Stoffes des 1. Lehrabschnittes des neuen Geschichtslehrplans (5. Schuljahr). In: GiS. 3. Jg. (1950), H. 10, S. 40-46.
- Ders., Über die neuen Geschichtslehrpläne für die Grund- und Oberschulen. In: Pädagogik. 6. Jg. (1951), H. 8, S. 7-15.
- Ders., Über Inhalt und Aufbau eines neuen Geschichtslehrplans für die Grundschulen. In: GiS. 3. Jg. (1950), H. 6, S. 25-31.
- Ders., Wie der Entwurf eines Lehrplans für den Geschichtsunterricht an der Grundschule entstand. In: dns. 6. Jg. (1951), H. 1, S. 5-6.
- Ders., Zur Frage des Geschichtsunterrichts und des Lehrbuchs für den Geschichtsunterricht in der UdSSR. Beschlüsse des Rats der Volkskommissare der UdSSR und des Zentralkomitees der KPdSU (B) und Bemerkungen Stalins, Kirows und Shdanows. In: Pädagogik. 6. Jg. (1950), H. 10, S. 24-32.
- Huber, Karl, Erzählen. In: Die deutsche Schule. 19. Jg. (1915), S. 303-308.

- Hübsch, Hans, Der Dekabristenaufstand in Rußland. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 11. Schuljahr. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 11, S. 600-606.
- Ders., Die Auflösung der Urgemeinschaft. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 9. Schuljahr. In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 9, S. 489-494.
- Ders., Der Imperialismus als höchstes und letztes Stadium des Kapitalismus (Zusammenfassung und Wiederholung). Stundenentwürfe für eine Unterrichtseinheit im 11. Schuljahr (2 Stunden). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 6, S. 315-326.
- Ders., Die Stalinsche Verfassung - die Verfassung des siegreichen Sozialismus. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 12. Schuljahr. In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 11, S. 596-604.
- Hülsmann, Heinz, Historischer Materialismus und Dialektik. Meisenheim am Glan 1977.
- Ichenhäuser, Ernst Z., "Entweder - oder?" In: dns. 2. Jg. (1947), H. 12, S. 427-429.
- Ders., Stoff und Methode. In: dns. 2. Jg. (1947), H. 1, S. 1 f.
- Iggers, Georg G., Deutsche Geschichtswissenschaft. Eine Kritik der traditionellen Geschichtsauffassung von Herder bis zur Gegenwart. 2. durchges. u. erw. Aufl. München 1972.
- Iser, Wolfgang, Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz 1970 (Konstanzer Universitätsreden).
- Jackstel, Karlheinz/Topsch, Gerhard, 30 Jahre sozialistischer Geschichtsunterricht in der DDR. In: GuS. 21. Jg. (1979), H. 9, S. 798-808.
- Jander, Eckhard, Vorstellungen zur Gestaltung eines Geschichtslehrbuches. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Gestaltung künftiger Geschichtslehrbücher, dargestellt am Beispiel der Klassenstufe 8. Diss. Halle 1984.
- Jeismann, Karl-Ernst, Die Einheit der Nation im Geschichtsbild der DDR. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann (Hrsg), Geschichtswissenschaft in der DDR. Bd. I. Berlin 1988 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25), S. 511-533.

- Jerrer, Georg Ludwig, Deutschlands berühmte Männer in einer Reihe historischer Gemälde zur Ermunterung und Bildung der reiferen Jugend. Erster Theil. 2. verbess. u. verm. Aufl. Leipzig 1835.
- Jessipow, B. P./N. K. Gontscharow, Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten. Übersetzt nach der 3. verm. u. verb. Ausgabe. Berlin/Leipzig 1948.
- Johanna Stegen, das Heldenmädchen von Lüneburg. Eine geschichtliche Erzählung. In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 7, S. 419-423.
- Jung, Michael, Die Geschichtserzählung in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht seit 1900 unter besonderer Berücksichtigung der Volksschule. In: Siegfried Quandt/Hans Süßmuth (Hrsg.), Historisches Erzählen. Formen und Funktionen. Göttingen 1982, S. 104-128.
- Ders., Geschichtserzählung heute. Die Wiedergeburt einer untauglichen Methode. In: Geschichtsdidaktik. 5. Jg. (1980), H. 4, S. 383-391.
- Jung, Horst W. u.a., Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen. Deutsch-deutsche Reflexionen. Hamburg 1991.
- Kabisch, Richard, Neues Streben im Geschichtsunterricht. In: Drittes Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins 1913, S. 170-216.
- Kappe, Ernst, Geschichten aus der Geschichte. Das ist: Denkwürdigkeiten aus der Weltgeschichte. Ein Lesebuch fürs Volk und seine Jugend. Meurs 1840.
- Kappler, Renate/Wendelin Szalai, Den Lehrervortrag gewissenhaft planen und wirksam gestalten. In: GuS. 20. Jg. (1978), H. 5, S. 437-445.
- Karl Ellrich 50 Jahre alt. In: dns. 7. Jg. (1952), H. 50, S. 23.
- Karzew, W. G., Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterrichts. Berlin (Ost) 1954.
- Ders., Die Charakterisierung der Volksmassen und einzelner historischer Persönlichkeiten. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 7, S. 406-415.
- Ders., Über Aufgaben und Inhalt der Methodik des Geschichtsunterrichts. In: GiS. 8. Jg. (1955), H. 6, S. 345-359.

- Kayser, Wolfgang, *Das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft*. 10. Aufl. Bern/München 1964.
- Kirchhoff, Hans-Georg, *Ad fontes, Geschichtserzählung und historische Quelle im Unterricht*. In: ders. (Hrsg.), *Weiterführender Geschichtsunterricht*. Ratingen 1971, S. 57-82.
- Ders., *Erzählender Geschichtsunterricht in der Grundschule*. In: Irmgard Hant-sche/Hans-Dieter Schmid (Hrsg.), *Historisches Lernen in der Grundschule*. Stuttgart 1981, S. 108-128.
- Kirsch, Ingrid/Mutterlose, Hanna, *Überlegungen zur Gestaltung der achten Stoffeinheit der sechsten Klasse (II)*. In: *GuS*. 7. Jg. (1965), H. 3, S. 201-221.
- Klauss, Gertrud, *Die Entwicklung des Denkens und der Sprache*. In: *GiS*. 4. Jg. (1951), H. 8, S. 375-380.
- Kleinknecht, Wolfgang, *Die Behandlung der historischen Persönlichkeit*. In: Herbert Krieger (Hrsg.), *Handbuch des Geschichtsunterrichts*. Bd. I: *Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts*. 5. Aufl. München 1969.
- Klemmert, Hugo, *Sechszwanzig Geschichtsbilder zum Gebrauche in den bayerischen Volksschulen*. Würzburg 1884.
- Klingberg, Lothar, *Strukturprobleme der Unterrichtsstunde*. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*. 6. Jg. (1956/57), H. 2, S. 157-161.
- Klinger, Christian, *Ein Beispiel für die Koordinierung der Fächer Geschichte und Deutsch*. In: *GuS*. 3. Jg. (1961), H. 7, S. 612-614.
- Klopp, Onno, *Geschichten, charakteristische Züge und Sagen der deutschen Volksstämme*. Bd. I. *Aus der Zeit der Völkerwanderung. Nach den Quellen erzählt. Nach dem Tode des Verfassers durchgesehene zweite Auflage*. Freiburg i.Br. 1907.
- Ders., *Geschichten und Charakterzüge der deutschen Kaiserzeit von 843-1125. Nach den Quellen erzählt*. Leipzig 1852.

- König, Rudolf, Der Verfall der kleinen Bauernwirtschaften in Rom. Lektionsentwurf für das 5. Schuljahr (5; 331, 4). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 2, S. 78-83.
- Ders., Die deutsche Arbeiterbewegung im ersten Weltkrieg. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 8. Schuljahr (8; 211). In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 10, S. 543-547.
- Körner, Eberhard, Die Bedeutung der vorbereitenden Hausaufgaben für die Wiederholung im Geschichtsunterricht der Oberschule. In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 6, S. 358-361.
- Koffler, Leo, Geschichte und Dialektik. Zur Methodenlehre der dialektischen Geschichtsbetrachtung. 2. Aufl. Darmstadt 1970.
- Kohl, H. u.a. (Hrsg.), Die Bezirke der DDR. Ökonomische Geographie. Gotha/Leipzig o.J. (nicht vor 1971).
- Kohlrausch, Friedrich, Teutsche Geschichte. Für Schulen bearbeitet. Elberfeld 1816.
- Kopp, Fritz, Die Wendung zur "nationalen" Geschichtsbetrachtung in der Sowjetzone. 2. erw. Aufl. München 1955.
- Kornilow, K. N., Einführung in die Psychologie. Berlin/Leipzig 1949.
- Kornrumpf, Ernst, Methodisches Handbuch für den deutschen Geschichtsunterricht. In drei Teilen. 1. Teil. Leipzig 1893.
- Krause, Alfried, Die Ausbreitung der Griechen. Methodische Hinweise zur Stunde der Stoffeinheit "Aus der Geschichte des Alten Griechenland". In: GuS. 4. Jg. (1962), H. 4, S. 319-325.
- Krause, Anne-Dore/Kruppa, Reinhold/Seidel, Inge, Der Lehrplan Geschichte der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Inhaltliche und didaktisch-methodische Erläuterungen. Berlin (Ost) 1989.
- Krause, Elisabeth, Ministerien für das ganze Deutschland? Der Alliierte Kontrollrat und die Frage gesamtdeutscher Zentralverwaltungen. München 1990 (Studien zur Zeitgeschichte 37).

- Kretschmar, Herbert, Der Zusammenbruch des preußischen Militärstaates. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 7. Schuljahr (7; 222). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 10, S. 538-542.
- Krieger, Ferdinand, Der Geschichtsunterricht in Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen. Eine Anleitung zur richtigen Ertheilung der Geschichte. Nürnberg 1876.
- Krieger, Herbert, Darbietung und Durchdringung in mittleren Klassen. In: ders., *Handbuch des Geschichtsunterrichts. Handreichungen für den Geschichtslehrer*. Bd. I: Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts. 5. Aufl. Frankfurt a. M./München/Berlin 1969.
- Krugljak, M. I., Über die Geschichtsmethodik als Wissenschaft. Zur Diskussion über die Geschichtsmethodik als Wissenschaft und über die Struktur des Kurses der Geschichtsmethodik. In: GiS. 8. Jg. (1955), H. 7, S. 403-414.
- Kruppa, Reinhold, Der DDR-Geschichtsunterricht vor der Wende. In: *Geschichte - Erziehung - Politik*. Jg. 1993, H. 11, S. 649-658.
- Kücken, Heinz, Das Heranreifen der Novemberrevolution 1918 in Deutschland. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 8. Schuljahr (8; 211). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 9, S. 484-488.
- Ders., Die Forderungen der Bauern im großen Deutschen Bauernkrieg. Entwurf einer Unterrichtsstunde für die wenig gegliederte Grundschule, 6. Schuljahr (6; 333). In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 1, S. 25-29.
- Kühn, Willy, *Erzählungen aus der Geschichte*. Stuttgart 1969.
- Kühnel, Jürgen, Szene. In: Günther und Irmgard Schweikle (Hrsg.), *Metzler-Literaturlexikon. Begriffe und Definitionen*. 2. überarb. Aufl. Stuttgart 1990, S. 454.
- Küppers, Waltraut, *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts*. Bern/Stuttgart 1961.
- Kuppe, Johannes, Geschichtsschreibung der SED im Umbruch. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft in der DDR*. Bd. I. Berlin 1988 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25), S. 103-128.

- Labriola, Antonio, Über den historischen Materialismus. Hrsg.: Anneheide Ascheri-Osterlow und Claudio Pozzoli. Frankfurt a.M. 1979.
- Landesverein preußischer Volksschullehrer, Fragen betreffend den Geschichtsunterricht. In: Westfälische Lehrerzeitung. 1877, Nr. 21 (nicht paginiert).
- Lang, Paul, Stilistisch-rhetorisches Arbeitsbuch. 3. Aufl. Aarau 1946.
- Languth, Herbert, Der Aufstand der schlesischen Weber im Jahre 1844. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 7. Schuljahr (7; 423c). In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 1, S. 29-32.
- Laschitza, Horst, Kämpferische Demokratie gegen Faschismus. Die programmatische Vorbereitung auf die antifaschistisch-demokratische Umwälzung in Deutschland durch die Parteiführung der KPD. Berlin (Ost) 1969.
- Laubisch, Werner, Ein verheißungsvolles Beginnen. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 6, S. 350-351.
- Lehrbuchredaktion "Mittelschule", Neue Lehrbücher für das 5. und 6. Schuljahr. In: GiS. 10. Jg. (1957), H. 8, S. 438-440.
- Lehrbuchredaktion "Oberschule", Drei neue Geschichtslehrbücher. In: GiS. 10. Jg. (1957), H. 8, S. 440-443.
- Lehrplan der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Geschichte Klasse 5 bis 10. Berlin (Ost) 1959.
- Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Geschichte. Klasse 5 bis 10. Berlin (Ost) 1959.
- Lehrplan für das Fach Geschichte. Klasse 8 bis 10 der Oberschule, Klasse 9 der Volksschule, Absolventen der Klasse 8 der Oberschule in der Berufsausbildung. Überarbeitete Fassung des Lehrplans von 1959 für die Klassen 8 bis 10. Berlin (Ost) 1966.
- Lehrplan für den Geschichtsunterricht in der Grundschule. (Vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut ausgearbeiteter Entwurf.) In: GiS. 4. Jg. (1951), Sonderheft.

- Lehrplan für den vaterländischen Geschichtsunterricht. In: Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Arnberg. 5. Jg. (1895), S. 54-59.
- Lehrplan für Grundschulen. Geschichte. 1.-8. Schuljahr. Berlin (Ost) 1951.
- Lehrplan für Grundschulen. Geschichte. 5.-8. Schuljahr Berlin (Ost) 1951.
- Lehrplan für Grundschulen. Geschichte. 5.-8. Schuljahr. Berlin (Ost) 1952.
- Lehrplan für Grundschulen. Geschichte. 5.-8. Schuljahr. Berlin (Ost) 1953.
- Lehrplan für Grundschulen. Geschichte. 5.-8. Schuljahr. Berlin (Ost) 1954.
- Lehrplan für Mittelschulen. Geschichte. 5. Klasse. Berlin (Ost) 1956.
- Lehrplan für Mittelschulen. Geschichte. 9. Klasse. Berlin (Ost) 1955.
- Lehrplan für Mittelschulen. Geschichte. 10. Klasse. Berlin (Ost) 1956.
- Lehrplan für Zehnjahresschulen. Geschichte. Berlin (Ost) 1951.
- Lehrplan Geschichte. Klassen 5-10. Berlin (Ost) 1988.
- Lehrplan Geschichte. Klasse 5 bis 7. Berlin (Ost) 1981.
- Lehrplan Geschichte. Klasse 5 bis 7. 2. Aufl. Berlin (Ost) 1984.
- Lehrplan Geschichte. 6. Klasse. Mittelschule. Berlin (Ost) 1957.
- Lemberg, R. G., Zur Theorie und praktischen Anwendung der Unterrichtsmethoden. (Informationsmaterial aus der pädagogischen Literatur der Sowjetunion und der Länder der Volksdemokratie 28.)
- Lenin, Wladimir Iljanowitsch, Was sind "Volksfreude" und wie kämpfen sie gegen die Sozialdemokraten? In: ders., Werke. Bd. I (1893-1894). Nachdruck russ. Ausg. Berlin (Ost) 1965, S. 123-338.
- Leonhard, Wolfgang, Die Revolution entläßt ihre Kinder. Köln/Berlin 1955.
- Lewek, Gert, Die Entwicklung handwerklicher Fähigkeiten bei den Stämmen der Bauern und Hirten. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 9, S. 479-481.
- Ders., Vorschläge zur Gestaltung der Stundenentwürfe, die in der Zeitschrift "Geschichte in der Schule" veröffentlicht werden. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 1, S. 52-53.

- Lindemann, Walter, Die Lehrererzählung. Zur Bedeutung der sowjetischen Methodik des Geschichtsunterrichts in den Schulen der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe.* 4. Jg. (1955), H. 4, S. 617-624.
- Ders., Warnung vor Scheiblhuber. In: *dns.* 3. Jg. (1948), H. 11, S. 346.
- Lissek, Manfred, Geschichte und politische Bildung. Fachunterricht zwischen Integration und Kooperation. In: *Verband der Geschichtslehrer Deutschlands unter Mitarbeit von Manfred Kuhn u.a. durch Paul Leiding (Hrsg.), Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen.* Stuttgart 1988, S. 186-203.
- Loch, Werner/Schaaf, Erwin, Die Erzählung im Geschichtsunterricht. Ein Tagungsbericht. In: *Ulrich Kröll (Hrsg.), Geschichtslehrerfortbildung.* Münster 1985, S. 168-179.
- Lorenz, Wolfgang, Der Präsident der Deutschen Demokratischen Republik. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 8. Schuljahr (8; 676). In: *GiS.* 5. Jg. (1952), H. 5, S. 267-269.
- Ludwig, Otto, Berichten und Erzählen - Variationen eines Musters. In: *Konrad Ehlich (Hrsg.), Erzählen in der Schule.* Tübingen 1984 (Kommunikation und Institution 10), S. 38-54.
- Lübke, Norbert, *Gegenwartsnaher Geschichtsunterricht.* Dortmund 1950.
- Lückert, Herbert, Auf dem Sklavenmarkt zu Delos. Eine geschichtliche Erzählung. In: *GiS.* 6. Jg. (1953), H. 3, S. 139-142.
- Lukas, Georg, Was fesselt den Schüler an der Geschichte. In: *Vergangenheit und Gegenwart.* 1. Jg. (1911), H. 3, S. 176-183.
- Makowitz, Bärbel, Zu einigen Potenzen der Heimatgeschichte bei der Erhöhung der Lebendigkeit, Konkretetheit und Anschaulichkeit des Geschichtsunterrichts. (Dargestellt an Beispielen des Geschichtsunterrichts in den Klassen 5-10. Templin, den 20.6.1985. Pädagogische Lesung [Standort: Pädagogische Zentralbibliothek 85-11-24d].

- Mannzmann, Anneliese, Geschichtsunterricht und politische Bildung unter gesellschaftsgeschichtlicher Perspektive. In: dies. (Hrsg.), Geschichte der Unterrichtsfächer. Bd. II. Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik. München 1983, S. 19-73.
- Marienfeld, Wolfgang/Osterwald, Wilfried, Die Geschichte im Unterricht. Grundlegung und Methode. Düsseldorf 1966.
- Marx, Karl, Zur Kritik der Politischen Ökonomie. (Vorwort.). In: Karl Marx/Friedrich Engels, Werke Bd. XIII. Berlin 1964.
- Masur, Gerhard, Geschichtslehrer arbeiten mit Anekdoten. Eine Anekdote aus dem Jahre 1811. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 7, S. 439-438.
- Matrunenkow, S., Aus der Methodik des Geschichtsunterrichts in der Sowjet-schule. In: GiS. 2. Jg. (1949), H. 2, S. 17-30.
- Mausolf, Horst, Erfahrungen bei einer konkreten, lebensverbundenen und anschaulichen Vermittlung im Geschichtsunterricht durch die Nutzung heimatgeschichtlichen Materials am Beispiel der Stoffeinheit 10.2. Altentreptow, den 4. Juni 1986 Pädagogische Lesung [Standort: Pädagogische Zentralbibliothek Berlin 86-11-32b].
- Mayer, Ulrich, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Nachkriegszeit (1945 bis 1963). In: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hrsg.), Gesellschaft - Staat - Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980. Düsseldorf 1982, S. 349-380.
- Mehle, Richard, Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. In: dns. 4. Jg. (1949), H. 13, S. 441 f.
- Mehring, Franz, Über den historischer Materialismus. Berlin (Ost) 1947.
- Meinck, Willi, Die Behandlung des Jugendgesetzes im Unterricht des 8. Schuljahres. In: GiS. 3. Jg. (1950), H. 6, S. 32-40.
- Ders., Geschichtsunterricht mit dem neuen Lehrbuch im 5. Schuljahr. In: dns. 5. Jg. (1950), H. 36, S. 925-928.
- Ders., Helft uns mit an der Gestaltung der neuen Geschichtslehrbücher. In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 1, S. 38-39.

- Ders., Lektionsentwurf für eine Wiederholungsstunde zur römischen Geschichte. In: *GiS*. 4. Jg. (1951), H. 5, S. 222-226.
- Ders., Unterrichtsbeispiel: Der athenische Sklavenhalterstaat auf der Höhe seiner Macht. In: *GiS*. 4. Jg. (1951), H. 12, S. 598-601.
- Ders., Zu den Kritiken am neuen Geschichtsbuch. In: *GiS*. 4. Jg. (1951), H. 4, S. 180-185.
- Ders., Zur Arbeit mit dem Geschichtslehrbuch. In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 2, S. 102-107.
- Menzel, Walter, Der Zerfall des fränkischen Reiches. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 5. Schuljahr (5; 433). In: *GiS*. 6. Jg. (1953), H. 5, S. 274-276.
- Ders., Die Entdeckungsfahrten der Portugiesen und Spanier. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 6. Schuljahr (6; 412). In: *GiS*. 7. Jg. (1954), H. 2, S. 94-98.
- Merker, Wolfgang, Die Anfänge der deutschen Zentralverwaltungen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1945-46. In: *Archivmitteilungen*. 31. Jg. (1981), H. 5, S. 161-167.
- Ders., Die deutschen Zentralverwaltungen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1945-1947. Diss. Berlin (Ost), S. 22.
- Methodische Anleitung für den Geschichtsunterricht im 5. Schuljahr. 1.-4. Lieferung. (= Beilage zur "Geschichte in der Schule". 9. Jg. (1956))
- Methodische Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan für das Fach Geschichte. Vorschläge zur Stoffverteilung für das I. Tertial. Erläuternde Bemerkungen zur Stoffverteilung. Hrsg. vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut, Sektion Unterrichtsmethodik und Lehrpläne. Berlin (Ost) 1959.
- Methodischer Brief zum Lehrplan für das Fach Geschichte. Hrsg. vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut, Sektion Unterrichtsmethodik und Lehrpläne. Berlin (Ost) 1959.
- Metz, Karl Heinz, Grundformen historiographischen Denkens. Wissenschaftsgeschichte als Methodologie. Dargestellt an Ranke, Treitschke und Lamprecht. Mit einem Anhang über zeitgenössische Geschichtstheorie

München 1979 (Münchener Universitätschriften. Reihe der Philosophischen Fakultät 21).

Metzger, Stephan, Die Geschichtsstunde. Donauwörth 1970.

Mewis, Gerhard, Das Frankenreich in der frühfeudalen Periode. Stundenentwürfe für eine Unterrichtseinheit im 10. Schuljahr (5 Stunden). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 8, S. 430-440.

Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen, Lehrprogramm für die Ausbildung von Diplomlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in Methodik des Geschichtsunterrichts. Als verbindliches Lehrprogramm für die Ausbildung an Universitäten und Hochschulen der DDR bestätigt. Berlin (Ost) 1983.

Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik, HA Lehrerausbildung (Hrsg.), Lehrprogramm für das Fach Methodik des Geschichtsunterrichts. o.O. 1954 (Beilage zu "Geschichte in der Schule").

Mitteilungen. Arbeitsschule und Geschichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart. 1. Jg. (1911), H. 6, S. 396-400.

Morhart, Dieter, Plädoyer für die Geschichtserzählung. In: GWU. 33. Jg. (1982), H.2 S. 94-116.

Mühlstädt, Herbert, Das Unterrichtsthema "Die kulturellen Leistungen der alten Griechen" in der 5. Klasse. In: GuS. 4. Jg. (1962), H. 5, S. 405-415.

Ders., Der Freiheitskampf der Griechen gegen die Perser. In: GuS. 3. Jg. (1961), S. 206-223; H. 5, S. 423-449.

Ders., Der Geschichtslehrer erzählt. Band I. Berlin (Ost) 1962.

Ders., Der Geschichtslehrer erzählt. Band II. Berlin (Ost) 1965.

Ders., Der Geschichtslehrer erzählt. Band III. Berlin (Ost) 1969.

Ders., Der Geschichtslehrer erzählt. Ergänzungsband. Berlin (Ost) 1974.

Ders., Der Geschichtslehrer erzählt. Band 1. Von der Urgesellschaft bis zum Untergang des Weströmischen Reiches. Neue Fassung. Berlin (Ost) 1980.

- Ders., *Der Geschichtslehrer erzählt. Neue Fassung. Band 2: Von den Anfängen des Frankenreiches bis zum Vorabend der deutschen frühbürgerlichen Revolution.* Berlin (Ost) 1983.
- Ders., *Der Geschichtslehrer erzählt. Neue Fassung. Band 3: Von der deutschen frühbürgerlichen Revolution bis zur französischen Revolution.* Berlin (Ost) 1985.
- Ders., *Geschichte der Geschichtsmethodik, wie wir sie nicht betreiben sollten.* In: *GiS.* 11. Jg. (1958), H. 6, S. 319-324.
- Ders., *Wie Karl Marx zum Lehrer und Führer der Arbeiterklasse wurde. Eine geschichtliche Erzählung.* In: *GiS.* 6. Jg. (1953), H. 4, S. 191-199.
- Mühlstädt, Herbert/Ziebarth, Erich, *Der IV. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und seine Bedeutung für die Geschichts- und Gegenwartskundeunterricht.* In: *GiS.* 7. Jg. (1954), H. 9, S. 498-510.
- Müller, Dietmar, *Die Völkerschlacht bei Leipzig.* In: *GiS.* 9. Jg. (1956), H. 8, S. 482-485.
- Müller, Günther, *Erzählzeit und erzählte Zeit.* In: *Festschrift für Paul Kluckhohn und Hermann Schneider. Gewidmet zu ihrem 60. Geburtstag.* Tübingen 1948, S. 195-212.
- Ders., *Über das Zeitgerüst des Erzählens. (Am Beispiel des Jürg Jenatsch.)* In: *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaften und Geistesgeschichte.* 24. Jg. (1950), S. 1-31.
- Müller, Joachim, *Die Pariser Kommune. Erfahrungsbericht über eine Unterrichtseinheit im 7. Schuljahr (7; 532).* In: *GiS.* 7. Jg. (1954), H. 2, S. 98-102.
- Ders., *Die Städter wehrten sich gegen die Raubritter.* In: *GiS.* 8. Jg. (1955), H. 8, S. 488-490.
- Müller, Joachim/Dietze, Heinz, *Über unsere Erfahrungen bei der patriotischen Erziehung der Schüler im Geschichtsunterricht.* In: *GiS.* 6. Jg. (1953), H. 12, S. 656-658.
- Müller, Rudolf, *Bemerkungen zum Geschichtsbuch des 7. Schuljahres, Teil II.* In: *GiS.* 5. Jg. (1952), H. 3, S. 168.

- Müller, Ruth, Die Entwicklung der Lehrerbildung beim Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik (1949-1955). Diss. (B) Leipzig 1969.
- Nase, Anton, Die Gründung des deutschen Reiches. Entwurf einer Unterrichtsstunde für die weniggegliederte Grundschule, 6. Schuljahr (6; 121, 2). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 9, S. 481-483.
- Naumann, Harry, Geschichtslehrer arbeiten mit Anekdoten. Ich verwandte "Das Anekdotenbuch" von F. C. Weiskopf im Unterricht. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 8, S. 485-487.
- Nechels, Ulrike, Heimatgeschichte im Geschichtsunterricht - unter besonderer Berücksichtigung der Altersbesonderheiten der Schüler der Klasse 8. Diplomarbeit. Greifswald 1984.
- Neidhardt, Ute/Radtke, Kuno, Die ersten beiden Unterrichtsstunden der Unterrichtseinheit "Aus der Geschichte der Urgemeinschaft". Hinweise zur Gestaltung dieser Stunden in Klasse 5. In: GuS. 2. Jg. (1960), H. 8, S. 738-745.
- Neuhäuser-Wespy, Ulrich, Erbe und Tradition in der DDR. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann (Hrsg.), Geschichtswissenschaft in der DDR. Bd. I. Berlin 1988 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25), S. 129-153.
- Neurath, Johann Friedrich Albrecht Constantin von, Geschichtserzählung nebst rechtlicher Erörterung der dabey vorkommenden Fragen in der bey dem kaiserl. Reichskammergericht eingeführten Rechtssache: Hoch- und Teutschmeister contra die Herren Grafen zu Isenburg. O.O. ca. 1780.
- Neumann, Thomas, Die Maßnahme. Eine Herrschaftsgeschichte der SED. Hamburg 1991.
- Nickel, Bodo, Mit der Heimatgeschichte den Geschichtsunterricht interessanter, lebensvoller und praxisverbundener gestalten! O.O. u. o.J. Pädagogische Lesung [Standort: Pädagogische Zentralbibliothek Berlin 149a].
- Niehoff, Otto, Hinweise zur Behandlung des Themas "Ägypten" in der 5. Klasse. In: GuS. 2. Jg. (1960), S. 1104-1111.

- Niemetz, Gerold, *Praxis Geschichtsunterricht. Methoden - Inhalte - Beispiele.* Stuttgart 1983.
- Nitschke, Willi/Tiemann, Fritz, *Zur Frage der Behandlung des Aufbaus des Sozialismus in der Sowjetunion im 8. Schuljahr.* In: *GiS.* 3. Jg. (1950), H. 11, S. 24-31.
- Oettinger, Klaus, *Identifikation oder Distanz. Typische Erzählformen der Historiographie.* In: *Der Deutschunterricht.* 26. Jg. (1974), H. 6, S. 27-36.
- Offermanns, Hubert, *Das Geschichtsbuch für das 5. Schuljahr (I. Teil).* In: *dns.* 5. Jg. (1950), H. 26, S. 676-680.
- Ogorodnikow, I. T./Schimbirjew, P. N., *Lehrbuch der Pädagogik.* Berlin/Leipzig 1949.
- Oltrogge, Wilhelm, *Der Geschichtsunterricht.* Darmstadt 1958 (Handbuch der Mittelschulpädagogik in Einzeldarstellungen).
- Oppermann, Martin, *Eine interessante Geschichtsstunde in der 5. Klasse über die Sklavenarbeit in Griechenland.* In: *GuS.* 5. Jg. (1963), H. 4, S. 329-332.
- Oreschkow, P. S., *Die Grundlagen der sowjetischen Didaktik.* Berlin/Leipzig 1948.
- Osburg, Florian, *Bericht über die Arbeit der Geschichtsmethodiker an den Pädagogischen Fakultäten der Universitäten der Deutschen Demokratischen Republik.* In: *GiS.* 7. Jg. (1954), H. 11, S. 648-654.
- Otte, Marthel/Bleyer, Rolf, *Der Widerstand gegen den Faschismus in Deutschland. Vorbereitung auf eine Unterrichtseinheit im 8. Schuljahr (8; 426).* In: *GiS.* 7. Jg. (1954), H. 2, S. 102-103.
- Overesch, Manfred, *Die Deutschen und die Deutsche Frage 1945-1955. Darstellung und Dokumente.* Düsseldorf 1985.
- Pädagogisches Bezirkskabinett Dresden, *Materialien zur Verbesserung des Geschichtsunterrichts. Heft 1. Tagung der Fachgruppe Geschichte vom 3. Dezember 1959. Als Manuskript gedruckt. Dresden (wahrscheinlich 1960).*

- Pädagogisches Bezirkskabinett Dresden, Materialien zur Verbesserung des Geschichtsunterrichts. Heft 2. Tagung der Fachgruppe Geschichte zum Thema: Wie organisiert der Lehrer die selbständige Tätigkeit der Schüler im Geschichtsunterricht. Als Manuskript gedruckt. Dresden 1960.
- Pädagogische Hochschule "Karl Friedrich Wilhelm Wander" Dresden, Sektion Germanistik/Geschichte/Kunsterziehung, Wissenschaftsbereich Methodik des Geschichtsunterrichts. Internes Arbeits- und Studienmaterial für die Ausbildung der Studenten., als Manuskript gedruckt, unveränderte Nachauflage der Ausgabe von 1981, Dresden 1983.
- Pädagogisches Institut Leipzig, Lehrstuhl Geschichte, Abteilung Geschichtsmethodik/Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher. Leipzig (vermutl. 1968).
- Pädagogisches Kreiskabinett Stollberg (Erzgeb.); Fachkommission Geschichte, Unsere Heimat im Dreißigjährigen Krieg. Stollberg o.J.
- Pädagogisches Kreiskabinett Stollberg (Erzgeb.); Fachkommission Geschichte, Unsere Heimat im Großen Deutschen Bauernkrieg. Stollberg o.J.
- Pädagogische Warte. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Konferenzwesen und pädagogische Kritik. 19. Jg. (1912), H. 9, S. 522 (Scheiblhuber, Deutsche Geschichte).
- Pandel, Hans-Jürgen, Entwicklung der didaktischen Darstellung: Katechese - Erzählung - narrative Rekonstruktion. Eine Diskussionsbemerkung. In: Karl-Ernst Jeismann/Siegfried Quandt, Geschichtsdarstellung: Determinanten und Prinzipien. Göttingen 1982.
- Ders., Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographischen Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765-1830). Stuttgart/Bad Cannstatt 1990 (Fundamente historica. Texte und Forschungen 2).
- Pape, Erich, Die Auswirkungen der Februarrevolution und der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution auf Deutschland. (Ein Erfahrungsbericht.) In: GuS. 4. Jg. (1962), H. 5, S. 397-405.
- Ders., Überlegungen zur Lehrererzählung im Geschichtsunterricht. In: GuS. 14. Jg. (1972), H. 8, S. 747-753.

- Ders., Wie ich vor 30 Jahren Geschichtslehrer wurde. In: GuS. 19. Jg. (1977), H. 1, S. 112-118.
- Paters, Joachim, Die Politik der Regierung der Deutschen Demokratischen Republik - eine Politik des Kampfes um den Frieden. In: GiS. 3. Jg. (1950), H. 9, S. 23-29.
- Peisker, Elke, Die Heimatgeschichte im Geschichtsunterricht der 10. Klasse und die Altersbesonderheiten dieser Klassenstufe. Diplomarbeit. Greifswald 1984.
- Peter, Carl, Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Ein methodischer Versuch. Beitrag zur Neugestaltung des deutschen Gymnasialwesens. Halle 1849.
- Petrow, J. D., Die Rolle des Bildes bei der Lehrerzählung im Geschichtsunterricht. In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 6, S. 296-302.
- Plechanow, G. W., Über die Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte. Berlin (Ost) 1945.
- Plecher, Hans, Die Erzählung im Unterricht. In: Neue Westdeutsche Lehrerzeitung. 21. Jg. (1915), Nr. 30, S. 349-352.
- Präzisierte Lehrplan für Geschichte. Klasse 5. Unveränd. Nachaufl. Berlin (Ost) 1968.
- Präzisierte Lehrplan für Geschichte. Klasse 7. Berlin 1967.
- Präzisierte Lehrplan für Geschichte. Klasse 8. Berlin (Ost) 1968.
- Prof. Dr. Donath/Prof. Dr. Gentner/Dr. Osburg/Prof. Dr. Stohr/Dr. Weitendorf, Konzeption zum System der Geschichtsmethodik. In: GuS. 4. Jg. (1962), H. 10, S. 828-842.
- Programm des großherzoglichen Gymnasiums zu Karlsruhe für das Schuljahr 1878-79.
- Prokoph, Kurt, Die Ursachen und Voraussetzungen der Entdeckungsfahrten im Mittelalter. Vorbereitung auf eine Unterrichtsstunde für das 6. Schuljahr (6; 411). In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 1, S. 17-20.
- Ders., Die Klassenkämpfe in den deutschen Städten des Mittelalters. Vorbereitung auf eine Stoffeinheit im 6. Schuljahr (6; 22) für die wenig ge-

- gliederte Grundschule (Zweistufenklasse). In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 10, S. 609-624.
- Prosina, N. L., Die Sprache des Lehrers im Geschichtsunterricht. In: GuS. 2. Jg. (1960), H. 7, S. 619-624.
- Protokoll der Verhandlungen der 2. Parteikonferenz der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. 9.-12. Juli in der Werner Seelenbinder-Halle zu Berlin. Berlin (Ost) 1952.
- Protokoll der Verhandlungen des IX. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands im Palast der Republik in Berlin 18. bis 22. Mai 1976. Bd. I: 1.-3. Beratungstag. Berlin (Ost) 1976.
- Prüll, H., Was wird der Lehrer von Scharrelmanns Forderungen annehmen und was muß er entschieden ablehnen? In: Pädagogische Werte. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Konferenzwesen und pädagogische Kritik. 16. Jg. (1909), H. 17, S. 963-969; H. 18, S. 1026-1032.
- Psaar, Werner, Der endgültige Sieg der Partikulargewalten über die königliche Zentralgewalt. - Der Verfall der kaiserlichen Macht. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 10. Schuljahr. In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 12, S. 651-655.
- Puskeppeleit, Annemarie, Anschauliche Darstellung des Geschichtsunterrichts - eine Gefahr für ideologische Klarheit. In: GiS. 3. Jg. (1950), H. 4, S. 49-50.
- Dies., Das Frankenreich unter den Nachfolgern Chlodwigs. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 5. Schuljahr (5; 43). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 5, S. 254-258.
- Dies., Wie ich die französische Februarrevolution im 7. Schuljahr behandelte. In: GiS. 3. Jg. (1950), H. 2, S. 13-20.
- Quandt, Siegfried, Erich Weniger (1894-1961). In: ders. (Hrsg.), Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen. Paderborn/München/Wien 1978, S. 327-364.
- Quing, Ding, Reformgeschichte der SED. Die evolutionäre Umwandlung der Führungsrolle der SED in der DDR (1945-1971). München 1990 (Auduv-Studien: Reihe Politikwissenschaften 42).

- Raabe, Aug., Leitfaden zur Weltgeschichte. Zum Selbstunterricht und für Schulen. Braunschweig 1804.
- Raasch, Rudolf, Didaktische und methodische Strömungen im deutschen Geschichtsunterricht von 1945-1955. (Eine gesellschaftliche Studie.) Diss. Berlin (Ost) 1956.
- Radtke, Kuno, Aus der Geschichte des Frankenreiches. Zur Behandlung im Unterricht der 6. Klasse. In: GuS. 1. Jg. (1959), H. 3, S. 740-750.
- Reble, Albert, Geschichte der Pädagogik. 13. Aufl. Stuttgart 1980.
- Reckwitz, Rolf, Aus der sowjetischen Geschichtsmethodik. In: GuS. 9. Jg. (1967), H. 10, S. 927-929.
- Redaktion und Redaktionskollegium der Zeitschrift "Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde". In: GuS. 2. Jg. (1960), H. 2, S. 187.
- Reich, Kersten, Theorien der Allgemeinen Didaktik. Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Stuttgart 1977.
- Reichel, Gerhard, Das Zusammenleben der Bauern und Hirten in Sippen und Stämmen. Entwurf einer Unterrichtslektion (5, 244). In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 9/10, S. 433-435.
- Reichel, Max, Der neue Münchener Geschichtslehrplan. In: Vergangenheit und Gegenwart. 3. Jg. (1913), H. 1, S. 23-29.
- Rein, Wilhelm, Zur Synthese im historischen Unterricht. Einige Differenzpunkte zwischen Dörpfeld und der Zillerschen Schule. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 17. Jg. (1885), S. 1-12.
- Rein, W./Pickel, A./Scheller, A. (Bearb.), Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen. Das fünfte Schuljahr. 2. Aufl. Dresden 1886.
- Reißmann, Walter, Stoffbeschaffung und Stoffgestaltung - beide sind gleich wichtig. In: dns. 3. Jg. (1948), H. 11, S. 346-348.
- Ders., Wege zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Grundschule. In: dns. 2. Jg. (1947), H. 17, S. 605-608.

- Rentsch, Werner, Die revolutionären Vorgänge im März 1848 in Preußen. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 7. Schuljahr (7; 432e). In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 12, S. 637-640.
- Ders., Die wachsende Stärke der Arbeiterbewegung am Ende des 19. Jahrhunderts. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 7. Schuljahr (7; 721). In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 4, S. 219-223.
- Resolution der methodischen Kommission des 4. Pädagogischen Kongresses. In: dns. 4. Jg. (1949), H. 21, S. 724 f.
- Richter, Albert, Der weltgeschichtliche Unterricht in der deutschen Volksschule in seiner methodischen Entwicklung. In: C. Kehr (Hrsg.), Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Bd. I. Gotha 1877.
- Richter, Manfred/Zorn, Rolf, Die ersten Arbeiterorganisationen in Deutschland. Erfahrungsbericht über eine Unterrichtsstunde im 7. Schuljahr (7; 513). In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 1, S. 37-41.
- Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen. Stand vom 1.3.1948. Berlin/Leipzig 1948.
- Richtlinien für den Unterricht in deutscher Geschichte. Ausgearbeitet von einer Gruppe demokratischer Lehrer im Auftrage der deutschen Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone. Erster Teil: Vom germanischen Altertum bis zum Ausgang des Mittelalters. 2. Aufl. Berlin/Leipzig 1946.
- Richtlinien für den Unterricht in deutscher Geschichte. Ausgearbeitet von einer Gruppe demokratischer Lehrer im Auftrage der deutschen Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone. Zweiter Teil: Deutsche Geschichte in der neueren Zeit. Berlin/Leipzig 1946.
- Richtlinien für den Unterricht in deutscher Geschichte. Ausgearbeitet von einer Gruppe demokratischer Lehrer im Auftrage der deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone. Dritter Teil: Deutsche Geschichte in der neuesten Zeit. Berlin/Leipzig 1946.

- Riemeck, Renate, Kindgemäßer Geschichtsunterricht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 4. Jg. (1952), S. 403-408.
- Dies., Stilwandel im Geschichtsunterricht der Volksschule. In: Bildung und Erziehung. 4. Jg. (1951), S. 11.
- Dies., Zur Methodik der Erzählung im Geschichtsunterricht. In: Welt der Schule. 8. Jg. (1955), H. 8, S. 393-400.
- Rienaß, Kurt, Meine Erfahrung bei der Anwendung vielfältiger Methoden im Erziehungsprozeß. In: GuS. 1. Jg. (1959), H. 1, S. 579-585.
- Riesenberger, Dieter, Die Lehrererzählung im Geschichtsunterricht. In: Hans Süsmuth (Hrsg.), Historisch-politischer Unterricht. Stuttgart 1973, S. 41-69.
- Ders., Geschichte und Geschichtsunterricht in der DDR. Aspekte und Tendenzen. Göttingen 1973.
- Roeder-Knorr, Herlinde, Zeiten und Menschen. Geschichtserzählung. Paderborn 1969.
- Rösner, Max, Unterrichtstechnik. Hannover 1951.
- Rössler, Ingeborg, Die internationale Bedeutung der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution. Ein Vorschlag zur Behandlung im Geschichtsunterricht des 8. Schuljahres. In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 9/10, S. 423-429.
- Röbler, Ingeborg u. Hans, Stoffquellen und Stoffgestaltung. In: dns, 3. Jg. (1948), H. 11, S. 342-345.
- Rohlfes, Joachim, Geschichtsunterricht in Deutschland von der frühen Neuzeit bis zum Ende der Aufklärung. In: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider, Gesellschaft - Staat - Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980. Düsseldorf 1982, S. 11-43.
- Ders., Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik 1953 bis 1969. In: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hrsg.), Gesellschaft - Staat - Geschichtsunterricht: Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980. Düsseldorf 1982, S. 381-414.

- Ders., Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er zu den 80er Jahren. In: Verband der Geschichtslehrer Deutschlands unter Mitarbeit von Manfred Kuhn u.a. durch Paul Leidinger (Hrsg.), *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik*. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen. Stuttgart 1988, S. 154-170.
- Roth, Alois, *Die Elemente der Unterrichtsmethode*. München 1967 (Schriften für die Schulpraxis 37).
- Roth, Heinrich, *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule*. 2., um Vorwort und Literaturverzeichnis erweiterte Aufl. München 1958.
- Ruckick, Hans-Joachim, *Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR von 1959 bis 1971*. Diss. Leipzig 1984.
- Rude, Adolf, *Methodik des gesamten Volksschulunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der neueren Bestrebungen*. Evangelische Ausgabe. 12. verb. u. verm. Aufl. Osterwiek/Leipzig 1912.
- Rüsen, Jörn, *Die vier Typen des historischen Erzählens*. In: Reinhart Koselleck u.a. (Hrsg.), *Formen der Geschichtsschreibung. Theorie der Geschichte*. Beiträge zur Historik. Bd. 4. München 1985, S. 514-605.
- Rüttgers, Severin, *Nationaler Geschichtsunterricht in der Volksschule*. In: *Neue Westdeutsche Lehrerzeitung*. 14. Jg. (1908/09), Nr. 7, S. 100-102.
- Sänger, Heinz, *Untersuchungen zur sprachlichen Gestaltung stoffdarstellender Texte im Geschichtslehrbuch für Klasse 6*. Berlin (Ost) 1972 (Informationen zu Schulbuchfragen).
- Scheel, Heinrich, *Das Verhalten der imperialistischen Mächte zur Hitlerdiktatur. Lektionsentwurf für eine Geschichtsstunde im 8. Schuljahr (8; 425)*. In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 1, S. 31-36.
- Scheeler, Werner, *Die Steinsburg bei Römhild - eine geschichtliche Erzählung*. In: *dns*. 3. Jg. (1948), H. 19, S. 639-641.
- Scheiblhuber, Alois Clemens, *Aus der Heimat. Kulturbilder aus alten Jahrhunderten*. Nürnberg 1910.

- Ders., Beiträge zur Reform des Geschichtsunterrichts. Straubing 1901.
- Ders., Bonifatius. In: Freie Bayerische Schulzeitung. 4. Jg. (1903), Nr. 23, S. 193-196; Nr. 24, S. 201-205.
- Ders., Deutsche Geschichte. Erzählungen und Berichte nach Quellen. Ausgew. u. bearb. von Wilhelm Oberwallner in Zusammenarbeit mit dem Verlag. München 1961.
- Ders., Erleben durch phantasiemäßige Darstellung. In: Drittes Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins 1913, S. 217-233.
- Ders., Geschichte und Gesinnungsunterricht. In: Neue Bahnen. 15. Jg. (1904), S. 283-290; S. 336-345.
- Ders., Kindlicher Geschichtsunterricht. Nürnberg 1905.
- Ders., Neues Leben. In: Neue Bahnen. 21. Jg. (1909/10), S. 97-102.
- Ders., Über die unterrichtliche Behandlung des Kulturgeschichtlichen. In: Bayerische Lehrerzeitung. 37. Jg. (1903), Nr. 5, S. 89-92; Nr. 6, S. 109-111; Nr. 7, S. 125-129.
- Scheibner, Helmut, Bemerkungen zum Lehrbuch für den Geschichtsunterricht, 8. Schuljahr, II. Teil: Die Novemberrevolution in Deutschland. In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 11, S. 532-538.
- Ders., Das Geschichtslehrerkollektiv des Kreises Burg ergriff die Initiative. Über die Tätigkeit eines Geschichtslehrerkollektivs. In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 7, S. 366-369.
- Ders., Die Anfänge des Frankenreiches. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 5. Schuljahr (5; 42). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 4, S. 188-193.
- Ders., Die aufsteigende Entwicklung der französischen bürgerlichen Revolution von 1789 (I). Beispiel einer Unterrichtsvorbereitung. In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 6, S. 307-319.
- Ders., Die aufsteigende Entwicklung der französischen bürgerlichen Revolution von 1789 (II). Beispiel einer Unterrichtsvorbereitung. In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 7, S. 370-381.

- Ders., Die aufsteigende Entwicklung der französischen bürgerlichen Revolution von 1789 (Schluß). Beispiel einer Unterrichtsvorbereitung. In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 8, S. 419-425.
- Scheibner, Helmut/Fuchs, Marion, Handreichungen für den Geschichtsunterricht. 6. Schuljahr Berlin (Ost) 1958.
- Schenderlein, Ehrenfried, Die Ausbeutung der Sklaven. Lektionsentwurf für eine Geschichtsstunde im 5. Schuljahr. In: *GiS*. 4. Jg. (1951), H. 11, S. 543-549.
- Schiewe, Dieter, Der Tauschhandel zwischen Römern und Germanen. Hinweise zur Behandlung des Themas in der 6. Klasse. In: *GuS*. 3. Jg. (1961), H. 10, S. 942-947.
- Schlegel, Wolfgang, Geschichtserzählung oder Geschichtsquelle. In: Gerhard Schneider, *Die Quelle im Geschichtsunterricht*. Donauwörth 1975, S. 113-137.
- Schmid, Hans-Dieter, Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der SBZ/DDR. In: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hrsg.), *Gesellschaft - Staat - Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980*. 1. Aufl. 1982, S. 313-348.
- Ders., Die marxistisch-leninistische Geschichtswissenschaft und der Geschichtsunterricht in der DDR. In: Alexander Fischer/Günther Heydemann (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft in der DDR*. Bd. I. Berlin 1988 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung 25), S. 435-458.
- Ders., *Geschichtsunterricht in der DDR. Eine Einführung*. Stuttgart 1979 (Anmerkungen und Argumente 25).
- Schmid, Heinz Dieter, Zur Geschichtserzählung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. In: Siegfried Quandt/Hans Süßmuth (Hrsg.), *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*. Göttingen 1982, S. 57-76.
- Schmid, Marianne, Die Lage der Arbeiter in imperialistischen Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. In: *GiS*. 4. Jg. (1951), H. 4, S. 189-193.

- Schnabel, Franz, *Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert. Bd. II. Der Aufstieg der Nation.* Freiburg/Basel/Wien 1964.
- Schneckenburger, Erhard, *Die Neueste Geschichte im Unterricht der Volksschulen und Mittelschulen.* In: *Die Schulwarte.* 2. Jg. (1949), H. 3, S. 129-134.
- Schneider, Gerhard, *Die Geschichtserzählung als Mittel historisch-politischer Erziehung um die Jahrhundertwende.* In: *Berichte über die 32. Versammlung deutscher Historiker in Hamburg 4. bis 8. Oktober 1978.* Stuttgart 1979, S. 93-95.
- Ders., *Geschichtserzählung.* In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik.* 3., völlig überarb. und bedeutend erweiterte Aufl. Düsseldorf 1985, S. 493-497.
- Schörken, Rolf, *Geschichte erzählen heute.* In: Gerold Niemetz (Hrsg.), *Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik.* Stuttgart 1990 (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung, Baden-Württemberg), S. 137-158.
- Schrader, Monika, *Epische Kurzformen: Theorie und Didaktik.* Königstein 1980.
- Schulze, Christian Ferdinand, *Historischer Bildersaal oder Denkwürdigkeiten aus der neueren Geschichte.* 6 Bde. Gotha 1816 ff.
- Schulze, Lothar, *Die Wende im zweiten Weltkrieg. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 8. Schuljahr (5; 445).* In: *GiS.* 5. Jg. (1952), H. 12, S. 646-650.
- Schwerdtfeger, Heinz, *Das Zusammenleben bei den Sammlern und Jägern. Lektionsentwurf für eine Geschichtsstunde in der 5. Klasse.* In: *GiS.* 4. Jg. (1951), H. 9/10, S. 430-432.
- Schwinger, Dorothea, *Die Auflösung der Stammesgemeinschaft und die Entstehung der Klassengegensätze in Attika. Lektionsentwurf für das 5. Schuljahr.* In: *GiS.* 4. Jg. (1951), H. 9/10, S. 436-437.
- Seiler, D. Georg Friedrich, *Allgemeines Lesebuch für den Bürger und Landmann vornehmlich zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen.* Erlangen 1790.

- Selmeier, Franz, Das nationalsozialistische Geschichtsbild und der Geschichtsunterricht 1933-1945. Diss. München 1969.
- Siegrist, Heinrich, Der 1. Mai. In: *GiS*. 9. Jg. (1956), S. 283-286.
- Sothmann, Karl, Zur Einführung der neuen Lehrpläne. Gedanken und Bemerkungen. In: *Pädagogik*. 6. Jg. (1951), H. 8, S. 1-6.
- Sprenger, Reinhard, Erzählung, schriftliche Quelle, literarisches Beispiel. Arbeitsformen im Geschichtsunterricht. Freiburg i.Br. 1979.
- Stacke, Ludwig, Erzählungen aus der griechischen Geschichte in biographischer Form. 1. Teil. 11. Aufl. Oldenburg 1874.
- Stalin, Josef, Über dialektischen und historischen Materialismus. 12. Aufl. Berlin (Ost) 1955.
- Stampka, Paul/Trzcionka, Eberhard, Unterricht in historischen Einzelbildern ist kein novellistischer Geschichtsunterricht. In: *GuS*. 2. Jg. (1960), H. 7, S. 586-600.
- Stanzel, Franz K., Theorie des Erzählens. Göttingen 1979.
- Staritz, Dietrich, Geschichte der DDR. 1949-1985. Frankfurt a.M. 1985.
- Staide, P., Bild, Erzählung, Schilderung bei kulturgeschichtlichen Stoffen. In: *Pädagogische Warte. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Konferenzwesen und pädagogische Kritik*. 16. Jg. (1909), H. 4, S. 186-193.
- Stellungnahmen zum neuen Lehrbuch. In: *GiS*. 4. Jg. (1951), H. 3, S. 132-137.
- Steindorf, Gerhard, Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1981.
- Stern, Carola, Ulbricht. Eine politische Biographie. Köln/Berlin 1964.
- Stierle, Karlheinz, Die Struktur narrativer Texte. In: Helmut Brackert/Eberhard Lämmert (Hrsg.), *Funk-Kolleg Literatur*. Bd. I. S. 210-233.
- Ders., Geschehen, Geschichte, Text der Geschichte. In: Reinhart Koselleck/Wolf-Dieter Stempel (Hrsg.), *Geschichte - Ereignis und Erzählung*. München 1973 (Poetik und Hermeneutik 5), S. 530-534.
- Ders., Geschichte als Exemplum - Exemplum als Geschichte. Zur Pragmatik und Poetik narrativer Texte. In: Reinhart Koselleck/Wolf-Dieter

- Stempel (Hrsg.), *Geschichte - Ereignis und Erzählung*. München 1973 (Poetik und Hermeneutik 5), S. 347-375.
- Stieve, Friedrich, *Das Mittelalter für Kinder*. In: *Vergangenheit und Gegenwart*. 2. Jg. (1912), H. 4, S. 223-230.
- Stohr, Bernhard, *Bemerkungen zum Entwurf eines Lehrbuches der Methodik des Geschichtsunterrichts*. In: *GiS*. 9. Jg. (1956), H. 11, S. 641-648.
- Ders., *Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der Zeit von 1945-1949*. In: *GuS*. 1. Jg. (1959), H. 2, S. 630-647.
- Ders., *Lehrervortrag oder Lehrererzählung. Ein Vorschlag für eine einheitliche Terminologie auf dem Gebiet der mündlichen Darbietung im Geschichtsunterricht*. In: *GiS*. 8. Jg. (1955), H. 4, S. 209-217.
- Ders., *Methodik des Geschichtsunterrichts. Probleme der methodischen Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule*. Berlin (Ost) 1962 (Bibliothek des Lehrers, Abteilung II, Methodik).
- Ders., *Über den Beitrag des Geschichtsunterrichts zur ideologischen Bildung und Erziehung in der DDR (1945 bis zur Gegenwart) (I)*. In: *GuS*. 11. Jg. (1969), H. 9, S. 842-851.
- Ders., *Über den Beitrag des Geschichtsunterrichts zur ideologischen Bildung und Erziehung in der DDR (1945 bis zur Gegenwart) (II)*. In: *GuS*. 11. Jg. (1969), H. 10, S. 906-919.
- Straube, Edith, *Zur Veröffentlichung eines Lehrprogramms für das Fach Methodik des Geschichtsunterrichts. An den Pädagogischen Instituten*. In: *GiS*. 8. Jg. (1955), H. 1, S. 55-60.
- Strauss, Walter, *Die marxistische Auffassung von der Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte und in der Methodik des Geschichtsunterrichts*. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*. 3. Jg. (1953/54), H. 2, S. 117-125.
- Ders., *Zielsetzung und Thematik des Geschichtsunterrichts. Studien zu einer Methodologie der Geschichtsmethodik*. T. 1. Die Thematik umfaßt

den Zeitabschnitt: Vom Alten Orient bis zum Ausbruch der Französischen Revolution 1789. Habil. Berlin (Ost) 1956.

Sturm, Karl, Die Verwendung der Arbeits- und Lehrhefte für den Geschichtsunterricht, erläutert an den beiden Heften über die englische Geschichte im Zeitalter der Revolution 1603 bis 1702. In: *GiS*. 2. Jg. (1949), H. 5, S. 19-22.

Ders., Verwendung von kartographischen Darstellungen, Schaubildern, Statistiken und ähnlichen Hilfsmitteln beim Geschichtsunterricht. In: *dns*. 3. Jg. (1948), H. 19, S. 639-641.

Sturz, Siegfried, Die Behandlung der französischen Februarrevolution in der Grundschule. In: *GiS*. 3. Jg. (1950), H. 2, S. 20-26.

Sudhoff, Gudrun, Die emotionalen Potenzen des historischen Stoffes zielstrebig nutzen. In: *GuS*. 15. Jg. (1973), H. 4, S. 343-352.

Tecklenburg, Augustus, Vom Geschichtsunterricht in der Volksschule. In: *Vergangenheit und Gegenwart*. 1. Jg. (1911), H. 2, S. 90-106.

Teplow, B. N., *Psychologie*. Berlin (Ost) 1952.

Theimer, Walter, *Der Marxismus. Lehre, Wirkung, Kritik*. 8. vollständig neu bearb. u. erg. Aufl. Tübingen 1985.

Thesen zur Funktion und zur Gestaltung der Schulbücher. Ausgearbeitet im volkseigenen Verlag Volk und Wissen als Diskussionsgrundlage für die 3. Schulbuchkonferenz, Berlin, Oktober 1965.

Thomas, Rüdiger, Auf dem Weg zum "sozialistischen Wohlfahrtsstaat"? - Internationale Anerkennung und politisch-sozialer Wandel (1971-1980). Tübingen 1991 (*Deutsche Geschichte nach 1945*. Teil 2: *Geschichte der DDR*. Studienbrief 4).

Ders., Die "sozialistische Industriegesellschaft" - Integration durch Modernisierung? (1961-1971). Tübingen 1989 (*Deutsche Geschichte nach 1945*. Teil 2: *Geschichte der DDR*. Studienbrief 3).

Timm, Albrecht, *Das Fach Geschichte in Forschung und Lehre in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands seit 1945*. 4. erg. Aufl. Bonn/Berlin 1966 (*Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland* 17).

- Tocha, Michael, Auf die Inhalte kommt es an. In: Geschichtsdidaktik. 5. Jg. (1980), H. 4, S. 393-397.
- Ders., Die Tränen des Prinzen oder Versuch, die Geschichtserzählung auf die Füße zu stellen. In: GWU. 27. Jg. (1976), H. 10, S. 619-624.
- Ders., Zur Theorie narrativer Darstellungsformen mit besonderer Berücksichtigung der Geschichtserzählung. In: Geschichtsdidaktik. 4. Jg. (1979), H. 3, S. 209-222.
- Tomaschewsky, Karlheinz, Gedanken über die Verwendung des Geschichtslesebuches für das 5. Schuljahr. In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 10, S. 588-593.
- Ders., Kunst und Wissenschaft in Athen in voller Entfaltung. Lektionsentwurf für eine Unterrichtsstunde im 5. Schuljahr. In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 1, S. 19-25.
- Ders., Zur Arbeit mit dem Lehrbuch im Geschichtsunterricht. Berlin (Ost) 1955.
- Topsch, Gerhard, Zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts auf dem Gebiet der Sowjetischen Besatzungszone und der DDR von der Aufnahme im Schuljahr 1946/47 bis 1965. Diss. Halle 1983.
- Über die Verwendung heimatgeschichtlicher Ereignisse im Geschichtsunterricht. (Unser pädagogischer Erfahrungsaustausch. Schriftenreihe des Pädagogischen Kabinetts beim Rat des Bezirkes Gera über pädagogische Erfahrungen und Vorschläge erfolgreicher Lehrer und Erzieher.) Heft 1/62. Gera 1962.
- Uhlig, Gottfried, Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945-1946. Berlin (Ost) 1965 (Monumenta Paedagogica 2).
- Uhlmann, Georg, Die Verschärfung des revolutionären Kampfes nach der Februarrevolution 1917 in Rußland. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 8. Schuljahr (8; 117). In: GiS. 5. Jg. (1952), H. 8, S. 425-430.
- Ders., Die Weimarer Republik und die Sowjetunion. In: GiS. 4. Jg. (1951), H. 11, S. 538-542.
- Ulbricht, Walter, Zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Aus Reden und Aufsätzen. Bd. II. 1933-1946. Berlin (Ost) 1963.

- Ungerhaus, Herbert, Das Ringen zwischen Rom und Karthago. Vorschläge für die Gestaltung eines Geschichtsbildes im 6. Schuljahr. In: GuS. 1. Jg. (1959), Beilage der Zeitschrift, Heft 1, S. 22-31.
- Ders., Schiffe aus dem alten Phönizien. Zum Geschichtsunterricht der 5. Klasse. In: GuS. 1. Jg. (1959), H. 4, S. 802-805.
- Ders., Zum Unterrichtsthema: "Über die Entstehung des Christentums; die Entstehung der Papstkirche" im 6. Schuljahr. In: GuS. 1. Jg. (1959), H. 3, S. 737-739.
- Unser Plan und Ziel. 1957. In: GiS. 10. Jg. (1957), H. 1, S. 1f.
- Unterrichtshilfen. Geschichte 5. Klasse. Materialien und Hinweise zur Vorbereitung des Unterrichts. Ausgearbeitet von Herbert Mühlstädt und Erich Pape. Berlin (Ost) 1963.
- Unterrichtshilfen. Geschichte 5. Klasse. Zum Lehrplan 1966. Materialien und Hinweise zur Vorbereitung des Unterrichts. Ausgearbeitet von Dieter Behrend u.a. Berlin (Ost) 1967.
- Unterrichtshilfen. Geschichte Klasse 5. Unter der Leitung von Werner Szalai. Berlin (Ost) 1984.
- Unterrichtshilfen. Geschichte Klasse 5. Ausgearbeitet von Hannelore Iffert und Renate Kappler. Berlin (Ost) 1988.
- Unterrichtshilfen. Geschichte 6. Klasse. Zum Lehrplan 1967. Materialien und Hinweise zur Vorbereitung des Unterrichts. Ausgearbeitet von Werner Hertzsch, Sonja Martini und Hans Wermes u.a. Berlin (Ost) 1967.
- Unterrichtshilfen. Geschichte Klasse 6. Unter Leitung von Wolfgang Röke und Hans Wermes. Berlin (Ost) 1979.
- Unterrichtshilfen. Geschichte Klasse 6. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Hans Wermes. Berlin (Ost) 1989.
- Unterrichtshilfen. Geschichte 7. Klasse. Materialien und Hinweise zur Vorbereitung des Unterrichts. Ausgearbeitet von Bernhard Stohr u.a. Berlin (Ost) 1964.
- Unterrichtshilfen. Geschichte 7. Klasse. Zum Lehrplan 1968. Ausgearbeitet von Horst Diere u.a. Berlin (Ost) 1968.

- Unterrichtshilfen. Geschichte Klasse 7. Ein Autorenkollektiv unter Leitung von Horst Diere. Berlin (Ost) 1985.
- Unterrichtshilfen. Geschichte Klasse 7. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Horst Diere. Berlin (Ost) 1989.
- Unterrichtshilfen. Geschichte 8. Klasse. Zum Lehrplan 1969. Ausgearbeitet von Eberhard Trzcionka u.a. Berlin (Ost) 1969.
- Unterrichtshilfen. Geschichte Klasse 8. Unter Leitung von Florian Osburg. Berlin (Ost) 1983.
- Unterrichtshilfen. Geschichte Klasse 8. Ein Autorenkollektiv unter der Leitung von Florian Osburg. Berlin (Ost) 1988.
- Unterrichtshilfen. Geschichte 9. Klasse. Zum Lehrplan 1970. Ausgearbeitet von Rolf Rackwitz u.a. Berlin (Ost) 1970.
- Unterrichtshilfen. Geschichte Klasse 9. Ein Autorenkollektiv unter Leitung von Werner Freigang. Berlin (Ost) 1984.
- Unterrichtshilfen. Geschichte Klasse 9. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Alfred Krause. Berlin (Ost) 1988.
- Unterrichtshilfen. Geschichte 10. Klasse. Ausgearbeitet von Heinz Höhn u.a. Berlin (Ost) 1968.
- Unterrichtshilfen. Geschichte 10. Klasse. Teil 1. Ausgearbeitet von Werner Guhl und Reinhold Kruppa u.a. zum Lehrplan 1971. Berlin (Ost) 1971.
- Unterrichtshilfen. Geschichte 10. Klasse. Teil 2. Ausgearbeitet von Werner Guhl und Reinhold Kruppa u.a. zum Lehrplan 1971. Berlin (Ost) 1972.
- Unterrichtshilfen. Geschichte Klasse 10. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Klaus Oestreich. Berlin (Ost) 1977.
- Unterrichtshilfen. Geschichte Klasse 10. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Siegrid Kretschel und Ingrid Höpfner. Berlin (Ost) 1989.
- Unterrichtshilfen. Geschichte Klasse 11. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Waldemar Waade. Berlin (Ost) 1980.

- Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit, die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde und der Kontrolle und Beurteilung der Kenntnisse der Schüler. In: *dns*. 5. Jg. (1950), Beilage zu Heft 21.
- Vies, Walther, Über die Vorbereitung meines Geschichtsunterrichtes. In: *GiS*. 3. Jg. (1950), H. 3, S. 15-21.
- Voit, Hartmut, Die Bedeutung der "kulturhistorischen Methode" für die Entwicklung der Geschichtsdidaktik: Untersuchungen zum Werk Albert Richters. Ein Beitrag zur Erforschung des geschichtsdidaktischen Denkens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Teil 1. Bochum 1988 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik 15).
- Vorschlag für die Gestaltung des historischen Einzelbildes über die griechische Kultur im 6. Schuljahr. Nach einem Manuskript von Ingrid Uhlig. In: *GuS*. 1. Jg. (1959), Beilage der Zeitschrift, H. 1, S. 9-16.
- Voßke, Heinz, Dokumente aus der programmatischen Tätigkeit der KPD für den Aufbau eines neuen antifaschistischen demokratischen Deutschlands (Februar/März 1945). In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung*. 10. Jg. (1968), H. 3, S. 470-492.
- Waade, Waldemar, Lebendiger Geschichtsunterricht in der 6. Klasse. In: *GuS*. 15. Jg. (1973), H. 9, S. 824-832.
- Wagin A. A./Speranskaja N. W., Ausgewählte Kapitel zur Methodik des Geschichtsunterrichts der oberen Klassen. Berlin (Ost) 1962.
- Wagin, A. A., Über das System der Methodik des Geschichtsunterrichts. In: *GuS*. 5. Jg. (1963), H. 12, S. 1026-1036.
- Ders., Zur Behandlung der Rolle der Volksmassen und der Persönlichkeit im Geschichtsunterricht. In: *GiS*. 10. Jg. (1957), H. 11, S. 620-634.
- Waterkamp, Dietmar, Lehrplanreform in der DDR. Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule 1963-1972. Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1975.
- Weber, Hermann, DDR. Grundriß der Geschichte 1945-1990. Vollständig überarbeitete u. ergänzte Auflage. Hannover 1991.

- Ders., Die DDR 1945-1986. München 1988 (Oldenbourg Grundriß der Geschichte 20).
- Ders., Die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands 1964-1971. Hannover 1971 (Edition Zeitgeschehen 16).
- Ders., Die Wandlung des deutschen Kommunismus. Die Stalinisierung der KPD in der Weimarer Republik. Bd. II. Frankfurt a.M. 1967.
- Ders., Geschichte der DDR. München 1985.
- Weber, Karl/Richter, Manfred, Das Verlagssystem und die ersten Manufakturen entstehen. Vorbereitung auf eine Unterrichtsstunde für das 6. Schuljahr (6; 232). In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 11, S. 596-600.
- Weigand, H., Der erste Geschichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart. 1. Jg. (1911), H. 2, S. 107-111.
- Weinrich, Harald, Tempus. Besprochene und erzählte Welt. Stuttgart 1964 (Sprache und Literatur 16).
- Weitendorf, Friedrich, Aufgaben und Probleme der Methodik des Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterrichts (II). In: GuS. 11. Jg. (1969), H. 11, S. 961-969.
- Ders., Mut zur Lücke - Schach der Phrase! Einige Bemerkungen zu Hans Ebelings "Methodik des Geschichtsunterrichts", Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover - Darmstadt 1953. In: GiS. 9. Jg. (1956), H. 12, S. 717-728.
- Ders., Über das richtige Verhältnis von Bildung und patriotischer Erziehung im Geschichtsunterricht der Grundschule. Ein Beitrag zur Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsziels der deutschen demokratischen Schule. Diss. Greifswald. Berlin (Ost) 1953.
- Weitendorf, Friedrich/Huar, Ulrich, Zur Frage der systematischen und rationalen Unterrichtsvorbereitung des Geschichtslehrers mit Hilfe des Arbeitsplanes und des Lektionsentwurfes (II). In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 10, S. 601-608; H. 11, S. 641-644.
- Wendt, Emil, Die Entwicklung der Lehrerbildung in der sowjetischen Besatzungszone seit 1945. Bonn 1957 (Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland 16).

- Weniger, Erich, *Neue Wege im Geschichtsunterricht. Mit Beiträgen von Hermann Heimpel und Hermann Körner*. 3. Aufl. Frankfurt a.M. 1965.
- Werlich, Egon, *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg 1975.
- Ders., *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. 2., durchges. Aufl. Heidelberg 1979.
- Wermes, Hans, *Als Angebot für Geschichtsdidaktiker und -lehrer. Geschichte Jahrzehnte mitgestaltet - ein erstes persönliches Resumee*. In: Horst W. Jung u.a., *Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen. Deutsch-deutsche Reflexionen*. Hamburg 1991, S. 17-48.
- Ders., *Zur Frage des Klassencharakters der Geschichtsmethodik*. In: *GiS*. 12. Jg. (1959), H. 4, S. 212-221.
- Ders., *Zur Herausbildung der marxistischen Weltanschauung auch im 5. Schuljahr beitragen*. In: *GiS*. 11. Jg. (1958), H. 9, S. 486-492.
- Wermes, Hans und Kollektiv, *Material zur Lehrerweiterbildung. Methodik des Geschichtsunterrichts (erarbeitet an Hand der zentralen Vorgaben)*. Hrsg.: *Bezirkskabinett für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher*. Suhl 1970.
- Wermter, Otto, *Die Neulehrerausbildung für die allgemeinbildenden Schulen auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik von Mai 1945 bis Juli 1948 - dargestellt am Land Brandenburg*. Diss. Berlin (Ost) 1964.
- Wernicke, Uta, *Zur Praxis der Geschichtserzählung in der Mittelstufe*. In: *GWU*. 21. Jg. (1970), H. 8, S. 494-501.
- Wettstädt, Günter, *Die Nationalversammlung in Weimar und die Weimarer Verfassung. Entwurf einer Unterrichtsstunde für die weniggegliederte Grundschule*, 8. Schuljahr (8; 311). In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 10, S. 542-547.
- Ders., *Der Aufruf der deutschen Legion*. In: *GiS*. 10. Jg. (1957), H. 7, S. 406-408.

- Ders., Der Befreiungskampf des chinesischen Volkes. Entwurf einer Unterrichtseinheit für das 8. Schuljahr (8; 513). In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 4, S. 218-226.
- Ders., Mit dem Buch in die Vergangenheit. Empfehlungen historischer Belletristik im Geschichtsunterricht des 5. und 6. Schuljahres. Berlin (Ost) 1957.
- Ders., Von der historischen Belletristik zur Erzählung des Lehrers. In: GiS. 10. Jg. (1957), H. 4, S. 177-183.
- Ders., Wie können die geschichtlichen Erzählungen verbessert werden? In: GiS. 6. Jg. (1953), H. 4, S. 227-228.
- Weyrich, Edgar, Über Anschaulichkeit im Geschichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart. 1. Jg. (1911), H. 3/4, S. 184-197.
- Wilhelm, Irmgard (Hrsg.), Deutsche Geschichte 1962-1983. Dokumente in zwei Bänden. Frankfurt a.M. 1985.
- Wilpert, Gero von, Sachwörterbuch der Literatur. 6., verb. u. erw. Aufl. Stuttgart 1979.
- Winter, A., 1812. Ein Beitrag zur Belebung des Geschichtsunterrichts. In: Pädagogische Warte. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Konferenzwesen und pädagogische Kritik. 19. Jg. (1912), H. 5, S. 312-319.
- Wirth, Birgit, Heimatgeschichte im Geschichtsunterricht der Klasse 9 unter besonderer Berücksichtigung der Altersstufenspezifika. Diplomarbeit. Greifswald 1984.
- Witzmann, G., Einige Gedanken zur Methodik des Geschichtsunterrichts. In: Pädagogische Warte. 13. Jg. (1906), H. 1, S. 15-22.
- Wolf, Hans-Georg, Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der DDR von 1955-1975. Diss. Münster 1980 (3 Bde.).
- Zeise, Roland, Die antifeudalen Volksaufstände in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts in Rußland, Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 10. Schuljahr. In: GiS. 7. Jg. (1954), H. 3, S. 163-168.
- Ders., Die Entfaltung der kapitalistischen Wirtschaft in Deutschland bis zur Einigung Deutschlands "von oben" [I]. Lektionsentwurf für den

- Geschichtsunterricht in der 11. Klasse. In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 1, S. 37-41.
- Ders., Die Entfaltung der kapitalistischen Wirtschaft in Deutschland bis zur Einigung Deutschlands "von oben" (Schluß). In: *GiS*. 5. Jg. (1952), H. 2, S. 84-94.
- Ders., Die sozial-ökonomische Struktur und die politische Ordnung in Deutschland zu Beginn des 16. Jahrhunderts. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 10. Schuljahr. In: *GiS*. 6. Jg. (1953), H. 2, S. 79-87.
- Ders., Die Ursachen des Unterganges des weströmischen Sklavenhalterstaates. Entwurf einer Unterrichtsstunde für das 9. Schuljahr. In: *GiS*. 6. Jg. (1953), H. 6, S. 325-329.
- Zentralinstitut für Lehrerweiterbildung, Grundlagen für Arbeitspläne der Kommissionen in den Pädagogischen Kreiskabinette. O.O. 1956.
- Zentralinstitut für Lehrerweiterbildung, Fachlich-methodische Weiterbildung der Lehrer, Geschichte, Themen für die Weiterbildung im Schuljahr 1956/57 (= Methodische Anleitungen für Zirkelleiter der Lehrerweiterbildung). Berlin (Ost) 1956.
- Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher beim Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik, Studienhilfen zu den Themen des Programms für die fachwissenschaftliche und methodische Weiterbildung der Lehrer im Fach Geschichte. Berlin (Ost) 1977.
- Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher beim Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik, Studienhilfen zu den Themen des Programms für die fachwissenschaftliche und methodische Weiterbildung der Lehrer im Fach Geschichte. Berlin (Ost) 1973.
- Ziele und Inhalte des Unterrichts im Fach Geschichte (Klassen 5-10) und Grundsätze zur Unterrichtsgestaltung und Präzisiertes Lehrplan für Geschichte Klasse 6.
- Zimmermann, Fritz, Lehrervortrag oder Schülerarbeit im Geschichtsunterricht? In: *Welt der Schule*. 4. Jg. (1951), H. 9, S. 392-395.

- Zum Erscheinen der "Unterrichtshilfen Geschichte 5. Klasse". (Unterrichtsentwürfe zur Unterrichtseinheit "Von den Sippen der Jäger, Sammler und Fischer"). In: GuS. 5. Jg. (1963), H. 9, S. 761-766, 771-775.
- Zur Rolle der Volksmassen und der Persönlichkeit in der Geschichte. Teil 1. In: Sowjetwissenschaft. Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge. H. 6, S. 561-570.
- Zschiezschmanns, Wolfgang, 1945-1990 - Bemerkungen zur Geschichte und zum Geschichtsunterricht. In: Horst W. Jung u.a. (Hrsg.), Wende-Didaktik und historisch-politisches Lernen. Deutsch-deutsche Reflexionen. Hamburg 1991, S. 49-61.

3. Bibliographie der Geschichtslehrbücher

In der Hoffnung, durch den Versuch, eine Bibliographie der Geschichtslehrbücher zu geben, künftige Forschungsarbeiten zu erleichtern, sind hier auch Titel aufgeführt, die ich nicht heranzog bzw. heranzuziehen brauchte. Die gewählte Thematik erlaubte es, sich dabei auf die geschichtliche Lehrwerke für die Grund- und Oberschule zu beschränken. Diese Anlage wurde von Herrn Dr. Jander und Mitarbeitern des Georg-Eckert-Instituts unterstützt. Unter a) sind diejenigen Materialien aufgeführt, die die fehlenden Lehrbücher bis zu ihrem Erscheinen ersetzen sollten; b) führt die Lehrbücher an. Dabei wurde nur die jeweilige Erstauflage einer neuen Konzeption berücksichtigt.

Übrigens sind die Lehrpläne für den Geschichtsunterricht bibliographiert worden. Siehe hierzu: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Ständige Ausstellung/Schulmuseum, Lehrplanverzeichnis 1946-1988. Sowjetische Besatzungszone Deutschlands/Deutsche Demokratische Republik. Bearbeitet von Cornelia Raunischke. Berlin (Ost) 1989, S. 49-56. Eine vergleichbare Übersicht der Unterrichtshilfen fehlt offenbar bislang.

a) Geschichtslesebogen

1. Auf der Suche nach dem Seeweg nach Indien, Berlin/Leipzig 1948.
2. Das alte deutsche Handwerk. 2. Aufl. Berlin/Leipzig 1949.
3. Der Seeweg nach Indien wird gesucht. Berlin/Leipzig 1949.
4. Die Erfindung des Buchdrucks. Berlin/Leipzig 2. Aufl. 1949.
5. Die erste Weltumsegelung. Berlin/Leipzig 1949
6. Die Kenntnis der Erde im Mittelalter. Berlin/Leipzig 1948.
7. Die Stadt des Mittelalters. Tl. 1,2 Berlin/Leipzig 1949.
8. Kolumbus entdeckt Amerika. Berlin/Leipzig 1949.

Lehr- und Arbeitshefte sowie dazugehörige Sonderhefte

1. Büngel, Werner, Das Zeitalter der Entdeckungen, der Reformation und des deutschen Bauernkrieges. Berlin/Leipzig 1947 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 4).
2. Ders., Das Zeitalter der Entdeckungen, der Reformation und des deutschen Bauernkrieges. Berlin/Leipzig 1948 (Lehrheft o. Nr.).
3. Ders., Das Zeitalter der Gegenreformation und des dreißigjährigen Krieges. Berlin/Leipzig 1946 (Lehrhefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 5).
4. Ders., Die Entwicklung des brandenburgisch-preußischen Staates bis 1786. Berlin/Leipzig 1946 (Lehrhefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 3).
5. Ders., Englische Geschichte im Zeitalter der Revolutionen 1603-1702. Berlin/Leipzig 1947 (Lehrhefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 9).
6. Ders., Vom Unabhängigkeitskampf der Vereinigten Staaten von Amerika bis zum Wiener Kongreß. Berlin/Leipzig 1948 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 8).
7. Ders., Von der französischen Revolution bis zum Wiener Kongreß. Berlin/Leipzig 1947 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 6).
8. Bolz, Karl, Englische Geschichte im Zeitalter der Revolutionen 1603-1702. Berlin/Leipzig 1948 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 9).

9. Ders., Vom Unabhängigkeitskampf der Vereinigten Staaten von Amerika bis zum Wiener Kongreß. Berlin/Leipzig 1949 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 8).
10. Bolz, Karl unter Mitarbeit von Hans Kuhrau, Die Geschichte Griechenlands. Berlin/Leipzig 1949 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 13).
11. Classe, Max/Friedrich Spanier, Das deutsche Volk im späten Mittelalter. Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Grundschule. (Material für die Hand des Lehrers) Berlin/Leipzig 1949.
12. Die deutsche Revolution 1848/49. Berlin/Leipzig 1947 (Lehrheft für den Geschichtsunterricht in der Grundschule Nr. 1).
13. Ellrich, Karl, Bilder aus der Zeit der großen Entdeckungen. Berlin/Leipzig 1948 (Lehrheft für den Geschichtsunterricht in der Grundschule Nr. 2).
14. Erkes, Eduard, Die Geschichte Chinas. Berlin/Leipzig 1948 (Sonderheft).
15. Franke, Herbert, Die asiatischen Völkerwanderungen. 2. Aufl. Berlin/Leipzig 1948 (Lehrhefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Sonderheft).
16. Ders., Die asiatischen Völkerwanderungen. Berlin/Leipzig 1947 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 5).
17. Jahn, Martin, Allgemeine Vorgeschichte unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands. Tl. 1 mit 20 Tafeln. Berlin/Leipzig 1948 (Lehrhefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Sonderheft).

18. Krenn, Ruth, Die Anfänge der Industrie in Deutschland. 2. durchges. Aufl. Berlin/Leipzig 1950 (Arbeitsheft für den Geschichtsunterricht in der Grundschule Material für die Hand des Lehrers).
19. Dies., Die industrielle Revolution in England. 2. durchges. Aufl. Berlin/Leipzig 1950 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Grundschule. Material für die Hand des Lehrers).
20. Lange, I.M./Horst F. Schötzki, Die deutsche Revolution 1848-1849 und ihre Vorgeschichte nach zeitgenössischen Quellen. Berlin/Leipzig 1948 (Arbeitsheft für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 12).
21. Lange, Max Gustav, Der Frühkapitalismus. Berlin/Leipzig 1947 (Lehrhefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 7).
22. Markov, Walter, Geschichte der Türkei. Berlin/Leipzig 1948 (Lehrhefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Sonderheft).
23. Ostwald, Paul, Der japanische Imperialismus. Berlin/Leipzig 1947 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 2).
24. Ders., Der japanische Imperialismus. Berlin/Leipzig 1946 (Lehrhefte für den Geschichtsunterricht der Oberschule Nr. 2).
25. Ders., Die preußischen Reformen. Berlin/Leipzig 1946 (Lehrhefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr.1).
26. Ders., Die preußischen Reformen. Berlin/Leipzig 1946 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 1).

27. Ders. Kaisertum und Papsttum. Berlin/Leipzig 1948 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 10).
28. Paulus, Günter, Das Zeitalter der Gegereformation und des dreißigjährigen Krieges. Berlin/Leipzig 1948 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule o. Nr. (vermutlich 5)).
30. Reinherz, H. W., Die Entwicklung des brandenburgisch-preußischen Staates bis 1786. Berlin/Leipzig 1947 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 3).
31. Schmidt, Günther, Die Pariser Kommune 1871 und ihre Vorgeschichte. Berlin/Leipzig 1949 (Sonderheft der Reihe Lehr- und Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule).
32. Schmidt-Werder, Günther, Der deutsche Bauernkrieg. 2. durchges. Aufl. Berlin/Leipzig 1947 (Arbeitsheft für den Geschichtsunterricht in der Oberschule Nr. 11).
33. Schötzki, Horst F., Das Zeitalter der Entdeckungen, der Reformation und des deutschen Bauernkrieges. Berlin/Leipzig 1949 (Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht in der Oberschule).

Sowjetische Lehrbücher

1. Chwostow, W. M./L. J. Subek, Geschichte der Neuzeit. Teil 2. Leipzig 1949.
2. Jefimow, A. W., Geschichte der Neuzeit. Teil 1. Leipzig 1948.
3. Kosminski, E. A., Geschichte des Mittelalters. Leipzig 1948.
4. Mischulin, A. W., Geschichte des Altertums. Leipzig 1948.

b) Lehrbücher der DDR

1. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 5. Schuljahr Berlin/Leipzig 1951 (ab 1949 zunächst in Form fünf einzelner Teile erschienen).
2. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 6. Schuljahr Berlin/Leipzig 1952 (Jander gibt hierfür 1951 an).
3. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 7. Schuljahr. Berlin/Leipzig 1952 (Jander gibt hierfür 1951 an).
4. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 8. Schuljahr. Berlin/Leipzig 1952 (Jander gibt hierfür 1951 an).
5. Lehrbuch der Geschichte. Altertum. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 9. Schuljahr. Berlin/Leipzig 1952.
6. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 10. Schuljahr. Ausgabe 1953. Berlin (Ost) 1956.
7. Herbert Mühlstädt/Ehrenfried Schenderlein/Emmy Wegner, Aus vergangener Zeit. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 5. Schuljahr. Berlin (Ost).
8. Herbert Mühlstädt, Bauern, Bürger und Feudalherren. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 6. Schuljahr. Berlin (Ost) 1957.
9. Herbert Mühlstädt/Roland Zeise, Das Volk steht auf. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 7. Schuljahr (Teil 1 [?]). Berlin (Ost) 1958.
10. Geschichtslehrerkollektiv des Kreises Burg, Völker hört die Signale! Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 8. Schuljahr (Teil 2 [?]). Berlin (Ost) 1959.

11. Lehrbuch der Geschichte der 5.Klasse der Oberschule. Berlin (Ost) 1960.
12. Lehrbuch für Geschichte der 6. Klasse der Oberschule. Berlin (Ost) 1960.
13. Lehrbuch für Geschichte der 7. Klasse der Oberschule. Berlin (Ost) 1960.
14. Lehrbuch für Geschichte der 8. Klasse der Oberschule. Berlin (Ost) 1960.
15. Lehrbuch für Geschichte der 9. Klasse der Oberschule. Berlin (Ost) 1960.
16. Lehrbuch für Geschichte der 10. Klasse der Oberschule (Teil 1). Berlin (Ost) 1960.
17. Lehrbuch für Geschichte der 10. Klasse der Oberschule und erweiterten Oberschule (Teil 2). Berlin (Ost) 1962.
18. Lehrbuch für Geschichte der 9. Klasse der Oberschule und der erweiterten Oberschule. Berlin (Ost) 1964.
19. Lehrbuch für Geschichte. 10. Klasse. Teil 1. Oberschule und erweiterte Oberschule. Berlin (Ost) 1965 (Redaktionsschluß 1. November 1963; Jander gibt 1964 als Erscheinungsjahr an).
20. Lehrbuch für Geschichte. 10. Klasse. Teil 2. Oberschule und erweiterte Oberschule. Berlin (Ost) 1964.
21. Geschichte. Lehrbuch für Geschichte 8. Klasse Oberschule. Berlin (Ost) 1966 (Redaktionsschluß 1. Februar 1965; Jander gibt 1965 als Erscheinungsjahr an).

22. Geschichte. Lehrbuch für die 5. Klasse der Oberschule. Berlin (Ost) 1966.
23. Geschichte. Lehrbuch für Geschichte. 9. Klasse. Oberschule und erweiterte Oberschule. Berlin (Ost) 1966 (=überarbeitete Fassung von 15.).
24. Geschichte. Lehrbuch für Klasse 6 der Oberschule. Berlin (Ost) 1967.
25. Geschichte. Lehrbuch für Geschichte 10. Klasse. Teil 1. Berlin (Ost) 1967.
26. Geschichte. Lehrbuch für Geschichte 10. Klasse. Teil 2. Berlin (Ost) 1969 (Redaktionsschluß 31. Mai 1967).
27. Geschichte. Lehrbuch für Klasse 7. Berlin (Ost) 1968.
28. Geschichte. Lehrbuch für Klasse 8. Berlin (Ost) 1970 (Redaktionsschluß 15. November 1968; Jander zufolge 1969 erstmalig erschienen).
29. Geschichte. Lehrbuch für Klasse 9. Berlin (Ost) 1970.
30. Geschichte. Lehrbuch für Klasse 5. Berlin (Ost) 1971.
31. Geschichte 10. Lehrbuch für Klasse 10. Teil 1. Berlin (Ost) 1971.
32. Geschichte 10. Lehrbuch für Klasse 10. Teil 2. Berlin (Ost) 1971.
33. Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10. Berlin (Ost) 1977.
34. Geschichte. Lehrbuch für Klasse 6. Berlin (Ost) 1978.
35. Geschichte. Lehrbuch für Klasse 8. Berlin (Ost) 1983.
36. Geschichte 5. Lehrbuch für Klasse 5. Berlin (Ost) 1984.
37. Geschichte 9. Lehrbuch für Klasse 9. Berlin (Ost) 1984.
38. Geschichte. Lehrbuch für Klasse 7. Berlin (Ost) 1985.

39. Geschichte 5. Lehrbuch für Klasse 5. Berlin (Ost) 1985.
40. Geschichte. Lehrbuch für Klasse 8. Berlin (Ost) 1988.
41. Geschichte. Lehrbuch für Klasse 9. Berlin (Ost) 1988.
42. Geschichte. Lehrbuch für Klasse 6. Berlin (Ost) 1989.
43. Geschichte. Lehrbuch für Klasse 7. Berlin (Ost) 1989.
44. Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10. Berlin (Ost) 1989.