

D 20 488 F

MARXISMUS DIGEST

Theoretische Beiträge
aus marxistischen
und antiimperialistischen
Zeitschriften

herausgegeben vom Institut für Marxistische Studien und Forschungen. Frankfurt/Main

Heft 1/1973

Januar - März

13

**Pädagogik und Gesellschaft
Zu Grundkonzeptionen der Pädagogik
in den sozialistischen Ländern**

MARXISMUS DIGEST

Theoretische Beiträge
aus marxistischen
und antiimperialistischen
Zeitschriften

herausgegeben vom Institut für Marxistische Studien und Forschungen, Frankfurt/Main

Heft 1/1973

Januar – März

13

**Pädagogik und Gesellschaft
Zu Grundkonzeptionen der Pädagogik
in den sozialistischen Ländern**

Bitte beachten Sie die Beilagen des IMSF, des Verlags Sozialistische Politik GmbH, West-Berlin und des Verlags Marxistische Blätter GmbH, Frankfurt am Main.

Erstauflage dieses Heftes: 1.–5.000.

Marxismus-Digest. Theoretische Beiträge aus marxistischen und antiimperialistischen Zeitschriften. 4. Jahrgang.

Herausgegeben vom Institut für Marxistische Studien und Forschungen (IMSF), Frankfurt/Main. Der Marxismus-Digest erscheint vierteljährlich. Bestellungen sind an den Buchhandel oder an das IMSF zu richten. Preis: Einzelheft DM 5,-, Jahresabonnement DM 20,-. Für Studenten, Schüler, Lehrlinge, Wehrdienst- und Ersatzdienstleistende gilt ein ermäßigter Abonnementspreis von DM 16,- zuzüglich Porto. Bezug dieses Abonnements nur über IMSF.

Redaktionssekretär: Thomas Müller. Verantwortlich für den Inhalt: Dieter Schmidt.

Anschrift der Redaktion, Anzeigen: Institut für Marxistische Studien und Forschungen, 6 Frankfurt/Main, Liebigstraße 6, Tel. 0611/72 49 14. Postscheckkonto: Frankfurt 516 27–609.

Preis im Ausland nach dem offiziellen Umrechnungskurs der DM zur jeweiligen Landeswährung.

Abonnements sind stets für ein volles Kalenderjahr gültig (4 Hefte). Kündigung des Abonnements ist möglich bis sechs Wochen vor Jahresende.

Herstellung Anton Hain KG, Meisenheim/Glan.



**Institut für Marxistische Studien und Forschungen (IMSF)
6 Frankfurt/Main, Liebigstr. 6**

Inhaltsverzeichnis

I. Sozialistische Gesellschaft und Pädagogik

Udo Ludwig / Harry Maier / Jürgen Wahse

Grundprobleme der sozialistischen Bildungsökonomie	3
--	---

Gerhart Neuner

Gesellschaftlich-politische und schulpolitisch-pädagogische Aufgaben und Aspekte der Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten	10
---	----

A. I. Markuschewitsch

Sozialökonomische Aspekte pädagogischer Probleme	23
--	----

Autorenkollektiv

Allgemeinbildung in der sozialistischen Schule	29
--	----

Christel Jandt / Josef Kompaß

Grundsätze und Potenzen der sozialistischen Erziehung im Unterricht	52
---	----

II. Didaktik und Methodik in der sozialistischen Schule

Autorenkollektiv

Die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplanwerks und der Unterrichtspraxis	69
---	----

H. Schwengel

Zu einigen Fragen der didaktischen Differenzierung	87
--	----

Autorenkollektiv

Wesen und Funktion der Unterrichtsmethoden in der sozialistischen Schule der DDR	94
--	----

Lew Itelson

Der Begriff des Gesetzes in der Pädagogik	118
---	-----

L. N. Landa

Algorithmisierung und Unterricht	129
--	-----

Wolfgang Bönsch / Ernst Erlebach / Horst Kreschnak / Roland Winter

Grundlagen und Probleme bei der Anwendung der elektronischen Datenverarbeitung im Volksbildungswesen	139
--	-----

III. Schule und Berufsleben

Fred Postler / Günter Wettstädt

Polytechnischer Unterricht und gesellschaftlich nützliche Arbeit in der sowjetischen Schule	150
---	-----

Willi Kuhr / Gerold Schneider

Vorbereitung der Schüler auf ihre Berufswahl	161
--	-----

Anhang

W. M. Chwostow

Die Konfrontation der bürgerlichen Pädagogik und Schule mit den Bildungsproblemen der Gegenwart	173
---	-----

Hinweise der Redaktion

180

I. Sozialistische Gesellschaft und Pädagogik

Udo Ludwig / Harry Maier / Jürgen Wahse

Grundprobleme der sozialistischen Bildungsökonomie

Der nachfolgende Beitrag ist ein Auszug aus dem 1972 im Dietz Verlag, Berlin/DDR, erschienenen Buch von Ludwig / Maier / Wahse „Bildung als ökonomische Potenz im Sozialismus. Ein Beitrag zur marxistisch-leninistischen Theorie der intensiv erweiterten Reproduktion“. Er ist im wesentlichen identisch mit dem Abschnitt 1.2, Grundprobleme der sozialistischen Bildungsökonomie des 1. Kapitels, S. 40 ff.

Bei der vollen Nutzung der ökonomischen Potenz der Bildung für die Erhöhung der Effektivität des volkswirtschaftlichen Reproduktionsprozesses der sozialistischen Gesellschaft kommt der bildungsökonomischen Forschung eine entscheidende Bedeutung zu. Die wichtigste Aufgabe der sozialistischen Bildungsökonomie ist es, mit dazu beizutragen, eine solche Verteilung der gesellschaftlichen Arbeit auf den materiellen Produktionsprozeß, den Bildungsprozeß und die übrigen Bereiche des volkswirtschaftlichen Reproduktionsprozesses zu sichern, daß langfristig gesehen das erforderliche Wachstum des Nationaleinkommens in bedarfsgerechter Struktur als Hauptvoraussetzung für die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeiten erfolgen kann.

Die sozialistische Bildungsökonomie muß daher an der Schaffung eines theoretischen Vorlaufs für die Leitung und Planung der Bildungsprozesse mitwirken, damit die von der Gesellschaft aufgewandten Bildungsmittel einen maximalen Beitrag zur allseitigen Entfaltung der Anlagen und Fähigkeiten der sozialistischen Persönlichkeit leisten und in einem volkswirtschaftlich vertretbaren Zeitraum an die Gesellschaft zurückfließen können.

Aus der Hauptaufgabe, wie sie auf dem XXIV. Parteitag der KPdSU und auf dem VIII. Parteitag der SED formuliert wurde, ergibt sich eine Reihe von neuen Aufgaben für die sozialistische Bildungsökonomie. Diese sind unserer Ansicht nach in einem Artikel von Chatschaturow zusammengefaßt, der sich mit den Hauptrichtungen der ökonomischen Forschung beschäftigt, die sich aus den Beschlüssen des XXIV. Parteitages der KPdSU ergeben. Darin heißt es: „Sehr aktuell sind die Probleme der Bildungsökonomie. Die Beschleunigung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts diktiert die Notwendigkeit einer Erhöhung des Qualifikationsniveaus der Beschäftigten, ihrer Weiterbildung, der ständigen Erneuerung des Wissens.

Unter diesem Blickwinkel wird gegenwärtig das gesamte Problem der Entwicklung der Bildung und der Ausbildung von Kadern für die Volkswirtschaft betrachtet. Der ökonomische Aspekt dieses Problems besteht in der Ermittlung der Aufwendungen für die Bildung und des durch die Bildung erbrachten Nutzens. Besondere Aufmerksamkeit ist auf die Ausbildung von Leitungskadern, auf die Ausarbeitung von Metho-

den zur Ermittlung dieses Kaderbedarfs, der Bestimmung ihres Profils, der Dauer der Weiterbildung und dergleichen zu richten.“¹

Die bildungsökonomische Forschung hat hierbei zwei entscheidende Grundprobleme zu lösen. Sie muß den Zusammenhang bei der Entwicklung von Bildungswesen und gesellschaftlichem Reproduktionsprozeß aufklären, um vor allem die sich aus der Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft und der Intensivierung des Reproduktionsprozesses ergebenden Konsequenzen für Inhalt und Struktur des sozialistischen Bildungswesens aufzudecken und somit langfristig ein rationales Verhältnis zwischen materiellen Produktionsfonds, Bildungsfonds und den anderen gesellschaftlichen Aufwendungen für die intensiv erweiterte Reproduktion zu sichern. Nur so können die rationale Struktur der Bildungsfonds, ihre effektive Größe, ihre volkswirtschaftliche Effektivität und die gesellschaftlich notwendige Rückflußdauer bestimmt werden. Hierzu gehört auch die Aufdeckung von Möglichkeiten, wie der Einsatz der ausgebildeten Kader effektiver gestaltet und das vorhandene Qualifikationsniveau beim Kampf um die Erhöhung der volkswirtschaftlichen Effektivität besser genutzt werden kann. Die zweite Aufgabe, vor der die bildungsökonomische Forschung steht, liegt in der Analyse der Bedingungen für die Durchsetzung des Gesetzes der Ökonomie der Zeit im Bildungswesen selbst. Es geht vor allem darum zu erforschen, wie mit den gegebenen Bildungsmitteln ein höheres Bildungsergebnis oder wie ein bestimmtes Bildungsergebnis mit geringstem Mittelaufwand erzielt werden kann.

Bei der Untersuchung des ersten Problemkomplexes geht es im Grunde um die Aufdeckung folgender Zusammenhänge bei der Durchsetzung des Gesetzes der Ökonomie der Zeit: Wieviel von der in der Volkswirtschaft verfügbaren vergegenständlichten Arbeit (also der Maschinen, Anlagen und Gebäude) und lebendigen Arbeit (also der Arbeitskräfte) muß für die Akkumulation in der Produktions- und Bildungssphäre der Volkswirtschaft sowie in den übrigen für die planmäßige proportionale Entwicklung notwendigen Bereichen aufgewandt werden, damit eine effektive Steigerung des Nationaleinkommens über einen längeren Zeitraum erreicht wird? Es gilt, zwischen den einzelnen Wachstumsfaktoren jene Kombination herauszufinden, die einen solchen Zuwachs an Nationaleinkommen und Nationalreichtum bei einem Minimum an Gesamtaufwand gesellschaftlicher Arbeit garantiert, daß eine immer bessere Befriedigung der materiellen und kulturellen Bedürfnisse der Werktätigen erreicht wird. Die Bildung wirkt in der sozialistischen Gesellschaft sowohl als ein Element der Zielrealisierung wie auch als ein Faktor des ökonomischen Wachstums.

Gegenwärtig können wir diese Zusammenhänge erst in groben Umrissen formulieren. Eine Lösung dieses Problems im Sinne einer rationalen Entscheidungsfindung erfordert es, eine Reihe theoretischer, methodologischer und statistischer Voraussetzungen zu schaffen. Vollkommen zufriedenstellende Lösungen sind beim gegen-

1 T. Chačaturov: Napravienja ékonomičeskich issledovanij v novej pjatiletkke (Die Richtungen der ökonomischen Forschungen im neuen Fünfjahrplan). In: Voprosy ékonomiki, 1971, Heft 8, S. 11.

wärtigen Stand der Kenntnisse sowie bei den zur Verfügung stehenden Instrumentarien noch nicht möglich. Es gilt, verschiedene Wege und Instrumentarien zu testen, um der Lösung der dargestellten Aufgabe näherzukommen.

Ein wichtiges Problem besteht hierbei darin, die Bildungsfonds und materiellen Produktionsfonds in einer vergleichbaren und für die Rationalisierung des Entscheidungsprozesses relevanten Dimension darzustellen.

Bereits Karl Marx hat darauf hingewiesen, daß Bildung des Individuums „vom Standpunkt des unmittelbaren Produktionsprozesses aus ... als Produktion von capital fixe“² betrachtet werden kann. Ähnlich wie in den anderen Bestandsgrößen des Nationalreichtums – Grundfonds, Umlaufmittelfonds, Forschungsfonds und anderen – sind auch im Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte gesellschaftliche Arbeitsaufwendungen akkumuliert. Diese sich bei der Heranbildung der qualifizierten Arbeitskräfte in deren Qualifikationsniveau niederschlagenden Bildungsfonds enthalten alle Aufwendungen, die für die Ausbildung in der Vorschulerziehung, an den allgemeinbildenden Schulen, in der Berufsausbildung sowie an Fach- und Hochschulen notwendig waren. So kostete 1970 die Ausbildung eines Hochschulkaders etwa 48 000 M, für einen Fachschulkader mußten 24 000 M aufgewendet werden, ein Facharbeiter erforderte 17 000 M Ausbildungskosten. (Damit sind nur die Staatshaushaltskosten erfaßt, aus statistischen Gründen bleiben die betrieblichen Bildungsausgaben unberücksichtigt.)

Mit der Kennziffer Bildungsfonds wird versucht, jene Fonds an Wissen, Fähigkeiten der Werktätigen zu erfassen, die Karl Marx als „die jedesmalige Voraussetzung der Gesamtproduktion, also die Hauptakkumulation des Reichtums, ... (die) aber in der lebendigen Arbeit selbst existiert“³, bezeichnet hat.

Inhalt und Kreislauf der Bildungsfonds im Reproduktionsprozeß unterscheiden sich wesentlich von dem der materiellen Produktionsfonds. Ihre Spezifik wird in der Formulierung von Karl Marx sichtbar, in der er die Bildung des Individuums mit der „Produktion von capital fixe“ vergleicht und hierbei bemerkt, daß „dies capital fixe being man himself“⁴. Die im Qualifikationsniveau materialisierten Bildungsfonds der Werktätigen existieren nur im Zusammenhang mit der lebendigen Arbeit und können nur über sie im Reproduktionsprozeß wirksam werden.

Die Bildungsfonds sind ein wichtiger Teil der Reproduktionskosten der Werktätigen unterschiedlichen Qualifikationsniveaus, die aus der Summe ihrer Lebens- und Bildungskosten bestehen und somit einen wichtigen Gradmesser für die gebrauchswert- und wertschaffende Potenz von Arbeitskräften unterschiedlicher Qualifikation darstellen. Hieraus ergibt sich, daß die Bildungsfonds nicht wie die materiellen Produktionsfonds durch die konkrete Arbeit auf das zu schaffende Produkt übertragen und damit aus dem Ersatzfonds reproduziert werden. Die Bildungsfonds können nur aus dem von der lebendigen Arbeit geschaffenen Neuwert

2 Karl Marx: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, S. 599.

3 Karl Marx: Theorien über den Mehrwert, Dritter Teil. In: Marx/Engels: Werke, Bd. 26.3, S. 290.

4 Karl Marx: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, S. 599.

reproduziert werden, wobei ihre einfache Reproduktion (aufgrund des Ausscheidens von Arbeitskräften aus dem Arbeitsprozeß und notwendiger Umschulungsmaßnahmen zur Sicherung des gesellschaftlich notwendigen Bildungsniveaus im Rahmen einer bestimmten Qualifikation) einen entscheidenden Teil des notwendigen Produkts bildet, während die erweiterte Reproduktion der Bildungsfonds (Erhöhung der Zahl der ausgebildeten Werktätigen usw.) im Sozialismus einen Teil des für die Akkumulation bestimmten Mehrprodukts darstellt. Gleichzeitig erfolgt die einfache und erweiterte Reproduktion der außerhalb des produktiven Bereichs eingesetzten Bildungsfonds aus dem für die gesellschaftliche Konsumtion bestimmten Teil des Mehrprodukts. Die Bildungsfonds stellen somit eine Bestandsgröße einen unter den Bedingungen der intensiv erweiterten Reproduktion wachsenden Bestandteil des Nationalreichtums der sozialistischen Gesellschaft dar.

Erste Berechnungen ergaben, daß der Bestand an Bildungsfonds eine Größe ist, die bei der effektiven Gestaltung des volkswirtschaftlichen Reproduktionsprozesses nicht vernachlässigt werden kann. Der Bildungsfondsbestand wuchs in der Volkswirtschaft der DDR von 68,8 Milliarden Mark im Jahre 1957 auf 126,9 Milliarden Mark im Jahre 1970. Der Bildungsfonds ist somit eine Größe, die hinsichtlich ihrer Dynamik mit den anderen Bestandsgrößen des Nationalreichtums durchaus verglichen werden kann. So stieg das Volumen der Bildungsfonds in den produktiven Bereichen von 55,9 Milliarden Mark im Jahre 1957 auf 97,4 Milliarden Mark im Jahre 1970, während sich die Grundfonds dieser Bereiche im gleichen Zeitraum von 145,0 auf 274,0 Milliarden Mark erhöhten.

Es handelt sich hierbei um volkswirtschaftliche Durchschnittsgrößen. Es gibt Industriezweige – wie Elektrotechnik/Elektronik, wissenschaftlicher Gerätebau, Chemie –, in denen eine für die Bildungsfonds wesentlich günstigere Relation zwischen Bildungsfonds und Grundfonds besteht. So ergaben Untersuchungen im Kombinat Carl Zeiss Jena, daß hier im Jahre 1968 die Bildungsfonds um 36 Prozent höher waren als die Grundfonds; wobei das Kombinat sowohl für die Berufsausbildung als auch für die Weiterbildung im wachsenden Maße die Bildungsaufwendungen selbst erwirtschaften muß.

Über die Bildungsfonds wird es möglich, eine Reihe wichtiger Relationen im volkswirtschaftlichen Reproduktionsprozeß näher zu analysieren. Ihre Nichtbeachtung führt zur Einseitigkeit bei der Einschätzung der Bedeutung der einzelnen Fondsarten für die Erhöhung der volkswirtschaftlichen Effektivität und birgt die Gefahr in sich, Auswirkungen von Substitutionsprozessen nicht richtig einzuschätzen. Wenn man eine Bestandsgröße, zum Beispiel die materiellen Produktionsgrundfonds, mit einer laufenden Aufwandsgröße, zum Beispiel dem Arbeitslohn, vergleicht, kann der Eindruck entstehen, daß die Aufwendungen für die Reproduktion der Arbeitskräfte – gemessen an der Entwicklung des Gesamtarbeitsaufwandes – nur einen relativ geringen Umfang hätten.

Die Bildungsfonds ermöglichen es auch, das Gewicht der gesellschaftlichen Aufwendungen, die im Qualifikationsniveau der Werktätigen materialisiert sind, in der Qualifikationsstruktur des volkswirtschaftlichen Gesamtarbeiters besser als bisher zum Ausdruck zu bringen. So sank der Anteil der un- und der angelernten

Arbeitskräfte am Bildungsfonds des produktiven Bereichs im Zeitraum von 1963 bis 1970 von 40 Prozent auf 29 Prozent, der Anteil dieser Qualifikationsstufe an der Gesamtzahl der Beschäftigten dieses Bereichs dagegen von 54 Prozent auf 41 Prozent. Der Anteil der Facharbeiter an den Bildungsfonds stieg von 53 Prozent auf 61 Prozent, ihr Anteil an der Gesamtzahl der Beschäftigten von 43 Prozent auf 54 Prozent. Der Anteil der Fachschulabsolventen an den Bildungsfonds stieg von 4,5 Prozent auf 6 Prozent und der der Hochschulabsolventen von 2,5 Prozent auf 4 Prozent. Ihr Anteil an der Gesamtzahl der Beschäftigten erhöhte sich nur von 2,5 Prozent auf 4 Prozent und von 0,5 Prozent auf 1 Prozent. Auch hier muß man beachten, daß in der Volkswirtschaft der DDR Industriezweige und Kombinate existieren, in denen der Anteil der höher qualifizierten Beschäftigtengruppen wesentlich größer ist. So waren im Kombinat Carl Zeiss Jena im Jahre 1969 über 10 Prozent der Beschäftigten Fachschulkader und über 5 Prozent Hochschulkader (einschließlich promovierter Kader). Der Anteil der Fachschulkader an den Bildungsfonds betrug hier über 21 Prozent, der der Hochschulkader erreichte 11,5 Prozent.

Die mangelnde Beachtung der Bildungsfonds bei der Aufwandsmessung kann auch zu schwerwiegenden praktischen Mängeln führen. So besteht zum Beispiel die Gefahr, daß zugunsten einer Einsparung an vergegenständlichter Arbeit mit der lebendigen Arbeit – und damit mit den in ihr materialisierten Bildungsfonds – nicht sorgsam umgegangen wird. Die sich aus den Bedürfnissen der Wirtschaftspraxis ergebenden Aufgaben werden ohne Zweifel in den nächsten Jahren ein wichtiges Gebiet der sozialistischen Gemeinschaftsarbeit der Ökonomen verschiedener Teildisziplinen sein müssen. Die Bildungsökonomie hat hierzu mit der Konzeption der Bildungsfonds eine wichtige Grundlage geschaffen.

Es ist jedoch erforderlich, den Aussagegehalt der Bildungsfonds eindeutig gegenüber zu weit gespannten Erwartungen abzugrenzen. Den Bildungsfonds haften alle Einseitigkeiten von Aufwandsgrößen an. Sie informieren zwar über die Entwicklung des Aufwands zur Erreichung eines bestimmten Qualifikationsniveaus, sie sagen zunächst aber nichts darüber aus, inwieweit dieser Aufwand eine konkrete Summe an Wissen und Fertigkeiten repräsentiert und in welchem Umfang diese im Arbeitsprozeß tatsächlich zur Wirkung kommen. Diese Einschränkung gilt ebenso für die berechneten Größen der Grundfonds und Umlaufmittelfonds. Der Bildungsfonds ist keine exakte Widerspiegelung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus der Werktätigen, da die Kostenentwicklung höchstens tendenziell Maßstab für die Erweiterung des Qualifikationsniveaus sein kann.

Die Erhöhung der inneren Effektivität des Bildungswesens bringt eine tendenzielle Verringerung des Aufwands für bestimmte Bildungsinhalte mit sich, so daß sich Kosten und Bildungsniveau keinesfalls proportional zueinander entwickeln, ja sich oft in entgegengesetzter Richtung bewegen. Gleichzeitig vollzieht sich eine Vielzahl von Lernprozessen außerhalb des unmittelbaren Bereichs des Bildungswesens, sei es durch das Lernen im Arbeitsprozeß selbst, sei es durch Selbststudium oder über Kommunikationsmittel wie Rundfunk oder Fernsehen. Alle diese Prozesse verursachen im allgemeinen nur relativ geringe oder schwer zurechenbare Kosten. Sie können also nicht oder nur in ganz geringem Umfang in die Bestimmung der Bil-

dungsfonds eingehen, obwohl sie bedeutende Auswirkungen auf das Bildungs- und Qualifikationsniveau der Werktätigen haben.

Eine Verwendung der Bildungsfonds als Indikator für das Qualifikationsniveau ist oft in Ermangelung anderer Kennziffern die einzig mögliche Lösung. Die aus ihrer Anwendung abgeleiteten Ergebnisse müssen aber die Aussagegrenzen berücksichtigen, die den Bildungsfonds anhaften. Der Bildungsfonds als Kennziffer des einmaligen Aufwands zur Erlangung eines bestimmten Qualifikationsniveaus könnte vor allem auf dem Gebiet der volkswirtschaftlichen Aufwands- und Effektivitätsrechnung und im Bereich der volkswirtschaftlichen Entscheidungsfindung zur Ermittlung rationaler Proportionen bei der Verteilung der gesellschaftlichen Gesamtarbeit Anwendung finden. Infolgedessen spielt der Bildungsfonds für die effektivste Verwendung des Nationaleinkommens und damit auch für die Akkumulationsproblematik eine wichtige Rolle.

Das gestiegene Gewicht der Bildungsfonds im volkswirtschaftlichen Reproduktionsprozeß stellt neue Anforderungen an die Bildungsplanung. Um die Bildung als ökonomischen Wachstumsfaktor bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft nutzen zu können, gilt es, die effektiven Proportionen zwischen Bildungswesen und volkswirtschaftlichem Reproduktionsprozeß sowie die effektiven Proportionen im Bildungswesen selbst besser als bisher zu ermitteln und im Entscheidungsprozeß zu berücksichtigen. Eine langfristige Bildungsbilanz könnte wesentlich dazu beitragen, diese Aufgabe zu lösen. Diese Bilanz hätte die prognostische Entwicklung des Bedarfs an Arbeitskräften einer spezifischen Qualifikation zu erfassen. Die langfristige Bestimmung des mit dem natürlichen Bevölkerungswachstum bilanzierten Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften muß den vorhandenen und den bereits projektierten Kapazitäten des Bildungswesens gegenübergestellt werden. Der Sinn eines solchen Vorgehens besteht darin, künftige Engpässe und Überschüsse zu simulieren, um von vornherein einer Verschwendung von Bildungsfonds entgegenwirken zu können.

Das zweite Grundproblem, mit dem sich die bildungsökonomische Forschung zu beschäftigen hat, ist die Erforschung der Bedingungen für die Durchsetzung des Gesetzes der Ökonomie der Zeit im Bildungswesen selbst. Angesichts der Tatsache, daß die direkten und indirekten Bildungsaufwendungen immer mehr zu einer volkswirtschaftlichen Größe werden, von deren effektivem Einsatz die Effektivität des gesamten volkswirtschaftlichen Reproduktionsprozesses wesentlich abhängt, gewinnt das Problem der intensiven Nutzung dieser Aufwendungen immer mehr an Bedeutung. Die Bildungsökonomie muß Antworten auf die Frage finden, wie mit den gegebenen Mitteln ein höheres Bildungsergebnis erzielt werden kann. Dabei scheint die Klärung folgender Probleme von besonderer Wichtigkeit zu sein:

- rationale Struktur des Bildungswesens,
- Effektivität der einzelnen Bildungswege,
- Effektivität von Bildungsinhalten,
- effektive Organisation von Leitung von Bildungseinrichtungen,
- Rationalisierung der Lehr- und Lernarbeit,

- Struktur, Effektivität und Inhalt der Weiterbildung bereits ausgebildeter Fachkräfte,
- Substitution der lebendigen durch vergegenständlichte Arbeit im Ausbildungsprozeß, vor allem mit Hilfe des Einsatzes moderner technischer Lehrhilfsmittel auf EDV-Basis.

Ehe auf einige dieser Probleme näher eingegangen werden kann, ist zu klären, ob es nicht eine unzulässige Grenzüberschreitung ist, wenn man vom ökonomischen Standpunkt an die Analyse des Bildungswesens herangeht. Zunächst sei hier eindeutig klargestellt, daß die ökonomische Betrachtungsweise nicht jene Wissenschaftsdisziplinen überflüssig macht, die sich bisher mit der Analyse von Bildung und Bildungswesen vom pädagogischen, erkenntnistheoretischen, psychologischen und soziologischen Standpunkt aus beschäftigt haben. Im Gegenteil, die ökonomische Betrachtungsweise kann hier nur fruchtbar werden, wenn sie sich die Ergebnisse dieser Wissenschaftsdisziplinen zu eigen macht und der Wirtschaftswissenschaftler in interdisziplinärer sozialistischer Gemeinschaftsarbeit mit Pädagogen, Soziologen, Psychologen und Erkenntnistheoretikern tätig wird.

Das Bildungswesen gehört nicht zum Bereich der materiellen Produktion. Aber auch im Bildungswesen geht es vor allem darum, mit einem bestimmten Mittelaufwand ein Maximum an Ergebnissen anzustreben beziehungsweise ein bestimmtes Ziel mit einem minimalen Mittelaufwand zu erreichen. Rationales Handeln ist stets mit der Durchsetzung des Gesetzes der Ökonomie der Zeit verbunden, ganz gleich in welchem Bereich der menschlichen Tätigkeit. Die Strukturen des rationalen Handelns sind auf ökonomischem Gebiet zuerst erforscht und ausgearbeitet worden. Das bedeutet aber nicht, daß sie nur für die Wirtschaft Gültigkeit haben. Die Grundstruktur des rationalen Handelns läßt sich auf allen Gebieten der menschlichen Tätigkeit in der sozialistischen Gesellschaft nachweisen, auch auf dem Gebiet des Bildungswesens.

Das darf jedoch nicht zur schematischen Übertragung von Kriterien und Kennziffern auf das Bildungswesen führen, die in der materiellen Produktion – in der die Gesetze der sozialistischen Warenproduktion wirken – einen Sinn haben, die aber durch eine formale Anwendung auf die Bewertung von Bildungsaktivitäten fehlorientierend sind. Vielmehr gilt es, die konkreten Wirkungsbedingungen des ökonomischen Grundgesetzes des Sozialismus und des Gesetzes der Ökonomie der Zeit im Wechselverhältnis von Bildungswesen und gesellschaftlichem Reproduktionsprozeß aufzudecken. Dies bedeutet eine krasse Absage an eine formale Anwendung der eindimensionalen Bewertungsmethoden der materiellen Produktion auf das Bildungswesen. Es sind vielmehr mehrdimensionale Bewertungskriterien für die Bildungsprozesse der sozialistischen Gesellschaft notwendig, die die konkreten Wirkungsbedingungen der objektiven Gesetzmäßigkeiten im Wechselverhältnis von Bildung und gesellschaftlichem Reproduktionsprozeß erfassen.

Gerhart Neuner

Gesellschaftlich-politische und schulpolitisch-pädagogische Aufgaben und Aspekte der Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten

Aus: *Pädagogik, Berlin/DDR 1972, Heft 7, S. 605–614. Der Aufsatz wurde durch die Redaktion der Marxismus Digest geringfügig gekürzt*

1

Auch für die Untersuchungen zur Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten gilt die Forderung des VIII. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands an die marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaftler, „daß sie sich noch enger mit dem Leben verbinden und noch wirksamer am politischen und ideologischen Kampf der Partei teilnehmen“¹. Die Untersuchungen der verschiedenen Wissenschaften zur sozialistischen Persönlichkeitstheorie werden um so erfolgreicher sein, je besser es gelingt, die Problemstellungen aus den konkreten Perspektiven, Aufgaben und Widersprüchen der Entwicklung unserer sozialistischen Gesellschaft abzuleiten und die wissenschaftlichen Erkenntnisse bei der Meisterung praktischer gesellschaftlich-politischer und schulpolitisch-pädagogischer Probleme und Aufgaben anzuwenden.

Im vorhergehenden Abschnitt* ist die marxistisch-leninistische Auffassung über die gesellschaftliche Bedingtheit und den konkret-historischen Inhalt der Persönlichkeitsauffassung und der Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten umfassend begründet worden. Die Heranbildung sozialistischer Persönlichkeiten ist ein lebendiger gesellschaftlicher Prozeß, der in seinem Inhalt, in seiner Richtung und in seinem Tempo von der Entwicklung unserer sozialistischen Gesellschaft insgesamt entscheidend beeinflußt und bestimmt wird. Die Ziele und Inhalte der Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten müssen demzufolge aus den Entwicklungsperspektiven der sozialistischen Gesellschaft, ihrer gesamten Kultur abgeleitet werden, und der Prozeß pädagogisch gelenkter Persönlichkeitsentwicklungen ist in umfassende gesellschaftliche Erziehungsprozesse eingebettet, mit ihnen mit unzähligen Fäden untrennbar verbunden. Die Verbindung von Gesellschaft und Bildung und Erziehung, von Politik und Pädagogik, von Schule und Leben gehört zu den unveräußerlichen Grundpositionen der marxistisch-leninistischen Pädagogik, die sich aus den Auffassungen des Marxismus-Leninismus über die gesellschaftliche Entwicklung

1 Erich Honecker: Bericht des Zentralkomitees an den VIII. Parteitag der SED. Dietz Verlag, Berlin 1971, S. 96.

* Diese Anmerkung bezieht sich auf den Aufsatz von Wolfgang Eichhorn I, Zu den Grundlagen der marxistisch-leninistischen Theorie der Persönlichkeit im gleichen Heft (7) von „Pädagogik“, S. 597–604. (Anmerkung der Redaktion des Marxismus Digest.)

insgesamt und die Entwicklung des Menschen in der Gesellschaft zwingend ergeben. W. I. Lenin hat wiederholt die Rolle der Schule, des Bildungswesens als Instrument der Revolution unter der Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei in scharfer Auseinandersetzung mit heuchlerischen Theorien von einer „Autonomie der Pädagogik“ herausgearbeitet. Er stellte fest: „Wir sagen: Unsere Aufgabe auf dem Gebiet des Schulwesens ist gleichfalls der Kampf für den Sturz der Bourgeoisie; wir erklären offen, daß es Lüge und Heuchelei ist, zu behaupten die Schule stehe außerhalb des Lebens, außerhalb der Politik.“². Die Arbeiterklasse verwirklicht auch auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung ihre historische Mission, indem sie das gesamte Bildungswesen aus einem Instrument der Klassenherrschaft der Bourgeoisie in ein Instrument der sozialistischen Revolution, der sozialistischen und kommunistischen Umgestaltung der Gesellschaft umwandelt.

Die gesellschaftliche und pädagogische Praxis in der jeweiligen konkret-historischen Situation der Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft müssen Ausgangspunkt und Grundlage der Untersuchungen zur Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten sein. Es gibt keine persönlichkeits-theoretischen Untersuchungen in irgendeinem luftleeren Raume; diese Untersuchungen haben es immer mit konkret-historisch determinierten Persönlichkeiten, mit lebendigen gesellschaftlichen und pädagogischen Entwicklungsprozessen und Bedingungen zu tun. Diese gesellschaftlich-politische und pädagogisch-praktische Sicht in den persönlichkeits-theoretischen Untersuchungen ist auch insofern unerlässlich, als in der Aktivität der Arbeiterklasse, der Kollektive der Werktätigen, in der Arbeit des sozialistischen Jugendverbandes, der sozialistischen Schule und anderer gesellschaftlich-kultureller Einrichtungen Erfahrungen der Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten vorliegen, deren theoretische Verallgemeinerung für persönlichkeits-theoretische Erkenntnis unerlässlich ist. Schließlich und endlich ist auch für Untersuchungen zur Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten die gesellschaftlich-politische und schulpolitisch-pädagogische Praxis Kriterium der Wahrheit, und auch hier gilt, daß man von einem erfolgreichen Abschluß wissenschaftlicher Untersuchungen nur sprechen kann, wenn die Untersuchungsergebnisse in die gesellschaftlich-politische und schulpolitisch-pädagogische Praxis, direkt oder über Vermittlungen, Eingang gefunden haben, wenn sie in dieser Praxis ihren Wahrheitsgehalt, ihre Wirksamkeit bewiesen haben.

Die Auffassungen der marxistisch-leninistischen Pädagogik über die Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten sind in entscheidendem Maße in der Persönlichkeitstheorie des Marxismus-Leninismus begründet. Wir wissen aus der Geschichte des pädagogischen Denkens und aus pädagogischen Diskussionen der Gegenwart, daß unterschiedliche und teilweise geradezu gegensätzliche pädagogische Konzeptionen auf verschiedenartige persönlichkeits-theoretische Ansätze zurückgeführt werden. Wenn – wie aus den von Philosophen des Personalismus und Existenzialismus beeinflussten bürgerlichen pädagogischen und psychologischen Konzeptionen bekannt – die Entwicklung des Menschen als ein vorwiegend innendeterminierter Vorgang betrachtet wird, so kommt man mit logischer Konsequenz zu

2 W. I. Lenin: Werke, Band 28. Dietz Verlag, Berlin 1959, S. 75.

pädagogischen Konzeptionen, die die spontane Entwicklung, das Wachsenlassen, die Selbstentfaltung der Persönlichkeit im pädagogischen Prozeß betonen. Demgegenüber führen mechanistische Vorstellungen von der Persönlichkeitsentwicklung, ihrer „Sozialisation“ zu pädagogischen Konzeptionen des Reiz-Reaktion-Schemas, das Machens, der Manipulation, wie sie wiederum aus der bürgerlich-imperialistischen Pädagogik, von der klerikalen über die autoritäre preußisch-deutsche und faschistische Pädagogik bis hin zu den neopositivistisch orientierten pädagogischen Konzeptionen des gegenwärtigen staatsmonopolistischen Systems, gut bekannt sind. Die Auffassungen des Marxismus-Leninismus über die sozialistische Persönlichkeit und ihre Entwicklung haben für Theorie und Praxis der sozialistischen Pädagogik eine grundlegende theoretische und weltanschaulich-orientierende Bedeutung.

Auf dem VIII. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands sind die konkreten Aufgaben zur Heranbildung sozialistischer Persönlichkeiten und die schulpolitisch-pädagogischen Aufgaben, insbesondere bei der weiteren inhaltlichen Ausgestaltung unserer sozialistischen Oberschule, näher bestimmt worden. Die Aufgaben und Akzente für die gesellschaftlich-politischen und schulpolitisch-pädagogischen Aktivitäten zur Heranbildung sozialistischer Persönlichkeiten, die der VIII. Parteitag der SED und der VII. Pädagogische Kongreß im Jahre 1970 festgelegt haben, enthalten ein ganzes Programm für persönlichkeits-theoretische Untersuchungen, wie es im einzelnen im Zentralen Forschungsplan der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften und im Perspektivplan der pädagogischen Forschung fixiert ist. Bei der Lösung dieser Aufgaben kann es jetzt nicht darum gehen, die Grundauffassungen des Marxismus-Leninismus, der marxistisch-leninistischen Pädagogik, Psychologie, Soziologie und anderer Wissenschaften über die Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten in allgemeiner Form zu wiederholen. Vielmehr sind in einer intensiven, schöpferischen wissenschaftlichen Arbeit, ausgehend von den gesicherten marxistisch-leninistischen theoretischen und weltanschaulichen Erkenntnissen und Positionen, bezogen auf die aktuellen gesellschaftlich-politischen und schulpolitisch-pädagogischen Aufgaben und Bedingungen, weiterführende wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen, konstruktive Antworten auf jene Fragen zu geben, die die gesellschaftliche Entwicklung, das Leben, die pädagogische Praxis stellen. Dabei wird deutlich: die konkreten Aufgaben und Akzente der Heranbildung sozialistischer Persönlichkeiten, der inhaltlichen Ausgestaltung der sozialistischen Oberschule sind in ihrem theoretischen Gehalt auf Fragen der marxistisch-leninistischen Persönlichkeitstheorie zurückzuführen, und sie können von diesem theoretischen und weltanschaulichen Standort aus, gestützt auf wissenschaftliche Erkenntnisse über die Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten und die theoretische Verallgemeinerung fortgeschrittener praktischer Erfahrungen, besser gemeistert werden³.

Der Aufbau der entwickelten sozialistischen Gesellschaft setzt ein höheres Niveau des Wissens, des Könnens, der sozialistischen Bewußtheit und schöpferischen Aktivi-

3 Vgl. Gerhart Neuner: Aufgaben der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit in Auswertung des VIII. Parteitages der SED. In „Pädagogik“ Heft 11/1971, S. 977 ff.

tät, der ideologisch geistigen Reife der Arbeiterklasse und der anderen Klassen und Schichten der sozialistischen Gesellschaft voraus. Neue Anforderungen und Maßstäbe für die Heranbildung sozialistischer Persönlichkeiten ergeben sich aus der Entwicklung des revolutionären Weltprozesses, aus der zunehmenden Integration der Deutschen Demokratischen Republik in die sozialistische Staatengemeinschaft, aus der Entwicklung der brüderlichen Zusammenarbeit auf allen Gebieten zwischen der DDR und der UdSSR, der DDR und den anderen Ländern der sozialistischen Staatengemeinschaft, aus der konsequenten und zugleich flexiblen Politik der Abgrenzung vom westdeutschen Imperialismus und der Sicherung des Friedens in Europa. Wir haben es mit Aufgaben, Maßstäben und Problemen der Heranbildung sozialistischer Persönlichkeiten zu tun, die sich aus der Dialektik von wachsender Führungsrolle der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei und Entwicklung der politisch-moralischen Einheit der Bevölkerung der DDR ergeben. Wir stehen in allen Bereichen unserer Volkswirtschaft, in Wissenschaft und Technik vor der Aufgabe, den wissenschaftlich-technischen Fortschritt zum Wohle des Volkes zu nutzen, die wissenschaftlich-technische Revolution mit den Vorzügen der sozialistischen Produktionsweise zu vereinen. Die sozialistische Rationalisierung ist ein breites Feld für das Schöpferium, für Initiative und Verantwortungsbewußtsein der Arbeiterklasse und aller Werktätigen, und sie trägt dazu bei, die Leistungsfähigkeit der Volkswirtschaft der DDR zu erhöhen, neue Reserven für die Steigerung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus aller Werktätigen zu erschließen. Mit der Weiterentwicklung der sozialistischen Produktionsverhältnisse, der wachsenden Einbeziehung aller Werktätigen in die Leitung und Planung der Volkswirtschaft, der gesellschaftlichen Entwicklung überhaupt werden gesamtgesellschaftliches Denken und Handeln, Selbstbewußtsein und Initiative aller Bürger unseres Staates gefordert und gefördert. Die Politik der SED und der Regierung ist darauf gerichtet, das materielle und kulturelle Lebensniveau aller Werktätigen weiter zu erhöhen, Bedingungen für ein inhaltsreiches, kulturvolles Leben in unserer sozialistischen Gesellschaft zu schaffen. Sozialistischer Ideengehalt und Prinzipienfestigkeit, Weite, Reichtum und Formenvielfalt zeichnen das geistig-kulturelle Leben in unserer sozialistischen Gesellschaft aus, das vielfältige Anregungen und Impulse für die sozialistische Persönlichkeitsentwicklung vermittelt und höhere Anforderungen an das geistige-kulturelle Niveau aller Werktätigen stellt. So bildet sich in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft auf verschiedenen Gebieten unseres Lebens Neues heraus und müssen Überreste des Alten und auch Einflüsse aus der imperialistischen Welt offensiv bekämpft und überwunden werden; so entstehen in einem zukunfts-gewandten, länger andauernden Prozeß bereits in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft vielfältige Keime und Elemente der künftigen kommunistischen Gesellschaftsordnung und Lebensweise.

Diese gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse, diese neuen gesellschaftlichen Bedingungen und Gegebenheiten bedeuten auch neue Bedingungen und Möglichkeiten für die Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten. Allerdings müssen diese Bedingungen und Möglichkeiten in der gesamten gesellschaftlich-politischen und schulpolitisch-pädagogischen Arbeit zielstrebig genutzt werden, und persönlich-

keitstheoretische Untersuchungen müssen wesentlich darauf gerichtet sein, ein solches konstruktives, weiterführendes gesellschaftliches und pädagogisches Denken und Handeln zu fördern, die Vielfalt der gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft für eine höhere Qualität sozialistischer Persönlichkeitsbildung zu erschließen. Wir wollen unter diesem Gesichtspunkt auf einige aktuelle gesellschaftliche und pädagogische Probleme verweisen.

Die große Aufgeschlossenheit aller Werktätigen und insbesondere der Jugend für Fragen der Politik, der Wissenschaft und Technik, der Weltanschauung, die ein Resultat der Dynamik des revolutionären Weltprozesses, der sozialistischen Kulturrevolution und insbesondere des gewachsenen Bildungsniveaus der Werktätigen ist, schafft insgesamt günstigere Bedingungen für die gesamte ideologische Arbeit. Das Informationsbedürfnis der Werktätigen, speziell der Jugend, ist beträchtlich gewachsen, und die größere ideologisch-geistige Reife fördert das Bestreben, sich selbständig und kritisch mit den Tatsachen und Erscheinungen auseinanderzusetzen, sie parteilich zu beurteilen und zu werten. In diesem Zusammenhang hofft der Gegner auf mögliche objektivistische Haltungen, auf Tendenzen eines „rationalen“ und „sachlich-kritischen“ Denkens unter Teilen der Intelligenz und besonders der Jugend, auf die er sich mit neopositivistischen Konzeptionen der Gegenüberstellung von Ideologie und Wissenschaft, der „Rationalität“ im Denken einzustellen sucht. Auch die allgemeine Erhöhung des materiellen Wohlstandes in den Ländern des Sozialismus, die Prozesse der Entwicklung der sozialistischen Kultur und Lebensweise versucht der Gegner zu nutzen, um bestimmte „ideologische Verluste“ zu verursachen, das Nachwirken oder Wiederaufleben bürgerlicher und kleinbürgerlicher Traditionen und Denkweisen durch eine verstärkte Propagierung von Ideologien der „Konsumgesellschaft“ zu fördern. *„Die Herausbildung der wissenschaftlichen marxistisch-leninistischen Weltanschauung der Massen“*; so stellte J. Demitschew fest, *„erfordert eine ständige und angespannte theoretische Arbeit, gründliche Verallgemeinerung der neuen sozialen Erscheinungen und Errungenschaften der Wissenschaft. Jedes Zurückbleiben auf diesem Gebiet wird unverzüglich von unseren Feinden genutzt, um Anschauungen einzuschmuggeln, die uns fremd sind“*⁴.

Unter solchen prinzipiellen Gesichtspunkten ist es notwendig, in der gesamten ideologischen und pädagogischen Arbeit zielstrebig und konstruktiv die neuen Bedingungen und Möglichkeiten für die Verbreitung der wissenschaftlichen Ideologie der Arbeiterklasse, für die ideologische Erziehung aller Werktätigen und insbesondere der Jugend zu nutzen. Dabei müssen wir davon ausgehen, daß der Marxismus-Leninismus eine wissenschaftliche Ideologie, im gesamten Wissensschatz der Menschheit begründet, das letzte Wort der Wissenschaft ist oder mit diesem letzten Wort der Wissenschaft übereinstimmt. Aus einer solchen Sicht sind weitere Überlegungen und Untersuchungen notwendig, wie der Marxismus-Leninismus in der Einheit sei-

ner Bestandteile der jungen Generation, beginnend in der allgemeinbildenden Schule, vermittelt werden muß. In Lehre, Ausbildung und Unterricht muß noch konsequenter die Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie verwirklicht werden. Die im Lehrplanwerk der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule enthaltenen Ansätze für einen wissenschaftlichen und parteilichen Unterricht, müssen zielstrebig ausgebaut und weiterentwickelt werden. Der VIII. Parteitag der SED hat hier Propagandisten und Agitatoren, Wissenschaftlern und Lehrern große, weiterführende Aufgaben gestellt.

Im Zusammenhang mit dem Inhalt der ideologischen Arbeit müssen auch Methoden und Organisationsformen der ideologischen Erziehung weiterentwickelt und vervollkommen werden. Im Unterricht und in der gesamten weltanschaulichen Propaganda, insbesondere unter jungen Menschen, muß das gewachsene Bildungsniveau, das Bedürfnis nach Informationen, nach selbständig-kritischer Auseinandersetzung wirksam genutzt werden. Es sind höhere Anforderungen an das selbständige Denken, an die geistige Auseinandersetzung zu stellen, und die Jugend muß auch zielstrebig befähigt werden, sich mit gegnerischen ideologischen Auffassungen offensiv auseinanderzusetzen, feindliche Ideologien und Manipulationstechniken zu analysieren und parteilich zu werten. Die Wissenschaft muß vorhandene gute Erfahrungen der Gestaltung eines wissenschaftlichen, parteilichen und lebensverbundenen Unterrichts sorgfältig auswerten und weiterführende Konzeptionen einer anspruchsvollen, auf das selbständig-kritische Denken der Jugend orientierten Unterrichtsgestaltung ausarbeiten und untersuchen.

Die bedeutsamen Fortschritte in der ideologischen Entwicklung unserer Jugend ermöglichen es auch, wie gute Erfahrungen des sozialistischen Jugendverbandes und fortschrittliche pädagogische Erfahrungen bestätigen, die Jugend selbst noch stärker zum Propagandisten unserer Ideologie, unserer Weltanschauung zu machen. Die Jugend identifiziert sich umso stärker mit der sozialistischen Weltanschauung und Moral, je mehr sie in die Position des Kämpfers für unsere Weltanschauung und gegen feindliche Auffassungen, für sozialistische Moralauffassungen und Verhaltensweisen und gegen bürgerliche und kleinbürgerliche Überreste im Denken und Verhalten gestellt wird.

Persönlichkeitstheoretische Untersuchungen in der marxistisch-leninistischen Philosophie, in der Soziologie, Psychologie und Pädagogik müssen also wesentlich darauf gerichtet sein, die Qualität der gesamten ideologischen Erziehungsarbeit in unserer Gesellschaft, in den Bildungseinrichtungen, in der allgemeinbildenden Schule weiter zu erhöhen. In diesem Zusammenhang ergeben sich auch für Didaktik, Methodik und Erziehungstheorie bedeutsame Aufgaben und Anforderungen, die nur im engen, wechselseitigen Zusammenwirken mit umfassenderen persönlichkeits-theoretischen Arbeiten und Untersuchungen wirksam gelöst werden können.

⁴ I. Demitschew: Die Ausarbeitung aktueller Probleme des Aufbaus des Kommunismus in den Beschlüssen der XXIV. Parteitage der KPdSU. In: Der XXIV. Parteitag der KPdSU und die Entwicklung der marxistisch-leninistischen Theorie. Dietz Verlag, Berlin 1971, S. 58.

Auf dem VIII. Parteitag der SED und auf dem VII. Pädagogischen Kongreß der DDR ist die Auffassung über die allseitige Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten entsprechend den neuen Bedingungen und Erfordernissen weiterentwickelt worden. Das entspricht der marxistisch-leninistischen Erkenntnis, wonach Allseitigkeit ein konkret historisches Ideal ist, das in seinen Akzenten und Gewichtungen entsprechend den konkreten gesellschaftlichen Erfordernissen und Bedingungen präzisiert werden muß. Für persönlichkeits-theoretische Untersuchungen, insbesondere in der marxistisch-leninistischen Pädagogik, ergibt sich daraus die Aufgabe, alle Seiten der Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten in ihrem inneren, organischen Zusammenhang unter den neuen Bedingungen inhaltlich weiter auszuarbeiten. Die marxistisch-leninistische Pädagogik, so stellte E. I. Monosson fest, muß das wahre Bild des Erziehungsprozesses in seiner Ganzheit und seiner Einheit erschließen und für praktisches, gesellschaftliches und pädagogisches Handeln überschaubar machen⁵. Diese Weite in der Auffassung von allseitiger Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit, diese Weite der Erziehungsauffassung ist beim weiteren Aufbau der entwickelten sozialistischen Gesellschaft für die Persönlichkeitsbildung zu nutzen. Damit werden auch neue Möglichkeiten der Bereicherung und ideologischen Stabilisierung sozialistischer Persönlichkeiten erschlossen, auch insofern, als dem Gegner keine Bereiche und Einflußmöglichkeiten überlassen werden. Besonders in der pädagogischen Arbeit mit älteren Schülern besteht gegenwärtig die Aufgabe darin, die Dimensionen des pädagogischen Denkens und Handelns noch stärker mit Breite und Vielfalt der Tätigkeiten und des Erlebens der jungen Menschen in unserer sozialistischen Gesellschaft, in der sozialistischen Jugend- und Kinderorganisation, in Schule und Freizeit in Einklang zu bringen.

Unter einer solchen prinzipiellen Sicht müssen wesentliche Aufgaben der Heranbildung sozialistischer Persönlichkeiten, die der VIII. Parteitag der SED gestellt hat, weiter durchdacht und wissenschaftlich untersucht werden. Das gilt für die weitere Entwicklung unserer Schule als polytechnische Schule, für die Verstärkung der Rolle der Arbeit im pädagogischen Prozeß und für die Erziehung der Jugend zur sozialistischen Einstellung zur Arbeit und zum Eigentum. Der prinzipielle Gehalt dieser Aufgabenstellung besteht darin, den marxistisch-leninistischen Grundsatz der *Verbindung von Unterricht, produktiver Arbeit und Gymnastik* unter unseren gegenwärtigen gesellschaftlichen und pädagogischen Bedingungen konsequent anzuwenden, die in unserer gesellschaftlichen und pädagogischen Praxis vorhandenen Ansätze weiter auszubauen und zielstrebig zu entwickeln. Aus einer solchen Sicht sind Untersuchungen zur weiteren Entwicklung der produktiven Arbeit im Gesamtsystem der polytechnischen Bildung und Erziehung und zur Vervollkommnung des Unterrichts im Fach „Einführung in die sozialistische Produktion“ und der ökonomischen Bildung der Jugend in Angriff zu nehmen. Besondere Bedeutung gewinnt die Entwicklung eines

⁵ Vgl. E. I. Monosson: Aufgabe und Problematik der Forschungsarbeit auf dem Gebiet der Erziehung. In „Sowjetskaja pedagogika“, Heft 9/1971.

Systems gesellschaftlich nützlicher und produktiver Arbeit der Schüler, mit dessen Hilfe die Jugend frühzeitig an echte Selbstbedienung herangeführt, dazu befähigt und erzogen wird, gesellschaftlich nützliche Arbeiten auszuführen, Werte zu schaffen, den Reichtum unserer sozialistischen Gesellschaft mit eigenen Kräften mit zu mehren. Die Erfahrungen erfolgreicher Schulen, der *Thälmann*-Subbotnik der Pionierorganisation, die Lager für Arbeit und Erholung, die vielfältigen Aktivitäten der Freien Deutschen Jugend, zum Beispiel die Aktionen Zulieferindustrie und Schiffbau, bieten eine Fülle von Ansatzpunkten, Anregungen und Erfahrungen, die für eine Weiterentwicklung der gesamten Arbeitserziehung ausgewertet und verallgemeinert werden müssen. Im Grunde geht es hier um Fragen einer ideologischen und moralischen Haltung, die W. I. Lenin unter dem Gesichtspunkt der Herausbildung der kommunistischen Moral und Lebensweise bereits in den ersten Jahren der Sowjetmacht aufgeworfen hat.

Die konsequente Verwirklichung des marxistisch-leninistischen Grundsatzes der Verbindung von Unterricht, produktiver Arbeit und Gymnastik muß uns auch veranlassen, der *physischen Entwicklung und Erziehung* aller Werktätigen, insbesondere der Jugend, und der *Herausbildung einer gesunden Lebensweise* noch größere Aufmerksamkeit zu schenken. Trotz beträchtlicher Fortschritte in der körperlichen Grundausbildung unserer Jugend, trotz eines breit entwickelten außerunterrichtlichen und außerschulischen Sports, trotz hervorragender sportlicher Erfolge gibt es auch ungelöste Probleme und Widersprüche in der körperlichen Entwicklung der Jugend. Teilweise muß festgestellt werden, daß die körperliche Leistungsfähigkeit vieler Jungen und Mädchen, insbesondere bei Ausdauerleistungen, zu gering ist. Außerdem dürfen wir nicht übersehen, daß bestimmte einseitige Lebensgewohnheiten, die anerkanntermaßen die Hauptursache der verbreiteten Anfälligkeit für Kreislauferkrankungen und vegetative Störungen sind, sich teilweise bereits im Kindes- und Jugendalter herausbilden und stabilisieren. Das Phänomen der Akzeleration verweist auf neue Bedingungen und Tendenzen in der gesamten körperlichen Entwicklung der heranwachsenden Generation, die einer sorgfältigen wissenschaftlichen Analyse bedürfen, damit in der gesellschaftlichen und pädagogischen Praxis die richtigen Schlußfolgerungen gezogen werden. Insgesamt ist es notwendig, wie auf der gemeinsamen Beratung der Präsidien der Akademien der Pädagogischen und der Medizinischen Wissenschaften der UdSSR in Riga festgestellt wurden, der körperlichen Entwicklung und der Gesundheitserziehung der Jugend unter den neuen gesellschaftlichen und pädagogischen Bedingungen wesentlich größere Aufmerksamkeit zu schenken. Hier sind weitere wissenschaftliche Untersuchungen, auch Untersuchungen zur Stundenplangestaltung und zum gesamten Regime des Schullebens, notwendig.

Besondere Bedeutung für die Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten hat die *ästhetische Bildung und Erziehung*. Kunst und Kultur und schöpferische ästhetische Selbstbetätigung sind mächtige Mittel sozialistischer Persönlichkeitsbildung. Bekannt und anerkannt ist der große Einfluß der ästhetischen Aneignung der Wirklichkeit auf die Herausbildung der sozialistischen Weltanschauung und Moral, auf die Entwicklung ästhetischer Bedürfnisse und einer kulturvollen Lebens-

weise, auf die ästhetische Gestaltung der eigenen Lebensumwelt. Gesellschaftlich-kulturelle Einrichtungen, Massenkommunikationsmittel, die Bildungseinrichtungen, die sozialistische Schule verfügen über große Erfahrungen bei der ästhetischen Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation. Zugleich entstehen auch hier neue Bedingungen und Möglichkeiten, die in persönlichkeits-theoretischen Untersuchungen noch gründlicher analysiert werden müssen, damit die gesamte ästhetische Entwicklung und Erziehung der Persönlichkeit, insbesondere im Zusammenhang mit ihrer ideologischen Entwicklung und Erziehung, noch wirksamer gestaltet werden kann. Auch hier gilt in besonderem Maße, daß wir durch eine konstruktive, ideenreiche, weiterführende Arbeit gegnerischen Einflüssen, den Wirkungen der gegnerischen Ideologie und Unkultur keine Chance lassen dürfen⁶.

Im Zusammenhang mit der weiteren Entwicklung unserer Auffassung von allseitiger Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten müssen wir auch dem Problem der *Sexualität* und der *sexual-ethischen Erziehung* größere Beachtung schenken. Liebe und Sexualität sind ein wesentlicher Bereich der allseitigen Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten, und es ist notwendig, die heranwachsende Generation zu einem gesunden und verantwortungsbewußten Verhalten zu Liebe und Sexualität zu erziehen, sozialistische Normen für das Verhalten in diesem Bereich zu setzen, Liebe und Sexualität sinnvoll in die Gesamtheit der sozialistischen Lebensweise und Moral einzuordnen. Generell ergeben sich also aus einer solchen weiten Sicht auf die allseitige Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten unter unseren Bedingungen große Aufgaben und Anforderungen für persönlichkeits-theoretische Untersuchungen, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Problemen der ideologischen Erziehungsarbeit, der Jugendarbeit, der inhaltlichen Ausgestaltung der Oberschule und insbesondere auch der pädagogischen Arbeit mit älteren Schülern stehen. In den weiteren Untersuchungen müssen solche Aspekte der allseitigen Entwicklung und Erziehung, wie zum Beispiel der hohen wissenschaftlichen Bildung und der ideologischen Erziehung, die im Zusammenhang mit dem neuen Lehrplanwerk bereits differenziert ausgearbeitet sind, weiterentwickelt und konkretisiert und andere, die bisher teilweise in der wissenschaftlichen Arbeit nicht die nötige Aufmerksamkeit gefunden haben, nunmehr sorgfältiger beachtet und bearbeitet werden.

3

Von großer politischer und pädagogischer Brisanz ist auch das Problem der *Rolle der Persönlichkeit im pädagogischen Prozeß*, das vielfach theoretisch mit dem Begriff Subjekt-Position umschrieben wird. Daß dieses Problem mit fortschreitender gesellschaftlicher Entwicklung im Sozialismus verstärkt auftritt, hat einen prinzipiellen Hintergrund. Im Grunde verwirklicht sich, was *Karl Marx* bereits vorausgesehen hat,

⁶ Vgl. Margot Honecker: Verstand und Gefühl harmonisch entwickeln. In „Deutsche Lehrerzeitung“, Nr. 21/1971, S. 4.

mit dem Fortschritt der sozialistischen Gesellschaft die Dialektik von Vereinzelungen und Vergesellschaftung der Persönlichkeit⁷. Je größer der Reichtum gesellschaftlicher Beziehungen und Entwicklungsreize, desto ausgeprägter wird auch die individuelle Persönlichkeit, desto entwickelter ihr Selbstbewußtsein. Im Marxismus-Leninismus, in der marxistisch-leninistischen Pädagogik ist die Frage der Rolle der Persönlichkeit, des Subjekts im Entwicklungs- und Erziehungsprozeß prinzipiell beantwortet, aber diese prinzipiellen Antworten müssen ebenfalls unter weiterentwickelten gesellschaftlichen Bedingungen aufgrund der neuen Qualität unserer Jugend konkretisiert werden. Diese Aufgabe ist auf dem VIII. Parteitag der SED, auf dem VII. Pädagogischen Kongreß, besonders im Zusammenhang mit Problemen der pädagogischen Arbeit mit älteren Schülern, gestellt worden.

Wenn man diesen prinzipiellen Hintergrund des Problems bedenkt, so nimmt es nicht wunder, daß die Beziehungen von Persönlichkeit und Kollektiv, von Führung und Selbsttätigkeit, von Fremd- und Selbsterziehung auch eine große Rolle in der ideologisch-theoretischen Diskussion der sozialistischen Pädagogen und in der Auseinandersetzung mit bürgerlichen und revisionistischen Auffassungen spielen. Es ist bezeichnend, daß der Maoismus, der „linke“ Revisionismus unsere Orientierung auf die Persönlichkeit, auch im pädagogischen Prozeß, als Ausdruck des „modernen Revisionismus“ betrachtet. Es nimmt nicht weniger wunder, daß der rechte Revisionismus wesentlich von bürgerlichen anthropologischen Theorien lebt und aus allgemein-humanistischem Gerede über die Persönlichkeit, die Freiheit der Persönlichkeit, ihre schöpferische Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung handfeste konterrevolutionäre Schlußfolgerungen, auch in der Bildungspolitik und Pädagogik, ableitet.

Entwicklungsprobleme, die in diesem Zusammenhang in den sozialistischen Ländern gelöst werden müssen, führen teilweise auch unter sozialistischen Pädagogen zu theoretischen Unsicherheiten, wie Diskussionen über das Problem der Forderung, des Kollektivs in der Erziehung zeigen. B. Lichatschow stellte zu einigen Tendenzen in diesen Diskussionen fest: „Mit direkten und indirekten Vorwürfen wird unterstrichen, daß das Problem der Kollektiverziehung abhängig von einer bestimmten Lebensperiode unseres Landes ist und daß man heute unter neuen Bedingungen eine neue Einschätzung der Wertigkeit vornehmen muß.“⁸ Es werde von einigen die sozialistische pädagogische Theorie und Praxis wegen „zuviel“ Autorität, Kollektivismus, ungenügender Achtung der Persönlichkeit, wegen der Methode der pädagogischen Forderung kritisiert. Man spreche von irgendeiner „allgemeinen“ Humanisierung der Schule, von der Notwendigkeit, Möglichkeiten für eine „freie“ Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen zu schaffen. Auch hier wiederum dürfen wir nicht übersehen, daß der Gegner auf Tendenzen des Individualismus, einer einseitigen Überbetonung des Subjektiven im gesellschaftlichen Leben und im pädagogischen Bereich setzt.

Wir sollten uns dieser ideologisch-theoretischen Zusammenhänge bewußt sein, wenn wir beispielsweise weiterführende Fragen der pädagogischen Arbeit mit älteren

⁷ Vgl. Karl Marx/Friedrich Engels: Werke, Band 12, S. 710.

⁸ B. Lichatschow: Ideologischer Kampf und klassenmäßige Erziehung. In „Utschitelskaja gazeta“, Nr. 54/1971.

ren Schülern, der Didaktik, der Kollektiverziehung untersuchen. Ein generelles Problem der pädagogischen Arbeit mit älteren Schülern ist gegenwärtig nicht ein „Zuviel“ an Forderungen, sondern teilweise eine Unterforderung. Beobachtungen zeigen, daß die sogenannten schwierigen Klassen und Schüler, mit denen einzelne Lehrer nicht fertig werden, Klassen und Schüler sind, mit denen andere Lehrer hervorragend zurechtkommen, die in ihrem Fach allerdings hohe Forderungen stellen. Wir brauchen, ausgehend von den Grundpositionen der sozialistischen Pädagogik weiterentwickelte Formen der pädagogischen Führung, der Kollektiverziehung, des kollektiven Lebens in der Schule, in der sozialistischen Jugend- und Kinderorganisation. Wir sollten auch der Jugend über ihre Jugend- und Kinderorganisation bei der Entscheidung und Gestaltung von Fragen des Schullebens mehr Rechte einräumen und – wie in vorhergehenden Abschnitten im einzelnen bereits angedeutet – sie mit gesellschaftlichen Aufgaben von großer Reichweite betrauen.

Von prinzipieller Bedeutung ist auch die Aufgabe, bewußt und zielstrebig Formen der Gesellschaftlichkeit, des kollektiven Lebens unter der Jugend zu entwickeln, die den weiterentwickelten gesellschaftlichen Verhältnissen entsprechen. Ein größeres Selbstbewußtsein der Persönlichkeit kann und muß – richtig genutzt – zu größerem Reichtum und größerer Vielfalt des kollektiven Lebens in der sozialistischen Gesellschaft führen. Wir sollten uns allerdings auch dessen bewußt sein, daß der Gegner auf Elitetheorien setzt und auch auf das Wirken von Eliteauffassungen in sozialistischen Ländern spekuliert. Nach bürgerlichen Auffassungen von Kreativität und Begabung sind schöpferische Menschen ihrer Natur nach „brillante Egoisten“. Wir müssen hingegen beweisen, daß schöpferische sozialistische Persönlichkeiten „brillante Kollektivist“ sind. Zur Entwicklung der kommunistischen Lebensweise gehört eine neue Qualität der Kollektivität. Und wenn wir davon sprechen, daß wir die Jugend zielstrebig auf den Kommunismus vorbereiten müssen, so gehört dazu die *Entwicklung kollektiver Lebensformen, die Befähigung zum Leben und Handeln im Kollektiv*, so gehört dazu auch die *Erziehung zu einer bewußten kommunistischen Disziplin*. Auch hier liegt wiederum ein großes Feld für persönlichkeits-theoretische Untersuchungen, die einen klaren gesellschaftlichen und schulpolitisch-pädagogischen Bezug aufweisen müssen.

4

Diese Aufgaben und Untersuchungen haben im Bereich der Pädagogik, des Volksbildungswesens Bedeutung für die Realisierung der ausgearbeiteten schulpolitischen Generallinie, und sie dienen zugleich dazu, Entwicklungstendenzen des sozialistischen Bildungswesens, der Volksbildung auf lange Sicht auszuarbeiten. Der Marxismus-Leninismus lehrt – und die Erfahrungen in der gesellschaftlichen und pädagogischen Praxis im Sozialismus bestätigen das nachdrücklich –, daß die Entwicklungs- und Leistungsmöglichkeiten der menschlichen Persönlichkeit, aller physisch und psychisch gesunden Menschen, prinzipiell unbegrenzt sind. Wissenschaftliche Erkenntnisse in solchen Grenzbereichen wie der Raumfahrt, dem Leistungssport bestätigen, daß bisher häufig angenommene Grenzen menschlicher Leistungsmöglichkeiten

aufgrund neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse überschritten werden können. Auch die Entwicklung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems, die Einführung neuer Lehrpläne bestätigen, daß auf der Grundlage wissenschaftlich ausgearbeiteter und begründeter pädagogischer Konzeptionen neuer Potenzen einer gesunden, harmonischen Entwicklung der Persönlichkeit, neue Leistungsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendlichen erschlossen werden können. Die weitere Untersuchung von Entwicklungs- und Erziehungsmöglichkeiten auf den verschiedenen Altersstufen ist ein wesentliches Element wissenschaftlicher Vorlaufuntersuchungen. Je größer beispielsweise der Erfassungsgrad der Kinder in vorschulischen Bildungseinrichtungen unserer sozialistischen Gesellschaft sein wird, desto akuter wird die Aufgabe, Ziele, Inhalte und Methoden der Bildung und Erziehung in diesen Einrichtungen auszuarbeiten, die eine optimale körperliche und geistige Entwicklung der Kinder dieser Altersstufe gewährleisten. Auch in der Oberstufe, der Mittelstufe sowie der Unterstufe der allgemeinbildenden Schule sind neue, weiterführende Varianten der pädagogischen Prozeßgestaltung, die geeignet sind, neue Möglichkeiten der allseitigen Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten zu erschließen, auf lange Sicht zu untersuchen. In diesem Zusammenhang muß erforscht werden, welches die optimale „Prägungsphase“ für bestimmte Bildungs- und Erziehungsaufgaben auf den jeweiligen Stufen des Bildungswesens ist. Möglicherweise ergeben sich daraus Konsequenzen für eine sinnvolle Vorverlagerung bestimmter Bildungs- und Erziehungsaufgaben, zum Beispiel im Hinblick auf das Erlernen von Fremdsprachen. Weiterführende Erkenntnisse über die Gesetzmäßigkeiten der geistigen Entwicklung, der Herausbildung soliden Wissens und schöpferischer Denk- und Arbeitsfähigkeiten, der Entwicklung ideologischer Überzeugungen und Verhaltensweisen sind auch notwendig, um effektive Methoden und Organisationsformen des Unterrichts und der Lehre wissenschaftlich auszuarbeiten, neue technische Mittel zu entwickeln, im Unterricht und in der Lehre zu erproben und schrittweise in die Massenschule zu überführen. Alle diese Aufgaben bedeuten zugleich Anforderungen an wissenschaftliche Untersuchungen zur Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten, und es wird deutlich, daß solche Untersuchungen ein Zusammenwirken der Gesellschaftswissenschaftler der verschiedenen Disziplinen, von Natur- und Gesellschaftswissenschaftlern, von Pädagogen und Wissenschaftlern anderer Disziplinen erfordern.

In diesem Zusammenhang muß auch die offensive Auseinandersetzung mit bürgerlichen ideologischen Auffassungen verstärkt geführt werden. Der Gegner hofft, wie wir bereits an mehreren Stellen gezeigt haben, auf Entwicklungen, die sich aus den neuen Bedingungen in den sozialistischen Ländern, auch und sehr wesentlich aus der konsequenten Orientierung auf die Persönlichkeit, auf die allseitige Befriedigung ihrer materiellen und kulturellen Bedürfnisse, ergeben. Das Problem der Persönlichkeit wird offenbar zu einem Hauptpunkt der ideologischen Auseinandersetzung mit dem imperialistischen Gegner und mit dem rechten und „linken“ Revisionismus. Im Bereich der Pädagogik wird gegenwärtig sehr deutlich, daß der „verfeinerte Antikommunismus“ darauf zielt, der sozialistischen Pädagogik irgendwelche „Anthropologien“ einzureden, ihre feste Verwurzelung im Marxismus-Leninismus

insgesamt und in den marxistisch-leninistischen Auffassungen vom Menschen zu lockern. So schreibt beispielsweise J. Niemann: „Eine Pädagogik, die außer der Bildung und Erziehung des Menschen seine gesamten Entwicklungsbezüge zum Gegenstand hat, könnte eine Anthropologie entwickeln, die in Substanz und Ausführung nicht den Maximen des Marxismus-Leninismus entspricht. Damit könnte sie den philosophischen und politischen Normbestimmungen des Marxismus-Leninismus entgleiten und zu einer die Wirklichkeit verändernden Kraft wie die Politik werden. Ähnliche Ansätze zu einer autonomen Wissenschaft im Marxismus-Leninismus zeigten sich in der Kybernetik, die im Begriff war, sich zu der Grundlagenwissenschaft zu entwickeln.“⁹ Hier wird unverblümt die Erwartung ausgesprochen, daß die sozialistische Pädagogik, indem sie sich den Problemen der Persönlichkeitsentwicklung zuwendet, sich dem Marxismus-Leninismus und den anderen Gesellschaftswissenschaften gegenüber verselbständigen, eine eigenständige Anthropologie entwickeln und damit dem Marxismus-Leninismus „entgleiten“ würde. Diese Hoffnungen werden sich nicht erfüllen. Die marxistisch-leninistische Pädagogik der DDR ist fest im Marxismus-Leninismus in seiner Gesamtheit, auch in seinen persönlichkeits-theoretischen Auffassungen begründet; sie untersucht die Probleme der Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten in einem engen, wechselseitigen Zusammenwirken mit den anderen marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften, und sie sieht ihre Aufgabe darin, einen spezifischen, eigenständigen Beitrag zu persönlichkeitstheoretischen Untersuchungen und Erkenntnissen zu leisten, indem sie grundlegend persönlichkeitstheoretische Auffassungen und Positionen des Marxismus-Leninismus schöpferisch auf pädagogische Fragestellungen anwendet. In diesem Prozeß wird sie tiefer in die marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften insgesamt integriert werden und zugleich auch einen wirksameren Beitrag zur offensiven Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Pädagogik leisten.

⁹ Johannes Niemann: Sozialistische Pädagogik in der DDR. Eine wissenschaftstheoretische Untersuchung. Quelle & Meyer, Heidelberg 1972, S. 91.

A. I. Markuschewitsch

Sozialökonomische Aspekte pädagogischer Probleme

Aus: Sowjetwissenschaft/Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, Heft 9, Berlin/DDR 1972, S. 971–976¹.

1. Bis in die jüngste Zeit haben sich die Pädagogen wenig und zudem nicht sehr gern mit Problemen der Bildungsökonomie und -planung beschäftigt, wobei sie offensichtlich davon ausgingen, daß diese Probleme zur Pädagogik keine unmittelbare Beziehung hätten. In dem umfangreichen Stichwort „Pädagogik“ des 1966 erschienenen dritten Bandes der „Pädagogischen Enzyklopädie“ wurde zwar richtig gesagt, daß die Pädagogik zum System der Gesellschaftswissenschaften gehört und zu ihnen – vor allem zur Philosophie, Ethik und Ästhetik – in Wechselbeziehung steht. Es findet sich hier jedoch kein Hinweis darauf, daß die Pädagogik auch zur Ökonomie ständigen Kontakt haben muß.

Nun wäre anzunehmen, daß es sich bei dem Stichwort „Schulkunde“, deren angewandter Charakter im oben erwähnten Artikel ausdrücklich hervorgehoben wurde, anders verhält. Allein auch in dem 1968 erschienenen IV. Band der „Pädagogischen Enzyklopädie“ fehlen klar formulierte Aufgaben zur Erforschung der Ökonomie und Planung des Schulwesens. Offenbar ist dies Ausdruck eines ernsthaften Mangels dieser pädagogischen Disziplin. Dieser Mangel wird auch bei der Lektüre des bekannten, von zwei Experten auf diesem Gebiet – A. N. Wolkowski und M. P. Malyschew – herausgegebenen Buches „Schulkunde“ (2. Auflage, Moskau 1955) deutlich, eines Buches, das seinerzeit eine positive Rolle gespielt hat.

Dieser entscheidende Mangel besteht in dem statischen Charakter der Disziplin „Schulkunde“. Die Verfasser des genannten Buches beschränkten sich faktisch darauf, Wege zur Realisierung der damaligen Beschlüsse von Partei und Regierung über die Leitung des Schulwesens zu weisen. Das ist zweifellos ein sehr wichtiges und notwendiges Unterfangen, doch kann sich darin die wissenschaftliche Arbeit nicht erschöpfen. Das Schulwesen muß in seiner Entwicklung, als Prozeß untersucht werden, und es müssen wissenschaftlich begründete Vorschläge zu seiner weiteren Vervollkommenheit erarbeitet werden. Schließlich weist die Schulkunde gegenwärtig einen weiteren ernsthaften Mangel auf, indem sie sich nur mit der allgemeinbildenden Schule, nicht aber mit den verschiedenen Arten von Berufsschulen befaßt. In diesem engen Rahmen kann ein so grundlegendes Problem wie der Übergang zur allgemeinen Oberschulbildung nicht gelöst werden.

Bedeutend umfassender ist der Gegenstand der wissenschaftlichen Disziplin „Bildungsökonomie“, deren zentrale Aufgabe in der Untersuchung der Bewegung der von der Gesellschaft für die erweiterte Reproduktion der Arbeitskraft mittels

¹ Diesem geringfügig gekürzten Beitrag liegt ein Referat zugrunde, das der Verfasser, Vizepräsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, am 5. Januar 1972 auf einer Konferenz zu dem Thema „Fragen der Ökonomie, Planung und Organisation der Volksbildung“ gehalten hat. Der vollständige Text wurde veröffentlicht in: Sowjetische Pädagogik Moskau 1972, Heft 4.

des Bildungssystems aufgewandten materiellen und finanziellen Mittel besteht². Die Bildungsökonomie tendiert eher zu einer ökonomischen, denn zu einer pädagogischen Disziplin. Wie ist nun zu verfahren? Sollte man die „Schulkunde“ und die „Bildungsökonomie“ zu einer einzigen Disziplin verschmelzen und dabei ihre Unterschiede in Fragestellung, Thematik und Methoden nivellieren? Wir halten es für zweckmäßiger, daß sich beide Gebiete relativ selbständig entwickeln, allerdings unter der Voraussetzung, daß die Fragen der Ökonomie und Planung des Schulwesens in die Schulkunde integriert und daß unter dem Begriff „Schule“ alle Bildungseinrichtungen verstanden werden, welche gemeinsam die vom XXIV. Parteitag der KPdSU gestellte Aufgabe des vollständigen Übergangs zur allgemeinen Oberschulbildung zu lösen haben. Die Existenz von zwei Disziplinen im Grenzbereich von Pädagogik und Ökonomie dürfte uns dabei kaum irritieren. Schließlich bestehen mit der „chemischen Physik“ und der viel älteren „physikalischen Chemie“ auch zwei Grenzdisziplinen zwischen der Physik und der Chemie (wobei sich allerdings in den letzten Jahrzehnten zwischen beiden eine Annäherung vollzog).

2. Wie immer die Frage, ob eine oder zwei Grenzdisziplinen zwischen Pädagogik und Ökonomie bestehen, letztlich gelöst wird – es gibt zumindest zwei Gruppen von Bildungsproblemen, die eine ökonomische Betrachtungsweise zulassen. Allgemein gesprochen überwiegen bei der einen Gruppe die ökonomischen und bei der anderen die pädagogischen Aspekte.

Innerhalb der ersten Gruppe wird die Bildung als ganzheitlicher sozialer Prozeß in seinen Beziehungen zu den übrigen Prozessen des wirtschaftlichen und kulturellen Lebens der Gesellschaft untersucht, und zwar im Maßstab des gesamten Landes sowie der einzelnen Republiken, Regionen, Gebiete, Rayons und Städte. Der Bildungsprozeß wird analog dem Produktionsprozeß betrachtet. Dabei sind die Schulanfänger gewissermaßen der Rohstoff; das Schulgebäude, seine Einrichtungen und die Lehrmittel spielen die Rolle des Betriebes mit seinen Maschinen; die Methodiken der Fächer, die Theorien und die Methoden der Erziehung stellen die Technologie des Erziehungsprozesses dar; die Lehrer üben die Funktion der Arbeiter und Ingenieure aus, und die Schulabgänger schließlich sind die „Fertigerzeugnisse“. Wie die meisten Schemata ist natürlich auch dieses Schema sehr unzulänglich. Vor allem verhalten sich die Kinder nicht passiv, sondern sie beteiligen sich aktiv am Bildungsprozeß. Es handelt sich um einen Prozeß der organisierten Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern, in dem die Lehrer die führende Rolle innehaben. Hinzu kommt, daß sich die Kinder nicht ausschließlich unter dem Einfluß der Schule entwickeln. Dessenungeachtet ist aber auch dieses unvollkommene Schema in einigen Fragen von Nutzen. Es verdeutlicht beispielsweise, daß der traditionellerweise den sogenannten unproduktiven Kosten zugerechnete staatliche Bildungsaufwand faktisch produktiver Aufwand ist, vollzieht sich doch auf seiner Grundlage die erweiterte Reproduktion der Arbeitskraft – dieser Hauptproduktivkraft der Gesellschaft. Selbst Fachleute für Bildungsökonomie sind gelegentlich der genannten Tradition verhaftet. So schreibt beispielsweise W. A. Shamin in seinem insgesamt durchaus nützlichen und interessanten

2 Vgl. A. A. Shamin, *Ekonomika obrasowanija. Woprossy teorii i praktiki*. Moskau 1969.

Buch: „...es ist auch völlig gerechtfertigt, die Mitarbeiter der Volksbildung in zwei Gruppen zu unterteilen. Zur ersten gehören die Lehrer, Meister und Dozenten an Fach- und Hochschulen, die an der Ausbildung von Facharbeitern und Spezialisten für den Bereich der materiellen Produktion beteiligt sind. Der zweiten Gruppe sind die Lehrer der allgemeinbildenden Oberschulen sowie jener Fach- und Hochschulen zuzurechnen, welche Spezialisten für den nichtproduktiven Bereich ausbilden.“³ Demnach verrichtet die erste Gruppe produktive, die zweite hingegen unproduktive Arbeit. Zwar erklärt Shamin, daß man im ersteren Fall von unmittelbar-produktiver und im zweiten von mittelbar-produktiver Arbeit sprechen könne, doch mindert dies u. E. nicht die Fehlerhaftigkeit seines Vorschlags, die Lehrer in die genannten beiden Gruppen zu unterteilen. Weit überzeugender scheint uns eine andere Stelle des Buches: „Dadurch, daß das Bildungswesen unmittelbar an der Reproduktion der Hauptproduktivkraft – des Menschen – beteiligt ist, beeinflusst es aktiv die Schaffung des Gesamtprodukts der sozialistischen Gesellschaft...“⁴, nur sollte es hier anstatt „beeinflusst“ präziser heißen „ist beteiligt“.

Der Bildungsprozeß selbst sollte hinreichend umfassend verstanden werden, und alle Bildungswege müssen Untersuchungsgegenstand sein. Dementsprechend sind auch solche für die Durchsetzung der allgemeinen Oberschulbildung grundlegenden Probleme aufzugreifen und zu lösen, wie z.B. die Berufsorientierung der Schüler in der Achtklassenschule, eine den verschiedenen Typen von Lehranstalten entsprechende Planung der Absolventenkontingente der Achtklassenschule, die Schaffung eines rationellen Netzes von Lehrereinrichtungen aller Arten und deren Ausstattung mit Inventar und Lehrmitteln, die Aus- und Weiterbildung und der Einsatz der pädagogischen Kader sowie die Ausarbeitung eines rationellen Leitungssystems.

3. Bei den soeben erwähnten Problemen dominierten die ökonomischen Aspekte. Daneben gibt es eine große Gruppe von Problemen, bei denen zwar die rein pädagogische und sogar die psychologische Seite im Vordergrund steht, die jedoch weder richtig formuliert noch richtig gelöst werden können, wenn ihre ökonomischen Aspekte nicht erforscht werden. Wie die Probleme der ersten Gruppe können auch sie sehr allgemeiner Art sein. Wir denken hier z.B. an folgende Probleme: das Anfangsalter für den obligatorischen Unterricht, Charakter und Dauer der obligatorischen Bildung, Schulstruktur, Klassenfrequenz, rationelle Typen von Schulgebäuden, die Verbesserung des Unterrichtsinhalts, der Unterrichtsmethoden sowie der technischen Unterrichtsmittel. Wesentliche Bedeutung hat für das Bildungswesen ein weiterer Problemkreis, der zwar spezieller angelegt ist, nichtsdestoweniger aber auch wichtige ökonomische Aspekte aufweist. Dazu gehören u.a. die Methoden und Mittel der Wissenskontrolle und -bewertung, das System der Abfassung und Verteilung der Schulbücher sowie der Arbeit mit den Schulbüchern, die Verbesserung des fakultativen Unterrichts.

3 Ebenda, S. 208.

4 Ebenda, S. 58–59.

Wir möchten nachdrücklich darauf hinweisen, daß die pädagogischen Aufgaben nur dann mit minimalem Aufwand gelöst werden können, wenn für jeden einzelnen der möglichen Lösungswege der Aufwand an Kraft, Zeit und Geld bestimmt wird. Dabei sind Lösungen, die auf den ersten Blick ökonomisch vorteilhaft erscheinen, pädagogisch aber wenig effektiv sind, in der Regel zu verwerfen, insofern sie sich unter einem größeren, die Entwicklungsperspektiven der Gesellschaft erfassenden Blickwinkel zumeist als uneffektiv herausstellen.

Wir wollen anhand einiger weniger Beispiele die ökonomischen Aspekte der oben angeführten pädagogischen Probleme erläutern.

In welchem Alter sollte der Unterricht für die Kinder obligatorisch sein? Beim gegenwärtigen Entwicklungsstand der Vorschuleinrichtungen hat nur jeder dritte Schulanfänger die Vorschulgruppe eines Kindergartens besucht. (Bei dieser Zahl handelt es sich natürlich um einen Durchschnittswert, denn dieser Anteil ist in den Städten wesentlich höher als auf dem Lande.) Das hat zur Folge, daß die Schule nicht voll und ganz auf dem in den Vorschuleinrichtungen erzielten „Vorlauf“ in der Bildung und Erziehung aufbauen kann. Damit wird jedoch ein bedeutender Teil der Arbeit, die in diesen Einrichtungen von den Erziehern und den Kindern selbst geleistet worden ist, wertlos. Die pädagogischen Erfahrungen des In- und Auslands besagen indes, daß sechsjährige Kinder über große Erkenntnisfähigkeiten verfügen, deren rechtzeitige und planmäßige, auf die Besonderheiten dieser Altersklasse abgestimmte Entwicklung von unschätzbbarer Bedeutung für den weiteren Bildungsgang ist. Darauf stützt sich auch die Hypothese von der Zweckmäßigkeit des Übergangs zum obligatorischen Unterricht für Kinder, die das sechste Lebensjahr vollendet haben. Die Sechsjährigen sollten nach einem einheitlichen Programm unterrichtet werden, das eine Art Mittelding zwischen dem gegenwärtigen Beschäftigungsprogramm der ältesten Kindergartengruppen und dem Unterrichtsstoff des ersten Halbjahrs der gegenwärtigen ersten Schulklassen darstellt (wobei sich natürlich auch, insbesondere hinsichtlich der mathematischen Ausbildung, eine gewisse Modernisierung erforderlich macht). Die Entscheidung darüber, in welchem Verhältnis dann die sechsjährigen Kinder auf die älteste Gruppe des Kindergartens und auf die Anfängerklasse der Schule zu verteilen sind, wird weitgehend von ökonomischen Erwägungen abhängen, z.B. von den Kosten je Kind in beiden Arten von Einrichtungen (gegenwärtig kostet ein Kindergartenplatz nahezu doppelt soviel wie ein Schulplatz) sowie vom Interesse der einzelnen Familien an einem längeren oder kürzeren täglichen Aufenthalt des Kindes in der Bildungs- und Erziehungseinrichtung.

Die Klassenfrequenz ist ein klassisches Beispiel für eine quantitative Kennziffer des schulischen Prozesses, die einen stark ausgeprägten ökonomischen Charakter hat. Je höher die Klassenfrequenz im Landesdurchschnitt, desto geringer sind die Ausgaben des Staates für den Bau und die Ausstattung der Schulen sowie für die Lehrergehälter. Für Schulen in schwach besiedelten Gegenden, die in der Regel eine weit unter dem Landesdurchschnitt liegende Klassenfrequenz aufweisen, ist eine durch Schulvergrößerung erreichte Erhöhung der Klassenfrequenz nicht nur unter ökonomischem, sondern auch unter pädagogischem Gesichtspunkt stets angebracht. Doch ist hierbei

eine Reihe weiterer Fragen zu klären: der Standort der vergrößerten Schule muß im Hinblick auf die Interessen der Bevölkerung und die Arbeitsbedingungen der Schule rationell gewählt werden, es ist eine sichere und rasche Beförderung der Kinder zwischen Elternhaus und Schule zu gewährleisten oder notwendigenfalls ein Schulinternat einzurichten, eine vollwertige Schulspeisung muß gesichert sein usw. In Großstädten und insbesondere in Neubauvierteln ist die durchschnittliche Klassenfrequenz der Schulen hoch, die Schülerzahl liegt nicht selten über der Norm. Hier ist die Klassenfrequenz zu verringern. Auch hier besteht zwischen pädagogischen und ökonomischen Argumenten ein enger Zusammenhang. In überfüllten Klassen ist keine hohe Qualität der pädagogischen Arbeit gewährleistet, können die Individual-eigenschaften der Kinder nicht studiert und im Unterricht berücksichtigt werden, lassen sich keine engen Kontakte zu allen Eltern herstellen, und dies führt zu einem Abfallen der Leistungen, zu pädagogischem „Ausschuß“, den zu korrigieren – soweit das überhaupt noch möglich ist – die Gesellschaft weit mehr kostet als eine Verbesserung der Unterrichtsbedingungen in den überfüllten Schulen.

Die Kontrolle und Beurteilung des Wissensstandes der Schüler scheint auf den ersten Blick ein rein pädagogisches Problem zu sein, allein es hat auch einen sehr wichtigen ökonomischen Aspekt. Dieser besteht darin, daß die Lehrer viel Zeit und Kraft für die Leistungskontrollen und Heftdurchsichten, für die Korrektur schriftlicher Arbeiten sowie für Zwischen- und Abschlußprüfungen aufwenden müssen. Obgleich das dabei verfolgte Ziel von wesentlicher Bedeutung für den Erfolg des Unterrichts, für eine umfassende Einschätzung der Schüler und für die Bestimmung ihres weiteren Lebensweges (besonders im Hinblick auf die Berufslenkung) ist, ist die Objektivität der Beurteilungen und ihr gesellschaftliches Ansehen gering, und oft werden diese Beurteilungen hart kritisiert (Kampf gegen die sogenannte „Prozentomanie“, skeptische Einstellung der Hochschulen gegenüber Schulabgangszeugnissen u.a.). Es kann natürlich nicht davon die Rede sein, auf die Leistungskontrolle zu verzichten oder ihre Bedeutung herabzumindern. Wir müssen vielmehr mit allen Mitteln diese Tätigkeit rationalisieren, damit einerseits der damit verbundene Aufwand an Zeit und Kraft verringert wird und andererseits objektivere Beurteilungen zustande kommen. Die Möglichkeiten hierfür sind keineswegs gering. Es sei nur auf die programmierte Leistungskontrolle, den Einsatz maschineller Examinatoren und dergleichen mehr hingewiesen, wobei zu berücksichtigen ist, daß derartige Methoden und Mittel kein vollständiges Bild von den Leistungen des Schülers geben, da nicht nur Faktenwissen, sondern auch Fähigkeiten und Fertigkeiten geprüft werden müssen.

Hier erhebt sich die Frage, ob sich die Ergebnisse aller unserer Beobachtungen der Lerntätigkeit des Schülers auf einem bestimmten Wissensgebiet in einer einzigen Note ausdrücken lassen, wie es die gegenwärtige Schulpraxis verlangt. Wird doch schon bei physikalischen Größen, deren Messung im Prinzip wesentlich unkomplizierter ist als die Messung der Effektivität psychischer Prozesse, zwischen Skalaren, die durch eine einzige Zahl charakterisiert werden (Masse, Temperatur usw.), und zwischen Vektoren unterschieden, von denen jeder durch mehrere Zahlen gekennzeichnet wird (beispielsweise die Geschwindigkeit eines Punktes im Raum). Nach unserer

Auffassung sollte auch der Leistungsstand des Schülers in jedem einzelnen Fach als „Vektor“ betrachtet und nicht nur durch eine, sondern durch mehrere Zahlen ausgedrückt werden. Im Fach Mathematik z.B. kann die derzeitige Praxis, wonach der Leistungsstand des Schülers ausschließlich nach dessen Kenntnis von Definitionen und Theoremen sowie dem Vermögen, bestimmte Aufgaben zu lösen, beurteilt wird, nicht als befriedigend angesehen werden. Dabei bleiben solche nicht weniger bedeutsamen Ziele des Mathematikunterrichts außer acht wie Exaktheit, Prägnanz und Klarheit des Ausdrucks (Eigenschaften, die keineswegs durch Auswendiglernen anerzogen werden), Konzentration usw.

Wir sollten es lernen, auch solche Eigenschaften des Schülers zu beurteilen wie seine Fähigkeit, den Kern einer Frage zu erfassen, logisch zu denken und richtig zu analysieren, theoretische Schlußfolgerungen auf konkrete Fälle in der Praxis anzuwenden, die Beobachtungen mit den Berechnungen zu vergleichen sowie den Einfluß veränderter Bedingungen auf die Ergebnisse einzuschätzen. Ein erfahrener Lehrer sammelt viele Eindrücke über die verschiedenen Tätigkeiten seiner Schüler, aber diese Eindrücke bleiben in seinem Notizbuch stehen oder werden überhaupt nicht schriftlich fixiert und verschwinden im Laufe der Zeit aus dem Gedächtnis. Und dieser gesamte Reichtum an Beobachtungen soll mit einer einzigen Note ausgedrückt werden! Ein umfangreiches pädagogisches Material, das bei der Berufsberatung oder bei der Auswahl zum Hochschulstudium von großer Bedeutung sein könnte, wird somit wertlos.

Wenn wir in die nächste Zukunft der pädagogischen Wissenschaft blicken, bringen wir diese in einen engen Zusammenhang mit der wissenschaftlich-technischen Ausstattung der Schule von morgen. Unter den gesellschaftlich bedeutsamen Prozessen, deren Meisterung mit dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt komplizierter anstatt leichter wird, dürfte die Ausbildung und Erziehung der heranwachsenden Generation mit an erster Stelle stehen. Das liegt wohl weniger daran, daß es der Technik an Mitteln fehlt, diesen langwierigen, auf „Handwerksarbeit“ beruhenden Prozeß zu unterstützen, als vielmehr daran, daß er durch eine verhältnismäßig große Trägheit gekennzeichnet ist und daß zur Erzielung wesentlicher Veränderungen in diesem Prozeß Investitionen notwendig sind, die den gegenwärtigen Aufwand um ein mehrfaches übersteigen. Die Zeit arbeitet jedoch zweifelsohne für die Schule, und die pädagogische Wissenschaft darf nicht hinter den Anforderungen der Zeit zurückbleiben. Je stärker die Technik in den Bildungsprozeß eindringt, desto größere ökonomische und technische Kenntnisse brauchen die Pädagogen und die Mitarbeiter des Volksbildungswesens.

Allgemeinbildung in der sozialistischen Schule

Der nachfolgende Beitrag ist ein Auszug aus dem 1972 im Verlag Volk und Wissen, Berlin/DDR, erschienenen Werk „Allgemeinbildung, Lehrplanwerk, Unterricht“, ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Gerhart Neuner (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR). Er wurde dem Teil I: Theoretische Grundlagen des Lehrplanwerks, S. 23–50 entnommen.

Im Gesamtgefüge der Bedingungen für die allseitig entwickelte Persönlichkeit in unserer sozialistischen Gesellschaft wird der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule als grundlegender Bildungs- und Erziehungsstätte für alle Kinder des werktätigen Volkes eine besondere Aufgabe zugewiesen. Ihr obliegt es, die *Grundlagen für die allseitige Entwicklung aller Gesellschaftsmitglieder zu legen, alle jungen Menschen auf das Leben und die Arbeit in der sozialistischen Gesellschaft vorzubereiten und Voraussetzungen für jede weiterführende Bildung, die ständige Qualifizierung und für die aktive Teilnahme am geistig-kulturellen Leben unserer Gesellschaft zu schaffen*. Deshalb entspricht, wie im Rechenschaftsbericht des Zentralkomitees an den VIII. Parteitag formuliert wurde, der Übergang zur allgemeinen zehnklassigen Oberschulbildung „*zutiefst dem humanistischen Grundanliegen unserer Gesellschaft, günstige Bedingungen für eine hohe Bildung der Arbeiterklasse und des gesamten werktätigen Volkes, für die allseitige Entwicklung des sozialistischen Menschen zu schaffen*“¹. Der VIII. Parteitag hat unserer Oberschule die Aufgabe gestellt, in einem wissenschaftlichen und parteilichen Unterricht der jungen Generation hohe Allgemeinbildung zu vermitteln und eine hohe Wirksamkeit der sozialistischen Erziehung zu erreichen. Auf der Grundlage soliden Wissens und Könnens gilt es, alle schöpferischen Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln, der Jugend hohe sittlich-moralische und ästhetisch-kulturelle Werte zu vermitteln, sie im Geiste der sozialistischen Weltanschauung zu bewußten Staatsbürgern zu erziehen, die den Ideen des Sozialismus treu ergeben sind, als Patrioten und Internationalisten fühlen und handeln, sich durch eine sozialistische Arbeitseinstellung auszeichnen und aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens mitwirken².

Entsprechend dieser gesellschaftlichen Funktion und dem Ziel der Bildung und Erziehung ist in den vergangenen Jahren in einer umfassenden wissenschaftlichen Gemeinschaftsarbeit die Konzeption unserer zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule ausgearbeitet worden, die den Erfordernissen und Bedingungen der entwickelten sozialistischen Gesellschaft entspricht. Das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ vom 25. Februar 1965, das auf dem vom VI. Parteitag der SED beschlossenen Programm des Sozialismus beruht, war dafür das weitreichende konstruktive Programm. Bei der Ausarbeitung der neuen

¹ Honecker, E.: Bericht des Zentralkomitees an den VIII. Parteitag der SED. A.a.O., S. 72.

² Vgl. ebenda.

Konzeption unserer Oberschule ging es darum, die grundlegenden Erkenntnisse von *Marx, Engels und Lenin* über die Bildung und Erziehung des sozialistischen Menschen entsprechend unseren konkret-historischen Bedingungen schöpferisch anzuwenden. Auf dem VII. Pädagogischen Kongreß konnte festgestellt werden, daß unsere Oberschule, die in den vergangenen Jahren wissenschaftlich konzipiert und entwickelt worden ist, sich in ihren Zielen und in ihrem Inhalt, ihrem Aufbau und ihrer inneren Struktur qualitativ von allen früheren Formen unserer Schule unterscheidet³. Abgesehen davon, daß diese Oberschule nichts mit dem gemein hat, was früher unter „Oberschule“ verstanden wurde oder in der BRD verstanden wird, unterscheidet sie sich auch weitgehend von der Grundschule der DDR in der Periode der antifaschistisch-demokratischen und sozialistischen Umgestaltung des Schulwesens. Sie stellt eine neue Qualität der Einheitsschule, der Pflichtschule, für alle Kinder des werktätigen Volkes dar.

Wesen und Charakter der Schule werden wesentlich durch den *Inhalt der Bildung und Erziehung* in dieser Schule bestimmt. In der pädagogischen Diskussion bezeichnet man nicht selten den Inhalt zu Recht als die „Seele der Bildung“. Wenn wir also im folgenden den Inhalt der Bildung und Erziehung in der sozialistischen Oberschule, wie er in den neuen Lehrplänen bestimmt wurde, in den Grundzügen näher charakterisieren, das *Wesen der Allgemeinbildung in der sozialistischen Schule* differenzierter kennzeichnen, so wird der Charakter unserer Oberschule erst voll verständlich, und es wird deutlicher, was inhaltliche Ausgestaltung dieser Schule im einzelnen bedeutet.

In dem Vierteljahrhundert, das seit Beginn der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung unseres Schulwesens vergangen ist, markierten Lehrplanveränderungen jeweils entscheidende Einschnitte und Etappen der Entwicklung unserer neuen Schule. Viele ältere Kollegen werden sich noch an die ersten einheitlichen Lehrpläne vom 1. Juni 1946 erinnern, die für die antifaschistisch-demokratische Umgestaltung des Schulwesens eine entscheidende Grundlage waren. Der Prozeß der sozialistischen Umgestaltung des Schulwesens wurde maßgeblich durch die Lehrpläne des Jahres 1951 und schließlich durch das Lehrplanwerk von 1959 charakterisiert. Und die Ausarbeitung und Einführung neuer Lehrpläne in den Jahren 1964 bis 1971 schließlich kennzeichnete die Entwicklung der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule zu einer Bildungs- und Erziehungsstätte für alle Kinder des werktätigen Volkes, die den Erfordernissen und Bedingungen der entwickelten sozialistischen Gesellschaft der siebziger Jahre entspricht⁴.

Bei der Ausarbeitung neuer Lehrpläne in den vergangenen Jahren war die Aufgabe zu lösen, die theoretischen Auffassungen von sozialistischer Allgemeinbildung entsprechend den neuen Erfordernissen und Bedingungen weiterzuentwickeln. Dabei waren die Erkenntnisse des Marxismus-Leninismus, der marxistisch-leninisti-

3 Vgl. Honecker, M.: Wir lehren und lernen im Geiste Lenins. Referat des Ministers für Volksbildung auf dem VII. Pädagogischen Kongreß. Staatsverlag der DDR. Berlin 1970, S. 35 bis 95.

4 Vgl. Honecker, M.: Ergebnisse der Einführung neuer Lehrpläne und Lehrmethoden an den zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen. Materialien der 9. Tagung der Volkskammer der DDR am 10. und 11. Juni 1968. Heft 9, 5. Wahlperiode 1968, S. 10 ff.

schen Pädagogik prinzipienfest anzuwenden und schöpferische Antworten auf Fragen zu finden, die die gesellschaftliche, wissenschaftlich-technische und pädagogische Entwicklung aufgeworfen hat. Bewährte Traditionen und Erfahrungen der Entwicklung unserer Schule mußten aufgegriffen und fortgeführt, hemmende, überholte Traditionen und Auffassungen überwunden und neue Lösungen ausgearbeitet und erprobt werden. Das war ein Prozeß intensiver Gemeinschaftsarbeit von Wissenschaftlern, Schulfunktionären und Lehrern, der durch die Vereinigung vielfältiger theoretisch-konzeptioneller, empirischer und analytischer Untersuchungen gekennzeichnet war⁵. Dabei hat es sich als außerordentlich günstig erwiesen, daß zum gleichen Zeitpunkt in der Sowjetunion neue Lehrpläne ausgearbeitet wurden und mit den Pädagogen der Sowjetunion bei der theoretischen Begründung der Konzeption sozialistischer Allgemeinbildung und der Ausarbeitung der einzelnen Lehrpläne eng zusammengearbeitet werden konnte. Somit ist die Konzeption der sozialistischen Allgemeinbildung, die dem neuen Lehrplanwerk zugrunde liegt, das Ergebnis einer breit angelegten wissenschaftlichen Gemeinschaftsarbeit, der engen Zusammenarbeit mit den Pädagogen der Sowjetunion und anderer sozialistischer Länder.

Wir haben festgestellt, daß solide Lehrplankenntnis Voraussetzung für eine zielstrebige und ideenreiche Arbeit der Lehrer zur Umsetzung der neuen Lehrpläne ist. Jeder einzelne Lehrplan entspricht in seinem Inhalt und in seinem Aufbau den grundlegenden theoretischen Auffassungen von sozialistischer Allgemeinbildung, und das Lehrplanwerk insgesamt ist konkreter Ausdruck der neuen Konzeption unserer sozialistischen Schule, der theoretischen Grundauffassungen von sozialistischer Allgemeinbildung. Deshalb können diese oder jene Veränderungen in den Zielen, in der Stoffauswahl und im Lehrgangsaufbau der einzelnen Unterrichtsfächer in ihrer Wertigkeit und Gewichtigkeit erst voll verstanden werden, wenn sie vom Standpunkt unserer grundlegenden theoretischen Auffassungen von sozialistischer Allgemeinbildung betrachtet werden. Lehrplankenntnis ist also mehr als nur Detailkenntnis dieses oder jenes einzelnen Lehrplanes; sie ist auch *Kenntnis der Konzeption von Allgemeinbildung in der sozialistischen Schule*; sie schließt die Fähigkeit ein, konkrete Ziel- und Stoffangaben, methodisch-organisatorische Hinweise in den Lehrplänen aus grundsätzlichen theoretischen Zusammenhängen heraus zu verstehen, die das Wesen der Allgemeinbildung in unserer sozialistischen Schule insgesamt kennzeichnen.

Einheitliche Grundlagenbildung für alle Kinder des Volkes

Zunächst haben wir bei der Charakterisierung der sozialistischen Allgemeinbildung davon auszugehen, daß in unserer sozialistischen Gesellschaft laut Verfassung allgemeine Oberschulpflicht besteht. Die Vermittlung sozialistischer All-

5 Vgl. Neuner, G.: Zu ideologisch-theoretischen Grundpositionen des neuen Lehrplanwerkes und der Aufgabenstellung. „Pädagogik“, Heft 11/1969, S. 996 bis 1043; Neuner G.: Zur Bilanzierung des Standes der Theorie der Allgemeinbildung und der Lehrplantheorie, „Pädagogische Forschung“, Heft 2/1968, S. 3 bis 47.

gemeinbildung auf dem Niveau der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule an alle Kinder des werktätigen Volkes entspricht dem humanistischen Ziel des Befreiungskampfes der Arbeiterklasse, der sozialistischen Gesellschaftsordnung, günstige Bedingungen für die allseitige Entwicklung aller Gesellschaftsmitglieder zu schaffen. Sozialistische Allgemeinbildung ist unerläßliche Grundlage für die allseitige Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten.

Die Notwendigkeit, allen Kindern des werktätigen Volkes, allen Gesellschaftsmitgliedern eine Allgemeinbildung auf dem Niveau der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule zu vermitteln, ergibt sich aus den Erfordernissen und Bedingungen der Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft in ihrer Gesamtheit. Mit dem weiteren Aufbau der entwickelten sozialistischen Gesellschaft wächst die Rolle der Arbeiterklasse gesetzmäßig als Kern des werktätigen Volkes. „Die führende Rolle der Arbeiterklasse als des Erbauers des Kommunismus“, so stellt L. I. Breshnew auf dem XXIV. Parteitag der KPdSU fest, „festigt sich in dem Maße, wie ihre allgemeine Kultur, ihr Bildungsstand und ihre politische Aktivität zunehmen.“⁶

Auf der Grundlage der führenden Rolle der Arbeiterklasse vollzieht sich die Annäherung der Klassen und Schichten in der sozialistischen und kommunistischen Gesellschaft in einem längeren historischen Prozeß, wobei die marxistisch-leninistische Ideologie, die Ideen und Ideale der Arbeiterklasse, ihre Moral und ihre Lebensgefühl für diese Annäherung, für die Entwicklung der politisch-moralischen Einheit des Volkes die entscheidende ideologische Grundlage bilden. Die Vermittlung einer hohen Allgemeinbildung an alle Kinder des werktätigen Volkes ist eine entscheidende Voraussetzung für die Verwirklichung der führenden Rolle der Arbeiterklasse und für die zunehmende Entwicklung und Festigung der politisch-moralischen Einheit aller Klassen und Schichten in der sozialistischen Gesellschaft.

Sozialistische Allgemeinbildung ist notwendig, um die künftigen Arbeiter, Genossenschaftsbauern, die sozialistische Intelligenz heranzubilden, jene Generation, die unter der Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei an der Seite der Erbauer des Sozialismus unsere sozialistische Gesellschaft vollenden wird. Sie ist notwendig, um alle Kinder des werktätigen Volkes zu bewußten sozialistischen Staatsbürgern zu erziehen, die die gesellschaftlichen Angelegenheiten übersehen und fähig sind, mit zu planen, mit zu arbeiten und mit zu regieren. Allgemeinbildung ist notwendig, weil „der wirkliche geistige Reichtum des Individuums ganz vom dem Reichtum seiner wirklichen Beziehungen abhängt“⁷. Nur auf dieser Grundlage kann jedes Mitglied unserer sozialistischen Gesellschaft seine Persönlichkeit entfalten. Nur so wird es befähigt, die gesellschaftliche Entwicklung aktiv mitzugestalten und in der Arbeit, im politischen Kampf, im gesellschaftlichen Leben, beim Lernen, im Sport und bei der Aneignung der Schätze der Kultur sozialistische Persönlichkeitszüge weiter auszubilden.

⁶ Breshnew, L. I.: Rechenschaftsbericht des Zentralkomitees der KPdSU an den XXIV. Parteitag. „Neues Deutschland“ vom 1. April 1971, S. 4.

⁷ Marx, K./Engels, F.: Die deutsche Ideologie. In: Werke. Bd. 3, Dietz Verlag, Berlin 1969, S. 37.

Mit der Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution unter den Bedingungen der sozialistischen Gesellschaft, der stürmischen Zunahme menschlichen Wissens und der unmittelbaren Umsetzung dieses Wissens in der Produktion und im gesamten Leben der Gesellschaft nimmt die Bedeutung einer hohen Allgemeinbildung für alle Gesellschaftsmitglieder zu. Heute wird menschliches Wissen, wird die Fähigkeit, dieses Wissen zu vermehren und zum Wohle des Menschen anzuwenden, zu einer außerordentlich wichtigen Quelle des Fortschritts, zu einer Waffe im Kampf zwischen Imperialismus und Sozialismus. Die Fähigkeit der sozialistischen Gesellschaft, ein Maximum an Wissen und Intelligenz zu schaffen, dieses Wissen der Arbeiterklasse und allen werktätigen Menschen zu vermitteln, jenen reichen Quell von Fähigkeiten und Talenten freizulegen, die der Kapitalismus zu Tausenden und Millionen unterdrückt⁸, wird zu einem entscheidenden Vorzug, zu einer wesentlichen Ursache der Überlegenheit der sozialistischen Gesellschaftsordnung über den Imperialismus.

Der wissenschaftlich-technische Fortschritt bewirkt tiefgreifende Veränderungen in der Volkswirtschaft und im Charakter der Arbeit. Nehmen wir als Beispiel die Veränderungen im Bauwesen in den letzten Jahren. An Stelle von etwa 20 verschiedenen Berufsgruppen von Bauarbeitern, die für die Errichtung eines Hauses in herkömmlicher Ziegelbauweise vorwiegend schwere körperliche Arbeit verrichten mußten, wird heute ein Haus in industrieller Bauweise von Arbeiter acht verschiedener Berufsbeziehungsweise Qualifikationsgruppen gebaut, die geistig und körperlich tätig sind und hohe wissenschaftlich-technische Qualifikation mit solidem Können vereinen müssen. Noch deutlicher wird die Zunahme geistiger Arbeit beispielsweise bei Einrichtern automatischer Taktstraßen. Zeitmessungen haben ergeben, daß der Anteil geistiger Arbeit an der Gesamtarbeitszeit dieser Einrichter bei 85 Prozent, bei Reparaturschlossern an diesen Maschinen bei 70 Prozent und bei Apparatefahrern an vollautomatisierten Anlagen in der chemischen Industrie gar bei 90 Prozent liegt⁹. Dazu kommt, daß bei dem hohen Tempo der Vervollkommung und Erneuerung des menschlichen Wissens in allen Lebensbereichen erworbene Kenntnisse und Qualifikationen rasch veralten und für alle Berufe und Tätigkeiten in der sozialistischen Gesellschaft das ständige Weiterlernen und gegebenenfalls auch Umlernen zu einer entscheidenden Frage wird.

Ein hohes Niveau der Allgemeinbildung erleichtert das ständige Weiterlernen, das notwendige Umlernen, die Aneignung neuer Kenntnisse und Qualifikationsstufen. Untersuchungen des Bildungsökonomischen Laboratoriums beim Moskauer Staatlichen Pädagogischen Lenin-Institut an 3000 Arbeitern verschiedener Betriebe haben ergeben, daß der Arbeiter mit Oberschulbildung für die Erhöhung seiner Qualifikation um eine Qualifikationsstufe im Durchschnitt nur ein Fünftel der Zeit benötigt, die ein Arbeiter mit einer niedrigeren Bildung benötigen würde. Allgemein konnte fest-

⁸ Vgl. Lenin, W. I.: Wie soll man den Wettbewerb organisieren? In: Werke. Bd. 26, Dietz Verlag, Berlin 1961, S. 402.

⁹ Vgl. Arsenjew, A. M.: Schule und gegenwärtige wissenschaftlich-technische Revolution. Verlag „Snanie“ Moskau 1970, S. 18 (russ.).

gestellt werden, daß Facharbeiter mit Oberschulbildung gegenüber anderen etwa die Hälfte der Zeit benötigen, um neue Ausrüstungen beherrschen zu lernen¹⁰. Die Erhöhung des Bildungsniveaus der Arbeiter führt zur Erhöhung der Arbeitsproduktivität, der Entwicklung der schöpferischen Kräfte und Fähigkeiten der Arbeiter, und der Nutzen daraus übersteigt die entsprechenden Ausgaben des Staates für Schulbildung um ein Vielfaches¹¹. Es ist deshalb nicht zufällig, daß gegenwärtig in allen Berufen, von den unteren bis zu den höchsten Qualifikationsstufen, eine *hohe Allgemeinbildung und eine darauf aufbauende breite berufliche Grundlagenbildung das Ausbildungsprofil entscheidend bestimmen*. Diese Bildung ist die Grundlage für Leistungsfähigkeit und Disponibilität des sozialistischen Facharbeiters, des Ingenieurs, des Wissenschaftlers, und sie bedingt wesentlich ihre Fähigkeit, mit der gesellschaftlichen und wissenschaftlich-technischen Entwicklung Schritt zu halten, an ihr aktiv und schöpferisch mitzuwirken. Sie trägt dazu bei, dem Arbeiter und allen Werktätigen ihre neue gesellschaftliche Stellung unter sozialistischen Produktionsverhältnissen bewußtzumachen, sozialistisches Eigentümerdenken auszubilden und eine Arbeitseinstellung und -haltung zu entwickeln, die dem objektiv veränderten Charakter der sozialistischen Arbeit entspricht.

Die Vermittlung hoher Allgemeinbildung an alle Gesellschaftsmitglieder ist also ein hervorragendes Anliegen der gesamten sozialistischen Gesellschaft, und alle staatlichen und gesellschaftlichen Bildungs- und Kultureinrichtungen haben an dieser Aufgabe mitzuwirken.

Die allgemeinbildende Schule hat in dieser Hinsicht eine besondere Verantwortung, indem sie allen Gesellschaftsmitgliedern eine **solide Grundlagenbildung** vermittelt, eine für alle Kinder des werktätigen Volkes einheitliche Allgemeinbildung, die solides Fundament für jede weiterführende Bildung, für Arbeit und Beruf sowie aktives gesellschaftliches Wirken ist. Ziel und Niveau der Allgemeinbildung in der allgemeinbildenden Schule sind so bestimmt und begrenzt, daß solide Grundlagen gelegt werden, auf denen in der weiterführenden Bildung, in der Arbeit, im Beruf und im Leben fortwährend weitergebaut werden kann. Insofern trägt die für alle einheitliche Allgemeinbildung dazu bei, die Persönlichkeit für weitere Bildungsbestrebungen und gesellschaftliche Bildungswirkungen aufzuschließen und den Reichtum menschlicher Kräfte, Fähigkeiten und Begabungen zu entwickeln. Sie eröffnet auch die Möglichkeit, die speziellen Fähigkeiten und Begabungen jeder einzelnen Persönlichkeit auszubilden. Die sozialistische Gesellschaft bietet allen Menschen ein Maximum an Entwicklungsmöglichkeiten, aber sie bedeutet – entgegen allen bürgerlichen und kleinbürgerlichen Verfälschungen – keine platte Gleichmacherei¹².

Zur allseitigen Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit gehört, daß jeder Mensch seine individuelle Persönlichkeit entwickelt, seine speziellen Fähigkeiten und

¹⁰ Vgl. ebenda.

¹¹ Vgl. Strumilin, S. G.: Probleme der Arbeitsökonomie. Gospolitdat, Moskau 1957, S. 163 (russ.).

¹² Vgl. Lenin, W. I.: Ein liberaler Professor über die Gleichheit. In: Werke. Bd. 20, Dietz Verlag, Berlin 1961, S. 138.

Begabungen zum Wohle der Gesellschaft und zu eigener Befriedigung entfaltet. Sozialistische Allgemeinbildung schafft deshalb auch für die Ausbildung und allseitige Entfaltung spezieller Fähigkeiten und Begabungen der Persönlichkeit die notwendigen Grundlagen. Sie bereitet damit die Spezialbildung vor, enthält in bestimmtem Umfang bereits Elemente dieser Spezialbildung und ist mit ihr im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem eng und wechselseitig verbunden.

Aus der gesellschaftlichen Ableitung und Begründung der Allgemeinbildung ergibt sich, daß der Inhalt der Allgemeinbildung in der allgemeinbildenden Schule im Sinne der Grundlagenbildung für alle Gesellschaftsmitglieder ausgewählt, bestimmt und auch begrenzt werden mußte. Jedes einzelne Stoffgebiet, jedes Unterrichtsfach, das zum Inhalt der Allgemeinbildung gehören soll, war unter der Sicht der Grundlagenbildung zu beurteilen und in seiner Funktion für Bildung und Erziehung näher zu bestimmen.

Die Stoffeinheit Kernphysik im Physikunterricht der 10. Klasse, um das an einem Beispiel zu demonstrieren, gehört deshalb zum Inhalt der Allgemeinbildung, weil alle Menschen „einen Begriff“ davon erhalten müssen, was moderne Kernphysik ist und welche Rolle sie im Leben der Menschheit unserer Zeit für den Fortschritt, aber auch für die Vernichtung spielen kann. Kenntnisse in der Kernphysik sind notwendig, um die jungen Menschen in grundlegende Betrachtungsweisen physikalischer Prozesse einzuführen, wesentliche Aspekte der Anwendung der Physik im Leben, in der Volkswirtschaft zu begreifen und geistige Fähigkeiten auszubilden, die für eine weitere Vervollkommenung und Vertiefung moderner naturwissenschaftlicher Bildung überhaupt unerlässlich sind. Es war also erforderlich, aus dem umfangreichen Gebiet der Kernphysik die Kenntnisse auszuwählen, die den Schülern eine Vorstellung vom Aufbau der Atomkerne, von der Veränderung der Atomkerne und von der dabei freigesetzten beziehungsweise umgewandelten Energie geben. Diese Auswahl der Kenntnisse ermöglicht es, bei den Schülern das Verständnis für die friedliche Nutzung der Kernphysik, zum Beispiel in der Energiewirtschaft, in der Biologie und in der Medizin, vorzubereiten und ihnen die verheerenden Wirkungen der Atomwaffen bewußtzumachen. Im Zusammenhang damit verstehen die Schüler besser den weltweiten Kampf für die Beschränkung der Kernwaffenversuche und für die Nichtweitergabe von Kernwaffen, die führende Rolle der Sowjetunion in diesem Kampf und die kollektive Zusammenarbeit der sozialistischen Länder bei der Weiterentwicklung der Atom- und Kernphysik, zum Beispiel im Kernforschungszentrum Dubna. Diese Stoffeinheit, um dasselbe noch einmal negativ auszudrücken, gehört jedoch nicht zum Bildungsinhalt in der allgemeinbildenden Schule, weil es etwa darum ginge, alle Menschen zu Kernphysikern auszubilden.

Vom Ziel der sozialistischen Allgemeinbildung her und unter der Sicht der Grundlagenbildung für alle sind also die Entscheidungskriterien abzuleiten, mit deren Hilfe aus der unüberschaubaren Menge des Kulturgutes der Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung in den einzelnen Unterrichtsfächern ausgewählt wird.

Entsprechend den gesellschaftlichen Erfordernissen und den Möglichkeiten der Schüler der oberen Klassen ist in der Oberstufe der allgemeinbildenden Schule der

Entwicklung spezieller Interessen, Fähigkeiten und Begabungen große Aufmerksamkeit zu schenken. Mit dem Aufbau eines Systems von Arbeitsgemeinschaften in den oberen Klassen und dem Ausbau des fakultativen Unterrichts werden auf der Grundlage und in enger Verbindung mit der für alle Schüler einheitlichen Grundlagenbildung Möglichkeiten einer sinnvollen Differenzierung in der Oberstufe geschaffen, die den spezifischen Fähigkeiten und bereits ausgeprägten Interessen der Schüler dieses Alters entsprechen und die Berufs- und Studienorientierung wirkungsvoll unterstützen können. Damit wird *die einheitliche Grundlagenbildung für alle in einem bestimmten Umfang durch variable Inhalte ergänzt und erweitert und den Schülern die Möglichkeit zur vertiefenden Beschäftigung mit speziellen Gebieten nach Wahl gegeben*. Insofern wird also der Inhalt der Allgemeinbildung in der Oberschule in einem gewissen Umfang differenziert. Dieser differenzierte Unterricht kennzeichnet wesentlich die neue Qualität der Oberstufe. In Übereinstimmung mit Funktion und Charakter der allgemeinbildenden Schule hat jedoch auch der differenzierte Unterricht in erster Linie allgemeinbildende Funktionen. Indem sich die Schüler diese Inhalte aneignen, erhalten sie die Möglichkeit, ihre Kräfte in verschiedenen Wissens- und Kulturbereichen zu erproben und vielfältige Fähigkeiten des Lernens und Arbeitens, auch spezielle Fähigkeiten, auszubilden. Damit wird die Berufsorientierung der Schüler unterstützt, und es werden auch bereits bestimmte spezielle Kenntnisse vermittelt und in gewissem Umfang Fähigkeiten und Begabungen ausgebildet, die in der speziellen Bildung aufgegriffen, vertieft und zu einem hohen Grad der Vollkommenheit geführt werden.

Wenn sozialistische Allgemeinbildung vor allem solide Grundlagenbildung für alle ist, so wird dadurch auch die didaktisch-methodische Konzeption der neuen Lehrpläne wesentlich bestimmt, wie im Kapitel 3 im einzelnen dargestellt werden wird*. Die didaktisch-methodische Konzeption des neuen Lehrplanwerkes ist auf **zielstrebiges, systematisches und erfolgreiches Lernen aller Schüler, auf die Aneignung soliden Wissens und Könnens** orientiert. Sicherheit in der Aneignung der Grundlagen, Anwendung, Übung, Wiederholung und ständige Kontrolle müssen den Unterricht bestimmen. Organisationsformen und Methoden des Unterrichts in ihrer Gesamtheit müssen der Notwendigkeit entsprechen, die Aneignung der einheitlichen Allgemeinbildung durch alle Schüler zu gewährleisten. Im einheitlichen Unterrichtsprozeß auf der Grundlage der neuen Lehrpläne sind in Übereinstimmung mit dem Prinzip des individuellen Eingehens auf die Schüler solche Differenzierungsmaßnahmen anzuwenden, die sichern, daß zurückbleibenden Schülern die notwendigen Hilfen gegeben und auch besonders befähigte Schüler zielstrebig gefördert werden. Dabei ist durch unsere polytechnische Oberschule zu gewährleisten, daß allen Kindern des werktätigen Volkes eine einheitliche Allgemeinbildung als Grundlage für weiterführende Bildungsmaßnahmen, für die Arbeit im Beruf und die gesellschaftliche Tätigkeit, vermittelt wird.

* Vgl. den Beitrag „Die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplanwerkes und der Unterrichtsprozeß“ auf Seite 69 ff. dieses Marxismus Digest. (Anmerkung der Redaktion)

Allgemeinbildung in der sozialistischen Schule, aufgefaßt als solide Grundlagenbildung, als einheitliche Allgemeinbildung für alle Kinder des werktätigen Volkes, unterscheidet sich bereits unter diesem Aspekt – auf weitere Unterschiede werden wir im folgenden eingehen – grundlegend von allen Auffassungen über „Allgemeinbildung“, die in der kapitalistischen Gesellschaft Schulpolitik und pädagogische Praxis bis auf den heutigen Tag bestimmen. Das gilt für alle Konzeptionen einer „Allgemeinbildung“, die darauf gerichtet sind, den werktätigen Massen lediglich jene Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die sie für die Arbeit zum Wohle der Ausbeuter benötigen. Diese Konzeptionen bedeuten im Grunde eine Absage an eine wissenschaftliche Bildung für das werktätige Volk, um den Ausgebeuteten um so leichter den Blick für ihre wahre Lage zu trüben, willige Untertanen, geeignete Objekte für die Manipulierung durch die herrschenden Klassen heranzubilden zu können. Nicht minder grundlegend ist sozialistische Allgemeinbildung von allen elitären Allgemeinbildungskonzeptionen für die Herrschenden, von der sogenannten höheren Allgemeinbildung in der bürgerlichen Klassengesellschaft unterschieden. Diese „höhere Allgemeinbildung“ ist so geartet, daß sie geeignet ist, die herrschenden Klassen im Bewußtsein ihrer Auserwähltheit und ihrer Abgehobenheit vom Volke zu einer machtwilligen Elite heranzuziehen. Sozialistische Allgemeinbildung hat mit diesen Konzeptionen von den zwei „Allgemeinbildungen“, der für die breiten Massen des Volkes und der für die herrschende Elite, nichts gemein. Sie ist auch prinzipiell von solchen neueren Bildungskonzeptionen der Monopole abgegrenzt, die unter dem Eindruck der wissenschaftlich-technischen Revolution ein höheres Bildungsniveau für die werktätigen Massen fordern, diese Bildung aber im Interesse einer „produktiven Einseitigkeit“ interpretieren und einer frühzeitigen Differenzierung und engen Spezialisierung das Wort reden. Auch diese Konzeptionen, in manchen „Reformplänen“ vertreten, ändern nichts daran, daß im gegenwärtigen Kapitalismus Bildung voll und ganz den Interessen der Monopole untergeordnet ist; sie sind vielmehr darauf gerichtet, diese Unterordnung zu perfektionieren und die Verwendbarkeit des Menschen als Objekt kapitalistischer Ausbeutung und Manipulierung zu erhöhen.

Allseitige Entwicklung der Persönlichkeit und Allgemeinbildung

Über allseitige Menschenbildung haben viele Denker und Dichter der Vergangenheit gedacht und geschrieben. Das Ideal der allseitig entwickelten Persönlichkeit, wie es schon von der klassischen bürgerlichen Philosophie und Pädagogik vertreten wurde, wurde durch *Marx, Engels* und *Lenin* aufgenommen und im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Analyse der objektiven Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung zu einer völlig neuen Qualität weiterentwickelt. In der humanistischen Konzeption des Marxismus-Leninismus vom Menschen und seiner Entwicklung wurden **Charakter und Inhalt der allseitigen Entwicklung des Menschen aus den objektiven Gesetzmäßigkeiten und Bedingungen der gesellschaftlichen Entwicklung heraus bestimmt**.

Die Klassiker des Marxismus-Leninismus begründeten die Lehre von der allseitigen Entwicklung des Menschen als Bestandteil des wissenschaftlichen Sozialismus. Der Mensch wird nach diesen marxistisch-leninistischen Auffassungen zum Menschen, historisch und auch im Hinblick auf seine individuelle Entwicklung gesehen, indem er sich den Reichtum menschlicher Beziehungen, der Kultur im umfassenden Sinne des Wortes aneignet und in der Arbeit, in der umgestaltenden Tätigkeit die gesellschaftliche Umwelt des Menschen aktiv verändert und gestaltet. Diese menschliche Welt, die der Mensch durch seine Arbeit geschaffen hat und in der, sich im Verlaufe der Geschichte die Gattungseigenschaften des Menschen vergegenständlicht haben, ist nach einem Wort von Marx und Engels „das aufgeschlagene Buch der menschlichen Wesenskräfte“¹³. Erst durch den revolutionären Kampf der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten, erst unter den neuen sozialistischen Produktionsverhältnissen werden Bedingungen dafür geschaffen, daß alle Gesellschaftsmitglieder sich die menschliche Kultur aneignen und zu allseitig entwickelten Persönlichkeiten werden können.

Somit ist allseitige Entwicklung des Menschen keine abstrakte, zeitlose Kategorie, sondern ihr konkreter Inhalt ergibt sich aus den realen Gesetzmäßigkeiten des Klassenkampfes, der revolutionären Veränderung der Gesellschaft, aus dem Bewegungsgesetz der modernen Produktion, der großen Industrie, aus der Entwicklung der Wissenschaften und der Technik, von Kunst, Kultur und sozialistischer Lebensweise, aus dem Reichtum der Beziehungen des Menschen. Der sich entwickelnde Mensch muß sich die menschliche Kultur in ihrer konkret-historischen Form aneignen und an der gesellschaftlich-revolutionären, produktiv-praktischen und kulturschöpferischen Praxis in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft aktiv teilnehmen, um seine Kräfte und Fähigkeiten allseitig auszubilden. Marx und Engels betrachten die tätige Praxis des Menschen, seine weltverändernde Aktivität in ihrer konkret-historischen Form und, in diesem Zusammenhang, insbesondere die Verbindung von Unterricht, produktiver Arbeit und Gymnastik als Grundlage für die allseitige Entwicklung des Menschen¹⁴.

Unter dieser grundsätzlichen Sicht des realen Humanismus des Marxismus-Leninismus, seiner Auffassungen von allseitiger Entwicklung, mußte der Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung, der in der allgemeinbildenden Schule zu vermitteln ist, in der Wertigkeit seiner einzelnen Bestandteile für die Bildung und Erziehung der Persönlichkeit näher bestimmt werden. Es war davon auszugehen, daß sich der heranwachsende Mensch in der allgemeinbildenden Schule die ganze Breite und Vielfalt der Kulturgüter zu eigen machen muß und daß der Aneignungsprozeß so zu gestalten ist, daß Unterricht, produktive Arbeit und politisch-gesellschaftliche, ästhetisch-kulturelle sowie sportliche Tätigkeit eng miteinander verbunden werden. Von besonderer Bedeutung für den Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung war

13 Marx, K./Engels, F.: Privateigentum und Kommunismus. In: Werke. Ergänzungsband, 1. Teil, Dietz Verlag, Berlin 1968, S. 542.

14 Vgl. Marx, K.: Das Kapital. In: Marx, K./Engels, F.: Werke. Bd. 23, Dietz Verlag, Berlin 1962, S. 508.

die Erkenntnis, daß allseitige Entwicklung der Persönlichkeit und Vorbereitung auf das Leben, auf Arbeit und Beruf einander nicht ausschließen, sondern unter dem Gesichtspunkt des realen Humanismus des Marxismus-Leninismus sich gegenseitig bedingen, Seiten eines einheitlichen Prozesses der Heranbildung sozialistischer Persönlichkeiten sind. Diese grundsätzliche marxistisch-leninistische Konzeption der Bildung mußte bei der Neubestimmung des Inhalts der sozialistischen Allgemeinbildung schöpferisch auf die tatsächlichen Erfordernisse und Bedingungen der Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik angewandt werden.

Dementsprechend war bei der Ausarbeitung des neuen Lehrplanwerks darauf zu achten, daß in der Stundentafel der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, also im Ganzen des Inhalts der sozialistischen Allgemeinbildung, Mathematik und Naturwissenschaften, Technik und Ökonomie, Gesellschaftswissenschaften, Muttersprache und Fremdsprachen, Literatur, Kunst und Körperkultur jenen Platz erhalten, der dem Inhalt der Kultur und der Allseitigkeit der Beziehungen und Tätigkeiten des Menschen in der sozialistischen Gesellschaft entspricht. Weiterhin war zu beachten, daß der Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung die Verbindung von Unterricht, produktiver Arbeit, politisch-gesellschaftlicher, ästhetisch-kultureller und sportlicher Tätigkeit ermöglichen und erfordern muß. Besondere Aufmerksamkeit war in Übereinstimmung mit unseren grundsätzlichen Auffassungen vom Charakter der sozialistischen Allgemeinbildung darauf zu verwenden, die Vermittlung von Grundkenntnissen über die Arbeit, die Produktion, Technik und Ökonomie in der allgemeinbildenden Schule zu sichern und der produktiven Arbeit der Schüler einen entsprechenden Platz zuzuweisen. Es war davon auszugehen, daß Charakter und Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung wesentlich durch den polytechnischen Unterricht und die produktive Arbeit der Schüler bestimmt werden und daß Bildung und Erziehung in allen Unterrichtsfächern eng mit dem Leben, mit der produktiven Arbeit, mit der gesamten Praxis verbunden werden müssen.

In Übereinstimmung mit diesen grundsätzlichen Auffassungen vom Inhalt der Allgemeinbildung in der sozialistischen Schule sind die Proportionen zwischen den Bildungsbereichen in der Stundentafel der allgemeinbildenden Schule bestimmt worden.

Mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht, polytechnischer Unterricht und Produktionsarbeit der Schüler, gesellschaftswissenschaftlicher, muttersprachlicher, literarisch-künstlerischer und sportlicher Unterricht wirken bei der Ausbildung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten zusammen. Dabei hat jeder Bildungsbereich seine spezifische Wertigkeit und übt eine unersetzliche Wirkung auf die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit aus, wie im folgenden angedeutet und im Teil II des Buches sehr konkret gezeigt werden soll. Mathematik und Naturwissenschaften vermitteln Kenntnisse und Erkenntnisse über Erscheinungen und Gesetzeszusammenhänge in der Natur und ihre Nutzung durch den Menschen in der Produktion und im gesamten Leben. Im Fach „Einführung in die sozialistische Produktion“ und in der Produktionsarbeit werden die Schüler mit Erscheinungen und Bedingungen der Meisterung der wissenschaftlich-techni-

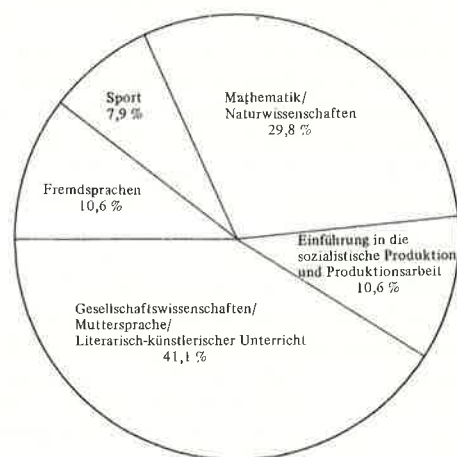


Abb. 1. Übersicht über die Proportionen zwischen den Bildungsbereichen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule

schen Revolution in der sozialistischen Gesellschaft und mit grundlegenden Gesetzmäßigkeiten der Technik, Produktion und Volkswirtschaft vertraut gemacht; sie werden in die produktive Arbeit aktiv einbezogen, und es werden ihnen grundlegende Arbeitsfertigkeiten vermittelt und sozialistische Arbeitseinstellungen anerzogen. Der muttersprachliche Unterricht befähigt die Schüler, die Sprache in ihrer kognitiven und kommunikativen Funktion anzuwenden, und schafft damit unerlässliche Voraussetzungen für die geistige Aneignung der Wirklichkeit in allen Unterrichtsfächern und für die Entwicklung des menschlichen Denkens. Fremdsprachlicher Unterricht erweitert die Kommunikationsmöglichkeiten des Menschen bei der Meisterung gesellschaftlicher Aufgaben und erschließt damit weitere Bereiche der geistigen Bildung und der sozialistischen Erziehung. Der Unterricht in den Gesellschaftswissenschaften führt in die Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge der gesellschaftlichen Entwicklung, des geschichtlichen Prozesses, der sozialen Beziehungen zwischen den Menschen, des Staates, der Ökonomie, der Moral ein, vermittelt in relativ geschlossener Weise die wissenschaftliche Ideologie der Arbeiterklasse und gibt somit eine Orientierung für aktives Handeln und Verhalten in der sozialistischen Gesellschaft und im Klassenkampf. Der literarisch-künstlerische Unterricht erschließt Kunst und Kultur für die allseitige Persönlichkeitsbildung. Und Körperkultur und Sport schließlich fördern Gesundheit und Leistungsfähigkeit des Menschen. Was den wesentlichen Lebensinhalt, den Reichtum der Beziehungen und

Tätigkeiten des Menschen in der sozialistischen Gesellschaft ausmacht, das gehört auch zum Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung, ist Grundlage für die allseitige Entwicklung hochgebildeter, sozialistischer Staatsbürger.

Die an der marxistisch-leninistischen Auffassung von Allseitigkeit orientierte Konzeption vom Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung bestimmt auch die didaktisch-methodische Konzeption des neuen Lehrplanwerks. Sie verlangt eine pädagogische Prozeßgestaltung, die sich auf vielfältige Tätigkeiten der Kinder und Jugendlichen stützt, die Verbindung von systematischem Lernen, produktiver Arbeit, politisch-gesellschaftlicher, kulturell-ästhetischer und sportlicher Tätigkeiten im Unterricht und außerhalb des Unterrichts ermöglicht. Nur wenn Lernen und Arbeiten, Erkennen und Handeln, Wort und Tat im Unterricht, in der außerunterrichtlichen Tätigkeit, im Betrieb, im gesamten Leben der sozialistischen Schule eine Einheit bilden, entwickelt sich die heranwachsende Persönlichkeit im Sinne unserer grundlegenden Konzeption von sozialistischer Allgemeinbildung auch allseitig. Insofern muß der Unterricht auch mit dem außerunterrichtlichen und außerschulischen Leben und den vielfältigen Tätigkeiten und Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen in unserer sozialistischen Gesellschaft eng verbunden sein.

Auch im Hinblick auf Inhalt und Charakter unterscheidet sich die sozialistische Allgemeinbildung grundlegend von entsprechenden bürgerlichen Konzeptionen der Vergangenheit und Gegenwart. Das gilt für jene einseitigen intellektualistisch-ästhetisierenden Konzeptionen von „Allgemeinbildung“, die den Bildungsinhalt im höheren Schulwesen bestimmten und bestimmen. Danach gehört Bildung der Welt des „reinen Geistes“ an, und lediglich den Sprachen, der Literatur und Kunst wird ein Bildungswert zuerkannt, während Mathematik und Naturwissenschaften und erst recht Technik und Ökonomie nur im Bereich der Ausbildung, der unmittelbaren Berufsvorbereitung eine Funktion haben sollten. Nicht minder scharf ist sozialistische Allgemeinbildung von allen eng pragmatischen Bildungskonzeptionen, auch denen der bürgerlichen Arbeitsschule, abgegrenzt, die für die Volksschulbildung der Vergangenheit charakteristisch waren und gegenwärtig im staatsmonopolistischen System in modifizierter Form auftreten. Danach wird auf das Praktisch-Nötige, auf das für Arbeit und Beruf unmittelbar Erforderliche beschränkt. Obwohl gegenwärtig in imperialistischen Ländern viel von der Notwendigkeit die Rede ist, aufgrund der Erfordernisse der wissenschaftlich-technischen Entwicklung traditionelle Bildungsauffassungen zu überprüfen, den Kindern der werktätigen Massen ein Minimum an wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen zu vermitteln, sie in die sogenannte Arbeitswelt einzuführen, so werden damit die grundlegenden Unterschiede zwischen unseren Auffassungen von Inhalt und Charakter der sozialistischen Allgemeinbildung und imperialistischen Bildungskonzeptionen keineswegs beseitigt. Wie bereits dargestellt, sind diese Konzeptionen darauf gerichtet, Bildung und Erziehung im Interesse des staatsmonopolistischen Systems zu perfektionieren. Auch die Vermittlung bestimmter wissenschaftlicher und technischer Kenntnisse, die zudem noch mit reaktionärer ideologischer Beeinflussung im Geiste des Antikommunismus verbunden wird, wird der Zielstellung untergeordnet, den Produzenten und Untertanen heranzubilden, der willig und geeignet ist, den Profit im Interesse der Monopole zu vermehren. Von

sozialistischer Allgemeinbildung, die auf die allseitige Entwicklung der Kräfte und Fähigkeiten aller Menschen gerichtet ist, sind solche Bildungsauffassungen weltweit entfernt.

Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie

Der weitere Fortschritt beim Aufbau des Sozialismus, die Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution unter sozialistischen Produktionsverhältnissen führen dazu, daß die Rolle der Wissenschaft in der Produktion und im gesamten gesellschaftlichen Leben ständig wächst. Die Vereinigung von Wissenschaft und Produktion ist notwendig, um die gesellschaftlichen Produktivkräfte in jenem Umfang und in jenem Tempo zu entwickeln, wie das notwendig ist, um den Kampf zwischen Sozialismus und Imperialismus offensiv und erfolgreich zu führen. Die Wissenschaft durchdringt im Sozialismus immer mehr die Produktion und das gesamte gesellschaftliche Leben. Der Sozialismus ist wesentlich dadurch gekennzeichnet, daß er nur auf wissenschaftlicher Grundlage, auf der Grundlage der Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung in Natur, Gesellschaft und im menschlichen Denken aufgebaut werden kann.

Unter dieser prinzipiellen Sicht hat *W. I. Lenin* mehrfach hervorgehoben, daß die Aneignung der modernen Wissenschaften eine entscheidende Aufgabe beim Aufbau der neuen Gesellschaftsordnung ist. Man kann nicht Kommunist werden, so stellte *Lenin* in seiner Rede auf dem 3. Komsomolkongreß fest, ohne sich den ganzen von der Menschheit angehäuften Wissensschatz anzueignen. „*Es wäre irrig zu glauben, daß es genüge, sich die kommunistischen Losungen, die Schlußfolgerungen der kommunistischen Wissenschaft anzueignen, ohne sich jene Summe von Kenntnissen anzueignen, deren Ergebnis der Kommunismus selbst ist.*“¹⁵ Diese Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie bestimmt entscheidend das Wesen der Allgemeinbildung in der sozialistischen Schule.

Marx, Engels und *Lenin* haben die Ideologie der Arbeiterklasse als Wissenschaft begründet. Die Besonderheit dieser Ideologie, des Marxismus-Leninismus, ihre neue Qualität gegenüber allen früheren Ideologien besteht darin, daß sie auf der Aneignung und Verarbeitung des gesamten Wissensschatzes, der Kultur beruht, die von der Menschheit hervorgebracht wurden. Sie ist also eine *wissenschaftliche Ideologie*, eine strenge Wissenschaft, die auf der Erkenntnis der objektiven Gesetzmäßigkeiten der Wirklichkeit beruht. Und sie ist damit zugleich auch Ausdruck der parteilichen Interessen der Arbeiterklasse, Anleitung zum praktischen revolutionären Handeln; denn die Arbeiterklasse als fortgeschrittenste Klasse der Gesellschaft ist uneingeschränkt an der Erkenntnis der Wahrheit in Natur und Gesellschaft interessiert. Sie muß, um ihre historische Mission zu erfüllen, ihre gesamte Politik, ihr gesellschaftliches und praktisches Handeln im Klassenkampf und beim Aufbau der neuen Gesellschaftsordnung auf wissenschaftliche Erkenntnisse gründen. Die Wissenschaft ist

¹⁵ *Lenin, W. I.*: Die Aufgaben der Jugendverbände. In: Werke. Bd. 31, Dietz Verlag, Berlin 1959, S. 275.

auf der Seite der Arbeiterklasse, des gesellschaftlichen Fortschritts. Alle wissenschaftlichen Erkenntnisse und Entdeckungen seit dem „Kommunistischen Manifest“ und die Praxis des revolutionären Kampfes der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten haben die wissenschaftliche Ideologie der Arbeiterklasse allseitig bestätigt. Die Parteinahme für die Arbeiterklasse und ihre Ideologie ist also gleichbedeutend mit der Parteinahme für die wissenschaftliche Wahrheit, für die Nutzung dieser wissenschaftlichen Wahrheit im Interesse des gesellschaftlichen Fortschritts, des Sozialismus.

Die Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie kommt im Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung in allen Fächern und auf allen Stufen der Bildung und Erziehung zum Ausdruck. Der Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung ist in Übereinstimmung mit der modernen Wissenschaftsentwicklung bestimmt worden; er entspricht den gegenwärtigen und prognostischen Tendenzen der Entwicklung der Wissenschaften und ihrer Anwendung in der Produktion und im gesamten gesellschaftlichen Leben. Zugleich aber kommt im Inhalt der Allgemeinbildung zum Ausdruck, daß alle Wissenschaften in der wissenschaftlichen Ideologie der Arbeiterklasse zu einem umfassenden, die Gesamtzusammenhänge in der Welt richtig widerspiegelnden wissenschaftlichen Weltbild integriert werden und daß die Weltanschauung der Arbeiterklasse, der Marxismus-Leninismus, unabdingbare Voraussetzung für die Erkenntnis der wissenschaftlichen Wahrheit, der allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung in der Natur, in der Gesellschaft und im menschlichen Denken und der Anwendung der Wissenschaften zum Wohle des Menschen ist. Ausgehend von dieser untrennbaren Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie ist der gesamte Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung von der Ideologie der Arbeiterklasse, dem Marxismus-Leninismus, durchdrungen, und in verschiedenen Fächern ist der Marxismus-Leninismus unmittelbar Unterrichtsgegenstand. Die Aneignung des Inhalts der sozialistischen Allgemeinbildung in einem wissenschaftlichen und parteilichen Fachunterricht wird damit zur entscheidenden Grundlage für die Ausbildung des sozialistischen Bewußtseins und Verhaltens, für die Herausbildung unserer sozialistischen Weltanschauung.

Bei der Neubestimmung des Inhalts der sozialistischen Allgemeinbildung in den einzelnen Fachbereichen und Unterrichtsfächern mußte der Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie entsprochen werden. Dabei war, bezogen auf das Ziel und den Charakter der sozialistischen Allgemeinbildung, von einer Analyse wesentlicher Entwicklungstendenzen in den Wissenschaften auszugehen, die gemeinsam mit hervorragenden Fachwissenschaftlern vorgenommen wurde. Außerdem haben wir mit großen Wissenschaftlerkollektiven der UdSSR bei der Lösung des Problems zusammengearbeitet, den Inhalt der Bildung und Erziehung in der Oberschule mit der Entwicklung der Wissenschaften in Übereinstimmung zu bringen. Dabei konnte unter anderem festgestellt werden, daß die gegenwärtige Entwicklung in den Wissenschaften durch die zunehmende Herausarbeitung von übergreifenden Theoriesystemen gekennzeichnet ist. Allgemeinerkenntnisse, Theoriesysteme gewinnen über einzelne Wissenschaften hinaus an Bedeutung für die Integration wissenschaftlicher Kenntnisse, für die Erklärung ver-

schiedener Erscheinungen der Wirklichkeit, für die Herausbildung eines einheitlichen wissenschaftlichen Bildes von der Welt. Die traditionelle Schulbildung beschränkte sich demgegenüber teilweise auf die Vermittlung relativ isolierter Einzelkenntnisse aus verschiedenen Wissens- und Lebensbereichen, während die theoretische Durchdringung und Systematisierung des Wissens häufig erst auf den oberen Stufen der Schulbildung erfolgte und meist auch auf enge Fachsicht beschränkt blieb.

Bei der Ausarbeitung der neuen Lehrpläne war deshalb – und hier gibt es weitgehende Übereinstimmung mit den neuen Lehrplänen für die sowjetische Schule¹⁶ – übergreifenden Theorien in den einzelnen Unterrichtsfächern wesentlich mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Bereits in der Unterstufe wurde der Bildungsinhalt so verändert, daß die Schüler tiefer in theoretische Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten eindringen. Für einzelne Unterrichtsfächer sind systematische Lehrgänge konzipiert worden, die geeignet sind, die Schüler Schritt für Schritt in umfassendere Theorien und Gesetzeszusammenhänge einzuführen, theoretische Erkenntnisse für die Erschließung neuer Wirklichkeitsbereiche anzuwenden und, koordiniert mit den Lehrgängen anderer Fächer, ein einheitliches wissenschaftliches Bild von der Welt zu begründen. So werden im Mathematikunterricht bereits auf den unteren Klassen algebraische Kenntnisse vermittelt; die Schüler werden in mengentheoretische Betrachtungsweisen eingeführt, und die traditionelle Trennung von Arithmetik und Algebra wird überwunden. Funktionale Betrachtungsweisen und Einführung in wesentliche, übergreifende Begriffe und Methoden der Mathematik bestimmen durchgehend den Mathematiklehrgang. Grundlegend für den Schullehrgang in Physik sind die Theorie vom Teilenaufbau der Materie, die molekularkinetische und elektronische Theorie sowie energetische Betrachtungsweisen. Im Biologieunterricht wird die systematische Einführung in die Gesetzmäßigkeit des Lebens und der Entwicklung für den Lehrgangsaufbau bestimmend, im Chemieunterricht die Einführung in das periodische System der Elemente, in die Lehre vom Aufbau der Stoffe und der chemischen Verbindungen. Im Geschichtsunterricht werden die Schüler systematisch in Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung eingeführt; im Staatsbürgerkundeunterricht werden wesentliche Erkenntnisse des Marxismus-Leninismus in Anwendung auf die praktische Politik gelehrt. Kurzum: Die neuen Lehrpläne zeichnen sich wesentlich dadurch aus, daß das theoretische Niveau des Fachunterrichts erhöht und der fachübergreifenden Theoriebildung und Systematisierung in den verschiedenen Unterrichtsfächern und Bildungsbereichen wesentlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Bei der Ausarbeitung dieser Lehrpläne war im Zusammenhang mit der Erhöhung des theoretischen Niveaus zu beachten, daß die Methoden des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens, daß verallgemeinerte Methodensysteme in den einzelnen Wissenschaften ständig an Bedeutung gewinnen. Die Zunahme von wissenschaftlichen Informationen ist in verschiedenen Wissenschaften wesentlich von der Entwicklung und Erneuerung des Methodengefüges abhängig. Um schöpferische wissenschaftliche Leistungen zu vollbringen, wissenschaftliche Erkenntnisse in der Praxis anzuwenden

16 Vgl. Prokofjew, M.A.: Die sowjetische Schule in der gegenwärtigen Etappe.

und Schlüsse für gesellschaftliches Handeln zu ziehen, ist es erforderlich, die Methoden des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens zu beherrschen. Deshalb ist in den neuen Lehrplänen der Bildungsinhalt so bestimmt worden, daß die Schüler im Unterricht elementare Methoden des Denkens und Arbeitens erlernen, befähigt werden, sich Wissen selbständig anzueignen und wissenschaftliche Erkenntnisse für den Erwerb neuen Wissens und zur Meisterung praktischer Aufgaben einzusetzen. Damit wird das Wissen aktiv und anwendbar in der Praxis, in der produktiven Arbeit und in der gesellschaftlich-kulturellen Tätigkeit. Diese Orientierung auf aktives, verfügbares Wissen, auf die Aneignung von Methoden und Verfahren des Lernens und Arbeitens, auf die Ausbildung verallgemeinerter Methodensysteme ist Ausdruck und Grundlage der neu in den Lehrplänen enthaltenen Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie.

Schließlich war in den Lehrplänen eines jeden Faches, ausgehend vom spezifischen wissenschaftlichen Gegenstand und bezogen auf das konzipierte Niveau, die ideologische Durchdringung des Unterrichts im Sinne der Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie sehr konkret zu planen. Dabei konnte davon ausgegangen werden, daß die wissenschaftliche Entwicklung in unseren Tagen unablässig politische, weltanschaulich-philosophische und moralische Entscheidungsfragen aufwirft und eine klare Antwort verlangt, ob das Wissen für oder gegen den Menschen genutzt werden soll. Sie führt an die weltanschaulichen Grundfragen des menschlichen Seins heran und verlangt eine politische, moralische und auch weltanschauliche Stellungnahme des verantwortungsbewußten Menschen.

Die wissenschaftliche Ideologie der Arbeiterklasse, die im gesamten Wissensschatz der Menschheit und in den Klassenerfahrungen der Arbeiterklasse tief begründet ist, gibt für wissenschaftliches Denken und Arbeiten in unserer Zeit eine sichere politische und weltanschauliche Orientierung. Der Erkenntnisoptimismus und die Methodologie des Marxismus-Leninismus befähigen den Wissenschaftler zu neuen Entdeckungen in seinem wissenschaftlichen Spezialgebiet und erschließen ihm neue Horizonte. Im Marxismus-Leninismus findet der Wissenschaftler auch klare Antworten auf die Frage nach der Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Wohl des Menschen, für die wissenschaftliche Durchdringung der Produktion und des gesamten gesellschaftlichen Lebens im Sozialismus. Bei jedem Stoffgebiet in den neuen Lehrplänen war also zu prüfen, wie von den Lehrplanfestlegungen her der Unterricht so konzipiert werden konnte, daß in einem wissenschaftlichen und parteilichen Fachunterricht die politischen, weltanschaulich-philosophischen und moralischen Grundüberzeugungen des jungen sozialistischen Staatsbürgers im gesamten System wissenschaftlicher Erkenntnisse fest begründet werden und die Jugend im Geiste der sozialistischen Weltanschauung erzogen wird.

So erwerben beispielsweise die Schüler im Biologieunterricht Kenntnisse über die relative Konstanz von Biozöosen, die durch eine etwa gleichbleibende Artenzusammensetzung und Individuenzahl ursächlich bedingt ist. Durch die gesellschaftlich notwendige Produktion biologischer Rohstoffe wird dieses biologische Gleichgewicht gestört oder aufgehoben. Es ist jedoch ein lebenswichtiges Interesse der sozialistischen Gesellschaft, die Ergiebigkeit der Naturvorkommen, des Bodens und

der Gewässer zu erhalten und zu erhöhen. Die natürliche Quelle des materiellen Reichtums soll im Sozialismus und Kommunismus im Sinne der Losung, daß die Erde auch künftig Brot für alle hat, noch reichlicher fließen. Dieses Ziel kann unter sozialistischen Produktionsverhältnissen durch vorbildliche Landschaftsgestaltung und vorausschauende Landschaftspflege im Maßstab des ganzen Landes verwirklicht werden. Bei privatem Großgrundbesitz und Privateigentum an Produktionsmitteln der Grundstoffindustrie im Kapitalismus hingegen ist der Profit das alleinige Bestimmende, und eine ausreichende Landeskultur erweist sich unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen als unmöglich. Landschaftsgestaltung und Landschaftspflege werden also in den neuen Lehrplänen als eine Aufgabe dargestellt, deren zielstrebige Inangriffnahme und Lösung in den sozialistischen Ländern ein Beweis für die politische, ökonomischen und ethische Überlegenheit der sozialistischen Gesellschaftsordnung über die kapitalistische ist.

Im Geschichtslehrgang der 7. Klasse, um noch ein Beispiel für die Berücksichtigung der Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht anzuführen, ist die Behandlung der großen geographischen Entdeckungen und des Beginns der Kolonialpolitik westeuropäischer Länder vorgesehen. Die großen geographischen Entdeckungen und ihre Folgen werden im Sinne der Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie in den Prozeß des Übergangs vom Feudalismus zum Kapitalismus eingeordnet und unter dem Gesichtspunkt der Bewegungsgesetze der Geschichte, des historischen Fortschritts unter den Bedingungen der antagonistischen Klassengesellschaft, behandelt und gewertet. Es wird gezeigt, wie in der historischen Situation Europas zur damaligen Zeit durch die Entdeckungen und deren Folgen die Herausbildung von Elementen der kapitalistischen Produktionsweise und die Verschärfung der Widersprüche des Feudalismus gefördert wurden. Gleichzeitig aber wird nicht verschwiegen, daß sich der beschleunigte historische Fortschritt in Europa nunmehr wesentlich auf Kosten der kolonialisierten und unterdrückten Völker und um den Preis der Vernichtung ihrer für die damalige Zeit hoch entwickelten Kultur vollzog. Auf diese Weise soll die historisch-materialistische Einsicht in die Dialektik der Ablösung des Feudalismus durch den Kapitalismus angebahnt werden. Die Schüler sollen erkennen, daß sich mit dem Kapitalismus eine im Vergleich zum Feudalismus progressive Gesellschaftsordnung herauszubilden begann, die jedoch gleichermaßen als antagonistische Klassengesellschaft durch die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen, durch tiefe Klassenwidersprüche gekennzeichnet ist. So führt der Geschichtsunterricht auf der Grundlage der Vermittlung konkreter historischer Faktenkenntnisse in historisch-materialistische Gesetzeszusammenhänge ein und vermittelt damit notwendige Erkenntnisvoraussetzungen für die Überzeugung von der Notwendigkeit der Überwindung des Kapitalismus durch den Kampf der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten und der Solidarität mit den um nationale Befreiung kämpfenden Völkern.

Somit wird deutlich, daß der Inhalt der Bildung und Erziehung in den neuen Lehrplänen, der in Übereinstimmung mit den Entwicklungstendenzen der einzelnen Wissenschaften bestimmt wurde, den prinzipiellen Auffassungen über die Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie entspricht. Je besser es gelungen ist,

der gegenwärtigen Wissenschaftsentwicklung in den einzelnen Schullehrplänen Rechnung zu tragen, desto größer sind auch die im Inhalt der einzelnen Unterrichtsfächer enthaltenen Ansatzpunkte und Möglichkeiten für ideologische Schlußfolgerungen und Wertungen im wissenschaftlichen Fachunterricht. Andererseits ist es, wie die Wissenschaftsentwicklung zeigt, nicht möglich, wissenschaftlich exakt zu unterrichten, ein hohes wissenschaftliches Niveau im Unterricht zu erreichen, wenn ideologische Aspekte und Zusammenhänge, die sich mit logischer Folgerichtigkeit aus wissenschaftlichen Erkenntnissen ergeben, außer acht gelassen werden. Der Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung ist also in den neuen Lehrplänen so bestimmt, daß er die solide Grundlage für einen Unterricht bildet, in dem das *Prinzip der Einheit von Bildung und Erziehung, von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit* verwirklicht werden kann. Dementsprechend ist auch, wie im Kapitel 3 ausführlicher begründet werden wird, die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplanwerks angelegt. Sie orientiert auf einen Unterrichtsprozeß, in dem die Schüler solides Wissen und Können erwerben, tief in den wissenschaftlichen Erkenntnisgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer, in wissenschaftliche Prinzipien und Methoden eindringen und auf dieser Grundlage zu ideologischen Schlußfolgerungen und Wertungen, zu Konsequenzen für das eigene Handeln und Verhalten als sozialistische Staatsbürger geführt werden. Wissensvermittlung und Wissensaneignung müssen mit der Befähigung zum selbständigen Denken und Arbeiten, mit der politischen, weltanschaulichen und moralischen Wertung des Gelernten, mit der Ausbildung fester ideologischer Überzeugungen und Haltungen verbunden werden. Die Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie, die im Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung angelegt ist, erfordert also einen Unterricht, in dem die Schüler zielstrebig und systematisch lernen, sich den Wissensschatz der Menschheit zu eigen machen und zum selbständigen Denken und Arbeiten erzogen werden. Sie erfordert einen Unterricht, in dem die Schüler das Erkannte parteilich werten lernen und zu festen ideologischen Überzeugungen und Haltungen geführt werden.

Auch unter diesem Gesichtspunkt der Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie unterscheidet sich sozialistische Allgemeinbildung grundlegend von bürgerlichen Auffassungen über „Allgemeinbildung“. Bekannt und berüchtigt sind die traditionellen Bildungsauffassungen der deutschen Volksschule und auch des sogenannten höheren Schulwesens, die darauf gerichtet waren, im Interesse der Erziehung der Schüler im Geiste der Ideologie der herrschenden Klassen die wissenschaftliche Bildung zu begrenzen, zu verzerren oder auch offen zu verfälschen. Auch in der Gegenwart ist der Bildungsinhalt in den Schulen der BRD und in anderen kapitalistischen Ländern von reaktionären antihumanistischen und antikommunistischen Ideologien mittelbar und unmittelbar beeinflußt und durchdrungen. Da diese Ideologien zur wissenschaftlichen Erkenntnis in einem unauflösbaren Widerspruch stehen, wird die wissenschaftliche Bildung der reaktionären ideologischen Beeinflussung untergeordnet; die reaktionäre, antikommunistische politische, philosophische oder ethische Ideologie wird gewissermaßen, mehr oder weniger offen, zum Maßstab, zur Norm der Aneignung der Wissenschaften im Unterricht erklärt. Im gegenwärtigen staatsmonopolistischen System ist, als Ausdruck der Verschärfung

der Widersprüche, eine verstärkte Politisierung und Ideologisierung des Bildungsinhalts im Sinne reaktionärer antikommunistischer und nationalistischer Konzeptionen im Interesse der Stabilisierung des Imperialismus festzustellen. Andererseits werden, teilweise auch in sogenannten Reformplänen, Konzeptionen der Weiterentwicklung des Bildungsinhalts begründet, die eine Verwissenschaftlichung, eine sogenannte Scientifikation des Bildungsinhalts proklamieren. Diese Konzeptionen beruhen auf neopositivistischen Auffassungen über ein unüberwindbare Kluft zwischen Wissenschaft und Ideologie. Sie gehen davon aus, daß in der wissenschaftlichen Arbeit und auch im wissenschaftlichen Fachunterricht über einzelwissenschaftliche Fakten nicht hinausgegangen und auf theoretische Verallgemeinerungen und auf eine weltanschauliche Interpretation der empirisch gewonnenen Erkenntnisse weitgehend verzichtet wird¹⁷. Darin sehen die imperialistischen Schulpolitiker und Pädagogen eine willkommene Möglichkeit, das wissenschaftliche Niveau des Unterrichts in Teilbereichen, zum Beispiel in naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern, anzuheben und zugleich, davon gewissermaßen unberührt, eine verstärkte politische, philosophische, religiöse oder ethische Beeinflussung der Jugend im Sinne reaktionärer Ideologien zu betreiben. Darüber hinaus werden solche Konzeptionen einer „reinen“ Wissenschaft oder Wissensvermittlung auch als ein geeignetes Instrument der ideologischen Diversion in den sozialistischen Ländern, der „Entideologisierung“ der wissenschaftlichen Arbeit und des wissenschaftlichen Fachunterrichts in den Ländern des Sozialismus betrachtet. Im Grunde genommen aber laufen beide Konzeptionen, die einer verstärkten Ideologisierung und die einer angeblich „reinen“ Wissensvermittlung, unabhängig von ihren unterschiedlichen philosophischen Grundlagen, auf eines hinaus: auf die intensive Beeinflussung der Jugend in den imperialistischen Ländern im Geiste reaktionärer Ideologien, im Geiste des Antikommunismus. Sie sind gewissermaßen taktische Varianten der gleichen ideologisch-theoretischen Grundauffassung von „Allgemeinbildung“, wobei sowohl die Bedürfnisse der ideologischen Stabilisierung im Inneren der Länder des Kapitalismus als auch die Bedürfnisse des ideologischen Kampfes gegen die Länder des Sozialismus die Ausarbeitung dieser Varianten beeinflußt haben.

Unsere Konzeption von sozialistischer Allgemeinbildung, die auf der marxistisch-leninistischen Erkenntnis über die Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie beruht, unterscheidet sich nicht nur grundlegend in ihrem ideologisch-theoretischen Wesen und in ihrer Zielrichtung von diesen bürgerlichen Auffassungen und taktischen Varianten; sie ist überdies auch, wenn wir sie in aller Konsequenz im gesamten Unterricht unserer Schule auf der Grundlage der neuen Lehrpläne umsetzen, ein wirksames Mittel, um allen Tendenzen einer „Entideologisierung“ des wissenschaftlichen Fachunterrichts in unserer sozialistischen Schule entgegenzuwirken und jeglicher imperialistischer ideologischen Diversion offensiv zu begegnen.

17 Vgl. Horstmann, H.: Zur weltanschaulichen und ideologischen Funktion des Positivismus und der positivistischen Denkweise in der Wissenschaft. „Deutsche Zeitschrift für Philosophie“, Heft 12/1970, S. 1463 bis 1477.

Allgemeinbildung und ständiges Weiterlernen

In der sozialistischen Gesellschaft wird das Lernen mehr und mehr zu einer durchgehenden Erscheinung des gesellschaftlichen Lebens, zu einer ständigen Aufgabe aller Staatsbürger; es durchdringt alle Lebensbereiche und wird zum Lebensbedürfnis. In unserer Gesellschaft wird nicht nur gelernt, um die berufliche Bildung, die berufliche Qualifikation zu erhöhen, sondern auch um die eigene Persönlichkeit, alle Kräfte, Fähigkeiten und Begabungen auszubilden und geistige Bedürfnisse zu befriedigen. So verweist die Diskussion über den Kultur- und Bildungsplan in den sozialistischen Brigaden, die von der Parteigruppe des Fertigungsbereichs 5 der Mobildrehkran-Endmontage des Leipziger Kirow-Werkes angeregt wurde, auf die engen, wechselseitigen Zusammenhänge zwischen Bildung, Kunstgenuß und Planerfüllung. Auch soziologische Untersuchungen der Qualifikation und Lernbewegung der Werktätigen in sozialistischen Betrieben machen deutlich: je höher das allgemeine Bildungs- und Kulturniveau, je reicher und vielfältiger die Interessen, Begabungen und Neigungen der Werktätigen, je entwickelter ihre Fähigkeit, die Freizeit sinnvoll zu nutzen, desto größer sind auch ihre schöpferischen Kräfte und Fähigkeiten bei der Meisterung beruflicher Aufgaben und Qualifizierungsanforderungen, ihre Neuerleistungen.

Man kann eine Abhängigkeit zwischen dem Niveau der Bildung und Qualifikation einerseits und der Arbeitsproduktivität andererseits feststellen. So ist schöpferische Aktivität der Arbeiter mit höherer Bildung und vielfältigen geistigen Interessen um ein Vielfaches höher als die Aktivität der Arbeiter mit einer geringeren Schulbildung¹⁸. Die ständige Vervollkommnung der Allgemeinbildung hat also wesentlichen Anteil an der Lernbewegung unter den Werktätigen, und sie ist ein wichtiger Bestandteil der Lebensgestaltung in den sozialistischen Brigaden und Kollektiven.

Aus dieser Entwicklung waren Schlußfolgerungen für Charakter und Inhalt der Allgemeinbildung in der allgemeinbildenden Schule bei der Ausarbeitung der neuen Lehrpläne zu ziehen. Sozialistische Allgemeinbildung kann nicht durch „schulmäßiges Lernen“ im alten Sinne vermittelt werden; sie muß vielmehr darauf orientiert sein, den jungen Menschen für neue Erkenntnisse aufgeschlossen zu machen, ihn zum selbständigen Weiterlernen zu befähigen und ihn veranlassen, wertvolle Interessen und Neigungen auszubilden und ein inhalts- und kulturvolles Leben in unserer sozialistischen Gemeinschaft zu führen. Sozialistische Allgemeinbildung, wie sie in den neuen Lehrplänen konzipiert ist, schließt also das **Streben nach ständiger Erweiterung und Vervollkommnung des Wissens**, nach aktiver und schöpferischer Betätigung des menschlichen Geistes, nach Befriedigung geistiger und kultureller Bedürfnisse ein.

In allen Lehrplänen ist demzufolge der Bildungsinhalt so konzipiert, daß nicht nur ein bestimmtes Lernpensum absolviert wird, sondern auch Interesse, Aufgeschlossenheit für menschliches Wissen, für kulturelle Leistungen, Neugier für ge-

18 Vgl. Bujewa, L.P.: Soziales Milieu und Bewußtsein der Persönlichkeit. Verlag der Moskauer Universität, Moskau 1968, S. 115 (russ.).

sellschaftliche und wissenschaftlich-technische Entwicklungen, Sinn für das Schöne geweckt und die Fähigkeit und die politisch-moralische Haltung ausgebildet wird, das eigene Wissen ständig zu vervollkommen und zum Wohle der Gesellschaft anzuwenden. In dieser Hinsicht haben Arbeitsgemeinschaften und fakultative Lehrgänge besondere, zusätzliche Möglichkeiten, um den Blick auf neue Wissens- und Kulturbereiche zu erweitern, wertvolle Interessen zu entwickeln, den jungen Menschen Gelegenheit zu geben, ihre schöpferischen Fähigkeiten zu erproben und eine bewußte und aktive Lernhaltung zu formen. Schließlich ist der ganztätige pädagogische Prozeß in unserer sozialistischen Gesellschaft überhaupt dadurch charakterisiert, daß schulische und außerschulische Initiativen und Maßnahmen bei der allseitigen Entwicklung der jungen Generation zusammenwirken. Familie, Freie Deutsche Jugend, Pionierorganisation „Ernst Thälmann“, Betrieb, Fernsehen, Film und Rundfunk, Buch und Theater sind ebenfalls bedeutsame Bildungsmächte, Mittler sozialistischer Allgemeinbildung. Diese vielfältigen Bildungsbemühungen und Bildungsimpulse unserer sozialistischen Gesellschaft, die auf der Grundlagenbildung in der sozialistischen allgemeinbildenden Schule aufbauen, sie ergänzen und bereichern, gehören zur sozialistischen Allgemeinbildung und bestimmen wesentlich ihre neue Qualität.

Insofern geht die Vermittlung sozialistischer Allgemeinbildung über das schulische Lernen hinaus. Sie ist dadurch deutlich von der traditionellen Enge und Abgeschlossenheit der Schulbildung in der alten bürgerlichen Schule unterschieden, die *W.I. Lenin* mehrfach mit scharfen Worten geißelte. Sie hat nichts gemein mit Auffassungen von einer fertigen, ein für allemal abgeschlossene Bildung, von Graduierungen und mit Privilegien verbundenen Berechtigungen in der bürgerlichen Klassenschule, insbesondere im traditionellen System der Berufsausbildung und der höheren Bildung. Diese Bildungsauffassungen befinden sich in einem tiefen Widerspruch zum Wesen und zur Dynamik unserer sozialistischen Gesellschaft und der Entwicklung des Menschen in dieser Gesellschaft. Die ständige Vervollkommen der sozialistischen Allgemeinbildung, für die die allgemeinbildende Schule die einheitlichen und soliden Fundamente legt, wird im entwickelten Sozialismus zur Notwendigkeit und zum Bedürfnis, zu einer ständigen Aufgabe des Lebens und der Tätigkeit, zu einem Element der aktiven Lebensgestaltung, der sozialistischen Lebensweise. Aus dieser Sicht wächst Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule in aktive sozialistische Lebensgestaltung hinüber; mündet sie in einen ganztätigen pädagogischen Prozeß ein, in dem die Schule mit der Familie, mit anderen staatlichen und gesellschaftlichen Kräften zusammenwirken muß.

Für die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplanwerks und die Gestaltung des pädagogischen Prozesses hat dies zur Folge, daß das Lernen im Unterricht so gear- tet sein muß, daß es auf das selbständige Lernen, auf das Weiterlernen im Leben, im Beruf vorbereitet. Schulisches Lernen muß auch mit den vielfältigen und lebendigen Tätigkeiten und Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen in unserer sozialistischen Gesellschaft verbunden werden. Überhaupt durchdringt das Lernen auch die politischen, gesellschaftlichen, produktiv-praktischen und kulturellen Aktivitäten der jungen Generation und wird zu einer wesentlichen Aufgabe der Lebensorganisation,

der aktiven Organisation des Kinder- und Jugendlebens in der sozialistischen Gesellschaft weit über die Schule hinaus. Somit ist bereits im Unterricht eine Linie der pädagogischen Arbeit anzulegen und zu verfolgen, die darauf abzielt, den jungen Menschen vielfältige Lernbedürfnisse, reiche Lerninteressen, schöpferische Lernfähigkeit, Gefühl für das Neue und die Romantik des wissenschaftlichen Erkennens anzuerziehen. Der Unterricht auf der Grundlage der neuen Lehrpläne muß von seinem Inhalt und seiner Methode her zur Ausbildung einer Lebenshaltung beitragen, die ständiges Lernen als Lernbedürfnis einschließt, schöpferisches Denken und Tun, vorwärtsdrängendes Neuerertum fördert und schließlich auch Gelegenheit gibt, Wissen und Können im Leben der Schule, in der sozialistischen Jugend- und Kinderorganisation, im Betrieb und im gesellschaftlichen Leben zu beweisen und zu bewähren.

Was wir hier zusammenfassend zum Wesen der Allgemeinbildung in der sozialistischen Schule dargestellt haben, das bildet die Grundlage, den Ausgangspunkt, um den Geist, die Konzeption des neuen Lehrplanwerks der allgemeinbildenden Oberschule zu verstehen. Aus diesem Geist, der das Ganze des Lehrplanwerks in seinen neuen Dimensionen bestimmt, können die Einzellehrpläne im folgenden im theoretischen Gesamtzusammenhang richtig interpretiert und Schlußfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung gezogen werden.

Probleme des Klassenkampfes und des Kampfes um gewerkschaftliche Einheit in Italien

Dokumente – Statistiken – Analysen

Band 3 der Reihe Arbeitsmaterialien des IMSF, Frankfurt/Main 1972, VII und 381 Seiten, Format DIN A4, DM 17,-

Dem Band liegt eine statistische Aufgliederung der Arbeitskräfte Italiens in Form eines Bogens bei.

Der vorliegende Band enthält, nach Themenkreisen geordnet, folgende Schwerpunkte:

1. Die politisch-ökonomische gesamtgesellschaftliche Situation Italiens seit 1969
2. Probleme und Aspekte der italienischen Arbeiterbewegung in den Klassenkämpfen 1969 und 1970
3. Zur Entwicklung der Gewerkschaftseinheit
4. Statut der Rechte der Arbeitnehmer
5. Bibliographie (Publikationen der italienischen Arbeiterbewegung seit 1968)
6. Interview-Anhang
7. Enrico Berlinguer, Eröffnungsrede auf dem XIII. Parteitag der PCI in Mailand, 13. März 1972
8. Ergebnisse der Wahlen vom 7. Mai 1972

Christel Jandt/Josef Kompaß

Grundsätze und Potenzen der sozialistischen Erziehung im Unterricht*

Aus: *Pädagogik, Berlin/DDR 1972, Heft 9, S. 444–456*

Eine höhere Wirksamkeit der sozialistischen Erziehung, wie sie auf dem VIII. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und im „Offenen Brief“ des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung an alle Pädagogen der Deutschen Demokratischen Republik¹ gefordert wurde, ist in erster Linie eine Frage der Erhöhung der Qualität des Unterrichts in unserer Schule. Ein wissenschaftlicher, parteilicher und lebensverbundener Unterricht ist die beste Garantie dafür, daß unsere Schule die junge Generation auf das Leben und die Arbeit im Sozialismus vorbereitet, um unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei die sozialistische Gesellschaft zu vollenden.

Schon immer galt der Unterricht als ein hervorragendes Mittel der Erziehung. So erklärte beispielsweise bereits *F. A. W. Diesterweg*, daß jeder wahre Unterricht zugleich Geistesgymnastik, Lebens- und Charakterbildung sei². Die Mitbegründerin der marxistisch-leninistischen Pädagogik, *N. K. Krupskaja*, sah in der Unterrichtstätigkeit als Element der gesamten Lebenstätigkeit des Schülers eine führende Tätigkeit, die einen gewaltigen Einfluß auf die allgemeine Gerichtetheit des Schülers hat und von erstrangiger erzieherischer Bedeutung ist³. Die entscheidende Rolle des Unterrichts bei der Erziehung überzeugter junger Sozialisten war stets auch eine die Theorie und Praxis unserer sozialistischen Schule bestimmende Grundposition.

Unterricht und allseitige Entwicklung der Persönlichkeit

Auf dem VII. Pädagogischen Kongreß wurde die Erziehungsfunktion des Unterrichts hervorgehoben, indem der Unterricht als der planmäßig gestaltete Prozeß des zielgerichteten Lehrens und Lernens, der aktiven Aneignung der Grundlagen der

* Bei diesem Artikel handelt es sich um den 1. Teil des Kapitels „Sozialistische Erziehung im Unterricht“ für das Handbuch „Sozialistische Erziehung älterer Schüler“, das voraussichtlich Ende 1972 im Volkseigenen Verlag Volk und Wissen erscheinen wird. Der 2. Teil hat Fragen der erziehungswirksamen Gestaltung des Unterrichts zum Inhalt und erscheint in einem der nächsten Hefte der „Pädagogik“. Der vorliegende Beitrag wurde gegenüber der Handbuchfassung erweitert.

1 Vgl. Erich Honecker: Bericht des Zentralkomitees an den VIII. Parteitag der SED. Dietz Verlag, Berlin, S. 72. Offener Brief des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung an alle Pädagogen der Deutschen Demokratischen Republik. In „Deutsche Lehrerzeitung“, Nr. 41/1971, S. 3 f.

2 F. A. W. Diesterweg: Sämtliche Werke, Band VII. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1964, S. 79.

3 Vgl. N. K. Krupskaja: Zitiert nach E. I. Monosson: Probleme der Erziehung im Probleme der Erziehung im Prozeß des Unterrichts. Pädagogisches Institut „W. I. Lenin“, Moskau 1968, S. 9 (russ.).

Wissenschaften durch die Schüler und ihrer sozialistischen Erziehung bestimmt wurde. Auf der Grundlage des Leninschen Prinzips der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit, von wissenschaftlicher Bildung und ideologischer Erziehung, von Lernen und produktiver Arbeit, vermittelt der Unterricht in der sozialistischen Schule solide, dauerhafte und anwendungsbereite Kenntnisse, entwickelt systematisch die geistigen Kräfte der Schüler und bildet in ihnen sozialistische Grundüberzeugungen, Charaktereigenschaften, Gewohnheiten, Interessen und Gefühle heraus und trägt so zur Entwicklung aller Seiten der Persönlichkeit bei⁴.

Die Herausbildung von Überzeugungen, Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen vollzieht sich jedoch nicht einfach als Begleitprozeß systematischer Bildungsarbeit im Unterricht, nicht im Selbstlauf, sondern als ein Prozeß, der im engen Zusammenhang mit den Bildungsaufgaben bewußt geplant, gestaltet und ausgewertet werden muß. Die persönlichkeitsformende Wirkung des Unterrichts erhöht sich deshalb in dem Maße wie die Ziele, Inhalte, Methoden und die Gestaltung des Unterrichts in jedem einzelnen Fach bewußt in den Dienst aller Seiten und Bereiche der sozialistischen Erziehung gestellt werden, der weltanschaulich-philosophischen, der politischen, der moralischen und ästhetischen Erziehung, der Kollektiverziehung, der Körpererziehung und auch der Anerziehung sozialistischer Lern- und Arbeitsgewohnheiten.

Von der erzieherischen Wirksamkeit des Unterrichts hängt in bedeutendem Maße das Niveau der außerunterrichtlichen Bildung und Erziehung und das Verhalten der Mädchen und Jungen außerhalb des Unterrichts ab. Die im Unterricht entwickelten Interessen, Bedürfnisse und schöpferischen Fähigkeiten tragen wesentlich zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung der Schüler bei.

Die Erziehungsfunktion des Unterrichts ist im neuen Lehrplanwerk konkret vorgezeichnet und festgelegt. Die neuen Lehrpläne sind auf die Verwirklichung der Einheit von Bildung und Erziehung, entsprechend den Bedingungen und Möglichkeiten jedes einzelnen Faches, gerichtet, sie sind deshalb in ihrer Gesamtheit Pläne der allseitigen Entwicklung der Schüler zu sozialistischen Persönlichkeiten durch den Unterricht in seiner engen Verbindung mit der außerunterrichtlichen Tätigkeit. Die Gestaltung der neuen Lehrpläne folgt den Erkenntnissen über die gesetzmäßigen Zusammenhänge zwischen Wissenserwerb, geistiger Entwicklung und sozialistischer Erziehung. Diese Zusammenhänge sind vor allem dadurch bestimmt, daß den Erkenntnissen und Einsichten der Schüler eine besondere Bedeutung im Rahmen der sozialistischen Allgemeinbildung zukommt. Solide wissenschaftliche Kenntnisse sind eine unabdingbare Voraussetzung sowohl für die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch für das Herausbilden sozialistischer Überzeugungen, Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen. Sie sind die inhaltliche Grundlage für die Erziehung der Jugend im Geiste der sozialistischen Weltanschauung.

Das hohe theoretische und zugleich im Handeln anwendbare marxistisch-leninistische Wissen, eingeschlossen auch die Kenntnis sozialistischer Verhaltensnormen, ist

4 Margot Honecker: Wir lehren und lernen im Geiste Lenins. Referat des Ministers für Volksbildung auf dem VII. Pädagogischer Kongreß. Protokoll. Staatsverlag der DDR, Berlin 1970, S. 52.

für die Dynamik und Stabilität von Überzeugungen deshalb so wesentlich, weil es die Beurteilung der Erscheinungen und Prozesse der Wirklichkeit von deren Ursachen und Zusammenhängen her ermöglicht und weil es eine wichtige Voraussetzung für bewußtes Handeln ist⁵. *Darum geht das Lehrplanwerk von der Konzeption aus, daß der Erkenntnisprozeß wesentliche Grundlage der gesamten Persönlichkeitsentwicklung ist*⁶. Die Aneignung wissenschaftlicher Kenntnisse kann auf das Denken, Fühlen und Handeln der Schüler einen nachhaltigen Einfluß ausüben, und sie muß zur festen Grundlage für die Herausbildung der sozialistischen Weltanschauung werden. Wir wissen, daß das noch nicht immer und überall der Fall ist. Manches Wissen haben die Schüler sich angeeignet, nur um es wiederzugeben, wenn es abgefragt wird. Es ist unzureichend anwendungsbereit und noch nicht zum Inhalt ihrer Weltanschauung, ihrer ideologischen Standpunkte und politisch-moralischen Haltung geworden, es hat die Persönlichkeit nicht berührt.

In der Diskussion zum „Offenen Brief“ wurden solche Mängel genannt:

- Die Schüler werden ungenügend im Erkenntnisprozeß aktiviert; ihr Wissen hat wenig Wirkung auf ihre Weltanschauung.
- Der gesellschaftliche Fortschritt wird als ein glatter, reibungs- und konfliktloser Prozeß dargestellt; es gibt unwissenschaftliche Vereinfachungen im Prozeß der Entwicklung des Sozialismusbildes bei unseren Schülern.
- In der ideologischen Auseinandersetzung mit dem Gegner wird unzureichend vom Wesen des Imperialismus ausgegangen und zu wenig Wert auf die Erkenntnis der verfeinerten Methoden des Gegners gelegt.

Vielfach wird noch die Meinung vertreten, daß der wissenschaftliche Unterricht ohne weiteres Zutun auch ein erziehungswirksamer Unterricht sei. Die zielstrebige Führung des Erkenntnisprozesses muß jedoch die erzieherische Wirkung bewußt einschließen, muß den Prozeß fortführen zur Umwandlung von Kenntnissen in Überzeugungen. Darin liegt unter anderem die Spezifik des Erkenntnisprozesses im Unterricht.

Überzeugungen stützen sich auf exakte, bewußte Kenntnisse. Ein sicheres und systematisch geordnetes marxistisch-leninistisches Wissen über die Natur, die Gesellschaft und über das menschliche Denken, dessen Richtigkeit und Wahrheitsgehalt sich für den einzelnen erwiesen hat und sich durch schöpferische Anwendung immer wieder als Grundlage der richtigen Orientierung und des parteilichen Handelns erweist, gibt der Persönlichkeit Sicherheit und Zielstrebigkeit im Denken, Fühlen und Handeln. Dabei ist es keinesfalls so, daß man die Ergebnisse der Erziehung nicht auch im Unterricht feststellen könnte.

Die Ergebnisse des Prozesses der Umwandlung von Kenntnissen in Überzeugungen lassen sich nach *Schkolnik* an folgenden Merkmalen im Unterricht erkennen:

- a) Beständigkeit in den Meinungen der Schüler beim Bewerten verschiedener Fakten und Begriffe, die sich auf die betrachtete Idee beziehen.

⁵ Vgl. Josef Kompas: Zur Planung der ideologischen Erziehung im Unterricht. Dissertation beim DPZI, 1970, S. 173.

⁶ Vgl. Margot Honecker: Wir lehren und lernen im Geiste Lenins. A.a.O.

b) Überzeugtheit zeigt sich auch in der Sicherheit des Urteils, in der genauen Kenntnis der wesentlichen Seiten einer gegebenen Erscheinung.

c) Überzeugtheit dokumentiert sich darin, daß der Schüler seine Meinung unverwundlich mit dem Verstand und dem Gefühl verteidigt.

d) Überzeugtheit zeigt sich auch in der persönlichen Beziehung der Schüler zu der betrachteten Erscheinung, zu dem betrachteten Fakt. Sie zeigt sich im Bemühen, sie in der eigenen Tätigkeit anzuwenden, oder darin, daß sie Auswirkungen auf die Eigenschaften der Persönlichkeit hat.

e) Eine Überzeugung kann sich schließlich teilweise im Verhalten und in der Tätigkeit während des Unterrichts niederschlagen⁷.

In enger Wechselwirkung mit der Aneignung von Kenntnissen verläuft die *geistige Entwicklung*. Indem die Schüler Erscheinungen und Zusammenhänge in Natur und Gesellschaft analysieren und vergleichen, ihre Kenntnisse ordnen und systematisieren, Wesentliches herausheben, indem sie abstrahieren und verallgemeinern und das bereits erworbene Wissen vielfältig anwenden, entwickeln sie vielseitige Fähigkeiten schöpferischen Denkens und Handelns. Bei der klassenmäßigen Erziehung der Schüler spielt die Entwicklung des dialektischen Denkens eine große Rolle. Es erweist sich bei den älteren Schülern als unerlässlich, um das erworbene Wissen richtig anzuwenden und über die Erscheinungen zum Wesen vorzudringen. Das ist die Voraussetzung dafür, um sich in den komplizierten weltanschaulichen, politischen und moralischen Fragen unserer Zeit, im Kampf der Klassen zurechtzufinden. Die Entwicklung des dialektischen Denkens verhindert einseitige und subjektivistische Betrachtungsweisen, ermöglicht es, Widersprüche und Konflikte richtig zu bewerten und unter den verschiedenen Bedingungen parteilich als überzeugte Sozialisten zu handeln.

Im Prozeß der aktiven geistigen und körperlichen Tätigkeit zur Aneignung von Wissen und zur Ausbildung von Fähigkeiten, in der Wechselwirkung von Erkenntnis- und Erfahrungserwerb, von zielstrebigem Lernen, gesellschaftlich nützlicher und produktiver Arbeit entwickeln sich bei den Schülern Meinungen, Standpunkte und Einstellungen, die sich schließlich in Überzeugungen, in Charakter- und Verhaltenseigenschaften verfestigen. Sie sind das Ergebnis des Zusammenwirkens des Unterrichts mit der außerunterrichtlichen Tätigkeit und der politisch-erzieherischen Arbeit der sozialistischen Kinder- und Jugendorganisation und ermöglichen den Heranwachsenden, immer bewußter die notwendigen Lebensentscheidungen zu treffen, wie die bewußte Wahl des Berufes in Übereinstimmung gesellschaftlicher Erfordernisse und persönlicher Interessen, den Eintritt in die sozialistische Jugendorganisation und die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

Für die erziehungswirksame Planung und Gestaltung des Unterrichts läßt sich daraus ableiten: Ein höheres Niveau der Kenntnisse und ihre Einordnung in immer größere Zusammenhänge, Ideen und Theorien, die Herausbildung von Wissenssystemen und eines geschlossenen wissenschaftlichen Weltbildes auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus und die damit verbundene Höherentwicklung der geistigen

⁷ G. J. Schkolnik: Zur Umwandlung von Kenntnissen in ideologische Überzeugungen im Unterrichtsprozeß. In „Pädagogik“, Heft 7/1966, S. 564 ff.

Fähigkeiten sind eine notwendige Voraussetzung für die Weiterentwicklung und Festigung sozialistischer Einstellungen, Überzeugungen, Charakter- und Verhaltenseigenschaften der Schüler. Das ständige Weiterentwickeln der sozialistischen Bewußtseins- und Verhaltensqualitäten ist andererseits Bedingung für die immer bewußtere Aneignung des Wissens und für die geistige Entwicklung, insbesondere für das systematische Lernen im Unterricht und den selbständigen Wissenserwerb auch in der Freizeit.

Ausgehend von der Einheit und den Wechselbeziehungen der einzelnen Komponenten der Persönlichkeit ist in den Lehrplänen (insbesondere in den Lehrplanworten und in den Zielstellungen für die einzelne Stoffeinheiten) festgelegt, welchen Beitrag jedes Fach auf der jeweiligen Stufe bei der Wissensaneignung, bei der geistigen Entwicklung und in der sozialistischen Erziehung zu leisten hat. Um dabei die gegenstandsspezifischen Möglichkeiten jedes Faches umfassend für die allseitige Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten zu erschließen, wurden die einzelnen Fachlehrgänge auf der Grundlage der Einheit von Fachwissenschaft und sozialistischer Ideologie nach einer pädagogisch gestalteten Systematik konzipiert. Im Hinblick auf die erzieherische Wirksamkeit des Unterrichts findet dieses Vorgehen seinen Ausdruck in der durchgehenden inhaltlich-ideologischen Linienführung jedes Fachlehrgangs und des Lehrplanwerks als Ganzes⁸.

In der Umsetzung der Lehrpläne kommt es darauf an, jede Unterrichtsstunde in die ideologische Linienführung des Faches einzuordnen und die angestrebten Ziele auf die Gesamtzielstellung, auf die übergreifenden ideologischen Ideen, Theorien, Normen und Schlußfolgerungen zu beziehen. Bei der Planung und Gestaltung eines erziehungswirksamen Unterrichts kommt es deshalb – ausgehend von lehrplantheoretischen Positionen – darauf an, folgende Forderungen zu verwirklichen:

- Festlegung des Erziehungsbeitrages der einzelnen Unterrichtsstunde, der Stoffeinheit und des gesamten Lehrgangs mit der Sicht auf die Gesamtzielstellung der sozialistischen Bildung und Erziehung der Schule;
- Sicherung einer kontinuierlichen und sozialistischen Erziehung durch das Fortschreiten von Teilziel zu Teilziel, entsprechend der inhaltlich-ideologischen Linienführung des Faches;
- volle Ausschöpfung der jedem Fach wesenseigenen Möglichkeiten für das Herausbilden von sozialistischen Überzeugungen, Charakter- und Verhaltenseigenschaften durch eine wissenschaftliche, parteiliche, lebensverbundene Unterrichtsgestaltung.

Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit im Unterricht

Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit des Unterrichts sind Voraussetzung dafür, daß die Mädchen und Jungen eine hohe wissenschaftliche Bildung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus erhalten und die wesentlichen Gesetzmäßigkeiten und

8 Allgemeinbildung – Lehrplanwerk – Unterricht. Autorenkollektiv unter Leitung von Gerhart Neuser. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1972, S. 73.

Zusammenhänge in Natur, Gesellschaft und menschlichem Denken begreifen lernen⁹.

Die Durchsetzung der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit im Unterricht hängt unmittelbar mit den Aufgaben des Klassenkampfes und der klassenmäßigen Erziehung zusammen.

Der VIII. Parteitag der SED hat die Forderung nach einem wissenschaftlichen und parteilichen Unterricht erneut bekräftigt, weil nur in einem solchen Unterricht eine hohe Allgemeinbildung und eine große Wirksamkeit der sozialistischen Erziehung erreicht werden können¹⁰. Die Notwendigkeit eines parteilichen Bildungs- und Erziehungsprozesses ergibt sich unmittelbar aus dem Ziel unseres pädagogischen Tuns. „*Zum entscheidenden Merkmal einer echten Persönlichkeit gehört gerade ihre Parteilichkeit im Sinne der Parteilichkeit und des persönlichen Einsatzes für die objektiven Interessen der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten, für die Weltanschauung der Arbeiterklasse, für den Sozialismus und gegen den Imperialismus.*“¹¹ Die Verwirklichung der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit erfordert ständig Bewertung von Ereignissen, Aussagen und Theorien vom Standpunkt der Arbeiterklasse¹².

Der Unterricht erfolgreicher Lehrer ist im echten Sinne des Wortes parteilicher Unterricht, weil sie wissenschaftliche Erkenntnis stets mit parteilicher Wertung verbinden.

Klassenmäßige Wertungen durchziehen bei ihnen den gesamten Unterricht – den Inhalt, die Art und Weise der Vermittlung des Stoffes und ebenso die Gestaltung der sozialen Beziehungen. Im Unterricht der erfolgreichen Lehrer ist deshalb ein starkes Engagement der Schüler festzustellen: Sie fühlen mit den Kämpfern der Arbeiterklasse, sie empfinden Achtung und sind stolz auf die Erfolge der Sowjetunion und der anderen sozialistischen Ländern auf allen Gebieten. Sie knobeln mit und verfolgen mit Anteilnahme den Weg der Neuerer, sie sind mit den Werktätigen stolz auf hohe Produktionsergebnisse. Durch die parteilich-emotionale Wertung, für die auch vielfältige künstlerische Mittel genutzt werden, erreichen diese Lehrer schließlich eine Generalisierung der gefühlsmäßigen Haltungen, die zum Bestandteil der Überzeugungen werden.

Parteiliche Wertungen – sie können vom Lehrer, von den Schülern oder von anderen Personen vorgenommen werden – verstärken auch die positiven Einflüsse auf das Bewußtsein der Schüler, die von anderen Erziehungsfaktoren ausgehen. Sie dienen der Zurückdrängung und Ablehnung falscher Auffassungen und wirken Indifferenz und Gleichgültigkeit entgegen.

Die theoretische Grundlage für die Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit ist die *Einheit von Wissenschaft und Ideologie* im Marxismus-Leninismus.

9 Vgl. Margot Honecker: Wir lehren und lernen im Geiste Lenins. A.a.O., S. 41.

10 Vgl. Erich Honecker: Bericht des Zentralkomitees an den VIII. Parteitag der SED, A.a.O., S. 72.

11 Vgl. Edgar Drefenstedt: Wissenschaftlicher und parteilicher Unterricht. In „Deutsche Lehrerzeitung“, Nr. 45/1971, S. 3.

12 Vgl. Klaus, Georg: Die Macht des Wortes. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1965, S. 96.

Mit dem Entstehen des Marxismus-Leninismus, der Ideologie der Arbeiterklasse, wurde erstmalig in der Geschichte der Gegensatz zwischen Ideologie und Wissenschaft aufgehoben. Marxistisch-leninistische Ideologie und Wissenschaft geben in ihrer Einheit dem Menschen umfassend Ziel und Richtung seines gesellschaftlichen Handelns. Wissen wird erst in Verbindung mit der wissenschaftlichen Weltanschauung und den politischen Erfahrungen der Arbeiterklasse zu sozialistischem Bewußtsein¹³. Andererseits gründet sich die sozialistische Ideologie auf die Gesamtheit der Wissenschaften und als wissenschaftliche Ideologie ist sie nichts in „objektiven“ Aussagen Verstecktes, sondern bringt offen die Klasseninteressen der Arbeiterklasse und objektiv aller Werktätigen zum Ausdruck.

Die neuen Lehrpläne basieren auf der Einheit von Wissenschaft und Ideologie, und folglich wurde die ideologische Erziehung im Unterricht aller Fächer in Einheit mit der wissenschaftlichen Bildung konzipiert, sie ist kein Zusatz, sondern Inhalt und Aufgabe jedes Faches.

Davon ausgehend, eignen sich die Schüler im Unterricht der sozialistischen Schule zugleich mit dem Eindringen in die Grundlagen der Wissenschaften bewußt und zielstrebig die Ideologie der Arbeiterklasse an und erwerben in Verbindung mit gesellschaftlich-nützlicher und produktiver Arbeit sowie gesellschaftlich-politischer Tätigkeit die für den sozialistischen Menschen wesentlichen Überzeugungen, Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen. In der Oberstufe gewinnt der Prozeß der Herausbildung der Überzeugungen immer mehr an Gewicht und Tiefe. Er stellt ständig höhere Anforderungen an alle Lehrer, weil die wachsende ideologische Reife und die zunehmende Ausprägung des Klassenstandpunktes der Schüler auf die Qualität des Wissens und Könnens und deren bewußte Aneignung wesentlich an Einfluß gewinnt. Auf diese Weise wird der Prozeß der Überzeugungsbildung immer mehr auch ein Prozeß der Selbsterziehung der Schüler in Wechselwirkung mit der Entwicklung des Kollektivs.

Die Selbsterziehung in der Oberstufe wird besonders gefördert, wenn die Erziehung der Schüler zur Verantwortung für ihre persönliche Entwicklung auch die Verantwortung für das Kollektiv einschließt.

Die ideologische Durchdringung des Unterrichts zeigt sich aufgrund der neuen Lehrpläne sowohl als ein inhaltliches Problem als auch eine Frage der Unterrichtsgestaltung. Sie verlangt den wissenschaftlichen und parteilichen Unterricht, an den in der Oberstufe folgende Forderungen gestellt sind:

– Der wissenschaftliche und parteiliche Unterricht muß dem Ziel dienen, die Lebenskraft des Marxismus-Leninismus überzeugend zu vermitteln. Diese Lebenskraft ist vor allem in seinem Wahrheitsgefühl begründet, den *Lenin* mit den Worten ausdrückte: „*Der Marxismus ist allmächtig, weil er wahr ist.*“ Sie hat ihre Grundlage auch darin, daß der Marxismus-Leninismus eine einheitliche philosophische, ökonomische und politische Weltanschauung darstellt, die unmittelbar dem Kampf um den Aufbau des Sozialismus und um den Frieden dient¹⁴.

¹³ Kurt Hager: Grundfragen des geistigen Lebens im Sozialismus. Dietz Verlag, Berlin 1969, S. 42.

¹⁴ Kurt Hager: Die entwickelte sozialistische Gesellschaft. Aufgaben der Gesellschaftswissenschaften

– Diese Lebenskraft liegt auch in der Einheit von Theorie und Praxis, in der Übereinstimmung von Wort und Tat begründet. Die marxistisch-leninistische Weltanschauung verbindet höchste Wissenschaftlichkeit bei der Erforschung der allgemeinen Entwicklungsgesetze in Natur und Gesellschaft mit der schöpferischen Tat für das Neue, für den gesellschaftlichen Fortschritt¹⁵.

– Die sozialistische Ideologie gibt der Wissenschaft die richtige weltanschauliche und methodologische Orientierung. Darum gilt das Prinzip der Unterrichtsgestaltung, jede wissenschaftliche Erkenntnis weltanschaulich einzuordnen und das dialektisch-materialistische Herangehen an die Erforschung der Erscheinungen und Prozesse in Natur und Gesellschaft den Schülern als Maxime des Denkens und Handelns zu vermitteln.

– Die Herausbildung der sozialistischen Weltanschauung, die Erziehung im Geiste des Marxismus-Leninismus erfolgt in ständiger Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Ideologie. Dabei sollen die Schüler erkennen, daß deren Angriffe auf unsere Theorie und Weltanschauung sich in dem Maße verstärken, wie das sozialistische Weltssystem und die gesamte revolutionäre Weltbewegung weiter wachsen¹⁶.

– Den älteren Schülern den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Ideologie bewußt zu machen, bedeutet auch, ihnen die humanistische und soziale Funktion der Wissenschaften zu zeigen. Dabei genügt es nicht, die ideologische Wirksamkeit der Wissenschaft nur auf das Auswerten und Anwenden der wissenschaftlichen Ergebnisse zu beziehen, denn auch der wissenschaftliche Erkenntnisprozeß selbst ist nicht vom Kampf der Systeme ausgeschlossen und wird wie jede gesellschaftliche Tätigkeit durch ein gesellschaftliches Zielsystem bestimmt, das grundsätzlich von den Interessen der Hauptklassen der Gesellschaft ausgeht.

– Die sozialistische Ideologie vermittelt die Einsicht in die Notwendigkeit, sich wissenschaftliche Erkenntnisse anzueignen. Auch die Erziehung der älteren Schüler zum bewußten Lernen und zum Streben nach selbständigem Wissenserwerb muß vor allem über die Vermittlung ideologischer Einsichten erfolgen.

Unsere Lehrpläne sind insgesamt so aufgebaut, daß die Schüler ein *wissenschaftliches Weltbild* erwerben, daß der Unterricht nicht bei einfacher Vermittlung von Fakten stehenbleibt, sondern von der Erscheinung zum Wesen vordringt, zur Verallgemeinerung von Erkenntnissen und ihrer parteilichen Wertung führt. Um die Schüler zu befähigen, Standpunkte zu äußern, zu verteidigen, Urteile abzugeben und persönliche Schlußfolgerungen zu ziehen, ist es notwendig, ihnen feste *Bewertungsmaßstäbe* zu vermitteln (ideologische Positionen, politische Ziele und moralische Normen der Arbeiterklasse), die sie bei der Aneignung neuen Wissens, in der produktiven Arbeit, in der politisch-kulturellen Tätigkeit, bei der Einschätzung politischer Ereignisse, bei der Auseinandersetzung mit feindlichen und fehlerhaften Auffassungen und bei persönlichen Entscheidungen anwenden können. Dazu gehört

nach dem VIII. Parteitag der SED. Referat auf der Tagung der Gesellschaftswissenschaftler am 14. Oktober 1971 in Berlin. Dietz Verlag, Berlin 1971, S. 7.

¹⁵ Vgl. ebenda, S. 18.

¹⁶ Vgl. ebenda, S. 7.

auch, den Schülern bewußtzumachen, daß der gesellschaftliche Fortschritt sehr konfliktreich verläuft und auch mit zeitweiligen Rückschlägen verbunden ist. Diese Erkenntnis verhilft ihnen dazu, die gesellschaftliche Situation real einzuschätzen und sich auf die Durchsetzung des Neuen zu orientieren.

Die Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit ist also nicht nur Prinzip des Unterrichts, sondern auch als Denk- und Handlungsmaxime Ziel der Aneignung durch die Schüler. Der Lehrer trägt wesentlich zur staatsbürgerlichen Erziehung bei, wenn er – insbesondere bei älteren Schülern – das Wesen der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit begreifen lehrt und sie befähigt, danach zu denken und zu handeln.

Das Prinzip der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit gilt für alle Unterrichtsfächer, weil jedes Fach seinen konkreten und spezifischen Beitrag zur Bildung und sozialistischen Erziehung zu leisten hat¹⁷.

Die inhaltlich-ideologische Linienführung jedes Faches ist bestimmend für die konkrete Form der Verwirklichung der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit. Sie wird jedoch auch von der Persönlichkeit des Lehrers, seinem politischen Engagement, seinem pädagogischen Führungsstil und seiner methodischen Meisterschaft in ihrer Wirkung stark beeinflusst.

Der Lehrer erzieht seine Schüler durch sein parteiliches Eintreten für das, was er lehrt und dadurch, wie er in seinem Fach unterrichtet, wie er die tragenden Ideen bewußt macht, wie er seine Begeisterung für das Neue, Zukunftsweisende, für Wissen und Wahrheit ausdrückt, wie er seine Liebe zu seinem Fach und seiner pädagogischen Aufgabe zeigt. Die Vorbildwirkung des Lehrers in weltanschaulicher und politisch-moralischer Hinsicht gewinnt in den oberen Klassen darum eine besondere Bedeutung, weil die Schüler nach Leitbildern suchen, die ihnen helfen, Maßstäbe für eigenes Denken und Handeln zu finden.

Die Verwirklichung der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit, die die entscheidenden Erziehungspotenzen des Unterrichts freisetzt, findet in der täglichen Arbeit des Lehrers ihren Ausdruck:

- in den Zielsetzungen für die Stunde beziehungsweise für die Stoffeinheit und der Zielorientierung für die Schüler als Einheit von Bildungs- und Erziehungszielen;
- im Aufbereiten des Unterrichtsstoffes entsprechend den Zielen, in der parteilichen Wertung wissenschaftlicher Aussagen, der behandelten Ereignisse und Erscheinungen;
- in der erziehungswirksamen methodischen Gestaltung des Unterrichts zur systematischen Aneignung des Unterrichtsstoffes und der Aktivierung der Schüler im Lernprozeß und
- in der Gestaltung der sozialen Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern sowie innerhalb des Schülerkollektivs.

¹⁷ Vgl. Karl Dietzel: Zum Stand und zu den Aufgaben des Physikunterrichts bei der Realisierung der neuen Lehrpläne. In „Deutsche Lehrerzeitung“ Nr. 47/1972, S. 2.

Lebensverbundenheit des Unterrichts

Mit der Lebensverbundenheit des Unterrichts wird eine weitere Grundforderung an eine höhere Qualität der sozialistischen Erziehung im Unterricht gestellt. Sie beruht auf der Gesetzmäßigkeit, daß die Jugend nur dann den ständig wachsenden Anforderungen der Gesellschaft gerecht werden kann, wenn ihre Vorbereitung darauf soweit wie möglich bereits Teilnahme an den Problemen, an der Arbeit und am Kampf für die Weiterentwicklung der sozialistischen Gesellschaft ist.

Der VIII. Parteitag der SED hat die besondere Verantwortung der Schule hervorgehoben, die Jugend auf die Arbeit und den Beruf zu orientieren und vorzubereiten. Die gesellschaftlich nützliche und produktive Arbeit, die die Schüler an der Seite der Arbeiter und Genossenschaftsbauern verrichten, bietet reiche Möglichkeiten, das im Unterricht Gelernte anzuwenden und zu festigen oder auch neue Kenntnisse, besonders aber persönliche Erfahrungen in der wichtigsten Sphäre menschlicher Tätigkeit zu erwerben. Diese Erfahrungen bilden wesentliche Bausteine der Erkenntnisgewinnung und Überzeugungsbildung. Die produktive Arbeit ist ein Bewährungsfeld dafür, sozialistisches Verhalten, sozialistische Lern- und Arbeitsgewohnheiten auszubilden, zu üben und zu festigen.

Der Fachunterricht trägt zur Vorbereitung auf die Arbeit und das Leben bei, indem er die fachwissenschaftlichen Kenntnisse mit den Problemen der Produktion und der Rolle des Menschen in der Produktion verbindet, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Arbeit ausbildet, die Bereitschaft zur Arbeit entwickelt und die Schüler zur Achtung vor der Arbeit und den arbeitenden Menschen erzieht. Dabei hängt der Erfolg auch weitgehend davon ab, wie der Lehrer es versteht, an die in der Produktion erworbenen persönlichen Erfahrungen der Schüler anzuknüpfen und sie richtig auszuwerten.

Als eine weitere Seite der persönlichen Lebenspraxis der Schüler nutzt und stimuliert der Lehrer die gesellschaftlich nützliche politische und kulturelle Tätigkeit in der Jugend- und Kinderorganisation. Hier liegt ebenfalls ein reiches Erfahrungs- und Bewährungsfeld für die Entwicklung der Mitverantwortung und Selbständigkeit der Schüler. Wie bei der Teilnahme an produktiver Arbeit geht es auch hier darum, die Entwicklungs- und Kampfbedingungen der sozialistischen Gesellschaft umfassend als Erziehungsbedingungen zu nutzen und zu gestalten. Dabei wachsen Selbständigkeit und eigene Verantwortung der Schüler für bestimmte Bereiche des Lebens in der Schule und außerhalb von ihr, und sie werden zu Mitgestaltern ihres eigenen Erziehungsprozesses. Lebensverbunden zu unterrichten bedeutet deshalb, der gewachsenen geistigen Reife der älteren Schüler gerecht zu werden, ihre Standpunkte, Interessen und Wünsche ernst zu nehmen und auf sie einzugehen. Unter Anleitung des Lehrers und mit Hilfe ihrer Pionier- und FDJ-Gruppe sollen die Schüler sich jedoch zunehmend des Zusammenhangs bewußt werden, der zwischen ihren persönlichen Angelegenheiten und der gesellschaftlichen Situation besteht, und ihre gesellschaftliche Verantwortung erkennen.

Zum lebensverbundenen Unterricht gehört die ständige Aktualisierung. Wir verstehen darunter die Bezugnahme auf solche gegenwärtigen gesellschaftlichen Ereignisse

nisse, Entwicklungen und Probleme, auf wissenschaftliche Entdeckungen und deren Anwendung in der Produktion, in der Erforschung des Weltraumes usw., die sich in einem sachlogischen Zusammenhang mit dem Unterrichtsgegenstand befinden und insbesondere für die erzieherische Wirkung notwendig sind. Überlegte Aktualisierung hat nichts mit den sogenannten „demokratischen Schwänzchen“ gemein, sondern ist ein wichtiges Mittel zur höheren erzieherischen Wirksamkeit des Unterrichts. Sie ist organischer Bestandteil des Unterrichts in allen Fächern¹⁸.

Zur politischen Aktualisierung jedes Unterrichts gehört aber auch das unmittelbare Reagieren auf wichtige politische Ereignisse, die Zustimmung und Freude oder auch Protest auslösen und nach Ausdruck verlangen.

Solche Ereignisse können auch dann nicht unerwähnt bleiben, wenn sie keine unmittelbare Beziehung zum Stoff haben (die man auch nicht künstlich herbeiführen soll). Die erzieherische Wirksamkeit solcher notwendigen Aussprachen hängt keineswegs von der Menge der dafür aufgewendeten Zeit ab.

Voraussetzung für die lebensverbundene Gestaltung des Unterrichts ist, daß der Lehrer selbst feste Beziehungen zum sozialistischen Leben hat, über entsprechende Erfahrungen verfügt, bei der Führung des Unterrichtsprozesses seine Erfahrungen als Mittel pädagogischer Einwirkungen nutzt sowie in seiner Haltung und in allen seinen Äußerungen als Vertreter der sozialistischen Gesellschaft auftritt¹⁹.

Erzieherische Potenzen des Unterrichts

Mit der Darstellung der Rolle des Unterrichts bei der Heranbildung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten und mit der Darstellung der Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Lebensverbundenheit als Grundprinzipien des Unterrichts der sozialistischen Schule haben wir jene Positionen gekennzeichnet, von denen die Qualität und Wirksamkeit der sozialistischen Erziehung im Unterricht bestimmt werden.

Im folgenden Abschnitt sollen in einem Überblick jene Ansatzpunkte und Potenzen der sozialistischen Erziehung im Unterricht charakterisiert werden, die der Lehrer für die Planung und Gestaltung einer Unterrichtsstunde, einer Stoffeinheit und des gesamten Fachlehrgangs kennen muß, um die objektiv und subjektiv gegebenen Möglichkeiten zur Überzeugungsbildung, zur Charakter- und Verhaltenserziehung im Unterricht effektiv nutzen zu können. Ein solcher Überblick ist auch eine Beschränkung auf Schwerpunkte, auf Typisches, um praktikabel zu sein. Wir sehen die Ansatzpunkte und Potenzbereiche (im Sinne von vorhandenen Möglichkeiten) der sozialistischen Erziehung im Unterricht in der pädagogisch durchdachten Gestaltung der Ziele und des Inhalts, in den Methoden und der Organisation des Un-

18 Vgl. H. Zerbst: Denkerziehung und Nutzung erzieherischer Potenzen des Unterrichtsstoffes. In „Pädagogik“, Heft 4/1967, S. 310 f.

19 Vgl. Edgar Drefenstedt: Wissenschaftlicher und parteilicher Unterricht. A.a.O., S. 3.

terrichts, in den sozialen Bedingungen und Beziehungen (Schülerkollektive und Lehrerpersönlichkeit) und in der richtigen Einordnung des Unterrichts in den gesamtpädagogischen Prozeß der Schule mit dem Ziel, sie als sozialistische Lern- und Lebensstätte der Schüler zu gestalten und so die Erziehungswirkung jedes Unterrichtsfaches zu verstärken.

Diese Potenzbereiche, die stets in ihrem engen Bezug aufeinander zu sehen sind, sollen dem Lehrer als Anhaltspunkte dienen, nach denen er die erzieherischen Wirkungen seines Unterrichts durchdenkt und planmäßig gestaltet.

Die Ziele pädagogischen Wirkens sind Ausgangs- und Endpunkt jeder pädagogischen Überlegung und entscheiden letztlich darüber, welcher Inhalt ausgewählt, wie er strukturiert und begrenzt wird und mit welchen Methoden und Mitteln der pädagogische Prozeß gestaltet werden soll.

Pädagogische Ziele üben eine informierende, orientierende und aktivierende Funktion aus²⁰. Im Lehrplan nehmen in enger Verbindung mit den Zielen des Kenntniserwerbs und der Fähigkeitsentwicklung die Ziele für das Herausbilden von sozialistischen Überzeugungen, Eigenschaften und Verhaltensweisen einen bedeutenden Platz ein. Wirksam werden sie, wenn sie für einen konkreten Unterrichtsabschnitt und im Hinblick auf die konkrete Situation in der Entwicklung der Schülerpersönlichkeiten und des Klassenkollektivs sowie die örtlichen und zeitlichen Bedingungen präzisiert werden. Eine möglichst klare, differenzierte und detaillierte pädagogische Zielstellung ist von großer Wirksamkeit für die Persönlichkeitsentwicklung und eine notwendige Bedingung für schöpferisches und politisch-erzieherisch wirksames Gestalten des Unterrichtsprozesses. Makarenko stellte fest: „Eine Erziehungsarbeit, die nicht ein klares, detailliertes und in seinen Einzelheiten bekanntes Ziel verfolgt, ist eine unpolitische Erziehungsarbeit.“²¹

Die Ziele, die der Lehrer setzt, orientieren die Schüler darauf, sich im Verlaufe verschiedener geistiger und praktischer Tätigkeiten bestimmte Kenntnisse anzueignen, Lernaufgaben zu lösen, Fähigkeiten auszubilden, Standpunkte und Einstellungen zu vertiefen usw. Der Pädagoge muß sich aber darüber im klaren sein, „was durch diese Tätigkeit in der Persönlichkeit des Schülers überhaupt verändert wird, wie diese Kenntnisse in das Kenntnissystem eingehen und eventuell Voraussetzungen für später anzueignende Kenntnisse schaffen, weil das Aneignen dieser Kenntnisse zum Herausbilden bestimmter Einstellungen und Fähigkeiten beitragen soll, wie das Überwinden bestimmter Schwierigkeiten beim Lösen von Aufgaben die Entwicklung von Willens- und Charaktereigenschaften fördert usw.“²².

Daraus wird deutlich, daß die Ziele, die der Pädagoge verfolgt, nicht identisch sind mit den Zielen, die den Schülern in der Lerntätigkeit gestellt werden. Erfolgreiche Lehrer verstehen es meisterhaft, die Ziele so zu stellen, daß die Schüler sie

20 Vgl. Werner Lindner: Sozialistisches Menschenbild und Erziehungsziel. In „Pädagogik“, Heft 2/1969, S. 117.

21 A. S. Makarenko: Werke. Band V. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1960, S. 113.

22 Joachim Lompscher: Zur psychologischen Analyse der Lerntätigkeit. In „Pädagogik“, Heft 8/1971, S. 745.

als ihre eigenen anerkennen und um ihre Erfüllung ringen. Erst auf diese Weise werden die Ziele entwicklungswirksam, wird die Qualität und Intensität des Lernens wirksam beeinflusst, und die bereits ausgebildeten Persönlichkeitseigenschaften, Kenntnisse und Fähigkeiten werden für den Erwerb neuen Wissens und Könnens und die Weiterentwicklung der Standpunkte und Überzeugungen mobilisiert.

Wenn auch nicht immer für jede Stunde explizit ein erzieherisches Ziel formuliert werden kann, sondern oft nur für mehrere Stunden oder eine ganze Stoffeinheit, so muß sich der Lehrer doch dessen bewußt sein, daß „jede beliebige Unterrichtsstunde tatsächlich einen erzieherischen Kern in sich trägt“²³. Dieser „Kern“ kann bestehen in der ideologischen Bestimmtheit des wissenschaftlichen Inhalts, in der Verknüpfung der Wissensvermittlung mit den persönlichen Erfahrungen der Schüler, in der Verbindung von Rationalem mit Emotionalem, in der Atmosphäre des täglichen Unterrichts.

Klarheit in der pädagogischen Zielsetzung ist darum auch entscheidend, um die Potenzen des Unterrichtsstoffes für die sozialistische Erziehung voll auszuschöpfen. Von seinem Erkenntnis- und Ideologiegehalt gehen die wesentlichsten erzieherischen Wirkungen des Unterrichts aus, da die Aneignung des Inhalts der sozialistischen Allgemeinbildung die entscheidende Grundlage für die Ausbildung des sozialistischen Bewußtseins und Verhaltens, für die Herausbildung der sozialistischen Weltanschauung ist²⁴.

Wenn der Lehrer die ideologischen Bezüge und Schlußfolgerungen logisch aus den objektiven wissenschaftlichen Zusammenhängen und Tatbeständen ableitet, bilden die „erzieherischen Elemente“ einen organischen Bestandteil des Unterrichtsstoffes. Die ideologisch-erzieherische Wirkung des Unterrichtsstoffes ergibt sich nicht aus der äußerlichen Verknüpfung des Inhalts mit erzieherischen Schlußfolgerungen, sondern aus der inneren Einheit und Folgerichtigkeit des Inhalts, aus der akzentuierten inhaltlich-ideologischen Aufbereitung des Unterrichtsstoffes und seiner entsprechenden methodischen Gestaltung. Der Schwerpunkt liegt jedoch eindeutig auf dem Inhalt und damit in seiner Aneignung als Erkenntnisse und Einsichten.

„Die Erziehung ist untrennbar verbunden mit der Erkenntnis, und wenn die Tätigkeit der Schüler, die vom Erzieher organisiert worden ist, schwach ist in ihrem bildenden, schöpferischen, erkenntnistheoretischen Inhalt, dann ist sie auch erzieherisch schlecht.“²⁵

Beim Aufbereiten des Unterrichtsstoffes für seine Vermittlung im Unterrichtsprozeß kommt es darauf an, jene erzieherischen Schwerpunkte und Ansatzpunkte zu erkennen und akzentuiert herauszuarbeiten, an denen, gestützt auf die objektive Logik des jeweiligen Systems wissenschaftlicher Erkenntnisse, unmittelbare Gele-

23 Die Vervollkommnung des Bildungs- und Erziehungsprozesses – eine vordringliche Aufgabe der Schule. (Leitartikel aus der sowjetischen Zeitschrift „Narodnoje Oblasowanije“). In „Deutsche Lehrerzeitung“, Nr. 2/1972, S. 2.

24 Vgl. Allgemeinbildung – Lehrplanwerk – Unterricht. A.a.O., S. 40.

25 Die Vervollkommnung des Bildungs- und Erziehungsprozesses – eine vordringliche Aufgabe der Schule. A.a.O., S. 3.

genheit zur wertenden Bezugnahme auf das gesellschaftliche und persönliche Handeln des Menschen, zur Erarbeitung philosophisch-weltanschaulicher, politischer und moralischer Erkenntnisse und Schlußfolgerungen besteht. Erst eine solche schwerpunktmäßige inhaltlich-ideologische Aufbereitung des Unterrichtsstoffes ermöglicht durch die entsprechende methodische Gestaltung den nachhaltigen Einfluß des Unterrichts nicht nur auf die Erkenntnisgewinnung, sondern auch auf die Ausbildung von sozialistischen Überzeugungen des jungen Menschen²⁶.

In der *Leitung und Gestaltung des Unterrichtsprozesses*, insbesondere in der Auswahl und Anwendung der Unterrichtsmethoden, liegt ein weiterer wesentlicher Bereich der erzieherischen Potenzen des Unterrichts. Entsprechend den Zielen und Inhalten kommt es darauf an, die Erkenntnistätigkeit der Schüler, ihre geistige und praktische Tätigkeit zur bewußten und zielstrebigem Aneignung des Wissens und der Ideologie der Arbeiterklasse so zu leiten und zu gestalten, daß sie für die Erziehung zum sozialistischen Bewußtsein und Verhalten wirksam wird, daß der Erkenntnisprozeß zum Erziehungsprozeß wird.

Ob bewußt oder unbewußt widerspiegelt sich in jeder Unterrichtsmethode das Wesen des gesamten Unterrichts und der ihm zugrunde liegenden ideologischen Auffassungen²⁷. Wahl und konkrete Gestaltung der Unterrichtsmethoden werden von den angestrebten Zielen bestimmt, sind aufs engste mit dem Inhalt verbunden und müssen den Grundpositionen des Unterrichts in der sozialistischen Schule entsprechen.

Daraus ergeben sich bestimmte Forderungen an die Qualität der Unterrichtsgestaltung die – auch wenn sie der Vermittlung eines ganz bestimmten Stoffes dienen – stets auf die *Entwicklung der Persönlichkeit im Ganzen* gerichtet sein müssen. Ein erziehungswirksamer Unterricht verlangt auch, den Eigenwert des methodischen Vorgehens bei den Verwirklichungen der Erziehungsziele zu sehen²⁸. So hängt es stark von der methodischen Gestaltung ab, welche Seiten der Persönlichkeit besonders angesprochen werden, wie das schöpferische und dialektische Denken, das klassenmäßige und parteiliche Herangehen und Werten entwickelt werden usw. Die Methoden – ihre Wahl und ihre konkrete Gestaltung – vermögen in spezifischer Weise zur Erziehung zur Parteilichkeit im Denken und Handeln, zum Verantwortungsbewußtsein, zur Ehrlichkeit und Beharrlichkeit sowie zur Ausbildung des Gedächtnisses der schöpferischen Phantasie und einer sozialistischen Lernhaltung beizutragen. „Wer im Unterricht nicht gelernt hat, bei der Auseinandersetzung mit einer These die Frage ‚Wem nützt das? Nützt es mir, nützt es meinen Eltern, nützt es unserer Gesellschaft, oder nützt es dem Gegner?‘ zu stellen, der wird auch im Leben indifferent, objektivistisch an die Fragen herangehen, nicht vom Klassenstandpunkt aus

26 Vgl. Gerhart Neuner/Friedrich Weitendorf/ Wolfgang Lobeda: Zur Einheit von Bildung und Erziehung im Staatsbürgerkundeunterricht. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1969. S. 20 f.

27 Vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Institut für Didaktik: Wesen und Funktion der Unterrichtsmethoden. (Diskussionsmaterial) Nov. 1971, S. 9.

28 Vgl. Edgar Drefenstedt: Wissenschaftlicher und parteilicher Unterricht. A.a.O., S. 7.

urteilen und handeln. Der Schüler muß also durch die Anlage des Unterrichts selbst in Situationen kommen, in denen er erworbene Kenntnisse und Einsichten verteidigen, für sie eintreten und kämpfen muß."²⁹

Die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts aus erzieherischer Sicht verlangt darum auch, die rationale mit der emotionalen Einwirkung zu verbinden und dazu auch die künstlerischen Möglichkeiten zu nutzen.

Darüber hinaus gewinnt hier die Einheit von fachwissenschaftlichen und pädagogischen Erfordernissen praktische Bedeutung, das heißt, fachspezifische methodische Gestaltung wird eng verbunden mit der Erziehung zu fleißigem und gewissenhaftem Lernen, zu Ordnung und Sauberkeit, zu Genauigkeit, Ausdauer usw.

Das Herausbilden und Festigen solcher Eigenschaften hängt eng mit der *Organisation des Unterrichtsprozesses*, der Gestaltung der Bedingungen für einen erfolgreichen Lernprozeß zusammen. Dazu gehören: feste Ordnung im Ablauf der Unterrichtsstunde, übersichtliche Organisation, einheitliches Vorgehen aller in der Klasse unterrichtenden Lehrer, Einbeziehung der Organe des politisch-organisierten Schülerkollektivs, einen erfolgreichen Unterricht zu sichern usw.

Von besonderer Wirksamkeit ist die bewußte Gestaltung der *sozialen Bedingungen und Beziehungen*. Sie beeinflussen wesentlich die innere Position des Schülers, die Meinungen, Einstellungen und Haltungen, auf die der Erkenntnisprozeß im Unterricht trifft. Von der inneren Position wird die Aufnahmebereitschaft der Schüler positiv oder negativ beeinflusst. Innerhalb der sozialen Beziehungen liegen die erzieherischen Potenzen vor allem in der Vorbildwirkung des Lehrers, seinem Verhältnis zu den Schülern und dem Schülerkollektiv sowie in den Beziehungen der Schüler untereinander. Das Schülerkollektiv ist einerseits eine wichtige Voraussetzung für die erzieherische Wirkung des Unterrichts auf den einzelnen Schüler, und andererseits wirkt der Unterricht durch die Gestaltung der Erkenntnis- und Lerntätigkeit zurück auf die Entwicklung und Festigung des Kollektivs. Ein gut gefügtes Schülerkollektiv, in dem der FDJ beziehungsweise der Pionierorganisation Mitverantwortung für Lernen, Ordnung und Disziplin und die Gestaltung des gesamten Lebens der Schüler übertragen wurde, erhöht den erzieherischen Einfluß des Lehrers beträchtlich. Dabei ist es wichtig, die Forderungen sowohl an den einzelnen als auch an das gesamte Kollektiv zu richten und auch solche Möglichkeiten zu nutzen, die Ziele des Unterrichts mit Perspektiven zu verbinden, die das Kollektiv sich über den Unterricht hinaus stellt.

In der Oberstufe wird der Lehrer seine Führungstätigkeit immer mehr darauf einstellen, in den Schülern Partner beim Erreichen gemeinsamer Ziele zu sehen. Darum gewinnt hier die Begründung der Ziele in gesellschaftlicher und persönlicher Hinsicht und die Einbeziehungen der Schüler in die Planung und ihre Verwirklichung immer mehr an Gewicht. Bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts beachtet der Lehrer die im Kollektiv bestehenden Beziehungen und fördert ihre positive Entwicklung, bezieht die Mitglieder des Kollektivs, insbesondere die Leitungen der Pioniergruppe beziehungsweise der FDJ-Organisation, in die Beratung und Klärung von Problemen

²⁹ Gerhart Neuner/Gerd Stöhr: Der Unterricht – Hauptfeld der Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten. In „Deutsche Lehrerzeitung“, Nr. 51/1966, S. 6.

ein, die die Klasse und den Unterricht betreffen. Er nimmt durch Einschätzungen und Bewertungen Einfluß auf die „öffentliche Meinung“ im Kollektiv und fördert deren positive Entwicklung.

Auf der Grundlage des Kollektivs ist es besser möglich, individuell auf einzelne Schüler einzugehen und sie mit solchen Aufgaben zu betrauen, bei denen sie sich stärker entwickeln und im Kollektiv zur Geltung kommen können. Der Lehrer unterstützt die erzieherische Einwirkung des Kollektivs auf die einzelnen Schüler und lenkt die gegenseitige Hilfe in die richtigen Bahnen. Andererseits unterstützt und fördert er die Entwicklung besonderer Fähigkeiten und Interessen unter den Schülern und sorgt dafür, daß sie das Kollektiv bereichern.

Bei richtiger Förderung und Entwicklung kann das Kollektiv im Unterricht folgende Funktionen erfüllen:

- Einflußnahme des Kollektivs auf Einstellungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen der Schüler;
- gegenseitige Hilfe und Unterstützung unter den Schülern;
- gegenseitige Aktivierung und Stimulierung im Klassenkollektiv;
- Kontrolle und Wertung innerhalb des Klassenkollektivs;
- Unterstützung des Lehrers bei der Unterrichtsorganisation³⁰.

Die aufgezeigten erzieherischen Möglichkeiten des Unterrichts werden vor allem *durch den Lehrer* zur Wirkung gebracht. Sie müssen schöpferisch auf die jeweilige Situation im Unterricht, entsprechend den zeitlichen und örtlichen Bedingungen umgesetzt werden. Vom Lehrer hängt letztlich der Erfolg des Unterrichts im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler ab. Insbesondere die ideologisch-erzieherische Wirksamkeit des Unterrichts ist abhängig von der Lehrerpersönlichkeit, von dem unmittelbaren Kontakt, der zwischen Lehrer und Schülern und dem Schülerkollektiv besteht. Das entscheidende ist dabei die ideologische Position des Lehrers, seine Einstellung und Haltung als sozialistischer Staatsbürger der DDR und die Fähigkeit, diese Position in allen seinen Handlungen zum Ausdruck zu bringen.

Der gute Lehrer vermag eine hohe ideologische Überzeugungskraft auszustrahlen. Aus einer klaren ideologischen Position erwächst auch sein Verhältnis zu den Schülern. Ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schülern, das auf gegenseitiger Achtung beruht, schafft eine offene politische Atmosphäre, in der günstige Bedingungen dafür bestehen, die Schüler selbst in den Prozeß ihrer eigenen Erziehung einzubeziehen.

Im unmittelbaren Kontakt des Lehrers mit den Schülern kommen die bewährten Grundsätze der sozialistischen Erziehung zur Wirkung, wie die Achtung vor der Persönlichkeit des Schülers, das Stellen hoher Forderungen, die Orientierung auf das Positive in der Entwicklung der Schüler.

Die Wirkung dieser Erziehungsmittel ist um so größer, je mehr die Schüler ihren Lehrer achten und je besser der Lehrer den Entwicklungsstand der Schüler nicht

³⁰ Vgl. Günter Scholz: Die Wirksamkeit des Schülerkollektivs im Unterricht. In „Pädagogik“ Heft 1/1971, S. 31 ff.

nur im Hinblick auf Wissen, Können und geistige Fähigkeiten kennt und verfolgt, sondern auch ihre Überzeugungen, Bedürfnisse, Interessen, Motive, Eigenschaften und Verhaltensweisen richtig einschätzen kann. Jeder Schüler, ganz gleich welchen Entwicklungsstand er erreicht hat, verfügt über Eigenschaften und Verhaltensweisen, die wertvoll sind und auf denen man aufbauen kann. Ein Lehrer, der den Schüler nur oberflächlich kennt, wird ihn womöglich nach zufälligen und einseitigen Beobachtungen beurteilen. Auf diese Weise kann er dem Schüler mit Lob, Tadel, Anerkennung und Kritik nicht gerecht werden. Solche oberflächlichen Kontakte lösen nicht selten ungünstige Wirkungen auf die Erziehung der Schüler – insbesondere in der Oberstufe – aus. Auch wenn der Lehrer nur mit wenigen Stunden in der Klasse arbeitet, sollte er danach streben, die Schüler immer besser kennenzulernen, weil er erst dann die Erziehungspotenzen des Unterrichts voll nützen kann³¹. Alle diese Überlegungen zur Erziehungswirksamkeit des Unterrichts sind eingebettet in das Bestreben, die Schule als sozialistische Lern- und Lebensstätte der Kinder und Jugendlichen zu gestalten im Sinne der Forderung von Monosson: „Das gesamte Regime des schulischen und außerschulischen Lebens der Schüler muß die Bedingungen schaffen für die Umwandlung des Wissens in Überzeugungen und das entsprechende Verhalten.“³²

Die Atmosphäre des täglichen Unterrichts, der kameradschaftliche und zugleich achtungsvolle und fordernde Ton zwischen Lehrern und Schülern und im gesamten Schulkollektiv sind der Boden dafür, daß die aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen abgeleiteten ideologischen und moralischen Schlußfolgerungen in die Überzeugungen der Schüler eingehen und zu Maximen des Handelns werden. Die schöpferische Atmosphäre im Schulkollektiv, die von den älteren Schülern in besonderem Maße mitbestimmt und gestaltet wird, sichert und verstärkt die Erziehungswirkung des Unterrichts. Der Unterricht kann und muß zur Schaffung dieser Atmosphäre einen bedeutenden Beitrag leisten.

31 Vgl. Edgar Drefenstedt: Wissenschaftlicher und parteilicher Unterricht. A.a.O., S. 6.

32 E. J. Monosson: Probleme der Erziehung im Prozeß des Unterrichts. Pädagogisches Institut „W. I. Lenin“, Moskau 1968, S. 17 (russ.).

II. Didaktik und Methodik in der sozialistischen Schule

Die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplanwerks und der Unterrichtsprozeß

Der nachfolgende Beitrag ist ein Auszug aus dem 1972 im Verlag Volk und Wissen, Berlin/DDR, erschienenen Werk „Allgemeinbildung – Lehrplanwerk – Unterricht“, ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Gerhart Neuner (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR). Er ist identisch mit Teil 3, 3.1, S. 102–121.

Dem Lehrplanwerk liegt eine einheitliche didaktisch-methodische Konzeption zugrunde, die der Lehrer kennen und bei der Realisierung der Lehrpläne beachten muß. Sie orientiert sich an den Zielen und Stoffen in den Lehrplänen, an der Systematik der Fachlehrgänge und dient dazu, Ziel und Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung durch einen wissenschaftlichen und parteilichen Unterricht in solide Leistungen und wertvoll sozialistische Persönlichkeitseigenschaften aller Schüler umsetzen zu helfen.

Die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplanwerks beruht auf gesicherten marxistisch-leninistischen Grundpositionen vom Unterricht in der sozialistischen Schule. Sie baut auf den besten Erfahrungen der Lehrer, vor allem der pädagogischen Neuerer auf. Es sind neueste Erkenntnisse der Sowjetpädagogik in sie eingeflossen sowie wichtige Ergebnisse der marxistischen Psychologie, soweit sie für die zentrale Planung des Unterrichts von Bedeutung sind. Die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplanwerks berücksichtigt die realen Bedingungen in den Schulen der Deutschen Demokratischen Republik. So entstand eine Konzeption, in der sich theoretisches Anspruchsniveau und reale Einschätzung der gegenwärtigen und künftigen Entwicklung in unserer Schule weitgehend vereinen.

Um die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplanwerks zu verstehen und sich zu eigen zu machen, muß man von den grundsätzlichen Bemerkungen über die Gestaltung des Unterrichts in den Vorworten der Lehrpläne und in anderen schulpolitischen Dokumenten ausgehen, die Ziele, auf die der Unterricht gerichtet ist, in ihrem Niveau, ihren Akzenten und ihren gegenseitigen Zusammenhängen zugrunde legen, den Unterrichtsstoff in seinen Anforderungen an die geistige und körperliche Tätigkeit der Schüler verstehen, die Potenzen des Unterrichtsstoffes für die Persönlichkeitsentwicklung erschließen, die **Begrenzung des Unterrichtsstoffes**, seine Gliederung und Wertigkeit, die **Beziehungen zwischen den Stoffen und Zielen** beachten, die Hinweise auf notwendige **Wiederholungen und Systematisierungen** sowie die organisatorisch-methodischen Hinweise in den Lehrplänen auf die konkrete Planung und Gestaltung des Unterrichts anwenden.

Didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplanwerks und schöpferische Arbeit des Lehrers

1. Wesen der Allgemeinbildung – Vorplanung im Lehrplanwerk – didaktisch-methodische Konzeption

Unterricht wird verstanden als planmäßig gestalteter Prozeß des zielgerichteten Lehrens und Lernens, als Prozeß der systematischen Vermittlung und aktiven Aneignung der Grundlagen der Wissenschaften, als Prozeß der sozialistischen Erziehung¹. „Die entscheidende Grundlage der Bildung und Erziehung im Unterricht ist das neue Lehrplanwerk.“²

Um den Unterricht richtig zu planen und zu gestalten, muß man deshalb immer vom Lehrplanwerk, der ihm zugrunde liegenden Gesamtkonzeption von Allgemeinbildung in der sozialistischen Schule (Kapitel 1), der Planung von Bildung und Erziehung in den Lehrplänen (Kapitel 2) und dem realen Unterrichtsprozeß ausgehen, wie er sich in den einzelnen Schulen auf dieser Grundlage vollzieht. Das Wesen der didaktisch-methodischen Konzeption des Lehrplanwerks muß folglich im Zusammenhang mit der bereits gegebenen Charakteristik der gesamten Lehrplankonzeption gekennzeichnet werden, sich darin einordnen.

Die *sozialistische Allgemeinbildung* ist wesentliche Grundlage für die allseitige Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten (Kapitel 1). Für den Unterricht ergibt sich daraus, die in den Lehrplänen geforderte solide Grundlagenbildung allen Schülern zu vermitteln und dabei auch individuelle Fähigkeiten, Begabungen und Interessen zu fördern. Das didaktisch-methodische Vorgehen muß also, ausgehend vom Ziel der allseitigen Entwicklung, immer darauf gerichtet sein, die vorgesehenen Unterrichtsstoffe in ihrem wesentlichen Gehalt zum inneren Besitz der Schüler zu machen. Die didaktisch-methodische Konzeption ist auf die in den Lehrplänen festgelegten Ziele und Unterrichtsstoffe orientiert. Bei der Planung, im Unterricht selbst, bei Kontrollen und ihrer Auswertung – immer kommt es darauf an, die Lehrplanstoffe gründlich zu durchdenken, ihren wissenschaftlich-ideologischen Gehalt zu erfassen, die darin enthaltenen Fakten, Begriffe, Theorien, Denk- und Arbeitsmethoden, die ideologischen Ideen und Schlußfolgerungen so zu vermitteln, daß sie von den Schülern fest angeeignet und zur Grundlage ihrer weiteren Persönlichkeitsentwicklung werden.

Bei der Kennzeichnung des Wesens der Allgemeinbildung (Kapitel 1) und auch bei der Darstellung der Planung von Bildung und Erziehung im Lehrplanwerk (Kapitel 2) wurde die *Allseitigkeit* in ihrer neuen, durch den realen Humanismus des Marxismus-Leninismus bestimmten Qualität als weitere tragende Idee herausgearbeitet. Der Unterricht ist demnach ein komplexer Prozeß der allseitigen Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten, das didaktische und methodische Vorgehen des Lehrers muß diese Komplexität berücksichtigen. Der Lehrer hat es in den verschiedenen Unterrichtsfä-

chern mit Wechselbeziehungen zwischen dem Erwerb und der Anwendung von Wissen und Können, von Fähigkeiten, Einstellungen, Überzeugungen und Charaktereigenschaften zu tun. Er muß daran denken, daß jeder Schritt im Unterrichtsprozeß auch ein Schritt der Persönlichkeitsveränderung seiner Schüler sein muß, nicht nur ein Schritt der Durchnahme des vorgesehenen Unterrichtsstoffes. Die Beachtung der Dialektik von Aneignung und Entwicklung ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplanwerks ist demnach die Konzeption eines entwickelnden, die allseitige Entwicklung aller Schüler fördernden Unterrichts.

Ausgehend von diesen Grundauffassungen, die in den vorausgehenden Kapiteln und an anderer Stelle³ hinreichend erläutert wurden, werden wir in den folgenden Abschnitten Wesenszüge der didaktisch-methodischen Konzeption des Lehrplanwerks differenzierter erläutern. Ein Wesenszug ist die Herausbildung eines soliden Wissens und Könnens als Grundlinie des Unterrichtsprozesses. Wesentliche Einflüsse auf die Planung und Gestaltung des Unterrichts ergeben sich aus der Linienführung des Lehrplanwerks im ganzen und aus der Systematik der einzelnen Fachlehrgänge.

In den Kapiteln 1 und 2 wurde bereits aus der Gesamtsicht die Forderung nach einer höheren Qualität des Lernens und der Führung des Unterrichts durch den Lehrer abgeleitet. Auch das sind Grundzüge der didaktisch-methodischen Konzeption des Lehrplanwerks. Diese Konzeption schließt die Anwendung bewährter Forderungen ein, die als „Grundpositionen“ oder „Prinzipien“ bekannt sind, deren Anwendung weiterhin von großer Bedeutung ist, wobei einige neue Akzente, die sich aus dem Lehrplanwerk ergeben, zu beachten sind. Wir sind gezwungen, die Wesenszüge der didaktisch-methodischen Konzeption in den folgenden Abschnitten jeweils gesondert darzustellen. In der Unterrichtstätigkeit selbst kommt es jedoch gerade darauf an, sie in ihrem Zusammenhang zu beachten. Darauf gehen wir im letzten Abschnitt ein.

Die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplanwerks wird bei der Realisierung der Lehrpläne ständig weiterentwickelt. Sie ist nichts Starres, Endgültiges. Jeder Lehrer trägt durch seine Arbeit zu ihrer Vervollkommenheit bei. Besondere Beachtung hat dabei das schöpferische Weiterdenken des Lehrers von den Ziel- und Stoffangaben der Lehrpläne zur Gestaltung des Unterrichtsprozesses unter seinen konkreten Bedingungen.

2. Solides Wissen und Können – allseitige Entwicklung der Persönlichkeit

Einer der wichtigsten Standpunkte der sozialistischen Didaktik besagt, daß innerhalb der komplexen Beziehungen im Unterricht der *Prozeß der systematischen Aneignung eines festen, dauerhaften und anwendbaren Wissens und Könnens als Grundlinie des Unterrichts* zu betrachten ist.

1 Vgl. VII. Pädagogischer Kongreß der DDR. Protokoll. Staatsverlag der DDR, Berlin 1970, S. 52.
2 Ebenda, S. 62.

3 Vgl. Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1969, S. 75–83.

Diese Position ergibt sich einmal aus den Anforderungen der sozialistischen Gesellschaft an die Allgemeinbildung; zum anderen ist sie mit den marxistisch-leninistischen Auffassungen von der Struktur der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung verknüpft.

Die Aufgaben zur Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft, wie sie auf dem VIII. Parteitag der SED festgelegt wurden, „*verlangen notwendigerweise, das wissenschaftliche Niveau der Bildung unserer Jugend weiter zu erhöhen, unserer Jugend eine hohe Allgemeinbildung, ein solides Wissen und Können zu vermitteln, ihr Bewußtsein und ihre Moral zu entwickeln*“⁴. Zur didaktisch-methodischen Konzeption des Lehrplanwerks gehört es, der *Wissensaneignung* besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Unter dem Begriff des Wissens werden sehr unterschiedliche Bestandteile zusammengefaßt. Zum Wissen gehören konkrete Vorstellungen und exakte Begriffe mit ihren Merkmalen. Begriffe und Vorstellungen sollen im Prozeß des Unterrichts immer mehr zu einer Einheit verschmelzen, sich gegenseitig tragen und stützen, zu einem System zusammengefaßt werden, wobei die Lehrpläne nicht nur einen Aufbau von „unten nach oben“ (von Einzel- zu Allgemeinbegriffen), sondern auch sozusagen einen Ausbau nach außen und innen vorsehen: Eine Reihe Allgemeinbegriffe wird relativ frühzeitig vermittelt und mit noch wenigen untergeordneten Begriffen verbunden. Es folgt ständig eine Erweiterung durch neue Begriffe unterschiedlicher Wertigkeit wie auch eine innere Differenzierung in untergeordnete Begriffe und weitere Merkmale bei bereits bekannten allgemeinen Begriffen.

Auf der Grundlage von Vorstellungen und Begriffen bauen sich Urteile auf, die – miteinander verbunden – wesentliche Aussagen wissenschaftlicher Theorien umfassen können. Die verschiedenen Theorien werden wiederum fachübergreifend verbunden und zum Teil systematisiert, so daß sich ein einheitliches wissenschaftliches Bild der Welt herausbilden kann.

Diese systemhafte, umfassende Betrachtungsweise muß in ihrer Wertigkeit sicherlich am höchsten eingeschätzt werden; denn sie erlaubt den Übergang zu weltanschaulichen und politisch-moralischen Verallgemeinerungen und Schlußfolgerungen. In dieser Beziehung sind Systematisierungen die Krönung im Unterrichtsprozeß. Das darf jedoch nicht zur Unterschätzung der einzelnen Bausteine, der Vorstellungen und der Begriffe führen. Der Weg zu umfassenden Erkenntnissen ist daran gebunden, in ausreichender Weise lebendige, tiefe und bleibende Vorstellungen zu schaffen, exakte Begriffskennntnis mit sicherer Anwendung und Unterscheidung der Begriffe zu verbinden. Geschieht das nicht, dann bilden sich oft gar keine echten Erkenntnisse heraus. Der Lehrer lebt dann vielleicht in der illusionären Auffassung, die vom Lehrplan verlangten Ziele erreicht zu haben; in Wirklichkeit geben die Schüler aber nur bestimmte Formulierungen wieder, die sie vom Lehrer oder aus dem Lehrbuch übernommen haben.

Nur dann, wenn die Schüler, ausgehend von lebendigen Vorstellungen und unter Nutzung eines Systems von Begriffen, unter Führung des Lehrers durch eigene aktive

4 Honecker, M.: Hohe Bildung für alle Kinder des Volkes „Deutsche Lehrerzeitung“, Nr. 27/1971, S. 3.

Denktätigkeit zu den vom Lehrplan verlangten Erkenntnissen vordringen, bilden sich auch die geistigen Fähigkeiten heraus, die der Schüler im Unterricht und im weiteren Leben braucht. Das gleiche trifft für die Erziehungsaufgaben im Unterricht zu. Der erzieherische Wert des Unterrichts besteht nicht nur darin, daß ideologische Schlußfolgerungen aus der Erkenntnis wesentlicher Zusammenhänge gezogen werden. Die verschiedenen Begriffe spiegeln ja immer eine bestimmte Sicht und parteiiche Wertung der Wirklichkeit wider. Das Arbeiten mit exakten Begriffen kann deshalb die Erziehungswirksamkeit des Unterrichts sehr erhöhen. Was die Vorstellungen betrifft, so ist bekannt, welche Rolle sie, richtig ausgewählt, tief genug zum Erlebnis gebracht, im Unterricht spielen können.

Wissen kann schließlich ganz verschiedene Bereiche umfassen. Den größten Umfang nehmen selbstverständlich die Kenntnisse ein, die zum spezifischen Gegenstand der einzelnen Wissenschaften und Künste gehören, auf die der Inhalt der Allgemeinbildung bezogen ist. Eng verbunden mit diesen „Sachkenntnissen“ verlangen die Lehrpläne jedoch auch Wissen über Lernverfahren, Wissen über gesellschaftliche Normen und Wertungen, die das Bewußtsein und Verhalten der jungen Menschen maßgeblich bestimmen sollen⁵. Hier zeigt sich wiederum die Wechselwirkung zwischen Wissen und Können auf der einen und Wissen und Bewußtsein sowie Verhalten auf der anderen Seite.

Damit die Schüler die geforderten Lerntätigkeiten selbständig und rationell ausführen, damit sie Teilhandlungen zu Fertigkeiten automatisieren können, müssen sie erst einmal das dafür notwendige Wissen erwerben (Wissen über Verfahren) und ihr Können dann wiederum auf unterschiedliches Wissen anwenden und dabei üben.

Damit die Schüler Schlußfolgerungen für ihr persönliches Verhalten ziehen, damit sie sich Wertungen und Standpunkte zu eigen machen können, die für einen sozialistischen Menschen charakteristisch sind, müssen sie Wissen erwerben, Wissen, aus dem solche Normen und Wertungen abgeleitet werden können, aber auch Wissen über Normen und Wertungen selbst, über die wissenschaftliche Ideologie der Arbeiterklasse.

Diese Zusammenhänge müssen bei der Wissensaneignung beachtet werden, um eine hohe Qualität des Wissens im Unterricht zu erreichen. Die Qualität des Wissens hängt ab

- von der fachwissenschaftlichen Exaktheit,
- von der inneren Ausgewogenheit (Vorstellungen, Begriffe, Theorien),
- von der Art seiner Aneignung (der Qualität des Lehrens und Lernens),
- vom Entwicklungsstand des Könnens, mit diesem Wissen zu arbeiten und weiteres Wissen anzueignen.

Darüber hinaus hängt aber die Qualität entscheidend ab von der ideologischen Position des Schülers, die im Wissen selbst ihren Niederschlag finden muß, und vom Niveau der geistigen Entwicklung, das maßgeblich entscheidet, welche Rolle das Wissen in der geistigen Tätigkeit des jungen Menschen tatsächlich spielt.

5 Vgl. Lompscher, J., u.a.: Psychologie des Lernens in der Unterstufe. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1971, S. 43.

3. Linienführung im Lehrplanwerk – Schlußfolgerungen für den Unterrichtsprozeß

Bei der Darstellung der Planung von Bildung und Erziehung im Lehrplanwerk haben wir deutlich gemacht, daß sich durch die Ziele und den Unterrichtsstoff in den Lehrplänen eine bestimmte *Linienführung* ergibt, die die *Aneignung von Wissen und Können, die geistige Entwicklung der Schüler und die Herausbildung ihres sozialistischen Bewußtseins und Verhaltens in ihrer Wechselwirkung* erfaßt. Diese miteinander verbundenen Prozesse werden durch die Lehrpläne nicht bis ins einzelne, sondern nur durch Eck- und Richtwerte (Ziel- und Stoffangaben) bestimmt. In die Vorplanung des Gesamtprozesses der Aneignung des Inhalts der Allgemeinbildung und der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten ist die neue Systematik der einzelnen Fachlehrgänge eingeordnet.

Durch eine solche Vorplanung sind bereits weitgehende didaktisch-methodische Entscheidungen über den Verlauf des Unterrichtsprozesses getroffen. Das didaktische Vorgehen hat einer solchen Systematik zu folgen, wobei unter Berücksichtigung der wesentlichen Komponenten *der Unterrichtsprozeß vom Lehrplan her weitergedacht werden muß* (eine Aufgabe, bei der der Lehrer bis zu einem gewissen Grade von den Unterrichtshilfen unterstützt wird). Um den Vorgaben der Lehrpläne gerecht zu werden, sind folgende Akzente bei der *Planung des Unterrichts* zu beachten:

Der lineare Aufbau der Lehrgänge zwingt zu einer Planung, die einmal das jeweils höhere Anspruchsniveau an die Schüler in Rechnung stellt, zum anderen sichert, daß durch ständige Festigung und Wiederholung das bisher Angeeignete als Fundament für alles weitere Fortschreiten verfügbar gehalten wird. Wenn ähnliche Stoffe ein zweites Mal auftreten, handelt es sich, ausgehend von der Linienführung in den Lehrplänen, um neue Strukturen, neue Akzente und um Stoffe mit einem höheren Anspruchsniveau. Die stärkere Koordinierung der Lehrpläne zwingt dazu, bei der Planung von Unterrichtsstoffen nicht nur auf den Stoff Bezug zu nehmen, der im eigenen Fach bereits behandelt wurde und als geeignete Basis für die Arbeit am neuen Stoff angesehen werden muß. Vielfach werden die Grundlagen durch andere Fächer geschaffen, oder es werden durch das eigene Fach Grundlagen für andere Fächer zur Verfügung gestellt. Didaktisch führt das zu einer Weiterentwicklung der Auffassung, was jeweils unter dem *Ausgangsniveau für die Arbeit am neuen Stoff* zu verstehen ist. Der Blick auf das Ausgangsniveau wird breiter. Er erfaßt nicht nur andere Fächer, sondern auch die Lebenserfahrungen der Schüler, ihre Kenntnisse aus Arbeitsgemeinschaften usw. Zum Ausgangsniveau gehören entsprechend dem erweiterten Stoffbegriff nicht nur Kenntnisse, sondern auch Verfahren, zum Beispiel im Muttersprach- und im Mathematikunterricht, und ideologische Standpunkte, auf denen im weiteren Unterricht aufgebaut werden kann. Eine solche Auffassung vom Ausgangsniveau erfordert wiederum Solidität dessen, was zur Verfügung gestellt wird. Die Sicherung des Ausgangsniveaus muß deshalb mit Kontrollen, mit Festigung und gegebenenfalls mit Wiederholung verbunden sein.

Die neuen Lehrgänge verlangen auch insofern eine veränderte Planung des Unterrichtsprozesses, als in den Lehrgängen neue Wechselbeziehungen zwischen All-

gemeinem und Besonderem, zwischen deduktivem und induktivem Vorgehen, zwischen mehr theoretisch und mehr praktisch betonten Strecken des Unterrichts vorgezeichnet wurden. Im Vergleich zu früheren Lehrplänen erfolgen Verallgemeinerungen (auch die Bildung von Allgemeinbegriffen) in größerer Zahl schon im jüngeren und mittleren Schulalter. Der Weg ist nur in der Hauptrichtung der vom Einzelnen über das Besondere zum Allgemeinen (wobei die umfassendsten Verallgemeinerungen in den Klassen 9 und 10 zu finden sind) angelegt. Gleichzeitig wird aber auch von bereits früher vorgenommenen Verallgemeinerungen wieder zum Besonderen und zum Einzelnen vorangeschritten. Dabei werden Verallgemeinerungen weiterentwickelt, vertieft, differenziert.

Didaktisch-methodisch gesehen, ergibt sich daraus die Aufgabe, das jeweilige Niveau, auf dem bestimmte Probleme behandelt werden, exakt zu erfassen. Weiterhin hat das Konsequenzen für den Lernprozeß, der keineswegs immer nach dem Schema „Fakten – Verallgemeinerungen“ erfolgen muß, sondern oft auch als Anwendung, Spezifizierung und Konkretisierung von allgemeinen Kenntnissen, Fähigkeiten und Überzeugungen durchzuführen ist. Überhaupt ergibt die Linienführung der Lehrpläne eine starke Hinwendung zum Anwenden des bereits Gelernten. Die Betrachtungsweise „Arbeit am neuen Stoff – Festigen – Anwenden“ bedarf insofern einer Ergänzung, als dieses Anwenden in vielen Fällen bereits wieder bei der Arbeit am neuen Stoff erfolgt.

Damit hängen die Veränderungen im Verhältnis von induktivem und deduktivem Vorgehen zusammen. In den Lehrplänen ist im Vergleich zu früher viel häufiger der deduktive Weg zur Erkenntnis (direkt oder indirekt) vorgezeichnet. Deduktives Vorgehen verlangt didaktisch-methodisch eine exakte Klärung der theoretischen Ausgangspositionen und ein Bewußtmachen der Ableitung. Um der Gefahr eines theoretisch einseitigen Unterrichts zu entgehen, ist es gerade beim deduktiven Vorgehen notwendig, im Prozeß der Erkenntnis (wenn auch nicht am Anfang) ausreichend lebendige Vorstellungen zu reaktivieren oder zu schaffen. Was die Induktion betrifft, so muß man vermeiden, daß der Lehrer induktiv vorgeht, die Schüler aber „blind“ lernen. Induktives (oder wechselnd deduktiv-induktives) Vorgehen ist für die geistige Entwicklung der Schüler weiterhin bedeutsam. Dieses Vorgehen muß den Schülern jedoch als allgemeine Methode der Erkenntnis genauso wie die Deduktion bewußtgemacht werden.

Die Linienführung in den Lehrplänen verlangt eine bestimmte Wechselwirkung zwischen mehr theoretischen und mehr praktischen Aufgaben. Das ist in den einzelnen Fächern unterschiedlich. Bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts sind diese Beziehungen sorgfältig zu beachten. Jede betont theoretische Tätigkeit braucht zu ihrer Sicherung praktisches Tun, praktische Bewährung im Unterricht und außerhalb des Unterrichts. Jede betont praktische Tätigkeit braucht, um ein ausreichendes Niveau zu erreichen, theoretische Begründung.

Insgesamt kann man aus der Linienführung in den Lehrplänen für das didaktisch-methodische Denken der Lehrer folgern, daß die Planung und Gestaltung der Unterrichtsstunde mit einer langfristigen Betrachtung umfassender Prozesse der Entwicklung der Persönlichkeit im Unterricht verbunden werden muß.

Die auf kleinere Einheiten bezogenen Ziele müssen sich in langfristige Ziele einordnen, ihrer schrittweisen Realisierung dienen. Das gleiche gilt für die Einordnung des Einzelstoffes in die stofflichen Zusammenhänge des ganzen Lehrgangs und schließlich des Systems der Unterrichtsfächer überhaupt. Ein solches Denken macht die Planung des Lehrers großzügiger, er erfährt im Kleinen das Große, hat immer den Gesamtlehrgang und seine Einordnung in das Ganze der sozialistischen Allgemeinbildung und dabei die Gesamtentwicklung der Schüler im Auge.

Das bedeutet auch, daß dem Schüler nicht nur kurzfristige, sondern auch langfristige Ziele zu stellen sind. Er muß die Beziehungen zwischen den Stoffen erfassen und muß das Grundlegende immer weiter ausbauen, indem er es stets auf neue Stoffe anwenden lernt. Nur bei einer solchen Zielorientierung und bei einer Arbeit am Stoff, die das Wesentliche und Durchgängige, das Systembildende *deutlich* macht, wird das Einzelwissen und -können nach großen Ideen geordnet und zusammengefaßt.

Eine solche Aufgabe verlangt, daß der Schüler den Unterrichtsstoff nicht nur schlechthin aufnimmt, sondern daß er ihn sich aktiv erwirbt. Ein entwicklungs-fördernder Unterricht, der die sozialistische Persönlichkeit zum Ziel hat, verlangt, den Schüler zu aktivieren. Die Tätigkeit des Schülers muß dabei den inneren Bedingungen seiner Entwicklung entsprechen. Hierzu gehören die Gesamtheit der Kenntnisse und Fertigkeiten, der Fähigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen, Motive, Charaktereigenschaften sowie der jeweils aktuelle psychische und physische Zustand⁶. Hat der Lehrer sich stets an der Linienführung im Lehrplan orientiert, so treffen neue Anforderungen auf eine Reihe günstiger innerer Bedingungen. Beispielsweise sind die Kenntnisse des Schülers geordnet, seine ideologische Position ist klarer, der Schüler erkennt besser die „Leerstellen“, das, was ihm zur Vervollständigung seines Wissens noch fehlt, er hat ein ausgebildeteres Erkenntnisstreben und anderes mehr. Das Lehrplanwerk verlangt also nicht nur eine höhere Qualität des Lernens aller Schüler; es schafft dafür auch günstige Voraussetzungen.

4. Höhere Qualität des Lernens aller Schüler

Es gehört von jeher zur Charakteristik des Unterrichts in der sozialistischen Schule, daß in jeder Unterrichtsstunde intensiv gelernt wird. Auf dem VII. Pädagogischen Kongreß wurde mit Nachdruck herausgearbeitet, daß es in den nächsten Jahren um eine *neue, höhere Qualität des Lernens aller Schüler geht*. Die Forderung nach einer hohen Qualität des Lernens aller Schüler ergibt sich, wie wir im Kapitel 1 nachgewiesen haben, gesetzmäßig aus den gesellschaftlichen Anforderungen, die in der sozialistischen Allgemeinbildung und der damit verbundenen Zielsetzung der allseitigen Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten ihren objektiven Ausdruck fanden.

Der VII. Pädagogische Kongreß setzte, ausgehend von den Aufgaben nach Einführung der neuen Lehrpläne, einige Akzente, auf die wir hier eingehen wollen, ohne dabei alle Probleme des Lernens der Schüler, die in der Literatur dargestellt werden, zu wiederholen. Der Kongreß stellte fest: „*Es geht um eine neue Qualität des Lernens,*

6 Vgl. ebenda, S. 31.

darum das Lernen als aktive, von hoher Bewußtheit getragene, schöpferische und produktive Tätigkeit zu organisieren.“⁷

Die marxistisch-leninistische Pädagogik und Psychologie gehen davon aus, daß der Mensch nicht nur Objekt der Umwelteinwirkungen, sondern auch aktives Subjekt ist, daß die Umwelt verändernd beeinflußt. Aus dieser Sicht hat die **Tätigkeit**, das **Tätigsein**, das **Einwirken**, das **Auseinandersetzen** eine so große Bedeutung, nicht nur im allgemeinen Lebensprozeß, sondern auch im Unterricht der heranwachsenden Generation.

Diese Konzeption wird jedoch manchmal vereinfacht verstanden, etwa derart, als ob bestimmte, mehr äußerlich gesehene Tätigkeiten (der Schüler zeichnet eine Skizze, er liest einen Text, er führt Protokoll beim Experimentieren) jeweils automatisch bestimmte Veränderungen beim Schüler nach sich zögen. Der Begriff der aktiven Tätigkeit betrifft nicht nur die Ausführung dieser oder jener Handlung. Die Tätigkeit muß den jungen Menschen in seiner ganzen Persönlichkeit in Anspruch nehmen und aktivieren, nicht nur diese oder jene Seiten, sondern alle seine Wesenskräfte, natürlich konzentriert auf die Aufgabe, die unmittelbar vor ihm steht.

Entscheidend für den Lehrer ist dabei die Grundeinstellung zum Schüler⁸. Betrachtet er ihn lediglich als Objekt seiner Maßnahmen, dann interessiert ihn, wie der Schüler den Stoff aufnimmt: Er sorgt dafür, daß er aufnahmebereit und diszipliniert ist, daß er das Gelernte in guter Form mit eigenen Worten wiederzugeben in der Lage ist. So wichtig auch diese Betrachtungsweise ist, sie reicht nicht aus. Der Schüler muß als aktives Subjekt im Unterricht wirksam werden, muß seine Kräfte mobilisieren, zielstrebig seine Kräfte einsetzen und entwickeln, voller Erkenntnisdrang sein, nicht nur bei besonders interessanten Stoffen, sondern bei allen Aufgaben seine Aktivität beweisen.

Die aktivsten Schüler sind nicht immer die bequemsten. Selten bekommen sie die besten Verhaltensnoten. Sie fragen, streiten, sind unzufrieden, wenn es nicht vorangeht. Natürlich muß der aktive Schüler zur Disziplin erzogen werden. Aber Disziplinieren darf nicht dahin führen, ihn allmählich auszubrennen, müde werden zu lassen. Im Gegenteil: Alle Schüler müssen zu *innerer Aktivität* (nicht: äußerer Geschäftigkeit) erzogen werden. Ein Symptom dafür, daß es in dieser Richtung noch viel zu tun gibt, ist das seltene Vorkommen von echten Schülerfragen im Unterricht.

Aktivität entsteht nicht von selbst. Erste Voraussetzung dafür ist eine interessante, systematische, die Schüler fordernde Unterrichtsgestaltung. Nur in einem solchen Unterricht ist es möglich, die in den Schülern steckenden Kräfte zu aktivieren. In einem langweiligen, oberflächlichen, wenig systematischen Unterricht werden diese Kräfte gehemmt.

Die Triebkräfte zum aktiven Lernen werden entwickelt, wenn die Schüler entsprechend der Einheit und dem Kampf Gegensätze ständig tiefer die Übereinstimmung zwischen der sozialistischen Gesellschaft, ihren Anforderungen an den jun-

7 VII. Pädagogischer Kongreß der DDR. Protokoll. A.a.O., S. 52.

8 Vgl. Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. A.a.O., S. 88.

gen Menschen und deren persönlichen Wünschen, Hoffnungen, Motiven und Bedürfnissen begreifen, wenn im Unterricht durch Ziel- und Problemeinstellungen, durch Aufträge und Aufgaben immer wieder höhere Anforderungen gestellt werden, wenn damit der *Widerspruch zwischen Anforderungen und erreichtem Stand* bewußtgemacht wird. Auf der Basis der prinzipiellen Übereinstimmung zwischen den Anforderungen und den persönlichen Bedürfnissen können solche Widersprüche, da sie die Kräfte der Schüler herausfordern, sie aktivieren, zu Triebkräften werden, können sie das Bedürfnis der Schüler zum Lernen, das Bedürfnis nach innerer Aktivität ständig fördern. Neben dem Bewußtmachen des Widerspruchs, neben dem Aufgeben, Anregen, Beauftragen usw. hat auch die Wertung des Erreichten durch die Lehrer und das Klassenkollektiv große Bedeutung für die Aktivierung der Schüler. Wenn der Schüler alle seine Kräfte einsetzt, nach hohen Leistungen strebt, möchte er auch die Gewißheit erhalten, voranzukommen, sich nicht vergeblich angestrengt zu haben. Dabei kommt es auf zweierlei an: Daß er seine Leistungen und Möglichkeiten realistisch einschätzt, zugleich aber in seinem Streben nach Entwicklung und Einsatz aller seiner Kräfte ständig bestärkt wird. Einseitiges Lob sowie einseitiger Tadel schaden dieser Aufgabe. Eine Standardisierung dieses Verhältnisses ist unmöglich. Man muß als Lehrer die reale Situation, den Entwicklungsstand des Schülers, seine psychischen Besonderheiten kennen, richtig einschätzen und daraus das richtige Wort zur rechten Zeit, den Auftrag, die Anerkennung, aber auch die Kritik, die Enttäuschung (wenn notwendig) zum Ausdruck bringen, sich immer nur von einem Gedanken leiten lassen: Wie kann ich diese junge Persönlichkeit in ihrem gesunden Streben nach Vorankommen, nach hohen Leistungen unterstützen, wie kann ich alle ihre Kräfte aktivieren, alles Hemmende in ihr selbst und in den Bedingungen ihrer Entwicklung beseitigen?

Damit ist offensichtlich, wie sehr die Forderung nach Aktivierung mit der Forderung nach Erhöhung der **Bewußtheit der Schüler bei ihrem Lernen** verbunden ist.

Wir fordern vom Schüler bewußtes Lernen, bewußte gesellschaftliche Tätigkeit, bewußte Disziplin. Erziehung zum bewußten Lernen und Entwicklung des sozialistischen Bewußtseins der Schüler stehen in engem Zusammenhang. In dem Maße, wie der Unterricht im Sinne der Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie in ideologisch-erzieherischer Hinsicht wirksam wird, wie sich sozialistische Überzeugungen, Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen herausbilden, je höher auch das Bildungsniveau und der Erfahrungsschatz der Schüler sind, entstehen günstigere Voraussetzungen für die Erziehung zum bewußten Lernen. Je bewußter die Schüler lernen, um so schneller und tiefer eignen sie sich wiederum auch wissenschaftlich begründete Überzeugungen, die wissenschaftliche Ideologie der Arbeiterklasse, an.

Eine hohe Bewußtheit beim Lernen entsteht und entwickelt sich durch ständige Vertiefung der *Einsichten* des Schülers in die Notwendigkeit des Lernens, in die Aufgaben, die ihm das Leben im Sozialismus stellt, eine ständig fester und begündeter werdene *Motivierung* des Lernens als einer gesellschaftlichen Pflicht, als des entscheidenden Auftrags der Arbeiterklasse, der sozialistischen Gesellschaft an die

junge Generation, ein ständiges Festigen der *Haltung* beim Lernen, der *Einstellung* zum Lernen.

Große Bedeutung für die Erziehung zur Bewußtheit beim Lernen hat die *Organisation des Lernprozesses* selbst. Er muß zielorientiert verlaufen; die Aufgaben müssen aus der Sicht der Anforderungen der sozialistischen Gesellschaft an den jungen Menschen und der Linienführung des Lehrplans begründet werden; der Lernprozeß muß dem Schüler in seiner Logik und mit seinen wichtigsten Schritten und Verfahren bewußtgemacht werden; die Erziehung zur Bewußtheit muß mit der Erziehung zum ehrlichen und disziplinierten Lernen eng verbunden werden; die Bewußtheit des Lernens muß bei Beurteilungen (durch Lehrer, Klassenkollektiv) eine hohe Wertschätzung erhalten.

Ein ganz wichtiger Faktor ist dabei die Kinder- und Jugendorganisation. „*Die FDJ-Grundorganisationen und Pionierfreundschaften sollen ihr Leben so organisieren, daß in allen Schulen eine Atmosphäre des freudigen, schöpferischen, disziplinierten und bewußten Lernens entwickelt wird.*“⁹ In den für die Altersstufen gestaffelten Aufträgen wurden konkrete Aufgaben festgelegt. Im Auftrag an die *Thälmann-Pioniere* heißt es unter anderem: „*Gutes und diszipliniertes Lernen – das ist Euer wichtigster Beitrag für die Stärkung unserer Deutschen Demokratischen Republik. Jeder soll wissen, warum und wofür er lernt.*“¹⁰ Es werden dann konkrete Forderungen gestellt: Jeder soll sein Bestes geben, keiner darf faulenzen, man soll sich gegenseitig helfen, alle sollen darüber wachen, daß keiner den Unterricht stört. Feste des Lernens und Lernkonferenzen sollen die Möglichkeit geben, Ergebnisse festzustellen und Probleme zu erörtern, usw.

Ein weiterer Faktor besteht in der Verbindung von Lernen und Arbeit, der Verbindung mit dem sozialistischen Leben überhaupt, besteht in der Vorbildwirkung von Erwachsenen, vor allem von Arbeitern und Genossenschaftsbauern. Die Schüler müssen dabei allmählich begreifen, daß bewußtes Handeln zum Wesenszug des Menschen in der sozialistischen Gesellschaft gehört.

Produktivität des Lernens und *Schöpfungertum* sind wiederum mit Aktivität und Bewußtheit eng verknüpft. Es geht nicht um Schöpfungertum an sich, sondern um produktive, schöpferische Leistungen im Dienste der gesellschaftlichen Aufgaben, des sozialistischen Kollektivs.

Jeder gesunde Schüler ist zu schöpferischen Leistungen befähigt: Zuweilen herrscht noch die Auffassung, bestimmte Schüler seien zu produktiven, andere lediglich zu re-produktiven Leistungen in der Lage. Man ist dann zufrieden, wenn ein Teil der Schüler gerade das Reproduktive noch bringt, so daß sie immerhin versetzt werden können. Das neue Lehrplanwerk orientiert aber auf das produktive, schöpferische Lernen *aller* Schüler. Das erfordert die Einstellung und Haltung beim Lehrer, in allen Schülern auch die Potenzen des Schöpferischen zu sehen, ihnen im Unterricht

9 Die Aufgaben der Leitungen der FDJ und der Freundschaftspionierleiter zur Verwirklichung des FDJ-Pionierauftrages im Schuljahr 1971/72. In „Pionierleiter“, Juni 1971, S. 5.

10 Ebenda, S. 30.

Gelegenheit zu geben, produktiv mitzudenken, Aufgaben zu lösen, Vermutungen auszusprechen und zu überprüfen, Schlußfolgerungen zu ziehen, Wertungen vorzunehmen usw. Das erfordert, dabei behutsam und differenziert vorzugehen, jedem Forderungen zu stellen, die er mit Anstrengung erfüllen kann, die ihm helfen, seine Kräfte zu entdecken und zu entwickeln.

Damit der Schüler produktiv sein kann, muß der Unterricht für ihn Aufgabencharakter haben, muß ihn in immer neue Situationen stellen und ein vielseitiges Lernen fördern. Bestehen die Aufgaben in bestimmten Situationen (so, wie es Ziele und Stoff verlangen) mehr im Mitdenken bei dem, was dargeboten wird, muß der Schüler in anderen Situationen darüberhinaus eigene Ansichten formulieren, begründen, verteidigen (z.B. in Diskussionen), muß er Hypothesen aufstellen, sie überprüfen, Schlußfolgerungen ziehen, ist er Entdecker oder Erfinder, auf der Suche und auf dem Wege nach neuen (zumindest für ihn neuen) Lösungen.

Neben dieser Vielseitigkeit und dem ständigen Anregen zum Denken, Grübeln und Suchen ist für die Führung des Unterrichts durch den Lehrer wichtig, daß er Produktivität mit Reproduktivität in der richtigen Weise verbindet. Das Schöpferische entsteht nicht aus sich selbst; es verlangt solide, sachliche Kenntnisse, die sich die Schüler fest und dauerhaft aneignen müssen. Der Lehrer muß also seine Führungsaufgaben darauf einrichten, die neue Qualität des Lernens bei allen seinen Schülern herauszubilden.

5. Anforderungen an die Führung des Unterrichts durch den Lehrer

Das Lehrplanwerk stellt neue Anforderungen an die Führungstätigkeit des Lehrers, bietet aber zugleich neue Möglichkeiten, das Lernen der Schüler und den Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung sicher und zielstrebig zu leiten.

Der Lehrer ist für alles, was im Unterricht geschieht, direkt und unmittelbar verantwortlich: Er ist für die gesellschaftlich notwendigen Ergebnisse in der geforderten Qualität verantwortlich, er muß das Zustandekommen der Ergebnisse steuern und beobachten; er muß das schrittweise Vorgehen sichern und die notwendigen Schwerpunkte klar herausheben, er muß das Anforderungsniveau systematisch steigern, dabei auf Vorhandenem aufbauen, dieses festigen und gleichzeitig weiterführen. Er muß bei alledem die Erfahrungen und Probleme der Schüler berücksichtigen, aktuelle Ereignisse in die Unterrichtsarbeit einbeziehen usw. usf. Dabei kommt es stets darauf an, einen „realistischen Blick“ zu haben, das heißt das erreichte Niveau einzelner Schüler und des Klassenkollektivs und dessen Ursachen nüchtern und sachlich einzuschätzen (Leistung, Verhalten, Einstellungen, Gewohnheiten, individuelle und kollektive Entwicklung), mit anderen Lehrern das Vorgehen abzustimmen, die Arbeit der Pionier- und FDJ-Organisation für den Unterricht zu nutzen, sich mit den Eltern zu beraten und anderes mehr.

Diese Anforderungen sind nicht bis ins Detail im Lehrplan ausgewiesen, aber sie ergeben sich gleichsam aus dem Lehrplan, aus dem komplexen Ziel der Persönlichkeitsentwicklung. Führung muß immer auf die Entwicklung der Persönlichkeit als Ganzes gerichtet sein.

Der Lehrer hat eine Reihe relativ festumrissener Aufgaben zu erfüllen. Er hat die Aufgabe, den Unterricht zu **planen**. Da im Lehrplan der Unterrichtsprozeß weitgehend vorgeplant ist, erhält der Lehrer bereits eine sehr genaue Orientierung. Er kann sich darauf konzentrieren, die tatsächliche Prozeßgestaltung unter seinen konkreten Bedingungen detailliert vor auszudenken. Voraussetzung hierfür ist das tiefe Verständnis des Lehrplans; denn seine schöpferische Tätigkeit soll ganz auf die Erfüllung des Lehrplans gerichtet sein, sie soll dazu dienen, die Konzeption des Lehrplans unter den jeweiligen konkreten Bedingungen zu verwirklichen. Bei der Unterrichtsplanung konkretisiert der Lehrer die Lehrplanziele; er überlegt ihre Umwandlung in Zielstellungen für seine Schüler; er gliedert den Unterrichtsstoff weiter auf und trifft relativ genaue Feststellungen hinsichtlich des didaktisch-methodischen Weges, auf dem die Schüler die Unterrichtsziele erreichen sollen. Die reale Einschätzung des Entwicklungsstandes seiner Klasse und einzelner Schüler, insbesondere der erzieherischen Situation, spielt hierbei eine wesentliche Rolle. Bei der Planung des Unterrichts nutzt der Lehrer die Unterrichtshilfen und andere Materialien. Er überlegt den Einsatz von Unterrichtsmitteln und die Möglichkeiten, den Unterricht lebensbezogen und politisch aktuell zu gestalten.

Der Lehrer hat die Aufgabe, den *Unterrichtsstoff* zu **vermitteln**. Die objektiv begründeten Ziele und Inhalte der sozialistischen Allgemeinbildung werden von ihm umgesetzt. Er vermittelt den Reichtum des Bildungsgutes, den Reichtum von Werten, die unsere Gesellschaft auszeichnen. Er ist derjenige, der den jeweiligen wissenschaftlichen Gegenstand, in den die Schüler im Laufe der Schulzeit eindringen sollen, beherrscht; er verfügt über große Lebenserfahrungen. Durch Vortrag, Erläuterungen, Hinweise und Demonstrationen verwirklicht er die Verbindung des Unterrichts mit dem sozialistischen Leben (vor allem unter dem Blickwinkel seines Faches) und hilft mit an der Ausprägung eines wissenschaftlichen Weltbildes.

Das Lehrplanwerk verlangt, die *Lerntätigkeit der Schüler zuverlässig zu steuern*. Der Lehrer muß die zum Erreichen der Lehrplanziele notwendigen Aufgaben und Probleme stellen und den Schülern Aufträge erteilen. Er übermittelt die notwendigen Instruktionen zur Bewältigung der Lehrplananforderungen. Er überwacht die Lernergebnisse und beeinflusst ständig den Prozeß ihres Zustandekommens. Zu diesem Zweck sorgt er für Zielklarheit der Schüler (Orientierung auf langfristig und kurzfristig zu erreichende Ziele entsprechend der Linienführung im Lehrplanwerk) und dafür, daß die Schüler durch eigene theoretische und praktische Tätigkeit das Ziel bewußt ansteuern. Der Lehrer motiviert das Lernen der Schüler und weckt ihre Lernbedürfnisse. Er greift ständig in den Lernprozeß ein, indem er die Schüler stets erneut am Ziel orientiert, sie auf mögliche Schwierigkeiten hinweist, Erläuterungen und Hinweise gibt, Wesentliches hervorhebt, Zusammenfassungen gibt usw. Er macht den Schülern die Methoden des Lernens bewußt und steuert und beobachtet ihre zweckentsprechende Anwendung und in wachsendem Maße gewohnheitsmäßige Ausführung.

Der Lehrer hat die Aufgabe, das Lernen der Schüler zu **kontrollieren**, zu **bewerten** und dabei die Schüler auch zunehmend zu korrekter und kritischer *Selbsteinschätzung* zu befähigen. Der Lehrer muß daher das Ausgangsniveau der Schüler

real einschätzen. Er braucht möglichst genaue Informationen über den Verlauf des Lernprozesses und etwaige Störungen. Er muß die Ursachen dieser Störungen feststellen und oft sehr rasch Entscheidungen treffen, um sie zu beheben. Je genauer der Lehrer über Ergebnisse des Lernens und den Prozeß des Zustandekommens einer Leistung informiert ist, um so zuverlässiger kann er das Lernen steuern, um so treffsicherer können seine Maßnahmen sein. Diese Aufgabe des Lehrers schließt aber nicht nur die rein sachliche Feststellung und die ebenso sachliche Festlegung der weiteren Schritte im Lernprozeß ein, sondern auch das aufmunternde Wort, das anregende Lob, die taktvolle, aber konsequente Kritik.

Der Lehrer hat die Aufgabe, den **Unterricht voll zu einem Erziehungsprozeß werden zu lassen**. Obwohl diese Aufgabe untrennbar mit all den genannten in Verbindung steht, muß sie doch noch einmal besonders hervorgehoben werden. Der Lehrer erfüllt seine Erziehungsaufgabe, indem er, ausgehend von den Lehrplanzielen, die erzieherische Wirkung des Unterrichtsstoffes voll für seine Schüler erschließt. Er hebt die erzieherischen Schwerpunkte klar hervor und trägt dafür Sorge, daß hier auch der größte didaktisch-methodische „Aufwand“ betrieben wird und die Schüler zu hoher innerer Aktivität, zu lebhaftem Engagement angeregt werden. **Er sorgt bewußt und zielstrebig für die systematische Vertiefung und Fundierung ideologischer Grundüberzeugungen** des sozialistischen Staatsbürgers. Der Lehrer **erzieht die Schüler zu Verhaltensweisen**, wie sie der Moral der Arbeiterklasse entsprechen. Er hält sie dazu an, klare Standpunkte zu beziehen, sich mit feindlichen und fehlerhaften Argumenten auseinanderzusetzen und im Unterricht, in der Pionier- und FDJ-Organisation, in Situationen des täglichen Lebens diesen Standpunkten entsprechend parteilich zu handeln.

Der Lehrer stützt sich auf das Kollektiv und entwickelt das Kollektiv. Er sichert – gemeinsam mit dem Kollektiv – Ruhe, Ordnung und Disziplin. Er nutzt das Kollektiv für die Entwicklung einer schöpferischen Lernatmosphäre, für die Ausbildung von Kritik und Selbstkritik.

Der Lehrer sieht in seinen Schülern die zukünftigen sozialistischen Staatsbürger. Er behandelt sie mit Achtung und stellt hohe Forderungen an sie, wobei er ihnen gleichzeitig hilft, diese Forderungen zu erfüllen. Der Lehrer geht an alle Aufgaben parteilich heran. Zu wichtigen politisch-ideologischen Problemen, zu wesentlichen aktuellen Ereignissen nimmt er persönlich Stellung und läßt die Schüler nie im Zweifel über seine Haltung. Der Lehrer ist Funktionär des sozialistischen Staates und stellt das vor seinen Schülern stets unter Beweis.

Der Lehrer hat die Aufgabe, seinen Unterricht zu **analysieren**. Mit Hilfe einer kritischen Rückschau auf den Unterrichtsprozeß muß der Lehrer klar sondieren, welche Ziele erreicht wurden und in welcher Qualität, welche Lücken eventuell noch vorhanden sind, welches methodische Vorgehen sich bewährt hat, welche Schlüsse insgesamt daraus zu ziehen sind usw. Eine kritische Analyse seines Unterrichts ist auch für die Persönlichkeit des Lehrers selbst wichtig: Sie hilft ihm, seine eigenen Stärken und Schwächen besser zu erkennen, ermöglicht eine zielstrebige Arbeit an sich selbst, läßt seinen Unterricht dadurch erfolgreicher werden, was wiederum seine Befriedigung in der Arbeit und seine Freude am Beruf verstärkt.

6. Von der Vorplanung im Lehrplan zur Unterrichtsgestaltung unter Beachtung der konkreten Bedingungen

Da die didaktisch-methodische Konzeption in ihren Grundzügen in den Lehrplänen selbst zum Ausdruck kommt, ist es notwendig, bei der Planung des Unterrichts immer wieder erneut von den Formulierungen des Lehrplans auszugehen, sie mit dem Blick auf die Gestaltung eines wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts gründlich zu lesen und zu durchdenken.

Dabei ist zu beachten, daß der Unterrichtsprozeß in den Lehrplänen, wie bereits dargestellt, nicht in seinem konkreten Verlauf vorgezeichnet ist. Die Umsetzung der Lehrplanforderungen in die Planung und Gestaltung des realen Unterrichtsprozesses, das Weiterdenken von den „Eckwerten“ des Lehrplans bis hin in alle Feinheiten einer lebendigen, interessanten, vielseitigen Unterrichtsgestaltung – gerade das ist eine große schöpferische Aufgabe für den Lehrer, wobei ihm Unterrichtshilfen, Unterrichtsmittel, der gegenseitige Erfahrungsaustausch, Beispiele in Zeitschriften und Vorträgen Anregung und Unterstützung geben.

Schöpferisch ist diese Aufgabe vor allem dadurch, daß – ausgehend vom Lehrplan – alle wesentlichen Komponenten des Unterrichtsprozesses in ihren wechselseitigen Beziehungen gesehen und in konstruktiver Weise bei der Planung und Gestaltung zusammen- und ineinandergefügt werden müssen. Das Wichtigste ist dabei die *Sicht auf den Lern- und Entwicklungsprozeß der Schüler*.

Als Lehrer liest man deshalb den Lehrplan immer schon unter der Sicht auf die Schüler, mit denen man das neue Stoffgebiet behandeln, deren Entwicklung man an diesem Stoff fördern will. Man überlegt vor allem, welches Wissen die Schüler bereits besitzen, auf welchen Gebieten und bei welchen Schülern Unsicherheiten bestehen, welche ideologisch-moralischen Standpunkte relativ gefestigt sind, in welchen Fragen es Unklarheiten oder Unsicherheiten gibt, welches Können, welche Lerngewohnheiten vorausgesetzt werden können, worauf es bei ihrer Weiterentwicklung ankommt usw.

Man liest den Lehrplan auch schon unter der Sicht der realen Bedingungen und Möglichkeiten: Wieviel Zeit steht zur Verfügung, welche Unterrichtsmittel kann man einsetzen, welche Raumausstattung ist vorhanden, wo kann man stoffliche Details finden, um den Unterricht interessant und wirksam zu gestalten? Wie kann man Schüler in die Vorbereitung des Unterrichts einbeziehen, welche örtlichen oder aktuellen Beziehungen kann man herstellen usw.?

Schließlich liest man den Lehrplan unter der Sicht des eigenen Könnens, der eigenen Erfahrungen, der Auswertung fachwissenschaftlicher und pädagogischer Literatur: Was hat man bereits ausprobiert (an diesem Stoff oder an ähnlichen Stoffen), was war davon erfolgreich, welches methodische Instrumentarium steht zur näheren Prüfung zur Verfügung, welche neuen Wege müßte man einmal ausprobieren usw.?

Aus dieser Sicht muß *von den Lehrplanforderungen her weitergedacht werden*. Das betrifft in erster Linie die Ziele und Stoffe im Unterricht. Bei der Umsetzung der Lehrplanforderungen in den (zuerst geplanten, dann gestalteten) realen Unterrichtsprozeß werden die vorgegebenen Ziele

– in sich weiter aufgegliedert,

- zur genaueren Aufdeckung der Potenzen des Stoffes (für die gesamte Entwicklung der Schüler) genutzt,
- als Mittel der genaueren Begrenzung, der Schwerpunktbildung im Stoff verwendet,
- in Zielorientierungen für die Schüler und das Schülerkollektiv umgewandelt.

Der **Unterrichtsstoff** muß, ausgehend von den Zielstellungen, weiter aufgegliedert, auf die einzelnen Stunden verteilt, er muß auf das Wesentliche begrenzt werden. Die fachwissenschaftlichen Grundlagen sind zu prüfen, zu verarbeiten; interessante Beispiele, Details, Kommentare, Veranschaulichungen usw. sind auszuwählen und einzuordnen. Der Stoff ist also zu komplettieren und aufzubereiten.

Die weitere Gliederung des Unterrichtsstoffes führt dann bereits weitgehend zur Planung des *Lernprozesses der Schüler*:

- die Stoffe **werden in solche Teile zerlegt**, wie es vom Gegenstand her erforderlich ist, und so, **daß sich übersehbare Abschnitte** im Unterrichtsprozeß abzeichnen;
- die **Tätigkeiten der Schüler werden festgelegt**, die sich aus dem Stoff ergeben, die ein vielseitiges Lernen und ein Ansteigen der Schwierigkeiten ermöglichen;
- bei der Verteilung des Stoffes werden die Beziehungen zu früher behandeltem Stoff, zu anderen Fächern und zum Leben der Schüler, die im Unterrichtsprozeß Beachtung finden müssen, festgehalten;
- im Stoff werden Schwerpunkte festgelegt; es werden Akzente gesetzt, die für die geistige Entwicklung der Schüler und für die Erziehungswirkung des Unterrichts von Bedeutung sind;

– schließlich werden die didaktischen Funktionen bestimmt, die in den einzelnen Abschnitten dominieren, es werden Festlegungen getroffen für Überprüfungen und Bewertungen.

Bereits hierbei spielen die **konkreten Bedingungen an der Schule, in der jeweiligen Klasse beziehungsweise im Fach** eine mitbestimmende Rolle. Machen wir uns die Vielzahl der zu beachtenden Bedingungen klar, indem wir eine solche konkrete Situation teilweise nachbilden!

Der Lehrer hat den Lehrplan gründlich studiert. Er hat die dort vorgegebenen Ziel-Inhalt-Methode-Beziehungen in ihrem Wesen erfaßt und die Stunde im Rahmen der Stoffeinheit auf der Grundlage des **Lehrplans exakt geplant. Dabei hat er die Ziele für die entsprechende Stunde präzisiert, den Stoff begrenzt und aufgegliedert.** Er hat Überlegungen angestellt, auf welchem Ausgangsniveau er bei seinen Schülern aufbauen kann, was sie bereits wissen und können, wie der Stand ihres Bewußtseins und Verhaltens ist. Er hat dabei bewußt oder unbewußt an die Eltern seiner Schüler und ihre erzieherische Einflußnahme gedacht. Er hat überlegt, wie er das Wirken der Kinder- und Jugendorganisation, vor allem ihrer Funktionäre, vielleicht gerade in dieser Stunde besonders nutzen kann. Seine Überlegungen richteten sich noch darauf, unter **welchen besonderen, durch aktuelle politische Ereignisse geprägten Bedingungen die Unterrichtsstunde stattfindet.** Der Lehrer mußte beachten, daß es für die Schüler **an diesem Tag die 6. Unterrichtsstunde sein würde.** Er hat sich das methodische **Vorgehen, die Auswahl und den Einsatz der Unterrichtsmittel** überlegt, die Zeit exakt geplant, bei seinen Überlegungen zu den Hausaufgaben

berücksichtigt, daß am Nachmittag ein sportlicher Leistungsvergleich mit der Schule des Nachbarortes stattfindet, an dem alle Schüler aktiv oder als Zuschauer mitwirken, und anderes mehr. So vorbereitet, hat er gute Bedingungen für einen erfolgreichen Verlauf des Unterrichtsprozesses in dieser Unterrichtsstunde und gute Ergebnisse seiner Schüler geschaffen. Nun tritt er vor die Klasse. Nicht alle Schüler sind in dieser 6. Stunde noch diszipliniert und aufmerksam. Da aber der Lehrer ein gutes Verhältnis zu den Schülern besitzt, gelingt es ihm, gemeinsam mit der Mehrzahl der Schüler, also mit dem Kollektiv, die nötige Lernatmosphäre herzustellen und aufrechtzuerhalten. Er formuliert die Zielstellung und kann feststellen, daß sie von den Schülern aufgegriffen wird. Die Teilziele erarbeitet er mit den Schülern gemeinsam. Die Klasse reagiert sehr lebhaft. Gleich zu Beginn der Stunde stellt sich aber heraus, daß er das Ausgangsniveau einiger Schüler im Hinblick auf die Beherrschung von Arbeitsverfahren zu hoch eingeschätzt hat. Er muß rasch Entscheidungen treffen, um diese Lücken schließen zu können. Nehmen wir an, daß unser Lehrer auch in dieser Hinsicht Erfolg hat und die Stunde im folgenden dann wie geplant verlaufen kann. Nur einige Akzente müssen vielleicht noch verändert werden. Der Lehrer bemüht sich sehr, im Verlauf der ganzen Stunde die Leistungen seiner Schüler zu beurteilen. Für exakt meßbare Leistungen – ob gut oder schlecht – erhalten einige Schüler Noten. Manche dieser Noten sind noch zusätzlich zu erklären, zu begründen. Er schätzt aber auch solche Leistungen ein, die nicht so exakt meßbar sind. Hier greift er zum Worturteil und bemüht sich dabei, dieses Worturteil mit Impulsen für die weitere Arbeit der Schüler, hinsichtlich der Arbeit an sich selbst zu verbinden usw. usf. Brechen wir unser Beispiel an dieser Stelle ab. Wir haben damit natürlich noch keineswegs vollständig die Vielfalt der Überlegungen, die große Anzahl der zu beachtenden Bedingungen und Zusammenhänge in der Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht und im Verlauf des Unterrichtsprozesses selbst zum Ausdruck gebracht. Demnach wird recht deutlich, daß der Lehrer ständig vor der Aufgabe des Weiterdenkens von den Zielen und Inhalten des Lehrplans hin zu den konkreten Bedingungen steht, unter denen die **Lehrplanziele** erreicht werden sollen.

Für den Lehrer kommt es also darauf an, die Erfüllung der objektiv vorgegebenen Lehrplanziele unter konkreten Bedingungen seines Unterrichts durchzusetzen. Dabei geht es besonders um:

- volle Ausnutzung von vorhandenen, das Erreichen der Ziele begünstigenden Bedingungen (Wirken der gesellschaftlichen Kräfte, Ausnutzung aktueller Ereignisse, Wirken der Pionier- und FDJ-Organisation an der Schule, Interesse der Schüler, Ausnutzung vorhandener Unterrichtsmittel usw.),
- Eindämmen, Zurückdrängen jener Bedingungen, von denen ein ungünstiger, hemmender Einfluß auf das Erreichen der Ziele zu erwarten ist (mangelnde Zusammenarbeit mit den Eltern, schlechte Arbeitsatmosphäre in einer Klasse, Unordnung und Unsauberkeit im Klassenraum oder in der Schule, ungenügende Zusammenarbeit zwischen Fachlehrern mit Klassenleitern usw.),
- Schaffung von „neuen“ Bedingungen (stärkere Aktivierung der Schüler, Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, bessere Zusammenarbeit mit den Eltern usw.).

Das Schöpfungstum des Lehrers offenbart sich darin, daß er die jeweils günstigste „Strategie“ für die Planung und Gestaltung eines lehrplangerechten Unterrichts unter den konkreten zeitlichen, örtlichen und persönlichkeitsabhängigen Bedingungen entwickelt und entsprechend verfährt. Eine solche schöpferische Arbeit kann der Lehrer aber nur dann leisten, wenn er ständig an sich selbst arbeitet. Dazu gehören das Studium von Schriften der Klassiker des Marxismus-Leninismus, von aktuellen Dokumenten von Partei und Regierung, schulpolitischer Materialien ebenso wie die Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlicher und pädagogischer Literatur; gehört das anregende Gespräch mit den Kollegen, das gemeinschaftliche Arbeiten ebenso wie das Nachdenken in aller Stille; gehören das Wirken in gesellschaftlichen Organisationen ebenso wie gemeinsame Erlebnisse mit den Schülern außerhalb des Unterrichts.

H. Schwengel

Zu einigen Fragen der didaktischen Differenzierung

Aus: *Wissenschaftliche Hefte des Pädagogischen Instituts Köthen/Anh.*, 1971, Heft 2, S. 43–96

Das neue Lehrplanwerk, dessen Ziele und Inhalte gesellschaftlich determiniert sind, stellt hohe Anforderungen an jeden Schüler und damit auch an jeden Lehrer, und seine Erfüllung erfordert die sinnvolle, planmäßige und systematische Nutzung aller Potenzen des Unterrichts für die stetige Hebung des Bildungs- und Erziehungsniveaus jedes Schülers. Mit der Erhöhung der Anforderungen und der daraus resultierenden Effekte entwickeln sich auf der Grundlage des einheitlich gestalteten Unterrichts Momente des Einheitlichen, wie Anstieg des durchschnittlichen Leistungsniveaus, Ausbildung von Interessen u.a., weiter, gleichzeitig werden aber auch objektiv vorhandene interindividuelle Unterschiede im Bildungs- und Erziehungsniveau der Schüler einer Klasse deutlicher.

Durch einheitliches Vorgehen im Unterricht wachsen Gemeinsames und Unterschiedliches. Das ist ein objektiver Sachverhalt. Es gilt, die den Unterrichtsprozeß fordernde Dialektik von Gemeinsamen und Unterschiedlichem zu wahren und zu nutzen, die relative Einheitlichkeit im Unterricht zu erhalten. Wird diese Dialektik durch ein übermäßiges Anwachsen der Unterschiede gestört, so werden differenzierende Maßnahmen erforderlich, um die relative Einheitlichkeit in Leistung, Verhalten und Bewußtsein aller Schüler der Klassen entsprechend den Forderungen des Lehrplanes und der „*Aufgabenstellung*...“ wiederherzustellen¹.

Wir führen situativ vorhandene Unterschiede im Bildungs- und Erziehungsniveau der Schüler durch zeitweiliges Beschreiten unterschiedlicher Wege zu einer solchen Einheitlichkeit, die ein frontales Fortschreiten im Unterrichtsprozeß ermöglicht. Da 1. Unterschiede sich niemals völlig beseitigen lassen, was auch nicht unser Ziel sein kann, und da 2. diese Unterschiede sich im Prozeßablauf wieder verstärken, ist die didaktische Differenzierung keine einmalige, sondern eine fortwährend immer wieder notwendig werdende Maßnahme im Unterricht. Sie ist auch notwendig, um sowohl die schwächeren als auch die besten Schüler besonders fördern zu können, ihnen eine optimale Entwicklung zu ermöglichen. Damit ist die zeitweilige und teilweise Differenzierung im Unterricht ein wesentliches Mittel sowohl der gesellschaftlichen Forderung, alle gesunden Schüler zum Lehrplanziel zu führen, als auch der Forderung nach der Entwicklung von „Spitzenkräften“ nachzukommen, indem die individuellen Anlagen und Fähigkeiten der Schüler voll ausgebildet werden. Es ist im Rahmen dieses Beitrages natürlich nicht möglich, den Gesamtkomplex der Differenzierung im Unterricht zu behandeln. Wir konzentrieren uns deshalb auf einige Teilprobleme.

¹ Vgl. Klein H./Weck, H.: Zur Einheitlichkeit und Differenzierung im Unterricht, in: *Pädagogik*, Berlin 25 (1970), 3, S. 219 ff.

Differenzierungsmaßnahmen sind nötig und möglich in allen drei Arten der Unterrichtsführung, sowohl in der anbietenden als auch in der erarbeitenden und anregenden Art. H. Klein weist mit vollem Recht darauf hin, daß gerade häufig die differenzierenden Maßnahmen des Lehrers am wirksamsten sind, die äußerlich kaum erkennbar sind². Ein ermunterndes Wort, ein mahnender Blick, eine auffordernde Geste, differenziertes Loben und – wenn nötig – auch Tadeln sind dem Unterricht sehr förderlich und tragen zur Persönlichkeitsentwicklung des Schülers bei. Damit wird deutlich, daß die Differenzierung im Unterricht in starkem Maße eine Frage des guten Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist. Bei allen Differenzierungsmaßnahmen dürfen sich die Schüler nicht eingeteilt, klassifiziert fühlen, sondern sie müssen spüren und verstehen, daß ihnen zeitweilig differenziertes Lernen hilft, daß ihr Lehrer sich verstärkt um jeden einzelnen von ihnen bemüht. In Phasen differenzierten Lernens muß gleichsam eine stärkere Bindung des einzelnen Schülers zum Lehrer zum Ausdruck kommen.

Im folgenden wenden wir uns Möglichkeiten der Differenzierung in der anregenden Art der Unterrichtsführung zu, da das besondere Wirkungsfeld der didaktischen Differenzierung in der Festigung als didaktische Funktion liegt, die verstärkt im relativ selbständigen Lernen erfolgt und auf Befähigung zum selbständigen Tätigsein zielt. Selbständiges Lernen ist zumeist Aufgabenlösen. Daraus ergibt sich der erste Ansatzpunkt der didaktischen Differenzierung: die Art und Weise; denn mit der Art der Aufgabenstellung gestaltet der Lehrer weitgehend den individuellen Lernprozeß. – Differenzierung in Phasen des selbständigen Lernens macht die zeitweilige Einteilung der Schüler in Gruppen nach dem situativen Stand der Leistung bzw. der Überzeugungsbildung notwendig. Das bedeutet, daß in den verschiedenen Gruppen auch qualitativ unterschiedliche Lernprozesse ablaufen. Droht dadurch das Klassenkollektiv zu zerreißen? Wir sagen: Nein! Das Vorhandensein des unterschiedlichen Leistungs- und Entwicklungsniveaus der Schüler bei frontalem Unterricht ist ein objektiver Sachverhalt. Die Frage ist, ob wir uns damit abfinden oder nicht. Wir können und dürfen es nicht, da sonst die Unterschiede zwischen den Schülern sich verstärken würden und dadurch eine wirkliche Gefahr für den Bestand des Klassenkollektivs entstände. Der Verstärkung der Unterschiede wirken wir entgegen, indem den Schülern zeitweilig dem jeweiligen Ausprägungsgrad von Wissen und Können, von Bewußtsein und Verhalten entsprechende Forderungen, Aufgaben etc. gestellt werden. D.h., wir stellen in Differenzierungsphasen den Schülern weitgehend leistungsadäquate Aufgaben und lösen dadurch qualitativ unterschiedliche Lernprozesse zeitweiligen Charakters aus, um so das erforderliche, relativ gleiche Ausgangsniveau für die folgende Stundenphase bei allen Schülern zu schaffen, um damit jedem Schüler die Erreichung des Stundenziels zu ermöglichen. Mit einer solchen Aufgabenstellung gefährdet die zeitweilige Differenzierung nicht das Klassenkollektiv, sondern trägt zu seiner Erhaltung und Festigung bei.

² Vgl. Klein, H.: Neues Lehrplanwerk und Differenzierung des Unterrichts, in: Pädagogik, Berlin 24 (1969) 8, S. 737 f.

Wir nützen nicht nur dem Kollektiv, sondern durch die weitgehende Leistungsadäquatheit der Aufgabenstellung auch dem Individuum, der einzelnen Schülerpersönlichkeit; denn die leistungsadäquate Aufgabenstellung trifft beim Lernenden dessen Anforderungsniveau und trägt zu seiner Erhöhung bei, wodurch sich der Aufforderungscharakter der Aufgabe verstärkt. Das aber bedeutet Erhöhung der Lernstimulanz und führt zum für die Persönlichkeitsentwicklung so außerordentlich wichtigen Erfolgserlebnis.

Ziel der Bildungs- und Erziehungsarbeit in unserer sozialistischen Schule ist der sozialistische Staatsbürger. Im Hinblick auf die didaktische Differenzierung ergibt sich daraus die Frage, ob aus ihr nicht die Gefahr der Herausbildung eines „Elitendenkens“ erwachsen könne. Ein Spezifikum der Differenzierung in Phasen des selbständigen Lernens ist die unterschiedliche, weitgehend leistungsadäquate Aufgabenstellung. Durch sie gewährleisten wir in weitem Maße, daß jeder Schüler die Aufgabe löst. Das ist bei gleicher Aufgabenstellung für die gesamte Klasse, wie die Praxis zeigt, bei weitem nicht immer der Fall und kann es auch angesichts des unterschiedlichen Entwicklungsniveaus der Schüler einer Klasse nicht sein. So gesehen, wirkt die zeitweilige Differenzierung der Entwicklung eines „Elitendenkens“ sogar entgegen, indem sie gerade die schwächeren Schüler fördert, ihnen ermöglicht, zu Erfolgserlebnissen zu kommen und ihr Können zu entwickeln.

Bei allen Differenzierungsmaßnahmen gehen wir davon aus, das schulpolitische Prinzip der Einheitlichkeit zu wahren und zu seiner besseren Realisierung beizutragen. Differenzierung im Unterricht der sozialistischen Schule dient also der Vereinheitlichung. Das führt uns zur Problematik der differenzierten Zielorientierung als methodisches Mittel, unterschiedliche Ausgangsniveaus berücksichtigen zu können.

1. Zur Problematik der zeitweiligen differenzierten Zielorientierung

Im Lehrplanwerk sind die Ziele des Unterrichts in detaillierter Form vorgesehen, die von allen gesunden Schülern erreicht werden müssen, um den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden zu können. Es muß somit das vorrangige Ziel aller Maßnahmen der didaktischen Differenzierung sein beizutragen, daß sich alle Schüler das im Lehrplanwerk ausgewiesene Wissen und Können sowie die grundlegenden ideologischen Überzeugungen, Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen aneignen. Daraus folgt, daß im Unterrichtsziel, im Ziel der Unterrichtsstunde, nicht differenziert werden darf. Nun ist es aber objektiver Tatbestand, daß das Unterrichtsziel von den Schülern mit unterschiedlicher Qualität erreicht wird, was sich auch in den Zensuren widerspiegelt. Er ergibt sich aus dem Widerspruch zwischen der Vielfalt der interindividuell verschiedenartigen, jeweils spezifischen Gefüge der inneren Bedingungen der Schüler einerseits und der Einheitlichkeit des Unterrichtszieles andererseits. Diesen Widerspruch zur Lösung zu führen, bedeutet nicht, daß etwa alle Schüler mit gleicher Qualität das Ziel erreichen, sondern ihn zu lösen heißt: 1. daß alle Schüler das Stundenziel erreichen und heißt 2. daß jeder Schüler mit qualitätssteigernder Tendenz das Ziel erreicht. Das erfordert eine entsprechende

Gestaltung der äußeren Bedingungen, aus deren Gesamtheit wir hier das Problem der Zielorientierungen herausgreifen. Soll bei unterschiedlichen Voraussetzungen, bei unterschiedlichem Ausgangsniveau das gleiche Ziel von allen Schülern erreicht werden, so ergibt sich mit Notwendigkeit die Forderung, die äußeren Bedingungen teilweise unterschiedlich zu gestalten, und zwar die äußeren Bedingungen, die pädagogisch für die Führung des Lernprozesses besonders relevant sind. Von besonderer Relevanz für die Führung des Lernprozesses sind die konkreten Zielorientierungen für die Schüler, da sie von übergeordneten, gesellschaftlich determinierten Zielen abgeleitet sind und da sie den Lernenden, das Subjekt, mit dem anzueignenden Stoff, dem Objekt, in Beziehung setzen. Wir können folglich feststellen, daß es nicht nur möglich, sondern auch notwendig ist, Zielorientierungen innerhalb der Unterrichtsstunde teilweise differenziert zu formulieren. Werden unterschiedliche Zielorientierungen und damit den Schülern ihrem situativen Leistungs-, Verhaltens- oder Überzeugungsniveau weitgehend adäquate Aufgaben in einer Stundenphase gestellt, so sind diese Unterschiede entweder stofflicher Art, oder sie zeigen sich in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden der aus der Aufgabenstellung resultierenden Anforderungen³. Ist die Zieldifferenzierung stofflicher Art, so treten folgende Formen auf:

1. Häufig zeigen Schüler einen stofflich unterschiedlichen Übungs- bzw. Wiederholungsbedarf, dem mit einer zeitweiligen Differenzierung entsprochen werden kann, um individuell unterschiedlich notwendiges Wissen und Können zu aktualisieren.
2. Eine weitere Form der differenzierten Zielorientierung für die Schüler ergibt sich, wenn der Lehrer an unterschiedlichen Inhalten gleiches Können entwickeln läßt. Dabei haben die Inhalte den Charakter von Informationswissen, das Können den Charakter grundlegenden Könnens. Hier ist zwar das vom Lehrer antizipierte Aneignungsziel für alle Schüler gleich, die den Schülern mitgeteilten Tätigkeitsziele sind aber unterschiedlich formuliert. So ist für viele Fächer das Lesen und Auswerten graphischer Darstellungen unerläßlicher Bestandteil des fachspezifischen Könnens der Schüler, zugleich aber auch Teil der fachübergreifenden Leitlinie der Fähigkeitsentwicklung. Geben wir verschiedene Darstellungen zur Auswertung, was einer differenzierten Zielorientierung entspricht, so erhalten wir schnell ein relativ breites Material für die Weiterführung des Unterrichts, können bei unterschiedlichem Anforderungsgrad der Darstellungen der vorhandenen Differenziertheit entsprechen und entwickeln aber in allen Schülern gleiches grundlegendes Können, eben das Lesen und Auswerten graphischer Darstellungen.

3. Ist in der Klasse ein unterschiedlicher Entwicklungsgrad ideologischer Überzeugungen und für diese relevanter Erkenntnisse festzustellen, so sollte zeitweilig eine entsprechende Gruppierung vorgenommen werden, um durch Stellen differenzierter

3 Vgl. Pakulla, R.: Möglichkeiten zur indirekten Lösung des Hausaufgabenproblems auf der Grundlage didaktischer Differenzierung mit Leistungsbekräftigung. In: Klein, H./Salzwedel, W. (Hrsg.): Intensives Lernen und Hausaufgaben, VWV, Berlin 1968, S. 139 f.

Teilziele die erforderliche Einheitlichkeit herzustellen. Das sei an einem Beispiel dargestellt: Der Lehrplan für das Fach Geographie, Klasse 6 fordert u.a., „an der Überzeugung zu arbeiten, daß in den kapitalistischen Staaten, insbesondere aber in Westdeutschland, das gesamte Leben von einer kleinen Anzahl Großkapitalisten beherrscht wird und alle wirtschaftlichen Maßnahmen und Gesetze den Interessen dieser Minderheit dienen“⁴.

Ein Unterrichtsgespräch am Ende der Stoffeinheit „Das nordrhein-westfälische Industriegebiet“ zeigte deutliche Unterschiede in der Ausbildung dieser Überzeugungen, die von noch vorhandenen Zweifeln bis hin zur eindeutigen Bejahung reichten, d.h., daß das Lehrplanziel noch nicht von allen Schülern erreicht worden war. Daraufhin bildeten wir in einer der nächsten Stunden dieser Situation entsprechende Gruppen, denen wir unterschiedliche Materialien zur Verfügung stellten. Der Gruppe der ideologisch-labilen Schüler legten wir eine emotional wirkende Milieuschilderung arbeitsloser Familien in Westdeutschland zum gründlichen Lesen vor, das zum Nachdenken anregen und emotional beeindrucken sollte. Die zweite Gruppe erhielt einen sachlich abgefaßten Bericht über Gewinne der Monopole und steigende Preise für „Arbeitnehmer“ im vergangenen Jahr zur Auswertung. Der dritten Gruppe, die sich aus Schülern zusammensetzte, in denen sich die zitierte Überzeugung bereits weitgehend ausgebildet hatte, legten wir statistische Angaben über das Anwachsen der Lebenshaltungskosten vor. Das anschließende Unterrichtsgespräch, dem Berichte von Schülern der drei Gruppen vorausgingen, ließ in seinem Verlauf die positive Wirkung des differenzierten Herangehens recht deutlich werden. Es wurde keineswegs Gleichwertigkeit in der Überzeugungsbildung erreicht, aber gerade bei den labilen Schülern entwickelten sich recht gute, positive Ansatzpunkte für die weitere Ausbildung der angestrebten Überzeugungen.

Im folgenden beziehen wir auch die auf unterschiedlichen Anforderungsgraden basierende differenzierende Zielorientierung in die Betrachtung ein. Dabei ist u.E. darauf hinzuweisen, daß die Unterscheidung von stofflicher Differenzierung und Differenzierung nach dem Anforderungsgrad nicht absolut, sondern nur relativ sein kann, da der Anforderungsgrad stets auch stoffbezogen ist und da stoffliche Differenzierungen in der Regel nicht frei von Anforderungsunterschieden sind.

4. Eine differenzierte Zielorientierung ergibt sich auch, wenn bei gleicher Zielformulierung den Leistungsgruppen in unterschiedlichem Grade Hilfen für den Lösungsweg vorgegeben werden. Lassen wir zum Beispiel Diagramme anfertigen, um wieder auf fachübergreifendes Können zurückzukommen, so geben wir, entsprechend dem unterschiedlichen Könnensniveau, in unterschiedlichem Grade Lösungsschritte, Zwischenwerte und Hinweise für die Anlage des Diagramms vor, indem zum Beispiel die leistungsstarken Schüler nur auf das zu erreichende Ziel orientiert werden; die leistungsmittleren Schüler erhalten die wesentlichen Schritte und müssen weitere Teilschritte selbständig entwickeln, während wir den leistungsschwächeren Schülern die gesamte Schrittfolge vorgeben können. Die Schüler

4 Präzisierte Lehrplan für Geographie Klasse 6, VWV, Berlin 1966, S. 11.

eignen sich so gleiches Wissen an bzw. festigen es, aber auf qualitativ unterschiedlichen Wegen.

5. Die Zielorientierung ist nach Anforderungsgrad und Zielformulierung differenziert.

6. Schließlich ist die differenzierte Zielorientierung zu nennen, die sich aus dem Stellen von Hilfs- und Zusatzaufgaben ergibt.

Der Einsatz der genannten Formen der differenzierten Zielorientierung setzt das Einhalten und Beachten folgender Forderungen voraus:

1. Differenzierte Zielorientierungen ordnen sich den Lehrplanzielen unter, sind von diesen unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstandes der Schüler abzuleiten und im Hinblick auf das Lehrplanziel zu formulieren.

2. Differenzierte Zielorientierungen müssen der Entwicklung aller Schüler dienen und dürfen situative Unterschiede nicht stabilisieren.

3. Differenzierte Zielorientierungen sind so einzusetzen, daß das Erreichen des Stundenziels nicht gefährdet, sondern gefördert wird.

4. Differenzierte Zielorientierungen ordnen sich eindeutig dem Ziel unter, jeden Schüler zum Stundenziel zu führen.

5. Differenzierte Zielorientierungen werden zeitweilig gegeben, um die relative Einheitlichkeit der Klasse zu erhalten bzw. herzustellen.

2. Zur Problematik der Einteilung in Leistungsabteilungen und der Variabilität der Abteilungszugehörigkeit

Setzen wir in Phasen selbständigen Lernens differenzierte Zielorientierungen ein, so ist für diese Phasen die Einteilung der Schüler in Leistungsabteilungen erforderlich. Diese Einteilung bedeutet, einen situativ gegebenen objektiven Zustand möglichst exakt festzustellen, um, davon ausgehend, die Unterschiede zur relativen Einheitlichkeit führen zu können. Das ist eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe, die vom Lehrer Gerechtigkeit, Korrektheit und pädagogisches Feingefühl in besonderem Maße verlangt. Unabdingbare Voraussetzung für diese Einteilung ist das Vorhandensein verlässlicher Kriterien. In einer von uns durchgeführten Untersuchung legten wir folgende Kriterien zugrunde:

1. der in Zensuren ausgedrückte Leistungsstand;
2. das Niveau der Erkenntnisgewinnung, Fähigkeitsentwicklung und Übungsbildung im jeweiligen für die Differenzierungsphase erforderlichen Stoff;
3. der Grad der Produktivität der Mitarbeit im Unterricht;
4. der Grad der Fähigkeit, eine Lernaufgabe mit vollständiger Grundstruktur zu lösen.

Da jeder Form des differenzierten Unterrichts die Gefahr der Stabilisierung inneohnt, ist es unerlässlich, dieser Möglichkeit von Anfang an entgegenzuwirken, indem die Abteilungszugehörigkeit variabel gestaltet wird. D.h., es ist erforderlich, daß

- a) die didaktische Differenzierung nur zeitweilig eingesetzt wird,

b) die Zusammensetzung der Abteilungen vom Entwicklungsgrad des Wissens, des Könnens oder der Überzeugungen im jeweiligen Stoffgebiet abhängig ist,

c) sich die Abteilungen nach Erfüllung der Aufgabe wieder auflösen und der Unterricht einheitlich fortgesetzt wird.

3. Zur Problematik der Aufgabenwahl bzw. -zuweisung

Lassen wir die Schüler den Schwierigkeitsgrad selbst wählen oder teilen wir ihnen die entsprechenden Aufgaben zu? Selbstverständlich sind beide Wege möglich, und die Entscheidung hängt von der jeweiligen Situation ab. In diesem Zusammenhang sind die Untersuchungsergebnisse von *Breuer* interessant und beachtenswert. Er stellte fest, daß leistungsstarke Schüler sich häufig unterschätzen, leistungsschwache Schüler dagegen sich oftmals überschätzen. Während sich die leistungsstärkeren Schüler durch Unterschätzung laufend Möglichkeiten für Erfolgserlebnisse schaffen, gelangen leistungsschwächere Schüler durch Überschätzung ihres Leistungsvermögens und ihrer Leistungen verstärkt zu Mißerfolgserlebnissen. *Breuer* sieht in diesen Überschätzungen „nicht nur eine Folge der Unfähigkeit, die eigenen Leistungen real einzuschätzen“⁵, sondern betrachtet sie in vielen Fällen auch als „Ausdruck eines positiven Leistungstrebens, dem es aber an entsprechenden Realisierungsmöglichkeiten mangelt“⁶. Beziehen wir in unsere Betrachtung die Tatsache ein, daß die Sicherheit in der Selbsteinschätzung u. a. auch „von der Art und dem Niveau der Leistungsanforderungen“⁷ abhängt, so ist festzustellen, daß dem Zuweisen von Differenzierungsaufgaben die größere Bedeutung zukommt, daß es der Auswahl der Aufgaben durch die Schüler vorausgehen sollte. Das schließt die letztgenannte Variante nicht aus, sondern fordert sie in der weiteren Entwicklung als wichtiges Mittel für die Ausbildung der Fähigkeit, eigenes Wissen und Können zunehmend richtig einzuschätzen.

Die didaktische Differenzierung im Unterricht ist kein „pädagogisches Wundermittel“, sondern eine der vielfältigen, notwendigen Möglichkeiten, den Unterricht rationeller und effektiver zu gestalten, um so den Aufgabenstellungen des VII. Pädagogischen Kongresses und unserem in der Verfassung formulierten gesellschaftlichen Auftrag, „allseitig gebildete und harmonisch entwickelte Menschen, die vom Geist des sozialistischen Patriotismus und Internationalismus durchdrungen sind und über eine hohe Allgemeinbildung und Spezialbildung verfügen“⁸, nachkommen zu können.

5 Breuer H.: Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung bei Schülern mit unterschiedlichen Leistungen. In: Psychologie als gesellschaftliche Produktivkraft, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1965, S. 340.

6 Ebenda, S. 342.

7 Ebenda.

8 Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik, Staatsverlag der DDR, Berlin 1969, S. 25.

Wesen und Funktion der Unterrichtsmethoden in der sozialistischen Schule der DDR*

Stand, Probleme, Positionen, Forschungsansätze

Aus: *Pädagogik, Berlin/DDR 1972, Heft 5, S. 425–443*

Die schulpolitische Hauptaufgabe der siebziger Jahre, die sozialistische Schule inhaltlich auszugestalten und den Übergang zur zehnklassigen Oberschulbildung für alle Kinder des Volkes im wesentlichen zu vollenden, erfordert vor allem, das im Lehrplanwerk projektierte höhere Niveau der sozialistischen Bildung und Erziehung in allen Klassen und mit allen Kindern tatsächlich zu erreichen.

Im Mittelpunkt stehen dabei der Unterricht und die Erhöhung des politisch-ideologischen, pädagogisch-psychologischen und fachwissenschaftlich-unterrichtsmethodischen Niveaus der Arbeit jedes Lehrers, weil damit der entscheidende Beitrag zur Realisierung der schulpolitischen Hauptaufgabe geleistet wird.

Mit der Ausarbeitung und Einführung des neuen Lehrplanwerkes begann ein tiefgehender Umgestaltungsprozess, der alle Bereiche unseres Volksbildungswesens erfaßt hat und planmäßig weitergeführt werden muß. Dabei gewinnen die Fragen der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts objektiv an Gewicht. Es zeigt sich – gemessen an den objektiven Anforderungen – ein Rückstand in bezug auf die wissenschaftlich begründete Beantwortung der Fragen, die das „Wie“ der Unterrichtsarbeit des Lehrers betreffen. Es liegen viele Einzelheiten vor, die unter den neuen Gesichtspunkten ausgewertet werden müssen. Notwendig ist jedoch ein Prozeß der kollektiven Verständigung und vor allem der systematischen Forschung zur organisatorischen und methodischen Gestaltung des Unterrichts, die mit der Lehrplanentwicklung nur in ihrer allgemeinen Richtung bestimmt, aber nicht in ihrer ganzen Vielfalt ausgearbeitet werden konnte. Aus der Analyse der Unterrichtspraxis, der schulpolitischen Dokumente (bes. Protokoll des VII. Pädagogischen Kongresses, „Kollegiumsmitteilung...“ vom Februar 1971 und „Offener Brief...“ vom Oktober 1971) und der Unterrichtstheorie geht hervor, daß das vor allem folgende Probleme betrifft:

– Welche objektiven Faktoren bestimmen, ausgehend von den neuen Zielen und Inhalten, in ihrer Gesamtheit die Arbeit des Lehrers im Unterricht? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen ihnen?

– Welche didaktischen Prinzipien und Regeln entsprechen den marxistisch-leninistischen Grundpositionen sozialistischer Schulpolitik und Pädagogik, den weiterentwickelten Zielen, Inhalten und Bedingungen des Unterrichts in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft? Welcher Zusammenhang besteht zwischen ihnen und dem im Unterrichtsprozeß wirkenden Gesetzen?

* Überarbeitete und gekürzte Fassung der Diskussionsgrundlage für die 5. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, die im Institut für Didaktik der APW unter Leitung von Edgar Drefenstadt, Hans Kaiser und Helmut Weck ausgearbeitet wurde von: Ursula Drews, Karl Eggert, Elisabeth Fuhrmann, Ernst Gomm, Christel Jandt, Karl-Heinz Walter und Helmut Weck.

– Welche Schülertätigkeiten sind zur Aneignung des Unterrichtsstoffes und zur Realisierung der Ziele der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung objektiv notwendig?
– Welches methodische Instrumentarium muß der Lehrer in der sozialistischen Schule beherrschen?

Es ist notwendig, diese und weitere für die Realisierung unserer Schulpolitik bedeutsamen Fragen in kollektiver Arbeit aller Unterrichtsforscher, gestützt auf die Erfahrungen der Lehrer bei der Realisierung des neuen Lehrplanwerkes, zu beantworten. Im folgenden wird zur Methodenproblematik Stellung genommen, und die Zusammenhänge mit den anderen genannten Problemen wurde aus dieser Sicht mit zu erfassen versucht.

Bei der Lösung des Methodenproblems ist die Auswertung der Sowjetpädagogik von besonderer Bedeutung. In der Sowjetunion¹ wird die wissenschaftliche Bearbeitung des Methodenproblems als eine dringliche Aufgabe für Didaktiker und Methodiker angesehen. Sie wird damit begründet, daß mit der Einführung neuer Lehrpläne die Ziele und Inhalte des Unterrichts neu bestimmt worden sind, daß im Zusammenhang damit ein höheres Niveau der Unterrichtsgestaltung verlangt wird und daß die Unterrichtsmethoden dementsprechend verändert und weiterentwickelt werden müssen.

In der Sowjetunion sind parallel zur Lehrplan- und zur Lehrbuchentwicklung in den letzten Jahren auch wichtige Untersuchungsergebnisse auf weiteren Gebieten der Unterrichtsforschung, darunter auf dem der Unterrichtsmethoden, vorgelegt worden. Seit Mitte der 60er Jahre sind zahlreiche Veröffentlichungen erschienen (vor allem Lehrbücher für die Pädagogik, Didaktik und die Methodik einzelner Unterrichtsfächer), aus denen der derzeitige Stand der Forschung auf dem Gebiet der Unterrichtsmethoden hervorgeht.

Die Forschungen zum Problem der Unterrichtsmethoden sind mit den theoretischen und analytischen Arbeiten zum Unterrichtsprozeß und seinen wesensbestimmenden Faktoren eng verbunden. Die meisten Arbeiten betreffen drei Probleme der Unterrichtsforschung in ihrem Zusammenhang: die weitere Erforschung von Ziel-Stoff-Strukturen auf der Grundlage der neuen Lehrpläne (Systeme von Tätigkeiten, von Aufgaben); die Erforschung von gesetzmäßigen Zusammenhängen zwischen den Hauptfaktoren des Unterrichtsprozesses und daraus resultierenden Konsequenzen (Prinzipien) für die Führungstätigkeit des Lehrers; die Begründung und Weiterentwicklung der Unterrichtsmethoden aus diesen Zusammenhängen heraus. In Monographien und Diskussionsbeiträgen wird dabei das Methodenproblem in der Regel als sehr offen und strittig behandelt. Fragen der Klassifizierung und der Definition spielen eine wichtige Rolle. In Orientierungen für die Praxis wird in der Regel der erreichte Stand dargestellt, die Frage der Qualität der methodischen Arbeit hervorgehoben. Bei der Anordnung in den Lehrbüchern werden unterschied-

¹ Wir stützen uns bei dieser Einschätzung neben eigenen Analysen u.a. auch auf Aussagen von Dr. Manfred Kurze, Humboldt-Universität Berlin, die er nach einjährigem Studienaufenthalt in der Sowjetunion im Oktober 1971 getroffen hat.

liche Systeme verwendet, dabei aber jeweils die Betrachtungsweisen aus anderen Systemen verarbeitet.

Die sowjetischen Autoren definieren die Unterrichtsmethode allesamt im Sinne einer didaktischen Kategorie, unterscheiden sich aber teilweise wesentlich voneinander in bezug auf die Inhalte des Begriffs.

Das gleiche kann in bezug auf die Klassifizierung und Beschreibung der Unterrichtsmethoden gesagt werden. Die Ursache für die Unterschiedlichkeit der Lösungen wird übereinstimmend darin gesehen, daß die Unterrichtsmethoden komplizierte, mehrdimensionale Erscheinungen sind und daß es demnach objektiv möglich ist, das Problem der Klassifizierung und Beschreibung von verschiedenen Ansatzpunkten aus anzugehen. So erklärt es sich, daß es gegenwärtig nicht wenige Methodensysteme gibt, denen jeweils unterschiedliche Klassifizierungsprinzipien zugrunde liegen. Zwischen den Verfechtern der verschiedenen Prinzipien und Systeme ist zur Zeit ein schöpferischer Meinungsstreit im Gange, der hilft, die unterschiedlichen Standpunkte gegeneinander abzuwägen. Allerdings läßt sich zur Zeit noch nicht absehen, welcher von ihnen sich durchsetzen wird; denn jedes der Methodensysteme hat seine Vorzüge, zugleich können aber auch ebenso gegen jedes System Einwände, vor allem hinsichtlich der Klassifizierungsprinzipien, erhoben werden.

Bei der weiteren Arbeit zum Problem der Unterrichtsmethoden geht es um Bewahrung aller gesicherten und bewährten Erkenntnisse und Erfahrungen, im Prinzip aber um weiterführende Antworten, die den weiterentwickelten Zielen, Inhalten und Bedingungen der Bildung und Erziehung in unserer sozialistischen Schule entsprechen. Da es sich hierbei um einen länger andauernden Forschungsprozeß handelt, wird es notwendig sein, in bestimmten Abständen die Forschungsergebnisse aller Unterrichtsforscher zum Methodenproblem verallgemeinernd darzustellen und Konventionen zu vereinbaren, wo es notwendig und möglich ist, um zu einer zunehmenden Vereinheitlichung der Standpunkte zu gelangen.

Dieses Material ist der Versuch, eine erste Grundlage für die weitere wissenschaftliche Arbeit, den schöpferischen Meinungsstreit und die Gemeinschaftsarbeit aller Unterrichtsforscher am Problem der Unterrichtsmethoden zu geben. Wo es notwendig und möglich erscheint, werden im Hinblick auf die ersten zu erarbeitenden Unterrichtsmethodiken Anregungen für eine jetzt bereits mögliche Vereinheitlichung von Standpunkten gegeben.

Das Problem der Unterrichtsmethoden in größere Zusammenhänge einordnen

Das Problem der Unterrichtsmethoden muß, ausgehend vom Wesen des Unterrichts in der sozialistischen Schule, auf der Grundlage der marxistisch-leninistischen Erkenntnisse über das Verhältnis von Theorie und Methode bearbeitet werden. Daraus erfolgt, daß die Betrachtung der Unterrichtsmethoden sich in das Gesamtgebäude der sozialistischen Unterrichtstheorie einordnen muß. Die Unterrichtsmethoden wer-

den von der Unterrichtstheorie insgesamt bestimmt, sind jedoch auch Teil der Unterrichtstheorie und wirken akzentuierend auf dieses Gesamtgebäude zurück.

In der sozialistischen Schulpolitik und Pädagogik wird der Unterricht als der planmäßig gestaltete und vom Lehrer zielgerichtet geführte Prozeß des Lehrens und Lernens, der aktiven Aneignung der Grundlagen der Wissenschaften, schöpferischer Fähigkeiten, sozialistischer Überzeugungen und Verhaltensweisen durch alle Schüler und ihrer allseitigen Entwicklung begriffen.

Das Wesen des Unterrichts in der sozialistischen Schule wird primär geprägt durch allgemeine Gesetzmäßigkeiten, die sich aus dem Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Schule ergeben und in den unveräußerlichen Grundpositionen sozialistischer Schulpolitik und Pädagogik zum Ausdruck kommen. Das sind:

- die bewußte Nutzung der Schule als Instrument der Arbeiter-und-Bauern-Macht zur Durchsetzung der Interessen des Sozialismus und damit der Interessen des ganzen Volkes,
- das Ziel der hohen Bildung für alle Kinder des Volkes, der Schaffung der Grundlagen für die allseitige Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten,
- die enge Verbindung der Schule mit dem Leben, mit dem gesamten Prozeß der Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft, mit dem Kampf der Werktätigen unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei,
- die Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit,
- die Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit, von Bildung und Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus,
- die Einheitlichkeit des Volksbildungswesens,
- die bewußte Mitwirkung aller gesellschaftlichen Kräfte, vor allem der sozialistischen Kinder- und Jugendorganisation, bei der Bildung und Erziehung der jungen Generation,
- die staatliche Führung der Schule nach dem Prinzip des demokratischen Zentralismus.

Die in den Grundpositionen zum Ausdruck kommenden allgemeinen Gesetzmäßigkeiten bestimmen auch die Wirkungsweise spezieller im Unterrichtsprozeß wirkender Gesetze. Soweit sie den Unterrichtsprozeß in seiner Gesamtheit prägen, werden sie in der Unterrichtstheorie durch didaktische Prinzipien und Regeln zum Ausdruck gebracht.

Gegenwärtig ist in bezug auf die im Unterrichtsprozeß wirkenden spezielleren Gesetze noch vieles offen. Gesichert ist, daß gesetzmäßige Zusammenhänge, die vor allem die marxistisch-leninistische Erkenntnistheorie und Dialektik, die Psychologie, die Soziologie und die Physiologie herausgearbeitet haben, auch im Unterrichtsprozeß – wenn auch durch die spezifischen Bedingungen des Unterrichts modifiziert – wirken.

Als gesichert angesehen werden darf, daß Zusammenhänge, wie sie in den didaktischen Funktionen, in der Mehrzahl der didaktischen Prinzipien, in vielen Regeln und Unterrichtsmethoden zum Ausdruck kommen, gesetzmäßiger Natur sind. Welche das aber im einzelnen sind, und wie sie zusammenwirken, dafür gibt es zur Zeit noch keine ausreichenden Ansätze.

Der Marxismus-Leninismus versteht Theorie (als Widerspiegelung der objektiven Realität) und Methode (als Anleitung für die praktische Tätigkeit und die Erkenntnisgewinnung) als dialektische Einheit. Die Methode wird von der Theorie bestimmt. Grundpositionen, Prinzipien, Regeln und Methoden sind dann richtig, wenn sie auf Gesetzmäßigkeiten und Gesetzen beruhen, im Idealfall aus erkannten Gesetzen abgeleitet werden. Es wäre aber mechanistisch, daraus zu folgern: Erst müssen die im Unterricht wirkenden Gesetze vollständig erkannt werden; dann können die Prinzipien, Regeln und Unterrichtsmethoden ausgearbeitet werden. In den realen Prozessen des gesellschaftlichen Handelns und Erkennens gibt es – wie der Marxismus-Leninismus lehrt – kein starres Nacheinander von Gesetzeserkenntnis und Ausarbeitung von Prinzipien, Regeln und Methoden, sondern wechselseitige Bereicherung. Geht man davon aus, dann verfügt die sozialistische Unterrichtsforschung über viel mehr Voraussetzungen zur Lösung der Probleme der im Unterricht wirkenden Gesetze, als es in Diskussionen oft dargestellt wird.

Daraus folgt die Notwendigkeit, die Forschungen

- zum Problem der im Unterrichtsprozeß wirkenden Gesetze,
- zu den didaktischen Prinzipien und Regeln und
- zum Problem der Unterrichtsmethoden

einheitlich zu betreiben.

Diese Verbindung der genannten Forschungsarbeiten ist auch deshalb von großer Bedeutung, weil die Fragen der Lehrer nach dem ‚Wie‘ im Unterricht nicht nur die konkreten Methoden, Verfahren usw. betreffen, sondern auch die Prinzipien, von denen sich der Lehrer im Unterricht unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation leiten lassen muß. Die Neubearbeitung der didaktischen Prinzipien (unter Nutzung des Vorhandenen) ist deshalb eine ebenso dringliche wissenschaftliche Gemeinschaftsaufgabe wie die Lösung des Methodenproblems.

Gemeinsam ist didaktischen Prinzipien, Regeln und Unterrichtsmethoden, daß sie von den Zielen, Stoffen, Gesetzen und Bedingungen des Unterrichtsprozesses in der sozialistischen Schule abhängig sind.

Von den Grundpositionen sowie den didaktischen Prinzipien und Regeln unterscheiden sich die Unterrichtsmethoden vor allem dadurch, daß sie auch Handlungsfolgen empfehlen und die in ihnen enthaltenen Regeln spezieller sind als die unmittelbar aus Grundpositionen und didaktischen Prinzipien abgeleiteten.

Innerhalb der Relation „Grundpositionen – didaktische Prinzipien und Regeln – Unterrichtsmethoden“ sind die letzteren von den ersteren abhängig. Die Grundpositionen und didaktischen Prinzipien prägen in ihrer Gesamtheit das System und den Charakter der Unterrichtsmethoden und bestimmen wesentlich ihren Einsatz im Unterricht.

Wird dieser Zusammenhang zwischen Zielen, Stoffen, Gesetzen, Bedingungen, Grundpositionen, didaktischen Prinzipien und Regeln einerseits und den Unterrichtsmethoden andererseits nicht gesehen, so besteht die Gefahr einer „ideologiefreien“ Betrachtung der Unterrichtsmethoden und des Eindringens revisionistischer Anschauungen in die Unterrichtstheorie der sozialistischen Schule.

Auch bei Übereinstimmung in Details gibt es prinzipielle Unterschiede zwischen

den Unterrichtsmethoden der sozialistischen und denen der imperialistischen Schule. Ob bewußt oder unbewußt widerspiegelt sich in jeder Unterrichtsmethode das Wesen des gesamten Unterrichts und der ihm zugrunde liegenden ideologischen Auffassungen. Daher ist jede Unterrichtsmethode für den Unterricht in der sozialistischen Schule bewußt in Übereinstimmung mit dessen Wesensmerkmalen und den daraus abgeleiteten Prinzipien zu bringen. Hieraus ergibt sich auch, daß keine Unterrichtsmethode aus der bürgerlichen Schule beziehungsweise Unterrichtstheorie einfach übernommen werden kann.

Da der Unterricht einen komplizierten, vielschichtigen Prozeß darstellt, in dem viele Komponenten zusammenwirken, ist es bei Diskussionen zu Unterrichtsproblemen unerläßlich, die Bezugsebene zu bestimmen, von der ausgegangen wird. Wie die Erfahrung lehrt, ist es zum Beispiel nicht gleichgültig, ob die Frage nach den Unterrichtsmethoden aus der Sicht des pädagogischen Wissenschaftlers, der sie ausarbeitet, aus der Sicht des Lehrers, der sie erlernen und anwenden soll, oder aus der Sicht des Schülers erörtert wird. Die entscheidende Rolle, die der Lehrer bei der Verwirklichung der schulpolitischen Hauptaufgabe spielt, und das Primat der pädagogischen Führung erfordern es, bei der Bestimmung von Wesen und Funktion der Unterrichtsmethoden von der Frage nach den Faktoren auszugehen, durch die die Lehrertätigkeit im Unterricht determiniert wird.

Die Tätigkeit des Lehrers im Unterricht wird primär von objektiven gesellschaftlichen Faktoren bestimmt, die durch die inneren Bedingungen (Bewußtsein, Wissen, Können, Stil, Ton u.a. Eigenschaften des einzelnen Lehrers) gebrochen werden.

Wenn wir im folgenden die wesentlichen objektiven Faktoren nennen, die die Tätigkeit des Lehrers im Unterricht determinieren, so geschieht das auch mit dem Ziel der weiteren Präzisierung der Ziel-Inhalt-Methode-Relation. Dabei ist uns bewußt, daß die Frage nach den Zusammenhängen zwischen den Faktoren noch offen bleibt.

Man muß davon ausgehen, daß die gesamte Lehrertätigkeit durch die gesamtgesellschaftlichen und internationalistischen Aufgaben bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft geprägt wird, die auch dem Lehrer als Bürger unseres Staates gestellt sind. In sie ordnet sich sein politisch-pädagogischer Auftrag ein, der ihm zur Realisierung unserer Schulpolitik erteilt wurde.

Auf der Grundlage der gesamtgesellschaftlichen und schulpolitischen Aufgaben sind die in den Lehrplänen ausgewiesenen Ziele und Stoffe die primären Bestimmungsgrößen für die Tätigkeit des Lehrers im Unterricht, die er aus der Sicht auf das Gesamtziel sozialistischer Bildung und Erziehung realisieren muß. Es bleibt eine ständige Aufgabe, dem Lehrer zu helfen, immer tiefer in die Ziele und Inhalte des Lehrplanwerkes einzudringen und sich fachwissenschaftlich zu qualifizieren.

Die Tätigkeit des Lehrers wird durch die im Unterricht wirkenden Gesetzmäßigkeiten und Gesetze determiniert, die seine Bildungs- und Erziehungsarbeit fördern oder hemmen, ob sie erkannt sind oder nicht, ob sie dem einzelnen Lehrer bewußt sind oder nicht. Im Interesse wachsender Bewußtheit und Erfolgssicherheit bei der Unterrichtsführung ist es unerläßlich, die im Unterricht wirkenden Gesetze und ihre Wirkungsweise immer vollkommener aufzudecken und jedem Lehrer zu helfen,

sie zu erkennen, zu berücksichtigen und zu nutzen. Daß das im engen Zusammenhang mit der Erarbeitung und Vermittlung der marxistisch-leninistischen Grundpositionen, der didaktischen Prinzipien und Regeln geschehen muß, wurde bereits dargestellt.

Einen weiteren objektiven Faktor für die Tätigkeit des Lehrers im Unterricht stellen die Unterrichtsmethoden dar, unter denen allgemeine Muster² für Handlungen, Handlungsfolgen und Verhaltensweisen der Lehrer im Unterricht zu verstehen sind, und die dazu dienen, den Prozeß der sozialistischen Bildung und Erziehung zielgerichtet, planmäßig und effektiv zu führen.

Die erfolgreiche Tätigkeit des Lehrers im Unterricht erfordert vielfältige Unterrichtsmittel und wird durch diese – teilweise erheblich – beeinflusst. Das muß bei der Ausarbeitung und Aneignung der Unterrichtsmethoden stärker als bisher berücksichtigt werden. Darüber hinaus kommt es gegenwärtig darauf an, didaktisch-methodisch orientierte Gebrauchsanleitungen zu erarbeiten, die dem Lehrer helfen, sein Können bei der Anwendung der Unterrichtsmittel zu entwickeln.

Zu den objektiven Faktoren, die die Tätigkeit des Lehrers determinieren, gehören Organisationsformen, wie die Klassenunterrichtsstunde, die Exkursion, der Unterricht in der Produktion, die Prüfungen, und die zur Verfügung stehende Zeit, die durch Stundentafel und Lehrplan vorgegeben sind.

Zu den grundlegenden Erkenntnissen der marxistisch-leninistischen Psychologie und Pädagogik gehört, daß der Schüler sich in der Tätigkeit und durch sie entwickelt. Deshalb ist der Schüler nicht nur Objekt, sondern auch und in wachsendem Maße aktives Subjekt seiner Bildung und Erziehung. Deshalb gehören die Schülerpersönlichkeit, ihre Tätigkeit und Entwicklung, zu den grundlegenden Faktoren, die die Tätigkeit des Lehrers bestimmen. Die Schülertätigkeit und -entwicklung ist nicht nur Ziel und Gegenstand der Lehrertätigkeit, sondern gleichzeitig eine ihrer wesentlichen Bedingungen. Daher ist es notwendig, dem Lehrer ständig genaueren Aufschluß über Wesen und Struktur der Schülertätigkeit zu geben und seine Fähigkeit zu entwickeln, die Tätigkeit der Schüler immer bewußter und erfolgssicherer anzuregen und zu führen.

Schließlich muß der Lehrer die konkreten Bedingungen berücksichtigen, unter denen er seinen Unterricht erteilt. Sie stellen höchste Anforderungen an die schöpferischen Fähigkeiten des einzelnen Lehrers. Trotzdem erscheint es notwendig und möglich, dem Lehrer durch die pädagogische Wissenschaft auch in dieser Hinsicht immer vollkommenere Hilfen (z.B. für die Leistungsermittlung, für die Analyse des gesamten Entwicklungsstandes der Schüler und Schülerkollektive, für die Berücksichtigung aktueller Probleme u.a.) zur Verfügung zu stellen.

2 Zur Bezeichnung des Gattungsbegriffs wurde der Terminus „Muster“ (im Sinne von Handlungs- und Verhaltensmuster) verwendet, weil er nach Auffassung der Autoren den Sachverhalt präziser kennzeichnet als „Weg“, „Arbeitsverfahren“ und „Mittel“ und weil gegen den Terminus „System von Regeln“ die Tatsache spricht, daß in der Pädagogik mit der Bezeichnung „Regel“ engere Begriffe belegt werden als in der Philosophie. Es geht den Autoren jedoch primär um die Klärung des Inhalts des Begriffs „Unterrichtsmethoden“ und nicht um einen Bezeichnungstreit. Der Gattungsbegriff „Modell“ wird gleichfalls für möglich gehalten.

Im Grad der Meisterung der objektiven Faktoren im realen Unterrichtsprozeß unter den jeweils gegebenen Bedingungen äußert sich die Qualität der Unterrichtsführung durch den Lehrer. Sie ist immer darauf gerichtet, die Schüler zu Tätigkeiten zu veranlassen, in denen sie sich das geforderte Wissen und Können aneignen, in denen und durch die sich die Persönlichkeitseigenschaften entwickeln, die als Ziele der Bildung und Erziehung projiziert sind. Das tatsächlich angeeignete Wissen und Können, die tatsächlich entwickelten Persönlichkeitseigenschaften bei allen Kindern stellen die Unterrichtsergebnisse dar, die letztlich das Kriterium für die Qualität der Arbeit der Lehrer, Schulfunktionäre und pädagogischen Wissenschaftler sind.

Für die Bestimmung des Wesens und der Funktionen der Unterrichtsmethoden ist bedeutsam, daß sie nur einen wesentlichen Faktor unter diesen hier genannten darstellen.

Eine einheitliche Verwendung des Begriffs „Unterrichtsmethode“ anstreben

Der Begriff „Unterrichtsmethode“ wird in der sozialistischen pädagogischen Literatur übereinstimmend im Grundsätzlichen, im Besonderen jedoch recht unterschiedlich gebraucht und erklärt³.

Alle Autoren bringen übereinstimmend folgende Wesensmerkmale zum Ausdruck:

– Die Unterrichtsmethoden dienen dazu, die gesellschaftlich determinierten und in den Lehrplänen geforderten Ziele und Inhalte planmäßig, systematisch und rationell in Persönlichkeitseigenschaften (Wissen, Können, Fähigkeiten, Überzeugungen, Verhaltensweisen) der Schüler umzusetzen.

– Sie müssen den Zielen des Unterrichts, dem Inhalt und der Logik des Stoffes sowie den Gesetzen des Lernens und der Entwicklung der Schüler entsprechen.

Unterschiede zeigen sich vor allem in folgender Hinsicht:

– Der Begriff „Unterrichtsmethode“ wird im weiteren Sinne (gesamte Unterrichtsgestaltung, einschließlich Organisationsformen, Einsatz der Unterrichtsmittel, Stil und Ton des Lehrers usw.) und im engeren Sinne (einzelne Verfahren, die der Lehrer im Unterricht anwenden kann) verwendet.

3 Diese Aussage beruht auf der Analyse von Arbeiten folgender Didaktiker und Unterrichtsmethodiker (alphabetisch geordnet): Edgar Drefenstedt (1969, 1971), Kurt Haspas (1970), Hans-Georg Heun (1962, 1963), L. B. Itelson (1970), B. P. Jessipow (1949, 1970), B. P. Jessipow/N. K. Gontscharow (1954), Hans Kaiser (1971), N. C. Kazansky/L. K. Nazarowa (1970), Hans Keune (1963), D. M. Kirjuschkin (1968), Kleine pädagogische Enzyklopädie (1961), Helmut Klein (1961), Lothar Klingberg (1962, 1966, 1970), R. G. Lemberg (1961), M. M. Levina (1970), I. T. Ogorodnikow/P. N. Schimbirjew (1954), M. N. Skatkin (1965), Gottfried Stichler (1966), Bernhard Stohr (1965), Karlheinz Tomaschewsky (1972), Gottfried Uhlig (1960, 1962), Unterrichtshilfen für verschiedene Fächer.

– Mit „Unterrichtsmethode“ wird die faktische Tätigkeit des Lehrers selbst (das konkrete Handeln des Lehrers in konkreten Unterrichtssituationen) oder ein verallgemeinertes ideelles Abbild der Tätigkeit des Lehrers (das zumeist durch Widerspiegelung erfolgreicher Tätigkeit von Lehrern erarbeitet wurde) verstanden, das allen Lehrern als Muster zur Verfügung steht und das sie bei der Unterrichtsführung anwenden können.

– Als „Unterrichtsmethode“ werden Wege (Arbeitsverfahren, Mittel, Muster) für die Unterrichtsgestaltung von sehr unterschiedlichem Allgemeingrad bezeichnet (z.B. darbietende Methode – Arbeit mit dem Lehrbuch – experimentelle Methode – Leselernmethode). Dabei zeigt sich folgendes: Je allgemeiner der Begriff verwendet wird, desto kleiner ist die Zahl der angegebenen Methoden (oft nur drei: z.B. die vermittelnde, die entwickelnde und die ermittelnde Methode, oder Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch und selbständige Arbeiten der Schüler). Je spezieller der Begriff gefaßt wird, desto größer wird die Zahl der genannten Unterrichtsmethoden. Erkennbar ist die Tendenz, die objektiv hierarchische Vielfalt des „Unterrichtsmethodischen“ immer umfassender darzustellen und speziellere Unterrichtsmethoden als „Verfahren“, „Elemente“ und „Varianten“ zu bezeichnen.

– Es gibt Auffassungen, die den Begriff „Unterrichtsmethode“ ausschließlich auf die Tätigkeit des Lehrers eingrenzen, und andere, die ihn sowohl auf die Tätigkeit des Lehrers als auch auf die des Schülers beziehen.

– Bei Erklärungen werden die „Unterrichtsmethoden“ als „Wege“, als „Arbeitsverfahren“, als „Mittel“ oder auch als „Muster“ bezeichnet, die vom Lehrer eingeschlagen, angewandt beziehungsweise genutzt werden, um den Bildungs- und Erziehungsprozeß im Unterricht zu führen.

Alle diese Begriffe werden von den Autoren benutzt, um wesentliche Merkmale und Zusammenhänge der Unterrichtsgestaltung zu erläutern. In den Begriffserklärungen spiegeln sich reale Sachverhalte richtig, aber oft noch nicht genügend präzise wider.

Wir werden im folgenden einige dieser Auffassungen diskutieren. Das geschieht mit dem Ziel, weitere Wesensmerkmale der Unterrichtsmethoden herauszuarbeiten und den Begriff „Unterrichtsmethode“ so zu präzisieren, daß alle Unterrichtsforscher darunter das gleiche verstehen, wenn von ihnen gefordert wird, dem Lehrer zu helfen,

– die ganze Vielfalt der zur Realisierung seines Bildungs- und Erziehungsauftrages erforderlichen Unterrichtsmethoden zu überblicken.

– sich in der Aus- und Weiterbildung, vor allem im Prozeß der Arbeit, die einzelnen Unterrichtsmethoden rationell anzueignen,

– und sie ziel-, inhalts-, prinzipien- und bedingungsädaquat anzuwenden.

Schulpolitische und pädagogische Praxis und Theorie erfordern einen weiten und einen engeren Methodenbegriff. Für die Klärung und Diskussion methodologischer Grundfragen (z.B. Verhältnis von Unterrichtstheorie und Unterrichtsmethode, Abhängigkeit der Methode von Ziel, Inhalt und Bedingungen) ist es notwendig, den Begriff „Methode (des Unterrichts)“ im weiteren Sinne zu benutzen. Bei Interpretationen des Lehrplanwerkes unter dem Gesichtspunkt der gesetzmä-

ßigen Zusammenhänge zwischen Ziel, Inhalt und Methode wurde der Begriff „Methode“ als Synonym zu „Unterrichtsgestaltung (Unterrichtsführung) durch den Lehrer“ gebraucht. Er umschließt die gesamte Tätigkeit des Lehrers bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts zur Realisierung der Lehrplanziele und -inhalte (einschließlich der Auswahl und Nutzung der richtigen Unterrichtsmethoden im engeren Sinne).

Es hat sich eingebürgert, daß das Wort „Methode“ bei Verwendung im weiteren Sinne in der Einzahl gebraucht wird. Für seine praktische Unterrichtsarbeit benötigt der Lehrer außer der Kenntnis der Lehrplanziele und -inhalte, der Grundpositionen, Prinzipien und Regeln (wenn möglich, der Gesetze, die im Unterricht wirken), der konkreten Bedingungen, neben Unterrichtsmitteln auch Methoden als Anleitung für seine Arbeit. Hier wird der Begriff „Methode“ im engeren Sinne verwendet. Es erscheint notwendig, nur dann von „Unterrichtsmethoden“ (im Plural) zu sprechen, wenn der Methodenbegriff im engeren Sinne gebraucht wird.

„Die konkrete Handlung selbst (oder ihre Struktur – d. V.) Methode zu nennen, ist auf jeden Fall unangebracht, denn dadurch... verlöre (die Methode) ihre wesentliche Eigenschaft, für ganze Klassen von Handlungen gültig, also von Fall zu Fall übertragbar zu sein... Wir halten es für angemessener, die operative Struktur einer Klasse von Handlungen als das objektive Korrelat einer Methode, nicht aber als die Methode selbst anzusehen. Auf diese Weise bleibt die in der Umgangssprache gebräuchliche Formulierung ‚Anwendung einer Methode‘ sinnvoll, die offenbar zwischen der Methode und der methodengerechten Handlung unterscheidet.“⁴

Das trifft unseres Erachtens auch auf die Unterrichtsmethoden in ihrem Verhältnis zur tatsächlichen Tätigkeit des Lehrers zu.

Dieses Wesensmerkmal wird berücksichtigt, wenn Unterrichtsmethoden als Wege, Mittel oder Muster charakterisiert werden. Damit wird deutlicher als mit „Arbeitsverfahren“ oder „Form der Tätigkeit“ des Lehrers zum Ausdruck gebracht, daß es sich bei den Unterrichtsmethoden nicht um die Tätigkeit des Lehrers selbst handelt, sondern um Bestandteile des gesellschaftlichen Bewußtseins, die – einmal geschaffen – existieren, ob sie der einzelne Lehrer kennt oder nicht, ob er sie beherrscht oder nicht, ob er sie anwendet oder nicht. Die tatsächliche Tätigkeit des Lehrers ist unendlich viel reicher, als das in den Unterrichtsmethoden dargestellt werden kann.

Aber nur wenn man die Unterrichtsmethoden als allgemeine Muster für bestimmte Tätigkeiten des Lehrers auffaßt, wird ihre Zahl endlich, wird die Forderung real, sie so auszuarbeiten und darzustellen, daß sie von den Lehrern erlernt und bei der Gestaltung des eigenen Unterrichts als „Erfahrungen der Besten“ angewandt werden können.

Objektiv existiert eine große Vielfalt von Unterrichtsmethoden, die zueinander im Verhältnis von Allgemeinem, Besonderem und Einzelem stehen. Das Ausmaß

⁴ Rainhart Bellmann/Hubert Laitko: Methode und Methodologie der wissenschaftlichen Erkenntnis, Bemerkungen zum Begriff. In: Wege der Erkenntnis. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1969, S. 15.

ihrer Anwendung und ihre tatsächliche Wirkung auf die Gestaltung des Unterrichts und die Erfüllung der Lehrplanziele hängen in starkem Maße von dem Allgemeingrad ab, unter dem sie dargestellt werden. In den letzten Jahren wurden Unterrichtsmethoden meist nur allgemein dargestellt und begründet. Das hat zu einer Vernachlässigung der Ausarbeitung spezieller Methoden geführt. Der Lehrer muß aber zum Beispiel nicht nur die „darbietende Methode“ schlechthin kennen und anwenden können, sondern er braucht zum Beispiel auch Muster für die Schilderung historischer Zustände und Vorgänge, die Beschreibung von Landschaften – mit und ohne Anschauungsmittel – das Vorführen bestimmter Experimente in verschiedenen logischen Zusammenhängen, das überzeugende Argumentieren bei der Erklärung politischer Standpunkte und Maßnahmen usw.

Konzentriert sich die Darstellung einseitig auf Methoden hohen Allgemeingrades, dann besteht die Gefahr, daß bewährte Methoden und Regeln, die sich auf didaktisch-methodische Details beziehen, in Vergessenheit geraten. Zum Beispiel wurden bewährte Regeln für die Fragetechnik des Lehrers, für die Arbeit an der Wandtafel, für das Verhalten des Lehrers bei Disziplinverstößen usw. in den letzten Jahren immer seltener dargestellt und gelehrt. Es ist offensichtlich notwendig, daß sich die Unterrichtsforschung (vor allem Fachmethodiken, Unterrichtsmittelforschung, Didaktik) in den nächsten Jahren darauf konzentriert, die spezielleren Methoden so konkret und so praktikabel wie möglich zu beschreiben, darzustellen und hinsichtlich ihres Platzes in einem Methodensystem zu begründen.

In bezug auf die Bezeichnung wird für die Arbeit an den nächsten Unterrichtsmethodiken auf der Grundlage historisch entstandener Auffassungen vorgeschlagen, in allen Fächern die allgemeinsten Muster als Unterrichtsmethoden, speziellere und meist als Teile mehrerer Unterrichtsmethoden auftretende Muster als Verfahren und noch speziellere Muster und Teile als Varianten zu bezeichnen. Dazu ist es notwendig, dem Gesamtbestand notwendiger Muster für die Unterrichtsgestaltung im betreffenden Fach unter den Aspekten des Verhältnisses von Allgemeinen, Besonderem und Einzelnen sowie Teil und Ganzem zu durchdringen und die einzelnen Muster in richtiger Weise einander zuzuordnen und zu beschreiben.

Es wird vermutet, daß dieses „Dreistufenmodell“ in der Perspektive nicht ausreicht, um die objektive Hierarchie des Unterrichtsmethodischen richtig widerzuspiegeln. Aufgabe der Didaktik wird es sein, die in den Fachmethodiken enthaltenen Lösungen zu verallgemeinern und dabei eigene theoretische Ansätze weiter mit dem Ziel zu verfolgen, den Gesamtbereich des Unterrichtsmethodischen in hierarchischer Ordnung auszuarbeiten und darzustellen.

Man kann in der sozialistischen Schule die Unterrichtsmethoden nicht losgelöst von den Schülertätigkeiten betrachten, ausarbeiten und darstellen. Das ergibt sich aus dem wechselseitigen Zusammenhang von Lehren und Lernen (Führung und Selbsttätigkeit). Lehren ist immer darauf gerichtet, Lernen zu bewirken. In den nächsten Jahren müssen, wie bereits dargestellt, sowohl das System der notwendigen Schülertätigkeiten als auch die erforderlichen Unterrichtsmethoden mit gleicher Dringlichkeit ausgearbeitet und dargestellt werden. Trotz ihrer engen Verflochtenheit im Unterrichtsprozeß handelt es sich jedoch um unterschiedliche objektive Fak-

toren der Lehrertätigkeit mit relativ eigener Logik. Es ist unerlässlich, daß bei der Darstellung von Unterrichtsmethoden der Führungsaspekt nicht von den Ausführungen über Schülertätigkeiten überdeckt wird. Immer muß davon ausgegangen werden, daß die Unterrichtsmethoden vom Lehrer erlernt werden müssen, ihm als Muster für die Führung des Unterrichtsprozesses zu dienen haben. Tritt dieser Aspekt in der Darstellung nicht genügend hervor, ist sie nicht in notwendiger Weise auf die Lehrertätigkeit bezogen, dann besteht die Gefahr, daß das Primat der pädagogischen Führung verwischt und der Begriff „Unterrichtsmethode“ verwässert wird.

Bei Definitionen der „Methode“ durch Philosophen unserer Republik wurden in den letzten Jahren folgende Gattungsbegriffe verwendet: – System von Regeln⁵, – System taktischer oder strategischer Leitsätze⁶, – geordnete Folge von Operationen⁷.

Diese Gattungsbegriffe und die ihnen zugrunde liegenden Positionen orientieren stark auf den operationellen Aspekt. Das ist für die weitere Arbeit an Unterrichtsmethoden sehr bedeutsam, weil bei bisherigen Darstellungen von Unterrichtsmethoden zu selten auch Handlungsfolgen für die Tätigkeit des Lehrers angegeben wurden.

Da von den oben genannten Philosophen die Begriffe Regeln und Operationen offenbar mit einem anderen Begriffsinhalt verwendet werden (weiter oder enger), als er sich in der Pädagogik herausgebildet und im Denken des Lehrers verfestigt hat, müßte man sich bei eventueller Übernahme dieser Gattungsbegriffe durch Didaktik und Methodik unbedingt über einige inhaltliche Grundsätze verständigen:

– Unterrichtsmethoden umschließen sowohl Muster für Handlungsfolgen als auch Regeln. Zu letzteren gehören nicht nur Regeln für das Handeln (unter sachlichem Aspekt), sondern auch für das Verhalten des Lehrers (unter politisch-sittlich-sozialem Aspekt). Eine operationalistische Beschränkung auf Handlungsfolgen und Regeln unter „rein sachlichem Aspekt“ würde konvergenztheoretischen Absichten westlicher Ideologen entgegenkommen.

– Wenn wir Unterrichtsmethoden ausarbeiten, muß davon ausgegangen werden, daß es sich um Methoden für die sozialistische Schule handelt, die sich prinzipiell von denen der imperialistischen Schule unterscheiden. Bei ihrer Darstellung (vor allem in den Regeln und bei ihrer Begründung) muß das explizit mit zum Ausdruck kommen. Für die weitere Arbeit am Problem der Unterrichtsmethoden halten wir folgende Definition für möglich:

Unterrichtsmethoden in der sozialistischen Schule sind Muster für Handlungen, Handlungsfolgen und Verhaltensweisen der Lehrer im Unterricht, um den Prozeß der sozialistischen Bildung und Erziehung zielgerichtet, planmäßig und effektiv zu führen.

⁵ Vgl. Georg Klaus/Manfred Buhr: Philosophisches Wörterbuch, Band 2. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1969, S. 717.

⁶ Definitionen und Formen der Methode. Referiert in: „Aus dem philosophischen Leben in der DDR“, Heft 5/1966, S. 5.

⁷ Vgl. P. Apostol: Zur Definition und zum Gegenstandsbereich der Methodologie. In: „Deutsche Zeitschrift für Philosophie“, Heft 12/1966, S. 1473.

Hauptfunktion der Unterrichtsmethoden: Praxisbedürfnisse befriedigen

Aus der Sicht auf die Hauptfunktion der Unterrichtsmethoden, dem Lehrer als Mittel zu dienen, seinen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Unterricht unserer sozialistischen Schule immer bewußter, schöpferischer und rationeller zu erfüllen, ist die Klassifizierung der Unterrichtsmethoden nicht das Hauptproblem.

Wichtiger sind Antworten auf folgende Fragen:

1. Für welche Probleme der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts benötigt der Lehrer Hilfe in Form von Unterrichtsmethoden, Verfahren, Varianten u.a., um die Bildungs- und Erziehungsanforderungen des neuen Lehrplanwerkes immer vollkommener zu realisieren?

2. Wie müssen die einzelnen Unterrichtsmethoden dargestellt werden, damit sie praktikabel sind?

3. Welche Möglichkeiten gibt es, das vielfältige Zusammenwirken der Methoden im Unterrichtsprozeß dem Lehrer zu zeigen, um einer schematischen Anwendung vorzubeugen?

Gleichzeitig muß an der Klassifizierung der Unterrichtsmethoden gearbeitet werden; denn je besser dieses Problem gelöst wird,

– desto leichter ist das ganze Instrumentarium notwendiger und wesentlicher Unterrichtsmethoden zu überschauen, zu erlernen und anzuwenden,

– desto besser ist das System der Unterrichtsmethoden redundanzarm darzustellen,

– desto schneller sind Lücken (Leerstellen, fehlende Unterrichtsmethoden) zu erkennen und durch zielgerichtete Analyse der Praxis beziehungsweise durch theoretisch-praktische Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden zu füllen.

Wenn aber die vordergründige Orientierung der Unterrichtsforschung auf ein Klassifizierungssystem dazu führt, daß bestimmte für die Unterrichtspraxis erforderliche Muster nicht ausgearbeitet werden, weil sie nicht in das System passen, dann werden prinzipielle Fehler begangen.

Gegenwärtig ist es noch nicht möglich, ein Klassifizierungssystem anzugeben, das allen Erfordernissen gerecht wird. Ganz gleich, von welchen Gesichtspunkten ausgegangen wird, ob von logischen Wegen, didaktischen Funktionen usw., letztlich sind die Ziele der Entwicklung sozialistischer Schülerpersönlichkeiten in all ihrer Vielfältigkeit für die Entwicklung der Unterrichtsmethoden ausschlaggebend: Deshalb kommt es gegenwärtig nicht darauf an, dem Lehrer neue Systeme anzubieten.

Von dieser Position ausgehend, wird im folgenden versucht, aus der Sicht der erweiterten Ziele der Bildung und Erziehung und der Situation in der Schulpraxis hypothetische Antworten auf die dargelegten Fragen zu geben.

Zu 1:

Zunächst werden auf der Grundlage der Analyse schulpolitischer Dokumente und der Schulpraxis Aspekte der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts genannt, für deren Realisierung der Lehrer Hilfe durch die pädagogische Wissenschaft benötigt. Unabhängig davon, ob die entsprechenden Hilfen als

Methoden, Verfahren, Varianten, Regeln dargestellt und wie sie klassifiziert werden, muß im Hinblick auf diese Aspekte Vollständigkeit angestrebt werden.

Aufgrund der gesicherten Erkenntnis, daß sicheres und anwendbares Wissen und solide Grundfertigkeiten die Basis für die Entwicklung sozialistischer Überzeugungen und schöpferischer Fähigkeiten sind, sollte in allen Darlegungen zu den Unterrichtsmethoden, den Verfahren und den ihnen entsprechenden Varianten mit jenen begonnen werden, für die der Lehrer Anleitung benötigt, um die Aneignung des in den Lehrplänen geforderten Wissens und die Ausbildung der notwendigen Grundfertigkeiten bei allen Schülern vollauf zu sichern.

Dazu müssen den Lehren Hilfen gegeben werden für

– die Verwirklichung einer interessanten, zielorientierenden, lebensverbundenen und problemreichen Einführung in die Arbeit am neuen Stoff, die auf die Schaffung aktueller innerer Antriebe und die Entwicklung gesellschaftlich bedeutsamer Motive für die Schülertätigkeit gerichtet ist,

– die Führung der Aneignung neuen Wissens und neuer Fertigkeiten,

– die Führung der Wiederholung,

– die Verknüpfung der im Unterricht zu gewinnenden Kenntnisse und Fertigkeiten mit den in der Praxis gewonnenen Erfahrungen,

– die Führung des Übungsprozesses, der insbesondere bei der Automatisierung von Fertigkeiten erforderlich ist

(Im Anfangsunterricht der Unterstufe und in manchen Fächern, z.B., im Fremdsprachen-, Sport- und Werkunterricht, können diese Methoden möglicherweise an die Spitze aller darzustellenden Unterrichtsmethoden rücken.),

– die Sicherung der Systematisierung von Wissen und Können,

– die Führung der Anwendung von Wissen und Können,

– die Anleitung, das Urteilen und das Kontrollieren von kurz- und langfristigen Hausaufgaben, einschließlich der Regeln und Verfahren, mit denen aus dem Unterricht heraus Einfluß auf die Freizeitgestaltung der Schüler genommen werden kann,

– die vielfältige Kontrolle der Schülerleistungen,

– die Vorbereitung und Durchführung von Prüfungen,

– das Bewerten von Schülerleistungen.

Bei der Ausarbeitung von Hilfen ist auf Bewährtes zurückzugreifen. Dabei ist zu überprüfen, wie die traditionellen „methodischen Grundformen“, entsprechend den Anforderungen des neuen Lehrplanwerkes, zu vervollkommen und zu vervollständigen sind. Das betrifft vor allem

– den Lehrvortrag (mit und ohne Unterrichtsmittel) und die Demonstration,

– das Unterrichtsgespräch mit und ohne Unterrichtsmittel (vom abfragenden über das entwickelnde und problemhafte Gespräch bis zur Diskussion) und

– die selbständige Arbeit der Schüler.

Da der Problemdarbietung des Stoffes in der sozialistischen Schule objektiv große Bedeutung zukommt, sollte den Wegen, auf denen der Lehrer Stoffe problemhaft vermittelt und bei denen der Schüler einen didaktisch verkürzten Erkenntnisprozeß durchläuft, besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Ebenso große Bedeutung besitzt die Informationsdarbietung des Stoffes, da der Problemdarbietung pädago-

gische und zeitliche Grenzen gesetzt sind. Gründlich ausgearbeitet werden müssen Muster, nach denen der Lehrer das Einprägen und Behalten (Auswendiglernen) solcher Kenntnisse sichert, deren Reproduzierbarkeit automatisiert sein muß (Vokabeln, Formelzeichen, Zahlenfolge, historische Daten, Definitionen, Gesetzesaussagen, Regeln, Gedichte, Liedertexte usw.).

In den einzelnen Fächern muß den Hilfen für die Führung fachspezieseller Schüler-tätigkeiten große Aufmerksamkeit geschenkt werden (Schülerexperimente, Verfolgen von Fernsehsendungen im Russisch- und Englischunterricht, Beobachtungen, Erkundungen, Arbeit mit der Karte, Musikhören, Bildbetrachtung usw.). Bei der Ausarbeitung und Darstellung von Hilfen sollte vordergründig davon ausgegangen werden, daß sie der Aneignung sicheren Wissens und solider Grundfertigkeiten dienen müssen. Im Rahmen ihrer Charakteristik durch Regeln, ihrer Begründung und der Erörterung ihrer Einsatzmöglichkeiten und Grenzen sollte jedoch deutlich werden, daß, in welchem Maße und unter welchen Bedingungen die Methoden gleichzeitig der Entwicklung von Fähigkeiten, der Überzeugungsbildung und der Herausbildung sozialistischer Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen dienen können und sollen.

Ausgehend von der Erkenntnis,

– daß in einem richtig geführten Prozeß der aktiven und zunehmend bewußteren und selbständigeren Aneignung des im Lehrplanwerk geforderten Wissens und der Ausbildung von Grundfertigkeiten sich auch gleichzeitig schöpferische Fähigkeiten, marxistisch-leninistische Überzeugungen, sozialistische Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen entwickeln,

– die planmäßige und systematische Herausbildung dieser über das Wissen und die Grundfertigkeiten hinausgehenden Persönlichkeitseigenschaften aber auch besondere Maßnahmen der pädagogischen Führung erfordert,

wird es für notwendig gehalten, auch Muster auszuarbeiten, durch die die oben angeführten überlagert oder ergänzt werden müssen. Dabei werden sich Wiederholungen und Überschneidungen nicht vermeiden lassen. Doch es ist offensichtlich weniger schwerwiegend als Mängel in der Unterrichtspraxis, die durch nicht ausgearbeitete Muster entstehen.

Für diese Notwendigkeit spricht auch die Tatsache, daß viele, auch erfahrene Lehrer, in dieser Hinsicht vor großen Problemen stehen, weil bisher in der didaktischen und unterrichtsmethodischen Literatur dazu wenig Aussagen getroffen wurden.

Im einzelnen geht es dabei vor allem um Hilfen, die der Lehrer

- zur Entwicklung marxistisch-leninistischer Überzeugungen,
- zur Entwicklung schöpferischer Fähigkeiten,
- zur Entwicklung sozialer Beziehungen (Lehrer-Schüler-Verhältnis, Kollektiventwicklung usw.) benötigt.

Es gilt, daß die Anwendung aller bisher genannten Unterrichtsmethoden, Verfahren, Varianten auch der Entwicklung sozialistischer Verhaltensweisen dient und dienen muß. Die in den letzten Jahren in der Schulpraxis gesammelten Erfahrungen besagen aber zugleich, daß die Aneignung bestimmter Verhaltensweisen vernach-

lässigt wird, wenn dem Lehrer dafür die entsprechenden Muster fehlen. Hier muß der Lehrer Hilfen erhalten, die

– zur Erziehung des Willens (Zielstrebigkeit, Beharrlichkeit, Ausdauer, Aufmerksamkeit, Konzentration u.a.),

– zur Erziehung solcher Charaktereigenschaften wie Ehrlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Zuverlässigkeit, Selbstbewußtsein und Bescheidenheit, Einstellung zur Kritik und Selbstkritik usw.

– zur Sicherung und Entwicklung von Ordnung, Disziplin und Hygiene im Unterricht, führen.

In der Mehrzahl der Fälle handelt es sich dabei um Muster, deren Entwicklung durch die umfassendere Zielstellung der sozialistischen Bildung und Erziehung und die dadurch determinierte Erweiterung des Gegenstandes der Didaktik und Unterrichtsmethodik (auf den Unterrichtsprozeß in seiner ganzen Komplexität) notwendig geworden ist. Gegenstandsüberschneidungen zwischen traditioneller Didaktik und Erziehungstheorie werden dabei nicht als Mangel, sondern als Vorzug aufgefaßt, weil dadurch die Potenzen für die Ausarbeitung dieser Methoden vergrößert werden.

Angesichts vieler neuer Unterrichtsmittel an unseren Schulen wird die Frage des Lehrers nach Methoden ihres sinnvollen Einsatzes immer lauter. Hinzu kommt: Es gibt bewährte, wenig kostenaufwendige und didaktisch wertvolle Unterrichtsmittel (z.B. Wandtafel und normale Schülerarbeitshefte), die angesichts des objektiv determinierten Trends zum Technisch-Modernen Gefahr laufen, unterschätzt zu werden und in Vergessenheit zu geraten, weil Muster für ihre Nutzung nicht mehr publiziert und gelehrt werden.

In der didaktisch-unterrichtsmethodischen Literatur werden Muster für den Einsatz der Unterrichtsmittel

– entweder als Varianten bei der Anwendung von Unterrichtsmethoden (z.B. Lehrervortrag mit oder ohne Verwendung von Unterrichtsmitteln)

– oder als selbständige Unterrichtsmethoden (z.B. Methoden der Arbeit mit dem Lehrbuch) dargestellt.

Für den ersten Weg sprechen gewichtige Gründe:

Methoden des Einsatzes von Unterrichtsmitteln sind objektiv denen untergeordnet, die unter solchen Aspekten wie Ziele des Unterrichts, didaktische Funktionen, Logik des Erkenntnis- und Lernprozesses usw. dargestellt wurden. Das muß ausdrücklich betont werden, weil es in Theorie und Praxis immer wieder Tendenzen der Verselbständigung des Einsatzes von Unterrichtsmitteln gibt, die dazu führen, daß Lehrpläne nicht besser und schneller, sondern langsamer oder unvollkommener erreicht werden, daß der Unterrichtsprozeß nicht realisiert, sondern deformiert wird. Die Darstellung von Methoden des Einsatzes der Unterrichtsmittel als Varianten von Unterrichtsmethoden trägt dieser Gefahr Rechnung.

Andererseits gilt: Der Einsatz von Unterrichtsmitteln stellt höhere, zum Teil auch wesentlich andere Forderungen an die Tätigkeit des Lehrers. Und: Es dürfen

keine Zweifel an der Tatsache entstehen, daß die anspruchsvollen Forderungen des neuen Lehrplanwerkes ohne den Einsatz bewährter und neuer Unterrichtsmittel nicht erreicht werden können. Das spricht für den zweiten Weg.

Es wird vorgeschlagen, in den nächsten Jahren den ersten Weg zu gehen, gleichzeitig aber sehr zielstrebig und explizit Hilfen für den Einsatz von Unterrichtsmitteln auszuarbeiten und darzustellen. Zu letzterem veranlassen vor allem folgende Gründe:

- Viele Unterrichtsmittel, die in den Schulen vorhanden sind oder mit denen sie neu ausgestattet werden, werden vor allem deshalb nicht genutzt, weil es an hinreichend konkreten Anleitungen für ihren Einsatz fehlt, was wiederum zur Folge hat, daß in der Aus- und Weiterbildung den Lehrern nicht die erforderliche Qualifikation vermittelt wird.

- Deshalb ist es in den nächsten Jahren unerlässlich, Muster für den Einsatz von Unterrichtsmitteln so ausführlich wie möglich (in Einheit von sachlogischer, pädagogisch-psychologischer, sprachlicher, graphischer und technischer Komponente) auszuarbeiten und darzustellen.

Im besonderen sollten dem Lehrer Hilfen gegeben werden:

- für die Verwendung von Querschnittsunterrichtsmitteln (von Schülerarbeitsheften bis zur Nutzung integrierter – Russisch- und Englischunterricht – und nicht-integrierter Fernsehsendungen)

- für den Einsatz fachspezifischer Unterrichtsmittel.

Die gegenwärtige Situation erfordert es, danach zu streben, für jedes verbindliche Unterrichtsmittel die Muster seines möglichen Einsatzes auszuarbeiten und darzustellen.

Zu 2:

In der didaktischen und unterrichtsmethodischen Literatur werden Methoden in vielen Formen dargestellt. Man findet vor allem

- die allgemeine verbale Beschreibung
- das Erläutern des Wesens der Methode
- die Erörterung von Einsatzmöglichkeiten, Wert und Grenzen
- die Erläuterung durch Beispiele
- den Vergleich mit anderen Methoden
- die Aufzählung von Regeln für die Anwendung
- die verbale oder graphische Darstellung von Handlungsfolgen („Operationsketten“)
- die Aufgliederung in Methoden geringeren Allgemeinheitsgrades.

Dabei ist typisch,

- daß meist mehrere Formen bei der Darstellung einer Unterrichtsmethode kombiniert werden,
- daß bei unterschiedlichen Unterrichtsmethoden verschiedene Kombinationen von Darstellungsformen angewandt werden,
- daß am häufigsten die allgemeine verbale Beschreibung, die Erläuterung durch Beispiele, die Aufzählung von Regeln und die Aufgliederung in Methoden geringeren Allgemeinheitsgrades,

- daß am wenigsten die verbale und (noch seltener) die graphische Darstellung von Handlungsfolgen sowie die Erörterung von Einsatzmöglichkeiten, Wert und Grenzen der Unterrichtsmethoden angewandt werden.

Einerseits spiegelt diese Tatsache wider, daß es objektiv sehr kompliziert ist, die außerordentlich komplexe und reiche Tätigkeit des Lehrers im Unterrichtsprozeß (in dem viele stochastische Gesetze gleichzeitig und zusammenwirken) abzubilden. Andererseits kommt darin zum Ausdruck, wieviel die pädagogische Wissenschaft noch leisten kann und muß, um dem Lehrer zu helfen, den Grad der Bewußtheit bei der Führung des Unterrichtsprozesses wesentlich zu erhöhen.

Bei der weiteren Arbeit an Unterrichtsmethoden müssen die bisher bewährten Darstellungsformen auch weiter genutzt werden. Gleichzeitig gilt es offensichtlich, die Bemühungen zu verstärken, die Darstellung der Unterrichtsmethoden durch folgende Komponenten zu ergänzen:

- Darstellung von Handlungsfolgen (Handlungsnetzen), weil das aus den Wesensmerkmalen einer Methode folgt und die Unterrichtsmethoden für den Lehrer praktikabler macht.

- Begründung der Handlungsfolgen und Regeln durch Zurückführen auf marxistisch-leninistische Grundpositionen sozialistischer Schulpolitik und Pädagogik, auf didaktische Prinzipien und Regeln beziehungsweise im Unterrichtsprozeß wirkende Gesetzmäßigkeiten und Gesetze.

Der Begründung kommt auch deshalb besondere Bedeutung zu, weil dadurch klar wird, daß Methoden nicht nur durch die Ziel- und Inhaltsabhängigkeit ihres Einsatzes, sondern auch direkt durch ihre Ableitung aus marxistisch-leninistischen Grundpositionen und aus didaktischen Prinzipien der sozialistischen Schule ideologisch determiniert sind, daß prinzipielle Unterschiede zwischen dem Methodeninstrumentarium der sozialistischen Schule und dem der imperialistischen Schule bestehen.

- Erörterung der Einsatzmöglichkeiten, des Wertes und der Grenzen der einzelnen Unterrichtsmethoden (in bezug auf Ziele, Inhalte, Ausgangs- und Begleitbedingungen).

Wenn die Darstellung der Unterrichtsmethoden durch diese Momente ergänzt wird,

- dann werden die Methoden für den Lehrer praktikabler, ohne den Charakter „praktizistischer Rezepte“ anzunehmen,

- dann rationalisieren sie sein Denken und Handeln und erhöhen gleichzeitig sein ideologisch-theoretisches Niveau (sein „Maß an Freiheit“ bei der Anwendung der Methoden),

- dann vergrößert sich der Beitrag der Arbeit an Unterrichtsmethoden zur Weiterentwicklung der Unterrichtstheorie in ihrer Gesamtheit.

Natürlich wird sich diese Entwicklung – in Abhängigkeit von der vorhandenen Forschungskapazität – nur schrittweise vollziehen können.

Der gegenwärtige Entwicklungsstand der Unterrichtsforschung läßt es noch nicht zu, einen (relativ verbindlichen) Darstellungsstandard für Unterrichtsmethoden anzugeben. Aber angestrebt werden sollte eine Darstellungsform, die umschließt:

- allgemeine Beschreibung,
- Angabe von Handlungsfolgen (unverzweigt oder verzweigt),
- Nennen von Regeln für das Handeln und Verhalten des Lehrers bei Anwendung der Methode, des Verfahrens, der Variante,
- Begründung der Handlungsfolgen und Regeln,
- Erörterung der Einsatzmöglichkeiten, des Wertes und der Grenzen in Abhängigkeit von allgemeinen Bedingungen.

Zu 3:

Es wurde betont: Es ist jetzt notwendig, auch die spezielleren Unterrichtsmethoden so konkret wie möglich auszuarbeiten. Das erfordert ihre Abgrenzung von anderen Unterrichtsmethoden, um sie besser darstell- und erlernbar zu machen. Gleichzeitig ist es notwendig, das Zusammenwirken vieler Unterrichtsmethoden im realen Unterrichtsprozeß bewußt zu machen. Damit wird gleichzeitig der Gefahr ihrer isolierten und schematischen Anwendung im Unterricht vorgebeugt.

Der Hauptweg ist die Hilfe beim tieferen Eindringen in das Wesen des Lehrplanwerkes und des Unterrichtsprozesses in der sozialistischen Schule, beim Erkennen der im Unterricht zusammenwirkenden Gesetze, bei der Aneignung der marxistisch-leninistischen Grundposition, der didaktischen Prinzipien und Regeln in ihrer Gesamtheit.

Ein weiterer Weg wurde mit der Beschreibung typischer Situationen beschritten.

Damit soll dem Lehrer Hilfe gegeben werden, zu erkennen, wie durch das Zusammenwirken verschiedener Elemente des didaktisch-methodischen Instrumentariums bestimmte Ziele der Persönlichkeitsentwicklung realisiert werden.

Es dürfte unbestritten sein, daß im Unterrichtsprozeß der sozialistischen Schule ähnliche wiederholbare Situationen auftreten.

Ähnliche Situationen erfordern ein ähnliches Vorgehen der Lehrer, verlangen eine Ähnlichkeit in der Führungstätigkeit bezüglich des Einsatzes der Unterrichtsmethoden und des anderen didaktisch-methodischen Arsenal für die Stimulierung und Aktivierung des Lernprozesses der Schüler. Werden den Lehrern die Ähnlichkeit der Situationen und die für sie charakteristischen Beziehungen innerhalb des methodischen Arsenal deutlich gemacht, werden ihnen den Situationen entsprechende Muster zur Verfügung gestellt, dann erleichtert dies die Planung, Vorbereitung, Gestaltung und Analyse (Nachbereitung) des Unterrichtsprozesses beziehungsweise seiner Ergebnisse. Die Ähnlichkeit der Situationen kann auf sehr unterschiedlichen Ebenen liegen, wobei hier Ähnlichkeit vor allem bezüglich der für die organisatorisch-methodische Gestaltung des Unterrichts wesentlichen Wirkungsfaktoren interessiert.

Ansätze sind in „Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung“⁸ vorhanden. Ausgehend von den inhaltlichen Forderungen, didaktischen Aufgaben und möglichen Bedingungen, wird hier insbesondere das Zusammenwirken von didaktischen Funk-

tionen, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmitteln bei der Verwirklichung der in den Lehrplänen ausgewiesenen Ziele der Persönlichkeitsentwicklung, zum Beispiel unter besonderer Beachtung von methodischen Varianten charakterisiert. Weiterführende Untersuchungen zur Erhellung dieses Problems werden im Institut für Didaktik im Rahmen des Teilprojektes 2.2.4. durchgeführt.

Wie werden Unterrichtsmethoden klassifiziert?

Es wurde als Standpunkt formuliert: Bei vordergründiger Orientierung auf die Ausarbeitung und Begründung aller notwendigen, vor allem spezielleren Methoden ist gleichzeitig an der Lösung des Klassifikationssystems zu arbeiten, um sowohl die Aus- und Weiterbildung der Lehrer als auch die Forschung rationalisieren zu können.

In der pädagogischen Literatur der DDR wie auch der Sowjetunion werden Unterrichtsmethoden unter verschiedenen Aspekten klassifiziert:

- nach Stufen des Verhältnisses von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit (darbietende Methode, erarbeitende Methode, selbständige Schülerarbeit)
- nach der Art der Lerntätigkeit der Schüler, unter anderem nach dem Grad der Annäherung an den gesellschaftlichen Erkenntnisprozeß (reproduktive, problemhafte Forschungsmethoden)
- nach Kategorien der marxistisch-leninistischen Erkenntnistheorie (deduktive und induktive, sinnliche und abstrakte, theoretische und praktische Methode)
- nach geistigen Grundoperationen (Analyse, Synthese, Verallgemeinerung, Klassifizierung, Abstraktion)
- nach der Erziehungswirksamkeit (parallel-pädagogische Einwirkung, Ansporn und Strafe, Urteil und Wertung, Wettbewerb usw.)
- nach Zielen der Bildung und Erziehung (Methoden zur Entwicklung von Fähigkeiten zur Erziehung der Gefühle usw.)
- nach didaktischen Funktionen (Methoden der Erstaneignung, der Vervollkommnung des Angeeigneten, Methoden der Kontrolle und Prüfung)
- nach Grundpositionen und didaktischen Prinzipien (Methoden der Verbindung des Unterrichts mit dem Leben, der Verwirklichung der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit usw.)
- nach Organisationsformen (Methoden der Exkursion, des Unterrichts in der Produktion, der Prüfungen und innerhalb des Klassenunterrichts: der frontalen Arbeit, des Gruppenunterrichts, der Einzelbarkeit)
- nach fach- und stufenspezifischen Tätigkeiten usw.

Typisch ist:

- Fast jeder Autor benutzt ein anderes Klassifikationssystem. Immer liegen wesentliche Merkmale des Unterrichts zugrunde.
- Fast jeder Autor benutzt bei der Klassifizierung mehrere Aspekte, die unterschiedlich über- und untergeordnet werden, immer aber wohlbegründet erscheinen.
- Keines der bisher entwickelten Klassifikationssysteme erfaßt – bei gründlicher Analyse – alle wesentlichen Aspekte. Immer gibt es notwendige Unterrichtsmethoden, die nicht vom System erfaßt werden. Am häufigsten betrifft das Methoden, die der Entwicklung von Lerninteressen und Motiven, von politisch-ideologischen

⁸ Vgl. Autorenkollektiv: Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Volk und Wissen. Volkseigener Verlag. Berlin 1969, S. 142 bis 153 (Typische Situationen im Unterricht – zweckmäßiger und kombinierter Einsatz von Methoden).

Überzeugungen, schöpferischen Fähigkeiten, sozialistischen Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen sowie der sozialen Beziehungen im Unterricht dienen.

Die objektive Strukturiertheit des Unterrichtsmethodischen ist vieldimensional und weist fließende Übergänge auf. Zur Zeit kann kein Klassifizierungssystem angegeben werden, das geeignet ist, alle bekannten Methoden in völliger Übereinstimmung mit der objektiven Realität und unter Berücksichtigung aller notwendigen und wesentlichen Aspekte einander logisch widerspruchsfrei zuzuordnen.

Deshalb hat sich bisher die traditionelle Darstellung nach den Beziehungen zwischen dem Unterrichtsstoff (Quelle des Wissens), den Führungsmaßnahmen des Lehrers, den entsprechenden Tätigkeiten der Schüler und den verwendeten Unterrichtsmitteln immer wieder (in unterschiedlicher Weise) durchgesetzt. In der Regel werden dabei unterschieden: Lehrervortrag, Demonstration, Unterrichtsgespräch, Beobachten und Erkunden, Schülerexperiment, praktische Tätigkeit (bzw. Laboratoriumsarbeit), Arbeit mit dem Buch, Lösen von (Erkenntnis-)Aufgaben, Methoden des Übens und Einprägens, Methoden der Kontrolle, Bewertung, Prüfung. In Lehrbüchern werden sie entweder als Methoden dargestellt, oder aber sie werden (bei einer anderen Klassifikation) als Verfahren anderen Methoden (z.B. Methoden der Arbeit am neuen Stoff, der Problemethode, der deduktiven Methode) zugeordnet und dort unter spezielleren Aspekten (in der Regel dann mehrmals) beschrieben. Außer acht gelassen wird diese Betrachtungsweise in keinem Klassifikationsversuch.

Für die Arbeit an den nächsten Fachmethodiken kommt es darauf an, Lösungen zu finden, die den Bedürfnissen der Praxis und dem gegenwärtigen Entwicklungsstand der Theorie entsprechen.

Unter diesen Gesichtspunkten erscheint es unerlässlich, daß in den Fachmethodiken die Unterrichtsmethoden, ausgehend von der Sicht auf die Komplexität der Ziele der Persönlichkeitsentwicklung, mindestens unter folgenden Aspekten dargestellt werden:

- dem der erkenntnistheoretisch-logischen Wege,
- dem der didaktischen Funktionen,
- dem der Einheit von Bildung und Erziehung,
- dem der Wechselwirkung von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit.

Dabei ist zu sichern, daß Einzelbetrachtungen vor allem durch die Darstellung ihres komplexen Zusammenhanges mit Ziel, Stoff und konkreten Bedingungen sowie in ihrer wechselseitigen Bedingtheit erläutert werden.

Aus den weiterentwickelten Zielen, Inhalten und Aufgaben der sozialistischen Schule und aus neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen ergeben sich neue und höhere didaktisch-methodische Anforderungen an den Lehrer.

Auf dem VII. Pädagogischen Kongreß wurde erneut bekräftigt, daß es notwendig ist, die Vielfalt der Methoden und Organisationsformen des Unterrichts richtig zu nutzen und unter Berücksichtigung der jeweils konkreten Situation sowie des Entwicklungsstandes der einzelnen Schüler die effektivsten Methoden zu wählen.

Die Forderung nach Methodenvielfalt ist in der sozialistischen Schule deshalb objektiv determiniert,

– weil die allseitige Entwicklung der Schülerpersönlichkeit nur durch vielseitige Schülertätigkeiten möglich ist,

– weil die Stoffe im Lehrplan so vielfältig sind, daß sie eine ebensolche Vielseitigkeit der Lerntätigkeit der Schüler erfordern,

– weil das vielschichtige, sich ständig wandelnde Bedingungsgefüge im Unterrichtsprozeß ein flexibles, differenziertes methodisches Eingehen des Lehrers auf diese Bedingungen erfordert und

– weil bei Methodenvielfalt die Wahrscheinlichkeit, alle Schüler im Sinne des individuellen und differenzierten Eingehens zu erfassen, wesentlich größer ist (Untersuchungen haben gezeigt, daß vor allem leistungsschwächere Schüler in ihrem Lernfortschritt wesentlich vom angewendeten methodischen Instrumentarium abhängen, während sich leistungsstarke Schüler als weitgehend methodenresistent erwiesen).

Der Lehrer kann die genannten Anforderungen nur dann erfüllen, wenn er neben einem umfassenden methodischen Wissen und Können zugleich Fähigkeiten zur selbständigen schöpferischen Arbeit mit den Methoden erworben hat. Eine immer größer werdende Anzahl erfolgreich unterrichtender Lehrer repräsentiert diese Eigenschaften in hohem Maße.

Dadurch, daß es eine wesentliche Eigenschaft der Unterrichtsmethoden ist, von Fall zu Fall übertragbar zu sein, stellen sie eine invariante Komponente des vom Lehrer „vorgedachten“ Planes des Unterrichtsverlaufs dar. Die Anwendung eines bestimmten Musters ist von dem Vorhandensein bestimmter Ausgangsbedingungen hinsichtlich der Zielstellung, des stofflichen Inhalts, der konkreten Bedingungen und anderer Faktoren abhängig. Verändert sich dieses Gefüge, dann muß man neue methodische Überlegungen anstellen. Es muß ein anderer Weg gewählt werden, der diesen neu entstandenen Ausgangsbedingungen entspricht. Im Unterrichtsprozeß ändert sich das diesen Prozeß bestimmende Bedingungsgefüge ständig. Das stellt hohe Anforderungen an die schöpferische Tätigkeit des Lehrers.

Sie besteht zunächst in der ziel-, inhalts- und bedingungsadäquaten Auswahl und Zuordnung einzelner Methoden, Verfahren und Varianten bei der Vorbereitung des Unterrichts. Denn weder die Konkretisierung der didaktisch-methodischen Vorgaben des Lehrplanes, noch die Übertragung der in den Unterrichtshilfen vergegenständlichten methodischen Vorschläge auf die Bedingungen im konkreten Anwendungsbereich, ist durch Routinehandlungen im Sinne der Abarbeitung algorithmischer Vorschriften zu bewältigen.

In einer anderen Weise ist der Lehrer bei der Methodenrealisierung im Unterrichtsverlauf schöpferisch tätig. Hier gewinnt sein methodisches Entscheiden und Handeln höchste Konkretheit; denn selbst die abgewogenste Unterrichtsvorbereitung stellt hinsichtlich der Methodenplanung lediglich eine Vorwegnahme des vermutlichen Verlaufs der Unterrichtsstunde dar, die wiederum auf einer Verallgemeinerung der vom Lehrer aus dem vorangegangenen Unterricht gewonnenen Erfahrungen beruht. Sein Schöpferium bezieht sich während der Unterrichtsstunde vorrangig auf die wechselseitige Anpassung der Lehr- und Lernhandlungen im Sinne der Einheit von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit. Dabei kontrolliert er ständig die Realisierbarkeit des methodischen Planes der Unterrichtsvorbereitung

und korrigiert diesen gegebenenfalls, wenn die konkrete Situation dies erfordert. Der Unterricht wird um so erfolgreicher sein, je besser es der Lehrer im Unterricht versteht, die Muster ziel-, inhalts- und bedingungsadäquat einzusetzen. Dies kann er jedoch nur dann, wenn seine Unterrichtsplanung bereits näherungsweise den wirklichen Unterrichtsverlauf vorwegnimmt; denn eine unzureichende Planung kann auch durch schöpferische Beweglichkeit des Lehrers im Unterricht kaum noch ausgeglichen werden.

Je besser der Lehrer seinen Unterricht plant und vorbereitet, desto größer ist die Erfolgswahrscheinlichkeit seiner schöpferischen Arbeit in der Unterrichtsstunde selbst.

Die vorstehenden Aussagen sollen auch verdeutlichen, daß schöpferisches Denken und Handeln Voraussetzung für jedes Unterrichten ist. Dabei ist das Vermögen, schöpferisch zu arbeiten, bei verschiedenen Lehrern unterschiedlich ausgeprägt. Der methodisch nicht genügend qualifizierte Lehrer muß seine schöpferischen Potenzen in hohem Maße dadurch vergeuden, daß er, um erfolgreich unterrichten zu können, objektiv bereits zum pädagogischen Erfahrungsschatz gehörende Methoden gewissermaßen nacherfindet.

Die in den Mustern verallgemeinerten Erfahrungen erfolgreicher Lehrer und Resultate wissenschaftlicher Untersuchungen sind für den einzelnen Lehrer solange latenter Erfahrungsschatz, wie sie nicht von ihm angeeignet sind. Der Lehrer muß also methodisches Wissen erwerben und es zugleich verstehen, dieses Wissen in methodische Entscheidungen umzusetzen. Methodisches Wissen und Können – gepaart mit solchen Persönlichkeitsqualitäten wie hohes Bewußtsein, fachwissenschaftliches Wissen, pädagogisches Geschick, Takt und menschliche Reife – sind Grundlage für schöpferisches Handeln; denn weder bei der Vorbereitung jeder einzelnen Unterrichtsstunde noch im ständig wechselnden Unterrichtsgeschehen – dort wo die letzte Entscheidung über Anwendung oder Nichtanwendung einer Methode zu treffen ist – kann man sich erst in einem methodischen Nachschlagewerk informieren.

In dem Maße, wie der Lehrer die Vielfalt der Methoden verinnerlicht, verschieben sich für ihn die Grenzen zwischen Routinetätigkeit und schöpferischem Handeln. Beherrscht der Lehrer die Methoden, so ist er in der Lage, seine schöpferischen Potenzen auf die Entscheidungen zu richten, die weder in zentralen Vorgaben noch in den Methoden selbst vergegenständlicht werden können. Man darf also bei der Beurteilung des Schöpfungstums eines Lehrers nicht nur die Situation an und für sich im Auge haben, in der er zu entscheiden und zu handeln hat, sondern auch deren Beziehung zu seinen Erfahrungen und Fähigkeiten. Kennzeichnend für die schöpferische Arbeit des Lehrers ist, inwieweit er in der Lage ist, sein methodisches Vorgehen selbständig zu variieren, sobald er sich davon überzeugt hat, daß eine eingeschlagene Richtung falsch ist, oder wenn sich deren Erfolgswahrscheinlichkeit wesentlich verringert.

Je mehr es in den zentralen Vorgaben gelingt, die vom konkreten Bedingungsgefüge abgehobenen allgemeingültigen Grundsätze der Unterrichtsplanung und -vorbereitung vorwegzunehmen, um so besser ist der Lehrer in der Lage, die methodische Feinstruktur des Unterrichts schöpferisch zu gestalten. Das Verhältnis zwischen dem

Anteil zentraler didaktisch-methodischer Vorplanung und dem Anteil schöpferischen Entscheidens und Handelns des Lehrers im Unterricht ist keineswegs als konstant aufzufassen. Es kann angenommen werden, daß es mit zunehmendem Erkenntnisstand der sozialistischen Unterrichtstheorie gelingen wird, bestimmte Elemente der Planung, die gegenwärtig noch zur schöpferischen Leistung des Lehrers zu rechnen sind, in dem Maße zu verallgemeinern, daß sie Bestandteil zentraler Planungs- und Führungshilfen werden.

Damit ist jedoch zugleich die Annahme zu verbinden, daß sich die schöpferische Arbeit des Lehrers, bedingt durch höhere Anforderungen und neue wissenschaftliche Einsichten, wesentlich erweitern und differenzieren wird.

Lew Itelson

Der Begriff des Gesetzes in der Pädagogik

Der nachfolgende Beitrag ist ein Auszug aus dem 1967 im Verlag Volk und Wissen, Berlin/DDR erschienenen Werk von Lew Itelson mit dem Titel „Mathematische und kybernetische Methoden in der Pädagogik“. Er ist identisch mit Teil I, erster Abschnitt, 1. Kapitel, 2, S. 36–48.

Eine der wichtigsten Aufgaben wissenschaftlicher pädagogischer Untersuchungen ist es, Gesetze aufzustellen, denen die zufälligen Ereignisse, Größen und Funktionen folgen, die in den Bildungs- und Erziehungsprozessen vorkommen. Um uns aber Klarheit darüber zu verschaffen, wie diese Aufgabe zu lösen ist, müssen wir zunächst klären, was ein wissenschaftliches Gesetz bedeutet.

Ein wissenschaftliches Gesetz ist „eine der Stufen der Erkenntnis der Einheit und des Zusammenhangs, der wechselseitigen Abhängigkeit und der Totalität des Weltprozesses durch den Menschen“¹. Das Wesen eines jeden Gesetzes, das von einer Wissenschaft aufgestellt wird, besteht darin, daß es einen bestimmten Zusammenhang von Fakten ausdrückt, der unter bestimmten Bedingungen für alle Erscheinungen einer bestimmten Klasse vorhanden ist.

Daraus ist ersichtlich, daß die Formulierung eines wissenschaftlichen Gesetzes drei Elemente enthalten muß:

1. den Charakter des entsprechenden Zusammenhangs von Fakten (Bestimmung der Form des Gesetzes);
2. die Bedingungen, unter denen dieser Zusammenhang auftritt (Bestimmung der Grenzen des Gesetzes);
3. die Klasse von Erscheinungen, zwischen denen dieser Zusammenhang unter diesen Bedingungen auftritt (Bestimmung der Objekte des Gesetzes).

Das zweite Newtonsche Gesetz z.B. stellt den Zusammenhang zwischen der Geschwindigkeitsänderung eines Körpers und der auf den Körper wirkenden Kraft (Betrag und Richtung) her. Die Form dieses Gesetzes ist durch die Formel $\vec{v} = m \cdot a$ festgelegt. Zwischen den interessierenden Größen besteht direkte Proportionalität; die träge Masse m ist der Proportionalitätsfaktor. Die Grenzen der Gültigkeit des Gesetzes werden durch die Relativitätstheorie bestimmt, aus der hervorgeht, daß die Geschwindigkeit eines Körpers bei beliebigen Veränderungen die Lichtgeschwindigkeit im Vakuum nicht übersteigen kann. Die Objekte, an denen dieses Gesetz wirksam wird, sind durch den Faktor m bestimmt. Er ist nur auf Körper anwendbar, die Ruhemasse besitzen, und kann folglich nicht auf Photonen angewendet werden.

Wenn Form, Grenzen und Objekte des Gesetzes feststehen, so können alle erforderlichen Angaben über Verlauf und Charakter der von ihm abhängigen Erscheinungen direkt aus diesem Gesetz auf rein logischem Wege in Form einer Kette deduktiver Schlüsse abgeleitet werden.

So gestattet die Kenntnis eines wissenschaftlichen Gesetzes, den Charakter und die Resultate der Entwicklung bestimmter Erscheinungen der Wirklichkeit unter bestimmten Bedingungen vorauszusagen. Das wiederum ermöglicht dem Menschen, sein Verhalten und seine Tätigkeit unter Berücksichtigung der vorhersehbaren Entwicklung der ihn interessierenden Erscheinungen zweckmäßig einzurichten. Darüber hinaus bietet das die Möglichkeit, durch entsprechende Veränderung der Bedingungen für den Verlauf der Erscheinungen diese in die gewünschte Richtung zu lenken und in den Dienst des Menschen zu stellen.

Diese Ausführungen beziehen sich voll und ganz auch auf die Gesetze der Pädagogik (und der Psychologie), soweit solche überhaupt bereits erforscht sind. Ihre Gesetze müssen bestimmte objektive Zusammenhänge ausdrücken, die unter bestimmten objektiven Bedingungen zwischen bestimmten Kategorien von Erscheinungen der Bildung und Erziehung bestehen. Sie müssen eine Voraussage über den Charakter und die Ergebnisse der Entwicklung dieser Erscheinungen gestatten und die Möglichkeit bieten, die Erscheinungen in den pädagogischen Prozessen richtig zu organisieren und zweckmäßig zu lenken.

Leider bewältigt die Pädagogik diese Aufgabe noch nicht zufriedenstellend. Ein englischer Pädagoge schrieb, wenn die Ingenieure beim Brückenbauen, die Ärzte bei der Behandlung der Menschen und die Juristen bei der Urteilsfällung eine solche Neigung zu oberflächlichen Verallgemeinerungen und einen solchen Mangel an überzeugenden Begründungen zeigen würden, wie sie uns bisweilen in der Pädagogik begegnen, so wären längst alle Brücken eingestürzt, die Patienten gestorben und die Unschuldigen gehenkt. Natürlich ist diese Behauptung stark übertrieben, aber es ist eine unleugbare Tatsache, daß zahlreiche Prinzipien und viele methodische Empfehlungen, die in der pädagogischen Literatur anzutreffen sind, in der Regel wirklich nicht die oben beschriebenen Eigenschaften wissenschaftlicher Gesetze besitzen. Da werden die allgemeinen Zusammenhänge der betrachteten pädagogischen Erscheinungen unbestimmt formuliert, da werden die Möglichkeiten einer exakten Voraussage des Ablaufs und der Ergebnisse pädagogischer Prozesse unter den jeweiligen Bedingungen nicht dargelegt und können daher auch nicht als Grundlage für die richtige Bestimmung und Wahl des unter den gegebenen Bedingungen wirksamsten Systems des Vorgehens und der Organisation des Bildungs- und Erziehungsprozesses dienen.

Warum ist das so?

Um diese Frage zu beantworten, müssen wir erst einmal klären, warum überhaupt ein wissenschaftliches Gesetz den Verlauf der Erscheinungen und Prozesse, die es beschreibt, vorauszusagen gestattet. Betrachten wir ein konkretes Beispiel, das schon weiter oben angeführte zweite Newtonsche Gesetz:

$$\vec{v} = m \cdot a$$

Was kann man über diese Formel aussagen? Zunächst – daß sie eine Folge von Zeichen auf dem Papier ist. Einige von ihnen (\vec{v} , m , a) bedeuten Größen, vektorielle bzw. skalare. Andere (= und \cdot) stellen nach bestimmten Regeln an diesen Größen

¹ W. I. Lenin, Werke, Band 38, Berlin 1964, S. 69.

auszuführende Operationen dar. Die Größen, die durch die Symbole \mathfrak{F} und α bezeichnet sind (in der Einsteinschen Mechanik auch m), können beliebige Werte annehmen, d.h., sie sind beliebig veränderlich. Aber die Zeichen dazwischen (= und \cdot) zeigen, daß etwas dabei unverändert bleiben muß. Dieses „Etwas“ ist das Verhältnis der genannten Größen

$$\mathfrak{F} : \alpha = m \text{ (const),}$$

d.h. die zwischen ihnen bestehende direkte Proportionalität.

Das, was bei bestimmten Veränderungen der Größen unverändert bleibt, nennt man in der Mathematik *invariant*, und die Eigenschaft eines Merkmals, bei beliebigen zugelassenen Umformungen unverändert zu bleiben, heißt *Invarianz* gegenüber diesen Umformungen. Man kann z.B. sagen, daß die Gleichung die gesamte Menge der möglichen Wert der Größen \mathfrak{F} und α darstellt, die mit der Invarianz ihres Verhältnisses m vereinbar sind.

Der Begriff der Invarianz gehört zu den grundlegenden, nicht weiter bestimmten mathematischen Kategorien. Der bekannte Mathematiker C. J. Keyser schrieb über den Sinn der Invarianz: „Die Invarianz ist die Nichtveränderung inmitten des Sich-Verändernden, die Konstanz in der Welt des Variablen, die Beständigkeit der Form, die bei allen Wirbelstürmen und Stößen der merkwürdigsten Umformungen ein und dieselbe bleibt.“²

Mit Hilfe des Begriffes Invarianz läßt sich die Eigenschaft des wissenschaftlichen Gesetzes, den zukünftigen Verlauf der von ihm beschriebenen Prozesse voraussagen zu können, erklären.

Wenden wir uns noch einmal unserem Beispiel zu. Die Invarianz des Verhältnisses von \mathfrak{F} und α findet in unserem Fall darin ihren Ausdruck, daß jeder Wert der Größe \mathfrak{F} nur mit einem streng definierten Wert von α vereinbar ist. Wenn $m = 50$ ist, so ist für $\mathfrak{F} = 5$

$$\alpha = \frac{\mathfrak{F}}{m} = \frac{5}{50} = 0,1,$$

für $\mathfrak{F} = 25$ ist $\alpha = 0,5$, und für $\mathfrak{F} = 50$ ist $\alpha = 1$ usw. Ein solcher Zusammenhang zwischen Größen, bei dem bestimmten Werten der einen (der Argumente) streng bestimmte Werte der anderen (der Funktionen) zugeordnet sind, wird *funktionale Abhängigkeit* genannt.

Unter diesem Gesichtspunkt kann man die von uns angeführte Kombination von Zeichen auf dem Papier als *Symbolmodell* einer bestimmten Form der funktionalen Abhängigkeit, und zwar der direkten Proportionalität zweier Größen, ansehen.

Es ist dabei völlig unwichtig, welche Form die verwendeten Zeichen haben. Wir können z.B. die direkte Proportionalität durch das Symbol L ausdrücken. Denn kann man denselben Zusammenhang in folgender Weise schreiben:

$$\mathfrak{F} = L(m, \alpha).$$

2 In: E. T. Bell, The development of mathematics, New York 1945, S. 420.

Wichtig ist hier nur eins – daß die Symbole, die in der Formel auftreten, den entsprechenden Größen und den auf diese angewandten Operationen umkehrbar eindeutig zugeordnet sind. Eine solche umkehrbar eindeutige Zuordnung von Objekten einer Menge (z.B. Symbolen) zu Objekten einer anderen Menge (z.B. den Größen und den auf sie angewandten Operationen) heißt *Isomorphismus*. Die Operation des Zuordnens heißt *isomorphe Abbildung* einer Menge M_2 auf eine Menge M_1 .

Als Resultat der Operation der isomorphen Abbildung des Systems M_2 auf das System M_1 wird eine gewisse Kombination von Elementen des Systems M_1 gebildet, die man als *Modell* der entsprechenden, im System M_2 bestehenden Beziehungen bezeichnet.

Benutzt man diese Begriffe, so kann man die Herleitung der Gleichung als isomorphe Abbildung einer Beziehung mit direkter Proportionalität der Größen auf eine gewisse Menge von Symbolen (Zeichen auf dem Papier) und die Formel selbst als Symbolmodell der direkten Proportionalität der Größen betrachten.

Sehen wir den nächsten Schritt: Wir ordnen unserem Modell bestimmte physikalische Eigenschaften realer Objekte zu. Die Größe, die mit \mathfrak{F} bezeichnet wird, entspreche der Kraft, die auf den Körper wirkt, m sei die träge Masse und α die Beschleunigung.

Unsere Kombination von Zeichen ist jetzt zum Symbolmodell des invarianten Verhältnisses bestimmter physikalischer Größen geworden, die in der Natur vorkommen, d.h. zu physikalischen Gesetzen.

Jetzt versteht man, warum ein wissenschaftliches Gesetz innerhalb seiner Gültigkeitsgrenzen gestattet, einen Zusammenhang zu beschreiben und den Verlauf von ihm abhängiger realer Erscheinungen vorauszusagen. Es drückt, sozusagen „in reiner Form“, in der Form des Symbolmodells, das aus, was bei beliebigen zulässigen Umformungen der von ihm abhängigen Erscheinungen unverändert – invariant – bleibt.

Dies gestattet, aufgrund der Untersuchung des Modells des Gesetzes vorauszusagen, wie sich gewisse Eigenschaften der entsprechenden Erscheinungen bei beliebiger Veränderung anderer Eigenschaften ändern werden oder, anders gesagt, wie diese Erscheinungen unter verschiedenen Bedingungen verlaufen werden.

Kennt man z.B. eine Eigenschaft eines Körpers, etwa seine Masse, so kann man an Hand der Gleichung voraussagen, welche Beschleunigung er unter der Einwirkung einer bestimmten Kraft annehmen wird. Umgekehrt kann man, wenn man die Masse des Körpers kennt und die zu erzielende Beschleunigung angegeben ist, die dazu erforderliche Kraft bestimmen. Kennt man beispielsweise die Masse einer Rakete und die Beschleunigung, die sie beim Start entwickeln muß, so kann man die erforderliche Schubkraft ihrer Triebwerke ermitteln.

Nach diesen Ausführungen läßt sich nunmehr genauer sagen, was es bedeutet, ein wissenschaftliches Gesetz in der Pädagogik zu formulieren. *Es bedeutet, ein Symbolmodell zu konstruieren, das bestimmten invarianten Zusammenhängen und Beziehungen isomorph ist, die unter bestimmten Bedingungen zwischen bestimmten Erscheinungen oder Faktoren der Bildung und Erziehung objektiv existieren.*

Wenden wir uns nun einer der allgemeinen Aussagen zu, die in der modernen Pädagogik als gültig anerkannt werden, und sehen wir, ob sie als wissenschaftlich formuliertes pädagogisches Gesetz gelten kann und was nötig ist, damit sie die Kraft eines solchen Gesetzes erlange.

Betrachten wir z.B. das Prinzip der Anpassung des Bildungsinhalts an die Altersbesonderheiten der Schüler. Es besagt folgendes: Damit sich die Schüler einen Lehrstoff mit Erfolg aneignen, darf dieser seinem Inhalt nach nicht über den Schwierigkeitsgrad hinausgehen, den die Schüler der jeweiligen Altersstufe entsprechend dem Entwicklungsstand ihres Denkvermögens, dem Umfang ihrer Erfahrung usw. bewältigen können. Gegen dieses Prinzip, so allgemein formuliert, gibt es scheinbar nichts einzuwenden, denn es stellt nichts anderes dar als den Schluß aus einer gewöhnlichen Tautologie: Die Schüler können sich nur das aneignen, was sie sich aneignen können.

Um den betrachteten Satz in ein wissenschaftliches pädagogisches Gesetz umzuwandeln, müssen die drei Grundelemente der Formulierung eines wissenschaftlichen Gesetzes bestimmt werden:

1. Welche Objekte betrifft das Gesetz, d.h., welche Erscheinungen gehören zur Schwierigkeit des Lehrstoffs, und welches Alter der Schüler ist gemeint? (Es wird angenommen, das Alter charakterisiere ein bestimmtes, im Durchschnitt ähnliches Entwicklungsniveau, da als Untersuchungsobjekte die Schüler derselben Schule auftreten, deren Bildung und Erziehung annähernd gleichartig verlaufen ist.)

2. In welcher Form wirkt das Gesetz, d.h., wie hängt die von den Schülern noch erfaßbare Schwierigkeit des Lehrstoffs mit ihrem Alter zusammen?

3. Welches sind die Gültigkeitsgrenzen des Gesetzes, d.h., wie muß die Bildungs- und Erziehungsarbeit organisiert sein, damit das Gesetz in der angegebenen Form wirkt?

Diese Aufgabe wird in der modernen Wissenschaft auf der Grundlage von Beobachtung und Experiment sowie mit Hilfe einer speziellen hypothetisch-deduktiven Methode gelöst.

Der Prozeß des Auffindens und Formulierens eines wissenschaftlichen Gesetzes unter Verwendung dieser Methode kann schematisch in folgende Hauptetappen unterteilt werden:

1. *Vermutung*. Ausgehend von der Erfahrung und den von der Wissenschaft gesammelten Angaben und logischen Überlegungen stellt der Forscher gewisse Vermutungen über bestimmte Formen von Beziehungen an, die unter bestimmten Bedingungen zwischen bestimmten Erscheinungen des von ihm untersuchten Bereichs der Wirklichkeit bestehen.

2. *Organisierte Beobachtungen*. Von dieser Vermutung ausgehend, sucht der Forscher die entsprechenden Bedingungen auf oder stellt sie her und beobachtet das Verhalten der betreffenden Objekte.

3. *Hypothese*. Der Forscher analysiert die Daten, die er bei der organisierten Beobachtung gesammelt hat, er vergleicht sie mit seiner Annahme über die Form, die Objekte und die Gültigkeitsbedingungen der gesuchten Gesetzmäßigkeit. Wenn diese Resultate in ausnahmslos allen Fällen hinreichend gut mit der geäußerten

Annahme übereinstimmen, so verwandelt sich diese in eine *Hypothese*, die das gesamte Erfahrungsmaterial gut erklärt. Hier enden die Möglichkeiten der rein induktiven Methode.

4. *Kritische Schlußfolgerung*. Mag aber die Zahl der beobachteten Fälle, in denen die Hypothese mit den bekannten Fakten übereinstimmt, auch noch so groß sein, so darf man die Hypothese dennoch nicht als bewiesenes wissenschaftliches Gesetz ansehen. Selbst die umfangreichste, auf induktivem Wege gewonnene Sammlung bestätigender Beispiele bietet keine Gewähr dafür, daß es nicht doch in einigen uns bekannten Fällen Tatsachen gibt, die der Hypothese widersprechen, so daß die entdeckte Beziehung gar nicht den Charakter eines Gesetzes hat, sondern nur eine Kette von Übereinstimmungen darstellt, die durch andere Gesetzmäßigkeiten bedingt sind.

Prüfen kann man dies nur auf einem Wege – indem man die aufgestellte Hypothese bewußt auf bestimmte nicht beobachtete kritische Bedingungen ausdehnt – extrapoliert – und prüft, ob der von ihr vorausgesagte Gang der Ereignisse mit den Erfahrungswerten zusammenfällt.

Dabei sind unter „kritischen Bedingungen“ solche zu verstehen, bei denen die Entwicklung der Erscheinungen mit der vorausgesagten *nur* dann übereinstimmen kann, wenn die zu untersuchende Hypothese wahr ist. Das können z.B. Bedingungen sein, bei denen die Hypothese das Auftreten irgendwelcher neuer, früher nicht beobachteter Eigenschaften, Erscheinungen oder Ereignisse voraussagt.

Als Beispiele für kritische Bedingungen seien genannt: *Mendelejews* Voraussage neuer chemischer Elemente aufgrund der Hypothese, daß zwischen den Atomgewichten der Elemente und ihren chemischen Eigenschaften periodische Zusammenhänge bestehen; die Voraussage der Beugung von Elektronenstrahlen durch *de Broglie* aufgrund der Hypothese, daß zwischen den Wellen- und Korpuskeleigenschaften der Materie Zusammenhänge bestehen; *Maxwells* Voraussage der Existenz elektromagnetischer Wellen aufgrund der Hypothese über den Zusammenhang zwischen elektrischen und magnetischen Feldern; *Darwins* Voraussage über das Vorhandensein eines Zwischenwesens zwischen Mensch und Affe aufgrund seiner Hypothese von der Einheit der Entwicklung der organischen Welt und viele andere großartige Voraussagen aus der Geschichte der Wissenschaft, die auf Hypothesen beruhen, welche reale Naturgesetze richtig widerspiegeln.

5. *Kritisches Experiment*. Haben die Wissenschaftler durch Untersuchung der Hypothese kritische Schlüsse aus ihr gezogen, dann führen sie das kritische Experiment durch. Sie suchen in der Natur oder erzeugen im Labor diese kritischen Bedingungen und beobachten (registrieren), wie die entsprechenden Erscheinungen unter diesen Bedingungen verlaufen.

6. *Aufstellung des wissenschaftlichen Gesetzes*. Die bei Beobachtungen und Experimenten unter kritischen Bedingungen gewonnenen Daten werden nach dem Gesichtspunkt analysiert, ob in ihnen die von der Hypothese vorausgesagten Erscheinungen oder Beziehungen existieren. Stimmen die Ergebnisse mit den vorausgesagten überein, d.h., treten die entsprechenden Erscheinungen und Beziehungen auf, so wird aus der Hypothese ein wissenschaftliches Gesetz.

Nur sehr selten gelingt es einem Wissenschaftler allein, den ganzen mühevollen Weg von den ersten unklaren Vermutungen bis zum festen, unabänderlich bewiesenen exakten Wissen zu bewältigen. Weit häufiger tragen Dutzende, ja Hunderte von Menschen und Kollektiven, Theoretikern und Experimentatoren verschiedener Länder und Zeitabschnitte dazu bei. Nicht immer gestattet das jeweils erreichte wissenschaftliche und technische Niveau, die in der Hypothese geforderten speziellen Bedingungen zu finden bzw. zu schaffen, unter denen die vorausgesagten Erscheinungen auftreten müssen. Zwischen dem Aufstellen einer Hypothese und ihrer experimentellen Bestätigung können Jahrzehnte, ja sogar Jahrhunderte vergehen. So war es der chemischen Technologie erst nach einem halben Jahrhundert möglich, einige Elemente darzustellen, die durch *Mendelejew's* Periodensystem vorausgesagt waren. Erst in den letzten Jahren, nachdem sehr große Teilchenbeschleuniger gebaut worden waren, gelang es, einige der Antiteilchen zu finden, die *Dirac* vorausgesagt hatte. Und erst in letzter Zeit erschien eine Mitteilung, wonach Archäologen Fossilien des Zwischengliedes zwischen Affe und Mensch gefunden haben.

Aber unabhängig davon bleibt das allgemeine Gesetz von der Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnis in Kraft. Die Erscheinungen und Prozesse, ihre Zusammenhänge und Beziehungen, vorausgesagt durch eine Hypothese, die ein bestimmtes objektives Gesetz der Wirklichkeit richtig wiedergibt, werden früher oder später gefunden oder künstlich vom Menschen erzeugt. Die aufgrund einer fehlerhaften Hypothese erhaltenen Voraussagen jedoch brechen zusammen, wie glaubwürdig die Hypothese selbst ihren Zeitgenossen auch erscheinen mag. So geriet die von allen Zeitgenossen un widersprochen hingenommene Phlogistontheorie in Widerspruch zu den kritischen Experimenten *Lomonossows* und *Lavoisiers*. So erging es der *Rutherford'schen* Hypothese, nach der die Atome wie Planetensysteme gebaut sein sollten.

Die moderne Wissenschaft zeichnet sich dadurch aus, daß sie diese Gesetzmäßigkeit der Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse von der Vermutung bis zum Gesetz, die sich früher spontan vollzog, heute als Rüstzeug nutzt. Die bewußte Anwendung des beschriebenen Weges zum Auffinden und zum Nachweis wissenschaftlicher Gesetze bildet auch das Wesen der *hypothetisch-deduktiven Methode*.

Was ist denn nun erforderlich, damit auch die Pädagogik von dieser Methode Gebrauch machen kann, um die Gesetze zu finden und zu beweisen, die auf dem von ihr zu erforschenden Gebiet der Wirklichkeit gelten, d.h. um das Niveau der modernen wissenschaftlichen Methodologie zu erreichen.

Betrachten wir als konkretes Beispiel die Untersuchung des Zusammenhanges zwischen der Schwierigkeit des Lehrstoffs und seiner Verständlichkeit für die Schüler eines bestimmten Alters. Geht man den hypothetisch-deduktiven Weg, so muß die Untersuchung offensichtlich mit irgendwelchen Vermutungen über Form, Objekte und Gültigkeitsbedingungen dieses Zusammenhanges beginnen.

Angenommen, die uns bekannte pädagogische Praxis, die Angaben aus der Literatur und logisch-psychologische Überlegungen führen uns zu folgenden Vermutungen:

1. *Form des Zusammenhanges*: Die Größen sind einander umgekehrt proportional. Je schwieriger der Stoff, desto weniger leicht faßlich ist er für die Schüler eines bestimmten Alters, und je geringer das Alter der Schüler, desto schwieriger ist für sie der Stoff.

2. *Objekte*: Schüler und Lehrstoff. Merkmale, nach denen diese Objekte für die Beobachtung eingeteilt werden: a) bei den Schülern: Alter (z.B. 11 bis 12 Jahre [4. Klasse] und 15 bis 16 Jahre [9. Klasse]); b) beim Stoff: Schwierigkeitsgrad (z.B. seine Abstraktheit und Kompliziertheit).

3. *Bedingungen für das Wirken (Gültigkeitsbereich) des Gesetzes*: Gut organisierter Unterrichtsprozeß, der von einem qualifizierten Pädagogen unter Einhaltung aller methodischen und pädagogischen Regeln geleitet wird.

Die Untersuchung beginnt damit, daß wir Beobachtungen und Experimente im Unterricht bei Schülern des genannten Alters unter den genannten Bedingungen mit Lehrstoff unterschiedlicher Kompliziertheit und Abstraktheit durchführen.

Nehmen wir an, die Ergebnisse unserer Beobachtungen und Versuche bestätigten unsere Vermutung; der vermutete Zusammenhang hat sich tatsächlich gezeigt: Je abstrakter (komplizierter) der Unterrichtsstoff und je geringer das Alter der Schüler, desto schwerer fällt es ihnen, sich diesen Stoff anzueignen. Es sei uns weder in unseren eigenen Beobachtungen noch in einem von anderen durchgeführten Versuch, noch in der Literatur jemals ein Fall begegnet, der dieser Behauptung entgegenstünde. Dann kann man dies als Hypothese anerkennen.

Dabei bleiben die pädagogischen Forscher meist auch stehen. Im Grunde ist dies aber erst der Anfang. Die Hypothese ist da, jetzt gilt es zu beweisen, daß sie ein Gesetz darstellt.

Dazu ist es notwendig, daß aus ihr Schlüsse bezüglich bestimmter kritischer Bedingungen gezogen und die Voraussagen durch einen Versuch auf ihre Stichhaltigkeit geprüft werden. Hierbei jedoch zeigt sich auch die Hauptschwierigkeit.

Welches sind denn in unserem Fall die kritischen Bedingungen? Es sind offensichtlich die Bedingungen, bei denen ein Umschlag in dem untersuchten Prozeß eintritt. Es ist z.B. der Grad der Kompliziertheit und der Abstraktheit des Stoffes, bei dem die Schüler des betreffenden Alters die Möglichkeit verlieren, ihn aufzunehmen, auch wenn der Unterrichtsprozeß noch so gut organisiert ist (obere kritische Grenze). Oder umgekehrt ist es der Grad der Einfachheit und Konkretheit des Stoffes, bei dem die Schüler des betreffenden Alters ihn sich auch beim schlechtesten Unterricht noch aneignen können (untere kritische Grenze). Schließlich kann es auch jener Grad von Abstraktheit und Kompliziertheit des Lehrstoffes sein, den die Schüler des betreffenden Alters bei der gegebenen Organisation des Unterrichts nicht mehr bewältigen (Wendepunkt).

Nehmen wir der Einfachheit halber an, uns interessiere nur die obere kritische Grenze. Welchen Schluß kann man in bezug auf diese Grenze aus unserer Hypothese ziehen? Faktisch keinen!

Gehen wir vom gesunden Menschenverstand aus, so können wir z.B. voraussetzen, daß sich Kinder von 11 bis 12 Jahren algebraische Methoden nicht aneignen können oder daß die Abstraktheit und Kompliziertheit der höheren Mathematik

die Möglichkeiten der Schüler der 10. Klasse übersteigen. Bisher war man der Ansicht, die Praxis bestätige das. Aber würde das die betrachtete Hypothese bestätigen? Nein, weil sich das Vorhandensein einer solchen Begrenzung aus ihr nicht ergibt.

Ein Versuch in der 10. Schule in Nowosibirsk hat gezeigt, daß es unter bestimmten Bedingungen (Auslese mathematisch begabter Kinder, hohes Unterrichtsniveau) gelingt, elfjährige Kinder Algebra und Schüler der 10. Klasse höhere Mathematik zu lehren. Bringt das irgend etwas Neues? Widerlegt es die betrachtete Hypothese? Auch nicht, weil unsere Hypothese diese Möglichkeit nicht ausschließt.

Wir sehen also: Die betrachtete Hypothese ist mit beliebigen, sogar direkt entgegengesetzten Schlußfolgerungen über die Bedingungen und den Gültigkeitsbereich der in ihr aufgestellten Beziehung vereinbar.

Das aber bedeutet, daß sie uns keine Möglichkeit bietet, etwas Bestimmtes über den Ablauf der entsprechenden Erscheinungen unter verschiedenen Bedingungen vorauszusagen. Und das wiederum bedeutet, daß es nicht möglich ist, die Hypothese durch irgendwelche kritischen Experimente als Gesetz zu beweisen.

Die Hypothese über den Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit des der Aneignung zugänglichen Lehrstoffes und dem Alter der Schüler ist in der hier angeführten Form prinzipiell nicht kontrollierbar. Ihrem ganzen Charakter nach kann sie gar kein wissenschaftliches Gesetz sein. Man darf sie überhaupt nicht als wissenschaftlich ansehen, denn jede wissenschaftliche Hypothese ist ja ein mutmaßliches wissenschaftliches Gesetz.

Das Gesagte stellt die praktische Nützlichkeit des betrachteten pädagogischen Prinzips nicht in Abrede. Wenn nämlich die Unterrichtserfahrung die Beantwortung der Frage gestattet, ob gewisse Begriffe für Kinder eines bestimmten Alters faßlich sind, so ermöglicht das vorliegende Prinzip eine Erhöhung der Effektivität des Unterrichts. Das pädagogische Denken geht dabei aber nicht über das Niveau des normalen gesunden Menschenverstandes hinaus. Es bleibt aposteriorisch, es ist beschränkt durch den empirischen Rahmen der bereits gesammelten Erfahrung und ist unfähig, darüber hinaus den Verlauf von Ereignissen unter neuen, noch nicht im Experiment aufgetretenen Bedingungen vorauszusagen. Daher neigt die pädagogische Praxis so häufig zu schon erprobten Schablonen, und in der pädagogischen Theorie herrscht ein oberflächlicher Empirismus, der zu zahllosen „experimentellen“ Überprüfungen der Ergebnisse einer bedeutungslosen Messung irgendwelcher Lehrverfahren führt.

Wodurch entzieht sich die betrachtete Hypothese jeglicher Kontrolle? Offensichtlich vor allem dadurch, daß sie nicht die Möglichkeit in sich birgt, eine bestimmte Voraussage über die Ergebnisse des vermuteten gesetzmäßigen Zusammenhangs unter verschiedenen Bedingungen zu machen.

Aber was heißt irgendwelche Erscheinungen bestimmt voraussagen? Das heißt, irgendwie den Charakter der Bedingungen, unter denen diese Erscheinungen auftreten, die Eigenschaften dieser Erscheinungen und die Form des Zusammenhangs zwischen ihnen bestimmen. Die Hauptmethode, mit der die moderne Wissenschaft dieses Ziel erreicht, ist die quantitative Bestimmung, d.h. die Charakterisierung der Bedingungen, der Objekte und der Form der gesetzmäßigen Beziehung durch be-

stimmte Werte von Größen, die ihnen isomorph zugeordnet werden können. (Wir weisen darauf hin, daß die genannte Methode nicht die einzige ist. Nicht weniger wichtig ist die Methode der *logischen Modellierung*, bei der die Bedingungen, Objekte und die Form des gesetzmäßigen Zusammenhangs durch ein bestimmtes logisches System beschrieben wird, das die Struktur des untersuchten objektiven Zusammenhangs isomorph abbildet. In letzter Zeit wird diese Methode, die bereits von Marx glänzend gehandhabt wurde, in der Wissenschaft immer stärker angewendet. Insbesondere ist sie eine der Hauptmethoden der Kybernetik.)

So wäre z.B. die von uns betrachtete Hypothese zur mutmaßlichen Formulierung eines bestimmten pädagogischen Gesetzes geworden, wenn wir zu Anfang die Merkmale der verschiedenen Schwierigkeitsstufen des Lehrstoffes, des unterschiedlichen Grades der Aneignung und der unterschiedlich guten Organisation des Unterrichtsprozesses definiert hätten und danach das Modell einer invarianten Beziehung zwischen diesen Größen, die unter verschiedenen Bedingungen auftritt, hätten.

Schon mit einem solchen Modell wäre eine logische und quantitative Untersuchung möglich und folglich auch ihre Überprüfung durch die Praxis. Wenn man z.B. die Größe, die den Schwierigkeitsgrad des Unterrichtsstoffes charakterisiert, variieren würde, könnte man den Grenzwert des Alters finden, bei dem die Schüler diesen Stoff unter bestimmten, vorher festgelegten Bedingungen gerade noch erfassen. Würde man danach diese Bedingungen im Experiment herstellen und den Stoff dieses Schwierigkeitsgrades benutzen, so könnte man die Übereinstimmung des vorausgesagten Resultats mit dem tatsächlichen nachprüfen und damit auch die Übereinstimmung des Gesetzes, das in dem Modell ausgedrückt ist, mit der Realität.

Die Überprüfung von Hypothesen läuft somit darauf hinaus, Werte und Zusammenhänge bestimmter realer Größen, die Eigenschaften und Abläufe verschiedener pädagogischer Erscheinungen charakterisieren, zu prüfen. Die Übereinstimmung von Werten dieser Größen im Versuch mit den Voraussagen der Hypothese wird ein bestimmtes, objektives Kriterium für die Richtigkeit oder Unrichtigkeit des geäußerten pädagogischen Gesetzes sein.

Damit wird die Praxis, die pädagogische Wirklichkeit selbst, zum obersten Richter, der in jedem durch persönliche Ansichten, Vorliebe, manchmal auch Vorurteile einzelner Wissenschaftler entstandenen Streit das Urteil spricht. „Wenn die Beschreibung den Weg zur Messung liefert, wird die Diskussion durch die Berechnung ersetzt.“³

Fassen wir zusammen. Ein pädagogisches Gesetz erlangt die Kraft einer wissenschaftlichen Verallgemeinerung, wenn es das isomorphe Symbolmodell bestimmter invarianter Beziehungen enthält, die zwischen bestimmten Klassen von Erscheinungen des Unterrichts und der Erziehung unter bestimmten Bedingungen bestehen. Der Inhalt des Gesetzes wird zuerst als Hypothese formuliert, die beobachteten Tatsachen werden erklärt. Der Beweis für die Hypothese erfolgt durch experimentelle Prüfung der aus ihr gezogenen Schlüsse unter bestimmten kritischen Bedingungen. Damit die

3 S. S. Stevens, Mathematics, measurement and psychophysics, in: Stevens (ed.), Handbook of experimental psychology, New-York, London 1951.

Hypothese kontrollierbar ist, d.h., damit sie eine solche Prüfung zuläßt, müssen in ihr Form, Objekte und Gültigkeitsgrenzen der angenommenen Gesetzmäßigkeit eindeutig definiert sein. Das trifft dann zu, wenn die Invarianten, die in dem Gesetz auftreten, quantitativ angegeben werden.

L. N. Landa

Algorithmen und Unterricht

Der nachfolgende Beitrag ist ein Auszug aus dem 1969 im Volk und Wissen Verlag, Berlin/DDR erschienenen Werk von L. N. Landa, „Algorithmierung im Unterricht.“ Er ist identisch mit den Textabschnitten S. 27–32 und S. 97–104.

Charakteristische Merkmale algorithmischer Methoden

Algorithmen sind eine Form allgemeiner Tätigkeitsmethoden überhaupt, und zwar nicht nur der intellektuellen Tätigkeit. Mit anderen Worten: Der Begriff des Algorithmus bezieht sich nicht nur auf die intellektuelle, sondern auch auf die praktische Tätigkeit. Algorithmen können darüber hinaus auch die Tätigkeit von Maschinen steuern. Im vorliegenden Buch wollen wir uns jedoch hauptsächlich mit den allgemeinen Methoden der intellektuellen Tätigkeit (oder mit den allgemeinen Denkmethoden des Menschen) befassen. Wir analysieren den Begriff „Algorithmus“ nicht nur, um das Wesen der Denkmethoden zu erfassen; wir wollen auch Algorithmen anwenden, um die Denkprozesse der Schüler besser steuern zu können. Der Begriff des Algorithmus entstand in der Mathematik. Darunter versteht man gewöhnlich eine exakte, eindeutig bestimmte Vorschrift zum Vollzug einer Reihe elementarer Operationen (oder von Systemen solcher Operationen), um Aufgaben einer bestimmten Klasse oder eines bestimmten Typs zu lösen.

Algorithmen zu entdecken und zu formulieren ist eine der wichtigsten Aufgaben der Mathematik, seit sie als Wissenschaft existiert.

Die Algorithmen werden gewöhnlich durch folgende wesentliche Merkmale gekennzeichnet:

a) Bestimmtheit (Determiniertheit)

Die Aufträge, die ein Algorithmus umfaßt, müssen exakt formuliert sein: Sie müssen die Art und die Bedingungen jeder Handlung genau festlegen, jede Zufälligkeit der Handlungen ausschließen, allgemeinverständlich und eindeutig sein. Sie müssen also recht elementare Grundoperationen vorsehen, die Mensch oder Maschine eindeutig vollziehen können.

b) Allgemeinheit

Als Ausgangsdaten einer algorithmisch lösbaren Aufgabe können beliebige Objekte auftreten, die einer bestimmten Klasse angehören. Der Euklidische Algorithmus ist nicht nur auf die Zahlen 243 und 3 oder 150 und 5 anwendbar, sondern auch auf beliebige natürliche Zahlen. Man kann daher die Algorithmen auch als allgemeine Tätigkeitsmethoden betrachten. Mit ihrer Hilfe lassen sich nicht schlechthin gegebene konkrete Aufgaben mit irgendwelchen einzigen Ausgangsdaten, sondern vielmehr verschiedene Aufgaben einer bestimmten Klasse (eines Typs) lösen. Dabei kann dieser Typ eine beliebig große und – in deduktiven Wissenschaften – eine unzählige Menge konkreter Aufgaben enthalten, die sich in den Ausgangsdaten voneinander unterscheiden.

c) Lösungsaussicht

Der Algorithmus, mit dessen Hilfe eine Aufgabe gelöst wird, soll zu einem Ergebnis führen. Dieses wird bei entsprechenden Ausgangsdaten stets gefunden. Das bedeutet jedoch nicht, ein Algorithmus müsse in jedem Fall zu dem gewünschten Resultat führen. Bei manchen Ausgangsdaten erweist sich der Algorithmus als unanwendbar. In solchen Fällen wird der Lösungsprozeß entweder ergebnislos unterbrochen oder niemals abgeschlossen.

Die Hauptmerkmale der Algorithmen kann man wie folgt erläutern:

Beim Lösen von Aufgaben nach einer gewissen Vorschrift gibt es stets:

1. Die Vorschrift selbst; sie besteht aus bestimmten Aufträgen (Regeln, Schritten). Diese betreffen Operationen, die an bestimmten Objekten vorzunehmen sind. Die Vorschrift kann beispielsweise in geschriebener oder gedruckter Form gegeben werden;

2. ein bestimmtes Vollzugssystem (Mensch oder Maschine), an das diese Vorschriften gerichtet sind und das an dem gegebenen Objekt die Operationen ausführt;

3. die Objekte, auf die die Operationen gerichtet sind und die sich unter dem Einfluß dieser Operationen ändern. Die Lösung jeder beliebigen Aufgabe besteht darin, ein Objekt umzugestalten oder seinen Ausgangszustand in einen Endzustand zu überführen. (Wird eine Denkaufgabe gelöst, dann werden Vorstellungen oder Begriffe von den Objekten umgestaltet.)

Beim Lösen einer Aufgabe nach einer Vorschrift, die nicht unbedingt ein Algorithmus im oben beschriebenen Sinn ist, gibt es zweierlei Beziehungen: die Beziehung der Vorschrift zu dem System (Mensch oder Maschine), das diese Vorschrift auszuführen hat, und die Beziehung des Systems und seiner Operationen zu dem Objekt, auf das diese Operationen gerichtet sind und das unter ihrem Einfluß umgestaltet wird. In diesem Sinne kann man in zweierlei Hinsicht von Determination sprechen. Einerseits determiniert die Vorschrift die Operationen des Vollziehenden; andererseits determinieren die Operationen die Umgestaltung des Objekts.

Manche Vorschriften determinieren eindeutig (streng, vollständig) das Lösen von Aufgaben, sofern alle Aufträge der Vorschrift in bestimmten Situationen die gleichen Operationen auslösen. Andere Vorschriften dagegen determinieren nicht eindeutig die Aufgabenlösung, so daß der Mensch dann in gleichen Situationen unter Umständen verschiedene Operationen vollzieht. Jede auf ein Objekt gerichtete Operation löst bei diesem eine Veränderung, den Übergang von einem Zustand in einen anderen, aus. Die Umgestaltung (Transformation) kann eine oder mehrere Teilhandlungen umfassen (Umbildung in einem oder in mehreren Schritten). Der Übergang eines Objekts von einem Zustand in einen anderen ist eindeutig (oder streng determiniert), wenn eine bestimmte Operation stets diese Umwandlung herbeiführt.

Ein Übergang ist dagegen mehrdeutig, wenn es keine strenge Determination gibt, wenn die gleiche Operation in derselben Situation einmal den Übergang in den einen Zustand und einmal in einen anderen hervorruft.

Wir wollen die Zustände von Objekten mit kleinen und die Operationen mit großen lateinischen Buchstaben bezeichnen. Symbol für den Übergang von einem Zustand in einen anderen sei \Rightarrow . Wollen wir dabei andeuten, daß der Zustand a unter dem Einfluß der Operation A in den Zustand b übergeht, dann drücken wir das symbolisch folgendermaßen aus:

$a \xRightarrow{A} b$, oder verkürzt $A(a) = b$. Wir werden auch nachstehende Ausdrücke benutzen:

$(a \xRightarrow{A} b) \vee (a \xRightarrow{A} c)$, oder verkürzt $a \xRightarrow{A} b \vee c$.

Darunter verstehen wir, daß nur einer der Übergänge $a \Rightarrow b$, $a \Rightarrow c$ erfolgt.

Die allgemeine Formel $q_0 \xRightarrow{A} q_1 \vee q_2 \vee \dots \vee q_n$ wird gelesen: Die Anwendung der Operation A beim Zustand q_0 (des betrachteten Objekts) überführt diesen in einen Zustand, der zur endlichen Menge q_1, \dots, q_n gehört.

In jedem Schritt des algorithmischen Prozesses kann sich das umzugestaltende Objekt in einem von mehreren Zuständen q_1, q_2, \dots, q_n befinden. Die Umgestaltung wird in diesem Fall dadurch bestimmt, in welchem Zustand sich das Objekt befindet. Ein Algorithmus ist eindeutig, wenn er exakt die Handlungen festlegt, die bei jedem Schritt an dem Objekt zu vollziehen sind, um den Endzustand herbeizuführen. Dabei werden alle Zustände des Objekts als bekannt betrachtet und fehlerfreie Reaktionen vorausgesetzt. Die Algorithmen verlangen dieselben Handlungen als Antworten auf gleiche Bedingungen (Zustände), und zwar unabhängig davon, durch welche realen Ursachen aus einer Menge vorausgesehener Möglichkeiten ein bestimmter Zustand streng oder nicht streng determiniert wurde.

Die Bedeutung der Vermittlung von Algorithmen in der Schule

Wir wollen nun Aufgaben betrachten, bei denen es rationell ist, Algorithmen zu vermitteln und bei der Lösung von Aufgaben danach vorzugehen. Bei diesen Aufgaben (oft mit unbekanntem Endergebnis), von denen die Schüler viele lösen müssen und bei denen sie den Lösungsalgorithmus gewöhnlich nicht leicht finden, führt die Unkenntnis des Algorithmus gewöhnlich zu erheblichen Schwierigkeiten und zu vielen Fehlern.

Analysieren wir zum Beispiel mathematische Aufgaben, die die Schüler in der Schule lösen müssen, dann kann man viele von ihnen nicht lösen, ohne die entsprechenden Algorithmen zu kennen. Der Lösungsprozeß besteht eigentlich in der Anwendung eines Algorithmus auf die Aufgabenstellung. Das Multiplizieren, das Dividieren, das Potenzieren, das Radizieren, viele Umformungen in der Algebra, das Ausführen der wichtigsten geometrischen Konstruktionen, das Finden der Bedeutung einer trigonometrischen Funktion nach der Tabelle usw. sind Aufgaben, die nach einem bestimmten Algorithmus gelöst werden. Diese Algorithmen werden den Schülern nämlich vermittelt, obwohl sich der Unterricht selbstverständlich

nicht darauf beschränken kann, Algorithmen zu lehren. Algorithmisch zu lösende Aufgaben gibt es indessen nicht nur in der Mathematik, sondern auch in anderen Unterrichtsdiziplinen. Für manche von ihnen sind die Algorithmen bereits gefunden, für andere sind sie noch unbekannt und müssen erst entdeckt werden.

Die Tatsache, daß es Lösungsalgorithmen nicht nur in der Mathematik gibt, ist für die Schulpraxis sehr wichtig. Ein Mensch, der den Lösungsalgorithmus kennt, bewältigt die Aufgabe gewöhnlich viel leichter und einfacher, als müßte er eine Aufgabe lösen, deren Algorithmus ihm unbekannt ist.

Dazu ist eine Lösung nach einem Algorithmus gewöhnlich auch unvergleichlich schneller und zuverlässiger. Stellen wir uns vor, wieviel Zeit und Kraft ein Mensch brauchte, um zwei große Zahlen zu dividieren, wenn ihm der Divisionsalgorithmus unbekannt wäre. So war es übrigens früher, und jetzt lösen Schüler der 5. Klasse mühelos solche Aufgaben.

Das Entdecken von Lösungsalgorithmen mathematischer Aufgaben führte sozusagen zu einer Umwälzung des Mathematikunterrichts. Damit wurde die Aneignung der Mathematik erheblich erleichtert und beschleunigt.

Es ist anzunehmen, daß das gleiche auch auf andere Gebiete zutreffen wird, sobald man entsprechende Algorithmen entwickelt und zu vermitteln beginnt.

Das Auffinden und Formulieren von Algorithmen ist mitunter eine unkomplizierte Aufgabe; bisweilen braucht man jedoch dazu Jahrzehnte oder sogar Jahrhunderte. Mit einfachen algorithmischen Vorschriften und algorithmischen Prozessen haben wir es oft im täglichen Leben zu tun. Als Beispiel sei ein Automat für Limonade angeführt. Die Formulierung eines Algorithmus für seine Bedienung ist nicht schwierig. Er ergibt sich aus der Konstruktion des Automaten und stellt eine Beschreibung von Handlungen dar, die für alle offenkundig sind. Obwohl ein solcher Algorithmus äußerst einfach ist, muß man ihn kennen, um ein richtiges Ergebnis herbeizuführen. Wir erzielen kein Ergebnis, wenn wir die Reihenfolge der Operationen verändern, wenn wir zum Beispiel zuerst auf den Knopf drücken und erst dann die Münze einstecken. Stellen wir uns nun vor, ein Mensch kenne die Bedienungsvorschrift nicht, dann entdeckt er nach einigem Probieren selbständig und ohne große Schwierigkeiten die erforderlichen Regeln.

Die Sachlage ändert sich jedoch grundsätzlich, wenn wir es mit einer schwierigen Aufgabe zu tun haben, wenn wir zum Beispiel eine komplizierte Maschine oder ein kompliziertes Gerät bedienen sollen. Auch hier kann man durch Probieren zum selbständigen Entdecken des Algorithmus kommen; der Prozeß ist aber langwierig, mühselig, kostspielig und manchmal sogar gefährlich.

Für einige praktische Aufgaben kennt man noch keine rationalen Algorithmen oder hat sie erst in letzter Zeit gefunden. Hierher gehören zum Beispiel Aufgaben aus der Störungssuche in der Technik, wobei ein Maschineneinrichter feststellen soll, warum eine Maschine nicht funktioniert. Um festzustellen, warum eine Maschine ausfällt, muß der Einrichter vor allem die Ursache herausfinden. Für den Ausfall kann es bei jedem Maschinentyp oft Dutzende Ursachen geben. In welcher Reihenfolge soll nun der Techniker vorgehen, um am wenigsten Zeit zu verlieren? Bis heute gab es dafür in vielen Fällen keine rationalen Algorithmen, und der Ein-

richter konnte nur auf seine eigenen Erfahrungen und auf seine Intuition zurückgreifen. Wie jedoch spezielle Analysen zeigten, waren solche intuitiven Lösungen häufig weit von optimalen Lösungen entfernt und führten zu erheblichem Zeitverlust. Vor kurzem wurden mit mathematischen Methoden rationale Algorithmen für die Lösung solcher Aufgaben gefunden, deren Anwendung außerordentlich ökonomisch ist¹.

Im Unterricht bietet sich uns das gleiche Bild. In relativ einfachen Fällen sind die Operationen bekannt, die zur Lösung gewisser Aufgaben durchzuführen sind. Man vermittelt sie, ohne die entsprechenden Vorschriften als Algorithmen zu bezeichnen. Gibt der Lehrer den Schülern aus irgendwelchen Gründen nicht den entsprechenden Algorithmus, dann finden sie ihn probierend selbst.

Anders liegen die Dinge, wenn es notwendig ist, die Lösung schwierigerer Aufgaben zu lehren. In solchen Fällen gelingt es nur begabten und erfahrenen Lehrern und den intelligentesten Schülern, solche Algorithmen selbständig zu finden, sofern sie noch nicht entdeckt und formuliert sind. Dabei formuliert der Lehrer oft solche Algorithmen nicht als allgemeine Vorschrift über die zu vollziehenden Operationen für die Lösung aller Aufgaben der gegebenen Klasse. Wie wir bereits erwähnten, sind die im Laufe empirischen Suchens und Probierens entdeckten Algorithmen auch nicht immer ausreichend rationell.

Algorithmen für die geistige Tätigkeit sind im Vergleich zu Algorithmen für die praktische Tätigkeit aus folgenden Gründen schwieriger zu finden:

1. In vielen Fällen sind die Mechanismen bestimmter Formen intellektueller Prozesse unbekannt.

2. Viele geistige Prozesse treten äußerlich nicht zutage; sie sind der Beobachtung unzugänglich.

Deshalb kann man sie schwer bewußt machen, herausgliedern und beschreiben. Aus diesem Grunde sind die Lösungsalgorithmen für Denkaufgaben oft unbekannt, denn nicht einmal derjenige, der sie vermittelt, kennt sie.

Vermutlich wird das Auffinden von Lösungsalgorithmen für verschiedene Aufgabentypen in den einzelnen Unterrichtsfächern die Möglichkeit geben, die Schüler nicht nur zu lehren, diese Aufgaben leichter und schneller zu lösen, sondern sie auch in die Lage zu versetzen, den Stoff aller Unterrichtsfächer schneller zu beherrschen. Man braucht nicht zu erwähnen, wie wichtig das bei der heutigen Beanspruchung der Schüler ist. Offensichtlich wird die Vermittlung von Algorithmen — sofern das zweckmäßig ist — einen großen Raum im Unterricht jedes beliebigen Faches einnehmen, selbstverständlich unter den einschränkenden Bedingungen, die wir bereits behandelten.

Bei der Vermittlung von Algorithmen und algorithmischen Prozessen kann man verschiedene Wege beschreiten. Einer davon besteht darin, den Algorithmus in fertiger Form zu geben und mit der Darbietung der algorithmischen Vorschrift zu beginnen. Dieser Weg ist jedoch vielfach nicht angebracht, obwohl es unter bestimmten

¹ Die Ausführungen über diagnostische Algorithmen in der Technik gelten auch für diagnostische Algorithmen in der Medizin.

Unterrichtsbedingungen und aus ökonomischen Gründen manchmal zweckmäßig ist, den Schülern fertige Algorithmen zu geben. Selbst in solchen Fällen muß der Schüler, um sich einen Algorithmus anzueignen, den Stoff bewußt erfassen, mit dem er dann nach einem Algorithmus arbeiten wird; er muß die entsprechenden gesetzmäßigen Erscheinungen und ihre Zusammenhänge gut verstehen, um in das Wesen des Stoffes einzudringen. Unter pädagogischem Gesichtspunkt ist es allgemein viel besser, wenn ein Schüler den Algorithmus selbst entdeckt (natürlich sofern die Aufgabe ihm angemessen ist) oder mit Hilfe des Lehrers erarbeitet². Diesen Weg sollte man nicht nur im Mathematik-, sondern auch im Grammatikunterricht beschreiten.

Man soll allgemein eine grammatische Erscheinung nicht vermitteln, indem man den Schülern einen Algorithmus und die erforderlichen Operationen fix und fertig zur Verfügung stellt, sondern indem man sie mit der inhaltlichen Seite dieser Erscheinung bekannt macht und ihnen die Besonderheiten dieser Erscheinung sowie ihre Beziehungen zu anderen Sachverhalten nahebringt. Mit anderen Worten: Man soll die Schüler mit dem Begriff dieser Erscheinung bekannt machen. Dieser Begriff bildet sich natürlich im Laufe der Tätigkeit³ mit Hilfe von Operationen, die die Schüler dabei vollziehen und die nicht unbedingt algorithmischer Art sein müssen.

Bereits bei der Behandlung eines Gegenstandes und bei der damit verbundenen Begriffsbildung kann der Schüler den Algorithmus und seine Handlung erkennen. Oft ist das jedoch spezielle Aufgabe der nachfolgenden Unterrichtsetappe, in der die Schüler den Inhalt der Erscheinung bereits kennen, seine Besonderheiten erfassen und in der es notwendig ist, mit dieser Erscheinung frei zu operieren. Hier wird ein rationeller und effektiver Algorithmus erforderlich. Je vollkommener, leichter und einfacher dieser Algorithmus ist, desto leichter dürfte es sein, bei den Schülern die unerläßlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden. Sie brauchen dann nicht mehr darüber nachzudenken, wie das einzelne Wort zu schreiben ist, sondern können sich auf den Inhalt des Ganzen konzentrieren.

Operationen, die bei der Entwicklung der Begriffe über bestimmte Erscheinungen gebildet werden, brauchen nicht unbedingt mit den Operationen zusammenzufallen, die bei der Anwendung dieses Begriffs ausgeführt werden. Das ist insbesondere damit zu erklären, daß die Menge der Merkmale, die beim Kennenlernen einer Erscheinung (d.h. bei der Begriffsbildung) erschlossen werden, meist größer ist als die Menge von Merkmalen, auf deren Grundlage eine Erscheinung dem Begriff zugeordnet (identifiziert) wird. Auch die Merkmale weichen in einer Reihe von Fällen voneinander ab.

2 Wir sprechen von der Ausbildung algorithmischer Prozesse, denn man muß den Menschen, indem er algorithmischen Vorschriften folgt, auch algorithmische Prozesse vollziehen lehren. Die algorithmischen Operationen, aus denen sich der Vollzug algorithmischer Prozesse zusammensetzt, muß man in diesem Sinne ausbilden oder ausarbeiten, denn diese Operationen werden dem Menschen nicht bei Geburt gegeben. Im Gegensatz dazu wird den Maschinen bei der Konstruktion eingegeben, welche Operationen sie vollziehen sollen.

3 Die Bedeutung aktiver geistiger Handlungen für die Begriffsbildung wurde besonders in den Arbeiten von Galperin, Leontjew und von seinen Mitarbeitern betont. Sie entwickelten eine Theorie der Begriffsbildung auf der Grundlage von Handlungen.

Begriffe, die sich beim Untersuchen von Erscheinungen gebildet haben, und Begriffe, auf deren Grundlage ihr anschließendes Identifizieren erfolgt, sind unterschiedlich, obwohl sie eng miteinander zusammenhängen. Auf den Unterschied zwischen diesen Begriffen wurde richtig im Lehrbuch der Logik von *Gorski* und *Tawaniz* verwiesen. Im logischen Denken – bemerken die Autoren – erfüllt der Begriff zweierlei Funktion. Die erste Funktion des Begriffs besteht darin, eine Bedingung für das Verstehen von Urteilen zu sein. Das setzt voraus, daß der Begriff eine exakte ideelle Widerspiegelung der Merkmale enthält, die den gegebenen Gegenstand von allen anderen abgrenzen. Deshalb müssen im Begriff einige, meist nicht allzu viele Merkmale des Gegenstandes fixiert sein, die ihn von anderen Gegenständen unterscheiden. Die Abgrenzung eines Gegenstandes von anderen Objekten ist indessen nur eine Funktion des Begriffs. Die zweite, nicht minder wichtige Funktion des Begriffs besteht darin, daß er eine mehr oder weniger große Menge von Kenntnissen zusammenfaßt. Der Begriff als Ergebnis der Erkenntnis eines Gegenstandes ist nicht nur eine einfache Zusammenfassung seiner Unterscheidungsmerkmale. Der Begriff als Ergebnis der Erkenntnis ist ein komplizierter Gedanke, der vorangegangene Urteile und Schlüsse vereinigt, die die wesentlichen Seiten eines Gegenstandes kennzeichnen. Der Begriff als Ergebnis der Erkenntnis ist ein Gefüge vieler bereits gewonnener Kenntnisse über einen Gegenstand, die zu einem Gedanken zusammengefaßt sind.

In der Methodik der Unterrichtsfächer – auch der russischen Sprache – wird ausgezeichnet erörtert, wie man die Schüler mit den verschiedensten Erscheinungen bekannt machen, wie man ihre wesentlichen Merkmale erschließen, ihre Bedeutung erklären und Interesse für sie wecken muß, kurz wie man vorgehen soll, um den Schülern einen Fundus von Kenntnissen über den Gegenstand zu vermitteln und einen Begriff über seine wesentlichen Merkmale zu bilden (Begriff als Ergebnis der Erkenntnis). Man kann kaum alle guten Arbeiten aufzählen, die dieser Thematik gewidmet sind. Ebenso wird in der Methodik des Grammatikunterrichts gut gezeigt, wie man den Schülern grammatische Regeln vermittelt, das heißt Regeln, die nichts anderes sind als bestimmte Transformationsalgorithmen.

Erheblich weniger bearbeitet ist die Frage, wie man bei den Schülern Begriffe bilden soll, die die Grundlage für das Identifizieren eines Gegenstandes und die Lösung von entsprechenden Aufgaben darstellen, wie man auf der Grundlage dieser Begriffe Algorithmen der Anwendung aufbauen kann, die am ökonomischsten, rationellsten und wirksamsten sind (vor allem Identifizierungsalgorithmen von Erscheinungen) und wie man diese Algorithmen vermitteln soll. Viele fortschrittliche Lehrer vermitteln zwar den Schülern Identifizierungsalgorithmen (dazu zwingt die Praxis), gehen dabei jedoch oft unbewußt, zufällig und nicht optimal vor. Eine wissenschaftlich erarbeitete Zusammenstellung und Vermittlung von Algorithmen gibt es in der Pädagogik noch nicht. Daher kommt der Lehrer oft erst nach vielen Jahren auf den Gedanken, die geistige Tätigkeit der Schüler beim Identifizieren von Erscheinungen in Operationen aufzugliedern und diese den Kindern zu vermitteln, und zwar nach vielen Mißerfolgen, Fehlern und empirischen Versuchen. Alle diese Mißerfolge und Fehler ließen sich vermeiden, und man könnte den Weg zur pädagogischen Meisterschaft beschleunigen. Dazu müßte jedoch der Lehrer über

eine Theorie des Aufbaus und der Vermittlung von Identifizierungsalgorithmen ver-
fügen.

Im vorliegenden Buch wollen wir uns mit der ersten Etappe der Untersuchung von Erscheinungen – mit dem Erschließen und Klären ihrer Besonderheiten – nicht näher befassen. Wir wollen lediglich die außerordentliche Bedeutung dieser Etappe betonen. Hauptinhalt unseres Buches ist es, einige Probleme der Identifizierungsalgorithmen zu erarbeiten und einige Verfahren zu vermitteln, um sie für Unterrichtszwecke nutzbar zu machen⁴.

Kann nun die Vermittlung von Algorithmen nicht zum schablonenhaften Denken der Schüler führen? Besteht nicht die Gefahr, die schöpferischen Kräfte zu unterdrücken?

Dazu läßt sich folgendes ausführen:

Erstens sollen wir nicht nur schöpferisches Denken entwickeln. Einen großen Raum im Unterricht nimmt die Ausbildung verschiedenartiger Fertigkeiten ein, die möglichst automatisch ablaufen haben. Diese Fertigkeiten sind nicht nur an sich wichtig (ohne sie kann eine Tätigkeit nicht vollzogen werden); sie sind auch Komponenten jedes beliebigen schöpferischen Prozesses. Man kann zum Beispiel ein literarisches Werk nicht schöpferisch durcharbeiten, wenn ein Mensch schlecht liest, wenn er die ganze Kraft und Aufmerksamkeit auf das Lesen von Wörtern richten muß. Ein schöpferischer Prozeß ist nicht möglich, wenn seine einzelnen Glieder nicht automatisiert sind.

Zweitens beschränkt sich die Vermittlung von Algorithmen keineswegs darauf, den Schülern fertige Algorithmen zu geben und diese auswendig lernen zu lassen. Eine richtige Vermittlung von Algorithmen setzt unablässig voraus, Algorithmen selbständig zu entdecken, aufzubauen und zu formulieren. Das sind psychologisch bereits schöpferische Prozesse. Die Vermittlung von Algorithmen kann ein ausgezeichnetes Verfahren sein, Eigenschaften des schöpferischen Denkens zu entwickeln.

Drittens bedeutet die Vermittlung von Algorithmen keineswegs, daß auf eine spezielle Arbeit an der Entwicklung schöpferischer Prozesse verzichtet werden soll.

4 Deshalb wird auch in den methodischen Ausarbeitungen von Unterrichtsstunden vorwiegend diese Seite des Unterrichts beschrieben. Das bedeutet jedoch nicht, die Vermittlung von Algorithmen solle das eingehende Bekanntmachen mit dem Inhalt und mit den praktischen Besonderheiten der behandelten Erscheinungen ersetzen. Das wäre völlig unzulässig. Selbstverständlich muß die Vermittlung von Kenntnissen über die inhaltliche Seite der untersuchten Erscheinungen und die Vermittlung von Operationen zur Anwendung dieser Kenntnisse nicht unbedingt zeitlich zusammenfallen. Sie können sich aber auch als Seiten eines einheitlichen Prozesses, die zeitlich nicht aufgeteilt sind, zeigen. Der Unterricht läßt sich so aufbauen, daß sich die Algorithmen in dem Maße bilden, wie die Schüler Merkmale einer Erscheinung beherrschen lernen; damit ist keine spezielle Etappe zur Ausbildung von Algorithmen erforderlich. Eben dieser Weg überwog in Unterrichtsexperimenten, die wir später beschreiben werden. Ganz gleich, wie der Unterrichtsprozeß aufgebaut wird, ist es wichtig, daß in diesen Prozeß – falls das zweckmäßig ist – eine spezielle Vermittlung rationeller Systeme geistiger Operationen, eine spezielle Vermittlung von Algorithmen einbezogen wird.

Es geht ja nur um folgendes: Lassen sich zur Lösung irgendwelcher Aufgaben Algorithmen aufbauen und ist es zweckmäßig, sie algorithmisch zu lösen, wäre es nicht rationell, diese Möglichkeit nicht zu nutzen und den Schülern keine Algorithmen zu vermitteln. Heute lösen wir viele Aufgaben (z.B. in der Rechtschreibung), die sich algorithmisch bewältigen ließen, nicht algorithmisch. Dazu muß sehr viel Zeit und sehr viel Kraft der Schüler und der Lehrer aufgewandt werden. Demgegenüber bleibt für die Lösung von Aufgaben schöpferischer Art und für die Entwicklung höherer intellektueller Fähigkeiten wenig Zeit übrig. Die Entwicklung des schöpferischen Denkens ist nicht dadurch gefährdet, daß die Vermittlung von Algorithmen mehr Platz im Unterrichtsprozeß einnehmen wird, sondern dadurch, daß man sich ihr in einer Periode der stürmischen Entwicklung von Wissenschaft und Technik noch nicht genügend zuwendet – vor allem in nichtmathematischen Fächern.

Es gibt noch einen Grund, warum man Algorithmen vermitteln soll. Ist es für die Lösung einer Aufgabe erforderlich, einige Operationen in einer bestimmten Reihenfolge zu vollziehen, führt die Unkenntnis, die Nichtausführung oder die falsche Ausführung irgendeiner dieser Operationen – wie wir bereits sagten – zu Fehlern. Vermittelt man dem Schüler diese Operationen, die in der Art eines Algorithmus formuliert sind, dann eignet er sich relativ schnell das richtige Lösungsverfahren und die richtige Form von Überlegungen und Handlungen an. Vermittelt man ihm diese Operationen nicht, dann ist er gezwungen, sie selbst zu entdecken, und beschreitet den Weg von Versuch und Irrtum. Da es indessen schwierig ist, richtige, vollständige und rationelle Systeme von Operationen für die Lösung verschiedener Klassen von Aufgaben zu finden, können sie viele Schüler selbständig nicht entdecken und vollziehen falsche Operationen. Das führt zu Fehlern im Kenntniserwerb und beim Lösen von Aufgaben (falsche Schreibweise, kein richtiges Verständnis für bestimmte Probleme, Unfähigkeit, bei praktischen Aufgaben rationell vorzugehen).

Wie unsere langjährige Untersuchung zeigte⁵, sind ein ungenügender Kenntniserwerb, Schwierigkeiten im Lernen und Leistungsversagen oft darauf zurückzuführen, daß die Schüler viele wichtige Algorithmen nicht kennen oder nicht beherrschen, die unerlässlich sind, um Aufgaben bestimmter Klassen zu lösen. Das hängt wiederum damit zusammen, daß in bestimmten Zweigen der pädagogischen Wissenschaft dem Studium solcher Algorithmen nicht genügend Beachtung geschenkt wird; sie sind nicht für alle Klassen von Aufgaben zusammengestellt und formuliert (z.B. im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht). Der Lehrer hat dann oft kein exaktes Programm von Operationen, das die Aneignung eines bestimmten Stoffes und die Lösung von Aufgaben gewährleistet. Er vermittelt den Schülern nicht die Operationen und ihre Systeme (Algorithmen).

5 Ein Teil unserer Untersuchungen, die die Mechanismen der geistigen Tätigkeit von Schülern bei der Analyse eines fremdsprachigen Textes und bei der Übersetzung eines fremdsprachigen Textes in die Muttersprache betroffen, wurde gemeinsam mit Belopolskaja durchgeführt.

Heute wenden sich Psychologen, Methodiker und Didaktiker der Vermittlung geistiger Operationen besonders zu. In vielen Arbeiten sowjetischer Psychologen wurde gezeigt, wie wichtig es ist, bei den Schülern logisches Denken zu entwickeln. Es wurden auch Verfahren zur Ausbildung einzelner Verfahren des logischen Denkens erschlossen. Damit beschäftigen sich viele sowjetische Lehrer.

Wenn die Didaktik, die Psychologie und die Methodik nicht nur auf einzelne Denkverfahren hinweisen, sondern auch auf ihre Kombinationen, die für den Kenntniserwerb oder für die Lösung bestimmter Aufgaben notwendig sind, formulieren sie gewöhnlich nichts anderes als bestimmte algorithmische Vorschriften.

Worin besteht jedoch der Mangel in der Erarbeitung dieser Seite des Unterrichts bei vielen methodischen und didaktischen Untersuchungen?

Der Denkprozeß wird oft nicht in eine bestimmte Anzahl einfacher, elementarer Operationen aufgegliedert. Das hängt wiederum damit zusammen, daß in der Wissenschaft bisher allgemein die Methoden der Analyse und der Erschließung von Denkoperationen schlecht erarbeitet sind, daß es an Verfahren fehlt, zu den feinen Denkmechanismen vorzudringen, die sich der äußeren Beobachtbarkeit entziehen.

In den Untersuchungen wird ferner nicht gezeigt, welche Reihenfolge von Operationen unter diesen oder jenen Bedingungen am rationellsten ist.

Bisher fehlt es außerdem an allgemeinen Prinzipien, nach denen Algorithmen für Unterrichtszwecke ermittelt, aufgebaut und beschrieben werden; es fehlt auch an Kriterien, an denen prüfbar ist, ob sie rationell und ökonomisch sind.

Schließlich ist auch die Aufgabe nicht gelöst, Systeme von Algorithmen aufzubauen, ihre wechselseitigen Zusammenhänge zu ermitteln, sie miteinander im Hinblick auf den Grad ihrer Allgemeinheit zu vergleichen, obwohl in letzter Zeit einige Arbeiten zu diesem Thema erschienen sind.

Diese oder jene Verfahren, die in den Methodiken angeführt werden, sind oft als Teilverfahren anzusehen. Die Schüler werden mit ihrer Hilfe nicht mit allgemeinen Denkmethoden ausgestattet, die ihnen erlauben, Kenntnisse selbständig zu erwerben und in den verschiedensten Situationen einzusetzen. Das Aufdecken allgemeiner Systeme von Denkoperationen, die dem Erwerb bestimmter Kenntnisse und der Lösung bestimmter Aufgaben zugrunde liegen, wird in den Methodiken der Unterrichtsfächer nicht genügend beachtet. Infolgedessen sind heute Algorithmen der geistigen Tätigkeit nur für einen recht kleinen Teil der Aufgaben entwickelt worden, die sich algorithmisch rationeller lösen lassen. So wird der gesamte Unterrichtsprozeß gehemmt, und bei den Schülern kommt es zu zahlreichen Fehlern und Schwierigkeiten.

Aus diesen Gründen ist es eine wichtige Aufgabe der Psychologie und der Didaktik, Methoden zur Untersuchung und zum Aufbau von Algorithmen der Denktätigkeit zu entwickeln mit dem Ziel, sie den Schülern zu vermitteln. Es handelt sich hier um ein gemeinsames Problem der Psychologie und der Didaktik; denn es gilt ja, gemeinsame Prinzipien zur Untersuchung und zum Aufbau von Algorithmen zu finden, die für alle Unterrichtsfächer und alle Fachmethodiken wichtig sind.

Wolfgang Bönisch / Ernst Erlebach / Horst Kreschnak / Roland Winter

Grundlagen und Probleme bei der Anwendung der elektronischen Datenverarbeitung im Volksbildungswesen

Aus: Pädagogik, Berlin/DDR 1971, S. 174–184. Der Beitrag wurde durch die Redaktion des Marxismus Digest geringfügig gekürzt

Modelle als idealisierende Abstraktion der Pädagogik

Die Begriffe, Theorien und Modelle der Kybernetik und der Operationsforschung stellen Produkte idealisierender Abstraktionen dar. Sie sind vereinfachende, vergrößernde Abbilder der objektiven Realität und müssen das sein, weil der Mensch – wie *W. I. Lenin* sagt – die materielle Welt nicht als ganze, nicht vollständig, nicht in ihrer „unmittelbaren Totalität“ widerspiegeln, sondern dem nur ewig näher kommen kann¹. Ob sich eine idealisierende Abstraktion als richtig erweist, hängt nicht zuletzt von dem Zusammenhang mit der menschlichen Praxis, hängt nicht zuletzt von dem ab, was der Mensch braucht². Die pädagogischen Prozesse sind Prozesse hoher Komplexität und Kompliziertheit. Viele Modellierungen werden diesem Sachverhalt nicht gerecht. Sie sind zu einfach, erfassen nicht alle wesentlichen Seiten des jeweiligen Vorganges und lassen entscheidende Bedingungen für seinen Ablauf unberücksichtigt. Das ist unvereinbar mit dem Ziel des sozialistischen Bildungswesens. Es gilt, Menschen zu erziehen, die bereit und fähig sind, die Aufgaben zu erfüllen, die die Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus und die Auseinandersetzung zwischen Sozialismus und Imperialismus stellen. Dazu gehören geistige und körperliche Leistungsfähigkeit und vor allem auch eine präzisere Bestimmung der Ziele, die in diesen Auseinandersetzungen verfolgt werden und Zielen der sozialistischen Gesellschaft entsprechen. Die verschiedenen Seiten dieser jeweiligen Ziele bilden eine untrennbare Einheit. Deshalb muß bei der Anwendung von Methoden der Kybernetik und Operationsforschung diese Einheit stets beachtet, dürfen keine Einseitigkeiten, die schädliche Folgen für die sozialistische Gesellschaft und den einzelnen Menschen im Sozialismus haben können, zugelassen werden. Deshalb sind auch die Tendenzen zu bekämpfen, Blockschaltbilder und Schemata unsachgemäß zu nutzen, statt die Gesamtheit der wesentlichen Seiten zu analysieren, die dem pädagogischen Prozeß der komplexen Zielstellung entsprechend eigen sind³. Ernste Fehler können nur vermieden wer-

1 *W. I. Lenin*: Philosophische Hefte. In: Werke, Band 38. Dietz Verlag, Berlin 1964, S. 172.

2 Vgl. *W. I. Lenin*: Noch einmal über die Gewerkschaften. In: Werke, Band 32. Dietz Verlag, Berlin 1964, S. 83.

3 Vgl. Gerhart Neuner: Zu ideologisch-theoretischen Grundpositionen des neuen Lehrplanwerks und der Aufgabenstellung, in: Pädagogik, Heft 12/1969, S. 1212; Karl-Heinz Günther: Zu einigen ideologisch-theoretischen Grundproblemen der marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR, In: „Pädagogik“, Heft 12/1969, S. 1145.

den, wenn die Erarbeitung von Modellen mit Hilfe der Methoden der Kybernetik oder der Operationsforschung im pädagogischen Bereich untrennbar verbunden wird mit einem tieferen Eindringen in die Gesetzmäßigkeiten der Prozesse und vor allem auch durch eine präzisere Bestimmung der Ziele, die in ihnen verfolgt werden⁴. Die alleinige Anwendung der Kybernetik kann gar nicht zu Modellen führen, die die wesentlichen Seiten pädagogischer Prozesse abbilden. Das ergibt sich bereits – wie später noch ausführlich erläutert werden wird – aus ihrem Gegenstand.

Diese Modelle können nur das Ergebnis sozialistischer Gemeinschaftsarbeit zwischen Psychologen, Pädagogen und Vertretern der Kybernetik und der Mathematik sein. Fehlerhaft sind jedoch nicht allein ungerechtfertigte Vereinfachungen. Fehlerhaft ist auch der Standpunkt, der in der Ablehnung jeder Art von Vereinfachungen und damit zugleich in der Ablehnung jeder Art von Modellen besteht. Diese Meinung ist unvereinbar mit der dialektisch-materialistischen Auffassung des Erkenntnisprozesses, wie sie vor allem von *Lenin* in den „Philosophischen Heften“ entwickelt worden ist.

Für die Rationalisierungsmaßnahmen – vor allem für die Rationalisierung des Unterrichts – in den kapitalistischen Ländern ist kennzeichnend, daß sie nicht auf eine allgemeine Hebung des Bildungsstandes der Volksmassen, nicht auf eine komplexe Persönlichkeitsbildung gerichtet sind. Vielmehr ist eine starke Verselbständigung und Überbetonung der verschiedensten Verfahren und Mittel zu beobachten – abgesehen von der Ausbildung der Führungskader für den staatsmonopolistischen Kapitalismus. Großen Einfluß haben dabei auch kommerzielle Erwägungen der beteiligten Konzerne und Verlage. In den Vereinigten Staaten wurde beispielsweise lange Zeit die technische Seite des programmierten Unterrichts stark überbetont. Die psychologischen und pädagogischen Forschungen wurden dagegen vernachlässigt. Das hat heute zu einer bemerkenswerten Ernüchterung in der Einschätzung der Möglichkeiten des programmierten Unterrichts geführt. Die unkritische Übernahme von Verfahren und Mitteln zur Rationalisierung im Bildungswesen aus den kapitalistischen Ländern hat deshalb Einseitigkeit, Vernachlässigung wesentlicher Fakten bei der Erziehung und Bildung sozialistischer Persönlichkeiten zur Folge.

1. Probleme bei der Modellierung des Lernens

Bei der Anwendung von Methoden der Kybernetik in den pädagogischen Wissenschaften ist vor allem eine kritische Auseinandersetzung mit den Lerntheorien erforderlich, die von bürgerlichen Wissenschaftlern unter dem Einfluß der behavioristischen Auffassungen und mit Berufung auf die Kybernetik entwickelt wurden. Sie sind nicht geeignet, der Verbesserung des Unterrichts in der sozialistischen Schule zu dienen. Es wurde deshalb mit Recht von pädagogischen Wissenschaftlern der DDR kritisiert, daß der sogenannte kybernetische Begriff des Lernens und die entsprechende Klassifikation unkritisch im wesentlichen aus westdeutscher Literatur übernommen worden sind⁵. Die häufig anzutreffende Bemerkung, eine allgemein-

⁴ Vgl. Karl-Heinz Günther: A.a.O.

⁵ Ebenda.

gültige Theorie des Lernens gäbe es noch nicht, darf nicht der Rechtfertigung der unkritischen Übernahme verschiedener lerntheoretischer Ansätze dienen. Entscheidend ist, ob diese Ansätze der marxistisch-leninistischen Grundauffassung vom Wesen und der Entwicklung der Persönlichkeit entsprechen.

Die gegenwärtig vorliegenden bürgerlichen Lerntheorien verabsolutieren die Anpassung (Adaption), reduzieren den Lernvorgang im wesentlichen auf ein Reiz-Reaktions-Schema, bestimmen das Lernen als von außen bedingte Modifikation des Verhaltens und mißachten die aktive Rolle des Bewußtseins im Lernvorgang. Die Rolle der revolutionären gesellschaftlichen Praxis für den Lernprozeß und damit das Wesen der Entwicklung der Persönlichkeit wird in ihnen nicht erfaßt. Die spezifischen Eigenschaften des menschlichen Lernens werden daher übersehen.

Die Aktivität des Schülers wird im Lernen durch den Lehrer auf solche Inhalte gelenkt, die den Erfordernissen der Gesellschaft entsprechen. Lernen ist eine gesellschaftlich determinierte Tätigkeit. Dieses Wesensmerkmal menschlichen Lernens wird in den verschiedenen bürgerlichen Lerntheorien bewußt umgangen oder als der wissenschaftlichen Untersuchung unzulänglich dargestellt. Recht deutlich wird diese Tendenz in den lerntheoretischen Ansätzen der „kybernetischen Didaktik“ (*Frank*) oder in der „Redundanztheorie des Lernens“ (*Cube*). Auf den Vorwurf, in seinem Begriff der Didaktik lasse er Zielvorstellungen sozialer Art unberücksichtigt, antwortet beispielsweise *Cube*, die Funktion des Zielsetzens liege tatsächlich außerhalb der wissenschaftlichen Reichweite. Daraus folgert er: „entweder man beläßt... der Didaktik eine normative Funktion, dann verzichtet man auf ihre Wissenschaftlichkeit, oder man schränkt die Didaktik auf ein wissenschaftliches Ausagensystem ein, dann muß man auf eine normensetzende Funktion verzichten“⁶. Entsprechend verfährt er auch in seinen Darlegungen zum Begriff des Lernens. Er entwickelt ein informationstheoretisches Lernmodell, in dem die wesentlichen Seiten des menschlichen Lernens nicht erfaßt werden. Die marxistische Persönlichkeits-theorie läßt solche Vereinseitigungen und Vereinfachungen nicht zu. Es gilt, lerntheoretische Modelle zu erarbeiten, die die wesentlichen Seiten des Lernens als gesellschaftlich determinierten Prozeß abbilden und damit als Grundlage für die Programmierung des Unterrichts dienen können.

2. Grenzen der Nutzung der Kybernetik als Hilfsmittel zur Modellierung pädagogischer Prozesse

Kybernetik und Operationsforschung haben eine Reihe von Verfahren für den Aufbau solcher Modelle entwickelt, die komplizierte und komplexe Prozesse und Strukturen abbilden. An die Stelle eines einzelnen Modells kann dabei, wenn es sich als notwendig erweist, ein System von Modellen treten. Allerdings reicht das Instrumentarium, das von Kybernetik und Operationsforschung heute geboten wird, noch nicht in jedem Falle aus, um als Hilfsmittel einer solchen Widerspiege-

⁶ Felix von Cube: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart 1968, S. 9, vgl. auch S. 186.

lung pädagogischer Prozesse zu dienen, die den Anforderungen der Wissenschaft in vollem Maße genügt⁷. So gibt es bereits einige Möglichkeiten der Anwendung des Instrumentariums der Informationstheorie im pädagogischen Bereich. Das betrifft vor allem algorithmierbare Lernprozesse. Die Möglichkeiten sind jedoch begrenzt, weil die Informationstheorie zuerst als ein mathematisches Modell des technischen Kommunikationsprozesses entwickelt wurde. Das Maß, das der Informationstheorie zur Zeit zur Verfügung steht, erfaßt gewöhnlich nur die syntaktische Seite der Information, so daß die erzielten Meßwerte durchaus nicht mit den subjektiven Informationsbeträgen, die vom Lernenden verarbeitet werden, übereinstimmen brauchen. Zur Beschreibung des pädagogischen Kommunikationsprozesses sind neue mathematische Modelle unter Einschluß des semantischen und pragmatischen Aspekts der Information notwendig. Die entsprechenden Theorien sind aber erst wesentlich weiterzuentwickeln, bevor sie für die pädagogische Wissenschaft praktikabel werden. Sinngemäß gilt das auch für die Systemtheorie und die Automatentheorie. Es läßt sich allgemein sagen: Die Nutzung des Instrumentariums der Kybernetik und der Operationsforschung im Bildungswesen muß mit einer Weiterentwicklung dieser Wissenschaften verbunden sein.

Die praktische Anwendung unausgereifter Lösungen ist besonders gefährlich, da sie zu ersten Hemmnissen bei der Entwicklung sozialistischer Schülerpersönlichkeiten führen könnte. Sicher wird deshalb die elektronische Datenverarbeitung zunächst einmal bei der Planung und Auswertung des Unterrichts ihre Anwendung finden müssen und erst später zu einem direkt computerunterstützten Unterricht führen. Aber selbst wenn wir die mögliche Weiterentwicklung der Kybernetik in Rechnung stellen, gibt es Grenzen, die sie nicht überspringen kann, weil sie sich aus ihrem Gegenstand ergeben. Die Kybernetik ist als „eine Wissenschaft von den allgemeinen Gesetzen der Informationsumwandlung als das Wesen in den Steuerungsprozessen und bei der Datenverarbeitung“ zu verstehen⁸. Die zwischen den Menschen bestehenden Verhältnisse, die wesentlich die Formung der sozialistischen Persönlichkeit sind, lassen sich jedoch keinesfalls auf die Beziehungen reduzieren, die von der Kybernetik untersucht werden. In den Abstraktionen der Kybernetik wird – dem Gegenstand dieser Wissenschaft entsprechend – von den sozialen Verhältnissen, den Eigentumsverhältnissen, überhaupt den Produktions- und Klassenverhältnissen abgesehen. Diese Verhältnisse sind jedoch – wie der Marxismus-Leninismus lehrt – von entscheidender Bedeutung. Eine Pädagogik, die diese Verhältnisse ignoriert, hört auf marxistisch-leninistische Pädagogik zu sein. Die Kybernetik kann deshalb nur Instrument in der pädagogischen Forschung sein. Sie ist nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck⁹, und vermag die marxistisch-leninistische Pädagogik ebensowenig zu ersetzen wie den Marxismus-Leninismus. Völlig zu Recht wurden von pädagogischen Wissenschaftlern der DDR Versuche

7 Vgl. Karl-Heinz Günther: A.a.O., S. 1012; Karl-Heinz Günther: Zu einigen ideologisch-theoretischen Grundproblemen... A.a.O., S. 1146.

8 V. M. Gluschkow: Einführung in die technische Kybernetik. Band 1. Berlin 1968. S. 5.

9 Karl-Heinz Günther: Zu einigen methodologischen Problemen... A.a.O., S. 16.

zurückgewiesen, bei uns eine sogenannte „kybernetische Pädagogik“ zu entwickeln¹⁰.

3. Die Notwendigkeit der Erhöhung der Effektivität und Rationalität des Bildungs- und Erziehungsprozesses

Bei den Forschungen und Entwicklungen zum Einsatz der EDV im Volksbildungswesen der DDR als Teil des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus ist von den politischen Erfordernissen der Auseinandersetzung zwischen Sozialismus und Imperialismus in diesem Bereich auszugehen.

Wir brauchen auch bei der Nutzung von Methoden der Kybernetik und Operationsforschung und der Nutzung der elektronischen Datenverarbeitung in der Leitungstätigkeit im Volksbildungswesen und in der pädagogischen Forschung Spitzenleistungen. Es ist in besonderem Maße eine aufmerksame Beachtung und kluge Ausnutzung des Gesetzes von der Ökonomie der Zeit notwendig. Karl Marx spricht bei der Erläuterung dieses Gesetzes ausdrücklich davon, daß die Allseitigkeit der Entwicklung der Gesellschaft wie des einzelnen Individuums von Zeitersparung abhängt¹¹. Die Anforderungen an das sozialistische Bildungssystem werden bei der weiteren Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus und im Prozeß der wissenschaftlich-technischen Revolution in den nächsten Jahrzehnten rasch steigen. Davon, wie das Bildungssystem diesen rasch steigenden Anforderungen gerecht wird, hängt in hohem Maße die weitere Stärkung der DDR, vor allem auch die weitere Stärkung ihres ökonomischen Systems ab. Erweist sich doch in der sozialistischen und kommunistischen Gesellschaft unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution – wie das schon Karl Marx und Friedrich Engels voraussahen – die Entwicklung des gesellschaftlichen Individuums als der große Grundpfeiler der Produktion und des Reichtums¹². Eine etwas vereinfachende Betrachtung der Wege, die im Bildungswesen gegangen werden können, um den rasch steigenden Anforderungen zu entsprechen, ergibt folgende Möglichkeiten: der Weg der extensiven und der Weg der intensiven Entwicklung. Würde einseitig der Weg der extensiven Entwicklung beschritten, so wären eine beachtliche Veränderung der Zeiten für Aus- und Weiterbildung und ein außerordentlich starkes Anwachsen der Zahl der Lehrenden und der Schulfunktionäre die Folge. Bei Beachtung des Gesetzes der Ökonomie der Zeit scheidet diese Möglichkeit aus. Es besteht die Notwendigkeit der vorwiegend intensiven Entwicklung des Bildungssystems durch starke Erhöhung der Effektivität und besonders auch der Rationalität des Bildungsprozesses. Auf dem VII. Pädagogischen Kongreß führte Walter Ulbricht aus, daß das neue Lehrplanwerk und die zunehmende Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung, besonders der rasche Wissenszuwachs, eine rationelle Gestaltung der Lehr-

10 Vgl. Gerhart Neuner: A.a.O., S. 1012; Karl-Heinz Günther: Zu einigen ideologisch-theoretischen Grundproblemen... A.a.O., S. 1146.

11 Karl Marx: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Dietz-Verlag. Berlin 1953, S. 89.

12 Ebenda.

und Lernprozesse erfordern¹³. Operationsforschung und Kybernetik können und müssen zur rationellen Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse, zur rationellen Organisation der Planung und Leitung und damit zur wesentlichen Erhöhung der Effektivität des Bildungssystems beitragen. Die Einsparung von Zeit bei der Durchführung des Unterrichts erfordert größere Sorgfalt bei seiner Vorbereitung. Durch die rasche Entwicklung in einer ganzen Reihe von Wissenschaften, der Psychologie, der Pädagogik, der Soziologie, der Logik, der Kybernetik, der Operationsforschung usw. werden neue Möglichkeiten zur effektiveren Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses geboten. Die Nutzung dieser Möglichkeiten erfordert eine umfassendere Vorbereitung des Unterrichts. Dabei verschieben sich die Proportionen zwischen dem Teil der Vorbereitung des Unterrichts, der in gesellschaftlicher Arbeitsteilung von Kollektiven von Wissenschaftlern und Praktikern zu leisten ist und dem Teil der Vorbereitung, der unmittelbar dem Lehrer zufällt, der den Unterricht durchführt. Die Arbeitsteilung, in unmittelbar gesellschaftlicher Arbeit zu leistende Vorbereitung nimmt einen immer breiteren Raum ein. Dadurch werden dem Lehrer mehr Möglichkeiten gegeben, sich den Besonderheiten seiner Schüler zuzuwenden.

Bei der Bestimmung der Effekte, die durch die Anwendung der Methoden von Kybernetik und Operationsforschung zu erzielen sind, ist davon auszugehen, daß die Effektivität nie „an sich“ existiert, erst durch das gesellschaftliche System, in das sie eingeordnet ist, ihre Zielfunktion erhält. Es muß demnach von einer klaren Formulierung der Ziele in der Arbeit ausgegangen werden. Das entspricht zugleich den Erfahrungen namhafter sowjetischer Wissenschaftler. Sie heben besonders hervor, daß sich die Methoden der Kybernetik nur zur Lösung solcher Aufgaben eignen, deren Ziel genau formuliert ist oder – nach Überwindung einiger Schwierigkeiten – genau formuliert werden kann¹⁴. Alle Forschungen haben sich deshalb eindeutig an den Zielsetzungen des Lehrplanwerkes zu orientieren. Der Einsatz der Methoden und der Technik, zum Beispiel bei der Programmierung des Unterrichts oder Erarbeitung standardisierter Prüfverfahren, hat von den objektiven Meßdaten, wie sie in den Lehrplänen fixiert sind, auszugehen.

Zur Wechselbeziehung zwischen Wissenschaft und Technik bei der Nutzung von Kybernetik und Operationsforschung in der Volksbildung

Die Antwort auf die Frage, wie die Methoden der Kybernetik und der Operationsforschung zur Erzielung bestimmter Effekte im Volksbildungswesen der DDR genutzt werden können, verlangt auch die Beachtung der dialektischen Wechselbeziehungen zwischen Wissenschaft und Technik. Es lassen sich zwar Methoden der Kybernetik und der Operationsforschung anwenden, ohne daß dafür besondere technische Voraussetzungen erforderlich sind. Die dabei entstehenden sehr ein-

fachen Modelle erweisen sich aber häufig als kritikwürdig, weil sie wesentliche Seiten der Prozesse, die sie abbilden sollen, unberücksichtigt lassen.

Karl Marx stellt im „Kapital“ fest, daß das Arbeitsmittel erst als Maschinerie eine materielle Existenzweise erhält, „welche Ersetzung der Menschenkraft durch Naturkräfte und erfahrungsmäßiger Routine durch bewußte Anwendung der Naturwissenschaft bedingt“¹⁵. Er erkennt also nicht nur, daß die Wissenschaft zu einer selbständigen Produktionspotenz wird, sondern nennt auch die Bedingungen hinsichtlich der Arbeitsmittel, unter denen das geschieht. Zur Nutzung von Methoden der Kybernetik und der Operationsforschung im Bildungswesen der DDR muß ebenfalls festgestellt werden: Wesentliche Effekte sind erst möglich, wenn diese Nutzung mit der Anwendung moderner technischer Mittel wie der elektronischen Datenverarbeitung zu einer dialektischen Einheit verschmilzt. Diese Einheit schließt den erforderlichen wissenschaftlichen Vorlauf für den effektiven Einsatz der modernen technischen Mittel in sich ein.

Kybernetik und Operationsforschung können helfen, die Schulfunktionäre und Lehrer bei der Planungs-, Leitungs- und Organisationstätigkeit, die Lehrer im Prozeß der Unterrichtsführung und später auch die Schüler bei bestimmten Tätigkeiten von Routinearbeiten zu befreien und dadurch mehr Kräfte für schöpferische Leistungen freizusetzen. Dieser Rationalisierungseffekt tritt jedoch erst auf, wenn den in der Volksbildung Tätigen die Routinearbeit von technischen Geräten wie elektronischen Datenverarbeitungsanlagen, Kommunikationsanlagen, Examinatoren, vollständigen Systemen von audio-visuellen Mitteln usw. abgenommen wird. Grundlage eines rationell gestalteten Unterrichts ist eben auch eine moderne technische Ausstattung. Die genannten Wissenschaften können weiterhin helfen, die Planungs-, Leitungs- und Organisationsarbeiten sowie den Unterricht zu intensivieren und zu optimieren. Aber auch in diesem Falle wird der Intensivierungs- und Optimierungseffekt – richtiges Vorgehen vorausgesetzt – um so größer sein, je mehr und je bessere technische Mittel, zum Beispiel elektronische Datenverarbeitungsanlagen bei der Lösung von Optimierungsproblemen, zur Verfügung stehen.

Von besonderer Bedeutung sind für die Volksbildung der Informations- und der Zuverlässigkeits- und Genauigkeitseffekt. Wenn eine viel größere Anzahl von Daten als bisher aufgenommen und gespeichert werden kann und sich aus dieser großen Anzahl die für den jeweiligen Zweck bedeutsamen Daten mit kurzer Zugriffszeit vom Speicher abrufen und mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden auswählen oder verdichten lassen, so sind damit weit bessere Bedingungen für wissenschaftliche Entscheidungen in der Planung und Leitung des Bildungswesens und bei der Führung des Unterrichts gegeben. Allerdings kommt es zu diesem höheren Informationseffekt erst, wenn nicht nur für die Speicherung und Verarbeitung von Daten elektronische Datenverarbeitungsanlagen zur Verfügung stehen, sondern auch moderne technische Mittel zum Erfassen der großen Zahl von Primärdaten einsetzbar sind. Andernfalls würden Schulfunktionäre und Lehrer in einem nicht

¹³ Walter Ulbricht: Zu einigen Grundfragen unserer sozialistischen Schulpolitik. Dietz Verlag 1969, S. 9.

¹⁴ A. I. Berg/J. i. Tschernjak: Information und Leitung. Berlin 1968, S. 14.

¹⁵ Karl Marx: Das Kapital. Erster Band. in Karl Marx/Friedrich Engels: Werke, Band 23. Dietz Verlag. Berlin 1962, S. 358. 407.

zu rechtfertigenden Umfang mit Routinearbeiten beim Erfassen dieser Daten beschäftigt, und Zuverlässigkeit und Genauigkeit ließen zwangsläufig, bedingt durch die Anwendung zu primitiver Methoden, stark zu wünschen übrig.

Schließlich ist hinsichtlich des Einsatzes technischer Systeme im Volksbildungswesen der DDR noch festzustellen: Die gemeinsame Anwendung von Kybernetik, Operationsforschung und elektronischer Datenverarbeitung erfordert einen sehr hohen ökonomisch-technischen Aufwand. Es ist zu erwarten, daß der ökonomische Nutzeffekt dieser Anwendung groß genug ist, um den hohen Aufwand zu rechtfertigen. Für das sozialistische Bildungssystem sind jedoch die Effekte, die sich zwar weniger am ökonomischen Nutzen messen lassen, dafür aber besonders günstige Bedingungen für die Lösung der Hauptaufgabe dieses Systems schaffen – wie der Informations- und der Zuverlässigkeits- und Genauigkeitseffekt –, von noch größerer Bedeutung.

Zum Verhältnis von Mensch und Automat im Lehr- und Lernprozeß

Da in kapitalistischen Ländern bei der Begründung der Notwendigkeit, in starkem Maße solche technischen Mittel wie Lehrautomaten zu nutzen, lange Zeit auch der Lehrermangel angeführt wurde und vom Ersetzen des Lehrers durch den Automaten die Rede war, ist es notwendig, besonders hervorzuheben: Die Entwicklung der sozialistischen Menschengemeinschaft in der DDR hat bestätigt, „daß sich sozialistische Persönlichkeiten vor allem über die Entwicklung sozialistischer Kollektive herausbilden“¹⁶. Dementsprechend ist auch die Führung im Unterricht Führung von Schülerkollektiven und Schülerpersönlichkeiten. Diese Führung kann niemals die Funktion von Automaten, sondern muß stets die Tätigkeit des Lehrers sein¹⁷. Die technischen Systeme, die im Unterricht eingesetzt werden, sind Werkzeuge des Lehrers bei der Unterrichtsführung. Sie machen den Lehrer nicht überflüssig, sondern befreien ihn von Routinearbeit, vergrößern seinen Wirkungsradius und bieten neue Möglichkeiten des unmittelbaren Kontakts zwischen Lehrer und Schüler. Ähnliche Feststellungen sind hinsichtlich der Beziehungen der Schüler untereinander im Unterrichtsprozeß zu treffen. Lernen mit Hilfe von Automaten oder in programmierten Abschnitten des Unterrichts ist zunächst Einzellernen. Dieser Sachverhalt ist genauso bei vielen Abschnitten des „herkömmlichen“ Unterrichts vorzufinden und muß auch verständlicherweise vorhanden sein.

Technische Systeme, die im Unterricht eingesetzt werden, schließen aber nicht prinzipiell kollektives Lernen aus. Sie brauchen durchaus nicht, wie das noch bei den meisten bisher entwickelten Formen des Einsatzes von Lehrautomaten der Fall ist, zu einer negativen Individualisierung zu führen.

16 Hans Rodenberg: Fragen der Entwicklung der sozialistischen Menschengemeinschaft. In „Materialien der 17. Sitzung des Staatsrates der DDR“, Berlin 1969, S. 21.

17 Vgl. Margot Honecker: Wir lehren und lernen im Geiste Lenins. In „Pädagogik“, Heft 8/1970, S. 741.

Es besteht die Möglichkeit, durch eine zweckmäßige Einordnung des Lernens an Automaten in den Gesamtablauf des Unterrichtsprozesses verbunden mit entsprechender kollektiver Vor- und Nachbereitung und auch durch die Verbindung technischer Systeme, die den Austausch von Informationen zwischen den Schülern während der Arbeit am Automaten gestatten, der Grundforderung nach Bildung und Erziehung der Schülerpersönlichkeit über die Entwicklung des sozialistischen Kollektivs gerecht zu werden.

Was hier vom Unterricht gesagt wurde, gilt sinngemäß auch von der Leitungstätigkeit. Hier sind im Sozialismus ebenfalls technische Geräte niemals Ersatz für die Menschenführung, sondern Mittel, um die notwendige und von der Parteiführung der SED geforderte höhere Qualität in Planung und Leitung zu erreichen¹⁸.

Zur Orientierung auf eine Systemlösung bei der Anwendung der EDV in der Volksbildung der DDR

Der erste Schritt zur Erzielung der genannten Effekte durch die Anwendung der Methoden von Kybernetik und Operationsforschung und durch den Einsatz der elektronischen Datenverarbeitung im Volksbildungswesen der DDR besteht in der Schaffung der notwendigen wissenschaftlichen Voraussetzungen durch Forschung und Entwicklung. Dem Aufgabenkomplex entsprechend muß es sich dabei um interdisziplinäre Forschung handeln, an der Pädagogen, Psychologen, Philosophen, Wissenschaftsorganisatoren, Ökonomen, Soziologen, Mathematiker, Logiker, Techniker und Spezialisten für elektronische Datenverarbeitung teilnehmen, um den spezifischen Beitrag ihrer Disziplin für das Gesamtprojekt zu leisten. Erst wenn gesicherte Forschungsergebnisse zu den einzelnen Teilprojekten vorliegen, hat die Überführung dieser Ergebnisse in die Praxis unserer sozialistischen Schule zu erfolgen¹⁹.

Die Ziele, die durch diese Forschung zu erreichen sind, müssen der Wissenschaftspolitik der Deutschen Demokratischen Republik voll entsprechen. Es geht um wissenschaftliche Pionier- und Spitzenleistungen, durch die das Prinzip „Überholen, ohne einzuholen“ verwirklicht wird²⁰. Diese Pionier- und Spitzenleistungen sind jedoch nur möglich, wenn die Forschung von vornherein auf eine Systemlösung orientiert wird, in der die Vorzüge des Sozialismus bewußt genutzt werden. Das sozialistische Bildungssystem der DDR ist ein einheitliches System. Es steht unter einer einheitlichen Führung, besitzt einheitliche Formen der Planung, Leitung und Organisation. In ihm wird nach einheitlichen Plänen gelehrt und erzogen. Diese Bedingungen sind für die Anwendung der elektronischen Datenverarbeitung sehr

18 Vgl. Walter Ulbricht: Die Bedeutung und die Lebenskraft der Lehren von Karl Marx für unsere Zeit. Dietz Verlag, S. 44.

19 Vgl. Margot Honecker: Mehr Konkretheit in der Leitungstätigkeit. In „Pädagogik“, Heft 8/1970, 7/1969, S. 601 ff.

20 Vgl. Beschluß des Staatsrates der DDR vom 12. März 1970 zur weiteren Durchführung der Akademieform bei der Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus in der DDR. In: „Neues Deutschland“ vom 25. März 1970, S. 5.

vorteilhaft und stellen eine notwendige Voraussetzung für die anzustrebende Systemlösung dar.

Natürlich gibt es auch im staatsmonopolistischen Kapitalismus Versuche, das Bildungswesen bis zu einem gewissen Grade zu vereinheitlichen, um die Möglichkeit der elektronischen Datenverarbeitung in diesem Bereich umfassender nutzen zu können. Wenn diese Versuche in bestimmter Beziehung auch einen Fortschritt darstellen, so zeigen sich jedoch zugleich Grenzen und negative Faktoren. Es kann nur um eine gewisse Vereinheitlichung gehen. Ein einheitliches Bildungssystem wie das der DDR ist im staatsmonopolistischen Kapitalismus nicht möglich, weil es den Klasseninteressen der Herrschenden widerspricht.

Aufschlußreich ist, daß die in letzter Zeit zu beobachtenden Tendenzen zur Vereinheitlichung und zum Einsatz von elektronischer Datenverarbeitung in den kapitalistischen Staaten vor allem von Industrieunternehmen stimuliert und forciert werden. Sie betreffen Teile der Volksbildung, die in dem Interessenbereich dieser Einrichtung liegen und wesentlich ihren Kaderplänen und der für sie notwendigen Ausbildung von Spezialisten in der Berufsbildung dienen. Zugleich werden in den kapitalistischen Ländern diese Tendenzen zur Vereinheitlichung dazu genutzt, das Verhalten der Volksmassen noch stärker im Interesse des Monopolkapitals zu manipulieren.

Im Sozialismus dagegen gewährleistet das Leninsche Prinzip des demokratischen Zentralismus die organische Verbindung von einheitlicher, zentralisierter planmäßiger Leitung mit der Entwicklung der sozialistischen Masseninitiative²¹. Deshalb ist dieses Grundprinzip der Leitung eine weitere notwendige Voraussetzung für die geforderte Systemlösung und Gewähr dafür, daß diese Systemlösung den von der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands im Interesse der Arbeiterklasse und des gesamten Staatsvolkes der DDR gestellten Zielen dient.

Organisation der Forschung zur Anwendung der EDV in der Volksbildung

Ein so bedeutsames Forschungsprojekt wie das Projekt zur Vorbereitung des Einsatzes der elektronischen Datenverarbeitung in der Volksbildung der DDR verlangt eine hohe Konzentration der Kräfte²². Dadurch ist der Aufbau eines EDV-Forschungs- und -Rechenzentrums als Struktureinheit der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften notwendig geworden. Die unmittelbare Unterstellung unter das Präsidium der APW ermöglicht es, bei klarer Zielstellung die für eine erfolgreiche Arbeit erforderlichen Verflechtungen mit anderen Projekten der pädagogischen Forschung herzustellen. Die Notwendigkeit, besonderes Gewicht auf die Ausarbeitung der ideologisch-theoretischen Grundpositionen der Forschung für die Einsatzvorbereitung der EDV in der Volksbildung zu legen und dabei eine ständige Auseinander-

setzung mit bürgerlichen und revisionistischen Auffassungen zu führen, verlangt eine enge Verflechtung mit den Grundlagenforschungen in der pädagogischen Wissenschaft und mit den Arbeiten an der Prognose über die Weiterentwicklung des Volksbildungswesens. Da die elektronische Datenverarbeitung in Zukunft bei der Planung und Leitung der Volksbildung in starkem Maße zu nutzen ist, werden Verflechtungen mit den entsprechenden Untersuchungen in anderen Einheiten der APW und in anderen Einrichtungen notwendig. Die Erarbeitung von Möglichkeiten, die elektronische Datenverarbeitung zur Rationalisierung von Lehr- und Lernprozessen zu nutzen, verlangt enge Zusammenarbeit mit den Forschungen auf dem Gebiet der Didaktik und auf einer Reihe von Gebieten der pädagogischen Psychologie. Schließlich ergibt sich aus der Möglichkeit, die elektronische Datenverarbeitung in der pädagogischen Forschung selbst zu nutzen, die Notwendigkeit der Verflechtung mit den Arbeiten auf dem Gebiet der Information und Dokumentation und mit den Untersuchungen zur Entwicklung einer leistungsfähigen Wissenschaftsorganisation im Bereich der pädagogischen Forschung. Unter der unmittelbaren Leitung des Präsidiums der APW sind diese verschiedenen Möglichkeiten zur Nutzung der elektronischen Datenverarbeitung im Volksbildungswesen und in der pädagogischen Forschung im EDV-Forschungs- und -Rechenzentrum zu einer Systemlösung zusammenzuführen.

In der Industrie und im Hochschulwesen der Deutschen Demokratischen Republik wird bereits erfolgreich an Systemlösungen gearbeitet. Um die Forschung und Entwicklung am EDV-Forschungs- und -Rechenzentrum so effektiv wie möglich zu gestalten, ist die sozialistische Gemeinschaftsarbeit mit diesen Bereichen zu organisieren. Zugleich erfordern die Forschungen zum Einsatz der elektronischen Datenverarbeitung für die Rationalisierung von Lehr- und Lernprozessen die Mitarbeit von Vertretern der medizinischen Wissenschaften. Einen hervorragenden Platz nimmt die Zusammenarbeit mit der Sowjetunion ein. Die geforderte Systemlösung für die Volksbildung als Teil des sozialistischen Gesamtsystems ist nur durch diese Zusammenarbeit mit der Sowjetunion zu erreichen. Die Sicherung des koordinierten Zusammenwirkens aller an dem Aufgabenkomplex der EDV-Einsatzvorbereitung in Volksbildung und pädagogischer Forschung beteiligten wissenschaftlich-technischen Potentiale ist eine Aufgabe der sozialistischen Wissenschaftsorganisation²³. Zugleich sind bei den Arbeiten im EDV-Forschungs- und -Rechenzentrum alle anderen Erkenntnisse der sozialistischen Wissenschaftsorganisation zu nutzen. Da die erforderliche Systemlösung nur schrittweise erreicht werden kann, ist besonderes Gewicht auf die rasche Überführung ausgereifter Teillösungen in die Praxis unter Leitung des Ministeriums für Volksbildung zu legen²⁴.

21 Vgl.: Zum 100. Geburtstag Wladimir Iljitsch Lenins (Thesen des ZK der KPdSU). In „Neues Deutschland“ vom 27. Dezember 1969, S. 4.

22 Vgl. Gerhart Neuner: A.a.O., S. 1213.

23 Vgl. Beschluß des Staatsrates der DDR vom 12. März 1970. A.a.O.

24 Vgl. Karl-Heinz Günther. A.a.O., S. 1136.

III. Schule und Berufsleben

Fred Postler/Günter Wettstädt

Polytechnischer Unterricht und gesellschaftlich nützliche Arbeit in der sowjetischen Schule

Aus: *Pädagogik, Berlin/DDR 1972, Heft 9, S. 807–814*

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule als Schule, die den Anforderungen und Bedingungen der entwickelten sozialistischen Gesellschaft entspricht, nimmt der polytechnische Unterricht, die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit einen wichtigen Platz ein¹. Vielfältig sind die Anstrengungen und Maßnahmen der Pädagogen und Betriebsangehörigen in den Schulen und Betrieben nach dem VIII. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, damit der polytechnische Unterricht die Jugend noch wirkungsvoller auf das Leben, vor allem auf die Arbeit vorbereitet. So wie in allen Unterrichtsfächern geht es ihnen im polytechnischen Unterricht ebenfalls darum, die gültigen Lehrpläne mit hoher Qualität zu verwirklichen und dabei die unmittelbare Einflußnahme der Arbeiterklasse auf die klassenmäßige Bildung und Erziehung der Schuljugend weiter zu verstärken. Ihnen liegt am Herzen, daß die Schule die Forderung der Partei der Arbeiterklasse, die Schüler noch besser auf ihre Tätigkeit als Facharbeiter und für alle anderen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens vorzubereiten, mit hoher Qualität erfüllt.

Dabei werten sie die seit mehr als 14 Jahren im polytechnischen Unterricht gesammelten Erfahrungen gründlich aus.

Sie wenden aber auch ihre Aufmerksamkeit auf die Erfahrungen der sowjetischen Schule, weil sie wissen, daß die Sowjetpädagogik im Laufe von über 50 Jahren die polytechnische Bildung im Sinne *W. I. Lenins* als Wesenszug und Aufgabe aller Bereiche der Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation betrachtet hat. Folglich bietet die sowjetische Schule mit ihren reichen Erfahrungen auf dem Gebiet der polytechnischen Bildung und bei der Gestaltung des Arbeitsunterrichts wiederum unschätzbar wertvolle Anregungen für die Erhöhung der Qualität des polytechnischen Unterrichts, wie die Sowjetpädagogik von Anfang an die Gestaltung unseres polytechnischen Unterrichts befruchtete.

Der Artikel stellt sich die Aufgabe, den vorhandenen Einblick in die inhaltliche Gestaltung des Arbeitsunterrichts und die Anlage der gesellschaftlich nützlichen Arbeit in der sowjetischen Schule nach dem XXIV. Parteitag der KPdSU zu vervollkommen und dabei einige wesentliche Bereiche der polytechnischen Bildung und Erziehung der sowjetischen Schule unter der Aufgabenstellung, die Qualität unseres polytechnischen Unterrichts zu verbessern, auszuwählen.

¹ Vgl. Erich Honecker: Bericht des ZK an den VIII. Parteitag der SED, Protokoll des VIII. Parteitages der SED. Bd. 1, Dietz Verlag, Berlin 1971. S. 91.

Aufgaben der polytechnischen Bildung

Die Aufgaben, die die polytechnische Bildung in der sowjetischen Schule zu lösen hat, lassen sich folgendermaßen umreißen:

– Die Schüler werden mit den Kenntnissen der Entwicklungsgesetze von Natur und Gesellschaft ausgerüstet, die die wissenschaftlichen Grundlagen der modernen Produktion bilden. Sie erwerben die Fähigkeit, die Gesetze im Leben anzuwenden. Daraus erklärt sich unter anderem die Auffassung, daß der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht eine zentrale Stellung bei der Realisierung der polytechnischen Bildung einnimmt. Die Bedeutung der Erkenntnisse der Naturwissenschaften nimmt für die Entwicklung der Produktion und der Technik ständig und in wachsendem Maße zu. Polytechnische Bildung in den Naturwissenschaften bedeutet somit in erster Linie die sichere und feste Aneignung der grundlegenden Fakten, Begriffe und Gesetze. Der Lehrplan verlangt, daß die Schüler diese grundlegenden naturwissenschaftlichen Begriffe und Gesetze in ihrer technischen Anwendung begreifen und kennenlernen².

– Das kennzeichnet bereits eine weitere Aufgabe der polytechnischen Bildung der sowjetischen Schule. Es geht um das Herstellen der Einheit von Theorie und Praxis im Unterricht. Beim Durchsetzen dieses Prinzips der marxistisch-leninistischen Pädagogik gehen die sowjetischen Pädagogen von zwei Grundsätzen aus, die sie im obligatorischen und im fakultativen Unterricht beachten:

- Alle Fächer werden so unterrichtet, daß sie mit dem Leben, der Umwelt, mit der Produktion und mit dem kommunistischen Aufbau sinnvoll verbunden sind.

- Bei der Praxisbezogenheit des Unterrichts und seinen vielfältigen Möglichkeiten, die grundlegenden Begriffe und Gesetze, zum Beispiel der Naturwissenschaften, in ihrer technischen Anwendung den Jugendlichen bewußtzumachen, wird stets darauf geachtet, daß ein richtiges Verhältnis von theoretischer Grundlagenbildung und Praxisnähe erreicht wird.

Mit anderen Worten: In der sowjetischen Schule wird der naturwissenschaftliche und polytechnische Unterricht inhaltlich und methodisch so gestaltet, daß es weder zu einer vordergründigen Technisierung noch zu einem vom Leben losgelösten Theoretisieren kommt³.

– Eine dritte Aufgabe der polytechnischen Bildung liegt im Bekanntmachen der Schüler mit den Grundlagen der Technik, Technologie, Organisation und Ökonomie der Produktion in den wichtigsten Volkswirtschaftszweigen, mit ihren Entwicklungstendenzen und den Hauptrichtungen der wissenschaftlich-technischen Revolution unter den Bedingungen der Sowjetmacht.

Das wird durch unterschiedliche Formen und Methoden erreicht. Entsprechende Kenntnisse werden beispielsweise den Schülern sowohl im „Arbeitsunterricht“ als

² Vgl. Karl Dietzel: Zum Stand und zu den Aufgaben des Physikunterrichts bei der Realisierung der neuen Lehrpläne. In „Pädagogik“, Heft 1/1972, S. 39.

³ Vgl. Ebenda.

auch während der verschiedenen Arten der Produktionspraktika oder bei Laborarbeiten beziehungsweise im Bereich technischer Arbeitsgemeinschaften vermittelt.

– Bei der polytechnischen Bildung widmet die sowjetische Schule große Aufmerksamkeit der zielstrebigem und planmäßigen Anerziehung erster Arbeitsfähigkeiten und -fertigkeiten im Gebrauch der verbreitetsten Arbeitsmittel. Dabei geht es außerdem darum, daß die Schüler bei der Erfüllung produktiver Arbeiten jene technischen Fähigkeiten aufnehmen und schöpferische Tätigkeiten, ihrem Leistungsvermögen entsprechend, verrichten, die für den kommunistischen Produzenten charakteristisch sind.

In den oberen Klassen werden beispielsweise die Schüler während eines Produktionspraktikums den Kollektiven der Betriebe zugeteilt und, entsprechend ihren Kenntnissen und Fähigkeiten, in den Produktionsprozeß einbezogen. Die Mädchen und Jungen nehmen dabei aktiv in volkswirtschaftlichen Schwerpunkten am kommunistischen Aufbau teil. Damit erweitern sie ihre allgemeinen und sozialen Arbeitserfahrungen und erleben unmittelbar durch eigenes Mitwirken am praktischen Beispiel den schöpferischen Beitrag der Arbeiterklasse und der anderen Werktätigen am kommunistischen Aufbau der Gesellschaft.

– Schließlich sieht die sowjetische Schule die Aufgaben der polytechnischen Bildung im Schaffen der Voraussetzungen für die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit und im Einwirken auf die Durchführung einer vertieften Arbeit zur Berufsorientierung aller Schüler⁴.

Formen eines differenzierten Arbeitsunterrichts

Die Erfahrungen der sowjetischen Schule besagen, daß neben den polytechnischen Zielen und Inhalten, die in den naturwissenschaftlichen Fächern realisiert werden, zum vollen Verwirklichen des Prinzips der polytechnischen Bildung ein spezifischer, in vielfältigen Formen differenzierter Arbeitsunterricht notwendig ist.

Der Arbeitsunterricht dient dann besonders den Aufgaben der polytechnischen Bildung, wenn er

- organisch mit dem Studium der Grundlagen der Wissenschaften verbunden ist;
- den modernen Forderungen von Wissenschaft und Technik an den Produktionsprozeß und gleichzeitig den Möglichkeiten und dem Bildungsstand der verschiedenen Altersgruppen der Schüler entspricht;
- für alle gesunden Kinder obligatorisch, systematisch und folgerichtig ist;
- die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder, die Entwicklung ihrer schöpferischen Fähigkeiten fördert;
- kompliziert ist und eine gewisse Anstrengung verlangt, aber nicht über die Kräfte geht;

⁴ Vgl. J. K. Wassiljew/W. I. Tschepelew: Trudovoe ebučenie i vospitanie v sovetskoj obščebrazovatel'noj škole. (Arbeitsunterricht und -erziehung in der sowjetischen allgemeinbildenden Schule.) Akademie der pädagogischen Wissenschaften der UdSSR. Moskau 1971.

– möglichst eng mit der Arbeit der Erwachsenen verbunden, vernünftig und gesellschaftlich produktiv ist;

– den modernen Normen der Hygiene, der technischen Ästhetik und des Arbeitsschutzes entspricht.

Im Rahmen des Arbeitsunterrichts spielt die gesellschaftlich nützliche und produktive Arbeit der Schüler eine bedeutsame Rolle. Aber dieser entscheidende Bereich im Leben und in der Tätigkeit des Schülers beschränkt sich in der sowjetischen Schule nicht auf den Arbeitsunterricht, sondern nimmt breiten Raum auch in der außerunterrichtlichen und außerschulischen Tätigkeit ein.

Eine Zusammenstellung der Inhalte, Formen und des Umfangs des Arbeitsunterrichts sowie die Verteilung der gesellschaftlich nützlichen Arbeit auf die Schuljahre soll den Einblick in die Struktur und Anlage polytechnischer Bildung der sowjetischen Schule vervollkommen:

Produktive Arbeit, verbunden mit vielfältigem Kenntnis- und Fähigkeitserwerb, wird von der 1. bis zur 10. Klasse systematisch betrieben. Dies geschieht im Arbeitsunterricht der Klassen 1 bis 3 in Form von Werk- und Schulgartenunterricht, in den Klassen 4 bis 8 in sechs Varianten, deren Wahl von den entsprechenden personellen, materiellen und organisatorischen Bedingungen des jeweiligen Territoriums abhängig ist. Diese sechs Richtungen sind

- technische Arbeiten in Werkstätten zur Metall- und Holzbearbeitung;
- technische Arbeiten in Werkstätten für Metallbearbeitung;
- technische Arbeiten in Werkstätten für Holzbearbeitung;
- Tätigkeit im Dienstleistungsbereich;
- technische und landwirtschaftliche Arbeiten;
- landwirtschaftliche Arbeiten.

Entsprechende Lehrpläne wurden im Jahre 1967 für die Klassen 5 bis 8 und im Jahre 1969 für die Klasse 4 eingeführt.

In den Klassen 9 und 10 wird diese bis zur Klasse 8 durchgeführte polytechnische Ausbildung so weitergeführt, daß die Schüler mit zunehmendem Alter und steigendem Leistungsvermögen immer unmittelbarer in das gesellschaftliche Leben und den Produktionsprozeß einbezogen werden. Der Arbeitsunterricht dieser Klassen, der sich ebenfalls auf die allgemeinbildenden Fächer gründet beziehungsweise mit ihnen verbunden ist, wird in drei verschiedenen Formen durchgeführt. Sie berücksichtigen die volkswirtschaftlichen Erfordernisse und die territorialen Bedingungen und werden nach zentralen Plänen so gestaltet, daß der Funktion der sowjetischen Schule entsprechend eine berufliche Qualifizierung der Schüler ebenso möglich wird, wie ihre Vorbereitung auf ein weiterführendes Studium nach der Klasse 10.

– Die erste Form des Arbeitsunterrichts in den Klassen 9 und 10 sind die polytechnischen Arbeitspraktika in Schulwerkstätten, die differenziert nach 13 verschiedenen Richtungen gestaltet werden können. Das heißt, die Arbeitspraktika werden wahlweise obligatorisch den jeweiligen territorialen Möglichkeiten und Bedürfnissen entsprechend durchgeführt, und zwar als Arbeitspraktikum

- Kraftfahrzeugkunde
- Reparatur von Traktoren und Landmaschinen

- Elektrotechnik
- Rundfunkelektronik
- Metallbearbeitung
- Technisches Zeichnen
- Obstbau
- Gemüsebau
- Viehzucht
- Agrochemie
- Angewandte Chemie
- Textilverarbeitung
- Stenographie und Schreibmaschine⁵.

– Die zweite Form der polytechnischen Ausbildung dieser Klassen ist an Produktionskombinate beziehungsweise an ihre Lehrabteilungen gebunden. Die Lehrabteilung des Charkower Traktorenwerkes zum Beispiel, die im Jahre 1961 eingerichtet wurde, bildet in diesem Schuljahr etwa 2400 Schüler der Klassen 9 und 10 aus. Die Lehrabteilung ist ein Teil des Betriebes. Diese Form des Arbeitsunterrichts schließt eine elementare berufliche Qualifizierung nach territorial bedeutsamen Berufsrichtungen ein⁶.

– Die dritte Form ist die polytechnische Ausbildung für Kraftfahrzeugtechnik, Traktorenkunde und Mechanisierung der landwirtschaftlichen Produktion. Entsprechend den territorialen Erfordernissen und jeweiligen Bedingungen, wählen die staatlichen Organe für Volksbildung die Schulen für diese Ausbildungsform des Arbeitsunterrichts aus. Schüler, die beispielsweise nach der Richtung Kraftfahrzeugtechnik ausgebildet werden, können nach einer entsprechenden Prüfung durch die Verkehrspolizei die Fahrerlaubnis für Berufs- und Amateurkraftfahrer mit der Berechtigung erhalten, nach Abschluß des 18. Lebensjahres selbständig ein Fahrzeug zu führen. Gleichzeitig bereitet diese Ausbildung auf den Beruf des Kraftfahrzeugschlossers vor⁷.

Die Ausbildung Traktorenkunde schließt die Fahrausbildung ein. Sie ist so angelegt, daß die Jungen und Mädchen für die moderne landwirtschaftliche Technik begeistert werden und solide Grundlagen für landwirtschaftliche Berufe aufnehmen. Der Inhalt dieser Richtung Traktorenkunde ist durch fünf Komplexe bestimmt:

- theoretische Grundlagen des Traktors (70 Stunden)
- theoretische Grundlagen der Landmaschinen und Kombines (105 Stunden)
- Technologie und Organisation der Arbeit mit dem Traktor (35 Stunden)

5 Programmy šredney skoly na 1969/70 nčebnyi god – Trudovye politechničeskie praktikumy IX-X klassy (Lehrpläne der Mittelschule für das Schuljahr 1969/70 – Polytechnische Arbeitspraktika, Klasse 9–10) Moskau, Verlag „Prosveščenie“ 1969.

6 Vgl. Bericht über die Studienreise in die UdSSR vom 28.2.1972, Ministerium für Volksbildung, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (OSiR W. Bauer, Dr. Engel, Dr. U. Elsner).

7 Vgl. Darstellung des Systems des Arbeitsunterrichts und der gesellschaftlich nützlichen Arbeit der Schüler in der sowjetischen Schule, Ministerium für Volksbildung, Hauptabteilung Unterricht II, Arbeitsmaterial; Berlin 1972.

- Verkehrsrecht und -bestimmungen (35 Stunden)
- praktische Ausführung von Pflege- und Wartungsarbeiten (35 Stunden)

Ein Produktionspraktikum (144 Stunden) ergänzt die Ausbildung, sichert den Anteil produktiver Arbeit, die die Schüler zum Teil auf eigenen landwirtschaftlichen Jugendobjekten leisten.

Hier ist zu erwähnen, daß alle drei Formen des Arbeitsunterrichts der Klassen 9 und 10 durch dieses Produktionspraktikum ergänzt werden, dessen Durchführung in der Klasse 9 mit 144 Stunden vorgesehen ist. (Der Arbeitsunterricht in den verschiedenen Richtungen umfaßt jeweils 2 Wochenstunden.)

Während dieses Produktionspraktikums in Betrieben und Industrie und Landwirtschaft oder Institutionen leisten die Schüler gesellschaftlich nützliche produktive Arbeit, die nach Möglichkeit mit dem Inhalt der Arbeitspraktika in den Klassen 9 und 10 eng zusammenhängen.

Diese Differenziertheit des Arbeitsunterrichts in allen Klassenstufen der sowjetischen Schule zeigt, daß in pädagogischer und didaktischer Hinsicht *drei bestimmende Elemente* auftreten:

- die differenzierten Lehrpläne für den Arbeitsunterricht fixieren in Verbindung und auf der Grundlage einer soliden Allgemeinbildung den Bildungsstoff, der in dieser polytechnischen Ausbildung kontinuierlich und systematisch angeeignet werden muß. Auch im Arbeitsunterricht wird zielstrebig gelernt;
- vielfältige und mit den Inhalten des Arbeitsunterrichts verbundene Laborarbeiten und technisch-konstruktive Tätigkeiten ermöglichen, daß alle Schüler in jeder der verschiedenen Richtungen des Arbeitsunterrichts die technischen Fähigkeiten erwerben und schöpferische Tätigkeiten ausüben, die für den kommunistischen Facharbeiter wesentlich sind;
- die produktive Arbeit der Schüler im Arbeitsunterricht ist konkret. Sie ist so angelegt, daß, den volkswirtschaftlichen und territorialen Bedingungen entsprechend, die Schüler mit zunehmendem Alter in enger Verbindung mit den Arbeitern und Kolchosbauern immer unmittelbarer in das Produktionsgeschehen einbezogen werden. Dabei werden die sich bietenden Möglichkeiten der beruflichen Orientierung und Vorbereitung ausgenutzt.

Vielfältige gesellschaftlich nützliche Arbeit

Die nachfolgende Übersicht über die Struktur und den Umfang der polytechnischen Ausbildung zeigt, daß der Arbeitsunterricht (Werk- und Schulgartenunterricht) in den Klassen 1 bis 3 der sowjetischen Schule in den Klassenräumen stattfindet. Das gilt auch für den theoretischen Teil des Schulgartenunterrichts, der durch praktische Tätigkeit in Versuchsschulgärten und Exkursionen in Gärtnereien der Kolchosen und Sowchosen ergänzt wird.

Der Arbeitsunterricht der Klassen 4 bis 8 wird in holz- und metallbearbeitenden Schulwerkstätten, in Kabinetten für Dienstleistungsarbeiten und in Schulgärten beziehungsweise Versuchspartzen durchgeführt. Auch die polytechnischen Arbeits-

praktika der Klassen 9 und 10 finden in schuleigenen Kabinetten, Laboratorien und Werkstätten statt, aber auch, wo es die territorialen Bedingungen erlauben, in Lehrwerken oder Ausbildungsabteilungen der Betriebe.

Es gibt eine Vielfalt von Formen des Arbeitsunterrichts, der konsequent von den örtlichen, schulischen und betrieblichen Bedingungen abhängig gemacht wird: die materiell-technische Basis sowohl der Schulen als auch der Industrie- und Landwirtschaftsbetriebe werden voll genutzt. Eine besondere Vielfalt der Formen wird bei der Realisierung der gesellschaftlich nützlichen Arbeit der Schüler angewendet, wie im Brief des Ministers für Volksbildung der UdSSR vom 30. Dezember 1971 an die Ministerien für Volksbildung der Unionsrepubliken und der Autonomen Republiken sowie an die Gebiets- und Kreisabteilungen für Volksbildung hervorgehoben wird⁸.

Der XXIV. Parteitag der KPdSU orientiert darauf, die Schüler zielstrebig auf die gesellschaftlich nützliche Arbeit vorzubereiten und die berufliche Orientierung der Schüler zu verstärken. Das hauptsächliche Mittel zur Bewältigung dieser Aufgabe besteht in dem weiteren Vervollkommen des Systems des Arbeitsunterrichts und der Arbeitserziehung sowie in der Verbesserung der Organisation der gesellschaftlich nützlichen Arbeit der Schüler.

Wie im Brief des Ministers für Volksbildung der UdSSR festgestellt wird, ist die gesellschaftlich nützliche Arbeit für alle Schüler obligatorisch. Sie umfaßt in den Klassen 1 bis 3 jeweils 20 Stunden im Jahr und in den Klassen 4 bis 10 jeweils 50 Stunden im Jahr. (In der Klasse 9 gehen diese 50 Stunden nicht in das Produktionspraktikum ein).

Der Inhalt der Arbeitstätigkeit wird durch das Alter der Schüler, die Erfordernisse der Schule, der Pateneinrichtungen, der örtlichen Betriebe, Organisationen, Kolchosen und Sowchosen bestimmt.

Als Haupttrichtung der gesellschaftlich nützlichen Arbeit der Schüler wird die Selbstbedienung bezeichnet, ferner die Arbeit für die Schule, die Hilfe für Vorschuleinrichtungen, Altstoffsammlungen, Pflege der Natur, tatkräftige Teilnahme an der produktiven Arbeit im Betrieb und Arbeiten zur Verbesserung der Wohnkultur.

Im Prozeß der gesellschaftlich nützlichen Arbeit stellen die Schüler verschiedene Einrichtungsgegenstände und Möbel für die Schule, Spielzeug für Gruppen und Ganztagschule, Kindergärten und Pionierlager her, reparieren Bibliotheksbücher, beteiligen sich an der Reparatur und am Bau von Schulgebäuden, Sportstätten, Werkstätten, Garagen, Bädern, Spielplätzen, arbeiten in der Naturecke und auf dem Versuchsgrundstück. Hauptinhalt der Arbeit auf dem Versuchsgrundstück ist die experimentelle Arbeit, die in Übereinstimmung mit den Lehrplänen für den Arbeitsunterricht und

⁸ Vgl. „Über die Verbesserung der Organisation der gesellschaftlich nützlichen Arbeit in der allgemeinbildenden Schule“. Brief des Ministers für Volksbildung der UdSSR vom 30.12.1971 an die Ministerien für Volksbildung der Sowjet- und autonomen Republiken, die Kreis- und Gebietsabteilungen für Volksbildung. Übersetzung aus dem Russ., Berlin 1972, Ministerium für Volksbildung der DDR, Hauptabteilung Unterricht II'

für Biologie, unter Berücksichtigung der Spezifik der örtlichen landwirtschaftlichen Produktion, durchgeführt wird.

Große erzieherische Bedeutung haben die unmittelbare Teilnahme der Schüler an der produktiven Arbeit in Produktionsbetrieben, die Erfüllung der vereinbarten Produktionsaufträge in den Schulwerkstätten. Eine wichtige Form der Arbeitstätigkeit der Schüler ist die Teilnahme am Umweltschutz, an der Instandhaltung von Straßen, Parks, Plätzen, Sälen, die Pflege von Zimmerpflanzen, Schulgärten, Blumen, die Winterfestmachung der Schule.

Die Organisationsformen der gesellschaftlich nützlichen Arbeit der Schüler sind verschieden. Die verbreitetste Organisationsform der gesellschaftlich nützlichen Arbeit ist die Arbeit in Schülerarbeitsabteilungen und Schülerbrigaden.

In der Schulpraxis sind solche Arbeitskollektive weit verbreitet, die aus jüngeren und älteren Schülern bestehen, als Abteilungen für die Arbeit auf dem Versuchsgrundstück und für die Selbstbedienung, Abteilungen für Altstoffsammlungen, für das Sammeln von Heilkräutern, Pilzen, Beeren und Früchten, für die Arbeit in den Sektionen der Gesellschaft zur Erhaltung der Natur, „Grüne Patrouillen“, „Blaue Patrouillen“ usw.

Als effektive Organisationsformen der gesellschaftlich nützlichen Arbeit der älteren Schüler auf dem Dorf erweisen sich die Schülerproduktionsbrigaden in den Kolchosen, Sowchosen und Forstwirtschaften. Sie garantieren die aktive Teilnahme der Schüler an der Produktionsarbeit in den Kolchosen, Sowchosen und Forstwirtschaften, sie dienen der Entwicklung des technischen Schaffens und der Versuchstätigkeit, der Beherrschung der Technik.

In den Stadtschulen werden solche Organisationsformen der gesellschaftlich nützlichen Arbeit der Schüler der oberen Klassen geschaffen und entwickelt wie Baubrigaden, Lager der Arbeit und Erholung auf der Basis der Kolchosen und Sowchosen, Schülerproduktionsbrigaden in den Schullehrwerkstätten und in Lehrwerkstätten der Betriebe.

Die Arbeitskollektive der älteren Schüler werden auf freiwilliger Basis geschaffen, sie leiten sich selbst und stehen im sozialistischen Wettbewerb.

In der polytechnischen Bildung und Erziehung nimmt der fakultative Unterricht eine wichtige Stellung ein. Die Auffassung der sowjetischen Pädagogen, daß der fakultative Unterricht die polytechnische Bildung im allgemeinen und den Arbeitsunterricht insbesondere im Hinblick auf die Herausbildung der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit unterstützt und vervollkommenet, haben die jahrzehntelangen Erfahrungen längst voll bestätigt. Der fakultative Unterricht vertieft und ergänzt den mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich. Er erfaßt wichtige technische Anwendungsgebiete der Naturwissenschaften in Teilbereichen der Produktion und Technik.

Sein Umfang beträgt wöchentlich zwei bis vier Stunden. Mehr als 80 verschiedene Kurse, für die es zentrale Programme gibt, stehen den Schulen für den fakultativen Unterricht zur Verfügung. Doch damit sind noch nicht alle Teile des Systems der polytechnischen Bildung, der Vervollkommenung des Arbeitsunterrichts und der Arbeitserziehung an den sowjetischen Schulen erfaßt. Es treten noch vielfältige Tätig-

keiten der Schüler in wissenschaftlich-technischen Arbeitsgemeinschaften hinzu. Für die zur Zeit bestehenden 20 Richtungen solcher Arbeitsgemeinschaften liegen ebenfalls Programme vor.

Zusammenfassung

Folgende Elemente der polytechnischen Bildung und Erziehung in der sowjetischen Schule können wir zusammenfassend nennen:

- den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht als eine entscheidende Grundlage;
- den obligatorischen Arbeitsunterricht der Klassen 1 bis 10 in seiner Vielfalt und Differenziertheit;
- die gesellschaftlich nützliche Arbeit, in deren Zentrum die verschiedenen Formen der Arbeits- und Produktionspraktika stehen;
- den fakultativen Unterricht zum mathematisch-naturwissenschaftlichen und zum Arbeitsunterricht;
- die wissenschaftlich-technischen Arbeitsgemeinschaften.

Die Verteilung des obligatorischen und fakultativen Unterrichts sowie der gesellschaftlich nützlichen Arbeit auf die einzelnen Klassenstufen zeigt in ihrer Gesamtheit folgendes Bild Seite 159.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die sowjetische Pädagogik – auf Grunderkenntnissen des Marxismus-Leninismus fußend – der Arbeit entscheidende Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit und der gesamten Gesellschaft beimißt. Dementsprechend spielt die Erziehung zur kommunistischen Arbeit in der Sowjetpädagogik und der sowjetischen Schule eine hervorragende Rolle.

Auf der Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder im August 1971 in Moskau wurde das System der Arbeitserziehung in der sowjetischen Schule in folgender Weise charakterisiert: Es umfaßt

- intellektuelle Arbeit
 - Bekanntmachen der Schüler mit der Arbeit der Sowjetmenschen
 - Arbeitsunterricht
 - Arbeit für die Schule (Selbstbedienung)
 - gesellschaftlich nützliche Arbeit
 - produktive Arbeit in Betrieben der Industrie und Landwirtschaft
 - Arbeit in der Familie
 - Unterstützung der Schüler bei der Wahl des künftigen Berufes.
- Große Bedeutung hat die Arbeitspraxis der Schüler als
- Mittel zur Herausbildung der kommunistischen Weltanschauung
 - Stimulus des Unterrichts
 - Mittel zur Erziehung der Schüler zur Liebe und bewußten, verantwortlichen und schöpferischen Einstellung zur Arbeit
 - Mittel der moralischen Erziehung.

Tabelle 1: Stundenverteilung im Bereich der polytechnischen Bildung

Klasse	obligatorischer Arbeitsunterricht	obligatorische gesellschaftlich nützliche Arbeit	fakultativer Arbeitsunterricht
10	2 Std./Wo.*	50 Std. jährl.	2–4 Std./Wo.
9	2 Std./Wo.* 144 Std. Praktikum	50 Std. jährl.	2–4 Std./Wo.
8	2 Std./Wo.**	50 Std. jährl.	2–4 Std./Wo.
7	2 Std./Wo.**	50 Std. jährl.	1 Std./Wo.
6	2 Std./Wo.**	50 Std. jährl.	—
5	2 Std./Wo.**	50 Std. jährl.	—
4	2 Std./Wo.**	50 Std. jährl.	—
3	2 Std./Wo.***	20 Std. jährl.	—
2	2 Std./Wo.***	20 Std. jährl.	—
1	2 Std./Wo.***	20 Std. jährl.	—

* in 13 Richtungen

** in 6 Richtungen

*** Werk- und Schulgartenunterricht

Im Prozeß der Vervollkommnung des Systems der Arbeitserziehung bestimmen die sowjetischen Pädagogen die Bedingungen, unter denen die Arbeit der Kinder auf die Herausbildung der kommunistischen Weltanschauung einwirkt.

Sie vertreten dabei die Auffassung, daß bei einer wirkungsvollen Arbeitserziehung

- die Darlegung des materiellen Wesens und der kausalen Bedingtheit der Erscheinungen und der Gesetzmäßigkeiten ihrer Entwicklung während der Arbeit
 - der schöpferische Charakter der Arbeit, dessen Grundlage die bewußte Anwendung der Kenntnisse ist; die Beleuchtung der Kraft und Stärke des menschlichen Verstandes, der umgestaltenden Kraft der Wissenschaft; die Darlegung der Rolle der Technik bei der Erhöhung der Arbeitsproduktivität, der Rolle des technischen Fortschritts bei der Schaffung der materiell-technischen Basis des Kommunismus
 - der kollektive Charakter der Arbeit zum allgemeinen Nutzen – die Darlegung der Rolle der Arbeit im Leben der Gesellschaft, der qualitativen Besonderheiten der kommunistischen Arbeit
- eine bedeutende Rolle spielen.

In diesem Zusammenhang wird zum Beispiel unter anderem untersucht, wie die Bedingungen bestimmt werden, unter denen die kommunistische Einstellung zur Arbeit, Arbeitsliebe und Verständnis für die Notwendigkeit der Arbeit als Bedürfnis

des Organismus anerzogen werden. Die Arbeitserfahrungen der besten Schüler der Sowjetunion zeigen, daß hier auf folgendes geachtet werden muß:

- das Erfassen der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit durch die Kinder
- die hohe gesellschaftliche Forderung an die Arbeit der Kinder
- die Ausführbarkeit der Arbeit für Kinder eines bestimmten Alters sowohl hinsichtlich des Charakters als auch des Umfangs
- das Vorhandensein der erforderlichen Arbeitsfähigkeiten und -fertigkeiten
- die technische Arbeitsausrüstung
- der Reichtum des intellektuellen Arbeitsinhaltes; Stellen von interessanten technologischen, technischen und organisatorischen Fragen, deren Lösung eine aktive Denkarbeit verlangt
- die Einbeziehung von Elementen der Selbständigkeit, des Schöpferturns, des sozialistischen Wettbewerbs und der Romantik in der Arbeit.

Willi Kuhrt/Gerold Schneider

Vorbereitung der Schüler auf ihre Berufswahl*

Aus: *Pädagogik, Berlin DDR, 1972, Heft 9, S. 815–824*

Die Befähigung der Schüler zur bewußten Berufs- beziehungsweise Studienwahl¹ ist eine wichtige Aufgabe sozialistischer Persönlichkeitsbildung, deren Lösung zugleich ein wesentliches Kriterium für die erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsarbeit ist. Die sozialistische Berufs- und Studienberatung² erfolgt auf der Grundlage ökonomischer und gesellschaftlicher Vorgaben und Zielstellungen und wird langfristig gestaltet.

In dem vom VIII. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands beschlossenen Dokumenten wird hinsichtlich des nahtlosen Überganges von der allgemeinbildenden zehnklassigen polytechnischen Oberschule zur Berufsbildung beziehungsweise zur Fach- und Hochschulbildung gefordert: „Die Berufsberatung der Schüler ist weiter zu verbessern mit dem Ziel, die weitgehende Übereinstimmung der persönlichen Interessen mit den gesellschaftlichen Erfordernissen bei der Berufswahl herzustellen.“³

Darüberhinaus hat der VIII. Parteitag der SED mit Nachdruck darauf verwiesen, die Schüler weit besser und intensiver auf die Arbeit und den Beruf in der sozialistischen Gesellschaft zu orientieren. Es kommt darauf an, jeden Schüler auf einen solchen Platz im beruflichen und gesellschaftlichen Leben zu führen, auf dem er am meisten zu leisten vermag. Dies schließt das Erkennen der speziellen beruflichen Eignung des einzelnen ein sowie seine Erziehung zur Liebe zur Arbeit und zur Bereitschaft, dort tätig zu sein, dort seine Kräfte für das Wohl der sozialistischen Gesellschaft einzusetzen, wo diese sie braucht.

Diese Zusammenhänge machen deutlich, daß die Befähigung zur Berufswahl ein untrennbarer Bestandteil der sozialistischen Bildungs- und Erziehungsarbeit ist und nur in umfassender Gemeinschaftsarbeit von Betrieben, Schulen, Jugend- und Kinderorganisations, Eltern, staatlichen und gesellschaftlichen Organen und Massenmedien erfolgreich zu verwirklichen ist.

Im folgenden wird besonders auf die berufsberatende Arbeit unserer Oberschulen und der Grundorganisationen der Freien Deutschen Jugend an den Schulen eingegangen.

* Bei diesem Artikel handelt es sich um eine bearbeitete und gekürzte Fassung eines Kapitels, das von den Autoren für das Handbuch „Sozialistische Erziehung älterer Schüler“ ausgearbeitet wurde.

1 Nachfolgend kurz Berufswahl genannt.

2 Nachfolgend kurz Berufsberatung genannt.

3 Dokumente des VIII. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschland, Dietz Verlag, Berlin 1971, S. 120 f.

Berufsberatende Aufgaben der Oberschulen

Die Hauptverantwortung für die pädagogische Einflußnahme auf den Berufsfindungsprozeß der Schüler liegt bei den Oberschulen. Die speziellen berufsberatenden Aufgaben in der Ober- und Abiturstufe lassen sich durch die Begriffe Berufsbeziehungsweise Studienaufklärung⁴ und Berufsbeziehungsweise Studienorientierung⁵ charakterisieren.

Die allgemeine Problemstellung der Berufsorientierung besteht darin, verschiedene psychische Qualitäten des Schülers in seinem Berufsfindungsprozeß so zu entwickeln, daß nachstehendes erreicht wird⁶:

1. Der Schüler muß die gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen, die sich bei seiner Berufswahl objektiv ergeben, kennen und verstehen (Erkenntnisaspekt).
2. Er muß diese Anforderungen als richtig anerkennen und eine positive Position zu entsprechenden beruflichen Gegenstandsbereichen einnehmen (Einstellungsaspekt).
3. Er muß diesen Anforderungen entsprechen wollen und sie für das eigene Verhalten als gültig betrachten (Motivationsaspekt).
4. Er muß diesen Anforderungen genügen können, das heißt, er muß sein eigenes Verhalten anforderungsgemäß zu entwickeln und zu steuern vermögen (Fähigkeitsaspekt).

Der Grad der Fähigkeit zur gesellschaftlich und persönlich richtigen Berufsentcheidung ist ein Ergebnis vorangegangener Entwicklung. Dieser Grad wird durch die innere Auseinandersetzung des Schülers im Berufsfindungsprozeß besonders erhöht. Daher ist im pädagogischen Prozeß vor allem das Niveau der Selbstbeobachtung, der Selbstbewertung und der geistigen Auseinandersetzung des Schülers mit den Möglichkeiten seiner künftigen beruflichen Tätigkeit zu steigern.

Da das Handeln der Menschen weitgehend von ihren Interessen bestimmt wird, ist für die Berufswunschentwicklung und für die bewußte Vorbereitung auf die Berufsarbeit die gezielte Interessenentwicklung von großer Bedeutung. Die Interessen formen und festigen sich in der Tätigkeit, durch die der Mensch zu den einzelnen Bereichen und Gegenständen Zugang erhält. Somit erhalten wir über die zielgerichtete pädagogische Lenkung der Schülertätigkeit (Entwicklung von Wissen, Können und Verhaltensweisen durch Lernen und Arbeit) Zugang zur zweckvollen Entwicklung beruflicher Einstellungen und gewinnen dadurch Einfluß auf den Berufsfindungsprozeß der Schüler. Das Interesse an einem Beruf kann ein unmittelbares oder mittelbares sein. So können sich zum Beispiel Schüler für einen technischen Beruf entscheiden, nicht weil ihnen technische Arbeiten an sich Freude bereiten, sondern um etwas zu erreichen, was mit diesem Beruf verbunden ist; das kann ein gesichertes Vorwärtskommen sein, die Hoffnung, bei Mitschülern einen guten Eindruck zu erwecken, gut be-

4 Nachstehend kurz Berufsaufklärung genannt.

5 Nachstehend kurz Berufsorientierung genannt.

6 Vgl. Adolf Kossakowski/Karlheinz Otto: Zur Analyse der Entwicklung disziplinierter Verhaltensweisen. In „Pädagogik“, Heft 8/1965, S. 242 ff.

urteilt zu werden oder der Wunsch der Eltern, ohne daß schon entsprechendes Interesse am Arbeitsgegenstand selbst vorhanden ist.

Das heißt aber nicht, daß mittelbare berufliche Interessen keine Bedeutung für die Entwicklung persönlicher Berufsperspektiven haben. Beide Arten von Interessen sind im Bildungs- und Erziehungsprozeß bedeutsam; sie verlangen jedoch ihnen adäquate Ansatzpunkte der pädagogischen Arbeit. Das mittelbare berufliche Interesse fördert insofern das unmittelbare, als es über die Bedeutung des Berufes für die persönliche Lebensplanung notwendigerweise auch das Interesse am beruflichen Gegenstandsbereich selbst fördert. – Somit ist die Interessenentwicklung ein Schwerpunkt in der berufsorientierenden Arbeit der Oberschulen.

1. Individuelle berufsorientierende Zielstellungen

Bekanntlich wird der Berufsfindungsprozeß nicht nur von rationalen, sondern auch von emotionalen Elementen beeinflusst, wodurch ein sehr kompliziertes und vielschichtiges Bedingungsgefüge wirksam wird. Ein Umstand, der aus pädagogischen Erwägungen eine Differenzierung und Individualisierung der Berufsorientierung erforderlich macht⁷. Dies ist ferner aufgrund der gesellschaftlichen Aufgabenstellung der qualitativen Erfüllung der Kader- und Nachwuchskräftepläne notwendig und aufgrund der Tatsache, daß sich die Erzieher (Lehrer, Eltern, Berufsberater und andere) in der Praxis meist folgenden Schülergruppen gegenübersehen:

1. Jugendliche, bei denen Berufswunsch, subjektive Berufsvoraussetzungen und objektiver volkswirtschaftlicher Bedarf übereinstimmen.
 2. Jugendliche, bei denen Berufswunsch und volkswirtschaftlicher Bedarf übereinstimmen, aber die berufliche Eignung vom Leistungs- und Anforderungsniveau her auch in weiterer Sicht nicht gegeben ist.
 3. Jugendliche, bei denen ein volkswirtschaftlich richtiger Berufswunsch und zur Zeit gegebene subjektive Berufsvoraussetzungen (insbesondere die Leistungen in einigen Unterrichtsfächern) nicht völlig übereinstimmen, aber in Übereinstimmung gebracht werden könnten.
 4. Jugendliche, deren berufliche Wünsche den volkswirtschaftlichen Bedürfnissen zuwiderlaufen.
 5. Jugendliche, die noch keine ausgeprägten beruflichen Interessen besitzen.
- Es erhebt sich die Frage nach der Bestimmung der individuellen berufsorientierenden Zielstellung. Wie bei jeder pädagogischen Arbeit, die der sozialistischen Persönlichkeitsentwicklung dient, muß auch bei der berufsorientierenden Arbeit von einer wissenschaftlich begründeten Zielstellung ausgegangen werden. Die konkreten berufsorientierenden Zielstellungen leiten sich sowohl vom gesellschaftlichen Bedarf an Nachwuchskräften ab als auch von den Persönlichkeitseigenschaften im Sinne der Herbeiführung einer bestmöglichen Übereinstimmung zwischen beruflichen Anforderungen und persönlichen Voraussetzungen. Einer solchen Überein-

7 Vgl. auch I. E. Unt: „Zum Problem der Individualisierung des Unterrichtsprozesses.“ In: „Sowjetpädagogik“, Heft 11/1971, S. 42 f.

stimmung muß die jeweilige individuelle berufsorientierende Zielstellung entsprechen. Diese haben für die Schüler den Charakter begründeter Berufsempfehlungen.

Eine Voraussetzung für das Erarbeiten von Berufsempfehlungen ist die Schülerbeurteilung unter der Sicht der beruflichen Eignung. Die Schülerbeurteilung zum Zwecke der Berufsorientierung ist ein spezielles Anliegen der allgemeinen Schülerbeurteilung. Die Berufseignungsdiagnose muß die Wertung sowohl der allgemeinen als auch der speziellen Züge und Eigenschaften der Persönlichkeit enthalten.

Welche Persönlichkeitseigenschaften sollten hierbei erfaßt werden?

1. Unterrichtliche und außerunterrichtliche Leistungen und Verhaltensweisen.

Die Fähigkeit, das eigene Leistungsvermögen richtig einzuschätzen. Dazu gehören auch vorhandene Besonderheiten und hervorstechende Seiten des Leistungsverhaltens wie zum Beispiel der Leistungswille, die Lernbereitschaft, die Zielstrebigkeit und die Leistungstendenz, aber auch Aussagen über vorhandene Fähigkeiten, die Arbeit richtig zu planen, über die individuelle Technik der geistigen Arbeit, über die Fähigkeit, selbständig und intensiv zu lernen.

2. Leistungs- und Verhaltensdispositionen wie Reaktionsgeschwindigkeit, Ausdauer, Gedächtnis, Konzentrationsfähigkeit, Beobachtungs- und Auffassungsgabe, Beurteilungsvermögen, körperliche Verfassung, Farbtüchtigkeit, Schwindelfreiheit, Hautempfindlichkeit, vorhandene Allergien, physische und psychische Belastbarkeit, Kontaktverhalten.

3. Berufswünsche, berufliche Interessen und Einstellungen.

4. Lieblingsfächer und Lieblingsbeschäftigungen, Freizeitgestaltung, Intensität der Teilnahme am Wahlunterricht und an Arbeitsgemeinschaften.

2. Planung und Organisation der berufsberatenden Arbeit an der Schule

Grundlage dieser Planung sind die in der Verordnung über die Berufsberatung (§§ 6 und 7) und die in der Schulordnung (§§ 6, 7 und 26) festgelegten Aufgaben und Verantwortlichkeiten⁸.

Der Direktor sollte auf folgenden Gebieten Leitungsentscheidungen treffen:

- Abschluß von Vereinbarungen zur berufsberatenden Arbeit mit Betrieben, Patenbrigaden und dem Wehrkreiskommando,
- Aufnahme von berufsberatenden Aufgaben in den Schuljahresarbeitsplan,
- Aufgaben der Fachzirkel zur Nutzung der berufsorientierenden Potenzen der einzelnen Unterrichtsfächer,
- Zusammenarbeit mit der FDJ- und Pionierorganisation, der Kommission „Berufsberatung“ des Elternbeirats und den Elternaktivs,
- Qualifizierung der Lehrer und Erzieher auf dem Gebiet der Berufsberatung im Prozeß der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Arbeit.

Im Verlauf einiger Jahre ist schrittweise ein den territorialen Bedingungen und Möglichkeiten entsprechendes System von Maßnahmen auszubauen, das bei aller

⁸ Verordnung über die Berufsberatung. Gesetzblatt der DDR, Teil II, Nr. 43 vom 22. Mai 1970, S. 311. Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen – Schulordnung. In „Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung und des Staatlichen Amtes für Berufsbildung“, Nr. 23/1967, S. 311.

Variabilität einen stabilen Kern von Maßnahmen für jede einzelne Klassenstufe enthält, so daß von den Lehrern und Erziehern einer Klassenstufe immer wieder auf Erfahrungen und erfolgreiche Methoden dieser Arbeit mit früheren Jahrgängen zurückgegriffen werden kann und die dort erarbeiteten Unterrichtsmittel und -hilfen erneut genutzt werden können.

Ausgehend von der Erkenntnis, daß die Erziehung zu einem gesellschaftlich notwendigen Beruf nicht in erster Linie von dieser oder jener technischen Detailkenntnis abhängig ist, sondern in zunehmendem Maße von der staatsbürgerlichen Erziehung bestimmt wird, muß es die Aufgabe des Pädagogenkollektivs in den oberen Klassen sein, den konfliktreichen Prozeß der Berufsfindung des Schülers erzieherisch zu planen und zu führen. Dazu sind ideologische Klarheit und Bereitschaft bei allen Fachlehrern und Klassenleitern notwendig.

Der Klassenleiter ist ein wichtiger Ratgeber seiner Schüler. Für ihn seien einige Grundbedingungen genannt, von denen die Wirksamkeit seiner berufsorientierenden Maßnahmen im allgemeinen abhängig ist:

1. Das individuelle Gespräch muß alle anderen Maßnahmen begleiten und verbinden. Solche Gespräche helfen jedem Schüler auf verschiedene Art: der eine wird in seiner Berufsabsicht bestärkt, dem anderen wird bei der Überwindung von Zweifeln oder Vorurteilen geholfen, der dritte lernt seine eigenen Fähigkeiten besser einschätzen, ein vierter wird auf eine geplante Veranstaltung besonders hingewiesen und anderes mehr.

2. Jede berufsberatende Maßnahme muß inhaltlich, methodisch und organisatorisch sorgfältig vorbereitet werden. Es gibt keine allgemeine Schablone für ihre Durchführung; die jeweilige konkrete Situation verlangt schöpferisches und rationelles Vorgehen.

3. Jedes einseitige Propagieren eines Berufes sowie übertriebene Versprechungen sind zu vermeiden; immer müssen Wert und schöpferischer Charakter jeder Arbeit herausgearbeitet und besonders auf den Facharbeiter orientiert werden.

Die Festlegungen in den Klassenleiterplänen – insbesondere von der Klasse 6 an aufwärts – erfordern kluge Auswahl und Beschränkung auf das Wesentliche sowie das Berücksichtigen der konkreten Situation in der jeweiligen Klasse. Dabei sollten das Klassenelternaktiv und die FDJ- und Pionierorganisation zur Mitarbeit gewonnen und die Pläne mit diesen abgestimmt werden.

Die Klassenleiter und Fachlehrer können sich beim Planen wie auch beim Realisieren dieser Arbeit unter anderem auf folgende berufsberatende Materialien stützen: die Systematik der Ausbildungsberufe, der Berufsbilderkatalog, das Lehrstellenverzeichnis, der Studienführer, territoriale Berufsaufklärungsschriften, studienaufklärende Schriften der Universitäten und Hochschulen und Übersichten über die zur Fach- und Hochschulreife führenden Bildungswege. Weiterhin sollten die Bücher „Was willst Du werden?“⁹ und „Erziehung zur bewußten Berufswahl“¹⁰ genutzt werden.

⁹ Vgl. Was willst Du werden – die neuen Berufe. Verlag Neues Leben, Berlin 1970.

¹⁰ Vgl. Willi Kuhrt/Gerold Schneider: Erziehung zur bewußten Berufswahl. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1971.

3. Berufswahlvorbereitung im Unterricht

Eine systematische Arbeit im Unterricht zur Einführung der Schüler in Berufe und für die gezielte Entwicklung von Berufsinteressen – das sind weitere Bedingungen der Vorbereitung der Schüler auf ihre Berufswahl. Der Inhalt des in der Schule behandelten Stoffes in Geschichte, Staatsbürgerkunde, Geographie, Physik, Chemie, Biologie, Mathematik, Deutsch und in anderen Fächern gestattet und verlangt es, den Unterricht so zu gestalten, daß die Grundlagen der Wissenschaften mit dem Leben, mit der Arbeit und mit der Entwicklung persönlicher Berufsperspektiven verbunden werden.

Es gab in den letzten Jahren Versuche, Möglichkeiten der Berufsaufklärung und -orientierung in bestimmten Unterrichtsfächern, geordnet nach Unter-, Mittel- und Oberstufe, an Beispielen nachzuweisen¹¹. Sie haben jedoch fast durchgängig folgende Mängel:

- der Stoff wird an mitunter willkürlich gewählten Themen sehr oberflächlich zu dem einen oder anderen Beruf in Beziehung gesetzt;
- es fehlen einheitliche Gesichtspunkte, nach denen in geordneter Weise die berufsorientierenden Potenzen zu erschließen sind;
- es gibt keine detailliert ausgearbeiteten methodischen Empfehlungen, wie in einem bestimmten Fach berufsaufklärende und -orientierende Maßnahmen organisch in die Unterrichtsführung einzubeziehen sind;
- die Möglichkeiten der Berufsorientierung werden in die Fachlehrpläne hinein interpretiert, statt sie aus der Logik des Stoffes und seiner didaktischen Aufbereitung systematisch zu erschließen.

Erste Analysen der neuen Lehrbücher und Unterrichtshilfen zeigen, daß es notwendig ist, den Begriff „berufsorientierende Potenzen des Lehrplanwerkes“ zu klären, weil nur so ein einheitlicher Zugang zur Lösung dieses Problems und die Koordinierung berufsberatender Maßnahmen in bestimmten Klassenstufen möglich sein wird.

Wir definieren: Berufsorientierende Potenzen des Lehrplanwerkes sind solche durch den Inhalt der Fachlehrpläne und ihre didaktisch-methodische Konzeption gegebenen Möglichkeiten, die die Verwirklichung von Teilzielen der Erziehung zur bewußten Berufswahl zulassen, ohne jedoch die Systematik des jeweiligen Fachlehrplanes und den Aneignungsprozeß der Schüler zu gefährden. Die Nutzung der berufsorientierenden Potenzen erhöht den berufsvorbereitenden Charakter der sozialistischen Allgemeinbildung, vertieft die Verbindung von Schule und Leben und fördert die Persönlichkeitsentwicklung der älteren Schuljugend.

Gestützt auf die Untersuchungen von Ernst Erwerth (Mathematik), Burckhardt Gericke (Staatsbürgerkunde), Dieter Freese (Deutsche Sprache und Literatur), Anselm Siebel (polytechnischer Unterricht) und anderen Mitarbeitern der Forschungsgemeinschaft „Berufsberatung“ des Pädagogischen Instituts Magdeburg, sind einige verallgemeinerte Aussagen zur Überwindung der genannten Mängel in theoretischer und praktischer Sicht möglich.

¹¹ Vgl. z.B.: Berufsberatung – Berufsfindung, Handreichungen für die allgemeinbildende polytechnische Oberschule. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1966.

Zur organischen Nutzung des Unterrichts für die Erziehung zur bewußten Berufswahl ergeben sich zwei Grunderfordernisse:

1. Wie in jedem pädagogischen Geschehen, so muß auch bei der Erziehung zur bewußten Berufswahl vom Primat der Zielplanung ausgegangen werden. Nun sind jedoch die berufswahlvorbereitenden Zielstellungen in den Lehrplänen meist nicht explizit ausgewiesen, auch die lehrplaninterpretierenden Materialien (zum Beispiel Unterrichtshilfen) enthalten nur einige Andeutungen. Deshalb wurden die allgemeinen Ziele der Erziehung zur bewußten Berufswahl differenzierter als grundlegende Orientierung dargestellt, damit diese entsprechend den besonderen Ziel- und Stoffstrukturen des jeweiligen Unterrichtsfaches weiter präzisiert werden können. Eine solche abgestimmte und übergreifende Orientierung ist notwendig, um den Unterricht vor einer eventuellen Überflutung durch berufswahlvorbereitende Aktionen zu schützen¹².

2. Es kommt vor allem auf den konkreten Ausweis der Stoff- beziehungsweise Unterrichtseinheiten an, in denen besonders günstige Potenzen zur Berufsaufklärung und -orientierung enthalten sind, die daher in erster Linie bei der Erziehung zur bewußten Berufswahl genutzt werden müssen. Dabei muß die Explizierung der in diesen Stoff- beziehungsweise Unterrichtseinheiten durchzuführenden berufswahlvorbereitenden Maßnahmen immer in Abhängigkeit von der Ziel- und Aufgabenstellung des jeweiligen Unterrichtsfaches erfolgen.

Die dabei für Zwecke der bewußten Berufswahl in den Unterricht einbezogenen Beispiele müssen generell folgenden Voraussetzungen oder Bedingungen genügen. Sie müssen:

- in ihrem fachlichen Gehalt und ihrer Zielsetzung dem zu behandelnden Stoffkomplex und der Thematik der Unterrichtsstunde entsprechen;
- sich organisch in den stofflogischen Aufbau des Unterrichts eingliedern lassen;
- im didaktisch-methodischen Konzept des Unterrichts eine festumrissene Funktion erfüllen, zum Beispiel die der Motivierung, Problemstellung oder Anwendung;
- zur Veranschaulichung und zum besseren Verständnis des fachlichen Sachverhaltes beitragen;
- praxistreu den erreichten Entwicklungsstand in der Volkswirtschaft – dem Alter der Schüler angemessen – widerspiegeln und zugleich perspektivisch real orientieren.

Berufsorientierende Potenzen werden entsprechend der Zielplanung zur Berufswahlvorbereitung aus der Stoffstruktur des Fachlehrplanes erschlossen und nach den Grundqualitäten der sozialistischen Persönlichkeit differenziert, also nach Wissen – Können – Bewußtseinsinhalten – Verhaltensweisen. Damit wird deutlich, daß berufsorientierenden Potenzen sowohl bildende als auch erziehende Momente einschließen. Präziser ausgedrückt: bei den berufsorientierenden Potenzen durchdringen beziehungs-

¹² Eine ausführliche Darstellung der Ziele zur bewußten Berufswahl im Unterricht erfolgt im Sonderheft Nr. 3/1972 der „Wissenschaftlichen Zeitschrift des Pädagogischen Instituts Magdeburg“ unter dem Titel „Berufswahlvorbereitung im Unterricht“. Das Sonderheft bringt darüber hinaus für mehrere Unterrichtsfächer praktische Beispiele für die Unterrichtsgestaltung.

weise überlagern sich gegenseitig – wenn auch mit unterschiedlicher Dominanz – eine ideologiebetonte, besonders verhaltenssteuernde Komponente und eine sachliche, das heißt eine speziell berufsgerichtete, berufskundliche Komponente.

Das sei an zwei Beispielen aus dem Deutschunterricht mit Klassen 7 und 8 verdeutlicht.

Der Lehrplan dieser Klassen sieht in der Disziplin „schriftlicher und mündlicher Ausdruck“ Beschreibungen, kurze schriftliche Darlegungen und Wiedergabe von Eindrücken vor. Ein Lehrer erteilte im Rahmen seines Deutschunterrichts Erkundungsaufträge über einige territorial wichtige Berufe. An jedem Auftrag arbeiteten mehrere Schüler gemeinsam. Der Auftrag wurde im Unterricht vorbereitet. Nachdem der Lehrer einige Voraussetzungen für die bewußte Berufswahl herausgestellt hatte, konzentrierte sich die Unterrichtsarbeit auf die Bestimmung der wesentlichen Gesichtspunkte für die Beschreibung des Berufsbildes. Diese wurden dann in Stichpunkten an der Tafel und im Heft festgehalten: die wichtigsten Tätigkeiten – Wissen und Können als Voraussetzungen für den Beruf – der Ausbildungsweg – Verdienstmöglichkeiten (in der Lehre, nach der Lehre) – Zukunft des Berufes, Entwicklungsmöglichkeiten – Ausbildungsbetriebe, Lehrzeit, Urlaub, Arbeitskleidung – Rechte und Pflichten des Lehrlings – sonstige Anforderungen an den Bewerber.

Anschließend wurde über die Wege zur Erkundung aller interessierenden Details beraten und beschlossen, die erkundeten Berufswege in einer besonderen Mappe abzuheften und diese dem Direktor bei einem Fahnenappell als komplettierungsfähiges Material für weitere berufsberatende Maßnahmen zu übergeben.

Das Vorgehen des Lehrers hatte in diesem Falle folgendes Ergebnis: Von 15 Berufen liegen, lokal abgestimmt, zum Teil ausgezeichnete Materialien zur Berufsorientierung vor; der Deutschunterricht wurde durch diese organische Verbindung von Unterricht und Leben verbessert.

Sieben Schüler, die zuvor kein Berufsziel angeben konnten, äußerten Berufswünsche, die mit dem volkswirtschaftlichen Bedarf übereinstimmen. – Bei diesem Vorgehen dominierte zweifellos die berufskundliche Komponente.

Im Literaturunterricht sollte der ideologisch-moralische Aspekt im Vordergrund stehen. Ausgehend von literarischen Vorbildern sind solche Eigenschaften wie Kollektivegeist, Mut, Schöpfergeist, Arbeitsbereitschaft und andere den Schülern einsichtig zu machen, da sie die sozialistische Persönlichkeit der Gegenwart und Zukunft kennzeichnen.

Im Literaturunterricht der Klassenstufen 7 und 8 sind berufsorientierende Potenzen in der Form enthalten, daß die Schüler auf dem Hintergrund der Entwicklung der Menschen vom Objekt zum Subjekt der Geschichte (widergespiegelt in den Konflikten, Bewährungen und Entscheidungen literarischer Gestalten) ihre persönliche Lebensgestaltung bewußt vornehmen. Die Erzählung *Nowotnys* „Die Stunde nach der Prüfung“ liegt zu Beginn des 8. Schuljahres innerhalb der Stoffeinheit „Aus der sozialistischen Literatur (Einführung)“. Es sind dafür zwei Stunden vorgesehen.

Zur ersten Stunde hatten die Schüler die Erzählung als Hausaufgabe gelesen. Zielorientierend leitete der Lehrer die Stunde wie folgt ein: „*Jeder von euch hat doch bestimmte Wünsche. Schreibt einmal einen oder mehrere dieser Wünsche auf*

und versucht, die euch wahrscheinlich bei ihrer Erfüllung bewegendenden Gefühle wiederzugeben!“ Dadurch wird der Bezug zum Leben der Schüler hergestellt und gleichzeitig auch über den Wunsch die Verknüpfung mit der literarischen Hauptgestalt, *Konrad*, gefunden.

Der Lehrer wies nun darauf hin, daß die Notizen für die Erarbeitung der Stundenkenntnisse wichtig sind. Dann wurde zur Arbeit am literarischen Text übergeleitet: Wir lernen *Konrad* als einen Jungen kennen, der nach dem Abschluß der Klasse 10 sagt: „*Schluß mit der Büffelei! Jetzt wird Geld verdient!*“ Das ist für ihn ein Schwur! Die Schüler wurden aufgefordert, diesen Ausspruch *Konrads* zu werten: Wie stellt er sich das Geldverdienen vor? Hat er mit dem Zehnklassenabschluß schon die qualifizierte Befähigung für die Teilnahme an der Produktion, die ihm ein gutes Geldverdienen ermöglicht? Unter Einbeziehung des Lesebuchtextes (S. 197 ff.) setzten sich die Schüler dann damit auseinander, wie *Konrad* es nun mit dem Einhalten seines „Schwurs“ hält. Im Unterrichtsgespräch erkannten sie, daß er mit der Verwirklichung seines Wunsches, Traktor zu fahren, gezwungen ist, obigen Schwur zu brechen. Die Schüler nannten die möglichen Gründe für seinen Wunsch und für den Bruch des Schwurs; sie beantworteten die Frage: Warum kann *Konrad* stolz und glücklich sein? An dieser Stelle bezog der Lehrer die Notizen vom Stundenbeginn mit ein, ließ besonders solche interpretieren, die möglicherweise auf Berufswünsche orientieren. Die Schüler werteten das fleißige und beharrliche Lernen als beste Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit und die Gestaltung eines glücklichen Lebens.

An diesem Beispiel wird offensichtlich, daß die ideologiebetonte Komponente dominiert; die berufsgerichtete Seite besteht lediglich in einigen Fakten über berufliche Voraussetzungen, um heute und morgen als Traktorist in der sozialistischen Landwirtschaft tätig zu werden. Verallgemeinernd kann man sagen: berufsorientierende Potenzen, die besonders ideologie- und damit verhaltensrelevant sind, können ohne besonderen Bezug zum jeweiligen Territorium (Bezirk, Kreis) an allen Schulen der Republik genutzt werden.

Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht sollte im Gegensatz zu den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern bei der Berufsorientierung auch zugleich der technische Aspekt im Vordergrund stehen. Die anderen Komponenten werden dadurch nicht verdrängt. So sagte *Karl Dietzel*, Stellvertreter des Ministers für Volksbildung der DDR, auf der zentralen Physikkonferenz unter anderem folgendes: „*In einem eng mit dem Leben verbundenen Physikunterricht lassen sich mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten solche Verhaltensweisen wie Genauigkeit, ... entwickeln und die Interessen der Schüler auf volkswirtschaftlich wichtige Berufe lenken.*“¹³

Ausgezeichnete Möglichkeiten, berufsorientierend zu wirken, bietet der polytechnische Unterricht. Er trägt besonders dann zur Entwicklung entsprechender beruflicher Interessen, Neigungen und zu persönlich vertretenen Berufsperspektiven bei, wenn

13 Karl Dietzel: Zum Stand und zu den Aufgaben des Physikunterrichts bei der Realisierung der neuen Lehrpläne. In „Deutsche Lehrerzeitung“, Nr. 47/1971, Dokumentation, S. 5.

- ein den Bedingungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts angemessener, methodisch guter Unterricht erteilt wird;

- fachlich und pädagogisch qualifizierte Lehrer und Betreuer hohe, dem körperlichen und geistigen Entwicklungsstand der Jugendlichen angepaßte, Forderungen stellen;

- anspruchsvolle produktive und damit berufsspezifische Arbeit von den Schülern geleistet wird;

- exakte Lehr- und Lernaufträge die rationelle Nutzung der polytechnischen Kabinette sichern;

- zwischen Schule, Betrieb und Eltern Zielklarheit und Einheitlichkeit hinsichtlich der berufsorientierenden Einwirkungen auf einzelne Schülergruppen beziehungsweise Schüler geschaffen wird.

Der Kontakt der Schüler zu bewußten und qualifizierten Arbeitern, das Kennenlernen des Kampfes der Brigaden um gute und höhere Arbeitsergebnisse und ihre unmittelbare Teilnahme an diesem Ringen bei der produktiven Arbeit und der wissenschaftlich-praktischen Arbeit bieten besondere Einflußmöglichkeiten auf die Herausbildung positiver Arbeitseinstellungen und gesellschaftlich notwendiger individueller Berufsperspektiven der Schüler. Für die Herausbildung positiver Einstellungen zur Arbeiterklasse und zu Facharbeiterberufen und damit zur Sicherung eines würdigen Nachwuchses der Arbeiterklasse kann die produktive Arbeit besonders beitragen.

Berufsberatende Möglichkeiten der FDJ-Grundorganisation

Die Organisation der Freien Deutschen Jugend hat einen hohen Anteil an der sozialistischen Erziehung unserer Jugend. Ihre Erziehungsarbeit im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich schließt auch die Erziehung ihrer Mitglieder zur bewußten Berufswahl ein. Das IX. Parlament der Freien Deutschen Jugend hat darauf eindeutig orientiert. Auf diesem Gebiet sind Verantwortlichkeiten und große Möglichkeiten der FDJ unter anderem insbesondere bei der Entwicklung und Führung von außerunterrichtlichen Interessen- und Arbeitsgemeinschaften in den Schulen, in den Stationen und Klubs Junger Techniker und Naturforscher, in den Pionier- und Klubhäusern, bei der Organisation von Wettbewerben und Leistungsvergleichen, Exkursionen, Ausstellungen gegeben.

Arbeits- und Interessengemeinschaften bieten aufgrund ihrer engen Verknüpfung von individuellen Interessen und Bedürfnissen mit gesellschaftlichen Erfordernissen ausgezeichnete Möglichkeiten zu berufsberatender Arbeit.

Wettbewerbe und Olympiaden sind effektive Mittel, um die Interessen und Fähigkeiten der Schüler zu entdecken und zu entwickeln.

Exkursionen sind besonders geeignet zum Kennenlernen bestimmter Produktionsbereiche und entsprechender Berufe. Wichtig ist eine gute Exkursionsvorbereitung durch die FDJ-Leitungen mit Vertretern verschiedener Berufe, mit denen eine Begegnung in der Produktion vorgesehen ist. Den FDJ- beziehungsweise Schülergruppen sind möglichst vor der Exkursion spezielle Aufgaben zu erteilen, zum Beispiel

individuelle Beobachtungsaufgaben, die der gezielten Berufsorientierung dienen, die Sammlung von Materialien über bestimmte Berufe des Betriebes, über die Ausrüstung, Werkstoffe und Produktionsergebnisse des Betriebes. Der Exkursion sollte in der Regel ein kurzer Vortrag eines Betriebsangehörigen vorausgehen, in dessen Verlauf Charakter und volkswirtschaftliche Bedeutung der betrieblichen Produktion, Rationalisierung, Qualifizierungsmöglichkeiten und Lebensverhältnisse im Betrieb und besondere Verdienste von Werktätigen dargestellt werden. Die gesammelten Materialien sollten ausgewertet und für Ausstellungen, Wandzeitungen, Kataloge, Alben usw. aufbereitet werden.

Viele Arbeitsprogramme der FDJ-Grundorganisation sehen Aufgaben zur Berufsberatung vor. Natürlich stehen Probleme der Berufsberatung nicht im Mittelpunkt der Arbeit des sozialistischen Jugendverbandes. Es sollten aber in den Mitgliederversammlungen auch Fragen der Berufswahl erörtert und eine grundsätzliche Meinungsbildung dazu angestrebt und praktische Maßnahmen zur Unterstützung des Berufsfindungsprozesses der Mitglieder beschlossen werden.

Folgende Formen der FDJ-Arbeit speziell zur Unterstützung der Berufsberatung haben sich in der Praxis bewährt:

Rundtischgespräche unter dem Motto „Jugend spricht zur Jugend“. Das sind thematische Aussprachen mit älteren FDJ-Mitgliedern, die als Lehrlinge oder Jungfacharbeiter in örtlich wichtigen Berufen tätig sind. Nach kurzen einleitenden Worten der beiden FDJ-Sekretäre (Schule und Betrieb) und eventuell eines Lehrmeisters finden sich Schüler und Lehrlinge entsprechend den Berufen zu zwangslosen „Rundtischgesprächen“ zusammen. Die Betriebsangehörigen berichten, wie sie zu ihrem Beruf gekommen sind, welche Anforderungen er stellt, welche Perspektiven er ihnen bietet und warum der Beruf ihnen Freude bereitet. Das Wort eines Lehrlings oder anderer Betriebsangehöriger wirkt in der Regel überzeugend, da sie aus der Praxis kommen, die Probleme des jeweiligen Berufes offen nennen und keine „Überredungskünste“ anwenden.

Um den Erfolg solcher Gespräche zu gewährleisten, ist vor allem zu sichern, daß solche Lehrlinge, Facharbeiter oder Jungingenieure ausgewählt werden, die im Betrieb eine gute Einstellung zur Arbeit und zu ihrem gewählten Beruf haben sowie eine aktive gesellschaftliche Arbeit leisten.

Eine weitere Form: Ausgestaltung berufsaufklärender Ausstellungen und Wandzeitungen mit den bei Erkundungs- oder Forschungsaufträgen gewonnenen Materialien. Hieran können sich die Betriebe und Abteilungen Berufsbildung und Berufsberatung mit Erzeugnissen der Industriezweige sowie mit entsprechenden Lichtbildern und Filmvorführungen beteiligen.

Für thematische Mitgliederversammlungen zu Themen wie „Mein künftiger Beruf“ oder „Was kann und sollte ich werden?“ bietet sich als möglicher Ausgangspunkt die Entwicklung der Grundbegriffe an. Erfolgreich kann eine solche Versammlung mit folgender Wandtafelzeichnung unterstützt werden: Ausgehend von dem sich in der Produktion vollziehenden Spezialisierungs- und Integrierungsprozeß haben sich die Ausbildungsberufe in der DDR von 1966–1972 quantitativ wie folgt verändert (Tabelle 1):

Tabelle 1

Jahr	Anzahl der Ausbildungsberufe	Grundberufe	davon für Abgänger der Klasse 8 zugelassene Ausbildungsberufe
1966	655	–	331
1967	455	4	239
1969	355	21	173
1972	306	28	140

Eine derartige quantitative Darstellung regt die Jugendlichen häufig zu weiterführenden Fragen an, insbesondere dann, wenn darauf hingewiesen wird, daß unsere Berufsausbildung mit ihren 366 Ausbildungsberufen etwa 900 Spezialisierungsmöglichkeiten bietet.

So bedeutsam der Grundberuf auch ist, seine einseitige Hervorhebung und Betonung führt indirekt zur Abwertung anderer Berufe. „Jede Konstruktion von Rangfolgen der Berufe widerspricht den Erfordernissen der gesellschaftlichen Entwicklung und der Achtung der Arbeit wie des arbeitenden Menschen.“¹⁴ Bei allen berufsberatenden Einzelmaßnahmen, die dem sozialistischen Jugendverband möglich sind, ist und bleibt die übergreifende politisch-ideologische Erziehungsarbeit der FDJ-Organisation der tragende Aspekt. Das gilt insbesondere für die Sicherung des Nachwuchses für militärische Berufe und die Gewinnung von Soldaten auf Zeit. In der Erziehungsarbeit des Jugendverbandes sollten unter anderem besonders folgende Zusammenhänge deutliche werden:

- Die Militärtechnik macht enorme Fortschritte, der Anteil der wissenschaftlich-technischen Aufgaben innerhalb der Nationalen Volksarmee wächst, demzufolge genügt es zur Sicherung des sozialistischen Aufbaus gegenwärtig nicht, nur den gesetzlichen Mindestforderungen der Verteidigungspflicht nachzukommen. Wir brauchen Soldaten auf Zeit, Nachwuchs an qualifizierten Unteroffizieren und Offizieren.
- Sozialistische Wehrerziehung beginnt mit der Gestaltung der Motive und vollzieht sich in vielfältigen Formen, sie findet aber ihre Krönung im freiwilligen Dienst zum Schutze unserer Republik und der sozialistischen Staatengemeinschaft.

Da in diesem Beitrag nur auf einige Aufgaben und Möglichkeiten der berufsberatenden Arbeit an Oberschulen sowie auf Formen und Methoden der Berufsberatung im Rahmen der Pionier- und FDJ-Gruppen eingegangen wurde, soll abschließend nochmals betont werden, daß auf den Berufsfindungsprozeß der Schüler viele gesellschaftliche Kräfte – bewußt oder unbewußt – einwirken. Es kommt darauf an, die spezifischen berufsberatenden Möglichkeiten der einzelnen Erziehungsträger sinnvoll zu nutzen und die jeweiligen Kräfte koordiniert wirken zu lassen.

14 Bodo Weidemann: Zielstrebig weiter auf dem Gebiet der Berufsausbildung. In „Sozialistische Demokratie“ vom 11. Februar 1972, S. 7.

Anhang

W. M. Chwostow

Die Konfrontation der bürgerlichen Pädagogik und Schule mit den Bildungsproblemen der Gegenwart

Der nachfolgende Beitrag ist ein Auszug aus dem Artikel des Autors in der Zeitschrift „Pädagogik“, Berlin/DDR 1972, Heft 2, S. 122–143

Um das, was in den kapitalistischen Ländern auf dem Gebiet der Bildung vor sich geht, richtig einschätzen zu können, kann sich der marxistische Pädagoge nicht auf eine bloße Konstatierung der quantitativen Veränderungen beschränken.

Die wissenschaftlich-technische Revolution und der Kampf der Werktätigen haben nicht nur für eine Erweiterung der Bildungssphäre die Voraussetzungen geschaffen. Sie fordern objektiv eine Vervollkommenung des gesamten Systems der Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generationen.

Die Werktätigen wollen sich nicht abfinden mit dem bürgerlichen Klassencharakter des Bildungssystems, mit den klassenmäßig bedingten Unterschieden in bezug auf das Bildungsniveau, mit der Ungleichheit bei der Wahl des zukünftigen Lebensweges für die Jugend in Abhängigkeit von ihrer Klassenzugehörigkeit und ihrer materiellen Lage. Dieser Protest zeigt, daß die bürgerliche Schule nicht nur hinter den Forderungen des Lebens zurückgeblieben ist, sondern aufgrund ihres Klassencharakters auch unfähig ist, diesen Forderungen gerecht zu werden.

Die objektive Notwendigkeit der Umgestaltung der Schule in Übereinstimmung mit den Forderungen der sozial-ökonomischen Entwicklung steht im Widerspruch zu den eigennützigen Interessen der herrschenden Klassen der kapitalistischen Gesellschaft, auf deren Schulpolitik genau wie früher die von Engels gegebene Einschätzung zutrifft: „Wenn sich die Bourgeoisie um die Existenz der Arbeit nur insofern kümmert, inwiefern dies für sie notwendig ist, dann braucht man sich nicht zu wundern, wenn sie auch die Bildung nur in dem Maße gibt, wie das ihren Interessen entspricht.“¹

In dem Bestreben, ihre Bildungsprivilegien zu erhalten, hemmt die herrschende bürgerliche Klasse jedoch auf jede nur mögliche Weise die Realisierung von Schulreformen, reduziert sie auf halbe, inkonsequente Maßnahmen, welche die von der Gegenwart aufgeworfene Probleme nicht lösen, sondern nur noch mehr zuspitzen.

Dieser Charakter der Reformen wird besonders sichtbar, wenn man die konkreten Maßnahmen analysiert, die zur Lösung eines bestimmten Problems dienen sollen.

Da wir in Anbetracht der beschränkten Zeit nicht in der Lage sind, den gesamten Kreis von Problemen zu behandeln, gehen wir lediglich auf einige dieser Probleme ein, die zu lösen die herrschenden Kreise der kapitalistischen Länder außerstande

1 Marx/Engels, Werke, Band 2, S. 343.

sind. Das sind die Probleme der Einheitsschule, der Modernisierung des Bildungsinhalts und der Differenzierung des Unterrichts.

Die *Einheitsschule* ist das Grundprinzip der marxistisch-leninistischen Pädagogik. Es wurde in den sozialistischen Ländern konsequent und vollständig realisiert, wodurch eine echte Demokratisierung der Bildung gewährleistet und jedem Bürger freier Zugang zu den Höhen des Wissens ermöglicht ist. Wir haben das Prinzip der Einheitsschule immer verteidigt und werden das weiterhin tun, denn die Einheitsschule ist eine unserer großen sozialen Errungenschaften. Das Beispiel des sozialistischen Bildungssystems und auch der wissenschaftlich-technische Fortschritt haben den Anachronismus des in den meisten kapitalistischen Ländern bestehenden selektiven Schulsystems deutlich gemacht. Dieses System mit seiner frühzeitigen Zuordnung der Kinder zu nicht gleichwertigen Schultypen, mit seinen Bildungseinrichtungen, die eine Sackgasse darstellen, und mit der beschränkten Aufnahmekapazität derjenigen Schulen, die zur Hochschulreife führen, kann die wachsenden Forderungen der werktätigen Klassen nach Zugang zur Bildung nicht befriedigen. Die bürgerliche Pädagogik sieht sich mit dem Problem einer wesentlichen Erweiterung der Bildungssphäre konfrontiert.

Im Laufe der letzten Jahren wurden in den kapitalistischen Ländern Diskussionen über die Veränderung der Struktur der Schulbildung geführt, wurden Empfehlungen und Projekte ausgearbeitet und zu experimentellen Zentren „Gesamt“-Schulen („comprehensive schools“) geschaffen. Die realen Veränderungen vollziehen sich jedoch nur langsam. Und in den meisten Ländern gehen sie nicht über das Stadium des Experimentierens hinaus. Die reaktionären Kräfte Englands, Frankreichs und der BRD laufen Sturm gegen die Idee der „Gesamt“-Schulen und bremsen die Reform auf jede nur mögliche Weise.

Aber die Reorganisation der Struktur der Schulbildung geht nicht nur langsam voran, sondern dabei wird auch die eigentliche Idee der Einheitsschule entstellt. Als Vorbild der Lösung dient das amerikanische Modell, das seit langem von *James Conant* als „größte amerikanische Erfindung“, als „die am demokratischsten organisierte Schule“ angepriesen wird.

Die amerikanische Bourgeoisie, die nach dem Worten *Lenins* „in der Kunst, die Arbeiter zu betrügen, zu demoralisieren und zu bestechen in der Welt nicht ihresgleichen hat“², sah sich durch den aktiven Kampf der Werktätigen für die Demokratisierung der Bildung tatsächlich gezwungen, eine Art „allumfassende“ Schule mit einer demokratischen Fassade zu schaffen.

Aber hinter dem Aushängeschild der „Einheits“-Schule blieb das für die bürgerliche Bildung typische selektive Prinzip der Beschulung unverändert erhalten. Mit Hilfe eines übertriebenen Auslese-Programms wurden in der „allumfassenden“ Schule ein akademischer und ein praktischer Zweig mit unterschiedlichen Zielstellungen und einem unterschiedlichen Unterrichtsprogramm eingerichtet. Die beiden Zweige trennen die Schüler wie durch eine unüberwindliche Mauer in „geistig befähigte“ und „praktisch denkende“. In der großen Kategorie der letzteren be-

finden sich in der Regel die Kinder des werktätigen Volkes. Sie stellen die Hauptmasse der Schüler dar, die in den praktischen Zweigen mit ihrem eng begrenzten utilitaristischen Bildungsinhalt unterrichtet werden.

Die Schulreformer Englands, der BRD und anderer Länder nehmen in der „Gesamt“-Schule nach dem Vorbild der Vereinigten Staaten eine strenge Trennung der Schüler in akademische und nichtakademische Zweige vor, die die soziale Auslese der Jugend fast auf dem gleichen Stand erhalten, wie dies bei den verschiedenen getrennt voneinander existierenden Schultypen der Fall war. Die Bourgeoisie hält also hartnäckig an dem hierarchischen Schulsystem fest, das die soziale Ungleichheit reproduziert und das Bildungsprivileg einiger weniger sichert. So gibt es zum Beispiel in der BRD nach jahrelangen Diskussionen immer noch das antidemokratische Auslesesystem, bei dem nur ein verschwindend geringer Prozentsatz aller Schüler Zutritt zu den Gymnasien erhält. Die Hauptmasse der Jugendlichen kommt in Schulen, die eine Sackgasse darstellen. Dieses System versperrt den Kindern der Werktätigen praktisch den Zugang zu den höheren Schulen und zur Hochschulbildung. Am Ende der sechziger Jahre besuchten die Gymnasien der BRD nur 6 Prozent Kinder von Arbeitern, und in den Universitäten war der Anteil der Arbeiterkinder noch geringer, nämlich 5 Prozent.

Die unzulänglichen methodologischen Prinzipien der bürgerlichen Pädagogik erschweren in höchstem Maße auch die Lösung eines anderen wichtigen Problems der Gegenwart – des Problems der *Modernisierung des Bildungsinhalts*. Die Gegenwart hat mit allem Nachdruck das Problem der Vervollkommenheit der Arbeit der Schule auf die Tagesordnung gesetzt, damit die schöpferischen Fähigkeiten der Persönlichkeit maximal entwickelt werden. Dieses Problem umfaßt eine Vielzahl komplizierter Fragen, von denen die Frage des Inhalts der Bildung die vordringlichste ist. In den letzten Jahrzehnten hat sich besonders deutlich gezeigt, daß der Inhalt der Lehrpläne der Schule hinter dem weit vorausgeeilten Stand der Wissenschaft und Technik und hinter den Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens zurückgeblieben ist. Amerikanische Wissenschaftler, die in den fünfziger Jahren die Schulbücher der USA analysiert haben, gelangten zu der Einschätzung, daß zum Beispiel der Biologie-Lehrgang um 100 Jahre hinter der biologischen Wissenschaft zurückgeblieben war.

Für die Schulen der USA, die sich unter dem starken und langjährigen Einfluß der pragmatischen Pädagogik befanden, war ein extremer Utilitarismus des Schulwissens charakteristisch. Der Autor der großen Monographie „Der Anti-Intellectualismus im amerikanischen Leben“, *Richard Herstadter*, weist darauf hin, daß unter dem Vorwand, die Bedürfnisse der Jugend zu befriedigen, in die Lehrpläne der Schulen Lehrgänge und Themen aufgenommen worden waren, die die Schüler nicht die Chemie lehren, sondern die Anwendung eines Desinfektionsmittels, nicht die Physik, sondern das Führen und die Wartung eines Kraftfahrzeugs, nicht die Biologie, sondern den Weg in den Tierpark, nicht Shakespeare und Dickens, sondern das Abfassen eines Geschäftsbriefes.

Die Lehrpläne einer Reihe von westeuropäischen Ländern wiesen ein anderes Extrem auf, einen archaischen Klassizismus, eine Losgelöstheit vom realen Leben.

2 W. I. Lenin, Werke, Band 33, S. 1.

Im Jahre 1962 schrieb die französische bürgerliche Wochenzeitschrift „Express“, daß die Lehrpläne und Lehrbücher der höheren Schulen in Frankreich beinahe ein ganzes Jahrhundert lang keinerlei radikale Veränderung erfahren haben. Der Anteil des Lehrstoffes, der die sozialen Verhältnisse der Gegenwart und den Stand der Wissenschaft des zwanzigsten Jahrhunderts widerspiegelt, beträgt weniger als 10 Prozent des Umfangs der Lehrbücher für die Lyzeen.

Die wissenschaftlich-technischen Errungenschaften der Sowjetunion haben mit aller Deutlichkeit das Zurückbleiben der bürgerlichen Schule hinter der Gegenwart deutlich gemacht und gewissermaßen die Rolle eines Katalysators gespielt, der den Prozeß der Umgestaltung des Bildungsinhalts im Weltmaßstab beschleunigt hat. In den sechziger Jahren sind in einer Reihe von Ländern Nationalkomitees, offizielle und inoffizielle Kommissionen zur Überarbeitung der Schullehrpläne entstanden. Am aktivsten hat man sich mit diesen Fragen in den Vereinigten Staaten befaßt. Die Kommissionen zur Schaffung neuer Lehrgänge für den Schulunterricht erhielten beträchtliche finanzielle Zuwendungen, und sie haben kurzfristig neue Lehrpläne und Lehrbücher erarbeitet. In diesem Zusammenhang sind die Resultate ihrer Bemühungen von besonderem Interesse.

Großen Einfluß auf die Tätigkeit der Gruppen, die an der Schaffung neuer Lehrpläne arbeiteten, hatte bekanntlich die Unterrichtstheorie von J. Brunner. Sie entstand als Antithese zum Behaviorismus mit seiner mechanistischen Erklärung der Entwicklung des Intellekts und zum Pragmatismus Deweys und nahm viele Erkenntnisse der Psychologie in sich auf. Brunner benutzt weitgehend insbesondere die Arbeiten der sowjetischen Psychologen A. Wygotski, A. Iwanow – Smolenkski und A. Lurija.

Die Verfasser der neuen Lehrpläne ignorierten jedoch in den meisten Fällen die positiven Seiten der Konzeption Brunners und übernahmen einseitig lediglich zwei seiner Ideen: die Idee von der Vermittlung der Leit-Konzeptionen (Leit-Strukturen) der Wissenschaft an die Schüler und die Idee vom Unterricht als eines Akts der Entdeckung. Diese Ideen wurden zu einem kategorischen Prinzip transformiert, von dem sich die Reformer leiten ließen: „Die Hauptsache am Schulunterricht ist nicht die Aneignung von Wissen, sondern die Aneignung der Methode des Wissenserwerbs.“

In der Schulpraxis sind sehr schnell die ernsthaften Mängel der neuen Lehrgänge für den Schulunterricht sichtbar geworden, die darauf zurückzuführen sind, daß viele bürgerliche Wissenschaftler, die an der Reform des Inhalts der Schulbildung mitgearbeitet haben, neopositivistische Positionen vertreten. Einer dieser Mängel besteht darin, daß die Aneignung der Methode der Erkenntnisgewinnung bei gleichzeitiger Vernachlässigung des Erwerbs eines Systems von Kenntnissen zur wichtigsten und hauptsächlichsten Aufgabe des Unterrichts erklärt wird. Weitere Mängel sind:

die direkte Übertragung der Methoden der wissenschaftlichen Erkenntnis auf die Schule ohne Berücksichtigung des Alters der Schüler und der spezifischen Besonderheiten des Lernprozesses;

die Konzentration auf einzelne, wenn auch wichtige, aber zufällig ausgewählte Konzeptionen in der Wissenschaft und der Aufbau der Lehrgänge auf der Grund-

lage einiger weniger Leitideen, was zur Einseitigkeit bei der Erkenntnis der Welt führt und verhindert, daß sich die Schüler die Grundlagen der Wissenschaft in ihrer Ganzheit aneignen;

ferner die enge Spezialisierung der Lehrgänge, ihre einseitige Orientierung auf die Ausbildung künftiger Wissenschaftler und dementsprechend ein übermäßiger Abstraktions- und Schwierigkeitsgrad des Stoffes.

Im Laufe des vergangenen Jahrzehnts wurden in dem größten kapitalistischen Land, den Vereinigten Staaten von Amerika, große Anstrengungen unternommen und nicht geringe Mittel aufgewendet, um den Inhalt der Schulbildung zu modernisieren. Die Reformer versprachen, auf dem Gebiet des Unterrichts eine „Revolution“ durchzuführen und kündigten gewaltige Veränderungen im Bereich der mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung an. Welches sind nun die Ergebnisse dieser Bemühungen?

Bei der Einschätzung der in den sechziger Jahren vollzogenen Umgestaltung der Schullehrpläne neigen die führenden Pädagogen der USA dazu, von einem Scheitern der Reform zu sprechen. Es ist bezeichnend, daß durch die Reform die Zahl der mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen, die in der Schule gelehrt werden, nicht etwa größer geworden ist, wie dies die Reformer versprochen hatten, sondern sich im Gegenteil verringert hat.

Durch die neuen Lehrgänge konnte kein qualitativer Fortschritt erreicht werden. Psychologen und Pädagogen sind zu dem Schluß gelangt, daß sich der einseitige Akzent auf die Methoden und die Aneignung der Leitideen bei gleichzeitiger Vernachlässigung des organisierten Wissens und der Aneignung der Grundlagen der Wissenschaften in dem für jede Wissenschaft charakteristischen System nicht bewährt und sich als falsch erwiesen hat. Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Worte des führenden amerikanischen Psychologen Ganier: „Die Kenntnis der hauptsächlichsten strategischen Ideen ist nicht alles, was für die Entwicklung des Denkens erforderlich ist. Das ist nicht einmal der wesentliche Teil dessen, was erforderlich ist. Um Probleme lösen zu können, muß die Persönlichkeit eine Menge organisierten Wissens besitzen. Ein solches Wissen muß unter Berücksichtigung der pädagogischen Prinzipien zusammengestellt sein.“ Der Präsident der Amerikanischen Akademie für die Entwicklung der Bildung, O. Oirich, unterstreicht ebenfalls die Notwendigkeit einer Synthese von Inhalt und Methode des Unterrichts.

Das Scheitern der Arbeit zur Modernisierung des Bildungsinhalts war von vornherein bedingt durch die einseitige Orientierung auf die intellektuelle Elite. Die Reform wurde nicht in breiter Front durchgeführt, sie war nicht dazu bestimmt, das Bildungsniveau aller Schüler zu heben. Ihre klassenbedingte Einseitigkeit vergrößerte die Kluft zwischen den „akademisch Befähigten“ und den sogenannten „praktisch Denkenden“ noch mehr, vertiefte die Auslese der Schüler und die Differenzierung des Unterrichts durch solche Formen, durch die alle Mängel der auf dem Klassenprinzip, dem Eliteprinzip beruhenden Schule, verstärkt wurden.

Die Differenzierung des Unterrichts ist ein drittes Problem, das die Ohnmacht der bürgerlichen Pädagogik gegenüber den Forderungen der Gegenwart anschaulich demonstriert. Die Pädagogik hat es mit der Formung des Kindes zu tun und erkennt

die spezifische Besonderheit, die Einmaligkeit jeder Persönlichkeit an. Hieraus ergibt sich ein wichtiges pädagogisches Prinzip – das Prinzip des individuellen Eingehens auf die Schüler und der Differenzierung des Unterrichts in der Schule. Die Differenzierung fördert nicht nur die Entwicklung der individuellen Interessen und Neigungen der Menschen, sondern sie entspricht auch dem Bedürfnis der modernen Produktion nach Spezialisierung der Arbeiter.

Die sozialistische und die bürgerliche Pädagogik, die beide die Bedeutung des Prinzips der Differenzierung anerkennen, unterscheiden sich prinzipiell im Herangehen an die Kriterien, die dieser Differenzierung zugrunde gelegt werden können.

Die bürgerliche Schule führt die Differenzierung sehr früh durch, schon auf der Anfangsstufe, wenn sich die Anlagen und Fähigkeiten des Kindes noch nicht gezeigt und entwickelt haben. Der Differenzierung liegen unwissenschaftliche Prämissen zugrunde, wonach die Mehrheit der Menschen unfähig ist, sich theoretisches Wissen anzueignen. Diese Prämissen werden bisweilen offen ausgesprochen, mitunter geht man auch von ihnen aus, ohne sie zu nennen. Der Charakter der Differenzierung wird wiederum von den Klassenschranken der kapitalistischen Gesellschaft diktiert, von dem Streben der herrschenden Klasse, ihre Bildungsprivilegien zu verewigen.

Das Ziel dieser Differenzierung ist eine enge Spezialisierung der Schüler. Die Absolventen der „grammar-schools“ in England oder der Gymnasien in der BRD, wo eine weitgehende Zersplitterung in spezialisierte Sektionen und Abteilungen besteht, können einen durch ihre Sprach- und Mathematik-Kenntnisse in Erstaunen versetzen. Aber in nicht geringerem Erstaunen versetzen sie uns durch die Enge ihres Gesichtskreises, durch die Unkenntnis all dessen, was über den Rahmen ihrer Spezialisierung hinausgeht, auf die sie faktisch bereits seit den ersten Schuljahren festgelegt worden sind.

Der Kurs auf die Differenzierung, auf eine enge Spezialisierung wird in der bürgerlichen Pädagogik unter der Losung der Sorge um die Persönlichkeit verstärkt. Die Leitidee in der modernen bürgerlichen Pädagogik der USA ist die Idee der äußersten Individualisierung des Unterrichts. Die Konzeption von der Angeborenheit und Unveränderlichkeit des menschlichen „Ich“ hat ihr höchstes Stadium erreicht und findet ihren Niederschlag in der kategorischen Forderung: *„In der Schule darf es keine einheitlichen Lehrpläne und Anforderungen an die Schüler geben. Das Lernen ist ein individueller Prozeß, und jeder hat seine Art zu lernen.“*

Die Individualisierung wird von der bürgerlichen Pädagogik zum Mittel erklärt, um die Einzigartigkeit und Einmaligkeit der Persönlichkeit zu erhalten. In Wirklichkeit bedeutet die maximale Individualisierung, daß durch diese Pädagogik die Gesetzmäßigkeiten des Unterrichts und der Erziehung geleugnet und die Möglichkeit verneint wird, den Prozeß der Entwicklung der Persönlichkeit zielgerichtet beeinflussen zu können. Eine Individualisierung nach dem Prinzip „Jedes Kind soll das lernen, was es lernen kann“ beraubt die Persönlichkeit der Stimuli, sich weiterzuentwickeln, vorwärtzustreben und alle potentiellen Kräfte für das Lernen zu mobilisieren. Eine solche Individualisierung zerstört das Klassen-Stunden-System und den Gruppenunterricht, die eine wichtige stimulierende Atmosphäre darstellen.

Der Einfluß des Sozialismus macht sich in unserer Zeit in allen Lebensbereichen der nichtsozialistischen Länder bemerkbar. Es ist nicht verwunderlich, daß sich die bürgerlichen Wissenschaftler auf der Suche nach einer Antwort auf die komplizierten Probleme der Bildung, wie sie von der Gegenwart aufgeworfen werden, der sozialistischen Pädagogik zuwenden, insbesondere bei der Erziehung der heranwachsenden Generation. Bemerkenswert sind zum Beispiel ein kürzlich in den USA veröffentlichtes zweibändiges Werk, das eine vollständige Übersetzung der Programme für die Erziehung der Kinder in den sowjetischen Vorschuleinrichtungen enthält; ferner die regelmäßig erscheinende Zeitschrift „Soviet education“, in der Übersetzungen der wichtigsten Arbeiten der sowjetischen Pädagogen abgedruckt werden, sowie die Veröffentlichung eines Buches von Professor U. Bronfenbrenner mit dem Titel „Zwei Welten der Kindheit“, in dem der Autor viele in der Sowjetunion praktizierte Methoden der Erziehung der Schüler im Kollektiv propagiert.

Das alles zeugt davon, daß die Errungenschaften der sozialistischen Pädagogik von den bürgerlichen Wissenschaftlern anerkannt werden. Um jedoch optimale Resultate bei der Umsetzung der Erfahrungen der sozialistischen Schule zu erzielen, bedarf es einer Gesellschaft, in der es kein Privateigentum an Produktionsmitteln, keine Ausbeutung und keine soziale Ungleichheit gibt.

Der Versuch einer Reorganisation der Schulbildung, der in den entwickelten kapitalistischen Ländern in den sechziger Jahren unternommen worden ist, hat die von der Gegenwart aufgeworfenen Probleme nicht gelöst, sondern im Gegenteil die Krise der Schule noch mehr verschärft. Zu diesem Ergebnis hat die inkonsequente und einseitige Politik des bürgerlichen Staates geführt, der nicht an einer breiten Demokratisierung der Bildung interessiert ist, die ein echtes Bedürfnis der werktätigen Klassen darstellt.

Die bürgerliche Schule tritt mit der schweren Bürde ungelöster komplizierter Probleme in die siebziger Jahre ein. „Die USA in ihrer ernstesten Krise der Bildung“, „Die staatlichen Schulen Amerikas in einer schwierigen Lage“, „Katastrophe der Bildung in der BRD“ – so schätzen heute die bürgerlichen Pädagogen der verschiedensten Richtungen die Lage der Schule ein.

Die bürgerliche Schule befindet sich in einer schweren Krise, die ein spezieller Ausdruck der allgemeinen Krise des Imperialismus ist. Das Wesen dieser Krise besteht darin, daß die Schule nicht mit den Anforderungen der Gegenwart übereinstimmt und, was die Hauptsache ist, daß sie unfähig ist, die Bedürfnisse der werktätigen Klassen konsequent und umfassend zu befriedigen.

Das staatsmonopolistische Kapital schlägt die Schule in schwere Fesseln, ordnet sie seinen eigennützigen Interessen unter, die dem Bestreben der Werktätigen, der Jugend umfassendes Wissen zu vermitteln, sie zu Erbauern einer besseren Zukunft zu erzielen, zuwiderlaufen.

Hinweise der Redaktion

1. Mit Beginn vom 1.1.1973 an wurden die Bezugsbedingungen für den Marxismus Digest wie folgt neu festgelegt:

Der Einzelheftpreis beträgt einheitlich im Buchhandel wie beim Direktbezug über das IMSF DM 5.—. Bei Lieferungen direkt ab IMSF wird das Porto zusätzlich berechnet.

Der Abonnementspreis beträgt für Studenten, Schüler, Lehrlinge, Wehrdienst- und Ersatzdienstleistende nach wie vor unverändert DM 16.—. Hinzu kommt das Porto für den Versand von vier Heften. Dieses Abonnement kann *nur direkt* über das IMSF bezogen werden.

Der Preis für das Normalabonnement wurde nunmehr auf DM 20.— festgelegt. Dieses Abonnement kann über den Buchhandel wie über das IMSF bestellt werden. Bei Bezug über das IMSF werden die Portokosten gesondert in Rechnung gestellt.

2. Mit Beginn dieses Heftes erhält der Marxismus Digest eine neue Numerierung. Die bisher erschienenen Ausgaben tragen die Nummern 1–12 (siehe dazu die 3. Umschlagseite dieses Heftes). Das vorliegende Heft erhält die Nummer 13. Bei Bestellung von Einzelheften braucht künftig nur noch die betreffende Heftnummer angegeben werden (Beispiel: „Digest 9“).

3. Heft 14 (2/1973) des Marxismus Digest beschäftigt sich mit dem Thema **Staatlich-öffentlicher Wirtschaftssektor und Nationalisierung in den Ländern des staatsmonopolistischen Kapitalismus**

Das Heft wird u.a. Aufsätze von Jacques Brierè (Frankreich) zum Thema ‚Nationalisierung und demokratische Verwaltung als Basis der wirklichen Demokratie auf dem Weg zum Sozialismus‘, von Alexis Cousin (Frankreich) zum Thema ‚Minimum der Nationalisierung in der Industrie‘ und von Delaunay (Frankreich) zum Thema ‚Nationalisierung des Banken- und Finanzsystems‘ enthalten. Ferner wird in diesem Heft die Vorlage der Jungsozialisten in der Labour Party für die XI. Jungsozialisten-Konferenz in Scarborough, April 1972, zum Thema ‚Nationalisierung und Arbeiterkontrolle‘, veröffentlicht. Aufsätze von Eugenio Peggio, Giorgio Amendola und Napoleone Colajanni (Italien) befassen sich mit dem Begriff und dem Inhalt der ‚demokratischen Programmierung‘. Geplant sind weiter Beiträge aus Finnland und Schweden zum Thema.

MARXISMUS DIGEST

Theoretische Beiträge
aus marxistischen
und antiimperialistischen
Zeitschriften

herausgegeben vom Institut für Marxistische Studien und Forschungen. Frankfurt/Main

Bisher erschienen:

- 1 **Staatsmonopolistische Wirtschaftsregulierung — Inhalt, Formen, Methoden**
Heft 1/70 des Marxismus Digest, Frankfurt/Main 1970,
168 Seiten, Neuauflage 5. Tausend
- 2 **Neokolonialismus**
Heft 2/70 des Marxismus Digest, Frankfurt/Main 1970,
158 Seiten, Neuauflage 4. Tausend
- 3 **Ökonomische Reformen in den sozialistischen Staaten**
Heft 3/70 des Marxismus Digest, Frankfurt/Main 1970,
146 Seiten, Neuauflage 4. Tausend
- 4 **Friedrich Engels 1820–1970**
Heft 4/70 des Marxismus Digest, Frankfurt/Main 1970,
164 Seiten, Neuauflage 4. Tausend
- 5 **Wissenschaftlich-technische Intelligenz und Angestellte im Spätkapitalismus**
Heft 1/71 des Marxismus Digest, Frankfurt/Main 1971,
160 Seiten, Neuauflage 4. Tausend
- 6 **Geschichtstheorie und Geschichtsschreibung**
Heft 2/71 des Marxismus Digest, Frankfurt/Main 1971,
135 Seiten, Neuauflage 4. Tausend
- 7 **Neue Aspekte der Monopoltheorie**
Heft 3/71 des Marxismus Digest, Frankfurt/Main 1971,
222 Seiten, Neuauflage 4. Tausend
- 8 **Entwicklung der antiimperialistischen Befreiungsbewegung in der Dritten Welt**
Heft 4/71 des Marxismus Digest, Frankfurt/Main 1971, 165 Seiten
- 9 **Erkenntnistheorie**
Heft 1/72 des Marxismus Digest, Frankfurt/Main 1972, 167 Seiten
- 10 **Strategie und Taktik des antimonopolistischen Kampfes in den Ländern des staatsmonopolistischen Kapitalismus**
Heft 2/72 des Marxismus Digest, Frankfurt/Main 1972, 181 Seiten
- 11 **Inflation und Währungsprobleme im heutigen Kapitalismus**
Heft 3/1972 des Marxismus Digest, 182 Seiten
- 12 **Zur Soziologie der herrschenden Klasse**
Heft 4/1972 des Marxismus Digest, Frankfurt/Main 1972,
147 Seiten, 1 Falttafel