



Das Schulmuseum in der DDR

Mehr als verstaubte Sammlungen?

Karolin Gloy

1 Einleitung

Museen sind für jedermann Teil des kulturellen Stadtbildes, bedürfen aber insbesondere bei der jüngeren Generation oftmals viel Überzeugungsarbeit durch Eltern oder Lehrerinnen und Lehrer, um aufgesucht zu werden. Was wäre jedoch, wenn Schülerinnen und Schüler selbst ein Museum und eine Ausstellung in ihrer eigenen Schule konzipierten?

Diese Idee fand man bereits zu DDR-Zeiten nicht abwegig, griff sie auf und setzte sie mithilfe von engagierten Lehrkräften um. Wie das Ganze durchgeführt wurde und welche Potentiale sich für die Schule und die Schülerinnen und Schüler daraus ergaben, soll im Folgenden mithilfe von themenspezifischen Pädagogischen Lesungen¹ aufgezeigt werden.

Die Pädagogischen Lesungen (PL) waren dabei das Ergebnis eines staatlich ausgelobten Programmes zur Erstellung pädagogischen Materials von Lehrkräften für Lehrkräfte. Diese konnten ihre Erkenntnisse, die sie im Unterricht oder in ihrem Arbeitsumfeld über z. B. die Verwendung eines neuen Lehrplanes oder die Nutzung von regionalgeschichtlichem Material gewonnen hatten, schriftlich festhalten und am Zentralinstitut für Lehrerbildung (ZIW) einreichen. Dort einem Auswahlgremium vorgelegt, konnten die eingereichten PL je nach Qualität abgelehnt oder akzeptiert werden und wurden in letzterem Falle »popularisiert«, d. h. u. a. in der Bibliothek für Lehrerbildung zur Ausleihe bereitgestellt, gesondert

¹ Die Pädagogischen Lesungen werden im weiteren Verlauf mit der Abkürzung PL verwendet werden.

herausgegeben oder auf jährlich stattfindenden staatlichen Weiterbildungsveranstaltungen vorge-»lesen« und diskutiert.²

Mithilfe der themenspezifischen PL des Geschichtsunterrichtes soll nun der Frage nachgegangen werden, inwiefern fakultative und außerunterrichtliche Kurse zu DDR-Zeiten trotz aller politisch-ideologischer Hintergründe ein geschichtsdidaktischer Ideengeber für die Beschreitung neuer Unterrichtskonzepte sein könnten. Dabei wird zuerst geklärt, welche Ziele insbesondere der Geschichtsunterricht und damit auch die außerunterrichtlichen historischen Kurse verfolgten. Anschließend wird eine Einrichtung, die mithilfe dieser Kurse erarbeitet wurde, kurz vorgestellt – das Schulmuseum. Dessen Besonderheiten wird nachgegangen und seine Inhalte und Potentiale mithilfe des archivarischen Materials der PL erschlossen.

2 Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts in der DDR

Da auch die Schulbildung, dem historischen Materialismus verpflichtet, sich und seine Inhalte, wie Hans-Dieter Schmid anmerkte, legitimierte, bestimmte der Fortschrittsgedanke den Geschichtsunterricht.³ Gesellschaftliche, politische sowie historische Entwicklung – alle drei Bereiche waren nur schwer voneinander zu trennen und beeinflussten sich gegenseitig, so dass die DDR-Schule vermutlich inhaltlich kaum davon absehen konnte, einen dieser drei Bereiche auszulassen.⁴ Die in dem Lehrwerk »Methodik Geschichtsunterricht« angeführten Funktionen hoben ebenso die Untrennbarkeit von Politik – Gesellschaft – Geschichte bei der Ausbildung von »sozialistische[n] Persönlichkeit[en]«⁵ hervor. Dass die »persönlichkeitsbildende Funktion historischer Bildung«⁶ als erste unter den »Ziele[n] und Aufgaben des Geschichtsunterrichts in der sozialistischen Oberschule der DDR«⁷ zu finden ist, unterstreicht ihre Bedeutung zu

² Vgl. Koch et al. (2019, 12f).

³ Vgl. Schmid (1979, 80f).

⁴ Vgl. Schmid (1979, 77–83).

⁵ Schmid (1979, 81)

⁶ Gentner und Kruppa (1975, 13).

⁷ Gentner und Kruppa (1975, 13).

sätzlich. Das Ministerium für Volksbildung attestierte dem Unterricht somit bei der Ausbildung des sozialistischen (Geschichts-)Bewusstseins der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle:

»Der Geschichtsunterricht hat eine in hohem Maße ideologiebildende Funktion zu erfüllen. Er trägt entsprechend seinen fachspezifischen Potenzen und seiner weltanschaulichen Ausrichtung zur Herausbildung und Entwicklung des sozialistischen Bewußtseins der Kinder und Jugendlichen bei. Diese Funktion resultiert aus dem objektiven Zusammenhang zwischen Politik und Geschichte. Sie berührt das Verhältnis zwischen der Herausbildung und Entwicklung des sozialistischen Klassenbewußtseins und der Aneignung und Verallgemeinerung historischer Erkenntnisse, vor allem gewonnen aus den Kampferfahrungen der Arbeiterklasse.«⁸

Auf der Grundlage des staatlich propagierten Geschichtsbildes sollten die Schülerinnen und Schüler so im Sinne des historischen Materialismus das System des Marxismus-Leninismus erkennen, durchdringen und durch den Geschichtsunterricht und die Schule selbst zu aktiven »Mitgestalter[n] [der] sozialistischen Gesellschaft«⁹ werden.

Abgesehen von dieser persönlichkeitsbildenden Funktion benennt das Handbuch »Methodik Geschichtsunterricht« zu erreichende Wissens-, Könnens- und Erziehungsziele, denen »wechselseitige Zusammenhänge«¹⁰ attestiert wurden. Dementsprechend könnten die Ziele nie unabhängig voneinander, sondern nur »[...] im Zusammenhang, in komplexer, dialektischer Einheit, realisiert werden.«¹¹

Vermittelte und von den Schülerinnen und Schülern erworbene Themenkenntnis stellte dabei nicht nur einen wichtigen Wissensaspekt, sondern auch einen unumgänglichen Bestandteil der politisch-ideologischen Erziehung dar, wie auch Margot Honecker betonte. Ihrer Meinung nach sei es

»nur durch das Vermitteln solider Fakten und wesentlicher Zusammenhänge [...] möglich, die Einheit von Wissenschaft und marxistisch-leninistischer Ideologie herzustellen, mit den grundlegenden Kenntnissen zugleich weltanschauliche und moralische Grundauffassungen zu entwickeln bzw. zu vertiefen, zu festigen, auszubauen und auf immer neue Wissens- und Lebensbereiche anzuwenden.«¹²

⁸ Gentner und Kruppa (1975, 15).

⁹ Gentner und Kruppa (1975, 13).

¹⁰ Gentner und Kruppa (1975, 21).

¹¹ Gentner und Kruppa (1975, 21).

¹² Gentner und Kruppa (1975, 24f).

Dass die zu lernenden Wissensinhalte dabei mithilfe der Rahmenpläne den Vorgaben des Ministeriums für Volksbildung und somit der politisch-ideologischen Weisungshoheit der Regierung unterlagen, ist folglich nicht außer Acht zu lassen.

Doch alleine Faktenlernen machte noch keine denkende und politisch wertende »allseitig und harmonisch entwickelte[.] sozialistische[.] Persönlichkeit«¹³ aus, wie es das Bildungsgesetz forderte. Erst die erwähnten Könnensziele implementierten komplexe (Denk-)Tätigkeiten, die im Zusammenspiel von im Unterricht ausgebildeten methodischen Fertigkeiten und erlerntem Wissen angewendet wurden. Die Geschichtsmethodiker Bruno Gentner und Reinhold Kruppa urteilten, dass im Geschichtsunterricht das »historische Denken«¹⁴ bereits diese komplexe Tätigkeit sei, denn sie definierten es als

»folgerichtiges Operieren mit den historischen Erkenntnissen und Fachbegriffen zur Untersuchung, Deutung, Wertung und Verallgemeinerung historischer Sachverhalte und zur Ableitung weltanschaulicher und politisch moralischer Schlußfolgerungen.«¹⁵

Die Untrennbarkeit von Gesellschaft, Politik und Geschichte spiegelte sich jedoch auch hier in der der vorherrschenden Bildungsideologie entsprechenden Wertung der erarbeiteten Inhalte wider. Die Gesellschaft, insbesondere die Schülerinnen und Schüler erhielten dadurch eine von der Politik bereits ausgedeutete Geschichte des »Arbeiter- und Bauernstaates« und seiner »Systemverwandten« und somit ein vorgefertigtes Bild. Der vielschichtige Vorgang des historischen Denkens wurde damit vielmehr zu einer Nachahmung vorgegebener Standpunkte herabgesetzt.

Die als letztes, erzieherisches Ziel deklarierte »Formung des sozialistischen Bewußtseins der Schüler«¹⁶ durch die »Herausbildung sozialistischer Überzeugungen, Verhaltensweisen, Gewohnheiten und Charaktereigenschaften«¹⁷ stellte das noch fehlende Bindeglied zur Vollendung der alles beherrschenden persönlichkeitsbildenden Funktion des Unterrichts dar. Ebenso wie das zu vermittelnde Faktenwissen und das historische Werten fußte dieses auf parteipolitischen und ideologischen Vorgaben

¹³ Staatsrat der DDR (25.02.1965), §1.

¹⁴ Gentner und Kruppa (1975, 25).

¹⁵ Zitiert in: Gentner und Kruppa (1975, 25f).

¹⁶ Gentner und Kruppa (1975, 27).

¹⁷ Gentner und Kruppa (1975, 28).

und oblag damit der Weisungshoheit des Ministeriums für Volksbildung und letztlich der Regierung. Das daraus resultierende Bedingungsgefüge an DDR-Schulen und innerhalb der Lehrkörper war daher sehr komplex, sowohl in politischer als auch gesellschaftlicher Hinsicht.

3 Außerunterrichtliche Bildung: AG – AG(R) – FKR

In Hinblick auf die nachmittägliche Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler versuchte das Ministerium für Volksbildung, mithilfe verschiedener schulischer und außerschulischer Angebote die Kinder gemäß ihren Neigungen und Interessen zu begeistern und ihre Fähigkeiten zu nutzen:

»§ 17. (2) Die Tageserziehung muß der Jugend die Möglichkeit geben, sich entsprechend ihren Neigungen und Interessen in der Mathematik, den Naturwissenschaften, der Technik, den Gesellschaftswissenschaften, der Kunst und Literatur, in Sport und Touristik zu betätigen und dabei ihre Fähigkeiten und Begabungen zu entfalten. Sie unterstützt das Streben der Schüler, gesellschaftlich nützlich tätig zu sein, Verantwortung für das Ganze zu tragen; und hilft. [sic!] Freude an der Arbeit, Fleiß und Beharrlichkeit, Schöpferdrang [sic!] und Sinn für das Schöne zu entwickeln. Das geschieht vor allem durch die Tätigkeit in Tagesgruppen und -klassen, in Arbeits-, Sport- und Interessengemeinschaften und durch die Teilnahme an Olympiaden, Leistungsvergleichen und Wettbewerben.«¹⁸

Festgehalten im Schulgesetz von 1965 waren die zwei Hauptbereiche dabei die langfristigen außerunterrichtlichen Organisationsformen wie die Arbeitsgemeinschaft (AG) und die schulischen fakultativen Kurse nach Rahmenprogramm (FKR). Beide waren freiwillig zu wählen, unterschieden sich jedoch im Grad ihrer Verpflichtung.

Auch wenn der FKR den Schülerinnen und Schülern freiwillig zur Teilnahme und Auswahl stand, mussten Schülerinnen und Schüler einen einmalig belegten Kurs die komplette Kursdauer über besuchen, d. h. je nach Konzeption des Kurses ein oder zwei Jahre Anwesenheitspflicht ableisten. Darüber hinaus wurden diese FKR für die neunten und zehnten Klassen der Polytechnischen Oberschule (POS) angeboten und sollten hauptsächlich eine Vertiefung und Weiterarbeit mit bestimmten Unterrichtsinhalten darstellen.¹⁹

¹⁸ Staatsrat der DDR (25.02.1965).

¹⁹ Vgl. Ministerium für Volksbildung (17.05.1983).

Grund dafür war, dass diese Kurse wie jeder schulische Fachunterricht in ein vom Ministerium für Volksbildung vorgeschriebenes Rahmenprogramm (R) eingebettet waren. Man erhoffte sich darüber abzusichern, »daß den objektiven gesellschaftlichen Kräften entsprochen und das Entwicklungsniveau in Wissenschaft, Technik und Kultur berücksichtigt [werde].«²⁰ Ergo wurde die ideologisch-thematische Linienführung vorgegeben, die Ergebnisfindung aber allein dem Kurs und seinem Leiter, hier zumeist den Lehrkräften, überlassen. Dies bedeutete also, dass insbesondere in den technisch ausgerichteten FKR mithilfe naturwissenschaftlicher Erkenntnisse neue Ideen, z. T. sogar in praktischer Umsetzung und Ausführung erbracht werden konnten. In den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern fanden sich jedoch, entgegen hier entstehender möglicher Vermutungen, die Ergebnisse z. T. auch im materiell-fassbaren Bereich wieder. So konnten nach einer theoretischen Vertiefung der Thematik Artikel verfasst und themenspezifische Veranstaltungen, z. B. Schuljubiläen oder Ausstellungen, vorbereitet werden. »Das gemeinsame Interesse am Gegenstand [...]« sollte, so erhoffte man es sich, »in ein *gemeinsames Projekt*, an dem in *schöpferischer Weise gemeinschaftlich* gearbeitet wird«, münden.²¹ Man erstrebte also nicht nur eine vertiefende fachwissenschaftliche Bildung der Schülerinnen und Schüler, sondern zugleich auch ein Erprobungs- und Förderungsfeld für zukünftige Vertreterinnen und Vertreter aus Technik, Naturwissenschaft und Forschung, deren eventuell schon zu Schulzeiten entwickelte Lösungen zur Weiterentwicklung des Staates beitragen konnten. Trotz der polytechnischen Ausrichtung der Schulen und somit zwangsläufig sehr intensiven technisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung aller Schülerinnen und Schüler in der DDR zeigte sich die Vielfältigkeit der FKR auch in anderen Fachbereichen. Indem die Schülerinnen und Schüler z. B. Ausstellungen konzipierten, schuleigene Bildbände oder auch Lehrmittel erstellten, konnten sie dies nicht nur in artifizialen FKR, sondern oft auch übergreifend mit dem »normalen Unterricht« oder anderen FKR zusammen erarbeiten.²²

²⁰ Neuner (1987, 360).

²¹ Neuner (1987, 360).

²² Vgl. Neuner (1987, 360f).

Der fakultative Fremdsprachenunterricht stellte eine Alternative zu den angebotenen FKR dar, falls einmal eine Schülerin/ein Schüler in keinem Kurs seine Interessen vertreten fand. War eine Schülerin/ein Schüler mit seiner Kurswahl unzufrieden, bot es sich ihr oder ihm lediglich nach der zehnten Klasse²³ an, aus den angebotenen FKR neu zu wählen und einen unliebsamen Kurs nun gegen einen anderen auszutauschen, wobei die neu gewählten Kurse in den folgenden zwei Oberstufenjahrgängen der EOS²⁴ oftmals auf die universitäre Vorbildung abzielten.²⁵ Nichtsdestotrotz blieb die Eigenart des FKR gänzlich bestehen und er fand sich trotz seiner Freiwilligkeit vorsorglich mit zwei Stunden pro Woche in die Stundentafel integriert, ebenso wie seine Belegung bei nicht vorhandener Benotung trotzdem auf dem Zeugnis benannt wurde.²⁶

Dieser doch sehr verschult wirkende Kurs stand den zwei Stunden pro Woche stattfindenden freiwilligen Arbeitsgemeinschaften gegenüber, die nur einen Teil vieler weiterer außerunterrichtlicher Interessengruppen wie z. B. Chöre, Ensembles, Schülergesellschaften, Klubs oder Sportgruppen darstellten.

Ein besonderes Augenmerk sei in diesem Aufsatz auf die historischen Arbeitsgemeinschaften gelegt, da sie bezüglich des Geschichtsunterrichts eine außerordentliche Rolle für die Gestaltung der Schultraditionen und der Regionalgeschichte spielten. Gründe dafür waren u. a., dass sie neben traditioneller Informationsbeschaffung zu verschiedenen Themen auch »Lernen am anderen Ort« und oftmals eine aktive Teilnahme wie Denkmalpflege, Ausgrabungsteilnahme, den Besuch von Kulturdenkmälern, die Unterstützung des Heimatmuseums und die Gestaltung von Lehrpfaden, Stadtführungen, Ausstellungen, Geschichtskabinetten, Schulmuseen, Dioramen, Quellensammlungen und Unterrichtsmitteln implizierten. Für die historischen Arbeitsgemeinschaften fand sich von Klasse

²³ Ab 1986 wurden erstmals auch einjährige FKR durch das herausgegebene Rahmenprogramm eingeführt, so dass theoretisch ab dem Schuljahr 1986/87 bereits nach der neunten Klasse ein neuer Kurs gewählt werden konnte, wobei dies immer vom Kursangebot der Schulen abhing. Vgl. Ministerium für Volksbildung (20.05.1986, 68).

²⁴ Die EOS, Erweiterte Oberschule, bot im Gegensatz zur 10-klassigen POS das Abitur als Abschluss an, führte dementsprechend die Schülerinnen und Schüler auch bis zur 12. Klasse.

²⁵ Vgl. Neuner (1987, 360).

²⁶ Vgl. Neuner (1987, 360 f.); vgl. Ministerium für Volksbildung (17.05.1983).

fünf bis Klasse acht die Betitelung die »Jungen Historiker«²⁷. Die Bezeichnung AG verdeutlichte, dass die Themen frei wählbar und mit der, wenn möglich, altershomogenen Gruppe je nach regionalgeschichtlichen Gegebenheiten zusammen entwickelt werden konnten.²⁸

Falls Schülerinnen und Schüler in Klasse neun und zehn in ihrer Freizeit weiterhin eine AG besuchen wollten, blieb ihnen jedoch nur die Arbeitsgemeinschaft nach Rahmenprogramm (AG(R))²⁹. Lag das Schülerinteresse eventuell im geschichtlichen Bereich, so lautete das festgeschriebene AG(R)-Thema »Ausgewählte Bereiche der Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung«³⁰. Diese thematische Vorgabe des Rahmenprogramms ab Klasse neun hatte von Seiten des Ministeriums für Volksbildung mehrere Gründe:

- »Die Erziehung der Schüler zu allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten zu unterstützen und einen Beitrag zur Vertiefung und Festigung der politisch-ideologischen Grundüberzeugungen, der sozialistischen Verhaltensweisen und zur Herausbildung eines festen Klassenstandpunktes zu leisten;
- Auf wichtigen Anwendungsgebieten der Natur- und Gesellschaftswissenschaften, der Politik, Kultur, Ökonomie und Technik theoretischen Wissen und praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln;
- Die Schüler zu befähigen, das im Unterricht erworbene Wissen und Können bei der Lösung interessanter Probleme schöpferisch anzuwenden und zu festigen;
- Bei den Schülern Wißbegierde und Forscherdrang, Freude am Entdecken, Liebe zur Wissenschaft und Technik, zur Kunst und Literatur zu entwickeln und zu fördern;
- Die Herausbildung der Interessen, Neigungen und Begabungen der Schüler zu fördern und zu ihrer Orientierung auf gesellschaftlich wichtige Berufe und Studienrichtungen beizutragen.«³¹

Das Postulat der »Einheit von wissenschaftlicher Bildung und politisch-ideologischer Bildung«³² für sämtliche pädagogischen Prozesse in der

²⁷ Gentner und Kruppa (1975, 304).

²⁸ Vgl. Neuner (1987, 275–279); vgl. Gentner und Kruppa (1975, 308–311).

²⁹ Die dazugehörigen Rahmenprogramme wurden im Schuljahr 1970/1971 erstmalig eingeführt und allmählich für alle AG-Fachbereiche ergänzt, so dass wenige Jahre später alle Arbeitsgemeinschaften ab Klasse neun nach einem staatlich verordneten Rahmenprogramm durchgeführt wurden. (Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 378).

³⁰ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

³¹ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

³² Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

AG(R) scheint aus heutiger Sicht der Verwirklichung individueller Interessen und Mitgestaltungsmöglichkeiten zu trotzen, was sogleich durch die ministerielle Forderung nach dem »gesellschaftlich nützlichen Charakter«³³ der AG(R) bestätigt zu sein scheint. Darüber hinaus waren in der neunten und zehnten Klasse entwicklungspsychologisch die sprachlichen und geistigen Potenzen bei den Jugendlichen vorhanden, um ideologische Diskussionen und Bedingungsgefüge, wie die des »Historischen Materialismus«, intensiv zu veranschaulichen, zu vertiefen und gesellschaftliches Engagement anzuregen. Diese Möglichkeit einer zusätzlichen ideologischen, außerschulischen Bildung ist seitens des Ministeriums deshalb vermutlich nur allzu gern durch Rahmenpläne in der Hand behalten worden.

Allerdings boten außerunterrichtliche Tätigkeiten weit mehr, als sich auf den ersten Blick vermuten ließe, denn ein ebenso großer Fokus war auf die Entwicklung der Selbstständigkeit und der Teamfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in der AG und AG(R) gelegt. So ordnete das Ministerium für Volksbildung an, dass

»[d]ie Schüler [...] aktiv in die Planung und Leitung der Tätigkeit der Arbeitsgemeinschaften einzubeziehen [seien]. Damit [...] zu sichern [sei], daß die Schüler die kollektive Arbeit selbst mit organisieren, Verantwortung übernehmen und ihre Kräfte und Fähigkeiten zur Entwicklung hoher Leistungen beim Lernen und bei der Erfüllung der übertragenen Aufgaben schöpferisch entfalten können.«³⁴

Es war erkannt worden, dass die Erarbeitung eines kollektiven Miteinanders und schöpferischen Tätigseins, aufgrund der Freiwilligkeit der AG/AG(R) und der zusätzlichen außerunterrichtlichen Zeitinvestition nur entsprechend des Niveaus und der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler geschehen konnte. Ziel war es, jede Schülerin / jeden Schüler gemäß ihrer/seiner Begabungen miteinzubeziehen und die Arbeitsgemeinschaft als Freizeitgestaltung und nicht als Fortführung des Unterrichts zu generieren.

Die Interessenlenkung bei der Auswahl einer AG/AG(R) führte auch dazu, dass diese sich als Trainingsort für mögliche zukünftige Berufe anboten und darüber hinaus Wettkampfsituationen nicht nur in den sportlichen AG/AG(R) erzeugten. So konnten von Seiten der Schule Talente

³³ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

³⁴ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

frühzeitig erkannt und gefördert werden. Spartakiaden, Matheolympiaden, aber auch der Ansporn um das Lob der Lehrkraft, der AG/AG(R)-Gruppe, der Schule oder sogar der örtlichen Presse, wog in der Überlegung mit, solche Mehrbeschäftigung nachmittags wahrzunehmen. AG/AG(R)-Leitende konnten dabei Lehrkräfte sein, oftmals aber auch Trainer, Pionierleiter oder Wissenschaftler, die Schülerarbeitsgruppen koordinierten. Da es keine Noten und auch keinen direkten³⁵ Zeugnisvermerk über die Teilnahme gab, war die Teilnahmepflicht nach dem erstmaligen Besuch einer AG/AG(R) zwar nicht vorhanden, dennoch vermerkte die zugehörige Direktive, dass

»mit der Entscheidung zur Teilnahme an einer Arbeitsgemeinschaft [...] für sie [Anm: die Schülerinnen und Schüler] die Verpflichtung verbunden [ist], im Interesse einer effektiven und ordnungsgemäßen Durchführung der Arbeit bis zum Abschluß an der Tätigkeit der Arbeitsgemeinschaft teilzunehmen.«³⁶

Betrachtet man zusammenfassend alle drei Konzepte – FKR, AG(R) und AG –, so war die Teilnahme an jedem der Konzepte freiwillig. Hatte man sich jedoch dafür entschieden, so war ein kurzfristiger Wechsel oder ein Ausscheiden nur schwer möglich. Der FKR allerdings lässt als integrierter Stundenblock eine höhere, beabsichtigte bildungspolitische Wirkung erkennen. Die Durchführung in der Schulzeit entlastete die Schüler und Schülerinnen zwar in ihrer Freizeit, andererseits waren die Inhalte vorge-schrieben und themenspezifisch normiert. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die fakultativen Kurse nach Rahmenprogramm intensiver nach ministeriellen Vorgaben die Schülerinnen und Schüler zu »sozialistischen Persönlichkeiten« erzogen.

Zieht man vergleichend die AG(R) heran, so müssen diese ggf. bezüglich ihrer fachlichen Ausrichtung differenziert betrachtet werden. Die AG(R) der Jungen Historiker und der übrigen gesellschaftswissenschaftlichen Themenbereiche werden aufgrund ihres Kontextes kaum ohne Wirkung auf die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler und ihre Entwicklung zu sozialistischen Persönlichkeiten geblieben sein. Andere AG(R), insbesondere der wissenschaftlich-technischen Bereiche, trugen

³⁵ Lediglich in der verbalen Beurteilung fand sich ggf. ein Vermerk des Klassenleiters über freiwillige Tätigkeiten eines Schülers, die Teilnahme an einer AG/AG(R) wurde nicht gesondert auf dem Zeugnis vermerkt.

³⁶ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

hingegen ideologisch unkonkrete Rahmenprogrammtitel wie »Elektronik«³⁷, »Chemische Technologie«³⁸, »Metallurgie«³⁹, »Astronautik«⁴⁰, »Bodenfruchtbarkeit«⁴¹ oder »Mikrobiologie«⁴².

Möglicherweise erzeugten die Vielfältigkeit der AG(R)-Tätigkeiten, der Versuch, die Themenkomplexität auf das Schülerniveau zu reduzieren, die Mitgestaltungsmöglichkeit durch die Lernenden in Bezug auf inhaltliche und künstlerische Punkte und die Entstehung freundschaftlicher Verbindungen innerhalb der AG(R) über die indirekte Wahrnehmung eine wesentlich engere Verbindung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu »ihrer« Geschichte und damit auch zu der sozialistischen Gesellschaft und Ideologie. Ob FK(R) und AG(R) die sozialistischen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler beeinflussten und weiterentwickelten, kann lediglich anhand von Rahmenplan und Quellaussagen beantwortet werden. In welchem Grad dies geschah und ob sich FK(R) und AG(R) dabei in ihrem Wirkungsgrad unterschieden, ist aufgrund fehlender reeller Überprüfbarkeit nicht zu eruieren.

Betrachtet man als letztes die AG, so erscheint sie allein aufgrund der Altersstruktur der Schülerinnen und Schüler prädestiniert für individuelle Interessenentfaltung und Freiwilligkeit, da aufgrund eines fehlenden Rahmenprogramms und mannigfaltiger Kursangebote die Schülerinnen und Schüler vielmehr sich und ihre für sie passende Freizeitbeschäftigung verorten konnten. Dass dabei aber auch die Teilnahme im schulischen Ganztagsangebot bildungspolitisch gewollt war, steht dabei außer Frage. Je nach AG-Programm waren hier vornehmlich Fleiß, Teamwork und ein Gemeinschaftsgefühl angestrebt, denen man sich als AG-Mitglied verpflichtet fühlen sollte. Daher kann man sicherlich in der AG von einem subtileren ideologischen und schulpolitischen Einfluss auf die Ausbildung der sozialistischen Schülerpersönlichkeiten als in AG(R) und FKR ausgehen, wobei sich die AG aufgrund der systemischen Ausrichtung des DDR-Bildungssystems gewiss auch nicht gänzlich davon freisprechen konnte.

³⁷ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

³⁸ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

³⁹ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

⁴⁰ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

⁴¹ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

⁴² Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

4 Museale Einrichtungen mit schulischem Kontext

Schulische Themen berühren jeden Menschen von klein auf. Ob Erinnerungsstücke an die eigene Schulzeit oder archivierte Abiture – die Gestalt derartiger Objekte ist mannigfaltig und nur schwer zu differenzieren. Sobald diese Quellen in einer gewissen Sammlungsabsicht bewahrt und sie ggf. sogar einer Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, obliegt ihnen eine Art musealer Charakter. Die Ausprägungen und Zielstellungen dieser Sammlungen sind dabei verschieden und ihrem eventuell auch politischen Auftrag entsprechend. Das einende Element aller ist dennoch der thematische Bezug zu Schule und Schulalltag. Schulische Museen, Schulmuseen, schulische Archive – Begriffe deren sprachliche Ausdeutung sich ganz unterschiedlich in West- und Ostdeutschland und der heutigen Bundesrepublik gestaltet(e) und deren Besonderheiten im Folgenden nachgegangen wird.

4.1 In der BRD

Getragen von Privatinitiativen oder staatlichen Kultureinrichtungen besann man sich in den 70er Jahren zunehmend wieder auf die Erhaltung des schulgeschichtlichen Erbes. Gründe für den massiven Anstieg der institutionalisierten Schulmuseen waren die geschichtsdidaktische Fokussierung auf die Geschichte des »kleinen Mannes«, die Regional- und Heimatgeschichte und Einzelfallgeschichte. Darüber hinaus bestand durch schulpolitische Umstrukturierungen, insbesondere in der BRD, bei vielen Initiatoren laut Ulla Nitsch die »Angst, daß mit ihrer Vernichtung [gemeint sind: die historischen schulischen Objekte] die eigene Lehr- und Lernwelt sang- und klanglos vom Erdboden verschwinden könne [...]«. ⁴³

Wer denkt, dass es sich bei einem Schulmuseum um einen bloßen Ausstellungsraum ehemaliger schulischer Gegenstände und Gebrauchsmaterialien handelt, der wird hier von der Autorin enttäuscht.

»In der Gegenwart bezeichnet ›Schulmuseum‹ Institutionen, die inhaltlich mit heutiger Schule und/oder mit Schulgeschichte verbunden sind und die museale Arbeitsformen oder Zweckbestimmungen für ihre Tätigkeiten adaptiert haben.« ⁴⁴

⁴³ Nitsch (1997, 47).

⁴⁴ Nitsch (1997, 47).

Nach Joachim Peege können noch spezifischer zwei Hauptformen von Schulmuseen ausgemacht werden.

Die erste Gruppe umfasst zum einen »Sammlungen und Ausstellungen«⁴⁵, die durch verschiedenste Materialien den Unterricht ergänzen, auch bekannt unter dem Begriff der Schulkabinette, z. B. des naturwissenschaftlichen Fachbereichs. Weiterhin kann damit ein externes Museum gemeint sein, dessen Objekte primär dem schulischen Raum entstammen, jedoch auch zur Nutzung geeignet sind und im ursprünglichen Sinne über eine reine Anschauungsfunktion hinausgehen. Die letzte Variante dieser Gruppe ist das »Museum der Schule«⁴⁶, in dem eine Sammlung von Schülerinnen und Schülern angelegt wird, die vornehmlich schul- und heimatgeschichtliche Themen aufbereiten, dabei jedoch ihres Alters entsprechend z. T. unbewusst »museale Arbeitsformen«⁴⁷ aufgreifen.

Die zweite Gruppe entnimmt ihre Bezeichnung hauptsächlich der Herkunft ihrer Ausstellungsgegenstände bzw. ihrer Lokalität. Dazu zählen Heimatmuseen, die oft Relikte aufgelöster Schulen der Umgebung in einzelnen Räumen oder Ecken ausstellen. Eine weitere Variante findet sich in Freilichtmuseen, zu deren Häuserensembles oft auch die lokale Schule oder ein als solche genutztes Gebäude zählt. Die vielfach auch möblierten Räume implizieren eine vorangegangene Beschäftigung mit der örtlichen Schulgeschichte, wobei diese zumeist räumlich beschränkt bleibt und eine Einbettung in den Kontext der zeitgemäßen Schulentwicklung auf dem Land und der Stadt häufig entfällt. Der letzte Typus dieser Gruppe definiert sich nicht vordergründig über das Ausstellen, sondern vielmehr über das Sammeln von schulhistorischen Materialien. Daher handelt es sich hierbei meist um Archive, die oftmals erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen angeschlossen sind und planvoll ihre »Quellbestände« erweitern, damit wissenschaftlich forschen und auch darüber veröffentlichen.⁴⁸

⁴⁵ Nitsch (1997, 47).

⁴⁶ Nitsch (1997, 48).

⁴⁷ Nitsch (1997, 49).

⁴⁸ Vgl. Nitsch (1997, 45–53).

4.2 In der DDR

Ebenso wie in der BRD erkannte man in der DDR, dass der Begriff des Schulmuseums breit gefächert und verschiedentlich verstanden werden konnte. Somit können sich darunter, wie oben auch ausgeführt, Sammlungen bestimmter schulischer Gegenstände oft in Verbindung mit heimatgeschichtlichen Bezügen, aber auch Lehrbuchsammlungen und Archive von Lehrmitteln befinden. Um eine Differenzierung vorzunehmen, seien im Folgenden die drei zu DDR-Zeiten oftmals unter der Bezeichnung Schulmuseum laufenden Räumlichkeiten kurz vorgestellt.

4.2.1 Regionalgeschichtliches/heimatgeschichtliches Schulmuseum

»In der Geschichte des deutschen Museumswesens hatten die durch Lehrerforscher⁴⁹ zusammengetragenen Sammlungen originaler Sachzeuge der naturkundlichen, historischen und kulturhistorischen Entwicklungen im Heimatraum als Vorstufe vieler Heimatmuseum besondere Bedeutung. Als Magazin und Ausstellung zugleich in einem oder mehreren Schulräumen untergebracht, lieferten diese sogenannten Schulmuseen [...] Lehr- und Anschauungsmaterial [...]«⁵⁰

Laut dieser Definition war ein regional- bzw. heimatgeschichtliches Schulmuseum eine durch forschende Lehrkräfte zusammengetragene Artefaktesammlung regionalspezifisch relevanter Gegenstände. Diese wurden ursprünglich als Anschauungsmaterial für den Unterricht eingesetzt und anfangs in Form eines Magazins oder falls möglich als Ausstellung für interessierte Kolleginnen und Kollegen präsentiert und zur Verfügung gestellt, wobei die Anordnung und Sammlung eher fachwissenschaftlichen als didaktischen Prinzipien entsprach. Somit stellten sie häufig den Ausgangspunkt für sich darauf aufbauende Heimat- und Regionalmuseen dar, die die Sammlungen in den z. T. originären Schulgebäuden um mehr als nur schulische Ausstellungsstücke erweiterten.

4.2.2 Traditionskabinett

Traditionen bestehen laut Werner Lindner,

»wenn sich im Kollektiv bestimmte festgefügte Lebensformen und Bräuche herausgebildet haben, die von Generation zu Generation weitergereicht werden. Durch

⁴⁹ Lehrerforscher werden hier als Lehrerinnen und Lehrer, die neben ihrer Lehrprofession forschend tätig waren, verstanden.

⁵⁰ Patzwall (1963, 812).

die Tradition werden die Beziehungen der Kinder fester, verpflichtender und dauerhafter. Traditionen machen plastisch sichtbar, was bereits erreicht worden ist, was alle respektieren und hüten müssen.«⁵¹

Folglich waren in der DDR Traditionskabinette nicht nur spezifische Schulerscheinungen, sondern auch in zahlreichen staatlichen Einrichtungen, Betrieben, politischen Organisationen und Vereinen vorhanden.⁵²

Dem Hintergrund »der politisch-moralischen Erziehung der Jugend«⁵³ Rechnung tragend, wurden insbesondere an Schulen Traditionen gepflegt, die das kollektive Miteinander stärken sollten, jedoch nicht als in Stein gemeißelt angesehen wurden und je nach Prägung des Kollektivs bzw. der Institution individuelle, spezifische Facetten ausbilden und entwickeln konnten. Das heute noch bekannteste Beispiel für eine Schultradition ist vermutlich die Begrüßung der neuen Schüler in der Aula gemeinsam mit ihren Eltern, eventuell noch das jährliche Weihnachtskonzert oder die Überreichung der Abiturzeugnisse und damit die Verabschiedung der Abiturienten. Gängige Schultraditionen wurden zu DDR-Zeiten erweitert durch die der Jugendorganisationen, wie das Pionierhalstuch, das FDJ-Hemd oder den morgendlichen Fahnenappell. Ständig wiederkehrende Rituale hatten sich zu Traditionen gewandelt, die sich auch in einem Traditionskabinett niederschlagen konnten. Dabei stand die »Pflege revolutionärer Kampf- und Arbeitertraditionen«⁵⁴ aufgrund der systemischen Rahmenvorgaben hierbei im Fokus und bot auch keine Möglichkeit der Hinterfragung, so dass das dargestellte Geschichtsbild lediglich der Reproduktion Raum ließ. Oftmals wurde der Schul- bzw. Betriebsname entsprechend gewählt und fand mit chronologischen Informationen über Namensgeber, Namensverleihung, damit verbundene Tätigkeiten und neugewonnenen (Schul-/Betriebs-) Partnerschaften Aufnahme in das Traditionskabinett. Ebenso stellten solche Räumlichkeiten etwaige Jahrestagveranstaltungen, Jubiläen, Gedenkveranstaltungen, wiederkehrende Besuche von Partnerschulen oder z. B. antifaschistischen Widerstandskämpfern, Auftritte und Auszeichnungen von schul-

⁵¹ Lindner (1963, 940).

⁵² Vgl. Kulturamt Prenzlauer Berg/ Aktives Museum Faschismus und Widerstand in Berlin e.V. (1992, 15f).

⁵³ Lindner (1963, 939).

⁵⁴ Neuner (1987, 229).

verbundenen Einzelpersonen oder Gruppen oder auch traditionell wiederkehrende Veranstaltungen im Kontext ihrer Institution vor.⁵⁵ Die Instrumentalisierung dieser Traditionskabinette und die dadurch bei den Schülerinnen und Schülern ständig präsente Propagierung ideologischer Inhalte konnte durch Gestaltungsvorgaben des Ministeriums für Volksbildung ungehindert beeinflusst und gelenkt werden.⁵⁶ Ab Ende der 70er manifestierte sich diese inhaltliche Ausrichtung noch offensichtlicher, indem es durch angestoßene Debatten über das vorherrschende Geschichtsbild zu dessen Erweiterung kam, da der Traditionsbegriff allein nicht mehr das gesamte Geschichtsverständnis der DDR abbilden konnte. Neben dem nun allumfassenderen Begriff »Erbe«, beinhaltete die Tradition per se nur noch jene »revolutionären Kampf- und Arbeiterthemen« der Geschichte, »aus denen die DDR ihre Legitimation bezog [...]«⁵⁷ ⁵⁸.

4.2.3 Schulmuseum (historisches Fachkabinett)

Der Hauptkritikpunkt am oft unpersönlich und ideenarm erscheinenden Geschichtsunterricht war die Abstraktheit, die laut Ulrich Rößler⁵⁹ den Schülerinnen und Schülern einen direkten Zugang und ein Verständnis historischer Ereignisse erschwerte. Daher müsse man sich bemühen,

⁵⁵ Vgl. Neuner (1987, 229–231).

⁵⁶ Vgl. Kulturamt Prenzlauer Berg/ Aktives Museum Faschismus und Widerstand in Berlin e.V. (1992, 15f).

⁵⁷ Mätzing (1999, 107). Christina Mätzing verweist an dieser Stelle auf die einsetzende Differenzierung des Geschichtsbildes mithilfe der zwei Begriffe Erbe und Tradition. Da sich die DDR nach umfassenden fachwissenschaftlichen Debatten in ihrem Geschichtsbild nicht mehr nur über revolutionäre Arbeiterbewegungen und Traditionen legitimiert sah, forderte sie vielmehr eine größere Einordnung in den historischen Kontext als »Ergebnis des gesamten Geschichtsprozesses deutscher Historie [...]« (Mätzing (1999, 107)). Dadurch fanden beide Begriffe mit verschiedener Konnotation Einzug in die Debatten und Geschichtsbilder. Der Begriff »Erbe« beinhaltete all jene positiven und negativen Prozesse, die die DDR als Teil im Entwicklungsprozess der gesamtdeutschen Historie darstellten und die DDR und ihre Entwicklungen, insbesondere den »reale[n] Sozialismus [...] historisch nur als Resultat der ganzen deutschen Geschichte [begriff]« (Schmidt (1981, 400)). Im Gegensatz dazu umfasste der Begriff »Tradition« nur noch die Teile des historischen Erbes bzw. des Geschichtsbildes aus denen die DDR ihre politisch-gesellschaftliche Rechtmäßigkeit ableitete. (Vgl. Bartel (1981); vgl. Lozek (1981); vgl. Schmidt (1985); vgl. Schmidt (1981)).

⁵⁸ Vgl. Mätzing (1999, 106–112); vgl. Flierl (1992, 12–16).

⁵⁹ Vgl. DIPP/BBF PL 88-03-59c, Rößler (1988, 1).

neue Zugänge für die Schülerinnen und Schüler zu erschließen und sie aktiver in die Gestaltung ihres Geschichtsbewusstseins mit einzubeziehen. Also besannen sich Pädagogen auf die eigene regionale Vergangenheit und die lokalen historischen Artefakte.

Die Aspekte, die Wolfgang Mayrhofer in seiner PL 1979 für die besondere Attraktivität der Regionalgeschichte für Schülerinnen und Schüler anführte, liegen darin, dass sie eine Beitrag leistet

- »zur Veranschaulichung der Geschichte
- zur Erhöhung der Lebensverbundenheit und Überzeugungskraft des Geschichtsunterrichts
- zum Wecken historischer Interessen
- für die emotional gehaltvollere Unterrichtsgestaltung
- für die Erhöhung der erzieherischen Wirksamkeit des Unterrichts.
- Sie führt zu größeren Erfolgen bei der Behandlung entsprechender Lehrplanthemen.«⁶⁰

Diese Punkte animierten Schülerinnen und Schüler oft, sich für geschichtliche Prozesse in der Region und die eigene Familiengeschichte zu interessieren, so dass eingangs erläuterte AG/AG(R) genau diesen Aspekt aufgriffen, um Schülerinnen und Schüler zu motivieren diese Geschichten aufzuarbeiten. Die nötigen Präsentationsmöglichkeiten boten sogenannte Fachkabinette, meist einzelne Räume oder Flügel im Schulgebäude. Der Schwerpunkt lag auf einer Ausstellungs- und Darstellungsmöglichkeit verschiedener Objekte, Ereignisse und Prozesse, die beim historischen Fachkabinett zumeist in Bezug auf die Geschichte des Heimatortes und der umliegenden Region stattfand. Demnach hatte »[d]ie Bezeichnung dieser fachgebundenen Sammlungen als Schulmuseum – analog der Bezeichnungen ähnlicher Maßnahmen und Einrichtungen in sowjetischen Schulen – [...] in Hinblick auf die vorhandene Tradition eine gewisse Berechtigung.«⁶¹

Kam es darüber hinaus zu mehr als einer bloßen Ausstellung der Objekte (d. h. wurden diese Objekte im Unterricht mitgenutzt, wurden ganze Unterrichtsstunden mithilfe dieser Ausstellung bzw. in der Ausstellung gestaltet, wurden die Schülerinnen und Schüler mit in die Betreuung und Führung durch die Räumlichkeiten einbezogen, wechselten

⁶⁰ DIPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer (1979, 7).

⁶¹ Patzwall (1963, 812).

die Ausstellungsthemen und fand sogar eine enge Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlern/Fachwissenschaftlerinnen und dem örtlichen Museum hinsichtlich des fachgerechten Umgangs mit den Exponaten statt), wuchs der Zuspruch. Entsprechend ihrer Altersgruppe erarbeiteten zu meist die »Jungen Historiker« die Inhalte unter Anleitung des AG-Leiters/der AG-Leiterin selbstständig, recherchierten, sammelten, modellierten, konstruierten, schrieben, zeichneten und gestalteten Ausstellungstafeln und Objekte, planten und organisierten Führungen, Präsentationen, Handlungsabläufe und Weiteres, so dass am Ende einer jeden Schulmuseums-AG Schülerkollektive entstanden, die durch die selbstständige und handlungsorientierte Arbeit außerhalb der Unterrichtszeit zu Experten ihrer Regionalgeschichte werden konnten.

5 Ad fontes: Das Schulmuseum in den Pädagogischen Lesungen

Nachfolgend wird auf die schulisch erarbeitete museale Ausstellungsform, das sogenannte historische Fachkabinett/ Schulmuseum in der DDR eingegangen. Dabei stützen sich die Schilderungen auf Pädagogische Lesungen, in denen die Pädagogen über ihre Erfahrungen bei der Konzeption und Erstellung eines solchen berichten.

Fünf Pädagogische Lesungen widmeten sich diesem Thema, wobei sie verschiedenen Dekaden der DDR-Zeit (1963, 1978, 1979, 1986, 1988) entstammten. Bei den Autoren handelt es sich nur um männliche Pädagogen, die alle einen anderen Schwerpunkt innerhalb ihrer Lesung setzten. So finden sich neben der Fokussierung auf die Durchführungsschilderungen⁶² auch Themen wie die Herausbildung sozialistischen Geschichtsbewusstseins⁶³ oder kommunistischer Persönlichkeitsmerkmale⁶⁴, aber auch die Wirkung dieser Arbeit auf die Geschichtswahrnehmung der Schülerinnen und Schüler⁶⁵ sowie der Einbezug von Zeitzeugen in den Unterricht und außerunterrichtliche Kurse.⁶⁶

Lehrerinnen und Lehrer entwickelten zu DDR-Zeiten Schulmuseen in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern, wobei sie sich,

⁶² Vgl. DIPF/BBF PL 86-07-23e, Brucke (1986).

⁶³ Vgl. DIPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer (1979).

⁶⁴ Vgl. DIPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978).

⁶⁵ Vgl. DIPF/BBF PL 88-03-59c, Rößler (1988).

⁶⁶ Vgl. DIPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963).

wie allen fünf Pädagogischen Lesungen zu entnehmen ist, hauptsächlich auf die in der AG »Junge Historiker« engagierten Jugendlichen stützten und die Arbeit somit in einen freiwilligen, außerunterrichtlichen Kurs verlegten. Die Schulmuseen entstanden zumeist laut Aussage aller Autoren unter Anleitung des Kurslehrers bzw. der Kurslehrerin, aber in überwiegendem Eigenengagement der Schülerinnen und Schüler. Das bedeutete, dass sich diese über den historischen Schwerpunkt, den ihre Region zu bieten hatte, über die geschichtlichen Ereignisse informierten, Materialien sammelten und als Ausstellungstafeln arrangierten sowie gegenständliche Quellen mithilfe von Freunden und Familien akquirierten. Häufig wurde der Aufruf zum Sammeln historischer Gegenstände erweitert und an alle der Schule gerichtet.⁶⁷

Damit die gesammelten Materialien auch eine angemessene Präsentationsfläche erhielten, wurden mögliche Räumlichkeiten im Schulgebäude gesichtet und, da es sich bei diesen häufig um Kellerräume handelte, aufgeräumt und oftmals sogar renoviert. Die Autoren verweisen alle darauf, dass die alleinige Initiative von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkraft darüber bestimmte, wie solche Räume nach der Renovierung aussahen. Zusätzlich benötigte man für die Ausstellungsobjekte Vitrinen zur Präsentation, die ebenfalls, bedenkt man die Zeit und die wirtschaftlichen Umstände, nicht einfach gekauft werden konnten, sondern, wie Harry Schmidt anmerkte, von den Teilnehmenden z. B. aus alten Schulbänken selbst gefertigt wurden. Unterstützung erhielten die Schülergruppen oft vom Rat des Kreises oder von der LPG⁶⁸, die materielle oder geringe finanzielle Unterstützungen anbieten konnten.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler einen Themenschwerpunkt festgelegt und diesen mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer intensiv recherchiert und aufgearbeitet hatten, mussten sie Informationstafeln, Darstellungen oder Abbildungen erstellen.

⁶⁷ Vgl. DDPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 2–7); vgl. DDPF/BBF PL 86-07-23e, Brucke (1986, 6f); vgl. DDPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer (1979, 7–9); vgl. DDPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978, 15–20).

⁶⁸ LPG: Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft.

Zusammenfassend stellte Wolfgang Mayrhofer⁶⁹ folgende geistige Fähigkeiten heraus, die man durch die Konzeption und Einrichtung eines Schulmuseums unterstützte:

- »Analysieren historischer Sachverhalte
- Vergleichen historischer Sachverhalte
- Nachweisen objektiver Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten in der Geschichte
- Parteiliches Werten historischer Sachverhalte
- Ziehen von Lehren aus der Geschichte
- Umgang mit Hilfsmitteln der geistigen Tätigkeit«⁷⁰

Des Weiteren wurde den AG-Schülerinnen und -Schülern, unter Anweisung der Lehrerin bzw. des Lehrers und oftmals mit Unterstützung der örtlichen Archivmitarbeiter, eine annähernd fachgerechte Archivierung vermittelt. Dazu zählte auch das Erlernen eines umsichtigen und verständnisvollen Umgangs mit den Exponaten, wie deren chronologische Sortierung und Zusammenstellung, das Reinigen, Desinfizieren, Restaurieren und Präparieren für die Präsentation und Archivierung. In Hinblick auf den Geschichtsunterricht wurde es dadurch möglich, sonst nur oberflächlich geschulte Fähigkeiten wie Quellenerschließung und -analyse oder Arbeit im Archiv zu intensivieren und über die reine Grundwissensaneignung hinauszugehen.⁷¹

Die Arbeit am Schulmuseum bezog zahlreiche Fächer mit ein, so dass nicht nur das Geschichtswissen erarbeitet, vertieft und gefestigt wurde, sondern auch wie Schmidt⁷² hervorhob, künstlerische Fähigkeiten, wie z. B. die Wirkungsweise bestimmter Gestaltungselemente geschult sowie handwerkliche und kommunikative Fertigkeiten geübt und ausgebildet wurden.

Der Ablauf unterlag nicht den Lehrplanvorgaben oder den zeitlich engen Vorgaben der Schule und des Ministeriums, so dass wesentlich mehr

⁶⁹ Mayrhofer nutzt als einziger Autor der PL den Begriff »Traditionskabinett«. Da er jedoch dieselbe Definition dabei intendiert wie die anderen Autoren mit dem »Schulmuseum« und er selbst auf die Definitionsproblematik des Traditionskabinetts verweist, wird in diesem Aufsatz einheitlich nur der Begriff des Schulmuseums verwendet, um weitere begriffliche Missverständnisse zu vermeiden.

⁷⁰ DIPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer (1979), Annotation S. 2.

⁷¹ Vgl. DIPF/BBF PL 88-03-59c, Rößler (1988, 5–16).

⁷² Vgl. DIPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 24–25).

schöpferische Freiräume hinsichtlich der Schülerwünsche entstehen konnten und Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Ideen und Vorstellungen bei Exponaten und Gestaltung miteinbringen konnten. Der neue methodische Ansatz bot insbesondere für den Geschichtsunterricht eine Form, der, wie Schmidt es formulierte, »Erlebnisatmosphäre«⁷³, die eine neue Qualität der systematischen und zielgerichteten Anwendung hervorbrachte. Diese Gegenständlichkeit der Geschichte sollte die Problemlösefähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern und Originalität, Anschaulichkeit und Emotionalität vermitteln und dadurch eine besondere Überzeugungskraft entfalten. Dazu kam der direkte Bezug der Schülerinnen und Schüler zu den heimatgeschichtlichen Themen, Exponaten und der Erarbeitung bzw. Beschaffung dieser, so dass die persönliche Teilhabe ihr Engagement und ihre Begeisterung zumeist noch beförderte.⁷⁴ Der Abwechslungsreichtum in der Arbeit der AG machte den Anreiz der Arbeitsaufträge aus, wobei man sich als Schülerinnen und Schüler bewusst sein musste, dass auch Archiv- und Textarbeit Teil einer jeden historischen Recherche und Quellenerschließung sein mussten.

Nichtsdestotrotz wurden insbesondere nach den jeweiligen Interessen der Schülerinnen und Schüler die Aufgaben auch dahingehend verteilt, so dass die Aufgabenübernahme auch z. T. interessenorientiert, aber auch gemäß der Fähigkeiten binnendifferenziert war. Dabei wurden die Lernenden natürlich bezüglich ihrer Arbeit oder Tätigkeiten nicht ohne Feedback von der Lehrkraft zurückgelassen, sondern vielmehr mit Verbesserungsvorschlägen zu höheren Leistungen angespornt, zugleich jedoch auch darin geschult, mit Kritik und Fehlern umzugehen.⁷⁵

Um das Schulmuseum einem großen Besucherkreis zugänglich machen zu können, wurden Führungen durch die Räumlichkeiten erarbeitet. Allen Teilnehmenden wurde dadurch ermöglicht, ihre kommunikativen Fähigkeiten mithilfe eigener Vorträge zu verbessern, wobei jedoch die Auftaktführung den, wie Ulrich Rößler⁷⁶ anmerkte, am souveränsten agierenden Schülerinnen und Schülern überlassen wurde. Damit die Räum-

⁷³ DDPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 2).

⁷⁴ Vgl. DDPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 6).

⁷⁵ Vgl. DDPF/BBF PL 88-03-59c, Rößler (1988, 5–6); DDPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer (1979, 7–9).

⁷⁶ Vgl. DDPF/BBF PL 88-03-59c, Rößler (1988, 10).

lichkeiten ihren musealen Auftrag auch nach der öffentlichen Präsentation vor z. B. Bezirksrat oder Bürgermeister weiterverfolgen konnten, wurden diese dauerhaft in Stand gehalten, die Ausstellungsfoki regelmäßig, wie alle Autoren hervorhoben, überarbeitet oder neue Inhalte ergänzt. Langfristig bedeutete diese AG-Arbeit zugleich auch die Anlegung eines schuleigenen Archivs und die Bereitstellung und Entwicklung einer Lehrmittelsammlung für alle Fachlehrerinnen und -lehrer und Klassen. Zu diesen Lehrmitteln zählten u. a. laut Schilderungen von Harry Schmidt⁷⁷ z. B. Wandbilder, Drehwandbilder, nachempfundene irdene Töpfe, Faustkeile, aber auch Pfeil und Bogen.

Den Lernenden fiel dabei die Aufgabe der Pflege und Instandhaltung der Exponate und Räume zu, wobei auch kleine Führungen immer wieder auf der Tagesordnung standen. Diese Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler förderte ihre Organisationsfertigkeit, Selbstständigkeit und Persönlichkeitsentwicklung, da sie sich ihrer Fähigkeiten, aber auch ihrer Verantwortung bewusst wurden. Verantwortung wurde laut Aussage der Pädagogischen Lesungen großgeschrieben, da in der DDR jeder einen wichtigen Beitrag zum Sozialismus leisten sollte.

Die Schülerinnen und Schüler konnten durch ihre Arbeit am Schulmuseum nicht nur das öffentliche Interesse wecken, indem sie im Sinne der DDR- und Heimatgeschichte gesellschaftlich wichtige forschende Arbeit erbrachten, sondern entwickelten in der AG-Gruppe ein Kollektiv, wie Eschrich und Ilte betonten⁷⁸, dass sich seiner gemeinschaftlichen Verantwortung bewusst war und sich gegenseitig zu besseren Leistungen anspornte. Die Teilnehmenden selbst schilderten exemplarisch in einer Pädagogischen Lesung weitreichendere gesellschaftliche Motive wie z. B.:

- »Meine Arbeit nützt dem Dorf und der Schule
- meine Arbeit hilft der LPG
- meine Arbeit macht deutlich, was meine Eltern geleistet haben
- meine Arbeit macht mein Leben schöner
- meine Arbeit ist Teil unserer gemeinsamen Arbeit, daraus erwachsen mir Verpflichtungen«⁷⁹.

⁷⁷ Vgl. DIPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 20–21).

⁷⁸ Vgl. DIPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978, 19).

⁷⁹ DIPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978, 14).

Diese Form des außerschulischen Engagements wurde dementsprechend, u. a. durch die Kreisleitung der FDJ, gewürdigt und honoriert.⁸⁰

Betrachtet man die Vorteile, die ein Schulmuseum bot, führten alle sechs Lehrkräfte⁸¹ in ihren Ausführungen sowohl gesellschaftliche, fachliche als auch persönlichkeitsfördernde Aspekte an.⁸²

Zum einen wurden die Teilnehmenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ihren geistigen Fähigkeiten und in weiteren, z. B. handwerklichen Fertigkeiten, gefördert und geübt, wodurch ggf. sich zukünftige Berufswünsche eröffnen konnten. Die schulischen Leistungen verbesserten sich laut Eschrich und Ilte in den historisch-politischen Fächern ebenfalls merklich.⁸³

Die Räumlichkeiten wurden je nach Schule und Größe laut ihrer Aussage mehrfach verwendet, so dass auch die Mitnutzung als Fest- oder Klubraum und eine Mietung, z. B. zu Jugendweihefeiern, möglich war.⁸⁴

Das Anlegen eines eigenen (historischen) Archivs ermöglichte der Schule, eine wissenschaftliche Registrierung und Sicherung eigener Exponate und schulhistorisch relevanter Informationen und darüber hinaus einen größeren Bekanntheitsgrad.⁸⁵

Die Arbeit der AG war laut Schmidt auf mehrere Jahre geplant⁸⁶ und mit dem Ziel verbunden, die Materialien wirklich den Fachlehrerinnen und -lehrern zur Verfügung stellen zu können. So war das Schulmuseum ständig direkt, durch einen Besuch, oder indirekt, durch die Nutzung von Ausstellungsmaterialien, in den Unterricht einbezogen, so dass die Lehrkraft bei der Verwendung räumlich und zeitlich flexibel bleiben konnte.

Zusätzlich war der regionale Bezug der geschichtlichen, politischen oder heimatkundlichen Themen ständig gegenwärtig und ermöglichte ei-

⁸⁰ Vgl. DIPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978, 8–13); DIPF/BBF PL 86-07-23e, Brucke (1986, 17–18).

⁸¹ Es handelt sich bei der Lesung PL 5061a um die Veröffentlichung eines Autorentenduos, daher stammen die fünf PL von sechs Pädagogen.

⁸² Vgl. DIPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963); DIPF/BBF PL 88-03-59c, Rößler (1988); DIPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer (1979); DIPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978); DIPF/BBF PL 86-07-23e, Brucke (1986).

⁸³ Vgl. DIPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978, 10).

⁸⁴ Vgl. DIPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978, 10).

⁸⁵ Vgl. DIPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 24).

⁸⁶ Vgl. DIPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 3).

nen emotionaleren und leichter verständlichen Zugang für große historische Ereignisse. Beispielhaft führten Schmidt, Mayrhofer und Brucke Einsatzmöglichkeiten für den Unterricht an, wobei erster auf Material des napoleonischen Russlandfeldzuges Bezug nahm, dessen Soldaten bei ihrem Rückzug Gewehre, Gamaschen u. Ä. in der Region zurückgelassen hatten, jedoch in ihrer Niederlage und deren Folgen von den unterrichtlichen Rahmenplänen »nur« in einem gesamteuropäischen Kontext dargestellt wurden. Weiterhin bot sich regionalspezifisch die Hyperinflation von 1923 an, deren Ursachen und Wirkung zu verstehen Schülerinnen und Schüler meist zu stark herausforderte. Inflationsgeld, Fotografien oder Schilder konnten dagegen als Einstieg zu den lokalen Auswirkungen der Inflation die einfachere Variante für die Lernenden darstellen. Zusammenfassend ließ sich also in der Schulmuseumsarbeit eine große Nachhaltigkeit in vielerlei Ausprägung erkennen.⁸⁷

6 Fazit

Das Schulmuseum in seiner ursprünglichen Form scheint ausgedient zu haben. Es lässt sich heute keine identische Institution mehr finden, die alle Wesensmerkmale solcher schülergenerierten Räumlichkeiten mit historischem Schwerpunkt, wie sie zu DDR-Zeiten existierten, versammelt. Aufgrund der schulpolitischen Rahmenbedingungen und die an den Geschichtsunterricht geknüpften unterrichtlichen Ziele und Forderungen wirken die u. a. »sozialistische Persönlichkeit« fördernden Kurse wie Überbleibsel aus grauer Vorzeit. Denn nicht nur der Geschichtsunterricht zu DDR-Zeiten hatte entsprechend der bildungspolitischen Vorgaben eine ideologische Komponente, die die die Untrennbarkeit von gesellschaftlichen, politischen und historischen Prozessen den Schülerinnen und Schülern nahebringen sollte. Insbesondere die Themen des Geschichtsunterrichts blieben und bleiben bis heute Vergangenheit und waren und sind daher vielen Schülerinnen und Schülern fremd und nicht (be)greifbar. Jedoch kann die heutige Lehrkraft versuchen diesem Problem Abhilfe zu verschaffen, indem bereits bestehende handlungsorientierte Konzepte aus BRD und DDR als Ideengeber genutzt werden.

⁸⁷ Vgl. DIPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 11–21); DIPF/BBF PL 86-07-23e, Brucke (1986, 19); DIPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer (1979, 31–42).

In der BRD findet sich diesbezüglich nur wenig Anknüpfungsmaterial, das schulische Kabinette mit produktionsorientiertem Lernen verbindet. Von Lernenden angelegte Sammlungen mit vornehmlich schul- und heimatgeschichtlichen Themen gab und gibt es zwar, jedoch fehlen zugehörige Vorgangs- und Erfahrungsschilderungen aus Lehrerperspektive, die die nachhaltige Nutzung und ihren Mehrgehalt auch belegen könnten. Insgesamt blieb und bleibt solch eine schülergesteuerte Sammlung und Ausstellung in der Bundesrepublik eine Randerscheinung und wird nur selten als »Schulmuseum« verstanden. Im gängigen Verständnis nehmen und nahmen diese die Archivierungs-, Sammlungs-, Forschungs- und Ausstellungsfunktion schulischer Quellen und Themen ein. Eine schülergebundene Erstellung wurde und wird hierbei nicht in Betracht gezogen, lediglich als Besucher war und ist dem Schulkind ein Schulmuseum zugänglich. Dabei spielt die Angst vor einem unsachgemäßen Umgang der Lernenden mit den Artefakten wahrscheinlich auch eine Rolle und ist gewiss nicht von der Hand zu weisen. Allerdings verhindert es zugleich auch eine Öffnung beispielsweise historischer Schulräume oder Quellbestände für eine handlungsorientierte Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler. Insbesondere für junge Schulgruppen sind regionalspezifische Quellenbestände die lebensweltbezogenste Annäherung an die schüler eigene Vergangenheit und Geschichte. Sucht man wiederum diesbezügliche handlungs- und produktionsorientierte Ansätze in der DDR wird man schnell fündig und zugleich mit dazu aufbereiteten Materialien in Kenntnis gesetzt.

Der Herausforderung, sich unabhängig von gängigen Lehrplanvorgaben und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern der Geschichte in freiwilligen außerunterrichtlichen Kursen zu nähern, stellten sich bereits viele Lehrerinnen und Lehrer zu DDR-Zeiten und hielten ihre Erfahrungen z. T. in PL fest. Die Kurse boten Freiräume und Möglichkeiten, die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, ihre eigene Regionalgeschichte, Familiengeschichte und Schulgeschichte zu erforschen und miteinzubeziehen, denn die Pflege und Wahrung von Traditionen und Vergangenem wurde im Sozialismus großgeschrieben. Doch auch hier merkte der Staatsapparat schnell Anknüpfungspunkte für systempassende Erziehung und Lenkung durch die Einführung von Rahmenvorgaben. Die Arbeitsgemeinschaften, fakultativen Kurse nach Rahmenprogramm und Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm wirken

heute wie sperrige Worthülsen, deren Inhalte nur schwer nachvollziehbar erscheinen, denen sich die Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte wohl nur schwer entziehen konnten. Daher erweckten gerade die AGs und die regionalgeschichtlichen Themen außerhalb des 20. Jahrhunderts den Anschein, das kleine Schlupfloch jenseits politischer Vorgaben geboten zu haben, die Jugendlichen für Geschichte zu begeistern und sich ihre eigenen individuellen geschichtlichen Wahrnehmungen zurückzuerobern. Die Freiwilligkeit der außerunterrichtlichen Kurse bot dabei die Gewissheit, auf wirkliches Interesse zu stoßen und nahm v. a. den Druck von Benotungen und ständiger Leistungsbereitschaft.

Wieso also nicht alle Ergebnisse gesammelt präsentieren und nachhaltig nutzen, fragte man sich vermutlich, so dass die dauerhafte Einrichtung eines historischen Fachkabinetts bzw. Schulmuseums an zahlreichen Schulen Einzug hielt. In diesem Ausmaß stellte es im Vergleich zu den Schülersammlungen in der BRD eine klare inhaltliche, strukturelle und dauerhafte Erweiterung dar, die von Schülerinitiative bestimmt war, trotz der thematischen Rahmenvorgaben ab Klasse neun. Das handlungs- und produktionsorientierte Vorgehen, getragen von den Lernenden machte das Innovative und zugleich den Kern der Schulmuseen in der DDR aus. Schülerinnen und Schüler gestalteten nach vorheriger Recherche und Schulung im Umgang mit historischen Artefakten die keineswegs »verstaubten« Sammlungen, organisierten selbstständig Ausstellungsobjekte, Infotafeln, Führungen etc. und vertieften dabei ihre sozialen, pädagogischen und fächerübergreifenden methodischen Fähigkeiten. Warum sollte man dieses Potential nicht auch heute nutzen?

Die Vertiefung der historischen Wahrnehmungsprozesse und der bildungshistorische Gewinn inklusive des Praxisbezuges, die den Schülerinnen und Schülern durch die selbstständige Erarbeitung solcher Ausstellungsarrangements gelingen, ist vermutlich in kaum einer Unterrichtsstunde zu erzielen. Die Gruppendynamik und schülerorientierten Entscheidungsprozesse, die bei der Erstellung einer solchen Präsentation mitwirken, bergen viel größere Lern- und Synergieeffekte als ein oftmals klassenraumgebundener Geschichtsunterricht.

Wer aufgrund bürokratischer Hürden, fehlender Schülerbegeisterung, Elternbeschwerden aufgrund langer Schultage oder Widerstand seitens der Schulleitung sowie fehlender Räumlichkeiten an der Machbarkeit zweifelt, der sollte es dennoch unbedingt versuchen. Gewiss müssen

schulplanerisch und organisatorisch heute andere Bedingungen beachtet werden als zu DDR-Zeiten. Bürokratisch bieten sich je nach Bundesland verschiedene Hürden, doch bildungspolitisch sind den Lehrkräften größere Handlungsspielräume zur Gestaltung ihrer unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kurse gegeben. Medial haben die Schülerinnen und Schüler andere Möglichkeiten und Kenntnisse der Gestaltung und auch Projektwerbung, ggf. sogar in Hinblick auf die Anwerbung von finanziellen Unterstützern, so dass bei aktivem und ständigem Austausch zwischen Jugendlichen, der Schulleitung und den Eltern nur der erste Schritt in Richtung eines solchen Schulmuseums »in neuem Gewand« gegangen werden muss.

Literatur

- Bartel, Horst (1981): Erbe und Tradition in Geschichtsbild und Geschichtsforschung der DDR. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 29 (5), 387–394.
- DIPF/BBF PL 164a, Schmidt, Harry (1963): Über Erfahrungen in der Arbeit mit dem Schulmuseum, der AG Junge Historiker und der planmäßigen Einbeziehung von Arbeiter- und Parteiveteranen in den Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht.
- DIPF/BBF PL 5061a, Eschrich, Elimar; Ilte, Gerd (1978): Möglichkeiten der Herausbildung kommunistischer Persönlichkeitsmerkmale bei zielgerichteter außerunterrichtlicher Arbeit, dargelegt am Beispiel des Aufbaus eines heimatgeschichtlichen Museums an der POS Minsleben.
- DIPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer, Wolfgang (1979): Der Aufbau, die Ausgestaltung und die Nutzung eines Traditionskabinetts an der Schule in Hinblick auf die Herausbildung eines sozialistischen Geschichtsbewußtseins.
- DIPF/BBF PL 86-07-23e, Brucke, Frank (1986): Schaffung und Nutzung eines Schulmuseums für den Geschichts- und Heimatkundeunterricht, dargestellt am Beispiel der Max-Nitzer-Oberschule Großzöberitz.
- DIPF/BBF PL 88-03-59c, Rößler, Ulrich (1988): Schulmuseum und fakultativer Kurs - Möglichkeiten und Potenzen, um Geschichte nacherlebbar und erziehungswirksam werden zu lassen.
- Flierl, Thomas (1992): Das antifaschistische Traditionskabinett als ideologischer Staatsapparat. In: *Mythos Antifaschismus. Ein Traditionskabinett wird kommentiert. Begleitbuch zur Ausstellung in der Museumswerkstatt im Thälmannpark*. 1. Aufl., hg. v. Kulturamt Prenzlauer Berg, Aktives Museum Faschismus und Widerstand in Berlin e.V., 12–36. Berlin: Links.

- Gentner, Bruno; Kruppa, Reinhold u.a. (1975): *Methodik Geschichtsunterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Koch, Katja; Koebe, Kristina; Brand, Tilmann von; Plessow, Oliver (2019): *Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit - Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR* [Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock, 1]. Verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/ISER/Paedagogische_Lesungen/Dateien/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_1_1_2019.pdf [18.09.2019].
- Kulturamt Prenzlauer Berg; Aktives Museum Faschismus und Widerstand in Berlin e.V. (Hg.) (1992): *Mythos Antifaschismus. Ein Traditionskabinett wird kommentiert. Begleitbuch zur Ausstellung in der Museumswerkstatt im Thälmannpark. Berlin- Prenzlauer Berg. 1. Aufl. Berlin: Links.*
- Lindner, Werner (1963): Tradition. In: *Pädagogische Enzyklopädie*, hg. v. Heinz Frankiewicz, Günther Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wutzler, 939–940. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Lozek, Gerhard (1981): Die Traditionsproblematik in der geschichtsideologischen Auseinandersetzung. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 29 (5), 395–398.
- Mätzing, Heike Christina (1999): *Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus. Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR*. Hannover: Hahn [Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 96].
- Ministerium für Volksbildung (01.12.1969): *Direktive zur Einführung von Rahmenprogrammen für die Tätigkeit der gesellschaftswissenschaftlichen, wissenschaftlich-technischen und kulturell-künstlerischen Arbeitsgemeinschaften der Klassen 9 und 10 der Oberschulen vom 1. Dezember 1969*. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung*. Verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/object/991085558_0017/378/ [29.09.2019].
- Ministerium für Volksbildung (17.05.1983): *Anweisung Nr. 10/1983 über fakultative Kurse nach Rahmenprogramm für die Schüler der Klassen 9 und 10 an den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen*. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung*. Verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/object/991085558_0031/38/ [05.09.2019].
- Ministerium für Volksbildung (20.05.1986): *Kommentar zur Anweisung Nr. 10/83 über fakultative Kurse nach Rahmenprogramm für Schüler der Klassen*

- 9 und 10 i.d.F. der 2. Anweisung vom 15. Mai 1986. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung*. Verfügbar unter https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/991085558_0034/67/ [30.09.2019].
- Neuner (1987): Pädagogik. 5. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.
- Nitsch, Ulla M. (1997): Schule gelangt »zu Ehren der Vitrine« – Versuche, die schulmuseale Landschaft zu strukturieren. In: *Das Schulmuseum. Aufgaben, Konzeptionen und Perspektiven*, hg. v. Ullrich Amlung, Jürgen Helmchen und Uwe Sandfuchs, 41–62. Weinheim, München: Juventa Verlag [Dresdener Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung].
- Patzwall, Kurt (1963): Schulmuseum. In: *Pädagogische Enzyklopädie*, hg. v. Heinz Frankiewicz, Günther Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günther Schulze und Günter Wutzler, 812–813. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Schmid, Hans-Dieter (1979): *Geschichtsunterricht in der DDR*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Schmidt, Walter (1981): Nationalgeschichte der DDR und das territorialstaatliche historische Erbe. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 29 (5), 399–404.
- Schmidt, Walter (1985): Zur Entwicklung des Erbe- und Traditionsverständnisses in der Geschichtsschreibung der DDR. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 33 (3), 195–212.
- Staatsrat der DDR (25.02.1965): Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Verfügbar unter http://www.verfassungen.de/ddr/schulgesetz_65.htm [05.09.2019].