

5. Planung und Auswertung des Staatsbürgerkundeunterrichts

5.1. Allgemeine Grundsätze der Unterrichtsplanung

Das Wesen der Unterrichtsplanung in Staatsbürgerkunde besteht in der geistigen Vorwegnahme des Prozesses der Vermittlung und Aneignung politischer und theoretisch-ideologischer Kenntnisse und der auf dieser Grundlage zu prägenden Klassenpositionen im Unterricht aus der Sicht seiner Führung durch den Lehrer /vgl. dazu LIIMETS/NAUMANN 1982, S. 46; LEUTERT 1981, S. 338/.¹

Oberlegungen zur Planung und Auswertung des Staatsbürgerkundeunterrichts haben daher die Erläuterung des Lehrplans, der Grundsätze, Methoden und Mittel der Gestaltung des Vermittlungs- und Aneignungsprozesses und ihre stufenspezifische Differenzierung in den Kapiteln 1 - 4 zur Grundlage.

Die Darstellungen zur Planung und Auswertung des Staatsbürgerkundeunterrichts gehen von folgenden vier Grundsätzen aus:

1. Die Planung des Unterrichts geht vom Lehrplan und seinen Forderungen aus und auf die Schüler und ihre Entwicklung hin. Das setzt das Verständnis des Lehrers für den Lehrplan als Plan für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler ebenso voraus wie die Kenntnis der Bedingungen, unter denen die Lehrplanforderungen zu realisieren sind.

Unterrichtsplanung ist stets mit hohen Anforderungen an die schöpferische Tätigkeit des Lehrers verbunden. In dieser Tätigkeit entscheidet der Lehrer aus der Sicht seiner spezifischen Bedingungen und unter Zugrundelegung seiner Erfahrungen, wie die Lehrplanziele zu konkretisieren sind,

wie alle Schüler erreicht werden können, welche ideologischen Entwicklungsprobleme seiner Schüler besondere Aufmerksamkeit und entsprechende Schlußfolgerungen für die Planung erfordern, wie Lehrplaninhalte und dort enthaltene Stoffabfolgen aus der Sicht auf die ^{Konzentration} ~~Konzultation~~ auf Wesentliches schöpferisch zu formieren sind, wie auf aktuelle politische Entwicklungen zu reagieren ist und die Schüler bewegende Fragen in das Unterrichtskonzept zu integrieren sind u. a.

2. Die Suche nach effektiven Antworten auf die Fragen: Was? Woran?, Wie? bildet die Grundorientierung für die Planungstätigkeit auf allen Planungsebenen. Daher konzipiert der Lehrer in seiner Planung
- a) die Ziele des Unterrichts
(Was soll der Schüler im Ergebnis des Unterrichts wissen können; welche Einstellungen, Überzeugungen, Wertvorstellungen, Handlungsnormen sollen angebahnt, vertieft, weiter ausgeprägt werden?);
 - b) Die zur Realisierung notwendig zu vermittelnden und anzueignenden wesentlichen Inhalte (in der Folge mit "Stoff" identisch gebraucht); "Entscheidung über die Auswahl, Wertigkeit, ihre Abfolge, ihr Niveau, zeitlichen Aufwand" (Woran sind die Ziele zu verwirklichen?);
 - c) die didaktisch-methodische und organisatorische Gestaltung und die Führung der Schülertätigkeit zur Vermittlung und Aneignung der Hauptinhalte (wie ist der Lernprozeß der Schüler zur Aneignung der Inhalte und damit zur Verwirklichung der Ziele zu gestalten und zu führen?).

3. Aus allen vorausgegangenen Kapiteln geht hervor, daß die mit den Lehrplänen angestrebte Qualität von Wissen und Können und im besonderen die damit verbundenen ideologisch-erzieherischen Wirkungen in Staatsbürgerkunde in einem längerfristigen Prozeß zustande kommen. Unterrichtsplanung verlangt daher das Beherrschen der Dialektik von langfristiger Planung und der Konzeption, Vorbereitung und Auswertung vor allem der Unterrichtsstunde. Aus diesem Grunde rücken Fragen des Zusammenhangs von stufenübergreifender und Lehrgangsplanung, Stoffeinheits- und Stundenplanung in das Zentrum planerischer Überlegungen des Lehrers. Besonderes Gewicht gewinnt so die unmittelbare Stundenvorbereitung aus der Sicht langfristiger Prozeßplanung.

4. Unterrichtsplanung in Staatsbürgerkunde ist kein einmaliger Akt. Die Unterrichtsvorbereitungen des Lehrers als Ausdruck seiner planenden Tätigkeit unterliegen bei aller Stabilität der Grundkonturen seines Führungskonzepts der Veränderung, der Konkretisierung und Akzentuierung. Diese Veränderungen und Präzisierungen ergeben sich aus dem realen Prozeß des Unterrichts, aus seinen im Detail oft nicht vorausehbaren Bedingungen und tatsächlichen Ergebnissen und Teilergebnissen. Daher erfordert erfolgreiche Unterrichtsplanung zugleich die den Unterrichtsprozeß begleitende ständige Auswertung als unverzichtbaren Bestandteil, die Unterrichtsplanung im Prozeß ihrer Umsetzung zu vervollkommen, sie den sich ergebenden realen Bedingungen entsprechend zu präzisieren. Die Planungsunterlagen des Lehrers sind also sein unverzichtbares dynamisch sich entwickelndes wichtigstes Arbeitsinstrument zur bildungs- und erziehungswirksamen Gestaltung des Unterrichts.

5.2. Die Unterrichtsplanung des Staatsbürgerkundelehrers auf der Grundlage der Lehrpläne

5.2.1. Lehrplanerschließung und die Entwicklung stufenüber- greifenden Prozeßdenkens

Grundlage für die Planungstätigkeit des Lehrers sind die Lehrpläne.

Sie bringen den gesellschaftlichen Anspruch an den Unterricht in unserem Fach für jeweils alle Schüler und damit für alle Lehrer zum Ausdruck. Sie bilden auf diese Weise die verbindliche Orientierungsgrundlage für die Planungsarbeit des Lehrers.

Ihrer weitreichenden Orientierungsfunktion und ihrer notwendigen zeitlichen Stabilität entsprechend ist der Allgemeingrad ihrer Ziele und Inhalte angelegt.

Ihre konzeptionelle Anlage kommt den Planungsüberlegungen insofern weitgehend entgegen, als auf der Ebene des Gesamtlehrgangs für die Schulart und auf der Ebene der den Jahreslehrgang aufgliedernden Stoffeinheiten jeweils Festlegungen bzw. Hinweise zu den Zielen, zu den Inhalten (Stoffen) und zur didaktisch-methodischen Gestaltung getroffen werden, also zu den Hauptinhalten der Unterrichtsplanung. In diesem Sinne fungieren die Lehrpläne als verbindliche zentrale Vorplanung des Unterrichtsprozesses /vgl. dazu u. a. ALLGEMEINBILDUNG UND LEHRPLANWERK, 1987; ALLGEMEINBILDUNG-LEHRPLANWERK-UNTERRICHT 1972, S. 51 ff.; LIIMETS/NAUMANN 1982, S. 46 ff./.

Der pädagogischen Natur der Lehrpläne entsprechend sind die Zielfestlegungen aufeinander abgestimmt, die Stoffvorgaben

überlegt ausgewählt (in ihrer Wertigkeit im allgemeinen drucktechnisch hervorgehoben, in sinnvoller logischer Abfolge angeordnet), die didaktisch-methodischen Hinweise auf Wesentliches beschränkt. Sie repräsentieren also ein verbindliches langfristig angelegtes Grundkonzept der Führung systematischer Kenntniserwerb und der mit diesen Kenntnissen verbundenen ideologischen Entwicklung der Schüler.

Lehrpläne als verbindliches Grundkonzept sind jedoch, wie in den Planungsgrundsätzen bereits betont, nicht im dirigistischen Sinne zu verstehen, sondern als Intentionen, die des schöpferischen Zuschnitts entsprechend den geistigen und ideologischen Entwicklungsbedingungen der jeweiligen Schulklasse bedürfen und die als offen zu betrachten sind für politische Entwicklungen und neue theoretische Erkenntnisse, für die Reaktion auf Entwicklungen im unmittelbaren gesellschaftlichen Umfeld der Schüler usw.

Die zugleich lineare und konzentrische Anlage der Lehrplaninhalte, vor allem aber auch der Gerichtetheit des Unterrichts auf die Ausprägung ideologischer Einstellungen und Überzeugungen, für die naturgemäß längere Zeiträume erforderlich sind, ist mit der Konsequenz langfristig angelegten pädagogisch-methodischen Denkens und Arbeitens verbunden, das an den Grenzen eines Jahreslehrplanes nicht haltmacht, sondern vielmehr stufenübergreifend am Gesamtprozeß unseres Faches orientiert ist.

Die Erschließung der Lehrplankonzeption erweist sich nicht nur als Grundlage wirksamer Unterrichtsplanung, sie ist zugleich ihr richtungsweisender Bestandteil. Sie ist in Grundzügen identisch mit der Ausprägung einer übergreifenden führungsstrategischen Gesamtsicht des Unterrichts, in die eingebettet alle nachfolgenden Überlegungen zur Gestaltung des Unterrichts in einem Schuljahr, in einer Stoffeinheit bis hin

zur Stunde erfolgen und in deren Verlauf sich wiederum die Vorstellungen zu einem übergreifenden Führungskonzept ständig vervollkommen.

Dieses langfristige hierarchische Denken als ein Grundprinzip der Unterrichtsplanung (und auch der -auswertung) ist nur bedingt (wenn überhaupt) Ergebnis bloßer langjähriger Unterrichtserfahrung; es drückt vielmehr zugleich tiefe wissenschaftliche Einsicht in die Natur individueller Ideologieformierung aus.

Langfristig planendes Denken ist weder in einem Arbeitsgang ausprägar noch ein für allemal vollendet; es ist Arbeitsprinzip.

Erstens stehen im Zentrum eines solchen Herangehens die Ziele des Gesamtlehrgangs, wie sie im Gesamtvorwort zu den Lehrplänen Klassen 7 - 10 ausgewiesen sind, als ständige Grundorientierung.

Zweitens kommt es aus dieser Sicht darauf an, sich ein zunehmend tieferes stufenübergreifendes Verständnis für die spezifischen Hauptbeiträge des Unterrichts in den Klassenstufen 7/8, 9/10, 11/12 zur Realisierung der Ziele des Gesamtlehrgangs zu erarbeiten und mit ständigem Bezug auf sie sich zunehmend Klarheit zu folgenden wichtigen Aspekten langfristigen planenden Denkens zu verschaffen:

- Welche Inhalte (Stoffe) sind für die Zielrealisierung wesentlich? (Auf der Ebene stufenübergreifender Überlegungen geht es dabei um Hauptinhalte von Stoff- und Unterrichtseinheiten.)
- Worin bestehen ihre Hauptpotenzen zur Zielrealisierung?

(Welche inhaltlichen Teilaspekte der Ziele können durch ihre Aneignung realisiert werden?) (Welche Inhalte erfordern und ermöglichen ihrer Substanz und ihrer Stellung nach besonderen Aufwand?)

- Welche von den zwischen den Hauptinhalten wirkenden logischen, historischen Beziehungen sind für die Zielrealisierung wesentlich und deshalb zu vermitteln? (Die Vermittlung systembildender Vorstellungen ist angesichts des tendenziellen Charakters ideologischer Zielsetzungen unverzichtbares Erfordernis und gilt nicht nur für die hier zur Rede stehenden weiträumigen Überlegungen.)
- Worin bestehen langfristig anzugehende didaktisch-methodische effektive Varianten der Aneignung der Hauptinhalte, der Gestaltung erzieherischer Höhepunkte?

Erfahrene und erfolgreiche Lehrer besitzen zu den inhaltlichen Schwerpunkten der einzelnen Jahreslehrpläne wahre methodische Schatzkammern, in deren laufende Bereicherung, Aktualisierung sie auch ihre Schüler einbeziehen.

Sie umfassen Anschauungsmittel für die Aneignung wesentlicher gesetzmäßiger Zusammenhänge und zentraler Begriffe, Sammlungen von Faktenmaterial zu Hauptinhalten der Lehrpläne, Bildersammlungen u. ä.

Sie enthalten Namen von Vertretern der Öffentlichkeit, deren wirksame Einbeziehung bei der Vermittlung von Hauptinhalten vervollkommenet und variiert wird, eine Auswahl wirksamer Schülersaufträge zu Schwerpunkten des Unterrichts, Varianten zur langfristig angelegten Vorbereitung erzieherischer Höhepunkte wie Themen für Leistungsschauexponate, Entwürfe für die Gestaltung von Lernkonferenzen, Foren, Exkursionen, Messebesuchen u. a. m.

Sie beinhalten Varianten zur konzeptionellen Anlage des Unterrichts in Stoffeinheiten (inhaltliche Linienführung, Leitfragen, effektive Lernaufgaben, ergiebige Schülerarbeitsmaterialien u. ä.), die Sammlung fortgeschrittener Erfahrungen zum Unterricht, wie sie in der Fachzeitschrift vielfältig veröffentlicht sind und vieles mehr.

Es kommt drittens, wenn auch in untrennbarem Zusammenhang mit den oben vorgestellten Überlegungen, darauf an, den Niveaustieg des Unterrichts auf der Grundlage der Lehrpläne langfristig zu konzipieren.

Natürlich weiß jeder Lehrer, daß sich systematische Niveauerhöhung einerseits über und durch die Aneignung verschiedener Inhalte mit zunehmend anspruchsvoller Substanz vollzieht. Andererseits werden zentrale profilbestimmende Inhalte an verschiedenen Stellen und in verschiedenen Klassenstufen wiederholt aufgegriffen und systematisch tiefer angeeignet.

Beide Komponenten zusammen markieren in Abhängigkeit von den Hauptzielen der jeweiligen Klassenstufe allgemeine wesentliche Qualitätsmerkmale des angezielten Niveaus.

Schließlich erfordert viertens stufenübergreifendes strategisch planendes Denken Wissen um wesentliche Ziele und Hauptinhalte ideologischer Erziehung in den anderen Fächern. Hier vor allem geht es um Geschichte, Geographie, Deutsch-Literatur, ESP, Produktionsarbeit, aber in zunehmendem Maße auch um die naturwissenschaftlichen Fächer. So ist zum Beispiel effektive Planung in Staatsbürgerkunde in der Klassenstufe 9/10 ohne Kenntnis und Berücksichtigung des Geschichtsunterrichts unmöglich. Es geht bei der Ausprägung unterrichtsstrategischen Denkens nicht allein und nicht zuerst um Koordinierung im

Sinne der Vermeidung von Überschneidungen. Die Hauptfrage, die den Staatsbürgerkundelehrer hierbei bewegt, ist die Frage nach der Potenz der anderen Unterrichtsfächer, die facheigenen ideologischen Ziele wirksamer, umfassender, mit allen Schülern zu verwirklichen. Aus einer solchen Sicht eignet sich der Lehrer bewußt Kenntnisse zu den Lehrplänen der anderen Fächer an (auf einige wichtige Vor- und Parallelleistungen anderer Fächer weisen die Lehrpläne hin). Welche Leistungen an welchen Stellen auf welche Weise berücksichtigt, zur überzeugenden Beweisführung verwendet, bewußt weiterentwickelt, systematisiert, zur Anwendung genutzt, in die eigenen Ergebnisse eingeordnet werden, ist das Ergebnis längerfristigen Überlegens und Probierens.

Wesentlich für die Unterrichtsplanung in Staatsbürgerkunde ist darüber hinaus der Blick auf die gesellschaftliche und politische Wirklichkeit. Sie verändert und entwickelt sich dynamischer als unsere Lehrpläne. Unser vornehmstes Anliegen besteht aber gerade darin, den Schülern eine zuverlässige Orientierung für ihre Lebensgestaltung in der wachsenden Dynamik der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit zu vermitteln, ihre Bereitschaft und ihre Fähigkeit zu deren bewußter und aktiver Mitgestaltung weiter zu entwickeln. Fortwährende Lehrplanänderungen können nicht die Methode sein, diesem Tatbestand Rechnung zu tragen. Vielmehr ist der Lehrer gefordert, auf der Grundlage wesentlicher prinzipieller Vorgaben des Lehrplanes unterrichtskonzeptionelle Vorstellungen aus der Sicht der Dynamik des realen gesellschaftlichen, politischen (auch wissenschaftlichen) Prozesses zu entwickeln.

Die objektiv gegebene Unmittelbarkeit der individuellen Wirkungen gesellschaftlicher Vorgänge, politischer Entscheidungen

und Orientierungen hat im Zusammenhang mit der ständig wachsenden politischen Bewußtheit, Interessiertheit und Engagiertheit unserer Schüler zur Konsequenz, daß jeder "zeitlose", ausschließlich auf die Vermittlung der theoretischen Lehrplaninhalte gerichtete Unterricht wirkungslos bleiben muß, ja zu Desorientierung führen kann.

Der Lehrer hält daher das sich ständig vervollkommnende Grundkonzept des Gesamtkurses (wie es die Lehrpläne vorgeben) kontinuierlich auf der Höhe einer konkreten realitätsbezogenen Unterrichtsstrategie.

Akzentuierungen der Stoßrichtung des Unterrichts, Veränderungen in der Setzung der inhaltlichen Schwerpunkte, ihrer Gewichtigkeit, ihrer Abfolge, Aktualisierung wesentlicher Erkenntnisquellen, die Eröffnung neuer Zugänge für die Schüler zur Arbeit an Schwerpunkten, veränderte Zeitverteilungen u. a. m. bilden mögliche Ergebnisse solcher Überlegungen.

Realitätsbezogenes stufenübergreifendes Denken geht stets von den übergreifenden Zielen des Gesamtlehrgangs aus und sucht mit dem Blick auf die gesamte inhaltliche Linienführung weiträumig und langfristig angelegt nach Wegen und Methoden ihrer wirklichkeitsbezogenen und insofern schülerorientierten Vermittlung.

Selbstverständlich haben stufenübergreifende Planungsüberlegungen zu einer Prozeßkonzeption die konkrete Klasse, die einzelne Schülerpersönlichkeit zunächst als eine Zusammenfassung typischer für die Umsetzung des Lehrplankonzepts wesentlicher Eigenschaften und Entwicklungsbedingungen im Auge, die mit zunehmender Erfahrung an Genauigkeit gewinnen und die Schülergerichtetheit der gesamten Planung erhöhen. Der erfahrene Lehrer kennt die "schwierigen" Lehrplaninhalte aller

Jahreskurse recht genau, kennt typische Schülerfragen zu einzelnen Inhalten, weiß um typische Sozialerfahrungen der Schüler der einzelnen Klassenstufen zu den Hauptinhalten, weiß um typische von Jahr zu Jahr wiederkehrende Reaktionen der Schüler.

In ihr Gegenteil verkehrt sich die Wirkung dieser Kenntnis aber, wenn der Lehrer nach der Annahme plant, daß Typisches jeden Schüler gleichermaßen auszeichnet. Die Berücksichtigung von Besonderheiten einer Klasse, einzelner Schüler auf der Ebene stufenübergreifenden planenden Denkens bezieht sich daher auf Akzentuierungen von Tendenzen, wie etwa die Erhöhung der Bereitschaft zu gesellschaftlicher Aktivität in einer inaktiven Klasse, die zielstrebige Entwicklung eines begabten, aktiven Schülers zum künftigen Staatsbürgerkundelehrer o. ä.

Das vorstehend skizzierte stufenübergreifende Planen macht nicht nur den engen Zusammenhang zwischen Lehrplanerschließung und Planung deutlich, es unterstreicht nicht nur die Notwendigkeit stufenübergreifender Prozeßsicht und ihrer ständigen Vervollkommnung und Aktualisierung, es offenbart auch die Grenzen der Lehrpläne.

Wenn auch in unseren neuen Lehrplänen gesteigerter Wert auf eine präzise Zielbestimmung, auf eine deutliche Schwerpunktkennzeichnung gelegt wurde, so kann doch eine zentrale Vorplanung nicht alle Akzente setzen, die für den konkreten Unterricht bedeutsam sind. Der Lehrer ist also immer wieder veranlaßt, "zwischen 'Hauptsächlichem' und 'Zweitrangigem' zu unterscheiden" /LEUTERT 1984, S. 307 und dazu auch HUNNESHAGEN/LEUTERT 1984, S. 25 - 33).

- Der Lehrer muß beispielsweise bedenken, daß
- die Wissens-, Könnens- und Überzeugungsinhalte und -qualitäten im Lehrplan nicht annähernd so konkret bestimmt werden können, wie für den konkreten Unterricht notwendig,
 - die Stoffvorgaben des Lehrplanes, obwohl auf wissenschaftlich begründetes Verständnis der gesellschaftlichen Entwicklung in unserer Zeit gerichtet, weder die Dynamik der realen Entwicklung noch die aus ihr erwachsenden aktuellen unterrichtlichen Konsequenzen berücksichtigen können,
 - der Lehrplan regionale Besonderheiten als wichtigen Boden der Gewinnung politisch und weltanschaulich bedeutsamer Sozialerfahrungen der Schüler nicht erfassen kann,
 - der Lehrplan das unverwechselbare ideologische Klima einer Schule, einer Klasse unberücksichtigt lassen muß /vgl. LEHMANN/VOLLSTÄDT 1985, S. 17/.

Alle Überlegungen zur langfristigen Planung sind auf die Entwicklung der Schüler gerichtet - auf die Aneignung von Wissen und Können und auf die Realisierung des fachspezifischen Beitrages zur ideologischen Erziehung. Die Planung jener Prozeßaspekte, die die Herausbildung von Überzeugungen, Wertorientierungen, gesellschaftlich und persönlich bedeutsamer Handlungsnormen und -motive betreffen, ist jedoch - bezogen auf alle Planungsebenen - mit besonderen Problemen verbunden, auf die hier eingegangen wird.

Als wesentliche Aufforderungen für die Bestimmung von Erziehungszielen sind zu nennen:

- Prüfe auf allen Planungsebenen die Hauptinhalte auf die ihnen innewohnenden Potenzen zur Realisierung der stufen-

übergreifenden erzieherischen Anliegen! Lege aus dieser Sicht ihren jeweils spezifischen Beitrag fest! Konzentriere Dich dabei auf wenig Wesentliches!

- Bedenke dabei, daß "zeitlose" Zielbestimmungen ebenso an Orientierungswirksamkeit einbüßen wie "vollständig anonyme"! Berücksichtige deshalb die reale aktuelle gesellschaftliche Entwicklung und den wirklichen ideologischen Entwicklungsstand Deiner Schüler bei der Akzentuierung der Ziele!
- Lege Deine erzieherischen Anliegen langfristig und realistisch fest, so daß der Tendenzcharakter solcher Zielsetzungen Berücksichtigung finden kann!

Der Lehrer prüft die Potenzen, die im Inhalt und in den Formen der zu organisierenden Schülertätigkeiten für die Verwirklichung der Erziehungsziele enthalten sind, in den Formen des kooperativen und kommunikativen Zusammenwirkens. Die erzieherischen Wirkungen der dabei eingesetzten Methoden und Organisationsformen hängen wesentlich ab von der richtigen Einschätzung des Verhältnisses zwischen

- . der Spezifik und der objektiven Bedeutsamkeit des Inhaltes und der ihnen adäquaten Tätigkeiten,
- . den objektiv bedingten Tätigkeitsinhalten und dem Grad der Akzeptanz der zu ihrem Vollzug, der Kontrolle und Bewertung ihres Verlaufs und ihrer Ergebnisse ausgewählten Methoden und Organisationsformen durch die Schüler.

Die bis hierher vorgestellten Hinweise bilden eine wichtige Grundlage für die wirksame Planung erzieherischer Höhepunkte.

Hier bringt der Lehrer, inhalts- und bedingungsadäquat ausgewählt, alle Erfordernisse konzentriert zum Einsatz, setzt zu-

sammen mit ihnen und darüber hinaus langfristig unter Einbeziehung der Schüler vorbereitete besondere Formen ein, wie Foren, Veröffentlichung der besten Ergebnisse, aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Höhepunkten (Wahlen, Rechenschaftslegungen, Beratungen von Volksvertretungen, Gestaltung kultureller Programme u. a.), Zusammenkünfte mit bekannten Persönlichkeiten u. a. m. als auch äußerlich vom "Alltäglichen" sich abhebende Formen.

Der erfahrene Lehrer achtet in seiner ständigen schöpferischen Planungsarbeit darauf, daß seine langfristigen Überlegungen zur Gestaltung erzieherischer Wirksamkeit nicht zu einem ein für allemal fixierten starren Prozeßschema erstarren. Jeder Lehrer hat unerwartete positive und auch negative erzieherische Sofortwirkungen seines Vorgehens schon erlebt, kennt die im Verlauf des Unterrichts aus besonderen Situationen sich eröffnenden Möglichkeiten erzieherischer Einflußnahme, aus der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung sich aufdrängende Gelegenheiten, tiefe Sofortwirkungen zu erzielen.

Die schöpferische Planung behält die übergreifenden Erziehungsziele stets im Auge und achtet dabei auf die Möglichkeiten der operativen Einwirkung.

Im Rahmen langfristigen zielorientierten Planens von ideologischen Einstellungsbildungsprozessen spielen Probleme der systematischen Niveauerhöhung eine wichtige Rolle.

Selbstverständlich unterliegt die kontinuierliche Niveauerhöhung auch dem erzieherischen Anspruch, den Erfordernissen, die sich aus der Substanz der anzueignenden Inhalte objektiv ergeben. Die bereits begründete Position, erzieherische Absichten auf zentrale Inhalte zu konzentrieren und langfristig

anzugehen, eröffnet folgende grundsätzliche Wege planmäßiger Niveauerhöhung:

1. Weg:

Die wechselnden Aneignungsinhalte werden dazu genutzt, die in den Blick genommene erzieherische Stoßrichtung jeweils aus einer anderen inhaltlichen Sicht zu realisieren.

2. Weg:

Auf der Grundlage beständig realistisch wertender Analyse des tatsächlich erreichten Niveaus werden die Anforderungen qualitativ kontinuierlich erhöht.

Jeder Staatsbürgerkundeführer kennt die objektiven Schwierigkeiten, die vor allem in der begrenzten Aussagekraft der ihm in der Regel zur Verfügung stehenden Einschätzungskriterien begründet sind (Lernbereitschaft, Mitarbeit, Lernleistung, Standpunktäußerungen, äußerlich wahrnehmbare nichtverbale Reaktionen auf Standpunktäußerungen anderer, Inhalt und Form von Fragestellungen u. ä.). Fehlerquellen liegen aber auch im subjektiven Bereich beim Lehrer selbst.

Zur Objektivierung des eigenen Urteils als wichtiger Grundlage für wirksame Entscheidungen gehen erfahrene Lehrer verschiedene Wege: Intensivierung der sozialen Kontakte zur Klasse (Pausengespräche, Teilnahme an Klassenveranstaltungen u. ä.), Kontaktaufnahme zu anderen Lehrern und Erziehern (Klassenleiter, Fachlehrer, Pionierleiter, AG-Leiter, Jugendstundenleiter u. a.), Schaffen von Bewährungssituationen im eigenen Unterricht (Problemdiskussionen, Stimulierung praktischen Verhaltens in der Freizeit im Sinne der Unterrichtsinhalte, Schüleraufträge, Verbindung von Wissens- und Wertungsanforderungen u. a. m.).

5.2.2. Zur Jahresvorplanung des Unterrichts

Der Grad der Ausführlichkeit zu treffender Planungsfestlegungen zu Beginn eines Schuljahres ist unterschiedlich, der zu betreibende Aufwand differenziert. Der gerade den Schuldienst beginnende Lehrer wird für die Erarbeitung einer ersten Konzeption des Unterrichts für das Schuljahr mehr Arbeit investieren als der Kollege mit langjähriger Erfahrung. Selbstverständlich macht es einen Unterschied, ob der Lehrer die zu unterrichtenden Klassen weiterführt oder neu übernimmt.

In jedem Falle aber geht es darum, eine Grobkonzeption der Prozeßführung über das ganze Schuljahr zu entwerfen. Dabei beschränken sich differenzierte Festlegungen für einzelne Klassen auf Wesentliches, während sich der Aufwand für das vorherige Eindringen in die ideologische Situation der Klassen in jedem Falle lohnt.

Unabhängig von dem differenzierten Aufwand im Einzelfall sollte es um folgende Überlegungen bzw. Festlegungen gehen:

- Verschaffe Dir einen möglichst exakten Einblick in die reale ideologische Situation der Klassen, die Du zu unterrichten hast!

Solche Ermittlungen zum Ausgangsniveau richten sich u. a. auf den Stand der Lehrplanrealisierung, das politische Klima und die gesellschaftliche Aktivität, die allgemeine Lernhaltung und -disziplin, das außerschulische soziale Lernfeld.

Natürlich kann das Kennenlernen der Schüler nicht in einem Arbeitsgang "erledigt" und vor Beginn des Schuljahres "ab-

geschlossen" werden. Bei der Übernahme neuer Klassen jedoch wird der verantwortungsbewußte Lehrer, bevor der Unterricht beginnt, auf eine Durchsicht des Klassenbuches, auf Gespräche mit dem Klassenlehrer, auf Gespräche mit dem vor ihm in der Klasse tätigen Staatsbürgerkundelehrer und anderen Kollegen nicht verzichten.

Das tiefere Eindringen in das ideologische Klima des Kollektivs und die Besonderheiten einzelner Schüler vollzieht der erfahrene Lehrer wesentlich in Einheit mit dem Unterrichtsprozeß.

- Dem tieferen geistigen Erfassen der Zielstellung für das bevorstehende Schuljahr, der präziseren Bestimmung des wesentlichen Wissens und Könnens, der Hauptrichtungen auszuformender ideologischer Einstellungen dient das Studium des Lehrplanes /vgl. dazu LEUTERT 1984b, S. 287 f./. Im Zusammenhang damit dringt der Lehrer zunehmend in die inhaltlich-didaktische Linienführung des Jahreslehrganges ein und sucht nach

Antworten auf solche Fragen wie:

- . Welches sind die wesentlichen anzueignenden Inhalte?
- . Welche logischen, historischen Beziehungen wirken zwischen den Hauptinhalten?
- . Welche tragenden Begriffe sind in welchen Zusammenhängen zu erarbeiten?
- . Worin bestehen demzufolge wesentliche Merkmale des erforderlichen Niveaus der Vermittlung der Hauptinhalte (einschließlich der tragenden Begriffe)?
- . Welche Funktion besitzen die anzueignenden Hauptinhalte auf Grund ihrer Stellung im Jahreskurs?

- . Die Aneignung welcher Inhalte eignet sich demzufolge für die Gestaltung erzieherischer Höhepunkte?

Zu diesen Fragen gehört aber auch, sich darüber sachkundig zu machen,

- . was sich im Unterricht der Nachbarfächer vollzieht und
- . welche gesamtgesellschaftlichen, territorialen, schulischen Höhepunkte im Schuljahr liegen.

- Schließlich trifft der Lehrer vorläufige Festlegungen für langfristig notwendig und möglich zu planende Schülertätigkeiten zur Arbeit an wesentlichen Inhalten, zur Vorbereitung erzieherischer Höhepunkte, zur langfristigen Vorbereitung des Einsatzes von wesentlichen Unterrichtsmitteln.

Obersicht: Überlegungen zur Jahresvorplanung

a) Zu beantwortende Fragen	Grundlagen
b) Mögliche Festlegungen	
1.a) Welche besonderen Merkmale und Voraussetzungen kennzeichnen das Klassenkollektiv?	- Klassenbuch, Klassenchronik, Pläne der FDJ-, Pioniergruppe
b) Notizen, Klassenspiegel o. a. Formen	Rechenschaftsberichte - Aussprachen mit Klassen-, Fachlehrern, Elternvertretern o. a.
2.a) Worin besteht der spezifische Beitrag des Jahreskurses an der Realisierung der stufenübergreifenden Ziele	- Lehrplan, - Autorisierte Interpretationsartikel in der Fachzeitschrift,

- (Ziele, inhaltliche Schwerpunkte, deren Gewichtigkeit und logischer Zusammenhang, ihre didaktische Funktion u. a.)?
- b) Schwerpunktbestimmung, besondere Wiederholungs- und Systematisierungsphasen; Orte größerer Leistungskontrollen u. ä. Erzieherische Höhepunkte; Konsequenzen aus 1; Beginn des Unterrichts in den Stoffeinheiten
- 3.a) Welche Vor- und Parallelleistungen erbringen andere Fächer?
- b) Notizen, Hinweise
- 4.a) Welche gesamtgesellschaftlichen, territorialen und schulischen Höhepunkte liegen im Schuljahr? Welche Bezüge zu den Inhalten und erzieherischen Höhepunkte ergeben sich?
- eigene stufenübergreifende konzeptionelle Lösungen
 - Ergebnisse von 1.
 - Besonders Lehrpläne Geschichte, Geographie, ESP, Deutsch-Literatur
 - Schuljahresanweisung des Ministers,
 - FDJ-, Pionieraufträge,
 - Örtliche Materialien,
 - Jahresarbeitsplan der Schule, der GOL der FDJ u. a.,
 - Ergebnisse von 1.

b) Modifizierung, Präzisierung
erzieherischer Höhepunkte
(Vorbereitung von eigenen
Beiträgen zu gesellschaftli-
chen Feiertagen, Ereignissen
wie Wahlen, Treffen des
Jugendverbandes, Leistungs-
schauen aus dem Unterricht
u. a. m.);
langfristige Vorbereitung
aktueller Stunden u. ä.);
Festlegung des Beginns des
Unterrichts in den einzelnen
Stoffeinheiten

5.a) Welche Schülertätigkeiten
sind langfristig zu organi-
sieren?

- Ergebnisse von 1. bis 4.,
- Eigene stufenübergreifende
konzeptionelle Überlegungen

b) Schüleraufträge,
Jahresarbeiten,
Leistungsschauexponate,
Lernkonferenzen,
Exkursionen,
Einsatz des WFs,
Aktuelle Stunden,
Foren u. a.

5.2.3. Die Planung von Stoffeinheiten - Zentrum der Unterrichtsplanung

Auf der Grundlage stufenübergreifender Prozeßvorstellungen und der Grobfestlegungen in der Jahresvorplanung bildet die Planung von Stoffeinheiten das Zentrum der längerfristigen Unterrichtsplanung. Die inhaltliche Geschlossenheit einer Stoffeinheit, ihre zeitliche Oberschaubarkeit und relative Abgrenzbarkeit zu den anderen wesentlichen Inhalten des Jahreslehrganges erfordern und ermöglichen zugleich ihre zusammenhängende Planung. Auf diese Weise schafft die Stoffeinheitsplanung die unmittelbare Voraussetzung für eine effektive Stundenvorbereitung.

Das planende Denken des Lehrers bewegt sich auch auf dieser Ebene prinzipiell von der präzisierenden und zugleich differenzierenden Bestimmung der Ziele aus der Sicht des Jahresanliegens über die detailliertere Konzipierung einer ihnen adäquaten inhaltlich-didaktischen Prozeßlinie hin zu konkreteren Führungsmaßnahmen zur Organisation entsprechender Schülertätigkeiten, ihrer Stimulierung, Orientierung, Anleitung, Kontrolle und Bewertung der Ergebnisse, zur Entscheidung über einzusetzende Mittel und Methoden.

Selbstverständlich fließen die stufenübergreifenden Prozeßvorstellungen, die Ergebnisse der Planung des Schuljahres zugleich als Grundlage und als konstitutive Bestandteile in die Stoffeinheitsplanung ein. Nichts wäre schädlicher als eine isolierte Betrachtung und Handhabung der verschiedenen Ebenen, auf denen sich planendes Denken bewegt und entwickelt.

Die Stoffeinheitsplanung ist, wenn auch auf einem überschaubaren Zeitraum und einen inhaltlich relativ geschlossenen Abschnitt gerichtet, ein dynamisches Grundkonzept der pädagogischen

Führung, das offen bleiben soll für Modifizierung, Akzentuierung, Veränderung und Weiterentwicklung unter dem Einfluß solcher Momente, die sich aus seiner schrittweisen Realisierung in den einzelnen Stunden ergeben.

Die folgende Darstellung dient vorrangig der Verdeutlichung einzelner wesentlicher Überlegungen und der Eröffnung praktischer Zugänge.

- Wesentlich ist die Klarheit über den Hauptbeitrag, den die Stoffeinheit zur Verwirklichung der Fachziele und der Ziele der Klassenstufe zu leisten hat; damit im Zusammenhang um den Hauptinhalt und die Einordnung der Stoffeinheit in den Gesamtprozeß (Funktionsbestimmung).

Folgende Fragen orientieren das Vorgehen:

- . Worin besteht das von den Schülern anzueignende entscheidende politische und weltanschauliche Wissen und das damit verbundene ideologische Hauptanliegen?
 - . Inwiefern schließt das Hauptanliegen an vorher Erarbeitetes an?
 - . Inwiefern schafft die Realisierung des Hauptanliegens die Voraussetzung für nachfolgend zu Erarbeitendes?
- Auf der Ebene der Stoffeinheitsplanung ist eine präzisere Bestimmung der Ziele notwendig, um das angestrebte Hauptanliegen für eine systematische Realisierung innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit zu differenzieren.

Die sich in diesem Zusammenhang dem Lehrer stellenden Fragen sind:

- . Was muß der Schüler zur Verwirklichung des Hauptanliegens wissen?

- . Was muß der Schüler zur Verwirklichung des Hauptanliegens können?
- . An welchen wesentlichen Wertvorstellungen, Handlungsmotiven, -normen, Überzeugungen ist zur Realisierung des Hauptanliegens im besonderen zu arbeiten?
- Bei der Erarbeitung der inhaltlich-didaktischen Struktur des Unterrichts und ihrer Aufteilung auf die zur Verfügung stehenden Stunden erweist sich das im folgenden skizzierte Vorgehen als sinnvoll:
 - . Welche Inhalte (Stoffe) sind für die Zielrealisierung die wesentlichen?
 - . Welche besonderen Voraussetzungen bringen die Schüler für die Aneignung der Hauptinhalte mit (aus vorangegangenen Unterrichtsstunden, aus dem Unterricht in den Nachbarfächern, aus ihrer außerunterrichtlichen Arbeit u. a.)?
 - . In welcher Konzentration und Abfolge sind die wesentlichen Inhalte (Stoffe) auf Grund ihrer wechselseitigen Beziehungen und auf Grund der Voraussetzungen der Schüler anzuordnen?
 - . Welche aktuellen gesamtgesellschaftlichen, territorialen Prozesse, Erscheinungen tangieren die anzueignenden Hauptinhalte? (Entsprechend den jeweiligen Umständen können unter dieser Fragestellung aber auch die Erörterung brennender aktueller politischer und weltanschaulicher Probleme, die Diskussion gesellschaftlicher Ereignisse oder besondere Fragen der politischen Entwicklung des Klassenkollektivs, die sich nicht direkt in das inhaltliche und didaktisch-methodische Konzept der Stoffeinheit integrieren lassen, durch die Inanspruchnahme von Stunden zur besonderen Verfügung geplant werden.)

- . Wie muß demzufolge der Aneignungsprozeß didaktisch am günstigsten strukturiert werden, um die vollständige Aneignung der Inhalte (= Zielrealisierung) zu garantieren?
- . Welche Verteilung der inhaltlich-didaktischen Struktur auf die zur Verfügung stehenden Stunden ist die günstigste (Stundenthemen und die dominierende didaktische Funktion der Stunde?)
- Erfahrene Lehrer planen im Zusammenhang mit der Stoffeinheit den Einsatz wichtiger Unterrichtsmittel, insonderheit der entsprechenden Sendungen des Schulfernsehens. Vor allem geht es dabei auf der Grundlage der Kenntnis der Sendungen durch den Lehrer um die genaue Bestimmung der inhaltlichen und didaktischen Funktion im längerfristigen Unterrichtsprozeß.
- Schließlich wird es kein Lehrer versäumen, bei der Erarbeitung seines Führungskonzeptes zur Stoff- bzw. Unterrichtseinheit, Überlegungen zur Stimulierung, Orientierung und Kontrolle der Schülertätigkeit, zu ihren Inhalten und Organisationsformen, zu wesentlichen Mitteln und Methoden anzustellen, deren Geeignetheit in hohem Maße die Qualität der Aneignung beeinflußt.

Daher sucht er Antworten auf solche Fragen wie:

- . Wie können die Schüler auf die Arbeit an den inhaltlichen Schwerpunkten orientiert und zu ihrer Aneignung motiviert werden?
- . Welche Maßnahmen ermöglichen den Schülern den Einblick in den logischen Zusammenhang der Hauptinhalte?
- . Welche wesentlichen inhaltsadäquaten Schülertätigkeiten sind zur Realisierung der Ziele erforderlich?

- . Welche wesentlichen Unterrichtsmittel repräsentieren die anzueignenden Hauptinhalte in hinreichendem Grad bzw. eignen sich für ihre optimale Vermittlung?
- . Wie können die Schüler in die Gestaltung wichtiger Schritte wirksam einbezogen werden, individuell gefördert werden?

Die Frage nach der Notwendigkeit von zwei verschiedenen Stoffeinheitsplanungen für Parallelklassen erfordert eine differenzierte Antwort: Erstens bilden die Gleichheit der Ziele und Inhalte, die Gleichzeitigkeit des Unterrichts in beiden Klassen, die weitgehende Gleichheit der territorialen Bedingungen objektive Gründe für gleichgeartete Planung. Gleichzeitig erfordert der objektive Sachverhalt der Verschiedenheit der Klassen auch Verschiedenheit der Planung, die durchaus zu deutlichen Verschiedenheiten in der Gesamtkonzeption der Stoffeinheit führen kann. Das Maß der Verschiedenheit bzw. Gleichheit der Stoffeinheitsplanung für Parallelklassen wird bestimmt vom Maß der tatsächlichen Verschiedenheit der Klassen.

In der Praxis hat es sich im allgemeinen bewährt, eine Grundvariante der Stoffeinheitsplanung für 2 oder mehr Parallelklassen mit Bemerkungen zur modifizierten Umsetzung bzw. zu Umsetzungsvarianten in einzelnen Klassen zu ergänzen.

Die nachstehende schematische Zusammenfassung soll in einem Überblick auf Wesentliches aufmerksam machen.

Obersicht: Überlegungen zur Stoffeinheitsplanung

a) Zu beantwortende Fragen

Grundlagen

b) Festlegungen

-
- 1.a) Worin besteht der spezifische Hauptbeitrag der Stoffeinheit an der Realisierung des Anliegens der Klassenstufe (des Jahres)?
- Lehrplan,
 - Jahresvorplanung,
 - Erfahrungsberichte der Fachzeitschrift,
 - Unterrichtshilfen,
- b) Bestimmung
- Eigene Sammlungen von Planungsunterlagen
 - . des ideologisch-erzieherischen Hauptbeitrages,
 - . der inhaltlichen und didaktischen Beziehungen zum vorherigen und nachfolgenden Unterricht,
 - . der dominierenden didaktischen Funktionen
- 2.a) Wie ist das ideologische Hauptanliegen in exakte Zielbestimmungen zu differenzieren, um die Komplexität ideologischer Persönlichkeitsentwicklung bewußt zu gestalten?
- Siehe 1.

b) Bestimmung der

- . Wissensziele,
- . Beiträge zur Könnensentwicklung,
- . Beiträge zur Einstellungsbildung

3.a) Welche Inhalte sind für die Zielrealisierung wesentlich, in welcher Abfolge sind sie sinnvoll für die Aneignung anzuordnen; worin bestehen ihre wesentlichen niveaubestimmenden Merkmale?

- Siehe 1.

b) Siehe unter 4.1

4.a) Welche konkreten Voraussetzungen aus dem vorherigen Unterricht und aus dem Unterricht anderer Fächer besitzen die Schüler, welche besonderen Erfahrungen? Welche aktuellen gesamtgesellschaftlichen, territorialen Gegebenheiten tangieren die Hauptinhalte?

- Analyseergebnisse des vorangegangenen Unterrichts
- Lehrpläne anderer Fächer
- Gespräche mit Fachlehrern und mit den Schülern
- Pläne und Ergebnisse der FDJ-Arbeit
- Zentrale und territoriale Presse
- u. a.

b) Festlegung der inhaltlich-
didaktischen Struktur des
Prozesses und ihre Verteilung
auf die zur Verfügung stehen-
den Stunden (Themen, demonie-
rende didaktische Funktion)

- 5.a) Welche wesentlichen Führungs-
maßnahmen und Unterrichtsmit-
tel sind zur Gewährleistung
zielstrebig, aktiver Schü-
lertätigkeit erforderlich?
- Siehe 1.
 - Unterrichtsmittel-
ausstattungsplan
 - Plan der Sendungen
des UFS
 - Eigene Materialsamm-
lungen

b) Festlegung von

- Leitfragen,
- Praktikereinsatz,
- Schüleraufträgen,
- wichtiger UM,
- individueller Fördermaß-
nahmen
- u. ä.

5.2.4. Die Stundenplanung

Alle vorangegangenen längerfristigen Planungsüberlegungen
laufen letztendlich darauf hinaus, jede Unterrichtsstunde so
zu gestalten, daß alle Schüler die gesetzten Ziele erreichen.

In der Stundenplanung setzt der Lehrer sein unterrichts-
strategisches Konzept in Pläne der unmittelbaren Prozeßführung

um. Insofern bildet die Stundenplanung die Krönung des strategischen Denkens.

Die Stundenplanung richtet sich auf das Vordenken des Prozesses der direkten Realisierung eines Teilabschnittes der Stoffeinheitsplanung in einer konkreten Klasse.

Dazu ist eine Präzisierung und eine Konkretisierung der Stoffeinheitsplanung notwendig. Die auf ganze Stundenkomplexe gerichteten Überlegungen bei der Stoffeinheitsplanung richten sich nun auf die optimale Gestaltung von 45 Minuten, und der erfahrene Lehrer weiß, daß alle hoch und weiträumig angelegten Pläne immer nur innerhalb von jeweils 45 Minuten konkreten Unterrichts verwirklicht werden. Er kennt die Vielzahl von Faktoren, die in einer lebendigen Unterrichtsstunde wirken und den vorgedachten Ablauf und damit die Zielrealisierung fördern, hemmen, verändern oder auch verhindern.

So, wie einer schwerpunktorientierten und deshalb für Änderungen, Ergänzungen und Korrekturen offenen Stoffeinheitsplanung das Wort zu reden ist, so sehr ist daher vor einer Stundenplanung "auf Vorrat" zu warnen.

Das prinzipielle Vorgehen bei der Stundenplanung entspricht dem Vorgehen in der Stoffeinheitsplanung und der Grundrichtung des Planungsdenkens überhaupt.

- In der Stundenplanung rückt die konkrete Klasse und auch die einzelnen Schüler am unmittelbarsten in den Blick. Aus dieser Sicht sucht der Lehrer zunächst nach präzisen Antworten auf folgende Fragen:

- . Worin besteht das Hauptanliegen und die Funktion der Stunde im Rahmen der Stoffeinheit?

- . Wie steht es um die Voraussetzungen der Schüler, die sie sich im vorangegangenen Unterricht erarbeitet haben?
- . Welche Beiträge zur Realisierung der Stoffeinheitsziele muß die Stunde leisten?
(Wissensziele, Könnensziele, Beitrag zur Einstellungsbildung)
- Im Zusammenhang mit der Aufgliederung des für die Stunde (ggfs. auch für zwei Stunden) anzueignenden Inhalts in Teilschritte und ihre didaktische Strukturierung geht es u. a. um folgende Fragen:
 - . Welche Teilinhalte repräsentieren den in der Stoffeinheitsplanung festgelegten Schwerpunkt?
 - . In welcher Abfolge sind die Teilinhalte am günstigsten anzuordnen?
 - . Welche wichtigen Kriterien des Aneignungsniveaus sind zu beachten (aus der Sicht der Ziele und der Stellung der Teilinhalte im Prozeß)?
 - . Wie muß die Unterrichtsstunde didaktisch strukturiert werden, um die Aneignung durch alle Schüler zu sichern?
- Durch die weitere Aufgliederung des Stoffes, die Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung und die tatsächlichen Ergebnisse des schon abgelaufenen Unterrichts in der Stoffeinheit eröffnen sich ständig andere und neue Möglichkeiten und Notwendigkeiten, aktuelle gesellschaftliche Ereignisse, Schülerantworten und -fragen, situative Bedingungen aus dem unmittelbar vorangegangenen Unterricht in die Stundenplanung einzubeziehen.

Natürlich wird die Stundenvorbereitung jene aktuellen Bezüge aus der Gesellschaft, aus dem Territorium, aus dem sozialen Umfeld der Schüler aufgreifen, einbeziehen, verarbeiten, auf die in der Stoffeinheitsplanung bereits orientiert wurde, wobei auch solche längerfristig getroffenen Festlegungen nicht als Dogma angesehen werden können und im Falle der Nichtberücksichtigung etwa a priori als "Verstoß gegen die Planung" kritisiert werden können.

- Schließlich geht es um Entscheidungen und Festlegungen zu Führungsmaßnahmen, die die zielstrebige, schöpferische Lernaktivität aller Schüler über 45 Minuten auslösen, ständig auf die feste Aneignung der Inhalte orientieren, sie in Gang halten, kontrollieren, ihren Verlauf und ihre Ergebnisse bewußt machen und entsprechend bewerten.

Erscheint es in der Stoffeinheitsplanung legitim, Überlegungen zur inhaltlichen, didaktischen, auf eine ganze Stundenfolge gerichteten Prozeßkonzeption und die zu ihrer Vermittlung geeigneten Schülerarbeitsmaterialien stärker ins Zentrum zu rücken, so verdienen in der Stundenvorbereitung Fragen der unmittelbaren Führung der Schülertätigkeit die ganze Aufmerksamkeit des Lehrers.

Hier geht es um Entscheidungen zu einem ganzen Fragenkomplex wie u. a.:

- . Wo liegt der Schwerpunkt der Stunde?

Wodurch können die Schüler auf den Schwerpunkt orientiert werden (Art der inhaltlichen Orientierung, methodischer und zeitlicher Aufwand)?

. dominierende didaktische
Funktion

b) Abhängigkeit von der Entscheidung
des Lehrers, vom Ausbildungs-
stand, vom Grad der Erfahrung

2.a) Worin besteht der zu erbringen-
de Beitrag der Stunde an der
Realisierung der Stoffeinheits-
ziele?

- Siehe 1.

b) Bestimmung der Wissensziele,
der Beiträge zur Könnens- und
Einstellungsentwicklung

3.a) Welche Voraussetzungen sind für
die Realisierung der Ziele aus
dem vorangegangenen Unterricht,
aus dem Unterricht anderer Fä-
cher, aus der außerschulischen
Arbeit, aus dem sozialen Erfah-
rungsbereich der Schüler zu be-
rücksichtigen?

- Stoffeinheitsplanung,
- Analyseergebnisse
des vorangegangenen
Unterrichts,
- Ergebnisse anderer
Unterrichtsfächer,
- Pläne und Aktivitä-
ten der außerunter-
richtlichen und der
Arbeit der Pionier-
bzw. FDJ-Gruppe

Welche aktuellen gesellschaft-
lichen und welche territorialen
Ereignisse sind zu berücksich-
tigen?

b) Akzentuierung der Zielbestimmungen, der Stoffauswahl, der Unterrichtsmittel- und Methodenwahl u. a.

4.a) Worin besteht der inhaltliche Schwerpunkt?

Welche inhaltlichen Teilschritte sind in welcher Abfolge zu konzipieren?

Wie ist der Aneignungsprozeß der Teilinhalte didaktisch effektiver zu strukturieren?

- Lehrplan,
- Stoffeinheitsplanung,
- Unterrichtshilfen

b) Festlegung der inhaltlichen Teilschritte, wobei sich für den noch zu wenig erfahrenen Kollegen die "schülergerechte Formulierung" des Wissensaspektes der Teilinhalte (Teilergebnis) als dienlich erweist.

Festlegung der didaktischen Struktur der Stunde

5.a) Welche Schülerarbeitsmaterialien, Unterrichtsmittel sind bereitzuzustellen?

Wie sind sie aufzubereiten, wie an den Schüler zu bringen?

- Lehrplan,
 - ggfs. Jahresvorplanung,
 - Stoffeinheitsplanung,
 - Unterrichtshilfen,
 - Lehrbuch,
 - Unterrichtsmittelausstattungsplan
- u. a.

b) Im Zusammenhang mit 6.

6.a) Wie ist die zielstrebige - Siehe 5.
ständige aktive Schülertätigkeit zu sichern, um alle Schüler zum Ziel zu führen?

b) Bestimmung der Unterrichtsmittel, Arbeitsmaterialien und der Methoden ihrer Darbietung bzw. Einbeziehung, Formulierung der wesentlichen Lernaufgaben, Festlegung wichtiger Organisationsformen der Schülertätigkeit u. a.

5.3. Zur Auswertung des Unterrichts

Die objektiv gegebene Vielfalt der Möglichkeiten der Umsetzung der wesentlichen Gestaltungserfordernisse, die Differenziertheit der Bedingungen ihres Einsatzes und die damit verbundenen differenzierten Wirkungen im konkreten Falle unterstreichen die Bedeutung ständiger Unterrichtsauswertung.

Als Hauptinhalte der Auswertungsarbeit ergeben sich:

- der analysierend-wertende Vergleich zwischen der Prozeßplanung und ihrer Umsetzung, wobei das Verhältnis zwischen den Zielen und dem tatsächlich erreichten Ergebnis die dominierende Größe ist;

- die Ermittlung der Ursachen für Differenzen zwischen Planung und Durchführung (vor allem zwischen Zielen und Ergebnissen);
- das Ziehen von Schlußfolgerungen für
 - . die Präzisierung, Ergänzung, Korrektur der längerfristigen Planung für die jeweilige Klasse, ggfs. für parallel laufenden Unterricht oder auch für die Planung des nächsten Schuljahres.

In der Praxis beginnt der Lehrer die Unterrichtsauswertung mit dem Stundenbeginn. Er prüft die Wirkung seiner geplanten Zielorientierung, seines in der Stundenplanung konzipierten Vorgehens bei jedem Schritt des Unterrichts. Die jeweilige Wirkung seiner Führungsmaßnahmen und ihr Ergebnis schlußfolgernd auswertend, korrigiert er seine Planung im Prozeß ihrer unmittelbaren Umsetzung.

Der ständige analysierend-wertend-schlußfolgernde Vergleich zwischen Prozeßplanung und -gestaltung, in dem das Ergebnis die dominierende Größe darstellt, bildet eine elementare Voraussetzung erfolgreichen Unterrichtens.

Der Bereitschaft des Lehrers zu objektiver selbstkritischer Analyse kommt dabei besondere Bedeutung zu.

Als wesentliche Objektivierungskriterien nutzt der Lehrer die Lehrplanadäquatheit der von ihm vorgenommenen Zielbestimmungen (auch der festgelegten Teilziele) und der in bezug darauf tatsächlich von allen Schülern erreichte Zuwachs an Wissen und Können.

Je genauer die qualitativen und quantitativen Differenzen bestimmt werden können, desto zielgerichteter können Hauptursachen ermittelt werden und Ansätze für konkrete Schlußfolgerungen gefunden werden.

Der Wert einer schülergerechten konkreten Planung der Unterrichtsziele (auch der Teilziele) wird aus einer solchen Sicht hinlänglich unterstrichen.

Demzufolge gilt die wesentliche Frage der Unterrichtsauswertung dem Verhältnis zwischen Ziel und Ergebnis und ist verbunden mit solchen Teilfragen wie:

- Entsprechen die Ziele dem Niveau und dem Umfang nach den Lehrplanforderungen?
- Entsprechen sie den Voraussetzungen der Schüler?

Eine weitere Frage gilt den Ursachen, die zu dem erreichten Ergebnis geführt haben.

Der objektiv gegebenen Vielfalt der möglichen das Ergebnis beeinflussenden Faktoren entspricht die Vielfalt möglicher Fragestellungen sowohl nach den Ursachen des besonderen Erfolges als auch des Mißerfolges. Die didaktische Literatur empfiehlt Fragen

- nach dem richtigen Maß der Stoffmenge, nach Ziel- und Inhaltsadäquatheit der Methoden, nach der Effektivität der Nutzung der erzieherischen Potenzen des Stoffes, nach der Wirkung der Führungsmaßnahmen, nach hinreichender Differenzierung der Aneignung;
- nach Abweichungen vom Plan und deren Ursachen, nach Erfolgen und Mißerfolgen sowie deren Ursachen, nach Erfolgen und Schwächen bei allen Schülern und einzelnen Schülern und deren Ursachen

/LIIMETS/NAUMANN 1982, S. 178/.

Als grundsätzliche Orientierung des analytischen Denkens haben solche Fragen volle Berechtigung und gelten auch für den Staatsbürgerkundelehrer. Im Rahmen dieser möglichen Fragestellungen kommt es aber darauf an, die wesentlichen Ursachen für Erfolg oder Mißerfolg aufzuspüren.

Je besser es gelingt, den Umsetzungsprozeß der Planung, also den Unterricht selbst, mit dem Analyseprozeß zu verbinden, desto genauer wird nicht nur die Ergebnisanalyse ausfallen, sondern desto sicherer wird die Bestimmung wesentlicher Ursachen vorgenommen werden können.

Die Führung des Aneignungsprozesses bis zur Kontrolle der Ergebnisse, also bis zur "Vollständigkeit" der Zielrealisierung, ist in hohem Maße gleichzeitig Prozeßanalyse und Prüfung der Effektivität der Planung. Auf diese Weise erleichtert sich der Lehrer selbst das Suchen nach wesentlichen Ursachen der Ergebnisse seiner Arbeit und schafft sich die Möglichkeit einer differenzierteren Ursachenbestimmung.

Natürlich bietet die Analyse von größeren Kontrollarbeiten, von Hausaufgaben, Jahresarbeiten u. ä. die Möglichkeit, ständig wiederkehrende Fehler aufzudecken und zu allgemeineren Ursachen vorzudringen und auf dieser Grundlage von konkreten Planungskonsequenzen für die Anlage des Unterrichts zu einzelnen Lehrplaninhalten zu prinzipielleren Schlußfolgerungen zu gelangen.

Damit sind Konsequenzen für die Planung der nächsten Stunde, für die Präzisierung, Korrektur der Stoffeinheitskonzeption verbunden.

Was die für unser Fach besonders bedeutsame Auswertung des politisch-ideologisch erzieherischen Unterrichtsergebnisses

anbelangt, so spielen die erzielten Ergebnisse auf den Gebieten der Wissensaneignung und Könnensentwicklung eine wichtige Indikatorenrolle, erfassen aber das spezielle Ergebnis nur unvollständig. Da sich solche Eigenschaften wie Überzeugungen, Wertvorstellungen, Denkmotive u. ä. der direkten Beobachtung im Unterricht weitgehend entziehen, ist der Lehrer veranlaßt und gut beraten, wenn er

- . diese wichtige Zielkomponente längerfristig, schwerpunktorientiert und realistisch plant;
- . in die Einschätzung der Zielrealisierung mehr Verhaltensbereiche als nur den Unterricht einbezieht, weil sich ideologische relevante Einstellungen in einer großen Breite an Lebenstätigkeiten entäußern;
- . diese Art der analytischen Bewertung zuerst als Analyse seiner eigenen politisch-erzieherischen Fähigkeit anlegt, auffaßt und handhabt.

Die Auswertung der Wirkung der geplanten ideologisch- und moralisch-erzieherischen Absichten, die Analyse der Ursachen und erforderlichen Konsequenzen bilden einen unabdingbaren Gegenstand fachspezifischer Unterrichtsauswertung.

5.4. Die Planungshilfen des Staatsbürgerkundelehrers

Für seine planenden Überlegungen stehen dem Lehrer verschiedene Hilfen zur Verfügung, deren sinnvolle Nutzung die Erfolgssicherheit erhöht, zur Zeiteinsparung beiträgt und Schematismus und ungewollte Routine vermeiden hilft.

Einführende autorisierte Lehrplaninterpretationen, wie sie z. B. für die neuen Lehrpläne der Klassen 7 - 10 in der Fachzeitschrift veröffentlicht sind /vgl. RIECHERT 1983, S. 7 ff.; PIONTKOWSKI 1983, S. 15 ff.; FEIGE 1983, S. 489 ff./ vermitteln das unbedingt erforderliche Grundverständnis für das Gesamtanliegen des Unterrichts, seiner inhaltlichen und didaktisch-methodischen Konzeption sowie der sich daraus ergebenden Anforderungen an seine Führung.

Eine zentrale Stellung als Planungshilfe nehmen die Unterrichtshilfen ein, deren Anlage im Zusammenhang mit den gestiegenen Ansprüchen an die Qualität des Staatsbürgerkundeunterrichts ihrer Hauptfunktion zunehmend besser entspricht,

- "das Verständnis des Lehrers für die konzeptionelle Gesamtlinienführung des Jahreslehrganges, die sich daraus ergebenden Schwerpunkte des Aneignungsprozesses sowie seiner Planung und Gestaltung zu vertiefen, ...;

die schöpferische Arbeit des Lehrers ... zu stimulieren, dem Lehrer genügend Spielraum für eigene Ideen zu geben und dazu ... das geeignete methodologische Instrumentarium zur Verfügung zu stellen;

- die notwendigen ... didaktisch-methodologischen Grundanforderungen generell herauszuarbeiten und in konkrete Gestaltungsvorschläge umzusetzen, dazu eine klare Funktionsbestimmung der einzelnen Unterrichtsstunden vorzunehmen;

- Empfehlungen zu typischen Situationen und zum einzelnen in angemessener Weise miteinander zu verbinden ..." /MEIXNER 1985, S. 57; vergleiche dazu auch BEYER 1984, S. 137/.

Die unverwechselbare Individualität eines jeden Schülers, einer jeden Klasse hat zur Konsequenz, daß die Unterrichtshilfen keine optimalen Lösungen für alle Fälle bereitstellen können, sondern nur ein Angebot von Möglichkeiten, aus dem der Lehrer auswählen muß oder eigene Varianten für den Unterricht in "seiner" Klasse entwickelt. SZALAI bemerkt zu Recht, daß "der Umstand allein, daß Unterrichtshilfenempfehlungen übernommen werden oder nicht, ... noch nichts aussagt über ihre schöpferische oder unschöpferische Nutzung" /SZALAI 1982, S. 1011/. Entscheidend ist, wie der Lehrer die Unterrichtshilfenempfehlungen zu den konkret-situativen Bedingungen seines Unterrichts ins Verhältnis setzt. Die sinnvolle Nutzung der Unterrichtshilfen setzt einen Lehrer voraus, der sich "zutiefst und ständig der eigenen, niemals und auf niemand zu übertragenden Verantwortung für die Führung und Planung seines Unterrichts bewußt ist" /EBENDA, S. 1005/.

Für die Nutzung der Unterrichtshilfen unseres Faches hat BEYER prinzipielle Orientierungen vorgelegt und an Beispielen veranschaulicht /s. BEYER, 1984/. Wir beschränken uns in diesem Rahmen auf die verknappte Darstellung der dort entwickelten Positionen.

Die Unterrichtshilfen sind der einzige Ort, an dem der Lehrer unter Bezug auf das Gesamtvorwort eine "genaue Bestimmung der Ziele und inhaltlichen Linienführung für eine Klassenstufe" vorfindet. Das mit dem "Gesamtvorwort" angestrebte weitreichende strategische Denken erhält dadurch eine stufenspezifische Ziele setzende Präzisierung, das durch die damit verbundene Ziel- und Funktionsbestimmung der einzelnen Stoffeinheiten wesentliche inhaltliche Orientierungen erhält. Vor

allem auch erweist sich dieser einleitende Abschnitt als wesentliche Hilfe der Lehrplanerschließung.

Der Lehrer erhält in den Abschnitten "Zu den Zielen und inhaltlichen Schwerpunkten des Unterrichts" in den Stoffeinheiten

- Anregungen für eine zugleich präzisere und differenzierte Zielbestimmung (Wissen, Können, Einstellungsbildung),
- Impulse und Hinweise zur Entwicklung eigenen langfristigen unterrichtsstrategischen Denkens durch die Vorstellung der an den Zielen orientierten inhaltlichen Schwerpunkte sowie die Aufdeckung ihrer zu vermittelnden wesentlichen Zusammenhänge.

Das hiermit demonstrierte Herangehen hilft, die "Gestaltung des Unterrichtsprozesses als ein Abarbeiten und Wandern von einer Teilerkenntnis zur anderen bzw. als in Gleichförmigkeit ... sich aneinanderreihende Unterrichtsstunden" /EBENDA, S. 139/ zu überwinden.

Die Abschnitte "Zur Gliederung einer Stoffeinheit" bieten dem Lehrer in tabellarischer Form

- einen möglichen Vorschlag für die inhaltlich-didaktische Konzeption zur Umsetzung der Schwerpunkte an,
- ihre mögliche Aufteilung auf die zur Verfügung stehenden Stunden bis zum Thema,
- Vorschläge für einzusetzende Unterrichtsmittel, Schüleraufträge u. ä.

Damit sind dem Lehrer wesentliche konstituierende Elemente der Stoffeinheitsplanung als eine Grundlage und als Möglich-

keit zur Erarbeitung des eigenen Unterrichtskonzeptes in die Hand gegeben.

Die Erfahrung zeigt, daß die Empfehlungen zur Planung von Stoffeinheiten, wie sie in den Übersichten zur Stoffeinheit angelegt sind, eher, leichter und umfassender zu übernehmen sind als die Empfehlungen zur Gestaltung einzelner Stunden bzw. Stundenabschnitte. Diese Erfahrung ist dem Umstand geschuldet, daß den Übersichten zu den Stoffeinheiten allgemeinere und prinzipiellere Überlegungen zugrunde liegen (übergreifende Zielvorstellungen, lehrplanorientierte Schwerpunktbestimmungen und der von ihrer inhaltlichen Logik ausgehende Sachzwang ihrer Abfolge, am zentralen Ausstattungsplan orientierte Unterrichtsmittelvorschläge). Trotzdem darf diese Tendenz nicht als allgemeingültige Regel ausgelegt werden. Auch eine für alle Fälle optimale Stoffeinheitskonzeption gibt es nicht. So macht beispielsweise eine von PIONTKOWSKI vorgestellte Planung zu den Unterrichtseinheiten 10.3.1. (Ökonomische Strategie der SED zur Durchsetzung der Politik der Hauptaufgabe) den Versuch, eine Variante zur Konzeption der Unterrichtshilfen zu entwickeln, die sich unter bestimmten konkreten Bedingungen als optimale Lösung erwiesen hat /vgl. PIONTKOWSKI 1985, S. 755 ff./. "Als eine ähnliche Tendenz läßt sich erkennen, daß vom Ziel über den Inhalt hin zum Methodischen die Übernahme der Unterrichtshilfenempfehlungen abnimmt und das Beachten der konkret-situativen Bedingungen an Bedeutung gewinnt" /SZELAI 1982, S. 1011/. So nutzen viele Lehrer regionale gesellschaftliche Entwicklungen zur Verdeutlichung gesamtgesellschaftlicher Prozesse, sie aktualisieren die von den Unterrichtshilfen angebotenen und sich natürlich

relativ rasch verschleißenden Arbeitsmaterialangebote, wählen andere Kooperationsformen aus, setzen selbstentwickelte Unterrichtsmittel ein u. a. m. Kurz: Die Erkenntnis der objektiven Möglichkeiten zentraler Planungsempfehlungen schlägt sich in der Art und Weise ihrer Nutzung in der Praxis nieder.

Die Unterrichtshilfen bieten dem Lehrer für die Ebene der Stoffeinheitsplanung eine mögliche Unterrichtsstrategie an, die vor allem an relativ stabilen allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen orientiert ist und an typischen Zügen der Entwicklung eines Schülers der betreffenden Klassenstufe. Die Unterrichtshilfen können nur beschränkt die in der Ziel-Stoffkonzeption des Lehrplans objektiv angelegten Möglichkeiten von Varianten inhaltlich-didaktischen Vorgehens in einer Stoffeinheit (wie im obigen Beispiel angedeutet) berücksichtigen.

Angesichts dessen reichen die Notwendigkeiten und Möglichkeiten des schöpferischen Spielraumes der Nutzung der Unterrichtshilfen von der kritischen Analyse ihres Angebots zur inhaltlich-didaktischen Konzeption über die Prüfung der Geeignetheit der Stundenverteilung bis zu notwendigen Entscheidungen zur Auswahl des Mittel- und Methodenangebotes.

Für die Vollendung der in der Stoffeinheitsplanung konzipierten Unterrichtsstrategie in der Vorbereitung der einzelnen Unterrichtsstunden bieten die Unterrichtshilfen konkrete methodische Lösungsangebote zu ausgewählten Inhalten.

Sie sollen Eigenständigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Ideenreichtum, Schöpferkraft des Lehrers für die Planung aktivieren und fordern; sie tragen dem objektiven Erfordernis methodisch unterschiedlichen Vorgehens Rechnung und setzen gleichzeitig die stärkere Orientierung auf unterrichtsstrategie-

gisches Denken konsequent bis zur Ebene der Stundenvorbereitung fort.

Als eine wichtige Planungshilfe nutzen die Lehrer das Lehrbuch als das Unterrichtsmittel mit dem Vorzug, eine weitgehend lehrplanadäquate zusammenhängende Darstellung der Aneignungsinhalte in schülergemäßer Form zu bieten mit relativ vielfältigen Möglichkeiten der zielgerichteten Aktivierung der Schüler. Zudem ist es im Besitz jedes Schülers.

Die die Unterrichtsplanung unterstützende Funktion des Lehrbuches kann der Lehrer um so wirkungsvoller nutzen, je besser er seine spezifischen Potenzen für die Prozeßgestaltung kennt /vgl. MEIXNER 1982, S. 576/.

Aus einer solchen Sicht bietet das Lehrbuch vor allem Anregungen für die Planung

- einzelner Unterrichtsabschnitte,
- von Phasen selbständiger individueller und kollektiver Schülerarbeit,
- häuslicher Unterrichtsvor- und -nachbereitung,
- der Veranschaulichung theoretischer Zusammenhänge,
- aktueller Schülerarbeitsmaterialien,
- zur Einbeziehung regionaler gesellschaftlicher Entwicklungen u. a.

Unverzichtbare Anregungen für seine Planungsarbeit schöpft der Lehrer aus den Erfahrungsberichten der Fachzeitschrift. Hier mißt er die Ergebnisse seiner eigenen Überlegungen an denen anderer Fachkollegen, fühlt sich bestätigt, bereichert seinen Fundus an methodischen Varianten, originellen Ideen, qualifiziert sich und seinen Unterricht. Die hier veröffentlichten aktuellen Materialsammlungen zu wesentlichen Unter-

richtsinhalten helfen Zeit zu sparen und vervollständigen eigene Sammlungen fortlaufend.

In den Weiterbildungsveranstaltungen der Kreisfachkommissionen hat sich der Erfahrungsaustausch zur effektiven Planung von Stoffeinheiten bzw. Lehrplanschwerpunkten als ein wirksames Mittel zur Entwicklung von Planungsvarianten erwiesen, als ein zeit- und kräftesparender Weg, regionale Besonderheiten langfristig in die Planung aufzunehmen. Anschauungsmittel für anspruchsvolle theoretische Inhalte in jedem Falle selbst zu entwickeln.

Auch ⁱns-~~besonders~~² für die Unterrichtsplanung hat sich der Erfahrungsaustausch als billige, effektive Investition bewährt.

Anregungen für sein schülergerichtetes projektierendes Denken erhält der engagierte Staatsbürgerkundelehrer aus vielen Quellen seiner schulischen und außerschulischen Arbeit, aus der Kenntnis der politischen Standpunkte und der gesellschaftlichen Aktivität seiner Schüler, aus dem täglichen Pressestudium, aus der Kenntnis des Elternaktives, der Patenbrigade, der Arbeitsleistung in der Produktionsarbeit, aus seiner eigenen Freizeitlektüre.

Das schöpferisch-planende Denken gehört zu den wichtigen Persönlichkeitseigenschaften des Staatsbürgerkundelehrers.

Literatur:

Autorenkollektiv (Leitung G. Neuner): Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. Berlin : Verlag Volk und Wissen 1987.

Autorenkollektiv (Leitung: Wolfgang Feige): Beiträge zur Methodik des Staatsbürgerkundeunterrichts. Berlin : VWV 1975.

Beyer, Klaus: Zu den neuen Unterrichtshilfen und ihrer Umsetzung im täglichen pädagogischen Prozeß. In: GS 26 (1984) 2/3 (Teil I) und in: GS 26 (1984) 4 (Teil II).

Derbritz, Ilse; Hübler, Herbert; Klose, Lore; Krebs, Gerhard: Zur Anlage und zu den Wirkungsmöglichkeiten in der Stoffeinheit 9.1. "Die Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung". In: GS 25 (1983) 7/8.

Drefenstedt, Edgar; Neuner, Gerhart (Leiter des Autorenkollektivs): Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Berlin : VWV 1969.

Honecker, M.: Die Schulpolitik der SED und die wachsenden Anforderungen an den Lehrer und die Lehrerbildung. In: Pädagogik 41 (1986) 1.

Hunneshagen, K.-H.; Leutert, H.: Konzentration auf das Wesentliche im Unterricht. Berlin : VWV 1984a.

Hunneshagen, K.-H.; Leutert, H.: Langfristige Unterrichtsplanung - eine wichtige Voraussetzung für hohe Qualität jeder Unterrichtsstunde. In: Pädagogik 39 (1984b) 4.

Kirchhöfer, Dieter: Erziehungswirksame Vermittlung und Aneignung sozialistischer Ideologie im Unterricht. In: Pädagogik 42 (1987) 11.

Kirchhöfer, Dieter: Ideologische Erziehung auf die Gesamtpersönlichkeit richten. In: DLZ 7/1987.

Kirchhöfer, Dieter: Offensive ideologische Erziehung im Staatsbürgerkundeunterricht. In: GS 29 (1987) 4.

Kirchhöfer, Dieter: Persönlichkeitsentwicklung - ideologische Erziehung im Unterricht. In: Pädagogik 42 (1987) 3.

Kirchhöfer, Dieter; Riedel, Dietrich: Die Aneignung der marxistisch-leninistischen Weltanschauung im Staatsbürgerkundeunterricht. In: GS 27 (1985) 9.

König, Hans-Jörg; Leutert, Hans: Konzentration auf das Wesentliche im Unterricht. In: DLZ 10/1987.

Lehmann, Heinz; Vollstedt, Witlof: Effektive Planung und Vorbereitung des Unterrichts. Berlin : WVV 1986.

Lehrplan Staatsbürgerkunde, Klassen 7 - 10. Berlin : WVV 1983.

Leutert, Hans: Planung und Vorbereitung des Unterrichts durch den Lehrer. In: Pädagogik 35 (1981) 4.

Leutert, Hans: Konzentration auf das Wesentliche und die Aufgaben der Unterrichtshilfen. In: Pädagogische Forschung 26 (1985) 3.

Leutert, Hans: Schöpferische Planungstätigkeit des Lehrers - wichtiger Bestandteil der Erhöhung von Qualität und Effektivität des Unterrichts. In: Pädagogik 41 (1986) 4.

Liimets, Heino; Naumann, Werner: Didaktik. Berlin : VWV 1982.

Meixner, Harald: Die Weiterentwicklung von Lehrplan, Schulbüchern und Unterrichtshilfen - Bestandteil der inhaltlichen Vervollkommnung unserer Schule. In: Pädagogik 37 (1982) 7/8.

Meixner, Harald: Wesentliche Anforderungen an die Weiterentwicklung des Unterrichts in der sozialistischen Schule der DDR - Anspruch an die pädagogische Wissenschaft. In: Pädagogische Forschung 26 (1985) 3.

Neuner, Gerhart (Leiter des Autorenkollektivs): Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht. Berlin : VWV 1972.

Piontkowski, Siegfried: Zur ideologisch-theoretischen und methodischen Konzeption des Staatsbürgerkundeunterrichts und der neuen Lehrpläne Klassen 7 und 9. In: GS 25 (1983) 1.

Piontkowski, Siegfried (Leiter des Autorenkollektivs): Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde Klasse 10. Berlin : VWV 1984.

Piontkowski, Siegfried: Zur Politik der Hauptaufgabe, ihrer Begründung und ihrer Verwirklichung auf der Grundlage der ökonomischen Strategie der SED. In: GS 27 (1985) 10.

Riedel, Dietrich (Leiter des Autorenkollektivs): Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde Klasse 9, Teile I und II. Berlin : VWV 1983.

Riedel, Dietrich; Bernhöft, Roland: Zur Herausbildung fester sozialistischer Wertvorstellungen. In: GS 28 (1986) 4.

Riechert, Horst: Zur Weiterentwicklung des Staatsbürgerkundeunterrichts in den Klassen 7 - 10. In: GS 25 (1983) 1.

Szalai, Wendelin: Wichtige Merkmale einer schöpferischen Unterrichtsplanung. In: Pädagogik 37 (1982) 12.

Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen - Schulordnung vom 29. 11. 1979, Gesetzblatt der DDR, Teil I, Nr. 44/1979.

Vollstädt, Witlof: Zu Ergebnissen und weiteren Aufgaben der Untersuchungen der Forschungsgemeinschaft "Unterrichtshilfen" zur Stimulierung der schöpferischen Arbeit des Lehrers durch Materialien der zentralen Vorplanung. In: Pädagogische Forschung 26 (1985) 3.

Anmerkungen

- ¹ Die Schulordnung fordert vom Lehrer mit Nachdruck "die sorgfältige Planung und Vorbereitung des Unterrichts auf der Grundlage der Lehrplanforderungen unter Berücksichtigung der erreichten Bildungs- und Erziehungsergebnisse", (Schulordnung 1979, § 26), enthält sich jedoch in bezug auf ihre Form und ihren Umfang verbindlicher Festlegungen: "(3) Art und Weise der schriftlichen Aufzeichnungen zur Planung und Vorbereitung des Unterrichts sind vom Charakter des Faches, von den zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln, von der Qualifikation des Lehrers abhängig. Sie können für einzelne Lehrer in Abhängigkeit von der Qualität und den Ergebnissen ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit durch den Direktor näher bestimmt werden" (ebenda).