

soren und -rektoren leisteten Aufbauhilfe an Universitäten und Fachhochschulen der neuen Bundesländer. Was die Lehrerschaft und die Wissenschaftler, die sich in ungewohnte gesellschaftliche Verhältnisse, neue soziale Systeme und neue Lehrinhalte hineinfinden mußten, in den Jahren der Umgestaltung menschlich und sachlich geleistet haben, entzieht sich weithin der statistischen Aufrechnung. Es waren insgesamt Hunderttausende, die sich in völlig neue Verhältnisse hineinfinden und hineinarbeiten mußten und das auch getan haben. Wir sollten das nicht übersehen!

Die Freude über schon Erreichtes darf nun allerdings unseren Blick auch nicht trüben für all das, was erst noch getan werden muß. Manchmal habe ich den Eindruck, anstelle jedes zufriedenstellend gelösten Problems werden gleich zehn neue sichtbar. Auch die Enquete-Kommission „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozeß der deutschen Einheit“ wird hier keine Patentrezepte vorschlagen, wir werden sie auch heute bei dieser Anhörung nicht entwickeln können. Unsere Anhörung wird aber, da bin ich ganz sicher, deutlich machen, wo die eigentliche Stärke unserer demokratischen Gesellschaft liegt: In dieser demokratischen Gesellschaft dürfen Probleme offen benannt, darf über Lösungsmöglichkeiten diskutiert und auch gestritten werden. Das ist oft recht anstrengend, macht zugleich aber immer wieder deutlich: Wir alle tragen Verantwortung. Ruhe ist nicht mehr die erste Bürgerpflicht. Wir brauchen die Gestaltung unserer Zukunft nicht mehr der Weisheit irgendwelcher ZK-Geontokraten zu überlassen, sondern sind aufgefordert, uns zu beteiligen, uns einzumischen, nachzufragen, Vorschläge zu erarbeiten und zu unterbreiten. Ich hoffe, daß unsere heutige Anhörung, der ich von hier aus ein gutes Gelingen wünsche, einen weiteren Beitrag zur Überwindung der Folgen der SED-Diktatur auch im Bereich von Wissenschaft und Bildung zu leisten vermag.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit und bitte nun den ersten der von uns eingeladenen, Herrn Professor Oskar Anweiler aus Bochum, um seinen Beitrag zum Thema „Die politische Instrumentalisierung von Bildung und Wissenschaft in der DDR und ihre Folgen“. Bitte, Herr Professor.

Prof. Dr. Oskar Anweiler: Das Thema, um das man mich im Einleitungsreferat gebeten hat – „Die politische Instrumentalisierung von Bildung und Wissenschaft in der DDR und ihre Folgen“ –, ist kein neues Thema. Daß Bildung und Wissenschaft in der DDR politisch instrumentalisiert worden sind, ist unumstritten; diskutiert und teilweise unterschiedlich beurteilt wird jedoch, in welchem Ausmaß das geschah, wie die Auswirkungen auf die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen oder auf die Schule waren und mit welchen Folgen wir vielleicht heute noch rechnen müssen. Was ich Ihnen im folgenden vortragen möchte, beruht auf einer über dreißigjährigen wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Bildungspolitik und der pädagogischen Entwicklung in den ehemals kommunistisch regierten Staaten Osteuropas, vornehmlich der Sowjetunion, Polens und der DDR. Ich erwähne das, weil es keine isolierte Entwicklung in dem zweiten deutschen Staat gegeben hat, und daß deswegen viele

Probleme, mit denen wir es jetzt in Deutschland zu tun haben, auch für andere ehemals kommunistisch regierte Staaten und postkommunistische Gesellschaften gelten. Aus einer vergleichenden Perspektive lassen sich die Spezifika der Entwicklung im Bildungs- und Wissenschaftsbereich von 1945 bis 1990 in der DDR schärfer herausarbeiten, ging es doch um einen Systemgegensatz innerhalb einer Nation.

Da ich die Protokolle der ersten Enquete-Kommission und die Expertisen sorgfältig gelesen habe (vor allem den Band III der Materialien mit seinen drei Teilbänden), mußte ich mich auch fragen, ob es überhaupt etwas Neues zu unserem Thema zu sagen gibt. In einem Sondervotum im Bericht der ersten Enquete-Kommission wurde zwar festgestellt, daß im Bereich Wissenschaft und Forschung „für die hier notwendige und hinreichende Akkuratess die systematische Klärung einer Reihe von grundsätzlichen Fragen notwendig gewesen wäre“,¹ aber ich nehme nicht an, daß Sie erwarten, daß ich in einem kurzen Vortrag diese Klärung vornehme. Mit anderen Worten: Eine solche Klärung erfolgt, wenn überhaupt, durch die langjährige Kärnerarbeit der verschiedenen Wissenschaften, die immer ins Detail gehen muß, und im Rahmen bestimmter theoretischer Konzepte, die dem Gegenstand adäquat sein sollten. Ich vermag hier lediglich, den politisch Verantwortlichen einige Hinweise auf den derzeitigen Erkenntnisstand zu geben.

Wenn man die laufenden Publikationen zur Geschichte des Bildungssystems und der Wissenschaftsorganisation in der DDR aufgrund der Akten verschiedener Provenienz oder persönlicher Erinnerungen verfolgt, so zeigt sich zweierlei: Erstens die Anreicherung unseres konkreten Wissens über bestimmte Personen oder Sachbereiche und zweitens auch eine die DDR übergreifende Betrachtung, sei es in einem gesamtdeutschen, sei es in einem international vergleichenden Zusammenhang. Das geschah in der Bildungs- und Wissenschaftsforschung über die DDR zwar teilweise auch schon vor 1990, wird aber jetzt noch dringlicher. Ein Beispiel: Es gibt noch keine vergleichende Untersuchung der Rolle der Akademien der Wissenschaften in der DDR, in Polen, in der Tschechoslowakei (wo eine separate slowakische Akademie bestand) oder in Ungarn. Ich bin sicher, eine solche wissenschaftliche Untersuchung würde Interessantes zutage fördern.

Es ist hier auch vorgesehen, daß wir den Bereich „Wissenschaft und Bildung in der DDR“ gemeinsam erörtern. Das ist natürlich nicht unproblematisch, handelt es sich doch um zwei deutlich voneinander unterscheidbare Bereiche mit unterschiedlichen Strukturen. Natürlich gibt es auch Verbindungen. So stellt in modernen Gesellschaften das Bildungssystem die erforderlichen qualifizierten Kräfte für das Wissenschaftssystem bereit, und umgekehrt unterliegt das Bildungswesen auf seinen verschiedenen Stufen auch dem Einfluß der einzelnen Wissenschaften, vor allem in der Lehreraus- und -weiterbildung oder in der Konstruktion der Lehrpläne für die Schulfächer. Die Differenz besteht – idealtypisch gesehen – darin, daß Wissenschaft neue Erkenntnisse produziert,

während Schule sie zu vermitteln hat. Die Schule vermittelt aber nicht nur Wissenschaft, sondern einiges mehr. Ich werde trotzdem versuchen, beiden Aspekten einigermaßen gerecht zu werden, und bitte die Spezialisten unter den Zuhörern um Nachsicht, wenn vieles nur angedeutet werden kann.

Meine Leitfrage lautet: Wie weit reichte der totalitäre Anspruch der SED in Bildung und Wissenschaft, und welche Spannungen ergaben sich zwischen dem Konzept eines geschlossenen Weltanschauungsstaates und den realen Entwicklungen? Schließlich: Welche Folgen hatte das für den Vereinigungsprozeß? Da dieser Punkt Gegenstand der Nachmittagsberatungen sein wird, werde ich ihn nur streifen.

Ich möchte hier nicht die Kontroversen über den Begriff des Totalitarismus und seine Anwendung auf die DDR, die auch in den Anhörungen der ersten Enquete-Kommission eine Rolle gespielt hatten, aufgreifen, obwohl mich das schon reizen könnte, da ich selbst 1964 meinen ersten Beitrag „Totalitäre Erziehung?“ veröffentlicht hatte, der dann jahrzehntelang etwas einsam dastand.² Die Verwendung der Bezeichnung „totalitäre Erziehung“ für die SBZ und DDR seit Max Gustav Langes gleichnamigem Buch von 1954 – genauer gesagt die Nichtverwendung dieses Begriffs – ist auch die wenig schmeichelhafte Historie von Verdrängungen bei der Beurteilung der Realitäten in der DDR durch einige westdeutsche Autoren, die darin eine unzutreffende Kennzeichnung erblickten. Aber das ist ein Kapitel für sich, ein noch nicht abgeschlossenes übrigens, da heute von einigen Erziehungswissenschaftlern die neutrale Bezeichnung „Staatspädagogik“ vorgezogen wird, obwohl es zutreffender wohl „Parteipädagogik“ heißen müßte.

Der ideologisch begründete Machtanspruch der kommunistischen Partei über die Erziehung, das Bildungswesen und auch über die Wissenschaften, der zuerst in Sowjetrußland proklamiert und durchgesetzt wurde, wird zwar von niemandem bestritten, wohl aber gehen die Auffassungen über seine tatsächliche Reichweite und Intensität erheblich auseinander, und zwar je nach den persönlichen Erfahrungen Betroffener und nach den Maßstäben des politisch-moralischen Urteils. Es überrascht nicht, daß frühere Anhänger oder Verharmloser des SED-Regimes am ehesten dazu neigen, den umfassenden, das heißt totalitären Charakter des Erziehungsanspruchs seitens der herrschenden Partei prinzipiell zuzugeben, seine praktische Bedeutung aber als weniger gravierend anzusehen.

Das bedeutet nicht, daß neben den Konstanten die Elemente des Wandels in der über vierzigjährigen Geschichte von Wissenschaft und Bildung in der SBZ bzw. DDR fehlen. Es hatte zwar noch bis Ende der fünfziger Jahre gedauert, bis die in einer maßgeblichen DDR-Veröffentlichung so genannte „staatliche Leitung des geistig-kulturellen Lebens“ – das müssen Sie sich einmal genau anhören – nach dem Prinzip des „demokratischen Zentralismus“ bis hinunter in die einzelne Schule oder in die einzelne Fakultät einer Universität durchgedrungen war,³ aber die wichtigsten Voraussetzungen dafür sind schon in den

ersten Nachkriegsjahren durch die SMAD und die SED geschaffen worden. Auch die jüngsten Publikationen über die Zeit von 1945 bis 1949 bestätigen das. Zwischen der Situation an den achtklassigen Grundschulen (nach dem Schulgesetz von 1946), den vierjährigen Oberschulen und den Universitäten gab es zeitversetzte und graduelle Unterschiede, aber spätestens nach der Verurteilung des sogenannten „Revisionismus“ von 1956/57 durch Ulbricht und Hager im Jahre 1958 war die Herrschaft der SED über Bildung und Wissenschaft gesichert – bis zum Oktober 1989. Die ideologische Okkupation der Schulen und Universitäten, wie ich diesen Vorgang zwischen 1948 und 1958 genannt hatte,⁴ blieb bis 1989 bestehen.

In der „Volksbildung“, zu der die allgemeinbildenden Schulen, die Kindergärten und die Erwachsenenbildung gehörten, spielte das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut (DPZI), 1949 gegründet und 1970 in die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) umgewandelt, die wichtigste Rolle als ideologische Leitinstitution. Nach sowjetischem Muster organisiert, handelt es sich um ein Beispiel einer Verschränkung von Politik, Ideologie und Wissenschaft in einer totalitär verfaßten Gesellschaft. In den Beratungen, die die Sowjetische Militäradministration mit Vertretern der Verwaltung für Volksbildung im September 1948 geführt hatte, standen – ausgeführt von dem damals dafür zuständigen und bekannten Professor Mitropolski – im Hinblick auf das zu gründende Zentralinstitut fünf Aufgaben im Mittelpunkt, von denen die Aufgaben vier und fünf wie folgt lauteten: „Das neue Institut soll die Vereinigung aller theoretischen Arbeiten zur Entwicklung einer einheitlichen pädagogischen Wissenschaft und die politische Erziehung der Lehrer und staatlichen Schulverwaltungsbeamten leiten.“ Diese zentrale Aufgabe blieb bis zum Herbst 1989 im Grundsatz bestehen. Es war nicht nur die gemeinsame räumliche Unterbringung von APW und Ministerium für Volksbildung in dem Gebäudekomplex Unter den Linden / Otto-Grotewohl-Straße in Berlin, die die direkte Beziehung zwischen der Ministerin und dem Präsidenten der APW erleichterte. Es herrschte auch eine grundsätzliche Übereinstimmung, die Differenzen in Einzelfragen und Distanz zwischen dem engsten Kreis der Mächtigen und dem wissenschaftlichen Milieu nicht ausschloß. Dies blieb bis zum Oktober 1989 so. Noch auf dem IX. Pädagogischen Kongreß der DDR im Juni 1989 verteidigte Margot Honecker entgegen den in den Monaten zuvor in Eingaben geäußerten Unmutsbezeugungen und Änderungsvorschlägen unduldsam und realitätsfern die bisherige bildungspolitische Linie der SED und die Prinzipien der sozialistischen Pädagogik, unterstützt von den maßgeblichen Wissenschaftsfunktionären.

Ein Blick nach Polen verdeutlicht den Unterschied. Auch dort gab es keinen offen ausgetragenen politischen Dissens zwischen der kommunistischen Führung und der Akademie der Wissenschaften oder den maßgeblichen Bildungsfachleuten. Aber es bestand eine erheblich breitere Zone einer relativen Autonomie für die Wissenschaften und in geringerem Maße auch im Erziehungs- und Bildungsbereich, die es in der DDR nicht gab und die eine klare Distanz

und seit den siebziger Jahren auch Opposition ermöglichte. Eine zentrale Akademie der pädagogischen Wissenschaften wie in Moskau oder Berlin gab es in Warschau nicht. Die beiden wissenschaftlichen Expertenkommissionen von 1971 und 1987 in Polen, die umfassende kritische Analysen des polnischen Bildungssystems vorlegten, wären in der DDR undenkbar gewesen. Als sich in der Sowjetunion seit 1986 eine verschiedene Kritik am eigenen Bildungssystem aus der Mitte engagierter Lehrer und Wissenschaftler öffentlich zu artikulieren begann, suchten die Parteiführung der SED, das Ministerium für Volksbildung und die APW deren Auswirkungen auf die DDR mit allen Mitteln zu unterbinden.

Ich stimme nicht mit einem Votum eines ehemaligen Mitglieds der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften vor der ersten Enquete-Kommission überein, der von zwei grundsätzlich unterschiedlichen Strömungen der DDR-Pädagogik auch innerhalb der APW gesprochen hat.⁵ Andere Mitglieder der alten Akademie der Pädagogischen Wissenschaften haben 1993 in einem rückblickenden Versuch einer Analyse ihrer Tätigkeit wörtlich folgendes gesagt: „Die APW hat sich als eine Wissenschaftseinrichtung, die sie sein sollte, in einem solchen Maße politisch instrumentalisieren lassen, daß sie erhebliche Einschränkungen ihres Wissenschaftscharakters hinnehmen mußte, daß sie infolgedessen Deformationen im Bildungswesen mit verursacht, gerechtfertigt oder ignoriert und nun mitzuverantworten hat.“⁶

Die SED verfolgte seit 1948/49 das Ziel, die DDR zu einem geschlossenen Weltanschauungsstaat zu machen, in welchem die offizielle marxistisch-leninistische Ideologie konkurrierende geistige Einflüsse von außen zu verhindern suchte. Den Schulen, den Hochschulen, den außerschulischen Erziehungseinrichtungen, den Gewerkschaften und nicht zuletzt den Massenmedien fielen dabei in den Zielen gemeinsame und in den Methoden teilweise unterschiedliche Aufgaben zu. Das Bildungswesen auf seinen verschiedenen Stufen sollte – vereinfachend gesagt – vor allem das als notwendig erachtete politisch-ideologische Wissen als eine Art gemeinsame ideelle Grundausstattung allen Bürgern systematisch vermitteln. Daraus erklärt sich, daß im Hochschulstudium und in der Weiterbildung solcher Berufsgruppen wie Lehrer, Hochschullehrer, Richter, aber auch Mediziner und Wirtschaftsfunktionäre obligatorische Kurse in Marxismus-Leninismus enthalten waren. Unter Bezugnahme auf Lenins Auffassung, daß es notwendig sei, „in die spontane Bewegung der Massen das richtige politische Bewußtsein hineinzutragen“ (Lenin: „Was tun?“, 1903), wurde noch im Frühjahr 1989 von einem führenden Mitglied der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften vom „Hineintragen der sozialistischen Ideologie“ gesprochen. Unmißverständlich hieß es: „Hineintragen sozialistischer Ideologie heißt, den Übergang zu stabilen Wertvorstellungen bewußt zu gestalten, die ihrerseits zur Grundlage wertorientierter Motivationen, moralischer Eigenschaften werden. Gelegentlich anzutreffende Auffassungen, daß diese Bereiche der unantastbare Raum der Persönlichkeit oder die Intimsphäre des Individuums sind und aus der bewußten Führung ausgeklammert werden

sollten, übersehen, daß erst in diesem Bereich der Persönlichkeit sich Erziehung vollendet.“⁷

Was hier wie eine Variante des alten pädagogischen Themas vom „Führen oder Wachsenlassen“ klingen mag, das Theodor Litt in seiner gleichnamigen Schrift von 1927 erörtert hat, war zugleich vor allem politisch gemeint. Zwar gab es innerhalb der Erziehungswissenschaft in der DDR graduelle Unterschiede in der Frage der richtigen „pädagogischen Führung“ im Unterricht, aber die Möglichkeit politischer Instrumentalisierung wurde nach 1990 von einem ehemals führenden Didaktiker der DDR ohne weiteres eingeräumt.⁸ Im Jahre 1978 hieß es autoritativ in der führenden Zeitschrift „Pädagogik“: „Pädagogische Führung ist politische Führung zur Herausbildung der Grundlagen der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse bei den Schülern... Auffassungen, wonach bei einem höheren Grad der Selbsttätigkeit der Schüler die pädagogische Führung mehr und mehr zurücktreten könne bzw. überflüssig würde, widersprechen den Erkenntnissen und Erfahrungen der marxistisch-leninistischen Pädagogik.“⁹

Seit den frühen achtziger Jahren sah sich jedoch die offizielle Pädagogik in ihrem Selbstverständnis als Steuerungswissenschaft pädagogischer Prozesse mit erklärtem politischem Ziel zunehmend in Frage gestellt. Die theoretischen Defizite waren eine Folge der in starkem Wandel begriffenen „realen Lebensbedingungen der Schuljugend“, wie es hieß, denen sich vor allem die jugend- und bildungssoziologische Forschung bei aller politisch gebotenen Vorsicht zuwandte. Die abstrakte Bejahung des Sozialismus als Idee kontrastierte immer stärker mit politischer Indifferenz oder Kritik an seinen praktischen Auswirkungen. Darüber ist inzwischen schon viel geschrieben worden. Der bis zum Spätherbst 1989 für alle Bildungseinrichtungen maßgebliche marxistisch-leninistische Wertekosmos wurde nicht grundsätzlich angetastet, auch wenn sich die Sprache der offiziellen Pädagogik geändert hatte und man neue sogenannte „sozialistische Werte“ einführte wie „soziale Geborgenheit“ und „Heimatliebe“. Eine erst im November/Dezember 1989 einsetzende öffentliche Kritik und Selbstkritik, z. B. auf der außerordentlichen Sitzung der APW am 6. Dezember 1989, kam zu spät, um eine Erneuerung von innen zu leisten und glaubhaft zu machen. Ich weiß, daß diese Auffassung nicht von allen geteilt wird.

Die von mir bisher skizzierte politische Instrumentalisierung im Bildungs- und Wissenschaftsbereich, oder anders ausgedrückt, deren Indienstnahme für die übergeordneten Ziele der politischen Machthaber, bedeutet selbstverständlich nicht, daß sich die Aufgaben der Schulen und Hochschulen, der Berufs- und Fachausbildung oder der Weiterbildung darin erschöpft hätten. Im Selbstverständnis der meisten darin Tätigen – der Lehrer und betrieblichen Ausbilder, der Professoren und Dozenten – stand zweifellos die im engeren Sinne professionelle Arbeit im Vordergrund, unter teilweise bewußtem Wegsehen von den politischen Verflechtungen, in denen sie sich befand, oder seltener, in Opposi-

tion zu ihnen. Das machte und macht es heute noch vielen schwer, die politischen Bedingungen der Existenz des Bildungs-, Erziehungs- und Wissenschaftssystems und damit auch die eigene berufliche Arbeit und Verantwortung kritisch zu beurteilen. Auf dieses Thema werden wir vermutlich im Laufe dieser Anhörung noch zurückkommen, aber ich erwähne es in diesem Zusammenhang deswegen, um dem Vorwurf zu entgegen, daß die von mir gewählte Perspektive unzureichend oder einseitig sei.

Der totalitäre Anspruch war grenzenlos, seine Realisierung war begrenzt. Über die verschiedenen „Inseln“ oder „Nischen“ des Rückzugs ins Private ist schon viel geschrieben und diskutiert worden, so daß ich es nicht zu wiederholen brauche. Aber ich möchte vor einem warnen: Zwischen der kontrollierten und manipulierten öffentlichen Sphäre und der weniger zugänglichen privaten in deren verschiedenen Formen (Familie, Freizeitgruppen, jugendliche Subkulturen) bestanden nicht immer eindeutige Trennwände, da erwiesen ist, wie porös diese sein konnten. Die politische Sozialisation Jugendlicher in der DDR beförderte auch nicht, wie ebenfalls behauptet worden ist, generell den Gegensatz von „offizieller politischer Kultur“ und der „im tatsächlichen Lebensbereich vorhandenen“, sondern, wie ich meine, unterschiedliche Reaktionsweisen, die vom Elternhaus, vom sozialen Milieu, vom Bildungsstand und von der ganz eigenen persönlichen Erfahrung abhingen, aber insgesamt nicht eine Gegenmacht zu dem herrschenden System ergaben.

Die Berufsgruppe der Lehrer und Erzieher war diejenige im zivilen Bereich der DDR-Gesellschaft, von der am stärksten ein stets neu zu artikulierendes Bekenntnis zum Sozialismus und zum „Arbeiter-und-Bauern-Staat“ erwartet wurde. Den Lehrern wurde die traditionelle Rolle eines „Volkserziehers“ zusammen mit der eines Vorkämpfers für die neue sozialistische Ordnung zugeschrieben. Eine Sozial- und Mentalitätsgeschichte der Lehrerschaft in der SBZ/DDR von 1945 bis 1990 steht noch aus, aber aus den vorhandenen Einzelstudien geht für unsere Fragestellung folgendes – ich muß jetzt generalisieren – hervor: Nach der Flucht von mindestens 26.000 Lehrern in den Westen zwischen 1949 und 1961 rekrutierte sich die Lehrerschaft in der DDR in wachsendem Maße aus der jungen Nachkriegsgeneration und aus den im Beruf verbliebenen Neulehrern nach 1945. Die Neulehrer bildeten übrigens auch eine wichtige Rekrutierungsbasis für die neue Führungsschicht in den pädagogischen Wissenschaften, weniger in der Verwaltung und in der SED-Hierarchie; für letztere geschah dies bekanntlich vor allem über die FDJ.

In den achtziger Jahren hatte sich an den Schulen der Anteil der Mitglieder der SED an den Lehrkräften gegenüber den fünfziger Jahren, als er ca. 40 Prozent betrug, nicht vergrößert, sondern geringfügig verringert: 1988 betrug der Anteil der SED-Mitglieder am Personal der zehnklassigen Polytechnischen Oberschulen 33,8 Prozent, der Kindergärten 13,5 Prozent und der Erweiterten Oberschulen 70 Prozent. Verglichen mit anderen gesellschaftlichen Bereichen mit Ausnahme der Hochschulen gab es hier den höchsten Anteil der SED-

Mitgliedschaft. Der Anteil der Mitglieder der verschiedenen „Blockparteien“ lag an den Schulen zusammen bei etwa 10 Prozent.¹⁰ Für die politische Instrumentalisierung ist das ein wichtiger, aber natürlich kein hinreichender Indikator. So bediente sich der Staatssicherheitsdienst in den Schulen und Hochschulen „zur Erweiterung der inoffiziellen Basis“ und zur „weiteren Durchdringung des Bereichs Volksbildung“, wie es in einer Akte aus Leipzig heißt, mit Vorliebe Inoffizieller Mitarbeiter, die nicht Mitglieder der SED waren und auch nicht der Schulleitung angehörten. Das Thema MfS im Schulwesen ist im übrigen in einer vor wenigen Wochen erschienenen Publikation zum ersten Mal detailliert behandelt worden; es ist ein bedrückendes Kapitel der DDR-Schulgeschichte.¹¹

Unter den Lehrern beiderlei Geschlechts – über 70 Prozent waren Frauen – gehörte Loyalität gegenüber dem Regime – ich betone, Loyalität, nicht durchgängige Akzeptanz – zu den Voraussetzungen ihrer beruflichen Arbeit und Karriere. Die Aufspaltung in Ideologie und persönliche Erfahrung beim Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Eltern, die fast täglich erlebt wurde, ist aber von den meisten verdrängt worden; das war der Preis, der dafür zu zahlen war. Es ist daher auch nicht verwunderlich, daß nach dem politischen Umbruch aus dem Kreis der praktischen Pädagogen nur wenige Stimmen erklangen, die dieses Dilemma, vielleicht auch eigenes schuldhaftes Verhalten, zu erörtern bereit waren, während die meisten in der totalen Abhängigkeit von den Vorgesetzten und von dem politischen System als ganzem die Rechtfertigung für ihr Verhalten in der alltäglichen Arbeit sahen. Vielleicht ist das aber auch die Bedingung für die Anpassung an die neuen Verhältnisse. Anders kann man sich kaum die relativ reibungslose Übernahme und die Arbeit der meisten Lehrer im Dienst der neuen Bundesländer erklären. Nach der Erfahrung zweier Diktaturen in Deutschland müssen wir das zur Kenntnis nehmen.

Bisher habe ich vor allem vom Bildungswesen und den pädagogischen Wissenschaften gesprochen. Diese Verklammerung lag nahe, weil hier im Verständnis der marxistisch-leninistischen Ideologie und der Parteiherrschaft über beide Bereiche ein Schlüsselproblem lag. Wie und auf welchen Wegen ließen sich die Resultate der einzelnen Wissenschaften und der Pädagogik als einer handlungs- und praxisorientierten Disziplin mit den Zielen und Möglichkeiten der Bewußtseins- und Verhaltensformung im SED-Staat verbinden? Diese Frage bildete die Basis für die seit den sechziger Jahren unternommenen Versuche, eine sozialistische Allgemeinbildung zu konzipieren und mit Hilfe der Lehrpläne für die Schulen durchzusetzen – eine möglichst integrative Auffassung von Ideologie und Wissenschaften. Dabei zeigte sich natürlich die Spannung zwischen einem politischen Auftrag an die Pädagogik und einem in den wissenschaftlichen Disziplinen enthaltenen Eigengesetz. Letzteres meint nicht nur die fachspezifischen Methoden und den Fortschritt der Erkenntnisse, sondern auch die dem wissenschaftlichen Denken eigene Unabhängigkeit oder zumindest Widerborstigkeit gegenüber externen Zumutungen. Das bedeutet ausdrücklich nicht, daß Natur-, Ingenieur- oder Geisteswissenschaftler gegenüber

solchen Zumutungen immer stärker gefeilt sind als andere Berufe, z. B. Lehrer. Ich meine aber, daß ihre wissenschaftliche Tätigkeit ihnen größere Chancen eröffnet, ihr eigenes professionelles Ethos, das sich in der europäischen Neuzeit herausgebildet hat, in einem totalitären Herrschaftssystem zu behaupten.

Dieses Problem ist bisher, soweit ich sehe, in bezug auf den SED-Staat für die einzelnen Wissenschaftsdisziplinen unterschiedlich und im allgemeinen noch unzureichend aufgegriffen worden. Die generelle Unterscheidung in der Frage der politischen Indienstnahme zwischen der Gruppe der Naturwissenschaften einerseits und den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften andererseits erweist sich bei genauerem Hinsehen als problematisch. Die Gegenstände wissenschaftlicher Forschung und akademischer Lehre waren es, die eine allgemeine größere oder geringere Nähe zum politischen System in Erscheinung treten ließen, nicht nur das individuelle Verhalten der Personen. Für repräsentative Zwecke der Wissenschaften im SED-Staat wurden gerade Naturwissenschaftler herausgestellt. Ähnliches gilt für die Unterscheidung zwischen den Universitäten und der Akademie der Wissenschaften hinsichtlich der ideologisch-politischen Indienstnahme. Letztere hatte zwar, wie schon gesagt wurde, aus historischen und teilweise aus juristischen Gründen einen größeren politischen Spielraum als die einem Ministerium direkt unterstellten Universitäten und Hochschulen. Aber was folgte daraus im Einzelfall? Im Rückblick auf die Zeit bis 1989/90 kann man vielleicht folgendes sagen: Die politische Instrumentalisierung der für die Akademie der Wissenschaften der DDR angestrebten Leitungsfunktion für alle dort vertretenen Wissenschaften fand ihre Grenzen an administrativen Schranken, an konkurrierenden Interessen vor allem der Universitäten und auch an Möglichkeiten, sich ins Abseits zu begeben bei einigen Fächern und einigen Arbeitsgruppen, die nur periodisch ein ideologisch-politisches Interesse fanden. Umgekehrt erweckten bestimmte Themen permanente politische Aufmerksamkeit. Über die daraus entstandenen Chancen und Konflikte kann man in Günter de Bruyns „Märkischen Forschungen“ nicht nur Kurioses, sondern auch Ernstes nachlesen und in dem darauf beruhenden Film sich anschauen.

Ähnlich wie im Bildungswesen läßt sich auch im Wissenschaftssystem in den achtziger Jahren eine Öffnung gegenüber neuen, bisher tabuisierten oder vernachlässigten Themen und Fragestellungen zeigen. Es gab bei maßgeblichen Wissenschaftsfunktionären in der Akademie der Wissenschaften offensichtlich ein wachsendes Bewußtsein davon, daß ein „neues Denken“ für die Bewältigung der den Wissenschaften übertragenen Aufgaben nötig sei. Wie weit dabei auch das in der Sowjetunion durch Gorbatschow proklamierte „neue Denken“ eine Rolle gespielt hat, sei dahingestellt. Ein Satz wie der folgende macht das aber deutlich: „Die Zukunft ist grundsätzlich offen, und niemand vermag im einzelnen zu sagen, was sich in zehn, zwanzig, dreißig Jahren ereignen wird, zu welchen Erkenntnissen und Einsichten künftige Generationen gelangen werden, die ihr Denken und Handeln in einer für uns heute vielleicht unvorstellbaren Weise verändern werden.“ So eine Stimme 1988.¹²

Solche Aussagen kennzeichneten ein geändertes Verständnis von Wissenschaft im weitesten Sinne. Wissenschaft ist grundsätzlich ein nicht abgeschlossener Prozeß und ein offenes System. Stand dahinter auch die politische Erkenntnis, daß Wissenschaften für ihre Entwicklung einer relativen Autonomie, einer Distanz zur politischen Macht, kurz – geistiger Unabhängigkeit bedürfen? Einige Äußerungen in der Spätphase der DDR, auch von Kurt Hager, dem Ideologieverwalter in diesem Bereich, scheinen darauf hinzudeuten.¹³ Das Gebäude des Marxismus-Leninismus hat nicht nur zahlreiche Risse aufgewiesen, auch seine Fundamente waren längst brüchig geworden. Die Gesellschaftswissenschaften in der DDR konnten trotzdem nicht von Grund auf neu beginnen, da diese alten Fundamente zugleich die Legitimationsbasis der politischen Herrschaft darstellten. Ihre Unterordnung unter die Partei befähigte sie nur zu Reparaturleistungen und einer begrenzten Modernisierung, nicht jedoch zu einer grundsätzlichen Erneuerung aus eigener Kraft.

„Der Wissenschaftlerstand der DDR“, so heißt es in einem Aufsatz eines hier anwesenden Kollegen, „so differenziert er auch gewesen sein mag, verfügte über kein nennenswertes gesellschaftlich relevantes Kritikpotential. Dafür hatten die Mechanismen seiner Rekrutierung und eine langjährige politische, wissenschafts- und wissenschaftlerfeindliche Fremdbestimmung der Wissenschaft erfolgreich gesorgt.“¹⁴ In meinem eigenen Fach, der Erziehungswissenschaft, wird darüber diskutiert, ob sich in der DDR eine „Pluralität pädagogischer Denkformen“ gegenüber den politisch-ideologischen „Systemvorgaben“ an den Universitäten und in der Lehrerbildung insgesamt erhalten hat oder sich hat neu entwickeln können. Untersuchungen etwa über Lehrveranstaltungen, z. B. anhand erhaltener Vorlesungsnachschriften, können hier einiges zutage bringen. Ähnliche Fragestellungen und Untersuchungen gibt es sicher auch in anderen Disziplinen. Sie sind nötig, um unser Bild ausdifferenzieren und pauschale Wertungen zu vermeiden. Aber: Eine angenommene „Pluralität“ lag bestenfalls in der Welt der Ideen, während die „Systemvorgaben“ die gesellschaftliche Wirklichkeit bestimmten.

Je mehr eine wissenschaftliche Disziplin von den politischen Machthabern sei es als gefährlich, sei es als nützlich für ihre eigenen Zwecke angesehen wurde, um so mehr wurde sie instrumentalisiert. Das haben in den Monaten der „Wende“ und nach dem Ende der DDR auch viele der damals im Wissenschaftsbereich Verantwortlichen in unterschiedlichem Maße zugegeben. Diese politische Diskussion darf meiner Meinung nach auch künftig nicht ausgeklammert werden, wenn das Geschehene, wie es häufig heißt, „historisiert“ wird. Auf die Gewichtung kommt es nämlich an, sonst könnten eines Tages auch die besonders ideologieanfälligen Wissenschaften als ganz normale Wissenschaften erscheinen, die es im SED-Staat ebenso wie in anderen totalitären Systemen so gar nicht geben konnte. Ich danke Ihnen. (Beifall)

Anmerkungen

- 1 Bericht der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“. Deutscher Bundestag, 12. Wahlperiode, Drucksache 12/7820, 31.5.1994, S. 73.
- 2 Oskar Anweiler: Totalitäre Erziehung? In: Gesellschaft – Staat 9/1964, S. 179-191. – Wieder abgedruckt in: Bruno Seidel/Siegfried Jenkner (Hrsg.): Wege der Totalitarismus-Forschung. Darmstadt 1968, S. 513-531.
- 3 So bei Karl-Heinz Schöneburg (Hrsg.): Errichtung des Arbeiter-und Bauern-Staates der DDR 1945-1949. Berlin 1983, S. 194-225.
- 4 Oskar Anweiler: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen 1988, S. 40-58.
- 5 Protokoll der 31. Sitzung am 16.3.1993. In: Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“, Band III/1. Baden-Baden 1995, S. 245.
- 6 Wolfgang Eichler/Christa Uhlig: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. In: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft, hrsg. von Peter Dudek und H.-Elmar Tenorth (Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft): Weinheim, Basel 1993, S. 115-126, hier 122.
- 7 Dieter Kirchhöfer: Zum dialektischen Verständnis von Erziehung. In: Pädagogik 44 (1989), S. 206-214, hier 211 f.
- 8 Lothar Klingberg: Zur Problematik des pädagogischen Begriffs „Führung“ in allgemein-didaktischer Sicht. In: Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung, hrsg. von Ernst Cloer und Rolf Wernstedt. Weinheim 1994, S. 223-244.
- 9 Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit der Schüler. In: Pädagogik 33 (1978), S. 477-487, hier 480 f.
- 10 Gert Geißler/Ulrich Wiegmann: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse. Frankfurt am Main 1996, S. 158.
- 11 Ulrich Wiegmann: Erziehungsideologie und das MfS. In: Geißler/Wiegmann (Anm. 10), S. 163-257.
- 12 Günter Kröber: Gedanken zu bildungsstrategischen Fragen aus der Sicht der Wissenschaftsforschung. In: Pädagogische Forschung 29 (1988), S. 19-28, hier 23.
- 13 Vgl. Kurt Hager: Wissenschaft und Wissenschaftspolitik im Sozialismus. Berlin 1987, S. 143, 165.

- 14 Bernd-Reiner Fischer: Ein auslaufendes Modell. Das Verschwinden des DDR-Wissenschaftlers. In: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft (Anm. 6), S. 103-113, hier 113.

Vorsitzender Rainer Eppelmann: Wir danken Ihnen, Herr Professor Anweiler, und ich bitte jetzt Herrn Dr. Florath um seinen Vortrag.

Dr. Bernd Florath: Meine Damen und Herren, ich habe eben mit meinem Kollegen schon festgestellt, daß Ihnen manche Doppelungen erspart geblieben wären, wenn wir vielleicht vorher einige Dinge untereinander abgesprochen hätten, denn es gibt Feststellungen, die sind so grundsätzlich, daß wahrscheinlich kein Kollege darum herumkommt, sie immer wieder zu wiederholen, wie die folgende: die Feststellung, daß das Interesse der SED an der Wissenschaft keines wissenschaftlicher Natur war, ist zweifellos banal. Ihr Interesse war politischer Natur, richtete sich auf die historische Legitimierung des eigenen Tuns, was sie an sich noch nicht unterscheidet von anderen Parteien. Ihre eben nicht zufällige, aber beanspruchte und mit allen Mitteln durchgesetzte monopolistische Stellung oktroyierte dieses politische Interesse immer wieder nicht nur der gesamten Gesellschaft, sondern auch den Wissenschaftlern auf.

Worüber ich jetzt sprechen will, das ist eine Debatte unter Historikern, die sich Ende der siebziger Jahre entwickelte, nämlich die Debatte, die mit der Frage nach Erbe und Tradition der „sozialistischen Nation der DDR“ den Kern ihres historischen Verständnisses thematisierte. Es gibt einige Indizien, die darauf hindeuten, daß diese Debatte nicht unmittelbar einer politischen Weisung der zuständigen SED-Instanzen entsprang, sondern eine mittelbare Reaktion auf die ideologischen Inkongruenzen war, die sich aus den Änderungen der nationalen Selbstdefinition zu Beginn der siebziger Jahre ergaben. Unabhängig von der Frage, ob und inwieweit auch am Beginn der Diskussion um Erbe und Tradition ein expliziter Auftrag der SED an ihre Historiker vorlag oder ob sie sich aus der Logik anderer Aufträge ergab, muß die Ausgangslage umrissen werden, um nachvollziehen zu können, was an ihr neu war, was sie modifizierte, welche Antriebe sie hervorbrachten und forttrieben.

Vergleicht man die intensiven Vorbereitungen der Moskauer Exilführung der KPD und Ulbrichts konzipierende Interventionen in die historische Forschung mit den diesbezüglichen Äußerungen Honeckers, muß klar festgehalten werden: Honecker hatte überhaupt keine historische Konzeption. Er orientierte die SED Anfang der siebziger Jahre unter dem Schlagwort des „internationalistischen Wesens“ des Sozialismus wieder darauf, daß die DDR – ich zitiere ihn – „ein fester, unverrückbarer Bestandteil der sozialistischen Staatengemeinschaft“ sei, wofür er nicht zuletzt das Argument anführte, sie stehe hinter – oder vielleicht besser unter – dem „militärischen Schild der Sowjetarmee“. Die neuerliche Betonung der im Vergleich zur nationalen höhere Bedeutung tra-