

Studenten kommen an erster Stelle, dann kommt der wissenschaftliche Nachsuchs und dann erst die Professoren. (starker Beifall)

Gesprächsleiter Prof. Dr. Peter Maser: Schönen Dank. Da sind ja tatsächlich noch einmal Prioritäten genannt worden, mit denen es vielleicht auch möglich ist, dieses sehr vielfarbige Bild, das hier unter Mitwirkung unserer eingeladenen Gäste entworfen wurde, ein Stück zu durchschauen. Herzlichen Dank an alle, die hier mitdiskutiert haben.

Pause von 16.02 bis 16.18 Uhr

Vorsitzender Siegfried Vergin: Meine Damen und Herren, leider können wir der Anregung von Herrn Professor Jacobsen, die jetzt beginnende Phase auf morgen zu verschieben, nicht folgen, diese Zeit ist uns nicht gegeben. Wir müssen also sehen, daß wir das uns aufgegebene Kapitel „Die Folgen der Indoktrination an den Schulen der DDR“ jetzt behandeln. Ich freue mich, daß Herr Dr. Bernd-Reiner Fischer sich bereit erklärt hat, uns die Einführung zu geben. Herr Fischer war Lehrer für Mathematik und Physik in Berlin-Friedrichshagen von 1980 bis 1985 und ist erst dann in die wissenschaftliche Laufbahn gegangen. Ich will nur das Ergebnis seiner bisherigen wissenschaftlichen Karriere mitteilen: Er ist seit 1994 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Empirische Bildungsforschung und Methodenlehre am Institut für Allgemeine Pädagogik der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin. Ich hoffe, Herr Dr. Fischer, daß Sie uns jetzt so in Spannung versetzen, daß wir dann noch eine sehr interessante Podiumsdiskussion folgen lassen können. Bitteschön.

Dr. Bernd-Reiner Fischer: Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren! Ich beginne mit einer forschungsmethodischen Bemerkung.

Meine erste These lautet: Es ist schlechterdings unmöglich, zu empirisch gesichertem Wissen über kausale Zusammenhänge zwischen der früheren schulischen – ich betone ausdrücklich: spezifisch schulischen – Indoktrination und aktuellen sozialen, politischen, psychischen und pädagogischen Phänomenen in den neuen Bundesländern zu gelangen. Wir können nicht sicher wissen, was die Indoktrination, die an diesen Schulen geschah, heute noch bewirkt. Wir können auch nicht sicher wissen, welche aktuellen Phänomene, sofern sie als Indoktrinationsfolgen interpretierbar sind, von spezifisch schulischer Indoktrination herrühren. Wollten wir es aber, müßten wir experimentieren und einige, sicherlich kleinere, DDRen gründen, dort einiges variieren, beispielsweise in einer dieser Versuchs-DDRen nichtindoktrinierende Schulen aufbauen. Wir müßten eine Reihe von Vereinigungen – die Frage wäre dann, mit wem – veranstalten usw.. Ich schlage vor, auf dieses Wissen zu verzichten, vielmehr sämtliche sozialen Orte, an denen Indoktrination stattfand bzw. möglich war, in den Blick zu nehmen, das angekündigte Thema zu ändern und zu fragen: Welche Folgen hat die Indoktrination, die auch in den Schulen der DDR stattfand, heute noch, insbesondere an den Schulen der neuen Bundesländer?

Im übrigen muß an den DDR-Schulen noch etwas anderes als Indoktrination passiert sein. Die zweite, zunächst absurd erscheinende, immerhin aber starke These lautet: Die Schule ist eine, wenn nicht die Institution, an der Indoktrination systematisch an ihre Grenzen stößt, vielleicht gar prinzipiell zum Scheitern verurteilt ist, insofern in ihr nicht verhindert werden kann, daß auch das Lernen und das Denken gelernt werden; es gibt ja keine Schule, an der bloß Stoff, bloß Doktrinen vermittelt werden. Anders formuliert: Schulen können zwar Orte der Indoktrination sein, und in der DDR waren sie dies gewiß. Es handelt sich dann aber um Orte, an denen Indoktrination wohl Folgen hat, aber vor allem scheitert, in welcher Form auch immer, und zwar an der Bildungsbewegung, an den Lernprozessen der Schüler.

Ich definiere: Wenn Doktrinen, das heißt starre und in sich geschlossene Lehrmeinungen, Auffassungen, Ideologien, Weltanschauungen usf. mit einem sich zuallererst auf Autoritäten stützenden Wahrheitsanspruch in Personen und soziale Gruppen „hineingetragen“ werden, und zwar so, daß Zweifel und Widerspruch verboten sind und man Glauben erzwingen will, wird Indoktrination versucht. Wenn der Versuch gelingt, wenn also die Personen und Gruppen die propagierten Doktrinen in sich aufnehmen, zu sich „hereinholen“, ohne zu zweifeln und zu widersprechen bzw. Zweifel und Widerspruch letztendlich in sich selbst unterdrücken, findet Indoktrination statt. Der Erfolg ist an das Fehlen von Reflexion und Kritik gebunden. Sich gegen Indoktrinationsversuche zu wehren, heißt zu reflektieren und zu kritisieren.

Mich interessieren weniger Ziele, Inhalte und Methoden solcher Versuche als vielmehr ihre – auch im Adressaten begründeten – Erfolge oder Mißerfolge und ihre personenunabhängige strukturelle Funktion. Langweilig erscheint mir beispielsweise die Frage, warum und wie die Losung propagiert wurde, daß „die Partei, die Partei . . . immer recht (hat)“; spannend hingegen ist die Tatsache, daß es Menschen gab und gibt, die ihr uneingeschränkt folgten. Nebenbei behaupte ich, daß das nicht etwa der Staatsbürgerkundeunterricht erreicht hat, sondern „die Partei“; nicht Schüler, sondern SED-Mitglieder folgten dieser Losung. Mich interessiert nicht so sehr, welche Doktrin in DDR-Lehrbüchern über die Berlinfrage und den Mauerbau verkündet wurde und wie der entsprechende Unterricht tatsächlich aussah, als vielmehr eine Antwort auf eine ganz persönliche Frage: Als ich am 10. November 1989 erstmalig im Westen war – ich betrat West-Berlin –, beeindruckte mich zunächst am allermeisten, daß die Stadt hinter der Mauer einfach weiterging: Die Straßenzüge, die Häuserfluchten, die Bordsteinkanten fügten sich in meiner Wahrnehmung zum ersten Mal in eins. Und mir fiel auf, daß ich nie zuvor daran gedacht hatte, mir Berlin als eine Stadt vorzustellen mit gemeinsamen Bordsteinkanten, Häuserfluchten und Straßenzügen – wo ich doch als Wissenschaftler auch im Osten stets darum bemüht und ach so stolz darauf gewesen bin, wenigstens in meinem Denken frei zu sein. Ost-Berlin kannte ich, aber warum war West-Berlin für mich bis dahin nur ein Abstraktum geblieben, nur eine politische Kategorie, obwohl ich doch jahrelang mit der S-Bahn an der Mauer entlangefahren bin? An diesem

Tag ist für mich das ganze Berlin Stadt geworden, während es zuvor bloß Thema im Ost-West-Systemkonflikt war. Ich erlebte das Befreiende des Perspektivenwechsels, der wiederum durch Befreiung erst provoziert wurde, zugleich aber das intellektuell Beschämende: Ich mußte mir nämlich sagen, daß ich ja leicht die Perspektive schon vorher hätte ändern können, zumindest probeweise, daß ich jedoch diese Möglichkeit offenbar selbst tabuisiert hatte. Hier, so meine ich, gelang Indoktrination. Aber wer oder was ist hier erfolgreich gewesen? Waren es meine Lehrer und die Schulen, die ich in der DDR besuchte? Waren es meine Eltern oder die Humboldt-Universität, an der ich studierte? Oder waren es vielleicht die Stadtpläne der „Hauptstadt“, bei denen für das, was jenseits der Mauer lag, keine Druckfarben in Anspruch genommen wurden? Oder hatten all das und noch einiges andere erst gemeinsam Erfolg? Eine Antwort gilt auf jeden Fall: Auch ich war erfolgreich. Leider! Auch die Indoktrinierten sind verantwortlich.

Indoktrination gelingt am ehesten dann, wenn der Adressat keinen Begriff von ihr hat, wenn er gar nicht weiß, daß es sie gibt und so mit ihr auch nicht umgehen kann, wenn er nicht weiß, daß Zweifel und Widerspruch verboten, der Glaube erzwungen, die Doktrinen starr und geschlossen sind und sich vor allem durch Autoritätsbeweise legitimieren. Wenn er aber um die Möglichkeiten des Zweifelns, des Widersprechens, des Wissens und Irrrens, von flexiblen, offenen Auffassungssystemen und des differenzierten Argumentierens weiß, erst dann ist ihm ein Umgang mit Indoktrination überhaupt erst möglich. Erst dann können die Sätze „Ich wurde nicht indoktriniert“ und „Ich habe nicht indoktriniert“ gesagt werden. Jedoch ist gerade das Sagen dieser Sätze ein starkes Indiz für ihre Falschheit. Ich habe den Eindruck, daß sie im Osten heute seltener gesagt werden als noch vor fünf, sechs Jahren, daß man also der Grenzen des eigenen früheren Reflexionsvermögens gewahr wird. Heute heißt es eher anders: „Stimmt schon, war nicht gut, was da abließ, aber ist es denn heute anders?“ Ich höre das oft, und zwar vor allem von Lehrern. Was das bedeuten könnte – davon handelt mein Vortrag.

Wie kann man mit Indoktrination umgehen? Man kann ihr erliegen, das heißt, man läßt sich überreden, oder man kann sich ihr unterwerfen, das heißt, man zwingt sich zu glauben und verbietet sich Zweifel und Widerspruch. Man kann sie ironisieren, indem man – auch als ihr Adressat – ihre Klaviatur in Anspruch nimmt. So kann man sie beispielsweise mit Ironie entlarven, indem man ihre Versatzstücke verfremdet neu kombiniert. Man kann rebellieren. Man kann sie sich – und das wird meines Erachtens viel zu selten gesehen – aber auch herbeisehnen, weil sie subjektive Sicherheiten zu stiften vermag und positive Gruppenzugehörigkeitsgefühle vermitteln kann. Entscheidend ist aber etwas ganz anderes: Wie immer man sich zur Indoktrination verhält, man bleibt in ihrem Dunstkreis. Nicht wie man sich zu ihr verhält, ist dann entscheidend, sondern daß man sich zu ihr verhält und verhalten muß, wenn sie in der Gesellschaft allgegenwärtig ist. „Sie funktioniert nicht etwa“, so Jürgen Diederich 1996, „weil schließlich alle glauben, was sie dauernd hören und sehen, sondern

weil sie nicht glauben können, was sie nie hörten noch sahen, also mangels Alternative.“ (in: Neue Sammlung, Heft 1, S. 118)

Ich komme zu These drei: Es geht – vor allem im Hinblick auf die DDR, in der nahezu sämtliche Institutionen Erziehungsfunktionen beanspruchten und sich der „politisch-ideologischen Erziehung“ verschrieben hatten – nicht so sehr um Erfolg oder Mißerfolg der Indoktrination, sondern vielmehr um ihr „Funktionieren mangels Alternative“.

Die vierte These lautet: Sie funktioniert, indem sie fortwirkt, heute noch – obwohl Alternativen existieren. Die Umgangsverhältnisse mit Meinungen, Auffassungen, Ideologien, Weltanschauungen haben sich bislang jedenfalls kaum geändert – es sei denn, gravierende individuelle Lernprozesse haben stattgefunden. Im Umgang mit Meinungen, Auffassungen, öffentlich relevanten Äußerungen wird so getan, als handle es sich um Doktrinen, von denen andere wollen, daß man sie in sich „hereinhole“. Gebranntes Kind scheut das Feuer, nutzt es nicht. – Was sich ohne gravierende individuelle Lernprozesse einzig verändert zu haben scheint, ist das Maß an Skepsis, einer Skepsis allerdings auf geringem und geringstem Reflexionsniveau, etwa derart: „Ich will so 'was nie wieder glauben; einmal 'reingefallen reicht; ich laß mich nicht noch 'mal betrügen, Politik – nein danke.“

Einige Bösarbeiten sollen die These von der Gleichheit der Umgangsverhältnisse illustrieren. Doktrinen gründen sich ja auf Autoritäten. Als ich einer Ost-Berliner Lehrerin erzählte, daß ich heute hier sprechen werde, meinte sie: „Toll. Und wem mußt Du das vorlegen?“ (Beifall unter den Zuhörern) Während man früher Honecker und Marx zitiert fand, heißt es heute: „Selbst der Bundeskanzler ist der Auffassung, daß...“ Oder: „Wie der westdeutsche Erziehungswissenschaftler xy schreibt...“ Zweifel und Widerspruch, meint man, seien nunmehr richtig erlaubt, „was ja nicht schlecht ist, aber was ist, wenn alle bloß noch zweifeln und widersprechen?“ Unerwünscht seien Zweifel und Widerspruch allemal. Daß man in Diskussionen den anderen von seiner Meinung nicht mehr unbedingt „überzeugen“ muß, hat sich mittlerweile herumgesprochen, „aber was soll dann das ganze Gequatsche?“ Man läßt sich überreden, versagt sich öffentlichen Zweifel und Widerspruch, der ironische Umgang mit Meinungen wird zum schlechten Zynismus, es rumort im Kopf, und die Sehnsucht nach besseren Glaubenssätzen, nach der wirklichen Wahrheit, wird genährt durch das Fehlen oder die Noch-Unerreichbarkeit neuer Doktrinen. Der Kopf hat an vertrauter, miefiger Heimat verloren, ihm weht der kühle Wind des Pluralismus ins Gesicht.

Diese Illustration gehört natürlich eher ins Feuilleton als hierher. Selbstverständlich ist sie selektiv, nicht beweiskräftig, nicht repräsentativ. Ich behaupte nicht mehr, aber auch nicht weniger, als daß es solche Indoktrinationsfolgen gibt bzw. noch gibt. Ich behaupte auch: Die DDR-spezifische Indoktrination funktioniert noch heute, wenn man inzwischen nicht gelernt hat, mit Meinungen, Auffassungen, Ideologien, Weltanschauungen, öffentlich relevanten

Äußerungen strukturell anders umzugehen als zu DDR-Zeiten. Ein strukturell anderer Umgang mit ihnen setzt zunächst einmal Gelassenheit voraus. Aber überall wabert Betroffenheit.

Ich weiß allerdings nicht, ob sie in jedem Falle unangemessen ist. Beispielsweise kann man schwerlich gelassen bleiben, wenn die Großen Umerzieher aus Ost und West nicht nur den Eindruck vermitteln, sondern unmißverständlich zu verstehen geben, Demokratie könne man lernen wie Marxismus-Leninismus, und man möge doch bitte sehr, wenn man schon Lernschwächen hat, sich etwas mehr Mühe geben. Hat man als Adressat bloß diesen Eindruck, könnte das ja heißen, man reaktiviert nur sein Umgangsverhältnis mit Indoktrination und ist nicht in der Lage, unvoreingenommen wahrzunehmen. Aber wenn selbst der Absender meint, Demokratie indoktrinieren zu müssen, weil es sich doch um eine „gute“ Doktrin handle, sollte man zu bedenken geben: Margot Honecker dachte strukturell wohl genauso.

These fünf: Daß neben den Umgangsverhältnissen mit Indoktrination auch noch Versatzstücke der alten Doktrinen aufzufinden sind, fällt vergleichsweise weniger ins Gewicht und wird von einer pluralistischen Gesellschaft auch leicht ertragen. Solche Inhalte betreffen das Bild vom Menschen, das Verständnis von Geschichte und Vorstellungen davon, was Politik, Pädagogik und Wissenschaft leisten können und müssen: Der Mensch sei erzieh-, verführ- und verfügbar. Lehrer sprechen dann von „ihren“ Kindern und meinen doch bloß Schüler, deren Lehrer sie sind; die Geschichte habe ein Telos, das Fortschritt heißt; die Politik sei – weil sie alles lenkt – für alles verantwortlich, also schuld, die Pädagogik müsse den Menschen, wenigstens aber die Welt verbessern, und die Wissenschaft müsse vor allem nützlich sein, ihr sei dann aber auch mit Ehrfurcht zu begegnen.

Was heißt all das in bezug auf die Schulen in den neuen Bundesländern? Personell lassen sich Indoktrinationsfolgen an Schülern, Lehrern, Eltern und Administratoren fixieren, strukturell wären sie in der Art und Weise des Lehrens und Lernens, das heißt im Unterricht, zu suchen.

These sechs: Was die direkten Folgen betrifft, das heißt die Folgen der in der DDR erlebten Indoktrination, haben die Schüler, die jetzt in den neuen Bundesländern lernen, jüngere und auch ältere Jugendliche, am wenigsten zu tragen. Wer heute das Abitur ablegt, ging, als die DDR zusammenbrach, in die fünfte oder sechste Klasse. Die Eltern haben auf das, was im Unterricht geschieht, sieht man vom Einfluß auf die eigenen Kinder ab, ohnehin relativ wenig Einfluß und können hier vernachlässigt werden. Die Administration folgt neuem Schul- und Verwaltungsrecht; allein die Lehrerschaft scheint das Problem zu sein. Was die indirekten Folgen angeht, ist der Unterricht das Problem, sofern er durch eine Lehrerschaft mit unaufgearbeiteter, unreflektierter Indoktrinations- und Indoktrinierungserfahrung bestimmt wird. Indirekte Folgen hätten dann auch die Schüler zu tragen, die die DDR nicht mehr erlebt

haben. Ich beuge mich in den Verdacht billigster Lehrerschelte und sage deutlich: Die Lehrer und nichts als die Lehrer sind das Problem.

Das Problem in bezug worauf? Nicht etwa in bezug auf den Zustand dieser Welt. Ich bin ganz entschieden dagegen, die Lehrer oder die Schule für Mißstände in der Gesellschaft verantwortlich zu machen. Ich bin auch dagegen, ihnen aufzubürden, die Welt zu verbessern. Ich lehne es auch ab, die Lehrer für alle schulischen Mißstände in Anspruch zu nehmen. Ich rede hier ausschließlich über Indoktrinationsfolgen, die die Ost-Schulen noch heute zu tragen haben, und da sind es die Lehrer, über die man reden muß.

Wie gehen sie mit Lehrmeinungen bzw. Lehrinhalten um? Begreifen und lehren sie diese als Doktrinen, als Überzeugungen, als offenbarte Wahrheiten? Unterdrücken sie in ihrem Unterricht kritische Reflexion, Zweifel und Widerspruch? Wirken in ihrem beruflichen Handeln Versatzstücke alter Doktrinen nach? Unterscheiden sich ost- und westdeutsche Lehrer in ihrem Rollenverständnis, ihrem beruflichen Handeln, in ihrer pädagogischen Reflexion?

Lehrerscheltendes Vorurteil beantwortet die Fragen positiv. Der Alltag liefert ja auch hinreichend Beispiele: Er weiß von Lehrern, die früher den „demokratischen Zentralismus“ und Planwirtschaft, heute die bürgerliche Demokratie und Marktwirtschaft lehren, zwar ohne die damalige Inbrunst, aber mit dem zynischen Hinweis, früher hatte „die Partei“, heute hätte das Kapital die Macht. Er weiß von Lehrern, die – erfreut darüber, daß nicht mehr das Angepaßtsein oder der Wunsch, Offizier zu werden, oder der Funktionärsstatus der Eltern den Zugang zum Abitur eröffnen, sondern die schulischen Leistungen eine entsprechende Empfehlung begründen – nunmehr gnadenlosen Leistungsdruck ausüben. Aber der Alltag bietet auch andere, herzerfrischende Beispiele, die man anführen könnte, wenn man den Lernwillen und die Lernfähigkeiten der Lehrer loben wollte. Ich will damit sagen: Das Thema ist wunderbar geeignet, Vorurteile zu bestätigen.

Lehrerforschung, so sie historisch und vergleichend angelegt ist, verweist auf die simple Tautologie, daß Lehrer in Deutschland Lehrer sind, daß dieser Berufsstand stets und überall die unscharfen, interpretationsbedürftigen, aber stets Konflikte provozierenden Anforderungen und Erwartungen der unterschiedlichen Berufsgruppen – Schüler, Administration, Eltern, Berufsverbände – mit Verhaltensunsicherheit bezahlt, daß aber gerade diese strukturebedingte Verhaltensunsicherheit dem einzelnen pädagogische Freiräume eröffnet, die von den verschiedenen Personen ganz unterschiedlich genutzt werden. „Wenn die Klassentür zu ist, mach' ich, was ich will.“

These sieben: Interessieren die Indoktrinationsfolgen für die Schulen der neuen Bundesländer, ist danach zu fragen, ob und wie die Lehrer ihre Handlungsspielräume wahrnehmen, ob und wie sie diese nutzen, vielleicht gar ausfüllen. Wenn sie der Alternativen zu ihrem bisherigen pädagogischen Handeln, die ihnen die neuen politischen und schulrechtlichen Rahmenbedingungen zwei-

fellos bieten, nicht gewahr sind und diese nicht in Anspruch nehmen, sind sie, so behaupte ich, noch im Dunstkreis DDR-spezifischer Indoktrination verblieben. Indoktrination wirkt dann trotz Alternative fort. Forschungen hierzu, die dem Vorurteil und der Spekulation Einhalt gebieten könnten, sind weder zahlreich noch abgeschlossen, so daß ich am Ende gezwungen sein werde, zu spekulieren, allerdings hoffnungsfroh.

Am Ende der DDR gab es in ihr etwa 185.000 Lehrerinnen und Lehrer; 1992, nachdem die Schulstrukturreform ge-griffen hatte, wurden in Ost-Berlin und den neuen Bundesländern noch 155.000 gezählt. Der Schwund der Lehrerschaft hatte unterschiedliche Gründe und wurde in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt. Aber darum geht es hier nicht. Fakt ist, bitte nehmen Sie das als eine Tatsachenaussage zur Kenntnis, daß die meisten Lehrer noch arbeiten. Man darf hoffen, daß die wirklich üblen Einpeitscher nicht mehr im Schuldienst sind, aber denen dürfte, weil sie abstoßend genug waren, Indoktrination ohnehin kaum gelungen sein. Neue Lehrer wurden kaum eingestellt. Ost-West-Durchmischungen der Kollegien, wie in Berlin versucht, spielen keine Rolle. Folgenreich aber war eine andere Art von Durchmischung. Im Zuge der Schulstrukturreform wurden die alten Kollegien der POS und EOS weitgehend aufgelöst und an den verschiedenen neuen Schultypen in weitgehend neuer Zusammensetzung neu konstituiert. Das war weniger eine Chance für einen neuen Anfang als vielmehr eine Chance für ein stilles, unauffälliges Ende. Man konnte so tun, als hätte es ein Vorher nicht gegeben, und wenn es ein Vorher gegeben hatte, war es plötzlich nicht mehr der Rede wert, und wenn es der Rede wert war, dann um zu belegen, daß man auch etwas geleistet hat. Die zwei, drei Jahre währende Zwischenzeit war die Zeit der großen Konfusionen. Dienstherr, Schulrecht, Stoff waren neu und mußten neu verstanden werden, die Schüler kannte und unterrichten konnte man. Angst um berufliche Fortexistenz überlagerte pädagogische Reflexion, sofern überhaupt pädagogisch reflektiert wurde. Nach drei Jahren Verwirrung kamen, so scheint es, die Lehrer langsam wieder zur Ruhe und richteten sich neu ein.

These acht: Gegen die häufig zu vernehmende Forderung „Laßt uns endlich in Ruhe pädagogisch arbeiten, um der Kinder willen!“ ist um der Kinder willen einzuwenden: „Nichts is', wenn Ihr in Ruhe pädagogisch arbeitet, arbeitet Ihr doch nur so, wie Ihr es gewohnt seid.“ Lehrer müssen zur Reflexion ihres pädagogischen Tuns und zur Wahrnehmung pädagogischer Freiheit provoziert werden. Die Schulen dürfen jetzt nicht zur Ruhe kommen, und wenn sie schon zur Ruhe gekommen sind, müssen sie gestört werden. Aber wer soll provozieren, stören? Die Administration kann hierbei höchstens Fortbildungskurse organisieren, aber bitte solche, die intellektuell fordern; Selbsterfahrungskurse nach dem Motto „Tanz' uns Deinen Namen“ scheinen – jedenfalls mir – wenig geeignet. Nicht Psychotherapie, sondern Analyse ist gefragt. Nicht Betroffenheit ist gefragt, sondern ein analytischer, selbstreflexiver Begriff vom Umgang mit Meinungen, Auffassungen, Theorien, Ideologien und Weltanschauungen. Die Öffentlichkeit, hier vor allem die Eltern, aber auch die Medien, müssen der

Provokateur sein. Klarheit sollte aber von vornherein darüber herrschen, und diese Klarheit wäre dann eine allerdings positiv gewendete Indoktrinationserfahrung, daß niemand gezwungen werden kann, Freiräume wahrzunehmen, und daß das Ergebnis der Reflexion vom Reflektierenden und nicht vom Provokateur bestimmt wird.

Ich komme zur letzten These: Reflexion braucht Muße. Solange die Lehrer ihre Kraft darin erschöpfen, den Lehrinhalten, dem Schulrecht und der Bürokratie gerecht zu werden, reaktivieren sie notwendigerweise stereotype Verhaltensmuster. Erst wenn sie nicht nur provoziert werden, sondern auch Muße finden, über sich, die Schüler, den Unterricht zu reflektieren, das heißt, sich, die Schüler, den Unterricht nicht aus der gewohnten, sondern aus neuen Perspektiven zu bedenken, können sie sich ihrer subjektiven Theorien über ihr pädagogisches Handeln bewußt werden und darüber entscheiden, ob sie dieses ändern und anders handeln wollen. Das Paradoxon lautet: Die ehemaligen DDR-Lehrer dürfen nicht in Ruhe gelassen, ihnen muß aber Muße gewährt werden.

Auch wenn das folgenlos bleiben sollte, so meine hoffnungsfrohe Schlußbemerkung, bleibt die Schule doch das, was sie immer schon war: eine Institution, an der nicht verhindert werden kann, daß das Lernen und das Denken gelernt werden. (Beifall)

Vorsitzender Siegfried Vergin: Vielen Dank, Herr Dr. Fischer, für dieses spannende und sehr analytische Referat. Ich gebe jetzt die Leitung an den Sachverständigen in der Enquete-Kommission Prof. Dr. Clemens Burrichter weiter, der das Podiumsgespräch leiten wird.

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Schönen Dank, Herr Vorsitzender. Meine Damen und Herren, wir haben in der Vorbereitungsgruppe für diese Anhörung immer wieder versucht, es nicht zur reinen Männer-Veranstaltung werden zu lassen. Ich freue mich ganz besonders, daß heute am Podium auch eine Dame sitzt. (Beifall) Ich darf als erste Frau Maja Sommer begrüßen. Sie hat im Frühjahr 1993 an der Landesschule Pforte ihr Abitur gemacht und im Herbst 1993 mit dem Studium an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät in Jena begonnen; sie wird uns also über ihre Erfahrungen in der Schule Auskunft geben. Ich gehe dann in der alphabetischen Reihenfolge vor und begrüße als nächsten Herrn Karl Büchenschütz. Herr Büchenschütz hat 1963 in der Odenwaldschule das Abitur gemacht; anschließend Studium von Germanistik, Geschichte, Politik, Pädagogik und Philosophie an der Universität Frankfurt/Main und an der Freien Universität Berlin, ab 1971 zehn Jahre Lehrer an der Odenwaldschule, Ausbilder für Lehrer am Gymnasium, 1984 bis 1992 Leiter einer Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe in Hessen und seit September 1992 Direktor der Landesschule Pforte, ebender Schule, an der Frau Sommer gewesen ist. Ich begrüße dann in diesem Kreise Herrn Professor Hans-Peter Schäfer. Er hat sein Studium in Hamburg, Tübingen und Bochum durchgeführt, seit 1974 ist er Professor für Erziehungswissenschaften am Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg,