

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,

von 1990 bis 1992 war er Vorsitzender der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft und hat auch sonst noch eine Reihe von leitenden Funktionen innerhalb der Erziehungswissenschaften ausgeübt. Zum Schluß noch Herrn Professor Dietmar Waterkamp. Promotion an der Universität Bochum, 1983 Habilitation an ebendieser Universität, 1990/91 Gastprofessor an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität in Greifswald und seit 1991 Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft in Dresden. Damit darf ich diese Runde eröffnen, und ich möchte auch in diesem Falle der Dame den Vortritt geben. Frau Sommer, bitteschön.

**Maja Sommer:** Sie haben gerade gehört, daß ich von 1989 bis 1993 Schülerin an der Landesschule Pforte war, und ich möchte Ihnen einfach etwas über die Situation an der Schule und die Empfindungen der Schüler während der Wende-Zeit dort erzählen. Die Schülerschaft war 1989 natürlich in Aufruhr. Von den Demonstrationen haben wir aber nur aus Fernsehübertragungen, von der Familie und von Freunden erfahren. Überhaupt war der Familien- und Freundeskreis meist der einzige Platz für kritische Auseinandersetzungen, auch mit dem Schulgeschehen. Und so verhielt es sich zur Wende-Zeit auch an unserer Schule. Die Mehrzahl der Lehrer enthielt sich jeglicher Meinungsäußerungen über das politische Geschehen, wohl aus Angst, ihren Arbeitsplatz zu verlieren.

Im Herbst des Jahres 1990 kam dann ein neuer Rektor zu uns, aus Meinerzhagen, und er brachte sehr konkrete Vorstellungen und viele Pläne von dem mit, was alles anders werden sollte. Die Lehrer waren in der neuen Situation sehr verunsichert. Nach den alten Lehrplänen konnte nicht mehr unterrichtet werden, was jedoch die naturwissenschaftlichen Fächer nicht betraf. Das Lehren hatte aber insgesamt eine völlig andere Gestalt bekommen und war auch mit einem ganz neuen Inhalt gefüllt, Umdenken innerhalb von Sekunden also. Und wie sich die Lehrer dazu verhielten, hat treffend ein Schüler in den „Pfortner-Blättern“, unserer Schülerzeitung, beschrieben, und ich möchte Ihnen das hier vortragen, da ich es nicht besser ausdrücken kann: „Zu Beginn dieses Schuljahres erhielten wir einen Re-Import (Re-Import deshalb, weil der Rektor selbst einmal Schüler unserer Schule gewesen war) in Gestalt des neuen rector portensis, der viele Pläne, Ideen, aber wenig Verbündete mitbrachte. Die meisten unserer bisherigen Lehrer verneigten sich wieder einmal ehrfurchtsvoll vor der für sie neuen Autorität, andere dachten über die neuen Ideen nach, wieder andere versuchten, mitzudenken. Nur: Schüler, Lehrer und Rektor beachteten zu wenig oder gar nicht, daß ein Neubeginn nicht nur einer Person bedarf, und so stieß die anfangs zum Verständnis der Problemlösung sich anbahnende Diskussion bald ins Leere. Aber die Menschen wachsen ja bekanntlich mit ihren Aufgaben, und wir Schüler dazu noch mit der erhofften Mitverantwortung. Ein Zeitalter ging zu Ende, ein neues muß geformt werden.“

Wir Schüler mußten uns ständig auf Änderungen einstellen, ganz gleich, ob es darum ging, welche Fächer in Leistungs- oder Grundkursen unterrichtet werden sollten, ob das Abitur in 12 oder 13 Jahren zu absolvieren sei, oder darum,

ob unser Abitur überhaupt anerkannt werden würde. Jeden Tag konnten sich die Bestimmungen und Bedingungen ändern. Es war eine Zeit der Verwirrung, des Versuchs, zu begreifen, der Neuorientierung, eine Zeit, um mit Nietzsche zu sprechen, der auch Schüler in Pforte gewesen ist, der Umwertung aller Werte.

Am Ende des Schuljahres 1990/91 wurden die meisten unserer Lehrer entlassen. Uns Schülern wurde dazu keinerlei Erklärung gegeben, und auf diesbezügliche Fragen erhielten wir keine konkreten Antworten. Nach all den Umstellungen des vergangenen Schuljahres standen wir den neuen Lehrern, die zu ca. einem Drittel aus den alten Bundesländern kamen, eher skeptisch gegenüber. Wir hatten uns aber bald in die neue Art und Weise des Lehrens eingefunden, und wir wollten die Möglichkeit, in alle Richtungen frei diskutieren zu können, auf keinen Fall mehr missen. Doch mußten wir auch feststellen, daß nicht alle neuen Lehrer den Anforderungen gewachsen waren, und so stellten wir uns schon die Frage, warum fachlich gute Lehrer unsere Schule verlassen mußten und im Gymnasium in Naumburg unterrichten durften. Für unsere Schule und für uns Schüler natürlich auch keinesfalls förderlich war die Tatsache, daß in diesen vier Jahren vier Rektoren für die Geschicke der Landesschule verantwortlich waren, einschließlich einer Übergangsregelung, in der ein Lehrer eine Quasi-Rektor-Stellung innehatte.

Es war also, wie Sie sehen, für uns eine sehr sehr turbulente Zeit, und dies wird auch noch einmal sehr deutlich in einer Rede anlässlich der Abiturientenabschlußfeier von 1990, aus der ich Ihnen noch einen Ausschnitt vortragen möchte: „Tage und Wochen verwirrender Ereignisse liegen hinter uns. Neu bewerten, umdenken mußten wir. Was gestern galt, gilt heute nicht mehr. Formen und Inhalte des gesellschaftlichen Lebens und damit auch in unserer Schule änderten sich. Geheiligte Personen stürzten von Denkmälern, andere versuchten, hinaufzuklettern. Fahnen wechselten. Gesetze und moralische Normen standen und stehen über Nacht im Zwielficht. Aber der Abstand zu den bewegendem Ereignissen ist noch zu kurz, um sie zu werten, das Licht, das die Wahrheit erkennen lassen soll, noch zu trübe.“ Heute ist der Abstand etwas größer, das Licht klarer, und ich kann sagen, daß der Weg in Pforte zwar holprig war, aber daß es sich gelohnt hat für uns, ihn zu gehen. (Beifall)

**Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter:** Vielen Dank, Frau Sommer, für diese lebhaft und interessante Situationskizze. Ich fahre jetzt fort in der alphabetischen Reihenfolge. Herr Büchsenschütz, bitte.

**Karl Büchsenschütz:** Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren! „Vertraue nicht der Geschichte, sondern Deinen Erinnerungen!“ Mit diesem (vermeintlichen) indianischen Sprichwort hat vor zwei Wochen einer meiner Schüler in der Landesschule Pforte im Abiturjahrgang 12 ein Argument in seine Analyse eingebracht, die sich mit der politischen Rede eines Schriftstellers beschäftigte. Diese Rede von Erich Loest setzte sich mit der Situation Deutschlands nach der Wende von 1989 auseinander. Und der Schüler notierte in seiner Klausur

weiter, daß er dieses Zitat wenige Tage zuvor von einem Mitschüler in einer Diskussionsrunde in der Schule gehört habe, und es schien ihm so treffend zu sein, daß er es sich eingeprägt habe und nun auch verwenden könne in seiner Analyse einer Rede, die sich mit Deutschland heute beschäftige.

„Vertraue nicht der Geschichte, sondern Deinen Erinnerungen!“ Mir scheint dieser Satz und seine Verwendung symptomatisch zu sein für die Lage, in der sich viele Jugendliche / Schüler sechs Jahre nach der Wende an unserer Schule geistig befinden.

Das Vertrauen in alte allgemeine Deutungsmuster, die noch verfügbar wären, ist nicht mehr vorhanden. Neue Interpretationen der Welt und des Lebens sind vielfältig, widersprüchlich, irritierend: sie bieten (noch) keine verlässliche Orientierung.

Wenn die Lage so ist bzw. wenn die Jugendlichen sie so erfahren, dann bleibt ihnen in der Tat zunächst einmal nur die Selbstvergewisserung und der Rückzug auf sich selbst. Und die Jugendlichen versuchen mit dem, was sie erfahren, lernen, lesen, beobachten, vor allem im Gespräch untereinander neue Wege des Lebensverstehens und der Weltdeutung zu finden: behutsam, vorsichtig, authentisch und abgesichert durch eigene Erfahrungen.

Dieser Rückzug auf sich selbst bedeutet aber keineswegs Abkapselung oder Abschottung von der Welt. Eher das Gegenteil! Ich stelle eine intensive Suche nach Tatsachen und Faktischem, nach Verlässlichem und Gesichertem, nach Gesetzen und Formeln fest, nach allem, was beweisbar ist und unumstößlich. Deswegen wohl sind sehr viele Schüler begierig, unglaublich viel Wissen, Kenntnisse, Fakten und Formeln in sich aufzunehmen. Interpretationen, Spekulationen, das Aufzeigen von Ambivalenzen und Paradoxien verunsichern; Werturteile und persönliche Stellungnahmen werden, wenn überhaupt, noch sehr vorsichtig und zurückhaltend abgegeben. Man kann den Eindruck gewinnen, als sei dieser Anforderungsbereich im Schulunterricht neu oder wenig geübt, die Offenheit für kontroverses Verstehen und Urteilen, das Aushalten von Widersprüchen bei weiterer Wertschätzung der Personen untereinander noch ungewohnt.

Aber es bahnt sich da wohl ein neues Rollenverständnis aller, die an Schule und Unterricht (und an der Landesschule Pforte auch am Internat) beteiligt sind, an. Aus Verhaltensbeobachtungen, durch Gespräche, Mitteilungen und Diskussionen hat sich bei mir ein Bild der Lehrer-, Schüler- und auch Schulleiterrolle in der Vergangenheit gebildet, das mir fremd ist, das ich aber zu verstehen suche. Wir nehmen Schüler in die neunte Klasse auf, die aus Gymnasien nicht nur aus Sachsen-Anhalt kommen, und darauf beruht diese Empirie. Zugespitzt muß dieses Rollenverständnis wie folgt ausgesehen haben (das ist eine Vermutung):

– Der Lehrer als Unterrichtsfunktionär im Sinne eines Funktionierens. Seine Person reduzierte sich auf die Funktionen des Wissensvermittlers und des

Ablauforganisators. Das, was er als Individuum und Persönlichkeit war, hatte kaum Stellenwert, Raum und Bedeutung.

– Der Schüler als Lernfunktionär, also als funktionierender Lernender. Ein solch reduziertes Bild haben Schüler von sich selbst im Unterricht entworfen, im Klassenraum zur Aufnahme des Unterrichtsstoffes. Das eigene Fühlen und Denken, die andere Sichtweise, das fremde Urteil scheinen unterrichtlich nicht berücksichtigt oder einbezogen worden zu sein.

– Die Schulleitung oder der Schulleiter ist nicht sie oder er selbst, sondern Handlungsfunktionär, der unpersönlich das umzusetzen hat, was anderwärts entschieden wurde. Das gibt den Entscheidungen ihre Unhinterfragbarkeit und reduziert den Schulleiter zum Vollzieher, von dem nicht erwartet wird, daß er mit Schülern, Kollegium und auch Eltern Schule gemeinsam gestaltet.

Wenn diese Zuspitzungen zu Problemfeldern bei aller Verallgemeinerung etwas Richtiges enthalten, dann müssen ihnen andere Prägungen gegenübergestellt werden, deren günstige Auswirkungen ebenfalls dem fremden Blick auffallen:

– Schüler haben ein sehr stark ausgebildetes Gruppen- und Gemeinschaftsgefühl (Soziabilität) und sind in ungewöhnlich hohem Maße bereit, dieses in den Prozeß der Erziehung, des Lernens und des Aufwachsens mit einzubringen als selbstverantwortetes Tun und als Mittragen der Institution Schule bzw. Internat. Besondere Leistungen im schulischen und im sozialen Bereich werden vollbracht in aller Bescheidenheit und quasi selbstverständlich.

Die Arbeit der Lehrer heute ist durch ungewohnt große Spielräume in stofflicher und methodischer Hinsicht gekennzeichnet. Das wird auf Dauer die Eigeninitiative herausfordern und die Selbstverantwortlichkeit stärken. Hemmend stehen dem die Ungleichheit in der Bewertung der pädagogischen Ausbildungen und Examina und die unterschiedliche Einstufung in die Gehaltsklassen bei gleicher Arbeit gegenüber. Wir haben 45 Kolleginnen und Kollegen in der Schule, die in fünf verschiedene Gruppierungen eingeordnet sind, aber alle dieselbe Tätigkeit vollbringen. Hier schnelle Besserungen herbeizuführen, das hieße auch, Chancen zu eröffnen, daß sich der einzelne seiner Biographie versichert, zu ihr stehen und Identität gewinnen kann, die erst verändertes Handeln in der Zukunft ermöglicht. Das wäre ein Beitrag zur Lösung von Verhaltensstarre auf allen Seiten.

Vielleicht würde dadurch auch die Bewegung hin auf die Ziele verstärkt, die wir in allen Bundesländern, alten wie neuen, anstreben sollten und die ich mit den Begriffen Offenheit, Toleranz und Aufgeklärtheit benennen möchte. Hinzu kommen muß für den Bereich Erziehung, Schule und Lernen – Geduld, die Tugend der Pädagogen. Vielleicht lautet dann in 20 oder 30 Jahren die Argumentationsfigur in der Klausur eines Schülers: „Vertraue Deinen Erinnerungen und studiere die Geschichte!“ (Beifall)

**Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter:** Vielen Dank, Herr Büchsen-schütz, für diese nachdenkliche Erfahrungsskizze, die, wie ich denke, eine ganze Reihe von Korrespondenzen zu dem Referat von Bernd-Reiner Fischer hat, allerdings auch einige Querpunkte, also gute Anlässe zur Diskussion. Ich darf Herrn Schäfer bitten.

**Prof. Dr. Hans-Peter Schäfer:** Ich möchte gerne einige Punkte aus dem umfangreichen Fragenkatalog, den wir mit der Einladung erhalten haben, aufgreifen, und zwar drei Aspekte, und diese verbinden mit dem, was Herr Fischer hier vorgetragen hat. Zunächst zur Frage der politisch-ideologischen Erziehung auf den verschiedenen Bildungsstufen, dann zur Frage ihrer Langzeitwirkungen und schließlich kurz zur Rolle der Familie in diesem Prozeß der politisch-ideologischen Erziehung.

Es ist bekannt, daß im Prinzip das Ziel der politisch-ideologischen Erziehung auf allen Stufen des Schul- und Bildungswesens das gleiche war, nämlich den engagierten, überzeugten, „klassenbewußten“ jungen Sozialisten heranzuziehen – das brauche ich hier nicht nochmal zu zitieren. Die Formeln sind Ihnen alle bekannt und heute auch schon mehrfach genannt worden. Wesentliche Unterschiede gab es natürlich bei der Operationalisierung dieses Ziels auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens, also bei der Umsetzung in Lehrpläne, Stundentafeln, in Curricula insgesamt. Sie war einerseits abhängig vom intellektuellen Ausgangs- und Anspruchsniveau der Bildungseinrichtung, andererseits aber auch abhängig vom Lebensalter, von den vorherigen Lern- und Lebenserfahrungen der Jugendlichen, schließlich von den Vorkenntnissen und der geistigen Reife. Diese sogenannten „Altersbesonderheiten“ waren nun wieder Anlaß, das Unterrichtsverfahren stärker kognitiv oder affektiv oder auch psychomotorisch zu orientieren. Obwohl also der Erziehungsprozeß in der Schule der DDR vom Ansatz her durchgängig angelegt war, das heißt durch alle Bildungsstufen hindurch gleich sein sollte, und ganzheitlich, das heißt psychomotorische, affektive und kognitive Elemente beinhalten sollte, ist doch als ein typisches Merkmal der DDR-Schule herauszuheben, daß in ihr das kognitive Moment im Vordergrund stand, das heißt, daß dies ein durchgängiges Merkmal dieser DDR-Pädagogik und -Didaktik war. Was ist damit gemeint? Gemeint ist die Vorstellung, daß man den Kindern und Jugendlichen ideologisches Bewußtsein vor allem über die Auswahl bestimmter ideologierelevanter Inhalte und Unterrichtsstoffe vermitteln könnte. Dahinter stand ein lerntheoretisches Modell, daß die Auswahl der richtigen Inhalte zu bestimmten „Grundüberzeugungen“ – so nannte man das – führen solle und daß diese „Grundüberzeugungen“ nun wiederum die relativ konstanten, über die Zeiträume hin erhaltenen Dispositionen wären, aus denen sich, unter verschiedenen situativen Bedingungen, dann das konkrete systemkonforme Verhalten entwickeln würde. Der Auswahl der richtigen Unterrichtsstoffe und Bildungsinhalte und der damit korrespondierenden Methoden kam daher in diesem Konzept des erziehenden Unterrichts höchste Bedeutung zu. Später wurde dann

freilich auch der Rolle der Lehrerpersönlichkeit als Repräsentant des gesellschaftlichen Systems und als Identifikationsfigur größere Beachtung geschenkt.

Über die Wirksamkeit der politisch-ideologischen Erziehung in den verschiedenen Stufen des Bildungswesens lassen sich – und da würde ich Herrn Fischer zustimmen – bestenfalls tendenzielle Aussagen machen, weil nämlich eine präzise Bestimmung voraussetzen würde, daß wir auch den Einfluß der außerschulischen Sozialisationsfaktoren abgrenzen und genauer bestimmen könnten, was aber nicht der Fall ist. Zudem müssen wir auch unterscheiden zwischen den intentionalen Erziehungswirkungen, das heißt der intentionalen Erziehung, und den ungewollten, also all den Einwirkungen, die wir unter dem Stichwort des „heimlichen Lehrplans“ zusammenfassen können. Trotz dieser Schwierigkeiten gibt es eine ganze Reihe von empirischen Untersuchungen, die versucht haben, dieses Feld einzugrenzen, und ich denke, man sollte sie auch nicht so ganz beiseitelegen, weil es bestimmte Tendenzen gibt. Auf zwei möchte ich besonders hinweisen, nämlich einmal auf die doch häufige Tendenz, daß die Akzeptanz, die Bereitschaft zum politischen Engagement oder auch zur persönlichen Identifikation mit den Zielen und Werten des Sozialismus bei den jüngeren Schülern signifikant höher war als bei den älteren, und zweitens darauf, daß das politische Interesse und Engagement im Sinne des Systems bei den Schülern der zweijährigen Abiturstufe, also der sogenannten EOS, signifikant ausgeprägter war als bei den gleichaltrigen Berufsschülern bzw. Lehrlingen.

Ich glaube, daß man generell sagen kann, daß unter den verschiedenen Bildungseinrichtungen die zweijährige Abiturstufe, also die EOS, die Kaderschmiede des SED-Systems war. Dafür sorgten einmal eine hohe quantitative und qualitative Selektion der Schüler, das heißt die Aufnahme nach sozialer Herkunft und politisch-gesellschaftlicher Aktivität, zum anderen eine handverlesene Lehrerschaft mit überdurchschnittlicher fachlicher Qualifikation und politischer Zuverlässigkeit – wir haben heute morgen gehört, 70 Prozent der Lehrer an der EOS waren SED-Mitglieder – und schließlich natürlich die unvergleichlichen Karrierechancen in Politik, Staat und Wirtschaft der Absolventen dieser Schulen. Daß in der Abiturstufe eben nicht nur die Mitmacher und Opportunisten, sondern die sogenannten „Schrittmacher“, das heißt die Hoffnungsträger und die Nachwuchskräfte des politischen Systems überproportional vertreten waren, wird man nicht verkennen dürfen. Abgesehen von dieser generellen Aussage will mir jedoch scheinen, daß die Wirksamkeit der politisch-ideologischen Erziehung von der SED und ihren Anhängern trotz permanenter Selbstkritik generell überschätzt worden ist, dagegen von den westlichen Beobachtern und Kommentatoren unterschätzt wurde.

Unter dem Gesichtspunkt der Langzeitfolgen ist nicht die Vermittlung vorgegebener politischer Kenntnisse, Einstellungen und „Grundhaltungen“ bedeutsam, deren Akzeptanz individuell sicher erheblich variierte und die heute insgesamt obsolet geworden sind. Wichtiger erscheint mir – und das ist meine

Kernthese –, daß damit eine bestimmte Vorstellung von Politik, ein Politikverständnis vermittelt wurde, das in seiner Struktur antinomisch angelegt ist und vorrangig zwischen schwarz und weiß, richtig oder falsch, Freund oder Feind, „Amboß oder Hammer“ unterschied. Politisches Handeln wurde im technizistisch-handwerklichen Sinne als Machen, als Anfertigen, als Herstellen, als ein abschließbarer, finaler Vorgang mißverstanden und nicht als ein Ausgleich von Interessen, Ideen, als stetes Ringen um immer neue Kompromisse, bei dem es nur ein relatives und nie ein absolutes „gut“ und „richtig“ geben kann.

Indem dieses Politikverständnis alles für machbar erklärte und die ungeteilte Zustimmung, ja Identifikation einforderte, statt Raum für kritische Distanz und Alternativen zu bieten, führte es zu überhöhten Erwartungen an die Politik, die angesichts ihrer Nichterfüllung in Enttäuschung und Resignation umschlugen. Damit führte dieses Politikverständnis im Kern zu einer Entpolitisierung der jungen Generation, deren Folgen wir heute kennen und die eben auch angesprochen worden sind.

In diesem Zusammenhang ist allerdings noch eine andere Seite, eine andere Langzeitwirkung des Systems der politisch-ideologischen Erziehung zu sehen. Die Präferenzierung und Konzentration auf politisch-ideologisch relevante Inhalte führte nämlich angesichts des begrenzten Zeitraums und der vorgegebenen Lehrplankapazitäten zur Ausblendung anderer Themenbereiche, Inhalte, anderer Interpretationsmuster, die als ideologisch brisant oder ideologisch abträglich galten. Dazu gehörten zum Beispiel weite Bereiche der bürgerlichen Literatur, der europäischen und deutschen Geschichte und nicht zuletzt das weite Feld christlich-religiöser Traditionsbestände, ohne deren Grundkenntnisse wesentliche Entwicklungen unserer europäischen Kultur überhaupt nicht nachvollziehbar und verständlich zu machen sind.

Wer übernimmt eigentlich die Verantwortung dafür – so frage ich mich gelegentlich –, daß mindestens zwei Generationen aus der SBZ/DDR wichtige Orientierungsmuster vorenthalten, gewissermaßen mit Lernverbot belegt wurden, die für eine sinnvolle Gestaltung des Lebens und bewußte Lebensgestaltung heute unverzichtbar sind? Die Vorstellung, daß sich diese Defizite im kulturellen Bewußtsein breiter Bevölkerungskreise in wenigen Jahren ohne gezielte Anstrengungen, gleichsam per se, kompensieren ließen, halte ich für eine schöne Illusion.

Lassen Sie mich abschließend, quasi als Merkposten, noch etwas zur Funktion der Familie sagen. Über die Rolle der Familie im Prozeß der politischen Sozialisation kann man trefflich streiten, schon allein deswegen, weil die empirische Datenlage unzureichend ist und die Vorurteile und Familienideologien der Forscher desto unkontrollierter ins Spiel kommen. War die Familie ein Gegengewicht oder eine Gegenmacht, wie Herr Anweiler fragte, zur staatlichen Indoktrination? Diese Möglichkeit ist von sozialistischen Politikern und Pädagogen durchaus gesehen und befürchtet worden. Zwar hat die Bevorzugung der öffentlichen Erziehung gegenüber der familialen in der frühen Kindheit in



der sozialistischen Pädagogik eine lange Tradition, für die es auch viele Gründe gab. Diese Gründe erklären aber nur zum Teil den massiven Ausbau des öffentlichen Erziehungswesens in der frühen DDR-Phase, also in der Ulbricht-Phase, einer Zeit, in der Kindergärten und Kinderheime intensiv entwickelt, in der Klubbhäuser und Ferienparks institutionalisiert wurden, in der die ganze Pionierbewegung vor allem mit der Zielrichtung in Gang gesetzt wurde, die politisch gefährlich eingeschätzte Familienerziehung abzuschwächen, zu kompensieren oder gar zu konterkarieren.

Verfolgt man die Entwicklung der DDR bis zum Ende der achtziger Jahre, so wird erkennbar, daß die Defizite familialer Sozialisation gerade von SED-Politikern und -Pädagogen nicht so sehr auf politischem Gebiet, sondern auf anderen Feldern beklagt wurden, z. B. bei der Herausbildung von Leistungsmotivation, im Sozialverhalten, im Bereich des abweichenden Verhaltens, bei der Entstehung von Jugendgewalt und Eigentumsdelikten. Diese Beobachtung stützt meine These, daß sich die familiäre Sozialisation in der DDR – von Ausnahmen abgesehen – als durchaus systemkonform erwiesen hat, indem die Familie ein Rückzugsgebiet darstellte, in dem der Anspruch von Partei und Staat auf politische Durchdringung aller Lebensbereiche auf Grenzen stieß bzw. abgewehrt wurde. Mit der Kultivierung eines solchen privaten, politikfreien Raumes, in dem die von der SED proklamierten Werte und Normen höchstens in gebrochener Form zum Tragen kamen, wurde der bereits oben genannte Prozeß der Entpolitisierung nachdrücklich unterstrichen. Die Distinktion zwischen öffentlich und privat, zwischen allgemeiner Sprachregelung und persönlicher Meinung war jedem DDR-Bürger geläufig. Diese Kunst der Doppelzüngigkeit zu lernen, wann und was man wo zu sagen hat und wo man etwas nicht sagen darf, das war – könnte man etwas überpointiert sagen – wichtigstes Lernziel der familialen politischen Sozialisation. Daß dieses den propagierten Zielsetzungen von Partei und Staat formal widersprach, ist offensichtlich. Faktisch wurde es jedoch von diesen toleriert, weil es das politische System als solches stabilisierte. (Beifall)

**Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter:** Schönen Dank, Hans-Peter Schäfer. Nach der Binnensicht einer Schülerin und der Binnensicht eines Lehrers der Institution Schule nun die differenzierte Draufsicht eines Wissenschaftlers, bei der auch einige Thesen vorgetragen wurden, von denen ich meine, daß sie in der Diskussion nicht untergehen sollten. Schönen Dank. Herr Waterkamp, bitte.

**Prof. Dr. Dietmar Waterkamp:** Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren! Ich möchte mich von den beiden Themen, die die Kommission behandelt – das Geschichtsbild von der DDR, das wir mit uns tragen und das in der Öffentlichkeit dargestellt wird, und der Umgang mit den Folgen der SED-Diktatur – dem zweiten zuwenden, zuzuwenden versuchen, muß ich sagen, denn Herr Fischer hat schon angedeutet, es ist sehr sehr schwierig, auf diesem Terrain feste Aussagen zu machen. Dies in den Blick zu nehmen für unsere

Fragestellung hier wäre ein Thema der Erziehungswirkungsforschung. Eine solche haben wir praktisch nicht. Wir haben zwar eine Jugendforschung, aber die Jugendforschung ersetzt nicht die Erziehungswirkungsforschung, weil die Jugendforschung nicht von einer dezidierten Kenntnis der Inhalte und Methoden der Erziehung ausgeht und nicht nach den Wirkungen der Methoden der Erziehung fragen kann. Im Gegenteil habe ich den Eindruck, daß das, was die Jugendforschung zur Jugend in Ostdeutschland bisher vorgelegt hat, die Frage, die wir hier verhandeln – die Folgen der Diktatur der SED – geradezu beiseite läßt. Das ist ein, glaube ich, methodischer Effekt dieser Art Forschung.

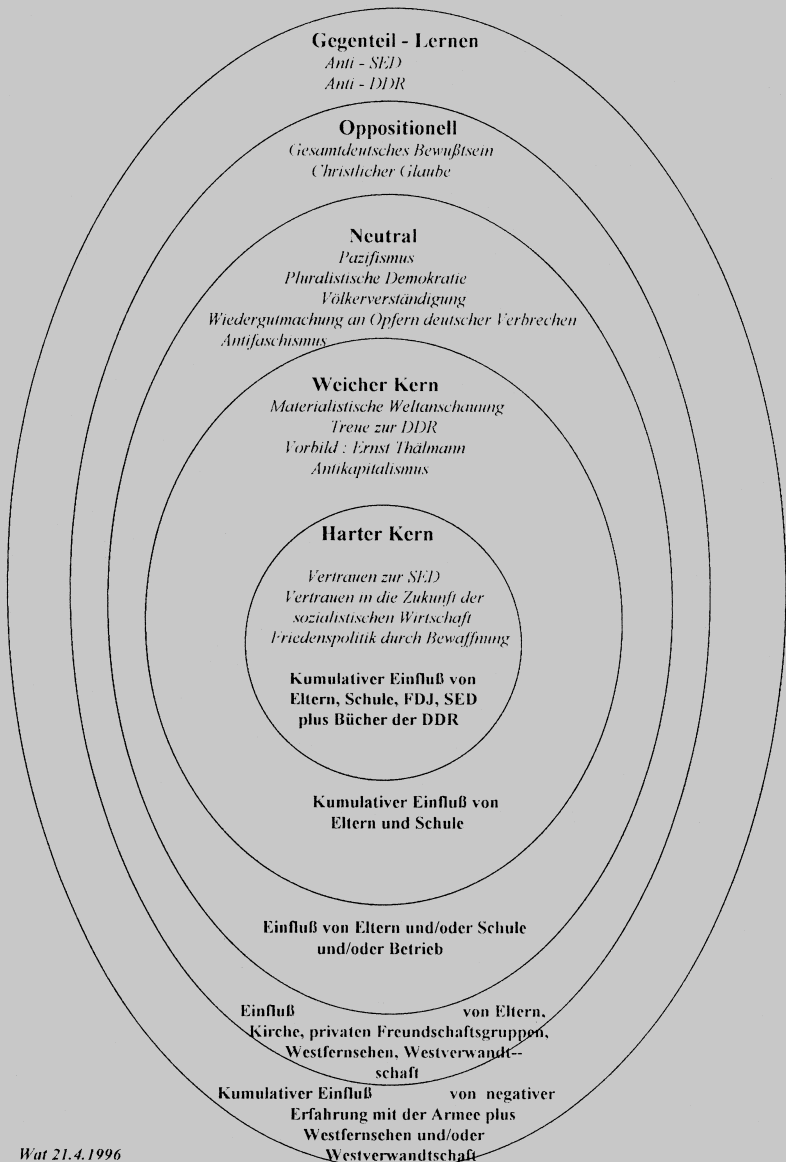
Wir haben früher – ich gehöre zu denen, die von Westdeutschland aus viele Jahre lang die Erziehung und Bildung in der DDR analysiert haben – versucht, Ansätze zu einer Erziehungswirkungsforschung in der DDR zu entwickeln. Herr Schäfer hat schon angedeutet, daß man auf einige empirische Daten zurückgreifen kann. Natürlich ist die Frage, was für Folgen gibt es denn heute noch, viel schwieriger. Sie war schon zur Zeit der Existenz der DDR äußerst schwierig.

Ich möchte nun den kurzen Versuch machen, aufgrund einer ziemlich umfangreichen Befragung, die ich im Sommer 1989, im Frühsommer wohlgermerkt, durchgeführt habe, Abschätzungen vorzunehmen, um zu Ausgangsvermutungen zu kommen, in welchen Dimensionen wir denn noch Nachwirkungen, Nachhaltigkeit der politischen Erziehung in der DDR vermuten können, um von solchen Ausgangsvermutungen her überhaupt Forschungen ansetzen zu können. Hoffentlich gelingt es, solche Forschungen einmal ins Leben zu rufen. Ich habe den Versuch unternommen, seitdem ich in Dresden Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft bin, und festgestellt, für den von Westdeutschland gekommenen Professor ist es unglaublich schwer, schwer gewesen zumindest bisher, eine Offenheit bei Studenten etwa zu erreichen. Viel leichter war es für Ausländer. Ich hatte ausländische Gastdozenten eingeladen, und es war geradezu verblüffend, wie die Sprache diesen gegenüber sprudelte, während sie uns, den westdeutschen Professoren gegenüber, verstummte. Leider ist es nicht gelungen, eine britische Forscherin zu motivieren, dies durchzuführen; das ist einfach an Zeitfragen und auch an mangelnder Nähe zum Problem gescheitert.

Ich habe also zunächst einmal versucht, eine Übersicht über Wirkungen der Erziehung zu erstellen, und zwar durch drei Schaubilder, die als gedanklicher Extrakt aus dieser Untersuchung von 1989 hervorgegangen sind. Die Mitglieder der Kommission haben diese Schaubilder vor sich.

Das erste habe ich genannt „Schichtenmodell der politisch-ideologischen Überzeugungen und Einstellungen von DDR-Bürgern im Sommer 1989 als Ergebnis unterschiedlicher Einflußstärken der Erziehungsfaktoren“, also von DDR-Bürgern, nicht nur von Schülern.

- (1) Schichtenmodell der politisch-ideologischen Überzeugungen und Einstellungen von DDR - Bürgern im Sommer 1989 als Ergebnis unterschiedlicher Einflußstärken der Erziehungsfaktoren

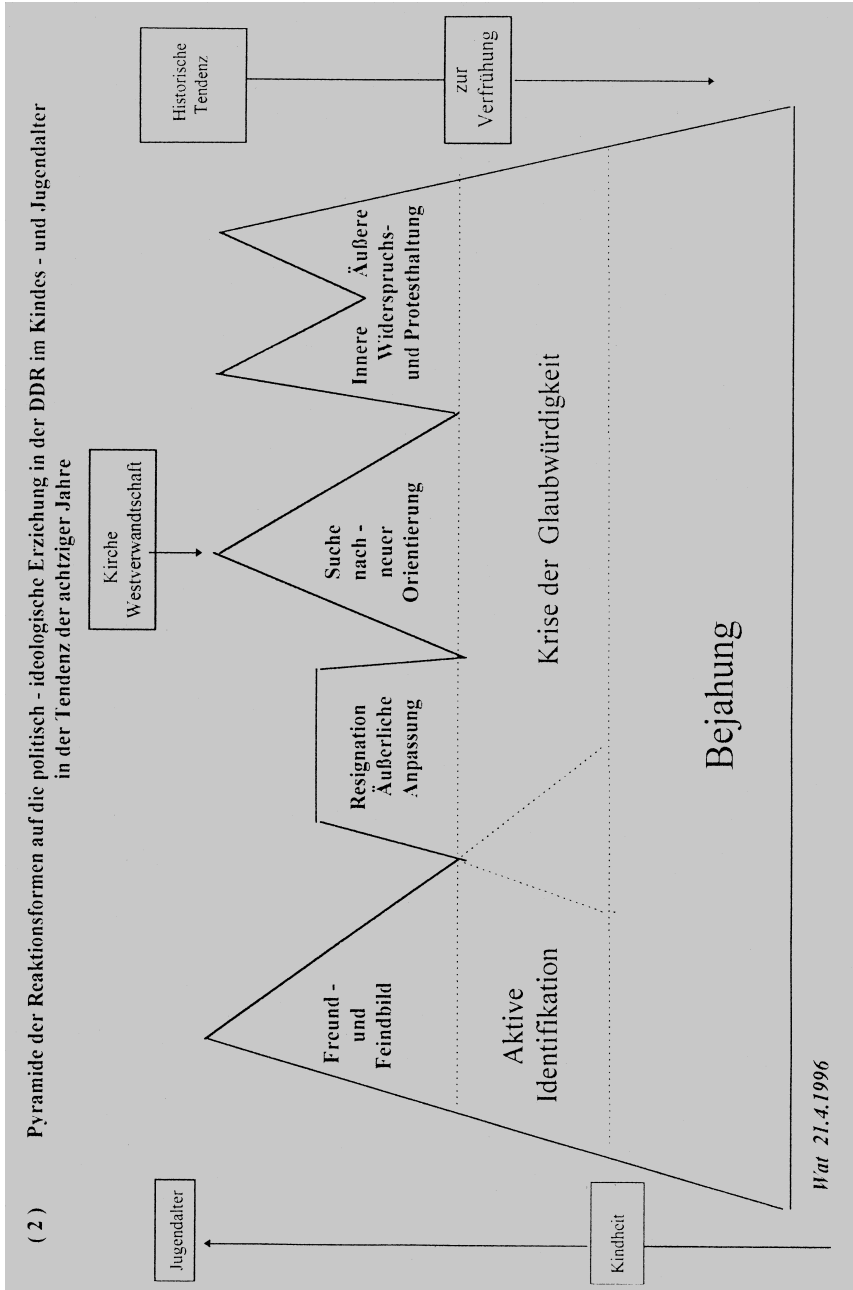


Ich habe da versucht, zu unterscheiden zwischen einem „harten Kern“ der Überzeugungen und Einstellungen und dann einem „weichen Kern“, dann einer neutralen Zone der Überzeugungen und Einstellungen, einer oppositionellen Zone und dem Effekt des Gegenteil-Lernens, des genau um 180 Grad Umkehrens dessen, was die Erziehungsinstitutionen erreichen wollten. Zum „harten Kern“ gehören Variablen wie „Vertrauen zur SED“, „Vertrauen in die Zukunft der sozialistischen Wirtschaft“ (das selten auftrat, aber dann in Verbindung mit dem Vertrauen zur SED) und auch die Dimension „Friedenspolitik durch Bewaffnung“; also die weitere „Bewaffnung für den Frieden“ war auch so eine Dimension im „harten Kern“. Dies ging zusammen mit einem kumulativen Effekt der Erziehungsfaktoren, von Eltern über Schule, FDJ, SED, und genannt wurden auch – das fand ich sehr interessant – Bücher der DDR als Einflußfaktoren. Es ist offensichtlich auch selbst „erlesen“, was hier an Überzeugungen und Einstellungen vorhanden war.

Für mich war überraschend der „weiche Kern“, denn Überzeugungen etwa in Variablen wie „Treue zur DDR“, „Vorbild Ernst Thälmann“, „Antikapitalismus“ gingen nicht hundertprozentig mit „Vertrauen zur SED“ zusammen, auch nicht mit Akzeptanz der materialistischen Weltanschauung. Also dies ist ein eigener Bereich, der zwar noch ein Kernbereich der ideologischen Überzeugungen ist, jedoch es sind Überzeugungen, die nicht unbedingt eine Zustimmung zur Machtstruktur und zur Wirtschaftsform in der DDR enthielten, dennoch aber wesentliche Elemente des staatlichen Selbstverständnisses und der Ideologie der DDR in sich aufgenommen hatten. Ich glaube, daß gerade dieser „weiche Kern“ ein Komplex von Überzeugungen ist, der durchaus langfristig existieren kann, und zwar deshalb, weil er sich von dem „harten Kern“ abgesetzt hat und weil die Enttäuschung, die man erfahren hat, ja gerade auf die nicht akzeptierten Dimensionen der DDR-Realität gelenkt, die Identifikation aber innerlich bewahrt werden kann. Ich glaube schon, daß da Überzeugungen akkumuliert wurden, die durchaus langfristig wirken.

Der neutrale Bereich, wo solche Variablen wie Völkerverständigung, Wiedergutmachung an Opfern deutscher Verbrechen, Antifaschismus, auch Pazifismus mitunter, Akzeptanz einer pluralistischen Demokratie stehen, wird sicherlich kein langfristiges Problem sein, er wird sich sehr schnell assimilieren mit heute gängigen Politikangeboten. Das gilt auch für die oppositionelle Schicht, die seinerzeit besonders geprägt war von gesamtdeutschem Bewußtsein und von einem Anhängen am christlichen Glauben. Ein Problem könnte auch die starke Anti-Haltung sein, das völlige Gegenteil-Lernen, weil es in dem „Anti“ ebenfalls wiederum eine Fixierung enthält; vielleicht müßte man das gesondert betrachten.

Ich habe dann versucht, auch eine zweite Ebene graphisch darzustellen. Ich habe das genannt „Pyramide der Reaktionsformen auf die politisch-ideologische Erziehung in der DDR im Kindes- und Jugendalter in der Tendenz der achtziger Jahre“, also im Verlaufe des Heranwachsens von der Kindheit zum Jugendalter.



Wenn man, wie Hans-Peter Schäfer angedeutet hat, von einer starken Schicht der Bejahung im frühen Kindesalter, in der „Pionier-Zeit“ (ob man schon wieder unterscheiden muß zwischen „Jung-“ und „Thälmann-Pionieren“, ist eine andere Frage) ausgeht, dann gab es entweder den Weg in die aktive Identifikation – das hing sehr stark mit dem Erfolg der Methoden zusammen, darauf komme ich noch –, oder es gab eine Krise, eine Krise der Glaubwürdigkeit. Wodurch die Krisen hervorgerufen werden konnten, das ist ein eigenes Kapitel.

Dann ging es weiter in fünf möglichen Reaktionsformen, die ich so unterschieden habe: Das Freund-Feind-Bild, also sozusagen der volle Erfolg der ideologischen Indoktrination, oder aber, und das ist schon wieder eine Problemzone für sich, eine Resignation, die letzten Endes auf die intellektuelle Auseinandersetzung verzichtete und zu einer rein äußerlichen Verhaltensanpassung führte. Die anderen Formen sind die Suche nach neuer Orientierung und innere und äußere Widerspruchs- und Protesthaltung. Daß hier natürlich in der Reaktionsform des vollen Erfolgs des Freund-Feind-Bildes ein Problem liegt, das langfristig ist, aber auch in der Reaktionsform der Resignation, die bis in das Verstummen, in Sprachschwierigkeiten führen konnte, das liegt auf der Hand.

Und schließlich noch ein drittes Modell: „Die Bindungswirkung der Methoden politischer und sozialer Erziehung in der DDR“, so, wie ich sie im Sommer 1989 durch diese Untersuchung ermittelt habe.

Mir schien dabei, daß das, was ich öffentliche Selbstbindung nannte, eine sehr starke methodische Wirksamkeit hatte, nämlich durch Bekenntnis, Gelöbnis, Selbstverpflichtung in öffentlich-mündlicher und auch schriftlicher Form. Das begann zum Teil schon – das habe ich in Dissertationen gefunden – in der sechsten Klasse mit der Aufforderung, schriftlich den Wunsch zu fixieren, Offizier zu werden. Aus dieser öffentlichen Selbstbindung entsteht das Problem, sich nicht selbst untreu werden zu wollen. Daraus kann das Problem entstehen, daß eine Identifikation eingekapselt wird und im Grunde die intellektuelle Entwicklung hemmt. Die andere, die zweitstärkste methodische Form, die Selbsterziehung im Kollektiv – das sind alles Formen, die auch in der Partei als Erziehungsformen existierten, die öffentliche Selbstbindung, die Selbsterziehung im Kollektiv durch Kritik und Selbstkritik – vermittelte ein Gefühl von Objektivität, das es schwer machen könnte, sich auf eine Einstellung aus eigenem Denken und Urteilen umzustellen. Und schließlich auch die dritte methodische Form, die Autoritätsübertragung durch Auftragserteilung, Funktionsübertragung mit der Pflicht zur Rechenschaftslegung – auch das ist eine sehr stark bindende methodische Form gewesen. Sie hat ganz gewiß einen Gewinn an Selbstbewußtsein gebracht, wenn auch den Konflikt, die verliehene Autorität nun in eine persönliche übertragen zu müssen. Aber der Verlust dieser Autorität, die man oft schon als Jugendlicher in die Hand bekam, könnte ein schwer zu kompensierendes Erlebnis darstellen. Die weiteren methodischen Formen haben nicht so sehr langfristige Wirkungen, darum lasse ich das hier aus. Ich glaube doch, daß man mit langfristigen Wirkungen rechnen muß in

den Generationen, die es angeht. Eine ganz andere Frage ist, wie man mit solchen Wirkungen umgeht. (Beifall)

