

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Schönen Dank, Herr Waterkamp. Meine Damen und Herren, Hans-Peter Schäfer hat eben in seinem Statement festgestellt, daß es für den Prozeß der Indoktrination, der Sozialisation sehr wichtig ist, sich auf die kognitive Ebene zu konzentrieren, also auf die inhaltliche. Aus dem Vortrag von Herrn Waterkamp haben Sie lernen können, wie kompliziert es ist, diese Materie wirklich systematisch in den Griff zu bekommen, aber ich denke, es ist eine unabdingbare Aufgabe der sozialwissenschaftlich orientierten Zeitgeschichtsforschung, sich diesen Dingen zuzuwenden. Ich darf damit das Podium öffnen. Zunächst Herr Kowalczuk bitte.

Sv. Ilko-Sascha Kowalczuk: Ich möchte drei kurze Fragen stellen. Die erste richtet sich an Frau Sommer: Mich würde interessieren, inwieweit Sie, als Sie an die Universität kamen – ich gehe davon aus, daß an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät in Jena auch Studenten aus den alten Bundesländern sind –, im Verhalten und auch im Vorwissen Unterschiede zwischen Ost und West bei den Studenten festgestellt haben.

Die zweite Frage richtet sich an Herrn Waterkamp: Ich glaube, man könnte sich lange über die Schaubilder unterhalten, nicht so sehr über die Grafik, sondern über die einzelnen Zuordnungen, also etwa „weicher Kern“ und „Vorbild Ernst Thälmann“ – ich hatte immer so das Gefühl, wer Ernst Thälmann als Vorbild hatte, war wirklich der „harte Kern“ in Ihrer Terminologie – oder etwa „Antikapitalismus“ – das konnte genauso auch ein ganz harter Oppositioneller sein. Gesamtdeutsches Bewußtsein so herauszustellen als oppositionell – das war doch in dieser Frühphase zumindest eine marginale Angelegenheit. Mich interessiert eigentlich etwas ganz anderes. Empirische Sozialforschung war in der DDR nun nicht gerade der main stream, einfach weil die DDR-Führung vor den Empirikern Angst hatte. Deswegen würde mich interessieren, unter welchen Konditionen und wie Sie im Frühjahr 1989 empirische Untersuchungen auf dem Territorium der DDR machen konnten.

Die dritte Frage richtet sich an Herrn Fischer. Ich fand den Vortrag ausgezeichnet, und ich sage das vor allem deshalb, weil ich das Glück hatte, ein oder zwei Jahre bei Herrn Fischer in die Schule gehen zu dürfen als dessen Schüler. Aber mich interessiert eines: Herr Fischer, Sie sagten, daß man auch in den DDR-Schulen denken lernen sollte, und das ist der Punkt, wo ich ein bißchen Bauchschmerzen bekommen habe. Wir haben vorhin, und das haben Sie auch selbst dargestellt, mehrmals gehört, daß die Lehrinhalte vor allem auch durch Ausgrenzung bestimmt waren. Es gab in der DDR keine Bildung im Sinne des humanistischen Bildungsideals. Es geht sogar noch weiter: Die offiziellen Möglichkeiten zur Bildung und zur Weiterbildung waren weitgehend an politisch korrektes Verhalten gebunden. Deswegen würde mich interessieren, inwiefern dieser Befund etwa mit Ihrem Befund kollidiert, daß die Schulen in der DDR auch dazu da waren, denken zu lernen, denn mein Eindruck, abgesehen von Ihrem Unterricht, war da doch ein anderer. (Heiterkeit)

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Schönen Dank. Als nächster Herr Elm bitte.

Abg. Dr. Ludwig Elm (PDS): Ich möchte auch an die Betrachtungen zur Indoktrinierung im Referat von Dr. Fischer anschließen. Meine Frage steht unter der Voraussetzung, daß Doktrinen, selbst wenn sie einen sehr dogmatischen, einen sogar irrationalen oder weltfremden Charakter haben, so weit massenwirksam werden, wie sie Elemente des Realitätsbezuges, Wertvorstellungen, Empirisches an historischen Sachverhalten und Erfahrungen mit aufnehmen, sich damit auch als anpassungs- und entwicklungsfähig erweisen. Bezogen auf dieses konkrete Kapitel, im Blick auf die DDR, meine Frage an Sie: Wie veranschlagen Sie den Gehalt an solchen Elementen des Realitätsbezuges, des Problemgehalts und anderem, was man auch von der inhaltlichen Seite her in bezug auf die Nachwirkungen sagen kann? Das, was Dr. Waterkamp vorlegte speziell mit der ersten Grafik und was mich eigentlich in dieser Fragestellung bestätigt hat, das finde ich sehr anregend, und an ihn deshalb ergänzend die Frage: Kann man das so verstehen, daß Sie damit auch meinen, daß diese einzelnen Kreise, einzelnen Zonen höchst unterschiedlich in ihrer möglichen Nachwirkung zu bewerten sind, auch in ihrer inhaltlichen Einschätzung, und daß man dann zu einer differenzierteren Beurteilung des ganzen Nach- und Fortwirkungsproblems gelangt?

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Schönen Dank. Stephan Hilsberg bitte.

Abg. Stephan Hilsberg (SPD): Ich muß zugeben, daß ich bei diesem Thema, wie vermutlich jeder hier im Saal, subjektiv belastet bin, weil ja nun jeder zur Schule gegangen ist, eben auch in der DDR, und weil ich ebenfalls Kinder habe, die bereits zu DDR-Zeiten in die Schule gingen. Dabei fällt mir auf, daß eine wesentliche Funktion der Schule, die sie in der DDR wahrgenommen hat, in den Vorträgen von Ihnen kaum vorgekommen ist. Das ist ja nicht einfach nur der Punkt der Indoktrination, sondern die Indoktrination war wesentlicher Teil der Gegenwart, in der sich die Schüler in der DDR befunden haben, und insofern natürlich trat ihnen in den Lehrern die gesamte Macht der staatlichen Autorität gegenüber. Die hatte nicht nur die Funktion in einer Ideologie, Dogmen hineinzutragen, die Schüler gefügig zu machen, anderes Wissen von ihnen fernzuhalten, sondern das war dann auch gleichzeitig mit solchen simplen Dingen wie Angst verbunden; Privilegien spielten eine Rolle, Repression spielte natürlich auch eine Rolle. An der Stelle bin ich dann doch subjektiv. Lehrer, die man an mancher Stelle durchaus diesem staatlichen System bedingungslos folgend erlebt hat, bei denen fällt es mir dann nicht ganz leicht, so schnell Zutrauen und Vertrauen zu ihnen zu entwickeln, wie das aus dem Vortrag von Herrn Fischer deutlich geworden ist, wiewohl ich es gerne glauben will. Das ist nicht der Punkt, daß sich etwas von allein gewissermaßen herausbildet, aber eine Lebenswelt, die man ganz anders erlebt hat, die man sicher auch lieben und schätzen gelernt hat, weil man ja ganz gern gelernt hat

– das ist ja auch keine Frage –, aber die man eben auch repressiv erlebt hat. Da fehlt jetzt sicherlich das gesamte staatliche Umfeld, das ist alles etwas anders geworden, den Lehrern wird Freiheit zugemutet, sie müssen sich anders bewegen. Aber die Frage der Verlässlichkeit ist ein ganz ganz großes Problem.

Und da bin ich beim nächsten Punkt, beim Punkt der Werte. Heute morgen hat Professor Anweiler von einer Spaltung gesprochen, die hier auch schon Gegenstand der Enquete-Kommission war, nämlich der Spaltung, einerseits ideologische Werte zu vermitteln, andererseits eine ganz andere Lebenserfahrung bzw. eigene Werte zu haben und sich zu ihnen zu bekennen, die man gleichzeitig nicht dertun konnte. Diese Spaltung, die sich dort auftut, ist für meine Begriffe ein Problem, und das muß seine Folgen gehabt haben. Gleichzeitig erleben wir beispielsweise – das ist jetzt ein Stichwort zu Brandenburg –, daß es offenbar eine große Bereitschaft, ja geradezu Sehnsucht danach gibt, ein Fach wieder neu zu installieren, das sich in erster Linie der Wertevermittlung widmen soll. Wie verträgt sich das eigentlich, wenn man auf der einen Seite erlebt hat, daß man Werte an die Schüler zu DDR-Zeiten heranbringen sollte, denen man sehr skeptisch gegenüberstand, und wenn auf der anderen Seite heutzutage aber wieder ein Fach mit großer Begeisterung zum Teil gefordert wird, das nichts anderem dienen soll als Werte neu zu vermitteln?

Ein weiterer Punkt: Die Erfahrung aus Berlin zeigt, daß es große Probleme dabei gibt, die Lehrerschaften neu zu bilden – Stichworte Vermischung, Ost-Lehrer nach West-Berlin, West-Berliner Lehrer nach Ost-Berlin. Die Bereitschaft gerade Ost-Berliner Lehrer, das eigene Kollektiv zu verlassen und an einer anderen Schule zu unterrichten, ist nicht übermäßig hoch, wie umgekehrt dabei schlechte Erfahrungen zu verzeichnen waren – inzwischen hat sich das wohl etwas geändert –, wenn West-Berliner Lehrer an Ost-Berliner Schulen unterrichten wollten; es kam da zu erheblichen Spannungen. Wie ist das zu erklären?

Als letzter Punkt folgende Frage – dies hängt zusammen mit der „Durchforstung“, den „positiven“ Gauck-Gutachten: Nicht alle Lehrer, die eine entsprechende Stasi-Akte haben, sind entlassen worden. Es kam zum Teil zu ganz erheblichen Auseinandersetzungen an den Schulen, wo das in Einzelfällen versucht worden ist, und festzustellen war, daß manche Lehrer, die eine dicke Stasi-Akte haben, offenbar heute – nach 1993/94 – unter den Schülern eine ganz große, breite Anhängerschaft haben, daß die Schüler geradezu begeistert sind von diesen ihren Lehrern und sich deshalb auch zu ihnen bekennen, und hier ist großer Widerstand mobilisierbar gegen eine Entlassung. Nun ist es natürlich nicht ganz einfach für den entsprechenden Schulrat bzw. Schuldirektor, eine solche Entlassung trotzdem durchzuführen, weil er die Gründe dafür öffentlich nicht nennen darf. Aber gibt es hier gewissermaßen Zusammenhänge? Sind das Punkte, wo Sorge berechtigt ist, oder ist das auch so ein Punkt, bei dem Sie sagen, das ist eine Frage der Zeit, das ergibt sich von alleine,

Schule ist nun mal Schule? Ist das eine Bagatelle oder ist das ein Punkt, wo man sagt, das ist ein Defizit?

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Schönen Dank. Herr Jacobsen, bitte.

Sv. Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Adolf Jacobsen: Herr Waterkamp, ich gebe Ihnen völlig recht – es zählt zu den schwierigsten Aufgaben in der Forschung generell, Wirkungen von ganz bestimmten politischen oder anderen Intentionen zu erforschen – nehmen wir das Bild in der auswärtigen Kulturpolitik: Können wir feststellen, wie sich unsere auswärtige Kulturpolitik auf unsere Nachbarn ausgewirkt hat; verändern sich die Bilder, wenn wir uns so und nicht anders verhalten? Das ist unbestritten. Mir fehlt in diesem Schema ein sehr wichtiger Aspekt, vielleicht können Sie den noch kurz erläutern. Wenn man vom „weichen“ und „harten“ Kern in der Erziehung spricht, welche Rolle hat Ihrer Meinung nach das sowjetische Vorbild gespielt? „Von der Sowjetunion lernen, heißt siegen lernen“ – das war ja immer auch ein Kernsatz in der ganzen Ausbildung, beginnend in der Schule bis in die höchsten Ränge der Partei. Das wäre die eine Frage. Aber nun das Interessante, was wir für uns vielleicht auch noch herauszustellen versuchen müßten – vielleicht können Sie darauf eine Antwort geben, Herr Waterkamp: Ist die Annahme richtig, daß wir es nun in der Konsequenz dieser Erziehung möglicherweise, was Osteuropa angeht, mit einer Umschlagtheorie zu tun haben, daß diejenigen, die früher gehalten waren, an den sozialistischen Bruder, an die sozialistischen Werte zu glauben, nunmehr nach der Wende doch eine gewisse Aversion empfinden? Ich will nun nicht gleich so weit gehen zu sagen, das ist ein Feindbild, aber wir sehen, das Verhältnis in den neuen Bundesländern gerade in der jungen Generation zum Beispiel Polen gegenüber ist nicht so positiv ausgeprägt wie etwa in den alten, sofern man überhaupt von einem guten Verhältnis ganz allgemeiner Art sprechen kann. Dasselbe gilt etwa gegenüber Rußland, wenn man sich etwa die alte große Aufgabe vor Augen hält, welche große Funktion gerade die Sowjetunion ausfüllen sollte. Frage: Können wir das als eine bemerkenswerte Umschlagtheorie so formulieren, daß es hier aus der Nähe, aus der befohlenen Freundschaft heraus nunmehr zu einer gewissen Distanz gekommen ist?

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Schönen Dank. Ich denke, daß wir jetzt die Antwortrunde eröffnen, und ich darf Frau Sommer, von Herrn Kowalczuk direkt angesprochen, bitten.

Maja Sommer: Sie hatten mich gefragt, welche Unterschiede zwischen Ost und West mir an der Universität aufgefallen sind. Gleich in der ersten Zeit war mir aufgefallen, daß sich die Ost-Studenten vollkommen auf das Studium konzentrierten und es auch so konzipierten, daß es in der Regelstudienzeit zu schaffen war. Es wurde gar nicht darüber nachgedacht, vielleicht länger zu studieren oder Jura auf 12 Semester auszudehnen, das war ein Gedanke, der uns anfänglich wirklich nicht in den Sinn kam. Da waren erst acht, dann neun Semester vorgegeben, und dann haben wir uns wirklich einen Plan gemacht

und geschaut, was machen wir wann, so daß wir das Studium bis zum neunten Semester auch wirklich schaffen. Für die Kommilitonen aus den alten Bundesländern war dagegen eine durchschnittliche Studiendauer von 12 bis 13 Semestern durchaus normal. Sie machen ihre Anmeldung zum 1. Staatsexamen weniger von einer vorgegebenen Zeit als von ihrem Verständnis für die Materie abhängig. Diese Sicht ist jetzt auch ein bißchen vorübergegangen, wir haben uns schon etwas davon herausgezogen – klar, es muß ja nicht unbedingt in acht oder neun Semestern geschafft sein. Wenn wir das Gefühl haben, wir brauchen zehn, dann nehmen wir sie uns.

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Schönen Dank. Die Fragen von Herrn Elm richteten sich im wesentlichen an Herrn Waterkamp und zum Teil auch an Herrn Schäfer. Herr Waterkamp, bitte.

Prof. Dr. Dietmar Waterkamp: Zunächst zur Frage von Herrn Kowalczuk: Es stimmt natürlich, daß manchmal Ernst Thälmann mit Vertrauen zur SED zusammengeht, aber ich mußte ein Kriterium der Häufigkeit nehmen, und da fiel das auseinander. Das hängt davon ab, welche Signifikanzkriterien man annimmt. Ich habe diese Untersuchung nicht auf dem Territorium der DDR gemacht. Ich habe zwei Gruppen untersucht, einmal Übersiedler in Gießen und zum anderen DDR-Bürger im sozialistischen Ausland. Das war ein bißchen aufwendiger, es ging aber hervorragend im Frühsommer 1989.

Ich meine, daß, wie Herr Dr. Elm gesagt hat, je näher man hinschaut, man um so deutlicher sieht, es gibt unterschiedliche Reaktionsmuster, es gibt unterschiedliche Wirkungsformen. Was ich nicht tun kann, ist die quantitative Zuordnung, das ganze ist nicht repräsentativ und dient nur dazu, sozusagen Modelle zu entwickeln. Ich kann also nicht sagen, wieviele Personen nun den „harten Kern“ der Überzeugungen sich zu eigen gemacht haben. Und ganz gewiß löst das auch nicht alles auf, was in der Erziehung der DDR wichtig war. Eine Rolle spielt, ob es gelingt, das in ein Verlaufsmodell zu übertragen (da ich ja DDR-Bürger aller Altersgruppen habe); das weiß ich noch nicht. Mit den Daten schlage ich mich immer noch herum, obwohl es lange her ist, aber dadurch, daß ich dann 1990 in die damalige DDR gegangen bin, nach Dresden, ist das alles liegengeblieben, leider.

Ich habe einfach nicht gefragt nach der Einstellung zur Sowjetunion, das wäre sicher auch noch eine interessante Frage gewesen, genauso wie die Einstellung zu den USA. Dieser Antiamerikanismus, der mir manchmal an der Universität auch entgegentkam, zu Anfang jedenfalls, hat sich heute sehr geändert.

Ob der Umschlag zu einer gewissen Aversion zumindest gegenüber der Sowjetunion, vielleicht auch gegenüber Polen und Tschechien (vielleicht diesen gegenüber nicht so sehr) sich nicht schon früher vollzogen hat, schon in der DDR-Zeit, das frage ich mich; das wäre ein Thema, das man gesondert untersuchen muß. Ich habe dieselbe Beobachtung gemacht – wir liegen in Dresden so nahe bei Tschechien und Polen, aber das Interesse der Studenten, dort hin-

zugehen, ist unterschiedlich. Wir hatten einmal ein Seminar in Tschechien mit tschechischen Studenten angekündigt, da sind nur die westdeutschen Studenten hingegangen, die ostdeutschen nicht.

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Herr Büchsenschütz, möchten Sie noch etwas sagen?

Karl Büchsenschütz: Herr Hilsberg hatte das Problem des Vertrauens angesprochen, und ich denke, dies ist zentral – dieses Vertrauen ist zerstört, um das mal ganz deutlich zu sagen. Sie können, egal, in welcher Funktion Sie in einer Schule sind, gewärtigen, daß Sie als Funktionär – ich komme da wieder auf mein Wort zurück – verstanden werden, als einer, der etwas zu exekutieren hat, und nicht als jemand, der sich als Person mit seiner Biographie und Ideen einbringt. Das ist zunächst sehr schmerzhaft, aber allmählich verständlich, das führt sogar dahin, daß Schüler differenzieren und dann sagen, ich weiß, als Schulleiter müssen Sie so entscheiden. Diese Spaltung der Werte quasi nachzuvollziehen und den Schülern klar zu machen, daß der Schulleiter z. B. nicht nur Exekutor ist, sondern durchaus auch eigene Überzeugungen hat, die in vielen Dingen übereinstimmen mit dem, was sein soll, und dieses auch verständlich zu machen, führt zu enormen Schwierigkeiten.

Wir kommen dann zu einem weiteren Punkt. Sie haben ein anderes für mich zentrales Stichwort gegeben – Verlässlichkeit. Dieses Wort „Verlässlichkeit“ in der interpersonalen Beziehung ist etwas, was sehr rudimentär vorhanden ist, und ich bin auch nicht verwundert darüber, daß es so ist, weil die Erfahrung einfach offensichtlich eine andere ist. Der dritte Punkt, den Sie genannt haben – warum dann plötzlich die Nachfrage nach Werten so riesig ist –, das verblüfft mich nun wiederum gar nicht, sondern das entsteht genau aus diesen Defiziten heraus: Wo sind eigentlich die Dinge, an die ich mich halten kann, wenn es denn nicht die Personen, wenn es denn nicht die Sachen sind? Dann muß es doch irgendwo etwas geben. Wir haben nicht dieses Brandenburger Modell, sondern an unserer Schule werden sowohl evangelische als auch katholische Religion sowie Ethik angeboten, und dies geschieht nicht nur, weil es jetzt Pflicht ist, daß alle drei Fächer angeboten werden, da gab es schon zuvor eine große Nachfrage bei den Schülern. Die Kolleginnen und Kollegen, die das unterrichten, tun sehr gut daran und halten sich auch daran, dies in aller Offenheit und ohne jegliche Form von Missionierung oder ähnlichem zu machen, sondern die Probleme mit den Schülern zu besprechen bzw. die Schüler die Probleme besprechen zu lassen. Das scheint mir eigentlich das Entscheidende an dieser Sache zu sein. Wir wollen uns nichts vormachen – diese Sinnfrage wird sehr viel stärker, wird sehr viel virulenter werden, und ich bin erstaunt, daß in manchen Bundesländern dem ausgewichen wird. Ich denke, die anderen Fächer können es gar nicht leisten, und zwar deswegen, weil sie einfach von ihrer Geschichte her schon zu sehr vorbestimmt sind. Das Fach Deutsch, was eigentlich sehr geeignet wäre, so eine Funktion zu übernehmen, ist viel zu sehr belastet. Das Fach Geschichte – von dem wollen wir überhaupt nicht reden,

weil in dem Fach Geschichte, das können Sie in klassischen Krisensituationen wie bei der Abiturprüfung oder ähnlichen Anlässen feststellen, in Drucksituationen sowohl Schüler als auch Lehrer zu alten Deutungsschemata regredieren, und es ist sehr viel leichter, die Geschichte nicht als Sinngebung des Absurden zu deuten, sondern sich schnell auf irgendein Phasenmodell von Klassenkämpfen zu verständigen, dann bekommen Sie die Dinge nämlich gut in die Ordnung. Aber das Umgekehrte, mit diesen Nichteindeutigkeiten oder mit diesen Sinnlosigkeiten zu leben, das ist eben so schwer. Daher wundert es mich nicht, oder es ist umgekehrt ein Bedarf anzumelden an einem offenen Sinnunterricht – verstehen Sie das bitte nicht falsch. Aber wehe, wenn nun wiederum nur diesem Fach der Sinn zugeordnet werden würde, auch dieses wäre fatal.

Von daher kommen wir in das komplexe Gebilde von Schule, und Schule hat wiederum mit Personen etwas zu tun. Wenn man Schule gut machen will, muß man die Personen stärken, und das ist, glaube ich, ein Punkt, der viel Geduld und viel Zeit braucht. (Beifall)

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Ich bitte jetzt Bernd-Reiner Fischer, die verschiedenen Fragen, die an ihn gerichtet wurden, zu beantworten.

Dr. Bernd-Reiner Fischer: Ich erlaube mir zwei Bemerkungen, bevor ich mich den Fragen zuwende. Herr Schäfer spricht von der EOS als Kaderschmiede der SED. Der Begriff „Kaderschmiede“ ist belegt, und man würde der EOS auch Unrecht tun, sie so zu qualifizieren. Dann komme ich zu einer methodischen Frage: Wie sieht die Datenlage eigentlich aus? Es könnte ja auch daran liegen, daß die Abiturienten mittlerweile gelernt hatten, was Fragebögen im Osten haben sein können, und daß sie es gelernt hatten, sie auszufüllen, daß sie skeptisch genug waren, an mögliche negative Folgen zu denken.

Herr Büchsenschütz, ich verstehe Ihre Emphase und bin ihr gegenüber sehr skeptisch. Es kann ja auch ganz gut sein, wenn den Schülern erspart bleibt, ihre Lehrer auch noch als ganze Person zu erleben. Ein gut funktionierender Lehrer, der nicht im Sinne Ihrer Funktionärstypik funktioniert, sondern ein Lehrer, der Reflexion anregt und Lernfreude vermitteln kann, ist mir mehr wert als eine ganze Person im Klassenraum; das finde ich ausgesprochen problematisch.

Herr Kowalczuk, oder, da unser inniges Verhältnis ja verraten wurde, Ilko, ich erlaube mir eine Lehrerattitüde: Hättest Du mal richtig zugehört! Ich habe nicht gesagt, daß die Schüler in der Schule das Denken lernen sollten, ich habe nur gesagt, die Schulen konnten das nicht verhindern, keine Schule kann das verhindern. Im übrigen kann man in allen entsprechenden Texten auch finden, daß die Schüler denken lernen sollten, sie sollten unendlich kreativ sein, aber bitte dabei nicht überraschend. Sie sollten ihre Begabung voll entfalten, aber die war vorher von anderen bestimmt gewesen. Spontaneität war verlangt, Lust, Lebensfreude, alles mögliche, aber bitte in eng gesteckten Grenzen.

Herr Elm, ich würde Sie bitten, die Frage zu wiederholen, ich gestehe, ich habe sie nicht verstanden.

Herr Hilsberg, ich habe Vertrauen in die Lernfähigkeit eines jeden, auch in die Lernfähigkeit der Lehrer. Man muß ihnen aber die Möglichkeiten geben und sie nicht permanent zwingen, in stereotype Muster zurückzufallen. Daß man als Betroffener leicht sagt, ich habe das Vertrauen verloren, verstehe ich vollkommen. Wenn ich mir gewisse konkrete Personen vorstelle, würde ich nie daran denken, an deren Lernfähigkeit zu glauben, aber prinzipiell muß ich mir das zumuten dürfen. Was die Werte anlangt: Als Empiriker weiß ich nicht, worum es geht – das ist mein Problem. Wenn man die Schule als eine Institution definieren möchte, die Werte vermittelt, geht man in die Irre. Wenn man ihr zumutet, Sinn zu stiften, geht man in die Irre. Sie soll Bedingungen dafür schaffen, daß Schüler Werte entwickeln, entfalten, sie soll Bedingung sein dafür, daß Sinnfragen reflektiert werden, sie soll der Ort sein, wo Lehrer und Schüler als Träger von Lehr- und Lernfunktionen, vielleicht auch irgendwann und irgendwo als ganze Menschen, miteinander umgehen müssen und über Sinn und Werte reden. Aber als Unterrichtsfach erscheint es mir völlig absurd. Es ist völlig absurd, ein Werte-Fach zu machen.

Was die Lehrerdurchmischung Ost-West betrifft, möchte ich Ihnen eine schaurig-schöne Geschichte erzählen. Ich unterhielt mich mit einer Ost-Berliner (Marzahner) Lehrerin; irgendwie war das in der Zeit, als die Ost-West-Durchmischung debattiert wurde, als die Administration Personen suchte, die umgesetzt werden wollten. Da sagte sie doch: „Ich würde nie in den Westen gehen, nie nach Kreuzberg, nie nach dem Wedding.“ Ich fragte, warum. „Das ist Verrat.“ An wem? – Und jetzt kommt die pädagogische Antwort: „An meinen Schülern.“ Das war vor einem halben Jahr. Auf meine wirklich etwas freche Frage: „Hast Du nicht Interesse, mal nach Paris zu gehen für ein Jahr und dort Lehrer zu sein?“ „Oh ja, aber das ist etwas anderes, aber ich würde nie in den Westen gehen.“ Wortwörtlich, ich schwöre, so war es. Soviel zum Thema „Ost-West-Durchmischung“ und zum Thema, ob man Vertrauen haben kann. Ich werde, das verspreche ich hier öffentlich, dieser Person erzählen, daß ich unsere Unterhaltung öffentlich gemacht habe, um Reflektieren zu provozieren, mehr geht tatsächlich nicht.

Was die Überprüfung der MfS-IM-Tätigkeit betrifft: Ich plädiere wie in allen Dingen für Gelassenheit. Das Phänomen, daß „gegauckte“ Lehrer von ihren Schülern geliebt werden, überrascht mich überhaupt nicht. Gerade solche wurden angeworben, behaupte ich, das ist Machtlogik. Ich kann mir nicht vorstellen, daß es für Schüler heute ein Thema ist, ob ein Lehrer ehemals IM gewesen sein könnte, es sei denn, er wird nicht geliebt von ihnen. Als Außenstehender kann man natürlich ganz andere Wertmaßstäbe anlegen und sagen – so etwas gehört sich einfach nicht, so etwas ist unanständig. Das geht, aber die Schule geht daran nicht zugrunde, wenn die Lehrer nicht selbst daran zugrunde gehen.

Sv. Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Adolf Jacobsen: Herr Fischer, eine Zusatzfrage: Sind Sie der Auffassung, daß der Pädagoge von heute in der Schule möglichst wertfrei unterrichten sollte? So habe ich Sie verstanden, bitte korrigieren Sie mich gegebenenfalls. Wenn Sie diese Auffassung teilen, möchte ich entschieden widersprechen.

Sv. Prof. Dr. Peter M. Huber: Eine Frage des Juristen an den Erziehungswissenschaftler: Wir haben in vielen Landesverfassungen vollmundige Erziehungsziele und Wertvermittlungskanones – halten Sie das alles für Quatsch?

Dr. Bernd-Reiner Fischer: Ich halte es für Quatsch zu glauben, daß das funktioniert, daß es ausreicht, einen Wertekanon unreflektiert aufzustellen und zu sagen, das soll es sein. Das funktioniert nie. Wenn ich sagte, das Umgangsverhältnis zu Indoktrinationsversuchen muß ein anderes sein, dann muß man sich zumindest überlegen, daß es noch einen zweiten oder dritten Wertekanon geben könnte, und es ist ein entscheidendes Problem, welchen man denn nun nimmt. Daß das ein ganz erhebliches Problem ist, ist bei diesen Kanones nie berücksichtigt worden.

Zur Frage von Professor Jacobsen: Der Lehrer soll nicht wertfrei unterrichten, er kann nicht wertfrei unterrichten. Er kann aber keine Werte in die Schüler hineintragen. Da sind die Mechanismen komplizierter. An der Schule ist der Lehrer nur eine notwendige Bedingung dafür, daß der Schüler überhaupt so etwas wie Werte entwickelt. Aber welche es sind, bestimmt er nicht. Der Pädagogentyp „Margot Honecker“ – sie selbst war ja eigentlich keiner –, der das mit Macht bestimmen wollte, war maßgeblich am Untergang, am Vertrauensverlust der Schüler gegenüber den Lehrern, der Schule, dem Staat beteiligt. So etwas ist permanent kontraproduktiv.

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Herr Waterkamp hat sich noch einmal zu Wort gemeldet.

Prof. Dr. Dietmar Waterkamp: Ich möchte eigentlich nichts zu den Werten sagen. Was können wir tun in dieser Situation? Wenn ich so in die Bildungspolitik in Sachsen hereinschauen – es ist ungeheuer schwierig, freie und private Schulen zu gründen. Es geschieht vereinzelt mit großen Anstrengungen. Ich fände es enorm wichtig, daß wir die Wege öffnen, daß wir mehr freie und private Schulen haben, diese Erfahrung ist ungeheuer wichtig. Das ist ein Punkt, der gerade in den neuen Bundesländern von größter Wichtigkeit ist. Eine andere Sache, die mir auch schon mal in den Sinn gekommen ist – vielleicht kann der Bund da eher tätig werden als das Land, das Land stellt ja kaum noch neue Lehrer ein, auch kaum westdeutsche Lehrer: Warum sollte nicht der Bund einmal ein Programm auflegen, daß wir mehr ausländische Lehrer an unsere Schulen bekommen, entweder im Rahmen der EU oder auch zusammen mit den USA? Ich fände das außerordentlich wichtig gerade in den neuen Bundesländern, erstens, weil es eine andere Gesprächsebene ist, und zweitens, weil es die Welt wieder weiter macht für die Schüler. Der Bund kann zwar

nicht sehr viel bewirken im Bildungswesen, aber vielleicht ginge das. Auch zum Beispiel die Tatsache, daß wir in den Programmen des DAAD oder auch der Europäischen Union für Auslandsstudien von Studenten relativ wenig Geld haben, ist für die neuen Bundesländer sehr schade. Ich fände es ungeheuer wichtig, daß die Studenten dort Erfahrungen sammeln.

Dann noch ein Drittes, was mir auch schon öfter durch den Sinn ging: Wir freuen uns jetzt, daß wir in den Schulen und auch schon an den Universitäten eine Generation haben, die bereits unbelastet ist, die die Wende sozusagen unter dem Gesichtspunkt erlebt hat – „jetzt kann ich mir Cola und Jeans kaufen“ –, das ist alles prima, aber wir denken sehr wenig über die große Zahl älterer Menschen nach. Wenn man das in den neuen Bundesländern sieht, ist da ein riesiges Problempotential, und ich finde, daß wir gerade im Bereich der Bildung hier unter dem Stichwort „Seniorenbildung“ aktiv werden könnten. Es geschieht schon etwas auf verschiedenen Ebenen – die Universität öffnet sich, aber das ist etwas anderes, einfach in eine Vorlesung zu gehen. Man müßte einmal überlegen, ob man da nicht einmal einen Schritt tut und so eine Senioren-Akademie oder so etwas ins Leben ruft, mit der Zielrichtung einer historisch-sozialwissenschaftlich-politikwissenschaftlichen Dimension.

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Martin Gutzeit bitte.

Sv. Martin Gutzeit: Eine Frage an Herrn Schäfer: Sie haben meines Erachtens zu Recht darauf hingewiesen, daß es nicht nur um Indoktrination geht, sondern daß hier auch ein breites Feld ist, wo Fehlstellen sind, wo gewisse Traditionen kultureller und geistiger Art eigentlich nicht mehr vermittelt wurden. Ich denke, man kann das zum Teil sogar noch verschärfen und sagen, es sind quasi Blockaden eingebaut worden, die den Zugang zu gewissen Traditionen kultureller Art – ich denke z. B. an den religiösen Bereich, manche philosophischen und politischen Traditionen – erschweren. Wir möchten gern Ihre Meinung dazu hören. Ich denke, das Beispiel, das Herr Fischer gerade mit dem Gespräch mit der Lehrerin über West-Berlin brachte, deutet da auf etwas hin. Es ist zu beachten, daß es ja nicht nur die Schüler waren, denen in diesen 40 Jahren gewisse Dimensionen verschwiegen wurden, sondern es sind ja auch die Lehrer, die zum großen Teil in dieser Zeit aufgewachsen sind und ihre Bildung erfahren haben. Das heißt also, wir haben immer noch dieses Problem im Erziehungswesen, und ich frage, ob die Weiterbildungsmaßnahmen, die dort eingeleitet wurden, dieses Problem tatsächlich zu lösen vermochten.

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Danke schön. Herr Vergin bitte.

Abg. Siegfried Vergin (SPD): Frau Sommer, Professor Waterkamp hat davon berichtet, daß bei seiner Untersuchung, die er gerne hätte machen wollen, die Sprachfähigkeit den Westdeutschen gegenüber sehr eingeschränkt vorhanden, aber gegenüber Ausländern dann sehr gut war, es kam da alles heraus. Ist dies ein deutlicher Hinweis darauf – ich frage Sie gerade als Angehörige der jungen

Generation –, daß es diese Ost-West-Vermischung oder, was Willy Brandt nannte „Jetzt wächst zusammen, was zusammengehört“, doch noch nicht gibt? Ist das Mißtrauen den Westdeutschen gegenüber so groß, daß dadurch eventuell sogar Forschung behindert wird? Welche Gründe könnte es dafür geben? Es ist ja interessant, daß wir hier dieses Vermischungsproblem auf einmal doch sehr stark spüren, das, was zwischen Ost und West immer noch nicht läuft.

Herr Büchschütz, Herr Fischer hatte sein Thema etwas abgewandelt in der verbalen Formulierung, aber doch mit einer ungeheuren anderen Dimension. Er hat nämlich das ganze in Frageform gebracht: Welche Folgen hat die Indoktrination, die auch in den Schulen der DDR stattfand, heute noch, insbesondere für die Schulen der neuen Bundesländer? Aufgrund dieser Fragestellung möchte ich Sie fragen, weil Sie diese Dimension, ausgehend von einer Abiturienten-Formulierung, dann zum Schluß ihrer Ausführungen nochmal aufgenommen und sie genau umgedreht haben: Was würden Sie sich jetzt aufgrund Ihrer Erfahrungen mit den beiden Teilen Deutschlands für Hilfen von seiten der Politik wünschen, um diesen langwierigen Prozeß – ich sehe ihn genauso und daß er notwendig ist, weil das etwas mit Leben zu tun hat, mit Bildung einer neuen Person – wenigstens etwas zu beschleunigen und ihn vielleicht auf etwas festere Füße zu stellen, insbesondere angesichts der dringenden Notwendigkeit, daß wir eine Demokratieakzeptanz bekommen?

Dies sind die beiden Fragen; ich habe noch viele weitere, aber wir haben nicht mehr viel Zeit. Jedoch will ich noch eine Anmerkung machen, weil ich nun doch eben alter Pädagoge bin. Diese Diskussion hier, die eben stattgefunden hat, ist, glaube ich, eine der wichtigsten, aber nicht nur in bezug auf unser Thema heute, sondern auf Schule generell in der Industriegesellschaft und noch mehr in der Gesellschaft der elektronischen Entwicklung. Ich warne alle, die da glauben, daß sie ohne die Überzeugung eines Lehrers, die er hat und haben muß, wenn er überhaupt unterrichten und erziehen will, weiterkommen, indem wir uns zurückbilden zu einer Bildungsgesellschaft. Dies wird letztendlich nicht klappen, der Mensch wird dabei draufgehen.

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Herr Maser.

Sv. Prof. Dr. Peter Maser: Meine Frage geht gezwungenermaßen an Frau Sommer und an Herrn Büchschütz. Ich muß das kurz begründen: Hier im Saal sind „Pfortner-Schüler“ aus etwa 60 Jahren anwesend, man könnte also diese Schule noch sehr viel tiefergehend in all ihren Wandlungen diskutieren. Im Grunde genommen müßte ich die beiden jungen Damen hier vorne fragen, die nämlich diese Landesschule jetzt noch besuchen, aber ich darf sie nicht fragen, die Spielregeln einer solchen Anhörung verbieten das. Insofern muß ich die Frage also an Sie richten, aber Sie wissen, daß Ihre Schülerinnen und Mitschülerinnen Ihnen zuhören. Wir haben ja hier nun viel über Ost und West usw. gesprochen, und wir haben uns auch noch einmal klar gemacht: Die, die heute in Schulpforte die Schule besuchen und im Internat sind, waren bei der Wende in der fünften oder sechsten Klasse, wenn sie jetzt auf das Abitur zu

marschieren. Inwieweit bestimmt – ich will es mal so formulieren – tatsächlich noch die deutsche Teilungsgeschichte das alltägliche Denken der Schülerinnen und Schüler in der Schule, oder ziehen wir hier möglicherweise am Kommissi-onstisch eine Problematik hoch, die sich in der Praxis weitgehend – ob man das nun gut oder schlecht findet, ist eine andere Frage – irgendwo allmählich oder vielleicht schon sehr deutlich erledigt hat?

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Danke schön. Herr Mocek bitte.

Sv. Prof. Dr. Reinhard Mocek: Herr Büchsenschütz, Ihr Beitrag hier hat mich sehr nachdenklich gemacht. Ich möchte deshalb einen Begriff nicht so stehen lassen – „unpersönlicher Handlungsfunktionär“, das ist in Ihren Augen also das Strukturelle, was der DDR-Lehrer hatte, wenn ich Sie richtig verstanden habe. Wenn sich die DDR-Pädagogik an irgendeinem großen Pädagogen orientierte, dann war das Makarenko, und der hat nun gerade das Gegenteil, den engagierten Wertevermittler, verkörpert. Ich kann mich auch an die Lehrerausbildung erinnern – ich war daran peripher mit beteiligt –, gerade das war doch das Ideal und nicht der „unpersönliche Handlungsfunktionär“. Deshalb die Frage: Waren das, wenn es in Ihrem Eindruck sich dann tatsächlich so realisiert hat, Verweigerungshaltungen, oder wie erklärt sich sonst die von mir allerdings mit einem Fragezeichen versehene Einschätzung, daß der DDR-Lehrer der „unpersönliche Handlungsfunktionär“ war?

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Danke schön. Herr Huber.

Sv. Prof. Dr. Peter M. Huber: Herr Waterkamp, zu Ihrem Schichtenmodell: Wenn ich Sie richtig verstanden habe, sind der „weiche“ und der „harte“ Kern das, womit wir heute noch zu rechnen hätten, der Rest hat sich verflüchtigt. Das ist eine Momentaufnahme aus dem Jahre 1989: Können Sie irgendwelche Aussagen über den Zeitfaktor dieses Modells machen, oder wäre das pure Spekulation? Wie lange bleibt der „harte“ oder der „weiche“ Kern erhalten?

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Schönen Dank. Herr Elm, Herr Fischer hat eben Ihre Nachfrage erbeten.

Abg. Dr. Ludwig Elm (PDS): Herr Fischer, durch das Material von Professor Waterkamp und seine Aussagen ist eigentlich meine Frage erledigt.

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Ich eröffne nun mit Frau Sommer die Antwortrunde, Frau Sommer bitte.

Maja Sommer: Zuerst zu der Frage von Ihnen, Herr Vergin: Ich möchte meine Antwort aufspalten, einmal für die Zeit in der Landesschule, als der neue Rektor kam – da gab es schon Mißtrauen. Indoktrinierung hin, Indoktrinierung her – wir waren als Schüler vertraut mit dem System, in dem wir aufgewachsen waren, und aufgrund unseres Alters unfähig zur Kritik ihm gegenüber. Und dann kommt irgendjemand mit ganz neuen Ideen und sagt: Die DDR ist weg, das westdeutsche Schulsystem muß her. Da hatten wir natürlich schon große

Angst, daß unsere Belange, unsere Befindlichkeit oder auch Teile unserer Vergangenheit nicht genügend Berücksichtigung finden könnten. Die Vorstellungen, die der neue Rektor anfangs äußerte, gingen auch in diese Richtung, und wir empfanden es ein bißchen als fast missionarische Tätigkeit seinerseits. Es gab natürlich schon Schwierigkeiten, aufeinander zuzugehen, da war von unserer Seite die Tür erst mal geschlossen, und wir wollten nicht reden, haben uns zurückgezogen und für uns diskutiert, um uns darüber klar zu werden, was wir eigentlich denken, wie wir jetzt auf den neuen Rektor zugehen wollen, ob wir überhaupt auf den neuen Rektor zugehen wollen. Das hat sich entkrampft, als die neuen Lehrer kamen. Ich sagte schon, daß ein Drittel der neuen Lehrer aus den alten Bundesländern kam, die – das hat Herr Büchsenschütz gesagt – sehr jung waren, das Durchschnittsalter lag damals bei 30 bis 31 Jahren, und von daher hatten auch diese Lehrer meist keine Schwierigkeiten, uns zu fragen, wie es uns geht, was wir uns vorstellen. Spätestens da war der Bann wirklich gebrochen.

Jetzt – da kann ich ja nur von meiner Uni-Erfahrung reden – sehe ich eigentlich gar keine Schwierigkeiten und keine Unterschiede mehr. Wir haben keinerlei Probleme, aufeinander zuzugehen, und es ist ganz egal, woher die Kommilitonen kommen, ob aus Ost oder West, und genauso ist es auch mit den Professoren.

Zu der Frage von Herrn Maser: Ich kann nur aus meiner Schulerfahrung sprechen. Da war das natürlich das Thema Nummer eins, wenn nicht sogar das einzige Thema. Wie es jetzt an der Schule ist, kann ich mir nur denken, und ich habe ein ganz heftiges Nicken da vorn gesehen, als Sie die Frage formuliert haben. Es ist ganz sicherlich heute immer noch Thema, schon deshalb, weil die Lehrer eben gemischt sind. Allein das, denke ich, gibt Stoff, um den Unterricht immer noch zu vergleichen. Aber es ist ja eine ziemlich kurz zurückliegende Vergangenheit, es ist alles noch gar nicht lange vorbei, und es sind immer noch Nachwirkungen auch von den Anfängen der Wende da, mit denen man sich natürlich auseinandersetzen muß und will. Und auch die Schüler, die damals in der fünften Klasse waren, setzen sich mit diesem ganzen Geschehen auseinander.

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Herr Büchsenschütz bitte.

Karl Büchsenschütz: Herr Vergin, Sie fragen, welche Hilfen wir von staatlicher Seite erwarten. Vielleicht Freiraum. Das Kollegium ist jetzt im Durchschnitt 35 Jahre alt. Ich nehme an, daß wir vielleicht das jüngste Gymnasialkollegium in der Bundesrepublik sind. Glücklicher Schulleiter – und gleichzeitig hat das auch so seine Schwierigkeiten. Sie können etwas ganz Interessantes feststellen: Die Kolleginnen und Kollegen, die 30 Jahre und älter sind, stellen sich anders zu dem, was Vergangenheit ist, als die, die unter 30 sind. Die unter 30 haben jetzt ihre Examina gemacht, sind jetzt eingestellt worden, können völlig unbeschwert über die Vergangenheit, über ihre Schulerfahrungen, über ihre Studiererfahrungen usw. erzählen. Sie lachen sogar dabei, völlig frei und

ungezwungen. Bei denjenigen – ich pauschaliere, ich bitte um Nachsicht –, die älter sind, gibt es ein Rollo, das bei 1989/90 rückwärts runtergelassen wird, und es gelingt vorerst nicht, da eine Offenheit reinzukriegen. Ich bin ja kein Inquisitor, ich bin eigentlich nur neugierig, ich möchte wissen, wie man früher gelebt hat, auch als Historiker. Und dieser Prozeß braucht offensichtlich sehr viel Zeit, denn wir erinnern ja nur das, was wir erinnern wollen, wozu wir fähig sind, in einer bestimmten Situation es erinnern zu können. Und von daher meine ich, muß die Situation, die einen befähigt, sich zu erinnern, möglichst gut gestaltet werden. Nun denken Sie sofort, bei Lehrern – und wenn die sagen, Gehalt usw. –, das ist immer das alte Lied. Ich meine damit etwas anderes, die Statusunsicherheit ist immens groß.

Ich weiß nicht, ob man das Problem löst, indem man den Status sichert, aber Unsicherheit ist sicherlich, im Moment jedenfalls, kein guter Gefährte, um weiterzukommen. Wir brauchen eine Phase von relativ intensiver, ich sage mal bewußt: fachlicher Fortbildung. Ich denke, daß über die fachliche Fortbildung sehr viel mehr Persönliches reaktiviert wird, als wenn man sich in einen Kreis setzt und sagt, jetzt kehren wir mal unsere Vergangenheit auf den Tisch. Das ist viel zu direkt, so etwas muß vermittelt werden. Von daher muß ich zurückkommen auf das, was ich vorhin in meinem Statement gesagt habe. Im Grunde müssen wir die Geduld, die wir für die Schule haben, letztlich auch für die Lehrer haben, allerdings auch dagegenhalten. Ich denke, man kann nicht alles zulassen, man muß Klarheiten und Zielvorgaben haben, aber dort hinzufinden, das muß der freie Prozeß der einzelnen Personen / Lehrer sein.

Ich bin dann von Ihnen, Herr Maser, gefragt worden, wie weit wir uns heute hier eigentlich mit einem Thema beschäftigen, das für die Schüler längst abgehakt ist. Für mich ist interessant, daß der Jahrgang 12, mit dem ich vor einem halben Jahr sehr intensiv darüber gesprochen habe, erstens einmal die Wende als Fernsehereignis erlebt hat, als pures Fernsehereignis und nichts anderes, und daß es in der Tat längst abgehakt war für die Schüler, aber nur sozusagen als vordergründiges Ereignis. In der Prägung, in der Nachfolge, im Verhalten, im Reagieren, im Umgehen bestimmt es immer noch den Umgang mit Fächern, den Umgang mit Personen, den Umgang mit Welt, und dieser Umstellungsprozeß ist erst ganz vorsichtig und ganz behutsam im Gange, wenn man nicht von Äußerlichkeiten herkommt, sondern ihn wirklich von den Personen her betrachtet. Dazu gehören die Kategorien wie Vertrauen, wie Verlässlichkeit, wie Offenheit, wie Neugier, Neugier z. B. über die Grenzen hinaus. Und diese Grenzen beziehen sich nicht auf Landesgrenzen, sondern man fühlt sich zunächst mal da sicher, wo man mit seiner Witterung ahnt, daß der Stadtteil ein rechter oder ein linker oder ähnlich einzuordnender Stadtteil ist. Erst dann, wenn man da sicher ist, geht man in den nächsten konzentrischen Kreis, und insofern leuchtet mir ein, daß Paris bei dieser Lehrerin möglicherweise schon das Exotische, das andere gewesen ist. Faktisch ist dies immer noch ein ganz großes Thema, das muß man ganz deutlich sagen, und das wird es auch bleiben, ich behaupte, sogar für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die erst nach

der Wende in die Schule gekommen sind. Da wird das nämlich als Gegenreflex unter Umständen wieder eine Bedeutung bekommen.

Die dritte Frage – “unpersönlicher Handlungsfunktionär“: Ich kann keinerlei Aussagen machen darüber, wie Lehrer in der DDR gewesen sind, ich bitte, das ganz deutlich festzuhalten. Ich kann mir nur Bilder aufgrund dessen, was ich beobachte und wie Schüler es mitteilen, entwerfen, und ich setze dann meine eigenen Erfahrungen mit Unterricht ein und habe das daraus rekonstruiert. Gerade im Zusammenhang etwa mit Lehrern, die aufgrund von Stasi-Verwicklungen entlassen worden sind, ist ja ganz deutlich, daß dort möglicherweise Bindungen oder Bindungsbewußtheit gesteuert worden sind, daß das eine Rolle gespielt hat. Ich weigere mich, Aussagen zu machen über Dinge, über die ich nichts sagen kann, sondern ich habe das nur auf Grund der genannten Voraussetzungen imaginiert.

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Schönen Dank. Herr Waterkamp bitte.

Prof. Dr. Dietmar Waterkamp: Ich kann natürlich keine Zeitangaben machen, wie lange es solche Nachwirkungen gibt, wir leben ja jetzt auch zusammen. Es hängt so viel von uns ab, wie wir zusammen leben, zusammen sprechen. Aber vielleicht haben wir uns durch die Bilder und Eindrücke in Berlin 1989 auch täuschen lassen. Für viele Menschen in der DDR war es eine unglaubliche Enttäuschung, daß die DDR zusammenbrach, das muß man sehen. Ich habe auch von Studenten schon des öfteren gehört, daß sie teilweise bis heute nicht damit fertig sind, vor allem, wenn sie vom Lande kamen, wo doch alles so in Ordnung war – da im Dörfchen in der Lausitz oder so. Auf dieses Enttäuschungserlebnis kann man reagieren, indem man die Rückfrage an sich selbst stellt: Wie konnte ich mich täuschen, wie konnte ich das übersehen, wie viele Menschen hier unter der Staatssicherheit zu leiden hatten und all das? Oder es gibt die andere Möglichkeit: Wir können es jetzt sozusagen auf die Demütigung durch arrogante Westler umlenken und sagen, das ist die Enttäuschung, und können die Rückfrage an uns selbst aussparen. Auch das geschieht, auch das ist ein Muster, das vorkommt. Da hängt eben sehr viel von uns ab, wie wir miteinander diskutieren und wie wir unser politisches Gemeinwesen praktizieren.

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Hans-Peter Schäfer bitte.

Prof. Dr. Hans-Peter Schäfer: Ich möchte erst mal ein Mißverständnis ausräumen. Ich habe nicht davon gesprochen, daß die EOS die Kaderschmiede der SED war, sondern eine Einrichtung, die im Vergleich mit anderen allgemeinbildenden Schulen am ehesten in diesem Sinne interpretiert werden könnte, und ich beziehe mich da durchaus auf solide empirische Unterlagen. Ich weise nur darauf hin, daß das Zentralinstitut für Jugendforschung über viele Jahre Langzeitstudien, Intervallstudien, durchgeführt hat, die zum Teil inzwischen auch veröffentlicht sind und die im Sinne einer Faktorenanalyse ziemlich

genau errechnen lassen, wie hoch der Einflußfaktor der einzelnen Einrichtungen und Institutionen ist. Es ist also nicht so, daß man da ganz im Dunkeln tappt, sondern diese Dinge lassen sich schon einigermaßen sicher präzisieren.

Worauf ich aber gern zu sprechen kommen möchte, ist etwas anderes, nämlich ein Aspekt, den Herr Gutzeit und auch Herr Dr. Fischer angesprochen haben – die Frage, wie gehen wir mit den Lehrern um und welche Möglichkeiten der Selbstbildung und Weiterbildung werden von diesen Lehrern genutzt. Da möchte ich mich ein bißchen absetzen von der aus meiner Sicht allzu optimistischen Prognose, die Herr Dr. Fischer hier dargelegt hat, daß die Lehrer nun also von sich aus möglicherweise bereit wären, sich auf diesen neuen Pfad eines Dialogs, eines wertorientierten Denkens zu begeben, möglicherweise auch neue Ufer für sich zu entdecken und zu erkunden. Ich bin lange Zeit Vorsitzender einer Einrichtung gewesen, die nach der Wende sehr intensiv versucht hat, im Sinne einer Lehrerweiterbildung mit Lehrern aus der ehemaligen DDR neue Ufer zu erkunden, das heißt also mit Deutschlehrern, Geschichtslehrern, ehemaligen Staatsbürgerkundelehrern – Stasi-Lehrer waren auch dabei –, und die Erfahrungen sind zunehmend negativer. Im Moment kann man einfach sagen, daß offensichtlich der Dialog zwischen Lehrern aus Ost und West weitgehend zum Erliegen gekommen ist, und zwar liegen die Ursachen nicht nur auf der Ost-Seite, sondern auch auf der West-Seite. Die Bereitschaft, miteinander zu sprechen, sich herauszufordern, ist deutlich geringer geworden. Zunächst kann man sagen, daß vielleicht erst mal die Neugier an bestimmten Unterrichtsmethoden, wie sie im Westen praktiziert werden – Gruppenunterricht usw. –, die Lehrer herausgefordert hat, aus dem Osten in den Westen zu pilgern und zu horchen, wie machen die das eigentlich, was gibt es da alles Neues. Mit der Kenntnis dieser Verfahren und mit ihrer teilweisen Übernahme ist ein erstes vordergründiges Informationsbedürfnis abgedeckt, und nun ginge es eigentlich zur Sache, nämlich zu den Grundeinstellungen und -anschauungen, und da muß man leider sagen, da ist die Bereitschaft von beiden Seiten, aufeinander zuzugehen und ins Gespräch zu treten, außerordentlich gering. Für mich ist dann natürlich die Frage, wie man das verstärken, was die Politik dazu beitragen kann. Im Moment kann ich nur feststellen, die Politik wirkt eigentlich in die falsche Richtung. Die Kultusminister der neuen Bundesländer sind eifrig bestrebt, eigene Institutionen der Lehrerfortbildung aufzubauen, wo dann die Lehrer auch primär hingehen. Außerdem gibt es da eine ganze Reihe von Regularien, die zu beachten sind, wenn Lehrer sich mal frei nehmen möchten für zwei oder drei Tage, um zu einer Fortbildung zu fahren. Also das äußere Procedere wird schon sehr viel schwieriger gehandhabt, und die Ermunterung, die eigentlich auch aus den Führungsetagen kommen müßte, bleibt häufig aus.

Zu der Frage von Herrn Gutzeit, ob Blockaden geistig-kultureller Art eingebaut wurden: Nein, ich glaube nicht, daß Blockaden eingebaut wurden, sondern ich glaube, daß Philosophie und Philosophieren gelernt werden müssen, daß man also in Alternativen, im Dialog zu denken lernen muß, daß dazu bestimmte

Lernverfahren und Lernmethoden gehören und daß man das sehr früh lernen muß. Das ist ein Teil der Lehrerausbildung und der Didaktik. Daß das Projekt, das in der DDR vorherrschte, über bestimmte Inhalte auch Werte zu vermitteln, gescheitert ist, haben wir nun gesehen. Andere Verfahren sind sicher denkbar und notwendig. Auf der anderen Seite möchte ich nochmal ganz pointiert sagen: Eine Erziehung ohne Werteeziehung verdient den Begriff Erziehung nicht, ich kann sie mir gar nicht vorstellen (Beifall), ich weiß gar nicht, wie das gehen soll. Irgendwelche verdeckten Werte werden allemal transportiert. Ich denke also, der Lehrer muß sich hierzu bekennen, allerdings nicht zu bestimmten Inhalten usw.. Allein schon die Person des Lehrers, seine Unterrichtsverfahren, das Klima in der Schule, das Milieu in der Schule, dessen Umfeld – all das wirkt auch werteeziehend, nicht ein einzelner Faktor.

Gesprächsleiter Prof. Dr. Clemens Burrichter: Danke schön. Das Schlußwort dieser dritten Runde hat jetzt Bernd-Reiner Fischer, und das Schlußwort der Gesamtveranstaltung hat anschließend Herr Vergin.

Dr. Bernd-Reiner Fischer: Zur zweifellos notwendigen Lehrerfortbildung ist zu sagen: Fachausbildung ja, aber nicht Mathematik und Physik, sondern Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungstheorie usw.. Nicht im Kreis sitzen und Vergangenheit ausschütten, das meine ich nicht. Herr Schäfer, die Mathematik mag gestimmt haben, die Fragebögen mögen gut gewesen sein. Ich bezweifle, daß die Erhebungssituation der Fragestellung angemessen gewesen war. Sie haben mich völlig mißverstanden: Ich bin nicht optimistisch, daß die Lehrer von alleine auf die Beine kommen. Ich sage im Gegenteil: Provokation, aber dann Muße gewähren! Aber sie werden nicht provoziert, und ihnen wird die Muße permanent genommen! Ich habe ganz gegenteilig argumentiert.

Was die Werteeziehung betrifft, so will ich mich darauf nicht einlassen, das ist ein weites Feld. Ich empfehle, einen in Dresden 1993 geschriebenen Text von Helmut Heid „Zur Fragwürdigkeit einer Werteeziehung“ zu diesem Thema zu lesen.

Vorsitzender Siegfried Vergin: Meine sehr verehrten Damen und Herren! Wir sind damit am Ende der öffentlichen Anhörung der Enquete-Kommission „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozeß der deutschen Einheit“. Wir hatten heute das Thema „Wissenschaft und Bildung in der DDR – politische Instrumentalisierung und deren Folgen heute“. Ich glaube, bei dieser Anhörung ist sehr deutlich geworden, daß wir mittendrin in einem schwierigen Prozeß des Zusammenwachsens sind. Es ist mir jedenfalls im Laufe dieser Stunden sehr deutlich geworden, daß wir mit der heutigen Veranstaltung wirklich im Zentrum des Prozesses sind, wie die Menschen in diesen beiden ehemaligen Staaten zu einem Staat zusammenwachsen können. Das wird sicher einer langen Zeit bedürfen, und die Politik ist aufgerufen, das zu schaffen, was hier von Ihnen, Herr Büchenschütz, mit Freiraum bezeichnet wurde, daß eingefordert wird, daß also nicht auf der einen Seite jetzt nur eine neue Regle-

mentierung hin zum demokratischen Staat kommt, sondern daß eben Freiraum geschaffen wird, daß dies selbst wächst. Mir ist auf der anderen Seite bei der heutigen Vormittagsveranstaltung insbesondere deutlich geworden, daß dieser Prozeß einer Zweiseitigkeit bedarf, aber diese Zweiseitigkeit ist nicht gegeben. Dies ist heute sehr deutlich mit der These 6 des Wissenschaftsrates zum gemeinsamen Aufbau eines Universitäts- und Hochschulwesens in Deutschland zum Ausdruck gekommen. Ich glaube, wir von der Politik sind nun unter diesem Gesichtspunkt gefordert, unsere weitere Arbeit wesentlich schärfer unter die Fragestellung zu nehmen, was denn in der westdeutschen Szene sich bewegen muß, damit der Zusammenwachsensprozeß eine Chance bekommt, glaubwürdig zu sein. Dies möchte ich zum Abschluß sehr deutlich an uns für die kommende Arbeit in Erinnerung rufen.

Herzlichen Dank an die Zuschauer, die so lange ausgeharrt haben. (Beifall)
Damit ist die Sitzung geschlossen.

(Schluß der Sitzung: 18.40 Uhr)