

Gruner, Petra; Kluchert, Gerhard

**Erziehungsabsichten und Sozialisationseffekte. Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik**

*Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 6, S. 859-868*

urn:nbn:de:0111-opus-43217

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

**Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 6 - November/Dezember 2001

## *Thema: Die Transformation der Schule*

- 801 DIETRICH BENNER/HANS MERKENS  
Die Transformation der Schule. Einleitung in den Thementeil
- 811 PETER DREWER  
Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland.  
Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich
- 819 ANKE HUSCHNER  
„Geregelter“ Zugang zum Abitur in den 1970er Jahren
- 825 ANNE WESSEL  
Entwicklung der Bildungsnachfrage im Übergang von der  
DDR zur BRD
- 837 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD  
Zehn Jahre nach der Wende: Elterliche Einstellungen zur Schule im  
Ost/West-Vergleich
- 847 HELMUT KÖHLER  
Zensur, Leistung und Schulerfolg in den Schulen der DDR
- 859 PETRA GRUNER/GERHARD KLUCHERT  
Erziehungsabsichten und Sozialisationswirkungen.  
Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer  
Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik
- 869 HENNING SCHLUSS  
Intentionen und Legitimationsstrategien staatsbürgerlicher Erziehung  
und politischer Bildung

## *Weitere Beiträge*

- 879 CLEMENS ALBRECHT  
Werteerziehung und Werturteilskraft. Die Aktualität einer alten Debatte
- 893 WOLFGANG BÖTTCHER  
Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich?  
Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung

- 913    PETRA BUTZ/HEINZ REINDERS  
Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium
- 929    LUDWIG HAAG/ULRIKE VON HANFSTENGEL/HANS-DIETRICH DANN  
Konflikte in den Köpfen von Lehrkräften im Gruppenunterricht

### *Diskussion*

- 943    MANFRED LÜDERS  
Was hat es mit dem Konzept der Einwirkung auf sich? Oder: Was ist und wie wirkt pädagogisches Handeln? Eine Replik auf einen Beitrag von PH. Ludwig zum Thema: Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns

### *Besprechungen*

- 951    ANDREAS HELMKE  
*Jürgen Baumert/Wilfried, Bos/Rainer Lehmann* (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Band I: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit; Band II: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe
- 957    ANDREAS FLITNER  
*Till von Rahden*: Juden und andere Breslauer. Die Beziehungen zwischen Juden, Protestanten und Katholiken in einer deutschen Großstadt von 1860 bis 1925
- Andreas Gotzmann/Rainer Liedtke/Till von Rahden* (Hrsg.): Juden, Bürger, Deutsche. Zur Geschichte von Vielfalt und Differenz 1800-1933
- Andrea Hopp*: Jüdisches Bürgertum in Frankfurt am Main im 19. Jahrhundert
- Elisabeth Kraus*: Die Familie Mosse. Deutsch-jüdisches Bürgertum im 19. und 20. Jahrhundert
- 965    BENNO SCHMOLDT  
*Siegfried Baske*: Conradinum 1794—1945. Schule und Alumnat in Jenkau bei Danzig und in Danzig-Langfuhr
- 967    GERHARD KLUCHERT  
*Barbara Schneider*: Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologie von Bildung und Erziehung

### *Dokumentation*

- 971    Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic: The Transformation of the School*

- 801 DIETRICH BENNER/HANS MERKENS  
An Introduction
- 811 PETER DREWER  
Educational Systems and Expansion of Education in Germany.  
On the development of their relation in historical Comparison
- 819 ANKE HUSCHNER  
"Controlled" Admittance of the 'Abitur' during the 1970s
- 825 ANNE WESSEL  
The Development of the Demand for Education during the Period of  
Transition from the East German System to a Unified Western System
- 837 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD  
Ten Years After the Fall of the GDR: A comparison of East and  
West German parental attitudes towards school
- 847 HELMUT KÖHLER  
Grades Achievement and Scholastic Success in the Schools of the  
Former GDR
- 859 PETRA GRÜNER/GERHARD KLUCHERT  
Educational Objectives and Socialization Effects - The school of the  
Soviet Occupied Zone and of the early GDR between political  
instrumentalization and independent institutional logic
- 869 HENNING SCHLUSS  
Intentions and Legitimization Strategies of Civic and of Political  
Education

### *Further Contributions*

- 879 CLEMENS ALBRECHT  
Value Education and the Disputes on Value Judgement in the Sciences  
The relevance of an old debate
- 893 WOLFGANG BÖTTCHER  
The Feasibility of a Dialogue Between Pedagogics and Economics -  
A discussion guided by the example of incentive systems and school  
development

- 913    PETRA BUTZ/HEINZ REINDERS  
Developmental Paths of Adolescents Between Transition and  
Moratorium
- 929    LUDWIG HAAG/ULRIKE VON HANFFSTENGEL/HANS-DIETRICH DANN  
Conflicts in the Minds of Teachers during Group Learning

*Discussion*

- 943    MANFRED LÜDERS  
What About the Concept of Development? Or: What is pedagogical  
action and how does it work? In reply to a contribution by PH. Ludwig  
on the topic "Influence as an indispensable concept of every pedagogical  
act"
- 951    *Book Reviews*
- 971    *New Books*

## Erziehungsabsichten und Sozialisationseffekte

*Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik*

### *Zusammenfassung*

Berichtet wird von einem Projekt, das sich mit der Frage beschäftigt hat, in wieweit die Schule den umfassenden Erziehungsauftrag erfüllen konnte, der ihr nach 1945 in Ostdeutschland erteilt worden war. Schultheoretische Überlegungen, die eingangs skizziert werden, legen Zweifel nahe, die von der Analyse des historischen Materials bestätigt und präzisiert werden. Der Befund bleibt zwiespältig: Der Politisierung der Schule steht die Verschulung des Politischen gegenüber, und die Erziehungserfolge erweisen sich - zumindest in Teilen - als nicht intendierte Sozialisationseffekte. Dieser Befund ist, wie ein abschließender schulhistorischer und -theoretischer Ausblick verdeutlicht, nicht ohne Folgen für die Einschätzung der erzieherischen Potenzen der Institution Schule ganz allgemein.

### *Vorbemerkung*

Um die Schule als Erziehungseinrichtung und als Sozialisationsinstanz ging es in dem Forschungsprojekt mit dem Titel „Erziehungskonzeptionen und ihre Umsetzung in den Schulen der SBZ und frühen DDR“, von dessen Ergebnissen im Folgenden berichtet werden soll.<sup>1</sup> Die Darstellung soll sich dabei der gebotenen Kürze wegen darauf beschränken, 1. den theoretischen Ansatz des Projekts zu skizzieren, 2. einige Ergebnisse speziell mit Blick auf das Thema "Erziehungsabsichten und Sozialisationseffekte" vorzustellen und 3. die Perspektiven anzudeuten, die sich daraus für die Frage ergeben, welche Rolle die Schule als Erziehungsinstanz spielt und zu spielen in der Lage ist.

### *1. Theoretischer Ansatz*

Die politisch Verantwortlichen in der SBZ und DDR haben der Schule einen ganz umfassenden Erziehungsauftrag erteilt. So war sie bestimmt, neben Kenntnissen und Fertigkeiten all jene Werte und Normen, Einstellungen und Haltungen zu vermitteln, die den "neuen sozialistischen Menschen" auszeichnen sollten, dessen Erschaffung wiederum als notwendige Voraussetzung für den Aufbau der neuen Gesellschaftsordnung galt (vgl. KLUCHERT 1999). Bis zum Ende blieben die maßgeblichen Bildungspolitiker und Erziehungswissen-

<sup>1</sup> An der Arbeit des Projekts war neben den Autoren über die gesamte Laufzeit ACHIM LESCHINSKY beteiligt, in der Anfangsphase auch UWE HENNING. Über Ergebnisse ist mehrfach berichtet worden; vgl. v.a. LESCHINSKY/GRUNER/KLUCHERT 1999 (dort auch Hinweise auf weitere Veröffentlichungen); eine abschließende Publikation ist in Vorbereitung.

schaftler der DDR in ihrem Glauben unerschüttert, dass die Schule diesen Auftrag erfüllen könne.

Am Ausgangspunkt der Projektarbeit stand dagegen die Überzeugung, dass nicht davon auszugehen sei, dass sich die weitreichenden Erziehungsabsichten in der DDR bruchlos in schulische Erziehungspraxis und in entsprechende Wirkungen umsetzen ließen. Die Skepsis war vor allem gespeist von einem schultheoretischen Grundverständnis, das dieser Institution eine *relative* Autonomie gegenüber anderen gesellschaftlichen Teilbereichen zuerkennt und sie durch strukturelle Eigenheiten gekennzeichnet sieht, die ihrer Nutzbarkeit für erzieherische Zwecke Grenzen setzen. Ohne dass diese schultheoretische Position hier im Detail entfaltet werden könnte (siehe dazu LESCHINSKY/KLUCHERT 1999), lässt sich zusammenfassend doch sagen, dass sie die strukturellen Barrieren gegenüber der erzieherischen Nutzung der Schule auf drei Ebenen angesiedelt sieht:

(1) Auf der Ebene der *Außenbeziehungen* erscheint es fraglich, wieweit die Schule überhaupt einer planvollen Steuerung von einem politisch-pädagogischen Zentrum aus unterworfen werden kann. Die Vorstellung, in einem Ministerium oder an einer Parteistelle könne angeordnet werden, was der einzelne Lehrer im Klassenzimmer dann exekutiert, vernachlässigt die von historischer wie empirischer Forschung nachgewiesene Tatsache (vgl. für erstere KUHLEMANN 1992; für letztere WEICK 1976), dass das Verhältnis zwischen Schulpolitik, Schulverwaltung, Einzelschule und individuellem Lehrer komplex und die Verbindung zwischen den verschiedenen Ebenen eher locker ist.

(2) Im *Binnenbereich* der Institution erscheinen die erzieherischen Möglichkeiten zunächst durch die Tatsache begrenzt, dass die Schule ihre Besucher, Lehrer wie Schüler, nur *partiell* und in *spezifischer* Weise erfasst. Die Ausgliederung des Lehrens und Lernens aus den alltäglichen Handlungsvollzügen, die Trennung von Denken und Tun, die Konzentration auf kognitive Prozesse, schließlich die Rollenhaftigkeit der Sozialbeziehungen - all dies fördert Distanz- und Differenzerfahrungen und ist damit einer tiefgreifenden erzieherischen Prägung abträglich.

(3) Als Hindernis für eine beliebige erzieherische Indienstnahme der Schule erscheint schließlich, dass diese als Institution unwillentlich bereits *bestimmte* Werte und Normen transportiert. Die Struktur-funktionale Schultheorie hat dies ebenso herausgestellt (vgl. etwa DREEBEN 1980) wie lange vor ihr schon SIEGFRIED BERNFELD, wenn er schrieb: "Die Schule als Institution erzieht" (BERNFELD 1967, S. 28). Würde man heute auch eher davon sprechen, dass die Schule als Institution *sozialisiere*, so sind es doch eben die Effekte dieser Sozialisation - zu der auch die schon genannten Distanz- und Differenzerfahrungen zu rechnen sind -, die für eine Brechung der Erziehungsabsichten sorgen. So steht, um ein simples Beispiel zu nehmen, jedes Erziehungskonzept, das die Schule auf die Erzeugung von Gemeinschaftlichkeit und Solidarität verpflichten will, von vornherein in Spannung zu deren Organisationsprinzipien, die eher die Entwicklung von individueller Besonderheit und von Konkurrenzverhalten fördern.

Nun ist den Verantwortlichen in der SBZ/DDR die Tatsache, dass die Schule in der vorgefundenen Form für die ihr zuge dachte Erziehungsaufgabe nicht ohne Weiteres brauchbar war, keineswegs verborgen geblieben, und sie haben

diesem „Mangel“ durch eine Reihe struktureller Reformen abzuwenden versucht. Vor allem waren sie bemüht, die Schule unmittelbar in den Neuaufbau von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft einzubeziehen und auf diese Weise neue Möglichkeiten erzieherisch bedeutsamer Erfahrung zu schaffen. Diese Bestrebungen sind in ihrer Tragweite nicht zu unterschätzen. Mit Reibungen und Brüchen muss jedoch weiterhin allein deshalb gerechnet werden, weil die Schule in der SBZ/DDR zugleich in ihrem Charakter als Institution planmäßiger Wissensvermittlung gestärkt worden ist. Die Schulpolitik erscheint hier selbst noch geprägt von jener konstitutiven Widersprüchlichkeit, die der Soziologe DETLEF POLLACK unlängst als kennzeichnend für die Verhältnisse in der DDR insgesamt herausgestellt hat (vgl. POLLACK 1998).<sup>2</sup>

## 2. Befunde

### 2.1 Politisierung der Schule - Verschulung des Politischen

Die schulische Erziehung in der DDR entsprach zum einen traditioneller staatsbürgerlicher Moral- und Charaktererziehung (vgl. KOHLBERG/TURIEL 1978, S. 15f). Eine Steigerung staatlicher Erziehungsambitionen bedeutete es, dass sich auf Erziehung die Perspektive der Gesellschaft stützte; Zweckgerichtetheit und Einheitsvorstellung verliehen diesem Erziehungskonzept totalitäre Züge (OELKERS 1991; LESCHINSKY 2000). Die DDR-Schulpolitik suchte darüber hinaus die Sozialisationsbedingungen der Schule selbst zu verändern. Gesellschaftliche Teilbereiche wie Politik und Ökonomie sollten darin ihre sozialisatorischen Wirkungen entfalten, zur Ergänzung oder auch gegen Effekte schulischer Sozialisation, um die Differenzen Schule-Leben, Einzelner-Gemeinschaft, Schule-Elternhaus usw. zugunsten von „Einheit“ aufzuheben (KLUCHERT 1999). Konkurrierende Sozialisations- und Erziehungsfelder sollten systematisch ausgeschaltet werden.

Die „Verbesserung der politisch-ideologischen Erziehung“ galt von Anfang bis Ende als exponierte Aufgabe der DDR-Schule. Das allein verrät die dauerhaften Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Erziehungsanspruchs. Wenn es 1954 in der Schuljahresanalyse einer Oberschule<sup>3</sup> hieß, die Erziehungsarbeit stelle den „entscheidenden Teil“ ihrer Arbeit dar, bedeutete dies nicht, dass die Bildungsaufgabe nachrangig war, sondern eher, dass diese nicht das eigentliche Problem bereitete. Die Schule „als Schule“ funktionierte zunehmend besser, trotz Nachkriegsbedingungen, Lehreraustausch usw. Den politisch Herrschenden zeigte sich sogar eine bedenkliche Kontinuität. Lehrpläne und Schulbücher etwa transportierten zwar zunehmend die herrschende Ideologie,

2 Zur Anlage des Projekts vgl. die Hinweise in Fußnote 1. Die Untersuchung hat sich räumlich auf das Land Brandenburg und seine Nachfolgebezirke Potsdam, Frankfurt/Oder und Cottbus, zeitlich auf die Phase der Transformation bis Anfang der 60er Jahre und hinsichtlich der Schulform auf die Oberschulen bzw. EOS (Klassenstufen 9 bis 12) konzentriert. Als Material wurden vor allem Berichte von Schulrevisionen und Unterrichtshospitationen sowie Rechenschaftsberichte von Schulen, Schulverwaltungs- und Parteistellen herangezogen.

3 Alle empirischen Belege entstammen der im Projekt durchgeführten Fallstudie zu den Oberschulen des Kreises Niederbarnim (GRUNER 1999; dort auch die Angaben zu den Archiven).



beseitigten aber nicht vollständig den herkömmlichen Bildungskanon. Auch Routine der Lehrkräfte im Umgang mit ideologisierten Bildungsinhalten ist in Rechnung zu stellen. Die Binnenorganisation der Oberschule war vorerst kaum verändert: Aus dem Bestreben, die Schule als Herrschaftsinstrument zu nutzen, folgte nicht radikale Neuordnung, sondern man suchte eher die Leistungsfähigkeit der traditionellen Strukturen (Fächerkanon, Fachlehrer- und Jahrgangsprinzip, Prüfungen u.a.) neuen Zwecken zu unterwerfen bzw. zu optimieren. Die Oberschule war in den 50er Jahren ebenso geprägt durch die Kontinuität ihrer (bürgerlichen) Klientel wie durch den Zugang neuer Schichten. Sie diente aber weiterhin der Elitenbildung. Umso bedeutsamer war die sog. Einheit von Bildungs- und Erziehungsauftrag: Die Schule sollte Absolventen entlassen, die sowohl den Qualifikationsanforderungen der Planwirtschaft optimal entsprachen als auch die gesellschaftspolitischen Normen und Werte internalisiert hatten. Das sollten zum einen parteilich-erzieherischer Schulunterricht und zum anderen die Integration politischer, ökonomischer und anderer gesellschaftlicher Bereiche gewährleisten.

Betrachtet man zunächst den Unterricht, belegen schulnahe Quellen immense Schwierigkeiten, Fachunterricht und politisch-weltanschauliche Erziehung zu harmonisieren. Berufliches Selbstverständnis der Oberschullehrer und Fachunterrichtstraditionen etwa bildeten hier Barrieren. Die Vereinbarkeit der Ansprüche erwies sich in der Unterrichtspraxis als Problem. Für die traditionellen Schulfächer zeigt der Dauervorwurf „objektivistischen Unterrichts“, dass die parteiliche Ausrichtung kaum vollständig gelang. Darauf deutet auch die häufige Beobachtung „aufgesetzter“ politisch-weltanschaulicher Bezüge, von denen nicht einmal auszuschließen war, dass sie lediglich Vorführstunden dekorierten (GRUNER 1999). Das heißt nicht, dass der Unterricht nicht zunehmend politisch-weltanschaulich durchdrungen war, es sind jedoch Indizien, dass für Lehrer und Schüler die Unterscheidbarkeit der Ansprüche erhalten blieb.

Auch angesichts der Schwierigkeiten, Schulunterricht zu verändern und seine erzieherischen Potentiale zu instrumentalisieren, richteten sich auf die institutionelle Veränderung der Schule besondere Erwartungen. Bis Anfang der 60er Jahre gelang es gegen alle - personellen und strukturellen - Widerstände, einige bedeutsame Veränderungen voranzutreiben: Politische Organisationen wie FDJ, SED, Gewerkschaft u.a. fassten Fuß in der Schule. Das zeigen wachsende Mitgliederzahlen (v.a. der FDJ) ebenso wie deren Organisationsrituale und Einflussnahme auf originär schulische Belange. Die *Polytechnik* erweiterte den traditionellen Fächerkanon, *Patenschaften* mit Betrieben intensivierten die Verbindung von Schule und Lebenswelt. Mit der Werbung von Oberschülern für „gesellschaftlich notwendige“ Berufe setzte die planwirtschaftliche Lenkung von Bildungsbiographien ein. Inwiefern diese Veränderungen die „Kernstruktur“ der Schule berührten und den Erziehungsabsichten zugänglicher machten, muss jedoch zurückhaltender beurteilt werden. Politik und Produktion konnten ihre Wirkung nicht gegen, sondern nur innerhalb schulischer Organisation entfalten: in Personalunion von Lehrern und Funktionären, in der Identität von Klassenverband und FDJ-Gruppe, als unterrichtsförmige Veranstaltungen. Die Integration der dezidiert weltanschaulich-erzieherischen Unterrichtsfächer, der *Staatsbürgerkunde* und ab 1958 der *Polytechnik* gelang umso

besser, je mehr beide zum Fachunterricht tendierten, was die ursprünglichen Ambitionen zumindest verfälschte.

Die 50er Jahre tragen alle Merkmale einer Transformationsphase. Am Ende des Jahrzehnts zeigen sich widersprüchliche Befunde: zum einen die starke Politisierung der Schule, zum anderen die Verschulung gesellschaftlicher Teilbereiche, die sich kontraproduktiv zur Politisierung verhielt, ja diese tendenziell aufhob. Die Schule wurde politisch instrumentalisiert, aber sie instrumentalisierte auch selbst, z.B. wenn die Werbung für militärische Berufe als Drohung für Schulversager<sup>4</sup> oder die FDJ zur Verbesserung der Lernarbeit benutzt wurde. Die Schule hat sich in diesem Zeitraum verändert, ihre Funktionsprinzipien wurden jedoch nicht außer Kraft gesetzt. Auf der Basis punktuellen Materials der 70er Jahre lässt sich die Hypothese wagen, dass diese Kernprobleme der schulischen Erziehung fortbestanden. Das scheint noch stärker erklärungsbedürftig angesichts von Schülergenerationen, die vollständig im Erziehungssystem der DDR sozialisiert waren.

## 2.2 Erziehung mit doppeltem Boden

Wirkungen der Schulerziehung im Sinne der Veränderung von Personen (OELKERS 1992, S. 13), die sich im Handeln oder Kommunikationsverhalten niederschlagen, bzw. Grade der Internalisierung zu bestimmen, ist schwierig (TE-NORTH/KUDELLA/PAETZ 1996, S. 249f.). Vom Ende der DDR her lassen sich jedoch manche frühen historischen Befunde interpretieren. So wurden Ende 1989, angesichts der Massenflucht, die Wirkungen schulischer Erziehung in der DDR öffentlich debattiert, nachdem die Schriftstellerin CHRISTA WOLF „Deformationen bei Zielen und Methoden der Erziehung“ benannt und zugespitzt hatte: „unsere Kinder“ seien „in der Schule zur Unwahrhaftigkeit erzogen“ und damit „in ihrem Charakter beschädigt“ worden (GRUNER 1990, S. 9). Lehrer verwiesen abwehrend auf die Eltern, die ihre Kinder mit „praktikablen Regeln“ zu Heuchelei und „Doppelzüngigkeit“ erzogen hätten. Jene meinten wiederum, sie hätten eine „zweite“ Erziehung praktizieren müssen, um den Kindern Schwierigkeiten zu ersparen (ebd., S. 32ff.). Der Anspruch, den Kritiker wie Anhänger WOLFS teilten, war selbst hochmoralisch und normativ. Man war geteilter Meinung, ob die DDR-Schule den Anspruch der „moralischen Anstalt“ realisiert habe, aber dass Schule ihn erfüllen solle, blieb unbestritten. Nicht Erleichterung über mangelnden Erfolg der staatlichen Erziehungsambitionen dominierte, sondern die Klage über Deformation, ja Schizophrenie der „Zöglinge“.

Es scheint bezeichnend, dass die Schuladministration Anfang der 50er Jahre bei Lehrern und Schülern neben genereller Politikferne noch vornehmlich „falsche“ Auffassungen, d.h. offenen Widerspruch registrierte. Die - auch als „Erziehung“ deklarierten - Sanktionen trieben zahllose Oberschüler und Lehrer in den Westen. Schon bald wurden jedoch „mangelnde Offenheit“, „Ver-

4 Wenn man etwa auf „überlaufene Studienrichtungen“ nur die besten Schüler, die anderen hingegen auf „Mangelrichtungen“ lenken wollte (wobei die Auswahl der Studienanfänger durch die Universitäten ohnehin den Einfluss der Schule begrenzte).

schleierungen" der Einstellung, „ideologische Zweigleisigkeit" beklagt. Die Bildungsadministration wurde kaum mehr mit offener Zurückweisung der Erziehungsansprüche konfrontiert, sondern mit Ritualismus. Nicht nur ein Schulrevisor war überrascht, wenn er zur Abiturprüfung auch von Schülern, die nicht der FDJ angehörten, „begeisterte Ausführungen" über die Politik der DDR hörte, denen er „Überzeugungskraft" und „rhetorische Leistung" bescheinigen musste. Die Schüler hatten gelernt, ihre Zukunft nicht durch moralische Skrupel zu gefährden. „Zweigleisigkeit" war Voraussetzung für eine erfolgreiche Schulkarriere. Allein Mitgliederzahlen und Loyalitätserklärungen lassen sich daher nicht eindeutig interpretieren. Die Herstellung äußerlicher Konformität mit dem politischen System und die Ausschaltung offenen Widerstands weisen immerhin auf die gelungene „Disziplinierung der öffentlichen Moral" (OELKERS 1992, S. 52)<sup>5</sup> - kein geringer Erfolg der Erziehungspolitik. Gemessen am Anspruch des „neuen Menschen", der sich ja nicht Zwang und Gewöhnung, sondern Erkenntnis und Einsicht verdanken sollte, waren es kaum Erfolge. Die „innere Folgebereitschaft" bereitete der Administration gegenüber der formalen Einbindung, die bis zum Mauerbau weitgehend erreicht war, die eigentlichen Schwierigkeiten. Sie versuchte dem mit immer neuen Kampagnen von Erziehung und Kontrolle zu begegnen, mit der paradoxen Folge, dass sie an Kontrolle über die tatsächlichen Prozesse verlor.

Ursachen lassen sich nicht nur, aber auch in der schulischen Sozialisation selbst sehen. Die Schule erfasst die Schüler eben nicht als *ganze* Personen, sondern konfrontiert sie mit spezifischen, primär an der Leistungsnorm orientierten Erwartungen. Schüler lernen, sich auf Konformitätserwartungen einzustellen, z.B. Aufwand und Nutzen zu kalkulieren, und entwickeln Taktiken, mit schulischen Zumutungen umzugehen (vgl. TILLMANN 1990, S. 143; in schulkritischer Perspektive WELLENDORF 1973). Entscheidungen für oder gegen konformes Verhalten sind weniger prinzipiell als instrumenteil. Schüler lernen in der Schule, personale und soziale Identität auszubalancieren, u.a. durch doppelte - „offizielle" und „persönliche" - Kommunikation (ebd., S. 152). Doppelbödigkeit, Zweigleisigkeit sind der Schule als Institution immanent, und Rollenhandeln ist Bedingung erfolgreicher schulischer Sozialisation. Solche strukturellen Effekte der Schule sind in der DDR nicht außer Kraft gesetzt worden. Manche „Erziehungserfolge" erscheinen so eher als unvermeidliche Sozialisationseffekte der Schule.<sup>6</sup>

Die Besonderheit der DDR-Schule bestand in der Steigerung und Ausdehnung dieser Effekte. Die Verschulung des Politischen bewirkte, dass Effekte der Leistungsnorm sich auf die Norm politischer Konformität ausdehnten. Durch die Koppelung der Konformitätserwartungen wurden jedoch auch neue Phänomene erzeugt. In Grenzen konnte Leistungsversagen durch politisches Wohlverhalten kompensiert werden, und politische Nonkonformität ließ sich durch schulische Leistung kaschieren, eine Besonderheit der DDR-Schule, die noch weitere empirische Erforschung lohnt. Einerseits bremste das Erzie-

5 „Die Zeit diszipliniert" (ebd., S. 57). So verzeichneten die Oberschulen Ende der 50er-Jahre fast überall nahe 100% FDJler.

6 Ein Indikator sind rapide sinkende FDJ-Mitgliederzahlen nach Beendigung der Schulzeit (je nach Bildungsgang!).

hungssystem so den „Selbstlauf“ schulischer Selektion (anfänglich vor allem durch die Förderung von „Arbeiter- und Bauernkindern“, später durch institutionalisierte Förderung allgemein). Andererseits erzeugte es durch entgrenzte „Leistungs“kriterien neue Ausgrenzungen: Dies zeigte sich etwa in den Zulassungen zur Oberschule, für die nun zum Kriterium „(nicht) ausreichender Leistung“ das der „(nicht) ausreichenden gesellschaftlichen Betätigung“ kam, das u.U. Anlass von Schulverweisungen wurde, wenn politische Gründe (in den 50er Jahren z.B. die Zugehörigkeit zur „Jungen Gemeinde“) nicht offen benannt werden sollten. Für die Mehrheit der Schüler dürften dennoch die Effekte schulischer Sozialisation kaum wesentlich über die üblichen hinausgegangen sein, darunter auch Konformitätsorientierung im Sinne herrschender Wertvorstellungen in der Gesellschaft (TILLMANN 1990, S. 167). Dass die Schule personale Identitäten beschädigt hat, ließe sich nur aus einer allgemein institutionenkritischen Perspektive bejahen.

Die Frage nach den Wirkungen schulischer Erziehung muss die Frage einschließen, wieweit es gelingt, alternative Sozialisationsfelder auszuschalten. Man kann auch für die DDR von einer „pluralistischen Sozialisation“ sprechen, in der „Mit-Erzieher“ die schulischen Erziehungsansprüche begrenzten (GIESECKE 1996). Bis zum Mauerbau gehörte zu den Standardklagen der Administration, dass Schüler RIAS und Radio Luxemburg hörten, Boogie-Woogie tanzten, West-Berliner Kinos frequentierten und Symbole westlicher „Dekadenz“ trugen. Dass Schultaschenkontrollen die Begehrlichkeiten noch nährten und informelle Märkte in der Schule erst schufen, blieb dabei außerhalb des Blickfeldes. Der Kampf gegen die „Junge Gemeinde“ zeigt anschaulich das Ausmaß der Gewalt, dessen es bedurfte, eine Alternative zur FDJ einzudämmen (LESCHINSKY/KLUCHERT 1997). Auch nach dem Mauerbau wurden die Propagandamedien der DDR stets von den Westmedien konterkariert, so dass sogar von „doppelter Sozialisation“ gesprochen wird (BURKART 1990). Sozialisationsalternativen konnten auch nicht innerhalb des Systems ausgeschaltet werden: Literatur-, Film- oder Musikproduktion ließen sich reglementieren, aber nicht in ihren Wirkungen kontrollieren. Die Schule konnte weder die familiäre, noch die Straßensozialisation, noch die Sozialisation durch jugendliche Subkulturen oder kirchliche Freiräume verhindern; sie blendete sie lediglich aus. Ihre Anstrengungen erscheinen so als „blindes“ Anrennen von Erziehung gegen Sozialisation.<sup>7</sup>

### 3. Zur historisch-systematischen Einordnung der Befunde

Mit dem Bemühen, die Schule für erzieherische Aufgaben in Dienst zu nehmen, fügt sich die SBZ/DDR in eine lange Traditionslinie ein, die vom Kaiserreich bis in die unmittelbare Gegenwart reicht. Angesichts der Krisen des gesellschaftlichen Wertesystems, die von den für den moralischen Zustand der

7 Die Stellung und Bedeutung der Schule im Rahmen des gesamten Sozialisationsfelds wird in einem von G. KLUCHERT geleiteten Nachfolgeprojekt mit dem Titel „Schule und Sozialisation im Kontext unterschiedlicher politischer Systeme. Deutschland von den 20er bis zu den 60er Jahren“ genauer untersucht.

Nation sich verantwortlich Fühlenden in immer rascherer Abfolge konstatiert wurden, sollte die Schule zur Stabilisierung der bedrohten oder zur Implementierung neuer Werte genutzt werden. Die beiden deutschen Diktaturen mit ihrem weitreichenden Verfügungsanspruch über die Gesellschaft und die Individuen stellen in dieser Hinsicht zweifellos Höhepunkte dar, weshalb man sie mit einigem Recht unter den Begriff *Erziehungsstaaten* subsumiert hat (vgl. LESCHINSKY 2000). Doch auch in der alten und der neuen Bundesrepublik ist der Gedanke, man könne und solle die Schule stärker für erzieherische Zwecke in Dienst nehmen, immer wieder von verschiedenen Seiten propagiert worden. Um die Lebensfähigkeit dieser Idee zu demonstrieren, genügt es, auf die Rolle hinzuweisen, die der Schule gegenwärtig von allen Seiten bei der Bekämpfung von Gewaltbereitschaft und rechtsradikaler Gesinnung unter Jugendlichen zugewiesen wird.

Was bedeutet vor diesem Hintergrund der zumindest zwiespältige Befund unserer Untersuchung bezüglich der Erziehungserfolge der DDR-Schule? Spricht er für die auch in der aktuellen Debatte vertretene Auffassung, dass der Schule grundsätzlich auf dem Feld der Erziehung relativ enge Grenzen gezogen sind (vgl. GIESECKE 1996)? Oder sind die Schwierigkeiten bei der Realisierung der Erziehungsabsichten und die unbeabsichtigten Erziehungswirkungen doch spezifisch für die Schulpolitik und für die Verhältnisse in der DDR?

Es ist klar, dass sich diese Fragen im Rahmen einer auf die DDR konzentrierten Untersuchung nicht klären lassen. Daher wurde dieser Rahmen zumindest in eine Richtung überschritten und in Bezug auf ausgewählte Aspekte ein Vergleich mit der Situation im Nationalsozialismus durchgeführt.<sup>8</sup> Auf der Basis vergleichbarer Dokumente, also von Revisionsberichten der Schulaufsicht und Jahresberichten der Schulen, gewinnt man den Eindruck, dass die Umsetzung der Erziehungskonzeptionen an den höheren Schulen des NS weniger konflikthaft ablief als in der DDR und dass sie auf größere Zustimmung bei den Betroffenen stieß (vgl. GRUNER 2000). Dabei gilt es allerdings zu bedenken, dass die Eingriffe in das Schulwesen im „Dritten Reich“ auch in verschiedener Hinsicht weniger radikal ausfielen als in der DDR. Außerdem trifft man durchaus auf parallele Erscheinungen. So finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass der Unterricht, selbst wo ihm weltanschauliche Korrektheit bestätigt wurde, die erwünschten erzieherischen Qualitäten - weil trocken und wenig begeisternd - vermissen ließ (vgl. KLUCHERT 2000). Statt der avisierten „Weihestunden“ handelte es sich eben auch hier überwiegend um „normalen“ Schulunterricht. Die Tatsache, dass der NS die Heranwachsenden stärker für sich einzunehmen verstand als die DDR dürfte so zum geringsten Teil als Erfolg der Schule zu begreifen sein. Wichtiger war da wohl gerade umgekehrt die vom NS gepflegte Schulskepsis und seine Bevorzugung der Jugendorganisation als Erziehungsinstanz.

Auch der Vergleich von NS und DDR erscheint so letztlich geeignet, die These zu bestätigen, dass die Schule in ihrer herkömmlichen Form - als nur ei-

8 Dies geschah in Vorbereitung eines von mehreren Projekten der Forschergruppe im Februar 2000 durchgeführten Symposiums zum Thema „Bildungsprozesse und Sozialisationsordnungen im NS und in der DDR“. Die Beiträge der Verfasser sollen gemeinsam mit einigen anderen demnächst veröffentlicht werden.

nen Teil des Tages in Anspruch nehmende, neben anderen Sozialisationsinstanzen angesiedelte, auf Vermittlung von Wissen konzentrierte Institution - nur sehr begrenzt für erzieherische Zwecke in Dienst zu nehmen ist. Will man sie tatsächlich zu einem Instrument planmäßiger Erziehung machen, muss man sie - das lässt sich auch mit Blick auf die Napola und ähnliche internatsförmig gestaltete Einrichtungen der Elitebildung im NS sagen - weit grundlegender noch verändern, als dies in der DDR geschehen ist: Man muss sie dann ausbauen zur „totalen Institution“ (vgl. SCHNEIDER/STILLKE/LEINEWEBER 1996).

Bleibt eine letzte Frage, die sich an die Ergebnisse der Projektarbeit anschließt: Besteht nicht doch ein grundlegender Unterschied zwischen den Erziehungsbestrebungen in „totalitären“ Systemen und solchen in liberal-pluralistischen? Und ist der begrenzte Erfolg der Erziehung in der DDR-Schule nicht darauf zurückzuführen, dass hier material definierte Normen und Werte verordnet und unter Androhung von weitreichenden Sanktionen verbindlich gemacht werden, was dann eben jenen Mechanismus oberflächlicher Anpassung auslöst, für den die Schule die strukturellen Voraussetzungen bereitstellt?

Wiederum lässt sich die Frage natürlich nur durch eine vergleichende Untersuchung beantworten, welche die Schule in liberal-pluralistischen Systemen einbezieht - eine Aufgabe, die im Rahmen des vorliegenden Projekts auch nicht mehr im Ansatz zu leisten war.<sup>9</sup> Was die Erwartungen an einen ganz anderen Charakter - und damit auch an ein ganz anderes Resultat - der schulischen Erziehung „in der Demokratie“ angeht, erscheint allerdings Vorsicht angebracht. Wohl ist mit deutlichen Unterschieden zu rechnen, vor allem mit einer ausgeprägteren Zurückhaltung hinsichtlich der Übertragung erzieherischer Aufgaben an die Schule ganz allgemein. Außerdem steht zu erwarten, dass das Spektrum der Normen und Werte, mit denen die Schüler konfrontiert werden, breiter ist und die Normen und Werte formaler ausfallen. Schon in solchen Aussagen wird man jedoch keine zeitlos gültige Beschreibung von schulischer Erziehung „in der Demokratie“ sehen dürfen, sondern bestenfalls eine grobe Skizze langfristiger Trends. Wichtiger aber noch: Das Grundproblem schulischer Erziehung ist damit noch keineswegs vom Tisch. Schließlich sind auch die Grundwerte der Demokratie *Werte*, so formal sie gehalten sein mögen. Wo immer aber die Schule solche Werte zu vermitteln versucht, gerät sie unausweichlich in das beschriebene Dilemma, das den Bedeutungsgewinn, der ihr durch die Übertragung erzieherischer Aufgaben zufällt, so leicht in einen Bedeutungsverlust umschlagen lässt.

### Literatur

- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung [1925], Frankfurt a. M. 1967.  
 BURKART, G.: (Hrsg.): Sozialisation im Sozialismus. Lebensbedingungen in der DDR im Umbruch. (Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Beiheft 1.) Weinheim 1990.  
 DREEBEN, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a. M. 1980.  
 GIESECKE, H.: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1996.  
 GRUNER, P. (Hrsg.): Angepaßt oder mündig? Briefe an Christa Wolf im Herbst 1989. Berlin 1990.  
 GRUNER, P.: „Musterbeispiel für Objektivismus“. Eine Fallstudie zur Erziehungspraxis Anfang der 50er Jahre. In: A. LESCHINSKY/P. GRUNER/G. KLUCHERT 1999, S. 220-252.

9 In dem in Fußnote 7 erwähnten Folgeprojekt soll auch dies geschehen.

- GRUNER, P.: Oberschulen im Zugriff der Politik. (Unveröff. Manusk.) Berlin 2000.
- KLUCHERT, G.: Erziehung durch Einheit zur Einheit. In: A. LESCHINSKY/P. GRUNER/G. KLUCHERT 1999, S. 93-124.
- KLUCHERT, G.: Schule in der Revision. Schulüberprüfungen in der Zeit des Nationalsozialismus und der SBZ/DDR: Praxis - Konzeptionen - Wirkungen. (Unveröff. Manusk.) Berlin 2000.
- KOHLBERG, L./TURIEL, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: G. PORTELE (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim/Basel 1978, S. 13-80.
- KUHLEMANN, F.: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872. Göttingen 1992.
- LESCHINSKY, A.: Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus. In: D. BENNER/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim 2000, S. 116-138.
- LESCHINSKY, A./KLUCHERT, G.: Zwischen zwei Diktaturen. Gespräche über die Schulzeit im Nationalsozialismus und in der SBZ/DDR. Weinheim 1997.
- LESCHINSKY, A./KLUCHERT, G.: Die erzieherische Funktion der Schule. Schultheoretische und schulhistorische Überlegungen. In: A. LESCHINSKY/P. GRUNER/G. KLUCHERT 1999, S. 15-42.
- LESCHINSKY, A./GRUNER, P./KLUCHERT, G. (Hrsg.): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“. Weinheim 1999.
- OELKERS, X.: Das Ende der sozialistischen Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1991), S. 431-452.
- OELKERS, X.: Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1992, S. 11-57.
- POLLACK, D.: Die konstitutionelle Widersprüchlichkeit der DDR. Oder: War die DDR-Gesellschaft homogen? In: Geschichte und Gesellschaft 24 (1998), S. 110-132.
- SCHNEIDER, CH./STILLKE, C./LEINWEBER, B.: Das Erbe der Napola. Versuch einer Generationsgeschichte des Nationalsozialismus. Hamburg 1996.
- Sozialisation im Sozialismus. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 1. Beiheft 1990.
- TENORTH, H.-E./KUDELLA, S./PAETZ, A.: Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim 1996.
- TILLMANN, K.-J.: Sozialisierungstheorien. Reinbek b. Hamburg 1990.
- WEICK, K. E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21 (1976), S. 1-19.
- WELLENDORF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim/Basel 1973.

#### *Abstract*

The authors report on a project dealing with the question in how far the school managed to fulfill the comprehensive educational mission it had been placed with in East Germany after 1945. School-theoretical considerations sketched in the first part raise doubts which are both confirmed and clarified by the analysis of the historical material. The findings are of a conflicting nature: on the one hand, we have the politicization of the school and on the other, the school-like institutionalization of the political; the educational achievements prove - at least in part - to be unintended socialization effects. In a final historical and theoretical paragraph, it is shown that these results are not without consequences for the assessment of the educational powers of the institution school, in general.

#### *Anschrift der Autoren*

Dr. Petra Gruner, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, 14974 Ludwigsfelde-Struveshof.  
 PD Dr. Gerhard Kluchert, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Unter den Linden 6 (Sitz: Ziegelstraße 13 C), 10099 Berlin.