

Kluchert, Gerhard; Leschinsky, Achim
**Schule in der Transformation - Transformation der Schule? Was man aus
Gesprächen mit ehemaligen Schülern über die Schule "zwischen zwei
Diktaturen" erfahren kann**

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 4, S. 543-564



Quellenangabe/ Reference:

Kluchert, Gerhard; Leschinsky, Achim: Schule in der Transformation - Transformation der Schule? Was man aus Gesprächen mit ehemaligen Schülern über die Schule "zwischen zwei Diktaturen" erfahren kann - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 4, S. 543-564 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68299 - DOI: 10.25656/01:6829

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68299>

<https://doi.org/10.25656/01:6829>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 4 – Juli/August 1998

Essay

- 487 KLAUS MOLLENHAUER
„Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“.
Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann

Thema: Erziehung unter Diktaturen: Reflexion, Politik, Alltag

- 503 MARC DEPAEPE
Katholische und nationalsozialistische Pädagogik in Belgien 1919–1955.
Ihre ambivalente Beziehung im Spiegel der „Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift“
- 523 WERNER LESANOVSKY
„Was Lietz pädagogisch erstrebte, hat Hitler politisch durchgesetzt“.
Schulreformerische Traditionen und nationalsozialistische Schulpolitik
in Thüringen
- 543 GERHARD KLUCHERT/ACHIM LESCHINSKY
Schule in der Transformation – Transformation der Schule?
Was man aus Gesprächen mit ehemaligen Schülern über die Schule
„zwischen zwei Diktaturen“ erfahren kann

Weitere Beiträge

- 565 GUDRUN KRAUSE/HARTMUT WENTZEL U.A.
Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozess
- 583 CHRISTIAN HARTEIS/MANFRED PRENZEL
Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft?
Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen

Diskussion

- 603 ARI KIVELÄ
Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns?

Besprechungen

- 617 MAX LIEDTKE
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe.
Bd. 17 B und Bd. 29
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Briefe. Kritische Ausgabe. Bd. 14
- 623 BERND FEIGE
Hanno Schmitt (Hrsg.): Briefe von und an Joachim Heinrich Campe
- 625 ROLF GÖPPEL
Nina Sutton: Bruno Bettelheim. Auf dem Weg zur Seele des Kindes
Richard Pollak: The Creation of Dr. B. A Biography of
Bruno Bettelheim
Franz-Josef Krumenacker (Hrsg.): Liebe und Haß in der Pädagogik.
Zur Aktualität Bruno Bettelheims

Dokumentation

- 637 Pädagogische Neuerscheinungen

Schule in der Transformation – Transformation der Schule?

Was man aus Gesprächen mit ehemaligen Schülern über die Schule „zwischen zwei Diktaturen“ erfahren kann

Zusammenfassung

Dem Beitrag liegen Interviews mit verschiedenen Personen über ihre Schulzeit während des Nationalsozialismus und in der Sowjetischen Besatzungszone bzw. der frühen DDR zugrunde, wo die Betroffenen zwischen 1951 und 1954 ihr Abitur gemacht haben. Die Gespräche werden unter ausgewählten Gesichtspunkten ausgewertet, wobei systematisch die Frage nach den Voraussetzungen und den Grenzen, nach den Mechanismen und der Art schulischer Einflußnahme auf die Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt steht. Neben großen interindividuellen Unterschieden wird deutlich, daß insgesamt der politisch gewollten Indoktrination durch die Schule Schranken gesetzt waren, schon weil es den Herrschenden nicht gelungen ist, der Schule einen völlig neuen Rahmen zu geben und die Betroffenen von heterogenen Erfahrungen zu lösen.

1. Der Stellenwert biographischer Untersuchungsansätze in der Schulgeschichtsforschung

In den letzten Jahren sind in größerer Zahl Untersuchungen zur Bildungs- und Schulgeschichte publiziert worden, in denen auch von (auto-)biographischen Zeugnissen Gebrauch gemacht wird. Diese Arbeiten vollziehen, wie jüngst zu Recht bemerkt worden ist (KEMNITZ/TENORTH/HORN 1998), keine grundsätzliche Abkehr von der sozialwissenschaftlichen Ausrichtung, die sich in der pädagogischen Historiographie – wie in der Erziehungswissenschaft in Deutschland allgemein – seit den siebziger Jahren vollzogen hat. Vielmehr wird der zuvor dominierenden Perspektive, die auf die Genese und Entwicklung des Bildungssystems sowie seine gesellschaftliche Einbettung konzentriert war, der Blick auf „die lokalen und regionalen Bildungswelten“ (ebd., S. 127), auf den schulischen Alltag und auf das Handeln der Beteiligten an die Seite gestellt. Diese sind aber nicht oder allenfalls z. T. aus amtlichen Verlautbarungen, aus zentralen Aktenbeständen oder statistischen Zahlenwerken zu rekonstruieren; für ihr Studium bedarf es vielmehr ergänzender Quellen, die u. a. durch die Berücksichtigung autobiographischer Äußerungen und durch Interviews mit Zeitzeugen erschlossen werden.

Solche Ergänzungen sind insbesondere bei der Erforschung der Schule im Dritten Reich bzw. in der SBZ und DDR angeraten. Gegen die Unterstellung, die Realität von Schule und Unterricht seien vollständig durch die totalitären Absichten der jeweiligen Machthaber bestimmt worden, wie dies – für den Nationalsozialismus – in der älteren Literatur angenommen wurde (EILERS 1963; FLESSAU 1977; SCHOLTZ 1978), ist schon vor längerem Widerspruch eingelegt worden (vgl. SCHÖRKEN 1985; BREYVOGEL/LOHMANN 1985): Abgesehen von den

Heterogenitäten im politischen Machtapparat, die schon bei der Formulierung von Zielen, erst recht bei deren Umsetzung festzustellen sei, werde die vielfache Brechung der offiziell vorgegebenen Ziele im Handeln der ausführenden Personen mißachtet. Der soziale Alltag könne prinzipiell nicht lückenlos ‚von oben‘ programmiert und vorherbestimmt werden, so daß vor Ort Raum für subjektive Interpretationen und damit Abweichungen gegeben sei, die unter bestimmten Umständen Opposition und Widerstand einschlossen. Um dies erfassen zu können (und nicht schon allein durch die Anlage der Untersuchung entsprechende Fragen auszuschließen), erscheint die Erweiterung der Zielerforschung um Prozeß- und Wirkungsanalysen unumgänglich. Für letztere sind aber wiederum gerade die Zeugnisse der unmittelbar Beteiligten und Betroffenen von besonderem Wert: Sie können wie wenig andere Quellen Aufschluß darüber geben, ob und wie das auf höchster Ebene Angeordnete in die konkrete schulische Praxis umgesetzt worden ist und welche Wirkungen die ergriffenen Maßnahmen gezeitigt haben.

Angesichts solcher Möglichkeiten fällt auf, daß dieser Weg bei der Erforschung der Schule in den „zwei deutschen Diktaturen“ immer noch relativ sparsam beschritten wird. Dies ist zweifellos auf die Tatsache zurückzuführen, daß den genannten Vorzügen nicht geringe Schwierigkeiten in methodischer Hinsicht gegenüberstehen. So bedürfen die Aussagen von Zeitzeugen ihrerseits einer kritischen Prüfung, die oftmals nur unter Heranziehung und Auswertung anderen Materials zu leisten ist, sowie der Einordnung in den zeithistorischen Kontext; werden Repräsentativität und Reliabilität angestrebt, bedarf es außerdem, strenggenommen, einer großen Anzahl von Interviews und einer sorgfältigen Anwendung jener Verfahren, die in der Praxis der Oral History entwickelt worden sind (vgl. NIETHAMMER 1985; HOPF/WEINGARTEN 1993). Die Gewinnung und Bearbeitung von Zeitzeugenaussagen wirft schließlich noch einmal ganz eigene Probleme auf, die in der Beziehung zwischen dem Forscher und der ‚Quelle‘ seiner Informationen wurzeln. Das Dilemma, das hier entsteht, ist von einer Wissenschaftlerin, die sich schon früh auf dieses Gebiet gewagt hat, treffend beschrieben worden: „Der historische und sozialwissenschaftliche Anspruch auf intersubjektiv nachvollziehbare Aussagen mußte ergänzt und relativiert werden, denn die Achtung vor der Schilderung der Interviewten forderte gelegentlich eine menschliche Zurückhaltung, die der Sachaufklärung entgegenstand“ (KLEWITZ 1987, S. 13). Die Interpretation wird so, wie es im Vorwort zu einer anderen einschlägigen Studie heißt, „zum Balanceakt und zur Gratwanderung zwischen wissenschaftlichem Wahrheitsanspruch und Taktgefühl“ (SCHONIG 1994, S. 6).¹

Trotz – und teilweise auch in vollem Bewußtsein – dieser Probleme hat die Forschung zur Schule in der Zeit des Nationalsozialismus seit den achtziger Jahren verschiedentlich auch Erinnerungsberichte herangezogen. In erster Linie geschah dies im Rahmen lokal- und alltagsgeschichtlich angelegter Studien, wobei die Äußerungen der Zeitzeugen zum Teil nur zur Ergänzung und Illustrierung der aus anderen Quellen gearbeiteten Darstellung benutzt wurden (vgl.

1 Dies gilt natürlich erst recht, wenn, wie im vorliegenden Fall, die Identität der Interviewpartner offenliegt.

exemplarisch ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM 1983²). In der berufsbiographisch angelegten Untersuchung von M. KLEWITZ (1987) stand dagegen die Interpretation der Interviews mit ehemaligen Lehrerinnen und Lehrern ganz im Zentrum. Wieder andere Arbeiten verfolgten zunächst ausschließlich das Ziel, biographisches Material bereitzustellen, indem mehr oder weniger namhafte Zeitzeugen zur Niederschrift ihrer Erinnerungen an die Schulzeit im Nationalsozialismus angeregt wurden (exemplarisch REICH-RANICKI 1982). Diese Erinnerungen sind mittlerweile selbst zum Gegenstand von Interpretationen geworden (vgl. SCHÖRKEN 1985; TENORTH 1995), die belegen, daß sich auf dieser Basis sehr wohl eine differenziertere Einschätzung des Ausmaßes und der Grenzen der politischen Indienstnahme der Institution Schule gewinnen läßt.

In jüngster Zeit ist der Zugang über biographische Zeugnisse nun auch bei der Erforschung der Schule in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und in der DDR mehrmals erprobt worden: im Rahmen von Fallstudien zu einzelnen Schulen (vgl. MIETZNER 1994; HÄDER 1997), im Rahmen berufsbiographischer Untersuchungen zur Gruppe der Neulehrer (vgl. GRUNER 1995, 1998; GRUNER/MESSMER 1996) und im Rahmen der Untersuchung einzelner Erziehungseinrichtungen wie Jugendweihe und Junge Pioniere (vgl. TENORTH/KUDEL-LA/PAETZ 1996). Auch in diesen Fällen erweisen sich die Erinnerungsberichte als höchst aufschlußreich im Hinblick auf die Praxis und die Wirkungen der Erziehung in Schule und Jugendorganisation. Dabei zeigt sich zugleich aber auch die Notwendigkeit, andersartiges Material zumindest dort heranzuziehen, wo es nicht nur oder vorwiegend um die Analyse biographischer Konstruktionen geht.

2. Ziel und Kontext des eigenen Forschungsvorhabens

In Fragestellung und Zielsetzung diesen Untersuchungen durchaus verwandt ist das Projekt, das wir unter dem Titel „Erziehungskonzeptionen und ihre Umsetzung in den Schulen der SBZ und frühen DDR“ seit 1994 mit Unterstützung der DFG an der Humboldt-Universität in Berlin durchführen.³ Ausgangspunkt der Projektarbeit ist auch hier die Überzeugung, daß der Erziehungsanspruch von Staat und Partei nicht bruchlos und ohne systematische Verkürzungen bzw. Verfälschungen eingelöst werden konnte, daß die Ursachen dafür jedoch nicht nur auf individueller Ebene und bei den Einflüssen widerständiger sozialer Milieus zu suchen sind, sondern daß auch die strukturellen Eigenschaften der Schul-

2 Weitere einschlägige Literatur ist aufgeführt bei B. ORTMAYER (1996); auch diese Studie bedient sich der Zeitzeugenbefragung, wobei es sich der Autor allerdings mit der Unterscheidung in „falsche“, weil nur um Ausflüchte und billige Entschuldigungen bemühte und – im Grunde nur unter den „Opfern“ zu findende – „richtige“ Zeitzeugen recht einfach macht.

3 Das Projekt ist Teil der DFG-Forschergruppe „Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel“, die an Humboldt-Universität und Freier Universität in Berlin angesiedelt ist und fünf historisch und drei empirisch orientierte Projekte umfaßt; Ergebnisse aus seiner Arbeit sind mittlerweile verschiedentlich präsentiert worden (vgl. HENNING/KLUCHERT/LESCHINSKY 1996, 1997; KLUCHERT/LESCHINSKY/HENNING 1996; KLUCHERT/LESCHINSKY 1997). Zum Projektteam gehörte bis zu seinem Tod im Mai 1996 UWE HENNING; an seine Stelle ist im August 1996 PETRA GRUNER getreten. Ersterer war an der Vorbereitung und Durchführung, letztere an der Aufbereitung und Veröffentlichung der Interviews beteiligt.

und Unterrichtsprozeduren selbst eine Rolle spielen (ähnlich TENORTH 1995). Diese Thesen werden im Rahmen des Projekts in erster Linie auf dem Wege der Auswertung vielfältiger archivalischer Quellen schulischer und schulpolitischer Provenienz überprüft. Ergänzend dazu haben wir jedoch von Anfang an auch Interviews durchgeführt. Angeregt dazu wurden wir nicht nur durch die oben angeführte Fachliteratur, sondern wenigstens ebensosehr durch die Lektüre von UWE JOHNSONS posthum veröffentlichtem Roman „Ingrid Babendererde“, der die Konflikte an einer mecklenburgischen Oberschule in den frühen fünfziger Jahren zum Gegenstand hat. Entsprechend sind wir an die Gespräche auch nicht mit streng wissenschaftlichem Anspruch herangegangen. Vielmehr haben wir sie mit der Erwartung aufgenommen, daß sie uns helfen könnten, einen möglichst plastischen Eindruck von den Verhältnissen an den Schulen und vom Verhalten der Beteiligten zu gewinnen sowie Ideen über mögliche Wirkungszusammenhänge und über die Funktion der Schule in der Situation eines gesellschaftlichen und politischen Umbruchs zu entwickeln. Unser Interesse war dabei zunächst vor allem auf die späten vierziger und frühen fünfziger Jahre als dem Zeitraum der Durchsetzung der neuen Ordnung gerichtet und galt vor allem den Oberschulen, an denen die Konflikte – auf Grund der sozialen Zusammensetzung und der politischen Neigungen ihrer Klientel – besonders scharf hervortreten mußten.

Diese Erwartungen und Interessen haben sich auf die Auswahl unserer Gesprächspartner und auf die Durchführung der Gespräche ausgewirkt. So sind die Interviews nicht nach den strengen Regeln der Oral History geführt worden. Zum einen haben wir uns, wie die veröffentlichten Gespräche erkennen lassen (vgl. LESCHINSKY/KLUCHERT 1997), keineswegs die ‚gebotene‘ Zurückhaltung auferlegt, sondern durchaus auch eigene Meinungen, Interpretationen und Erinnerungen an die eigene Schulzeit in die Gespräche eingebracht. Zum andern haben wir auf nachhaltiges Nachfragen verzichtet und nicht in jedem Falle auf die Angabe von Einzelheiten bestanden. Dies hätte mit Sicherheit eine Störung des Erinnerungsflusses bewirkt und zu einer weiteren Ausdehnung der oft viele Stunden dauernden Gespräche geführt, die sich schon mit Hinsicht auf das beschränkte Zeitbudget verbot, das manche der Gesprächspartner zur Verfügung hatten.

Was die Auswahl der Interviewten angeht, so waren wir an Personen interessiert, die während des genannten Zeitraums eine Oberschule in der DDR besucht und dort – ähnlich wie die Protagonisten in JOHNSONS Roman – um das Jahr 1953 ihre Reifeprüfung abgelegt hatten. Dieser Plan ließ sich zwar am Ende nur annähernd realisieren: Die Reifeprüfung unserer Gesprächspartner fand zwischen 1951 und 1954 statt. Immerhin ergab sich durch diese Auswahl jedoch, gleichsam als Nebeneffekt, die Möglichkeit, Schullaufbahnen über mehrere politische Umbrüche – und vor allem über den vermeintlich tiefsten Einschnitt des Jahres 1945 – hinweg zu verfolgen. Denn für alle Interviewten gilt: Sie sind unter dem Nationalsozialismus in die Schule eingetreten, haben diese unter den Bedingungen des Krieges besucht, sind mit ihren Familien mehr oder weniger stark auch von den Kämpfen in Deutschland am Kriegsende betroffen worden, haben dann ihre Schulzeit unter den Vorzeichen einer neuen gesellschaftlichen und politischen Ordnung in der sowjetisch besetzten Zone fortgesetzt und mit dem Abitur in der DDR zu Beginn der fünfziger Jahre abgeschlossen. Es stand somit

zu erwarten, daß sich über die Auswirkungen der verschiedenen Umbrüche auf Schule und Schüler in den Gesprächen etwas in Erfahrung bringen lassen würde.

Die Höhe des – gelegentlich nicht ohne massive politische Schwierigkeiten erreichten – Schulabschlusses macht nachhaltig darauf aufmerksam, daß die Gesprächspartner keineswegs für die Bevölkerung repräsentativ, sondern – mit zwei Ausnahmen – Teil einer Minderheit sind, die in der DDR zudem als ‚bürgerlich‘ beargwöhnt und in verschiedener Weise diskriminiert worden ist. Sie sind heute als Schriftsteller und Dichter, Journalisten und Kritiker, Wissenschaftler und Theologen, Bildungspolitiker und Schulleute tätig. Sie standen durchweg in kritischer Distanz und Opposition zu den politischen Verhältnissen in der DDR, die sich bei manchen allerdings erst nach Ende der Schulzeit (voll) entwickelte. Entsprechend haben sie diesen Staat unter mehr oder weniger schwierigen Bedingungen meist vor seinem Ende im Jahre 1990 verlassen.

Die Auswahl der Gesprächspartner ist also sozial und politisch einseitig, auch wenn sie sich weitgehend naturwüchsig ergab: Von der Nutzung bestehender persönlicher Beziehungen sind wir nur in der Hinsicht abgewichen, daß bewußt das Gespräch mit zwei – übrigens sehr verschiedenartigen – bekennenden Angehörigen der evangelischen Kirche gesucht worden ist. Die Mitglieder dieser Gruppe sind in der DDR mit ihrem Programm eines weltanschaulichen Atheismus frühzeitig ausgegrenzt und verfolgt worden. Da die entsprechenden Aktionen besonders massiv zu Anfang der fünfziger Jahre auftraten und sich in Auseinandersetzungen um die Junge Gemeinde niederschlugen, lag es nahe, den Schulerinnerungen dieser Gruppe einen besonderen Platz einzuräumen. Daß unabhängig davon durchweg intellektuelle und kritische Geister, die mit der ‚neuen‘ politischen Ordnung zum Teil schon in der Schule aneinandergerieten, zu Wort kamen, bot den Vorteil einer sensiblen, gerade um frühe Verunsicherungen und Brüche bemühten Erinnerungsarbeit sowie einer sprachlich differenzierten Darstellung. Unserer Absicht kam darüber hinaus entgegen, daß die Gesprächspartner selbst an einer Klärung ihrer Schulbiographie im Kontext der historisch-gesellschaftlichen Konstellationen interessiert waren. Dies vermag wohl den Nachteil auszugleichen, daß sich unter den Interviewten weder überzeugte Vertreter des Systems noch politisch wenig exponierte ‚Normalbürger‘ der DDR befanden. Die – nicht allein sprachliche – Qualität der auf diesem Weg entstandenen Erinnerungsberichte schien uns schließlich auch ihre weitgehend ungekürzte Veröffentlichung zu rechtfertigen.⁴ Dabei haben wir auch noch die – auf Grund des inzwischen erfolgten Aktenstudiums gegebene – Möglichkeit wahrgenommen, den Gesprächen bestimmte in ihren Umkreis gehörende, sie somit ergänzende und erläuternde Dokumente beizugeben. Zu einer auch nur annähernd erschöpfenden Interpretation der Gespräche bestand im Rahmen dieser Publikation allerdings weder Gelegenheit noch Notwendigkeit, sollten die Erinnerungsberichte doch im wesentlichen für sich sprechen. So schienen lediglich einführende Bemerkungen am Platz, in denen zugleich der zeit- und vor allem schulgeschichtliche Hintergrund des Erzählten beleuchtet wurde. An

4 Zwei unserer Gesprächspartner haben allerdings die erbetene Zustimmung zu einer Veröffentlichung der mit ihnen geführten Interviews nicht gegeben, so daß am Ende lediglich sechs Gespräche in die Dokumentation aufgenommen werden konnten.

eine solch erschöpfende Interpretation ist auch im folgenden nicht gedacht. Vielmehr sollen lediglich in Auseinandersetzung mit den Erinnerungsberichten einige Überlegungen und Thesen im Hinblick auf die Durchschlagskraft und Wirkung staatlicher Erziehungsbemühungen via Schule entwickelt werden. Trotz der notwendigen Beschränkung auf wenige thematische Schwerpunkte mag dabei auch deutlich werden, welches Anregungspotential in dieser Quellengattung enthalten ist.

Um zunächst jedoch den methodischen Status der Interviews und die Schwierigkeiten eines angemessenen Umgangs mit ihnen zu verdeutlichen, soll exemplarisch eine längere Passage über den Sommer 1945 im so gut wie gänzlich zerstörten Halberstadt vorgestellt werden. Sie ist nicht nur in inhaltlicher Hinsicht bemerkenswert, weil die äußerlich desolaten Verhältnisse zu einer Schilderung scheinbar bukolischer Idyllyk sublimiert werden. Die Äußerung läßt auch erkennen, daß bei den biographischen Zeugnissen drei Schichten zu unterscheiden sind, die sich im einzelnen freilich nicht ohne weiteres auseinanderhalten lassen.

„Es war ein wunderschöner Sommer in meinem Gedächtnis, so ohne Schule. Rundherum Trümmer. Es lagen noch bis zum Winter Leichen darunter. Meine beste Freundin war in der Innenstadt ausgebombt. Sie besaß jüdische Vorfahren, und ihre Eltern hatten einen wunderbaren alten Teehandel gehabt, und jetzt wohnte sie in meiner Nähe bei ihrem Großvater, welcher die Stadtgärtnerei unter sich hatte. Und zu den Aufgaben der Stadtgärtnerei gehörte es jetzt, Leichen zu bergen. Mit den Elektrokarren, auf denen sonst Lorbeerbäume zu Feiern und Festen gefahren wurden, transportierte man jetzt Särge zu den Massengräbern. Die Friedhofsarbeiter und die städtischen Gartenarbeiter führen also mit diesen Elektrokarren, mehrere Särge gestapelt, die dann ausgeschüttet wurden. Der Angriff war im April, die Fahrten gingen den ganzen Sommer. Es roch überhaupt immer etwas merkwürdig. Schutt, Qualm, Verwesung. Die Särge standen nachts im Gewächshaus. Und wenn Feierabend war, lagen mitunter noch Leichen darin. Ich spielte mit meiner Freundin in dieser Stadtgärtnerei. Wir haben auch die Sargdeckel aufgeklappt und so getan, als hätten wir reingeguckt, aber wir haben nix gesehen. Der Schulweg ging später immer noch durch die Trümmer. Das war eine andere Schule, eine Mittelschule. Und der Schulweg war noch weiter und führte durch die verwandelte Stadt, bergauf, bergab. Wir sind auch in Keller geklettert und haben nach Schätzen gesucht, halbverschmorte edle Scherben gefunden, was nicht ganz ungefährlich war. Es war ein zauberhafter Sommer! Und was später in den Trümmern wuchs! Ab dem zweiten Jahr konnte man ringsum Botanik studieren, die Ruderalflora, die sich mächtig ausgebreitet hatte. Erst Weidenröschen, ein Jahr darauf Kamille, und Haubenlerchen stellten sich ein in Schwärmen. Es gehörte einem alles, die Erwachsenen gingen ja nicht durch die Trümmer. Außer meiner Mutter. Die Väter waren sehr entfernt, konnten nicht meckern, sie waren bestenfalls wie bei mir in Kriegsgefangenschaft. Herrschte abends Ausgangssperre, aber die Kinder waren stets unterwegs. Und die Amis dachten sich allerlei Zeitvertreib und Vergütungen aus: Sie schossen z. B. unsere Schornsteinkränze, den obersten abschließenden Rand, sorgfältig ab. Sie mußten auf dem Güterbahnhof Wache schieben. Die größeren Mädchen bekamen Schokolade“ (S. K., S. 32).⁵

Bei der Interpretation ist offenbar nicht nur zu berücksichtigen, daß die Darstellung der ‚objektiven‘ Verhältnisse – hier der Schule – durch das Interesse der Befragten an der Konstruktion einer von Zeit und Umständen unabhängigen sozialen Identität überformt wird. Es ist noch eine dritte Ebene zu berücksichtigen, die in – u. a. durch die Literatur vermittelten – festgefügtten Bildern zum Ausdruck kommt. Aus einer gewissen biographischen und sachlichen Entfernung scheinen Schulen relativ gleichartige Einrichtungen zu sein, über

5 Die Seitenangaben im Anschluß an die Zitate beziehen sich auf LESCHINSKY/KLUCHERT (1997); die Namen der jeweiligen Gesprächspartner sind abgekürzt.

deren Funktionsweise wenig gesagt werden muß – schließlich hat sie in unseren Zeiten jeder von innen kennengelernt. Als berichtenswert gilt nur, wo und inwiefern die eigenen Schulerfahrungen den gängigen Vorstellungen widersprochen haben. Das Bild der Schule als einer Anstalt, in der Kinder und Jugendliche unter die gelegentlich monströse Gewalt der Erwachsenen und Mitschüler geduckt werden und in der Langeweile eines bürokratischen Reglements nahezu ersticken, hat die Qualität eines literarischen Topos. Größer als der Gewinn erscheinen dabei die seelischen, z. T. auch körperlichen Leiden der Betroffenen – es sei denn, man betrachtet als eigentlichen Zweck des Unternehmens die frühe Vorbereitung auf die Grausamkeiten und Ungerechtigkeiten der Erwachsenengesellschaft, wie dies beispielsweise in BRECHTS „Flüchtlingsgesprächen“ meisterhaft dargestellt ist. Dieses Klischee entfaltet gegenüber der Realität bekanntlich durchaus sein eigenes Recht und eine eigene Dynamik. Entsprechend sind wohl auch einige Elemente dieses allgemein vorherrschenden negativen Stereotyps in den Schulerinnerungen einiger unserer Gesprächspartner zu finden, ohne daß damit der Realitätscharakter dieser Äußerungen pauschal in Frage zu stellen wäre. Aber es ist schon auffällig, daß die Wochen und Monate, als nach dem April und Mai 1945 die Schulen geschlossen blieben, von vielen Befragten als besonders schön und unbeschwert hervorgehoben werden. Die schwierigen Zeitumstände spielen bei dieser Einschätzung keine Rolle. Es sind nur die Eltern, die mit ihren Zukunftsorgen und Erziehungsansprüchen stören, welche sie offenbar im Prinzip bei der Schule gut aufgehoben wußten.

3. Erinnerungen an die Grundschule

Die spezifischen Probleme, die mit der Heranziehung (auto-)biographischer Zeugnisse gegeben sind, werden schlaglichtartig an dem Umstand deutlich, daß auf der Grundlage der von uns geführten Gespräche ein unmittelbarer Vergleich zwischen den Schulerfahrungen im Nationalsozialismus und den späteren in SBZ bzw. DDR nur eingeschränkt möglich ist. Die Erinnerungen beziehen sich auf unterschiedliche Schulstufen, die – schon weil sie in verschiedenem Lebensalter durchlaufen bzw. besucht worden sind, also auch jeweils eine andere Klientel umfaßt haben – ‚von sich aus‘ ein unterschiedliches Gepräge tragen. Dazu kommt, daß die Erfahrungen der Grundschulzeit – nicht nur weil sie weiter zurückliegen – qualitativ anders als die Erlebnisse in der Oberschule erinnert werden, in der die Befragten als Jugendliche bereits gesteigerte Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten besaßen. Die von uns befragten Personen sind in der Zeit des Nationalsozialismus eingeschult worden; durch die Schulreformmaßnahmen in der SBZ verlängerte sich in vielen Fällen der Besuch der Grundschule, die nun nicht mehr vier, sondern acht Jahre dauerte. Sofern sich die interviewten Personen überhaupt an die damaligen Vorgänge in der Grundschule einigermaßen genau erinnern, überwiegen charakteristischerweise oft negative Eindrücke: Händel und körperliche Auseinandersetzungen mit den Mitschülern, wenn nicht in der Schule, dann auf dem Schulweg, und prügelnde Lehrer beherrschen die Erinnerung. Typisch erscheint die folgende Sequenz:

„In der Nazi-Zeit, da habe ich, wie ich mir später klargemacht habe, ganz wesentliche Eindrücke empfangen, die für mein Leben wichtig wurden. Und das waren zwei Dinge: Die eine Sache, ich weiß nicht mehr genau, in welcher Klasse das war (ich bin ja in der Nazi-Zeit nur drei Jahre in die Schule gegangen), aber es war in dieser Zeit, die eine Sache war, es gab einen Lehrer, der auch wieder 'ne Vorliebe fürs Kopfrechnen hatte. Die Schüler mußten aufstehen, und wer die Aufgabe lösen konnte, die er gab, der konnte sich setzen, und derjenige, der immer zu blöd war, der blieb bis zum Ende stehen. Der ist vom Lehrer und auch von den anderen Schülern, die ja ein Konkurrenzgebaren hatten, als der Blöde betrachtet worden. Eine andere Sache betraf die Aufsicht in der Klasse. Da hatte ein Lehrer einen Schüler beauftragt, die Aufsicht zu führen in der Klasse. Der hat ihm aufgegeben, die Namen derer, die die Pause oder die Ruhe stören, auf die Rückseite der Tafel zu schreiben. Wenn der Lehrer dann wiederkam, hat er die Namen der Sünder von der Rückseite der Tafel abgelesen und hat die einzelnen Leute vorgerufen und bestraft. Meistens mit Stockschlägen. ... Und ein Drittes vielleicht: Das wichtigste Ereignis für mich war, daß es in der Klasse, das war auch noch vor '45, einen körperlich und geistig behinderten Schüler gab, der für den Lehrer und auch für die Klasse immer der Prügelknabe war. Das habe ich übrigens auch aufgeschrieben. Das war so: Wenn Schüler, meistens in der Pause oder auch so, daß es in der Stunde wirksam wurde, irgendwelchen Blödsinn verzapft hatten, dann hat der Lehrer immer diesen Jungen vorgerufen. Er hat erst gefragt: ‚Wer war das?‘ Und dann hat sich keiner gemeldet, und dann hat er gesagt: ‚Komm du.‘ Und der mußte sich in der ersten Bankreihe mit dem Gesicht zur Klasse über die Bank beugen und hat dann mit dem Stock Schläge aufs Gesäß bekommen. Ich kann das bis heute nicht vergessen, wie der Junge in die Klasse geschaut hat, nie geweint hat, nie irgendeinen Ton von sich gegeben hat, außer vielleicht ein Stöhnen, und die Schläge, die er hingenommen hat, die er für die andern bekam. Das reichte auch bis in die nächste Stunde hinein. Zum Beispiel haben Kinder mal einen nassen Schwamm auf so eine kleine Decke gelegt, die auf dem Lehrerstuhl lag, das übliche. Der Lehrer hat das natürlich nicht gesehen, hat sich hingesetzt und sprang gleich wieder auf, weil alles naß war. Er wußte ganz genau, der Junge konnte das nicht gewesen sein. Der hatte gar nicht soviel aggressive Phantasie. Der war ganz still. Und die Kinder der Klasse haben ihn eigentlich auch immer in Ruhe gelassen. Nur dem Lehrer haben sie ihn geopfert. Und der ist aufgesprungen und hat sofort den Jungen gerufen, und dann mußte der sich über den Stuhl legen, den Stuhl des Lehrers, hat seine Schläge bekommen, und keiner hat gesagt: ‚Hoppla, ich war's.‘ Es war ja bequem. Man konnte ja die tollsten Sachen machen. Ich hab' eigentlich keine Sachen gemacht, die im Sinne dieser Schule strafwürdig waren, aber ich hab' auch nicht gesagt: ‚Das war doch der Jürgen‘, weil es wiederum so einen Ehrenkodex gab: Petzen tut man nicht. Und der stand höher als die Gerechtigkeit für diesen Jungen, dessen Namen ich ganz vergessen habe. Diese drei Sachen, die habe ich in ewiger Erinnerung aus dieser Schule ...

Übrigens gehörte zu all dem – aber auch schon in den ersten Schuljahren, noch während der Nazi-Zeit –, daß man – das hat mir auch gar nicht gefallen –, daß man immer eine Art Existenz- oder Konkurrenzkampf in der Klasse führen mußte. Warum eigentlich? Jedenfalls hat sich das in täglichen Prügeleien geäußert, die wurden mit Freude, aber auch mit Angst bestanden. Ich hab' das Gefühl, das wurde von der Schule her übertragen auf die Kinder. Die waren nie eigentlich gleichmäßig über einen längeren Zeitraum hinweg nett. Immer gab's irgendwas, ja. Dann mußte man sich prügeln. Und die Größeren aus anderen Klassen haben mit Vorliebe natürlich die Kleineren auf dem Schulhof angegriffen“ (H. J. SCH., S. 63–66).

Die Erinnerung an die Grundschulzeit wird bei dem Befragten durch sehr elementare Negativerfahrungen bestimmt, die auch über den äußeren Systemwechsel im Grunde hinwegreichen. Es ist nicht wirklich die Gewalttätigkeit der politischen Herrschaft, die das Erscheinungsbild der Schule in der Erinnerung modelliert, sondern die innerschulischen Beziehungsstrukturen werden für die belastenden Erfahrungen verantwortlich gemacht. Aber muß man nicht geradezu auch erwarten, daß sich derartige Erinnerungen vor allem an die Grundschulzeit knüpfen? Die Frage klingt nur für denjenigen provokativ, der das pädagogische Programm einer Grundschule als „Stätte der Kinderpflege“ (FISCHER 1962, S. 214) für bare Münze nimmt. Denn mit dem Eintritt in die (Grund-)Schule beginnt der Weg in die Erwachsenengesellschaft – in der jeweiligen politischen Verfaßtheit –, die in der Tat anderen Prinzipien gehorcht als die Familie,

die bis dahin die kindliche Welt beherrscht hat. Der Bruch bedarf sehr wohl der Abmilderung und Versüßung – dies gibt der Zuckertüte bis heute ihren Platz. Solche Pädagogisierungen waren allerdings seinerzeit durchaus nicht selbstverständlich: Die Erfahrung eines starren Unterrichtsreglements und der Gewalt-samkeit im sozialen Umgang – sei es auf seiten der Lehrer, sei es zwischen den Schülern – haftet um so mehr im Gedächtnis, als durch den langen Zeitabstand die elementaren Lernerfolge in ihrer Bedeutung verblichen sind. Erst mit den höheren Klassenstufen scheint insgesamt eine Differenzierung und Anreicherung des Erinnerungsbildes einzutreten. Die Bedeutung der Inhalte und Gegenstände, mit denen sich der Unterricht beschäftigt, und der größere Zivilisierungsgrad im Umgang – wozu nicht zuletzt auch das Verbot der Prügelstrafe in der SBZ nach 1945 beigetragen haben dürfte – verdrängen den nackten Erziehungsanspruch der (Grund-)Schule.

Über den möglichen Einfluß, den der politische Systemwechsel auf die Schule damals hatte, geben uns die Ausführungen eigentlich keinen Aufschluß. Der Befragte kann sich zwar auch an politische Rituale in der Grundschule und deren Veränderung erinnern („die haben ‚Heitler‘ gesagt, nicht ‚Heil Hitler‘, sondern ‚Heitler‘“), aber gegenüber dem Wegfall der Prügelstrafe und vor allem der mit dem Lebensalter der Schüler zunehmenden Sensibilisierung der schulischen Umgangsformen traten diese Veränderungen für den Betroffenen ganz in den Hintergrund.

„Ich habe eigentlich ein ziemlich einheitliches Bild von der Grundschulzeit, außer daß es keine Prügelstrafe mehr gab. Und daß mit dem Alter der Kinder, also siebte, achte Klasse, auch irgendwas eingezogen war, was die Eltern Vernunft nannten. Daß man nicht mehr jede Gelegenheit wahrgenommen hat, um sich auf die Schnauze zu hauen. Das hörte dann irgendwann auf. In der achten Klasse war diese Klasse für mich dann eigentlich ganz angenehm. Das hatte dann manchmal sogar was, was man kameradschaftliche Züge nennt, oder so was. Das kam auch durch den Sport“ (H.J. Sch., S. 69f.).

4. Das Verhältnis zwischen dem familiären Alltag und der Schule

Wenn die Schule seinerzeit nur eine begrenzte Rolle in der Sozialisation spielte, sind dafür sowohl die unmittelbaren Kriegseinwirkungen als auch die mannigfachen Schwierigkeiten der Nachkriegssituation sowie die eher traditionellen Lebensumstände verantwortlich zu machen, in denen sich die befragten Personen – allen zeitbedingten Auflösungserscheinungen zum Trotz – noch immer bewegten. Die Wirkung der Schule verblaßte gegenüber den Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche im „normalen“ Leben machen konnten und mußten. Die Schule selbst geriet zunehmend in den Bann des Krieges – sei es, daß die Kollegien immer älter wurden, weil die kriegstauglichen jüngeren Lehrer eingezogen wurden, sei es, daß sich die Klassen mit Evakuierten, mit Vertriebenen oder Flüchtlingen füllten, sei es, daß der Schulbetrieb räumlich verlagert, auf ein Notprogramm reduziert oder schließlich ganz eingestellt wurde. Die späteren Ernteeinsätze, zu denen ältere Schüler und Studenten regelmäßig verpflichtet wurden, lagen auf der Linie der bereits früher eingetretenen Entwicklung: Die Organisation der Not des alltäglichen Lebens besaß Vorrang vor Lernen und Sozialisation in einer gesonderten Institution wie der Schule. Auch wenn die traditionellen Lebensverhältnisse

durch Krieg, Zerstörung, Vertreibung und Flucht sowie den zunehmenden Kampf ums eigene Überleben getroffen wurden, läßt sich beobachten, daß die Nahbeziehungen, also eher traditionelle Orientierungen, gegenüber den sekundären Systemen ihren Wert behielten oder sogar noch an Wert gewannen.

„Das war auf dem Dorf so: Ich und meine Geschwister, wir hatten ziemlich engen Kontakt. Und ich kann mich auch nicht erinnern, daß meine Geschwister – wir waren so viele und die Wohnung so klein, wir hätten nie jemand nach Hause mitbringen können! Also Freude usw. Wir gingen schon mal woanders hin, Weihnachten etwa, man guckte sich schon mal Geschenke an und sah, daß die alle eigentlich viel mehr kriegten oder elektrische Beleuchtung hatten, Christbaumbeleuchtung. Bei uns waren da natürlich Kerzen. Freundschaften haben sich erst gebildet, als ich in die Stadt zur Schule ging“ (H. K., S. 150).

Was die Nachbarschaften oder gar die Familien an Erlebnissen boten, war so der Welt der Schule weit überlegen. In extremen Fällen wie hier, wo von einer Kindheit auf dem Dorfe berichtet wird⁶, konnte der familiäre Einfluß sozialisatorische Wirkungen der Schule sicher weitgehend paralisieren.

„Bei uns herrschte ein leichter Antifaschismus. Aber kein Widerstand! Der Widerstand meines Vaters bestand darin, daß er den Kriegsgefangenen, die da in den Mitteldeutschen Stahlwerken bei Flick zur Zwangsarbeit verpflichtet waren – es war reine Rüstung, die bauten, glaub ich, U-Boote – jeden Tag etwas zu essen mitnahm. Er brachte für uns Kinder immer Spielzeug mit, die Russen hatten das geschnitzt. Es waren Zwischermaschinen mit Vögeln, die man in Bewegung setzen konnte. Die Russen kamen dann auch nach dem Ende des Krieges zu ihm aufs Dorf und bedankten sich. Er war Kranführer ...

Wir hatten zu Hause nicht ein einziges Buch! Wir hatten ‚Mein Kampf‘, und da war eine Widmung drin, das hatte meine Mutter gekriegt, die hat ja das Mutterkreuz gekriegt wegen der vielen Kinder. Aber das bedeutete ihr überhaupt nichts, die war überhaupt nicht stolz, also ‚vom Führer‘ oder so – das gab’s wiederum auch nicht. Wir hatten in der Bekanntschaft ein paar Leute, die sehr nazistisch waren, über die wurde abschätzig geredet, und zwar auch vor den Kindern. Es wurde sehr offen geredet bei uns. Mein Vater hatte zwei Brüder, und beide waren im Krieg. Und der Onkel Max, der kam zu uns, als der Rußlandkrieg losging, und sagte vor allen, auch vor den Kindern: ‚Jetzt ist der Krieg verloren!‘ Und da zog man sich dann zurück. Der zweite Bruder, der vermißt wurde dann, der war als Soldat Bewacher in Polen. Und der wußte, was da geschah, der wußte es – und hat es auch erzählt. Ich habe z. B. den Satz von ihm gehört: ‚Wehe, wenn wir den Krieg verlieren! Was uns blüht!‘ Und wenn dann diese Berichte in dem großen Kreise – also wir waren ’ne große Familie, große Verwandtschaft, mit unwahrscheinlich großem Festbedürfnis, es wurde viel gefeiert – gefeiert, gefeiert, gegessen und getrunken. Und der Spruch in der Familie, wenn es politisch wurde – also wenn der Onkel erzählte, von Polen –, dann sagte meine Mutter: ‚Die Sonne scheint.‘ Das hieß: Die Kinder sind da. Und entweder wir wurden dann hinauskomplimentiert, oder sie wechselten das Thema.

Aber merkwürdigerweise hatte ich das Gefühl, doch allerhand zu wissen, unterschwellig muß ich doch in Gesprächen manches gehört haben. Ich hab’ auch eben den Rudolf v. Salis gehört, immer donnerstags über Radio Beromünster, der machte da seine außenpolitischen Betrachtungen. Wir hatten zu Hause Landkarten, und da guckten wir immer nach, verglichen wir dann nach dem Wehrmachtsbericht und erkannten die Widersprüche und Lügen“ (H. K., S. 148f.).

Das familiäre Milieu schuf also gewissermaßen eine eigene Welt, an der sich – verstärkt durch die Kriegserfahrungen und sozialen Auflösungserscheinungen – die regelhafte Macht der Schule mit ihren Instruktions- und Indoktrinationsansprüchen brechen konnte. Es zeugt von einer richtigen Einschätzung der Ver-

6 1939 lebten aber (mit starken regionalen Schwankungen) durchschnittlich immerhin noch 30% der Bevölkerung des Deutschen Reiches auf dem Lande (PETZINA u. a. 1978, S. 37).

hältnisse, daß den totalitären Regimen nicht nur daran gelegen war, den Einfluß der Familie auf die Kinder und Jugendlichen durch die Einrichtung von Internaten zu begrenzen, sondern auch in diese Alltagsphäre durch eine Formierung des Lebens verändernd einzugreifen. Auf diese Weise wurde auch dem Einfluß der Schule das Terrain bereitet. Wo gewissermaßen naturwüchsig eine Übereinstimmung in der politischen Überzeugung des Elternhauses und der Schule bestand, waren, wie das folgende Beispiel zeigt, der Schule auch die Schlüssel zum Herzen der Kinder gegeben.

„(Es gab im Elternhaus) kaum eine Distanz (zum Nationalsozialismus). Wir hatten das Hitler-Bild über dem Klavier hängen. Als das Attentat gegen Hitler im Radio mitgeteilt wurde, brach meine Mutter in Tränen aus. Es ist mir nicht deutlich, daß es – jedenfalls eine ausgesprochene – Distanz gab. Sicher Kritik, aber Distanz kann ich so bei meinen Eltern nicht feststellen ...

Mein Vater war Militär und zugleich von seiner Familientradition her aufgewachsen im ‚Entschiedenen Christentum‘, einer pietistischen Bewegung. Das gab es in dieser Zeit öfters, daß die Militärs nicht parteilich gebunden waren. Für mich hat es sich dann erst in der Ritter-Akademie herausgestellt, daß Schule eben auch politisch ist. Ich habe eine Erinnerung an einen Zeichenlehrer, der selber Bilder gemalt hat, etwa ‚Der Ritt nach dem Osten‘, und der uns Nationalgefühl und Nationalsozialismus vermittelt hat; an dem hingen wir, er begeisterte uns auch. Ich habe damals als Kind auch mit Panzern und Soldaten gespielt, hab‘ mir selber dann auch was geschnitzt. Das war unser Spielzeug. Das widerstritt dem Religiösen nicht“ (D.R., S. 130f.).

5. Wilde Zustände, große Unterschiede: die Nachkriegszeit

Daß der Einfluß der Schule beschränkt und durch andere Einflüsse gebrochen war, diesen Eindruck vermitteln die Interviews auch für die Jahre nach dem Kriegsende, die ja zugleich Jahre der gesellschaftlichen und politischen Neuordnung waren. Der umfassende staatliche Erziehungsanspruch blieb zwar unter veränderten politischen Vorzeichen erhalten. Als Einrichtung einer gezielten und durchgreifenden ‚antifaschistischen Umerziehung‘ erscheint die Schule in den Gesprächen zunächst jedoch nicht. Wieder sind dafür auch äußere Umstände maßgebend. „Waren ja ein bißchen wilde Zustände noch“ (S.K., S. 33), diese saloppe Charakterisierung trifft auch auf die schulischen Verhältnisse zu.

Zu den von Krieg und Zusammenbruch verursachten Wirren gesellten sich dabei „Unregelmäßigkeiten“, die durch die rasch in Angriff genommene (Einheits-) Schulreform in der SBZ (vgl. ANWEILER 1988, S. 21ff.; GEISSLER/WIEGMANN 1995) hervorgerufen wurde. Sie sorgten auch dafür, daß die Schulkarrieren unserer Gesprächspartner zunächst in unterschiedlichen Bahnen verliefen, je nachdem, zu welchem Zeitpunkt sie von den Reformmaßnahmen erfaßt wurden. Entsprechend uneinheitlich erscheinen auch die Erinnerungen an diese Zeit. Bemerkenswerterweise nimmt jedoch deren Variationsbreite auch mit dem endgültigen Eintritt unserer Gesprächspartner in die Oberschule zwischen 1947 und 1950 nicht ab. Vielmehr kann, gerade was Ausmaß und Art der politischen Einflußnahme angeht, von Einheitlichkeit nach wie vor keine Rede sein: Zwischen den Verhältnissen an einer Mädchenoberschule im sachsen-anhaltischen Halberstadt und den Verhältnissen an der brandenburgischen Landesschule mit Internat in Templin lagen offensichtlich auch noch zu Anfang der fünfziger Jahre Welten. Man tut demnach gut daran, von einer weit in die Frühgeschichte der DDR hineinreichenden Übergangsphase auszugehen.

6. Lehrer und Unterricht

Zweites wesentliches Element der Schulreform in der SBZ war neben der Einführung der Einheitsschule die Auswechslung der Lehrerschaft. Diese wurde an den Grundschulen allerdings sehr viel rascher und radikaler vollzogen als an den Oberschulen. Schien es im ersten Fall möglich, die durch ihre Zugehörigkeit zu NS-Organisationen belasteten Lehrkräfte durch pädagogisch gar nicht oder lediglich in Kurzlehrgängen ausgebildete „Neulehrer“ zu ersetzen, so ließ sich dies an den Oberschulen der geforderten Qualifikation wegen nur in wesentlich geringerem Maße durchführen (vgl. HOHLFELD 1992, S. 264 ff.). Immerhin suchte man auch hier die strategisch wichtigen Stellen des Direktors und der Fachlehrer für ideologisch bedeutsame Fächer wie Geschichte und Gegenwartskunde rasch mit neuen, der ‚antifaschistisch-demokratischen‘ Ordnung ergebenden Kräften zu besetzen. Das aus diesen Maßnahmen resultierende spannungsvolle Nebeneinander deutlich unterschiedener Lehrergruppen wurde von allen unseren Gesprächspartnern sehr wohl registriert.

„Ja, und dann eben die Spannungen: Es gab die alten Lehrer, die einerseits noch Paukmethoden, andererseits aber auch noch menschliche Auffassungen von Schülern und Pädagogik hatten; und dann die Neulehrer, die nicht richtig im Stoff standen, die ihn ja selber erst lernten, oder ganz junge Lehrer, z. B. eine Englischlehrerin, die sich nicht durchsetzen konnte. Zum Teil war der Altersabstand auch nicht sehr groß; eine Junglehrerin, die vom Studium kam, und einige Schüler von uns, die Flakhelfer gewesen waren – die Frau hatte keine Chance“ (D. R., S. 135)!

Das zum Stereotyp gewordene Bild vom Neulehrer, der den Stoff nicht beherrscht und seinen Schülern nur um eine Stunde voraus ist, taucht auch in einigen unserer Gespräche auf. Dabei wird der Aufruhr deutlich, den das Auftreten solcher Lehrer an ‚ehrwürdigen‘ Oberschulen verursachte, zumal wenn sie dort gleich in leitende Stellungen einrückten. So wird in einem der Interviews von einem neu eingesetzten Schulleiter berichtet, „der von Beruf Sparkassenlehrling war“:

„Man muß sich das einmal klarmachen: In ein klassisches Gymnasium mit Oberstudienräten, die früher irgendwann auch hätten Professoren werden können, kam ein zwar nicht unbegabter, autodidaktisch offensichtlich auch sehr stark arbeitender, aber weder akademisch noch pädagogisch ausgebildeter Mann. Das ist natürlich für eine solche Lehrerschaft und ebenso für die Schüler, aber auch für die ganze innerschulische Hierarchie eine große Belastung gewesen, das spürten wir“ (E. J., S. 115).

War der Neulehrer, wie in diesem Fall, kraft seines Amtes mit Macht ausgestattet, so wurde, wie dem Gespräch ebenfalls zu entnehmen ist, die Verachtung auf Seiten der älteren Kollegen durch Angst und Zurückhaltung überdeckt. Handelte es sich jedoch um einen ‚einfachen‘ Lehrer, so konnte er sich oftmals nicht einmal gegenüber den Schülern behaupten.

„Der Russischlehrer, den wir bekamen, sprach sehr gebrochen Deutsch, dessen Biographie wüßte ich jetzt gern. Er war relativ jung, wahrscheinlich irgendwo aus den Ostgebieten gekommen, oder er hatte in der Kriegsgefangenschaft Russisch gelernt ... Sein Deutsch war sehr komisch. Er sagte so etwas wie: ‚Gogol ist sich an Tuberkulosum gestorben‘, das war natürlich tödlich für ihn. Wir kannten keine Gnade. ... Wir haben uns in Badeanzügen in seinen Unterricht gesetzt. Er war etwa 35. Wir haben ihm das Leben zur Hölle gemacht. Er hatte ‚ne feuchte Aussprache, lief gebückt und spuckte dann, dieser arme Mensch, also, ich glaube, der ist später verstört gewesen. Wir haben

Heiratsanzeigen für ihn in die Zeitung gesetzt, alles mögliche, schlimm, diese reine Mädchenklasse. Gemein und mitleidlos“ (S. K., S. 39).

Ob mit Macht ausgestattet oder ohnmächtig, eine erzieherische Wirkung im Sinne der neuen Ordnung konnte von diesen Neulehrern, so hat man den Eindruck, an den Oberschulen nicht ausgehen, auch – oder gerade – wenn sie sich eng an die ideologischen Vorgaben hielten. Andere Berichte sprechen in diesem Punkt jedoch eine andere Sprache und lassen Vorsicht angeraten erscheinen. So erinnert sich einer der Gesprächspartner an einen Neulehrer, der Offizier in der Wehrmacht gewesen war, sich nun aber ganz dem neuen Staat verschrieben hatte und dies äußerlich dadurch dokumentierte, daß er seine alten Offiziersreithosen mit einem FDJ-Hemd kombinierte. Stand er selbst diesem Neulehrer, der sich nach der Wende im übrigen als Stasi-Informant entpuppte, auch reserviert gegenüber, weiß er doch von anderen Schülern zu berichten, die ein sehr enges, kameradschaftliches Verhältnis zu ihm pflegten. Ein anderer Interviewpartner sieht die Begegnung mit einem Neulehrer – noch in der Grundschulzeit – als Ursache nicht nur für „entscheidende Bildungserlebnisse“, sondern gar für die eigene Wahl, als Lehrer beruflich tätig zu werden, und begründet den großen Einfluß dieses Neulehrers folgendermaßen:

„Erstens war er jung; das ist nicht unbedingt ein Vorzug, aber für uns damals war er das. Er machte sehr viele lebensnahe Dinge mit, sportliche auch; dann war er ein Lernender, ein Fragender, kein Abgeschlossener, und diese Offenheit zeigte er uns gegenüber; dann akzeptierte er völlig das Neue, verstand sich als jemand, der für eine sozialistische, den Idealen des Friedens und der Völkerefreundschaft verpflichtete Gesellschaft arbeitet, und wir nahmen ihm das ab. Er war völlig glaubwürdig; er stellte Fragen an die Geschichte, die nachher dann nicht mehr möglich waren, so daß wir dann immer ‚denkender‘ wurden, nachdenkender, er honorierte alle Widerhaken, die Schüler brachten, ließ uns fragen und führte dort reformpädagogische Veränderungen ein“ (W.S., S. 179).

Auch ein offen für die neue Ordnung eintretender Lehrer konnte also, wie andere Berichte bestätigen, bei den Schülern durchaus Anklang finden. Wichtig erscheint dabei immer, daß diese Lehrer die neue Weltanschauung gut zu vermitteln verstanden und daß sie offen blieben für Fragen und Einwände. Daß das jugendliche Alter der Neulehrer auch nicht nur als Manko, sondern umgekehrt geradezu als Vorzug erlebt werden konnte, zeigt eine Erinnerung desselben Gesprächspartners aus der Oberschulzeit, wo er gleich zu Beginn Zeuge einer Kampagne zur Ablösung des bisherigen Schulleiters wurde.

„Da wir Kinder die erwachsenen Schulmänner als Gegner erlebten, jedenfalls als Autoritäten, die wir auch knacken wollten, war uns das willkommen, daß hier so ’n verknöchertes Alter abgelöst wird durch einen Jungen. Wir haben gar nicht begriffen, daß da eine politische Ablösung stattfand. Der Junge war eben, sagen wir mal, feurig in der Rede, er hat natürlich uns Schülern nicht die eigentlichen Gründe offenbart, sondern hat das mehr als einen Generationswechsel hingestellt“ (W.S., S. 187).

Die Gespräche vermitteln so den Eindruck, daß es gerade politisch engagierten Neulehrern in einzelnen Fällen durchaus gelang, Schüler anzusprechen und ihnen Eindruck zu machen, so daß sie sogar in politischen Konfliktfällen als Ratgeber gesucht wurden und die Beziehung zu ihnen weit über die Schulzeit hinaus erhalten blieb. Von den älteren Lehrern wird solches dagegen kaum berichtet. Zwar erscheinen sie in manchen Erinnerungen als qualifizierte und

auch geachtete Lehrkräfte, die Beziehungen aber werden überwiegend als distanziert geschildert:

„Die sind gekommen, haben ihren Unterricht gemacht und sind wieder verschwunden“ (H. J. SCH., S. 97).

Daß ein Großteil der ‚Altlehrer‘ mit der Entwicklung in der SBZ/DDR nicht einverstanden war und Vorbehalte gegen die neue Ordnung hatte, blieb nicht verborgen, auch wenn die Interviewten von Akten offenen Widerstands – anders als bei den Schülern – nicht zu berichten wissen. Das Verhalten der ‚Altlehrer‘ wird als vorsichtig und ‚diplomatisch‘ beschrieben.

„Für uns Schüler war freilich deutlich erkennbar, was inneralb dieser diplomatischen Sprache, auch bei den Lehrern, an Opposition gegenüber der DDR vorhanden war, und wo das nicht der Fall war – das gab es ja zweifellos auch“ (E. J., S. 115).

So werden Beispiele für ‚verschlüsselte Ironie‘ genannt, etwa anlässlich eines Glückwunschtelegramms an STALIN:

„Wir sollten also schreiben: ‚Teurer Iossif Wissarionowitsch‘ – es war gerade Griechischunterricht, und der Kopf des Griechischlehrers verschwand hinter seinem Lehrbuch und murmelte: ‚Schreibt doch gleich: ›Josef, lieber Josef mein!‹ – der Beginn eines christlichen Adventsliedes. Mit solchen kleinen Bemerkungen gab er sich uns zu erkennen“ (E. J., S. 123).

Das Verhalten der ‚Altlehrer‘ bot so zwar nicht gerade ein leuchtendes Vorbild für Zivilcourage, doch machte es den Schülern immerhin die Existenz abweichender Meinungen sichtbar. Von größerer erzieherischer Bedeutung als die politischen Äußerungen im engeren Sinne war aber womöglich das fachliche Tun der ‚Altlehrer‘. Zwar stimmen fast alle unsere Gesprächspartner mit Blick auch auf diese Lehrer darin überein, häufig schlechten, langweiligen, trockenen (Frontal-)Unterricht erlebt zu haben. Zugleich ist aber auch von hohen Anforderungen an die Schüler die Rede, und in mehreren Gesprächen wird von der Begegnung mit wenigstens einem Lehrer berichtet, der es verstand, Interesse für sein Fach und damit auch für – mehr oder weniger – eigenständiges Denken zu wecken. Das folgende Beispiel, obwohl sicher extrem, steht da nicht allein.

„Wir hatten einen Lehrer, der eigentlich ein Gelehrter war. Bei dem hatten wir Deutsch und Latein, und er sagte z. B., man muß Verbindungen schaffen können vom Kohlenkasten bis zu Nietzsche. Er stand an der Tafel, und die ganze Tafel war nachher bedeckt mit Netzen von Bezugspunkten, und wir mußten den Weg wieder zurückgehen können bis zum Anfang. Das waren philosophische Exkurse. Und einmal solch einen Lehrer im Leben – Dr. B. war das. ... Wir durften in seinem Unterricht alles sagen und in den Tafelwunderwerken rummalen. Bis man eine Ahnung kriegt, daß Wissen was ganz Fabelhaftes ist. Beste Allgemeinbildung haben wir so gelernt“ (S. K., S. 42).

Unterrichtserlebnisse dieser Art haben nicht nur bei immerhin der Hälfte unserer Gesprächspartner über die Schulzeit hinausreichende Interessen, ja sogar konkrete Studien- und Berufswünsche geweckt; sie haben zugleich implizit den staatlichen Indoktrinationsbestrebungen entgegengewirkt. Der Fachunterricht der Altlehrer hat so – zumindest hie und da – in vermittelter Weise eine politische Wirkung entfaltet, indem er ein Denken stimulierte, das sich dem zuse-

hends enger werdenden Korsett des weltanschaulich Vorgegebenen nicht fügen wollte (vgl. ähnlich TENORTH 1997). Dazu paßt, daß stereotype Deutungen – wie jene von den bürgerlichen Dichtern, die alle „noch nicht so weit waren“ – und schablonenhafte Geschichtsdarstellungen, dargeboten von politisch zuverlässigen Lehrern, bei einigen der Interviewten schon früh auf Ablehnung stießen. Angesichts der ideologischen Starre hatte es der Unterricht offensichtlich schwer, die ihm von den Herrschenden zugedachte erzieherische Aufgabe zu erfüllen. Aber auch an diesem Punkt ist das Gegenbeispiel in den Gesprächen sofort zur Hand: Die Politische Ökonomie des Marxismus, wie sie im Unterricht vermittelt wurde, so erklärt einer der Gesprächspartner, habe ihm völlig eingeleuchtet.

7. Schüler und Jugendorganisation

Nicht nur die Lehrerschaft, auch die Schülerschaft der Oberschulen sollte nach dem Willen der Verantwortlichen in der SBZ/DDR ein neues Gesicht erhalten. Ziel der ‚demokratischen‘ Schulreform war nicht zuletzt die Brechung des bürgerlichen Bildungsmonopols. Um dies zu erreichen, wurden die Arbeiter- und Bauernkinder nun gezielt gefördert, während man die ‚bürgerlichen‘ Schüler bei der Bewerbung um einen Oberschul- oder Studienplatz mit einem Malus belastete. Der ‚Klassenkampf‘, der durch diese Maßnahmen in die Schulen hineingetragen wurde, scheint allerdings nicht zu Konflikten innerhalb der Schülerschaft geführt zu haben. Vielmehr ist in mehreren Berichten von einem starken Zusammenhalt in den Klassen die Rede. Die Frage der sozialen Herkunft war jedoch offensichtlich präsent, und die soziale Differenz wurde sehr wohl wahrgenommen.

„Also das war sehr widersprüchlich, weil man einerseits fühlte, die brauchen nicht so viel zu machen wie du und kommen trotzdem an dasselbe Ziel, andererseits waren das ja auch gute Schulkameraden oder Freunde, Kumpel, wie man so sagte, insofern war das sehr widersprüchlich. Aber ganz tief innen blieb schon das Gefühl, es gibt eigentlich zweierlei Klassen an der Schule. Aber das hat sich im Schüleralltag, soweit ich das noch weiß, nicht besonders ausgewirkt, das waren ja alles nette oder meistens nette Leute, man hat sich verstanden“ (H.J.SCH., S. 92).

Die Schule in Templin, von der hier berichtet wird, bot dabei offenbar auch am meisten Gelegenheit, die sozialen Spannungen innerhalb der Schülerschaft wahrzunehmen, diente sie doch mit ihrem Internat speziell der Förderung der Bauernkinder aus dem Umland. In den Oberschulklassen unserer anderen Gesprächspartner dominierte hingegen das ‚bürgerliche‘ Element nach wie vor eindeutig. Dabei mag eine Rolle gespielt haben, daß sie alle den sprachlichen Zweig der Oberschule besuchten, der auch und gerade in dieser Zeit einen Sammelpunkt für die Kinder aus höheren sozialen Schichten bildete und in dem der bildungsbürgerliche Geist noch am ehesten ein Refugium fand. Die wenigen als Arbeiter- und Bauernkinder firmierenden Schüler wurden jedenfalls nach Aussage der Interviewten – wie von den Verantwortlichen befürchtet – ohne größere Schwierigkeiten in den ‚bürgerlichen‘ Klassenzusammenhang integriert. Die Gespräche machen allerdings deutlich, daß es sich dabei um ein Übergangsphänomen handelte: Für die nachfolgenden, zum Teil auch schon für die Parallel-

klassen des naturwissenschaftlichen Zweigs wird ein rasches Voranschreiten der sozialen Umschichtung registriert.

Mit dieser sozialen Umschichtung wurde in den Augen der politisch Verantwortlichen nicht nur dem Prinzip der sozialen Gerechtigkeit Genüge getan; sie sahen darin zugleich eine politische Notwendigkeit, galt ihnen doch die Arbeiter- und Bauernklasse als der eigentliche Träger der neuen Ordnung, als *die* demokratische Kraft. Entsprechend hofften sie, daß mit den Arbeiter- und Bauernkindern an den Oberschulen ein neuer Geist Einzug halten werde und diese gemeinsam mit den Neulehrern die Rolle einer politischen Vorhut übernähmen. Den Berichten der Zeitzeugen zufolge hat sich zumindest die letztere Hoffnung an einigen Schulen tatsächlich erfüllt. So wird verschiedentlich erinnert, daß es vor allem Arbeiter- und Bauernkinder waren, die sich der Freien Deutschen Jugend anschlossen und dort Funktionen übernahmen. Und die FDJ war schließlich jene Einrichtung, die neben der Schule – und in enger Verbindung mit ihr – die herausragende Rolle bei der politischen und weltanschaulichen Erziehung der Jugend im Sinne der neuen Ordnung zugeordnet war (vgl. MÄHLERT/STEPHAN 1996). Einige der Interviewten erinnern sich der FDJ zumindest für die späten vierziger Jahre jedoch als einer relativ „harmlosen“ Freizeiteinrichtung, die selbstverständlich von allen genutzt wurde.

„Das war, als würde man heute sagen: ‚Wer geht denn mit ins Rockkonzert?‘ Normalerweise fast alle. Zwar, da gab's schon ein Bewußtsein von der politischen Dimension, Stalin usw. Aber andererseits war's auch wie bei 'n Pfadfindern, irgend so 'ne Gruppe, die alles umfaßt, ist ja ein kleiner Ort, Schule klein. Da gab's niemanden, der da nicht mitgemacht hätte, es hat ja Spaß gemacht. ... das war eine Clique, wie man heute sagen würde, die unumstrittene, offiziell anerkannte Clique. ... Das war für uns die gegebene Organisationsform für die Unternehmungen der Jugendlichen“ (H.J. SCH., S. 77f.).

Daß die Erinnerungen für diese Zeit eine relativ unpolitische FDJ zeigen, mag mit dem Alter zu tun haben, in dem die Befragten damals standen – und zwar in doppeltem Sinne: Möglicherweise ist ihnen als 14- oder 15jährigen der politische Charakter ‚ihrer‘ Jugendorganisation noch gar nicht so deutlich geworden, möglicherweise war aber auch das Gruppenleben für diese Jahrgänge in der Tat anders gestaltet. Zu bedenken bleibt ferner, daß die FDJ zu dieser Zeit als Organisation alles andere als gefestigt war und daß sie es besonders an den Oberschulen zunächst äußerst schwer hatte, Fuß zu fassen (vgl. HENNING/KLUCHERT/ LESCHINSKY 1997). An der Mädchenoberschule in Halberstadt behielt die FDJ jenen eher ‚unpolitischen‘ Charakter in der Wahrnehmung der Zeitzeugin im übrigen bis zu deren Reifeprüfung im Jahr 1953. An anderen Schulen trat die FDJ um diese Zeit dagegen längst als „eine ganz bewußt politisch ausgerichtete und politisch geleitete Organisation“ (H.J.SCH., S. 81) auf, war der Zwang zum Beitritt und zum Mitmachen bereits massiv. So wird die Teilnahme am FDJ-Schuljahr mit abschließendem Erwerb des „Abzeichens für gutes Wissen“ von einem der Interviewten als eine selbstverständliche Erwartung erinnert.

„Das gehörte irgendwie dazu, auch beim Schulabschluß, daß man das hat, nebenbei gesagt. Bei der gesellschaftlichen Beurteilung der Schüler spielte das 'ne Rolle. Hat er an der GST teilgenommen? Ja. Hat er am FDJ-Schuljahr teilgenommen? Ja. Hat er das Abzeichen für gutes Wissen? Ja“ (H.J. SCH., S. 100).

Die sicherlich zutreffende Erwartung, daß die Mitgliedschaft in der FDJ Einfluß auf die beruflichen Aussichten habe, hat manch Zögernden und innerlich Widerstrebenden, wie die Gespräche deutlich machen, zum Beitritt bewogen. Doch die Anwendung solcher Druckmittel hatte ihren Preis.

„Und die wurde nicht besonders geschätzt, die FDJ. Die hatten auch nicht sehr viele der Organisation innerlich zugewandte Mitglieder. Aber insgesamt war die FDJ natürlich 'ne verordnete Organisation an der Schule, und deshalb hatten alle Schüler ein blaues Hemd, mußten mit zum Ernteeinsatz fahren und haben sich beim Fahnenappell hingestellt. ... Offiziell wurde die FDJ natürlich hingenommen, und man hat das mitgemacht, aber innerlich gab's 'ne ziemliche Spannung“ (H.J. Sch., S. 93).

Nicht nur wegen dieser mehrfach bezeugten inneren Distanz vieler Mitglieder bleibt der Befund hinsichtlich des Erfolges der FDJ als politischer Erziehungsinstanz ambivalent. Da die FDJ den Anspruch erhob, das gesamte Jugendleben außerhalb von Schulunterricht und Familie zu organisieren, wurde sie zwangsläufig zur Plattform für alle möglichen Interessen und Bedürfnisse. So konnten die Schüler, wie die Gespräche deutlich machen, im Rahmen der Jugendorganisation ihre kulturellen Hobbys pflegen und dies als „gesellschaftliche Arbeit“ deklarieren – und sich damit teilweise sogar den Ansprüchen der Schule entziehen. Dabei mußten sie allerdings in Kauf nehmen, daß ihre kulturellen Aktivitäten mit politischen Inhalten durchsetzt waren, die den Geist der neuen Ordnung widerspiegeln.⁷ Und schließlich: Neben all den Lauen, den distanzierten Mitläufern, den lediglich am kulturellen oder sportlichen Angebot Interessierten findet man in den Erinnerungen unserer Gesprächspartner auch die für die FDJ Begeisterten. So ist einer der Interviewten bereits 1948 freiwillig in die FDJ eingetreten und hat ihr zumindest während seiner Schulzeit auch innerlich die Treue gehalten. Ein anderer, ebenfalls „überzeugter Sozialist“, war FDJ-Gruppensekretär und hat sich als solcher im „Friedensaufgebot“ hervorgetan:

„Man sammelte Geld – ich weiß nicht mehr wofür, vielleicht ,wollte das deutsche Volk dem Genossen Stalin ein Geschenk machen' –, und da bin ich mit der Büchse rumgelaufen, habe unglaublich viel gesammelt, war der Beste in der Schule und bekam dann die Friedensmedaille. Das war nicht nur so 'n Blechding, sondern emailliert, sehr schön. Das hat mir gut gefallen, es war blau, kann mich noch gut erinnern. Ich hab' sie zwar nie getragen, aber ich fand das sehr schön. Natürlich waren wir ziemlich beeindruckt, als Stalin dann starb; wir hatten das Gefühl, jetzt sind wir alle vaterlos. Das ist doch ein Hinweis darauf, daß die Propaganda, er sei ‚der Vater der friedliebenden Menschheit‘, irgendwo auf fruchtbaren Boden gefallen war“ (W.S., S. 185).

Dieser Gesprächspartner erzählt auch als einziger, daß die von anderen als Witz und Kuriosum berichteten Auswüchse des Personenkults – wie die Wahl des „weisen Führers der Menschheit, IOSSIF WISSARIONOWITSCH STALIN“, in das Eh-

7 Diese Ambivalenz kennzeichnet im übrigen auch die Teilnahme in anderen Organisationen, etwa in der zu Beginn der fünfziger Jahre zum Zwecke vormilitärischer Ausbildung ins Leben gerufenen Gesellschaft für Sport und Technik, die ebenfalls an den Schulen vertreten war und die neben Schießübungen auch die Möglichkeit anbot, Motorradfahren zu lernen: „Und die aktivsten Leute in dem Bereich Motorsport, das waren gar nicht unbedingt politisch DDR- oder FDJ-orientierte Leute, sondern das waren Leute – die waren auch sehr stark –, die erkannt hatten: Hier kannst du Motorradfahren, das reißen wir uns unter den Nagel“ (H.J. Sch., S. 94).

renpräsidium jeder beliebigen FDJ-Versammlung – von ihm selbst wie von seinen Klassenkameraden „völlig in Ordnung“ gefunden worden sei.

„So weit ging die Gehirnwäsche! Oder sagen wir mal: der Einfluß, der glaubwürdige Einfluß dieser Lehrer“ (W.S., S. 190).

In Berichten wird aber immer auch von Personen berichtet, die sich der Erfassung durch die FDJ und damit dem staatlichen Erziehungsanspruch offen widersetzt und die daraus sich ergebenden Konflikte durchgestanden haben. Auch einer unserer Gesprächspartner zählt dazu. Er hatte seinen Rückhalt in der evangelischen Jungen Gemeinde, in der Jugendliche aus kirchlich orientierten, ganz überwiegend bürgerlichen Elternhäusern eine Alternative zur FDJ fanden. Die Junge Gemeinde war für ihn, wie er berichtet, deshalb anziehend, weil dort die Wahrheit gesagt und selbstbestimmt gehandelt werden konnte.

„Ich muß hinzufügen, ich habe aus dem Dritten Reich noch ein wenig die HJ erlebt. Und die sangen: ‚Lumpen, Knochen, Eisen und Papier, ausgeschlagene Zähne sammeln wir.‘ In meinem kindlichen Kopf hat dieser Vers wahrscheinlich viel mehr gesagt, als er sagen wollte. Ich hab’ die HJ unter diesem Vers in Erinnerung. Und die FDJ hat sich mir nicht sehr viel anders dargestellt. Die sangen zwar nicht so etwas, aber ihr Verhalten gegenüber Andersdenkenden war ähnlich rüde. ... Aber es war eben auch deutlich: Die Mitglieder dieser totalitären Organisationen mußten tun, was man ihnen befiehlt. Und dafür war ich nicht zu haben“ (E.J., S. 121 f.).

Nach heftigen Auseinandersetzungen in der Schule wurde der Gesprächspartner schließlich auf dem Höhepunkt des Antikirchenkampfs der SED im Frühjahr 1953, wenige Tage vor dem Abitur, von der Oberschule verwiesen. Dies geschah mit Angehörigen der Jungen Gemeinde an vielen Schulen und findet daher auch Erwähnung in den meisten Interviews, allerdings eher nebenbei und ohne daß in diesem Zusammenhang bei den nicht direkt Betroffenen Anteilnahme oder auch nur gesteigerte Aufmerksamkeit erinnert würde. Mag man darin ein Zeichen von Einschüchterung, von Abstumpfung oder von Einverständnis sehen, als Wirkung der politischen Erziehung durch Schule und FDJ kann die fehlende Reaktion auf diesen terroristischen Akt wohl in jedem Fall gelten.

8. Milieus und andere Erfahrungen

Nimmt man noch einmal zusammenfassend in den Blick, was die Gesprächspartner über ihre Erfahrungen in der Oberschule der frühen DDR berichten, so findet man darin zunächst eine Bestätigung für oben bereits Gesagtes: Von Einheitlichkeit kann keine Rede sein. Die Bandbreite dessen, was von Lehrern und Unterricht, von Mitschülern und Jugendorganisation, von der eigenen Entwicklung und von der Entwicklung der Institution Schule erinnert wird, ist groß. Fragt man nun nach den Ursachen für diese Unterschiede, wird der Blick ähnlich wie bei den Erinnerungen an die Grundschule in der nationalsozialistischen Zeit eher auf den familiären Hintergrund und auf das soziale Milieu gelenkt als auf die Schule.

Familie, soziales Milieu und Schule bilden im Bereich der Oberschule traditionell einen engen, auf (bildungs-)bürgerlichen Werten und Einstellungen,

Denk- und Verhaltensmustern basierenden Verbund. Unsere Gespräche lassen erkennen, daß dieser an manchen Schulen auch zu Beginn der fünfziger Jahre noch ‚funktionierte‘. Voraussetzung dafür war zum einen, daß am Ort noch ein halbwegs intaktes (bildungs-)bürgerliches Milieu existierte, bei dessen Bewahrung im übrigen auch zu dieser Zeit Pastorenfamilien offensichtlich eine wichtige Rolle spielten (vgl. KLESSMANN 1994). Voraussetzung dafür war ferner, daß die Schule – vor allem hinsichtlich der Zusammensetzung des Kollegiums – noch im Windschatten der großen Veränderungen geblieben war. An einer solchen Schule konnte es immer noch passieren, daß die Beschäftigung mit Literatur, Bildender Kunst und Musik – innerhalb wie außerhalb des Unterrichts – zum Mittel individueller Bildung wie sozialer Bindung wurde. Aus anderen sozialen Schichten stammende Schüler konnten hier noch ebenso in den (bildungs-)bürgerlichen Zusammenhang integriert werden wie die neuen Erziehungsinstrumente – von der FDJ bis zur Wandzeitung. Selbst 1953 schien hier „alles fast noch wie in stinkbürgerlichen Zeiten“ (S.K., S. 45).

War die Unterstützung ‚von unten‘ nicht so stark oder wuchs der Druck ‚von oben‘, geriet der Verbund von Familie, Milieu und Schule in Gefahr oder zerbrach. Teilweise kam es angesichts zunehmender staatlicher Pressionen zu heftigen Auseinandersetzungen, ohne daß diese unbedingt gleich mit Sieg oder Niederlage einer der beiden Seiten enden mußten. Sie zeigen jedoch die prekäre Stellung der ‚bürgerlichen Elemente‘ (Schüler wie Lehrer) an der Schule. In anderen Fällen hatte sich der ‚bildungsbürgerliche Geist‘ bereits von den Schulen in die (kirchliche) Gemeinde zurückgezogen, mit der Konsequenz, daß die ‚Altlehrer‘ hier noch vorsichtiger agierten und die jenem ‚Geist‘ zugeneigten Schüler sich zu „inneren Dissidenten“ – so einer der Interviewten – entwickelten. An diesen Schulen hatten die ‚politisch bewußten‘ Kräfte, häufig unter Führung des Direktors, bereits einen größeren Einfluß, spielten auch die Arbeiter- und Bauernkinder schon eine ‚eigenständige‘ Rolle als Funktionäre der FDJ, existierte daher auch eine deutlichere Trennung innerhalb der Schülerschaft. Trotz der offenkundigen Reserviertheit ‚bürgerlicher Schüler‘ konnten sich die neuen Ideen hier mehr und mehr durchsetzen.

Dies gilt wohl erst recht für Schulen, in deren Umfeld ein starkes (bildungs-) bürgerliches Milieu weitgehend fehlte. Damit fehlte zugleich ein Kristallisationspunkt, der solche Schüler hätte anziehen können, die nicht von vornherein auf Grund sozialer Herkunft oder sozialistischer Familientradition der neuen Ordnung zugewandt waren. War dann auch noch kein Rückhalt in der Familie vorhanden, erwiesen sich diese Schüler – zumal angesichts des jugendlichen Bedürfnisses nach Gruppenzugehörigkeit – als den politischen und weltanschaulichen Angeboten der Herrschenden zugänglich. Die FDJ bot Halt und Stütze, stärkte durch die Befugnisse, die ihre Funktionäre auch gegenüber den Lehrern besaßen, das Selbstbewußtsein und eröffnete schließlich sogar Karrierechancen.

Selbst in diesen Fällen aber, auch das lassen die Gespräche erkennen, waren den Erziehungsbemühungen der Herrschenden offensichtlich Grenzen gesetzt. Selbst von den ehemals „DDR-identischen“ Interviewpartnern werden nämlich schon für ihre Schulzeit mehr oder weniger laute Zweifel und leise Distanzierungsbewegungen erinnert. Fragt man nach den Ursachen, so geraten die Befragten sichtlich in Erklärungsnot – möglicherweise ein Echo jener schon damals vorhandenen Not, diskrepante Eindrücke im Bewußtsein zusammenzu-

fügen. So lagen Glaube und Zweifel wohl öfter so nahe beisammen, wie dies im folgenden Bericht erinnert wird:

„Nein, das war ganz komisch – der Einfluß der Lehrer in bezug z. B. darauf, daß in Westdeutschland die alten Nazis wieder an der Macht seien, der war erfolgreich. Man kam ja nicht nach Westdeutschland, man konnte das ja nicht überprüfen, jedenfalls ich nicht. ... Es war ganz merkwürdig – ich kann's eigentlich heute noch nicht erklären: Einerseits war die Gehirnwäsche erfolgreich, andererseits aber juxte man sich, wenn Ulbricht z. B. seine sächsischen Tiraden abließ, man identifizierte sich nicht mit den tatsächlichen Gegebenheiten im Staat DDR“ (W.S., S. 190).

So schwer es dem Gesprächspartner auch fällt, eine Erklärung für seine damalige Geisteshaltung zu finden, eines wird hier doch deutlich: Wo die eigene Erfahrung nicht hinreichte, da hatte das offizielle Bild eher Chancen, angenommen zu werden. Nicht umsonst waren die Herrschenden bemüht, den Erfahrungsraum der DDR-Bürger – gerade in Richtung Westen – zu begrenzen, nicht umsonst werden Kontakte zum Westen und das Hören westlicher Rundfunksender in den Erinnerungsberichten mit an erster Stelle genannt, wenn es darum geht, Differenzerfahrungen namhaft zu machen. Was dagegen die – auch in der zitierten Passage erwähnte – innere Distanz zu den Verhältnissen in der DDR angeht, so wird häufig gerade auf die eigenen Erfahrungen verwiesen. Es zeigt noch einmal die ganze Ambivalenz der staatlichen Erziehungsbemühungen, daß unter diesen distanzerzeugenden Erfahrungen nicht zuletzt die genannt wird, Erfahrungen nicht benennen und in der Öffentlichkeit besprechen zu dürfen.

„... (S)chon als Kind wußte man, daß man zwei Sprachen zu sprechen hatte“ (W.S., S. 183).

Literatur

- ANWEILER, O.: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen 1988.
- ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM (Hrsg.): Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin. Reinbek b. Hamburg 1983.
- BREYVOGEL, W./LOHMANN, T.: Schulalltag im Nationalsozialismus. In: U. HERMANN (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985, S. 253–268.
- EILERS, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln/Opladen 1963.
- FISCHER A.: Wandlungen der deutschen Schule im 20. Jahrhundert. In: W. FLITNER/G. KUDRITZKI (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. II. Düsseldorf 1962, S. 210–223.
- FLESSAU, K.-I.: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. München 1977.
- GEISSLER, G./WIEGMANN, U.: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied 1995.
- GRÜNER, P.: „Nun dachte ich, jetzt fängt's neu an, nun soll's sozial werden ...“. Zur Kritik des Neulehrermythos. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 943–958.
- GRÜNER, P.: Die Neulehrer – ein Schlüsselssymbol der DDR-Gesellschaft? Biographische Konstruktionen von Neulehrern in der SBZ/DDR zwischen individueller Erfahrung und gesellschaftlichem Deutungsanspruch. Dissertation. Berlin 1998.
- GRÜNER, P./MËSSMER, H.: Neulehrer in der DDR. Biographien, Karrieremuster und Bedeutung. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): In Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Berlin 1996, S. 317–446.
- HÄDER, S.: Schülerkindheit in Ost-Berlin. Sozialisation unter den Bedingungen der Diktatur (1945–1958). Habilitationsschrift. Berlin 1997.
- HENNING, U./KLUCHERT, G./LESCHINSKY, A.: Erziehungskonzeptionen und ihre Umsetzung in den Schulen der SBZ und der frühen DDR. Projektbericht. In: D. BENNER/H. MERKENS/F. SCHMIDT

- (Hrsg.): Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Erste Ergebnisse aus der an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forschergruppe Berlin 1996, S. 97–125.
- HENNING, U./KLUCHERT, G./LESCHINSKY, A.: Interessenartikulation oder Konfliktausgrenzung? Schülervertretung in der SBZ und der frühen DDR. In: S. HÄDER/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim 1997, S. 349–372.
- HOHLFELD, B.: Die Neulehrer in der SBZ/DDR 1945–1953. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat. Weinheim 1992.
- HOPF, C./WEINGARTEN, E.: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart ³1993.
- JOHNSON, U.: Ingrid Babendererde. Reifeprüfung 1953. M.e. Nachw. v. Siegfried Unseld. Frankfurt a. M. 1985.
- KEMNITZ, H./TENORTH, H.-E./HORN, K.-P.: Der Ort des Pädagogischen. Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und Regionalstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), S. 127–147.
- KLEWITZ, M.: Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis. Weinheim/München 1987.
- KLESSMANN, C.: Relikte des Bildungsbürgertums in der DDR. In: H. KAELBLE/J. KOCKA/H. ZWAHR (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart 1994, S. 254–273.
- KLUCHERT, G./LESCHINSKY, A.: Schwierigkeiten mit der Erziehung. Die Schule der frühen DDR im Spiegel von Revisionsberichten. In: Die Deutsche Schule 89 (1997), S. 88–105.
- KLUCHERT, G./LESCHINSKY, A./HENNING, U.: Erziehung durch oder gegen die Schule? In: D. BENER/H. MERKENS/T. GATZEMANN (Hrsg.): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Neue Ergebnisse aus der an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten Forschergruppe. Berlin 1996, S. 229–255.
- LESCHINSKY, A./KLUCHERT, G.: Zwischen zwei Diktaturen. Gespräche über die Schulzeit im Nationalsozialismus und in der SBZ/DDR. Weinheim 1997.
- MÄHLERT, U./STEPHAN, G.-R.: Blaue Hemden – Rote Fahnen. Die Geschichte der Freien Deutschen Jugend. Opladen 1996.
- MIETZNER, Ü.: Enteignung der Subjekte? Über den Versuch der Integration von Schule, Lehrerinnen und Lehrern in das Gesellschaftssystem der SBZ/DDR von 1945 bis zum Mauerbau. Dissertation. Berlin 1993.
- NIETHAMMER, L.: Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History In: L. NIETHAMMER/A. v. PLATO (Hrsg.): „Wir kriegen jetzt andere Zeiten“. Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern. Berlin/Bonn 1985, S. 392–447.
- ORTMEYER, B.: Schulzeit unterm Hitlerbild. Analysen, Berichte, Dokumente. Frankfurt a. M. 1996.
- PETZINA, D./ABELSHAUSER, W./FAUST, A.: Sozialgeschichtliches Arbeitsbuch Bd. III. Materialien zur Statistik des Deutschen Reiches 1914–1945. München 1978.
- REICH-RANICKI, M. (Hrsg.): Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller. Köln 1982.
- SCHOERKEN, R.: Luftwaffenhelfer und Drittes Reich. Die Entstehung eines politischen Bewußtseins. Stuttgart ²1985.
- SCHOLTZ, H.: Zum Stand der erziehungsgeschichtlichen Erforschung der Schule unter der NS-Herrschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 965–973.
- SCHONIG, B.: Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914–1961.
- TENORTH, H.-E.: Grenzen der Indoktrination. In: P. DREWELK u. a. (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1995, S. 335–350.
- TENORTH, H.-E.: Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich – Grenzen von Indoktrination. In: Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Ludwigsfelde-Struveshof 1997, S. 37–48.
- TENORTH, H.-E./KUDELLE, S./PAETZ, A.: Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim 1996.

Abstract

The article is based on Interviews with different persons concerning their schooling under National Socialism and, later, in the Sovietoccupied zone and the early GDR, where all of the interviewees took their school-leaving examinations between 1951 and 1954. The interviews are evaluated according to selected guidelines, with the focus being on the issue of the preconditions and the limits, as well as the mechanisms of the school's influence on children and adolescents. Besides immense interindividual differences it was shown that, all in all, an indoctrination through the school, aimed at by the political system, was kept within bounds by the fact that those within power had not managed to give a completely new framework to the school system or to isolate those concerned from heterogenous experiences.

Anschrift der Autoren

PD Dr. Gerhard Kluchert, Prof. Dr. Achim Leschinsky, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Unter den Linden 6, Sitz: Ziegelstr. 13 c, 10999 Berlin