

Uhlig, Christa

Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR. Konzepte und Personen

Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 411-432. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 37)



Quellenangabe/ Reference:

Uhlig, Christa: Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR. Konzepte und Personen - In: Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 411-432 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95148 - DOI: 10.25656/01:9514

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95148>

<https://doi.org/10.25656/01:9514>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

37. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel

Ergebnisse der Transformationsforschung

Herausgegeben von Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41138

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

- 9 HEINZ-ELMAR TENORTH
Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel – Zur Einführung

Kindheit und Jugend

- 15 DIETER KIRCHHÖFER
Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit
- 35 PETER BÜCHNER/BURKHARD FUHS/HEINZ-HERMANN KRÜGER
Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen? Facetten der
Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und
Westdeutschland
- 53 KLAUS BOEHNKE/DAGMAR HOFFMANN/THOMAS MÜNCH/
FRIEDERIKE GÜFFENS
Radiohören als Entwicklungschance? Zum Umgang ostdeutscher
Jugendlicher mit einem alltäglichen Medium
- 71 LOTHAR BÖHNISCH
Ostdeutsche Transformationspraxis und ihre Impulse für eine
Pädagogik der Jugendhilfe
- 89 MANUELA DU BOIS-REYMOND
Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen
Blickwinkeln betrachtet

Schule und Schulstruktur

- 115 ULRIKE PILARCZYK
Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im
Prozeß der Politisierung der DDR-Schule. Eine Oberschule in
Thüringen 1950/51
- 145 GABRIELE KÖHLER/MANFRED KUTHE/PETER ZEDLER
Schulstrukturen im Wandel: Veränderungen des Schul- und Unterrichts-
angebots in den neuen Bundesländern am Beispiel Thüringens
- 161 ILONA BÖTTCHER/MONIKA PLATH/HORST WEISHAUPT
Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von
Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich

- 183 GRIT ELSNER/HERMANN RADEMACHER
Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule.
Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen
- 203 ANKE HUSCHNER
Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des
DDR-Schulsystems (1967/68 bis 1989/90)

Eltern und Schule im Transformationsprozeß

- 229 ELKE WILD
Bedingungen der Schullaufbahn ost- und westdeutscher Jugendlicher
am Ende der Sekundarstufe I
- 255 HANS MERKENS/ANNE WESSEL/KAREN DOHLE/GABRIELE CLASSEN
Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und
Brandenburg
- 277 WINFRIED MAROTZKI/KERSTIN SCHWIERING
Aspekte regionaler Schulentwicklungsplanung: Schulwegproblematik
und Ruf der Schule
- 293 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung – Ein Vergleich Ost-
und Westberliner Eltern

Lehrerarbeit und Lehrerberuf

- 307 PETRA GRUNER
Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehnungs- und Abgrenzungs-
strategien in der Berufssozialisation von Neulehrern
- 333 HANS DÖBERT
Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite
- 357 DIETER SQUARRA
Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und
Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern
- 375 AXEL GEHRMANN/PETER HÜBNER
Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von
beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei
Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin

Vergegenwärtigung der Vergangenheit

- 397 THOMAS W. NEUMANN
„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet
- 411 CHRISTA UHLIG
Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR. Konzepte und Personen
- 433 ULRICH WIEGMANN
Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik.
Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinärer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR
- 455 *Autorinnen und Autoren dieses Heftes*

Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR

Konzepte und Personen¹

Mit dem von außen erzwungenen Ende der nationalsozialistischen Diktatur und der Errichtung des Viermächtestatus in Deutschland begann in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) eine Systemtransformation, die, hauptsächlich durch die Fakten des Zweiten Weltkriegs determiniert, tendenziell und für politisch bedeutsame Bereiche bereits schon konkret in der UdSSR von der Exil-KPD in Übereinstimmung mit der sowjetischen Führung und unter Einbeziehung des Nationalkomitees „Freies Deutschland“ (NKFD) vorbereitet wurde. Diese Tatsachen sind nicht neu und in der historischen Literatur, wenngleich in Ost und West nach sehr verschiedenen Interpretationsmustern, beschrieben (vgl. z. B. SCHEURIG 1965; LASCHITZA 1969; STEINBACH 1990). Seit 1990 wird das Thema erneut und verstärkt aufgegriffen, zum einen dem Zeitgeist nach dem Zerfall des politischen und sozialen Systems der UdSSR und damit auch der DDR folgend, zum anderen inspiriert durch das seit der Öffnung der Archive zugängliche Quellenmaterial (vgl. z. B. KEIDERLING 1993; FOITZIK 1993; ROESLER 1993; ERLER u. a. 1994).

Obwohl die breiter gewordenen Quellenangebote auch hinsichtlich der Umgestaltung des Bildungswesens nach 1945 weiterführende Fragen aufwerfen und neue Erkenntnisse erwarten lassen und dieses Thema vor 1990 sowohl in der DDR als auch in der Bundesrepublik bearbeitet wurde (z. B. BERTHOLD 1967; GLÄSER 1970; WOLFF 1974 für die DDR; FROESE 1962; GRAMS 1990 für die BRD), findet es in der jüngeren Literatur einen eher randständigen Platz.

Forschungsdefizite betreffen nicht nur die Inhalte, Intentionen und Entstehungszusammenhänge der in der UdSSR vorbereiteten Konzepte für den Bildungs- und Erziehungsbereich, ihre Durchsetzungsfähigkeit und ihre Wirkungen in den bildungspolitischen Diskursen in der SBZ sowie ihre Korrespondenz mit sowjetischen Vorstellungen einerseits und mit Reformplänen in der Kontinuität deutscher Bildungstraditionen andererseits, sondern ebenso das in die Transformationsprozesse eingebundene Personal. Bisherige Befunde legen die Hypothese nahe, daß allen 1945 und in den folgenden Jahren aus der UdSSR zurückgekehrten Personen trotz gravierender biographischer Differenzen eine prägende politische und mentale Sozialisation gemeinsam war, die sich auf die Gestaltung individueller und gesellschaftlicher Lebenswelten ebenso auswirkte wie auf bildungspolitische und pädagogische Optionen. Das Verhältnis zwischen

1 Der Beitrag entstand im Rahmen eines von der DFG geförderten und von Prof. Dr. H.-E. TENORTH geleiteten Projekts zum Thema „Sozialisationserfahrungen in der UdSSR und ihre Wirkungen auf Bildungspolitik und Pädagogik in der SBZ und DDR“ an der Humboldt-Universität zu Berlin.

SBZ bzw. DDR und UdSSR stellt sich auch auf bildungspolitischem Gebiet als kompliziertes Geflecht von objektiven und subjektiven Beziehungen und Abhängigkeiten dar, das in seiner erziehungsgeschichtlichen Relevanz noch längst nicht hinreichend erfaßt ist.

Vor diesem Hintergrund will der folgende Beitrag erstens prüfen, welche bildungspolitischen Konzepte und pädagogischen Überlegungen 1945 aus der UdSSR nach Deutschland mitgebracht wurden und in welchen Planungsgremien sie entstanden sind. Das Interesse gilt dann zweitens dem beteiligten Personal, vor allem den funktionalen Zuschreibungen an einzelne Gruppen und Personen im Rahmen der Kaderpolitik der KPD einerseits und – exemplarisch – Aspekten des Selbstverständnisses verschiedener nach 1945 in den Transformationsprozeß involvierter Personengruppen, die gleichsam als „Transporteure“ der offiziellen Programmatik fungierten, andererseits.

Die Untersuchung verwendet – neben bereits veröffentlichten Quellen – vor allem Archivmaterialien aus den Beständen der Exil-KPD, des NKFD und des zentralen SED-Apparates, sachbezogene Aufzeichnungen einzelner Personen sowie biographisches Material.

1. Bildungspolitische Konzepte und ihre Entstehungszusammenhänge

Konzeptionelle Vorstellungen zur Umgestaltung des Bildungs- und Erziehungswesens in Deutschland konkretisierten sich in der Sowjetunion mit Beginn des Jahres 1944. Nachdem vorher Bildungsfragen lange Zeit außerhalb des unmittelbaren Interesses der KPD gelegen hatten, drängten nun das absehbare Ende des Krieges und die sich konturierende Deutschlandpolitik der Anti-HITLER-Koalition darauf, gesellschaftliche Schlüsselbereiche programmatisch zu besetzen. In kürzester Zeit mußten Inhalte und Personen verfügbar und mit der politischen Gesamtstrategie kompatibel sein. Die bildungspolitische Planungsarbeit fand maßgeblich in zwei miteinander verflochtenen Zentren statt: in den Führungskreisen der Exil-KPD und im NKFD. Sowjetische Stellen waren – nach den bisher ausgewerteten Quellen – weder direkt beteiligt, noch hatten sie durch Vorgaben die Erarbeitung der entsprechenden Dokumente beeinflußt. Zwischen den beiden Planungszentren entwickelte sich eine in ihrer politischen Funktion und bildungshistorischen Relevanz noch näher zu ergründende Arbeitsteilung, der in der damaligen offiziellen Argumentation wie auch in späteren Beschreibungen eine erstaunlich geringe Beachtung beigemessen wurde. Den relevanten Dokumenten wurde nicht nur eine grundsätzlich gleiche Intention unterlegt, sondern sie wurden alle gleichermaßen der KPD-Strategie zugeordnet. Quellenkritische Skepsis erscheint deshalb angebracht.

1.1 Überlegungen und Konzepte

Ohne die Korrespondenz der beiden Planungsgruppen im einzelnen rekonstruieren zu können, verweisen die Quellen auf eine weitgehende Übereinstimmung der erörterten Themen: ein neues Erziehungsziel, demokratische Bildungsinhalte, schulstrukturelle Veränderungen, Abbau von Bildungsprivilegien, soziale Gerechtigkeit, Aufgaben des Lehrers, Umgang mit der Jugend. In beiden Pla-

nungszentren entstanden programmatische Entwürfe, die, sich teils überschneidend, teils ergänzend, teils widersprechend, die Bildungspolitik der KPD nach 1945 leiteten.

Als zentrales KPD-Dokument gilt das „Aktionsprogramm des Blocks der kämpferischen Demokratie“ vom 8. November 1944.² Das von einer am 6. Februar 1944 gegründeten Arbeitskommission des ZK der KPD (ERLER u. a. 1994, S. 86 ff.) in mehreren Arbeitsstufen verfaßte, die spätere Entwicklung in den sowjetisch besetzten Gebieten Deutschlands in allen wesentlichen Bereichen vorbestimmende Programm enthielt in seiner letzten, von ANTON ACKERMANN³ ausgearbeiteten Version einen 35 Punkte umfassenden Plan zur Umgestaltung des Schul- und Erziehungswesens (GLÄSER 1970, S. 179 ff.; ERLER u. a. 1994, S. 300 ff.). Während die erste, von WILHELM PIECK stammende Fassung des Aktionsprogramms lediglich die „Säuberung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens von dem faschistischen imperialistischen Ungeist und Pflege eines wahrhaft deutschen nationalen, demokratisch-freiheitlichen Geistes, besonders unter der Jugend“ (ERLER u. a. 1994, S. 241) forderte und in den beiden weiteren Fassungen „staatliche Förderung der Begabten“ durch Freistellen an den höheren Schulen und Universitäten, „gründliche Berufsausbildung unter staatlicher Beihilfe“, „Verbot der Erwerbstätigkeit für Kinder“ und „Ausbau der Jugend-Gesundheitspflege und des Jugendsports“ (ebd., S. 246) hinzukamen, lag nunmehr ein detaillierter, aus verschiedenen traditionellen schulreformerischen Ansätzen eher eklektizistisch zusammengefügt, in einzelnen Punkten sogar widersprüchlicher bildungspolitischer Katalog vor, dessen hauptsächliche Inhalte sich dem Geiste nach, wenngleich nicht in jedem Fall wörtlich identisch, 1946 im „Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule“ wiederfanden (GLÄSER 1970, S. 116 ff.).

Zu den Auffälligkeiten des „Aktionsprogramms“ gehört das offensichtliche Abrücken von der vorher häufiger zu findenden Formulierung „Umerziehung“ zugunsten des Begriffs „Volksaufklärung“ – eine Entscheidung, die vermutlich auf Kontroversen in der Arbeitskommission zurückzuführen ist.⁴ Außerdem legte das „Aktionsprogramm“ eine einheitliche Schulstruktur „reichseinheitliche“ Lehrmittel und Lehrerausbildung fest, behielt Begabtenförderung nach sozia-

2 Über das Datum der endgültigen Fassung des Aktionsprogramms gibt es unterschiedliche Angaben. Das hier genannte Datum folgt den jüngsten Quellenrecherchen bei ERLER u. a. (1994).

3 Ackermann, Anton (1905–1973); Mitglied des ZK und Kandidat des Politbüros der KPD, zuständig für Wirtschaftspolitik, 1945 Rückkehr nach Deutschland als Leiter der Initiativgruppe Sachsen, Mitglied des Zentralsekretariats und des Politbüros der SED, 1953 Amtsenthebung, 1954 ZK-Ausschluß.

4 Bisherige Quellenveröffentlichungen berücksichtigen derartige Modifizierungen zwischen den Entwürfen kaum. Als Befürworter einer radikalen Umerziehung zeigten sich ANTON ACKERMANN und JOHANNES R. BECHER, während HERMANN MATERN vor der Verwendung des Begriffs warnt. Das Umerziehungskonzept müsse, so ACKERMANN, auf die Befähigung der Deutschen zur Erkenntnis ihrer Schuld zielen: „Schwere Schuld des deutschen Volkes, auch der Kommunisten ... höchste Großmütigkeit ... härteste Strenge ... ohne Schwanken und Zögern seine eigene Schuld erkennen ... Wiedergutmachung in einem Ausmaß, soweit das nur möglich ist ... Besetzung Deutschlands auf lange Zeit, um dem Körper das Gift zu entziehen ... nicht Rache, sondern Gerechtigkeit ... von jedem Deutschen eine sehr ernste Entschuldigung – nur ja oder nein.“ Das „automatische Verschwinden der Naziideologie sei eine Illusion“, argumentiert BECHER. Die „weitverbreitete Apathie“ könne schließlich nur durch Umerziehung überwunden werden (Mitschrift eines Vortrags; vgl. Anm. 8).

len Gesichtspunkten bei, regelte die Verwaltungsstrukturen, forderte eine Überprüfung der Lehrkräfte, räumte Lehrern und Eltern Mitspracherecht und der Wissenschaft und Kunst Freiheit ein. Aber auch eher nachrangige Überlegungen fanden Erwähnung, so die Einrichtung von Schülerbüchereien und Schülerzeit-schriften oder die Einführung der lateinischen Normalschrift.

Konkrete Handlungsanweisungen bot dieses Dokument jedoch noch nicht. Diese Funktion hatten „Richtlinien des Politbüros des ZK der KPD für die Arbeit der deutschen Antifaschisten in den von der Roten Armee besetzten Gebieten“ vom 5. April 1945 (Dokumente 1985, S. 491 f.), die vermutlich im NKFD, in einer eigens für bildungspolitische Planungsarbeiten im Februar 1945 gegründeten „Kommission für die Umgestaltung des Schul- und Unterrichtswesens“, vorbereitet worden waren. Im Nachlaß FRITZ RÜCKERS (1892–1974), dem Leiter der Kommission, befindet sich ein handschriftliches Manuskript unter dem Titel „Allererste Maßnahmen für die Schulen innerhalb der ersten Monate“, das mit dem KPD-Dokument in einigen Punkten übereinstimmt – Regelung der ortsweisen Erfassung der Lehrkräfte, der Schulgebäude, der schulpflichtigen Jugend, der Kinderernährung, Beschaffung geeigneter Lehr- und Lernmittel, die Organisation des Unterrichts und der gesundheitlichen Betreuung der Kinder (RÜCKER. Nachlaß. SAPMO, BArch, NL 111/2, Bl. 6f.). Differenzen betrafen die bildungspolitisch keineswegs unwichtige Schulbuchfrage. Während die von RÜCKER geleitete NKFD-Kommission den Rückgriff auf Lehrbücher von vor 1933 empfiehlt, lehnt dies die KPD ausdrücklich ab.

Das wohl wichtigste, zumindest populärste Dokument der „Kommission des NKFD“ liegt in Gestalt der „Richtlinien für den Geschichtsunterricht in deutschen Schulen“ vom 31. Juli 1945 vor (Dokumente 1985, S. 489f.; BERTHOLD 1967; in der vermutlich ursprünglichen Fassung im Nachlaß RÜCKERS, SAPMO, BArch, NL 111/2), mit denen, wie es in der Präambel heißt, „nach zwölf Jahren nationalsozialistischer Geschichtsfälschung“ die „Behandlung der deutschen Geschichte einer grundlegenden Kritik unterzogen“ wird (vgl. RÜCKER. Nachlaß. A. a. O., NL 111/2, Bl. 101). Der Geschichtsunterricht habe nunmehr „von den ökonomischen und gesellschaftlichen Kräften auszugehen und die historischen Gesetzmäßigkeiten herauszuarbeiten, bei der Bewertung aller Bewegungen, Ereignisse und Persönlichkeiten zu fragen, ob sie dem Fortschritt oder der Reaktion dienen, nicht die ‚Führerpersönlichkeiten‘, sondern ‚die Kämpfe und Leiden des schaffenden Volkes‘ in das Zentrum der historischen Darstellung zu rücken und zwischen gerechten und ungerechten Kriegen zu unterscheiden“ (BERTHOLD 1967, S. 501). VON ERNST HADERMANN (1896–1968), der selbst maßgeblich an der Ausarbeitung der „Richtlinien“ beteiligt war, am 11. August 1945 aus Moskau mitgebracht und mit einem Vorwort von PAUL WANDEL⁵ versehen, wurden die ersten beiden Teile dieser „Richtlinien“ im Dezember 1945, der dritte Teil im Juli 1946 von der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung herausgegeben. Der den Richtlinien zugrundeliegende geschichtstheoretische materialistische Ansatz ermöglichte einerseits eine Demokratisierung des Geschichtsdenkens, wurde aber andererseits zunehmend dogmatisch gehandhabt

5 WANDEL, PAUL (1905–1995); Techniker, politischer Sekretär W. PIECKES, NKFD, Lehrer an der Kominternschule, als Mitglied der Arbeitskommission zuständig u. a. für „katholische Bewegung“ (ERLER u. a. 1994, S. 134).

und prägte den Umgang mit historischen Bildungsinhalten auch in anderen Unterrichtsfächern. Ihr bildungspolitischer Stellenwert blieb über Jahrzehnte unangefochten, kritisch unreflektiert und ungebrochen hoch.

Der „Kommission des NKFD“ ist außerdem ein Material zur „Umwandlung der Lehrerschaft“ zuzuschreiben, das im Original ebenfalls im Nachlaß von RÜCKER liegt (RÜCKER, Nachlaß, A. a. O., NL 111/2, B. 1–10; Auszüge in: Dokumente 1970, S. 170f.). ACKERMANN erwähnt eine ähnliche Konzeption aus der Feder einer KPD-Arbeitsgruppe⁶, die neben einem „Sofortplan“ (mit der Festlegung dreimonatiger Lehrerschulungskurse) „Vorschläge für spätere endgültige Regelungen der Lehrerausbildung“ entwickelte und „hinsichtlich der Lehrbuchfrage“ beschloß, „alle greifbaren sowjetischen Lehrbücher“ zusammenzutragen und zu übersetzen (GLÄSER 1970, S. 175f.).

Die Erinnerungen ACKERMANNs treffen sich mit Auffassungen BECHERS in der „Arbeitskommission“, der die Lehrerschaft als eine der „Hauptkräfte“ im „Um-erziehungsprozeß“ sah, weswegen sie besonders „erzogen werden“ müßte (BECHER, zit. n. ERLER u. a. 1994, S. 235). Auf dieses KPD-Konzept geht RÜCKER in seinen späteren „Erinnerungen“ nicht ein, sondern stellt sein Material als eigenständige Leistung der „NKFD-Kommission“ dar, dabei, wie schon in seinen Rundfunkansprachen an die deutschen Lehrer (Sendungen des NKFD, SAPMO, BAarch, V 238/3/37), an die Traditionen der Lehrerbewegung in Deutschland anknüpfend. Auf der Grundlage eines als demokratisch charakterisierten „Lehrerideals“, nach dem „der neue Lehrer ... bei gediegener wissenschaftlicher und pädagogischer Vorbildung und steter Weiterbildung viel mehr Erzieher als Wissensvermittler“, „volksnah und jugendverbunden“ sein und „seine Erziehungsaufgabe ... nicht mit der Schulstube“ endend sehen soll (RÜCKER, Erinnerungen, SAPMO, BAarch, Sg 4 30/1410, Bl. 69), bestimmt dieses Dokument die wichtigsten Maßnahmen zur Entnazifizierung des pädagogischen Personals, orientiert auf die „Umwandlung der Lehrerschaft durch Neubesetzung“, empfiehlt im Zusammenhang mit der Forderung nach Erneuerung des pädagogischen Schrifttums und der Außerkraftsetzung der Geschichtslehrbücher wiederum den Rückgriff auf Schulbücher der Weimarer Zeit, lenkt auf die „Schaffung einer überparteilichen, fortschrittlich-demokratischen Lehrerorganisation (Deutscher Lehrerverein)“, die ihre Aufgabe in der „Umwandlung durch ideologische Neuorientierung“ auf der Basis von „Freiwilligkeit“ und der „Organisationsfreiheit für alle Lehrkräfte“ sieht, und entwickelt schließlich ein ausführliches Konzept für die Neugestaltung der Lehrerbildung, zunächst zur „Überbrückung“ als „Kurzausbildung“, langfristig als „reichseinheitliche Ausbildung für die Lehrer aller Schularten“.

Wiederum aus dem Umfeld der Moskauer KPD-Führung stammen Überlegungen zur Arbeit mit der Jugend in Nachkriegsdeutschland, was deshalb verwundert, weil gerade hierzu das NKFD, besonders aus der Arbeit mit HJ-sozialisierten jugendlichen Wehrmachtangehörigen, über aktuelle empirische Erfahrungen verfügte. Die in verschiedenen Dokumenten der KPD verstreuten jugendpolitischen Ansätze wurden im Herbst 1944 von ACKERMANN und KERN⁷

6 Der Arbeitsgruppe sollen angehört haben: EDWIN HOERNLE, RUDOLF LINDAU, ERNST NOFFKE, HEINZ WILLMANN, ERICH WENDT und LOTHAR BOLZ.

7 KERN konnte bislang noch nicht identifiziert werden.

in Vorträgen an der KPD-Schule Nr. 12, in der von September 1944 bis Dezember 1945 insgesamt vier Lehrgänge zur Vorbereitung von Kadern für den Einsatz in Deutschland stattfanden, verdichtet und als Orientierungsanleitung verbreitet.⁸ Vorherige Streitpunkte (vgl. LANGE 1995; NOACK 1995), die vor allem den Umgang mit der HJ betrafen, waren weitgehend geglättet und auf die in Deutschland zu erwartende Situation unter den Jugendlichen abgestimmt. Man rechnete mit einer katastrophalen moralischen, geistigen und physischen Verfassung der Jugend: „chauvinistisch verseucht, Vorstellungswelt zusammengebrochen – haltlos, weitgehend sittlich verkommen und verwahrlost, unfähig, politisch zusammenhängend zu denken, bis zur Grenze der Leistungsfähigkeit ausgebeutet, Jugendschutzbestimmungen abgeschafft, gewerbliche Kinderarbeit massenweise angewandt, Unterernährung – Arbeitsunwilligkeit, wissenschaftlich und kulturell auf äußerst niedrigem Niveau, dem Elternhaus stark entfremdet“. Beim Aufbau der neuen Jugendbewegung müsse man sich deshalb auf die wenigen Kreise stützen, in denen „Rebellengeist gegen ewigen Zwang und Drill“ fortexistiert habe, und zugleich die jugendliche Radikalität zu einer „Pogromstimmung gegen die Naziführerbande und ihre Hintermänner entfachen“. „Begeisterung für deutsche Wertarbeit“ müsse ebenso entwickelt werden wie „Achtung vor Können und Kultur anderer Völker“. Neben einem Sofortprogramm⁹ wurde, weil „Jugendverbände wie Pilze aus dem Boden“ schießen könnten, von vornherein auf „eine breite Jugendorganisation“, eine „Erziehungs- und Kampforganisation“ (im Sinne des Marxismus-Leninismus) orientiert, um den „Gefahren der Zersplitterung“ zu begegnen. An einen traditionellen kommunistischen Jugendverband war zu dieser Zeit nicht mehr gedacht, weil der bereits in der Vergangenheit „Abklatsch der Partei“ und durch eine „völlige Negierung der nationalen Frage“ gekennzeichnet gewesen sei (BOBEK, *Erinnerungen*. SAPMO, BAarch Sg 4 3071622/2, H. VI).

Mit diesen Überlegungen und Konzepten waren wesentliche Eckpunkte für die Umgestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens abgesteckt. „Wir führten, als wir nach Kriegsende Anfang August 1945 zum Aufbau in die Heimat zurückkehrten, manche Maßnahmen anders durch, aber das Wesentliche war erkannt. Die Orientierung auf das, was not tat, war gegeben“ (RÜCKER, *Erinnerungen*. A. a. O., Bl. 74).

Wenngleich die Vorstellungen über Ziel und Weg der Umgestaltung des Bildungs- und Erziehungswesens in den aufgeführten Dokumenten nicht wesent-

8 Eine fast vollständige handschriftliche Mitschrift dieser Schulungskurse ist in den Erinnerungen BOBEKS, Bibliothekarin an der Schule Nr. 12 und Teilnehmerin des zweiten Lehrgangs, aufbewahrt (BOBEK, *Erinnerungen*. SAPMO, BAarch, SGY 30/1622/2).

9 Das Sofortprogramm beinhaltete die Auflösung der HJ; das Verbot des faschistischen Rassenwahnsinns; Freiheit der Jugend, sich in Verbindungen zusammenzuschließen; freies Spiel, freien Sport; direktes Wahlrecht mit 18, indirektes mit 21 Jahren; die Bildung eines Reichsjugendkartells und seine Eingliederung in parlamentarische Ausschüsse; die Beseitigung der Berufslosigkeit, die freie Berufswahl nach Fähigkeiten und Wünschen sowie eine geregelte Lehrlingsausbildung; das Recht auf Bildung von Ausschüssen der Lehrlinge und Jungarbeiter; die tarifliche Regelung der Lehrlings- und Jugendarbeiterlöhne; eine Ausbildung der Jungbauern und Landarbeiterlehrlinge; ärztliche Betreuung, das Verbot der körperlichen Züchtigung sowie der gewerblichen Kinderarbeit und der Nacht- und gesundheitsschädlichen Arbeit für Jugendliche unter 16 Jahren; die Sicherung von Freizeit; freiwillige Aufbauarbeiten und Wiedergutmachung in anderen Ländern (BOBEK, *Erinnerungen*. A. a. O. H.VI).

lich divergierten und letztendlich durch den Willen der KPD-Führung bestimmt wurden¹⁰, können bei der Bewertung dieser konzeptionellen Vorarbeiten die unterschiedlichen Entstehungszusammenhänge nicht völlig ausgeblendet werden. Sie betreffen nicht nur den institutionellen Rahmen – hier Exil als Folge der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, dort Kriegsgefangenschaft als Resultat eines rassistisch und ideologisch motivierten Vernichtungskrieges gegen das Exilland –, sondern, und das scheint wichtiger, auch das mit den Ausarbeitungen betraute Personal, seine professionellen und politischen Voraussetzungen, seinen Status in der Personalpolitik der KPD sowie seine Nachkriegsdeutschland betreffenden Interessen. Diese unterschiedlichen, die Motivation und kollektive Identität beider Gruppen beeinflussenden Ausgangslagen wirkten nach, wenngleich Differenzen von einem übergreifenden antifaschistischen Selbstverständnis überlagert wurden und offiziell kaum zur Geltung kamen.

1.2 Entstehungszusammenhänge

In der Exil-KPD fiel der Erziehungs- und Bildungsbereich vor allem ANTON ACKERMANN zu. Von Haus aus weder Pädagoge noch Bildungspolitiker, schien er seit seiner Rede zur Jugendfrage auf der Brüsseler Konferenz der KPD 1935 für dieses Gebiet prädestiniert (ACKERMANN 1936). Obwohl mit EDWIN HOERNLE (1883–1952) einer der führenden Jugendpolitiker und Erziehungstheoretiker der Weimarer KPD zur Verfügung stand und HOERNLES Interesse an Bildungsfragen ungebrochen war¹¹, wurde seine unmittelbare Mitwirkung an bildungspolitischen Ausarbeitungen offensichtlich nicht in Erwägung gezogen. HOERNLE war zwar Mitglied der „Arbeitskommission“ zur Vorbereitung und Beratung des „Aktionsprogramms“, aber nach der offiziellen Aufgabenteilung sowohl in dieser Funktion als auch in seiner Tätigkeit im NKFD vorwiegend mit Landwirtschaftsfragen und Arbeiten zur Geschichte befaßt.

HANS MAHLE (geb. 1911), wie HOERNLE in der kommunistischen Kinder- und Jugendbewegung aktiv und seit 1937 in der UdSSR, war als Leiter der Jugendkommission im ZK der KPD und Mitglied der „Arbeitskommission“ zwar an Diskursen zur jugendpolitischen Strategie der KPD beteiligt (LANGE 1995, S. 223). In den Vorbereitungslehrgängen der KPD-Schule Nr. 12 übernahm jedoch vor allem ACKERMANN den jugendpolitischen Part. MAHLE konzentrierte sich auf die Jugend- und Propagandarbeit im NKFD (MAHLE. Erinnerungen. SgY 30/1094/1, Bl. 239; vgl. HERING/LÜTZENKIRCHEN 1995, S. 19–34).

Das nach Auffassung GEISSLERS entscheidende, die schulpolitischen Programmteile des „Aktionsprogramms“ erläuternde und präzisierende Referat hielt am 27.4.1945 in Moskau LOTHAR BOLZ¹² – für ihn, der noch im letzten

10 Die Erinnerungen von RÜCKER bestätigen die Einfluß- und Entscheidungsmacht der KPD-Führung. Insbesondere W. ULBRICHT habe die inhaltliche Arbeit des NKFD gelenkt.

11 Während des gesamten Exils verfolgte HOERNLE die Entwicklung des Erziehungswesens in Deutschland anhand der deutschen Presse. Sein bislang noch nicht aufgearbeiteter Nachlaß enthält umfangreiche Notizen zu diesem Thema (HOERNLE. Nachlaß. SAPMO, BArch, NL 30).

12 BOLZ, LOTHAR (1890–1986); Rechtsanwalt in Breslau, 1933 Ausschluß aus der Rechtsanwaltskammer wegen der Verteidigung von Antifaschisten, Emigration in die UdSSR, Deutschlehrer

Moment von der Liste der ersten nach Deutschland zurückgeschickten Aufbaugruppen gestrichen wurde, der einzige Auftritt zu Bildungsfragen (ERLER u. a. 1994, S. 117; GEISSLER 1997).

Auf die Emigrantinnen und Emigranten aus pädagogischen Berufen, die der Exil-KPD zur Verfügung gestanden hätten und mit denen pädagogische Professionalität und Praxiserfahrung in die Diskurse um das künftige Schulwesen einzubringen gewesen wären, wurde, zumindest offiziell, so gut wie nicht zurückgegriffen. Pädagogischer Professionalität versicherte sich die KPD-Führung statt dessen durch Kooperation mit den im NKFD aktiven Pädagogen¹³, deren politische und berufliche Herkunft am Beispiel der personalen Zusammensetzung der „Unterrichtskommission“ des NKFD rekonstruierbar ist. Ihr gehörten an: Oberstudienrat FRITZ RÜCKER, damals Oberleutnant d. R., vor 1933 SPD, Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer, später SED; Studienrat Dr. ERNST HADERMANN, Hauptmann d. R., NSDAP, später parteilos; Studienrat HEINRICH GERLACH, Oberleutnant d. R., später BRD; Studienassessor Dr. GÜNTHER KERTZSCHER, Gefreiter, vor 1933 SPD, später SED; Berufsschullehrer Dr. HEINRICH ABEL, Leutnant d. R., später BRD; Mittelschullehrer WILHELM ADAM, Oberst, 1. Adjutant von FRIEDRICH PAULUS, später NDPD. Von diesen Pädagogen wurden die „Richtlinien für den Unterricht in deutscher Geschichte“ autorisiert. Darüber hinaus gehörten, nach Recherchen von BERTHOLD¹⁴, die katholischen Wehrmachtspfarrer Dr. ALOYS LUDWIG oder PETER MOHR, der evangelische Divisionspfarrer und Konsistorialrat D. FRIEDRICH-WILHELM KRUMMACHER und/oder der Wehrmachtspfarrer JOHANNES SCHRÖDER zur Kommission. ANTON ACKERMANN und EDWIN HOERNLE sollen beteiligt gewesen sein, was zwar wahrscheinlich, aber nicht belegt ist (BERTHOLD 1967, S. 496). Als Beauftragte der KPD-Führung und „Betreuerin der Kommission“ galt die kommunistische Emigrantin und Publizistin FRIDA RUBINER¹⁵ (RÜCKER. Erinnerungen. A. a. O., Bl. 71). In der Struktur des NKFD war die Kommission der von Generalmajor Dr. OTTO KORFES¹⁶ geleiteten Fachgruppe Kultur zugeordnet (WEINERT 1957, S. 31). KORFES, vor der Gefangenschaft Militärhistoriker, hat an ihren Beratungen mehrfach teilgenommen.

Die Kommission setzte sich demnach fast vollständig aus akademisch gebilde-

am Marx-Engels-Institut in Moskau, ab 1941 Antifa-Lehrer, Mitarbeiter der Zeitung des NKFD „Freies Deutschland“, 1944 zur Vorbereitungsarbeit für Nachkriegsdeutschland herangezogen, 1947 Rückkehr, 1948 NDPD und deren Vorsitzender bis 1972, verschiedene staatliche Funktionen, u. a. 1950 bis 1957 stellv. Ministerpräsident.

- 13 Es ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, daß von den 38 Gründungsmitgliedern des NKFD allein sechs aus pädagogischen Berufen kamen, WEINERT, der ebenfalls kurzzeitig als Lehrer tätig war, MAHLE und ACKERMANN, beide zumindest partiell bildungspolitisch bewandert, nicht hinzugerechnet (WEINERT 1957, S. 22f.).
- 14 BERTHOLD, WERNER, Dr. phil. habil.; Leiter der Abteilung Historiographie am Institut für Deutsche Geschichte der Leipziger Universität. Seine Befunde basieren auf Archivrecherchen und Befragungen der Verfasser der „Richtlinien“.
- 15 RUBINER, FRIDA (1879–1952); Journalistin, Übersetzerin, Publizistin, verheiratet mit dem 1920 verstorbenen Schriftsteller LUDWIG RUBINER, 1930 Emigration in die UdSSR, zeitweilig Deutschlehrerin, NKFD, nach Rückkehr 1946 Mitarbeiterin an der Parteihochschule der SED.
- 16 KORFES, OTTO (1890–1964); Archivar, 1922 Promotion, Mitarbeiter des Reichsarchivs, 1930 bis 1937 Kriegsgeschichtliche Forschungsanstalt des Heeres, 1943 Gefangenschaft, NKFD, in Deutschland zum Tode verurteilt, 1948 Rückkehr, NDPD, Aufbau des Archivwesens in der DDR, Militärhistoriker.

ten Pädagogen und Geistlichen zusammen, die ihre professionelle Kompetenz und ihre primäre berufliche und politische Sozialisation im Kaiserreich, in der Weimarer Republik bzw. gar erst im Deutschland unter Naziherrschaft erworben hatten. Zwar hatten vermutlich alle Kommissionsmitglieder die zentrale Antifa-Schule des NKFD in Krasnogorsk absolviert, ob aber das dort im Schnellverfahren erworbene „marxistisch-leninistische Wissen“ ausreichte, um darauf bildungspolitische Konzepte für die anvisierte Systemtransformation in Deutschland zu gründen, bleibt zu bezweifeln. Da außerdem unter den damaligen Umständen alle konzeptionellen Arbeiten unter Zeitdruck standen, wird die Pädagogengruppe des NKFD ohne Rückgriffe auf ihr traditionelles pädagogisches und historisches Wissen kaum ausgekommen sein. Die „Richtlinien für den Geschichtsunterricht“ beispielsweise wurden in nur acht Wochen ausgearbeitet. „Ich weiß noch“, erinnert sich RÜCKER, „wie wir vor dem gestellten Abgabetermin zurückschreckten. Wo sollten wir denn die Bücher dazu herbekommen? Aber ganze Wagenladungen von deutschen Schul- und Geschichtsbüchern kamen aus Moskau an ... Uns standen Konspekte der Antifaschule in Krasnogorsk zur Verfügung. Wir konnten uns an sowjetischen Lehrbüchern von Chwostow, Kosminski, Efimow orientieren; Vorträge russischer Professoren zur deutschen Geschichte vor den Mitgliedern des NK [NKFD] und des BdO [Bund deutscher Offiziere] und die Diskussionen, die sich anschlossen, hatten viele Fragen klären helfen. Ich denke dabei an einen Vortrag Edwin Hoernles über die Geschichtslügen der Nazis“ (RÜCKER. Erinnerungen. A. a. O., Bl. 70f.). Aber gerade HOERNLE orientierte weniger auf sowjetische Geschichtsinterpretationen oder gar nur den „Kurzen Lehrgang“ der „Geschichte der KPdSU (B)“, sondern auf Quellenstudien und empirische Fakten und grenzte sich hartnäckig von oberflächlichen Geschichtsdarstellungen in den eigenen Reihen der KPD ab (HOERNLE. Nachlaß. A. a. O., NL 30/15, Bl. 288).¹⁷ Sein Geschichtsverständnis fand über die politische Schulungsarbeit des NKFD Verbreitung. RÜCKER beispielsweise schloß in Rundfunkansprachen zur deutschen Geschichte unmittelbar an HOERNLE an (RÜCKER. Nachlaß. A. a. O., NL 111/2, Bl. 26ff. und 101f.). Die „Kommission des NKFD“ verwendete außerdem die Bücher „Geschichte der deutschen Revolution von 1848/49“ von VEIT VALENTIN und „Vorkriegsimperialismus. Die sozialen Grundlagen der Außenpolitik europäischer Großmächte bis 1914“ von WOLFGANG HALLGARTEN (BERTHOLD 1967, S. 501).

Wie sich das in der Antifa-Schule erworbene Wissen zu den traditionellen Wissensbeständen verhielt und in welcher Kombination es in die neu erarbeiteten Konzepte einging, ist eine Forschungsfrage, deren Relevanz sich nicht nur aus der Bedeutung kriegsgefangener Lehrer für die Aufbauarbeit in Deutschland ergibt, sondern ebenso aus dem Rückgriff der Moskauer Exil-KPD auf die im NKFD ausgearbeiteten Materialien. Dabei ist auch zu berücksichtigen, daß mit der Gründung des NKFD am 12. und 13. Juli 1943 trotz der sowjetischen Dominanz ein Kräftespiel politischer Interessen¹⁸ einsetzte, das in der ideologischen

17 In Literaturlisten für die Antifa-Schulen empfiehlt HOERNLE eindringlich die Schriften von HERDER, FICHTE, KANT, GOETHE, HÖLDERLIN, KLEIST, HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, STEIN, GNEI-SENNAU, CLAUSEWITZ, ARNDT, BISMARCK, MARX (HOERNLE. Nachlaß. A. a. O., NL 30/41, Bl. 83).

18 Mindestens vier Interessenrichtungen trafen im NKFD zusammen: Exil-Kommunisten und mit ihnen Sympathisierende, HITLER-Gegner verschiedenster Denkart, die schon vor der Einberu-

Arbeit des NKFD und erst recht in der Phase der konzeptionellen Vorbereitung auf ein Deutschland nach dem Krieg nicht ohne Einfluß auf die KPD-Politik bleiben konnte.¹⁹ Ob die KPD dabei tatsächlich alle schulpolitischen Fäden in der Hand behielt – und nicht umgekehrt selbst durch die ihr vorgelegten Materialien und zugespielten Auffassungen beeinflusst wurde –, ist angesichts der Mitwirkung von Personen so unterschiedlicher politischer, weltanschaulicher und pädagogischer Provenienz eher zu vermuten als auszuschließen und zumindest hinsichtlich der Schulbuchfrage deutlich; zunächst wurde tatsächlich auf Schulbücher der Weimarer Zeit und nicht auf sowjetische Lehrbücher zurückgegriffen. Für die Bestimmung des Charakters der Schulreform nach 1945 sind diese Zusammenhänge keineswegs belanglos. Anfangs vermutlich aus vielen, zum Teil sehr verschlungenen Kanälen gespeist, floß traditionelles pädagogisches Reformdenken selbst über den Umweg UdSSR in die Schulreformpläne ein.

2. *Das pädagogische Personal zwischen Auftrag und Selbstverständnis*

Wie konnte es zu dieser Konstellation kommen? Warum erhielten die deutschen Kriegsgefangenen so weitreichende Einflußmöglichkeiten, und welche Funktion wurde ihnen im Kalkül der KPD und der sowjetischen Deutschlandpolitik zugeschrieben?

Für die Anfang der vierziger Jahre zu konstatierende Situation sind vor allem zwei wechselseitig verbundene geschichtliche Entwicklungen verantwortlich – zum einen der stalinistische Terror der dreißiger Jahre, von dem auch die deutschen Emigrantinnen und Emigranten in der UdSSR nicht verschont blieben (DEHL 1997), und zum anderen die in Deutschland Ende der zwanziger Jahre begonnene, nun in der UdSSR radikal fortgesetzte Stalinisierung der Exil-KPD (WEBER 1969, 1993).

2.1 *Der Umgang mit den Emigrantinnen und Emigranten*

Nach den ersten stalinistischen Schauprozessen in der UdSSR im August 1936 „begann in unvorstellbaren Ausmaßen die Ausmerzung der Tüchtigen auf allen Gebieten des wirtschaftlichen, geistigen und politischen Lebens“ (RUGE 1991, S. 103).²⁰ „Der vom Staat gegen sein eigenes Volk begonnene Krieg führte nicht

fung antinazistisch eingestellt waren, Militärs, die durch ihre Kriegserfahrungen zur Teilnahme am Sturz HITLERS motiviert wurden, und solche, die in Voraussicht der militärischen Niederlage auf der Seite der Sieger stehen wollten.

- 19 Nach einer 1956 angefertigten Liste der Tätigkeit ehemaliger kriegsgefangener NKFD-Mitglieder arbeiteten von 129 erfaßten Personen 25 im Ministerium für Staatssicherheit, 15 im Ministerium des Innern (Volkspolizei), 24 in der Nationalen Volksarmee, sechs bei der Grenzpolizei, neun im ZK der SED. Der Rest verteilt sich auf andere staatliche Verwaltungen, wissenschaftliche Einrichtungen, andere Parteien, Presse und Rundfunk (ZK der SED. Sicherheitsfragen. SAPMO, BArch, IV 2/12/7).
- 20 Nach Auswertung verschiedener sowjetischer Darstellungen müssen für den Zeitraum von 1918 bis 1953 etwa 15 Millionen Tote und bis zu 20 Millionen überlebende Opfer angenommen werden (RUGE 1991, S. 110).

nur zum Verlust des aktivsten und selbständigsten Teils [der Bevölkerung] und zur Beseitigung des traditionellen Glaubens, der Kultur, der Lebenswerte und der Moral – auf den am Leben gebliebenen Bevölkerungsteil legte sich der massive Druck von Lüge, Fälschungen und Bedrohungen, der selbst die Standfestesten zu Krüppeln machte“ (SCHUBKIN 1990, S. 45).

Allein von den bislang etwa 150 namentlich bekannten pädagogischen Emigrantinnen und Emigranten waren zwei Drittel von Repressionen betroffen – in Gefängnissen, in Zwangsarbeitslagern, in der Verbannung oder als Familienangehörige aus dem beruflichen und gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen. Ein Fünftel überlebte diese Zeit nicht.

Mit diesem „historisch einmaligen Feldzug gegen jedwedes Denken und Können“ (RUGE 1991, S. 103) ging eine zunehmende Stalinisierung der KPD einher, die sich insbesondere in der strikten Orientierung auf eine „Kaderpartei“ und auf ein durch diese Partei autoritär geführtes und hierarchisch aufgebautes Herrschaftsmodell niederschlug (HERLEMANN 1988; KESSLER 1997). Die Massenrepressionen, besonders die „Säuberungen“ Mitte der dreißiger Jahre, waren somit keineswegs ein irrationaler Gewaltausbruch, sondern die systematische Ausschaltung jener Alternativen und ihrer tatsächlichen oder potentiellen geistigen Träger, die dieser Entwicklung zu einer bürokratischen, autoritären Herrschaftsform im Wege standen. Damit änderte sich auch die Perspektive auf die Basis der politischen deutschen Emigration. Der in den zwanziger Jahren aus unterschiedlichsten Motiven, Interessen und Denkrichtungen zusammengeführten kommunistischen Bewegung (vgl. MALLMANN 1995) wurde mit wachsendem Mißtrauen begegnet, ihre Disziplinierung und Ausrichtung auf den Parteikurs schien der KPD-Führung problematisch. Tatsächlich hatten sich viele der emigrierten Pädagoginnen und Pädagogen in ihren politischen Entscheidungen während der zwanziger Jahre weniger von parteipolitischen als vielmehr von sozialpädagogischen Motiven leiten lassen. Wie HEINRICH VOGELER²¹, HELMUT SCHINKEL²², TRUDE RICHTER²³ und selbst EDWIN HOERNLE standen auch andere Emigrantinnen und Emigranten sozialistischen reformpädagogischen Auffassungen nahe, hatten mit der frühen sowjetischen Pädagogik, die ihnen als Arbeitsschule, Gemeinschaftserziehung oder freie Erziehung und verbunden mit den Namen P.P. BLONSKI, S.T. SCHAZKI, N.K. KRUPSKAJA, A. W. LUNATSCHARSKI²⁴ u. a. bekannt war, sympathisiert (vgl. Dokumente 1984). War vor 1933 für die meisten der späteren Emigrantinnen und Emigranten die persönliche politische Entscheidung letztendlich immer noch reversibel, änderte sich diese Situation nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten. Der selbstbestimmte Entscheidungsspielraum, einschließlich der

21 Vogeler, Heinrich (1872–1942); Maler, Begründer der Künstler- und Arbeitskolonie in Worpswede, 1931 Übersiedlung in die UdSSR, 1941 Aussiedlung nach Kasachstan.

22 SCHINKEL, HELMUT (1902–1946); Reformpädagoge auf dem Gebiet der musischen Erziehung, Bekanntschaft mit VOGELER, arbeitete ab 1929 im Internationalen Kinderbüro in Moskau, 1932 bis 1934 Direktor der Karl-Liebkecht-Schule, 1937 verhaftet.

23 RICHTER, TRUDE (1899–1989); Lehrerin, Arbeiten zur Reform des Deutschunterrichts, Sekretärin des Bundes Proletarisch-Revolutionärer Schriftsteller Deutschlands, 1934 Emigration, Dozentin für deutsche Literatur, Habilitation in der UdSSR, 1936 bis 1956 Arbeitslager in Sibirien.

24 Diese Pädagogen sind dem antistalinistischen Lager und der Reformphase der sowjetischen Schulentwicklung in den zwanziger Jahren zuzurechnen.

Chance zum persönlichen Rückzug aus kommunistischen Verbindungen, wurde einerseits spürbar eingeschränkt, wenn nicht gar unmöglich. Ausgrenzung, Verfolgung und Bedrohung begünstigten andererseits, gleichsam kompensatorisch, noch festeres politisches Zusammenrücken. Viele der Betroffenen waren in einen Strom der Ereignisse geraten, dem zu entkommen fast nicht mehr möglich war. Einmal im sowjetischen Exil, konnten sie sich der fremden Lebensweise und Kultur ebensowenig entziehen wie dem dortigen politischen System und daraus resultierenden Fremdregulierungen bzw. Begrenzungen ihres Lebens. Neben dem mit der Emigrationssituation generell verbundenen Verlust der „psychologischen Haut“ durch das Erlebnis der Fremde, das Fehlen der gewohnten kulturellen und sozialen Umgebung, durch familiäre Trennung und Abbruch von Bindungen, durch Existenzangst und Schuldgefühle (DIEM-WILLE 1994, S. 84) wirkten speziell im sowjetischen Exil weitere Faktoren auf die politische Sozialisation: das Gefühl, bei Gleichgesinnten angekommen zu sein, Heimat gefunden zu haben, nicht mehr zu den politischen Minderheiten zu gehören, in „machtgeschützter Sicherheit“ (RICHTER. Erinnerungen. SAPMO, BArch, EA 1380/2, Bl. 122) leben und arbeiten zu können, neue Lernchancen zu haben. Um so kritischer mußten sich zwangsläufig die weiteren Ereignisse auswirken: die Massenrepressionen, Verhaftungen und Tötungen im Namen der „Sache“, für die die Emigrantinnen und Emigranten eingetreten waren und für die sie aus Deutschland flüchten mußten, die Atmosphäre des Mißtrauens, der Feindseligkeit und Denunziation, der Hitler-Stalin-Pakt (SATOR 1990), die Aussiedlungen der Deutschen (EISFELD/HERDT 1996) und vor allem der Krieg mit seinen Folgen. Die meisten Emigrantinnen und Emigranten waren verunsichert, durchlebten mehrfache biographische Brüche und Identitätskrisen. Diese Situation sensibilisierte auf der einen Seite die Wahrnehmung von Widersprüchen in den politischen und sozialen Verhältnissen, baute Mythen und Illusionen ab und signalisierte Distanz, verursachte aber auf der anderen Seite auch Anpassungszwänge, Verdrängungsstrategien und Politisierungsphänomene und beschleunigte, durch das Renegatensyndrom in der kommunistischen Bewegung zusätzlich verstärkt, gleichsam eine sekundäre, frühere Wertvorstellungen und Selbstdeutungen zurückdrängende politische Sozialisation.

Zeitgleich verdichtete sich in der KPD, der die meisten Emigranten angehörten, das Interesse an „Kadern“, die durch politische Disziplinierung und Unterordnung unter die „Parteilinie“ lenkbar würden. Es müßten „Parteikader“ entwickelt werden, die „bereit sind, jedes Opfer für die Partei zu bringen, ... mit größter ideologischer Festigkeit, innerer Diszipliniertheit – bolschewistisch gehärtete und gestählte Parteimitglieder“ (Entwurf eines Vorschlages zur Verbesserung der Kaderausbildung im deutschen Sektor. Streng vertraulich, o. D., vermutlich 1934. SAPMO, BArch, I 2/707/84, Bl. 57). Im Parteiverständnis begann jenes funktionalistische Bild vom Menschen zu dominieren, das durch ein Disziplinierungssystem, insbesondere durch „Kritik und Selbstkritik“, politisch-ideologische Exerzitien und regelmäßige Überprüfungen, durchgesetzt werden sollte und mit dem STALINSchen Begriff vom „Schräubchen“ pervertierte.²⁵

25 STALIN verwendete den Begriff des „Schräubchens“ in einem Toast anlässlich einer Feier für die Teilnehmer der Siegerparade am 25.5.1945 und meinte damit „die einfachen, gewöhnlichen,

Viele Emigrantinnen und Emigranten erlebten diese ideologische Disziplinierung zunächst als etwas Fremdes, „als neu und schwierig, zu seinem Verhalten oder zu seinen Fehlern kritisch Stellung zu nehmen“ (EMMA TROMM. Nachlaß. SAPMO, BAarch, NL 206/1, Bl. 188), dann als „Lern- und Erziehungsprozeß“, „eine sehr ernste Schulung“, die alles bisher für richtig und gut Befundene in Frage stellte, die dazu zwang, „Begriffe, von denen ich geglaubt hatte, daß sie mir klar seien“, zu überprüfen und zu lernen, „was Wachsamkeit, Kritik und Selbstkritik, was neues Verhältnis zur Arbeit, was das ‚Kollektiv‘ im tiefsten Sinn bedeutet“ (FRANZISKA RUBENS. Erinnerungen. SAPMO, BAarch, EA 0787, Bl. 74), und die einst souveräne Subjekte veranlaßte, sich selbst als „allerdings sehr gutwilliges Erziehungsobjekt“ zu definieren (GERTRUD BOBEK. A. a. O., EA 1622/3, Bl. 82). Schließlich empfanden sie sich in einer oft schicksalhaft hingenommenen existentiellen Bedrohung: „Was soll aus mir werden, wenn die Genossen kein Vertrauen zu mir haben?“ (EMMA TROMM. A. a. O., Bl. 219).

Anderen fiel es von vornherein schwer, dieser Entwicklung der KPD zu folgen. Sie wagten Widerspruch – und überlebten dies meist nicht, wie der Arzt LOTHAR WOLF, Sprecher einer deutschen Intellektuellengruppe, der mit einer Resolution an PIECK am 8. Oktober 1937 auf die Folgen der Ideologisierung und Bürokratisierung aufmerksam machen wollte und der KPD-Führung, ihrer Intellektuellenfeindlichkeit, ihrer „Trägheit und Dünkelhaftigkeit“, die Verantwortung dafür zuschrieb, daß „so gut wie keine deutschen Ingenieure, Chemiker, Architekten, Landwirtschaftler, Forstwirtschaftler, Transportspezialisten, Geologen, Botaniker, Zoologen und nur noch ganz wenige Lehrer und Ärzte ... im Parteisinne arbeiten wollen“ (SAPMO, BAarch, I 2/3/373, Bl. 34). Auch HELMUT SCHINKEL, schon vor der Emigration kein „THÄLMANN-Mann“, „zu intellektuell“ (PLENER 1996, S. 76), konnte sich als Direktor der Karl-Liebknecht-Schule mit der zunehmenden Parteidisziplinierung nicht abfinden und wurde deshalb unter fadenscheinigen Gründen abgelöst, später verhaftet und getötet. Ähnlich erging es GERTRUD BRAUN (1907–1976), einer 1933 mit ihrem Mann in die UdSSR emigrierten Lehrerin, die den Stalinkult öffentlich ablehnte, deshalb in die Produktion abkommandiert und 1938 nach Kasachstan verbannt wurde (BRAUN. Kaderakte. SSTAL). Die Beispiele ließen sich fortsetzen.

Aber auch jenen, die sich schließlich dem Verdikt der Parteidisziplin unterordneten, blieben zeit ihres Lebens Zweifel – „Es gäbe hierzu viel zu berichten ...“ (FRANZISKA RUBENS. Erinnerungen. A. a. O., Bl. 89), „eine grauenvolle Zeit“ (ELLY WINTER. Erinnerungen. SAPMO, BAarch, EA 1342/2, Bl. 235), „Sollten die Sicherheitsbeamten nicht richtig arbeiten?“ (GERTRUD BOBEK. A. a. O., SgY 30/1622/3, Bl. 94). HANS MAHLE erinnert sich an „erhebliche Differenzen“ in der Weimarer Republik und daran, daß damals noch jeder ohne Angst diskutieren und kritisieren konnte (HERING/LÜTZENKIRCHEN 1995, S. 22). Das alles habe ihm „Probleme bereitet“, gesteht später selbst EDWIN HOERNLE (HOERNLE. Personalakte. SAPMO, BAarch, IV 2/11/V).

Für die KPD, gestützt auf die Sicherheitsdoktrin der UdSSR, galten Zweifel, gar Kritik von unten nach oben zunehmend als Sicherheitsrisiko. Die lebenden Zeugen des stalinistischen Terrors, die außerdem die Mitwisserschaft, die Abhän-

bescheidenen Leute, ... die unseren großen Staatsmechanismus ... in Bewegung halten“ (RUBENS. Nachlaß. SAPMO, BAarch, NY 4150/1, Bl. 110).

gigkeit und die Handlungsunfähigkeit ihrer „Führung“ erlebt hatten, boten keine Garantie, die offizielle Verschleierung und Verfälschung dieses Geschehens dauerhaft glaubhaft zu machen. Vielmehr ließ das in dieser Zeugschaft verborgene Kritikpotential die Kalkulation künftiger Kaderpolitik unsicher und instabil erscheinen. Aus der Perspektive der KPD-Führung schrumpfte das politisch verwertbare Personal merklich zusammen, denn auch auf die in Deutschland verbliebenen Kommunisten wollte man sich nicht verlassen, weil sie zuerst „die durch jahrelange Abgeschlossenheit in Konzentrationslagern und Zuchthäusern und durch die ideologische Autarkie des Faschismus entstandene politische Zurückgebliebenheit überwinden“ müßten (zit. n. ERLER u. a. 1994, S. 108).

Aus diesen Bedingungen heraus erklärt sich der Zugriff auf die deutschen Kriegsgefangenen – eine Entscheidung, die in der Komintern keineswegs unumstritten war, für unrealistisch gehalten und von manchen als „nationalistische Entgleisung“ verstanden wurde (vgl. ERLER u. a. 1994, S. 113 f.).²⁶

2.2 Konzepte zur Umerziehung der deutschen Kriegsgefangenen

Erste Überlegungen, die deutschen Kriegsgefangenen zur personellen Absicherung der Nachkriegspolitik heranzuziehen, gab es bereits im Herbst 1941 – zu einem Zeitpunkt, als die deutsche Wehrmacht kurz vor Moskau stand. Von da ab befaßte sich die KPD-Führung kontinuierlich mit der Aufklärungsarbeit in den Kriegsgefangenenlagern und der Umerziehung deutscher Kriegsgefangener im Sinne der eingeschlagenen Politik. „Die wichtigste Aufgabe in den Kriegsgefangenenlagern“ bestünde darin, „die deutschen Kriegsgefangenen von der Naziideologie zu befreien und sie zu Antifaschisten und Freunden der Sowjetunion zu erziehen. Der Aufenthalt im Lager muß zu einer Schule für die deutschen Soldaten werden, damit möglichst viele als antifaschistische Kämpfer später nach Deutschland zurückkehren. Bei dieser Arbeit muß die verschiedene soziale Herkunft, die ungleiche politische Reife und der verschieden starke Einfluß der Naziideologie beachtet werden. Dementsprechend muß unsere Propaganda so vielseitig sein, daß sie sowohl die fortgeschrittenen Gefangenen zu Marxisten-Leninisten erzieht, bei anderen Gefangenen das Klassenbewußtsein weckt, als auch bei den am stärksten unter dem Einfluß der Naziideologie stehenden Zweifel weckt und ihnen hilft, sich von den Naziphrasen zu befreien“ (Über die politische Arbeit unter den deutschen Kriegsgefangenen. SAPMO, BArch, I 1/3/432, Bl. 89 ff.). Wie groß der Widerspruch zwischen diesem Anspruch und der Realität war, hatte wohl selbst ПИЕК empfunden, als er nach dem Besuch eines Lagers an seinen Sohn Arthur schrieb: „So sehen also unsere Landsleute jetzt innerlich aus. Schauerhaft. Wir werden noch viel tun müssen, um sie wieder zu vernünftig denkenden Menschen zu machen. Aber das wird schon werden“ (zit. n. ABRAHAM 1985, S. 166).

²⁶ HANS MAHLE berichtet, daß ihm von der Komintern „Verherrlichung des deutschen Faschismus“ vorgeworfen wurde, weil er „die Umerziehung der deutschen Jugend propagierte“. DIMITROFF habe ihn daraufhin in ein deutsches Kriegsgefangenenlager in Westsibirien geschickt, wo er vier Wochen Zeit bekam zu beweisen, daß erfolgreiche Umerziehung möglich ist (HERING/LÜTZENKIRCHEN 1995, S. 26f.)

Neben Vorträgen zu politischen und historischen Themen, der Einrichtung von Bibliotheken, einer eigenen Zeitung, Filmvorführungen, kultureller und künstlerischer Selbstbetätigung war an Einzelgespräche sowie schichten- und berufsspezifische Besprechungen zur Realisierung dieser Zielsetzung gedacht. Fortlaufende Charakteristiken zum „Stand der politischen Entwicklung“ sollten über jeden Kriegsgefangenen Auskunft geben (Über die politische Arbeit ... A. a. O., S. 91). Die Umerziehungsmaßnahmen knüpften an die psychische und mentale Situation der Kriegsgefangenen – Überlebensangst, Schuldgefühle, Identitätsverlust, Orientierungslosigkeit – an und offerierten nicht nur ein Angebot zur „Wiedergutmachung“ (WEINERT 1957, S. 68), sondern eine neue Lebensperspektive, in der die politische Umorientierung auf einen aktiven Antifaschismus zugleich als persönlicher Ausweg für den einzelnen vorgezeichnet wurde. Angesichts ihrer Situation war dieses Angebot für viele Kriegsgefangene ein annehmbarer, wennleich aus den unterschiedlichsten Motiven gewählter Weg – aus der Hoffnung auf Überleben und Heimkehr, aus dem Bedürfnis nach Integration und Akzeptanz, aus dem berechnenden Kalkül, auf obere Sprossen der Lagerhierarchie zu gelangen, aus der Erwartung besserer Verpflegung und Lebensbedingungen, aus dem ehrlichen Willen zur Wiedergutmachung, aus Dankbarkeit oder einfach aus Angst, der neuen Rollenerwartung nicht zu genügen, und für manche aus dem Bedürfnis, „etwas für den Geist zu tun“ (PUST 1991, S. 52; Interviewprotokolle 1996, vgl. LEHMANN 1986).

Die Antifa-Schulen zielten auf Sozialisierungseffekte einer starken rationalen wie emotionalen Bindung der „Schüler“ an ihre „Lehrer“. Um sie für die antifaschistische Arbeit zu gewinnen, wurden die Kriegsgefangenen – nach einem psychologisch wirksamen Konzept – einerseits mit den Verbrechen der Deutschen, andererseits mit der humanistischen deutschen und russischen Kultur konfrontiert. Neue Identitätsangebote – die „besseren Deutschen“, „an der Seite des Fortschritts“, „Erbauer eines neuen Deutschlands“ – ermöglichten schließlich die Verdrängung und Überlagerung primärer Sozialisierungserfahrungen und die Konstruktion einer neuen, antifaschistischen Identität. Interviews mit ehemaligen Kriegsgefangenen bestätigen, daß die Konfrontation mit den Verbrechen an der sowjetischen Zivilbevölkerung ein starkes emotionales Motiv für die Hinwendung zu den Antifa-Aktivs war. Andere erinnerten sich, in der Kriegsgefangenschaft erstmals klassische deutsche und russische Literatur kennengelernt und damit einen „unverlierbaren geistigen Besitz“ (PUST 1991, S. 94) erworben zu haben. Grenzen setzte sich dieses Erziehungskonzept jedoch selbst mit einem Verständnis von Antifaschismus, das letztendlich „weitgehend von einer Gleichsetzung der Begriffe ‚antifaschistisch‘ und ‚kommunistisch‘ ausging“ (ERLER u. a. 1994, S. 114). Die Inhalte der politischen Schulungskurse orientierten demnach primär auf die Aneignung eines dogmatisch geprägten Marxismus-Leninismus.²⁷

27 Mit geringfügigen Modifikationen umfaßten die Schulungen die Themenschwerpunkte „Die Verwandlung Deutschlands in den Hort der finstersten Reaktion und in den Herd des imperialistischen Raubkrieges“, „Die Sowjetunion, das Land des Sozialismus“, „Der zweite Weltkrieg und die Unvermeidlichkeit der Niederlage Hitlerdeutschlands“, „Grundvorstellungen über Gesellschaft und Staat“ (Programm der Antifa-Schule Nr. 40 in Krasnogorsk (1942). ПИЕК. А.а.О., NL 36/582, Bl. 3 ff.).

Als Lektoren und Betreuer wurden, neben sowjetischem akademischen Personal, deutsche Emigranten aus den von Repressionen verschont gebliebenen Kreisen verpflichtet. Nahezu alle nach 1945 in der SBZ und DDR aus dem sowjetischen Exil kommenden Funktionäre im Bereich des Bildungswesens waren zeitweilig oder ständig als Antifa-Lehrer tätig. Aber nicht alle vermochten sich mit dieser Aufgabe zu identifizieren. Während sich einige für die Rolle des „Umerziehers“ prädestiniert sahen, Sendungsbewußtsein entwickelten, diese Funktion als politische und soziale Statusaufwertung erlebten und noch Jahrzehnte später euphorisch von Erziehungserfolgen erzählten (z. B. BERNER 1975; GRÜNSTEIN 1975; EILDERMANN 1985), fiel anderen, zum Beispiel HOERNLE, der Umgang mit den in ihrer Mehrheit renitenten deutschen Wehrmachtsangehörigen und mit der neuen Rolle schwer. „Hoernle anderweitig verwenden“, entscheidet PIECK schließlich nach Auseinandersetzungen um mangelnde „Kameradschaftlichkeit“ unter den als Antifa-Lehrern tätigen Politemigranten, die mit den ständig steigenden Kriegsgefangenenzahlen psychisch und physisch zunehmend überfordert wurden (PIECK. Nachlaß. SAPMO, BArch, NL 36/514, Bl. 168 ff.).

2.3 Die zweite Generation der „Umerzieher“

Am 24.1.1942 beschloß die KPD-Führung die „Schaffung eines Schulungslagers für antifaschistische Kriegsgefangene“, in dem künftige Antifa-Lehrer aus den Reihen der Kriegsgefangenen selbst ausgebildet werden sollten: „Nach Beendigung des [dreimonatigen] Kurses gehen die Gefangenen zur antifaschistischen Agitation in die Lager oder besonders bewährte Antifaschisten und Kommunisten werden zur anderen politischen Arbeit verwendet. Die Bestimmung der Teilnehmer erfolgt im Einvernehmen zwischen NKWD [Geheimpolizei] und Kaderabteilung ...“ (PIECK. Nachlaß. A. a. O., NL 36/497, Bl. 40f.).

Hatten die Antifa-Schulen zunächst in den Händen der deutschen politischen Emigration gelegen, trat nun mit den „umgeschulten“ Kriegsgefangenen eine zweite, völlig anders sozialisierte Generation von „Umerziehern“ in Erscheinung. Gegenüber den Emigranten mochte der Vorteil dieser Gruppe darin liegen, daß sie die realen Zustände in Deutschland in noch frischer Erinnerung hatte und somit als wichtige Quelle für eine realpolitische Nachkriegsstrategie gelten konnte. Auch der zu erwartende Personalbedarf sowie die Erwägung, möglichst viele Menschen an die geplante gesellschaftliche Entwicklung zu binden, legte die Integration der Kriegsgefangenen nahe. Als anscheinend „unbeschriebene Blätter“, mehrheitlich noch jung, von den Traditionen und Ideenkämpfen in der proletarischen Bewegung weitgehend unbelastet und den realen sowjetischen Verhältnissen fern, glaubte man sie empfänglicher für jene Theorie von Gesellschaft, die in der UdSSR und auch in den durch die Komintern geprägten Parteien zu dieser Zeit dominierte. Damit entstand eine paradoxe Situation. In der Atmosphäre hinter „Stacheldraht“, einer autoritären, hierarchischen Erziehungssituation par excellence, wurde eine große Gruppe von Männern für den Aufbau perspektivisch sozialistischer Verhältnisse in Deutschland auserkoren, die mehrheitlich in keiner Weise aus der sozialistischen Bewegung kam oder mit ihr verbunden war und ihr Wissen bzw. ihre Vorstellung von

Sozialismus in einer individuellen Zwangslage und zunehmend aus zweiter und dritter Hand erwarb. Dennoch schienen das Konzept erfolgreich, die Resultate überzeugend. Aber die Paradoxien setzten sich fort. Neben der ehrlichen, von Identitätskonflikten begleiteten Abkehr vom Nationalsozialismus gab es auch das so schnelle Umschalten, „daß selbst den langjährigen Antifaschisten Hören und Sehen verging“ (LEONHARD 1992, S. 392).²⁸ Wie manch schneller Gesinnungswechsel zustande kam, ob durch ernsthafte Auseinandersetzung oder psychischen und moralischen Druck (EINSIEDEL 1950, S. IV) oder berechnende Anpassung, wurde hinsichtlich der Konsequenzen für zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen entweder nicht bedacht oder bewußt in Kauf genommen. Priorität hatten die Erziehungserfolge, weniger ihre Ursachen und Motive. Das Tempo dieser Prozesse, so bestätigen auch die Interviews, begünstigte die Verdrängung sowohl der in der NS-Zeit erfolgten politischen Sozialisation als auch der traumatischen Spuren von Krieg und Kriegsgefangenschaft.²⁹ Diese Zusammenhänge zu benennen bedeutet nicht, das spätere berufliche Engagement betroffener Pädagogen in Frage zu stellen. Allerdings ist es für das Verständnis der Erziehungsverhältnisse in der DDR keineswegs eine nebensächliche Fragestellung, ob und wie die selbsterfahrene Sozialisation die Konstituierung nachfolgender Sozialisationsbedingungen beeinflusste und auf nachfolgende Generationen sowie die Gestaltung der Generationsbeziehungen wirkte.

Spätere biographische Reflexionen der Lebenspassage Kriegsgefangenschaft fallen notgedrungen unterschiedlich aus. Allerdings ist nicht zu übersehen, daß sowohl die kollektive als auch die individuelle Erinnerung an diese Zeit maßgeblich durch die nach der Rückkehr erlebte politische Sozialisation geprägt ist. Während in Darstellungen aus der DDR (z. B. RENTZSCH 1965; RÜHLE 1967; Interviewprotokolle 1996) die sowjetische Kriegsgefangenschaft vorzugsweise als „tiefe Umwertungszeit“ und „grundlegend“ für die nachfolgende Lebensplanung gedeutet wird, achten entsprechende Veröffentlichungen aus der Bundesrepublik eher auf Distanzierung, verweisen auf Entbehrung, Unrecht und Verlust an Lebenszeit (BENZ/SCHARDT 1991; KIRSCHENMANN 1996). Tabus und Verdrängungsprozesse verfestigten sich vermutlich auf beiden Seiten genauso wie „Stammtischerinnerungen“. „Die Gefangenschaft hat jedenfalls bei mir nicht den entscheidenden Wandel der Gesinnung herbeigeführt“, resümiert ein Gymnasialdirektor aus Hildesheim. „Zwar waren wir sicher keine Nazis mehr, soweit wir es überhaupt gewesen waren, aber wir waren nicht frei von Überresten faschistischen Denkens, nicht frei von Verkrustungen, störrisch gegenüber der Gewahrsamsmacht, vielleicht gar frei von politisch tragenden Überzeugungen, und wenn wir welche hatten, wurden sie nicht geäußert. Hier weiterzukommen blieb eine Aufgabe für die Zeit danach“ (PUST 1991, S. 43).

28 LEONHARD beschreibt einen solchen Fall: „Noch im Oktober 1944 hat er als Katholik bei einem Wehrmachtspfarrer gebeichtet, im November meldete er sich schon zu einem Antifa-Lehrgang, und als er im Dezember wieder nach Ljunowo kam, war er bereits völlig linientreu“ (LEONHARD 1992, S. 392).

29 Beispielsweise fiel bei einigen Gesprächspartnern auf, daß sie auf der Zeitebene DDR die hier für die Bezeichnung der UdSSR üblichen Begriffe „Freunde“ bzw. „großer Bruder“ verwendeten, auf der Zeitebene des Krieges aber von „der Russe“ sprachen.

3. Die Fortsetzung des personalpolitischen Kurses nach 1945

Die in der Sowjetunion manifestierte Personalpolitik der KPD-Führung setzte sich nach 1945 tendenziell fort, obgleich die Situation vor Ort – Initiativen von Antifaschisten aus unterschiedlichen Traditionen und der enorme Personalbedarf – zu Kompromissen und Korrekturen zwang (vgl. ZIMMERMANN 1994). Mit insgesamt etwa 630 Remigrantinnen und Remigranten im Zeitraum von 1945 bis 1953 blieb dieser Personenkreis, gemessen am gesamten „Aufbaupersonal“ in der SBZ und frühen DDR, in der Minderheit, wenngleich nicht ohne Einfluß (STARK 1995, S. 251). Zu den Funktionären der ersten und zweiten Stunde (1945 bis 1948/49) zählten vor allem zunächst linientreue, politisch gut geschulte Emigranten und Kriegsgefangene gleichermaßen. Im Bildungsbereich übernahmen aus dem Kreis der ehemaligen Kriegsgefangenen FRITZ RÜCKER das Amt des Ministers für Kultur und Bildung in Brandenburg, ERNST HADERMANN (zunächst stellvertretend, ab 1947 als Leiter) die Schulabteilung der deutschen Verwaltung für Volksbildung. Aus der politischen Emigration kamen GOTTFRIED GRÜNBERG³⁰ als Kultusminister für Mecklenburg und PAUL WANDEL als Präsident der Deutschen Verwaltung für Volksbildung. Nur die beiden aus der Kriegsgefangenschaft Kommenden waren von Haus aus Pädagogen. Der einst führende KPD-Pädagoge EDWIN HOERNLE, aber auch der in der Jugendpolitik bewanderte HANS MAHLE wurden für den Bildungsbereich nicht herangezogen, sondern offensichtlich anderweitig – HOERNLE in der Landwirtschaft, MAHLE beim Aufbau des Rundfunks – gebraucht. Auch gutausgebildete, „verfügbare“, was heißt, nicht in Lager verschickte Lehrerinnen und Lehrer aus der Emigration, waren zunächst nicht im Blick. Die 1947 zurückgekehrte ELISABETH ZAISSER (1898–1987) beispielsweise rückte erst 1949 ins personalpolitische Kalkül und löste 1952 PAUL WANDEL als Minister ab. HANNA WOLF (geb. 1908), in der UdSSR zuletzt Dozentin an der Antifa-Schule Krasnogorsk, kam erst 1948 zurück und leitete dann von 1950 bis 1983 die Parteihochschule der SED, an der vergleichsweise zahlreiche Politemigrantinnen und -emigranten und später auch heimkehrende Kriegsgefangene tätig waren. Sie alle waren als Antifa-Lehrer sozialisiert und fungierten über die Parteischule, die von Tausenden SED-Funktionären durchlaufen wurde, gleichsam als Transformatoren und Multiplikatoren des in der UdSSR erworbenen und über Kontakte zu entsprechenden Einrichtungen in der UdSSR auch weiterhin gepflegten Verständnisses von Marxismus-Leninismus.³¹

Außerhalb personalpolitischer Erwägungen blieben jene Emigrantinnen und Emigranten, die in die Maschinerie der stalinistischen Repressionen geraten waren und, nach Zwangsarbeit oder Verbannung, erst in der „Tauwetterperiode“ der fünfziger Jahre eine Chance auf Rehabilitierung und damit zur Ausreise aus der UdSSR erhielten. Nur den wenigsten der aus Lagern Zurückgekehrten gelang beruflicher oder politischer Aufstieg, wie KATHARINA HARIG (1901–1977),

30 Grünberg, Gottfried (1899–1985); Bergarbeiterfunktionär, militärische Ausbildung in der UdSSR, Spanischer Bürgerkrieg, NKFD, 1945 Rückkehr, Volksbildungsminister in Mecklenburg, nach 1950 militärische Karriere.

31 RUBENS, FRANZISKA (1894–1971); Remigrantin und Dozentin an der Parteihochschule, war beispielsweise bis in die sechziger Jahre für die sowjetisch-deutsche Historikerkommission zuständig.

die Direktorin des „Instituts für Ausländerstudium“ an der Leipziger Universität wurde, oder TRUDE RICHTER, die durch Fürsprache JOHANNES R. BECHERS eine Dozentur am „Literaturinstitut“ in Leipzig bekam. Schlüsselpositionen waren längst vergeben, Bildungspolitik und Pädagogik neu geordnet.

Der Verlust, den die Pädagogik der DDR durch die Verdrängung dieses meist aus schulreformerischen Traditionen kommenden Personals hinnehmen mußte (und hinnahm!), wurde zu keiner Zeit öffentlich thematisiert, ebensowenig wie das Ausmaß persönlichen Leides der Betroffenen und ihrer Familien. Sie blieben „lästige Zeugen“ (vgl. In den Fängen ... 1991; RICHTER 1990; BRÜNING 1991; STEINBERGER/BROGGONI 1996). Statt dessen verhandelte die SED-Führung noch 1946 mit der Sowjetischen Militäradministration (SMAD) über die Bevorzugung „der von uns für die Entlassung vorgeschlagenen deutschen Antifaschisten in russischer Kriegsgefangenschaft bei der Rückführung ..., die wir für die politische Arbeit dringend benötigen“ (SAPMO, BACh, IV 2/2027/35, Bl. 61). 1948 mahnte OTTO GROTEWOHL in Verhandlungen mit der UdSSR über die Repatriierung erneut an, „die Richtigen für die politische und gesellschaftliche Arbeit auszuwählen“, „diejenigen, die besonders in Rußland in antifaschistischen Kollektiven geschult sind“. Sie müßten „in die Organisation der Gewerkschaften und der Partei“ hineingeführt, „zu Funktionären“ gemacht werden und „unsere Kader“ auffüllen. „Diese Arbeit ist wichtig, weil sie viele Menschen umfaßt, die, wenn wir sie in das Leben unserer Zone einschalten, einen erheblichen Einfluß ausüben können ...“ (SAPMO, BACh, IV 2/1/44, Bl. 13f.). Die „ehemaligen Kriegsgefangenen“ sollten „im breiteren Maßstab als Propagandisten der Sowjetunion“ ausgenutzt werden und Möglichkeiten erhalten, „über die Sowjetunion ... im Radio zu sprechen und in der Tagespresse zu schreiben“. Höchste Aufmerksamkeit müsse auch ihren „Arbeits- und Wohnproblemen“ geschenkt werden (SAPMO, BACh, J IV 2/3/081, Bl. 234ff.).

Politisches Interesse galt besonders den aus der Kriegsgefangenschaft heimkehrenden Lehrern. Angesichts des noch immer akuten Lehrermangels, der Lehrerfluktuation Ende der vierziger Jahre und des ungern gesehenen Einflusses von „Altlehrern“ sollten „alle Lehrer und Erzieher, die aus der Kriegsgefangenschaft zurückkommen, ... ihrem ursprünglichen Beruf wieder zugeführt“ werden und eine andere Tätigkeit nur mit Zustimmung der Zentralverwaltung für Volksbildung möglich sein (SAPMO, BACh, IV 2/905/73, Bl. 8). Im Umfeld dieser Aktivitäten konnte zum Beispiel WERNER DORST (1914–1990), aus der Kriegsgefangenschaft kommend, 1949 Mitarbeiter der Deutschen Verwaltung für Volksbildung und 1950 kommissarischer, ab 1951 Direktor des DPZI werden. Neben der strikten Erfassung des bereits ausgebildeten pädagogischen Personals galten die ehemaligen Kriegsgefangenen generell als ein wichtiges Reservoir für die Lehrgewinnung.

Die tatsächliche Größenordnung des aus der Kriegsgefangenschaft zurückgefluteten pädagogischen Personals ist nur schwer zu ermitteln. Auffällig jedoch ist eine Konzentration entsprechender Aktivitäten der SED-Führung in den Jahren 1948/49, jener Zeit, als auch im Bildungsbereich eine Propagandaoffensive zum „Lernen von der Sowjetunion“ einsetzte. Waren die zu dieser Zeit aus der UdSSR kommenden Kriegsgefangenen möglicherweise als eine Trägergruppe dieser Offensive gedacht, wurden Pädagogen der ersten Generation, die die Bildungspolitik zunächst maßgeblich geprägt hatten, bereits wieder aus Führungs-

positionen hinausgedrängt. 1948 beispielsweise verließ ERNST HADERMANN seine Funktion in der Zentralverwaltung für Volksbildung. Im Oktober 1950 schlägt das Sekretariat des ZK der SED dem Politbüro der SED „auf Grund der Mängel im Volksbildungsministerium des Landes Brandenburg“ die Abberufung von FRITZ RÜCKER vor. An seine Stelle sollte HORST BRASCH vom Zentralrat der FDJ treten (SAPMO, BAArch, J IV 2/3/142, Bl. 5).

„Frische Kräfte suchen“, hatte GERTRUD BOBEK, Lehrgangsteilnehmerin an der KPD-Schule Nr. 12, als Regel für die Kaderpolitik nach 1945 notiert (vgl. Anm. 8). So tritt eine weitere künftige Funktionärsgruppe in die Bildungspolitik, die eine wiederum andere politische Sozialisation – meist in der Abfolge HJ, dann FDJ – durchlebt hatte und die nun das Bildungswesen der DDR bis zu seinem Ende in Kontinuität verwaltete (vgl. hierzu HOERNING 1996).

Obleich personalpolitische Spannungen öffentlich nur selten thematisiert wurden, existierten sie in vielfältiger Weise, beeinflussten Politikinhalte wie die politische Kultur. Die im Beitrag ausschnittsweise angedeuteten Prozesse lassen die Annahme zu, daß die KPD-Führung ihre konzeptionellen Vorstellungen und Pläne machtpolitisch vor allem über ihre Personalpolitik regulierte. Indem bestimmte Kreise aus der bildungspolitischen Planungsarbeit ausgeschlossen wurden, schützte sie sich vor ungewollten inhaltlichen Richtungen und Diskursen. Indem sie die „Richtigen“ auswählte, erhoffte sie sich Unterstützung. Da sich das Funktionieren eines solchen Vorgehens und die darauf gegründeten Hierarchien als unsicher erwiesen, pulsierte eine permanente Bewegung zur mehr oder weniger sanften Aussonderung unpassenden politischen Personals. Das trifft auch auf den Bildungsbereich zu. Während die in der UdSSR in verschiedenen politischen Zentren ausgearbeiteten bildungspolitischen Konzepte in ihren wesentlichen Inhalten und Intentionen in der Bildungspolitik der SED erhalten blieben, kann eine solche Kontinuität für das ursprünglich beteiligte Personal nicht konstatiert werden. Kontinuität galt zwar für die Prinzipien der Personalpolitik, nicht aber für die Personen, sobald sie sich als nicht mehr verwertbar erwiesen. Gesellschaftliche und biographische Transformationen gingen auch hier nicht gänzlich konform.

Archivalien

SAPMO, BAArch: Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv.

SSTAL: Sächsisches Staatsarchiv Leipzig.

Interviewprotokolle. (Die Interviews wurden 1996 mit ehemaligen Kriegsgefangenen in der UdSSR, die nach ihrer Rückkehr in der DDR in pädagogischen Berufen tätig waren, geführt.)

Literatur

ABRAHAM, H.: 1941–1945. Großer Vaterländischer Krieg der Sowjetunion. Berlin 1985.

ACKERMANN, A.: Der Kampf der KPD und die junge Generation. Referat auf der Brüsseler Konferenz der KPD 1935. Moskau 1936.

BENZ, W./SCHARDT, A.: Kriegsgefangenschaft. Berichte über das Leben in Gefangenenlagern der Alliierten von O. Engelbert, K. Glaser, H. Jonitz und H. Pust. München 1991.

BERNER, H.: Mit der Sowjetarmee nach Berlin. In: Im Zeichen der roten Sterns. Erinnerungen. Hrsg. v. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin 1975, S. 319–338.

- BERTHOLD, W.: Die Ausarbeitung von „Richtlinien für den Unterricht in deutscher Geschichte“ durch eine Kommission des Nationalkomitees „Freies Deutschland“ (Ende 1944/Anfang 1945 bis 31. Juli 1945). In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig, Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe* 16 (1967), S. 495–506.
- BRÜNING, E.: *Lästige Zeugen? Tonbandgespräche mit Opfern der Stalinzeit*. Halle/Leipzig 1991.
- DEHL, H.: *Deutsche Politemigranten in der UdSSR: Von Illusionen zur Tragödie*. In: *UTOPIE kreativ* 75 (1997), S. 48–63.
- DIEM-WILLE, G.: *Zur Bedeutung der Emigration für die Identitätsentwicklung. Ein Beitrag zur biographischen Forschung aus psychoanalytischer Sicht*. In: G. BITTNER (Hrsg.): *Biographien im Umbruch. Lebenslaufforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Würzburg 1994, S. 83–103.
- Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1, 1945–1955. (Monumenta Paedagogica, Bd. VI.). Berlin 1970.
- Dokumente und Materialien zu den deutsch-sowjetischen Beziehungen auf bildungspolitischem und pädagogischem Gebiet 1917 bis 1933. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von GERT GEISSLER. (Monumenta Paedagogica, Bd. XXII.). Berlin 1984.
- Dokumente zur Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung. (Monumenta Paedagogica, Bd. XXIII.). Berlin 1985.
- EILDERMANN, W.: *Die Antifa-Schule: Erinnerungen an eine Frontschule der Roten Armee*. Berlin 1985.
- EINSIEDEL, H. GRAF v.: *Tagebuch der Versuchung*. Berlin/Stuttgart 1950.
- EISFELD, A./HERDT, V. (Hrsg.): *Deportation, Sondersiedlung, Arbeitsarmee. Deutsche in der Sowjetunion 1941–1956*. Köln 1996.
- ERLER, P./LAUDE, H./WILKE, M.: „Nach Hitler kommen wir“. *Dokumente zur Programmatik der Moskauer KPD-Führung 1944/45 für Nachkriegsdeutschland*. Berlin 1994.
- FOITZIK, J.: *Befehls- und Kommunikationsstruktur der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland (SMAD)*. In: K. SCHÖNHOFEN/D. STARITZ (Hrsg.): *Sozialismus und Kommunismus im Wandel. Hermann Weber zum 65. Geburtstag*. Köln 1993, S. 324–351.
- FROESE, L.: *Sowjetisierung der deutschen Schule. Entwicklung und Struktur des mitteldeutschen Bildungswesens*. Freiburg/Basel/Wien 1962.
- GEISSLER, G.: *Exil und Schulreform*. (Manuskript) Berlin 1997.
- GLÄSER, L.: *Die Rolle der sowjetischen Pädagogik beim Aufbau der deutschen demokratischen Schule und bei der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft auf dem Gebiet der heutigen Deutschen Demokratischen Republik (1945 bis 1949)*. In: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte* 10 (1970). Berlin 1970, S. 93–182.
- GRAMS, W.: *Kontinuität und Diskontinuität der bildungspolitischen und pädagogischen Planungen aus Widerstand und Exil im Bildungswesen der BRD und DDR: eine vergleichende Studie*. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1990.
- GRÜNSTIEN, H.: *Lehrer der Zentralen Antifaschule 2041 in Talizi (1945–1948)*. In: *Im Zeichen des roten Sterns. Erinnerungen*. Hrsg. v. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin 1975, S. 441–460.
- HALLGARTEN, W.: *Vorkriegsimperialismus. Die sozialen Grundfragen der Außenpolitik europäischer Großmächte bis 1914*. Paris 1933.
- HERING, S./LÜTZENKIRCHEN, H.-G.: *Anders werden. Die Anfänge der politischen Erwachsenenbildung in der DDR. Gespräche*. Berlin 1995.
- HERLEMANN, B.: *Die Kaderpolitik der KPD in Exil und Widerstand*. In: M. BRIEGEL/W. FRÜHWALD (Hrsg.): *Die Erfahrung der Fremde. Kolloquium des Schwerpunktprogramms „Exilforschung“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft*. Weinheim/Basel/Cambridge/New York 1988, S. 79–86.
- HOERNING, E. M.: *Aufstieg und Fall der „neuen“ Intelligenz*. In: *Berliner Debatte. INITIAL, Zeitschrift für sozialwissenschaftlichen Diskurs* 2 (1996), S. 21–32.
- In den Fängen des NKWD. Deutsche Opfer des stalinistischen Terrors in der UdSSR*. Hrsg. v. Institut für Geschichte der Arbeiterbewegung. Berlin 1991.
- KEIDERLING, G. (Hrsg.): *„Gruppe Ulbricht“ in Berlin. April bis Juni 1945. Von den Vorbereitungen im Sommer 1944 bis zur Wiederbegründung der KPD im Juni 1945. Eine Dokumentation*. Berlin 1993.
- KESSLER, M.: *Heroische Illusion und Stalin-Terror. Die Komintern in historischer Perspektive*. In: *UTOPIE kreativ* 76 (1997), S. 39–57.
- KIRSCHENMANN, S./KIRSCHENMANN, M.: *Aus Hitlers Krieg in Stalins Lager. Erinnerungen zweier Betroffener*. Bremen 1996.

- LANGE, K.: Jugendpolitische Texte der Moskauer Exilkommunisten nach Abschluß des Freundschaftsvertrages zwischen Deutschland und der Sowjetunion. In: Jahrbuch für zeitgeschichtliche Jugendforschung 1994/95. Hrsg. von J. FORTZIG/H. GOTSCHLICH/S. HÄDER/D. KÜCHENMEISTER/K. LANGE/U. MÄHLERT/P. Skyba. Berlin 1995, S. 220–231.
- LASCHITZA, H.: Kämpferische Demokratie gegen den Faschismus. Die programmatische Vorbereitung auf die antifaschistisch-demokratische Umwälzung in Deutschland durch die KPD. Berlin 1969.
- LEHMANN, A.: Gefangenschaft und Heimkehr. Deutsche Kriegsgefangene in der Sowjetunion. München 1986.
- LEONHARD, W.: Die Revolution entläßt ihre Kinder. Köln 1992.
- MALLMANN, K.-M.: Milieu, Radikalismus und lokale Gesellschaft. Zur Sozialgeschichte des Kommunismus in der Weimarer Republik. In: Geschichte und Gesellschaft 21 (1995), S. 5–31.
- NOACK, G.: Ein Dokument der „Gruppe Ulbricht“ zur Jugendpolitik. In: Jahrbuch für zeitgeschichtliche Jugendforschung 1994/95. Berlin 1995, S. 232–239.
- PLENER, U.: Schinkel, Helmut: Ein Lehrerleben zwischen Vogelers Barkenhoff und Stalins Lager. Biographie eines Reformpädagogen (1902–1946). Berlin 1996.
- PUST, H.: Als Kriegsgefangener in der Sowjetunion. Erinnerungen 1945–1953. In: BENZ/SCHARDT 1991, S. 17–63.
- RENTZSCH, H.: Es war die Schule meines Lebens. In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung 7 (1965), S. 269–277.
- RICHTER, T.: Totgesagt. Erinnerungen. Halle/Leipzig 1990.
- ROESLER, J.: Der Handlungsspielraum der DDR-Führung gegenüber der UdSSR. Zu einem Schlüsselproblem des Verständnisses der DDR-Geschichte. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 41 (1993), S. 293–304.
- RUGE, W.: Stalinismus – eine Sackgasse im Labyrinth der Geschichte. Berlin 1991.
- RÜHLE, O.: Genesung in Jelabuga. Autobiographischer Bericht. Berlin 1967.
- SATOR, K.: Das kommunistische Exil und der deutsch-sowjetische Nichtangriffspakt. In: Politische Aspekte des Exils. Hrsg. im Auftrag der Gesellschaft für Exilforschung v. T. KOEBNER/W. KÖRKE/C.-D. KROHN in Verbindung mit L. MAAS. Exilforschung. München 1990, S. 29–45.
- SCHEURIG, B.: Verrat hinter Stacheldraht? Das Nationalkomitee „Freies Deutschland“ und der Bund Deutscher Offiziere in der Sowjetunion 1943–1945. München 1965.
- SCHUBKIN, W.: Schwerer Abschied. Anatomie eines totalitären Systems. Publizistik aus der Sowjetunion 1987–1989. Leipzig/Weimar 1990, S. 26–73.
- STARK, M.: Die Remigration aus der UdSSR 1945–1962. In: 1945: Jetzt wohin? Exil und Rückkehr ... nach Berlin? Berlin 1995, S. 250–259.
- STEINBACH, P.: Nationalkomitee Freies Deutschland und der Widerstand gegen den Nationalsozialismus. In: Politische Aspekte des Exils. 1990, S. 61–91.
- STEINBERGER, N./BROGGONI, B.: Berlin–Moskau–Kolyma und zurück. Mit einem Vorwort von J. MONETA. Berlin/Amsterdam 1996.
- VALENTIN, V.: Geschichte der deutschen Revolution von 1848/49. 2 Bde. Berlin 1930/31.
- WEBER, H.: Die Wandlung des deutschen Kommunismus. Die Stalinisierung der KPD in der Weimarer Republik. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1969.
- WEBER, H.: Kommunisten verfolgen Kommunisten, stalinistischer Terror und „Säuberungen“ in den kommunistischen Parteien Europas seit den dreißiger Jahren. Berlin 1993.
- WEINERT, E.: Das Nationalkomitee „Freies Deutschland“ (1943–1945). Bericht über seine Tätigkeit und seine Auswirkung. Berlin 1957.
- WOLFF, W.: Zur Rolle von Lehrern in der antifaschistischen Bewegung unter den deutschen Kriegsgefangenen in der UdSSR vor der Gründung des Nationalkomitees „Freies Deutschland“. In: Lehrer im antifaschistischen Widerstandskampf der Völker. Hrsg. von G. HOHENDORF/B. MUSICK/G. SCHREITER. (Monumenta Paedagogica, Bd. XV.). Berlin 1974, S. 359–368.
- ZIMMERMANN, H.: Überlegungen zur Geschichte der Kader und der Kaderpolitik in der SBZ/DDR. In: H. KAEUBLE/J. KOCKA/H. ZWAHR (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart 1994, S. 322–356.

Anschrift der Autorin

Dr. habil. Christa Uhlig, Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin