

## Sonja Häder

Schülerkindheit in Ost-Berlin. Sozialisation unter den  
Bedingungen der Diktatur (1945-1958)

<http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.1.825>

Reprint von:

Sonja Häder, Schülerkindheit in Ost-Berlin. Sozialisation unter den  
Bedingungen der Diktatur (1945-1958), Böhlau Köln, 1998 (Zeithistorische  
Studien. Herausgegeben vom Zentrum für Zeithistorische Forschung  
Potsdam. Band 11), ISBN 3-412-13997-1

Copyright der digitalen Neuausgabe (c) 2017 Zentrum für Zeithistorische Forschung  
Potsdam e.V. (ZZF) und Autor, alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk wurde vom Autor  
für den Download vom Dokumentenserver des ZZF freigegeben und darf nur  
vervielfältigt und erneut veröffentlicht werden, wenn die Einwilligung der o.g.  
Rechteinhaber vorliegt. Bitte kontaktieren Sie: <[redaktion@zeitgeschichte-digital.de](mailto:redaktion@zeitgeschichte-digital.de)>

Zitationshinweis:

Sonja Häder (1998), Schülerkindheit in Ost-Berlin. Sozialisation unter den Bedingungen der Diktatur (1945-1958), Dokserver des Zentrums für Zeithistorische Forschung Potsdam, <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.1.825>

Ursprünglich erschienen als: Sonja Häder, Schülerkindheit in Ost-Berlin. Sozialisation unter den Bedingungen der Diktatur (1945-1958), Böhlau Köln, 1998 (Zeithistorische Studien. Herausgegeben vom Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam. Band 11), ISBN 3-412-13997-1

## Schülerkindheit in Ost-Berlin

# Zeithistorische Studien

Herausgegeben vom Zentrum für  
Zeithistorische Forschung Potsdam

Band 11

Sonja Häder

# Schülerkindheit in Ost-Berlin

Sozialisation unter den Bedingungen  
der Diktatur (1945–1958)



1998

BÖHLAU VERLAG KÖLN WEIMAR WIEN

Gedruckt mit Unterstützung des Ministeriums für  
Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg.

**ZZF 8787**  
**Zentrum für**  
**Zeithistorische Forschung e.V.**  
**Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Häder, Sonja:**

Schülerkindheit in Ost-Berlin : Sozialisation unter  
den Bedingungen der Diktatur (1945–1958) / Sonja Häder. –  
Köln ; Weimar ; Wien : Böhlau, 1998  
(Zeithistorische Studien ; Bd. 11)  
ISBN 3-412-13997-1

© 1998 by Böhlau Verlag GmbH & Cie, Köln  
Alle Rechte vorbehalten  
Umschlagabbildung: Mai-Demonstration, 1.5.1952  
Druck und Bindung: Druckerei Runge, Cloppenburg  
Gedruckt auf chlor- und säurefreiem Papier  
Printed in Germany  
ISBN 3-412-13997-1

# Inhalt

Vorwort .....	11
---------------	----

## Teil I

### KAPITEL 1

Theoretisch-methodische Orientierungen und Fragestellungen .....	14
1. Kindheit oder Kindsein?.....	14
2. Das nationalsozialistische und das SED-Regime – totalitäre Regime oder moderne Diktaturen? Möglichkeiten und Grenzen der Konzepte.....	18
3. Die stalinistische oder totalitäre Phase in der Geschichte der SBZ/DDR (1947/48–1955/56).....	21
4. Totalitäre Erziehung – Eine kritische Literaturdiskussion.....	23
5. Erziehung unterm Hakenkreuz – Erziehung unter Hammer, Sichel, Ährenkranz. Gemeinsamkeiten und Unterschiede.....	31
6. Zwischen Schulstrukturgeschichte und Mikrohistorie. Fragestellungen, Quellen und Methoden.....	34

## TEIL II

### KAPITEL 2

Ein demokratischer Reformversuch (1945–1948).....	45
1. Bildungspolitik unter der Besatzungsmacht.....	45
2. Der neue „Volkslehrer“.....	48
3. Das Einheitsschulgesetz von 1946 zwischen egalitärem Bildungsprogramm und machtpolitischen Ansprüchen.....	53
4. Schulreform in Berlin (1945–1948).....	55

### KAPITEL 3

Beginn der Stalinisierung im Bildungswesen der SBZ (1947/48–1949).....	57
1. Erste Vorboten – die SED greift nach der Macht.....	57
2. Die Weichen werden gestellt – der 4. Pädagogische Kongreß 1949.....	60

### KAPITEL 4

Gesellschaftliche Wandlungen in der DDR – das Schulsystem zieht nach (1949–1952).....	63
1. Kader werden gebraucht – die Einführung der Zehnklassenschule.....	63
2. Die Hoffnung auf die Arbeiter- und Bauernkinder.....	65
3. Arbeiterkind – gesellschaftlich tätig, politisch loyal.....	67
4. Die Lehrer zwischen den Stühlen – soziale Situation und Anforderungen in der Schule.....	69
5. Politisches Mißtrauen und Säuberungen – Überprüfung der Oberschulen 1950.....	79

## KAPITEL 5

Stalinisierungsschub im Bildungswesen der DDR seit 1952.....	86
1. Die 2. Parteikonferenz der SED und die Volksbildung.....	86
2. Schüler bereit zur „Verteidigung der Heimat“.....	88
3. 1952/53 – Das erste Schuljahr in der „Zeit des Aufbaus des Sozialismus“.....	89
4. Der Druck wird größer: Die Situation der Lehrer 1952/53.....	95
5. Radikales Zischenspiel: Schulstruktur nach sowjetischem Muster.....	96
6. Ein „Neuer Kurs“ wird verkündet.....	102

## KAPITEL 6

Der „Neue Kurs“ in der Volksbildung – Konzession oder Realität? (1953–1955).....	106
1. Pädagogische Konferenz 1953 und der Kampf um die Eltern.....	106
2. Lehrer zwischen „Republikflucht“, Konzessionen und Überzeugung.....	111
3. Sozialstruktur und Parteimitgliedschaften der Direktoren, Lehrer und Pionierleiter 1954.....	116
4. Jedes Jahr wieder: Schuljahresendstatistik und Schuljahresanalyse (1953/54).....	124
5. 1955 – Keine Abstriche am politischen Erziehungsauftrag.....	129

## KAPITEL 7

Ein erneuter Reformversuch und sein Ende (1956–1958).....	133
1. Die gesellschaftlichen und politischen Hintergründe.....	133
2. Die Phase des „Taufwitters“ im Bildungswesen.....	135
3. „Kampf gegen den Revisionismus“ in der Volksbildung 1957/58.....	138

## Teil III

### KAPITEL 8

Die Nachkriegsjahre in Berlin (1945–1948/49) .....	142
1. Die soziale Lage der Kinder und Jugendlichen .....	142
2. Die Spandauer Vorstadt nach dem Zweiten Weltkrieg – Rekonstruktion eines sozialhistorischen Milieus .....	149
3. „Wir sind ein besonderer Jahrgang“ – Kindererfahrungen im Nachkriegsberlin.....	154
* Die 8. Volksschule nach dem Krieg .....	154
* Erinnerungen an den Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg .....	155
* Der schwere Anfang .....	160
* Kindheit ohne Vater .....	163
* Schulzeit nach dem Krieg.....	166
* Schulspeisung.....	171
4. Resümee .....	173

### KAPITEL 9

Die Lebenswelt der Kinder – Ausschnitte.....	175
1. Familie, Wohnverhältnisse und Straßenleben .....	175
* Sozialstruktur im Wohnquartier .....	175
* Wohnverhältnisse .....	179
* Familie und Rollenstruktur .....	182
* Straßenleben, Cliques und Spiele .....	186
* Urlaub und „Westen“ .....	191
2. Resümee .....	197

<i>Inhalt</i>	9
<b>KAPITEL 10</b>	
<b>Von der 8. Volksschule zur sozialistischen Polytechnischen</b>	
<b>Oberschule (1949–1958) .....</b>	<b>200</b>
1. Kurzer Gang durch einige Stationen der Schulgeschichte .....	200
2. Schulalltag – Die Perspektiven der Schüler.....	205
* Der Unterricht.....	205
* Die Pionierorganisation in der Schule.....	209
* Schulhort und Arbeitsgemeinschaften.....	221
* Berichte über Lehrer.....	225
* Eltern und Schule.....	229
* Religionsunterricht, Kirche und Jugendweihe.....	235
3. Resümee.....	242
<b>KAPITEL 11</b>	
<b>Feste und Feiern im Schulalltag –</b>	
<b>Auftrag, soziale Funktionen und Wirkungen .....</b>	<b>251</b>
1. Auftrag und zentrale Vorgaben.....	251
2. Das Feiertag im Spiegel von Zeitzeugen- und Chronikberichten.....	255
* Stalinverehrung und Feiern zum „Roten Oktober“ .....	255
* Neues: Zwischen „Tag der Republik“ und „Kindertag“ .....	258
* Schüler bei Massendemonstrationen: Der 1. Mai .....	269
* Sportfeste und –wettkämpfe.....	277
* Traditionen: Zwischen „Schuleinführung“ und „Beethovenfeier“ .....	281
3. Resümee.....	291
<b>KAPITEL 12</b>	
<b>Schulalltag – Die Perspektiven der Lehrer.....</b>	<b>296</b>
1. Aufgaben, Handlungsfelder und berufliches Selbstverständnis.....	296

10	<i>Inhalt</i>
* Der „Multifunktionär“ .....	297
* Der „Kampf gegen die Sitzenbleiber“ – die Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder .....	302
* Das politische Klima in der 8. Schule .....	307
* Was es hieß, in der „Gipse“ Lehrer zu sein: Die Herausforderung .....	316
* Der Zusammenhalt im Kollegium: Das Beispiel „Lehrerfeiern“ .....	327
2. Resümee .....	334
KAPITEL 13	
Bilanz .....	339
Anhang .....	347
1. Abkürzungen .....	347
2. Verzeichnis der Tabellen und Grafiken .....	348
3. Quellen- und Literaturverzeichnis .....	350
a) Ungedruckte Quellen .....	350
b) Zeitungen und Zeitschriften .....	351
c) Zeitzeugeninterviews .....	351
d) Fotografien und Faksimile .....	351
e) Schulstatistik für das Jahr 1951/52 .....	352
f) Gedruckte Quellen und Literatur .....	360

## Vorwort

Obwohl seit dem Zusammenbruch der DDR eine wachsende Zahl wissenschaftlicher Untersuchungen zu den institutionalisierten Erziehungsformen und den Erziehungsverhältnissen in der SBZ/DDR (namentlich für den Bereich Schule und Jugendorganisation) zu verzeichnen ist, bleiben nach wie vor wichtige Themen zu benennen, die in der derzeitigen Forschung unterrepräsentiert sind. Die jüngst getroffene Einschätzung, wonach trotz der inzwischen reichhaltigen Forschungsarbeit Defizite unübersehbar seien, gilt insbesondere für das Gebiet der *Erziehungspraxis*.<sup>1</sup> Über Alltag und Lebenswelt von Schülern und Lehrern, über ihre Mentalitäten, Einstellungen oder Handlungsmuster wissen wir nur sehr wenig. Diese Defizite erschweren eine hinreichende Einschätzung der sozialen Folgen und mentalen Wirkungen von Bildungspolitik und staatlichen Erziehungsinstitutionen in der DDR.

Der Herrschaftsstruktur nach war die DDR eine moderne Diktatur; die SED vertrat als Staatspartei einen allgegenwärtigen, umfassenden Herrschaftsanspruch und duldete keinerlei Begrenzung ihrer Macht. Ihr Ziel war es, alle Bereiche der Gesellschaft und selbst den einzelnen Menschen mit seinen Vorstellungen, Empfindungen bzw. Verhaltensweisen radikal umzuformen und der eigenen Herrschaft zu unterwerfen.

Es ist mittlerweile fast trivial darauf hinzuweisen, daß die Führungskräfte der SED-Diktatur zur Umsetzung dieser Zielstellungen nicht allein auf die Kraft „sowjetischer Bajonette“ oder auf Repression und Druck vertrauten. Die neuen Machthaber verstanden es durchaus, Teile der Gesellschaft für sich und ihre Interessen einzunehmen und zur Umsetzung des anvisierten Gesellschaftsprojektes zu aktivieren. Die dabei eingesetzten Methoden und Mechanismen waren vielfältig: Verführung und Überredung, Lockungen und Gratifikationen gehörten ebenso dazu wie soziale Absicherungen und für die traditionell bildungsfernen Schichten das Versprechen auf Bildungschancen und sozialen Aufstieg. Mit der Vielzahl dieser Mittel gelang es den Führungsgruppen der SBZ/DDR, sich Legitimität zu verschaffen, Loyalitäten zu stiften und große Teile der Bevölkerung an sich zu binden.

Insgesamt aber blieben die Möglichkeiten einer umfassenden Steuerung der Gesellschaft auch in der zweiten deutschen Diktatur begrenzt. Immer taten sich Barrieren diktatorischer Herrschaft auf, entstanden Nischen und Residuen, wirkten Beharrungskräfte etwa traditio-

---

<sup>1</sup> Vgl. H.-E. Tenorth u. a., *Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition*, Weinheim 1996, S. 53.

neller Art als innere Grenze oder führten zentralstaatliche Maßnahmen zu unbeabsichtigten Effekten oder Disfunktionalitäten.

Unter diesem Blickwinkel fragt die vorliegende Studie nach den Erfahrungen von Schülern und Lehrern<sup>2</sup>, die in der DDR – einem „vormundschaftlichen“ Staat – lebten; wie gingen sie mit den Zumutungen von Einheitspartei und Staat um? Wurden aus den Kindern „neue Menschen“ und aus den Pädagogen parteiergebene „neue Volkslehrer“?

Zur Beantwortung dieser Fragen ist ein theoretisch-methodisches Instrumentarium vonnöten, das die strukturgeschichtliche mit der alltagsgeschichtlichen Analyse verbinden kann. Der methodologische Ansatz greift auf das Konzept der modernen Diktatur zurück und erweitert es um eine gesellschafts- bzw. mentalitätsgeschichtliche Perspektive. Auf diese Weise wird es möglich, sowohl allgemeine Strukturmerkmale und -veränderungen als auch lebensweltliche Dimensionen in den Blick zu bekommen und damit – anhand einer Fallstudie – zugleich an einem Ausschnitt gesellschaftlicher Realität nach der Reichweite und den Grenzen diktatorischer Herrschaft zu fragen.

Angesichts des Forschungsstandes und eingedenk der methodischen Besonderheiten einer Fallstudie kann nur eine erste Annäherung an den vielschichtigen Gegenstand – Sozialisation unter den Bedingungen der Diktatur – geleistet werden.

Im ersten Teil der vorliegenden Studie werden das theoretisch-methodische Konzept vorgestellt und die forschungsleitenden Fragen entwickelt. Im zweiten Teil geht es um die Rekonstruktion zentraler Entwicklungslinien des ostdeutschen Bildungswesens vor dem Hintergrund der sich konstituierenden SED-Diktatur seit 1945. Die Untersuchung reicht bis 1958, in das Jahr also, in dem die Reformbestrebungen im Nachgang des XX. Parteitagess mit dem Revisionismusverdikt und einem weitreichenden Personalaustausch in der Volksbildung abgeschlossen wurden. Das besondere Augenmerk der Analyse gilt dem Ost-Berliner Schulwesen. An einigen Beispielen wird gezeigt, wie die lokale Schulverwaltung mit ministeriellen und zentralen Parteanforderungen umging bzw. wie sie mit der Ost-Berliner Bezirksleitung der SED und den örtlichen Massenorganisationen zusammenarbeitete. Im Rahmen einer Fallstudie wird im dritten Teil schließlich der Frage nach den Erfahrungswelten und dem Alltag von Kindern bzw. Lehrern nachgegangen, deren Schule inmitten eines traditionellen Ost-Berliner Arbeiterviertels lag.

Eine Fluchtlinie bei der Interpretation der Ergebnisse ist der Diktaturenvergleich: wo lagen Ähnlichkeiten und wo die Unterschiede von Schule „unterm Hakenkreuz“ bzw. „unter Hammer, Sichel, Ährenkranz“? Daneben werden, wenn auch nur an Beispielen, ost- bzw. westdeutsche Vergleichsperspektiven aufgenommen. Hauptsächlich aber erfolgt die Analyse aus dem Blickwinkel der systeminternen Wandlungen und Besonderheiten des SED-Regimes.

Entstanden ist das vorliegende Buch am Forschungsschwerpunkt Zeithistorische Studien Potsdam, den die Professoren Jürgen Kocka, Christoph Kleßmann und Konrad Jarausch leiteten. Ihnen und meinen damaligen Kollegen und Kolleginnen, vor allem den Mitarbeitern der Projektgruppe „Führungsgruppen und Apparate des SED-Regimes“ verdanke ich viele Anregungen und wichtige Hinweise. Dirk Maier unterstützte mich als studentische Hilfskraft mit großer Mühe und besonderem Geschick bei der Literaturbeschaffung, vielen anderen nötigen und immer eiligen Aufgaben, auch bei der Transkription der Interviews.

---

2 In dieser Studie wird der Plural meist nur in dieser Form verwendet, da in den hier interessierenden Zusammenhängen geschlechtsspezifische Differenzierungen nur sehr bedingt eine Rolle spielen.

Frau Waltraud Peters, Potsdam, hat die mühevollen Aufgabe übernommen, die Enddurchsicht des Textes und die Vorbereitung der Druckvorlage zu übernehmen. Dafür danke ich ihr. Den Zeitzeugen, die mir bereitwillig in ihre Erinnerungen Einblick gewährten, verdanke ich besonders viel, nicht nur an Informationen, sondern auch an Einsicht. Schließlich gilt mein Dank Herrn Professor Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, für seine zahlreichen Hinweise und kritischen Kommentare, ebenso für manch andere hilfreiche Unterstützung, auch aus seinem Mitarbeiterteam. Am Ende danke ich meiner Familie, meinem Sohn Paul ist dieses Buch gewidmet.

## KAPITEL 1

# Theoretische Orientierungen und Fragestellungen

## 1. Kindheit oder Kindsein?

Spätestens seit der Ende der fünfziger Jahre entstandenen einflußreichen Arbeit von Philippe Ariès zur „Geschichte der Kindheit“ avancierte die Kindheit in ihrem gesellschaftlichen Gehalt und Wandel zu einem anerkannten Gegenstand historischer Sozialforschung. Ariès untersucht, wie der Untertitel der amerikanischen Ausgabe ankündigt, die „Kindheit im Wandel der Jahrhunderte“ und liefert damit eine eindrucksvolle Sozialgeschichte des Familienlebens.<sup>1</sup> Erst seit dem 17. Jahrhundert, so seine These, gebe es überhaupt so etwas wie Kindheit als den wahrgenommenen prinzipiellen Abstand zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden. Zu dieser Zeit habe man folglich auch erst begonnen, Kinder als Gegenstand von Erziehung zu betrachten und sie systematisch zu unterweisen. Das Aufwachsen der Kinder allgemein und die Art ihrer Erziehung im besonderen wird im wesentlichen bestimmt von den materiellen gesellschaftlichen Lebensbedingungen, von der Kultur einer Gesellschaft, ihren Traditionen und Werten. Zwar beschreibt Ariès, wie es im Vorwort von Hartmut v. Hentig treffend heißt, „nicht die Geschichte der Familie und der Kindheit als Wirklichkeit, sondern als Idee“<sup>2</sup>; trotzdem gelingt es ihm, das Kindsein aus einer bloß natürlichen und zeitlosen Betrachtung herauszuheben. „Von Kindern meinen wir, sie seien wie das Gras – zu allen Zeiten gleich. Erst die Jugendlichen scheinen am Wandel der Gesellschaft, an der Geschichtlichkeit teilzunehmen ... Die heutigen Kinder sind ... die Kinder ihrer Zeit und ihrer Umwelt, sie sind ihr entlarvendster Spiegel.“<sup>3</sup> Auch die Gefühlkultur habe sich mit dem Übergang von der traditionellen zur Industriegesellschaft gewandelt. Erst in der „modernen Gesellschaft von heute“ habe die Familie einen gefühlsmäßigen Zusammenhalt entwickelt und sei „zu einem Ort unabdingbarer affektiver Verbundenheit zwischen den Ehegatten und auch den Eltern und Kindern geworden“.<sup>4</sup>

---

1 Ph. Ariès, *Geschichte der Kindheit*, München 1975.

2 H. v. Hentig, Vorwort, in: Ariès, a. a. O., S. 28.

3 Ariès, a. a. O., S. 32.

4 Ariès, a. a. O., S. 47f.

In den sechziger bzw. siebziger Jahren nahmen Lloyd De Mause, Edward Shorter, Walter Hornstein, Ulrich Herrmann und Helmut Fend diese Forschungsrichtung auf.<sup>5</sup> Heute gilt historische Kindheitsforschung als eine etablierte Disziplin, der sich Historiker, Erziehungswissenschaftler, Volkskundler und Soziologen gleichermaßen widmen.<sup>6</sup>

Als erstes hatten sich die Wissenschaftler für den historischen Wandel von Kindheit bzw. die sozialen und kulturellen Variationen dieser Lebensphase innerhalb einer Gesellschaft interessiert. Seit Mitte der siebziger Jahre setzte sich eine neue Forschungsperspektive durch. Der Sozialisationsforscher Ulrich Herrmann brachte den Vorschlag ein, „ausgehend von der herkömmlichen Erziehungs- und Bildungsgeschichte eine Historische Sozialisationsforschung zu entwickeln“.<sup>7</sup> Das Programm dieser in Deutschland relativ jungen Disziplin besteht darin, „die geschichtlich-gesellschaftliche Genese und Bestimmtheit von individuellen bzw. kollektiven Bewußtseinsformen sowie von Erlebnis- und Handlungsstrukturen zu beschreiben und zu analysieren“. Im Unterschied zur „Sozialgeschichte der *Kindheit*“ steht im Mittelpunkt einer Historischen Sozialisationsforschung von *Kindern* ... die lebensgeschichtliche Dimension in der Selbstinterpretation der Betroffenen, sie ist Lebenslaufforschung unter dem Gesichtswinkel der Bedeutung, Verarbeitung, Bewertung und Wirkung von Sozialisationserfahrungen. Biographische und autobiographische Materialien stellen vor allem ihre Quellenbasis dar“.<sup>8</sup>

Zwar ist es geradezu elementar, die jeweiligen materiellen und gesellschaftlichen Bedingungen, Kultur und Traditionen einer Gesellschaft historisch genau zu bestimmen, wissenschaftlich exakt einzuordnen und die ihnen innewohnende Erklärungskraft für die Sozial-Werdung des Menschen deutlich zu machen. Gleichwohl sind die Individuen Subjekte ihrer Vergesellschaftung, eignen sich in ihrem *Tätigsein* die gesellschaftliche Wirklichkeit gestaltend an, verarbeiten diese und bilden innere Verhaltensregulative heraus, von denen sie sich leiten lassen. In dieser Bestimmung, Subjekt gesellschaftlicher Verhältnisse zu sein, konstituieren die Individuen gesellschaftliche Realitäten und verändern diese zugleich. Das gilt ebenso für Heranwachsende. Denn auch Kinder eignen sich ihre Umwelt aktiv an, schaffen eigene Handlungsräume und Erfahrungswelten, gehen soziale Beziehungen ein und bewirken Veränderungen. Von einer historischen Sozialisationsforschung verlangt das, die Kindheit als eigenständige Leistung zu würdigen. Man wird Kindheit nicht adäquat beurteilen können, wenn man nur den Maßstab der Erwachsenen und des

---

5 Vgl. L. De Mause (Hg.), *Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*, Frankfurt/M. 1977; E. Shorter, *Die Geburt der modernen Familie*, Reinbek 1972; W. Hornstein, *Jugend in ihrer Zeit. Geschichte und Lebensformen des jungen Menschen in der europäischen Welt*, Homburg 1966; U. Herrmann, *Geschichte und Theorie. Ansätze zu neuen Wegen in der erziehungsgeschichtlichen Erforschung von Familie, Kindheit und Jugendalter*, in: ZSE 4 (1984) 1, S. 11–28; H. Fend, *Sozialgeschichte des Aufwachsens*, Frankfurt/M. 1990.

6 Da im weiteren noch auf zahlreiche Arbeiten aus diesem Kontext eingegangen wird, hier nur als Hinweis: C. Büttner/A. Ende (Hg.), *Kinderleben in Geschichte und Gegenwart*, Weinheim 1984; E. M. Johansen, *Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit*, Frankfurt/M. 1978; U. Herrmann u. a., *Bibliographie zur Geschichte der Kindheit, Jugend und Familie*, München 1980; J. Schlumbohm, *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden 1700–1850*, München 1983; I. Weber-Kellermann, *Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte*, Frankfurt/M. 1979.

7 U. Herrmann, *Historisch-systematische Dimension der Erziehungswissenschaft*, in: C. Wulf (Hg.), *Wörterbuch der Erziehung*, München 1974, S. 283–289.

8 U. Herrmann, *Historische Sozialisationsforschung*, in: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim 1991, S. 231–250, hier S. 237.

Überlieferten anlegt oder gar meint, Sozialisation in diesem Lebensabschnitt sei ein weitgehend passiver Vorgang. So gesehen kann die historische Sozialisationsforschung Kindheit nicht nur als eine Lebensphase thematisieren. Mit dem Bezug zum tätigen Subjekt wird darin das *Kindsein* in seiner produktiven, gestaltenden und verändernden Dimension von zentraler Bedeutung.

In diese Richtung argumentiert auch Klaus Hurrelmann, der – vor allem in Zusammenarbeit mit Dieter Geulen<sup>9</sup> – ein „Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts“ in die Sozialisationsforschung eingebracht hat. Dieses Modell sieht „Persönlichkeitsentwicklung und Gesellschaftsentwicklung jeweils in dynamischer Perspektive und zugleich in wechselseitiger ‚dialektischer‘ Abhängigkeit.“<sup>10</sup> Das Konzept des „produktiv realitätverarbeitenden Subjekts“ wendet sich ausdrücklich gegen „Modellvorstellungen der linearen einfaktoriellen Determination der Persönlichkeitsentwicklung, die von einer passiv-hinnehmenden Prägung des Individuums entweder durch gesellschaftsstrukturelle oder durch psychophysische Faktoren ausgehen“ und stellt vielmehr das „menschliche Subjekt in einen sozialen und ökologischen Kontext, der subjektiv aufgenommen und verarbeitet wird, der in diesem Sinne auf das Subjekt einwirkt, aber zugleich immer auch durch das Individuum beeinflusst, verändert und gestaltet wird“.<sup>11</sup>

In diesem Konzept, das in der Tradition des symbolischen Interaktionismus (etwa in Form von P. Berger und T. Luckmann<sup>12</sup>) steht, meint „Sozialisation“ programmatisch den „Prozeß der sozialen Konstitution der Subjektbildung“ bzw. der „Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“.<sup>13</sup> Um auf diesem Wege die „Ausklammerung des Subjekts“<sup>14</sup> zu überwinden, ist es zwingend, sich auch mit den Verhaltensdispositionen, den Mentalitäten zu beschäftigen.<sup>15</sup>

- 
- 9 D. Geulen, Thesen zur Metatheorie der Sozialisation, in: H. Walter (Hg.), *Sozialisationsforschung*. Bd. 1, Stuttgart 1973, S. 85–101; ders., Zur Konzeptualisierung sozialisationstheoretischer Entwicklungsmodelle, in: J. Matthes (Hg.), *Lebenswelt und soziale Probleme*. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages, Frankfurt/M. 1981, S. 537–556.
  - 10 K. Hurrelmann, Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung, in: *ZSE* 3, 1981, S. 91–103, hier S. 91.
  - 11 Ebd., S. 92f.
  - 12 Vgl. hierzu: P. Berger/T. Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Stuttgart 1969.
  - 13 Hurrelmann, Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts, S. 96, S. 91. Vgl. zu diesem Gesichtspunkt auch: ders., Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, Weinheim/Basel 1985, bes. S. 62–91.
  - 14 R. Chartier zit. nach: V. Sellin, Mentalitäten in der Sozialgeschichte, in: W. Schieder/V. Sellin (Hg.), *Sozialgeschichte in Deutschland*. Bd. III: Soziales Verhalten und soziale Aktionsformen in der Geschichte, Göttingen 1987, S. 110.
  - 15 Als sozialwissenschaftliche Kategorie hatte Theodor Geiger den Mentalitätsbegriff 1932 eingeführt. Vgl. Th. Geiger, *Die soziale Schichtung des deutschen Volkes*, Stuttgart 1987 (Faksimile Nachdruck der 1. Auflage 1932). In der deutschen historischen Forschung erlangte der Mentalitätsbegriff erst seit Ende der siebziger Jahre mehr Aufmerksamkeit. Vgl. exemplarisch: W. Hartwig/H.-U. Wehler, *Kulturgeschichte heute*, Göttingen 1996; W. Lepenies, Von der Geschichte zur Politik der Mentalitäten, in: *HZ* 261, 1995, S. 673–694; Th. Mergel/Th. Welskopf (Hg.), *Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft*. Beiträge zur Theoriedebatte, München 1997; Raulff, U. (Hg.), *Mentalitäten-Geschichte*. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse, Berlin 1987; V. Sellin, *Mentalität und Mentalitätsgeschichte*, in: *HZ* 241, 1985, S. 555–598.

Mit Theodor Geiger soll unter „Mentalität“ eine lage- und milieubedingte „geistig-seelische Disposition“ bzw. die „unmittelbare Prägung des Menschen durch seine soziale Lebenswelt und die von ihr ausstrahlenden, an ihr gemachten Lebenserfahrungen“ verstanden werden. Mentalitäten sind als Verhaltensdispositionen relativ stabil und im Alltag unmittelbar verwurzelt. „Lebenshaltung, Gewohnheiten des Konsums und der sonstigen Lebensgestaltung, Freizeitverwendung, Lesegeschmack, Formen des Familienlebens und der Geselligkeit – tausend Einzelheiten des Alltagslebens bilden im Ensemble den Typ des Lebensdukus, und dieser ist Ausdruck der Mentalität.“<sup>16</sup>

Im Anschluß an diese Definition betont Volker Sellin das Interesse der Sozialhistoriker an Mentalitäten als „kollektiven Dispositionen“.<sup>17</sup> Mentalitäten disponieren unmittelbar zu einem Verhalten, sie sind aber nicht die Verhaltensursache. Denn selbst die „machtvollsten äußeren Umstände“ rufen nicht „unweigerlich bestimmte Reaktionen“ hervor. „Zwischen Anforderung und Verhalten steht die wahrnehmende und verarbeitende Subjektivität der Akteure.“ Die mentale Struktur ist es, die den vom „Bewußtsein her gegebenen Handlungsspielraum“ definiert. Dem Historiker gibt das die Möglichkeit, „bei der Analyse von Entscheidungen auch die Alternativen zu bedenken“.<sup>18</sup>

Dieser Aspekt ist speziell für die Diktaturenforschung von großer Bedeutung. Es ist richtig, daß das NS-Regime und die SED-Diktatur durch ein enorm hohes Maß an Durchherrschaft<sup>19</sup> gekennzeichnet waren und die Einparteienherrschaft, weit ausdifferenziert, nahezu omnipräsent die gesellschaftliche Wirklichkeit durchdrang. Von „einer totalen Prägung [der] Gesellschaft durch Partei und Staat“<sup>20</sup> kann dennoch nicht die Rede sein. Denn weder sind Staat und Gesellschaft identisch, noch finden sich die gesellschaftlichen Makrostrukturen analog in den Lebenswelten der Individuen wieder. Diese sind vielmehr Ergebnis einer deutenden Aneignung und Bearbeitung von Wirklichkeit; sie sind vielfältig und mehrdeutig.<sup>21</sup> Selbst das Leben in einer Diktatur läßt sich nicht auf Anpassung, Zwang oder Druck reduzieren. Es gab begeisterte Zustimmung, gleichgültige oder devote Hin- nahme – aber auch Abwehr, Distanz und Widerstand.<sup>22</sup>

Die Vielfalt dieser Handlungsvarianten, Mentalitäten und Deutungsmuster läßt sich nicht untersuchen, wenn ausschließlich Makrostrukturen berücksichtigt, andere Ebenen vernachlässigt oder die Erlebnis- und Erfahrungsformen als „nur“ subjektive Dimension beiseite gestellt werden. Die Beschäftigung mit Erfahrungen und Mentalitäten unter den Bedingungen einer Diktatur ist weit mehr als eine kontrastierende Analysevariante. Sie ist ein konstituierender Bestandteil von Gesellschaftsgeschichte schlechthin.<sup>23</sup> Insofern ist

---

16 Vgl. Geiger, *Die soziale Schichtung*, S. 77, S. 80.

17 Sellin, *Mentalitäten in der Sozialgeschichte*, S. 104.

18 Ebd., S. 106, S. 102f.

19 Vgl. hierzu J. Kocka, *Eine durchherrschte Gesellschaft*, in: H. Kaelble u. a. (Hg.), *Sozialgeschichte der DDR*, Stuttgart 1994, S. 547–553.

20 J. Kocka, *Ein deutscher Sonderweg. Überlegungen zur Sozialgeschichte der DDR*, in: APZ, B 40/94, 7. Oktober 1994, S. 38.

21 Vgl. in diesem Sinne A. Lüdtker, *Einleitung*, in: ders. (Hg.), *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*, Frankfurt/M. 1989, bes. S. 11–13.

22 Vgl. hierfür den interessanten Beitrag von M. Fulbrook, *Herrschaft, Gehorsam und Verweigerung – Die DDR als Diktatur*, in: J. Kocka/M. Sabrow (Hg.), *Die DDR als Geschichte. Fragen – Hypothesen – Perspektiven*, Berlin 1994, S. 77–85.

23 Vgl. P. Schöttler, *Mentalitäten, Ideologien, Diskurse. Zur sozialgeschichtlichen Thematisierung der „dritten Ebene“*, in: Lüdtker, *Alltagsgeschichte*, S. 85–136; H.-U. Wehler, *Sozialgeschichte und Gesell-*

Paul Erkers Forderung an die Zeitgeschichte berechtigt, endlich überzugehen „von der Analyse der Sozialisationsinstanzen ... zur Untersuchung von Sozialisationsprozessen“<sup>24</sup>.

Für die Bereiche Kindheit und Jugend liegen inzwischen zahlreiche Studien vor, die sich einer solchen Aufgabe verpflichtet fühlen. Sie verlassen die Pfade einer herkömmlichen Institutionengeschichte, um den Alltag, die Deutungen und Erfahrungen der Heranwachsenden zum Untersuchungsgegenstand zu machen.<sup>25</sup> Das gilt ebenso für eine Vielzahl von Studien zur Erziehungswirklichkeit unter dem Nationalsozialismus.

Bevor die eigene Fragestellung in bezug auf den Schulalltag in der SBZ/DDR entwickelt wird, sollen einige begriffliche Überlegungen zum Herrschafts- und Erziehungssystem des SED-Staates angestellt werden. In diesem Zusammenhang interessiert auch der Vergleich von Erziehung im „Dritten Reich“ bzw. im SED-Regime.

## 2. Das nationalsozialistische und das SED-Regime – totalitäre Regime oder moderne Diktaturen? Möglichkeiten und Grenzen der Konzepte

Schon zu Beginn der zwanziger Jahre kam der Begriff „totalitäres System“ auf. Zum gezielten Vergleich von Kommunismus, Faschismus und Nationalsozialismus wurde er aber erst Ende der vierziger Jahre verwandt. Hauptsächlich sind hier die grundlegenden Arbeiten von Hannah Arendt, Carl J. Friedrich und Zbigniew K. Brzezinski zu nennen.<sup>26</sup> In den sechziger Jahren war es vor allem Peter Christian Ludz, der „offene Fragen“ auf dem Gebiet der Totalitarismusforschung sah und seine Kritik geltend machte. Die entsprechenden

---

schaftsgeschichte, in: W. Schieder/V. Sellin (Hg.), Sozialgeschichte in Deutschland. Entwicklungen und Perspektiven im internationalen Zusammenhang, Göttingen 1986/87, Bd. 1, S. 33–52.

- 24 P. Erker, Zeitgeschichte als Sozialgeschichte. Forschungsstand und Forschungsdefizite, in: GG 19, 1993, S. 230 (Hervorhebung S. H.).
- 25 Vgl. unter historisch-vergleichenden Gesichtspunkten: I. Behnken u. a., Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte. Lebensräume von Großstadtkindern in Deutschland und Holland um 1900, Opladen 1989; aus kollektivgeschichtlicher und -biographischer Sicht vgl. S. Mutschler, Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen. Familien- und Kinderleben in einem württembergischen Arbeiterbauernhof an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, Tübingen 1985 und M. Doerry, Übergangsmenschen. Die Mentalität der Wilhelminer und die Krise des Kaiserreichs, Weinheim 1986. Zur Verschränkung von Sozialmilieus und Generationseinheiten vgl. M. Seyfarth-Stubenrauch, Erziehung und Sozialisation in Arbeiterfamilien im Zeitraum 1870 bis 1914 in Deutschland, Frankfurt/M. 1985; aber auch H. Bude, Deutsche Karrieren: Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation, Frankfurt/M. 1987. – Für den Vergleich zweier Milieus siehe D. Reese, „Straff, aber nicht stramm – herb, aber nicht derb“. Zur Vergesellschaftung der Mädchen durch den Bund Deutscher Mädel im soziokulturellen Vergleich zweier Milieus, Weinheim 1989; besonders relevant für die hier behandelte Thematik: U. Preuss-Lausitz u. a., Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Weinheim 1983; aber auch J. Zinnecker, Jugendkultur 1940–1985, Opladen 1987.
- 26 Vgl. H. Arendt, Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft, Frankfurt/M. 1955; C. J. Friedrich/Z. K. Brzezinski, Totalitäre Diktatur, Stuttgart 1957; aber auch K. D. Bracher, Zeitgeschichtliche Kontroversen. Um Faschismus, Totalitarismus, Demokratie, München 1976; ders., Die totalitäre Erfahrung, München 1987.

Konzepte seien, so Ludz' Einwand, ausschließlich auf das Herrschaftssystem bzw. die Struktur des Herrschaftsapparates und seine Methoden orientiert. Gebraucht werde aber eine „soziologische Theorie totalitär verfaßter Gesellschaft“<sup>27</sup>, die auch gesellschaftliche Wandlungen berücksichtige. Dieser Vorschlag fand wenig Resonanz; ohnehin spielte das „Totalitarismusthema“ lange Zeit bloß noch eine untergeordnete Rolle. Die Abkehr vom Totalitarismuskonzept in den sechziger Jahren hatte nicht nur politische Gründe. Sie beruhte mit auf der Einsicht, daß diese Theorien für „die Analyse poststalinistischer Systeme sowjetischen Typs immer weniger taugte[n], da weder die Strukturmodelle à la Friedrich/Brzezinski, noch das geschichts-philosophisch fundierte dynamische Modell Hannah Arendts die Veränderungen erklären könnten, die sich in den sozialistischen Ländern seit dem XX. Parteitag der KPdSU 1956 vollzogen“.<sup>28</sup>

Mit dem Untergang der realsozialistischen Staaten 1989/90 erlebten totalitarismustheoretische Ansätze eine Renaissance. Umstritten blieb der Totalitarismus-Begriff aber weiterhin. Die einen lehnten ihn als einen politischen Kampfbegriff ab, andere machten auf seine Mehrdeutigkeit aufmerksam, wieder andere gestanden ihm nach wie vor Erklärungskraft zu.<sup>29</sup>

An und für sich ist es in Anbetracht der verschiedenen totalitarismustheoretischen Konzepte irreführend, von *einer* Totalitarismustheorie zu sprechen.<sup>30</sup> Wegen der geringen Kohäsion der angegebenen Merkmale totalitärer Regime kann man zudem fragen, ob überhaupt von einer *Theorie* im eigentlichen Sinne gesprochen werden kann. Vor allem aber war und ist die Debatte um „Totalitarismus“ stark von politischen Auseinandersetzungen geprägt. Ob derlei „Glaubenskriege“<sup>31</sup> der wissenschaftlichen Klärung dienen, ist wohl genauso zu bezweifeln.

---

27 P. Ch. Ludz, Entwurf einer soziologischen Theorie totalitär verfaßter Gesellschaft, in: Soziologie der DDR. KZfSS, Sonderheft 8, 1964, S. 11–58; vgl. auch: ders., Parteilite im Wandel. Funktionsaufbau, Sozialstruktur und Ideologie der SED-Parteiführung. Eine empirisch-systematische Untersuchung, Köln 1968.

28 G.-J. Glaeßner, Das Ende des Kommunismus und die Sozialwissenschaften. Anmerkungen zum Totalitarismusproblem, in: DA 28, 1995, S. 929.

29 Vgl. hierzu etwa die Diskussion zur öffentlichen Anhörung „Zur Auseinandersetzung mit den beiden Diktaturen in Deutschland in Vergangenheit und Gegenwart“, in: Protokoll der 75. Sitzung der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“ vom 3.5.1994. Zur aktuellen Diskussion u. a.: U. Backes/E. Jesse, Totalitarismus und Totalitarismusforschung – zur Renaissance einer lange tabuisierten Diskussion, in: Jahrbuch Extremismus & Demokratie 4, 1992; E. Jesse (Hg.), Totalitarismus im 20. Jahrhundert. Eine Bilanz der internationalen Forschung, Baden-Baden 1996; L. Fritze, „Totalitarismus und Modernitätskritik“. Anmerkungen zu einer Konferenz des Hamburger Instituts für Sozialforschung, in: Mittelweg 36 3, 1994, H. 4, S. 60–64; H. Maier (Hg.), ‚Totalitarismus‘ und ‚Politische Religionen‘. Konzepte des Diktaturvergleichs, Paderborn 1996; A. Söllner u. a. (Hg.), Totalitarismus. Eine Ideengeschichte des 20. Jahrhunderts, Berlin 1997; W. Wippermann, Totalitarismustheorien. Die Entwicklung der Diskussion von den Anfängen bis heute, Darmstadt 1997.

30 Vgl. M. Greiffenhagen, Der Totalitarismusbegriff in der Regimenlehre, in: ders. u. a. (Hg.), Totalitarismus. Zur Problematik eines politischen Begriffs, München 1972, S. 29–59; B. Seidel/S. Jenkner (Hg.), Wege der Totalitarismus-Forschung, Darmstadt 1968; M. Funke (Hg.), Totalitarismus. Ein Studien-Reader zur Herrschaftsanalyse moderner Diktaturen, Düsseldorf 1978; Totalitarismus und Faschismus. Eine wissenschaftliche und politische Begriffskontroverse, München 1980.

31 In diesem Sinne J. Kocka, der die Frage nach dem Gebrauch der Begriffe „totalitär“ und „Totalitarismus“ nicht, wie zum Teil in der Vergangenheit geschehen, zu einem Glaubenskrieg werden lassen will. Vgl.

Der stärkste Einwand gegen Totalitarismus-Konzepte zielt auf die ungenügende Berücksichtigung gesellschaftlicher Wandlungen bzw. sozialer Differenzierungen innerhalb der untersuchten Systeme. Nach dem Zusammenbruch der DDR muß man sich aber mehr denn je die Frage stellen, ob die „zur Zeit der Diktatur Stalins entscheidend systematisierte kritische ‚Totalitarismus‘-Theorie ... Handhabe [bietet], die DDR-Entwicklung insgesamt als ‚totalitär‘ nachzuweisen“.<sup>32</sup>

Veränderungen des Herrschaftssystems bleiben indes für die Gesellschaft, für die Menschen und ihren Lebensalltag nicht folgenlos. Dem trägt das Totalitarismus-Konzept nicht genügend Rechnung. In die aktuelle Diskussion um alternative Modelle wurde insbesondere von Jürgen Kocka das Konzept von der „modernen Diktatur“ eingebracht, das gegenüber dem Totalitarismusansatz einige Vorteile bietet.<sup>33</sup> Kocka arbeitet folgende Merkmale der modernen Diktatur (worunter er sowohl das NS-System als auch das SED-Regime faßt) heraus: Erstens zeichneten sich diese Systeme durch einen systematischen Bruch verfassungs- und rechtsstaatlicher Prinzipien und die dauerhafte Verletzung von Menschen- und Bürgerrechten aus, es fehlte die Begrenzung der Staatsmacht. Zweitens beruhten diese Diktaturen auf einer mehr oder weniger offenen Ein-Parteien-Herrschaft und dem Hegemonialanspruch einer institutionalisierten Ideologie, Pluralismus wurde abgelehnt. Drittens setzten diese Systeme moderne Massenbeeinflussungs- und Massenüberwachungsmittel (Propaganda, Repression, Verführung und Terror) ein und lösten damit zumindest zeitweise eine erhebliche Massenmobilisierung aus. Beide Herrschaftssysteme verfolgten eine radikale Umgestaltung der Gesellschaft und die Erziehung eines neuen Menschentyps.<sup>34</sup>

Sigrid Meuschel, die ebenfalls mit dem Begriff der „modernen Diktatur“ arbeitet, führt die spezifisch moderne Qualität dieser Systeme zurück auf den „Verlust oder [die] Zerstörung von Tradition und gesellschaftlicher Autonomie zum einen, [die] Dominanz von Technik und Organisation zum anderen“. Für Meuschel stehen diese Regime „für den Sieg der instrumentellen Vernunft und für die ideologische Suggestion von kollektiver Identität zwischen Herrschenden und Beherrschten“.<sup>35</sup>

Im Gegensatz zum Totalitarismus-Ansatz gestattet es der auf wenige, aber wesentliche Vergleichseinheiten beschränkte Begriff „moderne Diktatur“, Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bzw. Veränderungen innerhalb des Systems stärker zu berücksichtigen. Das Instrumentarium läßt die (für den Lebensalltag bedeutsame) Trennung von „totalitär“ und „posttotalitär“ ohne weiteres zu, auf Aussagen über Grad und Ausmaß des Totalitär-Seins muß gleichfalls nicht verzichtet werden. Da Prozeßhaftigkeit und soziale Veränderungen stärker in den Blick genommen werden können, lassen sich Anschlußpunkte an eine Geschichte der Erfahrungen und des Alltags in der Diktatur auch weit besser herstel-

---

ders. auf der 75. Sitzung, in: Protokoll, a. a. O., S. 30. Auf die starke Verwobenheit politischer und wissenschaftlicher Diskurse bei der Konstituierung der Totalitarismustheorie macht auch Ralph Jessen aufmerksam, der ansonsten eine abwägende Position vertritt, in dem er sowohl nach Nutzen als auch Grenzen dieser Theorie am Beispiel der DDR fragt. Vgl. ders., *DDR-Geschichte und Totalitarismustheorie*, in: *Berliner Debatte*. Initial 4/5, 1995, S. 17–24.

32 Vgl. A. Sywottek, „Stalinismus“ und „Totalitarismus“ in der DDR-Geschichte, in: *DS* 30, 1993, S. 25–38, hier S. 28–30.

33 Vgl. u. a.: J. Kocka, Einleitung, in: ders. (Hg.), *Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien*, Berlin 1993, S. 9–26; ders. auf der 75. Sitzung, in: Protokoll, a. a. O., S. 20–33.

34 Kocka, Einleitung, S. 23; ders. auf der 75. Sitzung, in: Protokoll, a. a. O., S. 23.

35 Meuschel auf der 75. Sitzung, in: Protokoll, a. a. O., S. 38. Vgl. hierzu auch: I. Srubar, *War der reale Sozialismus modern? Versuch einer strukturellen Bestimmung*, in: *KZfSS* 43, 1991, S. 415–432.

len. Eine solche Verbindung von Herrschafts- und Gesellschaftsgeschichte macht es möglich, Alltag<sup>36</sup> und Lebenswelten in die Analyse einzubeziehen, und sie macht die Grenzen diktatorischer Herrschaft deutlich. Statt einer grobrastigen Gegenüberstellung von Herrschenden und Beherrschten kann mit diesem Ansatz der realen Vielfalt und Mehrdeutigkeit von Herrschaftsbeziehungen differenziert nachgegangen werden.

Hier kann die Alltagsgeschichte ansetzen, um die „Innenseite der analysierten Strukturen, Prozesse und Muster der Gesellschaft zu erreichen“ und so die „Verbindung zwischen politischer und sozialer“ bzw. „politischer und kultureller Geschichte“ herzustellen.<sup>37</sup> Ohne diesen systematischen Blick auf die politischen und sozialen Strukturen kommt Alltagsgeschichte nicht aus. Es ist folglich unerlässlich, wenn nach dem Leben „der Vielen“ unter Diktaturen gefragt wird, sich die Strukturzusammenhänge dieses Herrschaftssystems, seine Programmatik, seine Absichten und schließlich seine Techniken zu vergegenwärtigen. Das soll am Beispiel des Bildungswesens in der SBZ/DDR gezeigt werden.

### 3. Die stalinistische oder totalitäre Phase in der Geschichte der SBZ/DDR (1947/48–1955/56)

Das gesellschaftliche und politische System der DDR wird hier als moderne Diktatur kommunistischen Typs definiert. Diese übergreifende Perspektive bezieht sich auf die gesamte vierzig Jahre umfassende Durchsetzung der SED-Herrschaft. Es dient der weiteren Präzisierung, wenn neben dieser generellen Einordnung Varianten (totalitäre bzw. nicht-totalitäre Diktatur) und einzelne Entwicklungsphasen kommunistischer Diktaturen voneinander unterschieden werden. Nach Kocka sind moderne Diktaturen in dem Maße totalitär, wie es ihnen gelingt, einen tendenziell totalen Zugriff auf die Individuen und sozialen Verhältnisse zu realisieren.<sup>38</sup> Für Sigrid Meuschel macht nicht der Terror das Totalitäre der kommunistischen Diktatur aus, sondern die fortwährende Formierung der gesamten Gesellschaft. Schließt man sich ihr an, dann war die DDR totalitärer als das „Dritte Reich“.<sup>39</sup> Ferner kann man neben den Varianten noch einzelne Phasen je nach Grad bzw.

---

36 Obwohl der Begriff des Alltags geradezu ein „Schlüsselbegriff“ geworden ist, hat sich eine trennscharfe und allgemein verbindliche Definition immer noch nicht durchgesetzt. Aus der Vielzahl von Literatur vgl.: N. Elias, Zum Begriff des Alltags, in: K. Hammerich/M. Klein (Hg.), Materialien zur Soziologie des Alltags, Opladen 1978, S. 22–29; A. Heller, Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion, Frankfurt/M. 1978; K. Tenfelde, Schwierigkeiten mit dem Alltag, in: GG 10, 1984, S. 376–394, besonders S. 385ff.

37 G. Eley, Wie denken wir über Politik? Alltagsgeschichte und die Kategorie des Politischen, in: Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.), Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte, Münster 1994, S. 27.

38 Kocka, Einleitung, S. 24, Anm. 38.

39 Vgl. S. Meuschel, Legitimation und Parteiherrschaft. Zum Paradox von Stabilität und Revolution in der DDR 1945–1989, Frankfurt/M. 1992.

Ausmaß des Totalitär-Seins unterscheiden. Stellt man totalitäre Phasen fest, ist es nur logisch, von vor- oder posttotalitären Perioden zu sprechen.<sup>40</sup>

Die DDR war, über den Gesamtzeitraum ihrer Existenz gesehen, kein totalitäres Regime. Sieht man von einer kurzen unentschiedenen Phase zwischen 1945 und 1947/48 ab, erfüllt nur die daran anschließende Periode bis zur Mitte der fünfziger Jahre die Kriterien einer totalitären Phase. Für diese verwende ich synonym den Begriff „stalinistisch“. „Stalinisierung“ bezeichnet dann die gesellschaftlichen Transformationen während der Konstituierungsphase der SED-Herrschaft zwischen 1947/48 bis zur Mitte der fünfziger Jahre. Diese totalitäre bzw. stalinistische Phase der DDR-Geschichte war gekennzeichnet von einer „politisch erzwungene[n], zum Teil gewaltsame[n] Transformation von Wirtschaft, Gesellschaft und Staat unter sozialistisch-kommunistischem Vorzeichen“<sup>41</sup>. In dieser Periode gab es die radikalsten gesellschaftlichen Eingriffe und Strukturveränderungen, die Veränderungen liefen mit einer enormen Dynamik ab. Zu dieser Zeit klafften „politische Steuerungsabsicht und gesellschaftliche Steuerungsergebnisse am wenigsten weit (auseinander)“<sup>42</sup>. Der SED gelang es, ihre Einparteienherrschaft fest zu konsolidieren und den gesamten Staatsapparat, die Wirtschaft, die Justiz, die Kultur und Bildung unter ihre Leitung und Kontrolle zu bringen. Mit der „Nationalen Front“ stand der SED seit 1949 ein Instrument zur Verfügung, mit dem sie auch die Blockparteien und Massenorganisationen ihrem Herrschaftswillen unterwerfen konnte. Das Prinzip des „demokratischen Zentralismus“, die hierarchische Gliederung des Partei- und Staatsapparates und schließlich die Auflösung der Länder bildeten weitere Rahmenbedingungen der gesellschaftlichen Transformationen nach sowjetischem Vorbild. Die radikal veränderten Eigentumsverhältnisse lösten gewaltige soziale Umschichtungen aus. Es kam zu einem weitreichenden Elitenaustausch, ganze Gruppen wurden sozial eliminiert bzw. andere neu geschaffen. Die Beschäftigtenzahlen stiegen in diesen Jahren außerordentlich an, auch unter den Frauen.<sup>43</sup> Das wiederum verlangte den Ausbau eines staatlichen Versorgungssystems bzw. die Schaffung von Kindereinrichtungen. Kinder wurden als Folge dieser Beschäftigungspolitik sehr frühzeitig und in wachsender Zahl in Institutionen außerhalb der Familie aufgezogen.<sup>44</sup>

Als Antwort auf die zum Teil gewaltsamen und diktatorischen Eingriffe in das Gesellschafts- und Wirtschaftssystem verließen zu dieser Zeit enorm viele Menschen das Land. Etwa 2,7 Millionen Frauen und Männer kehrten allein zwischen 1949 und 1961 der DDR den Rücken.<sup>45</sup> Nachhaltiger Verlust an Qualifikation, beruflichem Wissen und kulturellem

---

40 In diesem Sinne auch: S. Häder, Von der „demokratischen Schulreform“ zur Stalinisierung des Bildungswesens – der 17. Juni 1953 in Schulen und Schulverwaltung Ost-Berlins, in: Kocka, Historische DDR-Forschung, S. 191.

41 Kocka, Ein deutscher Sonderweg, S. 40.

42 Ebd., S. 41.

43 Vgl. L. Niethammer, Erfahrungen und Strukturen. Prolegomena zu einer Geschichte der Gesellschaft der DDR, in: Kaelble, Sozialgeschichte der DDR, S. 95–115, hier S. 99–103.

44 Die rasche Ausdehnung von Kinderkrippen begann bereits um das Jahr 1950. Zu dieser Zeit gab es in der DDR 271 staatliche und kommunale Einrichtungen mit 8 500 Plätzen. Ein knappes Sechstel aller Vorschulkinder ging 1949 bereits in einen der 4 293 Kindergärten. Vgl. Angaben für die Krippen: K. Zwiener, Kinderkrippen in der DDR, München 1994, S. 15. Für die Kindergärten vgl. für 1949: Statistik über die Entwicklung des Schulwesens der sowjetischen Besatzungszone, in: Die deutsche demokratische Schule im Aufbau. Veröffentlicht zum Pädagogischen Kongreß 1949, Berlin/Leipzig o. J., S. 7.

45 D. Hoffmann u. a. (Hg.), Die DDR vor dem Mauerbau. Dokumente zur Geschichte des anderen deutschen Staates 1949–1961, München 1993, S. 25.

Potential waren die Folge. An die Schaltstellen von Staat und Partei setzte die SED-Führung politisch zuverlässiges Personal. Ein ganzes Bündel von bildungspolitischen Maßnahmen unterstützte den Elitenaustausch und sorgte für eine beispiellose Aufstiegs-mobilität speziell des Nachwuchses aus der Arbeiterschaft. Dem SED-Staat führte diese Entwicklung die neuen Kader zu, und sie verschaffte ihm Legitimation.

Dort, wo die Anreize und Verlockungen des Regimes nicht griffen, sorgten Gewalt und Zwang für die innergesellschaftliche Stabilität. Säuberungen, politischer Druck, Einschüchterung und Repression spielten zu keiner Zeit der DDR-Geschichte eine so große Rolle wie in dieser stalinistischen Periode: 1950 entstand das Ministerium für Staatssicherheit mit seinem weitverzweigten Kontrollsystem, in das Jahr 1953 fiel der gewaltsam unterdrückte Volksaufstand; die Justiz ordnete sich ganz den Interessen der SED unter, vollzog Schauprozesse und sprach politische Urteile aus. Auch das trug dazu bei, daß im Verlaufe der fünfziger Jahre weite Teile der Bevölkerung „ruhiggestellt“ und unliebsame Personen mundtot gemacht werden konnten. So gelang es der SED bis zur Mitte der fünfziger Jahre, immer mehr Macht an sich zu reißen und selbst Krisen unbeschadet zu überstehen. In dieser Zeit legte sie das Fundament ihrer über 40 Jahre währenden diktatorischen Herrschaft.

## 4. Totalitäre Erziehung – Eine kritische Literaturdiskussion

Bildung und Erziehung in der SBZ/DDR beschäftigen die zeitgeschichtliche Forschung in Ost- und Westdeutschland – wenngleich mit differierenden wissenschaftlichen Vorannahmen und unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu den Quellen – nicht erst seit 1989/90.

Das bundesdeutsche Interesse richtete sich vor 1989 im wesentlichen auf struktur- und institutionengeschichtliche bzw. bildungspolitische Aspekte. Der Frage nach den sozialen, kulturellen und mentalen Wirkungen von Bildungspolitik und Struktureingriffen wurde indessen kaum nachgegangen. Zudem schloß man häufig von der formalen Schulgliederung oder offiziellen Bildungspolitik auf die Schulrealität.<sup>46</sup>

Die ältere DDR-Literatur, namentlich im Bereich der engeren pädagogischen Bildungsforschung, liefert im einzelnen zahlreiche Informationen, ist aber aufgrund der dominierenden apologetischen Tendenzen von nur geringem Analysewert.<sup>47</sup>

---

46 Hier nur exemplarisch eine Auswahl, da auf eine Vielzahl dieser Arbeiten im weiteren Text noch verwiesen wird: O. Anweiler, *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*, Opladen 1988; S. Baske/M. Engelbert (Hg.), *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Erster Teil. 1945 bis 1958*, Berlin 1966; A. Hearnden, *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, Düsseldorf 1977; K.-D. Mende, *Schulreform und Gesellschaft in der DDR 1945–1965. Die Reform der Differenzierung in der Mittelstufe des Bildungswesens als Problem der Schulpolitik*, Stuttgart 1970; D. Waterkamp, *Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung*, Köln 1985; ders., *Handbuch zum Bildungswesen der DDR*, Berlin 1987.

47 Vgl. ebenfalls exemplarisch: K.-H. Günther/G. Uhlig, *Geschichte der Schule in der DDR 1945–1968*, Berlin 1970; G. Uhlig, *Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945–1946* (Mon.

Schließlich sind Forschungen zu nennen, die nach dem Umbruch 1989/90 begonnen wurden. Inzwischen liegen auf der Grundlage neu erschlossener archivalischer Quellen eine Reihe von Studien vor, in denen politik- und sozialgeschichtliche Fragestellungen für die verschiedenen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen der SBZ/DDR behandelt werden. Die Frage nach dem Zusammenhang von Schulstruktur und Erziehungswirklichkeit wurde jedoch nicht systematisch untersucht.<sup>48</sup>

Formen und Mechanismen der Gemeinschaftserziehung in der DDR gehören nach wie vor zu den unterbelichteten Themen der Forschung. Zwar wird gelegentlich die Rolle von Massenmobilisierung, kollektiver Sinnstiftung und Erziehung eines „neuen Menschen“ für die DDR aufgegriffen; die Mechanismen, Funktionsweisen und Wirkungen dieser Prozesse sind aber weitgehend unerforscht. Insgesamt kann bislang über die Lebenswelten und Erfahrungen von Schülern, über die Motive ihrer „gesellschaftlichen Tätigkeit“ in Schule und Pionierorganisation bzw. die Mechanismen der Loyalitätsstiftung wenig zusammenfassend ausgesagt werden.<sup>49</sup>

Das Ende der DDR hat die Frage aufgeworfen, wie tragfähig bisherige Konzepte zur Analyse des DDR-Bildungssystems heute noch sind. Mit Blick auf das eigene Untersuchungsfeld – Sozialisation unter den Bedingungen der Diktatur – soll im weiteren mit Hilfe einer kritischen Literaturanalyse die Leistungskraft des Begriffs „totalitäre Erziehung“ geprüft werden.

Einer der ersten, der sich unter systemkritischem Aspekt mit dem Bildungssystem der SBZ/DDR beschäftigte und darüber hinaus das Erziehungswesen der DDR „von innen“ kannte, war der Pädagoge Max Gustav Lange.<sup>50</sup> In seiner 1954 veröffentlichten Arbeit

---

Paed., Bd. II), Berlin 1965; K.-H. Günther/G. Uhlig, Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der DDR 1946–1949 (Mon. Paed., Bd. III), Berlin 1968.

- 48 Vgl. u. a.: O. Anweiler u. a. (Hg.), Bildungspolitik in Deutschland. Ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen 1992; ders. (Hg.), Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Köln 1990; K.-H. Füssl, Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkrieges 1945–1955, Paderborn 1994; G. Geißler, Zur bildungspolitischen Tendenzwende in der SBZ 1947 bis 1949, in: PuS 46, 1991, S. 529–543; G. Geißler/U. Wiegmann, Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse, Frankfurt/M. 1996; dies., Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente, Neuwied/Berlin 1995; Ch. Griese/H. Marburger, Zwischen Internationalismus und Patriotismus. Konzepte des Umgangs mit Fremden und Fremdheit in den Schulen der DDR, Frankfurt/M. 1995; B. Hohlfeld, Die Neulehrer in der SBZ/DDR 1945–1953. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat, Weinheim 1992; C. Kasper, Politische Bildung und Erziehung an den allgemeinbildenden Pflichtschulen der DDR im Zeitraum von 1945 bis zur Mitte der 50er Jahre. Diss., Berlin 1991; B. Zymek, Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, in: ZfP 38, 1992, S. 941–964.
- 49 Immerhin gibt es inzwischen aber einige Arbeiten, die sich dieser Forschungsperspektive zuwenden. Für die Gruppe der Lehrer vgl. U. Mietzner, Enteignung der Subjekte? Über den Versuch der Integration von Schule, Lehrerinnen und Lehrern in das Gesellschaftssystem der SBZ/DDR von 1945 bis zum Mauerbau. Diss., Berlin 1993; P. Gruner, „Nun dachte ich, jetzt fängt's neu an, nun soll's sozial werden...“ Zur Kritik des Neulehrermythos, in: ZfP 41, 1995, S. 943–957.
- 50 Der 1899 in Hinterpommern geborene Lange hatte bereits Ende der zwanziger Jahre als Lehrer an einer Berliner Schule gearbeitet. Zunächst SPD-Mitglied, wechselte er später zur KPD über. Nach dem Krieg arbeitete Lange als Lehrer in Brandenburg, wenig später nahm er eine Lehrtätigkeit in Potsdam auf. Seit 1948 war Lange Redakteur der Fachzeitschrift „Pädagogik“, daneben Ordinarius für Soziologie an der

„Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands“ geht Lange davon aus, daß in totalitären Systemen Erziehung nicht nur im losen Zusammenhang mit der Herrschaftsstruktur stehe, sondern ein integrales Element der Herrschaftsausübung und ein besonders wichtiges Herrschaftsmittel sei. Aus diesem Grund führe jede „Erörterung der ‚Erziehung im totalitären System‘ an die Problematik der totalitären Herrschaftsstruktur und ... Herrschaftsmechanismen heran, die diese Ordnung zusammenhalten und ihren Bestand sichern“.<sup>51</sup>

Lange bestimmt totalitäre Erziehung zunächst im Kontrast zum „Erziehungssystem demokratischer Länder“ als „in Struktur und Funktion“<sup>52</sup> grundsätzlich verschieden. Das Besondere totalitärer Erziehung sei ihre „totale Politisierung“, wodurch eine separat politische Erziehung als Teil des pädagogischen Anliegens verlorenginge; ebenso wie im totalitären Staat die eigenständige politische Sphäre der Politisierung aller Lebensbereiche weichen müsse.<sup>53</sup> Kommunistische Erziehung sei – wie die im NS – totalitär. Im Unterschied zur nationalsozialistischen zeichne sie sich aber durch ein rationalistisches Weltbild aus und berufe sich diesseitsbejahend auf die Wissenschaften und die Propagierung des Fortschritts. Unter dieser „Fassade“ habe sie zu einer „totalen Politisierung von Schule und Erziehung“ geführt und Erziehungsinhalte manipuliert, die Lehrer zu „zwangsintegrieren“ gesucht und die Schüler zur „totalen Einordnung“ gedrängt.<sup>54</sup> Trotz der Verheißung einer „allseitigen Entfaltung der Persönlichkeit“ führe diese Form von „Erziehung“ zu Entindividualisierung und Nivellierung.<sup>55</sup> Das Wesen totalitärer Erziehung leitet Lange aus dem Anspruch des Parteistaates ab, die Erziehung vollständig kontrollieren und über die Menschen, ihr Denken und Handeln verfügen zu wollen. Lange benennt auch Grenzen dieses Unterfangens: Die Bevölkerung sei nach Kriegsende in der Tat „noch keineswegs befreit [gewesen] ... von den Gewohnheiten der Unterordnung unter die Anforderungen einer alles durchdringenden Herrschaftsordnung“<sup>56</sup>, trotzdem haben kulturelle Residuen und ältere Milieueinflüsse eine vollkommene „Gleichschaltung“ der Menschen in der DDR verhindert.

Auf eine zusammenfassende Definition von „totalitärer Erziehung“ verzichtet Lange. Das von ihm gezeichnete „Modellbild der totalitären Erziehung“<sup>57</sup> berücksichtigt primär Gemeinsamkeiten von Erziehung in diktatorischen Systemen; Varianten und zeitliche Veränderungen bleiben weitgehend ausgeblendet.

Nach Max Gustav Lange meldete sich 1955 der Erziehungswissenschaftler Franz Pöggeler zum Verhältnis von „Totalitarismus und Erziehung“ zu Wort. Ausgehend vom Charakter totalitärer Herrschaft fragte er nach Erziehungsgrundsätzen solcher Systeme wie Bolschewismus, Faschismus und Nationalsozialismus: „Wesentlichstes Merkmal der Er-

---

Universität Halle-Wittenberg und zeitweise auch Dekan der dortigen Pädagogischen Fakultät. 1950 Ausscheiden aus der Redakteurstätigkeit. Übersiedelung nach Westdeutschland. Hier veröffentlichte er 1954 seine Arbeit „Totalitäre Erziehung“, ein Klassiker zur Erziehung in totalitären Systemen.

51 So die Zusammenfassung von A. R. L. Gurland. Vgl. ders., Einleitung, in: M. G. Lange, Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands, Frankfurt/M. 1954, S. VIII f.

52 Ebd., S. 3.

53 Ebd., S. 72.

54 Ebd., vgl. S. 62–91, 121–154 und 220–262.

55 Ebd., S. XXI, XXIII.

56 Ebd., S. 33; vgl. auch S. 122–126; 288–293.

57 Ebd., S. XXXVII.

ziehung im totalitären Staat (ist) ... ihre völlige Politisierung: sie ist ausführendes Organ der Politik, ‚Politik mit pädagogischen Mitteln‘, nicht eigenwertige Kulturaufgabe neben Politik, Wirtschaft, Kunst usw. – Eine totalitäre Erziehung ist im Grunde ein Widerspruch in sich selbst. Denn wo die vernünftige Selbstbestimmung des Individuums negiert und die Jugend zu einer uniformen Haltung ‚geformt‘ wird, kann Erziehung nicht mehr Hilfe zu personaler Menschwerdung sein.“ Totalitäre Erziehungsgrundsätze fordern die Eingewöhnung schon des Kindes in „Kampf und Agitation“ und einen „bewußten pausenlose[n] Aktionismus“. Die Folge sei eine Absorption des Individuums durch die Institutionen, wodurch Geistes- und Persönlichkeitsbildung behindert werden. Totalitäre Erziehung appelliere nicht an die Person, sondern an das „kollektivistische“ Moment. Den totalitären Systemen stehe „ein reichhaltiges System von Mitteln der Uniformierung“ zur Verfügung, und in Schulungen werde „das jeweilige tendenziöse Welt- und Zeitbild des totalitären Regimes ... ‚eindressiert‘“. Im totalitären Staat sei der Gehorsam „kompromißlos“ und „blind“, die „erwartete Dienstleistung grenzenlos“. <sup>58</sup>

Pöggeler steht mit seinem Definitionsangebot für eine Denkrichtung (für Totalitarismusmodelle nicht untypisch), die Herrschaftsintentionen und -praxis vorschnell und unkritisch gleichsetzt. Der totalitäre Anspruch erscheint darin so mächtig, daß seine Erfüllung außer Frage steht. Einzelne Merkmale totalitärer Erziehung sind gewiß zutreffend beschrieben, die Differenz von Erziehungswirklichkeit und totalitärer Zielstellung wird aber nicht thematisiert.

Ähnlich wie Franz Pöggeler argumentiert Gerhard Möbus, der sich in den fünfziger Jahren in mehreren Veröffentlichungen mit der kommunistischen Pädagogik und ihrer Umsetzung in der DDR beschäftigte. <sup>59</sup> Für ihn steht das ostdeutsche Bildungswesen für eine kommunistische Variante totalitärer Erziehungsverhältnisse. Das Wesen totalitärer Erziehung komme nach Pöggeler treffend in dem von sowjetischen Erziehungswissenschaftlern eingeführten Begriff der Psychagogie zum Ausdruck. Dieser Begriff mache deutlich, daß es bei der Erziehung im kommunistischen Regime nicht um helfende Unterstützung und pädagogische Bildung gehe, sondern um die Indienstnahme des Menschen für die „Pläne und Absichten anderer“. „Die Psychagogie des Kommunismus zielt darauf, mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln unter dem Namen des ‚neuen Menschen‘ und des ‚sozialistischen Humanismus‘ ein Mensch-Sein der ‚kollektiven Existenz‘ zu erzwingen und die Impulse und Motive der ‚individuellen Existenz‘ auszunutzen“. <sup>60</sup> Der Mensch verliere im kommunistischen Staat seinen „Eigenwert als Einzelwesen“, das „Mensch-sein“ werde zum „Teil-sein im kommunistischen Kollektiv“ <sup>61</sup>. „Vorbehaltlos und unter Einsatz aller Kräfte seiner Persönlichkeit“ müsse sich das Individuum „in den Dienst des kommunistischen Staates und der kommunistischen Partei“ stellen. <sup>62</sup>

Die von Möbus festgestellte Geringschätzung des Individuums bzw. die Überhöhung des Kollektivs beschreiben treffend Grundzüge der Erziehungsprogrammatik des SED-Staates,

---

58 Vgl. F. Pöggeler, Totalitarismus und Erziehung, in: Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1955, Spalte 627–631.

59 Vgl. G. Möbus, Klassenkampf im Kindergarten, Berlin 1956; ders., Erziehung zum Haß, Berlin 1956; ders., Kommunistische Jugendarbeit, München 1957; ders., Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus, Köln 1959.

60 G. Möbus, Psychagogie, S. 175.

61 Ebd., S. 163.

62 Ebd., S. 53.

trotzdem kam auch er über diese allgemeine Feststellung und die Analyse von Zielvorstellungen nicht hinaus.

Auch die von Theodor Wilhelm 1959 vorgelegte Studie „Pädagogik der Gegenwart“, die einen Abschnitt über „totale Parteierziehung in der ‚DDR‘“<sup>63</sup> enthält, trägt nur wenig zur notwendigen Differenzierung bei. Wilhelm leitet den spezifisch totalitären Charakter der Erziehung in SBZ und DDR aus dem Kontrast zur „demokratisch-freiheitlichen Volksbildung“ in Westdeutschland ab. Während in der Demokratie der „Staat um seiner selbst willen darauf bedacht sein muß, den staatsfreien Raum“ auszubauen, ziele das totalitäre Regime „umgekehrt auf die völlige Durchdringung aller Lebensbereiche mit den Perspektiven des einen parteigeleiteten Staatsapparates“.<sup>64</sup> Wilhelm spricht sich wie Pöggeler für den Vergleich „der Erziehungs- und Schulpolitik der ‚DDR‘ mit den entsprechenden Vorgängen und Tatbeständen in der Sowjetunion, im Hitlerstaat, im italienischen Faschismus und in den neuen kommunistischen Gebieten Ostasiens“ aus. Dadurch sollen „die typischen Züge der modernen totalitären Parteierziehung“ zu erkennen und das „reine Modell“ der totalitären Massenführung“ zu beschreiben sein. Erziehung und Schule spielen dabei eine zentrale Rolle, weshalb einige „Diktaturen ... sich ausdrücklich als ‚Erziehungsstaat‘ bezeichnet (haben).“<sup>65</sup> Ein „typische[s] Element des totalitären Erziehungsstaates“ sei die Politisierung von Erziehung und Schule unter einem Deckmantel des „Unpolitischen“. Im Erziehungsstaat stehen ferner statt politischer Leitideen weltanschauliche im Vordergrund, die eine „totale Welterklärung“ versprechen. Dieser Staat gebe vor, mit seinen Zielen „auf dem Fundament der Wissenschaft“ zu ruhen und „im Bunde mit dem Geschichtsprozeß“ zu stehen.<sup>66</sup> Den Menschen soll glauben gemacht werden, daß das wahre „Menschentum“ erst beginne, „indem der Mensch aus dem Selbstsein heraustritt und in das gesellschaftliche Sein eintaucht“. Eine solche „Theorie der Endziele“ verlange den „zielstrebigen Abbau der Widerstände“. Was der Mensch in solchen Regimes tun soll, muß er auch wollen. Deshalb müssen seine Zweifel gebrochen und „Unsicherheitsfaktoren“ ausgeräumt werden.<sup>67</sup> Um dies zu bewerkstelligen, lassen totalitäre Regime keine „Beruhigung“ zu; sie stehen in „permanenter Revolution“. „Die totalitären Regime leben von der Verewigung des Ausnahmezustandes“ – weshalb immer neue Feinde gefunden werden müssen, die zusätzlich den Einsatz von „Zwang und Terror“ rechtfertigen.<sup>68</sup>

Wilhelm führt in diesem Zusammenhang einiges Interessante über die „Inseln des Widerstandes“ aus, die er vor allem in Kirche, Universität, Elternhaus, Schule und Freizeitbereich verortet sah.<sup>69</sup> Ihm war – und das ist anmerkwürdig – die methodische Schwierigkeit bewußt, allein auf der Basis von offiziellen Publikationen „zu den seelischen Tatbeständen der unter dem Einheitsbanner der Partei heranwachsenden jungen Generation“ vorzudringen, um etwas über „Wirkungsweise und Tiefgang der ... Indoktrination“ aussagen zu können.<sup>70</sup> Insgesamt finden sich bei Wilhelm durchaus zutreffende Merkmale von Erziehung in totalitären Regimen. Der entscheidende Mangel seiner Argumentation liegt wiederum in

---

63 T. Wilhelm, *Pädagogik der Gegenwart*, Stuttgart 1966, S. 460–487 (zuerst 1959).

64 Ebd., S. 460.

65 Ebd., S. 467.

66 Ebd., S. 467–469.

67 Ebd., S. 471, 474.

68 Ebd., S. 478.

69 Ebd., S. 474.

70 Ebd., S. 461.

der starken Generalisierungstendenz. Unterschiede in den Erziehungsverhältnissen der Regime bzw. zeitliche Wandlungen werden nicht systematisch thematisiert. Der Autor mußte selbst einräumen, daß sein modellhaftes Analyseverfahren „die in der ‚DDR‘ zutage getretenen pädagogischen Tatbestände ... ihre geschichtliche Einmaligkeit“ einbüßen läßt. Sein Vorgehen sei dennoch legitim, da es die „Funktion im Gesamtsystem“ enthüllen könne.<sup>71</sup>

Anders dagegen Oskar Anweiler, der ebenfalls Vertreter der Totalitarismustheorie ist, im Anschluß an Otto Stammer aber „Theorien mittlerer Reichweite“<sup>72</sup> bevorzugt. Anweiler schlug 1964 vor, von einem „statischen, idealtypischen Modell des Totalitarismus zu [einer] dynamischen, die singulären geschichtlichen Erscheinungen stärker betonenden und Wandlungen Rechnung tragenden“ Vorstellung überzugehen.<sup>73</sup> Er sprach sich dafür aus, in einem ersten Schritt Einzelbefunde für die Erziehungssysteme in der Sowjetunion, unter dem Faschismus und Nationalsozialismus bzw. in der SBZ/DDR und den anderen kommunistischen Ländern zusammenzutragen. Dann erst sei eine „vergleichende Untersuchung unter bestimmten pädagogischen Fragestellungen“ möglich. Sie könne, müsse aber nicht zwangsläufig „zur Herausarbeitung eines übergreifenden Typus der ‚totalitären Erziehung‘ führen“.<sup>74</sup>

Anweiler versteht totalitäre Erziehung – wie den Totalitarismus allgemein – als eine spezifische Erscheinung des 20. Jahrhunderts. Je nach den ideengeschichtlichen Wurzeln seien einzelne totalitäre Systeme sehr unterschiedlich. Es gebe bestimmte philosophische Lehren, die dem totalitären Denken entgegenkommen. Anweiler hebt neben den äußeren Herrschaftsstrukturen (Einparteiendiktatur, Geheimpolizei, Terror) speziell die „beabsichtigte Umformung der sozialen und personalen Lebensbezüge und Werte“ als Kennzeichen dieser Regime hervor.<sup>75</sup> Als Vergleichsebenen nationalsozialistischer und kommunistischer Erziehung nennt er: die ideologischen Grundlagen der Erziehungstheorie, die Rolle bzw. Funktion der Erziehungsträger und die Eigenart der Erziehungsstile.<sup>76</sup>

Anweiler sieht Gemeinsamkeiten „totalitärer Erziehung“ in den untersuchten Regimen, ohne damit „eine unterschiedslose Gleichartigkeit“ der jeweiligen Erziehungssysteme zu behaupten. Sein Vorgehen zielt darauf ab, „bestimmte dominierende Grundsätze“ herauszustellen. Nur unter dieser Voraussetzung könne nach seiner Auffassung der Begriff der totalitären Erziehung „sich als erkenntnisfördernd und in der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Forschung anwendbar erweisen“.<sup>77</sup> In diesem Sinne genutzt, ist die komparatistische Methode tatsächlich von einigem Erkenntnisgewinn.

1966, zwei Jahre nach Erscheinen des Beitrags von Oskar Anweiler, gaben Siegfried Baske und Martha Engelbert eine umfangreiche, mit Kommentaren versehene Dokumentensammlung zur „Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands“<sup>78</sup> heraus. Die Autoren stellten sich als erstes die Aufgabe, unabhängig von einzelnen Periodisierungsvarianten,

---

71 Ebd., S. 467.

72 Vgl. O. Stammer, Aspekte der Totalitarismusforschung, in: SW 12, 1961, S. 97–111.

73 O. Anweiler, Die Sowjetpädagogik in der Welt von heute, Heidelberg 1968 (zuerst 1964), S. 70. Auf diese wichtige Studie, die auch die eigene Argumentation stützte, sei nachdrücklich hingewiesen.

74 Ebd., S. 73.

75 Ebd., S. 69f.

76 Ebd., S. 73.

77 Ebd., S. 80.

78 Baske/Engelbert, a. a. O.

die „Haupttendenzen der sowjetzonalen Bildungspolitik“ herauszuarbeiten. Diese Merkmale seien: totalitärer Führungsanspruch der SED, Orientierung am sowjetischen Vorbild, feste Bindung an die Ideologie des Marxismus-Leninismus, uneingeschränkte Ausrichtung auf wirtschaftliche Bedürfnisse und intensives Bemühen um ein maximal leistungsfähiges Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungssystem.<sup>79</sup> Baske und Engelbert sehen im „hierarchisch gegliederten Herrschaftssystem“ der SED eine „Organisationsform der totalitären Machtausübung“, die der Partei die Entscheidungsmacht über alle anstehenden bildungspolitischen und pädagogischen Aufgaben sichere.<sup>80</sup> Bis in die fünfziger Jahre hinein sei eine intensive „Sowjetisierungstendenz“ auszumachen, und die Schulen seien ideologisch okkupiert worden.<sup>81</sup>

Die Autoren sprechen nicht explizit von totalitärer Erziehung; trotzdem ist die Nähe zum Totalitarismuskonzept unverkennbar. Über Reichweite und Wirkung der SED-Bildungspolitik äußern sie sich indessen nicht.

Seit dem Ende der sechziger Jahre griff kaum noch jemand auf das Totalitarismuskonzept zurück. Anweiler führt das heute auf die seinerzeit generell „zunehmende Distanz zum Konzept des Totalitarismus“ zurück. Auch habe es der in diesem Konzept angelegte Vergleich vielen obsolet erscheinen lassen, das nationalsozialistische und das kommunistische Erziehungswesen auf die Weise miteinander in Beziehung zu setzen. Überhaupt sei mit der Zeit das Interesse an der Kommunismusforschung zurückgetreten. Nur wenige Wissenschaftler unternahmen den Versuch, „einer historischen und aktuellen Analyse des Zusammenhanges von politische[m] System, zugrundeliegender Ideologie und pädagogischer Theorie und Praxis“ nachzugehen. Das sei auch der Grund, weshalb solche Aussagen in der „allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion kaum einen Niederschlag“ gefunden haben.<sup>82</sup> Im Unterschied zur „uferlos gewordenen Literatur“ im Rahmen der Totalitarismusforschung habe das Problem der totalitären Erziehung – von einigen Ausnahmen abgesehen – deshalb nur eine marginale Rolle gespielt.<sup>83</sup>

Es war wieder Oskar Anweiler, der nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Systeme 1989/90 die Frage stellte, ob „Erziehung und Bildung in Staat und Gesellschaft der DDR“ als totalitär charakterisiert werden können. Anweiler bejaht diese Frage; der Macht- und Formierungsanspruch der SED-Führung sei totalitär und die Erziehungswirklichkeit (gleichwohl mit unterschiedlicher Intensität und Reichweite) davon durchdrungen gewesen. Der Begriff „totalitäre Erziehung“ habe aus diesem Grund auch nicht seine Bedeutung verloren.<sup>84</sup> Anweiler kann in diesem Punkt für die stalinistische, also totalitäre Phase der DDR zugestimmt werden. Der Nutzen – so meine Argumentation – des Begriffs „totalitäre Erziehung“ beruht auf der systematischen Zusammenfassung *zentraler Merkmale* bzw. von *Besonderheiten* des Erziehungssystems in modernen Diktaturen (in Abgrenzung zur Erziehung in Demokratien). Der Begriff erlaubt obendrein Erziehung und Bildung diktatorischer Regime miteinander zu vergleichen.

Zusammenfassend: Wodurch zeichnet sich totalitäre Erziehung aus?

---

79 Ebd., S. XV.

80 Ebd., S. XIX.

81 Ebd., S. XX–XXV.

82 O. Anweiler, Erziehung, Schule und Ausbildung unter dem Aspekt des Totalitarismus, in: W.-U. Friedrich (Hg.), Totalitäre Herrschaft. Totalitäres Erbe. German Studies Review, Sonderheft 1994, S. 68f.

83 Anweiler, Erziehung, Schule und Ausbildung, S. 68.

84 Ebd., S. 78f.

Machthaber totalitärer Regime sind bestrebt, alle Bereiche der Gesellschaft, also Wirtschaft, Politik, Kultur und Bildung ihrem Herrschaftsanspruch unterzuordnen. Dieser Anspruch gilt ungeteilt für den einzelnen Menschen: sein Denken, Fühlen und Handeln soll gleichsam der Politik unterstellt werden. Das Ziel totalitärer Erziehung ist es, die Unterworfenen dem Regime so dienstbar zu machen, daß sie an der Umsetzung der Herrschaftsziele mitwirken bzw. sich ihnen unterordnen. Totalitäre Erziehung soll die Formung eines „neuen Menschen“ in allen gesellschaftlichen Bereichen realisieren helfen, und sie will eine alleingültige Weltanschauung mit Monopolanspruch durchsetzen. Die Menschen sollen diese verinnerlichen und ihr Handeln danach ausrichten. Totalitäre Erziehung basiert auf dem ungeteilten Anspruch der Herrschenden, die Gesellschaftsmitglieder in jedem ihrer Lebensbereiche – also in der Ausbildungs- und Arbeitswelt wie in Freizeit und Familie – und beinahe in jedem Lebensabschnitt erreichen und manipulativ beeinflussen zu können. Folglich ist totalitäre Erziehung nicht das alleinige Vorrecht staatlicher Bildungseinrichtungen wie der Schule oder Universitäten; sie usurpiert die Jugendorganisationen und Freizeitinstitutionen, die Kultur, Presse und andere Medien.

Da totalitäre Systeme bestrebt sind, Menschen „durch eine Ideologie zu formen, durch Kontrolle zu erfassen und gleichzeitig zu mobilisieren“<sup>85</sup>, erhält Erziehung in diesen Regimen zwangsläufig eine unmittelbare Herrschaftsfunktion. Anders als im bürgerlich-liberalen Staat wird das Erziehungssystem nicht als relativ autonomer Teilbereich der Gesellschaft anerkannt. Jeder Eingriff „von oben“ erscheint unter solchen Erziehungsverhältnissen legitim, und selbst die tradierte Trennung von Privatheit und Öffentlichkeit wird tendenziell aufgehoben. Totalitäre Erziehung ist umfassend und kennt keine Grenzen. Statt auf individuelle Emanzipation und Subjektwerdung setzt totalitäre Erziehung auf Formierung, Unterordnung und Gehorsam und verweigert dem Individuum damit das Recht auf Alternativen und Kritik, Auseinandersetzung und Widerspruch. Sie beschneidet den legitimen Anspruch eines jeden Individuums auf Selbstbestimmung und freie Entfaltung seiner Persönlichkeit.<sup>86</sup>

Die genannten zentralen Merkmale totalitärer Erziehung variieren – nach Intensität, Dauer und Reichweite, und sie sind in den einzelnen Regimen unterschiedlich ausgeprägt. Ein Vergleich von Erziehung und Bildung im „Dritten Reich“ und in der DDR wird das verdeutlichen.<sup>87</sup>

---

85 E. Jesse, War die DDR totalitär?, in: APZ, B40/94. 7. Oktober 1994, S. 15.

86 Im Grunde ist der Begriff von der totalitären Erziehung deshalb ein Widerspruch in sich selbst: Im neuzeitlichen Sinne meint „Erziehung“ nämlich Unterweisung und Bildung von Kindern nach den Maximen von Mündigkeit und Emanzipation, genau dieses Prinzip aber verletzt dieser Typ von „Erziehung“.

87 Es geht also um Vergleichen und nicht um Gleichsetzen (was allerdings – besieht man sich die Geschichte des Totalitarismus-Theorems – keineswegs für alle Erklärungsangebote selbstverständlich ist). Vgl. hierzu exemplarisch: H. Mommsen, Leistungen und Grenzen des Totalitarismus-Theorems: Die Anwendung auf die nationalsozialistische Diktatur, in: Maier, ‚Totalitarismus‘ und ‚Politische Religionen‘, S. 291–300, hier S. 291.

## 5. Erziehung unterm Hakenkreuz – Erziehung unter Hammer, Sichel, Ährenkranz. Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Man kann inzwischen auf eine beachtliche Zahl von Untersuchungen zur nationalsozialistischen Erziehungspraxis, zur Hitlerjugend oder zum Schulalltag im „Dritten Reich“ verweisen.<sup>88</sup> Diese Studien geben einen fundierten Einblick in die Bedingungen und Formen des Aufwachsens im NS-Staat. Beschäftigt man sich mit diesen Arbeiten, so drängen sich immer wieder Vergleiche zur DDR, zu ihrer Bildungspolitik, ihrem Schulsystem, den Massenorganisationen und dem Alltag Heranwachsender auf.

Abgesehen von einem solchen eher erfahrungsorientierten Eindruck (den zudem nicht jeder teilen wird), ist es durchaus sinnvoll, unter systematischen Gesichtspunkten einen Vergleich von Erziehungspraxis im NS-Staat und in der DDR anzustellen.<sup>89</sup> In dieser komparativen Perspektive geht es darum, Ähnlichkeiten *und* Unterschiede des Aufwachsens in den beiden deutschen Diktaturen herauszuarbeiten.<sup>90</sup>

Machthaber moderner Diktaturen verfolgen wie gesagt das Ziel, eine „neue Gesellschaft“ mit „neuen Menschen“ zu schaffen. Im „Dritten Reich“ wie in der DDR zielte das Menschenbild auf ein innerweltliches, der Religion abgewandtes Individuum, das seine Erfüllung statt durch individuelle Emanzipation durch bedingungsloses Eintreten für die vorgebliche Gemeinschaft finden sollte. Die völlige Überhöhung kollektiver Werte lief faktisch auf eine Entwertung des Individuums, seiner persönlichen Ansprüche, Lebensentwürfe und Handlungsspielräume hinaus. Die Verheißung einer „gemeinsamen Sache“ schlug sich auch in der offiziellen Sprache dieser Diktaturen nieder. Das Wort „Volk“, so beobachtete Victor Klemperer für den NS-Staat treffend, wurde „beim Reden und Schreiben so oft verwandt wie Salz beim Essen, an alles [gab] man eine Prise Volk“.<sup>91</sup> Auch der Bevölkerung in der DDR sollte eine „Einheit von Partei und Volk“ fernab realer Klassen-gegensätze suggeriert werden. Die SED-Führungsgruppen traten mit dem Versprechen

---

88 Hier nur eine knappe Auswahl, da im weiteren auf die Literatur noch verwiesen wird: W. Breyvogel/T. Lohmann, Schulalltag im Nationalsozialismus, in: D. Peukert/J. Reulecke (Hg.), *Die Reihen fast geschlossen. Beiträge zur Geschichte des Alltags unterm Nationalsozialismus*, Wuppertal 1981, S. 199–222; R. Dithmar (Hg.), *Schule und Unterricht im Dritten Reich*, Neuwied 1989; R. Eilers, *Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat*, Köln/Opladen 1963; D. Langewiesche/H.-E. Tenorth (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*, München 1989.

89 Vgl. z. B.: L. Ansorg/S. Häder, *Auf dem Wege zum „neuen Menschen“*. Schule und Junge Pioniere in der SBZ/DDR bis Anfang der fünfziger Jahre, in: Kocka/Sabrow, *Die DDR als Geschichte*, S. 92–96; M. Buddrus, *Die Jugendpolitik des SED-Staates in der Tradition deutscher Diktaturen? und L. Ansorg, Pionierorganisation in vergleichender Perspektive*. Unveröff. Vortragsmanuskripte vom Symposium „Bildungsgeschichte einer Diktatur“, das gemeinsam vom Forschungsschwerpunkt Zeithistorische Studien Potsdam, der Humboldt-Universität zu Berlin und dem Georg-Eckert-Institut Braunschweig im November 1994 in Potsdam veranstaltet wurde.

90 Zur Methode des Vergleichs in der Diktaturenforschung vgl.: L. Kühnhardt, *Zur Einführung*, in: ders. u. a. (Hg.), *Die doppelte deutsche Diktaturerfahrung. Drittes Reich und DDR – ein historisch-politikwissenschaftlicher Vergleich*, Frankfurt/M. 1993, hier S. 11.

91 V. Klemperer, *LTI. Notizbuch eines Philologen*, Leipzig 1987, S. 36.

einer egalitären Gesellschaft an, in der es keine sozialen, kulturellen und Bildungsdifferenzen mehr geben sollte. Dieser Verheißung trug die offizielle Sprache, speziell im Bildungsbereich, Rechnung. Es entstand eine Flut von „Wortfeldern der kollektiven Tätigkeit“<sup>92</sup> wie Brigade, Zirkel, Rat, Lernaktiv, Arbeitsgemeinschaft oder Massenorganisation.

Die extreme Überbewertung staatlicher oder vorgeblich nationaler Interessen verpflichtete die Eltern in beiden Diktaturen, ihre Kinder nicht allein nach privaten Maximen zu erziehen. Staatliche Anforderungen und Einmischung galten als legitimes Recht der jeweiligen Machthaber und nicht als Verletzung von Privatheit oder autonomen Gruppeninteressen. Privaten Lebensräumen wurde mit Mißtrauen und Skepsis begegnet.

Schule und Jugendorganisation hatten in der Pflicht des Staates und seiner Partei zu stehen, Privatschulen oder konkurrierende Organisationen wurden ausgeschaltet. Jungvolk und Hitlerjugend im NS-Staat bzw. in der DDR Pionierorganisation und FDJ besaßen das Monopol und waren mit einigem Erfolg darum bestrebt, die Heranwachsenden flächendeckend einzubinden. In beiden Regimen hatten die Kinder- und Jugendorganisationen die Aufgabe, die herrschende Ideologie ohne jede Alternative zu vermitteln. Kinder- und Jugendverband im NS wie in der DDR dienten Partei und Staat als Rekrutierungsschleusen.

Die Mobilisierung der Kinder und Jugendlichen spielte in beiden Systemen eine immens wichtige Rolle. Fast ohne Unterbrechung wurden die Kinder und Jugendlichen in Kampagnen eingebunden, hatten sie an Aufmärschen, Kundgebungen oder ähnlichen Veranstaltungen mitzuwirken und „äußerlich“ ihre Verbundenheit mit dem Staat zu demonstrieren. Die Wirkungen, die „kollektive Magie“<sup>93</sup>, solcher Aktionen werden uns im Teil III noch genauer beschäftigen.

Eine weitere Analogie betrifft die immense Ideologisierung von Erziehung. An der Gültigkeit der Weltanschauung durfte es weder in Nazideutschland noch in der DDR Abstriche geben. In den nachfolgenden Teilen werden Beispiele aus der DDR genannt, die zeigen, wie der Staat mit Schülern umging, die dieser Weltanschauung nicht folgen wollten.

Beide Systeme zielten auf eine straffe Zentralisierung des Bildungs- und Erziehungswesens und griffen massiv in die Bildungsplanung und Ausgestaltung von Erziehungsinhalten ein.<sup>94</sup> Der Einfluß konkurrierender Erziehungsmächte wurde systematisch zurückgedrängt. In beiden Diktaturen war den Lehrern, neben Kinder- und Jugendorganisation, die Aufgabe zgedacht, die Heranwachsenden im Sinne von Staat und Partei zu erziehen. Wenn dieses Unternehmen auch, wie später für die DDR belegt wird, permanent auf Grenzen stieß, erlitten pädagogische Berufsrolle und Praxis doch deutliche Beschädigungen.

Viele der genannten Gemeinsamkeiten weisen zugleich auf markante Unterschiede der Erziehungsabsichten und -verhältnisse in beiden Systemen hin. Die Analogien beruhen auf

---

92 H. Bartholmes, Einige sprachliche Tendenzen der SED-Terminologie, in: *Pädagogik und Schule in Ost und West* 15, 1967, S. 313.

93 C. Milosz, *Verführtes Denken*. Mit einem Vorwort von K. Jaspers, Köln 1955, S. 192.

94 Nach H.-E. Tenorth macht das enorme, bis dahin in Deutschland nicht beobachtbare Maß an Erziehungsplanung eine wichtige Besonderheit nationalsozialistischer Bildungspolitik aus. T. Sander, der die Bildungsplanung am Beispiel der DDR untersuchte, kam zu dem interessanten Schluß, daß das ostdeutsche Bildungssystem nicht nur weit davon entfernt gewesen sei, was gesellschaftliche Bildungsplanung dem Programm nach leisten sollte, sondern daß die in der Klassenstruktur angelegte Divergenz zwischen Führenden und Geführten einer solchen Planung generell Grenzen gesetzt habe. Vgl. H.-E. Tenorth, *Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven*, Köln 1985, S. 123; T. Sander, „Des großen Planes Stimm‘ und Gang“. *Bildungsplanung als Illusion. Empirische Untersuchung zur Unplanbarkeit des Bildungswesens in der DDR*, Münster 1983.

Ähnlichkeiten etwa von Absichten (z. B. Indoktrination<sup>95</sup>), einer Organisationsform (HJ und FDJ), bestimmter Strukturen (Zentralisierung und Führungspartei) oder von Ritualen und Symbolen (Fahne, Sprache, Führerkult).

Die geistesgeschichtlichen Wurzeln der vermittelten Weltanschauungen aber, die Inhalte der proklamierten Erziehungsziele und des Menschenbildes oder der Stellenwert von Schule und Jugendorganisation variierten ganz erheblich.

So war das nationalsozialistische Menschenbild irrational, biologistisch und rassistisch, das kommunistische beruhte hingegen auf rationalen Argumenten einer soziologisch-ökonomischen Gesellschaftsanalyse. Die Gemeinschaftsvorstellung im NS basierte auf einer extrem biologistischen Auslese- und Rassentheorie, der kommunistische Kollektivbegriff orientierte sich an den betrieblichen Produktionsbrigaden und am Klassenbegriff. Rassismus und Biologismus waren diesem Konzept vollkommen fremd. Die enorme Verschiedenheit der geistes- und ideengeschichtlichen Ursprünge des nationalsozialistischen und kommunistischen Menschenbildes erklärt auch, warum es im Nationalsozialismus – nicht aber in der DDR – Massenmord, Weltherrschaftsdenken und einen von Deutschland verursachten Krieg gegeben hat. Dieser Unterschied ist gravierend und muß bei allen weiteren Vergleichen stets präsent bleiben.

Die nationalsozialistische Erziehung lebte von Mythen und Heroismus, appellierte an Gefühl und Willen; die kommunistische dagegen gründete sich auf Humanismus und Aufklärung, verzichtete nicht auf vernünftige Argumentation und begründetes Wissen.<sup>96</sup>

Statt einen „völkischen Menschen“ wie im NS-Staat zu erziehen, sollte die Jugend in der DDR durch „patriotische Erziehung“ zu „Internationalisten“ geformt werden.

Beide Systeme hatten darüber hinaus ein grundsätzlich anderes Verhältnis zu Wissenschaft und Bildung. Der Bildungsfeindlichkeit und der Geringschätzung geistiger Werte im „Dritten Reich“ stand ein aufklärerisches kommunistisches Weltbild gegenüber, das von großem Fortschrittsoptimismus getragen war und Wissenschaft und Bildung – wenngleich mit pragmatischen und ideologischen Einschränkungen – schätzte. Im Nationalsozialismus verkehrte sich die „alte Rangordnung Geist-Seele-Leib“ – statt geistiger Bildung stand körperliche Ertüchtigung und charakterliche Erziehung an erster Stelle.<sup>97</sup>

Als Folge der unterschiedlichen Bewertung von Wissenschaft und Bildung maßen die Machthaber der beiden deutschen Diktaturen der Schule eine jeweils andere Bedeutung bei. Die „intellektuelle Dürftigkeit des Nationalsozialismus und sein Unverständnis für Bildungsaufgaben“<sup>98</sup> führte zu einem gravierenden Bedeutungsverlust dieser Institution. Die Formierung der Jugend war im „Dritten Reich“ in erster Linie der nationalsozialistischen

---

95 Nach der Lesart von Tenorth liegt Indoktrination dann vor, wenn Doktrinen, also Inhalte von Unterricht, ihre Geltung allein von staatlich-politischer Macht aus gewinnen bzw. Praktiken dominieren, die den Lernenden die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik gegen die zugemuteten Themen, Inhalte und Verhaltensformen systematisch versperren. Vgl. H.-E. Tenorth, Grenzen der Indoktrination, in: P. Drewek u. a. (Hg.), *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts*, Weinheim 1995, S. 342.

96 Heinz-Elmar Tenorth spricht von einer „Differenz der zentralen Leitbegriffe“: „Wille und Rasse für die NS-Gesellschaft“ und „Wissen und Klasse für die DDR-Gesellschaft“. Vgl. ders., Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich – Grenzen von Indoktrination, in: *Erinnerung für die Zukunft (II). Das Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Eine Tagung im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg*, 6.–8.12.1995, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 1997, S. 41f.

97 Lange, *Totalitäre Erziehung*, S. 30.

98 Eilers, a. a. O., S. 136.

Jugendorganisation zugeordnet, die Schule rangierte an zweiter Stelle. Das war in der DDR anders. Weder wertete der SED-Staat die Schule als Bildungsinstitution ab, noch gab es zwischen Schule und Jugendorganisation solche Konkurrenzkämpfe, wie sie vom „Dritten Reich“ bekannt sind. Die staatliche Bildungspolitik setzte auf die Integration der Jugendorganisation in das Bildungswesen und suchte die Aufgaben und Leistungen der einzelnen Bereiche aufeinander abzustimmen.

Wenngleich dem NS-System keine durchgängig innere Geschlossenheit und ungeteilte, fortwährende Zustimmung aller Bevölkerungsteile zu unterstellen ist, spielten hier – anders als im SED-Regime – Identifikation und Zuspruch der Menschen eine weit größere Rolle. Das Weltbild allerdings (wiederum im Unterschied zum Marxismus-Leninismus) war zu irrational (im Grunde als Sammlung von Propagandaleitsätzen auch nicht im eigentlichen Sinne politisch), als daß es nicht spätestens mit Kriegsende zusammenbrechen mußte. Die Rationalität eines wissenschaftlichen Weltbildes, antifaschistische bzw. auf Frieden und Völkerverständigung gerichtete Staatsdoktrinen der DDR waren demgegenüber ein Angebot (für manche eine Verlockung – wie die Berichte der Zeitzeugen später zeigen werden –) ganz anderer Art. Das erklärt zum einen dessen Anziehungskraft, zum anderen aber auch, warum die DDR-Jugend dem SED-Staat weder „kopflös“ noch auf Dauer folgte. – Diese Feststellung provoziert die Frage nach Chancen und Grenzen einer totalitären Erziehungsprogrammatisierung. Am Beispiel des Bildungswesens in der SBZ und frühen DDR soll darauf eine Antwort gegeben werden.

## 6. Zwischen Schulstrukturgeschichte und Mikrohistorie. Fragestellungen, Quellen und Methoden

Es gehört zu den interessanten Aufgaben der Sozialgeschichte der DDR, auch die Frage nach den sozialen Folgen und mentalen Wirkungen<sup>99</sup> parteistaatlicher Erziehung zu stellen. Wie erfolgreich waren die ideologischen Unterweisungen in der Schule? Stellte die Pionierorganisation die kleinen „Helfer der Partei“ zur Verfügung? Erfüllten die Lehrer die an sie gerichteten Forderungen? Im nachfolgenden Teil II wird zunächst der Strukturwandel des ostdeutschen Bildungswesens zwischen 1945 und 1958 nachgezeichnet, und es werden verschiedene soziale Folgen dieses Wandels dargestellt: die Veränderung der Sozialstruktur der Oberschulen, die sozialen Umschichtungen der Lehrerschaft bzw. die Entwicklung von Mitgliederzahlen in Parteien und Massenorganisationen.

Im Teil III rücken die Erfahrungen und Mentalitäten von Schülern und Lehrern in den Mittelpunkt. Eine „dichte Beschreibung“<sup>100</sup> soll darüber Aufschluß geben, wie diese Grup-

---

99 Vgl. zum „Wirkungsproblem“: Tenorth, Politisierung im Schulalltag der DDR, S. 245–276.

100 Zum Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Kulturanthropologie und dem Programm einer „Mikrohistorie“ vgl. als Auswahl: C. Geertz, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M. 1983; C. Ginzburg, Der Käse und die Würmer. Die Welt eines Müllers um 1600, Berlin 1982; C. Ginzburg/C. Poni, Was ist Mikrohistorie?, in: Geschichtswerkstatt, H. 6, 1985, S. 48–52; H. Medick, „Missonare im Ruderboot“? Ethnologische Erkenntnisweisen als Herausforderung an die Sozialgeschichte, in: GG 10, 1984, S. 259–319; H. Medick, Entlegene Geschichte? Sozialgeschichte und

pen mit den Zumutungen von Partei und Staat umgingen und wie sie ihren Schul- und Berufsalltag in der DDR meisterten. Diese Schüler und Lehrer lernten bzw. unterrichteten an einer Schule, die inmitten eines traditionellen Quartiers „kleiner Leute“ (das sogenannte Scheunenviertel) liegt. Entscheidend für die Auswahl dieser Schule war nicht in erster Linie ein Fundus an „guten“ Quellen. Wichtiger war die Überlegung, daß es gerade an Forschungen zu den unteren Sozialschichten der DDR, ihren Erfahrungen und Lebensweisen mangelt. Das SED-Regime legitimierte sich ja als ein „Staat der Arbeiter und Bauern“ und versprach den bislang Benachteiligten Bildung, Aufstieg, Gerechtigkeit und soziale Wertschätzung. Das war das Programm – aber wie lebten Arbeiterkinder tatsächlich, wie erfuhren sie ihre Schulzeit zwischen Unterricht und Pionierverband?

Mit einer engen Konzentration ausschließlich auf die Schule kann diese Frage nicht beantwortet werden. „Alltag im Bildungswesen der DDR ist nicht allein im Unterricht zu finden, sondern erst im umfassenden Versuch der gesellschaftlichen Ordnung des Lernens der Heranwachsenden. Dieser Alltag reicht über die Grenzen der Schule hinaus in das Leben der Heranwachsenden und ihrer Familien, in die peer-groups und andere Gesellungsformen der Jugendlichen – er umfaßt die ganze Generationsordnung der Gesellschaft.“<sup>101</sup>

Umfassend ist das von Heinz-Elmar Tenorth umrissene Forschungsdesign sicher nicht einzulösen, schon gar nicht, wenn man sich die vielen bislang unbearbeiteten Themen vor Augen führt. Fallstudien, wie hier angelegt als Lokalgeschichte, sind jedoch in der Lage, tiefere Einsichten über das Sozialgefüge im Umfeld der Schule (in dem von Tenorth angesprochenen Sinne) zu erbringen. Es können Formen, Ausprägungen und Besonderheiten einer „kindlichen Ortsgesellschaft“<sup>102</sup> mit den Bezügen zu Nachbarschaft und Freundesgruppen, Straßen und Wohnorten oder Freizeit- und Spielkultur aufgezeigt werden, und es kann nach ihrem inneren Zusammenhang mit den Formen und Wirkungen schulischer Sozialisation gefragt werden. Zugleich kann nach den Spuren übergreifender Rahmenbedingungen gesucht bzw. der allgemeine gesellschaftliche Kontext sozusagen im „Fall“ – ausschnitthaft und modifiziert – erhellt werden. In diesem Sinne ist wohl auch Ulrich Herrmann zu verstehen, wenn er meint: „Der Kern der Historischen Sozialisationsforschung wird daher die historische Fallstudie sein müssen.“<sup>103</sup>

Neben der historischen erweist sich die ökologische Sozialisationsforschung für das Vorhaben einer solchen lokalgeschichtlichen Fallstudie als besonders hilfreich. Etwa seit der Mitte der siebziger Jahre gibt es in der Bundesrepublik ein verstärktes Interesse an einer solchen ökologischen Sozialisationsforschung, die insbesondere von Urie Bronfenbrenner<sup>104</sup> wichtige Impulse erhalten hat. Bronfenbrenner definiert die „Umwelt“ als eine hierarchisch geordnete Gesamtheit des interpersonalen, physischen und institutionellen Kontextes, in dem die sich ausbildende Persönlichkeit alltäglich und kontinuierlich lebt.

---

Mikrohistorie im Blickfeld der Kulturanthropologie, in: Berliner Geschichtswerkstatt, Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte, S. 94–109.

101 Tenorth u. a., Politisierung im Schulalltag der DDR, S. 45.

102 Behnken, Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte, S. 403.

103 U. Herrmann, Probleme und Aspekte historischer Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1980, S. 227–352, hier S. 246.

104 Vgl. U. Bronfenbrenner, Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen (Neufassung), in: ders., Ökologische Sozialisationsforschung, hg. von K. Lüscher, Stuttgart 1976, S. 199–226.

Der unmittelbare Erlebnisraum des Kindes ist danach geprägt durch die räumlichen und stofflichen Bedingungen eines jeweiligen Handlungsortes (Haus, Schule, Straße, Spielplatz), durch die sozialen Beziehungen zwischen dem Kind und den verschiedenen Personen und schließlich durch die Tätigkeiten, die diese Personen miteinander und mit dem Kind ausüben. Dieser unmittelbare Raum ist Teil übergreifender Elemente: der Schule, Nachbarschaft, Freizeiteinrichtungen etc. – und diese wiederum sind in die sie überlagernden kulturellen, ideologischen, politischen und ökonomischen Makrostrukturen der Gesellschaft eingebettet.<sup>105</sup>

Als Ergänzung bzw. Differenzierung des traditionellen Schichtmodells lenkt die ökologische Sozialisationsforschung<sup>106</sup> das Interesse auf sozialisatorisch (eben auch im Umfeld von Schule) höchst bedeutsame Faktoren: Wohnorte, Häuser, Straßen, Spiele, Nachbarschaftsbeziehungen und Freundesgruppen. Der historische Stadtraum erscheint darin als der sozial und ökologisch strukturierte Ort kindlicher Sozialisation. Dieser Ort bildet für die Kinder und ihre Bezugspersonen einen „primären Raum“ oder (mit Alfred Schütz und Thomas Luckmann gesprochen) die „Welt in Reichweite“<sup>107</sup>. Unterschiedliche „sozialökologische Umfelder“ bieten den Kindern ganz verschiedene „Ressourcenpotentiale“<sup>108</sup> an und eröffnen je spezifische „Nutzungsofferten und -chancen“<sup>109</sup>.

Auch in der historischen Sozialisationsforschung spielen sozialökologische Fragestellungen eine zunehmende Rolle.<sup>110</sup> Ältere Studien zur Lebenswelt von Kindern aus den zwanziger und dreißiger Jahren wurden in diesem Zusammenhang „wiederentdeckt“ und mit Gewinn für die aktuelle Forschung zum Teil neu aufgelegt.<sup>111</sup>

---

105 Ebd.

106 Zum Verhältnis von sozialökologischem und schichtspezifischen Ansatz vgl. den interessanten Aufsatz von I. Herlyn, Sozialökologische Sozialisationsforschung: Ersatz, Ergänzung oder Differenzierung des schichtspezifischen Ansatzes? Versuch einer Zwischenbilanz, in: *KZfSS* 37, 1985, S. 116–128.

107 Vgl. A. Schütz/Th. Luckmann, *Strukturen der Lebenswelt*, Neuwied 1975.

108 K.P. Strohmeier/A. Herlth, Sozialräumliche Bedingungen familialer Sozialisation. Eine vergleichende Untersuchung von Wohnquartieren in Bielefeld, Gelsenkirchen und Münster, in: H. Walter (Hg.), *Region und Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Präzisierung menschlicher Entwicklungsvoraussetzungen*. Bd. II, Stuttgart 1981, S. 103.

109 H. Tyrell, Familienalltag und Familienumwelt: Überlegungen aus systemtheoretischer Perspektive, in: *ZSE* 2, 1982, S. 182.

110 Behnken, *Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte*; W. U. Drechsel u. a. (Hg.), *Kindheiten*. Teil 2: Schüler, Schule, Kinderarbeit (Beiträge zur Sozialgeschichte Bremens, 3), Bremen 1981; A. Engelbert, *Kinderalltag – familiale und ökologische Bedingungen*, in: K. Hurrelmann (Hg.), *Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit*, Weinheim/Basel 1986, S. 39–59; H. Walter (Hg.), *Sozialisationsforschung*. Bd. 3: *Sozialökologie – neue Wege in der Sozialisationsforschung*, Stuttgart 1975; H. Walter, *Ökologische Ansätze in der Sozialisationsforschung*, in: Hurrelmann/Ulich, *Handbuch der Sozialisationsforschung*, S. 285–298. Mit anderer Perspektive: K. D. Keim, *Milieu in der Stadt. Ein Konzept zur Analyse älterer Wohnquartiere*, Stuttgart 1979; J. F. Geist/K. Kürvers, *Das Berliner Mietshaus (1862–1945). Eine dokumentarische Geschichte von „Meyer’s Hof“ in der Ackerstraße 132–133*, München 1984.

111 Vgl. C. Dantz, P. Stoll, *Ein Kinderleben. Von ihm selbst erzählt (zuerst 1925)*, neu hg. von J. Merkel/D. Richter, München 1978; H. Hetzer, *Das volkstümliche Kinderspiel*. Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie, Heft 6, Wien 1927; H. Hetzer, *Kindheit und Armut. Psychologische Methoden in Armutsforschung und Armutsbekämpfung*, Leipzig 1929; M. Muchow, *Zur Frage einer lebensraum- und epochaltypologischen Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendlichen*, in: *Festschrift William Stern zum 60. Geburtstag am 29.4.1931*, in: *Zeitschrift für angewandte Psychologie (Beiheft 59)*, Leipzig 1931, S. 185–202; M. Muchow/H. H. Muchow, *Der Lebensraum des Großstadtkindes (1935)*, Re-

Insgesamt haben diese Forschungen einen Komplex theoretisch ausgewiesener und empirisch geprüfter Indikatoren kindlicher (sozialräumlicher) Milieus<sup>112</sup> herausgearbeitet: Straßen, Plätze, Wohnquartiere, Wohnverhältnisse, Spiele, Straßengruppen, Einkäufe und Ausflüge bzw. Freundschaft und Nachbarschaft. Diese Indikatoren bezeichnen zugleich die Tätigkeitsfelder und Handlungsmodi, die eine spezifische Kinderkultur zum Ausdruck bringen. All diese Variablen – wenn auch mit unterschiedlichem Gewicht – bestimmen bzw. sind Teile der kindlichen Sozialisation und können in einer Untersuchung von Schulalltag nicht unberücksichtigt bleiben.

Wenn also, wie in dieser Studie, nach den Bedingungen und Wirkungen staatlicher Erziehung im Umfeld von Schule gefragt wird, ist eine Beschäftigung mit diesen Dimensionen unverzichtbar. Sie bilden aus diesem Grund neben den unmittelbar auf Schule bezogenen Variablen (wie z. B. Unterricht) das „Gerüst“ der Untersuchungsschwerpunkte im Teil III der Arbeit.

Insgesamt verfolgt die Studie folgende Fragestellungen:

- Mit welchen Zielstellungen begann 1945 die Bildungsreform auf dem Gebiet der SBZ, und wie wurden diese umgesetzt? Welche Entwicklungsetappen durchlief das Schulwesen nach der Einführung der Einheitsschule (1946) bis zur Einführung der Polytechnischen Oberschule 1958? Worin bestanden deren Inhalt und Besonderheiten?

- Wie äußerte sich der Machtanspruch der SED im Bildungssektor, und mit welchen Konsequenzen war er verbunden?

- In welchem Maße schlugen sich im Schulwesen der SBZ und frühen DDR generelle Sowjetisierungs- und Stalinisierungstendenzen nieder?

- Inwieweit stellten die neuen Machthaber der SBZ/DDR die Schule in den Dienst ihrer Herrschaftssicherung, und welche sozialen Folgen hatten die vorgenommenen Struktureingriffe?

Im Rahmen der Fallstudie soll folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Was zeichnete das Wohnviertel aus, in dem die Kinder mit ihren Familien lebten, zur Schule gingen und ihre freie Zeit verbrachten? Welche Sozialmilieus waren für dieses Quartier charakteristisch, und wie bestimmten sie den Lebensalltag der Kinder?

- Welche Erfahrungen machten die Kinder besonders in der Schule, aber auch in ihrer Freizeit und Familie? Worin bestanden relatives Gewicht und relative Autonomie von Schule und Familie, wie standen diese Instanzen zueinander? Wie gestaltete sich der Schulalltag, welche Veränderungen traten ein, und wie wurden sie wahrgenommen?

- Welche Integrationspotentiale entfalteten kulturelle und Freizeitangebote von Schule und Pionierorganisation? Inwieweit war das Maß kindlichen Engagements für diese Institutionen von den Sozialmilieus bestimmt?

---

print hg. von B. Schonig/J. Zinnecker, Bensheim 1980; A. Salomon/M. Baum, Das Familienleben der Gegenwart. 182 Familienmonographien, Berlin 1930.

112 Ohne den Wert der Klassen- und Schichtzuordnung leugnen zu wollen, ist es in verschiedenen Zusammenhängen (Tradition, Kultur, Selbstbewußtsein, Identität) sinnvoller, mit dem Begriff des „sozialmoralischen Milieus“ zu operieren. Ich folge dabei der Definition von M. R. Lepsius, der den Milieubegriff zur Bezeichnung nutzt von „sozialen Einheiten, die durch die Koinzidenz mehrerer Strukturdimensionen wie Religion, regionale Tradition, wirtschaftliche Lage, kulturelle Orientierung, schichtspezifische Zusammensetzung der intermediären Gruppen, gebildet werden. Das Milieu ist ein soziokulturelles Gebilde, das durch eine spezifische Zuordnung solcher Dimensionen auf einen bestimmten Bevölkerungsteil charakterisiert wird“. Vgl. ders., Demokratie in Deutschland, Göttingen 1993, S. 38.

- Wie gingen die Lehrer mit denen von Partei und Staat an sie gestellten Anforderungen um? Welche sozialen Umschichtungen und mentalen Veränderungen vollzogen sich als Folge der Struktureingriffe im Bildungswesen? Wie veränderten sich Selbstbild und Praxis der Lehrer?

Im ganzen soll durch die Bündelung von struktur- und erfahrungsgeschichtlichen Fragen eine Antwort darauf gefunden werden, inwieweit der Kinder- und Schulalltag von der SED-Diktatur bestimmt und durchdrungen war. Mit welchen Erziehungsabsichten hatte der Staat Erfolg, mit welchen nicht? Sind „vor Ort“ auch unbeabsichtigte Wirkungen staatlicher Bildungspolitik festzustellen? Was änderte der SED-Staat an dem, was den Schulbetrieb in der Vergangenheit gemeinhin auszeichnete? Und inwieweit behielt die Schule andererseits ihre überlieferte Aufgabe, nämlich Erziehung und Bildung zu vermitteln, bei? Welche Kraft besaßen Traditionen, kulturelle Residuen und beharrende Milieus?

Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich von 1945 bis 1958. Die Zäsur wurde auf 1958 gesetzt, weil dieses Jahr für das ostdeutsche Bildungswesen in mehrfacher Hinsicht von einschneidender Bedeutung war: In diesem Jahr schuf sich das Politbüro der SED eine eigene Schulkommission, in dem sie von nun an alle strategisch wichtigen Fragen des Bildungswesens behandelte. Desgleichen fanden 1958 die Reformdiskussionen im Nachgang der „Tauwetterperiode“ mit dem Verhängen des Revisionismusverdikts ihren Abschluß. Im Jahr 1958 fand zudem ein weitreichender Personalaustausch im gesamten Bildungsbereich statt, der Personen an die Schaltstellen brachte, die dort auf Jahrzehnte bleiben und die Bildungspolitik der DDR langfristig bestimmen sollten. Schließlich war 1958 das Jahr, in dem die dritte Phase der DDR-Schulgeschichte, die „Polytechnisierung“ begann.<sup>113</sup>

Die für die Untersuchung genannten forschungsleitenden Fragen sollen – wie eingangs erläutert – auf der Grundlage des um eine gesellschaftsgeschichtliche Perspektive erweiterten Konzepts der modernen Diktatur bearbeitet werden. Dieser theoretisch-methodologische Ansatz ist für die Methoden- und Quellenauswahl gleichermaßen von Bedeutung.

Vor dem Hintergrund des Zusammenbruchs der kommunistischen Diktaturen nach 1989 und mit dem Wissen um das Wesen dieser Systeme, ist das einseitige Präferieren hier der „großen“ Strukturen und da der Erfahrungen bzw. Lebenswelten der Individuen problematischer denn je geworden. Die bisherige zeitgeschichtliche DDR-Forschung hat bereits eindrucksvoll belegt, wie sehr Politik, Herrschafts- und Machtverhältnisse mit dem gesamten gesellschaftlichen Leben in der DDR verwoben und in welchem starkem Maße der Alltag der Menschen von den allgemeinen Strukturen des SED-Regimes bestimmt war. Eine moderne Sozialgeschichte muß in ihrem Forschungsdesign gleichermaßen Politik und Strukturen berücksichtigen, wie sie auch (und zwar nicht als modisches Anhängsel) kultur- und mentalitätsgeschichtliche Fragestellungen aufgreifen muß. Ein solches Profil stellt notgedrungen besondere Anforderungen an das Methoden- und Quellenrepertoire. Neben quantifizierenden Verfahren werden qualitative Analysetechniken immer wichtiger; auch sind Quellentypen erforderlich, die – mit Winfried Schulze gesprochen – „einen möglichst

---

113 O. Anweiler faßt unter die erste Periode der DDR-Schulgeschichte die Schulreform von 1945/46, danach setzte die Periode der „ideologischen Umrüstung“ ein, die bis 1958 dauerte. Den Beginn der dritten Phase „Polytechnisierung“, die für ihn eine Schlüsselstellung einnimmt, datiert er auf das Jahr 1958. Vgl. O. Anweiler, Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens seit 1945, in: ders., Vergleich von Bildung und Erziehung, S. 11–33.

direkten Zugriff auf individuelle und kollektive Deutungen, Wertungen oder soziales Wissen ermöglichen.“<sup>114</sup>

Aus diesen Gründen stützt sich die nachfolgende Untersuchung neben archivalischen Quellen und sozialstatistischen Daten in starkem Maße auf Interviews mit Zeitzeugen bzw. bezieht Fotografien als historische Quelle mit in die Analyse ein.

Der spezifische Erkenntniswert retrospektiver Interviews<sup>115</sup> wird von Sozialhistorikern heute im allgemeinen anerkannt; die Bedeutung dieses Verfahrens zur Rekonstruktion der „subjektiven Dimension“ und der „kleinen Einheiten“ ist mittlerweile unbestritten. „Geschichte muß zunächst einmal erzählt werden“<sup>116</sup> – das gilt auch für die SBZ/DDR. „Erzählte Schulgeschichte“ im speziellen ist zwar alles andere als ein völlig neues Feld, in der zeitgeschichtlichen DDR-Forschung aber nur ein randständiges Thema.

Für die vorliegende Studie wurden Interviews mit Lehrern und mit ehemaligen Schülern geführt, die allesamt (zumindest für einen längeren Zeitraum) an der gleichen Schule in Ost-Berlin lernten bzw. unterrichteten. Die Interviews waren weitgehend narrativ angelegt.<sup>117</sup> Obwohl es einen Fragenkatalog gab, wurde im Gespräch kein Wert auf Standardisierung oder gar einen immer gleichen Ablauf gelegt. Viel wichtiger war das Bemühen um eine offene und vertrauensvolle Gesprächssituation. Dazu gehörte auch, den Zeitzeugen zu Beginn Raum für freie Erzählungen zu geben und ihre Gesprächsimpulse aufzunehmen bzw. daran die Fragen anzuschließen.

Eingedenk eines bekannten Interviewkatalysators – die Vertrautheit mit den „eigenen vier Wänden“ – war ich bemüht, die Interviews möglichst in den Wohnungen der Zeitzeugen durchzuführen. Während des Interviews lief eine Tonbandkassette mit; wichtige Informationen aus Vorgesprächen oder späteren Nachfragen hielt ich zusätzlich in Form kurzer Gedächtnisprotokolle fest. Selbstverständlich bekamen alle Gesprächspartner Anonymität zugesichert, weshalb sie hier auch unter fiktiven Namen vorgestellt werden.

Bei der Auswertung der Interviews machte ich die Erfahrung, wie schwer es ist, erzählte, mündliche Sprache und wissenschaftliche Schriftsprache in einem Text zusammen-

---

114 W. Schulze, Einleitung, in: ders. (Hg.), *Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion*, Göttingen 1994, S. 9.

115 Zur Methode der oral history besonders instruktiv: L. Niethammer (Hg.), *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der ‚Oral History‘*. Frankfurt/M. 1980; ders., *Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History*, in: ders./A. v. Plato (Hg.), *„Wir kriegen jetzt andere Zeiten“*. Berlin/Bonn 1985, S. 392–447.

116 K. Jarausch, *Die DDR denken. Narrative Strukturen und analytische Strategien*, in: *Berliner Debatte. Initial* 4/5, 1995, S. 10.

117 Vgl. F. Schütze, *Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien*. Forschungsberichte der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Bd. 1, 1977; ders., *Biographieforschung und narratives Interview*, in: *Neue Praxis* 13 (1983), S. 283–293. Vgl. auch: U. Oevermann u. a., *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*, in: H. G. Soeffner (Hg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart 1979, S. 352–434; U. Oevermann, *Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformen*, in: H.-G. Brose/B. Hildenbrand (Hg.), *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*, Opladen 1988, S. 243–286; ders., *Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik*, in: T. Jung/S. Müller-Doohm (Hg.), *„Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Frankfurt/M. 1993, S. 106–189; P.M. Wiedemann, *Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews*, Weinheim/München 1986.

zubringen. Aber nicht nur wegen dieses Problems wählte ich für die Präsentation der Fallstudie eine Form, in der in den einzelnen Abschnitten auf unmittelbare Kommentare zu den jeweiligen Erzählpassagen zugunsten separater zusammenfassender Textteile weitgehend verzichtet wurde. Mehr noch als ein Darstellungsproblem war es der Respekt vor den Zeitzeugen, der mich diese Entscheidung treffen ließ. Aus der relevanten Literatur ist dieses forschungsethische Problem bereits bekannt; Manuela du Bois-Reymond spricht von der eingeschränkten Interpretationsfreiheit der ‚oral history Forscher‘ gegenüber den Kollegen, die mit traditionellen schriftlichen Quellen arbeiten. Und diese Einschränkung hat – so ihr Argument – mit der besonderen Verantwortung des Wissenschaftlers gegenüber dem Erzählenden zu tun.<sup>118</sup> Marion Klewitz, die Lehrer aus dem „Dritten Reich“ über ihren Beruf befragte, konstatiert aufgrund der „Achtung vor den Schilderungen der Interviewten“ ebenfalls eine „gelegentliche menschliche Zurückhaltung, die der Sachaufklärung entgegenstand.“<sup>119</sup> Und Lutz Niethammer, einer der besonders versierten oral history-Forscher, weist auf zwei mögliche Schwierigkeiten hin: Zum einen könne die wissenschaftliche Freiheit der Kritik zuweilen zu Verletzungen bei den Befragten führen, zum anderen aber könne auch der gebotene Respekt vor dem Interviewpartner dem aufklärerischen Auftrag der Wissenschaft entgegenstehen.<sup>120</sup> Man kann Niethammers Skepsis, dieses Problem vollständig lösen zu können, sicher teilen; was dem Forscher aber bleibt ist die Möglichkeit, seine Bedenken bzw. Schwierigkeiten offenzulegen und sein Vorgehen methodenkritisch zu reflektieren.

Solche Verunsicherungen hinsichtlich der Interpretation von oral history-Texten und das Wissen um die „Grenzen von Erinnerung“ tragen dazu bei, daß „kittelnde Bemerkungen an der ‚Zuverlässigkeit‘ mündlicher Quellen“<sup>121</sup> in den letzten Jahren (trotz des allgemeinen Zuspruchs) nicht weniger geworden sind. Das „Kitteln“ hat zum einen mit den „wirklichen“ Besonderheiten dieser Methode zu tun, hängt aber zuweilen mit falschen Erwartungen der Historiker zusammen. Wer Interesse an „Subjekten der Geschichte“ vorgibt, von den Interviews aber ausschließlich „Fakten“ und sogenannte „objektive Belege“ erwartet, hat das Anliegen dieser Methode gründlich mißverstanden, und er übersieht, daß objektive, durch Texte hergestellte Sinnstrukturen rekonstruierbar sind.<sup>122</sup> Der vermeintliche Mangel – die „Subjektivität“ – ist es, der lebensgeschichtlichen Erinnerungen ihren Wert verleiht. Sich die Vorteile dieser Methode zu Nutzen zu machen, bedeutet nicht zwangsläufig, die Grenzen der oral history aus den Augen zu verlieren. Nicht zufällig wird in der biographischen Forschung dem Begriff vom „Erinnern“ der vom „Vergessen“

---

118 M. du Bois-Reymond, Erfahrungen mit erzählter Schulgeschichte, in: ZSE 1, 1981, S. 262.

119 M. Klewitz, Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis, Weinheim/München 1987, S. 13.

120 L. Niethammer, Einleitung, in: ders. (Hg.), „Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll.“ Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960, Bd. 1, Berlin/Bonn 1983, S. 7–29, bes. S. 19–23.

121 R. Breckner, Von den Zeitzeugen zu den Biographen. Methoden der Erhebung und Auswertung lebensgeschichtlicher Interviews, in: Berliner Geschichtswerkstatt, Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte, S. 199–222, hier S. 199.

122 Das von Ulrich Oevermann entwickelte Programm einer objektiven Hermeneutik liefert hierfür ein ausgezeichnetes Verfahren. Vgl. Fußnote 117.

beigestellt.<sup>123</sup> Erinnerungen sind selektiv. Nicht alles Geschehene wird im Gedächtnis bewahrt; auch das Individuum „schafft sich die Vergangenheit, die es verkraften kann“<sup>124</sup>. Ein Zeitzeuge, nach zurückliegenden Lebensabschnitten befragt, wählt aus – ob bewußt oder unbewußt –, wenn er sich erinnert und berichtet. Vergangene Lebensstationen müssen im Rückblick gegenwärtigen Vorstellungen standhalten. Wilhelm Dilthey spricht davon, daß die „jetzigen Auffassungen des Lebens“ den bisherigen Teilen im „Strom des Lebens“ die Gestalt geben.<sup>125</sup> Erinnerungen an die Kindheit oder an den Beginn beruflicher Tätigkeit (wie hier bei Schüler- und Lehrerberichten) bedeuten Erinnerungen an einen „Anfang“, und wenn man sich diesen vergewissert, wird unweigerlich die Bilanz zum Thema.

Die politischen Umwälzungen von 1989/90 spezifizieren dieses allgemeine methodische Problem der oral history. Der Staat DDR, in dem Lehrer wie Schüler gelebt haben, ist zusammengebrochen. Das einfache „Erklären-Wollen“ einer jeden Lebensgeschichte wird bei nicht wenigen Ostdeutschen zum „Rechtfertigen-Müssen“. Die mit der „Wende“ einhergehenden tiefen Identitätseinbrüche, so meint Lothar Steinbach, haben vielen Menschen 1989 und 1990 „buchstäblich die Sprache verschlagen“, und es werde einige Jahre brauchen, damit sie sich wieder auf ihre Geschichte einlassen können.<sup>126</sup> Die hier vorgestellten Interviews wurden zwischen 1993 und 1995, also einige Jahre nach dem Ende der DDR, geführt. Der politische Umbruch war in Gestalt und Inhalt der Erzählungen dennoch präsent. Zum einen konnten die Interviewpartner uneingeschränkt und ohne Sorge vor Konsequenzen das berichten, was ihnen wichtig erschien. Zum anderen fühlten sie sich mitunter genötigt, ihre Biographien verteidigen, ihr Leben in der DDR rechtfertigen zu müssen. Dieses Faktum muß bei der Textanalyse berücksichtigt werden.

So wie Erinnerungsinterviews keine objektive Rekonstruktion vergangener Geschehnisse und Lebenswege sind, sondern subjektiv gefärbte Texte und Wahrnehmungsformen, so sind auch Fotografien – die nächste hier berücksichtigte Quellengattung – kein objektives Abbild der Wirklichkeit. Anders als bei Interviews, denen man ihre Subjektivität (meist als methodische „Schwäche“ apostrophiert) sofort bescheinigen mag, suggerieren Bilder, ein „wirkliches Dokument“ zu sein. Aber auch Fotografien bilden das Festgehaltene nicht objektiv ab, sie reduzieren die Wirklichkeit und sie sind nicht frei von den Einflüssen und Intentionen ihres Produzenten. Dennoch sind diese Bilder – etwa im Unterschied zu einem „frei“ erfundenen Gemälde – nicht fiktiv, das Objektiv der Kamera richtet sich auf einen tatsächlich vorhandenen Gegenstand. Insofern ist das Foto sowohl Abbild als auch Konstruktion. Diesen Umstand hat Siegfried Kracauer wohl im Auge, wenn er schreibt, in Fotografien sei ein „Splitter Realität“.<sup>127</sup>

---

123 Vgl. M. Scharfe, *Erinnern und Vergessen. Zu einigen Prinzipien der Konstruktion von Kultur*, in: Bö-nisch-Brednich, B. u. a. (Hg.), *Erinnern und Vergessen. Vorträge des 27. Deutschen Volkskundekongresses Göttingen 1989*, Göttingen 1991, S. 19–46.

124 L. Steinbach, *Bewußtseinsgeschichte und Geschichtsbewußtsein. Reflexionen über das Verhältnis von autobiographischer Geschichtserfahrung und Oral History*, in: BIOS 8, 1995, S. 91.

125 W. Dilthey, *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* (= *Gesammelte Schriften* hg. v. B. Groethuysen, Bd. 7), Göttingen 1979, S. 72, 74.

126 Steinbach, *Bewußtseinsgeschichte und Geschichtsbewußtsein*, S. 91.

127 S. Kracauer, *Die Photographie* (zuerst 1927), in: ders., *Das Ornament der Masse*, Frankfurt/M. 1977, S. 21–38.

Wie dieser „Splitter“, wie die subjektive Bedeutung des fotografisch festgehaltenen Ereignisses bzw. des Bildes selbst im Erinnerungskanon nach den Kriterien wissenschaftlicher Analyse rekonstruierbar und aufzuschließen ist, wirft eine Vielzahl methodischer Probleme auf, die mit erklären, warum – trotz der Versicherung, wie wertvoll Fotografien als historische Quellen sind – ihre Nutzung in der Geschichtswissenschaft noch immer eine Ausnahme bleibt.<sup>128</sup> Die „Klassiker“ der einschlägigen Forschungsliteratur stammen zu meist aus den Nachbardisziplinen wie der Ethnologie, Kunstgeschichte oder Fotografie-theorie.<sup>129</sup>

Erkennt man Fotografien als eigenständige historische Quelle an, so sind daran verschiedene Voraussetzungen geknüpft. Zum einen muß auch mit dieser speziellen Quellengattung methodisch reflektiert umgegangen werden, und zum anderen setzt ihr Gebrauch eine leitende Fragestellung voraus. Nach dieser richtet sich die Auswahl, Ordnung und Interpretation der Bilder. In diesem Zusammenhang gilt es festzustellen, wer der Autor eines Bildes ist, wo es in welchem Kontext entstand, welches Format es hat, ob es ein originale Bildunterschrift gibt und schließlich um welche Art von Fotografie es sich handelt.<sup>130</sup>

In der vorliegenden Studie wurden hauptsächlich private bzw. „halbprivate“ Fotografien verwendet. Daneben einige Bilder, die entweder im Auftrag einer staatlichen Institution oder auf Betreiben eines kommerziellen Dokumentar- bzw. Pressefotografen entstanden

---

128 Über Fotografien als historische Quelle in der Geschichtswissenschaft vgl. etwa: R. Berg, Die Photographie als alltagshistorische Quelle, in: Berliner Geschichtswerkstatt, Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte, S. 187–198; R. Herz, Hoffmann & Hitler. Fotografie als Medium des Führermythos, München 1994; A. E. Imhof, Im Bildersaal der Geschichte oder ein Historiker schaut Bilder an, München 1991; A. Lüdtker, Industriearbeit in historischen Fotografien. Zu den Chancen einer „visuellen“ Geschichte, in: JfG 1986, S. 25–31; L. Niethammer, Bildergeschichte, in: ebd. 1986, S. 12–15; K. Tenfelde (Hg.), Bilder von Krupp. Fotografie und Geschichte im Industriezeitalter, München 1994. Zu nennen sind hier für das Gebiet der historischen Erziehungswissenschaft die jüngsten Arbeiten aus der Forschergruppe um H.-E. Tenorth: U. Mietzner/U. Pilarczyk, Die erzieherische Funktion von Wandlösungen in Schulräumen der fünfziger Jahre in der DDR, in: S. Häder/H.-E. Tenorth (Hg.), Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext, Weinheim 1997, S. 383–399; dies., Der Blick des Fotografen. Pädagogische Perspektiven in der Fotografie, in: H. Schmitt u. a. (Hg.), Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte, Bad Heilbrunn 1997, S. 353–373.

129 Vgl. u. a. W. Benjamin, Kleine Geschichte der Fotografie (zuerst 1931), in: ders., Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt/M. 1963, S. 65–94; P. Bourdieu (Hg.), Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie, Frankfurt/M. 1983 (zuerst 1965); G. Freund, Photographien und bürgerliche Gesellschaft, München 1968 (zuerst Paris 1936); dies., Photographie und Gesellschaft, Reinbek 1979. Methodisch besonders instruktiv: E. Panofsky, Studien zur Ikonologie, Köln 1980. Zur Anwendung des Verfahrens der strukturalen Hermeneutik auf fotografisches Textmaterial vgl.: B. Hauptert, Objektiv-hermeneutische Fotoanalyse am Beispiel von Soldatenfotos aus dem Zweiten Weltkrieg, in: D. Garz/K. Kraimer (Hg.), Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik, Frankfurt/M. 1994, S. 281–314.

130 Vgl. auch unter erziehungswissenschaftlichen oder pädagogischen Gesichtspunkten: J. Hanig, Bilder, die Geschichte machen. Anmerkungen zum Umgang mit „Dokumentarfotos“ in Geschichtsbüchern, in: GWU 40, 1989, S. 10–32; G. Kaufmann, Doppelbilder – Anregungen zum Umgang mit historischen Bildquellen, in: GWU 43, 1992, S. 659–680; R. Wohlfeil, Das Bild als Geschichtsquelle, in: HZ 243, 1986, S. 91–100.

sind. Insbesondere von den privaten „Knipserbildern“<sup>131</sup> werden Hinweise auf die Lebensgeschichten der Zeitzeugen und ihre Sicht auf den einstigen Schulalltag erwartet.

Die „Knipser“ sind hier namentlich Lehrer und Schüler, zuweilen auch die Eltern der Kinder, die mit ihren Kameras sich oder für sie erinnerungswürdige Ereignisse festhielten. Solche Knipserbilder richten sich nach dem Geschmack und den Intentionen desjenigen, der auf den Auslöser drückt. Andere ästhetische Ansprüche muß er nicht berücksichtigen. Er legt sich – wie Timm Starl betont – mit seinen Bildern eine „Spur in die Zukunft, deren Rückverfolgung ihm die Gewißheit seiner Geschichte, seiner Identität verschafft.“<sup>132</sup> So wie während der Interviews nach den im Gedächtnis bewahrten Erinnerungen gesucht wird, fördern die Alben oder „Fotokisten“ Teile der visuellen Lebensgeschichte zutage und lösen Erinnerungen und Erzählungen aus. Neben den Fotografien aus privaten Beständen, fanden sich zahlreiche Fotografien im Archiv der Schule und in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. An einigen Bildern wird exemplarisch demonstriert, was es heißt, mit Fotografien als Quelle umzugehen, welche zusätzlichen Informationen sie liefern, und wie mit ihnen Strukturelemente rekonstruiert werden können, die „eine Person lebendig werden lassen“.<sup>133</sup> An anderen Stellen dienen sie zuweilen „nur“ der Illustration. Aber auch hier zeigt sich, daß Bilder zur Vergegenwärtigung eines lokalen Milieus unentbehrlich sind.

Neben der Auswertung bzw. Analyse von Zeitzeugeninterviews und Fotografien basiert die Untersuchung sehr weitgehend auf archivalischen schriftlichen Quellen. Im einzelnen wurden die einschlägigen Bestände aus dem Bereich Volksbildung des Landesarchivs Berlin, der Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR und der Außenstelle Potsdam des Bundesarchivs herangezogen. Im Evangelischen Zentralarchiv Berlin fanden sich Akten zu den Schwerpunkten „Zulassung zur Oberschule“, „Weltliche Feiern/Jugendweihe“, „Christenlehre/Konfirmation“ und „Öffentliche Jugendarbeit“. Im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung sah ich Nachlässe namhafter ostdeutscher Erziehungswissenschaftler und Bildungspolitikern ein, im Berliner Schulmuseum den Nachlaß der einstigen Schuldirektoren Gertrud und Wilhelm Werschnitzky. Auch in der ehemalige 8. Volksschule, heute 6. Grundschule von Berlin-Mitte, fanden sich eine Reihe archivalischer Quellen. Als besonders aufschlußreich erwies sich dabei die umfangreiche, seit 1907 geführte Chronik. Sie lieferte nicht nur etliche Informationen über Schüler und Kollegium, sondern vermittelte aufgrund ihrer deskriptiven und ausführlichen Erzählstruktur einen anschaulichen Einblick in den Schulalltag und das Leben der Kinder im Scheunenviertel. Im Archiv der Schule lagern zudem Zeugnisse, Schülerlisten und Beurteilungen. Auf diesem Wege fanden sich auch erste Hinweise auf Namen und Adressen der Interviewpartner.

Die unterschiedliche Herkunft der Quellen erlaubte es, die Arbeit und Vorgehensweise unterschiedlicher politischer und administrativer Ebenen nachzuvollziehen. Durch den gegenseitigen Bezug dieser Quellen konnte an Beispielen rekonstruiert werden, wie die

---

131 Zum Begriff der Knipserfotografie vgl. u. a.: „Knipsen“. Private Fotografie in Deutschland von 1900 bis heute. Ausstellungskatalog hg. vom Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart 1993; jüngst: T. Starl, Knipser. Die Bildgeschichte der privaten Fotografie in Deutschland und Österreich von 1880 bis 1980, München/Berlin 1995.

132 T. Starl, Eine kleine Geschichte der Knipserfotografie, in: „Knipsen“. Private Fotografie in Deutschland, S. 6f.

133 Haupt, a. a. O., S. 313.

einzelnen Ebenen (im Parteiapparat, in der Volksbildung bzw. in den Massenorganisationen) zusammenarbeiteten. Texte aus dem Schularchiv bzw. die im Berliner Landesarchiv zugänglichen Akten der Schulbehörde vom Magistrat bzw. der einzelnen Stadtbezirke waren zur Erhellung des alltäglichen Schullebens sehr hilfreich, während Akten aus dem Ministerium für Volksbildung oder der SED-Zentrale für die Untersuchung von Bildungspolitik und Strukturwandel unerlässlich waren. An gedruckten Quellen wurden am Ende die einschlägigen Dokumente, Gesetzestexte und Verordnungen zur Kenntnis genommen. Zudem erwiesen sich die Zeitschriften „die neue schule“ (Jahrgänge 1946 bis 1954) und „Pädagogik“ (Jahrgänge 1946 bis 1958) für die Rekonstruktion bildungspolitischer Entwicklungen und der sozialen bzw. beruflichen Lage der Lehrer als sehr ergiebig.

## KAPITEL 2

# Ein demokratischer Reformversuch? (1945–1948)

## 1. Bildungspolitik unter der Besatzungsmacht

Die gesellschaftliche Neuordnung im Nachkriegsdeutschland erforderte eine tiefgreifende Reform des Bildungswesens. Nicht nur waren viele Lehrer<sup>1</sup> und Angehörige der Schulverwaltungen<sup>2</sup> im NS-Staat Mitglied der NSDAP gewesen, auch die Schule selbst hatte unter dem Nationalsozialismus als Bildungsstätte erheblich an Wert verloren. Lehrinhalte, Erlasse und Schulbücher waren wie die gesamte Erziehung von der nationalsozialistischen Ideologie geprägt. Über die antifaschistische Ausrichtung der einzuleitenden Bildungsreform herrschte bei allen vier Besatzungsmächten seit der Potsdamer Konferenz grundsätzlich Einigkeit. „Das Erziehungswesen in Deutschland muß so überwacht werden, daß nazistische und militaristische Lehren vollständig entfernt werden und daß die erfolgreiche Entwicklung demokratischer Ideen ermöglicht wird.“<sup>3</sup> In Detailfragen gingen die Ansichten der einzelnen Besatzungsmächte allerdings auseinander. Die französischen Behörden orientierten sich vorwiegend am Bildungsmodell ihres Landes und wollten dieses in ihrer Besatzungszone umsetzen, die britische Kontrollgruppe hingegen ließ sich von den bestehenden deutschen Institutionen leiten und trat für deren behutsame Vereinheitlichung ein. Für die amerikanischen Behörden war indessen die Entnazifizierung das vordringlichste Problem.<sup>4</sup> Der so-

- 
- 1 Nach Angaben von W. Meinicke für die SBZ waren von den 39 348 Lehrern zu Kriegsende 28 179 Mitglieder der NSDAP gewesen, das sind immerhin 71,6%. Wird die Zahl der Lehrer addiert, die einer nationalsozialistischen Gliederung angehörten, waren es bereits 97%. Vgl. ders., Zur Entnazifizierung in der sowjetischen Besatzungszone unter Berücksichtigung von Aspekten politischer und sozialer Veränderungen (1945 bis 1948). Diss., Berlin 1983, S. 147–156, hier S. 148.
  - 2 Nach W. Grams war der alte Beamtenapparat in den Schulverwaltungen so stark belastet, daß beinahe ein vollständiger Personalaustausch vorgenommen werden mußte. Bei den Lehrern war die Entnazifizierung zwar ebenfalls weitreichend, aber wegen der geringeren Mitgliederzahlen weniger drastisch. Vgl. ders., Kontinuität und Diskontinuität der bildungspolitischen und pädagogischen Planungen aus Widerstand und Exil im Bildungswesen der BRD und DDR, Frankfurt/M. 1990, S. 118–120.
  - 3 Text des Abkommens in W. Benz, Potsdam 1945. Besatzungsherrschaft und Neuaufbau im Vier-Zonen-Deutschland, München 1986, S. 213.
  - 4 K.-H. Füssl führte mit an der amerikanischen Umerziehungspolitik beteiligten Personen retrospektive Interviews. Vgl. hierzu ders., Die amerikanische Umerziehungs- und Neuorientierungspolitik in der Retrospektive ihrer Akteure, in: Bildung und Erziehung 40, 1987, S. 201–226. Vgl. auch ders., Die

wjetische Ansatz sah die Bildungsreform in erster Linie als Teil eines generellen gesellschaftlichen Strukturwandels.<sup>5</sup> Als hilfreich zur Durchsetzung ihrer Interessen erwies sich der Umstand, daß die SMAD bei der Besetzung zentraler Ämter auf eine Reihe von in der Sowjetunion politisch geschulter deutscher Kommunisten zurückgreifen konnte. Die im sowjetischen Exil lebenden KPD-Mitglieder hatten bereits im Oktober 1944 ein „Aktionsprogramm des Blocks der kämpferischen Demokratie“ vorgelegt und darin Ideen zur Neuordnung des Erziehungswesens im Nachkriegsdeutschland entwickelt. Vorarbeiten für diese Konzeption waren seit Februar 1944 geleistet worden.<sup>6</sup> Ein Jahr später, im Februar 1945, hatte das Nationalkomitee Freies Deutschland in Moskau begonnen, mit Hilfe einer „Kommission für die Umgestaltung des Schul- und Unterrichtswesens“ schulpolitische Programmwürfe zu erarbeiten.<sup>7</sup> Deren Plan sah nach anfänglich widersprüchlichen Diskussionen eine „zweijährige Einheitsschule mit einem neunjährigen Pflichtbesuch“ vor, die vollständig unter staatlicher Obhut stehen sollte und für die kein Religionsunterricht vorgesehen war.<sup>8</sup> Daß eine neue Schule eine demokratische Lehrerschaft braucht, war in diesem Programm ebenso grundlegend wie die Einsicht, daß man dafür nicht auf den alten Lehrkörper zurückgreifen kann.<sup>9</sup> Auf bildungs- und kulturpolitischem Gebiet betätigten sich im sowjetischen Exil neben Paul Wandel vor allem Anton Ackermann, Otto Winzer und Else Zaisser. Nach ihrer Rückkehr in die SBZ bekamen diese Kommunisten wichtige Ämter übertragen.

Selbstredend dachte man nicht nur in Moskau über die bildungspolitische Neuordnung Deutschlands nach. In England zum Beispiel war es besonders Hans Siebert, der sich mit entsprechenden Konzeptionen beschäftigte. Auch dieser Kommunist sollte nach seiner Rückkehr aus dem Exil eine besondere Rolle beim Umbau des Schulwesens in der SBZ/DDR spielen. Siebert, seit 1931 KPD-Mitglied, war 1936 nach England gegangen und hatte dort in verschiedenen Kultur- und Bildungsinstitutionen gearbeitet. Er schrieb etliche Artikel und hielt Vorträge, in denen er Ideen für die „Neuentwicklung eines demokratischen Erziehungswesens in Deutschland“ entwickelte. Bereits seit 1932 setzte sich Siebert mit Fragen der kommunistischen Erziehung auseinander; für seine Prüfung als cand. päd. schrieb er seinerzeit eine Arbeit über die Grundlagen der Sowjetpädagogik. Vor seinem

---

Umerziehung der Deutschen, hier S. 35–167; G. Geißler, Die Konstituierung der Einheitsschule in der Sowjetischen Besatzungszone im interzonalen Kontext, in: PuS 48, 1993, S. 489–500; Hearnden, Bildungspolitik in der BRD und DDR; U. Herrmann (Hg.), Jugendpolitik in der Nachkriegszeit, München 1993.

- 5 H.-W. Fuchs/K.-P. Pöschl, Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945–1949, München 1986.
- 6 L. Gläser, 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). Teil I (mit einem Materialanhang), in: JES 10, 1970, Berlin 1970, S. 93–188, hier S. 111f.
- 7 Vgl. G. Uhlig, Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945–1946 (Mon. Paed., Bd. II), Berlin 1965, S. 40f.; F. Rücker, Erfahrungen eines Ministers über die Hilfe der sowjetischen Pädagogik beim Aufbau der neuen demokratischen Schule im Lande Brandenburg, in: Päd. 7, 1952, S. 858–865; ders., Als 1945 die Schule begann ..., in: ZGS 2, 1960, S. 417–419; ders., Die Arbeit der Lehrer im Nationalkomitee „Freies Deutschland“ und die schulpolitisch-pädagogische Arbeit des Nationalkomitees, in: K.-H. Günther/G. Uhlig (Hg.), Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil I: 1945–1955 (Mon. Paed., Bd. VI), Berlin 1970, S. 166–172.
- 8 Gläser, a. a. O.; vgl. bes. Niederschrift eines Gesprächs Ackermann-Gläser, S. 175–177.
- 9 Gläser, a. a. O., S. 178.

Gang ins Exil hatte er obendrein in Arbeiterstudienzirkeln an der Volkshochschule Kassel Marxismus studiert. Siebert besaß demnach einige Vorkenntnisse, die ihn nach seiner Rückkehr in die SBZ am 27. September 1947 für die Stelle des Hauptreferenten für Schule und Erziehung im Zentralsekretariat der SED empfahlen.<sup>10</sup> Schließlich arbeiteten im Konzentrationslager Buchenwald Sozialdemokraten und Kommunisten an einem Schulprogramm für die Zeit nach dem Kriege. Sie forderten in ihrem Programm als erstes die Entfernung aller aktiven Nationalsozialisten. Die entstehenden Lücken sollten durch nach 1933 entlassene Lehrer und durch Antifaschisten gefüllt werden, die man in pädagogischen Kursen kurzfristig für ihre neuen Aufgaben qualifizieren wollte.<sup>11</sup>

Trotz dieser Vorarbeiten lag bei Kriegsende kein einheitliches bzw. detailliertes Bildungsprogramm vor, auf das man hätte sofort zurückgreifen können. Die künftige Entwicklung des Schulwesens war keineswegs schon entschieden. Die sowjetische Besatzungsmacht gab sich zudem noch relativ zurückhaltend. Schulpraktiker und Wissenschaftler unterschiedlicher politischer Richtungen konnten ihre Ansichten und Vorschläge vortragen und diskutieren. Selbst der KPD-Aufruf vom 11. Juni 1945 bzw. die von KPD und SPD gemeinsam verfaßte Erklärung zur demokratischen Schulreform vom 18. Oktober 1945 verzichteten auf allzu einseitige Stellungnahmen.<sup>12</sup>

Um eine Institution zu schaffen, der die anstehende Strukturreform des Bildungswesens unterstellt werden konnte, erließ die Sowjetische Militärverwaltung am 27. Juli 1945 den Befehl Nr. 17. Dieser legte die Einrichtung der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung (DVV) fest.<sup>13</sup> Wie in den anderen Zentralverwaltungen üblich, folgte die SMAD bei der Besetzung der Präsidenten- bzw. Vizepräsidentenstellen den Vorschlägen der einzelnen Parteien. Die Leitung der DVV übertrug sie Paul Wandel, dem bisherigen Chefredakteur des Zentralorgans der KPD „Deutsche Volkszeitung“. Erster Vizepräsident wurde der Sozialdemokrat Erwin Marquardt. Der von der LDP vorgeschlagene Dr. Emil Menke-Glückert übernahm die Funktion des Zweiten Vizepräsidenten. Aus taktischen Gründen und aufgrund des Personalmangels mußten bei der Besetzung der restlichen Stellen in der DVV – 1946 arbeiteten in der Behörde 150, 1948 250 Mitarbeiter – Bewerber aller Parteien berücksichtigt werden.<sup>14</sup> Ohnehin verfügte die KPD im Unterschied zur SPD nicht über ein größeres

10 Angaben aus dem von Hans Siebert am 31.1.1949 verfaßten Lebenslauf, in: BArch., R-2/935, Bl. 110f. Vgl. auch G. Geißler, Hans Siebert – Zur erziehungsgeschichtlichen Spur eines emigrierten Pädagogen, in: ZfP 40, 1994, S. 781–799.

11 H. Brumme, Über die Tätigkeit der Erziehungskommission des illegalen deutschen Volksfrontkomitees im Konzentrationslager Buchenwald im Jahre 1944, in: Lehrer im antifaschistischen Widerstandskampf der Völker, unter Leitg. v. G. Hohendorf/H. König (Mon. Paed., Bd. XV), Berlin 1974, S. 387–395; H. Brill, Gegen den Strom, Offenbach 1946, S. 96–102; W. Klafki, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976, S. 258–264.

12 Vgl. „Aufruf der Kommunistischen Partei Deutschlands“ vom 11. Juni 1945 und „Gemeinsamer Aufruf der KPD und SPD zur demokratischen Schulreform“ vom 18. Oktober 1945, in: S. Baske/M. Engelbert, Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Erster Teil 1945 bis 1958, Berlin 1966, S. 1f., 5–7.

13 [Einrichtung der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung]. Befehl Nr. 17 des Obersten Chefs der sowjetischen Militärverwaltung und Oberbefehlshabers der sowjetischen Besatzungstruppen in Deutschland. 27. Juli 1945, in: Baske/Engelbert, a. a. O., S. 3f.

14 Alle Angaben zur DVV vgl.: H. A. Welsh, Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung, in: M. Broszat/H. Weber (Hg.), SBZ-Handbuch: Staatliche Verwaltungen, Parteien, gesellschaftliche Organisationen und ihre Führungskräfte in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1945–1949, München 1990, S. 230f.

„schul- und pädagogikkundiges Expertenpotential“.<sup>15</sup> Da es ganz ohne Experten nicht ging, mußten in der DVV und den regionalen Schulverwaltungen in großer Zahl Sozialdemokraten eingestellt werden.<sup>16</sup> Herausgehobene Funktionen der DVV bzw. die Leitung der Landes- und Provinzialverwaltungen für Volksbildung übten aber in aller Regel KPD-Mitglieder aus.<sup>17</sup>

Hauptaufgabe der DVV war es (die als Gegenstück zur Volksbildungsabteilung der SMAD ähnlich wie diese gegliedert war), für die Durchsetzung der Befehle der SMAD zu sorgen und die Arbeit der Volksbildung in den Ländern und Provinzen der SBZ zu koordinieren. Die DVV besaß keine Befugnisse zum Erlassen von Gesetzen und Verordnungen, sie konnte nicht mehr als Durchführungsbestimmungen für die von der SMAD erlassenen Befehle verfügen.<sup>18</sup> Die SMAD, die mit der DVV nunmehr ein ausführendes Verwaltungsorgan für das Bildungs- und Erziehungswesen besaß, erließ am 25. August 1945 den Befehl Nr. 40 „Über die Vorbereitung der Schulen zum Schulbetrieb“<sup>19</sup> und am 6. Dezember 1945 den „Befehl Nr. 162 betr. Vorbereitung der Lehrer für die Volksschule“.<sup>20</sup>

## 2. Der neue „Volkslehrer“

Diese Befehle regelten einmal die Wiedereröffnung der Schulen zum 1. Oktober 1945 und zum anderen die Entnazifizierung von Unterrichtsinhalten und Lehrerschaft. Einzig solche Pädagogen konnten auf eine Anstellung hoffen, die keinen „aktiven Anteil an faschistischen Organisationen und Gesellschaften“ genommen hatten und die fähig waren, Unterricht und Erziehung der Kinder nach „demokratischen Grundsätzen“<sup>21</sup> zu führen. Gravierende Perso-

---

15 G. Geißler, Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands, in: D. Benner/D. Lenzen (Hg.), *Bildung und Erziehung in Europa*, 32. Beiheft d. ZfP, Weinheim 1994, S. 56.

16 Die folgenden Angaben belegen die Dominanz von SPD-Mitgliedern unter den Schulräten der Länder und Provinzen: Ende 1945/Anfang 1946 gehörten in Mecklenburg von 24 Schulräten 14 der SPD und 6 der KPD an, in Brandenburg waren von den 33 Schulräten 18 SPD- und 7 KPD-Mitglieder, in der Provinz Sachsen gehörten von 38 Schulräten 18 der SPD und 9 der KPD an. Im Land Sachsen waren von 47 Schulräten 23 in der SPD und 15 in der KPD organisiert (für Thüringen liegen keine Angaben vor). Vgl.: *Errichtung des Arbeiter- und Bauernstaates der DDR 1945–1949*, Autorenkollektiv u. Ltg. von K.-H. Schöneburg, Berlin 1983, S. 199.

17 Hohlfeld, *Die Neulehrer*, S. 38f. Von den 1948 ca. 250 bei der DVV beschäftigten Mitarbeitern waren 105 als leitende Angestellte eingestuft worden. Von diesen waren vor 1933 26 in der SPD und 25 in der KPD. Nach 1945 wechselten aber vier SPD-Mitglieder zur KPD über. Während von den ehemaligen KPD-Mitgliedern nur eines nicht in die SED übergang, waren dies bei den Sozialdemokraten fünf. Davon blieben drei weiterhin in der SPD, und je ein Mitglied wechselte zur LDP bzw. zur CDU über. Aufgrund dieser Umschichtungen überwog dann bei den SED-Mitgliedern der Anteil ehemaliger KPD-Mitglieder. Vgl.: *Angaben über Personalstärke der DVV 1948*, in: BArch., R-2/1007, Bl. 52; *Leitende Mitarbeiter der DVV vom 23.10.1948*, in: BArch., R-2/999, Bl. 25–29.

18 Welsh, *Deutsche Zentralverwaltung*, S. 229–232; *Errichtung des Arbeiter- und Bauernstaates*, a. a. O., S. 202.

19 *Über die Vorbereitung der Schulen zum Schulbetrieb*. Befehl Nr. 40 der Sowjetischen Militärverwaltung vom 25. August 1945, in: Baske/Engelbert, a. a. O., S. 4f.

20 Günther/Uhlig, *Dokumente zur Geschichte*, S. 194.

21 *Über die Vorbereitung der Schulen zum Schulbetrieb*, a. a. O., S. 4.

nallücken an den Schulen und in den Verwaltungen waren mit dieser Verordnung absehbar. Sie sollten durch Antifaschisten geschlossen werden, die man in Kursen unterschiedlicher Dauer – von wenigen Wochen bis zu mehreren Monaten – pädagogisch auszubilden dachte.<sup>22</sup>

Die Umsetzung der SMAD-Befehle löste zwei für die anderen Besatzungszonen beispiellose Maßnahmen aus: rigorose Entnazifizierung der Lehrerschaft und Rekrutierung neuen Personals. Die Entnazifizierung zog sich – wenngleich regional, zeitlich und nach Schultypen differenziert – bis etwa 1948/49 hin.<sup>23</sup> Nach den Überprüfungen wurde einem Großteil die Weiterbeschäftigung verwehrt.<sup>24</sup> Eine rasche Qualifizierung neuer Mitarbeiter war unausweichlich geworden, weshalb man sich in der gesamten SBZ daranmachte, die geplanten Neulehrerkurse einzurichten.

Soweit es die Personalressourcen erlaubten, übernahmen ältere unbelastete Pädagogen die Leitung dieser Kurse. Etliche dieser Dozenten hatten zwangsweise, oft zwölfjährige Berufspausen hinter sich und ergriffen gern die Chance zum Wiedereinstieg in den Beruf. Viele identifizierten sich mit den Ideen der neuen Ordnung und wollten aus Überzeugung am Aufbau der demokratischen Schule mitwirken.<sup>25</sup>

### Übersicht der am 1. Januar 1946 eröffneten Neulehrerkurse

Teilnehmerzahlen nach Ländern und Provinzen

Land/Prov.	Anzahl der Kurse		Teilnehmerzahl (insg.)		Männlich		Weiblich	
	abs./	Proz.	abs./	Proz.	abs./	Proz.	abs./	Proz.
Sachsen	20	21,5	7 077	29,4	3 622	28,4	3 455	30,6
Brandenburg	14	15,1	3 163	13,2	1 524	11,9	1 639	14,5
Sachsen Anhalt	32	34,4	7 494	31,2	4 111	32,2	3 383	30,0
Mecklb./Vorp.	8	8,6	1 838	7,6	870	6,8	968	8,6
Thüringen	19	20,4	4 468	18,6	2 634	20,6	1 834	16,3
<b>Gesamt</b>	<b>93</b>	<b>100,0</b>	<b>24 040</b>	<b>100,0</b>	<b>12 761</b>	<b>100,0</b>	<b>11 279</b>	<b>100,0</b>

22 Vgl. Hohlfeld, Die Neulehrer, S. 65–67.

23 Es ist bekannt, daß die Entnazifizierung in den einzelnen Ländern und Schultypen der SBZ nicht einheitlich gehandhabt wurde, auch die Kriterien änderten sich mit den Jahren. Vgl. zu regionalen Unterschieden der Entnazifizierung: Meinicke, Zur Entnazifizierung, S. 242; ders., Die Entnazifizierung in der sowjetischen Besatzungszone 1945 bis 1948, in: ZfG 32, 1984, S. 968–979. Aber auch: H.A. Welsh, Revolutionärer Wandel auf Befehl? Entnazifizierungs- und Personalpolitik in Thüringen und Sachsen (1945 bis 1948), München 1989; H. Kersten, Schulen unter kommunistischer Kontrolle, in: SBZ-Archiv 5, 1954, S. 213–217.

24 Nach dem Stand vom 1. April 1949 waren von den insgesamt an Grund- und Oberschulen beschäftigten Lehrern 69,3% Neulehrer. Unter den 4 794 Oberschullehrern waren jedoch nur 33,2% Neulehrer. Vgl. Statistik über die Entwicklung des Schulwesens der sowjetischen Besatzungszone, in: Die deutsche demokratische Schule im Aufbau. Veröffentlicht zum Pädagogischen Kongreß 1949, Berlin/Leipzig o.J., S. 74, 19.

25 Vgl. Hohlfeld, Die Neulehrer, S. 73–77, hier S. 75.

**Gesamtteilnehmerzahlen nach Geschlecht**

Teilnehmer Gesamt	Männlich absolut/Prozent		Weiblich absolut/Prozent	
24 040	12 761	53,1	11 279	46,9

**Alter**

	absolut	Prozent
unter 20 Jahre	5 529	23,0
20 – unter 30 Jahre	12 741	53,0
30 – unter 40 Jahre	4 087	17,0
40 Jahre und älter	1 683	7,0

**Schulbildung**

1	absolut	Prozent
Volksschule	12 982	54,0
Mittelschule	7 693	32,0
Höhere Schule	3 365	14,0

**Berufe vor Kursbeginn**

	absolut	Prozent
Arbeiter/Handwerk	6 900	28,7
Bauern	745	3,1
Angestellte/Beamte	7 957	33,1
Sonst./ohne Beruf	8 438	35,1

*Quelle aller Angaben: Statistik zum Stand der Neulehrerausbildung vom 29. Juli 1946, in: BArch., R-2/405-406, Bl. 36-38.*

Wie die Übersichten zeigen, zogen die Neulehrerkurse – nicht zuletzt wegen der unsicheren Arbeitsmarktsituation – vor allem sehr junge Menschen und besonders Frauen an. Auffällig ist der relativ hohe Anteil von Kursanten mit mittlerem und höherem Schulabschluß bzw. einer vorhergehenden Angestellten- oder Beamten-tätigkeit. Die Angaben über die soziale Herkunft (Beruf des Vaters) sind leider unvollständig. Dokumentiert ist aber, daß von den Teilnehmern der Provinz Sachsen 41 Prozent aus Arbeiter- bzw. Handwerkerfamilien stammten, im Lande Mecklenburg/Vorpommern waren es etwa 55 Prozent und in Thüringen

ca. 64 Prozent.<sup>26</sup> Im Schnitt stammte demzufolge die Hälfte der Kursteilnehmer aus Arbeiter- und Handwerkerfamilien.<sup>27</sup>

Von diesen Neulehrern erwarteten die sowjetischen und deutschen Führungskräfte politische Loyalität und unbedingtes Engagement bei der „Bewußtseinserziehung“ der ihnen anvertrauten Schüler. In den Lehrerkollegien sollten sie ebenso für ein neues Klima sorgen und der Distanziertheit der Altlehrer Aktionismus und Überzeugungsarbeit entgegensetzen.<sup>28</sup> Politische Vorauswahl der Kursteilnehmer und frühzeitige Werbung durch die KPD/SED sicherten der Partei rasch die Vormachtstellung unter den Neulehrern.<sup>29</sup> Schon Ende 1946 gehörte etwa die Hälfte von ihnen der SED an<sup>30</sup>, das waren weit mehr als bei den Altlehrern.<sup>31</sup>

Auf dem ersten Pädagogischen Kongreß im August 1946 erklärte der Stellvertreter des Obersten Chefs der SMAD, Generaloberst Kurotschkin, daher auch die in den Kursen ausgebildeten Neulehrer zu den neuen „Volkslehrern“, die als „entscheidende Kraft ... zu organisieren, politisch zu erziehen und ... zu einer wirklichen Stütze der demokratischen Umgestaltung Deutschlands zu machen“ seien.<sup>32</sup> Im Anschluß erinnerte der Leiter der DVV, Paul Wandel, die Kongreßteilnehmer daran, welche politische Kraft hinter den neuen Volkslehrern und der Schulreform steht.

*„Es (ist) kein Geheimnis ..., daß die Sozialistische Einheitspartei, ausgehend von ihren alten sozialistischen Grundsätzen, der Initiator und die tragende Kraft einer vollen Verwirklichung der Schulgesetze zur Demokratisierung der deutschen Schule ist ...“<sup>33</sup>*

- 
- 26 Vgl. Statistik zum Stand der Neulehrerausbildung vom 29. Juli 1946, in: BArch., R-2/405–406, Bl. 36–38.
- 27 Diese Befunde decken sich mit den von Hohlfeld angegebenen Regionaldaten. Sie bezweifelt die Behauptung einiger DDR-Schulhistoriker, wonach in den Neulehrerkursen vor allem Arbeiter und Bauern gewesen sein sollen. Vgl. dies., *Die Neulehrer*, S. 60–83; vgl. auch Lange, *Totalitäre Erziehung*, S. 124.
- 28 Vgl. hierzu: B. Hohlfeld, „Massenorganisation“ Schule. Der Zugriff der Schule auf das allgemeinbildende Schulwesen in der Frühphase der SBZ/DDR 1945–1953, in: *GWU* 45, 1994, S. 434–454, hier S. 437.
- 29 Hohlfeld, *Die Neulehrer*, S. 110f.
- 30 Vgl. O. Anweiler, *Hochschulreform und Lehrerbildung in der DDR*, in: H. Bokelmann u. a. (Hg.), *Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf*, Heidelberg 1970, S. 351; Uhlig, *Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform*, S. 149f.; W. Merker, *Die Anfänge der demokratischen Schulreform 1945/46 – eine erste Bilanz vor der SMAD: Dokumentation*, in: *Archivmitteilungen* 37, 1987, S. 9–13. Vgl. auch: Hohlfeld, *Die Neulehrer*, S. 115; *Errichtung des Arbeiter- und Bauernstaates*, a. a. O., S. 207.
- 31 Vgl. Hohlfeld, *Die Neulehrer*, S. 115f; Uhlig, *Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform*, S. 150f.
- 32 *Der Volkslehrer, eine Hauptkraft zur Demokratisierung*. Generaloberst Kurotschkin und Oberst Tulpanow begrüßen den Pädagogischen Kongreß am 15. August 1946, Berlin 1946, S. 4f.
- 33 P. Wandel, *Zur Demokratisierung der Schule (Rede auf dem Pädagogischen Kongreß am 16. August 1946)*, Berlin/Leipzig 1946, S. 8.



„1. Pädagogischer Kongreß 1946, Deutsches Theater Berlin, mit Beteiligung von 1 000 Pädagogen“

Dieses Bild, aufgenommen von einem Pressefotografen, drückt die von den Führungskräften gewünschte Volksverbundenheit der neuen Lehrer geradezu sinnfällig aus. Im Vordergrund sind Trümmerfrauen in praktischer und einfacher Kleidung zu sehen, die mit Schwung und einem Lächeln ihre Arbeit tun. Dahinter stehen einige Teilnehmer des Pädagogenkongresses. Mit den Berufssymbolen der Angestellten versehen – korrekte Kleidung und Aktentasche – sieht man sie in Gespräche vertieft, seitlich ein Polizist, der sicher zur Aufsicht abkommandiert, wartend und mit dem Rücken zum Gebäude, die Vorgänge zu beobachten scheint. Und genau diese Bildkonstruktion, in der die einzelnen Bevölkerungsgruppen sozusagen exemplarisch vertreten sind, vermittelt nicht nur etwas von der Aufbruchstimmung (der Schwung der Schaufel), sondern führt gleichermaßen die abgebildeten Repräsentanten in eine harmonisch wirkenden Einheit zusammen. Teil dieser Gemeinschaft sollte der neue „Volkslehrer“ sein.

Durch den anhaltenden Zustrom von Neulehrern wuchs der Anteil von SED-Mitgliedern in der Lehrerschaft kontinuierlich an. Immerhin waren im Schuljahr 1946/47 schon die Hälfte aller Grundschullehrer und ein Viertel aller Oberschullehrer im Besitz des SED-Mitgliedsbuches.<sup>34</sup> Auch in den unterschiedlichen Volksbildungsverwaltungen der

34 Nach Angaben von H. Berg gehörten zum Stichtag 1.3.1947 51% der Grundschullehrer und 24% der Oberschullehrer in der SBZ der SED an. Vgl. dies., Die Entwicklung der antifaschistisch-demo-

Länder und Provinzen hatte die SED alles darangesetzt, ihren Einfluß auszubauen und die entsprechenden Ämter unter ihre Kontrolle zu bringen. Bei der Besetzung der Schulratsstellen wurden fast ausnahmslos SED-Mitglieder berücksichtigt.<sup>35</sup> Von den Angestellten der DVV gehörten im September 1946 mehr als die Hälfte (52 Prozent) der Einheitspartei an.<sup>36</sup> Obgleich es darunter zahllose ehemalige Sozialdemokraten gab, engten Organisationsstrukturen der SED und Parteikontrolle den Handlungsspielraum dieser Mitarbeiter aber beträchtlich ein.

### 3. Das Einheitsschulgesetz von 1946 zwischen egalitärem Bildungsprogramm und machtpolitischen Ansprüchen

Bereits im September 1945 war in der DVV in Abstimmung mit der SMAD eine „Kommission für die Einheitsschule“ gebildet worden, die ein für alle Länder und Provinzen der SBZ einheitliches Schulgesetz erarbeiten sollte.<sup>37</sup> Nach verschiedenen Vorarbeiten konnten die Landes- und Provinzialverwaltungen der SBZ im Mai bzw. Juni 1946 das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ in fast gleichlautenden Texten verabschieden.<sup>38</sup> Die nach dem Krieg von Vertretern verschiedener politischer Richtungen und Parteien geforderte Schulreform hatte hiermit eine konsensfähige Gesetzesgrundlage erhalten. Dieser als „Einheitsschulgesetz“ bekanntgewordenen Verordnung lag ein Programm zugrunde, von dem Bildungshistoriker heute meinen, daß es die „im 20. Jahrhundert einschneidendste Reformzäsur deutscher Schulgeschichte“ darstellte. „Erwachsen ... aus den Schulerfahrungen der sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten“, schloß es an den „seit dem 19. Jahrhundert entstandenen Fundus frühliberaler und demokratischer Schulreformpläne des deutschsprachigen Raums“ an und nahm die „Reformpläne im Umkreis der Revolutionen von 1848 und 1918, die Vorstellungen der Volksschullehrervereine“ auf.<sup>39</sup> Zudem bedeutete das Einheitsschulgesetz mit seiner deutlich antifaschistischen Zielrichtung eine radikale Abkehr vom Bildungswesen des „Dritten Reichs“. Mit dem Gesetzesbeschluß hatte ein ernstzunehmendes Reformkonzept Gestalt angenommen. Mit der Einheitsschule lag ein egalitäres Bildungsprogramm vor, das die Privilegien für Kinder aus vermögenden Elternhäusern abschaffen und auch dem „einfachen Volke“ eine fundierte Ausbildung ermöglichen sollte. Dieses Recht auf Bildung wurde allen Stadt- und Landkindern unabhängig von Glauben, Besitz und Abstammung zugestanden. Die kindlichen Anlagen, Neigungen und Fähigkeiten

---

kratischen Oberschule auf dem Gebiet der heutigen Deutschen Demokratischen Republik in der Zeit vom Mai 1945 bis 1948. Diss., Berlin 1969, S. 393; dazu auch: Anweiler, Schulpolitik und Schulsystem, S. 25.

35 Vgl. Anweiler, Bildungspolitik in Deutschland, S. 15; Welsh, Die deutsche Zentralverwaltung, S. 231.

36 Welsh, Die deutsche Zentralverwaltung.

37 Ebd., S. 234.

38 Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule (Grundlage für gemeinsame Gesetzesvorlage), Mai 1946, in: Baske/Engelbert, a. a. O., S. 24–27.

39 G. Geißler, Zäsuren in der Schulpolitik der SBZ und der DDR 1945–1965, in: D. Hoffmann/K. Neumann (Hg.), Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945–1965), Weinheim 1994, S. 41f.

sollten darüber entscheiden, welche Laufbahn ein Schüler einschlagen konnte.<sup>40</sup> Zugleich legte das Gesetz fest, daß die Ausbildung der Heranwachsenden „von den gesellschaftlichen Bedürfnissen“ auszugehen habe und einzig dem Staat die Trägerschaft für Schulen obliege. Der Paragraph 4 räumte – bei formal bestehender Länderhoheit – ausschließlich der DVV das Genehmigungsrecht für die Lehrplanauswahl ein. Die im Paragraph 6 geregelte „Unterstützung der Schulbehörden“ durch „Vertreter der demokratischen Parteien und Organisationen“ war zwar nicht durch konkrete Mitsprache- oder Entscheidungsbefugnisse unteretzt worden, öffnete der SED bzw. den Massenorganisationen aber schon zu dieser Zeit die Schultore.<sup>41</sup>

Ungeachtet dieser Vorboten wachsender Einflußnahme durch die SED verdienen der soziallegalitäre Anspruch des Einheitsschulgesetzes und der weitgehende Verzicht auf parteiiliche Stellungnahmen Anerkennung. In einem wichtigen gesellschaftlichen Bereich schien ein Konsens zwischen den verschiedenen sozialen Schichten und politischen Gruppierungen möglich.

Die Diskussion um den Fortgang der Schulreform war mit der Verabschiedung des Gesetzes nicht beendet, einige Punkte blieben weiterhin strittig. Während frühere Sozialdemokraten wie z. B. Erwin Marquardt und bürgerliche Wissenschaftler (Theodor Litt, Hans Ahrbeck) die Schule als eine überparteiliche Bildungsinstanz sehen wollten, strebten Kommunisten an (etwa Hans Siebert), die Schule in ein Instrument der Klassenherrschaft auszubauen. Auch in der Frage nach den Erziehungszielen gab es keine Einigkeit. Die KP-Orientierten wollten „Klassenkämpfer“ erziehen, die Sozialdemokraten sprachen sich für „freie Persönlichkeiten“ aus. Die einen hielten Sowjetpädagogik und marxistische Ideologie hoch, die anderen wollten an liberale demokratische Traditionen und deutsche Konzepte wie das der Reformpädagogik anschließen.<sup>42</sup>

Obwohl diese Differenzen vorerst im Hintergrund standen, waren Spannungen zwischen den reformorientierten und demokratischen Pädagogen und den um Vormachtstellung ringenden dogmatischen Kadern der KPD/SED absehbar. Noch aber war die Machtfrage nicht zugunsten der Kommunisten entschieden, noch konnten Bildungsexperten verschiedener Couleur ihre Ideen vortragen.<sup>43</sup>

---

40 Vgl. Gesetz zur Demokratisierung, a. a. O., S. 24–27. – Die in Hamburg, Bremen und Berlin verabschiedeten Schulreformkonzepte standen im übrigen dem Einheitsschulgesetz, wie es für die Länder und Provinzen der SBZ galt, inhaltlich sehr nahe. Die Schulgesetze in den übrigen Ländern trugen mehr länderspezifischen Traditionen und dem Profil der Regierungen Rechnung als den Vorstellungen der jeweiligen Besatzungsmacht. Generell müssen hierbei stärker als bisher die Wirkung gemeinsamer Traditionen und Kontinuitäten für die deutsche Schulwirklichkeit nach 1945 diskutiert werden. Siehe hierzu: Zymek, Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten.

41 Gesetz zur Demokratisierung, a. a. O., S. 24–27.

42 Vgl. Geißler, Schulreform, S. 56f.

43 Vgl. D. Benner/H. Sladek, Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR, Weinheim 1998; dies., Das Erziehungsprogramm von 1947. Seine kontroverse Diskussion und das allmähliche Entstehen der Staatspädagogik in der SBZ/DDR, in: ZfP 41, 1995, S. 63–79; Ch. Uhlig, Gab es eine Chance? – Reformpädagogik in der DDR, in: PuS 47, 1992, S. 44–51. Vgl. hierfür auch die Erinnerungen des damals in der SBZ tätigen Erziehungswissenschaftlers A. Reble: ders., Erfahrungen in der Lehrerausbildung 1930–1980, in: D. Wynands (Hg.), Geschichte der Lehrerbildung in autobiographischer Sicht, Frankfurt/M. 1993, S. 293–328.

## 4. Schulreform in Berlin (1945–1948)

Das Einheitsschulgesetz von 1946 galt ausschließlich für das Gebiet der SBZ, nicht für Berlin. Die bildungspolitische Entwicklung der Stadt stellte zwischen 1945 und 1948 einen bemerkenswerten Sonderfall dar.<sup>44</sup> Da Berlin seit dem Sommer 1945 unter Kontrolle der vier Besatzungsmächte stand, mußte die Abteilung Volksbildung des am 17. Mai 1945 berufenen Berliner Magistrats für alle Beschlüsse, die mehr als einen Sektor betrafen, die Zustimmung des Erziehungsausschusses – in dem alle vier Mächte vertreten waren – einholen.<sup>45</sup> In Berlin gestaltete sich die schulkonzeptionelle Diskussion aus diesem Grunde weitaus wechselvoller und komplizierter als in der SBZ.

Die Leitung der Abteilung Volksbildung im Magistrat unterstand Otto Winzer. Damit war, wie es Wolfgang Leonhard aus der Erinnerung schrieb, einer der „wichtigsten Posten“ mit einem KP-Funktionär aus dem sowjetischen Exil besetzt.<sup>46</sup> Als stellvertretender Leiter des Schulamtes in der Abteilung Volksbildung wurde der Kommunist Karl Sothmann berufen. Sothmann und Winzer kannten sich schon aus gemeinsamer kommunistischer Jugendarbeit vor 1933.<sup>47</sup> Der Studienrat Ernst Wildangel, ebenfalls KPD-Mitglied, übernahm zum 1. September 1945 die Leitung des Hauptschulamtes.

Auf alle wichtigen Stellen bis in die Bezirksämter hinein konnten selbst in Berlin keine Kommunisten gesetzt werden. Der KPD fehlte geeignetes Personal, auch galt es noch auf die anderen Parteien Rücksicht zu nehmen.<sup>48</sup>

Im August 1945 erließ der neu konstituierte Magistrat von Berlin eine vorläufige Schulverordnung, auf deren Grundlage ein Schulgesetz für die Stadt erarbeitet werden sollte. Das erwies sich erwartungsgemäß als ein kompliziertes Unternehmen. Gingen doch in einigen grundsätzlichen Fragen – wie der gesellschaftlichen Zielstellung von Schulerziehung, der Zulassung von Privatschulen, der Inhalte des Geschichtsunterrichts oder der Zuständigkeit für die Religionsstunden – die Ansichten der Vertreter der vier Sektoren weit auseinander.<sup>49</sup> Die Einheitsschule wie sie in der SBZ aufgebaut wurde, fand weder bei allen Verantwortlichen von deutscher Seite noch bei den Besatzungsmächten ungeteilte Zustimmung. Nach mühevollen Verhandlungen setzten sich am Ende die Verfechter des Einheitsschulkonzepts durch.<sup>50</sup> Im November 1947 verabschiedete die Berliner Stadtverordnetenversammlung das darauf aufbauende „Schulgesetz von Groß-Berlin“.<sup>51</sup> Da die Alliierte Kommandantur hinter-

44 M. Klewitz, *Berliner Einheitsschule 1945–1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48*, Berlin 1971; dies., *Berliner Schule unter Viermächtekontrolle*, in: ZfP 4, 1977, S. 563–579; K.-H. Günther/G. Uhlig, *Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der DDR 1946–1949* (Mon. Paed., Bd. III), Berlin 1968, S. 122–134.

45 Klewitz, *Berliner Schule*, S. 563. Vgl. auch G. Radde, *Kontinuität und Abbruch demokratischer Schulreform. Das Beispiel der Einheitsschule in Groß-Berlin*, in: JfP 2, 1993, S. 29–51.

46 W. Leonhard, *Die Revolution entläßt ihre Kinder*, Köln 1990 (zuerst 1955), S. 467. Zur Gesamtübersicht der Magistrats-Mitglieder seit 1945 siehe auch: LAB (STA) Spezialinventar Magistrat.

47 Sothmann leitete zwischen 1927 und 1930 den Kommunistischen Kinderverband im ZK der Kommunistischen Jugendinternationale, Winzer war dort etwa zur gleichen Zeit Funktionär des Exekutivkomitees. Vgl. Lebenslauf und Personalfragebogen K. Sothmann, in: BArch., R-2/935, Bl. 119f.

48 Vgl. Stellenliste der Leiter der Abt. Volksb. in den Stadtbezirken, in: BArch., R-2/971, Bl. 17f.

49 Klewitz, *Berliner Schule*, S. 568f.

50 Radde, *Kontinuität und Abbruch*, S. 37–41.

51 *Schulgesetz von Groß-Berlin*, in: *Neue Schule, Neuer Geist. Der Kampf um die Berliner Schulreform*. Hg. v. Landesverband der SED von Groß-Berlin, Berlin 1947, S. 9–17.

her konservativen Kritikern doch noch einmal nachgab und zwei Paragraphen veränderte (einige Privatschulen wurden z. B. zugelassen), verzögerte sich die Inkraftsetzung des Gesetzes um einige Monate. In korrigierter Fassung sollte es endlich zum 1. Juni 1948 wirksam werden, und mit dem Beginn des neuen Schuljahres hätte auch in Berlin mit dem Aufbau einer Einheitsschule begonnen werden können.<sup>52</sup> Dazu kam es allerdings nicht mehr.

Schon seit dem Frühjahr 1948 hatten sich die Auseinandersetzungen zwischen den Westmächten und der Sowjetunion zugespitzt. Die sowjetischen Vertreter verließen zuerst den Kontrollrat und im Juni 1948 die Alliierte Kommandantur in Berlin.<sup>53</sup> Die politische Spaltung der Stadt war hierdurch eingeleitet und im November 1948 mit der Wahl eines eigenen Magistrats für den Ostteil der Stadt endgültig besiegelt worden. Obwohl Ost-Berlin einen eigenen Rechtsstatus behielt, war der Aufbau des Schulsystems nicht mehr an die Vorstellungen der Westmächte bzw. der West-Berliner Pädagogen und Schulfunktionäre gebunden.<sup>54</sup> Als Folge dieser Konstellationen einer politisch und territorial geteilten Stadt wies die Schulentwicklung im Ost-Berlin auf Jahre einige Besonderheiten auf.<sup>55</sup> So waren z. B. verschiedene Einzelfragen in Ost-Berlin rechtlich anders als in der SBZ geregelt (Berliner Schüler bekamen u. a. unentgeltlich ihre Lehrmittel). Die unmittelbare Nachbarschaft West-Berlins (mit seinen eigenen politischen und kulturellen Verhältnissen), überdies persönliche Verbindungen zwischen Ost und West, prägten Haltung und Orientierungen der Menschen im Osten nachhaltig. In Ost-Berlin gab es u. a. deshalb konstant weniger SED-Mitglieder und lange Zeit auch weniger Pioniere und FDJler als in der SBZ/DDR. Diese Eigenheiten müssen bedacht werden, wenn in den Folgekapiteln des Teils II die Ost-Berliner Schulsituation untersucht bzw. im Teil III der Alltag der jungen Stadtbewohner ausführlich behandelt wird.

---

52 Vgl. E. Brehm, Die Berliner Schulreform, in: *dns* 2, 1947, S. 277–278; ders., Zum Schulgesetz von Groß-Berlin, in: *dns* 3, 1948, S. 554–555; Der Leidensweg einer Schulreform, in: *dns* 2, 1947, S. 630–631; S. Nestriepke, Das neue Schulgesetz für Groß-Berlin, in: *Der Sozialdemokrat* vom 4.3.1947, S. 3.

53 H. Weber, *DDR. Grundriß der Geschichte*, Hannover 1991, S. 38.

54 Vgl. E. Zivier, *Der Rechtsstatus des Landes Berlin*, Berlin 1987.

55 Die Zuwachsraten der SED lagen zwischen 1946 und 1947 in Ost-Berlin bei 24%, in den übrigen fünf Ländern bei 38%. In der SBZ war also jeder achte Erwachsene Mitglied der SED, in Berlin nur jeder 22. Auch die 1948 gegründete Pionierorganisation mußte sich in Berlin auf Jahre mit geringeren Mitgliederzahlen abfinden. Selbst bei den außerschulischen Arbeitsgemeinschaften verhielt es sich so. Vgl. Angaben zur SED: Protokoll der Verhandlungen des 2. Parteitages der SED, Berlin 1947, S. 104. Für die Pioniere und AG: vgl. LAB (STA), Rep. 120/145, Bl. 15–18.

## KAPITEL 3

# Beginn der Stalinisierung im Bildungswesen der SBZ (1947/48–1949)

## 1. Erste Vorboten – die SED greift nach der Macht

Der SMAD und der SED-Führung brachte die Teilung der Stadt die Möglichkeit, ihre politischen Vorstellungen jetzt auch in Ost-Berlin alleinverantwortlich umzusetzen. Formal galt in der SBZ das 1946 beschlossene Einheitsschulgesetz, seit 1947/48 dominierten aber zunehmend dogmatische SED-Vertreter die erziehungswissenschaftliche Diskussion und pädagogische Praxis.

Der schon genannte Hans Siebert, von dem kritischen Kenner des ostdeutschen Bildungswesens Max Gustav Lange mit einigem Recht als „der erste und entschiedene Vorkämpfer der Stalinisierung der deutschen Pädagogik“<sup>1</sup> bezeichnet, verlangte bereits im Herbst 1947, im Bildungswesen die Politik der SED zum Maßstab anstehender Entscheidungen zu machen. Im November 1947 legte Siebert einen Entwurf zu den „Aufgaben auf dem Gebiet der Schule und Erziehung“ vor, dessen Stoßrichtung er wenig später bei einem Vortrag noch präziserte.<sup>2</sup> Erstmals charakterisierte jemand aus dem Führungszirkel in so unverhüllter Form die Schule als ein Machtinstrument der Einheitspartei. Siebert forderte das gründliche Studium des Marxismus-Leninismus und eine stärkere Wirksamkeit der SED an den Schulen ein. Von der FDJ und den Pionieren verlangte er größere politische Tatkraft. Sieberts Entwurf hatte zu diesem Zeitpunkt noch nicht den Status eines offiziellen SED-Dokuments, wirkte indes „parteiintern und (als) konsequent eingehaltene Handlungsanweisung für die Schulpolitik der SED im Vorfeld der DDR-Staatsgründung und darüber hinaus“.<sup>3</sup>

Etwa zur gleichen Zeit (September 1947) tagte in Berlin der II. Parteitag der SED, der entscheidende Impulse für die Übertragung des sowjetischen Gesellschaftsmodells auf die SBZ gab. In seinem Schlußwort verkündete Walter Ulbricht, daß die SED auf dem Wege zu einer „Partei neuen Typus“ sei. Die neue gesellschaftliche Entwicklung verlange, so fuhr Ulbricht fort, gleichfalls einen „Funktionär neuen Typus“, der die „wissenschaftliche Lehre des Marxismus so beherrschen lernen (muß), daß er gegen die reaktionären Ideologien zu

---

1 Lange, *Totalitäre Erziehung*, S. 284.

2 Geißler, *Zur bildungspolitischen Tendenzwende*, S. 533f.

3 Ebd., S. 534.

kämpfen versteht“.<sup>4</sup> Ohne Zweifel bezog sich diese Forderung ebenso auf die Schulen und Universitäten. Zumal diese zu jenen Gesellschaftsbereichen zählten, die als eine „Gesamtaufgabe der Partei“<sup>5</sup> galten. Ulbricht formulierte die Richtungsänderung noch mit Bedacht, doch schon die kommenden Monate sollten zeigen, daß die SED zielstrebig den Weg einer Kaderpartei nach Vorbild des bolschewistischen Parteienmodells eingeschlagen hatte.<sup>6</sup> Die SED reklamierte als „Partei neuen Typs“ für sich die Führungsrolle gegenüber den im „Demokratischen Block“ zusammengeführten Parteien und Massenorganisationen und in Staat und Gesellschaft die Führungsposition.

Die vom II. Parteitag der SED ausgegebene Losung vom „Funktionär neuen Typs“ fand sogleich ihren Niederschlag im Bildungswesen. Auf dem 3. Pädagogischen Kongreß (Juli 1948) definierte Paul Wandel entsprechend neue Erwartungen an den Lehrer. Dieser müsse sich als „politischer Lehrer“, als Pädagoge und Funktionär verstehen, mit dem Marxismus-Leninismus vertraut sein und die Sowjetpädagogik kennen und tagtäglich anwenden.<sup>7</sup>

Eigentlich hatte der sowjetische Kulturoffizier Sudakow in Berlin im Juni 1945 verkündet: „Wir haben nicht die geringste Absicht, eine Sowjetisierung der deutschen Schulen durchzuführen oder das deutsche Schulwesen nach sowjetischem Muster aufzubauen“.<sup>8</sup> Mit dieser Zurückhaltung war es, wie die Forderungen Wandels zeigen, 1948 vorbei. In schneller und regelmäßiger Folge folgten Beschlüsse, Entschließungen und Verordnungen der SED, die darauf abzielten, das Bildungssystem der DDR dem Modell der UdSSR anzugleichen. Lehrpläne und Unterrichtsinhalte waren von diesen Anordnungen und Änderungen ebenso wie Ausbildungs- und Verwaltungsstrukturen betroffen.<sup>9</sup> Auffälliges Indiz dieser zunehmenden Stalinisierung war der im September 1948 vom ZK der SED gefaßte Beschluß über die „Verstärkung des Studiums der Geschichte der KPdSU“. Dieser verlangte von der „sozialistischen Bewegung“ eines jeden Landes, die „Erfahrungen der bolschewistischen Partei“ aufzunehmen und entsprechend anzuwenden.<sup>10</sup> Auf einer „Aktivistentagung der Lehrer“ zwei Monate später forderte Hans Siebert die Umsetzung dieses ZK-Beschlusses im Bildungsbereich und erklärte die Sowjetpädagogik unumwunden zur grundlegenden Quelle der pädagogischen Theorie und Praxis in der SBZ.<sup>11</sup>

---

4 Protokoll der Verhandlungen des II. Parteitages der SED, a. a. O., S. 49.

5 Ebd., S. 224.

6 Zum Begriff „Partei neuen Typus“ vgl.: D. Staritz, *Die Gründung der DDR. Von der sowjetischen Besatzungsherrschaft zum sozialistischen Staat*, München 1987, S. 131; S. Suckut, *Blockpolitik in der SBZ/DDR 1945–1949*, Köln 1986.

7 P. Wandel, *Der neue Lehrer der neuen demokratischen Schule – ein politisch denkender und handelnder Mensch*, Berlin 1948, S. 3–35, hier S. 3–8; vgl. auch: *Die neue Schule wächst in der neuen Gesellschaft. Erster Tagungsbericht vom 3. Pädagogischen Kongreß*, in: *dns* 3, 1948, S. 481–485.

8 „Ansprache des Herrn Oberstleutnant Sudakow bei der Schulsitzung am 8. 6. 1945“, *Nachschrift des Leiters der Abt. f. Volksbildung Otto Winzer*, in: *Klewitz, Berliner Einheitsschule*, S. 268.

9 Trotz der Vielzahl dieser Maßnahmen, kann m. E. nicht von einer durchgreifenden Sowjetisierung des ostdeutschen Bildungswesens ausgegangen werden. Ich spreche deshalb von *Sowjetisierungstendenzen*. Vgl. hierzu den aufschlußreichen Sammelband: K. Jarausch/H. Siegrist (Hg.), *Amerikanisierung und Sowjetisierung in Deutschland 1945–1970*, Frankfurt/M. 1997.

10 Über die Verstärkung des Studiums der „Geschichte der Kommunistischen Partei der Sowjetunion (Bolschewiki) – kurzer Lehrgang“. Beschluß des Zentralsekretariats der SED vom 20. September 1948, in: *Baske/Engelbert*, a. a. O., S. 78–80.

11 *Neue Lehrer im Kampf um die Erfüllung des Zweijahrplans*. Aus der Rede des Hauptreferenten des Zentralsekretariats der SED für Schul- und Erziehungsfragen, H. Siebert, auf der Aktivistentagung der Lehrer in Leipzig vom 15. bis 17. November 1948, in: *Baske/Engelbert*, a. a. O., S. 85–100.

In dieser Zeit wurde auch das Vorgehen gegenüber politisch mißliebigen Personen im Volksbildungsbereich härter. Ende 1948 forderte der Berliner Magistrat z. B. von allen ihm unterstellten Behördenmitarbeitern und Lehrern eine sogenannte Loyalitätserklärung für die Ziele des „demokratischen Magistrats“.<sup>12</sup> Diejenigen, die diese Erklärung nicht unterzeichneten, entließ die oberste Behörde umgehend. Von den 27 Schulleitern allein des Bezirks Mitte leisteten zehn die geforderte Unterschrift nicht, ebenso erhielten dort sechs Lehrer wegen „Nichtanerkennung des Magistrats“ ihre Kündigung.

Bei Neueinstellungen achteten die Verantwortlichen von vornherein stärker auf die politische Zuverlässigkeit, um dem „Gedankengut des Sozialismus“ größeren Rückhalt zu sichern:

*„Es wurde eine sehr strenge Prüfung der Kandidaten durchgeführt, die sich sowohl auf ihre menschlichen Qualitäten als auch auf ihr Wissen und ihre weltanschauliche Einstellung bezog ... Leider arbeiten Westpresse und West-Rundfunk so intensiv, daß ein großer Teil unserer Lehrer sich überhaupt scheut, das Gedankengut des Sozialismus in sich aufzunehmen. Es herrscht bei vielen die Tendenz vor, sich ‚neutral‘ zu verhalten ... Fortschrittliche Kräfte sind an manchen Schulen noch isoliert. Die Neueinstellungen, die jetzt im Bezirk vorgenommen wurden, sind auf diesen Gesichtspunkt hin ausgerichtet worden, so daß nach einiger Zeit sich der Einfluß dieser fortschrittlich eingestellten Kräfte in den Schulen bemerkbar machen wird. Gleichzeitig haben sich alle neu eingestellten Lehrer freiwillig verpflichtet, an der Pionierarbeit in den Schulen teilzunehmen.“<sup>13</sup>*

Ogleich die Schulbehörden und die SED bei der Personalauswahl größten Wert auf Parteibücher und bei den Lehrerschulungen auf ideologische Erziehung legten, setzte sich das „neue politische Bewußtsein“ nur schleppend durch. Das mußte auch die durch Berichte und Analysen gut informierte DVV erkennen.

Auf einer Sitzung des „SED-Aktivs“ der DVV fielen dementsprechend sehr kritische Worte über den bisherigen Verlauf der Schulreform. So konstatierte der einstige kommunistische Lehrer Willi Lehmann, der inzwischen in der DVV zum Leiter der Personalabteilung aufgestiegen war:

*„Der Einfluß der Arbeiterklasse unter den Lehrern ist ungefähr 25%. Es muß uns gelingen, die Kleinbürger für unsere Idee zu gewinnen. Dazu gehört auch (eine) vollständige Reorganisation des Schulrätekörpers“.<sup>14</sup>*

Lehmann spielte hier auf die ungenügende Anzahl von Lehrern mit Arbeiterherkunft und die stark sozialdemokratisch geprägten Schulverwaltungen an – beides ein Ärgernis in den Augen der DVV. Der Leiter des Referats Grundschulen, Karl Ellrich, setzte die Kritik fort und forderte für seine Behörde mehr Macht gegenüber den Ländern.

---

12 Rechenschaftsbericht über die Arbeit der Abt. Volksb. – Schulamt Mitte – beim Magistrat der Stadt Berlin für das Schuljahr 1948/49 vom 22.7.1949, in: LAB (STA), Rep. 120/154, Bl. 14–26, hier Bl. 16–18.

13 Ebd., Bl. 18f.

14 Protokoll über die Aktiv-Sitzung vom 3. Februar 1949, in: BArch SAPMO, BPA DY 30 IV/7/073/13, unpag.

*„Die Schulreferenten sind zu schwach, die klare politische Führung fehlte in den Ländern. Dazu kommt der Länder-Partikularismus. Praktisch gibt es dadurch 6 verschiedene Schulreformen. Schuld daran hat zum Teil auch die DVfV. Es blieb bei Empfehlungen, Vorschlägen und Anregungen; wir hatten keine Weisungsbefugnis. Wir müssen dazu kommen, in der Verwaltung die praktische und politische Führung der gesamten Schularbeit zu übernehmen. Die Entscheidungen, die früher bei den Ländern gestanden haben, stehen jetzt bei uns.“*

Hans Siebert, seit 1.12.1948 Leiter der Abteilung Schulwesen in der DVV, ging mit seinen Vorwürfen noch einen Schritt weiter.

*„Die Auffassung in den Ländern war bisher so, daß sie die Schulreform als eine Art von Fortsetzung der Schulreformbewegung von 1933 ansehen. Eine wirklich demokratische Schulreform ist etwas ganz anderes. Sie erzieht Kämpfer fürs Leben, erzieht Aktivisten. ... Der Klassenkampf wurde in der Schule entwickelt. Unsere Leute sind zurückgegangen. Jetzt ist die Situation eingetreten, daß der Gegner in der Schule sehr viel stärker ist, große Mengen von Neulehrern auf seine Seite bekommen ... hat. Weder von der Partei, der Verwaltung, der Lehrgewerkschaft wurde ihnen gesagt, um was es heute eigentlich geht ... Wir haben kein einheitliches schulpolitisches Programm, wir haben ungefähr 6 bis 7 kulturpolitische Richtungen ... Wir können Vorschläge machen, so viel wir wollen, die zwar von den Volksbildungsministerien der Länder zur Kenntnis genommen werden; aber durchgeführt wird nichts. Von Seiten des Präsidenten wäre es notwendig gewesen, eine klare kulturpolitische Richtung zu entwickeln. Das ist Sache des Parteiaktivs und des ZS (Zentralsekretariat S. H.).“*

Den Verwaltungsapparat der Volksbildung kritisierte Siebert anschließend als den „schlechteste(n) ... der Zone“, und die Schulabteilung der DVV sei „eine Art von sozialdemokratischem Bildungsverein“. Seine Forderung, die politischen Schulungen zu intensivieren und die fachliche Ausbildung stärker auf die marxistische Theorie abzustimmen, wurde für die nächsten Jahre gleichermaßen richtungweisend wie die seiner Mitstreiter, von den Lehrern und Schulfunktionären die Beschäftigung mit sowjetischer Pädagogik und marxistischer Philosophie zu verlangen.<sup>15</sup>

Wenige Monate später traten die Bildungsfunktionäre mit ihren Forderungen an die Öffentlichkeit. Der 4. Pädagogische Kongreß war einberufen worden und er sollte dem letzten Zweifler klarmachen, welche Richtung für das Bildungswesen vorgesehen war.

## 2. Die Weichen werden gestellt – der 4. Pädagogische Kongreß 1949

Im Unterschied zu den ersten drei Pädagogischen Kongressen (1946; 1947; 1948) ging dem vierten im August 1949 erstmals eine umfassende von der SED gesteuerte Planung und

---

15 Ebd.

Instruktion voraus. Die im Zusammenhang mit dem II. Parteitag der SED eingeleitete Tendenzwende fand jetzt im Bildungsbereich ihren Abschluß.<sup>16</sup>

Das Hauptreferat hielt erneut Hans Siebert, unmißverständlich formulierte er die „bildungspolitischen Hauptaufgaben“.<sup>17</sup> Die Sowjetpädagogik erhob er erneut zum einzig richtungweisenden Konzept. Die bislang moderat vorgetragene Kritik an der Reformpädagogik wich einer pauschalen Verurteilung. Siebert führte die ungenügende politische und fachliche Entwicklung der Neulehrer auf ihr geringes Engagement beim Studium der marxistischen Erziehungswissenschaft zurück, und der Lehrgewerkschaft warf er „Einflüsse reformistischer Lehrervereinstendenzen“ vor.<sup>18</sup>

Mecklenburgs Volksbildungsminister Gottfried Grünberg folgte mit seinem Diskussionsbeitrag der von Siebert eingeschlagenen harten Gangart. Er legte seinen Schwerpunkt auf die Zusammenarbeit der Schule mit den Massenorganisationen Junge Pioniere bzw. FDJ und setzte sich noch einmal mit dem Thema „Schülerräte“ auseinander.

Die nach dem Krieg in der Tradition der Weimarer Republik gegründeten Schüler selbstverwaltungen waren den bildungspolitischen Führungskräften schon seit geraumer Zeit ein Dorn im Auge.<sup>19</sup> Hinter diesem Unmut stand die nicht unberechtigte Sorge, die Schüler selbstverwaltungen könnten sich dem staatlichen Zugriff entziehen und sich zu einem demokratischen Korrektiv an den Schulen entwickeln. Überdies befürchtete die FDJ die Konkurrenz dieser Gremien. Paul Wandel hatte deshalb schon im Dezember 1948 mit dem Zentralrat der FDJ vereinbart, die „Schüler selbstverwaltung stillschweigend“ aufzuheben.<sup>20</sup> Ein halbes Jahr später erließ die DVV eine Verordnung, wonach einzig die Leitungen der FDJ-Schulgruppen und die Pionierleiter die Schülervertretung wahrnehmen konnten und alle anderen Organisationsformen aufzulösen waren.<sup>21</sup> Damit endgültig ein Schlußpunkt unter die leidige Diskussion zu den Schülervertretungen gesetzt werde, drohte G. Grünberg auf dem 4. Pädagogischen Kongreß: „Die Schule ist kein Spielraum für Parlamentarismus, sondern eine staatliche Erziehungsstätte.“<sup>22</sup>

Nicht zufällig übermittelte im Anschluß Max Kreuziger eine Einschätzung von Anton Ackermann, die dieser vor dem fast zeitgleich tagenden Politbüro der SED vorgetragen hatte:

---

16 Geißler, Zur bildungspolitischen Tendenzwende, S. 537.

17 H. Siebert, Die Hebung des Leistungsstandes in der deutschen demokratischen Schule. Rechenschaftsbericht, in: Der 4. Pädagogische Kongreß, Berlin 1949, S. 15–56.

18 Ebd., S. 24f., 48f.

19 In der unmittelbaren Nachkriegszeit waren an den Schulen der SBZ verschiedene Formen demokratischer Selbstverwaltung – sogenannte Schülerräte – entstanden. Diese mußten aufgrund staatlicher Weisung (übrigens zeitgleich mit den Betriebsräten) 1948 wieder aufgelöst werden. Vgl.: Runderlaß des Ministeriums für Volksbildung Nr. 169/48 vom 23.12.1948, MBl. Nr. 9, S. 72. Zur damaligen Diskussion vgl.: Schülerräte? Endlich Klarheit!, in: dns 4, 1949, S. 141–142; vgl. aber auch: J. Reck, FDJ und Schule. Die FDJ und ihr Einfluß auf Kinder und Schuljugendliche in den Nachkriegsjahren bis 1953, in: Jahresbericht des Instituts für zeitgeschichtliche Jugendforschung e.V., Berlin 1992, S. 67f.; G. Noack, „Der Zeitpunkt der Gleichschaltung ist noch nicht gekommen ...“. Die Führung der Freien Deutschen Jugend im Jahr 1948, in: Jahresbericht des Instituts für zeitgeschichtliche Jugendforschung e.V., Berlin 1993, S. 72.

20 Vgl. Beschlußprotokoll der 17. Ministerkonferenz am 19.12.1948, in: BArch., R-2/75, Bl. 5.

21 Vgl. hierzu U. Henning u. a., Interessenartikulation oder Konfliktausgrenzung? Schülervertretung in der SBZ und frühen DDR, in: Häder/Tenorth, Bildungsgeschichte einer Diktatur, S. 349–372.

22 G. Grünberg, Die Zusammenarbeit der demokratischen Schule mit der Freien Deutschen Jugend und dem Verband der Jungen Pioniere, in: 4. Pädagogischer Kongreß, a. a. O., S. 59.

*„In manchen Fällen wurden die Schulen zum Tummelplatz opportunistischer, kleinbürgerlicher und halbtrotzkistischer Theorien. Die Schule stellt einen bedeutenden Faktor im gesellschaftlichen Leben dar. ... Unsere Lehrer müssen sich mit den reichen Erfahrungen der sowjetischen Pädagogik vertraut machen, die die fortschrittlichste Pädagogik aller Länder darstellt.“<sup>23</sup>*

Der Parteivorstand der SED erließ am 24.8.1949 – also während der Pädagogentagung – „Schulpolitische Richtlinien“, die der Pädagogische Kongreß am darauffolgenden Tag fast wortgleich als eigene Resolution verabschiedete.<sup>24</sup> Kongreßleitung und Parteivorstand hatten sich vorab auf ein gemeinsames Papier geeinigt, die Gremien mußten die neuen Richtlinien nur noch „bestätigen“.

Der 4. Pädagogische Kongreß markierte eine einschneidende Zäsur in der Entwicklung des ostdeutschen Bildungswesens. Endgültig erteilten die Führungskräfte der Reformpädagogik stellvertretend für einen Theorie- und Methodenpluralismus eine Absage. Sowjetpädagogik, Marxismus-Leninismus und die SED-Programmatik sollten die tragenden Säulen der Erziehungstheorie und -praxis bilden. Statt demokratischer Interessenvertretungen erhielten die staatlich kontrollierte Pionierorganisation und die FDJ die Aufgabe zugewiesen, die Schüler organisatorisch zu erfassen und im Sinne der SED zu formieren. Diese Entscheidungen stellten wichtige Weichen für die weitere Stalinisierung des ostdeutschen Bildungswesens. Insofern war die DDR-Staatsgründung im Oktober 1949 auch im Bildungsbe-  
reich nur ein formaler Einschnitt<sup>25</sup>; den eigentlichen Beginn der Stalinisierung markieren die im Zuge der Entwicklung der SED zur „Partei neuen Typus“ eingeleiteten strukturellen gesellschaftlichen Wandlungen, die der Ausdehnung des Herrschaftsanspruchs der SED auf die gesamte Gesellschaft Vorschub leisteten.

---

23 A. Ackermann zit. von M. Kreuziger, Über die Ergebnisse der Arbeit auf dem 4. Pädagogischen Kongreß. Schlußwort, in: 4. Pädagogischer Kongreß, a. a. O., S. 109.

24 Schulpolitische Richtlinien für die deutsche demokratische Schule. Beschluß des Parteivorstandes der SED vom 24. August 1949; Schulpolitische Richtlinien für die deutsche demokratische Schule. Resolution der schulpolitischen Kommission des 4. Pädagogischen Kongresses vom 25. August 1949, in: Baske/Engelbert a. a. O., S. 139–147.

25 Ch. Kleßmann, Politische Rahmenbedingungen der Bildungspolitik in der SBZ/DDR 1945–1952, in: M. Heinemann (Hg.), Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, S. 229.

## KAPITEL 4

# Gesellschaftliche Wandlungen in der DDR – das Schulsystem zieht nach (1949–1952)

## 1. Kader werden gebraucht – die Einführung der Zehnklassenschule

Noch stand die SED-Führung samt ihren Bildungsexperten vor der schwierigen Aufgabe, der neuen Entwicklung den nötigen Nachdruck zu verleihen. Etwa zehn Monate später sah sich Hans Siebert auf einer länderübergreifenden Sitzung von Schulfunktionären gezwungen, seine Kritik am „mangelnde(n) politische(n) Grundwissen der Lehrerschaft“ zu wiederholen. Nach wie vor mußte er einen „verderblichen Objektivismus und Praktizismus“ beklagen und feststellen, daß die „Beschlüsse des 4. Pädagogischen Kongresses ... nicht restlos durchgeführt“ worden sind.<sup>1</sup>

Ferner zeigte sich, daß das ursprünglich verfochtene Konzept der „Einheitsschule“ dem dringend erforderlichen Wirtschaftswachstum und Produktivitätszuwachs nur bedingt zuträglich war. Wollte man die Aufgaben des laufenden Zweijahresplanes von 1949/50 erfüllen und perspektivisch eine moderne Industrie und Wirtschaft aufbauen, mußte hochqualifizierter Nachwuchs herangebildet werden. Unvermindert hofften die zentralen Führungskräfte, daß es die „im doppelten Sinne bildungsfähig[en]“<sup>2</sup> Arbeiterkinder sein werden, die sie für die wichtigen Positionen in Staat und Wirtschaft qualifizieren konnten.

Von diesem Interesse geleitet, hatte die SED-Führung schon sehr früh Maßnahmen zur Förderung dieser Bevölkerungsgruppe beschlossen. Die 1946 eingerichteten Vorstudienanstalten, aus denen 1949 die „Arbeiter- und Bauernfakultäten“ (ABF) hervorgingen, boten z. B. „jungen Werktätigen“ ohne Reifezeugnis die Möglichkeit, sich in kurzer Zeit auf ein Universitätsstudium vorzubereiten. Es ist indessen ein Irrglaube anzunehmen, diese Einrichtungen hätten primär die Aufgabe gehabt, bislang sozial benachteiligte Gruppen zu fördern. Denn diejenigen, die an diesen Einrichtungen studierten, „sollten eine politische Auslese aus der Arbeiter- und Bauernklasse darstellen und während der Zeit ihrer Vorbe-

---

1 Aktenvermerk über die Sitzung der Leiter der Hauptabteilung Unterricht und Erziehung der Länder am 16.6.1950 unter der Leitung von H. Siebert, Hauptabteilungsleiter, in: BArch., R-2/1260, Bl. 47.

2 Niethammer, Erfahrungen und Strukturen, S. 104. Im übrigen machten aus dieser doppelten Zielstellung auch die Historiker in der DDR keinen Hehl. Vgl. Errichtung des Arbeiter- und Bauernstaates, a. a. O., S. 209.

reitung auf das Studium politisch aktiv werden“.<sup>3</sup> Die Vorstudienanstalten waren als politischer Gegenpol zu den Universitäten konzipiert, an denen ein traditioneller, meist bürgerlicher Lehrkörper Okkupationsbestrebungen unverändert behinderte. Der Anteil von jungen Arbeitern und Bauern bzw. von Kindern dieser sozialen Schicht war in den Vorstudienanstalten und ABF in den fünfziger Jahren in der Tat beachtlich (etwa 80 Prozent). Das führte dazu, daß diese Gruppe an den Universitäten bald stärker als in den vorbereitenden Oberschulen vertreten war.<sup>4</sup> Mit einer dem Beschluß über die Vorstudienanstalten vergleichbaren Zielsetzung erließ die DVV im August 1946 eine Verordnung über die Einführung sogenannter „Sonder- und Förderklassen“. Diese Klassen wurden mit Beginn des Schuljahres 1946/47 eingerichtet. Sie sollten Grundschüler mit weniger guten Leistungen in zwei speziellen Schuljahren auf die Oberschule vorbereiten. Auch in diesen Klassen stammte mehr als die Hälfte aus Arbeiter- und Bauernkreisen.<sup>5</sup>

Zur Umsetzung der ehrgeizigen Wirtschaftspläne reichten diese Vorkehrungen dennoch nicht aus. Die SED-Führung stand zum Ende der vierziger Jahre unter wachsendem ökonomischen Druck. Derweil die Wirtschaft in Westdeutschland durch den Marshall-Plan einen raschen Aufschwung nahm, litt die ostdeutsche unter den Reparationsleistungen an die Sowjetunion. Der Verlust alter Eliten durch Entnazifizierung oder Abwanderung hatte überdies zu einem gravierenden Mangel an hochqualifiziertem Personal geführt. Beschäftigte mit gehobener Ausbildung wiederum (hauptsächlich des verbliebenen Bildungsbürgertums) verhielten sich gegenüber den neuen Machthabern nicht von vornherein und ohne weiteres politisch loyal. Daher sah sich die seit 1947/48 zunehmend alleinherrschende SED geradezu gezwungen, neuen Nachwuchs (namentlich für die mittlere und höhere Ebene) heranzuziehen. Die Bereitstellung dieser Experten mußte in jedem Falle schneller als bisher vonstatten gehen. Einen Ausweg sahen die Bildungspolitiker der DDR in der Übernahme eines in der Sowjetunion praktizierten Schulmodells – der Zehnklassenschule. Im Rahmen des neuen Fünfjahrplanes faßte der III. Parteitag der SED im Juli 1950 den Beschluß, eine solche Zehnklassenschule in der DDR einzuführen.<sup>6</sup>

Im Gegensatz zu den Oberschulen, die zum Studium an den Hochschulen und Universitäten führten, verfolgten diese Zehnklassenschulen ein anderes Ziel. In der Verbindung von allgemeiner und polytechnischer Bildung sollten sie die Schüler innerhalb von zehn Schuljahren auf eine ingenieurtechnische oder vergleichbare Ausbildung vorbereiten.<sup>7</sup> Wieder waren es die Arbeiter- und Bauernkinder, die für eine Ausbildung an diesen neuen Schulen vorgesehen waren. Mehr noch als von den Oberschulen, deren soziale Struktur sich ohnehin viel zu langsam änderte, erwartete die SED-Führung jetzt von den Zehnklassenschulen den gewünschten Kadernachschub. Die avisierte soziale Struktur des neuen Schulmodells als Stätte der Arbeiter- und Bauernkinder, die gründliche Vorauswahl nach parteilichen Gesichtspunkten und die fortwährende ideologische Schulung sollten garantieren, daß diese „Kaderschleuse“ endlich auch einmal funktionierte.

---

3 Waterkamp, a. a. O., S. 108.

4 Vgl. Anweiler, Schulpolitik und Schulsystem, S. 30.

5 Vgl. Günther/Uhlig, Entwicklung des Volksbildungswesens 1946–1949, S. 36f.

6 W. Ulbricht, Der Fünfjahrplan und die Perspektiven der Volkswirtschaft, in: Protokoll der Verhandlungen des III. Parteitages der SED, 20. bis 24. Juli 1950, Berlin 1951, S. 394–398.

7 Waterkamp, Einheitsprinzip im Bildungswesen, S. 117. Vgl. auch H. Stallmann, Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945–1959 (= Duisburger Studien, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften Bd. 1), St. Augustin 1980, S. 202–215.

## 2. Die Hoffnung auf die Arbeiter- und Bauernkinder

Die kritisierte Entwicklung hing indes nicht nur mit der (vorwiegend bürgerlichen) Herkunft der Oberschüler zusammen. Diese Schulen hinkten dem „Entwicklungstempo“ auch deshalb hinterher, weil die dort tätigen Altlehrer genauso „bürgerlich“ wie ihre Schüler waren. Viele von ihnen vertraten herkömmliche Begabungstheorien, und die neuen Richtlinien mit ihren einseitigen Privilegierungen der Arbeiter- und Bauernkinder entsprachen in keiner Form ihren bisherigen Berufserfahrungen. Außerdem mangelte es ihnen, wie es in der Sprache der SED-Führung hieß, an der ideologischen Einsicht, dieser bestimmten Schülergruppe mehr Aufmerksamkeit und Hilfe als anderen zukommen zu lassen.<sup>8</sup> Eine Unterstützung, die ohnehin mit Sonderaktivitäten – wie Förderplänen, Patenschaften, zusätzlichen Übungen und entsprechender Berichterstattung – verbunden war.

Aber selbst die Arbeitereltern, deren Kinder in den Genuß dieser privilegierten Förderung kommen sollten, hatten ihre Vorbehalte. Eingedenk der bekannten sozialen Distanz dieser Eltern gegenüber weiterführenden Schulen, verlangten die Bildungspolitiker, Oberschulneubauten in Industriezentren bzw. in der Nähe von Schwerpunktbetrieben und nicht in den „ehemaligen Residenzen der Fürsten“ zu errichten.<sup>9</sup> Mit dieser Maßnahme erhoffte man sich, die Zurückhaltung der Eltern zu überwinden. Wiederholt gab es Versuche, die wenig bildungsbeflissenen „Arbeiter- und Bauerneltern“ von der „Bedeutung und Notwendigkeit der Weiterbildung ihrer Kinder“ zu überzeugen. Aufgrund des Nachwirkens einer eigenen proletarischen Subkultur, den fehlenden familialen Bildungstraditionen und endlich wegen der zu erwartenden finanziellen Belastungen einer verlängerten Ausbildung lösten die versprochenen Aufstiegschancen nicht den erhofften Sturm auf die Oberschulen aus. Die interviewten Zeitzeugen aus dem proletarischen Berliner Scheunenviertel bestätigten diese Einschätzung. Die wenigsten Schüler hatten es seinerzeit überhaupt in Betracht gezogen, eine Oberschule zu besuchen. In den Familien gab es keine Bildungstradition, und die Eltern orientierten ihre Kinder auf einen Lehrberuf. Daran änderten (im Teil III dazu ausführlicher) auch die Werbezüge der Staats- und Parteivertreter nichts. Obwohl diese sehr aktiv wurden und selbst die FDJ und Pionierorganisation mobilisierten bzw. FDGB und DFD in die Werbung einspannten. Sogar in den Betrieben und Wohngebieten agitierten sie für den Oberschulbesuch. Die Erwartung, die sie mit diesem Einsatz verbanden, war eindeutig: „Als die vorwärtstrebenden Elemente unserer Gesellschaft [haben diese Kinder] in unserem Staat große Aufgaben zu erfüllen.“<sup>10</sup>

Anders als die Oberschule, übte die Zehnjahresschule auf die angesprochene Zielgruppe tatsächlich eine größere Anziehungskraft aus. Mit Schuljahresbeginn 1951 kamen von den neu aufgenommenen Ober- und Zehnklassenschülern beachtliche 52 Prozent aus Arbeiter- bzw. Bauernfamilien. Durch diese Neuaufnahmen stieg der Gesamtanteil dieser Kinder in allen Stufen der Ober- und Zehnjahresschulen von 36 auf 42 Prozent.<sup>11</sup> In Ost-Berlin lag der

8 Vgl. zur unterschiedlichen Situation an Grund- und Oberschulen: Anweiler, Schulpolitik und Schulsystem, S. 25.

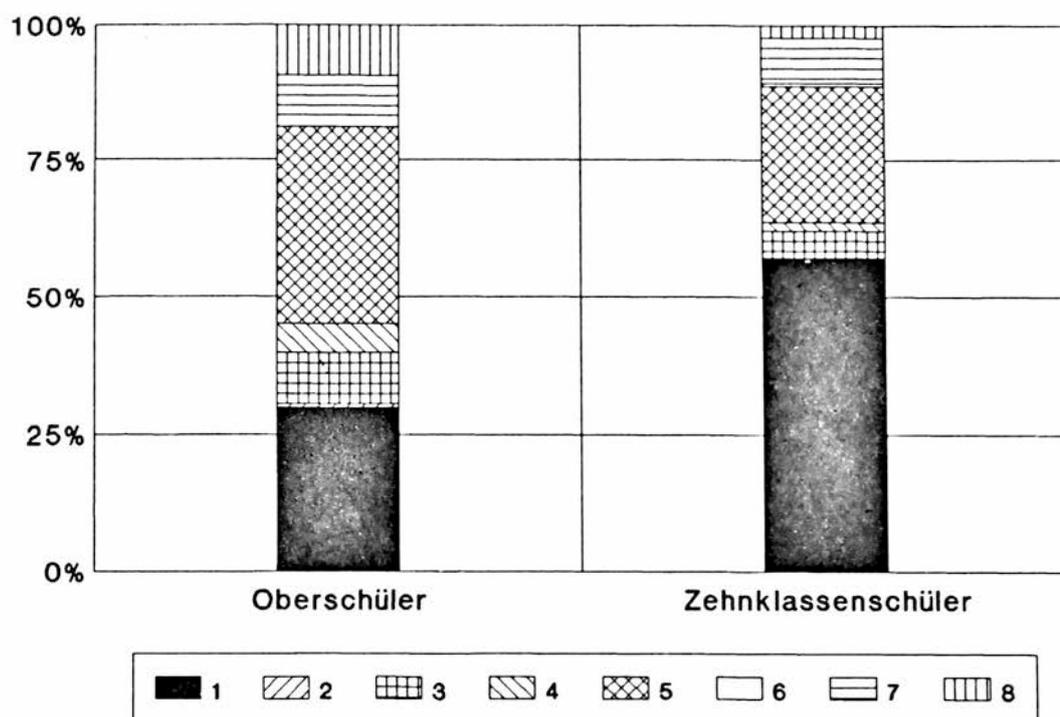
9 Protokoll der Verhandlungen des III. Parteitag der SED, a. a. O., S. 397.

10 Mehr Arbeiter- und Bauernkinder auf die Oberschule, in: dns 7, 1952, S. 133. Vgl. auch H. Löbner, Die Neuaufnahme von Oberschülern, in: dns 6, 1951, S. 178; S. Volkmann, Wichtigste Voraussetzung: planmäßige Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder, in: dns 7, 1952, S. 282–283.

11 G. Uhlig u. a., Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der DDR in den Jahren 1949–1956 (Mon. Paed., Bd. XIV), Berlin 1974, S.92.

Prozentsatz etwas niedriger, aber auch hier war eine Steigerung von 33 Prozent im Vorjahr auf 36,2 Prozent eingetreten.<sup>12</sup> Eine getrennte Analyse der sozialen Struktur beider Schultypen in Ost-Berlin zeigt, daß Arbeiterkinder weit häufiger in Zehnklassenschulen als in Oberschulen gingen.

Sozialstruktur der Schüler, Nov. 1951  
Ober- und Zehnklassenschulen



- 1 Arbeiter/Landarbeiter
- 2 Klein- und Mittelbauern
- 3 Schaffende Intelligenz
- 4 Angestellte mit abgeschlossener Hochschulbildung
- 5 Angestellte ohne abgeschlossene Hochschulbildung
- 6 Selbständige Gewerbetreibende, Freie Berufe mit abgeschlossener Hochschulbildung
- 7 Selbständige Gewerbetreibende, Freie Berufe ohne abgeschlossene Hochschulbildung
- 8 Sonstige

Quelle: Soziale Herkunft der Oberschüler und Schüler an Zehnjahresschulen, Schulstatistische Erhebung vom 24.11.1951, in: LAB (STA), Rep. 120/3156, Bl. 89.

12 Bericht von der Tagung der Schulorganisatoren im Ministerium für Volksbildung vom 15.12.1957, in: LAB (STA), Rep. 120/419, Bl. 211.

Die vorstehende Graphik zeigt, daß an den Zehnjahresschulen der Anteil von Arbeiterkindern mit 58 Prozent fast doppelt so hoch war wie an den Oberschulen (29,8 Prozent). Dort dominierten Kinder von Angestellten ohne Hochschulausbildung (36 Prozent), erst danach folgten die Arbeiterkinder. An den Zehnjahresschulen war die Rangfolge genau umgekehrt: nach den Arbeiterkindern nahmen die Schüler aus Angestelltenfamilien den zweiten Platz ein (25 Prozent). Auch im Hinblick auf das Qualifikationsniveau der Eltern gab es zwischen den beiden Schülergruppen Unterschiede. Nur 7,2 Prozent der Eltern von Zehnklassenschülern besaßen einen Hochschulabschluß; bei den Eltern von Oberschülern waren es dagegen mehr als doppelt soviel (16,7 Prozent).

Ungeachtet aller Fördermaßnahmen konnten die Wirkungen schichtenspezifischer Sozialisationsbedingungen offensichtlich nicht kurzerhand aufgehoben werden. Das zeigen auch die Zahlen zur sozialen Herkunft von Sitzenbleibern. Arbeiter- und Bauernkinder waren darunter eindeutig überrepräsentiert. Von den Schülern, die zum Ende des Schuljahres 1951/52 in Ost-Berliner Oberschulen das Klassenziel nicht erreichten, waren 35,4 Prozent Arbeiterkinder. Deren Sitzenbleiberquote stieg in den nächsten Jahren sogar noch weiter an.<sup>13</sup> Trotz dieser offensichtlichen Schwierigkeiten gab es vorerst an der gezielten Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder keine Abstriche. Noch war der Elitenaustausch nicht abgeschlossen, und selbst für die unteren Ebenen mangelte es an qualifiziertem Personal. Der junge DDR-Staat mußte sich zudem Loyalität verschaffen und besonders jenen, deren Interessen er vorgab zu vertreten, Aufstiegschancen eröffnen.

### 3. Arbeiterkind – gesellschaftlich tätig, politisch loyal

Wie schon beim Programm der Vorstudienanstalten bzw. ABF wird auch bei den Auswahlkriterien für die Oberschulaufnahme deutlich, daß es nicht einzig darum ging, Angehörigen einer bestimmten sozialen Schicht oder „sozial benachteiligten“ Kindern (Waisen, Heimkindern) weiterführende Bildung zu ermöglichen. Neben der sozialen Herkunft und den fachlichen Leistungen des Schülers war die gesellschaftliche Tätigkeit der entscheidende Prüfstein. Ein Schüler, der „Junger Pionier“ war und in der Pioniergruppe aktiv mitarbeitete, gehörte zum „fortschrittlichsten Teil der Schülerschaft“ und hatte größere Chancen, einen Platz an der Oberschule zu bekommen.<sup>14</sup> Über die endgültige Aufnahme der Bewerber entschieden Zulassungskommissionen. Diesen speziellen Kommissionen gehörten im übrigen nicht, wie man vermuten könnte, hauptsächlich Pädagogen an. Die meisten Kommissionsmitglieder waren hauptamtliche Funktionäre entweder der FDJ, des FDGB bzw. des DFD. Die Schulen konnten nicht mehr als einen Lehrer entsenden, dessen Nominierung mußte aber die Betriebsgewerkschaftsleitung (BGL) vorgenommen haben. Der Kreisschulrat, gewöhnlich SED-Mitglied<sup>15</sup>, leitete die Aufnahmekommissionen.

13 1953 waren es 38,5%. 1954 und 1955 lag die Sitzenbleiberquote der Arbeiterkinder, gemessen an der Gesamtschülerzahl, bereits bei knapp 45%. Vgl.: Sitzenbleiber der Oberschulen 1951–1958, Bericht des Magistrats von Groß-Berlin vom 3.9.1958, in: LAB (STA), Rep. 120/3177, Bl. 123.

14 L. Boje, Über die Aufnahme zur Oberschule und Zehnjahresschule im Schuljahr 1951/52, in: dns 6, 1951, S. 250–251.

15 Vgl. Hohlfeld, Die Neulehrer, S. 217–226.

Die Auswahl der künftigen Oberschüler war in jedem Jahr mit einer Fülle von Elterneingaben bei den Schulbehörden und selbst beim Ministerium für Volksbildung verbunden.<sup>16</sup> Die Oberschulplätze waren rar, und zunehmend zeigte sich als Kehrseite der „Arbeiterförderung“ eine Benachteiligung des Nachwuchses anderer sozialer Schichten. Überwiegend traf das die Kinder des alten und neuen Mittelstandes. Die größte Hürde war es, Kind eines sogenannten Intelligenzlers zu sein. Die Praxis zeigte, daß die konkrete Handhabung der Zulassungskriterien immer wieder auf Schwierigkeiten stieß. Wer ist eigentlich ein „Arbeiterkind“, fragten sich Eltern wie Zulassungskommissionen. Aus der Schulabteilung der DVV kam von Horst Krahn 1951 folgende Antwort:

*„Kinder von selbständigen Handwerkern einerseits oder Kinder von Ingenieuren in einer Fabrik andererseits (sind) nicht als Arbeiterkinder anzusehen“.*

Zugegeben, so räumte Krahn weiter ein, es könne bei der Einstufung durchaus Grenzfälle geben, hier seien

*„die gesamten sonstigen Lebens- und Familienverhältnisse zu berücksichtigen, die Herkunft des Vaters selbst und vor allem seine ideologische Einstellung, inwieweit er durch Organisationszugehörigkeit und aktives Verhalten sich zur Arbeiterklasse bekannt hat“.*<sup>17</sup>

Mit Parteimitgliedschaft und großem politischem Engagement der Eltern ließen sich Ausnahmen allemal begründen.<sup>18</sup> In den jährlich neu herausgegebenen Aufnahme Richtlinien für Oberschüler<sup>19</sup> trug das Ministerium für Volksbildung diesem Gesichtspunkt gleichfalls Rechnung. Neben den an exponierter Stelle genannten Arbeiter- und Bauernkindern räumte es einer weiteren Gruppe Sonderkonditionen ein: Kinder von „Nationalpreisträgern“, „Verdienten Lehrern und Ärzten des Volkes“, von „Helden der Arbeit“ oder „Verdienten Erfindern“ sollten vorrangig versorgt werden.<sup>20</sup> Hinter diesen Sonderregelungen stand das Interesse der sich langsam etablierenden neuen Eliten, dem eigenen Nachwuchs das Privileg einer weiterführenden Schulausbildung bzw. die Universitätslaufbahn zu sichern. Die SED-Führung wollte zugleich nicht jene Fachleute aus dem Kreis alter akademischer Eliten verprellen, auf deren Mitarbeit sie weiterhin angewiesen war.

Die zum Grundsatz des SED-Staates erhobene Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder wurde auf diese Weise doppelt ausgehöhlt: Zum einen war die Arbeiterherkunft einzig in Kopplung mit politischer Zuverlässigkeit und einem entsprechenden Aktionismus ein erfolversprechender Bonus, zum anderen hatte die Eigenprivilegierung der neuen Oberschicht begonnen und somit deren Selbstrekutierung eingeleitet.

Obgleich es diese Eingeständnisse an exponierte Gruppen gab, blieb es bei der Zielsetzung, die „neue Intelligenz“ aus den Reihen der Arbeiter und Bauern zu gewinnen. Unter

---

16 Uhlig, Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der DDR, S. 92f.

17 H. Krahn, Der Begriff „Arbeiterkind“ richtig angewendet, in: dns 6, 1951, S. 131–132.

18 Vgl. auch H. Solga, „Systemloyalität“ als Bedingung sozialer Mobilität im Staatssozialismus am Beispiel der DDR, in: Berliner Journal für Soziologie 4, 1994, S. 523–542.

19 Vgl. für 1950 und 1951: Richtlinie zur Aufnahme in die Oberschule, in: dns 5, 1950, S. 357; Anweisung Nr. 83, Richtlinien für die Aufnahme von Oberschülern und Zehnjahresschülern, in: dns 6, 1951, S. 165.

20 Anweisung Nr. 83, a. a. O.

dem Druck des ersten Fünfjahresplanes (1951–1955) und des dafür notwendigen Wirtschaftswachstums erwarteten die Führungskräfte von den Schulen, die künftigen Kader optimal auszubilden – und zwar in fachlicher und ideologischer Hinsicht.

## 4. Die Lehrer zwischen den Stühlen – soziale Situation und Anforderungen in der Schule

Diese ambitionierten Pläne verlangten einen Lehrer, der gleichermaßen fachliche Kompetenz, ideologische Qualifikation und politische Aktivität in sich vereinen sollte. An öffentlichen Wiederholungen dieser Zielstellung mangelte es nicht.

Die komplexen Anforderungen standen ganz im Gegensatz zu den realen Arbeits- und Lebensbedingungen der Lehrer. Noch Anfang der fünfziger Jahre gab es gravierende Engpässe bei ihrer Versorgung mit Lebensmitteln, Kleidung, Schuhwerk oder Kohlen. Die Wohnungssituation war nach wie vor prekär, und die Beschaffung geeigneter Unterrichtsmittel noch immer schwierig und oftmals der Initiative oder dem Erfindungsreichtum des einzelnen überlassen.<sup>21</sup> Erst im März 1949 erkannte die Deutsche Wirtschaftskommission nach langwierigen Bemühungen den Pädagogen eine monatliche Zusatzversorgung mit Lebensmitteln zu.<sup>22</sup> Gegenüber den generellen Versorgungsleistungen für die übrige Intelligenz blieb dieses Zugeständnis marginal, bei anderen Sonderzuteilungen gingen die Lehrer größtenteils leer aus.<sup>23</sup> Eine „Verordnung zur vorläufigen Regelung der Vergütungen für Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in der DDR“ trat außerdem erst 1951 in Kraft.<sup>24</sup> Je nach Ausbildung und Position erfolgte danach eine Eingruppierung in sechs verschiedene Gehaltsgruppen. Alle zwei Jahre war ein Aufstieg in die nächst höhere Vergütungsstufe möglich, der jedoch durch einen Einspruch des Kreisschulamts oder des Kreisvorstands der Lehrgewerkschaft verwehrt werden konnte. „Besondere Leistungen“, die sich zweifellos nicht auf fachliche Aufgaben beschränkten, konnten wiederum mit einer außerplanmäßigen Höherstufung oder mit Leistungsprämien belohnt werden.<sup>25</sup> Den örtlichen Schulämtern und FDGB-Funktionären war so ein Mittel in die Hand gegeben, unmittelbar über Gehaltszahlungen Wohlverhalten zu steuern und Sanktionen zu veranlassen.

Im März 1950 hatte die Regierung der DDR bereits ein Gesetz über die „Verleihung von Ehrenbezeichnungen an verdiente Lehrer und Ärzte des Volkes“ verabschiedet. In ergänzenden Bestimmungen erläuterte das Ministerium für Volksbildung, daß

---

21 Vgl. B. Thieke, So wohnen Lehrer in Kyritz, in: dns 4, 1949, S. 776; K. Hentschel, Ich verlange Leistungslohn, in: dns 5, 1950, S. 720; H. Globig, Zur Besoldung der Landlehrer, in: dns 5, 1950, S. 768; Wo drückt den Lehrer der Schuh?, in: dns 5, 1950, S. 1012f.; H. Neef, Zeitmangel und Überlastung behindern Weiterbildung, in: dns 5, 1950, S. 1032. Vgl. zur sozialen Situation auch: Schreiben vom 26.4.1951 an das Hauptschulamt und an die Abt. Volksb. vom 25.4.1951, in: LAB (STA), Rep. 120/745, Bl. 167–169.

22 Vgl. Umschau, in: dns 4, 1949, S. 30.

23 Vgl. Hohlfeld, Die Neulehrer, S. 334.

24 Vgl. Verordnung zur vorläufigen Regelung der Vergütungen für Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in der DDR vom 25. Januar 1951, in: dns 6, 1951, S. 142.

25 Ebd.

*„die Ehrenbezeichnung an Lehrer verliehen werden [soll], die einen vorbildlichen Unterricht erteilen, als hervorragende Pädagogen unsere Jugend zu demokratisch denkenden und handelnden Menschen erziehen, die fähig und bereit sind, im Sinne der Nationalen Front des demokratischen Deutschlands für die Einheit unseres Vaterlandes, für den Frieden und die Freundschaft mit allen friedliebenden Kräften der Welt unter der Führung der Sowjetunion zu kämpfen, als wahre Volkslehrer besonders aktiv an dem demokratischen Aufbau Deutschlands mitwirken, sich gegen Reaktion, die Hetze gegen die Sowjetunion und Kriegshetze, für die Einheit Deutschlands, für die Freundschaft mit der Sowjetunion, für den Frieden und für den gesellschaftlichen Fortschritt bewußt und überzeugt einsetzen“.*<sup>26</sup>

Als einer der ersten bekam der Pädagoge Franz Bauer 1951 diese hohe Auszeichnung verliehen. Bauer verkörperte in dieser Zeit eine typische Aufsteigerkarriere: Im NS verfolgt und inhaftiert, war der gelernte Drucker nach dem Krieg von Hamburg in die SBZ übersiedelt, um dort eine Neulehrerausbildung zu beginnen. Er wurde Mitglied der SED, arbeitete zuerst als Lehrer, stieg später in die Schulverwaltung auf. Seit 1959 war er Stadtschulrat von Ost-Berlin. Bauer hat im Verlaufe seiner Berufstätigkeit in der DDR eine Vielzahl sehr hoher Auszeichnungen bekommen, u. a. den Titel „Verdienter Lehrer des Volkes“.<sup>27</sup>

Die nachfolgenden Bilder zeigen ihn unmittelbar nach Empfang der Auszeichnung. Auf der einen Fotografie sieht man ihn mit einem großen Blumenstrauß in der Hand, links und rechts der Treppenstufen stehen gratulierende Pioniere und FDJler Spalier. Auf der anderen sind Kinder zu sehen, die eigens ein Transparent angefertigt und, mit Pionierkleidung und Blumen versehen, einen kleinen Begrüßungsblock zu Ehren von Franz Bauer gebildet haben.

---

26 Vgl. Ergänzungsbestimmungen über die Verleihung von Ehrenbezeichnungen an verdiente Lehrer des Volkes, in: Päd. 5, 1950, S. 31.

27 Der Nachlaß von Franz Bauer, dem auch die biographischen Angaben entnommen wurden, befindet sich im DDPF/BBF-Archiv.



*„Franz Bauer wird ‚Verdienter Lehrer des Volkes‘. Blumen und Gratulation 1951“*

Die Bilder, die ein bestellter Berufsfotograf aufgenommen hatte, versinnbildlichen die Botschaft dieser hohen staatlichen Auszeichnung: In der DDR, der selbsternannten „besseren deutschen Republik“, liegt die Heimat der fortschrittlichen Pädagogen. Hier ist ihnen – in den Bildern sichtbar durch Gratulanten, Blumen und Transparentaufschrift – die Liebe ihrer Schüler und die gesellschaftliche Anerkennung sicher. Die „hervorragende“ Leistung des Pädagogen wird zum öffentlichen Ereignis und in ihrem Beispielcharakter zeigt sie den Weg, den auch die übrigen Berufskollegen einschlagen sollen.

Neben der beruflichen und öffentlichen Anerkennung war der Titel „Verdienter Lehrer des Volkes“ mit einer beachtlichen finanziellen Zuwendung verbunden. Nicht zuletzt verbesserte eine solche Auszeichnung die weiteren Karrierechancen. Schon aus diesem Grund haben solche und ähnliche Gratifikationen Loyalitäten gestiftet und zur Einbindung dieser Berufsgruppe beigetragen.

Im Juli 1951 erließ der Ministerrat in diesem Kontext eine weitere Verordnung. Diese regelte den Abschluß von Einzelverträgen. Dahinter stand die Absicht, der ostdeutschen Intelligenz das Leben im SED-Staat attraktiver zu machen und anhaltender „Republikflucht“ Einhalt zu gebieten. Diese in der Tat lukrativen Verträge konnten mit Angehörigen der wissenschaftlichen, medizinischen, künstlerischen und pädagogischen Intelligenz abgeschlossen werden. Damit gehörten Lehrer und Schulfunktionäre mit „besonders hervorragender Qualifikation“<sup>28</sup> gleichfalls zum ausgesuchten Personenkreis. Die Einzelverträge regelten höhere Gehälter und Unterstützungen im Krankheitsfall, Ansprüche auf überdurchschnittliche Altersversorgungen und weitere Vergünstigungen, von denen mitunter selbst die Familienangehörigen profitierten.<sup>29</sup>

Einzelverträge und Auszeichnungen wie „Verdienter Lehrer des Volkes“ waren für einen kleinen, auserwählten Personenkreis vorgesehen. Mit den Feiern zum „Tag des Lehrers“ sollten hingegen alle Pädagogen angesprochen und vor allem öffentlich gewürdigt werden. Erstmals wurde dieser Tag am 12. Juni 1951 begangen und in das Repertoire amtlich verfügbarer Berufsfeiertage in der DDR aufgenommen. Der Stellvertretende Ministerpräsident, Walter Ulbricht, formulierte in seiner öffentlichen Ansprache:

*„Erstmalig [findet] eine Würdigung der Arbeit des Lehrers statt, wie sie der hohen gesellschaftlichen und politischen Funktion dieses verantwortungsvollen Berufes entspricht. ... Heute erkennen wir gern an, daß sich der wahre Volkslehrer als Bürger der DDR des hohen Auftrages des Volkes bewußt wurde“.*

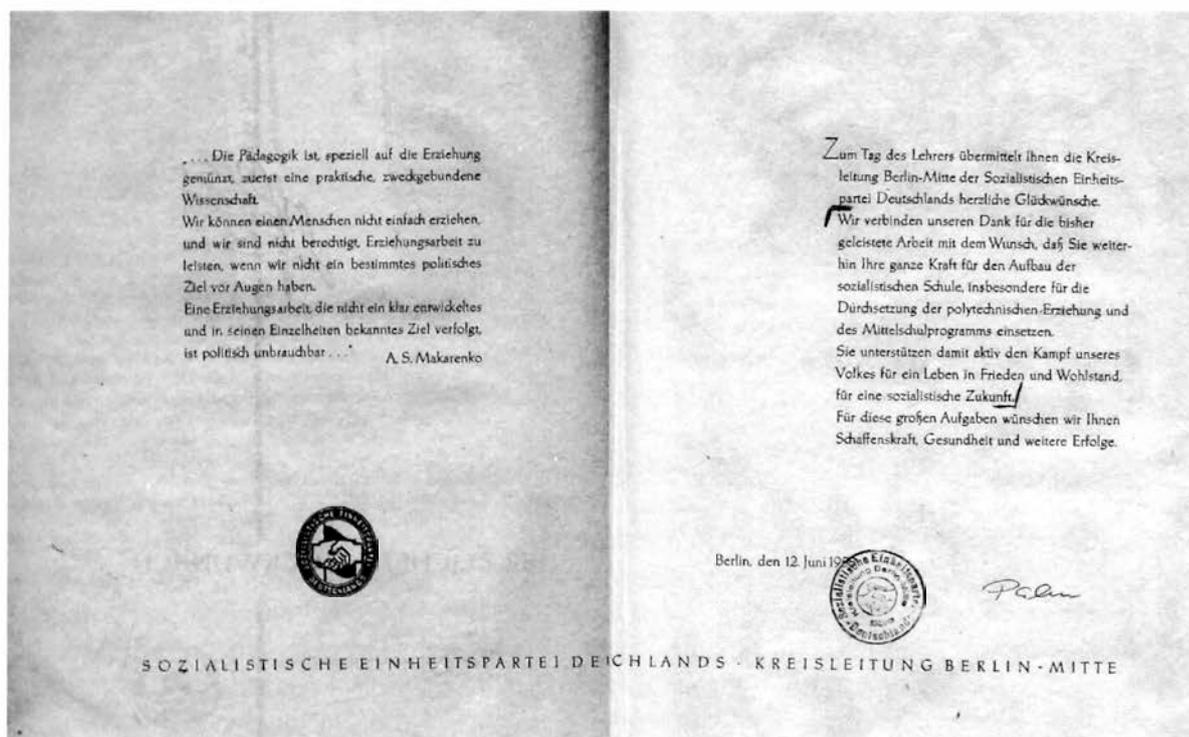
Ulbricht erinnerte die Pädagogen zugleich daran, daß sie „nicht nur Lehrende“, sondern auch „Lernende“ seien. Sie müssen sich deshalb den Marxismus-Leninismus-Stalinismus aneignen und letztendlich ihre gesamte pädagogische Arbeit aufs engste mit der gesellschaftlichen Tätigkeit verbinden. Offensichtlich wollte die SED-Führung mit diesem Feiertag gleichzeitig das öffentliche Ansehen des Lehrerberufs verbessern. „Breitesten Teilen der Bevölkerung ..., überall in Stadt und Land“, so der Appell Ulbrichts, sei „die hohe gesellschaftliche Bedeutung“ dieses Berufsstandes bewußt zu machen.<sup>30</sup> Selbstverständlich nahm

28 Verordnungen des Ministerrates über Altersversorgung und Einzelverträge lösen starkes Echo aus, in: dns 6, 1951, S. 702.

29 Hierzu auch: dns 6, 1951, Beilage.

30 W. Ulbricht, Die Kinder zu neuen Menschen zu erziehen, bleibt die Hauptaufgabe des Lehrers. Geleitwort des Stellvertretenden Ministerpräsidenten Walter Ulbricht, in: dns 6, 1951, S. 3.

sich die SED von nun ab regelmäßig dieses Feiertages an. Sie verzichtete dennoch nicht darauf, wie nachfolgendes Glückwunschsreiben an die Ost-Berliner 8. Volksschule zeigt, ihren „Dank“ an die Lehrer mit einer Aufforderung zum weiteren „Aufbau der sozialistischen Schule“ zu verbinden.



Glückwunschsreiben der Kreisleitung der SED Berlin-Mitte zum Lehrertag, 12. 6. 1958

Ob der Lehrertag dazu beigetragen hat, den Lehrern zu einem höheren Sozialprestige zu verhelfen, mag dahingestellt bleiben. Ein festes Ritual im Alltag der DDR-Schulen ist er allemal geworden. Die befragten Berliner Kindheitszeugen können sich noch gut daran erinnern, daß sie Jahr für Jahr mit Blumensträußen und kleinen Geschenken in die Schule zogen. Die Presse veröffentlichte an hervorgehobener Stelle Würdigungen durch die „Partei- und Staatsführung“, und Vertreter der „demokratischen Öffentlichkeit“ überbrachten ihre Glückwünsche und „Selbstverpflichtungen“.<sup>31</sup>

Insgesamt hat die SED-Führung zahlreiche Schritte unternommen, um berufliche Tätigkeit und gesellschaftliche Position der Lehrer auf eine neue Grundlage zu stellen. Als Folge mannigfacher Struktureingriffe – speziell von Entnazifizierung und Neulehrerausbildung – vollzogen sich in der Lehrerschaft der SBZ und frühen DDR tiefgreifende soziale Umschichtungen. Daran konnten selbst gegenläufige Prozesse (wie massenhafte Fluktuation von Neulehrern und – seit etwa 1950/51 – Reaktivierung Tausender einst wegen politischer

31 Vgl. zu den umfangreichen Vor- und Nachbereitungen des Lehrertages 1951: Vorbereitung und Durchführung aller Maßnahmen zum „Tag des Lehrers“, in: LAB (STA), Rep. 120/665, Bl. 1–5; Richtlinien des Hauptschulamtes Berlin zum 12.6.1951, in: ebd., Bl. 6–11; Richtlinien des Ministeriums für Volksbildung, in: ebd., Bl. 35–39.

Belastung entlassener Altlehrer<sup>32)</sup> nichts grundsätzliches ändern. Anhand von sozialstatistischen Daten von 1950 sollen nachfolgend zentrale Merkmale dieser Umschichtungen am Beispiel der Ost-Berliner Lehrerschaft erläutert werden.

### Geschlechterverteilung

#### **Geschlechterstruktur der Lehrkräfte<sup>33)</sup>**

	Grundschule abs./Proz.		Oberschule abs./Proz.		Gesamt abs./Proz.	
männlich	1 583	41,0	370	63,1	1 953	44,0
weiblich	2 279	59,0	216	36,9	2 495	56,0
Gesamt	3 862	100,0	586	100,0	4 448	100,0

*Quelle: Schulstatistik für das Schuljahr 1950/51 (Stichtag 16.10.1950) von der Abt. Volksb. beim Magistrat von Groß-Berlin, in: LAB (STA), Rep. 120/3157, Bl. 10, 53.*

Traditionell war der Lehrerberuf vor 1945 eine Domäne der Männer gewesen. Der Lehrerinnenanteil hatte in der Weimarer Republik (1926/27) lediglich 25,7 Prozent und unter dem Nationalsozialismus (1937) 26,3 Prozent betragen.<sup>34)</sup> Ganz anders war die Situation in der frühen DDR. M. G. Lange führt diesen Wandel auf den für weibliche Angestellte ausgesprochen unübersichtlichen Arbeitsmarkt nach 1945 zurück.<sup>35)</sup> Die Neulehrerkurse eröffneten Frauen selbst ohne höheren Schulabschluß oder andere Qualifikationen eine aussichtsreiche Berufsperspektive. Die Ausbildungskurse waren zeitlich überschaubar und stellten ein schnelles, wenngleich geringes Einkommen in Aussicht. In Ost-Berlin ergriffen Frauen in großer Zahl diese Chance, weshalb der Lehrerinnenanteil schnell auf das Doppelte (56 Prozent) anstieg. Nach den vorliegenden Zahlen für die SBZ hatte es hier 1948/49 47,5 Prozent weibliche Lehrkräfte gegeben.<sup>36)</sup> Ein Vergleich mit der Bundesrepublik (hier betrug der Lehrerinnenanteil 1949 39 Prozent) zeigt, daß diese Entwicklung auf die Neulehrerausbildung und nicht auf die demographischen Folgen des Zweiten Weltkriegs zurückzuführen war.

32 Vgl. hierzu: Hohlfeld, Die Neulehrer, S. 417–427; J. Petzold, Die Entnazifizierung der sächsischen Lehrerschaft 1945, in: Kocka, Historische DDR-Forschung, S. 87–103.

33 Die Lehrkräfte wurden in der amtlichen Statistik getrennt für Grund- (GS) und Oberschulen (OS) ausgewiesen: Ordentliche Lehrer (1 400 GS, 382 OS), Hilfslehrer (1 084 GS, 63 OS), Schulhelfer (702 GS, 9 OS), Fachlehrer (381 GS, 78 OS) und Stundenlehrer (105 GS, 27 OS). Hinzu kamen 190 Schulleiter an den Grundschulen und 27 an den Oberschulen. Vgl.: Schulstatistik für das Schuljahr 1949/51 (Stichtag 16.10.1950) der Abt. Volksb. im Magistrat, in: LAB (STA), Rep. 120/3157. Bl. 6, Bl. 8.

34 Vgl. Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich 57, 1938, S. 599–601.

35 Vgl. nachfolgende statistische Angaben für die Bundesrepublik: Lange, Totalitäre Erziehung, S. 122f.

36 Vgl. Statistik über die Entwicklung des Schulwesens, a. a. O., S. 35f.

**Alter**

Altersstruktur der Lehrkräfte

	Grundschule abs./Proz.		Oberschule abs./Proz.		Gesamt abs./Proz.	
unter 20 Jahre	96	2,5	0	0,0	96	2,5
20- unter 25 Jahre	970	25,1	40	6,8	1 010	22,7
25- unter 35 Jahre	1 089	28,2	97	16,6	1 186	26,6
35- unter 45 Jahre	568	14,7	143	24,4	711	16,0
45- unter 55 Jahre	495	12,8	108	18,4	603	13,5
55- unter 65 Jahre	443	11,5	148	25,3	591	13,2
65 Jahre und älter	201	5,2	50	8,5	251	5,5
<b>Gesamt</b>	<b>3 862</b>	<b>100,0</b>	<b>586</b>	<b>100,0</b>	<b>4 448</b>	<b>100,0</b>

Quelle: ebd.

Gleichermaßen deutlich hatte sich die Altersstruktur der ostdeutschen Lehrerschaft verändert. Das erste Nachkriegsschuljahr hatte noch mit einem stark überalterten Lehrkörper beginnen müssen.<sup>37</sup> Nur fünf Jahre später, 1950, gehörten den Kollegien vorwiegend jüngere Lehrer an. Im Unterschied zur Bundesrepublik, wo bereits 1949 die Hälfte der Lehrerschaft über 45 Jahre alt war<sup>38</sup>, hatten in der SBZ nur 25,8 Prozent das 45. Lebensjahr überschritten.<sup>39</sup> Wie die Tabelle zeigt, war in Ost-Berlin mehr als die Hälfte aller Grundschullehrer jünger als 35 Jahre. An den Oberschulen, wo mehr Altlehrer unterrichteten, lag dieser Anteil bei etwa 23 Prozent. Dort waren allerdings etwa 52 Prozent der Pädagogen über 45 Jahre alt, an den Grundschulen machte diese Altersgruppe nicht einmal ein Drittel (29 Prozent) aus.<sup>40</sup>

37 Das Durchschnittsalter der Lehrer betrug 1945/46 57 Jahre, das der Lehrerinnen 50 Jahre. Zudem gab es noch einen beachtlichen Anteil von Sechzig- bis Siebzigjährigen, die nach Kriegsende noch im Schuldienst tätig waren. Vgl. O. Winzer/O. Wildangel, Ein Jahr Neuaufbau des Berliner Schulwesens. Bericht von der Konferenz der Lehrer an den öffentlichen Schulen am 2.9.1946, Berlin 1946, S. 18.

38 Vgl. Statistische Berichte der Bundesrepublik, Arb.-Nr. VIII/9/3 vom 9. Juni 1950, zit. nach Lange, Totalitäre Erziehung, S. 122, Fußnote 298.

39 Vgl. Statistik über die Entwicklung des Schulwesens, a. a. O., S. 35f.

40 Abgesehen von der parteipolitischen Zusammensetzung war die Sozialstruktur der Ost-Berliner Lehrerschaft nicht wesentlich anders als die in der übrigen DDR. Vgl. Statistik über die Entwicklung des Schulwesens, a. a. O., Tabellenanhang S. 35–75.

## Familienstand, Kinderzahl und Wohnverhältnisse

### Familienstand der Lehrkräfte

	Grundschule abs./Proz.		Oberschule abs./Proz.		Gesamt abs./Proz.	
ledig	1 805	46,7	197	33,6	2 002	45,0
verheiratet	1 595	41,3	340	58,0	1 935	43,5
verwitwet	274	7,1	32	5,5	306	6,9
geschieden	188	4,9	17	2,9	205	4,6
<b>Gesamt</b>	<b>3 862</b>	<b>100,0</b>	<b>586</b>	<b>100,0</b>	<b>4 448</b>	<b>100,0</b>

Quelle: ebd.

### Kinderanzahl der Lehrkräfte

	Grundschule abs./Proz.		Oberschule abs./Proz.		Gesamt abs./Proz.	
kinderlos	2 504	64,8	321	54,8	2 825	63,4
1 Kind	803	20,8	116	19,8	919	20,4
2 Kinder	419	10,9	99	16,9	518	11,4
3 Kinder	94	2,4	39	6,7	133	2,8
4 u. mehr Kinder	42	1,1	11	1,8	53	2,0
<b>Gesamt</b>	<b>3 862</b>	<b>100,0</b>	<b>586</b>	<b>100,0</b>	<b>4 448</b>	<b>100,0</b>

Quelle: ebd.

### Wohnverhältnisse der Lehrkräfte

	Grundschule abs./Proz.		Oberschule abs./Proz.		Gesamt abs./Proz.	
Untermiete	1 782	46,1	294	50,2	2 076	46,7
eigene Wohnung	2 080	53,9	292	49,8	2 372	53,3
<b>Gesamt</b>	<b>3 862</b>	<b>100,0</b>	<b>586</b>	<b>100,0</b>	<b>4 448</b>	<b>100,0</b>

Quelle: ebd.

Der hohe Anteil junger Lehrer schlug sich ebenso in der Familienstruktur nieder. Fast die Hälfte aller Lehrkräfte war ledig, und 63 Prozent lebten ohne Kinder. Unter den Ehepaaren mit Kindern dominierte die Ein- und Zwei-Kind-Familie. Nicht einmal drei Prozent dieser Eltern zogen drei Kinder auf. Im Vergleich zwischen den Grund- und den Oberschullehrern fallen dagegen einige Unterschiede auf. Von den Oberschullehrern waren 58 Prozent verheiratet und nahezu die Hälfte (45 Prozent) waren Eltern. Unter den Grundschullehrern gab es nur 41 Prozent Verheiratete und nur 35 Prozent von ihnen hatten Kinder. Selbst wenn es in beiden Gruppen viele unverheiratete und ledige Lehrer gab, ist es doch auffällig, daß nur

jeder zweite eine eigene Wohnung besaß. Die andere Hälfte mußte sich mit einer Bleibe zur Untermiete begnügen.

### Berufliche Qualifikation

#### Berufliche Qualifikation der Lehrkräfte

	Grundschulen		Oberschulen		Gesamt	
	abs./	Proz.	abs./	Proz.	abs./	Proz.
Universität	87	2,3	333	56,8	420	9,4
Fachhochschule	79	2,0	54	9,2	133	3,0
Päd. Hochschule	243	6,3	25	4,3	268	6,0
Lehrerbildungsanst.	167	4,3	12	2,1	179	4,0
Lehrerseminar	916	23,7	63	10,8	979	22,0
Zwei-Jahreskurse	346	8,9	20	3,4	366	8,3
8-11 Monatskurse	482	12,5	12	2,0	494	11,1
2-7 Monatskurse	87	2,3	0	0,0	87	2,0
Sonstige	831	21,5	34	5,8	865	19,4
ohne Vorbildung für den Lehrerberuf	624	16,2	33	5,6	657	14,8
<b>Gesamt</b>	<b>3 862</b>	<b>100,0</b>	<b>586</b>	<b>100,0</b>	<b>4 448</b>	<b>100,0</b>

Quelle: ebd. Bl. 8, 52.

Die Qualifikationsstruktur der Ost-Berliner Lehrer war außerordentlich heterogen. Volksschullehrer, die vor 1945 noch die übergroße Mehrheit (84 Prozent) ausgemacht hatten<sup>41</sup>, stellten 1950 nicht mehr als ein Fünftel aller Lehrer. Hinzu kamen Lehrer mit Universitäts-, Fachhochschul- oder Pädagogischem Hochschulabschluß (18,4 Prozent) und 21 Prozent Neulehrer. Nahezu 15 Prozent besaßen keinerlei pädagogische Vorbildung. Ein Vergleich der Qualifikationen von Grund- und Oberschullehrern belegt augenfällige Unterschiede. Siebzig Prozent der Oberschullehrer hatten eine Universität, Fachschule oder Pädagogische Hochschule besucht, aber nur 10,6 Prozent der Grundschullehrer konnten eine solche Ausbildung vorweisen. Sie hatten entweder Neulehrerkurse absolviert (24 Prozent) oder waren ohne pädagogische Vorbildung (16 Prozent). Ein Fünftel der Grundschullehrer besaß anderweitige berufliche Qualifikationen („Sonstige“); bei den Oberschullehrern war diese Gruppe hingegen sehr klein.

41 Vgl. Statistisches Jahrbuch Deutsches Reich, ebd.

## Organisations- und Parteizugehörigkeit

### Mitgliedschaft in Parteien und Massenorganisationen

	Zahl der organisierten Lehrer (Gesamt = 4600 <sup>42</sup> )	
	absolut	Prozent
SED	784	17,0
SPD	32	0,7
CDU	44	1,0
LDP	33	0,7
NDPD	25	0,5
DFB	297	6,5
Kulturbund	293	6,4
VVN	47	1,0
FDJ	435	9,5
FDGB	3 762	81,8

*Quelle: Zahl der Lehrer und Schüler der allgemeinbildenden Schulen nach dem Stand vom 15.12.1950 a. a. O.<sup>43</sup>*

Wie die vorstehende Tabelle zeigt, gab es unter den Ost-Berliner Lehrern 1950 gerade einmal 17 Prozent SED-Mitglieder. In der DDR lag deren Anteil hingegen deutlich höher.<sup>44</sup> Mitgliedschaften in Blockparteien spielten bei den Ost-Berlinern ebenfalls keine große Rolle. Bei den Massenorganisationen führte der FDGB mit fast 82 Prozent; andere Organisationen waren kaum vertreten. Die Parteienbindung hatte sich im „Dritten Reich“ ganz anders entwickelt. Schon kurz nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten 1933 waren dreißig Prozent der Lehrer der NSDAP beigetreten, bekanntermaßen stiegen die Mitgliederzahlen in der Folge rasch an.<sup>45</sup> Eine so weitreichende parteiliche Einbindung der Pädagogen gelang in Ost-Berlin und selbst in der übrigen DDR nicht.

Zusammenfassend: Herkömmliche Sozialporträts der Lehrerschaft, das hat das Ost-Berliner Beispiel gezeigt, beschreiben diese Berufsgruppe zu Beginn der fünfziger Jahre nur noch sehr unzureichend. Dem Lehrkörper gehörten inzwischen weit mehr Frauen an, er war enorm verjüngt, beruflich außerordentlich heterogen und – zu diesem Zeitpunkt jedenfalls – schlechter als in der Vergangenheit qualifiziert. Die SED konnte auf einen zahlenmäßig

42 Bei dieser Berechnung wurden die Lehrkräfte aus den Grund- und Oberschulen zusammengefasst, vgl. Zahl der Lehrer und Schüler der allgemeinbildenden Schulen nach dem Stand vom 15.12.1950 betreffs Zugehörigkeit zu den politischen Organisationen, Statistik angefertigt von der Abt. Volksb. beim Magistrat von Groß-Berlin. Original bei der Autorin.

43 Angaben zur Parteimitgliedschaft vgl. auch: Schreiben des Hauptschulamtes an den Landesvorstand der SED vom 24.4.1951, in: LAB (STA), Rep. 120/745, Bl. 159–161.

44 Weber geht für 1947 von 40% SED-Mitgliedern unter den Lehrern aus. Nach statistischen Angaben aus der SBZ gab es in dieser Berufsgruppe am 1. Januar 1948 51,7% SED-Mitglieder. P. Wandel beziffert für 1949 den Anteil der „Genossen Lehrer“ auf 50–60%. Vgl. in der Reihenfolge der Angaben: H. Weber, Geschichte der DDR, München 1985, S. 177; Errichtung des Arbeiter- und Bauernstaates a. a. O., S. 213; Wandel zit. nach Hohlfeld, Die Neulehrer, S. 328.

45 Vgl. Eilers, Die nationalsozialistische Schulpolitik, S. 73.

kleinen, aber relativ stabilen Kern von SED-Mitgliedern zurückgreifen. Bis 1958 erhöhte sich der Genossenanteil in Ost-Berlin zwar auf 28 Prozent, er erreichte dennoch nicht den Durchschnittswert der „Genossen Lehrer“ – wie die Lehrer mit SED-Mitgliedsbuch hießen – in der übrigen DDR (41 Prozent).<sup>46</sup> In ihrer Gesamtheit belegen die einzelnen Merkmale eine tiefgreifende soziale Umschichtung der Lehrerschaft.

## 5. Politisches Mißtrauen und Säuberungen – Überprüfung der Oberschulen 1950

Obwohl sich das Sozialprofil der Lehrer – wie wir gesehen haben – so nachhaltig verändert hatte, entwickelte sich ihr „neues politisches Bewußtsein“ nur zögerlich. Immer wieder übten das Ministerium für Volksbildung und die örtlichen Schulbehörden massive Kritik an der politischen Zurückhaltung und Passivität der Lehrer. Besonderen Unmut rief bei ihnen die Situation an den Oberschulen hervor. Eine immer noch vorwiegend bürgerlich geprägte Schülerschaft und die zahllosen „alten“ Studienräte verzögerten den Einzug des „neuen Geists“. Neulehrer waren den beruflichen Anforderungen einer Oberschule oft nicht gewachsen und arbeiteten gewöhnlich in den Grundschulen.<sup>47</sup> Zudem suchten die berufsunerfahrenen Neulehrer, Auseinandersetzungen mit ihren älteren Kollegen zu vermeiden. So mußte das Schulamt Berlin-Mitte in seinem jährlichen Rechenschaftsbericht feststellen:

*„Die weltanschaulich klarsten Köpfe kommen vorwiegend aus den Reihen der jüngeren Kollegen. Es gibt aber auch bei den jüngeren Lehrkräften eine verhältnismäßige große Zahl, die dem demokratischen Gedanken ‚neutral‘ oder ablehnend gegenüberstehen. Im Laufe der letzten Jahre haben sie es gelernt, ihr Handeln zu tarnen ... Die Verhältnisse an den Oberschulen sind in Bezug auf Fortentwicklung wenig hoffnungsvoll. Die Kollegen dort entdecken immer mehr, daß sie Fachlehrer sind und ‚in erster Linie‘ ihren Stoff erledigen wollen.“<sup>48</sup>*

Solche und ähnliche Berichte bekam die Volksbildungsabteilung im Magistrat der Stadt regelmäßig auf den Tisch. Eingaben und Anzeigen, von „aufmerksamen Bürgern“ geschrieben, lieferten noch zusätzliche Informationen über den „ungenügenden Bewußtseinsstand“ der Lehrer. Da schrieb z. B. ein Pankower Direktor an das Ost-Berliner Hauptschulamt einen Bericht über eine an seiner Schule angestellte Lehrerin und beschwerte sich über „die pädagogische Unfähigkeit, mangelhafte Pflichterfüllung und politische Unzuverlässigkeit“ dieser Frau.<sup>49</sup> In einem anderen Bezirk beobachtete eine sogenannte Hausvertrauensfrau<sup>50</sup>

46 Vgl. Angaben für die DDR: Entwurf zur Berichterstattung über Durchsetzung der Beschlüsse des V. Parteitages vom November 1958, in: BAArch, R-2/5862, Bl. 15; Angaben für Ost-Berlin: Kaderstatistik der Grund-, Mittel- und Oberschulen des Magistrats von Groß-Berlin für das Schuljahr 1957/58, in: LAB (STA), Rep. 120/3041, unpag.

47 Vgl. Berg, Die Entwicklung der antifaschistisch-demokratischen Oberschule; Hohlfeld, Die Neulehrer, S. 264–283.

48 Rechenschaftsbericht über die Arbeit der Abt. Volksb. beim Bezirksamt Mitte für das Schuljahr 1949/50 vom Juli 1950, in: LAB (STA), Rep. 120/2077, Bl. 50.

49 Bericht an das Hauptschulamt vom 3.7.1950, in: LAB (STA), Rep. 120/220, Bl. 174f.

mit Argwohn ein im gleichen Haus wohnendes Lehrerehepaar und sandte an das Schulamt einen Brief, in dem sie Zweifel an der politischen Zuverlässigkeit dieser Leute äußerte. Wie kann es sein, daß solche Personen als Lehrer im demokratischen Sektor arbeiten, ihr Kind aber in West-Berlin zur Schule schickten? Da muß doch etwas mit der politischen Überzeugung nicht stimmen, meinte die eifrige „Vertrauensfrau“.<sup>51</sup> Der Besuch einer West-Berliner Schule war kein Einzelfall und störte die Schulbehörde ebenso wie die Tatsache, daß es Lehrer gab, die im Westteil der Stadt ihren Wohnsitz hatten. Damit der Schulbesuch Ost-Berliner Kinder außerhalb des „demokratischen Sektors“ endlich gestoppt werde, erließ der Magistrat wenig später eine Anordnung. Diese machte die Umschulung in den Osten zur Pflicht.

---

50 Haus- und Straßenvertrauensleute waren ehrenamtliche staatliche Helfer, u. a. auch der polizeilichen Meldestellen.

51 Brief an das Schulamt vom 2.1.1950, in: LAB (STA), Rep. 120/220, Bl. 113.

**Magistrat von Groß-Berlin**  
Bezirksabteilung Volksbildung  
Amt Unterricht und Erziehung

Berlin, den ..... 195 .....

Einschreiben!

Herrn / Frau

Betr.: Ummeldung Ihres Sohnes / Ihrer Tochter in den demokratischen Sektor von Groß-Berlin.

Auf Grund der Verordnung über die Schulpflicht vom 17. Mai 1951 bitten wir Sie, Ihren Sohn / Ihre Tochter sofort in eine Schule des demokratischen Sektors von Groß-Berlin umzuschulen.

Die Schulpflicht ist grundsätzlich an einer öffentlichen Schule des Verwaltungsbezirkes durchzuführen, in dem der Erziehungsberechtigte seinen Wohnsitz hat.

Sollte Ihr Sohn bzw. Ihre Tochter bereits eine Schule im demokratischen Sektor von Groß-Berlin besuchen, so bitten wir Sie, uns bis zum ..... eine Bescheinigung der betreffenden Schule vorzulegen.

Sollten Sie dieser Aufforderung nicht Folge leisten und nicht den Nachweis erbringen, daß Ihr Sohn bzw. Ihre Tochter eine Schule im demokratischen Sektor von Groß-Berlin besucht, werden wir Sie auf Grund des Schulgesetzes von Groß-Berlin von 1948 und der Durchführungsbestimmung zur Verordnung über die Schulpflicht vom 17. Mai 1951 zur Verantwortung ziehen.

.....  
Hauptschulrat

(Fr 213) 906347/49/52 10

Per Einschreiben zugestellte Aufforderung zur Umschulung in den „demokratischen Sektor von Groß-Berlin“, 1952

Solche Denunziationsberichte führten wiederholt auf die Spur von „Pflichtverletzern“. Im Sommer 1950 erschien z. B. der Leiter eines Neulehrerkurses unaufgefordert im Schulamt, um einen Kursteilnehmer wegen seiner politischen Äußerungen anzuzeigen. Der angehende Lehrer – so der Kursleiter – habe sich kritisch über die Verhältnisse in der UdSSR geäußert und gemeint, in der DDR und in Berlin würden Menschen unter Verletzung der „primitivsten Rechte der Humanität“ einfach verhaftet.<sup>52</sup> Selbst aus West-Berlin kamen derartige Anzeigen. Eine dort angestellte Lehrerin, Mitglied der SED, war zufällig Zeugin eines Gesprächs geworden, in dem eine Ost-Berliner Kollegin die Verhältnissen „drüben“ kritisiert hatte. Die West-Berlinerin erstattete daraufhin bei der Kreisleitung ihrer Partei im Wedding Meldung. Wenig später lag der ganze Vorgang „Schädlingsarbeit“ der Landesleitung der SED auf dem Tisch, die daraufhin eine umfangreiche Überprüfung der denunzierten Lehrerin einleitete.<sup>53</sup> Nicht einmal Eltern schreckten davor zurück, dem Schulamt „Vorfälle“ zu melden. Ein Vater, der es vorzog, anonym zu bleiben, machte eine mit Anschuldigungen gespickte Eingabe gegen den Lehrer seiner Tochter. Allein wegen seiner religiösen Einstellung gehöre dieser Lehrer – nach Ansicht des beschwerdeführenden Vaters – sofort politisch überprüft.<sup>54</sup>

In der Regel gingen die benachrichtigten Schulbehörden den geäußerten Verdächtigungen bzw. Beschwerden nach und kontrollierten die angezeigten Lehrer. Mitunter konnte das mit der Entlassung des Betroffenen oder zumindest mit seiner Versetzung enden.<sup>55</sup> Zuweilen kam es vor, daß solche Berichte direkt ins Ministerium für Volksbildung gelangten. Im März 1950 erhielt Hans Siebert zum Beispiel durch einen „Originalbericht vom Verband der Jungen Pioniere“ Kenntnis von „offene[n] reaktionäre[n] und antisowjetische[n] Tendenzen“ an einer Ost-Berliner Oberschule. Siebert wandte sich daraufhin mit einem als „vertraulich, persönlich“ gekennzeichneten Schreiben an das dortige Hauptschulamt.

*„Es ist nicht Sache des Ministeriums für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik, in irgendeiner Form in die Berliner Schulverhältnisse einzugreifen. Wir möchten aber darauf hinweisen, daß wir es mit ähnlichen Erscheinungen besonders an den Oberschulen in verschiedenen Gebieten der Republik zu tun haben. Wir werden in der nächsten Zeit dazu übergehen, eine sehr scharfe Revision besonders der Oberschulen durchzuführen, wobei wir die Absicht haben, bewußte und offene feindliche Elemente unter der Lehrerschaft und unter den Schülern zu entfernen. Ich bitte ... diese Sache als sehr vertraulich zu betrachten, da wir nicht die Absicht haben, daß eine Kenntnis davon in die Öffentlichkeit dringt ... Ich könnte mir denken, daß man in Berlin eine ähnliche Aktion durchführt. Solltet Ihr daran interessiert sein, könnten wir Euch dann unsere Materialien und Erfahrungen zur Verfügung stellen. Ich halte es auch in Berlin für unmöglich, daß in den Schulen des Ostsektors von seiten der Lehrer und Schüler offene Propaganda gegen uns betrieben wird. Ich bin der Meinung, daß in jedem Falle wo ein Lehrer oder Schüler der Antisowjet- und Kriegshetze überführt werden kann ... er aus der Schule entfernt wird. Mir wurde außerdem*

52 Schreiben vom 21.7.1950, in: ebd., Bl. 169.

53 Schreiben der SED-Kreisleitung Berlin-Wedding an die Landesleitung der SED vom 1.8.1950, in: ebd., Bl. 95.

54 Schreiben an Stadtschulrat Wildangel vom 28.3.1951, in: ebd., Bl. 173.

55 Hierfür sind zahlreiche Fälle überliefert. Beispielhaft vgl. entsprechende Mitteilungen der Abt. Volksb., in: LAB (STA), Rep. 120/2306, Bl. 166, Bl. 177, Bl. 193, Bl. 250f., Bl. 263f.

bekannt, daß viele Lehrer der Schumacher-Agentur angehören. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, ... Agenten zu beschäftigen.“<sup>56</sup>

Die von Siebert angekündigte Oberschulrevision wurde wenige Wochen später in die Tat umgesetzt. Bis auf wenige Ausnahmen waren sämtliche Oberschulen der DDR von diesen Kontrollen betroffen.<sup>57</sup>

Das Volksbildungsministerium hatte sich – wie das Schreiben Sieberts zeigt – schon längere Zeit mit dem Gedanken einer solchen Revision beschäftigt. Am 24. und 25. April 1950 tagte schließlich die Konferenz der Volksbildungsminister und legte für den folgenden Monat die Oberschulüberprüfung fest.<sup>58</sup> Nach einem vorgegebenen Katalog sollten Lehrpläne, Unterrichtsgestaltung und Leistungsstand kontrolliert bzw. Schulleiter und Lehrer überprüft werden. Das Ministerium erwartete daneben Aufschluß über die „Demokratisierung des Schullebens“, worunter es die Zusammenarbeit mit den Kinder- und Jugendorganisationen, den Patenbetrieben bzw. die strikte Trennung von Schule und Kirche verstand.<sup>59</sup> Am 26.4.1950 erließ der Parteivorstand der SED noch zusätzliche – als vertraulich deklarierte – Richtlinien für die angesetzte Überprüfung der Oberschulen.<sup>60</sup> Das Beispiel der Richtlinien des Ost-Berliner Landesvorstandes der SED zeigt, daß die Vorgaben eindeutig politisch motiviert waren. Die SED wollte die Überprüfungen nutzen, um gegen „unzuverlässige“ Personen vorgehen zu können. In dem Schreiben des SED-Landesvorstandes an den Leiter des Hauptschulamts im Magistrat, Ernst Wildangel, hieß es:

*„Der Zweck dieser Überprüfung ist, eine genaue Übersicht zu erhalten über den Stand unserer Oberschularbeit und über die vorhandenen Mängel und Schwächen, um sie überwinden zu können. 1) Überprüfung des ideologischen Standes der Lehrer und damit des Unterrichtes, insbesondere Kampf gegen alle Erscheinungen des Kosmopolitismus, des Objektivismus usw., sowie Kampf gegen einzelne reaktionäre Elemente. Der Kampf muß verbunden werden mit dem allgemeinen Kampf gegen solche Kräfte, die noch in den beiden bürgerlichen Parteien Unterschlupf gefunden haben ... Die Bereinigung der Oberschulen ist daher nicht ein rein pädagogisches Problem, sondern eine allgemein politische Frage.“<sup>61</sup>*

Die ebenfalls in Ost-Berlin angesetzte „Überprüfung der Oberschulen auf den demokratischen Inhalt“ bestätigte die befürchteten „Mängel und Schwächen“ in eindrucksvoller Weise. Das brachte auch der abschließende Bericht vom Juli 1950 zum Ausdruck. Eingangs betonten die Berichterstatter reichlich vordergründig, die Aktion sei im „Charakter der gegenseitigen Hilfe“ gelaufen und habe „keinesfalls einer parteipolitischen Gesinnungsschnüf-

---

56 Schreiben von H. Siebert, Ministerium für Volksbildung, an das Hauptschulamt von Berlin vom 8.3.1950, in: ebd., Bl. 100f.

57 Vgl. Abschlußbericht von der Überprüfung sämtlicher Oberschulen (1950), in: BArch., R-2/670, Bl. 1–9, Bl. 10–32.

58 Vorlage zur Revision der Oberschulen der Hauptabt. Unterricht und Erziehung im Ministerium für Volksbildung, in: BArch., R-2/65, Bl. 9–25.

59 Vgl. Anweisung zur Überprüfung der Oberschulen in der DDR (1950; 4. Entwurf), in: BArch., R-2/65, Bl. 26–28.

60 Vgl. Schreiben des Landesvorstandes der SED von Groß-Berlin an das Hauptschulamt vom 16.5.1950, in: LAB (STA), Rep. 120/38, Bl. 1–3.

61 Ebd., Bl. 1.

felei“ gedient.<sup>62</sup> Dessen ungeachtet müsse „jeder(r) Verstoß gegen das Schulgesetz und gegen die DDR schonungslos“ aufgedeckt werden. Dafür hatten die Lehrer – zur Verwunderung der Inspektoren – wenig Verständnis gezeigt und die „Überprüfung nicht als Hilfe, sondern als Bevormundung und lästige Spitzelei“ empfunden.<sup>63</sup>

Nach Ansicht der Kommissionsmitglieder<sup>64</sup> wurden so gravierende Mißstände festgestellt, daß eine „Reinigung des Oberschullehrkörpers“ unverzichtbar schien. Die notwendigen „Entlassungen untragbarer Elemente“ seien, so führten sie aus, „durch den Anspruch der Gesellschaft gerechtfertigt“. Zu viele Oberschullehrer seien passiv und uninteressiert, selbst wenn ihre „Gegnerschaft“ mittlerweile einer „duldbaren, abwartenden Haltung“ gewichen sei. Die jungen, fortschrittlichen Kollegen solle man stärker materiell unterstützen, um sich ihrer zu versichern. Aus ihren Reihen müssen „Lehrer-Aktivist“, als „Kern(e) eines neuen Lehrerkollektivs“, ausgesucht werden. Unvermindert halte unter den Schülern „ein starker Einfluß der Kirche“ an, der nicht selten mit einer „Kampfstellung gegen die FDJ“ einhergehe. Entgegen klarer Richtlinien gebe es Bestrebungen nach einem „unpolitischen“ Schülerausschuß“. Es sei nicht erkannt worden, daß speziell diese „in höchstem Maße ... politisch gefährlich“ seien. Damit die politische Situation an den Oberschulen besser werde, schlugen die Berichterstatter eine „entscheidende Veränderung [ihrer] sozialen Struktur“ vor. Die „Hauptschuld“ am ungenügenden Entwicklungsstand wies die Schulbehörde den Lehrern zu. Abschließend schlug sie eine bekannte „Lösung“ vor, die zugleich das Dilemma beschreibt, in dem die Pädagogen steckten: „Man darf nicht vergessen, daß auch der Lehrer erzogen werden muß.“<sup>65</sup>

Für den Lehrer bedeutete diese Forderung, an Schulungen teilzunehmen, Funktionen in den Massenorganisationen zu übernehmen, „gesellschaftliche Tätigkeit“ im Wohngebiet zu leisten und am Ende noch seiner „eigentlichen“ Arbeit nachzugehen.<sup>66</sup> Selbst diese war durch die verschiedensten Unzulänglichkeiten ausgesprochen anstrengend und nervenaufreibend. Die Situation der Lehrer war derart prekär, daß sich eigens der Volksbildungsminister Paul Wandel auf einer Tagung der Kreisschulräte im Dezember 1950 hierzu äußern mußte. Der Minister berief sich auf Zahlen, wonach 10 Prozent der Lehrer in „mensch unwürdigen Wohnungen“ leben mußten. Mehrstunden im Beruf waren die Regel, ebenso wie eine Vielzahl gesellschaftlicher Verpflichtungen. Wandel führte das Beispiel der Brandenburger Kollegen an, von denen ein Großteil (89 Prozent) mindestens eine gesellschaftliche Funktion ausübte, etliche waren regelrechte „Multifunktionäre“. Das Ministerium hatte ausrechnen lassen, daß ein Lehrer in der Woche 70 Stunden arbeiten müsse, wollte er seinen vielfältigen Aufgaben nachkommen. Da mußte selbst der Minister feststellen: „Offensichtlich stimmt da etwas nicht“.<sup>67</sup>

---

62 Gesamtbericht über die Überprüfung der Oberschulen auf den demokratischen Inhalt vom Hauptschulamt Berlin (24.7.1950), in: LAB (STA), Rep. 120/2078, Bl. 112–129.

63 Ebd., Bl. 114.

64 Der Kommission sollte der Kreisschulrat bzw. ein vom Leiter des Volksbildungsamtes bestimmter Vertreter vorstehen. Weitere Mitglieder sollten sein ein bzw. zwei Lehrer anderer Oberschulen, je ein Vertreter der FDJ, des FDGB sowie der Parteien und Massenorganisationen. Vgl. Anweisung zur Überprüfung, a. a. O., Bl. 26.

65 Gesamtbericht über die Überprüfung der Oberschulen Berlin, a. a. O., Bl. 119, Bl. 122.

66 Vgl. zu den verschiedensten Verpflichtungen insbesondere der Landlehrer: Hohlfeld, Die Neulehrer, S. 389–391.

67 Minister Wandel spricht über Schule und Fünfjahrplan. Erster Bericht von der Tagung der Kreisschulräte der DDR am 9. Dezember 1950 in Berlin, in: dns 5, 1950, S. 1108f.

Die Probleme waren so offenkundig, daß die Verantwortlichen aus dem Volksbildungsministerium bzw. der Parteizentrale nicht umhin kamen, über „Die nächsten Aufgaben im Schulwesen“ nachzudenken.<sup>68</sup>

Als Folge des zunehmenden Drucks gaben Lehrer zunehmend ihren Beruf auf oder wanderten in den Westen ab.<sup>69</sup> Nach Angaben des Ministeriums für Volksbildung für 1950 lag die Fluktuationsrate unter den Lehrern bei etwa 20 Prozent. Diese Entwicklung hielt in den folgenden Jahren an. Zwischen dem 1.9.1950 und dem 1.9.1951 gingen 10 000 Lehrkräfte von den Schulen ab, wobei zur gleichen Zeit nur 7 000 neue ausgebildet wurden.<sup>70</sup> Belastend waren obendrein die Spannungen zwischen den Alt- und den Neulehrern. Letzteren wurde oft die nötige Kompetenz abgesprochen; die Altlehrer begegneten ihnen häufig mit Mißtrauen und hielten sie für Parteikader.<sup>71</sup> Etliche lösten ihre Konflikte durch die Kündigung. Schon im Frühjahr hatte die SED-Führung aus diesem Grund eine Verordnung erlassen, mit der die anhaltende Fluktuation gestoppt werden sollte. Diese Verordnung machte es allen SED-Mitgliedern im Schulwesen zur Pflicht, in ihrem Beruf zu bleiben. Nur mit ausdrücklicher Zustimmung des zuständigen Landesvorstandes der SED und des jeweiligen Volksbildungsministeriums konnten sie eine andere Tätigkeit aufnehmen.<sup>72</sup> Aber auch das neue Instrumentarium brachte keine grundsätzliche Wende. Den Verantwortlichen erschwerte dieser Umstand eine kontinuierliche „Kaderarbeit“. Ständiger Personalwechsel mußte sich zwangsläufig als ein Hindernis des „politischen Umschwungs“ erweisen. Aus der Sicht des Zeitzeugen schlußfolgert M. G. Lange für 1950: „Der gleichgeschaltete und linientreue Lehrer [wurde] noch nicht bewundert.“<sup>73</sup>

---

68 Vgl. Die nächsten Aufgaben im Schulwesen, Referat P. Wandel auf der 4. Tagung des ZK der SED vom 17.–19.1. 1951, in: Protokolle der ZK-Tagungen, BArch. SAPMO, DY 30/IV 2/1/091, Bl. 68–99.

69 Nach westdeutschen Schätzungen gab es zwischen 1949 und 1953 9 000 „republikflüchtige“ Lehrer. Vgl. Anweiler, Schulpolitik und Schulsystem, S. 41.

70 Vgl. Minister Wandel spricht, a. a. O., S. 1110. Ganz ähnliche Angaben bei: E. Wendt, Die Entwicklung der Lehrerbildung in der Sowjetischen Besatzungszone seit 1945 (= Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland, hg. vom Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen), Bonn 1957, S. 14. Vgl. auch Günther/Uhlig, Dokumente zur Geschichte, S. 50; Hohlfeld, Die Neulehrer, S. 341–348; Errichtung des Arbeiter- und Bauernstaates, a. a. O., S. 213.

71 Vgl. O. Wermter, Die Neulehrerausbildung für die allgemeinbildenden Schulen auf dem Gebiet der DDR von Mai 1945 bis Juli 1948 – dargestellt am Land Brandenburg. Diss., Berlin 1964; Anweiler, Schulpolitik und Schulsystem, S. 24.

72 Vgl. Gegen die Fluktuation unter den Neulehrern, in: dns 4, 1949, S. 206.

73 Lange, Totalitäre Erziehung, S. 376.

## KAPITEL 5

# Stalinisierungsschub im Bildungswesen der DDR seit 1952

## 1. Die 2. Parteikonferenz der SED und die Volksbildung

Im Juli 1952 beschloß die 2. Parteikonferenz der SED den „Aufbau des Sozialismus“, da die „politischen und ökonomischen Bedingungen sowie das Bewußtsein der Arbeiterklasse und der Mehrheit der Werktätigen“<sup>1</sup> weit genug entwickelt seien. Wenige Tage später, am 29. Juli 1952, zog das Politbüro der SED mit dem Beschluß „Zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteiarbeit an den Schulen“ die Konsequenzen aus dieser Entscheidung.<sup>2</sup>

Die nunmehrige Verpflichtung der staatlichen Bildungseinrichtungen auf ein sozialistisches Gesellschaftsmodell leitete in der SED-Bildungspolitik eine neue Phase ein. Das Politbüro entschied, daß jetzt „vor der deutschen demokratischen Schule die Aufgabe (stehe), die Jugend zu allseitig entwickelten Persönlichkeiten zu erziehen, die fähig und bereit sind, den Sozialismus aufzubauen und die Errungenschaften der Werktätigen bis zum äußersten zu verteidigen“. „Patrioten“ werden gebraucht, die „ihrer Regierung treu ergeben sind“. Entscheidendes Mittel hierfür sei „die ideologisch-politische Erziehung der Lehrer und ihre fachliche Qualifizierung“. Sie haben endlich „eine bewußte kämpferische Einstellung zum Aufbau des Sozialismus“ einzunehmen, und künftig werden „ideologische Unklarheiten und feindliche Auffassungen nicht mehr geduldet“. Der Beschluß enthielt ferner eine Neuregelung der Lehrerausbildung sowie Festlegungen zur Neubearbeitung von Lehrplänen und zur Umstrukturierung des Ministeriums für Volksbildung bzw. der Organe der Volksbildung in den Bezirken und Kreisen. Diese solle „an Hand der Erfahrungen der Sowjetunion“ erfolgen. Zusätzlich legte das Politbüro die „Aufgaben der Partei“ an den Schulen fest. Die schulischen Parteiorganisationen waren nach diesem Programm für die gesamte ideologische Erziehung und für die Kontrolle der Gewerkschaftsarbeit zuständig. Außerdem

---

1 Dokumente der SED. Bd. 4, Berlin 1954, S. 73.

2 Vgl. Politbürobeschuß vom 29. Juli 1952, in: ebd., S. 116–128.

sollten sie die „Verantwortung für die Pionierarbeit“ tragen und die Elternbeiräte „anleiten und kontrollieren“.<sup>3</sup>

Noch vor der offiziellen Verabschiedung dieses Politbürobeschlusses kamen die Schulfunktionäre in der gesamten DDR zusammen, um die „für die Schulen (sich) ergebenden Schlußfolgerungen der 2. Parteikonferenz“ zu diskutieren. So auch am 21. Juli 1952 die Ost-Berliner Hauptschulräte. Stadtschulrat Schneller erörterte eingangs die veränderte Zielstellung der Schule. Von jetzt ab sollten die Kinder für den Sozialismus erzogen werden, weshalb künftig der „Marxismus-Leninismus Grundlage allen Unterrichts“ zu sein hatte. Für die Lehrer bedeutete das nach Auffassung des Stadtschulrates, daß jeder „in der Entwicklung Marxist-Leninist“ werden müsse. Neben dem Studium der Sowjet-Pädagogik und einer stärkeren Unterstützung der Pionierarbeit sei „dem Unterricht für Körpererziehung in Hinblick auf die Notwendigkeit der Erziehung einer Verteidigungsbereitschaft gesteigerter Wert beizumessen“. Im Interesse der Schaffung nationaler Streitkräfte habe eine „eindeutige Auseinandersetzung mit allen pazifistischen Tendenzen bei Lehrern und Schülern“ zu erfolgen.<sup>4</sup>

Diese Ausführungen des Stadtschulrates geben indirekt Hinweis auf zwei weitere, für das Bildungswesen sehr bedeutungsvolle, Ereignisse im Umfeld der 2. Parteikonferenz. Bereits Ende Mai 1952 war in Leipzig das 4. Parlament der FDJ einberufen worden, das ebenfalls neue Akzente gesetzt hatte. Die FDJ, 1946 als überparteilicher Jugendverband gegründet, war unter der Regie der SED längst eine kommunistische Einheitsorganisation und ein „Transmissionsriemen“ der Partei geworden.<sup>5</sup> Bereits auf ihrer 1. Funktionärskonferenz 1950 hatte die FDJ-Zentrale die Avantgarderolle der SED als der „höchste[n] Organisation unter allen Organisationen“ anerkannt und mit diesem Bekenntnis eine Vorreiterrolle gegenüber den anderen Parteien und Massenorganisationen gespielt.<sup>6</sup> Aber erst auf der 4. Parlamentstagung der FDJ im Mai 1952 wurde die führende Rolle der Einheitspartei in der neuen Verfassung der Jugendorganisation verankert. Das Parlament stimmte den geplanten Änderungen zu, obwohl verschiedene Mitglieder ernsthafte Bedenken vorgebracht hatten.<sup>7</sup> Daß die SED-Führung eine härtere Linie fuhr, zeigt auch der Beitrag, den Walter Ulbricht auf der Parlamentstagung hielt. Massiv griff er die kirchliche Jugendarbeit an und reagierte damit auf den wachsenden Zuspruch, den die Junge Gemeinde in der Schuljugend fand.<sup>8</sup> Immerhin war im Verlaufe nur eines Jahres die Mitgliederzahl in der Jungen Gemeinde von 72 550 auf 108 417 (Juni 1952) angestiegen.<sup>9</sup> Das war ohne Frage ein alarmierendes Zeichen. Ulbricht stempelte die Junge-Gemeinde-Mitglieder zu gefährlichen, aus dem Westen gesteuerten Kräften ab, die Kontakt zu „feindlichen Agentengruppen“

---

3 Ebd., S. 116f.

4 Protokoll der Hauptschulrätesitzung vom 21.7.1952 der Abt. Volksb. im Magistrat, in: LAB (STA), Rep. 120/2451, Bl. 60.

5 H. Weber, *Kleine Geschichte der SED*, Köln 1980, S. 60; U. Mählert, *Die Freie Deutsche Jugend 1945–1949*, Paderborn 1995; ders./G.-R. Stephan, *Blaue Hemden – Rote Fahnen. Die Geschichte der FDJ*, Opladen 1996.

6 Vgl. L. Ansorg, „Für Frieden und Sozialismus – Seid bereit!“ Zur politischen Instrumentalisierung der Jungen Pioniere von Beginn ihrer Gründung bis Ende der 1950er Jahre, in: Kocka (Hg.), *Historische DDR-Forschung*, S. 181.

7 4. Parlament der Freien Deutschen Jugend vom 27. bis 30. Mai 1952, Dresden o. J., S. 298.

8 Vgl. ebd., S. 238ff.

9 H. Wentker, „Kirchenkampf“ in der DDR. Der Konflikt um die junge Gemeinde 1950–1953, in: VfZ 42, 1994, S. 95–127, hier S. 105.

hielten und „Terroraktionen“ und „Spionage“ betrieben.<sup>10</sup> Diese Warnung war deutlich. In den nächsten Tagen erging ein Verbot kirchlicher Kinderferienlager und die seit längerem bestehende Anmeldepflicht von kirchlichen Veranstaltungen wurde noch strenger geregelt. Überregionale Aktivitäten der Jungen Gemeinde sollten auf die Weise behindert werden.<sup>11</sup>

## 2. Schüler bereit zur „Verteidigung der Heimat“

Die Parlamentssitzung der FDJ gab noch ein anderes politisch brisantes Zeichen. Erstmals nahm die FDJ-Führung auf einer großen öffentlichen Veranstaltung zur Militarisierung in der DDR Stellung. Unter dem Vorwand, dem „neuen gesellschaftlichen Entwicklungsstand Rechnung“ zu tragen, übernahm die FDJ die Verpflichtung, sich „die Verteidigung der Errungenschaften der DDR“ zur Aufgabe zu machen. Das Parlament richtete an die Regierung der DDR die „Bitte, die Jugend bei der Schaffung von Einrichtungen zu unterstützen, die es ihr ermöglichen, sich auf die Verteidigung der Heimat vorzubereiten.“<sup>12</sup> Um Vorbehalten von vornherein zu begegnen, erklärte der Vorsitzende des Verbandes Erich Honecker:

*„Es besteht ... kein Hinderungsgrund, im Interesse der Erhöhung der Kampfbereitschaft für den Frieden jene Sportarten in unserer Jugend zu pflegen, die nicht nur das Auge üben, sondern auch die Jugend in die Lage versetzen, sich auf die Verteidigung der Heimat vorzubereiten.“*<sup>13</sup>

Während Wehrerziehung und Waffen nach 1945 eindeutig noch zu den Tabuthemen offizieller Bildungspolitik gehört hatten, marschierte 1952 zum FDJ-Parlament eine Formation der Volkspolizei unter dem Beifall der versammelten FDJler und Funktionäre in den Sitzungssaal ein. Vor dem Präsidium hatten Jugendliche mit geschulterten Gewehren Stellung bezogen. Der Präsident der DDR, Wilhelm Pieck, war eigens nach Leipzig gereist und besuchte eine Segelflugveranstaltung.<sup>14</sup> Weder die Anwesenheit des höchsten Staatsrepräsentanten noch die sportlichen und paramilitärischen Begleitveranstaltungen waren zufällig. Schon in den Wochen zuvor hatte die einzige Tageszeitung für Jugendliche, die „Junge Welt“, Beiträge zur Militarisierung der Jugend veröffentlicht. Unter Überschriften wie „Organisiert den bewaffneten Schutz unserer Heimat“, „Wir fordern die Einführung des Schießsports in der FDJ“ oder „Den Kriegstreibern die Fäuste zeigen“ druckte das Blatt „Selbstverpflichtungen“ von Jugendlichen ab, die der Volkspolizei beitreten oder den Umgang mit der Waffe üben wollten. Als das Parlament der FDJ tagte, war die Jugendzeitung randvoll mit Artikeln wie „Lernt beharrlich die Waffen beherrschen“.<sup>15</sup> Die veröffentlichten Texte

---

10 4. Parlament, a. a. O., S. 242.

11 Wentker, „Kirchenkampf“ in der DDR, S. 106f.

12 So wiedergegeben in: Zeittafel zur Geschichte der GST, Herausgeberkollektiv u. Ltg. v. W. Eltze, Berlin 1982, S. 18f.

13 E. Honecker, Bericht des Zentralrats an das 4. Parlament der FDJ, in: Zur Jugendpolitik der SED. Reden und Aufsätze von 1945 bis zur Gegenwart, Berlin 1977, S. 194.

14 Zeittafel, a. a. O., S. 18.

15 Vgl. Junge Welt, 6, 1952, B-Ausgabe, Nr. 82–99 (18.5.1952–8.6.1952).

zeichneten ein Bild äußerster Bedrohung durch die „Feinde“ aus dem Lager des westlichen Imperialismus. Fraglos sollten diese propagandistischen Hilfsmittel die zunehmende Militarisierung in der DDR gegenüber der Öffentlichkeit rechtfertigen. Überdies verlangten die neuen Pläne in größerer Zahl Jugendliche, die sich in militärisch relevanten Fertigkeiten ausbilden ließen oder sich gleich für eine Berufslaufbahn bei der Volkspolizei entscheiden würden.

Nur wenige Wochen nach dem FDJ-Parlament und der 2. Parteikonferenz der SED entsprach die SED-Führung am 7. August 1952 dem „Antrag zur Bildung einer Wehrorganisation nach den Erfahrungen der Sowjetunion“<sup>16</sup> und verfügte die Gründung der „Gesellschaft für Sport und Technik“.<sup>17</sup> Der SED-Führung stand neben der kommunistisch dominierten FDJ jetzt eine weitere Organisation zur Seite, um ihren Formierungsanspruch in der Jugend nunmehr auch mit paramilitärischen Mitteln durchzusetzen.

### 3. 1952/53 – Das erste Schuljahr in der „Zeit des Aufbaus des Sozialismus“

Nach dem entscheidenden Politbürobeschluss vom Juli 1952 zur „Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteiarbeit an den Schulen“ blieben nur einige Wochen bis zum Beginn des „ersten Schuljahres in der Zeit des Aufbaus des Sozialismus“. Diese Zeit wollten Ministerium und Schulämter nutzen, um sich über die Situation an den Schulen zu informieren. „Mängel und Schwächen“ sollten aufgedeckt und anschließend „korrigierende Maßnahmen“ beschlossen werden. An der Führungsspitze des Ministeriums fand zeitgleich ein Wechsel statt. Die bisherige Staatssekretärin Else Zaisser, über Jahre in der Sowjetunion geschult, löste am 14. August 1952 Paul Wandel ab. Die neue Ministerin sollte dafür sorgen, daß die Linie der Partei mit größerer Konsequenz umgesetzt und die Schulen endlich die an sie gestellten Forderungen erfüllen würden. Mit ihren Erfahrungen war Else Zaisser prädestiniert, auch Wissenschaftlern die Vorzüge der Sowjetpädagogik nahezubringen.

---

16 Zeittafel, a. a. O., S. 20.

17 Vgl. Gesetzblatt der DDR, Nr. 108 vom 14.8.1952, S. 712–713.



„Lehrgang im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut“, Referentin Else Zaisser; 1952

Zu diesem Zweck hielt sie Ende 1952 in der wichtigsten außeruniversitären Forschungseinrichtung für Pädagogik, dem Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI), einen Vortrag. Ein vom DPZI beauftragter Fotograf lichtete Else Zaisser bei dieser Gelegenheit ab. Das Bild ist in seiner Konstruktion außerordentlich aufschlußreich: Am oberen Rand des im Hintergrund angeordneten Dekorationsensembles sieht man – ganz der damaligen Linie folgend – einen vielsagenden Ausspruch Lenins, des Gründers der sowjetischen kommunistischen Partei. Darunter hingen nicht etwa die Porträts deutscher Funktionäre oder gar Gelehrter, sondern die von Lenin und Stalin. Erst ein ganzes Stück tiefer stand, umrahmt von Blumen, das Bild des ostdeutschen Präsidenten Wilhelm Pieck. An die Wand war Fahmentuch geschlagen und selbst das Rednerpult, an dem Else Zaisser referierte, war in symbolträchtiges (und vermutlich rotes) Tuch gehüllt. Die gesamte Ausgestaltung des Podiums (immerhin handelte es sich um einen Vortrag in einer Forschungsinstitution) unterstreicht nachdrücklich das Verhältnis der ostdeutschen Führung zur Wissenschaft: Nicht die Tradition der Gelehrten und das Wort des Forschers standen an erster Stelle, sondern „Parteilichkeit“ und Ideologie.

Solche Schulungen erschienen den für das Bildungswesen Verantwortlichen wohl geraten, denn noch immer blieb das „Entwicklungsniveau“ der Schulen hinter den ideologischen Vorgaben zurück, und die Pädagogen frönten einem verderblichen „Pazifismus und sogenannter ‚Neutralität‘“.<sup>18</sup> Die Abteilung Volksbildung im Ost-Berliner Magistrat machte in ihrer Schuljahresanalyse vom 28.8.1952 folgende Ursache aus:

18 Entwurf einer Disposition für das Referat der Kreisschulräte auf den Kreislehrerkonferenzen vom August 1952, Hg. Ministerium für Volksbildung, in: LAB (STA), Rep. 120/137, Bl. 48.

*„Viele Lehrer verstehen es noch nicht genügend, die erzieherischen Kräfte des fortschrittlichen Bildungsgutes auszunutzen, weil es ihnen an ideologischer Klarheit mangelt ... Es darf nicht übersehen werden, daß die schlechte soziale Struktur in den Lehrerkollegien an den Oberschulen (19% Arbeiter und Bauern) es mit sich bringt, daß noch Lehrkräfte in größerer Zahl vorhanden sind, die auf Grund ihrer Klassenlage (Mittelstand, Kleinbürger) nicht ernsthaft genug daran interessiert sind, unsere Arbeiterkinder ... zum Abitur zu führen ... Eine Hauptursache für diese Erscheinungen liegt in der mangelnden Anwendung der Erfahrungen der Sowjetpädagogik. Die Bedeutung der Sowjetpädagogik und des Marxismus-Leninismus für die Unterrichtsarbeit wird immer noch unterschätzt“.*<sup>19</sup>

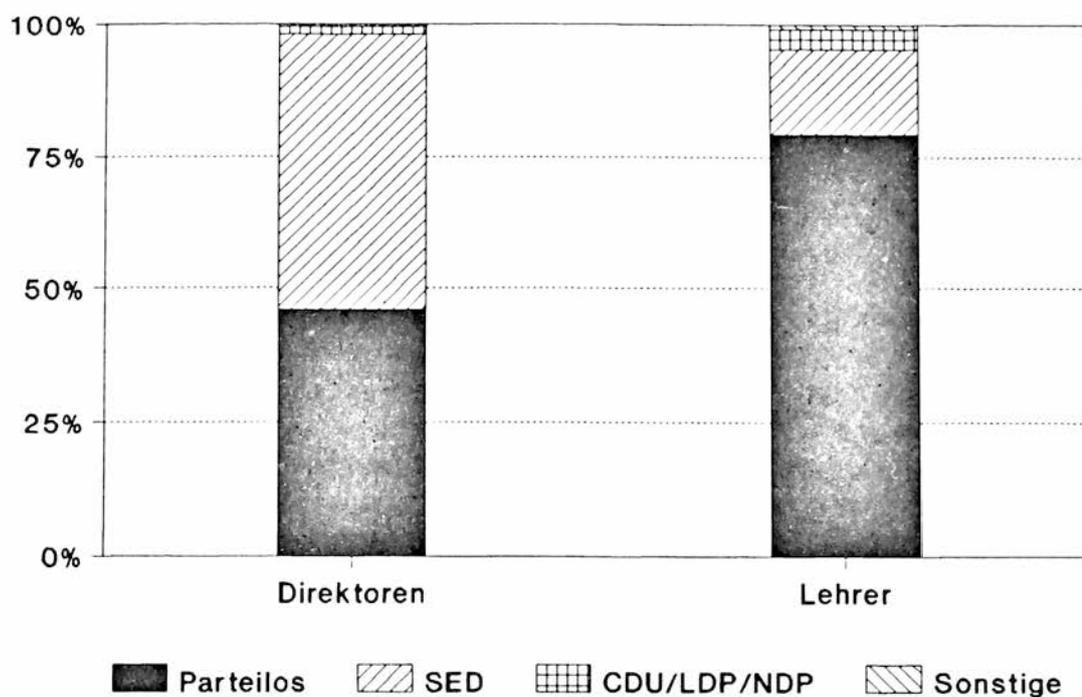
Eine effektivere Kaderpolitik sollte dieses Desaster endlich beenden.<sup>20</sup> Da es in Ost-Berlin relativ wenig Lehrer mit Parteibuch gab, setzte die Schulbehörde mit ihren Kadermaßnahmen zuerst auf die Direktoren. Wenigstens bei deren Auswahl sollten strengere Richtlinien gelten.

---

19 Schuljahresanalyse 1951/52 der Abt. Volksb. im Magistrat vom 28.8.1952, in: LAB (STA), Rep. 120/145, Bl. 12ff.

20 Ebd.

## Parteimitgliedschaft von Lehrern und Schulleitern Ost-Berlins 1953



Die vorstehende Tabelle zeigt, daß etwas mehr als die Hälfte aller Direktoren (53 Prozent) SED-Mitglieder waren. Der Rest war in der Regel parteilos (46 Prozent), einige wenige gehörten einer Blockpartei an (1,5 Prozent). Von den Lehrern war hingegen nur etwa ein Sechstel in der SED organisiert (16 Prozent). Fast 80 Prozent von ihnen waren parteilos und bloß 2,3 Prozent in einer Blockpartei. Die Kaderstatistiken ergaben zudem, daß von den Direktoren 35 Prozent, von den Lehrern dagegen nur 16 Prozent der FDJ angehörten.<sup>21</sup>

Mehr als die Hälfte der Leitungspositionen – der „Kommandohöhen“ wie es in der SED-Spitze hieß – lag demnach in der Hand von SED-Mitgliedern. Im Vergleich zu den Lehrern war das sicher eine beachtliche Zahl, gemessen an den Kaderrichtlinien der SED-Führung allerdings noch unbefriedigend. Zudem sagten die Zahlen für sich – das war der Zentrale selbstredend bewußt – noch nicht allzuviel aus. Worauf es ankam, waren initia-

<sup>21</sup> Die Prozentangaben wurden selbst berechnet und geringfügig gerundet. Zu den „sonstigen“ Parteien gehörten Mitglieder der SDA und SPD (letztere folglich mit Wohnsitz in West-Berlin). Für die Angaben vgl.: Statistischer Berichtsbogen A der Abt. Volksb. Magistrat vom 15.5.1953, LAB (STA), Rep. 120/3040, unpag.

tivreiche und durchsetzungsfähige Parteigruppen, die in den Schulen den Ton angeben sollten. Davon aber waren die Parteikollektive noch ein ganzes Stück entfernt. So brachte die Überprüfung der „Arbeit der Betriebsparteiorganisationen an den Berliner allgemeinbildenden Schulen“ durch eine Instruktorsbrigade des ZK der SED im Februar 1953 auch mehr Mängel als Erfolge ans Tageslicht. An einem Viertel aller Ost-Berliner Schulen gab es wegen der geringen Mitgliederzahlen nicht einmal selbständige Betriebsparteiorganisationen. Selbst das ideologischen Niveau der wenigen „Genossen Lehrer“ ließ nach Meinung der Instruktoren zu wünschen übrig. Der „Sozialdemokratismus“, so fuhren sie in ihrem Abschlußbericht fort, hemme die Entwicklung an den Schulen und anstatt die Führung in der Hand zu haben, hingen die Betriebsparteiorganisation „im Schlepptau der Schulleitung“. Das aber stellte die Zuständigkeiten auf den Kopf, denn die Genossen sollten „die volle Verantwortung für das gesamte Leben an der Schule“ tragen. Mit dem Ziel, die ideologischen „Schwächen“ und die schlechte Mitgliederbilanz der SED-Gruppen auszugleichen, hatte die SED-Führung kurz vorher beschlossen, „Genossen Lehrer“ aus der DDR nach Ost-Berlin zu versetzen. Die herbeizitierten Genossen hatten den Auftrag, „die Parteiorganisationen an den Berliner Schulen zu stärken“. Doch nicht wenige dieser Parteihelfer kapitulierten angesichts der „ihnen (in Berlin) entgegretenden Schwierigkeiten“ und kehrten mutlos in ihre Heimatorte zurück.<sup>22</sup> Wieder mußte die Partei eine wirkungslose Maßnahme registrieren. Es blieb bei der „Überbetonung der fachlichen Leistungen“ und einer „Unter-schätzung (der) gesellschaftlichen Arbeit“.<sup>23</sup>

Zur gleichen Zeit (1952) gab es vermehrt Bemühungen, den Umbau der Schule durch eine stärkere Präsenz der staatlichen Kinder- und Jugendorganisationen zu unterstützen. Im Dezember 1952 setzte die dritte Zentralratstagung der FDJ zu diesem Zweck die „Verbindung zwischen den Organen der Volksbildung und der FDJ“ auf ihre Tagesordnung. Sie forderte alle Mitarbeiter der Volksbildungsabteilungen sowie die Lehrerkollegien an den Schulen auf, sich stärker und mit größerem Einsatz der Pionier- und Jugendorganisation anzunehmen.<sup>24</sup> Derweil die Kirchen interessante und ansprechende Freizeitangebote machten, fühlte sich in den Schulen keiner richtig verantwortlich für die „gesellschaftliche Tätigkeit“ der Pioniere und FDJler. An den Grundschulen war ein solches Manko gerade noch zu verschmerzen, nicht aber an den Oberschulen. Als Anwärter auf Universitätslaufbahnen und potentielle Berufskarrieren in den verschiedenen Führungsetagen war die ältere Schuljugend in stärkerem Maße Gegenstand politischen Interesses. Deshalb mußte an den Oberschulen auch härter gegen die Junge Gemeinde vorgegangen werden.<sup>25</sup>

Vor diesem Interessenhintergrund verschärfte sich 1952/53 ein weiteres Mal der Kampf gegen die Junge Gemeinde. Was im Umfeld des 4. Parlaments der FDJ mit kirchenfeindli-

---

22 Der diesen Ausführungen zugrundeliegende Überprüfungsbericht belegt die spezifische Situation an den Ost-Berliner Schulen. Aufgrund der geringeren SED-Mitgliederzahlen konnten auch nur entsprechend kleine Parteigruppen aktiv werden. Vgl. Bericht über die Arbeit der Betriebsparteiorganisationen an den Berliner allgemeinbildenden Schulen vom 24.2.1953, in: BArch., R-2/1171, Bl. 27–29.

23 Analyse über die Auswahl der Oberschüler in den Berliner Stadtbezirken, o.D., in: LAB (STA), Rep. 120/2579, Bl. 2–12.

24 Vgl. auch: W. Groth, Jugendorganisation und Schule haben das gleiche Ziel, in: dns 8, 1953, H. 6, S. 6.

25 Vgl. Wentker, „Kirchenkampf“ in der DDR; H. Dähn, Konfrontation oder Kooperation? Das Verhältnis von Staat und Kirche in der SBZ/DDR 1945–1980, Opladen 1982, hier S. 42–46. Als Quellen aufschlußreich: I. Hedt, Reinigt unsere Oberschulen von feindlichen Elementen, in: dns 8, 1953, H. 2, S. 7; K. Herde, Für eine engere Verbindung zwischen den Organen der Volksbildung und der Freien Deutschen Jugend, in: dns 8, 1953, H. 6, S. 4–6.

chen Äußerungen begonnen hatte, entwickelte sich in den Folgemonaten buchstäblich zu einer Kampffraktion gegen die kirchlichen Jugendgruppen.<sup>26</sup>

Um sich einen genauen Überblick über die Situation zu verschaffen, veranlaßte der Zentralrat der FDJ, Abteilung Schulen, Ende 1952 eine Untersuchung zur Arbeit der Jungen Gemeinde an den Oberschulen der DDR. Die Spitzenfunktionäre der FDJ erkannten in ihrem abschließenden Bericht richtig, daß sich die Junge Gemeinde – ließ man sie ungestört – nicht nur zu einer ernstzunehmenden Konkurrenz entwickelte, sondern generell politische „Gefahren“ für den SED-Staat in sich barg.<sup>27</sup> Daß diese Sorge berechtigt war, bestätigt die „zahlenmäßige Stärke“ der Jungen Gemeinde. In etlichen Oberschulen hatten die FDJ-Vertreter unter den Schülern 50 Prozent, zuweilen gar 70 Prozent Junge Gemeindeglieder registrieren müssen. Hinter diesen Zahlen stand ein interessantes und vielfältiges, (in den Augen der FDJ) freilich „staatsfeindliches“ und „antidemokratisches“ Jugendleben. Bei soviel Zuspruch mußte der Zentralrat der FDJ sich etwas einfallen lassen und endlich selbst ein „interessantes Jugendleben“ auf die Beine stellen:

*„Um den schädlichen Einfluß der Jungen Gemeinde an unseren Oberschulen zu beseitigen, ist es in erster Linie notwendig, die Verbindung von Schule und FDJ enger zu gestalten, die Jugend zu Kämpfern für die Sache der Werktätigen zu erziehen und gemeinsam alles zu tun, um ein frohes und interessantes Jugendleben an unseren Oberschulen zu entwickeln.“<sup>28</sup>*

Die Untersuchungskommission stufte die Junge Gemeinde kurzerhand als eine „illegale Jugendorganisation“ ein.<sup>29</sup> Am 24. Februar 1953 trat schließlich eine vom Politbüro der SED ins Leben gerufene Kommission zusammen, um Beschlüsse gegen die Junge Gemeinde zu fassen. Dem Ministerium für Volksbildung legte die Kommission nahe, bei den Abschlußprüfungen christlicher Oberschüler dafür zu sorgen, daß deren Übergang an eine Universität verhindert werde. „Aktiven Mitglieder und Funktionären“ sollte die Immatrikulation generell verwehrt werden.<sup>30</sup> Zwei Monate später im April 1953 erklärte der Staatssekretär des Innern die Junge Gemeinde öffentlich zu einer Tarnorganisation für Kriegshetze, Sabotage und Spionage.<sup>31</sup> Zeitungen veröffentlichten angebliche Beispiele „verbrecherischer“ und „republikfeindlicher Tätigkeiten“ der Jungen Gemeinde und riefen die Jugendlichen zur Distanzierung auf.<sup>32</sup> „Wer sich daran beteiligt, muß wissen, daß er dadurch gegen

26 Wentker, „Kirchenkampf“ in der DDR, S. 104–125; vgl. aber auch H. Köhler, Der Kampf gegen die Junge Gemeinde, in: SBZ-Archiv 9, 1953, S. 138.

27 Vgl. Einschätzung der Tätigkeit der „Jungen Gemeinde“ an den Oberschulen der DDR durch den Zentralrat der FDJ, Abt. Schulen, vom 9.12.1952, in: BArch. SAPMO, DY 30/IV 2/905/104, Bl. 178–188, hier Bl. 188. Im übrigen beschränkte sich die Untersuchung vornehmlich auf die jungen Christen der evangelischen Kirche. Die „Junge Union“ der Katholiken spielte wegen ihrer geringen Präsenz keine besondere Rolle.

28 Ebd., Bl. 188.

29 Ebd., Bl. 180.

30 Vgl.: Maßnahmen gegen die „Junge Gemeinde“. Hausmitteilung der SED (Abt. Staatliche Verwaltung) an W. Ulbricht vom 28.2.1953, in: BArch. SAPMO, DY 30/IV 2/905/170.

31 Vgl. „Junge Gemeinde“ Tarnorganisation für Kriegshetze, Sabotage und Spionage. Stellungnahme des Staatssekretariats des Innern zu einer Anfrage über die illegale Organisation „Junge Gemeinde“, in: dns 8, 1953, H. 19, S. 2. Diese Stellungnahme auch abgedruckt in: Neues Deutschland vom 28.4.1953.

32 Oberschüler erklären: „Ich trete aus der ‚Jungen Gemeinde‘ aus!“ Zu den Enthüllungen über die republikfeindliche Tätigkeit der „Jungen Gemeinde“, in: dns 8, 1953, H. 19, S. 2f. Die „Junge Welt“ gab am 17.4.1954 eigens eine Sondernummer heraus, in der sie die Junge Gemeinde scharf angriff.

die in der Deutschen Demokratischen Republik geltenden Gesetze verstößt.“<sup>33</sup> Das war eine unmißverständliche Drohung, und die Ereignisse im Vorfeld des 17. Juni 1953 bezeugen, daß sie ernst zu nehmen war.

## 4. Der Druck wird größer: Die Situation der Lehrer 1952/53

Die Lehrer sollten dieses Vorgehen mittragen und „vor Ort“ den „Kampf gegen die Junge Gemeinde“ und andere politische Feindarbeit führen. „Nebenbei“ hatten sie sich aber mit überfrachteten Lehrplänen, endlosen bürokratischen Gängeleien und obendrein mit der FDJ- und Pionierarbeit zu beschäftigen. Bei Bedarf mußten sie noch bei der Kartoffelernte helfen oder in den Dörfern Schweine zählen. An ihrer schwierigen sozialen Situation hatte sich bislang fast nichts geändert. Die allgemeinen Rahmenbedingungen nach 1952 verschlechterten ihre Lebenslage noch mehr. Der forcierte Aufbau der Schwerindustrie und die begrenzte Konsumgüterproduktion, die rigorose Steuerpolitik gegenüber der Mittelschicht, die Kollektivierung der Landwirtschaft und nicht zuletzt die finanziellen Belastungen, die für den Aufbau von Streitkräften benötigt wurden, machten das Leben in der DDR zunehmend schwieriger. Die Unzufriedenheit der Menschen wuchs und der „Widerspruch zwischen Herrschaft und Gesellschaft“ wurde täglich schroffer.<sup>34</sup> Die Zahl derer, die in den Westen gingen, stieg von etwa 22 000 im Dezember 1952 auf mehr als 58 000 im März 1953 an.<sup>35</sup> Auch Lehrer verließen nach der 2. Parteikonferenz in großer Zahl die DDR oder gaben zumindest ihren Beruf auf.<sup>36</sup> Für Unruhe unter den Lehrern hatte obendrein eine im Juni 1952 vom Ministerrat beschlossene Vergütungsregelung gesorgt, die zum Oktober in Kraft treten sollte, dann ohne Erklärung abgesetzt worden war. Eine Vereinbarung, wonach ab Januar 1953 ein Teil des Bruttogehaltes lohnsteuerfrei sein sollte, war auf neun Monate befristet.

Im Juli 1953, als es für kurze Zeit möglich war, auf bestimmte politische Fehler öffentlich hinzuweisen, erschienen in der Zeitung „Die neue Schule“ Artikel mit Rückblicken auf die vergangenen Monate. Diese Stimmungsberichte illustrieren anschaulich die allgemeine Unzufriedenheit der Lehrer mit ihren Lebensbedingungen und speziell ihren Ärger über die vielen zusätzlichen Belastungen, die administrative und bürokratische Anforderungen mit sich brachten.

*„Selbstverständlich bestehen die Lehrer auch darauf, daß ihre materielle Sicherstellung ständig gewährleistet ist und daß sie die ihnen als Angehörige der Intelligenz in den Kulturverordnungen sowie anderen Gesetzen und Verfügungen zugestandenen Vergünstigungen*

---

33 „Junge Gemeinde“ Tarnorganisation, a. a. O.

34 I. Spittmann/K. W. Fricke, 17. Juni 1953. Arbeiteraufstand in der DDR, Köln 1982, S. 6.

35 Angaben nach D. Staritz, Geschichte der DDR 1945–1985, Frankfurt/M. 1985, S. 81.

36 Hohlfeld beruft sich auf westliche Schätzungen, nach denen zwischen 1945 und 1954 70 000 Lehrer, zuerst ausgebildete Altlehrer, später auch Neulehrer, ihre Schulen verließen. Sie konstatiert in diesem Zusammenhang auch ein Ansteigen der Fluktuation nach der 2. Parteikonferenz. Vgl. dies., Die Neulehrer, S. 400.

*auch wirklich erhalten. Große Mängel bestehen noch immer in der Versorgung mit Wohnraum ... Verärgerung gibt es jedes Jahr von neuem, wenn die Sonderzuteilung von Heizstoffen erfolgt. Und wer hielt es eigentlich für richtig, die Lehrer nicht eines erklärenden Wortes zu würdigen, als die vom Ministerrat ... beschlossene Neuregelung der Vergütung nicht erfolgen konnte? "*

Der Autor forderte, den Lehrern endlich Gelegenheit zu geben, „ihre Arbeit“ zu tun. Ständig würden sie und ihre Schüler zu Sammlungen, kurzfristig angeordneten Feier- und Gedenkstunden oder anderen Sonderaktionen verpflichtet. Darüber hinaus müssen sie „Zeit und Kraft opfern, um Aktenschränke und Papierkörbe füllen zu helfen“.<sup>37</sup> Diese Beispiele waren keine Einzelfälle. Die früheren Lehrer aus Berlin-Mitte klagen noch heute, daß sie nie richtig dazu gekommen seien, sich auf ihre „eigentliche Arbeit“ zu konzentrieren. „Papierkram“, „Pläne“ und „Berichte“ machten eine „wahnsinnige Arbeit“ und waren obendrein „absolut unsinnig“ (genauer hierzu im Teil III).

Das umfangreiche Berichtswesen, die unzähligen Stellungnahmen, Meldungen usw. bezeugen einen aufgeblähten Verwaltungsapparat und zugleich das tiefe Mißtrauen der staatlichen und Parteiführung gegenüber der Bevölkerung, hier den Lehrern. Allein zwischen April und Juni 1953 erließ das Volksbildungsministerium 64 Verfügungen und Mitteilungen.<sup>38</sup> Das hieß, die Direktoren erhielten etwa alle ein bis zwei Tage eine Weisung „von oben“. Die örtlichen Organe konnten zu diesen Verfügungen noch zusätzliche Anordnungen erlassen. Vollends verworren wurde die Situation, wenn zu den gleichen Verordnungen noch die SED und die Massenorganisationen in ihren Sekretariaten Beschlüsse faßten und deren Umsetzung verlangten. In den Schulen kam es im Frühjahr 1953 zu einer „Inflation von Kontrollmaßnahmen“; ein „Instrukteur (drückte) dem anderen ... die Klinke in die Hand“.<sup>39</sup> Zahllose Lehrer reagierten auf dieses Durcheinander mit Pragmatismus und Gleichgültigkeit, offen wehrten sich nur wenige. Der Anfang 1953 vorliegende Abschlußbericht einer um die Jahreswende durchgeführten Schulinspektion sah dieses Verhalten im unzureichenden „ideologischen Niveau“ der Lehrer begründet.<sup>40</sup> Auf die überall in der DDR schwelenden gesellschaftlichen Konflikte gingen die Inspektoren nicht ein.

## 5. Radikales Zwischenspiel: Schulstruktur nach sowjetischem Muster

Neben Kadermaßnahmen griffen die Verantwortlichen aus dem Ministerium für Volksbildung und der Parteizentrale zunehmend auf „sowjetische Erfahrungen“ zurück, um den Strukturwandel der Schule voranzubringen. Zu Beginn des Schuljahres 1952/53 riefen sie

---

37 F. Busch, Klarheit schaffen – offen miteinander sprechen, in: dns 7, 1953, S. 5.

38 Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Berlin 1953, S. 3–5.

39 „Über die Arbeit der Abteilung Volksbildung in den Tagen des 17. Juni bis heute“, Bericht der Abt. Volksb. im Magistrat vom 2.7.1953, in: LAB (STA), Rep. 120/2247, Bl. 2.

40 „Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Arbeit auf Grund der Auswertungskonferenzen der Inspektionstätigkeit des Volksbildungsministeriums“ der Abt. Volksb. im Magistrat vom 2.2.1953, in: LAB (STA), Rep. 120/137, Bl. 128.

erneut zu einem intensiven Studium der Sowjetpädagogik auf. Freundschaftsbekundungen an das Bruderland und Huldigungen Stalins standen ebenfalls auf der Tagesordnung. Augenfällig wurde diese (verordnete) Stalinverehrung bei den verschiedensten Gelegenheiten. Bei Mai-Demonstrationen und anderen Großkundgebungen führten die Menschen riesige Stalinporträts mit, in öffentlichen Gebäuden standen Büsten oder hingen Bilder, und bei Veranstaltungen trugen Rezitatoren Stalin gewidmete Gedichte vor. Wie die Berichte der Zeitzeugen zeigen, war das in Ost-Berlin nicht anders. Manche Kindheitszeugen hatten seinerzeit tatsächlich gemeint, Stalin sei die Inkarnation eines Helden. Auch an die vielen Bilder und die obligatorische „Stalin-Ecke“ in den Schulen erinnern sie sich gut. Doch zu diesen Erinnerungsberichten später. Im Ostteil der Stadt gab es sogar eine nach dem „Führer der Weltfriedensfront“ benannte große Allee und zudem noch eine riesige Statue.



*„Stalindenkmal in Berlin, 1951“*

Die Skulptur – wie auf dem vom Magistrat bestellten Foto deutlich zu erkennen – zeigt Stalin überlebensgroß auf einem mächtigen Steinsockel. Wollte man sich das Denkmal besehen, war man buchstäblich gezwungen, zu dieser „mächtigen“ Figur aufzuschauen – ganz so, wie es die ostdeutsche Führungsriege von der Bevölkerung erwartete. Das Monument vermittelt keinerlei persönlichen Bezug zum Menschen Stalin. Es wirkt in seiner Größe bedrückend und einschüchternd, jedenfalls nicht volksnah, wie sich die Kommunistenführer selbst gern stilisierten.

Politisch bedeutsamen Berufsgruppen wurde das sowjetische Vorbild besonders nachdrücklich hingestellt. Die Lehrer sollten nicht „bürgerliche Theorien“, sondern die „führende

Rolle der KPdSU auf dem Gebiete der Schulpolitik und Pädagogik“ studieren.<sup>41</sup> Die Zeitschrift „Pädagogik“, Organ des DPZI, veröffentlichte 1952/53 in großer Zahl Arbeiten sowjetischer Autoren.<sup>42</sup>

Am 15. Mai 1953 erließ der Ministerrat der DDR gar einen Beschluß zur vollständigen Umstrukturierung des ostdeutschen Schulsystems der DDR nach sowjetischem Muster. Offenbar waren für diese einschneidende Maßnahme bereits Monate vorher in der Spitze des Volksbildungsministeriums Überlegungen angestellt worden. Anlässlich der Parteiaktivtagung der Betriebsparteiorganisation des Ministeriums im Februar 1953 hatten die Genossen u. a. über die Zehnklassenschulen und deren Verhältnis zu den Oberschulen diskutiert. Der Ministeriumsmitarbeiter Gutjahr hatte dabei auf verschiedene Mängel der neuen Schulform hingewiesen und eine effizientere Oberschulkonzeption verlangt. Else Zaisser entgegnete ihm seinerzeit, daß es im Ministerium interne Planungen gebe, die bisherige Schulstruktur grundlegend zu verändern. Sich der politischen Brisanz eines solchen Eingriffs bewußt, hatte die Ministerin von allen Anwesenden

*„strengste Verschwiegenheit [verlangt], denn diese Reform, die augenblicklich im Ministerium diskutiert wird, bedeutet eine sehr schwerwiegende politische Angelegenheit, die eine ganze Reihe von Auswirkungen und Konsequenzen hat auf die verschiedensten Kreise der Bevölkerung ... Die Richtlinien, die wir dem Zentralkomitee vorschlagen wollen, sind bereits ausgearbeitet. Die Genossen im Zentralkomitee sind vollkommen im Bilde“.*<sup>43</sup>

Obwohl in den Wochen nach dieser Parteiaktivsitzung des Ministeriums in der Presse eine Diskussion zur Oberschulproblematik geführt wurde<sup>44</sup>, drangen die genauen Pläne des Volksbildungsministeriums offensichtlich nicht in die breite Öffentlichkeit. Die Pädagogen vor Ort traf es aus diesem Grund ziemlich unerwartet, als das Ministerium im Mai 1953 die „Verordnung über die Reorganisation der allgemeinbildenden Schulen“ verkündete.<sup>45</sup> An die Stelle der bisherigen zwei Oberschultypen – unter dieser Bezeichnung liefen die Zehnklassenschulen und die zum Abitur führenden vierjährigen Oberstufen – sollte eine einheitliche dreijährige Oberschule treten. Unterteilungen in fachbezogene „Züge“ sollten entfallen und Russisch obligatorisch als erste Fremdsprache gelten. Die Verordnung verlangte u. a. die Überarbeitung aller Lehrpläne in den Grund- und Oberschulen. Obwohl die Schulverwaltungen und Schulen keine Gelegenheit gehabt hatten, diese einschneidenden Veränderungen vorzubereiten, sollte sie zum neuen Schuljahr in Kraft treten.

Wie Untersuchungen zum Planungssystem der DDR zeigen, lassen solche „unerwarteten Reorganisationen auf eine Veränderung im politischen Gesamtsystem schließen“.<sup>46</sup> Zugleich sprechen sie für die (übliche) undemokratische Verfahrenspraxis in der DDR. Im konkreten Falle waren die Lehrer weder ausreichend in die Diskussion des Beschlusses einbezogen

---

41 Uhlig, Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der DDR, S. 112.

42 Vgl. die monatlich erscheinende Zeitschrift für „Pädagogik“, 7. und 8. Jahrgang, 1952/53.

43 Protokoll über die Parteiaktivtagung am 10.2.1953, Ministerium für Volksbildung – Betriebsparteiorganisation –, in: BArch. SAPMO, BPA DY 30 IV/7 073/13, Bl. 7.

44 Vgl. Lange, Totalitäre Erziehung, S. 405.

45 Verordnung über die Reorganisation der allgemeinbildenden Schulen vom 15.5.1953, in: Gbl., Nr. 66 – Ausgabetag 22.5.1953, S. 732f.

46 H. G. Kiera, Partei und Staat im Planungssystem der DDR. Die Planungen in der Ära Ulbricht, Düsseldorf 1975, S. 52.

worden, noch nahm das Ministerium ihre Zweifel an der Zweckmäßigkeit der angeordneten Strukturänderungen ernst. In der deutschen Pädagogik gab es für dieses Schulmodell keine Tradition und demzufolge keine Erfahrungen. Den Lehrern erschien die Zeit zudem als viel zu kurz, um allen Konsequenzen des Beschlusses bis zum Beginn des neuen Schuljahres Rechnung tragen zu können. Zur Vorbereitung der Reorganisation fanden seit Ende Mai 1953 in der gesamten DDR Schulinspektionen statt.<sup>47</sup> Die Inspektoren richteten ihr Augenmerk vor allem auf Oberschüler, die der Jungen Gemeinde angehörten. Sie hatten die Befugnis alle die Schüler relegieren zu lassen, von denen sie meinten, „der politische Reifegrad (sei) noch nicht erreicht“.<sup>48</sup> Am 6. Juni 1953 meldete die Abteilung Schulinspektion in einem ihrer Zwischenberichte, daß die Aktion kurz vor ihrem Abschluß stehe. Aus allen Bezirken waren der Ministeriumsabteilung unterdessen Berichte eingegangen. In Gera hatten die Schulinspektoren extrem hart durchgegriffen. Sie meldeten 500 der 3 500 Oberschüler ihres Bezirkes, also mehr als 14 Prozent, für die Relegierung. Eine große Zahl von Entlassungen beabsichtigte auch die Volksbildungsabteilung des Bezirkes Suhl, nach ihrem Beschluß sollten von den 2 000 Oberschülern 150 (7,5 Prozent) relegiert werden. In den Bezirken Leipzig, Cottbus und Karl-Marx-Stadt waren dagegen nur etwa 1,6 Prozent vom Ausschluß bedroht.

Ausschließlich mit der unterschiedlichen Präsenz der Kirche in den einzelnen Regionen lassen sich diese bezirklichen Differenzen sicher nicht erklären. Offensichtlich handhabten die einzelnen Überprüfungskommissionen in den Bezirken die zentralen Anweisungen sehr unterschiedlich. Selbst die Abteilung Schulinspektion des Ministeriums stellte die Frage, inwieweit das jeweilige bezirkliche Vorgehen in dieser Sache der „politischen Linie“ entspreche. In Brandenburg habe zum Beispiel die aktive Mitgliedschaft in der Jungen Gemeinde für einen Ausschluß gereicht. Wenn dieses Vorgehen Schule mache, so warnten die Inspektoren, müsse „damit gerechnet werden, daß sich die Zahl ... noch um einige 100 erhöht“ und der Prozentsatz der relegierten Schüler „auf mindestens 5 bis 8 Prozent ansteigt“.<sup>49</sup>

Neben den Vertretern der jeweiligen Abteilungen für Volksbildung waren Mitarbeiter der Kreis- und Bezirksleitungen der SED bzw. der FDJ an den Überprüfungen beteiligt. Die einzelnen Inspektionsberichte bestätigten den großen Einfluß, den SED- bzw. FDJ-Funktionäre in den Ausschlußverhandlungen hatten. Lehrer und Schulfunktionäre aus Jena beschwerten sich wegen der unbotmäßigen Einmischung der Partei- und Jugendfunktionäre.

Ein Lehrer der Jenenser Adolf-Reichwein-Oberschule schrieb: „Wir lassen es uns nicht gefallen, durch die FDJ oder durch die SED vor vollendete Tatsachen gestellt zu werden, man muß die Angelegenheit selbst als Klassenlehrer in der Klasse klären.“ Eine andere Lehrerin stellte in der gleichen Sache die Frage, wie es bewertet werde, daß sie als Klassen-

---

47 Aus einem vertraulichen Schreiben des Abteilungsleiters Volksb. im Berliner Magistrat vom 11.6.1953 geht hervor, daß die vom Ministerium für Volksbildung angeordneten Inspektionen einschließlich der Folgemaßnahmen mit dem ZK der SED abgesprochen worden waren. Die Ost-Berliner Abt. Volksb. traf zudem mit der Bezirksleitung der SED genaue Absprachen u. a. zur Formulierung der Entlassungsgründe. Vgl. Brief des Abteilungsleiters Volksbildung an die Kulturredaktion des „Neuen Deutschland“, LAB (STA), Rep. 120/226, Bl. 7; auch Bl. 9.

48 Vgl. verschiedene Instrukteursberichte der Abt. Volksb. Brandenburg, Erfurt; Berichte der Abteilung Allgemeinbildende Schulen des ZK der SED und des Sekretariats des Zentralrats der FDJ aus dem Zeitraum zwischen 12.5. und 3.6.1953, in: BArch., R-2/2113, Bl. 3–58.

49 Vgl. Streng vertraulicher Bericht der Abt. Schulinspektion des Ministeriums für Volksbildung zur Reorganisation der allgemeinbildenden Schulen vom 6. Juni 1953, in: BArch., R-2/2113, Bl. 76–80.

lehrerin gegen den Ausschluß eines Schülers gestimmt habe. Ihrer Entscheidung waren ganze fünf der insgesamt 27 stimmberechtigten Mitglieder des Pädagogischen Rates gefolgt. Was soll nun aus dem „armen Jungen“ werden, fragte die Lehrerin im Anschluß. Nur die kritischen Äußerungen des Jungen zum Tode Stalins haben zur Relegation geführt, sonst sei ihm nichts vorzuwerfen.<sup>50</sup> Diese Einzelfälle können nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich die Zahl der protestierenden Lehrer in Grenzen hielt, weniger zurückhaltend zeigten sich die Eltern der Relegierten. Beim Leiter der Abteilung Schulinspektion im Ministerium für Volksbildung gingen im Mai 1953 eine Fülle von Beschwerden ein. Vor allem aus Brandenburg kamen Klagen; hier war das Vorgehen besonders drastisch gewesen. Gleichzeitig häuften sich im Ministerium Meldungen über die „Republikflucht“ der Familien Gemaßregelter. Unter den Eltern befanden sich etliche Ärzte und Lehrer.<sup>51</sup> Die Abteilung Schulinspektion war besorgt und forderte am 29.5.1953 die für Brandenburg zuständige Abteilung Volksbildung im Rat des Bezirkes Potsdam zu einer umgehenden Stellungnahme auf. Ministeriumsmitarbeiter verlangten eine „eingehende Begründung in jedem einzelnen Fall“ und deren Zusendung über einen Kurier nach Berlin.<sup>52</sup> Die Ministerin Else Zaisser schaltete sich am 1.6.53 sogar persönlich ein und orderte die ausstehenden Stellungnahmen.

Die geforderten Berichte erreichten das Ministerium nicht wie sonst auf direktem Wege, sondern passierten vorher die Schulabteilung beim Sekretariat des ZK der SED. Als die Ministerin Zaisser davon erfuhr, wandte sie sich empört an W. Ulbricht und protestierte heftig gegen die unzulässige Einmischung der SED-Schulabteilung.<sup>53</sup> Die Ministerin reagierte freilich nicht aus Sorge um das Schicksal der relegierten Schüler so scharf, sie war einfach brüskiert, von der SED-Führung übergangen worden zu sein.

Im Gegensatz zur offiziellen Berichterstattung richteten sich die Inspektionen auch gegen die Oberschullehrer. Wenn die Kontrolleure deren politische Zuverlässigkeit anzweifelten, konnten die Lehrer entlassen oder in Grundschulen versetzt werden. Anfang Juni 1953 galt die Lehrerüberprüfung offiziell als abgeschlossen. Über die Entlassungen hatten in allen Bezirken der DDR und in Ost-Berlin spezielle Kommissionen entschieden, denen die Leiter der Abteilung Volksbildung beim Rat des Bezirkes, Vertreter der Bezirksleitungen von SED und FDJ, die Referenten für Lehrerbildung, die Bezirksschulinspektoren und der jeweilige Hauptschulinspektor angehörten.<sup>54</sup> Anfang Juni 1953 hielten von den insgesamt 5 893 Oberschullehrern der DDR 553 ihre Entlassungspapiere in der Hand.

---

50 Bericht der Abteilung Schulen des ZK der SED „Über den Verlauf der Auseinandersetzungen mit feindlichen Elementen an den Oberschulen und in den Pädagogischen Räten“ vom 12.5.1953, in: BArch., R-2/2113, Bl. 22.

51 Vgl.: Das übergangene Ministerium. Ein aufschlußreicher Brief von Else Zaisser an Walter Ulbricht, Dokumentation von A. Peter, in: DA 27, 1994, S. 1119f.

52 Schreiben des Ministeriums für Volksbildung an Rat des Bezirkes Potsdam, Abt. Volksb., vom 29.5.1953, in: BArch., R-2/2113, Bl. 13.

53 Vgl. Brief Else Zaisser an Walter Ulbricht, abgedruckt in: Das übergangene Ministerium, a. a. O., S. 1120.

54 4. Zwischenbericht der Abt. Schulinspektion vom 6.6.1953, in: BArch, DR-2/2113, Bl. 76.

**Zahl der entlassenen Oberschullehrer (Stand 6. Juni 1953)**

	Gesamtzahl der Oberschullehrer	Entlassung aus d. Schuldienst abs./Proz.		Versetzung z. Grundschule abs./Proz.	
Berlin	460	45	9,8	16	3,5
Cottbus	204	17	8,3	35	17,2
Frankfurt	200	20	10,0	10	5,0
Dresden	627	97	15,5	18	2,9
Potsdam	425	32	7,5	14	3,3
Rostock	261	27	10,4	18	6,9
Schwerin	200	15	7,5	8	4,0
Neubrandenburg	211	21	9,9	16	7,6
Leipzig	455	42	9,3	5	1,1
Erfurt	507	49	9,6	34	6,7
Gera	298	48	16,1	55	18,5
Suhl	170	12	7,1	2	1,2
Halle	750	86	11,5	44	5,9
Magdeburg	500	31	6,2	27	5,4
Karl-Marx-Stadt	625	16	2,6	13	2,1

Quelle: 4. Zwischenbericht der Abt. Schulinspektion vom 6.6.1953, in: BArch., R-2/2113, Bl. 76f. (Im Bez. Cottbus wurden drei Kreise nicht erfaßt).

Die Übersicht zeigt, daß in der gesamten DDR etwa fünf Prozent aller Oberschullehrer an Grundschulen zwangsversetzt und dadurch beruflich degradiert wurden. Ein weiteres Zehntel bekam von einem Tag zum anderen die Kündigung ausgehändigt. Obwohl die Verantwortlichen des Ministeriums aufgrund von Fluktuation und „Republikflucht“ um die Personalprobleme wußten, nahmen sie diese zusätzlichen Ausfälle in Kauf. Ihr Interesse an einer politisch loyalen Lehrerschaft wog nicht nur in diesem Falle stärker als ihre Sorge um einen kontinuierlichen Schulbetrieb. Wie die Überprüfung der Oberschüler lief auch die der Lehrer in den einzelnen Bezirken sehr unterschiedlich ab. In Gera hatte man etwa ein Sechstel aller Lehrer entlassen, in Karl-Marx-Stadt demgegenüber nur 2,6 Prozent. Wieder stand Gera im Bezirksvergleich ganz vorn, und wieder war Karl-Marx-Stadt der Bezirk, in dem die Kommissionen die wenigsten Entlassungen veranlaßt hatten. Der Abteilung für Schulinspektion im Ministerium stießen diese Differenzen ebenfalls auf und führte sie auf die fehlende „klare politischen Linie ... in den Fragen der Überprüfung“<sup>55</sup> zurück.

Offensichtlich war es schwierig, vom Ost-Berliner Ministerium aus bis in den kleinsten Verwaltungskreis hinein eine solche Aktion nach den gleichen Maßstäben durchzuführen. Die einzelnen Regionalbehörden verfolgten eigene Interessen bzw. ließen sich die Umsetzung zentraler Anweisungen nicht im einzelnen vorschreiben. Für die Gemaßregelten spielte das selbstredend keine Rolle.

55 Ebd., Bl. 79f.

## 6. Ein „Neuer Kurs“ wird verkündet

Die beschriebenen rigorosen Maßnahmen ereigneten sich vor dem Hintergrund einer zunehmenden gesamtgesellschaftlichen Krise. In der Bevölkerung wuchs die Verbitterung, und die allgemeine Unruhe nahm merklich zu.<sup>56</sup> Währenddessen liefen Gespräche zwischen den Staatsführungen aus Moskau und Ost-Berlin. Die nach Stalins Tod eingesetzte neue sowjetische Führung war offensichtlich über die politische Situation in der DDR beunruhigt und nahm die Krisensymptome sehr ernst. Seit Ende Mai/Anfang Juni drängte sie die SED-Spitze zur Kurskorrektur, woraufhin das Politbüro am 9. Juni einen »Neuen Kurs« verkündete. Das Volksbildungsministerium folgte dem Kurswechsel in seinem Zuständigkeitsbereich. Es erließ eine Anordnung, wonach alle in den letzten Wochen relegierten Oberschüler durch „verständnisvolle Maßnahmen in das schulische und gesellschaftliche Leben wieder eingegliedert werden“ konnten.<sup>57</sup> Befähigte Kinder der Intelligenz und der Mittelschichten, deren Bewerbungen um einen Oberschulplatz abgelehnt worden waren, erhielten jetzt die gewünschte Zusage. Kündigungen und Versetzungen wurden rückgängig gemacht und „republikflüchtige“ Oberschüler nach Rückkehr in die DDR wieder in ihren Schulen aufgenommen. Die Schritte gegen kirchliche Einrichtungen sollten eingestellt, Eigentum zurückgegeben und der Religionsunterricht wieder „nach dem Schulgesetz“ durchgeführt werden. Die von der Ministerin bis dahin so vehement betriebene „Reorganisation der Schulen“ sollte abgebrochen und die begonnene Umstrukturierung der Oberschulen rückgängig gemacht werden.<sup>58</sup>

Man kann sich vorstellen, daß eine solche Kehrtwendung zu Irritationen bei der Schulbehörde, den Lehrern und nicht zuletzt bei den Schülern bzw. ihren Eltern führte. Wenn die erst kurz zuvor als „Angehörige einer staatsfeindlichen Organisation“ relegierten Junge Gemeinde-Mitglieder plötzlich nicht mehr als „Verbrecher und Agenten“ galten, so wird das bei ihnen ähnliche Verwunderung ausgelöst haben wie bei den aktivsten FDJlern, die „mit ehrlicher Leidenschaft“ die Entlassung ihrer Klassenkameraden unterstützt hatten und nun nicht einsehen wollten, daß heute „alles falsch sein soll“.<sup>59</sup> Die unvermutete Wendung und die Vielzahl der zu korrigierenden Maßnahmen stifteten demzufolge mehr Verwirrung, als daß sie zur Beruhigung beitrugen.<sup>60</sup> Trotz der eingeleiteten Konzessionen entspannte sich die Situation nicht, und der Ausbruch der Protestbewegung am 17. Juni 1953 konnte nicht mehr verhindert werden.<sup>61</sup> Was geschah in diesen Tagen an den Ost-Berliner Schulen?

---

56 M. Hagen, DDR – Juni '53. Die erste Volkserhebung im Stalinismus, Stuttgart 1992; bes. S. 24–31, (Winterkrise 1952/53, Stimmungsbildung und Vorboten).

57 Schreiben des Ministeriums für Volksbildung an Abt. Volksb. im Magistrat vom 15.6.1953, in: LAB (STA), Rep. 120/226, Bl. 13f.

58 Schreiben der Abt. Volksb. im Magistrat vom 14.7.1953, in: LAB (STA), Rep. 120/226, Bl. 2; Maßnahmeplan des stellvertretenden Oberbürgermeisters H. Fechner vom 17.6.1953, in: LAB (STA), Rep. 120/1216, Bl. 245f; Fernschreiben vom 23.6.1953, in: LAB (STA), Rep. 120/137, Bl. 185f.

59 Auf Veranlassung des Ministeriums für Volksbildung wurden Mitarbeiter des DPZI in verschiedene Städte der DDR gesandt, um „die gegenwärtige Lage an den Schulen zu beurteilen.“ Ihr am 29.6.1953 ausgefertigter Bericht zur Situation in Brandenburg gibt auch Äußerungen der Beteiligten vor Ort wieder, u. a. die im Text zitierten Stimmungen und Einschätzungen, in: DIPF/BBF-Archiv., 495, unpag.

60 Hagen, a. a. O., S. 34.

61 Vgl. Häder, Von der „demokratischen Schulreform“, S. 191–213.

Am Vormittag des 17. Juni arbeiteten noch alle Schulen, und scheinbar bestimmten die üblichen Aktivitäten des auslaufenden Schuljahres das Bild. Seit 8.00 Uhr morgens liefen die Abschlußprüfungen, einzig im Fach Gegenwartskunde hatte man sie kurzfristig abgesetzt. Obwohl alle ihre Arbeit taten, machte sich dennoch Unruhe breit: Besorgte Eltern wollten ihre Kinder nach Hause holen, und die Lehrer waren ratlos, wie sie sich verhalten sollten. Die Behörde orientierte auf „weitermachen“ wie bisher und verlangte genaue Meldungen über Fehlende.<sup>62</sup> Wer ohne Entschuldigung fortblieb, mußte umgehend gesucht werden.<sup>63</sup> Einige hatten sich in den Westen abgesetzt, andere blieben einfach zu Hause.<sup>64</sup> In allen Stadtbezirken kam es in diesen Tagen zu „Vorfällen“, die registriert und „nach oben“ gemeldet wurden. Diese Berichte geben minutiös darüber Auskunft, an welcher Schule welcher Lehrer oder Schüler „auffällig“ wurde. Schul- und Parteileitungen aus Treptow und Friedrichshain meldeten z. B. Kollegen, die ihre Solidarität mit den Streikenden erklärt und Schüler mit der Begründung nach Hause geschickt hatten, „den Arbeitern nicht in den Rücken fallen zu wollen“. Aus dem Stadtbezirk Lichtenberg war zu hören, daß die „Erregungen der Arbeiter“ und nicht Provokateure zu den Streiks geführt haben.<sup>65</sup> Der Direktor einer Köpenicker Schule begrüßte öffentlich die Streiks und Schüler dieses Bezirkes folgten den Demonstranten. Kinder aus Weißensee hängten eine Losung an das Schulgebäude, mit der sie zur Unterstützung der Streiks aufriefen. Es kam zu Verhaftungen von Jugendlichen, in einigen Stadtbezirken gab es sogar Tote.<sup>66</sup> Lehrer der traditionsreichen und aufgrund ihrer Geschichte und sozialen Zusammensetzung äußerst beargwöhnten Oberschule „Graues Kloster“ erhielten von der Parteileitung ihrer Schule die Aufforderung, ein Telegramm an die Regierung zu schicken und dieser ihr Vertrauen zu bekunden. Die meisten Lehrer wiesen dieses Ansinnen jedoch von sich und erklärten empört, „sie seien nicht gefragt worden, als es darum ging Schüler auszuschließen und Lehrern zu kündigen. Man solle sie jetzt also nicht fragen, ob sie das Vertrauen zur Regierung hätten“.<sup>67</sup> An mehreren Schulen vernichteten oder beschädigten Schüler die Symbole der Staatsmacht. Bilder „führender Persönlichkeiten“ landeten in Papierkörben oder auf der Straße.<sup>68</sup> In der 8. Volksschule in Berlin-Mitte (im Teil III wird darauf zurückgekommen), kam es ebenfalls zu zwei Vorfällen. Schüler hatten Losungen an die Tafel geschrieben.

---

62 Vgl. Lagebericht vom 17.6.1953 der Abteilungen Volksbildung, Kunst/kulturelle Massenarbeit und Komitee für Körperkultur und Sport, Magistrat von Berlin, in: LAB (STA), Rep. 120/2247, Bl. 18, Bl. 51.

63 Bericht über die Lage an den Berliner Schulen der Abt. Volksb. im Magistrat vom 20.6.1953, in: LAB (STA), Rep. 120/2247, Bl. 22; Schreiben der Abt. Volksb. im Magistrat an Ministerium für Volksbildung vom 19.6.1953 über die „Situation an den Berliner Schulen“, in: LAB (STA), Rep. 120/226, Bl. 16.

64 Analyse über die Entstehung, die Entwicklung und den Zusammenbruch des faschistischen Abenteurers in Berlin (Punkt 11: Verhalten der Intelligenz) vom 24.6.1953, in: LAB (STA), Rep. 120/2247, Bl. 7f.; Gesamtüberblick über die Lage an den Berliner Schulen vom 20.6.1953, Abt. Volksb. im Magistrat, in: LAB (STA), Rep. 120/2247, Bl. 17.

65 Gesamtüberblick über die Lage, a. a. O., Bl. 19; Bericht über die Lage, a. a. O., Bl. 21f.

66 Gesamtüberblick über die Lage, a. a. O., Bl. 18ff.; Bericht über die Lage, a. a. O., Bl. 21.

67 Schreiben über die „Situation an den Berliner Schulen“, a. a. O., Bl. 16.

68 Schreiben des Referats Kader vom 22.6.1953, in: LAB (STA), Rep. 120/226, Bl. 84f.

Zur Zeit ist viel Arbeit mit der Prüfung. Von der 4.-8. Kl. die 1.-4. Kl. wurden am 20. Juni bereits entlassen. Wir bauen, im Springstunden zu erwarten, immer für 3 Tage einen neuen Plan, dazu "Juni-Feier", Jubiläumfeier, Theaterprobe, Gedichte, Lekturvorträge. Inzidental Diskussion, kritisches - vor allem Prüfungs- und Leistungsfragen, Protokolle, Petruskonferenzen, Päd. Rat, Klassenelternversammlungen, Lehrerfortbildungen, Vorarbeiten klopp. Ganz zum Schluss: Zeugnisse schreiben, Unterschriften.

Am 17. Juni verließ (bis auf 2 Klassen) ohne Prüfung.

In 6<sup>b</sup> schrieb Arno Berndt an die Tafel: "Wir wollen keine Sklaven sein. Wir wollen uns mit den Bauarbeitern solidarisch erklären." (Nicht mehr der genaue Wortlaut.)

F. Reihert, die Klassenlehrerin, rief mich aus der Prüfung und zeigte mir die Tafel. - Kümpfer Arno Berndt, welcher vorher schon geschwänzt hat, fühlt sich als "Klasse!" Er, der so viel die Schulpflicht verletzt hat!!!

In der 7<sup>b</sup> wurde ebenfalls etwas an die Tafel geschrieben: "Wir wollen keine Russen werden. Wir fordern den Generalstreik" usw. Der Lehrer war bereits besetzt. Die "Klasse" schob einen Strauß vor die Tür und schlich sich dem Fenster. (Die Klasse lief pastore.) H. h. der Rest der Klasse. Sie waren alle hinausbegleitet vom

Alle Kinder kamen aber prompt in den folgenden Tagen zur Schule. Der Schreiber war Klaus Gruber 7<sup>b</sup>; er stritt es gewesen zu sein. Der Schulhausmeister hatte ihn vom Hof aus an der Tafel schreiben sehen, wachte natürlich nicht, was.

Wir werden sehr seine Entwicklung verfolgen; bei dieser gesellschaftlichen Einstellung kann man ihn nicht zum Heilmann vorzulegen.

Als ich zur 6<sup>b</sup> gehen konnte, ging ich mit F. Reihert in den Kaiser so flink die Treppen hinunter, daß ich auf den Hintertreppen auf vorgewarnt und schließt fortgewischter Schilspaltung ausrittakte und mir den Arno brach. Zur Zeit

Chroniknotiz von Gertrud Werschitzky am 17.6.1953<sup>69</sup>

69 Notiz vom 17.6.1953 aus der Chronik der 8. Schule, in: Schularchiv der heutigen 6. Grundschule in Berlin, Kopie bei der Autorin (im weiteren zitiert als Schulchronik).

Wie der Text zeigt, war auch in diese Schule aus Berlin-Mitte etwas vom Geist der Straße in die Klassenzimmer gedrungen. Es waren ältere Schüler gewesen, die sich auf diese Weise zu Wort gemeldet hatten. In den Berichten der Volksbildungsabteilung von Mitte tauchen diese Vorfälle allerdings nicht auf. Die Lehrer dort richteten wie die Mehrzahl ihrer Kollegen in der Stadt und in der DDR ihre Kritik hauptsächlich gegen die administrative Gängelei durch die Schulbehörden. Nur in wenigen Fällen waren ihre Einwände grundsätzlicher Natur. In diesem Sinne scheint die Einschätzung der zentralen Schulbehörde zuzutreffen, wonach die Lehrer „in großem Maße pflichttreu ihren Dienst versahen, aber in den wenigsten Fällen parteilich Stellung nahmen, ja, sich sehr abwartend, objektivistisch und heraushaltend verhielten“.<sup>70</sup>

Die Ereignisse um den 17. Juni zeigen, daß die Lehrer nicht flächendeckend als die engagierten Verfechter der Parteilinie in Erscheinung traten. Sie gehörten gleichwohl auch nicht in größerer Zahl zu denjenigen, die mutig ihre Einwände, ihren Unmut oder ihren Protest zum Ausdruck brachten.

---

70 Analyse über die Entstehung, a. a. O., Bl. 8.

## KAPITEL 6

# Der „Neue Kurs“ in der Volksbildung – Konzession oder Realität? (1953–55)

## 1. Pädagogische Konferenz 1953 und der Kampf um die Eltern

Die Zugeständnisse, zu denen es infolge des „Neuen Kurses“ und des 17. Juni 1953 kam, hatten nur kurze Zeit Bestand. Schon in den Sommermonaten mußten Lehrer und Schüler wieder auf die rigide Parteilinie ausgerichtet werden. Von Befürwortern der Streiks und Demonstrationen konnte man in diesen Wochen reumütige Schulbekenntnisse lesen; manch anderer sah sich veranlaßt, in scharfem Ton seine parteiliche Haltung zum Ausdruck zu bringen.

Wenige Monate nachdem die Regierung der DDR den „Neuen Kurs“ verkündet hatte, fand am 18. Oktober 1953 im Tschernyschewski-Haus in Halle eine Pädagogische Konferenz statt. Hier sollten Lehrer, Schul- und Gewerkschaftsfunktionäre sowie Erziehungswissenschaftler zum „Erfahrungsaustausch“ zusammenkommen, was bedeutete, ihnen die Parteiorder vor Augen zu führen.<sup>1</sup> Das einführende Referat hielt – entgegen den sonstigen Gepflogenheiten – nicht die amtierende Volksbildungsministerin. Else Zaisser war inzwischen unter massive Kritik geraten, spätestens seit Ulbricht auf dem 16. Plenum der SED (17.–19.9.1953) das Volksbildungsministerium wegen der schleppenden Umsetzung des Neuen Kurses angegriffen hatte. Jetzt wurde sie für Versäumnisse des Ministeriums persönlich verantwortlich gemacht und auf der Konferenz öffentlich kritisiert.<sup>2</sup> Obwohl von der SED-Führung selbst die Umsetzung des sowjetischen Modells gefordert worden war, warf sie nun E. Zaisser die „schematische Übertragung der Erfahrungen der Sowjetpädagogik und Sowjetschule“ vor.<sup>3</sup>

---

1 Vgl. hierzu den Bericht: Lehrer und Erzieher, vorwärts auf dem neuen Kurs zu Wohlstand und Glück unseres Volkes!, in: dns 8, 1953, H. 44, S. 2.

2 Über einige Hemmnisse bei der Durchführung des neuen Kurses in der Volksbildung, in: dns 8, 1953, H. 44, S. 9.

3 Entwurf der Resolution der SED-Betriebsparteiorganisation des MfV, in: BArch., R-2/4292, Bl. 48ff.

Zaisser zog daraus die Konsequenzen und trat am 30. Oktober 1953 als Ministerin zurück. Ihr Nachfolger wurde – doch erst am 18.3.1954 – der 33jährige frühere Staatssekretär Hans-Joachim Laabs. Er war es auch, der auf der Konferenz das Hauptreferat hielt. Seine Ausführungen zeigen, daß der „Neue Kurs“ im Grunde die bisherige Politik fortführen sollte. Statt wirklich neue Orientierungen zu geben, taktierte die Parteispitze. Am politischen Erziehungsauftrag der Schule gab es keinerlei Abstriche. Auf die anstehenden Probleme (Lehrplangestaltung, Lehrerausbildung, Verwaltungsarbeit) wußte aber auch Laabs keine zufriedenstellende Antwort. Er kümmerte sich lediglich um einige Detailfragen. Alles andere sollten später „Konferenzen, Kommissionen und spezielle Beratungen“ klären.<sup>4</sup> Die Pädagogische Konferenz endete mit der Annahme einer Entschließung, die das Volksbildungsministerium zuvor erarbeitet hatte. Nach dem Einlenken bei den Relegierungen und der Oberschulreorganisation stellte die Volksbildungsadministration im Herbst 1953 wieder mit Nachdruck die Machtfrage:

*„In [der] Schule als Institution des demokratischen Staates der Arbeiter- und Bauernmacht bestimmen die von den Volksvertretungen gewählten und gebildeten Organe unseres Staates ..., w e r unterrichtet, w a s gelehrt und w i e die Erziehung der heranwachsenden Generation erfolgt“.*<sup>5</sup>

Es blieb bei der Zielstellung, die Schule in ein „Instrument der politischen und kulturellen Massenarbeit“ zu verwandeln. Sollte dies wirklich gelingen, mußte stärker mit den Eltern zusammengearbeitet werden. Ohne deren „helfenden Kraft“ war die ideologische Erziehung der Schüler und ihre tatkräftige Mitwirkung in den Kinder- und Jugendorganisationen nicht zu schaffen.<sup>6</sup>

Mit diesem Ziel vor Augen mahnte das Volksbildungsministerium energisch eine effizientere Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Massenorganisationen an. Über Elternseminare, Hausbesuche, Veranstaltungen der Pioniere im Wohngebiet und in den Betrieben sollte die Brücke zu den Eltern und in die Wohngebiete geschlagen werden.<sup>7</sup>

Die Elternbeiratswahlen im Spätherbst 1953 waren deshalb willkommener Anlaß, die Eltern in größerer Zahl in schulische Aktivitäten einzubinden.<sup>8</sup> Offiziell hatten diese El-

---

4 Lehrer und Erzieher, vorwärts auf dem neuen Kurs, a. a. O., S. 2f.

5 Die Aufgaben der deutschen demokratischen Schule bei der Durchführung des neuen Kurses unserer Regierung, Entschließung der Pädagogischen Konferenz vom 18. Oktober 1953, hg. vom Ministerium für Volksbildung, in: dns 8, 1953, Beilage H. 44, S. I.

6 Vgl. Das Erziehungsziel der deutschen demokratischen Schule bleibt unverändert, in: dns 8, 1953, H. 44, S. 9f.

7 Vgl. P. Kunath, Historische Skizze über die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus in der DDR von 1945–1959, in: Wiss. Zschr. d. DHfK 1959/60, H. 1, S. 9–22; O. E. Kurz, Der Elternbeirat in der deutschen demokratischen Schule, Berlin 1956 (darin auch enthalten ein Überblick über die relevanten Gesetze und Verordnungen zur Regelung der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule).

8 Mit Beginn des neuen Schuljahres 1953 erschienen in „Die neue Schule“ mit Blick auf die anstehenden Elternbeiratswahlen auch gehäuft Artikel, in denen für die Verbindung von Elternhaus, Schule und Pionierorganisation agitiert wurde. Vgl. insgesamt: dns 8, 1953, Hefte 35 bis 52. Besonders J. Turczynski, Elternbeiräte – wichtige Helfer unserer Schule, in: dns 8, 1953, H. 47, S. 4–6; Grutzke (ohne Vorn.), Richtige Auswahl der Elternbeiräte führt zum Erfolg, in: ebd., S. 6; G. Kymin, Schule und Elternhaus müssen das gleiche Ziel haben, in: dns 8, 1953, H. 39, S. 4–5.

ternbeiräte die Funktion, die Klassenlehrer und Schulleitungen bei ihren Aufgaben im Sinne der Schulpolitik zu unterstützen.

*„Der Elternbeirat soll auf die Eltern einwirken, daß sie ihre Kinder in der Familie im Sinne der schulpolitischen Ziele unseres Arbeiter- und Bauernstaates erziehen und in ihnen die Bereitschaft wecken, die Schule bei der Verbesserung der patriotischen Erziehung und der Steigerung der Leistungen wirksam zu unterstützen.“<sup>9</sup>*

Die Lehrer wiederum sollten diese Gremien nutzen, um sich „in zunehmendem Maße für die ideologische Erziehung der Erwachsenen verantwortlich“<sup>10</sup> zu fühlen. Dieser Plan konnte natürlich nicht aufgehen, ließ man jedes x-beliebige Elternteil im Beirat mitarbeiten. Das Ministerium für Volksbildung verlangte deswegen von den Lehrerkollegien, daß sie auf die Nominierung der Beiratskandidaten Einfluß nehmen. Hans-Joachim Laabs formulierte den Standpunkt seines Ministeriums so:

*„Da der Elternbeirat ein Mittel zur Durchsetzung unserer demokratischen Schulpolitik ist, können in ihm nur die Menschen mitarbeiten, die von der Richtigkeit der Friedenspolitik unserer Regierung fest überzeugt sind, die sich durch ihre Leistungen und ihr Verhalten als aufrechte Patrioten bewährt haben. Es verbietet sich von selbst, Kandidaten aufzustellen, die unserem Staate abwartend oder gar feindlich gegenüberstehen.“<sup>11</sup>*

Für die Arbeit der Elternbeiräte gab es seit 1951 gesetzliche Vorschriften, die das Volksbildungsministerium erließ.<sup>12</sup> Aufgrund der besonderen Rechtsstellung Ost-Berlins ordnete hier der Magistrat – wie in anderen Fällen – analoge Regelungen an.<sup>13</sup>

Diese Anordnungen regelten die Wahlordnung und legten detailliert die Schwerpunkte der Wahlvorbereitung fest. Über den Stand dieser Vorbereitung mußten die Schulleitungen regelmäßig berichten.

In ihrem Bericht über die Elternausschuwahlen<sup>14</sup> vermerkte die Abteilung Volksbildung des Ost-Berliner Magistrats 1953:

*„In erster Linie (galt es) durch die Elternausschuwahlen eine umfassende politische Massenaufklärung ... durchzuführen ... Weiter war es notwendig, bei den Eltern die feste Gewißheit zu erreichen, daß nur durch eine gute Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus*

---

9 Kurz, a. a. O., S. 18.

10 Guter Auftakt im Landkreis Leipzig, in: dns 9, 1954, Beilage H. 8 „Lehrer im Kampf für Einheit und Frieden“, o. S.

11 H.-J. Laabs, Verbessert die Arbeit mit den Eltern, in: dns 8, 1953, Nr. 44, S. 17.

12 Vgl. Verordnung über die Bildung und die Aufgaben der Elternbeiräte an allgemeinbildenden Schulen vom 12.4.1951, in: Gesetze der Jugend, Berlin 1953, S. 85–87.

13 Vgl. Zweite Durchführungsbestimmung zur Verordnung über die Bildung und die Aufgaben der Elternbeiräte an allgemeinbildenden Schulen vom 5.9.1953, in: Gbl. Nr. 100, Beilage zu den Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung Nr. 17. Für Ost-Berlin vgl.: Zweite Durchführungsbestimmung zur Verordnung über die Bildung und die Aufgaben der Elternausschüsse an den allgemeinbildenden Schulen vom 26.11.1953, in: Verordnungsblatt für Groß-Berlin 9. Jahrgang, Teil I, Nr. 56, 1.12.1953, S. 401.

14 Im Unterschied zur DDR wurden in Ost-Berlin diese Gremien nicht Elternbeiräte, sondern Elternausschüsse genannt. Vgl. Kurz, a. a. O., S. 13.

und Pionierorganisation die großen Aufgaben der Erziehung unserer Jugend erfüllt werden können.“ Die Elternausschüsse müssen „der Schule bei der Erziehung junger Patrioten [helfen] ... und ... die Eltern für eine noch aktivere Mitarbeit mobilisieren“.<sup>15</sup>

Bei solch hochgesteckten Zielen verwundert die minutiöse Dokumentation dieses Ereignisses nicht. In den Wochen vor der Wahl mußten Lehrer auf Elternabenden oder bei Hausbesuchen die Eltern davon überzeugen, möglichst zahlreich zu den Wahlen zu erscheinen. Da die Wahlbeteiligung als ein Gradmesser ihrer beruflichen Fähigkeiten galt, sollte sie in jedem Jahr möglichst steigen, keinesfalls aber unter das Vorjahresniveau absinken. Selbst von solchen Zahlen hing der Ruf einer Schule ab.

Nach Ablauf der Wahl mußte genauestens Bericht erstattet werden, über Wahlbeteiligung, Zusammensetzung der Gremien und die abgelaufene Diskussion. Die Papiere gingen von der Schule zur Schulabteilung des Kreises, diese faßte zusammen und informierte die bezirkliche Abteilung. Von dort ging eine Analyse an das Ministerium. In jedem Jahr stellten die einzelnen Ebenen Vergleiche an. Fanden sie „Mängel“, zum Beispiel eine niedrige Wahlbeteiligung, forderten sie Rechenschaft. In Ost-Berlin, dem bekannten „Problemfall“ der Volksbildung, zeigten sich regelmäßig große Unterschiede in den einzelnen Stadtbezirken, die mit gleicher Regelmäßigkeit Nachfragen provozierten. Die nachfolgende Übersicht der Wahlbeteiligung macht diese Differenzen für 1953 deutlich.

#### Wahlbeteiligung der Ost-Berliner Eltern nach Stadtbezirken

Stadtbezirk	Wahlteilnehmer	Anteil der Wahlteilnehmer an Wahlberechtigten
	absolut	Prozent
Friedrichshain	8 123	32,5
Köpenick	6 126	31,5
Weißensee	3 712	28,2
Prenzlauer Berg	8 422	23,0
Lichtenberg	5 252	21,0
Treptow	3 887	21,0
Mitte	3 407	20,1
Pankow	4 402	19,1

Quelle: Bericht d. Abt. Volksb. des Magistrats von Groß-Berlin: Über die Durchführung der Elternausschüßwahlen 1953 und über die Verbesserung der Zusammenarbeit von Elternhaus, Schule und Pionierorganisation vom 22.1.1954, in: LAB (STA), Rep. 120/274, Bl. 1.

Die mittlere Wahlbeteiligung lag bei 24,5 Prozent. Im Vergleich zum Vorjahr immerhin ein stabiles Ergebnis (24 Prozent), nachdem 1951 nur 18,8 Prozent der Wahlberechtigten er-

15 Über die Durchführung der Elternausschüßwahlen 1953 und über die Verbesserung der Zusammenarbeit von Elternhaus, Schule und Pionierorganisation, Bericht der Abt. Volksb. im Magistrat vom 22.1.1954, in: LAB (STA), Rep. 120/274, Bl. 1.

schiene waren.<sup>16</sup> Dennoch konnte die Steigerung nicht darüber hinwegtäuschen, daß im Schnitt drei Viertel der Eltern nicht zur Wahl erschienen waren. Pankow und Mitte bildeten die Schlußlichter, Friedrichshain und Köpenick standen an der Spitze. Die Volksbildungsabteilungen wußten selbstverständlich um die unterschiedliche Bevölkerungsstruktur der Stadtbezirke. Pankow war bekanntermaßen „bürgerlicher“ als z. B. der proletarische Prenzlauer Berg. In Neubaugebieten hingegen wohnten viele Staatsangestellte. Die seinerzeit in Mitte angestellten Lehrer meinten in den Interviews (siehe Teil III), die vorwiegend proletarischen Eltern seien ihren Kindern gegenüber bestimmt nicht gleichgültig gewesen. Die Schule habe sie einfach weniger interessiert, und so ein „amtlicher“ Ausschuß sei in ihren Augen nicht der rechte Ort für einen „einfachen“ Menschen gewesen. Diese Einstellung bestätigen auch die schriftlichen Wahlanalysen des Schulamtes. Bei der Überprüfung von sozialer Herkunft und Parteizugehörigkeit der Ausschußmitglieder hatte sich nämlich herausgestellt, daß Arbeiter nicht viel Interesse zeigten, in den Gremien mitzuarbeiten. Am häufigsten ließen sich Hausfrauen und Angestellte nominieren. Von den 1953 in Ost-Berlin gewählten 3 297 Elternvertretern waren 39 Prozent Hausfrauen und 33 Prozent Angestellte; 7 Prozent rechneten zur Intelligenz. Obwohl Arbeiterkinder 53,5 Prozent der Grund- und 40 Prozent der Oberschüler ausmachten, waren ihre Eltern in den Gremien unterrepräsentiert (16,5 Prozent).<sup>17</sup> Die Abteilung Volksbildung führte das darauf zurück, daß „in den Betrieben die Bedeutung der Mitarbeit in der Schule ungenügend bekannt ist und ... eine breite Aufklärung ... [der] Arbeiter“ fehle. Die Arbeiter ließen sich indes gar nicht so leicht „aufklären“, wie die Berliner Lehrer in ihren Erzählungen weiter ergänzen. Wer den ganzen Tag bei körperlich anstrengender Arbeit in einer Fabrik zugebracht hatte, war schwer davon zu überzeugen, seinen Feierabend in der Schule mit Versammlungen zu verbringen. Wenn auch die Propaganda unvermindert anhielt, die Ressentiments der bildungsferneren Schichten waren offenkundig nicht überwunden, und daher weitere „Aufklärung“ nötig.

Die vielen Hausfrauen in den Elternbeiräten paßten genausowenig in das Bild der Schulverwaltung. Denn das zeige, daß die Kinder noch „im großen Maße von unseren Müttern“, anstatt von beiden Eltern gemeinsam erzogen werden.<sup>18</sup> Ohnehin sollten Frauen besser einem Beruf nachgehen. Die „Nur-Hausfrau und Mutter“ entsprach nicht mehr dem offiziell propagierten Frauenbild. „Die moderne Frau, das ist die berufstätige Frau“<sup>19</sup> – dies sollte sich ebenso an den Schulen bemerkbar machen.

Genausowenig zufriedenstellend fiel die Bilanz der Parteimitgliedschaften aus. Zum großen Teil gehörten die Elternvertreter keiner Partei an (72 Prozent); Mitglied welcher Partei die übrigen waren, ist für 1953 nicht überliefert. Für 1951 liegen diese Daten vor: Von den 39 Prozent der Elternvertreter, die Mitglied einer Partei waren, besaßen die meisten das SED-Mitgliedsbuch (36 Prozent); Mitgliedschaften in Blockparteien spielten demzufolge keine große Rolle.<sup>20</sup> Die Volksbildungsbehörden sahen sich in dieser Frage in einer Zwickmühle. Wollte man einen zuverlässigen SED-Kandidaten durch die Wahl bringen,

---

16 Angabe für 1951 vgl.: Zusammenfassende Analyse der Elternausschuwahlen 1951 der Abt. Volksb. im Magistrat vom 10.11.1951, in: BArch., R-2/1135, Bl. 100.

17 Vgl. Schuljahresanalyse 1953/54 für die Schulen Ost-Berlins, erarbeitet von der Abt. Volksb. im Magistrat, S. 17. Original bei d. Autorin.

18 Vgl. Über die Durchführung der Elternausschuwahlen, a. a. O., Bl. 2.

19 I. Merkel, Leitbilder und Lebensweisen von Frauen in der DDR, in: Kaelble, Sozialgeschichte der DDR, S. 367.

20 Vgl. Zusammenfassende Analyse der Elternausschuwahlen, a. a. O., Bl. 101.

durfte sich dieser aber besser nicht allzu deutlich äußern. Die Lehrerkollegien hatten nämlich die Erfahrung gemacht, „daß die Stimmzahl absank, wenn der Kandidat sich als Parteifunktionär oder ... für die Pionierarbeit erklärte“.<sup>21</sup> Interessante Ergebnisse liefert auch ein Vergleich der Wahlbeteiligungen in den einzelnen Schultypen. Obwohl im allgemeinen über geringe Teilnehmerzahlen geklagt wurde, zeigten die Wahlanalysen an den Oberschulen ein gänzlich anderes Bild. Hier kamen weit mehr zur Wahl, an einzelnen Schulen sogar 50 bis 70 Prozent aller Eltern.<sup>22</sup> Offensichtlich war das Interesse an schulischen Belangen in diesen Familien – Oberschüler rekrutierten sich ja bekanntermaßen in der Mehrzahl aus den sogenannten Intelligenzfamilien – stärker ausgeprägt. Ein enger Kontakt zu den Lehrern war überdies von Vorteil, spielte doch eine gute schulische Beurteilung für die spätere Studienbewerbung eine sehr wichtige Rolle.

Insgesamt wurde deutlich, wie wichtig die Schulbehörden die Arbeit der Elterngremien nahmen und welch großes Gewicht sie auf deren „richtige“ Zusammensetzung legten. Durchschlagende Erfolge erreichten sie indessen nicht. Weder wuchs von heute auf morgen das traditionell geringere schulische Interesse von Arbeitereltern, noch verschwanden kurzfristig die Ressentiments, die es in der Bevölkerung gegenüber SED-Mitgliedern und Parteifunktionären gab.

Aus der Sicht der Lehrer waren die jährlich anstehenden Wahlen in erster Linie eine zusätzliche Belastung. Die geforderten Berichte, Stellungnahmen und Analysen kosteten Zeit und Aufmerksamkeit. Hinzu kamen Gespräche mit potentiellen Kandidaten, Absprachen mit den Vertretern der Massenorganisationen und nicht zuletzt noch die Vorbereitung eines „bunten Wahlprogramms“. Den Ost-Berliner Schulbehörden war in diesem Zusammenhang übrigens 1953 aufgefallen, daß der Krankenstand der Lehrer ausgerechnet während der Wahlvorbereitung auf 18 Prozent angestiegen und einige Tage später wieder auf den üblichen Wert gesunken war. Wenige Monate später fehlten mancherorts genau in der „Vorbereitungszeit zur Viermächtekonferenz“ fast die Hälfte aller Lehrer.<sup>23</sup> War das die Antwort der Pädagogen auf die ihnen zugemuteten beruflichen und gesellschaftlichen Aufgaben?

## 2. Lehrer zwischen „Republikflucht“, Konzessionen und Überzeugung

Obwohl Ende 1953 einige Verbesserungen versprochen worden waren, hatte sich die berufliche Situation der Lehrer 1954 nicht entspannt. Die Pädagogen mußten weiterhin mit unzureichenden Lehrplänen arbeiten, einem aufgeblähten Berichtswesen genügen und eine Fülle berufsfremder Aufgaben übernehmen. Hinzu kamen die zeitaufwendigen fachlichen Weiterbildungen und ideologischen Schulungen. Als Reaktion auf die mannigfachen beruflichen und insbesondere fachfremden Anforderungen waren Lehrer mancherorts dazu übergegangen, bestimmte Vorkommnisse gegenüber den Schulbehörden einfach zu verschweigen. Gerade ein politisch brisanter Vorgang konnte ohne weiteres Konsequenzen für die Kolle-

---

21 Ebd., Bl. 103.

22 Vgl. Zusammenfassende Analyse der Elternausschuwahlen, a. a. O., Bl. 100f.

23 Vgl. Bericht über die politische Lage an den Schulen der Abt. Volksb. im Magistrat an das Sekretariat der Bezirksleitung der SED in Groß-Berlin vom 3.2.1954, in: LAB (STA), Rep. 120/2398/1, Bl. 69.

gien, vor allem jedoch für die Schulleitungen haben. Denn nach einer Festlegung der SED-Kreisleitung war:

*„Jeder Direktor ... für die politische Arbeit an seiner Schule voll verantwortlich. Für besondere Vorkommnisse politischer Art wird er vom Rat des Stadtbezirks zur Verantwortung gezogen“.*<sup>24</sup>

Statt sich Kontrollen und anderen Unannehmlichkeiten auszusetzen, „kehrten“ die Pädagogen den einen oder anderen Zwischenfall einfach „unter den Teppich“. Bald sprach sich diese Praxis in den Volksbildungsbehörden herum. So kam es zum Beispiel am 25. Januar 1954, während der Tagung der Außenminister der UdSSR, USA, Großbritanniens und Frankreichs, an verschiedenen Ost-Berliner Schulen zu – wie es in einem Lagebericht hieß – „politischen Provokationen und Störversuchen“. Auf der Außenministerkonferenz sollte die deutsche Frage zur Debatte stehen. Die Westmächte machten freie Wahlen zur Voraussetzung einer Wiedervereinigung, der sowjetische Außenminister verlangte hingegen die Errichtung einer gesamtdeutschen provisorischen Regierung und sprach sich gegen die Einbeziehung Gesamtdeutschlands in ein westliches Bündnis aus. Die Bevölkerung der DDR verfolgte diese Verhandlungen mit Aufmerksamkeit, ging es doch um die Alternative: Gesamtdeutschland oder sowjetisch kontrollierte DDR.<sup>25</sup>

Am ersten Konferenztag, dem 25.1.1954, organisierten verschiedene Schüler als Zeichen ihrer Sympathie für die westlichen Pläne Schweigeminuten. Einen solchen Akt politischer Aufsässigkeit wollten weder die Abteilung Schulen in der Bezirksleitung der SED noch die Schulverwaltungen dulden. Sie forderten von den Direktoren detaillierte Berichte über alle damit in Zusammenhang stehenden Vorkommnisse.<sup>26</sup> Nach wenigen Tagen lag dem Sekretariat der Bezirksleitung der SED und der Magistratsführung ein genauer Überblick über alle „Störungen und Provokationen“ vor.<sup>27</sup>

Aufgrund dieser Vorfälle rief am 1. Februar 1954 Herbert Fechner, als stellvertretender Oberbürgermeister für die Volksbildung zuständig, alle Ost-Berliner Schulleiter zu einer außerordentlichen Dienstbesprechung in das Neue Stadthaus. Fechner begann mit einer sogenannten Fehleranalyse und benannte darin die Schuldigen der Provokationen vom 25. Januar. Gegner seien am Werke, die mit ihrer „Wühlarbeit“ an den Schulen „die friedliche Lösung der deutschen Frage“, wie sie der sowjetische Außenminister auf der Viermächtekonferenz vertreten habe, verhindern wollten. „Sozialdemokratismus“ sei an den Schulen verbreitet, und unter den Lehrern herrsche „falsche Kollegialität“. Diesen Punkt griffen mehrere Direktoren und Schulfunktionäre in der Diskussion auf. Sie berichteten übereinstimmend von einer „gefährlichen“ Angewohnheit, die inzwischen Schule mache. Vorkommnisse wurden neuerdings verschwiegen oder verschleiert, selbst Pädagogische Räte machten da keine Ausnahme. Anstatt als Staatsfunktionäre aufzutreten, hielten die Lehrer ein solches Verhalten obendrein für kollegial. Ein Fall sei bekannt geworden, wo eine Lehrerin gar die Schüler um diese „falschverstandene“ Solidarität gebeten habe. „Seid ruhig“,

---

24 Bericht der Kulturabteilung der SED an das Sekretariat der Bezirksleitung der SED über die politische Lage an den Schulen vom 3.2.1954, in: LAB (STA), Rep. 120/2295, Bl. 68–75, hier Bl. 74.

25 Vgl. H. Weber, DDR. Grundriß der Geschichte 1945–1976, Hannover 1976, S. 58.

26 Vgl. Bericht über die politische Lage vom 3.2.1954, a. a. O., Bl. 68–72.

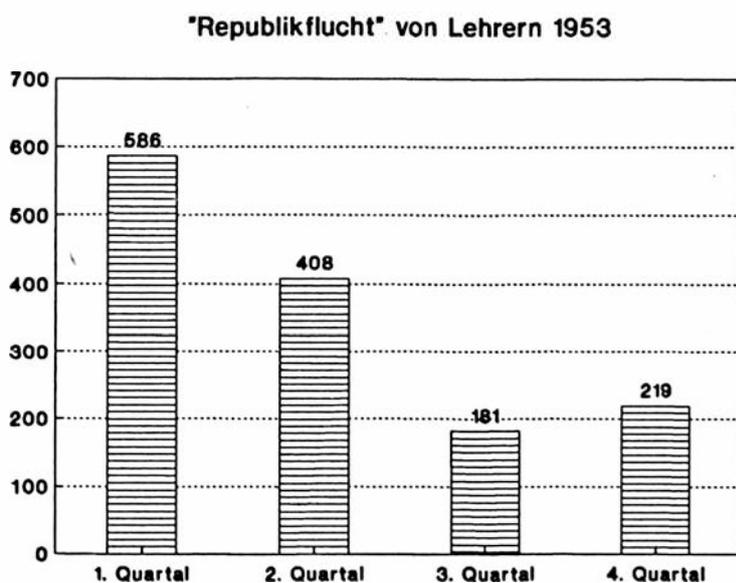
27 Vgl. Übersicht über die Provokationen an den Berliner Schulen am 25.1.1954, in: LAB (STA), Rep. 120/2398/1, Bl. 76–83.

soll sie zu den Kindern gesagt haben, „sonst kostet es mich meine Stellung“. Der von der SED-Leitung entsandte Sekretär zog aus der Diskussion folgende Schlußfolgerung:

*„Politische Probleme ohne Kampf gibt es nicht. Die Volksbildung war liberal. Kampf erzeugt Gegenkampf. Der Gegner wird neue Versuche unternehmen, das müssen wir voraussehen. Die Kaderpflege fehlt. Hierüber muß man sich ernste Gedanken machen. Die Direktoren müssen lernen, die Lehrer richtig zu kontrollieren ... Wir müssen systematisch die politisch schwachen Schulen kennen und in Zukunft entsprechend handeln“.*<sup>28</sup>

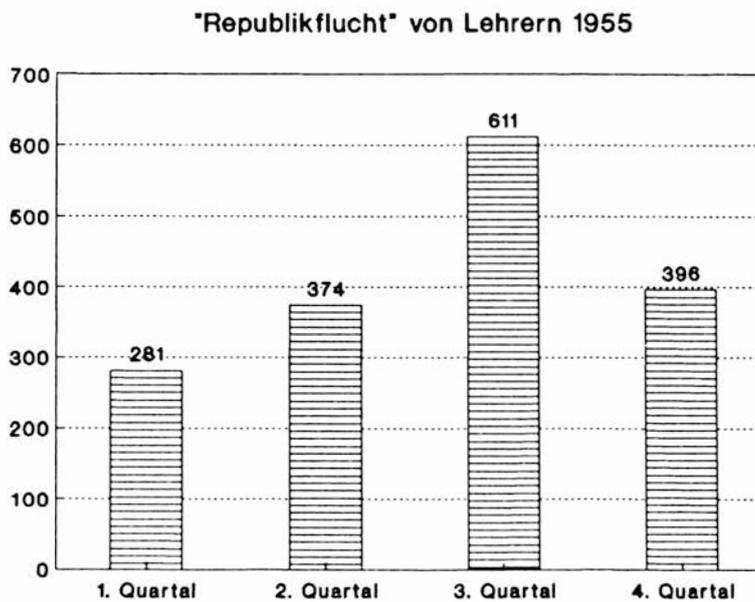
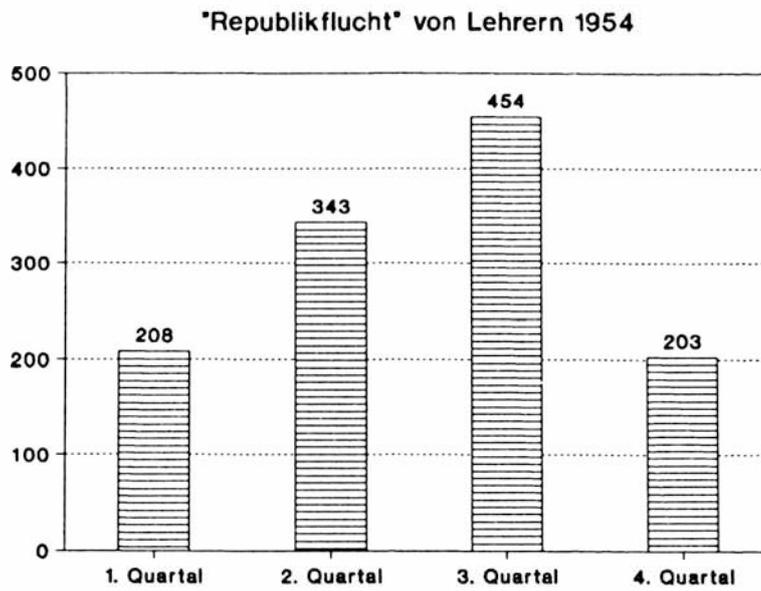
Einer solchen Kontrolle und Bevormundung wollten sich viele Lehrer nicht mehr aussetzen. Auf eine Liberalisierung der DDR zu hoffen, schien vergeblich und so zogen sie es vor, in den Westen zu gehen.

### Anzahl der „republikflüchtigen“ Lehrer 1953 bis 1955 (DDR gesamt)<sup>29</sup>



28 Protokoll der außerordentlichen Dienstbesprechung der Direktoren der allgemeinbildenden Schulen am 1.2.1954, in: LAB (STA), Rep. 120/2337, Bl. 2–4.

29 Zu den nachfolgenden Angaben vgl.: Westabgänge-Republikflucht 1952–1956, in: BArch., R-2/1191, Bl. 1.



Wie die Diagramme zeigen, wies die Fluchtbewegung innerhalb, aber auch zwischen den einzelnen Jahren deutliche Schwankungen auf. Nach einem Spitzenwert im Frühjahr 1953

ging die Zahl der „republikflüchtigen“ Lehrer um mehr als die Hälfte zurück und stieg erst nach dem März 1954 wieder an und erreichte zwischen Juli und September 1955 einen erneuten Höhepunkt. Der prozentuale Anteil der Geflüchteten an der Gesamtlehrerzahl hatte im Laufe der Jahre immer weiter zugenommen. 1952 verließ etwa ein Prozent der Lehrer die DDR, 1953 waren es 1,9 Prozent, 1954 1,6 Prozent und 1955 bereits 2,3 Prozent.<sup>30</sup>

In Ost-Berlin war die Fluchtrate unter den Lehrern ebenfalls sehr angestiegen: 3,5 Prozent verließen allein 1953 die Stadt in Richtung Westen, 1954 waren es noch einmal 2 Prozent.<sup>31</sup>

Ein Schuldirektor, der 1955 nach Westdeutschland übersiedelte, ließ seinen Kollegen die folgende Erklärung zurück:

*„Ich gab meinen Arbeitsplatz auf, weil ich mich wohl als Schulleiter nicht aber zum Staatsfunktionär eigne. Ein Staatsfunktionär muß die ‚Untergebenen‘ mit Phrasen (Sozialismus) oder Drohung (Entlassung) so antreiben, daß die letzte Arbeitskraft aus ihnen herausgepreßt wird.*

*Ein Staatsfunktionär darf nicht denken können, damit er jede Kursschwenkung ohne Widerrede hinnimmt (Alter Kurs – neuer Kurs – alter Kurs oder 1 Schritt vorwärts, 2 Schritte zurück). Ein Staatsfunktionär muß lügen können ... Er muß Genosse sein. Alle diese Eigenschaften fehlen mir. Ausschlaggebend war der unglaubliche Volksbetrug bei der Wahl am 17. Oktober 1954. Neben dem Wahlterror mußte ich mit eigenen Augen zusehen, wie 6 ungültige Stimmen mutiger Menschen im Auftrage der Partei in gültige Stimmen umgefälscht wurden. Die Krönung aller Unverschämtheiten war die darauf folgende Direktorenkonferenz, in der die ehrlichen Menschen noch wegen des ‚demokratischen Bleistifts‘ verhöhnt wurden ... Die Partei spricht von den schöpferischen Kräften der Massen; sie hat aber Furcht vor ihnen. Sie weiß, daß das Volk gegen die Partei ist.“<sup>32</sup>*

Über die individuellen Motive anhaltender Lehrerfluktuation waren die Verantwortlichen in der DDR ausreichend informiert. In regelmäßigen Abständen gingen ihnen aus den Schulverwaltungen Statistiken und Übersichten zu den Gründen der „Republikflucht“ zu. Die Palette der aufgeführten Motive war breit. Sie reichte von solchen Angaben wie „Unzufriedenheit mit der Bezahlung“, „Verärgerung, weil das Kind nicht zur Oberschule zugelassen wurde“, „Kritik an der Altersversorgung“, „die erdrückende Fülle der Aufgaben“ bis hin zu politischen Beweggründen. In der Lesart von Partei und Volksbildung war der Gang in den Westen auf „bewußte Agententätigkeit“ oder ungenügende „Aufklärungsarbeit“ zurückzuführen. Offensichtlich fruchtete diese Aufklärung sogar bei den „Genossen Lehrern“ nur unzureichend. Denn selbst SED-Mitglieder verließen das Land, was sich der Ost-Berliner Magistrat durch „Fehlen“ jeglicher „Parteierziehung“ und ungenügende Teilnahme am Par-

30 Die Lehrerzahlen wurden berechnet nach Angaben von R. Schmidt, wobei Grund-, Mittel-, Zehnjahres- und Oberschullehrer berücksichtigt wurden. Vgl. ders., Statistik über die Entwicklung des Schulwesens auf dem Gebiet der DDR, in: Beilage zum Informations-Bulletin Pädagogik 4, 1969, Nr. 5, S. 20–30.

31 Angaben zu „Republikflüchtigen“ Ost-Berlins vgl.: Namentliche Aufstellung republikflüchtiger Lehrer zwischen Oktober 1952 und Oktober 1955, in: LAB (STA), Rep. 120/2295, Bl. 1–22, Bl. 214–216; Angaben zu Lehrerzahlen Ost-Berlins: Statistischer Berichtsbogen A der Abt. Volksb. im Magistrat vom 15.3.1953, 15.8.1953, 15.8.1954, in: LAB (STA), Rep. 120/3040, unpag.

32 Schreiben eines Direktors vom 15.2.1955, in: LAB (STA), Rep. 120/2295, Bl. 167.

teilehrjahr erklärte.<sup>33</sup> Die SED-Bezirksleitung vertrat die gleiche Ansicht, nur machte sie der Volksbildungsabteilung obendrein heftige Vorwürfe wegen ihrer Personalpolitik. Den Volksbildungsorganen müsse endlich erklärt werden, was „Kaderführung“ bedeute, offenbar werden bei ihnen die „Kader nur verwaltet und nicht entwickelt“.<sup>34</sup>

### 3. Sozialstruktur und Parteimitgliedschaften der Direktoren, Lehrer und Pionierleiter 1954

Im Mittelpunkt der Kaderarbeit hatte nach Vorstellung der SED unvermindert die Arbeit mit den „Genossen Lehrern“ zu stehen. Habe man diesen „fortschrittlichen Kern der Lehrerschaft“ erst einmal im Griff, müsse es doch möglich sein, in den Kollegien für ideologische Klarheit zu sorgen. Damit die „Genossen Lehrer“ diese Aufgabe erfüllen konnten, mußte erst einmal ihr „Bewußtsein“ auf Vordermann gebracht werden. Liest man den nachfolgenden Bericht der Ost-Berliner Volksbildungsabteilung an die SED-Bezirksleitung, gab es 1954 für die „Bewußtseinserziehung“ augenscheinlich noch viel zu tun:

*„Die Parteiverbundenheit der Genossen Lehrer ist ungenügend entwickelt. Sie führen Parteibeschlüsse nicht durch, nehmen nur zu 30% regelmäßig am Parteilehrjahr teil, tragen zum größten Teil keine Parteiabzeichen und lehnen die Annahme von Funktionen ab. Diese unverkennbaren Erscheinungen des Sozialdemokratismus sind unter den Genossen tief verwurzelt und hemmen die Entwicklung der Parteiorganisation. Auch die Genossen proletarischer Herkunft sind zum großen Teil den bürgerlichen Einflüssen erlegen“.*<sup>35</sup>

Dieses Urteil wog um so schwerer, als es ohnehin wenige „Genossen Lehrer“ in der Stadt gab. Wenn schon zahlenmäßig nicht sehr stark, sollten die Genossen wenigstens die Leitungsfunktionen übernehmen und so die Vormachtstellung der SED durchsetzen. Wie weit war dieser Plan 1954 gediehen, hatte die SED „neue Leute“, Direktoren mit Parteibuch und Arbeiterherkunft installieren können?

---

33 Analyse über die Republikflucht der Lehrer im Schuljahr 1954/55 der Abt. Volksb. im Magistrat, in: LAB (STA), Rep. 120/2295, Bl. 54–56; Analyse Republikflucht der Abt. Schulinspektion im Magistrat vom 21.7.1955, in: ebd., Bl. 57f.; „Republikflucht“, Schreiben der Abt. Volksb. vom 22.12.1953, in: ebd., Bl. 52f.

34 Schreiben des Sekretärs der Bezirksleitung der SED an H. Fechner, Stellv. Oberbürgermeister Ost-Berlins, vom 8.9.1955, in: LAB (STA), Rep. 120/2295, Bl. 187f.

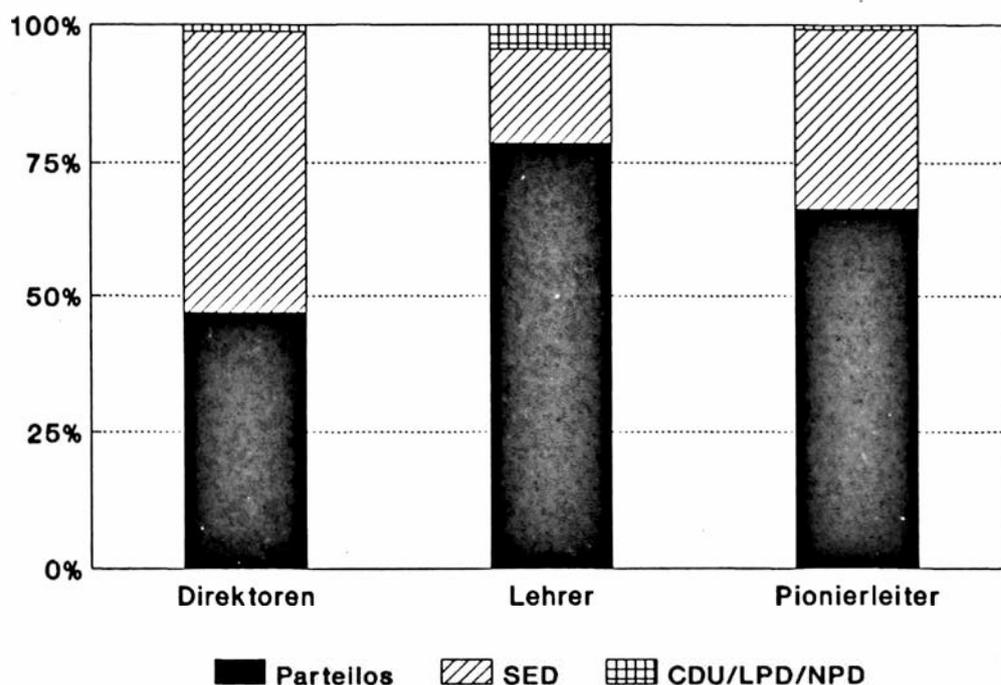
35 Bericht über die politische Lage vom 3.2.1954, a. a. O., Bl. 70. Nach M. G. Lange war der Wunsch vieler Lehrer, „unbeachtet in verhältnismäßiger Ruhe“ arbeiten zu können, und ihr geringes Interesse an exponierten Funktionen gerade für diese Jahre sehr charakteristisch. Vgl. ders., Totalitäre Erziehung, S. 376.

**Sozialstruktur und Parteimitgliedschaften der Direktoren, Lehrer und Pionierleiter in Ost-Berliner Schulen 1954<sup>36</sup>**

**Parteizugehörigkeit vor 1945**

	Direktoren abs./Proz.		Lehrer abs./Proz.		Pionierleiter abs./Proz.	
Parteilos	399	83,5	2 753	87,9	255	99,6
KPD	15	3,1	29	0,9	0	0,0
SPD	28	5,9	67	2,2	0	0,0
Zentrum	1	0,2	12	0,4	0	0,0
NSDAP	27	5,7	247	7,9	1	0,4
Sonstige	8	1,6	22	0,7	0	0,0
<b>Gesamt</b>	<b>478</b>	<b>100,0</b>	<b>3 130</b>	<b>100,0</b>	<b>256</b>	<b>100,0</b>

**Parteizugehörigkeit 1954**



36 Die nachfolgenden Angaben wurden berechnet nach: Statistischer Berichtsbogen A der Abt. Volksb. im Magistrat vom 15.5.1954, in: LAB (STA), Rep. 120/3040, unpag.

**Mitgliedschaft in Massenorganisationen**

	Direktoren abs./Proz.		Lehrer abs./Proz.		Pionierleiter abs./Proz.	
FDJ	156	32,6	618	19,7	245	95,7
DSF	365	76,4	1 394	44,5	223	87,1

Die meisten der 1954 in Ost-Berlin tätigen Pädagogen und Pionierleiter waren vor 1945 parteilos gewesen. Das ist zum Großteil, wie gleich zu sehen ist, mit dem niedrigen Durchschnittsalter zu erklären. Immerhin aber waren 5,7 Prozent der Direktoren und 7,9 Prozent der Lehrer einst in der NSDAP gewesen. Deutliche Unterschiede treten bei der aktuellen Parteienbindung der einzelnen Tätigkeitsgruppen zutage. Mehrheitlich waren die Direktoren in der SED (51,7 Prozent); einige wenige gehörten einer Blockpartei an (1,3 Prozent). Von den Lehrern besaß demgegenüber nur etwa ein Sechstel das Mitgliedsbuch der Einheitspartei (17 Prozent), hier gab es mehr Mitglieder von Blockparteien (4,5 Prozent). Schulleiter und Direktoren waren auch in den Massenorganisationen sehr unterschiedlich vertreten. 32,6 Prozent der Direktoren gehörten der FDJ und sogar 76,5 Prozent der Deutsch-Sowjetischen Freundschaft (DSF) an. Von den Lehrern war bloß ein knappes Fünftel (19,7 Prozent) in der FDJ und nur knapp die Hälfte (44,5 Prozent) in der DSF. Die Pionierleiter nahmen hier eine Zwischenstellung ein. Gewiß, es gab in ihren Reihen nicht so viele SED-Mitglieder wie bei den Schulleitern, mit 32,8 Prozent aber doch deutlich mehr als bei den Lehrern. Außerdem waren sie fast vollzählig in der FDJ (95,7 Prozent) und zu einem ebenfalls beachtlichen Teil in der DSF (87,1 Prozent) organisiert.

**Alter**

	Direktoren abs./Proz.		Lehrer abs./Proz.		Pionierleiter abs./Proz.	
bis 30 Jahre	188	39,4	1 315	42,0	255	99,6
bis 40 Jahre	132	27,6	651	20,8	0	0,0
bis 50 Jahre	79	16,5	436	13,9	1	0,4
bis 60 Jahre	56	11,7	475	15,2	0	0,0
über 60 Jahre	23	4,8	255	8,1	0	0,0
<b>Gesamt</b>	<b>478</b>	<b>100,0</b>	<b>3 132</b>	<b>100,0</b>	<b>256</b>	<b>100,0</b>

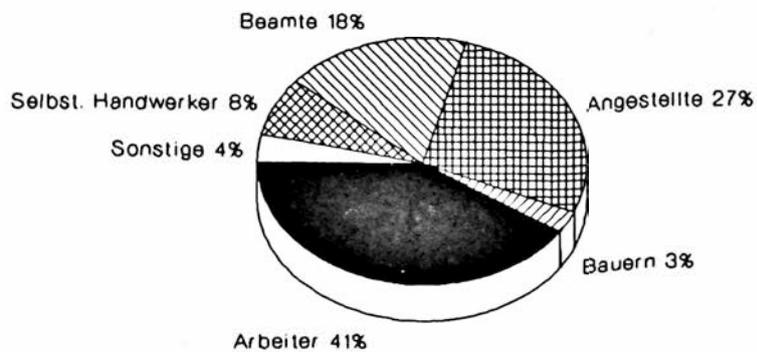
**Geschlecht**

	Männlich abs./Proz.		Weiblich abs./Proz.		Gesamt abs./Proz.	
Direktoren	333	69,7	145	30,3	478	100,0
Lehrer	1 361	43,5	1 771	56,5	3 132	100,0
Pionierleiter	86	33,6	170	66,4	256	100,0

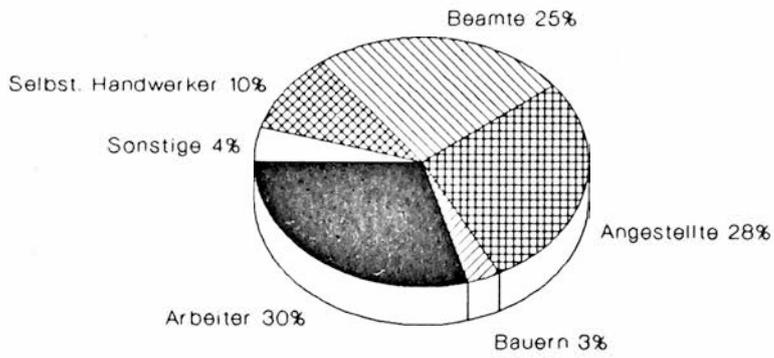
Wie diese Tabellen zusätzlich zeigen, war das Ost-Berliner Schulpersonal im Schnitt verhältnismäßig jung. Etwa zwei Drittel von ihnen waren noch keine 40 Jahre alt, nur ein Fünftel hatte das 50. Lebensjahr überschritten. Hinsichtlich ihres Alters unterschieden sich

Schulleiter und Lehrer so gut wie gar nicht voneinander, einzig die Pionierleiter fallen durch ihr noch niedrigeres Lebensalter auf. In bezug auf den Frauenanteil sieht das Bild allerdings anders aus. Obwohl die Frauen in den Kollegien die Mehrheit stellten, wurden die Direktorenfunktionen überwiegend von Männern ausgeübt. Die schlecht dotierten und bei den professionsbewußteren Pädagogen nicht sehr geschätzten Pionierleiterstellen waren dagegen vorwiegend von Frauen besetzt.

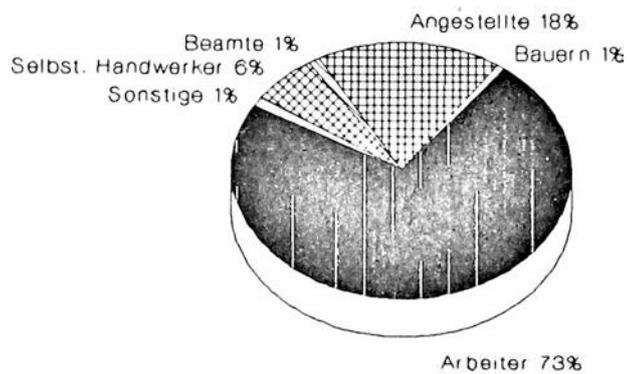
### Soziale Herkunft der Direktoren



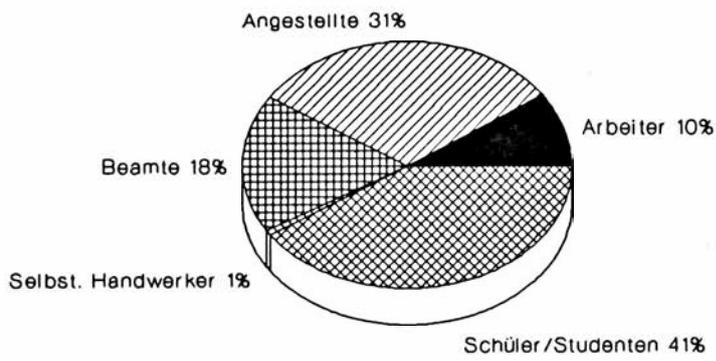
### Soziale Herkunft der Lehrer



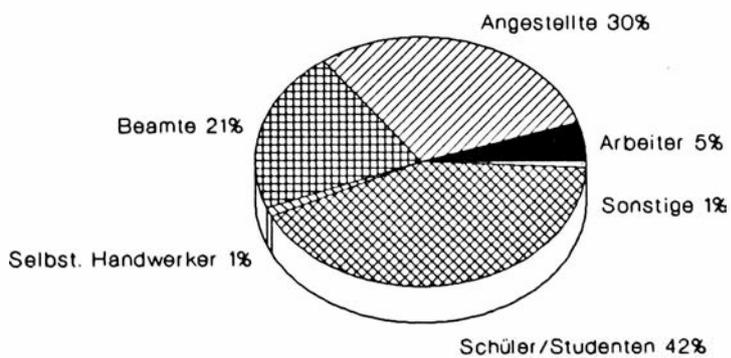
### Soziale Herkunft der Pionierleiter



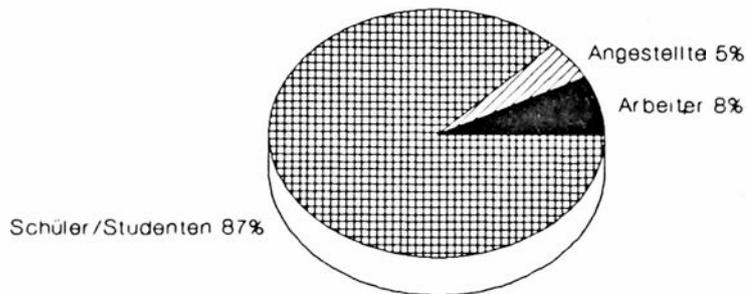
**Soziale Stellung der Direktoren bis 1945**



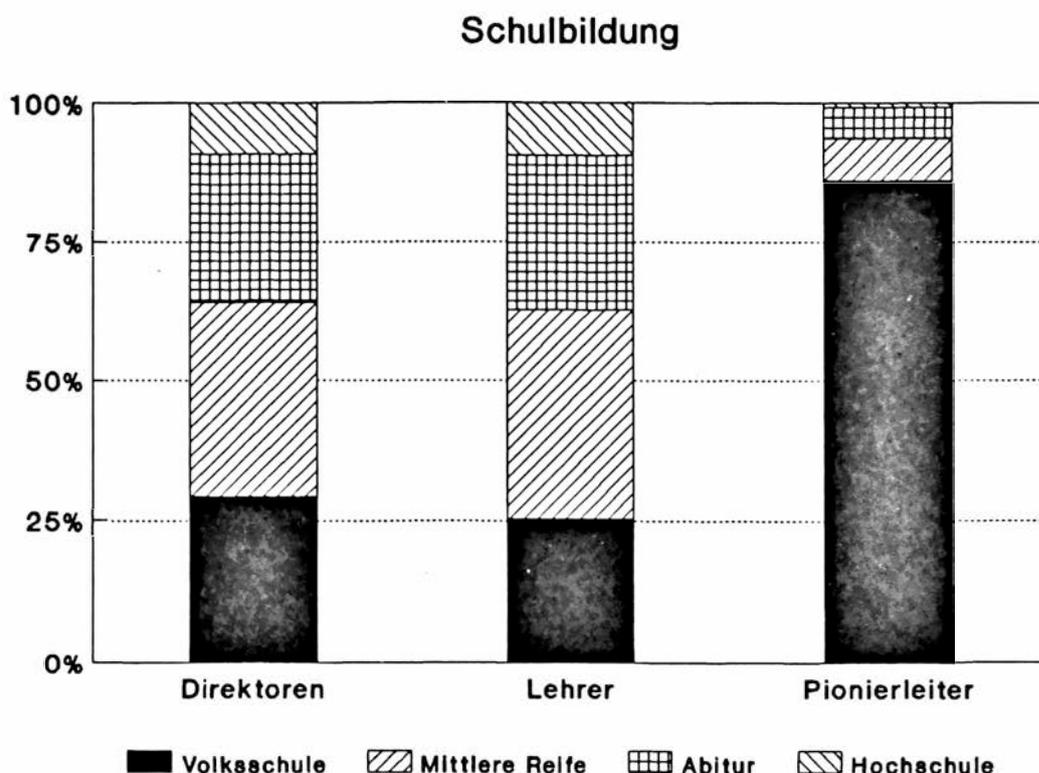
**Soziale Stellung der Lehrer bis 1945**



**Soziale Stellung der Pionierleiter  
bis 1945**



Der Vergleich von sozialer Herkunft und sozialer Stellung bis 1945 macht weitere interessante Besonderheiten innerhalb der drei Tätigkeitsgruppen deutlich. Während nur etwa ein Drittel der Lehrer proletarischer Herkunft war, kamen 41 Prozent der Direktoren und sogar 73 Prozent der Pionierleiter aus Arbeiterhaushalten. 45 Prozent der Direktoren und 53 Prozent der Lehrer waren in Angestellten- bzw. Beamtenfamilien aufgewachsen. Sowohl Lehrer als auch Direktoren hatten vor dem Krieg mehrheitlich selbst in Angestellten- oder Beamtenberufen gearbeitet; nur sehr wenige waren einmal Arbeiter gewesen.



Wie diese Übersicht belegt, sind es erneut die Pionierleiter, die sich diesmal aufgrund der vielen Volksschulabschlüsse (86 Prozent) von den beiden anderen Gruppen unterschieden. Die Direktoren bzw. Lehrer hatten in weit geringerer Zahl einen Volksschulabschluß (29,3 Prozent bzw. 25,5 Prozent). Schulleiter und Lehrer besaßen häufiger die Mittlere Reife (34,7 bzw. 37,1 Prozent), ein nicht unbedeutender Anteil hatte sogar Abitur (27 bzw. 28 Prozent) oder konnte einen Hochschulabschluß vorweisen (9,1 bzw. 9 Prozent).

Insgesamt zeigt sich, daß die in der SBZ begonnene soziale Umschichtung 1954 weiter fortgeschritten war. Verjüngung des Lehrpersonals und hoher Frauenanteil waren immer noch auffällig. Die propagierte Gleichberechtigung der Frauen schlug sich indessen nicht bei den Leitungsfunktionen nieder. Einen Zuwachs hatte die Kaderpolitik den SED-Parteigruppen gebracht: Zwischen 1950 und 1954 war die Zahl der Genossen von 17 Prozent auf 21,7 Prozent angestiegen. Besonders erfolgreich war die Kaderpolitik bei den Leitungspositionen. Lehrer und Direktoren unterschieden sich zwar nicht wesentlich nach Alter, sozialer Stellung vor 1945 und Schulbildung, auffallend aber hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft und ihrer Organisationen- bzw. Parteienbindung. Bei den Schulleitern waren SED-, FDJ- und DSF-Mitglieder überrepräsentiert, zudem stammten sie häufiger aus Arbeiterfamilien.

Ganz anders war das Sozialprofil der Pionierleiter. In fast jeder Hinsicht unterschieden sie sich von den Pädagogen. Der „typische“ Ost-Berliner Pionierleiter war sehr jung, weiblich, hatte die Volksschule besucht, kam aus proletarischen Verhältnissen und war Mitglied von FDJ und DSF. Ihr spezielles Profil wies den Pionierleitern eine Sonderstellung in den Schulen zu. Desgleichen gab es für ihre Tätigkeit keine vergleichbaren Vorbilder. Insofern verwundert es nicht, wenn die behördlichen Berichte regelmäßig die mangelnde Kooperationsbereitschaft der Lehrer und die fehlende Anerkennung der Pionierleiter hervorhoben. Walter Ulbricht waren diese Probleme so wichtig, daß er im Bericht des ZK an den IV. Parteitag der SED (30.3.–6.4.1954) eigens dazu Stellung bezog:

*„Die Arbeit des Pionierverbandes in einer ganzen Anzahl von Schulen ist unbefriedigend. Die Hauptursache dafür ist die ungenügende Hilfe durch die Schuldirektoren, die Lehrer, die Parteiorganisationen der Schulen“.*<sup>37</sup>

Die Zeitzeugen aus Berlin-Mitte bestätigen diese Einschätzung. In der Tat seien die Pionierleiter nicht sehr angesehen gewesen, von der Ausbildung und den Aufgaben waren sie „nicht Fisch noch Fleisch“, überdies oft unreif und in pädagogischen Fragen unerfahren. Diese Vorbehalte schlugen sich auch in der geringen Unterstützung der Pionierarbeit nieder. Walter Ulbricht war demnach richtig informiert.

#### 4. Jedes Jahr wieder: Schuljahresendstatistik und Schuljahresanalyse (1953/54)

Aus planungstechnischen wie bildungspolitischen Gründen veranlaßte das Ministerium für Volksbildung im Verlaufe eines jeden Schuljahres für sämtliche allgemeinbildende Schulen des Landes umfangreiche statistische Analysen: im ersten Schuljahresdrittel „Schulstatistische Erhebungen“ und „Schulstatistiken“<sup>38</sup> und zum Ende „Schuljahresendstatistiken“.<sup>39</sup> Die standardisierten Erhebungsbögen enthielten Angaben über den Schultyp, Schüler- und Lehrerzahlen, Klassenstärken, Unterrichtsstunden und Fächerangebote. Sie erfaßten zusätzlich soziodemographische Daten wie Alter und Geschlecht, soziale Herkunft und berufliche Qualifikation der Lehrkräfte, ferner den im jeweiligen Schuljahr erreichten Leistungsstand bzw. Prüfungsergebnisse und Sitzenbleiberquoten. Neben den Arbeiter- und Bauernkindern wurden Hortkinder, Arbeitsgemeinschaften und die Teilnehmer von Ferienaktionen gezählt. Die Erhebungen mußten von der Staatlichen Zentralverwaltung für Statistik genehmigt werden. Die Datenerfassung erfolgte analog den Strukturen im Volksbildungsbereich.<sup>40</sup>

37 Vgl. Protokoll der Verhandlungen des IV. Parteitages der SED, Berlin 1954, S. 159.

38 Vgl. als Beispiel im Anhang der Arbeit: Schulstatistik für das Schuljahr 1951/52.

39 Vgl. für das Schuljahr 1953/54: Schulstatistische Erhebung, Schulstatistik und Schuljahresendstatistik, in: LAB (STA), Rep. 120/3167/3168/3169, unpag.

40 Vgl. zur Geschichte der ostdeutschen Schulstatistik: A. Huschner, Schulstatistik in der SBZ/DDR. Zur Herausbildung des schulstatistischen Erhebungsprogramms bis Anfang der fünfziger Jahre, in: D. Benner u.a. (Hg.), 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.300–306.

Soweit das verfolgt werden kann, verlief sie korrekt und zuverlässig, offenkundige Manipulationen konnten nicht festgestellt werden.<sup>41</sup> Jede Verwaltungsebene erhob die Angaben im eigenen Zuständigkeitsbereich, anschließend leitete sie die aggregierten Daten an die nächst höhere Ebene weiter. Auf der Basis der Schuljahresendstatistik erarbeiteten die Schulverwaltungen der Kreise bzw. Länder/Bezirke jährlich eine „Schuljahresanalyse“. Dieser abschließende Bericht hatte die Aufgabe, den Schulverwaltungen einen detaillierten Überblick über den aktuellen Stand der Arbeit an den Schulen zu geben. Zugleich enthielt er Lösungsvorschläge für die festgestellten Probleme. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Schuljahresanalysen blieben während der fünfziger Jahre im wesentlichen unverändert. Als Quelle sind sie nicht nur wegen der zahlreichen Statistiken sehr aufschlußreich. Die ebenfalls ausgiebig aufgelisteten „Mängel“ demonstrieren anschaulich, wie es um die Schulen tatsächlich stand. Es ist nun interessant zu wissen, wie diese Schuljahresanalyse ein Jahr nach dem 17. Juni 1953 ausfiel, was hatte der „Neue Kurs“ den Schulen Konkretes gebracht? Gab es jetzt mehr Pioniere und FDJler, hatten die Klagen der Lehrer zu Veränderungen geführt?

Die Ost-Berliner Schuljahresanalyse von 1954 umfaßt 65 Seiten und nahm zu den folgenden zehn Schwerpunkten Stellung:<sup>42</sup>

1. *Die Ergebnisse der Unterrichtsarbeit;*
2. *Entwicklungsstand der Ordnung und Disziplin;*
3. *Die Arbeit der Jugendorganisation und die Außerschulische Erziehung;*
4. *Die Sicherung der materiellen Voraussetzungen;*
5. *Die Arbeit der Volksbildungsorgane;*
6. *Der Entwicklungsstand der pädagogischen Kader;*
7. *Die Arbeit der Pädagogischen Räte;*
8. *Die Arbeit der Betriebsparteiorganisation der SED und der demokratischen Massenorganisationen an unseren Schulen;*
9. *Die Zusammenarbeit zwischen Schule, Elternhaus und demokratischer Öffentlichkeit;*
10. *Die Gesamtberliner Arbeit.*

Wollte man den Grundtenor dieses Berichts für das Schuljahr 1953/54 mit einem Wort zusammenfassen, so wäre „Unzufriedenheit“ sicher richtig gewählt. Die aufgelisteten Mängel waren vielfältig und kaum eine Seite des schulischen Alltags blieb davon ausgespart. Die Kritik begann bei der unzureichenden fachlichen Qualifikation der Lehrer. Ein großer Teil der Ost-Berliner Pädagogen hatte seine berufliche Ausbildung als Neulehrer begonnen, eine weitere Qualifikation war unvermeidlich. Daran waren die Lehrkräfte auch interessiert, bloß

---

41 Für die prinzipielle Zuverlässigkeit des Datenmaterials sprechen u. a. verschiedene Vergleichsberechnungen, die auf jeweils gleiche oder nur geringfügig abweichende Daten hinweisen. Zudem handelte es sich nicht um offizielle Statistiken, sondern um internes Arbeitsmaterial der Behörden. Erfassungs- oder Schreibfehler sind gleichwohl nicht auszuschließen. Zum methodenkritischen Umgang mit DDR-Statistiken am Beispiel von Jugend und FDJ vgl.: A. Freiburg/Ch. Mahrad, FDJ. Der sozialistische Jugendverband, Opladen 1982, S. 14; E. Schulze, Jugend in der DDR – ausgewählte Zahlen und Fakten, in: Jahresbericht zeitgeschichtliche Jugendforschung 1993, a. a. O., S. 171–224; D. Zilch, Die FDJ. Zahlen – Fakten – Tendenzen, Rostock 1994, S. 6f.

42 Vgl. Schuljahresanalyse 1953/54, a. a. O., S. 1–65, hier Gliederung S. 1–4.

realisieren ließ sie sich im Durcheinander des Schulbetriebs nur schwer. Die Schulbehörde im Magistrat wußte um diese Schwierigkeiten.

*„Der erreichte Qualifikationsstand der Lehrer entspricht noch nicht den für die Erfüllung notwendigen Anforderungen. ... Durch ungenügende Kurzausbildung, mehrfache Veränderung der Lehrpläne und Lehrbücher, durch häufigen Wechsel in den Fächern und Schuljahren waren die Lehrer oft gezwungen, sich immer wieder neu einzuarbeiten. Durch den Wegfall des systematischen Studiums der Sowjetpädagogik in einer besonderen Konferenz und das Überladen der Tagesordnung der Pädagogischen Räte mit organisatorischen Fragen traten die pädagogischen Probleme in den Hintergrund.“<sup>43</sup>*

Von den 1 250 Fernstudenten für die Mittelstufenqualifikation hatten ganze 495, also nicht einmal die Hälfte, bis zur Abschlußprüfung durchgehalten, der Rest hatte vorher aufgegeben.<sup>44</sup> In Anbetracht dieser fachlichen Defizite mußte das Leistungsniveau der Schüler, vor allem an den Oberschulen, notgedrungen hinter den Erwartungen zurückbleiben. Hohe Sitzbleiberzahlen und vorzeitige Abgänge aus den Oberschulen, in erster Linie von Arbeiter- und Bauernkindern, waren zum einen Folge überfrachteter und ständig wechselnder Lehrpläne. Zum anderen waren die Lehrer durch die Vielfalt ihrer Aufgaben so überlastet, daß ihre berufliche Fortbildung und hiermit das Unterrichtsniveau zu wünschen übrigließen. Zusätzlich fehlten ihnen grundlegende methodische Kenntnisse.<sup>45</sup> Unzufrieden war die Volksbildungsabteilung gleichermaßen mit dem „Stand der Bewußtseinsentwicklung“. Dieser entspreche „bei weitem nicht den Anforderungen, die unsere Regierung an sie als Staatsfunktionäre stellen muß“.<sup>46</sup> Daraus erkläre sich ihr ungenügendes Verständnis für die Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder. Dieser Bereich werde eklatant vernachlässigt, was der hohe Anteil von Arbeiter- und Bauernkinder an den Sitzbleibern bestätige. Von denen, die in den Grundschulen nicht das Klassenziel erreichten, kamen 60,4 Prozent und in den Oberschulen nahezu die Hälfte (44,6 Prozent) aus Arbeiterhaushalten.<sup>47</sup> Ein solches Ergebnis wollte die Schulverwaltung nicht hinnehmen und forderte die Schulen auf, „die Klärung über die Rolle der Arbeiterklasse und der werktätigen Bauern in der DDR in verstärktem Maße fortzusetzen“.<sup>48</sup> Überhaupt, so die Einschätzung der Volksbildungsabteilung weiter, muß der Unterricht stärker der ideologischen Erziehung der Kinder dienen. Die Lehrer glaubten, die Schulstunden dienen der Wissensvermittlung und vernachlässigten dabei ihren politischen Erziehungsauftrag.

*„Die Ursachen dafür liegen in der ungenügenden Parteilichkeit.“ Dieser Mangel bewirke, daß die „Lehrer die Schüler in erzieherischen Fragen lediglich zu verstandesmäßigen ... Erkenntnissen führen, sie aber nicht durch eine klare persönliche Stellungnahme für patriotisches Handeln begeistern“.<sup>49</sup>*

---

43 Schuljahresanalyse 1953/54, a. a. O., S. 35.

44 Ebd., S. 36.

45 Ebd.

46 Ebd., S. 35.

47 Ebd., S. 17.

48 Ebd., S. 19.

49 Ebd., S. 14f.

Nicht viel besser fiel die Bilanz des „Entwicklungstempos“ der Pionier- und FDJ-Arbeit aus. Wieder wurde die politische Haltung der Lehrer für den geringen Anteil von Pionieren (25,1 Prozent) bzw. FDJlern (43,7 Prozent) verantwortlich gemacht.

#### Zahl der Pioniere an Grund- und Mittelschulen Ost-Berlins 1953/1954

Jahr	Gesamtschülerzahl		Pioniere	
	abs./	Proz.	abs./	Proz.
1953	109 873	100,0	24 315	22,1
1954	108 473	100,0	27 280	25,1

Quelle: *Schuljahresanalyse 1953/54 für die Schulen Ost-Berlins, erarbeitet von d. Abt. Volksb. vom Magistrat von Groß-Berlin, S. 22. Original bei d. Autorin.*

Nur wenige Einzelfälle zeugen nach Ansicht der Berichterstatter von einem „echten Pionier- und Jugendleben“. Es fehle den Kindern der „begeisternde Schwung“ und den Lehrern die Einsicht, Pionier- und FDJ-Arbeit tatkräftig zu unterstützen. Pionierleitern bekommen nicht die „gebührende Anerkennung“ durch die Pädagogischen Räte, und die Kinder seien oftmals von dem „uninteressanten Pionierleben“ gelangweilt. Von der „Bereitschaft (der Jugendfreunde) zu politischen Auseinandersetzungen mit den Mitschülern, die es in den ersten Jahren der Tätigkeit der FDJ“ einmal gegeben habe, sei wenig übriggeblieben. Fast kein FDJ-Mitglied sei noch von dem „Bewußtsein durchdrungen, daß die FDJ der Vortrupp der Jugend“ sein müsse.<sup>50</sup> Auch habe man sich von den Arbeitsgemeinschaften und Ferienaktionen mehr Werbung für die Pioniere und den Jugendverband erhofft. Selbst die Pioniere haben wenig Interesse an den Arbeitsgemeinschaften (AG). Wie sollten sie Einfluß auf die anderen Kinder nehmen können, wenn doch nur ein Fünftel aller Pioniere in diesen Gruppen mitarbeite? Nicht einmal die Leiter der Arbeitsgemeinschaften nutzen „ihre Tätigkeit ... zur Werbung für die Pionierorganisation“.<sup>51</sup>

#### Mitglieder von Arbeitsgemeinschaften an Grund- und Mittelschulen Ost-Berlins 1954

Gesamtschülerzahl		AG-Mitglieder		Anteil Pioniere in AG	
abs./	Proz.	abs./	Proz.	abs./	Prozent
108 473	100	19 767	18,2	3 952	20,0

Quelle: *Schuljahresanalyse, a. a. O., S. 25; Erhebung über Arbeitsgemeinschaften vom 15.4.1954, in: LAB (STA), Rep. 120/ 3171, Bl. 11f.*

Bei so mannigfachen Kritikpunkten mußte die Behörde unweigerlich nach der Effizienz der Leitungsgremien fragen. Die Arbeit der Direktorien, so ihre Antwort, sei 1954 im Vergleich zu den Vorjahren fraglos besser geworden, zufriedenstellend sei sie deshalb noch lange nicht.

50 Ebd., S. 22–24.

51 Ebd., S. 24f.

*„Die Direktoren verlieren oft durch die Fülle von organisatorischer und verwaltungstechnischer Kleinarbeit die Übersicht über die politischen und pädagogischen Schwerpunktaufgaben. Sie hasten von einer Teilaufgabe zur anderen und versinken im Praktizismus.“<sup>52</sup>*

Anstatt zuzugeben, daß die Direktoren für zu viele (nicht selten unsinnige) Aufgaben zuständig waren, warf man ihnen „Unvermögen“ vor, ihre „Zeit gründlich (zu) planen“. Zahllose Direktoren hielten diesen andauernden Belastungen nicht stand und gaben ihre Funktion nach kurzer Zeit wieder auf.<sup>53</sup> Wieder fiel der Schulverwaltung darauf keine bessere Antwort ein, als künftig die „politische und ideologische Qualifikation“ der Schulleiter zu erhöhen. Wenn dieser „Hauptmangel“ überwunden ist, finden sie auch den „richtigen Weg“ sich den „politischen und pädagogischen Schwerpunktaufgaben“ zu widmen.<sup>54</sup>

Selbst den eigenen Volksbildungsabteilungen in den Stadtbezirken bzw. im Magistrat konnte die Schuljahresanalyse keine gute Arbeit bescheinigen. Anweisungen der Volksbildungsorgane, so ist in der Analyse zu lesen, kamen in den Schulen entweder gar nicht oder unvollständig an, zum Teil wurde nach ganz unterschiedlichen Richtlinien gearbeitet.<sup>55</sup> Widersprechende oder sich überschneidende Anordnungen einzelner Referate stifteten „Verwirrung in den Schulen“, statt die Arbeit zu regeln. Das „Prinzip der doppelten Unterstellung“ (die Schulen unterstanden in Ost-Berlin den Fachabteilungen des Magistrats und den Volksbildungsabteilungen ihrer Stadtbezirke) machte die Situation noch undurchsichtiger. Die Abteilungen der Stadtbezirke erkannten das „Weisungsrecht der Fachabteilungen (des Magistrats)“ nicht an und die Magistratsabteilung gab im Gegenzug „Anweisungen, ohne ihre Absichten vorher auf den Abteilungsleiterkonferenzen (der Stadtbezirke) zur Diskussion zu stellen“. Es kam vor, daß die Abteilungsleiter der Stadtbezirke von den ihnen unterstellten Referatsleitern die Beschlüsse des übergeordneten Magistrats erfuhren.<sup>56</sup> Ein solches Durcheinander von Zuständigkeiten, das zeigt das Beispiel, mußte einer kontinuierlichen Arbeit abträglich sein. Hinzu kam die bekannte Tatsache, daß die SED-Abteilungen im Kreis und Bezirk ebenfalls Anweisungen erlassen konnten. Gleichwohl Ineffizienz vorprogrammiert war, an Abstriche war nicht zu denken. Im Gegenteil – die Rolle der Betriebsparteiorganisationen sollte weiter gestärkt werden. Denn obwohl die „Genossen Lehrer“ eigentlich „bewußter Vortrupp“ sein sollten, sei

*„die führende Rolle der Betriebsparteiorganisation ... nur an sehr wenigen Schulen gewährleistet. Die Partei- und Klassenverbundenheit vieler Genossen Lehrer ist sehr schwach entwickelt, was häufig in einer mangelnden Parteidisziplin, in opportunistischen Anschauungen und im Zurückweichen vor Schwierigkeiten zum Ausdruck kommt. Es gibt eine ganze Anzahl von Genossen Lehrern, die sich nicht nur Erscheinungsformen des Sozialdemokratismus gegenüber im Kollegium passiv verhalten, sondern diese Tendenzen selbst in sich tragen. Das wird durch eine versöhnlerische Haltung gegenüber gegnerischen Auffassungen, Mißständen an der Schule und an mangelnder Kritik an der eigenen Arbeit sichtbar“.<sup>57</sup>*

---

52 Ebd., S. 38.

53 Die Schuljahresanalyse benennt diesen Umstand nur, Zahlen werden nicht genannt.

54 Schuljahresanalyse 1953/54, a. a. O., S. 38.

55 Ebd., S. 31.

56 Ebd., S. 32f.

57 Ebd., S. 45f.

In der Gewerkschaft seien die Lehrer nur, um „gelegentlich persönliche Vergünstigungen in materieller und sozialer Hinsicht zu haben“, von einer „inneren Bindung“ könne keine Rede sein.<sup>58</sup>

Selbst wenn die Schuljahresanalyse von 1954 hie und da „Erfolge“ meldete bzw. von „Verbesserungen“ und „Weiterentwicklungen“ die Rede war, bleiben die vielen Kritikpunkte dieser internen Studie auffällig. Gemessen an den von SED-Führung und Volksbildungsministerium hochgesteckten Zielen, erfüllten die Schulen offensichtlich auch im Jahr des „Neuen Kurses“ nicht die an sie gestellten Erwartungen. Den Lehrern hatte das Schuljahr 1953/54 keine nennenswerten Entlastungen gebracht, der Ämterwirrwarr sorgte weiter für Verwirrung, und Arbeiterkinder hatten es immer noch schwerer als andere, den Leistungsanforderungen gerecht zu werden. Nur die Pionierorganisation hatte in der Stadt 3 000 neue Mitglieder gewonnen.

## 5. 1955 – Keine Abstriche am politischen Erziehungsauftrag

Das Schulwesen in der gesamten DDR war um die Mitte der fünfziger Jahre in einem äußerst labilen Zustand.<sup>59</sup> In Erinnerung an die Ereignisse um den 17. Juni 1953 übten die Parteiführung und das Volksbildungsministerium mit allzu rigiden Eingriffen jedoch Zurückhaltung. Ohnehin waren sie sich untereinander nicht einig, wie der Aufbau der sozialistischen Schule im einzelnen weitergehen sollte. Nach den schlechten Erfahrungen, welche die Volksbildungsbehörden 1953 mit sich einmischenden Schulfunktionären aus dem Parteiapparat machen mußte, suchten sie nicht als erstes den Dialog mit den Parteivertretern, sondern setzten auf größere Eigenständigkeit. Den Erziehungswissenschaftlern und Pädagogen eröffnete diese unentschiedene Situation einen gewissen Freiraum. Vielleicht, so hofften nicht wenige, konnte man vom starren sowjetischen Vorbild abrücken und frühere, z. B. reformpädagogische Schulen deutscher Tradition wieder aufleben lassen.<sup>60</sup>

Der seit längerem schwelende Konflikt zwischen dem Ministerium und der Partei-Führungsriege wurde auf dem IV. Parteitag der SED im Frühjahr 1954 öffentlich. Wieder war es Walter Ulbricht, der das Ministerium für Volksbildung massiv angriff. Ulbricht erinnerte daran, daß vor Jahren – auf dem SED-Parteitag im Juli 1950 – ein Beschluß über die Einrichtung der Zehnklassenschulen gefaßt worden war. Obwohl diese Schulform für den „mittlere[n] Kadernachwuchs für alle Zweige der Volkswirtschaft“ unbedingt gebraucht wurde, hatte das Volksbildungsministerium dieser Frage nach Ansicht Ulbrichts nicht die gebührende Beachtung geschenkt.<sup>61</sup> Abschließend faßte der IV. Parteitag der SED den Beschluß, „das wissenschaftliche Niveau des Unterrichts zu erhöhen“.<sup>62</sup> Konkrete, den Problemen angemessene Schritte zeigte er aber nicht auf. Wieder zogen der „ideologisch-poli-

---

58 Ebd., S. 46.

59 Vgl. Geißler/Wiegmann, Pädagogik und Herrschaft in der DDR, S. 117–134.

60 Vgl. hierzu insbesondere die Veröffentlichungen unter der 1954 eingerichteten Rubrik „Diskussion“ in der Zschr. „Pädagogik“.

61 Protokoll der Verhandlungen des IV. Parteitages, a. a. O., S. 157.

62 Ebd.

tische Zustand des Lehrkörpers“ und die „politische Aufklärungsarbeit an den Schulen“<sup>63</sup> bei der Parteiführung mehr Aufmerksamkeit auf sich als pädagogische Aufgaben im eigentlichen Sinne. Die SED-Führung setzte auf Kontinuität und Machtkonsolidierung und nicht auf Veränderungen. Wie in anderen Bereichen sollte in der Volksbildung gleichermaßen gelten: „Die Generallinie war und bleibt richtig“.<sup>64</sup>

Leidtragende dieser rigiden Bildungspolitik waren zu allererst die Schüler. Die Partei- und Staatsführung vermied 1954/55 flächendeckende Säuberungen wie seinerzeit bei der Oberschulüberprüfung, trotzdem fand sie Wege und Mittel, Kinder und Jugendliche, die sich parteistaatlicher Order nicht fügen wollten oder aus „falschen“ Elternhäusern kamen, aus den Schulen zu entfernen oder vom Oberschulbesuch auszuschließen.

Der folgende Fall, der sich Anfang 1955 im vogtländischen Reichenbach zutrug, hat exemplarischen Charakter und soll das Gesagte illustrieren. Im Januar 1955 wandte sich eine Verkäuferin mit einem Schreiben an den Präsidenten der DDR. Die Frau, seit fünf Jahren Witwe und alleinerziehende Mutter eines Sohnes, bat den Präsidenten um Unterstützung, für ihren Sohn eine Oberschulzulassung zu erwirken.

*„Mein Sohn soll einmal studieren ... Aber die Kommission für Oberschulaufnahmen des Kreises Reichenbach hat mich abschlägig beschieden, weil andere Schüler mit ‚besseren Voraussetzungen‘ da wären — Nun ist mein Sohn ... Klassenbester mit Durchschnitt ‚1,7‘. An mangelnden Leistungen kann es also nicht liegen ... Ich erkundigte mich ... nach den Gründen und erhielt diesen Bescheid: Es fehle bei meinem Kind die ‚gesellschaftliche Betätigung‘, K. gehört nicht zu den Pionieren. Mein Kind wächst in einem christlichen Haus in ebensolcher Erziehung auf; ich konnte mich von daher bislang nicht zu einem Eintritt in die Pionierorganisation entschließen. [Nur um seines Glaubens] willen muß meinem Kind bei sehr guten, auch für die Aufzunehmenden überdurchschnittlichen Leistungen die Oberschule versagt bleiben? Das erinnerte erregend an schlimme Vergangenheit, wo Menschen um ihres anderen, nicht erwünschten Blutes willen unter ungerechter Behandlung stehen mußten. Ich kann mir nicht denken, daß solches ... in unserem Staat gelten soll. Nein, es ist ja allenthalben von Ihnen selber und von den Männern um Sie herum ganz anders gesagt worden.“<sup>65</sup>*

Einen knappen Monat später erhielt die Mutter einen an Zynismus schwer zu überbietenden Antwortbrief aus der Präsidialkanzlei.

*„Wir haben Ihre Eingabe an den Präsidenten der DDR wegen Zulassung Ihres Sohnes zur Oberschule überprüft und dabei erkannt, daß Sie die Stellungnahme des Rates des Kreises Reichenbach unter falschen Voraussetzungen betrachten. Die von dem Vertreter ... festgestellte Tatsache, daß wir in einem Arbeiter- und Bauernstaat leben, können wir nur bestätigen ... In Erkenntnis dieses Zusammenhangs wird es Ihnen nicht schwer fallen, die Kulturpolitik der Regierung dieses Arbeiter- und Bauernstaates zu verstehen. [Das bedeute doch nicht], daß es ‚Geschöpfe zweiter Ordnung‘ gäbe. Noch weniger berechtigt ist der von Ihnen*

63 Protokoll der Verhandlungen des IV. Parteitages, a. a. O., S. 158f.

64 Dokumente der SED. Bd. 4, a. a. O., S. 467.

65 Brief von Frau Elly W. aus Reichenbach an den Präsidenten der DDR vom 12.1.1955, in: Ev. ZA, 104/KD 441/IV, Bl. 2.

*herangezogene Vergleich mit der Rassenhetze der Nazis, den wir energisch zurückweisen müssen.*<sup>66</sup>

Da diese Geschichte beileibe kein Einzelfall war, verhandelte die Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche am 29.6.1955 mit dem Ministerium für Volksbildung. Sie wollte geklärt haben, warum Kinder christlicher Eltern immer seltener zur Oberschule bzw. zum Theologiestudium zugelassen wurden und warum es fortwährend zu Störungen der Christenlehre kam. Eine befriedigende Antwort erhielten die Kirchenvertreter auf ihre Fragen nicht. Die Ministeriumsmitarbeiter versprachen „Prüfung“, und die beiden verhandelnden Oberkirchenräte protokollierten später: „Im ganzen besteht wenig Aussicht, in diesem Punkt ... zu greifbaren Ergebnissen zu kommen.“<sup>67</sup>

Unzählige DDR-Bürger hofften unbeschadet solcher Erfahrungen, die Vormachtstellung der SED und ihres sowjetischen „Bündnispartners“ sei vorübergehend und werde in absehbarer Zeit in einem Gesamtdeutschland überwunden. Diese Hoffnung erwies sich als mehr denn trügerisch. Im Juli 1955 sprach die sowjetische Führung unverhohlen von einer „Zwei-Staaten-Theorie“ und gestand der DDR im September 1955 ihre „volle Souveränität“ zu. Mit dieser Entscheidung war die Spaltung Deutschlands endgültig zementiert. Unter den neuen Bedingungen stand einer offenen Militarisierung und einer eigenen ostdeutschen Armee nichts mehr im Wege.<sup>68</sup>

Am 18. Januar 1956 beschloß die Volkskammer der DDR die Schaffung einer „Nationalen Volksarmee“ (NVA) und die Einrichtung eines Ministeriums für Nationale Verteidigung. Die wachsende Militarisierung zeigte seit einigen Monaten auch an den Schulen Wirkung. Seit längerer Zeit war es üblich, daß Vertreter der sogenannten Kreiswerbekommissionen von den Hauptschulräten Namens- und Adressenlisten von Oberschülern orderten, die keinen Studienplatz bekommen hatten.<sup>69</sup> Diese Schüler sollten als „Offizierskader“ für die Kasernierte Volkspolizei (KVP) gewonnen werden. Die eigentliche „Werbung“ mußten die Lehrerkollegien bzw. die Schulleitungen in Zusammenarbeit mit den Kreiswerbekommissionen übernehmen. Das Kaderreferat der Abteilung Volksbildung im Ost-Berliner Magistrat wies die Schulen an, nach Abschluß der Kampagne die Zahl erfolgreicher Werbungen zu melden.<sup>70</sup>

Daß es dabei nicht ohne Druck zugeht, zeigt der folgende Zwischenfall an einer Oberschule in Wittstock.

Am 8.6.1955 erschien in der regionalen Tageszeitung „Märkische Volksstimme“ der Artikel „Vom Wort zur Tat“. Er berichtete von elf Abiturienten, die bereit seien, zum „Schutz der Heimat“ in die KVP einzutreten. In dem Artikel war zu lesen, daß im Vorfeld ausgiebige Diskussionen stattfanden, in denen mit den Jugendlichen über ihre „Bereitschaft zur Tat“ gesprochen wurde. Tatsächlich wurden mehrere Schüler geworben; in dem Zeitungsartikel

---

66 Brief des Präsidenten der DDR an Frau Elly W. in Reichenbach vom 8.2.1955, in: Ev. ZA, 104/KD 441/IV, Bl. 3.

67 Vgl. Bericht über das Treffen, in: Ev. ZA, 104/KD 441/IV, unpag.

68 Vgl. H. Weber, Die DDR 1945–1990, Oldenburg 1993, S. 45.

69 Dies geht aus einem Schreiben des für Volksbildung zuständigen stellv. Oberbürgermeisters H. Fechner hervor. Vgl. Mitteilung der Abt. Volksb. des Magistrats von Groß-Berlin vom 1.12.1952, in: LAB (STA) Rep. 120/2365, Bl. 1.

70 Übersichten über Werbung von Lehrern und Oberschülern für die KVP vom 10.5.1955, in: LAB (STA), Rep. 120/2365, Bl. 2–9.

waren für jedermann die Namen zu lesen. Einer der Jungen habe „ein strahlendes Gesicht gehabt, nachdem er den harten inneren Kampf hinter sich hatte“. Tatsächlich trug es sich – laut eines Berichts des von einigen Eltern eingeschalteten Evangelischen Konsistoriums Berlin-Brandenburg – jedoch ganz anders zu.

*„In der Tat (sind) die ersten 3 Abiturienten nach dem üblichen Drängen freiwillig zu dem Entschluß gekommen, sich zur KVP zu melden. Auf die anderen acht ist jedoch am Tage vor der mündlichen Prüfung ein unerhörter Druck ausgeübt worden. Die Aktion dauerte von 1 Uhr mittags bis 1 Uhr nachts. Als Werbegremium fungierten der Direktor der Oberschule, sein Stellvertreter und ein Lehrer, ferner zwei Mitglieder der SED, 2 Angehörige der KVP und FDJ. Auch der Kreisschulrat war anwesend. Die Jungen wurden einzeln bedrängt, zum Teil zwei Stunden lang einzeln in der Bibliothek eingesperrt, wo sie sich ‚ihre Meinung überlegen sollten‘. Teilweise waren Einzelverhöre bis zu 5 Stunden. Die abends vorsprechenden Eltern wurden nicht eingelassen mit dem Bescheid, was hier geschehe, sei ein Teil des Abiturs.“<sup>71</sup>*

Solche Vorkommnisse sind aus den fünfziger Jahren zur Genüge überliefert. Lehrer bedrängten die ihnen anvertrauten Schüler, denunzierten politisch Andersdenkende oder beteiligten sich aktiv an der Relegierung unliebsam gewordener Schüler. Wenn sich zahllose Lehrer bei solchen Aktionen auch bedeckt hielten, so gab es trotzdem genug, die sich als eifrige Helfer der Staatspartei oder den Sicherheitsorganen zur Verfügung stellten. Und das nahmen die übrigen Kollegen in vielen Fällen schweigend hin.

---

71 Vgl. Schreiben des Evangelischen Konsistoriums Berlin-Brandenburg an die Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland – Berliner Stelle – vom 1.7.1955, in: Ev. ZA, 104/KD 441/IV, unpag.

## KAPITEL 7

# Ein erneuter Reformversuch und sein Ende (1956–1958)

## 1. Die gesellschaftlichen und politischen Hintergründe

Kurz nach dem folgenschweren Beschluß zur Schaffung der NVA machte sich eine SED-Delegation unter Leitung von Ulbricht und Grotewohl nach Moskau auf, um am XX. Parteitag der KPdSU teilzunehmen. In seiner nächtlichen Geheimrede brandmarkte Chruschtschow vor den sowjetischen Parteitagsdelegierten den „großen Führer der Partei“, Stalin, als einen Verbrecher, der massenweise Repressionen und selbst die physische Vernichtung vollkommen unschuldiger Menschen zu verantworten habe. Chruschtschow nannte als verheerende Folge des Personenkultes um Stalin Terrormethoden und massive Verletzungen der Gesetzlichkeit.<sup>1</sup> Ulbricht und seine Genossen waren auf diese Enthüllungen während des Moskauer Parteitages überhaupt nicht vorbereitet gewesen, die möglichen Folgen der Moskauer Kehrtwendung für die DDR müssen sie aber geahnt haben. Ulbricht war nach Rückkehr der Parteitagsdelegation deshalb darauf bedacht, das Ausmaß der in Moskau geäußerten Kritik gering zu halten und den Anschein zu erwecken, als hätten die sowjetischen Ereignisse nichts mit der DDR zu tun.<sup>2</sup>

Während in der Sowjetunion nach dem XX. Parteitag eine Phase der Entstalinisierung begann, hielt die SED im März 1956 ihre dritte Parteikonferenz ab, ohne nennenswerte Konsequenzen zu ziehen. Auf Dauer konnten die Enthüllungen des XX. Parteitages der KPdSU jedoch weder innerhalb der SED noch gegenüber der übrigen Bevölkerung geheimgehalten werden. Die Parteiführung verabreichte die Informationen in kleinen Dosen.<sup>3</sup> Im Lande machte sich allmählich Unmut und Kritik breit; die Parallelen zwischen den politischen Verhältnissen in der Sowjetunion und DDR waren ebenso naheliegend wie die Notwendigkeit einer Abkehr vom Stalinismus.<sup>4</sup>

---

1 Vgl. Die Geheimrede Chruschtschows. Über den Personenkult und seine Folgen, Berlin 1990, S. 8–85.

2 K. Schirdewan, Aufstand gegen Ulbricht, Berlin 1994, S. 77–82.

3 Vgl. A. Mitter/St. Wolle, Untergang auf Raten. Unbekannte Kapitel zur DDR-Geschichte, München 1993, S. 237.

4 Vgl. dazu die von Mitter und Wolle dokumentierten Stimmungsberichte: dies., a. a. O., S. 207ff.

Die schlechte wirtschaftliche und soziale Lage in der DDR bot der politischen Kritik zusätzlichen Nährboden. Es gab Versorgungsengpässe selbst bei Grundnahrungsmitteln wie Fleisch, Butter, Obst und Gemüse sowie bei Brennstoffen.

Der SED-Staat, dessen Entwicklung mit der in der Sowjetunion aufs engste verknüpft war und in dem Stalin bislang als übergroßer Held galt, konnte von den sowjetischen Erschütterungen nicht unberührt bleiben. Namentlich Intellektuelle stellten die bisherige Politik und die kritiklose Adaption des sowjetischen Modells auf deutsche Verhältnisse in Frage. Ulbricht, als der wichtigste Repräsentant des Systems, besaß bei den Intellektuellen (wie in der übrigen Bevölkerung) kein großes Ansehen.<sup>5</sup> Selbst SED-Mitglieder beurteilten die bisherige politische Entwicklung skeptisch. Mit der Diskussion um die Entstalinisierung in der Sowjetunion und deren Folgen für die DDR stand faktisch die Legitimität des Machtmonopols der SED zur Debatte. Wie ernsthaft das beginnende „Tauwetter“ die Macht der SED-Zentrale gefährden konnte, war den „Hardlinern“ an der Spitze auf jeden Fall klar. Andererseits überließ die KPdSU-Führung die Nachwirkungen des XX. Parteitages nicht dem Selbstlauf und drängte die Bruderparteien, dem Konzept innenpolitischer Modernisierung zu folgen.<sup>6</sup> So suchte die SED-Spitze die Gratwanderung durch eine behutsame und allenfalls formale Entstalinisierung zu bewältigen. Als Zugeständnis an die Bevölkerung gab es im Juni 1956 als erstes eine Amnestie für 11 000 Inhaftierte. Die Staats- und Parteiführung stellte gleichfalls eine Strafrechtsreform in Aussicht und stoppte laufende Parteiverfahren.<sup>7</sup> Zu den sozialen Zugeständnissen zählten Rentenerhöhungen und die Abschaffung der Lebensmittelkarten.

Auch in den übrigen Ostblockländern war der XX. Parteitag der KPdSU nicht folgenlos geblieben. Am weitesten kamen die Reformen in Polen und Ungarn voran, wo alle Gesellschaftsschichten an der Auseinandersetzung mit dem Stalinismus teilhatten. Während in Polen die Wiederwahl W. Gomułkas zum ersten Sekretär der Partei im Oktober 1956 zur Konsolidierung der politischen Verhältnisse führte, bekam die ungarische Parteiführung die Situation nicht mehr unter Kontrolle. Die allgemeine Proteststimmung in der Bevölkerung spitzte sich zu, Arbeiter und Studenten gingen auf die Straße, bis schließlich die Situation eskalierte und sowjetische Truppen eingriffen, um den Volksaufstand gewaltsam niederzuschlagen. Die Ereignisse in Ungarn lösten in der DDR heftige Diskussionen und große Anteilnahme aus. Ab Oktober 1956 kam es in verschiedenen Betrieben zu Streiks, und die Reformdiskussionen an den Universitäten erhielten neuen Aufschwung.<sup>8</sup> Speziell in Intellektuellenkreisen verlor das SED-Regime an Akzeptanz. Das brutale Ende der ungarischen Reformbestrebungen ließ die Hoffnungen auf eine Reform des Sozialismus in der DDR zusehends schwinden. Die SED-Führung verfolgte einen harten Konfrontationskurs. Am 8.11.1956 diskutierte das Politbüro „Maßnahmen zur Unterdrückung konterrevolutionärer Aktionen“, die notfalls eine gewaltsame Beendigung der „Machenschaften der Feinde“ vorsahen.<sup>9</sup> Die Verhaftung des Philosophen Wolfgang Harich am 29.11.1956 mußte den letzten Zweifler davon überzeugen, daß der SED-Staat unerbittlich an seiner Macht festhielt und jegliche Reformdiskussion nicht länger dulden wollte.

---

5 Vgl. ebd., S. 219–224.

6 Vgl. Staritz, *Geschichte der DDR*, S. 101–107.

7 Vgl. P. Borowsky, *Deutschland 1945–1969*, Hannover 1993, S. 232; Weber, *DDR 1945–1990*, S. 40.

8 Vgl. Mitter/Wolle, a. a. O., S. 249–271.

9 Ebd., S. 257.

## 2. Die Phase des „Tauwetters“ im Bildungswesen

Im Kontext dieser Ereignisse sind die damaligen Reformdiskussionen um das Bildungswesen zu sehen. Begonnen hatten diese Diskussionen 1954/55, als Folge der Enthüllungen auf dem XX. Parteitag der KPdSU erhielten sie im Frühjahr 1956 neuen Auftrieb.

Die relative Verunsicherung und Orientierungslosigkeit der SED-Führung nach dem Moskauer Parteitag kam den Reformwilligen entgegen. Einerseits war die Parteispitze in bestimmten Fragen ratlos, andererseits mußte sie (schon aus taktischen Gründen) die rigide Bevormundung der Staatsorgane etwas zurückzunehmen. In der Folge lockerte sich die Bindung zwischen dem Ministerium für Volksbildung und dem ZK der SED.

Erziehungswissenschaftler, etwa im Umfeld des Redaktionskollegiums der Zeitschrift „Pädagogik“ und des DPZI, nutzten diese Freiräume und kritisierten die unreflektierte Haltung zur Sowjetpädagogik bzw. die unzureichende Rezeption deutscher Traditionen. Gleichzeitig versuchten sie, das Verhältnis zur westdeutschen Pädagogik neu zu bestimmen.<sup>10</sup> Hinter diesen Diskussionen stand die Frage nach einem differenzierteren Schulprogramm. Wie konnten anspruchsvolle und dennoch realistische Lehrpläne aussehen, und welchen Stellenwert sollten Fach- und Russischunterricht haben? Wie konnte erreicht werden, daß die staatlichen Organisationen auf das „Leben der Kinder in seiner Gesamtheit“ und ihre „wirklichen Interessen und Lebensbedürfnisse“ eingingen?<sup>11</sup>

Die Spannung zwischen der Konzeptionslosigkeit des Volksbildungsministeriums auf der einen und neuen erziehungswissenschaftlichen Ideen auf der anderen Seite schlug sich auch auf dem V. Pädagogischen Kongreß nieder.<sup>12</sup> Anfangs mehrfach verschoben, tagte er vom 15. bis 18. Mai 1956 in der Leipziger Kongreßhalle. Auf dem Kongreß wurden auch einige reformorientierte Stimmen laut. Selbst wenn es sich bei diesen Beiträgen um eine „Offenheit im Rahmen der grundsätzlichen Systembejahung“<sup>13</sup> gehandelt hat, zeugen sie doch von dem damaligen Bemühen, in der pädagogischen Wissenschaft und Praxis neue Wege zu beschreiten.<sup>14</sup> Es waren aber auch andere Töne zu hören, die mit erschreckender Deutlichkeit an das Ziel parteistaatlicher Erziehung in der DDR erinnerten. Fritz Lange – seit 1.12.1954 Volksbildungsminister – äußerte hierzu:

---

10 Vgl. zur erziehungswissenschaftlichen Debatte u. a.: R. Alt, Über unsere Stellung zur Reformpädagogik, in: Päd. 11, 1956, S. 345–367; H. H. Becker, Über die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers, in: Päd. 11, 1956, S. 257–274; L. Regener, Der Hamburger Schulversuch, in: Päd. 11, 1956, S. 499–505; W. Wolf, Der Erziehungsbegriff und die Pädagogik, in: Päd. 11, 1956, S. 191–194. Siehe auch E. Drefenstedt, Reform oder Revisionismus. Eine Analyse des Jahrgangs 1956 der Zeitschrift „Pädagogik“, in: W. Steinhöfel (Hg.), Spuren der DDR-Pädagogik, Weinheim 1993, S. 68–102 und G. Geißler, Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958, in: ZfP 38, 1992, S. 913–940.

11 Vgl. „Unser Wort“, in: Päd. 11, 1956, S. 85.

12 Vgl. Die Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik (Referat des Ministers f. Volksbildung Fritz Lange). Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses, Berlin 1956, S. 35–119.

13 J. Schiller, Wendepunkte der DDR-Pädagogik Beispiel 1956: Der V. Pädagogische Kongreß – Spiegelungen in den Veröffentlichungen der Zeitschrift „Pädagogik“, in: PuS 47, 1992, S. 453.

14 Die Schulgeschichtsschreibung der DDR kritisierte später diese Offenheit. Vgl. L. Gläser/Ch. Lost, Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der DDR in den Jahren 1956–1958 (Mon. Paed., Bd. XIX), Berlin 1981, S. 39–43. Eine ähnlich verzerrte Sicht: R. Schmidt, Zur Rolle des Instituts für Pädagogik der Karl-Marx-Universität Leipzig in der Auseinandersetzung mit revisionistischen Strömungen in der Pädagogik der DDR Mitte der fünfziger Jahre, in: H. Flach u. a. (Hg.), 40 Jahre Lehrerbildung – 40 Jahre Schulreform in der DDR, Berlin 1987, S. 38–43.

*„Die Erziehung zum Patriotismus, zur grenzenlosen Ergebenheit und unerschütterlichen Treue zu unserer Republik, zur Sache des Sozialismus, zur Arbeiterklasse und ihrer Partei muß die zentrale Aufgabe jeder Erziehung sein. ... Eine solche Jugend muß auch vom Haß gegen die Feinde unseres friedlichen Aufbauwerkes erfüllt sein. Sie muß so erzogen sein, daß sie gegen jeden aufsteht, der uns die großen politischen und sozialistischen Errungenschaften rauben ... will. Begreifen wir doch, daß der Haß die Kehrseite echter Liebe ist“.*<sup>15</sup>

Der Minister stellte den Lehrern zugleich größeren Freiraum in Aussicht, und den Pädagogischen Räten versprach er mehr Entscheidungsbefugnisse. Rechtssicherheit sollte gleichfalls garantiert sein.<sup>16</sup>

Ermutigt durch einige weitere Lockerungen, die das Ministerium für Volksbildung in den folgenden Wochen verfügte<sup>17</sup> und inspiriert von den Ereignissen in Osteuropa fanden 1956 an zahlreichen Universitäten und Schulen der DDR Reformdiskussionen statt. Heftig kritisierten Schüler und Studenten in diesem Zusammenhang das im Mai 1956 verhängte Westreiseverbot.<sup>18</sup> Als im September 1956 das neue Schul- und Studienjahr begann, sorgte die jüngste Entwicklung in Polen und Ungarn für neues Aufsehen. In mehreren Universitäten kam es zu hitzigen Debatten, die namentlich von den älteren Oberschülern mit Aufmerksamkeit verfolgt wurden.<sup>19</sup> Die Forderungen der Studierenden nach unabhängigen Studentenverbänden, nach Abschaffung des obligatorischen Russischunterrichts und des gesellschaftswissenschaftlichen Grundstudiums, nach freizügiger Informationspolitik und nach Veränderungen in der SED-Führung<sup>20</sup> stießen auf das Verständnis vieler (älterer) Schüler. Als die Staatsmacht auf die Studentendemonstration vor der Ost-Berliner Humboldt-Universität mit Kampfgruppen reagierte, erklärten sich auch Schüler solidarisch und zeigten ihre Entrüstung. Das brutale Vorgehen der sowjetischen Truppen gegen die Aufständischen in Ungarn im Oktober/November 1956 löste bei den Schülern noch größere Empörung aus. In spontanen Aktionen bekundeten sie ihre Solidarität mit dem ungarischen Volk. Sie hielten Schweigeminuten ab, diskutierten miteinander über ihre Vorstellungen von Demokratie oder verteilten Zettel mit der Aufschrift „Freiheit für Ungarn“.<sup>21</sup> Die Schulverwaltung reagierte wie gewohnt umgehend. Sie schickte Inspektoren in die Schulen, ließ Direktoren und Lehrer nach „Vorkommnissen und Störern“ befragen und verlangte „Lageberichte“. Schüler, die bei diesen Überprüfungen irgendwie auffielen, wurden verhört, mit

---

15 Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik, a. a. O., S. 65f.

16 Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik, a. a. O., S. 56–61.

17 Vgl. auch Geißler/Wiegmann, Pädagogik und Herrschaft, S. 117–134, hier S. 130.

18 Das Ministerium für Volksbildung hatte am 28.5.1957 eine entsprechende Anordnung „Über Reisen von Schülern in NATO-Staaten“ erlassen. In der Erläuterung dieses Beschlusses durch den Minister F. Lange hieß es auch, daß „es mit dem Ansehen und der moralischen Haltung eines Lehrers unvereinbar ist ..., seine Ferien in der NATO-Basis Westdeutschland oder anderen NATO-Ländern zu verleben“. Vgl. Direktive zur Anordnung über Reisen von Schülern in NATO-Staaten vom 28.5.1957, in: LAB (STA), Rep. 120/2291, Bl. 67f. Eine analoge Anweisung gab es auch für Studenten.

19 Vgl. G. Zwerenz, Der Widerspruch. Autobiographischer Bericht, Frankfurt/M. 1974, S. 194f.

20 Vgl. Reformforderungen an den Universitäten: Informationsbericht der ZK-Abteilung Wissenschaft und Propaganda, 29.10.1956, in: Hoffmann, a. a. O., S. 256–260.

21 Vgl. Berichte über Vorfälle in der Volksbildung 1956/57, in: BArch., R-2/2445/2769. Auch Mietzner belegt in ihrer Regionalstudie solche Fälle; vgl. dies., Enteignung der Subjekte, S. 240–257.

Namen erfaßt und – mit Angaben über die Berufe und Arbeitsstellen der Eltern – an die Schulverwaltung weitergemeldet.<sup>22</sup>

Eine solche Meldung konnte schwerwiegende Folgen haben, und so suchten Schüler ihre Haut zu retten und leugneten ihre Beteiligung an den Vorfällen. Es kam aber auch vor, daß Schüler sich offen und mutig zu ihren Ansichten bekannten. Sie glaubten nicht daran, daß die ungarischen Studenten den „Argumenten des Gegners zum Opfer gefallen“ seien. Ihrer Ansicht nach würden die ungarischen Studenten vielmehr „dem Willen des Volkes Rechnung“<sup>23</sup> tragen. Wer sich mit seiner Kritik zu weit vorwagte – egal ob Lehrer oder Schüler – mußte mit ernststen Folgen rechnen. In der ganzen DDR wurden in diesen Wochen Entlassungen bzw. Relegierungen verfügt, es gab sogar Verhaftungen.<sup>24</sup>

Um Schüler- und Lehrerschaft zu disziplinieren und „Abweichler“ aufzuspüren, forderte das Volksbildungsministerium „Resolutionen“ ein, in denen sich die einzelnen Schulen mit der neuen Regierung in Ungarn solidarisch erklären und das militärische Eingreifen gutheißen sollten. Auch in Ost-Berlin mußten auf Schülervollversammlungen solche Resolutionen verlesen und hinterher von jedem einzelnen unterschrieben werden. Diejenigen, die sich weigerten, meldeten die Schulleitungen an die Magistratsabteilung.

Anders als bei den älteren Schülern war es für die Lehrer und Jugendfunktionäre bei den jüngeren Kindern leichter, sie von der „Richtigkeit“ der Maßnahmen in Ungarn zu überzeugen. Sammel- und Spendenaktionen, oft geschickt in Geschichten über die „armen“ ungarischen Kinder verpackt, fanden in den unteren Klassen einigen Zuspruch; das Mitleid der Kinder war angesprochen, und so sammelten und bastelten sie. Die Initiative für diese Spendenaktion war vom Kreisverband der Jungen Pioniere im Stadtbezirk Friedrichshain ausgegangen. Die dortigen Jugendfunktionäre hatten sich verpflichtet,

*„eine breite Solidarität für die Kinder Ungarns, deren Land durch die schändlichen Versuche der Konterrevolution in Mitleidenschaft gezogen wurde, zu entfalten“.*<sup>25</sup>

Hauptsächlich die Pionierorganisation, der unterdessen 35 Prozent aller Schüler dieser Altersgruppe angehörten<sup>26</sup>, engagierte sich bei dieser Aktion. Sie gründete ein „Hilfskomitee für das sozialistische Ungarn“, das die Spenden entgegennahm und an die ungarischen Kinder weiterleitete. Selbstredend, daß die Lehrer an dieser Aktion beteiligt waren. Die Ge-

22 Vgl. Berichte aus Schulen vom 8.11.56, 14.11.1956, 15.11.56, 16.11.56, in: LAB (STA), Rep. 120/662, Bl. 117–148.

23 Ebd., Bl. 138.

24 Vgl. Mitter/Wolle, a. a. O., S. 287; H. Messmer, Archivstudien und Zeitzeugenbefragungen zum „Revisionismus“ in der Pädagogik (1956–1958), unveröff. MS 1994, S. 22. Nach einer vom Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen herausgegebenen Studie wurden im Zusammenhang mit den Ereignissen 1956 in der DDR 842 Studenten, 24 Professoren, 35 Dozenten, 33 Assistenten und fünf Studentenpfarrer aus politischen Gründen inhaftiert. Vgl. R. Hildebrandt, 2x2=8. Die Geschichte einer Gruppe junger Menschen in der Sowjetzone Deutschlands, Köln 1960, S. 3.

25 Berichte aus Schulen, a. a. O., Bl. 123–126, Bl. 130; Schreiben der Bezirksleitung der FDJ an Stadtschulrat Becher vom 13.11.1956, in: LAB (STA), Rep. 120/3064, Bl. 5.

26 Im Vergleich zur DDR waren diese Mitgliederzahlen jedoch ausgesprochen niedrig. In der DDR gehörten 1952 schon 62% und 1958 dann fast 75% aller schulpflichtigen Kinder der Pionierorganisation an. Angaben für Ost-Berlin: vgl. Analyse der Arbeit der Pionierorganisation in Berlin vom 6.4.1955, in: LAB (STA), Rep. 120/2373, Bl. 131; Angaben für die DDR: vgl. Ansorg, „Für Frieden und Sozialismus – Seid bereit!“, S. 183, 189.

werkschaft Unterricht und Erziehung richtete an die Pädagogen eigens einen Spendenaufruf, und wenig später konnte die Lehrerzeitung von einer „Welle der Solidarität“ berichten.<sup>27</sup>

### 3. „Kampf gegen den Revisionismus“ in der Volksbildung 1957/58

Die überlieferten Inspektionsberichte und Lagebeschreibungen jener Zeit bestätigen ein für den Schulalltag der frühen DDR längst gängig gewordenes Muster von Kontrollen und Überprüfungen, die nicht selten mit Sanktionen oder „Selbstverpflichtungen“ und „Resolutionen“ endeten. Diese ganzen Prozeduren im Umfeld der „Tauwetterperiode“ erinnern auffällig an die Vorgänge um den 17. Juni 1953.

Die Entwicklung in Polen und Ungarn hatte der Führungsspitze um Ulbricht gezeigt, welche Folgen es haben konnte, wenn in der „Machtfrage“ mehr als geringfügige Konzessionen zugelassen wurden. Vor diesem Interessenhintergrund wird das harte Durchgreifen in der Volksbildung verständlich. Die Spitzengremien konnten sich in keinem gesellschaftlichen Bereich Führungsschwäche erlauben, und es widersprach ihrer Herrschaftslogik, Reformen „von unten“ – zumal wenn sie auf Demokratisierung abzielten – zu dulden.

Die zur Abschreckung inszenierten Prozesse gegen die „Gruppe Harich“ wegen „Bildung einer konspirativen staatsfeindlichen Gruppe“<sup>28</sup>, die mit hohen Haftstrafen endeten, besiegelten im Frühjahr 1957 das Ende der Reformperiode. Wenige Monate später, im Oktober 1957, rechnete die SED-Führung auf ihrer 33. ZK-Sitzung mit anderen Reformern ab. Unter der Formel „Kampf gegen den Revisionismus“ veranlaßte sie speziell für den Kulturbereich einschneidende Disziplinierungs- und Personalmaßnahmen. U. a. wurde auf dieser Tagung der ZK-Sekretär für Kultur und Volksbildung, Paul Wandel, abgelöst.

Die Initiative zur „Auseinandersetzung mit revisionistischen und anderen bürgerlichen Tendenzen in der ... pädagogischen Theorie und Praxis“<sup>29</sup> ging im wesentlichen von der Abteilung Volksbildung im ZK der SED aus. Diese Auseinandersetzung sollte die „ideologische Erziehungs- und Aufklärungsarbeit“ stärken und die „führende Rolle der Partei“ in den einzelnen Grundorganisationen festigen. In diesem Sinne zog die Abteilung Volksbildung im ZK der SED ihre Schlußfolgerungen aus dem 33. Plenum ihrer Partei.<sup>30</sup>

Wissenschaftsintern geriet nunmehr auch die nach Alternativen suchende Erziehungswissenschaft unter Kritik. Hatte es bislang in der Redaktion der „Pädagogik“ noch Befürworter einer offenen Diskussion gegeben, kündigte im Herbst 1957 der Auftritt des Staatssekretärs Hans-Joachim Laabs im DPZI das Ende solcher Reformversuche in der Wissenschaft an.

---

27 Vgl. Helft Ungarn und Ägypten! Aufruf des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, in: DLZ 3, 1956, Nr. 45, S. 1; Welle der Solidarität, in: DLZ 3, 1956, Nr. 46, S. 1.

28 Vgl. I. Brodersen (Hg.), Der Prozeß gegen Walter Janka und andere. Eine Dokumentation, Reinbek 1990; W. Harich, Keine Schwierigkeiten mit der Wahrheit, Berlin 1993.

29 Vgl. Entwurf eines Arbeitsplanes für das II. Quartal 1957 der Abteilung Volksbildung und Kultur im ZK der SED vom 10.4.1957, in: BArch. SAPMO, DY 30/IV 2/905/9, Bl. 71.

30 Aufgaben zur Auswertung des 33. Plenums des ZK der SED in der Abteilung Volksbildung, in: BArch. SAPMO, DY 30/IV 2/905/1, Bl. 100–109.

Laabs machte keinen Hehl daraus, daß die Partei die Entwicklung in der Volksbildung wieder fest in die Hand nehmen wollte.<sup>31</sup>

Am 5.12.1957 veröffentlichte das „Neue Deutschland“ den Aufsatz „Gegen revisionistische Tendenzen in der Pädagogik“, für den drei Leipziger Wissenschaftler des Instituts für Pädagogik verantwortlich zeichneten. Die Autoren kritisierten in scharfem Ton Aufsätze aus der pädagogischen Fachpresse, mit denen die „schulpolitische Grundlinie unserer Partei“ angegriffen werde. Die im Kontext des Mittelschulbeschlusses geführte Diskussion um Allgemeinbildung und Differenziertheit des Schulsystems galt jetzt als „versteckter Angriff“ auf die Errungenschaften der Schulreform und als Versuch, das Schulsystem auf den „bürgerlich-reformistischen Standpunkt abzudrängen“.<sup>32</sup>

Kurz nach dem Erscheinen dieses Artikels druckte die „Pädagogik“ unter dem Titel „Gegen Prinzipienlosigkeit in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion“ eine Stellungnahme der Parteiorganisation des Leipziger Pädagogik-Instituts, in der die Argumente aus dem „Neuen Deutschland“ noch einmal wiederholt wurden.<sup>33</sup> In den folgenden Wochen kam es zu einer „Kritik“-Kampagne, an der sich auch Hans Siebert beteiligte. „Es ist vielmehr offensichtlich“, formulierte Siebert den parteioffiziellen Standpunkt, „daß es sich in erster Linie nicht um rein pädagogische, psychologische und methodische, sondern entscheidend um politische Fragen handelt.“<sup>34</sup> Keine Frage – die pädagogischen Reformbestrebungen galten als eine Kritik an politischen Grundsatzfragen und mußten entsprechend geahndet werden. Die gegen die „revisionistischen Tendenzen“ losgetretene Kampagne innerhalb des Volksbildungs- und Wissenschaftsbereichs spiegelt das Ringen der SED-Führung um ihre Macht und um politische Stabilität. Es sollte keine Diskussionen geben, und erst recht keine Reformen.

Aus diesem Grund wandte sich das ZK der SED auf seinem 35. Plenum im Februar 1958 noch einmal dem Thema Volksbildung zu. Ulbricht äußerte sich ausgesprochen scharf und grundsätzlich. Von Stund an fiel auch die Volksbildung unter das Revisionismusverdikt. Ulbricht ließ keinen Zweifel daran, was die Partei vom Bildungswesen erwartete. Angesichts ökonomischer Zwänge und kaderpolitischer Interessen mußte die Schule effizienter werden. Die SED-Führung hatte den künftigen Produzenten vor Augen und orientierte somit auf die Zehnklassenschulen und die polytechnische Ausbildung. Ulbricht forderte auf dem Plenum nachdrücklich personelle Konsequenzen aus der – wie es mit dem SED-Stigma hieß – Revisionismusdebatte in der Volksbildung.<sup>35</sup> Nicht mehr einzelne Vorschläge, die gesamte pädagogische Diskussion schien jetzt revisionismusverdächtig.

Mit Ulbrichts massiver Kritik an der Volksbildung auf dem 35. Plenum hatte die Machtzentrale ihr abschließendes Urteil gefällt und ihren Herrschaftsanspruch gegenüber dem Bildungswesen bekräftigt, dessen künftige Entwicklung war damit langfristig vorgezeichnet. Im April 1958 gründete die SED-Führung eine dem Politbüro der SED unterstellte Schul-

---

31 Vgl. Geißler, Zur pädagogischen Diskussion, S. 927.

32 W. Gerbeth/St. Tsiradsidis/G. Uhlig, Gegen revisionistische Tendenzen in der Pädagogik, in: Neues Deutschland v. 5.12.1957, S. 4.

33 Gegen Prinzipienlosigkeit in der pädagogischen Diskussion, in: Päd. 13, 1958, S. 46–50.

34 H. Siebert, Über Parteilichkeit in der pädagogischen Wissenschaft, in: Päd. 13, 1958, S. 167–175.

35 Vgl. W. Ulbricht, Entwicklung der SED zur Kampfpartei – den Opportunisten zum Trotz. Aus dem Schlußwort auf der 35. Tagung des ZK der SED vom 3. bis 6. Februar 1958, in: ders., Zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Aus Reden und Aufsätzen. Bd. VII 1957–1959, Berlin 1964, bes. S. 61.

kommission. Hier sollten künftig alle strategisch relevanten Fragen diskutiert und entschieden werden. Unkontrollierte Entwicklungen im Bildungswesen wollte man so verhindern bzw. die führende Rolle der SED langfristig absichern.<sup>36</sup>

Aufs Ganze gesehen, war es der Parteispitze 1958 gelungen, das Ministerium für Volksbildung in ein „jederzeit kontrolliertes administratives Instrument der SED-Führung“ zu verwandeln.<sup>37</sup>

Die zahlreichen in dieser Zeit verfüigten Entlassungen, Umbesetzungen und Neuberufungen im Bereich des Ministeriums und der pädagogischen Forschungseinrichtungen markierten eine einschneidende Zäsur. In der Zentrale wurde Staatssekretär H.-J. Laabs Ende März 1958 von seiner Funktion entbunden, des weiteren fünf leitende Mitarbeiter des Ministeriums, fünf Hauptschulinspektoren, elf Hauptreferenten, drei Oberreferenten und zwei Referenten. Im Dezember 1958 wurde Minister Fritz Lange abgelöst, fast jeder zehnte Mitarbeiter seines Ministeriums mußte ebenfalls gehen. Ähnliche Kadermaßnahmen ereigneten sich im DPZI, in den Redaktionen der pädagogischen Fachpresse und in den Instituten für Lehrerbildung.<sup>38</sup>

An die Stelle der alten traten neue Kader, auf deren Auswahl die SED-Führung mit strengem Auge wachte. Überwiegend handelte es sich um jüngere Leute, die noch am Anfang ihrer Berufslaufbahnen standen und nunmehr Karrieren antraten, die sie über Jahrzehnte mit der Machtzentrale verbinden sollten.

Nicht nur die Umbesetzungen in der Zentrale verhalfen der SED zu mehr Macht und Einfluß. Im gesamten, weit verzweigten Netz des Schulwesens verfügte die SED über eine stabile Zahl von Mitgliedern. Frühere Sozialdemokraten oder Mitarbeiter aus der Weimarer Zeit waren nur noch vereinzelt im Amt.

#### Parteizugehörigkeit der Lehrer und Pionierleiter in der DDR, 1958<sup>39</sup>

Partei	Anzahl der Mitglieder absolut/Prozent	
SED	34 643	41,0
LDP	3 985	4,7
CDU	3 241	3,8
NDP	2 761	3,3
DBP	246	0,2
parteilos	39 654	47,0
<b>Gesamt</b>	<b>84 530</b>	<b>100,0</b>

Quelle: Entwurf zur Berichterstattung über Durchsetzung der Beschlüsse des 5. Parteitages vom November 1958, in: BArch., R-2/5862, Bl. 15.

36 Protokoll der 18. Sitzung des Politbüros am 22.4.1958, in: BArch. SAPMO, DY 30/J IV 2/2/590. Vgl. auch U. Wiegmann, SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur ‚entwickelten (real)sozialistischen Gesellschaft‘, in: P. Dudek/H.-E. Tenorth (Hg.), Transformationen der deutschen Bildungslandschaft (30. Beiheft ZfP), Weinheim 1993, S. 75–88.

37 Wiegmann, SED-Führung, S. 78.

38 Vgl. Geißler/Wiegmann, Pädagogik und Herrschaft, S. 140f.

39 Bei dieser Übersicht wurden Unter-, Mittel- und Oberstufenlehrer sowie Sonderschullehrer und Pionierleiter berücksichtigt.

**Parteizugehörigkeit der Lehrer und Pionierleiter/hauptamtlichen FDJ-Sekretäre in Ost-Berlin, 1957/58**

Partei	Anzahl d. Mitgl. Lehrer absolut/Prozent		Anz. d. Mitgl. Pionierl./FDJ-Sekr. absolut/Prozent		Anzahl d. Mitgl. Gesamt absolut/Prozent	
	SED	1 104	28,6	120	60,6	1 224
LDP	16	0,4	0	0,0	16	0,4
CDU	23	0,6	0	0,0	23	0,6
NPD	43	1,2	0	0,0	16	0,4
DBP	6	0,2	0	0,0	43	1,2
parteilos	2 663	69,0	78	39,4	2 741	67,6
<b>Gesamt</b>	<b>3 856</b>	<b>100,0</b>	<b>198</b>	<b>100,0</b>	<b>4 053</b>	<b>100,0</b>

*Quelle: Kaderstatistik der Grund-, Mittel- und Oberschulen des Magistrats von Groß-Berlin für das Schuljahr 1957/58, in: LAB (STA), Rep. 120/3041, unpag.*

Fast jeder zweite Lehrer der DDR nannte 1958 das SED-Mitgliedsbuch sein eigen, in Ost-Berlin etwa jeder dritte. Die Zahlen für sich mögen über die Motive und den Einsatz der „Genossen Lehrer“ im Einzelfall wenig aussagen. Der zentralistische Parteiapparat, die hierarchischen Unterstellungsverhältnisse, die enormen Abhängigkeiten, das weitreichende Kontrollsystem bzw. die Parteidisziplin sicherten der SED-Spitze jedoch nicht bloß eine formale oder nominelle Macht über ihre Mitglieder. Denjenigen Pädagogen, die dieser Partei beitraten, mußte das bewußt sein. Die SED-Führung ist aus den Machtkämpfen jener Jahre gestärkt hervorgegangen; die Mehrzahl der Lehrer fügte sich diesen Konstellationen und blieb „im allgemeinen reserviert“.<sup>40</sup>

<sup>40</sup> Bericht über die Haltung der Lehrer in der Vorbereitung der Wahlen vom 9.7.1957, in: BArch., R-2/2190, Bl. 1–14, hier Bl. 4.

## KAPITEL 8

# Die Nachkriegsjahre in Berlin (1945–1948/49)

## 1. Die soziale Lage der Kinder und Jugendlichen

Als im Mai 1945 der Zweite Weltkrieg beendet war, bot Berlin ein verheerendes Bild. Mehr als die Hälfte aller Gebäude war beschädigt, ein Fünftel sogar total zerstört oder nicht mehr reparierbar.<sup>1</sup> 75 Millionen Kubikmeter Schutt (das war immerhin ein Siebentel der Trümmersmassen Deutschlands) hatte der Krieg den Berlinern hinterlassen. Der Wohnraumverlust betrug etwa 50 Prozent und führte trotz gesunkener Bevölkerungszahlen zu einer einschneidenden Wohnungsnot. In Berlin funktionierte weder der Verkehr, noch gab es Strom und Gas. Die Wasserversorgung war nur noch in einigen Außenbezirken sichergestellt. Auch die Zufuhr von Lebensmitteln war unterbrochen. Zeitungen konnten nicht gedruckt werden, der Rundfunk sendete nicht, und die Telefon- und Postverbindungen bestanden nicht mehr.

Von den Arbeitsstätten waren in der Stadt noch 40 Prozent erhalten geblieben. Der massive Verlust von Arbeitsplätzen war zum einen Folge der Zerstörung bzw. Stilllegung des Wirtschaftsverkehrs und Handels, zum anderen der Demontage von Produktionsstätten durch die sowjetischen Besatzer. Aufgrund des Mangels an Arbeitsplätzen konnten viele Berliner ihren Lebensunterhalt nicht mehr ohne öffentliche Hilfe bestreiten. Im Herbst 1945 waren deshalb 657 000 Menschen auf Unterstützungsgelder angewiesen.

Der Zeitzeuge Wolfgang Leonhard, der gemeinsam mit der „Gruppe-Ulbricht“ am 2. Mai 1945 in Berlin eintraf, erinnert anschaulich die vorgefundene Situation:

*„Langsam bahnten sich unsere Wagen den Weg durch Friedrichsfelde in Richtung Lichtenberg. Es war ein infernalisches Bild. Brände, Trümmer, umherirrende hungrige Menschen in zerfetzten Kleidern. Ratlose deutsche Soldaten, die nicht mehr zu begreifen schienen, was vor sich ging. Singende, jubelnde und oft auch betrunkene Rotarmisten. Gruppen von Frauen, die unter Aufsicht von Rotarmisten Aufräumarbeiten leisteten. Lange Reihen*

---

1 Die nachfolgenden Angaben stützen sich auf: H. Hurwitz, *Demokratie und Antikommunismus in Berlin nach 1945*. Bd. 1: Die politische Kultur der Bevölkerung und der Neubeginn konservativer Politik, Köln 1983, S. 21–33; W. Ribbe/J. Schmädeke, *Kleine Berlin-Geschichte*, Berlin 1989, S. 196–204.

*von Menschen, die geduldig vor Pumpen standen, um einen Eimer Wasser zu erhalten. Alle sahen schrecklich müde, hungrig, abgespannt und zerfetzt aus.*<sup>2</sup>

Nachdem General Weidling am 2. Mai 1945 in Tempelhof die Kapitulationsurkunde für Berlin unterzeichnet hatte, ging bis zum Eintreffen der Westmächte Anfang Juli 1945 die gesamte Verantwortung für Groß-Berlin an die sowjetische Besatzungsmacht über.<sup>3</sup> Als sich dann am 30.8.1945 der Alliierte Kontrollrat konstituierte, oblag die Verwaltung der in vier Sektoren unterteilten Stadt den vier Besatzungsmächten gemeinsam. Diese spezielle politische Situation der Stadt machte das Leben der Bevölkerung nicht leichter. Mußten sich die Berliner doch auf unterschiedliche Machthaber und Konstellationen in den Sektoren einstellen. Stärker als in anderen Gebieten waren die Berliner von den Zuteilungen der Besatzungsmächte abhängig.<sup>4</sup> Da die sowjetischen Truppen ihre Lebensmittelversorgung vorwiegend aus der deutschen Landwirtschaft bestritten, konnten die Berliner ihren Unterhalt durch Hamsterfahrten in das Umland nur wenig aufbessern. Innerhalb der Stadt gab es fast keine Flächen, die zum Obst- und Gemüseanbau genutzt werden konnten. Lebensmittel wurden anhand der zugesprochenen Kartenkategorien rationiert. Aber allein die höchste der fünf Zuteilungsklassen, die für Schwerstarbeiter, bot Gewähr für eine annähernd ausreichende Ernährung. Die überaus prekäre materielle Situation Berlins hielt binnen der ersten beiden Nachkriegsjahre unvermindert an. Neben anderen Faktoren trug der nicht nachlassende Strom von Flüchtlingen aus den Gebieten östlich von Oder und Neiße dazu bei, daß sich die soziale Lage in Berlin zwischen 1945 und 1947 sogar noch weiter verschlechterte.<sup>5</sup>

Infolge der schlechten Wohnungs- und Ernährungssituation traf die Berliner der strenge Winter 1946/47 besonders hart. Es gab nicht genug Brennstoffe, warme Kleidung und festes Schuhwerk waren Mangelware. Die Versorgung der Familien lag oft allein bei den Frauen. Viele Männer waren im Krieg umgekommen oder aus der Gefangenschaft noch nicht heimgekehrt.

### Wohnbevölkerung in Berlin

	Stand August 1945 absolut/Prozent		Stand Oktober 1946 absolut/Prozent	
männlich	1 033 884	36,8	1 293 042	40,6
weiblich	1 773 521	63,2	1 894 428	59,4
<b>Gesamt</b>	<b>2 807 405</b>	<b>100,0</b>	<b>3 187 470</b>	<b>100,0</b>

*Quelle: Berlin in Zahlen 1946/1947, hg. v. Hauptamt für Statistik und Wahlen des Magistrats von Groß-Berlin, Berlin 1949, S. 59, 74f.*

Wie die vorstehenden Zahlen zeigen, war der Frauenanteil im Nachkriegsberlin extrem hoch. Zwar war diese Entwicklung 1946 im Vergleich zum Vorjahr schon leicht rückläufig,

2 Leonhardt, a. a. O., S. 429.

3 Vgl. W. Ribbe (Hg.), Geschichte Berlins. Bd. 2: Von der Märzrevolution bis zur Gegenwart, München 1987, S. 1028.

4 Vgl. Hurwitz, a. a. O., S. 24.

5 Vgl. ebd., S. 25.

aber noch immer entfielen auf 1 000 Männer 1 352 Frauen.<sup>6</sup> Notgedrungen mußten viele Mütter ihre Kinder ohne Hilfe aufziehen. In der Stadt lebten 1945 577 609 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren. 1946 war deren Zahl sogar auf 675 959 angestiegen.<sup>7</sup> Von diesen waren ca. 42 Prozent (281 863) Schüler einer allgemeinbildenden und etwa 5 Prozent (32 904) einer berufsbildenden Schule.<sup>8</sup>

Nachdem der Magistrat am 11. Juni 1945 „Vorläufige Richtlinien für die Wiedereröffnung des Schulwesens“ und im August 1945 eine vorübergehende Schulordnung erlassen hatte, begann der Schulunterricht in Berlin im Oktober 1945.<sup>9</sup> Die Voraussetzungen dafür waren indes äußerst unzureichend. Von den 649 Schulgebäuden waren 149 (23 Prozent) total zerstört, 127 Häuser (20 Prozent) schwer oder mittelschwer beschädigt, und 81 Gebäude (12 Prozent) waren durch Krankenhäuser, Verwaltungsstellen oder die Besatzungstruppen belegt, so daß nur noch 292 Gebäude für Schulzwecke zur Verfügung standen. Statt der vormals 19 000 Schulräume gab es im Herbst 1945 bloß noch 9 000. Davon konnten nach Aufräumungs- und Instandsetzungsarbeiten lediglich 6 726 Räume genutzt werden. Von der ursprünglichen Gesamtzahl standen also noch 35 Prozent zur Verfügung. Um angesichts der Raumnot den Schulbetrieb überhaupt durchführen zu können, erhielten etwa 77 Prozent der Schüler (vormittags und nachmittags im Wechsel) sogenannten Schichtunterricht. Im Winter wurde die Lage besonders prekär, da nur zwei Drittel (3 915) aller Schulräume behelfsmäßig winterfest gemacht werden konnten.<sup>10</sup>

Hilde Thurnwald, die 1948 ihre bekannte Studie „Gegenwartsprobleme Berliner Familien. Eine soziologische Untersuchung an 498 Familien“ veröffentlichte, berichtet darin von der dramatischen Verschlechterung der Lebensverhältnisse um die Jahreswende 1946/47.

*„Die Probleme zeigten ein besonderes Gesicht im Winter 1946/47. Seine anhaltende Kälte und der Mangel an warmer Kleidung zwangen auch die größeren Kinder weit mehr zum Aufenthalt in den beengten Wohnungen. Der verschärfte Mangel an festen Schuhen nötigte viele Mütter, den Aufenthalt ihrer Kinder auf der Straße abzukürzen oder ganz zu verbieten. Dadurch wurden die Kinder zwar den gefährdenden Einflüssen des Straßenlebens ferngehalten, sollten aber nun in den beengten und kalten Wohnungen mit ihrem Dasein zufrieden sein. Diese Einengung machte sich besonders bemerkbar durch die Schließung zahlreicher Schulen von Ende Dezember bis Anfang April.“<sup>11</sup>*

Hinzu kam, daß die meisten Familien völlig unzureichend ernährt waren. Die Lebensmittelzuteilungen reichten nicht aus, und Hamsterfahrten waren wegen der Kälte beinahe unmöglich geworden. Die Brennstoffe waren knapp, gewöhnlich konnte lediglich die Küche beheizt werden. Kohlenanzünder waren teuer, ebenso Kerzen, die man brauchte, wenn wieder einmal Stromsperre war. Viele Frauen litten an Erschöpfungs- und Schwächezuständen.

6 1939 war das zahlenmäßige Verhältnis noch relativ ausgeglichen, auf 1 000 Männer kamen 1 077 Frauen. Vgl. Berlin in Zahlen 1946/1947, hg. v. Hauptamt für Statistik und Wahlen des Magistrats von Groß-Berlin, Berlin 1949, S. 75.

7 Ebd., S. 60, 82.

8 Angaben nach dem Stand vom 15.10.1945, vgl.: Das Berliner Schulwesen. Bericht der Abt. für Volksb. – Hauptschulamt – vom 1.11.1945, in: LAB (STA), Rep. 120/3042, unpag.

9 Vgl. Verordnungsblatt der Stadt Berlin, Nr. 3, 25. Juli 1945 und Klewitz, Berliner Schule, S. 563–579.

10 Vgl. Das Berliner Schulwesen. Bericht Abt. Volksb., a. a. O.

11 H. Thurnwald, Gegenwartsprobleme Berliner Familien. Eine soziologische Untersuchung an 498 Familien, Berlin 1948, S. 100.

Bei den Kindern häuften sich Erkrankungen an offener Tuberkulose oder schweren Infekten, andere hatten Entwicklungsstörungen.<sup>12</sup>

In Anbetracht dieser Alltagssorgen und der Erfahrungen mit der jüngsten Vergangenheit, hatten die wenigsten Familien – wie es Hilde Thurnwald feststellte – ein „Interesse an den neuen politischen Fragestellungen“<sup>13</sup>. Viele verhielten sich abwartend und scheuten eine neue Parteibindung.

*„Bei allen den Nöten, die dem Selbsterhaltungstrieb breiten Raum geben, steht das politische Interesse im Hintergrund. Es ist schwer, von Hunger und Kälte ermüdete Gemüter politisch in Bewegung zu bringen. Hinzu kommt die Scheu, sich politisch zu betätigen. Die Leute möchten einmal keine Nackenschläge haben, zumal, wie sie sagen, so viele politische Gegner da sind.“<sup>14</sup>*

Der strenge Winter 1946/47 veranlaßte auch das Berliner Hauptschulamt, die Lebensverhältnisse der Schulkinder genauer zu untersuchen. Sein Abschlußbericht brachte erschreckende Ergebnisse zutage:

*„Der Gesundheitszustand der Schulkinder ist infolge des lange anhaltenden Winters katastrophal ... Untersuchungen haben ... gezeigt, daß der Gesundheits- und Ernährungszustand der Berliner Schulkinder weit unter dem Durchschnitt liegt. [Das] Ansteigen der Tuberkulose [ist] nicht zu verhindern gewesen. ... Die erschütterndsten Beispiele der sozialen Not ... zeigen sich in der mangelhaften Bekleidung. In den vergangenen Wintermonaten hat der größte Teil der Schulkinder keine warme Unterwäsche und keine Wollsachen anzuziehen gehabt. Noch viel größer war der Mangel an Schuhen. [In] den schlimmsten Wintermonaten [fiel] wegen mangelhafter Heizung der Schulräume der Unterricht aus. Großzügige Spenden der Alliierten ermöglichten es uns, eine ausgezeichnete Schulspeisung durchzuführen, für deren Qualität die Tatsache spricht, daß ca. 98% der Kinder daran teilnahmen. ... Der Jugendverwahrlosung und Jugendkriminalität muß unbedingt Einhalt geboten werden.“<sup>15</sup>*

Die Jugendkriminalität war in der Stadt zu einem großen Problem geworden; etliche Straftaten gingen auf das Konto Jugendlicher. 1946 gingen bei der Berliner Jugendgerichtshilfe 18 864 und 1947 gar 25 093 Strafmeldungen ein. Allein die Zahl von Eigentumsdelikten Jugendlicher hatte sich innerhalb dieser beiden Jahre von 7 013 auf 8 328 erhöht.<sup>16</sup> Der Bezirk Mitte lag 1948 mit monatlich 46 wegen Eigentumsdelikten gemeldeter Jugendlichen an dritter Stelle.<sup>17</sup>

---

12 Ebd., S. 38–95.

13 Ebd., S. 172. H. Hurwitz interpretiert die Abwendung von öffentlicher Orientierung und das totale Bekenntnis zu privaten Interessen bzw. Bewertungsmaßstäben in der Nachkriegszeit als ein politisches und traditionell verankertes Reaktionsmuster. Allein die Not erkläre nicht politische Apathie. Vgl. ders., a. a. O., S. 21–32.

14 Thurnwald, a. a. O., S. 172f.

15 Bericht über die soziale Lage der Berliner Schulkinder von der Abt. Volksb. im Magistrat – Hauptschulamt – vom 19.4.1947, in: LAB (STA), Rep. 120/2, Bl. 11f.

16 Vgl. Berlin in Zahlen 1946/47, a. a. O., S. 401.

17 Vgl. Berlin in Zahlen 1948/49, hg. v. Hauptamt für Statistik des Magistrats von Groß-Berlin, Berlin 1951, S. 291.

Einer der befragten Zeitzeugen, ein ehemaliger Schüler aus Berlin-Mitte kann sich gut an die „rohen Sitten“ der Nachkriegszeit erinnern. Peter Herzog erzählt:

*„Das war in dieser Zeit nun mal so, die Kinder waren oft rotzfrech. Und auf meinem Zeugnis stand immer ‚ist an jeder Prügelei beteiligt‘. Die Disziplin, die war nicht so und das Verhältnis zum Eigentum war auch nicht so, man klaute einfach, das war einfach Mundraub. Wenn da so ein Wagen stand mit Kohlen, dann sind da welche raufgesprungen und haben die Kohlen runtergeworfen. Und die anderen haben sie eingesammelt. Da sind welche bis auf den Güterbahnhof klauen gegangen. Auch untereinander wurde etwas weggenommen. Wir hatten ja auch nichts. Da hatte ich nun mein Patenbesteck, das war aus Silber. Und weil ich nichts anderes hatte, hat mir das meine Mutter in die Schule mitgegeben. Das haben sie mir natürlich geklaut.“*

Im Juni 1948 beschäftigte sich das Berliner Hauptschulamt erneut mit der Situation der Berliner Schulkinder. Es veranlaßte eine umfangreiche soziologische Untersuchung.<sup>18</sup> Alle Schulen erhielten standardisierte Fragebögen zur Erfassung der Lebensverhältnisse eines jeden Schülers. Aus dem sowjetischen, britischen und französischen Sektor kamen 95 Prozent der Bögen zurück. Im amerikanischen Sektor lag der Rücklauf bei 63 Prozent.<sup>19</sup>

#### Familiäre Situation der Schulkinder Groß-Berlins 1948

Kind wohnte	absolut	Prozent
bei den leiblichen Eltern	192 772	56,0
nur bei der Mutter	124 847	36,4
nur beim Vater	10 041	2,9
bei Stief- o. Adoptiveltern	1 441	0,3
bei anderen Verwandten	8 213	2,5
in einer Pflegestelle	3 928	1,18
im Heim oder in einer Anstalt	2 410	0,7
in einer Privatpension	83	0,02
<b>Gesamt</b>	<b>343 735</b>	<b>100,0</b>

*Quelle: Die sozialen Verhältnisse der Berliner Schulkinder, in: Berliner Statistik. Mitteilungen aus Verwaltung und Wirtschaft, hg. vom Hauptamt für Statistik von Groß-Berlin 3, 1949, H. 3, S. 25.*

Die Übersicht zeigt, daß 95,3 Prozent der Kinder mit beiden oder zumindest mit einem leiblichen Elternteil zusammenlebten, 56 Prozent davon mit beiden Eltern bzw. 36 Prozent mit der Mutter. Lediglich knappe 3 Prozent der Kinder wurden ausschließlich vom Vater

18 Die Ur-Daten dieser interessanten und in dieser Form wohl einmaligen Untersuchung konnten im heutigen Statistischen Bundesamt Wiesbaden, Außenstelle Berlin, leider nicht mehr aufgefunden werden. Teilergebnisse wurden in einer Fachzeitschrift des Hauptamtes für Statistik veröffentlicht. Einzelne Angaben nachfolgend.

19 Vgl. Die sozialen Verhältnisse der Berliner Schulkinder, in: Berliner Statistik. Mitteilungen aus Verwaltung und Wirtschaft, hg. vom Hauptamt für Statistik von Groß-Berlin 3, 1949, H. 3, S. 25f.

betreut. Nur wenige Kinder (0,3 Prozent) lebten bei Stief- oder Adoptiveltern oder waren in Pflegestellen untergebracht (1,2 Prozent). Fast jedes 40. Schulkind (8 213 Kinder) lebte bei anderen Verwandten. Weniger als ein Prozent aller Kinder wuchs in einem Heim oder in einer Anstalt auf.

Diese Konstellationen waren in allen Berliner Bezirken ähnlich. Aus ungünstigen sozialen Verhältnissen kamen am häufigsten Sonderschüler, gefolgt von Volks- und Mittelschülern. Am ehesten stellte noch die Situation der Oberschüler zufrieden.<sup>20</sup> Mehr als ein Drittel aller Berliner Schulkinder lebte – wie nachfolgende Tabelle zeigt – nicht bei den leiblichen Eltern.

**Nicht bei ihren leiblichen Eltern (oder einem leiblichen Elternteil) lebende Schulkinder Groß-Berlins 1948**

Gründe	absolut	Prozent
Vater gefallen	30 757	20,4
Vater vermißt	28 842	19,1
Vater in Gefangenschaft	16 801	11,2
Mutter vermißt	856	0,6
Vater verstorben	25 522	16,9
Mutter verstorben	15 186	10,1
Eltern geschieden	20 988	13,9
Vater evakuiert o. auswärts	4 982	3,3
Mutter evakuiert o. auswärts	1 679	1,1
Sonstige	21 125	14,0
beide Eltern nicht beim Kind	16 075	10,6
<b>Gesamt</b>	<b>130 372</b>	<b>100,0</b>

Quelle: *Die sozialen Verhältnisse, a. a. O., S. 26.*

Bei mehr als der Hälfte aller Kinder war der Verlust von Vater oder Mutter eine unmittelbare Folge des Krieges. Bezogen auf die Gesamtzahl war jedes sechste Schulkind in dieser oder jener Form von den Kriegsauswirkungen betroffen. Die Väter von fast neun Prozent der Kinder waren im Krieg gefallen, von über acht Prozent galt ein Elternteil als vermißt, und nahezu fünf Prozent der Väter waren noch nicht aus der Gefangenschaft heimgekehrt.

20 Vgl. ebd., S. 26.

**Voll- und Halbweisen unter den Schulkindern von Groß-Berlin 1948<sup>21</sup>**

	absolut	Prozent
erfaßte Schulkinder gesamt	343 735	100,0
davon Vollweisen	6 995	2,0
davon Halbweisen ohne Vater	90 686	26,4
davon Halbweisen ohne Mutter	11 738	3,4

Quelle: *Die sozialen Verhältnisse, a. a. O., S. 27.*

**Berufstätigkeit der Mütter von Schulkindern in Groß-Berlin 1948**

	absolut	Prozent
erfaßte Schulkinder gesamt	343 735	100,0
davon Mütter tagsüber berufstätig	68 893	20,0

Quelle: *Die sozialen Verhältnisse, a. a. O., S. 28.*

Etwa ein Drittel der untersuchten Schüler war Halb- oder Vollwaise. Von jedem fünften Schulkind war die Mutter berufstätig. 44 Prozent dieser Schüler wiederum waren am Tage ohne jede Betreuung. Berufstätige Mütter waren oft neun bis zehn Stunden außer Haus, manche sogar noch länger.<sup>22</sup>

Die Erwachsenen waren mit Beruf, Haushalt und Lebensmittelbeschaffung so sehr beschäftigt, daß für die Betreuung und Erziehung der Kinder nur wenig Zeit blieb. Die Wohnungen waren meist klein und in schlechtem Zustand, viele Kinder verbrachten ihre Zeit zwangsläufig auf der Straße. Spielplätze oder öffentliche Freizeiteinrichtungen waren im Nachkriegsberlin die große Ausnahme. Trümmergrundstücke und Ruinen, die es in der Berliner Innenstadt zur Genüge gab, wurden die bevorzugten Spielstätten.<sup>23</sup>

Insgesamt hatte der Zweite Weltkrieg für die sozialen, materiellen und räumlichen Lebensbedingungen der Heranwachsenden einschneidende Folgen. Mehr als andere hatten die Kinder unterer sozialer Schichten unter diesen Konstellationen zu leiden. So auch in der Spandauer Vorstadt, einem traditionellen Berliner Arbeiterbezirk.

---

21 Als Berechnungsgrundlage diente die Zahl der Eltern, die entweder nachweisbar oder mit großer Sicherheit verstorben waren.

22 *Die sozialen Verhältnisse der Berliner Schulkinder, a. a. O., S. 27.*

23 Die Nachkriegssituation westdeutscher Kinder wird ganz ähnlich beschrieben. Vgl. etwa: H. Zeiher, *Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945*, in: *Preuss-Lausitz, Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*, S. 175–222.

## 2. Die Spandauer Vorstadt nach dem Zweiten Weltkrieg – Rekonstruktion eines sozialhistorischen Milieus

Ein Blick auf die topographische Karte Berlins zeigt für die einzelnen Stadtbezirke sehr unterschiedliche Grade von Verstädterung. Parallel zu diesen territorialen Differenzen wiesen die einzelnen Wohnviertel auch deutliche soziale Segmentierungen auf. Den verschiedenen „sozialräumlichen Teileinheiten“ entsprechen bekanntlich jeweils spezielle „örtliche soziale Milieus“.<sup>24</sup> Im sozialräumlichen Kontext der im Ost-Berliner Stadtbezirk Mitte gelegenen Spandauer Vorstadt sollen nachfolgend die Lebensverhältnisse und Lebenswelten von Kindern genauer untersucht werden.

Der Bezirk Mitte ist einer der kleinsten Berlins und liegt am historischen Gründungsort der Doppelstadt Berlin/Cölln.<sup>25</sup> Das Areal des Bezirkes ist im wesentlichen mit dem Gebiet identisch, das Berlin und seine Vorstädte im 19. Jahrhundert einnahmen. Als eigenständiger Verwaltungsbezirk entstand er 1920 mit der Schaffung von Groß-Berlin. Nach 1945 war die Bezirksgrenze im Süden, Westen und Nordwesten identisch mit der Grenze zu den West-Berliner Bezirken Wedding, Tiergarten und Kreuzberg. Im Osten grenzte Mitte an die Bezirke Prenzlauer Berg und Friedrichshain. In Mitte waren nach dem Krieg die zentralen Dienststellen der sowjetischen Besatzungszone, nach 1949 die des zentralen Partei- und Staatsapparates der DDR untergebracht. Außerdem befand sich hier der Sitz der Ost-Berliner Stadtverwaltung (Magistrat) und des Oberbürgermeisters.

Im Bezirk Mitte waren einige der ältesten Berliner Arbeiterquartiere beheimatet. Neben dem Gebiet um die Torstraße gehörte dazu das nordwestlich des Alexanderplatzes gelegene Scheunenviertel, das Teil der Spandauer Vorstadt ist. Ursprünglich umfaßte dieses Viertel das Gebiet zwischen Tor- und Münzstraße bzw. Kleiner Alexander- und Rosenthaler Straße. Der Name „Scheunenviertel“ geht zurück auf die erstmalige Bebauung dieses Areals zum Ende des 16. Jahrhunderts mit 27 Scheunen, in denen leicht brennbare Materialien wie Getreide und Stroh gelagert wurden. Seit dem 17. Jahrhundert wurde das Gebiet als Spandauer Vorstadt besiedelt. Im Verlaufe der zunehmenden Industrialisierung entwickelte sich dieses Viertel mit seinen kleinen, winkligen Gassen und schlecht ausgestatteten Behausungen zu einem Wohngebiet der Armen und einwandernden Juden aus dem Osten Europas.

---

24 Vgl. H. Meulemann/H. Weishaupt, Örtliche soziale Milieus als Kontext für Sozialisations- und Entwicklungsprozesse. Zur Strukturierung Frankfurts mit Hilfe sozialer Indikatoren, in: H. Walter (Hg.), *Region und Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Präzisierung menschlicher Entwicklungsvoraussetzungen*. Bd. II, Stuttgart 1981, S. 70f.

25 Zu den nachfolgenden Angaben vgl.: *Berlin Handbuch. Das Lexikon der Bundeshauptstadt, Berlin* 1992, S. 821–827, 1017–1018.



*Spandauer Vorstadt 1890: Ecke Gips-/Große Hamburger-/Auguststraße*

Mit den Jahren entstand in dieser Gegend ein neues Zentrum ostjüdischen Lebens und Glaubens. Mit dem „Dritten Reich“ wurde dieses Zentrum zerstört; wie man weiß, verfolgten die Nationalsozialisten die Juden mit größter Grausamkeit, deportierten sie und brachten sie in Konzentrationslagern um. Nur ganz wenigen jüdischen Quartiersbewohnern gelang es, sich über das „Dritte Reich“ zu retten. In der ehemals jüdischen Wohngegend lebten 1945 gerade noch 492 Menschen jüdischen Glaubens, das waren 7,5 Prozent der wenigen in der Stadt noch ansässigen Juden. Die meisten Stadtteilbewohner in Mitte (86 Prozent) bekannten sich zum Christentum, davon 87 746 (84 Prozent) als Protestanten.<sup>26</sup>

Im Vergleich zu 1929 hatte sich die Einwohnerzahl des Bezirkes Mitte 1945 halbiert. Es gab im Bezirk nur noch etwa 120 000 Einwohner, darunter 44 000 Männer und 76 000 Frauen. Auf 1 000 Männer kamen im August 1945 demzufolge 1 735 Frauen. Ungeachtet der gesunkenen Einwohnerzahl war die Bevölkerungsdichte in Mitte nach wie vor sehr hoch. Auf einem Quadratkilometer lebten im Schnitt 11 000 Menschen.<sup>27</sup> Von der 1 070 Hektar großen Bezirksfläche waren 64 Prozent bebaut und 25 Prozent durch Straßen, Wege

26 Vgl. Berlin in Zahlen 1946/47, a. a. O., S. 58–75.

27 Vgl. ebd., S. 58, 75.

und Plätze belegt. Mitte gehörte zu den sechs Berliner Bezirken, in denen es überhaupt keine Waldflächen gab. Auch mit Parkanlagen war der Bezirk im Vergleich zu anderen Stadtgebieten schlecht bestückt, Kleingärten fehlten völlig.<sup>28</sup>

Von den Einwohnern Mittes waren 1945 20 850 Kinder unter 14 Jahren (17,3 Prozent) und 5 221 Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren (4,3 Prozent).<sup>29</sup> Die Bevölkerungszahl stieg in den ersten Nachkriegsjahren in Mitte zwar leicht an, der Anteil der jugendlichen Stadtteilbewohner lag aber weiterhin bei ca. 20 Prozent der Gesamtbevölkerung.<sup>30</sup> Im Schnitt waren etwa 50 bis 60 Prozent aller Kinder und Jugendlichen schulpflichtig.

#### Anzahl der Schüler nach Schultypen im Bezirk Mitte von Groß-Berlin 1945–1948

	15.10.1945 abs./Proz.		1.10.1946 abs./Proz.		1.10.1947 abs./Proz.		1.10.1948 abs./Proz.	
Volksschule	11 759	91,0	15 013	88,7	16 253	88,7	16 618	90,9
Hilfsschule	201	1,8	294	1,7	363	1,9	406	2,1
Mittelschule	150	0,2	248	1,5	294	1,6	266	1,5
Höhere Schule	893	7,0	1 378	8,1	1 415	7,8	1 001	5,5
<b>Gesamt</b>	<b>13 003</b>	<b>100,0</b>	<b>16 933</b>	<b>100,0</b>	<b>18 325</b>	<b>100,0</b>	<b>18 291</b>	<b>100,0</b>

Quelle: *Berlin in Zahlen 1946/1947*, hg. v. Hauptamt für Statistik und Wahlen des Magistrats von Groß-Berlin, Berlin 1949, S. 359–364; *Berlin in Zahlen 1948/49*, hg. v. Hauptamt für Statistik des Magistrats von Groß-Berlin, Berlin 1951, S. 370–373.

Wie die Übersicht zeigt, stieg der Anteil der Schulkinder zwischen 1945 und 1947 kontinuierlich an. Erst 1948 trat ein leichter Rückgang der Schülerzahlen ein. Die prozentuale Verteilung der Kinder auf die einzelnen Schultypen veränderte sich dagegen nur geringfügig.

#### Schultypen im Bezirk Mitte von Groß-Berlin 1945–1948

	1945	1946	1947	1948
Volksschulen	30	27	27	29
Hilfs- u. Sondersch.	1	3	3	3
Mittelschulen	1	1	1	1
Höhere Schulen	3	4	4	3

Quelle: *Berlin in Zahlen 1946/47*, a. a. O.; *Berlin in Zahlen 1948/49*, a. a. O.

28 Vgl. Zahlen zeigen Zeitgeschehen. Berlin 1945–1947, in: Berliner Statistik, hg. vom Hauptamt für Statistik von Groß-Berlin, 3. Sonderheft 1947, S. 5f.

29 Vgl. ebd., S. 63.

30 Nach 1946 fand die nächste Volkszählung erst 1950 statt. Bei den Angaben über die Bevölkerungsentwicklung zwischen 1946 und 1950 handelt es sich um Fortschreibungen anhand der örtlichen und natürlichen Bevölkerungsbewegung. Danach werden für 1948 128 400 und für 1949 130 248 Einwohner angegeben. 1949 betrug der Anteil der unter 14jährigen 21 887 (16,8%) und die Zahl der Jugendlichen, wobei hierunter nunmehr die 14- bis unter 20jährigen gefaßt wurden, lag bei 9 640 (7,4%). Vgl. Berlin in Zahlen 1948/49, a. a. O., S. 27.

**Anzahl der Lehrkräfte nach Schultypen im Bezirk Mitte von Groß-Berlin 1945–1948**

	1945	1946	1947	1948
Volksschullehrer ges.	144	300	382	398
dav. ordentl. Lehrer	80	119	135	144
Hilfsschullehrer ges.	9	9	10	13
dav. ordentl. Lehrer	9	9	10	12
Mittelschullehrer ges.	4	8	7	9
dav. ordentl. Lehrer	4	6	6	8
Lehrer Höh. Schulen ges.	58	76	69	54
dav. ordentl. Lehrer	28	60	63	52

*Quelle: Berlin in Zahlen, 1946/47, a. a. O.; Berlin in Zahlen 1948/49, a. a. O.*

Setzt man Schüler- und Lehrerzahlen in den einzelnen Schultypen ins Verhältnis, sticht der Mangel an Volksschullehrern sofort ins Auge. Auf einen Volksschullehrer entfielen 1945/46 durchschnittlich 82 Schüler, an den Mittelschulen waren es hingegen 38 und an den Hilfsschulen 22 Schüler je Lehrer. Am günstigsten sah die Situation an den drei Höheren Schulen aus, hier kamen auf einen Lehrer etwa 15 Schüler. Die Situation an den Volksschulen entspannte sich indessen von Jahr zu Jahr, dennoch mußte ein Lehrer etwa 42 Schüler in einer Klasse unterrichten. An diesen Schulen gab es obendrein, im Unterschied zu den Höheren Schulen, weniger Lehrer mit abgeschlossener Berufsausbildung. Die ungünstige Situation der Volksschulen machte sich besonders in Bezirken mit einem hohen Arbeiteranteil, wie z. B. in Mitte, bemerkbar. Überhaupt war Mitte ein Wohnviertel, das sich aufgrund seiner charakteristischen Siedlungsform, der tradierten Lebensweise und Sozialstruktur gegenüber den anderen Berliner Verwaltungsbezirken durch einige Besonderheiten auszeichnete. In keinem anderen Berliner Bezirk gab es nach 1945 derart viele vaterlose Kinder (41 Prozent) bzw., als Folge davon, berufstätige Mütter.<sup>31</sup>

---

31 Bei der diesen Zahlen zugrundeliegenden Untersuchung wurden nur solche Berufstätigkeiten erfaßt, die tagsüber ausgeführt wurden. Heimarbeiterinnen oder Frauen, die einer Arbeit ausschließlich während der Unterrichtszeit ihrer Kinder nachgingen, sind in dieser Statistik nicht berücksichtigt. Vgl. Die sozialen Verhältnisse der Berliner Schulkinder, a. a. O., S. 28.

**Die soziale Herkunft der Schulkinder in den Berliner Verwaltungsbezirken 1948<sup>32</sup>**

Bezirk Sektor	Unter je 100 Schulkindern waren			
	Kinder von			
	Arbeitern	Angestellten	Selbständigen	Rentnern
Mitte	28,7	18,1	9,3	2,2
Tiergarten	31,0	24,1	11,3	2,1
Wedding	34,3	22,4	9,6	2,0
Prenzl. Berg	29,5	24,5	10,3	1,7
Friedrichshain	37,2	19,1	7,9	1,8
Kreuzberg	33,1	20,6	10,7	1,9
Charlottenburg	22,6	31,6	14,4	1,5
Spandau	33,1	26,7	9,1	2,0
Wilmersdorf	16,3	31,6	17,3	1,2
Zehlendorf	20,2	31,7	13,8	1,2
Schöneberg	22,2	27,9	13,5	1,1
Steglitz	22,6	28,1	16,2	1,2
Tempelhof	26,3	29,2	12,1	1,1
Neukölln	33,8	22,0	9,6	1,7
Treptow	29,4	27,6	10,5	1,4
Köpenick	29,1	24,0	10,1	1,5
Lichtenberg	29,5	23,4	8,4	1,8
Weißensee	31,6	21,6	9,2	2,0
Pankow	26,5	25,1	9,9	1,7
Reinickendorf	28,5	27,1	10,4	1,9
<b>Groß-Berlin</b>	<b>29,3</b>	<b>24,7</b>	<b>10,7</b>	<b>1,7</b>
davon:				
Sowj. Sektor	30,3	22,9	9,4	1,8
Amerik. Sektor	28,5	24,8	11,8	1,5
Brit. Sektor	26,5	28,6	12,6	1,7
Franz. Sektor	31,4	24,8	10,0	1,9

*Quelle: Die soziale Herkunft der Schulkinder an den Berliner Volks-, Sonder-, Mittel- und Oberschulen im Jahre 1948, in: Berliner Statistik. Mitteilungen aus Verwaltung und Wirtschaft, hg. vom Hauptamt für Statistik von Groß-Berlin 3, 1949, H. 9, S. 127.*

Die vorstehende Übersicht zeigt, wie unterschiedlich die Sozialstruktur der einzelnen Berliner Verwaltungsbezirke war.

Die Masse der Arbeiterkinder ging in den Bezirken Friedrichshain, Wedding und Neukölln zur Schule, nur wenige hingegen in Wilmersdorf und Zehlendorf. Diese beiden Bezirke hatten wiederum die meisten bzw. Mitte und Friedrichshain die wenigsten Angestell-

<sup>32</sup> Die Daten basieren auf der oben referierten soziologischen Erhebung des Berliner Hauptschulamtes vom Juni 1948.

tenkinder. In Wilmersdorf und Steglitz gab es demgegenüber mehr Schulkinder von Selbständigen. In Mitte lebten überdies außergewöhnlich viele Eltern, die bereits berentet waren.

Innerhalb des Bezirkes Mitte stellte die Spandauer Vorstadt noch einen Sonderfall dar. Hier waren Bewohner unterer sozialer Schichten auf engem Raum konzentriert. Die Mehrzahl waren Arbeiterfamilien. Daneben gab es einige kleinere Angestellte und Geschäftsleute bzw. Handwerker mit bescheidenen Läden oder Werkstätten. Kohlenhändler, Fuhrunternehmer, Lebensmittelhändler oder Bäcker im Familienbetrieb waren die typischen Gewerbe. Größere Läden (z. B. das Möbelgeschäft) waren indes die Ausnahme. In ihrer Gesamtheit trugen die Sozialstruktur, die unzureichenden Wohnverhältnisse und der schlechte Bebauungszustand des Scheunenviertels dazu bei, daß die generellen sozialen Probleme des Bezirkes Mitte in diesem Quartier besonders ausgeprägt waren. Im nachfolgenden soll gezeigt werden, wie nach dem Krieg die Kinder in diesem Scheunenviertel zwischen Schule und Familie lebten. Welche Erinnerungen verbinden Kindheitszeugen mit dieser Gegend und dieser Zeit, und was sagen andere Quellen darüber aus?

### 3. „Wir sind ein besonderer Jahrgang“ – Kindererfahrungen im Nachkriegsberlin

#### Die 8. Volksschule nach dem Krieg

Das erste Nachkriegsschuljahr begann an der 8. Volksschule, die in der Gipsstraße beheimatet ist, am 15. Oktober 1945.<sup>33</sup> In erster Linie dem neuen Hausmeister, Herrn Otto, war es zu danken, daß die Schule mit dem Allernotwendigsten versorgt war. Er hatte Tische, Bänke, sogar einige Öfen und Fensterglas herbeigeschafft. Das Schulgebäude machte dennoch einen erbärmlichen Eindruck. Die Wände waren von Rissen durchzogen, das Dach war undicht und die Fassade mit Löchern übersät. Nicht ein Raum war ausreichend beheizbar. Vom einstigen Kollegium war kaum noch einer da. Gerade zwei Lehrer und zwei Schulhelfer hatten sich im Sommer 1945 wieder an der Schule eingefunden. Erst im Verlaufe des Winters kamen ein Lehrer und drei Schulhelfer hinzu, wenig später eine Fremdsprachenlehrerin (übrigens die erste an dieser Schule). Sie unterrichtete Russisch, anfangs in den fünften, ab Herbst 1946 zusätzlich in den beiden sechsten Klassen. 1946 trafen dann die ersten Neulehrer ein: Günter Maslowski, Werner Heide und Kurt Fischer. Alle drei hatten soeben einen achtmonatigen Neulehrerkurs in Berlin-Pankow abgeschlossen. Obwohl es jetzt zumindest ausreichend Personal gab, blieb der Schulbetrieb ein Provisorium. Es fehlte praktisch an allem: an Tafeln, Unterrichtsmaterialien, Möbeln und Schulbüchern. Die größten Sorgen aber machten der schlechte Gesundheitszustand und die unzureichende Bekleidung der Schüler. Manchmal halfen Sonderzuteilungen, die Not etwas zu lindern. Der

---

33 Die nachfolgenden Informationen zur 8. Schule sind der Schulchronik entnommen. Auf einzelne Quellenachweise wird an dieser Stelle verzichtet. Vgl. Schulchronik, a. a. O.

Rektor Walter Croon<sup>34</sup>, der nunmehr schon seit 36 Jahren an dieser Schule war, führte über diese Zuwendungen Buch. So notierte er kurz vor Beginn der Weihnachtsferien 1946:

*„Zur Unterstützung des notleidenden Berlins lieferte die russische Kommandantur mehrmals Bekleidungsstücke, so im Frühjahr 20 Paar Schuhe und 400 Paar Strümpfe, im November erst 90, später nochmals 20 Paar Schuhe und 219 Anzüge bzw. Anzugstoffe für die Schüler der 8. Schule.“<sup>35</sup>*

Die Ferien mußten wegen der anhaltenden Kälte bis zum 1. Februar 1947 verlängert werden. Die Situation war weiterhin denkbar schlecht. Als im Februar 1946 allen Kindern eine Schulspeisung bewilligt wurde, war das immerhin ein erster Lichtblick. Die Lehrer versuchten bei allen widrigen Umständen, den Unterricht so weit es ging fortzuführen. Zwischendurch kamen neue Schulhelfer, gewöhnlich jedoch nur für kurze Zeit. Die Arbeit war anstrengend und viele waren den Belastungen nicht gewachsen. Manch einer verlor überhaupt die Lust an der Sache; andere suchten sich eine Schule in einer „besseren“ Gegend. Im Juli 1947 verließ Rektor Croon die Schule. Der Magistrat plante, ihn als Schulrat in einem anderen Bezirk einzusetzen. Die 8. Schule wurde in den nächsten zwei Jahren kommissarisch von verschiedenen Personen geleitet. Erst am 1. Oktober 1949 kam ein neuer hauptamtlicher Direktor und zwar Wilhelm Werschnitzky<sup>36</sup>, ein im NS-Staat gemaßregelter Reformpädagoge. Werschnitzky trat eine schwere Aufgabe an. Die wenigsten seiner Mitarbeiter hatten längere Berufserfahrungen. Sie kamen aus der Neulehrerausbildung und waren neben dem Unterricht mit der eigenen Qualifizierung beschäftigt. Hinzu kamen die ausgesprochen schwierigen Verhältnisse in der Gipsstraße: Viele Schüler waren überaltert, lebten unter ungünstigen Verhältnissen und wuchsen ohne Vater auf. Es gab große Disziplinprobleme, und fast täglich kam es zu irgendwelchen Zwischenfällen.

## Erinnerungen an den Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg

Die Kindheitszeugen, die noch unter sowjetischer Besatzungsmacht in die Schule in der Gipsstraße kamen, wurden zwischen 1938 und 1942 geboren. In ihre Rückblicke auf die ersten Nachkriegsschuljahre mischen sich immer wieder Erzählungen über den Zweiten Weltkrieg und dessen Folgen für ihre Familien. Vor allem die nächtlichen Bombenangriffe erinnern sie als bedrückende Erfahrung; ausführlich erzählen sie von Fliegeralarm, Luftschutzkellern, brennenden Häusern und verzweifelten Nachbarn. Nur die letzten Kriegsmomente hatten sie nicht mehr in der Stadt verbracht, man hatte sie evakuiert. Auch Isolde Fischer gehörte zu den „Verschickten“, sie erzählt:

34 Wegen seiner herausgehobenen Stellung ist hier der wirkliche Name des Lehrers wiedergegeben. Zum Beginn Walter Croons Tätigkeit an der 8. Schule vgl.: Verzeichnis der Direktoren, Lehrer und Lehrerinnen an den Berliner Grundschulen für das Jahr 1910 nebst Mitteilungen aus dem Berliner Schulwesen, 66, 1910, S. 146.

35 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag vom Dezember 1946.

36 Auch in diesem Falle handelt es sich um den tatsächlichen Namen. Das gilt auch für Wilhelm Werschnitzkys Ehefrau Gertrud. Der Nachlaß des Ehepaars befindet sich im Berliner Schulmuseum. Nachlaß Gertrud und Wilhelm Werschnitzky, Schulmuseum Berlin SM/S 92/19.

„Seit Ende '43 war ich verschickt nach Stendal, das war von Adolf Hitler organisiert. Ich habe da bei einer Familie gelebt. Die Kinder mußten aus Berlin weg, weil's immer schlimmer geworden war mit den Luftangriffen. Vor allem dann so im Herbst 1943, da war's dann auch in unserer Gegend. Da war einmal ein Großangriff. Große Hamburger Ecke Auguststraße war unser Gasverteilungswerk. Das wurde bombardiert, dann hat auch das Hedwig-Krankenhaus einige Schüsse abgekriegt. Und ich war verschüttet. Als Kind habe ich Fingernägel geknabbert bis auf die Haut, Bettnässen. Das waren alles Spätfolgen.“



Isolde Fischer in Stendal,  
Kinderlandverschickung, 1944

Isolde Fischer weiß nicht mehr, wer sie für dieses Bild aufgenommen hat. Wahrscheinlich waren es die Pflegeeltern. Freundlich schaut das Mädchen in die Kamera. Es trägt ein Sommerkleid, darüber zum Schutz eine bunte Schürze. Die Haare sind, wie es Mode war, auf dem Kopf festgesteckt. Obwohl die Sonne scheint, hat Isolde hohe derbe Schuhe an, die nicht recht zu dem graziösen Mädchen passen wollen. Vor sich auf dem Schoß hält Isolde ihre Puppe, eins ihrer wenigen Spielsachen. Es waren freundliche Leute, bei denen sie in Stendal war, trotzdem hatte das Mädchen großes Heimweh und fühlte sich verlassen. So sitzt sie auch ohne einen Spielgefährten allein auf der Bank. Das Foto gehört zu den seltenen Erinnerungsstücken an ihre „Verschickung“. Als sie 1945 nach Berlin zurückkam, konnte sie nicht in ihr altes Zuhause zurück. Die Wohnung war ausgebombt.

„Wir wurden ja total ausgebombt. Meine Mutter hat alles verloren, aber auch alles. Nach dem Krieg gab's dann Ersatzmöbel, Büroschrank als Kleiderschrank, irgendwoher einen Tisch oder so. Das waren so Zuteilungen, paßte natürlich alles nicht zusammen. Aber das war ja egal, man war ja erstmal froh.“

Die Startbedingungen von Mutter und Tochter waren als Ausgebombte denkbar schlecht. Möbel fehlten und der Hausrat mußte mühselig wieder beschafft werden. Für die verlorenen Erinnerungsstücke gab es ohnehin keinen Ersatz. Nicht ohne Wehmut erzählt Frau Fischer von den ungleichen Voraussetzungen der Mitschülerinnen:

*„Uns ist nichts geblieben. Dabei hatten wir eine schöne Wohnung. Die Luise zum Beispiel kennt so 'was gar nicht. Die hatte 'ne schöne Wohnung, und die sind nicht ausgebombt.“*

Luise Stark, Klassenkameradin von Isolde Fischer, wohnte mit ihren Eltern und ihrem Bruder in der Alten Schönhauser Straße. Der Vater hatte bis zu seiner Einberufung 1944 als Technischer Zeichner für Flugzeugkonstruktion bei Siemens gearbeitet, die Mutter war Hausfrau. Auch Luise Stark gruben sich die Bombardierungen des Viertels im Herbst 1943 tief im Gedächtnis ein.

*„Damals haben wir vom Krieg, also in den ersten Jahren haben wir nicht so viel gemerkt. Da war noch nichts Schlimmes. Erst später dann kamen die Bombenangriffe. Ich erinnere mich an die Luftschutzkellerabende. Ich erinnere mich vor allem an die letzten. Im Spätherbst '43 sind wir dann nach Lübbenau evakuiert worden. Das war, als hier in der Innenstadt alles niederging in einer Bombennacht ... Und irgendwann einmal da mußten wir 'raus und uns mit nassen Tüchern behängen. Und dann sind wir durch den Hausflur des Vorderhauses nach vorn gegangen. Es wohnten in unserem Haus viele Kinder, auch in den Nachkriegsjahren. Es war ein ganz kinderreiches Haus in der Alten Schönhauser. Alle Wohnungen waren dicht belegt mit Menschen. Und wir kommen 'raus und alles brannte, die ganze andere Straßenseite, die nun Grünanlage ist. Das war im Herbst '43. Es stand alles in Flammen, und es fielen immer Bretter von oben. Es lag soviel Schutt auf der Straße, daß man kaum laufen konnte. Alle Kinder heulten und ich heulte nicht, als einzige. Meine Aufmerksamkeit war so gefordert, daß ich gar nicht – weinen lenkt ja ab.“*

Wie Isolde Fischer und Luise Stark mußte auch der um ein Jahr jüngere Klaus Freitag 1943 mit seiner Mutter und seinen Geschwistern aus Berlin fortgehen. Die Familie fand bis Kriegsende Unterkunft bei Verwandten auf dem Land.

*„Wir Kinder mußten 1943 Berlin verlassen, da war ich vier. Wir gingen zu Verwandtschaft meiner Mutter in der Uckermark. An die Bombennächte und die Luftschutzkeller kann ich mich noch erinnern, wie wir oft mitten in der Nacht runter mußten. Und, daß die Häuser brannten. Ich hab' auch noch so eine Erinnerung, daß da an der Rosenthaler- Ecke Gormannstraße, also ganz bei uns in der Nähe, daß da eine Riesenbombe eingeschlagen ist, und daß es überall brannte. Da rannten die Leute ziellos durch die Straße, Mütter mit ihren Kindern auf dem Arm. Das fällt mir so ein, wenn ich an den Krieg denke, also diese Bilder. Als wir '45 wiederkamen, war ja dann alles Gott sei Dank vorbei. Aber man sah ja, wie alles kaputt war. Das kann sich heute keiner mehr vorstellen, daß man das alles so weggesteckt hat...“*

So wie Isolde Fischer ihr kindliches „Nägelknabbern“ und „Bettnässen“ mit den Kriegserlebnissen in Verbindung bringt, führt Klaus Freitag die diffusen Angstträume seiner Kindheit gleichermaßen auf die Kriegszeit zurück.

*„Man hat das als kleines Kind ja gar nicht verstehen können. Ich denke, das ist mehr so unbewußt, daß sich das so einprägt. Das ist dann zuviel.“*

Hans Schulze, geboren Anfang 1943, war selbst zu jung, um sich an den Krieg erinnern zu können. Dennoch kann er etwas über einen Luftangriff erzählen.

*„Mein Vater hat sich nicht besonders für seine Familie interessiert. Die Last hing ganz an meiner Mutter. Zum Beispiel habe ich da eine Geschichte noch im Kopf von einem Luftangriff. Da war mein Vater noch in Berlin. Mutter hatte gerade Milchnudeln gekocht und da gab 's Fliegeralarm. Die Nudeln waren fertig, aber wir konnten nicht essen, weil eben Alarm war. Wir mußten alle in den Bunker, meine Mutter und wir Kinder. Und als wir wiederkamen, waren die Milchnudeln alle. Vater ist gekommen während des Fliegeralarms und hat die ganzen Nudeln aufgegessen. In der Zeit war es ja schon sehr schwer, Milch und so 'was zu kriegen. Ich weiß das ... von meiner Mutter. Und als wir zurückkamen, da haben wir geschrien nach Essen. Da hat er gesagt: ‚Ich dachte, ihr habt schon gegessen.‘ Er hatte sich keinen Kopf gemacht; ein voller Topf, da kann 's nicht sein, daß die Familie schon gegessen hat. So war mein Vater, und genau so habe ich ihn später kennengelernt.“*

Hans Schulze kennt diese Geschichte aus den Erzählungen seiner Mutter. Er führt sie als Beleg an, um zu zeigen, was von seinem Vater zu halten gewesen sei und wie schwer es seine Mutter hatte. Hans Schulze nimmt an, daß sie die Sache damals sehr getroffen haben muß. Sie war keine Frau, die viel Worte machte und hat auch sonst nicht viel darüber erzählt, wie sie durch den Krieg gekommen ist. So kann Hans Schulze auch kaum etwas darüber berichten, wer denn vor 1945 die Nachbarn der Familie waren. Immerhin, das Scheunenviertel war ein wichtiges Zentrum jüdischen Lebens. Selbstredend kennt Hans Schulze wie die anderen Kindheitszeugen diese Fakten, er weiß um die Verfolgung der Juden, den Massendeportationen und den Völkermord. Von konkreten Personen kann er aber fast nichts berichten. Zwei Kindheitszeugen, Susanne Mittag und Karin Bender, machen hierin eine Ausnahme. Bescheiden und nicht ohne Stolz erzählt z. B. Susanne Mittag von ihren Eltern, die im NS jüdische Nachbarn unterstützt und ihnen das Überleben gesichert haben.

*„Wir haben bei uns im Haus in der Mulackstraße nicht nur eine, sondern mehrere jüdische Familien gehabt. Und mein Vater, wie gesagt als überzeugter Kommunist, hat diesen Familien geholfen, insofern wir, also meine Eltern, den Leuten mit Lebensmitteln oder mit irgendwelchen Hinweisen geholfen hatten, daß sie sich verstecken konnten. Aber hauptsächlich eben mit Lebensmitteln. Und dann hatten wir ... so einen Nazi-Bonzen im Haus. Der hatte meinen Vater bedroht und gesagt, wenn wir den Verkehr mit den Juden nicht unterlassen, dann wird er uns anzeigen, also meinen Vater. Na ja und mein Vater hat gesagt: ‚Das kannst Du machen, ich habe aber noch ein Gewehr oder eine Pistole aus dem Krieg, bevor Du da hingehst, habe ich noch eine Waffe hier.‘ Und er ist dann nicht hingegangen. ... Der Mann, also von der Familie, der wir geholfen haben, war Rabbiner oder Vorsänger in der Synagoge in der Rykestraße. ... Die Frau, Tante Marly, die hat mich ... versorgt. Meine Mutter mußte ins Krankenhaus, die hatte Typhus. Die Familie hat es dann irgendwie geschafft, daß sie eben durchgekommen sind. Sie leben ... in Dortmund.“*

Wiederholt spricht Frau Mittag heute von „wir haben geholfen“ oder „er wird uns anzeigen“. Fraglos will sie mit der Pluralform die Identifikation mit der eigenen Familie zum Ausdruck bringen. Dennoch wirkt es etwas stilisierend, wie sie die Geschichte erzählt und dabei Worte verwendet, die sie selbst (sie war ein Kleinkind) in den Kreis der Helfenden mit einbezieht. Susanne Mittag ist wie Karin Bender, von der gleich die Rede sein wird, ohne Nachfrage auf die einstigen jüdischen Quartiersbewohner zu sprechen gekommen. Beide haben aber auch eine Geschichte vom „Helfen“ zu erzählen. Karin Bender, die Tochter der Blumenhändler, gelangt über einen Umweg zum Thema Juden. Denn eigentlich will sie von ihrer Mutter, Käte Bender, berichten, von deren Tatkraft, ihrem politischen Durchblick, ihrer in der DDR bewahrten Selbständigkeit und ihrer praktischen Schläue. In diesem Gesprächskontext erzählt Karin Bender folgendes: Ihre Mutter, die mit ihrem Mann am S-Bahnhof Börse am Hackeschen Markt einen Blumenstand betrieb, hatte sich als junge Frau durch Hausarbeiten in der Nachbarschaft, u. a. bei jüdischen Familien, noch zusätzlich Geld verdient. Warum sollte sie, so habe sie sich nach 1933 gefragt, den Kontakt zu den vertrauten jüdischen Nachbarn, denen sie das Zubrot verdankte, abbrechen? Zudem war die eigene Schwester mit einem Juden verheiratet und hatte mit diesem Mann auch zwei Kinder. Als 1938 die Schwester an Lungenkrebs starb, half Käte Bender ihrem Schwager und seinen beiden Töchtern. Mit als einer der ersten wurde der Schwager in ein Konzentrationslager deportiert, wo er bald darauf starb. Die beiden Mädchen kamen bei ihren Berliner Verwandten unter. 1943 passierte es dann: Die Kinder mußten sich als sogenannte Halbjuden in einer Sammelstelle in der Großen Hamburger Straße einfinden, von der bekannt war, daß von hier die Deportationen vorbereitet wurden. Käte Bender erfuhr davon und ging in die Große Hamburger Straße.

*„Meine Mutter ... hat nicht lange gefackelt und ist da hin. Sie hat die Kinder wieder rausgeholt. Mit Bestechung, sie hat denen ordentlich Geld gegeben und die Kinder wieder mitgenommen. Sie hat die Judensterne entfernt, und dann haben sie bei uns gewohnt. Die beiden wurden dann auch eingeschult hier, am Koppenplatz. Die haben bei uns den Krieg überlebt, und dann sind sie nach Israel gegangen. Sowas machte meine Mutter.“*

Karin Bender erzählt diese Episode mit spürbarem Stolz auf ihre Mutter. Sie bewundert deren energische und zupackende Art, davon will sie berichten. Zugleich will sie mit dieser Episode demonstrieren, „was Geld alles so richten kann“. Im Unterschied zu Karin Bender hat Isolde Fischer lange Zeit gar nicht gewußt, daß es in ihrer Verwandtschaft Juden gab. Als sie etwa zehn Jahre alt war, rutschte der Mutter, wie sie heute erzählt, im Erstaunen über die mit Geschick wirtschaftende Tochter heraus: „Du bist ja jüdischer als ich!“ Isolde Fischer fragte nach und erfuhr:

*„Mein Urgroßvater war Jude. Er lebte mit seiner Großfamilie in der Auguststraße und hat für die reichen Juden genäht. Die Familie war immer eng beisammen, deshalb ist die Cousine meiner Mutter wie eine Schwester für sie, weil sie so nah dort aufgewachsen sind und zusammen erzogen wurden. Die beiden haben dann die Anzüge ausgetragen, die der Urgroßvater genäht hatte. Es lebten da ja viele Juden, auch reiche, aber mehr so in Richtung Oranienburger. Meine Mutter hatte ja auch eine jüdische Nase. Sie ist aber irgendwie unter Hitler nicht aufgefallen, es hat keiner etwas gewußt von ihrer Abstammung. Warum, weiß ich gar nicht. Vielleicht, weil von der Familie dann schon die älteren tot waren, daß es*

*keiner mehr gemerkt hat. Die Verwandtschaft hat später immer gesagt: ‚Wie Gretchen mit dem arischen Paß durchgekommen ist?‘ Meine Mutter hat aber nicht den Glauben oder so gehabt, es war nur von der Familie her. Ich hab’s ja, wie gesagt, auch nicht von Anfang an gewußt.“*

Susanne Mittag und Karin Bender haben heute noch Kontakte zu ihren früheren jüdischen Nachbarn bzw. Verwandten. Isolde Fischer hingegen hat zu diesem Teil ihrer Biographie keinerlei Beziehung. Sie erzählt den Vorfall wie eine nette Episode, die für ihr Leben heute bedeutungslos zu sein scheint. Vom Nationalsozialismus und Krieg hat auch sie wenig von ihrer Mutter erfahren. Nicht nur im Gespräch mit Isolde Fischer gewinnt man den Eindruck, daß politisches Desinteresse nach 1945 oder Apathie diese Haltung allein nicht erklären. In vielen Familien (speziell in denen aus der Unterschicht) ging es erst einmal um die nackte Existenzsicherung. Die extrem schwere, alltägliche Lebensbewältigung ließ für Rückbesinnung wenig Raum.

## Der schwere Anfang

Die Bombardierungen während des Zweiten Weltkrieges hatten in der Spandauer Vorstadt keinen übermäßigen Schaden angerichtet; die meisten Häuser standen noch. Ihr baulicher Zustand ließ dennoch sehr zu wünschen übrig. In den Wohnungen lebten oft mehrere Familien gemeinsam, die Verhältnisse waren zwangsläufig beengt. Durch die vielen Flüchtlinge, die tagtäglich aus dem Osten in der Stadt ankamen, wurde der Wohnungsmarkt noch angespannter. Peter Herzog, der mit seiner Mutter nach Kriegsende aus Schlesien wieder zurück nach Berlin gekommen war, erinnert sich:

*„Oft wohnten in vielen Wohnungen drei bis vier Familien. In unserer Aderthalbzimmer-Wohnung, da wohnten auch zwei Familien. Das kleine Zimmer hatten wir, mit gemeinsamer Küchenbenutzung, und in dem großen Zimmer wohnte der Straßenobmann. Er ist da eingewiesen worden. Und in der Nachbarwohnung, da wohnten zwei oder drei Familien, Familien mit fünf Kindern. ... Und dann war da noch die Werkstatt auf dem Hof von meinem Großvater. Deswegen hat meine Mutter nach unserer Rückkehr von der Evakuierung dort wieder Fuß gefaßt, auch wegen der vertrauten Lage und wegen dem Heimatgefühl. Und die Not hat alle zusammengeschweißt. Als wir wiederkamen, war ja die Wohnung belegt, da haben wir auf dem Boden oben geschlafen.“*

Peter Herzog fährt fort und erzählt von den vielen Kindern, die damals in Berlin-Mitte lebten:

*„In unserem Haus wohnten mindestens 20 Kinder, war ja Vorderhaus, Hinterhaus und ganz hinten. ... Es gab ja damals soviel Kinder, das kann man sich gar nicht mehr vorstellen. Ich kannte Familien, die hatten acht, sieben und fünf Kinder. Also, fünf Kinder waren normal. Im Durchschnitt zwei bis drei waren immer, Einzelkinder waren selten. ... Bei uns im Vorderhaus waren auch Einzelkinder. Oben waren je ein Mädchen, dann kam ich. Aber die Nachbarn hatten schon wieder vier Kinder. Die waren alle zugewandert, meistens aus dem Osten.“*

Die Familie von Hans Schulze mußte ebenfalls erst einmal zu Verwandten ziehen. Bei einem der letzten Luftangriffe hatte sie ihre Wohnung verloren.

*„Wir wohnten in der Mulackstraße, auf der Höhe vom ‚Ochsenkopf‘. Da war so ein Kuhstall. Und dieses Haus ist ausgebombt. Und dann sind wir in der Nachkriegszeit mit Fliegermöbeln – das nannte sich so, mit dem Fliegerschein gab's Möbel für die Ausgebombten – umgezogen. Wir sind, auch in der Mulackstraße, in eine Kellerwohnung. In dem Haus wohnte Mutters Schwester mit ihrem Mann, deswegen sind wir dorthin. Da war im Keller was frei. Die Kellerwohnung war so herrlich, daß wir frühmorgens unsere Strümpfe gesucht haben, weil die Ratten die mitgenommen hatten. Wir hatten dort zwei Zimmer mit Küche. Toilette auf dem Hof. Das war was im Winter ... Später sind wir von der Kellerwohnung unters Dach gezogen. Da konnten Sie die erste Zeit auch durch die Schindeln gucken.“*



*Hans mit seinem Hund auf dem Hof  
Mulackstraße 8, 1946*

Dieses Foto zeigt Hans im Hof seines neuen Zuhauses. Er war drei Jahre alt, als ihn sein Onkel vor dem Schuppen fotografierte. Wenigstens gab es einen Baum und ein paar notdürftige „Beete“, auf denen die Hausbewohner etwas pflanzen konnten. Neben Hans ist sein Hund zu sehen, ein gutmütiges Tier und treuer Spielgefährte seiner Kindheit. Solange es irgend ging, spielte Hans auf dem Hof, später auf der Straße. Die Wintermonate waren in der eisigen und feuchten Kellerwohnung fast unerträglich. Peter Herzog, der mit seiner Mutter einige Zeit auf einem Dachboden kampieren mußte, weiß wovon Hans Schulze spricht:

*„Der Winter 1945/46 brachte auch so Probleme, kein Wasser, der Abfluß und Zufluß ging nicht. Alles wurde auf die Straße geschüttet. Solange wie Schnee war, ging es ja noch, aber im Frühjahr, wo es taute, lagen dann die Kotberge auf der Straße. Da mußte dann alles gechlort werden. Es sind ja viele erfroren. Ich kann mich noch erinnern, wenn ich im Bett war, konnte man morgens auf der Bettdecke ein bißchen Eis sehen, durch den Atem. ... Es war also alles ganz schön bescheiden. Im Hinterhaus hatten die Leute Außentoiletten, nur im Vorderhaus gab es Inntoiletten.“*

Ständig habe ihn der Hunger gequält, und oft genug blieb seiner Mutter nichts anderes übrig, als bei Verwandten auf dem Land um ein paar Lebensmittel zu betteln.

*„Ich habe als Kind nie geglaubt, daß ich einmal in einen Laden gehen kann und soviel Brot kaufen, wie ich will. Also, ich konnte die Andersen-Märchen immer nachempfinden, mit dem Mädchen und den Schwefelhölzchen, das konnte ich nachempfinden, daß die gefroren hat und nichts zu essen hatte. Ich konnte mir immer nicht vorstellen, wie das war, was die Verwandten erzählten, daß vor dem Krieg alle Läden voll waren. ... Also bei uns waren die Karten ja oft vorzeitig zu Ende. Da hatte meine Mutter mal den Küchenvorhang abgenommen und daraus eine Schürze genäht. Damit sind wir zu unseren Verwandten gefahren, haben uns durchgefuttern und haben noch Kartoffeln und so etwas mitgebracht. Die Schürze hat sie ihnen gegeben, damit es nicht ganz so nach Bettelei aussah. Hamstern haben ja viele gemacht. Kartoffeln, Gemüse oder Butter, was eben so gebraucht wurde. Wer hatte, tauschte ein, Wäsche, Besteck oder so, damit man was zu essen hatte.“*

Isolde Fischer kann es wegen dieser Noterfahrungen heute noch nicht ertragen, wenn irgend etwas im Haushalt knapp wird und nicht wenigstens ein paar Lebensmittel auf Vorrat da sind.

*„Also, dieses ständige Einteilen, das ist wirklich furchtbar. Ich bin schon sparsam, aber wenn's vorne und hinten nicht reicht, furchtbar.“* Dann erzählt sie: *„Es gab ja diese Lebensmittelkarten. Die wurden einem so zugeteilt, danach, was man gearbeitet hat. Im Büro oder in der Fabrik. Es war immer sehr knapp. Es gab aber auch Karten für Kleidung. Drei oder vier Punkte für Schlüpfer oder Strümpfe, man kriegte so 'ne Trainingshose. Wir hatten ja immer solche Dinger an. Es hieß bei uns immer ‚Stoppe auf Stoppe‘, weil ja alles zig Mal gestopft wurde. Erst wenn's gar nicht mehr ging, wurde was Neues gekauft. Die Garderobe spielte damals keine Rolle. Die Mäntel wurden gewendet und dann hatte man 'nen neuen Wintermantel. Und die Schuhe vorne aufgeschnitten, so sind wir zur Schule gegangen. Da mein Vater vermißt war, gab's für mich nicht mal die Halbwaisenrente. ... Wir waren so arm, nie wieder Klappstullen essen. In unserer Klasse war das bei allen so, oder doch bei den meisten.“*

Der letzte Satz von Isolde Fischer zeigt, daß alle ihre Mitschüler von der Not der Nachkriegsjahre betroffen waren. Das Ausmaß der Probleme war dennoch nicht bei allen gleich, es gab gewisse Unterschiede in den Lebensverhältnissen. Wem es von ihren Schulkameraden besser ging, hatte oft Verwandte auf dem Lande oder Eltern mit einem Geschäft, das mehr abwarf, als man als Arbeiter (zumal, wenn es nur einen Verdiener gab) verdienen konnte. Obwohl das Leben in der Stadt beschwerlicher als auf dem Lande war, zogen die

Familien es nicht in Betracht, Berlin zu verlassen. Sie begnügten sich eher mit Behelfsunterkünften in Kellern und Dachböden, als die vertraute Umgebung aufzugeben. In der Trost- und Orientierungslosigkeit der ersten Nachkriegszeit suchten die Familien keinen Neubeginn in anderer Umgebung mit anderen Menschen, sondern die Wiederaufnahme des einstigen Lebensrhythmus.

## Kindheit ohne Vater

In einer Familie ohne Vater zu leben, war nach dem Krieg nichts Ungewöhnliches. Viele Väter waren gefallen oder noch in Gefangenschaft. Bereits durch die Kriegsjahre hatten sich die Familienstrukturen gelockert: Männer waren eingezogen und Kinder in sichere Gegenden verschickt worden. Die Frauen mußten die Rolle des Alleinverdieners bzw. Familienoberhauptes übernehmen, und für die Kinder waren nun ausschließlich die Orientierungen der Mütter maßgebend. Peter Herzog meint heute, die Treuherzigkeit und Naivität seiner Kinderjahre hinge damit zusammen, daß er ohne Vater aufwachsen mußte. Aber darüber spricht er nicht so gern, und deshalb reiht er den persönlichen Verlust in das Schicksal der ungezählten vaterlosen Kinder ein.

*„Ich war immer ein bißchen hinterher. Schulisch nicht so, aber sonst. Man hat manches nicht gleich mitbekommen, ich war einfach so naiv. Ich wollte immer alles genau und richtig machen; vielleicht hat auch der Vater gefehlt. Es waren ja viele Kinder ohne Vater. Dadurch waren die Frauen solidarisch und haben sich zusammengetan. Gerade die Mütter bei Jungens und Mädchen, manche haben gedacht, der positive Einfluß der Mädchen wäre günstig. Aber so war das nicht, die haben uns immer geärgert.“*

Da die Ehe von Peter Herzogs Eltern nicht lange hielt, mußte die Mutter nach dem Krieg allein für ihren Sohn sorgen. Der Vater hatte nur eine lose Beziehung zu Peter und meldete sich selten. Für den Jungen wurde die Mutter die wichtigste Bezugsperson; das blieb bis zu ihrem Tode 1986 so. Mit kurzen Unterbrechungen lebten Mutter und Sohn immer gemeinsam in einer Wohnung.

*„Meine Mutter ging arbeiten, sie war ja Industrieschneiderin, so mußte sie uns durchbringen. ... Meine Mutter hat schon so was von antiautoritärer Erziehung praktiziert. Nicht viel Worte, aber so durch das Vorleben, durch ihr Beispiel wurde ich erzogen. Die wichtigsten Orientierungen habe ich von daher. Vieles mache ich, nicht weil ich so ein guter Mensch bin, sondern weil ich es bei meiner Mutter so gelernt habe. Zum Beispiel, daß man den Gästen das Beste gibt, oder daß man andere Leistungen anerkennt.“*

Wie Peter Herzog lebte auch Isolde Fischer allein mit ihrer Mutter. Im Unterschied zu Peter hat sie ihren Vater aber nie kennengelernt. Sie war „unehelich“ geboren, und ihr Vater kam bald nach ihrer Geburt im Krieg um. Die Mutter sprach nicht viel über ihn. Isolde Fischer besitzt kein einziges Erinnerungsstück, nicht einmal ein Bild hat sie von ihrem Vater gesehen. Für sie ist er ein Fremder.

*„Mein Vater war im Krieg geblieben, deswegen war ich unehelich. Der hat meine Mutter nicht einmal geheiratet, der wollte es immer verschieben, und dann war er einer der ersten, die umgekommen sind. Ich hab' meinen Vater nie gesehen, hatte nicht 'mal ein Bild, weil wir total ausgebombt waren. Meine Mutter war auch schon ein uneheliches Kind. Das war ja damals 'ne Riesenschande ... Also da war kein Vater, nur wir beiden Frauen. Ich weiß ja auch, wie gesagt, eigentlich nichts von ihm.“*

So war auch Isoldes Mutter auf sich gestellt und von Anfang auf Arbeit angewiesen.

*„Meine Mutter war Lageristin. Eigentlich hatte die einen kaufmännischen Beruf. Sie hatte unter Hitler in der Knopfbranche gearbeitet mit edlen Sachen: Perlmutterknöpfe und Schildpattknöpfe. Der Handel war viel mit Frankreich. Als das dann im Krieg aufhörte mit dem Export/Import, wurde die Firma aufgelöst. Meine Mutter war abkömmlich und wurde von Hitler eingezogen, zur Straßenbahn. Nach dem Krieg dann war ja mit Handel und so etwas gar nicht. Da war sie praktisch ein ungelernter Mensch auf der Straße. Sie ist dann erstmal zur Zeitung als Druckerin, Setzerin. Sie hat immer gearbeitet, und ich war ein Schlüsselkind.“*

Ihre Freundin, Luise Stark, teilte ihr Schicksal. Sie wuchs ebenfalls ohne Vater auf, und ihre Mutter mußte die Familie aus eigener Kraft durchbringen. Im Unterschied zu Isolde hatte Luise ihren Vater gekannt und „abgöttisch“ geliebt. Mit der Erinnerung an ihn verbindet sie alles „Helle und Freundliche“ ihrer Kinderzeit; erst sein früher Tod leitete den „grauen“ Abschnitt ein. Ihr um anderthalb Jahre jüngerer Bruder fühlte sich mehr zur Mutter hingezogen und erlebte den Verlust des Vaters weniger schmerzlich. Für sie hingegen brach mit seinem Tod eine Welt zusammen.

*„Mein Vater wurde erst im November '44 eingezogen. Im Januar '45 ist er in Ungarn gefallen. Er war Funker. Durch einen Granatsplitter ist er tödlich verletzt worden. Ich kann mich an ihn sehr gut erinnern. Ich kann mich ganz weit runter erinnern. Meine Kindheit zerfällt in zwei ungleiche Teile. In eine ganz glückliche Kindheit bis '45 und in eine graue Zeit. Das Leben spielte sich vorwiegend im häuslichen Bereich ab. Die Erwachsenen gingen mit einem spazieren oder verließen mit einem das Haus. In diesem frühen Alter war ich nie mit anderen zusammen. Und das war so ein harmonisches Verhältnis, da bestand kein Mangel. Wir haben so schöne Sachen gemeinsam gemacht, Ausflüge, Radtouren. ... Ich kann mich an Krieg erst gar nicht erinnern. Alles war nur freundlich und hell ... Ich liebte meinen Vater über alles und habe seinen Tod nie verwunden. Nach seinem Tod konnte nichts mehr gutgehen. Und ich fühlte mich zu Hause ganz verloren.“*

Luises Vater starb in dem Jahr, als ihr größter Wunsch, ein Schulkind zu werden, in Erfüllung gehen sollte. Über den Schmerz half sich Luise mit Lernen hinweg. Sie konzentrierte sich von nun an ganz auf die Schule. Auch ihre Mutter mußte sich umstellen. Bislang hatte ihr der Mann das meiste abgenommen und die Fäden in der Familie zusammengehalten. Jetzt mußte sie arbeiten gehen.

*„Wovon wir am Anfang gelebt haben, weiß ich nicht, vielleicht gab's da irgendwelche Unterstützungen. Jedenfalls war meine Mutter nie Trümmerfrau. Das hätte ihr nicht gelegen.“*

*So wie sie auf dem Lande nie eine Hacke in die Hand nahm. Sie trug solche Absätze und lackierte sich die Fingernägel und die Lippen und war eine bildschöne Frau. Sie war 20, als ich geboren wurde. Sie war eine Dame. Meine Mutter war gelernte Verkäuferin. Zuerst hat sie hier in einem Eisladen gearbeitet, bis zum Ende der vierziger Jahre hat sie dort gearbeitet. Bald darauf machte sie eine Ausbildung als Arzthelferin.“*

Wenigstens hatte Luisas Mutter dann eine, wie sie es empfunden hat, standesgemäße Ausbildung. Ihr Einkommen blieb dennoch spärlich, die Familie konnte an ihren früheren Lebensstandard nicht mehr anknüpfen. Wie der Vater von Luise wurde auch der von Hans Schulze erst spät zum Kriegsdienst eingezogen. Hans' Vater geriet aber bald darauf in Gefangenschaft, wo er auch das Kriegsende erlebte. Erst drei Jahre später, 1948, wurde er entlassen und kehrte zu seiner Familie nach Berlin zurück. Vater und Sohn waren sich fremd geworden, sie verband nicht viel. Hans empfand seinen Vater als einen harten und strengen Mann, der wenig für Frau und Kinder übrig hatte. Hans litt unter seinen cholerischen Ausbrüchen und seinen Schlägen. Die Mutter bemühte sich um Ausgleich und arbeitete, damit die Familie über die Runden kam, schwer. Die Geschichte von den aufgegesessenen Milchnudeln kannte Hans Schulze ja nur aus ihren Erzählungen. Als der Vater aus der Gefangenschaft zurückkam, erlebte er selbst dann eine ähnliche Geschichte.

*„Der Vater war zu dieser Zeit noch in Gefangenschaft, der kam erst '48 wieder. Er war aber in der Beziehung kein Vater mehr. Er war damals schon so, daß er sich geschämt hat, mit uns Kindern zusammen zu laufen. Da ist er immer hinter uns gegangen. Mutter konnte den Kinderwagen schieben. Als er aus der Gefangenschaft kam, hatte er einen großen Koffer, darin hatte er seine Lebensmittel. Dann hatte er seinen Schrank mit einem Schloß davor. Solange Essen da war, hat er von uns mitgegessen. Wenn kein Essen da war, hat er seinen Schrank aufgeschlossen und hat sich bedient. Hat ihm auch nicht wehgetan, ob wir zugeguckt haben, ob er isst oder nicht.“*

Einige Jahre später trennten sich Hans' Eltern.

*„Das war schon, als er zurückkam, keine Ehe mehr. Er ist dann immer ‚abgeschuchelt‘ und damit war der Fall geklärt, und seine Schwester hat ihm die Alibis geliefert. ... Wir bekamen alle viel Prügel. Einmal gucken, schon 'ne Schelle oder in den Schwitzkasten rein und dann hinten drauf mit dem Armeekoppel. Aber nicht mit dem Leder, sondern mit der Schnalle. Er hat mal 'ne Kasserolle mit kochendem Wasser hinter mir hergeschmissen. ... Und meine Mutter hat gearbeitet bis zum Umfallen. Sie war in der ‚Wanne‘ am Alex, Fahrkartenknipsen, und nebenbei noch putzen. Uns hat sie alles zugesteckt.“*

Diese Erfahrungen prägten nachhaltig das Bild, das sich Hans von seinem Vater machte. Sie bestimmten zugleich sein Verhältnis zur Mutter. Immer noch erstaunt über deren Kraft, erzählt er, was sie damals alles schaffen mußte. Sie war eine typische Nachkriegsmutter. Mit unendlicher Energie und ohne zu klagen, sorgte sie für ihre Kinder. Ihr war es zu danken, daß sich die Familie nach dem Krieg über Wasser halten konnte und es später wieder ganz langsam aufwärts ging. Hans Schulze ist das bewußt, und dieses Wissen bestimmt auch die Struktur seiner Erzählungen. Generell setzten die Kindheitszeugen, die ohne Vater aufwuchsen, in den Gesprächen andere Akzente als ihre einstigen Mitschüler aus vollständigen Fa-

milien. Auf der einen Seite zeigen sie sich beeindruckt von der Fähigkeit ihrer Mütter, den Alltag zu bewältigen. Auf der anderen Seite sehen sie sich in deren Schuld und bedauern deren „trauriges“ Leben. Manch einer erlebte es als eine Belastung, daß die Mutter ihre letzte Kraft den Kindern geben mußte. In ihren Erinnerungen fällt das Bild von der Mutter mit „arbeiten“ zusammen. Keiner dieser Kindheitszeugen charakterisierte seine Mutter mit dem Pathos, mit dem zuweilen von den „Trümmerfrauen“ und der „Aufbaugeneration“ gesprochen wird. Die Bewältigung der Nachkriegsverhältnisse verlieh diesen Frauen offensichtlich nicht automatisch Selbstbewußtsein und ein neues Verständnis ihrer Rolle. Die Arbeit dieser Mütter in und außerhalb der Familie war aus der Not geboren und kräftezehrend, das spürten die Kinder. Das erklärt wohl auch, warum die einen Kindheitszeugen die Arbeit ihrer Mütter als ein identitätsstiftendes Beispiel sehen, andere wiederum meinen, daß man Frauen solche Anstrengungen ersparen müsse.

## Schulzeit nach dem Krieg

Das Schuljahr 1945/46 begann mit Verspätung. Daran erinnern sich die ersten Nachkriegsschüler gut. Obgleich die SMAD die Wiederaufnahme des Unterrichts ursprünglich auf den 1. Oktober 1945 angesetzt hatte, verschoben die Behörden den Schulbeginn unerwartet um zwei Wochen. Manches Kind kam am 1. Oktober vergeblich zur erwarteten Schuleinführung. So auch Luise Stark, das bildungshungrige Mädchen, das auf den ersten Schultag schon so lange gewartet hatte.

*„Bei mir fing es auch '45 an. Ich empfinde, daß wir ein ganz besonderer Jahrgang sind, die 1945 zur Schule kamen, weil das der Neubeginn war, die Zäsur. Ich bin in der Gipsstraße eingeschult. Ich erinnere mich noch, wie wir hingingen: Meine Mutter, – mein Vater ist ja gefallen –, meine Großmutter und ich. Und dann wurde uns mitgeteilt, der Schulanfang wird verschoben. Und da war ich so enttäuscht. ... Ich hatte so lange gewartet. Aus irgendwelchen Gründen wurde 1945 der Einschulungstermin einmal verschoben. Jedenfalls wanderte man in gutem Glauben dorthin. Aber da war nichts. Ich kann mich aber an andere Eltern oder Kinder an diesem Tag nicht erinnern. Ich kann mich nur an uns erinnern und wie enttäuscht ich war. Nur uns drei seh' ich, ich sehe keinen Menschen sonst. Die anderen haben's vielleicht gewußt. Und Schultüten gab 's auch nicht in dem Jahr.“*

Peter Herzog hatte sich ursprünglich ebenfalls auf den 1. Oktober 1945 eingerichtet, allerdings störte ihn der verzögerte Beginn des Schuljahres nicht im geringsten. Als es dann soweit war, kam er in eine „reine“ Jungenklasse. Viele seiner Mitschüler waren um einige Jahre älter als er, sie waren wild und kaum zu halten.

*„Meine Einschulung war 1945. Ich kann mich erinnern, daß sie verschoben wurde. Also im Oktober 1945. Die Kinder hatten ja damals Schichtunterricht. Ich ging erst einmal in der Auguststraße zur Schule, aber nicht in einer gemischten Klasse. Bis zur 4. Klasse war alles noch getrennt. Ab der 5. Klasse wurden wir gemischt, Mädchen und Jungen. Und dann gab es auch die überalterten Kinder, später wurden die dann aber aus den Klassen genommen, weil die Disziplin nicht mehr da war. Da kam es schon mal vor, daß eine Lehrerin geohrfeigt wurde, sowas gab 's dann auch. Aber es waren viele junge Lehrer da, die haben dann*

*durchgegriffen. Ich kann mich erinnern, daß öfters Kreide geworfen wurde. Einer hat auch 'mal einen Essentopf an den Kopf bekommen. Da muß der Lehrer schon mal richtig geärgert worden sein.“*

Die schlechte Disziplin war in diesen Jahren ein generelles Problem. Isolde Fischer (sie war in einer Mädchenklasse) erinnert sich an heftige Streitereien und einen groben, rauhen Umgangston.

*„Und 1945 kam ich zurück und bin dann im Herbst in die Gipsstraße eingeschult worden. Wir waren 40 Schülerinnen in einer Klasse, und die Disziplin! Es waren nur Mädchen. Wir waren alle zusammengewürfelt. Die älteren Jahrgänge ab '36, '37, kamen alle '45 in die erste Klasse rein. Es hatte ja keine Einschulungen mehr gegeben zum Ende des Krieges. Wir haben uns viel gekeilt. Ich gehörte zu den Kleinen mit der großen Klappe. Was habe ich mich gekeilt!“*

Die Klassenkameradin Luise Stark bestätigt Isolde Fischers Eindruck. Sie erinnert sich in gleicher Weise an die „wilde Klasse“, ganz verängstigt sei sie darin gewesen.

*„Wir hatten übrigens viele Flüchtlingskinder '45. Hier waren viele dabei, die zwei Jahre älter waren als wir. Die sind dann alle nach der 6. Klasse mit schlechten Startbedingungen entlassen worden. Es waren aber auch wilde Mädchen. Es war eine wilde Klasse. Reine Mädchenklassen können sehr schwierig sein. Da waren ja fast nur noch Lehrerinnen da. Also, die Lehrer konnten sich schon noch durchsetzen, aber bei manchen haben die auch gepaßt.“*

Manche Lehrer reagierten auf die Rüpeleien mit Schlägen, wenngleich die Prügelstrafe offiziell verboten war.

*„Nach dem Krieg“, so berichtet Peter Herzog, „war ja auch der Übergang von der Prügelstrafe. Ich kann mich an die 1. und 2. Klasse erinnern, da gab es öfters etwas mit dem Lineal, da wurde man über den Tisch gelegt und dann gab 's etwas. Wir hatten aber eine Lehrerin, die machte das mehr symbolisch. Das hat zwar schon ein bißchen gezwickt, so auf den nackten Hintern, es war mehr die Schande“.*

Luise Stark bestätigt diese körperlichen Züchtigungen:

*„Wir waren zwei Parallelklassen immer, A und B. Meine war die B-Klasse, und die Schule war damals in einem desolaten Zustand. ... Mitunter mußte eine ganze Abteilung geräumt werden, wenn es stark regnete. So waren wir manchmal gezwungen, mit der Parallelklasse in einem Raum zu sein. Dort ging es ganz anders zu als bei unserem lieben Fräulein Weinrich. Die Klassenlehrerin aus der A-Klasse war auch eine ältere, aber die war bei weitem robuster und drakonischer als unsere Lehrerin. Die hat den Schülerinnen öfter mal eins auf die Finger gehauen. Wir hatten damals Federkästen aus Holz. Mit dem Deckel schlug sie gern zu. Und die stellte immer alle in die Ecke. Da hab' ich auch mal in der Ecke gestanden. Es war sehr eng in der Klasse, wir saßen gequetscht zu viert auf den Bänken. Und dann lichteten sich langsam die Reihen und dann stand alles an der Wand. Ich fand das etwas*

*merkwürdig. Ich hab' das einfach nicht gekannt. Ich kannte keine ‚disziplinarischen Maßnahmen‘, weil ich auch nie in einem Kindergarten oder so etwas war.“*

Der Schichtunterricht brachte durch den ständigen Wechsel zusätzliche Unruhe in den Schulbetrieb. Manche Eltern verloren die Übersicht, wann ihre Kinder eigentlich Unterricht hatten. „Schuleschwänzen“ stand auf der Tagesordnung. Durch Krieg und allgemeine Nachkriegswirren war der alltägliche Zeitrhythmus durcheinandergeraten. Die Kinder waren einen geregelten Tagesablauf nicht mehr gewöhnt und hatten deshalb Probleme, sich auf den Schulbetrieb einzustellen.

*„Mit dem Schichtunterricht war es manchmal so“, erzählt Peter Herzog, „also das ist mir auch passiert, früh überlegt, ach, was haben wir denn die Woche für Schule, früh oder spät. Und dann war Nachmittagsunterricht. Dann sind wir baden gefahren oder so und anschließend zur Schule gegangen. Auch die jüngeren, wir waren durch die Verhältnisse ja irgendwie viel selbständiger, manche auch abgebrühter. Und abends spät ging's nach Hause. Bei ganz schlimmen häuslichen Verhältnissen, da sind die gar nicht nach Hause gekommen.“* An anderer Stelle fährt P. Herzog fort: *„Es gab doch keine Disziplin, wie manche auch aussahen, da wurden nicht mal die Haare gekämmt, es war nicht so einfach, manche hatten kein Wasser zu Hause. Manche waren wirklich ziemlich verwahrlost, also nicht nur äußerlich.“*

Hans Schulze kam 1949 zur Schule. Manches hatte sich inzwischen gebessert. Die Armut, zum Teil Verwahrlosung mancher Kinder, war aber nicht überwunden. Obwohl ebenfalls sehr arm, sorgte Hans Mutter dafür, daß ihre Kinder ordentlich und sauber zur Schule gingen. Zu seiner Einschulung im Herbst 1949 hatte sie Hans aus einer alten Wolledecke eine kurze Hose genäht. Auch eine Zuckertüte bekam er, nur – Hans Schulze erzählt:

*„(In der Zuckertüte) war ein Pfund Pflaumen drin und eine Bockwurst. Und alles andere war ausgestopft. Die Bockwurst wurde abends zerschnitten in kleine Würfel, und dann gab's Kartoffelsalat mit Bockwurstwürfeln. Die Pflaumen habe ich mir geteilt mit meinem Bruder. Der Schulranzen war aus Pappe. Der hat den Winter nicht überlebt.“*



*Hans Schulze zur Einschulung 1949. In der Zuckertüte waren ein Pfund Pflaumen und eine Bockwurst*

Nach der Einschulungsfeier ließ es sich die Mutter nicht nehmen, ihren Sohn samt Zuckertüte von dem in die Schule gekommenen Fotografen ablichten zu lassen. Die Freude des Jungen über den neuen Lebensabschnitt muß sich wohl in Grenzen gehalten haben. Mißmutig, mit finsterem Blick schaut er in die Kamera. Die Flecken um den Mund verraten das Ekzem, an dem der Junge litt. An der Art, wie Hans seine Zuckertüte hält, kann man sehen, wie leicht sie war. Auch der Ranzen ist, wie Hans Schulz erzählt, kein besonderes Stück, er ist aus Pappe. Der Hemdkragen liegt lose um den Hals und die Ärmel sind hochgerollt. Das wirkt nicht sehr festlich, wie auch die Hose nicht, die von derbem Stoff ist und mit Trägern gehalten werden muß. Die Kleidung wirkt ärmlich, wie der gesamte Hintergrund. Der Junge steht in seiner Schule vor einer kahlen, grob verputzten Wand. Das zeitlose, für alle Kinder „übliche“ Einschulungsbild entpuppt sich bei näherem Hinsehen schnell als das Bild eines Jungen aus armen Verhältnissen. Kein unbeschwerter Start in den neuen Lebensabschnitt – das zeigt das Bild.

Mit solchen Schülern und ihren schwierigen häuslichen Verhältnissen wußten die älteren Lehrer der 8. Schule meist besser umzugehen. Viele jüngere kapitulierten. Die Kinder ihrerseits spürten, wenn ein Lehrer seinen Aufgaben nicht gewachsen war und eine Klasse nicht zu führen verstand. Welche Ausbildung ein Lehrer im einzelnen hatte, war ihnen weder im einzelnen bekannt noch wichtig. Für sie kam es auf einen guten Kontakt und das Verständnis ihrer Lehrer an. Nur wenige wußten überhaupt, was ein „Neulehrer“ ist. In der Beurteilung der Lehrer sei das völlig unwichtig gewesen, erzählt Peter Herzog und ergänzt:

*„Wir hatten alte Lehrer, ganz alte, aus der Weimarer Zeit und dann eben diese Neulehrer. Spannungen zwischen den beiden Lehrergruppen hat man nicht mitbekommen, man hat das*

*ja gar nicht so genau gewußt. ... Es gab ganz moderne Lehrer. An eine kann ich mich erinnern, das war eine Inderin. Da war ich in der Auguststraße in der Schule. Wie die zu uns gekommen war, wußte keiner. Und der andere war so ein Lehrer, der immer mit kurzen Hosen lief. Heute würde man ihn als Alternativen bezeichnen. Der hieß Reuter. Die Inderin hatte auch bei uns schon in der vierten Klasse, 1948/49, Gruppenlernen eingeführt. Da waren nicht die Bänke hintereinander, die Bänke wurden rund gestellt. Sie war in der Mitte, und wir saßen rundherum. Das nannte sich Lerngemeinschaften. Die Gruppen erhielten eine Nummer, und es sollte ein Wettbewerb sein, zum Beispiel betreffs Ordnung oder Zuspätkommen. Es wurden so kleine Teams gebildet aus starken und schwachen Schülern. Also das war schon irgendwie etwas Besonderes.“*

Noch heute schwingt in seiner Erzählung etwas von der Bewunderung für die experimentierfreudige junge Lehrerin mit. Der Unterricht machte den Schülern allein wegen seiner ungewöhnlichen Form Spaß. Um so mehr waren die Schüler enttäuscht, als diese Neuerung wieder rückgängig gemacht wurde.

*„Das hielt mit dem Gruppenlernen aber nicht lange vor. Das wurde dann so von einem Tag zum anderen wieder abgeschafft; warum, weiß ich nicht.“*

Peter Herzog kann natürlich nicht wissen, daß seit 1949 reformpädagogische Konzepte offiziell verurteilt wurden und diese junge Lehrerin nicht aus freien Stücken ihre Unterrichtsversuche aufgeben haben wird.



*Der Fotograf kommt in die Schule: Peter Herzog am Globus, 1951*

So wie Peter Herzog auf diesem Bild erscheint, hätte ihn – so meint er heute – seine Mutter gern gesehen: Ordentlich, gekämmt, gut und sauber angezogen, aufmerksam und ein braver, interessierter Schüler. Sicher, er war kein „Rüpel“. Die rohen Sitten und grobe Art mancher Mitschüler schreckten ihn ab. Das war nichts für ihn. Er war sensibel und klug, andererseits kein „braver“ Junge. Er war eigenwillig, schwer zu lenken, und er hatte einen „eigenen Kopf“. Die Aufnahme, die ihn hier zeigt, ist gestellt. Der Fotograf hatte den Jungen so platziert, wißbegierig und in kontrollierter Haltung auf den Globus schauend. Peter Herzog achtete seine Lehrer, aber sie mußten ihm zusagen. Er mochte keine „Trickser“.

In gleicher Weise wie Peter Herzog aus seiner Schulzeit in der Auguststraße<sup>37</sup> den „Alternativen“ und die „Inderin“ hervorhebt, betont Luise Stark mit Stolz, von älteren „bürgerlichen“ Lehrerinnen unterrichtet worden zu sein. Sie empfindet es heute noch als Gütezeichen (wie sie aufgrund des nicht sehr jungen Alters und der Wirkung ihrer Lehrerinnen irrtümlich meint), nicht von Neulehrern unterrichtet worden zu sein. Als kleines Mädchen schon hatte sie eine gewisse Bewunderung für das „Feine“. Beides, gute Bildung und Bürgerlichkeit, fand sie bei den älteren Lehrerinnen vereint.

*„Diese Neulehrer sind erst später zu uns gekommen. In meinen unteren Klassen waren alles gutbürgerliche Lehrerinnen, alle mit ausgezeichnete Bildung. ... Das war alles die alte Garde. Die haben gewissenhaft unterrichtet, haben die Kinder zu ordentlichen Menschen erziehen wollen, ihnen was beibringen wollen. Man lernte wirklich gründlich. Wir hatten einen hervorragenden Unterricht.“*

In Wirklichkeit gab es unter ihren Lehrern einige, die über einen Neulehrerkurs an die Schule gekommen waren. Der Habitus dieser Lehrer läßt Luise Stark meinen, daß es Lehrer der „alten Schule“ gewesen sein müssen. In einer Zeit permanenter Unsicherheit wurden solche Vorbilder für manche Kinder zu einem der wenigen verlässlichen Fixpunkte. Denn selbstredend war der Schulalltag von der Umbruchsituation der Nachkriegszeit nicht verschont geblieben, auch hier war die eingeübte Ordnung massiv gestört. Das bewirkte Unsicherheit und machte kontinuierliche Lernerarbeit fast unmöglich. In viel zu großen Klassen saßen Schüler unterschiedlichen Alters, unzureichend ernährt und gekleidet zusammen, und sollten sich dem Lernstoff widmen. Verweigerungen, Disziplinprobleme und Schuleschwänzen waren die unausweichliche Folge. Dabei war es auch keine Seltenheit, daß ein Schüler vom Unterricht fernblieb, weil er mit Mutter oder Vater auf Hamsterfahrt war oder anderweitig Nahrung beschaffen mußte.

## Schulspeisung

Bei den eindringlichen Schilderungen von Kälte und Hunger wundert es nicht, daß die älteren Kindheitszeugen ausführlich auf die Schulspeisung zu sprechen kommen. Auf Anordnung der Alliierten Kommandantur gab es seit November 1945 für die 9- bis 14jährigen und

---

37 Wegen Baumaßnahmen und Raumnot waren die Schüler zuweilen auf Schulen in der Nachbarschaft aufgeteilt.

seit Februar 1946 für alle Schulkinder eine warme Mahlzeit.<sup>38</sup> Luise Stark erzählt von diesem Essen:

*„Woran ich mich als ungeheuer positiv erinnere, war die Schulspeisung, die gleich am Anfang einsetzte. Und wir kriegten köstliche Dinge, die wunderbar schmeckten. Auch so keksiges Zeug, Kekssuppe, die gab's überhaupt nur dort. Es gab keinen Speiseraum, wir haben auf dem Schulhof gegessen. Wir standen mit unserem Kochgeschirr auf dem Hof. Die ersten Geschirre, die wir benutzten, waren Feldkochgeschirre. Wir hatten ja Schulmappen, und die Geschirre wurden hinten so eingehängt. Die baumelten dann so am Hintern.“*

Luise bekam als Halbwaise die Schulspeisung umsonst; andere mußten Marken abgeben und das Essen bezahlen.<sup>39</sup>

*„Immerhin gab es ja in der Schule Schulspeisung. Wir mußten dafür aber Marken abgeben, es bezahlen. Es gab warmes Essen, das war schon wichtig; es war sehr wichtig. Sonst hätte man den Tag gar nicht überstanden. Für manche war das Essen das Beste am Tag.“*

Peter Herzog meint sogar, die meisten seiner Mitschüler seien überhaupt nur wegen des Essens in die Schule gekommen.

*„Zur Schule ist man gegangen, weil es Schulspeisung gab. Das war schon mal wichtig. Ich bin ganz gerne zur Schule gegangen, erstmal war man da in seiner Gruppe. Und das wichtigste, es gab Essen, früh und mittags noch mal. In der Schule konnte man sich satt essen und ging dann nach Hause. Aber es gab trotzdem viele Schulschwänzer.“*

Durch die Nahrungsmittelrationierung während des Krieges waren die Menschen ohnehin geschwächt, um so schwerer fiel es ihnen, den Lebensmittelmangel nach 1945 zu verkraften. Geld war im Vergleich zu Lebensmitteln in dieser Zeit beinahe wertlos. Wer konnte, suchte Geschirr, Stoffe oder Schmuck gegen Nahrung einzutauschen. Dennoch erinnert Peter Herzog die Schulspeisung nicht allein als segensreiche Hilfe. Der Mangel des einen, brachte den Vorteil des anderen. – Diese Erfahrung konnte er seinerzeit machen:

*„Schon bei der Schulspeisung konnte man eine Entwicklung sehen: Ich habe immer alles gleich aufgegessen, manche fingen schon an, damit zu handeln. Na, die haben da schon ihre Geschäfte abgewickelt und manchen über's Ohr gehauen. Die waren eben clever, ... die wußten sich im Leben durchzusetzen. Das konnte man da schon studieren.“*

Durch Mangel und Entbehrungen waren im Zusammenleben viele Regeln außer Kraft gesetzt. „Kohlenklau“ und Felddiebstähle wurden in der Notgesellschaft allgemein als „Mundraub“ akzeptiert. Eine solche Verschiebung bislang allgemein akzeptierter Werte ließ Schüler selbst in die Taschen ihrer Schulkameraden greifen oder ihren Vorteil aus der Not der

---

38 Vgl. Aus der Schule geplaudert. Schule und Schulalltag in Berlin in zweieinhalb Jahrhunderten, hg. vom Schulmuseum Berlin, Berlin 1994, S. 97.

39 Die Schulspeisung kostete anfangs -,25 RM pro Essen und Person. Bedürftige Kinder konnten auf Antrag kostenlos am Essen teilnehmen. Für Lehrer war das Schulessen seit Herbst 1948 „markenfrei“. Vgl. Aus der Schule geplaudert, a. a. O., S. 97, S. 108.

anderen schlagen. Peter Herzog wuchs bei seiner Mutter behütet auf und war erschrocken über das gewissenlose Verhalten seiner Mitschüler.

*„Ich war einfach immer so vertrauensselig. Ich konnte mir so etwas immer gar nicht vorstellen. ... Man war als Kind oft zu blöde; meine Mutter sagte auch immer: ‚Du bist ein Spätentwickler‘.“*

Für die Mütter war das Schulessen eine unvorstellbare Hilfe. Sie mußten ohnehin schon viel Zeit mit dem Besorgen und Zubereiten der Mahlzeiten verbringen. Hungern und – im Winter – frieren wurden in den Nachkriegsjahren gerade in Familien aus den Unterschichten zum Normalzustand. Bald in jeder Lebenslage mußten sie improvisieren und sich mit Notlösungen behelfen. Statt mit politischen Fragen waren die Familien mit grundlegenden praktischen Problemen beschäftigt. Die Not regierte den Tagesablauf.

## 4. Resümee

Berlin, so ergab die Volkszählung von 1946, war die bevölkerungsreichste Großstadt Deutschlands. Rund ein Fünftel der gesamten deutschen großstädtischen Bevölkerung lebte hier. Etwa 17 Prozent der Berliner waren Kinder unter 14 Jahren. Durch die schweren Luftangriffe auf die Stadt hatte Berlin mehr als ein Drittel seines Wohnraumbestandes verloren, der Stadtbezirk Mitte sogar mehr als die Hälfte.<sup>40</sup> Seit dem Juni 1945 trafen täglich einige Tausende Heimkehrer und Flüchtlinge<sup>41</sup> in der Stadt ein, die untergebracht und versorgt werden mußten. Die Ernährungslage war dramatisch, die Versorgung mit Kleidung, Schuhwerk und Brennstoffen völlig unzureichend. Besonders hart traf es die „Ausgebombten“, die mit der Wohnung oft ihren gesamten Besitz verloren hatten. Viele Kinder waren durch den Krieg Waisen oder Halbwaisen geworden. Auf der Basis von schriftlichen Quellen, sozialstatistischen Daten und von Zeitzeugenberichten konnte gezeigt werden, welche Auswirkungen die allgemeinen materiellen und gesellschaftlichen Bedingungen auf die soziale Lage und den Lebensalltag speziell der Kinder im Nachkriegsberlin hatten. Kinder litten mehr als andere Bevölkerungsgruppen unter der Not und den sozialen und mentalen Erschütterungen der Trümmersgesellschaft. Wachsende Verwahrlosung, Orientierungslosigkeit und Jugendkriminalität waren eine Folge dieses Nachkriegschaos.

Lokale Vergleiche zeigten, daß im Berliner Stadtbezirk Mitte (vor allem in seiner proletarischen Spandauer Vorstadt) die allgemeinen sozialen Probleme in sehr zugespitzter Form zutage traten. Die Themen, die in den Kindheitserzählungen zur Sprache kamen – Vaterlosigkeit, Berufstätigkeit der Mütter, Wohnungsmisere, Armut oder improvisierter Schulbeginn – spiegeln Kindheitserfahrungen, wie sie unbestritten im gesamten Nachkriegs-

---

40 Vgl. zu diesen Angaben: E. Schulze, Die Jahre 1946 und 1947 – ein statistischer Lagebericht, in: H. Gotschlich u. a. (Hg.), Aber nicht im Gleichschritt. Zur Entstehung der Freien Deutschen Jugend, Berlin 1997, S. 159–166, hier S. 162.

41 Zur Problematik der Flüchtlinge vgl.: M. Wille u. a. (Hg.), Sie hatten alles verloren. Flüchtlinge und Vertriebene in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands, Wiesbaden 1993.

deutschland anzutreffen waren.<sup>42</sup> Die Chancen der Heranwachsenden aus der „Notgesellschaft der Nachkriegszeit“<sup>43</sup> in ein geordnetes Leben zu treten, waren gleichwohl unterschiedlich verteilt. Kinder unterer Sozialschichten – wie im Scheunenviertel – waren bei der Bewältigung sozialer Schwierigkeiten extrem benachteiligt. Störungen im Sozialgefüge ihrer Familien wirkten sich bei ihnen besonders nachteilig aus.<sup>44</sup> Traten mehrere „Verluste“ gleichzeitig auf (z. B. vaterlos und ausgebombt) verschlechterten sich die Ausgangsbedingungen extrem. Wiederholt thematisieren die Kindheitszeugen in diesem Zusammenhang Differenzenerfahrungen: als Ausgebombte, als Arbeiterkind, als Mieter einer Kellerwohnung oder als Bewohner eines Vorder- oder Hinterhauses.

Anschaulich belegen die Quellen die kulturellen Defizite und die emotionale Erschütterung der Nachkriegsgesellschaft.<sup>45</sup> Normverstöße standen an der Tagesordnung, tradierte Zeitordnungen (morgens zur Schule gehen) und vertrautes Raumwissen (Wohnung, Straße, Viertel) hatten an Gültigkeit verloren. Schon die Erlebnisse aus der Kriegszeit (Luftangriffe, Kinderlandverschickung, Familientrennungen, Schulunterbrechung) hatten das Gleichmaß im Lebensrhythmus der Familien unterbrochen und wirkten langfristig, auch psychisch und emotional, nach. Eine mit anderen Aufgaben beschäftigte Gesellschaft verlangte ihnen Selbstständigkeit ab. Die Kinder lernten zu improvisieren und angesichts der Entbehrungen elementare Dinge, wie eine warme Mahlzeit, zu schätzen. Hamsterfahrten ins Umland oder „Organisieren“ von Kohlen waren eine unbekannte (mitunter illegale) Herausforderung und führten die Kinder, wie andere Hilfestellungen im Alltag auch, frühzeitig in die Verpflichtungen und Verantwortung der Erwachsenen ein. Dieses Schicksal teilten sie fraglos mit ihren Altersgefährten in den westlichen Zonen.<sup>46</sup>

Wie in anderen Umbruchzeiten war die Situation der jungen Generation auch nach 1945 ein öffentlich vielbesprochenes Thema. Zu den Schülern ist von diesen Debatten kaum etwas durchgedrungen. Sie wußten wenig darüber, mit welchen Zielen die Schule umorganisiert oder neue Organisationen gegründet wurden. Warum war das so, wie lebten diese Kinder in ihren Familien und in ihrem Viertel? Wie verbrachten sie ihren Tag, und welche Gruppen wurden für sie prägend?

---

42 Vgl. als Auswahl: Ch. Kleßmann/G. Wagner, *Das gespaltene Land. Leben in Deutschland 1945–1990. Texte und Dokumente zur Sozialgeschichte*, München 1993; K. Kurz, *Lebensverhältnisse der Nachkriegsjugend. Denkschrift zu einer von dem Senator für Schulen und Erziehung in Bremen veranlaßten Erhebung*, Bremen 1949; Mählert, *Die Freie Deutsche Jugend 1945–1949* (bes.: „Die soziale Lage der Jugend“, S. 21–23); Preuss-Lausitz, *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*.

43 A. Bauerkämper, Einleitung, in: ders. u. a. (Hg.), *Der 8. Mai 1945 als historische Zäsur. Struktur – Erfahrungen – Deutungen*, Potsdam 1995, S. 19.

44 Zu den ungleichen Startbedingungen von Arbeiterfamilien vgl. auch: G. Baumert, *Deutsche Familien nach dem Kriege*, Darmstadt 1954, S. 35–170.

45 Zur Gefährdung der deutschen Nachkriegsjugend vgl. auch: A. Kenkmann, *Wilde Jugend. Lebenswelt großstädtischer Jugendlicher zwischen Weltwirtschaftskrise, Nationalsozialismus und Währungsreform*, Essen 1996, S. 238–254.

46 Vgl. Y. Schütze/D. Geulen, *Die „Nachkriegskinder“ und die „Konsumkinder“: Kindheitsverläufe zweier Generationen*, in: Preuss-Lausitz, *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*, S. 29–52.

## KAPITEL 9

# Die Lebenswelt der Kinder – Ausschnitte

## 1. Familie, Wohnverhältnisse und Straßenleben

### Sozialstruktur im Wohnquartier

Das Scheunenviertel blieb nach dem Zweiten Weltkrieg ein Wohngebiet „einfacher Leute“: Vor allem Arbeiter waren hier ansässig, daneben Handwerker mit überschaubaren Familienbetrieben und einfache Angestellte. Auf die soziale Zusammensetzung und das „besondere“ Milieu ihres Quartiers kamen alle Zeitzeugen zu sprechen. Elsa Günther, Tochter eines Handwerkers, erklärt:

*„Vor allem ist es hier eine Arbeitergegend gewesen. Es ist ja auch eine wahnsinnig alte Schule. In unserer Klasse sagen wir mal siebzig Prozent Arbeiter, der Rest ein paar kleine Angestellte und vom Pfarrer die Tochter und eben ein paar Geschäftskinder. Meine Eltern waren damals schon selbständig und hatten den Laden, also die Goldschmiede. Und der war direkt in der Gipsstraße, also wir hatten 's wirklich nicht weit. ... Der Betrieb war schon seit mehreren Generationen in Familienbesitz. Die haben hier auch immer gewohnt. Mein Vater ist zwar nicht in der Gipsstraße, sondern in der Weinmeisterstraße zur Schule gegangen, da war ein Gymnasium. Meine Eltern haben beide im Geschäft gearbeitet, mein Vater war der Goldschmied, meine Mutter hat das Geschäftliche, den Buchkram und so gemacht. Die erste Zeit waren beide alleine, nachher haben wir noch zwei Gesellen gehabt. ... Im Vergleich zu den anderen Kindern, also materiell, hat es mir eigentlich an nichts gefehlt.“*

Ähnlich beschreibt Gisela Hoffmann das Wohnviertel. Wie ihre einstigen Mitschüler spricht auch sie von den „einfachen Leute“ mit „normalen Berufen“, die sie von den „Höheren“ abgrenzt.

*„Es haben hier mehr so einfache Leute gewohnt. Ich kann mich aus meiner Klasse auch gar nicht dran erinnern, daß da einer was Höheres war. Es gab bei mir in der Klasse mehrere, wo die Eltern ein Geschäft hatten. Da war die Goldschmiede, der Uhrenladen, der Polste-*

*rer. Aber daß wir als Kinder empfunden haben, daß die was Besseres sind oder so – überhaupt nicht. In unserer Klasse war aber auch die Pfarrerstochter, die Familie ist dann ausgereist. Meine Klassenkameraden haben alle ganz normale Berufe: Krippenleiterin, dann die Goldschmiedin, der Manfred ist Polsterer – wie sein Vater –, dann noch Schlosser, Vorarbeiter auf dem Bau. Und die Pfarrerstochter ist, glaube ich, heute wieder Pfarrersfrau. ... Mittelschicht war bei uns wenig vertreten. Meist alles aus Arbeiterfamilien. Es war schon was Besonderes nachher, daß in unserer Nebenklasse einer Arzt werden wollte. ... Die Wohnungen haben sich kaum unterschieden: Küchenschrank, Wohnzimmereschränk, manchmal eine Couch, manchmal auch nur Tisch und Stühle. Alles sehr einfach. Fernseher hatte gar keiner, nicht einmal alle ein Radio. Da war kein so großer Unterschied, meistens spielte sich alles in der Küche ab.“*

Die Geschäftskinder stellt Gisela Hoffmann demnach nicht in die Reihe der „Höheren“, die etwas „Besseres“ darstellten. Stärker als Unterschiede zwischen der dort vertretenen (unteren) Mittelschicht und den Arbeitern betont Susanne Mittag die große Ähnlichkeit der Lebensverhältnisse im Quartier. Die Differenzen der Sozialmilieus waren in der Tat geringfügig, dennoch wurden sie mit Beginn der Adoleszenz subjektiv bedeutsamer. Eine von Isolde Fischer erzählte Episode illustriert das Gesagte.

*„1952 da kamen in unsere Klasse – also wir waren 7. – 15 neue Schülerinnen. Das muß irgendwie mit Schulzusammenlegungen oder so zusammengehangen haben. Da waren dann auch mehrere Töchter von Geschäftsleuten dabei. Die sahen ganz anders aus als wir, kleidungsmäßig, mit Dauerwelle und so. Und da wollte man natürlich nachziehen. Ja, und da fingen plötzlich alle mit Dauerwelle an. Da war dann so ein Konkurrieren.“*

Klaus Freitag erlebte als Jugendlicher etwas ganz ähnliches:

*„Man macht sich ja als kleiner Junge erstmal keinen Kopf, wer ein Fahrrad hat oder nicht. Später sieht man das dann schon anders. Zum Beispiel nachher mit der Tanzstunde, daß man da doch mehr so auf seinen Nebenmann achtete, was der hatte oder so.“*

Die Tochter der selbständigen Blumenhändler, Karin Bender, führt die ungleichen Möglichkeiten der Kinder weniger auf das höhere elterliche Einkommen als vielmehr auf die besseren „Beziehungen“ der Geschäftsinhaber und ihre Tauschgeschäfte zurück.

*„Das war ja in DDR-Zeiten so ... eine Hand wäscht die andere und zweie das Gesicht. Ohne Beziehungen kam man ja nicht weit. Da hatte man als Geschäft schon seine Vorteile. ‚Ich besorg Dir das, Du hilfst mir dabei.‘ Bezahlen war ja oft nicht das Problem, sondern rankommen. Wer überhaupt niemanden kannte, der war angeschmiert, der hatte das Nachsehen. Und da hatten meine Eltern natürlich Vorteile, da konnten die mir schon mal was besorgen, wo ein anderer nicht so schnell rankam.“*

Als Folge der Mangelwirtschaft waren informelle Beziehungen und damit Tauschgeschäfte in der DDR sehr wichtig geworden. Wer daran nicht partizipieren konnte, war von vielen Möglichkeiten und Versorgungsleistungen abgeschnitten. Luise Stark gehörte zu denen, auf die das zutraf. Ihre Mutter verdiente wenig und hatte keinerlei dieser hilfreichen „Beziehun-

gen“. Die Familie mußte immer äußerst bescheiden wirtschaften. Luise lebte deshalb materiell gesehen wie die ganz „einfachen Leute“ ihres Viertels. Mental („in meinem Inneren“) fühlte sie sich diesen Kreisen allerdings nicht zugehörig. „Geistig“ war das hochbegabte Mädchen im Arbeitermilieu nicht zu Hause. Nach ihrem Verständnis sei das Scheunenviertel auch keine „echte Arbeitergegend“ gewesen:

*„Die Gegend hier war von der Zusammensetzung ziemlich homogen. Die Verhältnisse waren meist ganz bescheiden. Die Schüler aus der Gipsstraße wohnten alle in den umliegenden Straßen. Viele, die Halbwaisen waren. ... Was es hier nicht alles gab! Es waren alles furchtbar schlimme Verhältnisse. Ich würde aber sagen, es waren eigentlich kaum ‚echte‘ Arbeiterschichten hier. Es war mehr Unterschicht. Es war einfach dumpf.“*

Mit der materiellen Bescheidenheit wußte die bildungsorientierte Luise Stark umzugehen, nicht aber mit der „Dumpfheit“ des Quartiers. Sie ist die einzige Zeitzeugin, die so deutlich von geistiger Armut und den kulturellen Grenzen dieses Sozialmilieus spricht. Soziologisch höchst aufschlußreich, differenziert sie die Arbeiter nach „echter Arbeiterschicht“ und „Unterschicht“. Später erläutert sie, was sie unter einem ‚echten‘ Arbeiter versteht. Nämlich den qualifizierten Facharbeiter, der Sachverstand hat, gute Arbeit liefert und der mit Selbstbewußtsein zu seinem Stand steht. Die Arbeiter des Scheunenviertels haben ihrer Ansicht nach diesem Bild nur bedingt entsprochen; viele waren ungelern und interessenlos und verdienten ihren Lebensunterhalt mit wenig qualifizierter Arbeit in Fabriken oder Werkstätten.

*„Für die ‚echten‘ Arbeiter, da fällt mir die Inge ein. Der Vater war Elektriker. Die Inge hatte noch vier Geschwister: zwei Brüder und zwei Schwestern. Beide Brüder wurden wie der Vater auch Elektriker. Die Familie wohnte in der Gormann- Ecke Linienstraße. Inge war eine sehr gute Schülerin, sollte eigentlich zur Oberschule gehen. Und die Lehrer drängelten, und sie sagte: ‚Nein‘. Sie ging nach der achten Klasse ab. Obwohl ich das zwar bedauerte, erschien es mir irgendwie konsequent. Ich empfand das damals als bewußte Arbeiterklasse. Die wußten, wer sie waren. Und so wollten sie bleiben. Und die ganze Familie war mit Stolz. Die haben ihre Arbeit gut gemacht, die hatten Würde. ... Andere Ambitionen hatten die nicht, obwohl sie bestimmt die Fähigkeiten gehabt hätten.“*

Würde, Stolz und Leistungsbewußtsein werden bei Luise Stark als Pendant zur Dumpfheit der Unterschichten bzw. als Merkmale einer qualifizierten „bewußten“ Arbeiterschaft eingeführt. Bildung war im Scheunenviertel kein besonderer Wert. Viele Menschen hier waren schon zufrieden, wenn ihre Kinder den Schulabschluß schafften. Wozu brauchte man gar Einsen und Zweien, wenn man eine Lehre beginnen wollte? Hans Schulze dachte seinerzeit nicht anders. Heute bedauert er die verpaßten Bildungschancen.

*„Ich habe einen Bruder. Der ist drei Jahre älter, und der ist auch in der Gipsstraße zur Schule gegangen. Meine Eltern waren beide bei der Reichsbahn und hatten nicht viel Zeit, um sich zu kümmern. Das hat sich auch auf die Leistungen niedergeschlagen. Mutter und Vater haben beide Schicht gearbeitet. Meine Mutter war am Alex als Reinigungskraft und mal beim Fahrkartenknipsen. Mein Vater war beim Knipsen, vorher in der Werkstatt. ... Meine Mutter kam vom Land. Schule war da ja eh nicht groß, also da war nicht das Interesse da. Mein Großvater war Gutsinspektor beim Grafen im Raum Angermünde. Von mei-*

*nem Vater weiß ich die Familienzusammenhänge gar nicht, aber sie hatten beide wenig schulische Bildung. ... Meine Tante, sie wohnte auch in der Mulackstraße, die hatte einen Sohn, der studierte. Auch seine Freundin studierte, Zahnmedizin. Die beiden haben versucht, mir so ein paar Anregungen zu vermitteln. Ich versteh gar nicht, warum ich da nicht mehr draus gemacht habe. Das habe ich mich schon oft gefragt. Es waren die Verhältnisse, es fehlte zu Hause einfach das Vorbild.“*

Die fehlende Bildungstradition und das Desinteresse an weiterführenden Bildungswegen war für die Gegend insgesamt sehr typisch. Die schulischen Förderprogramme für die „Arbeiter- und Bauernkinder“ stießen deshalb auch auf keine große Gegenliebe. Die „ganze Atmosphäre“, ergänzt Hans Schulze an anderer Stelle, sei nicht dazu angetan gewesen, den Bildungsdurst der Kinder zu wecken. Die meisten Kinder kamen selten aus ihrem Kiez heraus und orientierten sich folglich an dem, was sie hier kennenlernten.

*„Wir waren hier zu Hause“,* beschreibt Karin Bender diese Situation. *„Das war unsere Welt. ... Wenn da manch einer die Nase rümpfte, wenn man sagte, wo man herkam. Das habe ich gar nicht verstanden. Wir Kinder fanden es schön hier.“*

Laut grölende, betrunkene Nachbarn auf der Straße, ein Vater im „Knast“ oder Schlägereien in der Kneipe wurden von den Bewohnern unbestritten als Regelverstoß erkannt, wegen ihrer alltäglichen Präsenz aber nicht als etwas Ungewöhnliches wahrgenommen. Selbst mit den Prostituierten, die bis in die späten fünfziger Jahre im Viertel ihr Gewerbe ausübten, gingen die Bewohner recht unverkrampft um. Was einer neuen jungen Lehrerin die „Schamröte“ ins Gesicht trieb, war für die Kinder dieser Gegend „normaler“ Alltag und daher auch nicht peinlich. Frau Fischer erinnert sich:

*„Bei uns standen ja die Nutten. Wir Kinder haben ja viel für die eingekauft. Dann gab's Trinkgeld. Es war öfter mal eine Razzia. Ich wußte ja am Anfang nicht, was eine Nutte ist. Da lag dann auch mal eine Binde, oder so ein Lappen, früher hatten sie ja keine Binden. Ich hab nicht gewußt, was das ist. Wir waren alle so verklemmt. Kamen die ersten Busen, da haben wir Handtücher umgebunden, weil die Jungs gelästert haben. Ich hab ja dann gefragt. Die Nutten waren nicht nur in den Wohnungen, die liefen in der Zeit auch die Straße auf und ab. An der Gormann- Ecke Mulackstraße war ja so ein Nachweis. Da mußten sie immer mit ihrem ‚Bäckerbuch‘ hin zur ärztlichen Kontrolle. Ich weiß auch, daß es schon Kondome gab. Da war Rosenthaler Straße so ein Häuschen. Da gab's die.“*

Die drei Jahre ältere Susanne Mittag verbindet mit den „Nutten“ im Viertel ähnliche Erinnerungen.

*„Ja, bei uns war wirklich eine besondere Atmosphäre im Kiez. Bei uns in der Mulackstraße war ja praktisch der Strich. Da sind ja dann die Damen, standen ja praktisch vor jeder Tür. Also auf jeden Fall noch bis zum Ende der fünfziger Jahre. Also einige guckten aus Wohnungen, manche saßen vor der Haustür, andere wohnten in der Kellerwohnung.“*

I.: Und haben Sie als Kind gewußt, was da läuft?

*„Ja sicher. Natürlich. Wir durften für diese Damen ja immer einkaufen gehen, sie schenkten uns dann zwei Mark; und zwei Mark zur damaligen Zeit, das war schon ein Vermögen. ... Und da hat man so einen großen Einkaufszettel bekommen, da mußten wir zum Fleischer gehen oder zum Lottoladen Lose abgeben. ... Da war immer ein Konkurrenzkampf unter den Kindern da, wer gehen darf. Wir wußten auch, wie die Frauen hießen. Wir sprachen die ja auch mit Namen an ‚Frau sowieso‘. Mit Vornamen, das durften wir nicht. Es gab öfter mal ‚ne Razzia von der Polizei, da kann ich mich gut dran erinnern. ... Und dann gab es viel Prügeleien und Messerstechereien. In der Gaststätte da gerade rüber, in der Mulackritze, da haben sie wieder mal einen umgebracht oder es flog da mal so einer aus der Kneipe raus auf die Straße. Aber das war eben der Alltag, das gehörte einfach dazu.“*

Von den Jungen hat „natürlich“ keiner für die Prostituierten eingekauft. Als „angehende Männer“, wie es Hans Schulze umschreibt, fühlten sie sich über eine solche Gefälligkeit erhaben; sie ließen schon eher einmal eine zotige Bemerkung fallen. Der Prostitution wurde im Viertel (vor allem um die Mulackstraße) so offen und sichtbar nachgegangen, daß es ein aussichtsloses Unterfangen gewesen wäre, wenn die Eltern diese Frauen hätten leugnen wollen. Die Prostituierten wurden „verbal“ versteckt. Jeder wußte, daß es sie gab, sie wurden toleriert, Gegenstand familiärer Erörterung waren sie indes nicht. Das hat zweifellos damit zu tun, daß Sexualität gemeinhin ein Tabuthema war. Über andere „Sonderlinge“, Trinker oder Verhaftete konnten sich die Eltern nämlich durchaus öffentlich entrüsten.

Andere Gruppen, als die vorgestellten, lernten die Kinder in ihrem sozialökologisch relativ homogenen Wohnviertel nicht kennen. Sie lebten topographisch und sozial weitgehend abgeschottet. Auch ihre Eltern stellten über ihre berufliche Arbeit keine bedeutsamen Kontakte zu anderen sozialen Gruppen her. Für Bewohner anderer Stadtbezirke gab es gleichermaßen wenig Grund ins Scheunenviertel zu kommen, es gab weder große Arbeits- noch Einkaufsstätten, die einen Weg hierhin nötig oder lohnend machten. So bestimmte das Quartier vor vielem anderen Weltaneignung und Welterfahrung dieser Kinder.

## Wohnverhältnisse

Verdeutlicht man sich die Sozialstruktur des Scheunenviertels, so verwundern die geschilderten sehr einfachen und bescheidenen Wohnverhältnisse nicht. Die Wohnungen waren meist klein, dunkel und in schlechtem Zustand; etliche Familien wohnten in Hinterhäusern. Die Toiletten waren oft im Hausflur, manchmal sogar auf dem Hof untergebracht. Zur Wohnung gehörten außer der Küche gewöhnlich nur noch ein oder zwei Zimmer. Ganz nach proletarischer Tradition spielte sich ein Großteil des Familienlebens in der Küche ab. Hier wurde gekocht, gewaschen, gebadet und zusammengesessen; hier machten die Kinder ihre Hausaufgaben und lernten für die Schule.

*„Die Wohnungen waren ja für Arbeiter,“ erzählt Hans Schulze, „anderthalb oder zwei Stuben und Küche. Toilette auf dem Flur, oder (wie bei uns in der ersten Wohnung in der Mulackstraße), auf dem Hof. Als wir 1951 in die Rosenthaler zogen, waren es auch zwei Zimmer, aber Innentoilette! In dem einen Zimmer standen die Kinderbetten, ein Schrank. Im Wohnzimmer die Betten von den Eltern, ein Tisch, Stühle und ein Radio, Fernseher natürlich nicht. Das war's.“*

Sein Kinderschlafzimmer sei so winzig gewesen, daß er sich außer zum Schlafen darin habe gar nicht aufhalten können. Das ist wohl der Grund, warum Hans Schulze im Gespräch die Frage nach einem Kinderzimmer zuerst spontan verneint. Dabei hatten er und sein Bruder noch Glück, in anderen Familien standen die Kinderbetten aus Platzmangel im elterlichen Schlafzimmer. Bei Familie Hoffmann war das zum Beispiel so. Die Tochter Gisela kannte es nicht anders, als daß sie und ihr Bruder im Zimmer der Eltern schliefen. Noch heute ist sie der Meinung, Kinderzimmer seien ein unnötiger Luxus. „Wozu“, fragt sie sich, „wir sind auch so groß geworden“.

*„Wir wohnten in der Joachimstraße, meine Eltern, mein Bruder und ich. Mein Bruder ist anderthalb Jahre älter als ich. ... Ich bin dort auch geboren. Wir hatten eine Zwei-Zimmer-Wohnung. Da ist man direkt vom Treppenhaus ins Wohnzimmer gekommen, dann ins Schlafzimmer, dann in die Küche. Toilette war draußen im Flur. Gewaschen haben wir uns in der Küche. ... Da spielte sich das meiste ab. Geschlafen haben wir alle viere immer in einem Zimmer. Das habe ich nie anders gekannt, das hat mich auch nicht gestört.“*

Rückzug und Intimität sind in der Tat bürgerliche Privilegien, die sich ein proletarischer Haushalt damals kaum leisten konnte. Die Enge wurde dennoch nicht automatisch, folgt man Gisela Hoffmanns Bericht, als ein Mangel begriffen. Ihre Bedürfnisse verlangten nach keinem eigenen Raum, anders als z. B. bei Luise Stark. Luise lebte mit Mutter und Bruder in einer großen und komfortablen Wohnung. Nach dem Tod des Vaters war die Familie aber gezwungen, Untermieter aufzunehmen.

*„Obwohl wir ja in der Alten Schönhauser eine recht große Wohnung hatten, gehörten uns immer nur die Küche und ein Zimmer. Der Rest war untervermietet. Das Leben fand in der Küche statt. Im Schlafzimmer schliefen auch mein Bruder und ich. Mein Bett stand im Sommer am Fenster und im Winter am Ofen. Als mein Vater noch lebte, rückte er immer Bett und Schrank in die entgegengesetzte Ecke. Ach ja, und da war noch ein Zimmer. Das sollte immer das gute Wohnzimmer werden für nach dem Krieg. ... Da ist ja dann nichts draus geworden [aus diesem] ‚guten Zimmer der Zukunft‘. Es war dann nur ein Gerümpelzimmer.“*

Luises Familie tröstete sich mit der Hoffnung (also gab es das Bedürfnis), später wieder mehr Platz für sich zu haben. Luise las viel und lernte daheim für die Schule. Sie hätte gern ein Zimmer für sich gehabt. Besser als Luise Stark ging es in dieser Hinsicht Elsa Günther. Die Tochter des Goldschmieds erzählt:

*„Wir wohnten in der Gipsstraße, also ganz in der Nähe von der Schule, praktisch vor der Tür. Das Geschäft und die Wohnung waren alles eins. Wir hatten eine Etage, und da war die Wohnung, wie gesagt, mit dran, die Werkstatt und der Laden. Wir waren vier Kinder. Also die zwei größeren aus der ersten Ehe meiner Mutter und eine kleinere Schwester. Wenn wir was brauchten oder fragen wollten, dann gingen wir vor in den Laden. Meine Mutter kam zwischendurch immer mal in die Wohnung zum Kochen oder so, mein Vater dann zu den Mahlzeiten. Praktisch war das alles mit Familienatmosphäre. Die Wohnung war soweit ganz passabel, also für die Verhältnisse damals.“*

Ein Badezimmer besaß aber auch Familie Günther nicht. Nur wenige konnten sich – wie Karin Bender, die Tochter der Blumenhändler, schmunzelnd sagt – über einen solchen „Luxus“ freuen.

*„1952 sind wir von der August- in die Große Hamburger. Das ist ein Altbau. Meine Eltern mußten die Wohnung alleine ausbauen, weil eine Bombe reingegangen war. Da war alles kaputt, das haben meine Eltern allein wieder in Ordnung gebracht. Es waren vorher zwei Wohnungen, die wurden zusammengelegt. Da hatten wir sechs Zimmer, zwei Bäder, Küche, Flur. Ich hatte viel Platz zum Spielen. Später kam noch ein Pflegekind zu uns, und der Sohn meiner Schwester. Daß die Wohnung so groß war, als Kind hat man das nicht so empfunden, ob da nun mehrere Räume waren oder ... Für mich war immer nur wichtig, daß viel sauberzumachen war, das war nicht so gut. Meine Mutter war ja im Geschäft und meine Schwestern, die waren dann in der Ausbildung und arbeiten. ... Ich mußte die große Wohnung saubermachen.“*

Ogleich Familie Bender eine große geräumige Wohnung hatte, war sie nicht „herrschaftlich“ eingerichtet. Sie lebte bescheiden, die Wohnungseinrichtung war einfach und praktisch.

Der einzige Kindheitszeuge, der in einem Neubau aufwuchs, war Manfred Weimar. Das Haus, in dem sich die Wohnung seiner Großmutter befand, war in den dreißiger Jahren gebaut worden.

*„Wir wohnten in der Linienstraße. Das waren alles so ziemlich neue Häuser noch, die wurden erst um '39 gebaut. Es war hier schon ein besseres Viertel. Wir hatten ein Bad. Die ärmeren Leute, die waren meistens Richtung Mulackstraße. Da waren auch mehr Kinder. Hier wohnten mehr schon ältere Leute und Geschäftsleute, die auch.“*

Die wenigen Neubauten hoben sich durch ihre moderne Architektur, ihre sauberen glatten Fassaden und die kleinen Vorgärten vom übrigen Scheunenviertel sichtbar ab. Dieser (freilich sehr kleine) Teil des Scheunenviertels war „sauber“ und „ordentlich“. Manfred Weimar macht die soziale Grenzziehung zwischen den einzelnen Straßen selber explizit, wenn er dem „besseren Viertel“ bei den Neubauten die „ärmeren Leute Richtung Mulackstraße“ gegenüberstellt. Wie groß muß der Kontrast erst gewesen sein, wenn die Kinder etwa aus der Mulackstraße die vier U-Bahnstationen nach Pankow fuhren oder bei den Demonstrationen mit ihrer Schule an den „Prachtbauten“ der Stalinallee vorbeiliefen? Besuche in Wohnungen anderer sozialer Gruppen, damit auch das Erleben von deren Umgangsformen und Erziehungsmaximen (Tischsitten, Kleiderordnung etc.), blieben im Leben der überwiegend proletarischen Scheunenviertelkinder in diesen Jahren die große Ausnahme. Ihre räumlich-gegenständlichen und sozialen Erfahrungsräume blieben an ihr Herkunftsmilieu gebunden.

## Familie und Rollenstruktur

Aus der historischen Familienforschung ist bekannt, daß der Sozialstatus der Eltern entscheidend Subkultur und Binnenstruktur der Familie prägt. Unter diesem Blickwinkel interessierte in den Interviews die Frage, was die Kindheitszeugen über ihre Eltern bzw. deren Rolle im Familienleben zu berichten haben.

Frau Hoffmann, die sich gern an ihre Kindheit erinnert, erzählt über ihre Eltern folgendes:

*„Vater ging arbeiten. Viel verdient hat er nicht, weil, er hat im Krieg seinen Arm verloren. Der hatte Schneider gelernt und mußte dann vollkommen neu anfangen. Mutti hat nicht gearbeitet ... Sonst hat sie sich immer um uns gekümmert. Aufgepaßt, daß wir von der Schule nach Hause kommen, Mittag essen, Hausaufgaben machen, und dann durften wir spielen gehen. Und abends mußten wir die Hausaufgaben noch vorlegen, wenn der Vater kam. Wir mußten die Hefte auf den Tisch legen, und er hat geschaut, ob alles richtig war. Wir durften nicht sitzen dabei, wir mußten stehen und dann mußten wir berichten: Deutsch, Mathe. Eben alles, was wir im Unterricht gemacht haben. Und das war jeden Abend so. Erst nach der 6. Klasse hat es langsam nachgelassen.“*

I.: Warum kontrollierte der Vater die Hausaufgaben?

*„Na ja, mein Vater war der Erziehungsberechtigte, so hat er das gesehen. Er ist der Ernährer, und er ist der Erzieher. Er hat auch alles unterschrieben. Mein Vater hat es sogar einmal fertiggekriegt ..., kam er mittags manchmal kontrollieren, ob wir zu Hause sind, ob Mutter zu Hause ist. Dann ist er schnell wieder zur Arbeit. Er war vielleicht mißtrauisch gegenüber meiner Mutter, obwohl er keinen Grund dazu hatte. Einmal kam er mittags, und meine Mutter war nicht da. Er fragte mich: ‚Wo kann sie denn sein?‘ Ich antwortete: ‚Bei Frau Gellrich‘. Das war eine Frau, die meine Mutter mal im Krankenhaus kennengelernt hatte. Die wohnte in der Sophienstraße. ... Also mein Vater zu der Frau, klingelt und sagt zu meiner Mutter: ‚Elisabeth, komm nach Hause‘, mehr nicht. Und meine Mutter ging mit. ... Meiner Mutters Aufgabe war es, das Mittagessen fertig zu machen, die Wäsche, eben den Haushalt. Am Sonntag vormittag ist mein Vater mit uns ins Museum gegangen oder ins Kino. Wenn's Wetter ganz schlecht war, sind wir zu Hause geblieben, mußten den Tuschkasten rausholen, und dann hat er mit uns gemalt. Wenn schönes Wetter war, dann sind wir sonntags immer raus. Da wurden Stullen gemacht und raus in den Wald ... Mein Vater hatte eine feste Vorstellung von unserer Erziehung. Er hat sich das so vorgestellt. Er wollte es wahrscheinlich anders machen, als es bei ihm zu Hause war. ... Seine Eltern hatten eine Schneiderei, da hat alles nur mit der Arbeit zu tun gehabt. Da waren Kinder Nebensache.“*

Der Vater von Gisela Hoffmann beanspruchte als Familienoberhaupt ganz selbstverständlich das „Erziehungsrecht“ für sich. Von seinen beiden Kindern wollte er genau wissen, wo und mit wem sie ihre Zeit verbrachten, sogar seine Frau kontrollierte er. Ohne zu zögern meint Gisela Hoffmann dennoch, die Ehe ihrer Eltern sei glücklich und harmonisch gewesen. Die Mutter habe am Verhalten ihres Mannes keinen Anstoß genommen, sie akzeptierte seine Rolle und ordnete sich seiner Regie unter. Die Eltern von Jochen Liebig lebten nach dem

gleichen Muster. Der Sohn kannte es nicht anders, als daß der Vater das Sagen hatte. Er traf die Entscheidungen, und alle anderen hatten das zu akzeptieren; da wurde nicht „noch groß diskutiert“. Dieses Bild suchte der Vater gleichfalls seinem Sohn zu vermitteln. Jochen erinnert sich, wie der Vater ihn des öfteren zum sonntäglichen Frühschoppen mitnahm. Das war auch ein Stück „Männerwelt“: die Männer tranken in der Eckkneipe ihr Pils, unterhielten sich, und der Junge bekam ein Malzbier spendiert. Pünktlich um zwölf waren sie wieder daheim, wo die Mutter mit dem Mittagessen wartete.

*„Mein Vater sagte öfter solche Sachen wie ‚Wir Männer ...‘, ‚Das ist Männersache‘. Mein Vater war das Oberhaupt, er bestimmte. Meine Mutter machte den Haushalt. Vater legte immer großen Wert darauf, daß alles korrekt war. Er brachte es fertig, ihr zu erklären, wie die Bügelfalte gemacht wird, obwohl er davon gar keine Ahnung hatte.“*

Erst später, als seine Mutter arbeiten ging, sei sie selbstbewußter geworden und habe ihre Interessen stärker durchgesetzt, allerdings – wie Jochen Liebig einschränkt – „mehr so im stillen“. Und die viel gepriesene Gleichberechtigung und die Rede von den selbstbewußten Frauen in der DDR, was ist damit? „Nicht viel, damals nicht viel“, antwortet er. Wie Jochen Liebig und zuvor Gisela Hoffmann beschreibt auch Susanne Mittag die Rollenstruktur in ihrem Elternhaus als sehr traditionell. Ganz klar dominierte der Vater, er entschied, was zu tun ist, und er war für alle „wichtigen“ Aufgaben zuständig. So verbindet Frau Mittag z. B. die Erinnerung an ihn mit solchen Bereichen wie Politik und Sport, die an ihre Mutter mit Hausarbeit und Kochen. Ihr Vater habe sich gar nicht bemüht, seine Frau an seine Interessen heranzuführen. „Das war eben damals so.“ Mit der folgenden Episode untermauert sie ihre Feststellung:

*„Wir hatten ja zu Hause nur ein Radio. Und mein Vater, der war doch so ein Sportfanatiker, vor allem Fußball. Na ja, und wenn Sportübertragungen waren, da hingen mein Vater und ich am Radio. Meine Mutter, die durfte da nicht rein, die durfte nicht mal ins Zimmer rein. Wenn Sport war, war das Zimmer für sie tabu.“*

Ganz anders dagegen die Mutter von Klaus Freitag. Sie war eine zupackende, couragierte Frau und seit 1945 berufstätig.

*„Meine Mutter hat ja unmittelbar nach dem Krieg gleich zu arbeiten angefangen. Erst war es sicher die Not, aber später, sie hatte Freude an ihrer Arbeit. Sie sagte immer: ‚Um Himmels willen, den ganzen Tag zu Hause, da fällt mir die Decke auf den Kopf.‘ Sie war eine selbstbewußte Frau, sie konnte gut zupacken. Sie brauchte ihre Arbeit. ... Da ließ sie sich auch von meinem Vater nicht die Butter vom Brot nehmen.“*

Die Kinder wurden in diesem Sinne erzogen, die Mutter behauptete sich selbstbewußt, und die Eltern führten eine „moderne Ehe“. Klaus' Mutter hatte „Geschmack“ an der Berufstätigkeit gefunden. Sie arbeitete als kleine Angestellte in einem städtischen Verwaltungsbüro und freute sich auf ihre Arbeit und die Kolleginnen. Selbst als später ihr Verdienst nicht mehr unbedingt gebraucht wurde, wollte sie ihre Arbeit nicht aufgeben. Mütter, die Alleinverdiener waren, hatten diese Wahl nicht. Ihre Berufstätigkeit war unumgänglich, sie mußten Geld verdienen. Hans Schulze war ein „Scheidungskind“ und seine Mutter mußte,

so lange er zurückdenken kann, arbeiten gehen. Sehr eindringlich erzählt er von den Anstrengungen, die seine Mutter für die Kinder auf sich nahm.

*„Von meinem Vater hab ich ja schon gesagt, von dem hatten wir nicht viel zu erwarten. Schon vor der Scheidung, er ist schuchtern gegangen, und meine Mutter hatte die Arbeit. ... Für uns blieb wirklich nur unsere Mutter und die Familie von ihrer Seite. Nach der Scheidung erst recht. Meine Mutter versuchte es nach ihren Kräften auszugleichen. ... Sie ist mit uns beiden oft zum Herrmannplatz gefahren. Da gab es billig Milchsuppen und noch 'ne Stulle dazu. Sie ist auch mit uns ins Kino gegangen oder in den alten Wintergarten. Ich kenn auch den Titania-Palast. Da ist sie mit uns zu ‚Onkel Tobias‘ gegangen. So wie sie mit ihren drei Schichten Zeit hatte. Sie hat ihr Möglichstes getan, oft mehr als ihre Kräfte hergaben.“*

Manchmal, wenn das Geld nicht reichte, nahm die Mutter zusätzlich noch Nebenarbeiten an. Es lag wohl vor allem an der kräftezehrenden Arbeit, daß Hans' Mutter immer ausgezehrt statt selbstbewußter wurde. Sie hat nie an einer Qualifizierung oder Fortbildung teilnehmen können, meist übte sie körperlich anstrengende Anlern Tätigkeiten aus.

Mit dem gleichen Respekt wie Hans Schulze berichtet Manfred Weimar von seiner Großmutter, die den „unehelichen“ Enkelsohn großzog, weil die Mutter sich nicht kümmerte. Von Manfreds Vater hieß es, er sei „verschollen“.

*„Meine Großmutter war meine Mutter, meine Familie. Ich war nun großgeworden bei meiner Großmutter, bei meiner Oma, weil meine Mutter hat sich um die Kinder nicht gekümmert. Wir lebten ja in der Linienstraße in den anderthalb Zimmern, Küche und Bad. Es war ein bißchen eng, die Wohnung war aber schön. Wir wohnen heute noch dort. Die Oma schlief in der Küche. Das kleine Zimmer war untervermietet, weil das Geld knapp war. Und ich schlief im Wohnzimmer. ... Oma bekam ja nur die Rente. Sie war sehr sparsam, aber was sie für mich tun konnte, tat sie. Oma hat mir jeden Wunsch erfüllt, was damals gar nicht ... , wo mein Onkel auch noch sehr geschimpft hat. Ich war dann auch der einzige, der dann schon ein Fahrrad hatte, ein neues. Oma gab mir ein bißchen Taschengeld, so wie sie konnte.“*



*Emma Weimar, Manfreds Großmutter. Wenn sie seine Arbeiten unterschrieb, habe das ausgehen wie „Oma Weimar“*

Das Bild zeigt Manfreds Großmutter, eine einfache, liebevoll wirkende Frau, die sich unverkrampft in Kittelschürze der Kamera ihres Enkelsohnes stellt. Ihr Blick ist leicht nach unten zu Manfred gerichtet; sie trägt feste, flache Schuhe und macht ganz den Eindruck einer tatkräftigen und „mit beiden Beinen auf dem Boden“ stehenden Frau. Manfred Weimar half seiner Großmutter im Haushalt, so gut er konnte. Er ist dadurch früh selbständig geworden. Die tiefe Zuneigung und Liebe seiner Großmutter war, wie er sagt, der einzige Lichtblick seiner Kindheit. Obwohl die Großmutter alles in ihren Kräften stehende für Manfred tat, vermißte Manfred den verschollen geglaubten Vater sehr und hoffte lange Zeit, er würde eines Tages wiederkommen.

*„Als Kind wollte ich immer einen Vater haben. Da habe ich immer geträumt vom Vater, daß der mal auftaucht, dabei ist es auch geblieben, bei den Träumen. Es hieß, er ist verschollen. Ich meine, meine Mutter ... es war ein Pole, mein Vater; und jetzt habe ich aber dann (Jahre später) erfahren, er hat nun ..., irgendwo in Polen, bei Zakopane irgendwo auf einem Dorf. Der ist gar nicht verschollen. Der hat da noch andere Kinder ... Er ist einfach abgehauen. Er wußte, daß ich da bin, und hat sich aus dem Staube gemacht. Er hat sich überhaupt nicht gekümmert ... Und meine Mutter hat der Oma auch nichts bezahlt für mich. Meine Oma, ja, das war auch mein ..., die war wirklich ein sehr guter Mensch, meine Großmutter.“*

Erst später wurde ihm klar, warum die Verwandten den Vater verschwiegen hatten. Es war nicht allein die Enttäuschung über dessen Davonlaufen, sondern mehr noch der Makel der „Unehelichkeit“. Seiner Großmutter machte er wegen dieses „Irrtums“ keine Vorwürfe, die „Zeiten waren eben so“. Ein unehelich geborenes Kind galt selbst in dieser Gegend als Ein-

geständnis eines Fehltrittes, den man lieber zu vertuschen suchte. Als z. B. Isolde Fischer von ihrer „Unehelichkeit“ berichtet, schiebt sie selbst heute noch sogleich entschuldigend hinterher, daß die Eltern „wegen des Krieges“ nicht hätten heiraten können. Das Tabu der Unehelichkeit korrespondierte fraglos mit der pruden Sexualmoral in den Familien (trotz der öffentlich sichtbaren Prostitution). Familienleitbild und „Schicklichkeits“-Grenze waren wie die dargestellten Rollenmuster ausgesprochen traditionell. Die moderne Familie kündigte sich in diesem alten Ost-Berliner Quartier erst vorsichtig an.

## Straßenleben, Cliques und Spiele

In fast allen Gesprächen fiel eine ausgeprägte Ortsverbundenheit der Kindheitszeugen auf; manche Familien lebten bereits in der dritten Generation im Scheunenviertel. Ihren „Kiez“ erschlossen sich die jungen Quartiersbewohner mit Straßenspielen und – wie sie es nennen – „Stromern“ durch die benachbarten Straßenzüge. „Draußen sein“ bezeichnet einen Großteil ihrer Freizeitaktivitäten. Aufenthalte in anderen Stadtbezirken oder gar Ausflüge in das weitere Umland blieben bestenfalls den Wochenenden bzw. den Ferien vorbehalten. Auf der Straße lernten die Kinder die verschiedenen Quartiersbewohner kennen, hier schlossen sie ihre sozialen Kontakte und bildeten sich ihre Meinung von der „Welt“. Alle Kinder (außer Luise Stark) fühlten sich ihrem Viertel sehr verbunden, besonders jedoch mit der „eigenen“ Straße. Augenfällig wurde diese enge Bindung in den „Straßenkämpfen“ der (mehr oder weniger ernsthaft) rivalisierenden Kindercliques. Diese Cliques bildeten sich primär nach der jeweiligen Straßenzugehörigkeit, nur selten spielte der gemeinsame Besuch einer Schulklasse eine Rolle. Freilich waren diese Straßenkämpfe in erster Linie ein Spiel. Ihre zuweilen große Härte zeigt aber, wie ernst die Kinder den „Kampf“ um ihre Straße nahmen; ein Stück weit waren sie Verteidigung eigener Identität.

*„Also diese Cliqueskämpfe, die waren in dieser Zeit üblich“, erläutert Peter Herzog. „Das ist die Gegend, Straße gegen Straße. Und wenn die Straße lang war, konnte man immer noch Verstärkung holen, und die kurzen Straßen mußten dann still sein. ... Also, da ging's ganz schön zur Sache. ... Da war zum Beispiel eine französische Familie, der Junge muß irgendwie gelitten haben. Der nahm einen halben Ziegelstein und ist damit losgerannt. Auch wenn die anderen Steine und Knüppel hatten, der hat sich nichts draus gemacht und hat den anderen den Stein an den Kopp gehauen. Unser Kampfruf in der Straße war: ‚Beau, Beau kommt‘; so hieß der nämlich. Da haben schon alle gewußt, jetzt kommt der Irre. Auch sonst, es war nicht ungefährlich.“*

Luise Stark erinnert sich in ähnlicher Weise an die Straßenkämpfe. Beteiligt war das zarte sensible Mädchen nicht, sie schaute höchstens zu.

*„Es gab damals so Cliques, da gab's 'ne Mulackclique und 'ne Dragonerclique, die Max-Beer- und die Almstadtstraße, die hießen damals noch so. Und da fanden vor allem zwischen den großen Jungen Steinschlachten statt. Also ganz sanft ging es nicht zu, nein. Na als Mädchen, da hat man sich nicht so beteiligt, mehr beobachtet. Aber manchmal mußte man da die Flucht ergreifen, wenn die Horden wieder aufeinandertrafen.“*

Andere Mädchen waren weniger zurückhaltend. Isolde Fischer aus der Mulackstraße z. B. „mischte [in ihrer Clique] kräftig mit“, sie sei zugegeben ein „wildes“ Kind gewesen. Wie ein Junge habe sie sich „gekeilt“ und sich auch mit ihrer „großen Klappe“ zu wehren gewußt. Der um ein Jahr jüngere Klaus Freitag berichtet mit gleicher Begeisterung von den Schlachten seiner Straße; lebhaft erinnert er sich an die miteinander kämpfenden Kindergruppen.

*„Es gab diese Straßengruppen – Cliques sagten wir –, und die kämpften gegen die Kinder der anderen Straße. Da war schon eine gewisse Roheit. Als Kind wollte man natürlich in einer starken Clique sein. Man gab da ja auch ein bißchen mit an. ... Es gab natürlich Kumpels in der eigenen Straße, mit denen wollte man nichts zu tun haben. Da gab's schon welche, die hatten überhaupt nichts im Kopp. Da gab's dann schon so Frotzeleien, wenn man in der Schule nicht ganz so blöde war.“*

Die gleiche Straße allein war offenbar kein dauerhaftes Fundament einer Kinderfreundschaft. Wurde eine bestimmte Erwartung nicht erfüllt („überhaupt nichts im Kopp“), hielten die Kinder Distanz („wollte man nichts zu tun haben“). Die so geschnittenen reagierten ihrerseits auf die ihnen intellektuell überlegenen Nachbarkinder („in der Schule nicht ganz so blöde“) mit Spott und gleicher Abwehr. Peter Herzog bestätigt diese Differenzen. Nach seiner Erinnerung gab es auch Kindergruppen, die sich nach sozialer Gruppenzugehörigkeit „quer“ zur Straßenordnung bildeten.

*„In unserer Straße, also in der Auguststraße, da gab es drei bis vier Cliques. Wir waren die Mittelstandsclique, ein bißchen harmlos, nur Buntmetall geklaut usw. Die anderen waren teilweise schwere Jungs, die haben auch schon mal einen umgelegt. Ich hatte einen in der Klasse, der hatte einen ermordet, einen Kohlenhändler, wegen 20 oder 50 Mark.“*

Kleine Diebereien tolerierte die „Mittelstandsclique“, bei handfesten kriminellen Delikten (der „schweren Jungs“) zog sie augenscheinlich eine klare Grenze. Das Straßenspiel erschöpfte sich jedoch nicht in den kämpferischen Auseinandersetzungen. Im Gegenteil, es gab eine Vielzahl oft sehr alter Kinderspiele: Auf dem Bürgersteig wurde „getrieselt“, „Hopse“ gespielt, auf der Straße gab es „Treibeball“ und im Hof „Vater-Mutter-Kind“.<sup>1</sup> Im Unterschied zu den Straßencliquen, denen man – unabhängig von Alter und Geschlecht – durch seinen Wohnort angehörte, fanden sich diese Spielgruppen nach anderen Kriterien zusammen. Hier waren Schulfreundschaften, gleiches Alter und ähnliche Interessen wichtig. Das Straßenspiel war schon aufgrund der engen Wohnungen und der wenigen Spielsachen die liebste Beschäftigung der Kinder. Also griffen sie auf das zurück, was ihnen ihre Umgebung bot. Und das sei nicht wenig gewesen, treffend faßt Klaus Freitag zusammen: „Unsere Gegend war ein einziger Abenteuerspielplatz.“ Trümmer und später Baustellen waren beliebte „Spielplätze“. Das war sicher streng verboten, in den Augen der Kinder machte es diese Plätze aber um so attraktiver.

---

1 Vgl. hierzu auch die volkskundliche Studie: R. Peesch, Das Berliner Kinderspiel der Gegenwart, Berlin 1957. Alle im nachfolgenden Text von den Zeitzeugen genannten Kinderspiele spielen in dieser Untersuchung eine Rolle. Die entsprechenden Berichte der Zeitzeugen decken sich fast ausnahmslos mit den von Peesch im Stadtbezirk Mitte beobachteten Kinderspielen.

*„Bei uns um die Alte Schönhauser waren ja alles Trümmer,“ erzählt Luise Stark, „und hinten das ganze Areal an der Mulackstraße, waren alles Trümmer. Und alles hoch aufgeschichtet, man mußte hinauflaufen. ... Oben auf den Steinen wuchs schon Unkraut. Und wir haben uns da immer Höhlen gebaut und sind in den Trümmern rumgeklettert. Das waren damals die Spiele der Zeit. Es gab auch immer wieder Kinder, die in den Trümmern verunglückten.“*

Manfred Weimar wäre bei einem solchen Spiel fast einmal zu Tode gestürzt. Ihm und seinen Freunden hatte es die Ruine der Nikolaikirche nördlich des Alexanderplatzes angetan, dort kletterten sie mit Vorliebe herum.

*„Die Kirche war ja eine Ruine, da war kein Dach mehr drauf. Da haben wir drin gespielt. In den Gruften haben wir da, wo denn die Knochenteile da waren, na da waren wir drin. War ja alles offen. Da wär ich beinahe mal tödlich verunglückt in der Kirche. Da war so ein Schacht, den hatte ich nicht bemerkt. Der erste hatte die Taschenlampe, ich war der letzte. Da wär ich beinahe da reingestürzt. Ich konnte mich gerade noch an ein paar Rohren festhalten und hochhangeln, sonst wäre ich da reingefallen, da wäre ich verunglückt.“*

Solche Unfälle kamen öfter vor und führten regelmäßig zu Ermahnungen, die mit gleicher Regelmäßigkeit mißachtet wurden. Susanne Mittag wundert sich heute noch über die Wahnsinnigkeit mancher ihrer Kinderspiele:

*„Ich hatte keine Geschwister. In unserem Haus, da wohnten einige Familien, die Kinder hatten, und auch in den Nachbarhäusern, so sind wir mit den kleineren und größeren aufgewachsen, spielten praktisch auf der Straße. Ruinen gab es ja noch sehr viele. Das waren unsere Spielplätze, da trieben wir uns rum, haben Höhlen gebaut und sind über die Eisenstangen balanciert. Das war oft ziemlich riskant, aber als Kind, uns hat es Spaß gemacht. Wir haben uns in den Ruinen versteckt und suchen lassen. Bei den Trümmerspielen gab es immer wieder neue Entdeckungen zu machen.“*

An das „Höhlenbauen“ in den Trümmern erinnern sich die älteren Kindheitszeugen alle. Man richtete sich in den Ruinen kleine „Wohnungen“ ein und spielte dort „Vater-Mutter-Kind“.

*„Unsere Spielplätze waren ja Trümmer“, erläutert Hans Schulze. „Da haben wir Höhlen gebaut; heut denkt man – och, gefährlich. Aber für uns war das nicht so. ... Die Mädchen haben Kisten und Decken reingelegt, also so wie eine Wohnungseinrichtung. ...*

*Durch die Trümmer konnte man auch gut ‘ne Abkürzung nehmen. Wenn ich zum Beispiel zu spät aufgestanden bin, dann rüber über die Trümmer auf den Hinterhof der Schule gesprungen. Das hat genau zwei Minuten gedauert.“*

Nach anderen Spielen jener Zeit gefragt, berichten die Zeitzeugen von alten Berliner Kinderspielen. Luise Stark erklärt:

*„Die Spiele jener Zeit waren Hopse und Ballspiele. Wir haben oft Stunden und Tage Ball gespielt, im Hausflur. Oder wir haben auf dem Hof gespielt. Da war zum Beispiel die*

*„Zehnerprobe“ – ein Ballspiel, wo man hintereinander zehn verschiedene Ballübungen schaffen mußte. Oder Trieseln und Murmeln, das war auch sehr beliebt.“*

Die Kinder spielten zumeist in kleineren Gruppen von zwei, drei oder vier Freunden, manchmal auch mit den Geschwistern. Das hielten sie über ihre gesamte Kindheit so, nur die Vorlieben wechselten mit dem Alter.

*„Also nachmittags haben wir so im Freundeskreis gespielt“, erinnert sich Frau Günther. „Das waren dann meist so zwei oder drei Freundinnen, meistens auch die aus der Schule. Und wir haben eben die richtigen Spiele gespielt, wie man sie heute eigentlich nicht mehr kennt. Wir haben damals viele Straßenspiele gespielt: ‚Zehnerprobe‘, ‚Einkriege‘ oder ‚Fischer komm rüber‘. Die Mädchen spielten gern ‚Vater, Mutter, Kind‘, ja und Murmeln war beliebt! Ach ja, ‚Meister gib uns Arbeit auf‘. Trieseln nicht mehr so, das war so mehr bei den kleineren.“*

Gisela Hoffmann hatte bei ihren Unternehmungen öfters ihren Bruder mit. Manchmal bekamen sie von den Eltern ein Geldstück zugesteckt, damit konnten sie sich in einem Laden in der Mulackstraße für ein paar Stunden Kinderräder ausleihen.



*Gisela Hoffmann und ihr Bruder auf ausgeliehenen Kinderfahrrädern, etwa 1956/57*

Bei einer solchen Gelegenheit hatte der Vater seine beiden Kinder einmal mit der Kamera aufgenommen. Die Fahrten auf den kleinen Rädern waren für beide Kinder etwas Besonderes. Der Junge sitzt stolz und aufrecht auf seinem Rad, Gisela ist leicht nach vorn gebeugt,

wirkt ein wenig unsicher, lächelt aber genauso fröhlich. Gisela Hoffmann fühlt sich unmittelbar an dieses schöne Gefühl zurückerinnert, als sie das Foto nach Jahren zum ersten Mal wieder in den Händen hält. Es habe ja nicht allzuviel für die Kinder gegeben, die Möglichkeiten, die man heute kenne, daran sei damals nicht zu denken gewesen. Eine Stunde radfahren – das war eine Attraktion. Die Kinder mußten selber sehen, wie sie sich beschäftigen. Elsa Günther kann das bestätigen.

*„Und die Eltern hatten natürlich überhaupt keine Zeit. Ich habe meine Freizeit allein organisiert, auch Schularbeiten brauchte mit mir keiner machen. Weil ich ja darauf angewiesen war, selbständig zu sein. Ich hatte ja keinen, der mit mir dann irgendwo hingegangen ist oder so. Ich mußte wirklich sehen, wie man sich die Zeit totschlägt. Und damals gab es ja nun noch gar nichts, da war man auf deutsch gesagt auf der Straße.“*

Isolde Fischer, die keine Geschwister hatte und deren Mutter ganztägig arbeiten ging, war beinahe jeden Nachmittag „draußen“. Es mußte schon sehr schlechtes Wetter sein, daß sie sich davon abhalten ließ.

*„Nachmittags ging's raus auf die Straße mit Völkerball und Treibeball. Da war bei uns ein großer Trümmerberg, Ochsenkopf hieß das, da haben wir gespielt und Höhlen gebaut. ... Dann sind wir über 'n Alex gezogen, haben Mohrrüben geklaut. Zurück in unsere Höhlen, haben die Möhren abgewaschen und gegessen. Und dann haben wir Seifenkisten gebaut, und wer hatte, lief Rollschuhe. Meist mit einem Rollschuh. Ach ja, ich war so ein richtiges Straßenkind.“*

Spielzeug untereinander zu verborgen, war allgemein üblich. Offenbar handelte es sich dabei nicht um eigentliche „Tausch-Geschäfte“. Es hat mehr den Anschein, daß einige wenige bestimmte Dinge besaßen (Fahrrad, Rollschuhe) und andere keins dieser begehrten Stücke ihr eigen nennen konnten. Isolde Fischer ergänzt hierzu:

*„Untereinander haben wir uns mal ein Fahrrad ausgetauscht, oder die Rollschuhe wurden dann verpumpt. Der eine hatte einen rechten, der andere einen linken Rollschuh. ... [Wir] hatten ja nicht viel Geld. Und Rollschuhe, das war in der damaligen Zeit, das war schon was Besonderes. Wer Rollschuhe hatte, der war schon der absolute König bei uns.“*

Karin Bender, deren Eltern mit dem Blumenladen besser verdienten, gehört zu den wenigen, die Fahrrad, Rollschuhe, Spielzeug und außerdem ein großes, geräumiges Kinderzimmer besaß.

*„Ich habe auch sehr viel draußen gespielt. Hopse, Murmeln, mit Puppenwagen, Rollschuhe war schon das Größte, was man haben konnte, später dann Fahrrad. Geldmäßig war das für meine Eltern kein Problem, mehr die Zeit. Mein Vater baute mir aber mal ein riesiges Puppenhaus. So ein Haus können Sie in einer kleinen Wohnung gar nicht stellen. Es nahm mein halbes Zimmer ein. Es war mit elektrischem Licht und allem, was dazugehört. Ich konnte da schalten und walten drin, wie ich wollte. Manchmal kam eine Schulfreundin mal mit zu mir. Da spielten wir in meinem Zimmer, aber meist waren wir draußen, oder ich*

*mußte eben meinen Eltern bei den Blumen helfen. Das war der Nachteil, ich hatte weniger Zeit als die anderen.“*

Karins Eltern standen jeden Wochentag bis spät an ihrem Blumenstand bzw. nachher in ihrem Laden. Abends mußten sie die Abrechnung machen und die Sträuße für den nächsten Tag vorbereiten. Sogar an manchem Sonn- und Feiertag waren sie unterwegs. Von der Tochter erwarteten sie, daß sie von Fall zu Fall im Geschäft mithalf und sich sonst um ihre freie Zeit selber kümmerte. Nach Karins Dafürhalten hatte das durchaus sein Gutes, darin ist sie sich mit ihren früheren Mitschülern einig. Sie konnten ihre Nachmittage selbstbestimmt verbringen und spielten mit Phantasie und Improvisationsgeschick. Trotz der vielen Entbehrungen hatten sie eine „schöne Kindheit“. Isolde Fischer zieht stellvertretend Bilanz:

*„Wir waren immer unterwegs, und mit kleinen Mitteln haben wir wunderschöne Stunden verbracht. ... Ich hatte so viel Phantasie, wir hatten ständig neue Einfälle, immer irgendwie improvisiert. Und im Winter habe ich mit Anziehpuppen gespielt. Ich hatte eine Puppenstube aus Pappe. Und wenn 's mir zu langweilig war, dann hab' ich mit den Nachbarkindern im Hausflur gespielt, bis wir wieder rausgescheucht wurden. Und beim ersten Sonnenschein wieder raus auf die Straße! ... Trotz allem war es eine schöne Zeit; Langeweile haben wir nicht gekannt.“*

Die Zeitzeugen vermitteln mit ihren Rückblicken allesamt nicht den Eindruck einer Kindheit voll Elend und Trostlosigkeit. Selbst wenn man den leicht verklärenden Blick zurück in die Vergangenheit in Rechnung stellt, waren diese Kindheiten nicht bedrückend, stumpf oder phantasielos. Das Straßenleben, das zeigen die Texte, unterlag unbestritten bestimmten Regeln, gleichwohl nicht denen pädagogischer Institutionen. Die Wohnumgebung hielt so gut wie keine im pädagogischen Sinne geplante Spielorte bereit. Nachbarschaftsgruppen stellten die primären Spielzusammenhänge her. Die Kinder bestimmten, wer dazu gehörte und wie das gemeinsame Spiel zu organisieren war. Insofern war diese Straßenkindheit ein Ort des Ungebundenseins, eine selbstbestimmte Lebenswelt. In den Spielen dominierte körperliche Bewegung, was die räumlich-gegenständlichen Gegebenheiten des Viertels auch gut erlaubten. Als überwiegend proletarische Straßenkindheit stand sie selbstredend im Kontrast zu den „umhegten Binnenräumen“<sup>2</sup> bürgerlichen Familienlebens.

## Urlaub und „Westen“

Familienurlaub gehört zu den weitgehend unbekanntem Kapiteln einer Kindheit im Scheunenviertel. Bestenfalls fuhr man in den Ferien einmal zu Verwandten oder unternahm Ausflüge in das Berliner Umland. Betriebsferienplätze waren noch rar, auch konnten sich viele nicht einmal diese preisgünstigen Reisen leisten.

*„Urlaubsreisen? Das gab 's bei uns überhaupt nicht“, erzählt Klaus Freitag, „Wir sind nicht einmal mit der ganzen Familie weggefahren. Die FDGB-Reisen, das war in dieser Zeit auch*

---

2 J. Zinnecker, Straßensozialisation. Versuch, einen unterschätzten Lernort zu thematisieren, in: ZfP 25, 1979, S. 729. Dieser sehr anregende und in seiner Argumentation wichtige Aufsatz gibt auch weiterführende Literaturhinweise zu diesem Schwerpunkt.

*noch nicht so. Die mußten ja auch erst einmal bezahlt werden. Wenn wir Kinder mal rauskamen, dann meist über die Schule.“*

Gisela Hoffmann verneint in ihrer ersten spontanen Antwort zunächst die Frage nach Familienurlaube, korrigiert sich später und berichtet von einer Reise:

*„Das war nicht drin. Das heißt, doch, einmal ja, da sind wir nach Ziegenhals gefahren. Da war so ein Bungalowdorf, da war eine große Küche, wo jeder selber kochen konnte. Das muß '58 gewesen sein. Die Reise war über den Betrieb meines Vaters, über den FDGB wahrscheinlich. Da waren dann alles Kollegen von meinem Vater dort. Ich habe dort schwimmen gelernt. Als mich die anderen gefragt haben: ‚Na warst Du im Urlaub?‘, ‚nein‘, sag ich, ‚ich bin bloß weggefahren‘. Weil ich das nicht als Urlaub empfunden habe. Wir sind nicht mit der Eisenbahn gefahren. Wir sind bloß mit der S-Bahn dahin gefahren, und das war für mich kein Urlaub.“*

Von dieser einen Reise abgesehen, fuhr Familie Hoffmann ansonsten alle zwei Jahre zur Großmutter nach Westdeutschland. In der übrigen Ferienzeit standen Ausflüge „ins Grüne“ auf dem Programm. Das sei, so fährt Gisela Hoffmann fort, bei ihren Mitschülern nicht anders gewesen, schließlich habe man sich ja nach den Ferien darüber unterhalten. Urlaubsberichte waren da eine Seltenheit. Hans Schulze kannte auch keinen Familienurlaub. Manchmal kam er an den Wochenenden aus der Stadt, wenn sein Onkel, der sich um den Jungen kümmerte, ihn einmal auf einen Ausflug mitnahm. Der Onkel besaß ein Motorrad („eine alte NSU“), und hin und wieder fuhren er und Hans in die Pilze oder an einen See. Hans liebte diese Ausflüge, wie er überhaupt begeistert auf dieser „NSU“ mitfuhr. Diese Begeisterung macht es verständlich, warum sich Hans von seinem Onkel genau vor diesem Motorrad fotografieren ließ.



*Hans Schulze vor der NSU seines Onkels im Hof des Elternhauses, ca. 1952/53*

Das Foto, bei dessen Anblick Hans Schulze heute ganz lebhaft zu erzählen beginnt, teilt anschaulich den Stolz des Jungen mit. Es zeigt ihn in der Übergangszeit zur Pubertät. Nicht mehr ganz Kind, ließ er sich nicht mit einem Spielzeug oder in kindlicher Pose knipsen. Der Onkel ist zu Besuch, Hans trug zur Feier des Tages seinen (fast zu kleinen) Anzug und positionierte sich vor der „Maschine“, seinem Verwandten zugewandt. Situativ wirkt er etwas unsicher, nimmt aber in seiner Pose das spontane Arrangement (Kind vor Motorrad) voll auf. Der schäbige Hintergrund des Hinterhaushofes scheint ihn nicht zu stören, wie auch, hier war ja sein Zuhause. Das Bild dokumentiert die Identifikation mit dem Viertel und der proletarischen Kiezkultur. Hinterhaussujet, bröcklige Fassade und der zu enge Anzug aus einfachem, derben Stoff „verraten“ die Herkunft und die soziale „Heimat“ der Knipsenden.

In Anbetracht der geringen Möglichkeiten der Familien, gemeinsam auf Reisen zu gehen und Urlaub zu machen, wird es verständlich, warum die über die Schule organisierten Ferien- und Pionierlager auf so großen Zuspruch stießen. Susanne Mittag etwa, die nie mit ihren Eltern in die Ferien fuhr, unternahm alle ihre Reisen mit der Schule oder den Pionieren.

*„Große Sprünge waren bei uns nicht. Aber mit meinem Vater bin ich viel auf den Sportplatz gegangen, weil wir beide ja, wie gesagt, große Fußball-Fans waren. Urlaubsfahrten waren nicht. Dafür durfte ich dann jedes Jahr ins Ferienlager fahren oder diese berühmten Schulausflüge, die wir gemacht haben. ... Die Ferienlager waren auch über die Schule, meist von den Patenbetrieben organisiert. Und von den Pionieren eben. Das war dann für mich mein Urlaub.“*

Für Luise Stark waren diese Lager hingegen ein Greuel. Sie fürchtete die strenge Ordnung und Disziplin und hatte keine Lust, noch in den Ferien die Lehrer um sich zu haben. Mit den Pionieren wollte sie schon gar nicht verreisen, wenngleich ihr die Mutter auch keine Alternative bieten konnte. Ein einziges Mal sei sie in ein Ferienlager gefahren, ein Betriebsferienlager, wie sie betont:

*„Ich war nie in organisierten Ferienlagern, Gott sei Dank. Ich war nur einmal vom Krankenhaus Friedrichshain aus, wo meine Mutter arbeitete, nach Ferch gefahren. Wir waren zwanzig Kinder. Als Betreuerin ein ganz junges Mädchen und eine Frau, die war schon im Rentenalter. Die haben uns machen lassen, was wir wollten. Wir hatten provisorisch einen Raum in einer alten Villa. Es ging völlig unorganisiert zu. Wenn ich sonst weggefahren bin in den Ferien, dann zu Verwandten. Aber auch nicht die ganze Zeit. Andere Reisen nicht, den Rest der Ferien war man dann zu Hause.“*

Weniger rigoros, dennoch mit Distanz, urteilt Jochen Liebig über die Pionierlager. Einmal war er mitgefahren:

*„Obwohl meine Eltern nachher beide verdienten, fuhren wir nur sehr selten gemeinsam weg. Wir Kinder fuhren anfangs immer zur Oma. Die wohnte in einem Dorf in Sachsen. Sie freute sich immer sehr auf uns, ihre ‚blassen Städter‘. Wir hatten bei ihr viel Freiraum. Später war es zu anstrengend für sie. Dann fuhr ich auch mal von den Pionieren aus ins Ferienlager. Das war natürlich nicht so schön wie bei Oma, es war mehr so organisiert, mit Tagesplan und so. Aber man war ja, meine Eltern waren ja froh, daß ich untergebracht war.“*

Andere Eltern waren gleichermaßen erleichtert, wenn ihre Kinder mit der Schule wegfuhr. Dann waren sie eben in einem Pionierlager, wollte man sie deshalb zu Hause lassen, fragt Jochen Liebig. Schule und Pionierorganisation wußten diese Haltung zu nutzen. Ihre Angebote, wie die Kindheitszeugen noch berichten werden, fielen bei den sozial und kulturell benachteiligten Kindern auf fruchtbaren Boden. Die starke Konzentration dieser Kinder auf das eigene Wohnviertel und die geringen Möglichkeiten, andere Gegenden mit anderen Menschen kennenzulernen, begrenzte die kindlichen Erfahrungswelten. Ihre „Weltsicht“ blieb zwangsläufig in vielem eine „Kiezsicht“.

Und die andere „Welt“, der „Westen“, war wohl in wenigen Minuten erreichbar, trotzdem keine, die sie gleichberechtigt wie ein Kind aus der Weddinger Nachbarschaft nutzen konnten. Dennoch war der „Westen“ als Erfahrungsort für sie wichtig und aus der Kindheit eines Ost-Berliner Schülers mindestens bis zum Mauerbau 1961 nicht wegzudenken. Zahllose Familien hatten in Westdeutschland oder im anderen Teil der Stadt Verwandte zu wohnen. West-Berlin war zudem ein beliebtes Einkaufsziel; hier konnte man sich für sein wenig Geld ab und an ein paar Dinge kaufen, die es im „Osten“ nicht gab. Die Kinder lockte noch anderes: Kinofilme (am liebsten amerikanische), „Schmöker“, Postkarten von Schauspielern und Schlagersängern oder die begehrten Kleidungsstücke, erst Lederhose und Janker, später Petticoat und Rollkragenpullover. „Westsender“ hören war für viele täglicher Zeitvertreib und Informationsquelle. Luise Stark erinnert sich:

*„Man ging in West-Berlin einkaufen, immer, wenn man etwas Besonderes brauchte. Zunehmend war das nachher ein Angsttrip. Weil an der Bernauer die Posten standen, die einen kontrollierten. Aber manche Sachen brauchte man einfach: Wolle zum Beispiel oder Schuhe, hin und wieder mal einen guten Happen.“*

Karin Bender ging mit ihrer Mutter und den beiden Schwestern jede Woche nach West-Berlin. Immer am Montag, wenn der elterliche Laden geschlossen blieb, fuhren die „vier Frauen rüber“.

*„Und dann ins feinste Café, erst ein Becher Kakao und dann einen Eisbecher. Die eingekauften Sachen verstaute unsere Mutter vor der Kontrolle immer bei uns. Meine Mutter wurde immer gefilzt, sie sah wahrscheinlich schon von weitem so aus. ... In West-Berlin, das war immer sehr schön für uns, das war ja ganz selbstverständlich für uns. ... Da können Sie sich ja den Schock vorstellen, als die Mauer, als man dann von einem Tag zum anderen nicht mehr rüber durfte.“*

An die leidigen Zollkontrollen erinnert sich auch Manfred Weimar.

*„Bis '61 sind wir immer rübergefahren; es gab ja hier auch keinen Kaffee. Dann hat meine Oma, da hat sie, ja sie ist immer rüber. Wurde auch ein paarmal erwischt. Da war ich mit dabei, vom Zoll, da hat sie ein paar Eier mitgenommen und ein bißchen Butter, hat sie dann eingetauscht gegen Kaffee. Da haben sie sie nun erwischt am Zoll. Wir hatten Glück, die haben uns dann wieder laufengelassen.“*

In der Schule wurde den Kindern natürlich gesagt, daß sie auf keinen Fall nach West-Berlin zu gehen haben. Dort lebte bekanntlich der „Klassenfeind“, ohnehin seien die Schmöker übler Schund und die Filme auch nicht viel besser. (Die Lehrer wußten selbstredend, was die Schüler am meisten interessierte.) Also war den Kindern klar, daß ihre Ausflüge „geheim“ bleiben mußten.

*„Wir Schüler sollten ja nicht in den Westen“, erklärt Hans Schulze. „Da hat sich natürlich überhaupt keiner nach gerichtet, die Lehrer auch nicht, will ich mal sagen. Also zum Beispiel, wenn wir mal wieder 'ne Russischarbeit schrieben. Ich war ja nun besonders ‚gut‘ in Russisch. Herr Haupt, unser Russischlehrer, hat immer gesagt: ‚Wer fertig ist, abgeben, der kann gehen‘. Na ja, und weil sich das bei meinem Freund und mir gar nicht erst lohnte, daß wir mitschrieben, sind wir gleich ab. Und da ging's immer in den Westen. Meist mit dem Fahrrad in den Grunewald. Am liebsten aber ins Kino, das war ja auch gar nicht so teuer. Also, Kino haben wir geliebt!“*

Ungeachtet der offiziellen Weisung drückte manch Lehrer dennoch ein Auge zu, wenn er von diesen Ausflügen erfuhr, zumal er ständig Gefahr laufen mußte, bei Woolworth unverhofft dem eigenen Schüler zu begegnen (was oft genug vorkam). Nicht jeder Lehrer sah das so locker. Als Peter Herzog nach der 8. Klasse in die Max-Planck-Schule wechselte, flogen sogar einmal einige Jungen wegen eines Kinobesuchs im Westen von der Schule:

*„Die Grenze war noch offen, da sind wir manchmal geschlossen im Westen ins Kino gegangen. Daraus kann man wieder etwas lernen; es gab immer so Gerüchtestreuer. Die hatten nicht für die Schule gelernt oder kein Interesse, oder sie wußten, sie kommen dran. Die sagten, die Schule fällt aus, und alle haben das geglaubt und fanden das natürlich gut. Und was wurde gemacht? Wir gingen im Westen ins Kino. Na ja, und das hatte Folgen. Da sind dann welche von der Schule geflogen, als ‚Rädelsführer‘.“*

Es gab andererseits Eltern, die ihren Kindern das „Rüberfahren“ regelrecht verboten. Ob sie die eigenen Kinder nicht in Gewissenskonflikte bringen wollten oder ob sie aus Überzeugung so entschieden, ist im einzelnen schwer auszumachen. Dem Kommunisten Mittag war es mit seinen Verboten bei Tochter Susanne aber wahrlich Ernst. Selbst die von ihr so geliebten Schlagersendungen konnte sie bloß heimlich hören.

*„Also mein Vater, der hat gesagt, wenn ich ‚Schlager der Woche‘ hören wollte: nein, also, das gibt es nicht. Westradio und Schmöker und sowas, da war mein Vater dagegen. Aber ich wollte da ja auch mal lesen, genau wie die anderen. Aber mein Vater hat ‚nein‘ gesagt. Wenn er das erwischt hat, dann wurde es weggeschmissen oder gleich in den Ofen. Und Radio war genau so. Bei uns gab es kein Westradio. RIAS habe ich nur gehört, wenn mein Vater nicht da war. Manchmal ging es, wenn nur Musik war, daß er das nicht merkte, aber wenn Nachrichten kamen, sofort aus.“*

Ein eigenes Kapitel beim Thema „Westen“ sind die Erinnerungen an die „Westverwandtschaft“ und die „Westpakete“. Nach dem Eindruck der Kinder ging es den Verwandten „drüben“ gut. Wenn sie auf Besuch kamen, brachten sie Geschenke mit, vor allem Kaffee, Süßigkeiten, Seife oder Kleidung (überwiegend abgelegte, selten neue Stücke).

*„Wir Kinder“, so erinnert sich Doris Kahlau, „wurden praktisch von unserer Tante aus Neukölln vollständig eingekleidet. Das hat uns eigentlich ganz gut gefallen, die Westsachen alle. Aber dieses Dankeschönsagen, fünfmal Dankeschön sagen, das hat mir überhaupt nicht gefallen – wegen einer Tafel Schokolade. ... Bis ‘61 sind die regelmäßig gekommen, manchmal sind wir rüber zu ihnen. ... Die waren reich; für unsere Verhältnisse, würde ich sagen, waren die reich. Die waren sehr modern eingerichtet, fast prunkvoll eingerichtet. So was wohnte bei uns nicht. Aber es war eben alles mit Danke-sagen verbunden.“*

Nach dem Mauerbau sei die Verbindung abgebrochen, was Doris Kahlau nicht sonderlich bedauerte. Auch Manfred Weimar scheute die Abhängigkeit von den Verwandten. Ausgerechnet am 13.8.1961, dem Tag des Mauerbaus, war er bei seinem West-Berliner Onkel zu Besuch.

*„Ich war nun also drüben. Ich hab dann als erstes meiner Oma ein Telegramm geschickt, sie bräuchte sich keine Sorgen machen, daß ich wieder zurückkomme. Ich war ja ihr ‚Ein-und-Alles‘. Ich wär aber sonst vielleicht auch nicht geblieben.“*

Später ergänzt Manfred Weimar (nicht untypisch für seine einstigen Schulkameraden): „Besuche dort, ja. Aber hier alles stehen- und liegenlassen? Nein – das hatte mit Politik gar nichts zu tun.“

Die Wurzeln der Kinder lagen im Osten, hier lebten ihre Familien und Freunde. Das war fraglos ein gewichtiger Grund „hierzubleiben“. Andererseits, wie die nachfolgenden Kapitel zeigen werden, lebten etliche auch in der Überzeugung, der „Arbeiter- und Bauernstaat“ sei der bessere deutsche Staat.

## 2. Resümee

Die vorgestellten Erinnerungsberichte bestätigen einen langfristig gewachsenen proletarischen Sozialisationskontext mit starken Traditionen und kulturellen Residuen. Die gravierenden gesellschaftlichen Wandlungen in der SBZ und frühen DDR sind in den Schilderungen nur facettenartig aufzufinden. Die Erzählungen über die Sozialmilieus und Lebenswelten erinnern mehr an Befunde aus der historischen Familienforschung seit den zwanziger Jahren<sup>3</sup>, als an die Verwirklichung „sozialistischer“ Familienverhältnisse. Erzählungen zur Küche als zentralen Ort des Familienlebens sind in gleicher Weise Indizien proletarischer Lebensformen wie die wiederholten Hinweise auf fehlende familiäre Bildungstraditionen. Anders als bei Altersgefährten bürgerlicher Schichten baute die Lebensplanung dieser Kinder nicht auf schulische Leistungen und Bildung auf.

Wohnviertel und Sozialmilieus der Kindheitszeugen waren zwar wesentlich proletarisch geprägt, gleichwohl gab es fließende Grenzen nach „oben“ (Mittelstand) und „unten“ (Ungelernte, Trinker, Kriminelle). Weitere soziale Differenzierungen zeigten sich nach Familiengröße (Halbwaisen, Geschwisterzahl) und Wohnverhältnissen (Vorderhaus/Hinterhaus, Kinderzimmer, Bad). Soziale Segmentierungen zogen sich ebenso an den territorialen Achsen, den Straßen, entlang: Von der „besseren“ Linienstraße mit ihren Neubauten und der „schlechteren“ Mulackstraße mit ihren alten vernachlässigten Häusern und Hinterhöfen wurde berichtet. Diese baulich sichtbare territoriale Grenzziehung bestimmte zugleich die unterschiedliche soziale Reputation dieser Straßen. Die eine hatte einen „guten“ Ruf, die andere – mit der berüchtigten Kneipe „Mulackritze“ und dem „Straßenstrich“ – einen „schlechten“. Evident waren diese internen Trennungslinien indes nicht. Die eigentliche sozial-ökologische Grenze wurde an den Übergängen des Scheunenviertels zu anderen Vierteln bzw. Stadtbezirken manifest. Die zentrumsfernen Stadtbezirke, speziell in den landschaftlich schönen mit kleineren Häusern bebauten Siedlungen, waren gar eine andere (Lebens-)Welt, in welche die Kinder höchstens in Ausnahmefällen vorstießen. Regelmäßige Reisen gehörten genausowenig zu den Vorrechten dieser Kreise und konnten deshalb auch nicht ihre Erfahrungslücken schließen. Mental und kulturell, nicht nur territorial, blieben die Kinder „Kiezbewohner“.

Eindrücke dagegen, welche die Kinder bei ihren Ausflügen in den „Westen“ sammelten, waren unbestritten anregend, interessant und ungewohnt, blieben als Orientierung aber zwiespältig. Die finanziell äußerst eingeschränkten Kinder konnten selbst an den bescheidenen Möglichkeiten der westlichen Kultur nur begrenzt teilhaben, mußten also „Zuschauende“ bleiben. „West-“ Verwandte erwarteten wiederum Dankbarkeit und erweckten den Anschein, es ginge ihnen besser. Die Schule endlich brandmarkte den „Westen“ als „Fein-

---

3 Vgl. insbesondere Salomon/Baum, Das Familienleben der Gegenwart; Muchow/Muchow, Der Lebensraum des Großstadtkindes.

desland“. – Diese Erfahrungen zwischen Interesse und Abwehr mußten zwangsläufig ambivalente Wirkungen hervorrufen. Die Differenzenerfahrung Ost – West war aufgrund ungleicher Zugangsmöglichkeiten in den unteren Sozialschichten mit Sicherheit noch stärker ausgeprägt.

Besonders anschaulich zeigen die Berichte über das kindliche Freizeit- und Spielverhalten die Langlebigkeit proletarischer Kindheitsmuster und Traditionen. Proletarisches Kinderleben war nach 1945 unvermindert eine „Straßenkindheit“. In den Augen der Ost-Berliner Kinder war das weder Mangel noch Makel, wie überhaupt ihre Kindheit nicht als trist und elend erinnert wird. Das Scheunenviertel erschien ihnen als ein „Abenteuerspielplatz“, den sie als agile und phantasiereiche Kinder zu nutzen wußten. Die Identifikation mit dem Viertel und seinen Bewohnern war durchweg groß. Selbst Prostitution und Kriminalität erinnern die Kindheitszeugen nicht mit biederem Schrecken als etwas Ungewöhnliches. „Das gehörte dazu.“ – Und was alltäglich präsent ist, erscheint folgerichtig als „normal“. Das Straßenleben vermittelte bodenständige Orientierungen und Fertigkeiten: Selbständigkeit in praktischen Dingen, improvisieren mit wenigen Mitteln und mit den Nachbarn auskommen.

Die Straßen des „eigenen“ Wohnviertels waren schon seit der Jahrhundertwende der „zentrale Ort für Kinderspiel und Gruppenleben von Arbeiterkindern. Arbeiterkindheit (war) in dieser Zeit Straßenkindheit.“<sup>4</sup> Die Geistes- und Sozialwissenschaftlerin Martha Muchow<sup>5</sup> studierte bereits 1927/28 die Bedeutung der Straße für Großstadtkinder. In dem engen Feld des eigenen Viertels – so fand sie heraus – kannten die Kinder alle Ecken, hier war ihnen die Nachbarschaft vertraut, hier spielten und kommunizierten sie mit ihresgleichen. Die Straße prägte die Kinder und wurde ihnen ein „zweites, gleichsam nach draußen verlegtes Zuhause“.<sup>6</sup>

Nicht anders war die Bedeutung der Straße für die Kinder des Scheunenviertels. Sogar für „ihre“ Straßenkämpfe gab es historische Vorbilder. Martha und Hans Heinrich Muchow sahen in diesen Kämpfen eine ausdrückliche Identifikation der Kinder mit ihrer Straße, die sich am „lebendigsten und gegenwärtigsten im Kampfe um sie“ äußere. Aber nicht allein die „Straßenkämpfe“ hielten sich bis in die fünfziger Jahre, desgleichen zahlreiche traditionelle Kinderspiele wie das Murmeln, Trieseln oder Klimpern.<sup>7</sup>

Wie in der SBZ und frühen DDR „verschwanden“ auch in Westdeutschland nicht kurzerhand solche langlebigen Traditionen. „Nach 1945 war nicht gleich alles anders“ – meint Ingeborg Weber-Kellermann.<sup>8</sup> Die „starke Beheimatung“ der Kinder in ihrem Viertel ist nach Ansicht von Elisabeth Pfeil sogar ein besonders typisches Merkmal westdeutscher Nachkriegskindheit. In Pfeils Texten ist fast wortgleich wie in den hier vorgestellten Interviews von „unserem Bäcker“, „unserem Haus“ und „unserer Straße“ die Rede. Die Bezeichnung „unsere Straße“ steht dabei (genau wie im Scheunenviertel) synonym für eine Kinderschaft, die sich zur eigenen Vergewisserung gegen die der anderen Straßen abzusetzen

---

4 I. Behnken/M. du Bois-Reymond, Kinder unter sich. Spielwelten in alten Stadtquartieren – Ein interkultureller Vergleich, in: Ch. Berg (Hg.), Kinderwelten, Frankfurt/M. 1991, S. 132–154, hier S. 139.

5 Die empirische Untersuchung verantwortete seinerzeit Martha Muchow; die Veröffentlichung und Bearbeitung ihrer Studie besorgte jedoch – nach dem Freitod von Martha Muchow 1933 – ihr jüngerer Bruder Hans Heinrich Muchow.

6 Muchow/Muchow, Der Lebensraum des Großstadtkindes, S. 30.

7 Ebd., S. 31–34.

8 I. Weber-Kellermann, Kindheit in der Stadt – Kindheit auf dem Lande, in: Berg, Kinderwelten, S. 125.

suchte.<sup>9</sup> Yvonne Schütze und Dieter Geulen beschäftigten sich in ihren Untersuchungen zur westdeutschen Nachkriegskindheit ebenfalls mit dem Phänomen der Kindergruppen (andernorts nannte man sie „Banden“ und nicht – wie in Berlin – „Cliques“). Schütze und Geulen beschreiben diese „Banden“ als altersheterogene Gruppen von „Kindern eines Hauses, einer Straße oder einer Nachbarschaft. Hier kannten sich die Kinder genauestens aus; die weitere Umgebung der Nachbarschaft war feindliches Gebiet, in dem andere ‚Banden‘ die Macht hatten.“<sup>10</sup> Diese Beschreibungen, wie auch die Hinweise der Autoren auf fehlende öffentliche Räume und Institutionen, Kinderzimmer und Spielzeug, decken sich weitgehend mit den Erzählungen der Scheunenviertelbewohner.<sup>11</sup> In Ost wie West lebte die patriarchalische Kleinfamilie mit ihren typischen Rollenmustern wieder auf. Wie selbstverständlich sprechen die Ost-Berliner Kindheitszeugen vom Vater als dem „Ernährer“ und, folglich, „Erzieher“ und „Oberhaupt“ der Familie. Beim Vater lag die Entscheidungsmacht, und er war – im Unterschied zur Mutter – für andere Bereiche zuständig. Er „vertrat“ Politik, Sport und „Männererfahrungen“, die Mutter demgegenüber Haushalt und Küche. Einem (männlichen) Kindheitszeugen galt die sonntägliche Begleitung seines Vaters zum Frühschoppen deswegen als eine anerkannte Einführung in die „Männerwelt“ und, um ein anderes Beispiel zu nennen, seinen Geschlechtsgenossen schien es ausgeschlossen, gerade weil sie Jungen waren, für die Prostituierten einkaufen zu gehen. Die Geschlechtererziehung der Kinder war traditionell und prude. „Problemfälle“ (Prostitution, Unehelichkeit) wurden durch Schweigen „aus der Welt“ geschafft. Solche elterlichen Rollenmuster wurden an die Kinder im Osten wie im Westen unverändert weitergegeben, und sie prägten deren Vorstellungen vom Mädchen- und Jungesein.

Diese offenkundigen Ähnlichkeiten zwischen ost- und westdeutscher Nachkriegskindheit sprechen für die große Beharrungskraft traditioneller Milieus, die trotz gesellschaftlicher Umbrüche fortlebten und weiter den Kinderalltag bestimmten. Gleichwohl gab es – in Ost wie West – neben Tradierungen und Kontinuität familialen Zusammenlebens zahlreiche Brüche und soziale Veränderungen. Nicht wenige Familien hatten durch den Krieg ihren gesamten ohnehin kargen Besitz verloren, waren ausgebombt und standen mittellos da. Frauen mußten zum Lohn ihrer Männer dazuverdienen oder sahen sich gar unverhofft als Alleinernährerin. Die Familien waren gezwungen, sich neu zu orientieren und Handlungsstrategien zu entwickeln, die sie unter den veränderten Verhältnissen zurechtbringen ließen. Aus der beruflichen Arbeit gewonnenes Selbstbewußtsein war der wichtigste Katalysator, um traditionelle Rollenmuster aufzubrechen. Wenn das gelang, begann die „moderne“ Familie das patriarchalische und autoritäre Modell zu überwinden.<sup>12</sup> Spuren dieses Wandlungsprozesses sind auch in den Interviewtexten der Berliner Zeitzeugen zu finden.

---

9 E. Pfeil, *Das Großstadtkind*, München 1965, S. 20.

10 Schütze/Geulen, *Die „Nachkriegskinder“ und die „Konsumkinder“*, S. 33.

11 Vgl. ebd., S. 21f.

12 Vgl. hierzu: M. du Bois-Reymond, *Kindheit in Dresden und der DDR*, in: BIOS 6, 1993, S. 179–198, hier S. 193.

## KAPITEL 10

# Von der 8. Volksschule zur sozialistischen Polytechnischen Oberschule (1949–1958)

## 1. Kurzer Gang durch einige Stationen der Schulgeschichte

Das Jahr 1949 brachte der 8. Volksschule die längst fällige Instandsetzung des Schulgebäudes. Damit hatten die Improvisationen der Nachkriegsjahre ein vorläufiges Ende.<sup>1</sup> Im Schulhaus waren – wie es schon immer Tradition war – zwei Schulen, die 8. und die 9., untergebracht.

Das Gebäude, in dem die beiden Schulen Unterkunft fanden, war zwischen 1872 und 1873 auf dem Grundstück Gipsstraße 23 a im Stil des Akademischen Historismus errichtet worden. Zur Straße hatte man seinerzeit ein dreigeschossiges, mit roten Klinkern verblendetes Rektorenhaus hinzugefügt. Das zweiflügelige, viergeschossige Schulgebäude, ebenfalls ein Klinkerverblendbau, stand auf dem Hof des 2 800 m<sup>2</sup> großen Grundstückes.<sup>2</sup> Im Schuljahr 1949/50 beherbergte das alte Schulgebäude 27 Klassenräume, in denen 1 000 Kinder unterrichtet wurden. Turnhalle und Aula waren zu diesem Zeitpunkt noch nicht wieder hergerichtet, beides sollte zu einem späteren Zeitpunkt geschehen.

Mit dem Einzug in das rekonstruierte Haus einigten sich die beiden Schulen auf eine enge Zusammenarbeit. Alle wichtigen Veranstaltungen – wie Konferenzen, Elternabende oder Versammlungen der Jungen Pioniere – sollten gemeinsam durchgeführt werden.

Seit 1949 gab es an der Schule „Interessengruppen der Jungen Pioniere“ und seit dem 2. Februar 1950 für kurze Zeit auch ein „Arbeitsaktiv der Freunde der neuen Schule“. Beide Gruppen hatten wenig Zulauf; es gab nur vereinzelt Pioniere, und bei den „Freunden der neuen Schule“ arbeiteten außer den „amtlichen“ Vertretern (die beiden Schulleiter, einige Lehrer bzw. Mitarbeiter des Jugendamtes) bloß eine Handvoll Eltern mit. Das Arbeitsaktiv wurde wegen mangelnden Interesses bald wieder aufgelöst.

---

1 Die nachfolgenden, nicht eigens gekennzeichneten Informationen stammen aus der Chronik der 8. Schule. Vgl. Schulchronik, a. a. O.

2 Die 8. Schule blickte bereits auf eine lange Geschichte zurück. Sie war am 31. Mai 1834 als kommunale Armenschule in der Linienstraße in Berlin-Mitte gegründet worden. Alle Angaben vgl.: Berlin und seine Bauten, Teil V, Band C Schulen, Berlin 1991, S. 338.



*Schulgebäude und Schulhof in den fünfziger Jahren*

Im Schuljahr 1950/51 erklärten die Volksbildungsbehörden die 8. Schule zur „Ausbildungsschule für Schulhelfer“. Es kamen zehn neue Schulhelfer, um dort den praktischen Teil ihrer Ausbildung zu absolvieren. Im Gegenzug mußten sechs vollausgebildete Lehrer die Schule verlassen. Zu dem relativ jungen Kollegium gehörten nunmehr der Direktor Wilhelm Werschnitzky, vier Vollehrer, zwei Russischlehrer, sieben Hilfslehrer und elf Schulhelfer.

Wenig später – im November 1950 – verließ Werschnitzky die Schule; er war für eine Funktion im Schulumt vorgesehen. Nachfolgerin wurde seine Ehefrau Gertrud. Bislang hatte sie der wenige Straßen entfernten Schule am Koppenplatz vorgestanden; die Situation im Stadtviertel war ihr also vertraut. Die Stelle, die sie 1950 antrat, verlangte ihr einiges ab. Ständige Personalwechsel im Kollegium erschwerten ihr die Arbeit zusätzlich. Binnen eines halben Jahres gingen vier Lehrerinnen und fünf Lehrer. An deren Stelle kamen fünf neue Kollegen, darunter die junge Lehrerin Erika Lange, die sogleich das Amt der stellvertretenden Schulleiterin übertragen bekam.

Erstmals lag zu Beginn des Schuljahres 1951/52 die Leitung der 8. Schule in der Hand von zwei Frauen. Für die Mitarbeiter eine ungewohnte Situation; nicht jeder fand sich damit ab, und es kam zu Konflikten. Namentlich der Hausmeister Otto opponierte gegen die Frauen an der Spitze. Am Ende blieb der Direktorin nichts weiter übrig, als die Versetzung des streitenden Hausmeisters zu beantragen. „Der tiefere Grund“, so notierte sie 1952, sei offensichtlich: „Herr Otto, ein gedienter ‚Zwölfender‘, wolle sich nicht ‚von einer Frau‘ etwas sagen lassen“.<sup>3</sup>

Wenig später, am 3.1.1953, mußten erneut vier Lehrer die Schule verlassen. Ihnen war wegen ihres Wohnsitzes in West-Berlin gekündigt worden. Die Entlassungen sorgten für Aufregung; mehrere Klassen rebellierten gegen die ihnen unverständliche Entscheidung. Die Direktorin hatte einige Mühe, die Situation wieder zu beruhigen. In die Chronik schrieb sie:

*„Da die Abgegangenen fachlich gut waren, hatten wir in allen Klassen, in denen sie unterrichteten, mit Widerstand und Auflehnung zu kämpfen, besonders die neuen Kollegen.“<sup>4</sup>*

Die Lehrer taten sich gleichfalls schwer, die verfügbaren Entlassungen zu verstehen. Die ständigen Personalwechsel verhinderten kontinuierliches Arbeiten, Vertretungen mußten organisiert werden, und die Kinder kamen mit den immer neuen Gesichtern schlecht zurecht. Es gab enorme Disziplinprobleme, und „Schwänzen“ stand auf der Tagesordnung. Mancher Lehrer kapitulierte angesichts dieser Schwierigkeiten und beantragte seine Versetzung. Zwei Lehrer siedelten in den Westen über. Zu allem Überdruß mußte Gertrud Werschnitzky 1953 die Schule verlassen. Sie sollte auf Vorschlag des Schulumtes fortan an der Oberschule „Graues Kloster“ unterrichten.

Zu Beginn des Schuljahres 1953/54 erfolgte nach Jahren enger Zusammenarbeit die verwaltungstechnische Zusammenlegung der 8. und 9. Schule. Ein neuer Kollege, Friedrich Kaiser, übernahm das Direktorenamt. Aber auch er wurde bald darauf wieder abkommandiert; er sollte für vier Monate an die Parteischule. Als Nachfolger kam im Januar 1954 Ernst Klatt. Unter seiner Leitung führte die Schule im Herbst 1954 das Kabinettsystem ein. Anstelle von festen Klassenzimmern gab es jetzt spezielle Fachräume.

3 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Ende 1952.

4 Ebd., Eintrag 3.1.1953.

Im gleichen Jahr gründete die Schule ein Kulturensemble mit einer Instrumenten- und einer Laienspielgruppe. Einen Chor gab es an der Schule schon seit 1949. Zusätzlich wurden Arbeitsgemeinschaften ins Leben gerufen, in denen sich die Kinder am Nachmittag beschäftigen konnten. Es gab Gruppen für Wandern und Touristik, für Modellbau und für Handarbeiten; selbst ein Stenographiekurs war im Angebot. Die Leitung dieser Zirkel lag – gemäß der Weisung der Volksbildungsabteilung – in der Hand von Lehrern. Bei den Kindern fanden diese Zirkel großen Anklang. Allmählich normalisierte sich die Disziplin, die Leistungen wurden besser, und die Zahl der Schulschwänzer ging zurück.

Ausgerechnet 1955, gerade ging es mit der Schule etwas bergauf, kündigte das Schulamt der stellvertretenden Direktorin, Erika Lange, wegen ihres Wohnsitzes im Westteil der Stadt, und den Schulleiter Ernst Klatt schickte sie zur „Qualifizierung an die Parteischule“.<sup>5</sup> Die Schulleiterstellen waren somit erneut vakant.

Am 13. Februar 1956 kam der neue Direktor, Herbert Baum, der bislang im Stadtbezirk als Schulinspektor gearbeitet hatte. Zu seiner Stellvertreterin bestimmte die Volksbildungsabteilung Elisabeth Pahnke, die Lehrerin für Deutsch und Englisch war. Mit Herbert Baum kam neuer Schwung an die 8. Schule. Er setzte einen straffen Leitungsstil durch und nahm die Fäden energisch in seine Hand. Baum war fest entschlossen, der Schule zu neuem Ansehen zu verhelfen. Auf die Gipsstraße sollte das Schulamt nicht mehr wegen hoher Sitzbleiberzahlen, disziplinarischer Vorkommnisse und sozialer Problemfälle aufmerksam werden. Als einen der ersten Schritte legte er fest, daß die Arbeit der Pioniergruppen und Arbeitsgemeinschaften auszubauen war. Er verlangte von seinen Mitarbeitern größeres Engagement für die Pionierarbeit und forcierte die Werbung für Pionierorganisation und Jugendweihe<sup>6</sup>. Die verstärkten Anstrengungen hatten Erfolg: Die Pionierfreundschaft – die inzwischen den Namen „Stephan Hermlin“<sup>7</sup> trug – bekam größeren Zulauf und die Zahl der Jugendweiheteilnehmer stieg kontinuierlich an.<sup>8</sup>

Insbesondere unterstützte der neue Schulleiter Baum den Aufbau der Schulsportgemeinschaft, zu deren Gründung sich das Kollegium im März 1956 „Zu Ehren der 3. Parteikonferenz der SED“<sup>9</sup> verpflichtet hatte. Unter dem Dach dieser Sportgemeinschaft gab es bald Trainingsgruppen für Fußball, Volleyball, Tischtennis, Gymnastik, Schwimmen, Leichtathletik und Schach. Die Schulsportgemeinschaft war die erste ihrer Art im gesamten Stadtbezirk. Regelmäßig trainierten die Kinder fortan und nahmen an Wettkämpfen teil. Sie errangen jede Menge Medaillen und Auszeichnungen, und im Sommer 1956 erhielt die Schule für ihre guten Sportleistungen sogar das „Friedrich-Ludwig-Jahn-Banner“. Dieses Banner war eine Wanderfahne, die der Stadtschulrat alljährlich der „besten Schule im Sport von Groß-Berlin“ verlieh und zwar mit großer Anteilnahme des gesamten Volksbildungsbe-

---

5 Ebd., Eintrag Ende 1955.

6 In der DDR gab es erstmals im Frühjahr 1955 Jugendweihen. Vgl. hierzu: H. Wentker, Die Einführung der Jugendweihe in der DDR. Hintergründe, Motive und Probleme, in: H. Mehringer (Hg.), Von der SBZ zur DDR. Studien zum Herrschaftssystem in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik, München 1995, S. 139–164; auch das Kapitel „Jugendweihe in der DDR“ in: Tenorth, Politisierung im Schulalltag der DDR, S. 197–244.

7 Erstmals wird der Name der Pionierfreundschaft am 27.9.1956 erwähnt. Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 27.9.56. Wie es zu dieser Namensgebung gekommen ist, ließ sich leider nicht feststellen.

8 Diese Information stammt aus dem Interview mit Herbert Baum. Andere Interviewtexte bzw. Chronikeintragen von 1956/57 stützen diesen Befund.

9 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 24.3.1956.

reichs.<sup>10</sup> Nachdem die 8. Schule über viele Jahre wegen schlechter Disziplin und mäßiger Leistungsbilanz der ständigen Kritik des Schulamtes ausgesetzt war, verhalfen ihr die sportlichen Erfolge zu neuem Ansehen. Ende 1956 konnte der Schulchronist notieren:

*„Unsere Schule hat einen großen Aufschwung. Überall wird sie gelobt, in Lehrerversammlungen, im Bezirk, in der Presse. ... Die Schüler und Schülerinnen sind sehr begeistert ...“<sup>11</sup>*

Um die Identifikation der Kinder mit ihrer Schule weiter zu fördern, hatten die Lehrer die Idee, eine eigene Schulsportfahne zu entwerfen. Seit dem Frühjahr 1956 gab es bereits eine Schulfahne, für die der Zeichenlehrer, Karl Wald, den Entwurf gemacht hatte: Auf schwarz-rot-goldenem Grund war ein silberner Bär dargestellt, der von Kornähren umgeben war. Am oberen Rand der Fahne stand „8. Schule“. Gemeinsam mit dieser Schulfahne sollte die Schulsportfahne in der Aula aufgestellt und künftig bei wichtigen Veranstaltungen und in Demonstrationszügen mitgeführt werden.

Um die gleiche Zeit verfolgte das Kollegium noch eine andere Idee: Die Schule sollte „Traditionspflege“ betreiben. Im Juni 1956 organisierten die Pädagogen deswegen erstmals ein „Schuljahrestreffen“, zu dem ehemalige Lehrer, Pionierleiter, Schüler und Eltern eingeladen wurden. Auf dem Einladungsschreiben hieß es:

*„Dieses Schuljahrestreffen soll also zur Tradition für alle mit der 8. Schule verbundenen Menschen werden. Der Anfang in diesem Jahr fällt uns etwas schwer und wird auch im Umfang und in der Gestaltung noch etwas bescheiden sein. Wichtig ist aber, daß wir mit der Schaffung einer Tradition auch auf diesem Gebiet beginnen.“<sup>12</sup>*

Neu für das Jahr 1956 war am Ende noch, daß der Werkunterricht zu einem „Zweig der polytechnischen Bildung“ ausgebaut wurde. In zwei Werkräumen unterwies zwei eigens geschulte Lehrer die Kinder in Holz- und Eisenbearbeitung.<sup>13</sup> Als obligatorisches Fach wurde der „Polytechnische Unterricht“ für die Klassen 7 und 8 zum 1. September 1958 eingeführt. In der Zwischenzeit nahmen die Lehrer an Fortbildungen teil und suchten die Eltern vom Sinn des Unterrichts in Produktionsbetrieben zu überzeugen. Die 8. Schule bekam vom Volksbildungsamt fünf Ost-Berliner Betriebe zugewiesen, in der die älteren Schüler künftig ihren polytechnischen Unterricht erhalten sollten. Die Einführung dieses neuen Faches leitete nicht nur in der Gipsstraße eine neue Etappe in der ostdeutschen bzw. Ostberliner Schulgeschichte ein. Dieser Zäsur muß sich der Schulchronist bewußt gewesen sein, als er am 1. September 1958 notierte: „Beginn des Aufbaus der sozialistischen Schule in der DDR“.<sup>14</sup>

---

10 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 23.6.1956.

11 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Herbst 1956.

12 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 30.6.1956.

13 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag März/April 1956.

14 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 1.9.1958.

## 2. Schulalltag – Die Perspektiven der Schüler

### Der Unterricht

Die Schulwoche begann in der Gipsstraße regelmäßig mit einem Appell. Korrekt hieß er „Fahnenappell“, in der Schule hieß er aber „Montagsappell“.

*„Der Appell war eigentlich jede Woche“, berichtet Frau Mittag. „Um dreiviertel acht, dann mußten wir klassenweise mit dem Lehrer so im Hufeisen antreten. Der Appell war auf dem Schulhof. Manchmal auch in der Aula. Vorn stand der Direktor, ich glaube auch noch der Pionierleiter und der FDJ-Sekretär. Dann war da auch die Fahne von den Pionieren oder der FDJ, vielleicht die DDR-Fahne. Dann mußte jede Klasse Meldung machen: ‚Klasse soundso zum Appell angetreten.‘ Es wurde zehn Minuten was geredet, irgendwelche Informationen oder Auszeichnungen, Tadel, ... aktuelle Ereignisse, also politische. Da mußte man natürlich pünktlich sein, und als Pionier kam man mit Halstuch. Das gehörte ... dazu.“*



*Fahnenappell im Hof der 8. Schule, 1956*

Ein Lehrer hatte dieses Foto 1956 zur Illustration der Schulchronik aufgenommen. Zu diesem Zweck mußte natürlich ein möglichst „repräsentativer“ Gesamteindruck des montäglichen Rituals festgehalten werden: Die im Karree aufgestellten Kinder stehen wie gewohnt in

Blöcken, an ihrer Seite die Klassenlehrer. Vor dem Direktor (er steht vor dem älteren Lehrer, der das „Jahn-Banner“ hält) sind Junge Pioniere bei der Meldung zu sehen. Ein Mädchen und ein Junge haben die Hände zum Pioniergruß über den Kopf gehoben, vermutlich meldet die Schülerin gerade das Antreten ihrer Klasse. Der fotografierende Lehrer war den Kindern vertraut (er kam ja nicht vom „Amt“) und scheint den üblichen Ablauf nicht weiter gestört zu haben. Übermäßig „gedrillt“ wirkt der Appell jedenfalls nicht. Die Kinder stehen auf dem kargen Schulhof in der Tat diszipliniert, ordentlich, mit aufrechter Haltung, sie sind aber auch nicht militärisch akkurat ausgerichtet.

Durch seine zeitlich regelmäßige Folge und die Ähnlichkeit seiner Inszenierung (Karree, Podium, Fahnen, Halstücher) wurde der Fahnenappell zum selbstverständlichen Bestandteil des Schulalltags. Von einem solchen Fixpunkt im Wochenrhythmus ist nicht zu erwarten, daß er ständig auf seine Daseinsberechtigung hinterfragt wird. Er wurde den Kindern Teil ihres Alltags und erschien ihnen „normal“. Jochen Liebig bestätigt das.

*„In der Mitte des Appellplatzes stand der Direktor, die Pionierleiterin ... Da war auch die Fahne mit dabei, Pioniergruß und so weiter. Wir haben Lieder gesungen, meist so ein politisches Lied eben. Dann kam die Rede. So schulische Sachen, aber auch Weltfriedenstag oder 1. Mai oder so etwas. Es war immer das gleiche, vielleicht noch was zu den Wettbewerben: Altstoffsammeln, Spenden – es war ja immer irgend etwas. ... Tadel wurden dort auch bekanntgegeben ...“*

Nach dem Appell begann um acht Uhr der Unterricht, der in seiner Form weitgehend unverändert geblieben war. Der Lehrer stand vor der Klasse, die Schüler saßen auf drei Reihen verteilt in alten, hölzernen Zweierbänken. Klaus Freitag erläutert stellvertretend:

*„Heute würde man sagen, wir hatten den typischen Frontalunterricht; im gewissen Sinne war es auch autoritär. Der Lehrer war eine Respektsperson. ... Es war so ein guter Unterricht, das kann man nicht anders sagen. Fachlich wurde schon was verlangt. Unsere Lehrer waren ganz in Ordnung. Es waren sehr starke Leute dabei, Frau Reiser, Herr Krause. Nur Russisch, da konnten sie irgendwie keinen für begeistern. Das war auch so die Ablehnung gegenüber den Russen, die da so durchschlug.“*

Die vorgegebene Unterrichtsordnung wurde strikt beibehalten, und die Stunde war lehrerzentriert. Der Lehrer bestimmte Themen und Ablauf der Stunde, entschied über Kontrollen und Hausaufgaben.

Die Behandlung politischer Themen konzentrierte sich nach Aussage der Kindheitszeugen auf die Fächer Geschichte und Deutsch, explizit aber auf Gegenwartskunde (später Staatsbürgerkunde). Die Bedeutung dieses Unterrichtsfaches heute retrospektiv zu erfragen, ist nicht unproblematisch. Während die Zeitzeugen ansonsten die fachliche Qualität ihres Unterrichts im allgemeinen loben, halten sie sich bei diesem speziellen Fach mit einem Urteil eher zurück. Erst einmal erinnern sie, was die schriftlichen Quellen gleichfalls stützen<sup>15</sup>, daß Gegenwartskunde von der formalen Struktur aus dem Rahmen des üblichen Unterrichts fiel. Der Unterricht war in seinen Themenstellungen weniger systematisch, diese Woche konnte über dieses, in der folgenden Woche über ein anderes Thema gesprochen

---

15 Vgl. Kasper, a. a. O., S. 12–20.

werden. Gab es in der Schule irgendeinen Vorfall, konnte auch der unverhofft zum Gegenstand der Stunde werden. Auffallend an diesem Unterricht war, daß neben der Vermittlung gewisser grundlegender Fakten Meinungen und Haltungen gefragt waren. Diese „ideologischen Bewertungen“ waren in anderen Fächern weder angebracht noch gefordert. Um diese Differenz wußten die Schüler seinerzeit und selbstverständlich erst recht die heutigen Kindheitszeugen, was wohl erklärt, weshalb sie dieses Thema reservierter behandeln. Peter Herzog, der weder bei den Pionieren und FDJlern noch in einer Partei war, ist nicht so zurückhaltend und macht seinem Ärger über den damaligen „Blödsinn“ Luft:

*„Nehmen Sie Gegenwartskunde oder Geschichte. Wer erwartete denn da, daß man wirklich diskutierte? Man wußte, was verlangt war, und damit gut. Was wäre denn geschehen, hätte man die Aufforderung zur Diskussion beim Wort genommen? ... In der Unterstufe war es auch nicht viel anders. Wenn da so 'n Feiertag war, 7. Oktober oder Thälmanns Geburtstag, oder was auch immer, da fragte der Lehrer: ‚Na, was haben wir denn heute für einen Tag? Warum gibt es den denn, woran denken wir denn da?‘ Dann kam die gleiche Leier vom Friedensstaat, und das war's im Prinzip schon gewesen. Das war doch alles vollkommen hohl, da wollte doch gar keiner wissen, was wir denken. Die Hauptsache, wir nickten schön brav und machten mit.“*

Unterricht, der parallel belehren und ideologisch unterweisen wollte, konnte kein Ort wirklichen Lernens sein. Dieser Widerspruch mußte Struktur und Inhalt des Unterrichts verändern. Mit seiner eindringlich gestellten Frage („Was wäre denn geschehen ...?“) beschreibt Peter Herzog den Druck, der auf diesen Stunden lastete. „Diskussion“ politischer Themen bedeutete „Wiedergabe vorgegebener Standpunkte“, alles andere konnte für den diskussionsfreudigen Schüler fatale Folgen haben.

Die vorgestellte Erzählsequenz zur Gegenwartskunde weist auf ein systematisches Problem hin. Die Kinder wurden auf der einen Seite zu Selbständigkeit und Eigeninitiative aufgefordert, auf der anderen Seite unmündig gehalten. In bestimmten Situationen war es geradezu erwünscht, keine eigenen Ideen zu haben und Initiative zu zeigen. Isolde Fischer berichtet von folgender Geschichte:

*„In der vierten Klasse, also das war 1948, hab ich mir gesagt: Ich mach jetzt hier 'ne Bücherei. Ich war so eine Leseratte, Trotsköpchen und so. Ich habe eine richtige Bücherei so aufgezogen, ganz allein. Das ging nur von mir aus. Jeder, der lesen wollte, mußte ein Buch mitbringen. Wer sich verspätet hatte, der mußte einen Groschen zahlen. Wir hatten dann soviel in der Kasse, daß wir ein neues Buch davon kauften: ‚Timur und sein Trupp‘. Das lief dann eine ganze Weile so. Und dann war eines Tages ein Elternabend, und da sagt das Fräulein Rosdorf zu meiner Mutter: ‚Wir sind jetzt ein neuer Staat, das tut mir leid, mit der Bücherei, das geht jetzt nicht mehr so.‘ Ja, und dann mußten wir uns auflösen. Alle haben ihre Bücher zurückgekriegt. ... Die wollten nicht, daß sich einer was selbst überlegt. Es sollte nach der Pfeife der Schule gehen. So seh ich das. Ja, wenn 's von der Pioniergruppe gekommen wäre ...“*

Der Gipfel sei schließlich gewesen, daß keiner mit ihr je über diese Sache gesprochen habe. Niemand erklärte ihr, warum ihre kleine Bücherei störte, was hatte das mit dem „neuen Staat“ zu tun? „Wir sollten doch lesen“, sagt sie und gibt sich selbst die Antwort: „Es fehlte

ihnen einfach nur die Kontrolle“. Angesichts solcher Erfahrungen wundert es nicht, daß die Schülerin schlußfolgerte, sich künftig mit eigenen Ideen zurückzuhalten.

Nicht jeder Lehrer setzte die neuen Forderungen und den von ihm geforderten ideologischen Erziehungsauftrag in gleicher Weise um. Manfred Weimar, der 1952 (sieben Jahre später als Isolde Fischer) eingeschult wurde, lernte im Verlaufe seiner Schulzeit schon mehr Lehrer kennen, die ihre Schüler „sozialistisch“ erziehen wollten.

*„Die Lehrer haben darauf hingearbeitet. Der eine mehr, der andere weniger. Es wurde ja auch von ihnen verlangt. Ob das nun immer so geklappt hat, ist eine andere Frage, aber so wurden wir jedenfalls erzogen.“*

I.: Hat es denn „geklappt“?

*„Na ja, wissen Sie, ich habe eigentlich auch ... ein bißchen dran geglaubt habe ich dann auch schon. Es hieß ja, nun steht das Volk im Mittelpunkt. Im Westen, da hatte doch nur einer mit Geld 'ne Chance. Ich meine, ich sehe das heute auch noch so, würde ich sagen, ich meine das ist, Sozialismus muß etwas Gutes sein, bloß wie es gemacht wurde, vielleicht nicht so.“*

Im weiteren Gespräch erläutert er, daß Friedensdoktrin und Völkerverständigung seinen ungeteilten Zuspruch fanden. Er hatte als Kind gelernt, die DDR als den wahren Friedensstaat und Westdeutschland als die Heimat der Revanchisten und untergekommenen Nazis zu sehen. Davon war er ebenso überzeugt wie von dem „besseren sozialistischen Weg“ der DDR. Erst viel später kam ihm die eigene Naivität zu Bewußtsein, an den Sozialismus glaubt er heute noch.

Entgegen einzelner Hinweise auf die politische Erziehung im Unterricht charakterisieren die Kindheitszeugen ihre damaligen Schulstunden übereinstimmend als vergleichsweise noch „unpolitisch“. Als Beleg führen sie Erfahrungen mit der Schulzeit ihrer Kinder in den sechziger und siebziger Jahren an; im Vergleich zu denen war es – wie Frau Hoffmann zusammenfaßt – „bei uns harmlos“. Sie erzählt:

*„Ich fand, daß bei uns das noch nicht in dem Maße politisch war. Wir hatten einen guten Unterricht, so fachlich war das schon in Ordnung. Es wurde nicht wenig verlangt. ... Wir (wußten) als Schüler, wer ... in der SED war. ... Ich hab das in unserer Schule gar nicht so empfunden, daß einer ein ganz scharfer ist ... die (waren) noch ziemlich locker. Wenn ich das mit der Schule meiner Kinder vergleiche, da war das dann doch alles ganz schön anders, viel härter. Da gab's ... so Lehrer, die haben ganz miese Sachen gemacht. Wenn meine Kinder ... nicht bei den Pionieren gewesen wären, na, da hätt's ja 'ne Katastrophe gegeben.“*

Wie wir wissen, hat sich Gisela Hoffmann mit ihrem Eindruck nicht geirrt. Bis in die fünfziger Jahre hinein waren Pioniere in Ost-Berlin noch in der Minderheit. Schon zehn Jahre später wäre ein solches „ideologisches“ Manko undenkbar gewesen.

## Die Pionierorganisation in der Schule

Während in der DDR zu Beginn der fünfziger Jahre schon etwa jeder zweite Schüler der entsprechenden Altersgruppe Pionier war, besaß in Ost-Berlin im Schnitt nur jeder zehnte Schüler den Pionierausweis.<sup>16</sup> Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, verteilten sich die Ost-Berliner Pioniere indes in den einzelnen Stadtbezirken sehr unterschiedlich.

### Mitglieder der Pionierorganisation in Ost-Berlin nach Stadtbezirken, Dezember 1950

Stadtbezirk	Zahl der Schüler gesamt	Anteil der Pioniere absolut/Prozent	
Mitte	15 653	610	3,9
Prenzlauer Berg	28 994	2 517	8,7
Weißensee	10 902	992	9,1
Friedrichshain	19 953	1 896	9,5
Pankow	18 126	1 819	10,0
Treptow	13 998	1 543	11,0
Köpenick	15 531	1 807	11,6
Lichtenberg	20 528	3 373	16,4

*Quelle: Zahl der Lehrer und Schüler allgemeinbildender Schulen betreffs Zugehörigkeit zu den politischen Organisationen. Statistik der Abt. Volksbildung im Magistrat vom 19.1.1951 (Stand 15.12.1950). Original bei der Autorin.*

Im Stadtbezirk Mitte war 1950 gerade einmal jeder 25. Schüler Mitglied der Kinderorganisation. Pro Grundschulklasse gab es durchschnittlich also nicht mehr als ein bis zwei Pioniere. In keinem der anderen Stadtbezirke fiel die Bilanz derart „dürftig“ aus. Die geringe Präsenz der Pionierorganisation in Berlin-Mitte spiegelt sich auch in den Erzählungen, vor allem der älteren Kindheitszeugen aus dem Scheunenviertel wider.

Peter Herzog, der 1948 – dem Jahr der Gründung der Pionierorganisation – die dritte Klasse besuchte, gehörte zu denjenigen Schülern, die eine Mitgliedschaft für sich ausschlossen.

*„Ich konnte gar nicht sagen, warum ich nicht in die Pioniere oder FDJ wollte, meine Mutter war ja dafür. Ich mußte dann doch nicht, sie konnte sich nicht durchsetzen. Das waren mir zu blöde Kumpels da. Man war vielleicht im Unterbewußtsein noch beeinflusst. Ich hatte die Nazi-Propaganda ja so direkt nicht erlebt. Es ist vielleicht so eine andere Erfahrung. In der Nachkriegszeit war ja von Zusammenbruch oder Kapitulation die Rede. Das hat man als Kind so übernommen. Unterschwellig hatte ich doch eine gewisse Befreiung empfunden. Die Leute hatten alle Angst ... Dann war auf einmal der Krieg zu Ende, die Braunen waren nicht mehr da. Das habe ich damals schon als Kaspertheater empfunden. Das ist so eine Erfahrung, die mir ... in Erinnerung blieb. Das hat sicher alles so unterschwellig dazu beigetra-*

<sup>16</sup> Vgl. Ansorg, „Für Frieden und Sozialismus – seid bereit!“, S. 175, S. 183. Ansorg belegt für 1949 30% und für 1952 62% Mitglieder der Pionierorganisation. Für Ost-Berlin (1952) gibt sie den Anteil der Pioniere an den Schulpflichtigen dieser Altersgruppe mit 18,2% an.

*gen, daß ich nicht Pionier werden wollte. Ich hatte ja als Kind schon gesehen, daß die ganzen großen Schreier '45 als erste weg waren. Als die Front näher kam, stiegen die in ihre Autos und haben diejenigen, die sie vorher angeführt haben, sitzenlassen. Das sind so kindliche Erinnerungen. Ich habe diese Erfahrungen wahrscheinlich ... übertragen. Es kam für mich nicht in Frage.“*

Peter Herzog kommt im Verlaufe des Gesprächs wiederholt auf seine Erlebnisse in Schlesien bzw. in der Nachkriegszeit zurück. Er habe das alles nicht verstehen können, schon gar nicht, wie die Leute so schnell „umschwenken“ konnten. Deshalb wollte er mit politischen Organisationen nichts zu tun haben. Diese Abwehr war in seinen früheren Kinderjahren noch diffus und unterschwellig, je älter Peter Herzog wurde, um so bewußter distanzierte er sich von Massenorganisationen und SED. Als jüngeres Schulkind reichte es ihm schon, daß die Pioniere seiner Klasse langweilig und auch nicht gerade klug waren.

*„Da waren in meinen Augen nur Idioten drin. Ich kann das nicht genau sagen, ob das nun von den Klassen oder vom Niveau her kam, oder ob es eine besondere Schicht der Bevölkerung war, die da mitmachte. Jedenfalls, die da drin waren, die konnte ich nicht akzeptieren. Die waren vielleicht leistungsmäßig schon nicht die stärksten, und sonst waren sie auch blöde. Wie Kinder so sind, voreingenommen. Das war dann auch an der Oberschule so mit der FDJ. Da waren auch die blödesten dabei. Wie das nun mal in der DDR war. Man hat sich doch nur gesellschaftlich engagiert, wenn man anders nicht durchkam.“*

Peter Herzog hatte andere Interessen als die Pioniere und zum Opportunisten taugte er nicht. Er war klug und nachdenklich, wegen seiner unbequemen, zuweilen bockigen Art aber nicht der Inbegriff eines „guten“ Schülers. Beide Eigenschaften – seine Intelligenz und sein störrisches Wesen – ließen ihn auf Distanz zu den Pionieren gehen. Peters Mutter, die wußte wie „eigenwillig“ ihr Sohn sein konnte, hätte ihn gern in der Kinderorganisation gesehen und versuchte immer wieder von neuem, ihn von den Vorteilen des Pionierseins zu überzeugen. Sie fand es nicht gut, daß der Sohn ohne Vater und als Einzelkind aufwuchs. Die straffe Organisation, die festen Regeln und nicht zuletzt der Umgang mit Gleichaltrigen, so dachte sie, würden ihm guttun.

*„Meine Mutter wollte mich unbedingt in die Pioniere reinhaben, damit ich kein Einzelgänger wurde, auch in die FDJ nachher. Die hat schon gesehen, daß ich ein bißchen ein Eigenbrötler war. Das merke ich auch noch heute. Sie wollte eigentlich immer, daß ich mich im Kollektiv einfüge. Das kann ich heute nachvollziehen. Wenn man in einer Gruppe ist, muß Disziplin sein, da muß es losgehen, das reißt einen mit. Wenn man alleine vor sich hin werfelt, da kann der Tag lang werden. Ist da ein Kollektiv, dann bemüht man sich. Ja, meine Mutter hat es deshalb lange versucht, mich da reinzubringen. Ich war aber stur, ich wollte nicht.“*

So wie Peter Herzog dachten seinerzeit noch viele, und in seiner Klasse blieben die Pioniere deshalb in der Minderheit.

*„Wir waren ungefähr 40 in der Klasse, wieviel davon Pioniere waren, weiß ich nicht mehr genau. Zehn wäre hoch gegriffen. Ich denke, von den Mädchen waren schon ein paar mehr*

*drin, und von uns – ist mir nicht bekannt. Das war in dieser Zeit auch noch nicht so, das kam erst später. Die Bevölkerung war dem Ganzen gegenüber nicht so aufgeschlossen, wie man später vielleicht denken könnte. Da gab 's 'ne Menge Vorbehalte. Und dann: wir waren in Berlin! Da war sowieso alles anders.“*

Herzog betont nicht allein die Besonderheit der fünfziger Jahre und der Stadt Berlin, sondern führt die geringe Resonanz der Kinderorganisation gleicherweise auf das spezifische Milieu im Scheunenviertel zurück.

*„Mit den Pionieren das kam erst später so richtig, das war auch stadtbezirksweise verschieden. In Pankow, wo die Funktionäre waren, oder am Leninplatz, da war es bestimmt ganz anders. In unserer Gegend hier, da waren so viele Arbeiter, wenn sie denen vom Klassenkampf erzählt haben, da haben sie nur gelacht. Sie hätten unsere Elendsquartiere mal sehen sollen. Die diese Arbeiter vertreten haben, die haben ja woanders und besser gewohnt. Es waren immer die gleichen Kreise. Hier war doch ein ganz anderes Milieu, das merkte man auch in den politischen Dingen.“*

Peter Herzog bestätigt, daß die Lehrer und Jugendfunktionäre dieses Desinteresse nicht so einfach hinnahmen. Was anfangs keine große Erwähnung fand, wurde mit den Jahren immer öfter Thema intensiver Werbungen. An Zwang und offenen Druck kann er sich nicht erinnern. Die Mittel seien subtiler gewesen; viele seiner Mitschüler beugten sich nachher dem wachsenden Gruppendruck und den „Überredungskünsten“ ihrer Lehrer. Mit einer Episode beschreibt Peter Herzog diese Situation.

*„Unser Chemielehrer, der wollte uns so ein bißchen aufmöbeln. ‚Mann‘, sagte der, ‚ihr sitzt hier wie die Trauerklöße, geht doch mal an die Mädels ran, ihr müßt tanzen!‘ Da wurde in der Schule Tanzunterricht gemacht. Wir sind alle hingegangen, jedenfalls die meisten. Und da kamen die Experten von der FDJ an, daß wir das doch auch im Rahmen der FDJ machen könnten. Da hat sich schon die Spreu vom Weizen getrennt. Es gab den harten Kern, der sagte: ‚Ihr könnt uns mal gerne haben, dann tanze ich woanders oder gar nicht.‘ Die anderen haben dann schon fein mitgemacht.“*

Einmal jedoch sei auch er weich geworden. Die FDJ-Gruppe hatte eine Reise organisiert (irgendwo ins Grüne, Ausflüge wollte man machen, Sport treiben und die Mädchen sollten auch mit) und bot den „Nicht-Mitgliedern“ an, doch mitzukommen. Also sei er mitgefahren, habe seine „Grundsätze“, wie er schmunzelnd einschleibt, außen vor gelassen und habe die Zeit in der freien Natur beim Fußballspiel mit den Freunden genossen. Aber, so fügt er wie eine Entschuldigung hinzu, die Fahrt sei eben eine verlockende Angelegenheit gewesen. Andere Schüler, wie die nachfolgende Geschichte von Jochen Liebig zeigt, ließen sich von Angeboten ganz anderer Art in die Reihen der Pioniere führen.

*„Ich wollte nicht, das ganze Drumherum störte mich. Es gab ... welche, die fanden nichts dabei, die fanden das in Ordnung. Aber viele waren das nicht. ... Mir war das alles zu festgelegt. Schon das Marschieren, die Halstücher und so, das ging mir gegen den Strich. Das war ja alles schon mal da. ... In der Schule, die haben natürlich agitiert, daß wir eintreten sollen. Unser Klassenlehrer kam mal an und sagte: ‚So, wir stehen im Wettbewerb, ich muß*

*bis dann und dann neue Mitglieder melden. Wer meldet sich freiwillig ...', na ja, den Rest kann man sich ja denken."*

Wer sich da nicht „freiwillig“ meldete, mußte offenkundig in Kauf nehmen, den Lehrer zu brüskieren. Was wird aus den Zensuren, wenn man es sich mit dem Lehrer verscherzte? Jochen Liebig glaubt nicht, daß tatsächlich unterschiedlich zensiert wurde. Allein die Vermutung, es könne geschehen, reichte aber wohl für den einen oder anderen aus, um seinen Antrag zu stellen. Das ein solches Vorgehen kein Einzelfall war, zeigt ein Ereignis, von dem Isolde Fischer berichtet.

*„Unser Klassenlehrer wollte sich wichtig tun. Hatte sich verpflichtet, soundsoviel Prozent Pioniere in die Abschlußklasse zu bringen. Hat auch einige reingebracht. Er kam an und sagte: ‚Ich hab mich verpflichtet, daß es mehr Pioniere werden. Und wer macht mit mir mit? Dem verspreche ich, daß ich ihn gut durch die Abschlußklasse bringe.‘ Na, da haben sich einige was von versprochen. Mir hatte ‚ne Zwei gefehlt am ‚Gut‘, aber das war ja so unwichtig. Hatte ich nicht nötig, ich war zensurenmäßig so Mitte. Das langte mir. Ich wollte Krankenschwester werden, und dafür hat ‚s gereicht.“*

Die neuen Mitglieder versprachen sich offensichtlich Vorteile und hofften auf die zugesagte Sonderbehandlung bei den Abschlußprüfungen. Isolde Fischer reagierte auf dieses zweifelhafte Angebot indessen gelassen, sie hatte keine außergewöhnlichen Berufspläne, ihre Lehrstelle im Krankenhaus war ihr 1953 auch ohne den entsprechenden Vermerk in der Beurteilung sicher. Warum war sie überhaupt so abgeneigt gegenüber den Pionieren? Sie antwortet mit einem Erlebnis während ihrer „Kinderlandverschickung“.

*„Mit den Pionieren, das ist eine längere Geschichte. Ich war ja im Krieg verschickt, die letzten Jahre, und lebte bei einer Familie in Stendal. Ein kleines, freundliches Örtchen. Ich bin morgens immer Milch holen gegangen. Auf einmal, ich komm in den Laden rein, da hieß es: ‚Heil Hitler!‘ Da stehen die Leute da, die da schon immer zusammen wohnen, die sich schon ewig kennen, und die machen den Hitlergruß! Es war Angst, ich spürte das. Ich war wie gelähmt, und plötzlich hatte ich auch diese Angst. Das kann man sich gar nicht vorstellen. Ich stand wie unter Schock. ... Als kleines Kind hab ich das schon so empfunden: es ist besser, man hat damit nichts zu tun, man hält sich raus. Später dachte ich: ich gehe nirgendwo rein. Ich bin auch nie in etwas rein. Ich war nicht bei den Pionieren, nicht in der FDJ. In der SED schon gar nicht. Nur ‚Rotes Kreuz‘, da war ich mal drin. Und dann haben die mal gesagt: ‚Du mußt das und das.‘ Muß, muß ich aber gar nichts. Muß mußten wir bei Adolf Hitler. Bin ich gleich wieder raus aus dem ‚Roten Kreuz‘. Ich hab mich zu nichts zwingen lassen.“*

Ob nun wirklich dieses Erlebnis den Ausschlag gab, daß Isolde Fischer sich von Organisationen fernhielt oder ob sie nachträglich das Erlebte stilisiert, ist schwer zu beurteilen. Ihre ungezwungene Art prädestinierte sie sicherlich nicht übermäßig für ein organisiertes Gruppenleben. Sie war ein lebenslustiges, fideles Mädchen, das den ganzen Tag mit eigenen Ideen beschäftigt war, auf der Straße genug Freundinnen hatte und keine Langeweile kannte. Was sollte sie da bei den Pionieren? Auch scheinen persönliche Affinitäten oder, wie ihr nachfolgender Bericht anschaulich illustriert, Abneigungen gegenüber der zentralen

Figur der Pioniere bzw. FDJ (Pionierleiter bzw. FDJ-Sekretär) eine Rolle gespielt zu haben. Isolde Fischer fährt fort:

*„Die FDJ-Sekretärin von der Schule, die war auch mal eine Zeitlang unsere Klassenlehrerin; wie das kam, daß die unterrichtete, weiß ich gar nicht mehr. Nun aber, die hat jedenfalls überhaupt keinen Eindruck hinterlassen bei mir. Das heißt, eine Geschichte fällt mir zu der ein: Die wollte irgendwie besonders gut sein. Na ja, jedenfalls meinte sie wohl, uns aufklären zu müssen. Das kam bei manchem von uns allerdings etwas spät, bei der Gegend hier. Jedenfalls klärte die uns in der Stunde mal auf, mit rhythmischen Bewegungen und so. Hat sie vorgemacht. Wir haben uns gebogen vor Lachen, und die war da vorn ernst bei der Sache und ließ sich nicht stören. Ich seh 's noch heute vor mir und könnt' brüllen. Das war unsere FDJ-Sekretärin!“*

Bei Gisela Hoffmann war das genaue Gegenteil der Fall. Sie bewunderte die Pionierleiterin und fand die Pioniere „chic“.

*„Irgendwie beneidete ich die. Wenn die Pioniernachmittag hatten und wenn sie erzählt haben, was sie alles gemacht haben. Das fand ich eigentlich immer toll. Ich fühlte mich ausgeschlossen. Zum Beispiel in den Pausen, wenn die Pionierleiterin auf dem Hof war. Da hatte sie die Pioniere so um sich geschart, und die haben sich unterhalten, gelacht, waren eben so zusammen. Sie hat sich um die gekümmert. Das fand ich gut und wollte dazugehören.“*

Kurz zuvor hatte Gisela Hoffmann doch gesagt, sie sei nicht bei den Pionieren gewesen. War das ein Mißverständnis?

*„Ich war nicht in den Pionieren, ich war nicht in der FDJ. Ich war nirgendwo drin. Als Kind wollte ich immer sehr gern in die Pioniere. Ich fand das so chic, wenn die alle mit ihrem blauen Halstuch ankamen. Aber mein Vater wollte das nicht. Mit der Schule, das hat er sehr ernst genommen, er war auch im Elternaktiv. Alles, was mit Politik oder irgendwie damit zusammenhing, da wollte er absolut nichts mit zu tun haben.“*

Wenngleich ihr Vater einst engagiert in der kommunistischen Arbeiterjugend mitgemacht und dort sogar die Jugendweihe erhalten hatte, erlaubte er seinen Kindern keinerlei politische Tätigkeit. Warum dieser Sinneswandel?

*„Großartig erklärt hat er das gar nicht. Er hat das einfach so abgetan; er wollte darüber nicht reden. Es war überhaupt ganz erstaunlich, wenn er mal was vom Krieg erzählt hat oder irgendwie aus seiner Soldatenzeit. Da hat er ganz wenig drüber gesprochen. ‚Ja, früher‘, sagte er, ‚da war ich auch mal so politisch und da wollte ich das und das, und was hab' ich jetzt? Ich hab' im Krieg meinen Arm verloren.‘ Das war es dann, das war die ganze Erklärung.“*

Gisela Hoffmann hat des öfteren versucht, ihren Vater in dieser Frage umzustimmen. Seine Antwort blieb die gleiche; eine Mitgliedschaft bei den Pionieren kam für seine Kinder nicht in Frage. Und wenn die Tochter gar so sehr drängelte, wies er auf seinen Arm, dann gab

auch sie Ruhe. Im Unterschied zu Isolde Fischer war Gisela Hoffmann ein stilles und schüchternes Mädchen, das Abwechslung und Freundinnen suchte. Sie litt unter dem väterlichen Verbot:

*„Wir mußten ja auch noch die Unterschrift der Eltern haben, um zu den Pionieren zu kommen. Meine Kinder brauchten keine Unterschrift mehr. Die bekamen gleich ihre Ausweise in die Hand gedrückt und fertig. Die wurden gar nicht gefragt, und wir Eltern erst recht nicht. Wenn das bei mir so einfach gegangen wäre, wäre ich bestimmt drin gewesen, heimlich. Aber so brauchte ich ja Vaters Unterschrift“.*

Obwohl Gisela Hoffmann die Autorität des Vaters sonst nie anzweifelte, hätte sie ihn – wäre da nicht die nötige Unterschrift gewesen – in dieser Sache übergangen?

*„Ja, ich hätte das Pioniertuch versteckt und wäre hingegangen, ja.“*

Die Pioniergruppe der 8. Schule hatte sogar ein eigenes Zimmer, in dem sie ihre Versammlungen und Treffen abhielt bzw. die Pionierfahne und Instrumente aufbewahrte. Das Pionierzimmer war selbstverständlich für die Pioniere gedacht, die anderen Kinder hatten dort nichts zu suchen. Das habe, gibt Hans Schulze zu, schon die Neugierde und auch den Neid der übrigen Schüler geweckt.



*„Direktorin bei den Pionieren“, 1953*

Die Direktorin, Gertrud Werschnitzky, wird um diese Gefühle ihrer Schüler gewußt haben. Jedenfalls ließ sie sich von einem Kollegen eigens in diesem Zimmer im Kreise der Pioniere ablichten. Das Foto war für die Schulchronik gedacht. Es sollte das Pionierzimmer zeigen und im gleichen Moment das gute Verhältnis zwischen Schulleitung und Pioniergruppe demonstrieren. Dafür ist dieses Bild arrangiert worden. Im Hintergrund sieht man eine Wandzeitung, auf welcher der aktuelle Pionierauftrag zu lesen ist. Links und rechts davon hängen Embleme der Kinderorganisation, auch die ausgebreitete Fahne steht dort. Die Pioniere sitzen im Halbrund, an ihrer Seite ist eine junge Frau, vermutlich die Pionierleiterin. Die Direktorin hat einen Platz zwischen den Kindern, ein hinter ihr stehendes Mädchen beugt sich vertraut über sie. Alle Kinder haben ihr Pioniertuch umgebunden und tragen ansonsten normale Alltagskleidung. Nichtsdestotrotz wirken sie ein wenig feierlich. Sicher war es eine besondere Auszeichnung, in diese Runde aufgenommen worden zu sein.

Das gestellte Bild hatte durchaus eine reale Botschaft. Seht her Kinder, will es sagen, hier sitzen die Pioniere in harmonischer Gemeinschaft miteinander, sie sind etwas Besonderes, sie haben ein eigenes Zimmer und werden sogar von der Direktorin besucht. Karin Bender hatte diese Botschaft erreicht. Im Unterschied zu Gisela Hoffmann ist es ihr nach längeren Auseinandersetzungen mit der Mutter gelungen, die Zustimmung für den Pioniereintritt zu bekommen.

*„Meine Mutter war gegen die DDR. Ein Selbständiger war ja in der DDR nichts. Man wurde ja wie ein Verbrecher hingestellt, nur weil es den Leuten ein bißchen besser ging. Und das konnten die da oben nicht verkraften. Meine Mutter wollte also nicht, daß ich in die Pioniere ging. Da habe ich geheult, weil alle meine Schulkameraden in den Pionieren waren. Das hat 'ne ganze Zeit so gedauert, bis ich dann durfte. Es gab immer wieder Krach deswegen ... Aber eigentlich war sie dagegen.“*

Was bewog Karin Bender, mit ihren Eltern so hartnäckig um das Mitgliedsbuch der Pioniere zu streiten?

*„Es war eben schön dort. Die machten schöne Sachen. Die haben da gebastelt und gemacht und getan. Alle sind da hingegangen. Pioniernachmittage waren, und ich war immer ausgeschlossen. Die haben dort Sachen gemacht ... Meine Eltern hatten ja kaum Zeit, ... das gab 's bei uns zu Hause nicht: gebastelt, Ausflüge, ins Kino oder so Auftritte vor Leuten mit unseren Programmen. Dann wurden die gelobt, wie schön das war. Wer da nicht bei war, der stand ja immer draußen, gehörte nicht dazu. Und für mich war das auch eine Stunde frei, und mußte dann nicht helfen im Laden. Da kam ich auch mal ums Blumenzupfen oder Sträuße binden drumrum.“*

Erst einige Zeit später, sie war inzwischen 13 oder 14 Jahre alt, wandelte sich ihre Einstellung.

*„Es hat eine ganze Weile gedauert, bis ich kapiert habe, worum es da mit den Pionieren eigentlich ging. (Ich) rückte dann wieder ab. Mit einem Mal durchschaute ich die Sache, da wollte ich dann nicht mehr. Das wurde immer massiver. Vorbei mit Basteln, da ging's zur Sache. Deshalb bin ich auch nicht zur FDJ. Es waren auch andere Interessen. ... Mit der FDJ war das [die Werbungen] noch schärfer. Also, das war nichts für mich. Als ich im*

Lehrlingswettbewerb der Blumenbinder DDR-Meister wurde, mußte ich zur Siegerehrung eine FDJ-Bluse tragen, obwohl ich gar nicht Mitglied war. Das ging nicht anders. Das paßte nicht ins Bild: DDR-Meister und kein FDJler!"

Mit ihr verloren auch andere mit zunehmendem Alter das Interesse an den Pionieren, manch einer schob die Eltern vor und ließ sich eine „Austrittserklärung“ schreiben.

An die  
Pionierorganisation



Hiermit erkläre ich den Austritt meiner Tochter Roswitha aus der Pionierorganisation. Roswitha hat sich bereits 2 1/2 Jahre an keiner Pionierarbeit beteiligt, weil sie keine Freude daran hat. Ausserdem besuche sie 2x die Woche den Religionsunterricht, der mit den Gruppennachmittagen zeitlich zusammenfällt und m. E. auch nicht mit einander in Einklang zu bringen sind.

Hochachtungsvoll

Ursula



Schreiben einer Mutter an die Pionierorganisation der 8. Schule

Dieser Brief, der sich in den Schulunterlagen fand, wurde vermutlich in den fünfziger Jahren geschrieben. Die Mutter spricht in ihrem Schreiben den Interessenkonflikt von Religions-

unterricht und Pionierarbeit ohne große Umschweife an. Ihr Brief zeigt, daß die Parteilichkeit der Pionierorganisation durchaus zu erkennen war. Er macht aber auch deutlich, daß man nicht alles widerspruchslos hinnehmen mußte. Man konnte sich widersetzen, mußte dann aber notfalls mit Folgen rechnen und bereit sein, diese zu tragen.

Von solchen Folgen weiß Hans Schulze zu berichten. Er war ebenfalls einige Jahre Pionier, trat (um 1955) „auf eigenen Wunsch“, wie es auf seinem Abschlußzeugnis heißt, wieder aus. Mitglied war er 1952 geworden, da war er gerade in der vierten Klasse. Hans hatte es sich mit der Schule bis dahin schwer getan. Seine Leistungen waren durchschnittlich, er war kein Kind, das in der Klasse wegen irgendwelcher Fähigkeiten besonders auffiel. Wohl auch nicht seiner Lehrerin, wie er meint.



*Klassenfoto, Hans Schulze 2. R., 2. v.r., 1950*

Bei der Frage, ob er sich in der Schule wohlfühlt habe, kommt er ganz spontan, fast Übergangslos auf die Pioniere zu sprechen. Offenbar fand er dort die Aufmerksamkeit, die er sonst vermißte.

*„Welches Kind hat sich in der Schule wohlfühlt? Aber ich war ja dann in den Pionieren. Dann hatte ich die Pionierarbeit. Da durfte ich mal Filme vorführen. Die Lehrerin der ersten Klasse war krank geworden, da kamen die Kinder oben in die Aula, und ich durfte den Filmapparat bedienen. Also, der Unterricht ging ja für die anderen weiter. Aber ich habe da Filme gezeigt, Märchenfilme.“*

I.: Reizten Sie diese Möglichkeiten, die Freizeit ...?

„Ja, vielleicht. Irgendwie war man stolz. ... Man hatte 'ne Trommel, man konnte da trommeln. Wir haben da auch so Dinger abgezogen, daß einer mit der Pauke, einer mit der Trommel, einer mit der Fahne, ein paar Plakate, und dann sind wir durch die Straßen gezogen. ... Oder Schrott gesammelt, irgendwas war da immer. Man hat uns ja versucht, dahin zu bringen, daß wir irgendwas machen. Schon diese Wettbewerbe in der Schule: Jede Klasse sammelt Schrott. ... Unsere Klasse sollte ja die beste sein. Irgendwie war man immer beschäftigt. ... Wir hatten einen Pionierleiter, später war das eine Frau, aber da war ich schon wieder raus aus den Pionieren.“

I.: Wieso das, es hat Ihnen doch so gut gefallen?

„Man hat ja viel Blödsinn gemacht damals. Und einmal hatten wir Räucherkerzen in den Lehrertisch reingestellt. Und so, wie das üblich war, immer wenn der Lehrer kam, Tisch auf, Klassenbuch raus, hat er es diesmal nicht gemacht. Das dauerte. Und wir wurden unruhig. Als er die Lade aufzog, brannte da schon ein bißchen was drin. Jedenfalls wurden wir vor versammelter Mannschaft – es gab ja den Appell – wurden wir vorzitiert. Ich war ja nie feige, ich hab's ja gleich zugegeben. Vor der ganzen Schule ... die Streifen vom Pionierhemd runter. Da wurde man degradiert. Und da hab ich mir gesagt, eigentlich bringt's dir gar nichts. Für die Schule, die Leistungen bringt's dir gar nichts. Vielleicht war es auch ein bißchen Trotz. Daß man degradiert wurde. Daß man den Scherz gleich so hochgespielt hatte. Ich bin dann ausgetreten. So, wie ich reingegangen bin, so bin ich wieder rausgegangen.“

I.: Und warum hat Ihnen das später geschadet?

„In der Schule hatte ich dadurch keine Schwierigkeiten. Die einzige Schwierigkeit, die sie mir mitgegeben hatten, war die Bemerkung auf dem Abschlußzeugnis: ‚Auf eigenen Wunsch aus der Pionierorganisation ausgetreten.‘ Was ich heute noch nicht begreife, eigentlich war das der Hemmschuh. Ich suchte im letzten Schuljahr eine Lehrstelle. Erst Koch, ich wollte ja Koch werden bei der Mitropa. Bei der Bewerbung hieß es: ‚Sie kommen ja aus einer Arbeiterfamilie. Sie wissen ja, daß sie sich die Berufskleidung selber kaufen müssen.‘ ‚Ja‘, hab ich gesagt, und nie wieder was von denen gehört. Also das mit dem Arbeiterkind hat da gestört. ... Und dann stand in der Zeitung ‚Brauerlehrling gesucht‘. ... Da also hin. Da war eine Tür mit oben einem Klappfenster, da hörte ich bloß, wie der, der mich einstellen sollte – der Kaderleiter –, an dem merkte man schon die Partei, wie der zum Braumeister sagte: ‚Ja siehst Du denn nicht, hier steht doch der Satz ...‘. Da ist mir zum ersten Mal zu Bewußtsein gekommen, daß dieser Satz auf dem Zeugnis mir schadet. Was die mir auf meinen späteren Lebensweg mitgegeben haben. Und da hat's bei mir geklingelt, daß mir die Organisation geschadet hat mit diesem Satz. Da habe ich das erste Mal gemerkt, daß da was nicht in Ordnung ist. So haben sie immer gesagt, die Jugend wird gefördert usw. So haben sie mir aber Steine in den Weg gelegt, mit diesem Satz.“

Hans Schulze, der anfangs ein begeisterter Pionier gewesen war, begriff erst bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, was es mit der Freiwilligkeit der Pionierarbeit auf sich hatte. Er zog aus diesem Erlebnis seine Schlüsse, er trat später weder der FDJ noch einer Partei bei.

Susanne Mittag gehört zu den wenigen, die mit ihrer Mitgliedschaft bei den Pionieren eine bewußt politische Entscheidung traf. Sie, die Tochter des engagierten Kommunisten und SED-Mitglieds „der ersten Stunde“, fand es nur konsequent, Pionier zu werden.

*„Mein Vater war ja bei den Kommunisten und auch gleich '46 in der SED. Ich bin also, wie das früher so üblich war, in die Pioniere eingetreten. Ich bin gleich '49 in die Pioniere. '48 in die Schule, und als es dann losging mit den Pionieren, bin ich gleich rein. Das war mir schon wichtig, ich bin ja auch so erzogen worden. Und dann fand ich das interessant und schön, weil man eine Beschäftigung hatte, man hatte ja viel unternommen. Wir haben früher diese Schülerfahrten gemacht. So raus nach Eisenach, Erfurt, und haben viel gesehen, haben in Schulen übernachtet. Es war wie Urlaub, es war eine Reise. Andere Fahrten waren ja nicht möglich, konnte man sich ja nicht leisten. Da war das natürlich schön, ins Pionierlager zu fahren.“*

I.: Wieviel machten denn aus ihrer Klasse noch mit?

*„Ich würde sagen, von 30 Schülern vielleicht 20. 20 oder mehr, das war früher ja so üblich, daß fast alle ... Wir sind nicht gezwungen worden, wir müssen daran teilnehmen oder so. Wir sind hingegangen, weil wir Freude hatten und weil, wie gesagt, viele Arbeitsgemeinschaften gewesen sind. Wir sind weg gewesen von der Straße, und das war schön, sehr schön, kann ich nicht anders sagen. Ich bin dann einmal delegiert worden zum Pioniertreffen nach Dresden. Das war in den fünfziger Jahren, so am Anfang. Na, das war ganz toll. Allein, da gab es diese Verpflegungsbeutel, da war allerhand immer drin. Also das war schon ein Anreiz mit, da zu fahren. Und in Dresden, da hat man viel unternommen. Wir konnten uns viele Sachen ansehen. Dresden ist ja eine wunderschöne Stadt. Wo bekam man so etwas geboten? Und wenn man da in so einem Block drinne ist und Berlin wird aufgerufen! Das war irgendwie schon ein Stolz, daß man da mit dabei war. Da fanden wir nichts bei.“*

Die Anzahl der Pioniermitglieder in ihrer Klasse überschätzt sie mit Sicherheit, so „üblich“, wie sie das heute hinstellt, war eine Mitgliedschaft 1949 keinesfalls. Susanne Mittag hat des öfteren Reisen mit den Pionieren unternommen. Sie hatte keine Geschwister und als spätgeborenes Kind waren ihr die Eltern oft nicht mehr die geeigneten Ansprechpartner. Sie genoß das Zusammensein mit anderen Kindern und in die Pionierlager fuhr sie begeistert mit. Politische Veranstaltungen nahm sie dort genauso in Kauf wie die beinahe militärische Ordnung.

*„Es war immer sehr schön. Ich bin oft ins Pionierlager gefahren. Na ja, da gab's dann schon immer eine Linie und, wie gesagt, es hat uns nicht gestört. Wir fanden es schön, mit anderen Kindern zusammenzukommen. Manchmal sogar aus anderen Ländern. Und wir hatten da eben diese Linie, und da hätte ruhig einer kommen können und uns sagen, das ist nicht richtig oder sowas. Dann hätten wir uns auch nicht abbringen lassen. Wir fanden das eben gut, und wir haben auch dahinter gestanden. Wir wußten eben, wenn wir ins Pionierlager fahren, daß wir auch eine gewisse Marschrichtung haben, und wir waren damit einverstanden. Wir hätten ja nicht fahren müssen, wir sind ja freiwillig gefahren.“*

Über ein solches Pionierlager im Sommer 1954 berichtet auch die Schulchronik:

*„Das Ferienlager war in Motzen: ein Kanu-Touristenlager, ein Zeltlager, pro Durchgang 35 Kinder. Der Schulinspektor Kollege Franz hat dieses Lager besucht und sich sehr lobend ausgesprochen. Es war ein vorbildliches Pionierlager. Die Vorschläge des Pionierhandbuchs sind in die Tat umgesetzt worden. Es herrschte eine sehr gute Disziplin. Es gab Lagerwachen, Fahrtenbücher, Pioniere vom Dienst, Pionierlagerleiter. Jeder Pionier hatte ein Pioniertagebuch. Es gab ernsthafte Exkursionen, Musterfeuerstellen. Spuren wurden gelesen. Trotz des ungünstigen Wetters war Hochstimmung unter den Kindern. Sie erhielten eine gute patriotische Erziehung.“<sup>17</sup>*

Was der Chronist über die „Hochstimmung“ der Kinder niederschrieb, wird von Susanne Mittag bestätigt. Ihrer Meinung nach nahmen die Kinder gar keinen Anstoß an der straffen Organisation im Lager. Im Gegenteil, die Wachen, Appelle und Pionierdienste gaben dem Lagerleben etwas Abenteuerliches. Die „Diensthabenden“ versahen ihre Aufgaben in der Überzeugung der eigenen Wichtigkeit und waren stolz, wenn sie durch das Lager patrouillierten. Als Kind, so fährt Susanne Mittag fort, habe sie sich mit den Pionieren und der DDR vollkommen identifiziert. Erst später seien ihr Zweifel gekommen. Das erstmal wurde sie in der 8. Klasse nachdenklich.

*„Da war anfangs schon eine starke Identifikation. Erst mit der FDJ, da fingen die Probleme an. Pioniere fand ich ja sehr gut, aber daß das gleich so nahtlos in die FDJ reingehen sollte ... Nein, das sah ich nicht ein. Die haben mich einfach bei der FDJ angemeldet, ohne mich zu fragen. Keiner hat mit mir gesprochen. Für die war das selbstverständlich – Pioniere, danach FDJ. Und das hat mir nicht gefallen. Da habe ich zu meinem Papa gesagt: ‚Also höre mal zu, ich bin wohl bei den Pionieren gewesen, aber in die FDJ gehe ich nicht.‘ Da ist mir auch klar geworden, wenn ich FDJler werden will, muß ich auch danach leben und nicht hier so reden und im Hinterland wieder anders. Da sagte ich nein. Mein Papa hat das akzeptiert.“*

Wie bei anderen Zeitzeugen, vollzog sich bei Susanne Mittag der Bruch in der Pubertät. Hatte sie bis dahin ihre politische Einbindung akzeptiert, war sie als Jugendliche darüber empört, von der Schule ohne ihr Wissen der FDJ als neues Mitglied gemeldet worden zu sein. Gleichfalls „politisch überzeugt“ wie Susanne Mittag, allerdings über die Jugendzeit hinaus, war Klaus Freitag. Über seine Motive berichtet er:

*„Ich war gern Pionier. Ich war es auch aus Überzeugung. Meine Eltern haben mich politisch so erzogen. Ich denke nicht, daß mir das irgendwie geschadet hat. Ich habe bei den Pionieren viel gelernt, wir haben viel unternommen. ... Nach dem Krieg, man wollte ja was Neues. Und so wie im Westen, das wollte man ja nun auch nicht. ... Es war auch Stolz dabei. Wenn wir mit der Fahne vorn in der Aula standen oder beim Appell“.*

---

17 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Sommer 1954.

Ganz uneigennützig und allein aus „Überzeugung“ scheint Klaus Freitag, der übrigens FDJler war und als junger Mann der SED beitrug, aber nicht gehandelt zu haben. An anderer Stelle kommt er nämlich auf die offenkundigen Vorteile seines politischen Engagements zu sprechen:

*„Es hieß ja immer: ‚gesellschaftlich aktiv‘. Ohne gesellschaftliche Tätigkeit war ja schwer weiterzukommen. Ich habe mich ja dann um den Meisterlehrgang beworben, noch das Fachschulstudium gemacht. Es spielte immer eine Rolle, daß man da auch was vorweisen konnte“.*

Den Zusammenhang von beruflicher Karriere und „gesellschaftlicher Tätigkeit“ erwähnt Klaus Freitag ganz beiläufig, seinen „Idealen“ und „Überzeugungen“ räumt er beim Erzählen indes weit mehr Raum ein. Sie schützen ihn vor dem Eingeständnis, auch opportunistischen Beweggründen gefolgt zu sein.

Insgesamt wurde in den vorgestellten Interviewpassagen deutlich, daß die Kindheitszeugen ein sehr unterschiedliches Verhältnis zur Pionierorganisation hatten. Familie, Freundschaften, schulische Leistungen, individuelle Eigenschaften und Ansichten der Kinder bestimmten in ihrer Gesamtheit darüber, ob ein Schüler sich für oder gegen die Pioniere entschied. Lehrer und Jugendfunktionäre warben regelmäßig für den Pionierverband, bedienten sich dabei meist subtiler Mittel. Offenen Zwang übten sie nicht aus. Viele, gerade jüngere Kinder fühlten sich von den Freizeitbeschäftigungen und kulturellen Möglichkeiten angezogen. In der Pioniergruppe waren sie mit Altersgefährten zusammen und konnten sich obendrein der Anerkennung ihrer Lehrer sicher sein. Je mehr Kinder mit den Jahren Pioniere wurden, desto größer wurde der Gruppendruck. Diesem Druck und den mannigfachen Verlockungen schulischen Fortkommens konnten sich mit den Jahren immer weniger Kinder entziehen.

## Schulhort und Arbeitsgemeinschaften

Etwa die Hälfte aller Kinder der 8. Schule besuchte am Nachmittag den Schulhort. Es waren dies vor allem jüngere bzw. Kinder berufstätiger Mütter. Klaus Freitag berichtet über den Ablauf eines typischen Hortnachmittages:

*„Zuerst aßen wir gemeinsam Mittag. Dann wurden die Hausaufgaben gemacht. Man konnte die Hortnerin auch fragen, wenn man nicht weiterkam. Hinterher wurde kontrolliert. Ja und der Rest, danach war frei. Wir haben gespielt, irgendwas gebastelt oder vorgelesen oder so. So um fünf bin ich nach Hause.“*



„Unser Hort mit Hortleiterin Kollegin Albrecht“, etwa 1954

Frau Albrecht, die den Hort lange Zeit leitete, war eine mütterliche und liebevolle Frau, an die sich die Kindheitszeugen gern erinnern. Auf diesem Bild ist sie im Kreise einiger Hortkinder zu sehen. Das Bild wurde von einer Kollegin fotografiert und kam später zur Illustration in die Schulchronik. Die Kinder auf diesem Bild sind, außer den beiden älteren im Hintergrund, etwa zehn bis zwölf Jahre alt. Sie wirken fröhlich und gelöst, teils umfassen sie sich mit den Armen („wir gehören zusammen“). Auch die Hortnerin Frau Albrecht hat ihren Arm um die Schulter eines Mädchens gelegt. Die Einrichtung des Zimmers ist robust und einfach: Tische und Stühle aus Holz, an der Seite steht ein Schrank. Die einzigen Dekorationen sind ein Bild, ein Zimmerfarn und die kleinen Zierdecken, die auf den Tischen liegen. An diesen Tischen wurde gegessen, gespielt und hier wurden die Hausaufgaben gemacht. Hans Schulze kennt dieses Hortleben aus eigener Anschauung. Seine Mutter ging arbeiten und so ging er nach dem Unterricht in den Hort. Er denkt gern daran zurück. Die Fotografie bestätigt diese Vertrautheit und das „Wohlfühlen“ der Kinder.

*„Ich weiß, daß ich im Hort war. Dann hatten wir eine Hortleiterin, das war die Frau Albrecht. ... Man hat zuerst seine Schularbeiten fertiggemacht. Und dann hat ... man gespielt. Es gab ja dort auch Spielzeug, Legokästen. Die waren sogar schon aus Plaste, die ersten waren ja aus Stein. Die Frau Albrecht (hat) Geschichten vorgelesen. Und da haben alle um sie rumgesessen und haben gelauscht.“*

Die Nachmittage hatten durch den Hort ihre „Ordnung“: Es gab ein warmes Essen, die Betreuerinnen schauten auf die Schulaufgaben und beschäftigten sich mit den Kindern. Den Müttern wie den meisten Kindern schien das eine gute Lösung zu sein. Hans Schulze argumentiert heute noch ausschließlich mit den „Vorteilen“ dieser sehr „praktischen“ Einrichtung. Als „Notbehelf“, so die vorsichtige Frage, will er den Hort nicht verstanden wissen. Von morgens bis nachmittags ununterbrochen in der Schule, fehlte da nicht *freie* Zeit? Diese Frage an Susanne Mittag (auch ein „Hortkind“) war offensichtlich mißverständlich. Denn verwundert erwidert Frau Mittag: „Wir hatten doch dort *Freizeit*“. Sie berichtet:

*„Ich war während meiner gesamten Schulzeit im Hort, also von 1948 bis 1956. ... Wie gesagt, ich habe mich wohl gefühlt in der Schule. Auch wenn meine Mutter zu Hause war, ich fand es schön in der Schule. Meine Eltern waren ja nicht mehr die jüngsten. Und da ich keine Geschwister hatte, na ja, ich hatte ja niemanden. Und deshalb war ich ganz zufrieden, daß ich am Nachmittag noch in der Schule bleiben konnte.“*

In ihrer Freizeit (also die Zeit nach den Hausaufgaben) konnte sie mit den anderen Kindern spielen, basteln (u. a. Transparente und Fähnchen) oder das tun, was die Hortnerinnen sonst geplant hatten. Selbstredend konnte nicht jeder machen, wozu er Lust hatte. Das empfanden aber weder Hans Schulze noch Susanne Mittag als einen Nachteil. Daß diese Haltung so selbstverständlich nicht ist, zeigt das Beispiel von Luise Stark und Isolde Fischer. Luise, die schon Schulferien- und Pionierlager nicht mochte, konnte sich beim besten Willen nicht vorstellen, in den Hort zu gehen. Sie war selbständig genug, ihre Nachmittage auszufüllen und bei den Schulaufgaben brauchte sie keine Unterstützung. Isolde Fischer, das wilde, ungestüme Mädchen, verspürte genausowenig Lust, nach Schulschluß noch unter Aufsicht von Erwachsenen zu stehen: „Das ist doch quasi wie Schule. Nee, das wollte ich nicht.“ Sie genoß den Freiraum der selbstbestimmten Zeit und behauptet stolz von sich, ein „echtes Schlüsselkind“ gewesen zu sein.

Über die zahlreichen Arbeitsgemeinschaften gingen die Meinungen nicht so weit auseinander. An einem Nachmittag in der Woche in den Chor oder in eine Handarbeitsgruppe zu gehen, das war etwas anderes als jeden Tag bis zum Nachmittag in der Schule zu sein. Dagegen hatten auch die „Hauskinder“ nichts einzuwenden. Die Arbeitsgemeinschaften der Schule wurden von Lehrern geleitet. Nach deren Fähigkeiten und Geschick richtete sich die Themenauswahl: Chor, Botanik, Philatelisten oder Laienspielgruppe. An der 8. Schule gab es zudem Arbeitsgemeinschaften für Schach, für Wandern und Touristik und einen Stenographie-Kurs. Der Sportlehrer betreute die Sportgemeinschaften. Susanne Mittag etwa, die am Nachmittag wegen des Hortes sowieso in der Schule war, verbrachte ungezählte Stunden in den Arbeitsgemeinschaften. Speziell der Sport hatte es ihr angetan.

*„Ich war ja nun nachmittags in der Schule. Das war ja praktisch mein Zuhause. Da waren Kinder, mit denen ich zusammensein konnte, und die Schule hat ja auch viel geboten. Da*

*gab es verschiedene Schularbeitsgemeinschaften. Eine Schacharbeitsgemeinschaft, dann die ‚Jungen Botaniker‘ und Sport, viele Sportgemeinschaften. Wir haben ganz viel Völkerball gespielt. Das war immer eine große Sache auf dem Schulhof, wenn die Spiele waren. Und Leichtathletik haben wir auch gemacht. Wenn Sportfeste waren, waren wir immer dabei. Ja doch, das hat uns gefallen, das war schön. Und es ist nicht so, daß wir gezwungen wurden, ... wir (waren) wirklich echt dabei, daß es uns auch Spaß gemacht hat.“*

Selbst Peter Herzog oder Isolde Fischer, die beide die Pionierorganisation strikt ablehnten, konnten den Arbeitsgemeinschaften einiges abgewinnen. Peter Herzog berichtet:

*„Ich war erst in der Segelfliegergruppe und hatte Modellbau gemacht. Da konnte jeder daran teilnehmen. Mein Freund hatte mich dorthin mitgenommen. Es hat Spaß gemacht. Es war nicht verkehrt.“*

*„Ja, ich war im Russischchor,“ erzählt Isolde Fischer, „weil, ich hab so eine gute Aussprache gehabt und war die Ansagerin. Unsere Russischlehrerin war gleichzeitig die Chorleiterin. Dann war ich noch im Flötenchor. Ich habe heute noch die Flöte und auch die Noten. Da habe ich gern mitgemacht.“*

Neben eigenen Interessen und Fertigkeiten spielte das Vorbild der Freunde eine wichtige Rolle. Waren erst einmal zwei, drei Kinder irgendwo dabei, zogen sie meist andere Klassenkameraden nach. Von einem solchen Beispiel berichtet Karin Bender. Karins Freundinnen waren alle im Chor und erzählten regelmäßig von den „schönen“ Auftritten außerhalb der Schule. Selbst in der Schule gab es bald keine Veranstaltung, bei der nicht der Chor auf der Bühne stand. Karin fehlte eigentlich das Talent, dennoch wollte sie unbedingt im Chor mitsingen.

*„Ich wollte auch gern in einer Arbeitsgemeinschaft mitmachen. Ich hatte mir den Chor ausgesucht, obwohl ich gar nicht singen kann. Ich habe ewig den Chorleiter überredet, daß ich doch auch kommen durfte. Meine Freundinnen waren doch im Chor. Ich konnte aber keine Stimme halten, und da mußte ich wieder raus. Das hat mich schon bedrückt. ... Man steht als Kind ja nicht gern außerhalb.“*

Ohne Frage wußte sie, daß der Chor auch zu Wahlen oder Staatsfeiertagen in Betriebe oder Institutionen geschickt wurde. Daran nahm sie, obwohl die Eltern so „schlecht“ über die DDR sprachen, aber keinen Anstoß. Sie wollte nicht „außerhalb“ stehen und dabeisein, wenn gesungen und dem Chor applaudiert wurde. Das war ihr Motiv, aus dem gleichen Grund hatte sie schon zu den Pionieren gewollt. Nur machten es die Arbeitsgemeinschaften wegen ihres unpolitischen Anstrichs vielen leichter, eine Mitgliedschaft vor sich zu rechtfertigen. Dieses Argument („sinnvolle Freizeit“) überzeugte auch zahllose Eltern.

Überhaupt spielte in den Berichten über die Arbeitsgemeinschaften der Vergleich mit den familialen Möglichkeiten regelmäßig eine Rolle. Die Eltern hatten weder Zeit noch Mittel, um ihren Kindern abwechslungsreiche Nachmittage bieten zu können. Mit Erleichterung unterstützten sie deshalb die Mitarbeit ihrer Kinder in diesen Zirkeln. Kinder, die selten aus dem Viertel kamen, weder Hausmusik noch Klavierlehrer kannten und deren Eltern nach einem langen, körperlich anstrengenden Arbeitstag nicht die Muße für Schachspiel, Herba-

rium oder Basteleien hatten, nahmen die Arbeitsgemeinschaften mit Freude und Interesse wahr. Hier lernten sie unbekannte Dinge kennen, waren in der Gemeinschaft ihrer Altersgefährten und konnten für sich zusätzlich den Bonus „gesellschaftlicher Tätigkeit“ verbuchen. Neben der Schule boten auch die Pionierhäuser eine Fülle von Arbeitsgemeinschaften an. Darunter gab es durchaus interessante Angebote: „Junge Techniker“ und „Junge Naturforscher“ oder Gruppen für Elektronik, Modellbau und für Modelleisenbahnen. Manfred Weimar berichtet darüber:

*„Es gab in unserer Schule viele Arbeitsgemeinschaften. Dann waren noch welche im Pionierhaus in der Weinmeisterstraße. Ich war da auch, Segelflug oder Modellbau hieß das. Da war gar nicht so leicht reinkommen. Da mußte man Pionier sein, die Plätze waren rar. ... Man hat da auch etwas geschenkt bekommen, ein Modell zum Beispiel, auch was gefahren ist. Oder ein Boot zum Aufziehen.“*

Für Manfred Weimar war diese Arbeitsgemeinschaft beinahe die einzige Gelegenheit, seinen handwerklichen Interessen nachzugehen und sich auf seinen Berufswunsch Tischler vorzubereiten. Von seiner Großmutter konnte er in dieser Hinsicht keine Unterstützung erwarten, einen Vater hatte er nicht. Spezialmaterial, wie man es für den Modellbau braucht, war teuer. Im Pionierhaus gab es das umsonst. Daß die Pioniermitgliedschaft verlangt wurde, störte Manfred Weimar nicht. Er erlebte das Pionierhaus als eine positive Einrichtung und sieht heute keinen Grund, warum er deren Praxis (die ja Nicht-Mitglieder ausschloß) kritisieren sollte. Daß diese Pionierhäuser den Kindern nicht uneigennützig eine abwechslungsreiche Freizeit bieten sollten, ist für ihn nicht weiter von Belang. Wie andere Kindheitszeugen auch, sah er in einer solchen von Erwachsenen für ihn organisierten Freizeit viele Vorteile. Explizite politische Schulungen gab es in diesen Gruppen nicht. Deshalb leisteten sie auch meist nicht auf „direktem“ Wege ideologische Erziehungsarbeit. Ihre Leistung bestand darin, daß sie – wie der Hort – Kinder in staatliche Institutionen einbanden und durch das positive Erleben auch Identifikation stifteten. Daß speziell die Arbeitsgemeinschaften nicht schlechthin Teil staatlicher, sondern politischer Erziehung waren, zeigt ihre enge Bindung an die Pionierorganisation und an das gesellschaftliche Leben der Schule. Ihre große Akzeptanz unterstützte die Integration der Kinder in Schule und Kinderorganisation und vergrößerte deren Wirkungskreis. Krippen und Kindergärten, später Pioniere, Hort und Arbeitsgemeinschaften begrenzten aber frei bestimmbare Lebenszeit und institutionalisierten ostdeutsche Kindheit rasch und flächendeckend.

## Berichte über Lehrer

Alle Zeitzeugen erinnern sich ihrer Lehrer mit Respekt und großer Wertschätzung. Ein Lehrer war eine Autorität – das erkannten Kinder und Eltern an. Stellvertretend steht der Bericht von Klaus Freitag:

*„Wenn ein Lehrer etwas sagte, dann haben wir das auch ernstgenommen. Also so im großen und ganzen ... Ich meine, man hat es sich vielleicht als Junge nicht so anmerken lassen, aber es hat einen schon gewurmt, wenn der Lehrer mit einem sauer war. Ich sagte es ja schon, der Lehrer war eine Respektsperson.“*

Elsa Günther, die das Ansehen ihrer Lehrer ebenfalls hoch einschätzt, weiß von ihren Eltern eine ähnliche Haltung.

*„Auch für die Eltern waren die Lehrer noch Respektspersonen. Da wurde nicht so einfach drüber hinweggegangen, wenn ein Lehrer was sagte. Später, da war das anders. Wenn damals der Lehrer einem einen Eintrag gegeben hat, dann war das total schlimm. Dann ist die Mutti nicht zum Lehrer hingegangen und hat gesagt: ‚Du, du, mach das nicht noch einmal.‘ Auch wenn der Lehrer nach Hause kam, da war schon ein Respekt damals. ... Bei uns (hatte) der Lehrer noch ein Ansehen, die haben ... Eindruck gemacht. Also zu meiner Schulzeit da haben die Lehrer ... sich wirklich gekümmert. Das waren alles ziemliche Persönlichkeiten. Wenn ich das mit meiner Tochter vergleiche ..., das waren ganz andere Zeiten.“*

Mehrere Interviewpartner sprechen ihren Lehrern einen nachhaltigen Einfluß auf die eigene Entwicklung zu. Susanne Mittag, die heute noch mit ihren früheren Lehrern, Herrn und Frau Haupt, regelmäßigen Kontakt hält, erzählt:

*„Wir hatten einige Lehrer, die haben uns wirklich beeindruckt. Zum Beispiel Frau Haupt, unsere Geschichtslehrerin. Sie konnte so wunderbar Sagen erzählen und aus der griechischen Geschichte. Weil es eben so schön war bei ihr, ist eigentlich auch meine Liebe zur Geschichte entwickelt worden. Das hat mir so einen Spaß gemacht, bei ihr Unterricht zu haben. Frau Haupt ist eine ganz Liebe gewesen. Wenn die was zu uns gesagt oder geschimpft hat, dann war das für uns ganz schlimm. Ihr Mann, der unterrichtete Russisch. Das war nun nicht ganz so, das hing aber mit dem Fach zusammen. Russisch, das war ja damals verpönt. ... Ja, woran das lag, vielleicht von den Elternhäusern her, daß man schon so eine Ablehnung hatte gegen Russisch. Die Eltern haben vielleicht gesagt: ‚Russisch, wozu brauchst du das?‘. Russen, das war ja überhaupt ein Schimpfwort. Jedenfalls haben wir Schüler das gleich auf den Lehrer übertragen. Das Fach ist doof, ist also der Lehrer auch doof. Der Russischlehrer, also Herr Haupt, hatte deshalb einen ganz schweren Stand. Bis wir mal auf eine Klassenfahrt gingen. Da merkten wir, der ist ja gar nicht doof, der ist eigentlich ein ganz netter Kumpel. Es lag eben wirklich am Fach, das wurde damals total abgelehnt.“*

„Russisch“ war für die allermeisten Schüler ein Reizthema. Den weniger begabten fiel das Erlernen einer Fremdsprache ohnehin schwer, und obendrein hatten die wenigsten Eltern Verständnis für diese Neuerung. Keiner von ihnen hatte ein Höhere Schule besucht oder anderswo fremde Sprachen erlernt. An Reisen in die Sowjetunion war nicht zu denken, und wer konnte es als einen Wert begreifen, Tolstoi im Original zu lesen? „Russisch“ erinnerte hier an Besatzungsmacht bzw. den „großen Bruder“ im Osten. Insofern sah man auch den Russischunterricht und mit ihm den Russischlehrer mit gemischten Gefühlen. Diese Haltung äußerte sich nur unterschwellig. Zum einen war das ein brisantes Thema, zum anderen hinderte eine gewisse Ehrfurcht vor dem Pädagogenberuf die Eltern daran, den Lehrer und sein Unterrichtsfach öffentlich in Frage zu stellen. Ähnlich verhielt es sich auch mit dem Fach Gegenwartskunde. Im allgemeinen aber werden fachliche und soziale Kompetenzen der Lehrer gelobt. Luise Stark, der man aufgrund ihres weiteren Bildungsweges (Abitur und Medizinstudium) höhere Ansprüche an den Unterricht unterstellen mag, betont wiederholt

die allgemeine Solidität des vermittelten Wissens und die große Sachlichkeit ihrer Lehrer:

*„Die Qualität meiner Lehrer war groß. Das empfand ich auch. Da war die richtige Moral dahinter, die richtige Ethik, die richtige Einstellung zum Beruf. Da war viel Positives. Gerade auch bei den älteren. Wir hatten einen soliden Unterricht. ... Unpolitisch ist eigentlich nicht der richtige Ausdruck. Es war weniger diese Ideologisierung, wie sie später um sich griff. Politisch war es schon, es war eine humanistische Gesinnung. Und auch wirklich antifaschistisch, das war bei denen echt. Die haben uns nicht unter Druck gesetzt. Das wäre mir nicht verborgen geblieben. Ich war sehr sensibel. Kinder sind viel hellhöriger, als man denkt. Ich glaube, die Lehrer, die wir hatten, haben immer noch versucht, aus allem das Beste zu machen. Ich habe einige Lehrer sehr geschätzt. Wenn ich einen Lehrer mal verachtet habe, dann menschlich ...“*

Luise Stark verwendet bei der Beschreibung ihrer Lehrer des öfteren das Wort „Bürger“. Bürgerlichkeit – gehobene Herkunft und entsprechende Bildung (feines Benehmen) – erschienen ihr als Garant politischer Unabhängigkeit.

*„Wir hatten mal eine ganz tolle Lehrerin, Frau Bochinek, siebente Klasse, Mathe. Die war eigentlich Oberschullehrerin, ihr Mann war Rechtsanwalt und sie wohnten in Westberlin. Die mußte also deshalb 1951/52 die Oberschule verlassen und zur Grundschule gehen. Das war eine tolle Frau. Die hätte nie ein politisches Wort im Sinne der SED gesagt. Das war eine Bürgerin, durch und durch. Es war etwas Vornehmes an ihr, es war Niveau. Das vermittelte sie indirekt. Von diesem Schlag hatten wir noch einige andere. Das war so eine Ausstrahlung. ... Das reicht schon aus, da hat man eine Orientierung.“*

Die Bürgerlichkeit dieser Lehrerin war für Luise Stark nicht bloß wegen ihrer politischen Haltung ein Vorbild. Bildungs- und aufstiegsorientiert verband Luise mit dieser Frau gleichermaßen eine kulturelle und soziale Orientierung. Auch in anderen Gesprächen fiel auf, wie treffsicher die Kindheitszeugen die politische Einstellung eines Lehrers beurteilten. Wie war das möglich, woher wußten die Kinder um diese Dinge? Peter Herzog gab darauf folgende Antwort:

*„Als Kind merkt man doch sofort, der meint es nicht ehrlich. Da hat man so ein feines Empfinden: der ist ein Trickser. Bei uns an der Schule gab 's etliche, denen hat man das ehrliche Bemühen abgenommen, sie wurden ja nicht bössartig oder wollten uns da so massiv etwas vermitteln. Man hat auch sonst gemerkt, sie waren in diesen Dingen nicht so engagiert. Aber es gab auch andere, die da eifriger wurden. Das fing schon so an, daß da so auch die von der Partei, daß man das so merkte. Na und die wollten uns natürlich so beeinflussen.“*

Klaus Freitag, der ebenfalls auf die SED-Mitglieder zu sprechen kommt, bestätigt diese Einschätzung. Seiner Meinung nach spürte man als Schüler, wie der Lehrer in diesen Fragen in etwa dachte.

*„Man hatte schon eine ungefähre Vorstellung davon, wie ein Lehrer politisch so stand. Ich will ... nicht sagen, daß man wußte, wer in der SED war. Zu Hause kann ich mich erinnern,*

*wurde da auch mal drüber gesprochen. Weil ja mein Vater in der Partei war und im Elternaktiv mitmachen sollte. ... Wir wurden ja so erzogen, daß die Partei fortschrittlich ist, und da waren auch Lehrer dabei ... Das hat man so akzeptiert.“*

Es ist nicht weiter verwunderlich, daß Klaus Freitag als Sohn eines SED-Mitgliedes seinerzeit keinen Anstoß an dem Parteibuch eines Lehrers genommen hat. Im Gegenteil, die Partei galt als „fortschrittlich“, folglich mußten dort die guten Lehrer sein. Das nicht alle seiner Mitschüler diese Einstellung geteilt haben werden, kaschiert er allerdings. Er sagt nicht „Ich habe das so akzeptiert“, versteckt sich vielmehr hinter dem unbestimmten Pronomen „man“. Susanne Mittag, die Tochter des langjährigen KPD-Mitglieds, war durch die väterliche Haltung ähnlich eingestellt. Sie bestätigt, als Kind die unterschiedlichen Haltungen ihrer Lehrer wahrgenommen zu haben. An konkreten Ereignissen kann sie ihre Einschätzung nicht festmachen, es sei der gesamte „Eindruck“ gewesen. Art und Ausstrahlung eines Lehrers, eine versteckte, ironische Bemerkung bei dem einen bzw. die überzeugend vorgebrachte Ermahnung bei dem anderen – das sei es gewesen, woraus die Schüler auf die Haltung ihres Lehrers schlossen.

*„(Das) kann ich schwer sagen, woran das so zu merken war. Man hat das einfach so gespürt: das ist ein ganz scharfer oder so. ... Wenn man ... nach West-Berlin ging, ... wenn wir mal einen Lehrer durch Zufall getroffen haben, das war dann dem Lehrer sehr peinlich, und er hatte Befürchtungen, daß das in der Schule herumgetragen wird. Also da hätte er bestimmt irgendwelche Nachteile gehabt. Das durchschaute man als Kind natürlich ... und hat natürlich nichts gesagt. Obwohl die in der Schule da auch anders redeten: ‚Ihr dürft keinen Westen hören, Ihr sollt nicht nach West-Berlin.‘ Dabei gingen sie selber.“*

I.: Fanden Sie das nicht widersprüchlich?

*„Nein ... Das war eben so, das machten ja alle so, das wurde einfach so akzeptiert. ... Vieles hat man doch als Kind auch gar nicht verstanden. Zum Beispiel mit Frau Haupt, damals noch Fräulein Lange, die wohnte ja in West-Berlin. Und plötzlich hieß es: ‚Lehrer, die in West-Berlin wohnen, die dürfen hier nicht mehr unterrichten.‘ Und da gab es natürlich in unserer Klasse viele Tränen. Und als der Abschied war, das war also eine ganz schlimme Zeit war das. Auch für uns Schüler, weil, wir mochten die Lehrerin. Sie war dann weg. Später hat sie Herrn Haupt, unseren Russischlehrer, geheiratet, und irgendwie konnte sie wiederkommen. Also ich meine, die Lehrer hingen doch selber drin.“*

Die Differenz von aufgestellten Leitsätzen und realem Verhalten war für die Kinder also nicht nur diffus zu erahnen („man spürte das“), sondern in realen Situationen (Treffen in West-Berlin) anschaulich zu erleben. Offensichtlich reagierten die Schüler darauf nicht unbedingt mit Verwunderung. Identifizierten sie sich menschlich mit den Lehrern, tolerierten sie dieses Verhalten. Sie erlebten ihn dann quasi als einen Schicksalsgefährten („hingen selber drin“). Nicht jeder Schüler tat die Doppelzüngigkeit seiner Lehrer mit dem „Das war eben so“-Argument ab. Luise Stark und Peter Herzog z. B. urteilen kritischer und problematisieren bei dieser Frage die pädagogische Verantwortung ihrer Lehrer. Ein „Trickser“ oder „Täuscher“, wie es Herzog ausdrückt, könne kein glaubhafter Lehrer sein, und Luise Stark, selbst Ärztin, fragt nach Moral und Gewissen der Pädagogen. Gerade weil sie an ihrer

Grundschule vor allem glaubhafte Lehrer kennengelernt hat (im Unterschied zu ihrer Oberschule), fühlte sie sich dort gut aufgehoben. Auf die Frage, warum die 8. Schule mit ihrem politischen Erziehungsauftrag denn so wenig in Erscheinung trat, antwortet Frau Stark:

*„Bedenken Sie, hier waren weder Mittelschichten noch echte Arbeiterschichten. Aus diesen Schülern konnte man nichts machen. Das wird an einer Oberschule oder in einem anderen Bezirk schon ganz anders ausgesehen haben. Hier wohnten keine Bestarbeiter und Aktivisten, hier waren nur ganz, ganz einfache Leute. ... Die Menschen, die hier lebten, waren schon immer jenseits der Interessen von Herrschenden, und daran änderte sich auch in der DDR nichts. Und das merkte man einfach auch an unserer Schule.“*

Lokale, zeitliche und soziale Vergleiche haben in den Interviews schon des öfteren eine Rolle gespielt (Mitte und Pankow; eigene Schulzeit und die der Kinder; Arbeiter und Funktionäre). Hier werden sie noch einmal zur Erklärung der politisch wenig ambitionierten Schüler- und Lehrerschaft herangezogen. Luise Stark betont einerseits den Gegensatz von „ganz einfachen Leute“ und „Herrschenden“, andererseits weist sie auf Differenzierungen innerhalb des Volkes hin. In dieser letzteren Perspektive stellt sie die „Bestarbeiter und Aktivisten“ den Menschen des Scheunenviertels gegenüber: Die einen wurden vom Staat für gute Arbeit und gesellschaftlichen Einsatz ausgezeichnet, die anderen lagen „jenseits [seiner] Interessen“. Dieses Erklärungsmuster tauchte in den Interviews regelmäßig auf. Dabei bezeugen die Texte, daß die Rückbesinnung weniger mit dem Selbstbewußtsein eines resistenten Milieus als mit der Enttäuschung eines vergessenen Ortes geführt wird. Jochen Liebig äußert dieses Gefühl:

*„Wir waren doch hier abgeschrieben; für uns interessierte sich doch keiner. Das war hier eine vergessene Gegend, da brauchten Sie nur durch die Straßen zu gehen, um das zu sehen. Wem sollten Sie hier erklären, daß der Sozialismus auf dem Vormarsch ist?“*

Unbestreitbar sah das Scheunenviertel noch Jahre nach dem Krieg trostlos und vernachlässigt aus, das Quartier verfiel. Hier hatte der Sozialismus seinen Siegeszug in der Tat nicht angetreten. Das Interesse der Staats- und Parteifunktionäre an den Arbeitern, von dem täglich in der Zeitung zu lesen war, zeigte im Scheunenviertel keine Wirkungen. Das „Abstammungsprivileg“ zahlte sich für die ansässigen Arbeiter nicht aus, Ihrem Lebensgefühl nach gehörten sie einer „vergessenen Gegend“ und nicht der „führenden Klasse“ an. Lehrer, die hier Tag für Tag zur Arbeit gingen (zum Teil selbst hier wohnten), die ihre Schüler und deren Eltern kannten, von deren Lebensverhältnissen und Arbeit wußten, konnten in dieser Schule nicht glaubhaft die „Vorzüge des Sozialismus“ preisen. Wer es damals oder später dennoch tat, verschloß die Augen vor dem Alltag seiner Schüler.

## Eltern und Schule

Wie ausführlich in Teil I und II dargestellt wurde, reklamierte der SED-Staat bekanntermaßen für sich das Recht, den Familien vorzuschreiben, in welchem Geist sie ihre Kinder erziehen sollten. Kindererziehung hatte im „Auftrag der Gesellschaft“ zu geschehen. Vor

diesem Hintergrund erklärt sich das große Interesse der Volksbildungsabteilungen an der Zusammenarbeit mit den Eltern.

An der 8. Schule gab es – gemäß zentraler Richtlinien – seit 1951 Elternausschüsse, die diese Zusammenarbeit auf Klassenebene koordinierten. Zu ihren Aufgaben gehörte es, den Klassenlehrer bei der Vorbereitung der Elternabende und seinen anderen Aktivitäten zu unterstützen. Nach den Erzählungen der Kindheitszeugen gehörte der Besuch der Elternabende zu den von den Eltern akzeptierten Pflichten.

*„Mein Vater ging zu den Elternabenden; nun, nicht immer, eben so, wie 's nötig war“, erzählt Jochen Liebig. „Wenn Elternabend war, da war man ja als Kind immer so ein bißchen gespannt. Ob da nun was aufgetischt wurde über einen ... Am Abend hat er meiner Mutter erzählt, was so war. Mir am andern Tag, was eben für mich bestimmt war.“*

In der Familie von Jochen Liebig ging allein der Vater zu den Elternabenden, obgleich die Mutter die schulische Entwicklung ihres Sohnes nicht weniger aufmerksam verfolgte. Auch bei Gisela Hoffmann und Susanne Mittag waren die Elternabende eine Sache der Väter.

*„Mein Vater hat ja die Hausaufgaben kontrolliert, und er ging auch zum Elternabend, das war seine Aufgabe“, erzählt Frau Hoffmann. „Wir wurden nicht wer weiß wie angetrieben, aber ... Beschwerden über uns durften ihm nicht zu Ohren kommen. Da hätt's Krach gegeben. Er legte da schon Wert drauf, daß das so lief ..., deshalb ist er auch zum Elternabend.“*

Der Vater von Susanne Mittag sah das nicht anders. Seine Frau war nicht berufstätig und hatte Zeit, dennoch hielt er die Kontakte zur Schule. Einmal ließ er sich auch in den Elternbeirat wählen.

*„Mein Vater war im Elternbeirat. Meine Mutter ja nun nicht, wie gesagt, die war Hausfrau. Die hat sich um diese Dinge überhaupt nicht gekümmert, das hat mein Vater gemacht. Und da mein Vater ja Genosse war, also da war das ja schon beinahe Pflicht, daß er mit im Elternbeirat war.“*

Die Schule erfragte die Parteizugehörigkeit der Eltern regelmäßig. Das hatte den Vorteil, daß die Lehrer die SED-Mitglieder zielgerichtet wegen einer Mitarbeit in den Gremien ansprechen konnten. Die betrieblichen Parteiorganisationen wiederum begrüßten solche ehrenamtlichen Funktionen und erkannten sie als „gesellschaftliche Tätigkeit“ an. Die Lehrer waren laut zentraler Anordnungen sogar verpflichtet, zuerst „Genossen Eltern“ anzusprechen. Dennoch war es in dieser Zeit nicht üblich, öffentlich über Parteienbindungen zu sprechen. Auch in den Familien waren Parteimitgliedschaften anderer Eltern – im Beisein der Kinder jedenfalls – kein Thema.

*„Tja, wer so Genosse war von den Eltern, das hat man so nicht erfahren“, erzählt Frau Mittag. „Später, als meine Tochter selbst da in der Schule war, da wußte man, wer Genosse ist oder welche Richtung der hat. Bei uns wurde das, na verheimlicht ist auch nicht der richtige Ausdruck. Aber so offenherzig, das war auf keinen Fall so. Man hielt sich in der Zeit bedeckt mit solchen Äußerungen.“*

Die beruflich sehr engagierte Mutter von Klaus Freitag (später wurde sie SED-Mitglied), sah es als ihre Aufgabe an, zu den Elternabenden ihres Sohnes zu gehen. Eine kurze Zeit lang war sie auch im Elternbeirat. Der Sohn erinnert sich:

*„Es waren ja nicht so viele Genossen ... Jedenfalls kamen die Lehrer deshalb auch auf meine Mutter zu, ob sie denn nicht mitmachen wolle im Elternbeirat und sich als Kandidat für die Wahl stellt. Da ist sie in den Elternbeirat. Sie ging ja auch regelmäßig in die Schule, sie hat sich ja interessiert und wußte ... Bescheid.“*

Ganz anders war es bei den Eltern von Karin Bender, für sie kam eine solche Funktion nicht in Frage. Als selbständige Geschäftsleute hatten sie wenig Zeit, aber das – so die Tochter – sei nicht der eigentliche Grund gewesen. Die Eltern schimpften zu Hause oft auf die Regierung und beschwerten sich über die schlechte Behandlung der Selbständigen. Ihnen sei der Elternbeirat „irgendwie wie der verlängerte Arm des Staates“ vorgekommen. Karin Bender fährt fort:

*„Elternabende ja, da ging meine Mutter schon mal hin. Aber mehr war nicht drin. Das lehnte sie kategorisch ab. Meine Mutter hatte zu vielem, was ich in der Schule lernte, eine andere Meinung. Da legte sie sich keinen Zwang auf, die konnte da zu Hause ganz schön loswettern“.*

Karin Bender wußte natürlich sehr wohl (wie ihre Klassenkameraden), daß sie über solche Äußerungen – sei es von Eltern, Verwandten oder Freunden – in der Schule nicht sprechen durfte. Zwischen öffentlichen und privaten Gesprächen hatten sie genau zu unterscheiden, das lernten die Schüler frühzeitig. Durch die Alltäglichkeit dieser Erfahrung nahmen die Kinder dieses Versteckspiel beinahe selbstverständlich hin. Kein Schüler wäre auf die Idee gekommen, seinem Lehrer einen „Ulbricht“-Witz zu erzählen oder die interessanten Schlagersendungen des RIAS zu preisen. Am Beispiel des „Westfernsehens“ erläutert Elsa Günther diese Strategie:

*„Ich wußte genau, was ich in der Schule sagen durfte und was nicht. Fernsehen fing ja auch erst an. Da haben die Lehrer uns ... ausgehört: ‚Welchen Sender hört Ihr denn?‘ Da durfte man sich ja nicht verplappern. Die haben es geschickt angestellt: ‚Welche Uhr siehst Du denn im Fernsehen? Siehst Du die mit den Punkten oder siehst Du die mit den Strichen?‘ Es wurde ja den Kindern in der Schule eingebleut, also Westsender darf man nicht gucken. Aber ich wußte ja von meinen Geschwistern, die drüben wohnten, wie es im Westen war, daß das alles nicht stimmte, was man uns erzählte. Bei den Lehrern hieß es natürlich, im Westen ist alles schlecht. Ich würd' mal denken, daß in unserer Klasse so 80 Prozent für den Westen waren. Da ging das ja auch mit den Schauspielern, der Musik und diesen ganzen Sachen los. Man hat darüber gesprochen, und Westpakete kamen ja auch. Da waren nur ganz wenige, wo man wirklich wußte, die Eltern verbieten den Kindern sogar Radio“.*

Die Erzählung von Elsa Günther illustriert anschaulich die Doppelbödigkeit, unter der ein Schüler in der DDR aufwuchs. An dieser Praxis hatten die Lehrer fraglos großen Anteil. Wiederholt bestätigen die früheren Schüler, im Unterricht gerade beim Ost-West-Vergleich nur „Schwarz-Weiß“-Klischees gehört zu haben. „Man lernte früh, sich zu verstellen“, lautet

die Bilanz von Gisela Hoffmann. Gut kann sie sich an die peinlichen Befragungen in Sachen Westsender erinnern. In diesem Zusammenhang berichtet sie von einer besonders anmaßenden Aktion, die auf Veranlassung der Schulbehörde etwa 1957 oder 1958 durchgeführt wurde. Der Klassenlehrer händigte damals jedem Schüler einen Vordruck aus, den er anderntags, mit der elterlichen Unterschrift versehen, wieder mitbringen sollte. In diesem Schreiben forderte die Schule die Eltern auf, dafür zu sorgen, daß ihr Kind keine „Westsender empfängt“. Am unteren Teil des Schreibens befand sich eine entsprechende Verpflichtungserklärung, die unterschrieben an die Schule zurückgegeben werden sollte.

Ich verpflichte mich, dafür zu sorgen, daß mein Kind keine Westsender empfängt.

Die Erziehungsberechtigten: Katharina Eugen

90 Bm 5645/61 05

### Verpflichtungserklärung „Keine Westsender“

Gisela Hoffmann fährt fort:

*„Ich kann mich daran erinnern, daß wir einen Brief mitbekamen, wo drin stand, daß wir nicht Westfernsehen gucken sollen oder Radio hören. Mein Vater hat das dann unterschrieben. Er sagte aber: ‚Du brauchst ja nicht zu erzählen, was Du zu Hause hörst.‘ Es war sogar so, da war vor der Schule so ein Schaukasten, und da wurde das ausgehangen. Da hingen dann die Namen, wer unterschrieben hat, wer nicht. In aller Öffentlichkeit.“*

I.: Gab es denn welche, die nicht unterschrieben?

*„Einige schon. Die haben die Zettel nicht wieder mitgebracht. Deswegen wurde es ja ausgehangen, damit jeder lesen konnte: ‚Aha, die gucken oder hören Westen.‘ Die meisten brachten den Zettel aber mit, obwohl, die haben, glaube ich, fast alle geguckt. Es war eben, also, wer den Zettel nicht abgab, war ja klar ...“*

Ohne Frage war das ein sehr drastisches Vorgehen, von dem Gisela Hoffman hier berichtet. Die öffentliche Zurschaustellung der Namen war natürlich eine eklatante Verletzung privater Interessen; sie wurde dennoch hingenommen. Ob es für diejenigen, die die Unterschrift verweigert hatten, ein Nachspiel gab, ließ sich nicht mehr feststellen. Unwahrscheinlich ist es nicht. Die meisten Eltern sollen damals jedenfalls unterschrieben haben, wie sie es überhaupt vermieden, mit der Schule in solchen brisanten Fragen auf Konfrontationskurs zu gehen. Elterliche Sorge auf der einen und Gleichgültigkeit oder Zurückhaltung in politischen Fragen auf der anderen Seite spielten dabei ebenso eine Rolle. Manfred Weimar etwa kann sich nicht daran erinnern, mit seiner Großmutter jemals über Politik gesprochen zu haben.

*„Meine Oma, die war da sehr zurückhaltend. Sie war ja auch schon älter, die wollte mit dem alles nichts mehr zu tun haben. Wir haben über Politik nicht gesprochen. Sie wollte, daß ich meine Schule ordentlich mache. Sie wollte mich da vielleicht auch nicht in einen*

*Zwiespalt bringen. ... Wir haben (auch) über die Vergangenheit ... nicht gesprochen. Daß hier so viele Juden gewohnt haben, das hab ich ... gar nicht gewußt. Ich hab ja auch das mit meinem Vater nicht gewußt, daß der gar nicht im Krieg umgekommen war, daß der noch lebte und sich aus dem Staub gemacht hat. ... Politik, das ist was für die Großen, wir waren einfache Leute.“*

Selbst bei wichtigen politischen Ereignissen – wie dem 17. Juni 1953 oder dem Einmarsch der Russen in Ungarn – gingen viele Eltern einem Gespräch mit ihren Kindern aus dem Wege.

*„Ich kann mich nicht erinnern, daß irgend jemand mit mir darüber gesprochen hätte“, erzählt Isolde Fischer über den 17. Juni. „Die in der Schule taten so, als wär' nichts gewesen. Dabei mußte ... die Prüfung in Gegenwartskunde ausfallen. Fällt eben aus und gut. Und ich stand ... am Fenster. Die Russen sind mit Bajonetten durch die Straße, und die Panzer in Mitte, das hatte ich ja gesehen. Dieses heillose Durcheinander. ... Aber für die Schule war nichts passiert. Bloß nicht dran rühren. Und meine Mutter genauso. Die kriegte gleich 'nen Schreck, wenn ich bloß mal was sagte. ‚Halt Dich da raus, Mädchen. Sei vorsichtig. Das ist nichts für uns!‘“*

Auch in der Familie Kahlau wurde über Politik prinzipiell nicht geredet; wie die Eltern es überhaupt vermieden, an „heiklen“ Themen zu rühren.

*„Ich weiß nicht einmal, wo meine Mutter während des Krieges war. Sie kam ja aus Polen; wie sie nach Berlin kam, weiß ich gar nicht. Ich wußte auch nicht, daß mein Vater schon das zweite Mal verheiratet war. Hab ich alles erst erfahren, nachdem meine Mutter verstorben ist. Ich wußte auch nicht – vielleicht gehört das jetzt gar nicht hierhin –, daß ich noch 'ne Schwester hatte. Die ist aber bloß ein Jahr geworden. ... Meine Mutter ist nach dem Krieg vergewaltigt worden – es war eine Russe –, bekam dann das Kind und das ist dann verhungert. Das wußte ich alles gar nicht. Das habe ich erst jetzt nach dem Tod meiner Mutter erfahren, aus den Unterlagen. Ich wußte vorher überhaupt nichts von meinen Eltern. Nichts, absolut nichts. Das sind alles so 'ne Sachen, also, so was kannte ich alles nicht. ... Über Politik wurde bei uns zu Hause auch nicht gesprochen. Und Radio und Fernsehen gab's damals nicht. ... Daß man sich mal mit den Kindern hinsetzt und über irgendwelche Probleme spricht, Probleme da wälzt, nee. Absolut nicht.“*

Geradezu ahnungslos sei sie aufgewachsen, hätte sie nicht hin und wieder einmal bei anderen etwas aufgeschnappt. Sie sollte ein „braves“ Mädchen sein, das nicht auffällt und ihren Eltern gehorcht. Doris Kahlau wurde mit der Vorstellung erzogen, daß Politik – wenn überhaupt – etwas für Erwachsene sei und man sich besser raushalten solle. Anders bei Susanne Mittag. Sie gehört zu den wenigen Zeitzeugen, in deren Elternhaus regelmäßig über politische Fragen diskutiert wurde.

*„Meine Mutter war völlig unpolitisch. Ich wurde aber mehr so nach meinem Vater erzogen. Wir haben miteinander gesprochen. Auch das mit dem 17. Juni hat er mir erklärt. An dem Tag, da mußten die Schüler, die morgens noch gekommen waren, bis zum Nachmittag in der*

*Schule bleiben. Wir mußten unsere Pioniertücher alle abnehmen und verstecken. Dann wurde uns genau vorgeschrieben, auf welchem Weg wir nach Hause gehen sollten.“*

I.: Und hat man Ihnen erklärt, warum Sie die Halstücher verstecken sollten?

*„Ja, da gab es keine Begründung für. Auch sonst hat man uns nichts erklärt. In der Schule wurde überhaupt nicht darüber gesprochen. Das verlief im Sande so. Mein Vater hat mir dann aber was gesagt. Daß die Bauarbeiter eben mit der Norm nicht einverstanden sind, und warum sie auf die Barrikaden sind. Er war der Meinung, daß die Arbeiter im Recht sind. Mein Vater war ja ein alter Genosse, der hatte da seine eigene Meinung. Ich glaub auch, wenn der später noch den Mauerbau erlebt hätte, das wäre für ihn auch ein Schlag gewesen. Das hätte der auch nicht überwunden. Dann wäre er bestimmt nicht mehr in der Partei geblieben.“*

I.: Hat er denn mal von früher erzählt?

*„Ja, am Anfang ja. Er hat mir von Ernst Thälmann erzählt, daß er ihn gesehen hat und was sie so gemacht haben. Ernst Thälmann, Wilhelm Pieck, das waren so Vaterfiguren für mich. Fand ich in Ordnung, ja. Bei uns hinten im Wohnzimmer hing ganz groß Wilhelm Pieck. Und als da mal der Pfarrer kam und sah, daß da der Wilhelm Pieck hängt, konnte er gleich wieder gehen. Mein Vater war überzeugter Kommunist, und das mußte da nun so sein. Und ich fand das als Kind ganz normal. Das gehörte eben da hin, das Bild, und es mußte eben da hängen bleiben.“*

Susanne Mittag war mit diesen Themen weit vertrauter als ihre Mitschüler, sie interessierte sich für das aktuelle Geschehen und las täglich die Zeitung. Die kommunistische Orientierung ihres Vaters verhinderte, daß sie in weltanschauliche Konflikte mit der Schule geriet. Mitschüler mit anderen Einstellungen erlebten ihre Schulzeit problematischer. Susanne Mittag ist sich ihrer Sonderstellung bewußt:

*„Das wird für die aus Kirchenkreisen sicher viel schwerer gewesen sein. Ich hatte ja nichts auszustehen. Ich habe das so akzeptiert“.*

Die Differenz individueller Sozialisationserfahrungen bzw. die Wirksamkeit staatlicher ideologischer Erziehung beruhte demnach weniger auf den Leistungen der Schule, als auf der Einbindung der Heranwachsenden in unterschiedliche Teilmilieus (z. B. des atheistischen bzw. konfessionellen). Dennoch lassen sich entlang dieser Teilmilieus keine starren, allzeit gleichbleibenden Grenzen ziehen. Auch deren Wirkungen waren nicht einheitlich und konnten sich in sehr unterschiedlichen Lebensgeschichten manifestieren. Susanne Mittag beispielsweise, das atheistisch erzogene Mädchen, entdeckte nach ihrer Distanzierung von der FDJ in der Pubertät plötzlich ihr Interesse an der Kirche. Hans Schulze wiederum, der katholisch erzogene Junge und engagierte Pionier, hatte lange Zeit keine Probleme damit, Kirche und Kinderorganisation gleichermaßen in seinen Alltag zu integrieren.

## Religionsunterricht, Kirche und Jugendweihe

Nach dem Krieg wurde an der 8. Schule bis 1956 für die evangelischen Kinder Religionsunterricht erteilt.<sup>18</sup> Verantwortlich dafür war ein Katechet aus der benachbarten Sophiengemeinde.

Die früheren Schüler erinnern sich ihres Religionsunterrichts als vollkommen unspektakulär; lediglich den fakultativen Charakter der Stunden heben sie als eine Besonderheit hervor. Von den seinerzeit heftigen Auseinandersetzungen zwischen Staat und Kirche haben die Kinder an ihrer Grundschule wenigstens nichts mitbekommen. In den ersten Nachkriegsjahren war der Religionsunterricht noch für viele Schüler selbstverständlich. Erst im Verlaufe der fünfziger Jahre meldeten sich zusehends weniger Schüler für diese Stunden an. Die älteren Kindheitszeugen erinnern den kirchlichen Unterricht dementsprechend als „normal“ und „üblich“, die jüngeren dagegen als eine seltene Ausnahme. Jochen Liebig kam 1946 zur Schule. Lapidar und beiläufig erwähnt er seine Religionsstunden:

*„Da ist man halt hingegangen. Meine Eltern kannten das nicht anders, das war damals so. ... Nun, so große Kirchgänger waren sie nicht grade. ... Es war mehr die Tradition“.*

Da es am Glauben fehlte und die Familie sich nicht am Gemeindeleben beteiligte, meldete sich Jochen Liebig nach einiger Zeit wieder vom Unterricht ab. Wann das war, kann er nicht mehr genau sagen, Konfirmand war er zumindest nicht mehr. Im Unterschied zu Jochen Liebig gehört Karin Bender zu den wenigen Kindheitszeugen, die eine „innere Bindung“ zur Kirche hatte. Sie argumentiert nicht primär mit der Tradition, für sie war der „Glaube wichtig“.

*„Da war auf jeden Fall ein Glauben. Das hatte für mich schon eine Bedeutung. Es war eine innere Bindung, die man so hatte, die man so von zu Hause mitgekriegt hat.“*

Für Karin war es gar keine Frage, zur Christenlehre zu gehen und sich konfirmieren zu lassen. Sie mochte den Pfarrer: „Der war lieb. Das war ein ganz Lieber.“ In der Gemeinschaft der Sophiengemeinde fühlte sie sich aufgehoben und angenommen. Die Atmosphäre war liebevoll, der Umgang miteinander freundlich, und für die Kinder gab es verschiedene Beschäftigungen, manchmal kleine Reisen. Es sei dort „wie auf einer kleinen Insel“ gewesen – ein anschaulicher Ausdruck für die Sonderstellung des Milieus um die Sophiengemeinde. Trotz ihrer Bindung an dieses Milieu hatte Karin Bender genug Distanz, um für sich zu entscheiden, in welchem Umfang sie kirchliche Verpflichtungen wahrnahm.

*„Ich hab mich auch öfter mal gedrückt, so ist das nicht. Zum Beispiel Christenlehre. Das war ja mehr wie Unterricht. Da habe ich meiner Freundin das Heft mitgegeben, dann haben die das mit abgestempelt. Wir sind ja nicht jeden Sonntag in die Kirche gerannt ... Trotzdem war da eine enge Bindung, auch bei meiner Mutter.“*

---

18 Zur Kirchenproblematik in der DDR: T. Boese, Die Entwicklung des Staatskirchenrechts in der DDR von 1945–1989. Unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Staat, Schule und Kirche, Baden-Baden 1994; M.G. Goerner, Zu den Strukturen und Methoden der SED-Kirchenpolitik der SED in den fünfziger Jahren, in: K. Schroeder (Hg.), Geschichte und Transformation des SED-Staates. Beiträge und Analysen, Berlin 1994, S. 112–129.

Hans Schulze nahm sich solche Freiheiten nicht heraus. Seine religiöse Erziehung war strenger und seine Mutter eine regelmäßige Kirchgängerin. Sie war es auch, die den Jungen früh an Religion und Kirche heranzuführte. Frau Schulze war auf dem Lande in einer streng katholischen Familie groß geworden, und Religion gehörte von Kindheit an zu ihrem Leben.

*„Mutter hat uns, weil sie ja vom Land ist, wie ich schon sagte ... hatten doch einen anderen Glauben gehabt. Auf dem Gutshof hat ja der Pfarrer doch immer noch ein bißchen was bewirkt. Und der Großvater, der hat das auch irgendwie so unterstützt. Kirche mußte sein. ... Ja, und ich war Ministrant. Das war ein Muß. In der Herz Jesu-Kirche. Das ist Fehrbel-  
liner Straße. Das einzige anerkannte, in DDR-Zeiten anerkannte katholische Gymnasium. Wir hatten hier zwar auch eine katholische Kirche in der Linienstraße. Wir sind aber immer in die Herz Jesu gegangen.“*

Hans Schulze war in der Herz-Jesu-Gemeinde Ministrant und zur gleichen Zeit ein engagierter Pionier. Den Geistlichen gegenüber, soviel Vorsicht ließ er walten, verschwieg er seine Mitgliedschaft bei den Jungen Pionieren. In der Schule war er als Katholik bekannt. Mit dem gleichzeitigen Ministranten- und Pionierleben kam er gut zurecht, und seine katholische Erziehung empfand er nicht als etwas Ungewöhnliches.

*„Ich bin so erzogen worden. Für mich war es ganz selbstverständlich.“*

Mehr noch als mit der Unterweisung in Glaubensfragen verbindet Hans Schulze seine damalige Vorbereitung auf die Kommunion mit der strengen Erziehung in der Herz-Jesu-Gemeinde. Disziplin und Gehorsam standen ganz obenan, sogar Ohrfeigen gab es dort.

*„Der spätere Bischof Bengsch, Bischof von Berlin, der war da auch noch bei Herz Jesu. Der war sehr streng. Das war dort das Regime. Der hat das wörtlich genommen mit der Wange hinhalten.“*



*Hans Schulze bei seiner Kommunion 1952, 1. R., ganz rechts*

Das Bild, das ein Fotograf im Auftrag der Gemeinde aufgenommen hatte, läßt die Anspannung, von der Hans Schulze erzählt, gut erkennen. Während der Junge auf Familienbildern oder bei Aufnahmen mit seinen Freunden fröhlich, zuweilen verschmitzt in die Kamera schaut, sitzt er hier (ähnlich wie bei seinem Einschulungsbild) angespannt und blickt mit düsterer Miene in die Kamera. Zur Feier des Tages mußte er Anzug, weißes Hemd und obendrein noch weiße Kniestrümpfe tragen. Diese Kleidungsstücke waren ungewohnt, und offensichtlich fühlte sich der Junge darin nicht wohl. Mit geradem, unbeweglichem Oberkörper sitzt er da, nur die Beine hat er unsicher unter den Stuhl geschoben. Andere Jungen lachen oder haben ihre kräftigen Beine fest auf den Boden gestellt. Hans Schulze nicht, er ist verschüchtert und wird wohl nicht zufällig einen Platz am Rande der Stuhlreihe bekommen haben. Bei diesen Erfahrungen ist es nicht überraschend, daß Hans bald nach der Kommunion seine Kirchgänge einstellte. Ähnlich war es bei vielen seiner Mitschüler, deren Eltern einst selbstverständlich mit der Kirche aufgewachsen waren. Aktiv am Leben ihrer Kirchengemeinde beteiligten sich jedoch die wenigsten. An bestimmten Traditionen – wie Religionsunterricht, Kommunion bzw. Konfirmation – hielten sie dennoch fest. So wollte es auch die Mutter von Isolde Fischer halten, die Tochter war aber ganz anderer Meinung. Nachdem sie als junges Schulmädchen noch eifrig am Religionsunterricht teilgenommen hatte, ließ ihr Interesse an Religion und Kirche mit dem Eintritt in die Pubertät rasch nach. Sie wollte sich nicht mehr konfirmieren lassen und stritt sich darüber mit ihrer Mutter. Die ließ sich aber nicht beirren und bestand hartnäckig auf der Konfirmation ihrer Tochter.

*„'53 oder '52 war ich eingeseget. Da war ich so 14. Ich wollte eigentlich nicht, überhaupt nicht. Weil ich sage: ich glaube nicht an Gott. Jugendweihe war ja wohl in der Zeit noch nicht. Nein, meine Mutter, die wollte. Konfirmation muß sein. Mit der Kirche, da ließ sie nicht mit sich reden. Ja und da mußte ich zum Konfirmandenunterricht und hab' abends die Gebote und so gelernt. In der Sophienstraße, in der Sophiengemeinde bei Pastor Krause. Und dann war die Einsegnung, praktisch ohne daß ich wollte.“*



*Isolde Fischer zu ihrer Konfirmation, 1953*

Nichts an diesem Bild deutet auf eine Konfirmandin aus der DDR hin. Alle wichtigen Accessoires sind vertreten: Isolde Fischer trägt ein dunkles, dem Anlaß gemäÙes festliches Kleid, als Halsschmuck ein schlichtes Kreuz, gute Schuhe und ihre Haare sind in eine Dauerwelle gelegt. In der Hand hält sie das übliche, mit einer Spitzenschleife gebundene SträuÙchen. Der Hintergrund wurde vom Fotografen, der eigens aufgesucht wurde, geschickt und professionell ausgeleuchtet. Das Foto bezeugt das Ritual. Fast scheint es ein von der Zeit unberührtes Bild zu sein, wüÙten wir nichts von dem anfänglichen Widerstand des Mädchens und von dem Politikum, zu dem die Konfirmation 1953 geworden war. Wenig später trat Isolde Fischer aus der Kirche aus. Bei Elsa Günther hinterließ der Religionsunterricht gleichfalls wenig Eindruck. Im Unterschied zu Isolde, waren es bei ihr nicht die Eltern, die zu den Stunden und zur Konfirmation gedrängt hatten. Sie selber war durch Freundinnen auf den Religionsunterricht neugierig geworden.

*„Ich war ja Pionier. Ja, und dann hatte ich mal Lust und wollte gucken, was die da so in der Kirche machen. Da bin ich vielleicht vier oder fünf Stunden erstmal zum Religionsunterricht hingegangen. Zu den Nachmittagen in der Sophiengemeinde aber öfter, weil es da diesen*

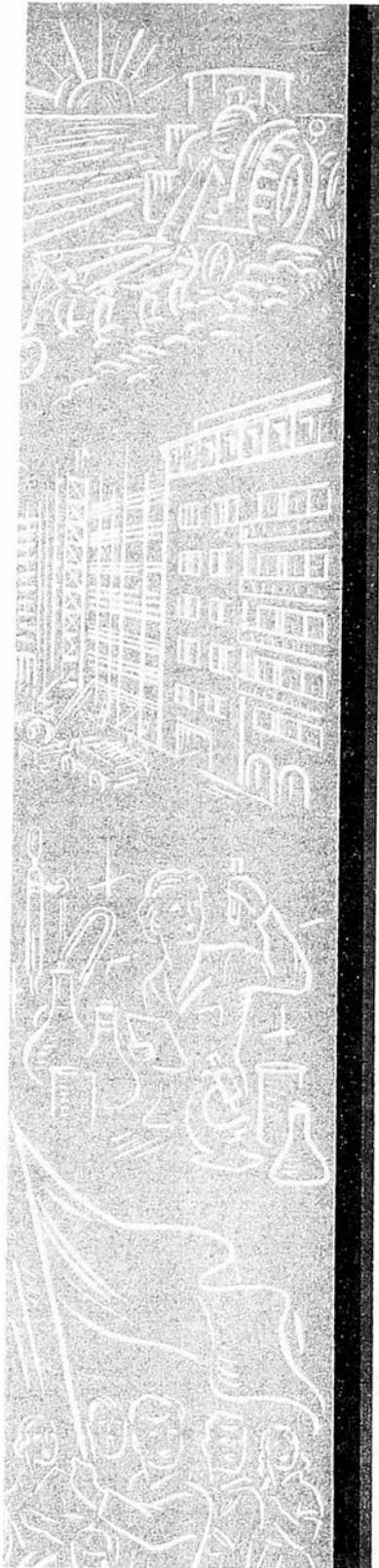
*Zirkel gab, von dem ich vorhin sprach. Dann war das Interesse wieder vorbei, bis zur Konfirmation bin ich gar nicht mehr gekommen.“*

In diesem Falle war es weder Glauben noch elterlicher Einfluß, der das Mädchen den Schritt in die Kirche machen ließ. Wegen des Beispiels ihrer Altersgefährten (andere gingen aus dem gleichen Grund zu den Pionieren) traf Elsa Günther diese Entscheidung. Ihr kurzfristiges Interesse erscheint deshalb nicht weiter überraschend. Für Susanne Mittag blieb die Kirche ebenfalls nur ein Intermezzo, aber eins, das nicht vorauszusehen war. Ihre atheistische Erziehung und engagierte Pionierzeit hatten sie nämlich eigentlich nicht für den Konfirmandenunterricht prädestiniert. Nachdem sie die Anmeldung für die FDJ, die ja ohne ihr Einverständnis zustande gekommen war, rückgängig gemacht hatte, suchte sie nach einer neuen Orientierung.

*„Da war ja die Sache mit der FDJ. Da hab ich mich in der Kirche angemeldet, hier in der Sophienkirche. Damals war ja der Streit – Jugendweihe oder Konfirmation. Da bin ich ein halbes Jahr in die Kirche gegangen, habe am Konfirmandenunterricht teilgenommen. Als das halbe Jahr um war, hab ich gedacht: ach nein, das gefällt mir eigentlich auch nicht, da gehe ich auch nicht mehr hin. Da kam der Pfarrer zu uns ins Haus und sprach mit meinem Vater. Der hat gesagt, da müssen sie meine Tochter fragen. Dann hab ich eben gesagt, nein, es gefällt mir nicht mehr. Und der Pfarrer hat ja auch das Pieck-Bild bei uns im Wohnzimmer gesehen. Da wird er sich wohl gedacht haben, es hat keinen Zweck. Da ist er wieder gegangen.“*

Ihr Versuch mit der Kirche schlug also fehl. Ein Lehrer schaffte es später, sie zur Jugendweihe zu überreden.

*„Ich habe dann doch Jugendweihe bekommen. Hab mich breitschlagen lassen ... Na ja, das ist dann auch wieder politisch aufgezogen worden, aber das war mir egal. Meine Freundinnen machten es auch.“*



URKUNDE  
ZUR JUGENDWEIHE  
1955

Laßt uns pflügen,  
laßt uns bauen,  
lernt und schafft  
wie nie zuvor,  
und der eignen Kraft  
vertrauend  
steigt ein  
frei Geschlecht empor.

[REDACTED]

*Susanne Mittags Urkunde über ihre Teilnahme an der Jugendweihe*

Ihre Urkunde bewahrte Susanne Mittag bis heute auf. Fein säuberlich liegt das Dokument in einer Mappe neben anderen wichtigen Papieren. Beim Durchblättern erinnert sie sich an die festliche Feier, an die kleinen Aufmerksamkeiten, die sie geschenkt bekam und an das neue Kleid. Von der ansprechenden Feier und den zu erwartenden Geschenken ließ sich mancher Schüler beeindrucken. Anders als in späteren Jahren war die Jugendweihe zu dieser Zeit noch etwas Besonderes. Für die Feier bestellte der „Kreisausschuß für Jugendweihe Berlin-Mitte“ regelmäßig sehr festliche Räume (1958 z. B. die Deutsche Staatsoper) und organisierte ein anspruchsvolles Rahmenprogramm.



Programm der Jugendweihe für die Schüler des Stadtbezirkes Berlin-Mitte, 1958

Immer mehr Familien entschieden sich statt für die Konfirmation für die Jugendweihe ihrer Kinder. Eine weltliche Feier schien ihnen angesichts nachlassender Bindungen an die Kirche eine sinnvolle Alternative, überdies konnten sie sich mit dieser Entscheidung in Einklang mit der Schule wissen. Den politisch zugeschriebenen Sinn der staatlichen Feier nahmen Eltern und Schüler als etwas Gegebenes hin. Das bedeutete nicht, daß jeder ihn teilte und die Jugendweihe als Einführung in die Erwachsenenwelt einer sozialistischen Gesellschaft empfand. Manfred Weimar etwa hatte sich zum Abschluß seiner Schulzeit einfach eine würdige und „schöne Feier“ gewünscht und deshalb an der Jugendweihe teilgenommen. Zuvor hatte es allerdings einige Verwirrungen gegeben. Manfred war mit der Absicht, sich konfirmieren zu lassen, erst einmal zum Konfirmandenunterricht gegangen. Beim Beschaffen der notwendigen Papiere für die Einsegnung machte er aber folgende Entdeckung:

*„Ich bin erst zum Religionsunterricht. Die anderen sind alle zum Religionsunterricht gegangen, da wollte ich mitgehen. Ich bin da also hin, hab' da teilgenommen und hab' auch noch ein paar Zeugnisse. Dann stellte sich plötzlich heraus, ich bin gar nicht getauft. Ich bin normalerweise ein Heide. Es hat mir bis dahin keiner gesagt; ich habe das nicht gewußt. Da konnte ich nicht mehr hingehen.“*

Eine Konfirmation schied also aus. Um den Jungen zu trösten und ihm einen feierlichen Abschluß seiner Schulzeit zu ermöglichen, meldete ihn seine Großmutter kurz entschlossen zur Jugendweihe an.

*„Ja, und da sollte ich nun zur Jugendweihe. Vorher, da wurde ja so darauf hingearbeitet. Jugendstunden hieß das, glaube ich. Da hatten wir ganz verschiedene Veranstaltungen, das war nicht verkehrt. Auch waren da die ganzen Fahrten jetzt hier, nach Buchenwald und so weiter. Da haben wir viel gemacht.“*

Manfred Weimar nahm diesen „Wechsel“ offenbar ohne allzu große Erschütterung hin. Nicht allein bei ihm trat die weltanschauliche Differenz von Konfirmation und Jugendweihe gegenüber dem unspezifischen Wunsch nach irgendeiner Feier in den Hintergrund. Neben anderen Faktoren erklärt diese sehr pragmatische Haltung, warum in den Interviews Konflikte um Jugendweihe oder Konfirmation so wenig thematisiert werden. Ausdrücklich auf die damaligen Auseinandersetzungen zwischen Staat und Kirche kommt nur Luise Stark zu sprechen. Luise war 1953 konfirmiert worden und absolvierte in der 8. Schule gerade das letzte Schuljahr, bevor sie an die Oberschule wechselte. Durch ihre Gemeinde und westliche Rundfunksender wußte sie um die Anfeindungen des Staates gegenüber der Kirche. Nachdem sie in ihrer Grundschule sehr tolerant behandelt worden war, machte ihr der Wechsel an die Oberschule klar, daß für sie jetzt andere Zeiten anbrechen sollten. In der Gipsstraße konnte sich das liberale Klima noch eine Zeitlang halten. Nicht harte klassenkämpferische Auseinandersetzungen bestimmten hier die Szenerie, sondern ein Wandel in kleinen Schritten. Als 1956 der Religionsunterricht abgeschafft wurde, waren in der 8. Schule davon nur noch wenige Schüler betroffen, und die Jugendweihe erfreute sich bald wachsender Beliebtheit.

### 3. Resümee

Während die Machthaber in der SBZ/DDR bald nach Kriegsende alles daransetzten, die gesellschaftlichen Strukturen dem neuen Herrschaftsmodell anzupassen und die Menschen für ihre Ziele einzunehmen, war in den Schulen an „große Politik“ wenig zu denken. Zu sehr waren Lehrer und Schüler von den ganz praktischen Problemen des Neuanfangs gefordert. Als im Herbst 1945 auch an der 8. Schule der Unterricht wieder aufgenommen wurde, empfanden das alle Beteiligten als einen lang herbeigesehnten Schritt in die Normalität, als eine Rückkehr in vertraute Lebensformen.

Äußerlich gesehen, glich der Schulbetrieb tatsächlich den ihnen bekannten Mustern. Wie vor dem Krieg begann um acht Uhr der Unterricht; Stundenpläne wurden nach der üblichen Fächerstruktur festgelegt, Hausaufgaben verteilt und Zensuren vergeben. Bloß der Ge-

schichtsunterricht stand vorerst nicht auf dem Programm. Ansonsten blieb es beim althergebrachten Aufgabenspektrum einer Schule – Lehren und Lernen –; an der Mehrzahl der bekannten sozialen Regeln und Rituale wurde festgehalten.

Die Schilderungen über den Schulalltag der ersten Nachkriegsjahre vermitteln daher stärker ein Bild von Kontinuität als das gravierender Veränderungen. Die Neuerungen kamen schrittweise und in kleinen Dosen, fast nebenher; für die Schüler waren sie oft nur an Kleinigkeiten ablesbar. Von den jüngeren unter ihnen wurden sie ohnehin nicht als Veränderung registriert, fehlten ihnen doch andere Erfahrungen und somit die Möglichkeit des Vergleichs. So kam es, daß der Beginn des tiefgreifenden Strukturwandels im Bildungswesen von den Kindheitszeugen als solcher oft gar nicht wahrgenommen wurde. Mit der Zeit gewöhnten sich die Schüler an die Neuerungen der DDR-Schule und meinten selbst von solchen dezidiert politischen Institutionen wie Gegenwartskunde, Arbeitsgemeinschaften, Pionierorganisation oder Fahnenappellen sie seien „normal“. An ihren „eigentlichen“ Unterricht erinnern sich die Zeitzeugen mit Ausnahme von Gegenwartskunde und Russisch durchweg positiv. In dem einen Fach wurden zweifelhafte politische Inhalte vermittelt und Diskussionen nicht zugelassen. Russisch dagegen war wegen der Vorbehalte gegenüber „den Russen“ ein prekäres Fach. Sonst galt einstimmig die Meinung, daß die Schule solide Kenntnisse und ein fundiertes Wissen vermittelt hat. Die Lehrer verlangten nicht wenig, bevorzugten einen straff organisierten Frontalunterricht und achteten auf Disziplin. Sie waren streng, jedoch nicht hart. Lehrer waren für Schüler wie Eltern Respektspersonen, deren Autorität anerkannt wurde. Die Kindheitszeugen bescheinigen ihren Lehrern eine spürbare „Liebe zum Beruf“. Ihre politische Haltung bezeichnen sie als indifferent und zurückhaltend. Namentlich die Pädagogen, die zu den ersten Nachkriegslehrern zählten, werden als „starke Charaktere“ mit bildungsbürgerlichem Habitus beschrieben. Sie vertraten eine humanistische, antifaschistische Gesinnung ohne vordergründige Bezugnahmen auf die SED. Wegen dieser Eigenschaften und Haltung sind die Kindheitszeugen davon überzeugt, sie seien mehrheitlich von Altlehrern unterrichtet worden. In Wirklichkeit aber gab es an dieser Schule eine ganze Reihe von Neulehrern. Sie entsprachen aufgrund ihres Alters, ihrer Lebenserfahrung, Herkunft und Mentalität nur nicht dem Klischee des „proletarischen Neulehrers“ und blieben dadurch „unerkannt“. Auf der Basis des vorgestellten Materials kann jedenfalls weder die gängige Stilisierung der DDR-Historiographie (Neulehrer als fester „Begriff der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung“<sup>19</sup>) aufrechterhalten werden, noch die These gestützt werden, nach der bei den Neulehrern „politische Bekundungen“ gegenüber dem „fachlich-pädagogischen Können“ dominant gewesen seien<sup>20</sup>. Auch dieser Befund spricht stärker für mentale Kontinuität und berufsständische Tradierungen als für tiefgreifende Brüche.

Spürbare Veränderungen werden erst für die Zeit um die Mitte der fünfziger Jahre erinnert: Gegenwartskunde und Geschichtsunterricht hatten die ersten Improvisationen gemeistert und in den anderen Fachstunden wurde der in Lehrplänen eingeforderte „politische Bezug“ stärker berücksichtigt. Nach jahrelangen Bemühungen und administrativer Kontrolle, begann die geforderte „Einheit von Unterricht und Erziehung“ erste Früchte zu tragen: die Schüler waren in wachsender Zahl den Jungen Pionieren bzw. der FDJ beigetreten, und die außerschulische Arbeit hatte sich in der Schule etabliert. Es gab Arbeitsgemein-

19 Vgl. Uhlig, Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform, S. 138.

20 Vgl. Hohlfeld, Die Neulehrer, S. 426. Im Unterschied zu Hohlfeld auch die Argumentation von Gruner, vgl.: dies., „Nun dachte ich“, S. 943–957.

schaften und Pionierhäuser, und ergänzend zur Schule beteiligten sich Hort und Ferieneinrichtungen an der Erziehung der Kinder. Zeitlich fiel dieser Wandel mit zwei Neuerungen an der 8. Schule zusammen: Der Ausbau des Werkunterrichts zu einem „Zweig der polytechnischen Bildung“ und die Einführung von Fachkabinetten. Das Bemühen, den Unterricht fachlich weiter aufzuwerten und mit Blick auf künftige Produzenten leistungsorientierter auszurichten, ist zweifellos eine Antwort auf die wachsenden Anforderungen, denen sich die DDR auf dem Wege zu einer modernen Industriegesellschaft stellen mußte. Der SED-Staat setzte auf Wissenschaft und technischen Fortschritt. Wissen, Fachkompetenz, Leistung und ein funktionierendes Schulsystem waren für dieses Ziel unverzichtbar. In dieser Hinsicht unterschied sich die Schule in der DDR deutlich von der in der vorangegangenen Diktatur. Der programmatische Leitbegriff hieß in der DDR „Wissen und Klasse“, in dem der „Anspruch des Kognitiven“ regierte, im NS-Staat ging es um „Wille und Rasse“ mit einem „Primat der Emotionen“.<sup>21</sup> Die Differenz der zentralen Leitkategorien führte zu einer unterschiedlichen Erwartungshaltung bzw. zu einem anderen Umgang mit Schule. Im „Dritten Reich“ bewirkte das geringe Interesse an Wissen einen tendenziellen „Substanzabbau der Bildung“, eine „Verminderung des Lehrstoffes“ und eine radikale Kürzung des „Repertoire[s] des Könnens“.<sup>22</sup> Ohne Frage gab es im nationalsozialistischen Schulsystem – wie in der DDR – informelle Formen und Handlungsstrategien, die den staatlichen Ambitionen entgegenwirkten und die völlige Entwertung von Bildung verhinderten. Generell aber verlor im NS-Staat, anders dagegen in der DDR, die Schule als Bildungsstätte massiv an Wert.<sup>23</sup> Für die Schule beider Systeme gilt indessen, daß der „Stil des Fachunterrichts“ gegen die „Indoktrination immunisierte“. Das „Beharren auf den eigenlogischen Prinzipien des Fachunterrichts“ – welche Abstufungen es in den beiden deutschen Diktaturen auch immer gab – setzte politischen Zumutungen eine Grenze.<sup>24</sup> Fachunterricht behindert zwar die Politisierung von Schule, bietet vor den Zumutungen von Staat und Partei aber keinen durchgehenden Schutz. Diese Aussage bestätigt sich sowohl am Beispiel der NS- wie der DDR-Schule. Ideologische Vorgaben und weltanschauliche Doktrinen verändern das Profil der Schule als Institution bzw., in einem engeren Sinne, das von Unterricht. In der DDR wurde der Einbruch einer anmaßenden Politik insbesondere in den Fächern Gegenwartskunde, Geschichte, zum Teil im Deutschunterricht evident.<sup>25</sup> Wir kennen die indoktrinie-

- 
- 21 Vgl. H.-E. Tenorth, Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich – Grenzen von Indoktrination, in: Erinnerung für die Zukunft (II). Das Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Eine Tagung im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, 6.–8.12.1995, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 1997, S. 42. Zu diesem Vergleich siehe auch, aus einer ganz anderen Perspektive: K. Wünsche u. a., Umgang mit Indoktrination: Erziehungsintentionen, -formen und -wirkungen in deutschen »Erziehungsstaaten« in: D. Benner u. a. (Hg.), Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel, FU Berlin 1996, S. 30–51.
- 22 Vgl. B. Michael, Schule und Erziehung im Griff des totalitären Staates. Die Göttinger Schulen in der nationalsozialistischen Zeit von 1933 bis 1945, Göttingen 1994, S. 113, S. 198.
- 23 O. Hestermann bestätigt in seiner Untersuchung über Schule im NS gravierende Veränderungen besonders des Sport- und Geschichtsunterrichts. In den anderen Disziplinen aber haben die Lehrer oftmals ihren bekannten soliden Unterricht fortgeführt, fachliche Komponenten seien gewichtiger gewesen. Vgl. ders., Schulzeit im Dritten Reich. Geschichte einer aufmüpfigen Klasse des Oldenburger Gymnasiums, Oldenburg 1994, S. 19–23. Ähnliche Beispiele auch bei: U. Hochmuth/H.-P. de Lorent, Hamburg: Schule unterm Hakenkreuz, Hamburg 1985, S. 144–311.
- 24 Tenorth, Grenzen der Indoktrination, S. 337, S. 343.
- 25 Siehe hierzu die Analyse von Kasper zum Gegenwartskunde- und Geschichtsunterricht in der SBZ und frühen DDR. Vgl. dies., a. a. O.

rende Kraft dieser Fächer bereits aus der nationalsozialistischen Schule. Mehr als andere verkam dieser Unterricht zu „Gesinnungsfächern“<sup>26</sup> (im „Dritten Reich“ hieß das Pendant zur Gegenwartskunde Weltanschauungsunterricht).

Auch im SED-Staat sollte der Unterricht den Kindern ausschließlich ein Weltbild, die marxistisch-leninistische Ideologie, vermitteln.<sup>27</sup> Die Schüler sollten in diesen Fächern nicht zur politischen Diskussion, die Alternativen zuläßt, befähigt werden. Bezüge zur gesellschaftlichen Realität bzw. Überprüfungen des angelernten Wissens mit den eigenen Alltagserfahrungen waren weder in den Lehrplänen vorgesehen, noch in der Unterrichtspraxis erwünscht. Das bewußte Ausblenden von Alternativen im DDR-Unterricht stützt zweifelsohne die „Indoktrinationsthese“<sup>28</sup> und bestätigt die totalitäre Seite der Erziehung. Indem politische Kontroversen als „Fehlerdiskussion“ abgetan und sanktioniert wurden, verletzte man zugleich die Prinzipien eines Fachunterrichts. Daß Kinder sich auf diese eigentümliche Erziehungspraxis (lernen ohne fragen) einstellten, ist eine Folge indoktrinierender Praktiken. Jeder Schüler wußte, daß ein Überschreiten der bestehenden Tabus Konsequenzen hatte. Unter solchen Voraussetzungen wuchsen die Kinder zwangsläufig doppelbödig und im Zwiespalt auf. – Dennoch nicht schizophran, wie mancher unterstellt.<sup>29</sup> Sie behalfen sich mit „schwejscher Durchmogelei“<sup>30</sup>, vermieden Konfrontationen, ordneten sich indes nicht willenlos unter. Sie fanden Formen, die sie auskommen ließen. Indem sie Forderungen (trickreich) unterliefen, ordneten sie sich äußerlich zwar unter, aber sie unterwarfen sich nicht unweigerlich.<sup>31</sup>

Neben dem Unterricht gab es verschiedene außerunterrichtliche Institutionen, welche die „staatsbürgerliche“ Erziehung unterstützen sollten. U. a. zählten hierzu die regelmäßigen Fahnenappelle. Die Schüler mußten dabei um Fahnen und andere Symbole der Macht in disziplinierter Ordnung aufmarschieren und mit dem Gruß ihrer Formation „Immer bereit!“ äußerlich ihre Verbundenheit mit dem Staat demonstrieren. Ansprache und Gestaltung (in „Reih und Glied“) wirkten formierend. Durch die Stetigkeit ihres Gebrauchs wurden sie in der DDR-Schule in kurzer Zeit ein alltägliches Ritual, in dem die „Einheit“ von Partei, Staat und Jugend sichtbar aufleben sollte. Als Kollektivritual waren sie sinnstiftend („unsere“ Schule in „unserem“ Staat). Die Schüler fühlten sich als Teil eines „Ganzen“: auch ihre guten Leistungen, ihre gute Pionierarbeit und ihren festen Klassenstandpunkt brauchten der

---

26 H. Gies, Geschichtsunterricht als deutschkundliche Weihestunde. Historische Nabelschau in der nationalsozialistischen Schule, in: Dithmar, Schule und Unterricht im Dritten Reich, S. 39–58.

27 Vgl.: W. Protzner u. a., Der Geschichtsunterricht in der DDR als Instrument der SED-Politik, in: APZ, B 29–30/93. 16. Juli 1993, S. 42–51; G.C. Behrmann, Staatsbürgerkunde in der DDR: Möglichkeiten und Grenzen der politischen Indoktrination im Schulunterricht, in: Erinnerung für die Zukunft (II), a. a. O., S. 71–86.

28 Vgl. Tenorth, Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich; ders., Grenzen der Indoktrination.

29 Etwa Freya Klier oder Hans-Joachim Maaz.

30 A.v. Plato, zit. nach N. Möding, „Ich muß irgendwo engagiert sein – fragen sie mich nur nicht, warum.“ Überlegungen zu Sozialisationserfahrungen von Mädchen in NS-Organisationen, in: L. Niethammer/A. v. Plato, (Hg.), „Wir kriegen jetzt andere Zeiten.“ Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern, Berlin/Bonn 1985, S. 292.

31 Hierfür auch aufschlußreich die beiden Arbeiten von H.-J. v. Wensierski: ders., Mit uns ziehen die alten Zeiten: Die Mythologie der staatlichen Jugendkultur in der DDR, in: Neue Praxis 22, 1992, S. 485–503; ders., Mit uns zieht die alte Zeit. Biographie und Lebenswelt junger DDR-Bürger im gesellschaftlichen Umbruch, Opladen 1994. Wensierski interpretiert solche Umgangsformen nicht als Unterwerfung, sondern durchaus auch als Indiz souveränen und differenzierten Handelns.

Staat und die Einheitspartei, um dem Sozialismus zum Sieg zu verhelfen. Die mit der vollzähligen Versammlung der Schulgemeinschaft hergestellte Öffentlichkeit verlieh den Appellen eine stark normierende Kraft. Ein dort geäußertes Lob motivierte die Kinder oder eine Klasse besonders, wie auch ein vor allen ausgesprochener Tadel den wenigsten gleichgültig blieb. So waren die Appelle gerade in den Anfangsjahren ein wichtiges erzieherisches Mittel.

Diese Fahnenappelle waren keine Erfindung des DDR-Schulsystems. Ihr Vorläufer, der Flaggenappell in der NS-Schule, wies in Organisation und Funktion zahllose Elemente auf, die im Fahnenappell der DDR Auferstehung feierten. Straff organisierte Aufmarscheremonien, Huldigungen der Staats- bzw. Parteisymbolik, doktrinäre weltanschauliche Ansprachen und demonstrierte Teilhabe an der „Gemeinschaft“ waren schon für den Flaggenappell in der Schule des „Dritten Reichs“ charakteristisch.<sup>32</sup> Flaggenappelle waren gleichzeitig Medium bzw. Teil der nationalsozialistischen Dauerpropaganda. Sylvelin Wissmann bestätigt in ihren Untersuchungen, daß Gleichförmigkeit und Wiederholung solcher Inszenierungen mit Absicht das vom Regime gewünschte Prinzip der Gewöhnung unterstützten. Die zuweilen harmlos wirkenden Einzelelemente des nationalsozialistischen Propagandasystems setzten sich u. a. in der Schule zu einem „Raster der Omnipräsenz des Regimes zusammen, das eine ständige, z.T. unterschwellige Wirkung ausüben sollte“.<sup>33</sup>

Aber auch in der DDR war es nicht einzig der Zwangscharakter dieser pädagogischen Institutionen, der für Erfolge der ideologischen Erziehung sorgte. Der SED-Staat verstand es durchaus, mit seiner offiziellen Erziehungsprogrammatik Anreize zu schaffen und Loyalitäten zu stiften. „Antifaschismus“, „Frieden“, „Internationalismus“ und „Völkerverständigung“ waren Leitbegriffe, mit denen der Staat die Heranwachsenden gewinnen konnte und ihre Hoffnung auf eine gerechte und friedvolle Zukunft stärkte. Die Vision einer gleichen Gesellschaft und das Versprechen, unabhängig von Herkunft und Stand im SED-Staat seinen Weg machen zu können, waren ein verlockendes und „gesellschaftliche Tätigkeit“ motivierendes Angebot. Wenn die Schüler jedoch erkannten, daß diese Versprechungen von der „führenden Rolle der Arbeiterklasse“ und der gleichen Gesellschaft einer Überprüfung mit ihrem Alltag auf Dauer nicht standhielten, dann entwickelten sie Distanz. Die allseits propagierte Förderung der „Arbeiter- und Bauernkinder“ war von den Adressaten dieser Pläne nämlich nicht als konkrete und wirksame Lebenshilfe erlebbar. Weder zahlten sich ihre „Herkunftsprivilegien“ aus, noch konnten sie sich davon überzeugen, daß in ihrem (Arbeiter-)Viertel die „Vertreter der Arbeiterklasse“ gemeinsam mit ihnen lebten. Solche alltäglichen Widerspruchserfahrungen begrenzten die Bindungskraft des jungen SED-Staates.

Die Sozialmilieus im Scheunenviertel waren in starkem Maße auf sich selbst orientiert; es gab hier nur sehr wenige mit Interesse an sozialem Aufstieg und Karriere. Langfristig gesehen machte dieses Milieu ihre Angehörigen gegenüber den parteistaatlichen Um-Erziehungsversuchen in einem erstaunlichen Maße resistent. Kurzfristig jedoch verhalfen materieller Mangel und kulturelle Defizite dieser Herkunftsmilieus den staatlichen Angeboten in Schule und Massenorganisationen zu Resonanz und Einfluß. Als günstig erwies sich dabei die Integration von außerunterrichtlichen Institutionen wie Hort, Pionierorganisation und

---

32 Vgl. hierzu z. B. die Beschreibungen in: Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Hg.), Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin, Reinbek 1983, S. 167.

33 S. Wissmann, Es war eben unsere Schulzeit. Das Bremer Volksschulwesen unter dem Nationalsozialismus, Bremen 1993, S. 192.

Arbeitsgemeinschaften in das übrige Schulleben. In den Anfangsjahren waren es zuerst die Arbeitsgemeinschaften, in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre die Pionierorganisation, die in einem beträchtlichem Maße an der Umsetzung ideologischer Erziehungsziele mitwirkten. Die Erfolge staatlicher Kontrolle und Okkupation sind zum einen mit dem nachlassenden Einfluß der Kirche und zum anderen durch die effiziente Verknüpfung von Schule und Pionierorganisation zu erklären. Der Kinderverband nahm gegenüber der Schule keine privilegierte Position ein, fungierte vielmehr als Teil des schulischen Lebens. Kompetenzstreitigkeiten zwischen Schule und Jugendverband (was immer Reibungsverluste bringt) waren für die DDR, im Unterschied zum „Dritten Reich“, eher untypisch.<sup>34</sup> Die Pionierarbeit wurde zwar von einem hauptamtlichen Pionierleiter angeleitet, realisiert wurde sie aber von Lehrern. Die Pädagogen waren zu dieser Arbeit verpflichtet, sie galt als Teil ihrer beruflichen Aufgaben.

Was aber bewog die Kinder, Mitglied bei den Pionieren zu werden? Waren in der Kinderorganisation die besonders „überzeugten“ Schüler? Die Kindheitszeugen gaben darauf unterschiedliche Antworten. Einige folgten unbestreitbar ihrer Überzeugung. Für sie war der Sozialismus eine gute Sache und die Pioniermitgliedschaft eine logische Konsequenz. Andere ließen sich nicht von politischen Beweggründen leiten, fühlten sich vielmehr von den Freizeitangeboten angezogen und suchten im Pionierverband die Gemeinschaft mit den Altersgefährten. Kinder, die wenig beachtet wurden, erwarteten bei den Pionieren die vermißte Anerkennung. Die (nach den offiziellen Worten der Pädagogen hochgeschätzte) Pionierarbeit sollte unzureichende Schulleistungen oder eine randständige Klassenposition kompensieren. Je mehr Schüler mit den Jahren, aus welchen Gründen auch immer, einen Mitgliedsantrag stellten, um so größer wurde der Gruppendruck. Was in den Anfangsjahren der Pionierorganisation noch die Ausnahme blieb, wurde für nachfolgende Schüler „üblich“. Sie stellten mit Schuleintritt „automatisch“ einen Mitgliedsantrag und wollten „dazugehören“. Mit dem Ergebnis, daß Ende der fünfziger Jahre nicht mehr die Pioniere in der Minderheit waren, sondern die Kinder ohne Halstuch „am Rande“ standen. Alle Schüler waren aus freien Stücken Pionier, egal aus welchen Beweggründen sie ihren Antrag gestellt hatten. Sie handelten unter innerem und äußerem Druck, nicht aber unter Zwang. Wer nicht wollte, konnte sich entziehen, mußte dann allerdings mit Konsequenzen rechnen.

H.-E. Tenorth und Mitarbeiter kamen in ihrer Untersuchung zur Rolle der Pionierorganisation im Schulalltag der DDR zu ähnlichen Ergebnissen. In Zeitzeugeninterviews wurden sie wiederholt mit „Normalitätsbehauptungen“ konfrontiert: die Pioniermitgliedschaft sei „üblich“ bzw. „normal“ gewesen und der Eintritt folgerichtig „automatisch“ vollzogen worden. Die interessante Schlußfolgerung daraus: „die größte Wirkung der öffentlichen Erziehung (verdankt) sich nicht der Arbeit der Pädagogen, der bewußten Führung und Lenkung, sondern der Struktur der Sozialisationsordnung selbst, sie ist begleitender, nicht primär intendierter Effekt der Sozialisation, des Alltags in seiner Normalität, sowohl sozial wie zeitlich.“<sup>35</sup> Die Annahme der Autoren, die „Normalität einer vorgegebenen Sequenz von Organisationen und Mitgliedschaften regierte den Lebenslauf, nicht nur mit dem Eintritt in

---

34 Vgl. zur Darstellung dieses allgemeinen Konflikts: O. Ottweiler, Die Volksschule im Nationalsozialismus, Weinheim 1979, S. 80–88; M. H. Kater, Hitlerjugend und Schule im Dritten Reich, in: HZ 228, 1979, S. 572–623; P. D. Stachura, Das Dritte Reich und Jugenderziehung: Die Rolle der Hitlerjugend 1933–1939, in: M. Heinemann, Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1, Stuttgart 1980, S. 90–112.

35 Tenorth, Politisierung im Schulalltag der DDR, S. 261–263, hier S. 261.

die Organisation, auch im Alltag ihrer Arbeit“<sup>36</sup>, läßt sich mit dem eigenen Interviewmaterial jedenfalls gut stützen.

Etlliche Kindheitszeugen empfanden es als Privileg ihrer Pionierarbeit, darin von den Eltern unabhängig zu sein. So paradox es angesichts staatlicher Kontrollen und zentraler Vorgaben für die Pioniere klingen mag – die Kinder sahen ihre Beteiligung als einen Gewinn an Selbständigkeit und Ungebundenheit. Ein Phänomen, das Historiker und Sozialisationsforscher schon für den NS-Staat nachgewiesen haben. Alexander von Plato meint, der BDM, RAD usw. haben „aktiven Mädchen die Chance [ge]boten, der Enge ihres Milieus zu entfliehen“, gerade Mädchen aus der Arbeiterklasse habe das einen „Aktivitätsschub“ gebracht.<sup>37</sup> Nori Möding konstatiert als Wirkung der NS-Mädchenorganisationen ebenfalls eine „Erweiterung [des] geringen persönlichen Aktionsradius“ und kulturelle bzw. sportliche „Aktivitätschancen“. Die NS-Organisationen boten „neue Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten“ im Kreise jugendlicher Gemeinschaft und unabhängig von den Erwachsenen.<sup>38</sup> An den Freizeitangeboten und unbekanntem Erfahrungswelten wollten die Mädchen primär partizipieren. Die damit einhergehenden weltanschaulichen Schulungen erlebten sie, wie Dagmar Reese in ihren Studien bestätigt, als völlig untergeordnet. Aus diesem Grund waren sie auch nicht allesamt die „überzeugten Nationalsozialistinnen“.<sup>39</sup> Dorothee Wierling bekam von einer Frau, die „selbstverständlich und gern im BDM“ war, eine Erklärung, die ein einstiger Pionier ebenso hätte geben können: „Ich war nie vor eine Wahl gestellt worden. Ich hab nur das Eine erlebt und mit Spaß und Freude. Mit Singen, Tanzen, Spielen, Handwerkeln und alles was so drumrum.“ Von der politischen Funktion des BDM ist darin keine Rede, allein das Unpolitisch-Gesellige wird von der Erzählerin hervorgehoben.<sup>40</sup> Die Hitlerjugend hat bei den Jungen zu vergleichbaren Wirkungen geführt. Arno Klönne bestätigt „unverkennbar innovatorische Impulse der Jugendsozialisation“ in den Reihen der HJ. Er sieht die „moderne“ Form der Jugendmobilisation ... als Gegenkraft zu den tradierten Normen der Erwachsenen“.<sup>41</sup> Gerade die Jungen, so Klönne, die keine Möglichkeit hatten, »aus dem Haus zu kommen«, Sport zu treiben, an Fahrten und Lagern teilzunehmen, empfanden den HJ-Dienst positiver als Gleichaltrige, für die solche Aktivitäten nichts Neues waren. Technisch und sportlich ausgerichtete Sondereinheiten der HJ hatten eine enorme Anziehungskraft, und wo es sie nicht gab, suchten die Jungen ihren Taten- und Bewegungsdrang in den vielfältigen anderen Aktivitäten der HJ, z. B. in den immer neuen Wettbewerben, einzubringen.<sup>42</sup>

Auf diesen Mechanismen beruhte auch die Wirkung der Pionierorganisation. Im doppelten Sinne „befreit“ von elterlicher Aufsicht und begrenzten familialen Lebensverhältnissen, ergaben sich für die Pioniere neue Handlungsfelder und Erfahrungsmöglichkeiten. Sie konnten aktiv sein, Fertigkeiten erproben und mit Freunden zusammensein. Das hatte seinen

---

36 Ebd.

37 A. v. Plato, „Der Verlierer geht nicht leer aus“. Betriebsräte geben zu Protokoll, Berlin/Bonn 1984, S. 90, S. 191.

38 Möding, „Ich muß irgendwo engagiert sein ...“, S. 265, S. 291.

39 Vgl. Reese, „Straff, aber nicht stramm ...“, S. 227f.

40 Vgl. D. Wierling, Von der HJ zur FDJ?, in: BIOS 6, 1993, S. 108.

41 A. Klönne, Jugendprotest und Jugendopposition. Von der HJ-Erziehung zum Cliquenwesen der Kriegszeit, in: M. Broszat, u. a. (Hg.), Bayern in der NS-Zeit. Bd. IV: Herrschaft und Gesellschaft im Konflikt. Teil C, München/Wien 1981, S. 528f. Zur HJ vgl. auch: M. Buddrus, Zur Geschichte der Hitlerjugend 1922–1939. Diss., Rostock 1989.

42 Ebd., S. 531–554.

Reiz, gerade bei den Ferienfahrten und Pionierlagern. Da für die meisten Familien Urlaubsreisen unerschwinglich waren, nahmen Schüler und Eltern die Reiseangebote von Schule und Pionierorganisation bereitwillig an. Appelle, weltanschauliche Schulungen, selbst militärische Ordnung und Disziplin nahmen sie dafür in Kauf. Nicht nur notgedrungen und pflichtbewußt, sondern auch mit Interesse und Neugier. Die Pionierfunktionäre wiederum wußten die positive Stimmung bei Sport und Spiel geschickt zu nutzen und wirkten auf die Kinder im Sinne staatlicher Vorgaben ein. Die gemeinsamen Erlebnisse im Lager oder bei den Pioniertreffen stärkten das Gemeinschaftsgefühl und unterstützten die Identifikation mit Kinderorganisation und Schule.

Hinsichtlich ihrer Organisationsform und erzieherischen Funktion weisen die Pionierlager der DDR mit den nationalsozialistischen Lagern einige Gemeinsamkeiten auf. In beiden finden sich ähnliche Rituale wie Morgenappell, Flaggenhissen, Grußzeremonien oder Aufmärsche der „Lagergemeinschaft“. Lagerleben hat für Heranwachsende etwas Faszinierendes – das wußten auch BDM- und HJ-Führer. Mit Bedacht schlugen sie ihre Lager in der freien Natur außerhalb der Städte und Ballungszentren meist in Zelten auf. Dieses Kampieren war für die Kinder ein Abenteuer, auf das sie sich nur allzugern einließen. Fester Tagesablauf und die Organisation gemeinsamer Erlebnisse stärkten bei den Teilnehmern das Gefühl, ernstgenommen zu werden und Teil der „Volksgemeinschaft“ zu sein.<sup>43</sup> Ulrich Herrmann sieht in den Lagern des „Dritten Reichs“ zu Recht einen wichtigen Ort „nationalsozialistischer Formierung“, in denen Feiern, Musik, Spiele, feierliches Flaggenhissen und das Erlebnis „echter Kameradschaft“ die Kinder in ihren Bann zogen.<sup>44</sup> Diese Vorzüge gemeinschaftlichen Lagerlebens wußten die ostdeutschen Bildungsfunktionäre gleichermaßen geschickt zu nutzen. Nicht die Anziehungskraft der Ideologie stand im Vordergrund, vielmehr das Bedürfnis nach Gemeinschaft und Unterhaltung. Daß die Schüler mit ihrem Elan und ihrer Begeisterung für staatliche bzw. parteipolitische Interessen ausgenutzt wurden, ging in ihrem Bewußtsein oft völlig unter. Wenige durchschauten die ursprünglichen Zwecke der Pionierorganisation und die ideologische Funktion der außerschulischen Erziehung. Unterhaltung, Abwechslung und die Chance auf neue Erfahrungen zählten. Es ist deshalb auch ein Irrtum, in der ersten Pioniergeneration mehrheitlich die engagierten jungen Kommunisten zu vermuten. Noch weniger kann man das für die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaften behaupten, die diese Interessengruppen ungeachtet ihres dezidiert politischen Erziehungsauftrages als unpolitisch wahrnahmen. Selbst von kritischeren Eltern und Schülern wurden die Arbeitsgemeinschaften oft ohne Argwohn angenommen. Sie sicherten den Kindern eine interessante Freizeit, und den Eltern nahmen sie die Sorge um Aufsicht und die Belastung eigener Angebote. – Das galt als Vorteil. Selbst aus der Distanz interpretieren manche Zeitzeugen noch heute diese Institution (nach dem Motto „nicht alles war schlecht“) unkritisch allein als einen „Vorzug“ der sozialistischen Schule. Daß in Arbeitsgemeinschaften Lieder für Propagandaveranstaltungen eingeübt, Winkelemente für Demonstrationen gebastelt und (wenn auch verdeckt) die Ideologie der Staatspartei vermittelt wurden, wird dabei völlig außer acht gelassen.

---

43 J. Schiedeck/M. Stahlmann, Die Inszenierung ‚totalen Erlebens‘: Lagererziehung im Nationalsozialismus, in: H.-U. Otto/H. Sünker (Hg.), Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1991, S. 167–202, hier S. 171.

44 Vgl. U. Herrmann, „Völkische Erziehung ist wesentlich nichts anderes denn Bindung“. Zum Modell nationalsozialistischer Formierung, in: ders. (Hg.), „Die Formung des Volksgenossen“. Der Erziehungsstaat des Dritten Reiches, Weinheim 1985, S. 72.

Die primäre Freizeitorientierung einer politisch-erzieherisch gedachten Institution erklärt ihre Faszination, zugleich ihre begrenzte Wirkung. Dagmar Reese erfuhr z. B. von früheren BDM-Mitgliedern, daß sie nach anfänglicher Begeisterung mit Beginn der Pubertät andere Interessen entdeckten und sich aus der Organisation wieder zurückzogen.<sup>45</sup> Schüler, die wegen der kulturellen Angebote Pionier wurden, machten ähnliche Erfahrungen. Mit zunehmendem Alter verloren die Möglichkeiten der Pioniere an Reiz, und die Aufsicht durch die Erwachsenen war ihnen dann lästig. Anstelle von organisierter und beaufsichtigter Freizeit suchten sie nach selbstbestimmten Alternativen und traten aus diesem Grund z. B. nicht mehr der FDJ bei.

Ungeachtet der Reglementierungen löste die Mitarbeit im Pionierverband oder in den Arbeitsgemeinschaften bei den Schülern einen Individualisierungsschub aus. In den sozialen und kulturellen Handlungsangeboten dieser staatlichen Institutionen waren ihre Sozialisationsleistungen begründet. Sie förderten bei den Kindern die Identifikation mit dem Staat bzw. den vermittelten politischen Ideen. Die regelmäßigen Veranstaltungen („man war immer irgendwie beschäftigt“) mobilisierten die Schüler und machten sie zu Akteuren lokaler oder zentraler Ereignisse und Kampagnen. Damit trugen diese Aktionen letztlich zur gesellschaftlichen Integration der Heranwachsenden bei. In diesem Sinne erscheint die Mitarbeit bei den Pionieren oder in den staatlichen Arbeitsgemeinschaften tatsächlich als eine „gesellschaftliche Tätigkeit“. Da sich die Schüler auf die Weise jedoch staatlicher Kontrolle und indoktrinierender Erziehungspraktiken aussetzten und allein in den vorgezeichneten Bahnen agieren konnten, ermöglichte ihnen diese Individualisierung letztlich keine wirkliche Emanzipation.

Martin Klaus folgert aus dem gleichen Phänomen für das „Dritte Reich“ die streitbare These, der BDM z. B. habe den Mädchen wohl subjektiv Lebenssinngabe gegeben, objektiv aber seien sie identitätslos geblieben.<sup>46</sup> Statt eine solche „Identitätslosigkeit“ zu unterstellen, versucht Nori Möding die beschriebene Ambivalenz als eine Gleichzeitigkeit von Selbständigkeits- und Unterwerfungserfahrungen zu thematisieren. Die Selbständigkeitserfahrung der Mädchen im BDM sei – auf dem Hintergrund der zwanghaften Einpassung ins Kollektiv – „nur reduziert“ und geradeso wie die Geborgenheitserfahrung mit der „Unterwerfungserfahrung vermischt“ gewesen.<sup>47</sup> Rolf Nemitz fand für diese widerspruchsvolle Sozialisationserfahrung – die (trotz inhaltlicher Unterschiede) für Kinder aus der DDR ebenfalls typisch war – die treffende Formulierung: Es war eine „Befreiung in die Unterdrückung hinein“.<sup>48</sup>

---

45 Vgl. Reese, „Straff, aber nicht stramm ...“, S. 229.

46 M. Klaus, *Mädchenerziehung zur Zeit der faschistischen Herrschaft in Deutschland – Der Bund Deutscher Mädel*, Frankfurt/M. 1983, S. 378.

47 Möding, „Ich muß irgendwo engagiert sein ...“, S. 262, S. 291.

48 Vgl. R. Nemitz, zit. nach H. Scholtz, *Schule unterm Hakenkreuz*, in: Dithmar, *Schule und Unterricht im Dritten Reich*, S. 7.

## KAPITEL 11

# Feste und Feiern im Schulalltag – Auftrag, soziale Funktionen und Wirkungen

## 1. Auftrag und zentrale Vorgaben

Wie bereits verschiedentlich erörtert, beruhte die Herrschaft des SED-Staates nicht ausnahmslos auf Druck und Zwang oder der Drohung sowjetischer Bajonette. Das SED-Regime mußte Anreize zu schaffen, Bedürfnisse zu befriedigen, zu locken und zu verführen, und verstand es, sich Legitimation zu verschaffen und Loyalitäten zu stiften, auch unter der jungen Generation. Um speziell die Schüler nicht nur zu bilden, sondern weltanschaulich zu erziehen, konnte sich die Schule nicht allein auf den Unterricht verlassen. Die ostdeutschen Bildungsfunktionäre wußten, wie hilfreich ein vielfältiges Schulleben, dabei auch Feste und Feiern sein können, um Kinder zu beeinflussen und zu mobilisieren. Weder zufällig noch uneigennützig machten sie sich zunutze, was Feste und Feiern gemeinhin auszeichnet. In der Schule sind sie eine willkommene Abwechslung im Einerlei täglichen Lernens, sie unterbrechen die Gleichförmigkeit im Rhythmus eines Schuljahres und sie motivieren Kinder, sich am schulischen Leben zu beteiligen.

Mit diesem Wissen gab das Ministerium für Volksbildung seit 1949 jährlich eine Verordnung (veröffentlicht in den „Verfügungen und Mitteilungen“) heraus, in der es die Aufgaben des anstehenden Schuljahres und einen genauen Katalog derjenigen Feiern und Feste vorgab, die in allen Schulen der DDR verbindlich begangen werden mußten. Im Durchschnitt sah der jährliche Kalender zwischen 1949 und 1958 etwa 25 Feiertermine vor. Der Großteil dieser Feiern trug politischen Charakter, entweder sollte eines gesellschaftlichen Ereignisses gedacht oder ein einzelner Repräsentant des Systems gewürdigt werden. Lediglich die Aufnahme der Schulanfänger und die regelmäßige Abschlußfeier fielen aus diesem Rahmen. Zu Schuljahresbeginn sollte als erstes der „Weltfriedenstag“ und der „Tag der Widerstandskämpfer“ begangen bzw. im Oktober der Gründung der DDR und der VR China gedacht werden. Im November waren der „Tag der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution“ und die „Befreiung Albanien“ zu würdigen und im Dezember die Gründung der Pionierorganisation und der Geburtstag Stalins (bis 1954) zu feiern. Im Januar galt es den Geburtstag Wilhelm Piecks und den Todestag Lenins in das Schulprogramm aufzunehmen. Im gleichen

Monat war noch an die Ermordung Rosa Luxemburgs und Karl Liebknechts zu erinnern. Im Februar stand der „Geburtstag der Roten Armee“ auf dem Programm und im Folgemonat Frauentag und Gründung der FDJ. 1954 und 1955 wies das Ministerium die Schulen zusätzlich an, des Todestages von Stalin zu gedenken. Im April folgten die Geburtstage von Thälmann und Lenin, und im Mai hatten sich die Schulen am „Internationalen Kampf- und Feiertag der Werktätigen“ zu beteiligen bzw. an den „Tag der Befreiung“ zu erinnern. Im Juni bestimmten „Internationaler Kindertag“, „Tag der Volkspolizei“ und „Tag des Lehrers“ den Feierkanon. Im Juli endlich mußte an den 1949 verstorbenen Generalsekretär der Bulgarischen KP, Georgi Dimitroff, gedacht werden. Selbst für die Sommerferien erließ das Volksbildungsministerium Weisungen für Feiern und Gedenkstunden, die in den Ferienlagern oder bei den Ferienspielen<sup>1</sup> durchzuführen waren. Jährlich wechselnde „politische Höhepunkte“ (Weltfestspiele, Parteitage, Wahlen, Volksbefragungen, Zweijahresplan) ergänzten das Feierprogramm.<sup>2</sup>

Nicht vorgesehen waren in den Schuljahresanordnungen traditionelle Feste wie Weihnachts- oder Faschingsfeiern. Kirchliche Feiertage sollten generell nicht berücksichtigt werden. Jüdischen, katholischen bzw. evangelischen Kindern und Lehrern gestand die „Schulordnung für die allgemeinbildenden Schulen der DDR“ von 1951 an bestimmten kirchlichen Feiertagen immerhin formal einen unterrichtsfreien Tag zu<sup>3</sup>, aber einzig in den Schuljahresanordnungen zwischen 1953 und 1955 wurde dieser Anspruch de facto verankert. Evangelische Kinder konnten seit 1956 zum Reformationstag nur noch dann schulfrei bekommen, wenn das Fest von den Kreisen und Bezirken der DDR als Feiertag anerkannt wurde.<sup>4</sup>

Das Ministerium bestimmte neben den Anlässen auch den genauen Ablauf, die erwartete Ergebnisform und wie die Schulen zu schmücken waren. Laut Schulordnung von 1951 war das Flaggenhissen „an hervorragender Stelle“ bei politischen Höhepunkten Pflicht. Das His-sen der DDR-Staatsfahne war dabei obligatorisch, andere offizielle Fahnen konnten ergänzend genutzt werden.<sup>5</sup> Bei solchen „Höhepunkten“ erwartete das Ministerium aufwendige außerunterrichtliche Schulfeiern, bei weniger bedeutenden Terminen gab es sich mit einer

- 1 Diese „Ferienspiele“ waren eine besondere Form staatlicher Ferienbetreuung in der DDR, die über die Schulen organisiert wurden. Die Kinder wurden an ihren Heimorten tagsüber mit Bastelarbeiten, Spielen oder Ausflügen und Exkursionen beschäftigt. Die Verantwortung lag bei den Lehrern.
- 2 Vgl. z. B.: Sammelaktion für die III. Weltfestspiele der Jugend und Studenten für den Frieden, in: Amtliche Rundverfügungen vom 14.6.1951, 23/51. DDR, MfV, Hauptabteilung Unterricht und Erziehung, S.1f.; Richtlinien zur Propagierung des Gesetzes über den Fünfjahrplan an allgemeinbildenden Schulen, den Einrichtungen der vorschulischen Erziehung und den Heimen in der DDR, in: Amtliche Rundverfügungen vom 2.1.1952, 1/52. DDR, MfV, Hauptabteilung Unterricht und Erziehung, S. 1–3; Richtlinien des Zentralrats der FDJ und des MfV zum Abschluß des Wettbewerbs „Mein Freund – der Plan“, in: Amtliche Rundverfügungen vom 5.4.1952, 17/52. DDR, MfV, Hauptabteilung für Außerschulische Erziehung, S. 1f.
- 3 Im einzelnen betraf das für die Protestanten den Reformationstag, für die Katholiken Allerheiligen und Fronleichnam bzw. für die jüdischen Kinder und Lehrer das Versöhnungsfest. Vgl. Schulordnung für die allgemeinbildenden Schulen der DDR vom 24. Mai 1951 (Ministerialblatt S. 71/1951). Amtliche Bestimmungen des MfV für allgemeinbildende Schulen, in: dns 6, 1951, Beilage H. 25, S. 3.
- 4 Vgl. Anweisung zum Schuljahr 1953/54 vom 1.8.1953, in: VuM des MfV, Nr. 13, 1953, S. 111f.; Anordnung über den organisatorischen Ablauf des Schuljahres 1954/55 vom 15. Juli 1954, in: VuM des MfV, Nr. 21, 1954, S. 195f.; Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1955/56 vom 26. Juli 1955, in: VuM des MfV, Nr. 17, 1955, S. 160.
- 5 Schulordnung für die allgemeinbildenden Schulen der DDR vom 24.5.1951, in: dns 6, 1951, Beilage H. 25, S. 8.

Behandlung im Unterricht zufrieden. Diese Unterteilung wurde mit Beginn des Schuljahres 1956/57 weiter ausdifferenziert. Nunmehr legte das Ministerium vier Kategorien fest.<sup>6</sup> Unter die erste fielen Feiern, für deren Gestaltung die Schulen allein verantwortlich waren (z. B. Gründungstag der DDR). Die zweite Gruppe faßte solche Aktionen zusammen, „bei denen sich die Schulen dem von der demokratischen Öffentlichkeit gestalteten Festablauf“ anschließen sollten (Frauentag, 1. Mai). Zur dritten Kategorie gehörten Feiern, die in der Verantwortung der Pionierorganisation und FDJ lagen (Gründungstage dieser Organisationen, Geburtstage Piecks und Thälmanns). Gedenktage, die mit Fahnenappellen und im Unterricht behandelt werden sollten (Befreiungstage vom Faschismus in verschiedenen Ländern), wurden unter die vierte Gruppe subsumiert.<sup>7</sup> Zwischen 1951 und 1953 wies das Volksbildungsministerium die Schulen zusätzlich an, Monate der „deutsch-sowjetischen“, der „deutsch-polnischen“ und der „deutsch-chinesischen“ Freundschaft abzuhalten. In diesen Wochen hatte „die gesamte Schularbeit im Zeichen des Freundschaftsmonats“ zu stehen, und als sichtbares Zeichen der Verbundenheit mit diesen Ländern sollten Freundschaftsecken eingerichtet werden.<sup>8</sup>



„Es lebe der 34. Jahrestag der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution“ – die „Oktoberecke“ der Grundschule Steinstraße, Berlin-Mitte 1951

6 Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1956/57 vom 21. Juni 1956, in: VuM des MiV, Nr. 35, 1956, S. 123–127.

7 Ebd.

8 Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1951/52, a. a. O., S. 12.

Auf diesem Bild ist eine solche Freundschaftsecke zu sehen. Entsprechend der behördlichen Vorgaben hatte die Schulverwaltung Inhalt und Gestaltung solcher „Ecken“ zu kontrollieren und Bericht zu erstatten.<sup>9</sup> Wenn, wie im Falle dieser „Oktoberecke“, die dem „Wohle der ganzen Menschheit“ dienenden „Großbauten des Kommunismus“ eindrucksvoll und imposant vorgestellt wurden, dann brachte das der Schule Pluspunkte. Dabei wurde auch berücksichtigt, wie die Schule mit Fahnen, Losungen oder Bildern geschmückt war. Die Auswahl der Bilder regelte ebenfalls das Ministerium. Diese Bilder sollten nicht einfach an den Wänden hängen, vielmehr (wie nachfolgende Anordnung zeigt) mit anderen Schmuckelementen ein die Schüler und die Öffentlichkeit ansprechendes „künstlerisches“ Ensemble bilden: „Bei der Liebe, die die deutsche Jugend dem Präsidenten Wilhelm Pieck entgegenbringt, gehört sein Bild in jede Schule. Losungen und Wandsprüche, sowie Gebote der Jungen Pioniere dienen in künstlerischer Form als Wandschmuck.“<sup>10</sup>



*Die „Ulbricht-Ecke“ in der 8. Schule, 1956*

Auch die 8. Schule hielt sich an diese Vorgaben. In ihrer Aula hatte sie ein großes Porträt von Wilhelm Pieck zu hängen und in einem ihrer Flure eine „Ulbricht-Ecke“ eingerichtet. Die „Ecke“ hatte einen würdigen Platz vor einem Wandbild bekommen, auf dem mit großen Schritten marschierende Pioniere zu sehen waren. In die Mitte des mit Fahnentuch überzogenen Tisches hatten die Lehrer mit ihren Schülern das Bild von Walter Ulbricht und links und rechts davon Wimpel bzw. die verschiedenen Fahnen der Schule aufgestellt. Mehrere

<sup>9</sup> Vgl. Bericht über die Stalin- und Pieckfeiern, a. a. O.

<sup>10</sup> Verordnung über die Durchführung des Schuljahres 1950/51, in: Päd. 5 (1950) S. 25.

Blumentöpfe und frische Sträuße ergänzten den symbolträchtigen Aufbau. Wie die Lehrer sich heute erinnern, war es bei besonderen Anlässen üblich, daß ausgezeichnete Pioniere oder FDJler an dieser Stelle sogar eine Ehrenwache hielten.<sup>11</sup>

Zu allen wichtigen Schulfeiern entsandten Schulverwaltung, Pionierorganisation, FDJ und SED ihre Vertreter. Diese kontrollierten minutiös Vorbereitung und Ablauf dieser Feiern und berichteten anschließend ihren Dienststellen. Wenn Versäumnisse oder Nachlässigkeiten gemeldet wurden, konnte das die Schulen in ernsthafte Schwierigkeiten bringen.<sup>12</sup> Der Handlungsspielraum der einzelnen Schulen war durch diese engmaschigen ministeriellen Vorgaben bzw. die nachfolgende Kontrolle durch Behörden und Organisationen sehr eingeschränkt. Gerade deshalb ist es interessant zu fragen, wie Lehrer und Schüler mit diesen Auflagen im einzelnen umgingen. Konnten sie diesen Feiern und Festen noch ein eigenes Gepräge geben, eine selbstbestimmte Kultur entwickeln? Und – aus der anderen Perspektive gefragt – mobilisierten diese Feste und Feiern die Kinder tatsächlich für den Staat, hinterließen sie die beabsichtigten Wirkungen?

## 2. Das Feierjahr im Spiegel von Zeitzeugen- und Chronikberichten

Wegen der Schwierigkeiten und Improvisationen in den ersten Nachkriegsjahren (auch wegen der zeitweisen Aufteilung der Kinder auf Schulen in der Nachbarschaft) fanden zwischen 1945 und 1949 in der Gipsstraße keine größeren Feiern statt. Erst mit dem Einzug in das instandgesetzte Gebäude am 12. Dezember 1949 begann das Kollegium wieder, Feste und Feiern auszurichten.<sup>13</sup> Damit knüpfte es u. a. an jene Traditionen an, die an dieser Schule zur Zeit der Weimarer Republik entstanden waren und die nun, getragen von älteren Reformpädagogen, wiederbelebt wurden. In erster Linie aber hatte die Schule den ministeriellen Feieraufgaben zu folgen und in ihren Programmen dem veränderten Zeitgeist Rechnung zu tragen.

### Stalinverehrung und Feiern zum „Roten Oktober“

Die erste Feier nach der Einweihung des Schulgebäudes fand am 21.12.1949 statt. Lehrer und Schüler waren zusammengekommen, um (wie in den nächsten drei Jahren) den Geburtstag J. W. Stalins zu feiern. Die Schulbehörde erwartete, daß die Lehrer solche Stalin-Feiern dafür nutzten, die „ruhmreiche Sowjetunion als [das] unerschütterliche Bollwerk des Friedens und der Sicherheit der Völker, als die Führerin der organisierten Weltfriedens-

---

11 Es ist anzunehmen, daß es für die Einrichtung dieser „Ecken“ staatliche Richtlinien gab. Vgl. analog die Ausführungen zur Einrichtung einer „Ecke der deutsch-chinesischen Freundschaft“, in: Anweisung Nr. 111 über den Monat der deutsch-chinesischen Freundschaft im Jahre 1951, Amtliche Rundverfügungen vom 25.5.1951, 17/51. DDR, MfV, Hauptabteilung Unterricht und Erziehung, S. 2.

12 Siehe z. B. den Fall einer Direktorin, über deren Absetzung die Schulverwaltung nachdachte, weil diese Schulleiterin im „Werbemonat“ der DSF nicht für eine ansprechende Gestaltung der Schule gesorgt hatte. Vgl.: Bericht an den Stadtschulrat vom 6.12.1951, in: LAB (STA), Rep. 120/2176, Bl. 6f.

13 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Dezember 1949.

front [darzustellen] und zur Liebe zu dem besten Freund des deutschen Volkes, zu Stalin“, zu erziehen.<sup>14</sup> Stalin sollte den Kindern als unfehlbares, leuchtendes Beispiel und „Führer des Weltfriedenslagers“ emotional nahegebracht werden.<sup>15</sup> 1949 erfüllte die 8. Schule diese Aufgabe mit einer kurzen „Festrede“ und Klassenfeiern. Nur ein Jahr später, 1950, gab es neben den Klassenfeiern noch eine gemeinschaftliche Feier des Lehrerkollegiums mit den älteren Schüler. Da die eigene Aula noch nicht wiederhergerichtet war, mußte man dafür mit einem Saal in der benachbarten Auguststraße vorliebnehmen. Dort führten Lehrer und Schüler ein gemeinsam einstudiertes Programm auf. Es wurden russische und Lieder der FDJ gesungen und Gedichte aufgesagt. Die obligatorische „Ansprache“ hielt eine junge Schulhelferin.<sup>16</sup>

Im Jahr darauf, 1951, hielt die Direktorin Gertrud Werschnitzky schon persönlich das Referat. An verschiedenen Stellen ihrer Rede legte sie Pausen ein, in denen Schüler Zitate Stalins deklamierten. Im Anschluß sang der Chor, und einige andere Schüler trugen Gedichte vor. Den größten Aufwand mit der Stalinfeier betrieb die Schule 1952. Erstmals fand die Feier als Abendveranstaltung statt, zu der neben Vertretern von Schulbehörde und Massenorganisationen auch die Eltern eingeladen wurden. Die Lehrer folgten damit der behördlichen Forderung, solche Feiern „gemeinsam mit der demokratischen Öffentlichkeit“ und den Eltern ihrer Schüler zu begehen.<sup>17</sup> Die „Stalinfeier“ 1952 sollte, wie auf dem Programmheft zu lesen war, im „Zeichen der Völkerverständigung und -versöhnung“ stehen. Eröffnet wurde der Abend mit dem georgischen Volkslied „Suliko“, dem – wie im Programm eigens vermerkt – „Lieblingslied Stalins“. Danach wurden Gedichte vorgetragen, die speziell Stalin gewidmet waren: „Ein Mann, der Deutschland liebt“, „Lied an Stalin“, „Stalin“ und „Im Kreml brennt noch Licht ...“. Nach dem „Referat“ eines Lehrers beschloß der Chor den Abend mit dem erst auf russisch, dann auf deutsch gesungenen Lied „Sei begrüßt, Moskau!“.<sup>18</sup>

Im Zusammenhang mit dem Kult um Stalin und die Sowjetunion standen auch die Feiern zur „Großen Oktoberrevolution“ und „Deutsch-sowjetischen Freundschaft“. Feiern zum „Sieg der Oktoberrevolution“ wurden an der 8. Schule seit 1950 – bis auf eine Ausnahme – in jedem Jahr veranstaltet. Das „Fest zur deutsch-sowjetischen Freundschaft“ wurde erstmalig am 27. November 1952 gefeiert, also etwa einen Monat vor der üblichen „Stalinfeier“. Für dieses Freundschaftsfest hatten Schüler und Lehrer ein aufwendiges Programm einstudiert, das sie an einem Abend vor vielen geladenen Gästen aufführten. Schüler aller Klassenstufen waren daran beteiligt. Wie die Zeitzeugen erzählen, waren gerade die jüngeren Kinder gespannt, was ihre Eltern zu ihren Leistungen sagen würden. Ein Großteil der Eltern kam überhaupt nur deswegen zur Schulfest. Die Schüler trugen ein in russischer Sprache einstudiertes Laienspiel vor, auch die Flötenspieler (eine Arbeitsgemeinschaft der Schule) und der Chor kamen zum Einsatz. Zum Abschluß zeigten Pioniere den Film „Bjelorussische Lieder und Tänze“. Sie hatten unter komplizierten Bedingungen den Film und einen Vorführapparat beschaffen müssen, was an dem Abend mit viel Applaus honoriert wurde. Am nächsten Tag notierte die Direktorin über den erfolgreichen und gut besuchten Abend:

---

14 Vgl. Schuljahresvorbereitung und Schuljahresanalyse 1951/52, in: LAB (STA), Rep. 120/137, Bl. 36.

15 Vgl. Zum Gegenwartskundethema der Woche vom 17. bis 22. Dezember 1951: Stalin, der Bannerträger des Friedens und der beste Freund des deutschen Volkes, in: dns 6, 1951, S. 1177.

16 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Dezember 1950.

17 Vgl. z. B.: Das Stalin-Aufgebot ist auch unsere Sache, in: dns 6, 1951, S. 633.

18 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 20.12.1952.

*„Von den Kleinsten bis zu den größten Klassen konnten die Kinder zeigen, wie sie im Sinne der deutsch-sowjetischen Freundschaft erzogen worden sind. ... Zu unserer Freude war der Russisch-Referent des Amtes für Unterricht und Erziehung anwesend, der mit viel Genuß diesem Abend beiwohnte, wie er selbst feststellte. Er wolle der 8. Schule diesen Abend, der so großartig gelungen war, nicht vergessen!“<sup>19</sup>*

Als einige Monate später, am 5. März 1953, der „Führer der Weltfriedensfront Josef W. Stalin“ starb, gab es in allen Klassen Trauerfeiern. Danach, so notierte die Direktorin, solle der Unterricht „im Sinne Stalins“ weitergehen. Am 8. März lief dann auch die 8. Schule im zentralen „Trauermarsch aller Betriebe und Schulen“ mit.<sup>20</sup> Klaus Freitag erinnert sich an die Trauerfeier vor dem Stalin-Denkmal.

*„Da gab's ja wirklich jede Menge, die haben da geheult. Auch wenn's heute keiner mehr wahrhaben will. ... Wir sind von der Schule zum Stalin-Denkmal in der Stalinallee. Da war dann irgendwas, 'ne Rede oder so. So genau weiß ich das nicht mehr. Auf jeden Fall waren wir mit der Schule da. Und es waren ziemliche Menschenmassen ... “*

Letztmalig wurde Stalin in der Chronik der 8. Schule im November 1955 erwähnt. Eigene „Stalinfeiern“ gab es nach seinem Tod – entgegen den zentralen Anweisungen – 1954 und 1955 nicht mehr.<sup>21</sup> „Oktoberfeiern“ wurden aber fortgeführt. Anders als noch 1952 wurden diese „Revolutionsfeiern“ nach 1953 für eine Zeit immer bescheidener. Es gab lediglich eine Veranstaltung für die älteren Schüler. Die Schulchronik notierte an diesem Tag:

*„Sie sprachen über die Zustände im Russischen Reiche, die notwendig eine Revolution hervorbringen mußten. Sie feierten Lenin als den Schöpfer des Sowjetischen Staates und Stalin als seinen Vollender.“*

Über die Feier im Jahr darauf wurde fast wortgleich und genauso knapp berichtet.<sup>22</sup> Es scheint so, als ob der Eifer für die „Revolutionsfeiern“ nachgelassen hätte. Für andere Feste investierte die Schule nämlich nach wie vor sehr viel Mühe und protokollierte diese auch ausgiebig. Im November 1956 findet sich in der Chronik gar kein Hinweis auf das obligatorische Fest zum Jahrestag der Oktoberrevolution. Der damalige Direktor Herbert Baum kann sich im einzelnen nicht mehr an die Gründe erinnern, hält es „aufgrund der allgemeinen politischen Stimmungslage“ jedoch für möglich, daß man 1956 stillschweigend auf eine Würdigung der Oktoberrevolution verzichtet hatte.

Erst 1957 ging die Schule wieder mit größerem Elan an die Pflege der deutsch-sowjetischen Freundschaft. Wie es inzwischen vielerorts üblich geworden war, bemühte sich auch die Schulleitung der Gipsstraße um Briefkontakte mit sowjetischen Pionieren. Da solche

---

19 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag November 1952.

20 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag März 1953.

21 Laut Anordnung des Ministeriums für Volksbildung wäre die Schule im Dezember 1953 und 1954 zur Würdigung des Geburtstages von Stalin bzw. im März 1954 und 1955 zu Gedenkfeiern anlässlich des Todestages von Stalin verpflichtet gewesen. Vgl. Anweisung zum Schuljahr 1953/54, a. a. O., S. 111; Anordnung über den organisatorischen Ablauf des Schuljahres 1954/55, a. a. O., S. 195; Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1955/56, a. a. O., S. 160.

22 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Einträge November 1954 bzw. November 1955.

Aktionen nicht spontan und unkoordiniert ablaufen sollten, meldete die 8. Schule bei der Auslandsabteilung der DSF ihren Wunsch nach Briefpartnern an. Die Abteilung vermittelte bald darauf eine Partnerschule aus Simferopol, einer Stadt in der Ukraine. Die „Freunde“ aus der Gipsstraße ermahnte sie, „in ständigem Kontakt“ mit den „sowjetischen Freunden“ zu bleiben und die deutsch-sowjetische Freundschaft zu pflegen.<sup>23</sup>

In der Tat wechselten bald regelmäßig Briefe zwischen Berlin und Simferopol. Für einige Schüler begann 1957 ein jahrelanger Briefkontakt, andere waren weniger ausdauernd und verloren nach der anfänglichen Neugierde ihr Interesse. Dafür rückten andere Mitschüler nach. „Es waren halt immer so Wellen, die man so mitmachte“, meint Doris Kahlau. Die unterschweligen Vorbehalte gegenüber den „Russen“ konnte dieser Briefaustausch allerdings nicht beseitigen. Da die Kinder ihre Briefpartner niemals persönlich kennenlernen konnten und auch sonst fast keine Gelegenheit hatten, private Kontakte zu Menschen aus der Sowjetunion zu knüpfen, blieben diese Beziehungen notgedrungen oberflächlich. Die Kinder waren bestenfalls emotional angerührt, längerfristig gesehen erschwerte die enorme Stilisierung der Sowjetunion und ihrer Führer eine Identifikation. Das Vorbild der „Freunde“ oder des „großen Bruder“ blieb entweder abstrakt oder wirkte durch seine grotesken Übertreibungen lächerlich. Die in den „Oktober-“ bzw. „Stalinfeiern“ transportierten weltanschaulichen Botschaften paßten selbstredend gut in das Freund-Feind-Schema, das der Unterricht zu vermitteln hatte: hier (im Osten) die SED im Verbund mit den „ruhmreichen sowjetischen Freunden“ und dem „Anführer der Weltfriedensfront“ und da (im Westen) die „Kapitalisten und Kriegstreiber“. Wenn Eltern oder Kirche nichts dafür taten, den Kindern ein realistischeres Bild von der Sowjetunion zu vermitteln, war es insbesondere für die jüngeren Schüler kaum möglich, hinter die Fassade solcher Klischees zu blicken. Dann konnte es durchaus passieren, daß sie sich von der Trauer um Stalin anstecken ließen oder das „Lied an Stalin ...“ ohne Argwohn vor Parteivertretern auf sagten.

## Neues: Zwischen „Tag der Republik“ und „Kindertag“

Seit September 1950 begann das neue Schuljahr regelmäßig mit der „Würdigung des Weltfriedenstag“. Für die 8. Schule bedeutete das konkret eine Erwähnung im obligatorischen Eröffnungsappell und im Unterricht ein paar Worte des Klassenlehrers. Aufmerksame Zuhörer konnten dabei schnell merken, wie sehr sich die kurzen Reden über die Jahre ähnelten. Kein Kindheitszeuge verbindet heute mit diesem Gedenktag irgendwelche konkreten Erinnerungen. „Das gehörte halt dazu. Routine, mehr nicht. Das war ein's der Rituale“, so die überaus charakteristische Zusammenfassung von Peter Herzog.

Nur wenige Wochen nach dem „Weltfriedenstag“ stand schon der nächste „Gedenktag“ auf dem Programm. Die DDR war bekanntlich am 7. Oktober 1949 gegründet worden, was seitdem regelmäßig mit dem „Tag der Republik“ gefeiert wurde. Als Feiertag, der unmittelbar die Identität des jungen SED-Staates betraf, wurde in der Öffentlichkeit größter Wert auf eine ansprechende Präsentation dieses Ereignisses gelegt. Von „*unserer*“ Republik war sinnstiftend die Rede, die von „*uns allen*“ zu feiern war. Dazu gehörte selbstredend auch die Volksbildung. Die 8. Schule fing 1950 mit dem „ersten Republikgeburtstag“ bescheiden, aber eindrucksvoll an. Die Direktorin Gertrud Werschnitzky war mit den Aufgaben des

23 Schreiben des Zentralvorstandes der GDSF vom 16.12.1957 an die Schüler der 8. Grundschule; Original in der Schulchronik.

neuen Schuljahres beschäftigt und hatte an sich gehofft, daß der Chorleiter die Feier zum 7. Oktober ausrichten würde:

*„Vier Wochen schon wieder vorbei! Der Gründungstag der DDR ist wieder da! Herr Hartung wurde an eine andere Schule versetzt. Nun haben wir keinen Chorleiter mehr. Ich selbst muß einspringen. ... Es ist eine knappe Zeit! Aber wir haben es geschafft. Noch ist der Chor etwas unsicher und zaghaft, aber es macht Freude, wenn nur Kinder auf den Bänken sitzen, welche singen wollen. ... Die Feier war sehr eindrucksvoll. Der neue Lehrer brachte [in der Festrede] Beispiele aus seinem eigenen Leben und hielt die Kinder in Spannung“.*<sup>24</sup>

Gertrud Werschnitzky war eine ausgezeichnete Lehrerin mit ungezählten Talenten. Schon seit den zwanziger Jahren schrieb sie Theaterstücke für Kinder, inszenierte Puppentheater, leitete Chöre, die sie selbst am Klavier begleitete. In diesen Dingen hatte sie Erfahrung, und sie wußte, wie man Schüler für Kultur interessieren konnte.<sup>25</sup> Es war für die Reformpädagogin deshalb ein leichtes, zum Gründungstag der DDR kurzfristig für den Kollegen einzuspringen und eine „eindrucksvolle Feier“ zu organisieren. Nicht nur die Direktorin war damit zufrieden, auch die Kinder wußten diese Feiern zu schätzen. Susanne Mittag erinnert sich.

*„Der Republikgeburtstag war auch ein wichtiger Tag, der 7. Oktober. Da fand auch immer was statt. Das war immer ein besonderer Feiertag. Meist hatten wir eine Feier in der Aula. Da stand dann die Fahne, die DDR-Fahne. ... Anschließend gab es ein Fest in der Schule [oder] ein Volksfest.“*

Diese Volksfeste, die es überall in der Stadt gab, erfreuten sich wachsender Beliebtheit. Es gab Musik und Tanz, verschiedene kulturelle oder sportliche Darbietungen, später noch Imbiß- und Verkaufsstände. Vor allem: es war ein freier Tag! Statt anstrengenden Unterrichts, amüsierten sich die Schüler bei einem Schulfest oder nach eigenem Gutdünken. „Es war einfach ein Gaudi, mal was anderes“, kommentiert Klaus Freitag.

Die Lehrer meinen heute, viele Kinder seien damals wirklich darauf erpicht gewesen, einmal so einen „berühmten Mann“ wie Wilhelm Pieck oder einen anderen hohen Staats- und Parteifunktionär auf der Tribüne sehen zu können. „Sicher“, meint der Mathematiklehrer Franz Decker, „wollten die Kinder diese Leute sehen, sie winkten und waren aufgeregt. Und wir gaben uns Mühe, daß sie einen schönen Tag hatten.“ Der Chronikbericht über den „Republikgeburtstag“ von 1954 bestätigt die Einschätzung des Mathematiklehrers:

*„Am 7. Oktober feierten wir den ‚Tag der Republik‘. Am Tage vorher hatten wir Klassenfeiern, die auf die Bedeutung des Tages hinwiesen. Am 7. Oktober war die große Demonstration auf dem Marx-Engels-Platz. Wir nahmen vor der großen Bühne Aufstellung. Es war ein schönes Bild im Sonnenschein. ... Um 3 Uhr sollte der Präsident Wilhelm Pieck erscheinen. Alle waren voller Erwartung. Es wurde 1/2 4 Uhr. Da erfuhren wir den Grund der Verzögerung. Wilhelm Pieck war inzwischen erneut von der Volkskammer zum Präsidenten gewählt worden. Er wurde nun mit Jubel begrüßt. [Nach den Reden] erfolgte ein Tagesfeuerwerk.“*

24 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Oktober 1950.

25 Entsprechende Hinweise darauf im Nachlaß Gertrud Werschnitzky, Schulmuseum Berlin, a. a. O.

*Viele Brieftauben wurden losgelassen. An die Feier schloß sich ein Volksfest an mit Tanz, Vorführungen, großen Tombolagewinnen.* <sup>26</sup>

Im Jahr darauf war von dieser ausgelassenen Volksfeststimmung nicht mehr viel zu spüren, dafür rückte das eigentliche politische Anliegen der „machtvollen Kundgebung“ um so mehr in den Vordergrund.

*„7.10.1955: Wir feierten den Jahrestag der Republik. Die Stadt war festlich geschmückt ... Wir hatten einen Fahnenappell auf unserem Sportplatz. Der Direktor Kollege Klatt hielt die Ansprache. Er würdigte die Verdienste der DDR und forderte die Jugend auf, am weiteren Aufbau mitzuhelfen. ... Er wies darauf hin, daß wir 1945 ein Chaos übernommen hatten, aus dem es anscheinend keinen Ausweg gab. Und doch haben wir es geschafft! In zäher Arbeit, in nimmermüdem Fleiß und maßvollem Planen mit Hilfe der Sowjetunion haben wir uns aus dem Chaos herausgearbeitet. ... Nach der Feier traten wir den Marsch ... zum Marx-Engels-Platz an und defilierten an der Ehrentribüne vorbei. Es war eine machtvolle Kundgebung. Nach der Kundgebung wurde auf allen Plätzen das Volksfest gefeiert. ... Ein grandioses Feuerwerk beschloß die Feier.* <sup>27</sup>

Die Stoßrichtung der Ansprache des neuen Direktors Klatt ist offenkundig, selbst wenn er nur allgemein vom „Aufbau“ und nicht vom Sozialismus sprach. Drei zentrale Erwartungen führte der Direktor seinen Schülern und Kollegen vor Augen: „zähe Arbeit und nimmermüder Fleiß“ (sprich: das Volk – die Jugend – müssen mehr tun), „maßvolles Planen“ (sprich: erwartet dafür aber nicht zuviel) und „Hilfe der Sowjetunion“ (sprich: ohne sie geht es nicht, vertraut ihr). Wenn das beherzigt wird, so der Tenor dieser Rede, dann gibt es einen Ausweg aus dem „Chaos“ und für das Volk am Ende ein Fest mit grandiosem Feuerwerk. Den nächsten „Republikgeburtstag“ feierte das SED-Mitglied Klatt schon nicht mehr an der 8. Schule, seine Genossen hatten ihn zur Parteischule gesandt.

1956 war ein anderer verantwortlich und zwar Herbert Baum, der sich um das Direktorenamt in der Gipsstraße bemüht hatte, um von seiner Inspektorenstelle wegzukommen. Unter seiner Leitung organisierte das Kollegium 1956 eine Feierstunde, mit welcher der 7. Oktober begangen werden sollte. Die Stunde wurde mit einem feierlichen „Einmarsch der Fahnen“ eröffnet, zu dem sich alle Anwesenden von ihren Plätzen erheben mußten. Verdiente Pioniere und FDJler trugen die Fahnen zur Bühne und nahmen dort für den Rest der Zeit Aufstellung. Die Festrede übernahm der neue Direktor. Herbert Baum sprach, wie es in der Chronik protokolliert ist, vom „Aufbau in der DDR, vom Sozialismus, von den neuen Plänen: Rentenerhöhung, Verkürzung der Arbeitszeit, Abschaffung der Lebensmittelkarten“. Am Ende sangen alle gemeinsam die Nationalhymne der DDR, und der „Fahnenblock“ marschierte nach dem gleichen Zeremoniell wieder aus dem Saal.<sup>28</sup> Die Schüler hatten in dieser Feier keine andere Aufgabe als die, auf den Bänken zu sitzen und an den erforderlichen Stellen Beifall zu spenden bzw. die Fahnen, und somit symbolisch den Staat bzw. seine Organisationen, zu grüßen. Da weder ihre Probleme thematisiert noch ihre Bedürfnisse angesprochen, auch kein lustiges Kinderfest stattfand, konnte ein derart gestalteter Feiertag schwerlich auf die Begeisterung und Anteilnahme der Schüler hoffen.

26 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Oktober 1954.

27 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Oktober 1955.

28 Alle Informationen vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Oktober 1956.

In einem engen Zusammenhang mit den Feiern zum 7. Oktober standen solche Gedenktage, mit denen ein einzelner Führungskader gefeiert werden sollte. Eine dieser „würdigen“ Personen war in dieser Zeit Wilhelm Pieck, der Staatspräsident der DDR. Erstmals am 3. Januar 1951 – dem 75. Geburtstag des Präsidenten – beging die 8. Schule eine sogenannte Pieck-Feier. Selbstredend kamen aus diesem Anlaß Vertreter der SED, der Massenorganisationen und der Schulverwaltung, um an den Feierlichkeiten teilzunehmen. Ein „Pieck-Bild“ gehörte sowieso zur Grundausrüstung einer jeden Schule. In Vorbereitung auf den „Pieck-Geburtstag“ gestalteten die Schüler Wandzeitungen, schrieben Texte über den „Sohn der Arbeiterklasse“, klebten Zeitungsausschnitte und Fotos auf oder fertigten Wandsprüche, mit denen sie ihre Klassenzimmer oder die Flure dekorierten. Seitdem die Schule einen eigenen Radioapparat besaß, war es bei außergewöhnlichen Anlässen üblich, gemeinsam Rundfunkreden anzuhören. So auch zum Geburtstag Wilhelm Piecks am 3.1.1952:

*„Erster Schultag im neuen Jahr. Die oberen Klassen versammelten sich in der Aula, um anlässlich des Geburtstages von Wilhelm Pieck einer Rede des Ministers Wandel an die Schuljugend zu lauschen“.*<sup>29</sup>

Wie die Kindheitszeugen bestätigen, wurde ihnen Wilhem Pieck (wie andere Führungspersonen) geradezu als ein Übermensch hingestellt. Ohne Fehl und Tadel erfüllten solche Menschen angeblich ihren Klassenauftrag und gaben durch ihre Klugheit und ihren politischen Weitblick die Marschrichtung der Gesellschaft vor. Daran sollten sich die Kinder orientieren, entsprechend war auch der Pionierauftrag von 1950 formuliert:

*„Lernt von unserem Präsidenten Wilhelm Pieck, dem großen Sohn des deutschen Volkes, dem Kampfgefährten Karl Liebknechts und Rosa Luxemburgs, der unermüdlich ist im Kampf um den Frieden und die demokratische Einheit unseres Vaterlandes, der das deutsche Volk auf den festen Weg der Freundschaft mit der Sowjetunion geführt hat. Er geht uns voran auf dem Weg in eine helle, strahlende Zukunft. Er ist der große Freund der Jungen Pioniere“.*<sup>30</sup>

Weder am Führungsanspruch der SED noch am politischen Auftrag der Kinderorganisation konnte ein solcher Pionierauftrag Zweifel lassen. Ob nun in Form von Aufträgen und Selbstverpflichtungen, Spruchbändern, Bildern, Wandzeitungen oder Fahnenappellen: überall war der oberste Staatsrepräsentant der DDR zu würdigen, ihm zu Ehren sollten hervorragende Leistungen in Schule und Pionierorganisation vollbracht werden.

*„Am 12. Januar [1956] feierten die oberen Klassen den 80. Geburtstag unseres Präsidenten Wilhelm Pieck. Die Aula war festlich geschmückt, auch das Bild des Präsidenten. Die Pioniere zogen mit ihren Fanfaren ein. Kollege Kasten hielt die Festrede. Er schilderte das Leben dieses Kämpfers, der ein Sohn der Arbeiterklasse ist. Zusammen mit Rosa Luxemburg, Karl Liebknecht und Ernst Thälmann hat er für die Rechte der Arbeiterklasse gekämpft, oft unter Lebensgefahr. Man hat ihn dafür mit höchsten Ehren bedacht. Aus allen*

---

29 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 3.1.1952.

30 Wilhelm Pieck – ein Sohn des Volkes, in: dns 5, 1950, Beilage H. 39, S. 1.

*Teilen der Welt erhielt er Geschenke, die im Berolina-Haus ausgestellt sind. ... Auf dem Flur waren Fotos aus den Zeitungen ausgestellt, die aus dem Leben Piecks berichteten.*<sup>31</sup>

Dieser Kämpfer für die „Rechte der Arbeiterklasse“ ließ, ungeachtet der Unzufriedenheit im Lande, seine Geschenke aufbauen und öffentlich präsentieren. Statt die Peinlichkeit einer solchen Zurschaustellung zu erkennen, meinten die Organisatoren aus der Zentrale, der Bevölkerung die internationale Wertschätzung für den Präsidenten demonstrieren zu können. Manch (jüngerer) Schüler wird wohl angesichts der reichlichen Gaben wirklich angenommen haben, Wilhelm Pieck sei ein außergewöhnlicher Mensch, den man rückhaltlos bewundern müsse. Im Elternhaus von Susanne Mittag hing sogar (wie sie schon berichtet hat) ein großes Porträt des Präsidenten an der Wohnzimmerwand. Soviel Identifikation war freilich die Ausnahme. Ihr Vater hatte sie zur Achtung vor den alten KP-Kämpfern erzogen und deshalb übernahm sie als Wandzeitungsredakteurin ihrer Klasse auch bereitwillig die Aufgabe, Wandzeitungen zu Ehren von Pieck, Thälmann, Stalin oder Lenin zu gestalten. Die Lehrer gaben ihr Anregungen und sagten Bescheid, welche Themen aufgenommen werden mußten. Da sich am jährlichen Feiertag aber wenig änderte, wußte Susanne Mittag bald selbst, was sie zu den „Höhepunkten“ zu tun hatte.

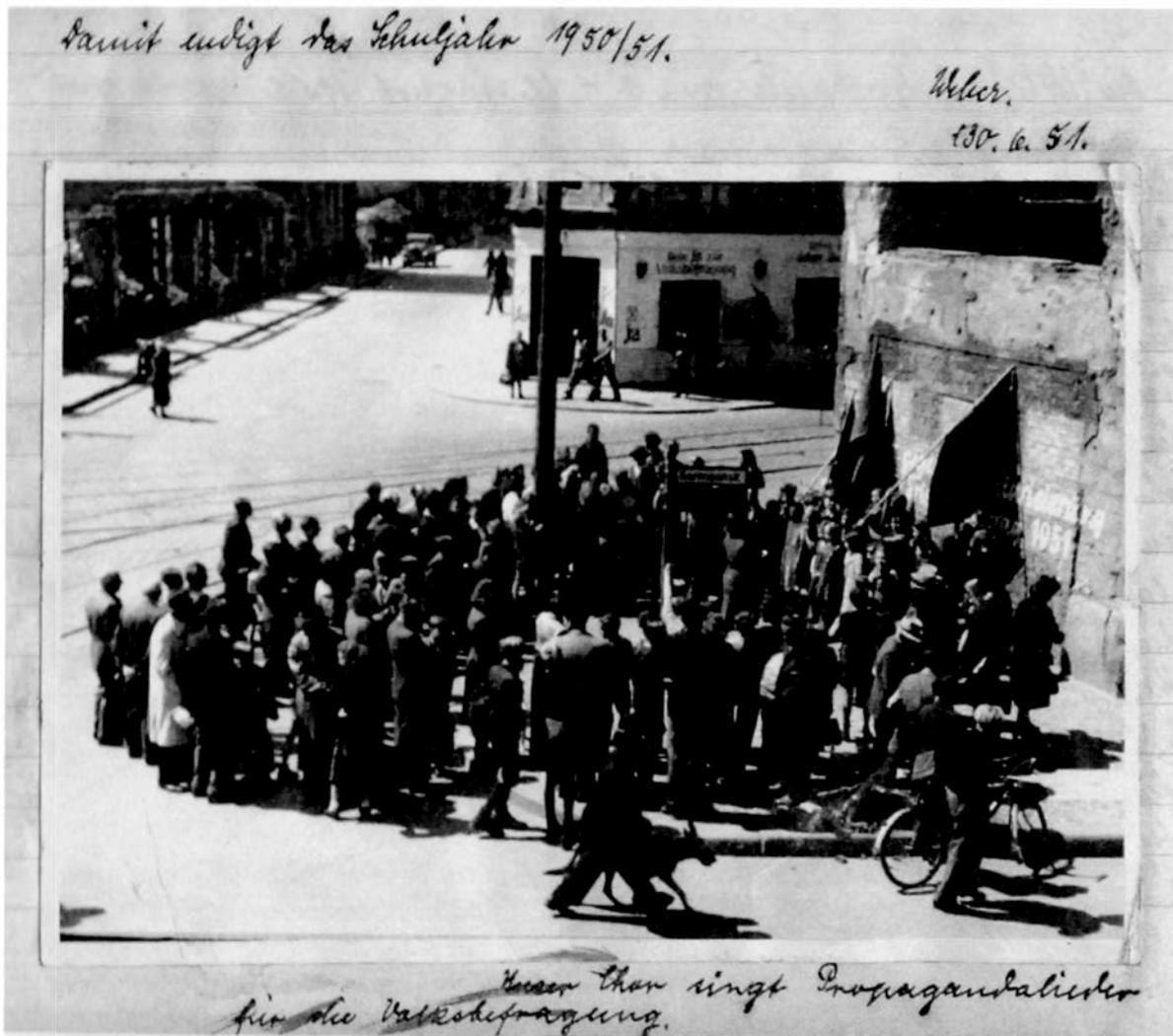
*„Irgendwie gab's immer was. Da war eigentlich kein Stillstand. Ich habe ja die Wandzeitungen gemacht. Das war mein Gebiet so, da habe ich mich immer sehr engagiert und habe auch immer etwas gemacht. Ich hab die Wandzeitung meistens alleine gemacht. Haben sie mir ein Motto vorgegeben oder man hat sich auch mal eins alleine ausgesucht. Jede Woche war eine neue Wandzeitung dran. Jede Woche, da hatten Sie zu tun. ... Ich habe Zeitungsausschnitte und Artikel gesammelt oder man hat noch Bilder gesucht. ... Ich bin zu den Organisationen gegangen und habe mir Material geholt. Also wirklich, das hat Spaß gemacht. ... Da hat man sich mehr für die Schule engagiert. Es ist doch so, wenn der Lehrer gemerkt hat, mein Gott, der engagiert sich und steht dahinter, dann hat es auch mit den Zensuren ganz anders geklappt, als wenn da nichts rübergekommen wäre. Und der Lehrer hat gemerkt, ‚der macht außerschulisch überhaupt nichts‘.“*

Solche Wandzeitungen sind aus einem Schulhaus der DDR nicht wegzudenken. Es gab sie in jeder Klasse und auf jedem Schulflur. Die 8. Schule fertigte zudem regelmäßig Wandzeitungen an, die sie in ihrem außen angebrachten Schaukasten oder in den Schaufenstern benachbarter Geschäfte aufstellte. Besonderen Wert legte die Schulverwaltung auf derartige öffentliche Präsentationen, wenn gesellschaftliche oder politische Ereignisse anstanden. Die Schüler aus der Gipsstraße stellten wiederholt solche Wandzeitungen und Plakate her, mit denen sie z. B. die Anwohner aufforderten, ihre Stimme den „Kandidaten der Nationalen Front“ zu geben. Am Wahltag gingen sie auf die Straße oder direkt in die Wahlbüros und trugen dort ihre einstudierten Programme vor.

*„In der Woche der Volksbefragung [3.–5. Juni 1951] warb unsere Schule dreimal auf öffentlichen Plätzen für die Volksbefragung und die Weltfestspiele. Beteiligt an diesen Kulturagitationen waren unser Chor, unsere Volkstanzgruppe und unser Sprechchor.“*

---

31 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 12. Januar 1956.



„Unser Chor singt Propagandalieder für die Volksbefragung“, 1951

Ein Lehrer hatte den Chor bei einer solchen Darbietung 1951 für die Schulunterlagen aufgenommen. Die Kinder stehen unweit von ihrer Schule an einer großen Straßenkreuzung an der Wilhelm-Pieck-/Ecke Gormannstraße. Sie haben zwei große Fahnen mitgenommen und singen, umringt von Schaulustigen, ihre „Propagandalieder“. Die meist erwachsenen Zuschauer schauen gespannt auf die kleine Sängergruppe, im Hintergrund ermahnt sie eine Wandaufschrift (wahrscheinlich an einem Wahlbüro), ihr „Ja“ zur Volksbefragung zu geben. Mehr noch als die Schüler hatten die Lehrer ein Interesse daran, daß ihre Schule bei solch politisch brisanten Ereignissen nicht unangenehm auffiel. Der Mathematiklehrer Franz Decker bestätigt das:

„Per Anordnung war vieles Pflicht, es mußte so sein. Da wurde man für etwas verantwortlich gemacht. Ob es die Ausgestaltung der Wahllokale war oder etwas anderes. ... Herr Wald (der Zeichen- und Werklehrer) hatte das dann entsprechend zu organisieren“.

Die Lehrer, selbst wenn sie um die Fragwürdigkeit der Feieranlässe wußten, akzeptierten diese Aktionen stillschweigend als eine ihrer Pflichten, wohlwissend, daß sie bei Schwierigkeiten zur Verantwortung gezogen werden. Keiner lehnte sich offen gegen eine solche Zumutung auf. In dem Bestreben, ihre Schule (damit auch das Kollegium) „gut dastehen“ zu lassen, engagierten sie sich und übten mit den Schülern zweifelhafte Sprechchöre ein oder bastelten Transparente. Die Schüler machten sich über die Erwartungen der Schulverwaltung weniger Gedanken. Ihnen war klar, daß sie um diese Aufgaben auf Dauer nicht herumkamen und zogen gedankenlos, gleichgültig oder widerwillig mit. Susanne Mittag erinnert sich:

*„Ja, wir sind auch zu Wahlen. Da wurde irgendwas einstudiert von der Pioniergruppe und ein paar Lieder wurden gesungen oder vielleicht ein Gedicht aufgesagt. Aber das war schon alles. Und wenn die ersten Wähler kamen, na ja, da standen wir in Pionierkleidung da und vielleicht mit einem Blumenstrauß, haben die ersten begrüßt. Das war 's“.*

Andere Kindheitszeugen bestätigen die Worte von Susanne Mittag. Ihre Begeisterung hielt sich in Grenzen, sie empfanden diese Einsätze als langweilige „Pflichtübung“. Den älteren war es später peinlich, in einem Sprechchor lauthals zu einer Wahl aufzufordern. Die Wahlen tangierten die Schüler nicht, weil sich für sie kein Bezug zum eigenen Leben herstellen ließ. Wenn es dann selbst beim „Internationalen Kindertag“ nicht gelang (wo ja offiziell die Kinder im Mittelpunkt stehen sollten), die Schüler anzusprechen und auf ihre Bedürfnisse einzugehen, dann trat die gleiche Lustlosigkeit und Enttäuschung ein wie bei einer ermüdenden Wahlveranstaltung. Der Kindertag von 1952 war ein solches Beispiel.

*„Am 1. Juni war der Internationale Kindertag. ... Wir zogen zum Sammelplatz am Arkonaplatz, wo es Luftballons geben sollte. Die Kinder waren voller Erwartung; aber es gab keine. Dort warteten wir bei Wind mit unseren Transparenten; es gingen leider einige entzwei. ... Nun ging es zum Marx-Engels-Platz über die Straßen an der Westgrenze entlang, Rosenthaler, Wilhelm Pieck-Straße, Friedrichstraße, Unter den Linden. Es war zu weit für die Kinder! Dort auf dem Platz wollten sich die Kinder auf den Tribünen ausruhen, aber sie mußten wieder auf den Platz herunter und noch 1–1 1/2 Stunde stehen. Eine zu große Anstrengung für die Kinder! Der Bezirksbürgermeister Thiele hielt die Rede. Nun wurden für wenige Schulen und Schüler Preise verteilt, alle anderen gingen leer aus. Kein Fähnchen, kein Ballon, nur Anstrengung! Nicht mal ein Bonbonregen! Dann wäre es besser, wir hätten ganz freigeht.“<sup>32</sup>*

An den Bedürfnissen der Kinder nach Ansprache, Unterhaltung und Spiel war dieser Kindertag gründlich vorbeigegangen. Die einzelnen Schüler verschwanden in der Masse der dahinziehenden Schüler. Am Ziel angekommen, durften sie sich nicht einmal hinsetzen, damit das Bild des gefüllten Platzes nicht gestört werde. Bei solchen Aktionen mußten die Schüler zwangsläufig auch im übertragenen Sinne kundgebungs- und feiermüde werden. Unzweifelhaft wußten die Organisatoren dieses Kindertages, daß die versammelten Schulkinder nicht massenhaft und aus innerer Überzeugung auf dem Marx-Engels-Platz ihr Bekenntnis zum Staat demonstrierten. Trotzdem erfüllte der Schüleraufzug seinen Zweck: Die auf der Tri-

---

32 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Juni 1952.

büne versammelten Staats- und Parteivertreter hatten sich eine Gelegenheit zur öffentlichen Selbstdarstellung inszeniert, in der sie sich als volksverbunden präsentieren und ihr Image vom „Freund der Jugend“ bekräftigen konnten.

Angesichts solcher Erfahrungen waren Lehrer wie Schüler gleichermaßen froh, als seit 1953 auf zentrale Kundgebungen zum Kindertag verzichtet wurde und sie auf ihrem großen Hof ein eigenes Fest ausrichten konnten. Es gab Stände, verschiedene Spiele, Sportwettkämpfe, Bastelecken, Kakao und Kuchen, am Abend manchmal noch einen Laternenumzug. Susanne Mittag erzählt:

*„Wir haben oft auf dem Schulhof gefeiert. Vor allem zum Kindertag. Da wurde der Hof ausgeschmückt. Da gab es Kakao und Kuchen oder Brause, Spiele. Was Kinder eben so gern machen, Wettlaufen, Sackhüpfen oder für die Jungs einen Schießstand. Da war immer viel los. Das waren sehr schöne Feste.“*

Im Unterschied zur unmittelbaren Nachkriegszeit fand mittlerweile keiner mehr etwas dabei, den Kindern bei einem solchen Fest ein Gewehr für „Schießübungen“ in die Hand zu geben. Ihren Lehrern machten die Kinder diese zweifelhafte Aktion nicht mit komplizierten Sinnfragen schwer, im Gegenteil, hauptsächlich die Jungen waren interessiert und aufmerksam bei der Sache.



*„Kindertag mit Schießübungen“, 1.6.1956*

Das Foto zeigt die Schüler bei einer solchen „Schießübung“ auf dem Kinderfest. Es ist kein gestelltes Foto, selbst wenn die Kinder bemerkt haben, daß ein Lehrer sie fotografierte.

Offenkundig war der Fotograf weniger interessant als der zielende Schütze. Nur bei einem kleinen Jungen im Hintergrund hat man den Eindruck, er schaue in die Kamera. Aufmerksam sehen die anderen Jungen ihrem Mitschüler zu, darauf wartend, daß bald sie an der Reihe sind. Das Bild vermittelt viel von der Konzentration, der Disziplin und dem stillen „Beteiligtsein“ der versammelten Jungengruppe. Eine lästige Pflichtveranstaltung wurde hier nicht fotografiert, das ist zu sehen. Jochen Liebig erinnert sich:

*„Das war ja was für uns Jungs. ... Ich weiß gar nicht mehr, wo das Gewehr eigentlich herkam. Hatte die Schule eins, oder war das vom Patenbetrieb? Also, die VP war ja bei uns Patenbetrieb. Auf jeden Fall, das hat uns gefallen. Sowas spricht ja an.“*

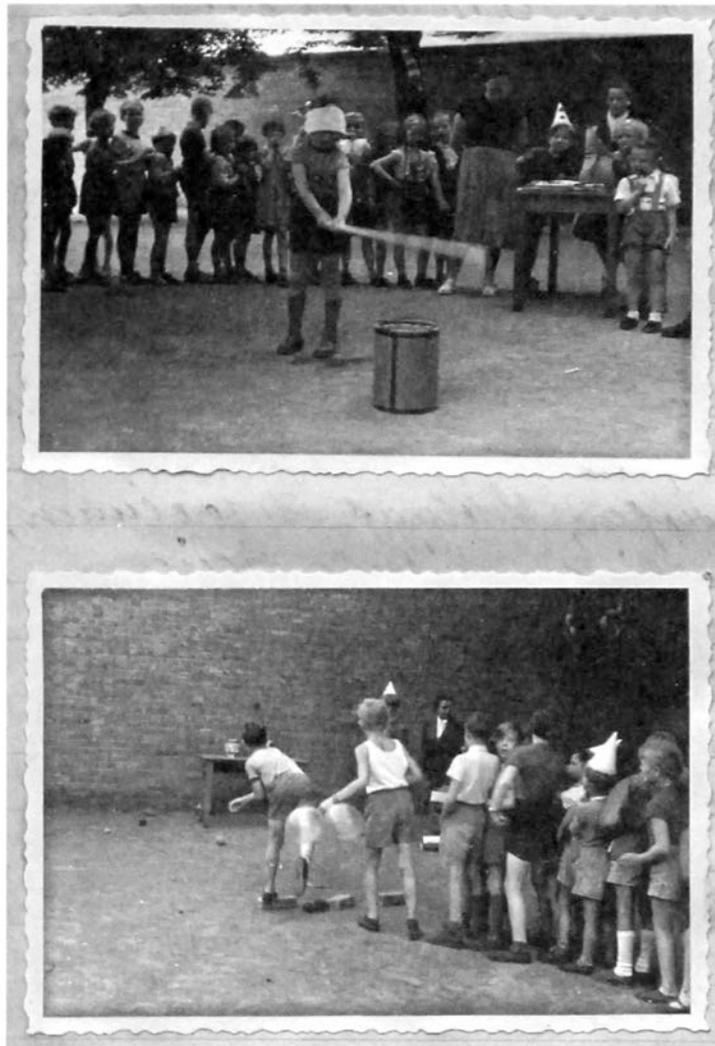
Jochen Liebig bestätigt, daß die Schießübungen den ungeteilten Beifall seiner Kameraden fanden, wer konnte anderswo schon einmal ein Gewehr bedienen? Bestenfalls auf einem Rummelplatz, aber das kostete Geld. Gewehre und Motorräder – das war für einen technikinteressierten Jungen eine Attraktion. Diese Einstellung Jochen Liebig sollte später noch einmal, bei seinem Eintritt in die GST, eine Rolle spielen. Fast paradox muten angesichts des Fotos „Kinder mit Schießübungen“ die beiden nächsten Bilder an, die am gleichen Tag entstanden waren.

Wie in den Jahren zuvor, hatten die Lehrer auch 1956 verschiedene Spielecken auf dem Schulhof eingerichtet. In geordneten Gruppen passierten die Schüler eine Station nach der anderen, hier sind sie beim Topfschlagen bzw. Büchsenwerfen zu sehen. Es sind Schüler der Unterstufe, sie stehen geduldig und aufmerksam wartend in der Schlange. Kein wildes Treiben oder Herumtoben, sondern diszipliniertes Warten darauf, daß man in dem laufenden Spiel der nächste ist. Einige Kinder haben kleine Papphüte auf dem Kopf, die sie vermutlich selbst gebastelt haben. Die Spielutensilien sind denkbar einfach: ein Papierkorb, der den Topf ersetzt und für das andere Spiel ein paar Blechbüchsen. In der Chronik findet sich für diesen Tag der folgende Eintrag:

*„Es war ein hübsches Bild. Die Kinder in bunten Sommerkleidern mit bunten Mützen auf dem Kopf. Es gab Topfschlagen, Eierlaufen, Büchsenwerfen, Wettlauf, Autorennen, Hanteln, Schießen. Die Sieger erhielten hübsche Preise. ... Der Hof war mit Girlanden geschmückt.“<sup>33</sup>*

---

33 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Juni 1956.



*Topf schlagen und Büchsen werfen  
im Schulhof, 1.6.1956*

Zum Kindertag stellten sich regelmäßig die Arbeitsgemeinschaften und die Pioniergruppe der Schule vor. Sehr beliebt waren bei dieser Gelegenheit Laienspiele. Es wurden Märchen oder Schülergeschichten einstudiert [1954 z. B. ein Stück, das die „die westlichen Gängsterbücher (sic.) zum Gegenstand hatte“<sup>34</sup>], die in der Schule, im Wohngebiet, bei der Patenbrigade oder in staatlichen Institutionen aufgeführt wurden. Hans Schulze war einer der Laienspieler.

*„Wir sind ja viel ins ‚Theater der Freundschaft‘ gegangen und hatten ja viele Aufführungen gesehen. Und sind ins Kino gegangen. Also, kulturell gesehen haben sie viel gemacht. Und wir sind ja noch die Klasse gewesen, in der siebten Klasse, waren wir ja eine Laienspielgruppe. Der Siegfried Mühler hatte die Laienspielgruppe geleitet. ... Ach ja, ‚Lebendige*

34 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 1. Juni 1954.

*Geometrie' (hieß das Stück). Da haben wir den Berliner Meister mit gemacht. Im Ausscheid. Wir sind sogar im Ministerium aufgetreten.“*

Mit Stolz erwähnt Hans Schulze die Aufführung im Ministerium. Das hieß schon etwas, meint er heute. Es erfüllte die Kinder mit Genugtuung, vor derart „wichtigen“ Leuten aufzutreten. Wer das eigentlich war in den staatlichen Behörden oder Büros der Massenorganisation, fragten sie nicht, ihnen waren das Spiel und die Anerkennung wichtig. Die Kinder, die sich wie Hans Schulze im Unterricht nicht durch außergewöhnliche Leistungen hervortun konnten, empfanden eine große Befriedigung beim Theaterspielen. Jetzt war auch ihr Einsatz wichtig, und sie konnten endlich zeigen, was in ihnen steckt. Sie waren stolz auf den Applaus, dafür lohnte die Mühe.

*„Ich hatte eine Nebenrolle“, fährt Hans Schulze fort. „Brauchte bloß zwei oder drei Sätze sagen. Aber das war damals schon eine Leistung für diesen Schüler, der da ... Der mußte praktisch die ganze Stunde, der hat da voll powern müssen. Ich möchte schon sagen, daß das sehr anstrengend war. Es wurde ja an den verschiedensten Stellen aufgeführt. Wir sind in den Ministerien gewesen und überall. ... Wir hatten noch Schrott für die Schule gesammelt und sind in eine Ruine gegangen. Der Hauptdarsteller von dem Stück, der Horst Pech, der schmiß eine Gußtreppe runter. Und ein Stück flog mir über den Kopf, das andere Stück in die Hand rein. Mit dieser gesplitterten Hand bin ich zur Aufführung gegangen und von dort aus bin ich erst zur Ziegelstraße in die Unfallklinik gegangen – abends um neun – und da haben sie festgestellt, daß die Hand total zersplittert war.“*

Sehr anschaulich demonstriert diese Episode die große Identifikation von Hans Schulze mit seiner Laienspielgruppe. Mit dieser Bindung wuchs zur gleichen Zeit die an seine Schule. Das wollte er mit seinen Mitspielern auch nach außen in einer fehlerfreien und ansprechenden Aufführung dokumentieren. Seine Mutter unterstützte ihn bei diesem neuen Hobby. Sie hatte keine Zeit für den Jungen und war (wie andere Eltern) froh, daß er sinnvoll beschäftigt war. Was kümmerte es da, daß Sohn oder Tochter mitunter vor Staatsvertretern oder SED-Abteilungen Theater spielte?

*„Es waren ja immer Proben“, ergänzt Hans Schulze. „Das hat auch Spaß gemacht. Und damit hat man uns ja auch irgendwie von der Straße weggehabt. Das hat meine Mutter natürlich unterstützt.“*

Um den großen Zuspruch dieser Laienspiele wissend, setzten die Lehrer diese Arbeitsgemeinschaft gern zur Umrahmung von Schulveranstaltungen wie Elternbeiratswahlen ein. Da zu diesen Wahlen erfahrungsgemäß weniger Eltern als bei regulären Elternabenden zu erwarten waren, mußte ein Begleitprogramm organisiert werden, das zögerliche Väter und Mütter ebenso in die Schule lockte. Ein buntes Kulturprogramm, vorgetragen von den eigenen Kindern, erfüllte diese Funktion in jedem Falle besser als die Ankündigung eines Parteidredners. So auch 1956.

*„Am 2. Februar fand die Elternausschlußwahl statt. Viele Eltern waren erschienen, auch die Patenbetriebe waren eingeladen. Es folgte zuerst ein Kulturprogramm. 1. Turnübungen*

unter Leitung von Kollege Becker, 2. ein Laienspiel ‚Lebendige Geometrie‘ unter Leitung von Kollege Mühler.“<sup>35</sup>

Es ist nicht weiter überraschend, daß Schulverwaltung und SED solche Kulturprogramme unterstützten und von den Lehrern erwarteten. Ohne Anreize zu schaffen, waren Eltern schwerlich für eine Mitarbeit zu gewinnen. Sie sollten sich aber für die Schule interessieren und wohlwollend und vertrauensvoll zur Kenntnis nehmen, wie gut Lehrer und Funktionäre für die Erziehung ihrer Kinder sorgten:

„Es ist ebenso wirkungsvoll wie selbstverständlich, daß die Schulgruppe der Freien Deutschen Jugend und die Pionierorganisation die Ausgestaltung und künstlerische Umrahmung der Elternversammlung übernehmen, um den Eltern zu zeigen, daß unsere Jugendorganisation neben der Schule und neben dem Elternhaus Erziehungsfaktoren der deutschen demokratischen Schule sind. Auf den Elternschulversammlungen werden die Eltern auch um Mitarbeit gebeten.“<sup>36</sup>

In der gelösten Atmosphäre eines „bunten“ Abends und unter dem Eindruck der künstlerischen Darbietungen der eigenen Kinder wuchs unbestreitbar die Identifikation mit der Schule. Eltern waren dadurch leichter bereit, ihre Kinder den gesellschaftlichen Organisationen anzuvertrauen. Gegen eine pädagogisch bestimmte Freizeit hatten sie nichts einzuwenden. Primär unter diesem Freizeitaspekt thematisieren die Zeitzeugen selbst die neuen Elemente schulischer Feierkultur in der DDR. Auch wenn ihnen als Schüler das politische Anliegen einer Feier bewußt war, erlebten sie diese Aktionen nicht unweigerlich als Form parteistaatlicher Erziehung. Wenn ihren Bedürfnissen nach Zerstreuung und Spiel Rechnung getragen wurde, beteiligten sie sich unabhängig vom Inhalt der Veranstaltung zum Teil mit einem beträchtlichen Engagement. Hatten sie allein die Rolle von Claqueuren zu übernehmen, erreichten diese Aktionen sie allerdings nicht.

## Schüler bei Massendemonstrationen: Der 1. Mai

Es gab eine Vielzahl von Massenfesten, die in großer Regelmäßigkeit und mit gleichbleibender Liturgie den Alltag eines jeden DDR-Schülers bestimmten. Eine dieser Massenveranstaltungen war die alljährliche Demonstration zum 1. Mai, dem „Internationalen Kampf- und Feiertag der Werktätigen“. Zum ersten Mal nahmen die Ost-Berliner Schüler am 1. Mai 1946 an diesem Demonstrationzug teil. Für viele Pressefotografen Anlaß genug, dieses Ereignis, wie auch auf dem nachfolgenden Bild von 1946, festzuhalten.

Die Losung des mitgeführten Transparents „Baut unsere Schulen auf“ trug der allgemeinen Aufbruchstimmung nach dem Krieg Rechnung und ist in seiner Botschaft politisch noch vollkommen indifferent. Symbolik und Losungen der Mai-Demonstrationen sollten sich in den nächsten Jahren aber genauso rasch ändern, wie die Kräfteverhältnisse in der SBZ und DDR. Über diesen Wandel können auch die Zeitzeugen einiges berichten. Am 1. Mai trafen sich Lehrer und Schüler der 8. Schule regelmäßig auf ihrem Schulhof, um sich

35 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Februar 1956.

36 Die Broschüre „Ein Jahr Deutsche Demokratische Republik“. Ein wichtiges Hilfsmittel für die Feier am 7. Oktober, in: dns 5, 1950, S. 803f.

von dort aus dem Demonstrationszug nach der festgelegten Route anzuschließen. „Höhepunkt“ war der Vorbeimarsch an der „Ehrentribüne“, auf der neben ausländischen Gästen (vor allem Vertreter der befreundeten kommunistischen Parteien) und einigen „ausgezeichneten“ Werktätigen die ostdeutsche Führung versammelt war. Peter Herzog berichtet:



*„1. Mai 1946 in Berlin. Berliner Schüler nehmen zum ersten Mal in ihrem Leben am Weltfeiertag der Arbeiterklasse teil und melden ihre Forderungen an.“*

*„Man ist schulmäßig dahin gegangen. Das war so Sitte, und man hat das gar nicht so empfunden, das gehörte halt dazu, war so Tradition. Wenn man auch das ganze Theater, das darum gemacht wurde, ablehnte. Die Lehrer hatten so viel Einfluß, daß man das so hingegenommen hat. Man hat ja gemerkt, daß die Lehrer das alles auch nicht so geglaubt haben, was so passierte. Und nach der Demonstration war ja auch immer etwas los, Volksfest usw. Es war halt ein außergewöhnlicher Tag, der den allgemeinen Rhythmus unterbrach.“*

Die Kinder führten im Zug Spruchbänder und Transparente mit, die sie in den ersten Jahren überwiegend selber im Werkunterricht, im Hort, bei den Pionieren oder in den Arbeitsgemeinschaften gebastelt hatten. Dafür investierten sie viel Zeit und Mühe, eine Klasse wollte die andere mit ihren Einfällen übertreffen. In den endvierziger und frühen fünfziger Jahren dominierte auf den selbstgefertigten Spruchbändern und Transparenten das Friedensmotiv. In der Schulchronik sind Losungen des 1. Mai 1951 festgehalten:

„Jede Klasse hatte sich ein Spruchband hergestellt, das im Zuge getragen wurde. Der Text, den die Klasse 5b gewählt hatte, lautete zum Beispiel: ‚Stahl im Frieden gibt Brot, Stahl im Krieg bringt Tod‘.“<sup>37</sup>

Auch auf der nachfolgenden Fotografie ist eine solche Friedenslosung zu erkennen.



„Die 8. Schule begrüßt den 1. Mai“. Blick auf Demonstrationzug, 1953

Die Kinder waren hübsch angezogen, die Mädchen trugen Sommerkleider, und einige Jungen waren sogar im Anzug erschienen. Das Bild vermittelt einen unbeschwerten Eindruck; manche Schüler lächeln in die Kamera, andere sind in Gespräche vertieft. Vorn sieht man einen Jungen, der seinem Kameraden, wie zum Beweis ihrer Freundschaft vor dem Fotografen (ihrem Lehrer), den Arm über die Schulter gelegt hat. Allen voran die politisch noch wenig einprägsame Losung „Die 8. Schule begrüßt den 1. Mai“. Das Foto bezeugt die politische Offenheit der ersten Nachkriegsjahre. Manfred Weimar, er wurde 1952 eingeschult, erinnert sich an Friedenstauben und Friedenslosungen.

„Da wurden richtig Transparente getragen ‚Für Frieden‘ oder so. Oder die weißen Tauben, ja stimmt, so ein Stab mit den weißen Tauben dran. Daran kann ich mich noch gut erinnern, das haben wir dann getragen.“

37 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 1. Mai 1951.

In dieser Zeit gestalteten die Lehrer der 8. Schule die Maidemonstrationen noch wie Kinderfeste. Sie gaben dem Umzug ein bestimmtes Motto vor, nach dem sich die Jungen und Mädchen kostümierten und schminkten. Susanne Mittag berichtet darüber:

*„Für diese 1. Mai-Demonstration gab es bei uns immer ein Thema, da kann ich mich dran erinnern. Da zog man Kostüme an, verkleidete sich eben. Die Pioniere kamen natürlich in Pionierkleidung, also mit Halstuch. Und Brause gab es an diesem Tag und was man damals eben so hatte, Bonbons und so. Es war immer wie ein Fest. Es wurden Stände aufgebaut, ja es war schon mit viel Mühe. Ach doch, war eine schöne Zeit, kann ich gar nicht anders sagen.“*

Ganz ähnlich erzählt Elsa Günther von diesem Tag:

*„Unsere Demonstration, die wurde von der Schule immer so aufgezogen wie ein Faschingszug, kann man sagen. Wir waren teilweise so richtig kostümiert, um etwas Außergewöhnliches darzustellen. Man ist da nicht einfach so demonstrieren gegangen, nur um mitzulaufen. Nein, da wurden einem von der Schule wirklich Anregungen gegeben. Man hat sich verkleidet und hat vielleicht auch ein Transparent gehabt und ist eben mitgezogen ... Ganz toll im Gedächtnis ist mir noch, da haben wir uns verkleidet nach Nationalitäten. Also ich bin als Inderin gegangen, das kann man heute gar keinem mehr erzählen. Ich hatte mir so einen Sari umgebunden und andere haben sich dann als Neger ... Jeder stellte jedenfalls ein anderes Land dar.“*

Hans Schulze berichtet über den „Kampftag der Werktätigen“ ebenfalls wie über ein Faschingsfest (im übrigen spricht er an anderer Stelle wie seine Mitschülerin trotz „internationalistischer Erziehung“ vom „Neger“).

*„Zur Maidemo fällt mir ein, daß wir ja in Kostüm ... Eine Maidemo wurde ja wie ein Fasching gemacht. Und da ich ja nun Koch werden wollte, da war ich vielleicht 10, 12 Jahre, da bin ich als Koch gelaufen. Von Mutter alles mögliche gehabt: Einen Stahl zum Messerwetzen, eine Kelle, einen Kochlöffel, eine weiße Haube. Kulturell haben die das so versucht zu lenken, daß man da gerne hingegangen ist.“*

Die originelle Idee der Schule zahlte sich aus. Die Kinder erschienen zahlreich und waren mit großem Eifer bei der Sache, auch um mit den anderen Schulen zu konkurrieren. „Ihre“ 8. Schule sollte auffallen und Beobachter sollten sich mit Anerkennung davon überzeugen, wozu diese Kinder in der Lage waren. Der frühere Direktor Herbert Baum bestätigt diesen Eindruck. Selbstverständlich habe man als Lehrer gewußt, daß nicht politische Überzeugungen die Kinder begeistert im Demonstrationszug mitlaufen ließen. Die Abwechslung, die „Gaudi“, lockte und faszinierte die Kinder.

*„Die Bereitschaft der Kinder war auf alle Fälle größer. Es war auch wahrscheinlich in dieser Zeit nicht so sehr viel Abwechslung vorhanden, wie in späteren Jahren für Kinder. Ich kann mich nicht erinnern, daß wir Schwierigkeiten hatten, einen anständigen Zug zusammenzubringen, der auch zu sehen ist, und nicht nur so ein paar Männeken. Ich kann mich erinnern, daß wir immer sehr stolz waren, daß von uns immer sehr viele Schüler da*

*waren. Ich habe das auch rausgestrichen. Wir machten meistens einen kleinen Appell davor, bevor wir uns formierten. “*

Herbert Baum erzählt weiter, daß Lehrer und Schüler lange vorher überlegten, wie sie einen attraktiven Umzug auf die Beine stellen könnten. Kinder, die über Tage gebastelt und gewerkelt hatten, wollten selbstverständlich die fertigen Produkte im Zug zur Schau stellen. Ihnen kam es bei den Transparenten darauf an, sich als Schüler dieser Schule zu erkennen zu geben und nicht auf das Grußwort an Walter Ulbricht. Die gemeinsame Vorbereitung und das kollektive Marschieren stärkte ihr Zusammengehörigkeitsgefühl. Auf ihre „Gipse“ waren sie stolz, und dieses Gefühl wollten sie sichtbar machen.

*„Na ja,“, so ergänzt Herbert Baum, „und weil sie eben zum Teil auch selbst mit beteiligt waren an der Vorbereitung, waren sie natürlich sicherlich freudiger bei der Durchführung selbst, wobei wir, das ging wohl mit am meisten von mir aus, sehr auf Zucht und Ordnung Wert legten. Weil ich das einfach nicht verknusen kann, so durch die Gegend zu latschen, wie das manche Schulen taten, ja. Und da machten auch die Schüler, unsere Schüler mit. Die waren stolz auf unsere Schule. Das brachten sie auch zum Ausdruck. “*

Um Abwechslung in die jährliche Demonstration zu bringen, ließen sich Lehrer und Schüler immer wieder etwas Neues einfallen. In einigen Jahren liehen sie sich aus einem Geschäft in der Mulackstraße kleine Leiterwagen aus. Diese Wagen gestalteten die Arbeitsgemeinschaften mit typischen Motiven und Symbolen ihrer Gruppe und zogen diese vor dem Demonstrationzug her.



*Mitglieder der Arbeitsgemeinschaften mit ihren dekorierten Leiterwagen; Maidemonstration, vermutlich 1954*

Die hier von einem Lehrer (in einer Person der Leiter der Arbeitsgemeinschaften) fotografierten Schüler gehörten den Gruppen „Touristik“ und „Junge Naturforscher“ an. Auf dem

ersten Wagen war ein Zelt aufgebaut, das zusätzlich mit verschiedenen Wanderutensilien dekoriert war. Auf dem zweiten Wagen lag ein Schlauchboot, das die Kinder mit allerlei Gerätschaften geschmückt hatten. Jochen Liebig erinnert sich an „ein regelrechtes Gerangel“ unter den Kindern, wer auf diesem Wagen mitfahren durfte. Ohnehin war dies ein Privileg der Mitglieder dieser Arbeitsgemeinschaften. Jedenfalls schaute manches Kind, das nicht mitmachen durfte, neidvoll auf seine Kameraden und überlegte, ob er sich nicht künftig auch den Pionieren oder den Arbeitsgemeinschaften anschließen sollte. Gleichermassen begehrt war es, den Marschblock der Schule in der Instrumentengruppe anzuführen. Das aber war ein Vorrecht der Pioniere und FDJler.



*Die Instrumentengruppe der Pioniere; Maidemonstration, vermutlich 1954*

Wochen vorher übten die Kinder für diesen Tag. Da der Marsch im eigenen Wohnviertel begann, konnten Eltern und Nachbarn den Trommlern und Trompetenspielern vom Straßenrand oder aus dem Fenster zuschauen. Die Eltern waren wie die Musikanten stolz, ganz abgesehen von der Bewunderung der Klassenkameraden, die einem derart exponierten Schüler sicher war.

Nach dem morgendlichen Demonstrieren gab es im Stadtbezirk oder in der Schule noch ein Kinderfest. Der Chronikbericht von 1954 vermittelt einen Eindruck von einem solchen Maitag:

*„Wir feierten den 1. Mai bei strahlendem Sonnenschein. Die Häuser waren mit Fahnen und Girlanden geschmückt. Um 9.00 Uhr begaben wir uns auf den Marsch. Ein Ponywagen aus dem Gestüt unserer Sekretärin führte uns an. Auf dem Wagen saßen Junge Pioniere, unsere ‚Jungen Naturforscher‘. Sie führten das Mikroskop mit sich. Leider durfte der Wagen nicht auf den Marx-Engels-Platz. Wir schritten an der Tribüne vorbei. Wilhelm Pieck, Otto Grote-*

*wohl und Walter Ulbricht wurden stürmisch begrüßt. Am Nachmittag war das Kinderfest ... Unsere Schule nahm am Rollerrennen, Eierlaufen, Topfschlagen, Sackhüpfen teil. Unsere Kinder hatten viele Preise. Ein großes Feuerwerk beschloß den festlichen Tag“.*<sup>38</sup>

Ein Kinderfest war in jenen Jahren etwas Außergewöhnliches. Kinder, die keine Urlaubsreisen kannten, keinen Fernsehapparat besaßen und mit ihren Eltern nicht in Theater oder Matinees gingen, liebten diese Feste, und es war ihnen dabei ziemlich gleichgültig, daß der DDR-Staat einen Marsch angeordnet oder diese Feste veranlaßt hatte. Das offizielle Anliegen der Mai-Demonstration trat demgegenüber zurück. Auf eine entsprechende Frage antwortet Elisabeth Pahnke, die als stellvertretende Direktorin lange Zeit für solche Veranstaltungen verantwortlich war:

*„Sehen Sie mal, das ist doch genauso, was sich mit dem Weihnachtsfest verbindet, steht doch für die meisten Kinder auch im Hintergrund. Das wissen sie doch auch nicht. Da müssen sie doch erst sehr viel älter werden, um das zu begreifen. So ähnlich ist das doch. [Für die Kinder] war das so ein ‚Remmidemmi‘. Für uns war das gar nicht so ein Vergnügen, weil man ja, man war ja verantwortlich, daß den Kindern nichts passiert“.*

Über den politischen Inhalt der Demonstration wurde offensichtlich wenig nachgedacht. Wenn ein Schüler aber (egal aus welchem Grund) nicht zur Demonstration gehen wollte, fand er auch eine Möglichkeit, um sich dem Marsch zu entziehen. Karin Bender, die Tochter der selbständigen Floristen, gehörte zu den wenigen, die den bunten Umzügen nichts abgewinnen konnten. Manchmal reizte sie das anschließende Fest, meist blieb sie jedoch unter einem Vorwand fern. Ihre Eltern überließen ihr die Entscheidung und unternahmen auch nichts, wenn die Tochter als Entschuldigung die Arbeit im elterlichen Blumenladen vorschob.

*„Da konnte ich mich Gott sei Dank meist raushalten. 1. Mai, das war ja auch ein Geschäft für meine Eltern. Da hatte ich dann immer ‚ne Ausrede: ‚Ich muß meinen Eltern mit den Blumen helfen.‘ Immer hat das zwar nicht geklappt, aber oft.“*

Im Verlaufe der Jahre wurden die Anwesenheitskontrollen zunehmend strenger gehandhabt. Inzwischen hatte auch ein straffer Marschzug die unterhaltsamen, an Kinderfeste erinnernden Maifeiern abgelöst. Die Erzählungen der Zeitzeugen stützen diesen Eindruck, der Wandel ist aber auch an der Schulchronik ablesbar. Für den 1. Mai 1956 ist der folgende Ablauf überliefert:

*„Die Feier [am 1. Mai 1956] begann mit einem Appell auf dem Schulhofe. ... Die Aufstellung der Schule bei dem Marsch wurde festgelegt. Die Mädchen waren mit bunten Kränzen geschmückt, die sie unter Leitung von der Hortleiterin Kollegin Allstein angefertigt hatten. Die Maikrone entstand auch im Hort. Das Schiff ‚Thälmann Pioniere‘ entstand im Werkunterricht. – Die neue Schulfahne wurde entrollt.*

---

38 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 1. Mai 1954.

*Aufstellung:*

1. Schulfahne.
2. Fahnenblock.
3. Wimpel (J.P.).
4. Schiff: Thälmann-Pioniere.
5. Sportgemeinschaft (im Turndress)
6. Maikrone (getragen von Mädchen in bunten Kleidern).
7. Laiengruppe: Lebendige Geometrie.
8. Mädchen mit bunten Kleidern.
9. Die übrigen Kinder mit Fähnchen.

*Unser Schiff und unsere Maikrone wurden überall bewundert. – Das Kollegium und das technische Personal nahmen vollzählig an dem Umzug teil.*<sup>39</sup>

Der Aufmarschplan zeigt anschaulich, in welche hierarchisch gegliederten Gruppen die Schülerschaft mittlerweile aufgeteilt war. Ganz voran die Fahnenträger, wofür – wie ein Kindheitszeuge heute ironisch erklärt – allein „würdige“ Schüler in Frage kamen. Im Anschluß folgten die „Jungen Pioniere“ und die Mitglieder der Arbeits- und Sportgemeinschaften. Erst zum Schluß kamen die Kinder, die weder bei den Pionieren noch anderswo Mitglied waren. Aber wer mochte schon zu den, wie es am Ende des Aufmarschplanes hieß, „übrigen Kindern“ gehören? Nur ein bis zwei Jahre später gab es an der 8. Schule fast keinen Schüler mehr, der nicht bei den Pionieren bzw. in der FDJ war oder nicht wenigstens in einer der zahllosen Arbeits- oder Sportgemeinschaften mitmachte. Diesen Wandel dokumentierte auch die äußere Präsentation der Schule. In den Zügen zeigte sie sich nicht mehr kindgemäß, sondern in wachsender Zahl mit Symbolen der Organisationen und des Staates. Zur Mai-Demonstration 1958 führte die Schule jede Menge Fahnen, Transparente und „Winkelemente“ mit sich. „Remmidemmi“ und bunte „Kinder-Gaudi“ waren nun vorbei.



*Demonstrationszug der 8. Schule, 1.5.1958*

39 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 1. Mai 1956.

Jetzt ließ auch die anfängliche Begeisterung der Schüler nach. Die Demonstration wurde zusehends eine Pflichtübung, die kaum noch jemanden ansprach. Dessenungeachtet hatte aber die SED-Führung wieder Gelegenheit zur Selbstdarstellung, und für dieses Ritual brauchte sie die Schüler als jubelnd vorbeiziehende Masse. Anderntags sollte das „Neue Deutschland“ der internationalen Öffentlichkeit Bilder von der Verbundenheit von Jugend und Partei präsentieren können. Daß dieses Konzept die Schüler feier- und kundgebungs-müde werden ließ, erkannte die Einheitspartei erst viele Jahre später.

## Sportfeste und -wettkämpfe

Wie schon verschiedentlich berichtet, hatte die 8. Schule im Frühjahr 1956 als erste im Stadtbezirk Mitte eine Schulsportgemeinschaft gegründet. Sie folgte hiermit einer Verpflichtung, die sie zu Ehren der 3. Parteikonferenz der SED abgegeben hatte. Nicht zufällig wurde sie dabei von ihrem Patenbetrieb, dem Sportclub der Volkspolizei Dynamo-Friedrichstadt, unterstützt. Im Kontext der militärpolitischen Entwicklung der DDR (im Januar 1956 war bekanntlich die Gründung eigener nationaler Streitkräfte beschlossen worden) gewannen Schulsport und körperliche Ertüchtigung einen ganz neuen Stellenwert. Erst vor diesem Hintergrund ist die Tragweite der auf den ersten Blick banalen Gründung einer Sportgemeinschaft zu verstehen. Daß selbst die überregionale Presse über die 8. Schule berichtete, bestätigt die große Bedeutung dieses Ereignisses. Solche Veröffentlichungen hatten zudem den Zweck, daß andere Schulen dem Beispiel nacheiferten. Die Jugendzeitung „Junge Welt“ schrieb<sup>40</sup>:

*„Am ersten Tag der Parteikonferenz der SED wurde in der 8. Grundschule in Berlin-Mitte eine Schulsportgemeinschaft gegründet. Damit erfüllte der Pädagogische Rat seine Verpflichtung, die er zur Vorbereitung der 3. Parteikonferenz übernommen hatte.“*

In der „Tribüne“ vom 11.4.1956 war über die 8. Schule zu lesen:

*„Das Lehrerkollektiv ... will sich bemühen, möglichst alle Kinder für die Schulsportgemeinschaften zu gewinnen. Vielleicht werden die besten Sportler aus den Schulsportgemeinschaften einmal zu den Spitzensportlern unserer Republik gehören.“<sup>41</sup>*

Die Chronikeintragung für diesen Tag zeigt, daß die Lehrer genau wußten, welchen erzieherischen Auftrag sie mit der Sportgemeinschaft zu erfüllen hatten.

*„Im Anschluß an einen Appell wurde die Schulsportgemeinschaft gegründet für die 4.–8. Klasse. Sie ist die 1. im Bezirk Mitte, ein wichtiger Beitrag für die patriotische Erziehung. Bei den Kindern hat die Gründung große Begeisterung geweckt.“<sup>42</sup>*

---

40 Zu Ehren der 3. Parteikonferenz. Schul-SG gegründet, in: Junge Welt vom 11.4.1956; Originalausschnitt der Pressenotiz in der Schulchronik.

41 H. Goed, Volkspolizei unterstützt Schulsport, in: Tribüne vom 11.4.1956, S. 4.

42 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 24.3.1956.

Die Berichte der Zeitzeugen bestätigen die Begeisterung, über die der Chronist seinerzeit geschrieben hatte. Die Schüler packte ein regelrechtes Sportfieber. Die Klasse des Sportlehrers trat komplett ein, andere folgten. „Endlich war was los“, erklärt ein Kindheitszeuge sein damaliges Interesse, „fast überschwenglich“ sei man gewesen. Susanne Mittag war eins der ersten Mitglieder in der Sportgemeinschaft. Ausdauernd und regelmäßig trainierte sie mit den anderen und war stolz auf jeden Wettkampferfolg ihrer Schule. Sie berichtet:

*„Das größte waren die Sportfeste, die Wettkämpfe. Es ging auch immer um die Teilnahme am BZ-Lauf.<sup>43</sup> Daß man da überhaupt dran teilnehmen konnte, war schon eine Ehre. Und daß wir dann noch einen Preis geholt haben, das gab schon ein bißchen Aufwind, so ein bißchen Stolz war schon dabei. Und es waren ja immer viele Leute an der Strecke, die zugejubelt haben. Es war eben viel los. Da löste ein Höhepunkt den anderen ab. Und es ist nicht so, daß wir gezwungen wurden; wir müssen, oder: macht mal. Die Lehrer oder wie gesagt die Pionierleiter, die haben das schon immer so geschafft, uns das so schmackhaft zu machen, daß wir wirklich echt dabei waren, daß es uns auch Spaß gemacht hat.“*

Die Lehrer andererseits (es handelte sich immerhin um eine Verpflichtung zur Parteikonferenz der SED) wollten aus anderen Gründen die Sache am Laufen halten. Sie hatten sich zur rechten Zeit mit einer politisch willkommenen Aktion öffentliche Anerkennung verschafft, und wollten ihren neuen Status nicht gleich wieder verlieren. Der Direktor wird darüber noch berichten. Die Kinder waren mit diesen Überlegungen weniger vertraut, und die Parteikonferenz war ihnen erst recht gleichgültig. Sie trainierten nicht mehrmals in der Woche zu Ehren einer Partei, vielmehr aus Freude am Sport und mit dem Ehrgeiz, für sich und ihre Schule Medaillen zu holen. Ihr Einsatz zahlte sich aus. Die Schüler aus der Gipsstraße gewannen in kürzester Zeit einen Wettkampf nach dem anderen. Am 23. Juni 1953 wurde die 8. Schule dafür als „Beste Berliner Schule im Kindersport“ mit dem „Friedrich-Ludwig-Jahn-Banner“ ausgezeichnet. Die Schule, die beim Jugendamt wegen ihrer vielen „Problemfälle“ bestens bekannt war und die von der Schulverwaltung wegen ihrer hohen Sitzenbleiberzahlen ständig kritisiert wurde, erhielt aufgrund ihrer sportlichen Erfolge plötzlich von allen Seiten nur Lob. Als sie noch mit dem Ehrenbanner ausgezeichnet wurde, war sie endlich, wie es der Direktor nennt, aus den „Negativschlagzeilen“ raus.

*„Wir (haben) für gute Sportleistungen die Wanderfahne bekommen und sind damit im Sport die beste Schule von Groß-Berlin. Sie zeigt auf der Vorderseite das Bild Friedrich Ludwig Jahns und auf der Rückseite die 4 F und die Inschrift: Beste Berliner Schule im Kindersport und: ‚Deutschland, einig, stark und frei!‘ Der Besitz dieser Fahne ist ein Höhepunkt in der Geschichte unserer Schule! Wir danken sie der Initiative unseres Direktors und der Tüchtigkeit unseres Sportlehrers Kollegen Becker.“<sup>44</sup>*

Der Direktor Herbert Baum war es auch, der die Auszeichnung bei dem zentralen Sportfest im Walter-Ulbricht-Stadion entgegennahm. Bei der nächsten Gelegenheit, dem obligatorischen Montagsappell, wollte er sie seinen Schülern gleich zeigen. Als er an dem besagten Montag mit dem Banner vor der Schulgemeinschaft stand, herrschte, wie Herbert Baum erzählt, eine feierliche Stimmung.

---

43 Es handelt sich dabei um einen von der „Berliner Zeitung“ organisierten Massenlauf.

44 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 23. Juni 1956.



*Die 8. Schule erhielt die Wanderfahne „Friedrich Ludwig Jahn“, 1956*

Herbert Baum war gerade dabei, die Fahne von beiden Seiten vorzuführen, da rief ein Schüler dazwischen und brachte den Direktor in Verlegenheit. Er erinnert sich:

*„Wir bekamen das Friedrich-Ludwig-Jahn-Banner überreicht im Walter-Ulbricht-Stadion, und am Montag ... zum Appell, und ich habe das Banner, habe vorne gestanden, habe ein paar Worte geredet, wie immer, und habe das Banner ausgebreitet und habe es allen Schülern gezeigt, weil ja nicht alle mit waren zur Verleihung im Walter-Ulbricht-Stadion. Und zeige ihnen das und die gucken und auf einmal ruft ein Schüler: ‚Was bedeuten denn die vier F auf der Fahne?‘ Und da stutzte ich einen Augenblick und da rief dieser alte Lehrer, der nachher nach West-Berlin gegangen ist: ‚Frisch, fromm, fröhlich, frei!‘ Ja, und als er sagte: ‚frisch, fromm‘, au, dachte ich, aber habe die Fahne trotzdem gehalten. Ich hab dann ein paar Sätze ... und deshalb haben wir die Fahne erhalten ... Ich wollte es erst sagen und da dachte ich: Ach herrje! Und da rief der da laut herüber, quer über den Appellplatz!“*

Dem Direktor war das Fahnenmotiv für eine neue „sozialistische Schule“ selbst merkwürdig aufgestoßen. Irgendwie kam ihm der Rückgriff auf diese Symbolik der vier „F“ unpassend vor. Er wußte nicht, wie er sich verhalten und wie er vor allem das „fromm“ erklären sollte. „Gott sei Dank“ war die Frage mit dem Zwischenruf erledigt, und die Schüler haben den Zwiespalt der Situation wohl auch nicht bemerkt. Von den Kindheitszeugen wenigstens konnte sich an die Fahnenaufschrift keiner mehr genau erinnern, um so besser aber an die eigene Stimmung. Susanne Mittag bringt diese mit einem knappen Satz auf den Punkt: „Wir waren einfach nur mächtig stolz“. Regelmäßig verweisen die Kindheitszeugen bei der Frage nach ihren Motiven für dieses große Engagement auf die geringe Zahl öffentlicher Freizeitangebote. Sportvereine waren erst im Entstehen, und für die älteren Schüler hatten Pionierhäuser und Bastelnachmittage längst ihren Reiz verloren. Der Gemeinschaftssport war etwas Neues, und die Wettkämpfe forderten die Schüler. Für sie war es dabei unerheblich, unter welchem Motto ein staatlich organisiertes Sportfest stand. Selbst die zentralen Turn- und Sportfeste oder der Massensport bei den Weltfestspielen werden spontan allein unter sportlichen Gesichtspunkten erinnert. Erst bei weiteren Nachfragen räumen die Kindheitszeugen politisch-erzieherische Funktionen solcher Veranstaltungen ein. Luise Stark beispielsweise hielt sich als Schülerin bei politischen Aktionen sonst bedeckt und als besonders kluges, bildungsorientiertes Mädchen wußte sie früh zwischen Wissen und ideologischen Phrasen zu unterscheiden. Als sie 1951 aber das Angebot erhielt, zu den Weltfestspielen an einer Massengymnastik teilzunehmen, zögerte sie nicht einen Moment. Luise Stark erzählt:

*„Die Weltfestspiele, da war ich so sechste Klasse. Da waren die großen Ferien in Sicht. Die waren ja immer sowas von langweilig für mich. Ja und dann wurde uns am Ende des Schuljahres gesagt, wer Interesse hätte, der könne in einer Gymnastikgruppe mitmachen. Man sollte sich da und da treffen; und da dachte ich, da guckste mal hin. Ich hatte ja nichts weiter. Also ging ich da hin. Es war in der Auguststraße in der Turnhalle. Da saß einer am Klavier und wir – wir waren lauter Mädchen – machten dann diese Gymnastik. Und das Ende von dem Ganzen war eine Massengymnastik im neugebauten Ulbricht-Stadion zu den Weltfestspielen. Wir hatten einen Sportdreß in Weiß, sehr hübsch. Andere Mädchen waren in anderen Farben. Und dann wurde da eine wunderbare Massengymnastik mit Musikbegleitung gemacht. Und am Ende mußten wir uns auf vorgezeichnete Linien hocken und*

*haben verschiedene Figuren dargestellt, irgendwelche Symbole. Dafür haben wir nun wochenlang in den Ferien geübt. Und das hat mir einen Spaß gemacht.“*

I.: Haben Sie das irgendwie auch als eine Inszenierung empfunden?

*„Nein, überhaupt nicht. Es war ein wundervolles Ausfüllen meiner Ferienzeit.“*

I.: Und das Politische dieser Veranstaltung ...?

*„Das trat für mich vollständig zurück. Das habe ich nicht wahrgenommen. Es war einfach der schöne Gleichklang dieser turnenden Mädchen, die Musik und die Vorbereitung darauf. ... Sie müssen wissen, ich ging an sich wahnsinnig gern zur Schule. Das war die einzige Stelle, wo ich geistig gefordert wurde. ... Es gab Stunden, da hat der Lehrer den Unterricht fast mit mir allein gemacht. Ich war so unterfordert und wußte mir da nicht rauszuhelfen. Es gab in den Jahren auch kaum Auswege. Es gab in meinem Elternhaus, seit mein Vater tot war, auch keinerlei Bildungsatmosphäre, und auch darüber war ich todunglücklich ... ja und da wurde das angeboten. Deshalb war ich da über jedes Angebot froh, über alles, was mich da rausbrachte. Und mit dieser Gymnastikgruppe hatte ich zum ersten Mal einen Ausgleich, eine Herausforderung.“*

Luise Stark beschreibt anschaulich ihre Beweggründe, die sie an diesem politischen Massenspektakel teilnehmen ließen. Endlich kam sie aus dem engen Milieu „raus“, das ihren Ambitionen so gar nicht entsprach. In ihrer Klasse fühlte sie sich unverstanden, ihre Mitschülerinnen hatten andere Interessen und waren ihr intellektuell unterlegen. Mit der Massengymnastik hatte sie eine Aufgabe, die sie wirklich einmal forderte und ausfüllte. Sie betont heute noch die Ästhetik der turnenden Mädchen. Deren „Gleichklang“ nahm sie gefangen, ohne daß sie fragte, für welche Veranstaltung sie benutzt wurden und zu welchen symbolischen Figuren sich die Mädchenkörper in der Gymnastik zusammenfügten.

Selbst wenn die Schüler es subjektiv anders empfunden haben, de facto blieben sie in diesen Sportgemeinschaften Objekte staatlicher Erziehung. Und sie lieferten in ihren Sportwettkämpfen zum wiederholten Mal die Dekoration zur Selbstdarstellung der Organisatoren.

## Traditionen: Zwischen „Schuleinführung“ und „Beethovenfeier“

Neben den vielen neuen Festen und Feiern, die nach 1945 in der Gipsstraße Einzug gehalten hatten, gab es noch eine ganze Reihe von Feierterminen, mit denen die Schule an alte Traditionen anknüpfte. Dazu gehörten die alljährliche Schuleinführung, das Weihnachts- und Faschingsfest bzw. Feiern jüngerer Datums aus der Weimarer Republik. Einschulungen und somit Einschulungsfeiern gab es selbstverständlich in jedem Jahr, worüber die Schulchronik auch regelmäßig berichtete. Die folgende Notiz vom September 1953 gewährt einen Einblick in den Ablauf einer solchen Einschulungsfeier.

*„Am 4. September hatten wir die Einschulung der Neuanfänger. Am Tage vorher hatten alle Eltern die Schultüten bei uns abgeliefert. Die fehlenden Tüten ersetzte die Schule, so daß jedes Kind eine Schultüte erhielt. ... Die Kleinen nahmen in den ersten Bänken in der Aula*

*Platz. Es sind 82 Kinder, Klasse 1a + 1b. Der Schuldirektor heißt die Kinder und Eltern herzlich willkommen. Kollegin Weinrich und Kollegin Uhlig erzählen heitere Geschichten. Die Kinder der 2. und 3. Klasse führen auf der Bühne Tänze vor. Die Kleinen sind sehr bei der Sache und klatschen begeistert. ... Dann ist die Feier in der Aula zu Ende, und die Kleinen gehen in ihre blumengeschmückte Klasse. Dort erwartet sie eine neue Überraschung. Auf den Tischen stehen Tassen. Sie erhalten Kakao und Kuchen.“*



*Tanzende Kinder auf der Aulabühne, Schuleinführung 1953*

Dieses Bild ist von einem Lehrer in der Aula aufgenommen worden. Es zeigt die tanzenden Kinder auf der Bühne, nur eines von ihnen hat ein Pionierhalstuch umgebunden. Wie man sieht, trugen die jüngeren Mädchen vorn die gleichen Röcke, die – wie in den Interviews erzählt wurde – einige Lehrerinnen und Mütter für die Tanzgruppe selbst geschneidert hatten. Im Hintergrund ist ein Wandspruch zu erkennen: „Es ist nicht genug zu wissen, man muß es auch anwenden. Es ist nicht genug zu wollen, man muß es auch tun!“ – Nur das Pioniertuch deutet auf den veränderten Zeitgeist hin.

Die Einschulungszeremonie blieb lange Zeit fast unverändert: Immer gab es eine Begrüßungsrede, ein buntes Programm, zum Abschluß die obligatorischen Zuckertüten und Kakao und Kuchen. Während die Einschulungsfeste bis in die frühen fünfziger Jahre hinein auf politische Rhetorik und Symbolik weitgehend verzichtet hatten, gewannen in den folgenden Jahren sozialistische Feierelemente zunehmend an Raum. So begleiteten 1956 auch nicht mehr die Eltern die Schulanfänger an ihre Plätze. Diesmal übernahmen Pioniere diese Aufgabe. Gekleidet mit ihren Uniformen nahmen sie die Neankömmlinge in Empfang und führten sie in straffer Ordnung zu ihren Sitzplätzen.<sup>45</sup>

---

45 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 4. September 1956.



„Aufnahme der Lernanfänger“, 4.9.1956

Auf das Kulturprogramm mit Liedern, Tänzen und Gedichten wurde gleichwohl nicht verzichtet, und auch nicht auf das obligatorische Foto für die Schulchronik. Es zeigt Mädchen bei einem Tanz, alle sind bunt angezogen, eines trägt ihr Pionierhalstuch. Die Bühne ist mit Blumentöpfen geschmückt; an der Wand hängt das Porträt von Wilhelm Pieck. Neben dem Präsidentenbild sind die Schulfahne und das „Friedrich-Ludwig-Jahn-Banner“ zu sehen. Immerhin hatte man aber an dieser zentralen Stelle die Fahnen der Schule und nicht die des Staates aufgestellt. Unbeschadet verschiedener Neuerungen und eines anderen Tenors in der Begrüßungsrede (statt vom „Frieden“ wurde vom „Aufbau des Sozialismus“ gesprochen), erinnern die Kindheitszeugen ihren ersten Schultag ausschließlich als individuelles, biographisches Erlebnis und nicht als Beginn staatlicher Schulerziehung.

Den Lehrern, die für das Fest über Jahre verantwortlich waren, war der Wandel und die Konzessionen an die „neuen Zeiten“ selbstredend bewußt. Sie sahen sich gleichzeitig den Kindern gegenüber in der Verantwortung wie in der Pflicht der Schulbehörde. Ohne Kompromisse war dieser Balanceakt auf Dauer aber nicht zu bewältigen. Im Widerstreit unterschiedlicher Interessenlagen behalf sich das Kollegium zuweilen mit „eigensinnigen“ Umdeutungen vorgegebener Feiern. Mit dieser Strategie konnten sie, wie die nachfolgenden beiden Beispiele zeigen, sowohl offizielle Erwartungen als auch das kollektive Interesse bedienen. Wie in jedem Jahr, plante die 8. Schule im Dezember 1956 eine Weihnachtsfeier. Entsprechend der Schuljahresanweisung sollte zur gleichen Zeit aber des achtjährigen Bestehens der Pionierorganisation gedacht werden. Da das Jubiläumsfest der Pioniere – im Unterschied zur Weihnachtsfeier – „abzurechnen“ war, zog sich das Kolle-

gium mit einem Kunstgriff aus der Affäre. Es kündigte ein Pionierfest an und organisierte dieses wie die übliche Weihnachtsfeier. Der Schulchronist protokollierte den Ablauf:

*„Pionierfest.*

*Zum 8. Geburtstag ihres Bestehens (13.12.56).*

*Die Aula war festlich geschmückt mit frischen Blumen. 2 geschmückte Tannenbäume standen im Hintergrunde. Der Pionierverband begrüßte die Pioniere, die Kollegen und die Gäste. Vertreter der Patenbetriebe (Reichsbahndirektion und Volkspolizei) waren erschienen. Die Pioniere führten das Märchen „Schneewittchen“ auf in schönen Kulissen und in hübschen Kostümen. Dann sangen wir gemeinsam das Weihnachtslied: ‚Bald nun ist Weihnachtszeit‘. Die Vertreter der R.B.D. und der V.P. beglückwünschten die Pionierorganisation.“<sup>46</sup>*

Wie der Direktor bestätigt, gab es bei diesem Fest keine Rede (wie für diesen Anlaß strenggenommen nötig), die inhaltlich auf das Ereignis Pioniergeburtstag ausführlicher Bezug nahm. Die Symbole des Weihnachtsfestes (geschmückter Tannenbaum und Weihnachtslieder) wurden mit großer Selbstverständlichkeit in das sogenannte Pionierfest eingebunden. Anstelle von „Timur und sein Trupp“ führten die Kinder ein Grimmsches Märchen auf. Dem ursprünglichen Sinn, die Kinderorganisation als den Hort der kleinen „Helfer der Partei“ und des „fortschrittlichsten Teils der Schülerschaft“ anzupreisen, hat diese Feier nicht Rechnung getragen. Die Lehrer hatten als Pädagogen eine kindgemäße Feier organisiert, an der die Schüler aktiv und mit Interesse beteiligt waren.

Auf ganz ähnliche Weise behalfen sie sich im Jahr darauf beim Faschingsfest, aus dem kurzerhand ein „Faschingsfest der Pioniere“ wurde.

*„Am 26.2. [1957] war das Faschingsfest der Jungen Pioniere. Schon vorher herrschte große Vorfreude. Die Mütter hatten mit viel Phantasie und viel Mühe reizende Kostüme gezaubert. Man sah: Rotkäppchen, Gänseliesel, Schornsteinfeger, Trapper, Harlekine, Bajazzo, Ballettratten usw. Viele erschienen mit Masken. Unser Patenbetrieb, die V.P., stellte die Musik. Alle tanzten. Es herrschte ein fröhliches Gewimmel.“<sup>47</sup>*

---

46 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 13. Dezember 1956.

47 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Februar 1957.



„Fasching“

Das Fest stand allen Kindern offen und wurde ohne Rücksicht auf seinen neuen Titel so ausgelassen gefeiert, wie in den Jahren zuvor. Den Lehrern brachte das den Vorteil, in einem ihrer nächsten Berichte von einem abwechslungsreichen und fröhlichen Pionierleben berichten zu können. Im Unterschied zu ihnen wußten die Schüler freilich nichts von den Hintergründen solcher Geschichten. Je öfter im Herbst ein neuer Jahrgang nachrückte, um so weniger wurde ein sozialistisches Schulfest mit seinen veränderten Stilelementen und Inhalten als etwas Ungewöhnliches wahrgenommen. Mit der Zeit „kannte (man) es gar nicht anders“, wie es Manfred Weimar ausdrückt.

Auch bei anderen Festen beschritt die 8. Schule Wege, die der ministerielle Feierkanon gar nicht vorsah. Mit dem Ansinnen, die eigene Identität zu stärken und jenseits der verordneten Förderung der „Arbeiter- und Bauernkinder“ ein pädagogisches Mittel zur Stimulierung der oft schwierigen und lernschwachen Kinder zu finden, wurden verschiedene Feiertraditionen aus der Weimarer Republik wiederbelebt. Bereits in den zwanziger Jahren hatte sich an der alten Volksschule ein überaus reges und vielfältiges Kulturleben entwickelt, in dem Feiern und Feste zur Pflege klassischer Kultur und klassischen Bildungsgutes einen wichtigen Platz eingenommen hatten. Es gab Beethoven-, Schubert-, Lessing- und Dürerfeiern, Musik- und Bildungsabende, auf denen – ähnlich wie später in den fünfziger Jahren – Laienspielgruppen, der Chor und die Instrumentengruppe selbst gestaltete Programme vortrugen. Die aktive Einbeziehung der Kinder und die Förderung ihrer musischen Fähigkeiten waren damals etwas Neues und standen im Kontext schulreformerischer Bemühungen der Weimarer Republik.

Die Initiative für die Rückbesinnung auf diese Traditionen ging namentlich auf die beiden Direktoren Wilhelm und Gertrud Werschnitzky zurück (beide waren Reformpädagogen und hatten bis zu ihrem Berufsverbot im NS an bekannten weltlichen Schulen in Berlin gearbeitet). Jetzt organisierten sie wieder Klassikfeiern zu Ehren von Goethe, Schiller oder Heine und Musikabende, die Beethoven oder Mozart gewidmet waren. Wie schon in den zwanziger Jahren, lud das Kollegium hierzu die Eltern und Geschwister der Schulkinder ein. So auch zur „Beethovenfeier“ am 3. April 1952. Ursprünglich hatte das Volks-

bildungsministerium für das Frühjahr 1952 nur vier Feiern, und zwar politischen Charakters, vorgesehen: Gründungstag der FDJ, Frauentag und die Geburtstage Thälmanns bzw. Lenins.<sup>48</sup> Zusätzlich richtete das Kollegium auf eigene Initiative die erwähnte Beethovenfeier aus. Der Chronist vermerkte anschließend:

*„Die Eltern erschienen zahlreich. Die Feier war sehr würdig. Die beiden Chorleiter hatten der Feier einen schönen Rahmen gegeben. Die Aula war schön geschmückt: Das Podium zierte ein Bild Beethovens mit einem Ausspruch. Nach der Einleitung durch den Chor sprach Herr Hartung über das Leben Beethovens. ... Eine Schülerin trug das erschütternde ‚Heiligstedter Testament‘ vor. Dann sprach Beethoven selbst zu uns durch seine Musik: ein Schüler der 8. Klasse spielte die Sonatine G Dur, ein junges Mädchen sang 2 Lieder von Beethoven: ‚Freudvoll und leidvoll‘, und ein Organist spielte die Sonate pathétique. Den Schluß bildete der machtvolle Chor: ‚Die Himmel rühmen ...‘ Die Eltern und Gäste waren begeistert von unserer Feier.“<sup>49</sup>*

Solche Abende fanden bei allen Beteiligten großen Zuspruch, zumal die Kinder mit den verschiedensten Aufgaben daran beteiligt waren. Nach ihren Motiven für diese Klassikerfeiern befragt, meinten die Lehrer, der Rückgriff auf das klassische Bildungserbe habe den eigenen Ambitionen entsprochen, ihnen zugleich Sicherheit vermittelt. Zu diesen Traditionen konnten sie sich uneingeschränkt bekennen und überdies nicht viel falsch machen. Daß man mit der Traditionspflege aber auch auf Glatteis geraten konnte und die Schulverwaltung den eigenwilligen Initiativen des Kollegiums nicht ohne Argwohn zuschaute, zeigt folgende Geschichte. 1959 sollte die 8. Schule 125 Jahre alt werden, und die Lehrer hatten deshalb die Idee, eine große Jubiläumsfeier auszurichten. Sie sprachen mit dem einstigen Rektor und studierten alte Unterlagen. Aus der Chronik war nämlich bekannt, daß die Schule schon einmal eine solche Jubiläumsfeier veranstaltet hatte. Am Ende entstand der Plan, ähnlich wie 25 Jahre zuvor, mit den Kindern Spielszenen aus der eigenen Geschichte einzustudieren. Das Programm sollte mit einer Szene zur Schulgründung 1834 im „Armenbezirk“ beginnen, anschließend Kaiserzeit, Ersten Weltkrieg, Weimarer Republik, „Drittes Reich“ und das erste Nachkriegsschuljahr in Episoden darstellen. Für das Ende war eine Szene aus dem sozialistischen Schulalltag zum „Polytechnischen Unterricht“ geplant.

---

48 Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1951/52 vom 9.8.1951, in: Amtliche Rundverfügungen des MfV 31/51, S. 11f.

49 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag April 1952.



*125jähriges Gründungsjubiläum 1959, Spielszenen zur Schulgeschichte (Szene 2: „Armen-  
schulgründung 1834“ und Szene 6 „Schulwesen im Dritten Reich 1935“)*

Wochen vorher hatten Lehrer und Schüler auf dieses Jubiläum hingearbeitet und für das Programm geprobt. Wie sie es sich vorgenommen hatten, erinnerte der Abend in einem historischen Rückblick an die wechselvolle Schulgeschichte. Gleich die zweite Szene vergegenwärtigte den Zuschauern die Schulgründung im Armenbezirk: Um einen Tisch herum stehen der Stadtschulrat, der Superintendent, zwei Lehrer, die Handarbeitslehrerin, Adolf Damaschke<sup>50</sup> und beraten über die neue Schule. Die Darsteller dieser Szene tragen, ganz im Gegensatz zu den später ins Bild kommenden „armen“ Schülern, feine Kleidung und erinnern damit an die Klassenunterschiede im Deutschland des 19. Jahrhunderts. Das nächste Bild zeigt eine Szene zum „Schulwesen im Dritten Reich“: David, ein „kleiner Judenjunge“, wird von zwei „Fabrikantensöhnen“ (HJ-Mitglieder in Uniform) verprügelt.<sup>51</sup>

Es ist sicher sehr wichtig gewesen, daß die Lehrer an die Vertreibung und Ermordung der jüdischen Kinder im Scheunenviertel mit dieser Szene erinnerten, ob sie dabei den Schülern weiszumachen suchten, daß allein Fabrikantensöhne HJ-Uniformen trugen und gegen die Juden vorgingen, konnten (wollten) die Zeitzeugen nicht beantworten. Dokumentiert ist aber das Motto, unter das die Lehrer diesen Abend gestellt hatten: „So wie die Erde ist, muß die Erde nicht bleiben, sie anzutreiben forscht, bis ihr wißt (Bert Brecht)“.<sup>52</sup> Die Botschaft dieses Text ist in doppelter Hinsicht aufschlußreich. Zum einen wird die Gegenwart in ihrer Vergänglichkeit thematisiert, und zum anderen ist der Satz als eine Handlungsaufforderung zu lesen: Eignet Euch Wissen an, um diese Gegenwart zu verändern.

Das Programmheft, auf dessen erster Seite dieses Brecht-Wort gedruckt worden war, ging an alle geladenen Gäste. Als am 12. Juni 1959 das Stück aufgeführt wurde, gab es sehr viel Applaus. Der eigens angemietete Kultursaal des Patenbetriebes war bis zum letzten Platz gefüllt. Einige Eltern hatten eine Rolle im Stück übernommen, andere hatten Kostüme geschneidert, sich um Requisiten und Beleuchtung gekümmert.

---

50 Der Bodenreformer Adolf Damaschke war für ein Jahr Schüler der 8. Schule. An der Schulgründung wirkte er (wie in der Szene dargestellt) aber nicht mit. Er kam erst 1865 zur Welt und 1875 in die Schule in der Gipsstraße. Mit seinen Eltern wohnte er in der Rosenthaler Straße. Als Milieuschilderung für das Scheunenviertel sehr aufschlußreich: A. Damaschke, *Lebensweg eines Großstadtjungen*, Berlin 1931.

51 Vgl. zu Szenenabfolge und den dargestellten Rollen: „Festprogramm anlässlich der 125-Jahrfeier der achten Grundschule Berlin Mitte ‚Aus unserer Schulchronik. Szenenfolge in einem Vorspiel und acht Bildern (Ausschnitte 1834–1959)‘“ vom 12. Juni 1959, in: *Schulchronik*, a. a. O.

52 Ebd.



*Jubiläumsfeier 1959*

Wenn man heute dieses Bild mit den applaudierenden Eltern sieht oder in der Schulchronik über die Jubiläumsfeier nachliest, deutet nichts darauf hin, in welche Schwierigkeiten die Lehrer ihr Plan damals gebracht hatte. Der frühere Direktor, Herbert Baum, erzählt:

*„Wir haben da das Stück aufgeführt zur Geschichte. ... Ja, das war irgendwie ein Fluidum, das schon auch vor meiner Zeit entstanden war und das ich auf keinen Fall eben störte ... Ich fand das prima, ich hatte das als Schüler nicht erlebt. ... Eine Feier durchzuführen aus Anlaß des Bestehens einer Schule von 125 Jahren, das war etwas Neues, und daß das gar nicht so interessiert aufgenommen wurde [von der Schulbehörde], ersehen Sie daraus, daß meiner Einladung an die Administration kein einziger folgte. Sie wollten damit nichts zu tun haben.“*

Im weiteren Gespräch berichtet Herbert Baum von dem großen Mißtrauen der Behörden in puncto Jubiläumsfeier. Argwöhnisch verfolgte das Schulamt die Vorbereitungen. Zu einem Verbot konnte es sich allerdings, wohlwissend wie schwer es war, eine öffentlich vertretbare Begründung vorzubringen, nicht durchringen. Die Schule bekam aber keinerlei Mittel oder anderweitige Hilfe. Herbert Baum fährt fort:

*„Es wurde nicht von mir gefordert, eine genaue Konzeption auszuarbeiten und sie ihnen vorzulegen. Aber sie hatten mich gefragt: ‚Was willst Du da machen?‘ ‚Na, wir wollen die*

*Entwicklung der Schule zeigen ..., von der Armenschule ... Diese Situation eben versuchen, etwas zu verdeutlichen. Aus den Angaben, die wir aus der Chronik und aus den Angaben, die wir von einem Herrn Croon haben, der auch mal Direktor dieser Schule vor '45 war. Auch ein Reformler, der dann aber in West-Berlin, der sogar auch Schulrat war. Soviel ich weiß, hatte Frau Reiser mit dem Kontakt. Und der hatte ihr auch einige Hinweise gegeben. Aber in der Administration war man eben mißtrauisch und zurückhaltend. Es kam kein einziger, weder von der FDJ-Kreisleitung, noch von der Partei, noch von der Administration. Die hätten ja kommen können, es war ja eine Schule, die hier feiert. Verboten haben sie es nicht. Aber ich habe da eben rausgemerkt, sie waren ängstlich und unsicher. ,Wie sollen wir uns da verhalten?‘“*

Auf die Frage, was sich denn hinter dieser Ängstlichkeit verbarg, antwortete Herbert Baum:

*„Weiß der Teufel, was bei ihnen dahinterstand. Wahrscheinlich, na ja, es war ja nun ein Zurückgehen auf die Zeit vor 1945.“*

I.: Und wenn sie gefeiert hätten „Aufbau der sozialistischen Schule“?

*„Dann bin ich fest überzeugt, wäre der Schulrat vielleicht sogar höchstpersönlich gekommen. Davon bin ich überzeugt. Geschichte fing '45 an. Die wollten ihre Hände in Unschuld waschen. Und wäre da ein ganz toller ‚Schnitzer‘ drin gewesen, dann wären sie gekommen und hätten mich gefragt: ‚Warum hast Du das nicht unterbunden?‘“*

Ohne jede Unterstützung und mit dem Risiko, wegen eines Fehlers (der bekanntlich jederzeit definiert werden konnte) zur Rechenschaft gezogen zu werden, setzte die 8. Schule ihren Plan durch. Die Lehrer hatten eigenverantwortlich eine Entscheidung getroffen und darauf bestanden sie. Sie wußten um die häuslichen Verhältnisse ihrer Schüler und wollten mit ihnen zusammen an die lange Geschichte dieser Schule in dieser „Arme-Leute-Gegend“ erinnern. Die Kinder nahmen die Idee begeistert an, und in den wochenlangen Vorbereitungen wuchsen Kollegium und Schülerschaft zusammen. „Unsere Schule“ hieß es, „hat so etwas auf die Beine gestellt“. Die initiativreich und gemeinsam organisierte Jubiläumsfeier verteidigte autonome Gruppeninteressen und stärkte die kollektive Identität dieser Schüler und Lehrer. Unter den Lehrer festigte sich das „Wir-Gefühl“ gerade wegen der behördlichen Bedenken. Viele von ihnen standen in der Tradition der Reformpädagogik und sahen sich, wie sie selber sagen, als Pädagogen nach dem „alten Schlage“. Habitualisierte berufliche Selbstbilder blieben, wie im folgenden Kapitel 12 zu zeigen sein wird, an dieser Schule lange Zeit prägend, daran konnte selbst der viel zitierte 4. Pädagogische Kongreß mit seinen Beschlüssen zur Reformpädagogik nichts ändern. Zu diesem Selbstbild gehörte die Überzeugung, die sozial benachteiligten Kinder, die „demoralisiert“ waren und „Jargon“<sup>53</sup> sprachen, durch Kultur und musische Erziehung aus den Grenzen ihres Milieus herauszuführen. Die Schüler selbst sollten aktiv werden, eigene Aufgaben übernehmen, Interesse für Musik, Theaterspiel oder Lyrik entwickeln und so „moralisch empfindlich und empfänglich“<sup>54</sup> gemacht werden. In der Überzeugung, das leisten zu können, bemühte sich

53 So die Einschätzung der Direktorin Gertrud Werschnitzky, vgl. „Rückblick auf meine Amtsjahre in der 8. Schule“, in: Schulchronik, a. a. O., Eintrag Herbst 1952.

54 Ebd.

das Kollegium beharrlich um eine eigenständige Feierkultur. Auf diese Kultur aufgrund parteilicher Räson zu verzichten, hätte verlangt, Orientierungen, die für das berufliche Selbstbild konstitutiv waren, zu leugnen.

### 3. Resümee

Die Vielzahl und enge Folge von Festen und Feiern prägten in der DDR den Rhythmus eines jeden Schuljahres und verliehen ihm eine anhaltende Dynamik. Die stetige Wiederholung eines weitgehend gleichbleibenden Feierkanons vermittelte den Eindruck von Normalität und schuf bei den Beteiligten Gewöhnung. Feiern und Feste in der Schulpraxis der DDR dienten nicht der rationalen Vermittlung der Ideologie, sie sprachen Emotionen und kindliche Bedürfnisse an. Das erklärt ihre Anziehungskraft, zugleich ihre begrenzte Wirksamkeit. Wurden Erwartungen der Kinder erfüllt, ihrem Unternehmungsdrang Rechnung getragen und wurden ihnen neue Handlungsfelder eröffnet, dann engagierten sich die Kinder für das „gesellschaftlich-kulturelle Leben“ ihrer Schule und entwickelten für den Staat, der ihm diese Möglichkeiten offerierte, Sympathien. „Verschwanden“ Schüler aber in Feiern und Festen als Individuen, wurden sie erlebbar zu Statisten und emotional nicht angesprochen, dann entwickelten sie Gleichgültigkeit, Distanz oder Abwehr. Nicht Betriebsamkeit und Wiederholung führte zum Aufbau positiver Identifikation, sondern die Befriedigung emotionaler, künstlerischer oder sportlicher Bedürfnisse der Kinder. Gleichförmigkeit im Übermaß bewirkte statt Gewöhnung, Erlahmung und Inaktivität.

Allein der beachtliche organisatorische Aufwand und die weitreichenden inhaltlichen Feiervorgaben seitens des Volksbildungsministeriums belegen sein immenses politisches Interesse an Feiern und Festen als Mittel von Erziehung und Mobilisierung der jungen Generation. Die Stetigkeit des Feierkanons trug wesentlich dazu bei, daß Schüler nicht unentwegt und jedesmal von neuem nach seinem Sinn und seiner Berechtigung fragten. Sie entwickelten Routine: „Es war eben so, es gehörte dazu, es war ganz normal.“ – In den Erzählungen der Zeitzeugen sind das gängige Formeln.

Feste und Feiern sollten die Heranwachsenden (wie die Lehrer) in ihrem Schulalltag mobilisieren, sie permanent in Atem halten und am Ende Loyalitäten stiften. Um das zu erreichen, mußten diese Aktivitäten ein Mindestmaß an Attraktivität, Abwechslung und Zerstreuung bieten. Schüler begrüßten Feste und Feiern, unabhängig von politischen Beweggründen, als eine Abwechslung im Einerlei täglichen Lernens und als willkommene Ergänzung ihrer Freizeit. In Feiern und Festen konnten sie Bedürfnisse unabhängig von den familialen Möglichkeiten befriedigen und sich mit Fertigkeiten bewähren, für die es im Unterricht keine Anerkennung gab. Gerade bei den Jüngeren waren Begeisterung und Anteilnahme groß. Was diese Schülergruppe lockte, verlor bei den Älteren zunehmend an Reiz. Am ehesten ließen sich diese noch für Sportfeste und Wettkämpfe gewinnen.

Indem Feiern und Feste die Schüler mobilisierten und den Anschein vermittelten, sie seien aktiv an einer realen oder imaginären Gemeinschaft beteiligt, wirkten sie sinnstiftend und nahmen die Kinder für die Schule und auch für den Staat ein. Gerade das kollektive Feiererlebnis unterstützte diese Vorstellung. Sich dieser Tatsache bewußt, verlangte das Volksbildungsministerium von den Schulen „kollektive Feiergestaltungen“. Anstatt Einzelvorträge sollten die Lehrer „Sprechchöre, Chorlieder und dramatische Szenen“ nutzen, da-

mit die Kinder das Gefühl bekommen, Teil der Gemeinschaft zu sein.<sup>55</sup> Schon die Nationalsozialisten wußten um die gemeinschaftsstiftende und emotionalisierende Wirkung kollektiver Feerrituale. Feiern spielten im „Dritten Reich“ als ein konstitutives Moment der Machtsicherung ohnehin eine wichtige Rolle<sup>56</sup>; im schulischen Alltag waren sie indes nicht einfach eine „Variante der nationalsozialistischen Propaganda zur ideologischen Indoktrination“.<sup>57</sup> Daß im NS-Staat eigens Parteiämter zur Überwachung von Feiern geschaffen wurden, verdeutlicht ihre politische Funktion als Mittel zum „Umbau“ von Mensch und Gesellschaft. Die Feierplanung speziell für den Schulbereich lag – ähnlich wie in der DDR – ebenfalls in den Händen oberster Parteigremien bzw. Behörden.<sup>58</sup> Auch im NS-Staat sollten Feiern und Feste eine „Erlebens-Realität [schaffen], der sinnstiftende Bedeutung zukam. In den Kollektivritualen wurden die Schüler als Teil des »Volks«, der »Gemeinschaft«, einer »großen Sache« angesprochen. Die Einordnung in diese »Volksgemeinschaft« versprach, daß auch auf das eigene Ich etwas vom Glanz dieser »Schicksalsgemeinschaft« zurückstrahlen werde.“<sup>59</sup> In der DDR sollte in den kollektiven Aktionen ebenfalls ein Mythos von Gemeinschaft aufleben und dem Einzelnen suggeriert werden, er wirke selbstbestimmt an der „gemeinsamen Sache“ mit. Die soziale Trennung zwischen Herrschenden und Beherrschten sollte im gemeinsamen Aufmarsch und Ritual äußerlich als Kluft, nicht aber als legitimer Abstand verschwinden. Die selbst ernannte Avantgarde stand mit dem Anspruch einer wissenden Führung auch symbolisch auf den Tribünen, an denen das Volk, die junge Generation, vorbeizuziehen hatte.<sup>60</sup> Die ministeriellen Planer von Schulfestern wußten fraglos, daß die Schüler in diesen Umzügen oder Kundgebungen nicht massenhaft aus innerer Überzeugung mitliefen und darin nicht ein rückhaltloses Bekenntnis zum Staat demonstrierten. Den Schülern war wie den anderen Marsch- und Demonstrationsteilnehmern die Funktion einer Staffage zgedacht, vor der sich die Führungsriege der DDR in ihrer „Volksverbundenheit“ inszenatorisch zur Schau stellen konnte. Diese Selbstdarstellungen sollten der Öffentlichkeit suggerieren, daß in diesem Lande die allseitige Entwicklung der Jugend

- 
- 55 Vgl. Kollektive Feierngestaltung, in: *dns* 5, 1950, S. 325; A. Wolfram, Die Schuljahresfeiern 1950 vorbereiten, in: *ebd.*, S. 397; Wir gestalten eine Feierstunde zum Internationalen Kindertag, in: *ebd.*, S. 372f.; W. Meinck, Unsere Schulfest zum 80. Geburtstag W. I. Lenins, in: *ebd.*, S. 226–228.
- 56 Vgl. U. Herrmann/U. Nassen (Hg.), *Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung*, Weinheim 1994; P. Reichel, *Der schöne Schein des Dritten Reiches. Faszination und Gewalt des Faschismus*, München 1991, hier S. 208–272; K. Schmeer, *Die Regie des öffentlichen Lebens im Dritten Reich*, München 1956; B. Soesemann, *Die Macht der allgegenwärtigen Suggestion. Die „Wochensprüche der NSDAP“ als Propagandamittel*, in: *Berliner Wissenschaftliche Gesellschaft (Hg.), Jahrbuch 1989*, S. 227–248.
- 57 Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum, *Heil Hitler*, S. 65.
- 58 Vgl. W. Müller, *Sprechchöre, Goebbels-Reden und Flaggenappelle*, in: R. Lehberger/H.-P. de Lorent (Hg.), *»Die Fahne hoch«. Schulpolitik und Schulalltag in Hamburg unterm Hakenkreuz*, Hamburg 1986, S. 34–48, hier S. 35; Schmeer, a. a. O., S. 79–83; Ottweiler, a. a. O., S. 190–198.
- 59 Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum, *Heil Hitler*, S. 65f.
- 60 In neueren Untersuchungen wird das Vorbeimarschieren des Volkes an den Tribünen der SED-Spitze als „paternalistischer Tausch“ interpretiert (erfüllte Pläne gegen politische und soziale Führung). Vgl. M. Gibas, *»Deckt alle mit den Tisch der Republik«. Regie und Dramaturgie des DDR-Dezenniums am 7. Oktober 1959*, in: *Comparativ* 4, 1994, H. 3, S. 49–68; M. Gibas/R. Gries, *»Vorschlag für den ersten Mai: die Führung zieht am Volk vorbei!« Überlegungen zur Geschichte der Tribüne in der DDR*, in: *DA* 28, 1995, S. 481–494; B. Sauer *»Es lebe der Erste Mai in der DDR!« Die politische Inszenierung eines Staatsfeiertages*, in: H. D. Braun u. a. (Hg.), *Vergangene Zukunft. Mutationen eines Feiertages*, Berlin 1991, S. 115–128.

eine Staatsdoktrin sei. Kundgebungen und Großveranstaltungen, zu denen Schüler massenhaft herbeordert wurden, hatten die Aufgabe (wie schon im NS-Staat), „Beweisstücke“ für die rückhaltlose Bejahung<sup>61</sup> der Politik in der Bevölkerung und eine „im Bilde sich bestätigende Gesellschaftskonzeption“<sup>62</sup> zu liefern.

Diese augenfälligen Parallelen zwischen nationalsozialistischer und kommunistischer Fest- und Feierpraxis taten sich ebenso manchem Beteiligten auf.<sup>63</sup> Auch ostdeutsche Pädagogen kritisierten die fatale Nähe der Rituale und Feierzeremonien im NS- und SED-Staat und forderten, von diesen Formen Abstand zu nehmen. Offenbar waren diese kritischen Stimmen nicht wenige, denn immerhin sah sich sogar der Chefredakteur der Lehrerzeitung „die neue schule“, Ernst Ichenhäuser, genötigt, auf diese Vorwürfe öffentlich zu reagieren (um selbstredend jede Ähnlichkeit von Symbolik und Inhalt von HJ und Pionierorganisation zu leugnen).<sup>64</sup>

Entgegen der zahlreichen Analogien in den Symbolen, Ritualen und in der Funktion schulischer Feiern und Feste macht der vergleichende Blick auch die Unterschiede der nationalsozialistischen und kommunistischen Feierpraxis deutlich. Derweil NS-Feiern ein irrationales Weltbild und Rassenideologie propagierten, präsentierte sich der SED-Staat in seinen Feiern als friedliebend und internationalistisch. Die stark mystischen Elemente nationalsozialistischer Feiern mit ihren „realitätsfernen pseudosakralen Beschwörungs- und Verpflichtungsritualen“<sup>65</sup> waren für die DDR untypisch. Statt „auf eine irrationale Handlungsbereitschaft“ setzten die DDR-Führungsgruppen auf Einsicht und sachliche Argumente, auch wenn sie sich dafür emotionaler Ansprachen bedienten. Selbst die „Verklärung und Verherrlichung Hitlers“<sup>66</sup> findet in der DDR trotz des immensen Kultes um einzelne Führungspersonen kein Pendant. Am ehesten erinnern noch die penetranten Auswüchse der Stalinverehrung an den Hitlerkult.<sup>67</sup> Anstelle der für den NS-Staat typischen „Personifizierung der Politik“<sup>68</sup> propagierte die SED-Führung ein Avantgardekonzept, das die „Kollektivität“ der Machtelite betonte; die „Partei- und Staatsführung“ sollte aus diesem Grund als Kollektiv verehrt und gewürdigt werden. Die schulische Feierpraxis war auch deshalb verschieden, weil in den beiden deutschen Diktaturen Aufgaben und Stellung von Schule und Jugendorganisation jeweils anders bestimmt waren. Im „Dritten Reich“ lag die Verantwortung für Schulfeiern im wesentlichen bei der HJ, nicht zuletzt, damit sich die Jugendorganisation gegen den Einfluß der Lehrer durchsetzen und mehr Macht an sich binden konnte.<sup>69</sup>

---

61 Schmeer, a. a. O., S. 45.

62 B. Hinz u. a. (Hg.), Die Dekoration der Gewalt. Kunst und Medien im Faschismus, Gießen 1979 (Ausstellungskatalog), S. 17.

63 Der Schriftsteller Dieter Borkowski berichtet z. B. über eine Äußerung von Paul Dessau, der im Juni 1949 der III. Parlamentssitzung der FDJ einen kurzen Besuch abstattete und sich anschließend empört an Borkowski wandte: „Eure neue Uniform, ganz scheußlich, geradezu widerwärtig! Und was soll das viele Klatschen, so im Rhythmus ... Habt ihr denn an Hitler nicht genug Massenrummel gehabt?“ Zit. nach Mählert/Stephan, Blaue Hemden – Rote Fahnen, S. 74f.

64 Vgl. E. Z. Ichenhäuser, Junge Pioniere – Eine neue Kraft, in: dns 4, 1949, S. 171f.

65 Ottweiler, a. a. O., S. 191.

66 Ebd., S. 193f.

67 Siehe hierzu etwa die Ausführungen von Mitter und Wolle zum Stalinkult (einschließlich des dort abgedruckten Gedichts von J. R. Becher über Stalin) und, vergleichend, die bei Ottweiler vorgestellte Gedichtauswahl zu Hitler. Vgl. Mitter/Wolle, a. a. O., S. 174f.; Ottweiler, a. a. O., S. 194–198.

68 P. Reichel, Aspekte ästhetischer Politik im NS-Staat, in: Herrmann/Nassen, a. a. O., S. 29.

69 Vgl. dazu z. B. Wissmann, a. a. O., S. 174–181.

Je mehr die HJ an Einfluß gewann, um so wichtiger wurden in den Festen und Feiern militärische Rituale und Symbolik.

In der Schulpraxis der DDR waren für die Feiergusaltung vor allem die Lehrer verantwortlich, Pionierorganisation und FDJ sollten sie lediglich dabei unterstützen. Diese Aufgabenverteilung hatte zur Folge, daß in stärkerem Maße pädagogische Orientierungen und Berufstraditionen zum Tragen kamen. In dem vorgestellten Fallbeispiel zeigte sich, daß pädagogische Leitbilder (Arbeit „um der Kinder willen“, Unterstützung sozial Benachteiligter) und der Anspruch auf eine selbstbestimmte Feiergusaltung die bruchlose Umsetzung ministerieller Vorgaben verhinderten. Die Lehrer bekannlen sich mit ihren unabhängig von staatlichen Anordnungen organisierten Feiern zu ihren kollektiven Interessen und zu (offiziell längst nicht mehr geduldeten) reformpädagogischen Traditionen. Auf die Weise boten sie ihren Schülern eine Feiergusaltung, die vielfältiger war als die staatlich verordnete. Mit „Eigensinn“ und Geschick wußten die Lehrer staatliche Erwartungen zu unterlaufen und den Festen einen anderen als den offiziell zugeschriebenen Inhalt zu geben. Die Lehrer der untersuchten Schule erfüllten, wie verschiedene Beispiele zeigten, nicht durchgängig und nicht bruchlos obrigkeitliche Weisungen, aber sie ignorierten sie auch nicht. Man kann diese eigensinnigen Arrangements als den Versuch der Pädagogen deuten, staatliche Erwartungen und traditionelle berufsständische Leitbilder miteinander vereinbaren zu wollen.

Überhaupt erweist sich die schulische Feierpraxis in der DDR als eine eigentümliche Verschränkung von Kontinuität und Diskontinuität. Die Feiergusaltung der fünfziger Jahre war alles andere als „rein“ sozialistisch. Ungeachtet der staatlichen Rhetorik waren die Einflüsse und unterschwellig fortlebenden Traditionen vielfältig. Elemente obrigkeitsstaatlicher Schulfeste (man denke an „Kaisers Geburtstag“ oder „Sedan-Tag“<sup>70</sup>) waren in der DDR-Schule weiterhin gegenwärtig wie – selbst wenn hier die stärkste Abgrenzung gezogen wurde – Anleihen aus der nationalsozialistischen Feierpraxis. Daneben lebten Stilelemente und Rituale fort, die aus der Kultur der Arbeiterbewegung (Jugendweihe) bzw. der sowjetischen Helden- und Parteiverehrung (Militärparaden, Denkmäler, Transparente mit Plankezziffern)<sup>71</sup> bekannt sind. Personelle Kontinuität und Langlebigkeit beruflicher Selbstbilder sorgten zudem für eine Re-Vitalisierung des reformpädagogischen Feiergusankens. Den Parteibeschlüssen zum Trotz, konnte auch diese Traditionslinie in der DDR nicht abrupt abgebrochen werden. In ihrer Gesamtheit deckten die Schulfeste und Feiern ein Spektrum von Veranstaltungen mit dezidiert politischem Auftrag bis hin zu scheinbar politikferner Unterhaltung ab. Die Aufgabe der staatlich verantworteten Aktionen bestand darin, die gesellschaftliche Binnenintegration der Jugend zu unterstützen und die Identifikation mit dem System zu stärken. Dieses Ziel wurde zum Teil erreicht. Viele (insbesondere jüngere) Schüler nahmen die Angebote an und engagierten sich bereitwillig außerhalb des Unterrichts. Die schulische Feierpraxis eröffnete den Kindern bildungsferner Schichten Neuland und führte sie aus der Enge ihres Herkunftsmilieus heraus. Wer ursprünglich „nur“ eigene Bedürfnisse befriedigen oder sich direkt für seine Schule einsetzen wollte, agierte dabei faktisch in vorgegebenen Bahnen und realisierte das gewünschte „gesellschaftliche Leben“.

---

70 Vgl. beispielhaft: R. Weber, Sedanfeiern, in: Arbeitsgruppe »Lehrer und Krieg« (Hg.), Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik, Berlin 1987, S. 203–250; E. Lerch/R. Mühlbauer-Hülshoff, Aufwachsen zwischen Sedantag und 1. Mai. Politische Indoktrination von Kindern im Kaiserreich, in: Berg (Hg.), Kinderwelten, a. a. O., S. 155–186.

71 Vgl. J. Danyel, Politische Rituale als Sowjetimporte, in: Jaraus/Siegrist, Amerikanisierung und Sowjetisierung, a. a. O., S. 67–86.

Einige Kindheitszeugen bestätigen, daß sie den SED-Staat und seine Organisationen gerade wegen der ihnen gebotenen Möglichkeiten befürwortet haben. Andere urteilen kritischer; niemand aber konnte sich der Faszination kollektiver Feiern und Feste vollständig entziehen.

## KAPITEL 12

# Schulalltag – Die Perspektiven der Lehrer

## 1. Aufgaben, Handlungsfelder und berufliches Selbstverständnis

Wie kaum eine andere Berufsgruppe sollte die Lehrerschaft im SED-Staat als Mittler parteipolitischer Interessen fungieren. Mit ihrer Arbeit hatten die Pädagogen jenen Menschentyp zu schaffen, den die SED-Führung zur Umsetzung gesellschaftlicher Konstruktionsansprüche brauchte: „leidenschaftliche Kämpfer“ und „aktive Erbauer“ eines neuen Staatswesens. Das Aufgabenspektrum der Pädagogen war angesichts dieser Forderungen vielfältig: Sie sollten Lehrende, politische Erzieher, gleichzeitig Organisator und Motor der „gesellschaftlichen Tätigkeit“ sein. (Nicht zufällig entstand in diesem Zusammenhang das Wort vom „Multifunktionär“). Um diese Aufgaben zu erfüllen, mußte die Lehrerschaft jedoch selbst – nach sozialer Zusammensetzung, Herkunft und Ausbildungsprofil – grundlegend verändert werden. Ihr zugeschriebener Auftrag als „Transmissionsriemen“ der Staatspartei degradierte die Lehrerschaft im gleichen Moment zu einem Objekt von Unterweisung und Gängelung: Auch sie mußte weltanschaulich geschult und ideologisch „auf Linie“ gebracht werden. Der erste Schritt – der Strukturwandel – war, wie im Teil II gezeigt wurde, durchgreifend und erfolgreich: Entnazifizierung und Neulehrerausbildung hatten zu einschneidenden sozialen Umschichtungen geführt.

In dem nachfolgenden Abschnitt soll nunmehr der Frage nach den sozialen Folgen und mentalen Wirkungen dieses Strukturwandels nachgegangen werden. Im einzelnen geht es darum, sowohl die Bindungskraft des SED-Regimes als auch das Beharrungsvermögen tradierter Strukturen sowie die Dauerhaftigkeit von Mentalitäten am Beispiel dieser Berufsgruppe aufzuzeigen. Wie erinnern Lehrer dieser Schule aus dem Ost-Berliner Scheunenviertel ihre berufliche Situation in der frühen DDR? Begriffen sie sich als „Funktionäre des Staates“? Oder anders gefragt: War die erneuerte Lehrerschaft in ihrem Denken und Handeln, in ihrem beruflichen Selbstbild tatsächlich „neu“?

## Der „Multifunktionär“

In allen mit den Lehrern geführten Interviews taucht eine Redewendung immer wieder auf, es ist die Formulierung: „die eigentliche Arbeit“. Zu dieser Arbeit, so berichten die Interviewten, seien sie nämlich viel zu wenig gekommen. Gewiß, es gebe in jedem Beruf „fachfremde“ Tätigkeiten zu erledigen, mit den besonderen Belastungen des Lehrerberufs in der DDR sei das aber nicht zu vergleichen gewesen. Unterricht, Pionierarbeit, Jugendweihewerbung, Parteilehrjahr, Gewerkschaftsversammlungen, Patenbetrieb und vieles mehr – alles Aufgaben, für die der Lehrer verantwortlich war.

Ernst Haupt, Russischlehrer, erläutert: *„Der Lehrer ist ja im Grunde genommen ... für alles verantwortlich gewesen. ... Das war ja auch so ein Irrsinn, da waren ja Kollegen, die waren dann schon 60 und so und mußten praktisch jede Woche fröhliches Jugendleben mitmachen. Das waren alles so blödsinnige Sachen. Das war ein Kind, das war zum Tode verurteilt. Ich meine, man hat ja ehrlich gesagt überhaupt keine Lust gehabt, dann da nun den Kasper da zu mimen und da nun immer ... Aber das war nun auch so eine Blödsinnigkeit, die man den Leuten also nicht ausreden konnte.“*

Bei der „Werbung“ für die Pioniere blieb es indessen nicht, die Pionierarbeit selbst mußte gleichfalls vom Lehrer geleistet werden. Denn entgegen aller offiziellen Propaganda über Fortschritte und Aktivitäten der Pionierorganisation – ohne den permanenten Anstoß und die Mitarbeit der Pädagogen lief diese Arbeit nicht.

*„Na ja“, ergänzt Ernst Haupt, „ich meine mit [der Werbung für die] Pioniere, das war dann nachher so, da hat man nicht so sehr viel getan, die sind eben eingetreten. Was ja viel schlimmer war, man mußte ja den Laden irgendwie am Laufen halten, das war ja eben das. Weil man das eben machen mußte. Der Pionierleiter, der hat dagesessen, der hat wieder von seiner Kreisleitung die Anweisung gekriegt, das und das ist zu machen. Na ja, und der hat sich die Gruppenratsvorsitzenden<sup>1</sup> hingeholt, hat das denen gesagt, die haben sich dann das auch angehört, aber die wußten ja genau, ich kann damit eigentlich nichts anfangen. Also immer wieder als nächste Anlaufstelle war wieder der Klassenleiter. Der durfte sich dann nun hinsetzen, und es war wieder ein Nachmittag, der also praktisch für die Katz war ... Es war laufend irgend etwas, was mit dem eigentlichen Lehrerdasein nichts zu tun hatte; aber für alles war man im Grunde genommen verantwortlich. ... Was dann auch immer stärker auf uns zukam, war ja dann die Jugendweihe. Das war das nächste, was der Lehrer praktisch, der Klassenlehrer [tun mußte].“*

Erika Haupt schließt sich der Schilderung ihres Mannes an, auch sie klagt über die zahllosen zusätzlichen Verpflichtungen ihrer früheren Tätigkeit. Im Grunde war sie gern Lehrerin und liebte ihren Beruf. Das ganze „Drumherum“ aber war, wie sie sagt, mürbend und machte die pädagogische Arbeit in höchstem Maße ineffektiv. Für alles habe man die Lehrer verantwortlich gemacht. Die ein oder zwei Pionierleiter pro Schule waren gar nicht in der Lage, in

---

<sup>1</sup> Der Gruppenratsvorsitzende war der gewählte Pioniervertreter einer jeweiligen Schulklasse. Ihm unterstand der Gruppenrat, dem etwa drei oder vier Pioniere mit unterschiedlichen Funktionen angehörten.

allen Klassen Pionierarbeit zu leisten. Vor allem da die Kinder, wie Erika Haupt weiter erzählt, von sich aus nicht die Initiative ergriffen.

*„[Auch für die Pionierarbeit] mußten sie ein Programm machen. Wer machte das Programm? Der Lehrer! Denn die Kinder waren ja nie so erzogen worden, daß sie so von sich aus das machen. Dann mußte Glas und Papier gesammelt werden. Wer mußte das annehmen? Der Lehrer!“*

Wie viele ihrer Kollegen empfanden Erika und Ernst Haupt diese Aufgaben als enorme Belastung; oft fühlten sie sich ausgelaugt, überfordert und gingen lustlos an die Erledigung ihrer Pflichten. Notgedrungen blieb die Unterrichtsvorbereitung nicht selten auf der Strecke, das verstärkte die Unzufriedenheit und führte zu ständigen Zeitproblemen. Ernst Haupt berichtet:

*„Man hat im Grunde genommen ständig unter irgendeinem Druck gestanden, und weil man immer das Gefühl hatte, das müßte noch gemacht werden und das ist nicht, und da müßte ... Also es war nicht schön, und da ist natürlich auch viel Kraft praktisch unnütz verpufft, die für den eigentlichen Erziehungs- und Unterrichtsprozeß gefehlt hat. Man hat ja nachher keine Lust mehr gehabt. Man hat sich eben gesagt, na ja gut, ich kann nicht mehr als arbeiten, und wenn ich da stundenlang sitzen muß. Dann war jede Woche, jeden Monat einmal Pädagogischer Rat, dann war Parteilehrjahr. Obwohl man nicht in der Partei war, mußte man hin, Gewerkschaftsversammlung. Also es war jede Woche und dann war noch der Pioniertag oder Weiterbildungen, Dienstversammlungen. Es war ja immer etwas als Lehrer. Und in den Ferien hatten wir auch keine Ruhe. Da haben sie einem ja genau vorgerechnet, daß wir also vier Wochen Ferien haben und die übrige Zeit, die mußten sie ja dann ackern. Entweder Ferienspiele mitmachen oder einer mußte immer in der Schule sitzen, der mußte den Telefondienst machen, es könnte ja irgend etwas sein, nicht wahr. Dann ist immer so ein Maßnahmeplan ausgearbeitet worden, wenn der Klassenfeind irgendwas unternimmt! Wer wen anruft usw. Also die haben ja nachher nur noch Gespenster gesehen, und die Weiterbildung, die kam ja noch dazu in den Ferien. Nicht wahr. Also die sogenannte Weiterbildung, da war auch, 60 Prozent kann man sagen, war eben marxistisch-leninistische Weiterbildung. Da hat man dann immer mehr oder weniger dagesessen, hat das über sich ergehen lassen, und nächstes Jahr hat man fast dasselbe wieder gehört.“*

Die Erfüllung all dieser Aufgaben wurde regelmäßig abgefragt bzw. kontrolliert. Durch die zahllosen Inspektionen fühlten sich die Lehrer beobachtet und eingeengt. Das ausufernde Berichtswesen empfanden sie als eine unnütze Gängelei, weil sie wußten, daß die unzähligen Anweisungen, Berichte und Pläne die Arbeit in keiner Weise effizienter machten. Gegen eine pädagogische Weiterbildung hatten die Lehrer nichts einzuwenden. Die endlosen Schulungen aber, in denen es um ihre „politische Bewußtseinsbildung“ ging, ließ in ihnen das Gefühl von Unmündigkeit aufkommen. Ernst Haupt meint weiter:

*„Von Jahr zu Jahr ist das ja schlimmer geworden. Am Anfang, da hat es ja einen Schulrat gegeben, das war alles. Nachher wurden Schulinspektoren und Fachberater, die hat man ja auch auf dem Hals gehabt. Die Fachberater, die waren also für das Fach zuständig. Die mußten ja auch ihre Daseinsberechtigung nachweisen. Die hatten wir dann auch im Unter-*

*richt zu sitzen gehabt, und die haben auch wieder ihren Bericht abgeben müssen. ... Es gab ja plötzlich eine Zeit, wo der sogenannte Klassenleiterplan aufkam. Also, das war ja eine ganz verrückte Zeit. Da mußte man ja also praktisch jedes Jahr einen Klassenleiterplan aufstellen, aus dem also genau hervorging, was man mit der Klasse vorhat. Also politisch-ideologisch, und was man also vorhat, in der Freizeit zu machen usw. usf. Da hat man also direkt noch eine Stelle geschaffen, vom Schulamt einen, der praktisch rumgereist ist in die Schulen, um das zu kontrollieren. Und dann mußte man das vorlegen und ... Wir haben das als Belastung empfunden, als mächtige Belastung, war jedesmal verkrampft. Das machte man eben so, man hat es praktisch genommen und hat es nächstes Jahr wieder abgeschrieben. Hat nur die Daten verändert und hat es dann wieder abgegeben. Und die Direktoren, die waren ja im Grunde genommen, haben die ja auch, sie haben es zwar nicht gesagt, aber wußten ja auch, daß das Quatsch ist.“*

Herbert Baum bestätigt diese Einschätzung aus der Sicht seines Direktorenamtes:

*„Damals wurden viele Anordnungen erteilt und damit die Kreativität der Direktoren auch eingeschränkt. Die bestand letzten Endes darin: wie bringe ich das in meiner Schule unter, ohne daß es uns zu sehr belastet und von der eigentlichen Arbeit abhält. Es gab immer die Klage der Direktoren und Lehrer, daß die pädagogische Arbeit, ihr Einsatz, und ihre Kraft und ihre Zeit für die eigentliche pädagogische Arbeit, für die Arbeit am Kind, wie wir sagten, daß die leider zu kurz kommt.“*

Jeder Lehrer wußte im Grunde (wie die Absender der Anweisungen), daß selbst ein doppelt so langer Arbeitstag nicht ausgereicht hätte, um die Forderungen auf dem Papier in die Tat umzusetzen. An der Schule reagierte man mit Pragmatismus. Das Notwendigste wurde getan und darüber mit den Floskeln, die jeder kannte („noch mehr“, „noch besser“, „weitere Erfolge“), berichtet.

Elisabeth Pahnke erlebte als stellvertretende Direktorin die bürokratische Gängelei und die regelmäßigen Kontrollen durch das Schulamt hautnah mit. Wie ihre Kollegen empfand sie diese als eine große Belastung. Andererseits liebte sie ihren Beruf und kompensierte ihren Frust mit ungezählten Hilfestellungen für die Kinder und einen durchdachten Unterricht. Aufgrund der im allgemeinen unzureichenden Leistungsvoraussetzungen ihrer Schüler war es hier besonders schwierig, die komplizierten und überfrachteten Lehrpläne umzusetzen. Elisabeth Pahnke war aber ambitioniert, sie wollte auch diesen Schülern so gut es ging, Bildung vermitteln und selbst schwierige Themen nahebringen. Dafür bedurfte es in der „Gipse“, wie sie gern sagt, einigen pädagogischen Geschicks. Sie erzählt:

*„Unsere Schule [war] ulkigerweise Versuchsobjekt [für die Lehrplanerprobung] ... Und da habe ich also, der Lehrplan kam probeweise erst mal raus, und da war meine fünfte Klasse, ich habe deswegen extra die fünfte Klasse übernommen, um das auszuprobieren. Na, das war schon eine Herausforderung. Das war natürlich, der ist ausgegangen vom Höchststand, dem Höchststand einer fünften Klasse. Na das war nun in der ‚Gipse‘ weiß Gott nicht zu finden. ... Und wenn ich nun gesessen habe und habe einen Plan machen müssen, jetzt denkt ja nun jeder, wir haben nur einen Plan gemacht über Leninismus und ... Ist ja Quatsch. Fachlich. Nicht, ich habe auf dem Fußboden gesessen und habe gesehen, was ich dann, wenn ich jetzt irgendein Gedicht oder meinetwegen ‚Erlkönig‘ oder was, wie bringe ich das*

*ran, und wie ist das an die Kinder richtig, und wie führe ich das ein. Und da mußte eben die Unterrichtsstunde vorbereitet sein, richtig. Wenn dann der Schulrat kam, wollte er das auch sehen, das man nicht einfach ... Das war für uns eine wahnsinnige Arbeit, wir haben sehr viel arbeiten müssen. Die Stunden alle wirklich vorzubereiten. Und dann ist es noch, daß man mitten in der Nacht aufgewacht ist und dachte: ‚Ach Mensch, du hast doch den Erlkönig, wäre ja viel besser, wenn du jetzt das reinbringen würdest‘, nicht, und dann hat man es ja doch ein bißchen anders gemacht. Und da konnte es natürlich einem passieren, daß der Schulrat gesagt hat: ‚Also wissen Sie, hier fehlt so ganz irgendwie, so ein aktueller Bezug‘ – wenn das ein Verrückter war, nicht. Na ja. Dann hat der aktuelle Bezug eben mal gefehlt.“*

Diese „aktuellen Bezüge“ seien an sich schon „ein Krampf“ gewesen, noch ärgerlicher aber – so die einhellige Meinung der Lehrer – seien die ständigen „Kurskorrekturen“ gewesen. Wie oft gab es „Kehrtwendungen“ oder eine „neue Linie“; „heute hü, morgen hott“ – und in der Schule sollte „nachgezogen“ werden. Der Stalinkult war dafür ein anschauliches Beispiel: erst mußte der sowjetische Parteiführer den Kindern (vorher den Lehrern) im Unterricht und in Festveranstaltungen als der makellose Held und „Führer der Weltfriedensfront“ dargestellt werden und – wie es Herbert Baum ausdrückt – „eine Weile später dann: Kehrt rum und marsch!“

Unter solchen Kehrtwendungen litt die Glaubwürdigkeit der Lehrer. Anstatt ihre „Bewußtseinsbildung“ zu unterstützen, provozierten sie Zurückhaltung und ein formales Abarbeiten der gestellten Aufgaben. Keiner dieser Lehrer thematisierte gegenüber seiner übergeordneten Behörde z. B. die krasse Wende in bezug auf Stalin. Sie gingen stillschweigend darüber hinweg, hörten sich in der nächsten Schulung oder Versammlung die „neue Linie“ an und bemühten sich ansonsten, nicht weiter aufzufallen. Im Unterricht waren sie mit ihren Schülern allein, ob und wie sie denen „Kurskorrekturen“ oder die neuesten Parteitagsbeschlüsse beibrachten, lag letztlich auch in ihrem Ermessen. Elisabeth Pahnke erläutert dies am Beispiel des Deutschunterrichts.

*„Abgesehen davon, daß ja die Auswahl der Lektüre natürlich, die war ja nun vorgegeben, nicht, die hat schon manchmal seelische Schwierigkeiten bereitet, aber nun ja. Aber auf der anderen Seite ist es ja eben doch so, wenn der Lehrer seine Tür hinter sich zumacht, sind die Schüler ihm mehr oder weniger ausgeliefert. So oder so. Nicht.“*

Im Kollegium war es nicht üblich, daß politisch brisante Forderungen der Schulverwaltung oder die neuen Ministeriumsweisungen öffentlich in größerer Runde kritisiert wurden. Gleichwohl galt unausgesprochen die Übereinkunft, daß über die Erfüllung genau dieser Forderungen oder Anweisungen mit den erwarteten Redewendungen Rechenschaft abzulegen war. Was im Unterricht, in der Pionier- oder Gewerkschaftsarbeit wirklich dafür getan wurde, stand auf einem anderen Blatt. Solche subtilen Rückzugsstrategien und Umgangsformen ließen sich von der Schulverwaltung schwerlich kontrollieren, schon gar nicht im alltäglichen Unterricht. Den Lehrern schaffte das einigen Freiraum, den der eine mehr, der andere weniger nutzte.

Der Mathematiklehrer Franz Decker bestätigt diese Möglichkeiten. Der Spielraum eines Lehrers war in der DDR nicht sehr groß, dennoch gab es ihn. Franz Decker erklärt, daß er in den Mathematikstunden von ideologischen Bezügen verschont blieb, als Klassenlehrer an

bestimmten Forderungen aber nicht vorbeikam. Selbst hierbei versuchte er, „die Politik“ möglichst außen vor zu lassen:

*„Man konnte sich nie ganz raushalten, in der Oberstufe war Mathematik nicht so problematisch in der Beziehung. Aber als Klassenlehrer mußte man sich ja auch um die Werbung für die Jugendweihe und Jugendstunden einsetzen, das verlangte schon Engagement. Man konnte selbst ein ganz Teil mitgestalten. ... Es waren einem doch die Möglichkeit gegeben, manches so zu lenken. Man konnte also auch einiges in Richtung Kultur unternehmen. ... Man hatte einige Freiräume, die konnte man – so wie man persönlich eingestellt war – gestalten. Sicher wären bei einem anderen Kollegen andere Prioritäten gesetzt worden.“*

Wie ein Lehrer diese Freiräume nutzen konnte, hing nicht nur von ihm selber ab. Hatte man in der Klasse Funktionärskinder oder mit Eltern zu tun, die eifrig darüber wachten, daß ihr Kind „fortschrittlich“ erzogen wurde, konnte das einen Lehrer mit anderen Ansichten in große Schwierigkeiten bringen. Der Biologielehrer Karl Hauswald, der erst an der 8. Schule, später in Schmöckwitz im Südosten Berlins unterrichtete, kann über solche Erfahrungen einiges berichten.

*„Dort war ein ganz anderes Milieu. Ich sagte immer, Schmöckwitz ist der ‚Wannsee des Ostens‘. Da waren jede Menge Kinder von Funktionären drin, auch kleiner Funktionäre, da mußte man ganz schön aufpassen. Schon deshalb belauerten sich auch die Kollegen untereinander, weil sie Angst hatten, die Kinder könnten sie bei ihren Eltern verpfeifen.“*

Die „Genossen Eltern“ waren an dieser Schmöckwitzer Schule faktisch eine zusätzliche Kontrollinstanz. Der Vergleich dieser Schule mit der im Stadtbezirk Mitte zeigt, in welchem Maße unterschiedliche Sozialmilieus und parteiliche Bindungen der Eltern auf die Arbeit des Lehrers Einfluß nahmen. Im Scheunenviertel war die Situation eine ganz andere. Hier begegnete man Lehrern, die sich als eifrige Genossen hervortaten, mit Vorsicht und Argwohn. Denjenigen Pädagogen, die kein Parteibuch besaßen, brachte das den Vorteil, nicht zusätzlich noch auf denunzierende Eltern achtgeben zu müssen. Franz Decker erläutert das:

*„Die Schüler und Eltern merkten auch die Einstellung des Lehrers. Zu bestimmten Fächern, wie Geschichte und Russisch, waren sie abgeneigter, aber wenn sie merkten, daß man nicht Genosse ist und von der Einstellung her etwas von der alten Zeit noch da ist, ging das schon besser. ... Aber das war halt die Gegend. Ich mußte solche Vorsicht nicht walten lassen.“*

Wenn die Schule auch alt und die Straßen alles andere als ansehnlich waren, für Lehrer, die keine Karriere planten und nicht der Einheitspartei beitreten wollten, war dieses Viertel, in dem auf Dauer kein Parteifunktionär wohnen blieb, eine ideale Nische. Unbeschadet dieser Rückzugsmöglichkeiten, veränderten sich aber auch hier die beruflichen Aufgaben und die Pädagogenrolle. Als Lehrer eines naturwissenschaftlichen Faches konnte man im Unterricht von politischen Aufgaben (weitgehend) befreit, als Klassenlehrer aber schon wieder eingeholt werden. In Pioniersammlungen oder bei Wahlagitationen traten sie, in welchem Umfang und mit welcher inneren Beteiligung auch immer, als Verkünder ideologischer Lehren auf, um in der Gewerkschaftsversammlung oder im Parteilehrjahr selbst zum Objekt von Schulungen zu werden. Ein Lehrer war nicht bloß Fachlehrer, sondern gleichzeitig

Gewerkschaftsvertrauensmann oder Ansprechpartner für die DSF-Arbeit. Kontrollen durch die Schulbehörde bzw. die Überwachung durch SED und gesellschaftliche Organisationen schürten Mißtrauen und bewirkten vorsichtiges Taktieren. Offensiv gingen die Lehrer gegen die unzähligen Zumutungen nicht vor, ihren Ausweg sahen sie in Pragmatismus, im Rückzug oder im stillschweigenden Unterlaufen von Forderungen. Solche Strategien mußten zwangsläufig zu Konflikten führen und Selbstbewußtsein beschädigen.

## Der „Kampf gegen die Sitzenbleiber“ – die Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder

Die spezifische Sozialstruktur des Scheunenviertels brachte es mit sich, daß in der Gipsstraße vor allem Kinder bildungsferner Schichten zur Schule gingen. Eine gezielte Umschulungspolitik des Schulamtes hatte obendrein über die Jahre in der 8. Schule zu einer Konzentration von lernschwachen und sozial auffälligen Schülern geführt. Der Vorteil einer solchen Strategie war offenkundig: Im Stadtbezirk gab es nur einen „Problemfall“, während andernorts ein gutes Leistungsniveau und wenig Arbeit für das Jugendamt als Beleg einer erfolgreichen Schulpolitik erhalten konnten. Das Kollegium der 8. Schule versuchte hartnäckig, sich gegen diese „Abschiebepolitik“ zu wehren. Immer wieder sandte die Direktorin Briefe an das Schulamt oder sprach in dieser Sache vor. Der Protest blieb indes erfolglos. Das Schulamt hielt an seinen einseitigen Umschulungsmaßnahmen fest, und in der Gipsstraße ging es mit dem Leistungsniveau weiter rapide bergab. So mußte die Direktorin Gertrud Werschnitzky im Herbst 1952 feststellen:

*„Durch Umschulungen großen Stils seitens des Schulamts erfolgen wieder neue Fälle. ... Schlechte und schwierige Kinder wurden da gesammelt. Die Auslese [ließ] folgendermaßen: ‚Wer »gut« in Deutsch und Mathe hat, auf diese Seite, wer »genügend« und darunter, auf die andere Seite.‘ Letztere wurden umgeschult. So stießen andere Schulen ihren ‚Ballast‘ ab, und wir mußten ihn unbesehen aufnehmen. Ich appellierte, als ich all diese Tatsachen erfuhr, ans Schulamt – damals noch Herr Schulrat Irmeler – und bat um Rückversetzung dieser Kinder. Es gab Fragen, Aussprachen und Auseinandersetzungen, aber Rückversetzungen wurden nicht mehr genehmigt. ... Diese Kinder drücken unser Niveau und unsere Disziplin sehr. Es sind schwierige und schwache Kinder, welche z. T. ein sehr schlechtes Zuhause haben. ... Immer wieder kommt es vor, daß von diesen Kindern welche sitzenbleiben, so daß in allen Klassen genügend davon sitzen.“<sup>2</sup>*

Gertrud Werschnitzky wandte sich schließlich erneut an die Schulbehörde und listete die Sitzenbleiberzahlen im einzelnen auf.

---

2 Schulchronik, a. a. O., Eintrag Herbst 1952.

*Über 50% Sitzenbleiber. H. Eickhardt sagt mir, dass*

X

Berlin, den 7. Oktober 1952.

Ant Unterricht und Erziehung

Berlin Mitte

Elisabethstr. 28/29

Schul A

Betrifft: Umschulung.

Jedes Jahr werden Umschulungen innerhalb des Bezirks in größerem Umfange vorgenommen. Dabei haben wir die Feststellung machen müssen, dass immer gerade die Kinder von den kleineren an die größeren Schulen abgegeben werden, die leistungsmäßig oder disziplinarisch schlecht sind. Das betrifft bei uns hauptsächlich die Klassen 6 - 8.  
Eine Nachfrage in den Klassen ergibt folgende erschreckende Tatsache:

Kl. 8	= 16 Kinder	1 x sitzengeblieben
	<u>3</u> "	2 x "
	= 19 Sitzenbleiber von 40 Schülern	
-----		
Kl. 7a	= 15 Kinder	1 x sitzengeblieben
	<u>3</u> "	2 x "
	= 19 Sitzenbleiber von 39 Schüler	
-----		
Kl. 7b	= 1 Kinder	3 x sitzengeblieben
	12 "	2 x "
	<u>7</u> "	1 x "
	= 20 Sitzenbleiber von 42 Schüler	
-----		
Kl. 6a	= 2 Kinder	3 x sitzengeblieben
	4 "	2 x "
	<u>12</u> "	1 x "
	= 18 Sitzenbleiber von 39 Schülern	
-----		
Kl. 6b	= 11 Kinder	1 x sitzengeblieben
	<u>11</u> "	2 x "
	= 22 Sitzenbleiber von 39 Schülern	
-----		
Kl. 6c	= 18 Kinder	1 x sitzengeblieben
	<u>3</u> "	2 x "
	= 21 Sitzenbleiber von 39 Schülern.	

Es würde mich interessieren, ob es in anderen Schulen auch so aussieht, besonders in den sogenannten „bergingten“ (18., 19., 20., 6., 7., 24. Klasse Klassenschule).

*G. Worschnitzky*  
G. Worschnitzky

Schreiben der Direktorin an das Schulamt vom 7.10.1952

Da die Förderung der Arbeiterkinder und eine geringe Sitzenbleiberquote als Indiz einer erfolgreichen pädagogischen Tätigkeit galten, war ein „Mängelbericht“ der Schulinspektoren und somit die Kritik der Verwaltungsbehörde vorprogrammiert. Die Schulverwaltung wußte selbstredend, daß aus den Sitzenbleibern nicht kurzfristig und schon gar nicht in dieser Konzentration gute Schüler gemacht werden konnten. Darum ging es ihr auch nicht. In den Jahresberichten mußten Erfolge bei der Förderung der „Arbeiter- und Bauernkinder“ und Prozenste für den Rückgang der Sitzenbleiberzahlen gemeldet werden. Da spielte es keine Rolle, ob diese Kinder nun wirklich bessere Leistungen erzielten und dadurch das Klassenziel erreichten. Es war für das Kollegium aus der Gipsstraße nicht sonderlich schwer, das Interesse der Schulbehörde zu durchschauen und zu ahnen, daß am Ende sie für die schlechte „Statistik“ dieser einen Schule verantwortlich gemacht würden. Daß es dem Schulamt gar nicht wirklich um diese Arbeiterkinder ging, zeigt folgende Geschichte. Herbert Baum berichtet im Zusammenhang mit den Förderprogrammen von einem Vorfall, der sich während seiner Schulinspektorentätigkeit ereignet hatte.

*„ '54 ging ich als Schulinspektor in die Abteilung Volksbildung von Berlin-Mitte, das heißt, ich wurde geworben dafür, und mir wurde das angetragen ... Ich war nicht sehr lustbetont darüber, aber andererseits reizte mich auch die neue Aufgabe. Nach anderthalb Jahren hatte ich allerdings die Nase voll. Es war sehr interessant, ich lernte viel dazu, mußte auch schwer arbeiten, also eine Arbeitszeit von 70 Stunden in der Woche war nicht selten. Wir machten praktisch – wir waren zwei Schulinspektoren – und wir machten praktisch das, was nachher später Schulorganisation, Planung und eben die pädagogische Betreuung der Schulen betraf. Alles alleine. Aber es war eben eine gute Lehrzeit. Bloß wir verkrachten uns mit dem damaligen Stadtschulrat Becher. Wir hatten die Max-Planck-Schule überprüft und hatten auf einiges hingewiesen, was unserer Meinung nach da nicht ganz in Ordnung war. Es gab da eigenartige Einstellungen von seiten einiger Lehrer zu den (Schülern), denen es recht schwerfiel, in der Max-Planck-Schule zu arbeiten. Und das waren vorrangig, möchte ich mal sagen, Arbeiterkinder aus der Gegend hier, aus Berlin-Mitte. Und da fielen uns einige Dinge auf, die wir kritisierten, und dem Herrn Becher gefiel diese Einschätzung nicht, und er verlangte von uns, daß wir also den Bericht eben neu geben, daß wir das überprüfen usw. Und da haben wir aber nicht mitgemacht. ... (Da) gab's eine fürchterliche Diskussion im Kollegium, und Stadtschulrat Becher war da, der leitete das. Und da haben wir Feuer gekriegt, das war nicht mehr feierlich. “*

Obwohl Herbert Baum sich – was die ungenügende Förderung der Arbeiterkinder an der inspizierten Max-Planck-Schule anbelangte – im Recht und in vollem Einklang mit der öffentlich propagierten Schulpolitik wähnte, mußte er seinen kritischen Bericht zurücknehmen. Der Schulrat fürchtete einen Eklat mit den bürgerlichen Altlehrern (für die es so schnell keinen Ersatz gab) und Reaktionen aus West-Berlin. Die „Dummen“ bei dieser Geschichte waren, wie Herbert Baum resümiert, die beiden Inspektoren. Sie hatten wirklich gemeint, das Kollegium der Max-Planck-Schule hinge einem bürgerlichen Begabungskonzept an und würde die Arbeiterkinder benachteiligen. Dieses Ergebnis hatte den Schulrat weder überrascht, noch fühlte er sich genötigt, etwas zu unternehmen. Da aber auch er beweisen wollte, was in seinem Zuständigkeitsbereich für die Arbeiterkinder alles getan wurde, mußte der Inspektorenbericht verschwinden. Herbert Baum und sein Kollege fühlten sich brüskiert und ihnen wurde klar, wie fragwürdig ihre Aufgabe war. Jedenfalls stellten sie

beide nach dem Vorfall einen Antrag auf Rückversetzung in eine Schule. Der Schulrat gab dem statt, und Herbert Baum bekam die Direktorenstelle in der Gipsstraße angeboten. Im nachhinein war er froh über diese Entscheidung.

*„Ja, ich möchte sagen, mir kam das ganz gelegen. Denn ich hatte dann doch gemerkt, daß das für mich nicht das Richtige ist. Wir kamen uns immer so vor wie ein pädagogischer Laternenpfahl, den jeder – sagten wir immer unter uns – jeder Dackel, na ja ... nicht? Von oben, da haben sie uns gedrückt, daß wir dies und das und jenes durchsetzen. Von unten kam der Widerstand und auch gleichzeitig auch immer wieder der Hinweis von den alten Kollegen, mit denen man in den Direktorenkonferenzen zusammen war: ‚Mensch, Du warst doch selber mal Direktor, Du weißt doch, daß das durchzusetzen gar nicht so einfach ist.‘ Also es war für mich eine ganz unangenehme Situation. Ich merkte außerdem aber auch, daß wenn man eine Weile oben ist und sagen wir mal zu einer Leitungs... es war ja bloß eine mittlere Ebene, daß man auch anfing zu vergessen, welche Erfahrungen man unten gemacht hat.“*

Als Schulinspektor stand man zwischen denen „oben“ und denen „unten“ und hatte als einer der ersten den jeweils neuen Kurs umzusetzen. Seine Aufgabe war es, „Versäumnisse und Mängel“ aufzudecken und zu melden. Das machte die Inspektoren in den Schulen nicht sonderlich beliebt. Diese Vorbehalte sollte Herbert Baum zu spüren bekommen, als er sein Direktorenamt in der 8. Schule antrat. Alle wußten von seiner vorhergehenden Inspektions-tätigkeit und begegneten ihm mit Mißtrauen und Argwohn. Würde „der Neue“ zu seinen Kollegen halten oder sich seiner früheren Dienststelle verpflichtet fühlen und nun in der 8. Schule nach „Fehlern“ suchen? Herbert Baum berichtet über seinen Anfang:

*„Also zu den Lehrern möchte ich sagen, daß ich die Qualifikation der Lehrer als sehr gut an dieser Schule einschätzte. Fleißige Lehrer, es waren einige ältere da, die auch schon vor 1945 unterrichtet hatten. (Auch andere) Kollegen dort, die an dieser Schule schon längere Zeit waren und die natürlich nun auch ein bißchen mißtrauisch erst mal schauten. Wer kommt da? Nun kam der aus der ‚Abteilung‘, nicht, und der wird uns wahrscheinlich hier ganz schön Dampf machen, nehme ich stark an, war bei vielen im Inneren die Meinung. Das merkte ich auch an einzelnen Widerständen. Aber es war kein bewußtes Dagegenarbeiten, weil sie meines Erachtens auch spürten, das behaupte ich, daß es mir darauf ankam, gute Erfolge in dieser Schule zu erreichen. Natürlich stand auch mein Name ein bißchen damit in Zusammenhang. Daß ich mir sagte, du darfst dich hier jetzt nicht blamieren, du mußt zeigen, daß du hier an dieser Schule eine gute Arbeit leisten kannst. Die Schule (war) im Stadtbezirk Mitte nicht verschrien, aber (wurde) eben bezeichnet als eine Schule mit einem sehr schweren Milieu, mehr als andere Schulen.“*

Vor seinem Wechsel machte sich Herbert Baum ein Bild von der Schule, die er übernehmen sollte. Er war erfahren genug, um zu ahnen, was ihn hier erwartete: „Das ist ein anderer ‚Brummer‘, sagte er sich, „da wird mehr von mir verlangt“. Aber er wollte dem Schulrat beweisen, daß er selbst mit schwierigen Verhältnissen klarkommen konnte. Er nahm sich vor, die 8. Schule aus den „Negativschlagzeilen“ zu führen, künftig sollte mit Achtung von dieser Schule gesprochen werden. Dazu war er fest entschlossen. Als erstes forcierte er mit Erfolg den außerschulischen Schulsport (was ja mit dem Friedrich-Ludwig-Jahn-Banner

honoriert wurde). Als zweites konzentrierte er sich auf die Sitzenbleiber. Deren Zahl war viel zu hoch, und in dieser Frage machte das Schulamt den größten Druck. Wenngleich beide Seiten wußten, daß eine schnelle Abhilfe nicht zu leisten war, sollte kurzfristig etwas geschehen. Herbert Baum erzählt:

*„Es wurde ja der Kampf gegen Sitzenbleiber geführt. An unserer Schule war es so, wenn man genau rechnete, daß unter dem Strich herauskam in der Gipsstraße, daß 10 Prozent das Klassenziel nicht erreicht haben. Aber das war natürlich ein Ding der Unmöglichkeit. Die mußten also gefördert werden. Das Fördern bestand auch darin, daß der Lehrer sagte: ‚Na ja, dann geben wir ihm noch ‘ne 4.‘ Damit wir nicht aneckten, als Schule oder der Lehrer oder ich als Direktor. Die Frage damals war ja nicht: ‚Warum hat der Schüler nicht bessere Leistungen?‘ Sondern der Lehrer wurde gefragt: ‚Was hast Du getan, um das zu verhindern? Gestalte Deinen Unterricht interessanter!‘ Aber andererseits der Zwiespalt für den Lehrer, daß er sagte: ‚Ich habe nicht genügend Zeit für die eigentliche Unterrichtsarbeit. Weil so viele Versammlungen nebenbei noch zu erledigen waren und außerunterrichtliche Arbeit zu leisten war, daß ich mich nicht genügend vorbereiten kann.‘ Ich hatte nie einem Kollegen gesagt: ‚Drück die Augen zu!‘, sondern: ‚Ihr müßt denen nochmal Gelegenheit geben!‘ Aber es kam ganz wenig raus, und wir lagen unter dem Durchschnitt des Stadtbezirks. Rasantes Ergebnis. Und der Einbruch kam natürlich im nächsten Jahr. Einmal wollten die Lehrer nicht mehr mitmachen. [gemeint ist das „Durchziehen“ von Sitzenbleiberkandidaten, S. H.]. Und die neuen Anforderungen wurden noch schlechter bewältigt. Ergebnis war: Nach dem 1. Halbjahr hatten wir 18 Prozent. Als die Ergebnisse mir gegeben wurden, dachte ich, um Gottes willen, jetzt kommt der Zusammenbruch. Da hast du so gut dagestanden mit deiner Schule und hast dich im Lob gesonnt, warst dir selber nicht sicher, daß das stimmt. Dann kam die Schulinspektion, und es gab einen Aufstand. Und ich sagte: ‚Das sehe ich ein, das ist ein unmöglicher Zustand. Aber ich sage Euch gleich, das Ergebnis des Vorjahres erreichen wir nicht mehr. Weil das völlig unreal war. Und weil wir eine besondere Situation haben. Hier ist ein besonderes Milieu in der Gegend‘, was die ja nie anerkennen wollten. ‚Du mit deiner Milieu-Theorie!‘, haben sie mich öffentlich kritisiert. Das wollen die eben nicht wahrhaben, daß da auch arme Würstchen sind, die auch in einem sozialistischen Staat nicht nur Einsen haben. ... Dann hatten wir eben 6 oder 7 Prozent und lagen damit am Ende des Stadtbezirks und wurden deshalb auch kritisiert. Aber ich sagte, nochmal mache ich das nicht.“*

I.: Gab es denn öfter solche „frisierten“ Geschichten, wie realistisch waren denn überhaupt die Berichte?

Herbert Baum: *„Man hat das ja auf den Direktorenkonferenzen erlebt, wie die ihre Schulen immer gelobt haben. Da war ich immer mißtrauisch. Da habe ich mich gefreut, daß ich mich da nicht hervorgetan habe, zu zeigen, wie gut wir sind. Im Gegenteil, ich habe immer gesagt, wir haben ungeheure Probleme und Schwierigkeiten an der Schule.“*

Jeder, der sich mit diesem Metier näher beschäftigte, wußte, daß die Berichte für die Volksbildungsabteilung „schöngefärbt“ wurden. Kein Direktor hatte Interesse daran, seiner Behörde alle seine Schwierigkeiten auf den Tisch zu legen. Es hat den Anschein, daß das Schulamt das genau wußte: die Zahlen mußten stimmen und es durfte keine „Vorfälle“ ge-

ben. Keiner wollte öffentlich nach den Gründen dafür fragen, warum Lehrer überfordert und Lehrpläne unrealistisch waren oder warum im Arbeiter- und Bauernstaat Arbeiterkinder schlecht lebten und ihren Schulabschluß nicht schafften. Deshalb sperrten sich die Verantwortlichen auch, wenn der Direktor Herbert Baum den Leistungsstand seiner Schüler mit den Sozialmilieus seiner Gegend erklären wollte. Die Investitionen für die Industriestandorte wurden mit dem Verfall solcher Altbauquartiere wie dem Scheunenviertel bezahlt. Es gab hier keine vorzeigeträchtigen Schwerpunktbetriebe des Sozialismus, für deren Arbeiter Neubauten errichtet werden mußten. Diese Umstände waren der Volksbildungsabteilung alle bekannt. Da sie an solchen Fragen jedoch nicht rühren wollte, hielt sie sich an die Lehrer und verlangte von denen, durch „Förderpläne“ das Problem aus der Welt zu schaffen. Wie das mitunter geschah, zeigt der Bericht des früheren Direktors. An ähnliche Geschichten wie bei den manipulierten Sitzenbleiberzahlen kann sich Herbert Baum im einzelnen nicht erinnern, dennoch hält er es für möglich, daß die Mitarbeiter seiner Schule Vorkommnisse „unter dem Deckel gehalten“ haben.

*„Aber wenn es das gegeben hat, ... dann hätte ich das wahrscheinlich nicht gemeldet, weil ich ja bloß Ärger zu erwarten hätte. ... Wenn das gewesen wäre, hätte ich mich gefreut, wenn mir keiner gesagt hätte: ‚Stell Dir vor, in meiner Klasse, da haben die ...‘ Da hätte ich ja was unternehmen müssen. Es war auch so, wenn ein Lehrer nicht mehr zur Schule kam und nach Westberlin gegangen war, da wurde ich als Direktor ja gefragt: ‚Was hast Du getan? Warum ist der gegangen? Was hast Du falsch gemacht? Warum hast Du das nicht vorher entdeckt?‘ Ich habe immer Angst gehabt, weil ich dachte, der könnte ja unter Umständen eines Tages in den Westen gehen. Hoffentlich nicht! Damit du nicht diesen ganzen Kram am Hals hast. ... Es wurde versucht, die Schule nach oben hin abzudecken, daß man das verschwiegen hat. Wenn das nicht von außen kam, durch Eltern.“*

Es gab im Kollegium die unausgesprochene Übereinkunft, über solche Ausweichmanöver nicht öffentlich zu debattieren; die Lehrer versuchten, Konflikte zu verhindern und trafen vorsichtig und unauffällig ihre Arrangements. Diese Strategie ließ sich an der 8. Schule gut umsetzen, weil es hier nur wenige SED-Mitglieder gab. Selbst diese waren eher moderat als „hundertfünfzigprozentig“ eingestellt. Dennoch war die SED-Mitgliedschaft eines Kollegen nicht nebensächlich, untereinander stellten sich die Lehrer im beruflichen und persönlichen Umgang darauf ein. Bedeutsamer als diese Differenzen aber war ihr gemeinsames Interesse, an diesem Ort in Ruhe und unbehelligt ihre Arbeit tun zu können. Dafür mußte man kooperieren und einander tolerieren. Keiner dieser Lehrer wollte sich mit einer „Fehlermeldung“ hervortun und einen Konflikt mit der Schulverwaltung oder sogar mit der Kreisleitung der SED provozieren. Schon deswegen hielt man „nach oben“ zusammen und schirmte die Schule ab.

## Das politische Klima in der 8. Schule

Von den hier befragten Lehrern waren zwei Mitglieder der SED: Erika Haupt und Herbert Baum. Begonnen hat ihrer beider „Parteikarriere“ 1945 mit einem Eintritt in die SPD. Da Erika Haupt den Zusammenschluß ihrer Partei mit der KPD begrüßte, blieb sie nachher auch in der neu gegründeten SED.

*„(Das war) '45. Und zwar gab es ja da noch die SPD und dann bin ich in die SPD, weil, man war so: Es muß sich jetzt (was) ändern und es muß jetzt nur Frieden und nie wieder Krieg. Na ja und da ist man da weitergestolpert. Da war ja dann die Vereinigung gewesen. Und mein Vater hat '45, als noch gar keine Parteien gegründet waren, also als wir man gerade eingenommen wurden, die einzelnen Stadtbezirke, immer gesagt: ‚Bloß nicht wieder zwei Arbeiterparteien!‘ ... Ich bin ja nicht eingetreten, um Direktor und um Inspektor oder sonstwas (zu werden). Und das waren nachher eigentlich die Unangenehmsten, die nur deshalb eingetreten sind.“*

Ihr späterer Kollege Herbert Baum hatte das damals noch anders gesehen; er machte die „Vereinigung nicht mit“. 1948 hörte er von der „Sozialistischen Aktion“. Sie kam seinen Vorstellungen entgegen, und so trat er ihr bei. Mit ein paar anderen war er für die Zusammenarbeit mit West-Berliner Sozialdemokraten verantwortlich. Er sollte Kontakte knüpfen und Gespräche mit jenen SPD-Mitgliedern führen, die „den Schumacher-Kurs nicht unbedingt so rigoros mitmachen wollten“. Die illegal im Westteil der Stadt organisierten Besprechungen nahm er sehr ernst, weil er fest an die Wiedervereinigung glaubte. Bis zur Auflösung der „Sozialistischen Aktion“ 1961 war er dabei. Danach war er einige Monate parteilos, und im Januar 1962 stellte er einen Aufnahmeantrag für die SED. Die Kandidatenzeit wurde ihm erlassen. Erika Haupt und Herbert Baum kamen also beide (wie im übrigen auch die ersten und gleichfalls in der SED organisierten Schulleiter Wilhelm und Gertrud Werschnitzky) aus der Sozialdemokratie.

Die SED-Parteilgruppe der 8. Schule war in diesen Jahren relativ klein, im Schnitt gab es vier bis fünf SED-Mitglieder.<sup>3</sup> Aus der Erinnerung werden die einstigen SED-Mitglieder als verträglich und nicht übermäßig ambitioniert geschildert. Ein „richtig Überzeugter“ mit Ambitionen suchte sich nicht eine solche Schule, hätte es dort auch mit seinen Kollegen schwer gehabt.

*„Die Parteilgruppe an dieser Schule war,“ so betont Herbert Baum, „bestand auch aus Lehrern, die sehr sachlich waren. Ich möchte da keinen in diesem Sinne als ‚Hundertfünfzigprozentigen‘ bezeichnen. Hinzu kam, daß ich (bis 1961) ja immer noch Sozialdemokrat war. Das hat sicherlich eine Rolle gespielt für die Kollegen und für die Arbeit dort. ... [Es war] eine relativ kleine Parteilgruppe, und ich habe auch eigentlich nie festgestellt, daß es zwischen den Mitgliedern der Parteilgruppe und den anderen Kollegen irgendwelche Differenzen gab. ... Da war keiner dabei, der also so übers Ziel hinausschoß, wie es andere eben doch gegeben hat. ... Also das war so ein Fluidum bei uns in der Gipsstraße.“*

Erika Haupt ist ebenfalls der Meinung, daß es an dieser Schule „mit der Parteilgruppe noch ging. Da hatten es wir noch ganz gut“. Konnten sich diesem Urteil aber auch die anschließenden, die nicht in der SED waren? Die Parteilosen bestätigen die Sichtweise ihrer früheren Kollegen: Das Klima war moderat und es herrschte ein liberaler Umgangston. Harte „Durchpeitscher“ gab es nicht. In der „Gipse“, so Elisabeth Pahnke, zählten mehr als das Parteibuch fachliche Kompetenz und die gemeinsame Arbeit.

---

3 In der 8. Schule arbeiteten bis zur Zusammenlegung mit der 9. Schule 1953 etwa 15–20 Lehrer, wobei diese Zahl aufgrund der hohen Fluktuationsrate und der nur vorübergehend beschäftigten Schulhelfer sehr schwankte. Nach dem Zusammenschluß gehörten dem Kollegium ca. 25–30 Lehrer an. Der Anteil der SED-Mitglieder betrug im Schnitt weniger als 20 Prozent.

*„Es war doch schon ein großer Zusammenhalt da. Wir sind auch als Kollegium gewachsen und haben gemeinsam die Aufgaben gelöst.“*

Selbst wenn die Lehrer seinerzeit ein liberales Klima bestätigen, waren sich alle darüber im klaren, daß die Parteigruppe die Entscheidungsmacht besaß und die Weichen stellen konnte. Die Genossen der Anfangsjahre haben diese Macht aber offensichtlich nicht ausgeschöpft. Es hat den Anschein, als ob die Schulparteigruppe in dieser Zeit noch nicht zu ihrer Rolle als Initiator politischen Umschwungs gefunden hatte und deshalb die schulinterne Entwicklung auch noch nicht dominierte. Erst zum Ende der fünfziger Jahre (vor allem wegen der inzwischen eingestellten „neuen Kräfte“) gewann sie an Profil und Durchsetzungskraft. Spätestens für diese Zeit konstatiert der parteilose Franz Decker:

*„Die große Linie wurde innerhalb der Partei festgelegt. Von seiten der Nicht-Mitglieder waren größere Einflüsse nicht möglich. Was so beschlossen wurde, wurde dann weitergegeben. Der zweite Weiterbringer war dann die Gewerkschaft.“*

I.: Stellte man sich denn als ein solches „Nicht-Mitglied“ darauf ein, wer Genosse war und wer nicht?

*„Ja“, fährt Franz Decker fort, „möchte ich unbedingt sagen. An sich mußte zusammengearbeitet werden. Sicherlich haben sich Gruppen herausgeschält, einige hatten immer vorher noch Parteiversammlung. In diesen Gruppen waren natürlich auch andere Zusammenhalte.“*

Auf die abschließende Frage, warum er eigentlich nicht in die SED gewollt habe, antwortet Franz Decker ohne eine weitere Erklärung:

*„Ich war auch im Nationalsozialismus nicht in einer Partei.“*

Mit dieser Antwort provozierte er unwillkürlich eine Nachfrage nach dem Vergleich von NS und DDR-System. Wie es seine Art ist, antwortet Franz Decker auch in diesem Fall sehr knapp:

*„Daß sich das gleicht, habe ich schon gesehen.“*

Ausführlicher kommt Herbert Baum auf diese Frage zu sprechen:

*„Dieser Vergleich war da. Oder er wurde gezogen. Nicht bloß von mir. Ich weiß, daß es solche Aussagen gab von anderen Menschen. Auch mir gegenüber zum Ausdruck gebracht. ... Sicherlich habe ich mich damit auch beschäftigt, aber, und habe auch Verbindungen gesehen, was vor allem nachher die Verpflichtung der Parteimitglieder betraf. Gegenüber der Leitung, der obersten Leitung, Vergleiche gezogen, gegen früher, ich war ja selbst im Jungvolk gewesen, nicht, das miterlebt. Natürlich, so etwas drängte sich bestimmt auf, aber ich möchte sagen, je länger ich tätig war, und ich habe das auch bei den anderen gesehen, das schwamm dann auch ein bißchen, man nahm das hin und hat das nicht mehr so tragisch gesehen, hin und wieder kam es mal hoch, sicherlich, aber als so tragisch ...“*

Solche Gespräche seien selbstredend nicht öffentlich geführt worden. Herbert Baum gibt zu, daß er mit den Jahren immer mehr verdrängte. Seine einstigen Ideale hatte er nicht vergessen, sie hinderten ihn aber auch nicht daran, immer größere Kompromisse einzugehen. Seine Überzeugung, in der DDR im „besseren“ deutschen Staat zu leben, half ihm dabei, seine Zugeständnisse vor sich selbst zu rechtfertigen.

*„Und für Frieden, für Sozialismus, für Gleichberechtigung, ja, das waren Ziele, für die es einzutreten galt. Und das waren ja letzten Endes auch die Ziele, die im Unterricht vertreten wurden. In späteren Jahren hat sich das etwas verhärtet und verselbständigt. Da wir gerade vom Gegenwartskundeunterricht sprachen – in dem Augenblick, wo man die Bezeichnung ‚Gegenwartskunde‘ beseitigte und durch ‚Staatsbürgerkunde‘ ersetzte und mit einem Lehrplan versah, da begann meines Erachtens die Verhärtung. Als ich Gegenwartskunde erteilte in der Max-Planck-Schule, habe ich mich (darauf) am wenigsten vorbereitet. Und meistens (hat sich) eine Diskussion ergeben, das war toll. Und in dem Augenblick, wo die daraus Staatsbürgerkunde gemacht haben und einen Lehrplan hinge knallt haben, der im Laufe der Jahre noch umfangreicher wurde, noch mehr darauf ausgerichtet war, eben die Partei, die immer recht hat, herauszustellen und den Staat DDR, der der beste ist und alles am richtigsten macht und so weiter ... Und [weil] dabei andererseits die Menschen Widersprüche im täglichen Leben spürten, da wurde das eine hölzerne Sache und die Beteiligung ging natürlich immer mehr zurück.“*

I.: War das ein Konflikt für Sie?

*„Na wissen Sie, es hat sicherlich niemanden gegeben, der eine mehr oder weniger ... der sich nicht seine Gedanken machte, über das was er tat, was er sagte und was er dachte. Ich habe mir Gedanken gemacht, wie jeder andere sicherlich auch, manchmal mehr, manchmal weniger. Bloß ich habe auf der anderen Seite auch während meiner ganzen Tätigkeit gesagt: Im Prinzip gibt es doch nur zwei Dinge. Entweder das, in Deutschland jetzt mal, das was wir jetzt hier erleben, woran wir teilnehmen, was wir mit unterstützen durch unsere Arbeit. Oder eben das andere System, was im westlichen Teil Deutschlands zu verzeichnen ist. Bloß das andere kommt für mich auch nicht in Frage. Das ist ja das, wogegen ich angetreten bin 1945. Was bewiesenermaßen letzten Endes das Rückgrat gewesen ist für den Faschismus. Und dafür kann man doch nicht eintreten. Wenn man auch sieht, daß diese und jene Schwachstelle oder dieser oder jener Blödsinn oder auch Lüge und Verlassen der alten Position zu verzeichnen ist. Dann müssen wir eben weiter ...“*

Und Herbert Baum ging weiter; seit 1962 war er Mitglied der SED, und er hatte dabei mit bedacht, daß von ihm als Direktor eine solcher Schritt erwartet wurde. Auf Dauer hätte er sich ohne Parteibuch in einer leitenden Stelle nicht halten können. Er aber war ehrgeizig und hatte Pläne. Die grundsätzlichen Widersprüche, die er überall in der Volksbildung beobachten konnte, übersah er geflissentlich. Er war entschlossen, in der DDR seinen Weg zu machen. Dafür mußte er Vorbild sein, nicht nur als Fachmann, auch als Parteigenosse und Funktionär. Und wenn die Kollegen seines Stadtbezirkes eine ihrer regelmäßigen „Selbstverpflichtungen“ zu Ehren eines Parteitages oder eines gesellschaftlichen Ereignisses übernahmen, konnte er nicht fehlen.



„Aus Anlaß des Lehrertages leisteten die Kollegen der 8. Grundschule am 20.6.58 gemeinsam mit allen Lehrern des Stadtbezirkes Mitte nach einer Demonstration je zwei Aufbaustunden“, Herbert Baum dritter von rechts.

So war er auch mit dabei, als im Juni 1958 alle Pädagogen aus Berlin-Mitte Aufbaustunden leisteten. Der Kollege, von dem das Foto stammt, hatte sich für eine Kameraperspektive entschieden, wie sie ein offiziell bestellter Fotograf gleichermaßen eingenommen hätte: Hinten liegen die Trümmer eines zusammengefallenen Hauses und im Vordergrund sind die Aufbauhelfer zu sehen, die mit fröhlichen Gesichtern und elanvoll Steine klopfen und so den Aufbau des neuen Gebäudes vorbereiten. – Eine symbolträchtige Aktion, die das Foto treffend dokumentiert. Dennoch konnte man sich an einem solchen Einsatz sicher noch ohne allzu große Gewissensbisse beteiligen, andere Aufgaben verlangten deutlichere Stellungnahmen. Um in der DDR als Lehrer zu arbeiten, war das SED-Parteibuch nicht zwingend erforderlich. Wer keine Karriere und keine Leitungsfunktion anstrebte, konnte seinen Beruf auch ohne Parteimitgliedschaft ausüben. Es ist nichts ungewöhnliches, daß die SED und das Schulamt im Rahmen ihrer Kaderplanungen auch einmal einen parteilosen Lehrer für eine bestimmte Funktion ins Visier nahmen. In einem solchen Falle wurde ein Kadergespräch angesetzt, in dem die mögliche Funktion und selbstredend der dafür erforderliche Parteieintritt mit dem potentiellen Kader besprochen wurden. Elisabeth Pahnke, langjährige stellvertretende Direktorin, kennt solche Gespräche zur Genüge.

*„Von '51 bis '58 nahm ich neben den laufenden Unterweisungen der stellvertretenden Direktoren auch an zwei Direktorenlehrgängen teil. Man wollte mich also so '56, '57 dafür gewinnen, daß ich Direktor einer Schule werde, eine Schule übernehme. Dann habe ich mich zu einer großen Raucherin entwickelt, dann haben die immer mit mir verhandelt und verhandelt: ‚Und nun machen Sie das!‘ [der SED beitreten]. Und dann kam immer ‚Nein!‘ Also das wollte ich nun keinesfalls. Stellvertretender Direktor war ja sehr schön, da habe ich die, da ich eine mathematische Ader habe, die Stundenpläne gemacht und mich um die Kollegen gekümmert, so im Unterricht usw., aber der Direktorposten ... Das war für mich nicht reizvoll. Der hatte, dazu gehörten Dinge, die mir also nicht gepaßt haben.“*

Obwohl sie sich deutlich äußerte, wurde sie immer wieder wegen ihrer Parteilosigkeit befragt. Elisabeth Pahnke war eine begabte Lehrerin und gute Organisatorin, das Schulamt hätte sie gern als Direktorin gesehen. Frau Pahnke aber weigerte sich hartnäckig. Das Schulamt sah sich das nur eine Weile mit an und bestrafte die widerspenstige Lehrerin am Ende mit einer beruflichen Herabstufung, doch dazu später.

Wie auch das nachfolgende Beispiel von Ernst Haupt zeigt, konnte man sich ohne weiteres dem Drängen der SED-Funktionäre entziehen. In der Konsequenz war dadurch zugegeben der Aufstieg verhindert, jedoch nicht die berufliche Existenz bedroht. Ernst Haupt erzählt von sich:

*„Na ich war zum Beispiel nicht drin [in der SED]. Sicher, das hat manchmal sicher Fälle gegeben, wo die Leute also so bekniert worden sind, aber ... Aber ich habe das nicht gemacht. Das reichte dann.“*

Um eine Mitarbeit in der DSF, so berichtet Ernst Haupt weiter, sei er als Russischlehrer nicht herumgekommen; selbst dieses – im Vergleich zur SED – kleinere Übel habe ihm aber zu schaffen gemacht. Am praktischen Beispiel konnte er in der DSF die Verlogenheit offizieller Programme studieren.

*„Na ja und auch diese verordnete deutsch-sowjetische Freundschaft, wir mußten immer, einmal im Monat sind wir zusammengekommen und dann war immer im Haus der DSF ‚Unter den Linden‘ ein Treffen. Das war auch etwas Fürchterliches. Da kamen diese ‚Muschkoten‘ (gemeint sind in der DDR stationierte sowjetische Armeeingehörige S.H.), die wurden in den Bus gesetzt, und kamen die angefahren. (Die) wurden da zwischen uns plaziert, und dann wurde eine Ansprache gehalten und so. Aber wenn man dann hätte angefangen, sich wirklich mal so ein bißchen zu unterhalten privat, war es aus, Schluß, weg. Und vorne einer und hinten der Offizier. Nur daß ja nicht irgend etwas zustande kam, irgendeine persönliche Beziehung, Freundschaft oder was. ... Das war nur ein Aushängeschild, nicht wahr, und sonst nichts. Und da wurde ja ein Kampf geführt. War eine Inszenierung, und ich bin ja dann auch nicht mehr hingegangen.“*

Schwierigkeiten bekam er deswegen nicht; „Direktor oder Stellvertreter oder irgendwie Schulinspektor“ war natürlich „nicht drin“. Aber an einer solchen Karriere war er nicht interessiert; ihm reichten die Verpflichtungen als Klassenlehrer. Selbstverständlich sei er Antifaschist und für Frieden und Völkerverständigung gewesen, erklärt Ernst Haupt im weiteren Gespräch. Was sich in der DDR abspielte, konnte er dennoch nicht tolerieren. Auf

sein Verhältnis zu diesem Staat angesprochen, stellt er sofort den Bezug zu seinem Beruf her. Viel zu oft habe der etwas von ihm abverlangt, was er im Grunde nicht billigte. Seine gesundheitlichen Probleme habe er diesem Schulsystem „zu verdanken“.

*„Man hat ja gesehen, wo der ganze Karren hinläuft. Da hat man (als Lehrer) eben viele Sachen eben nicht, ... ich meine, wir haben ja vieles nicht umgesetzt, also, was angeordnet war. Man hat das eben angerissen, daß man sagen konnte rein formal, man hat es gesagt, und dann wurde es eben nicht gemacht. Oder man hat sehr vieles, sicher, da hat man eine Vorgabe gekriegt, dann war es ja oft auch so, der erste Schultag usw. dann, saß da der Direktor oder der Parteisekretär oder irgendwelche Leute wurden beauftragt, die sind direkt in die erste Stunde hereingekommen, nicht wahr, ob man jetzt den Weltfriedenstag oder so entsprechend würdigt und so. Also so etwas ist natürlich passiert. Nur wenn nun einer da drin saß, dann mußte man sich ein bißchen mehr abquälen. Aber wenn keiner da war, war das in einer Minute erledigt, und damit war es gut. Und wenn wirklich einer gefragt hätte, na ja, die Kinder waren ja nachher auch helle, also die wußten ja auch, wo der Hase hinläuft.“*

Ernst Haupt hat es später geschafft, aus der Volksbildung herauszukommen. Er arbeitete freiberuflich als Russischdozent und nahm den geringeren Verdienst in Kauf. Auch die Parteilosigkeit von Elisabeth Pahnke hing mit ihrer prinzipiellen Haltung gegenüber dem SED-Staat zusammen. In dieser Beziehung war sie sehr entschieden. Bei der Frage nach ihrem Verhältnis zum damaligen Staat, kommt sie wie ihr Kollege übergangslos auf die Belastungen des Lehrerberufs zu sprechen.

*„Das paßte mir grundsätzlich nicht ... Es gab Situationen, zum Beispiel im Englischunterricht. ... Da war also eine Unterrichtsstunde über den ‚support in english‘, also den Streik. Und da waren natürlich die Engländer, die Arbeiter streiken, nicht. Nun haben die [Schüler] natürlich gesagt: ‚Ja, und wir dürfen doch nicht streiken.‘ Und nun, jetzt stehen Sie da mal vor der Klasse. ... Na, was sagen Sie da? Da sagen Sie natürlich: ‚Na Kinder, Ihr müßt doch mal sehen, wir sind doch ein, aber der Staat sind wir doch alle, wir können doch nicht gegen uns ...‘ Im Inneren haben Sie sich gedreht, und das führt dann schließlich mal zu einer Herzgeschichte, nicht. Aber nach außen haben Sie denen gesagt ... Na ja, das haben sie dann gefressen oder nicht und dann war die Sache, nicht, solche Situationen sind natürlich ...“*

Elisabeth Pahnke beschreibt an dieser Stelle einen Konflikt, mit dem sie und ihre Kollegen fast unentwegt zu tun hatten. Ihrem beruflichen Selbstverständnis nach sahen sie sich als „Fachleute“, die Pädagogik und Politik zu trennen suchten; ihre komplexen beruflichen Aufgaben zwangen ihnen jedoch ein anderes Verhalten ab.

Angesichts der beruflichen Unzufriedenheit und der zum Teil kritischen Kommentare gegenüber dem Staat drängte sich die Frage auf, ob diese Lehrer jemals daran gedacht hätten, die DDR zu verlassen. Alle verneinten das; die folgende Antwort von Franz Decker veranschaulicht die Beweggründe:

*„Nein, das waren zum Teil private Gründe. Nochmal neu anzufangen, den Mut hatte ich nicht. Die Familie war ja auch hier. ... Wenn man es so will, waren wir die Generation, die*

*am schlechtesten dran war: 1937 Abitur, zwei Jahre Wehrdienst – die damals Pflicht waren – 1939 sofort ins Feld. Und wie in meinem Falle zweimal in Rußland gewesen, mit Erfrierungen zweiten und dritten Grades, so daß ich nachher nicht mehr wintereinsatztauglich war. Wenn man hier Fuß gefaßt hatte, war man auch nicht mehr so, daß man hier alles liegenlassen konnte und wollte. ... Ich war in einem Verein. Wir hatten ein Bootshaus in Grünau, das wurde nachher beschlagnahmt. Der Verein war dann in Westberlin und da man zu dieser Zeit noch fahren konnte, blieb die Verbindung erhalten. Das Bedauerliche war dann die Grenzziehung. Das war schon schmerzlich und löste bestimmte Überlegungen aus. ... Solange man fahren konnte, sich alles beschaffen konnte und auch Beziehungen da waren, da ging es noch. Dann war es doch eine trübe Wendung.“*

Es ist Herbert Baum, der schließlich noch einen anderen Gesichtspunkt ins Spiel bringt.

*„Das sage ich ganz offen, wir waren natürlich auch bestechlich. Und der Lehrer wurde vor allem bestechlich in dem Augenblick, als man die zusätzliche Altersversorgung einführte. Natürlich, das war ein Privileg, das wissen wir. Man hatte doch etwas zu verlieren dann. Denn die Mindestrente wollte keiner haben, aber als Lehrer nachher hattest du eine Rente, na ja mit Zusatzversorgung, mit der du doch ganz gut leben konntest. Das spielte auch nachher eine Rolle.“*

Kinder und Familie, „was man sich aufgebaut hatte“, zweifelsohne auch die Aussicht auf gesicherte Berufslaufbahn und gute Altersversorgung hielten diese Lehrer in der DDR. Obwohl ihnen ihre Alltagserfahrungen das Gegenteil bewiesen, offiziell galt ihr Beruf in der DDR etwas. Ihr Leben war vorgeplant und, hielten sie sich an die Spielregeln, bis ins Alter abgesichert. Während der Gang in den Westen bis zum Mauerbau noch mit überschaubaren Schwierigkeiten zu meistern war, schied er nach 1961 für die Mehrzahl schon wegen der Gefahren und unkalkulierbaren Hürden aus. Obwohl die Lehrer in ihrer Arbeit oft unzufrieden waren, empfanden sie gegenüber dem Staat doch eine Verpflichtung, weil sie meinten, er hätte ihr Studium finanziert und ihnen den Weg in den Beruf geebnet. Eine solche Einstellung schuf ein gewisses Vertrauen in den Staat und bewahrte andererseits die Lehrer davor, sich selbst wegen der eigenen Kompromisse kritisch zu befragen. Nicht einmal auf politisch einschneidende Ereignisse wie die von 1953, 1956 oder den Mauerbau reagierten die Lehrer mit massivem Protest oder großem Widerspruch. Die meisten zogen sich zurück oder resignierten. Am Beispiel des 17. Juni 1953 erläutert Franz Decker diese Haltung.

*„Der 17. Juni, ich kann mich gut erinnern, wir waren gerade in der Vorbereitung der Abschlußprüfungen. Ich war immer verbunden mit meinen Schülern, daß sie gut durch die Prüfungen kamen und anschließend alles gutging. Am 17. Juni bin ich von der Gipsstraße nach Köpenick gelaufen, weil da nichts mehr fuhr.“*

Auf dem Weg nach Hause konnte er genug sehen, den Rest hörte er später im Radio. Wie viele seiner Kollegen war er erschüttert, aber er verhielt sich still und mischte sich nirgendwo ein. Es fühlte sich ohnmächtig und wußte nicht, wie weiter. In der Schule wurde nicht darüber gesprochen.

*„Eine Diskussion [in der Schule] gab es nicht. Die Ablehnung untereinander war schon da, aber hilflos. Es wurde immer die Parteilinie verkündet und entsprechend festgelegt. Es wurde sicher die erste Zeit Zurückhaltung geübt. Man hat nicht unbedingt die Diskussion gesucht. Das ist auch unterschiedlich. Manch einer zieht sich ganz zurück und hat dann auch noch zu Hause genügend Probleme dadurch. Das hat ja auch in die Familien hinein gewirkt. Man war doch etwas abgekapselt. Da gab es einige, die waren ja so, daß man sich nicht anvertrauen konnte. Eingeschätzt war man ohnehin, es war in dem Sinne eigentlich nichts zu verbergen.“*

Daheim wollte er seine Familie nicht unnötig in Bedrängnis bringen, also schwieg er auch da. Es ist kaum vorzustellen, was das für einen Menschen bedeutete. Da fuhr auf der Straße Panzer und im ganzen Land gab es Proteste, und auf der Arbeit mußte man sich genau überlegen, ob und zu wem man darüber sprach. In der Familie dann die gleiche stille Ratlosigkeit. Vorsichtig spricht Franz Decker die Nachwirkungen dieses beruflichen Alltags und die mentalen Folgen all der Demütigungen und Kompromisse an: „Das hat ja auch in die Familien hinein gewirkt.“ – Sein Kollege Ernst Haupt und seine Kollegin Elisabeth Pahnke wurden später beide krank, und beide schreiben das mit den Bedingungen zu, unter denen sie in der DDR ihren Beruf ausüben mußten.

Im Unterschied zum 17. Juni 1953 und zum Mauerbau, blieb den Lehrern die „Taufzeit“ nach 1956 – mit Ausnahme von Elisabeth Pahnke – nicht ausdrücklich im Gedächtnis haften. Das ist verwunderlich, denn immerhin gab es damals in der Volksbildung eine Diskussion um Bildungskonzepte und Schulpolitik (im Teil II wurde das dargestellt). Sogar an den Aufzug der Kampfgruppen vor der Ost-Berliner Humboldt-Universität konnte sich keiner mehr richtig erinnern. Allein Elisabeth Pahnke (auf die im übrigen als einzige das Bild einer Intellektuellen paßt) ist mit den damaligen Ereignissen vertraut, und das nicht nur, weil sie seinerzeit Opfer einer disziplinarischen Maßnahme wurde. Sie verfolgte, was in der Sowjetunion, in Polen und Ungarn vor sich ging. Ihre Hoffnungen auf eine Öffnung der DDR sollten sich aber nicht erfüllen. Mit dem Ende des „Taufwetters“ wurden die Spielräume in der Volksbildung wieder enger, man setzte auf Disziplinierung und drängte unliebsame Personen aus Leitungsfunktionen. Nun sollte sich auch für Elisabeth Pahnke rächen, daß sie die Direktorenstelle um den Preis einer SED-Mitgliedschaft abgelehnt hatte. Sie wurde als stellvertretende Schulleiterin abgesetzt.

*„Und das war ja nachher auch der Grund, daß ich dann praktisch 1958, ... meines Postens enthoben wurde, weil ich nicht in der Partei bin, ja. ... Das war die damalige Säuberungsaktion. Alle, die nicht in der Partei waren. Das ging durch den ganzen Bezirk. Herr Baum hat dann gesagt: ‚Kollegin Pahnke, Sie dürfen da nicht böse sein, Sie sind in der Entwicklung zurückgeblieben.‘ Ich war ja nun auch mit die älteste.“*

Der Direktor versuchte noch, es ihr möglichst schonend beizubringen. Verhindern konnte er die Entscheidung des Schulamtes nicht, er hat sie wohl auch für richtig befunden. Über den politischen Zusammenhang gab es im Kollegium, wie so oft, wieder keine größeren Diskussionen. Während an den Oberschulen die älteren Schüler ihre Lehrer durch kritische Nachfragen zu Stellungnahmen zwangen, blieb es an der 8. Schule still. Solche Dispute waren für Grundschulen generell eher untypisch, meint Elisabeth Pahnke, „und schon gar nicht in der Gipsstraße, das ist ganz klar“. Hier hieß das Abkommen „Stillschweigen“. Parteilose wur-

den toleriert und die Parteigruppe war noch zu schwach, um die Linie der Schule wirklich strategisch bestimmen zu können. In gewisser Hinsicht kam diese Haltung den Interessen des Schulamtes entgegen. Es konnte zwar nicht eine im Partei-Sinne initiative Lehrerschaft begrüßen, mußte aber auch nicht Proteste fürchten. Zudem konnte es sich darauf verlassen, daß hier Pädagogen waren, die ihre fachliche Arbeit ernst nahmen und sich ihren Schülern, die allesamt nicht dem Prototyp einer sozialistischen Familie entstammten, mit viel Toleranz und Zuwendung widmeten. Dafür war die Behörde bereit, den äußeren Schein zu akzeptieren.

## Was es hieß, in der „Gipse“ Lehrer zu sein: Die Herausforderung

In der 8. Schule gab es über viele Jahre einen kleinen festen Stamm von Lehrern, für die – trotz aller Unwägbarkeiten – ein anderer Arbeitsplatz nicht in Frage kam. Genau hier wollten sie arbeiten; manch einer verbrachte seine gesamte Berufszeit an dieser Schule. Warum war es so faszinierend, ausgerechnet in der Gipsstraße zu unterrichten?

Als Gertrud Werschnitzky 1950 die Nachfolge ihres Mannes antrat, wußte sie genau, welche Schule sie fortan zu leiten hatte. Ihr waren die Schwierigkeiten und das Milieu des Viertels nicht nur durch die Erzählungen ihres Mannes vertraut. Das schreckte sie nicht ab, im Gegenteil. Aufgrund ihrer politischen Herkunft aus der Sozialdemokratie und ihrer Tätigkeit an verschiedenen reformorientierten weltlichen Schulen zur Zeit der Weimarer Republik setzte sie in die Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern gerade große Hoffnungen. Hier in der Gipsstraße fand sie ihre Herausforderung: Verhältnisse „wie seinerzeit [bei] Makarenko“.

*„Ich wußte, was ich für ein Erbe antreten würde; denn mein Mann hatte mich darüber nicht im unklaren gelassen. Ich fand also die gleichen Verhältnisse vor wie seinerzeit Makarenko. Sie schreckten mich nicht ab. Ich hatte die Zuversicht, daß es mir allmählich gelingen würde in Mitarbeit mit meinen Kollegen, die Schule hochzubringen und eine Verbesserung der Disziplin zu erreichen. ... Vor meinem Amtseintritt – in den Jahren 1948/49 – ging die Polizei hier ein und aus. Die Kinder waren durch den Krieg und die nachfolgende Zeit demoralisiert. Sie stahlen Kohlen, brachen ein in Keller, Wohnungen, Geschäfte, ja, sogar im Amtszimmer. ... Buntmetalldiebstähle häuften sich. Bevor mein Mann diese Schule übernahm, hatte ein Kind einen Raubmord mitverübt. Während meiner Zeit war ein Junge an einem Raubüberfall beteiligt. Es gab einige Eltern, die im Gefängnis saßen, es gibt auch jetzt noch einige.“<sup>4</sup>*

Gertrud und Wilhelm Werschnitzky hatten als Antifaschisten und qualifizierte Lehrer nach Kriegsende sofort Anstellung im Schuldienst gefunden.<sup>5</sup> Seit längerem in Waltersdorf (einer landschaftlich reizvollen und von Einfamilienhäusern geprägten Siedlung im Südosten Berlins) zu Hause, nahmen beide aber bald eine Arbeit in Berlin-Mitte auf. Als Gertrud Werschnitzky nach ihrem Mann die Leitung der 8. Schule übernahm, gab die Familie ihr im Grünen gelegenes Einfamilienhaus in Waltersdorf auf und bezog in der Gipsstraße die

4 „Rückblick auf meine Amtsjahre in der 8. Schule“, in: Schulchronik, a. a. O., Eintrag Herbst 1952.

5 Alle Angaben aus einem von Gertrud Werschnitzky verfaßten Lebenslauf (vermutlich von 1945), in: Nachlaß ders., Schulmuseum Berlin, a. a. O.

Rektorenwohnung. Es war wohl nicht allein der umständliche und zeitraubende Fahrweg, weshalb die Familie umzog. Gerade Gertrud Werschnitzky, so meinen es wenigstens ihre früheren Kollegen, sah es irgendwie als ihre Pflicht, dort Wohnung zu nehmen, wo sie arbeitete. Denn konnte man tagsüber wie Makarenko wirken und abends ins Haus im Grünen fahren? Über ihr neues Zuhause im Scheunenviertel schrieb sie damals:

*„Mein Mann und ich hatten unsere Wohnung bei Eichwalde, wo wir ein schönes Einfamilienhaus bewohnten, aufgegeben und zogen in das Schulhaus Gipsstraße, Vorderhaus. Es ist uns zuerst recht schwergeworden, in dieser Straße Fuß zu fassen und uns heimisch zu fühlen, sowohl der vielen Trümmer, als auch des Publikums wegen. Abends ziehen die ‚Alten Ballhaus‘- und ‚Clärchens Ballhaus‘-Besucher singend, torkelnd, schreiend und lärmend durch die Straßen. Tagsüber braust der Verkehr hindurch, nun hört man das Lärmen der Kinder, welche Fußball spielen, da keine Spielplätze in der Nähe sind. Vom Hofe her dröhnt Rufen, Schreien, Lachen, Jauchzen herauf, wenn Pause ist oder Sport auf dem Hofe stattfindet. ‚Hierher, Ete‘, ‚Aua‘ – ‚Weg hier‘, ‚Huch – meine Bonje‘ und was für schönes Jargondeutsch hier so verzapft wird!*

*Es war schrecklich für uns, und der frühere Schulhausmeister und der Heizer erzählten uns, daß wir die ersten Schulleiter seien, die bis jetzt so lange in der Wohnung ausgehalten hätten. Einmal hätte es einer probiert und sei eingezogen, aber in der gleichen Woche sei er wieder ausgezogen. Nun, wir haben es nicht so gemacht, sondern trotz aller Übelstände harren wir hier aus. ... Wir freuen uns über die Kinder auf der Straße! Und wenn so recht ‚verkommene‘ Kinder freudig uns auf der Straße entgegenkommen und uns mit Handschlag begrüßen, dann wissen wir, daß wir es richtig gemacht haben, daß wir sie richtig nehmen und daß wir ihnen etwas bedeuten; denn sonst würden sie sich aus dem Staube machen und uns gar nicht kennen wollen!“<sup>6</sup>*

Gertrud Werschnitzky setzte angesichts der verwahrlosten und schwer lenkbaren Kinder ganz auf die Persönlichkeit des Lehrers; seine Ausstrahlung, sein Vorbild und eine konsequente Erziehung sollten eine Besserung herbeiführen.

*„Jedes mir bekannte disziplinarische Vorkommnis bespreche ich mit den betreffenden Kindern im Amtszimmer, versuche sie moralisch empfindlich und empfänglich zu machen, von ihnen ganz besonders enttäuscht zu sein, und da diese Meinung von mir sie meist zu Tränen rührt, hoffe ich nachhaltigere Wirkungen davon. Doch es gibt auch einige, die dreist und frech auftreten, widersprechen im unerhörtesten Tone und auch in mir oft ein Bedauern wachrufen, daß in diesem Moment nicht gleich die Strafe auf der Backe erscheinen kann. In diesem Falle bestelle ich die Eltern. Oft kommen sie, und es hat Nutzen. Alleinlebende Frauen versichern oft, daß sie mit ihren Jungen nicht ‚fertig‘ werden. ... Ich schlage auch oft die Beteiligung bei den Pionieren vor. ... Die eingesetzte Selbstverwaltung der Schüler, die neue Schulordnung (in Anlehnung an die sowjetische), die straffen Anordnungen und Kontrollen haben bisher schon viel geholfen, die Disziplin zu verbessern. Aber die Persönlichkeit des Lehrers ist alles; alles andere sind nur Hilfen.“<sup>7</sup>*

---

6 „Rückblick auf meine Amtsjahre in der 8. Schule“, in: Schulchronik, a. a. O., Eintrag Herbst 1952.

7 Ebd.

Gertrud Werschnitzky, so meinen ihre früheren Kollegen, sei „durch und durch“ Lehrerin gewesen. Als Tochter eines Postassistenten hatte sie nach der Volksschule ein Lyzeum und anschließend das Vogelersche Lehrerinnenseminar in Berlin besucht. Als Lehrerin arbeitete sie seit 1917, nebenbei legte sie noch ein Examen als Gesangslehrerin ab. Bis 1934 war sie an verschiedenen Berliner Schulen tätig, bevor sie 1934 entlassen wurde. Erst in der SBZ fand sie wieder Anstellung in ihrem Beruf. Sie ging aus Überzeugung in die SED, aber sie hatte auch eine 17jährige Berufstätigkeit hinter sich und deshalb sehr feste Vorstellungen von ihrer Arbeit. Ihr einstiger Kollege Franz Decker faßt zusammen, was das für sie bedeutete:

*„Frau Werschnitzky (handelte) in dem alten Stil. Obwohl sie auch in der Partei war. Sie faßte das von der alten Lehrerbildung her an.“*

An den Zuständen, die Gertrud Werschnitzky 1952 im Rückblick so eindrucksvoll beschrieb, hatte sich nach ihrem Weggang 1953 nicht viel geändert. Nach wie vor hatte die Jugendhilfe in dieser Gegend, und somit in dieser Schule, mehr als anderswo zu tun. Immer noch war es nichts Ungewöhnliches, daß die Polizei wegen eines Schülers kommen mußte. Die zahlreichen „Problemfälle“ erforderten pädagogisches Können, Einfühlungsvermögen und Erfahrung. Herbert Baum erinnert sich:

*„Dankbarkeit (dieser Kinder) war festzustellen, auf der anderen Seite natürlich auch schon so eine Jugendkriminalität. Es gab da die sogenannten ‚schwierigen Fälle‘ und über die dann zusammen mit dem Jugendamt und der Abteilung Volksbildung regelmäßig verhandelt wurde. Und da hatten wir, die waren ja in der Kartei, weil sie geklaut hatten oder Mist gebaut hatten oder geschwänzt haben, da hatten wir immerhin rund 65. Und von diesen 65 waren ganz harte Fälle rund 30 bis 35. Nachher – um das zu vergleichen – arbeitete ich ab 1965 in der Singerstraße, in der Ernst-Wildangel-Oberschule; da waren es in der Schule dann vielleicht vier oder fünf höchstens. Und das erschwerte die Arbeit dort sehr in der Gipsstraße.“*

Die Situation war für die Lehrer nicht leicht. Es gab im Viertel gravierende soziale Probleme, auf der anderen Seite waren die Kinder gerade wegen dieser defizitären Bedingungen gut zu leiten und ansprechbar. Das „Stammpersonal“, wie es Herbert Baum nennt, wollte diesen Kindern einen Ausgleich schaffen; ihren Einsatz bekamen sie mit Dankbarkeit und natürlicher, unverstellter Herzlichkeit belohnt. Eine solche emotionale Zuwendung hatte natürlich etwas Verpflichtendes, nicht jeder Lehrer, der an der 8. Schule auf „Durchgangsstation“ war, wußte damit umzugehen. Der Biologielehrer Karl Hauswald berichtet:

*„In Mitte, da herrschte so eine ‚Roßschlächterart‘: Handschlag und das galt. Es gab dort einen rauhen Umgangston, den man verstehen mußte. Das war nicht jedermanns Sache. Wer das aber verstand, der wollte da nicht mehr weg. Bei den Kindern habe ich eine Dankbarkeit und Herzlichkeit kennengelernt, die manchmal schon schockierend wirkte.“*

Den Lehrern war fraglos bewußt, daß sie Kinder, die ihnen vertrauten und zugewandt waren – so oder so – beeinflussen konnten. Wie verhält man sich, wenn man als Pädagoge „um der Kinder willen“ arbeiten will, auf der anderen Seite weiß, daß man auch einen politischen

Erziehungsauftrag zu erfüllen hatte? Am Beispiel der außerunterrichtlichen Arbeit beantwortet Herbert Baum diese Frage:

*„Es war nicht nur [der Einfluß] der Werschnitzkys. Es war ja auch eine Forderung, die von seiten der Administration kam, eine umfangreiche außerunterrichtliche Tätigkeit zu entfalten. An sich war das ja eine sehr gute Forderung, fand ich. Aber, na ja, wir wollen uns darüber im klaren sein. Es wirken ja alle möglichen Momente auf Kinder ein. Wenn ich die Möglichkeit habe, auch nachmittags auf Kinder einzuwirken – es wurden ja da nicht nur irgendwelche Lieder gelernt, sondern es waren ja auch Lieder und Gedichte, die mit eben dazu beitrugen, dem Erziehungsziel gerecht zu werden. ... Wollte man sich sicherlich auch damit Einfluß verschaffen. Nicht bloß den Kindern eine Freude machen, damit sie besser beschäftigt sind. Das war von seiten der Administration bestimmt so gedacht. Aber ich möchte sagen, ich glaube nicht, daß das die Triebfeder bei uns war. Sowohl bei mir nicht, als auch bei den Kollegen nicht. Die Triebfeder war: Hier muß etwas getan werden, gerade hier in unserer Gegend. Nicht die Absicht, daß wir am Nachmittag die auch noch bearbeiten können.“*

Gerade die Lehrerinnen, die selbst keine Kinder hatten, verbrachten sehr viel Zeit in der Schule, manche trafen sich sogar an den Wochenenden mit ihren Schülern. Wer mit den Verhältnissen im Scheunenviertel und den lernschwachen Schülern nicht klarkam, mußte nicht in der Gipsstraße bleiben. Eine Versetzung war mit ein wenig Einsatz jederzeit möglich. Diejenigen aber, die hier bleiben wollten, mußten Toleranz mitbringen. Herbert Baum erläutert das:

*„Besonders die Frauen (waren) sehr verständnisvoll und (zeigten) nicht irgendwie eine Überheblichkeit. ... Und unsere Kolleginnen dort an der Schule, die stellten schon was dar, ob das die Judith Reiser war oder die Frau Pahnke oder wie sie alle hießen, oder das Fräulein Weinrich, die stammte auch noch aus der alten Zeit, die war vor 1945 schon Lehrerin, immer 1. und 2. Klasse, aber das waren eben Persönlichkeiten. Andererseits (waren) die auch nett zu den Eltern, die also Probleme und Schwierigkeiten hatten, nicht.“*

Von dieser Toleranz gegenüber den zuweilen ungewöhnlichen Lebensweisen und eigenwilligen Charakteren im Viertel spricht auch die folgende Geschichte, von der Elisabeth Pahnke erzählt. Durch eine kleine Indiskretion, eine scheinbar unbeabsichtigte Vorwarnung, war es ihr einmal gelungen, die Heimeinweisung eines Jungen zu verhindern.

*„Und wir sitzen unten im Amtszimmer und da tut sich die Tür auf, kommt ein großer schlanker Herr an, so fülliges Haar, hier hinter gekämmt und mit gutsitzendem Maßanzug und kommt ran an unseren Tisch und sagt: ‚Ick bin die Mutter von Peter Olschewski.‘ Wir beide haben erst mal geguckt. Also jetzt nehm ich das ja alles ganz anders, gelassen, aber damals habe ich ja gedacht, ich spinne oder was. ‚Ich bin die Mutter von Peter Olschewski. Und das sag ich Ihnen, ich kenne Pieck, da gehe ich hin.‘ Und zwar wollten sie ihm, weil sie als Zuhälter fungierte, wollte das Jugendamt ihr den Jungen wegnehmen, ja.“*

I.: Es war eine Frau ...?

*„Es war die Mutter. Ein bißchen kräftige Züge hatte sie natürlich, nicht, so. Und da hat die nun gekämpft, und die haben ja da zusammengehalten wie Pech und Schwefel, und ihre Kinder waren ja ihr Abgott. ... Abgesehen davon, daß sie also die Zigarettenkarten, also daß sie Milchkarten der Kinder gegen Zigaretten eingetauscht haben. Nun war das so, die ging dann nun also, und vier oder fünf Tage später kam wirklich jemand vom Jugendamt. Da haben wir gesagt, na ja, die können wir da nicht so raufschicken, müssen wir mal sehen, wie wir das nun machen. Nun haben wir einen Schüler raufgeschickt und haben gesagt, der Peter Olschewski möchte doch mal runterkommen, nicht. Den haben wir nie wieder gesehen. Die Polizei hat den gesucht durch die ganze Linienstraße, die haben den Jungen nicht gefunden. Der war eben nicht mehr da. Den haben sie nicht gefunden. Was nun in späteren Jahren draus geworden ist, weiß ich nicht.“*

Wenn Elisabeth Pahnke gemeint hätte, ihr Schüler Peter sei in einem sozialistischen Kinderheim besser aufgehoben als bei seiner fürwahr nicht ganz durchschnittlichen Mutter, dann hätte sie das Jugendamt gleich in die Wohnung geschickt. So dachte sie aber nicht. Da Elisabeth Pahnke wie ihre Kollegen nicht nur in diesem Zusammenhang von dem „anderen Arbeiten“ in der Gipsstraße spricht, lag die Frage nahe, weshalb diese denn so anders gewesen sei. Frau Pahnke antwortet mit kleinen Geschichten. Eine davon ist diese:

*„[Es war bei der] Jahresabschlußfeier, da hatte ich ein ganz reizendes Erlebnis. Und zwar hatte ich damals eine zweite Klasse und da gab es ja sehr viele überalterte Schüler damals in der Gipsstraße, und da war auch ein Peter Baron. ... Also jedenfalls Peter Baron, der war also ein bißchen älter, und die Heiligkeit der Unterrichtsstunde wurde auch nicht so übertrieben, es blieb alles im Rahmen, wir haben ja auch geschafft, was wir schaffen sollten und wollten. Und dann mußte [für die Jahresabschlußfeier] natürlich da geprobt werden. Und wenn die Frau Becher mit den oberen Klassen ihren Tanz einübte, ... (saß) meine Klasse nun auf den Schwebebänken unten und durfte nun zugucken, weil ich ja nun oben Klavier spielte, den Holzschuhtanz. Und der Peter Baron, nicht, der war so ein bißchen so ein unruhiges Kind, der war so mindestens zwei oder drei Jahre älter. Und da habe ich gesagt: ‚Ach weißt du Peter, Du kommst zu mir oben rauf, Du sitzt neben mir. Kannst ja mal die Noten umblättern.‘ Also der saß neben mir. Und mit einem Mal denke ich, nanu, der ist ja nicht mehr da, na da war er weg. Ich gucke runter, ist er unten bei der Klasse an den Schwebebalken. Aber ganz leise, geht ganz leise, nicht weiter laut, so daß ich da nicht weiter eingegriffen habe, und nach einer Weile saß er wieder neben mir. ... Und als ich fertig bin und die Noten zusammenpacke, nicht, mein Peter saß dann wieder hier, da ist in der Ecke hier, liegt da ein Haufen Pfennige und Zweipfennigstücke, ein ganzer Haufen. Und ich gucke und sage: ‚Peter, was ist denn mit dem Geld?‘ Da sagt er: ‚Hab ick for Ihnen jesammelt, weil Se so schön jespielt haben.‘ Na ja, da habe ich mich sehr bedankt, es mitgenommen und habe es nachher in die Klassenkasse getan. Das werde ich nie vergessen, das fand ich so entzückend.“*

An anderer Stelle, erneut nach ihrer Berufsmotivation und ihrer engen Bindung an die 8. Schule befragt, erzählt sie wieder eine kleine Episode. Die begann damit, daß eine Mutter einmal die Klasse ihres Sohnes zu sich nach Hause eingeladen hatte. Und mit diesem (für die Gegend mindestens) „besseren“ Zuhause hat die Geschichte zu tun:

„[Die Feier war in der] Burgstraße. Und wir kommen da in die Wohnung rein, und die Schüler rasten da nun durch das Zimmer gleich usw., und dieser Junge blieb stehen und ging nicht weiter. Und darauf sagte ich dann zu ihm: ‚Na Peter, warum gehst Du denn nicht? Geh doch auch zu den anderen!‘ Und da hat er zu mir gesagt: ‚Das sieht so schön aus da unten (der Parkettboden, S.H.), da kann ich doch nicht rübergehen.‘ Und damit hatte der seinen ..., da hatte ich mich des Jungen besonders angenommen, da ist bei mir was geklickt. Da stellte ich eben fest, daß er auch Märchen gern hatte. Das hat über das Gefühlsleben des Kindes sehr viel ausgesagt.“

Gerade die Sensibilität dieses einfachen Jungen, seine Achtsamkeit gegenüber dem ihm ungewohnten Parkettboden haben Elisabeth Pahnke gerührt; solche „Sternstunden“ bescherte einem die „Gipse“. Diese Kinder waren oft von einer geradezu entwaffnenden naiven Unbekümmertheit. Was sollte die Lehrerin Elisabeth Pahnke mit einem politischen Erziehungsauftrag anfangen, wenn ihr so etwas, wie in der nächsten Geschichte, passierte?

„Dieser selbe Junge (der das Geld für sie gesammelt hatte, S.H.) hat mich mal in Schwierigkeiten gebracht. Da waren (Weihnachtsferien), also die Schule begann ja nun auch wieder am 3. Januar, wie immer, weil ja Wilhelm Pieck da Geburtstag hatte. ... Und ich hatte also da Deutsch und eine Kollegin, die so recht behäbig und ruhig war, ein Fräulein Weiß, die gab dort Mathematik oder Rechnen, wie man das damals noch nannte, (und die war an dem Tag krank). Und dann kam also zu diesen besonderen Anlässen, kam immer irgendeiner vom Ministerium und wohnte dem Unterricht bei. Da mein Direktor damals der Meinung war, daß ich das nicht schlecht mache, schickte der den zu mir. Nun saß der dahinten und ich dachte: Großer Gott. Also nun ging das los: ‚Was haben wir denn jetzt für ein Fest? Ja, Weihnachten, Fest des Friedens.‘ Na wie man mit einer zweiten Klasse eben dann so redet. ‚Wer hat denn heute Geburtstag? Also Wilhelm Pieck, unser Präsident, auch für den Frieden.‘ Und das war ja etwas, was man durchaus immer unterschreiben konnte. ... Na ja, und die Kinder gucken, und es ist alles ruhig und mucksmäuschenstill, und ich hole einmal Luft und mein Peter war, der sitzt vorne in der ersten Reihe, und in die Stille rein sagt der: ‚Sajen Se mal Fräulein, wo is eijentlich det Fräulein Weiß jeblieben, die hab ick so lange nich jesehen.‘ ... Ich finde, das sind Stimmungsbilder, die über die Schüler eine Menge aussagen.“

Wegen solcher Erlebnisse hing Elisabeth Pahnke an ihrer Schule. Ursprünglich hatte sie vor dem Krieg Musik studieren wollen, daraus wurde aber nichts und so erlernte sie einen kaufmännischen Beruf. Als nach dem Krieg Lehrer gesucht wurden, meldete sie sich als eine der ersten in einem Neulehrerkurs an. Erst arbeitete sie neben den Kursen als Schulhelferin, seit 1948 dann als ausgebildete Lehrerin. Sie war nicht verheiratet, hatte keine Kinder und konzentrierte sich voll auf ihre Arbeit. Ihre Kollegin Erika Haupt kam ursprünglich auch aus dem kaufmännischen Bereich und hatte ebenso wie sie 1945 mit der Neulehrerbildung begonnen. Sie hatte schon immer Lehrerin werden wollen und erfüllte sich damit einen Kindheitstraum. In die Gipsstraße kam sie 1950; hier lernte sie ihren späteren Mann Ernst kennen. Kinder hatte das Ehepaar nicht. Auf die Frage, was es für sie bedeutet hatte, in der 8. Schule Lehrerin zu sein, antwortet sie:

*„Also ich kann mich erinnern, als ich an die Schule kam, mir haben immer Kinder leid getan, die nur ein Elternteil hatten. Die Mehrheit hatte nur die Mutter, aber es gab auch einige, wo der Vater die Kinder erzogen hat, wo die Mutter verstorben war und so. Und ich habe mich dann immer mit einem Teil der Kinder, meist waren die aus meiner Klasse und so aus Klassen, die ich auch unterrichtet habe, sonntags getroffen und bin mit denen an den Müggelsee gefahren oder zu Wanderungen usw. usf. Und ich war damals nicht verheiratet, mir war das selbstverständlich, daß die Kinder mal heraus mußten. Die ganze Gipsstraße hatte nicht einen Baum.“*

Auch Franz Decker kam als Neulehrer an die 8. Schule. Er wohnte in einer wald- und wasserreichen Gegend Berlins und fuhr jeden Tag mit der S-Bahn in den Bezirk Mitte. Der Kontrast der beiden Stadtbezirke war offenkundig. Tagtäglich mit dem Vergleich konfrontiert, kommt Franz Decker bei der Frage nach seiner Arbeit als erstes auf das Umfeld der Schule zu sprechen. Territorium und Sozialmilieu waren es, die der Schule ihr spezielles Gepräge gaben und dem Lehrer eine Herausforderung besonderer Art boten.

*„Alles war geprägt durch dieses Umfeld, diese Straße und der ganze Bezirk bis in die Steinstraße. (Als ich 1951 in die 8. Schule kam) waren ja fast alle Neulehrer, alte Kollegen gab es kaum noch. Das Kollegium war sehr verbunden und eng zusammenhaltend, auch eintretend für den anderen. Spannungen und Überheblichkeit gab es meiner Meinung nach nicht. Auch von der Seite der wenigen Altlehrer nicht. ... Im Vergleich möchte ich sagen, denn ich habe in Köpenick gewohnt, das war schon ein Unterschied. Ich bin auch jeden Tag gefahren. Ich wäre dort von dieser Schule ungern weggegangen, da ich mir Stamm und Autorität dort geschaffen hatte.“*

Franz Decker blieb, obwohl er täglich diesen langen Weg zurücklegen mußte, bis zu seiner Berentung 1985 an dieser Schule. Seine Familie drängte ihn mehrfach, eine Stelle in Köpenick anzunehmen. Ein Wechsel kam für ihn aber nicht in Frage. Seine Kollegin Elisabeth Pahnke verstand seine Beweggründe. Auch sie wohnte in einer gepflegten Siedlung mit Einfamilienhäusern im Norden Berlins und lehnte trotz der Entfernung eine Versetzung nach Pankow kategorisch ab.

*„Im Januar 1970 erkrankte ich dann (E.P. war schon länger schwer herzkrank, S. H.) nach einer Grippe, kam in fachärztliche Behandlung und (da hat) mir der Bezirksarzt gesagt: ‚Wollen Sie warten, bis Sie überhaupt nicht mehr können?‘ Und da habe ich mich bereit erklärt, mich eben berenten zu lassen, aber ich habe gedacht, mindestens in Mitte geht das Schulwesen dann vollkommen vor die Hunde. Also das jetzt als Glosse, nicht. Das ist nicht vor die Hunde gegangen, aber da habe ich nun gedacht, das Schulwesen müßte mindestens in Mitte zusammenbrechen, wenn ich nicht mehr bin. Und Herr Hauswald hat zur Abschiedsfeier auch gesagt: ‚Es verläßt uns eine leidenschaftliche Lehrerin.‘“*

I.: Aber leidenschaftliche Lehrerin kann man auch in Wohnnähe sein ...

*„Nein, also dazu war ich zu sehr verbunden. Auch mit der Schule, mit dem ganzen Bezirk, mit den Menschen dort. Nein, das ging eigentlich gar nicht. [Diese Schule] war eine besondere Herausforderung.“*

Daß die Kinder auf das Bemühen ihrer Lehrer mit Zuwendung und Dankbarkeit reagierten, haben die Zeitzeugen bereits erzählt. Wie aber stellten sich die Eltern darauf ein, empfanden sie Respekt vor dem Lehrer, würdigten sie seine Leistungen?

*„Ja, er war eine Respektsperson, der Lehrer, eine Autorität, früher“, so die Antwort von Herbert Baum. „Ich spürte nur ganz selten von Eltern, daß sie keinen Respekt hatten. ... Es war ja doch eine Zeit, wo, wenn man von einem Lehrer sprach, holte man tief Luft als Mutter oder Vater, nicht. Das war doch irgendwie eine besondere Person.“*

Herbert Baum, der noch andere Schulen kennt, erinnert anschließend noch einmal an die soziale Zusammensetzung der Elternschaft in der 8. Schule. Die Eltern der „Gipsschüler“ waren „einfache“ Leute, bei denen galt der Lehrer schon etwas wegen seiner Bildung. Eltern mit akademischer Ausbildung und bildungsbürgerlicher Familientradition, wie sie z. B. Karl Hauswald in Schmöckwitz kennenlernte, schätzten den Status eines Pädagogen (vor allem wenn sie von seiner Neulehrerausbildung wußten) weit geringer ein. In einer anderen Schule, die in einem Neubaugebiet für Angestellte unweit des Alexanderplatzes lag, spielte wieder ein anderer Aspekt eine Rolle. Herbert Baum erfuhr hier 1965 als Lehrer Anerkennung, allerdings aus einem anderen Grund als in der Gipsstraße.

*„Ab 1965 (war ich) in einer Schule tätig, Jannowitzbrücke, in diesem Neubaugebiet. In der Gipsstraße waren von den 600 Schülern 35 Eltern Genossen. In der anderen Schule, in der ich dann war, waren in manchen Klassen mindestens 35 der Eltern Genossen. ... Da war der Lehrer sehr geachtet. ... Das ist ein Lehrer, dem Respekt zu erbringen ist, der ist ja auch Funktionär des Staates, den man unterstützen muß. Das obliegt uns auch als Mitglieder, Genossen Eltern. Wir müssen die Lehrer unterstützen.“*

Franz Decker, der bis zu seiner Berentung ausschließlich in der Gipsstraße arbeitete, differenziert in dieser Frage desgleichen für die 8. Schule. Er bringt den Zeitaspekt ins Spiel. Anfangs brachten die Eltern dem Lehrer ohne Frage Hochachtung entgegen (mit der „Institution Schule verbanden sie noch etwas anderes“), mit den Jahren sei diese zunehmend einer „Distanzierung“ gewichen. Das habe Franz Decker „auch bei der Durchführung der Elternabende (gemerkt), daß die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und die Teilnahme ganz anders waren als nachher“. Wie nicht wenige seiner Kollegen fühlte sich Franz Decker einem traditionellen Berufsbild verpflichtet.

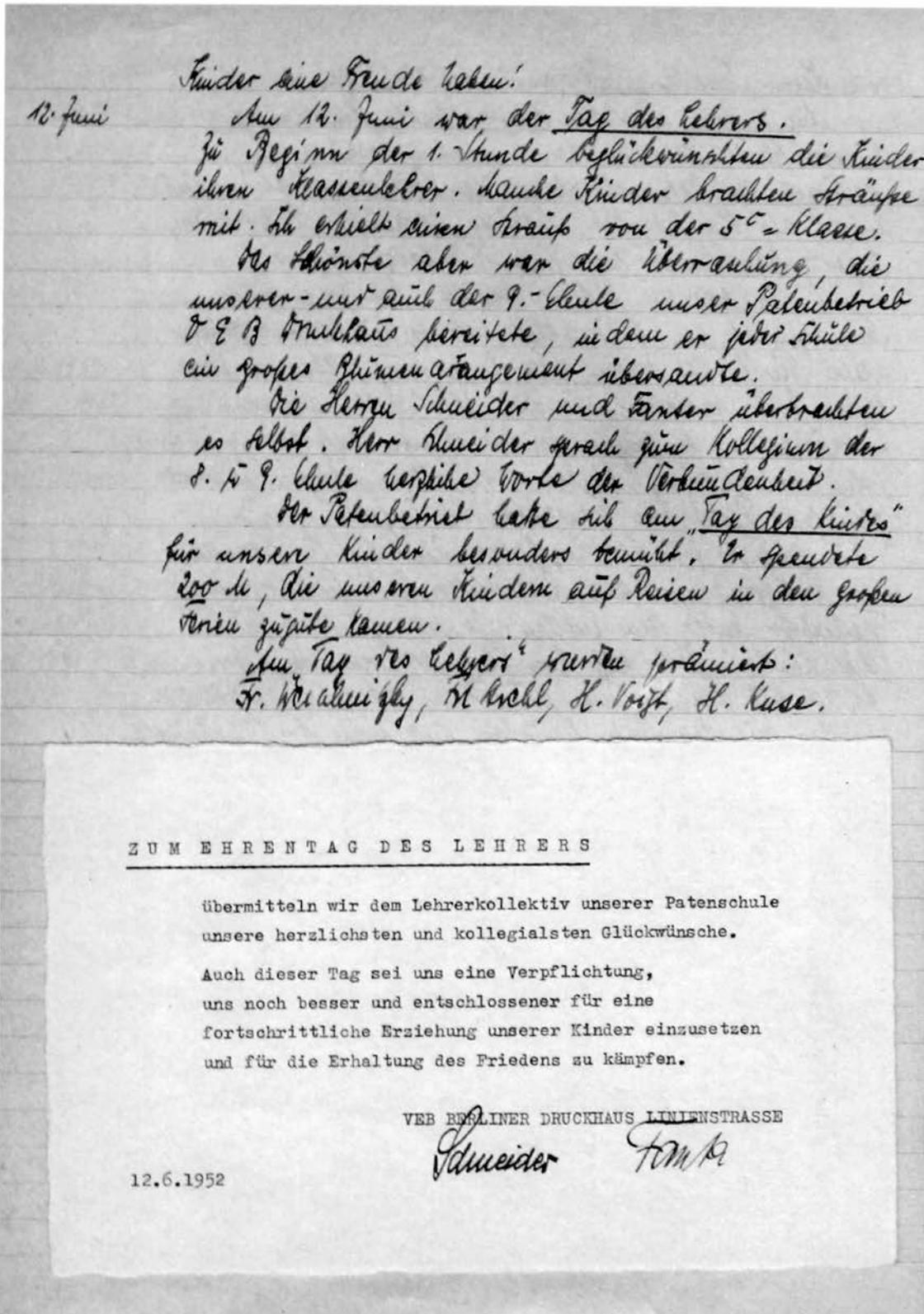
*„Damals hatte man noch das Empfinden“, so erläutert Franz Decker, „Lehrer nach der alten Schule zu sein. Das kam erst viel später, daß unsere Generation von diesem Ideal etwas abgerückt ist.“*

Später bekam er die Folgen des veränderten Lehrerbildes zu spüren. In der Öffentlichkeit galt der Lehrer bald nur noch als „Handlanger“ des Staates. Selbst wenn sich Franz Decker und seine Kollegen nicht als „Staatsfunktionäre“ oder „neue Volkslehrer“ definierten und ihren Beruf nach der „alten Schule“ verstanden, trafen sie diese gesellschaftlichen Vorbehalte. Eigene Kompromisse und eine nachrückende Lehrergeneration, die sich mit ihrem weltanschaulichen Erziehungsauftrag weniger schwertat, trugen selbstredend dazu bei, daß sich das öffentliche Bild vom Lehrer in die beschriebene Richtung veränderte.

Unbeschadet seiner starker Orientierung an einem traditionellen Berufsbild und seiner langjährigen beruflichen Ausbildung, konnte sich Franz Decker in der Selbstreflexion – wie seine Kollegen – vom „Negativ“-Image des Neulehrers nicht befreien. Obgleich seine Ausbildung vom ersten Neulehrerkurs bis zum nachfolgenden Fernstudium an der Pädagogischen Hochschule insgesamt neun Jahre gedauert hatte, meint er von sich, bloß die „Schmalspurausbildung“ zu besitzen. Auf die Frage, ob er sich denn als Angehöriger der Intelligenz gesehen habe, antwortet er, ohne lange zu überlegen, mit einem kategorischen ‚Nein‘. Fast wortgleich reagiert Herbert Baum bei diesem Thema.

*„Lehrer gehörten zur Schmalspurintelligenz ... Das kam mit daher, weil der Weg, der zurückgelegt wurde, bis man vor der Klasse stand, recht unterschiedlich war. Der eine kam über den Neulehrerkursus. Es gab sogar Lehrer, die noch nicht einmal einen Neulehrerkursus belegt hatten (gerade auf dem Lande war das der Fall), sondern die gleich eingesetzt wurden. ... Dann gab es welche, die einige Jahre später die PH besuchen konnten, noch später die Uni. Es waren recht unterschiedliche Wege gewesen, die die verschiedensten eingeschlagen hatten. Es war nicht der alte Weg von früher, daß die ein Lehrerseminar von drei oder mehr Jahren besucht hatten, oder daß die die Uni besucht und Staatsexamen abgelegt hatten. Es war auch manchmal ein ungutes Gefühl, jedenfalls mir ging es so, wenn ich daran dachte.“*

Ernst und Erika Haupt bestätigen die Worte ihrer Kollegen. Formal gehörten sie wohl der Intelligenz an, ihr Selbstbild war indes ein anderes. Die Umwege ihrer Ausbildung (obwohl ausreichend kompensiert) und die schnell nachlassende Wertschätzung für den Lehrerberuf, ließen sie sich weder im traditionellen Sinne den Philologen noch den neuen Akademikern der DDR verwandt fühlen. Das Leben eines „Multifunktionärs“, Gängelei und permanent unterstellter ideologischer Schulungsbedarf förderten nicht Selbstbewußtsein, sondern bestärkten eigene Unsicherheiten. Darüber täuschten auch ganzseitige Grußreden des „Neuen Deutschland“ zum Lehrertag und die obligatorischen Glückwunschschriften aus der „demokratischen Öffentlichkeit“ nicht hinweg.



Chroniknotiz und Glückwunschkarte des Patenbetriebes zum Lehrertag 1952



Ohne den Text des vorstehenden Glückwunschs der Volksbildungsabteilung zu kennen, beklagt sich Erika Haupt noch heute über die Schulbehörde, die allein gratulierte, um zu noch mehr Arbeit aufzufordern. Ihr Mann Ernst urteilt noch drastischer: Der ganze Lehrertag sei nur verordnet gewesen, der eigenen Arbeit und sozialen Situation brachten die Reden, Auszeichnungen und Empfänge keinerlei Erleichterung. Der Lehrertag war eine Inszenierung, mit der die enge Verbundenheit des Staates mit „seinen Werktätigen“ demonstriert werden sollte und deshalb auch kein wirksames Mittel zur Leistungsstimulierung. Wenn solche Feiertage zum guten Schluß in kulturlosen Pflichtveranstaltungen mündeten, dann lösten sie Verbitterung und Unmut aus. Die Einschätzung Gertrud Werschnitzkys zum „Aktivistentag“ im Oktober 1952 bestätigt diesen Eindruck.

*„Ich hatte also Gelegenheit, an zwei Aktivistenfeiern und Prämierungen teilzunehmen; nur von unserer eigenen Sparte nichts. Wir haben Frl. Schmidt zur Prämierung vorgeschlagen und erfuhren am Vormittag erst durch Telefon, daß in einem kleinen Kulturraum der 16. Schule unsere ganze Aktivistentagung stattfinden sollte. ... Ich halte dies für keine Aktivistenehrung und auch keinen Aktivistentag, der der Lehrerschaft des Bezirkes Mitte angemessen ist und ihrer Arbeit überhaupt im entferntesten entspricht. Außerdem bin ich der Meinung, daß die Lehrerschaft ein Recht hat, zu erfahren, wer (und von wem er als) Aktivist und Prämierter herausgestellt worden ist.“<sup>8</sup>*

Die Enttäuschung der Direktorin ist deutlich, fernerhin ihr Ärger wegen der undurchsichtigen Auszeichnungskriterien. Politische Losungen und ganzseitige Pressemeldungen zum Lehrer- oder Aktivistentag hatten offensichtlich wenig mit dem zu tun, was Pädagogen an einem „abseitigen Ort“ leisteten. Die Lehrer suchten gesellschaftliche Akzeptanz und staatliche Anerkennung. Die im Verlaufe der Jahre inflationäre Verwendung von Ehrentiteln, Berufsfeiertagen und Urkunden hat dieses Bedürfnis nicht befriedigen können. Obwohl die Lehrer um den fragwürdigen Charakter dieser Auszeichnungen wußten, konnten sie sich von diesen Formen nicht durchgängig distanzieren oder sie gleichgültig ignorieren. Das spricht sowohl für langjährige Anpassungsleistungen als auch für die partielle Bindungskraft staatlicher Gratifikationen. Der immanente Widerspruch, als Lehrer Staatsfunktionär und Fachmann sein zu müssen, wurde genauso an den Lehrerfeiertagen evident.

Eine Schule, wie die aus dem Scheunenviertel, forderte den Lehrer stärker in seinen fachlichen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen als in seinen ideologischen Überredungskünsten. Aus diesen Gründen konnte ein Pädagoge, der in seinem beruflichen Selbstbild der Verantwortung gegenüber dem Schüler mehr Gewicht als der gegenüber dem Staat beimaß, die Politisierung des Schulalltages besser an diesem Ort überstehen als in einer Vorzeigeschule des Sozialismus.

## Der Zusammenhalt im Kollegium: Das Beispiel „Lehrerfeiern“

„Es war ein sehr gutes Klima dort“ – diese oder ähnliche Formulierungen benutzen die Lehrer häufig, wenn sie auf ihr Kollegium in der Gipsstraße zu sprechen kommen. Die Atmosphäre an der 8. Schule war gut, die Kollegen konnten einander vertrauen. Es gab politische und menschliche Differenzen, aber der sachliche und freundliche Umgangston überwog. Die

8 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Oktober 1952.

SED-Parteigruppe war wenig aktiv, und es gab in ihr keine besonders eifrigen Mitglieder. Das Kollegium war durch gemeinsame Aufgaben („wir machten ja die gleiche Arbeit“) und Abschottungsstrategien („die Schule nach oben hin abzudecken“) untereinander verbunden. Der gute Zusammenhalt war der Grund, weshalb die Lehrer sich auch nach Dienstschluß zu gemeinsamen Unternehmungen trafen. Von „schönen Feiern“, „wunderbaren Ausflügen“ und „lustigen Tanzabenden“ ist die Rede. Beinahe schwärmerisch erzählt die ansonsten nüchterne Elisabeth Pahnke:

*„Ach, wir haben übrigens viel gefeiert auch in der Schule, alles mögliche gefeiert. ... Da wurde Kartoffelsalat gemacht, einer hat Würstchen mitgebracht, einer hat Kuchen gebacken. Weihnachtsfeier oder weiß ich, wenn irgend etwas ... Aber das haben wir untereinander gemacht, das hatte nichts mit irgendwie zu tun, ja.“*

Man habe sich gut verstanden, und wenn sich Gelegenheit bot, setzte man sich „gemütlich“ zusammen. An solche spontanen kleinen Feiern erinnert sich auch Erika Haupt:

*„Da sagte eine Kollegin: ‚Ach Kinder, ich habe ja meine Prüfung gemacht und wollte mit Euch gern mal anstoßen.‘ Und die hat irgendwas zum Trinken gehabt im Schrank. Und dann haben wir uns nochmal hingesetzt und haben auf ihr Bestehen der Prüfung angestoßen. Und da hat der Herr Vogel die Geige geholt aus dem Schrank, und dann haben wir gesungen und so, solche Sachen, das ist ganz spontan entstanden.“*

An „offiziellen“ Anlässen für solche Zusammenkünfte mangelte es ohnehin nicht; ob das nun der Lehrertag oder der „Republikgeburtstag“ waren, der 1. Mai-Umzug, der mit einem „Ringelpietz“ endete, oder der „Ausflug ins Grüne“ am Schuljahresende. So war es auch im Herbst 1953, als das Kollegium aus Anlaß des Gründungstages der DDR einen „fröhlichen Abend“ beging.

*„Am 17. Oktober hatte das Kollegium zusammen mit dem technischen Personal einen Ringelpietz in der Schule. Der Zeichenlehrer Kollege Wald und der Hausmeister hatten das Lehrerzimmer würdig und lustig ausgeschmückt. Es gab sogar eine ‚Kater-Bar‘ mit drolligen Zeichnungen. Musik war auch da: Ein junger Mann spielte Akkordeon. In den Pausen ertönte das Radio. Es wurde ausgiebig getanzt. Die Stimmung war hervorragend. Für das leibliche Wohl wurde auch gesorgt; denn es gab Bockwürste, an Getränken: Bier, Ungarischen Kirschwein und Likör. Bis in die Morgenstunden hinein dauerte die fröhliche Veranstaltung.“<sup>9</sup>*

Der Text liest sich wie ein Bericht über eine ganz „normale“ Betriebsfeier, vom offiziellen Anlaß – dem „Tag der Republik“ – ist jedenfalls nichts zu spüren. Selbst am 1. Mai, einem der wichtigsten politischen Gedenktage in der DDR, trafen sich die Lehrer nach dem obligatorischen Vorbeimarsch an der „Partei- und Staatsführung“ noch zu einem „gemütlichen Abend“.

---

9 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 17. Oktober 1953.

*„1. Mai 1955: Nach dem Vorbeimarsch wurden die Schüler nach Hause geführt. Das Kollegium fand sich zu einer Betriebsfeier in den Räumen des Hortes zusammen. Bei Bockwurst und Bier war man fröhlicher Stimmung. Dann stimmte man unsere schönen Volkslieder an. Weithin erschallte unser Gesang.“<sup>10</sup>*

Der politische Charakter der Feieranlässe ist in den Beschreibungen nicht wiederzufinden. Wie bei bestimmten Festen für die Schüler, nahmen die Lehrer auch bei den eigenen den staatlichen Feiertermin oft nur äußerlich auf und füllten ihn mit einem eigenen Inhalt. Am regelmäßigsten feierten sie den Lehrertag. Die Kinder kamen morgens mit Blumen in die Schule, anschließend war Fahnenappell mit den „Vertretern der demokratischen Öffentlichkeit“, der Schulbehörde, und am Nachmittag gab es für „besonders verdienstvolle Lehrer“ Einladungen zu zentralen Veranstaltungen, zuweilen sogar für die gesamten Kollegien.

*„Am 12. Juni [1954] wurde der Lehrertag gefeiert. Wir hatten früh eine kleine Feier im Lehrerzimmer. Unser Heizer, Kollege Nethin, erhielt eine Prämie von 200 M und einen Präsentkorb im Werte von 25 M für die gute Bewirtschaftung des Brennmaterials. Dann folgte eine kleine Feier für jeden Lehrer mit seiner Klasse. Den Lehrern wurden Blumen überreicht. Dann gab es eine Feier in der Aula: Die Pioniere marschierten ein. Sie überbrachten dem Schulleiter einen Strauß als Dank und eine Mappe mit Verpflichtungen. Dann wurde das sowjetische Gedicht ‚Die Vase‘ vorgetragen. Elternaktiv und DFD gratulierten. Am Nachmittag fuhr das Kollegium zu einer Feier des Bezirks Mitte mit dem Dampfer nach Müggelhort. Viele Kollegen wurden ausgezeichnet. Dann folgte die Fidelitas mit Tanz bis zum frühen Morgen. Um 4 Uhr fuhr der Dampfer zurück. Eine große Tombola überraschte die Gewinner.“<sup>11</sup>*

Das Kollegium war an diesem Tag geschlossen mitgekommen, zudem Abordnungen des FDGB, der SED-Kreisleitung, die Schulinspektoren und Vertreter der Elternaktive. Das Schulamt von Mitte hatte für das Fest einen Saal mit Kapelle angemietet und überraschte die Lehrer mit einer gut bestückten Tombola („das war doch mal was“), einige bekamen Prämien überreicht. Bis in die Nacht wurde getanzt; es herrschte eine ausgelassene Stimmung. Wie kann es sein, daß die Lehrer so unzufrieden mit ihrer Arbeit waren, sich ständig über die Gängelei der Volksbildungsabteilung und Organisationen beschwerten und dann mit den Vertretern der Schulbehörde, der SED und Massenorganisationen einen „fröhlichen Abend“ verbrachten und sich von einer Tombola und Musikkapelle beeindrucken ließen? Die Antworten der Lehrer zeigen, daß solche Handlungsmuster eine Form waren, den fortwährenden Balanceakt zwischen den zugeschriebenen Erwartungen und den eigenen Interessen zu bewältigen. Den Pädagogen war die Würdigung ihrer Arbeit wichtig (unabhängig davon, wie sie im einzelnen zur DDR standen). Ungenügende Prämien, eine schlecht organisierte Lehrerfeier im Bezirk oder ein nachlässiges Glückwunschs Schreiben von der Kreisleitung der SED, FDJ oder gar der eigenen Schulverwaltung sorgten bei allen Kollegen für Mißstimmung (trotz ihres Wissens um den inszenierten Charakter solcher Feiertage). Auf die gesellschaftliche Anerkennung wollten sie in diesen Jahren genausowenig verzichten, wie auf die staatlich festgelegten Festtermine. Ähnlich wie mit dem Lehrertag verhielt es sich mit dem 8. März, dem „Internationalen Frauentag“. Auch zu diesem Anlaß wollten hier

---

10 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Mai 1955.

11 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 12. Juni 1954.

ausdrücklich die Lehrerinnen ernst genommen und gefeiert werden. Selbst mit der Distanz des heutigen Blickes erscheint ihnen der 8. März und die darin angeblich demonstrierte „Gleichberechtigung der Frauen“ als angemessene Würdigung ihrer Leistungen. War das denn der Sinn des Frauentages, daß die Pädagogen wie in einem Spiel mit vertauschten Rollen feierten?



*„Der Direktor tanzt mit Frau L.“, Lehrerfest 12.6.1954*



„Unsere Tombola“, Lehrerfest 12.6.1954

„Am 8. März [1957] feierten wir den Frauentag in den Räumen des Hortes. Die Räume waren festlich geschmückt. Der Direktor und [zwei] Kollegen hatten es übernommen, uns festlich zu bedienen. Die Kollegen erschienen in gestickten Schürzen. Es waren sämtliche Lehrerinnen erschienen und die Frauen des technischen Personals. [Es gab Auszeichnungen] ... Bald herrschte eine gemütliche Stimmung. Der FDGB hatte für jedes Mitglied 5 M zur Feier gespendet. Es gab Kaffee, Kuchen, Likör und Weinbrand. [Der Patenbetrieb], die Volkspolizei, stellte die Musik. Es wurde gesungen, gelacht und getanzt.“<sup>12</sup>

In der Erinnerung der Zeitzeugen überwiegen in diesem Falle die positiven Erinnerungen. Vor allem aus heutiger Sicht wird die Berufstätigkeit und dabei speziell die Frauenbeschäftigung uneingeschränkt als ein Vorzug der DDR thematisiert. Dabei wußten diese Lehrer aus eigener Anschauung und mehr noch aus den Familien ihrer Schüler, wie kompliziert es für die berufstätigen Mütter war, Arbeit, Haushalt und Kindererziehung zu vereinbaren und welche immense Kraft diese mehrfachen Belastungen den Frauen oft abforderte. Das Erinnern fällt deswegen derart ungetrübt aus, weil die gerade in Festen erlebbare Einbindung in ihre Kollegengruppe den Zeitzeugen so außerordentlich wichtig war. Das war der Binnenraum, den sie überschauen konnten, der ihnen Sicherheit und – je nach Haltung – Abgrenzung gegen die „vom Amt“ oder von der „Kreisleitung“ bot. Aus diesem Grund wurde auf

12 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag 8. März 1957.

das „Kollektiv“ auch so großen Wert gelegt. Gemeinsame Unternehmungen, Feste und Feiern sind Ausdruck dieser Wertschätzung und festigten den Zusammenhalt. Besonders beliebt waren im Kollegium aus der Gipsstraße die „Ausflüge ins Grüne“. Die Lehrer gingen wandern und sprachen dabei „über dies und das“, Privates und Berufliches. Im Juli 1956 hielt der Schulchronist über einen solchen Ausflug fest:

*„Als Abschluß der Jahresarbeit fuhr das Kollegium hinaus ins Grüne. Es war ein schöner Tag, sonnig und heiter. Wir fuhren mit der Bahn bis Friedrichshagen und mit der Straßenbahn bis Rüdersdorf. Wir wanderten frohgemut und guter Stimmung um den Kalksee herum. Im Terrassenrestaurant aßen wir Mittag. Kollege Heberl machte Aufnahmen mit seiner Leica. Dann vertrieben sich die Lehrer die Zeit nach Geschmack. Einige fuhren im Boot hinaus auf den See. Andere badeten. ... Dann tranken wir im Gasthaus ‚Kranichsberg‘ Kaffee. Unter lebhaftem Geplauder und vielen Scherzen verging die Zeit.“<sup>13</sup>*



*„Der Ausflug des Kollegiums“ 4.7.1956*

---

13 Vgl. Schulchronik, a. a. O., Eintrag Juli 1956.



*Das Kollegium im Juli 1956*

Die Bilder, die von einem Lehrer für die Chronik aufgenommen wurden, geben etwas von der Atmosphäre dieser gemeinsamen Unternehmungen wieder. Auf dem Gruppenfoto sieht man ein junges Kollegium mit vielen Frauen darunter. 1956 gab es in der 8. Schule bis auf den Schulsekretär Herr Schulze und die Unterstufenlehrerin Fräulein Weinrich (beide auf dem Gruppenbild am rechten Bildrand zu sehen) nur noch Lehrer, die erst nach 1945 in den Schuldienst gekommen waren. Bei solchen Ausflügen wurde natürlich über die Arbeit gesprochen, nicht selten fielen hier und nicht in den vorgesehenen Gremien die Entscheidungen. Informelle Beziehungsmuster und gewachsene Binnenstrukturen (die gewiß nicht identisch waren mit den formalen Leitungshierarchien) spielten dabei eine wichtige Rolle. Durch die regelmäßigen gemeinsamen, ihrem Charakter nach oft privaten Unternehmungen festigten sich die persönlichen Bindungen und der Zusammenhalt im Kollegenkreis jedenfalls mehr, als daß gegenseitige „ideologische Wachsamkeit“ Fuß fassen konnte. Für den einzelnen übernahm das Kollegium als überschaubare und kalkulierbare Kleingruppe eine integrierende Funktion. Es gehört zu den eigentümlichen Wirkungen beruflichen Arbeitsalltages in der DDR, daß solche Kleingruppen nach „oben“ abschotten sollten, gleichzeitig aber aus gesellschaftlicher und staatlicher Sicht harmonisierend wirkten. Weil das Lehrerkollegium bestrebt war, Konflikte und Probleme intern mit den eigenen Möglichkeiten zu lösen, ging es Auseinandersetzungen mit staatlichen Ämtern oder gesellschaftlichen Organisationen aus dem Wege und unterstützte den „gesellschaftlichen Frieden“.

## 2. Resümee

In der Umbruchsituation der Nachkriegsgesellschaft stellte sich für die interviewten Lehrer und Lehrerinnen als zentrale Frage die nach der beruflichen Perspektive und damit nach der Sicherung der eigenen Existenz. Von den vorgestellten Frauen war nur eine bereits vor 1945 Lehrerin gewesen. Zwei andere hatten zwar einen kaufmännischen Beruf erlernt, der sie aber nicht ausfüllte und unzureichend forderte. Die porträtierten Männer waren, mit Ausnahme des kurzzeitig beschäftigten Direktors Wilhelm Werschnitzky, allesamt ohne Beruf und in einem Alter, in dem es für eine Ausbildung längst Zeit wurde. Keiner von ihnen besaß ökonomisches Kapital, dafür hatten alle Abitur oder Mittlere Reife und waren der Überzeugung, den beruflichen (Neu-)Einstieg durch Leistung und Bildung bewerkstelligen zu können. Sie kamen allesamt aus Angestellten- bzw. Beamtenfamilien und suchten eine berufliche Zukunft, in der diese Tradition mindestens fortgesetzt, wenn nicht sogar überschritten werden konnte. Eine Tätigkeit als Arbeiter schied damit aus und wurde auch nicht als kurzfristiger Ausweg in Betracht gezogen. Die durch vorhergehende Berufstätigkeiten und den Krieg eingetretenen zeitlichen Verzögerungen bei dem einen bzw. das Fehlen formaler Voraussetzungen für ein Universitätsstudium bei dem anderen prädestinierten diese Männer für eine Ausbildungsform jenseits traditioneller Bildungswege. In den Neulehrerkursen konnten sie in kürzester Zeit eine Berufsausbildung nachholen, die ihren Aufstiegsambitionen entgegenkam und mit der sie biographische Kontinuität herstellen konnten. Den Männern waren vor allem Ausbildung und Existenzsicherung wichtig, weniger der Lehrerberuf im speziellen. Die Frauen hingegen erfüllten sich mit dem Einstieg in die Lehrerausbildung einen langfristigen Wunsch. Daneben spielte für alle Interviewten bei der anstehenden beruflichen (Neu-)Orientierung auch die Erfahrung der NS-Zeit und des Krieges eine wichtige Rolle. „Es mußte ja etwas geschehen“ – und das Versprechen der neuen Machthaber auf eine gänzlich andere, sozial gerechte und antifaschistische Gesellschaft schien diesem individuellen Interesse Rechnung zu tragen. Der Einstieg in die Neulehrerausbildung war in der „Trümmersgesellschaft“ der Nachkriegsjahre mit seinem unübersichtlichen Beschäftigungsmarkt eine einmalige soziale Chance und zugleich eine Form, mit der sie sich in der Gruppe der „neuen, demokratischen Lehrer“ als Individuen mental und kulturell von der Vergangenheit abgrenzen konnten.

Dieser Vorteile waren sich die so Geförderten mindestens soweit bewußt, daß in ihnen das Gefühl wuchs, dem Staat, der ihnen diesen Weg ermöglicht hatte, dankbar sein zu müssen. „Ich meine, der Staat hat ja furchtbar viel in uns investiert und hat ja viel für uns ausgegeben. Das muß man ja nun wirklich sagen, nicht.“<sup>14</sup> – Dieser Meinung waren alle Lehrer, und sie stützte ihre Loyalität gegenüber dem SED-Staat. Dankbarkeit und antifaschistischer Grundkonsens allein waren jedoch keine ausreichende Grundlage für politisches Engagement und Parteimitgliedschaft. Mit Ausnahme eines Lehrers und – mit deutlichen Abstrichen – einer Lehrerin (beide Mitglieder der Einheitspartei) exponierte sich keiner der anderen Pädagogen mit „gesellschaftlicher Tätigkeit“. Dessenungeachtet erfüllten alle die von ihnen im allgemeinen erwarteten Standards, weniger getragen von politischer Überzeugung, als von Pragmatismus und Sicherheitsstreben. Wenn sie Distanz äußerten, dann vorsichtig und abwägend und ohne die eigene Position zu gefährden. Statt offener Auseinandersetzung oder Gegenwehr, suchten sie Konfrontationen mit den staatlichen Stellen und der SED aus

---

14 Zitat aus dem Interview mit Elisabeth Pahnke.

dem Wege zu gehen. Ihre Strategien waren verdeckt und darauf gerichtet, sich selbst und die Schule „nach oben“ abzuschotten, Vorschriften zu mildern oder Anweisungen in der Gewißheit ihrer baldigen Änderung stillschweigend zu ignorieren.

Ähnliche Verhaltensstrategien sind bereits aus Untersuchungen zur Rolle der Lehrer im NS-Staat bekannt. Marion Klewitz fand in ihrer lebensgeschichtlichen Studie zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrern im „Dritten Reich“ heraus, daß diese Handlungsmuster bevorzugten, die ihnen halfen, „offene Konflikte [zu] vermeiden, auch um den Preis, Ärger zu unterdrücken und Gefühle der Machtlosigkeit hinnehmen zu müssen“.<sup>15</sup> Solcherart „vorsichtige Zurückhaltung“ bescheinigt Wilfried Breyvogel auch Teilen der Volksschullehrerschaft im NS. Obwohl deren Bereitschaft zur freiwilligen Mitarbeit relativ groß war (deutlich größer zumindest als die der DDR-Lehrer), gab es auch unter ihnen Gruppen, die sich den Zumutungen des Regimes durch Rückzug und „Wegtauchen“ entzogen. Diese „reservations mentales“, die Breyvogel zu Recht nicht mit politischem Widerstand verwechselt wissen will<sup>16</sup>, beschreiben gleichermaßen treffend die Strategien eines Teils der Lehrerschaft in der DDR. Alle hier befragten Lehrer, also auch die SED-Genossen, verstanden sich in erster Linie als Fachleute und nicht als „Funktionäre des Staates“ oder gar als „Parteiarbeiter“. Ihr vorrangiges Interesse galt der eigenen Professionalisierung und einer geregelten, sozial abgesicherten Berufslaufbahn; sie wollten als Pädagogen in einer Schule mit Kindern arbeiten. Das Verhältnis von eigenen pädagogischen Ansprüchen, beruflichem Sicherheitsstreben und staatlichen Anforderungen war aber zu spannungsvoll, als daß die Lehrer ihren Beruf auf Dauer ohne Kompromisse und Anpassungen bzw. ohne Auseinandersetzungen und Konflikte ausüben konnten.

Die Lehrer aus dem Ost-Berliner Scheunenviertel führten solche Auseinandersetzungen und verteidigten eigene Interessen (etwa als es um die Umschulungspolitik des Schulamtes ging); zugleich gingen sie Konzessionen ein und paßten sich an: Sie waren alle Mitglieder im FDGB und der DSF, sie vermittelten Lehrinhalte, von deren Fragwürdigkeit sie wußten, sie organisierten das Pionier- oder FDJ-Leben und mobilisierten ihre Schüler für staatliche oder Parteiveranstaltungen. Marion Klewitz thematisiert diesen Zwiespalt ebenfalls für die Lehrer im NS-Regime und weist auf die Konflikte hin, die entstehen, wenn Pädagogen obrigkeitliche Auflagen vor der Klasse kaschieren oder als eigene Position wiedergeben müssen.<sup>17</sup> Harald Scholtz nennt diese Situation eines Lehrers unter diktatorischen Verhältnissen ein „objektives Dilemma“, das nicht durch eine „Dramatisierung der ‚Machtergreifung‘ in der Schule“, sondern durch das historische Verständnis der „sanften Gewalt“ der „Befriedigungstaktik“ erklärt werden müsse. Das Dilemma der NS-Pädagogen sieht Scholtz darin, daß es ihnen unmöglich war, „die ihnen vom Staat und von der Propaganda auferlegten Bindungen in der pädagogischen Situation offenzulegen, etwa Verbote zu diskutieren“.<sup>18</sup> Ein solches Dilemma war wenigstens den kritischeren Pädagogen auch der DDR bekannt. In der untersuchten Ost-Berliner Schule hielten sich Kompromisse und Anpassungsleistung bis weit in die fünfziger Jahre noch in Grenzen. Als Barriere gegen

---

15 Klewitz, *Lehrersein im Dritten Reich*, S. 234.

16 Vgl. W. Breyvogel, *Volksschullehrer und Faschismus – Skizze einer sozialgeschichtlichen Erforschung ihrer sozialen Lage*, in: M. Heinemann (Hg.), *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart 1977, S. 317–343, hier S. 339.

17 Vgl. Klewitz, *Lehrersein im Dritten Reich*, S. 233.

18 H. Scholtz, *Die Auswirkungen der Umstrukturierung des Erziehungsfeldes in den Institutionen und bei den Jugendlichen*, Studienbrief, Kurseinheit 3, der Fernuniversität Hagen, Hagen 1981, S. 57.

Politisierung und Okkupation der Schule wirkten zum einen die traditionellen Sozialmilieus des alten Arbeiterviertels und zum anderen das traditionsorientierte berufliche Selbstbild der dort wirkenden Pädagogen. Gerade die verbliebenen Altlehrer – in der Zahl wenige, aber allesamt starke Persönlichkeiten – übten einen nachhaltigen Einfluß auf das Kollegium aus. Mehr als andere prägten ältere Reformpädagogen die Arbeit in der Gipsstraße; ihre Orientierungen und Maßstäbe blieben noch lange nach ihrem Weggang gültig. Das Berufsverständnis der Altlehrer war vorbildhaft, auch das sicherte ein gehöriges Maß an pädagogischer Kontinuität und bremste mentale Veränderungen.<sup>19</sup>

Insgesamt zeichneten sich die vorgestellten Lehrer durch eine über soziale Kompetenz definierte Berufsauffassung aus („den Benachteiligten helfen“). Im Mittelpunkt ihres pädagogischen Handelns sollte immer noch das Kind mit seinen Eigenheiten und Möglichkeiten stehen. Die Arbeit mit diesen Schülern aus bildungsfernen Schichten, die auch im SED-Staat weiter zu den Benachteiligten gehörten und für die sich die staatlichen Programme zur Förderung der „Arbeiter- und Bauernkinder“ im Alltagsleben nicht auszahlten, begriffen die Lehrer als Herausforderung, hier konnten sie sich als pädagogisch und sozial kompetente Fachleute beweisen.

Überdies bot ihnen ihre Arbeit an einer solchen Schule und in einem solchen Viertel einen nicht zu unterschätzenden Selbstschutz. Wer hierher kam und bleiben wollte, war nicht auf Karriere aus. Dafür waren Schulen in Neubauvierteln oder im Wohnumfeld von Staatsangestellten das bessere Sprungbrett. Nicht zufällig gab es deshalb z. B. 1954 im Stadtbezirk Mitte unter den Lehrern 25 Prozent SED-Mitglieder, in der 8. Schule aber nicht einmal 14 Prozent. Selbst einstige NSDAP-Mitglieder waren hier seltener (3,4 Prozent) als in den anderen Schulen des Bezirks anzutreffen (9,4 Prozent). Dafür unterrichteten in der Gipsstraße weit mehr Lehrer mit Hochschulabschluß als im restlichen Bezirk (17,3 bzw. 6,6 Prozent).<sup>20</sup> Auch dieses Ergebnis spricht für das stärkere Interesse dieses Kollegiums an Professionalisierung als an Parteikarriere. Aufgrund seiner Zusammensetzung und seinen traditionellen Orientierungen, aber auch wegen der sozialen, mentalen und kulturellen Besonderheiten der Schülerschaft wurde die 8. Schule nie ein Vorzeigeobjekt „sozialistischer Erziehung“, auch kein Ort, den potentielle „Spitzenkräfte“ in größerer Zahl verlassen sollten. Schließlich war sie auch nicht in einer Gegend gelegen, wo die Interessen einer SED-treuen Elternschaft dem Lehrer politischen Aktionismus abverlangt hätten. Die Arbeit hier war bis zum Ende der fünfziger Jahre eine Nische, in der es ein Lehrer ohne weitere Aufstiegsambitionen und ohne die „richtige“ Weltanschauung aushalten konnte.

Andererseits mußten die Lehrer (ungeachtet individueller Aufstiegserfahrung) auch an dieser Schule mit den Jahren die Erfahrung machen, daß sie in der Gesellschaft rapide an Ansehen verloren. Im Bild der Öffentlichkeit rückte das Bild vom Lehrer zusehends mit dem vom „Staatsfunktionär“ zusammen. Dieser Wandel war zum einen Folge des öffentlich propagierten Lehrerbildes, zum anderen war er den wachsenden Anpassungsleistungen dieser Berufsgruppe geschuldet. Das öffentliche Stimmungsbild wie die eigenen Kompromisse hinterließen tiefgehende mentale Folgen, an vielen Stellen bezeugen die Zeitzeugenberichte deshalb Spuren eines beschädigten beruflichen Selbstbewußtseins.

---

19 P. Gruner konstatiert insgesamt – anders als Brigitte Hohlfeld – vergleichbare Befunde. Vgl. dies., „Nun dachte ich“, S. 943–957, hier S. 949.

20 Vgl. Statistischer Berichtsbogen A der Abt. Volksbildung Magistrat vom 15.5.1954, in: LAB (STA), Rep. 120/3040, Bl. 8 (Mitte gesamt), Bl. 67 (8. Schule).

In ihrer Arbeit bekamen die Lehrer tagtäglich vor Augen geführt, wie wenig in der DDR das Eigenrecht pädagogischen Handelns zählen sollte und mit welcher Macht sich ein System Bahn brach, in dem die Erziehung der Kinder den Interessen der Staatspartei unterzuordnen war. Die meisten durchschauten dieses Dilemma frühzeitig, andere glaubten bis zum Ende an „das bessere Deutschland in der DDR“. Herbert Baum, der lange Zeit so große Hoffnungen auf den SED-Staat gesetzt hatte, zog im Herbst 1989 (nach mehr als 40jähriger Tätigkeit in der Volksbildung) seine Bilanz. Er wollte sie jenen Berufskollegen mit auf den Weg geben, die meinten, keine Verantwortung getragen zu haben und ungestört weitermachen zu können:

*„Als die Wende kam, wir die Diskussion in der Abteilung Volksbildung hatten, habe ich gesagt: ‚Unsere Zeit ist vorbei, die wir mitgestaltet haben, z. T. uns mitschuldig gemacht haben. Diese Zeit ist vorbei. Das müßt Ihr erkennen. Und da kann es auch keine Reformierung der SED geben.‘ Deshalb bin ich auch am 11. Dezember, am Sonderparteitag der SED/PDS, hab ich mein Parteibuch hingelegt am 12. Dezember.“*

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Der von den zentralen Führungsgruppen der DDR anvisierte neue Lehrertypus ist in den referierten Erinnerungen nur in Ansätzen zu finden. Unbestritten wird in den Interviews deutlich, daß staatliche und parteipolitische Eingriffe das Profil des Pädagogenberufs veränderten. Eine breite Identifikation mit der Rolle des kämpferischen Parteiarbeiters und überzeugten „Funktionär des Staates“ ist nichtsdestotrotz für den Untersuchungszeitraum nicht auszumachen. Die Veränderung von Einstellungen und Mentalitäten der Pädagogen war offenkundig weit weniger gelungen, als der Strukturwandel des Berufsstandes vollzogen werden konnte. Die erfolgten sozialen Umschichtungen waren tiefgreifend, die berufsständischen und kulturellen Normen und Leitbilder blieben aber lange Zeit traditionell. Die Erinnerungen der Zeitzeugen verweisen auf zahlreiche Gegenkräfte im Prozeß sozialstruktureller Wandlungen, die statt auf die Möglichkeiten der staatlichen Durchherrschaft stärker auf ihre Grenzen hinweisen. Trotz parteistaatlich entworfener Berufsbilder gingen Vorstellungen etwa von Kollegialität und pädagogischer Verantwortung darin nicht auf. Wie sehr die Machthaber des jungen SED-Staates mit langwirkenden Mentalitätsstrukturen rechnen mußten, zeigte sich gerade auch in der „Mächtigkeit [eines] berufsständischen Solidaritätsgefühls“<sup>21</sup>. Schon im NS-Regime war es nicht gelungen, den langfristig konstituierten und als Wert verbürgten Rahmen „sachverbundener Kollegialität“<sup>22</sup> vollständig aufzubrechen. Ebenso setzten alte Vereinsloyalitäten den Politisierungs- und Ideologisierungsbestrebungen von NSDAP und NSLB Grenzen.<sup>23</sup> Für Heinz-Elmar Tenorth waren es auch die „bedrohten Vorrechte der Profession“, die eine flächendeckende Gleichschaltung der Lehrer im „Dritten Reich“ verhindert haben.<sup>24</sup> Ähnliches kann man für die DDR behaupten.

---

21 Lange, Totalitäre Erziehung, S. 123.

22 U. Popplow, Schulalltag im Dritten Reich. Fallstudie über ein Göttinger Gymnasium, in: APZ, Beilage 18/1980, S. 33–69, hier S. 35.

23 Vgl.: F. Sonnenberger, Die vollstreckte Reform – Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Bayern 1935–1938, in: M. Prinz/R. Zitelmann (Hg.) Nationalsozialismus und Modernisierung, Darmstadt 1991, S. 189.

24 Vgl. H.-E. Tenorth, Zur deutschen Bildungsgeschichte, S. 135.

Das ganze Schulungssystem in der DDR, die Mehrfachkontrolle durch die Institutionen, gesellschaftlichen Organisationen und die SED sowie die Permanenz von Kampagnen, sprechen mehr für das Fortleben überlieferter Handlungsmuster als für eine umbruchlose Gleichschaltung der Lehrerschaft. Unbeschadet dieser Einschränkungen erlagen Lehrer den Verlockungen und den vom SED-Regime in Aussicht gestellten Möglichkeiten auf sozialen Aufstieg, staatliche Anerkennung und sichere Berufslaufbahnen. Auf's Ganze gesehen waren die Denk- und Handlungsmuster aber vielfältig.

Abgesehen von den ungezählten Protagonisten des SED-Staates, die es zweifellos schon in den Anfangsjahren gegeben hat, waren politische Indifferenz gepaart mit Sicherheitsdenken charakteristische Vorstellungs- und Handlungsmuster der ostdeutschen Pädagogenschaft in den fünfziger Jahren. Die nicht nachlassende Kritik des Ministeriums für Volksbildung, der SED-Führung und der örtlichen Behörden und Parteileitungen am „ideologischen Niveau“ der Pädagogen spricht jedenfalls nicht für den durchgreifenden Triumph des „sozialistischen Lehrers und Erziehers“.

## KAPITEL 13

# Bilanz

Die nach dem Zweiten Weltkrieg notwendige und nunmehr auch möglich gewordene Neuordnung des Bildungswesens begann in der SBZ bzw. in Ost-Berlin zunächst hoffnungsvoll. Die auf deutscher Seite verantwortlichen Politiker und Pädagogen waren sich – trotz unterschiedlicher Herkunft und Divergenzen im Detail – in den grundsätzlichen Reformpunkten einig: Nach gründlicher personeller und geistiger Entnazifizierung sollte eine „Einheitsschule“ aufgebaut werden, in der es keine sozialen oder Bildungsprivilegien geben würde. Zu diesem Plan gehörte auch, die Schule „von innen“ wie die gesamte Erziehung grundlegend zu demokratisieren.

Aber schon nach relativ kurzer Zeit – 1947/48 – verlor die eingeleitete Reform ihren ehemals pluralistischen und demokratischen Ansatz. Die kommunistischen Funktionsträger griffen nun auch im Bildungsbereich unverhohlen nach der Macht und besetzten die wichtigsten Schaltstellen mit ihren Kadern; Sozialdemokraten drängten sie entweder aus den Ämtern oder verlangten von ihnen die Akzeptanz ihrer dogmatischen Schulpolitik. Mit dem allgemeinen gesellschaftlichen Umbau nach sowjetischem Muster setzte die Stalinisierung auch im Bildungswesen ein. Dieser erste Stalinisierungsschub verlief zeitgleich mit der Transformation der SED zu einer marxistisch-leninistischen Kaderpartei, einer Partei neuen Typs.

Ein zweiter Schub folgte 1952, als die Einheitspartei auf ihrer 2. Parteikonferenz den „Aufbau des Sozialismus“ beschloß. Höhepunkt der erneut forcierten Stalinisierung im Bildungsbereich war der im Frühjahr 1953 vom Volksbildungsministerium gefaßte Beschluß zur „Reorganisation des Schulwesens“ (einer detailgetreu nach sowjetischem Vorbild ausgerichteten Strukturänderung). Zur Durchsetzung dieses Beschlusses kam es indes nicht. Auch die bildungspolitischen Führungskräfte mußten mit dem „Neuen Kurs“ im Juni 1953 Konzessionen machen. Dazu gehörte – neben der Rücknahme der Reorganisationspläne und der gerade verfügbaren Relegierungen von Lehrern bzw. Schülern – ebenso der (vorläufige) Verzicht auf Repressionen gegenüber der „Jungen Gemeinde“.

In Anbetracht dieser unverhofften Kurskorrekturen nach dem 17. Juni 1953 zeigte sich das Ministerium für Volksbildung konzeptionslos; die Behörde hielt sich deshalb mit neuerlichen Struktureingriffen vorerst zurück, auch verzichtete sie – selbstredend aus taktischem Kalkül – auf allzu rigorose oder gar flächendeckende Maßnahmen gegen politisch unliebsame Schüler und Lehrer. Grundsätzliche Abstriche am eingeschlagenen Kurs gab es

jedoch nicht; die von Herrschaftsinteressen bestimmte Funktion der Schule wie auch ihr ideologischer Erziehungsauftrag blieben unangetastet.

Als dann die internationale Konstellation Anfang 1956 vielen Menschen in der DDR die Hoffnung gab, die Stalinisierung der DDR rückgängig machen zu können, sahen auch Erziehungswissenschaftler und ambitionierte Schulfunktionäre ihre Chance und setzten sich für eine Reform des DDR-Bildungswesens ein.

Belege für einen breiten Niederschlag dieser Reformdiskussion in der Lehrerschaft konnten allerdings nicht gefunden werden. Die Lehrer beschränkten sich in ihrer Kritik auf praktische Fragen ihres Berufsalltages. Sie kritisierten die überfrachteten Lehrpläne, ihre unzureichende Ausbildung, die ausufernde bürokratische Gängelei; besonders aber klagten sie über ihre permanente Überlastung, die sie den vielen fachfremden, vor allem politisch begründeten Zusatzaufgaben zuschrieben.

Hatten sich die Lehrer schon im Umfeld des 17. Juni 1953 sehr abwartend, und im wesentlichen angepaßt und loyal verhalten, die Entstalinisierungsdiskussion nach 1956 erreichte sie noch weniger. An der „Revisionismusdebatte“ der Intellektuellen beteiligten sich nur wenige, und so hinterließen die Reformdiskussionen auch kaum Spuren im „kollektiven Gedächtnis“<sup>1</sup> der praktisch tätigen Lehrerschaft.

Aber nicht nur die Erziehungswissenschaftler hatten seit 1955/56 nach neuen Wegen gesucht, auch die bildungspolitischen Führungskräfte standen aufgrund wachsender gesellschaftlicher Innovationserfordernisse unter Handlungsdruck. Allgemein hatte die Parteiführung um die Mitte der fünfziger Jahre die ökonomischen, technologischen und wissenschaftlich-technischen Barrieren des Systems erkannt.<sup>2</sup> Klar war auch, daß das Bildungswesen nicht im gewünschten Maße in der Lage war, die politisch loyalen wie fachlich kompetenten Kader und Produzenten bereitzustellen. Veränderungen des Bildungssystems mußten unter diesem Modernisierungsdruck notgedrungen überdacht werden. Gleichwohl kam eine grundlegende Strukturreform nicht in Betracht; zu sehr waren die egalitäre Pflichtschule, die Förderung der Arbeiterkinder und das politische Treuebekenntnis für Bildungsaufsteiger an das Selbstverständnis und Gesellschaftskonzept der Partei gebunden. Es konnte bestenfalls um punktuelle Veränderungen gehen, die zu einer höheren Effizienz und Flexibilität führen sollten. Trotz dieser Zwänge konnte sich die SED-Spitze deshalb auch nicht dazu durchringen, die staatlichen und Parteiverantwortlichkeiten disponibler zu regeln. Ganz im Gegenteil: Am bildungspolitischen Hegemonialanspruch der SED durfte es keinerlei Abstriche geben, auch wollte die Einheitspartei ihre Entscheidungsmacht keineswegs zugunsten der pädagogischen Wissenschaft oder einer größeren Autonomie des Volksbildungsbereichs einschränken. Damit war der Abbruch einer differenzierenden pädagogischen Diskussion und die folgenschwere Konservierung des Schulsystems vorprogrammiert. Die SED-Führung aber stellte sich mit diesem rigiden Vorgehen nun auch im Bildungsbereich ihre „Modernisierungsfalle“<sup>3</sup>.

---

1 Dieser Befund deckt sich mit der Einschätzung S. Meuschels, die eine Koalition zwischen kritischen Teilen der Intelligenz, der Partei und der Gesellschaft während des „Tauwetters“ – anders als in Polen und Ungarn – für die DDR verneint. U. a. deshalb sei keine gesellschaftliche Öffentlichkeit und keine auch nur zeitweilig erfolgreiche Entmachtung der stalinistischen Parteispitze in das kollektive Gedächtnis eingegangen. Vgl. dies., *Legitimation und Parteiherrschaft*, S. 153, auch S. 168.

2 Vgl. S. Meuschel, *Überlegungen zu einer Herrschafts- und Gesellschaftsgeschichte der DDR*, in: GG 19, 1993, S. 9.

3 Vgl. Meuschel, *Überlegungen*, S. 9; aber auch dies., *Legitimation und Parteiherrschaft*, S. 123–220.

Alles in allem währte die 1955/56 begonnene und ihrem Charakter nach „innersozialistische“ Reformdiskussion jedoch nur so lange, wie die allgemeine Erschütterung des SED-Staates im Gefolge des XX. Parteitages der KPdSU anhielt. Als die Parteispitze 1957/58 das Zepter der Macht wieder fest in den Händen hielt, setzte sie statt auf demokratische Reformen auf die Festigung der bestehenden Strukturen und damit ihrer eigenen diktatorischen Herrschaft. „Die Dekade mündete in eine Restalinisierung“<sup>4</sup> – auch in der Volksbildung.

Insgesamt konnte gezeigt werden, daß das Volksbildungsministerium von Anfang an die generelle Stalinisierungspolitik der ostdeutschen Führungskräfte unterstützt und für deren Umsetzung in seinem Zuständigkeitsbereich gesorgt hatte. Die untergeordneten regionalen Schulbehörden und Institutionen vollzogen in ihrem Verantwortungsbereich die vorgegebene Linie gleichermaßen nach. Die Auflösung föderaler Strukturen, der zentralistische Aufbau des „Partei- und Staatsapparates“ und letztlich die festgeschriebene Führungsrolle der SED machten diesen gesellschaftlichen Strukturwandel und politischen Umbau in der DDR möglich. Dennoch verlief die Umsetzung zentraler Beschlüsse nicht durchweg konflikt- und reibungslos. Die Verwaltungen arbeiteten oft ineffektiv bzw. unkoordiniert, und Mehrfachzuständigkeiten sowohl der örtlichen Volksbildungsabteilungen als auch der Massenorganisationen und der SED führten immer wieder zu Kompetenzüberschneidungen. Es kam zu Konkurrenzsituationen, auch zu Konflikten.<sup>5</sup> Regionale Behörden und Organisationen verfolgten in der SBZ/DDR nicht selten Sonderinteressen, zudem blieb ihnen – wie etwa an der schulischen Relegierungs- und Überprüfungspraxis nachgewiesen wurde – ungeachtet staatlicher Vorgaben ein gewisser Handlungsspielraum erhalten. In grundsätzlichen Fragen aber waren die lokalen Volksbildungsabteilungen immer an die Weisungen der Zentrale gebunden. Sie konnten weder autonome Entscheidungen treffen noch eigenverantwortliche Schulpolitik betreiben oder Korrekturen veranlassen.

Insgesamt begünstigten die beschriebenen Herrschaftsstrukturen die relativ rasche Einpassung des Schulwesens in die sich seit 1947/48 formierende SED-Diktatur. 1958 war die Periode der „ideologischen Umrüstung“ der Schule abgeschlossen. Die damit erreichte konservative Ausrichtung des ostdeutschen Bildungssystems blieb bis zum Ende der DDR bestimmend und trotz späterer Flexibilisierungsversuche im wesentlichen unangetastet. Insofern hat Oskar Anweiler recht, wenn er 1988 konstatierte, daß „zwischen 1948 und 1958 das Schulwesen in der DDR radikal umgestaltet wurde und die damals erfolgte ideologische Okkupation der Schule bis in die Gegenwart hinein bestimmend geblieben ist. Diesem Jahrzehnt kommt daher grundlegende Bedeutung für die pädagogische Entwicklung in der DDR zu. ... Das gilt für das Verhältnis von Politik und Pädagogik, von Ideologie und Wissenschaft, von Lehrern und Schülern, von Schule und Elternhaus und von Jugendleben und Schule gleichermaßen.“<sup>6</sup>

Viele Lehrer, die sich mit diesen Verhältnissen nicht arrangieren wollten, gingen in den Westen oder wechselten (soweit das noch möglich war) in andere Berufe. Die meisten aber paßten sich mehr oder weniger stillschweigend an, zumal ihnen die schrittweise wirt-

---

4 Meuschel, Überlegungen, S.10.

5 Der für das „Dritte Reich“ beschriebene „anarchistische Kompetenzwarr“ und das „gelenkte Chaos“ sind – aufs Ganze gesehen – für die Herrschaftsstrukturen der SBZ/DDR aber – in dieser Form jedenfalls – nicht charakteristisch. Vgl. hierzu exemplarisch: K. Hildebrand, Das Dritte Reich, München 1991, S. 178–188, hier S. 178f.

6 Anweiler, Schulpolitik und Schulsystem, S. 40.

schaftliche Konsolidierung der DDR mit der Zeit auch gewisse Erleichterungen brachte.<sup>7</sup> Schließlich war ihnen im SED-Staat die berufliche Zukunft wie die staatliche Anerkennung – verhielten sie sich nur loyal genug – auf lange Sicht sicher.

Für diese Anpassung spricht ebenso (unbeschadet gewisser „Wellen“ bis zum Mauerbau) der tendenzielle Rückgang der „Republikflüchtigen“. Während 1955 1 759 Pädagogen der DDR den Rücken kehrten, waren es 1956 nur 1 521 und 1957 noch 1 490 Lehrer. Im September 1958 stieg die Flüchtlingszahl zwar noch einmal an (1 679), ging aber schon 1959 wieder deutlich zurück (780 Fälle).<sup>8</sup>

Aus diesen Zahlen zu schlußfolgern, zum Ende der fünfziger Jahre hätten in den Schulen der DDR massenhaft die politisch überzeugten „Staatsfunktionäre“ bereitgestanden, wäre indes weit gefehlt. Das gilt ebenso für die Neulehrer, die sich trotz ihres speziellen Ausbildungsweges in starkem Maße an tradierten Berufsbildern und Erziehungswerten orientierten. Diese Neulehrer hatten ein großes Interesse an der eigenen Professionalisierung, was ihrer „ideologischen Okkupation“ tendenziell im Wege stand. Verbliebene Altlehrer blieben zudem mit ihren Berufsvorstellungen (Trennung von Politik und Schule) prägend und sicherten damit ebenfalls pädagogische Kontinuität fernab parteistaatlicher Vorgaben. Obwohl sich innerhalb der Lehrerschaft gravierende soziale Umschichtungen vollzogen, setzte sich das „neue politische Bewußtsein“ nicht in gleichem Maße durch.

Anders sind die während der fünfziger Jahre nicht abreißen Klagen der Volksbildungsadministration und der SED-Führung über unzureichendes „ideologisches Niveau“ der Lehrer, über ihre politische Unentschlossenheit, ihre „abwartende Haltung“ und die wenig gefestigte „Führungsrolle der Betriebsparteiorganisationen“ an den einzelnen Schulen nicht zu erklären. Charakteristisch für große Teile dieser Berufsgruppe waren offensichtlich politische Indifferenz und ein ausgeprägtes persönliches Sicherheitsbedürfnis. Beide Verhaltensmuster prädestinierten nicht für Widerständigkeit oder gar aktiven Protest, ließen jedoch Raum für verdecktes Taktieren und „Eigen-Sinn“ im Umgang mit parteistaatlichen Forderungen. Insgesamt hatten sich die Lehrer im ersten Jahrzehnt des DDR-Staates weder durchweg zu den Protagonisten der neuen Ordnung noch in größerer Zahl zu deren Kritikern entwickelt.

Aber auch aus den Schülern waren in dieser Zeit nicht in dem Maße „neue Menschen“ geworden, wie es sich die staatlichen und Partei-Führungskräfte erhofft hatten. Statt auf eifrige und überzeugte kleine „Helfer der Partei“ vertrauen zu können, mußten die Verantwortlichen zur Kenntnis nehmen, daß es den Heranwachsenden an der „inneren Verbundenheit“ zur „Partei der Arbeiterklasse“ fehlte. Besonders deutlich traten diese „Mängel“ in Ost-Berlin zutage, wofür allein die – im Vergleich zur DDR – immer deutlich geringere Zahl von Pionieren ein beredtes Beispiel war.

---

7 So auch die Einschätzung H. Webers, der der DDR-Gesellschaft für die Jahre 1958/59 größere Stabilität und der SED Erfolge bei der politischen Neutralisation weiter Kreise der Bevölkerung bescheinigt. Vgl. ders., DDR 1945–1990, S. 48.

8 Von diesen Flüchtlingen (93% wurden in der Statistik berücksichtigt) waren 58,6% parteilos, 18,3% in einer Blockpartei und immerhin 23,1% in der SED organisiert gewesen. Vgl. Entwurf zur Berichterstattung über Durchsetzung der Beschlüsse des V. Parteitages vom November 1958, in: BArch, R-2/5862, Bl. 15f. Die Zahlen für die DDR insgesamt sahen im übrigen nicht viel anders aus: 1956 verließen fast 280 000 Menschen das Land, 1958 204 000 und 1959 nur noch 144 000 (vgl. Staritz, Geschichte der DDR, S. 120).

Selbst an den herkunftsbedingten Bildungslaufbahnen änderte sich in der DDR weit weniger, als es die Privilegierungs- und Gegenprivilegierungspolitik des SED-Staates zunächst erwarten ließ. Das soziale Profil der Oberschulen blieb weitgehend erhalten, und Kinder unterer Sozialschichten hatten es nach wie vor schwerer, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden; deshalb waren es auch nicht sie, die in großer Zahl die „Festung Wissenschaft“ erstürmten.

Gerade der Blick auf die Lebenspraxis von Arbeiterkindern während der fünfziger Jahre zeigt, wie sehr es sich bei den politischen Versprechen des SED-Staates um eine „Mythologisierung der Arbeiterklasse“<sup>9</sup> handelte, die in erster Linie Legitimation und Loyalitäten liefern sollte, mit den realen Lebensverhältnissen des Nachwuchses unterer Gesellschaftsschichten aber nur wenig zu tun hatte. Die den „proletarischen Herkunftsgruppen [verhiebene] Vision eines guten Lebens“<sup>10</sup> erfüllte sich auch für die Arbeiterkinder aus dem Ost-Berliner Scheunenviertel nicht. In ihrem alltäglichen Leben zahlte sich das „Abstammungsprestige“ weder spürbar noch dauerhaft aus. Als diese Kinder während des ersten Nachkriegsjahrzehnts ihre Schulausbildung begannen, betraten die Aufsteiger der Anfangsjahre gerade die Karriereleiter, und als genau diese Kinder die Schule wieder verließen, ging der „kollektive Bildungsroman“<sup>11</sup> der DDR schon seinem Ende entgegen.

Die Beschäftigung mit dem primär proletarischen Schüleralltag konnte zugleich deutlich machen, wie unzureichend eine Perspektive ist, welche die Heranwachsenden nur als Unterworfenen des SED-Staates oder gar als Opfer einer alles beherrschenden Gängelei wahrnimmt. Die Kinder setzten sich mit dem, was der Staat, die Partei und die Massenorganisationen ihnen zumuteten aktiv auseinander, und sie entwickelten eine Vielzahl von Formen des Umgangs mit diesen Anforderungen. Dabei prägten sie ein Selbstbewußtsein aus, das in vielem ganz unabhängig von staatlichen Erziehungsintentionen blieb. Wie am Beispiel der Feierkultur gezeigt wurde, schufen sich die Kinder – zum Teil sogar gemeinsam mit ihren Lehrern – selbstbestimmte Freiräume, mit denen sie sich auch ihrer Identität versicherten. Gewiß konnten sie sich unter den Bedingungen der Diktatur nicht wirklich emanzipieren, aber sie blieben weder identitätslos noch wurden sie „schizophren“.

Insgesamt kann – ungeachtet der zweifelsohne auch erreichten „Erfolge beim Aufbau der sozialistischen Schule“ – von einer raschen und flächendeckenden Instrumentalisierung nicht gesprochen werden. Die Durchsetzung der Diktatur war einerseits ein langwieriger Prozeß, und zum anderen stieß die Stalinisierung immer wieder auf Barrieren; die Schule wurde kein „Ort vollständiger Entsubjektivierung“<sup>12</sup>.

Dieses – wie es in der parteioffiziellen Sprache hieß – „Zurückbleiben“ vieler Lehrer und Schüler bzw. der ungenügende „Anschluß“ der Schulen an die „gesellschaftliche Entwicklung“ und „politischen Erfordernisse“ markieren den eigentlich wichtigen Befund: Obwohl die bildungspolitische Führungsriege mindestens seit 1947/48 massive Strukturänderungen im Bildungswesen durchsetzte und zahlreiche Anstrengungen zur Instrumentalisierung der Schule unternahm, konnte sie ihre Ziele „vor Ort“ nicht im gewünschten Ausmaß und Tempo umsetzen. Es gelang ihr nicht, überlieferte Einstellungsmuster und mentale Dispositionen der Lehrer und Schüler ihren Intentionen entsprechend anzuglei-

---

9 Meuschel, Legitimation und Parteiherrschaft, S. 232.

10 M. Stock, Bildung zwischen Macht, Technik und Lebensstil. Das Beispiel der „sozialistischen Intelligenz“ in der DDR, in: Häder/Tenorth, Bildungsgeschichte einer Diktatur, S. 308.

11 Niethammer, Erfahrungen und Strukturen, S. 105.

12 Kocka, Eine durchherrschte Gesellschaft, S. 551.

chen. Dafür gab es verschiedene Gründe. Zum einen lebten traditionelle Sozialmilieus auch im SED-Staat weiterhin fort.<sup>13</sup> Ortstypische Traditionen und Lebensweisen bargen eine eigene Resistenzkraft in sich, die dem staatlichen Zugriff Grenzen setzten. Das gilt insbesondere für das untersuchte Berliner Scheunenviertel und die dort gelegene Schule. Die vorgestellten Ergebnisse können jedoch nicht interpretiert werden ohne Hinweis auf den Schultyp bzw. die sozialen und räumlichen Besonderheiten des Viertels, dessen Bewohner – obwohl wesentlich proletarisch – über viele Jahre im „Windschatten des Sozialismus“ lebten. Dieses Quartier „kleiner Leute“ entsprach nicht den wirklich klassischen Arbeiterquartieren und schon gar nicht den Vierteln, in denen ein beharrendes bürgerliches Milieu beheimatet war. Für ähnlich beschaffene Milieus wie das im Ost-Berliner Scheunenviertel lassen sich sicher zahlreiche Gemeinsamkeiten feststellen. Untersuchungen zu Oberschulen oder zu Grundschulen im Umfeld neuer Schwerpunktindustrien und von Neubaugebieten bzw. bürgerlich geprägter Wohnorte werden vermutlich zu teils anderen Ergebnissen führen. Nicht zu vergessen auch, daß die Studie von einer Berliner Geschichte handelt. In keiner anderen Stadt Deutschlands waren die Konfrontation Ost/West, der Vergleich und der Wettkampf der Systeme, die Verführungen des einen und die Versprechungen des anderen Staates im Alltag der Stadtbewohner so präsent wie in Berlin. Diese Situation prägte den Lebensalltag der Ost-Berliner Schulkinder, und sie erschwerte deren „politische Bewußtseinserziehung“.

Gleichwohl ist dieses Fallbeispiel ebenso unter systematischen Gesichtspunkten für andere „Fälle“ zu lesen, um Grenzen indoktrinierender Praktiken zu studieren. Auch für die Schule in der DDR bestätigte sich, was wir schon über die Schule des „Dritten Reichs“ wissen: „Stärker als die Indoktrination [wirkte oftmals] die Macht der Tradition“<sup>14</sup>.

Das Fortbestehen anderer herkömmlicher Erziehungsinstitutionen – der Familie, Gleichaltrigengruppen oder (mit Abstrichen) der Kirche – sorgte gleichfalls dafür, daß die ehrgeizigen ideologischen Zielstellungen der SED-Führungsgruppen in der schulischen Sozialisationspraxis nicht allesamt Wirklichkeit wurden. Die Gleichzeitigkeit privater, staatlicher oder anderer öffentlicher Sozialisationsmächte bedeutete für die Kinder auch immer eine Vielfalt von Leitbildern, Wertvorstellungen und Handlungsräumen. Die Einstellungen und Verhaltensmuster waren schon aufgrund der Einbindung in diese unterschiedlichen Sozialisationsfelder nicht einheitlich und schon gar nicht ohne weiteres steuerbar. – An dieser Stelle ein abschließender Blick auf die auf dem Bucheinband abgedruckte Fotografie: Die genannten nicht planbaren Kräfte und in ihrer Wirkung unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen werden bei einer genauen Aufschließung dieses Bildes deutlich. Ungeachtet des Anlasses (Mai-Demonstration 1952<sup>15</sup>) und der mitgeführten Symbole der Staatsmacht (Stalin-Porträt, Transparent, Fähnchen) dominiert im „ikonischen Zentrum“<sup>16</sup> des Bildes eine naturwüchsig fröhliche, herzlich sich umarmende Jungen-

---

13 Vgl. hierzu auch: Ch. Kleßmann, Die Beharrungskraft traditioneller Milieus in der DDR, in: M. Hettling u. a. (Hg.), Was ist Gesellschaftsgeschichte? Positionen, Themen, Analysen, München 1991, S. 146–154.

14 So Hestermann in seiner „Geschichte einer aufmüpfigen Klasse“ im „Dritten Reich“. Vgl., ders., a. a. O., S. 23.

15 Dieses „Knipser“-Foto wurde vom Lehrer der fotografierten Jungengruppe zur privaten Erinnerung angefertigt.

16 Vgl. hierzu: Loer, Th., Werkgestalt und Erfahrungskonstitution, in: D. Garz/K. Kraimer (Hg.), Die Welt als Text – Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik, Frankfurt/M. 1994, S. 341–382;

gruppe. Diese Freundschaften z. B. der „peer-groups“ waren unmittelbar im Alltag und lebensweltlichen Milieu der Kinder verwurzelt, nicht aber die Stil-Symbolik des jungen Parteistaates, der seinen „Anknüpfungspunkt durch eine entsprechende Programmatik und Ideologie (den Mythos) erst ... konstituieren“<sup>17</sup> mußte.

Die jeweilige Eigenlogik und Besonderheit konkurrierender Erziehungsinstanzen ließen sich per Staats- oder Parteibeschuß eben nicht aufheben und wirkten als „innere Grenze der Diktatur“<sup>18</sup>. Eine wirklich einheitliche Erziehung aller Kinder mußte somit notgedrungen eine Fiktion bleiben.

Zum anderen gab es Grenzen der Gleichschaltung, die mit dem Charakter der Institution Schule zusammenhängen. Diese vollzieht nämlich generell eine gleichsam naturhafte, oft spontane Erziehungsleistung, die sich in nicht geringem Maße (wie mindestens seit den wichtigen Analysen von T. Parsons, R. Dreeben und H. Fend bekannt ist<sup>19</sup>) staatlicher Beeinflussung wie pädagogischer Lenkungsabsicht entzieht. Der in der SBZ/DDR im allgemeinen akzeptierte Bildungsauftrag der neuzeitlichen Schule, mehr noch aber die Anforderungen des modernen Fachunterrichts standen politischen Gleichschaltungsbemühungen tendenziell im Wege. Traditierte Lehrerrollen, überlieferte Muster des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern lebten nach 1945 fort und wirkten genauso wie die Praxis von Fachunterricht dem Parteikonzept vom Lehrenden als „Staatsfunktionär“ und vom Lernenden als kleinem „Kämpfer der Partei“ entgegen. Die ehrgeizigen parteistaatlichen Pläne scheiterten auch am pädagogischen Eigensinn. – Ein Befund, der sich mit Sicherheit über das Fallbeispiel hinaus für das Schulsystem der DDR verallgemeinern läßt.

Angesichts der nachweisbaren Divergenz zwischen den an die Schule gerichteten Erwartungen auf der einen und den tatsächlichen Erziehungsleistungen auf der anderen Seite muß gleichfalls nach der „Resistenz des Alten“ und den „unterschwellig fortwirkenden Traditionslinien in einer Gesellschaft [gefragt werden], deren politische Führung sich als Vollstrecker eines erfolgreichen revolutionären Prozesses präsentierte“.<sup>20</sup> Im Gemenge von gesellschaftlichen und politischen Strukturänderungen, von Milieuwandel und -beharrung, von neuen Werten einerseits und mentalen bzw. kulturellen Traditionen oder Residuen andererseits, begünstigten das Avantgardekonzept der SED, ihr Macht- und Herrschaftsmonopol aber in besonderer Weise die „Fortdauer obrigkeitsstaatlicher, illiberaler und antipluralistischer Strukturen und Werte in der DDR“.<sup>21</sup>

---

F. Ackermann, Die Modellierung des Grauens. Exemplarische Interpretation eines Werbeplakats zum Film „Schlafwandler“ unter Anwendung der „objektiven Hermeneutik“ und Begründung einer kultursoziologischen Bildhermeneutik, in: ebd., S. 195–225.

17 von Wensierski, Mit uns zieht die alte Zeit, S. 83.

18 Vgl. R. Bessel/R. Jessen, Einleitung, in: dies. (Hg.), Die Grenzen der Diktatur. Staat und Gesellschaft in der DDR, Göttingen 1996, S. 7–23, hier S. 13.

19 Vgl. T. Parsons, Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft, in: ders., Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt/M. 1964, S. 161–194; R. Dreeben, Was wir in der Schule lernen, Frankfurt/M. 1980; H. Fend, Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur ‚Sozialisation in Bildungsinstitutionen‘, in: R. Pekrun/H. Fend (Hg.), Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung, Stuttgart 1991, S. 9–32.

20 Ch. Kleßmann, »Das Haus wurde gebaut aus den Steinen, die vorhanden waren«. Zur kulturgeschichtlichen Kontinuitätsdiskussion nach 1945, in: Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte 19, 1990, S. 159–177, hier S. 175.

21 Bauerkämper, Einleitung, in: ders., Der 8. Mai 1945 als historische Zäsur, S. 16.

Diese These wurde insbesondere durch den Vergleich der Erziehungsverhältnisse im „Dritten Reich“ und im SED-Regime gestützt; es zeigten sich hierbei zahlreiche Gemeinsamkeiten in der Erziehung und Organisation der Schulkinder, aber auch gravierende Unterschiede.

Die Frage nach Kontinuitäten und somit gemeinsamen deutschen Traditionsbeständen lenkte den Blick ebenso auf einen Vergleich ost- und westdeutscher Nachkriegskindheit. Wenn diese Perspektive zwar nur am Rande eine Rolle spielte, machte sie doch auf zahlreiche Ähnlichkeiten kindlicher Lebenspraxis in Ost und West aufmerksam, die es – ungeachtet unterschiedlicher gesellschaftlicher Kontextbedingungen – bis in die fünfziger Jahre hinein gab. Auch dieser Befund spricht gegen eine „Stunde Null“, den vermeintlich durchgängig radikalen Neubeginn im Bildungswesen und in den Erziehungsverhältnissen der SBZ/DDR.

Alles in allem wurde an einem Beispiel schulischer Sozialisationspraxis in Ost-Berlin deutlich, daß Kinder wie Lehrer mit den Zumutungen der Diktatur sehr unterschiedlich umgingen. Es konnte gezeigt werden, wie der Parteistaat ganz verschiedene Maßnahmen nutzte, um insbesondere die Jugend an sich zu binden und für seine Ziele einzunehmen: Er verführte, lockte, belohnte, aber er übte auf Kinder auch Zwang aus, schüchterte sie ein, setzte sie unter Druck oder versperrte ihnen (oft auf Dauer) Ausbildungswege. Das relative Gewicht dieser einzelnen Methoden war jeweils verschieden, und je nach parteistaatlicher Interessenlage wurden die unterschiedlichen Mechanismen zur Bindung, Neutralisation oder Ausgrenzung von Schülern benutzt; auch ihre Wirkung war keinesfalls einheitlich.

In der Fallstudie erhärtete sich die These, daß „defizitäre“ familiäre Sozialisationsmilieus (im Sinne geringer materieller und kultureller Ressourcen) jüngere Kinder „anfälliger“ für die Verlockungen des Staates machte. *„Das war ja praktisch mein Zuhause“* – so die aufschlußreiche Bemerkung einer Zeitzeugin über Funktion und Bedeutung, welche die Schule in ihrem Leben übernommen hatte. Doch gerade die Kinder unterer Sozialschichten waren es andererseits auch, die sich im Jugendalter – vor allem wegen ihrer wenig ambitionierten Schul- und Berufslaufbahnen – von den Okkupationsbestrebungen des SED-Staates wieder leichter distanzieren konnten. Generell ließ das Interesse an „gesellschaftlicher Tätigkeit“ im Rahmen von Schule und Pionierorganisation bzw. FDJ bei den Jugendlichen nach. Viele Angebote, die den Jüngeren einst interessant erschienen waren, verloren bei den Älteren ihren Reiz.

Abschließend kann auch für die DDR-Schule eine Bilanz gezogen werden, die Harald Scholtz schon mit Blick auf das Bildungssystem „unterm Hakenkreuz“ formulierte: Die Schule war weder „gemäß der These vom ‚gespaltenen Bewußtsein‘“ ein Bereich, in dem sich die „Normalität des Alltags“ von der Dynamik radikaler gesellschaftlicher Veränderungen abhob. Noch war der totale Zugriff auf die Schule und ihre Akteure realisierbar, immer zeigten sich auch „Grenzen der Manipulierbarkeit pädagogischer Prozesse“.<sup>21</sup>

---

21 H. Scholtz, *Schule unterm Hakenkreuz*, in: Dithmar, a. a. O., S. 12.

# Anhang

## 1. Abkürzungen

APZ	Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“
AG	Arbeitsgemeinschaft
BArch.	Bundesarchiv, Berlin
BArch. SAPMO	Bundesarchiv, Berlin; Bestand Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen
DA	Deutschlandarchiv
dns	die neue schule
DLZ	Deutsche Lehrerzeitung
DS	Deutsche Studien
DSF	Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische-Freundschaft
DPZI	Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut
DIPF/BBF-Archiv	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung/Archiv
DVV	Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung
Ev. ZA	Evangelisches Zentralarchiv Berlin, Außenstelle Bonhoeffer Haus
FDJ	Freie Deutsche Jugend
Gbl.	Gesetzblatt
GG	Geschichte und Gesellschaft
GST	Gesellschaft für Sport und Technik
GWU	Geschichte in Wissenschaft und Unterricht
HZ	Historische Zeitschrift
JES	Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte
JfG	Journal für Geschichte
JfP	Jahrbuch für Pädagogik
JfVK	Jahrbuch für Volkskunde und Kulturgeschichte
KzfSS	Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie
LAB (STA)	Landesarchiv Berlin (Stadtarchiv), Außenstelle Breite Straße

MfV	Ministerium für Volksbildung
Mon. Paed.	Monumenta Paedagogica
Päd.	Pädagogik
PuS	Pädagogik und Schulalltag
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SM	Schulmuseum Berlin
SW	Soziale Welt
VfZ	Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte
VuM	Verfügungen und Mitteilungen
ZSE	Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie
ZfG	Zeitschrift für Geschichtswissenschaft
ZfP	Zeitschrift für Pädagogik
ZGS	Zeitschrift für Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde

## 2. Verzeichnis der Tabellen (T) und Graphiken (G)

	Seite
Übersicht der am 1. Januar 1946 eröffneten Neulehrerkurse, SBZ gesamt .....	49
Teilnehmerzahlen nach Ländern und Provinzen (T) .....	49
Gesamtteilnehmerzahlen nach Geschlecht (T) .....	50
Alter (T).....	50
Schulbildung (T) .....	50
Berufe vor Kursbeginn (T).....	50
 Sozialstruktur der Ost-Berliner Schüler von Ober- und Zehnklassenschulen, November 1951 (G).....	 66
 Sozialstruktur der Ost-Berliner Lehrkräfte, 1950 .....	 74
Geschlechterstruktur (T).....	74
Altersstruktur (T).....	75
Familienstand (T).....	76
Kinderanzahl (T).....	76
Wohnverhältnisse (T).....	76
Berufliche Qualifikation (T) .....	77
Mitgliedschaft in Parteien und Massenorganisationen (T).....	78
 Parteimitgliedschaft von Lehrern und Schulleitern Ost-Berlins, 1953 (G).....	 92
 Zahl der entlassenen Oberschullehrer (Stand 6. Juni 1953), DDR gesamt (T) .....	 101
 Wahlbeteiligung an Elternausschußwahlen in Ost-Berlin nach Stadtbezirken, 1953 (T)	109

<i>Anhang</i>	349
Anzahl der „republikflüchtigen“ Lehrer, DDR gesamt .....	113
1953 (G).....	113
1954 (G).....	114
1955 (G).....	114
Sozialstruktur und Parteimitgliedschaften der Direktoren, Lehrer und Pionierleiter in Ost-Berliner Schulen 1954 .....	117
Parteizugehörigkeit vor 1945 (T).....	117
Parteizugehörigkeit 1954 (G).....	117
Mitgliedschaft in Massenorganisationen (T).....	118
Alter (T).....	118
Geschlecht (T).....	118
Soziale Herkunft der Direktoren (G).....	119
Soziale Herkunft der Lehrer (G) .....	120
Soziale Herkunft der Pionierleiter (G) .....	120
Soziale Stellung der Direktoren bis 1945 (G).....	121
Soziale Stellung der Lehrer bis 1945 (G).....	121
Soziale Stellung der Pionierleiter bis 1945 (G) .....	122
Schulbildung (G).....	123
Zahl der Pioniere an Grund- und Mittelschulen Ost-Berlins, 1953/54 (T) .....	127
Mitglieder von Arbeitsgemeinschaften an Grund- und Mittelschulen Ost-Berlins, 1954 (T).....	127
Parteizugehörigkeit der Lehrer und Pionierleiter in der DDR, 1958 (T) .....	140
Parteizugehörigkeit der Lehrer und Pionierleiter/hauptamtlichen FDJ-Sekretäre in Ost-Berlin, 1957/58 (T).....	141
Wohnbevölkerung in Berlin, Stand August und Oktober 1946 (T) .....	143
Familiäre Situation der Schulkinder Groß-Berlins, 1948 (T) .....	146
Nicht bei ihren leiblichen Eltern (oder einem leiblichen Elternteil) lebende Schulkinder Groß-Berlins, 1948 (T) .....	147
Voll- und Halbwaisen unter den Schulkindern von Groß-Berlin, 1948 (T) .....	148
Berufstätigkeit der Mütter von Schulkindern in Groß-Berlin, 1948 (T) .....	148
Anzahl der Schüler nach Schultypen im Bezirk Mitte von Groß-Berlin, 1945–1948 (T) .....	151

Schultypen im Bezirk Mitte von Groß-Berlin, 1945–1948 (T).....	151
Anzahl der Lehrkräfte nach Schultypen im Bezirk Mitte von Groß-Berlin 1945–1948 (T).....	152
Die soziale Herkunft der Schulkinder in den Berliner Verwaltungsbezirken, 1948 (T) ..	153
Mitglieder der Pionierorganisation in Ost-Berlin nach Stadtbezirken, Dezember 1950 (T).....	209

### 3. Quellen- und Literaturverzeichnis

#### *a) Ungedruckte Quellen*

- BArch.: Bestand Ministerium für Volksbildung.
- BArch. SAPMO:
  - Aus dem Bestand der SED (DY 30):
    - Zentralsekretariat der SED;
    - Sekretariat des ZK der SED;
    - Abteilung Volksbildung;
    - SED-Bezirksleitung von Berlin (Grundorganisation des DPZI, Grundorganisation des MfV).
- DIPF/BBF-Archiv:
  - Nachlaß Franz Bauer;
  - Nachlaß Hans Siebert;
  - Bestand DPZI.
- Ev. ZA:
  - Aus dem Bestand Kirchenkanzlei der EKD für die Gliedkirchen in der DDR:
    - Zulassung zur Oberschule;
    - Weltliche Feiern/Jugendweihe;
    - Christenlehre/Konfirmation;
    - Öffentliche Jugendarbeit.
- LAB (STA):
  - Bestand Volksbildung;
  - Bestand Stadtbezirksversammlung und Rat des Stadtbezirks Mitte.
- SM: Nachlaß Gertrud und Wilhelm Werschnitzky.
- Archiv der 8. Volksschule Berlin-Mitte (heute 6. Grundschule).

*b) Zeitungen und Zeitschriften*

die neue schule, Jg. 1 (1946) bis Jg. 9 (1954)  
Pädagogik Jg. 1 (1946) bis Jg. 13 (1958)

*c) Zeitzeugeninterviews: (Namen anonymisiert)*

*Lehrer und Lehrerinnen:*

Herbert Baum (Lehrer für Geschichte);  
Franz Decker (Lehrer für Mathematik);  
Erika Haupt (Lehrerin für Geschichte);  
Ernst Haupt (Lehrer für Russisch);  
Karl Hauswald (Lehrer für Biologie);  
Elisabeth Pahnke (Lehrerin für Deutsch und Englisch);  
Judith Reiser (Lehrerin für Musik).

*Ehemalige Schüler und Schülerinnen:*

Karin Bender;  
Isolde Fischer;  
Klaus Freitag;  
Elsa Günther;  
Peter Herzog;  
Gisela Hoffmann;  
Doris Kahlau;  
Susanne Mittag;  
Jochen Liebig;  
Hans Schulze;  
Luise Stark;  
Manfred Weimar.

*d) Fotografien und Faksimile*

DIPF/BBF-Archiv: S. 52, 71, 71, 90, 97, 253, 270.

LAB (STA): S. 150.

Privatbesitz: Bucheinband (nichtgenannter Lehrer); S. 156, 238 (Isolde Fischer); S. 170 (Peter Herzog); S. 189 (Gisela Hoffmann); S. 240 (Susanne Mittag); S. 287, 287 (Judith Reiser); S. 161, 169, 193, 217, 237 (Hans Schulze); S. 185 (Manfred Weimar).

Archiv der Schule: S. 73, 81, 104, 201, 201, 205, 214, 216, 222, 232, 241, 254, 263, 265, 267, 271, 273, 274, 276, 279, 279, 282, 283, 285, 289, 303, 311, 325, 326, 330, 331, 332, 333.

e) Schulstatistik für das Schuljahr 1951/52

Magistrat von Groß-Berlin  
Abteilung Volksbildung Pl. 6  
Hauptschulamt

Genehmigungsvermerk  
Genehmigt v. der Genehmigungsstelle im Haupt-  
amt Statistik des Magistrats von Groß-Berlin,  
Berlin C 2, Liebknechtstraße 25. und registriert  
am 29. 9. 1950 unter Nr. 72 I.

Schulstatistik

für das Schuljahr 1950/1951 (Stichtag 16. 10. 1950)

Fragebogen für allgemeinbildende Schulen

(Ohne 9. Schuljahr praktischer Zweig)

Name der Schule: ..... Verwaltungsbezirk: .....

Anschrift der Schule: ..... Name des Schulleiters: .....

Telefon: .....

1. Schulart:    Grundschule    Hilfsschule    Oberschule

Sonderschule für .....  
(Zutreffendes unterstreichen)

2. Fremdsprachlicher Unterricht

(Es ist auch die Zahl der Klassen und Schüler anzugeben, welche keinen fremdsprachlichen Unterricht erhalten)

Fremdsprache	Klassen Schüler	Zahl der Klassen und Schüler												Gesamt	
		5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	9 A Kl.	10. Kl.	10 A Kl.	11. Kl.	11 A Kl.	12. Kl.	12 A Kl.		
Russisch	Klassen Schüler														
Englisch	Klassen Schüler														
Französisch	Klassen Schüler														
Polnisch	Klassen Schüler														
Lateinisch	Klassen Schüler														
Griechisch	Klassen Schüler														
Ohne jede Fremdsprache	Klassen Schüler														

3. Schulspeisung

Zahl der Schüler, welche an der Schulspeisung teilnehmen: .....

4. Religionsunterricht

Zahl der Schüler, welche am Religionsunterricht teilnehmen: .....

(Auf Grund der beim Schulleiter vorliegenden Anträge)

5. Zahl der Schüler

K = Knaben

M = Mädchen

Geburts- jahrgang	1. Kl.		2. Kl.		3. Kl.		4. Kl.		5. Kl.		6. Kl.		7. Kl.		8. Kl.		9. Kl.		9. A	
	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	
1944																				
1943																				
1942																				
1941																				
1940																				
1939																				
1938																				
1937																				
1936																				
1935																				
1934																				
1933																				
1932																				
1931																				
1929 u. früher																				
zusammen																				
Knaben u. Mädchen insgesamt																				

6. Zahl der Klassen

K = Knabenklasse

M = Mädchenklasse

	K	M	G	K	M	G	K	M	G	K	M	G	K	M	G	K	M	G	K	M	G	K	M	G	K	M	G	K	M	G			
Zahl der Klassen																																	

7. Zahl der Lehrkräfte und der von ihnen erteilten Wochenstunden

	Schul- leiter	Wochen- stunden	Ordentl. Lehrer	Wochen- stunden	Hilfslehrer	Wochen- stunden	Schulhelfer	Woc- stun
Männlich								
Weiblich								
Gesamt								

8. Zahl der Lehrkräfte einschl. Schulleiter nach ihrer Vorbildung

	Mit Vorbildung für den Lehrerberuf							
	Universität	Fachhoch- schule	Pädagog. Hochschule	Lehrer- bildungs- anstalt	Lehrer- seminar	Zwei Jahreskurse	8-11 Monatskurse	2-7 Monatskurse
Männlich								
Weiblich								
Gesamt								



9. Zahl der Lehrkräfte nach ihren pädagogischen Dienstjahren

	unter 1 Jahr	1 3	3 5	5 15	15 25	25 40	40 Jahre und mehr	Lehrkräfte insgesamt
		bis unter						
Männlich								
Weiblich								
Gesamt								

10. Zahl der Lehrkräfte nach ihrem Lebensalter

	unter 20 Jahre	20 25	25 35	35 45	45 55	55 65	65 Jahre und älter	Lehrkräfte insgesamt
		bis unter						
Männlich								
Weiblich								
Gesamt								

11. Wohnverhältnisse der Lehrkräfte

	männlich	weiblich
a) Wieviel Lehrkräfte wohnen als Untermieter?	.....	.....
b) Wieviel Lehrkräfte haben eine eigene Wohnung?	.....	.....
davon		
mit 1 Zimmer	.....	.....
mit 2 Zimmern	.....	.....
mit 3 Zimmern	.....	.....
mit 4 und mehr Zimmern	.....	.....

12. Familienstand und Kinderzahl der Lehrkräfte

	männlich	weiblich
a) Wieviel Lehrkräfte sind ledig?	.....	.....
b) .. .. sind verheiratet?	.....	.....
c) .. .. sind verwitwet?	.....	.....
d) .. .. sind geschieden?	.....	.....
e) .. .. sind kinderlos?	.....	.....
f) .. .. haben 1 Kind?	.....	.....
g) .. .. haben 2 Kinder?	.....	.....
h) .. .. haben 3 Kinder?	.....	.....
i) .. .. haben 4 und mehr Kinder	.....	.....

13. Zahl der Schülerabgänge am Schluß des Schuljahres 1949/1950

Schülerabgänge	Abgänge												Abgänge gesamt			
	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	9A Kl.	10. Kl.	10A Kl.		11. Kl.	11A Kl.	12. Kl.
zum 9. Schuljahr praktischer Zweig																
zum 9. Schuljahr theoretischer Zweig																
in Schüler- oder Hilfsschulen des demokratischen Sektors																
in andere Schulen des demokratischen Sektors																
in berufliche Tätigkeit																
an Universitäten oder Hochschulen																
Sonstige Abgänge																
Abgänge insgesamt:																

14. Zahl der Neueinschulungen zu Beginn des Schuljahres 1950/1951

	Knaben	Mädchen	Gesamt
a) Leinwandfänger in Grundschulen			
b) Neuaufnahmen in Hilfs- und Sonderschulen			
Gesamt (a + b)			
c) Neuaufnahmen in Aufbauklassen der Oberstufe (theoretischer Zweig)			

15. Zahl der Waisen

	Knaben	Mädchen	Gesamt
Vollwaisen			
Halbweisen			
Gesamt			

16. Soziale Struktur des Lehrerkollegiums

a) Zahl der Lehrkräfte nach dem Beruf des Vaters bzw. des ehemaligen Erziehungsberechtigten

- 1 = Akademisch gebildete Lehrkräfte
- 2 = Seminaristisch gebildete Lehrkräfte
- 3 = Alle übrigen Lehrkräfte

Beruf des Vaters bzw. des ehemaligen Erziehungsberechtigten	Letzter Beruf vor 1942			Jetziger Beruf		
	1	2	3	1	2	3
Gewerblicher Arbeiter (ungelernter) (angelernter)						
Landarbeiter						
Unselbständige Handwerke: (Facharbeiter)						
Leitender Angestellter im öffentlichen Dienst						
Leitender Angestellter in der Privatwirtschaft						
Sonstiger Angestellter im öffentlichen Dienst						
Sonstiger Angestellter in der Privatwirtschaft						
Höherer Beamter						
Sonstiger Beamter						
Berufssoldat						
Kleinbauer (bis 12 ha)						
Mittelbauer (über 12 ha bis 25 ha)						
Großbauer (über 25 ha bis 100 ha)						
Großgrundbesitzer (über 100 ha)						
Selbständiger Handwerker						
Gewerbetreibender						
Freier Beruf						
Vater bzw. Erziehungsberechtigter verstorben	-	-	-			



19. Zahl der Schüler, die nach 1945 umgesiedelt wurden:

Knaben ..... Mädchen ..... Gesamt .....

20. Zahl der in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule befindlichen Hilfslehrer und Schulhelfer

	a) Zahl der Hilfslehrer im						Hilfslehrer gesamt
	1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	5. Semester	6. Semester	
Männlich							
Weiblich							
<b>Gesamt</b>							
	b) Zahl der Schulhelfer im						Schulhelfer gesamt
	1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	5. Semester	6. Semester	
Männlich							
Weiblich							
<b>Gesamt</b>							

Berlin, den ..... 1950

.....  
(Unterschrift des Schulleiters)

*f) Gedruckte Quellen und Literatur*

- Ackermann, F., Die Modellierung des Grauens. Exemplarische Interpretation eines Werbeplakats zum Film „Schlafwandler“ unter Anwendung der „objektiven Hermeneutik“ und Begründung einer kultursoziologischen Bildhermeneutik, in: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.), Die Welt als Text – Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik, Frankfurt/M. 1994, S. 195–225.
- Andrich, M./Martin, G. (Hg.), Schule im 3. Reich. Die Musterschule – Ein Frankfurter Gymnasium 1933–1939, Frankfurt/M. 1983.
- Ansorg, L., „Für Frieden und Sozialismus – Seid bereit!“ Zur politischen Instrumentalisierung der Jungen Pioniere von Beginn ihrer Gründung bis Ende der 1950er Jahre, in: Kocka, J. (Hg.), Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien, Berlin 1993, S. 169–191.
- dies., Die frühzeitige politische Formierung der Heranwachsenden. Zur Gründung der Pionierorganisation durch die FDJ, in: Gotschlich, H. (Hg.), „Links und links und Schritt gehalten...“ Die FDJ: Konzepte – Abläufe – Grenzen, Berlin 1994, S. 157–169.
- dies., Kinder im Klassenkampf. Die Geschichte der Pionierorganisation von 1948 bis Ende der fünfziger Jahre, Berlin 1997.
- dies./Häder, S., Auf dem Wege zum „neuen Menschen“. Schule und Junge Pioniere in der SBZ/DDR bis Anfang der fünfziger Jahre, in: Kocka, J./Sabrow, M. (Hg.), Die DDR als Geschichte. Fragen – Hypothesen – Perspektiven, Berlin 1994, S. 92–96.
- Anweiler, O., Die Sowjetpädagogik in der Welt von heute, Heidelberg 1968.
- ders., Hochschulreform und Lehrerbildung in der DDR, in: Bokelmann, H. u. a. (Hg.), Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf, Heidelberg 1970, S. 349–370.
- ders., Schulpolitik und Schulsystem in der DDR, Opladen 1988.
- ders. (Hg.), Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Köln 1990.
- ders., Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens seit 1945, in: ders. (Hg.), Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Köln 1990, S. 11–33.
- ders. u. a. (Hg.), Bildungspolitik in Deutschland. Ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen 1992.
- ders., Erziehung, Schule und Ausbildung unter dem Aspekt des Totalitarismus, in: Friedrich, W.-U. (Hg.), Totalitäre Herrschaft. Totalitäres Erbe. German Studies Review, Sonderheft 1994, S. 67–84.
- Arbeitsgruppe »Lehrer und Krieg« (Hg.), Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik, Berlin 1987.
- Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Hg.), Ein Bilder-Lese-Buch über Schule und Alltag Berliner Arbeiterkinder. Von der Armenschule zur Gesamtschule 1827 bis heute, Berlin 1981.
- Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Hg.), Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin, Reinbek 1983.
- Arendt, H., Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft, Frankfurt/M. 1955.
- Ariès, Ph., Geschichte der Kindheit, München 1975.

- Aus der Schule geplaudert. Schule und Schulalltag in Berlin in zweieinhalb Jahrhunderten, hg. vom Schulmuseum Berlin, Berlin 1994.
- Backes, U./Jesse, E., Totalitarismus und Totalitarismusforschung – zur Renaissance einer lange tabuisierten Diskussion, in: *Jahrbuch Extremismus & Demokratie* 4, 1992, S. 7–27.
- Bartholmes, H., Einige sprachliche Tendenzen der SED-Terminologie, in: *Pädagogik und Schule in Ost und West* 15, 1967, S. 312–317.
- Baske, S./Engelbert, M. (Hg.), *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Erster Teil. 1945 bis 1958*, Berlin 1966.
- Bauerkämper, A., Von der Bodenreform zur Kollektivierung. Zum Wandel der ländlichen Gesellschaft in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands und DDR 1945–1952, in: Kaelble, H. u. a. (Hg.), *Sozialgeschichte der DDR*, Stuttgart 1994, S. 119–143.
- ders. u. a. (Hg.), *Der 8. Mai 1945 als historische Zäsur. Strukturen – Erfahrungen – Deutungen*, Potsdam 1995.
- Baumert, G., *Deutsche Familien nach dem Kriege*, Darmstadt 1954.
- Becker-Schmidt, R./Knapp, G. A., *Arbeiterkinder gestern – Arbeiterkinder heute*, Bonn 1985.
- Behnken, I. u. a., *Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte. Lebensräume von Großstadtkindern in Deutschland und Holland um 1900*, Opladen 1989.
- Behnken, I. (Hg.), *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation*, Opladen 1990.
- dies./du Bois-Reymond, M., Kinder unter sich. Spielwelten in alten Stadtquartieren – Ein interkultureller Vergleich, in: Berg, Ch. (Hg.), *Kinderwelten*, Frankfurt/M. 1991, S. 132–154.
- Benjamin, W., *Kleine Geschichte der Fotografie* (zuerst 1931), in: ders., *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, Frankfurt/M. 1963, S. 65–94.
- Benner, D. u. a. (Hg.), *Deutsche Bildungsgeschichte seit 1945: Erziehungsverhältnisse und pädagogische Reflexion in SBZ und DDR, Westzonen und Bundesrepublik (= Arbeitstexte aus dem Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt Universität zu Berlin, Nr. 2)*, Berlin 1993.
- Benner, D./Sladek, H., Das Erziehungsprogramm von 1947. Seine kontroverse Diskussion und das allmähliche Entstehen der Staatspädagogik in der SBZ/DDR, in: *ZfP* 41, 1995, S. 63–79.
- dies., *Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR*, Weinheim 1998.
- Benz, W., *Potsdam 1945. Besatzungsherrschaft und Neuaufbau im Vier-Zonen-Deutschland*, München 1986.
- Berg, Ch. (Hg.), *Kinderwelten*, Frankfurt/M. 1991.
- Berg, Ch./Ellger-Rüttgardt, S. (Hg.), *»Du bist nichts, Dein Volk ist alles«. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus*, Weinheim 1991.
- Berg, H., *Die Entwicklung der antifaschistisch-demokratischen Oberschule auf dem Gebiet der heutigen Deutschen Demokratischen Republik in der Zeit vom Mai 1945 bis 1948*. Diss., Berlin 1969.

- Berg, R., Die Photographie als alltagshistorische Quelle, in: Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.), Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte, Münster 1994, S. 187–198.
- Berger, P./Luckmann, T., Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Stuttgart 1969.
- Behrmann, G. C., Staatsbürgerkunde in der DDR: Möglichkeiten und Grenzen der politischen Indoktrination im Schulunterricht, in: Erinnerung für die Zukunft (II). Das Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Eine Tagung im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, 6.–8.12.1995, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 1997, S. 71–86.
- Berlin Handbuch. Das Lexikon der Bundeshauptstadt, Berlin 1992.
- Berlin in Zahlen 1946/1947, hg. vom Hauptamt für Statistik und Wahlen des Magistrats von Groß-Berlin, Berlin 1949.
- Berlin in Zahlen 1948/49, hg. vom Hauptamt für Statistik des Magistrats von Groß-Berlin, Berlin 1951.
- Berlin und seine Bauten, Teil V, Bd. C Schulen, Berlin 1991.
- Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.), Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte, Münster 1994.
- Besier, G., Der SED-Staat und die Kirche. Der Weg in die Anpassung, München 1993.
- Bessel, R./Jessen, R. (Hg.), Die Grenzen der Diktatur. Staat und Gesellschaft in der DDR, Göttingen 1996.
- Breckner, R., Von den Zeitzeugen zu den Biographen. Methoden der Erhebung und Auswertung lebensgeschichtlicher Interviews, in: Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.), Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte, Münster 1994, S. 199–222.
- Brodersen, I. (Hg.), Der Prozeß gegen Walter Janka und andere. Eine Dokumentation, Reinbek 1990.
- Boese, T., Die Entwicklung des Staatskirchenrechts in der DDR von 1945–1989. Unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Staat, Schule und Kirche, Baden-Baden 1994.
- Böhme, G./Tenorth, H.-E., Einführung in die Historische Pädagogik, Darmstadt 1990.
- Bois-Reymond, M. du, Erfahrungen mit erzählter Schulgeschichte, in: ZSE 1, 1981, S. 261–267.
- dies., Kindheit in Dresden und der DDR, in: Bios 6, 1993, S. 179–198.
- Borowsky, P., Deutschland 1945–1969, Hannover 1993.
- Bourdieu, P. (Hg.), Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie, Frankfurt/M. 1983 (zuerst 1965).
- Boyer, Ch., »Die Kader entscheiden alles...«. Kaderpolitik und Kaderentwicklung in der zentralen Staatsverwaltung der SBZ und der frühen DDR (1945–1952), (Berichte und Studien des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung Nr. 6), Dresden 1996.
- Bracher, K. D., Zeitgeschichtliche Kontroversen. Um Faschismus, Totalitarismus, Demokratie, München 1976.
- dies., Die totalitäre Erfahrung, München 1987.

- Breyvogel, W., Volksschullehrer und Faschismus – Skizze einer sozialgeschichtlichen Erforschung ihrer sozialen Lage, in: Heinemann, M. (Hg.), *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart 1977, S. 317–343.
- ders./Lohmann, T., Schulalltag im Nationalsozialismus, in: Peukert, D./Reulecke, J. (Hg.), *Die Reihen fast geschlossen. Beiträge zur Geschichte des Alltags unterm Nationalsozialismus*, Wuppertal 1981, S. 199–222.
- Brill, H., *Gegen den Strom*, Offenbach 1946.
- Bronfenbrenner, U., Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen (Neufassung), in: ders., *Ökologische Sozialisationsforschung*, hg. von Lüscher, K., Stuttgart 1976, S. 199–226.
- Broszat, M./Weber, H. (Hg.), *SBZ-Handbuch: Staatliche Verwaltungen, Parteien, gesellschaftliche Organisationen und ihre Führungskräfte in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1945–1949*, München 1990.
- Brumme, H., Über die Tätigkeit der Erziehungskommission des illegalen deutschen Volksfrontkomitees im Konzentrationslager Buchenwald im Jahre 1944, in: *Lehrer im antifaschistischen Widerstandskampf der Völker* (Mon. Paed., Bd. XV), Berlin 1974, S. 387–395.
- Brückner, P., *Das Abseits als sicherer Ort. Kindheit und Jugend zwischen 1933 und 1945*, Berlin 1980.
- Buchheim, H., *Totalitäre Herrschaft. Wesen und Merkmale*, München 1962.
- Buddrus, M., *Zur Geschichte der Hitlerjugend 1922–1939*. Diss., Rostock 1989.
- ders., Aspekte der Jugendpolitik, in: Gotschlich, H. (Hg.), *Kinder und Jugendliche aus der DDR*, Berlin 1991, S. 21–28.
- ders., Die doppelt betrogene Generation. Aspekte der Jugendgeschichte und der Jugendpolitik in der SBZ/DDR (1945–1952), in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 1993, S. 265–297.
- ders., *Die „Organisation Dienst für Deutschland“*, Weinheim/München 1994.
- Bude, H., *Deutsche Karrieren: Lebenskonstruktion sozialer Aufsteiger aus der Flakhelder-Generation*, Frankfurt/M. 1987.
- Bungardt, K., *Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes*, Frankfurt/M. 1959.
- Büttner, C./Ende, A. (Hg.), *Kinderleben in Geschichte und Gegenwart*, Weinheim 1984.
- Clemens, P., Frauen helfen sich selbst. Die Betriebsfrauenausschüsse der fünfziger Jahre in kulturhistorischer Sicht, in: *JfVK*, Berlin 1987, S. 107–142.
- Combe, A./Helsper, W., *Was geschieht im Klassenzimmer?*, Weinheim 1994.
- Dähn, H., *Konfrontation oder Kooperation? Das Verhältnis von Staat und Kirche in der SBZ/DDR 1945–1980*, Opladen 1982.
- ders., *Die Rolle der Kirchen in der DDR. Eine erste Bilanz*, München 1993.
- Dantz, C., Peter Stoll. Ein Kinderleben. Von ihm selbst erzählt (zuerst 1925), hg. von Merkel, J./Richter, D., München 1978.
- Danyel, J., Politische Rituale als Sowjetimporte, in: Jaraus, K./Siegrist, H. (Hg.), *Amerikanisierung und Sowjetisierung in Deutschland 1945–1970*, Frankfurt/M. 1997, S. 67–86.

- Das Scheunenviertel. Spuren eines verlorenen Berlins, hg. vom Verein Stiftung Scheunenviertel, Berlin 1994.
- Das übergangene Ministerium. Ein aufschlußreicher Brief von Else Zaisser an Walter Ulbricht, Dokumentation von A. Peter, in: DA 27, 1994, S. 1119f.
- de Mause, L. (Hg.), Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, Frankfurt/M. 1977.
- Der 4. Pädagogische Kongreß, Berlin 1949.
- Der Volkslehrer, eine Hauptkraft zur Demokratisierung. Generaloberst Kurotschkin und Oberst Tulpanow begrüßen den Pädagogischen Kongreß am 15. August 1946, Berlin 1946.
- Die Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses, Berlin 1956.
- Die Geheimrede Chruschtschows. Über den Personenkult und seine Folgen, Berlin 1990.
- Die soziale Herkunft der Schulkinder an den Berliner Volks-, Sonder-, Mittel- und Oberschulen im Jahre 1948, in: Berliner Statistik. Mitteilungen aus Verwaltung und Wirtschaft, hg. vom Hauptamt für Statistik von Groß-Berlin 3, 1949, H. 9, S. 125–128.
- Die sozialen Verhältnisse der Berliner Schulkinder, in: Berliner Statistik. Mitteilungen aus Verwaltung und Wirtschaft, hg. vom Hauptamt für Statistik von Groß-Berlin 3, 1949, H. 3., S. 25–28.
- Diedrich, T., Putsch – Volksaufstand – Arbeitererhebung?, in: APZ B 25/93. 18. Juni 1993, S. 3–11.
- Dilthey, W., Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (= Gesammelte Schriften hg. v. Groethuysen, B., Bd. 7, Göttingen 1979).
- Dithmar, R. (Hg.), Schule und Unterricht im Dritten Reich, Neuwied 1989.
- Döbert, H., Das Bildungswesen der DDR in Stichworten: inhaltliche und administrative Sachverhalte und ihre Rechtsgrundlagen, Berlin 1996.
- Doerry, M., Übergangsmenschen. Die Mentalität der Wilhelminer und die Krise des Kaiserreichs, Weinheim 1986.
- Dokumente der SED. Bd. 4, Berlin 1954.
- Drechsel, W. U. u. a. (Hg.), Kindheiten. Teil 2: Schüler, Schule, Kinderarbeit (Beiträge zur Sozialgeschichte Bremens, 3), Bremen 1981.
- Dreeben, R., Was wir in der Schule lernen, Frankfurt/M. 1980.
- Drefenstedt, E., Reform oder Revisionismus. Eine Analyse des Jahrgangs 1956 der Zeitschrift „Pädagogik“, in: Steinhöfel, W. (Hg.), Spuren der DDR-Pädagogik, Weinheim 1993, S. 68–102.
- Drewek, P., Aspekte der Schulentwicklung zwischen 1945 und 1960, in: ZSE 4, 1984, S. 65–77.
- Eilers, R., Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat, Köln/Opladen 1963.
- Eley, P., Wie denken wir über Politik? Alltagsgeschichte und die Kategorie des Politischen, in: Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.), Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte, Münster 1994, S. 17–36.
- Elias, N., Zum Begriff des Alltags, in: Hammerich, K./Klein, M. (Hg.), Materialien zur Soziologie des Alltags, Opladen 1978, S. 22–29.

- Emmerich, W. (Hg.), *Proletarische Lebensläufe. Autobiographische Dokumente zur Entstehung der Zweiten Kultur in Deutschland*. Bd. 1: Anfänge bis 1914; Bd. 2: 1914 bis 1942, Reinbek 1975.
- Engelbert, A., *Kinderalltag – familiale und ökologische Bedingungen*, in: Hurrelmann, K. (Hg.), *Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit*, Weinheim/Basel 1986, S. 39–59.
- Engeli, Ch./Ribbe, W., *Berlin in der NS-Zeit (1933–1945)*, in: Ribbe, W. (Hg.), *Geschichte Berlins*, München 1988, S. 925–1024.
- Erker, P., *Zeitgeschichte als Sozialgeschichte. Forschungsstand und Forschungsdefizite*, in: GG 19, 1993, S. 202–238.
- Errichtung des Arbeiter- und Bauernstaates der DDR 1945–1949*, Autorenkollektiv u. Ltg. von K.-H. Schöneburg, Berlin 1983.
- Fehrs, J. H., *Von der Heidereutergasse zum Roseneck. Jüdische Schulen in Berlin 1712–1942*, Berlin 1993.
- Fend, H., *Sozialgeschichte des Aufwachsens*, Frankfurt/M. 1990.
- ders., *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur ‚Sozialisation in Bildungsinstitutionen‘*, in: Pekrun, P./Fend, H. (Hg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*, Stuttgart 1991, S. 9–32.
- Fischer, B.-R./Schmidt, N., *Das zweifache Scheitern der DDR-Schule*, in: APZ B 37–38/91. 6. September 1991, S. 27–36.
- Fischer, W., *Struktur und Funktion erzählter Lebensgeschichten*, in: Kohli, M. (Hg.), *Soziologie des Lebenslaufs*, Darmstadt/Neuwied 1978, S. 311–336.
- Flessau, K.-I., *Schule der Diktatur*, München 1977.
- Flessau, K.-I. u. a. (Hg.), *Erziehung im Nationalsozialismus. „... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“*, Köln/Wien 1987.
- Freiburg, A./Mahrad, Ch., *FDJ. Der sozialistische Jugendverband*, Opladen 1982.
- Freund, G., *Photographien und bürgerliche Gesellschaft*, München 1968 (zuerst Paris 1936).
- ders., *Photographie und Gesellschaft*, Reinbek 1979.
- Friedrich, C. J./Brzezinski, Z. K., *Totalitäre Diktatur*, Stuttgart 1957.
- Fritze, L., *„Totalitarismus und Modernitätskritik“*. Anmerkungen zu einer Konferenz des Hamburger Instituts für Sozialforschung, in: *Mittelweg* 36 3, 1994, H. 4, S. 60–64.
- Fuchs, W., *Biografische Forschung*, Opladen 1984.
- Fuchs, H.-W./Pöschl, K.-P., *Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945–1949*, München 1986.
- Fulbrook, M., *Herrschaft, Gehorsam und Verweigerung – Die DDR als Diktatur*, in: Kocka, J./Sabrow, M. (Hg.), *Die DDR als Geschichte. Fragen – Hypothesen – Perspektiven*, Berlin 1994, S. 77–85.
- Funke, M. (Hg.), *Totalitarismus. Ein Studien-Reader zur Herrschaftsanalyse moderner Diktaturen*, Düsseldorf 1978.
- Füssl, K.-H., *Die amerikanische Umerziehungs- und Neuorientierungspolitik in der Retrospektive ihrer Akteure*, in: *Bildung und Erziehung* 40, 1987, S. 201–226.

- ders., Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkrieges 1945–1955, Paderborn 1994.
- Gamm, H.-J., Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964.
- Geertz, C., Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M. 1983.
- Geiger, Th., Die soziale Schichtung des deutschen Volkes, Stuttgart 1987 (zuerst 1932).
- Geisel, E., Im Scheunenviertel, Berlin 1981.
- Geist, J. F./Kürvers, K., Das Berliner Mietshaus (1862–1945). Eine dokumentarische Geschichte von „Meyer's Hof“ in der Ackerstraße 132–133, München 1984.
- Geißler, G., Zur Schulreform und zu den Erziehungszielen in der Sowjetischen Besatzungszone 1945–1947, in: PuS 46, 1991, S. 410–422.
- ders., Zur bildungspolitischen Tendenzwende in der SBZ 1947 bis 1949, in: PuS 46, 1991, S. 529–543.
- ders., Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958, in: ZfP 38, 1992, S. 913–940.
- ders., Die Konstituierung der Einheitsschule in der Sowjetischen Besatzungszone im interzonalen Kontext, in: PuS 48, 1993, S. 489–500.
- ders., Hans Siebert – Zur erziehungsgeschichtlichen Spur eines emigrierten Pädagogen, in: ZfP 40, 1994, S. 781–799.
- ders., Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands, in: Benner, D./Lenzen, D. (Hg.), Bildung und Erziehung in Europa (32. Beiheft d. ZfP), Weinheim 1994, S. 49–61.
- ders., Zäsuren in der Schulpolitik der SBZ und der DDR 1945–1965, in: Hoffmann, D./Neumann, K. (Hg.), Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945–1965), Weinheim 1994, S. 41–55.
- ders./Wiegmann, U., Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente, Neuwied/Berlin 1995.
- ders./Wiegmann, U., Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse, Frankfurt/M. 1996.
- ders. u. a. (Hg.), Schule streng vertraulich! Die Volksbildung der DDR in Dokumenten, Berlin 1996.
- Geißler, R., Bildungschancen und Statusvererbung in der DDR, in: KZfSS 35, 1983, S. 735–754.
- Geißler, R., Die Sozialstruktur Deutschlands. Ein Studienbuch zur Entwicklung im geteilten und vereinten Deutschland, Opladen 1992.
- Geulen, D., Thesen zur Metatheorie der Sozialisation, in: Walter, H. (Hg.), Sozialisationsforschung. Bd. 1, Stuttgart 1973, S. 85–101.
- ders., Zur Konzeptualisierung sozialisationstheoretischer Entwicklungsmodelle, in: Matthes, J. (Hg.), Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages, Frankfurt/M. 1981, S. 537–556.
- Gibas, M., »Deckt alle mit den Tisch der Republik«. Regie und Dramaturgie des DDR-Dezenniums am 7. Oktober 1959, in: Comparativ 4, 1994, H. 3, S. 49–68.

- dies./Gries, R., »Vorschlag für den Ersten Mai: die Führung zieht am Volk vorbei!« Überlegungen zur Geschichte der Tribüne in der DDR, in: DA 28, 1995, S. 481–494.
- Gies, H., Geschichtsunterricht als deutschkundliche Weihestunde. Historische Nabelschau in der nationalsozialistischen Schule, in: Dithmar, R. (Hg.), Schule und Unterricht im Dritten Reich, Neuwied 1989, S. 39–58.
- Ginzburg, C., Der Käse und die Würmer. Die Welt eines Müllers um 1600, Berlin 1982.
- ders./Poni, C., Was ist Mikrohistorie?, in: Geschichtswerkstatt 1985, H. 6, S. 48–52.
- Glaebner, G.-J., Das Ende des Kommunismus und die Sozialwissenschaften. Anmerkungen zum Totalitarismusproblem, in: DA 28, 1995, S. 920–936.
- ders., Kommunismus – Totalitarismus – Demokratie. Studien zu einer säkularen Auseinandersetzung, Frankfurt/M. 1995.
- 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). Teil I (mit einem Materialanhang), in: JES 19, 1970, Berlin 1970.
- ders./Lost, Ch., Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der DDR in den Jahren 1956–1958 (Mon. Paed., Bd. XIX), Berlin 1981.
- Glinka, H.-J., Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen, Weinheim/München 1998.
- Goerner, M. G., Zu den Strukturen und Methoden der SED-Kirchenpolitik in den fünfziger Jahren, in: Schroeder, K. (Hg.), Geschichte und Transformation des SED-Staates. Beiträge und Analysen, Berlin 1994, S. 112–129.
- Goldberg, B., Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Die Höheren Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf (1893–1945), Berlin 1994.
- Gotschlich, H. u. a. (Hg.), Aber nicht im Gleichschritt. Zur Entstehung der Freien Deutschen Jugend, Berlin 1997.
- Grams, W., Kontinuität und Diskontinuität der bildungspolitischen und pädagogischen Planungen aus Widerstand und Exil im Bildungswesen der BRD und DDR, Frankfurt/M. 1990.
- Greiffenhagen, M., Der Totalitarismusbegriff in der Regimenlehre, in: ders. u. a., Totalitarismus. Zur Problematik eines politischen Begriffs, München 1972, S. 23–59.
- Griese, Ch./Marburger, H., Zwischen Internationalismus und Patriotismus. Konzepte des Umgangs mit Fremden und Fremdheit in den Schulen der DDR, Frankfurt/M. 1995.
- Grotewohl, O., Der Weg zur Einheit und zum Wiederaufbau Deutschlands (Rede auf dem Pädagogischen Kongreß am 16.8.1946), Berlin/Leipzig 1946.
- Grünberg, G., Die Zusammenarbeit der demokratischen Schule mit der Freien Deutschen Jugend und dem Verband der Jungen Pioniere, in: Der 4. Pädagogische Kongreß, Berlin 1949, S. 57–68.
- Gruner, P., „Nun dachte ich, jetzt fängt’s neu an, nun soll’s sozial werden...“ Zur Kritik des Neulehrermythos, in: ZfP 41, 1995, S. 943–957.
- Gurland, A. R. L., Einleitung, in: Lange, M. G., Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands, Frankfurt/M. 1954, S. VIII–XXXVI.
- Günther, K.-H./Uhlig, G., Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der DDR 1946–1949 (Mon. Paed., Bd. III), Berlin 1968.

- dies., *Geschichte der Schule in der DDR 1945–1968*, Berlin 1970.
- dies. (Hg.), *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil I: 1945–1955 (Mon. Paed., Bd. VI)*, Berlin 1970.
- Häder, S., Von der „demokratischen Schulreform“ zur Stalinisierung des Bildungswesens – der 17. Juni 1953 in Schulen und Schulverwaltung Ost-Berlins, in: Kocka, J. (Hg.), *Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien*, Berlin 1993, S. 191–213.
- dies., „Brechung des bürgerlichen Bildungsprivilegs“? Zur Auswahl und sozialen Struktur von Oberschülern am Beispiel Ost-Berlins (1945–1955), in: Gotschlich, H. (Hg.), *„Links und links und Schritt gehalten...“ Die FDJ: Konzepte – Abläufe – Grenzen*, Berlin 1994, S. 170–186.
- dies., *Folgen und Wirkungen sozialer Umschichtungen der Lehrerschaft am Beispiel Ost-Berlins (1945–1958). Zum Ertrag einer Kombination von Sozialstatistik und qualitativen Methoden*, in: dies./Tenorth, H.-E. (Hg.), *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*, Weinheim 1997, S. 231–255.
- dies./Tenorth, H.-E. (Hg.), *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*, Weinheim 1997.
- Hagen, M., *DDR – Juni ‘53. Die erste Volkserhebung im Stalinismus*, Stuttgart 1992.
- Hanig, J., Bilder, die Geschichte machen. Anmerkungen zum Umgang mit „Dokumentarfotos“ in Geschichtsbüchern, in: *GWU* 40, 1989, S. 10–32.
- Harich, W., *Keine Schwierigkeiten mit der Wahrheit*, Berlin 1993.
- Hauptert, B./Schäfer, F. J., *Jugend zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Biographische Rekonstruktion als Alltagsgeschichte des Faschismus*, Frankfurt/M. 1991.
- Hauptert, B., *Objektiv-hermeneutische Fotoanalyse am Beispiel von Soldatenfotos aus dem Zweiten Weltkrieg*, in: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.), *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*, Frankfurt/M. 1994, S. 281–314.
- Hearnden, A., *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, Düsseldorf 1977.
- Hegemann, W., *Das steinerne Berlin. Geschichte der größten Mietskasernenstadt der Welt*, Berlin 1971.
- Heinemann, M. (Hg.), *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart 1977.
- dies., *Erziehung und Schulung im Dritten Reich*. Stuttgart 1980.
- dies. (Hg.), *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*, Stuttgart 1981.
- Heller, A., *Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion*, Frankfurt/M. 1978.
- Henning, U. u. a., *Interessenartikulation oder Konfliktausgrenzung? Schülervertretung in der SBZ und frühen DDR*, in: Häder, S./Tenorth, H.-E. (Hg.), *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*, Weinheim 1997, S. 349–372.
- Hentig, H. v., *Vorwort zur deutschen Ausgabe*, in: Ariès, Ph., *Geschichte der Kindheit*, München 1975, S. 7–44.
- Herlyn, I., *Sozialökologische Sozialisationsforschung: Ersatz, Ergänzung oder Differenzierung des schichtspezifischen Ansatzes? Versuch einer Zwischenbilanz*, in: *KZfSS* 37, 1985, S. 116–128.

- Herrmann, U., Probleme und Aspekte historischer Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1980, S. 227–352.
- ders. u. a., Bibliographie zur Geschichte der Kindheit, Jugend und Familie, München 1980.
- ders. u. a., Kindheit, Jugendalter und Familienleben in einem schwäbischen Dorf im 19. und 20. Jahrhundert (bis zum 1. Weltkrieg), in: Borscheid, P./Teuteberg, H. J. (Hg.), Ehe, Liebe, Tod, Münster 1983, S. 66–79.
- ders., Geschichte und Theorie. Ansätze zu neuen Wegen in der erziehungsgeschichtlichen Erforschung von Familie, Kindheit und Jugendalter, in: ZSE 4, 1984, S. 11–28.
- ders. (Hg.), „Die Formung des Volksgenossen“. Der Erziehungsstaat des Dritten Reiches, Weinheim 1985.
- ders., Historische Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1991, S. 231–250.
- ders. (Hg.), Jugendpolitik in der Nachkriegszeit, München 1993.
- ders./Nassen, U. (Hg.), Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung, Weinheim 1994.
- Herz, R., Hoffmann & Hitler. Fotografie als Medium des Führermythos, München 1994.
- Hestermann, O., Schulzeit im Dritten Reich. Geschichte einer aufmüpfigen Klasse des Oldenburger Gymnasiums, Oldenburg 1994.
- Hettling, M. u. a. (Hg.), Was ist Gesellschaftsgeschichte? Positionen, Themen, Analysen, München 1991.
- Hetzer, H., Das volkstümliche Kinderspiel. Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie, Heft 6, Wien 1927.
- dies., Kindheit und Armut. Psychologische Methoden in Armutsforschung und Armutsbekämpfung, Leipzig 1929.
- Heydemann, G./Kettenacker, L. (Hg.), Kirchen in der Diktatur. Drittes Reich und SED-Staat, Göttingen 1993.
- Hildebrand, K., Das Dritte Reich, München 1991.
- Hildebrandt, R., 2x2=8. Die Geschichte einer Gruppe junger Menschen in der Sowjetzone Deutschlands, Köln 1960.
- Hinz, B. u. a. (Hg.), Die Dekoration der Gewalt. Kunst und Medien im Faschismus, Gießen 1979 (Ausstellungskatalog).
- Hochmuth, U./Lorent, H.-P. de (Hg.), Hamburg: Schule unterm Hakenkreuz, Hamburg 1985.
- Hohlfeld, B., Die Neulehrer in der SBZ/DDR 1945–1953. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat, Weinheim 1992.
- dies., „Massenorganisation“ Schule. Der Zugriff der Schule auf das allgemeinbildende Schulwesen in der Frühphase der SBZ/DDR 1945–1953, in: GWU 45, 1994, S. 434–454.
- Hofmann, M./Rink, D., Mütter und Töchter – Väter und Söhne. Mentalitätswandel in zwei DDR-Generationen, in: Bios 6, 1993, S. 199–223.
- Hoffmann, D. u. a. (Hg.), Die DDR vor dem Mauerbau. Dokumente zur Geschichte des anderen deutschen Staates 1949–1961, München 1993.

- Hornstein, W., *Jugend in ihrer Zeit. Geschichte und Lebensformen des jungen Menschen in der europäischen Welt*, Homburg 1966.
- Hradil, St. (Hg.), *Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen*, Opladen 1992.
- Hurrelmann, K., *Das Problem des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung*, in: ZSE 3, 1983, S. 91–103.
- ders., *Einführung in die Sozialisationsforschung. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*, Weinheim/Basel 1986.
- ders./Ulich, D. (Hg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim/Basel 1991.
- Hurwitz, H., *Demokratie und Antikommunismus in Berlin nach 1945. Bd. 1: Die politische Kultur der Bevölkerung und der Neubeginn konservativer Politik*, Köln 1983.
- Huschner, A., *Schulstatistik in der SBZ/DDR. Zur Herausbildung des schulstatistischen Erhebungsprogramms bis Anfang der fünfziger Jahre*, in: Benner, D. u. a. (Hg.), *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. 300–306.
- Imhof, A. E., *Im Bildersaal der Geschichte oder ein Historiker schaut Bilder an*, München 1991.
- „In Linie angetreten.“ *Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Bd. 2: Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung*, Berlin 1996.
- Inszenierung der Macht. Ästhetische Faszination im Faschismus*, hg. von der Neuen Gesellschaft für Bildende Kunst, Berlin 1987.
- Jarausch, K., *Die DDR denken. Narrative Strukturen und analytische Strategien*, in: *Berliner Debatte. Initial 4/5*, 1995, S. 9–15.
- ders./Siegrist, H. (Hg.), *Amerikanisierung und Sowjetisierung in Deutschland 1945–1970*, Frankfurt/M. 1997.
- Jänicke, M., *Totalitäre Herrschaft – Anatomie eines politischen Begriffes*, Berlin 1971.
- Jesse, E., *Renaissance der Totalitarismuskonzeption?*, in: *Neue Politische Literatur* 28, 1983, S. 459–492.
- ders., *War die DDR totalitär?*, in: *APZ B 40/94*. 7. Oktober 1994, S. 12–23.
- ders. (Hg.), *Totalitarismus im 20. Jahrhundert. Eine Bilanz der internationalen Forschung*, Baden-Baden 1996.
- Jessen, R., *DDR-Geschichte und Totalitarismustheorie*, in: *Berliner Debatte. Initial 4/5*, 1995, S. 17–24.
- ders., *Die Gesellschaft im Staatssozialismus. Probleme einer Sozialgeschichte der DDR*, in: *GG 21*, 1995, S. 96–110.
- Johansen, E. M., *Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit*, Frankfurt/M. 1978.
- Kaelble, H. u. a. (Hg.), *Sozialgeschichte der DDR*, Stuttgart 1994.
- Kasper, C., *Politische Bildung und Erziehung an den allgemeinbildenden Pflichtschulen der DDR im Zeitraum von 1945 bis zur Mitte der 50er Jahre. Diss.*, Berlin 1991.
- Kater, M. H., *Hitlerjugend und Schule im Dritten Reich*, in: *HZ 228*, 1979, S. 572–623.

- Kaufmann, G., Doppelbilder – Anregungen zum Umgang mit historischen Bildquellen, in: GWU 43, 1992, S. 659–680.
- Keim, K. D., Milieu in der Stadt. Ein Konzept zur Analyse älterer Wohnquartiere, Stuttgart 1979.
- Kenkmann, A., Wilde Jugend. Lebenswelt großstädtischer Jugendlicher zwischen Weltwirtschaftskrise, Nationalsozialismus und Währungsreform, Essen 1996.
- Kershaw, I., Nationalsozialistische und stalinistische Herrschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Vergleichs, in: Mittelweg 36 3, 1994, H. 5, S. 55–64.
- Kersten, H., Schulen unter kommunistischer Kontrolle, in: SBZ-Archiv 5, 1954, S. 213–217.
- Kiera, H. G., Partei und Staat im Planungssystem der DDR. Die Planungen in der Ära Ulbricht, Düsseldorf 1975.
- Kinz, G., Der Bund Deutscher Mädel. Ein Beitrag über die außerschulische Mädchenerziehung im Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1990.
- Klafki, W., Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976.
- Klaus, M., Mädchenerziehung zur Zeit der faschistischen Herrschaft in Deutschland – Der Bund Deutscher Mädel, Frankfurt/M. 1983.
- Klemperer, V., LTI. Notizbuch eines Philologen, Leipzig 1987.
- Kleßmann, Ch., Politische Rahmenbedingungen der Bildungspolitik in der SBZ/DDR 1945–1952, in: Heinemann, M. (Hg.), Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, S. 229–244.
- ders., Untergänge – Übergänge. Gesellschaftsgeschichtliche Brüche und Kontinuitätslinien vor und nach 1945, in: ders. (Hg.), Nicht nur Hitlers Krieg. Der Zweite Weltkrieg und die Deutschen, Düsseldorf 1989, S. 83–97.
- ders., »Das Haus wurde gebaut aus den Steinen, die vorhanden waren«. Zur kulturgeschichtlichen Kontinuitätsdiskussion nach 1945, in: Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte 19, 1990, S. 159–177.
- ders., Die Beharrungskraft traditioneller Milieus in der DDR, in: Hettling, M. u. a. (Hg.), Was ist Gesellschaftsgeschichte? Positionen, Themen, Analysen, München 1991, S. 146–154.
- ders., Zwei Diktaturen in Deutschland. Was kann die künftige DDR-Forschung aus der Geschichtsschreibung zum Nationalsozialismus lernen?, in: DA 25, 1992, S. 601–606.
- ders., Zur Sozialgeschichte des protestantischen Milieus in der DDR, in: GG 19, 1993, S. 29–53.
- ders./Wagner, G., Das gespaltene Land. Leben in Deutschland 1945–1990. Texte und Dokumente zur Sozialgeschichte, München 1993.
- Klewitz, M., Berliner Einheitsschule 1945–1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48, Berlin 1971.
- dies., Berliner Schule unter Viermächtekontrolle, in: ZfP 4, 1977, S. 563–579.
- dies., Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis, Weinheim/München 1987.
- Klönne, A., Hitlerjugend. Die Jugend und ihre Organisation im Dritten Reich, Hannover/Frankfurt/M. 1956.

- ders., Jugendprotest und Jugendopposition. Von der HJ-Erziehung zum Cliquenwesen der Kriegszeit, in: Broszat, M. u. a. (Hg.), Bayern in der NS-Zeit. Bd. IV: Herrschaft und Gesellschaft im Konflikt. Teil C, München/Wien 1981, S. 527–620.
- ders., Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner, Dokumente und Analysen, Düsseldorf/Köln 1982.
- „Knipsen“. Private Fotografie in Deutschland von 1900 bis heute. Ausstellungskatalog hg. vom Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart 1993.
- Kocka, J., Die Geschichte der DDR als Forschungsproblem. Einleitung, in: ders. (Hg.), Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien, Berlin 1993, S. 9–26.
- ders. (Hg.), Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien, Berlin 1993.
- ders., Ein deutscher Sonderweg. Überlegungen zur Sozialgeschichte der DDR, in: APZ, B 40/94. 7. Oktober 1994, S. 34–45.
- ders., Eine durchherrschte Gesellschaft, in: Kaelble, H. u. a. (Hg.), Sozialgeschichte der DDR, Stuttgart 1994, S. 547–553.
- ders./Sabrow, M. (Hg.), Die DDR als Geschichte. Fragen – Hypothesen – Perspektiven, Berlin 1994.
- Köhler, H., Der Kampf gegen die Junge Gemeinde, in: SBZ-Archiv 9, 1953.
- Kracauer, S., Das Ornament der Masse, Frankfurt/M. 1977.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.), Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität, Opladen 1994.
- Kunath, P., Historische Skizze über die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus in der DDR von 1945–1959, in: Wiss. Zschr. d. DHfK 1959/60, H. 1, S. 9–22.
- Künhardt, L. u. a. (Hg.), Die doppelte deutsche Diktaturerfahrung. Drittes Reich und DDR – ein historisch-politikwissenschaftlicher Vergleich, Frankfurt/M. 1993.
- Kurz, K., Lebensverhältnisse der Nachkriegsjugend. Denkschrift zu einer von dem Senator für Schulen und Erziehung in Bremen veranlaßten Erhebung, Bremen 1949.
- Kurz, O. E., Der Elternbeirat in der deutschen demokratischen Schule, Berlin 1956.
- Lange, M. G., Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands, Frankfurt/M. 1954.
- Langewellpott, C., Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Zwei wissenschaftstheoretische Modelle (1945–1952), Düsseldorf 1973.
- Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989.
- Lawsen, R. F., Das Berliner Schulwesen als Laborsituation, in: Schmoldt, B. (Hg.), Schule in Berlin gestern und heute, Berlin 1989, S. 75–86.
- Ledig, M. u. a., Kinder und Wohnumwelt. Eine Literaturanalyse zur Straßensozialisation, München 1987.
- Lehberger, R./Lorent, H.-P. de (Hg.), »Die Fahne hoch«. Schulpolitik und Schulalltag in Hamburg unterm Hakenkreuz, Hamburg 1986.
- Leonhardt, W., Die Revolution entläßt ihre Kinder, Köln 1990 (zuerst 1955).
- Lepsius, M. R., Die Institutionenordnung als Rahmenbedingung der Sozialgeschichte der DDR, in: Kaelble, H. u. a. (Hg.), Sozialgeschichte der DDR, Stuttgart 1994, S. 17–30.

- Lerch, E./Mühlbauer-Hülshoff, R., Aufwachsen zwischen Sedantag und 1. Mai. Politische Indoktrination von Kindern im Kaiserreich, in: Berg, Ch. (Hg.), *Kinderwelten*, Frankfurt/M. 1991, S. 155–186.
- Loer, Th., Werkgestalt und Erfahrungskonstitution, in: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.), *Die Welt als Text – Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*, Frankfurt/M. 1994, S. 341–382.
- Ludz, P. Ch., Totalitarismus oder Totalität? Zur Erforschung bolschewistischer Gesellschafts- und Herrschaftssysteme, in: SW 12, 1961, S. 129–145.
- ders., Entwurf einer soziologischen Theorie totalitär verfaßter Gesellschaft, in: ders. (Hg.), *Soziologie der DDR, KZfSS, Sonderheft 8*, 1964, S. 11–58.
- ders., *Parteilite im Wandel. Funktionsaufbau, Sozialstruktur und Ideologie der SED-Parteführung. Eine empirisch-systematische Untersuchung*, Köln 1968.
- Lüdtke, A., Industriearbeit in historischen Fotografien. Zu den Chancen einer „visuellen“ Geschichte, in: JfG 1986, S. 25–31.
- ders. (Hg.), *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*, Frankfurt/M. 1989.
- ders. (Hg.), *Herrschaft als soziale Praxis. Historische und sozialanthropologische Studien*, Göttingen 1991.
- Luhmann, N., Sozialisation und Erziehung, in: ders., *Soziologische Aufklärung*, Opladen 1987, S. 173–181.
- Mählert, U., „Die gesamte junge Generation für den Sozialismus begeistern“. Zur Geschichte der Freien Deutschen Jugend, in: APZ B 49–50/93. 3. Dezember 1993, S. 3–13.
- ders., Mit der blauen Fahne ins rote Morgen. Die Geschichte der Freien Deutschen Jugend, in: *Universitas* 49, 1994, S. 678–690.
- ders., *Die Freie Deutsche Jugend 1945–1949*, Paderborn 1995.
- ders./Stephan, G.-R., *Blaue Hemden – Rote Fahnen. Die Geschichte der FDJ*, Opladen 1996.
- Maier, H. (Hg.), *‘Totalitarismus‘ und ‘Politische Religionen‘. Konzepte des Diktaturvergleichs*, Paderborn 1996.
- Margedant, U., Feindbilder sozialistischer Erziehung in der DDR, in: APZ B 52–53/88. 23. Dezember 1988, S. 24–33.
- Medick, H., „Missionare im Ruderboot“? Ethnologische Erkenntnisweisen als Herausforderung an die Sozialgeschichte, in: GG 10, 1984, S. 259–319.
- ders./Sabean, D., Emotionen und materielle Interessen. Sozialanthropologische und historische Beiträge zur Familienforschung, Göttingen 1984.
- Medick, H., Entlegene Geschichte? Sozialgeschichte und Mikrohistorie im Blickfeld der Kulturanthropologie, in: Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.), *Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte*, Münster 1994, S. 94–109.
- Meinicke, W., *Zur Entnazifizierung in der sowjetischen Besatzungszone unter Berücksichtigung von Aspekten politischer und sozialer Veränderungen (1945 bis 1948)*. Diss., Berlin 1983.

- ders., Die Entnazifizierung in der sowjetischen Besatzungszone 1945 bis 1948, in: ZfG 32, 1984, S. 968–979.
- Mende, K.-D., Schulreform und Gesellschaft in der DDR 1945–1965. Die Reform der Differenzierung in der Mittelstufe des Bildungswesens als Problem der Schulpolitik, Stuttgart 1970.
- Merkel, I., Leitbilder und Lebensweisen von Frauen in der DDR, in: Kaelble, H. u. a. (Hg.), Sozialgeschichte der DDR, Stuttgart 1994, S. 359–382.
- Merker, W., Die Anfänge der demokratischen Schulreform 1945/46 – eine erste Bilanz vor der SMAD: Dokumentation, in: Archivmitteilungen 37, 1987, S. 9–13.
- Messmer, H., Archivstudien und Zeitzeugenbefragungen zum „Revisionismus“ in der Pädagogik (1956–1958), unveröff. MS 1994.
- Meulemann, H./Weishaupt, H., Örtliche soziale Milieus als Kontext für Sozialisations- und Entwicklungsprozesse. Zur Strukturierung Frankfurts mit Hilfe sozialer Indikatoren, in: Walter, H. (Hg.), Region und Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Präzisierung menschlicher Entwicklungsvoraussetzungen. Bd. II, Stuttgart 1981, S. 69–94.
- Meuschel, S., Legitimation und Parteiherrschaft. Zum Paradox von Stabilität und Revolution in der DDR 1945–1989, Frankfurt/M. 1992.
- dies., Überlegungen zu einer Herrschafts- und Gesellschaftsgeschichte der DDR, in: GG 19, 1993, S. 5–14.
- Michael, B., Schule und Erziehung im Griff des totalitären Staates. Die Göttinger Schulen in der nationalsozialistischen Zeit von 1933 bis 1945, Göttingen 1994.
- Mietzner, U., Enteignung der Subjekte? Über den Versuch der Integration von Schule, Lehrerinnen und Lehrern in das Gesellschaftssystem der SBZ/DDR von 1945 bis zum Mauerbau. Diss., Berlin 1993.
- dies./Pilarczyk, U., Die erzieherische Funktion von Wandlungen in Schulräumen der fünfziger Jahre in der DDR, in: Häder, S./H.-E. Tenorth (Hg.), Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext, Weinheim 1997, S. 383–399.
- dies./Pilarczyk, U., Der Blick des Fotografen. Pädagogische Perspektiven in der Fotografie, in: Schmitt, H. u. a. (Hg.), Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte, Bad Heilbrunn/Obb. 1997, S. 353–373.
- Milosz, C., Verführtes Denken. Mit einem Vorwort von K. Jaspers, Köln 1955.
- Mitter, A./Wolle, St., Untergang auf Raten. Unbekannte Kapitel zur DDR-Geschichte, München 1993.
- Mitterauer, M./Sieder, R. (Hg.), Historische Familienforschung, Frankfurt/M. 1980.
- Mitterauer, M., Sozialgeschichte der Jugend, Frankfurt/M. 1986.
- Möbus, G., Klassenkampf im Kindergarten, Berlin 1956.
- ders., Erziehung zum Haß, Berlin 1956.
- ders., Kommunistische Jugendarbeit, München 1957.
- ders., Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus, Köln 1959.
- Möding, N., „Ich muß irgendwo engagiert sein – fragen sie mich nur nicht, warum.“ Überlegungen zu Sozialisationserfahrungen von Mädchen in NS-Organisationen, in: Niethammer, L./Plato, A. v. (Hg.), „Wir kriegen jetzt andere Zeiten.“ Auf der Suche

- nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960, Bd. 3, Berlin/Bonn 1985, S. 256–304.
- Mommsen, H., Leistungen und Grenzen des Totalitarismus-Theorems: Die Anwendung auf die nationalsozialistische Diktatur, in: Maier, H. (Hg.), ‚Totalitarismus‘ und ‚Politische Religionen‘. Konzepte des Diktaturvergleichs, Paderborn 1996, S. 291–300.
- Muchow, M./Muchow, H. H., Der Lebensraum des Großstadtkindes (zuerst 1935), Reprint hg. von Schonig, B./Zinnecker, J., Bensheim 1980.
- Mühlen, P. von zur, Der „Eisenberger Kreis“. Jugendwiderstand und Verfolgung in der DDR, 1953–1958, Bonn 1995.
- Müller, W., Sprechchöre, Goebbels-Reden und Flaggenappelle, in: Lehberger, R./Lorent, H.-P. de (Hg.), »Die Fahne hoch«. Schulpolitik und Schulalltag in Hamburg unterm Hakenkreuz, Hamburg 1986, S. 34–48.
- Mutschler, S., Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen. Familien- und Kinderleben in einem württembergischen Arbeiterbauernhof an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, Tübingen 1985.
- Niethammer, L., Zum Verhältnis von Reform und Rekonstruktion in der US-Zone am Beispiel der Neuordnung des öffentlichen Dienstes, in: VfZ 21, 1973, S. 177–188.
- ders. (Hg.), Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der ‚Oral History‘, Frankfurt/M. 1980.
- ders. (Hg.), „Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll.“ Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960, Bd. 1, Berlin/Bonn 1983.
- ders. (Hg.), „Hinterher merkt man, daß es richtig war, daß es schiefgegangen ist.“ Nachkriegserfahrungen im Ruhrgebiet. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960, Bd. 2, Berlin/Bonn 1983.
- ders., Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History, in: Niethammer, L./Plato, A. v. (Hg.), „Wir kriegen jetzt andere Zeiten“. Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960, Bd. 3, Berlin/Bonn 1985, S. 392–447.
- ders., Bildergeschichte, in: JfG 1986, S. 12–15.
- ders. u. a., Die volkseigene Erfahrung. Eine Archäologie des Lebens in der Industrieprovinz der DDR, Berlin 1991.
- ders., Erfahrungen und Strukturen. Prolegomena zu einer Geschichte der Gesellschaft der DDR, in: Kaelble, H. u. a. (Hg.), Sozialgeschichte der DDR, Stuttgart 1994, S. 95–115.
- Nixdorf, B., Politisierte Schule? Zusammenfassung einiger Ergebnisse zum Lehrerverhalten in der NS-Zeit, in: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung 14, 1980, S. 63–71.
- dies./Nixdorf, G., Politisierung und Neutralisierung der Schule in der NS-Zeit, in: Mommsen, H./Willems, S. (Hg.), Herrschaftsalltag im Dritten Reich. Studien und Texte, Düsseldorf 1988, S. 225–303.
- Noack, G., „Der Zeitpunkt der Gleichschaltung ist noch nicht gekommen...“ Die Führung der Freien Deutschen Jugend im Jahr 1948, in: Jahresbericht des Instituts für zeitgeschichtliche Jugendforschung e. V., Berlin 1993, S. 57–80.

- Oevermann, U. u. a., Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Soeffner, H. G. (Hg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979, S. 352–434.
- ders., Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformen, in: Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (Hg.), Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende, Opladen 1988, S. 243–286.
- ders., Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik, in: Jung, T./Müller-Doohm, S. (Hg.), „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Frankfurt/M. 1993, S. 106–189.
- Otto, H.-U./Sünker, H. (Hg.), Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1991.
- Ottweiler, O., Die Volksschule im Nationalsozialismus, Weinheim 1979.
- Panofsky, E., Studien zur Ikonologie, Köln 1980.
- Parsons, T., Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft, in: ders., Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt/M. 1964, S. 161–194.
- Peesch, R., Das Berliner Kinderspiel der Gegenwart, Berlin 1957.
- Petrat, G., Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945, München 1987.
- Petzold, J., Die Entnazifizierung der sächsischen Lehrerschaft 1945, in: Kocka, J. (Hg.), Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien, Berlin 1993, S. 87–103.
- Peukert, D./Reulecke, J. (Hg.), Die Reihen fast geschlossen. Beiträge zur Geschichte des Alltags unterm Nationalsozialismus, Wuppertal 1981.
- Pilarczyk, U., Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im Prozeß der Politisierung der DDR-Schule, in: Tenorth, H.-E. (Hg.), Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung (37. Beiheft d. ZfP), Weinheim 1997, S. 115–143.
- Pfeil, E., Das Großstadtkind, München 1965.
- Plato, A. v., „Der Verlierer geht nicht leer aus“. Betriebsräte geben zu Protokoll, Berlin/Bonn 1984.
- ders., Oral History als Erfahrungswissenschaft. Zum Stand der ‚mündlichen Geschichte‘ in Deutschland, in: BIOS 4, 1991, S. 97–119.
- Pöggeler, F., Totalitarismus und Erziehung, in: Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1955.
- Pollack, D., Kirche in der Organisationsgesellschaft. Zum Wandel der gesellschaftlichen Lage der evangelischen Kirchen in der DDR, Stuttgart 1994.
- Popplow, U., Schulalltag im Dritten Reich. Fallstudie über ein Göttinger Gymnasium, in: APZ, Beilage 18/1980, S. 33–69.
- Preuss-Lausitz, U. u. a., Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Weinheim 1983.
- Prinz, M./Zitelmann, R. (Hg.), Nationalsozialismus und Modernisierung, Darmstadt 1981.
- Protokoll der Verhandlungen des II. Parteitages der SED, Berlin 1947.
- Protokoll der Verhandlungen des III. Parteitages der SED, Berlin 1951.

- Protokoll der Verhandlungen des IV. Parteitages der SED, Berlin 1954.
- Protokoll der 75. Sitzung der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“ vom 3.5.1994 hg. v. Deutschen Bundestag, Bd. IX, Baden-Baden/Frankfurt/M. 1995.
- Protzner, W. u. a., Der Geschichtsunterricht in der DDR als Instrument der SED-Politik, in: APZ B 29–30/93. 16. Juli 1993, S. 42–51.
- Rabe-Kleberg, U./Zeiber, H., Kinder und Zeit. Über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern, in: ZSE 4, 1984, S. 29–43.
- Radde, G., Kontinuität und Abbruch der demokratischen Schulreform. Das Beispiel der Einheitsschule in Groß-Berlin, in: JfP 2, 1993, S. 29–51.
- Reble, A., Erfahrungen in der Lehrerausbildung 1930–1980, in: Wynands, D. (Hg.), Geschichte der Lehrerbildung in autobiographischer Sicht, Frankfurt/M. 1993, S. 293–328.
- Reck, J., FDJ und Schule. Die FDJ und ihr Einfluß auf Kinder und Schuljugendliche in den Nachkriegsjahren bis 1953, in: Jahresbericht des Instituts für zeitgeschichtliche Jugendforschung e. V., Berlin 1992, S. 65–75.
- Reese, D., „Straff, aber nicht stramm – herb, aber nicht derb“. Zur Vergesellschaftung der Mädchen durch den Bund Deutscher Mädel im soziokulturellen Vergleich zweier Milieus, Weinheim 1989.
- Reichel, P., Der schöne Schein des Dritten Reiches. Faszination und Gewalt des Faschismus, München 1991.
- ders., Aspekte ästhetischer Politik im NS-Staat, in: Herrmann, U./Nassen, U. (Hg.), Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung, Weinheim 1994, S. 13–31.
- Reulecke, J./Weber, W. (Hg.), Fabrik, Familie, Feierabend. Beiträge zur Sozialgeschichte des Alltags im Industriezeitalter, Wuppertal 1978.
- Ribbe, W. (Hg.), Geschichte Berlins. Bd. 2: Von der Märzrevolution bis zur Gegenwart, München 1987.
- ders./Schmädecke, J., Kleine Berlin-Geschichte, Berlin 1989.
- Rosenthal, G. (Hg.), Die Hitlerjugend-Generation, Essen 1986.
- Rücker, F., Die Arbeit der Lehrer im Nationalkomitee „Freies Deutschland“ und die schulpolitisch-pädagogische Arbeit des Nationalkomitees, in: Günther, K.-H./Uhlig, G. (Hg.), Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil I: 1945–1955 (Mon. Paed., Bd. VI), Berlin 1970, S. 166–172.
- Salomon, A./Baum, M., Das Familienleben der Gegenwart. 182 Familienmonographien, Berlin 1930.
- Sander, T., „Des großen Planes Stimm‘ und Gang“. Bildungsplanung als Illusion. Empirische Untersuchung zur Unplanbarkeit des Bildungswesens in der DDR, Münster 1983.
- Sauer, B., »Es lebe der Erste Mai in der DDR!« Die politische Inszenierung eines Staatsfeiertages, in: Braun, H. D. u. a. (Hg.), Vergangene Zukunft. Mutationen eines Feiertags, Berlin 1991, S. 115–128.
- Scharfe, M., Erinnern und Vergessen. Zu einigen Prinzipien der Konstruktion von Kultur, in: Bönisch-Brednich, B. u. a. (Hg.), Erinnern und Vergessen. Vorträge des 27. Deutschen Volkskundekongresses Göttingen 1989, Göttingen 1991, S. 19–46.

- Schäfer, H.-D., *Das gespaltene Bewußtsein – Deutsche Kultur- und Lebenswirklichkeit 1933–1945*, München 1981.
- Schiedeck, J./Stahlmann, M., *Die Inszenierung ‚totalen Erlebens‘: Lagererziehung im Nationalsozialismus*, in: Otto, H.-U./Sünker, H. (Hg.), *Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus*, Frankfurt/M. 1991, S. 167–202.
- Schieder, W./Sellin, V. (Hg.), *Sozialgeschichte in Deutschland. Bd. III: Soziales Verhalten und soziale Aktionsformen in der Geschichte*, Göttingen 1987.
- Schiller, J., *Wendepunkte der DDR-Pädagogik Beispiel 1956: Der V. Pädagogische Kongreß – Spiegelungen in den Veröffentlichungen der Zeitschrift „Pädagogik“*, in: PuS 47, 1992, S. 450–468.
- Schirdewan, K., *Aufstand gegen Ulbricht*, Berlin 1994.
- Schlumbohm, J., *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden 1700–1850*, München 1983.
- Schmeer, K., *Die Regie des öffentlichen Lebens im Dritten Reich*, München 1956.
- Schmidt, R., *Zur Rolle des Instituts für Pädagogik der Karl-Marx-Universität Leipzig in der Auseinandersetzung mit revisionistischen Strömungen in der Pädagogik der DDR Mitte der fünfziger Jahre*, in: Flach, H. u. a. (Hg.), *40 Jahre Lehrerbildung – 40 Jahre Schulreform in der DDR*, Berlin 1987, S. 38–43.
- Schmoldt, B. (Hg.), *Schule in Berlin gestern und heute*, Berlin 1989.
- Schneider, D. M., *Renaissance und Zerstörung der kommunalen Selbstverwaltung in der sowjetischen Besatzungszone*, in: VfZ 37, 1989, S. 457–497.
- Schneider, I. K., *Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen – Praxis – Opposition. Eine kommentierte Dokumentation*, Opladen 1995.
- Schneider, M. C., *Chancengleichheit oder Kaderauslese? Zu Intentionen, Traditionen und Wandel der Vorstudienanstalten und Arbeiter- und Bauernfakultäten in der SBZ/DDR zwischen 1945 und 1952*, in: ZfP 41, 1995, S. 959–983.
- Scholtz, H., *Die Auswirkungen der Umstrukturierung des Erziehungsfeldes in den Institutionen und bei den Jugendlichen*, Studienbrief, Kurseinheit 3, der Fernuniversität Hagen, Hagen 1981.
- ders., *Schule unterm Hakenkreuz*, in: Dithmar, R. (Hg.), *Schule und Unterricht im Dritten Reich*, Neuwied 1989, S. 1–20.
- ders., *Von der Feiermanie zum Verpflichtungsritual – zur totalitären Dynamik bei der Gestaltung von Feiern für Vierzehnjährige*, in: Herrmann, U./Nassen, U. (Hg.), *Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung*, Weinheim 1994, S. 113–122.
- Schöttler, P., *Mentalitäten, Ideologien, Diskurse. Zur sozialgeschichtlichen Thematisierung der „dritten Ebene“*, in: Lüdtkke, A. (Hg.), *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*, Frankfurt/M. 1989, S. 85–136.
- Schröder, H. J., *Interviewliteratur zum Leben in der DDR. Das narrative Interview als biographisch-soziales Zeugnis zwischen Wissenschaft und Literatur*, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 20, 1995, S. 67–115.
- Schulze, E., *Jugend in der DDR – ausgewählte Zahlen und Fakten*, in: *Jahresbericht des Instituts für zeitgeschichtliche Jugendforschung e. V.*, Berlin 1993, S. 171–224.

- dies., Die Jahre 1946 und 1947 – ein statistischer Lagebericht, in: Gotschlich, H. u. a. (Hg.), *Aber nicht im Gleichschritt. Zur Entstehung der Freien Deutschen Jugend*, Berlin 1997, S. 159–166.
- Schulze, W. (Hg.), *Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion*, Göttingen 1994.
- Schütz, A./Luckmann, T., *Strukturen der Lebenswelt*, Neuwied 1975.
- Schütze, F., *Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Forschungsberichte der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Bd. 1*, 1977.
- ders., *Biographieforschung und narratives Interview*, in: *Neue Praxis* 13, 1983, S. 283–293.
- Schütze, Y./Geulen, D., Die „Nachkriegskinder“ und die „Konsumkinder“: Kindheitsverläufe zweier Generationen, in: Preuss-Lausitz, U. u. a., *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*, Weinheim 1983, S. 29–52.
- Seidel, B./Jenkner, S. (Hg.), *Wege der Totalitarismus-Forschung*, Darmstadt 1968.
- Sellin, V., *Mentalität und Mentalitätsgeschichte*, in: *HZ* 241, 1985, S. 555–598.
- ders., *Mentalitäten in der Sozialgeschichte*, in: Schieder, W./Sellin, V. (Hg.), *Sozialgeschichte in Deutschland. Bd. III: Soziales Verhalten und soziale Aktionsformen in der Geschichte*, Göttingen 1987, S. 101–121.
- Seyfarth-Stubenrauch, M., *Erziehung und Sozialisation in Arbeiterfamilien im Zeitraum 1870 bis 1914 in Deutschland*, Frankfurt/M. 1985.
- Shapiro, L. B., *Totalitarismus*, in: *Sowjetsystem und demokratische Gesellschaft*, Bd. 6, Freiburg 1972, S. 465–490.
- Shorter, E., *Die Geburt der modernen Familie*, Reinbek 1972.
- Sieder, R., *Geschichten erzählen und Wissenschaft treiben. Interviewtexte zum Arbeiteralltag. Erkenntnistheoretische Grundlagen, Quellenkritik, Interpretationsverfahren und Darstellungsprobleme*, in: Botz, G./Weidenholzer, J. (Hg.), *Mündliche Geschichte und Arbeiterbewegung*, Wien/Köln 1984, S. 203–232.
- Sieder, R., *Sozialgeschichte auf dem Weg zu einer historischen Kulturwissenschaft?*, in: *GG* 20, 1994, S. 445–468.
- Soesemann, B., *Die Macht der allgegenwärtigen Suggestion. Die „Wochensprüche der NSDAP“ als Propagandamittel*, in: *Berliner Wissenschaftliche Gesellschaft (Hg.), Jahrbuch* 1989, S. 227–248.
- Solga, H., „Systemloyalität“ als Bedingung sozialer Mobilität im Staatssozialismus am Beispiel der DDR, in: *Berliner Journal für Soziologie* 4, 1994, S. 523–542.
- Söllner, A. u. a. (Hg.), *Totalitarismus. Eine Ideengeschichte des 20. Jahrhunderts*, Berlin 1997.
- Sonnenberger, F., *Die vollstreckte Reform – Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Bayern 1935–1938*, in: Prinz, M./Zitelmann, R. (Hg.), *Nationalsozialismus und Modernisierung*, Darmstadt 1981, S. 172–198.
- Spittmann, I./Fricke, K. W., *17. Juni 1953. Arbeiteraufstand in der DDR*, Köln 1982.
- Srubar, I., *War der reale Sozialismus modern? Versuch einer strukturellen Bestimmung*, in: *KZfSS* 43, 1991, S. 415–432.

- Stachura, P.D., Das Dritte Reich und Jugenderziehung: Die Rolle der Hitlerjugend 1933–1939, in: Heinemann, M. (Hg.), Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1, Stuttgart 1980, S. 90–112.
- Stallmann, H., Hochschulzugang in der SBZ/DDR (= Duisburger Studien, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften Bd. 1), St. Augustin 1980.
- Stammer, O., Aspekte der Totalitarismusforschung, in: SW 12, 1961, S. 97–111.
- Staritz, D., Geschichte der DDR 1945–1985, Frankfurt/M. 1985.
- ders., Die Gründung der DDR. Von der sowjetischen Besatzungsherrschaft zum sozialistischen Staat, München 1987.
- Starl, T., Knipser. Die Bildgeschichte der privaten Fotografie in Deutschland und Österreich von 1880 bis 1980, München/Berlin 1995.
- Statistik über die Entwicklung des Schulwesens der sowjetischen Besatzungszone, in: Die deutsche demokratische Schule im Aufbau. Veröffentlicht zum Pädagogischen Kongreß 1949, Berlin/Leipzig o.J. (Anhang).
- Statistik über die Entwicklung des Schulwesens auf dem Gebiet der DDR seit 1945, zusammengestellt von Schmidt, R., in: Beilage zum Informations-Bulletin 4, 1969, 5.
- Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich 57, 1938.
- Steglich, U./Kratz, P., Das falsche Scheunenviertel, Berlin 1993.
- Steinbach, L., Bewußtseinsgeschichte und Geschichtsbewußtsein. Reflexionen über das Verhältnis von autobiographischer Geschichtserfahrung und Oral History, in: BIOS 8, 1995, S. 89–106.
- Steinhöfel, W. (Hg.), Spuren der DDR-Pädagogik, Weinheim 1993.
- Stock, M., Bildung zwischen Macht, Technik und Lebensstil. Das Beispiel der „sozialistischen Intelligenz“ in der DDR, in: Häder, S./Tenorth, H.-E. (Hg.), Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext, Weinheim 1997, S. 295–333.
- Strohmeier, K. P./Herlth, A., Sozialräumliche Bedingungen familialer Sozialisation, in: Walter, H. (Hg.), Region und Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Präzisierung menschlicher Entwicklungsvoraussetzungen. Bd. II, Stuttgart 1981, S. 95–136.
- Suckut, S., Blockpolitik in der SBZ/DDR 1945–1949, Köln 1986.
- Syniawa, A., Die Schaffung eines neuen demokratischen Lehrkörpers – entscheidende Voraussetzung und wichtigste Garantie zur Durchsetzung der Schulreform (nachgewiesen in Brandenburg 1945–1949), in: Pädagogische Forschung, Sonderheft 1964, S. 25–48.
- Sywottek, A., „Stalinismus“ und „Totalitarismus“ in der DDR-Geschichte, in: DS 30, 1993, S. 25–38.
- Tenfelde, K., Schwierigkeiten mit dem Alltag, in: GG 10, 1984, S. 376–394.
- ders. (Hg.), Bilder von Krupp. Fotografie und Geschichte im Industriezeitalter, München 1994.
- Tenorth, H.-E., Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven, Köln 1985.
- ders., Bildung der Nation zur Identität?, in: Hinrichs, E./Jacobsmeier, W. (Hg.), Bildungsgeschichte und historisches Lernen, Frankfurt/M. 1991, S. 77–94.

- ders., „Zeitgeschichtliche Jugendforschung“. Bildungshistorische Fragen an ein neues Forschungsgebiet, in: Foitzik, J. u. a. (Hg.), Jahrbuch für zeitgeschichtliche Jugendforschung 1994/95, Berlin 1995, S. 13–27.
- ders., Grenzen der Indoktrination, in: Drewek, P. u. a. (Hg.), Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts, Weinheim 1995, S. 335–350.
- ders., Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich – Grenzen von Indoktrination, in: Erinnerung für die Zukunft (II). Das Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Eine Tagung im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, 6.–8.12.1995, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 1997, S. 37–48.
- ders. u. a., Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition, Weinheim 1996.
- Thurnwald, H., Gegenwartsprobleme Berliner Familien. Eine soziologische Untersuchung an 498 Familien, Berlin 1948.
- Tillmann, K.-J., Theorie der Sozialisation, Reinbek 1992.
- Totalitarismus und Faschismus. Eine wissenschaftliche und politische Begriffskontroverse, München 1980.
- Tyrell, H., Familienalltag und Familienumwelt. Überlegungen aus systemtheoretischer Perspektive, in: ZSE 2, 1982, S. 167–188.
- Uhlig, Ch., Gab es eine Chance? – Reformpädagogik in der DDR, in: PuS 47, 1992, S. 44–51.
- Uhlig, G., Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945–1946 (Mon. Paed., Bd. II), Berlin 1965.
- ders. u. a., Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der DDR in den Jahren 1949–1956 (Mon. Paed., Bd. XIV), Berlin 1974.
- Ulbricht, W., Zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Aus Reden und Aufsätzen. Bd. VII 1957–1959, Berlin 1964.
- Verzeichnis der Direktoren, Lehrer und Lehrerinnen an den Berliner Grundschulen für das Jahr 1910 nebst Mitteilungen aus dem Berliner Schulwesen 66, 1910.
- Walter, H. (Hg.), Sozialisationsforschung. Bd. 3: Sozialökologie – neue Wege in der Sozialisationsforschung, Stuttgart 1975.
- Walter, H., Ökologische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1980, S. 285–298.
- ders. (Hg.), Region und Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Präzisierung menschlicher Entwicklungsvoraussetzungen. Bd. II, Stuttgart 1981.
- Wandel, P., Zur Demokratisierung der Schule (Rede auf dem Pädagogischen Kongress am 16. August 1946), Berlin/Leipzig 1946.
- ders., Der neue Lehrer der neuen demokratischen Schule – ein politisch denkender und handelnder Mensch, Berlin 1948.
- Waterkamp, D., Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung, Köln 1985.
- ders., Handbuch zum Bildungswesen der DDR, Berlin 1987.
- Weber, H., Kleine Geschichte der SED, Köln 1980.
- ders., Geschichte der DDR, München 1985.

- ders., DDR. Grundriß der Geschichte 1945–1976, Hannover 1976.
- ders., DDR. Grundriß der Geschichte, Hannover 1991.
- ders., Die DDR 1945–1990, Oldenburg 1993.
- Weber, R., Sedanfeiern, in: Arbeitsgruppe »Lehrer und Krieg« (Hg.), Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik, Berlin 1987, S. 203–250.
- Weber-Kellermann, I., Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte, Frankfurt/M. 1979.
- dies., Kindheit in der Stadt – Kindheit auf dem Lande, in: Berg, Ch. (Hg.), Kinderwelten, Frankfurt/M. 1991, S. 103–131.
- Wehler, H.-U., Sozialgeschichte und Gesellschaftsgeschichte, in: Schieder, W./Sellin, V. (Hg.), Sozialgeschichte in Deutschland. Entwicklungen und Perspektiven im internationalen Zusammenhang, Göttingen 1986/87, Bd. 1, S. 33–52.
- Wellendorf, F., Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim/Basel 1973.
- Welsh, H.A., Revolutionärer Wandel auf Befehl? Entnazifizierungs- und Personalpolitik in Thüringen und Sachsen (1945 bis 1948), München 1989.
- dies., Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung, in: Broszat, M./Weber, H. (Hg.), SBZ-Handbuch: Staatliche Verwaltungen, Parteien, gesellschaftliche Organisationen und ihre Führungskräfte in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1945–1949, München 1990, S. 229–238.
- Wendt, E., Die Entwicklung der Lehrerbildung in der Sowjetischen Besatzungszone seit 1945 (= Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland, hg. vom Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen), Bonn 1957.
- Wensierski, H.-J. v., Mit uns ziehen die alten Zeiten: Die Mythologie der staatlichen Jugendkultur in der DDR, in: Neue Praxis 22, 1992, S. 485–503.
- ders., Mit uns zieht die alte Zeit. Biographie und Lebenswelt junger DDR-Bürger im gesellschaftlichen Umbruch, Opladen 1994.
- Wentker, H., „Kirchenkampf“ in der DDR. Der Konflikt um die Junge Gemeinde 1950–1953, in: VfZ 42, 1994, S. 95–127.
- ders., Die Einführung der Jugendweihe in der DDR. Hintergründe, Motive und Probleme, in: Mehringer, H. (Hg.), Von der SBZ zur DDR. Studien zum Herrschaftssystem in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik, München 1995, S. 139–165.
- Wermter, O., Die Neulehrerausbildung für die allgemeinbildenden Schulen auf dem Gebiet der DDR von Mai 1945 bis Juli 1948 – dargestellt am Land Brandenburg. Diss., Berlin 1964.
- Wiedemann, P.M., Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews, Weinheim/München 1986.
- Wiegmann, U., SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur ‚entwickelten (real)sozialistischen Gesellschaft‘, in: Dudek, P./Tenorth, H.-E. (Hg.), Transformationen der deutschen Bildungslandschaft (30. Beiheft d. ZfP), Weinheim 1993, S. 75–88.
- Wierling, D., Von der HJ zur FDJ?, in: BIOS 6, 1993, S. 107–118.

- dies., Die Jugend als innerer Feind. Konflikte in der Erziehungsdiktatur der sechziger Jahre, in: Kaelble, H. u. a. (Hg.), Sozialgeschichte der DDR, Stuttgart 1994, S. 404–425.
- Wilhelm, T., Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1966 (zuerst 1959).
- Wille, M. u. a. (Hg.), Sie hatten alles verloren. Flüchtlinge und Vertriebene in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands, Wiesbaden 1993.
- Winzer, O./Wildangel, O., Ein Jahr Neuaufbau des Berliner Schulwesens. Bericht von der Konferenz der Lehrer an den öffentlichen Schulen am 2.9.1946, Berlin 1946.
- Wippermann, W., Das Berliner Schulwesen in der NS-Zeit, in: Schmoltdt, B. (Hg.), Schule in Berlin gestern und heute, Berlin 1989, S. 57–74.
- ders., Totalitarismustheorien. Die Entwicklung der Diskussion von den Anfängen bis heute, Darmstadt 1997.
- Wissmann, S., Es war eben unsere Schulzeit. Das Bremer Volksschulwesen unter dem Nationalsozialismus, Bremen 1993.
- Woderich, R., Mentalitäten zwischen Anpassung und Eigensinn, in: DA 25, 1992, S. 21–32.
- Wohlfeil, R., Das Bild als Geschichtsquelle, in: HZ 243, 1986, S. 91–100.
- Wulf, C. (Hg.), Wörterbuch der Erziehung, München 1974.
- Wünsche, K. u. a., Umgang mit Indoktrination: Erziehungsintentionen, -formen und -wirkungen in deutschen »Erziehungsstaaten«, in: Benner, D. u. a. (Hg.), Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel, FU Berlin 1996, S. 30–51.
- Wurzbacher, G. (Hg.), Die Familie als Sozialisationsfaktor. Der Mensch als soziales und personales Wesen. Bd. 3, Stuttgart 1977.
- Zahlen zeigen Zeitgeschehen. Berlin 1945–1947, in: Berliner Statistik, hg. vom Hauptamt für Statistik von Groß-Berlin, 3. Sonderheft 1947.
- Zeiber, U., Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945, in: Preuss-Lausitz, U. u. a., Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Weinheim 1983, S. 176–195.
- Zeittafel zur Geschichte der GST, Herausgeberkollektiv u. Ltg. v. Eltze, W., Berlin 1982.
- Zilch, D., Die FDJ. Zahlen – Fakten – Tendenzen, Rostock 1994.
- Zinnecker, J., Straßensozialisation. Versuch, einen unterschätzten Lernort zu thematisieren, in: ZfP 25, 1979, S. 727–746.
- ders., Jugendkultur 1940–1985, Opladen 1987.
- Zitelmann, R., Die totalitäre Seite der Moderne, in: Prinz, M./Zitelmann, R. (Hg.), Nationalsozialismus und Modernisierung, Darmstadt 1981, S. 1–20.
- Zivier, E., Der Rechtsstatus des Landes Berlin, Berlin 1987.
- Zwerenz, G., Der Widerspruch. Autobiographischer Bericht, Frankfurt/M. 1974.
- Zwiener, K., Kinderkrippen in der DDR, München 1994.
- Zur Jugendpolitik der SED. Reden und Aufsätze von 1945 bis zur Gegenwart, Berlin 1977.
- Zymek, B., Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, in: ZfP 38, 1992, S. 941–964.