

## Bilder von DDR-Kindern im Lichte offizieller Dokumente der Bildungs- und Erziehungspolitik

Schröter, Ursula

2015

<https://doi.org/10.25595/2441>

Veröffentlichungsversion / published version  
Sammelbandbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schröter, Ursula: *Bilder von DDR-Kindern im Lichte offizieller Dokumente der Bildungs- und Erziehungspolitik*, in: Ullrich, Renate; Kaufmann, Eva; Schröter, Ursula (Hrsg.): *Kinder-Bilder in der DDR : Nachträgliche Entdeckungen in ausgewählten bildungspolitischen Dokumenten, literarischen Werken und DEFA-Filmen für Erwachsene* (Berlin, 2015), 11-89. DOI: <https://doi.org/10.25595/2441>.

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en>

Renate Ullrich, Eva Kaufmann, Ursula Schröter

# **KINDER-BILDER IN DER DDR**

NACHTRÄGLICHE ENTDECKUNGEN  
IN AUSGEWÄHLTEN BILDUNGSPOLITISCHEN  
DOKUMENTEN, LITERARISCHEN WERKEN  
UND DEFA-FILMEN FÜR ERWACHSENE

Drei Studien

13

Kinder-Bilder in der DDR  
Nachträgliche Entdeckungen in ausgewählten  
bildungspolitischen Dokumenten, literarischen  
Werken und DEFA-Filmen für Erwachsene



Renate Ullrich, Eva Kaufmann, Ursula Schröter

**KINDER-BILDER IN DER DDR**  
NACHTRÄGLICHE ENTDECKUNGEN  
IN AUSGEWÄHLTEN BILDUNGSPOLITISCHEN  
DOKUMENTEN, LITERARISCHEN WERKEN  
UND DEFA-FILMEN FÜR ERWACHSENE

Drei Studien

## **IMPRESSUM**

MANUSKRIPTE – Neue Folge wird herausgegeben  
von der Rosa-Luxemburg-Stiftung und erscheint unregelmäßig

V. i. S. d. P.: Martin Beck

Franz-Mehring-Platz 1 · 10243 Berlin · [www.rosalux.de](http://www.rosalux.de)

ISSN 2194-864X · Redaktionsschluss: Februar 2015

Lektorat: TEXT-ARBEIT, Berlin

Layout/Herstellung: MediaService GmbH Druck und Kommunikation

Gedruckt auf Circleoffset Premium White, 100 % Recycling

# INHALT

<b>Vorbemerkungen</b>	7
Ursula Schröter	
<b>Bilder von DDR-Kindern im Lichte offizieller Dokumente der Bildungs- und Erziehungspolitik</b>	11
Annäherung an das Thema	11
Die 1940er Jahre: Die ersten vier Pädagogischen Kongresse	20
Die 1950er und 1960er Jahre: Der V. und VI. Pädagogische Kongress	37
Die 1970er und 1980er Jahre: Die letzten drei Pädagogischen Kongresse	61
Fazit	80
Literatur	82
Eva Kaufmann	
<b>Kinder-Bilder in der Prosaliteratur der DDR</b>	90
Einleitung	90
Die 1950er Jahre: Das Kind als Hoffnungsträger	92
Die 1960er Jahre: Das unbekannte Wesen Kind und Kinder im Konflikt	102
Die 1970er Jahre: Vielfalt der Bilder	118
Die 1980er Jahre: Schwindende Hoffnung	147
Fazit	170
Literatur	173
Renate Ullrich	
<b>Kinder- und Kindheits-Bilder in DEFA-Spielfilmen</b>	175
Annäherung an das Thema	175
Kinder-Bilder in den 1940er Jahren: Nachkriegskinder	176

Kinder-Bilder in den 1950er Jahren: Halbstarke und Helden	195
Kinder-Bilder in den 1960er Jahren: Ansprüche. Verbote	211
Kinder-Bilder in den 1970er Jahren: Auf der Suche nach dem persönlichen Glück. Das Private ist das Politische	231
Kinder-Bilder in den 1980er Jahren: Kinder haften nicht für ihre Eltern	247
Fazit	281
Literatur	285
<b>Zeittafel der (kultur-)politischen Ereignisse in der SBZ beziehungsweise DDR, die in dieser Publikation eine Rolle spielen</b>	<b>288</b>

Ursula Schröter

## **BILDER VON DDR-KINDERN IM LICHT OFFIZIELLER DOKUMENTE DER BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPOLITIK**

### **Annäherung an das Thema**

Es geht in dieser Publikation um die DDR und in dieser Studie um die offizielle Bildungs- und Erziehungspolitik der DDR. Dass in die Analyse aktuelle Erfahrungen und neues Wissen einfließen, ist beabsichtigt. Einerseits spielen dabei Wissen von und Erfahrungen mit gegenwärtigen Kindern, der Kinderpolitik, dem Umgang mit Kindern, ihren heute wahrnehmbaren Bedürfnissen und Wünschen eine Rolle, andererseits Erfahrungen mit einem mehr als 20-jährigen Prozess, der «Aufarbeitung von DDR-Geschichte» genannt wird.

Der Blick auf die Kinderpolitik der Gegenwart zeigt (mir) vor allem Problematisches. Weil Kinder, obwohl als KonsumentInnen zunehmend umworben, letztlich kein ökonomisch rentabler Faktor sind, gibt es auf gesellschaftlicher Ebene kaum wirksame Interessenvertretungen für sie. Insofern sind Kinderfeindlichkeit beziehungsweise Familienunfreundlichkeit in all ihren Ausdrucksformen (Kinderarmut, Jugendgewalt, Vereinbarkeitsdilemma, Bildungsmisere) heutzutage keine überraschenden Phänomene. In einer Studie des Deutschen Komitees für UNICEF «Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010» beklagen die Autoren, dass gegenwärtig in Wissenschaft und Politikberatung «ein ökonomistisches Menschenbild aufscheint», das den Anforderungen an kindliches Wohlbefinden nicht entspricht, weil die kindliche Entwicklung nicht dem Modell des «homo oeconomicus» folgt (Bertram u. a. 2010: 32).

Allerdings muss die gegenwärtige Gesellschaft nicht nur als ausschließlich kapitalistische charakterisiert werden, sie kann in diesem Rahmen auch als eine demokratische, eine rechtsstaatliche, eine moderne Gesellschaft gelten, die auf drei gleichrangigen Säulen ruht: erstens auf dem Staat beziehungsweise der Politik, der Macht, der Demokratie, zweitens auf der Wirtschaft beziehungsweise dem Geld und drittens auf der Zivilgesellschaft beziehungsweise der Solidarität (vgl. Habermas 1985). Insbeson-

dere die Zivilgesellschaft leistet bekanntlich Beachtliches für Kinder und Jugendliche. Die Tragfähigkeit dieses sogenannten Drei-Säulen-Modells war aus sozialwissenschaftlicher Sicht allerdings schon in der alten Bundesrepublik umstritten.

«Moderne Gesellschaften verfügen über drei Ressourcen, aus denen sie ihren Bedarf an Steuerungsleistungen befriedigen können: Geld, Macht und Solidarität. Deren Einflussphären müssten in eine neue Balance gebracht werden. Damit will ich sagen: Die sozialintegrative Gewalt der Solidarität müsste sich gegen die «Gewalten» der beiden anderen Steuerungsressourcen, Geld und administrative Macht, behaupten» (Habermas 1985: 158).

Die Gewalt der Solidarität behauptet sich in Deutschland bis heute nicht. Dass es hier weniger als in vielen anderen Ländern gelingt, Kinderarmut mit all ihren Folgen wirksam zu bekämpfen, spricht für die Stärke der Wirtschaft und die Schwäche ihrer politischen und zivilgesellschaftlichen (solidarischen) Korrektive. Die jüngste UNICEF-Studie vom Oktober 2013, in der die Lebenssituation von Kindern aus 29 Industrieländern verglichen wird, empfiehlt der deutschen Regierung deshalb, «das Wohlbefinden von Kindern und ihre Rechte [...] zur Richtschnur der Politik von Bund, Ländern und Gemeinden [zu machen]. Dabei darf nicht allein die zukünftige Leistungsfähigkeit von Kindern im Fokus stehen» (UNICEF 2013: 10).

Hier aber steht die DDR im Mittelpunkt der Betrachtung, ein deutscher Staat, der das Privateigentum an allen wichtigen Produktionsmitteln abgeschafft hatte und in dem deshalb das Primat der Politik gegenüber der Wirtschaft galt. Waren in diesem Staat das Wohlbefinden von Kindern und ihre Rechte also Richtschnur der Politik?

Mehr als 20 Jahre, nachdem ein Sachverständiger im Deutschen Bundestag behauptet hat, dass in der DDR jedem Schüler (sic) das individuelle Rückgrat gebrochen worden wäre (vgl. Niermann 1991: 6), soll ausgewähltes historisches Material danach befragt werden, welche Vorstellungen die für die pädagogische Politik Verantwortlichen von Kindern und Jugendlichen, von ihren Wünschen, Bedürfnissen und Ansprüchen und von ihren Lebensplänen hatten. Ich frage nach den *Kinder- und Jugend-Bildern*, die sich aus den offiziellen Verlautbarungen ableiten lassen. Daran schließen sich auf einer nächsten Stufe Fragen nach den *konkreten Erziehungsabsichten* in den unterschiedlichen Zeiträumen und nach den Vorstellungen davon an, wie mit Kindern *umgegangen werden soll* und welche Funktion sie innerhalb der DDR-Gesellschaft erfüllen sollen. Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem Ende der DDR und ihren Bildungs- und Erziehungskonzepten besteht.

Im Unterschied zu den frühen 1990er Jahren wird mittlerweile die Familien- und Bildungs- sowie die Frauen- und Kinderpolitik der DDR von AutorInnen beider Landesteile mehrheitlich<sup>1</sup> differenziert beurteilt. Mitunter finden sich in aktuellen

1 Gelegentliche Rückfälle ins Arrogant-Diffamierende, etwa bei Scheidt 2009, sind die Ausnahme.

Publikationen und öffentlichen Debatten sogar Vorstellungen, nach denen bestimmte ostdeutsche Besonderheiten ein Zukunftspotenzial für Deutschland darstellen könnten. Eine Auffassung, die bis Mitte der 1990er Jahre nur ausnahmsweise zu finden war, etwa bei Stefan Hradil (1995). So stellte zum Beispiel der westdeutsche Kindheitsforscher Jürgen Zinnecker (1941–2011) fest, dass der «beachtenswerte Sonderentwurf zur deutschen Kindheit [...] zukunftsweisende Potenziale [...] in sich barg und birgt» (Zinnecker 2003: 474). Am 2. September 2011 diskutierten Abgeordnete des Deutschen Bundestages über den «ostdeutschen Erfahrungsvorsprung»; im jährlich anzufertigenden Bericht zur deutschen Einheit thematisiert die Bundesregierung seit 2008 eine Annäherung des Westens an den Osten im Hinblick auf die «weibliche Erwerbsneigung».<sup>2</sup> Und im Familienreport 2011 heißt es bezüglich der «Mutterneigung»: «Im Westen ist einerseits das Betreuungsangebot ungünstiger und andererseits sind die Einstellungen zur Vereinbarkeit und den Geschlechterrollen tradiert» (BMFSFJ 2011: 58).

Inzwischen wird auch das Bildungssystem der DDR nicht mehr nur unter dem Gesichtspunkt der «nachholenden Modernisierung» (vgl. Fuchs 2002) be- und verurteilt. Vor allem der sogenannte PISA-Schock sorgte für ein neues Nachdenken über die Bildungspolitik in der DDR. «Es spricht in der Tat viel dafür, dass die DDR in der PISA-Studie besser abgeschnitten hätte als Bremen oder Nordrhein-Westfalen. Und auch vor bayerischer Konkurrenz hätte sie sich nicht wirklich fürchten müssen» (Bisky 2002: 15). Auch im Hinblick auf den Vorschulbereich konstatiert der UNICEF-Bericht 2010 einen Vorsprung der neuen Bundesländer: «Westdeutsche Kommunen sind dazu gebracht worden, sich der Infrastruktur der neuen Bundesländer zumindest anzunähern» (Bertram u. a. 2010: 35).

**Historisches:** Wer heute über Kinder in Deutschland nachdenkt, muss *Anfang des 20. Jahrhunderts* eine Zäsur setzen. Bis dahin machten, und zwar über viele Jahrzehnte hinweg, Kinder bis zum 15. Lebensjahr rund ein Drittel der Bevölkerung aus. Das heißt, Frauen und Kinder zusammen bildeten etwa zwei Drittel der deutschen Bevölkerung. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts und vor allem im Zuge des Ersten Weltkrieges sank die Geburtenrate. Zusammen mit der später einsetzenden erhöhten Lebenserwartung entstand schließlich die Situation einer «alternde[n] Gesellschaft» in Deutschland, die heute so widersprüchlich interpretiert wird (Schwentker u. a. 2011: 5). Von dieser Entwicklung waren sowohl die alte Bundesrepublik als auch die DDR betroffen. «Obwohl die Bevölkerungsentwicklung in der BRD und in der DDR entgegengesetzt verlief [...], unterschied sich die Altersstruktur der beiden deutschen Staaten nur wenig» (Ehmer 2004: 54). 1950 stellten hier wie dort Kinder unter 15 Jahren rund

2 Ich setze den Begriff immer noch in Anführungszeichen, weil er immer noch doppelt fragwürdig ist. Es geht bei dem weiblichen Bedürfnis nach beruflicher Arbeit nicht nur um eine Neigung und auch nicht nur um den Erwerb.

23 Prozent der Bevölkerung, 1990 rund 16 Prozent (ebd.). Der Anteil der Kinder und Jugendlichen an der Bevölkerung in Deutschland ist demnach im Laufe des letzten Jahrhunderts um die Hälfte gesunken. Die Bevölkerungsstatistik des Statistischen Bundesamts von 2010 weist rund 14 Prozent Kinder unter 15 Jahren aus (Statistisches Bundesamt 2014). Da die aktuelle Geburtenrate in Deutschland so wenig wie in anderen Industriestaaten geeignet ist, die Elterngeneration zu ersetzen, wird sich der Trend hin zu einer Gesellschaft mit mehr Alten fortsetzen. Das wiederum bedeutet, dass Kinder und Jugendliche aus statistischer Sicht immer mehr an Bedeutung gewinnen werden, was zweifellos den Umgang mit ihnen, sowohl im Privaten als auch in der Öffentlichkeit, beeinflussen wird und bereits beeinflusst. «In demographisch alten Gesellschaften, zu denen alle entwickelten Gesellschaften der Moderne zählen [...], werden reale Kinder seltener, unsichtbarer und unerreichbarer [...]. Es entwickelt sich eine Kultur der Nostalgie, in der sich die Verklärung vergangener Kindheiten und vergangener Epochen der Alltagsgeschichte wechselseitig verstärken» (Behnken u. a. 2001: 26).

Wer heute über Kinder in Deutschland nachdenkt, muss auch *Ende der 1980er Jahre* eine Zäsur setzen. Und das aus mindestens drei Gründen: *Erstens* existiert seit dieser Zeit eine UN-Konvention über die Rechte des Kindes, die in der DDR-Volkskammer Ende 1990 ratifiziert werden sollte<sup>3</sup> und im Deutschen Bundestag 1992 ratifiziert wurde. Die Konvention schreibt formal-juristische Rechte für Kinder fest, die ihnen entsprechend Artikel 2 «unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen Anschauung, der nationalen, ethnischen und sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds» zukommen (UN-Kinderrechtskonvention 1989: 12). Die Konvention unterscheidet dabei zwischen Versorgungsrechten, Entwicklungsrechten, Schutzrechten und Mitbestimmungsrechten und lässt keinen Zweifel daran, dass «bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden [...], das Wohl des Kindes einen Gesichtspunkt [darstellt], der vorrangig zu berücksichtigen ist» (ebd.: Artikel 3). In den der Ratifizierung folgenden Jahren gab es in der sozialwissenschaftlichen Forschung Bemühungen, die Kategorie «kindliches Wohlbefinden» im Einklang mit der Konvention zu fassen. Nach Bradshaw (2006, zitiert nach Bertram u. a. 2010) sind sechs Dimensionen geeignet, kindliches Wohlbefinden zu messen: das materielle Wohlbefinden, Gesundheit und Sicherheit, Bildung und Ausbildung, Beziehungen zu Gleichaltrigen und zur Familie, Verhaltensrisiken (Drogen, Gewalt etc.) und subjektives Wohlbefinden.

Wie bei ratifizierten völkerrechtlichen Konventionen üblich, muss die deutsche Regierung regelmäßig gegenüber den Vereinten Nationen über die Erfüllung der Kin-

3 Zu dem Zeitpunkt gab es die DDR-Volkskammer dann nicht mehr.

derrechtskonvention berichten. Sie gab 1994 ihren Erstbericht, 2001 ihren Zweitbericht (vgl. Ferchland 2007) und 2010 einen gemeinsamen dritten und vierten Bericht ab. Während im Zweitbericht nicht von einem generellen Trend hin zu mehr Kinderfreundlichkeit in Deutschland die Rede ist,<sup>4</sup> behauptet das Vorwort zum dritten und vierten Bericht, «dass seit der letzten Überprüfung Meilensteine auf dem Weg in ein kinderfreundliches Deutschland genommen werden konnten» (BMFSFJ 2010: 5). Eine Auffassung, die viele Menschen in Deutschland offenbar nicht teilen: Drei Jahre später geben in einer Umfrage immer noch lediglich 21 Prozent der Deutschen an, in einem kinderfreundlichen Land zu leben, in Frankreich sind es beispielsweise 60 Prozent, in Dänemark sogar 86 Prozent; Deutschland bildet unter den 13 europäischen Ländern, die Gegenstand der Studie sind, im Hinblick auf die Kinderfreundlichkeit das Schlusslicht (Stiftung für Zukunftsfragen 2013). Die vom Bundesministerium konstatierte positive Entwicklung hin zu einem kinderfreundlichen Land wird also nicht nur kaum wahrgenommen, sie steht auch in krassem Gegensatz zur Armutsentwicklung in Deutschland. Laut einer UNICEF-Studie aus dem Jahr 2012, in der 125.000 Haushalte in 29 europäischen Ländern befragt wurden, belegt Deutschland nur Platz 15, ein Rang, der mit der Wirtschaftskraft Deutschlands nicht zu begründen ist. Für etwa neun Prozent der Kinder in Deutschland wurden bedenkliche und aus UNICEF-Sicht nicht hinnehmbare Entbehrungen festgestellt, so etwa ein unzureichender Zugang zu Freizeitaktivitäten, keine tägliche warme Mahlzeit, kein ruhiger Platz in der Wohnung für Hausaufgaben, keine Möglichkeit, neue Kleidung zu tragen, kein Internetanschluss (UNICEF 2012).

Bis heute wird wenig getan, um die Konvention, die nach der Ratifizierung nun Grundgesetzcharakter hat, umzusetzen. Nach wie vor gilt als «fraglich, ob Kinder politische und wirtschaftliche Rechte als autonome Bürger innehaben» (Qvortrup 2003: 97). Zwar wurde die 1992 eingereichte Vorbehaltserklärung gegen die Konvention im Jahr 2010 zurückgenommen und im Frühjahr 2012 ein Zusatzprotokoll zur Konvention unterzeichnet, das ein individuelles Klagerecht von Kindern gegen die eigene Regierung ermöglicht. Dennoch haben Nichtregierungsorganisationen bis heute allen Grund, auf den Widerspruch zwischen formal akzeptierter Konvention und konkreter deutscher Gesetzgebung aufmerksam zu machen. Das gilt insbesondere für die Rechte von Flüchtlingskindern: Weder das Aufenthaltsgesetz noch das Asylverfahrensgesetz noch das Asylbewerberleistungsgesetz sind bislang mit den Forderungen der Konvention – vor allem mit Artikel 3 – in Übereinstimmung gebracht worden.

*Zweitens* ist die Zäsur Ende der 1980er Jahre für unser Thema wichtig, weil sich in dieser Zeit die westliche Kindheitssoziologie, partiell in der 68er-Bewegung verwurzelt, etablierte – mit ihrem Anspruch, der kindlichen Persönlichkeit gerecht zu werden (Qvortrup 1995; Honig u. a. 1996; Behnken u. a. 2001), und mit ihrem auf

4 Hier ist anzufügen, dass im zeitgleich erschienenen nationalen Kinder- und Jugendbericht von einer familienunfreundlichen und kinderfeindlichen Gesellschaft in Deutschland die Rede ist (BMFSFJ 2002: 57).

Uri Bronfenbrenner zurückgehenden Ansatz, dass die kindliche Entwicklung nur als komplexer sozialökologischer Prozess begriffen werden kann, in dem individuelle Faktoren, Faktoren der sozialen Beziehungen und allgemeine Umweltfaktoren zusammenwirken. Seit dieser Zeit wird auch auf das gemeinsame Anliegen von Kindheitsforschung und der früher entstandenen feministischen Forschung hingewiesen. «Die Forderung, dass in Soziologie und Gesellschaftspolitik auf die Emanzipation der Frauen jetzt die Emanzipation der Kinder zu folgen habe, bedeutet zunächst eine ‹konzeptuelle Emanzipation› von Kindern als ökonomisch, politisch und rechtlich eigenständiger Bevölkerungsgruppe aus ihrer Subsumtion unter die Familie» (Honig u. a. 1996: 12). Bereits Anfang der 1990er Jahre hatte die westdeutsche Historikerin Annette Kuhn «die männlich definierten Räume der Moderne, vor allem die Trennung zwischen Öffentlich und Privat» als eine «Einladung zur Verletzung der menschlichen Würde» bezeichnet (Kuhn 1994: 119), allerdings nur im Zusammenhang mit der «absichtsvollen Abspaltung von Frauenerfahrungen und von Frauenwissen» (ebd.). Hinzuzufügen ist, dass auch die absichtsvolle Abspaltung von Kindererfahrungen und Kinderwissen, von kindlichen Lebensansprüchen zu problematisieren ist. Die jahrhundertalten Säulen der europäischen Moderne – Patriarchalismus und Adultismus – sind im Einzelnen und auch im Zusammenhang infrage zu stellen.

*Drittens* schließlich ist für unser Thema die Zäsur Ende der 1980er Jahre wichtig, weil sie den Zusammenbruch des DDR-Staates markiert, weil es seit dieser Zeit keine DDR-Kinder mehr gibt. Die gesellschaftlichen Umbrüche im Osten Deutschlands lösten bei allen Generationen und in allen Lebensbereichen massive, oft existenzielle Unsicherheiten aus. Der Diskurs um Kinder war in besonderer Weise davon betroffen. Die Geburtenrate sank in Ostdeutschland innerhalb weniger Jahre um mehr als 50 Prozent (vgl. Pötzsch 2012). Plötzlich war im Osten Deutschlands die berufstätige Mutter nicht mehr selbstverständlich, sondern die «Wahlfreiheit» zwischen Beruf und Elternschaft. Plötzlich wurden Kinder als Kostenfaktor diskutiert. Plötzlich mussten sich ostdeutsche Frauen fragen lassen, mit welchen Instrumenten sie zum häufigen und biografisch frühzeitigen Kinderkriegen – immer gemessen an der westlichen «Norm» – genötigt worden waren (vgl. Mayer u. a. 1996).

Im Rückblick auf kindersoziologisches empirisches Material aus der Umbruchszeit überraschen die Sensibilität, mit der die befragten Kinder und Jugendlichen die komplexe Situation – Abbrüche und Aufbrüche – reflektierten, und ihr Anspruch auf Mitsprache in dieser bewegten Zeit. «Wir wollen mitbestimmen, was aus unserer Schule wird, und es nicht den Erwachsenen allein überlassen», gab damals ein 12-jähriges Mädchen zu Protokoll (Leidecker u. a. 1991: 155). So, als wüsste es um die Kinderrechte, die die Vereinten Nationen gerade veröffentlicht hatten. Andere beschrieben auch ihre Ängste. So erzählte eine 16-Jährige aus Strausberg unmittelbar nach der Öffnung der Mauer: «Es war Wahnsinn ... Ich glaube, die Wiedervereinigung lässt nicht mehr lange auf sich warten. Höchstens noch 2 oder 3 Jahre! *Ich weiß nicht, ob ich froh darüber sein soll.* Es hat bestimmt auch viele Nachteile für uns: Drogen,

Schmuggel, bezahlte Arztbesuche und Aids» (ebd.: 91; Hervorhebung U. S.). Hier äußert sich ein Maß an Weitsicht und Selbstbewusstsein der Kinder und Jugendlichen, das zu vielen damaligen Publikationen über DDR-Erziehungspolitik – von Niermann 1991 bis Michalzik 1994 – im Widerspruch steht.

In einer qualitativen Längsschnittforschung über drei Etappen, von Anfang 1990 bis Ende 1992 in Schulen sechs ostdeutscher Städte durchgeführt, wurden etwa 1.200 SchülerInnen aufgefordert, ihre Meinungen zu den gesellschaftlichen Veränderungen zu formulieren (vgl. Kirchhöfer 2006). Während in der ersten Erhebungsphase die großen Hoffnungen dominierten, war die zweite Phase durch das Erlebnis der Ambivalenz der neuen Verhältnisse gekennzeichnet, vom Autor als «entillusionierende Realitätserfahrung» (ebd.: 48) bezeichnet. In der dritten Phase schließlich gab es sowohl prinzipielle Zustimmungen («Ich finde es trotzdem 10mal besser als in der DDR-Zeit»; ebd.: 49) als auch Skepsis und mitunter aggressiv formulierte Distanzierungen gegenüber den gesellschaftlichen Umbrüchen («Aber jetzt ist alles Scheiße es gibt kaum Lehrstellen, die Eltern können Arbeitslos werden und der soziale Abstieg kann einen jeden Moment treffen. Am meisten kotzen mich die Lehrer an», ebd.: 59).<sup>5</sup> Analog zur Frauenforschung dieser Zeit (vgl. Schröter 1995) lässt sich auch in der Kinderforschung nachweisen, dass die ehemals viel diskutierten Kategorien Verlieren und Gewinnen einerseits soziale Gruppen trennten, häufig aber auch ein und dieselbe Biografie prägten.

Inzwischen hat sich gezeigt, dass effektive kapitalistische Produktionsverhältnisse, offene Grenzen, bürgerliche Rechte und Freiheiten, ein unüberschaubares Warenangebot, konvertierbare Währung, Primat der Ökonomie über Politik und erst recht über Kultur, ökonomische Kriterien im Bildungs- und Gesundheitswesen und ähnliche, für ehemalige DDR-Menschen neue gesellschaftliche Erscheinungen sehr widersprüchliche Auswirkungen auf das Kinderleben in Ostdeutschland haben.

Die «Nachteile für uns», die die Strausberger Jugendliche 1989 befürchtete, sind jetzt für viele Wirklichkeit geworden. Gerade deshalb halte ich es für notwendig, den Blick auf die «selbstgemachten» Ursachen des Zusammenbruchs der DDR zu richten, anders, als es die nachfolgende Generation kann, und auch anders, als es die gegenwärtige Generation der etablierten (mehrheitlich westlichen) SozialforscherInnen in der Regel tut.

**Theoretisches und Empirisches:** Jede Einflussnahme von Erwachsenen auf das Leben von Kindern – nicht zuletzt die politische – basiert auf einem *bestimmten Bild*, das Erwachsene von Kindern und Kindheit haben. Nach Honig u. a. (1996: 18) ist deshalb eine gewisse «virulente Normativität» im Umgang von Erwachsenen mit Kindern nicht zu vermeiden. Auch die westdeutsche Kindheitsforscherin Imbke Behnken

5 Die Texte der Kinder wurden in dieser Publikation auch rechtschreiblich nicht verändert.

betonte 2006, dass «die Vielfalt der Kinder und der Kindheiten in der Moderne [...] maßgeblich durch uns, die Erwachsenen, generiert [wird], die wir mit sehr unterschiedlichen Bildern von Kindheit operieren. Die Zuweisungen, die wir vornehmen, erfolgen nicht zufällig. Diese begründen oder rechtfertigen unseren Umgang mit Kindern und unsere Wertschätzung dieser Lebensphase. Kindheitsbilder prägen das pädagogische Handeln von Eltern, von Lehrerinnen und Lehrern, von Pädagoginnen in der (vor)schulischen und außerschulischen Erziehung. Sie beeinflussen die politische Diskussion um Bildung und um Früherziehung. Sie geben Perspektiven für die Kindheitsforschung vor. Sie sind in jedem Fall handlungsrelevant» (Behnken 2006: 7).

Bereits einige Jahre zuvor hatte sich der ostdeutsche Erziehungswissenschaftler Dieter Kirchhöfer mit Blick auf die DDR und mit Bezug auf Hans-Dieter Schmidt (1991) zu diesem Thema geäußert:

«Das Bild des Kindes kann als Komplex von Ideen, Vorstellungen, Anschauungen über das bio-psycho-soziale Wesen (die Natur) des Kindes und vor allem über die Bedingungen und Ziele seiner Entwicklung verstanden werden [...] und bildet damit den Sinn der Kindheit. Ähnlich dem Bild von Kindheit wurde es zwar in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit nicht diskutiert – wenn man von dem Aufsehen erregenden Artikel von H.-D. Schmidt in der Neuen Deutschen Literatur 1982 [...] absieht – aber es existierte als öffentliche Alltagsmeinung (z. B. der Ratgeberliteratur), als Komponente des institutionalisierten gesellschaftlichen Bewusstseins – vor allem in den Lehrplänen und Erziehungsprogrammen –, und es fand sich auch in den subjektiven Erziehungsvorstellungen der Lehrer und Eltern» (Kirchhöfer 2003: 47).

Hier soll die Analyse ansetzen: Welche Vorstellungen über die Bedingungen und Ziele der kindlichen Entwicklung gab es in den unterschiedlichen Zeiträumen auf höchster politischer Ebene in der DDR? Und genauer: Auf welche Vorstellungen verweisen die gefundenen Dokumente? Wann und warum haben sich im oben genannten «institutionalisierten gesellschaftlichen Bewusstsein» zum Beispiel Bilder von selbstbewussten, gar gleichberechtigten Kindern verfestigt, wann eher Bilder von hilflosen, also zu versorgenden Kindern oder von Menschen mit «prekäreren sozialen Status im Vergleich zum Status Erwachsener» (Behnken u. a. 2001: 25)? Wie ist die gesellschaftliche Stellung von Kindern? Werden sie in der politischen Öffentlichkeit wertgeschätzt? Welcher «Wert» wird mit ihnen verbunden? Werden sie als Kinder wahrgenommen und gefördert oder in erster Linie als zukünftige Erwachsene? Welche Rechte und Pflichten haben Erwachsene im Umgang mit Kindern, welche Kinder im Umgang mit Erwachsenen? In welchem Verhältnis stehen die Generationen zueinander? Darf dieses Verhältnis hierarchisch gedacht werden?

Neu sind solche Fragen nicht. Von Jean Jacques Rousseau, der die Forderung, das Glück der Kinder dürfe nicht der Rücksicht auf eine ferne Zukunft geopfert werden, im 18. Jahrhundert aussprach (Rousseau o. D.: 105), über Janusz Korczak im 20. Jahrhundert (vgl. Korczak 1972) bis zu den VertreterInnen der gegenwärtigen Sozialwissenschaft (Kohli 1991; Honig u. a. 1996) – alle halten es für notwendig,

Kinder auch als «Seiende» beziehungsweise Erwachsene auch als «Werdende» zu respektieren.

Die Politik der DDR ebenso wie die pädagogischen Wissenschaften, oft auch die Kulturwissenschaften, stellten, zwei zentrale und miteinander verbundene *Erziehungsziele* in den Vordergrund: Kindern und Jugendlichen sollten sowohl *allgemein menschliche Tugenden* als auch *klassenmäßige Tugenden* anezogen werden, das eine nicht nur neben dem anderen, sondern für das andere. Mit Bezug auf die Erziehungsvorstellungen in der deutschen Arbeiterbewegung beziehungsweise kommunistischen Bewegung (vgl. Hörnle 1929) kam eine klassenmäßig neutrale Erziehung von Anfang an nicht in Betracht (vgl. Irmischer 1976; Ahrbeck 1979 u. a.); es reichte nicht aus – so meint die langjährige Ministerin für Volksbildung Margot Honecker auch in ihrer jüngsten Publikation –, allgemein menschliche Werte und Ideale in der Schule zu vermitteln, darüber seien sich alle Verantwortlichen in der DDR einig gewesen (vgl. Honecker 2012: 38). Weil das gesellschaftliche Ziel im Heranwachsen glücklicher und allseitig gebildeter Menschen bestand, musste entsprechend dem politischen Verständnis die Klassenfrage gelöst werden,<sup>6</sup> musste die Ausbeuterklasse entmachteter werden und die Arbeiterklasse die politische Macht übernehmen. Die Lösung der Klassenfrage wiederum erforderte mutige, ehrliche, kluge Menschen, erforderte Erziehung zu «wahrer Humanität» (Dokumente 1970: 208). Insofern speiste sich diese Erziehungspolitik einerseits aus der kommunistischen Theorie und Bewegung, andererseits – und zunächst ohne Rangordnung – aus dem humanistischen Anliegen der europäischen Aufklärung. Danach bedarf der oder die Einzelne weder eines göttlichen Schöpfers noch eines weltlichen Gönners. Er oder sie ist erziehbar und bildbar und kann unter entsprechenden gesellschaftlichen Bedingungen sein beziehungsweise ihr Leben selbst planen und in die Hand nehmen.

Als wichtigste empirische Quelle dienen mir die Dokumente der neun Pädagogischen Kongresse der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) beziehungsweise der DDR. Damit liegt – wenn auch in heute mitunter schwer verständlicher Sprache – authentisches Analysematerial aus dem Zeitraum von 1946 bis 1989 vor, das sowohl die Kontinuität in der Kinder- und Jugendpolitik als auch die erheblichen Veränderungen dokumentiert. Allerdings thematisiert das Material in erster Linie die Bildungs- und Erziehungspolitik in den Schulen; die Vorschulerziehung und -bildung und insbesondere die weiterführende berufliche Bildung spielen deshalb auch im Folgenden nur eine sehr untergeordnete Rolle.

Zu betonen ist an dieser Stelle auch, dass die Frage, ob und wenn ja, in welchem Maße diese Dokumente in der schulischen und familiären Praxis gelesen und verarbeitet wurden, schwer zu beantworten ist. Aber selbst wenn die Dokumente der Kongresse kaum und zunehmend weniger Eingang in die Praxis gefunden haben,

6 Aus meiner heutigen Sicht ist kritisch anzumerken: Nur die Klassenfrage, andere gesellschaftliche Widersprüche galten als untergeordnet.

sind die dahinterstehenden Kinder-Bilder und Erziehungsabsichten für die politischen Entscheidungen und für die Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Politik relevant.

Von Relevanz waren selbstverständlich auch die konkreten Personen, die in den gut 44 Jahren auf höchster politischer Ebene die Verantwortung für das Bildungs- und Erziehungssystem der DDR trugen, ihr Wissen, ihre Erfahrungen, ihre politischen Ansprüche und Orientierungen. Auch wenn in diesem Beitrag nicht oder nur sehr knapp auf deren biografische Hintergründe verwiesen wird, seien hier die Namen der VolksbildungsministerInnen genannt: von 1945 bis Juli 1952 Paul Wandel, danach bis November 1953 Elisabeth Zaisser, anschließend bis November 1954 Hans-Joachim Laabs, dann bis Dezember 1958 Fritz Lange, von dieser Zeit bis November 1963 Alfred Lemnitz, anschließend Margot Honecker bis zum 2. November 1989. Bis zum 3. Oktober 1990 übernahmen dann noch Helga Labs, Hans-Heinz Emons und Hans-Joachim Meyer die Verantwortung für das Volksbildungsministerium der DDR.

## **Die 1940er Jahre:**

### **Die ersten vier Pädagogischen Kongresse**

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und der Befreiung vom Faschismus gab es in allen Besatzungszonen Bemühungen, die deutsche Jugend «umzuerziehen» (vgl. Schwarz 1981: 27, zitiert nach Michalzik 1994: 57). Aber nur in Ostdeutschland waren die Bildungs- und Erziehungsziele eingebettet in Vorstellungen von einer völlig neuen Gesellschaft, getragen von neuen Menschen. Folgt man den Ausführungen über die «Teilung der Pädagogik» in Deutschland nach 1945, so verfügte die Sowjetische Militäradministration in Deutschland (SMAD) «als einzige über ein ideologisches Programm einer langfristigen radikalen ›Umerziehung‹ im Sinne der in der Sowjetunion herrschenden Gesellschafts- und Geschichtsauffassung» (Anweiler 1994: 24).

Dieses Programm traf auf junge Menschen, die nicht selten in existenziellen Nöten lebten. Für Berlin, wo etwa 50 Prozent der Gebäude beschädigt waren (vgl. DGB 1971: 9), wird die Nachkriegssituation für Kinder und Jugendliche so beschrieben: «Es ging um die Ernährung der etwa 490.000 Kinder Berlins. Vielen drohten Unterernährung, Kälte oder Krankheiten, ihnen fehlte Kleidung und Schuhwerk. Ein großes Problem waren die Kinder, die ihre Eltern verloren hatten und mutterseelenallein durch die Stadt irrten, und Jugendliche, die sich durch Diebstahl und Prostitution am Leben zu erhalten suchten oder Banden bildeten, um sich durchzuschlagen. Viele waren verstört, demoralisiert und verwahrlost» (Genth u. a. 1996: 56). Die antifaschistischen Frauenausschüsse, die sich unmittelbar nach Kriegsende deutschlandweit gebildet hatten und die im Rückblick als «halb gewolltes, halb verordnetes Netz» (ebd.: 47) charakterisiert wurden, gaben mit ihrer Aktion «Rettet die Kinder» ein Beispiel dafür, wie in den ersten Monaten nach Kriegsende mit der jungen Gene-

ration umgegangen werden sollte. Die Frauen stellten Spielzeug und Kleidung her, sorgten für Nahrungsmittel und organisierten Weihnachtsfeiern, kümmerten sich um Schuhwerk (Strohschuhe) und suchten Pflegefamilien für verwaiste Kinder. Ein Hinweis darauf, dass in dieser ersten Nachkriegszeit Kinder in erster Linie als Menschen galten, die sich nicht selbst helfen konnten beziehungsweise deren Selbsthilfestrategien (Diebstahl, Prostitution) von der Gesellschaft der Erwachsenen nicht akzeptiert wurden. «Entsprechend beschränkt sich der Umgang mit dieser Altersgruppe auf die physische Absicherung ihres Lebens» (Behnken u. a. 2001: 28).

*Das notleidende, auch das verwahrloste, das in hohem Maße schutzlose und deshalb hilfebedürftige Kind* – das waren wohl die Kinder-Bilder jener Zeit, die die ersten politischen Entscheidungen bestimmten und die neben der physischen Absicherung auch auf einen möglichst schnellen Übergang zur pädagogischen Normalität orientierten.

Mit dem Befehl Nr. 40 der SMAD vom 25. August 1945 wurden der «Schulbeginn und die Säuberung der Schule und Lehrerschaft von faschistischen Einflüssen» befohlen. Vorausgegangen waren im Juli 1945 mit Befehl Nr. 17 die Bildung der Schulabteilungen bei den Landes- und Provinzialverwaltungen und die Bildung der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung. Präsident dieser leitenden Institution wurde Paul Wandel (1905–1995), der die Nazi-Zeit in der Sowjetunion verbracht hatte. Zur pädagogischen Normalität gehörten neben der Schulpflicht (ab 1. Oktober 1945 realisiert) auch die Berufsschulpflicht (ab 1950 realisiert) und die staatliche Verantwortung für die vorschulische Betreuung (vgl. Günther u. a. 1987: 698). Mit SMAD-Befehl Nr. 225 vom 26. Juli 1946 wurden die Leitung und Kontrolle der Kindergärten der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung unterstellt.

Der Lehrer und Wissenschaftler Karl Trinks (1891–1981), der vor 1945 wegen Volksverhetzung inhaftiert war und sich später in der DDR den Vorwurf des Revisionismus einhandelte, brachte die pädagogische Aufgabe jener Zeit so auf den Punkt:

«Der Unvergleichlichkeit der geschichtlichen Lage unseres Volkes entspricht die Einzigartigkeit und Schwere der pädagogischen Aufgabe. Die Frage der Bildungsamkeit ist in ihrer ganzen Breite und Tiefe neu zu stellen und zu beantworten [...]. Die deutsche Schule bedarf der Besinnung auf die schlichten selbstverständlichen Tugenden, die in allen ethischen und politischen Systemen als Grundbestandteile gelten: Duldsamkeit, Wahrheitsliebe, Gefühl für Menschenwürde und Gerechtigkeit, Mitleid, Güte und Zuverlässigkeit. Das bedeutet nicht eine Unterbewertung der rationalen Mittel der Bildung und des realen Wissens, sondern fordert erst recht eine Wiederherstellung des objektiven und logischen Denkens und die Zurückdrängung der irrationalen Elemente, die uns so verhängnisvoll geworden sind» (Trinks 1946).

Die Erziehungs- und Bildungsabsichten knüpften demnach in der ersten Nachkriegszeit an den selbstverständlichen menschlichen Verhaltensweisen und auch an der selbstverständlichen Vernunft an, an der Menschlichkeit schlechthin, die der Nationalsozialismus versucht hatte zu verschütten. Galten doch noch wenige Monate vorher pädagogische Prinzipien, die Gehorchen und Befehlen als sich ergänzende

und vorrangige Erziehungsziele postulierten und die neben Menschen auch «Untermenschen» kannten. Unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges musste Erziehung folglich vor allem *Erziehung zu den allgemein menschlichen Tugenden* sein, Besinnung auf die humanistischen Wurzeln. Und diese Besinnung tat in der konkreten Situation nicht nur Kindern und Jugendlichen not, sondern auch deren Eltern und Großeltern. Kinder und die meisten Erwachsenen mussten gleichermaßen an ihr Menschsein erinnert werden. Alfred Lemmnitz, später Volksbildungsminister, sprach in seiner Autobiografie von einer Form der politischen Alphabetisierung, die in jener Zeit in Deutschland notwendig war (vgl. Lemmnitz 1985: 74).

Was bei der Recherche der Dokumente überrascht: Bis zur Gründung der DDR hatten bereits vier Pädagogische Kongresse<sup>7</sup> in der SBZ stattgefunden. Von 1946 bis 1949 trafen sich die Verantwortlichen in jedem Sommer beziehungsweise Herbst, um über Inhalte und Formen des Erziehungs- und Bildungswesens der neuen Gesellschaft zu beraten. In Kenntnis der politischen Erstarrungen in den späteren DDR-Jahren machen die Kongresstexte der 1940er Jahre betroffen: das ehrliche Suchen nach neuen Wegen, das selbstverständliche Eingeständnis der eigenen Unsicherheit, der Respekt vor anderen Auffassungen, überhaupt die offene und suchende Atmosphäre. Angesichts der Aufgabe, eine völlig neue Gesellschaft aufbauen zu wollen, hatten offensichtlich auch Erwachsene keine Skrupel, sich als werdende zu betrachten.

**Zum I. Pädagogischen Kongress:** Er fand vom 15. bis 17. September 1946 unter dem Thema «Demokratisierung der deutschen Schule» statt. Zu diesem Zeitpunkt waren wichtige, auf das Eigentum an Produktionsmitteln gerichtete und damit machtpolitische Entscheidungen bereits getroffen worden: Die Bodenreform war durchgeführt, die Enteignung von Großunternehmen war im Gange. Zwei Monate vor dem Kongress war das entsprechende Gesetz verabschiedet worden, das die Erziehung zu «wahrer Humanität» in den Mittelpunkt der schulischen Aufgaben stellte<sup>8</sup> und das sich zu drei Prinzipien der neuen Schule bekannte – zur *Einheitlichkeit*, *Staatlichkeit* und *Wissenschaftlichkeit*.

Mit diesen drei Prinzipien wurde nicht nur grundlegend Neues für den Umgang mit ostdeutschen Kindern festgelegt. Es wurden auch Unterschiede zur westlichen

7 An anderer Stelle sollte untersucht werden, warum es in der DDR im Unterschied zur alten und neuen Bundesrepublik so häufig und meist auch regelmäßig Kongresse bestimmter Berufsgruppen gab. Lag es am Bedürfnis der Betroffenen, ihren Platz in der neuen Gesellschaft zu finden, zu stabilisieren? Lag es am Bedürfnis der führenden Partei, diesen Platz zu markieren, zu kontrollieren?

8 «Die deutsche demokratische Schule soll die Jugend zu selbständig denkenden und verantwortungsbewusst handelnden Menschen erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen. Als Mittler der Kultur hat sie die Aufgabe, die Jugend frei von nazistischen und militaristischen Auffassungen im Geiste des friedlichen und freundschaftlichen Zusammenlebens der Völker und einer echten Demokratie zu wahrer Humanität zu erziehen. Sie wird, ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen, jedem Kind und Jugendlichen ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens oder seiner Abstammung die seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung geben» (Dokumente 1970: 208).

Bildungs- und Erziehungspolitik markiert, die bis zur Gegenwart Wirkung zeigen. Die sogenannte *Einheitsschule* – nach 1990 zunächst häufig als kommunistische Untat verteufelt – wird inzwischen in der deutschen Bildungspolitik kontrovers diskutiert (vgl. Friedrich u. a. 2001). So wird über Bildungsstandards, über kleine Schritte zur Vereinheitlichung der Lehrpläne, vor allem über die ökonomischen Vorzüge solcher Veränderungen diskutiert, über die Abschaffung der bildungspolitischen Kleinstaatelei (noch) nicht. Vermutlich ist es weniger der Umgang mit Kindern als der Umgang mit Geld, der die heutige Politik nötigt, DDR-Standards neu zu bewerten. Nützlich für Kinder, etwa bei einem Wohnortwechsel, wäre eine größere Vereinheitlichung der Lehrpläne dennoch.

Auch die in der SBZ bereits 1946 festgelegte unantastbare *Verantwortung des Staates* für die Bildungspolitik, die Privatschulen unmöglich machte, ist Gegenstand der aktuellen Debatten, nachdem in internationalen Vergleichsstudien nachgewiesen werden konnte, dass im deutschen Bildungswesen die soziale Herkunft einen maßgeblichen Einfluss auf die schulischen Ergebnisse der Kinder hat: Über gute schulische Ergebnisse verfügen im gegenwärtigen Deutschland vor allem die Kinder, deren Eltern Privatschulen und Nachhilfestunden bezahlen können.

Keine Frage, dass das Prinzip der Staatlichkeit des Bildungs- und Schulwesens der SBZ und später der DDR zu einer Privilegierung von Arbeiter- und Bauernkindern führte. Schließlich sollte ein Arbeiter- und Bauern-Staat errichtet werden, der als Herrschaft der Mehrheit über eine Minderheit definiert war. Allerdings erwies sich das Vorhaben, Arbeiter- und Bauernkinder zu bevorzugen, als nicht lange durchhaltbar. «Die beachtliche Bildungsmobilität von Arbeiter- und Bauernkindern sowie die damit verbundene hohe Aufstiegsmobilität betraf [...] nur die Aufbauphase der 50er Jahre» (Müller-Hartmann u. a. 1995: 309). Im Rückblick auf die Sozialstruktur der DDR wird auf eine zunehmende Selbstrekrutierung der sozialen Schicht Intelligenz verwiesen (vgl. Lötsch 1993), die offensichtlich nicht verhindert werden konnte. Das damit verbundene parteipolitische Unbehagen spielte, den Dokumenten nach, immer wieder eine Rolle. Auch noch in den beiden letzten DDR-Jahrzehnten: «Selbstverständlich können unsere Hochschulen nur Bewerber mit guten Leistungen aufnehmen [...]. Wir müssen aber auch verlangen, dass bei der Entscheidung über die Aufnahme zum Studium nicht nur die formal errechnete Durchschnittszensur [...] zugrunde gelegt wird, sondern dass die Gesamtleistung des Schülers, seine Eignung im umfassenden Sinn, Berücksichtigung findet» (Honecker 1970: 29). Und diese Eignung im umfassenden Sinn – so wurde unterstellt – ist bei Arbeiter- und Bauernkindern eher zu erwarten als bei den Kindern aus anderen Klassen und Schichten.

Das Prinzip der *Wissenschaftlichkeit* schließlich, das in erster Linie den Einfluss der Religionen auf die Schulbildung zurückdrängen sollte, also auf die Trennung zwischen Kirche und Staat hinauslief, scheint nachhaltig gewirkt zu haben. Die Religionszugehörigkeit der ostdeutschen Bevölkerung und ihre Wertschätzung der Kirche gegenüber bewegt sich heute noch auf etwa dem gleichen niedrigen Niveau wie An-

fang der 1990er Jahre. Auch nach der jüngsten Bevölkerungsbefragung (vgl. Allbus 2012) meinen 20 Prozent der Westdeutschen, aber 52 Prozent der Ostdeutschen, dass Kirche und Religionen unwichtig seien (immerhin gemessen auf einer Sieben-Punkte-Skala, die von 1 = unwichtig bis 7 = sehr wichtig reicht). Insofern ist es wohl der spezifischen empirischen Basis geschuldet, wenn im Rückblick auf DDR-Jugendpolitik der 1960er und frühen 1970er Jahre in einer Göttinger Dissertation ganz allgemein festgehalten ist, dass «Staat und Kirche in all diesen Auseinandersetzungen darum [rangen], sich den Einfluss auf die nachwachsende Generation zu sichern» (Ohse 2003: 223). Erst in den letzten DDR-Jahren – so meine Wahrnehmung – wurde die Kehrseite der konsequenten Verbannung der Religionen aus dem Schulunterricht öffentlich debattiert, nämlich das fehlende Wissen über religiöse Kulturen.

1946, als sich der I. Pädagogische Kongress den drei Prinzipien Einheitlichkeit, Staatlichkeit und Wissenschaftlichkeit stellte, waren in der SBZ schon ergänzende Institutionen zur Schule geschaffen worden. Die Jugendorganisation Freie Deutsche Jugend (FDJ) war ebenso gegründet wie der Verlag Volk und Wissen, der speziell für die Schulbuchherstellung zuständig war. «1946 lieferte der Volk und Wissen Verlag 9,3 Millionen Schulbücher aus» (Günther u. a. 1987: 701). Die FDJ äußerte sich vor allem mithilfe der *Jungen Welt*, die ab Februar 1947 als Wochenzeitung und ab März 1952 als Tageszeitung erschien. Die *Junge Welt* wurde schließlich mit einer Auflagenhöhe von 1,5 Millionen die am weitesten verbreitete Tageszeitung der DDR (Stiehler 1991: 115).

Paul Wandel hielt auf dem ersten Kongress das Hauptreferat:

«Wir verstehen unter Demokratisierung der Schule erstens die Säuberung der deutschen Schule von allen Elementen und Erscheinungsformen der verhängnisvollen Kräfte, die Deutschland beherrschten, seine Entwicklung zu einem Land des Friedens, des Fortschritts und der Freiheit verhinderten und uns schließlich nach zwei Weltkriegen in die nationale Katastrophe stürzten, in der wir uns heute befinden [...]. Demokratisierung der deutschen Schule ist für uns aber vor allem ein Aufbauwerk. Wir schaffen eine völlig neue deutsche Schule, sowohl nach ihrem Inhalt wie nach ihrer gehobenen Stellung in den Gesamtbeziehungen unseres öffentlichen Lebens [...]. Demokratisierung der Schule heißt für uns vor allem Verwirklichung des [...] jahrtausendealten Sehns des einfachen Volkes nach gleichem Recht auf Bildung für alle Söhne und Töchter unseres Volkes in Stadt und Land» (Wandel 1955: 19f.; Hervorhebung im Original).

Neben der «Säuberung» vom Alten – Aufbau des Neuen. Neben der Sicht auf kindliche Notlagen – die Sicht auf die weitere Entwicklung der Kinder. Erstmals sollte das «Sehnen des einfachen Volkes» respektiert werden. Während auch auf den folgenden Kongressen der Stadt-Land-Unterschied immer wieder zur Sprache kam, die Erfolge gewissermaßen abgerechnet oder angemahnt wurden, spielte der Geschlechterunterschied später keine sichtbare Rolle mehr, möglicherweise weil das «Sehnen des einfachen Volkes» in dieser Hinsicht nicht auffällig genug war. Bis zum Ende

der DDR dominierte in den recherchierten Dokumenten das geschlechtslose Kind. Oder anders: Dass im Interesse sozialer Gerechtigkeit mit Stadtkindern anders umgegangen werden musste als mit Kindern vom Dorf, war den Verantwortlichen von Anfang an bewusst. Aber dass in den Schulen auch Geschlechterrollen vorgeführt und erlernt werden, gerade beim gleichberechtigten Zugang zu Bildungsinhalten, wurde im pädagogischen Konzept<sup>9</sup> nicht reflektiert. Deshalb war auch Koedukation, seit 1946 gesetzlich verankert, kein Thema in der DDR. Erst Anfang der 1990er Jahre, als patriarchale Strukturen in Ost und West zur Debatte standen, wurde diese Seite des «heimlichen Lehrplans»<sup>10</sup> unter DDR-Bedingungen öffentlich (vgl. Büttner u. a. 1995). «Koedukation wurde als Errungenschaft begriffen [...] und wurde nach ihren eventuellen negativen Nebenwirkungen nicht befragt» (Grimm 1991: 40).

Und – eine weitere wichtige Botschaft dieses I. Pädagogischen Kongresses 1946 – die «völlig neue Schule» sollte eine größere Bedeutung im öffentlichen Leben erhalten, eine «gehobene Stellung» in der Gesellschaft. Ob eine solche Absicht neue Beziehungen im Generationenverhältnis meinte, ob es überhaupt konkrete Vorstellungen zu dieser gehobenen Stellung gab, lässt sich aus dem Material nicht ableiten, nur aufgrund der Kenntnis späterer Fakten vermuten. Die Schulen wurden in manchen Dörfern zu kulturellen Zentren, über die schulische Erziehung wurden auch Eltern beeinflusst, die ökonomischen Ergebnisse der schulischen Altstoffsammlungen wurden in den Wirtschaftsplänen eine wichtige Größe, und die später eingeführte produktive Arbeit der Kinder und Jugendlichen wurde tatsächlich zu einem Thema, das unter verschiedenen Vorzeichen die gesamte Gesellschaft bewegte. Insofern gehörten zu den Vorstellungen der Verantwortlichen schon sehr bald nicht nur Bilder von *hilfebedürftigen Kindern*, sondern auch solche von *hilfreichen kleinen Erwachsenen*, die ihren Teil zum Aufbau der neuen Gesellschaft zu leisten haben.

Der zentrale Begriff im Zusammenhang mit Erziehung und Erziehungszielen war «demokratisch», weil es nach der Zerschlagung des nationalsozialistischen Staates um die Schaffung eines demokratischen Deutschlands ging. In der Lesart der SBZ hieß das, ohne Ausbeutung und Unterdrückung. *Demokratische Erziehung* ist insofern noch nicht klassenmäßige, aber auch nicht «nur» allgemein menschliche Erziehung. Paul Wandel reflektierte – wie mir scheint beinahe entschuldigend – diesen Sachverhalt.

«Unser Erziehungsziel der Herausbildung eines demokratischen Menschen ist kein Gegensatz zum Menschlichen schlechthin und damit zu der immer wieder aufgestellten

9 Gleichwohl gab es seit Ende der 1960er Jahre Forschungen zu diesem Thema. Untersucht wurden Lesebücher der Klassen 1 bis 4, später auch Heimatkundebücher, Muttersprachen und Grammatikbücher, immer mit dem gleichen Ergebnis, dass Jungen bei der Erlernung ihrer Geschlechterrolle wesentlich bessere Möglichkeiten haben, sich zu identifizieren beziehungsweise sich zu distanzieren, denn zwei Drittel der Handelnden (vgl. Wissenschaftlicher Rat 1/1970: 41; 4/1982: 64 und 4/1985: 27).

10 Der «heimliche Lehrplan» sorgt auch beziehungsweise gerade bei gemeinsamer Erziehung für Anpassung von Mädchen und Jungen an herrschende Geschlechterrollenstereotype, etwa so: Mädchen sind ruhig, einfühlend und zurückhaltend, Jungen lebhaft und mutig.

großen Forderung für die Pädagogik. [...] [Die Zielsetzung] wird bestimmt von der großen nationalen Aufgabe, der Schaffung eines friedlichen demokratischen Deutschlands [...]. Wir streben nach einer Welt ohne soziale Ungerechtigkeit, ohne bittere Not und Rechtlosigkeit derer, die die Schöpfer alles Reichtums sind, nach einer Welt ohne Ausbeutung und Unterdrückung des Menschen durch den Menschen, ohne Unterordnung der Wirtschaft und der Politik unter die egoistischen und volksfeindlichen Interessen einer kleinen Gruppe wirtschaftlich Mächtiger [...] und damit nach einer Gesellschaft ohne mörderische Kriege und schreckliche Krisen» (Wandel 1955: 22 f.).

Dass den Kindern unter diesen Bedingungen weder eine umfassende Bildung noch eine konsequente Erziehung erspart werden kann, brachte auf diesem ersten Kongress vor allem der Pädagoge Wilhelm Heise (1897–1949) zum Ausdruck.

«Es ist richtig, Wissen allein ist kein Schutz! Es gab auf den deutschen Hochschulen erschreckend viele Männer, denen man an sich Mangel an positivem Wissen nicht vorwerfen konnte und die doch dem Faschismus unterlagen [...]. Wir wissen das und dennoch halten wir daran fest: Die heranwachsende Generation muss wieder lernen und muss viel lernen, damit sie erkenne. Wir sind überzeugt von der Kraft des Erkennens und der Vernunft [...]. Und wir müssen die Erziehbarkeit voraussetzen, sonst hat alles pädagogische Tun keinen Sinn» (Heise 1946: 7 f.).

Wie etwa 50 Jahre zuvor August Bebel so waren auch die ProtagonistInnen der ersten Schritte in die neue Gesellschaft davon überzeugt, dass die junge Generation von den Älteren – genauer: von bestimmten Älteren – «klüger und einsichtiger»<sup>11</sup> gemacht werden muss, dass die Kinder nicht nur erziehbar und bildbar sind, sondern auch bildungs- und erziehungsbedürftig. Kinder waren also vor allem *Werdende*, in dem Fall *Werdende* mit dem seltenen Vorzug, an den Katastrophen der deutschen Vergangenheit schuldlos zu sein. Die Vorstellung vom Kind als Zukunftspotenzial findet sich in jener Zeit nicht nur in den Dokumenten der Pädagogischen Kongresse. Kinder schienen im Nachkriegsdeutschland im umfassenden Sinn geeignet zu sein, wieder Hoffnung auf bessere Zeiten, wieder Lebenskraft und Lebensfreude zu verbreiten.

Nicht im gleichen Maße theoriegetreu waren die Vorstellungen der Verantwortlichen dieses ersten Kongresses von der Pflichtenteilung zwischen Elternhaus und

11 «Eine der Hauptaufgaben der neuen Gesellschaft muss sein, die Nachkommenschaft entsprechend zu erziehen» (Bebel 1954: 538). Welches Leitbild diesem Erziehungsprozess zugrunde liegen muss, reflektierte Bebel vor allem in Auseinandersetzung mit seinem Zeitgenossen Eugen Richter (1838–1906), der behauptet hatte, dass die Sozialisten für ihre Gesellschaft Engel statt Menschen bräuchten. «Nun gib'ts bekanntlich keine Engel, und wir brauchen auch keine. Einesteils werden die Menschen von den Zuständen, anderenteils die Zustände von den Menschen beeinflusst, und das letztere wird immer mehr der Fall sein, je besser die Menschen das Wesen der Gesellschaft, die sie selber bilden, kennen und ihre Erfahrungen zweckbewusst auf ihre Gesellschaftsorganisation anwenden. Das ist Sozialismus. Wir brauchen nicht andere Menschen, aber *klügere und einsichtigere* als die meisten heute sind» (Bebel 1954: 538; Hervorhebung U. S.). Klüger und einsichtiger – das deutet nicht nur auf höheres Wissen hin, sondern auch auf politische Erziehung, auf Einsichten in gesellschaftliche Zusammenhänge, entsprechende Einstellungen, Wertorientierungen, Überzeugungen. Diese Forderung nach Einsichtigkeit als Charakteristikum für den «neuen Menschen» bietet Raum für unterschiedliche Erziehungsinentionen, auch für die Forderung nach einem Klassenstandpunkt.

Schule, hatte doch August Bebel die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus als gleichrangig beschrieben:

«Da in der künftigen Gesellschaft die Eltern ein unendlich größeres Maß freier Zeit zur Verfügung haben [...], können sie sich ihren Kindern in einem Maße widmen, wie es heute unmöglich ist. Außerdem haben die Eltern die Ordnung des Erziehungswesens in der Hand, denn sie bestimmen die Maßregeln und Einrichtungen, die getroffen und eingeführt werden sollen. Wir leben alsdann in einer durch und durch demokratischen Gesellschaft. Die Erziehungsausschüsse, die bestehen, sind aus den Eltern – Männern und Frauen – und aus den Erziehern zusammengesetzt. Glaubt man, dass diese wider ihre Gefühle und Interessen handeln? Das geschieht in der heutigen Gesellschaft, in der der Staat seine Erziehungsinteressen gegen den Willen der meisten Eltern durchführt» (Bebel 1954: 541 f.).

Die Eltern, ausdrücklich nicht nur die Väter, sollten also gemeinsam mit den Beauftragten in der Schule die Erziehungsverantwortung wahrnehmen.

In der konkreten Nachkriegssituation jedoch – das wird auf dem II. Pädagogischen Kongress noch deutlicher – wurde die Aufgabe, Kinder zu erziehen und sie auf die Zukunft vorzubereiten, vor allem den LehrerInnen zugeschrieben, denn «erziehen kann nur, wer mit sich selbst im Einklang steht» (Heise 1946: 12). Und diese innere Sicherheit, die vermutlich auf die Haltung zum gerade untergegangenen nationalsozialistischen Staat zielte, wurde den Eltern beziehungsweise dem schlecht überschaubaren privaten Bereich offenbar weniger zugetraut. Gleichzeitig – und das zielt direkt auf den Umgang mit Kindern – dürfe Erziehung nicht Abrichtung sein (vgl. ebd.).

Selbstverständlich spielten auf dem ersten Kongress auch die riesigen materiellen und personellen Sorgen eine große Rolle, die fehlenden Lehrbücher, die zerstörten oder einbruchsgefährdeten oder nicht beheizbaren Schulgebäude, vor allem aber die fehlenden Lehrkräfte.

«Der Krieg vernichtete Zehntausende von Lehrern oder führte sie in die Kriegsgefangenschaft, und schließlich standen wir vor der traurigen Tatsache, dass kaum ein Beruf soviel Mitglieder der NSDAP aufwies wie der der Lehrer. In unserer Zone betrug die Zahl der ehemaligen Mitglieder der NSDAP im Durchschnitt 72 Prozent, in einzelnen Ländern wie Thüringen sogar 90 Prozent. Ich erkläre hier mit voller Verantwortung, dass wir die Menschen nicht nach ihrer formellen Zugehörigkeit zur NSDAP bewerten, sondern nach ihrem wirklichen Verhalten in der Vergangenheit und besonders auch beim Wiederaufbau unserer zerstörten Heimat» (Wandel 1955: 27).

Der personelle Notstand blieb über Jahre hinweg ein zentrales Problem in den Schulen. Bereits seit Herbst 1945 waren «Neulehrer» in Dreimonatskursen ausgebildet worden, ab Januar 1946 dann in Achtmonatskursen. Erst ab 1947 konnte die Ausbildung in Jahreslehrgängen stattfinden. Alfred Lemnitz schildert in seiner Autobiografie, worauf es den Verantwortlichen ankam.

«Damals äußerten angesichts der rigorosen Säuberung der Schule von ehemaligen Nazis viele, vor allem bürgerliche Eltern die Befürchtung, dass dadurch das Bildungs-

niveau ernsthaft gesenkt werden würde. Ihnen musste gesagt werden, dass das Bildungsniveau durch die Naziherrschaft und vor allem durch den von den faschistischen deutschen Imperialisten angezettelten Weltkrieg sträflich gesenkt worden war. Jetzt könnte zwar möglicherweise kurze Zeit die Vermittlung von Fachkenntnissen Mängel aufweisen, aber das Entscheidende sei doch, den chauvinistischen und rassistischen Geist aus der Schule zu vertreiben und die Schüler weltoffen zu erziehen» (Lemnitz 1985: 70).

Heute – nach einem weiteren politischen Umbruch – wissen wir: Die rigorose Säuberung von ehemaligen Nazis war richtig und notwendig, aber Weltoffenheit folgte wohl in den DDR-Schulen nicht daraus. Auf dem I. Pädagogischen Kongress nur angedeutet: die hohen Erwartungen an die pädagogische Wissenschaft.

«Die Lösung unseres großen Beginns hängt von einer großen Steigerung der pädagogischen Forschung, der Pflege der pädagogischen Wissenschaft, von bedeutenden Einzelleistungen und von einer schöpferischen gemeinsamen Arbeit, von der Auslösung einer breiten pädagogischen Bewegung ab. Diese pädagogische Bewegung kann und darf sich nicht nur auf die Lehrer beschränken. Sie muss alle Freunde der neuen Schule erfassen. Sie auszulösen, ihr Impulse und Zielklarheit zu geben, ist mit eine der bedeutendsten Aufgaben dieses Kongresses» (Wandel 1955: 43).

Vermutlich gab es im 20. Jahrhundert in vielen gesellschaftlichen Bereichen unrealistische Vorstellungen vom direkten Nutzen der Gesellschaftswissenschaften für die Fundierung politischer Entscheidungen. Die Hoffnung, dass die menschliche Gesellschaft nach ähnlich klar formulierbaren Gesetzmäßigkeiten funktioniert wie die Natur und dass diese Gesetze «nur» gefunden und angewendet werden müssten – gewissermaßen als Handwerkszeug –, machte auch um die Pädagogik keinen Bogen.

**Zum II. Pädagogischen Kongress:** Er fand am 10. September 1947 statt. Auf ihm bestätigten die Delegierten ein vorgelegtes «Erziehungsprogramm». Zur Erinnerung: In dieser Zeit wurden die drei westlichen Besatzungszonen auf den wirtschaftlichen Zusammenschluss (Trizone) vorbereitet, war der sogenannte Marshallplan im Gespräch. Der Kalte Krieg – Synonym für weltweiten Klassenkampf – hatte begonnen und ergriff auf beiden Seiten alle gesellschaftlichen Bereiche. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass die erste sogenannte Grundlinie dieses Erziehungsprogramms lautete: «Die Schule erfüllt eine gesellschaftliche Funktion. Ihre Zielsetzung erhält sie nicht allein aus dem Wesen des Menschen, sondern aus den realen gesellschaftlichen Gegebenheiten» (Kreuziger 1947: 70). Spätestens seit dieser Zeit waren nicht mehr nur die *menschlichen Tugenden*, sondern gleichermaßen und im Zusammenhang damit auch die *klassenmäßigen Tugenden zentrales Erziehungsziel der Bildungspolitik der DDR*. Die realen gesellschaftlichen Gegebenheiten – so schien es den Verantwortlichen – erforderten, auch Kinder für den «Sieg» im «weltweiten Klassenkampf» zu mobilisieren.

Wieder leitete Paul Wandel den Kongress mit einem Grundsatzreferat ein, Thema: «Die demokratische Einheitsschule. Rückblick und Ausblick». Diesmal wurden deut-

licher als im Jahr zuvor die Erziehungsziele formuliert, die über die Brücke Lehrer-Kinder-Eltern auch die erwachsenen Deutschen erreichen sollten. Kinder standen also nicht nur am Ende des Erziehungsprozesses, sondern wurden als unverzichtbares Glied in der Erziehungskette hin zum «neuen Menschen» gebraucht. Dafür erhielten sie auf dem Kongress konkrete Aufträge. Paul Wandel sprach von Aufbaumoral, von Überwindung nationaler Überheblichkeit, vom Kampf gegen das Monopolkapital und für eine Volksherrschaft, vom Kampf um einen einheitlichen demokratischen deutschen Staat und ganz besonders von ehrlicher Arbeit (vgl. Wandel 1947: 8 ff.). «Anständig wird [...] der Mensch in seiner Masse dann sein, wenn er durch ehrliche Arbeit anständig leben kann» (ebd.: 6). In diese Richtung sollten Kinder ihre Eltern ermahnen und bewegen. Weil schuldlos an der nationalen Überheblichkeit und weil sie direkten Zugriff auf das Wissen und die politischen Einstellungen der NeulehrerInnen hatten, wurden Kinder nicht nur als werdende betrachtet, galten sie nicht nur als erziehungs- und bildungsbedürftig, sondern als nützliche Gesellschaftsmitglieder, die mit ihren spezifischen Möglichkeiten zur demokratischen Erziehung aller beitragen konnten. Hier scheinen *Bilder von funktionalisierten Kindern* auf.

Für die Schule im engeren Sinn wurden auf dem II. Pädagogischen Kongress zwei Aufgaben als die wichtigsten angesehen (vgl. ebd.: 11). Erstens eine hohe Qualität des Unterrichts (mit neu gestalteten Bildungsinhalten) und zweitens die Überwindung des «sozialen Dualismus», ein Begriff, der sich in den frühen Dokumenten oft findet und unter dem die Überwindung der Bildungsunterschiede zwischen Reicheren und Ärmeren verstanden wurde. Als Wege dahin galten zum Beispiel der einheitliche achtjährige Unterricht oder die Förderung der Landschulen, auch der Ausbau des Berufs- und Fachschulwesens. Insgesamt vermittelt das Referat eine sehr kritische Grundstimmung. Von Erfolgen ist wenig die Rede, dafür von ungenügender Qualität der Kindergärten (vgl. ebd.: 13), von Rückständen im Berufsschulwesen (vgl. ebd.: 15), von Mängeln in der Verwaltung (vgl. ebd.: 23) und nicht zuletzt von den Problemen der NeulehrerInnen. Diese schienen nur mit einer Dosis Ironie aushaltbar gewesen zu sein.

«Was soll zum Beispiel der Neulehrer [...] nicht alles tun? Guten Unterricht geben, die Kinder in ihrer häuslichen Umgebung aufsuchen, die Eltern beraten, Elternversammlungen abhalten, ein vorbildliches Jugendamt in persona darstellen, seinen Mann im öffentlichen Leben stehen, bei Kartoffelkäfer- und Heilkräutersammelaktionen ein Vorbild und Kulturmittelpunkt mit seiner Schule im allgemeinen sein, Antwort auf zahlreiche statistische Erhebungen geben und schließlich den Unterricht vorbereiten und für seine Fortbildung Sorge tragen, die von ihm unter anderem verlangt, dass er viele Kilometer weit zu Arbeitsgemeinschaften geht. Dazu kommt, dass alle Organisationen [...] sich über die Passivität der Junglehrer beschweren» (Wandel 1947: 27).

Ausführlich ging Paul Wandel auf die Einwände gegen das System der Einheitschule ein, die es im Laufe des Jahres in der Bevölkerung gegeben hatte, vor allem auf die Befürchtung, dass ein solches Schulsystem «zur allgemeinen Senkung des

Leistungsstandes, zur Nivellierung und Uniformierung des Geistes führen» müsse (ebd.: 38). Auch die Trennung zwischen Kirche und Staat – später in der DDR kaum noch debattiert – und die damit verbundene Sorge um die «abendländisch-christliche Kultur» waren Themen dieses zweiten Kongresses. Die Prinzipien *Einheitlichkeit* und *Wissenschaftlichkeit* im Umgang mit Kindern wurden demnach in der Bevölkerung der SBZ wahrgenommen und kritisch reflektiert. Vom Prinzip der *Staatlichkeit* ist kaum die Rede. Die Gründe dafür können nur vermutet werden. Möglicherweise gab es eine breite Zustimmung zur staatlichen Verantwortung für die Schule. Möglicherweise waren die Eltern, die ihre Kinder auf eine Privatschule schicken wollten und konnten, inzwischen in die westlichen Zonen umgezogen. Möglicherweise sollte dieses Thema auch, weil es die Grundlage eines zentralistischen Schulsystems berührte, nicht diskutiert werden.

In Kenntnis späterer Schulpolitik fällt auf, dass strukturelle Entscheidungen, etwa die Verbindung verschiedener Schultypen oder die Einrichtung von Zentralschulen auf dem Land, sehr offen zur Debatte gestellt wurden. «Wenn die Zukunft erweisen sollte, dass 12 Jahre gut geführte Schule die Bedürfnisse der Hochschule nicht in vollem Maße befriedigen, besteht nicht das geringste Bedenken, das Vorhandensein der Lehrkräfte vorausgesetzt, unsere allgemeinbildenden Schulen auf eine Gesamtzeit von 13 Jahren auszudehnen. Allerdings geht unsere Neigung dahin, in diesem Fall lieber die Grundschule um ein Jahr zu verlängern» (ebd.: 30). Dieser Hinweis auf «unsere Neigung» lässt sich wohl so interpretieren: Veränderungen ja, aber sie sollten nicht die großen gesellschaftlichen Ziele infrage stellen, in diesem Fall die Absicht, allen Kindern eine möglichst lange allgemeinbildende Schulphase zu ermöglichen und mit der Spezialisierung nicht zu früh zu beginnen.

Wieder war es die pädagogische Wissenschaft, die harte Kritik einstecken musste. Die in diesem Zusammenhang formulierten Erwartungen sind konkreter als im Jahr zuvor, erscheinen aber aus heutiger Sicht noch weniger realisierbar, zumal es institutionalisierte soziologische Forschung in der DDR erst knapp 20 Jahre später gab.

«Neben dem bereits Gesagten erscheint als einer der größten Mängel das Zurückbleiben der pädagogischen Wissenschaft hinter den Erfordernissen des Lebens [...]. Viele Fragen harren der Entscheidung, wie z. B. die richtigen Methoden der Beschäftigung im Kindergarten, die Erfassung des kindlichen Bewusstseins beim Schuleintritt [...]. Kennen wir unsere Kinder, kennen wir das deutsche Kind nach den Jahren des Faschismus, den entsetzlichen Kriegserlebnissen, der Notzeit auf Landstraßen, umgeben von der Atmosphäre des Schwarzmarktes? [...] Wir kennen das Kind nicht, wir kennen nicht seine seelischen Nöte, seine Wünsche, seine Möglichkeiten» (Wandel 1947: 24 ff.).

International anerkannte Forschungen zum Vorschulkind fanden in der DDR einige Jahre später statt (vgl. Schmidt-Kollmer 1968; auch Niebsch u. a. 2007). Porträts des «deutschen Kindes nach den Jahren des Faschismus» gab es auch später nur in der Kunst.

**Der III. Pädagogische Kongress**, der vom 5. bis 8. Juli 1948 stattfand, trat mit einer EntschlieÙung unter der Überschrift «Deutschland muss leben» an die Öffentlichkeit. Der Satzesatz dieser EntschlieÙung lautete: «Lasst nicht zu, dass unser Vaterland zerrissen, seiner Selbständigkeit beraubt und in seiner friedlichen Entwicklung bedroht wird! Sorgt dafür, dass unsere Jugend eine glückliche Zukunft in einer ungeteilten freien demokratischen deutschen Republik erleben darf!» (EntschlieÙung 1948). Ein Jahr vor der Gründung der Bundesrepublik und der DDR, aber immerhin schon nach der Einführung der Deutschen Mark in den westlichen Besatzungszonen (Währungsreform Juni 1948) hielten die PädagogInnen der SBZ die Zweistaatlichkeit offenbar noch nicht für unausweichlich.

Schwerpunkt dieses dritten Kongresses war die Lehrerbildung beziehungsweise die politische Verantwortung der Lehrkräfte. In der Zeitschrift *Berufsbildung*, eine der fünf pädagogischen Zeitschriften beziehungsweise Schriftenreihen, die in den 1940er Jahren in der SBZ erschienen (vgl. Günther u. a. 1987: 701), ist dazu festgehalten:

«Der Lehrer hat in der Schule und in seiner ausgedehnten Tätigkeit außerhalb der Schule eine eminent politische Aufgabe zu erfüllen, nicht in dem Sinne, dass er seine Erziehungsarbeit auf die jeweiligen Nahziele und taktischen Zwecke der Parteipolitik abstellen müsste, aber in dem, dass er sich des Standorts bewusst sein muss, auf den er in der gesellschaftlichen Entwicklung gestellt ist, dass er die vorwärts strebenden Kräfte, die unser Wirtschafts- und Kulturleben bestimmen, erkennt und sich in ihren Dienst stellt» (Zeitschrift *Berufsbildung* 1948: 10).

Mit Blick auf die späteren DDR-Jahre ist bemerkenswert, dass 1948 noch nicht für notwendig gehalten wurde, die Erziehungsarbeit in den Schulen nahtlos an die parteipolitischen Nahziele zu binden, dass es noch eine im Vergleich zu später vertrauensvollere Sicht auf die Fähigkeiten und das Verantwortungsgefühl der Lehrkräfte gab.

Der «Rechenschaftsbericht über das 2. Jahr der demokratischen Einheitsschule» wurde auf diesem Kongress von dem Pädagogen und Kommunalpolitiker Max Kreuziger (1880–1953)<sup>12</sup> vorgestellt. Er beurteilte die Bildungssituation nach wie vor überwiegend kritisch, vor allem was die schulischen Ergebnisse der Klassen fünf bis acht betraf. Der Referent schilderte eindrucksvoll die Auswirkungen des Krieges und der unmittelbaren Kriegsfolgen auf die Bildungsergebnisse der Jugend. 41 Prozent der 14-jährigen Jungen und 36 Prozent der 14-jährigen Mädchen erreichten das Ziel der 8. Klasse nicht. Ein Fünftel bis ein Viertel der deutschen Jugend war ein Jahr oder mehrere Jahre älter, als die Klassenstufe erwarten ließ. Weil die LehrerInnen oft freiwillig zusätzlich arbeiteten, um solchen Kindern und Jugendlichen zu helfen, bat Kreuziger die anwesenden Delegierten der Wirtschaftskommission, hier materielle Hilfe zu leisten, etwa über bessere Lebensmittelkarten für Lehrkräfte nachzudenken (vgl. Kreuziger 1948: 9). Solche Überlegungen, die nach wie vor für Bilder des *hil-*

12 Heute ist eine Schule in Berlin-Friedrichshain nach ihm benannt.

*febedürftigen*, aber auch des *konsequent umsorgten Kindes* sprechen, wurden ergänzt durch die Forderung an die Lehrerschaft, sich ideologisch zu festigen, eine «wahrhaft demokratische Haltung zu gewinnen», sich den dialektischen Materialismus anzueignen und in diesem Sinne die junge Generation zu erziehen (ebd.: 13). Es scheint so, als seien die allgemein menschlichen Tugenden in den Erziehungsabsichten in dieser Zeit in den Hintergrund getreten, während die in Ost und West nachweisbare ideologische Aufrüstung des Kalten Krieges die gesamte Gesellschaft erfasste. Die *Dominanz des Klassenmäßigen* in den Erziehungsvorstellungen konnte damals noch von Erfolgsmeldungen über immer mehr Arbeiter- und Bauernkinder in den Oberschulen (vgl. ebd.: 30) begleitet werden.

**Zum IV. Pädagogischen Kongress:** Er fand vom 23. bis 25. August 1949, wenige Wochen vor den Staatsgründungen, statt. Inzwischen gab es die Kinderorganisation Junge Pioniere und den Kinderbuchverlag (der DDR). Inzwischen war auch – erstmalig in Deutschland – ein Zweijahresplan beschlossen worden, der die wirtschaftliche Entwicklung im Osten für die Jahre 1949 und 1950 betraf. Inzwischen war auch die Debatte um ein Familiengesetz im Gange, mit juristischen Bemühungen von Hilde Benjamin (1902–1989), die ganz sicher ihrer Zeit voraus waren. Die spätere Justizministerin wollte im Gesetzestext nicht nur die väterliche Verantwortung durch die elterliche ersetzen, sondern auch das Bewusstsein in den Familien wecken, «dass auch das Kind ein Mensch ist, der von seinen ersten Lebensäußerungen an ernst genommen werden muss» (Benjamin 1949: 83). Damit wurden eingefahrene Gleise sowohl der hierarchisch strukturierten Generationsverhältnisse als auch der Geschlechterverhältnisse infrage gestellt.<sup>13</sup>

Die zentrale ökonomische Forderung nach Steigerung der Arbeitsproduktivität erfasste 1949 auch die Pädagogik. Wohl deshalb sprach der Bergmann Adolf Hennecke (1905–1975), dessen Name Symbol für die sogenannte Aktivistenbewegung in der DDR wurde, auf dem Kongress ein Grußwort. Und deshalb stand der Kongress unter der Losung «Steigerung der Arbeitsproduktivität in den Betrieben heißt aktive Steigerung der Lernarbeit in den Schulen». Diese Losung wurde nicht nur auf dem folgenden Kongress 1956 harsch kritisiert, sie fand auch schon 1949 vereinzelt Ablehnung. So warnte der Minister für Volksbildung von Mecklenburg, Gottfried Grünberg (1899–1985), «grundsätzlich und ernst [...] davor, [...] Wettbewerb um Leistungssteigerungen» in der Schule zu organisieren und so Schüler und Lehrer zu verführen, eine Jagd nach hohen Prozentzahlen, guter Einschätzung zu veranstalten. Man darf nicht mechanisch Betriebserfahrungen auf die Schule übertragen [...]. Der Wettbewerb der Pioniere soll solche Gebiete umfassen, die den unmittelbaren Interessen und dem Leben der Pioniere entsprechen» (Grünberg 1949: 64).

13 Es dauerte noch 16 Jahre, bis das Gesetz schließlich verabschiedet wurde.

Das grundlegende Referat unter dem Thema «Die Hebung des Leistungsstandes in der deutschen demokratischen Schule» hielt der Erziehungswissenschaftler Hans Siebert (1910–1979). Er reflektierte zunächst kritisch, wohl auch suchend verschiedene pädagogische Theorierichtungen. Dass die reformpädagogische Logik «vom Kinde her» als entwicklungsfeindlich einzuschätzen sei, galt inzwischen als unumstritten. Im Rückblick auf die DDR ist dazu festgehalten, dass «der IV. Pädagogische Kongress 1949 [...] allen reformpädagogischen Denktraditionen eine entschiedene Absage [erteilte], selbst jenen, die in der jungen Sowjetunion originelle pädagogische Konzepte, wie die Arbeitsschule, angeregt hatten» (Neuner 2003: 228).

Gleichzeitig spiegelte sich auf diesem Kongress die sogenannte Formalismusedebatte wider, vor allem im Zusammenhang mit Kritik am Deutschunterricht. Diese Debatte unterstellte vor allem KünstlerInnen, der Form zu viel und dem Inhalt zu wenig Bedeutung beizumessen. «Die Vernachlässigung des Inhalts zugunsten der Form und der Methode des Unterrichts ist nicht zufällig. Sie ergibt sich aus fachlichen Schwächen der Unterrichtsarbeit, dem mangelndem kritischen Bewusstsein der Lehrer und der Schulverwaltungen und der ungenügenden Wachsamkeit der demokratischen Öffentlichkeit» (Siebert 1949: 41). Alle gesellschaftlichen Ebenen wurden demnach des Formalismus, später auch des übertriebenen Ästhetizismus (Wolf 2010: 228) verdächtigt. Bis in die 1970er Jahre hinein lassen sich in den hier betrachteten Dokumenten Spuren einer in dieser Hinsicht unsicheren Bildungspolitik erkennen.

Nachdem auf die staatliche Einheit nicht mehr zu hoffen war, sollte der Schwerpunkt in den östlichen Schulen ganz offensichtlich auf die kulturelle Einheit gelegt werden, auf die Erhaltung der gemeinsamen deutschen Kultur. Insofern war die Schlüsselstellung, die dem Deutschunterricht beigemessen wurde, folgerichtig. Sowohl Paul Wandel in den einleitenden Worten (Wandel 1949: 9) als auch Hans Siebert in seinem Referat kamen darauf zu sprechen, «denn die Beschäftigung mit der Muttersprache, ihre Meisterung, die Kenntnis der fortschrittlichen nationalen Literatur [...] sind für die Erhaltung der kulturellen Einheit der Jugend, d. h. der Zukunft unseres Volkes [...] von außerordentlicher Wichtigkeit» (Siebert 1949: 33). Weil die DDR als Modell für das zukünftige Deutschland gesehen wurde, sollten die Kinder nach dem Bild der *zukünftigen deutschen Erwachsenen* geformt werden.

Wie bei den vorangegangenen Kongressen wird auch auf diesem vierten «eine klare pädagogische Theorie [...] [vermisst], wie sie von den Fachkollegen der pädagogischen Fakultäten hätte erarbeitet werden müssen» (ebd.: 44). Ein Artikel über «die Bedeutung der Naturwissenschaften für die neue Schule», der in Vorbereitung des Kongresses veröffentlicht worden war, verdeutlicht die Vorstellungen, die es über eine solche klare pädagogische Theorie gab:

«Wenn es gelingt, den naturwissenschaftlichen Unterricht so zu gestalten, dass Menschen erzogen werden, deren Urteilskraft, an den strengen Gesetzmäßigkeiten der naturwissenschaftlichen Disziplinen gereift, sich auch im Leben bewährt, haben

die Naturwissenschaften ihren Teil zur Erreichung des Ziels der Umerziehung des deutschen Menschen beigetragen [...]. Herangewachsen, werden sie bewusst daran gehen, ihre Umwelt neu und brauchbar zu gestalten, die Mängel zu bannen; sie werden ihr Werk mit einer Sicherheit und Zuversicht tun, die ihnen aus ungezählten gelungenen physikalischen, chemischen und biologischen Versuchen erwachsen sind» (Müller-Krumbholz 1949: 40).

Einerseits also eine hohe Wertschätzung des Deutschunterrichts, um auf die Einheit Deutschlands vorbereitet zu sein, andererseits wurde der naturwissenschaftlichen Bildung – und nicht der geisteswissenschaftlichen – eine umfassende Bildungsfunktion zugeschrieben. Ganz sicher hatte diese Hinwendung zu den «handfesten» Wissenschaften mit den sozialstrukturellen Grundlagen der DDR-Gesellschaft zu tun, nach Engler mit der «arbeiterlichen Gesellschaft», in der man vor allem den körperlichen Kräften vertraute (Engler 2000). Die ostdeutschen ArbeiterInnen hätten zwar nicht die politische Macht ausgeübt, aber «das soziale Zepter hielten sie in der Hand. Anschauungen, Meinungen, Konventionen, Kleidungs- und Konsumgewohnheiten und nicht zuletzt die Alltagsitten richteten sich nach den Normen und Sitten der arbeitenden Klasse» (ebd.: 200).

Für die pädagogische Politik bedeutete diese Hinwendung zu den Naturwissenschaften, dass für Bildung und Erziehung, sogar für die Umerziehung des deutschen Menschen die gleichen strengen Regeln, im Laborversuch getestet, wie in der Physik, Chemie und Biologie unterstellt wurden, also zuverlässige Handlungsvorschriften. Auch in den Erziehungszielen des Kindergartens, soweit sie auf diesem Kongress zur Sprache kamen, spiegelten sich die großen Hoffnungen jener Zeit wider, auf Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung zu stoßen und auf diese Weise den gesellschaftlichen Fortschritt nicht verfehlen zu können. «Das Erziehungsziel des Kindergartens [...] erstrebt die Erziehung zu selbständig denkenden und urteilenden Menschen, die die Wirklichkeit ihrer Umgebung klar erfassen, die frei von Vorurteilen der Gesetzmäßigkeit allen Geschehens nachspüren und in zukunftsfroher Haltung dem Fortschritt zu dienen bereit sind» (Jacobs 1949: 8).

Im Rückblick auf die DDR-Erziehungswissenschaften wurde die «Gesetzmäßigkeit» als anthropologischer Schlüsselbegriff charakterisiert – in Übereinstimmung mit der Hegel'schen Auffassung von Freiheit als Einsicht in die Notwendigkeit – und als «Pauschalantwort auf die in den westeuropäischen Gesellschaften diskutierten Fragen der Freiheit, der Mündigkeit, der Selbstbestimmung bzw. der Selbstverwirklichung und der Individualität des Menschen. Seine Freiheit gewinnt der Mensch durch die Erkenntnis der Gesetzmäßigkeiten» (Kirchhöfer 1994: 320).

Die Diskussionsbeiträge im Umfeld des IV. Pädagogischen Kongresses zeugen gleichzeitig von Problemen, die auf ein Unbehagen im Umgang mit Kindern schließen lassen. Bemerkenswert, dass damals solche Probleme öffentlich angesprochen werden konnten, auch wenn die dafür Verantwortlichen in den höchsten Leitungsorganen vermutet wurden. So erinnert der bereits erwähnte Gottfried Grünberg an

die Respektierung der kindlichen Persönlichkeit und beschwört das Bild eines *nach Selbstständigkeit drängenden Kindes*.

«Die Erziehung unserer Jugend erfolgt durch die Gesamtheit von Schule, Elternhaus und Öffentlichkeit. Besonders sollte man nicht bei der Behandlung von Erziehungsfragen das Kind selbst vergessen. Das Kind hat sein Eigenleben – wir Pädagogen betrachten es jedoch allzu oft nur als Objekt unserer Arbeit. Das Eigenleben des Kindes ist aber sehr reich, vielfältig und aktiv, das Streben des Kindes zu neuen Erkenntnissen und zum selbständigen Handeln außerordentlich groß. Dabei ist das Gemeinschaftsgefühl im Kind sehr früh wach und ausgeprägt. Wir wissen dies zwar alles, aber wir handeln zu wenig danach» (Grünberg 1949: 57).

Auch der Umgang mit den Jungen Pionieren, gewissermaßen mit der Avantgarde der Kinder, schien Gottfried Grünberg Sorgen zu bereiten.

«Die Jungen Pioniere sind keine Paradeattraktion. Es ist üblich geworden, dass die Jungen Pioniere auf den verschiedensten Veranstaltungen, Konferenzen usw. auftreten, Begrüßungsworte sprechen, Blumen überreichen usw. Oft treten sie in Veranstaltungen auf, deren Sinn sie unmöglich begreifen können (Konferenzen des DFD, der VdGB, VEB u. a. m.), sprechen auswendig gelernte Begrüßungstexte, die sie nicht verstehen. Nimmt man noch hinzu, dass solche Veranstaltungen während der Schulzeit oder gar am späten Abend stattfinden und die Pioniere einfach hinbeordert werden, so ist klar, wie schädlich sie sich auswirken können» (ebd.: 63).

Auf den Punkt gebracht – die neue Gesellschaft geht gelegentlich rücksichtslos mit den fortschrittlichsten Kindern um, missbraucht sie gar für ihre Ziele, ohne das kindliche Wohlergehen zu respektieren. *Neben dem umsorgten auch das für aktuelle politische Ziele missbrauchte Kind?*

Der Umgang mit Dorfkindern, das Für und Wider der inzwischen 675 Zentralschulen auf dem Lande, erfuhr 1949 ebenfalls eine kritische Wertung, weil die «Richtlinien zur Durchführung der Schulreform auf dem Lande», seit dem 21. Juni 1946 angeordnet, nicht in jedem Punkt erwartungsgemäß in die Praxis umgesetzt wurden. Im Schuljahr 1948/1949 gab es in der SBZ von den ehemals 4.114 Einklassenschulen immerhin noch 1.407 (Ellrich 1949: 11). Generell galt «die endgültige Überbrückung der Kluft zwischen dem städtischen und ländlichen Schulwesen [...] als] eine dringende politische Aufgabe» (ebd.: 13). Und damals verstand man darunter noch uneingeschränkt eine Annäherung des ländlichen Schulwesens an das städtische, eine Annäherung der kindlichen Lebenschancen auf dem Dorf an die Lebenschancen in der Stadt. Die spezifischen Potenzen des Landlebens für die Persönlichkeitsentwicklung wurden erst später entdeckt und gefördert (vgl. Weidig 1988: 100 ff.).

In der Kritik stand auch die Entwicklung der Oberschule, was sich vor allem als Kritik an den übergeordneten Organen liest.

«Hier ist in erster Linie Kritik zu üben an der Arbeit der Deutschen Verwaltung für Volksbildung, der Volksbildungsministerien und der Schulräte. Es ist ohne Zweifel richtig, dass diese Verwaltungsorgane die Entwicklung der Oberschule zu wenig

beachtet und gefördert haben und unerfreuliche Erscheinungen [...] nicht genügend ausgemerzt haben. Dies zeigt sich vor allem in der entscheidenden Frage der Demokratisierung der Oberschule. Der Unterricht zeigt noch sehr oft eine mangelhafte Planung der gesamten Lehr- und Erziehungsarbeit und eine ungenügende Verbindung von Lehrstoff und *demokratischer Erziehung*. Hierfür ist insbesondere der Deutschunterricht in den Oberschulen ein bezeichnendes Beispiel. An sehr vielen Schulen herrscht immer noch der «unpolitisch» ästhetisierend-formalistische Deutsch-Unterricht vor» (Dorst 1949: 20; Hervorhebung U. S.).

Erneut ein Hinweis auf zu wenig Inhalt und zu viel Form, hier deutlich übersetzt als zu wenig Politik und zu viel Ästhetik.

Im Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht schien es 1949 besonders viele Schwierigkeiten zu geben. Verständlicherweise fehlte noch immer theoretischer Vorlauf, weshalb in erster Linie die GeschichtswissenschaftlerInnen ob ihrer «sehr geringen Vorarbeit [...] für die notwendige neue Darstellung der Geschichte» Kritik einstecken mussten (Becker 1949: 32). Aber auch die «Deutsche Verwaltung für Volksbildung hat nicht energisch genug die Herstellung der Geschichtslehrbücher betrieben [...]. Zum Zwecke einer Leistungssteigerung im Geschichtsunterricht gilt es nicht nur, wirksame Methoden für den Unterricht in den verschiedenen Altersstufen zu entwickeln, sondern auch neue Methoden der Vorbereitung der Unterrichtsarbeit. Bei den Schulen und Kreisinstituten müssen Archive für schriftlich ausgearbeitete Lektionen angelegt werden, damit wir zu einer kollektiven und zentral geleiteten Vorbereitung kommen» (ebd.: 34). Solche Forderungen, heute gelesen, verweisen nicht nur auf die wahrgenommenen Mängel und auf den Willen, hier etwas zu verändern, sondern auch auf die damals noch gegebenen Möglichkeiten, über institutionelle Veränderungen unvoreingenommen nachdenken zu können und zu wollen.

Dass es auch Ende der 1940er Jahre noch gravierenden personellen Notstand in den Schulen gab, verdeutlichen vor allem die Statistiken, die auf dem Kongress vorgestellt wurden. Im Schuljahr 1948/1949 kamen auf die 10.839 Grundschulen der SBZ 60.413 GrundschullehrerInnen und 2.660.926 GrundschülerInnen, auf etwa 44 Kinder demnach eine Lehrkraft (Tabellenanhang 1949: 45 ff.).

Der Eindruck kann täuschen, aber mir scheint, dass die für die Schule Verantwortlichen auf diesem letzten Kongress der SBZ im Unterschied zum vorangegangenen Jahr weniger über den weltweiten Klassenkampf und die entsprechenden Erziehungsnotwendigkeiten besorgt waren, mehr über die hausgemachten Entwicklungsprobleme. Sorgen bereitete offensichtlich die Arbeiterschaft, weil sie nicht produktiv genug war, die Kunstschaffenden, weil sie die Form so wichtig nahmen, und die Intelligenz, weil sie keine konkreten Handlungsvorschriften lieferte. Und der weitsichtige Gottfried Grünberg brachte im Interesse des Umgangs mit Kindern sogar Fehlverhalten der eigenen PolitikerInnen zur Sprache.

In Kenntnis der späteren Schulpolitik in der DDR beeindrucken für den Zeitraum der 1940er Jahre vor allem die Passagen in den Dokumenten, in denen die *Dialektik*

*zwischen allgemein menschlichen Tugenden und klassenmäßiger Erziehung* eine Rolle spielt. Auf den ersten beiden Kongressen scheint es so gewesen zu sein, dass die ReferentInnen begründen wollten, warum sie sich in der konkreten Situation nicht nur auf die traditionelle pädagogische Aufgabe beschränken können. Erinnert sei an Paul Wandels Formulierung: «Unser Erziehungsziel der Herausbildung eines demokratischen deutschen Menschen ist kein Gegensatz zum Menschlichen schlechthin und damit zu der immer wieder aufgestellten großen Forderung für die Pädagogik» oder an Max Kreuzigers Äußerung: «Ihre [gemeint ist die Schule; U. S.] Zielsetzung erhält sie nicht allein aus dem Wesen des Menschen, sondern aus den realen gesellschaftlichen Gegebenheiten».

In Kenntnis der gegenwärtigen deutschen Schulpolitik allerdings fällt vor allem die damalige politische Absicht auf, *allen Kindern ohne Ansehen der materiellen Möglichkeiten* eine breite Bildung zu garantieren. Die Preispolitik, die über 40 Jahre hinweg für bezahlbare Bildungsgüter (Kinokarten, Schallplatten, Bücher usw.) und bezahlbare öffentliche Verkehrsmittel sorgte, entsprach gleichfalls dieser Absicht.

Publikationen zur Geschichte der DDR-Schule benennen vier grundlegende Aufgaben, die das Bildungs- und Erziehungssystem der SBZ bis Ende der 1940er Jahre gelöst hätte: erstens die Beseitigung der faschistischen und militaristischen Ideologie, zweitens die Beseitigung des Bildungsprivilegs der Reichen, drittens die Beseitigung der Kluft zwischen dem Schulwesen und den Volksmassen und viertens die Überwindung der «verheerenden Auswirkungen des [...] Krieges auf das Schulwesen» (vgl. Günther u. a. 1987: 703). Folgt man dieser Einschätzung, dann war die «Säuberung vom Alten», die der I. Pädagogische Kongress 1946 zur Aufgabe erhoben hatte, erledigt, dann konnte von nun an auf neue Weise mit den Kindern in der DDR umgegangen werden.

## **Die 1950er und 1960er Jahre:**

### **Der V. und VI. Pädagogische Kongress**

Anfang der 1950er Jahre waren wichtige politische Entscheidungen, den Umgang mit Kindern betreffend, gefallen. Die Kirche hatte kaum noch Einfluss auf den Schulbetrieb. Die «Neulehrer» qualifizierten sich Schritt für Schritt zu FachlehrerInnen (vgl. Günther u. a. 1987: 705). Das *Gesetz über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau*, das die Verfassung der DDR bezüglich der Frauen- und Kinderpolitik konkretisierte, war bereits 1950 verabschiedet worden und wurde nun Grundlage für den Ausbau öffentlicher Kindereinrichtungen (vgl. Niebsch u. a. 2007). Vor allem bezüglich der Betreuung der Kleinstkinder in Kinderkrippen betrat die DDR Neuland. Als sich Mitte der 1950er Jahre herausstellte, dass Krippenkinder nicht mit Familienkindern Schritt halten konnten, wurden auf der Grundlage weitreichender institutioneller Veränderungen Korrekturen im pädagogischen Umgang mit unter Dreijährigen wirksam. Seit 1961 gab es eine spezielle Berufsausbildung für KrippenerzieherInnen (vgl. Wissenschaftlicher Rat 3/1976: 31 f.; Schröter u. a. 2004: 93).

Die kostenlose gesundheitliche Betreuung für alle Menschen in der DDR schloss die laufende gesundheitliche Überwachung für Kinder und Jugendliche ein.<sup>14</sup>

Zum Verlag Volk und Wissen und zum Kinderbuchverlag kam 1951 noch der Verlag Junge Welt, der kinder- und jugendgerechte Literatur anbot. Zur *ABC-Zeitung*, die seit 1946 monatlich erschien und Kinder zwischen sechs und zehn Jahren ansprach, kamen für ältere Kinder 1953 noch die Zeitschrift *Fröhlich sein und singen* (Frösi) und 1955 die Zeitschriften *Atze* und *Mosaik*, für jüngere Kinder 1957 die Zeitschrift *Bummi* – neben vielen anderen Medien, die spezielle Themen behandelten.

Für die Schule selbst und für die Schulbücher entstanden den Eltern keine oder geringe Kosten. Für Freizeitangebote und warmes Mittagessen in der Schule bezahlten sie nur einen symbolischen Preis. Von 1951 an war die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus über gewählte Elternvertretungen (Elternaktiv für die Klasse, Elternbeirat für die Schule) geregelt. Ebenfalls 1951 wurden probeweise die ersten 10-Klassen-Schulen eingerichtet, und in den Lehrplänen wurden erste Ansatzpunkte für die polytechnische Bildung verankert. Patenschaftsverträge zwischen Schulen und volkseigenen Betrieben gab es vereinzelt schon seit dem Schuljahr 1948/1949 (vgl. Günther u. a. 1987: 706).

Anfang der 1950er Jahre wurden auch die vielfältigen außerschulischen Einrichtungen angedacht oder ins Leben gerufen, die in manchen ostdeutschen Orten noch heute Auskunft geben können über den Umgang der DDR-Gesellschaft mit ihren Kindern. So öffnete im Juli 1952 die Pionierrepublik «Wilhelm Pieck» am Werbellinsee ihre Pforten, nachdem bereits seit 1950 in der Berliner Wuhlheide Erfahrungen mit einer solchen Einrichtung gesammelt worden waren. Hier fanden in den Schulferien internationale Sommerlager statt und außerhalb der Schulferien meist sechswöchige Lehrgänge mit regulärem Unterricht. Geplant und eingerichtet wurden damals Pionierhäuser, Stationen «Junger Naturforscher und Techniker», Stationen «Junger Touristen», Kindertheater, Stationen «Junger Sanitäter» und nicht zuletzt zahlreiche Sportstätten für Kinder und Jugendliche. Nach dem «Sitzungsmaterial des Ministeriums für Volksbildung 53-8/76 zur Arbeit außerschulischer Einrichtungen» gab es am Ende des hier betrachteten Zeitraumes in der DDR beispielsweise 133 Häuser der Jungen Pioniere, die mit 1.007 pädagogischen und 684 technischen Fachkräften besetzt waren (SAPMO DY 24/110702: 1).

Schließlich begann Anfang der 1950er Jahre auch eine Zeit kultureller Massenveranstaltungen für Kinder und Jugendliche. In den beiden Jahrzehnten fanden dreimal (1950, 1954, 1964) «Deutschlandtreffen der Jugend» und einmal (1951) «Weltfestspiele der Jugend» in Berlin statt. Von den acht «Deutschen Turn- und Sportfesten» in Leipzig fielen fünf (1954, 1956, 1959, 1963, 1969) in diesen Zeitraum. Seit 1966 gab es (in der Regel) alle zwei Jahre «Kinder- und Jugendspartakiaden» in Berlin, seit

14 Anordnung über die laufende gesundheitliche Überwachung für Kinder und Jugendliche vom 27.2.1954, Gesetzblatt I, 25; zitiert nach Niebsch u. a. 2007: 182.

Anfang der 1960er Jahre jährlich «Schlagerfestivals der Ostseeländer», später «Schlagerfestivals der sozialistischen Länder». Alle diese Veranstaltungen wurden materiell und organisatorisch durch den Staat getragen.

Bemerkenswert ist, dass in den sieben Jahren zwischen 1949 und 1956 keine Pädagogischen Kongresse stattfanden, nachdem es in den ersten vier Nachkriegsjahren vier gewesen waren. Aus dieser Tatsache ist ganz sicher nicht zu schließen, dass es zum Erziehungs- und Bildungsthema wenig Diskussionsbedarf gab.

Im Gegenteil, als Fritz Lange (1898–1981), Minister für Volksbildung von 1954 bis 1958, sein Referat zum **V. Pädagogischen Kongress**, der vom 15. bis 18. Mai 1956 in Leipzig stattfand, begann, schickte er mit Blick auf den seit 1952 beschlossenen Aufbau der Grundlagen des Sozialismus die Bemerkung voraus: «Es wäre damals dringend notwendig gewesen, die Lehrer auf die neuen Aufgaben der Schule eingehend zu orientieren und einen Pädagogischen Kongress durchzuführen. Leider wurde das versäumt» (Lange 1956: 37). Wem der Minister dieses Versäumnis anlastete, sagte er nicht. Vor ihm im Amt waren von Mitte 1952 bis Ende 1953 Elisabeth Zaisser (1898–1987), die 1952 die Nachfolgerin von Paul Wandel geworden war, und von Ende 1953 bis Ende 1954 Hans-Joachim Laabs (1921–2009). Gleichzeitig wurde von Fritz Lange die Zielstellung des vorausgegangenen Kongresses massiv kritisiert. Die Losung «Steigerung der Arbeitsproduktivität in den Betrieben heißt Steigerung der Lerntätigkeit in den Schulen» hätte dazu geführt, «dass man in der Hauptsache die äußerliche, messbare Quantität steigerte, aber darüber die Qualität mit ihren nicht immer messbaren Werten vernachlässigte. Hinzu kam eine zu einseitige Orientierung auf die Geisteswissenschaften mit viel Geschrei und wenig Wolle. Ein anderer Mangel der letzten Jahre ist in der einseitigen überspitzten Betonung der intellektuellen Bildung auf Kosten der Erziehung und des Erwerbs praktischer Fähigkeiten zu sehen» (ebd.: 53). Die Vorbehalte gegenüber den Geisteswissenschaften, vielleicht auch das «arbeiterliche» Misstrauen gegenüber einer Bildung mit «viel Geschrei und wenig Wolle» werden nun deutlich beim Namen genannt. Folgerichtig stand auf diesem Kongress das Bemühen um die Erhaltung der deutschen Kultur – den Dokumenten nach – nicht mehr im Vordergrund.

Das harte Urteil über die pädagogische Praxis der vorausgegangenen Jahre muss vor dem Hintergrund weitreichender politischer Ereignisse und einer drastischen Verschärfung des Kalten Krieges betrachtet werden. Denn in die sieben Jahre zwischen dem IV. und V. Pädagogischen Kongress fielen die II. Parteikonferenz der SED 1952, die auf den zukünftigen Sozialismus orientierte, die Unterzeichnung der Pariser Verträge 1954, die Gründung des Warschauer Paktes 1955, die konzeptionellen Unsicherheiten nach dem Tode Stalins, der bis heute umstrittene 17. Juni 1953 und die Erschütterungen, besser Ahnungen um den XX. Parteitag der Kommunistischen Partei der Sowjetunion (KPdSU). Auf diesem Parteitag, der, als der V. Pädagogische Kongress stattfand, gerade drei Monate zurücklag, hatte Stalins Nachfolger Nikita

Sergejewitsch Chruschtschow (1894–1971) erstmals in der Öffentlichkeit, allerdings in einer sogenannten Geheimrede, über Personenkult und stalinistische Verbrechen gesprochen. Es kann sein, dass in dieser Situation auf allen Gebieten und eben auch im Umgang mit Kindern die Zügel gestrafft werden sollten, dass es den Verantwortlichen weniger auf das intellektuell-sensible Kind ankam, mehr auf das handfeste Bekenntnis «zur Sache».

Jedenfalls galt nun die *patriotische Erziehung* der Kinder als eine der wichtigsten schulischen Aufgaben – neben der polytechnischen Bildung und dem Aufbau von Mittelschulen (vgl. Lange 1956: 33), das heißt neben einer umfangreicheren und mit dem Arbeitsprozess der Erwachsenen verbundenen Allgemeinbildung. Bereits die Losung zum V. Pädagogischen Kongress lässt erkennen, dass unter Patriotismus vor allem die Liebe zu einem Deutschland nach dem Vorbild der DDR verstanden wurde. «Macht die deutsche demokratische Schule in jeder Hinsicht zum Vorbild für die Schule des künftigen geeinten friedliebenden und demokratischen Deutschland!» (Aufgaben 1956: 5). Es ging demnach bei der patriotischen Erziehung in erster Linie um *die klassenmäßige*, die nun mit besonderem Nachdruck beschworen wurde. «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» (Lange 1956: 66). Die Ergebenheit grenzenlos, die Treue unerschütterlich – das klingt so, als sei man mit dem vorhandenen Maß an Ergebenheit und Treue zur Sache nicht zufrieden gewesen, als hätte es Grund zum Misstrauen gegenüber einer Generation gegeben, «die ihre beim Aufbau des Sozialismus in unserer Republik erworbenen Erfahrungen und ihr Können einst in den Dienst ganz Deutschlands stellen wird» (ebd.).

Weil bei der Erziehung des DDR-Kindes gleichzeitig an die Erziehung des deutschen Kindes gedacht wurde, waren die Bestrebungen groß, sich mit LehrerInnen in der Bundesrepublik zu verbünden. Dort durften zum Zeitpunkt des Kongresses bereits weder FDJ noch Junge Pioniere legal arbeiten, das Verbot der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD), die bis 1953 im Bundestag vertreten war, und des Demokratischen Frauenbundes Deutschland (DFD) erfolgte wenige Monate später. In dieser Situation erinnerte der Kongress an die gemeinsamen Interessen und gemeinsamen Aufgaben der deutschen LehrerInnen: «Uns eint der Wille, Deutschland als einen unteilbaren demokratischen und friedliebenden Staat herzustellen [...]. Wir sind erfüllt von der Gewissheit, dass sich die verantwortungsbewussten Kräfte der Lehrerschaft in Westdeutschland, die wissen, was sie der Jugend schuldig sind, mit uns in diesem Handeln früher oder später verbinden werden» (ebd.: 47 f.). Der Schulleiter des nordrhein-westfälischen Gymnasiums Schwelm, Fritz Helling (1888–1973), fühlte sich offenbar schon vorher mit der DDR-Pädagogik verbunden. Er war Gast des Kongresses und sprach dort über die jährlich stattfindenden Ost-West-Gespräche in Eisenach (vgl. Helling 1956: 281 ff.; vgl. auch Helling 2007).

Wie groß die Resonanz in der westdeutschen Lehrerschaft auf die Appelle des DDR-Ministers war, konnte ich nicht ermitteln. Im Laufe der Debatte wurde vom Kongressleiter die «große Kraft» erwähnt, die in der Bundesrepublik von «den vielen tausend fortschrittlichen Lehrern» (Laabs 1956: 285) ausginge. Offensichtlich ist aber, dass sich in dieser Zeit die Bedingungen für die Zusammenarbeit der Schulen in Ost und West verschlechterten, denn nicht nur die Erziehungskonzepte, sondern auch die Bildungskonzepte liefen deutlich auseinander. Auf der einen Seite «die grundlegende Aufgabe, durch die Schaffung der obligatorischen Mittelschule eine höhere Allgemeinbildung für die Kinder aller Schichten des Volkes zu erlangen» (Lange 1956: 33); auf der anderen Seite – so die Wahrnehmung Langes – die erkennbare Tendenz, dass «kapitalistische Wirtschaftskreise in Westdeutschland immer stärker darauf [drängen], den allgemeinbildenden Charakter der Schule aufzugeben und mit spezieller Abrichtung auf bestimmte Berufsziele sofort zu beginnen» (ebd.: 50). Das heißt, die beiden generellen Bildungsfunktionen – einerseits Vorbereitung auf den Beruf und andererseits Teil der Persönlichkeitsentwicklung – wurden bereits damals in Ost und West sehr unterschiedlich gewichtet. Und ganz sicher standen dahinter unterschiedliche Kinder-Bilder. Für die östliche Seite könnten sie als *Bilder von konsequent umsorgten Kindern* charakterisiert werden, denen ein möglichst breites Wissen – immer in Übereinstimmung mit dem Klassenauftrag und insofern umorgt auch im Sinne von kontrolliert – vermittelt werden sollte.

Wie zehn Jahre zuvor auf dem I. Pädagogischen Kongress angekündigt, kam auch jetzt die «gehobene Stellung» der Schule im öffentlichen Leben der DDR-Gesellschaft zur Sprache. In Vorbereitung auf den V. Pädagogischen Kongress war in der Gewerkschaftszeitung *Tribüne* eine Diskussion veröffentlicht worden, die der Bitterfelder Arbeiter Walter Pawlicki mit der These eröffnet hatte: «Dort, wo die Arbeiterklasse die Macht in den Händen hat, trägt sie auch die Verantwortung für die Erziehung der Kinder» (ebd.: 104). Das zu verstehen und vor allem zu realisieren schien schwierig zu sein. Bereits in der Begrüßungsrede zum Kongress erwähnte der Vorsitzende des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung Alfred Wilke, dass «das Ausmaß der Einbeziehung der Arbeiter und Bauern in die Auseinandersetzung über die uns bewegenden schulpolitischen und pädagogischen Probleme nicht völlig befriedigt» (Wilke 1956: 30). Und die Ausführungen des Ministers klangen sogar so, als würden Kinder und ihre wichtigste gesellschaftliche Institution, die Schule, wiederum als Mittler gebraucht, um die politischen Ziele der Gesellschaft in die Köpfe der Erwachsenen zu transportieren. Beim Thema patriotische Erziehung zeigte er sich unzufrieden, weil es nicht gelungen sei, «die Diskussion auf diese Grundfrage der Erziehung gleichzeitig in die Arbeiterklasse<sup>15</sup> und in die Elternschaft hineinzutragen» (Lange 1956: 63).

15 An anderer Stelle wäre zu untersuchen, was es bedeutet, wenn die klassenmäßige Erziehung in die Klasse hineingetragen werden muss.

Im Unterschied zu den 1940er Jahren, in denen Kinder wegen ihrer Schuldlosigkeit an der faschistischen Vergangenheit per se geeignet schienen, an der Umerziehung der erwachsenen Deutschen beteiligt zu werden, mussten sie aber jetzt erst selbst zu «kleinen Klassenkämpfern»<sup>16</sup> gemacht werden, um diese Orientierung in die Elternschaft hineinragen zu können. Festzuhalten bleibt, dass es auch Mitte der 1950er Jahre nicht die Eltern waren, die «die Ordnung des Erziehungswesens in der Hand» hatten, wie von August Bebel vorausgesehen, dass von einer gleichrangigen Erziehungsverantwortung zwischen Schule und Elternhaus (noch) keine Rede sein konnte. Insofern passen *Bilder der im Klassenkampf hilfreichen Kinder* durchaus auch zu manchen Passagen der Kongressdokumente, weil in den 1950er Jahren auch die «Treue» und «Ergebenheit» der Eltern zur DDR und das damit verbundene Handeln zu wünschen übrig ließen. Immerhin war die Wanderungsbewegung in die Bundesrepublik, deren Unterstützung nach dem Strafrechtsergänzungsgesetz vom Dezember 1957 mit Zuchthaus bestraft werden konnte, in vollem Gange (vgl. Schafferdt 2012). «In ihrem Kern ist die patriotische Erziehung [...] Erziehung der Gefühle, die zu starken Motiven für patriotisches Handeln werden» (Lange 1956: 66).

Und diese Art Erziehung der Gefühle basierte auf einem konsequent dualistischen Freund-Feind-Denken, das unter den Bedingungen des Kalten Krieges offenbar auf beiden Seiten der Fronten unausweichlich erschien. «Eine solche Jugend muss auch vom Hass gegen die Feinde unseres friedlichen Aufbauwerkes erfüllt sein» (ebd.: 65). Das heißt, die allgemein menschlichen Tugenden – Karl Trinks hatte zehn Jahre zuvor beispielhaft auch von Duldsamkeit, Mitleid, Güte gesprochen – standen nun nicht nur im Zusammenhang, sondern im Dienste der klassenmäßigen. Erfüllt eine Gesellschaft, die ihre Kinder – und nicht nur die Kinder – zum Hassen erziehen will, den Anspruch auf Menschlichkeit? Im «Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten», 1948 aus dem Russischen übersetzt, wurde diese Auffassung vertreten (Jessipow u. a. 1948: 260). Heute jedoch scheint das genau die Frage zu sein, an der rückblickend die Zukunftsfähigkeit der sozialistischen Gesellschaft gemessen wird und ganz sicher auch gemessen werden muss. So erinnert sich etwa Christa Wolf in einer ihrer letzten Veröffentlichungen an einen Film, in dem eine Frau den von ihr geliebten Mann erschießt, weil er auf der anderen Seite der weltanschaulichen Barrikaden stand. «Und ich brauchte lange, bis ich erkannte, dass eine Moral, die Menschen in solche Konflikte stellt, ihnen etwas von ihrem Menschsein nimmt. Der neue Mensch als der reduzierte Mensch» (Wolf 2010: 150). Oder auch bei Helga Hirsch, die im Gespräch mit Herta Kuhrig<sup>17</sup> Fragen zum Thema Republikflucht stellte. «Inzwischen denke ich», so Herta Kuhrig, «ein System, dem die Leute davonrennen, und ein System, das

16 Ein damals beliebter Spruch war: «Keiner ist zu klein, um ein Klassenkämpfer zu sein».

17 Prof. Herta Kuhrig war Wissenschaftliche Sekretärin des Rates «Die Frau in der sozialistischen Gesellschaft» an der Akademie der Wissenschaften der DDR und verantwortlich für die Informationshefte dieses Gremiums, die seit 1965 sechs Mal pro Jahr erschienen.

verlangt, dass du deinen Bruder oder deine Schwester oder deinen Vater nicht mehr kennst, weil er woanders wohnt, hat seinen humanistischen Anspruch verwirkt. Das ist aber das Urteil von heute. Damals dachte ich nicht so» (Kuhrig zitiert nach Hirsch 2012: 106).

Auch auf dem V. Pädagogischen Kongress 1956 dachte man nicht so. Obwohl der Minister generell für «mehr Elastizität und größeren Spielraum für die inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichts» warb (Lange 1956: 55) und insbesondere die GeschichtslehrerInnen aufforderte, nicht zu warten, «bis ihnen die vom Personenkult sozusagen gereinigten Lehrpläne und Lehrbücher geliefert werden» (ebd.: 54), schienen bezüglich der patriotischen, also der klassenmäßigen Erziehung die Wege eng und klar vorgegeben zu sein: Verbesserung der Traditionspflege, Verbindung des Lernens mit der Pionierarbeit, Kampf gegen die «Vergiftung der Jugend durch Schund und Schmutz, eine der gemeinsten Erscheinungsformen der Politik des kalten Krieges» (ebd.: 76). Zu diesem Thema, zum Schutz des verführbaren Kindes vor dem Klassenfeind, gab es eine Kommission, deren Vorsitzender Herbert Becker auf dem Kongress zwei verschiedene Strategien aufzeigte. Zum einen und vor allem sei es wichtig, den Abwehrwillen der Jugend gegen feindliche Einflüsse zu festigen, zum anderen gelte es, positive Gegenbeispiele zu schaffen, zum Beispiel die Kinder mit guten Filmen ins DDR-Kino zu locken. «Und insbesondere möchten wir darum ersuchen, dass der Progress-Film-Vertrieb mit viel mehr Aufmerksamkeit und Nachdruck dafür sorgt, dass wirklich Filme, die den Kindern nützlich sind, in den Theatern – insbesondere auf dem Lande – gezeigt werden» (Becker 1956: 289).

Als wichtigster Schritt hin zur patriotischen Erziehung wurde in den 1950er Jahren jedoch die Verbindung des Lernens mit produktiver Arbeit gesehen, in dem Zusammenhang auch die Verbesserung des Werkunterrichtes und die bessere Nutzung von Patenschaftsverträgen mit Betrieben. «Von außerordentlicher Bedeutung für die patriotische Erziehung ist aber die Beschäftigung der Kinder mit gesellschaftlich nützlicher Arbeit, echter Arbeit»<sup>18</sup> (Lange 1956: 68). Spätestens seit dieser Zeit spielte in der DDR-Pädagogik die polytechnische Bildung und die entsprechende «Erziehung zu arbeitsfreudigen Menschen» (ebd.: 59) eine zentrale Rolle. Damit war ein Programm verkündet, das sowohl die Bildungslandschaft der DDR als auch die Erziehungsinentionen nachhaltig prägte und das bis heute in der öffentlichen und auch in der privaten Sphäre Deutschlands für Ost-West-Unterschiede sorgt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Wenn im Rückblick auf die DDR eine bemerkenswert enge Verbindung zwischen dem Kinderleben und dem Leben der Erwachsenen konstatiert wird (vgl. Kirchhöfer 2003: 39), wenn heute festgestellt wird, dass in der DDR keine mit heute vergleichbare undurchdringliche Trennwand zwischen beruflichem und privatem Leben existierte, dann hat das ganz sicher auch mit der politisch

18 Die Hauptarbeit der Kinder, das Lernen, galt offensichtlich nicht als echte Arbeit.

gewollten engen Verbindung zwischen Lernen und Arbeiten zu tun, letztlich mit der «gehobenen Stellung» der Schule in der Gesellschaft, die seit 1946 zum pädagogischen Konzept gehörte.

Dabei meinte polytechnische Bildung nicht nur Wissensvermittlung und Fähigkeitserwerb auf naturwissenschaftlich-technischem Gebiet, sondern auch Einsicht in ökonomische und soziale Zusammenhänge des Arbeitsprozesses. Allerdings gab es, zumindest Mitte der 1950er Jahre, unterschiedliche Auffassungen zum Hintergrund dieses Konzeptes – angelehnt an die beiden unterschiedlichen Bildungsfunktionen. Die Ausführungen des Ministers können so verstanden werden, dass Kinder hier vor allem als zukünftige Werk tätige angesprochen wurden, polytechnische Bildung im pragmatischen Sinn der Vorbereitung auf jede Berufsbildung und Erziehung zu arbeitsfreudigen Menschen der Vorbereitung auf die spätere Berufstätigkeit dienen. Ein Vertreter der Wissenschaft, ein Aspirant im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut Berlin, widersprach jedoch dieser eher funktionalen Sicht des Ministers. Polytechnische Bildung gehöre zur Bildung schlechthin, sie sei notwendige theoretische Fundierung für jede weitere Entwicklung (vgl. Wolffgramm 1956).

Wie auf den vorausgegangenen Kongressen kamen auch auf diesem die Bildungschancen auf dem Land zur Sprache. Bekanntlich wurden erst «1960 [...] die letzten beiden Einklassenschulen aufgelöst» (Günther u. a. 1987: 699). Mit der Chancengleichheit von Stadt- und Landkindern beschäftigten sich mehrere Diskussionsbeiträge, vor allem mit den Anforderungen an die Lehrkräfte auf dem Dorf, die offensichtlich nicht nur als pädagogische, sondern darüber hinaus auch als kulturpolitische Instanzen betrachtet wurden. «Wir brauchen endlich einen Landlehrer, der gern auf dem Dorf ist, mit dem Dorf vertraut und bereit ist, für die Umgestaltung des Dorfes seine ganze Kraft einzusetzen» (Debertshäuser 1956: 201).

Zur Chancengleichheit von Jungen und Mädchen gab es auch auf diesem Kongress keinen Diskussionsbeitrag, aber die «Verdiente Lehrerin des Volkes»,<sup>19</sup> Helga Peine aus Ilmenau, hatte einen Text vorbereitet, der die Geschlechtergerechtigkeit unter LehrerInnen zum Thema hatte. Sie machte auf die Familienarbeit der Lehrerinnen aufmerksam, nannte die Gleichberechtigung der Frau «eine doppelte und dreifache Belastung für sie» und fasste ihre Überlegungen in vier Forderungen zusammen: «Erstens Anerkennung der Familienarbeit als gesellschaftlich notwendige Arbeit, zweitens Vertretung unserer Interessen nur durch berufstätige Mütter, drittens Schaffung des Berufs der Haushaltkraft, viertens mehr Handarbeitsunterricht für Mädchen im Rahmen der polytechnischen Bildung» (Peine 1956: 388). Der Beitrag konnte aus Zeitgründen nicht vorgetragen und folglich auch nicht diskutiert werden. Aber er wurde in die Dokumentation aufgenommen. Heute kann er als Hinweis darauf dienen, dass es auch in den 1950er Jahren bitter notwendig gewesen wäre, das Geschlechterver-

19 «Verdiente Lehrerin des Volkes» war eine staatliche Auszeichnung, die seit 1949 vergeben wurde.

hältnis auf die politische Agenda zu setzen, offensiv etwa über Hausarbeit, Haushaltskräfte und Handarbeitsunterricht zu debattieren.

Auch auf diesem Kongress kam eine auffällige Unzufriedenheit der Politik mit der Wissenschaft zum Ausdruck. Im Referat des Ministers wurde generalisierend festgestellt, «dass der Stand der pädagogischen Wissenschaft zur Zeit noch nicht den Anforderungen unserer Schulpraxis entspricht» (Lange 1956: 64). Auch die unzureichende Ausbildung der LehrerInnen in Methodik und Pädagogik sei auf die geringe Unterstützung durch die pädagogische Wissenschaft zurückzuführen. Allerdings wurde diesmal auch eine andere Tendenz sichtbar: die Kritik der Wissenschaftler<sup>20</sup> an politischen Entscheidungen und gleichzeitig ihr Bedürfnis nach engerer Zusammenarbeit mit den politischen Instanzen im Interesse der Kinder. So verwahrte sich der in Universitätskreisen sehr geachtete<sup>21</sup> Staatssekretär für Hochschulwesen, Gerhard Harig (1902–1966), gegen die pauschale Kritik an der pädagogischen Wissenschaft, erinnerte den Minister an frühere Gespräche und Versprechungen, las einen Brief von Mathematikern der Hallenser Universität vor<sup>22</sup> und betonte schließlich die gemeinsame Verantwortung für die besonders Begabten in der jungen Generation:

«Die Bourgeoisie hat bekanntlich früher die Pseudotheorie verbreitet, nach der echte Begabungen nur in den Kreisen der Besitzenden, nur in den sogenannten gebildeten Klassen vorhanden wären, in der Arbeiterschaft und auf dem Lande dagegen fehlten. Solche Auffassungen sind heute in unserem Arbeiter-und-Bauern-Staat überwunden. Trotzdem aber und gerade deshalb müssen alle für die Volksbildung Verantwortlichen alles daran setzen, um Begabungen zu entdecken, zu fördern und zum Studium hinzuführen. Wir können es uns ökonomisch und ethisch nicht erlauben, auch nur eine Begabung unentwickelt zu lassen» (Harig 1956: 182).

Offensichtlich standen dahinter Vorstellungen, dass *Kinder besonders wertvoll* sind, dass sie *sorgfältige Pflege brauchen* und – mit Blick auf den Brief der Mathematiker – dass man mit ihnen *ehrblich umgehen muss*.

Auch Robert Alt (1905–1978) von der Humboldt-Universität Berlin (vgl. Friedrich u. a. 2006) teilte nicht die generelle Kritik des Ministers an der pädagogischen Wissenschaft, benannte aber konkrete Themen, die dringend zu erforschen seien. So sei etwa die Frage, «was denn eigentlich zur Allgemeinbildung in dieser Phase des

20 In den recherchierten Dokumenten waren keine Wortmeldungen von Wissenschaftlerinnen zu finden.

21 Diese Wertung verdanke ich Dr. Günter Deweß, der in jener Zeit am Mathematischen Institut der Karl-Marx-Universität Leipzig tätig war und dort Gerhard Harig kennen- und schätzen lernte.

22 Die Kernaussagen des Briefes zitiert Harig (1956: 181) wie folgt: «Wir an der Universität und allen Stellen der Praxis brauchen vor allem Gediegenheit und Sicherheit in den Elementen, eine gründliche Schulung im klaren und exakten Denken und ein gut entwickeltes Anschauungsvermögen. Wir müssen fordern, dass Begriffe und Formeln auf der Schule nur dann gelehrt werden dürfen, wenn genügend Zeit gegeben ist, das gründlich zu erarbeiten und in viele Beispiele und Anwendungen einzubeziehen. Wenn dabei Gebiete der höheren Mathematik aus Zeitgründen nicht mehr gelehrt werden können, so ist das als kleineres Übel zu betrachten. Jedenfalls ist das Einpacken von Sätzen und Formeln der hohen Mathematik ohne gründliche Erarbeitung einfach sinnlos und eine Vortäuschung falscher Tatsachen».

Aufbaus des Sozialismus gehört, [...] überhaupt nicht sorgfältig geklärt» (Alt 1956: 262). Alt prägte in seinem Diskussionsbeitrag den Begriff des «Neuwissenschaftlers», der ähnlich dem «Neulehrer» auf das Verständnis und die Unterstützung der Politik angewiesen sei, und bat ausdrücklich darum, keine Ressentiments zwischen pädagogischer Wissenschaft und pädagogischer Praxis aufzubauen.

Die Meinungsverschiedenheiten, die auf diesem Kongress zwischen Karl Trinks und Paul Wandel ausgetragen wurden – beide seit 1946 in der pädagogischen Debatte engagiert –, betrafen nicht nur die Pädagogik und den Umgang mit Kindern, sondern den Umgang der SED-Führung mit Wissenschaft und mit der Intelligenz überhaupt. Karl Trinks von der Technischen Hochschule Dresden bezog sich auf kritischen Fragen der Studierenden in seiner Umgebung:

«Diese Frage wurde gestellt, warum die Wissenschaftler [...], die Schäden und Fehler unseres Schulwesens und überhaupt unseres sozialen Organismus erkannt haben, [...] nicht das soziale Risiko auf sich genommen haben, zu sagen, was ist. Es könnte diesen Studenten gesagt werden: Es gibt einen Professor in unmittelbarer Nähe, der all diese Dinge getan hat, der sein Amt deswegen zeitweise losgeworden ist, der nicht oder wenig publizieren konnte, dem ein großes Manuskript einfach weggekommen ist in den Maschen der Zensur, als «verlorene Handschrift»» (Trinks 1956: 162).

Paul Wandel, inzwischen Sekretär des Zentralkomitees der SED, ging in seiner offiziellen Erwiderung auf die konkreten Fakten nicht ein, schon gar nicht auf den Vorwurf der Zensur, kritisierte aber Karl Trinks prinzipiell mit den Argumenten der immer noch andauernden Formalismusdebatte: Die Trinks'sche Rede sei formvollendet gewesen, aber Formvollendung sei nicht die Hauptsache. «Das Hauptsächlichste ist, dass das, was man vorträgt, richtig ist, ob es hilft, nach vorwärts zu gehen oder nach rückwärts. Reden und Schreiben bei uns sind eine verantwortungsvolle Sache» (Wandel 1956: 244).

Eine aufschlussreiche Logik: Richtig ist, was nach den aktuellen politischen Maßstäben vorwärts bringt, was dem Klassenfreund hilft und dem Klassenfeind schadet. Damit hatte die Wissenschaft tatsächlich schlechte Karten. Aber immerhin – das fällt im Vergleich zu den folgenden Jahrzehnten auf – wurden 1956 solche Kontroversen noch öffentlich ausgetragen, konnte und wollte auch der Staatssekretär für Hochschulwesen und sogar ein Aspirant einer wissenschaftlichen Einrichtung dem Minister für Volksbildung noch vor aller Welt widersprechen.

**Der VI. Pädagogische Kongress** fand fünf Jahre später vom 3. bis 5. Juni 1961 statt, in einer Zeit, in der in der DDR auf einen Friedensvertrag und auf eine entmilitarisierte freie Stadt West-Berlin gehofft wurde. Das grundlegende Referat hielt Alfred Lemnitz (1905–1994), Minister für Volksbildung von 1958 bis 1963. Zum Zeitpunkt des Kongresses – zwei Monate vor der Errichtung der Berliner Mauer – erreichte die Abwanderung überwiegend junger, überwiegend gut ausgebildeter Menschen aus der DDR in die Bundesrepublik Deutschland Höchstzahlen (vgl. Wendt 1991).

Aber noch wurde versucht, das Problem «Abhauen» auf ideologischer Ebene zu lösen, die Kinder und Jugendlichen immun gegen die Verlockungen der westlichen Welt zu machen oder – wie es Herbert Becker fünf Jahre zuvor formuliert hatte – den Abwehrwillen der Jugend zu festigen. Lotte Ulbricht (1903–2002) berichtete in einem Artikel, der im April 1958 in der Monatszeitschrift *Neuer Weg* erschienen war, von einer Beratung mit in der SED organisierten Eltern: «Was zeigen diese ehrlichen, selbstkritischen Worte? Zweierlei. Erstens bestätigen sie, dass manche unserer Genossen, die beruflich große Planmäßigkeit und Zielstrebigkeit an den Tag legen, in Bezug auf die Erziehung der Kinder sträflich sorglos sind und gar nicht auf die Idee kommen, bewusst jeden bürgerlichen Einfluss auf sie zu bekämpfen und zu verhindern. Sie zeigen zweitens, dass die Grundorganisation des Genossen M.<sup>23</sup> es bisher versäumt hat, mit ihren Mitgliedern über die Erziehung ihrer Kinder zu diskutieren» (Ulbricht 1958: 165 f.).

Die hohen Erwartungen an die Wirksamkeit der Ideologie, an die Stärkung des Abwehrwillens der Jugend durch Vermittlung «echter Kenntnisse» spiegeln sich auch in einigen Dokumenten des sechsten Kongresses wider. Im zentralen Kongressreferat allerdings – das ist hervorzuheben – kommt der Zusammenhang zwischen «richtigem» Wissen und «richtigem» Verhalten nur im Umkehrschluss vor. «Auf allen Foren mit Schülern wurde heftig über das Problem der Übereinstimmung der Kenntnisse der Schüler mit ihrem Verhalten im Leben diskutiert [...]. Lebensfremder und konfliktloser Staatsbürgerkunde-Unterricht führt zu ungenügenden Kenntnissen und zu idealisierten Vorstellungen bei den Schülern. Ein solcher Unterricht hilft ihnen nicht, sich mit den wirklichen Problemen unseres Lebens [...] auseinanderzusetzen und einen richtigen Standpunkt zu gewinnen» (Lemnitz 1961a: 41).

Als Zusammenfassung aller Orientierungen für diesen «richtigen» Standpunkt galten damals die berühmt gewordenen «Zehn Gebote der sozialistischen Moral und Ethik», die der V. SED-Parteitag im Juli 1958 beschlossen hatte:

«1. Du sollst Dich stets für die internationale Solidarität der Arbeiterklasse und aller Werktätigen sowie für die unverbrüchliche Verbundenheit aller sozialistischen Länder einsetzen.

2. Du sollst Dein Vaterland lieben und stets bereit sein, Deine ganze Kraft und Fähigkeit für die Verteidigung der Arbeiter-und-Bauern-Macht einzusetzen.

3. Du sollst helfen, die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen zu beseitigen.

4. Du sollst gute Taten für den Sozialismus vollbringen, denn der Sozialismus führt zu einem besseren Leben für alle Werktätigen.

5. Du sollst beim Aufbau des Sozialismus im Geiste der gegenseitigen Hilfe und der kameradschaftlichen Zusammenarbeit handeln, das Kollektiv achten und seine Kritik beherzigen.

23 Gemeint ist ein Vater, beruflich in leitender Position, der auf einer Elternversammlung, an der Lotte Ulbricht teilgenommen hatte, versprach, sich mehr um die Erziehung seiner Kinder zu kümmern.

6. Du sollst das Volkseigentum schützen und mehren.
7. Du sollst stets nach Verbesserung Deiner Leistungen streben, sparsam sein und die sozialistische Arbeitsdisziplin festigen.
8. Du sollst Deine Kinder im Geiste des Friedens und des Sozialismus zu allseitig gebildeten, charakterfesten und körperlich gestählten Menschen erziehen.
9. Du sollst sauber und anständig leben und Deine Familie achten.
10. Du sollst Solidarität mit den um ihre nationale Befreiung kämpfenden und den ihre nationale Unabhängigkeit verteidigenden Völkern üben» (Zehn Gebote 1958).

Jedes der Gebote beginnt mit der Formulierung «Du sollst ...» und knüpft damit sprachlich bewusst an die christliche Tradition an. Allerdings – wesentlicher Unterschied zum Neuen Testament – hier geht es um Gebote, nicht nur um Verbote. Während dem christlichen Menschen sein Verhalten selbst überlassen bleibt, solange er die Verbote respektiert, wurden dem sozialistischen Menschen die erwarteten Verhaltensweisen ausdrücklich vorgegeben. Zweifellos ein engerer Handlungsrahmen. Wie in der christlichen Tradition auch waren die Gebote nur an Erwachsene gerichtet, jedoch mit deutlichem Hinweis auf ihre Verantwortung für die kommenden Generationen. Im Unterschied zu dieser Tradition konnten sich auch Frauen angesprochen fühlen, allerdings nur wenn sie berufstätig waren. Auf Hausfrauen, Anfang der 1960er Jahre noch etwa 30 Prozent der arbeitsfähigen weiblichen Bevölkerung (Freyer u. a. 1982: 351), trafen viele Formulierungen nicht zu.

In den Zeitraum zwischen dem V. und VI. Pädagogischen Kongress fiel auch eine für den Umgang mit Kindern bedeutsame Tagung des ZK der SED, auf der die Weichen gestellt wurden, sowohl für die einheitliche polytechnische Bildung als auch für die 10-Klassen-Schule für alle Kinder und für ein damit verbundenes neues Lehrplanwerk mit all seinen Auswirkungen auf die Berufs- und Hochschulbildung (vgl. Günther u. a. 1987: 709). Diese beiden Bildungsvorhaben – einheitliche polytechnische Bildung und 10-Klassen-Schule – spielten folglich auch auf dem sechsten Kongress eine zentrale Rolle, sowohl in ihrer emanzipatorischen Bedeutung als auch in ihrer aktuellen Problematik. Zur Problematik gehörte, dass Anfang der 1960er Jahre ein Schulbesuch bis zur 10. Klasse durchaus nicht für alle Kinder und deren Eltern selbstverständlich war. Im Referat des Ministers ist von derzeit 81 Prozent Bereitschaft die Rede (Lemnitz 1961a: 21). Vor allem in Berlin galt in vielen Familien ein achtjähriger Schulbesuch als ausreichend. Und diese Auffassung wurde auch von Betriebsleitungen, die Arbeitskräfte suchten, unterstützt (Lemnitz 1961b: 15).

An dieser Stelle ist ein methodischer Einschub erforderlich. Im Unterschied zu den Referaten der acht anderen Pädagogischen Kongresse liegt das Referat für den sechsten Kongress in den infrage kommenden Archiven nicht als Drucksache beziehungsweise offizielles DDR-Dokument vor. Zwar wurde auch 1961 eine Dokumentation zum Kongress veröffentlicht, in der beispielsweise die «Empfehlungen für die Schule», die vom Kongress verabschiedete «Politische Willenserklärung», auch Teile der Diskussion und das Schlusswort des Ministers enthalten sind – aber nicht das zentrale

Referat. Und das, obwohl Alfred Lemnitz vor den Abgeordneten der Volkskammer, die er am 25. Juli 1961 über den Kongress informierte, angekündigt hatte, dass die Referate und die wichtigsten Diskussionsbeiträge bis zum Beginn des neuen Schuljahres veröffentlicht vorliegen würden (Lemnitz 1961c: 6). Hier gab es offenbar in den Wochen nach dem Kongress andere Entscheidungen. Wer sich über den Wortlaut des Referates, über die Beifallsbekundungen, über die von den Delegierten und Gästen gesungenen Lieder, überhaupt über die Atmosphäre auf diesem turbulenten Kongress sachkundig machen will, muss das stenografische Protokoll, das für jeden Kongresstag angefertigt wurde, lesen.

Der Minister reflektierte in seinem Referat zunächst die Erfolge des DDR-Bildungswesens, vor allem im Vergleich zur Bundesrepublik, in deren Schulsystem die Missachtung und Verachtung der werktätigen Menschen so recht zum Ausdruck kämen. Insofern wäre die DDR-Schule bereits jetzt Vorbild für ganz Deutschland (vgl. Lemnitz 1961a: 16). Eine Wertung, die angesichts der Debatten um die Bildungsmisere im heutigen Deutschland eine besondere Brisanz erhält. Gleichzeitig ließ Alfred Lemnitz keinen Zweifel daran, dass es 1961 auch in der DDR um eine neue Qualität in Bildung und Erziehung ginge (ebd.: 10). Vor allem in der Volkskammer sprach er mit großer Offenheit davon, «dass unsere Schule weder den Anforderungen, die unsere Gesellschaft an sie stellt, entspricht noch dass die Lehrer, die Erzieher und auch die Wissenschaftler die Möglichkeiten ausnutzen, die unsere neue Schule schon bietet» (Lemnitz 1961c: 5).

Die Chancengleichheit zwischen Stadt- und Dorfkindern, die auf den fünf Kongressen zuvor immer eine große Rolle gespielt hatte, war offenbar kein Thema mehr, sondern wurde auf das Problem der Lehrerwanderung, vor allem aus dem Bezirk Neubrandenburg (Lemnitz 1961c: 23), reduziert. In Kontinuität zur Vergangenheit wurde zur Chancengleichheit zwischen Jungen und Mädchen kein Wort verloren. Allerdings – das soll nicht unterschlagen werden – forderte Kurt Hager, damals Kandidat des SED-Politbüros, in der Diskussion von «einigen Mitarbeitern staatlicher Organe, Direktoren, Schulleitern und Gewerkschaftsfunktionären» (Hager 1961: 299), die Lehrerinnen und Erzieherinnen zu ehren und ihnen tatkräftige Hilfe zu leisten, weil sie «eine aufopferungsvolle Arbeit in Familie und Beruf» (ebd.) leisten würden.

Massive Kritik an der pädagogischen Wissenschaft blieb diesmal aus. Jetzt wurde vor allem die Unterstützung der Wissenschaft bei der Verbindung zwischen Schule und Leben angemahnt. Namentlich nannte der Minister Manfred von Ardenne (Direktor des gleichnamigen Forschungsinstituts Dresden) und Günther Hollweg (Rektor der Bergakademie Freiberg), weil sie bereit seien, den Lehrern (sic) zu helfen (Lemnitz 1961a: 38). Einleitend finden sich in dem Referat Gedanken, die auf den Kongressen davor und danach kaum Erwähnung fanden, nämlich Überlegungen zur europäischen pädagogischen Traditionen seit dem 18. Jahrhundert. Der Minister nahm Bezug auf Lessing, Goethe, Schiller, Humboldt, Schleiermacher, Leibniz und

Pestalozzi und sprach von einem gesunden Nationalbewusstsein, «das frei ist von Rassenwahn und nationaler Überheblichkeit. Damit knüpfen wir an die fortschrittlichen humanistischen Ideen Johann Gottfried Herders an, der den Humanitätsbegriff aufs Engste mit der moralischen Verpflichtung zum Dienst am Volk und an der Menschheit verband» (ebd.: 13). Die Notwendigkeit einer *Erziehung zu den menschlichen Tugenden* wurde auf diese Weise gründlicher als in den Jahren zuvor historisch verankert und als moralische Verpflichtung der Gesellschaft gegenüber klassifiziert.

Aber angesichts der «Atomkriegspolitik des Adenauerstaates» und der «Verwerflichkeit und Gefährlichkeit» der Politik der SPD wird auch von Alfred Lemnitz die «Erziehung zur Menschlichkeit» gleichgesetzt mit einer Erziehung «zum Hass gegen jeden, der sie schändet» (ebd.: 13, 16). Insofern drängen sich zur Dialektik zwischen den beiden Erziehungszielen – Klassenmäßiges und Allgemeinmenschliches – die gleichen Fragen wie in den Jahren zuvor auf: Wie steht es um die Menschlichkeit einer Gesellschaft, wenn auf dem Weg zu ihrer Vervollkommnung gehasst werden muss? Sind die beiden Erziehungsziele mit der moralischen Verpflichtung zum Dienst am Volk und an der Menschheit im Herder'schen Sinne vereinbar? Es soll an dieser Stelle bei den Fragen bleiben.

Die vom Minister für notwendig erachtete neue Qualität in Bildung und Erziehung konkretisierte er zunächst mit Forderungen nach intensivem Lernen und nach Unterrichtsstunden im Klassenverband als «Hauptform des Unterrichts in der sozialistischen Schule» (ebd.: 28). «Das intensive Lernen verlangt eine methodisch gut durchdachte Darbietung des Lehrstoffes [...], aber auch das systematische Üben und Wiederholen [...]. Dem Schüler muss bewusst werden, dass das Lernen kein Spiel ist, sondern Fleiß, beharrliche Anstrengung und Konzentration erfordert und dass es beim Lernen Schwierigkeiten zu überwinden gilt. Diese Einstellung muss den Schülern vom ersten Schuljahr an systematisch anezogen werden» (ebd.: 26 f.). Dabei sei die gerade eingeführte Olympiadebewegung<sup>24</sup> in den Schulen eine gute Hilfe, während die sogenannten Lernwettbewerbe sich nicht als hilfreich erwiesen hätten. «Der Wettbewerb erwachsener Menschen kann nicht schematisch auf das Leben der Kinder im Unterricht übertragen werden. Höhere Lernergebnisse setzen immer die sorgfältige Arbeit und Führung des Lehrers voraus» (ebd.: 27). Im Einzelnen müsse erstens vor allem in der Unterstufe, sogar schon in der Ältestengruppe des Kindergartens, systematisch gelernt und die «falsche Tendenz» überwunden werden, dass die Kinder sich lediglich mit der Umgebung auseinandersetzen und dabei – nebenbei? – Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. Außerdem seien zweitens «viele Mängel» im Fach Deutsch (zu viel Rechtschreibung, sodass oft am Literaturunterricht gekürzt werden müsse), drittens «erhebliche Mängel» in Mathematik und Naturwissenschaft-

24 Die «Olympiaden» waren Wettbewerbe der besten SchülerInnen auf unterschiedlichen Fachgebieten, gegliedert nach Schul-, Kreis-, Bezirks- und DDR-Ebene. Besondere Bedeutung erlangten die «Mathematikolympiaden», die inzwischen auch gesamtdeutsch unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten durchgeführt werden.

ten und viertens auch zahlreiche Defizite im Fremdsprachenunterricht zu überwinden. Obwohl die Kinder vier oder sechs Jahre Russischunterricht haben, seien sie nicht in der Lage, sich russisch zu unterhalten. Gegenüber den GenossInnen der Parteihochschule der SED bezeichnete der Minister diese vier Forderungen nach intensiverem Lernen als die Schwerpunkte des VI. Pädagogischen Kongresses (vgl. Lemmnitz 1961b: 10).

Schonungslose Offenheit praktizierte Lemmnitz vor allem bei der Berichterstattung vor den Delegierten der Volkskammer, etwa wenn er die Staatliche Plankommission und die Wirtschaftsräte daran erinnerte, dass sie die Materialkontingente für den Werkunterricht zur Verfügung zu stellen hätten, oder wenn er für bessere Lebensbedingungen der LehrerInnen (Versorgung mit Wohnung, TV, Pkw) plädierte (vgl. Lemmnitz 1961c: 6) oder wenn er kritisierte, dass das Schulbauprogramm nur zu 75 Prozent erfüllt wurde (ebd.: 30) und dass für die materiellen Voraussetzungen der Schularbeit (Reinigung, Heizung, Instandsetzung) mehr getan werden müsse (ebd.: 59) oder wenn er die Versorgung mit einfachsten Schulmaterialien zur Sprache brachte. «In Teterow wurde [...] festgestellt, dass die Schüler keine Schreibhefte haben und nach Westdeutschland schreiben und um Hefte betteln» (ebd.: 29). Und nicht zuletzt, wenn er die unkonkrete Arbeit und die «Flut von Papier» in seinem eigenen Ministerium und in anderen Institutionen der Volksbildung kritisierte (ebd.: 72).

Weil Anfang der 1960er Jahre, nachdem die Kollektivierung der Landwirtschaft abgeschlossen war, der Sieg des Sozialismus in naher Zukunft vermutet wurde, ergaben sich für Kinder klare Perspektiven – zumindest auf der rhetorischen Ebene. Sie sollten «morgen nicht nur die Wissenschaft und Technik, sondern auch das staatliche und gesellschaftliche Leben des Sozialismus und Kommunismus in ihre Hände nehmen» (vgl. Empfehlungen 1961). Dabei seien «zwei große Aufgaben zu lösen, die weitere Entwicklung und Stärkung unserer Volkswirtschaft durch die Anwendung moderner Technik und fortgeschrittener wissenschaftlicher Erkenntnisse und die Erziehung des neuen Menschen. Diese beiden Aufgaben sind untrennbar miteinander verbunden» (Lemmnitz 1961a: 23).

Der neue Mensch, bereits von August Bebel als klüger und einsichtiger als der alte gedacht, sollte dem Referat zufolge ein geistig und körperlich gebildeter Mensch sein, dem die Arbeit zum Lebensbedürfnis geworden ist und der ein kulturvolles Leben führt (ebd.: 17). In einer Rede, die Alfred Lemmnitz unmittelbar nach dem Kongress vor der Domowina<sup>25</sup> hielt, nannte er beispielhaft den sowjetischen Kosmonauten Juri Gagarin, «der das Bild des Menschen der Zukunft verkörpert, der allseitig geistig und körperlich gebildet und von der sozialistischen Gesellschaft erzogen wurde» (Lemmnitz 1961d: 8).

25 Die Domowina ist der Dachverband sorbischer Vereine und Vereinigungen und hat eine wechselvolle Geschichte.

Das Kongressreferat als Ganzes und seine Interpretation vor den Abgeordneten der Volkskammer, aber auch das Schlusswort des Ministers auf dem Kongress und andere relevante Dokumente sprechen dafür, dass die Schwerpunkte des Kongresses nicht, wie von Lemmnitz in der Parteihochschule referiert, in den vier Forderungen nach intensivem Lernen gesehen wurden, sondern in Erziehungsfragen, also auch in der Verbesserung des Staatsbürgerkunde- und Geschichtsunterrichts, aber auch im grundsätzlichen Nachdenken über das Verhältnis der Generationen zueinander, über den ehrlichen Umgang der Alten mit den Jungen. Möglicherweise Grund genug, um das Referat später nicht zu veröffentlichen. Oder anders: Auf diesem Kongress stand ganz explizit das DDR-Kinder-Bild der frühen 1960er Jahre auf dem Prüfstand.

Ausgangspunkt all dieser Überlegungen und Debatten zur Erziehung war der sogenannte Karin-Brief, in fast allen Kongressdokumenten erwähnt und später – wie es scheint – aus dem kollektiven DDR-Gedächtnis gestrichen. Auch Kurt Hager bezog sich in seinem Diskussionsbeitrag auf diesen Brief (Hager 1961: 291). Ein 14-jähriges Mädchen hatte an die *Deutsche Lehrerzeitung* geschrieben, dass das, was es in der Schule über den Sozialismus erfahre, nicht wahr sein könne, weil seine Mutter – SED-Mitglied – Westschmöker lesen und in West-Berlin einkaufen würde. Dieser Brief, den manche, das betonte der Minister mehrfach, für eine Erfindung der Zeitungredaktion oder des Volksbildungsministeriums hielten, war im Vorfeld des Kongresses veröffentlicht worden und löste heftige Debatten über die Wirksamkeit der sozialistischen Erziehung in der Schule aus. Als Fußnote sei erwähnt, dass die Funktion des Karin-Briefes als Auslöser einer kritischen Debatte zur sozialistischen Erziehung unbestritten ist, unabhängig davon, wie seine Geschichte wirklich verlief (vgl. Michalzik 1994: 69).

Erwähnenswert, dass es im selben Zeitraum eine öffentliche Diskussion aus Sicht der Eltern zu diesem Thema gab. In der Zeitschrift *Wochenpost* wurden Meinungen von LeserInnen veröffentlicht, die unter dem Titel «Unsere Tochter macht uns Sorgen» standen. In einer zusammenfassenden Wertung dieser Diskussion wurde die enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Erziehung der Kinder zu sozialistischen Menschen genannt (Kaiser 1961: 6). Dass es in beiden Fällen Mädchen war, die die Debatte anstießen, fiel offensichtlich niemandem auf. Auf dem Kongress zumindest wurde das Thema ohne Bezug zum Geschlechterverhältnis diskutiert.

Alfred Lemmnitz stellte in diesem Zusammenhang die Frage, «ob wir die Jugend wirklich kennen» (Lemmnitz 1961a: 49) und befand sich damit in ideeller Nähe zu vielen Kulturschaffenden der DDR. Was im Rückblick nicht übersehen werden darf, er befand sich zu diesem Zeitpunkt auch auf dem Boden der offiziellen SED-Politik, denn er konnte sich auf ein Kommuniqué des Politbüros der SED (vgl. Kommuniqué 1961: 1 f.) beziehen, das wenige Monate vor dem Kongress erschienen war und später genau wie der Karin-Brief konsequent beschwiegen wurde, noch konsequenter als das zwei Jahre später erschienene Jugendkommuniqué des ZK der SED (vgl. Dokumente

1965). In diesem ersten «Sorgenpapier» der Parteiführung fanden die Konflikte der jungen Menschen in der DDR – Generationenkonflikte – ausdrücklich Erwähnung. Lemmnitz zitierte in seinem Referat:

«Im Kommuniké des Politbüros heißt es deshalb: Aus all dem entstehen bei den jungen Menschen viele Fragen und sogar Konflikte, aber nicht das ist schlimm. Schlimm ist, wenn der Jugendliche damit allein gelassen wird oder durch Ungeduld und Schulmeisterei auf den Gedanken kommt, lieber den Mund zu halten, um nicht anzuecken oder «schief zu liegen». Schlimm ist, wenn über die Köpfe der Jugendlichen hinweg gesprochen oder «wie die Katze um den heißen Brei» herum gegangen wird. Der Jugendliche fragt mit Recht, wohin der Weg geht. Ausgerüstet mit der Überzeugung von der Richtigkeit und Sieghaftigkeit unserer Sache, wird die gesamte Jugend mit ihrer Tat dabei sein» (Lemmnitz 1961a: 51).

Geradezu beschwörend wandte sich der Minister – nicht zuletzt in seinem Schlusswort – an die KongressteilnehmerInnen, die Mängel in der Erziehung nicht zu vertuschen oder schönzufärben. Vertrauen zwischen den Kindern und dem Lehrer (sic), aber auch zwischen der Schule und den Eltern wäre wichtiger als strenges Durchgreifen (vgl. ebd.: 51). Verbindung von Schule und Leben wäre eben mehr als Unterrichtstag in der Produktion. Es ginge darum, die Erscheinungen ernst zu nehmen, die dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Prozess eigen seien. Damit griff er im Schlusswort einen Gedanken auf, der auch in archivierten unpaginierten und namenlosen Dokumenten zu finden ist (vgl. Bundesarchiv o. J.). Möglicherweise handelt es sich hier um Zuarbeiten zum Referat, um eine erste Ideensammlung: Es ginge auf dem sechsten Kongress nicht darum, Schuldige zu suchen. Schonungslose Offenheit wäre vielmehr deshalb notwendig, weil es so nicht mehr weiterginge und weil der «gegenwärtige Stand der sozialistischen Entwicklung» neue Fragen stelle (vgl. ebd.). Und zu den neuen Fragen zählte, dass nicht nur Erziehungsprobleme und Probleme des intensiven Lernens und der Verbesserung der Qualität des Unterrichts in den Mittelpunkt der pädagogischen Debatte gehörten, sondern auch «die Entwicklung der *Selbständigkeit und Selbsttätigkeit*» der jungen Menschen (ebd.; Hervorhebung U. S.).

Der «gegenwärtige Stand der sozialistischen Entwicklung» – so können die Dokumente interpretiert werden – brachte ein verändertes Anspruchsniveau der Kinder und Jugendlichen mit sich. Jetzt ging es um junge Menschen, die nicht mehr in erster Linie durch Krieg und Nachkriegsnot geprägt waren, sondern die Chancen der neuen Zeit nutzen wollten. Das führte dazu, dass in der pädagogischen Debatte Vorstellungen von Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Selbsterziehung und damit korrespondierende Auffassungen von Individualitätsentwicklung Gestalt annahmen und artikuliert wurden. «Der Schematismus in der methodischen Arbeit hindert viele Lehrer, auf jeden Schüler *individuell einzugehen*. Er hindert sie auch, die *Schöpferkraft der Schüler zu entwickeln*» (Lemmnitz 1961a: 27; Hervorhebung U. S.). Ein deutlicher Appell des zuständigen Ministers an die für Erziehung Verantwortlichen, das eigene Kinder-Bild zu überprüfen.

Es kann durchaus sein, dass der Anfang der 1960er Jahre in der DDR eine gute Zeit war, um das Kinder-Bild, das Kinder in erster Linie als gefährdete Menschen beschreibt, die unterstützt, beschützt, geleitet und umsorgt werden müssen, vorsichtig infrage zu stellen und Bilder von *selbstständigen Kindern, von Kindern, deren Individualität zu respektieren ist*, auch in der Öffentlichkeit zuzulassen. Im Privaten, zumindest dort, wo die Mutter berufstätig war, galten Kinder in jener Zeit ohnehin schon als ernst zu nehmende Familienmitglieder, die mit anspruchsvollen Aufgaben betraut werden konnten beziehungsweise betraut werden mussten (vgl. Schröter u. a. 2004).

Auch die auf dem Kongress geführte Debatte um das *Recht der Jugendlichen auf Zweifel* spricht für eine neue Nachdenklichkeit im Umgang mit Kindern. Der einzige auf dem Kongress anwesende Vertreter der westdeutschen Lehrerschaft, Herbert Langner, hatte sich in seinem Diskussionsbeitrag für dieses Recht ausgesprochen. Er verstand nicht so recht die Aufregung, die es um den Karin-Brief gab, und hielt es für selbstverständlich, dass die jungen Menschen durch eine Periode des Zweifels hindurch müssten. Aber in der DDR schien die Situation anders als in der Bundesrepublik zu sein. Zweifeln konnte zur Republikflucht führen und so zum existenziellen Problem werden (Sauer mann 1961: 464). Die Kehrseite dieser Überlegung, dass die Probleme auch dann existenziell werden könnten, wenn den Jugendlichen das Recht auf Zweifel abgesprochen werden würde, stand ganz offensichtlich im Raum. Deshalb musste der Minister selbstkritisch urteilen: «Wir dürfen [...] nicht verschweigen, dass wir es noch nicht verstanden haben, alle Schüler so zu erziehen, dass sie ihre Lebensaufgabe darin sehen, den sozialistischen Aufbau in unserer Republik mit zu vollenden» (Lemnitz 1961e: Schlusswort).

Es fällt auf, dass auf dem VI. Pädagogischen Kongress die enge Verbindung zwischen Schule und Leben und die angestrebte höhere Allgemeinbildung *nicht mehr mit einer patriotischen Erziehung* in Zusammenhang gebracht wurden, sondern «nur mit einer sozialistischen». Angesichts der bedrohlichen Zuspitzung des Kalten Krieges – amerikanische Invasion in Kuba, Wettlauf zwischen den USA und der Sowjetunion um Vorherrschaft im Weltraum –, aber auch angesichts der zunehmenden Konflikte innerhalb des sozialistischen Lagers, vor allem zwischen der Sowjetunion und der Volksrepublik China, schien die Hoffnung auf ein vereintes Deutschland in weite Ferne gerückt zu sein.<sup>26</sup> Insofern taugte der «kleine Klassenkämpfer» zwar immer noch als Leitbild der Erziehung, aber nicht mehr mit unmittelbarer Wirksamkeit für ganz Deutschland. Die DDR wurde nun oft als «einzig rechtmäßiger deutscher Staat» oder als «Vaterland aller guten Deutschen» bezeichnet, das bezüglich Bildung und Erziehung bleibenden Vorbildcharakter für ganz Deutschland hätte.

Als ein Jahr nach dem Kongress auf einer wissenschaftlichen Konferenz des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts das Thema «Schule und Nation» zur Debatte

26 Folgerichtig wurde das 1964 durchgeführte Deutschlandtreffen der Jugend offiziell auch «Treffen der Jugend aus der DDR, der BRD und Westberlins» genannt.

stand, wurde nicht die patriotische, sondern die sozialistische Erziehung fixiert, wurde übrigens auch die Erziehung zum Hass relativiert. «Die wesentlichen Seiten des sozialistischen Erziehungsideals unserer Schule» wären die Erziehung zur kämpferischen Liebe zum Frieden, zur Liebe zur Arbeiterklasse und ihrer revolutionären Partei, zum Stolz auf die fortschrittlichen Traditionen, auf die humanistischen und kulturellen Errungenschaften, die Erziehung zur Liebe und Treue zur DDR, dem Vaterland aller guten Deutschen, und schließlich die Erziehung zum sozialistischen Internationalismus, zur Freundschaft mit allen friedliebenden Völkern (vgl. Hofmann 1962).

In diesem Sinne – Patriotismus neu denken – ist wohl auch die «gebildete sozialistische Nation» zu verstehen, die in einer politischen Willenserklärung auf dem sechsten Kongress beschworen wurde.

«Was die Besten der Nation seit jeher dachten und wollten, wovon Generationen nur träumen konnten und wofür die deutsche Arbeiterklasse so viele Opfer gebracht hat – in der Deutschen Demokratischen Republik, dem einzigen rechtmäßigen deutschen Staat, wird es nun Wirklichkeit: die gebildete sozialistische Nation [...]. Aus tiefer politischer und pädagogischer Verantwortung wenden wir uns an die Pädagogen in der Bundesrepublik: Tun Sie alles, um gemeinsam mit den Eltern, den demokratischen Jugendverbänden und den anderen Friedenskräften Ihre Schule aus dem Würgegriff der Imperialisten und Militaristen zu befreien! Halten Sie alles von der Jugend fern, was den Völker- und Rassenhass begünstigt, den Krieg verherrlicht, die Geschichte verfälscht, die Eroberung fremder Länder und Gebiet zum Ziel hat und damit der Kriegsvorbereitung dient!» (Politische Willenserklärung 1961).

Der Bau der Berliner Mauer unmittelbar nach dem Kongress kann als Ausdruck der existenziellen politischen Nöte verstanden werden, die der Kalte Krieg, aus DDR-Sicht der «Würgegriff der Imperialisten und Militaristen», auslöste.

Das bereits erwähnte und im September 1963 breit publizierte Jugendkommuniqué des ZK der SED unterstützt die Vermutung, dass Anfang der 1960er Jahre in der DDR neu über Kinder und Jugendliche nachgedacht wurde. Es verbreitete schon mit seinem Titel Optimismus: «Der Jugend Vertrauen und Verantwortung» (Dokumente 1965). Das Kommuniqué, das «in jedem Betrieb, in jedem Dorf, an jeder Schule» (ebd.: 94) verwirklicht werden sollte, war die parteipolitische Grundlage für ein neues Jugendgesetz,<sup>27</sup> das im Mai 1964 verabschiedet wurde. Das Kommuniqué wird eingeleitet und auch abgeschlossen mit der Feststellung, dass die Stunde der jungen Leute nun gekommen sei, dass die junge Generation sich einsetzen und auch durchsetzen soll (ebd.: 64, 96) und dass sie *Mut zum eigenen Denken* entwickeln soll (ebd.: 87; Hervorhebung U. S.): «Durch unsere sozialistische Ordnung, die der Jugend von früh

27 Der exakte Titel des Jugendgesetzes lautete: Gesetz über die Teilnahme der Jugend der Deutschen Demokratischen Republik am Kampf um den umfassenden Aufbau des Sozialismus und die allseitige Förderung ihrer Initiative bei der Leitung der Volkswirtschaft und des Staates, in Beruf und Schule, bei Kultur und Sport. Jugendgesetz der DDR vom 4. Mai 1964.

an alle Möglichkeiten gibt, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und Verantwortung zu übernehmen, hat sie auch früh *eigene Erfahrungen* und einen starken *Willen zur Selbst-erziehung*» (ebd.: 75; Hervorhebung U. S.). Kritisiert wird in diesem Dokument in erster Linie nicht die Jugend, sie sei durchaus in der Lage, «mit den wenigen schwarzen Schafen in ihren Reihen, mit den Bummelanten und Rowdys fertig» zu werden (ebd.: 76), kritisiert werden vielmehr «die Leiter und Erzieher, die [...] «unbequeme Fragen von Jugendlichen als lästig oder gar als Provokation abtun» (ebd.: 79). Auf diese Weise würden die Jugendlichen zu Heuchlern erzogen oder zum Opponieren verleitet. Stattdessen sei es notwendig, den zukünftigen Staatsbürger (sic) zu achten und seine Probleme ernst zu nehmen (vgl. ebd.: 79, 82). «Traktiert [...] die Arbeiterjugend nicht mit langweiligen, administrativen oder primitiven Referaten [...]! Gebt den jungen Arbeiterinnen und Arbeitern mehr Gelegenheit zum selbständigen Knobeln und Forschen!» (ebd.: 84). Und – auf die Schule direkt bezogen – macht Schluss «mit der pädagogischen Gleichmacherei [...]. Jeder Lehrer soll auf *alle Schüler individuell* eingehen» (ebd.: 81; Hervorhebung U. S.).

Folgerichtig vermittelte auch das Jugendgesetz von 1964, nach Walter Ulbricht «die staatliche Durchführungsordnung zum Jugendkommuniqué» (ebd.: 10), ein auffällig respektvolles Bild von der jungen Generation, die Anspruch habe auf geeignete familiäre und gesellschaftliche Bedingungen. In Paragraph 35, Abschnitt 1 des Gesetzes wird die Erziehung, Bildung und Förderung der Jugend als «gemeinsames Anliegen der Organe des sozialistischen Staates, der Eltern und aller in der Nationalen Front des demokratischen Deutschland vereinten Kräfte» (ebd.: 56) bezeichnet, was als gleichrangige Verantwortung von Gesellschaft und Familie für die junge Generation gelesen werden kann, insofern als Bekenntnis zum sozialistischen Konzept aus dem 19. Jahrhundert.

Während bereits im vorausgegangenen Jugendgesetz von 1950 das Recht auf Arbeit, auf Bildung, auf Erholung und auf sinnvolle Freizeitgestaltung verankert war (vgl. ebd.: 8), ging es im neuen Gesetz auch um die eigenen Initiativen der Jugend, um ihren Anteil an der sozialistischen Gemeinschaftsarbeit, um ihre eigene Verantwortung für heute und morgen. Damit hängt vermutlich zusammen, dass viele der gesetzlichen Festlegungen auch der Ausdrucksweise nach von den veränderten Verhaltensweisen der Jugend, von ihrem veränderten Anspruchsniveau ausgingen, nicht von den gesellschaftlichen Erfordernissen. Wie etwa in Paragraph 21: «Die junge Generation verändert mit dem umfassenden Aufbau des Sozialismus ihre Lebensweise» (ebd.: 47). Im Weiteren regelt dieser Paragraph die Aufgaben der Staats- und Wirtschaftsorgane oder auch anderer Institutionen, die sich aus der veränderten Lebensweise und den veränderten Interessen der Jugendlichen ergeben. Die Notwendigkeit, hier genau auf Formulierungen, auf die Denkrichtung zu achten, ergibt sich vor allem aus der Kenntnis des Jugendgesetzes von 1974, das das hier referierte außer Kraft setzte (vgl. den folgenden Abschnitt dieser Studie «Die 1970er und 1980er Jahre»).

Aus heutiger Sicht nicht hoch genug zu schätzen ist, dass das Jugendgesetz von 1964 nicht nur Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern festschrieb, sondern auch Gleichberechtigung zwischen den Generationen: «Sozialistische Jugendpolitik in der Deutschen Demokratischen Republik bedeutet [...], die Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen alt und jung auf der Grundlage menschlicher Anerkennung und des Grundsatzes der *Gleichberechtigung* zu gestalten» (Dokumente 1965: 31; Hervorhebung U. S.). Worum in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit im Gefolge der 68er-Bewegung mühsam und konfliktträchtig gerungen wurde, nämlich um Gleichrangigkeit zwischen den Generationen, in der DDR wurde es 1964 Gesetz. Immerhin Gesetz, wenn auch nicht lange gültig, wenn auch nie gesellschaftliche Realität. Heute entsteht der Eindruck, dass DDR-Politik in dieser Zeit nahe an einem Wendepunkt stand. Offensichtlich wurde die Notwendigkeit erkannt, das eigene Gesellschaftskonzept zu reformieren und die Gesellschaft damit möglicherweise zu stabilisieren.

Aber das gelang nicht. Hier lohnt es sich, einen Moment innezuhalten und mit dem Wissen von heute auf diese Zeit zurückzublicken.<sup>28</sup> Es ist leicht vorstellbar, dass die mit den Kommuniqués und mit dem Jugendgesetz beabsichtigte Kinder- und Jugendpolitik Befürchtungen ausgelöst hat, die «führende Rolle der Partei» betreffend. Die führende Rolle der Partei wurde als führende Rolle der Arbeiterklasse interpretiert und gehörte mit Bezug auf Lenin zum sozialistischen Konzept. In der Praxis ging sie einher mit der führenden Rolle von Männern und von Älteren, ohne dass die Verquickung zwischen Klassenverhältnissen, Geschlechterverhältnissen und Generationenverhältnissen offensiv und öffentlich debattiert worden wäre. Während in der westeuropäischen Linken immerhin die These vom Haupt- und Nebenwiderspruch entstand – die Klassenwidersprüche seien die hauptsächlichen, alle anderen nebensächlich – hatten Geschlechter- und Generationenverhältnisse in der DDR weder einen angemessenen Platz in der Wissenschaft noch ein Gewicht in der Politik. Die Kommuniqués und das Jugendgesetz stellten diese Ignoranz zumindest für das Generationenthema<sup>29</sup> infrage. Das konnte als Bedrohung für das Klassendenken verstanden werden – vor allem in einer Zeit, in der weltweit ein mörderischer Klassenkampf tobte und sich die DDR nur mithilfe einer Mauer retten konnte. Die Aufforderung an die Jugend, selbst zu denken, die eigenen Zweifel laut auszusprechen, sich gar den Älteren gegenüber als gleichberechtigt zu empfinden – das stellte die führende Rolle der Partei infrage. Insofern ist folgerichtig, dass in der ersten Hälfte der 1960er Jahre auf höchster Entscheidungsebene um *das «richtige» Kinder-Bild* gestritten wurde.

28 Anregungen zu dieser Textpassage verdanke ich Prof. Klaus Korn, der in der hier betrachteten Zeit maßgeblich an pädagogischen Debatten beteiligt war.

29 Dem Communiqué des Politbüros der SED «Die Frau, der Frieden und der Sozialismus» von 1961 kann man eine ähnliche Funktion bezüglich des Geschlechterthemas unterstellen.

Das *Bild vom gleichberechtigten Kind* wurde schließlich verworfen. Dafür spricht beispielsweise, dass schon ein Vierteljahr nach der Veröffentlichung des zweiten Jugendkommuniqués Alfred Lemmnitz die Funktion des Ministers für Volksbildung an seine Stellvertreterin Margot Honecker (\*1927) übergab. In seiner Autobiografie sprach er von gesundheitlichen Problemen, für die Verständnis gezeigt wurde, aber auch von einer Entscheidung, die für ihn schmerzlich war (vgl. Lemmnitz 1985: 261). Auch Margot Honecker vermied in ihrem Rückblick auf die DDR-Volksbildung eine klare Aussage zu diesem Thema. Lemmnitz sei nach der Volkskammerwahl 1963 aus dem Ministerrat ausgeschieden, zusammen mit dem herzkranken Karl Maron<sup>30</sup> und mit dem 75-jährigen Burmeister<sup>31</sup> (vgl. Honecker 2012: 33). Lemmnitz war aber weder das eine noch das andere. Für eine Korrektur am Kinder-Bild spricht außerdem, dass das zentrale Referat des VI. Pädagogischen Kongresses nicht in die offizielle Kongressdokumentation aufgenommen wurde. Schließlich nahm das 11. Plenum des ZK der SED im Dezember 1965 die Jugendkommuniqués de facto zurück und stellte insofern auch die jugendpolitische Kompetenz von Walter Ulbricht infrage (vgl. Agde 1991; Podewin 2010). So wird der Roman «Spur der Steine» von Erik Neutsch (1931–2013), im zweiten Jugendkommuniqué der DDR-Jugend ausdrücklich empfohlen wie andere Bücher, «in denen die Konflikte unseres Lebens wahrhaftig und optimistisch gestaltet sind» (Dokumente 1965: 90), nach dem 11. Plenum in seiner Filmversion verboten. Die beiden wichtigsten Begriffe der Kommuniqués – Vertrauen und Verantwortung – verkamen zu Worthülsen. Auch vom neuen, 1964 in Kraft getretenen Jugendgesetz war in den folgenden Jahren keine Rede mehr. Im Rückblick auf die DDR muss dieses 11. Plenum nicht nur bezüglich der Kulturpolitik, sondern auch bezüglich des offiziellen Umgangs mit Kindern als schwerwiegende negative Zäsur gewertet werden (vgl. Krenzlin 1991; Wolf 2012). Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass fünf Tage nach Beginn des Plenums die Volkskammer der DDR das seit 1947 diskutierte Familiengesetz beschloss, dass bezüglich des familiären Umgangs mit Kindern hohen emanzipatorischen Ansprüchen genüge.

Im Unterschied zum Jugendgesetz von 1964 passte das «Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR» vom 25.2.1965 auch nach dem 11. Plenum noch gut in die politische Landschaft. In der 1987 erschienenen 15. Auflage der DDR-Publikation «Geschichte der Erziehung» jedenfalls kommen Jugendkommuniqués und Jugendgesetz von 1964 nicht vor, während das Bildungsgesetz ausführlich gewürdigt und mit nachfolgenden Anordnungen in Zusammenhang gebracht wird (vgl. Günther u. a. 1987: 715 ff.), so mit der «Aufgabenstellung zur weiteren Entwicklung der staatsbürgerlichen Erziehung der Schuljugend» von 1966/1969, mit dem «Neuen Bildungs- und Erziehungsplan für die Vorschulerziehung» 1966/1967, mit der «Neuen Elternbeiratsverordnung» 1966, mit dem «Neuen Lehrplanwerk für die

30 Karl Maron (1903–1975) war von 1955 bis 1963 Innenminister der DDR.

31 Friedrich Burmeister (1888–1968) war von 1949 bis 1963 Minister für Post- und Fernmeldewesen in der DDR.

allgemeinbildenden Schulen» 1966/1971, mit der «Neuen Schulordnung» 1967 oder mit dem «Einheitlichen Kurs-System für Lehrerweiterbildung» 1969/1970.

Zum Inhalt des Bildungsgesetzes: Es bekennt sich zunächst ausdrücklich zu den drei Grundprinzipien Einheitlichkeit, Staatlichkeit und Wissenschaftlichkeit, die seit 1946 die schulpolitischen Gesetze und Pädagogischen Kongresse bestimmten, und markiert insofern Kontinuität im Umgang mit Kindern. In der Präambel heißt es: «Die von der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung und auch schon von den demokratischen Pädagogen des Bürgertums geforderten schulpolitisch-pädagogischen Prinzipien der Weltlichkeit, der Einheitlichkeit, der Staatlichkeit des Bildungswesens, der Wissenschaftlichkeit des Bildungsgutes und der Gleichheit der Bildungsmöglichkeiten wurden erfüllt» (Gesetzblatt 1965: 83). In der Präambel ist darüber hinaus von einem neuen Zeitalter die Rede, vom «umfassenden Aufbau des Sozialismus», in dem das Bildungsprivileg der Ausbeuterklasse gebrochen wurde, in dem die Frauen gleichberechtigt seien und in dem die ganze *Liebe und Fürsorge des Staates* der jungen Generation gehöre.

Aus heutiger Sicht sind diese Ausgangspunkte unterschiedlich zu interpretieren. Bezüglich des Klassenverhältnisses sind sie wichtig bleibende Vorzüge des DDR-Bildungswesens. Die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen in der DDR waren nicht abhängig von den finanziellen Möglichkeiten ihrer Eltern. Bezüglich des Geschlechterverhältnisses sind sie nur die halbe Wahrheit (vgl. Schröter 2013) und bezüglich des Generationenverhältnisses sind sie eine klare Absage an die Reformbestrebungen der vorausgegangenen Jahre. Das veränderte Anspruchsniveau der jungen, in der DDR herangewachsenen und gebildeten Menschen, ihr Wunsch nach Mitsprache und Selbsterziehung wurde durch die «Fürsorge des Staates» überdeckt, was in den einzelnen Paragrafen noch deutlicher zum Ausdruck kommt als in der Präambel.

Zunächst fallen in Paragraph 7 des Bildungsgesetzes die beiden Termini «Verantwortung und Vertrauen» auf, die für Kontinuität zum zweiten Jugendkommuniqué sprechen könnten. Hier ist auch die Verantwortungsteilung zwischen Gesellschaft und Familie bezüglich der Bildungsaufgaben geregelt. So heißt es in Abschnitt 4: «Die Einrichtungen des sozialistischen Bildungssystems arbeiten eng mit dem Elternhaus zusammen und helfen der Familie bei der Erziehung der jungen Generation» (Gesetzblatt 1965: 83). Und in Abschnitt 5:

«Die Jugend in der Deutschen Demokratischen Republik trägt eine hohe Verantwortung für ihre Bildung und Erziehung. Sie nutzt durch eigene Initiative die Möglichkeiten, die ihr die Gesellschaft für ihre Entwicklung zu hoch gebildeten jungen Sozialisten bietet. Der Jugend wird Vertrauen geschenkt und eine große Verantwortung beim Lernen, in der Arbeit und in der Freizeit übertragen. Die Einrichtungen des sozialistischen Bildungssystems arbeiten daher eng mit der Freien Deutschen Jugend und ihrer Pionierorganisation «Ernst Thälmann», der selbständigen politischen Organisation der heranwachsenden Generation, zusammen» (Gesetzblatt 1965: 83).

Statt Respektierung der eigenen Erfahrungen und des Willens zur Selbsterziehung hier der Hinweis an die Jugend, die gesellschaftlichen Angebote zu nutzen. Statt zum eigenen Denken zu ermuntern, hier der Verweis auf *kontrolliertes Vertrauen*, kontrolliert mithilfe der «selbständigen» politischen Organisationen. Statt die gleichrangige Verantwortung von Gesellschaft und Familie für Bildung und Erziehung zu betonen, hier das Angebot der Gesellschaft, der Familie bei der Erziehung zu helfen, was eine klare Rangordnung impliziert.

Zweifellos hatte das «Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem» über 25 Jahre hinweg große Bedeutung für die Allgemein- und auch Spezialbildung in der DDR, zweifellos sind «Liebe und Fürsorge des Staates» besser als Kinderarmut und Jugendarbeitslosigkeit, zweifellos sind die hier erneut festgeschriebenen Prinzipien der Schulpolitik Einheitlichkeit, Staatlichkeit, Wissenschaftlichkeit auch aus heutiger Sicht wichtig. Aber bezüglich der Erziehungsintentionen, des Umgangs mit Kindern und des Kinder-Bildes, das nun offensichtlich wurde, trug das Gesetz wohl eher zu den späteren Ausreisewünschen der jungen Generation bei.

Insofern ist aus meiner Sicht der Auffassung entschieden zu widersprechen, dass mit der Verabschiedung des Bildungsgesetzes in der DDR und mit der Errichtung des Deutschen Bildungsrates in der BRD in beiden deutschen Staaten zeitgleich den Reformbedürfnissen des Bildungswesens entsprochen wurde (vgl. Anweiler 1994: 31). Zwar kann das Jahr 1965 auch in der DDR als markantes Datum der Bildungsentwicklung gelten (ebd.), aber wohl eher deshalb, weil es von da an nicht mehr um eine Reformierung des Bildungs- und Erziehungskonzeptes ging.

Drei Monate nach der Verabschiedung des Bildungsgesetzes fand eine Konferenz der LehrerInnen und pädagogischen WissenschaftlerInnen unter dem Motto «Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus» statt. Hier stellte die Ministerin zunächst fest, dass man sich frei machen müsse von jeglicher vereinfachten Auffassung vom Erziehungsprozess, dass man die Wechselwirkung von Erziehung und Selbsterziehung beachten müsse. Dabei sei das «Problem der Kollektiverziehung» erstrangig. Ziel seien «echte Kollektive», die auf bewusster schöpferischer Aktivität jedes einzelnen Mitgliedes beim Lernen, bei der Arbeit und bei der sinnvollen Gestaltung der Freizeit beruhen. Dieses Problem nähme bisher in der pädagogischen Wissenschaft<sup>32</sup> nicht den gebührenden Platz ein (vgl. Honecker 1965). Ob die hier angesprochenen «echten Kollektive» eine neue Qualität haben sollten, möglicherweise der individuellen Entwicklung des jungen Menschen nicht im Wege stehen sollten, lässt sich mit dem hier analysierten Material nicht belegen. Denkbar ist aber, dass damit gegen überzogene Vorstellung von der Rol-

32 Auch die gerade ins (sozialistische) Leben gerufene soziologische Forschung beschäftigte sich in dieser Zeit in hohem Maße mit Gemeinschaftsarbeit und Kollektiventwicklung (vgl. Akademie für Gesellschaftswissenschaften 1969).

le des Kollektivs polemisiert wurde, etwa gegen Gebot 5 der sozialistischen Moral und Ethik, das die Beherrschung jeder Kollektivkritik vorschreibt, oder auch gegen die 1958 geäußerten Auffassungen von Lotte Ulbricht, die generell dem Kollektiv Versäumnisse bescheinigte, wenn das einzelne Mitglied einen Fehler machte.

Bleibt für die frühen 1960er Jahre festzuhalten, dass es in der DDR eine große *Unsicherheit im Umgang mit Kindern* gab, dass das Konzept einer völlig neuen Gesellschaft mit neuen Menschen die Verantwortlichen für Bildungs- und Erziehungspolitik offensichtlich stark forderte und zu widersprüchlichen politischen Entscheidungen veranlasste. Eine Tendenz, die nicht auf die Pädagogik beschränkt blieb. Erinnert sei daran, dass auch das «Neue Ökonomische System der Planung und Leitung», 1963 erarbeitet, für die Verantwortlichen in der Wirtschaft mehr Vertrauen und Verantwortung bereit hielt und später wieder zu den Akten gelegt wurde (vgl. Roesler 1990). Erinnert sei auch an das Communiqué «Die Frau, der Frieden und der Sozialismus» des ZK der SED von 1961, das ganz vorsichtig auf patriarchale Strukturen in der DDR aufmerksam machte (vgl. Armbrust o. J.) und später kaum noch Erwähnung fand.

Die 1950er und vor allem 1960er Jahre werden möglicherweise in der späteren Geschichtsschreibung als die eigentlichen DDR-Jahre gelten. Die Kriegsfolgen waren weitgehend beseitigt, die Zerfallserscheinungen noch nicht spürbar. Aber es zeigte sich zu jener Zeit schon, dass die Politik mit der Zielstellung, eine völlig neue Gesellschaft mit neuen Menschen aufzubauen, überfordert war. Wohl vor allem deshalb, weil die ausschließliche Orientierung auf Überwindung der Klassenunterschiede blind machte für die Wirkung anderer gesellschaftlicher Widersprüche. Heute ist offensichtlich, dass Anfang der 1960er Jahre in der DDR eine gute Zeit gewesen wäre, um Generationskonflikte unter sozialistischen Bedingungen zu analysieren und politisch zu behandeln.

## **Die 1970er und 1980er Jahre:**

### **Die letzten drei Pädagogischen Kongresse**

Der Beginn des Neoliberalismus weltweit, der Beginn der gnadenlosen Dominanz der kapitalistischen Wirtschaftspolitik gegenüber der Sozialpolitik (vgl. Brand 2011) wird in der polit-ökonomischen Literatur übereinstimmend an den späten 1970er Jahren des letzten Jahrhunderts festgemacht. Bereits seit dieser Zeit sahen die internationalen Kapital- und Machtzentren keine Notwendigkeit mehr, ein «soziales Mäntelchen umzulegen», also Rücksicht zu nehmen auf die sozialistische Konkurrenz. Für sie war wohl absehbar, dass sich ihr «Tot-Rüsten» als erfolgreiche Strategie im weltweiten Klassenkampf bewähren würde.

Für die meisten Menschen in den sozialistischen Ländern war diese Entwicklung in den 1970er Jahren noch nicht absehbar. In der DDR schien es zunächst aufwärts zu gehen. Wie in den beiden anderen in diesem Band vorgelegten Studien nachzulesen ist, machte die «Tabu-Bemerkung» von Erich Honecker 1971 den Kulturschaffenden Hoffnung – zunächst berechtigterweise – auf einen toleranten Umgang mit Künst-

lerInnen. Durch die seit 1971 praktizierte neue Gesellschaftspolitik mit der postulierten Hauptaufgabe der weiteren Erhöhung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus des Volkes<sup>33</sup> und mit der damit verbundenen stärkeren Leistungsorientierung wurde die DDR für ein paar Jahre attraktiver im deutsch-deutschen Vergleich. Und sie sollte auch für die eigene Jugend attraktiver im Vergleich zur Vergangenheit werden. «Unsere Jugend versteht, wer etwas leistet, soll sich auch etwas leisten können», so die Ministerin für Volksbildung (Honecker 1978: 36). Diese Gesellschaftspolitik war tatsächlich neu im Vergleich zur Vergangenheit, denn «in gewisser Hinsicht wurde eine alte Losung korrigiert. [...] Es soll eine sozialistische Gesellschaft gestaltet werden, in der man nicht erst morgen so lebt, wie man heute arbeitet» (Reinhold 1989: 180).

Gleichzeitig fühlten sich viele DDR-BürgerInnen in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt, weil ihr Staat innerhalb weniger Jahre weltweite völkerrechtliche Anerkennung erfuhr<sup>34</sup> und weil nach der Unterzeichnung der Schlussakte der «Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa» (KSZE) 1975 auf eine Öffnung der sozialistischen Gesellschaft gehofft wurde. Auch die Frauen- und Familienpolitik wurde mehrheitlich akzeptiert. Inzwischen lag die Rate der berufstätigen Frauen bei mehr als 80 Prozent, die öffentliche Kinderbetreuung gehörte zur gesellschaftlichen Normalität.

Im Rückblick beeindruckten auch die zahlreichen Veranstaltungen und Einrichtungen für Kinder und Jugendliche, die in jener Zeit zweifellos zur Verbundenheit zwischen der jungen DDR-Generation und ihrem Staat beitrugen (vgl. Friedrich u. a. 1999). So etwa 1973 die «Weltfestspiele der Jugend» in Berlin oder die jährlichen «Festivals des politischen Liedes» und später die Festivals der Rockmusik («Rock für den Frieden»), Veranstaltungen, auf denen Harry Belafonte, Miriam Makeba, Udo Lindenberg, Bob Dylan und viele andere auftraten; die jährlichen Poetenseminare der FDJ; die jährlichen Treffen der Jugendkammerchöre und Wettbewerbe anderer künstlerisch begabter Kinder und Jugendlicher. 1977 wurde erstmalig und seitdem aller zwei Jahre ein Kinderfilmfestival in Gera durchgeführt, das seit 1979 den Titel «Nationales Festival Goldener Spatz für Kinderfilme der DDR in Kino und Fernsehen» trug und bei dem außer einer Fachjury auch eine Kinderjury über Sonderpreise entschied. Bis heute fühlen sich Kinder und junge Familien im Freizeit- und Erholungszentrum (FEZ) in der Berliner Wuhlheide wohl, dessen zentrales Gebäude in seiner ursprünglichen Form den DDR-Kindern am 3. Oktober 1979 als Pionierpalast «geschenkt» worden war, wie es damals hieß.

33 Die korrekte Formulierung lautete: «Hauptaufgabe der weiteren Erhöhung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus des Volkes auf der Grundlage eines hohen Entwicklungstempos der sozialistischen Produktion, der Erhöhung der Effektivität des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und des Wachstums der Arbeitsproduktivität» (Protokoll 1971: 61 f.).

34 1970 Ostverträge der Bundesrepublik Deutschland, 1971 Viermächteabkommen, 1972 Grundlagenvertrag zwischen DDR und Bundesrepublik, 1973 Beitritt beider deutscher Staaten zu den UN, bis Ende der 1970er Jahre Aufnahme diplomatischer Beziehungen zu fast allen Staaten der Welt.

All das hilft zu erklären, warum in den 1970er Jahren die für die westliche Welt charakteristischen Emanzipationsbestrebungen – Junge gegen Alte oder Frauen gegen Männer – in der DDR kaum Nachahmung fanden. Und es erklärt auch, warum der in der bundesrepublikanischen Kindheitsforschung registrierte sogenannte Modernisierungsschub, der zur «Verinselung» oder «Verhäuslichung» der Kindheit geführt hätte beziehungsweise Mütter gezwungen hätte, «Managerinnen der Kindheit» zu werden (vgl. Zeiher u. a. 1994), in der DDR so nicht stattgefunden hat.

Die Kehrseite dieser Orientierung auf sozial abgesicherten Konsum (notfalls mithilfe von Staatskrediten) und auf internationale Anerkennung: Um eine im Bebel'schen Sinne «völlig neue Gesellschaft» mit neuen Menschen ging es wohl von dieser Zeit an nicht mehr. Die Konzentration auf sozialismus-gemäße Bedürfnisse und Wertorientierungen beziehungsweise deren Erforschung, soziale Gleichrangigkeit der Menschen – solche Aufgaben wurden nun auf später verschoben oder als erledigt deklariert. Heute wird in diesem Zusammenhang von einem Bedeutungsverlust der sozialistischen Gegenkultur gesprochen, der nicht zufällig mit der Durchsetzung des Neoliberalismus begann (vgl. Werner 2013).

In dieser Situation erhielt der gesellschaftliche Umgang mit Kindern und erhielten die dahinter stehenden Kinder-Bilder eine neue, eine zusätzliche Dimension. *Bilder von gewünschten Kindern* prägten seit Anfang der 1970er Jahre viele der politischen Entscheidungen. Dabei ging es um Wunschkinder, sowohl aus Sicht der Eltern als auch «als gesellschaftliches Erfordernis» (Wissenschaftlicher Rat 4/1980: 11). Deshalb gab es auf der einen Seite legale und kostenlose Abtreibungsmöglichkeiten seit 1972 (vgl. Helwerth u. a. 1995: 45) und die kostenlose Abgabe von Antibabypillen, auf der anderen Seite stand der schrittweise Ausbau von «sozialpolitischen Maßnahmen», die den jungen Frauen und Eltern die Entscheidung für ein Kind erleichtern sollten und auch erleichtert haben. Im Einzelnen ging es dabei um die Förderung junger Ehen, um die Förderung von Familien mit mehreren Kindern, um die Vergrößerung der sozialen Sicherheit von Alleinerziehenden und nicht zuletzt um die Lösung von Wohnungsproblemen (vgl. Wissenschaftlicher Rat 2/1974: 10 f.).

Die Geburtenpolitik, die Anfang der 1970er Jahre quasi die Frauenpolitik ersetzte (vgl. Kuhrig 1995), bezog sich auf die aktuelle demografische Entwicklung und ermunterte junge Familien zum dritten Kind. In dem Zusammenhang spielte es nur eine geringe Rolle, dass die sozialistische Planwirtschaft unter anderem durch Schwangerschaftsurlaube, Mütterurlaube oder kranke und deshalb nicht krippenfähige Kinder die wirtschaftliche Kehrseite dieser Politik zu spüren bekam. In Kauf genommen beziehungsweise ignoriert wurde auch das Konfliktpotenzial zwischen den Generationen, das mit dieser Politik in Zusammenhang stand. Die Älteren nahmen sehr wohl zur Kenntnis, dass die sozialpolitischen Maßnahmen, «die von jungen Leuten heute nicht gewürdigt werden» (Gruner 1990: 30), vorrangig auf Bedürfnisse der Jungen reagierten, und hielten das nicht für gerecht.

Ausgangspunkt war ein statistisch nachweisbares Sinken der Geburtenrate seit Ende der 1960er Jahre, eine Tendenz, die damals in vielen europäischen Industriestaaten beobachtet wurde (vgl. Staatliche Zentralverwaltung für Statistik 1978: 13) und die heute als demografische Normalität moderner Gesellschaften gilt. Im Rückblick auf die DDR-Bevölkerungsstatistik der letzten beiden Jahrzehnte ist erkennbar, dass die «sozialpolitischen Maßnahmen» letztlich ihr Ziel – das dritte Kind – nicht erreicht haben. Was erreicht wurde, war erstens eine höhere Geburtenrate als in der alten Bundesrepublik. Vor allem gab es in der DDR das Phänomen der «gewollten Kinderlosigkeit» so gut wie nicht. Was damals als selbstverständlich galt, wird heute immer wieder als nachhaltig wirkender Ost-West-Unterschied reflektiert (vgl. Bathmann u. a. 2013: 349). Zweitens war in der DDR im Unterschied zur alten und neuen Bundesrepublik keine Diskrepanz zwischen Kinderwunsch und Anzahl der Kinder nachweisbar. «Strukturell rücksichtslos» (Kaufmann 1995: 174) war DDR-Politik in dieser wichtigen Kinderfrage demnach nicht. Junge Menschen in der DDR erfüllten sich im Allgemeinen ihre Kinderwünsche – zu denen aber nur selten das dritte Kind gehörte. Entsprechend einer Kinderwunschbefragung von 16.000 jungen DDR-Familien Ende der 1970er Jahre votierten zehn Prozent für ein Kind, 80 Prozent für zwei Kinder und nur zehn Prozent für drei oder mehr (vgl. Wissenschaftlicher Rat 3/1980: 51).

Ganz sicher ist es kein Zufall, dass sich in dieser Zeit, in der die kommunistische Utopie aus dem Blick geriet beziehungsweise zu Phrasen verkam, die öffentlich verbreiteten Kinder-Bilder immer mehr von der Realität entfernten. Wie in keinem Zeitraum zuvor war in den politischen, nicht nur bildungspolitischen Dokumenten von «Vollendung der gesellschaftlichen Entwicklung» und von «Vervollkommnung» des dabei agierenden Menschen die Rede. Die Jugend müsse mit kommunistischer Moral *das «Werk der Väter» vollenden*, sie sei «zu harmonisch entwickelten, sittlich-moralisch, geistig und körperlich *vollkommenen Menschen* heranzubilden» (Honecker 1970: 13; Hervorhebung U. S.). Diese Forderung korrespondierte mit der Aufgabe, die allen Generationen in dieser Zeit gestellt war, nämlich den Sozialismus in der DDR zu vollenden und sich einer qualitativ neuen Entwicklungsstufe zu stellen, «in der sich der allmähliche Übergang zum Kommunismus anbahnt und zu vollziehen beginnt» (Honecker 1978: 30).

Bereits seit Ende der 1960er Jahre, so die DDR-Geschichtsschreibung, waren die Erziehungsanstrengungen in staatsbürgerlicher, klassenkämpferischer Richtung «intensiviert worden» (Günther u. a. 1987: 716). Das *Bild des klassenmäßig erzogenen Kindes* dominierte. Im Einzelnen ging es um «die Vermittlung der Grundlagen des Marxismus-Leninismus, die Verbundenheit mit den revolutionären Traditionen der Arbeiterklasse, die Achtung vor den Leistungen aller Werktätigen beim Aufbau des Sozialismus, erzielt unter Führung der SED, die Festigung der Freundschaft zur Sowjetunion, den sozialistischen Patriotismus und Internationalismus, die Erziehung zur tätigen Solidarität» (ebd.). Heute gelesen, verrät vor allem der Einschub «erzielt unter

Führung der SED», dass die Erziehungspolitik nach den Reformbestrebungen der frühen 1960er Jahre nun wieder in den vermeintlich sicheren Händen der «Väter» lag, was nicht zuletzt angesichts des Prager Frühlings 1968 existenziell notwendig erschien.

Wie sich im alltäglichen Schulbetrieb die Intensivierung dieser Erziehungsanstrengungen auswirken konnte, soll das Gedächtnisprotokoll einer ehemaligen Unterstufenlehrerin aus Karl-Marx-Stadt (heute Chemnitz) demonstrieren:

«Dass ich 1968 den Beruf wechselte, hatte mehrere Gründe. Einer war die geforderte zunehmende Militarisierung der Erziehungsarbeit, der man sich als Lehrer kaum entziehen konnte. Ein anderer Grund war ein einschneidendes Erlebnis mit einem Kollegen dieser Schule, von dem wir eigentlich erst erfuhren, als «alle Messen bereits gesungen» waren. Es handelte sich um einen Russischlehrer, fachlich kompetent, beliebt bei Schülern und Kollegen, ehemaliges Mitglied des Nationalkomitees Freies Deutschland – er hatte Russisch in der Sowjetunion gelernt – aber kritisch und offen, auch gegenüber seinen Schülern. Heute würde ich sagen, ihm lag die Erziehung zu selbstständig denkenden Menschen am Herzen. Er hatte in einer hochnotpeinlichen Befragung vorm Stadtschulrat gesagt, dass er «die Partei nicht liebe». Er erkenne ihre führende Rolle an und achte ihre Politik, aber unter «Liebe» verstünde er etwas anderes. Daraufhin wurde ihm – und uns – mitgeteilt, dass er nicht mehr als Lehrer arbeiten könne, da der Lehrer laut Schulgesetz die Kinder zur Liebe zur Partei erziehen müsste. Was er nicht könne, wenn er die Partei selbst nicht liebe. Fristlose Entlassung! Und Theaterdonner über das gesamte Kollegium, das diesen Schädling nicht selbst entlarvt hatte und ihn sogar noch verteidigte (das waren allerdings nicht allzu viele). Nebenbei sei bemerkt, dass der Kollege vor Gericht in zweiter Instanz Recht bekam; er musste wieder eingestellt werden – worauf er großzügig verzichtete. Jedenfalls gab dieses Erlebnis für mich den Ausschlag, mich nach einer anderen Arbeit umzusehen» (zitiert nach Baldauf 2013).

Auch auf den **beiden Pädagogischen Kongressen**, die in den 1970er Jahren stattfanden – der siebte vom 5. bis 7. Mai 1970 und der achte vom 18. bis 20. Oktober 1978 – und auf denen Margot Honecker, Ministerin für Volksbildung von 1963 bis zum 2. November 1989, jeweils die Hauptreferate hielt, wird die unerlässliche Notwendigkeit der klassenmäßigen Erziehung hervorgehoben und die Schule als Instrument der Arbeiter-und-Bauern-Macht zur Durchsetzung der Interessen des Sozialismus bezeichnet.

So führte die Ministerin in ihrem Referat 1978 aus:

«Unsere Ideologie ist das Beste, was wir der jungen Generation übermitteln können und übermitteln müssen. Und eben in diesem Sinne sprechen wir von *klassenmäßiger, revolutionärer Erziehung*, davon, dass die gesamte Bildung und Erziehung der Jugend auf die Erziehung zur kommunistischen Moral gerichtet ist [...]. Erziehung zur kommunistischen Moral, das ist letztlich Erziehung zur Bereitschaft zu arbeiten, zu kämpfen, sich einzusetzen für den Sozialismus, für den Sieg unserer gerechten Sa-

che in der ganzen Welt. Kommunistische Erziehung ist darauf gerichtet, der Jugend revolutionäre Charaktereigenschaften anzuerziehen wie Achtung und Liebe zu den Menschen und zum Leben, Willensstärke, Mut, Diszipliniertheit, Kameradschaftlichkeit und Bescheidenheit [...]. Erstmals in der Geschichte der Menschheit werden in der sozialistischen Gesellschaft die bisher unüberbrückbaren Gegensätze von gesellschaftlicher Wirklichkeit und Humanismus beseitigt» (Honecker 1978: 16f.; Hervorhebung U. S.).

An anderer Stelle dieses Referates wird das Erziehungsziel «kommunistische Moral» konkretisiert als «politisch-ideologische Überzeugtheit, Prinzipientreue zur Sache der Arbeiterklasse, Unversöhnlichkeit gegenüber dem Klassengegner ebenso wie Erkenntnisdrang, gesellschaftliche Aktivität, Willensstärke und Pflichtbewusstsein, Achtung vor dem Leben, vor den arbeitenden Menschen und den Älteren, Mut, Ehrlichkeit, Kameradschaftlichkeit, Hilfsbereitschaft, Bescheidenheit und Zuverlässigkeit» (Honecker 1978: 40).

Nun also waren die menschlichen Tugenden, zumindest die hier genannten, per Definition Bestandteil der klassenmäßigen. Neben dem Klassendenken, der Orientierung auf «unsere Sache», war kein Raum für das Denken in anderen Kategorien. «Erziehung muss bewirken, all das, was notwendig, richtig, gut und gerecht für unsere Sache ist, auch für sich selbst als richtig, gut und gerecht zu verstehen, zu werten und entsprechend zu handeln» (Honecker 1978: 17). Auch die Achtung vor dem Leben gehörte zur kommunistischen Moral. Humanismus sei gesellschaftliche Wirklichkeit. Zu fragen ist wieder, ob jedes Leben geachtet werden kann, jeder Mut, jede Hilfsbereitschaft unterstützt werden kann, ob die gesellschaftliche Wirklichkeit jedem als Humanismus begegnen kann, wenn gleichzeitig die Unversöhnlichkeit gegenüber dem Klassengegner moralisches Postulat ist, wenn die Liebe zur Heimat mit dem Hass auf den Imperialismus (vgl. ebd.: 13) gleichgesetzt wird. Zu fragen ist ebenfalls, warum nur die arbeitenden Menschen und die Älteren zu achten sind, warum nicht auch die Kranken, die Hilfebedürftigen, die Kleinkinder.

Rückblickend wird die Bindung der DDR-Schule an die sozialistische Ideologie als «eine spezifische Art von Realitätsferne» (Neuner 1994: 190) und als Möglichkeit bezeichnet, Menschen ohne Skrupel «in Anspruch» zu nehmen und gegebenenfalls zu ihrem Glück zu zwingen (vgl. ebd.: 192). Rückblickend fällt auch schmerzlich auf, dass eine zeitgleich in der alten Bundesrepublik stattfindende Debatte um politische Bildung in der Schule, die im sogenannten Beutelsbacher Konsens (vgl. Ahlheim 2012 u. a.) ihren Niederschlag fand, in der DDR offiziell nicht wahrgenommen wurde.

Auch die Generationenfrage – auf früheren Kongressen kaum konkret angesprochen – wurde nun ganz vordergründig zur Klassenfrage erklärt.

«Wir müssen der Jugend unsere Erfahrungen vermitteln, denn niemand wird ernsthaft wollen, dass sie noch einmal selbst all jene bitteren Erfahrungen sammeln, den Weg, den Generationen vor ihr gegangen sind, noch einmal zurücklegen soll [...].

In unserer Jugendpolitik haben wir uns stets von der Erkenntnis Lenins leiten lassen, dass die Jugend auf anderem Weg zum Sozialismus kommt, nicht in der Form, nicht in der Situation wie ihre Väter [...]. Und an uns liegt es, wie wir ihre Fragen klären helfen, wie wir sie [die Jugend, U. S.] vorbereiten, bewusst, sinnvoll zu leben, wie wir sie befähigen, das Werk ihrer Väter fortzusetzen [...]. Der Sozialismus hat die soziale und politische *Gleichberechtigung für die Jugend geschaffen*. Er hat ihr das Recht gegeben, ihre Gesellschaft [...] selbst mit zu gestalten [...]. So haben die Kommunisten immer und zu jeder Zeit die Jugendfrage gesehen [...]. *Sie haben die Generationsfrage immer als Klassenfrage aufgefasst* und es deshalb stets als ihre Aufgabe betrachtet, die Jugend in den *Kampf für unsere Sache einzubeziehen*» (Honecker 1978: 21 ff.; Hervorhebung U. S.).

Die konzeptionelle Analogie zur Geschlechterfrage ist auffällig. Es wurde verkündet, dass die Gleichberechtigung der Jugend nun ebenso hergestellt ist wie die Gleichberechtigung der Geschlechter. Gleichzeitig sollte die Jugend – wie die Frauen – «in unsere Sache einbezogen» werden. Gleichberechtigung der Generationen wurde demnach als das Heranführen der Jungen an das Niveau der Alten interpretiert, so wie das Heranführen der Frauen an Männerniveau als Gleichberechtigung der Geschlechter bezeichnet wurde. Auf diese Weise musste weder über die Lebensansprüche, die Aufgaben, die Verhaltensweisen und so weiter von Männern noch über die von Alten kritisch nachgedacht werden. Patriarchalismus und Adultismus gingen Hand in Hand wie im gegenwärtigen deutschen Wohlfahrtsstaat auch (vgl. Kränzl-Nagl u. a. 2003: 15).

Weil die Generationen im Sozialismus gleichberechtigt seien, gäbe es keine Konflikte zwischen ihnen. «So bemühen sie [die bürgerlichen Ideologen; U. S.] Tag für Tag ihren Propagandaapparat [...], um glauben zu machen, die Vorstellungen unserer Jugend vom Leben, ihre Interessen und Bedürfnisse seien ganz anders als die der älteren Generation, die junge Generation in der DDR stehe im Widerspruch, in Opposition zu den Älteren und den «Institutionen» der sozialistischen Gesellschaft» (Honecker 1978: 24). In einer Zeit, in der KünstlerInnen unterschiedlicher Genres auf vielfältige Generationenkonflikte in der DDR aufmerksam machten, ignorierte die führende Politik dieses Problem vollständig. Statt Konfliktfähigkeit sollten «solche moralischen Eigenschaften wie [...] bewusste Disziplin [...] [und] Opferbereitschaft» (ebd.: 13) immer größere Bedeutung erlangen, also Eigenschaften, die eine Unterordnung unter einen fremden Willen voraussetzen. Dieser Wunsch nach Opferbereitschaft blieb in jener Zeit nicht auf die Pädagogik beschränkt. Auch nach dem Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie war Opferbereitschaft die an erster Stelle genannte Verhaltensweise, die eine sozialistische Persönlichkeit auszeichnet (Assmann u. a. 1977: 478). Das klassenmäßig erzogene Kind sollte also gleichzeitig *das bewusst disziplinierte und opferbereite Kind* sein.

An dieser Stelle erhebt sich heute allerdings die Frage, wie sich das jugendliche Selbstbewusstsein, das in den Herbst-Aktivitäten 1989 wirksam wurde, unter diesen

Bedingungen dennoch hat entwickeln können. Die Kinder, die in den 1970er Jahren die DDR-Schule besuchten, waren als Jugendliche oder junge Erwachsene maßgeblich an den Protestbewegungen beteiligt, waren also keine Duckmäuser geworden. Warum? Weil die offizielle pädagogische Politik ohne Einfluss auf die schulische und familiäre Erziehungspraxis geblieben war? Weil sich die Kraft zum Widerstand aus dem gesunden Menschenverstand heraus entwickelte? Oder weil die jungen Leute schließlich ernst nahmen, was ihnen ebenfalls beigebracht worden war? Etwa die Botschaft des «Kommunistischen Manifestes», nach dem der Sozialismus eine Gesellschaft sein soll, «worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist» (Marx u. a. 1970: 45)? Gab es also in den DDR-Schulen für Lehrende und Lernende genügend Freiräume, um der Staatsdoktrin zu entgehen? Wurde das offizielle Kind-Bild der DDR-Volksbildung – wie Hans-Dieter Schmidt schon 1991 meinte – nur partiell umgesetzt, weil es mit dem Berufsethos vieler Lehrer und Erzieher (sic) nicht übereinstimmte (vgl. Schmidt 1991: 4f.)? Eine vorbehaltlose Debatte zu solchen Fragen steht nach meiner Wahrnehmung noch aus.

Zurück zu den 1970er Jahren in der DDR. Es bleibt festzuhalten, dass es ein Jahrzehnt nach den beiden Jugendkommunikés der SED keine öffentliche Debatte mehr gab, ob die Jugend ein Recht auf Zweifel hat, keinen glaubwürdigen Hinweis darauf, dass das jugendliche Bedürfnis nach Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Selbsterziehung zu respektieren ist, keine Aufforderung mehr, Mut zum eigenen Denken aufzubringen und gegebenenfalls unbequeme Fragen zu stellen. Es gab auch keinen Verweis mehr darauf, dass die Tagesschule auch eine Stätte der Freude sein muss (vgl. Empfehlungen 1961), vielmehr wurde betont, dass die außerschulische Arbeit, die Feste und Höhepunkte, «an denen es nicht mangelt, [...] nur dann ihren Sinn [erfüllen], wenn sie zielgerichteter, als das jetzt sehr häufig noch der Fall ist, in den Erziehungsprozess eingeordnet [...] sind» (Honecker 1978: 65).

Auch viele andere konkrete Themen, die auf den beiden Pädagogischen Kongressen der 1970er Jahre zur Sprache kamen, waren geprägt von dem Wunsch der Verantwortlichen nach Konfliktlosigkeit und nach bedingungsloser Respektierung der Ideologie. So wurde etwa der Staatsbürgerkundeunterricht nicht mehr, wie von Alfred Lemnitz angemahnt, als Ort verstanden, an dem zwischen gesellschaftlichem Ideal und Wirklichkeit vermittelt werden muss, sondern als ein wichtiges Fach, das die «historische Mission der DDR bewusst» macht (ebd.: 17).

Die Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus schienen ebenfalls problemlos geworden zu sein, denn «die Interessen der Eltern stimmen voll mit dem Bildungs- und Erziehungsziel der Schule überein» (Honecker 1970: 21). Wenn dennoch von einer gegenseitigen Beeinflussung die Rede war, dann mit unmissverständlichen Vorstellungen von deren Richtung: «Die Arbeitskollektive sind [...] der rechte Ort, um auf jene Eltern einzuwirken, die ihre Erziehungspflichten noch vernachlässigen, sich gleichgültig oder gar verantwortungslos gegenüber ihren Kindern verhalten» (Honecker 1978: 72).

In diesem Zusammenhang kamen die Arbeitstätigkeiten der Kinder im privaten Haushalt zur Sprache. «Die Erfahrungen vieler Familien beweisen, dass es den Mädchen und Jungen im ganzen Leben gut zu statten kommt, wenn sie von klein an daran gewöhnt werden, in der Gemeinschaft der Familie eine fest umrissene Aufgabe zu haben, mit den Dingen des täglichen Lebens pfleglich und sorgsam umzugehen, Verantwortung gegenüber den jüngeren Geschwistern zu tragen» (ebd.: 70). Heutige LeserInnen seien daran erinnert, dass Kinderarbeit in der DDR-Familie unter den Bedingungen mütterlicher Berufstätigkeit nicht nur «Trockenschwimmen» (Büchner 1996: 16) war. So fand sich 1979 in der Zeitschrift *Elternhaus und Schule* eine Liste mit 80 Haushaltstätigkeiten, die Kindern, differenziert nach Alter, zuzumuten seien (Elternhaus und Schule 1979: 16f.) und die ihnen nach meiner Erinnerung auch zugemutet wurden.

Auch auf einer nächsten Konkretisierungsstufe gab es auf den Pädagogischen Kongressen der 1970er Jahre klare Ansagen, so etwa zum zentralen Stellenwert der Unterrichtsstunde, zur Notwendigkeit von Hausaufgaben (Honecker 1978: 80), zu einer «pädagogisch richtigen Bewertung und Zensierung» (Honecker 1970: 20) oder zu den hohen Anforderungen in der Unterstufe.

«Tief verwurzelte überholte Vorstellungen von den Grenzen der Leistungsmöglichkeiten der Kinder [...] müssen überwunden werden. [...] Es hat sich als richtig erwiesen, von der ersten Klasse an eine systematische, an den Fachwissenschaften orientierte Grundlagenbildung zu vermitteln. [...] Mehr Aufmerksamkeit müssen wir in der Unterstufe günstigen pädagogischen und hygienischen Bedingungen, dem Wechsel von Phasen der angestregten Arbeit und Entspannung, der pädagogisch richtigen Gestaltung des Tages- und Wochenablaufs schenken» (ebd.: 15).

Die Furcht vor «Ästhetizismus» war offensichtlich auch in den 1970er Jahren noch präsent, denn «die neue Konzeption unseres Literaturunterrichts verlangt, vor allem den Inhalt der literarischen Werke zu erschließen und ästhetisch-künstlerische Gesichtspunkte in den Dienst dieser Aufgabe zu stellen» (ebd.: 18).

Die Auffassungen von der Leitung des pädagogischen Prozesses knüpften ebenfalls nicht an das kritische und selbstkritische Niveau der 1960er Jahre an. Reserven in der Arbeit des Ministeriums oder anderer Volksbildungsorgane, auf dem VI. Pädagogischen Kongress offensiv angesprochen, schien es nicht mehr zu geben. Stattdessen: «Straffe zentrale Führung in den Grundfragen, bewusste Disziplin und Konsequenz bei der Realisierung der Beschlüsse, das Mitdenken und Mitwirken tausender Lehrer, das war und ist Grundsatz unserer Leitungsarbeit» (ebd.: 31).

Das Mitdenken und Mitwirken der LehrerInnen wurde genauso erwähnt wie die «Achtung vor der Schülerpersönlichkeit, hohe Anforderungen an die Kinder und Vertrauen in ihre Kräfte» (ebd.: 21) sowie die Erziehung zu «Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Schöpfertum» (Honecker 1978: 38) bei der Bildungs- und Erziehungsarbeit, aber die Spielräume für das eine wie das andere waren eng bemessen. Worüber soll der Lehrer oder soll die Lehrerin noch nachdenken, wenn die Be-

schlüsse gefasst sind und diszipliniert und konsequent realisiert werden müssen? Wie viel Achtung und Vertrauen konnten Schülerpersönlichkeiten erwarten, wenn sie das geforderte moralische Niveau noch nicht erreicht hatten?

Weil die nun verbreiteten Kinder-Bilder im Widerspruch zum Grundtenor des Jugendgesetzes von 1964 standen, ist nur folgerichtig, dass am 1. Februar 1974 ein *neues Jugendgesetz* in Kraft trat,<sup>35</sup> das einerseits eine umfangreiche Fürsorge des Staates für die jungen Menschen in der DDR regelte, das andererseits aber nichts mehr vom Bild des selbstbewussten, gar gleichberechtigten Kindes erkennen ließ. Obwohl auch Kontinuität zwischen beiden Gesetzen nachweisbar ist, etwa dort, wo es um staatliche Vergünstigungen, Preisnachlässe oder Steuerfreiheit ging (§ 23), also um die großzügige materielle Unterstützung durch den Staat, fallen vor allem die Unterschiede auf: Das Gesetz von 1974 schreibt fest, dass es «Aufgabe jedes jungen Bürgers [...] [ist], auf sozialistische Art zu arbeiten, zu lernen und zu leben, selbstlos und beharrlich zum Wohl des sozialistischen Vaterlandes [...] zu handeln» (Gesetzblatt 1974: 45). Im Unterschied zu 1964 wird bei der Festlegung der staatlichen Aufgaben nicht mehr vom veränderten Anspruchsniveau der jungen Leute ausgegangen, vielmehr werden «der Jugend Aufgaben zur Gestaltung des kulturellen Lebens in eigener Verantwortung *übertragen*» (ebd.; Hervorhebung U. S.), von der Jugend wird «Achtung vor den Älteren, ihren Leistungen und Verdiensten» gefordert, dabei sollen die leitenden Organe «die ständige Erhöhung des sozialistischen Kulturniveaus der Jugend fördern und die kulturellen und künstlerischen Initiativen der Freien Deutschen Jugend unterstützen» (ebd.). Bereits in der Präambel dieses Gesetzes ist die Rede davon, dass die Eltern bei der Familienerziehung beraten und wirksam unterstützt werden. Zweifellos ein fürsorglicher und lenkender, aber auch ein konsequent kontrollierender Blick von oben herab – auf Kinder und deren Eltern. *Das umsorgte und kontrollierte Kind*, so ließe sich vielleicht das Bild beschreiben, das den gesetzlichen Festlegungen von 1974 zugrunde lag und das auch der Logik des Bildungsgesetzes von 1965 entsprach.

Eine Recherche im Zentralorgan der SED *Neues Deutschland* (ND) für das erste Halbjahr 1979 bestätigt dieses Bild. Hier ein schneller Blick auf einige der Überschriften: Im Januar: «Alle Fürsorge gilt unseren Kindern», im Februar: «Gemeinsam mit den Eltern kommen wir besser voran», im März: «Unsere große Verantwortung für den Nachwuchs der Arbeiterklasse», im April: «Jeder neue Erdenbürger bei uns willkommen», im Mai: «Den Kindern gilt unsere ganze Liebe und Fürsorge», im Juni: «In der DDR werden die Kinder vorbildlich umsorgt».

Als die UN das Jahr 1979 zum Internationalen Jahr des Kindes erklärten, schien es in der DDR keine Schwierigkeiten zu geben, die UN-Forderungen – etwa das Diskriminierungsverbot, das Recht auf Schutz durch Familie, Gesellschaft und Staat, das

35 Der exakte Titel des Gesetzes lautete: Gesetz über die Teilnahme der Jugend an der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und über ihre allseitige Förderung in der Deutschen Demokratischen Republik – Jugendgesetz der DDR vom 28.1.1974.

Recht auf Namen und Staatsangehörigkeit, den Schutz des Kindes bei Auflösung der Ehe der Eltern – zu erfüllen. Bereits am 8. Januar 1979 veröffentlichte das ND auf Seite 2 einen Artikel mit der Überschrift: «Umfassende Sorge gilt den Kindern», der Untertitel lautete: «Die von den vereinten Nationen verfolgten Ziele sind in unserer Republik verwirklicht».

Wer im Zentralorgan der SED genauer recherchiert, kann allerdings auch in dieser ersten Hälfte des Internationalen Jahres des Kindes andere Botschaften finden. So hieß es etwa am 5. März 1979 in einem Bericht über das Kinderfilmfestival «Goldener Spatz», auf dem 40 Filme im Wettbewerb standen: «Bemerkenswert, dass in vielen Fernseh- und Kinofilmen das Vertrauensverhältnis, die moralische Gleichberechtigung zwischen jung und alt eine Rolle spielt» (Seite 4). Oder am 22. März in einem Bericht über die Frunse-Oberschule des Berliner Stadtbezirkes Treptow: «Die Horteitung hat mit dieser Form der gegenseitigen Selbsterziehung gute Erfahrungen gemacht. Urteilsfähigkeit, Kameradschaft, Verantwortlichkeit und Objektivität werden gefördert» (Seite 8).

Das «andere» Kinder-Bild, auf Gleichberechtigung und Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein ausgerichtet, war demnach in den 1970er Jahren nicht völlig vergessen, fand sich vereinzelt sogar in Kinderzeitschriften. So etwa in der *ABC-Zeitung*:

«Mir fehlt am Bett ein Bein, wie sollt ich da nicht schreien,  
mein Vater repariert das nicht, meine Mutter, die geniert das nicht,  
mein Bruder hat's zerbrochen, das war vor sieben Wochen,  
und ich – ich bin noch klein, wie sollt ich da nicht schreien» (Saalmann 1979: 12).

Dieses Gedicht von Günter Saalmann (\*1936) enthält immerhin die Botschaft, dass es Kinder in der DDR gab, die sich von den Älteren alleingelassen fühlten, die laut schreien mussten, um gehört zu werden. In den Dokumenten der beiden Pädagogischen Kongresse jedoch fanden sich solche Botschaften und solche Kinder-Bilder nicht.

Bei den konkreten schulpolitischen Aufgabenfeldern – bei polytechnischer Bildung für alle, beim Ausbau der 10-Klassen-Schule<sup>36</sup> und bei der engen Verbindung zwischen Lernen und Arbeiten – gab es auf den Kongressen eine nachvollziehbare Kontinuität zur Vergangenheit. Ende der 1970er Jahre war von 5.000 Betrieben die Rede, in denen 8.000 hauptamtliche und über 22.000 nebenamtliche BetreuerInnen mit dem polytechnischen Unterricht beschäftigt waren (vgl. Honecker 1978: 59), die auf diese Weise ihren Beitrag zur Arbeitserziehung der jungen Generation leisteten. «Wir verstehen Arbeitserziehung als einen Prozess der Erziehung durch die Arbeit für die konkreten Anforderungen an die Arbeit in der sozialistischen Gesellschaft» (ebd.: 39).

36 1970 gab es die Vorstellung, bis 1975 eine 90-prozentige und bis 1980 eine 100-prozentige Oberschulbildung erreicht zu haben (vgl. Honecker 1970: 28).

Befragungsergebnisse zum Erfahrungsschatz der jungen Generation (in diesem Fall von 15- und 16-Jährigen), die Anfang der 1980er Jahre erhoben wurden, belegen, dass die Arbeitserziehung die jungen Leute darüber hinaus sensibel machte für Mängel im schulischen Alltag. Sie schienen inzwischen besser als die Lehrkräfte zu wissen, wie es in der sozialistischen Produktion wirklich aussah. «In keiner der beobachteten [...] 250 Unterrichtsstunden oder der anderen Veranstaltungen wurde eine Verbindung zu den sozialen Erfahrungen der Schüler bei der produktiven Arbeit hergestellt. Sofern [...] im Schulunterricht die Arbeit im sozialistischen Betrieb überhaupt thematisiert wird, glauben die Schüler die Erfahrung gemacht zu haben, dass der Produktionsalltag beschönigt dargestellt werde und die realen Probleme verharmlost werden» (Meier 1983: 220).

Die pädagogische Wissenschaft – auf früheren Kongressen oft Prügelknabe für ganz unterschiedliche Schulprobleme – wurde auch auf dem VII. Pädagogischen Kongress nicht gelobt, weil sie «den Lehrern bei der Planung und Gestaltung des Unterrichtsprozesses eine wesentlich größere Hilfe geben muss» (Honecker 1970: 21), aber es wurden (unter Beifall) Wege aufgezeigt hin zu einer «neuen Qualität der Forschung. Das Politbüro des ZK der SED und der Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik haben beschlossen, das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut zu einer Akademie der Pädagogischen Wissenschaften [APW] der Deutschen Demokratischen Republik weiter zu entwickeln, deren Konstituierung im September dieses Jahres erfolgt» (ebd.: 27). Dem bundesrepublikanischen Rückblick auf die Wissenschaftslandschaft der DDR ist zu entnehmen, dass die erwartete neue Qualität der Forschung, die engere Beziehung zwischen pädagogischer Forschung und pädagogischer Praxis letztlich nicht erreicht werden konnte, denn «die tatsächlich an der APW in den Theorieinstituten unternommenen zaghaften Versuche zur pädagogischen Theoriebildung – so zum Beispiel in der Allgemeinen Pädagogik – waren unter Beachtung innerwissenschaftlicher Regeln und Standards nicht für die Ableitung jener praktikablen Handlungsvorschriften geeignet, die vom Ministerium gefordert waren. Aus dem offenkundigen Widerspruch zwischen Anforderungsprofil und Forschungspraxis resultierte die massive Unzufriedenheit des Ministeriums mit den theoretischen Leistungen der Akademie» (Malycha 2009: 185 f.). Von diesem offenkundigen Widerspruch wurde aber – den recherchierten Dokumenten nach – auf den Kongressen der 1970er Jahre nicht gesprochen.

Dennoch: So sehr sich die Macht habende pädagogische Politik in jenen Jahren das klassenbewusste, opferbereite und disziplinierte Kind wünschte, so deutlich traten bereits in dieser Zeit die damit verbundenen Probleme zutage. Im Rückblick auf die DDR werden die späten 1970er Jahre als die Zeit benannt, die «das allorts sichtbare Defizit an individuellem Engagement [...] sichtbar» (Kirchhöfer 1993: 104) und auf das Problem der Individualitätsentwicklung aufmerksam machte. Kritische «Schriftstellerei» (etwa Hermlin 1979) und auch eine neue faktengenaue Sicht auf die kommunistischen Vorbilder (vgl. Börrnert 2002) begleiteten diesen Annäherungsprozess

an die Realität. In den analysierten Dokumenten, konkret in den Unterlagen des Zentralrates der FDJ über die Zusammenarbeit mit der Redaktion der Kinderzeitschrift *Bummi* im Zeitraum 1975 bis 1983 ist sogar vereinzelt von Konflikten die Rede, allerdings als kritikwürdige Auffassung von jungen GrafikerInnen, die die «heitere optimistische Fröhlichkeit, die wir den Kindern vermitteln möchten, [...] durch falsche Formen ersticken» wollten (SAPMO DY 25/2655, unpaginiert). Mit Blick auf diesen Schriftwechsel erscheint es (mir) erstaunlich, dass im selben Zeitraum das oben zitierte Gedicht von Günter Saalman in der *ABC-Zeitung* gedruckt werden konnte. Eine heitere optimistische Fröhlichkeit strahlt es nicht aus.

Erwähnt wurde die Notwendigkeit zur Individualitätsentwicklung, meist im Zusammenhang mit den Aufgaben des Kollektivs, in den offiziellen Dokumenten bekanntlich immer. Auf dem VII. Pädagogischen Kongress zum Beispiel charakterisierte die Ministerin das Kollektiv «als eine notwendige Bedingung für die volle Entfaltung der Individualität, für das Streben des Menschen nach eigener Vervollkommnung» (Honecker 1970: 21). Ende des Jahrzehnts schien das Thema aber drängender zu werden. Das spiegelt auch die soziologische Forschung wider, die zu dem Ergebnis kam, dass das kollektive Normensystem nicht in jedem Fall Maßstab für das Verhalten des einzelnen Mitgliedes sein muss und dass ein Arbeitskollektiv umso stabiler ist, je besser sich jedes einzelne Mitglied in ihm entwickeln kann. «Insofern ist die Beziehung der Mitglieder eines Kollektivs zu den geltenden Normen nicht auf ein bloßes Anpassen zu reduzieren. Es geht auch darum, sich überholten Normen zu widersetzen und den Kampf um ihre Überwindung innerhalb des Arbeitskollektivs zu führen. Das erfordert jedoch eine entwickelte Urteilsfähigkeit seiner Mitglieder» (Weidig 1988: 251).

Eine entwickelte Urteilsfähigkeit ist aber von ausschließlich disziplinierten, opferbereiten Kindern, die kein anderes Lebensziel als «unsere Sache» haben, eher nicht zu erwarten. Die recherchierten Dokumente der 1980er Jahre zeigen die Grenzen des pädagogischen Konzepts noch deutlicher. Oder anders: Eine Pädagogik «von den Vätern her»<sup>37</sup> entsprach der jungen DDR-Generation immer weniger.

Das belegen nicht zuletzt die empirischen Ergebnisse aus den frühen 1980er Jahren, die an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften gesammelt wurden und bei denen die FDJ-Arbeit und der Staatsbürgerkundeunterricht besonders schlecht wegkamen.

«Die Erfahrungen, die Jugendliche mit der FDJ-Arbeit [...] machen, zeigen in allen Studien eine kritikwürdige Tendenz. [...] Sie gewinnen keine Erfahrungen mit selbständiger, von Eigeninitiative getragener politischer Tätigkeit. In den meisten Fällen haben sie es aufgegeben, diesen Zustand ändern zu wollen, auch wenn einige die Ursachen auch bei sich selbst suchen. [...] Dasselbe betrifft den Staatsbürgerkunde-

37 Diese Formulierung lehnt sich an die reformpädagogische Logik, «vom Kinde her» zu denken, kritisch an.

unterricht. Obwohl bei dem größten Teil der Schüler festgestellt werden konnte, dass sie Erfahrungen aus dem politischen Alltagsgeschehen besitzen und sich mit ihren Eltern, in sehr beschränktem Umfang auch mit ihren Freizeitfreunden darüber austauschen, fand dieses empirische politische Wissen der Schüler im Unterricht keinerlei Beachtung. Die beobachteten und analysierten Stunden zeugten von einem abstrakten, nicht mit dem Leben verbundenen Unterricht. Die Schüler machten die Erfahrung, dass ihre Meinung und Standpunkte nicht gefragt sind. [...] Ein Teil von ihnen will die Erfahrung gemacht haben, dass Widerspruch Nachteile mit sich bringe oder dass es sich nicht lohne, seine Meinung zu sagen, weil sie ohnehin vorschnell abgetan werde» (Meier 1983: 219).

Der Lehrer im Staatsbürgerkundeunterricht würde so lange reden, «bis man «na gut sagt und seiner Meinung ist» (Hoffmann u. a. 1983: 258).<sup>38</sup>

Anfang und Mitte der 1980er Jahre konnte nicht mehr übersehen werden, dass neue theoretische Überlegungen und neue politische Lösungen notwendig waren. «Grüne» Appelle zur Erhaltung der Erde spielten nun auch in der DDR eine Rolle und führten zum Nachdenken über die Lenin'sche These von der unerlässlichen Steigerung der Arbeitsproduktivität. 1984 wurden – für viele überraschend – mehr als 20.000 Ausreiseanträge von DDR-BürgerInnen genehmigt, die sich seit der Unterzeichnung der KSZE-Schlussakte 1975 angesammelt hatten (vgl. Eisenfeld 1995). Nicht zuletzt verbreiteten die Reden von Michail Sergejewitsch Gorbatschow in weiten Kreisen der DDR-Bevölkerung Hoffnung auf gesellschaftliche Veränderungen.

Als Ende 1983 die USA in Baden-Württemberg und ab 1984 die UdSSR in Sachsen «nachgerüstete» nukleare Mittelstreckenraketen stationierten, jeweils auf den Klassenfeind gerichtet, führte das zu einer Wiederbelebung der Friedensbewegung im Westen und zur Entstehung einer Friedensbewegung im Osten, getragen von sozialen Gruppen, die in der offiziellen Politik bisher wenig Gewicht hatten. Frauen organisierten sich in autonomen Zusammenhängen, Jugendliche stellten mit dem Aufnäher «Schwerter zu Pflugscharen» die DDR-Friedenspolitik infrage. Umfragen ergaben, dass Kinder die Kriegsgefahr stärker artikulierten als ihren Eltern (vgl. Meier 1983: 221) und dass Jugendliche ihre Angst ganz deutlich zum Ausdruck brachten: «Ob meine Zukunft in gesicherten Bahnen verläuft? So wie es jetzt ist, bestimmt nicht, also mit der Aufrüstung und so. Ich will nicht daran denken, dass ich dann sterbe, ich will weiter lernen, bis es nicht mehr geht» (Hoffmann u. a. 1983: 260).

In dieser Situation entstanden philosophische, soziologische und erziehungswissenschaftliche Dokumente mit der klaren Aussage, dass «nicht mehr ebenso erzogen werden kann, wie in den Jahrzehnten davor» (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften 1988: 7), dass in den Erziehungszielen «objektiven Individualisierungs-

38 Hier wird Bezug genommen auf eine Untersuchung, für die über vier Wochen hinweg vier 9. Klassen, also 15- oder 16-jährige Jugendliche, im schulischen und außerschulischen Alltag beobachtet und befragt wurden.

tendenzen Rechnung zu tragen» sei (Kirchhöfer 1995: 328) und «dass Prozesse der Identifikation [der Jugend mit dem Sozialismus; U. S.] heute wesentlich vielgestaltiger und komplizierter verlaufen, als das bisher in der überwiegenden Mehrzahl marxistischer Literatur angenommen wurde» (Enkelmann 1989: 5). Vor allem das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig (ZIJ) belegte mittels soziologischer Untersuchungen eine zunehmende Kluft zwischen den Jugendinteressen und denen des fürsorglichen Staates (vgl. Friedrich u. a. 1991). Thematisiert wurden dabei beispielsweise Einflüsse von Skinheads (vgl. ZIJ 1988c), Beweggründe für Ausreiseanträge (vgl. ZIJ 1988a), ökologische Erfordernisse (vgl. ZIJ 1986), aber auch das mangelnde Vermögen der Gesellschaft, die neuen sozialen Bedürfnisse der Jugend zu akzeptieren (vgl. ZIJ 1988b: 7). Mit Bezug auf solche Untersuchungen ist in einer 1989 an der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED verteidigten Dissertation festgehalten, dass die veränderten Ansprüche der Jugend «eng mit einem hohen Bildungsniveau, mit großer politischer Interessiertheit und Aufgeschlossenheit für neue Ideen (z. B. Entwicklung in der UdSSR)» korrespondieren (vgl. Enkelmann 1989: 85). Die junge DDR-Generation hatte also – so ist daraus zu schließen – politisch ermöglichte Bildungs- und Erziehungsziele aufgenommen und erwartete nun ein höheres Maß an «Selbständigkeit sowie tätiger praktischer und geistiger Mitgestaltung» (ebd.: 93).

Es gab in den letzten Jahren beziehungsweise Monaten der DDR pädagogische Debatten und Infragestellungen zum Verhältnis zwischen *Allgemeinmenschlichem* und *Klassenmäßigem*, zwischen Individuellem und Gesellschaftlichem, zwischen Politischem und Weltanschaulichem (vgl. Kirchhöfer 1995: 329f.). Vor allem aber wurde die Jugend, zumindest auf theoretischer Ebene (vgl. Enkelmann 1989), als Generation mit spezifischer politischer Kultur und spezifischen Wertorientierungen charakterisiert.

Alles in allem handelte es sich um theoretische Ansätze und Reformbemühungen, die den objektiven Individualisierungstendenzen der jungen Generation – nach meiner Wahrnehmung bereits seit den 1970er Jahren in vielen DDR-Familien spürbar – entsprachen. Mit Blick auf die offizielle pädagogische Politik der Jahre zuvor waren die Ansätze neu und kühn, sprachen sie doch für *Bilder von individualisierten Kindern und Jugendlichen*, wobei Individualisierung nie als egoistische, gegen die Gesellschaft gerichtete Entwicklung gesehen wurde. Eine angemessene Bewertung (und Nutzung!) dieser Bemühungen steht aus meiner Sicht noch aus. Von den «Siegern der Geschichte» ist sie wohl kaum zu erwarten, solange diese beim Studium von DDR-Dokumenten nur nach Belegen für ihr vorgefasstes Urteil über das «menschenrechtsfeindliche System» (Michalzik 1994: 238) oder über «die historische Missgeburt aus asiatischer Despotie und preußischem Militarismus» (Wolle 2013: 40) suchen. Möglicherweise

können gegenwärtig Außenstehende<sup>39</sup> besser nachvollziehen, warum in der späten DDR Kritik an der herrschenden Politik oft mit prinzipieller Loyalität diesem Staat gegenüber im Einklang stand. Systemkritik nicht *statt* Loyalität, sondern *wegen* ihr. Insofern erscheint mir das Etikett «widerwillige Loyalität», das Marc-Dietrich Ohse für die «Jugend nach dem Mauerbau» gefunden hat (Ohse 2003: 379), aus Innensicht nicht plausibel. Gerade weil die Loyalität einem verbreiteten Willen entsprach, gab es auch verbreitete Reformbemühungen. «Zu den charakteristischen Besonderheiten der Kritik an der [...] Verstaatlichung des Individuums in der DDR gehörte [...], dass sie mehrheitlich auf der Basis der Akzeptanz oder auch der Identifikation mit jenen [...] Ideen und Utopien formuliert und vorgetragen wurde, die auch von den Machthabern [...] benutzt wurden» (Peter 1991: 122). Gleichwohl (oder deshalb?) gab es auch zaghaftes politisches Entgegenkommen, wie den Dokumenten des letzten Pädagogischen Kongresses zu entnehmen ist.

**Der IX. Pädagogische Kongress** fand vom 13. bis 15. Juni 1989 statt, als sich die politische Situation extrem zugespitzt hatte, als in der Volksrepublik Ungarn schon die Grenzen geöffnet waren und überwiegend junge Leute massenhaft das Land verließen. Die Verantwortlichen berieten zum Thema «Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte». Die Politik als Ganzes orientierte in dieser Zeit nicht mehr auf den allmählichen Übergang zum Kommunismus, sondern immer mehr und in deutlicher Abgrenzung zur sowjetischen Politik auf die nationalen Besonderheiten des DDR-Konzeptes (vgl. Reinhold 1989), insofern auch auf die nationale Gestaltung des Bildungssystems (vgl. Günther 1989).

Folgerichtig ist auf dem IX. Pädagogischen Kongress kaum noch von kommunistischer Moral und kommunistischer Erziehung die Rede, sondern wieder von sozialistischer. Im Unterschied zu den vorherigen Kongressen fand dieser das rege Interesse der «DDR-Aufarbeiter». Dabei wurden die Dokumente mehrheitlich abfällig – als Demonstration der Reformunwilligkeit der Ministerin beziehungsweise der Abschottung der regierungsamtlichen Politik gegenüber sämtlichen Reformüberlegungen, auch als Zurschaustellung realitätsblinder Selbstherrlichkeit – interpretiert (vgl. Michalzik 1994, Feldmann 1996, Wiegmann 2001, Kaak 2003, Malycha 2009,

39 Die DEFA Film Library an der Universität von Massachusetts in Amherst, das einzige Archiv außerhalb Deutschlands, das sich mit der Filmgeschichte der DDR und damit verbundenen Themen beschäftigt, beging im Herbst 2013 mit verschiedenen Veranstaltungen ihr 20-jähriges Jubiläum. Bernd Neumann, der Staatsminister für Kultur und Medien, würdigte in seinem Brief an Prof. Dr. Subbaswamy, dem Kanzler der Universität von Massachusetts in Amherst, die Arbeit der DEFA Film Library als einen «wichtigen Beitrag zur Darstellung des deutschen künstlerischen Erbes. [...] Die DEFA Film Library regt neue Diskussionen zum Umgang mit den DEFA-Filmen und der DDR-Kultur an und trägt dazu bei, Vorurteile abzubauen.» Prof. Dr. Barton Byg, der die DEFA Film Library am 23. September 1993 offiziell gründete, äußerte sich mit den Worten: «Wir arbeiten daran, das populäre und wissenschaftliche Verständnis der Filmgeschichte der DDR durch kritisches, ästhetisches, politisches und ideologisches Erforschen der Grundlagen zu erweitern. Alle unsere öffentlichen und wissenschaftlichen Projekte sind seit 20 Jahren von diesem Gedanken bestimmt» (Pressemitteilung, Hiltrud Schulz, 9.9.2013).

Reiher 2010). Im Unterschied dazu will ich die zentralen Fragen dieser Studie – nach den Kinder-Bildern beziehungsweise Erziehungszielen und nach dem öffentlichen Umgang mit Kindern – auch an das historische Material des letzten Pädagogischen Kongresses stellen.

Zunächst fällt auf, dass in Margot Honeckers Referat das Erziehungsziel «Allgemeinmenschliches», überhaupt die Kategorie Menschlichkeit und der Blick auf die Menschheit als Ganzes eine sehr viel größere Rolle als zehn Jahre zuvor spielten. Sowohl beim Reflektieren der Vergangenheit als auch bei Absichtserklärungen wurden *die allgemein menschlichen Tugenden*, beinahe wie auf dem I. Pädagogischen Kongress 1946, als *grundlegend* hervorgehoben. Sie hatten zwar ihre relative Eigenständigkeit verloren und waren nun ausdrücklich in der sozialistischen Moral «aufgehoben», aber sie wurden – anders als in den 1970er Jahren – konkret als klassenmäßig neutrale Normen benannt. Die Jugend wäre auf eine Gesellschaft vorzubereiten, in der der Mensch frei, selbstbewusst, gut, hilfsbereit und ehrlich sein könne (Honecker 1989: 4). «Mit dem Voranschreiten unserer Gesellschaft gewinnt die Erziehung im Geiste der sozialistischen Moral und der in ihr aufgehobenen allgemein menschlichen Normen wachsende Aufmerksamkeit. Ehrlichkeit, Achtung der Leistungen des anderen, Aufrichtigkeit, Anständigkeit, gegenseitige Hilfe prägen sich in dem Maße aus, wie sich unsere sozialistische Gesellschaft weiter entwickelt [...], dazu muss Erziehung ihren Beitrag leisten» (ebd.: 15). Es sei ein Geschichtsbild zu vermitteln, «das der Bewegung und Entwicklung der Menschengesellschaft entspricht» (ebd.: 22). Erziehung zur Demokratie begänne dort, «wo man lernt, Verantwortung zu tragen, den Menschen nützlich zu sein aus der Sicht, was der Menschheit, was dem Fortschritt nützt» (ebd.: 14). In diesem Kontext war auch von neuen schulischen Vorhaben der Umwelterziehung die Rede (vgl. ebd.: 49).

Auffällig ist weiterhin eine (wieder) verstärkte Betonung der *individuellen Stärken der Kinder*. Die Rolle des subjektiven Faktors würde wachsen, die Herausbildung der Individualität aller Gesellschaftsmitglieder stünde auf der Tagesordnung. Diese These war bereits drei Jahre zuvor auf dem XI. SED-Parteitag veröffentlicht worden, war gewissermaßen parteipolitisch legitimiert. Ob sie, was die konkrete Kinder- und Jugendpolitik betraf, an den Erfahrungen und Erkenntnissen der frühen 1960er Jahre anknüpfte, ob das Jugendkommuniqué von 1963 und das Jugendgesetz von 1964 hier Pate standen, ist den Dokumenten nicht zu entnehmen.

Jedenfalls wurden auf dem Kongress die LehrerInnen aufgefordert, die individuellen Stärken der Kinder zu erkennen und mithilfe der Erziehung dafür zu sorgen, «dass der Mensch seine individuellen Stärken für das Gemeinwohl, für die Gesellschaft einbringt. [...] Entwicklung und Erziehung des Individuums sieht der Marxismus immer im engen wechselseitigen Verhältnis mit dem Kollektiv, nicht losgelöst von der Gesellschaft» (ebd.: 10). Oder an anderer Stelle: «Unser der marxistischen Pädagogik geschuldetes Verständnis von Unterrichtung [...] beruht schon immer darauf, im Lernenden *das Subjekt der Erziehung* zu sehen, von der

Entwicklungsfähigkeit jedes Kindes auszugehen, Aktivität der Schüler herauszufordern» (ebd.: 7; Hervorhebung U. S.). Damit im Zusammenhang wurden auch die Auffassungen zur Zensurierung und Bewertung der SchülerInnen relativiert. «Wiederholt und mit aller Eindringlichkeit fordern wir, sich von formalen Zensurierungs- und Bewertungspraktiken zu trennen. [...] Vieles, die Zensurierung betreffend, ist in der Diskussion. [...] Und vor allem muss, darüber besteht wohl Einmütigkeit, die Qualität der Gesamteinschätzung weiter erhöht, noch verantwortungsbewusster und kollektiv vorgenommen werden» (ebd.: 27). Zur besseren Respektierung der individuellen Stärken der Kinder gehörte wohl auch die im Referat geäußerte Absicht, die fakultativen Kurse an den Schulen zu erweitern und Lebensfragen aufzugreifen, die junge Menschen «in diesem Alter bewegen» (ebd.: 19). Neben den Lehrkräften erhielten auf diesem Kongress auch die VolksvertreterInnen die Empfehlung, mit der Jugend gemeinsam zu beraten, «was für die Freizeitgestaltung der jungen Leute getan werden müsste [...], vor allem aber sollten sie selbst ihre Vorhaben mit realisieren helfen» (ebd.: 34).

Alles in allem lässt sich aus den Dokumenten schließen, dass das Bild des konsequent kontrollierten, bewusst disziplinierten oder gar opferbereiten Kindes von den (noch) Verantwortlichen offensichtlich verworfen worden war. Welches Bild an seine Stelle trat, ist für mich nicht klar zu erkennen, also auch nicht auf den Begriff zu bringen. Oder anders: Dass nicht mehr ebenso gebildet und erzogen werden konnte wie in den Jahrzehnten zuvor, war auf höchster politischer Ebene angekommen – unter dem Druck der Fluchtbewegungen und auf der Grundlage der Reformüberlegungen aus den pädagogischen Wissenschaften –, wie stattdessen gebildet und erzogen werden sollte, war auf politischer Ebene wohl noch nicht geklärt.

Dafür spricht auch eine Referatspassage, die an die dogmatischste Phase der klassenmäßigen Erziehungsabsichten erinnert und heute nicht ohne Beklemmung zitiert werden kann: «Unsere Zeit [...] braucht eine Jugend, die kämpfen kann, die den Sozialismus stärken hilft, die für ihn eintritt und ihn verteidigt mit Wort und Tat und, wenn nötig, mit der Waffe in der Hand» (ebd.: 12). Die KongressteilnehmerInnen sollen, dem Protokoll nach, mit starkem Beifall reagiert haben.

Am Bild des *zuverlässig umsorgten Kindes* hat sich, das soll hier nicht im Einzelnen belegt werden, bis zum DDR-Ende nichts geändert, auch an den drei Grundprinzipien der sozialistischen Schule – Einheitlichkeit, Wissenschaftlichkeit, Staatlichkeit – wurde nicht gerüttelt.

Der Frage nachzugehen, ob es in diesem letzten Abschnitt der Existenz der DDR in der pädagogischen Politik neue Überlegungen beziehungsweise überhaupt spezifische Überlegungen zum Generationenverhältnis gab, muss späteren Analysen überlassen bleiben. Spezifische Forschungen dazu gab es mittlerweile, zumindest in Ansätzen. So heißt es mit Bezug auf eine Befragung von 14-Jährigen:

«Aufs Ganze gesehen, sind es die Eltern, die den Heranwachsenden das größte Verständnis entgegen bringen. Die Erfahrungen, die Schüler im Umgang mit Leh-

ern machen, sind uneinheitlich, insgesamt aber auch eher positiv. Am wenigsten Verständnis scheinen Heranwachsende in der Öffentlichkeit und hier – wiederum eingeschränkt – in der ›älteren‹ Generation zu finden, [...] meistens [...] ist dabei an die Rentnergeneration gedacht. [...] Einige der befragten Schüler finden, dass Erwachsene für Jugendliche überhaupt kein Verständnis aufbringen. [...] ›Manchmal habe ich den Eindruck, dass die uns gar nicht verstehen wollen. Es gibt manchmal Situationen, da kommen sie sich überlegen vor. Da spürst Du nicht die weitere Erfahrung›» (Hoffmann u. a. 1982: 189).

Überhaupt scheinen die hier befragten Jugendlichen ein sehr reales Bild vom Wert der Lebenserfahrungen zu haben. «Den Vorsprung der Erwachsenen an Lebenserfahrung akzeptieren die Jugendlichen durchweg, achten ihn mehrheitlich und meinten sogar, von ihm profitieren zu können. Einige Schüler beklagten indessen, dass die Älteren *nur* von ihren Erfahrungen ausgingen und nicht die heutigen Bedingungen der jungen Generation mit bedachten [...]. ›Und das finde ich nicht ganz gerecht, denn die Zeiten haben sich geändert, und man kann nicht genauso werden, wie sie es sind›» (ebd.: 190; Hervorhebung U. S.). Dennoch identifizierte sich in der gleichen Befragung etwa ein Drittel der SchülerInnen (von mehr als 900) unumwunden mit dem Leben der Eltern und hielt es für nachahmenswert. Aus heutiger Sicht ist vor allem die beispielhaft zitierte Begründung erwähnenswert: weil sie eine Arbeit haben, die sie ausfüllt (vgl. ebd.: 196).

Vergleichende Untersuchungen zwischen Ost und West, die Anfang der 1990er Jahre auch bezüglich des Verhältnisses zwischen Kindern und Eltern durchgeführt wurden, belegen zumindest für die Hauptstadt Berlin, dass die Heranwachsenden über ihre Eltern und deren Erziehungsverhalten in Ost und West «erstaunlich ähnlich» dachten (Merkens u. a. 1992: 38). Erstaunlich ist aus meiner Sicht auch, dass auf dem IX. Pädagogischen Kongress im Zusammenhang mit dem Generationenverhältnis Clara Zetkin zitiert wurde. Und Clara Zetkin war eine Sprecherin der deutschen Arbeiterbewegung, deren Äußerungen in der DDR einerseits hochgelobt, andererseits partiell verschwiegen wurden. Im Referat heißt es: «So verwirklicht sich die von Clara Zetkin formulierte Forderung der fortschrittlichen Arbeiterbewegung, dass die ›reife, kämpfende Generation des klassenbewussten Proletariats [...] verpflichtet [ist], für das Heranwachsen eines Geschlechts zu sorgen, das ihr eigenes Werk im besten geschichtlichen Sinn weiterführt›» (ebd.: 33). Die Weiterführung im besten geschichtlichen Sinn – das kann etwas völlig anderes meinen, als das Werk der Väter zu vollenden. Ein solcher Auftrag an die junge Generation lässt Raum für Eigenes und ist auch vereinbar mit Botschaften, die Kulturschaffende in den letzten DDR-Jahren aussendeten, etwa die Botschaft des DEFA-Films «Jadup und Boel»: Macht es besser als wir! (vgl. hierzu die Studie von Renate Ullrich in diesem Band).

Generell sind bezüglich der hier interessierenden Fragen erhebliche Veränderungen in den Dokumenten des IX. Pädagogischen Kongresses gegenüber den Vorjahren zu erkennen. Allerdings häufig begleitet von Formulierungen wie «schon immer» oder

«seit jeher», also von Formulierungen, die Kontinuität suggerieren sollen, damit Veränderungen lediglich als Akzentverschiebungen erscheinen.

Es waren wohl schwerer wiegende Ursachen als Reformunwilligkeit einzelner Personen, die wenige Monate nach dem Kongress zum glücklicherweise friedlichen Ende der DDR führten.

## Fazit

Im Zeitraum von 1946 bis 1989 fanden im Osten Deutschlands neun Pädagogische Kongresse statt, auf denen grundlegende Entscheidungen für die einheitliche Bildungs- und Erziehungspolitik der SBZ beziehungsweise DDR diskutiert und öffentlich gemacht wurden. Zu jedem dieser Kongresse gab es zeitnah Dokumentationen, die – mit Ausnahme des VI. Pädagogischen Kongresses 1961 – das zentrale Referat<sup>40</sup> enthielten. Heute stehen sowohl diese Dokumentationen als auch Materialien, die im Umfeld der Kongresse angefertigt worden sind, in den Archiven zur Verfügung.

Dieses historische Material wurde von mir nach Kinder- und Jugend-Bildern befragt, die aus den offiziellen Verlautbarungen ableitbar sind, insofern auch nach den konkreten Erziehungsabsichten und nach der Art und Weise, wie in der Öffentlichkeit mit Kindern in den unterschiedlichen Zeiträumen umgegangen werden sollte.

Zu den Ergebnissen:

*Erstens* sprechen die analysierten Dokumente aus der unmittelbaren Nachkriegszeit für das ehrliche Bemühen der politisch Verantwortlichen, eine völlig neue Gesellschaft aufzubauen und *neue Menschen* heranzubilden und zu erziehen. Die politisch und moralisch berechtigte Absicht, die in den westlichen Besatzungszonen unter dem Stichwort Re-Education partiell ihre Entsprechung fand, nach den Jahren des deutschen Nationalsozialismus, nach Jahren des Krieges und des industriemäßig organisierten Massenmordes ist zu respektieren und darf im Interesse historischer Gerechtigkeit auch heute von niemandem umgedeutet werden. Ob sie gelungen ist beziehungsweise gelingen konnte, gilt «nach dem Ende der sozialistischen Realität als offene Frage» (vgl. Eichler 2000: 572). Die ersten pädagogischen Konzepte in der SBZ gingen von *Bildern notleidender, auch verwahrloster und hilfebedürftiger Kinder* aus und stellten die Vermittlung von ganz normalen – und in den Jahren zuvor eben oft nicht normalen – allgemeinmenschlichen Tugenden in den Vordergrund. Sie richteten sich sowohl an Kinder als auch an deren Eltern (Umerziehung).

*Zweitens*. Das politische Ziel, *allen Kindern eine hohe, zunehmend polytechnisch geprägte Allgemeinbildung* und insofern einen langjährigen gemeinsamen Schulbesuch zu garantieren, spiegelt sich in den Dokumenten aller neun Kongresse wider. Dabei sorgte wohl das in der Arbeiterbewegung verwurzelte Bildungskonzept dafür, dass nicht den Geisteswissenschaften, sondern den Naturwissenschaften mit ihren

40 Dass ich das Referat von 1961 dennoch analysieren konnte, verdanke ich sowohl den MitarbeiterInnen des Bundesarchivs Berlin als auch Klaus Lemnitz, dem Sohn des damaligen Ministers für Volksbildung.

klar definierbaren Gesetzmäßigkeiten eine umfassende Bildungsfunktion zugesprochen wurde. Vor allem die Dokumente der 1940er und 1950er Jahre bestätigen, dass es gelungen ist, die jahrhundertealten *Bildungsbenachteiligungen* von Arbeiter- und Bauernkindern zu beseitigen, insofern auch die Benachteiligungen von Dorfkindern gegenüber Stadtkindern. Dass auf dieser Grundlage neue Probleme der Chancengleichheit an Bedeutung gewannen, wurde jedoch kaum reflektiert. Überhaupt nicht spiegeln sich in den Dokumenten die diffizilen Benachteiligungen für beide Geschlechter wider, die sich aus der patriarchalen Ordnung ergaben und die mit der seit 1946 wirksamen Koedukation nicht aus der Welt geschafft werden konnten.

*Drittens* spricht das empirische Material über den gesamten Zeitraum hinweg für eine zuverlässige Fürsorge des Staates bezogen auf die kindliche Entwicklung, wie jede Fürsorge meist eng verbunden mit Kontrollbefugnissen. Diese Fürsorge meinte mehr als die «Wächterfunktion des Staates», die im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland geregelt ist.<sup>41</sup> Sie meinte weitreichende, materiell abgesicherte staatliche Bildungs-, Erholungs- und Betreuungsmöglichkeiten. *Bilder von konsequent umsorgen und ebenso konsequent kontrollierten Kindern* lagen dieser Politik zugrunde, einer Politik, die nur Anfang der 1960er Jahre und Ende der 1980er Jahre in der wissenschaftlichen und politischen Öffentlichkeit kritisch reflektiert wurde.

*Viertens* bestätigen die Dokumente seit dem Ende der 1940er Jahre, dass mit der Zuspitzung der weltweiten Systemauseinandersetzung auch *Kinder und Jugendliche instrumentalisiert* wurden. Auch in der DDR sollten Kinder für den Sieg im weltweiten Klassenkampf genutzt werden. Deshalb gehörten bis zum Ende der DDR das Hassen des Klassenfeindes oder die Unterordnung unter Klasseninteressen zu den Erziehungszielen. Hier kann nicht darüber befunden werden, ob es in den konkreten Situationen andere politische Möglichkeiten gegeben hat. Hier wird auch nicht die Frage gestellt, ob oder inwieweit diese Erziehungsabsichten auf fruchtbaren Boden fielen. Hier steht das Erziehungskonzept auf dem Prüfstand, das von Anfang an sowohl auf allgemeinmenschliche als auch auf klassenmäßige Tugenden ausgerichtet war und das sich dabei auf die proletarische Tradition berief. Dieses Konzept ließ aus anthropologischer Sicht eine Überbetonung des Menschen als soziales Wesen, aus sozialstruktureller Sicht eine Überbetonung der Klassenverhältnisse zu. Insofern ist folgerichtig, dass sich oft (besonders deutlich in den 1970er Jahren) die in den politischen Unterlagen gefundenen Kinder-Bilder – *das klassenmäßig erzogene Kind, das bewusst disziplinierte Kind, das opferbereite Kind* – deutlich von denen unterscheiden, die zur gleichen Zeit in den Kunstwerken beschrieben wurden.

*Fünftens*. In den Materialien der ersten 1960er Jahre fallen neue Kinder- und Jugend-Bilder auf. Sie sprechen für neue Vorstellungen auf höchster politischer Ebene

41 Vgl. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 6, Absatz 2: «Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.»

von der Rolle der Jugend in der sozialistischen Gesellschaft. Sowohl die Kongressunterlagen als auch relevante parteipolitische und staatliche Dokumente vermitteln *Bilder von selbstständigen, selbsttätigen Kindern mit eigenen Ansprüchen, von Kindern und Jugendlichen, die ein Recht auf Zweifel haben und deren Individualität respektiert werden muss*. Sogar das Postulat von der Gleichberechtigung zwischen den Generationen findet sich in den Dokumenten. Diese Ansätze führten jedoch nicht zu einem wissenschaftlichen und politischen Diskurs über die Wirksamkeit unterschiedlicher gesellschaftlicher Widersprüche, etwa Klassen, Ethnien, Geschlecht, Generation (vgl. Becker-Schmidt 2007) unter sozialistischen Bedingungen. Ende 1965 wurden sie abgebrochen, sodass letztlich «marxistisch-leninistische Konzeptionen [...] zu Generationen fehl[t]en» (Enkelmann 1989: 5).

*Sechstens* verweisen die Dokumente der letzten Jahre der DDR auf die intensive Suche nicht weniger WissenschaftlerInnen in den Gesellschaftswissenschaften nach neuen theoretischen Ansätzen für die sozialistische Bildungs- und Erziehungspolitik. Nicht zuletzt ging es dabei um *Bilder von individualisierten Kindern* und um den lange vernachlässigten Generationenwiderspruch. Zu politischen Beschlüssen auf dieser Grundlage kam es nicht mehr.

Unsere Fragen kamen aus dem Heute, aus einer Gesellschaft, in der hohe Allgemeinbildung für *alle* Kinder und langjähriger gemeinsamer Schulbesuch nicht mehr angestrebt werden und in der der Fürsorge des Staates für Kinder enge finanzielle Grenzen gesetzt sind. Gerade weil aus dieser Sicht die Vorzüge des Schulsystems in der DDR deutlich werden, dürfen deren Defizite nicht übersehen werden. Das Erziehungskonzept, das auf Menschlichkeit und gleichzeitig auf Klassentreue orientierte, erwies sich unter den Bedingungen der Systemauseinandersetzung als nicht realisierbar. Es wurde deutlich, dass eine Gesellschaftsidee, die sich überwiegend auf das Wissen und die Erfahrungen der Arbeiterbewegung beruft und andere Menschenrechtsbewegungen der vergangenen Jahrhunderte nur sehr selektiv berücksichtigt, nicht tragfähig ist.

## Literatur

- Agde, Günter (1991): Kahlschlag. Das 11. Plenum des ZK der SED 1965 – Studien und Dokumente, Aufbauverlag Berlin.
- Ahlheim, Klaus (2012): Die «weiße Flagge gehisst»? Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsenses, in: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Offizin Verlag, Hannover, 75–92.
- Ahrbeck, Rosemarie (1979): Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals, Verlag Volk und Wissen, Berlin.
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1988): Bilanzmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung. Forschungsbericht, Berlin.
- Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED (1969): Soziologische Informationen und Dokumentationen (SID) 1/1969, Institut für marxistisch-leninistische Soziologie, Berlin.
- Allbus (2012): SPSS-Datei, selbst ausgewertet. Der Allbus ist ein von Bund und Ländern über GESIS finanziertes Projekt, das bei ZUMA Mannheim und beim Zentralarchiv für empirische Sozialforschung Köln realisiert wird.
- Alt, Robert (1956): Diskussionsbeitrag, in: Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses in Leipzig 1956, Verlag Volk und Wissen, Berlin, 262–267.

- Anweiler, Oskar (1994): Bildungspolitik in Deutschland 1945–1965. Aspekte und Probleme eines Vergleichs zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik in historischer und aktueller Sicht, in: Hoffmann, Dietrich u. a. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945–1965), Weinheim, 15–40.
- Armbrust, Willi (Hrsg.) (o. J.): Alles für die Entwicklung und Förderung der Frauen, ausgearbeitet von einem Kollektiv ehrenamtlicher Mitarbeiter der Abteilung Staats- und Rechtsfragen beim ZK der SED unter Leitung von Willi Armbrust, Berlin (vermutlich 1962).
- Assmann, Georg/Eichhorn, Wolfgang/Hahn, Erich/Heyden, Günter/Jetzschmann, Horst/Kretzschmar, Albrecht/Puschmann, Manfred/Taubert, Horst/Weidig, Rudi (Hrsg.) (1977): Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie, Dietz Verlag, Berlin.
- Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik (1956). Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses in Leipzig 1956, Verlag Volk und Wissen, Berlin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Bielefeld.
- Baldauf, Anita (2013): Gedächtnisprotokoll über die Tätigkeit als Lehrerin in den 1960er Jahren, unveröffentlichtes Manuskript.
- Bathmann, Nina/Cornelißen, Waltraud/Müller, Dagmar (2013): Gemeinsam zum Erfolg? Berufliche Karrieren von Frauen in Paarbeziehungen. Deutsches Jugendinstitut e. V. Bd. 2, Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Bebel, August (1954): Die Frau und der Sozialismus, 58. Aufl., Dietz Verlag, Berlin.
- Becker, Herbert (1949): Der Geschichtsunterricht in der Sowjetischen Besatzungszone, in: Die Deutsche Demokratische Schule im Aufbau. Veröffentlicht zum Pädagogischen Kongress 1949, Berlin/Leipzig, 32–38.
- Becker, Herbert (1956): Diskussionsbeitrag, in: Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses in Leipzig 1956, Verlag Volk und Wissen, Berlin, 286–290.
- Becker-Schmidt, Regina (2007): «Class», «gender», «ethnicity», «race». Logiken der Differenzsetzung, Verschränkung von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung, in: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität, Campus Verlag, Frankfurt am Main/New York, 56–83.
- Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (2001): Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte, in: Behnken, Imbke u. a. (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch, Kallmeyer, Seelze-Velber, 16–32.
- Behnken, Imbke (2006): Philippe Ariés & Lloyd deMause. Moratorium des Aufwachsens als kulturelles Erbe, Sieger Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung, Universität Siegen, Siegen.
- Benjamin, Hilde (1949): Über die elterliche Gewalt, in: Neue Justiz 4/1949, Berlin.
- Bertram, Hans/Kohl, Steffen (2010): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010. Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft. Deutsches Komitee für UNICEF, Köln.
- Bisky, Jens (2002): Autorität plus Polytechnik. Eine Erinnerung an das plötzlich bewunderte DDR-Schulsystem, in: Süddeutsche Zeitung, 19.6.2002.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2010): Dritter und Vierter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, Berlin.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2011): Familienreport. Leistungen. Wirkungen. Trends, Berlin.
- Börnert, Rene (2002): Ernst Thälmann als Leitfigur der kommunistischen Erziehung in der DDR, Dissertationschrift, Technische Universität, Braunschweig.
- Brand, Ulrich (2011): Post-Neoliberalismus? Aktuelle Konflikte und gegenhegemoniale Strategien, VSA, Hamburg.
- Büchner, Peter (1996): Kinder in Deutschland – Außenseiter der Gesellschaft? Einleitende Überlegungen zur empirischen Erforschung heutiger Kindheit, in: Büchner, Peter/Fuhs, Burkhard/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland, Leske und Budrich, Opladen, 13–26.
- Bundesarchiv (o. J.): Einzelne Papiere zum VI. Pädagogischen Kongress der DDR, ohne Namen, ohne Datum, Sign. DR 2/2235a.

- Büttner, Ujo/Endrejat, Helga/Naumann, Britta (Hrsg.) (1995): Koedukation. Texte zur neuen Koedukationsdebatte. GEW-Frauen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main.
- Debertshäuser, Hanna (1956): Diskussionsbeitrag Grundschule Bornhagen (Eichsfeld), in: Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses in Leipzig 1956, Verlag Volk und Wissen, Berlin, 200–201.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (1971): Der Kampf der Gewerkschaften für die Freiheit Berlins, Berliner Gewerkschaftsgeschichte von 1945–1950, FDGB/UGO/DGB, Berlin.
- Dokumente zur Jugendpolitik der DDR (1965): Mit dem vollständigen Text des Jugendgesetzes der DDR und des Jugendkommunikés des Politbüros des ZK der SED, Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin.
- Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik (1970): Teil 1, 1945–1955, Verlag Volk und Wissen, Berlin.
- Dorst, Werner (1949): Die Entwicklung der Oberschule, in: Die Deutsche Demokratische Schule im Aufbau. Veröffentlicht zum Pädagogischen Kongress 1949, Berlin/Leipzig, 19–22.
- Ehmer, Josef (2004): Bevölkerungsgeschichte und historische Demografie 1800–2000. Enzyklopädie deutscher Geschichte, Bd. 71, Oldenburg.
- Eichler, Wolfgang (2000): Menschenbild und Erziehungspraxis in der DDR, in: Badstübner, Evamaria (Hrsg.): Befremdlich anders. Leben in der DDR, Dietz Verlag, Berlin, 552–575.
- Eisenfeld, Bernd (1995): Die Ausreisebewegung – eine Erscheinungsform widerständigen Verhaltens, in: Poppe, Ulrike/Eckert, Rainer/Kowalczyk, Ilko-Sascha (Hrsg.): Zwischen Selbstbehauptung und Anpassung: Formen des Widerstandes und der Opposition in der DDR, Ch. Links Verlag, Berlin, 192–223.
- Ellrich, Karl (1949): Die Entwicklung des Grundschulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone seit 1945, in: Die Deutsche Demokratische Schule im Aufbau. Veröffentlicht zum Pädagogischen Kongress 1949, Berlin/Leipzig, 9–17.
- Elternhaus und Schule (1979): Heft 4/79. Empfehlungen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.
- Empfehlungen des VI. Pädagogischen Kongresses (1961): Für die Verbesserung des Lernens und der sozialistischen Erziehung an den Oberschulen, in: Deutsche Lehrerzeitung 24/1961, Beilage. Zitiert nach: Drucksache Nr. 2, Bundesarchiv Sign. DR 2/150.
- Engler, Wolfgang (2000): Die Ostdeutschen. Kunde von einem verlorenen Land, Aufbau Taschenbuch Verlag, Berlin.
- Enkelmann, Dagmar (1989): Analyse und Kritik des Konzepts bürgerlicher Ideologen der BRD «Identitätskrise der Jugend der DDR», Dissertation A, Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED, Institut für Wissenschaftlichen Kommunismus, Forschungsbereich Jugendpolitik der SED, Berlin.
- Entschließung des III. Pädagogischen Kongresses «Deutschland muss leben!» (1948), in: BBF/DIPF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 879, unpaginiert.
- Feldmann, Annette (1996): Der vergessene Kongress. Eine Studie zur geschichtspädagogischen Arbeit der DDR am Beispiel des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989, Regensburg.
- Ferchland, Rainer (Hrsg.) (2007): Sozialberichte: Was sie benennen und was sie verschweigen. Studie des Instituts für Sozialdatenanalyse e. V. Berlin – isda, Dietz Verlag, Berlin.
- Freyer, H. u. a. (Hrsg.) (1982): Lexikon der Wirtschaft. Arbeit. Bildung. Soziales, Verlag die Wirtschaft, Berlin.
- Friedrich, Bodo/Kirchhöfer, Dieter/Neuner, Gerhart/Uhlig, Christa (2001): Stellungnahme der Leibniz-Sozietät zum Forum Bildung, in: Leibniz Intern, Mitteilungen der Leibniz-Sozietät 5, 1–8.
- Friedrich, Bodo/Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (2006): Robert Alt (1905–1978). Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven. Bd. 1, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main/Berlin.
- Friedrich, Walter/Förster, Peter/Starke, Kurt (1999): Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966–1990. Geschichte. Methoden. Erkenntnisse, Verlag Das Neue Berlin, Berlin.
- Friedrich, Walter/Griese, Hartmut (1991): Jugend und Jugendforschung. Gesellschaftspolitische Situationen. Sozialisation und Mentalitätsentwicklung in den 80er Jahren, Leske und Budrich, Opladen.
- Fuchs, Hans-Werner (2002): Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft – eine modernisierungstheoretische Perspektive, in: Döbert, Hans u. a. (Hrsg.): Transformation in der Ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz, Leske und Budrich, Opladen, 85–98.
- Genth, Renate/Schmidt-Harzbach, Ingrid (1996): Die Frauenausschüsse: Das halb gewollte, halb verordnete Netz, in: Frauenpolitik und politisches Wirken von Frauen im Berlin der Nachkriegszeit 1945–1949, herausgegeben von der Senatorin für Arbeit, berufliche Bildung und Frauen Berlin, Berlin, 47–74.
- Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik 1965, Teil I, Staatsverlag der DDR, Berlin.
- Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik 1974, Teil I, Nr. 5, Staatsverlag der DDR, Berlin.

- Grünberg, Gottfried (1949): Die Zusammenarbeit der Demokratischen Schule mit der Freien Deutschen Jugend und dem Verband der Jungen Pioniere. Diskussionsbeitrag des Ministers für Volksbildung Mecklenburg. IV. Pädagogischer Kongress 23.–25.8.1949, Berlin/Leipzig, in: BBF/DIPF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 881.
- Günther, Karl-Heinz/Hofmann, Franz/Hohendorf, Gerd/König, Helmut/Schuffenhauer, Heinz (Hrsg.) (1987): Geschichte der Erziehung, 15. Aufl., Verlag Volk und Wissen, Berlin.
- Günther, Karl-Heinz (1989): Gesellschaftliche Bedingungen für Erziehung in der Gegenwart, in: Pädagogik 3/1989. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Berlin, 196–206.
- Grimm, Elfriede (1991): Mädchensozialisation, in: Bundesministerium für Frauen und Jugend (Hrsg.): Reporttexte. Kinder und Jugendliche aus der DDR. Jugendhilfe in den neuen Bundesländern, Bonn, 37–43.
- Gruner, Petra (Hrsg.) (1990): Angepasst oder mündig? Briefe an Christa Wolf im Herbst '89, mit einem Nachwort von Jan Hofmann, Verlag Volk und Wissen, Berlin.
- Habermas, Jürgen (1985): Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien, in: ders.: Die neue Unübersichtlichkeit, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Hager, Kurt (1961): Diskussionsbeitrag. Stenografisches Protokoll des VI. Pädagogischen Kongresses vom 3.–5.6.1961 in Berlin, Bundesarchiv Sign. DR 2/152, 282–299.
- Harig, Gerhard (1956): Diskussionsbeitrag des Staatssekretärs für Hochschulwesen, in: Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses in Leipzig 1956, Verlag Volk und Wissen, Berlin, 176–182.
- Heise, Wilhelm (1946): Grundfragen der Pädagogik in der neuen demokratischen Schule. Rede, gehalten auf dem Pädagogischen Kongress in Berlin am 16.8.1946, in: BBF/DIPF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEBERT 1408, 3–12.
- Helling, Fritz (1956): Diskussionsbeitrag, in: Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses in Leipzig 1956, Verlag Volk und Wissen, Berlin, 281–283.
- Helling, Fritz (2007): Mein Leben als politischer Pädagoge, herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Burkhard Dietz und Jost Biermann, in: Studien zur Bildungsreform, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main/Berlin.
- Helwerth, Ulrike/Schwarz, Gislinde (1995): Von Muttis und Emanzen. Feministinnen in Ost- und Westdeutschland, Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- Hermlin, Stephan (1979): Abendlicht, Philipp Reclam jun., Leipzig.
- Hirsch, Helga (2012): Endlich wieder leben. Die fünfziger Jahre im Rückblick von Frauen, Siedler Verlag, München.
- Hoffmann, Sabine/Kühnel, Wolfgang (1983): Die Klasse 9 X, in: Kollektive Erfahrungen älterer Schüler. Vier Fallstudien. Untersuchungsbericht über die zweite Etappe des Erfahrungsprojektes. Akademie für Pädagogische Wissenschaften der DDR, Institut für Erziehung, Abteilung Soziologie des Bildungswesens, in: Merckens, Hans/Schmidt, Folker (Hrsg.): Berichte des Instituts für Allgemeine Pädagogik, Abteilung empirische Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin Nr. 36, Februar 2002, 247–270.
- Hoffmann, Sabine/Nickel, Hildegard-Maria/Steiner, Irmgard/Wenzke, Gerhard (1982): Pilotstudie zu den Arbeits-, Alltags- und politischen Erfahrungen von Schülern – erste Ergebnisse und methodische Probleme ihrer Erforschung, Akademie für Pädagogische Wissenschaften der DDR, Institut für Erziehung, Abteilung Soziologie des Bildungswesens, in: Merckens, Hans/Schmidt, Folker (Hrsg.): Berichte des Instituts für Allgemeine Pädagogik, Abteilung empirische Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin Nr. 36, Februar 2002, 149–214.
- Hofmann, Hans Georg (1962): Schule und Nation. Referat auf der wissenschaftlichen Konferenz des DPZI am 22.9.1962, in: BBF/DIPF/Archiv, DK II.69, unpaginiert.
- Honecker, Margot (1965): Die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft bei der Verwirklichung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus, Referat, in: BBF/DIPF/Archiv 16.368, unpaginiert.
- Honecker, Margot (1970): Referat, in: Bulletin Nr. 1 zum VII. Pädagogischen Kongress der Deutschen Demokratischen Republik vom 5.–7.5.1970, als Manuskript gedruckt, herausgegeben vom Pressezentrum, Berlin, 8–33.
- Honecker, Margot (1978): Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. Referat des Ministers für Volksbildung auf dem VIII. Pädagogischen Kongress, 18.10.1978, Berlin.
- Honecker, Margot (1989): Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. Referat von Margot Honecker, Minister für Volksbildung, in: Bulletin Nr. 2 zum IX. Pädagogischen Kongress der Deutschen Demokratischen Republik 1989, herausgegeben vom Organisationsbüro, Berlin.
- Honecker, Margot (2012): Zur Volksbildung. Gespräch mit Frank Schumann, Verlag Das Neue Berlin, Berlin.
- Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (1996): Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes, in: dies. (Hrsg.): Kinder und Kindheit, Juventa, Weinheim/München, 9–30.
- Hörnle, Edwin (1929): Grundfragen der proletarischen Erziehung, Verlag der Jugendinternationale, Berlin.

- Hradil, Stefan (1995): Die Modernisierung des Denkens. Zukunftspotentiale und «Altlasten» in Ostdeutschland, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 20/1995, Bonn, 3–15.
- Irmischer, Johannes (1976): Das Ideal der allseitig entwickelten Persönlichkeit, seine Entstehung und sozialistische Verwirklichung. Schriften der Winckelmann-Gesellschaft, Bd. 11, Akademie Verlag, Berlin.
- Jacobs, Annemarie (1949): Der Kindergartens als Vorstufe der Deutschen Einheitsschule, in: *Die Deutsche Demokratische Schule im Aufbau*. Veröffentlicht zum Pädagogischen Kongress 1949, Berlin/Leipzig, 7–9.
- Jessipow, Boris P./Gontscharow, Nikolai K. (1948): *Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten*, Verlag Volk und Wissen, Berlin.
- Kaak, Heike (2003): Schule im Umbruch: Unterrichtende und Unterricht in den neuen Bundesländern während der Vereinigung, *Deutschland Archiv* 36, Nr. 2, 296–303.
- Kaiser, Hans (1961): Zusammenfassende Wertung einer Leserdiskussion in der Wochenpost mit dem Titel «Unsere Tochter macht uns Sorgen», in: *BBF/DIPF/Archiv*, Sign. 2719.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1995): Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen, C. H. Beck, München.
- Kirchhöfer, Dieter (1993): Abschied von Individualität. Das Paradigma der Individualität in der sozialistischen Erziehungswissenschaft, in: *Steinboefel, Wolfgang (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik*, Deutscher Studienverlag, Weinheim, 103–119.
- Kirchhöfer, Dieter (1994): Distanz und Nähe zur Anthropologie in den DDR-Erziehungswissenschaften, in: *Hoffmann, Dietrich u. a. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Bd. I: Die Teilung der Pädagogik (1945–1965)*, Deutscher Studienverlag, Weinheim, 309–326.
- Kirchhöfer, Dieter (1995): Ent- und Re-Ideologisierung in den Erziehungswissenschaften der DDR in den 80er Jahren – der Versuch einer flexiblen Ideologisierung?, in: *Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Bd. II: Divergenzen und Konvergenzen (1965–1989)*, Deutscher Studienverlag, Weinheim, 319–344.
- Kirchhöfer, Dieter (2003): Kindheit in der DDR – Widersprüche einer spezifischen Moderne, in: *ders. u. a. (Hrsg.): Kindheit in der DDR*, Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, 35–48.
- Kirchhöfer, Dieter (2006): Enttäuschte Hoffnungen. Reflektierte Selbstkommentierungen von Schülern in der Wende, *Juventa*, Weinheim/München.
- Kohli, Martin (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: *Hurrelmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Beltz Verlag, Weinheim/Basel.
- Kommuniqué des Politbüros zu Problemen der Jugend (1961), in: *Neues Deutschland*, 11.2.1961, 1–2.
- Korczak, Janusz (1972): Das Recht des Kindes auf Achtung, polnische Erstausgabe 1928, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna/Olk, Thomas (2003): Die Kindheitsvergessenheit der Wohlfahrtsstaatsforschung und die Wohlfahrtsstaatsvergessenheit der Kindheitsforschung, in: *dies. (Hrsg.): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen*, Campus Verlag, Frankfurt am Main/New York, 9–55.
- Kuhn, Annette (1994): Weibliche Wissensproduktion. Neues Wissen über Frauen als Subjekte von Kultur und Geschichte, in: *Jahrbuch für Pädagogik. Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik*, Sonderdruck, 115–137.
- Krenzlin, Leonore (1991): Vom Jugendkommuniqué zur Dichterschelte, in: *Agde, Günter (Hrsg.): Kahlschlag. Das 11. Plenum des ZK der SED 1965. Studien und Dokumente*, Aufbau-Verlag, Berlin, 148–158.
- Kreuziger, Max (1947): Unser Erziehungsprogramm, in: *Pädagogischer Kongress Leipzig. September 1947*, Berlin/Leipzig, 52–70.
- Kreuziger, Max (1948): Rechenschaftsbericht über das 2. Jahr der demokratischen Einheitsschule, in: *BBF/DIPF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 879*, unpaginiert.
- Kuhrig, Herta (1995): «Mit den Frauen – Für die Frauen». Frauenpolitik und Frauenbewegung in der DDR, in: *Hervé, Florence (Hrsg.): Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, PapyRossa, Köln, 209–248.
- Laabs, Hans (1956): Diskussionsbeitrag, in: *Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses in Leipzig 1956*, Verlag Volk und Wissen, Berlin, 284–285.
- Lange, Fritz (1956): Die Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Referat des Ministers für Volksbildung, in: *Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses in Leipzig 1956*, Verlag Volk und Wissen, Berlin, 35–104.
- Leidecker, Gudrun/Kirchhöfer, Dieter/Güttler, Peter (1991): Ich weiß nicht, ob ich froh sein soll. Kinder erleben die Wende, Metzler, Stuttgart.
- Lemnitz, Alfred (1961a): Referat des VI. Pädagogischen Kongresses der DDR, in: *Stenografisches Protokoll des 6. Pädagogischen Kongresses vom 3.–5.6.1961 in Berlin, 3.6.1961*, Bundesarchiv Sign. DR 2/151, 10–72.

- Lemnitz, Alfred (1961b): Diskussionsbeitrag, in: Stenografisches Protokoll über Forum zur Auswertung des Kongresses am 8.6.1961 an der Parteihochschule, Bundesarchiv DY/30/IV/2/9.09, 5–17.
- Lemnitz, Alfred (1961c): Rede von Alfred Lemnitz im Abgeordneten-Kabinett der Volkskammer am 25.7.1961, Bundesarchiv Sign. DR2/2235.
- Lemnitz, Alfred (1961d): Rede von Alfred Lemnitz vor der Domowina, Bundesarchiv Sign. DR 2/2235.
- Lemnitz, Alfred (1961e): Schlusswort des Ministers, Bulletin Nr. 4 zum VI. Pädagogischen Kongress der DDR, Bundesarchiv DR 2/150.
- Lemnitz, Alfred (1985): Beginn & Bilanz. Erinnerungen, Berlin.
- Lötsch, Manfred (1993): Sozialstruktur und Systemtransformation, in: Geißler, Rainer (Hrsg.): Sozialer Umbruch in Ostdeutschland, Leske und Budrich, Opladen, 31–40.
- Malycha, Andreas (2009): Wissenschaft und Politik. Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und ihr Verhältnis zum Ministerium für Volksbildung, in: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 2/2009, herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 168–189.
- Marx, Karl (1970): Thesen über Feuerbach, in: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Ausgewählte Schriften in zwei Bänden, Bd. II, Dietz Verlag, Berlin, 370–372.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1970): Manifest der Kommunistischen Partei, in: dies.: Ausgewählte Schriften in zwei Bänden, Bd. I, Dietz Verlag, Berlin, 25–57.
- Mayer, Karl Ullrich/Diewald, Martin (1996): Kollektiv und Eigensinn: Die Geschichte der DDR und die Lebensverläufe ihrer Bürger, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 46/1996, Bonn.
- Meier, Artur (1983): Einführung, in: Kollektive Erfahrungen älterer Schüler. Vier Fallstudien. Untersuchungsbericht über die zweite Etappe des Erfahrungsprojektes. Akademie für Pädagogische Wissenschaften der DDR, Institut für Erziehung, Abteilung Soziologie des Bildungswesens, in: Merkens, Hans/Schmidt, Folker (Hrsg.): Berichte des Instituts für Allgemeine Pädagogik, Abteilung empirische Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin Nr. 36, Februar 2002, 216–222.
- Merkens, Hans/Kirchhöfer, Dieter/Steiner, Irmgard (1992): Berliner Schülerstudie 1992, Freie Universität Berlin und Zentrum für Europäische Bildungsforschung e. V., Berlin.
- Michalzik, Martin (1994): «An der Seite der Genossen ...». Offizielles Jugendbild und politische Sozialisation im SED-Staat. Zum Scheitern der sozialistischen Erziehung in der DDR, Verlag Ernst Knoth GmbH, Melle.
- Müller-Hartmann, Irene/Henneberger, Sabine (1995): Regionale Bildungsdisparitäten in Ostdeutschland, in: Nauck, Bernhard u. a. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich, Leske und Budrich, Opladen, 295–332.
- Müller-Krumbholz, Dorothea (1949): Die Bedeutung der Naturwissenschaften für die neue Schule, in: Die Deutsche Demokratische Schule im Aufbau. Veröffentlicht zum Pädagogischen Kongress 1949. Berlin/Leipzig, 38–45.
- Neuner, Gerhart (1994): Kontinuität und Transformation klassischer Bildungstheorie im DDR-Bildungswesen, in: Hoffmann, Dietrich u. a. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Bd. I: Die Teilung der Pädagogik (1945–1965), Deutscher Studienverlag, Weinheim, 173–196.
- Neuner, Gerhart (2003): Kindorientierung versus Leistungsanspruch in der DDR-Schule?, in: Kirchhöfer, Dieter u. a. (Hrsg.): Kindheit in der DDR, Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, 225–240.
- Niebsch, Gerda/Grosch, Christa/Boßdorf, Ursula/Graehn-Baumann, Gisela (2007): Gesundheit, Entwicklung und Erziehung in der frühen Kindheit. Wissenschaft und Praxis der Kinderbetreuung in der DDR. Der Anteil Eva Schmidt-Kolmers an der Konzipierung und Realisierung, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main/Berlin.
- Niermann, Johannes (1991): Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Ausschuss für Frauen und Jugend des Deutschen Bundestages am 18.9.1991: Identitätsfindung von Jugendlichen in den neuen Bundesländern, Köln.
- Ohse, Marc-Dietrich (2003): Jugend nach dem Mauerbau. Anpassung, Protest und Eigensinn (DDR 1961–1974), Ch. Links Verlag, Berlin.
- Peine, Helga (1956): Diskussionsbeitrag (nicht gehalten), in: Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses in Leipzig 1956, Verlag Volk und Wissen, Berlin, 386–389.
- Peter, Volkhard (1991): Bildungsdiskussion in der DDR zwischen 40. Jahrestag und Beitritt, in: Schmidt, Hans-Dieter u. a. (Hrsg.): Dem Kinde zugewandt. Überlegungen und Vorschläge zur Erneuerung des Bildungswesens, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 121–134.
- Podewin, Norbert (2010): Skeptizismus und Nihilismus? Honeckers «Kahlschlag-Plenum» im Dezember 1965, in: Neues Deutschland, 11./12.12.2010.
- Pötzsch, Olga (2012): Geburten in Deutschland, Ausgabe 2012, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.
- Politische Willenserklärung des VI. Pädagogischen Kongresses «Für eine friedliche und glückliche Zukunft unserer

- Jugend» (1961), in: Drucksache Nr. 3 zum VI. Pädagogischen Kongress der DDR. Bundesarchiv Sign. DR 2/150 oder BBF/DIPF/Archiv, 16.368.
- Protokoll des VIII. Parteitage der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (1971), Berlin.
- Qvortrup, Jens (1995): From useful to usefull: The Continuity in Children's Constructive Participation, in: Ambert, Anne-Marie (Hrsg.): Theory and Linkages between Theory and Research on Children/Childhood. Sociological Studies of Children, JAI Press, Greenwich/Connecticut.
- Qvortrup, Jens (2003): Kindheit im marktwirtschaftlich organisierten Wohlfahrtsstaat, in: Kränzl-Nagl, Renate u. a. (Hrsg.): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen, Campus Verlag, Frankfurt am Main/New York, 95–120.
- Reiher, Dieter (2010): Versuche in der Wendezeit der DDR, die religiöse Bildung in die Allgemeinbildung zurückzuholen, in: Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik 10/2010, 231–242.
- Reinhold, Otto (1989): Zu Fragen der Gesellschaftsstrategie der SED und ihre weitere Gestaltung in den 90er Jahren, in: Pädagogik 3/89, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Berlin, 177–195.
- Roesler, Jörg (1990): Zwischen Plan und Markt. Die Wirtschaftsreform in der DDR 1963–1970, Haufe, Berlin.
- Rousseau, Jean Jaques (o. J.): Emil oder Über die Erziehung, Bd. I, Philipp Reclam jun., Leipzig.
- Saalmann, Günter (1979): Mir fehlt am Bett ein Bein, in: ABC-Zeitung 11/1979, 12.
- SAPMO (Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR) (Archivnummer), Bundesarchiv, Berlin-Lichterfelde.
- Sauermann (1961): Diskussionsbeitrag Humboldt-Universität Berlin, in: Stenografisches Protokoll des VI. Pädagogischen Kongresses vom 3.–5.6.1961 in Berlin, Bundesarchiv Sign. DR 2/153, 464.
- Schafferdt, Guzel (2012): «Das wahre Vaterland». Die Ost-West-Migration in der DDR-Propaganda, in: Zeitschichte online, August 2012, Zentrum für zeithistorische Forschung, Potsdam.
- Scheidt, Petra (2011): Karriere im Stillstand? Der Demokratische Frauenbund Deutschlands im Spiegel seiner Kaderarbeit und der Kaderstrukturen seines hauptamtlichen Funktionärskorps, Historische Forschungen Bd. 28, Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Schmidt, Hans-Dieter (1982): Das Bild des Kindes. Eine Norm und ihre Wirkungen, in: Neue Deutsche Literatur 19/1982, 71–81.
- Schmidt, Hans-Dieter (1991): Das Bild des Kindes und seine pädagogischen Konsequenzen, in: ders. u. a. (Hrsg.): Dem Kinde zugewandt. Überlegungen und Vorschläge zur Erneuerung des Bildungswesens, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 1–12.
- Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.) (1968): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Diskussionsunterlagen zum Programm der pflegerisch-erzieherischen Arbeit, zu den Sachgebieten der Erziehung, den Aufgabenfolgen und methodische Anleitungen, Verlag Volk und Gesundheit, Berlin.
- Schröter, Ursula (1995): Ostdeutsche Frauen im Transformationsprozess. Eine soziologische Analyse zur sozialen Situation ostdeutscher Frauen (1990–1994), in: Aus Politik und Zeitgeschichte 20/1995, 12.5.1995, 31–42.
- Schröter, Ursula/Ullrich, Renate (2004): Patriarchat im Sozialismus? Nachträgliche Entdeckungen in Forschungsergebnissen aus der DDR, Dietz Verlag, Berlin.
- Schröter, Ursula (2013): DDR-Sozialismus und Patriarchat, in: Jahrbuch für Forschungen zur Geschichte der Arbeiterbewegung, Berlin, 121–136.
- Schwarz, Hans-Peter (1981): Die Ära Adenauer. Gründerjahre der Republik 1949–1957, DVA, Stuttgart/Wiesbaden.
- Schwentker, Björn/Vaupel, James W. (2011): Eine neue Kultur des Wandels, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 10-11/2011, 3–10.
- Siebert, Hans (1949): Die Hebung des Leistungsstandes in der deutschen demokratischen Schule. IV. Pädagogischer Kongress 23.–25.8.1949, Berlin/Leipzig, in: BBF/DIPF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 881.
- Staatliche Zentralverwaltung für Statistik (1978): Die Frau in der DDR. Statistische Kennziffernsammlung, Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2014): Bevölkerung nach Altersgruppen, Familienstand und Religionszugehörigkeit 2006–2011, www.destatis.de (Stand: 21.11.2014).
- Stiehler, Hans-Jörg (1991): Veränderungen in Bedingungen und Verhaltensweisen in der Mediensphäre und Freizeitkultur, in: Bundesministerium für Frauen und Jugend (Hrsg.): Reporttexte. Kinder und Jugendliche aus der DDR. Jugendhilfe in den neuen Bundesländern, Bonn, 114–122.
- Stiftung für Zukunftsfragen (2013): Forschung aktuell, Newsletter, Ausgabe 243, 21.1.2013.
- Tabellenanhang (1949), in: Die Deutsche Demokratische Schule im Aufbau. Veröffentlicht zum Pädagogischen Kongress 1949, Verlag Volk und Welt, Berlin/Leipzig, 45–49.
- Trinks, Karl (1946): Diskussionsbeitrag auf Pädagogischem Kongress Sachsen am 5.8.1946, in: BBF/DIPF/Archiv, Nachlass Karl Trinks, TRINKS 104, unpaginiert.

- Trinks, Karl (1956): Diskussionsbeitrag, in: Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses in Leipzig 1956, Verlag Volk und Wissen, Berlin, 160–163.
- Ulbricht, Lotte (1958): Machen wir unsere Kinder immun gegen die bürgerliche Ideologie!, in: Neuer Weg, April 1958. Zitiert nach: dies. (1968): Reden und Aufsätze, Dietz Verlag, Berlin, 164–168.
- UNICEF (2012): Kinderarmut messen – Neue Ranglisten der Kinderarmut in den reichen Ländern der Welt, Köln.
- UNICEF (2013): Leistungsstark, aber unglücklich? Bericht zur Lage der Kinder in Industrieländern 2013, Köln.
- UN-Kinderrechtskonvention (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes, unter: [www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf](http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf).
- Wandel, Paul (1947): Die demokratische Einheitsschule. Rückblick und Ausblick, in: Pädagogischer Kongress Leipzig, September 1947, Berlin/Leipzig, 3–51.
- Wandel, Paul (1949): Die Rolle der Schule und des Lehrers im Kampf für die nationale Einheit und den Frieden. IV. Pädagogischer Kongress 23.–25.8.1949, Berlin/Leipzig, in: BBF/DIPF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 881.
- Wandel, Paul (1955): Zur Demokratisierung der Schule. Rede auf dem I. Pädagogischen Kongress am 15.8.1946, in: ders.: Reden zur Kulturpolitik, Berlin, 19–46.
- Wandel, Paul (1956): Diskussionsbeitrag, in: Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses Leipzig 1956, Verlag Volk und Wissen, Berlin, 235–255.
- Weidig, Rudi u. a. (1988): Sozialstruktur der DDR, Dietz Verlag, Berlin.
- Wendt, Hartmut (1991): Die deutsch-deutschen Wanderungen. Bilanz einer 40-jährigen Geschichte von Flucht und Ausreise, in: Deutschland-Archiv 4/1991, 386–395.
- Werner, Harald (2013): Wie die Gedanken in die Köpfe der Menschen kommen. Dialektik und Didaktik der politischen Bildung, PapyRossa, Köln.
- Wiegmann, Ulrich (2001): Der IX. Pädagogische Kongress – am Vorabend der DDR. Impressionen einer Saalreserve, in: Häder, Sonja/Ritzi, Christian/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schule und Jugend im Umbruch. Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik, Hohengehren, Baltmannsweiler, 199–205.
- Wilke, Alfred (1956): Begrüßungsansprache des Vorsitzenden des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung, in: Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses in Leipzig 1956, Verlag Volk und Wissen, Berlin, 29–34.
- Wissenschaftlicher Rat «Die Frau in der sozialistischen Gesellschaft» bei der Akademie der Wissenschaften der DDR (Hrsg.) (1970 ff.): Informationen, Berlin (heute: Bibliothek des Bundesarchivs Lichterfelde, Sign. ZA 16069).
- Wolle, Stefan (2013): Der große Plan. Alltag und Herrschaft in der DDR 1949–1961, Ch. Links Verlag, Berlin.
- Wolf, Christa (2010): Stadt der Engel oder The Overcoat of Dr. Freud, Suhrkamp Verlag, Berlin.
- Wolf, Christa (2012): «Jetzt musst Du sprechen». Zum 11. Plenum der SED, in: dies.: Rede, dass ich dich sehe. Essays. Reden. Gespräche, Suhrkamp Verlag, Berlin, 110–116.
- Wolffgramm, Horst (1956): Diskussionsbeitrag eines wissenschaftlichen Aspiranten im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut Berlin, in: Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses in Leipzig 1956, Verlag Volk und Wissen, Berlin, 128–136.
- Zehn Gebote der sozialistischen Moral und Ethik (1958), zitiert nach: Neues Deutschland, 11.7.1958.
- Zeiber, Hartmut J./Zeiber, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern, Juventa, Weinheim/München.
- Zeitschrift Berufsbildung (1948): Heft 7, in: BBF/DIPF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 879, unpaginiert.
- ZIJ (Zentralinstitut für Jugendforschung) (1986): Die Jugend und der XI. Parteitag der SED, Schnellinformation zur Operativstudie, Verfasser: Peter Förster und Günter Roski, Zentralinstitut für Jugendforschung, Leipzig, ZIJ-Reg. 86/23.
- ZIJ (Zentralinstitut für Jugendforschung) (1988a): Beweggründe Jugendlicher zum Verlassen der DDR (Zusatzbericht zur Untersuchung «FDJ-Aufgebot 40»), Verfasser: Günter Roski, Zentralinstitut für Jugendforschung, Leipzig, ZIJ-Reg. 88/12.
- ZIJ (Zentralinstitut für Jugendforschung) (1988b): Materialien zur Jugendforschung zur Vorbereitung des Lehrgangs des ZK in Kleinmachnow, Verfasser: Autorenkollektiv unter Leitung von W. Friedrich, Zentralinstitut für Jugendforschung, Leipzig, ZIJ-Reg. 88/35.
- ZIJ (Zentralinstitut für Jugendforschung) (1988c): Skinheads im Meinungsbild Jugendlicher, Forschungsbericht, Verfasser: Wolfgang Brück, Zentralinstitut für Jugendforschung, Leipzig, ZIJ-Reg. 88/47.
- Zinnecker, Jürgen (2003): Nachwort, in: Kirchhöfer, Dieter u. a. (Hrsg.): Kindheit in der DDR, Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, 473–476.