

GERT GEISSLER*

SCHULE UND ERZIEHUNG IN DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK

(Erhalten: 2. August 2010; angenommen: 16. Februar 2011)

Der Beitrag skizziert auf der Grundlage der in den letzten Jahren erschienenen Literatur Grundzüge in der Geschichte des ostdeutschen Bildungswesens von der Nachkriegszeit bis zur friedlichen Revolution des Herbstes 1989. Die strukturelle Entwicklung der allgemeinbildenden Schule wird dabei in den Kontext diktaturtypischer Verhältnisse gesetzt. Besondere Aufmerksamkeit findet die Frage nach dem Zugang zur Bildung, nach dem „gleichen Recht auf Bildung“ und somit nach der Geltung jenes Prinzips, mit dem sich der Staatssozialismus im Bildungsbereich stets zu legitimieren suchte. Verdeutlicht werden die politisch-ideologischen Erziehungsambitionen des Regimes und die Funktion, die zu ihrer Verwirklichung den Lehrern zugeschrieben wurden. Eingegangen wird insbesondere auf die Lehrerausbildung, auf die Leitung und auf grundlegende Züge der Unterrichtsgestaltung in der allgemeinbildenden Schule. Gezeigt wird, wie sich die Geschichte der DDR durchziehende innergesellschaftliche Spannung auch auf das Schulwesen auswirkte, mit welchen Mitteln die Partei ihre Erziehungsvorstellungen durchzusetzen versuchte und wie sie damit letztlich scheiterte.

Schlüsselbegriffe: Pädagogik, DDR, Kommunismus, Staatssozialismus, Diktatur, Geschichte, Rückblick, helfender Beruf, Schulstruktur, Lehrerbildung, Unterrichtsgestaltung, Bildungschancen

Schools and Education in the German Democratic Republic: Based on the publications of the last few years, the article provides an outline of the history of education in the former GDR, from the end of World War II up to the peaceful revolution in the autumn of 1989. The structural evolution of schools providing comprehensive education is presented with the typically dictatorial backdrop. Special attention is paid to the issues of access to education, the ‘equal rights to education’, and the assertion of the principle whereby state socialism constantly strove to prove its own legitimacy within the field of education. The paper identifies the political and ideological

* Gert Geißler, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Warschauer Straße 34-38, D-10243 Berlin, Deutschland; Geissler@dipf.de.

aspirations of the system in education, and the role teachers were to play in its implementation. Teacher training, primary school management and the basic characteristics of their activities are examined in further detail. The author describes the effects the internal social tensions, marking the entire history of the GDR, had on education, the tools the communist party employed in putting its ideas for education into practice, and how these ultimately failed.

Keywords: education, GDR, communism, state socialism, dictatorship, history, retrospect, helping profession, school system, teacher training, configuration of education, educational opportunities

1. Ausgangslagen

Schulsysteme sind politische Antworten auf gesellschaftliche Entwicklungszustände. Sie stehen, seit es sie gibt, für eine wachsende, unspektakulär vorankommende Bildungsteilnahme, in die immer mehr Bevölkerungsgruppen und Bevölkerungsschichten einbezogen werden. Mit dieser Entwicklung geht – bis heute¹ – die Frage nach der sozialen Verteilung von Bildung, nach Aufhebung von Bildungsprivilegien, nach Bildungsgerechtigkeit einher. So wird spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts in der schulpolitischen Debatte in Deutschland für ein Schulorganisationsmodell argumentiert, in dem sich alle schulpflichtigen Kinder auf die Dauer von drei, vier, sechs oder acht Jahren in einer Schulform zusammenfinden sollen. Nach Ende des Ersten Weltkriegs und dem Sturz der Monarchie fällt die parlamentarische Entscheidung zugunsten einer vierjährigen „Grundschule“, die bisherigen gymnasialen Vorschulen entfallen und laufen aus. Wenn auch nur für den Beginn der Schullaufbahn, so wird nun erstmals und zugleich reichsgesetzlich dem Prinzip, Schulbesuch unabhängig von Herkunft und sozialer Stellung der Eltern zu halten, schulorganisatorisch entsprochen.

Im linken politischen Lager, in der Arbeiterschaft und auch unter Volksschullehrern hatte man sich mehr erhofft, nämlich dass die Schulwahlentscheidung zugunsten des Festigens und Findens von Begabungen, Interessen und Neigungen über eine deutlich längere Phase hin offen gehalten würde. Kindern vornehmlich aus der Arbeiterschaft und überhaupt solchen, die ungünstigen Bedingungen des Aufwachsens ausgesetzt sind, soll es so möglich werden, häusliche, sozialmilieubedingte, schulbildungsrelevante Nachteile mit der Zeit zu kompensieren. Gefordert wird zumindest eine sechs-, möglichst aber achtjährige Grundschule. Die auf dieser Schule aufbauenden Schulformen werden als „Organe derselben Einheit“ begriffen, zwischen ihnen soll es „Brücken und Übergänge“ geben. Grundsätzlich wird die Unentgeltlichkeit des Unterrichts, die Unentgeltlichkeit der Lehr- und Lernmittel, die wirtschaftliche Versorgung der Lernenden erstrebt. Die Schule soll durchgängig koedukativ und „weltlich“, d.h. bekenntnisfrei sein. Sie wird

¹ Siehe zur gegenwärtigen Diskussion u.a. BERGER & KAHLERT (2005), HARTMANN (2002), PREISENDÖRFER (2008), BECKER & LAUTERBACH (2008), HEIMBACH-STEINS et al. (2007), QUENZEL (2010).

als Beitrag zur Selbstbefreiung der arbeitenden Klasse verstanden. Anders als im bestehenden Klassenstaat müsste sie garantieren, dass „allen Kindern alle Bildungsmöglichkeiten offen“ sind. Für die Kommunisten kommt noch hinzu, dass sie in einer künftigen Schule den Marxismus zur *weltanschaulichen Grundlage des gesamten Unterrichts und der Erziehung* erklärt wissen wollen. Im Übrigen ist für sie auch in der Schulfrage „Sowjetrussland“, die UdSSR, beispielgebend. Das betrifft die leninistische Grundlegung des Schulmodells, die Propagierung der „Produktionsschule“, aber auch reformpädagogische Schul- und Unterrichtskonzepte, denen bis zu Beginn der 1930er Jahre in der sowjetischen Schulpolitik noch erheblicher Raum gegeben ist.

Alles in allem sind im linken Lager jene schulpolitischen Grundsätze konturiert, die ab 1945 hauptsächlich in der sowjetischen Besatzungszone maßgeblich sind und dann im ostdeutschen Staat in ihrer kommunistisch-radikalen Variante diktatorisch durchgesetzt werden.

2. Entscheidungen vor der Staatsgründung 1945 bis 1949

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs ist es der *Sowjetischen Militäradministration in Deutschland* (SMAD) beim schulischen Neubeginn in ihrer Zone von Anfang an aktiver, organisierter und weitgehend ideen- und interessenkonformer Unterstützung von deutscher Seite gelegen. Indem in der Regel Kommunisten in die bildungspolitischen Schlüsselpositionen und weithin Sozialdemokraten als Experten in sonstige Ämter der neuen Bildungsverwaltungen gebracht werden, kann das Schulreformvorhaben personell weitgehend abgesichert werden. Zwischen Kommunisten und jenen Sozialdemokraten, die mit ihnen seit April 1946 in der *Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands* (SED) zusammenarbeiten, besteht in Gefolge der Tradition der politisch organisierten Arbeiterbewegung in Schulfragen prinzipielles Einvernehmen. Demnach soll die neue Schule eine „Einheitsschule“² sein, sollen *Kindergarten* (HOFFMANN 1994) und Schule ebenso organisatorisch miteinander verbunden werden wie Schule und Universität. Bekenntnisschulen und Privatschulen, vordem schon von den Nationalsozialisten weitgehend beseitigt, sollen nicht wieder zugelassen werden.

Rahmenbedingungen für das Schulwesen der späteren DDR legt in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands im Mai/Juni 1946 das *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule*.³ Auf dieser Grundlage kommt es mit Beginn des zweiten Nachkriegsschuljahres seit September 1946 zu einem tiefgehenden strukturellen Umgestaltungsprozess,⁴ dessen Dynamik bei immer neuen Anstößen bis in

² Siehe dazu auch WATERKAMP (1985, 75–77).

³ Siehe u.a. ANWEILER (1992, 131), TENORTH (2011, 53–79).

⁴ Zur Gesamtentwicklung GEISSLER (2000), ANWEILER (1988), FÜHR & FURCK (1998), KÖHLER (2008), TENORTH (2008), HERRLITZ et al. (2005, 197–234), GEISSLER (2011, 686–703, 754–818, 886–929).

die 1970er Jahre reichen wird. Eingeführt wird eine obligatorische achtjährige und koedukative *Grundschule*, die „allen Jugendlichen, Mädchen und Jungen, Stadt- und Landkindern, ohne Unterschied des Vermögens ihrer Eltern“ und unabhängig von „Glauben“ und „Abstammung“ das „gleiche Recht auf Bildung“ verspricht. Auf die Grundschule folgen *Berufsschule*, *Fachschule* sowie die auf vier Jahre verkürzte *Oberschule*. Diese ist in Anlehnung an frühere Typendifferenzierung in drei Zweige (neusprachlich, naturwissenschaftlich, altsprachlich) gegliedert und führt bis zum Abitur.

Der Religionsunterricht ist nicht mehr ordentliches Lehrfach der Schule, sondern wird den Kirchen in eigener Verantwortung übertragen; Schulräume können zu diesem Zweck gebührenfrei genutzt werden. Elemente des kirchlichen Erziehungswesens bleiben für Kinder und Jugendliche noch mit einer Anzahl von Kinderheimen, Kindergärten und karitativen Einrichtungen einschließlich des angeschlossenen Ausbildungswesens⁵ erhalten. Bestand haben die *Theologischen Fakultäten* (STENGEL 1998) der Universitäten, auf die aber zunehmend personalpolitisch Einfluss genommen wird. Insgesamt geraten die Kirchen im Bildungs- und Schulwesen⁶ allmählich in eine Abseitsstellung. Sie werden von staatlicher Duldung abhängig, die kirchliche Jugendarbeit wird behindert, und religiöse Unterweisung kann schließlich nur noch in kircheneigenen Räumen stattfinden.

Inspiriert durch das seit vielen Jahrzehnten gewachsene Reservoir liberaler und demokratischer Schulreformpläne hat eine kleine, durch die schulpolitischen Auseinandersetzungen der Weimarer Zeit profilierte Gruppe von Schulexperten das Gesetz vorbereitet; mit ihm werden vormals politisch weitgehend chancenlose Reformvorstellungen geltend gemacht. Über in dieser Gruppe kontroverse Fragen haben letztlich die Vertreter der Militärmacht entschieden.

Der schulische Systemwechsel bleibt ohne bedeutsame Übergangsformen. Er ist in materieller Hinsicht gewagt. Politisch ist er in der Schwebe zwischen der sich dann tatsächlich antideutsch vollziehenden Transformation der Gesellschaft und einer scheinbaren Option für eine demokratische Republik, in der im Bildungsbereich Zielstellungen der Revolutionserlasse von 1918/19 wieder aufgenommen werden.

Mit dem Ziel, Anschlussfähigkeit für weiterführende höhere Bildung zu sichern und zugleich berufliche Bildung gründlicher zu fundieren, werden die *Lernziele in der Grundschule* angehoben. Allgemein wird eine zielbewusste und planmäßige Unterrichtsführung sowie ein vergleichsweise rasch voranschreitender Unterricht erwartet. Massiv werden die Lehrer – nach den Entlassungen wegen vormaliger nationalsozialistischer Parteimitgliedschaft sind es zu einem Großteil kurz ausgebildete „Neulehrer“ (GRUNER 2000; HOHLFELD 1992) – auf das Studium der „Sowjetpädagogik“ verwiesen⁷. Das neue, fachunterrichtliche Konzept der Grundschule beruht auf der Überzeugung, dass mit Ausnahme der Lernbehinderten alle

⁵ Siehe auch BLÜHM (2003, 14–16).

⁶ Siehe exemplarisch WAPPLER (2007).

⁷ Siehe u.a. OGRODNIKOW (1948, 135–37).

Kinder, insbesondere Arbeiterkinder, potenziell nicht weniger schulleistungsfähig sind als jene, die ihre soziale Herkunft in bürgerlichen, akademischen Verhältnissen haben. Insgesamt zeichnet sich als Leitvorstellung bereits eine „ordentliche“, in ihren pädagogischen Verhältnissen sozialistisch-konservative Schule ab. In ihr soll zielgerichtet, diszipliniert und fleißig gearbeitet werden. Es beginnt eine Land-schulreform, mit der dann Ende der 1950er Jahre rund 80 Prozent der Grundschüler der DDR voll ausgebauten, achtstufige Schulen besuchen werden.⁸

3. Systemsuche in den 1950er Jahren

Spätestens nach Gründung der Deutschen Demokratischen Republik im Oktober 1949, unter den Bedingungen einer Diktatur, die einen erziehungsstaatlichen⁹ Anspruch erhebt, kommt es im Oberschulzugang zu massiver politischer Steuerung. Mit gut 15 Prozent des Altersjahrgangs wechseln in den 1950er Jahren zwar deutlich mehr Schüler in die Oberschule als vordem, aber es wird zugleich so scharf wie möglich nach sozialer Herkunft, politischer Organisationszugehörigkeit der Eltern, Zugehörigkeit und Aktivität in der Kinder- und Jugendorganisation selektiert, und dabei wird zunächst die Schulleistung in ihrer Wertigkeit zurückgesetzt. Bald finden sich an den Oberschulen zu mehr als einem Drittel Kinder von „Arbeitern und Bauern“. Wer zur Reifeprüfung, zum Abitur, gelangen will, muss sich in seinem politischen Verhalten zumindest loyal zeigen. Bis zum Bau der Berliner Mauer 1961 verlassen nicht wenige Schüler gleich nach dem Abitur die DDR. Zeitweise ist das jeder Zehnte.

Vor allem mit dem Parteibeschluss, künftig den „Sozialismus“ aufzubauen zu wollen, kommt es seit Mitte des Jahres 1952 zu einer Fülle von gesellschaftstransformativen Maßnahmen, die das Bildungswesen nicht nur berühren, sondern teils auch direkt betreffen. Jugendliche, die sich in der Kirchenarbeit engagiert gezeigt haben, werden zu mehreren Hundert von den Oberschulen verwiesen, und auch in der Lehrerschaft kommt es zu politischen „Säuberungen“.¹⁰ Vorbereitet wird zugleich eine tief greifende Veränderung der Schulstruktur, nämlich im Anschluss an die Grundschule eine lediglich dreijährige Oberschule, mithin ein elfjähriger Gesamtlehrgang der allgemeinbildenden Schule. Begründet wird das Vorhaben damit, dass das Lehrprogramm der Oberschule über den Charakter einer allgemeinbildenden Schule hinausgegangen sei, es die rasche Entwicklung „guter Kader“ gehemmt habe und die verschiedentlich bereits eingerichteten Zehnklassenschulen nicht ausgereicht hätte, die Schüler zur Hochschulreife zu bringen.

Hinweise seitens der nach Stalins Tod neuen sowjetischen Führung, vor allem aber der zwar niedergeschlagene, aber machterschütternde Volksaufstand vom 17.

⁸ Siehe KÖHLER (2001, 183–206).

⁹ Siehe auch BENNER (1998).

¹⁰ Siehe WENTKER (1994), DORGELOH (1999), SCHÖNFELDER (2007), MIETZNER (1998), BLASK et al. (1996, 314–16).

Juni 1953 nötigen die Staatspartei zum politischen Kurswechsel. Was die Schule anbelangt, so werden alle vorherigen Entlassungen zurückgenommen. Auch die Schulstruktur bleibt wie bisher bestehen.

Zur Beruhigung der politischen Lage gehört es, dass Lehrern, Schülern und Eltern soziale Vergünstigungen in Aussicht gestellt werden. Zu diesen gehören die Sicherstellung von Gehaltszulagen, Steuervergünstigungen und der Altersversorgung für Lehrer, Erzieher und Schulverwaltungsangestellte, die Überprüfung der Stipendienregelungen, völlige Schulgeldfreiheit an den Oberschulen, Niederschlagung von Schulgeldrückständen, Erhöhung der Unterhaltsbeihilfe für antragsberechtigte Oberschüler der Klassen 11 und 12, Verbesserung der Schulspeisung. Nur teilweise und in einem längeren Verfahren erfolgt in den nächsten Monaten und Jahren eine Realisierung der kostenträchtigen Ankündigungen. Zugesagt werden auch eine Einschränkung des Verordnungswesens, mehr Öffentlichkeit sowie die „Verstärkung des pädagogischen Meinungsaustausches“. Letzteres soll auch unter Einbeziehung von westdeutschen Pädagogen geschehen, die man freilich aussuchen wird (DUDEK 1993). Die strenge Reglementierung und „Überintellektualisierung“ der Schulen werden für mittlerweile überholt erklärt, die Unterrichtsarbeit soll vielgestaltig und lebendig werden. Gesucht wird auch nach wirksameren, emotionalisierenden Formen der politischen Erziehung.

Ausgangspunkt für interne Diskussionen um die künftige Schule ist um die Mitte der 1950er Jahre das Insistieren der SED-Führung auf der Entwicklung einer Zehnklassenschule. An dieser soll der „mittlere Kadernachwuchs für alle Zweige der Volkswirtschaft“ herangebildet werden. (GÜNTHER & UHLIG 1970, 501) Ende des Jahres 1956 wechseln 16 Prozent aller Absolventen der 8. Klassen auf solche Schulen.

In Expertenkreisen ist man überwiegend der Ansicht, dass die künftige zehnklassige Pflichtschule vor dem Übergang in die abiturberechtigte Oberschule eine innere Differenzierung nach Zügen oder/und nach dem Kern-und-Kurs-System aufweisen soll. Andere Pädagogen schlagen dagegen vor, eine strukturelle Differenzierung nach dem 6. Schuljahr vorzusehen und den zum Abitur führenden Bildungsgang damit um zwei auf sechs Jahre zu erweitern. Zu hören ist aber auch, es müsse eine Rangordnung schulpolitischer und pädagogischer Argumente zugunsten ersterer geben. In einem ersten Schritt solle die vom Lehrstoff entlastete und undifferenzierte zehnjährige Schule realisiert werden. Differenzierung stelle demgegenüber schon einen gewissen Komfort oder Luxus dar, mit dem man warten könne.

Ganz in diesem Sinne und nach machtinternen Auseinandersetzungen beendet die Parteiführung die Diskussion. Pädagogen und Funktionäre, die vordem für eine nur sechsjährige Grundschule eingetreten oder diesem Vorschlag nicht nachdrücklich entgegengetreten sind, werden als „Revisionisten“ gemäßregelt. Das betrifft insbesondere Personen, die in der Reformbewegung und in der sozialistischen Bewegung der Weimarer Republik geprägt worden waren und sich eine gewisse geistige Unabhängigkeit und Kritikfähigkeit bewahrt haben. An ihre Stelle tritt eine

junge Funktionärsnomenklatura, die nach bisherigem Loyalitätsverhalten, vor allem auch nach „Bewährung“ am 17. Juni 1953, ausgewählt wird. Insgesamt wird die Schuladministration als Instrument einer Staatsmacht diszipliniert, die uneingeschränkt für die Erfüllung der Parteibeschlüsse wirkt. Gleches gilt auch für die pädagogische Wissenschaft. Die Personalentscheidungen haben in wichtigen Führungspositionen bis 1989 Bestand.

Die neue schulpolitische Kursbestimmung schlägt sich in dem im Dezember 1959 ergangenen *Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik* nieder. Es sieht als Grundlage des Schulsystems die *zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule* (POS) vor, an die eine mindestens zweijährige, zum Fachschulbesuch berechtigende Berufsausbildung anschließt. Zur Hochschulreife führt wie bisher in vier Jahren die (erweiterte) Oberschule (EOS). Diese behält ihre Gliederung in drei „Zweige“ bei.

Zunächst versuchsweise an einigen Oberschulen eingeführt, etabliert sich ab September 1959 die *Berufsausbildung mit Abitur* (BmA).¹¹ Als bildungsgeschichtliches Novum wird mit ihr ein weiterer, erstmals *doppelqualifizierender Weg zum Abitur* (KÖHLER 2008, 45) möglich. Ihn nutzen nach erfolgreichem Abschluss der 10. Klasse jene Schüler, die nach Klasse 8 aus diversen Gründen nicht zur EOS übergegangen sind. Sie erwerben an einer staatlichen Betriebsberufsschule in einem dreijährigen Lehrgang in einer speziellen „Abiturklasse“ die allgemeine Hochschulreife *und* den Facharbeiterbrief. Der zuletzt in 86 Facharbeiterberufen mögliche berufliche Abschluss hat für Absolventen der BmA den Vorzug, dass sie im Fall etwaiger Ablehnung einer Studienbewerbung oder bei einer zwischenzeitlich korrigierten Lebens- und Berufswegentscheidung über vorteilhafte Einstellungsvoraussetzung verfügen. Dabei wird der Weg zur Fachschule offen gehalten.

Politisch motivierte Planungen, den Zugang zum Hoch- und Fachschulstudium künftig hauptsächlich über die Berufsausbildung erfolgen zu lassen und auf diese Weise den „Kern der neuen Intelligenz“ aus der „Arbeiterklasse“ heranzubilden, werden noch in den frühen 1960er Jahren als unzweckmäßig aufgegeben, sodass der Weg über die EOS weiterhin dominiert. Etwa 1958 einsetzende Bemühungen zur umfassenden Einführung einer „ganztägigen Bildung und Erziehung“ in Form der *Ganztagschule* (GEISSLER 2004) kommen über Anfänge nicht hinaus. Sie werden nach 1960 vor allem aus finanziellen Gründen eingestellt. Jedoch wird der *Schulhort* (MATTES 2009) für die Kinder der Jahrgangsstufen 1 bis 4 zur bedeutendsten Organisationsform der „ganztägigen Bildung und Erziehung“.

Insgesamt entwickelt sich die Schule – in sie eingelassen diverse Arbeitsgemeinschaften und die Freizeitaktivitäten der Pionierorganisation – zu einem wichtigen, freilich auch politisch-ideologisch besetzten Lebensraum der Heranwachsenden, der weit über den Unterricht hinausreichen kann. In diesem Sinne ist die Schule „offen“, in ihren Angeboten gleichermaßen verlässlich wie vereinnahmend. Umfassende, nahezu unentgeltliche Leistungen stehen von staatlicher, kommunaler

¹¹ Siehe auch DRECHSEL (1996, 337–94).

ler und betrieblicher Seite für die Ferien- und Freizeitbetreuung der Kinder und Jugendlichen bereit.

Verbesserungen im allgemeinbildenden Schulangebot sind neben der Fortsetzung der Landschulreform vor allem mit den Bemühungen in der Lehrerausbildung verbunden. Im Jahre 1959 liegt die Durchschnittszahl der Schüler (23) und Lehrer je Klasse (1:23) trotz erheblicher Berufsfluktuation bereits deutlich höher als vormals in der Volksschule in Preußen.

Die *Fachlehrer für die Klassen 5 bis 8* werden an Pädagogischen Instituten (PI) zumeist in zwei Fächern ausgebildet. Der Studiengang umfasst seit Ende der 1950er Jahre acht Semester. Während für den Zugang zur Ausbildung von *LehrerInnen der Unterstufe* (Klasse 1 bis 4), von Heimerziehern und Pionierleitern ein guter Abschluss der Grundschule erforderlich ist, setzt das Studium am Pädagogischen Institut das Abitur voraus, das im Übrigen nicht nur an der Oberschule, sondern auch an einer Abendoberschule oder einer „*Arbeiter-und-Bauern-Fakultät*“ (MIETHE & SCHIEBEL 2008) erworben werden kann.

Im Vergleich zur Universität ist die Bewerberlage an den Instituten wenig befriedigend. Oftmals sind sie gezwungen, Abiturienten zu immatrikulieren, die an den Universitäten keine Aufnahme gefunden haben und die zunächst nicht die Absicht hatten, Lehrer zu werden. Zwar besitzen die Institute formal Hochschulcharakter, sie verfügten vorerst jedoch noch nicht hinreichend über entsprechend qualifiziertes Personal. Als Dozenten sind zumeist vormalige Lehrkräfte der Unterstufenausbildung und erfolgreiche, politisch bewährte Lehrer allgemeinbildender Schulen tätig. Außerdem finden sich auch einige ältere Lehrpersonen, die ihrer beruflichen Herkunft nach der Reformpädagogik verbunden sind. Wie vordem, so wird das Gros der Lehrerinnen und Lehrer, nämlich die der achtklassigen Pflichtschule, auch in der DDR in strukturell überschaubaren Einrichtungen ausgebildet und damit vom noch immer relativ offenen akademischen Lehrbetrieb und den vielfältigen Einflüssen der Universitäten getrennt. Eine universitäre Ausbildung erhalten lediglich die *Lehrer für die Oberschulen* und in einem Zusatzstudium die *Sonder- und Hilfsschullehrer*.¹²

Zwar handelt es sich nicht um eine historisch neue Erscheinung, aber auffällig und zählebig genug bleibt das Qualifikationsdefizit im Bereich der *Heimerziehung* und hier vor allem an den für „schwererziehbare“ Kinder und Jugendliche eingerichteten *Jugendwerkhöfen* (ZIMMERMANN 2004; BLASK 1996). In der Mehrzahl besitzt das Personal noch keine pädagogische Ausbildung, oft auch keinen sonstigen beruflichen Abschluss.

Was schließlich das Niveau der Unterrichtsarbeit in der allgemeinbildenden Schule anbelangt, so bleibt es allein schon aufgrund der noch fortbestehenden Unterschiede zwischen Stadt- und Landschule ungleich. Allgemein ist ein weitgehend lehrerzentrierter Unterricht üblich, mit dem die „natürlichen Aktivitäten der Schüler in zielgerichtete Bahnen gelenkt“ werden sollen. Oft unterrichten Lehrpersonen

¹² Siehe exemplarisch BECKER & GROSSE (2007).

in Fächern, für die sie nicht ausgebildet sind, und auf dem Land steht der Fachunterricht vielerorts noch in den Anfängen. Die Unterrichtsergebnisse sind wenig befriedigend. Noch erreicht etwa ein Drittel der Schulkinder das Schulziel nicht. Zumeist bleiben diese Schulabgänger später ohne Berufsausbildung oder schließen diese nicht ab. Dass Mädchen eine solche Ausbildung erhalten, ist gerade auf dem Land noch nicht üblich. Im weiteren Fortgang der Landschulreform, mit dem Aufbau ländlicher Berufsschulen und der Technisierung in der Landwirtschaft, verändert sich aber auch hier das Bild.

4. Systemfindung in den 1960er Jahren

Im Kontext von Reformen in der Planung und Leitung der Volkswirtschaft, von Anstrengungen zur „Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution“, im Zuge einer Gesamtpolitik, die realistischer, teils pragmatisch, „technokratisch“ wird und sich nicht wie in der UdSSR im „Kommunismus“, sondern im „Sozialismus“ als einer „relativ selbständigen Gesellschaftsformation“ verortet, beschäftigt die institutionellen Akteure von Partei, Staat und Wissenschaft über die 1960er Jahre hinweg vor allem die Verhältnisbestimmung von Allgemeinbildung, polytechnischer Bildung und Berufsausbildung. Dabei kommt es zu Akzentverlagerungen, Zwischenlösungen, Spannungen zwischen Teilbereichen des *Bildungssystems*.¹³

Auf das Ganze gesehen zeigen sich die Schule und das Bildungssystem dabei funktions- und leistungsfähig. Die Entwicklung ist dynamisch, expansiv und in Teilbereichen innovativ. Das findet bei aller politischen Systemkritik und vielen Einzelbedenken positives Interesse auch in reformoffenen westdeutschen Fachkreisen (ANWEILER 2006, 606–07), weckt im so genannten „Wettlauf der Systeme“ (FROESE 1961) seit dem „Sputnikschock“ von 1957 aber auch Befürchtungen. In der DDR spricht die Propaganda von der „Überlegenheit des Sozialismus“, die sich gerade auch im Bildungswesen erweise. Die Investitionen beginnen sich auszuzahlen. In der folgenden Dekade erlebt der ostdeutsche Staat in der Bildungsentwicklung seine besten Jahre.

Seit 1963 vorbereitet und intern diskutiert,¹⁴ legt im Februar 1965 das *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* die nach ihrer fortschreitenden Realisierung bis 1990 in allen wesentlichen Belangen feststehende Struktur des Bildungssystems¹⁵ und damit auch die der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (POS) fest. Das Bildungsgesetz normiert den gesamten institutionellen Bildungsbereich von den Einrichtungen der Vorschulerziehung bis zu den Universitäten und Hochschulen und bezieht dabei auch die Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung ein. Es bestätigt die mit dem Schulgesetz von 1959 festgelegte *Entwicklung von der achtklassigen zur zehnklassigen Pflichtschule*. Die

¹³ Siehe auch ANWEILER (2006, 559–608).

¹⁴ Siehe auch GÜNTHER (2002).

¹⁵ Siehe zu diesem auch WATERKAMP (1975), ANWEILER et al. (1990, 543–82), DÖBERT (1995).

Klassenstufen 1 bis 3 bilden die „Unterstufe“, die Klassen 7 bis 10 die „Oberstufe“, die Klassen dazwischen die „Mittelstufe“, wobei die Klasse 4 nach der Systematik der Lehrerausbildung und dem Lehrereinsatz zwar der Unterstufe angehört, aber zunehmend als „Übergangsklasse“ gestaltet wird. In Vorbereitung auf den mit der 5. Klasse voll einsetzenden Fachunterricht sollen die in den ersten drei Schuljahren erworbenen Kenntnisse systematisiert, gefestigt und erweitert werden. Damit steht die *Übergangsklasse* für den Versuch, Divergenzen in den Methoden und Inhalten des Unterrichts zwischen Unter- und Mittelstufe möglichst gering zu halten.

Mit ihrem Konzept einer „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“, das auch bildungsgeschichtlich gestützt wird,¹⁶ können sich Erziehungswissenschaftler und das für die allgemeinbildenden Schulen zuständige Fachministerium gegen Überlegungen durchsetzen, wie sie Wirtschaftsplaner und Akteure beruflicher Ausbildung in die interne Diskussion eingebracht haben. Damit wird vor allem auch die polytechnische Bildung¹⁷ unter Übernahme von Elementen der Berufsbildung der Allgemeinbildung zugeordnet. Zu Beginn der 1960er Jahre eingeführte Formen einer frühen beruflichen Spezialisierung werden aufgegeben. Der Verlängerung der im allgemeinbildenden Schulwesen zu verbringenden Pflichtschulzeit entspricht die Verkürzungen von Berufsausbildungszeiten ebenso wie die vorgesehene Umstellung der studenvorbereitenden *erweiterten Oberschule* von einem vierjährigen auf einen nur noch zwei Jahre umfassenden Bildungsgang. Diese Umstellung wird dann abhängig von der allgemeinen Etablierung der POS, der Erarbeitung und Einführung neuer Fachlehrpläne für alle Klassen sowie den Umstellungen in der Lehrerbildung vor allem in den 1970er Jahren erfolgen.

Während für den Aufbau der POS in den 1960er Jahren noch industrielle und territoriale Schwerpunkte gesetzt worden sind, erfolgt dieser danach flächendeckend auch auf dem Land. Die betreffenden Schulen werden entweder zehnklassig ausgebaut oder aber in kleineren Orten als „Teiloberschulen“ für die Stufen 1 bis 4 mit mindestens 20 Schülern je Klasse so ausgestattet, dass die wenigen noch vorhandenen *zweistufigen Klassenkombinationen* der Unterstufe entfallen. In den Städten gehört die in Plattenbauweise errichtete Schule mit dem Kindergarten zu den Planungsgrundlagen für die Gebiete städtischen Wohnungsneubaus, und auch auf dem Land wird die kleine, meist zweizügige, wohnortnahe, auch leichter zu administrierende Schule zur Regel.

Ungeachtet bleibender Differenzen können historisch vorgegebene und mit der Entwicklung in der DDR neu entstandene Unterschiede in Belangen der Schule und des Unterrichts allmählich so weit ausgeglichen werden, dass das staatliche Bildungs- und Erziehungskonzept nahezu überall umsetzbar ist. Es entsteht eine Pflichtschule, die weit über die frühere Volksschule hinausführt und ihrem Leistungsanspruch, gestützt durch soziale Umstände ebenso wie durch Modernisierungen in der Lebenswelt der Lernenden, weitgehend auch gerecht werden kann. In ihrer strukturellen Gestalt gehört sie wie vordem die achtklassige Grundschule

¹⁶ Siehe monographisch u.a. AHRBECK (1979).

¹⁷ Siehe auch HÖRNER (1993).

zu den in der Bevölkerung schließlich weithin anerkannten Grundtatsachen des Bildungserwerbs.

Sofern sie keine andere weiterführende Bildungseinrichtung besuchen, nehmen fast alle Schulabgänger eine *Berufsausbildung*¹⁸ auf. Es sind zu Beginn der 1970er Jahre nur noch weniger als ein Prozent der Jugendlichen, vornehmlich junge Männer, die nicht in einem Lehrverhältnis stehen. Lehrvertragsauflösungen und das Nichtbestehen der Facharbeiterprüfung werden seltener. Sie betreffen zu dieser Zeit nur noch etwa fünf Prozent der berufsschulpflichtigen Jugend. Seit den 1970er Jahren ist der Bevölkerungsanteil der Erwerbstätigen ohne oder mit nur geringer beruflicher Qualifizierung (GEISSLER 2003, 339) deutlich kleiner als in der Bundesrepublik Deutschland.

An der Realität vorbei gehen allerdings ministerielle Erwartungen von 1970, es werde bis 1975 möglich sein, 90 Prozent der Schüler in die 9. und 10. Klasse aufzunehmen, sodass „bis 1980 die Oberschulbildung für alle voll verwirklicht ist“ (HONECKER 1986, 313). Vielmehr sind es gegen Ende der 1980er Jahre lediglich etwa 82 Prozent der jeweils zehn Jahre zuvor eingeschulten Kinder, die den Abschluss der zehnklassigen polytechnischen Oberschule erreichen. Vier Prozent gelangen auf Sonderwegen, hauptsächlich in *Kinder-und-Jugend-Sportschulen* (KJS) und an *Schulen mit erweitertem Russischunterricht*, zu diesem Abschluss.

5. Unterricht

Nachdem Mitte der 1960er Jahre die grundlegenden schulkonzeptionellen Fragen entschieden sind und die „Mauer“ auch Lehrer an Flucht und Abwanderung hindert, beginnt die Schule kontinuierlicher zu arbeiten. Der Stundenausfall wird zusehends geringer, bald kann die amtliche Stundentafel nahezu vollständig realisiert werden. Als gesetzliche Grundlage des Unterrichts fügen sich neue Lehrpläne zu einem „Lehrplanwerk“, in dem sich über alle Jahrgangsstufen hinweg alle Fächer miteinander vernetzt und aufeinander abgestimmt dargestellt finden. Neu hinzu kommt für die Klassen 7 bis 10 das Fach *Staatsbürgerkunde* (GRAMMES & SCHLUSS 1986). Stärker als vordem sind die Fachlehrpläne nun auch entwicklungspsychologisch, entwicklungsfördernd bedacht.

Die Lehrerkollegien sind personell vergleichsweise stabil, die neu in den Dienst getretenen Lehrer inzwischen mit Theorieanteilen in der marxistisch-leninistischen Pädagogik und ihren Subdisziplinen schulpraxis- und fachwissenschaftsnah ausgebildet. Sie unterrichten je nach individueller Positionierung in der Spanne von hochgradigem Engagement und erkennbarem Widerwillen. Obgleich der Unterricht durch Lehrplan, Lehrbücher und didaktische und methodische Handreichungen erheblich vorstrukturiert und alles andere als „offen“ ist, variiert die Praxis von Erziehung und Unterricht deutlich. Solange vor allem auch die indoktrinierenden

¹⁸ Siehe zuletzt BIERMANN (1990).

Wirkungen in der weltanschaulich-ideologischen Dimension nicht zweifelhaft werden, kann sich pädagogisches Talent, didaktisches Geschick entfalten. Die Schüler erleben so durchaus Lehrer, die den Unterricht ansprechend, abwechslungsreich, problemhaft gestalten, den Vortrag, das heuristische Unterrichtsgespräch und die Diskussion ebenso einzusetzen verstehen wie die selbständige Schülerarbeit oder auch, wenn dann doch eher seltener, die kooperative Schülerarbeit. Es finden Schülerübungen statt, auch eine Exkursion. Die Schulausstattung, auch der Medieneinsatz, zumindest die Ausstattung mit Medientechnik, wird verbessert. Das Fernsehen beginnt, während der Unterrichtszeit spezielle Sendungen für einzelne Fächer auszustrahlen.

Ein Unterricht mit individuellen Lehrprogrammen, die Akzeptanz besonderer Aneignungswege findet sich allerdings nur in Spezialschulen und Spezialklassen. Ansonsten werden in den 1970er Jahren zuletzt insgesamt 22 fakultative *Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm* eingeführt. Dabei handelt es sich um ein Nachmittagsangebot mit zwei Wochenstunden. Je Arbeitsgemeinschaft nimmt freilich nur ein Teil der POS-Schüler der 9. und 10 Klassen an diesen Veranstaltungen teil. Vor allem sind es jene, die den Übergang zur EOS anstreben. Wirklich bedeutsam sind diese auf kleine Lerngruppen abgestimmten Rahmenprogramme dann auch nur an der EOS selbst. Zwar wird noch im Juni 1989 angekündigt, diese Programme auf die Klassen 7 und 8 auszuweiten; ereignisbedingt gibt es dazu aber in dieser Form keine Gelegenheit mehr.

Schulversuche (KIRCHHÖFER & MERKENS 2005), dazu eine umfangreiche, nahezu alle Fächer und Schulformen einbeziehende empirische *Unterrichtsforschung* (GEISSLER 2010) und auch die Überarbeitung des Lehrplanwerks (NEUNER et al. 1988) führen nicht dazu, dass das von der Schulpolitik vertretene Konzept einer vergleichsweise wenig flexiblen Wissensvermittlung und -aneignung nennenswert aufgebrochen werden kann. So bleibt ein der jeweiligen Individualität angemessener arbeitsteiliger, didaktisch differenzierender Unterricht, mithilfe dessen sich „Schöpfertum als Leistungsreserve“ (NEUNER 1987), Aktivität und Selbsttätigkeit der Lernenden sowie Kreativität bestmöglich entfalten sollen, nur Deklaration oder eine Ambition von Unterrichtstheoretikern, die sich im Rahmen der staatlichen Vorgaben und aufgrund immer wieder vorkommender politischer Eingriffe in die Forschung kaum verwirklichen lässt.

In der Schulpraxis dominiert allein schon mit der Beharrungskraft traditioneller Unterrichtsverfahren ein insgesamt eher „frontaler“, lehrerzentrierter, zugleich kognitiv anspruchsvoller Fachunterricht, in dem mit unterschiedlichem Erfolg versucht wird, den amtlichen Lehrplanforderungen gerecht zu werden. Die „Lehrplanteue“ gilt weiterhin als ein entscheidendes Kriterium für die Beurteilung von Lehrerleistungen. Die Unterrichtsgestaltung steht so im Zeichen einer Kontinuität, die für Verfeinerungen im fachmethodischen Vorgehen und überhaupt für „pädagogisches Neuerertum“ nur so lange offen ist, wie die schulpolitischen und unterrichtstheoretischen Grundsätze nicht in Frage gestellt werden. Hier zeigen sich allemal auch die Grenzen wissenschaftsinterner Kontroversen. Insgesamt liegt im Bereich

individueller, schülertätigkeitsorientierter Planung und Gestaltung des Unterrichts eines der gravierenden pädagogischen Defizite.

Neben den Sportschulen und einigen besonders profilierten EOS sind die so genannten „R-Klassen“ an den POS ein Instrument besonderer Förderung. Seit Beginn der 1970er Jahre nimmt die Zahl dieser *Klassen mit erweitertem Russischunterricht* zu. Die Zahl ihrer Besucher (KÖHLER 2008, 48–49) wird sich von da an bis 1989 auf rund 30.000 erhöhen und damit verdreifachen. Ausgewählt werden besonders leistungsfähig erscheinende Schüler, vor allem solche, bei denen das Elternhaus als zuverlässiger Garant für den Schulerfolg gelten kann. Das Bewerberfeld ist groß. Attraktiv für die Eltern ist nicht unbedingt die den Kindern zuwachsende Sprachkompetenz, sondern die vergleichsweise hohe Wahrscheinlichkeit eines späteren Übergangs zur EOS. Weit überproportional sind es Kinder von Akademikern, Künstlern und/oder staatlichen Funktionsträgern, die diese Klassen, in denen der Unterricht in einer zweiten Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 7 obligatorisch ist, besuchen. Unterrichtet wird nach modifizierten Lehrplänen. Die R-Klassen, die zuletzt etwas mehr als ein Prozent aller Schüler durchlaufen, weisen in allen Fächern ein markant überdurchschnittliches Leistungsniveau auf. Im Fach Russisch wird mit Abschluss der 10. Klasse die Hochschulreifeprüfung abgelegt. Nur bedingt erfolgreich ist die pädagogische Förderung für die Gruppe jener Schüler, die durch biotische Momente und/oder die Ballung ungünstiger sozial-familiärer Bedingungen benachteiligt sind. Zwar greifen Lehrer und Pädagogen sowohl in der POS als auch in Hilfs- und Sonderschulen zu diversen Fördermaßnahmen, jedoch werden solche Bemühungen häufig durch das herrschende Unterrichts- und Lehrplanverständnis konterkariert. Unter den gegebenen Bedingungen der personellen, berufsprofessionellen, räumlichen und technischen Ausstattung der Schule ist der „Kampf gegen das Zurückbleiben“ letztlich Sache des Einzellehrers, ein Problem seiner Unterrichtsgestaltung und seiner Methoden im Klassenunterrichtsverband.

6. Lehrerbildung und Schuldienst

Im Direktstudium¹⁹ an Hochschulen und Universitäten ist etwa jeder fünfte Studierende in einer Fachrichtung der Lehrerbildung immatrikuliert. In den 1960er hat sich die Ausbildung so weit konsolidiert, dass die insgesamt acht Pädagogischen Institute 1970/71 in *Pädagogische Hochschulen* (PH) umgewandelt werden können. In etwa 30 standortbezogen angebotenen Kombinationen von zwei Unterrichtsfächern bilden die PH nunmehr *Diplomlehrer* mit Lehrberechtigung für die *Klassen 5 bis 12* der POS und der EOS aus.

Die Studiendauer umfasst zunächst acht Semester, wird dann aber im Jahre 1982 auf fünf Jahre erweitert. Größeres Gewicht erhält damit die vordem weitgehend auf das letzte Semester mit dem „großen Schulpraktikum“ beschränkte schulpraktische

¹⁹ Siehe zur Jugendstatistik auch SCHULZE (1995).

Ausbildung. Bereits im zweiten Studienjahr setzen mit Unterrichtsbeobachtungen „schulpraktische Übungen“ ein. Auch die pädagogisch-psychologischen Studienanteile werden erweitert; so erfolgt erstmals auch eine obligatorische Ausbildung in „Gesundheitserziehung“. Gelegenheit, in die Verordnungslage, die geltende Schulordnung, das Bildungsgesetz und in diverse Ausführungsbestimmungen einzudringen, erhält der Absolvent allerdings erst während seiner späteren Berufstätigkeit und dann oft im Konfliktfall.

Einige wenige, nach Leistung und politischer Positionierung selektierte, in der Regel der SED angehörende Studierende erhalten die Möglichkeit, an der Ausbildungseinrichtung zu verbleiben und an dieser ein dreijähriges „Forschungsstudium“ mit der Promotion abzuschließen. Vornehmlich auf diesem Weg gewinnen auch die Pädagogischen Hochschulen seit Anfang der 1970er Jahre ihren wissenschaftlichen Nachwuchs. Die mögliche Gewährung eines *Leistungsstipendiums*, in dem einen oder anderen Fall auch Aussicht darauf, bei üblicherweise vorausgesetzter SED-Mitgliedschaft in das dreijährige, zur Promotion führende *Forschungsstudium* aufgenommen zu werden, kann einen Teil der Studierenden zu besonderen Anstrengungen motivieren; jedoch sind die bei bestandener Abschlussprüfung erreichten Noten für den sicheren Eintritt in das Arbeitsverhältnis und auch für den Einsatzort wenig von Belang. Ohnehin haben sich die Absolventen vor Abschluss ihres Studiums zu verpflichten, ihren Dienst entsprechend der Festlegung der Einweisungskommission²⁰ aufzunehmen. Zumindest für die ersten drei Jahre ist dann ein Schulwechsel aus individuellen Gründen nicht möglich. Entsprechend der Bedarfslage werden Absolventen, vor allem Lehrerehepaare und Ledige, vorrangig in Schulen von Landkreisen eingewiesen.

Die Ausbildung der *Unterstufenlehrer* ist weiterhin den Instituten für Lehrerbildung (IfL) übertragen. Sie umfasst mit einer Dauer von vier Jahren die Kernfächer Deutsch, Heimatkunde und Mathematik, dazu ein Wahlfach (Musik, Sport, Zeichnen, Werken). Hinzu kommen über die gesamte Studienzeit hinweg Lehranteile in den „Grundlagen des Marxismus-Leninismus“ und im ersten und zweiten Studienjahr der Russischunterricht. Schließlich gehören auch Pädagogik, Psychologie, Gesundheitserziehung und Sprecherziehung zum Lehrprogramm. Ab dem 2. Studienjahr schließt die Ausbildung ein Praktikum mit zuletzt 17 Wochen ein. Seit 1987 werden mit einem neuen Lehrprogramm hochschulgemäße Lehrformen verstärkt praktiziert. Die für die Zeit nach 1990 vorgesehene Verlängerung der Studienzeit kann nicht mehr vorgenommen werden.

Ähnlich wie die der Unterstufenlehrer strukturiert ist die an *Pädagogischen Schulen* erfolgende dreijährige Ausbildung der Kindergärtnerinnen. Zu den fachrichtungsspezifischen Lehrgebieten gehören hier Deutsche Sprache und Literatur, Musikerziehung und Instrumentalunterricht, auch die Befähigung, die Kinder mit dem „gesellschaftlichen Leben“, der Natur und ausgewählten mathematischen Begriffen und Relationen bekannt zu machen. Die Ausbildung zielt darauf ab, in

²⁰ Siehe auch KÖHLER (2009, 83–85).

den Kindergarten eine systematische Vermittlung schulbezogener Inhalte stattfinden zu lassen.

Mehr noch als sonst im Hochschulwesen der DDR üblich, weist sich das Lehrerstudium an der PH und am IfL durch hohe Kontroll- und Kommunikationsintensität in den vergleichsweise überschaubaren Einrichtungen aus. Die Betreuungsdichte je Studierendem durch wissenschaftliches Personal einschließlich auch von „Lehrern im Hochschuldienst“ ist besonders in den Einrichtungen der Lehrerbildung exzellent. Wie im Schul- und Hochschulwesen auch sonst, sind nahezu alle Lehrpersonen unbefristet auf „ganzen“ Stellen angestellt; der Status des „Privatdozenten“ und das entsprechende Maß an unvergüteter Lehrtätigkeit sind den Verhältnissen unbekannt. Teilzeitbeschäftigung, zumal solche von berufsfremden Personen, findet sich am ehesten noch im Hortbereich der POS.

Alle Absolventen erhalten eine Anstellung im allgemeinbildenden Schulwesen. Sie werden mit voller Stundenzahl von 24 oder 23 Wochenstunden eingesetzt, wobei ihnen in den ersten beiden Berufsjahren ein „Mentor“ (Betreuungslehrer) zugeteilt ist. Die Berufsanfänger müssen sich auf Hospitationen auch durch die Fachberater einrichten, werden in die Arbeit der an den Schulen bestehenden Fachzirkel einbezogen und es kann ihnen geschehen, in Sitzungen des „Pädagogischen Rates“, also vor dem versammelten Lehrerkollegium der Schule, als Träger neuester pädagogischer Erkenntnisse zu einem bestimmten Thema referieren zu müssen, was nicht immer gut ausgehen muss.

Zunehmend durchlaufen geburtenschwache Jahrgänge das Bildungswesen; seit 1976 sind die absoluten Schülerzahlen rückläufig. Von Beginn bis Ende der 1980er Jahre schließlich vermindert sich die Zahl der POS-Abgänger um nahezu die Hälfte. Das begünstigt bei konstant gehaltenen Größenordnungen in der Lehrerausbildung die weitere Verringerung von Klassenstärken. Sie liegt schon zu Beginn der 1980er Jahre an den POS bei 22, an den EOS bei 20, an den Hilfsschulen bei elf und an den Sonderschulen bei neun. Wie im Vorschulbereich entspricht im letzten Jahrzehnt der DDR auch der Personal- und Fachlehrerbestand der allgemeinbildenden Schulen weitgehend den angestrebten Normativen.

Im *Ausbildungsstand* des Personals bestehen Defizite bei Diplomlehrern kaum noch, noch immer spürbar sind sie dagegen im Bereich der Vorschul- und Heimerziehung. Die *Heimerziehung* bleibt trotz mancher Neuerungen traditionellen, autoritären Erziehungsmustern verhaftet. Das betrifft insbesondere die Jugendwerkhöfe. In diese eingewiesen werden „schwererziehbare Jugendliche und jugendliche Rechtsverletzer“. Im Einzelnen streuen die Fälle nach Einweisungsgrund, Bildungsstand und sozialem Verhalten der Betroffenen ganz erheblich, bis hin zu jenen, die durch politische Auseinandersetzungen an Schulen oder versuchten Grenz durchbruch bedingt sind. Im Jahre 1965 eingerichtet und mit Rückwirkung auf das ganze Heimsystem besteht in Torgau (BLASK 1997; MANNSCHATZ 1994; GATZEMANN 2008; KRAUSZ 2010; SACHSE 2010) ein „geschlossener Jugendwerkhof“. Das Erziehungsregime fällt hier unter bedrückenden äußeren Umständen martialisch aus. Hinsichtlich der materiellen Ausstattung der Einrichtungen, der Qualifi-

kation des Personals, der Regelungen in der beruflichen und schulischen Bildung zeichnet sich erst seit Mitte der 1970er Jahre eine gewisse Verbesserung ab.²¹ Dabei sind die Heime mehr noch als die Schule durchweg Orte von Ideologisierungsbestrebungen und einer ausgeprägten, von sowjetischen Vorbildern inspirierten Kollektiverziehung. Erst seit 1979 findet eine eigenständige Fachschulausbildung für Heimerzieher statt. Sie wird 1987 zu einem vierjährigen Studiengang verbunden, der zugleich zur Lehrbefähigung in der Unterstufe der POS führt. Zugleich verändern sich die Bedingungen in den diversen Einrichtungen der Heimerziehung insofern, als die verfügbaren Kapazitäten (Plätze) schon seit Mitte der 1970er Jahre nicht mehr voll, im Jahr 1989 nur noch zu ca. 80 Prozent ausgelastet sind und sich die Betreuungsrelationen entsprechend günstiger darstellen. Sind Mitte der 1970er Jahre auf einen Heimerzieher noch vier Educanten entfallen, so sind es Ende der 1980er Jahre weniger als drei. An den Schulen findet bei einer stabil gehaltenen Absolventenquote von jährlich rund 9.000 an den PH und IfL ausgebildeten jungen Menschen eine zunehmende Verjüngung des Personalbestandes mit Rückwirkung auch auf das Schulklima statt. Die pädagogischen „Aktivisten der ersten Stunde“, die früheren Neulehrer, zum Teil inzwischen in der Schulverwaltung tätig, treten in den Ruhestand. Während Neuzugänge die Abgänge ausgleichen, die Personalstärke beibehalten wird, nehmen die absoluten Schülerzahlen gravierend ab. Sichtlich geht die Schul- und Gesellschaftspolitik davon aus, dass es ein „Zuviel“ an sozialistischen Lehrern und Erziehern nicht geben kann und soll.

Anders als etwa bei Medizinern ist der Beruf des Diplomlehrers im Ergebnis von Studienlenkung und individueller Kalkulation von Studienchancen in erheblichen Größenordnungen ein solcher zweiter Wahl. Zwar ist auch der Zugang zum Lehrerberuf über die geringe Abiturientenquote recht selektiv, verglichen mit anderen Studienrichtungen bleibt er aber immer noch relativ offen. Unter Akademikern hat er, soweit ihn Männer ergreifen, eher nur geringes Prestige. Ansonsten aber genießt er nach dem Arzt, dem Professor oder dem Diplomingenieur das traditionell relativ hohe Ansehen unter den akademischen Berufen (STEINER 1997).

Auch nachdem 1977 alle Beschäftigten eine jährliche Zusatzvergütung erhalten und die Lehrergehälter zuletzt 1988 nochmals angehoben worden sind, ändert sich an der eher mittelmäßigen Einkommenslage der Lehrpersonen wenig. Die Beanspruchung durch den Beruf²² ist hoch. Mit ihr verbunden ist ein erhebliches Maß an außerunterrichtlicher Tätigkeit bei der Leitung von Zirkeln und Arbeitsgemeinschaften, die Verpflichtungen als Klassenleiter, auch Pionier-, Partei-, Gewerkschaftsarbeit, gegebenenfalls der Einsatz in der Ferienbetreuung der Schulkinder. Am Ende der DDR liegt der vor allem durch attestierte Berufsunfähigkeit bedingte Ausfall von Fachkräften bei den Diplomlehrern bei rund 17 Prozent (1981: 9 Prozent), bei den Unterstufenlehrern der Klassen 1 bis 4 bei rund 10 Prozent (1981: 3 Prozent) und bei den Kindergärtnerinnen bei rund 20 Prozent (1981: 10 Prozent). Dabei sind es vornehmlich Frauen, die der Schule und dem Unter-

²¹ Siehe auch BERNHARDT & KUHN (1998), KRAUSE (2004).

²² Siehe auch NIERMANN (1973), SCHIMUNEK & ZEDLER (2005).

richt ihr Gesicht geben. Der Anteil der weiblichen Lehrpersonen nimmt bis Ende der 1980er Jahre auf etwa drei Viertel zu. Mit nahe 90 Prozent noch bedeutsamer ist er in der Unterstufe, und in den Einrichtungen der Vorschülerziehung sind fast ausnahmslos Frauen beschäftigt. Vor allem das 1977 eingeführte „Babyjahr“, der Schwangerschafts- und Mutterschaftsurlaub, auch die geregelte Freistellung wegen Krankheit eines Kindes führen dazu, dass etwa zehn Prozent des Fachpersonals an den Schulen ständig nicht verfügbar sind.

Die Schule selbst wird von einem *Direktor* geleitet, dem nebst Sekretärin zwei Stellvertreter, einer davon für außerunterrichtliche Tätigkeit, zur Seite stehen. Er führt die Schule nach dem Prinzip der Einzelleitung. In der Regel gehört er der *Schulparteiorganisation*²³ an, die ihn in seiner „politisch-ideologischen Arbeit“ unterstützen soll. In die gleiche Rolle gesetzt sind die hauptamtlichen Funktionäre der Kinder- und Jugendorganisation. Die Organisation übernimmt unter Anleitung der Lehrpersonen zudem Ordnungsaufgaben an der Schule. Sie organisiert Feste und Feiern, Appelle, Sammlungen, auch Solidaritätsveranstaltungen.

Im staatlichen Gesamtgefüge hat die Schuladministration seit den 1960er Jahren eine durchweg gefestigte Position. Vor allem mit der hierarchisierten, auf politische Kontrolle abgestellten *Schulinspektion* ist ein stabiles, gegebenenfalls wirksam disziplinierendes Instrument verfügbar, das bis hinunter zur Kreisebene implementiert ist und vor allem die Kontrolle der Führungstätigkeit des Direktors bezweckt. Unter der Leitung des Kreisschulrats sind zudem Kreisfachberater jeweils für eines der Unterrichtsfächer tätig. Sie hospitieren, beraten und bewerten die Arbeit der Lehrpersonen im Unterricht. POS und EOS gehören zu jenen staatlichen Einrichtungen, die mit besonderer Disziplin arbeiten. Dabei ist das politisch-pädagogische Engagement der Lehrpersonen an der Schule und über diese hinaus freilich unterschiedlich ausgeprägt. Die politischen Vorgaben werden je nach den Umständen radikaliert, hingenommen, ausgehalten oder abgeschwächt.

Insbesondere im letzten Jahrzehnt der DDR herrschen an vielen Schulen politische Routine und Ermüdung. Versuche der Administration, die Institution gegenüber in anderen Bereichen (etwa unter „Kulturschaffenden“ oder an Wissenschaftseinrichtungen) ausgemachte Tendenzen „ideologischen Zurückweichens“ abzuschirmen, sind wenig erfolgreich und führen zu Konflikten. Selbst die vorsichtig kritischen Befunde aus *pädagogischen Wissenschaftsdisziplinen* (HOFFMANN et al. 1999, 11–26) werden ignoriert.

7. Bildungsplanung und Bildungszugänge

Im Zugang zur Hochschulreife und zum Studium besteht ein grundsätzlicher Zielkonflikt zwischen Schulbildung, Ausbildung und staatlich garantiertem Recht auf

²³ Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen im Bundesarchiv, DY 30/IVB2/904/42. ZK der SED, Abteilung Volksbildung. Zur Kaderentwicklung im Bereich des Volksbildungswesens 3.3.1980.

einen Arbeitsplatz. In den 1960er Jahren verdreifacht sich die Zahl der Hoch- und Fachschulabsolventen. Noch 1969 sieht ein Parteibeschluss vor, die Anzahl der beruflich in der Wirtschaft tätigen Hochschulabsolventen (WOLTER 1993) dem „Welt-höchststand“ gemäß zu steigern. Bald aber wird deutlich, wie wenig kompatibel dieses Vorhaben mit der tatsächlichen Wirtschaftsdynamik in der DDR ist. Während individuelle Erwartungen, die sich auf Abitur und Studium beziehen, in der vorangegangenen bildungsexpansiven Phase weithin bedient und auch geweckt worden sind, setzt nun wie auch in anderen staatssozialistischen Ländern²⁴ Gegensteuerung ein. Priorität hat fortan die Ausbildung von Facharbeitern.

Leitgedanke aller bildungsplanerischen Überlegungen (WOLTER 1985) ist es fortan, Aufwand und Ergebnis im Bildungswesen in ein „nutzbringenderes Verhältnis“ zu setzen. Insofern setzt sich im Zugang zur „höheren Allgemeinbildung“ und zu den an ein akademisches Studium gebundenen Berufen das volkswirtschaftliche Kalkül massiv studienbeschränkend durch. Die Perspektiven dieses Bereichs der Bildungsentwicklung werden, solange die DDR noch besteht, in „Maßnahmen der Effektivierung und Intensivierung“, nicht in solchen quantitativ-extensiven Charakters gesehen.

Allein schon aus Kostengründen, aber auch sozialer Folgen und nicht zuletzt der propagandistischen Selbstdarstellung wegen wird mittels administrativer *Steuerung* (KÖHLER 2004) versucht, die Leistungen des Bildungswesens auf den gesamtgesellschaftlichen Qualifikationsbedarf und einzelne Berufsgruppen abzustimmen, um derart den Bildungsweg sämtlicher Absolventen möglichst strukturadäquat in das Beschäftigungssystem einmünden lassen zu können. Damit wird vor allem der Zugang zur EOS und zum Studium restriktiv, individuelle Bildungswünsche nicht berücksichtigend, gesteuert.

Die *Abiturientenquote* aus allen zur Hochschulreife führenden Bildungswege, die in Jahrzehntelanger Kontinuität auch nach Kriegsende noch bei etwa drei Prozent des altersgleichen Jahrgangs gelegen hat, geht von 17 Prozent, ihrem Spitzenwert im Jahre 1973, auf 12 Prozent im Jahre 1980 zurück und liegt in den Folgejahren einschließlich der Abschlüsse in der BmA um 14 Prozent. Für die EOS beträgt der Spitzenwert rund 12 Prozent im Jahre 1965. Zu Beginn der 1980er Jahre ergibt sich für die EOS ein Anteil an der altersentsprechenden Bevölkerung von nur noch acht, am Ende des Jahrzehnts wie in den frühen 1970er Jahren von neun Prozent. Die Studienanfängerquote liegt zu Beginn der 1980er Jahre im *Hochschulstudium* bei etwa 11, am Ende des Jahrzehnts bei 14 Prozent. Für das *Fachschulstudium* ergibt sich im gleichen Zeitraum einschließlich von Fern- und Abendstudium eine annähernd konstante Quote von knapp unter 20 Prozent.

Die Entwicklung geht mit strukturellen Veränderungen in der EOS einher. Nach einer im Schuljahr 1968/69 einsetzenden Übergangsphase ist der Übertritt in die Abiturstufe ab 1982/83 nur noch nach dem vollen, erfolgreichen Durchlaufen der zehnklassigen POS möglich. Die EOS umfasst fortan nur noch zwei Jahr-

²⁴ Siehe auch STOCK (2003, 144–57).

gangsklassen. An die Stelle der drei herkömmlichen „Zweige“ treten verschiedene Spezialklassen.²⁵ In Fachkreisen, mehr noch bei Lehrern ist die Neuerung umstritten. Die ministerielle Schulpolitik sieht in ihr hingegen einen weiteren Schritt zur Durchsetzung des Einheitsschulprinzips.

Im Zulassungsverfahren, das durch „Delegierung“ seitens der POS oder aufgrund eines von den Erziehungsberechtigten gestellten Antrags zustande kommt, können in den 1980er Jahren schließlich durchweg sehr gute Schulleistungen vorausgesetzt werden. Mit der Praxis der Leistungsbewertung hat sich nach Abschluss der POS der Anteil jener Schüler, die mit der Mittleren Reife die Prädikate „Mit Auszeichnung“ und „Sehr gut“ erreichen, deutlich erhöht. Liegt er 1959/60 noch bei 5,6 Prozent, 1970/71 bei etwas über acht Prozent, so erreicht er 1985/86 nach durchgängiger Etablierung der POS rund 25 Prozent. Mit „Auszeichnung“ schließen in diesem Schuljahr rund zehn, mit „Sehr gut“ etwas über 14 Prozent der Schüler die POS ab.

Etwa seit Anfang der 1970er Jahre ist ein potenzieller Bewerberkreis vorhanden, der deutlich über das geplante Kontingent an EOS-Zulassungen (ca. 10 Prozent) und dann zusätzlich auch der BmA (ca. 5 Prozent) hinausgeht. Die Bewerberkonkurrenz gewinnt an Schärfe. Sie wird seitens mancher Elternhäuser unter Aktivierung verfügbarer Netzwerke mit Vorsprachen, Einsprüchen und Eingaben bis hin zu den Spitzen der staatlichen Administration ausgetragen. Auch Vorstände der Blockparteien und der Massenorganisationen von der Kreisebene an aufwärts oder auch kirchliche Stellen können dabei ins Spiel kommen. Regelmäßig wird ein bestimmter, schon weitgehend einkalkulierter Prozentsatz von Bewerbern „nachträglich“ zugelassen.

Voraussetzung für die „Delegierung“ zur EOS oder zur BmA ist die Erfüllung bestimmter politischer Mindeststandards. Erwartet werden Mitgliedschaft, vor allem aber Aktivität und Funktion in der Staatsjugendorganisation, auch die Teilnahme an der sozialistischen Jugendweihe.²⁶ Eine SED-, auch die Blockparteimitgliedschaft von Eltern können die Chancen von Bewerbern heben. Insgesamt nötigt die politische Selektion die Bewerber zu formalen Anpassungsleistungen, aufgrund derer sie schließlich kaum noch wirklich greift.

Bedeutsam für die Auswahl der EOS-Bewerber ist zugleich der angegebene Berufs- bzw. Studienwunsch. Von Jungen wird seit den 1970er Jahren in der Regel eine über den Grundwehrdienst von 18 Monaten hinausgehende dreijährige Militärdienstzeit erwartet, die zugleich zur Studievoraussetzung wird. Berufsziele wie „Offizier“ oder „Lehrerin“ können Vorteile verschaffen, aber selbstverständlich mündet später nur ein Teil der Abiturienten, etwa 20 Prozent der männlichen Abiturienten, in eine entsprechende Ausbildung ein. Obwohl für die Auswahl auch das Geschlecht maßgeblich ist, wird die Überrepräsentation der in allen Belangen des Schulerfolgs überlegenen Mädchen Ende der 1980er Jahre in der 11. Klassenstufe

²⁵ Siehe dazu auch ZYMEK (1997, 25–53).

²⁶ Siehe u.a. TENORTH et al. (1996, 198–200), FISCHER (1998), DÖHNERT (2000).

der EOS rund 60 Prozent erreichen. Jungen sind dagegen in der BmA stärker vertreten.

Eine inzwischen kaum noch erlässliche Vorbedingung für den Besuch der EOS und ebenso der BmA ist ab Klassenstufe 7 der POS die Teilnahme am fakultativen Unterricht in einer zweiten Fremdsprache. In der Regel handelt es sich um Englischunterricht, der bald von mehr als der Hälfte der Schüler besucht wird. Abhängig von der Schule und den Lehrkräften wird damit begonnen, den für die EOS in Frage kommenden Schülerkreis möglichst schon ab der 6. oder 7. Klasse in Abstimmung mit Elternhäusern zu fördern. Damit kann sich Bildungsselektion früher anbahnen, als es die einheitliche Schulstruktur erkennen lässt.

Die *soziale Herkunft* verliert im Übergang zu EOS und BmA zunehmend an Auslesserelevanz. Verbunden mit der Drosselung des Zugangs zur Abiturstufe gewinnt die tendenzielle Selbstreproduktion der „Intelligenz“, jener sozialen Schicht, die Personen mit Hoch- oder Fachschulabschluss umfasst, eine neue Dynamik (GEISSLER 2003, 288–90). Ohnehin ist dieser Prozess zu keiner Zeit tief gehend eingeschränkt worden. Im Zugang zu Abitur und Studium²⁷ sind während der 1950er Jahre Kinder aus der „alte Intelligenz“ gegenüber denen von „Arbeitern- und Bauern“ zumindest gleichermaßen präsent geblieben. Es sind Söhne und Töchter aus allen Berufsgruppen und von Eltern, die noch zur Zeit des Kaiserreichs oder der Weimarer Republik geboren worden sind, die nun in den 1970er und in den 1980er Jahren nach Durchlaufen des Bildungssystems die so genannte, „sozialistische“ Intelligenz ausmachen. Die Phase relativ hoher intergenerativer Statusmobilität, die Arbeiter- und Bauernkinder über das Bildungswesen in gesellschaftliche Führungspositionen gebracht hat, ist damit abgeschlossen. Etwa jeder vierte Erwerbstätige gehört im letzten Jahrzehnt der DDR der „sozialistischen“ Intelligenz an. Eltern dieser Schicht gelingt es, wie dem vormaligen „Bildungsbürgertum“, ihren sozialen Status für den Bildungserwerb und den Bildungszugang ihrer Kinder überlegen geltend machen. Zu Beginn der 1980er Jahre haben ca. 40 Prozent der Väter und 15 Prozent der Mütter der Studienanfänger an wissenschaftlichen Hochschulen einen Hochschulabschluss. Dagegen verfügt nur jeder vierte Vater und jede zweite Mutter über einen Facharbeiterabschluss (GEISSLER 1990). Von einer sozialproportionalen Chancengleichheit im Bildungszugang, dem ursprünglich proklamierten Ziel der Bildungspolitik, kann keine Rede mehr sein. Es ist nicht zu übersehen, dass Arbeiterkinder schulischen Leistungsanforderungen (LÖWE 1975, 187) in jeweiligen sozio-familiären Kontexten tendenziell weniger gerecht werden als solche aus anderen sozialen Gruppen. Die Bemühungen, leistungsschwächere Schüler pädagogisch zu fördern, bleiben unzureichend.

²⁷ Siehe auch MIETHE (2007, 42).

8. Politische Spannungslagen

Die staatlich-parteilichen Erziehungsanstrengungen reichen weit über die Einrichtungen des Bildungswesens und das Kinder- und Jugendalter und hinaus. Zu ihnen gehören abgestufte Mittel der Disziplinierung (z.B. die Einforderung von öffentlichen „Stellungnahmen“, Zwangsmaßnahmen gegenüber „asozialen Elementen“), soziale und geheimdienstliche Kontrolle (WIEGMANN 2007), ebenso spezielle politisch-ideologische Schulungsmaßnahmen etwa für Schüler, Lehrer, Studenten oder Militärangehörige. Die Erziehungsambition zeigt sich in Gesetzgebung und Rechtsprechung, in der Ausrichtung der Massenmedien, im gesamten Kultur- und Sportbetrieb, letztendlich in der Aufnötigung einer kollektivistischen „sozialistischen Lebensweise“ mit dem Zweck der Einordnung des Individuums in die Gesellschaft.

Massiv gebündelt sind die Instrumente erzieherischer Einwirkung im Bereich des staatlich reglementierten Bildungswesens. So wird die Schule in ihrem jeweiligen räumlichen Umfeld mit möglichst allen verfügbaren institutionellen und ideellen Trägern „sozialistischer Erziehung“ vernetzt, etwa durch „Patenschaftsverträge“ zwischen Schulklassen und Arbeitskollektiven „volkseigener“ Betriebe oder landwirtschaftlicher Produktionsgenossenschaften. Hinzu kommen die Veranstaltungen der seit Mitte der 1950er Jahre gegen den Widerstand der Kirchen durchgesetzten „Jugendweihe“ (MEIER 1998; TENORTH et al. 1996, 198–200; FISCHER 1998), auch die zu Beginn der 1980er Jahre in den schulischen „Wehrunterricht“ (GEISSLER & WIEGMANN 1998; SACHSE 2000; KOCH 2006) mündende Zusammenarbeit mit dem Militär. Die Tätigkeit des einheitlichen Kinder- und Jugendverbandes, dem schließlich fast alle Schüler eingeordnet sind, wird unmittelbar mit der Schule verbunden. Die Arbeit der *Elternvertretungen* ist auf die staatlichen Erziehungsziele verpflichtet.

Seit Mitte der 1970er Jahre trifft die staatliche Erziehungspolitik in der Bevölkerung auf kritische und selbstbewusste Stimmen, die durch den politischen Entspannungsprozess in Europa ermutigt sind und häufig den relativen Schutzraum der Kirche²⁸ nutzen. Die Ausbildung ökologischer Verantwortung, das Ersterziehungsrecht der Eltern und „wirkliche“ Chancengleichheit für alle werden gefordert. Besonders Künstler sprechen sich für die Aufwertung des musischen Bereichs im Schulunterricht aus. Wenn auch nicht dezidiert kämpferisch-atheistisch angelegt, so ist das Lehrprogramm der Schule dem Religiösen gegenüber zumindest ignorant. Grundlage des gesamten Unterrichts ist, mit der staatslegitimatorischen Funktion letztlich aller Unterrichtsfächer, die materialistische Weltanschauung in Gestalt des Marxismus-Leninismus.

Bei alledem ist die Mitte des Jahrzehnts zunächst in Großstädten²⁹ mit offenem Protest gegen staatliche Restriktionen auffällig gewordene subkulturelle Jugendszene, deren Angehörige als „Gammler“ etikettiert werden, eher nur ein Symptom für eine erheblich breitere Spannungslage. Abgesehen davon, gehören der Aufstand

²⁸ Siehe exemplarisch PIETZSCH (2005).

²⁹ Siehe u.a. REMATH (1999), LIEBIG (2005), WURSCHI (2007).

vom 17. Juni 1953 und die Teilnahme an Demonstrationen häufig zur Familiengeschichte. Wie groß die Bandbreite freier politischer Persönlichkeitsentwicklung und die Wirkungstiefe DDR-vergesellschafteter Erziehung sind, wird sich dann seit dem Herbst 1989 zeigen.

Obwohl durch Unterricht, Lehre und Schulung der „Charakter der Epoche“ schon im Übermaß verdeutlicht scheinen könnte, ist die alles Weitere tragende „Grundüberzeugung vom Sieg des Sozialismus“ schon seit Mitte der 1970er Jahre stetig im Abnehmen und bis dahin ohnehin nur von einem Teil der Jugendlichen geteilt worden. Seit 1975 gibt es nirgendwo in der Welt noch einen nennenswerten Erfolg, sei es nur ein militärischer, der sie untermauern könnte. Eine ganze Generation³⁰ wächst ohne Ereignisse auf, die noch zugunsten des Bestehenden mobilisierend wirken könnten. Abgesehen vom Kreis der hauptamtlichen Funktionäre verliert die Mitgliedschaft im Staatsjugendverband individuell nahezu jede Relevanz. Sie wird von den allermeisten Jugendlichen zwar hingenommen, aber nicht gelebt. Hingegen wächst die Zahl und Aktivität jener subkulturellen Jugendgruppen,³¹ die bei den staatlichen Überwachungsorganen als „negativ-dekadent“ oder mehr noch „feindlich-negativ“ registriert werden. Nicht unbedingt sind sie, die Gammler, Tramper, später dann die Punker, Heavy-Metaler, Gruftis, Skinheads, mit ihrem eigensinnigen Kreativismus erklärte Gegner des politischen Systems, aber brachiale staatliche Intervention lässt häufig sie dazu werden. Kirchenveranstaltungen finden ungewohnten Zulauf. Weder ist der Staat in der Lage, Jugendliche nennenswert für frohe Zukunftsbilder zu begeistern, noch kann er ihnen erfolgversprechend verbieten, selbstbestimmt leben zu wollen. Machtpolitisch beizukommen ist dieser Entwicklung umso weniger, als sich Reformprozesse in der Sowjetunion abzeichnen und die Führung der Staatspartei sich im politischen Dilemma allgemeiner Erwartung zuwider weigert, diese mit zu vollziehen. Soziale Vergünstigungen, die „Errungenschaften der Arbeiter-und-Bauern-Macht“, sind bei fortschreitender Überforderung des wirtschaftlichen Vermögens kaum noch geeignet, als herrschaftslegitimatorisches Äquivalent für die Belastungen im realsozialistischen Alltag wirken zu können. Die relativen Mängel des Konsumangebots, die Verwehrung politischer Freiheitsrechte, auch die politische Pflichtbindung, Indoktrination, Benachteiligung und quotierte Zugangsbegrenzung im Bildungswesen werden als immer bedrückender wahrgenommen. Die verschiedenen Verweigerungshaltungen reichten schließlich hin bis zur Formierung auch faschistoider Jugendgruppen. Was sich im Einzelnen auch ereignet, der Zusammenbruch der an die UdSSR gebundenen staatssozialistischen Systeme und schließlich des Sowjetstaates selbst lässt sich nicht mehr aufhalten.

Zwar sind über die Jahre der DDR andere Muster von Benachteiligung, so die von Mädchen oder von Schulkindern auf dem Land, im Zuge von Modernisierung überwunden oder abgebaut worden, zwar sind bei weitgehend nivellierten Einkommensverhältnissen finanzielle Ressourcen der Familien für den Bildungszu-

³⁰ Siehe exemplarisch auch PIETZSCH (2007).

³¹ Siehe exemplarisch auch MOLDT (2008).

gang der Kinder kaum noch hinderlich, noch weniger sind sie privilegierend, gänzlich nicht in privaten Schul- und Hochschuleinrichtungen verwertbar, jedoch haben sich Ungleichheiten der Bildungschancen zwischen den Bevölkerungsgruppen erhalten. Sozialer und politischer Status, Bildungsaspiration und ihr entsprechende Lebensweisen von Familien nun auch der „Intelligenz“ haben sich als wesentlich mitbestimmend dafür gezeigt, ob Kinder zu Abitur und Studium gelangt sind.

Referenzen

- AHRBECK, R. (1979) *Die allseitig entwickelte Persönlichkeit: Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals* (Berlin/O.: Volk und Wissen).
- ANWEILER, O. (1988) *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR* (Opladen: Leske & Budrich).
- ANWEILER, O., Hrsg. (1992) *Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990: Ein historisch-vergleichender Quellenband* (Opladen: Leske & Budrich).
- ANWEILER, O. (2006) ‘Bildungspolitik’ in CH. KLESSMANN, Hrsg., *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945*, 11 Bde. (Baden-Baden: Nomos) 9:606–07.
- ANWEILER, O. (2008) ‘Bildungspolitik’ in CH. BOYER, K.-D. HENKE & P. SKYBA, Hrsg., *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945*, 11 Bde. (Baden-Baden: Nomos) 10: 543–82.
- ANWEILER, O. et al. (1990) *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (Köln: Wissenschaft und Politik).
- BECKER, K.-P. & K.-D. GROSSE (2007) *60 Jahre Pädagogik für Behinderte an der Humboldt-Universität zu Berlin: Ein geschichtlicher Abriss* (Münster: Waxmann).
- BECKER, R. & W. LAUTERBACH, Hrsg. (2008) *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (Wiesbaden: Sozialwissenschaften).
- BENNER, D., J. SCHRIEWER & H.-E. TENORTH, Hrsg. (1998) *Erziehungsstaaten: Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten* (Weinheim: Deutscher Studien).
- BERGER P.A. & H. KAHLERT, Hrsg. (2005) *Institutionalisierte Ungleichheit: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (Weinheim: Juventa).
- BERNHARDT, CH. & G. KUHN (1998) *Keiner darf zurückgelassen werden! Aspekte der Jugendhilfepraxis in der DDR 1959–1989* (Münster: Votum).
- BIERMANN, H. (1990) *Berufsausbildung in der DDR: Zwischen Ausbildung und Auslese* (Opladen: Leske & Budrich).
- BLASK, F. (1997) *Einweisung nach Torgau: Texte und Dokumente zur autoritären Jugendfürsorge in der DDR* (Berlin: BasisDruck).
- BLASK, F., G. GEISSLER & TH. SCHOLZE (1996) *Schule: Streng vertraulich! Die Volksbildung der DDR in Dokumenten* (Berlin: BasisDruck).
- BLÜHM, R. (2003) ‘Die staatliche Bildungspolitik und die evangelische Kirche in der DDR’ in J. OHLEMACHER, Hrsg., *Profile des Religionsunterrichts* (Frankfurt a.M.: Lang) 14–32.
- DÖBERT, H. (1995) *Das Bildungswesen der DDR in Stichworten: Inhaltliche und administrative Sachverhalte und ihre Rechtsgrundlagen* (Neuwied etc.: Luchterhand).
- DÖHNERT, A. (2000) *Jugendweihe zwischen Familie, Politik und Religion: Studien zum Fortbestand der Jugendweihe nach 1989 und die Konfirmationspraxis der Kirchen* (Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt).

- DORGELOH, F. (1999) *Geschichte der evangelischen Jugendarbeit: Junge Gemeinde in der DDR* (Hannover: AEJ).
- DRECHSEL, K. (1996) 'Berufsausbildung mit Abitur – ein doppelqualifizierender Bildungsgang' in Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklung-Management, Hrsg., *Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR: Anregungen, Chancen und Widersprüche einer gesamtdeutschen Weiterbildungsdiskussion* (Münster etc.: Waxmann) 337–94.
- DUDEK, P. (1993) *Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis: Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952–1974* (Weinheim: Juventa).
- FISCHER, CH. (1998) *Wir haben Euer Gelöbnis vernommen: Konfirmation und Jugendweihe im Spannungsfeld: Ein Beispiel für den Einfluss gesellschaftlicher Verhältnisse auf praktisch-theologische Argumentationen in der DDR (1949–1978)* (Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt).
- FROESE, L., Hrsg. (1961) *Bildungswettlauf zwischen West und Ost* (Freiburg: Herder).
- FÜHR, CH & C.-L. FURCK, Hrsg. (1998) *Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte: 1945 bis zur Gegenwart: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer* (München: Beck).
- GATZEMANN, A. (2008) *Die Erziehung zum „neuen“ Menschen im Jugendwerkhof Torgau: Ein Beitrag zum kulturellen Gedächtnis* (Berlin: LIT).
- GEISSLER, G. (2000) *Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945–1962* (Frankfurt a.M.: Lang).
- GEISSLER, G. (2004) 'Ganztagschule in der DDR' in S. APPEL, H. LUDWIG, U. ROTHER & G. RUTZ, Hrsg., *Jahrbuch Ganztagschule 2005: Investitionen in die Zukunft* (Schwalbach: Wochenschau) 148–59.
- GEISSLER, G. (2010) 'Zur Geschichte der empirischen Pädagogik in der DDR' in CH. RITZI & U. WIEGMANN, Hrsg., *Beobachten – Messen – Experimentieren: Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (Bad Heilbrunn: Klinkhardt) 257–73.
- GEISSLER, G. (2011) *Schulgeschichte in Deutschland: Von den Anfängen bis in die Gegenwart* (Frankfurt a.M.: Lang).
- GEISSLER, G. & U. WIEGMANN (1998) 'Wehrerziehung und Schule' in CH. FÜHR & C.-L. FURCK, Hrsg., *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: 1945 bis zur Gegenwart: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer* (München: Beck) 359–75.
- GEISSLER, R. (2003) *Die Sozialstruktur Deutschlands: Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung* (Wiesbaden: Vs).
- GRAMMES, T., H. SCHLUSS, & H.-J. VOGLER (2006) *Staatsbürgerkunde in der DDR: Ein Dokumentenband* (Wiesbaden: Vs).
- GRUNER, P. (2000) *Die Neulehrer – ein Schlüsselsymbol der DDR-Gesellschaft* (Weinheim: Beltz).
- GÜNTHER, K.-H. & G. UHLIG, Hrsg. (1970) *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik: 1945–1955* (Berlin/O.: Volk und Wissen).
- GÜNTHER, K.-H. (2002) *Rückblick: Nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990* (Frankfurt a.M. etc.: Lang).
- HARTMANN, M. (2002) *Der Mythos von den Leistungseliten: Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft* (Frankfurt a.M.: Campus).
- HEIMBACH-STEINS, M., G. KRIUP & A.B. KUNZE, Hrsg. (2007) *Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland: Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven* (Bielefeld: Bertelsmann).

- HERRLITZ, H.-G., W. HOPF, H. WULF, H. TITZE & E. CLOER (2005) *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart* (Weinheim & München: Juventa).
- HOFFMANN, D., H. DÖBERT & G. GEISSLER, Hrsg. (1999) *Die „unterdrückte“ Bilanz: Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR* (Weinheim: Deutscher Studien).
- HOFFMANN, H. (1994) ‘Die Entwicklung des Kindergartens in der Sowjetischen Besatzungszone bis zur Gründung der DDR – Neuanfang zwischen Dogmatismus und Demokratisierung’ in H.-H. KRÜGER & W. MAROTZKI, Hrsg., *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR* (Opladen: Leske & Budrich) 103–208.
- HOHLFELD, B. (1992) *Die Neulehrer in der SBZ/DDR 1945–1953: Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat* (Weinheim: Deutscher Studien).
- HONECKER, M. (1986) *Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik: Ausgewählte Reden und Schriften* (Berlin/O.: Volk und Wissen).
- HÖRNER, W. (1993) *Technische Bildung und Schule: Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich* (Frankfurt a.M.: Böhlau).
- KIRCHHÖFER, D. & H. MERKENS, Hrsg. (2005) *Vergessene Experimente: Schulversuche in der DDR* (Hohengehren: Schneider).
- KOCH, M. (2006) *Der Wehrunterricht in den Ländern des Warschauer Paktes: Eine Untersuchung im historischen und schulpolitischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der UdSSR und DDR* (Jena: IKS Garamond).
- KÖHLER, G. (2009) *Diskurs und Systemtransformation: Der Einfluss diskursiver Verständigungsprozesse auf Schule und Bildung im Transformationsprozess der neuen Bundesländer* (Göttingen: Cuvillier).
- KÖHLER, H. (2001) ‘Ausgewählte Probleme der Realisierung der achtjährigen Grundschule in der SBZ/DDR’ in P. DREWEK, A. HUSCHNER & R. EJURY *Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert: Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890–1990* (Weinheim: Deutscher Studien) 183–206.
- KÖHLER, H. (2008) *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte: Schule und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949–1989* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht).
- KÖHLER, H. & M. STOCK (2004) *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989* (Opladen: Leske & Budrich).
- KÖHLER, H. & TH. ROCHOW (2008) *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949 bis 1989* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht).
- KRAUSE, H.-U. (2004) *Fazit einer Utopie: Heimerziehung in der DDR – eine Rekonstruktion* (Freiburg i.Br.: Lambertus).
- KRAUSZ, D. (2010) *Jugendwerkhöfe in der DDR: Der Geschlossene Jugendwerkhof Torgau* (Hamburg: Diplomacia).
- LIEBIG, Y. (2005) *All You Need is Beat: Jugendsubkultur in Leipzig 1957–1968* (Leipzig: Forum).
- LÖWE, H. (1963) *Probleme des Leistungsversagens in der Schule* (Berlin/O.: Volk und Wissen).
- MALYCHA, A. (2009) *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970–1990* (Leipzig: Akademische Verlagsanstalt).
- MANNSCHATZ, E. (2002) *Jugendhilfe in der DDR* (Berlin: Trafo).
- MATTES, M. (2009) ‘Ganztagsserziehung in der DDR: „Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er bis 1970er Jahre’, *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 244–46.

- MEIER, A. (1998) *Jugendweihe – JugendFEIER: Ein deutsches nostalgisches Fest vor und nach 1990* (München: Deutscher Taschenbuch).
- MIETHE, I. (2007) 'Der Mythos von der Chancengleichheit: Die Bildungspolitik der DDR zwischen Gegenprivilegierung, Machtsicherung und Reproduktion von Ungleichheit', *Zeitschrift des Forschungsverbundes SED-Staat* 21, 35–54.
- MIETHE, I. & M. SCHIEBEL (2008) *Biografie, Bildung und Institution: Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in der DDR* (Frankfurt & New York: Campus).
- MIETZNER, U. (1998) *Enteignung der Subjekte – Lehrer und Schule in der DDR: Eine Schule in Mecklenburg von 1945 bis zum Mauerbau* (Opladen: Leske & Budrich).
- MOLDT, D. (2008) *Zwischen Hass und Hoffnung: Die Blues-Messen 1979–1986* (Berlin: Havemann).
- NEUNER, G. et al. (1988) *Allgemeinbildung und Lehrplanwerk* (Berlin/O.: Volk und Wissen).
- NEUNER, G., Hrsg. (1987) *Leistungsreserve Schöpfertum: Forschungsergebnisse zur Kreativität in Schule, Ausbildung und Wissenschaft* (Berlin/O.: Dietz).
- NIERMANN, J. (1973) *Lehrer in der DDR Ausbildung, Tätigkeit, Weiterbildung und gesellschaftliche Stellung in Theorie und Praxis* (Heidelberg: Quelle & Meyer).
- OGORODNIKOW I.P. & P.N. SCHIMBIRJEW (1948) *Lehrbuch der Pädagogik* (Berlin & Leipzig: Volk und Wissen).
- PIETZSCH, H. (2005) *Jugend zwischen Kirche und Staat: Geschichte der kirchlichen Jugendarbeit in Jena 1970–1989* (Köln: Böhlau).
- PIETZSCH, H. (2008) *Schulalltag in der DDR: Strukturen und Erfahrungen aus Jena 1970–1990* (Jena: Thüringer Landesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR).
- PREISENDÖRFER, B. (2008) *Das Bildungsprivileg: Warum Chancengleichheit unerwünscht ist* (Franfurt a.M.: Eichborn).
- QUENZEL, G. & K. HURRELMANN, Hrsg. (2010) *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (Wiesbaden: Sozialwissenschaften).
- REMATH, C. & R. SCHNEIDER (2010) *Haare auf Krawall: Jugendsubkultur in Leipzig 1980–1991* (Leipzig: Connewitzer).
- SACHSE, CH. (2000) *Aktive Jugend – wohlgezogen und diszipliniert: Wehrerziehung in der DDR als Sozialisations- und Herrschaftsinstrument (1960–1973)* (Münster: LIT).
- SACHSE, CH. (2010) *Der letzte Schliff: Jugendhilfe der DDR im Dienst der Disziplinierung von Kindern und Jugendlichen (1945–1989)* (Schwerin: Die Landesbeauftragte für Mecklenburg-Vorpommern für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR).
- SCHIMUNEK, F.-P. & P. ZEDLER (2005) „*Die Flamme wurde immer kleiner“ Lehrer/innenbiographien aus der DDR* (Erfurt: Universität Erfurt).
- SCHÖNFELDER, J. (2007) *Klassen-Kampf: Die Oberschule Pößneck und die Junge Gemeinde 1952–1954* (Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt).
- SCHULZE, E., Hrsg. (1995) *DDR-Jugend: Ein statistisches Handbuch* (Berlin: Akademie).
- STEINER, H. (1997) 'Berufsprestige im DDR-Alltagsbewußtsein der 60er Jahre' in L. ELM, D. KELLER & R. MOCEK, Hrsg., *Ansichten zur Geschichte der DDR* (Bonn & Berlin: Kirchner) 100–23.
- STENGEL, F. (1998) *Die Theologischen Fakultäten in der DDR als Problem der Kirchen- und Hochschulpolitik des SED-Staates bis zu ihrer Umwandlung in Sektionen 1970/71* (Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt).
- STOCK, M. (2003) 'Hochschulexpansion in komparativer Perspektive', *Die Hochschule* 2, 144–57.

- TENORTH, H.-E. (2008) *Geschichte der Erziehung* (Weinheim: Juventa).
- TENORTH, H.-E. (2011) ‘Bildungspolitische Geschichte der „Grundschule“ in der SBZ und frühen DDR, 1945/46–1951/52,’ in Jung, J. et al., Hrsg., *Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945 bis 1990: Ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland* (Münster: LIT) 53–79.
- TENORTH, H.-E., S. KUDELLA, & A. PAETZ, Hrsg. (1996) *Politisierung im Schulalltag der DDR: Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition* (Weinheim: Beltz).
- WAPPLER, K. (2007) *Klassenzimmer ohne Gott* (Duderstadt: Mecke).
- WATERKAMP, D. (1975) *Lehrplanreform in der DDR: Die zehnklassige polytechnische Oberschule 1963–1972* (Hannover etc.: Schroedel).
- WATERKAMP, D. (1985) *Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR* (Köln: Böhlau).
- WENTKER, H. (1994) ‘„Kirchenkampf“ in der DDR: Der Konflikt um die Junge Gemeinde 1950 bis 1953’, *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 42, 95–127.
- WIEGMANN, U. (2007) *Pädagogik und Staatsicherheit: Schule und Jugend in der Erziehungs-ideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes* (Berlin: Metropol).
- WOLTER, W. (1985) *Neue Ansätze der Planung der Hochschulbildung unter sozialistischen Verhältnissen* (Berlin: Zentralinstitut für Hochschulbildung).
- WOLTER, W. (1993) ‘Geschichte der Hochschulreform in der DDR’ in H. SCHRAMM, Hrsg., *Hochschule im Umbruch: Zwischenbilanz Ost: Orientierungen und Expertenwissen zum Handeln* (Berlin: BasisDruck) 60–69.
- WURSCHI, P. (2007) *Rennsteigbeat: Jugendliche Subkulturen im Thüringer Raum 1952–1989* (Köln: Böhlau).
- ZIMMERMANN, V. (2004) „*Den neuen Menschen schaffen*“: *Die Umerziehung von schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (1945–1990)* (Köln: Böhlau).
- ZYMEK, B. (1997) ‘Die Schulentwicklung der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems: Historisch vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen, 1900–1990’ in S. HÄDER & H.-E. TENORTH *Bildungs geschichte einer Diktatur: Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext* (Weinheim: Deutscher Studien) 25–53.