

Erziehungs- und Bildungsverhältnisse im 20. Jahrhundert



Jakob Benecke
(Hrsg.)

Erziehungs- und Bildungs- verhältnisse in der DDR

k linkhardt

Benecke
Erziehungs- und Bildungsverhältnisse
in der DDR

Erziehungs- und Bildungsverhältnisse im 20. Jahrhundert

Herausgegeben von
Jakob Benecke und Jörg-W. Link

Jakob Benecke
(Hrsg.)

Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Zum Foto auf der Umschlagseite 1:

August 1988. Karl-Marx-Stadt: VIII. zentrales Pioniertreffen. Vom 14. bis zum 21. August 1988 versammelten sich in Karl-Marx-Stadt (Chemnitz) Kinder und Jugendliche zum VIII. zentralen Pioniertreffen der DDR. Solche Pioniertreffen fanden seit 1952 in unregelmäßigen Abständen in verschiedenen Städten der DDR statt. Aus allen Teilen der DDR wurden vorbildliche Pioniere zu diesen Treffen delegiert und nahmen an den meist politischen Veranstaltungen und Demonstrationen teil. Während im Vordergrund Jungpioniere sangen, langweilten sich hinter ihnen Jugendliche.
Bildnachweise: Robert-Havemann-Gesellschaft/Volker Döring/RHG_Fo_VDoe_15.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bildnachweis Coverfoto: © siehe oben.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5933-2 digital

ISBN 978-3-7815-2494-1 print

Vorwort der Reiheneditor

Der vorliegende Band „Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR“ ist zugleich der erste Band einer neuen bildungshistorischen Buchreihe des Klinkhardt-Verlages. Der Reihentitel „Erziehungs- und Bildungsverhältnisse im 20. Jahrhundert“ umreißt bereits das Themenspektrum der geplanten Bände. Unabhängig davon, auf welche konkreten Teilbereiche pädagogischer Verhältnisse man den Fokus richtet, kann das 20. Jahrhundert als Phase aufschlussreicher und ambivalenter Entwicklungen in der deutschen Bildungsgeschichte angesehen werden. Monarchie, Republiken und Diktaturen waren im Prozess der Modernisierung gleichermaßen von reformpädagogischen Impulsen wie auch von totalitären Formierungsansprüchen geprägt.

Vorgesehen in der Reihe sind insgesamt sechs Bände, die sich an den Epochen der politischen Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert orientieren: Kaiserreich, Weimarer Republik, NS-Zeit, Bundesrepublik, DDR, wiedervereinigtes Deutschland. Die einzelnen Bände werden nicht in chronologischer Reihenfolge publiziert. In diesen werden – wie im vorliegenden Band – u. a. mit Familie, früher Kindheit, Schule, Jugend, Hochschule, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, aber auch dem abweichenden Verhalten Heranwachsender sowie schließlich der Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft heterogene Kontexte von Erziehung und Bildung behandelt.

Ziel der jeweiligen Bände ist es, einem breiten Publikum mit heterogenen Nutzungsinteressen die einzelnen Epochen der Erziehungs- und Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts fundiert und differenziert zugänglich zu machen. Ausgewiesene Expertinnen und Experten werden die jeweiligen Forschungserkenntnisse zu den genannten Themenfeldern verständlich zusammenfassen, zentrale Entwicklungslinien hervorheben und Forschungsperspektiven formulieren. So entsteht am Ende ein Kompendium zu den vielfältigen und ebenso facettenreichen wie ambivalenten „Erziehungs- und Bildungsverhältnissen im 20. Jahrhundert“.

Mannheim, Potsdam im November 2021,
Jakob Benecke, Jörg-W. Link

DIE JUGEND DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK

erkämpft ein

geeintes friedliches Deutschland



hält Freundschaft mit der Jugend der Welt

lernt mehr und besser



kräftigt den Körper

beim Volkssport



achtet und pflegt

die Kulturgüter aller Völker



EIN BAUMEISTER DES NEUEN STAATES

(BArch, Plak 100-036-006/Werner Klemke; Jahr: 1950)

Inhaltsverzeichnis

<i>Jakob Benecke</i>	
Einführung in den Band	9
<i>Petra Gruner</i>	
Generationen in der DDR	25
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der DDR – Funktion, Struktur und Praxis ihrer Wissensformen	42
<i>Yvonne Schütze</i>	
Familie in der DDR	69
<i>Iris Nentwig-Gesemann</i>	
Frühkindliche Bildung und Erziehung – Krippen und Kindergärten in der DDR	85
<i>Gert Geißler</i>	
Schulsystemische Verhältnisse – Pflichtschule, Abiturstufe und Bildungsverteilung in der DDR	103
<i>Eva Matthes</i>	
Schulbücher und sonstige Unterrichtsmittel in der DDR	125
<i>Sebastian Barsch</i>	
Bildung von Menschen mit (intellektuellen) Behinderungen in der DDR	140
<i>Ulrich Wiegmann</i>	
Schule und Staatssicherheitsdienst in der DDR	157
<i>Christian Sachse</i>	
Wehrerziehung von Kindern und Jugendlichen in der DDR	172
<i>Beate Kaiser</i>	
Die Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ in SBZ und DDR	190
<i>Peter Skyba</i>	
Freie Deutsche Jugend (FDJ) – SED-Jugendpolitik in der DDR	205

Steffi Lehmann

Jugendpolitik in der DDR – Anspruch und Wirkung
ausgewählter Bildungsmaßnahmen 227

Uwe Grelak und Peer Pasternack

Konfessionelles Bildungswesen in der DDR 247

Peer Pasternack

Das Hochschulwesen der DDR 270

Tetyana Hoggan-Kloubert und Nicole Luthardt

Erwachsenenbildung in der DDR 291

Susanne Timm

Dimensionen der Internationalität in Bildung und Erziehung in der DDR ... 312

Christian Sachse

Jugendhilfe in der SBZ/DDR 332

Christian Halbrock

Doktrinäre Erziehung und politisch abweichendes Verhalten in der DDR 353

Harry Waibel

Neonazistische und rassistische Einstellungen und Gewalttaten
von Heranwachsenden in der DDR 382

Autor*innenverzeichnis 397

Einführung in den Band

Gut 30 Jahre nach der Friedlichen Revolution in der DDR und der im Jahr darauf folgenden staatlichen Wiedervereinigung können die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse im vier Jahrzehnte währenden SED-Staat als Gegenstand der deutschen Bildungsgeschichte angesehen werden. Hier knüpft der vorliegende Band an. Er reagiert auf jene auffällige Ambivalenz, dass „die DDR-Geschichte [...] die vielleicht besterforschte jüngere Zeitgeschichte der Welt“ darstellt, während zugleich gerade „bei Jugendlichen, die kurz vor oder nach 1989 geboren wurden, [...] selbst Grundkenntnisse kaum vorhanden sind“. (Höck & Reifarth 2009, 44)¹ Zielgruppe des Bandes sind allerdings über die konkreten Kontexte schulischer und außerschulischer politischer Bildung hinausgehend Interessierte aller Alters-² und Berufsgruppen. Dies bezieht ausdrücklich jene mit ein, die die DDR selbst noch erlebt haben oder deren familiäre Beziehungen in diese zurückreichen. Weder eine „siegwestdeutsche“ (Weber 2020, 21) Aburteilung noch eine apologetische Relativierung ist das Anliegen.³ Vielmehr geht es darum, mit einem Fokus auf den Erziehungs- und Bildungsverhältnissen in der DDR „eine komplexe Rekonstruktion verschiedener Dimensionen eines vergangenen Herrschafts- und Gesellschaftssystems“ anzubieten, in welcher sich nicht zuletzt auch „die Zeitge-

1 Bei dem Hinweis auf mangelndes Wissen von Schülerinnen und Schülern zur Geschichte der DDR handelt es sich um eine anhaltende Klage der mit diesem Thema befassten Bildungsforschung. (Deutz-Schröder/Schröder 2008) Sie wird flankiert durch die Feststellung, dass auch in Schulbüchern das Thema quantitativ und qualitativ nur unzureichend zur Darstellung kommt, wobei der aktuelle Forschungsstand nicht hinreichend abgebildet wird. (Arnswald u. a. 2006) Vergleichbares gilt auch für die Themenkataloge der politischen Jugendbildung. (Höck & Reifarth 2009)

2 Für eine quantifizierende Übersicht über die Befassung mit der DDR im Rahmen der Lehre an Hochschulen im Zeitraum 1990 bis 2000 vgl. Pasternack 2004.

3 Der vorliegende Band folgt der in der neueren DDR-Forschung vertretenen Auffassung, dass eine Berücksichtigung von Alltags- und Sozialkultur keineswegs zur Apologie führen muss, sondern sich gerade „im Alltag [...] die Zumutungen des Regimes (zeigen)“. (Weber 2020, 17f.) Die einzelnen Beiträge belegen dies immer wieder anhand exemplarischer Beispiele aus ihren Themenbereichen. Die Frage nach dem adäquaten Verhältnis von Alltags- und politischer Repressionsgeschichte der DDR im Kontext der Aufarbeitung der SED-Diktatur hat zu mitunter scharfen Kontroversen geführt. (vgl. hierzu die Dokumentation bei Sabrow et al., beispielsweise die dort auf folgenden Seiten von unterschiedlichen Expertinnen und Experten vorgebrachten Argumente: 88f., 98f., 110ff., 395, 413f.)

nossen mit ihren Erfahrungen wiederfinden und dennoch kritische Einsichten gewinnen“. (Kleßmann 2009, 72) Dieses Bemühen erfolgt in dem Bewusstsein, dass die Deutsche Demokratische Republik ein Teil der gesamtdeutschen Geschichte war und bleibt – ganz im Sinne der Forderung nach einer „integrierten Nachkriegsgeschichte 1945 bis 1990“. (Kleßmann 2005)⁴ Somit wird in den Beiträgen, trotz einer notwendigen Konzentration auf die Belange des Bildungssystems der DDR, der Intention nach keine ostdeutsche Regionalgeschichte geschrieben sowie auch keine Negativ-Kontrastfolie für eine positiv konnotierte westdeutsche Nachkriegsgeschichte angeboten, sondern ein bedeutendes Kapitel deutscher Bildungsgeschichte in seinen unterschiedlichen Facetten beleuchtet. Auch der Titel des Bandes, mit seiner Rede von den Erziehungs- und Bildungs*verhältnissen* in der DDR, erklärt sich vor diesem Hintergrund. So geht es in den Beiträgen durchaus, aber eben nicht ausschließlich um eine Darstellung der Ansprüche und Vollzüge der Bildungspolitik einer Diktatur. Ebenso gilt es, die hierbei vielfach und vielfältig auftretenden Ambivalenzen sowie die Heterogenität der subjektiven Wahrnehmung durch die unterschiedlichen Zielgruppen exemplarisch aufzuzeigen. Insgesamt soll somit ein umfassender Einblick in die Komplexität der Zustände in den einzelnen Bereichen gewährleistet werden.

Betrachtet man die Bildungspolitik der SED, so fällt auf, dass diese insgesamt von einer zentralen Zielsetzung geprägt war. Der sozialistischen Bewusstseinsbildung, welche den Heranwachsenden in einem umfassenden Erziehungsprojekt verinnerlicht und der DDR damit ein zuverlässig systemloyaler Nachwuchs generiert werden sollte. (Janssen 2010, 33ff.) In der Konzeption einer „sozialistischen Persönlichkeit“ (Neuner 1976) war die politisch-funktionale Stoßrichtung bereits im Stadium ihrer theoretischen Begründung offenkundig:

„Das vorgelegte Buch konzentriert sich auf einen Aspekt, den der Erziehung der Persönlichkeit. Es will Antwort auf die Frage geben, wie sich bewußte, organisierte Erziehung in den umfassenden Prozeß des Werdens sozialistischer Persönlichkeiten in unserer Gesellschaft einfügt, wo sie ansetzt und wie sie methodisch und organisatorisch zu gestalten ist, damit sie größtmögliche Wirkung erzielt“. (ebd., 5)

Für die erziehende Formierung der jungen Generationen – oder älterer; das Erzogen-werden stellt in Diktaturen kein Erfahrungsvorrecht der Jungen dar – ging man von einer weitgehenden politischen Planbarkeit aus. Zu deren Realisierung bedürfte es, so die Annahme, lediglich eines „geschlossenen Charakters“ der Erziehungsträger; also einer im Wesentlichen gleichlautenden Beeinflussung während eines bildungsbiographischen Werdegangs durch die Sozialisationsinstanzen. (Anweiler 1969, 89) Die neue Gemeinschaftschiffre war nun das „Kollektiv“, in dem und durch welches sozialistische Erziehung erfolgte:

⁴ Vgl. i. d. S. auch Weber 2020, 9ff.

„Kollektivität und Individualität ergänzen sich und bedingen einander, denn das höhere Niveau sozialistischer Kollektivität setzt die Entfaltung der Individualität voraus, die Herausbildung sozialistischer Individualität ist nur auf dem Boden sozialistischer Kollektivität möglich“. (Autorenkollektiv unter der Leitung von Leonid Archangelski 1980, 62)

Hier wird eine Aktualisierung des Primats des Politischen – der vorausgesetzte sozialistische Überbau jeder Persönlichkeitsentwicklung – formuliert. Das, wenngleich über die Jahrzehnte mit unterschiedlichen Bezügen versehene, die gesamte DDR überdauernde „Idealbild der sozialistischen Persönlichkeit“ zeichnete sich allerdings gerade in seinen pädagogischen Bezügen weniger durch inhaltliche Stringenz, sondern vor allem durch seine Flexibilität aus. Gerade diese erlaubte es, die Chiffre bedarfsgerecht aufzuladen und dabei traditionelle, gesellschaftlich anbindungsfähige Werthaltungen scheinbar bruchlos zu integrieren:

„Stets kamen weitere Charaktereigenschaften hinzu, etwa durch das 1965 eingeführte Bildungsgesetz. Die Wunschvorstellungen umfassten ein ganzes Potpourri an Charaktereigenschaften: Verantwortungsgefühl für sich und andere, Kollektivbewusstsein, Gewissenhaftigkeit, Ordnungssinn, Hilfsbereitschaft, Beharrlichkeit, Zielstrebigkeit, Ehrlichkeit, Bescheidenheit, Ausdauer, Disziplin, Respekt vor den Älteren, eine gesunde Lebensweise, Leistungsfähigkeit, Lernerifer, Fleiß und Pünktlichkeit sowie die Bereitschaft, die DDR militärisch zu verteidigen“. (Lehmann 2019, 769)

Unter der SED-Herrschaft wurde ein Erziehungsverständnis politisch verordnet, welches auch in seiner „sozialistisch“ gewendeten Fassung eine ambivalente Auslegung erfuhr, wie sie für Diktaturen typisch ist:

- 1) einerseits weitgefasst, wenn es darum ging, die Instanzen zu benennen, die am Erziehungsprozess und damit der Formierung der Kinder und Jugendlichen sowie in bestimmten Bezügen auch der Erwachsenen⁵ partizipieren sollten – Familie, Schule, Kinder- und Jugendorganisationen sowie die ubiquitäre propagandistische Propagierung der Werthaltungen, Verhaltensnormen und Leistungen der „sozialistischen“ Gesellschaft;
- 2) andererseits engefasst, wenn es um die avisierten und akzeptierten Effekte dieser Beeinflussungen ging – eine stabile Implementierung der kommunistischen Weltanschauung und schließlich eine sozialistische Bewusstseinsbildung bei den entsprechend „Erzogenen“. (Janssen 2010, 35)

Ein solches Erziehungsverständnis zielte augenscheinlich nicht auf individuelle Emanzipation und Subjektwerdung. Vielmehr war es totalitär in seinem Zuschnitt für die Bedarfe der politischen Ideologiedurchsetzung in der Diktatur sowie auch in Bezug auf die vorgesehene bereichsspezifische Vereinheitlichung seiner praktischen Inszenierungen. Gemeinschaftserziehung bedeutete hier allgemein die unbedingte Unterordnung des Individuums unter das Kollektiv und eine Verinnerlichung der vermittelten Weltanschauung.

5 Vgl. die Beiträge von Pasternack sowie von Hoggan-Kloubert & Luthardt in diesem Band.

De facto wurden alle Maßnahmen der Bildungspolitik in letzter Instanz zentral durch die SED gesteuert. (Lehmann 2019, 55) Zur Umsetzung der eigenen – über die Jahre immer wieder nach Maßgabe gesellschaftspolitischer und ökonomischer Bedarfe angepassten – Ziele schuf man einen umfassenden „Erziehungsplan“. (ebd., 23) Selbiger visierte alle DDR-Bürgerinnen und -Bürger „von der Kinderkrippe bis zur Rente“ an. (ebd.) Die Heranwachsenden stellten für die Machthaber in diesem Kontext allerdings einen besonderen Wert dar, da man den Angehörigen dieser Altersgruppe als avisierte „Garanten der Zukunft“ (Zimmermann 2004, 15) eine herausgehobene Bedeutung für eine Realisierung der ideologisch legitimierten Ziele zuschrieb. (Lehmann 2019, 768ff.) Im Volkssystem der DDR (Schroeder 1998, 560ff.; Kwiatkowski-Celofiga 2014, 31ff.) hatten infolgedessen alle beteiligten Institutionen und Organisationen die Aufgabe, neben der Grundlag- und Fachausbildung, „auf der Basis eines marxistisch-leninistischen Gesellschafts- und Menschenbildes ‚sozialistische Persönlichkeiten‘ zu formen“. (Schroeder 1998, 556; vgl. i. d. S. Geißler 2009, 213)⁶ „Bildung“ und „Erziehung“ wurden hierbei material (Bildung) und formierend (Erziehung) konzipiert als:

„umfassender Prozeß der zielgerichteten Einwirkung auf die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit, der auf Vermittlung von wissenschaftlichen Kenntnissen und Erkenntnissen, auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Bildung), auf die Herausbildung der sozialistischen Weltanschauung und Moral sowie eines entsprechenden Verhaltens (kommunistische Erziehung) gerichtet ist.“ (Fischer 1995, 853)

Bei alledem wurde erkenntlich, dass die als pädagogisch deklarierte Arbeit einer „in der kommunistischen Bewegung traditionellen Verwechslung von Schulung mit Bildung ebenso wie von Erziehung mit Propaganda“ (Wiegmann 2007, 273) aufsaß. Hierbei galt der totalitäre Anspruch, dass es im ganzen DDR-Bildungssystem „keine politikfreien Räume geben“ (Miller-Kipp & Zymek 2006, 15) solle. Die offizielle Deutung der Jugend als „Vorbereitungsstadium“ einer „sozialistisch“ verfassten Erwachsenengesellschaft setzte eine „Interessenübereinstimmung“ (Wörterbuch zur sozialistischen Jugendpolitik 1975, 104) zwischen den Generationen voraus und verhinderte Generationenkonflikte damit vermeintlich per Definition.⁷ Jugendliche Individualisierungsansprüche (Identitätsbildung und selbstbestimmte Lebensgestaltung betreffend) konnten somit nur als intendierte Abweichungen oder Unfähigkeit zur Entsprechung bezüglich der vorgegebenen Normerfüllung interpretiert und sanktioniert werden. Deren Ursachen verortete man in den betreffenden Subjekten, ihrem sozialen Umfeld, westlicher Beeinflussung oder Residuen einer kleinbürgerlichen Gesellschaftsordnung. Nicht aber im eigenen System mit seinen

⁶ Vgl. zum diesbezüglichen Forschungsstand: Ammer 2003, 297ff.; Lehmann 2019, 34ff. sowie die jeweils dort angegebenen Publikationen; zu bestehenden Desideraten: Ammer 2003, 298f.; Lehmann 2019, 781ff.

⁷ Zur Bedeutung von Generationenkonflikten in der Geschichte des Jugendalters vgl. Benecke 2020.

formierenden Inklusionsansprüchen und rigiden Abweichungssanktionierungen bereits bei kleineren oder bloß zugeschriebenen Vergehen. (Zimmermann 2004, 122ff.; Janssen 2010, 158ff.)⁸ Das oben erwähnte funktional-erweiterte Erziehungsverständnis offenbarte sich dann nicht zuletzt in diesem Rahmen. So zog man angesichts mangelnder Effizienz der eigenen bildungspolitischen Agitationen mit dem „Ministerium für Staatssicherheit“ (MfS) den Geheimdienst der DDR hinzu und versah selbst diesen mit „erzieherischen“ Funktionen im Rahmen einer „konspirativen Pädagogik“. (Wiegmann 2007, 71ff.)⁹ Mit einer vergleichbaren Motivationsstruktur misstraute die SED-Führung schließlich auch den Familien und deren nie zur Gänze kontrollierbaren Privatheit.¹⁰ Daher wollte man die Beteiligung dieser traditionellen Sozialisationsinstanz am Prozess der Formationserziehung langfristig möglichst zugunsten deren kontrollierter Umsetzung durch Jungpioniere und FDJ zurückdrängen. (Gries 2002, 141f.) Vorboten solch mangelnder Wertschätzung der Familie als politisch unabhängige Sozialisationsinstanz waren die „mindestens mehreren Hundert“ entsprechend motivierten Fälle von „Zwangsadoption“ allein zwischen 1966 und 1990. (Kabus 2019, 218)

Letztlich evozierte die Jugendpolitik der DDR einiges an abweichendem Jugendverhalten durch ihre repressiven Durchsetzungsversuche einer qualitativ (ganze Person) und quantitativ (alle Heranwachsenden) überzogenen totalitären Eingliederungsforderung. Darüber hinaus produzierte sie abweichende Karrieren durch eine übersteigerte Deutung und Verfolgung zunächst kleinerer und altersgemäßer Formen kindlicher, jugendlicher oder adoleszenter Selbstbehauptung. Derartig ausgelöste „Stigmatisierung, Ausgrenzung und Repression“ konnte dann – ganz im Sinne soziologischer Etikettierungsansätze zur Erklärung der Ursachen abweichenden Verhaltens – in den jeweiligen Szenen tatsächlich „Politisierungstendenzen“ auslösen. (Lehmann 2019, 86; vgl. i. d. S. Kowalczuk 1995, 112) Abweichendes Jugendverhalten war in der DDR somit vorwiegend ein Resultat hausgemachter Ursachen: Einerseits einer Unfähigkeit oder eines Unwillens, den Dispositionen der Heranwachsenden ein passendes Angebot an Freizeitaktivitäten zu unterbreiten (Herrmann 2002) sowie andererseits der konsequenten Weigerung, den Bedürfnisanmeldungen aus diesen Bevölkerungsgruppen Gehör zu schenken respektive adäquat auf diese zu reagieren. (Kowalczuk 2009, 158) Die Versuche der SED, auf derartige Problemlagen wiederum mit zunehmender Propaganda und repressiveren Formierungsansprüchen zu reagieren, waren de facto eher kontraproduktiv für die angestrebte Zielerreichung. (Dudek 1999, 214; Skyba 2000, 426; Zimmermann 2004, 98ff.; Stadelmann-Wenz 2009, 171) Wie ihre nationalsozialistische Vorgängerin (Benecke 2013; Benecke 2015) nahm die SED-Diktatur abweichendes Verhalten hypersensibel wahr. Man interpretierte solche sozialen Phänomene zudem

8 Vgl. den Beitrag von Halbrock in diesem Band.

9 Vgl. den Beitrag von Wiegmann in diesem Band.

10 Vgl. den Beitrag von Schütze in diesem Band.

ebenfalls ohne Ansätze einer kritischen Selbstreflexion als Aktivitäten eines „inneren Feindes“, als der die betreffenden Jugendlichen skandalisierend bezeichnet wurden. (Stadelmann-Wenz 2009, 12ff. u. 171ff.)

Soziale Räume, in welchen Heranwachsende ihre Bedürfnisse nach einer selbstbestimmten Freizeitgestaltung fernab des politisierten Alltags zu befriedigen suchten, waren nicht selten konfessionell geprägt – in der DDR häufiger evangelisch. (Lehmann 2019, 120f.)¹¹ Die Zusammensetzung derartiger Gruppen Heranwachsender und junger Erwachsener fiel hinsichtlich der dort aufzufindenden Einstellungen zur DDR dann auch recht heterogen aus. In diesen fanden sich gleichermaßen „angepasste wie auch kritisch-engagierte Persönlichkeiten“. (zit. n. ebd., 51) Das bewusst abweichende Jugendverhalten folgte auch in der DDR in erster Linie dem Bedürfnis nach aktiver Umsetzung der persönlichen oder in Gruppen geteilten Neigungen durch die Betroffenen. (Stadelmann-Wenz 2009, 239) Als das politisch-kulturelle Gefüge der DDR in den 1970ern (erneut) an Bindekraft verlor, breiteten sich dabei auch rechte Mentalitäten verstärkt aus.¹² Ab den beginnenden 1980ern konstituierte sich das Skinhead-Milieu. (Botsch 2012, 101) Die sich hier andeutende Heterogenität der Mentalitäten zeigte sich auch in den auffindbaren Formen abweichenden Verhaltens. So war, im Widerspruch zu den eindimensionalen Schematisierungen der staatlichen Kontrollorgane, „die Bandbreite gesellschaftlicher Verweigerung [...] groß, angefangen beim Fernbleiben von Demonstrationen über das Erzählen politischer Witze bis hin zu Studien- oder Schulabbrüchen. [...] Der sichtbarste Protest drückte sich im Nichtmitmachen des Einzelnen aus. Das betraf z. B. den Nichteintritt oder den demonstrativen Austritt aus der FDJ“. (Lehmann 2019, 88) Die schärfste Form des Nichtmitmachens war schließlich der Versuch, den SED-Staat zu verlassen. Vom „Ausreiseantrag“ bis zur mitunter lebensgefährlichen und scharf sanktionierten „Republikflucht“ wählten auch zehntausende junge Bürgerinnen und Bürger der DDR diesen Ausweg aus den als beengend empfundenen Lebensbedingungen.

Das staatliche Repressions- und Sanktionsrepertoire bei attestiertem abweichendem Verhalten reichte demgegenüber bis zur dauerhaften sozialen Isolierung durch Inhaftierung – neben Gefängnissen u. a. in vorgeblich pädagogischen Einrichtungen¹³ – und Anwendung massiver physischer Gewalt in Fällen, bei welchen den Betroffenen das Potential für eine erfolgsversprechende „Umerziehung“ abgesprochen wurde. Letzteres etwa in jenen Fällen, in denen unter der Maxime einer „Disziplinierung durch Medizin“ Mädchen (ab dem 12. Lebensjahr) und Frauen in Fürsorgeheime für Geschlechtskranke und in geschlossene Venerolo-

11 Vgl. den Beitrag von Pasternack und Grelak in diesem Band; zu den in diesem Kontext weniger quantitativ, aber qualitativ besonders relevanten, vom SED-Regime insbesondere zu Beginn der 1950er Jahre verfolgten, Jungen Gemeinden vgl. die weiterführenden Angaben bei Helmberger 2008.

12 Vgl. den Beitrag von Waibel in diesem Band.

13 Vgl. den zweiten Beitrag von Sachse in diesem Band; zum in diesem Kontext bedeutsamen einzigen „geschlossenen Jugendwerkhof“ – „in der Realität ein Jugendgefängnis“ (Ammer 2003, 295) – in Torgau vgl. Zimmermann 2004, 257ff. und 373ff.; Sachse 2010, 135ff.

gische Stationen zwangseingewiesen wurden. (Steger & Schochow 2014; Steger & Schochow 2018) Unter Missachtung der eigentlich vorgesehenen Verfahren instrumentalisierte man die Zwangseinweisungen zum Kontrollmittel der SED-Herrschaft. In den Venerologischen Stationen – wie jener in Halle (Saale) – griff man in zahlreichen Fällen ohne Aufklärung, Einholung ihres Einverständnisses und teilweise auch ohne medizinische Indikation auf erniedrigende und rechtswidrige Weise in die körperliche Integrität der Patientinnen ein.

Auf Seiten der Inklusionsförderung fungierte als verantwortliches Organ für eine effiziente Umsetzung der SED-Jugendpolitik insbesondere die Freie Deutsche Jugend (FDJ) als „Transmissionsriemen“ (Ulrich Mählerl) der Partei. (Mählerl & Stephan 1996; Skyba 2000, 13f.; Benecke 2020, 532ff.) Grundsätzlich wurde Massenorganisationen und vor allem deren synergetischem Zusammenwirken bei der Umsetzung der politischen und ideologischen Ziele des SED-Regimes eine zentrale Rolle zugeordnet. (Schroeder 1998, 416ff.; Mählerl 2003) Bis 1959 bildete sich im SED-Staat „ein System von Massenorganisationen [...], das bis 1989/90 weitgehend Bestand hatte“. (Mählerl 2003, 100) Bezug nehmend auf den „eminent hohen Organisationsgrad ihrer Bevölkerung“ (ebd.) wurde die DDR retrospektiv treffend als „Organisationsgesellschaft“ bezeichnet. (Pollack 1990) 1988 zählten die wichtigsten Massenorganisationen gemeinsam mit den Blockparteien rund 39 Millionen Mitglieder. Damit war – „statistisch gesehen“ – „jeder DDR-Bürger, gleich ob Schüler oder Rentner, Mitglied in fast drei Organisationen“. (Mählerl 2003, 101) Massenorganisationen kam in der DDR also eine enorme Sozialisationsrelevanz zu. Dies lässt sich zumindest hinsichtlich der quantitativen Erfassung der Bevölkerung sowie der von Seiten des Regimes mit diesen verbundenen machtpolitischen Erwartungshaltungen feststellen. Welche konkrete Wirksamkeit die jeweiligen Organisationen tatsächlich entfalten konnten, wäre hingegen in differenzierenden Einzelstudien zu untersuchen.¹⁴

Für den Bereich der institutionalisierten Erziehung und Bildung hat u. a. Gert Geißler aufgezeigt, dass die Schule der DDR spätestens in den 1970er und 1980er Jahren ein „durch und durch herrschaftspolitisch begriffener und gesteuerter Raum“ (Geißler 2006, 196) geworden war. Wenngleich auch die Schulpolitik der DDR immer wieder und im Herbst 1989 endgültig an „die Grenzen der politischen Steuerungsambitionen“ stieß (Miller-Kipp & Zymek 2006, 15; vgl. i. d. S. auch Tenorth u. a. 1996; Gruner & Kluchert 2001), attestiert ihr Geißler historische Neuartigkeit. „Dieser Raum war von den einzelnen politischen Akteuren arbeitsteilig, wechselseitig ergänzend in einer Dichte besetzt, die für die deutsche Schulgeschichte singu-

14 Vgl. in diesem Sinne die vielfältigen differenzierenden Hinweise in den Beiträgen dieses Bandes. Sie alle liefern, jeweils themenspezifisch, ein facettenreiches Bild der Diskrepanzen, wie sie in der DDR zwischen den bildungspolitischen Intentionen der SED-Führung, den Versuchen, diese effizient zu realisieren und der Wahrnehmung derselben respektive des (teils eigenwilligen) Umgangs mit diesen auf Seiten der Zielgruppen entstanden.

lär ist“.¹⁵ (Geißler 2006, 196) Das Schulwesen der DDR¹⁵ (Schroeder 1998, 556ff.) blieb allerdings bezüglich der von dort ausgehenden Bildungseffekte zumindest bis Ende der 1950er Jahre hinter den propagandistisch verkündeten Erwartungen der Parteiführung zurück. (ebd., 558) Unter der Ägide der reformfeindlichen Ministerin für Volksbildung, Margot Honecker (im Amt: 1963 bis 1989)¹⁶, erfuhr das Bildungssystem im SED-Staat selbst dann keine strukturellen Veränderungen, als deren Notwendigkeit Anfang der 1980er Jahre angesichts des ökonomisch-technischen Rückstands gegenüber der Bundesrepublik unübersehbar wurde. (ebd., 560) Bis zuletzt propagierte man die „Einheit von Unterricht und Erziehung“ und beharrte damit auf „einer umfassenden zentralen Steuerung des Bildungswesens“ sowie dessen „Ausrichtung auf ein monistisches ideologisches System“. (ebd.) Diese Formierungsansprüche galten jedoch nicht nur für den Bereich der institutionalisierten Bildung und Erziehung. Eine Freizeit, in welcher die Jugend tatsächlich dem Zugriff der politischen Akteure entzogen war oder lediglich rein persönlichen Interessen nachging – mithin eine Zeit abseits pädagogischer Kontrolle –, sollte es im SED-Staat nicht geben. (Lehmann 2019, 78ff.) Eine als „sinnvoll“ deklarierte „Freizeit“ definierte das Wörterbuch der sozialistischen Jugendpolitik 1975 vielmehr als Zeitraum, welcher „zielgerichtet und planmäßig“ zu „nutzen“ sei, „für die eigene Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der sozialistischen Ziele und Werte, für die weitere Erhöhung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus des gesamten Volkes“. (Wörterbuch zur sozialistischen Jugendpolitik 1975, 81)

Tatsächlich orientierte sich die, von den Bildungsagitationen der SED anvisierte und in den entsprechenden Praxen heranwachsende, Zielgruppe allerdings stärker an westlichen Trends. (Lehmann 2019, 779ff.) Unabhängige, sich bewusst anderweitig orientierende und inszenierende Jugendkulturen, Subkulturen oder Nonkonformismus – die in der DDR stets eine Minderheit ihrer Generationen ausmachten – waren im jugendpolitischen Kontrollsystem der SED jedoch nicht vorgesehen. (ebd., 82f.) Entsprechende Phänomene konnten infolgedessen nur im oben skizzierten Sinne stigmatisiert und verfolgt werden. Phasenübergreifend ist zu konstatieren, dass sich die „westlichen Einflüsse“ durchgehend „in den Bereichen Literatur, Film, Musik und Freizeitgestaltung“ niederschlugen. (ebd., 779) Letztlich „schaffte es“ die SED „zu keiner Zeit, die westlichen Trends bzw. subkulturellen Strömungen in politisch genehme Formen zu pressen oder zu verdrängen“. (ebd., 780) Die Jugendlichen waren in ihrem Verhalten hingegen meist von ihren alters- und interessenbedingten Dispositionen motiviert. (ebd., 775)¹⁷ Dies schloss gleichzeitige Anpassung und Zustimmung keineswegs aus – für die in der DDR aufwachsenden Generationen war, wie in anderen Diktaturen, die Integration ambivalenter Motive in die eigene Persönlichkeitsstruktur stete

15 Vgl. den Beitrag von Geißler in diesem Band; zu den Hochschulen den Beitrag von Pasternack.

16 Vgl. den Beitrag von Tenorth in diesem Band.

17 Vgl. den Beitrag von Halbrock in diesem Band.

Herausforderung und Charakteristikum zugleich. Infolgedessen kam es auch im Verhalten zahlreich zu Ambivalenzen, wenn etwa im öffentlichen Raum erlerntes politisch affirmatives Gebaren gezeigt und im Privaten anders – desinteressiert bis enerviert, deutlich seltener auch bewusst abweichend – gedacht und gesprochen wurde.¹⁸ Dies soll auch das Bild auf dem Cover dieses Bandes ausdrücken – es kann als exemplarisches Abbild der realen Heterogenität von Jugendgruppen verstanden werden, die es in der DDR gab; ebenso aber auch als symbolische Veranschaulichung der Ambivalenz zwischen innerer Haltung und äußerem Gebaren, welche das Verhalten vieler Jugendlicher in der DDR phasenübergreifend charakterisierte (ebd., 771f.).¹⁹ Überdies fanden sich in der heterogenen Verhaltenspalette, neben den Facetten des oben erwähnten Nichtmitmachens, stets und alltäglich auch Formen beflissener Überanpassung: Von „egoistischer Nutzung von Möglichkeiten bis zu ideologischem Übereifer“. (Kleßmann 2009, 68)²⁰

Trotz aller politischen Eingriffe und propagandistischen Verkündungen lassen sich für das Bildungssystem der DDR letztlich keineswegs die bereits in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) angekündigten (Klier 1990, 21; Zimmermann 2004, 15f.) sozial-nivellierenden Effekte konstatieren. In den 80er Jahren gelangten beispielsweise etwa 13 % eines Jahrgangs zum Abitur; der Anteil der Arbeiterschaft hieran (etwa 10 %) ging über die Jahrzehnte zurück, während umgekehrt jener der oberen Schichten anstieg. (Schroeder 1998, 562) Ungeachtet aller ideologischen Verbrämung wurden von Seiten der SED „Bildungszugänge“ de facto zunehmend „auf institutionelle Kapazität und vor allem auf gesellschaftlichen Bedarf hin bildungsplanerisch reguliert“. (Geißler 2009, 215) Zudem galt: „Stets war [...] politische Loyalität die Voraussetzung von leistungsgebundener Zulassung zu den weiterführenden und den höchsten Bildungseinrichtungen“. (ebd., 215f.) Immer unübersehbarer wurde dabei – ohne, dass die SED-Führung dies anerkannt hätte –, dass das sozialistische Bildungswesen den „neuen sozialistischen Menschen“ nicht hervorbringen konnte. (Schroeder 1998, 564f.; Lehmann 2019, 110ff. u. 531ff.) Aber bereits die angestrebte Herrschaftssicherung qua formierender pädagogischer Zugriffe erreichte quantitativ und vor allem qualitativ zu keinem Zeitpunkt die von der SED geforderte Effizienz. Tatsächlich kann auch

18 Vgl. den Beitrag von Lehmann in diesem Band.

19 Die Abbildungen im Band sollen die einzelnen Bereiche exemplarisch veranschaulichen, indem Szenen aus diesen zur Darstellung kommen. Aus Platzgründen wurden die Abbildungen in den jeweils dazugehörenden Beiträgen platziert. Aus demselben Grund konnten auch nicht für alle Bereiche Abbildungen aufgenommen werden. Bewusst wurden keine Abbildungen von damaligen Parteigrößen ausgewählt, die auf anderem Wege leicht zugänglich sind. Gezielt wurde hingegen ein Schwerpunkt auf Abbildungen zum abweichenden Verhalten gelegt, die allgemein schwerer aufzufinden sind, da sich in den großen Archiven überwiegend Exponate der früheren SED-Propaganda finden (vgl. bspw. den digitalen Bestand des BArch).

20 Vgl. i. d. S. auch die Auflistung heterogener Reaktionsmuster Heranwachsender auf die Sozialisationsbedingungen unter der SED-Herrschaft bei Geißler 2009, 216.

für die Erziehungs- und Bildungspolitik des SED-Staates resümierend konstatiert werden, dass ihren Intentionen und praktischen Inszenierungen keine perfekte Realisierung der Ziele entsprach. Von den Kinderkrippen und -gärten²¹ (Rudolph 1991, 176; Nentwig-Gesemann 1999, 191ff.), über die Jugendorganisation FDJ²² (Mählert & Stephan 1996), bis zum Hochschulstudium²³, bei welchem entgegen anderslautender Propaganda die Quoten der Arbeiter- und Bauernkinder unter den Studierenden kontinuierlich rückläufig waren (Bundesministerium 1994, 25 u. 107), offenbarten sich über die gesamte Zeit des Bestehens der DDR Diskrepanzen zwischen den Erziehungsprogrammen und ihrer Umsetzungsfähigkeit. (Lehmann 2019, 766ff.) So bestätigen auch die Beiträge des vorliegenden Bandes jene „zentrale These“ der bildungshistorischen DDR-Forschung, „über eine weit hinter den Erwartungen der politischen Führung zurückbleibende Wirkung der politischen Erziehung in der Gesellschaft“. (Ammer 2003, 295)

Im bisher Ausgeführten wird anhand pädagogischer Bezüge die herrschaftsstabilisierende Funktion der Ideologie deutlich, wie sie auch für die DDR festgestellt werden kann. Die marxistische Ideologie fungierte in diesem Nutzungszusammenhang zugleich als „Herrschaftsinstrument und politische Heilslehre“. (Ihme-Tuchel 2003, 107) Die SED legitimierte ihre Bevölkerungspolitik, hierin eingelagert auch alle Maßnahmen im Bereich der Erziehung und Bildung, mit einer herrschaftsaffinen Auslegung des Marxismus-Leninismus. Mit Verweis auf ihre angebliche „Kenntnis der ›historischen Gesetzmäßigkeiten‹“ attestierte sie sich selbst Wissenschaftlichkeit und absoluten Wahrheitsanspruch. In diesem Sinne verstand man Ideologie als „Gesellschaftstheorie, die auf naturwissenschaftlichen Erkenntnissen respektive gesellschaftstheoretischen ‚Gesetzen‘“ beruhen würde und somit „die gesellschaftliche Entwicklung exakt“ vorherbestimmen könne. (ebd.)²⁴ Angesichts der eindeutig verteilten Deutungshoheit fällt das Fazit zum weltanschaulichen Diskurs in der DDR rückblickend allerdings profaner aus:

„Meines Erachtens aber kann man die Ideologie auf einen Satz reduzieren und das ist dann der Kern: die Partei hat immer recht.“ (Hermann Weber, seine jahrzehntelangen Forschungen zur Ideologie in der DDR 1995 vor der Enquete-Kommission zur „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“ zusammenfassend; zit. n. ebd., 107)

Letztlich kann Ideologie als „das zentrale Feld der Gesellschaftspolitik“ (Gibas 2009, 140) der SED-Herrschaft, „als ein alle anderen Politikbereiche determinierender Metabereich“ (ebd.), angesehen werden. Der „Ideologietransfer“, dass „Hinein-

21 Vgl. den Beitrag von Nentwig-Gesemann in diesem Band.

22 Vgl. die Beiträge von Kaiser und Skyba in diesem Band.

23 Vgl. die Beiträge von Pasternack sowie zur Erwachsenenbildung von Hoggan-Kloubert & Luthardt in diesem Band.

24 Zu den Inhalten der SED-Ideologie im Einzelnen und den diesbezüglichen Forschungsdebatten vgl. Ihme-Tuchel 2003, 107ff.

tragen‘ dieser Ideologie in die Massen“, stellte einen wesentlichen „Grundsatz der Machtpolitik“ (ebd., 141) der regierenden Einheitspartei dar. An diesem Zweck richtete sich „die gesamte Kultur- und Bildungspolitik der SED“ (ebd.) aus. Ein entsprechender Auftrag erging nicht nur an die Institutionen und Organisationen des Bildungssystems (vgl. Geißler 2009, 213ff.), sondern entsprechend dem erweiterten Erziehungsverständnis der Diktatur beispielsweise auch an die Massenmedien (Gibas 2009, 145f.), allen voran die Bildungsmedien.²⁵ Letztlich wurden diese Ansprüche „eines mehr oder minder direkten Zugriffs auf Bewusstseinsbildungsprozesse durch die Praxis massenmedialer Vermittlungs- und Rezeptionsprozesse im Laufe der DDR-Geschichte beständig konterkariert“. (ebd., 146) Wie auch in anderen Feldern der Bildungspolitik blieb die SED-Führung, abgesehen vom Ärger über mangelnde Effizienz der Maßnahmen, für solche Nichtentsprechungen der eigenen Erwartungshaltung mit den tatsächlichen Realisierungserfolgen jedoch ebenso taub wie für die „Einsichten der sich seit den 1960er Jahren etablierenden Forschungen zu Massenkommunikations- und Bewusstseinsbildungsprozessen“. (ebd.) Im Rückblick ergibt sich der deutliche Befund: „Das Vorhaben der SED, mit der zum Marxismus-Leninismus deformierten marxistischen Theorie ihr Gesellschaftsexperiment zu fundieren, ist letztlich gescheitert“. (ebd., 147)

Vor diesem bildungshistorischen Hintergrund verdankt sich der Entschluss zur Erstellung des vorliegenden Bandes einer anhaltenden Bedarfsfeststellung. Ein solcher zeigt sich bezüglich der Verfügbarkeit kompakter und dennoch fundierter Übersichtsdarstellungen zu den einzelnen Bereichen des DDR-Bildungswesens sowie insbesondere einer entsprechenden Gesamtschau. Dies kann exemplarisch anhand eines prominenteren Teilelements desselben verdeutlicht werden. So existieren bislang zur Geschichte der SED-Jugendorganisation FDJ²⁶ sehr wenige Gesamtdarstellungen (Benecke 2020, 535ff.)²⁷, während die vorhandenen mehrheitlich auf einen breiteren Kreis an Leserinnen und Lesern zielen. (vgl. noch immer maßgebend: Mählert & Stephan 1996) „Eine wissenschaftlich überzeugende Gesamtgeschichte der FDJ liegt bis dato [...] nicht vor.“ (Mählert 2003, 104) Ebenso gilt: „Auch die Geschichte der Pionierorganisation Ernst Thälmann“, des offiziellen Kinderverbandes der FDJ, zu welchem noch weniger umfassende Studien erschienen sind (vgl. noch immer maßgebend: Ansorg 1997), „ist noch nicht geschrieben“. (Mählert 2003, 104)²⁸ Diese beiden Befunde verweisen exemplarisch auf bestehende Forschungs- respektive Publikationsdesiderate. (Skyba 2003) Zugleich belegen sie aber auch den Bedarf, der hinsichtlich eines – auf

25 Vgl. den Beitrag von Matthes in diesem Band.

26 Vgl. den Beitrag von Skyba in diesem Band.

27 Verhältnismäßig gut erforscht sind die Entwicklungen der SED-Jugendpolitik und ihrer Einheitsjugendorganisation im Zeitabschnitt von 1949 bis 1961, für die Zeit nach dem Mauerbau liegen, gerade die FDJ betreffend, deutlich weniger gehaltvolle Studien vor. (Skyba 2003, 279)

28 Vgl. den Beitrag von Kaiser in diesem Band.

der Basis der jeweils aktuellen Forschungsstände – Übersicht gebenden Sammelbandes besteht.²⁹ Denn während derzeit mit komplexen Forschungsdesigns an verschiedenen Standorten zum umfangreichen Forschungsgebiet der Bildungshistorie der DDR geforscht wird³⁰, mangelt es bislang an einer solchen Gesamtschau. Dass der vorliegende Band, bei allem Bemühen, die wesentlichen Aspekte dieser umfangreichen Thematik einzubeziehen, dieses Desiderat weder vollständig noch abschließend beheben kann, versteht sich. Der Anspruch ist daher vielmehr jener, allen interessierten Leserinnen und Lesern einen aktuellen und in seiner Argumentation gut belegten Überblick zu verschaffen. Von dieser Basis aus und durch diese angeregt sind dann weiterführende Befassungen mit allen hierbei angesprochenen Themen möglich.

Die Beiträge des Bandes unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Vermittlungsaufgabe. So gibt es zum einen längere Übersichtsbeiträge, die einen tiefergehenden Zugang zu ihrer Thematik ermöglichen. Hinzu kommen zum anderen etwas kürzeren Beiträge, die ein bestimmtes Thema, welches jeweils einem der größeren Themenfelder zugeordnet werden kann, mit einem konkreten Fokus betrachten. Die Anordnung der Beiträge im Band richtet sich somit nach drei systematisierenden Kriterien:

1. Zunächst sollen die ersten beiden Beiträge einerseits durch eine knappe Analyse der disziplinären Entwicklung in der DDR den erziehungswissenschaftlichen Zugang zum Thema³¹ sowie andererseits durch eine Übersichtsdarstellung der betreffenden Generationen der DDR-Geschichte³² den Zugang zur Bildungshistorie des SED-Staates öffnen.
2. Danach folgt der Band einer Ausrichtung am Lebenslauf; die Beiträge behandeln demnach von der Familie und der frühen Kindheit bis zur Erwachsenenbildung aufsteigende Lebensalter und die für diese initiierten pädagogischen Arrangements. Zu dieser Kategorie zählt auch ein Beitrag zu den internationalen Bezügen³³, wenngleich diese unterschiedliche Bereiche des Bildungssystems betrafen.
3. Schließlich wird eine Untergliederung in Bereiche der politisch motivierten Inklusion und Exklusion aufgegriffen. In diesem Sinne folgen nach den Kontex-

29 Mitte und Ende der 1990er Jahre sind einige gehaltvolle, noch immer lesenswerte Sammelbände zur Thematik erschienen, die hier aus Platzgründen nicht im Einzelnen aufgeführt werden können. (vgl. hierzu die Nennungen bei Ammer 2003 und Skyba 2003) Diese Zusammenstellungen waren allerdings noch vorrangig damit befasst, ein umfangreiches und komplexes Forschungsfeld nach dem Mauerfall in seinen Konturen neu zu erschließen und bilden den Forschungsstand ihrer Entstehungszeit ab.

30 Vgl. exemplarisch die Forschungsprojekte des standortübergreifenden, vom BMBF geförderten, Verbunds „Bildungs-Mythen über die DDR – eine Diktatur und ihr Nachleben (MythErz)“ (<https://bildungsmythen-ddr.de/teilprojekte/>; 15.10.2021).

31 Vgl. den Beitrag von Tenorth in diesem Band.

32 Vgl. den Beitrag von Gruner in diesem Band.

33 Vgl. den Beitrag von Timm in diesem Band.

ten des Bildungssystems, in welchen eine Inklusionsaufforderung vorherrschte³⁴, zunächst eine Darstellung, die mit der Jugendhilfe einen Bereich behandelt, der als Scharnier zwischen beiden angesehen werden kann³⁵, bevor abschließend Beiträge folgen, die mit dem abweichenden Verhalten Heranwachsender bzw. dem Rechtsradikalismus explizit Exklusionsprozesse behandeln.

Der Herausgeber bedankt sich bei den Autorinnen und Autoren des Bandes, die es ermöglicht haben, dass dieser trotz der unvorhergesehenen Belastungen durch die Corona-Pandemie ohne allzu große Verzögerung erscheinen kann. Außerdem gilt der Dank dem Klinkhardt Verlag und insbesondere Andreas Klinkhardt für das Interesse am Thema sowie die Möglichkeit, den nun vorliegenden Band in konstruktivem Austausch zu realisieren. Schließlich sei Johannes Pütz gedankt, der als wissenschaftliche Hilfskraft die Entstehung des Bandes engagiert und umsichtig begleitet hat.

Von Seiten des Herausgebers ist der Band Nicole und Jan gewidmet, die mein Leben seit vielen Jahren enorm bereichern – und die ich ohne den Fall der Mauer wahrscheinlich nie hätte kennenlernen dürfen.

Literaturverzeichnis

- Ammer, Thomas (2003): Die „sozialistische Schule“ – Erziehung und Bildung in der DDR. In: Epelmann, Rainer/Faulenbach, Bernd/Mählert, Ulrich (Hrsg.): Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung. Paderborn: Schöningh, 293–299.
- Anweiler, Oskar (1966): Jugendpolitik und Jugenderziehung in kommunistischen Gesellschaftsordnungen. In: Bildung und Erziehung (BuE), Jg. 19, Heft 2, 86–94.
- Arnswald, Ulrich; Bongertmann, Ulrich & Mählert, Ulrich (Hrsg.) (2006): DDR-Geschichte im Unterricht. Schulbuchanalyse – Schülerbefragung – Modellcurriculum. Berlin: Metropol.
- Autorenkollektiv unter der Leitung Leonid Archangelski (1980): Sozialismus und Persönlichkeit. Berlin (Ost): Dietz.
- Benecke, Jakob (2013): Die Hitler-Jugend 1933 bis 1945. Programmatik, Alltag, Erinnerungen. Eine Dokumentation. Weinheim: BeltzJuventa.
- Benecke, Jakob (2015): Soziale Ungleichheit und Hitler-Jugend. Zur Systematisierung sozialer Differenz in der nationalsozialistischen Jugendorganisation. Weinheim: BeltzJuventa.
- Benecke, Jakob (2020): Außerschulische Jugendorganisationen. Eine sozialisationstheoretische und bildungshistorische Analyse. Weinheim: BeltzJuventa.
- Botsch, Gideon (2012): Die extreme Rechte in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis heute. Darmstadt: WBG.

34 Wenngleich Heranwachsende, denen man eine körperliche oder geistige Behinderung attestierte, im Bildungsalltag immer wieder Exklusionserfahrungen machen mussten, wurden sie doch von den politischen Inklusionsansprüchen erfasst. Eine Widersprüchlichkeit, wie sie der totalitäre Zugriff regelmäßig hervorbringt. (vgl. mit Blick auf den NS: Benecke 2015) Daher werden sie hier dem Bereich der Inklusion zugeordnet. Vgl. hierzu den Beitrag von Barsch in diesem Band.

35 Vgl. den entsprechenden Beitrag von Sachse in diesem Band.

- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1994): Neunter Jugendbericht – Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn.
- Deutz-Schroeder, Monika & Schroeder, Klaus (2008): Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich. Stamsried: Vogel.
- Dudek, Peter (1999): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, Bernd-Reiner (1995): Das Bildungs- und Erziehungssystem der DDR. Funktion, Inhalte, Instrumentalisierung, Freiräume. In: Friederike Sattler (Hrsg.): Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“ im Deutschen Bundestag. Bd. 3. Baden-Baden: Nomos, 852–875.
- Geisler, Gert (2006): Genossen und Kollegen. Zur Verflechtung von staatlichen und parteilichen Befugnissen in der Schule der DDR in den 1970er und 1980er Jahren. In: Miller-Kipp, Gisela/Zymek, Bernd (Hrsg.) (2006): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 183–198.
- Geißler, Gert (2009): Bildung und Erziehung in der DDR. In: Behrens, Heidi/Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (Hrsg.): Lernfeld DDR-Geschichte. Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach: Wochenschau, 213–223.
- Gibas, Monika (2009): Ideologie und Ideologievermittlung. In: Behrens, Heidi/Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (Hrsg.): Lernfeld DDR-Geschichte. Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach: Wochenschau, 137–150.
- Gries, Sabine (2002): Kindesmisshandlung in der DDR. Kinder unter dem Einfluss traditionell-autoritärer und totalitärer Erziehungsleitbilder. Münster: LIT.
- Gruner, Petra & Kluchert, Gerhard (Hrsg.) (2001): Erziehungsgeschichten und Sozialisationseffekte. Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfP), Jg. 47, Heft 6, 859–868.
- Helmsberger, Peter (2008): Blauhemd und Kugelkreuz. Konflikte zwischen der SED und den christlichen Kirchen um die Jugendlichen in der SBZ/DDR. München: Peter Lang.
- Höck, Dorothea & Reifarth, Jürgen (2009): DDR-Geschichte in der politischen Bildung mit Jugendlichen. In: Behrens, Heidi/Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (Hrsg.): Lernfeld DDR-Geschichte. Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach: Wochenschau, 43–60.
- Ihme-Tuchel, Beate (2003): Marxistische Ideologie – Herrschaftsinstrument und politische Heilslehre. In: Eppelmann, Rainer/Faulenbach, Bernd/Mahlert, Ulrich (Hrsg.): Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung. Paderborn: Schöningh, 107–112.
- Janssen, Wiebke (2010): Halbstarke in der DDR. Verfolgung und Kriminalisierung einer Jugendkultur. Berlin: Ch. Links.
- Kabus, Sylvia (2019): Verschwunden. Kindesfortnahme, Heimerziehung. Tagebuch einer Recherche. Bonn: bpb.
- Kleßmann, Christoph (2005): Spaltung und Verflechtung – Ein Konzept zur integrierten Nachkriegsgeschichte 1945 bis 1990. In: Kleßmann, Christoph/Lautzas, Peter (Hrsg.): Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte. Bonn: bpb.
- Kleßmann, Christoph (2009): Die DDR als Geschichte – Entwicklungen und Konturen der Forschung. In: Behrens, Heidi/Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (Hrsg.): Lernfeld DDR-Geschichte. Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach: Wochenschau, 61–76.
- Klier, Freya (1990): Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR. München: Kindler.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (1995): Von der Freiheit, Ich zu sagen. Widerständiges Verhalten in der DDR. In: Poppe, Ulrike u. a. (Hrsg.): Zwischen Selbstbehauptung und Anpassung. Formen des Widerstands und der Opposition in der DDR. Berlin: Ch. Links, 85–116.

- Kowalczyk, Ilko-Sascha (2009): *Endspiel. Die Revolution von 1989 in der DDR*. 2. Auflage. München: C. H. Beck.
- Kwiatkowski-Celofiga, Tina (2014): *Verfolgte Schüler. Ursachen und Folgen von Diskriminierung im Schulwesen der DDR*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lehmann, Steffi (2019): *Jugendpolitik in der DDR. Anspruch und Auswirkungen*. Baden-Baden: Nomos.
- Mählert, Ulrich (2003): *Die Massenorganisationen*. In: Eppelmann, Rainer/Faulenbach, Bernd/Mählert, Ulrich (Hrsg.): *Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung*. Paderborn: Schöningh, 100–106.
- Mählert, Ulrich & Stephan, Gerd-Rüdiger (1996): *Blaue Hemden rote Fahnen. Die Geschichte der Freien Deutschen Jugend*. Opladen: Leske + Budrich.
- Miller-Kipp, Gisela & Zymek, Bernd (2006): *Politikgeschichte – Sozialgeschichte – Ideengeschichte. Zur Einleitung in diesen Bd.* In: Dies. (Hrsg.): *Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–18.
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen: Leske + Budrich.
- Neuner, Gerhart (1976): *Sozialistische Persönlichkeit – ihr Werden, ihre Erziehung*. 2. Auflage. Berlin (Ost). Dietz.
- Pasternack, Peer (2004): *Wozu die DDR lehren?* In: Hüttmann, Jens/Mählert, Ulrich/Pasternack, Peer (Hrsg.): *DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung*. Berlin: Metropol, 163–184.
- Pollack, Detlef (1990): *Das Ende einer Organisationsgesellschaft: Systemtheoretische Überlegungen zum gesellschaftlichen Umbruch in der DDR*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Heft 19, 292–407.
- Rudolph, Franz (1991): *Spielpädagogik im Umbruch – zur Situation des Spiels in den Kindergärten der neuen Bundesländer*. In: Retter, Hein (Hrsg.): *Kinderspiel und Kindheit in Ost und West*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sabrow, Martin; Eckert, Rainer; Flacke, Monika; Henke, Klaus-Dietmar; Jahn, Roland; Klier, Freya; Krone, Tina; Maser, Peter; Poppe, Ulrike & Rudolph, Herrmann (Hrsg.) (2007): *Wohin treibt die DDR-Erinnerung? Dokumentation einer Debatte*. Bonn: bpb.
- Sachse, Christian (2010): *Der letzte Schliff. Jugendhilfe in der DDR im Dienst der Disziplinierung von Kindern und Jugendlichen (1945–1989)*. Schwerin: Landesbeauftragte für Mecklenburg-Vorpommern für die Aufarbeitung der SED-Diktatur.
- Schröder, Klaus (1998): *Der SED-Staat. Partei, Staat und Gesellschaft. 1949–1990*. München: Carl Hanser.
- Skyba, Peter (2000): *Vom Hoffnungsträger zum Sicherheitsrisiko. Jugend in der DDR und Jugendpolitik der SED 1949–1961*. Köln: Böhlau.
- Skyba, Peter (2003): *DDR-Jugend und Jugendpolitik der SED*. In: Eppelmann, Rainer/Faulenbach, Bernd/Mählert, Ulrich (Hrsg.): *Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung*. Paderborn: Schöningh, 278–285.
- Stadelmann-Wenz, Elke (2009): *Widerständiges Verhalten und Herrschaftspraxis in der DDR. Vom Mauerbau bis zum Ende der Ulbricht-Ara*. Paderborn: Schöningh.
- Steger, Florian & Schochow, Maximilian (2014): *Disziplinierung durch Medizin. Die geschlossene Venerologische Station in der Poliklinik Mitte in Halle (Saale) 1961–1982*. Halle (Saale): Mitteldeutscher Verlag.
- Steger, Florian & Schochow, Maximilian (2018): *Politisierte Medizin in der DDR: Geschlossene Venerologische Stationen und das Ministerium für Staatssicherheit*. Online unter: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/263827/geschlossene-venerologische-stationen-und-das-mfs> (Abrufdatum: 15.10.2021).
- Tenorth, Heinz-Elmar; Kudella, Sonja & Paetz, Andreas (Hrsg.) (1997): *Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition*. Weinheim: Juventa.

- Weber, Petra (2020): Getrennt und doch vereint. Deutsch-deutsche Geschichte 1945–1989/90. Berlin: Metropol.
- Wiegmann, Ulrich (2007): Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungsideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes. Berlin: Metropol.
- Wörterbuch zur sozialistischen Jugendpolitik (1975). Berlin (Ost): Dietz.
- Zimmermann, Verena (2004): Den neuen Menschen schaffen. Die Umerziehung von schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (1945–1990). Köln: Böhlau.

Petra Gruner

Generationen in der DDR

1 Einleitung

Generation war für die Geschichte der DDR ein ambivalenter Begriff. Zwar verband sich 1945 der Elitenaustausch explizit mit der jungen Generation und tauchte er im emphatischen Sinne auch immer wieder einmal auf. Als gesellschaftlich strukturbildend galt jedoch in der Ideologie nur die ‚Klasse‘. Für die DDR-Bevölkerung war wiederum geradezu charakteristisch, gesellschaftliche Veränderungen an Generationswechsel der Führungseliten zu knüpfen. Wohl auch deshalb hat die Forschung die Frage aufgeworfen, „ob sich denn in einer Diktatur wie der DDR überhaupt Generationseinheiten ausbilden konnten“. (Göschel, zit. nach Ahbe & Gries 2006, 486) Dem lag die Vorstellung zugrunde, dass nur westliche Gesellschaften freie Artikulations- bzw. Gesellungsformen und Individualisierung ermöglichen, nicht aber die politisch überformte, sozial und kulturell wenig differenzierte DDR-Gesellschaft. Gerade über das Verhältnis von politischer Beharrungskraft, tendenzieller sozialer Schließung und gleichzeitigem kulturellen Wandel (Pollack 2001, 24f.) kann der Generationsansatz Aufschluss geben.

Nach einigen Einzeluntersuchungen aus der sogenannten Transformationsforschung (z. B. Wensierski 1994; Geulen 1998; Wierling 2002) liegt mit dem Generationenmodell von Ahbe & Gries (2006) das bisher umfassendste empirisch fundierte Modell zu DDR-Generationen vor. Sie gehen davon aus, dass die „Angebote“ und „Zumutungen“ einer Gesellschaft „nach Kohortenzugehörigkeit variieren“ und Generationen aus dem Passungsverhältnis von Chancenstrukturen und Erwartungen der Individuen entstehen. (ebd., 477) Das Modell, das inzwischen mehrfach reflektiert (zuletzt Ahbe 2020) und genutzt (Lettrari u. a. 2016; Martens & Holtmann 2017) wurde, halte ich für grundlegend zu Erforschung der DDR-Generationengeschichte und werde es daher zum Ausgangspunkt der nachfolgenden Ausführungen nehmen. Auf die theoretischen und methodologischen Diskurse kann hier nur verwiesen werden. (vgl. Jureit 2017) Ihr Ausgangspunkt ist in der historischen Forschung das Generationskonzept der *sozialen Generationen* von Karl Mannheim (1964/1928). Generation wird in den nachfolgenden Ausführungen als *zeitlicher Ordnungsbegriff für kollektive Erfahrungen als Reaktionen auf gesellschaftliche Lebensbedingungen* verstanden (vgl. Jureit 2017, 2) und damit breiter als der Begriff der politischen Generation. (vgl. Weisbrod 2005, 5f.) Zu berücksichtigen ist aber, dass Menschen auf die gesell-

schaftlichen Entwicklungen und Ereignisse nicht einheitlich, sondern entsprechend ihrer „structure of opportunities“ reagieren. (Moreno & Urraco 2018, 4ff.) Da zu den Gelegenheitsstrukturen die Bildungs- und Beschäftigungschancen gehören, sind auch „Bildungsgenerationen“ (vgl. Miethe u. a. 2015) in den Blick zu nehmen.

Mannheims qualitatives Stufenmodell von *Generationslagerung*, *Generationszusammenhang* und *Generationseinheit* (Mannheim 1964, 541ff.), das einen Kern seines Generationskonzepts ausmacht, wird hingegen hier nicht angewendet. Das Konzept der *Generationseinheit* als Vergemeinschaftung, als Erlebnis-, Erfahrungs- oder Schicksalsgemeinschaft und quasi höchste Stufe der Generationsbildung, ist zu Recht umstritten. (vgl. Weisbrod 2005) Da Differenzierungen nur an empirischen Analysen gewonnen werden können, verwende ich den Begriff *Generation* pragmatisch im Sinne der *Generationslagerung* oder des *Generationszusammenhangs*.

2 DDR-Generationen und gesellschaftlicher Wandel

In Anlehnung an das Modell von Ahbe & Gries sollen die DDR-Generationen skizziert werden, wobei ich die Akzente etwas anders setze: Anders als Ahbe & Gries, die „Lebensgenerationen“ (2006, 492) porträtieren, gehe ich von der Altersphase zwischen dem 17. und 25. Lebensjahr für die potentielle Generationsbildung aus. (vgl. Mannheim 1964, 538f.) Angesichts historisch und kulturell veränderlicher Übergänge in das Erwachsenenleben (Moreno & Urraco 2018, 6f.) ist diese Altersbegrenzung für das späte 20. Jahrhundert und insbesondere für die DDR (Mühlberg 2007) schwierig. Doch allein, weil sie entscheidende Bildungsübergänge umfasst, ist es eine weichenstellende Altersphase. Von den sechs Generationen im Modell von Ahbe & Gries stehen die drei Generationen, die diese Altersphase ganz in der DDR durchlaufen haben, im Fokus. Für sie möchte ich mögliche Differenzierungen aufzeigen. „Zwischengenerationen“ stehen dabei für Übergänge und die „Kontinuität im Generationswechsel“. (Mannheim 1964, 540; vgl. Weisbrod 2005, 5) Binnengruppierungen verdeutlichen unterschiedliche Reaktionsweisen in einer Generation auf die gesellschaftlichen Bedingungen; von der Perspektive der Betrachtenden hängt ab, welche Gruppierungen als sozial und kulturell dominant wahrgenommen werden.

2.1 Die Gründergeneration

Ein DDR-Generationenmodell muss bei der Gründergeneration beginnen, obwohl die über 20 Jahrgänge (1893–1916), die Ahbe & Gries (2006, 492ff.) hierzu zusammenfassen, ihre Jugendzeit weit vor der Gründung der DDR erleben haben. Die Autoren fragen selbst, ob es sich bei den 1949 zwischen 30- und 60-Jährigen nicht um mindestens zwei Generationen handelt. Gemeint sind aber auch nicht die Kohorten, sondern eine Generationsgruppe – eine Binnengruppierung –, die über

eine Gemeinsamkeit verfügte: das aus ihrer Erfahrung lebensbedrohenden Terrors der 1930er und 1940er Jahre resultierende Misstrauen gegenüber der deutschen Mehrheitsbevölkerung (ebd., 496), die den Nationalsozialismus getragen hatte, und allgemeiner ihre durch die „Ästhetik des Widerstands“ geformten Wahrnehmungsschemata. (Stock 1997, 308) Mit der „proletarischen Machtgarde“ (ebd., 309) ist diese Generation allerdings nicht erfasst, die zwar groß- und wirtschaftsbürgerliche sowie einige parteipolitische Milieus (DNVP, NSDAP) ausschloss, aber ansonsten bildungsbürgerliche und politisch linke bis liberale Milieus umfasste. Zu ihr gehörten Emigrantenmilieus unterschiedlichster Erfahrungen: von der Moskauer Emigration über Kommunisten in der West-Emigration in Demokratien bis zur Emigration in Mexiko oder China. Ein Wortführer des Misstrauens gegenüber der Bevölkerung war Thomas Mann, und gerade die Kontroverse um die Emigration in den Westzonen und der Umgang mit dem Widerstand trieb viele Linke, darunter Wissenschaftler*innen¹, in die SBZ/DDR. (Leicht hätte der 1947 in London verstorbene Karl Mannheim dazu zählen können.) Nur aus der Heterogenität dieser – teils tabuisierten, teils erneut verfolgten, teils als Fachkräfte umworbenen – Gründergeneration mit ihrer moralischen und politischen Reputation und ihrer kulturellen, wissenschaftlichen und ökonomischen Bedeutung für die Existenz der DDR wird die Integration späterer Generationen bis in die 1970er Jahre verständlich. Die SED-Machtgarde hätte diese Integrationsfunktion nicht leisten können.

Doch auch der tabuisierten Mehrheit, den 1945 etwa 30- bis 50-Jährigen, die als Träger des NS „deklassiert“ in mittleren und unteren Positionen verblieben (Ahbe & Gries, 502) oder trotz ihrer NS-Belastung sogar im Wissenschafts- und Ausbildungssystem weiterbeschäftigt wurden (vgl. Weise-Pötschke 2019)², muss eine Wirkung unterstellt werden. In der Neuorganisation des Bildungssystems in der SBZ/DDR, von der Deutschen Verwaltung für Volksbildung (DVV) über die Länder- und Kreisverwaltungen bis zur regionalen Schulaufsicht, war diese Generation in ganzer Breite vertreten und lohnt dahingehend noch einmal differenzierter betrachtet zu werden.

2.2 Die Aufbaugeneration

Die Aufbaugeneration der DDR fassen Ahbe & Gries (2006, 504) mit den Jahrgängen 1925 bis 1935 ungewöhnlich breit. Nimmt man die 17- bis 25-Jährigen des Jahres 1945, handelt es sich um die Jahrgänge 1919 bis 1928, die sich durch aktive Kriegs-

1 Beispielhaft genannt seien das Medizinerpaar Samuel und Ingeborg Rapoport, der Literaturwissenschaftler Hans Mayer, der Architekt Selman Selmanagić oder der Wirtschaftswissenschaftler Jürgen Kuczynski, für das Bildungssystem Wilhelm Heise, Heinrich Deiters, Wilhelm Hartke oder Erwin Marquardt. Vgl. zuletzt über Wilhelm und Wolfgang Heise „Heimat ist ein Raum aus Zeit“ (2019, R.: T. Heise).

2 So der Psychologe Kurt Gortschaldt, die Medizinerin Rosemarie Albrecht, der ‚Osteuropaexperte‘ Eduard Winter (Weise-Pötschke 2019, 35f.) oder in Jena Peter Petersen. Das Projekt des Forschungsverbundes SED-Staat der FU Berlin „Ehemalige Nationalsozialisten im DDR-Bildungswesen“ (2017–2020) untersucht deren Wirken in Bildung und Wissenschaft (bis 1951 in Zuständigkeit der DVV) aus archivalischen Quellen. (vgl. ebd.; *Tagespiegel*, 30.4.2020)

beteiligung von den Nachfolgejahrgängen unterschieden. Das macht auch nachvollziehbar, warum sich diese Generation in der Selbstbeschreibung wie der öffentlichen Darstellung durch Aufbau und Umerziehung geprägt sieht. Eine gesonderte Rolle hat die Binnengruppierung der (männlichen) *Flakhelfer*, der Ober- und Mittelschüler der Jahrgänge 1926 bis 1928, die ihr Bildungskapital und die Sozialisation in der Erosion des NS-Systems für eine Umorientierung optimal nutzen konnten.³ Pragmatisch, aufstiegsorientiert und durchsetzungsstark, bildete die Aufbaugeneration mit den ihr gebotenen Bildungsgelegenheiten die ersten Fach- und Funktionsebenen der DDR, die besonders eng mit den Zukunftsversprechen der Ulbricht-Ära verbunden waren. (vgl. Ahbe & Gries 2006, 512; Stock 1997) Zu präzisieren ist, dass es sich um den in der DDR gebliebenen Teil der Generation handelte und teilweise andere soziale Milieus als in der westdeutschen Vergleichsgeneration. (Mühlberg 2007) Bildungsmäßig wurde diese Generation, vor allem wenn sie an Hochschulen ausgebildet war, der proletarischen Machtgarde rasch überlegen. (Stock 1997, 310) Das daraus resultierende Gefälle trug 1965 zum Generationskonflikt über die Richtung des ökonomischen, kulturellen und politischen Weges der DDR bei. Charakteristisch war für diese Generation allerdings, die Konflikte als entwicklungsbedingte Widersprüche zu rechtfertigen. Hinzu kam ihre dauerhafte „Position moralischer Inferiorität“ (Ahbe & Gries 2006, 508) gegenüber der antifaschistischen Gründergeneration, die ihre besondere Loyalität erklärt. Unterstützend wirkte dabei ihre Sozialisation in zwei Gesellschaften „antiindividualistischer Tendenz“. (Stock 1997, 308) Auch wenn sie sich in Habitus und Weltverständnis nicht grundsätzlich von der gleichaltrigen westdeutschen Generation unterschied (Ahbe & Gries 2006, 516), machten ihre Bildungswege, sozialen Herkunftsmilieus und die politische Disziplinierung sie zur DDR-Generation. (Mühlberg 2007) Für viele erschien die „Wende“ 1989 dennoch zwangsläufig; unerwartet kam sie, besonders für die naturwissenschaftlich-technisch-medizinische Intelligenz, als Infragestellung ihrer Biografien und als Sanktionen. Im Rentenalter und vielleicht auch wegen ihrer Doppelsozialisation konnte sie die neuen Freiheiten durchaus nutzen. Ob aber nur ein „Teil um das Scheitern der sozialistischen Utopie trauerte“ (Ahbe & Gries 2006, 517), scheint fraglich, weil Kapitalismuskritik zum Grundbestand der DDR-Aufbaugeneration gehörte.

2.3 Die „funktionierende“ Generation

Die Jahrgänge 1935 bis 1949 nennen Ahbe & Gries (2006, 518ff.) die „funktionierende Generation“. Diese habe die sozialistische Ideologie „pragmatisch verinnerlicht“ (ebd., 523) und keine „dezidiert politische Revolte“ (ebd., 526) entwickelt, mit Ausnahme der „Proto-Generationseinheit“ der Bürgerrechtler*innen der Jahrgänge 1938 bis 1948. (ebd., 528) Die Begründung, Jugendrebellion in der DDR

3 Zu ihnen gehören hohe SED-Funktionäre dieser Jahrgänge, die erst nach Kriegsende ‚Arbeiter‘ wurden und aus HJ-Funktionen in FDJ und KPD umschwenkten, wobei die Biografien bis 1945 meist lückenhaft sind.

habe „nicht in die Kommune 1, sondern in den Tagebau“ geführt (ebd., 524), verweist auf den impliziten Vergleich mit den westdeutschen 68ern. Doch hier scheint eine Differenzierung geboten: Die 1930er Jahrgänge, die bisher als eher unauffällige Zwischengeneration (Fulbrook 2006, 126; Mühlberg 2007) gelten, lassen sich auch als die erste DDR-Generation sehen. Obwohl die Übergänge sicherlich fließend sind, zeichnet sich in den 1940er Jahrgängen eine neue Generation ab: die 68er.

Erste DDR-Bildungsgeneration: die 1930er Jahrgänge

Der Film „Das schweigende Klassenzimmer“ (2018, R.: L. Kraume), dessen Handlung um den Ungarnaufstand 1956 angesiedelt ist, spiegelt einen jener zahllosen Schulkonflikte, wie sie seit 1950/51 in den Oberschulen der DDR typisch waren, nicht immer so glimpflich mit der Westflucht endend. (vgl. beispielhaft Pilarczyk 1997) Die 1930er Jahrgänge waren bei Gründung der DDR 1949 zwischen 10 und 19 Jahren alt. In ein kaum mehr funktionierendes Kriegsschulsystem eingeschult, erlebten sie ab 1946 die Transformation der Volksschule in eine modernisierte, koedukative 8-klassige Grundschule mit Fremdsprachen- und naturwissenschaftlichem Unterricht und einem Generationswechsel der Lehrerschaft. Die nunmehr reduzierte 4-jährige Oberschule verpflichtete sich der ‚Brechung des Bildungsprivilegs‘, was sich Jahr für Jahr in den Zulassungen niederschlug. Von einer funktionierenden Generation kann kaum gesprochen werden, eher von einem institutionalisierten Konflikt – von der Zumutung neuerlicher Zwangserfassung in einer Jugendorganisation bis zum Widerstand der Arbeiter- und Bauernkinder gegen die eigene Förderung oder massiven Sitzenbleiberquoten. (vgl. Köhler 2008, 36f.) Es war die Generation vor dem Mauerbau und die einzige DDR-Generation ohne Wehrpflicht, bei den jüngeren Arbeiterjugendlichen die der „Halbstarken“ der städtischen Milieus der zweiten Hälfte der 1950er Jahre, die Bill Haley, James Dean und Marlon Brando verehrten, ins Westkino gingen, sich „Nato-Planen“ genannte Nylon-Mäntel besorgten und deren Jugendkultur – in Halle von einer SED-Tageszeitung namens „Freiheit“ – ständig angegriffen wurde. (Janssen 2010) Das war der „erste Erziehungskonflikt“ der DDR, der alle Argumente späterer Konflikte enthielt. (ebd., 15)

Es war zugleich die Generation der Bildungsexpansion der DDR, die die Förderung der Oberschulbildung und insgesamt einen erheblichen Anstieg der Bildungschancen in der Breite der Bevölkerung erlebte, insbesondere für Mädchen und Frauen. (Mühlberg 2007) Ihr Eintritt in die Oberschule erfolgte zwischen 1947 und 1957. Mit dem Abitur zwischen 1951 und 1954 unterschied sie sich deutlich von den Notabiturjahrgängen der Vorgeneration. Sie erlebte zugleich eine Schule der Kulturkämpfe, von der Einführung des Russisch- bis zur Verdrängung des Religionsunterrichts. Sie war sensibel gegenüber dem Neuen, wenn es als ehemaliger Wehrmachtsoffizier in „Offiziersreithosen mit einem FDJ-Hemd kombiniert“ vor der Klasse stand (Kluchert & Leschinsky 1998, 555), und erlebte als Kehrseite der antifaschistischen Erziehung die Ideologisierung der Schule. Die gegenprivilegierende Bildungspolitik konterkarierte für ganze soziale Milieus die Bildungsversprechen,