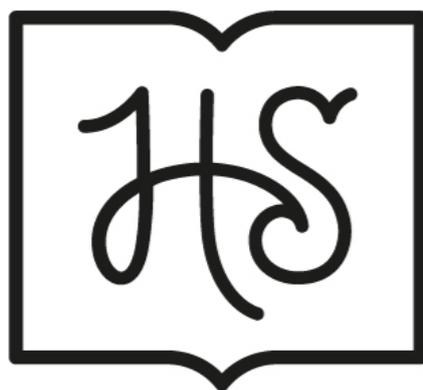


HISTORIA SCHOLASTICA



1/2016

Ročník / Volume 2

Praha / Prague 2016

Historia scholastica

Č. / No. 1/2016

Roč. / Vol. 2

Redakční rada / Editorial Board

Vedoucí redaktor / Editor-in-chief: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Zástupce vedoucího redaktora / Deputy Editor: PhDr. Markéta Pánková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filosofická fakulta University Karlovy v Praze)

Doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Mgr. Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Univerzita Karlova v Praze)

Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

Prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

Výkonná redaktorka / Executive Editor: Mgr. Ing. Petra Holovková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Vydavatel / Publisher:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, www.npmk.cz

IČ 61387169

ISSN 2336-680X

Časopis Historia scholastica vychází 2x ročně.

Toto číslo vyšlo 31. srpna 2016.

EDITORIAL

Dear colleagues,

New issue of the international expert journal *Historia scholastica* focuses on the topic of education in European totalitarian regimes of the late 20th century. These mainly involve five main contributions and one article summarizing research results.

Ulrich Wiegmann's contribution examines critically processing of the issues of supervision and influence of the state secret service in the area of education in the former German Democratic Republic (GDR). Ulrich Wiegmann points out that despite strong ideological influence, the former regime of the GDR was not able to take over the whole area of education in the East Germany using the practices of the state secret police and to gain influence and control over all activities of players in the field of education in the GDR. Ulrich Wiegmann's research results are confronted with some major publications devoted to this topic in the framework of contemporary German historical and pedagogical discussions. On the one hand, the study brings its own research results; on the other hand, it is critical of many existing results of research and even media outputs dealing with this issue. The study by Sonja Häder is devoted to historical reflection on the important scientific institution of the former GDR – Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. The text deals with possibilities and conditions for development and focus of pedagogical science in the dictatorships proclaiming solicitude and "care" about issues of science and research, but also of lives of scientists. In doing so, the article clearly shows that the primary objective in the area of management of pedagogical science in the GDR was not the question of development of the science itself – being already so much limited and unfree - but the power of influence and control over scientific development and life in a dictatorship of the former GDR. Similarly the study by Vucina Zoric highlights the limited opportunities for development of pedagogical discussions in the former Yugoslavia, in today's Montenegro. The article by Andras Németh analyses political practices influencing the pedagogical debate in the years of oppression in Hungary after the World War II as well. The article presents a few summarizing points that characterize the development of pedagogical science in the period after the World War II in Hungary and puts them into the broader context of development of the Hungarian pedagogical debate in the 20th century and into the context of development of the Central European pedagogical debate. The last contribution by collective of authors (Štefka Batinič, Igor Radeka, Snježana Šušnjara) deals with the everyday life of the youth organised in the Pioneer organisations in the former Yugoslavia. The article points to the ideological efforts of the then Yugoslav regime in the area of out-of-school education and analyses the possibilities of realization and meeting the efforts of the state in the area of education, where it is compared with proclaimed goals. It is obvious that the efforts of the state power and specific educational situations and practices were often different from case to case, and therefore not in compliance, as some officials would like to see.



A substantial view to achieving ideological educational goals in the former GDR shows the essay by May Jehle that reveals the practice of "anti-fascist and democratic education" in civics courses in the GDR. Very interesting is not only the methodological view presented and used by May Jehle while dealing this issue, but also the findings concerning the practices applied in education, which should have led to fulfilment and meeting ideological goals of civics courses in the framework of "reformatory" minded teachers in the then GDR.

We hope that the present issue of the journal *Historia Scholastica* brings another sufficiently diverse view on the issues of education and cultivation of pedagogical science in the period unfree discussions in the countries of the Central and South-Eastern Europe after the Second World War, when Europe was intentionally split by political elites and one part of it was for long forty years closed into the ideological chains of totalitarian regimes that were "engaged" particularly in the field of education.

Tomáš KASPER
Markéta PÁNKOVÁ

Schule und Geheimdienst in der DDR. Geschichte und Geschichtsschreibung.

Ulrich WIEGMANN

ARTICLE INFO

Article history:

Received 15 June 2015

Accepted 23 May 2015

Available online 31 August
2016

Keywords:

Aufarbeitung der
Vergangenheit, Deutsche
Demokratische Republik
(DDR) / the German
Democratic Republic
(GDR), secret service,
historical culture,
instrumentalization of
history, unofficial
employee of the Secret
Service (IM), youth IM,
political education,
education, national secret
service.

U. Wiegmann

Deutsches Institut für

Internationale

Pädagogische Forschung

•

BBF/Bildungsgeschichtlic

he Forschung • Warschauer

• 10243 Berlin •

Deutschland •

u.wiegmann@imail.de

ABSTRACT

School and secret service in the GDR. History and historygraphy.

The term „Aufarbeitung“ dominates when contemporary history deals with the GDR. The term's inherent instrumentalization of history for political education is problematic when historical learning tends towards being indifferent to understanding and explaining the past. The contribution analyzes this problem on the basis of the topic school and intelligence service in the GDR. Instead of focusing on impressive case histories of actions taken against schools by the national secret service, an explanation in terms of educational history is provided for the fact that the relationship between school and secret service was of no special concern historically to the society. At the same time the 40 years of history on the relationship between schools and the national secret service in the GDR is historically and systematically modelled and divided into periods.

„Aufarbeitung“

Am 7. Oktober 2013, dem 64. Gründungstag der beinahe ein Vierteljahrhundert zuvor untergegangenen DDR, fand in der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) in Berlin eine Veranstaltung statt zum Thema „Geschichte als Instrument“. Im Mittelpunkt stand die

politische Funktionalisierung von Geschichte „durch Fälschung oder Auslassung, Dämonisierung, Heroisierung oder schlicht durch einseitige Interpretation“ (Piepenbrink 2013) – mithin durch all das, was Diktaturen im Umgang mit der Vergangenheit angelastet wird. Eine der zentralen Fragen war denn auch jene danach, wie alternativ unter den demokratischen Verhältnissen der Bundesrepublik „mit dem ‚Erbe‘ der DDR umgegangen werden (sollte)“ (Dokumentation 2013).

Die BpB hatte das Erscheinen des gleich getitelten Themenheftes der Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte“ zum Anlass genommen, zu dem Forum einzuladen. In seinem Eröffnungsbeitrag sprach der Theologe und frühere DDR-Bürgerrechtler Richard Schröder in seiner Rolle als Vorsitzender des Beirats des Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes (BStU) über die Aufgaben der historischen ‚Aufarbeitung‘. Dabei kam er nicht umhin, auch den nach 1990 vor allem mit Blick auf die Geschichte der DDR gebräuchlichen Begriff „Aufarbeitung“ zu klären.

Für Schröder (vgl. demgegenüber Sabrow 2011) bezeichnet „Aufarbeitung“ ganz selbstverständlich und im Einklang mit der Begriffsdeutung im Duden (vgl. Duden online) die „Erledigung liegengebliebener Aufgaben“ (Schröder 2013). Ebenso interessanter- wie merkwürdigerweise findet sich ebendort unter dem Begriff *abarbeiten* (vgl. Duden) allerdings dieselbe Deutung, was nicht gerade für die (wissenschaftliche) Eignung des Begriffs spricht.

Schröders Lesart ist zudem nicht alternativlos. Im Sinne eines historiografischen Imperativs hätte er eine zweite Auslegung bevorzugen sollen. Der zufolge meint aufarbeiten, „sich mit etwas auseinander(zu)setzen, um Klarheit darüber zu gewinnen; etwas geistig (zu) verarbeiten“ (vgl. ebenda). Allerdings, und hier tritt möglicherweise die Wurzel eines Übels zutage, von dem im Weiteren die Rede sein wird, gibt es eine dritte Deutung. Demnach versteht man unter „aufarbeiten“, „(alt und unansehnlich Gewordenes) (zu) erneuern, (zu) überholen, auf(zu)frischen“ (ebenda). Man mag hier in alltagssprachlichem Verständnis zuerst an die „Aufarbeitung“ alter Kleider oder Möbel denken. Diese Einschränkung macht der Duden jedoch nicht. „Aufarbeitung“ stünde dementsprechend in der Pflicht, der Vergangenheit einen Gebrauchswert zu verleihen, Geschichte ansehnlich zu machen, Vergangenen einen Sinn zu geben und nicht etwa im hehren Selbstverständnis des um historische Wahrheit ringenden Geistes- oder Sozialwissenschaftlers danach zu streben, Vergangenheit bloß zu begreifen. Geschichte hat, so erinnert uns dieser kleine semantische Exkurs, ihren Sinn und Wert nicht für sich. Sie ist nicht etwa nur anfällig für Funktionalisierung, sondern die Frage nach ihrem Gebrauchswert ist allenfalls eine Frage, nach welchem. Offen bleibt, wie sehr die je gegenwärtige Sinngebung von Vergangenheit durch Geschichtsschreibung den Forscher beeinträchtigen muss in seiner Aufgabe, Vergangenheit „historisch zu erklären“ (Sabrow 2011, S. 35), sofern er sich seiner mindestens durch Raum und Zeit eingeschränkten und geleiteten Perspektive bewusst bleibt.

Spätestens an diesem Punkt hat der Verstand über das unguete Gefühl Oberhand gewonnen, das den kritischen Beobachter der Szenerie an diesem 7. Oktober 2013 von Anfang beschlich: Ist eine Institution, die politische Bildung zum Auftrag hat, überhaupt prädestiniert, die Funktionalisierung von Geschichte unvoreingenommen zu diskutieren? – Warum nicht,

sofern die Gefahr bedacht wird, die sich durch den eigenen politischen Bildungsauftrag ergibt. Das aber lag keineswegs in der Absicht der Veranstalter. Vielmehr sah sich die BpB lediglich in einer „Moderatorinnenrolle“ (Krüger 2013).

Das hierin ungeschützt aufscheinende selbstreflexive Defizit ist für den Rückblick auf die Vergangenheit in der Bundesrepublik durchaus folgenreich, gerade auch für die öffentliche Wahrnehmung des Verhältnisses von Staatssicherheit und Schule in der DDR. An ihr hat die BpB keinen geringen Anteil. Nicht zuletzt trat sie im Jahre 2012 durch die Neuauflage des Sammelbandes „Stasi auf dem Schulhof“ (Behnke – Wolf 2012) hervor. Dieser ist nun für jeden erschwinglich, inklusive Versandkosten, für nur einen Euro zu haben. Die Erstauflage des Buches erschien 1998 im Ullstein Verlag (Behnke – Wolf 1998). Dank des Engagements der BpB steht einer ungebremsen Verbreitung des Buches nichts im Wege, umso mehr, als die Veröffentlichungen zum Thema nicht gerade zahlreich sind (vgl. ebenda, S. 4)¹. Nicht zuletzt steuerte Joachim Gauck, der derzeitige Bundespräsident, aus Angst vor verblassender Erinnerung der Ostdeutschen an ihr Leben in der Diktatur und zudem aus Furcht vor den Schwierigkeiten der ehemaligen DDR-Bürger, sich „den demokratischen Herrlichkeiten zuzuwenden“ (Gauck 1998, S. 10), für den Band ein Vorwort bei. Der publizistische Erfolg des Buches war vielleicht auch deshalb schon bei der Erstauflage kein Problem.

Im Vorwort zur 2. Auflage charakterisieren die Herausgeber ihren Sammelband sogar als „das bis heute einzige verbreitete Buch zu den tausenden Kindern und Jugendlichen, die als inoffizielle Mitarbeiter für das MfS tätig waren“ (Behnke – Wolf 2012, S. 7). Angesichts zahlreicher Veröffentlichungen zum Thema Jugend und Staatssicherheit² dürften sie diese Auffassung einigermaßen exklusiv besitzen.

Folgt man der vom BStU herausgegebenen Bibliografie zum Staatssicherheitsdienst, dann sind Veröffentlichungen zum Thema Schule vergleichsweise rar.³

Die Unterscheidung der Publikationen zu den Themen Schule und Jugend voneinander ist wichtig, weil der Begriff Schule ebenso das historische Interesse am institutionellen Verhältnis signalisiert wie an den in dieser Institution in ihren Rollen als Lehrer und Schüler handelnden Individuen. Der Begriff Jugend kategorisiert demgegenüber die Eigentümlichkeiten einer Altersgruppe und gilt gemeinhin als „Chiffre“ (vgl. Jugend) für einen besonderen Lebensstil vor dem Erwachsenensein. Er verweist auf charakteristische (kulturelle) Autonomieansprüche Jugendlicher und die Schwierigkeiten der Erwachsenenwelt mit diesen. Schließlich lenkt der Begriff auf das Verhalten der je nach Definition Vierzehn- bis Achtzehn- bzw. Einundzwanzigjährigen außerhalb institutioneller Bindungen und Zwänge.

¹Pikanterweise betont die BpB hier, dass „die Veröffentlichung ... keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar(stellt). Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Herausgeber die Verantwortung“.

²Unter dem Suchwort „Jugend“ listet die Bibliografie zum Staatssicherheitsdienst der DDR nach dem Stand 2012 fast 90 Titel auf, darunter auch „Stasi auf dem Schulhof“ (vgl. Bibliografie).

³Die Bibliografie ist unvollständig. Zudem ist sie derzeit online lediglich bis Dezember 2012 gepflegt. Sie bietet dennoch einen guten Überblick über die Tendenzen der „Aufarbeitung“ zum Thema. Derzeit lassen sich 30 Titel unter dem Suchwort „Schule“ (Schüler, Schülerinnen, Schule) identifizieren. „Der Sammelband „Stasi auf dem Schulhof“ ist, wenn auch zu Recht, unter diesem Suchwort nicht auffindbar.

Bei gut zwei Dritteln der Titel zum Thema Schule und Staatssicherheit handelt es sich um Fallgeschichten (Schulen, Schüler). Über die Hälfte aller Veröffentlichungen bearbeitet die Themen Widerstand, Opposition und Repression, dies zumeist ebenfalls anhand von Beispielen. Bis auf das jüngste der prominenten Ereignisse an der Berliner Ossietzky-Schule 1988 sind alle Fälle auf die Zeit etwa zwischen DDR-Gründung und Mauerbau 1961 (und ein wenig darüber hinaus) datiert. Man darf mit einigem Recht behaupten, dass diese nicht sehr zahlreichen, in der Literatur auch wiederholt dargestellten Fallgeschichten aus den Anfangsjahren der DDR damit geradezu zwangsläufig für exemplarisch genommen werden (müssen). Die wenigen historisch-systematischen Untersuchungen werden hingegen öffentlich kaum wahrgenommen.⁴

Im Interesse des historisch kritischen Umgangs mit der Vergangenheit wären jene Darstellungen umso wichtiger, die den „aufgearbeiteten“ Fall entweder als das Besondere oder als Spitze eines Eisberges zeigen. Zumindest dürfte von ihnen eine Antwort auf die Frage erwartet werden, warum sich der DDR-Geheimdienst überhaupt um die Institution Schule bekümmerte. Ferner wäre das funktionale Zusammenspiel beider Institutionen aufzuklären, die Art sowie das Ausmaß und damit die gesellschaftsgeschichtliche Relevanz der Beziehung herauszuarbeiten und nicht zuletzt deren Entwicklungsverlauf in der DDR-Geschichte darzustellen.

Die Chance, dass beide Herausgeber des Bandes „Stasi auf dem Schulhof“ zu diesen grundsätzlichen Fragen substanzielle Antworten anbieten, stand von vornherein nicht gut. Sozialhistorische Problemkreise gehören nicht zu ihren professionellen Arbeitsfeldern. Klaus Behnke ist Psychologe und Psychoanalytiker; Jürgen Wolf Alternswissenschaftler.

Auch der Klappentext dämpft die durch den attraktiven Titel geschürten Erwartungen. Er belehrt, dass es in dem Buch gar nicht um die Schule geht. Wenn in den Beiträgen dann aber doch hier und da von Schule die Rede ist, dann allenfalls als Ort der Anwerbung künftiger hauptamtlicher Stasi-Mitarbeiter und der Rekrutierung jugendlicher Inoffizieller Mitarbeiter (IM). Dafür liefern die Autoren Beispiele, aber keinerlei Angaben über das zahlenmäßige Ausmaß der Anwerbung in schulischen Dienstzimmern. Trotzdem behaupten sie, dass die meisten minderjährigen Stasispitzel in der Schule angeworben wurden (Behnke – Wolf 2012, S. 23). Ein Beleg oder eine Quelle ist nicht aufgeführt.

Immerhin kündigt der Klappentext eine Analyse der „institutionellen, gesellschaftlichen und psychologischen Rahmenbedingungen des Einsatzes von Kindern und Jugendlichen für die DDR-Staatssicherheit“ an. Der Band hält dieses Versprechen nicht. Eine Antwort auf die Frage, wieso sich die Stasi für Angelegenheiten der Schule, für Schüler und Lehrer oder gar für pädagogische Belange bekümmerte, bleibt das Buch ebenfalls schuldig. Behnke und Wolf erklären die geheimdienstliche Präsenz „auf dem Schulhof“ stattdessen damit, dass die Erziehungsanstrengungen der Pionierorganisation und der Freien Deutschen Jugend (FDJ) als gesellschaftliche Erziehungsinstanzen zu Widersprüchen führten, denen auch mit Hilfe des

⁴Vgl. hierzu die Unterscheidung von „Wissenschaftliche[r] Erkenntnisbildung, staatliche[r] Geschichtspolitik, öffentliche[r] Geschichtskultur“ (Sabrow 2011).

Ministeriums für Staatssicherheit begegnet wurde (vgl. Behnke – Wolf 1998, S. 19 f). Es lohnt also thematisch nicht, weiter in das Buch zu dringen. Der Titel führt auf eine falsche Fährte. Trotzdem brachte der Band den Herausgebern Expertenstatus ein. Anfang 2012 wurde im Ersten Deutschen Fernsehen und danach in mehreren seiner dritten Programme eine Dokumentation mit dem Titel „Stasi auf dem Schulhof“ ausgestrahlt (Baumeister 2012). Die Herausgeber des Buches überließen der Autorin Annette Baumeister nicht nur den Slogan ihres Werkes, sondern Buchmitherausgeber Behnke steht in dem Film auch als Fachmann Rede und Antwort.

Auf die Frage, warum Schülerinnen und Schüler von der Stasi angeworben wurden, antwortet er:

„So haben sie sich das gedacht, dass diese Kinder und Jugendlichen alles erzählen, auch von zu Hause, über ihre Eltern, über die Beziehungen, die da waren. Gerade sozusagen Beziehungsgeschehen war für die Stasi immer wichtig, weil es konnte man gut gebrauchen; im Zweifelsfalle konnte man das ausnutzen“ (ebenda).

Im Film wird immerhin ergänzend kommentiert:

„Das Ministerium für Staatssicherheit wollte wissen, was die Kinder und Jugendlichen dachten und fühlten. Stasiminister Erich Mielke befahl schon 1966, Minderjährige anzuwerben und zu Spitzeln zu machen“ (ebenda).

Und Behnke illustriert:

„Was treiben die Jugendlichen da? Also da bildeten sich ohne ihre Kontrolle Grüppchen, Systeme, wo gedacht, diskutiert worden war. Das war für die schon ganz furchtbar, kaum zu ertragen. So paranoid waren die“ (ebenda).

Von Schule ist nicht die Rede; ein sicherheitspolitisches Interesse an ihr erschließt sich nicht. Im Anschluss werden die Zuseher/innen auch darüber informiert, dass in der Ausbildung zum Stasioffizier psychologische Methoden vermittelt wurden. Über den Zweck erfährt der Zuschauer von Behnke:

„Operative Psychologie wurde an dieser eigenen Hochschule gelehrt, auf ziemlich niederem Niveau, wo man Techniken oder Wissen vermittelt bekam, um andere zu schädigen, umgangsdeutsch gesagt, um andere fertig zu machen“ (ebenda).

Nicht vergessen wurde schließlich, auf die offizielle Kooperation zwischen Schuladministration und Staatssicherheit hinzuweisen. Die starken Bilder erwecken den Eindruck einer engen und widerspruchsfreien Kooperation, obwohl die Aufnahmen keinen Stasi, sondern z.B. Volksbildungsministerin Margot Honecker und den SED-Chefideologen Kurt Hager zeigen.

Letzten Endes drängt sich durch die Erst- und Zweitaufgabe des Buches und den gleichnamigen Film der Eindruck eines zehntausendfachen Missbrauchs jugendlicher Schülerinnen und Schüler zu dem Zweck auf, Informationen zu erhaschen, die dem paranoiden Interesse der geradezu dämonisch daherkommenden Mächtigen dienen, um, wie Behnke sagt, Menschen „fertig zu machen“. Im Film gezeigt werden Repräsentanten der Macht feierlaunisch im Modus tanzender Vampire. Ein herrschaftssichernder Sinn der

Rekrutierung von Schülern zu Spitzeln des DDR-Staatssicherheitsdienstes erschließt sich nicht. Auch eine Geschichte fehlt der Beziehung.

Buch und Film können ein Massenpublikum erreichen. Das macht die Darstellungen brisant (vgl. Großböling 2013, S. 21), auch wenn oder gerade weil die Autoren damit den maßgeblichen geschichtspolitischen Erwartungen entsprechen. Für eine politisch ambitionierte, „inszenierte[n] Wirklichkeitsdeutung“ der DDR-Diktatur (vgl. Christoph 2013, S. 30) scheint es gleichgültig zu sein, dass zwar vorgeblich von Schule geschrieben und erzählt, aber dann doch von den erziehungsstaatlich schwer kontrollierbaren Freizeiträumen Jugendlicher gehandelt wird. Dabei entwickelte sich bekanntermaßen jenseits von Schule und Jugendorganisation in den Freizeitbereichen bereits während der 1960er Jahre, aber noch mehr in den 1970er und 1980er Jahren eine alternative, sich staatlichen Erziehungsansprüchen widersetzende Jugendkultur. Diese wurde seitens der Herrschenden in der DDR als negativ oder gar feindlich und damit als staatsgefährdend wahrgenommen. Dass demgegenüber das Schulsystem zu den am besten verwalteten Instrumenten der Macht gehörte, dürfte ernsthaft von niemandem bestritten werden, obgleich in der Konsequenz die „Schwarz-Weiß-Zeichnung“ (ebenda) der „Stasi auf dem Schulhof“ im Dienste nachhaltiger Delegitimierung der DDR (vgl. Handor– Schaarschmidt 2011, S. 6) unweigerlich zur Makulatur gerät. Eigentlich. In dem mittlerweile mit heterogenen, „bunten“ Geschichtsbildern prall gefüllten „Supermarkt der Geschichtskultur“ (ebenda, S. 12) hat der Absatz des Bildes von der „Stasi auf dem Schulhof“ als subventionierte „Ware“ (ebenda) Dank der BpB noch immer gute Chancen.

Bildungshistoriografie

Besserung ist nicht in Sicht. Wie wenig beispielsweise Schüler nach der Jahrtausendwende über die DDR wissen, ist gut untersucht (vgl. Deutz-Schroeder – Schroeder 2008). Die Ergebnisse haben alarmiert und zu allerlei Versuchen geführt, dem Dilemma zu begegnen⁵. Aus der eigenen universitären Lehrerfahrung lassen sich die Beispiele für eine verbreite historische Unkenntnis ergänzen. So vermuten Studierende regelmäßig, dass zwischen 20% und 80% der Lehrerinnen und Lehrer an DDR-Schulen als Inoffizielle Mitarbeiter des Staatssicherheitsdienstes tätig waren.⁶ Diese Ahnungslosigkeit kann angesichts der Vernachlässigung historischen Lernens zugunsten politischer Bildung nicht überraschen. Auch der Film „Stasi auf dem Schulhof“ leistet ohne Rücksicht auf die Vergangenheit der

⁵Die Berliner und die Brandenburgische Schuladministration sehen offenbar eine Lösung in der Abschaffung des wissenschaftlich-systematischen Geschichtsunterrichts zugunsten der Zusammenführung von Sozialkunde, Erdkunde und Geschichte zu einer Art politisch bildendem Projektlernen. Der Unterricht soll „der Orientierung in der Gegenwart“ dienen. Als „das zentrale Ziel“ ist der „handlungsleitende[n] Bedeutungszusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ definiert, nicht etwa das Verstehen und Begreifen der Geschichte (vgl. Rahmenplan Berlin-Brandenburg Geschichte Jahrgangsstufe 7 – 10. Anhörungsfassung).

⁶Ob diese Schätzungen Ausdruck dafür sind, den Charakter des Schulwesens in der DDR zu verharmlosen oder zu verteufeln, ist nicht weiter untersucht worden. Hier ging es nur darum, die historische Ahnungslosigkeit zu illustrieren.

Dämonisierung Vorschub. Im Zusammenhang mit der Frage nach der IM-Belastung unter Lehrern wird in dem Film z.B. das Foto eines Lehrers mit den Worten kommentiert:

„Robert Dietzel gestand nach der Wende auf einer Schulversammlung als Einziger freiwillig seine Tätigkeit für die Staatssicherheit“ (Baumeister 2012).

Niemandem wird danach wohl in den Sinn kommen, dass Dietzel statistisch gesehen wahrscheinlich tatsächlich der einzige Stasispitzel in seinem Lehrerkollegium war. Dabei liegen bereits seit 1999 erste Untersuchungsergebnisse zur IM-Belastung unter Lehrerinnen und Lehrern vor,⁷ die spätestens in der Zweitaufgabe des Buches und in dem gleichnamigen Film hätten berücksichtigt werden müssen.

Alexander v. Plato ging hier von einem Anteil von nur zwischen 2,5 und 5% IM aus. Das wäre nicht viel mehr als DDR-Bevölkerungsdurchschnitt (vgl. v. Plato 1999, S. 318). Im Land Brandenburg wurde bis 1996 lediglich 218 der 33 305 auf inoffizielle Stasizusammenarbeit überprüften Lehrerinnen und Lehrern gekündigt, wobei 1 319 Personen seitens des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg als „bedenklich/zweifelhaft“ eingestuft worden waren.⁸

Die Überprüfung im Land Thüringen ergab bei ca. drei Prozent der Arbeitnehmer/innen im Verantwortungsbereich des Kultusministeriums Hinweise auf eine Stasibelastung; rund 1,3 % wurde nach einer Anhörung gekündigt (vgl. Winkler 2001, S. 109-114).⁹

In Berlin sind bis Mitte 1993 insgesamt nur rund 300 Pädagog(inn)en mangels persönlicher politischer und/oder fachlicher Eignung entlassen worden (vgl. Döbert 1994, S. 35).¹⁰ Unter diese fallen auch jene Lehrer/innen, die wegen ihrer inoffiziellen Tätigkeit für das MfS nicht weiterbeschäftigt wurden. Ihnen hinzuzurechnen wären wiederum jene Lehrerinnen und Lehrer, deren Entlassung vorhersehbar war und denen bereits vor dem Inkrafttreten rechtlicher Regelungen gekündigt wurde bzw. die eigens gekündigt hatten.

Auch hinsichtlich der Anzahl der für die Stasi angeworbenen Schülerinnen und Schüler operieren die Verfasser mit kühnen Behauptungen. In dem Buch ist von 10 000 die Rede. Im gleichnamigen Film von 8 000, ohne ein Wort über den Schwund von 2 000 jugendlichen IM zu verlieren.

Auch über die Herkunft der Zahlen gibt es keinen Hinweis. Experten aus der Forschungsabteilung des BStU wiesen demgegenüber früh auf jahrzehntelange Vorbehalte der Stasi hinsichtlich der Rekrutierung Minderjähriger und auf permanente Schwierigkeiten bei der Führung nicht erwachsener IM hin. Zahlen über den Gesamtbestand an jugendlichen IM zu veröffentlichen, wagten sie angesichts der problematischen Quellenlage nur außerordentlich zurückhaltend und ausnahmsweise. Thomas Auerbach ging 1996 davon aus, dass inmitten der

⁷Exaktere Ergebnisse sind bis heute nicht zu haben. Dazu wäre eine Überprüfung aller jemals im Schulwesen Beschäftigten durch den BStU vonnöten.

⁸Im Vorfeld der Kontrollen waren allerdings bereits 2 675 Lehrer aus dem Schuldienst ausgeschieden, unter ihnen vermutlich ein überdurchschnittlicher Anteil von stasibelasteten Lehrern (v. Plato, S. 322).

⁹Zu berücksichtigen ist allerdings auch hier, dass der Überprüfung auf eine inoffizielle Stasizusammenarbeit bereits eine Überprüfung auf fachliche und politische Nichteignung vorausgegangen war.

¹⁰1994 wurden in Berlin 877 von insgesamt überprüften 19 Lehrern als belastet eingestuft. Das waren 4,5 Prozent. Entlassen wurden 184, also unter 1 Prozent der überprüften Lehrer (vgl. v. PLATO, S. 321).

DDR-weiten Rekrutierungsoffensive während der 1980er Jahre „der Anteil Jugendlicher am IM-Gesamtbestand in den Bezirksverwaltungen 1982 etwa 10%“ (Auerbach 1996, S. 420; Auerbach 2002, S. 211) betrug. Laut IM-Statistik führte z.B. die Bezirksverwaltung der Staatssicherheit Rostock 1982 6558 IM (vgl. Müller-Engbergs, Helmut 1993, S. 12). Demnach wären im gleichen Zeitraum rund 650 minderjährige IM im Bezirk erfasst. Müller-Engbergs schränkte ein, dass ohnehin in dieser Frage nur „Tendenzaussagen möglich“ sind. Er nannte für 1989 einen Anteil von 6% IM (ebenda, S. 13) unter 18 Jahren bei den neugeworbenen IM im Bezirk Rostock. Folgt man Auerbachs Schätzung, wären in den 1980er Jahren im Bezirk Frankfurt/Oder durchschnittlich 500 jugendliche IM (vgl. ebenda) registriert. Würden schließlich diese Zahlen unbekümmert von allen Schwierigkeiten der Quellenlage¹¹ auf sämtliche 15 Bezirke der DDR hochgerechnet, käme man etwa auf die von Behnke und Wolf behauptete Größenordnung.

Quellen im Archiv des BStU lassen an solchen Schätzungen jedoch zweifeln (vgl. Wiegmann 2007, S. 76-83). So meldete der Bezirk Suhl 1985/86 bei IM unter 18 Jahren lediglich einen Anteil von 1%, der Bezirk Magdeburg 0,6%. Die Stasi-Bezirksverwaltung Halle hatte 1984 29 minderjährige IM erfasst, 1986 nur noch 17. Diese weit geringeren Quoten werden durch Erhebungen in den nächst niederen Einheiten, den Kreisverwaltungen, bestätigt. Im Kreis Dippoldiswalde z.B. wurden 1984 zwei IM unter 18 Jahren geführt. In den folgenden beiden Jahren stand kein minderjähriger IM mehr zu Diensten, weil die beiden IM dem Jugendalter entwachsen waren und Neuworbungen nicht gelangen. Ob es sich in den meisten Fällen überhaupt um Schüler (allgemeinbildender Schulen) handelte und ob die jugendlichen IM in der Schule zum Einsatz gebracht wurden, ist sehr fraglich. So wies der Bestand an jugendlichen und jungerwachsenen IM im Kreis Wolgast folgende Struktur auf.

Alter:	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Anzahl:	1	3	5	7	–	1	2	1	1

Eingesetzt wurden diese 21 IMS in folgenden Orten und Bereichen:

Wolgast	8 (2 Werft, 1 örtliche Industrie, 3 Jugendklub, 1 EOS, 1 Kirche/Junge Gemeinde)
Lassan	2
Usedom	–
Ahlbeck	–
Heringsdorf	3
Bansin	1
Ückeritz	–
Koserow	1
Loddin/Kölpinsee	2
Zempin	1
Zinnowitz	3

¹¹In den Quellen werden seitens der Stasi häufig jugendliche und jungerwachsene IM zu einer Alterskategorie (bis 25 Jahre) zusammengefasst. Mitunter wurden in die Kategorie der Jugendlichen auch die Alterskohorte der bis zu 21jährigen gerechnet.

Nur ein einziger Fall deutet in diesem IM-Bestand auf einen Zusammenhang zur Schule hin, nämlich zu der zum Abitur führenden Erweiterten Oberschule (EOS) in der Kreisstadt. Es bleibt allerdings immer noch die – obgleich nicht sehr wahrscheinliche Möglichkeit –, dass es sich bei diesem IM um einen unter 25 Jahre jungen Lehrer bzw. um eine junge Lehrerin handelt.

Würde man historische Unbekümmertheit an den Tag legen wie die Herausgeber von „Stasi auf dem Schulhof“ und diese eher zufällig aufgefundenen Meldungen aus den Kreis- und Bezirksverwaltungen hochrechnen, käme man bei einer Anzahl von etwas mehr als 200 Land- und Stadtkreisen gerade mal auf 800 minderjährige IM. Nimmt man die Angaben aus dem Bezirk Halle zur Grundlage, dann auf nicht einmal 600.

Im Erscheinungsjahr der 2. Auflage von „Stasi auf dem Schulhof“ und der Ausstrahlung der gleichnamigen TV-Dokumentation korrigierte Müller-Enbergs seine Schätzungen deutlich nach unten und gab die Zahl minderjähriger IM mit ca. 1300 an. Das wäre ein Anteil von etwa 0,8% (1989) am IM-Gesamtbestand (vgl. Müller-Enbergs 2012, S. 49). Jüngst hat er diese Schätzung wiederholt (vgl. Müller-Enbergs 2014, S. 141; vgl. auch Decker 2015).

Unabhängig von der nach wie vor bestehenden statistischen Unsicherheit bleibt angesichts sinkender Schätzzahlen mindestens die sichere Erkenntnis, dass das Verhältnis von Schule und Stasi tendenziell und rein quantitativ von keiner herausragenden Bedeutung für die Geschichte der realsozialistischen deutschen Diktatur war. Dieser Befund verlangt nach einer Erklärung, die durch die Rezeption bildungsgeschichtlicher Erkenntnisse plausibel wird.

Ausschlaggebend für die vergleichsweise geringe geheimpolizeiliche Aufmerksamkeit gegenüber dem Schulwesen war nachgewiesenermaßen deren Entwicklung zu einer der zuverlässigsten Stützen der Diktatur. Von ihr ging über mehr als vier Jahrzehnte nicht nur keine Herrschaftsbedrohung aus. Vielmehr wurde das Schulwesen eigens und zunehmend in besonderem Maße politisch überwacht und bürokratisch verwaltet. Eine herrschaftspolitische Vorsorge von außen wurde im Grunde überflüssig. Lediglich bei sog. besonderen Vorkommnissen erfolgten polizeiliche und/oder geheimpolizeiliche Zugriffe. Ereignisse wie der Werdauer Schülerprotest Anfang der 1950er Jahre und die Konflikte an der Ossietzky-Oberschule gegen Ende der DDR sind hinsichtlich der Rolle des Staatssicherheitsdienstes kaum noch miteinander vergleichbar.

Bereits die Entnazifizierung der Lehrerschaft nach dem Krieg und die Entwicklung der sog. Neulehrerschaft schufen die Voraussetzung für ein hohes Maß an Staatsloyalität des Personals im Volkssystem. Tausenden von jungen Menschen eröffneten Entnazifizierung und (soziale) Demokratisierung der Altlehrerschaft sowie die Ausbildung vorgeblich politisch unbelasteter junger Menschen zu Neulehrern attraktive Karriereperspektiven. Individuelle Lebenspläne und gesellschaftspolitische Ziele gingen Hand in Hand. Zum 1. April 1949 waren von insgesamt 64 415 Lehrern im Osten 45 244 Neulehrer, d.h. rund 70% (vgl. Geißler 2000, S. 124). Mit der von Geißler so bezeichneten schulpolitischen Tendenzwende ab 1947/48 (vgl. Geißler 1995) und der im Zeitraum der DDR-Gründung einsetzenden „ideologischen Okkupation der Schule“ (Anweiler 1988) wurde der Gesinnungsdruck auf die Lehrerschaft in den 1950er Jahren enorm ausgeweitet. Wer sich nicht den Zielen von SED-

Führung und Staat fügen mochte, entzog sich durch den Wechsel in andere Berufe und vermehrt durch sog. Republikflucht in die Bundesrepublik den politisch-ideologischen Zumutungen. Allein zwischen 1952 und 1957 verließen 8 337 Lehrer, d.h. rund 10% der Lehrerschaft die DDR (Geißler 2000, S. 504). Zurück blieb eine gebeugte, herrschaftspolitisch disziplinierte, weithin angepasste Lehrerschaft, die ihre Erfahrungen der Macht von Partei und Staat an die nachrückenden Lehrergenerationen weitergab. Wer in den Beruf eintrat, verhielt sich, wenn schon nicht parteiergeben und gesellschaftspolitisch engagiert, dann immerhin dienstbeflissen loyal. Erst recht nach dem Mauerbau 1961 wurde jegliche Form von Unzufriedenheit für fast drei Jahrzehnte in die privaten Räume der Gesellschaft verbannt. Oppositionelles Verhalten von Lehrern war so gut wie ausgeschlossen. Selbst zum Zeitpunkt des Zusammenbruchs des Staates im Herbst 1989 registrierte die Stasi keinerlei nennenswerte Opposition (vgl. Wiegmann 2001). Das über Jahrzehnte gefestigte Regime aus staatlicher Schulleitung sowie SED-Partei- und Gewerkschaftsleitung behielt die Kollegien fest im Griff (vgl. Geißler 2006).

An der Spitze des Systems herrschte das Ministerium für Volksbildung (MfV) nahezu souverän. Seit 1963 wurde es von der zuvor Stellvertretenden Ministerin (1958-1963) Margot Honecker als Minister(in) bis kurz vor dem Fall der Mauer unumschränkt geführt. Nachdem ihr Gatte Erich Honecker 1971 zum mächtigsten Mann in der SED-Hierarchie aufgestiegen war, erlitt die zuvor parallel einflussreiche Abteilung Volksbildung beim Zentralkomitee (ZK) der SED eine weitere Bedeutungsminde rung. Damit einher ging der Verlust an Einfluss des Staatssicherheitsdienstes als „Schild und Schwert“ der „führenden“ Partei. Einzelne schriftliche Überlieferungen deuten zusätzlich auf eine persönliche Abneigung der Ministerin gegenüber dem von Erich Mielke seit 1957 geführten Geheimdienstapparat.

Staatssicherheit und Schule – eine vierzigjährige Beziehungsgeschichte

Unabhängig davon wurde nicht nur das MfV, sondern auch das von ihm administrierte Schulsystem kontinuierlich durch die Stasi observiert. Die Geschichte dieser vier Jahrzehnte währenden geheimpolizeilicher Beobachtung und Einflussnahme ist von gesellschaftsgeschichtlichen Zäsuren gerahmt. Sie lässt sich als eine Geschichte von Bedeutungskonjunkturen und -verlusten darstellen, die über alle Zeitmarken hinweg von einem tiefen Misstrauen des Staates gegenüber der eigenen Bevölkerung geprägt war.

Grob lassen sich in dieser Geschichte drei Phasen identifizieren:

Die *erste Phase* reicht die ganzen 1950er Jahre hindurch bis zum zeitlichen Umkreis des Mauerbaus 1961. Vor allem die zum Abitur führenden Oberschulen gerieten vornehmlich in den ersten 1950er Jahren in das Blickfeld des Staatssicherheitsdienstes, weil Schüler und Lehrer sich den sozialistischen Erziehungsambitionen widersetzten. Charakteristische Konfliktfelder boten die Durchsetzung des sozialistischen Erziehungsanspruchs, die Auseinandersetzungen mit der evangelischen Jungen Gemeinde und die Flucht von Schülern und Lehrer in die Bundesrepublik. Das Ende dieser ersten Phase markieren gesellschaftsgeschichtlich der Mauerbau und schulpolitisch die drakonischen

Strafmaßnahmen des Staates gegen Oberschüler und Lehrer in Anklam, die gegen das 1961 verabschiedete Verteidigungsgesetz der DDR protestierten (vgl. Gebhardt 2002; Becker – Gebhardt 1998).

Die *zweite Phase* dauerte etwa bis 1978 an. In ihr gelang es infolge der Abriegelung der DDR gegenüber dem Westen und speziell seit der Übergabe des Ministeramtes an Margot Honecker, das Volkssystem in eigener Regie zuverlässig zu sichern. Der Schwerpunkt des geheimdienstlichen Interesses verlagerte sich von der Aufklärung systemeigener Gefahren (Schüler, Lehrer) hin zur vorgeblichen Abwehr der sog. politisch-ideologischen Diversion (PiD) des Westens. Nach wie vor beobachtete „Fehlentwicklungen“ im Schulwesen wurden nun in erster Linie dem westlichen Medieneinfluss, verwandtschaftlichen Westbeziehungen und ost-west-deutschen Kirchenkontakten angelastet. „Die pädagogische Intelligenz und die Jugend“ gerieten aus der Perspektive des MfS zu bevorzugten „Zielgruppen des Gegners“. Aber auch pädagogisches Unvermögen von Teilen der Lehrerschaft wurde seitens der Stasi beobachtet und punktuell therapiert.

Der Beginn der dritten und letzten Phase fällt mit der Einführung des obligatorischen Wehrunterrichts in den Schulen ab 1978 zusammen (vgl. Geißler – Wiegmann 1997). Obgleich zur Herrschaftssicherung konzipiert, provozierte er im Gegenteil zu offenem Protest und politischer Opposition. Die gesetzliche Verpflichtung zur Teilnahme am obligatorischen Wehrunterricht schloss ein bislang übliches passives Nichtmitmachen der Verweigerer aus. Zeitgleich nahmen Übersiedlungssuche sog. „pädagogischer Kräfte“ zu (BStU-A – Heinze, Bl. 13.). Für sicherheitspolitisch bedeutsam angesehen wurde im Besonderen, dass diese Übersiedlungswilligen jünger waren als der Staat, in dem sie erzogen worden waren. Schüler, die an der Republikflucht gehindert wurden, gaben bei ihrer Vernehmung ungeniert zu Protokoll, „freier leben“ zu wollen (ebenda, Bl. 12). In der Wahrnehmung des MfS wiesen solche Vorkommnisse auf beunruhigende, wenn nicht gar auf gefährliche Misserfolge der Schule hin; die politisch-ideologische Diversion des Gegners hatte „einen Teil“ der DDR-Jugendlichen erreicht.

Die jahrelange relative Enthaltbarkeit nötigte nun zu systematischen Bestandsaufnahmen. Charakteristisch sind Inventuren über „Objekte“ im „Sicherungsbereich Volksbildung“ des jeweiligen „Verantwortungsbereichs“ und Funktionsanalysen des Systems.

Lagebeurteilungen aus den letzten beiden Jahren der Existenz des MfS schließlich gestanden die über Jahrzehnte vergebliche sicherheitspolitische Einflussnahme ein. Die mitunter zugegebene eigene Unfähigkeit, die SED-Jugendpolitik noch sichern zu können (BStU-A – Einschätzung der HA XX, Bl. 87), ließ zwangsläufig nach den Ursachen und Bedingungen für die Schwierigkeiten fahnden. Zwar wurden Erziehungsprobleme nach wie vor primär der PiD angelastet, aber auch dem Schulwesen attestierten MfS-Mitarbeiter, versagt zu haben. In ihren Analysen klagten sie, dass die Schule dem erziehungsresistenten Verhalten Heranwachsender nicht konsequent genug begegnet sei (BStU-A - Material der BV Halle).

Außer historisch lässt sich die Beziehung von Schule und Staatssicherheit auch systematisch modellieren (vgl. Wiegmann 2010, S. 17-19.):

In dieser Perspektive *ist erstens* das Interesse der Staatssicherheit an den Erziehungsverhältnissen im Allgemeinen und der Schule im Besonderen als Konsequenz eines geheimdienstlich wahrgenommenen und für *sicherheitsbedenklich* gehaltenen Widerspruchs zwischen pädagogischer Intention und Erziehungseffekten erklärbar. Diese Unzufriedenheit mit den Resultaten sozialistischer Erziehung gründete sich auf eigene, an Systematik gewinnende Recherchen sowie auf die zentrale Sammlung und Analyse von Praxisberichten verschiedener Herkunft, mithin auf Ergebnisse der (spezifisch) geheimdienstlichen Beobachtung von Erziehungstatsachen.

Zweitens hat diese Beobachtung und Analyse pädagogischen Misserfolgs die Staatssicherheit dazu veranlasst, die Erziehungsverhältnisse verbessern zu wollen. Die Stasi erhob sich im Rahmen des sogenannten politisch-operativen Zusammenwirkens (POZW) mit der Schule tendenziell zum Mentor professioneller Pädagogik.

Drittens veranlasste das beobachtete Auseinanderfallen von Soll und Sein in der Erziehung die Herausbildung einer eigenen, ebenfalls staatlichen, aber konspirativen pädagogischen Praxis. Dabei agierte der Staatssicherheitsdienst sogar innovativer als es sonst realsozialistischer Pädagogik gelang.¹² Die geheimdienstliche Erziehungspraxis durchbrach die traditionellen Grenzen intentionaler Pädagogik. Der Versuch, die Bedingungen des Aufwachsens – des Seins – zu manipulieren, um Einfluss auf das Bewusstsein zu gewinnen, erscheint als ein bildungsgeschichtlich bemerkenswerter Versuch, Sozialisation auf konsequent materialistische Weise pädagogisch zu beherrschen.

Viertens war allein die Existenz der Staatssicherheit für sich bereits gesellschaftliche Bedingung des Aufwachsens in der DDR. Als Herrschaftsinstrument verhieß das MfS über Jahrzehnte herrschaftssystemische Stabilität, schürte Angst, limitierte bedrohlich Individuation, erzeugte Anpassungsdruck und -bereitschaft (vgl. Reich 1997).

Und schließlich gehörte *fünftens* die militärpädagogische Reproduktion des eigenen offiziellen und inoffiziellen Nachwuchses zum selbstverständlichen pädagogischen Handlungsfeld des MfS.

Im historischen Aufriss ist der Staatssicherheitsdienst samt seiner geheimnisumwitterten Aura somit einerseits als Sozialisationsbedingung und andererseits als Erziehungsinstanz wahrnehmbar.

Dieses Modell ist im Dienste der „Aufarbeitung“ kaum und erst Recht nicht zur ausdrücklichen Delegitimierung der DDR im Kontext politischer Bildung zu gebrauchen. Es taugt zu nichts sonst als zum Begreifen und zur historischen Erklärung der Vergangenheit.

¹²Bereits Vollnhals hat die „umfassende(n) verdeckte(n) Steuerungs- und Manipulationsfunktionen“ des MfS „in allen wichtigen Bereichen von Staat und Gesellschaft“ als spezifisches Merkmal realsozialistischer Sicherheitsorgane beschrieben und als „historisch neuartig“ herausgestellt (vgl. Vollnhals 1994, S. 72).

Quellen und Literatur

Quellen:

BAUMEISTER, A. *Stasi auf dem Schulhof*. Ein Film der ARD, Erstaussstrahlung am 4. Januar 2012 um 23.55 Uhr im Ersten Deutschen Fernsehen (ca. 44 min).

BECKER, J. – GEBHARDT, B. *Wie aus heiterem Himmel*. TV-Dokumentation. Birgit Gebhardt. Koppfilm mit ORB, NDR 1998 (ca. 90 min.).

Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik-Archiv (BStU-A) – HEINZE, B. *Die Nutzung der Potenzen der Abteilung Volksbildung beim Rat der Stadt für die Lösung politisch-operativer Aufgaben*. JHS VVS 765/85.

BStU-A – Einschätzung der HA XX zu aktuellen Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens Jugendlicher vom 23.3.1989. MfS-HA XX/AKG, Nr. 448.

BStU-A - Material der BV Halle des MfS betr. Analyse negativ-dekadenter Jugendgruppen vom November 1987. MfS-HA XX, Nr. 900.

Rahmenplan Berlin-Brandenburg Geschichte Jahrgangsstufe 7 – 10. Anhörungsfassung vom 28.11.2014. [online] vol 27. [cit. 11.06.2015] <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/Rahmenlehrplanprojekt/anhoerung/plan/Geschichte_Anhoerungsfassung_vom_28.11.2014.pdf>.

Literatur:

AUERBACH, T. Desinteresse, Disziplinlosigkeit, Dekonspiration. Die Probleme des MfS mit jugendlichen IM. *Deutschland Archiv*. Leverkusen: Leske + Budrich, 1996, Nr. 29, S. 418-422. ISSN 0012-1428.

AUERBACH, T. Jugend im Blickfeld der Staatssicherheit. In VOLLNHALS, C. – WEBER, J. (Hrsg.). *Der Schein der Normalität. Alltag und Herrschaft in der SED-Diktatur*. München: Olzog, 2002, S. 201-217. ISBN 978-3-78928-077-1.

ANWEILER, O. *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*. Opladen: Leske + Budrich, 1988. ISBN 3-8100-0734-6.

BEHNKE, K. – WOLF, J. (Hrsg.) *Stasi auf dem Schulhof. Der Missbrauch von Kindern und Jugendlichen durch das Ministerium für Staatssicherheit*. 1. Aufl. Berlin: Ullstein Taschenbuch, 1998. ISBN 3-548-33243-9.

BEHNKE, K. – WOLF, J. (Hrsg.) *Stasi auf dem Schulhof. Der Missbrauch von Kindern und Jugendlichen durch das Ministerium für Staatssicherheit*. 2. verbesserte und ergänzte Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2012. ISBN 978-3-8389-0162-6.

Bibliografie zum Staatssicherheitsdienst der DDR [online] [cit. 2015-05-03].<http://www.bstu.bund.de/DE/Wissen/Bibliothek/Auswahl-Bibliographie/bibliographie_Stand_2014.pdf?__blob=publicationFile>.

CHRISTOPH, K. „Aufarbeitung der SED-Diktatur“ – heute so wie gestern? Essay. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2013, Nr. 42-43, S. 27-33. ISSN 0479-611X.

DECKER, M. *Wie die Stasi Jugendliche rekrutierte* [online]. [cit. 2015-06-11]. <<http://www.berliner-zeitung.de/politik/jugendliche-als-inoffizielle-mitarbeiter-in-der-ddr-wie-die-stasi-jugendliche-rekrutierte,10808018,30055284.html>>.

DEUTZ-SCHROEDER, M. – SCHROEDER, K. *Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich*. Stamsried: Vögel, 2008. 759 S. ISBN: 978-3-89650-276-6.

DÖBERT, H. Momente einer Zwischenbilanz – Schule in Ostdeutschland vom äußeren zum inneren Wandel. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*. Baltmannsweiler: Schneider, 1994, Nr. 1, S. 25-38. ISSN 0179-5465.

Dokumentation des Forums „Geschichte als Instrument“ am 7.10.2013 in der Bundeszentrale für politische Bildung in Berlin [online][cit. 2015-05-05] <<http://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/170288/apuz-forum-geschichte-als-instrument>>.

Duden. [online] [cit.2015-05-04]. < <http://www.duden.de/rechtschreibung/aufarbeiten#b2-Bedeutung-1>>.

Einführungsvortrag von Richard Schröder auf dem APuZ-Forum „Geschichte als Instrument“ am 7.10.2013. Audioaufzeichnung [online] [cit. 2015-05-05]. <<http://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/170288/apuz-forum-geschichte-als-instrument>>.

GAUCK, J. Vorwort. In BEHNKE, K. – WOLF, J. (Hrsg.) *Stasi auf dem Schulhof*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2012, S. 9-12. ISBN 978-3-8389-0162-6.

GEBHARDT, B. Der „Fall Anklam“. Schülerprotest an der EOS Anklam im September 1961. In HERMANN, U. (Hrsg.) *Protestierende Jugend*. Weinheim u.a.: Juventa, 2002, S. 41-55. ISBN 3-7799-1132-9.

GEIßLER, G. *Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962*. Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang, 2000. ISBN 3-631-36445-8..

GEIßLER, G. Die bildungspolitische Tendenzwende 1947-1949. In: GEIßLER, G. – WIEGMANN, U. *Schule und Erziehung in der DDR*. Studien und Dokumente. Neuwied: Luchterhand, 1995, S. 41-68. ISBN 3-472-02258-2.

GEIßLER, G. Genossen und Kollegen. Zur Verflechtung von staatlichen und parteilichen Befugnissen in der Schule der DDR in den 1970er und 1980er Jahren. In MILLER-KIPP, G. (Hrsg.) *Politik in der Bildungsgeschichte. Befunde, Prozesse, Diskurse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006, S. 183 – 198. ISBN 3-7815-1486-2.

GEIßLER, G. – WIEGMANN, U. Wehrfähig und allseitig. Zu einigen Aspekten der schulischen Wehrerziehung in der DDR. In HÄDER, S. – TENORTH, H.-E. (Hrsg.) *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-*

- gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 1997, S. 99 – 118. ISBN 3-89271-707-9.
- GROßBÖLTING, T. Geschichtskonstruktion zwischen Wissenschaft und Populärkultur. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 2013. Nr. 42-43, S. 19-26.
- HANDOR, S. – SCHAARSCHMIDT, T. Einleitung. In HANDOR, S. – SCHAARSCHMIDT, T. (Hrsg.) *Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, 2011, S. 5-18. ISBN: 978-3-89974-729-4.
- Jugend [online]. In Wikipedia [cit. 2015-05-06] <<http://de.wikipedia.org/wiki/Jugend>>.
- KRÜGER, T. Begrüßungsrede des Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung beim APuZ-Forum "Geschichte als Instrument" [online] [cit. 2015-05-04]. <<http://www.bpb.de/presse/170108/rede-beim-apuz-forum-geschichte-als-instrument>>.
- MÜLLER-ENBERGS, H. *IM-Statistik 1985-1989*. (BF informiert 3/1993). Berlin: Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR. 1993, S. 12. ISBN 978-3-942130-50-9.
- MÜLLER-ENBERGS, H. Minderjährige. In BOOß, C. – MÜLLER-ENBERGS, H. *Die indiskrete Gesellschaft. Studien zum Denunziationskomplex und zu inoffiziellen Mitarbeitern*. Frankfurt a. M: Verlag für Polizeiwissenschaft, 2014, S. 137-148. ISBN 978-3-86676-384-5.
- MÜLLER-ENBERGS, H. Minderjährige IM – ein Forschungsstand. *Deutschland Archiv* 2012, Nr. 2, S. 44-49.
- PIEPENBRINK, J. Editorial. [online]. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* Nr. 42–43/2013 [cit. 2015-05-05] <<http://www.bpb.de/apuz/170158/geschichte-als-instrument>>.
- PLATO, A. von. „Entstasifizierung“ im Öffentlichen Dienst der neuen Bundesländer nach 1989. Umorientierung und Kontinuität in der Lehrerschaft. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 5. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999, S. 313-342. ISSN 0946-3879.
- REICH, Jens. Sicherheit und Feigheit – Der Käfer im Brennglas. In SUCKUT, S. – SÜß, W. (Hrsg.) *Staatspartei und Staatssicherheit*. Berlin: Christoph Links, 1997, S. 25-37. ISBN 978-3-86153-131-9.
- SABROW, M. Zeitgeschichte als Aufarbeitung. Der Fall DDR. In HANDOR, S. – SCHAARSCHMIDT, T. (Hrsg.). *Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, 2011, S. 21-36.
- SCHRÖDER, R. APuZ-Forum „Geschichte als Instrument“ (07.10.2013). Keynote [online]. [cit. 2015-05-03] <<http://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/170380/keynote-von-richard-schroeder>>
- VOLLNHALS, C. „Ausführendes Organ der Diktatur des Proletariats“. Das Ministerium für Staatssicherheit. In WEBER, J. (Hrsg.) *Der SED-Staat*. München: Olzog, 1994. ISBN 3-7892-8340-1.
- WIEGMANN, U. Die Lehrerschaft der DDR aus der Perspektive des MfS. Zu “Stimmungen und Meinungen” von Lehrerinnen und Lehrern im Zeitraum vom IX. Pädagogischen Kongreß bis zum Mauerfall. In HÄDER, S. – RITZI, C. – SANDFUCHS, U. (Hrsg.) *Schule und Jugend im Umbruch. Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik*. Hohengehren: Schneider, 2001, S. 71-82. ISBN 3-89676-471-3.



WIEGMANN, U. Observation und Kooperation. Staatssicherheitsdienst und Schule im politisch-operativen Zusammenwirken. In *Zeitsprung*. (Sonderheft). Kirche in der DDR, hrsg. vom Amt für kirchliche Dienste. Berlin, 2010, S. 16-25. ISSN 1869-3571.

WIEGMANN, U. *Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungsideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes*. Berlin: Metropol Verlag, 2007. ISBN 978-3-938690-56-7.

WINKLER, K. *Die Kündigung wegen Tätigkeit für das MfS in der Praxis*. Diss. Friedrich-Schiller-Universität. Jena, 2001.

Transformation of Philosophy from Marxism to Theology in the educational system of Yugoslavia: The Case of Montenegro

Vucina ZORIC

ARTICLE INFO

Article history:

Received 18 June 2015
Accepted 22 April 2016
Available online 31
August 2016

Keywords:

philosophy, Marxism,
Socialist Self-
Management, theology,
Montenegro, Yugoslavia

V. Zoric

University of
Montenegro • Faculty of
Philosophy • Danila
Bojovića bb • 81400
Nikšić • Montenegro •
vucinazoric@gmail.com

ABSTRACT

Transformation of Philosophy from Marxism to Theology in the educational system of Yugoslavia: The Case of Montenegro

This paper presents and analyses the process of constitution and operation of the Department of Philosophy arising from the transformation of the Department of Marxism and Socialist Self-Management at the University of Montenegro. The mentioned topic of the research was selected as a representative example of the official Yugoslav ideology impact on, as well as like a paradigmatic indicator of the then significantly totalitarian society in the field of education. The research focus was to consider: social and political circumstances in which the undisputed power of the Communist Party governed the state and almost all areas of education; the influence of ideology at those times on the establishment and operation of the Department of Marxism and Socialist Self-Management at the University of Montenegro; and the complex process of its conversion into the Department of Philosophy. The final part of the paper is devoted to the analysis of certain peculiarities and difficulties in the ongoing work of the Department of Philosophy, with the possible development trends and challenges faced by the philosophy as the school teaching subject in secondary schools and universities in Montenegro.

Introduction

In the twentieth century, there were states and societies that could be described as totalitarian in various degrees and forms. After the World War II, Yugoslavia was a specific federal union, which, in the course of its existence (1945-1991), had many characteristics of a totalitarian regime. That was reflected mainly and mostly through the then ideology predominance in almost all aspects of life and work, which was created and directed by the Communist Party of Yugoslavia – CPY (since 1952 called League of Communists of Yugoslavia - LCY). As expected, in Yugoslavia, therefore in the Republic of Montenegro as

one of its members too, the communist ideology which is grounded in Marxism was most visible in the field of education.

This paper also presents and analyses the process of constitution and operation of the Department of Philosophy arising from the process of transformation of the Department of Marxism and Socialist Self-Management at the University of Montenegro. This process has been subject to a few relevant (Vukicevic 1998) or side (Delibasic 2003) research projects in the past, and its wider educational, political and social context in Montenegro, as well as in Yugoslavia and its republics, has recently been the research interest of rare and mostly the local historians of pedagogy (Medves 2015, pp. 14-41; Miovska-Spaseva 2015, pp. 114-128; Radeka Batinic 2015, pp. 42-63; Susnjara 2015, pp. 78-94; Vujusic-Zivkovic 2015, pp. 64-77; Zoric 2015, pp. 96 -112). The topic of the current study was selected as a representative example of the impact of Yugoslav official ideology as well as a paradigmatic indicator of the then significantly totalitarian society in the field of education. The research focus was to consider: the socio-political circumstances in which the undisputed power of the CPY governed the state and almost all areas of education; the influence of ideology of those times on the establishment and operation of the Department of Marxism and Socialist Self-Management at the University of Montenegro; and the complex process of its conversion into the Department of Philosophy. The final part of this research outlines and analyses some specific characteristics and difficulties in the ongoing operation of the Department of Philosophy, with the possible development trends and challenges that will be encountered by philosophy as the school teaching subject in high schools and at the universities in Montenegro.

Socio-political context

If compared to the period before the World War I, Yugoslav socialist regime introduced numerous changes and led to different political and economic effects and governance. A number of novelties in the joint state and its Republics, in the political, ideological, economic, social and other areas, had their reflection also on education and formation of a new view on the world and life. Although the Communist-Marxist ideology had humanistic orientation in its numerous segments, while especially in its goals (equality, social justice, brotherhood and unity among the people, free of charge and equal access to education and health care, etc.), in Yugoslavia, in many areas of life, it had totalitarian character through its absolute predominance and power in the then culture, education, philosophy, science and art.

There was no alternative, no possibility of critical thought and reconsideration. Moreover, in accordance with attitudes of the League of Communists, a teacher in the educational process could not interpret any other ideology except the ideology of the League of Communists, and it was a matter of professional responsibility (Bogavac 1973). All the important decisions were made at the top of the League of Communists and the Federal State, and the others were forced to implement them. The ideology of those times was largely bureaucratic and centralized, even though the Republics had a certain degree of decentralization mainly related

to the implementation of tasks assigned by the Party and the Federal Government level. The Republic of Montenegro had to fit into the ruling Marxist ideology in Yugoslavia in all fields, including also its observance and elaboration in the area of education.

One of the significant milestones in terms of redefining the ideology and educational policy was the 7th Congress of the League of Communists at which, among other things, it was concluded that, in the time to come, more attention and consideration should be paid to the necessity of harmonization of both social interests with personal ones and higher-level goals of socialism with everyday needs of each individual (*VII kongres Saveza komunista Jugoslavije* 1958). The dominantly collectivist concept existing at that time, in which the individual was practically not present, began to change. Along with some other factors, such as political and ideological conflict with the Soviet Union and the new interpretation of Marxism, the turning point in that direction was also the concept of self-managing socialism that became an experiment, dominant concept and specific Yugoslav version of the development of Marxist ideas. Self-management was a herald and prerequisite of the possibility of different views of reality and changes in educational, philosophical and scientific concepts. However, in the field of philosophy and sociology such a possibility did not become a reality for a long time. At the Bled Congress of philosophers in 1960, Yugoslav philosophy tried to cease to be a servant to politics and to allow independent development of sociology, but it was followed by a counterattack of the state ideology, where Marxism was (mis)used as an excuse to neutralize critical thinking (Ljubovic 2006, p. 260). This resulted in the persecution of intellectuals and magazines that represented critical thinking, especially of those from Belgrade and Ljubljana University. "At schools and universities, sociology was replaced by Marxism entailing all the characteristics of the official doctrine" (Ibid.). At that time, philosophy had the same fate as a teaching subject, and the initiative of establishing the departments of Marxism and Socialist Self-Management at universities was enforced.

Establishing the Department of Marxism and Socialist Self-Management

Pedagogical Academy was founded as the Pedagogical College in Niksic in 1963, and in 1977, it was transformed into the *Teaching Faculty*, which in 1988 was renamed and became the *Faculty of Philosophy* (University of Montenegro, founded in 1974). The original conversion into the Teaching Faculty was the result of monitoring the needs and trends in both the society and the state, as well as of the reforms in the education system, as it was believed that the education of all the teachers should be raised to the faculty degree. In addition to the existing departments delivering two-year studies, two more departments delivering four-year studies were established: Department of Marxism and Socialist Self-Management and the Department of Fundamentals of Technology and Manufacturing Work (Kilibarda 1999, p. 107). They practically enabled the transformation from the Pedagogical College to the Faculty.

In 1976, Professor of Sociology at the *Pedagogical Academy* in Niksic, Slobodan Vukicevic, was commissioned to write a detailed study for the establishment of the Department of

Marxism and Socialist Self-Management. By his own words, he accepted the task in the hope that he would take an advantage of the newly created situation for the establishment of the Department of Philosophy and Sociology, so he put Marxism within the framework of philosophy, sociology and political economy, where, in his opinion, it belonged (Vukicevic 1998, p. 143). He wrote *The Detailed Study for the Establishment of the Department of Philosophy and Sociology*, originating it from the determinations of the League of Communists, i.e. that the educational system should be based entirely on the basis of the Marxist view of the world, practice of socialist self-management in the country and connection to the associated labor, and the quotes of the leaders of the League of Communists as well as adopted documents to Congress were mentioned (*Elaborat za osnivanje Odsjeka za filozofiju i sociologiju* 1976). The original idea was to educate future teachers of Marxism as well as teachers of philosophy and sociology - the shortage which was felt in the high schools - at the Department of Philosophy and Sociology. It was estimated "that the future personnel for the realization of the ideas of Marxist education should gain wider philosophical, sociological, psychological and pedagogical knowledge, therefore it was proposed to establish the Department of Philosophy and Sociology in order to train the educators of wider profile, not only of Marxism and socialist self-management" (Delibasic 2003, p. 49). It was mentioned that departments of Philosophy and Sociology existed in all the Republics and Provinces in Yugoslavia and that they were more or less adapted to the needs of the society and that the proposed concept, though original and specific, was in accordance with the overall Montenegrin circumstances, but "the competent bodies of the Republic did not want to accept *The Detailed Study of the Department of Philosophy and Sociology*, but only about the Department of Marxism and Socialist Self-Management" (Vukicevic 1998, pp. 148-149). Marxism was considered to be the widest possible platform for philosophical and sociological education (Delibasic 2003, p. 51). Department of Marxism and Socialist Self-Management started its work in academic year 1977-78. From the curriculum we can see that only some fundamental philosophical disciplines, such as the History of Philosophy and Logic with the General Methodology, Aesthetics, and Ethics were studied, sociological (General Sociology), as well as those which were predominantly Marxist (History of Marxism; Modern Philosophy and Modern Marxism, History of the Labor Movement and Socialist Revolution in Yugoslavia; Contemporary International Labor Movement), alongside such disciplines as Political Science, Economics, Pedagogy, Psychology, and so on (Vukicevic 1998, p. 147). To a significant extent, Marxism as the state ideology and the study programme were not exclusively and fully in line with the original Marxist ideas, but they were greatly changed with the aim of being exploited by the official ideology and regime of the specific state union such as Yugoslavia.

The Department for Marxism and Socialist Self-management enrolled a great number of students at the beginning of its work, almost an equal number of full-time and part-time students, however, with time, the number of students decreased as illustrated by the following table.

Table 1. The ratio of the number of students who were enrolled and graduated from the Department of Marxism and Socialist Self-Management at the Teaching Faculty of the University of Montenegro. (*Arhiv Odsjeka za marksizam i socijalisticko samoupravljanje* 2015)

School year	Department of Marxism and socialist self-management			
	Enrolled			Graduated
	full time	extramural	Σ	Σ (full time + extramural)
77/78	53	63	116	-----
78/79	80	75	155	-----
79/80	106	?	? \geq 106	-----
80/81	38	30	68	-----
81/82	43	41	84	10 (7+3)
82/83	29	36	65	15 (10+5)
83/84	25	24	49	27 (27+0)
84/85	33	8	42	25 (25+0)
85/86	30	16	46	12 (10+2)
86/87	?	?	?	8 (8+0)
87/88	?	?	?	11 (9+2)

Given the fact that Marxism and socialist self-management was the state ideology in the long run and that, at that time, Montenegro officially needed more than 150 teachers of the teaching subject, there was great interest for the enrollment at that study programme especially in the beginning. Apart from high school-leavers, there were many teachers having secondary or two-year post secondary education who wanted to acquire higher education, and thus more secure jobs, as well as those who were registered as unemployed at the Employment Bureau and had some education and having that profile (Delibasic 2003, pp. 52-53). However, "the estimate, at the beginning of the Faculty establishment process, that the staff educated at the Department of Marxism and Socialist Self-Management [...] was to be deficient for many years proved to be unrealistic" (Ibid., p. 13). In fact, according to the republics' regulations of that time, other experts such as philosophers, sociologists, historians, lawyers, etc. could teach Marxism and Socialist Self-Management as a teaching subject also, and the number of people interested in studying at the Department rapidly declined (Table 1), what, among other things, led to its transformation into the Department of Philosophy and Sociology. This is the example of the obvious confusion and lack of coordination of the educational policy at the national level.

The transformation into the Department of Philosophy and Sociology

Another indication that in the course of the 1970s the changes in the society and in the state of Yugoslavia were developing faster than the strength of ideological directives, educational

policies, and legislation in the field was the increasingly critical and self-critical awareness within the Marxist-oriented intellectual elite. For example, at the time Goricar J. emphasized that „if the erosion of Marxism at the university during the past few years was mentioned as something negative, it is necessary to remind of the fact that in that same period at our universities there was the process of erosion of (Marxist) dogmatism - which was certainly positive." (Goricar 1975, pp. 221-222). Marxism experienced a deep crisis at that time at the universities, and it largely happened due to its narrow-mindedness and imperative and vague content. Moreover, there was a general view that "at our universities Marxism was caused great damage as that teaching subject degenerate into a kind of Religious Education" (Ibid., pp. 224). In this way, its detachment from the real life and real human needs was criticized.

Given the fact that the situation at the Teaching Faculty of the University of Montenegro was unsustainable due to many reasons (due to the attitudes of the executives in LCY; the general trend of embracing the achievements of sciences in general, especially the philosophical, sociological, psychological and pedagogical knowledge, not only the modern Marxist concepts, aspirations for educating personnel of a wider profile, poor assessment of the required number of teachers of Marxism, lower interest in the study of Marxism, etc.), there was the idea of transformation of the Department of Marxism and Socialist Self-Management into the Department of Philosophy and Sociology with three programmes: philosophy, sociology and Marxism, with the common teaching subjects during the first two years of study, and the specialized ones for the last two years of study (Delibasic 2003, pp. 49-56). However, the decision (*Elaborat o transformaciji Odsjeka za marksizam i socijalisticko samoupravljanje u Odsjek za filosofiju i sociologiju* 1988) was taken on the overall transformation of the Department into the Department of Philosophy /fɪ'lɔsəfɪ/ (not as previously Philosophy /fɪ'lɔzəfɪ/) (though the word is incorrectly spelt in our language, but according to some views, it represents insisting on the φιλοσοφία in ancient Greek language) and sociology (without Marxism as the study programme) in May 1988, and the first students were enrolled in academic year 1988/89. Marxism as a study programme was not present since it had been abolished as a teaching subject in the reformed secondary and higher education schools, which were the reflection and the announcement of the then and future developments in the society, ruling party, and the state of Yugoslavia respectively. Besides, it is interesting to note the introduction of the word Philosophy /fɪ'lɔsəfɪ/, not Philosophy /fɪ'lɔzəfɪ/ in the name of the Department, which can be interpreted as a step backward to its roots, and probably in part to the spiritually, culturally and nationally directed (Slavic-Byzantine-Greek) origin. For the first time and as an optional course at the third year of study the teaching subject Philosophy of Religion was offered (Sijakovic 1990, p. 67).

The conversion into the Department of Philosophy and Sociology and the overall social changes that followed it, made it possible that during the same year (1988) the Teaching Faculty was renamed the Faculty of Philosophy /fɪ'lɔzəfɪ/. Since then, and even today, the inconsistency of the name of the Department of Philosophy /fɪ'lɔsəfɪ/, and the Faculty of

Philosophy /fɪ'lɒzəfi/ seems to be unusual to many, due to the differences in their spelling and pronunciation. However, it is important to note that although the Department of Marxism and Socialist Self-Management was relatively quickly transformed into the Department of Philosophy /fɪ'lɒsəfi/ and Sociology, it did not depart promptly and completely from Marxist ideology. Abandoning the old ideas and habits was for many a slow process; the end of self-managing socialism was looming; there were not enough teachers of philosophy, sociology and other similar teaching subjects, and even fewer ones with new fresh ideas and bold stance. As if the time heralding changes was faster than any change in the awareness and courage of people to support reforms in society, education, science, philosophy and life altogether. However, it became clear that Marxism could not be a substitute for philosophy or sociology. It was obvious that "ideological and political reasons were replaced by the arguments of science and the needs of the society for certain profile of professionals" (Delibasic 2003, p. 57), which was reflected in the lack of teachers of philosophy and sociology.

Separation of the Department of Philosophy and Sociology

Although in the context of Montenegro joint study at the Department of Philosophy and Sociology had many justifications, it became apparent that its division into two Departments was required due to both negative effects of the other studies on the scope and quality of separate study programmes and a fuller philosophical, i. e. sociological education. In the year 1992, the Department was converted into the Department of Philosophy and Department of Sociology. As time went on, in the curriculum of the Department of Philosophy, new (two-semester) teaching subjects appeared, including also some that to one considerable extent referred to the theology, and to another they were related to the historical-political and national issues: *Byzantine philosophy*; and *Philosophy and the Slavs* (not Slovenians!) (Ibid., pp. 60-61). It was not something that would necessarily be considered as either a bad thing or moving out of the scope of philosophy (since philosophy is interested in everything), but it could be only recognized as the tendency of interest or a new concept of partial direction of the Department of Philosophy. It is interesting that, from the moment of establishment of the Department of Philosophy, secondary school graduates with higher achievements started enrolling at the Department unlike before when it had been the Department of Marxism and Socialist Self-Management. The love for philosophy was the prevailing motive for enrolling the studies, rather than earlier easy-to-find employment motives (Ibid., p. 63).

The treatment of the teaching subject of philosophy and the tendencies of development at the Department of Philosophy

Since the seventies of the twentieth century, there was the need for the teaching subjects of philosophy and sociology that were almost abolished in secondary schools, with some of their respective contents incorporated in Marxism and socialist self-management and the rest

dispersed throughout other teaching subjects (Vukicevic 1998, p. 162). Due to the real needs, the importance of philosophy and, since its establishment, of the Department of Philosophy, there was a reaffirmation of teaching philosophy and logic at secondary schools and faculties in Montenegro until the middle of the last decade. Today, in the independent state of Montenegro, the philosophy as the teaching subject is experiencing the same fate as during the era of Marxism and self-managing socialism in Yugoslavia, but not due to the ideological and political reasons, but due to the lack of understanding of the importance of philosophy itself. This teaching subject is not taught at secondary vocational schools, and is only on the high (gymnasium) and secondary art schools' fourth grade curriculum with insufficient 2 hours per week. It has degraded in various ways, and one of them is that at secondary schools teachers can present the contents of ethics and religion of their own choice through the scope of an optional *Civic Education* (Bogojevic 2006, p. 10). Anyway, the teaching subject that has its many qualities and is beneficial for the students, according to everything mentioned above, is very similar to the tight embrace in which philosophy was in the range of the teaching subject Marxism and Socialist Self-Management.

All this, besides other things, leads to a decline in motivation and interest among high school graduates to study philosophy. For example, during the period of four years since 2008 to 2011 27, 25, 29, and 26 students were enrolled at the Department of Philosophy respectively, and the total number of students who graduated in that period was only 16 students out of 50 final year students. The total number of students in all those years was 50, 50, 51, and 107 respectively. During the same four-year period, at the Department of Philosophy, 13 students were attending the master's degree programme and the Doctorate Degree Programme was attended by only one student. Virtually, the Department of Philosophy is in danger of survival. However, although it is possible, it is highly unlikely that Montenegro would have no Department of Philosophy, or – which is perhaps even more paradoxical – that it would have the Faculty of Philosophy without the Department of Philosophy.

Currently, at the Department of Philosophy, such teaching subjects as *Byzantine Philosophy to the 7th Century*, *Byzantine Philosophy from the 8th to the 19th Centuries*, and *the Philosophy of the Slavs* (since 2012 it is no longer an optional but a specialist course), and *Russian Philosophy* are studied as one-semester teaching subjects (*Nastavni planovi i programi* 2012, pp. 3-4). So, the same teaching subjects have remained with the difference that now they are taught as one-semester teaching subjects. Interest in theological issues and historical-political and national contexts has remained on the same level, and there is no trend for making a change in those teaching subjects. Nevertheless, to a considerable extent it can be talked about shifting the interests of the Department of Philosophy and of philosophy professors, assistant professors and post-graduate students to theology and theology matters (through their work arrangements out of the Faculty of Philosophy, published papers, professional development undertaken at faculties of theology and religion, and alike) induced also by the degradation of philosophy at faculties and secondary schools. Such trend has its end for sure; however, it is a matter of its place and time. That large philosophers' switch to studying theology issues, due to practical life situations, seems to be reasonable, whereas primarily forced to a detriment of

the very philosophy but not as a matter of the philosophers' fault. Although the same is not connoted by theology in terms of philosophical and religious contexts (of the time of Plato, Aristotle, etc.) respectively, there are high relations between them. Ultimately, the controversy of philosophy goes beyond the limits.

Conclusion

Ironically, the Department of Philosophy has stemmed from the Department of Marxism and Socialist Self-Management and, based on certain trends and to an extent, its direction towards, among other things, theological research areas is noticeable – something that would have been unimaginable in the time of Yugoslavia's Montenegro. Naturally, both Marxism and theology have their place within philosophy. Moreover, it cannot be considered negative if philosophy is Marxism and theology oriented to a certain extent unless it is dominant and uncritical.

The undertaken research, even only in the educational context, strived for analyzing social and historical changes in ideology and general comprehension of reality and the view of the world within the society and the state of Yugoslavia – for example, the process of constituting, operating and regarding for the Department of Philosophy in Montenegro. In the time of Yugoslavia, philosophy was forced to be humble in the ideological and totalitarian orientation of the society and the state created according to Marxism dogmas. Nevertheless, it survived the autism of the social system focused only on its own experience and ideas. It was almost banned, abolished, degraded, and expelled from the educational system; however, even nowadays in the entirely different social and political context with reference to the trends of events and the education policy, it does not take a better position in Montenegro.

Poor regard for philosophy as a teaching subject at schools and faculties, followed by the lack of motivation for enrollment at the philosophy studies and a small number of students, as well as by aligning the education policy at the University of Montenegro with the cost-effectiveness of the studies and labor market demands, have raise a question of survival of the only Department of Philosophy in Montenegro. Is it possible to have a faculty of philosophy and a university without philosophy integrated in their respective curricula? Anyway, much can be done in the field; however, it will be interesting and important to witness the destiny of the Department of Philosophy that must survive, progress and strengthen further because it deserves that due to both its importance and eminent professors who have sustained hard times of philosophy degradation and its general significance and mission.

Archival records:

Arhiv Odsjeka za marksizam i socijalisticko samoupravljanje. Niksic: Studentska sluzba Nastavnickog fakulteta u Niksicu, 2015.

Elaborat o transformaciji Odsjeka za marksizam i socijalisticko samoupravljanje u Odsjek za filozofiju i sociologiju. Niksic: Filozofski fakultet u Niksicu, 1988.

Elaborat za osnivanje Odsjeka za filozofiju i sociologiju. Niksic: Filozofski fakultet u Niksicu, 1976.

Nastavni planovi i programi, vol. 1. Niksic: Filozofski fakultet u Niksicu, 2012.

Nastavni plan i program sa literaturom. Ed. SIJAKOVIC, B. Niksic: Filozofski fakultet u Niksicu, 1990.

Journals:

LJUBOVIC, E. Pokusaj (re)valorizacije socioloske misli u Bosni i Hercegovini. *Godisnjak Fakulteta politickih nauka Sarajevo*, 2006, vol. 1, no. 1, pp. 256-270. ISSN: 2303-4033.

MEDVES, Z. Socialist pedagogy: Caught between the myth of the fairness of the unified school and cultural hegemony. *Sodobna pedagogika*, 2015, vol. 66/132, no. 2, pp. 14-41. ISSN: 0038-0474.

MIOVSKA-SPASEVA, S. Achievements and contradictions in the development of schooling and pedagogy in socialist Macedonia (1945-1990). *Sodobna pedagogika*, 2015, vol. 66/132, no. 2, pp. 114-128. ISSN: 0038-0474.

RADEKA, I. - BATINIC, S. Pedagogy and school system in Croatia between the end of World War II and the end of 1950s. *Sodobna pedagogika*, 2015, vol. 66/132, no. 2, pp. 42-63. ISSN: 0038-0474.

SUSNJARA, S. Development of school systems and pedagogy in Bosnia and Herzegovina from the period after World War II to the 1970s. *Sodobna pedagogika*, 2015, vol. 66/132, no 2, pp. 78-94. ISSN: 0038-0474.

VUJUSIC-ZIVKOVIC, N. Constitutive discontinuity. Education and pedagogy in the socialistic Serbia (1945–1990). *Sodobna pedagogika*, 2015, vol. 66/132, no. 2, pp. 64-77. ISSN: 0038-0474.

ZORIC, V. Educational Policy in socialist Montenegro. *Sodobna pedagogika*, 2015, vol. 66/132, no. 2, pp. 96 -112. ISSN: 0038-0474.

Literature:

BOGAVAC, T. *Skola kao faktor marksistickog vaspitanja i obrazovanja.* Beograd: Radnicki univerzitet „Djuro Salaj“, 1973.

BOGOJEVIC, D. Ed. *Informator o Gimnaziji.* Podgorica: Zavod za skolstvo, 2006. ISBN 86-85553-20-2.

DELIBASIC, R. *Filozofski fakultet u Niksicu.* Niksic: Filozofski fakultet Niksic, 2003.

GORICAR, J. Marksizam i univerzitet. In *Marksizam, odgoj i obrazovanje.* Ed. Krnic Mira. Zagreb: Zadružna stampa, 1975, vol. 1, pp. 221-224.

KILIBARDA, R. *25 godina Univerziteta Crne Gore.* Podgorica: Obod, 1999. ISBN 86-81039-33-4

VUKICEVIC, S. *Mit o naucu i obrazovanju.* Cetinje: Obod, 1998.

VII kongres Saveza komunista Jugoslavije. Beograd: Kultura, 1958.

Today, as I become a Pioneer ...: education in the spirit of socialism

Štefka BATINIĆ, Igor RADEKA, Snježana ŠUŠNJARA

ARTICLE INFO

Article history:

Received 15 June 2015
Accepted 29 May 2016
Available online 31
August 2016

Keywords:

Union of Pioneers of
Yugoslavia, 1945-1990,
socialist education

Š. Batinić

Croatian School Museum
• Trg marsala Tita 4 •
10000 Zagreb • Croatia •
sbatinic@hsmuzej.hr

I. Radeka

University of Zadar •
Department of Pedagogy
• Obala kralja Petra
Krešimira IV 2 • HR-
23000 Zadar • Croatia •
iradeka@unizd.hr

S. Šušnjara

Department of Pedagogy
Faculty of Philosophy •
University of Sarajevo •
Franje Račkog 1 • 71000
Sarajevo • Bosnia and
Herzegovina •
ssusnjara@yahoo.com

ABSTRACT

Today, as I become a Pioneer ...: education in the spirit of socialism

Today, as I become a Pioneer . . . was the opening line of the Pioneer pledge given during the induction ceremony for new members of the Union of Pioneers of Yugoslavia, a mass membership children's organisation in former Yugoslavia popularly known as "Tito's Pioneers". The members of the Pioneer organisation were children between seven and fourteen, organised into various Pioneer collectives that consisted of Pioneer squadrons as basic structural units. Pioneer membership induction ritual, performed in the first grade of elementary school, was a specific form of social and political initiation. Over the course of four decades, the Pioneers' Union structure, activities, goals and missions were being adapted to social changes, always remaining within the given ideological frame. The purpose of Pioneer rituals, symbols, papers, activities, celebrations and events was to *construct* "the notion of a Yugoslav child", a future active member of socialist society. Teachers, as well as professionals specially trained to work with Pioneers, had an important role in achieving this mission. In this paper we explore and analyse the creation of a new, Pioneer tradition during the first post-war decade in Yugoslavia and its existence until the end of the 1980s, with a particular emphasis on the activity of the Union of Pioneers in Croatia and the Union of Pioneers in Bosnia and Herzegovina.

Introduction

Totalitarian societies generally expect the system of education to act as a major transformational force that will facilitate the development of the new man in the social order they have proclaimed. Socialist education in the “Second Yugoslavia”, after World War II, was also based on this expectation. The school system had a decisive role in achieving the expected results; however, it was not considered to be sufficient. The school system was complemented by numerous other social factors, particularly by social-political organisations. The Union of Pioneers of Yugoslavia was of particular relevance for issues related to young people.

This paper describes the establishment of the Union of Pioneers of Yugoslavia as a mass children’s organisation that aimed to envelop the entire school population between the ages of seven and fifteen, and the creation of a new tradition with the purpose of influencing the education of young generations in socialist Yugoslavia. The emphasis is placed on the attempts to bring about the idea of creating a “new socialist man” and on the mechanisms of its realisation within the framework of a children’s organisation.

Establishing of the Pioneer organisation

The Union of Pioneers of Yugoslavia was established at the First Congress of the League of Communist Youth of Yugoslavia held in Bihać between 27 and 29 December 1942, less than a year before the founding of “Second Yugoslavia” in Jajce on 29 November 1943. Several studies and articles on the activities of the Pioneer organisation during the war were published in pedagogy and history magazines in the two decades following the war, while the “courageous acts of young Pioneers” (Martić 1957) were described in numerous tales, short stories and children’s novels. Reconstruction of events from the then recent past often developed into a construction of the desirable perception of Pioneers as self-reliant and daring boys and girls who used to “report on the approaching enemy, inform the authorities about suspicious persons, distribute leaflets, inform people about important events, perform sabotage etc.” (Ogrizović 1957, p. 23). This kind of perception was also (re)constructed on the basis of agitprop Partisan printed materials aimed at the youngest population, such as the *Pionir* paper, which was mimeographed and distributed in areas controlled by the Partisans. The paper contained battle cries and patriotic statements penned by the Pioneers themselves, such as:

We feel enormous love for our suffering and oppressed homeland. We love our dear liberators – our heroic army and we shall do anything to help them as much as possible (Pionir 1943, cited in Ogrizović 1957, p. 23)

During the war, older Pioneers used to engage in battle themselves. Boško Buha (1926-1943), who joined the Partisan forces when he was fifteen, became the People’s Hero and an icon of a young Partisan fighter. Younger Pioneers participated in campaigns for collecting food, fruit, clothes and other essentials. The League of Communist Youth of Yugoslavia, or SKOJ, was primarily responsible for working with the Pioneers. As early as 1942, the regional SKOJ

Committee for Croatia issued guidelines on ways of imbuing education with the fighting spirit (Ogrizović 1977, pp. 30-31). Fighting spirit could also be found in working with the Pioneers in El Shatt, a complex of refugee camps in the desert on the Egyptian peninsula of Sinai. Around 28,000 Dalmatian refugees emigrated there at the beginning of 1944. Educational and cultural activities were provided for 5,586 children-Pioneers living in five bases of the camp at the beginning of 1945 (Klisura 1980, p. 93), and three issues of *Naš pionir* (*Our Pioneer*) paper were published during 1944.

The founding of the Pioneer organisation in the midst of World War II and the participation of Pioneers in various forms of the liberation war have been highlighted by authors as a rare instance in a country fighting for freedom and a basis for new beginnings in the field of education and the “raising of children in the spirit of brotherhood and unity, comradeship and collective consciousness” (Ogrizović 1977, p. 187).

To become and to be a Pioneer – the making of a new tradition

When the war ended, the Pioneer organisation in the new state was systematically developed and the important role of the Pioneers during the war was methodically emphasized, creating a myth later used to construct the concept of peacetime childhood. According to the Statute of the Union of Pioneers of Yugoslavia (1946), the main goal of the Union was to “support the creation of a joyous and satisfying life for children, guaranteed by our Federal People’s Republic of Yugoslavia” and to “teach its members to love their country, the Federal People’s Republic of Yugoslavia, above all else; to respect and love equally all of its peoples; and to be dedicated creators and faithful guardians of its freedom and independence in the future. The Union encourages the Pioneers to nurture our nation’s spirit of chivalry and freedom and brings them up on the sacred traditions of our past, particularly the traditions of the People’s Liberation War” (Statute 1946, p. 8). The Statute regulates the operation of the Pioneer organisation – from its organisational structure, to new membership procedures, to Pioneers’ responsibilities and iconography.

In the organisational sense, the Union of Pioneers resembled a military structure. The basic unit of the Union was a Pioneer squadron, which included all Pioneers within one school. The Pioneers in one classroom comprised a troop, which was further divided into squads headed by squad leaders. The headquarters of a Pioneer squadron consisted of troop leaders and it was in charge of supervising the squadron’s activities. The Union of Pioneers divided into Junior Pioneers (7 to 11) and Pioneers (11 to 14). Although the Statute stipulated that children who wish to become members of the Pioneer organisation should approach the squadron headquarters themselves and request to be accepted as members, the membership procedure became automatic and was performed in the first grade of elementary school as part of the Republic Day celebrations on 29 November. On that occasion, the Pioneers gave a

pledge, or their Pioneer's promise. In 1963, new regulations were introduced for accepting new members into the organisation and the text of the pledge¹³ was modernised:

*Today, as I become a Pioneer,
I give my Pioneer's promise:*

*That I shall study and work diligently,
respect my parents and my seniors¹⁴
and be a loyal and honest friend,
who keeps the given word;*

*that I shall follow the example of the best Pioneers,
value the glorious deeds of the partisans
and progressive people of this world
who value freedom and peace;*

*that I shall love my country,
self-managing socialist Yugoslavia,¹⁵
and all of its brotherly peoples
and build a new life
full of joy and happiness.*

The reform of the Union of Pioneers began in the 1950s after a letter from the Central Committee of the Communist Party of Yugoslavia dated 8 July 1950 and signed by Milovan Đilas. The letter identified weaknesses and faults in the previous activity of the Pioneer organisation, such as stereotyping, arduous work, obtrusive political activity and excessive military mind-set and discipline. Instead, the letter appealed for a wider range and more diverse forms of education, for the fulfilment of children's need for play and fun and the creation of an organisation that would include various children's activities that contribute to suitable and versatile human development (Letter of the Central Committee CPY 1951). The recommendations for the reform of the Union stalled its growth and activity, and the crisis was overcome after another letter in 1956 (Duda 2013, p. 83).

A more flexible organisation of the Union did not imply flexibility in terms of membership. Mass membership was insisted upon, as well as the inclusion of all elementary school pupils,¹⁶ since "membership and activity in the Pioneer organisation is one of the imperative conditions for future achievements in our self-managing socialist community" (Paravina 1973, p. 16). Following the proclaimed Yugoslav model of self-management as a specific way

¹³Until 1963, the Pioneers were giving a pledge with the following words: *I pledge in front of the Pioneer flag and my Pioneer comrades to study and live as a faithful son of my country, the Federal People's Republic of Yugoslavia. I pledge to treasure the brotherhood and unity of our peoples, the freedom and independence of our homeland, won by the blood of her best sons. For the homeland with Tito – onward!* (Statute 1946, p. 14)

¹⁴After 1974: "respect parents and teachers".

¹⁵The words "self-managing socialist Yugoslavia" were added in 1974.

¹⁶According to data published in the Pioneer's Booklet, which the Pioneers received after 1978, the Union of Pioneers of Yugoslavia had 3 million members organised in 12,500 Pioneer squadrons (HŠM A 4696)

of social development, the Pioneer organisation was also a certain kind of experiment and an attempt to build a characteristic and unique Yugoslav children's organisation. Its recognisability was meant to be further supported by the Pioneer symbols: the red scarf and the blue hat with a Pioneer's badge, and a red flag. The red triangular scarf symbolised the red proletarian flag. Tying of the scarf around the neck was symbolic of a Pioneer's ties with the community of Yugoslav children. White shirts and dark blue skirts were part of the formal Pioneer uniform for girls and white shirts and dark blue trousers for boys. The Pioneer badge was shaped as a waving red flag with the silhouettes of a Pioneer boy and girl and the words of the formal Pioneer greeting: *For the homeland with Tito – onward!* An everyday Pioneer greeting was: *Hello!* (Za bolji rad Saveza Pionira 1964).

The formal acceptance into the Pioneer organisation had to be carefully prepared as an event that would be remembered for life and that was important for the whole community because “the celebration of becoming a member of the Pioneer organisation marks a symbolic entry of the child into our social life, a moment after which the child is considered to be part of our social collective, a moment when it formally enters, by means of its children's organisation, into the area of social rights and responsibilities and the area of collective work and communal living based on the principles of self-management” (Paravina 1974, p. 13). The preparations included working with the future Pioneers – they had to be introduced to the Pioneer organisation, learn the words of the pledge and acquire Pioneer knowledge and skills, such as various social games, Pioneer and partisan songs and occasional verses, Pioneer greetings and similar. The second part of the preparations included the organisation of the ceremony itself – lists of future Pioneers, acquisition of Pioneer symbols, ceremony programme and flowchart, and decoration of the premises.

Indeed, the effect of an “event to remember” was achieved. The Pioneer induction ceremony remained etched in the memory of most people who grew up in socialist Yugoslavia. From the present perspective, and with a temporal distance and an experience of transition, the event is often described with an amount of irony, as a parade that was more important than its cause and contents. For the seven-year-olds it really was a parade, a show, a festivity where they would get a juice and a sandwich and where some of them appeared in front of an audience for the first time in their life.

After the pledge I recite an appropriate poem with some other children. Standing on the edge of the stage, I bow clumsily to the audience, dropping my hat on the floor of the auditorium. There is laughter in the hall as I, a newly fledged hatless Pioneer, leave the stage ashamed. (Piškorec 2006, p. 471)

What I most clearly remember of my Pioneer membership ceremony are small sandwiches and fruit juice we were given. (Leksikon yu-mitologije)

The ritual of Pioneer induction ceremony was a kind of an initiation into society that “preferred and fostered collectivism as a social norm” (Erdei 2006, p. 206) and thus wanted to strengthen the collective and socialist spirit of young generations. In the 60s and 70s – the so-called golden age of socialism – when the organisation stepped away from the military mind-

set characteristic of the immediate post-war period, it offered a modernised normative framework for growing up, which contained the inevitable ideological charge as well as universally accepted educational values such as industrious study and conscientious work, respect for parents and elders, friendship, freedom, peace and similar. In the collective consciousness, the notion of “being a Pioneer” was reduced to an aesthetic dimension, to the ritual itself and an occasional staged appearance of Pioneers, such as welcoming ceremonies for comrade Tito.

It was usually on 29 November, the Day of the Republic, or some other national holiday. I remember, as a kid, standing in the second row among Tito’s Pioneers. Wearing blue hats with a red star and red scarves tied around the necks, we eagerly waved the small paper Party flags, shouting “Long live Tito! Tito! The Party!” as black limousines passed by us. There was another slogan we used to shout on such occasions, looking at our teacher to give us a cue; “Brotherhood-unity! Brotherhood-unity!” we shouted our heads off. Those words were a puzzle to me. There was nothing more natural than wish Tito a long life, since not only streets, schools and hospitals, but also towns and cities were named after him, “the greatest son of our peoples”. But the slogans about brotherhood and unity sounded a bit too abstract. (Drakulić 2001, p. 111).

Slogans had an important role in imposing the communist¹⁷ ideology and nurturing a personality cult. They were constituent part of school decorations, especially on festive occasions. The slogans like “Death to fascism – freedom to the people!”, “Tito, the Party, the Youth, the action!”, “We are all Tito!”, “We belong to Tito, Tito belongs to us!”, “Brotherhood-unity!” were shouted by children, too, without understanding their meaning or significance. Children’s songs intended for special occasions, more appropriate for young age, had a stronger effect on Pioneers and had another important function – creation of a joyful atmosphere, of happiness and pride to be living in such a wonderful country. The guidelines for accepting new members into the Union of Pioneers always had a supplement with appropriate texts and rhymes intended for the “delight of the Pioneers” written by famous children’s authors from all parts of Yugoslavia and usually containing motifs of Pioneers, the homeland and Tito. *Little Pioneers* – one of the best known Pioneer songs, and probably difficult to find in new textbooks for working with the Pioneers because of its militant tone, became a national children’s song and has remained the song most commonly associated with the Pioneers:

*Little Pioneers,
we are a proper army.
Like the green grass,
we grow daily.*

¹⁷According to the post-war ideology of the Communist Party of Yugoslavia, socialist society was a transitory stage between the class capitalist society, which is being left behind, and the communist society, which has yet to be attained and which is classless and based on equality. Socialism is thus seen as a class society governed by the working classes who will facilitate the transition from the class capitalism to classless communism.

*Death to fascism,
freedom to the people.
My mum will call me
her little Pioneer.*

In spite of continuous efforts – based on political decisions and “comrade Tito’s thoughts on education” – which prominent experts invested in their work with the Pioneers, in late socialism the “little Pioneers” started turning into an “army of consumers” (Erdei 2006). Distancing from the rigid structure and attempts to create a “truly children’s organisation” that had started in the 50s, contributed to the weakening of the ideological character of the Pioneer organisation and to the creation of its “hybridity” (Erdei 2006, p. 235.), which became particularly prominent in the decade following Tito’s death when the process of transition and the collapse of Yugoslavia could already be discerned. It is interesting to note that, for instance, only 16% of young people in Croatia wanted to join the League of Communists in 1986 (Jakovina 2006, p. 174), although they had all experienced the “joys of being a Pioneer”.

Education in the spirit of socialism

During the first five post-war years, before the reform of the Pioneer organisation in 1950, the work with Pioneers concentrated on “ideological and political education”. To that end, the Pioneers were expected to keep their weekly political diary (newspaper clippings, drawings, photographs) about all relevant events and anniversaries that occurred in a particular week, which was later to be turned into a yearly political album. They attended organised Pioneer afternoons and discussed historical dates, such as 22 January – Lenin’s Day, 15 February – Matija Gubec Day, 6 April – attack on Yugoslavia, 25 May – Marshal Tito’s Birthday, 21 June – attack on USSR or 22 December – Stalin’s Birthday. The Pioneers also had to be familiar with the Five-year National Economy Development Plan and the economic backwardness of pre-war Yugoslavia, and convinced of the impossibility of planned economy in Western Europe where the government was not in the hands of the people. (HŠM A 3365)

After the political distancing from the USSR in 1949 and the Central Committee’s letter about the necessary reform of the Pioneer organisation, emphasis was given to the extracurricular character and mass membership of the Union of Pioneers, which “complemented the comprehensive education pupils received in the school and, alongside the family upbringing, constituted a unique system of educating children in FPRY” (HŠM A 3365). Education of the new man was supposed to exist in the spirit of “socialist ethics”, which presumed harmony between words and actions even at children’s age. Therefore, it should not have happened that “children fail to do what they had vowed to do and nobody questions them about it afterwards” (Franković 1950, p. 28). This criticism referred to those who followed ideology at school but still continued to attend church services or catechism (*Ibid.*). Hence, the extracurricular forms of working with children, if “properly” structured, had an important role in the proclaimed education of the new man who would actively participate in the creation of

the new socialist society. They were supposed to be more flexible, more suitable and closer to children, but at the same time controlled and conducted by trusted staff.

Proper structuring of extracurricular education is an important social issue in this country. Its task is to bring together as large a mass of children as possible and to correctly develop their individual abilities, satisfy various justified aspirations and generally structure their free time in cultural terms. Extracurricular education must account for the political and moral education of children. (HŠM A 3157)

An increasing amount of children's everyday life was transferred to the sphere of the Pioneer organisation – Pioneer celebrations, Pioneer playgrounds, Pioneer games, Pioneer magazines¹⁸ and similar – which on the one hand implied a universality and omnipresence of ideology in all areas of life, and on the other a weakening of its intensity and influence. Events related exclusively to ideology were manifestations such as the Pioneer Relay of Youth, a relay race run in honour of Tito's birthday, or the Day of Youth¹⁹, celebrated on 25 May. That was the largest and most massive event organised by the Union of Pioneers – an “original and unique” greeting to Tito for his birthday. The first Pioneer Relay of Youth was organised in 1953, aiming to stimulate affection for comrade Tito and the homeland (Paravina 1954), which was, alongside other educational potential it displayed, sufficient for it to become a traditional event. Each Pioneer squadron used to make its own baton and write their greetings to comrade Tito, which would then be taken from place to place during the month of May, while the main baton would be delivered to Tito in Belgrade on 25 May. The purpose of Tito's “communication” with the Pioneers was the creation of the personality cult. Tito was telling the Pioneers to study and work hard, to respect the achievements of the Peoples' Liberation War, to support brotherhood and unity among the nationalities and minorities of Yugoslavia, and to continue developing the socialism (Paravina 1965, *Tito nam je rekao* 1980). The Pioneers' messages expressed gratitude, love and pride:

We are grateful to you for everything you have done for our people and especially for us the youngest ones.

You, comrade Tito, are the sun of our freedom!

We know that you love us and we love you, too!

We the Pioneers see you as the father of our dear homeland.

You are our bright role model that teaches us to be daring, courageous, hardworking and above all loving and loyal to our socialist country.

(Paravina 1965, pp. 76-78)

Tito's messages to the Pioneers were used as a source of guidelines for the operation of the Pioneer organisation. Collected in a book *Tito nam je rekao* (1980), they show clear connection with the activity and features of the Pioneer organisation, such as: mass

¹⁸These included *Pionir* and *Radost* in Croatia and *Vesela sveska* and *Male novine* in Bosnia and Herzegovina.

¹⁹According to Tito's wishes, from 1956 onwards his birthday was celebrated as the Day of Youth (Haramina 1980, p. 98)

membership²⁰, organisation of free time²¹, socialist spirit²², preservation of revolutionary traditions and spreading of brotherhood and unity among the nations²³, indoctrination and control by the Party²⁴. A conversation Tito had with the Pioneers in 1958, when he commended Belgrade Pioneers for paying a visit to his birthplace before wishing him a happy birthday, gave rise to another traditional Pioneer activity – Pioneers of Yugoslavia paying a visit to Tito’s birthplace – which, from 1959 onwards, included chosen Pioneers from all Yugoslav republics (*24. pohod pionira Jugoslavije* 1981).

Over time, a number of experts in the area of working with the Pioneers came into prominence.²⁵ These were mostly members of the Union of Pioneers’ Council operating within the Union of Associations “Naša djeca” (*Our Children*) established in 1950 with the goal of creating the conditions, in terms of staffing, organisation and funds, for “our children to have a fulfilling, culturally rich and happy childhood” (*Pioniri zemlje naše* 1962, p. 72). The Council for education and protection of children, established in 1953, had the same function in Bosnia and Herzegovina. As for schools, one or more teachers were usually in charge of running the Pioneer organisation. Pioneer leaders were trained in seminars, courses and consultation sessions, while their ethical, humanist, moral, political and professional traits were to guarantee the Pioneers would receive Marxist education in keeping with the communist ideology (Blažević 1974, p. 51).

Apart from the mentioned Pioneer activities and festivities – the Pioneer induction ceremony, the Day of Youth celebrations, visits to Tito’s birthplace – the “manufacturing” of joy and the impression of a happy childhood was also to be supported by Pioneer excursions and camping trips, celebrations of the Children’s Happiness Day (New Year’s Day), Pioneer games, *cheerful Pioneer meetings*, walks along Partisan trails and various other appropriate festivities at which the Pioneers could sing and recite battle and patriotic songs, perform plays and demonstrate their achievements in various fields. Such festivities were held in Pioneer homes and schools. However, the Pioneers were also expected to display traits of solidarity, humanism and dignity – for instance, by collecting classroom materials for Pioneers in Vietnam or those in African freedom fighting movements (Ogrizović 1979, p. 10), or by dignified behaviour during difficult moments in the aftermath of the devastating earthquake in Banja Luka in 1969 (Skrinjar-Tvrz 1970, p. 15). The very word *PIONEER* came to be

²⁰“Your Pioneer organisation does not have any political characteristic and all our children should be Pioneers” (*Tito nam je rekao* 1980, p. 10).

²¹“... it is very important for you to be part of Pioneer organisations and spend a lot of time together in your free time, when you are not studying” (*Ibid.*, p. 10).

²²“I want our youth and our children to be educated in the new socialist spirit ...” (*Ibid.*, p. 21).

²³“I wish the children from all our socialist republics would work closely together in preserving our revolutionary tradition, as well as in all other activities. I am referring to revisiting of Partisan trails, Pioneer games and various other celebrations and festivities that contribute to children’s interaction and bonding. The development of such activities could be significantly supported by the children’s press.” (*Ibid.*, p. 28).

²⁴“Those who are not socialists, who promote foreign ideas and views, cannot be educators. We must not allow spreading of bourgeois thinking, bourgeois interpretation of heritage and tradition and infiltration of foreign influences. The League of Communists must take this issue seriously as our country’s future depends on it.” (*Ibid.*, p. 54).

²⁵Emil Paravina was particularly prominent in Croatia and Muhamed Muradbegović in Bosnia and Herzegovina.

regarded as an acronym for desirable personality traits – Persevering, Industrious, Open-minded, Noble, Earnest, Enlightened and Reliable.

The Pioneer organisation functioned on the mixture of universally accepted and universally acceptable moral norms and political-ideological indoctrination, balancing between the declared “true children’s organisation” and the recruited political progeny. The concept of finding one’s own way was characteristic of the state of Yugoslavia itself. The declared distancing on the level of the state, from both East and West, could also be discerned in the management of the Pioneer organisation:

We are familiar with the way children’s organisations are run in the East and the West, so we are certain neither the concept of centralised state leadership nor the system of independent private clubs without distinctive governance would be suitable for us. We therefore need to keep developing our own specific model of a children’s organisation, experimenting under existing conditions and shaping new forms on the basis of those experiments. That is to say, we need to keep adding to and modernising the components of the Union of Pioneers of Yugoslavia (Paravina 1973, p. 16).

The concept of the Pioneer organisation changed at the beginning of the 1980s when a classroom community (pupils in one class) became also a Pioneer community, whose programme was part of both the teaching programme and the Pioneer organisation programme. One hour per week was reserved for issues concerning the running of the Pioneer community, such as organising the activities defined by the programme. There was a number of principles teachers were to follow when designing the programme and carrying out educational tasks, such as the principle of work, action and creativity, the principle of self-managing organisation and activity, the principle of Marxism-based educational tasks and methodology, the principle of autonomy, cooperation and collective action and responsibility, the principle of play, interest and experience, and so on. (*Pionirska zajednica* 1983, p. 73)

Having come back under the auspices of the school, the Pioneer organisation lost the spirit it managed to grow during the decades when it was, or aimed to be, the leading creator of children’s free time activities. The attempt to control private lives of the youngest population and thus achieve desired educational goals and make them loyal citizens of the socialist Yugoslavia resulted in some positive effects. As Duda states, “the Union of Pioneers had indeed designed a range of entertainment programmes in the fifties many of which were not socialist in nature, except being shaped by a socialist motive, a motive that spread the idea of modernisation and thus enabled thousands of pupils, especially those in smaller towns and less educated milieus, to pursue art, engineering and sports, which were areas not accessible to them outside of the Union of Pioneers and the Association “Naša djeca”” (Duda 2013, p. 98).

In the eighties – in the decade following Tito’s death – the given ideological framework began to shake, as well as the state that created it. The notions of “self-managing socialist education and ideology as part of the growth of young generations” (Car 1984, p. 10) and “strengthening of socialist self-managing ideology in children’s education” (Palčok 1986, p. 22) still had an important role in programmatic materials and public appearances of educational authority

representatives, but they were at the same time a reflection of fear about that kind of education being threatened. During the decade of decadent socialism of the 1980s, marked by the economic crisis, the growth of various alternative movements and popular culture, the collapse of values and rituals used in shaping of the new socialist man was only a matter of time. However, no one could really know that the “little Pioneers” would actually turn into a proper army at the beginning of the 1990s.

Conclusion

Like the League of Communist Youth of Yugoslavia during tertiary education (whose membership comprised whole generations of young people when they left the Pioneers at fourteen), the Union of Pioneers of Yugoslavia was, during primary education of youth, the major ideological basis in the process of shaping the socialist man and developing Yugoslavian patriotism. That state-wide project did not recognise borders between formal and informal education, or between family, school and social life. Everyone was expected to work toward the same goal of educating the new Yugoslavian man of socialist orientation in accordance with the declared ideology of the Communist Party of Yugoslavia. Under these circumstances, the post-war development of pedagogy in Yugoslavia was guided by non-pedagogical social conditions. Pedagogy and education were subordinated to undemocratic ideological requests of a single-party state.

In terms of the Pioneer organisation, these requests were mostly expressed on the manifest, or the ceremonial level – by participating in bank holiday celebrations and the (lifelong) President’s birthday celebrations, fostering the personality cult, taking part in Pioneer marches following the “paths of the revolution”, organising school performances and similar. There was, however, another, more humane, component of the Pioneer organisation, particularly after its formative period in the 1950s, which included an organised kind of social care of children in the form of their creative use of free time, socialising and celebrations. The four-decade existence of the Union of Pioneers, as an encompassing children’s organisation, can nevertheless be seen as a more or less subtle (depending on the period) form of indoctrination, of which parents had been, naturally, more aware than the children. Its consequences, or discrepancies between the ambition and the actual influence on the education of young generations, are difficult to discuss. The “Pioneer duties” were an inseparable part of childhood and growing up in the socialist Yugoslavia, although not their key and defining element.

Archive sources

Croatian School Museum (HŠM). Archive Collection

HŠM A 4696 Pionirska knjižica. 1978.

HŠM A 3365 Savez pionira Jugoslavije. Plan rada, dokumentacija.

HŠM A 3157 Godler, Ljubica. O nekim pitanjima odgoja naših pionira. 1947.

Published sources and bibliography

24. *pohod pionira Jugoslavije „Po Titovom rodnom kraju“*. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“ SR Hrvatske, 1981. p. 122.

BLAŽEVIĆ, J. Osposobljavanje kadrova i izdavačka djelatnost za neposredan rad s pionirima. In *Intenziviranje društvene i odgojne funkcije Saveza pionira*. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“ SR Hrvatske, 1974. pp. 50–55.

CAR, P. Samoupravni socijalistički odgoj i idejnost u razvoju mladog naraštaja. In *Samoupravni socijalistički odgoj i idejnost u razvoju mladog naraštaja*. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“ SR Hrvatske, 1984. pp. 10–17.

DRAKULIĆ, S. Kako smo preživjeli. Split: *Feral Tribune*, 2001. 265 p. ISBN 953-6359-14-6.

DUDA, D. „Užas je moja furka“: Socijalistički urbani imaginarij Branimira Štulića. In *Devijacije i promašaji: etnografija domaćeg socijalizma*. Zagreb: Institute for ethnology and folklore studies, 2006. pp. 95–120. ISBN 953-6020-29-7.

DUDA, I. Djeca socijalističke domovine: izgrađivanje pionirske tradicije u Hrvatskoj 1950-ih godina. In *Socijalizam na klupi*. Zagreb: Srednja Europa; Pula: Sveučilište Jurja Dobrile; Sa(n)jam knjige u Istri, 2013. pp. 75–101. ISBN 978-953-7963-07-1.

ERDEI, I. Odrastanje u poznom socijalizmu – od „pionira malenih do vojske potrošača. In *Devijacije i promašaji: etnografija domaćeg socijalizma*. Zagreb: Institute for ethnology and folklore studies, 2006. pp. 205–240. ISBN 953-6020-29-7.

FRANKOVIĆ, D. *O socijalističkom moralu i odgoju novog čovjeka*. Zagreb: Centralno narodno sveučilište, 1950. 30 p.

HARAMINA, M. *Velike godišnjice – naši praznici*. Zagreb: Školska knjiga, 1980. 319 p.

JAKOVINA, T. Tito je mladost, mladost je radost. In *O Titu kao mitu: proslava Dana mladosti u Kumrovcu*. Zagreb: Faculty of Philosophy; Srednja Europa, 2006. pp. 165–176. ISBN 953-175-218-4.

Leksikon yu-mitologije. Ideologija. Pionir. [online]. c by AG @ 2004-11-30. [cit. 2015-05-23]. Accessible from: <http://haw.nsk.hr/arhiva/vol2/786/17710/www.leksikon-yu-mitologije.net/read.php%3fid%3D379.html>

Letter of the Central Committee of the Communist Party of Yugoslavia dated 8 July 1950. (Pismo Centralnog komiteta Komunističke partije Jugoslavije od 8. jula 1950. g.). In *I. zemaljska konferencija Saveza savjeta pionira Narodne Republike Hrvatske*. Zagreb: Savjet Saveza pionira Narodne Republike Hrvatske, 1951. pp. 7–9.

MARTIĆ, A. (ed.). *Junaštva pionira i pionirki u narodnooslobodilačkoj borbi*. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“ NR Hrvatske, 1957. 76 p.

OGRIZOVIĆ, M. *Organizacija pionira u Hrvatskoj za narodnooslobodilačkog rata*. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“ NR Hrvatske, 1957. 79 p.

OGRIZOVIĆ, M. *Pioniri Hrvatske u narodnoj revoluciji*. 3rd extended ed. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“ SR Hrvatske, 1977. 229 p.

- OGRIZOVIĆ, M. Tito o pionirima. In *Zbornik radova sa simpozija „35 godina razvoja i delovanja Savezapionira Jugoslavije“*, Bihać, 23. i 24. 12. 1977. god. Volume II. Beograd: Savez organizacija za vaspitanje i brigu o deci Jugoslavije, 1979. pp. 7–13.
- PALČOK, Z. *Jačanje socijalističke samoupravne idejnosti u odgoju djece*. In *Jačanje socijalističke samoupravne idejnosti u odgoju djece*. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“ SR Hrvatske, 1986. pp. 22–33.
- PARAVINA, E. Odgojno značenje „Pionirske štafete“ u čast rođendana druga Tita. *Pedagoški rad*, 1954, vol. 9, no. 4–5, pp. 193–198. ISSN 0031-384X.
- PARAVINA, E. *Kako da pripremimo svečano primanje u Savez pionira*. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“, 1964. 93 p.
- PARAVINA, E. *Pionirska štafeta*. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“ SRH, 1965. 101 p.
- PARAVINA, E. 30 godina Saveza pionira iz aspekta dosadašnjih dokumenata organizacije. *Društvo i vaspitanje*, 1973, no. 19, pp. 13–18.
- PARAVINA, E. *Primanje u Savez pionira*. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“ SRH, 1974. 198 p.
- Pioniri zemlje naše*. Zagreb: Republički savjet Saveza pionira Glavnog odbora Saveza društava „Naša djeca“ NR Hrvatske, 1962. 80 p.
- Pionirska zajednica*. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“ SR Hrvatske, 1983. 111 p.
- PIŠKOREC, V. Sunčanim stazama: autobiografske bilješke o ideologizaciji mladih u socijalizmu. In *O Titu kao mitu: proslava Dana mladosti u Kumrovcu*. Zagreb: Faculty of Philosophy; Srednja Europa, 2006. pp. 469–476. ISBN 953-175-218-4.
- SKRINJAR-TVRZ, V. Razigrani osmijeh na licu. *Porodica i dijete*, 1970, vol. 18, no. 6–7, pp. 15. ISSN 0032-4787.
- Statute of the Union of Pioneers of Yugoslavia*. Beograd: Centralno veće narodne omladine Jugoslavije. 29 p.
- Tito nam je rekao*. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“ SR Hrvatske, 1980. 63 p.
- Za bolji rad Saveza pionira*. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“ SR Hrvatske, 1964. 77 p.

Von der bürgerlich-liberalen Pädagogik des 19. Jahrhunderts zur totalitär verfassten sozialistischen Staatspädagogik der 1950er Jahre – Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Disziplingeschichte in Ungarn

András NÉMETH

ARTICLE INFO

Article history:

Received 15 June 2015
Accepted 11 May 2016
Available online 31
August 2016

Keywords:

Socialism, Marxism-Leninism, ideology, pedagogical science, totality, history of science, Hungary

A. Németh

Eötvös Loránd University
• Faculty of Education and Psychology •
Kazinczy utca 23–27 •
1075 Budapest • Hungary
• nemeth.andras@ppk.elte.hu

ABSTRACT

Von der bürgerlich-liberalen Pädagogik des 19. Jahrhunderts zur totalitär verfassten sozialistischen Staatspädagogik der 1950er Jahre – Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Disziplingeschichte in Ungarn

The study analyzes the main discourse lines of the socialist pedagogical science in Hungary after 1945 and analyzes its main presumptions on which the socialist pedagogy is based. The topic is set into the wider issue of development of pedagogy as a science in the Central Europe. The first part of the contribution questions the formation of pedagogy as a science in Hungary in the last third of the 19th century and the first half of the 20th century. The second part of the study then follows the development of pedagogical science in Hungary after 1945. It refers to the ideologization of Hungarian pedagogy in the spirit of Marxism-Leninism, to the Sovietization of Hungarian science and pedagogy, and last but not least the development of educational institutions under the totalitarian rule of the Communist Party of Hungary. The author shows the destabilization of the "old elites" of pedagogical science before 1939 and the formation of new "rules and system" of the socialist pedagogy removing the previously constructed professionalism and professional autonomy of representatives of Hungarian pedagogy. The conclusion summarizes the main features of the development of the Hungarian socialist pedagogy.

In der jüngeren Zeit sind mehrere historische Sammelbände und Monografien veröffentlicht worden, die den sozialen Ansatz in der Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft in den Vordergrund stellen. Diese Arbeiten (Drewek – Lüth 1998; Hofstetter – Schnewly 1998; Zedler – König 1989) haben die Entstehungs- und Entwicklungspozesse der universitären Erziehungswissenschaft mit Hilfe des von Becker (1989, S. 20) und Stichweh (1994, S. 17) eingeführten Disziplinbegriffs als Disziplinbildung und Disziplinentwicklung

interpretiert. Andere Arbeiten zeigen auch die Beziehungen dieser Disziplin zum Berufsfeld und zur Bildungspolitik. (Appel – Horn – Lundgreen – Sandfuchs 1999; Criblez – Hoffstetter 2000, Drewek 1998; Keiner 1998; Gautherin 2001)

Obwohl sich in diesen Entwicklungstendenzen mehrere allgemeine Merkmale erkennen lassen, sind in den verschiedenen Ländern beziehungsweise historischen Regionen unterschiedliche länderspezifische Entwicklungslinien zu beobachten (Brezinka 2000, Gautherin 2001, Horn – Németh – Pukánszky – Tenorth 2001, Cruikshank 1998, Simon 1994, Tenorth – Horn 2001, Németh 2001; Hoffstetter – Schnuwly 2002, Horn 2003). Die empirischen komparativen Forschungen der jüngeren Zeit (Wagner – Wittrock 1991, Schriewer, Keimer – Charle 1993; Keiner 1999; Keiner – Schriewer 2000) haben verschiedene nationalen Denkstile aufgezeigt. So kann man die deutsche Denkweise durch eine grosse disziplinäre Geschlossenheit charakterisieren, während sich die französische Erziehungswissenschaft durch einen pluridisziplinären Bezugsrahmen auszeichnet. Das angelsächsische Modell dagegen ist nicht stark disziplinär organisiert, es ist vielmehr nach politischen und beruflichen Anforderungen strukturiert. (Hofstetter – Schneuwly 2002, S. 45.) In den letzten Jahrzehnten sind in Deutschland auch zahlreiche Sammelbände und Monografien erschienen, die unter verschiedenen thematischen Gesichtspunkten die Entwicklung der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Praxis der DDR-Zeit untersuchen. (Langewellpott 1973, Cloer – Wernstedt 1994, Krüger – Marotzki, 1994, Benner – Sladek 1998, Giebler – Wiegmann 1996, Cloer 1998, Häder – Tenorth 1997, Lost 2000, Tenorth – Kudella – Paetz 1996, Wiegmann 2002). In Ungarn wurden in den letzten Jahren Themen in den Vordergrund gestellt, die den sogenannten real existierenden Sozialismus betreffen (Donáth 2006, Golnhofer 2004, 2006, 2006a, Szabolcs 2006, 2006a, 2006b, Kéri 2006, Nagy 2006, Sáska 2006, Pukánszky 2004), aber kein Artikel beschäftigte sich bisher mit der Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft in jener Epoche.

Unser Beitrag verfolgt daher drei Aspekte: es geht erstens mit einem Blick auf das letzte Drittel des 19. Jahrhunderts und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts darum, den Zusammenhang der Entwicklung der ungarischen Universitätspädagogik mit den mitteleuropäischen (vor allem deutschen) Entwicklungen aufzuzeigen; zweitens soll auf die Prozesse hingewiesen werden, in deren Verlauf in der Zeit von 1945 bis 1952 die universitäre Erziehungswissenschaft als Disziplin auch in Ungarn einen Sonderweg beschritt; und drittens geht es darum, die wichtigsten Merkmale der Entfaltung der ungarischen sozialistischen Pädagogik zu analysieren, teilweise in Bezug auf Entwicklungen an der Universität in Budapest.

1. Zwischen Rezeption und Adaptation - die ungarische Universitätspädagogik im ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Die Entwicklung des Institutionssystems der ungarischen universitären Erziehungswissenschaft steht mit den grundlegenden Besonderheiten der wirtschaftlich-gesellschaftlichen und politischen Entwicklung der mitteleuropäischen Region in engem

Zusammenhang, also mit dem politischen Kräftefeld, das der ziemlich langen, bis zum Ende des 19ten Jahrhunderts bestehenden preußisch-deutschen, österreichischen beziehungsweise österreichisch-ungarischen Monarchie geschuldet ist. (Tenorth 2001, S. 30). Diese Tendenzen sind in allen grundlegenden Vorgängen dieser Epoche deutlich nachvollziehbar: In der kapitalistischen Industrialisierung, in der Verbreitung der Marktwirtschaft, in der Urbanisierung, in der Entwicklung der modernen Staatsverwaltung und des Institutionennetzes im Bereich des Bildungswesens. Daraus folgt, dass zahlreiche gemeinsame Elemente in der staatlich-administrativen Ordnung, in der fachlichen Betreuung der Prozesse der Erziehung und Bildung, bei bildungs- und wissenschaftspolitischen Entscheidungen, und in den Institutionalierungsprozessen der allgemeinen Bildung und der Wissenschaft dieser Region feststellbar sind. Weiters sind auch die Reaktionen ähnlich, die in den gesellschaftlich-wirtschaftlichen Modernisierungsbestrebungen, beziehungsweise in den antimodernen kulturkritischen Bewegungen um die Jahrhundertwende in diesen Ländern zum Vorschein kamen.

An den ungarischen Universitäten etablierte sich ähnlich wie im übrigen Mitteleuropa die theologisch, später erziehungphilosophisch orientierte theoretische Pädagogik und im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wird in den Ländern dieser Region das Unterrichtswesen aufgrund des schulpädagogischen Prinzips des Herbartianismus modernisiert. Fast überall besetzten die Vertreter der herbartianischen Pädagogik die an den Universitäten errichteten pädagogischen Lehrstühle, und bestimmten die Rhetorik der institutionalisierenden Universitätspädagogik. (Tenorth 2001, S. 33) Die universitäre Erziehungswissenschaft, die sich nach der Jahrhundertwende entfaltete, wird der Logik des geschlossenen disziplinären Systems der deutschen Wissenschaft folgend den Rang einer selbständigen akademischen Wissenschaft gewinnen. Das selbständige Forschungsgebiet – und mit ihm das Begriffssystem – der zu einer universitären Disziplin gewordenen geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird auf dieser Grundlage ausgestaltet. Zur Analyse entstand die normative Hermeneutik, die der Methode der empirischen Forschung gegenübergestellt wurde. (Vgl. Wagner – Wittrock 1991; Tenorth 2001, S. 34)

So kann die Geschichte der ungarischen wissenschaftlichen Universitätspädagogik vor allem als Rezeptionsgeschichte interpretiert werden kann. Die Denkweise der ungarischen Erziehungswissenschaft ist durch die Übernahme und die Aufnahme ausländischer, vor allem deutscher geistiger Strömungen gekennzeichnet. Die wissenschaftliche Leistung zeigt sich besonders in der Schnelligkeit der Rezeption, beziehungsweise in deren Adaptation. Diese Rezeptionsvorgänge sind mit der Institutionalisierung der im 19. Jahrhundert an den ungarischen Universitäten entstehenden modernen akademischen Wissenschaften verbunden, und auch mit der Reformpädagogik nach der Jahrhundertwende sowie mit der Entstehung der wissenschaftlichen Richtung der empirischen Pädagogik.

Mit der Verbreitung der Geisteswissenschaften wird die Pädagogik an der Budapester Universität als intra- und interdisziplinär anerkannte Universitätsdisziplin (nach Stichweh) etabliert und in das System der akademischen Wissenschaften integriert:

Schaffen einer institutionellen Basis – Professionalisierung der Forschung: Die Etablierung der Disziplin setzt eine gewisse Institutionalisierung voraus, die sich aus der Gründung von Institutionen und dem Heranbilden von Fachleuten ergibt, die auf die systematische Produktion und Verbreitung neuer Kenntnisse spezialisiert sind. Ab 1870 arbeitete unter der Leitung eines ordentlichen Professors ein selbständiger Lehrstuhl für Pädagogik, dessen Inhaber ihre immer gehaltvoller werdende wissenschaftliche Arbeit und Unterrichtstätigkeit in Zusammenarbeit mit den Philosophieprofessoren der Fakultät verrichteten. Die wissenschaftliche Anerkennung der Pädagogik-Professoren der Budapester Universität ist auch dadurch zu belegen, dass fast alle zu Mitgliedern der Akademie der Wissenschaften gewählt worden sind. Mehrere von ihnen verfügten auch über eine internationale Anerkennung und wissenschaftliche Beziehungen. Die Zahl der Privatdozenten und die von ihnen angebotenen Vorlesungen stieg in einem bedeutenden Maße, das Repertoire an Themen wurde ebenfalls breiter; bis zur Mitte der dreißiger Jahre stieg diese Zahl auf 14 Privatdozenten an. An der Budapester Universität entwickelte sich der Lehrstuhl für Pädagogik zu einem Universitätsinstitut, das eine Bibliothek und auch ein Seminar hatte.

Bildung von Kommunikationsnetzwerken: Die Etablierung von Publikationen (Zeitschriften, wissenschaftliche Buchreihen), wissenschaftlichen Gesellschaften und Vereinigungen auf verschiedenen Ebenen des akademischen Betriebs sowie wissenschaftlichen Veranstaltungen (Kongressen) ermöglichen den Aufbau einer Forschergemeinschaft, die sich mit den gleichen Fragen auseinandersetzt.

Ab Ende des 19. Jahrhunderts entstanden die selbständigen nationalen wissenschaftlichen Vereine und Presseorgane, bei deren Leitung die Professoren und Privatdozenten der Universitäten durchgängig eine führende Rolle spielten. 1891: Magyar Paedagogiai Társaság (Ungarische Pädagogische Gesellschaft); 1892: Erscheinen der Zeitschrift "Magyar Paedagogia" (Ungarische Pädagogik); 1906: Gründung der Magyar Gyermektanulmányi Társaság (Ungarischen Gesellschaft für Kinderkunde); 1907: Erscheinen der Zeitschrift "A Gyermek" (Das Kind); 1906: Gründung der Országos Pedagógiai Könyvtár (Pädagogische Landesbibliothek). Weitere Fachzeitschriften: 1908: "Magyar Középiszkola" (Ungarische Mittelschule); 1909: "Magyar Gyógy-pedagógia" (Die Ungarische Heilpädagogik); 1926: "A jövő útjain" (Auf dem Weg in die Zukunft); 1927: "Protestáns Tanügyi Szemle" (Protestantische Rundschau für das Unterrichtswesen) usw.

Wissenschaftliche Produktion von Erkenntnissen: Die institutionelle und kommunikative Infrastruktur der Disziplin erlaubt die Konstruktion von Erkenntnisgegenständen und macht das wissenschaftliche Feld zu einem kollektiven Unternehmen, in dem einschlägige Erkenntnisse produziert werden können. Der Prozess erfolgt über die kontinuierliche Entwicklung und Erneuerung theoretischer Modelle und Konzepte sowie der Methoden zur Erhebung und Analyse von Forschungsdaten. In der Mitte der dreißiger Jahre verstärkte die geisteswissenschaftliche Richtung ihre Dominanz auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft an der Universität in Budapest. Sie konnte als ein neues theoretisches Paradigma aufgefasst werden. Diese Veränderung in der Auffassung lassen sich anhand der Veränderungen in der Thematik der angebotenen Vorlesungen aufzeigen. Ein weiteres charakteristisches Beispiel

aus den dreißiger Jahren ist das “Magyar Pedagógiai Lexikon” (Ungarisches Pädagogisches Lexikon, 1932-1936), an dessen Entstehung neben den Vertretern der Universität (vor allem Prohászka, Fináczy und Kornis) auch hervorragende deutsche Vertreter der geisteswissenschaftlichen Richtung mitwirkten (Spranger und seine Mitarbeiter). Wegen der sich entfaltenden geisteswissenschaftlichen Untersuchungen wurden die empirischen Forschungsmethoden in den Hintergrund gedrängt. In der Anzahl und im Niveau der von den Professoren publizierten “wissenschaftlichen” Publikationen, Monographien, Handbücher, Zeitschriftartikel und Lehrbücher ist ein bedeutender Anstieg festzustellen. Vor allem die geisteswissenschaftlich orientierten theoretisch-pädagogischen, erziehungsphilosophischen bzw. anthropologischen Werke erreichten bald das Niveau des zeitgenössischen Europa.

Sozialisierung und Ausbildung des Nachwuchses: Eine Disziplin übernimmt institutionell auch die Funktion der Verbreitung des erarbeiteten Wissens. Fachleute werden ausgebildet und sozialisiert, die sich auf die Disziplin berufen oder in ihr tätig werden. Die Zahl der Dokortitel in Pädagogik stieg an, und damit wurde auch die Rekrutierung des eigenen Nachwuchses gesichert.

2. Die Etablierung der kommunistischen Hochschulsystem und Erziehungswissenschaft in Ungarn als Teil der Sowjetisierung Mittel- und Osteuropa nach dem Zweiten Weltkrieg

Nach dem Zweiten Weltkrieg veränderte sich die Lage der mittel- und osteuropäischen Staaten radikal. Sie galten dann jahrzehntelang als Teile des sogenannten Ost-, oder Sowjetblocks. Das hatte gravierende Auswirkungen auf die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, zusammen mit bedeutenden Grenzverschiebungen und ethnischen Säuberungen direkt oder indirekt auch auf die Struktur des Hochschulwesens auf das akademische Leben sowie auf die Beziehung zur neuen Staatsgewalt der kommunistischen Partei und ihren Hochschulbehörden. Alle hatten gleichartige Probleme des Wiederaufbaus der kriegszerstörten Hochschulen zu lösen. (v.ö. Rugg – Sadlak 2010, S. 88.)

In Ungarn waren es einerseits die materiellen Kriegsschäden vor allem in Budapest, andererseits die Auswirkungen auf Studentenschaft und Lehrkörper durch den Verlust des zwischen 1940 und 1944 mit Ungarn vereinigten Siebenbürgens. (Vgl. Kardos – Kelemen – Szögi 2001, S. 132 – 136.) Wie in den anderen Ländern Mittel- und Osteuropa konnten auch die ungarischen Universitäten ihre traditionelle innere Struktur, ihre Zulassungs- und Studienorganisation sowie die akademische und studentische Selbstverwaltung bis 1947 beigehalten. Dies verdankte sich vor allem der gewaltigen Aufgabe des Wiederaufbaus, und verschleierte zunächst die politischen Ziele der neueren, noch nicht sattelfesten nationalen Volks-Regimes. So blieb die Entwicklungsdynamik für den Aufbau eines europäischen Rechtsstaats in Ungarn auch in der kurzen demokratischen Übergangsphase (1945-1949) nach dem Zweiten Weltkrieg noch erhalten. Die besonderen pädagogischen Bestrebungen der früheren Zeiten lebten weiter, erwachten gar zu neuem Leben: die traditionellen christlichen Richtungen, die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die in der universitären Pädagogik eine dominante Rolle spielte, die Erziehung der Nation, die pädagogischen Bestrebungen der

Volksschriftsteller und der Volksbewegung, die verschiedenen Richtungen der Reformpädagogik. In den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg kommt die Betrachtungsweise der Reformpädagogik und der Kinderforschung, immer stärker zur Geltung – die pädagogische Denkweise, die die Besonderheiten des kindlichen Lebensalters und die Selbsttätigkeit des Kindes in den Mittelpunkt stellt. Die Popularität der französischen und der angloamerikanischen empirischen Pädagogik ist gewachsen. Auch im Laufe der Entfaltung der Schulreform und der Erneuerung der Erziehungswissenschaft tritt die demokratische Denkweise, die die Kinderorientierung, die gesellschaftliche Gerechtigkeit, die gesellschaftliche Solidarität, und die Chancengleichheit betont, immer stärker in den Vordergrund.

Nach der kurzen Übergangsphase der Politik begann der kalte Krieg. Nach 1947 wurde Ungarn allmählich in das Gebiet der sowjetischen Einflusszone eingegliedert, wodurch die Hegemonie der ungarischen kommunistischen Partei und die Abschaffung der sich formenden demokratischen Elite besiegelt wurden. Damit verloren auch die Hochschuleinrichtungen Schritt für Schritt ihre Autonomie, auch wenn ihre grundlegenden internen Strukturen wie Lehrstühle, Fakultäten und Senate zunächst erhalten blieben. Dies änderte sich 1948 auch in Ungarn drastisch, als in den anderen kommunistisch kontrollierten Ländern Mittel- und Osteuropas Hochschulreformen die Stellung und die Aufgaben der Universitäten sowie Hochschulen und die akademischen Organisationen grundlegend umgeformt wurden.

Ihr Grundmerkmal war, dass die Ziele und Aufgaben nicht im Geist der europäischen Wissenschaftsideen sondern der einen ideologischen Doktrin des Marxismus-Leninismus unterworfen wurden. Die Universitäten wurden ohne Rücksicht auf ihre Traditionen den allumfassenden Strukturen der sogenannten Volksdemokratie angepasst. Geändert wurden Zusammensetzung und Kompetenzen der Leitungsträger. Die traditionelle Form der demokratischen und autonomen Hochschul- und Wissenschaftsleitung sollte durch verschiedene Formen der kollektiven Vertretung gewährleistet werden. Dadurch durchdrang die direkte politische und administrative Einmischung von Partei und Staat alle wichtigen Universitätsangelegenheiten. Das ging von der Ernennung der Rektoren und Dekane und des akademischen Personals bis hin zur Zusammensetzung der Studentenschaft und der Vorgabe der Studentenordnungen sowie dem Inhalt der Lehre in erster Linie in ideologisch wichtigen Fächern wie Philosophie (Marxismus-Leninismus), Geschichte, Pädagogik, Recht, Ökonomie, daneben aber auch alle anderen Humanwissenschaften, die an der Universität gelehrt wurden. Die ideologische Ausrichtung dieser Fächer war vor allem die Aufgabe der Parteihochschule, die dann Universitätsrang mit privilegierten Bedingungen für Lehre und ideologieorientierte Forschung erhielten. (v.ö. Rugg – Sadlak 2010, S. 90)

Das zweite wichtige Merkmal dieser Reformen war die Übernahme verschiedener Eigenarten des sowjetischen Hochschul- und Wissenschaftssystem. Das als liberal-bourgeois verschriene europäische Universitätsmodell musste von Grund auf erneuert werden. Die neue sowjetische Universität hatte sich auf die rein theoretische Forschung und Lehre in den sogenannten Grundfächern (Philosophie, Sozialwissenschaften, Mathematik, Naturwissenschaften) auszurichten. Andere Fachgebiete wie Medizin, Agrar- und Sportwissenschaft wurden an

selbständigen Spezialhochschulen mit erhöhter Bedeutung gelehrt. Dadurch wurde die Bedeutung der traditionellen Universitäten radikal geschmälert. Die Akademie der Wissenschaften wurden als Konkurrenz der traditionellen Universitäten zu sogenannten „Arbeitenden Akademien“ reorganisiert. Ihre historische Aufgabe, die Vereinigung hervorragender Wissenschaftler, wurde ausgebaut. Sie wurden Super-Koordinatoren aller nicht-militärischen wissenschaftlichen Aktivitäten im Landesinnern wie im internationalen Rahmen. Sie waren also gleichzeitig Vereinigungen leitender Wissenschaftler, daneben Wissenszentrum und staatliche Aufsichtsbehörde über die wissenschaftliche Tätigkeit der Hochschulen und der Graduierungsprozeduren aller wissenschaftlichen und akademischen Titel. (v.ö. Rügg – Sadlak 2010, S. 90-91.)

Ein drittes Merkmal war die Herausbildung des Ernennungssystems der sog. Nomenklatur. Dessen wichtigster Charakterzug war, dass die verschiedenen Machtpositionen zu Posten mit strategischer Bedeutung wurden, und die ernannten Kader die zugeordneten Positionen aufgrund ihrer politischen Zuverlässigkeit erhielten und ausführten. Die Nomenklatur ist ein Korpus der privilegierten Personen, der leitenden Beamten der Partei und des Staatsapparates. Das ergibt eine einzigartige und völlig neue Lage. Die meisten Positionen der akademischen und universitären Laufbahn gehörten zu diesem Nomenklatura-System, in das man nur nach Prüfung durch die für Bildung und Forschung zuständige Parteiorganisation aufgenommen werden konnte. Ein wichtiges Element der Destabilisierung der alten Elite und der Konsolidierung der sich herausbildenden neuen Elite beziehungsweise der Ausbau des Nomenklatura-Systems war die Abschaffung der Marktwirtschaft bzw. die Verstaatlichung, die nicht nur die Homogenisierung der Besitzverhältnisse zur Folge hatte. Die für die Entwicklung der Wissenselite, darunter der universitär-akademischen Elite früher so typische Professionalität und berufliche Autonomie wurde durch das östliche Modell abgeschafft. An seine Stelle trat das glaubensprinzipielle ideologische Verhältnis, die unbeschränkte Loyalitätsforderung, die Unterwerfung gegenüber der despotischen Macht. Fachbezogene professionelle äußere und innere Kontrollmechanismen wurden fast völlig außer Acht gelassen. Zwischen 1949 und 1953 gelang es dem politischen System und seiner staatsparteilichen Form die anderen Systeme der Gesellschaft dermaßen zu unterdrücken, dass die funktionelle Mehrdimensionalität der Gesellschaft durch eine Art von eindimensionaler, politisch begründeter Hierarchisierung abgelöst wurde. (Huszár 2007, S. 47-53.)

3. Die Sowjetisierung der ungarischen Erziehungswissenschaft am Beispiel der Universität in Budapest

Die Entstehung des neuen Status und der Position der universitären Erziehungswissenschaften ist das Ergebnis eines längeren Umwandlungsprozesses, der parallel zu dem immer aggressiveren Ausbau der totalitären Diktatur die allmähliche Beseitigung der organisatorischen Rahmenbedingungen und der traditionellen Formen der universitären Wissenschaftlichkeit bedeutete. Die grundlegende Umgestaltung des Professorenkollegiums und der Akademie der Wissenschaften wurde von dem 1948 gegründeten und von Ernő Gerő

geleiteten Ungarischen Wissenschaftsrat (Magyar Tudományos Tanács) durchgeführt. Diesem Organ ist auch die Abberufung der wissenschaftlichen Elite zuzuschreiben, sowie die anschließenden weiteren Schritte: die Abschaffung der Autonomie der Universitäten und Hochschulen, die Einschränkung der Selbständigkeit der Akademie der Wissenschaften, die Neuinterpretation ihrer Berechtigungen, der Ausbau der Mechanismen der parteilichen Kontrolle. (Siehe darüber detailliert Huszár 1998, S. 129-147.) Der Vorschlag über die Umgestaltung des Professorenkollegiums veröffentlichte das Parteikollegium im September 1949 unter dem Titel „Pensionierung der Universitätsprofessoren“. Das Gremium hatte über die vorzeitige Pensionierung von 20 Professoren eine Entscheidung getroffen, unter denen auch international anerkannte Namen zu finden waren. An den Universitäten wurden die Bedingungen der Herausbildung der Nomenklatur des wissenschaftlichen Lebens mit dieser Entscheidung gesichert – mit bedeutenden Qualitätsverlusten. In Oktober 1949 wurde die schon früher begonnene Umgestaltung der Akademie der Wissenschaften beendet. Im Laufe dieser Maßnahmen wurden 117 ordentliche Mitglieder beziehungsweise Korrespondenten, also die Mehrheit der bisherigen Mitgliedschaft, zu Ehrenmitgliedern degradiert. Mit der Umstrukturierung am 19. Oktober 1949 wurde die Verstaatlichung der Akademie beendet, danach wurden alle wichtigen Fragen ihrer Funktion von der Staatspartei geregelt. (Vgl. Huszár 2007, S. 28-37.)

Diese Vorgänge beeinflussten die Entwicklung der Erziehungswissenschaften an der Universität in Budapest in hohem Maße. Nach 1945 kam es zwar auch zu einigen Veränderungen, aber die traditionellen Formen der universitären Ausbildung, der wissenschaftlichen Arbeit und der Lehrerausbildung blieben zunächst erhalten. Die Studienpläne aus dieser Zeit zeugen von der Aufrechterhaltung der traditionellen Fächer der Wissenschaften und der Lehrerausbildung. Durch die Reform des Jahres 1949 wurde das selbständige Institut für Lehrerausbildung und die Aufsichtskommission der Lehrer aufgekündigt, und die Lehrerausbildung mit zwei Unterrichtsfächern als grundlegende Aufgabe eingeführt. Parallel dazu wurden auch die Ämter des Privatdozenten und der Erwerb des Dokortitels an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät aufgehoben. Im Anschluss daran wurden die wissenschaftlichen Titel neben der Akademie durch die Wissenschaftliche Qualifizierungskommission verliehen, die aufgrund sowjetischen Musters gegründet worden war. Diese inhaltlichen und ideologischen Veränderungen spiegelte der Studienplan des Sommersemesters des Studienjahres 1948/49. Die früheren theoretischen Vorlesungen wurden durch die Pflichtvorlesungen für jedes Studienjahr abgelöst, in denen vor allem die Betrachtungsweise des Marxismus-Leninismus zur Geltung kam. Die Entwicklung der wissenschaftlichen Arbeit des Pädagogischen Lehrstuhls wurde in bedeutendem Maße durch die radikalen organisatorischen und persönlichen Veränderungen beeinflusst, die im Jahre 1950/51 vorgenommen wurden. In dem Erziehungswissenschaftlichen Institut, das in dieser Zeit gegründet wurde, war der Lehrstuhl für Psychologie und Pädagogik angesiedelt. Danach wurde der Lehrstuhl mit der Anstellung von weiteren jungen, zuverlässigen Kadern „angereichert“. In diesen Jahren wurde die Pädagogik an der Universität auch im Sinne der

marxistisch-materialistischen Betrachtungsweise unterrichtet, in deren Mittelpunkt die Ergebnisse der sowjetischen Pädagogik und Psychologie standen. (Köte 1970, S. 463-464.)

4. Fazit: Die Umwälzung der Disziplinmerkmale

Die Umwälzung der Universitätspädagogik zu einer von der Nomenklatura regulierten „quasi“-Disziplin, deren Prozesse sich in Ungarn am Anfang der fünfziger Jahren vollzogen, kann man zusammenfassend mit den folgenden Disziplinmerkmalen charakterisieren:

A) Umstrukturierung der institutionellen wissenschaftlichen Infrastruktur – Ideologisierung der Forschung: An allen Universitäten wurden die früheren Lehrstühle für Pädagogik mit ordentlichen Professoren umorganisiert. Der Elitewechsel wurde im Geist und mit der Logik des Nomenklatursystems vorgenommen. Die Kaderpositionen akademischer Institutionen und Professoren der Universitäten gehörten nun zum Nomenklatura-System, in das man nur nach Prüfung durch die zuständige Parteioorganisation oder von der für die Bildung und Forschung zuständigen Behörde aufgenommen wurde. Anstelle wissenschaftlicher Autonomie standen Wissenschaftler nun unter zentraler politischer und administrativer Kontrolle. Professoren wurden ständig an ihre Pflicht zur Einhaltung der Parteidisziplin erinnert. Praktisch bedeutete dies die Eliminierung der bisherigen Elite der Forscher und Professoren.

B) Hegemonie zentralisierter von der Ideologie regulierte Kommunikationsnetzwerke: Das Netzwerk der selbständigen nationalen wissenschaftlichen Vereine und Presseorgane wurde aufgelöst und zentralisiert. Bei der Leitung der neuen einheitlichen Organe spielten die Mitglieder der Nomenklatur eine führende Rolle. An der Stelle der „wissenschaftlichen“ Publikationen, Monographien, Handbücher, Zeitschriftenartikel und Lehrbücher traten die Standardwerke der sowjetischen Pädagogik und Psychologie.

C) Statt wissenschaftlicher Produktion quasi-wissenschaftliche Missionsarbeit für die Verbreitung der kommunistischen Ideologie: Mit der Verbreitung der kommunistischen Ideologie hat auch die Universitätspädagogik (mit allen anderen akademischen Wissenschaften) ihren früheren intra- und interdisziplinären Wissenschaftscharakter und ihre Vielfalt verloren. Durch den Aufbau der sich entfaltenden kommunistischen Pädagogik wurden alle früheren wissenschaftlichen Untersuchungen in den Hintergrund gedrängt – die Professionalität und die berufliche Autonomie wurden durch ein glaubensprinzipielles ideologisches Verhältnis ersetzt; durch die ungeschränkte Loyalität zur sozialistischen Gesellschaft und durch die Übermacht despotischer Strukturen wurden kreative wissenschaftliche Prozesse nahezu unmöglich. Fachbezogene innere und äußere Kontroll- bzw. Evaluationsmechanismen wurden in den Human- und Sozialwissenschaften weitgehend abgeschafft und durch ideologische Konformitätskontrollen ersetzt.

D) Statt Berufssozialisierung und Ausbildung ideologische Indoktrination des Nachwuchses: Die Bildung der kommunistischen Nachwuchswissenschaftler war mit engen bürokratischen Vorschriften geregelt und wurde mit drakonischer Härte und Disziplin durchgeführt. Es wurde von den Studenten nicht nur der Besuch von allen vorgeschriebenen Vorlesungen, Laborübungen und Seminaren verlangt, sondern dazu noch obligatorische militärische Übungen. Das Studium abzubrechen oder nach eigenen Interessen zu modifizieren konnte als sozial und patriotisch unverantwortliches Handeln stigmatisiert und als Sabotage mit Ausschluss von Studium oder mit Gefängnis bestraft werden. Die Rekrutierung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses war an den Universitäten nicht mehr möglich. Die Universitäten verloren die traditionelle Habilitation zum Privatdozenten und die Promotionsrechte. Wesentliche wissenschaftliche Rechte und Aufgaben der Universitäten unterlagen der Konkurrenz und der Weisung durch die Akademie der Wissenschaften, die nach dem sowjetischen Modell reorganisiert wurde. Danach wurden die wissenschaftlichen Titel neben der Akademie der Wissenschaften durch eine Wissenschaftliche Qualifikationskommission vergeben, die aufgrund sowjetischen Musters gegründet wurde. Dazu wurde ein neues System der Graduierungsprozeduren und der akademischen Titel eingeführt. Wissenschaftliche Titel konnten nur verliehen werden, wenn neben der wissenschaftlichen auch die politische Qualifikation der Kandidaten von dieser Kommission bestätigt wurden. Die wissenschaftliche Qualifikationskommission war in Fachkommissionen aufgeteilt. Daneben hat das Nomenklatur-System auf dem Gebiet der Nachwuchsbildung neue – von dem Bildungssystem unabhängige – Kanäle der Mobilität „nach oben“ eröffnet. Dadurch wurde der Einfluss akademischer Institutionen auf die Nachwuchsbildung und –förderung weiter verringert.

Literatur

- RÜEGG, W. – SEDLAK, J. Die Hochschultrager. In RÜEGG, W. (Hrsg.). *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des Zwanzigsten Jahrhunderts*. München: Beck Verlag, 2010, S. 79 – 119.
- APEL, H.-J. – HORN, K.-P. – LUNDGREEN, P. – SANDFUCHS, U. (Hrsg.). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999.
- BECKER, T. *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: Open University Press, 1989.
- BENNER, D. – SLADEK, H. Ist Staatspädagogik möglich? Erziehungswissenschaft in SBZ und DDR zwischen Affirmativer Staatspädagogik und reflektierter Pädagogik. In BENNER, D. – SCHRIEWER, J. – TENORTH, H.-E. (Hrsg.). *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten*. Weinheim: DSV, 1998, S. 195-224.
- BREZINKA, W. *Pädagogik in Österreich. Geschichte des Faches an den Universitäten von 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 1*. Wien: ÖAV, 2000.

- CLOER, E. – WERNSTEDT, R. *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*. Weinheim: DSV, 1994.
- CLOER, E. *Theoretische Pädagogik in der DDR*. Weinheim: DSV, 1998.
- CRIBLEZ, L. – HOFFSTETTER, R. (Hrsg.). *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern: Lang, 2000.
- CRUIKSHANK, K. The prelude to education as an academic discipline: American Herbartianism and the emergence of a science of pedagogy. In DREWK, P. – LÜTH, C. (Ed.). *History of Educational Studies*. Gent, 1998, S. 99-120.
- DONÁTH, P. Gyökeres fordulatot a politikai-világnézeti nevelésben. *Educatio*, 3. 2006, S. 451-491.
- DREWK, P. – LÜTH, C. (Ed.). *History of Educational Studies*. Gent, 1998.
- DREWK, P. Educational studies as an academic discipline in Germany at the beginning of the 20th century. In DREWK, P. – LÜTH, C. (Ed.). *History of Educational Studies*. Gent, 1998, pp. 175-194
- GAUTHERIN, J. *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation, 1882-1914*. Berne: Lang, 2001.
- GIEBLER, G. – WIEGMANN, U. *Pädagogik und Herrschaft in der DDR*. Frankfurt a. M.: Lang Verlag, 1996.
- GOLNHOFER, E. *Hazai pedagógiai nézetek. 1945-1949*. Pécs: Iskolakultúra, 2004.
- GOLNHOFER, E. Rendszerváltások és egyéni élettörténetek. *Educatio*, 3. 2006, S. 539-552.
- GOLNHOFER, E. Rendszerváltások a tudomány legitimitációjában – Magyarország, 1945-1949. In SZABOLCS, É. (Hrsg.). *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Budapest: Eötvös Kiadó, 2006a. S. 9-28.
- HÄDER, S. – TENORTH, H.-E. (Hrsg.). *Bildungsgeschichte einer Diktatur*. Weinheim: DSV, 1997.
- HOFSTETTER, R. – SCHNEUWLY, B. (Ed.). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck, 1998.
- HOFSTETTER, R. – SCHNEUWLY, B. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaften in 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*. Bern: Lang, 2002.
- HORN, K.-P. *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003.
- HORN, K.-P. – NÉMETH, A. – PUKÁNSZKY, B. – TENORTH, H.-E. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest: Osiris, 2001.
- HUSZÁR, T. *Az elitől a nómenklatúráig*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2007.
- HUSZÁR, T. *A politikai gépezet 1951 tavaszán Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1998.
- KEIMER, D. *Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Bern: Lang Verlag, 1998.
- KEINER, E. – SCHRIEWER, J. Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22. 2000, S. 27-51.

- KEINER, E. *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: DSV, 1999.
- KÉRI, K. Acélos Szoszó és 25 méter vörös szőnyeg. *Educatio*, 3. 2006, S. 553-565.
- KÖTE, S. Pedagógia és pszichológia. In SINKOVICS, I. (Hrsg.). *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története. 1945-1970*. Budapest: ELTE, 1970, S. 456-465.
- KRÜGER, H. – MAROTZKI, W. (Hrsg.). *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR*. Opladen, 1994.
- LANGEWELLPOTT, Ch. *Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Zwei wissenschaftstheoretische Modelle 1945-1952*. Düsseldorf: Schwann Verlag, 1973.
- LOST, C. *Sowjetpädagogik. Wandlungen, Wirkungen, Wertungen in der Geschichte der DDR*. Baltmannsweiler: Schneider, 2000.
- NAGY, P. T. Világnézeti nevelés az ötvenes évek Budapestjén. *Educatio*, 3. 2006, S. 566-592.
- NÉMETH, A. *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Budapest: Osiris, 2002.
- NÉMETH, A. The relationship between educational science at the universities and educational movements influenced by „new education“ outside academia In HOFSTETTER, R. – SCHNEUWLY, B. (ed.). *Pasion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences*. Bern: Lang Verlag, 2006, S. 169-190.
- PUKÁNSZKY, B. Schulpolitische Debatten während der Oktoberrevolution in Ungarn 1956. In HÄDER, S. – WIEGMANN, U. „Am Rande des Bankrotts...“ *Intellektuelle und Pädagogik in Gesellschaftskrisen der Jahre 1953, 1956 und 1968 in der DDR, Ungarn und der ČSSR*. Baltmannsweiler: Schneider, 2004. S. 93-106.
- SÁSKA, G.: A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, 3. 2006, S. 593-608.
- SCHRIEWER, J. – KEIMER, E. – CHARLE, CH. (Hrsg.). *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt am Main: Lang Verlag, 1993.
- SIMON, B. The studie of education as a university subject in Britain. In *Essays in the history of education and pedagogy*. London: Lawrence & Wishart, 1994, S. 128-145.
- STICHWEH, R. *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.
- SZABOLCS, É. (Hrg.). *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Budapest: Eötvös Kiadó, 2006b
- SZABOLCS, É. „Pedagógiánk valóban népünk nevelőihez fog szólni.“ *Educatio*, 3. 2006, S. 609-622.
- SZABOLCS, É. Az 1956-os Balatonfüredi pedagóguskonferencia. SZABOLCS, É. (Hrg.). *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Budapest: Eötvös Kiadó, 2006a, S. 165-177.
- SZÖGI, L. (Hrdg.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története. 1635-2002*. Budapest 2003.
- TENORTH, H.-E. – HORN, K.-P. Erziehungswissenschaft in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In HORN, K.-P. – NÉMETH, A. – PUKÁNSZKY, B. –



TENORTH, H.-E. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest: Osiris, 2001, S. 176-191.

TENORTH, H.-E. – KUDELLA, S. – PAETZ, A. *Politisierung der Schulalltag der DDR*. Weinheim: DSV, 1996.

WAGNER, P. – WITTROCK, B. States, institutions and discourses: A comparative perspective on the structuration of the social sciences. In WAGNER, P. – WITTROCK, B. – WHITLEY, R. (Hrsg.). *Discourses on society. The shaping of the social science disciplines*. Dordrecht: Kluwer, 1992, S. 331-358.

WIEGMANN, U. Robert Alt und Heinrich Deiters. Die Anfänge universitären sozialistischer Pädagogik und Lehrerbildung. In HORN, K.-P. – KEMNITZ, H. (Hrsg.). *Pädagogik Unter den Linden*. Stuttgart: Steiner, 2002, S. 253-270.

ZEDLER, P. – KÖNIG, E. (Hrsg.). *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: DSV, 1989.

Pädagogische Wissenschaft in einer (modernen) Fürsorgediktatur – das Beispiel DDR

Sonja HÄDER

ARTICLE INFO

Article history:

Received 29 June 2015

Accepted 11 May 2016

Available online 31 August
2016

Keywords:

GDR, welfare dictatorship,
Akademie der
Pädagogischen
Wissenschaften,
operational social policy

S. Häder

Technische Universität

Dresden • Fakultät

Erziehungswissenschaften

• 01062 Dresden •

Germany •

Sonja.Haeder@tu-

dresden.de

ABSTRACT

Pedagogical Science in a (modern) welfare dictatorship - the example of the GDR

This article defends the thesis that in the GDR since the 1970s, a change had occurred from "hard" to "soft stabilizers" in order to secure the SED leadership. Public assistance and welfare had gained an outstanding importance in form of a differentiated social policy - with repression on the downside. Not least, this policy was supposed to bring increasing loyalty among the population, as well as legitimization of the state party SED. Against this backdrop, this article analyses the operational social policy at the "Akademie der Pädagogischen Wissenschaften" (APW), being the main educational research institute of the GDR in the 1970s. In particular, this article deals with the questions as to how the distribution of social goods was organised at the APW, where the special focus of the institute was on, and who were protagonists and audience of the operational social policy. As a result of the extensive basic research, conclusive theses want to give an answer on whether this operational social policy was able to influence the efficiency of academic research and the satisfaction of staff members. Was this social policy in fact able to fulfill primary functions, such as adjusting living standards, winning loyalty towards the SED party or providing legitimacy? Therefore, could the operational social policy successfully function as a "soft stabilizer" for the SED regime at academic research institutes permanently?

1. Vorbemerkung

Als 1970 in der DDR die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) gegründet wurde, verbanden die verantwortlichen Macht- und Funktionseliten damit die Hoffnung, mittels dieser pädagogischen Großforschungseinrichtung Erziehungs- und Bildungsprozesse noch nachhaltiger steuern und politisch beeinflussen zu können.²⁶ Aufbau, Organisation und Aufgabenspektrum der neu gegründeten APW zeigen, wie nachdrücklich die SED die „Durchherrschung“ der Gesellschaft auch im Bereich der Wissenschaften vorantreiben wollte.

²⁶Zur APW vgl.: Häder/Wiegmann 2007; Malycha 2008.

Im Umgang mit dem (insbesondere wissenschaftlichen) Akademiepersonal setzte die SED-Führung (wie in anderen Bereichen der Gesellschaft) zwar weiterhin auf zentralstaatliche Vorgaben und Kontrolle, vertraute ansonsten nun aber stärker auf die „weichen Stabilisatoren“²⁷ von Herrschaft, auf „Fürsorge“²⁸ und „Wohlfahrt“. Auch für die „sozialistische Intelligenz“ sollte die Verteilung sozialer Güter eine aktualisierte Sinnstiftung für das „menschliche Antlitz“ des Sozialismus und seiner Gleichheits- und Gerechtigkeitspostulate im „Arbeiter- und Bauernstaat“ bieten.²⁹ Aufgabe des nachfolgenden Beitrags wird es sein, Möglichkeiten und Grenzen der an der APW betriebenen betrieblichen Sozialpolitik zu untersuchen. Konnte durch diese „sozialpolitische Befriedigung auf Kredit“³⁰ bei den Wissenschaftlern „Loyalität erkaufte“ (Hornbostel 1999, S. 14), Legitimität gestiftet und wissenschaftliche Produktivität angekurbelt werden?

2. Sozialfürsorge im Wissenschaftsbetrieb und ihre Akteure: die Kommissionen der Betriebsgewerkschaftsleitung

In der sozialistischen Arbeitsgesellschaft erfolgte ein Großteil sozialer Transferleistungen im Betrieb, wodurch der betrieblichen Sozialpolitik und den für die Verteilung zuständigen Akteuren eine zentrale Rolle zukam.³¹ Diesem Umstand Rechnung tragend, soll im Weiteren am Beispiel der APW das System betrieblicher Sozialpolitik mit seinen unterschiedlichen Wirkungsfeldern und jeweiligen Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen untersucht werden. Dieses Exempel bietet sich deshalb an, weil erstens die Akademiegründung 1970 fast zeitgleich zum Wechsel an der politischen Führungsspitze Ulbricht/Honecker (1971) erfolgte und damit am Beginn der Phase innerhalb der DDR-Geschichte steht, die in besonderer Weise das Wesen einer (modernen) Fürsorgediktatur widerspiegelt. Zweitens eignet sich die APW

²⁷Der Begriff geht zurück auf das 2002 abgeschlossene Teilprojekt „Sozial- und Konsumpolitik. Weiche Stabilisatoren totalitärer Herrschaft in der späten DDR“ des Sonderforschungsbereiches 537 „Institutionalität und Geschichtlichkeit“ an der Technischen Universität Dresden. Das Begriffspaar „harte“ und „weiche“ Stabilisatoren zielt darauf, die jeweilige Mischung von Herrschaftsmechanismen in den einzelnen Phasen der DDR-Geschichte zu erfassen.

²⁸Zum Begriff der „Fürsorgediktatur“ vgl. Jarausch 1998.

²⁹Die Sozialpolitik seit den 1970er Jahren umfasste ein ganzes Paket sozialer, pro-natalistischer und konsumtiver Leistungen. Im Einzelnen gehörten dazu neben der (weitgehenden) Arbeitsplatzgarantie, Sozial- und Krankenversorgung, Mutterschutz, Urlaubsregelungen, aber auch Wohnungsversorgung und -bau, Kinderbetreuungseinrichtungen, Kreditvergabe an junge Ehen oder Geburtenbeihilfen, gleichfalls die Subventionierung von Mieten, Gas, Strom, öffentlichem Nahverkehr, aber auch von Lebensmitteln oder Kindergartenplätzen u.a.m. Hinzu kommen noch Zusatz- und Sonderversorgungssysteme für privilegierte Gruppen. Wichtig noch der Hinweis, dass sich die Sozialpolitik in der DDR in Abgrenzung vom bürgerlichen Modell ausdrücklich als eine „sozialistische“ verstand, was letztlich ihren Niederschlag fand in ihrer politischen Instrumentalisierung bzw. der generellen Unterordnung des Rechtssystems unter dem Primat der Politik. Vgl. Schmidt 1999, S. 3-56; Bouvier 2002; Hübner/Hübner 2008.

³⁰Mit Blick auf das damit auch vorherbestimmte Ende der DDR: Steiner 1999; Jarausch 1995; Boyer 2001.

³¹Schmidt will dennoch im Falle der DDR nicht von einem „betriebsbasierten Wohlfahrtsstaat“ sprechen. (Schmidt 1999, S. 13). Andererseits war der Betrieb aufgrund der hohen Beschäftigungszahlen im ostdeutschen Staat für viele Menschen der Ort der Verteilung und Inanspruchnahme sozialpolitischer Zuwendungen; gerade hier konnten sie auch (als Kehrseite der Fürsorglichkeit) in disziplinierender Weise zur Wirkung kommen bzw. entzogen werden.

als Untersuchungsgegenstand aufgrund ihrer herausragenden Bedeutung im Gesamtsystem pädagogischer Wissenschaft in der DDR, sollte sie doch als Neugründung (nicht ohne Grund wurde die Vorgängerinstitution, das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut, aufgelöst) modernen Standards einer Forschungsakademie genügen und zugleich als die zentrale Leiteinrichtung pädagogischer Forschung in der DDR fungieren. Im Einzelnen sind folgende Forschungsfragen leitend: Wie wurde an der APW betriebliche Sozialpolitik umgesetzt und die Verteilung sozialer Güter organisiert? Wer waren die Akteure und wer die Adressaten, welche Schwerpunkte wurden gesetzt? Konnte die betriebliche Sozialpolitik Einfluss nehmen auf die Effektivität wissenschaftlicher Arbeit und die Zufriedenheit der Belegschaft? Konnte sie also ihre Primärfunktionen – Angleichung der Lebensverhältnisse und Legitimationsbeschaffung – tatsächlich erfüllen und damit an der Wissenschaftseinrichtung dauerhaft und erfolgreich als „weicher Stabilisator“ der SED-Herrschaft wirken?

Zunächst ein Blick auf die Akteure betrieblicher Sozialpolitik, zu denen neben der staatlichen vor allem die Betriebsgewerkschaftsleitung (BGL) des Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes (FDGB) gehörte, dabei im Besonderen die verschiedensten unter dem Dach der BGL eingerichteten Kommissionen. Die BGL wiederum war in ihrem gesamten Wirken auf das Engste verknüpft mit der Betriebs- und (SED-)Parteileitung der APW. Im Verbund mit diesen Funktionsebenen an der Spitze (Stichwort „Interessengleichheit“) hatte sie mit für die Umsetzung der Planaufgaben an der Forschungseinrichtung und die Verteilung zugewiesener Mittel für die Aufgabenbereiche Arbeiterversorgung, geistig-kulturelles Leben, gesundheitliche und soziale Betreuung, sportliche Betätigung, Kinder- und Ferienbetreuung, Naherholung und Wohnungswirtschaft Sorge zu tragen.³² Besonderen Einfluss besaß sie bei der Verwendung des Prämien- bzw. des Kultur- und Sozialfonds (Hürtgen 2005: S. 119). Entsprechend dieser Bereiche gab es eine Vielzahl von Kommissionen, die allesamt der BGL unterstanden, dieser rechenschaftspflichtig waren und von einem Mitglied dieser geleitet wurden. Will man die konkreten Obliegenheiten der einzelnen Kommissionen an der APW bestimmen, fällt zunächst die große Zahl dieser Ausschüsse auf. So gab es u.a. Kommissionen für Arbeit, Recht und Löhne, für Arbeits- und Gesundheitsschutz, für Sozialversicherung, aber auch für Agitation und Propaganda, für Arbeiterversorgung, für Urlaub und Erholung, für sozialistische Erziehung der Kinder bis hin zu Konflikt-, Finanz-, Wohnungs-, Veteranen-, Sport- und Kulturkommissionen, darüber hinaus die Kasse der gegenseitigen Hilfe und den Frauenausschuss.³³ Aus dem Spektrum der vorhandenen Kommissionen interessieren hier primär die für die betriebliche Sozialpolitik besonders relevanten.

3. Wirkungsfelder betrieblicher Sozialpolitik: Möglichkeiten und Grenzen

Angesichts der in der DDR allgegenwärtigen Defizite in Wohnungsbau und -instandsetzung nimmt es nicht Wunder, dass die *Wohnungskommission* der APW besonders gefordert war. Die APW selbst verfügte über keinen eigenen Wohnungsbestand, bekam aber (mit

³²Anordnung über die Finanzierung der betrieblichen Einrichtungen v. 28.03.1972.

³³Vgl. für 1975 BGL/Arbeitspläne der Kommissionen.

Ausnahmen) jährlich einige wenige (Neubau-)Kontingentplätze der Arbeiterwohnungsgenossenschaften (AWG), zudem einige Wohnungen über den Magistrat der Stadt Berlin. Überdies konnte sie für die Absolventenversorgung selbständig aus kommunalem Bestand über eine geringe Zahl von sehr kleinen und schlechten Wohnungen bzw. Untermietszimmern verfügen. Darüber hinaus blieb der Wohnungskommission nur, „Dringlichkeitsbescheinigungen“ auszustellen. Besonders schwierig gestaltete sich die Lage bei Neubauwohnungen, wo das „Kontingent sehr begrenzt und mit langen Wartezeiten verbunden“ war. Nachdem sich hier mit den Jahren keinerlei Besserung abzeichnete, sah sich der BGL-Vorsitzende 1977 zu der kennzeichnenden und niederschmetternden Prognose veranlasst: „Nach der gegenwärtigen Lage, bei drei AWG-Kontingentwohnungen, werden wir schätzungsweise 20 Jahre brauchen, um die planmäßig einzustellenden Mitarbeiter unterzubringen“.³⁴ Regelmäßig zeigte sich, wie sehr die Möglichkeiten der APW bei der Wohnraumversorgung hinter dem eigentlich Notwendigen zurückblieben. Von der Bleibe einer wohnungssuchenden promovierten wissenschaftlichen Mitarbeiterin, die seit fünf Jahren umsonst auf eine AWG-Versorgung wartete, hieß es, ihre Wohnung sei feucht, ohne jeden Komfort und das Haus (1976!) „stark bombengeschädigt“. Von einer alleinerziehenden Mutter wird 1971 berichtet, sie wohne mit ihrem 8jährigen Sohn in einem möblierten Zimmer und hoffe seit Jahren vergeblich auf Verbesserung ihrer Lage. Ein anderer wissenschaftlicher Mitarbeiter wandte sich 1978 persönlich an den Präsidenten der APW, Gerhart Neuner, und empörte sich über den Umstand, dass sein Wohnungsantrag seit acht Jahren von der APW nicht berücksichtigt worden sei. Die vierköpfige Familie lebte in anderthalb Zimmern mit einer Gemeinschaftsauentoilette. Eine andere Mitarbeiterin suchte ebenfalls schon seit Jahren nach eigenem Wohnraum, sie wohnte 1974 als 37jährige noch immer mit ihren Eltern zusammen in einer Laube.³⁵ Mit einer Bevorzugung konnten allerdings Leitungskader rechnen, für die es beim Magistrat der Stadt ein Sonderkontingent gab. Die Entscheidung für diese besonderen Fälle lag beim Präsidenten und der BGL.³⁶ Solche Abstufungen widerspiegeln sich auch in den ausgefertigten Dringlichkeitsbescheinigungen wider. Ersuchen für einen besonders „bewährten Kader“ mit relevanten Funktionen enthielten politisch motivierte Signalsätze, die für den Empfänger im Wohnungsamt ohne große Mühe zu entschlüsseln waren. Die Liste der von der Wohnungskommission (oft lange ergebnislos) zu bearbeitenden Fälle ließe sich fortsetzen, sie spiegelt mit dem Wohnungsmangel ein allgemeines gesellschaftliches Problem in der DDR wider. Auch wenn seit den 1970er Jahren verstärkt in den Bau von Neubausiedlungen investiert worden war, so konnte die Wohnungsfrage zwar in gewisser Weise abgemildert, aber bei weitem nicht gelöst werden und vor allem geschah dies auf Kosten des Verfalls der Altbausubstanz.

³⁴Schreiben des BGL-Vorsitzenden vom 11.4.1977.

³⁵Protokoll der Sitzung der Wohnungskommission vom 16.7.1981; Schreiben an den Rat des Stadtbezirks Berlin Prenzlauer Berg vom 2.4.1971; Schreiben an den Präsidenten vom 17.4.1978; Schreiben an den Rat des Stadtbezirks Berlin-Mitte vom 15.7.1974.

³⁶Informationen der BGL über die Unterstützung der Wohnungsversorgung der Mitarbeiter vom 23.10.1973.

Mit der in der DDR ungelösten Wohnungsfrage und den daraus resultierenden Problemen hatte noch eine andere Kommission zu tun, die *Kasse der gegenseitigen Hilfe* (KdGH)³⁷. Hierbei handelte es sich um eine betriebseigene, der Gewerkschaft unterstellte Unterstützungskasse, die ihren Mitgliedern vor allem in Zwangslagen zinslose Darlehen gewähren konnte. In den gestellten Anträgen auf finanzielle Unterstützung ging es sehr häufig um Zuschüsse für Instandsetzungs- und Renovierungsarbeiten. So begründeten zwei Mitarbeiterinnen ihre Anträge bei der KdGH auf Zahlung von 700,00 bzw. 1.000,00 Mark für die Renovierung ihrer „schwervermietbaren Wohnung“ bzw. den „Ausbau unserer Altbauwohnung“; andere wünschten 500,00 Mark für die „umfangreiche Reparatur der Nachtspeicherofenanlage“, 600,00 Mark für die Reparatur der Fenster oder 1.200,00 Mark für die Installation einer Gasheizung.³⁸ APW-Mitarbeiter konnten zusätzlich noch aus dem Prämienfonds Bauzuschüsse für Einfamilienhäuser beantragen; die Wohnungskommission hatte überdies einen Leitfaden erarbeitet, wie man einen Hauskauf anzugehen hat.³⁹ Andere Anträge wurden mit der Finanzierung von Haushaltsgeräten oder Einrichtungsgegenständen begründet. Während es bei den einen um finanzielle Engpässe ging, wird bei anderen Fällen, meist handelt es sich um nichtwissenschaftliches Personal oder Rentner⁴⁰, eine ausgeprägte und vor allem länger währende Bedürftigkeit deutlich. Nicht selten liest man von sehr geringen Einkünften oder Renten und daraus resultierender Bedürftigkeit. So wünschte ein Invalidenrentner 500,00 Mark, um damit die fällige Rechnung für die Brennstoffe bezahlen zu können. Eine technische Kraft, die nur 355,30 Mark verdiente, beantragte 500,00 Mark, um sich Kochherd und Heizgerät anschaffen zu können. Eine andere Geringverdienerin brauchte Geld für einen neuen Wintermantel, und eine alleinerziehende Putzfrau mit zwei Kindern 400,00 Mark für den „Kauf eines Fernsehapparates im staatlichen Gebrauchthandel“.⁴¹ Nicht selten ging es um die Kompensation von Verdienstaufschlägen aufgrund längerer Krankheit oder Pflege.⁴² Es sind aber nicht nur derartige Notlagen, vor denen ganz offensichtlich auch der Sozialismus nicht zu schützen wusste, sondern auch solche vergleichsweise gehobenen Wünsche wie eine Auslandsreise oder Hilfe bei der Anschaffung oder Reparatur eines Autos.⁴³ Überhaupt waren es keinesfalls nur Geringverdiener, die von den zinslosen Darlehen Gebrauch machten. So

³⁷Die KdGH gab es in der gesamten DDR seit 1951, erst 1990 wurden sie aufgelöst. Es handelt sich dabei um eine Art Unterstützungskasse, die auf freiwilligen Solidarzusammenschlüssen von FDGB-Mitgliedern eines Betriebes basierte. Die KdGH vergab auf Antrag zinslose Darlehen an ihre Mitglieder, die diese in Raten zurückzahlen hatten. Die Rückzahlung konnte erlassen werden, wenn der Betrag von der betrieblichen Gewerkschaftskasse oder dem Kultur- und Sozialfond übernommen wurde. Die KdGH war nicht rechtsfähig und unterstand der BGL, die auch den Vorsitzenden der Kasse stellte.

³⁸Anträge an KdGH vom 25.9.1972, 15.6.1972, 4.12.72; Antrag vom 4.5.1973; Antrag vom 21.3.1974.

³⁹Antrag an BGL auf Bauzuschuss vom 7.7.1975; Hinweis für Erwerb eines Hauses vom 18.12.1974.

⁴⁰Für die Sozialpolitik in der DDR war ein großes Gefälle zwischen produktions- und bevölkerungspolitisch relevanten und nicht relevanten Lebenslagen charakteristisch. Das schloss umfangliche Unterstützungsleistungen für Familien ein, bedeutete aber auch eine Benachteiligung der Altersrentner. Vgl. Schmidt 1999. In: Kuhrt /Buck/ Holzweißig 1999, S. 273-322, hier S. 300.

⁴¹Anträge an KdGH 18.11.1971, 19.7.1971.

⁴²Anträge an KdGH 8.3.1971, 23.11.1973, 29.4.1975.

⁴³Antrag an KdGH 29.4.1975; Antrag an KdGH 30.4.1975.

beantragte einer der Professoren mit einem Gehalt von stattlichen 2.520,00 Mark für den „Ankauf eines Motorrades für den Sohn“ 500,00 Mark und ein Direktorsmitarbeiter mit einem Gehalt von 1.650,00 Mark für die Anschaffung von Gardinen 1.500,00 Mark. Ein hauptamtlicher Mitarbeiter der BGL, der 1.500,00 Mark monatlich verdiente, wollte 1.200,00 Mark für die „Ausrichtung der Jugendweihe“ seines Kindes.⁴⁴ In der Regel wurden alle diese Anträge positiv beschieden, Ablehnungen fanden sich gar nicht, bestenfalls gab es in seltenen Fällen geringfügige Korrekturen an der Höhe des gewünschten Darlehens oder Stückelungen bei der Auszahlung. Alles in allem zeigt sich an der Praxis dieser Hilfskasse, dass es mitnichten allein um Hilfestellungen in prekären Lebenssituationen oder gar den Ausgleich unterschiedlicher Lebensbedingungen ging. Ganz offensichtlich konnten auch die ohnehin schon Besserverdienenden Nutznießer dieser Darlehen sein und sich auf die Weise für ihren vergleichsweise gehobenen Lebensstandard zusätzliche Unterstützung verschaffen.

Ein anderes sozialpolitisches Wirkungsfeld verwaltete die *Kommission Urlaub und Erholung*, sie war für die Vergabe von Reisen und Ferientaufenthalten für die Kollegenschaft zuständig. Hier konnte die APW mit den Jahren jedenfalls auch einiges vorweisen. Lag die Zahl der vergebenen Urlaubsplätze für Sommer- und Winterreisen 1970 noch bei 184, waren es 1980 bereits sechsmal so viele, nämlich 1148. Damit konnte im Durchschnitt jeder Mitarbeiter der APW alle drei Jahre einen Platz für sich und seine Familie in Anspruch nehmen. Die APW bekam zum einen Plätze über den FDGB zugewiesen⁴⁵, besaß aber selber in Münchehofe im Osten Brandenburgs zehn Bungalows und am Mirower See ein Bootshaus. Überdies wurden langfristig verschiedene, wie es seinerzeit Sprachgebrauch war, „Ferienobjekte“ anderer Institutionen gepachtet und vor allem auch ein Urlauberaustausch mit „Partnerinstitutionen im sozialistischen Ausland“ gepflegt. Die Preise für diese Reisen orientierten sich am jeweiligen Familieneinkommen, waren aber aufs Ganze gesehen eher moderat.⁴⁶ Den Anträgen auf Zuweisung solcher Reisen waren neben Reisewunsch und Familiengröße eine Auskunft über die Dauer der FDGB-Mitgliedschaft und die eigenen gesellschaftlichen Funktionen beizulegen. Für besonders, wie es hieß, „verdienstvolle“ Mitarbeiter konnten „aus dem persönlichen Fonds des Vorsitzenden des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung [...] in Abstimmung des Parteisekretärs, des BGL-Vorsitzenden und des Generalsekretärs in Anerkennung vorbildlicher Leistungen FDGB-Ferientschecks“ vergeben werden.⁴⁷ Schon die Auswahl der Entscheidungsträger lässt vermuten, dass es ohne auch politisches Wohlverhalten schwierig gewesen sein dürfte, aus diesem „persönlichen Fond“ einen der Ferientschecks zu erhalten. Seit Ende der 1970er Jahre wurde als ein weiteres

⁴⁴Anträge an KdGH 27.4.1971, 16.3.1971; Antrag 22.3.1973.

⁴⁵Hierzu: Schaufuß 2011.

⁴⁶Der Preis schwankte zwischen 2,00 bis maximal 8,00 Mark pro Tag und Zimmer. Bei Campingwagen und Bungalows lag der Maximalpreis (Bruttoeinkommen über 2.500,00 Mark) bei 14,00 Mark/Tag. Im 5-Jahreszeitraum 1976-1980 hatte die APW für mit dem Feriendienst zusammenhängende Aufwendungen (einschließlich Baumaßnahmen) aus dem Kultur- und Sozialfond 436.782,00 Mark bereitgestellt, demgegenüber standen Einnahmen in Höhe von 61.273,00 Mark. Vgl. Angebot Winterreisen 1978/79; Bericht über die Entwicklung 1976-1980.

⁴⁷Übersicht der Kommission 1978.

attraktives Angebot, freilich nur für einen sehr eingegrenzten Personenkreis, die Mitreise auf einer der zwei von der APW für die Urlaubszeit gecharterten Segelyachten offeriert.⁴⁸ Da diese Segeltörns um (die inneren Seegewässer!) Rügens als sportliche Betätigung und damit vorbeugenden Gesundheitsschutz galten, erhielten die Beteiligten obendrein noch eine fünftägige Arbeitsbefreiung. An den beiden Sommerdurchgängen konnten sich jeweils fünf Personen für einen Unkostenbeitrag von 50,00 Mark beteiligen. Die zuständige Sportkommission übernahm den Rest von 700,00 Mark je Törn. Es lässt sich in gewisser Weise nachvollziehen, wenn in den Reiseberichten vom „hohen Erholungswert“ und dem „Reichtum an neuen Eindrücken“ die Rede ist. In Anbetracht der Verpflichtung zur Einhaltung der „Grenzordnung“ und den Begründungen zum Wiedereinsatz der sich bewährten „Stammbesetzung“ bleibt aber die Frage, wer hier mitsegeln durfte.⁴⁹

Gleichermaßen aktiv war die mit ähnlichen Aufgaben betraute *Kommission für die sozialistische Erziehung der Kinder*, die für den Nachwuchs des APW-Personals in den Schulferien auswärtige Ferienlager zu organisieren und allgemein abzusichern hatte. Betriebe waren in der DDR generell auch für die Feriengestaltung von Schulkindern zuständig, so auch die APW.⁵⁰ Im Durchschnitt haben in jedem Jahr ca. 200 Kinder in den von der APW bereitgestellten Lagern einen Teil ihre Ferien verbracht.⁵¹ Dabei wurde tatsächlich allerhand an organisatorischem, personellem und letztlich auch finanziellem Aufwand betrieben. Offenkundig erfreuten sich die Lager auch einiger Beliebtheit, gab es doch nicht selten mehr Anträge als Plätze für die Lager in landschaftlich reizvollen Gegenden der DDR, zuweilen auch in den direkten östlichen Nachbarländern.⁵² Der Unkostenbeitrag der Eltern richtete sich nach dem Familieneinkommen und betrug für ein Kind ca. 20,00 Mark für den gesamten Zeitraum, was ungefähr ein Siebentel der Gesamtkosten ausmachte. Den übergroßen Rest steuerte die APW aus dem Kultur- und Sozialfond bzw. Personalfond bei.⁵³ Selbst das pädagogische Personal (Lager- und Gruppenleiter), die Gesundheitshelfer und den Wirtschaftsleiter stellte die APW aus den eigenen Reihen, lediglich für Küchenkräfte oder Handwerker griff man auf Personen vor Ort zurück. Wobei sich die Suche trotz einer Gruppe von Dauerfreiwilligen mit den Jahren immer schwieriger gestaltete, mal fehlte es an Meldungen hierfür, mal verwehrten die staatlichen Leiter eine Freistellung von den Arbeitsaufgaben. Um dem Personalproblem zu begegnen, wurden Mitte der 1970er Jahre Vereinbarungen mit Pädagogischen Hochschulen zur Entsendung von Studierenden als

⁴⁸Aktennotiz der BGL vom 14.5.1978.

⁴⁹Schreiben der Sportkommission vom 8.11.1977; Schreiben des Schiffsführers der APW vom 28.11.1978; Schreiben der BGL vom 28.1.1980; Schreiben BGL an Vizepräsidenten vom 16.2.1981.

⁵⁰Anordnung über die weitere Entwicklung der Feriengestaltung vom 1.9.1972. Unter § 3 (1) ist geregelt, dass die Verantwortung für die „materielle und inhaltliche Entwicklung der Betriebsferienlager“ bei den jeweiligen Leitern liegt, die eng mit den Leitungen des FDGB und der FDJ zusammenzuarbeiten hatten.

⁵¹Schreiben an Neuner vom 25.3.1974; Übersichten Kinderferienlager 1973-1976; Übersichten Kinderferienlager 1976-1978; Bericht über die Entwicklung 1976-1980, a.a.O.

⁵²Elternbrief vom 10.5.1977. Die Lager im Ausland wurden auf der Basis von Vereinbarungen mit Partnerinstitutionen beschafft. Vgl. exempl. zur Austauschvereinbarung zwischen der APW und dem Forschungsinstitut Prag - Listen vom 25.6.1978.

⁵³Finanzplan Winterferienlager 1973.

Ferienhelfer abgeschlossen.⁵⁴ In den Lagern hatte die APW aber nicht allein für die Erholung Sorge zu tragen, vielmehr war entsprechend der gesetzlichen Regelung auch gleichermaßen für „die sozialistische Erziehung der Kinder und Jugendlichen“ in den Lagern ein „Beitrag zu leisten“.⁵⁵ Neben Ausflügen, Sport und Kultur gehörten zum Programm daher auch Fahnenappelle, Politinformationen, Schießwettbewerbe oder Pioniermanöver, Feiern zum Tag der Sowjetarmee oder Veranstaltungen, die von den „großen Veränderungen in unserer Republik nach dem IX. Parteitag“ künden sollten.⁵⁶ Ob die Kinder im allgemeinen Ferientrubel hieraus tatsächlich politisch-erzieherische Impulse mitgenommen haben, sei dahingestellt, der Beliebtheit der Lager seitens der entlasteten Eltern und unterhaltenen Kinder taten sie aber offenkundig keinen Abbruch. Darüber hinaus war die Kommission noch zuständig für die jährlichen Feiern zu Weihnachten oder anlässlich von Jugendweihen, kleine Präsente inbegriffen. Kinder Alleinstehender oder aus kinderreichen Familien⁵⁷ konnten auf Antrag der Gewerkschaftsgruppen noch einen gesonderten Weihnachtzuschuss erhalten, auch hierum kümmerte sich die Kommission.⁵⁸

Neben dem Engagement der APW auf dem Gebiet von Urlaub, Erholung und Sport, tat die Forschungseinrichtung unter Einbeziehung der *Kommission für Arbeits- und Gesundheitsschutz* auch allerlei auf dem Gebiet der Gesundheitsfürsorge. Ob dies die Gründe waren für den an der APW mit einem Prozentsatz zwischen 6,0 und 6,7 im Vergleich zum DDR-Durchschnitt niedrigeren Krankenstand⁵⁹ oder ob sich dieser durch die flexible Handhabung von Präsenzzeiten erklären lässt, sei dahingestellt. Aber immerhin gab es eine eigene Betriebsarztstelle, eine Betriebszahnstation, und jährlich konnten ca. 10 Prozent des APW-Personals 3-wöchige vorbeugende Kuren antreten. Dass es hier nicht immer wirklich um den „Gesundheitszustand und die arbeitsmäßige Belastung“ ging, muss allerdings dem Generalsekretär der APW aufgefallen sein, mahnte er doch bei der BGL an, man solle doch nicht nach dem Prinzip „jeder einmal“, vielmehr nach dem tatsächlichen „Gesundheitszustand“ verfahren.⁶⁰ In Anbetracht allgemein zugänglicher Gesundheitseinrichtungen oder solcher Verfahrensweisen, wie zuletzt geschildert, nach dem „Gießkannenprinzip“ nun eine Gleichbehandlung zu vermuten, schlug allerdings fehl. Es gab auch hier fortwährend Ausnahmen für Privilegierte wie etwa die Regelung, wonach die Nomenklaturkader der APW nicht die Sanitätsstelle mit der Betriebsärztin zu nutzen brauchten, vielmehr in der Poliklinik des Hauses der Ministerien behandelt werden konnten.

⁵⁴Diese Vereinbarungen folgten der gesetzlichen Regelung, wonach der Anteil von Studenten als Gruppenleiter usw. zu erhöhen war (§ 13) Anordnung über die weitere Entwicklung der Feriengestaltung. Vgl. exempl.: Vertrag zwischen APW und PH Erfurt vom 17.3.1976.

⁵⁵Vgl. § 1 (2) Anordnung über die weitere Entwicklung der Feriengestaltung.

⁵⁶Bericht über Winterferienlager 1973 und Bericht über Kinderferienlager 1974; Plan für die erzieherische Arbeit Winterferienlager 1977.

⁵⁷In der Unterstützung von Familien gerade mit mehreren Kindern spiegelt sich in der betrieblichen in besonderer Weise die pro-natalistische Sozialpolitik der DDR wider. Kehrseite war die Vernachlässigung der Rentner, siehe FN 19.

⁵⁸Vgl. exempl.: Abrechnung Kinderweihnachtsfeier 1972, auch: Schreiben AGL an BGL vom 13.11.1972.

⁵⁹Bericht über die Entwicklung 1976-1980.

⁶⁰Schreiben des Generalsekretärs an BGL vom 25.2.1977.

Diese Poliklinik genoss wegen der hohen fachlichen und medizintechnischen Standards einen herausragenden Ruf, war freilich nur Ministeriumsmitarbeitern (intern noch einmal abgestuft) und ausgesuchten Vertretern der Funktions-, hier der Wissenschaftseliten der DDR vorbehalten.⁶¹ Nutznießer dieser medizinischen Sonderversorgung an der APW war ein kleiner Kreis von Führungskräften, zu dem die verschiedenen Direktoren der einzelnen Struktureinheiten (ca. 12-13), die Leiter der Arbeitsstellen (7) und am Ende noch der Leiter des wissenschaftlichen Sekretariats, der Parteisekretär und der BGL-Vorsitzende gehörte.⁶²

Dem Thema Gesundheit widmete sich auch die bereits erwähnte *Sportkommission*, die ihre Aufgabe darin sah, „zur Förderung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter durch sportliche Betätigung“ beizutragen und dies auf dem Wege der „Durchsetzung des gemeinsamen Sportprogramms von FDGB und DTSB“.⁶³ Deutlich wird hier die Einbindung des Sports in die zentral gelenkte politische Massenmobilisierung. Die Kommission richtete regelmäßig eigene „Volkssportfeste“ aus, die dem Ablegen des Sportabzeichens⁶⁴ dienten und zu denen es hieß: „Alle Familienmitglieder sind herzlich eingeladen, alle Mitarbeiter der APW sind zur Teilnahme aufgefordert!“⁶⁵ Neben diesem vergleichsweise Großereignis kümmerte sich die Sportkommission noch um Tischtenniswettbewerbe, Schwimmfeste, Radwanderungen, Schießwettbewerbe oder gab Schulungen für gymnastische Übungen am Arbeitsplatz; selbst der Deutsche Anglerverband unterhielt an der APW eine eigene Betriebsgruppe.⁶⁶ Abgesehen von an einzelnen Sportarten besonders interessierten Mitarbeitern, gewinnt man dennoch den Eindruck, als ob gerade die großen Sportfeste vielen doch als eine lästige Pflicht erschienen. So klagt z.B. ein Gewerkschaftsvertreter: „Unbefriedigend war in diesem Jahr auch die Beteiligung an unserer Wanderung und am Sportfest. [...] unser Fernbleiben [war] typisch für unseren z.T. noch hektischen Arbeitsstil. Wegen dringender Arbeiten konnten wir angeblich nicht am Akademiesport teilnehmen.“⁶⁷

Da für die Sportarbeit der Kulturorganisator der einzelnen Gewerkschaftsgruppen zuständig war⁶⁸, gab es seitens der Sportkommission eine enge Zusammenarbeit mit der *Kulturkommission*. Diese war darüber hinaus vor allem verantwortlich für das „geistig-

⁶¹Zwischen 1970 und 1986 wurde die Betriebspoliklinik im Haus der Ministerien von der Frauenärztin Dr. sc. med. Gisela Otto geleitet, die zugleich Professorin an der Ost-Berliner Akademie für ärztliche Fortbildung war. Otto war als Inoffizielle Mitarbeiterin „Jutta“ für das Ministerium für Staatssicherheit tätig. Mit ihrer Unterstützung wurde eine Moskauer Menschenrechtsgruppe zerschlagen, die sich mit der Psychiatisierung von Dissidenten befasste. Vgl. Süß 1990², S. 640.

⁶²Liste der Nomenklaturkader vom 23.11.1978 und 12.11.1980.

⁶³Aufgaben der Sportkommission für 1973-1975.

⁶⁴Eigentlich „Sportleistungsabzeichen“, in der DDR seit 1950 im Zuge des Massensports vergeben. Das Abzeichen trug seit 1956 den Titel „Bereit zur Arbeit und zur Verteidigung der Heimat“ und konnte in Gold, Silber und Bronze für eine umfängliche sportliche Leistungsprüfung (für Jugendliche u. Erwachsene incl. Schießübungen) vergeben werden.

⁶⁵Aushang „Volkssportfest der APW 1980“.

⁶⁶Übersichten der Sportaktivitäten.

⁶⁷Rechenschaftsbericht vom 10.9.1974.

⁶⁸Protokoll Sportkommission vom 27.2.1980.

kulturelle Leben“ in den Gewerkschaftsgruppen der APW. Hierfür organisierte sie Theater- und Konzert-, ferner Ausstellungs- und Museumsbesuche, gab Empfehlungen für Kulturveranstaltungen oder Zirkel zum „volkskünstlerischen Schaffen“ im „Haus des Lehrers“. ⁶⁹ Auch wenn einzelne Angebote für den ein oder anderen vielversprechend geklungen haben mögen, scheint die Bereitschaft zum kollektiven Kulturabend nicht sonderlich stark ausgeprägt gewesen zu sein. Wiederholt ist in den Kommissions- und Gewerkschaftsberichten vom fehlenden Interesse und der geringen Beteiligung zu lesen. ⁷⁰ Zum Aufgabenkern der Kommission rechnete auch noch die Anleitung der „ideologische Arbeit in den Gewerkschaftsgruppen“. Die Schwerpunkte hierfür wurden in den Jahren meist sehr ähnlich bestimmt und umschlossen solche Zielvorgaben wie die „weitere Festigung der deutsch-sowjetischen Freundschaft“, den „bewußte[n] antiimperialistischen Kampf“, die „entschiedene Abgrenzung vom imperialistischen System in der BRD und seinen Versuchen, das Rad der Geschichte zurückzudrehen“ und „nicht zuletzt die allseitige Förderung sozialistischer Lebensweise“. ⁷¹ Dass es bei der Kulturarbeit nicht allein um besinnlichen Kunstgenuss ging, wird hier mehr als deutlich, ebenso wie in der von der BGL vertretenen Auffassung: „Kultur ist schließlich ein feiner und präziser Gradmesser für das ideologische und moralische Klima in einem Betrieb“. ⁷² Was konkret die einzelnen Gewerkschaftsgruppen am Ende auf „geistig-kulturellem Gebiet“ geleistet bzw. gemeinschaftlich unternommen hatten, musste im wiederkehrenden Turnus der BGL in „Rechenschaftsberichten“ dargelegt werden ⁷³ und spielte keine unerhebliche Rolle u.a. bei der Beurteilung einzelner „Kollektive“ ⁷⁴ bzw. der individuellen Prämienvergabe, nicht zuletzt für die Funktionäre selbst. ⁷⁵ Aber auch besonders aktive Funktionäre, in welcher der zahlreichen Kommissionen der BGL auch immer, konnten mit Sonderprämien bedacht werden.

Engen Kontakt hielten die Kulturverantwortlichen besonders noch zur *Veteranenkommission*. Deren Aufgabe war die Betreuung ehemaliger Betriebsangehöriger. ⁷⁶ Sie vermittelte Einladungen zu APW-Veranstaltungen und Ferienplätze, bot ansonsten Tagesausflüge und Kulturangebote an. An der APW erfreuten sich die für die Veteranen vorbereiteten Veranstaltungen wie Museumsbesuche, Wanderausflüge, Dampferfahrten, Frauentagfeiern

⁶⁹Bericht über das geistig-kulturelle Leben vom 3.5.1977; Hinweise der Kulturkommission vom 9.4.1974.

⁷⁰In einer Rechenschaftslegung berichtet ein Gewerkschaftsfunktionär unter dem Stichwort „Betrübliches“ z.B.: „Von unserem erworbenen Theateranrecht haben wir bisher nur 1 Veranstaltung gemeinsam besucht.“, Vgl. Rechenschaftsbericht auf Gruppenwahlversammlung.

⁷¹Vgl. exempl.: Hinweise der Kulturkommission für die Kulturobleute.

⁷²Bericht über das geistig-kulturelle Leben in den Gewerkschaftsgruppen.

⁷³Hinweise der Kulturkommission für die Kulturobleute.

⁷⁴Besonders verdienstvolle Arbeitseinheiten der APW konnten den in DDR-Betrieben verbreiteten „Kampf“ um den Titel „Kollektiv der sozialistischen Arbeit“ oder „Kollektiv der deutsch-sowjetischen Freundschaft“ antreten, was bei positivem Ausgang u.a. mit Prämien honoriert wurde.

⁷⁵Neben der „termin- und qualitätsgerechten“ Arbeit zählte die „aktive gesellschaftlich-politische Tätigkeit“ als ein wichtiges Entscheidungskriterium bei der Bewilligung/Berechnung allgemein von Prämien, speziell aber auch der Jahresleistungsprämie. Vgl. BGL/Kommission Stimulierung.

⁷⁶Für das Jahr 1975 wird eine Zahl von 60 Veteranen (darunter neun Invalidenrentner) benannt, für 1980 76 (12 davon Invalidenrentner). Veteranenliste vom 10.1.1975; Veteranenliste vom 22.1.1980.

oder „Gespräche in zwangloser Runde zu aktuellen politischen und fachlichen Fragen“⁷⁷ zumindest bei einem Kern der Ehemaligen fraglos einer gewissen Beliebtheit, gehörten doch auch Besuche bei Geburtstagen, im Krankheitsfalle oder Hilfestellungen bei der Wohnungssuche oder bei finanziellen Engpässen dazu.⁷⁸ Spätestens hier sorgen die Quellen jedoch für Ernüchterung. Wenn z.B. eine an der APW noch als Raumpflegerin beschäftigte Rentnerin mit einer Rente von 170,00 Mark um eine „einmalige Unterstützung“ bittet (150,00 Mark bekommt sie bewilligt), weil gerade ihr Mann verstorben und sie die Kosten für Beisetzung und den Verdienstaufschlag während zweimonatiger unbezahlter Pflegezeit nicht bewältigen könne, dann wird die Dimension sozialer Problemlagen gerade bei älteren Menschen in der DDR nicht nur an dieser Stelle sicher deutlich.⁷⁹ In einem anderen Fall ging es um einen inzwischen 87-Jährigen, der noch als Rentner über zehn Jahre an der APW gearbeitet hatte und mit seiner ebenfalls betagten Ehefrau noch immer in einer 1-Zimmer-Altbauwohnung ohne Bad und Heizung wohnte. Geplagt von seinem durch Atteste belegten schlechten Gesundheitszustand suchte er eine anderthalb Zimmerwohnung mit „Bad, Zentralheizung und Warmwasser“ zu bekommen. Dies allerdings bislang ohne Erfolg, weshalb er bei der Veteranenkommission um Hilfe bat, die daraufhin ein Dringlichkeitsschreiben für das bezirkliche Wohnungsamt verfasste. Ob dies dem Veteranen geholfen hat, ist nicht ersichtlich.⁸⁰ Ähnliche Fälle sind dokumentiert, sie betreffen oftmals, aber nicht nur, das einstige nicht-wissenschaftliche Personal oder Invalidenrentner; somit Personen mit besonders geringen Altersbezügen. Dieses Problem war auch vom Frauenausschuss erkannt und wiederkehrend thematisiert worden, zumal die Geringverdiener – später Bezieher entsprechend kleiner Renten – häufig Frauen waren.

Den *Frauenausschuss* der BGL gab es schon seit der APW-Gründung, seine Aufgabe wurde definiert als „Interessenvertretung der Kolleginnen“, was auch ihm ein betriebliches sozialpolitisches Wirkungsfeld zuwies. Entsprechend gesetzlicher Vorgaben⁸¹ musste sich neben dem FDGB auch die (staatliche) APW-Leitung mit der Frauenfrage befassen und Frauenförderpläne auflegen. Den ersten gab es bereits für die Jahre 1970/71, die weiteren folgten im Zweijahrestakt. Im Kern ging es dabei um die Schwerpunkte „Förderungs- und Qualifizierungsmaßnahmen“⁸², „Maßnahmen zur langfristigen Vorbereitung von Kolleginnen für leitende Funktionen“, „Maßnahmen zur Realisierung der Mitverantwortung und Förderung der Initiative der Kolleginnen“ und die „Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen der lernenden Frauen“.⁸³ Die Pläne enthielten in erster Linie eine

⁷⁷Arbeitsplan Veteranenkommission 1977; Arbeitsplan Veteranenkommission 1980; Finanzplan der Veteranenkommission 1978.

⁷⁸Arbeitsplan Veteranenkommission 1980.

⁷⁹Antrag der Raumpflegerin vom 5.9.1972.

⁸⁰Schreiben an Veteranenkommission vom 15.3.1978, Schreiben der Veteranenkommission vom 24.4.1978.

⁸¹Richtlinie des Ministerrates der DDR.

⁸²Dazu zählten: Promotion A und B (einschl. Studium in der UdSSR), Diplompädagogen-Studium, Besuch von Parteischulen und Schulen der Massenorganisationen, Fern- und Abendstudium, Qualifizierungslehrgänge mit Qualifikationsnachweis. Vgl. Mitteilung des Präsidenten vom 24.5.1971.

⁸³Vgl. exempl. Frauenförderplan 1970/71, Frauenförderplan 1972/73, Frauenförderplan 1974/75.

Auflistung der zu fördernden Frauen und die Art der angestrebten Qualifikation. Konkrete Hinweise, wie diese Frauen bei ihren Vorhaben nun wirksam zu unterstützen sind, findet man hingegen nur sehr eingeschränkt.⁸⁴ Mit Blick auf das Aufgabenspektrum einer Forschungseinrichtung taucht hier natürlich die Frage auf, welche Wirkungen diese Fördermaßnahmen zeitigten und inwieweit Frauen in den Wissenschaftsbetrieb vordringen konnten. 1971 gab es unter den 325 wissenschaftlichen Mitarbeitern 85 Frauen (26,2 Prozent), 1973 von 476 143 Frauen (30 Prozent) und 1975 waren von den 502 wissenschaftlichen Mitarbeitern 159 Frauen (31,7 Prozent). Es zeigen sich also immerhin Zuwächse, wenngleich auch gerade die Institute unter dem Durchschnitt blieben, die zum wissenschaftlichen Kernbereich der APW zu rechnen sind.⁸⁵ Ansonsten musste aber auch der Frauenausschuss eingestehen, dass unter den „leitenden Kadern“ Frauen kaum zu finden sind. Und nicht nur diesen Umstand nahm der Frauenausschuss zum Anlass für wiederholte, deutlich kritische Stellungnahmen. Das ist im Vergleich zu den anderen Kommissionen zumindest bemerkenswert. Mit Blick auf die unbefriedigende Anzahl von Frauen in Leitungsfunktionen formuliert der Ausschuss 1972 in seinem Rechenschaftsbericht: „Daß allerdings der Frauenausschuß von der Entscheidungsfindung für das Kaderentwicklungsprogramm ausgeschlossen bleibt, ist ein beredter Ausdruck dafür, daß wir es noch nicht verstehen, bei derartig wichtigen Fragen der Frauenförderung die Frauen selbst mitsprechen zu lassen.“⁸⁶ Dieser Kritikpunkt – mangelnde Mitsprache – zieht sich wie ein roter Faden durch die Arbeit des Frauenausschusses. Immer wieder thematisiert wurden ferner die gerade für Frauen ungünstigen Arbeitsbedingungen im Wissenschaftssystem, die unverhältnismäßig geringe Berücksichtigung von Frauen bei „Auszeichnungen und Beförderungen“ und deren ausgesprochen geringe Präsenz in den Führungsetagen der Akademie.⁸⁷ Auch wenn in entsprechenden Kaderentwicklungsplänen mehrfach von der „Erhöhung des Frauenanteils“ gerade auch unter dem Leitungspersonal die Rede war, so blieb es auf längere Sicht dennoch bei Absichtserklärungen. Und obwohl kurz nach der Akademiegründung in einem Plan für „Nachwuchskader für Leitungsfunktionen“ unter den 48 genannten Kadern 18 Frauen genannt worden waren⁸⁸, wies die Zwischenbilanz für 1975 auf den oberen Leitungsebenen nur vier Frauen unter den 47 „staatlichen Leitern“ aus; auf der mittleren Ebene gab es unter den 44 Abteilungsleitern gerade mal vier Frauen.⁸⁹ Auch der Anteil von Professorinnen und Dozentinnen hielt sich über die Jahre auf einem geringen

⁸⁴So heißt es typischerweise: „Es ist zu sichern, daß die Qualifizierung im Arbeitsprozeß der Jahresarbeitsplanung des Kollektivs und des einzelnen einkalkuliert werden.“ Was das konkret für die Frauen hieß, welche Verpflichtungen oder Rechte sich daraus ergaben, bleibt in dem Plan ungeklärt. Frauenförderplan 1972/73. Zu einem ähnlichen Befund kommt Gunilla F. Budde. Statt individuell überprüfbarer Pläne, so benennt sie einen Kritikpunkt universitärer Frauenausschüsse, gebe es nur allgemeine Deklarationen. Vgl. Budde 2003: S. 187.

⁸⁵Besonders gering fiel der Frauenanteil in den Instituten für Erziehung (19,3 Prozent), für Geschichte der Erziehung (19,3 Prozent) und für Ökonomie und Planung (19,1 Prozent) aus. Mitteilung von Kaderabteilung 1975.

⁸⁶Rechenschaftsbericht der BGL über die Arbeit mit Frauen.

⁸⁷Ebd., Analyse des Frauenausschusses vom 28.9.1975.

⁸⁸Entwurf des Kaderprogramms.

⁸⁹Schlussfolgerungen für die Kaderarbeit für 24.11.1975.

Niveau; ungeachtet jahrelanger gegenteiliger Bekundungen waren für die zwischen 1978 und 1980 vorgesehenen 24 Berufungen gerade einmal drei Frauen vorgeschlagen und für die Jahre nach 1980 auch keine wesentliche Änderung in Aussicht gestellt worden.⁹⁰ Selbst wenn sich der Frauenausschuss nicht ohne Engagement den Interessen der Frauen anzunehmen suchte, blieb sein Einfluss aufs Ganze gesehen also gering. So konnte der Ausschuss gegenüber Leitern zwar wiederholt als Sprachrohr der Frauen auftreten, Qualifikationsvorhaben unterstützen, Frauen mit Urlaubs- oder Kinderferienlagerplätzen versorgen⁹¹, Feiern zum Frauentag sicherstellen oder den eigentlich gesetzlich zustehenden Hausarbeitstag durchsetzen, an den geschlechtsspezifisch hierarchischen Strukturen in der APW änderte er nichts, erst recht nicht an den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die einer wirklichen Gleichberechtigung der Frauen in Beruf und Familie entgegenstanden.⁹² Wenn es schließlich nicht nur in einem Gewerkschaftsgruppenbericht hieß, die „Erfüllung der Arbeitsplanaufgaben nach Dienstschluß und am Wochenende [steht] bei uns an der Tagesordnung“⁹³, verwundert es nicht, wenn die Gewerkschaftsfunktionäre die Frauen als diejenigen ausmachen, die auf der Strecke blieben und bei denen „eine nicht zu verkennende Tendenz zur Resignation“ um sich gegriffen habe.⁹⁴ Als soziales Ausgleichsinstrument musste die betriebliche Sozialpolitik hier ohnehin versagen, kam sie doch sie primär nur den Müttern und eben nicht allen Frauen zu Gute – auch das schaffte neue Ungleichheiten (Gerhard 1994).

Betrachtet man zusammenfassend die Arbeit der verschiedenen gewerkschaftlichen Kommissionen und den Niederschlag betrieblicher Sozialpolitik in den einzelnen Gewerkschaftsgruppen, so hat man es zwar mit unterschiedlichen Schauplätzen zu tun, auf denen die Kommissionen agierten. Ein Großteil ihrer Aufgaben richtete sich aber dennoch auf das gemeinsame Ziel, wie es im Selbstverständnis hieß, eine „Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen“ zu erreichen. Aus unterschiedlichen Verantwortungsbereichen heraus suchten sie Abhilfe zu schaffen bei Störungen und Mängeln im beruflichen Alltag oder Unterstützung zu gewähren bei Versorgungsfragen oder in (sozialen und finanziellen) Notlagen. Mittels sozialer Güter eine dauerhafte Leistungsstimulierung erreichen zu können, musste für die vom Ministerium für Volksbildung dirigistisch geführte und sich mit der Verpflichtung auf die „Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ selbst

⁹⁰Die Vorschlagsliste für Berufungen (Professoren und Dozenten) berücksichtigte ausschließlich APW-Personal. Vgl. Plan der Berufungen 1978 bis 1980.

⁹¹Zwar sollten laut Frauenförderplan Alleinerziehende bzw. Familien mit drei und mehr Kindern (unter 18 Jahre) bevorzugt mit Ferienplätzen versorgt werden, in vollem Umfang war dies allerdings nicht möglich. 1975 z.B. bekamen von 29 Alleinerziehenden 12 für sich und ihre Kinder einen Ferienplatz, von den 22 „kinderreichen Familien“ 15 einen Ferienplatz zugewiesen. Übersicht Vergabe von Ferienplätzen 12.12.1975.

⁹²Michael Schwartz spricht treffend von einer „Emanzipation zur sozialen Nützlichkeit“ (Schwartz 2005, 47).

⁹³Rechenschaftsbericht vom 28.11.1974. In gleicher Weise ein Gesamtbericht der BGL: Rechenschaftsbericht der BGL über die Arbeit mit Frauen.

⁹⁴Analyse des Frauenausschusses vom 28.9.1975.

blockierende Forschungseinrichtung jedoch eine Illusion bleiben.⁹⁵ Zumal man den deutlichen Eindruck gewinnt, dass die für die Sozialpolitik ausgegebenen Mittel an anderer Stelle – gerade im Bereich Forschung – fehlten. Vor allem ab der zweiten Hälfte der 1970er Jahre wurde immer öfter der „sparsame Umgang mit Haushaltsmitteln“ angemahnt und generell intensiv nach Möglichkeiten zur Kostenminimierung gesucht. Als Hauptfelder von Einsparungen galten „Honorare, Reisekosten und alle Materialpositionen“; der Topf, aus dem die Mittel für die sozialen Leistungen stammten, blieb zumindest offiziell ausgenommen. Nachdem schon mit dem IX. Parteitag der SED 1976 klar geworden war, dass sich das Wachstum des vorhergehenden Fünfjahreszeitraumes nicht wiederholen würde, sprach die Situation zum Ende des Jahrzehnts noch weniger für den dringend nötigen wirtschaftlichen Aufschwung. Das war auch an der Forschungseinrichtung kein Geheimnis geblieben, so dass sie zu Beginn der Achtziger sogar erklärte, die APW könne einen Beitrag „zur Erfüllung der Hauptaufgabe“⁹⁶ leisten, indem sie immer bessere Forschungsergebnisse mit gleichem bzw. geringerem finanziellen und materiellen Aufwand zur Verfügung stellt“.⁹⁷

Vor diesem Hintergrund wundert es nicht, dass sich mit den an der APW verteilten Sozialleistungen eine allgemeine um sich greifende Arbeitsunzufriedenheit nicht abwenden ließ. Nicht untypisch formulierte ein Gewerkschaftsgruppenvertreter: „Unsere Arbeitsweise birgt oft Hektik, Unzufriedenheit und Pessimismus in sich. [...] [Wir] müssen feststellen, daß die jetzige Situation des Instituts nicht zu einer optimistischen und schöpferischen Arbeitsweise beigetragen hat.“⁹⁸ Wenn dann noch festgestellt werden musste, dass hinsichtlich arbeitsrelevanter Entscheidungen „Fragen des gesellschaftlichen Mitbestimmungsrechtes“ „nicht ganz ernst genommen“ bzw. die Gewerkschaftsvertreter bei Leitungsentscheidungen nur ungenügend einbezogen werden, wird ohnehin die Frage nach der (parteipolitisch beschränkten) Reichweite gewerkschaftlichen Handels gerade auch bei den Kernaufgaben einer Wissenschaftseinrichtung aufgeworfen. In Anbetracht von so viel arbeitsbedingtem Unmut wundert es nicht, wenn das Interesse am „Kollektivleben“ nicht sonderlich ausgeprägt war.⁹⁹ Gerade die vielfachen innerhalb und außerhalb der Akademie erfahrene Wirkungslosigkeit wirkten auch der Bereitschaft entgegen, gewerkschaftliche oder Kommissionsfunktionen zu übernehmen. Und mit der „kollektiven Leitungstätigkeit“ scheint es auch hier nicht weit her gewesen zu sein, wird doch vielfach beklagt, jeder Funktionär

⁹⁵Dem widerspricht nicht, dass es gerade in den Disziplinen außerhalb der pädagogischen Kerngebiete innovative und eigenständige Forschungsansätze gab, die sich freilich dennoch nur bedingt entfalten konnten. Vgl. Häder 2007; Malycha 2008, S. 317ff.

⁹⁶Das bezieht sich auf die auf dem IX. Parteitag der SED 1976 („Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik“) beschlossene Fortsetzung des politischen Kurses der Hauptaufgabe vom VIII. Parteitag der SED 1971. Wenige Wochen nach dem o.g. Bericht verfasst wurde, fand der X. Parteitag der SED statt, wo Honecker einen „volkswirtschaftlichen Leistungsanstieg wie nie zuvor“ verlangte. Vgl. Bericht des ZK der SED.

⁹⁷Bericht über die Entwicklung 1976-1980.

⁹⁸Rechenschaftsbericht vom 28.11.1974.

⁹⁹Ebd. Zum geringen Interesse an gemeinschaftlichen Unternehmungen nach der Arbeitszeit auch: Rechenschaftsbericht vom 9.9.1974.

agiere für sich und „die Gewerkschaftsarbeit [tendiere oft] in isolierte 1-Mann-Arbeit“.¹⁰⁰ Und welchen Sinn sollte es machen, auf Gewerkschaftsversammlungen Missstände anzusprechen, wenn auf Eingaben an die BGL „keine Reaktion“ erfolgte, den Hinweisen auf „Probleme des Arbeitsklimas“ nicht nachgegangen wurde oder jedermann klar sein musste, dass es vermutlich nichts bringt, wenn Gewerkschaftsgruppen fordern „die Qualität unserer Erzeugnisse [müsse] sich erhöhen“ oder für die Verkaufsstätten im Umfeld der APW „frisches Obst“ geordert werden.¹⁰¹ So musste selbst die *Kommission für Agitation und Propaganda* feststellen, dass Vorschläge nicht in „Veränderungen, Verbesserungen münden, die Angelegenheit nicht weiter verfolgt“ wurde. Es ist wohl mehr als verständlich, wenn solche Erfahrungen, wie es hieß, sich für ein gesellschaftliches Engagement neben der beruflichen Arbeit nicht gerade „stimulierend“ ausgewirkt haben.¹⁰² Überhaupt scheint sich schon in den siebziger Jahren eine wachsende Politikverdrossenheit unter den Mitarbeitern breit gemacht zu haben, wie anders sind die ständigen Klagen über die zu geringe Diskussionsfreudigkeit und Passivität vieler gerade bei politischen Fragen zu erklären? Die Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und die Einsicht in die Nutzlosigkeit nicht weniger Anstrengungen waren durch Sozialpolitik einfach nicht zu kompensieren. Zumal der Eindruck nicht von der Hand zu weisen ist, dass gerade auch die betrieblichen Sozialleistungen von einem Großteil der Mitarbeiter als eine Form von Regelleistung und zustehende, „normale“ Selbstverständlichkeit gewertet wurden. „Jeder von uns“, so drückte es ein Gewerkschafter gegenüber seiner Gruppe aus, „hat in den letzten Jahren, in dieser oder jener Form, zu spüren bekommen, daß sich unser Leben verbessert hat. Oft ist man geneigt, Verbesserungen dankend entgegen zu nehmen, sie werden als Selbstverständlichkeit betrachtet.“ Darüber werde vergessen (und hier formuliert der Gruppenfunktionär eine Binsenweisheit, deren Missachtung später mit für den Zusammenbruch der DDR verantwortlich sein wird), man könne „eben nur das verbrauchen, was man produziert hat“ und deshalb brauche es „fleißige Arbeit“ auch an der APW.¹⁰³ Ähnliches musste selbst die BGL-Leitung 1981 rückblickend eingestehen: „Da für eine Reihe von Mitarbeitern die sozialpolitischen Errungenschaften der APW etwas Selbstverständliches sind, muss in der politischen Massenarbeit die Tatsache der zusätzlichen Einkünfte zum Gehalt aus den gesellschaftlichen Fonds des Betriebes voll ins Bewußtsein gerufen werden.“¹⁰⁴ Das ist deutlich genug – die in der Ära Honecker eingesetzten Sozialleistungen hatten sich offensichtlich zu Beginn der 1980er Jahre in ihrer Wirkung bereits verschlissen.

4. Ergebnisse – Sieben Thesen

1. Die betriebliche Sozialpolitik hat seit Gründung der APW eine umfängliche und

¹⁰⁰Rechenschaftsbericht vom 10.9.1974.

¹⁰¹Protokolle der Mitgliederversammlungen vom 20.1.1977, 13.9.1974, 12.4.1976, 19.9.1974, 21.5.1976, 10.9.1974.

¹⁰²Kommission für Agitation/Propaganda: Einschätzung des politisch-ideologischen Niveaus vom 15.6.1978.

¹⁰³Rechenschaftsbericht vom 23.11.1976.

¹⁰⁴APW-BGL „Stand, Probleme und Aufgaben der politischen Massenarbeit“ vom 13.9.1981.

in den Folgejahren wachsende Rolle gespielt. Sie erstreckte sich von der Einflussnahme auf Arbeitsbedingungen im engeren und weiteren Sinne bis hin zu im Privat- und Familienbereich zur Wirkung kommenden Sozialleistungen. Neben der befriedenden Funktion sollte die betriebliche Sozialpolitik nicht zuletzt aber auch Mittel sein, um die Arbeitsproduktivität der Mitarbeiter anzukurbeln. Im Mikrokosmos des Betriebes ist es den zuständigen Kommissionen (partiell und temporär) durchaus gelungen, mittels der vergebenen Leistungen soziale Bedürfnisse zu befriedigen und so auch für eine bestimmte Zufriedenheit und Akzeptanz bei den jeweils Bedachten und damit insgesamt auch für eine gewisse innere Stabilität der APW zu sorgen. Auf anderen Feldern des Kommissionseinsatzes waren die Grenzen des Mach- und Finanzierbaren hingegen enger gezogen (hochwertigere Urlaubsreisen, moderne Ausstattung der Arbeitsplätze, Maßnahmen zur Verbesserung der Gebäudesituation und Räumlichkeiten).

2. Auch wenn den gewerkschaftlichen Kommissionen und ihren Mitgliedern (darunter auch solche, die sich an einem tradierten Bild des „Gewerkschafters“ als Interessenvertreter der Belegschaft orientierten) je nach Aufgabe einiger Einsatz und auch Erfolg beim Angehen kleinerer oder größerer Missstände im beruflichen und privaten Alltag der Mitarbeiter zu bescheinigen ist, so blieb ihr Einfluss insgesamt dennoch begrenzt. Die grundlegenden Widersprüche der Wissenschaftsorganisation im SED-Staat ließen sich durch ihre Anstrengungen bestenfalls im Betriebsalltag etwas überdecken, nicht aber lösen. Zumal sie sich in ihrem Handeln immer im Rahmen dessen bewegten, was im Konsens mit staatlicher und SED-Parteileitung als „innerbetriebliche sozialistische Demokratie“ definiert worden war und so auch als Handlungsrahmen akzeptiert wurde. Die Kommissionen agierten also keinesfalls unabhängig, schon gar nicht gegen die APW-Leitung oder die Betriebsparteiorganisation (was Konflikte nicht ausschloss); vielmehr folgten sie dem gemeinsamen Interesse, Konfliktpotential zu neutralisieren und Ausgleichsangebote zu offerieren. Als eine Art soziale „Reparaturanstalt“ gehörten sie somit mit zum „Sortiment der Herrschaftsstabilisatoren“ (Hübner 1999, S. 73) an der APW.

3. Statt „(fürsorgerische) Wohlfahrt“ spiegeln viele der von den Gewerkschaftskommissionen bearbeiteten Anliegen und Probleme systemische Defizite und typische Facetten der DDR-Mangelwirtschaft wie die verfehlte Wohnungspolitik, den Investitionsrückstau oder die vielfachen Versorgungsengpässe wider. Gerade bei mit diesen Defiziten und Mängeln zusammenhängenden Aufgaben zeigte sich die begrenzte Handlungsreichweite der gewerkschaftlichen Kommissionäre besonders nachdrücklich. Solche Begrenzungen wurden auch auf dem Gebiet der Frauenförderung sichtbar, wo trotz Frauenförderplänen und Frauenausschuss weder die geschlechtsspezifische hierarchische Arbeitsteilung der APW, noch die für die DDR weiterhin typische zulasten der Frauen gehende innerfamiliäre Arbeitsteilung überwunden werden konnte. Gleiches gilt für die nicht selten prekäre finanzielle Situation eines Teils der Rentner, deren Altersarmut ein weiteres in der DDR ungelöstes Problem widerspiegelt.

4. Anders als parteistaatlich intendiert, erwiesen sich die Sozialleistungen ungeachtet gewisser befriedender Wirkungen dennoch nicht als ein dauerhaft erfolgreiches Mittel zur

Leistungssteigerung und Loyalitätsgewinnung. Diese begrenzte Wirkung ist nicht zuletzt auf die offenbar verbreitete Haltung zurückzuführen, die Sozialleistungen nicht als eine Dankbarkeit einfordernde paternalistische Gabe des Staates, sondern angesichts begrenzter Verdienstmöglichkeiten und anderer Einschränkungen als ergänzende Regelleistung bzw. legitimen Gehaltsausgleich mit „Normalitätsstatus“ anzusehen. Betriebliche Sozialleistungen versagten zudem als Anreizsystem aufgrund fehlender Differenzierungen und – für die große Mehrheit – praktizierter Gleichmacherei.

5. Insgesamt ergab sich für die APW ähnlich wie in vielen Betrieben der DDR ein höchst ambivalentes Bild betrieblicher Sozialpolitik. Neben der Versorgung mit sozialen Gütern nach dem „Jeder-einmal-Prinzip“ gab es an der APW einen ausgewählten Personenkreis, „Nomenklaturkader“, die als „regimespezifische ‚Versorgungsklassen‘“ (Schmidt 2004, S.43) Mehr- und Sonderleistungen für sich in Anspruch nehmen konnten. Damit erwies sich die betriebliche Sozialpolitik auch an der APW als ein untaugliches Mittel, um bestehende soziale Unterschiede einzuebnen (Skyba 1999, S. 60). Statt für sozialen Ausgleich zu sorgen, bevorzugte sie die ohnehin Bessergestellten, förderte mithin Privilegien für die bereits Privilegierten. Zugleich kamen hier Mittel zum Einsatz, die an anderer Stelle (Forschung) fehlte.

6. Die loyalitätsstiftende Wirkung der sozialpolitischen Leistungen blieb mit Blick auf die Adressaten auch deshalb begrenzt, weil sie an den allgemeinen Strukturdefiziten der APW als Wissenschaftsinstitution im Grundsätzlichen nichts ändern konnte. Forschungshinderlichen, restriktiven Arbeitsbedingungen wie verweigerten Forschungskontakten, Bevormundung bei der Forschungsthemenwahl, aber auch schlechte Arbeitsorganisation oder Vergeudung von Arbeitskraft u.a. durch aufgeblähte Verwaltungsarbeiten und unproduktives Sitzungswesen konnten die Sozialleistungen keine Lösungen entgegensetzen. In ihrem Umfang¹⁰⁵ war die wohlfahrtsstaatliche Ummäntelung auch zu gering, als dass sie diese Defizite hätte nachhaltig kompensieren können.

7. Arbeitsunzufriedenheit und Vergeblichkeitserfahrungen hinsichtlich der Möglichkeiten gewerkschaftlichen Handels, aber auch eine in der Mitarbeiterschaft tendenziell zunehmende Politikverdrossenheit und Passivität führten zu einer nachlassenden Bereitschaft, in den gewerkschaftlichen Kommissionen mitzuwirken bzw. darüber hinaus zu einem schleichend um sich greifenden Pessimismus. Solche Erfahrungen waren jedweder Dankbarkeitshaltung gegenüber betrieblichen Sozialleistungen und staatlicher „Fürsorge“ am Ende gleichermaßen abträglich.

Zusammengefasst: Die »durchherrschte Arbeitsgesellschaft« (Reichel 2001) fand in der DDR auch in den Wissenschaften ihren Niederschlag. Eine pädagogische Forschungseinrichtung, die in ihrer Arbeit dauerhaft unter dem Vorbehalt des Politischen und zentraler Lenkung stand, konnte sich nicht als moderne und innovative Forschungseinrichtung entfalten und

¹⁰⁵Manfred G. Schmidt spricht mit Blick auf Umfang und Wirkung von Sozialpolitik in der DDR von einem „Konstrukt“ der Nachwendzeit. In der Tat wird dieser Bereich in der Rückschau vielfach überschätzt. Vgl. Schmidt 2001, S. 693.

weiterentwickeln. Sie erwies sich vielmehr auf Dauer als ineffektiver und innovationsunfähiger realsozialistischer Wissenschaftsbetrieb. In dieser eigentümlichen Paradoxie von zwangsweiser „Stilllegung“ der Eigendynamik wissenschaftlicher Arbeit und zugleich hektischer Betriebsamkeit für die Erfüllung immer neuer Planaufgaben konnte der Kitt betrieblicher Sozialpolitik zeitweilig Defizite des Systems überdecken und einen „Schein der Stabilität“ (Hürtgen/Reichel 2001) aufrechterhalten, als wirksame Legitimationsstütze der Fürsorgediktatur erwies sie sich allerdings nicht.

Literaturverzeichnis:

- BOUVIER, B. *Die DDR – ein Sozialstaat? Sozialpolitik in der Ära Honecker*. Bonn: Dietz, 2002. ISBN 978-3-8012-4129-2.
- BOYER, C. Grundlinien der Sozial- und Konsumpolitik der DDR in den siebziger und achtziger Jahren in theoretischer Perspektive. In HÜRTGEN, R. – REICHEL, T (Hrsg.). *Der Schein der Stabilität. DDR-Betriebsalltag in der Ära Honecker*. Berlin: Metropol, 2001, S. 69-84. ISBN 978-3-932482-65-6.
- BUDDE, G.-F. *Frauen der Intelligenz. Akademikerinnen in der DDR 1945-1975*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2003. ISBN 3-525-35143-7.
- GERHARD, U. Die staatlich institutionalisierte „Lösung“ der Frauenfrage. Zur Geschichte der Geschlechterverhältnisse in der DDR. In KAEUBLE, H. – KOCKA, J. – ZWAHR, H. (Hrsg.). *Sozialgeschichte der DDR*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1994, S. 383-403. ISBN 3-608-91671-7.
- HÄDER, S. *Schülerkindheit in Ost-Berlin. Sozialisation unter den Bedingungen der Diktatur (1945-1958)*. Köln-Weimar-Wien: Böhlau Verlag, 1998. ISBN 3-412-13997-1.
- HÄDER, S. – WIEGMANN, U. (Hrsg.). *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 2007. ISBN 978-3-631-56340-3.
- HÄDER, S. Theorie und Empirie in den Forschungen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften – Vorgaben, Ambitionen und Sackgassen. In HÄDER, S. – WIEGMANN, U. (Hrsg.). *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 2007, S. 141-173. ISBN 978-3-631-56340-3.
- HORNBOSTEL, S. Spätsozialismus, Legitimierung und Stabilität. In BOYER, C. – SKYBA, P. (Hrsg.). *Repression und Wohlstandsversprechen. Zur Stabilisierung von Parteiherrschaft in der DDR und der ČSSR*. Dresden: Berichte und Studien Nr. 20 hg. v. Hannah-Arendt-Institut für Totalitarismusforschung 1999, S. 13-25. ISBN 3-931648-21-4.
- HÜBNER, P. – HÜBNER, C. *Sozialismus als soziale Frage. Sozialpolitik in der DDR und Polen*. Köln-Weimar-Wien: Böhlau Verlag, 2008. ISBN 978-3-412-20203-3.
- HÜBNER, P. Der Betrieb als Ort der Sozialpolitik. In BOYER, C. – SKYBA, P. (Hrsg.). *Repression und Wohlstandsversprechen. Zur Stabilisierung von Parteiherrschaft in der DDR*

- und der ČSSR*. Dresden: Berichte und Studien Nr. 20 hg. v. Hannah-Arendt-Institut für Totalitarismusforschung 1999, S. 63-74. ISBN 3-931648-21-4.
- HÜRTGEN, R. – REICHEL, T. (Hrsg.). *Der Schein der Stabilität. DDR-Betriebsalltag in der Ära Honecker*. Berlin: Metropol, 2001. ISBN 978-3-932482-65-6.
- HÜRTGEN, R. *Zwischen Disziplinierung und Partizipation*. Vertrauensleute des FDGB im DDR-Betrieb. Köln: Böhlau, 2005. ISBN 3-412-14205-0.
- JARAUSCH, K. H. *Die unverhoffte Einheit 1989 -1990*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1995. ISBN 3-518-11877-3.
- JARAUSCH, K. Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR. *Aus Politik und Zeitgeschichte B 20/98*. 1998, S. 33-46.
- KUHRT, E. – BUCK, H. F. – HOLZWEIßIG, G. (Hrsg.). *Die Endzeit der DDR-Wirtschafts-, Sozial- und Umweltpolitik*. Opladen: Leske und Budrich, 1999. ISBN 978-3-8100-2744-3.
- MALYCHA, A. *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970-1990*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, 2008. ISBN 978-3-931982-55-3.
- REICHEL, T. Die »durchherrschte Arbeitsgesellschaft«. Zu den Herrschaftsstrukturen und Machtverhältnissen in DDR-Betrieben. In HÜRTGEN, R. – REICHEL, T. (Hrsg.). *Der Schein der Stabilität. DDR-Betriebsalltag in der Ära Honecker*. Berlin: Metropol, 2001, S. 85-110. ISBN 978-3-932482-65-6.
- SCHAUFUß, T. *Die politische Rolle des FDGB-Feriendienstes in der DDR. Sozialtourismus im SED-Staat*. Berlin: Duncker & Humblot, 2011. ISBN 978-3-428-13621-6.
- SCHMIDT, M. G. *Grundzüge der Sozialpolitik in der DDR*. ZeS-Arbeitspapier 18/99. Bremen 1999.
- SCHMIDT, M. G. Grundlagen der Sozialpolitik in der Deutschen Demokratischen Sozialpolitik. In *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945, Bd. 1*. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. Baden Baden: Nomos, 2001. ISBN 978-3-7890-7314-4.
- SCHMIDT, M. G. *Sozialpolitik der DDR*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. ISBN 978-3-810-04108-1.
- SCHWARTZ, M. Emanzipation zur sozialen Nützlichkeit: Bedingungen und Grenzen von Frauenpolitik in der DDR. In HOFFMANN, D. – SCHWARTZ, M. (Hrsg.). *Sozialstaatlichkeit in der DDR*. München: Oldenbourg, 2005, S. 47-87. ISBN 3-486-57804-9.
- SKYBA, P. Die Sozialpolitik der Ära Honecker aus institutionentheoretischer Perspektive. In BOYER, C. – SKYBA, P. (Hrsg.). *Repression und Wohlstandsversprechen Zur Stabilisierung von Parteiherrschaft in der DDR und der ČSSR*. Dresden: Berichte und Studien Nr. 20 hg. v. Hannah-Arendt-Institut für Totalitarismusforschung, 1999, S. 49-62. ISBN 3-931648-21-4.
- STEINER, A. Zwischen Konsumversprechen und Innovationszwang. Zum wirtschaftlichen Niedergang der DDR. In JARAUSCH, K. H. – SABROW, M. (Hrsg.). *Weg in den Untergang. Der innere Zerfall der DDR*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999, S. 153-192. ISBN 3-525-01383-3.
- SÜß, S. *Politisch mißbraucht? Psychiatrie und Staatssicherheit in der DDR*. Berlin: Ch. Links, 1990. ISBN 978-3-86284-032-8.

Quellenverzeichnis:

- Abrechnung Kinderweihnachtsfeier 1972, DIPF/BBF Archiv APW 7094.
Aktennotiz der BGL vom 14.5.1978, ebd. APW 9842.
Analyse des Frauenausschusses zu einem Teilbereich der Frauenförderung vom 28.9.1975, ebd. APW 8034.
Angebot Winterreisen 1978/79 vom 1.11.78, ebd. APW 9894;
Anordnung über die Finanzierung der betrieblichen Einrichtungen und Maßnahmen für die Betreuung der Werktätigen – Finanzierung der betrieblichen Betreuung - v. 28.03.1972 GBl. DDR 1972 II, S. 225f.
Anordnung über die weitere Entwicklung der Feriengestaltung der Schüler und Studenten sowie der Urlaubsgestaltung der Lehrlinge vom 1.9.1972. Gesetzblatt der DDR, T. II, 64/3. 3.11.1972.
Antrag an BGL auf Bauzuschuss vom 7.7.1975, ebd. APW 9891.
Antrag an KdGH vom 29.4.1975, ebd. APW 7840.
Antrag an KdGH vom 30.4.1975, ebd. APW 7838.
Anträge an KdGH vom 8.3.1971, 18.11.1971, 19.7.1971 ebd. APW 5701.
Anträge an KdGH vom 27.4.1971, 16.3.1971, ebd. APW 5701.
Anträge an KdGH vom 25.9.1972, 15.6.1972, 4.12.72, ebd. APW 7837.
Anträge an KdGH vom 4.5.1973, 23.11.1973, ebd. APW 7838.
Anträge an KdGH vom 21.3.1974, 22.3.1973, ebd. APW 7839.
Antrag der Raumpflegerin an BGL vom 5.9.1972, ebd. APW 5849.
APW-BGL „Stand, Probleme und Aufgaben der politischen Massenarbeit der Gewerkschaftsorganisation der APW“ vom 13.9.1981, ebd. APW 9893.
Arbeitsplan Veteranenkommission 1977, ebd. APW 8052.
Arbeitsplan Veteranenkommission 1980, ebd. APW 9893.
Aufgaben der Sportkommission für 1973-1975, ebd. APW 8033
Aushang „Volkssportfest der APW 1980“, ebd. APW 9895
Austauschvereinbarung zwischen der APW und dem Forschungsinstitut Prag - Listen vom 25.6.1978, ebd. APW 9896.
Bericht des ZK der SED an den X. Parteitag der SED 11.-16.4.1981, Berlin: Dietz 1981.
Bericht über das geistig-kulturelle Leben in den Gewerkschaftsgruppen der APW vom 3.5.1977, ebd. APW 9895.
Bericht über die Entwicklung der finanziellen und materiell-technischen Bedingungen der APW im Zeitraum 1976-1980 vom Direktorat für Ökonomie und Verwaltung vom 6.1.1981, ebd. APW 9761.
Bericht über Kinderferienlager 1974, ebd. APW 8035.
Bericht über Winterferienlager 1973, ebd. APW 8035.
BGL/Arbeitspläne der Kommissionen für 1975, DIPF/BBF Archiv APW 7101.
BGL/Kommission Stimulierung im Arbeitsprozess: Empfehlungen zur Anwendung der Jahresleistungsprämien vom November 1977, ebd. APW 9893.
Elternbrief der BGL vom 10.5.1977, ebd. APW 9897.

- Entwurf des Kaderprogramms der Leitungskader Juli 1971, ebd. APW 11874.
Finanzplan der Veteranenkommission 1978, ebd. APW 9893.
Finanzplan Winterferienlager 1973, ebd. APW 7094.
Frauenförderplan 1970/71, ebd. APW 7093.
Frauenförderplan 1972/73, ebd. APW 8034.
Frauenförderplan 1974/75, ebd. APW 7311.
Hinweis für Erwerb eines Hauses vom 18.12.1974, ebd. APW 9891.
Hinweise der Kulturkommission für die Kulturobleute vom 9.4.1974, ebd. APW 8033.
Informationen der BGL über die Unterstützung der Wohnungsversorgung der Mitarbeiter vom 23.10.1973, ebd. APW 9891.
Kommission für Agitation/Propaganda: Einschätzung des politisch-ideologischen Niveaus der Mitgliederversammlungen vom 15.6.1978, ebd. APW 9893.
Listen der "Nomenklaturkader, die in der Poliklinik des Hauses der Ministerien betreut werden" vom 23.11.1978 und 12.11.1980, ebd. APW 9893.
Mitteilung des Präsidenten vom 24.5.1971, ebd. APW 6602.
Mitteilung von Kaderabteilung an wissenschaftliches Sekretariat 1975, ebd. APW 7311.
Plan der Berufungen für Professoren und Dozenten 1978 bis 1980, ebd. APW 0.0.1 Mappe 553.
Plan für die erzieherische Arbeit Winterferienlager 1977, ebd. APW 9897.
Protokoll der Sitzung der Sportkommission vom 27.2.1980, ebd. APW 9895.
Protokoll der Sitzung der Wohnungskommission vom 16.7.1981, ebd. APW 9891.
Protokolle über die Mitgliederversammlungen der Gewerkschaftsgruppe vom 20.1.1977, 13.9.1974, 12.4.1976, 19.9.1974, 21.5.1976, 10.9.1974, ebd. APW 7097.
Rechenschaftsbericht auf Gruppenwahlversammlung vom 10.9.1974, ebd. APW 7097.
Rechenschaftsbericht der AGO II/b vom 23.11.1976, ebd. APW 8037.
Rechenschaftsbericht der BGL über die Arbeit mit Frauen, ebd. APW 7093.
Rechenschaftsbericht der Gewerkschaftsgruppe III/1 vom 28.11.1974, ebd. APW 7097.
Rechenschaftsbericht über die Gewerkschaftsarbeit in der abgelaufenen Wahlperiode vom 9.9.1974, ebd. APW 7097.
Richtlinie des Ministerrates der DDR und des Bundesvorstandes des FDGB zur Gestaltung der Frauenförderpläne, Gesetzblatt der DDR Teil II, Nr. 58/1970, S. 436.
Schlussfolgerungen für die Kaderarbeit, Vorlage für den 24.11.1975, ebd. APW 11342.
Schreiben AGL an BGL vom 13.11.1972, ebd. APW 7094.
Schreiben an den Präsidenten vom 17.4.1978, APW 9891.
Schreiben an Gerhart Neuner vom 25.3.1974, ebd. APW 7094.
Schreiben an den Rat des Stadtbezirks Berlin-Mitte vom 15.7.1974, APW 9891.
Schreiben an den Rat des Stadtbezirks Berlin Prenzlauer Berg vom 2.4.1971 APW 9891.
Schreiben der BGL vom 28.1.1980, ebd. APW 9895.
Schreiben der BGL an Vizepräsidenten vom 16.2.1981, ebd. APW 9893.
Schreiben der Sportkommission an den BGL-Vorsitzenden vom 8.11.1977, ebd. APW 9895.

Schreiben der Veteranenkommission an Rat des Stadtbezirks Friedrichshain vom 24.4.1978, ebd. APW 9893.

Schreiben des benannten Schiffsführers der APW an den BGL-Vorsitzenden vom 28.11.1978, ebd. APW 9895.

Schreiben des BGL-Vorsitzenden Dr. Ehrenberger vom 11.4.1977, ebd. APW 9891.

Schreiben des Generalsekretärs an den Vorsitzenden der BGL vom 25.2.1977, ebd. APW 9895.

Schreiben von K.D. an die Veteranenkommission/BGL vom 15.3.1978, ebd. APW 9893.

Übersichten der Sportaktivitäten im Zeitraum der 1970er Jahre, ebd. APW 9895

Übersichten Teilnahme Kinderferienlager 1973-1976, ebd. APW 10620.

Übersichten Teilnahme Kinderferienlager 1976-1978, ebd. APW 9897.

Übersicht der BGL zur Vergabe von Ferienplätzen an Alleinerziehende und kinderreiche Familien vom 12.12.1975, ebd. APW 7311.

Übersicht der Kommission Urlaub und Erholung zu Ferienreisen 1978 vom 9.11.1978, ebd. APW 9894.

Vertrag zwischen APW und Pädagogischer Hochschule Erfurt vom 17.3.1976, ebd. APW 10620.

Veteranenliste vom 10.1.1975, ebd. APW 8034.

Veteranenliste vom 22.1.1980, ebd. APW 9893.

RESEARCH RESULTS:

Die Behandlung des revolutionären Neuanfangs als Legitimationsfigur im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR.

May JEHLE ^a

^a Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, Germany, jehle@em.uni-frankfurt.de

ABSTRACT

The legitimating function of the ‚antifascist-democratic transformation‘ in East German Civics Courses

In the ideology of Marxism-Leninism the phase of the Soviet occupation zone and the first years of the German Democratic Republic were officially considered as the ‘antifascist-democratic transformation’ which was also the interpretation East German students should learn in civics courses. In contrast historians characterize the same time as the establishment of a dictatorship. Using the example of video recordings of East German civics courses the article analyses which practices were used in classrooms teaching the interpretation of the ‘antifascist-democratic transition’. Moreover it offers some methodological considerations concerning the use of video classroom observations in historic educational research.

1. Einleitung

Schulreformen und bildungspolitische Entscheidungen in der Sozialistischen Besatzungszone (SBZ) und der frühen DDR wurden – in gleicher Weise wie auch die Transformationsprozesse in anderen gesellschaftlichen Feldern – mit dem Anspruch der Errichtung einer ‚antifaschistisch-demokratischen Gesellschaftsordnung‘ legitimiert, wobei sich bereits früh ein Widerspruch zwischen „sich dann tatsächlich antidemokratisch vollziehende[r] Transformation der Gesellschaft und einer scheinbaren Option für eine demokratische Republik“ (Geißler 2011, S. 692) abzeichnete. Der bereits in den ‚Schulpolitischen Richtlinien‘ von 1949 zum Ausdruck kommende Herrschaftsanspruch der SED (vgl. ebd., S. 703) wird in der weiteren Entwicklung des Bildungssystems gefestigt und schlägt sich ab 1959 in der Rede von „sozialistische[r] Erziehung“ (ebd., S. 801) und 1965 schließlich in der Zielformulierung einer „Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ (Gesetz 1965; auch Geißler 2011, S. 890-891) nieder. Dem Widerspruch zwischen der Legitimationsfigur der Errichtung einer ‚antifaschistisch-demokratischen Gesellschaftsordnung‘ und der Charakterisierung der Phases der SBZ und der frühen DDR als „Etablierung einer einheitssozialistischen Partei-Diktatur“ (Großbölting/ Thamer 2003, S. 1) möchte ich nun aus der Perspektive des

Staatsbürgerkundeunterrichts, der als ein „Schlüsselfach“ (Grammes/ Vogler/ Schluß 2006, S. 18) der politischen Erziehung in der DDR verstanden werden kann, nachgehen. Damit frage ich also weniger nach Wurzeln des totalitären Denkens in dem diesem zugrundeliegenden Erziehungs- und Bildungskonzept, sondern danach, wie diese historische Legitimation der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung im Staatsbürgerkundeunterricht vermittelt werden sollte (2.). Anhand von Videoaufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht an einer Ost-Berliner Forschungsschule soll dabei den Fragen nachgegangen werden, wie diese Vermittlung in den aufgezeichneten Unterrichtsstunden gestaltet wurde, ob dabei die Differenz von zwischen der Gesellschaftsordnung zugrunde gelegten Ideen und der tatsächlichen Entwicklung zu Widersprüchlichkeiten im Vermittlungsprozess führte und wie mit diesen umgegangen wurde. Dazu werden in einem ersten Schritt in Analysen herausgearbeitete Charakteristika der Stundengestaltungen beleuchtet (3.1), bevor in einem zweiten Schritt eine exemplarische Interpretation einer ausgewählten Sequenz vorgenommen wird (3.2). Die Ergebnisse dieser Analysen sollen schließlich im Lichte der Vorgaben durch Lehrpläne und Unterrichtshilfen diskutiert werden (4.). Begleitet werden diese Interpretationen von Hintergrundüberlegungen zum Umgang mit solchen Unterrichtsaufzeichnungen als historische Quelle.

2. Zur Vermittlung der ‚antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung‘ im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR

Der Anspruch der Begründung einer neuen gesellschaftlichen Ordnung mittels der Erziehung eines ‚neuen Menschen‘ spiegelt sich auch in der der sozialistischen Schule zugeschriebenen Aufgabe, in enger Verbindung mit anderen politischen und gesellschaftlichen Organisationen zu ‚allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten‘ zu erziehen (vgl. z.B. Henning/ Kluchert/ Leschinsky 1996, S. 98). Dabei wurde die Schule in ihren verschiedensten Aspekten für Zwecke politischer Erziehung in den Dienst genommen, mit dem Staatsbürgerkundeunterricht wurde 1957 schließlich ein eigenes Unterrichtsfach zu diesem Zweck eingerichtet (vgl. z.B. Grammes/ Schluß/ Vogler 2006, S. 16, 59; Leschinsky/ Kluchert 1999, S. 27). Im Sinne einer angestrebten Einheit von Erziehung und Bildung (vgl. z.B. Neuner/ Weitendorf/ Lobeda 1969) wurden der Erwerb von Wissen, Können und Überzeugungen in eins gesetzt (vgl. auch Vogler 1997, S. 145). Der entscheidende Beitrag des Staatsbürgerkundeunterrichts zur Erziehung sozialistischer Staatsbürger wurde beispielsweise im Lehrplanwerk von 1983 in der Entwicklung des „Denken[s], Fühlen[s] und Handeln[s] der Jugend“ (Ministerrat 1983, S. 5) zu Parteilichkeit und persönlichem Einsatz im Sinne der Politik der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) gesehen.¹⁰⁶

¹⁰⁶Die so beschriebene Linienführung kann dabei – wenngleich mit semantischen Differenzierungen und Spezifizierungen - als konstante Richtlinie Diskussion der Ziele und des Lehrplans des Staatsbürgerkundeunterrichts seit der Konstituierung des Faches bis zu seiner Aussetzung 1989 betrachtet werden (vgl. auch Vogler 1997, S. 141-175).

Das Lehrplanwerk war insgesamt so konzipiert, dass die Anfänge der DDR – begonnen mit der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis zu ihrer Gründung sowie der Aufbau der sozialistischen Gesellschaft – auch zu Beginn des Staatsbürgerkundeunterrichts in Klasse 7 unterrichtet wurden. Insbesondere die Stoffeinheit 2 „Vom schweren Anfang“ – mit dem Gegenstand der ‚antifaschistisch-demokratische[n] Umgestaltung‘ bis zur Gründung der DDR – sollte dazu dienen, „einen historischen Bezugspunkt zu schaffen, von dem aus die Schüler das Werden und Wachsen unseres sozialistischen Staates, seine Entwicklung zum wichtigen politischen Faktor in unserer Zeit besser verstehen und werten können. Es gilt, ihnen bewußt zu machen, wie wichtig es ist, daß der sozialistische Staatsbürger von heute ein Verhältnis zu der Entwicklung des Staates hat, in dem er heute lebt“ (Autorenkollektiv 1983, S. 10; vgl. auch Ministerrat [1974] 1978, S. 13). Eine einführende Stoffeinheit, in der die Welt als eine seit der Russischen Revolution 1917 in die Lager des Sozialismus und Imperialismus gespaltene beschrieben wird, gibt bereits einen Deutungsrahmen vor: Leitend wird hier die Auffassung einer Geschichtsphilosophie, nach der sich die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft nach objektiven Gesetzmäßigkeiten vollzieht, die aus der Geschichte selbst abgeleitet werden. Die politische Strategie der Partei der Arbeiterklasse lässt sich demnach in dem vergangenen Prozess gesellschaftlicher Entwicklung erkennen (vgl. z.B. Autorenkollektiv 1983, S. 27) und aus ihr lassen sich wiederum auch auf die Zukunft bezogene Aufgaben ableiten (vgl. dazu auch Gatzemann 2003, S. 185).

3. Videoaufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht

Um einen Eindruck zu bekommen, wie man sich die Vermittlung der ‚antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung‘ und des daran anschließenden Aufbaus der sozialistischen Gesellschaft innerhalb eines solchen Rahmens in der Unterrichtspraxis vorstellen könnte, werden zwei Videoaufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht analysiert. Die Aufzeichnungen stammen aus dem Fundus einer Ost-Berliner Forschungsschule der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW), wo in den Jahren 1978 bis 1986 in einem eigens dafür eingerichteten ‚Pädagogischem Labor‘ vor allem zu Zwecken didaktischer Forschung Unterricht aufgezeichnet wurde (vgl. ausführlicher: Mirschel 2013).¹⁰⁷ Die Lehrerin, die in den Aufzeichnungen des Staatsbürgerkundeunterrichts zu sehen ist, war insbesondere in der Forschung zur ‚problemhaften Unterrichtsgestaltung‘ sowie der Überarbeitung der Lehrpläne zu Beginn der 1980er Jahre engagiert. Zum Zeitpunkt der Aufzeichnungen verfügte sie bereits über langjährige Unterrichtserfahrungen und ihre

¹⁰⁷Diese Videoaufzeichnungen von Unterricht aus den Beständen der APW und anderer wissenschaftlicher Institutionen der DDR wurden in einer Reihe von Forschungsprojekten an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Wien digitalisiert, inhaltlich erschlossen und verschlagwortet und in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) der wissenschaftlichen Forschung zugänglich gemacht: http://www.fachportal-paedagogik.de/forschungsdaten_bildung/studie.php?studien_id=4&la=de (18.05.2015). Derzeit enthält die so entstandene Online-Datenbank über 200 Aufzeichnungen von DDR-Unterricht, eine vergleichbare Datenbank mit Unterrichtsaufzeichnungen aus der Bundesrepublik befindet sich im Aufbau.

Unterrichtskonzeptionen, die im Kontext der Aufzeichnungen meist in enger Zusammenarbeit mit den Wissenschaftler_innen der APW sorgfältig vorbereitet wurden, wurden im Kollegenkreis als beispielgebend geschätzt (vgl. Gespräch 2012; z.B. auch: Aufzeichnungseinheit o.J.).¹⁰⁸ Wenn also diese Aufzeichnungen eher weniger als repräsentativ für den alltäglichen Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR betrachtet werden können (vgl. dazu auch Behrmann 1999, S. 156-157), sollen sie an dieser Stelle in ihrer Funktion als positive Beispiele der Unterrichtsgestaltung interpretiert werden.¹⁰⁹ Dabei werden die Videoaufzeichnungen in zweifacher Weise als Quellen verstanden und untersucht: Zum einen ermöglichen sie – unter Berücksichtigung der vorangestellten Einschränkungen bezüglich ihrer Repräsentativität – einer bisher vor allem auf schriftliche Dokumente angewiesenen historischen Unterrichtsforschung einen Einblick in die häufig mit „black box“ überschriebenen Vorgänge in Klassenzimmern (z.B. Braster/ Grosvenor/ Pozo Andrés 2011) und erlauben die Erforschung der dokumentierten Praxis und Praktiken des Unterrichts. Gefragt wird hier vor allem nach der in den Videos ‚gezeigten Handlung‘. Zum anderen können mittels einer Analyse der Kameraperspektiven und –einstellungen sowie der Bildregie die ‚Handlungen des Zeigens‘ daraufhin untersucht werden, welche inhaltlichen Rahmungen durch sie hervorgebracht werden und welche Deutungsrahmen ihnen inhärent sind (vgl. Reichertz/ Englert 2011; ähnlich auch: Cabeleira/ Martins/ Lawn 2011). Unter der Annahme, dass „soziale Bedingungen, Bedeutungen und Wertvorstellungen [...] Einfluss auf die Ausgestaltung und das Arrangement der audiovisuellen Form“ (Raab 2008, S. 212) nehmen, wird davon ausgegangen, dass diese ‚Handlungen des Zeigens‘ und die so ‚gezeigten Handlungen‘ nicht unabhängig voneinander, sondern im Verhältnis zueinander zu denken und zu interpretieren sind (vgl. Jehle 2015; Wiegmann 2013).

¹⁰⁸ Sofern zu den Aufzeichnungen einzelner Unterrichtsstunden keine konkreteren Hintergrundinformationen vorliegen, kann im allgemeinen von einem wechselseitigen Verhältnis zwischen den anhand der Videoaufzeichnungen rekonstruierten Stundenkonzeptionen und den in Unterrichtshilfen unterbreiteten Gestaltungsvorschlägen ausgegangen werden: Zum einen dienten die Videoaufzeichnungen einer ersten Erprobung der neu entwickelten Stundenkonzeptionen für die Unterrichtshilfen, die anschließend gemeinsam ausgewertet wurde; zum anderen kann auch davon ausgegangen werden, dass die von der Lehrperson entwickelten Stundenkonzeptionen auch Eingang in die Unterrichtshilfen oder die entsprechende Fachzeitschrift *Geschichte und Staatsbürgerkundeunterricht* fanden.

¹⁰⁹ Die Frage der Repräsentativität und die in diesem Zusammenhang ebenso häufig gestellte Frage der Authentizität dieser Aufzeichnungen bedürfen innerhalb solcher Analysen jeweils der fallspezifischen Diskussion. Neben der Annahme, dass die die Lehrer_innen besonders sorgfältig auf diese Unterrichtsstunden vorbereiteten, lassen sich höchstens in Ausnahmefällen Hinweise darauf finden, dass die Schüler_innen inhaltlich in besonderer Weise auf diese Stunden vorbereitet wurden. Dass die Aufzeichnungssituation selbst Effekte hervorbringt, ist sicher nicht auszuschließen, wengleich diese nicht als so gravierend eingeschätzt werden müssen, dass sie jegliche Interpretation verunmöglichen. Das Phänomen der Reaktanz – aber auch eine anzunehmende Gewöhnung an die Aufzeichnungssituation – sind bei der Analyse und Interpretation zu berücksichtigen. Fragen wir nach der Konstitution von Unterrichtsprozessen, ist zugleich in Rechnung zu stellen, dass Unterricht selbst – bei aller ihm innewohnenden Kontingenz – ein von stabilen Strukturen, Routinen und klar zu bestimmenden Rollenerwartungen geprägtes soziales Geschehen von hoher inszenatorischer Qualität ist (vgl. z.B. Breidenstein 2006; Meseth/ Proske/ Radtke 2011; Gruschka 2013, S. 104f.) . Dass in diesen „Inszenierungen“ von Unterricht in den Aufzeichnungssituationen völlig von gewohnten Mustern abgewichen wird, erscheint als eine wenig wahrscheinliche Annahme.

3.1. Charakteristika der dokumentierten Stundengestaltungen

Aus dem Staatsbürgerkundeunterricht in Klasse 7 sind zwei Unterrichtsaufzeichnungen erhalten geblieben,¹¹⁰ die der Thematik der ‚antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung‘ und des Aufbaus der sozialistischen Gesellschaft zugeordnet werden können. Es handelt sich um eine Aufzeichnung zum Thema ‚Die Befreiung des deutschen Volkes vom Faschismus‘ aus dem Jahr 1985 und eine Aufzeichnung zum Thema ‚Die DDR-Wirtschaft – einst und jetzt‘ aus dem Jahr 1978. Zwischen den beiden Aufzeichnungen liegt damit auch eine Überarbeitung der Lehrpläne, wobei die Überarbeitungen mit Blick auf die in den Aufzeichnungen zu vermittelnden Inhalte und damit verbundenen Ziele für nicht so wesentlich erachtet werden, als dass es gewinnbringend wäre, sie hier im Einzelnen nachzuzeichnen (vgl. zu den Überarbeitungen auch Piontkowski 1983). Wenn im Zuge der Analyse und Interpretation auf Lehrplanziele und Vorschläge der Unterrichtshilfen Bezug genommen wird, werden dafür die jeweils geltenden Fassungen herangezogen.

Bevor nun eine ausgewählte Sequenz einer exemplarischen Interpretation unterzogen werden soll, werden zunächst in Analysen der Aufzeichnungen herausgearbeitete Charakteristika der Stundengestaltungen eher ‚schlaglichtartig‘ beleuchtet: Auffällig ist dabei, dass die sorgfältigen Konzeptionen trotz des zeitlichen Abstandes von sieben Jahren und der dazwischen liegenden Überarbeitung der Lehrpläne eine Reihe von Ähnlichkeiten aufweisen. Beide Stunden stellen die erste Stunde einer Stoffeinheit dar, über deren Gegenstand und Lernziele die Lehrerin zu Beginn in einem einführenden langsam gehaltenen Vortrag informiert.

In der Stunde ‚Die Befreiung des deutschen Volkes vom Faschismus‘ stehen inhaltlich das Ausmaß der Zerstörung nach dem Zweiten Weltkrieg, die Schuld der deutschen Kapitalisten und insbesondere das Leiden der Bevölkerung der Sowjetunion im Mittelpunkt. Zur Thematik der Zerstörung und der Rolle der Sowjetunion bei der Befreiung wählt die Lehrerin jeweils einen visuellen Zugang mittels der Beschreibung von mitgebrachten Bildern oder welchen aus dem Lehrbuch (vgl. z.B. Abb. 1):

¹¹⁰Aufgrund der allgemeinen Materialknappheit im ‚Pädagogischen Labor‘, die auch den Bestand an Videokassetten betraf, wurden die Videobänder in der Regel mehrfach überspielt, so dass eine Archivierung aller Aufzeichnungen bereits während der Zeit der aktiven Nutzung des ‚Pädagogischen Labors‘ nicht mehr zu denken war. Hinzu kommt, dass die Aufzeichnungen nach 1989/90 ohne jegliche Systematik an verschiedenen Orten gelagert wurden, was weitere Verluste nach sich zog. Wenn auch mit Blick auf die Zeit des aktiven Betriebs des ‚Pädagogischen Labors‘ mit hoher Wahrscheinlichkeit vermutet werden kann, dass Aufzeichnungen, denen eine hohe Relevanz für Forschungszwecke zugeschrieben wurde, nicht überspielt wurden, ist mit Blick auf den erhaltenen Gesamtbestand doch eher von einer ‚Auswahl des Zufalls‘ auszugehen. Aus dem Staatsbürgerkundeunterricht der Ost-Berliner Forschungsschule sind 14 Aufzeichnungen erhalten geblieben, die den gesamten Aufzeichnungszeitraum und die Klassenstufen 7 bis 10 abdecken.



Abb. 1: Bild aus dem Lehrbuch von 1983 (Autorenkollektiv [1983] 1988: innere Umschlagseite)

Möchte sie in der Stunde „Die DDR-Wirtschaft – einst und jetzt“ zu Stundenbeginn die Lebensmittelknappheit in der Nachkriegszeit veranschaulichen, demonstriert sie dies haptisch eindrucksvoll an mitgebrachten Lebensmitteln:

Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:04:11:

Lw: Und ich habe euch dazu mal etwas mitgebracht. Jeder wird sich gewundert haben, dass hier vorne ein Würstchen liegt. Ja, (gesehen)? Und dass hier in diesem Glas Zucker ist. Es könnte genauso gut Mehl sein oder Gries. Und dass hier einige Scheiben Brot liegen. Das hat seinen Grund. Ich will ihn euch erklären. (1) In diesen Jahren 1947 bis 49 gab es Lebensmittel-Rationen. (3) Schaut euch das mal an. Im Gründungsjahr der DDR konnte man pro Tag auf Lebensmittelkarten kaufen: 400g Brot, das ist so viel, 55g Nährmittel, das ist etwas mehr als in diesem Glas ist, 50g Fleisch, das ist ungefähr so viel wie dieses Würstchen, und 30g Fett und 50g Zucker. (3) Nun vergleicht mal bitte diese Rationen, das was ich euch hier mal so aufgebaut habe als Anschauung, mit dem, was ihr heute so am Tage verspeist.

Auf diese visuell-haptischen Annäherungen an das Thema folgen Erzählungen der Lehrerin aus ihren eigenen Erinnerungen an Fahrten aufs Land zur Lebensmittelbeschaffung sowie den Anblick des nach den alliierten Bombenangriffen zerstörten Berlins:

Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:08:33:

Lw: Wo kriegen wir bloß mehr zu essen her? Und da sind wir damals, ich muss das mal aus meiner eigenen Erfahrung erzählen, mir gings ja so. Ich war damals ein bisschen älter als ihr. Immer Hunger gehabt. Und da sind wir damals aufs Land gefahren und haben beim Bauern dann darum gebeten Kartoffeln zu bekommen, denn die stehen da ja nicht mit drauf. Und Gemüse zu bekommen damit wir unsere Nahrungsmittel erweitern können.

Aufzeichnungseinheit 1985- # 00:14:46:

Lw: Ich kann euch nur sagen (2) ich war zu dieser Zeit dreizehn Jahre alt. (2) Und als ich das erste Mal (1) aus dem Luftschuttkeller, so nannten wir damals diese Unterkünfte wo wa uns schützen wollten gegen die amerikanischen und englischen Bombenangriffe (2) als ich das erste Mal wieder aus dem Luftschuttkeller herauskam (1) und mit meinem Vater durch Berlin gegangen bin (2) da bin ich über Trümmerberge gegangen.

Diese jeweils zehn bis 15minütigen Phasen der anschaulich und emotional ausgestalteten Annäherung an das Stundenthema lassen sich geradezu als ‚Musterbeispiele‘¹¹¹ einer methodischen Diskussion interpretieren, die in Bezug auf diese Stoffeinheiten eine lebendige und anschauliche Unterrichtsgestaltung fordert (vgl. Ministerrat [1974] 1978, S. 6; z.B. auch schon Neuner/ Weitendorf/ Lobeda 1969, S. 9) und auf eine emotionale, „[n]achhaltige ideologische Wirksamkeit“ (Fütterer 1985, S. 34) insbesondere von Erzählungen aus dem persönlichen Erleben setzt (vgl. auch Fuhrmann 1983, S. 58; ähnlich Ministerrat 1983, S. 23). Die so angestrebte „Identifikation“ mit den „bewußte[n] Werktätigen“ (Piontkowski 1983, S. 21), die die sozialistische Gesellschaft in der DDR aufgebaut haben, sowie mit dieser selbst, kommt bereits in den einführenden Kurzvorträgen der Lehrerin explizit zum Ausdruck:

Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:03:32:

Lw: Und das wart natürlich noch nicht ihr, sondern das waren in erster Linie eure Großeltern und eure Eltern die diese Tat oder diese Taten vollbracht haben.

Aufzeichnungseinheit 1985 - # 00:01:18:

Lw: Und wir wollen uns nun heute (1) etwas eingehender (1) mit unserer DDR beschäftigen (2) wir wollen uns unsere Deutsche demokratische Republik im Staatsbürgerkundeunterricht in den nächsten Stunden (1) so ansehen, dass wir unser Wissen und unser Können (1) über unser Land (2) über unsere Heimat noch mehr erweitern und dass auch ihr eure Beziehungen zu unserem Staat noch fester findet und noch inniger euch an unseren Staat bindet.

Sie spiegelt sich auch im Gebrauch der Pronomen „uns“ und „wir“ in Formulierungen wie „Wer hat uns denn vom Faschismus befreit?“ (Aufzeichnungseinheit 1985: # 00:05:20) und „Na, wir haben die DDR gegründet, nicht?“ (Aufzeichnungseinheit 1978: # 00:01:27). Nicht zuletzt wird in Vergleichen durch eine fragwürdige Unterschlagung der Ebenen eines solchen Vergleichs und der Nichtberücksichtigung der Größenverhältnisse ein Gefühl persönlicher Betroffenheit hergestellt:

Aufzeichnungseinheit 1985 - # 00:18:16:

Lw: Unvorstellbare Verwüstungen in ganz Europa und kucken wir uns das nochmal an. 21 Millionen Menschen verloren durch Kriegseinwirkung ihr Heim und ihr Gut. Wie viel Einwohner hat die Deutsche Demokratische Republik. Rund? (2)

Sm6: 17 Millionen.

¹¹¹Als in einem didaktischen Sinn ‚mustergültig‘ lassen sich darüber hinaus auch die zahlreichen Äußerungen und Nachfragen der Lehrerin interpretieren, die dazu dienen, sich in Phasen der Stillarbeit einen Überblick über das Arbeitstempo und den Arbeitsstand der Schüler_innen zu verfassen und dieses weiter zu berücksichtigen (z.B.: Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:30:22: „Wer glaubt, dass er jetzt fertig ist, hebt mal bitte den Finger hoch.“; ebd. - # 00:38:50: „Wer fertig ist, kuckt mich an.“; Aufzeichnungseinheit 1985 - # 00:32:48: „Wer fertig ist, legt den Federhalter bitte hin.“).

Lw: Was bedeutet diese Aussage zu wenn wir das jetzt mal auf diese 17 Millionen beziehen. Was würde das bedeuten. Sm3.

Sm3: Ja, das jetzt zum Beispiel die ganze DDR-Bevölkerung nisch mehr (hätte).

Lw: (Gut), kein- keine Wohnung mehr hätte. Nicht eine einzige Wohnung hätte irgendein Bürger unserer deutschen demokratischen Republik mehr.

Diese auf Identifikation zielenden Unterrichtssequenzen lassen sich dabei als ‚Rahmungen‘ der Unterrichtsstunden interpretieren: Wird in der Stunde zum Aufbau der sozialistischen Wirtschaft gegen Ende Adolf Hennecke als einer der „Aktivisten der ersten Stunde“ (Aufzeichnungseinheit 1978: # 00:36:11) eingeführt, wird wiederum ein Bogen zurück zum Anfang der Stunde geschlagen:

Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:41:20:

Lw: Er war doch in genau der gleichen Situation wie alle anderen Arbeiter auch. Der hat auch bloß 400g Brot gekriegt, der hat auch bloß 50g Zucker gekriegt. Er hat auch Hunger gehabt, wie alle anderen auch.

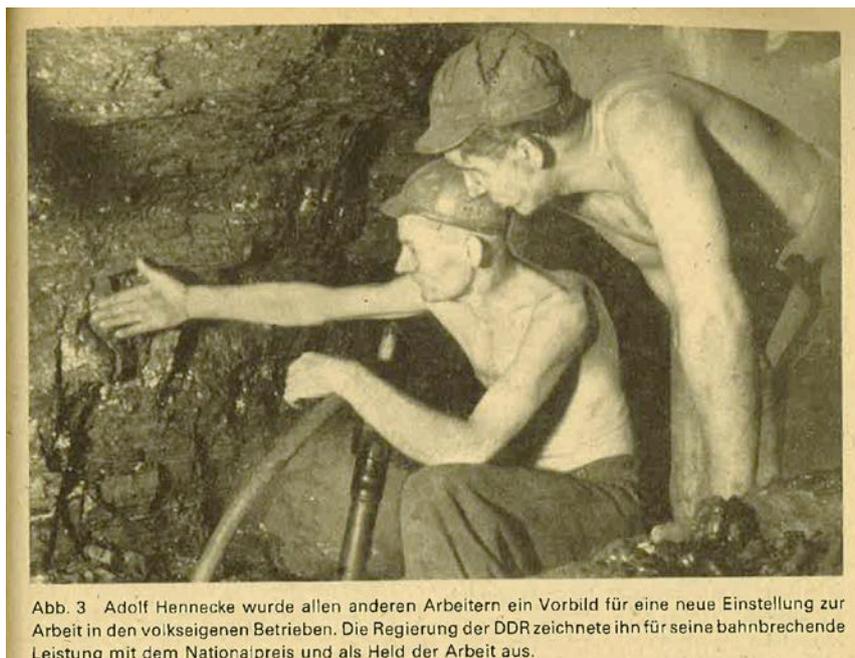


Abb. 3 Adolf Hennecke wurde allen anderen Arbeitern ein Vorbild für eine neue Einstellung zur Arbeit in den volkseigenen Betrieben. Die Regierung der DDR zeichnete ihn für seine bahnbrechende Leistung mit dem Nationalpreis und als Held der Arbeit aus.

Abb. 2: Bild aus dem Lehrbuch 1978 (Autorenkollektiv [1974] 1976, S. 41)

Der sinnlich-haptisch gestaltete Stundeneinstieg bietet hier also die Rahmung, in die auch Adolf Hennecke gegen Ende der Stunde als Identifikationsfigur eingebettet und zu dem auf diese Weise ein affektiver Bezug hergestellt werden kann. Eine ähnliche mit visuellen Sinneseindrücken arbeitende und auf emotionale Identifikation zielende Rahmung schafft die Lehrerin in der Stunde zur Befreiung vom Faschismus, wenn Bildbetrachtungen und Erzählungen persönlicher Erinnerungen der Lehrerin jeweils am Stundenanfang und am Ende stehen.

In diese so gestalteten dominanten Rahmungen sind jeweils Phasen der ‚Wissensvermittlung‘ eingebettet, in denen Inhalte mithilfe des Lehrbuchs und zum Teil auch mithilfe projizierter Folien erarbeitet werden. Die Ergebnisse solcher Arbeitsphasen werden in beiden Stunden in Tafelbildern festgehalten, die die Lehrerin bereits im Vorfeld angefertigt hat und die die Schüler_innen dann in ihre Hefte übertragen:

Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:18:28:

Lw: So, Freunde ich hab euch das mal ein bisschen aufgeschrieben, was wir uns erarbeitet haben.

Aufzeichnungseinheit 1985 - # 00:29:26:

Lw: So die Befreiung vom Faschismus und hier hab ich schon mal aufgeschrieben, was wir uns erarbeitet ham. Das schreibt ihr euch als erstes ab.

Auffallend in diesen Phasen der „Wissensvermittlung“ sind zudem Kommunikationsmuster, nach denen die Lehrerin in ihren Fragen bereits die Antwortformulierungen vorweg nimmt oder die Antwortstrategie der Schüler_innen offensichtlich darin besteht, Aussagen aus Lehrbuchtexten noch einmal zu wiederholen:

Aufzeichnungseinheit 1985 - # 00:17:59:

Lw: Und wenn du das mal mit einem Wort ausdrücken sollst (2) was würdest du von diesen Zerstörungen sagen?
(3) Kannst du dir das vorstellen?

Sm5: M-m.

Lw: Nicht. Also wie ist das eigentlich für euch?

Sm13: Unvorstellbar.

Lw: Unvorstellbare Verwüstungen in ganz Europa und kucken wir uns das nochmal an.

Lehrbuch von 1983:

„Fast sechs Jahre lang, von 1939 bis 1945, hatte der vom deutschen Imperialismus entfachte zweite Weltkrieg gedauert und den Völkern unsagbares Leid gebracht.“ (Autorenkollektiv [1983] 1988, S. 17)

Aufzeichnungseinheit 1985 - # 00:20:49:

Lw: Was brachte dieser Krieg den Menschen in Europa?

Sm18: Unsagbares Leid.

Lw: Unsagbares Leid.

Was bereits von Tilman Grammes (1997) als ‚katechetisches‘ Unterrichtsmuster oder von Günther Behrmann als Einüben von „Sprachregelungen“ (Behrmann 1999, S. 163) durch die mehrfache Wiederholung der gewünschten Antworten bezeichnet wurde, lässt sich hier an zahlreichen Beispielen nachvollziehen:

Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:13:45:

Lw: Welche Schlussfolgerungen ziehst du aus dieser Karte? Bitte?

Sm?: Na, dass die heutige DDR hier mehr Schaden hatte vom Krieg.

Lw: Ja, weiter.

Sm?: Dass die Industrie der heutigen DDR wenig entwickelt hat. Es gab nur wenige Standorte.

Lw: Richtig.

Sm1: () Rohstoffmangel.

Lw: Rohstoffmangel, ja.

Sw?: Wir mussten sehr viel tun um dieses wieder rauszuholen damit wieder einiges-

Lw: Ja, na dazu kommen wir noch. Das heißt also: Worunter litten wir am meisten in dieser Zeit in der Industrie?

Sm?: Naja an ()

Lw: Ja.

Sm?: An Zerstörung.

Sm?: An Rohstoffmangel.

Lw: Rohstoffmangel. Ein ausgesprochener Rohstoffmangel.

Aufzeichnungseinheit 1978 - # 00:23:33:

Lw: Welche Aufgabe wird also als dringendste Aufgabe 1949 vor der Partei, vor der Arbeiterklasse und allen Werktätigen gestanden haben? (2) Überlegt mal. (4)

Sw?: Das Leben in der Bevölkerung zu verbessern.

Lw: Gut. Wie?

Sm?: Lebensmittel ranschaffen.

Lw: Wie?

Sm?: Lebensmittelindustrie aufbauen.

Lw: Nochmal ganz laut.

Sm?: Eine Lebensmittelindustrie aufbauen.

Lw: Hm. Weiter.

Sm4: Grundstoffindustrie aufbauen.

Lw: Richtig. Das heißt also: Was war die erste, die wichtigste Aufgabe die es gegeben hat? (2)

Sm2: Den Aufbau einer Grundstoffindustrie.

Während diese Sequenzen hier vor allem der Illustration dienen und keinen weiter reichenden Interpretationen unterzogen werden, soll im Folgenden ein weiterer Ausschnitt aus einer solchen Erarbeitungsphase genauer in den Blick genommen und exemplarisch analysiert werden. Begleitend wird hier schließlich eine Interpretationsrichtung skizziert, die den bereits angedeuteten Fragen nach Bildgestaltung und visueller Rahmung Rechnung trägt.

3.2. Exemplarische Interpretation eines Ausschnitts

Der Ausschnitt stammt aus der Stunde „Die DDR-Wirtschaft – einst und jetzt“. Mit der Ankündigung, bereits aufgeschrieben zu haben, was eben erarbeitet wurde, wendet die Lehrerin sich der Tafel zu und bittet die Schüler_innen um Meinungen zu dem, was sie bereits im Vorfeld angeschrieben hat.

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio-Ebene	Video-Ebene
00:19:12	Tafel/ Klasse	Sm?	Äh, ja weil die Kapitalisten () die Imperialisten, ähm, mit Schuld daran hatten ().	Lw nickt.
00:19:30	Tafel	Lw	Sie waren die Hauptschuldigen am Zweiten Weltkrieg und deshalb können hier mit Fug und Recht sagen: die Notlage der Bevölkerung ist° eine Folge des verbrecherischen Hitlerkrieges. Rationalisierung der Lebensmittel, wir habens gesehen, und Sabotage und Raub am Volkseigentum. Wollma auch noch mal überdenken: Sabotage, Raub am Volkseigentum. Wer wird das gemacht haben?	Lw blickt zur Tafel und zeigt mit dem Zeigestab auf das darauf Geschriebene. Lw macht eine deutende Geste Richtung Pult Lw geht schräg nach links und aus dem Bild.
00:19:55	Klasse	Sm? S? Lw Sw?	Mmm die Imperialisten. (Junker) Hatten wir noch Junker? (4)° Nein wir hatte keine (Junker) mehr.	S?22 und S?24 melden sich.
00:20:00		Lw Sm2	Aber was hatten wir noch? Na die Leute die immer noch den faschistischen Gedanken (verfolgt haben).	Sm2 meldet sich, danach S?22 und S?24. Sm2 nimmt die Hand kurz runter und meldet sich wieder. S?22 nimmt die Hand runter. Sm1 sieht zu Sm2.
00:20:13	Tafel/ Klasse	Lw Sm? Lw	Einmal die, ja. Und über wie viel Hektar haben wir enteignet nur? Ab wie viel Hektar? Ab 30. Uuuh.° 100 Hektar.	
00:20:30	Tafel	Lw	Ab 100 Hektar. Und die anderen Großbauern blieben ja noch. Und die werden also dafür jesorgt haben, die waren ja nicht gerade auf unserer Seite, dass also hier an dieser, in dieser Beziehung eine, die Notlage der Bevölkerung ausgenutzt wurde von ihnen, um ihre Geschäfte zu machen. Raub am Volkseigentum°. Leute die also nicht auf unserer Seite standen haben in den volkseigenen Betrieben solche, äh solche, äh, Dinge gemacht, also dass sie also Maschinen verschleppt haben, Teile von Maschinen verschleppt haben und, äh, Wertgegenstände noch herausgeschlossen haben. So, und Sabotage-Akte natürlich auch. Und die Industrie. 30% der gesamten Industrie des ehemaligen deutschen Reiches auf dem heutigen Gebiet der DDR°, davon waren 45% zerstört und °die Schlussfolgerung: wir hatten kaum eine Grundstoffindustrie, es fehlten vor allem die Eisenerze, Steinkohle, Rohstoffmangel und die Energieversorgung war gefährdet. Und die Imperialisten halten die Lieferungen nicht ein. 200.000 Arbeitslose damals 1947°. Das war die Situation.	Lw steht ganz links vor der Klasse, geht langsam zur Tafel und zeigt mit ihrem Stab auf sie. Lw klopft mit dem Stab, der auf etwas Bestimmtes zeigt, ein paar mal an die Tafel. Lw zeigt mit dem Stab auf die Stichwörter auf der Tafel, die sie sprachlich erwähnt.
00:20:56 00:20:58 00:21:00	S.-r. S.-r.			Der rechte Teil der Tafel ist zu sehen.
00:21:14 00:21:17	Aus- schnitt			Sw6 hält Arm aufgestützt und Hand vor dem Mund

Abb. 3:Transkriptauszug¹¹²

Die Stunde wird mit vier Kameras aufgezeichnet:¹¹³Eine Einstellung zeigt einen Teil der Klasse von hinten, ist auf die Tafel ausgerichtet und kann auch auf die Projektionsfläche des

¹¹²Legende der in den Transkripten verwendeten Abkürzungen und Zeichen: Lw = Lehrerin / Sw = Schülerin / Sm = Schüler; () = unverständlich; (xxx) = leise oder schwer verständlich; (4) = Pause (4s.); ° - Wechsel der Kameraperspektive; S.-r. = Schwenk nach rechts. Die Kameraperspektiven sind größtenteils nach ihrem Fokus bezeichnet; die Perspektive „Ausschnitt“ fokussiert auf die Schülerin Sw6.

¹¹³In der Regel wurde im „Pädagogischen Labor“ der Ost-Berliner Forschungsschule mit drei bis vier feststehenden Kameras aufgezeichnet, deren Einstellungen während der Aufzeichnung nicht verändert wurden. Zeitgleich zum Unterrichtsverlauf wählte der verantwortliche Leiter der Aufzeichnungen aus diesen Kamerabildern je ein Kamerabild zur Aufzeichnung aus und nur dieser Mitschnitt blieb erhalten (vgl. Mirschel 2013).

Polylux schwenken (vgl. Abb. 4: „Tafel/ Klasse), während die zweite Einstellung die Tafel fokussiert (vgl. Abb. 5: „Tafel“). Eine vorne im Raum rechts positionierte Kamera zeigt eine Totale der Klasse (vgl. Abb. 6: „Klasse“), eine vorne links im Raum positionierte Kamera fokussiert besonders auf eine Schülerin (vgl. Abb. 7: „Ausschnitt“). Der Bildgehalt des Ausschnitts enthält zunächst verschiedene Informationen bezüglich des Raums, seiner Einrichtung und über die anwesenden Personen, auf die hier im Einzelnen nicht eingegangen werden kann (vgl. zur Problematik der Überkomplexität und den Möglichkeiten detaillierterer Analysen z.B. Wiegmann 2013). Es sollen aber doch zumindest einige wenige genannt werden: Die Einstellung auf die Klasse von hinten zeigt unter anderem auch das zentral vor der Tafel positionierte Lehrerpult, eine Zimmerpflanze und an der Decke angebrachte Mikrofone. In der Totale von vorn ist ein Porträt an der Wand zu sehen, das vermutlich den SED-Generalsekretär Honecker zeigt, weiters sehen wir – mehr oder weniger scharf zu erkennen – 24 Schüler_innen sowie eine Reihe weiterer erwachsener Personen im Raum. Zu vermuten ist, dass es sich dabei um eine Unterrichtshospitation im Zuge des Forschungsprogramms handelt. Die Schüler_innen, die in der mit „Ausschnitt“ bezeichneten Einstellung zu sehen sind (vgl. Abb. 7), nehmen eine aufmerksam zuhörende Haltung ein¹¹⁴ und haben ihre Lehrbücher aufgeschlagen vor sich liegen.

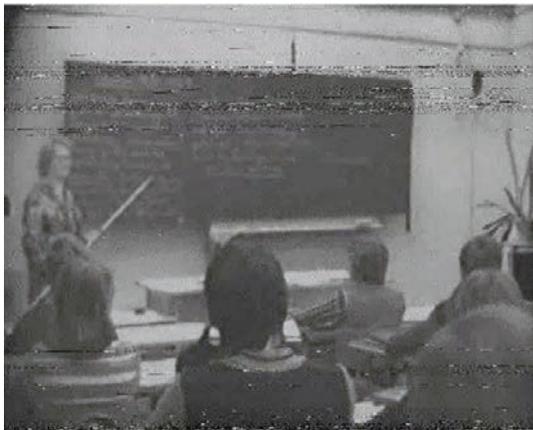


Abb. 4: Tafel/ Klasse; Standbild: 00:19:16
(Aufzeichnungseinheit 1978)

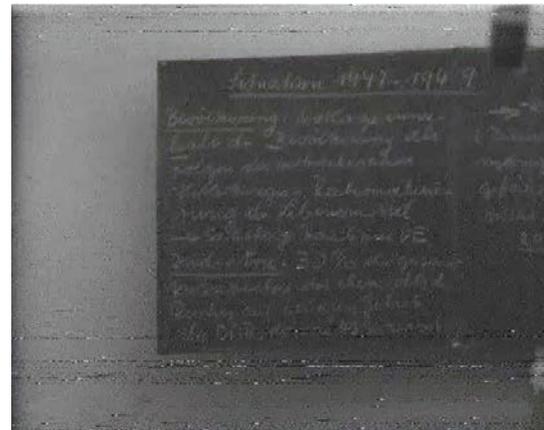


Abb. 5: Tafel; Standbild: 00:19:44
(Aufzeichnungseinheit 1978)

¹¹⁴Zu bedenken ist bei einer solchen Beschreibung, dass es sich hierbei auch um eine lediglich nach außen zur Schau gestellte Haltung aufmerksamen Zuhörens handeln kann, von der nicht direkt auf die innere Haltung des Zuhörens oder zum Gehörten geschlossen werden kann.



Abb. 6: Klasse; Standbild 00:20:02
(Aufzeichnungseinheit 1978)



Abb. 7: Ausschnitt; Standbild: 00:21:17
(Aufzeichnungseinheit 1978)

Richtet man nun die Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Unterrichtsgesprächs in dieser Sequenz, ist die Ankündigung der Lehrerin, ‚aufgeschrieben zu haben, was bisher erarbeitet wurde‘, bemerkenswert: So war zwar bisher vor allem die Rationalisierung der Lebensmittel und der Rohstoffmangel in der Industrie Gegenstand des Unterrichtsgesprächs, vom ‚verbrecherischen Hitlerkrieg‘ und der Frage nach der Schuld war bisher allerdings nicht die Rede. Dieser Zusammenhang wird erst durch die Tafelanschrift der Lehrerin hergestellt. Die Formulierung von der ‚Mitschuld‘ eines Schülers überbietet sie in der Formulierung der ‚Hauptschuldigen‘ und leitet über die ‚Rationalisierung der Lebensmittel‘ zu ‚Sabotage und Raub am Volkseigentum‘ über.¹¹⁵ Ihre Frage nach den dafür Verantwortlichen weist darauf hin, dass auch dieser Aspekt noch nicht Gegenstand des Unterrichtsgesprächs in dieser Stunde war. Mit dem von einem Schüler eingebrachten Stichwort ‚Junker‘ gelingt es, einen Zusammenhang zu der lehrplangemäß in der vorangegangenen Stoffeinheit behandelten ‚demokratischen Bodenreform‘ herzustellen. In dem wenig differenziert verfahrenen Unterrichtsgespräch wird nun ein gedanklicher Zusammenhang hergestellt zwischen ‚Leute[n], die immer noch den faschistischen Gedanken (verfolgt haben)‘ und den ‚anderen Großbauern‘, die ‚ja nicht gerade auf unserer Seite‘ und damit also gemeinsam auf der anderen Seite standen. In vereinfachender Weise wird hier ein Gegensatz konstruiert, wobei die Lehrerin die Verortung des Klassenkollektivs in dieser Auseinandersetzung in der Formulierung von ‚unserer Seite‘ bereits setzt. Der Prozess der ‚antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung‘ wird als eine Auseinandersetzung vermittelt, in die die

¹¹⁵Diese inhaltliche Überbietung der Formulierungen der Schüler_innen durch die Lehrerin lassen sich hier auch als eine Einführung bestimmter Sprachregelungen interpretieren. Angesichts der Tatsache, dass es sich um die ersten Unterrichtsstunden im Fach Staatsbürgerkunde handelt, ist eine eigenständige und aktive Verwendung solcher Sprachregelungen seitens der Schüler_innen eher weniger zu erwarten, sofern sie nicht aus anderen Kontexten als bereits bekannt vorausgesetzt werden dürfen. Mit ihren Antworten (‚Imperialisten‘, ‚Junker‘) zeigen die Schüler_innen immerhin, dass sie die entsprechenden Begrifflichkeiten innerhalb des dichotomischen Freund-Feind-Interpretationsschemas auf der ‚richtigen‘ Seite verorten können.

Schüler_innen selbst auf der Seite der Partei involviert sind. Verknüpft wird die Beschreibung der „Sabotage-Akte“ wiederum mit den Zahlen aus einer bereits thematisierten Karte aus dem Lehrbuch zur Verteilung und Zerstörung der Industrie im Jahr 1945, ohne dass auf diesen Zusammenhang näher eingegangen wird. Aus welcher Quelle die von der Lehrerin genannte und angeschriebene Zahl der 200.000 Arbeitslosen im Jahr 1947 stammt, bleibt sowohl in der Unterrichtsstunde als auch im Rahmen ihrer Interpretation ungeklärt.

Nimmt man die visuellen Rahmungen in dieser Sequenz in den Blick, dominieren die auf die Tafel ausgerichteten Kameraeinstellungen (vgl. Abb. 4 u. 5). Lediglich als die Lehrerin Fragen an die Klasse richtet, folgt die Bildgestaltung wenig später mit einem Wechsel in die Totale (vgl. Abb. 6). Einzelne Schüler_innen sind in dieser Einstellung nur unscharf zu erkennen und noch vor Abschluss dieser kurzen dialogischen Gesprächssequenz wechselt die Bildregie wieder in die Einstellung, die die Lehrerin vor der Tafel zeigt. Diese spricht an die Klasse gerichtet und bezieht sich dabei inhaltlich auf die Tafelanschrift, was durch den Einsatz des Zeigestabs sichtbar dargestellt wird (vgl. z.B. Abb. 4). Die Bedeutung der Tafelanschrift wird durch die Fokussierung durch die Kamera visuell unterstrichen. In der ausschließlich die Tafel fokussierenden Sequenz 00:20:30 bis 00:21:14 (vgl. Abb. 8) ist die Lehrerin als ‚Urheberin‘ dieser Tafelanschrift so gut wie nicht mehr im Bild zu sehen, sie ‚erscheint‘ lediglich vermittelt über den Zeigestab. Der Zusammenhang zwischen ihr und der Tafelanschrift wird visuell entpersonalisiert; derart entkoppelt von ihrer Urheberschaft kommt der Tafelanschrift eine für sich selbst stehende Autorität zu. Würden die in dieser Sequenz vermittelten Inhalte von der Lehrerin im Widerspruch zum tatsächlichen Stundenverlauf als „bereits erarbeitete“ eingeführt, wird dies visuell gerahmt durch eine Autorisierung dieser Inhalte, die ihren Entstehungszusammenhang nicht mehr in Frage zu stellen vermag.¹¹⁶

¹¹⁶Geraten die Schüler_innen insgesamt in einer solchen Einstellungskomposition in den Hintergrund der Darstellung, fokussiert die Kamera am Ende der Sequenz eine Schülerin (vgl. Abb. 7), die der Lehrerin aufmerksam zuzuhören scheint. Ob sie aber nicht eigentlich gedanklich mit anderem beschäftigt ist oder wie sie sich zu dem Gehörten verhält, kann auf allein auf der Grundlage dieses Materials nicht geklärt werden. In diesem Beitrag interessieren allerdings zunächst die den Stundenkonzeptionen inhärenten Vermittlungsstrategien der Lehrerin, so dass die Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen des Materials in Bezug auf mögliche Aneignungsprozesse der Schüler_innen an anderer Stelle erfolgen muss (vgl. hierzu auch: Schluß/ Jehle 2013b, S. 171; Winckler 2014, S. 115; Jehle/ Blessing 2014, S. 123)

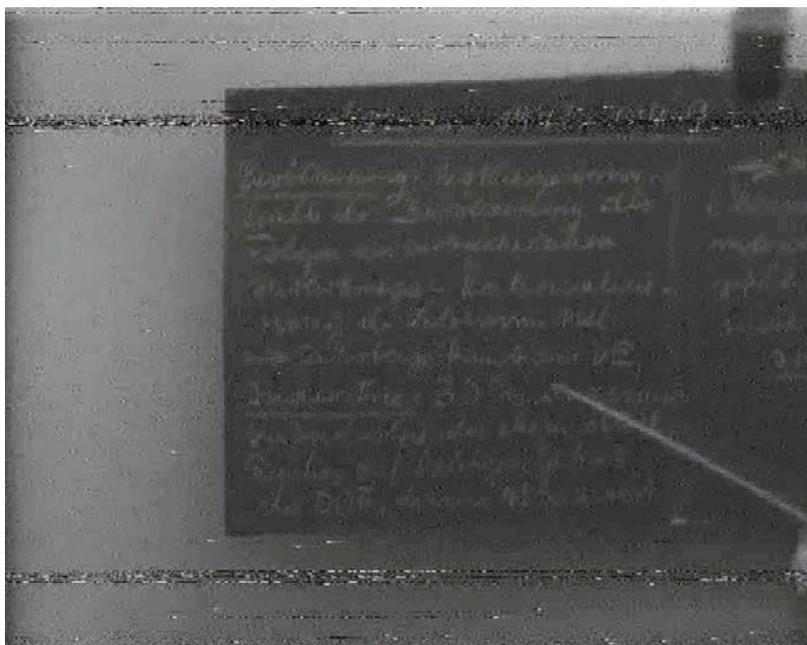


Abb. 8: Visuelle Rahmung; Standbild: 00:20:41 (Aufzeichnungseinheit 1978)

4. Interpretation der Stundengestaltung mit Blick auf Lehrpläne, Unterrichtshilfen und methodische Diskussionen

Betrachten wir die Konzeptionen der Unterrichtsstunden vor dem Hintergrund der Lehrplanvorgaben und Unterrichtshilfen, ist zunächst festzuhalten, dass sowohl die besondere Akzentuierung der Rolle der Sowjetunion bei der Befreiung vom Faschismus als auch der gewählte Dreischritt von der schlechten wirtschaftlichen Ausgangslage der DDR nach dem Zweiten Weltkrieg über die „Schaffung des Volkseigentums als wichtigste Voraussetzung für den Aufbau einer künftigen sozialistischen Industrie“ (Autorenkollektiv [1974] 1982, S. 74) zu Adolf Hennecke und zur Aktivistenbewegung im Wesentlichen den Vorgaben entspricht (vgl. ebd.; Ministerrat 1983, S. 19-20). Die Lehrerin arbeitet dabei mit sinnlichen und haptischen Eindrücken und schafft emotionale Anreize zur Identifikation, wie es auch die Empfehlungen zur methodischen Gestaltung nahelegen (vgl. Ministerrat [1974] 1978, S. 13; Ministerrat 1983, S. 22; Autorenkollektiv 1983, S. 26-27). Eine Erarbeitung politischer Strategien, wie sie in Lehrplänen und Unterrichtshilfen ebenfalls vorgeschrieben ist (vgl. Autorenkollektiv [1974] 1982, S. 79; Autorenkollektiv 1983, S. 27; Ministerrat 1983, S. 22), gerät in beiden Stunden in den Hintergrund und erfolgt auch dann nur wenig differenziert. In der Sprache der Unterrichtshilfen könnte es so ausgedrückt werden, dass die Lehrerin der „Erziehungsarbeit“ (Autorenkollektiv 1983, S. 26) den Vorzug vor der „Fähigkeitsentwicklung“ (ebd., S. 27) gibt.¹¹⁷ Wenn Wissen über politische Prozesse in der

¹¹⁷Als zentral für die „Fähigkeitsentwicklung“ im Zusammenhang mit der „antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung“ wird die Auseinandersetzung mit dem „Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945“ angeführt (vgl. Autorenkollektiv [1974] 1982: z.B. S. 37-40, 48-51, 56-58) und die „demokratische Bodenreform“ wird im Lehrbuch als „[e]ine der wichtigsten Forderungen“ (Autorenkollektiv [1974] 1976, S. 25) bezeichnet. Die Art

SBZ und den frühen Jahren der DDR vermittelt wird, geschieht dies weniger aus einer Position „reflexive[r] Distanz“ (Leschinsky/ Kluchert 1999, S. 34; vgl. ausführlicher Henning/ Kluchert/ Leschinsky 1996, S. 102), sondern vielmehr mittels einer Strategie „emotive[r] Vereinnahmung“ (Leschinsky/ Kluchert 1999, S. 34). In vereinfachender Weise wird ein ‚Freund-Feind-Schema‘ konstruiert (vgl. hierzu auch Schmitt 1988, S. 71-76), in dem die eigene Verortung auf der ‚richtigen‘ Seite bereits vorweggenommen wird, und alles, was nicht ‚unserer Seite‘ zuzurechnen ist, in einen Zusammenhang zum Faschismus gestellt wird. Mögliche Widersprüche zwischen der Legitimationsfigur der ‚antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung‘ und der sich „antidemokratisch vollziehenden Transformation der Gesellschaft“ (Geißler 2011, S. 692) werden mittels des Verfahrens der „präskriptive[n] Belehrung“ (vgl. Leschinsky/ Kluchert 1999, S. 34; ausführlicher Henning/ Kluchert/ Leschinsky 1996, S. 102) bereits eingeebnet und im Sinne der Legitimationsfigur aufgelöst, bevor sie überhaupt erst thematisch werden können. Die Legitimationsfigur selbst kann somit nicht problematisierend vermittelt werden.

Dass die Unterrichtsstunden in einem Forschungskontext zur ‚problemhaften Unterrichtsgestaltung‘ aufgezeichnet wurden, wirft wiederum Fragen nach dem Verständnis dieses methodischen Konzeptes innerhalb der APW auf. Die Zuspitzung von Widersprüchen, um die Schüler_innen in für sie bedeutsame Problemsituationen zu versetzen (vgl. z.B. Fuhrmann/ Mirschel 1982, S. 67; für den Staatsbürgerkundeunterricht bereits Feige 1974), scheinen sich hier auf vereinfachende Dichotomisierungen zu beschränken, die allerdings weniger Problemsituationen erzeugen als dass sie die Lösung im Sinne der parteilich ‚richtigen‘ Wertung bereits vorwegnehmen. Sehen Vorschläge zu einer ‚problemhaften Unterrichtsgestaltung‘ beispielsweise den Einbezug der Erfahrungen Verwandter oder Bekannter bezüglich der Situation in Deutschland 1945 vor (vgl. Fuhrmann 1986, S. 56), begrenzt die Lehrerin in den aufgezeichneten Stunden bereits die Bandbreite möglicher einzubringender Erfahrungen – die im Widerspruch zu der Legitimationsfigur der ‚antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung‘ stehen und diese in Frage stellen könnten – und setzt an dieser Stelle ausschließlich ihre eigenen mit der Legitimationsfigur zu vereinbarenden Erfahrungen ein. Diese Aufzeichnungen aus dem Staatsbürgerkundeunterricht dokumentieren die Grenzen eines Versuchs der ‚problemhaften Unterrichtsgestaltung‘ bei der Umsetzung dieses Konzeptes in die Praxis – Grenzen, an die die Lehrerin stößt, selbst wenn das Konzept der ‚problemhaften Unterrichtsgestaltung‘ innerhalb der argumentativen Logik des Staatsbürgerkundeunterrichts ausgelegt und angewendet wird.

Ihre Entsprechung findet diese Dokumentation von Unterrichtspraktiken in visuellen Rahmungen, die zu vermittelnde Inhalte etwa in Form von Tafelanschriften so ‚inszenieren‘ (vgl. zu einer Ausdifferenzierung des Begriffs der Inszenierung z.B. Jehle/ Schluß 2013, S.44-51), dass diese entkoppelt von ihrer Urheberchaft als sich selbst verbürgend erscheinen und

und Weise, wie der Aufruf der KPD in der Stunde „Die DDR-Wirtschaft – einst und jetzt“ (Aufzeichnungseinheit 1978: # 00:33:20) aufgegriffen wird, setzt keine inhaltlichen Kenntnisse dieses Aufrufs voraus sowie dabei auch keine inhaltlichen Zusammenhänge zwischen diesem Aufruf und den behandelten Stundeninhalten geklärt werden.

auf einen weiteren Ausweis der Geltung dieses Wissens verzichtet wird (vgl. hierzu auch Tenorth 1997, S. 38-39). Die Gesamtkomposition der Einstellungen erzeugt eine Darstellung, in der die Schüler_innen als Akteure im Unterricht in den Hintergrund geraten: Sind sie in der Gesamtansicht der Klasse nur unscharf zu erkennen, so dass sprechende Schüler_innen nur schwer oder manchmal sogar gar nicht zu identifizieren sind, hebt sich die Lehrerin in ihrer expressiven Gestik, mit der sie das Unterrichtsgespräch leitet, deutlich davon ab. Die auf die Tafel gerichteten Einstellungen dokumentieren zugleich den Aktionsradius der Lehrerin vor der Tafel, wo sie mit Hilfe ihres Zeigestabs die im Tafelbild festgehaltenen Inhalte und das zu vermittelnde Wissen strukturiert. ‚Ins Bild gesetzt‘ wird die Lehrerin hier also vor allem als die das Unterrichtsgeschehen lenkende Person, was wiederum die Frage nach möglichen Rückschlüssen auf die Auffassungen bezüglich der Rollenverteilung im Unterricht auf Seiten der ‚abbildenden Bildproduzent_innen‘ aufwirft (vgl. Bohnsack/ Fritzsche/ Wagner-Willi 2014, S. 14; Wiegmann 2013, S. 124; Jehle 2015). Das Video als Quelle einer historischen Unterrichtsforschung ermöglicht uns also nicht nur die Untersuchung dokumentierter Unterrichtspraxis und -praktiken; es ist zugleich ein Zeugnis visueller Inszenierungspraktiken von Unterricht, die als ‚Handlungen des Zeigens‘ den Rahmen der ‚gezeigten Handlungen‘ bilden und somit in der Interpretation dieser ‚gezeigten Handlungen‘ zumindest offen zu legen und der Reflexion zugänglich zu machen sind.

Literatur:

Aufzeichnungseinheit. Auswertung einer Unterrichtsstunde (v_apw_065). Aus: Datenkollektion (2010 - 2011): SCHLUß, H. Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In *Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:48 .

Aufzeichnungseinheit. Die DDR-Wirtschaft - einst und jetzt (v_apw_003). Aus: Datenkollektion (2010 - 2011): SCHLUß, H. Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In *Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:5 .

Aufzeichnungseinheit. Die Befreiung vom Faschismus (v_apw_032). Aus: Datenkollektion (2010 - 2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In *Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:26 .

Autorenkollektiv. *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde Klasse 7*. Berlin (Ost): Volk und Wissen, [1974] 1982.

Autorenkollektiv. *Staatsbürgerkunde Klasse 7*. Berlin (Ost): Volk und Wissen, [1974] 1976.

Autorenkollektiv. *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde Klasse 7*. Teil 1. Berlin (Ost): Volk und Wissen, 1983.

- Autorenkollektiv. *Staatsbürgerkunde. Klasse 7*. Berlin (Ost): Volk und Wissen, [1983] 1988.
- BEHRMANN, G. C. Die Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte durch ‚Stabü‘. Zur Pragmatik politischer Erziehung im Schulunterricht der DDR. In LESCHINSKY, A. – GRUNDER, P. – KLUCHERT, G. (Hg.). *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der ‚Fall DDR‘*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1999. ISBN 3 89271 869 5, S. 149-182.
- BENNER, D. – MERKENS, H. – SCHMIDT, V. (Hrsg.). *Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel*. Berlin: Zentrale Universitäts-Druckerei (ZUD), 1996. ISBN 3-00-000555-2.
- BOHNSACK, R. – FRITZSCHE, B. – WAGNER-WILLI, M. (Hrsg.). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2014. ISBN 978-3-8474-0683-9.
- BRASTER, S. – GROSVENOR, I. – POZO ANDRÉS, M. (Hrsg.) *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Brüssel et al.: P.I.E. Peter Lang, 2011. ISBN 978-90-5201-760-0.
- BREIDENSTEIN, G. Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. ISBN 3-531-14866-9.
- CABELEIRA, H. – MARTINS, C. – LAWN, M. Indisciplines of inquiry: the Scottish Children’s Story, documentary film and the construction of the viewer. *PaedagogicaHistorica*. 2011, vol. 47, No. 4, S. 473-490. ISSN 1477-674X.
- FEIGE, W. Zur problemhaften Gestaltung des Staatsbürgerkundeunterrichts. In *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*. 1974, vol. 16, S. 518-526.
- FUHRMANN, E. – MIRSCHEL, V. Zur Erhöhung des Anteils problemhaften Unterrichts in der Praxis. In *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik*. Institut für Didaktik /Wissenschaftlicher Rat für Didaktik (Hrsg.): Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht. Beiträge auf dem Kolloquium des Instituts für Didaktik und des Wissenschaftlichen Rates für Didaktik am 28. und 29. September 1982. Berlin (Ost), 1982, S. 67-72.
- FUHRMANN, E. *Problemlösen im Unterricht*. Berlin (Ost): Volk und Wissen 1986.
- FÜTTERER, K.-H. Zur Realisierung der ersten zwei Stunden der Stoffeinheit 7.2. *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*. 1985, vol. 27, no. 1, S. 34-35..
- GEIBLER, G. *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Frankfurt a.M. et al.: Lang-Verlag 2011 , ISBN 978-3-631-61435-8.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965*. [online] [cit. 2015-05-18] Accessible from: <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz65.htm>
- Gespräch mit einer Staatsbürgerkundelehrerin und dem Aufnahmeleiter der APW am 16.06.2012. (unveröffentlichtes Dokument)
- GRAMMES, T. Staatsbürgerkunde zwischen Katechetik und Dialektik. Interpretationsrahmen zu einer Problemgeschichte von Fachunterricht in der DDR. In HÄDER, S. – TENORTH, H.-E. (Hg.). *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im*

- historisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1997. ISBN 3892717079, S. 155-182.
- GRAMMES, T. – SCHLUß, H. – VOGLER, H.-J. *Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. ISBN 3-8100-1893-7.
- GROßBÖLTING, T. – THAMER, H.-U. (Hrsg.). *Die Errichtung der Diktatur. Transformationsprozesse in der Sowjetischen Besatzungszone und in der frühen DDR*. Münster: Aschendorff Verlag, 2003. ISBN 978-3-402-06613-3.
- GRUSCHKA, A. *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2013. ISBN 978-3-8474-0069-1.
- HENNING, U. – KLUCHERT, G. – LESCHINSKY, A. *Erziehungskonzeptionen und ihre Umsetzung in den Schulen der SBZ und der frühen DDR*. Projektbericht. In BENNER, D. – MERKENS, H. – SCHMIDT, V. (Hrsg.). *Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel*. Berlin: Zentrale Universitäts-Druckerei (ZUD), 1996. ISBN 3-00-000555-2. S. 97-125.
- JEHLE, M. – BLESSING, B. Using Classroom Recordings in Educational History Research. An East German Civics Lesson. *Journal of Social Science Education*. 2014, vol. 13, no. 1, S. 118-136. ISSN: 1618-5293.
- JEHLE, M. – SCHLUß, H. Videodokumentationen von Unterricht als Quelle der historischen und vergleichenden Unterrichtsforschung. In SCHLUß, H. – JEHLE, M. (Hrsg.). *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS 2013 (2013a). ISBN 978-3-658-02499-4. S. 19-66.
- JEHLE, M. *Pädagogische Kamera? Pädagogische Perspektiven im Verhältnis von „Handlungen des Zeigens“ und „gezeigter Handlung“ in historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht*. (Sammelbandbeitrag 2015, in Vorbereitung)
- LESCHINSKY, A. – KLUCHERT, G. Die erzieherische Funktion der Schule. Schultheoretische und schulhistorische Überlegungen. In LESCHINSKY, A. – GRUNDER, P. – KLUCHERT, G. (Hrsg.). *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der ‚Fall DDR‘*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1999. ISBN 3 89271 869 5, S. 15-42.
- MESETH, W. – PROSKE, M. – RADTKE, F.-O. Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In MESETH, W. – PROSKE, M. – RADTKE, F.-O. (Hg.). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2011. ISBN 978-3-781-1836-0, S. 223-240.
- Ministerrat der deutschen demokratischen Republik: *Lehrplan Staatsbürgerkunde. Klasse 7*. Berlin (Ost): Volk und Wissen, [1974] 1978.
- Ministerrat der deutschen demokratischen Republik: *Lehrplan Staatsbürgerkunde. Klassen 7 bis 10*. Berlin (Ost): Volk und Wissen, 1983.
- MIRSCHER, V. Anmerkungen zu den Unterrichtsaufzeichnungen in der APW (1978 bis 1986). In SCHLUß, H. – JEHLE, M. (Hg.). *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu*

- einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS 2013. ISBN 978-3-658-02499-4. S. 253-271.
- NEUNER, G. – WEITENDORF, F. – LOBEDA, W. *Zur Einheit von Bildung und Erziehung im Staatsbürgerkundeunterricht. Theoretische Positionen und Erfahrungen über die Planung und methodische Gestaltung des Staatsbürgerkundeunterrichts in den 9. und 10. Klassen*. Berlin (Ost): Volk und Wissen 1969.
- PIONTKOWSKI, S. Zur ideologischen und methodischen Konzeption des Staatsbürgerkundeunterrichts und der überarbeiteten Lehrpläne Klassen 7 und 9. *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde*. 1983, vol. 25, no. 1, S. 15-31.
- RAAB, J. *Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2008. ISBN 978-3-86764-102-9.
- REICHERTZ, J. – ENGLERT, C. J. *Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. 978-3-531-17627-7.
- SCHLUß, H. – JEHLE, M. (Hrsg.). *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS 2013 (2013a). ISBN 978-3-658-02499-4.
- SCHLUß, H. – JEHLE, M. „Der Frieden war in Gefahr“. Reflexionen zur eschatologischen Dimension der Schola-Schulshalplatte. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2013 (2013b), vol. 59, no. 2, S. 163-179. ISSN 0044-3247.
- SCHMITT, K. *Politische Erziehung in der DDR. Ziele, Methoden und Ergebnisse des politischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR*. Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh, 1980, ISBN 3-506-15102-9.
- TENORTH, H.-E. Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich – Grenzen von Indoktrination. In GRUNER, P. (Hrsg.). *Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Eine Tagung im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg 6. bis 8. Dezember*. Brandenburg: Druckhaus Köthen, 1997., S. 37-48. (Fachserie Schulstruktur und Schulentwicklung; ISSN 0943-8335)
- VOGLER, H.-J. *Zur Problematik der unterrichtlichen Vermittlung der ideologisch-politischen Zielsetzung im Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR von 1971 bis Herbst 1989*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- WIEGMANN, U. Der Frosch im Dienste gesellschaftlicher Systemauseinandersetzung. Versuch der videografischen Analyse und videologischen Interpretation einer Unterrichtsaufzeichnung. In SCHLUß – JEHLE, M. 2013a, S. 123-158.
- WINCKLER, M. The Temptation of Documentation: Potential and Challenges of Videographic Documentation and Interpretation. A Case-Study from a Civic Education Research Project in Germany. In *Journal of Social Science Education*. 2014, vol. 13, no. 1, S. 108-117. ISSN 1618-5293.

BOOK REVIEW:

The *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)* between the retrieval of community identity and memory and the restoration of the historical and educational studies.

Luigiaurelio POMANTE ^a

^a Department of Education, Cultural Heritage and Tourism, University of Macerata, Italy

The *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)* – *Biographical Dictionary of Education (1800-2000)*, hereafter DBE, directed by Professors Giorgio Chiosso (University of Turin) and Roberto Sani (University of Macerata), and published in two volumes by the Editrice Bibliografica in Milan in 2013¹¹⁸, is the result of a Research Project of National Interest (PRIN) promoted by a group of Italian universities (Genoa, Macerata, Cattolica of Milan, Roma Tre and Turin)¹¹⁹ and admitted to the co-financing of the Ministry of Education in 2010, for whose concrete realization a hundred scholars and researchers worked¹²⁰. The DBE was published just before the celebrations for the 150th anniversary of Italian unification and collects 2,345 biographical sketches, the results of original and detailed bibliographic and archival research, which form a sort of collective biography of the Italian educators of the past two centuries. For the first time, along with well-known pedagogues and tutors of national and international reputation, also the numerous figures, often considered “minor”, of the new “professionals of education and school” are included: they were the products of the growing expansion of the literacy processes and of the mass schooling, since the early decades of the nineteenth century, and of the simultaneous development of a publishing industry specialized

¹¹⁸CHIOSSO, G. – SANI, R. (dir.). *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*. Milan: Editrice Bibliografica, 2013, 2 voll.

¹¹⁹On the historiographical reasons behind the project see CHIOSSO, G. – SANI, R. Conservare la memoria. Per un dizionario biografico dell'educazione. *History of Education & Children's Literature*, 2009, vol. IV, no. 2, pp. 461-464.

¹²⁰The scientific board of the DBE includes, along with the directors Giorgio Chiosso and Roberto Sani, also Pino Boero (University of Genoa), Carmela Covato (University Roma Tre) and Simonetta Polenghi (University Cattolica del Sacro Cuore of Milan). The editorial coordination of the work was entrusted to Alberto Barausse (University of Molise), Francesca Borruso (University Roma Tre), Sabrina Fava (University Cattolica del Sacro Cuore of Milan), Juri Meda (University of Macerata), Davide Montino (University of Genoa), Maria Cristina Morandini (University of Turin).

in the education and the school field and of a book production directed primarily to children and young people. Similarly, through the biographical profiles of clergymen and religious people working in the field of education and of numerous members of the secular philanthropy active in the same field, the DBE allows us to understand the richness and variety of initiatives and experiences developed outside the strictly educational spaces, such as those devoted to the orphaned and abandoned children's care and education, the young people's entertainment in the oratories and in the secular recreation centers, the training to craftsmanship and to professional activities in the agricultural and industrial sectors through special laboratories and workshops.

Equally, the DBE, in order to pass on to the collective memory a well-structured and comprehensive image of the different educational experiences that characterized the Italian territory during the nineteenth and twentieth centuries through the biographies of the men and women who were their creators and protagonists, devoted a special attention also to the personality of scholars and educators belonging to the main linguistic minorities (especially German and Ladin) and to the religious ones (especially the Jews, the Waldensians and representatives of other Christian evangelical confessions) present and active in Italy. Also those areas that, over the last two centuries, have been part for a certain period of the Kingdom of Italy were taken into account, giving adequate space, such as in the case of Istria (1918-1945), to some of its most significant figures of local educators.

The catalogue of educators published by the Editrice Bibliografica shows, for the first time in an effective way, also from a quantitative point of view, the diverse and vital presence of women, too long ignored, or at least disregarded: a massive and extraordinarily important female presence, consisting of 514 profiles on a total of 2,345. As Tiziana Pironi recently pointed out, in fact, "one of the main merits of the *Dizionario Biografico dell'Educazione* was to have taken into account the historiographical renewal occurred in the last twenty years, remedying, in some way, to the significant removals occurred in the past for what concerns the presence of women in similar encyclopedic works"¹²¹.

Actually, the DBE presents a renewed methodological and scientific approach, not only with reference to the "new" consideration of women in education, but also under other several aspects, thus filling the important gaps determined by the few specialized catalogues and biographical dictionaries available in Italy. Works such as the *Dizionario illustrato di Pedagogia* by Martinazzoli and Credaro¹²², or the series *Pedagogisti ed educatori italiani* by Codignola, as part of the *Enciclopedia biografica e bibliografica italiana* of 1939¹²³, an expression of an ancient cultural climate, careful – as the latest *Enciclopedia pedagogica*, a

¹²¹See GHIZZONI, C. – PIRONI, T. – ASCENZI, A. The recent publication *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)* and three decades of historical and pedagogical research in Italy. *History of Education & Children's Literature*, 2009, vol. XI, no. 1, pp. 367-394 (the quot. is on p. 376).

¹²²MARTINAZZOLI, A. – CREDARO, L. *Dizionario illustrato di pedagogia*. Milano: Vallardi, 1892-1903, 3 voll.

¹²³CODIGNOLA, E. *Pedagogisti ed educatori*. Roma-Milano: Istituto editoriale italiano Tosi, 1939.

cura di Mauro Laeng¹²⁴ - especially to the leading personalities inevitably appear dated and now completely insufficient or inadequate¹²⁵.

The DBE overcame the traditional idealistic system of the historical pedagogical studies proposed by Gentile and adopted the new historiographical and cultural sensitivity developed during the fruitful season of research on the history of education and pedagogy, of the school and of children's literature, of the last few decades. It thus became the arrival point of a decades-long research work on the sources that, at the end of the eighties, made possible the recovery and renovation of documentary materials left on the margins of the historical reconstruction – thanks to the collaboration of a large group of scholars and researchers from different Italian universities. We refer not only to the publication of organic repertoires on pedagogical and school magazines¹²⁶ and on the educational publishing industry¹²⁷, to the creation of a special national database of school manuals and textbooks adopted in different schools of united Italy¹²⁸, but also to the start of original and comprehensive studies, strictly based on archival and printed sources, focused on legislation in the field of schoolbooks, on the curricula and school subjects, on the teacher training, on school exercise books and other teaching aids and tools that have historically constituted the «school equipment» of the Italian pupil.

As the two directors of the work highlighted in the *Presentation* to the two volumes, the DBE provides a very important, and undoubtedly more consistent with the reality, image “of the role played by the educational processes in the growth and modernization of the Italian society. Through a long gallery of biographical sketches, in fact, it provides the collective memory with the idea of the molecular presence of men and women who, though motivated by very different ideologies, religious and political beliefs, cultural and educational ideas, showed a passionate devotion to the cause of education, making possible the implementation of vital processes of education in our country, such as the mass literacy and education, the spread of increasingly higher professional skills, the conveying of a national sentiment and, in more recent times, the acquisition of a wider and shared idea of democratic citizenship”¹²⁹.

In practice, therefore, the DBE presents a wide and complex reality of characters of both sexes, from different social and geographical backgrounds, and with very heterogeneous principles and purposes. In Chiosso and Sani's work it is possible to find the bi-bibliographical sketches of the founders and leaders of schools and educational institutions for

¹²⁴LAENG, M. (ed.). *Enciclopedia pedagogica*. Brescia: La Scuola, 1989-1994 e 2003, 6 voll. + Appendice A-Z.

¹²⁵See in this regard DE FORT, Ester. Figure di insegnanti nel *Dizionario Biografico dell'Educazione. Società e storia*, 2015, no. 149, pp. 577-584.

¹²⁶ CHIOSSO, G. (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*. Brescia: La Scuola, 1992; CHIOSSO, G. (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*. Brescia: La Scuola, 1997.

¹²⁷TESEO. *Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*. Milano: Editrice Bibliografica, 2003 and *TESEO '900*.

Editori scolastico-educativi del primo Novecento. Milano: Editrice Bibliografica, 2008.

¹²⁸On «Edisco», the data base of the school and educational books published in Italy from 1800 to today see TARGHETTA, F. Verso una banca dati on line in Italia: EDISCO. In BANDINI, G. – BIANCHINI, P. (edd.). *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*. Roma: Carocci, 2007, pp. 79-90.

¹²⁹See CHIOSSO, G. – SANI, R. (dir.). *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*. Cit., p. X.

children and young people (nurseries and kindergartens, professional schools for the children of the people, orphanages, girls' schools, boarding schools and secondary education schools etc.); of the promoters of educational reforms and of the renewal of teaching methods and practices (not only educators, but also experts of disciplinary teaching, with a particular attention to the scientific and mathematical world); of the theorists of curative education responsible for the creation of special institutions and schools for disabled people (blind, deaf and dumb, feeble-minded etc.); of the directors and editors of school and teachers' newspapers, of the authors of textbooks and inventors of teaching aids; of the writers and illustrators of books and magazines for children and young people; of the theorists and promoters of physical and sports education; of the doctors involved in projects to improve the hygiene and living conditions of the working classes and engaged in educational and rehabilitative activities, as well as the leaders of youth associations.

The 2,345 biographies, drafted with accuracy, an abundance of details and a remarkable interpretive depth, take a census of the educators alive at the date of the 1st of January 1800, and died within the 31st of December 2000, presenting three distinct parts for each: an epigraph in which, in addition to the name and surname (married women are recorded with their nubile name), also the areas of activity and the region (or regions) in which the educators' activity is mainly carried out are shown; the real biography; and finally, the section «Sources and Bibliography» with the main references to any archival and bibliographic documentation. Thanks to the indices at the end of the volumes - of the professions, the areas, the places where educators operated- the paths for further possible investigations are traced, which, starting from the individuals, reconstruct the local context and the features of very different professional categories, for a long period so differentiated in Italy.

Finally, we have to point out that, after two years from the printed publication, the 2,345 biographical sketches of the DBE are now available online within the database: <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>. This database has a user interface that allows a dual mode of consultation: the mode "Search" that permits to consult the work using one or more enabled fields ("Name", "Professions", "Fields of activity" and "Places of activity"); and the "Indices" that permits to see the full list of biographies, in alphabetical order. The user interface also includes a presentation of the work, a methodological note, a guide to the use, and the index of abbreviations and credits.

REPORT:

Between Tradition and Future Challenges: The Study of Pedagogy in Central and South-East Europe – report on the symposium.

Edvard PROTNER^a

^aUniverza v Mariboru, Maribor, Slovenija / University of Maribor, Slovenia

The Department of Pedagogy of the Faculty of Arts (University of Maribor), in cooperation with the University of Maribor Library, Austrian Cultural Forum Ljubljana and the Slovenian Pedagogical Association organised an international scientific symposium from 22nd to 24th October 2015 in Maribor.

The concept of the symposium's content originated in the belief that the establishment of pedagogy as an independent academic discipline coincides with Enlightenment attempts to bring mass education under national regulation. A typical example of these efforts is the philanthropist movement, whose members managed to establish pedagogy as a university level academic subject at the University of Halle in 1779. The idea that pedagogy should be established as a university subject of study was touched upon by Maria Theresa as part of her school reforms as early as 1771. These initiatives were followed by the introduction of lectures on pedagogy at the University of Prague, although the institutionalised study of pedagogy as a university subject was first implemented in the Habsburg Monarchy, when a new plan of arts study was accepted in 1805. In the following period, pedagogy as a university subject went through various stages of development, as it reflected the needs of national and educational practice, matured in theoretical terms and grew independently from other academic disciplines – a process in which the abilities and academic authority of individual course heads were more influential than any systematic, general acceptance of the subject in university circles. Despite that, we can conclude that this model was the starting-point for its development in several nations after the collapse of the Austro-Hungarian monarchy.

The organisers pointed out in their concept of the content how pedagogy developed as a university subject, especially in those countries which were part of or connected to the Austro-Hungarian monarchy, remains largely unresearched. We can assume that its development in individual nations has been researched and documented - understanding the development of one's own discipline is one of the basic requirements of scientific research –

yet because of language limitations, to a large extent, this documentation is inaccessible to international academics and has prevented comparative research. The status of pedagogy as a science varies in international circles. The Anglo-Saxon tradition differs greatly from the tradition of the study of pedagogy in continental and, in particular, German-speaking countries. It seems that within the former Eastern bloc countries, a particular tradition of pedagogical study grew, and it would be interesting to see how the transition after the fall of the Berlin wall has influenced this. Within this framework, another interesting question that arises is the continuity of studies in those countries which came into being after the break-up of Yugoslavia. Such comparisons, which seek to enrich our understanding of the position of pedagogy as an independent scientific discipline, would also be enhanced by considering the changes pedagogical study programmes have undergone as part of the Bologna reforms.

The themes of the symposium included historical and current dimensions of the position of pedagogy as an academic discipline. The following questions were considered in the historical section of the symposium:

- When and in what kind of context did pedagogy emerge as a university study subject in individual national environments?
- According to which theoretical assumptions/paradigms was academic pedagogy shaped?
- Were there any debates/public discussions between representatives of academic and teaching pedagogy?
- What was the position of pedagogy in relation to other subjects?
- How were the habilitation areas for pedagogical subjects formed and put into practice and who were the leading figures in the study of pedagogy?
- What kind of role has university pedagogy had in teacher education?
- How did the process of constituting pedagogy as an independent study discipline unfold, what were its aims and what kind of employment opportunities did it offer?

As regards themes concerning the current position of pedagogy as an academic discipline, the organisation of the symposium was particularly interested in the changes brought by the Bologna reforms and comparisons with the previous situation – we were seeking answers to the following questions:

- Which model of Bologna was implemented in the study of pedagogy (3+2, 4+1, 5+0)?
- What is the profile of pedagogy graduates at first and second level, their level of academic and professional capability and the possibilities of employment in the education system?
- How does pedagogy fit into the university space (departments, institutes, teacher training centres, life-long learning centres...)?
- What are the personnel potential and the influence on the pedagogical training of teachers?
- How did the Bologna reforms impact upon the individual narrower pedagogical areas within pedagogical study programmes?

- How competitive are the professionally related programmes (social pedagogy, andragogy, special pedagogy...) and the emergence of new pedagogical study programmes without a clearly-defined disciplinary framework (educational sciences, leadership in education, educational politics...)?
- To what extent are the course holders of pedagogical study included in the international space and how do they respond to professional dilemmas in the home environment?
- Have the foreign languages in tertiary education and habilitation criteria (SSCI journals) concerning pedagogy begun to turn toward Anglo-Saxon and away from German-speaking cultures?
- What does the future hold for the development of pedagogy as an academic discipline?

These issues were debated by participants from thirteen countries. The organisers put prof. Dr. Wolfgang Brezinka into the foreground at the introductory part of the symposium - in his lecture, he pointed to some of the problems of pedagogy study development in Austria which are common to all countries of central Europe. His participation at the symposium was also an opportunity for presenting the fourth part of his monumental work *Pädagogik in Österreich*. The historical and current dimensions of the study of pedagogy were presented by participants from Hungary, Italy, Slovakia, Bulgaria, the Czech Republic, Slovenia, Croatia, Germany and Austria the following day. The last day of the symposium, the development of the study of pedagogy was presented by participants of countries which formed on the territory of former Yugoslavia (Slovenia, Croatia, Bosnia and Herzegovina, Serbia, Monte Negro and Macedonia.) The comparison of historic parallels of these countries is especially interesting because it includes the historic situation before joining Yugoslavia, the period of the development of pedagogy in Yugoslavia and the position of pedagogy as a university study programme after the disintegration of the country. The essays of the participants of the symposium from former Yugoslavia will be published in the themed issue of *Contemporary Educational Studies*; the essays of participants of other countries are expected to be published in the journal *Historia Scholastica* the following year. A book of abstracts is available at: http://projects.ff.uni-mb.si/pedagogy2015/book_of_abstract_maribor_2015_new.pdf.

REPORT:

The VII Scientific Conference of the SEPHE and the V Iberian-American Symposium of the RIDPHE (San Sebastián, June 28-July 1, 2016)

Paulí Dávila BALSERA^a

Luis M^a Naya GARMENDIA^a

Marta BRUNELLI^b

^aMuseo de la Educación, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU)

^bMuseo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca”, Università degli Studi di Macerata (Italy)

In October 2014, the *Spanish Society for the Research on Historical-Educational Heritage* (SEPHE) entrusted the arrangement of its biennial conference to the Museum of Education and to the *Garaian* Group for Historical and Comparative Research in education of the University of the Basque Country. In the same period the opportunity arose to establish contact also with the *Iberian-American Network for Research and Dissemination of Historical-Educational Heritage* (RIDPHE). As a consequence the organizers and Societies decided to hold a joint event that brought together, for the very first time, the VII *Jornadas Científicas* of SEPHE and the V *Simposio Iberoamericano* of RIDPHE. The event, held in the Miramar Palace of the city of Donostia-San Sebastián (Basque Country, Spain) from June 29 to July 1, 2016, was dedicated to the theme *Spaces and Historical-Educational Heritage* and was arranged with the support of the Vice-Chancellor of the Gipuzkoa Campus, the Department of Theory and History of Education and the Summer Courses Foundation of the University of the Basque Country, together with the Ministry of Economy and Competitiveness (project n. EDU2013-44129-P), the State University of Campinas (Brazil), the Lenbur Foundation (Legazpi, Basque Country) and the *Education, Culture and Society* Research and Training Unit (UFI 11/54) of the Basque University. On this occasion was officially opened the new Museum of Education of the University of the Basque Country, founded in 2014 and coordinated by the *Garaian* Group¹³⁰. This new exhibition space is expected to act as a fundamental point of reference for preserving and studying the historical-

¹³⁰Cf. the website of the Museum: <<http://www.ehu.eus/museoeducacion>> (last access: August 8, 2016).

educational heritage of the Basque Nation, and for promoting its richness and value for future generations.

This meeting was the largest of the events organized by SEPHE and RIDPHE. In fact 143 scholars registered and, regarding their provenance, as expected the majority came from Spain (64% of the people registered), with Brazil being the second country (16.1%), and Italy the third (8,4%), followed by France (4,2%), Argentina, Chile and Portugal (2,1%), and finally México and Dominican Republic (0,7%).

Before addressing the content of the sessions, and in order to offer a framework for the contributions in each area, the organizers deemed it important to assign three keynote presentations to provide consistency to the aim of this meeting. These speeches would explore three different aspects of the conference's main topic: the first speech, as a theoretical contribution, had to focus on the concept of space seen from the perspective of historical-educational heritage; the second, to outline the scenario of museum collections in universities; the third, to shed new light on heritage education in museums. The opening speech on school spaces was entrusted to Antonio Viñao (University of Murcia, Spain); the second was given by Marta Lourenço (Universidade de Lisboa, Portugal) who examined the current situation and future perspectives of the university museums and collections in Europe and Latin America; the closing speech was delivered by Marta Brunelli (University of Macerata, Italy) and concerned the development of communication and interpretation of educational heritage in museums. Through these presentations, the purpose of the organizers was to focus on three areas that undoubtedly reflect the main objectives of the Societies involved: to promote research and knowledge in the field of the historical-educational heritage, and to foster heritage education in university museums. The response to the call for papers for the Symposium could not have been more favourable and, although some sessions received more contributions than others, the high number of received proposals revealed the level of interest in the suggested theme, and reflected the current state of the research being carried out in this specific area of historical-educational studies.

The symposium was organized into five sessions, the first of which was entitled *School Spaces*. In this first session the expected contributions would focus on the fact that school activities take place in privileged spaces such as schools and other training and educational centres. Therefore, communications had to address the educational space intended as a micro-universe in which educational policies as well as the curriculum, school discipline, the role of teacher, the school functions, and finally the process itself of turning children into pupils, take concrete shape. All school practices happen in spatial contexts that are full of objects, agents and teaching materials and, moreover, are purposefully designed with specific architectural proposals such as: school yards, classrooms, school buildings, boarding structures, and so on. This session aimed to emphasize the materiality of school spaces and in particular how they were used, according to certain educational practices. The richness and variety of educational heritage in such spaces clearly emerges, and consequently this section received the largest number of contributions (28), which can be classified into three sub-categories: educational

centres (13), school architecture (8), and finally material objects, educational practices and uses of space (8).

The second session can be identified with what is usually referred to, in the educational field, as “informal education”, and as such it deals with the theme of *Ludic Spaces*. Complementary to the central role that the school space has in the life of children as well as of adolescents and adults, these areas also form part of the pervasive dimension of education. So ludic spaces can be found in parks and gardens, cinemas, theatres, recreational and sports areas, thematic parks etc. Here we can find both various material objects (toys) and immaterial (such as songs and dances, for example), which all make up the playful side of education. This session received nine communications, which indicates that the themes proposed are still unexplored fields for researchers in the historical-educational area.

The third session, entitled *Mirrored Spaces*, aimed to focus not so much on the school reality or the educational spaces in themselves, but rather on the way in which schools and spaces are usually represented. When looking at the “mirrors” (e.g. photographic images, historical documentaries, films and so on) reflecting school spaces with teachers, students and school materials, we can analyse how these have been depicted in the collective imagery. In short, the session proposed to work on the image reflected by the space beyond its own materiality. With this aim, the “new” primary sources that are being discovered by historical research, and which form part of the historical-educational heritage itself, prove to be essential to favouring this approach. In this session thirteen contributions were received, which fundamentally refer to the space described in films (4), in photography (4) and other narrative media (5).

As a complement to the previous session, the fourth focused on the *Recounted Spaces*. Each space, in fact, becomes more significant when there are voices that fill it with content and meanings, imagery, changes and innovative uses. Oral testimonies, autobiographies, stories and other individual narratives give new voice to the real actors of school spaces such as teachers, architects, educationalists, school inspectors as well as ex-alumni with their childhood memories, reflecting the most varied aspects of life and education. The largest number of contributions pertained to teachers’ voices (10), confirming their relevance within the school space; while other educational narratives (4) and school notebooks (5) showed complementary viewpoints of educational practices. The inclusion of notebooks can be explained not so much for their value as sources (which has been largely demonstrated up to now), but rather in order to explore the genesis of the narration of school learning and experience.

Finally, the fifth session was dedicated to *Research and Historical-Educational Heritage*, which was very successful since it received twenty-one communications, structured into three sub-categories: museums’ educational practices (9), collections, museums and educational heritage (5), and finally documentation centres and archives (7). The session proved to be very coherent since the received contributions reflected the same approach of previous editions of the conferences of both SEPHE and RIDPHE, in which the main focus was represented by school museums, school museology, historical-educational heritage and heritage education. On the other hand, the session confirmed how the museums and centres of

historical-educational heritage are currently experiencing a season of change and development worldwide, as evidenced by the many initiatives illustrated, which all share the aim of promoting knowledge and a widespread awareness of this specific heritage through projects realized not only by scholars and educators, but very often carried out together with students, teachers and citizens.

As mentioned, the received communications amounted to a total of ninety-one and arrived from Latin America as well as from several European countries. All the communications and keynote presentations have been published in the book *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo*, which is now freely available in the Institutional Repository of the University of the Basque Country¹³¹. This high number of submissions greatly exceeded the organizers' expectations, since the proposed theme was unusual in the field of studies on historical-educational heritage where the most commonly addressed issues regard museological and/or museographic themes, or particular aspects of school objects and specific educational collections.

In conclusion, it can be said that this event accomplished two important goals. On the one hand, it presented the concept of school and educational spaces as a “multifaceted object” – as defined by Antonio Viñao – that can be analysed from different perspectives, and whose heuristic productivity has been confirmed by the many and wide-ranging communications presented during the symposium. On the other hand, the first experience of holding a joint meeting between SEPHE and RIDPHE has represented an important step towards internationalization, both by promoting a closer cooperation and integration of the two societies, and by encouraging increasing involvement of colleagues from other European countries. This first experience has allowed the sharing of practices, the exchanging of ideas and the promotion of possible collaborations that, in the future, could result in joint research projects and, consequently, foster scientific progress in our discipline.

¹³¹DÁVILA, P. – NAYA L.M^a (eds.). *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. Donostia: Erein, 2016. The pdf of the Proceedings can be downloaded from the URL: <<https://addi.ehu.es/handle/10810/18512>>. An additional access is available in the portal for the dissemination of Hispanic scientific production Dialnet: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655034>> (last access: August 8, 2016).

Contents

EDITORIAL Tomáš KASPER Markéta PÁNKOVÁ	1
Schule und Geheimdienst in der DDR. Geschichte und Geschichtsschreibung. Ulrich WIEGMANN	3
Transformation of Philosophy from Marxism to Theology in the educational system of Yugoslavia: The Case of Montenegro. Vucina ZORIC	19
<i>Today, as I become a Pioneer ...: education in the spirit of socialism</i> Štefka BATINIĆ, Igor RADEKA, Snježana ŠUŠNJARA	29
Von der bürgerlich-liberalen Pädagogik des 19. Jahrhunderts zur totalitär verfassten sozialistischen Staatspädagogik der 1950er Jahre – Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Disziplingeschichte in Ungarn. András NÉMETH	42
Pädagogische Wissenschaft in einer (modernen) Fürsorgediktatur – das Beispiel DDR. Sonja HÄDER	55
RESEARCH RESULTS: Die Behandlung des revolutionären Neuanfangs als Legitimationsfigur im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR. May JEHLE	77
BOOK REVIEW: The <i>Dizionario Biografico dell’Educazione (1800-2000)</i> between the retrieval of community identity and memory and the restoration of the historical and educational studies. Luigiaurelio POMANTE	97

REPORT: 101
Between Tradition and Future Challenges: The Study of Pedagogy in Central and South-East Europe – report on the symposium.

Edvard PROTNER

REPORT: 104
The VII Scientific Conference of the SEPHE and the V Iberian-American Symposium of the RIDPHE (San Sebastián, June 28-July 1, 2016).

Paulí Dávila BALSERA

Luis M^a Naya GARMENDIA

Marta BRUNELLI