

Werkstatt: Offene Arbeit

Biographische Studien zu
jungen Frauen in der kirchlichen
Jugendarbeit der DDR

Für Blume

Anne Stiebritz

Werkstatt: Offene Arbeit

Biographische Studien zu jungen Frauen in
der kirchlichen Jugendarbeit der DDR

Budrich UniPress Ltd.

Opladen • Berlin • Toronto 2019

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

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Evangelischen Kirche in
Mitteldeutschland (EKM).

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2019 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-86388-761-2
eISBN 978-3-86388-326-3

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

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow –
<http://www.lehfeldtgraphic.de>
Typografisches Lektorat: Anja Borkam, Jena
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG.....	11
1 PROLOG.....	13
2 EINFÜHRENDE ÜBERLEGUNGEN ZU FRAUEN IN DER OFFENEN ARBEIT.....	17
2.1 FORSCHUNGSSTAND – ZUR AUSEINANDERSETZUNG MIT PÄDAGOGIK, OFFENER ARBEIT UND FRAUEN IN DER DDR.....	24
2.2 FRAGESTELLUNG UND KONZEPTION DER STUDIE	43
JUGEND – JUGENDARBEIT – OFFENE ARBEIT	53
3 JUGENDARBEIT IN DER DDR.....	55
3.1 BEGRIFFLICHE ANNÄHERUNGEN UND HISTORISCHE JUGENDFORSCHUNG	55
3.2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND RAHMENBEDINGUNGEN DER JUGENDARBEIT IN DER DDR.....	65
3.3 JUGENDARBEIT IN DER DDR – EINE HISTORISCH-PÄDAGOGISCHE SKIZZE	77
3.3.1 Staatliche Jugendarbeit.....	79
3.3.2 Kirchliche Jugendarbeit.....	93

4	ZU (MÄNNLICH DOMINIERTEN) LESARTEN OFFENER ARBEIT (NICHT NUR) IN DER PÄDAGOGIK.....	109
4.1	OFFENE ARBEIT ALS JUGENDARBEIT	111
4.1.1	Historische Entwicklung und die Kontroverse institutioneller Anbindung.....	114
4.1.2	Pädagogische Grundgedanken	127
4.2	OFFENE ARBEIT IM HORIZONT SOZIALER BEWEGUNGEN	146
4.2.1	Offene Arbeit als Soziale Bewegung und oppositionelle Szene	146
4.2.2	Zum Begriff der Selbstbildung im Horizont Sozialer Bewegung.....	156
	EMPIRISCHER ZUGANG UND METHODOLOGISCHE VERORTUNG	161
5	DIE EINZELFALLSTUDIE IN DER PERSPEKTIVE REKONSTRUKTIVER SOZIALFORSCHUNG.....	163
5.1	BIOGRAPHIE UND GESCHLECHT	164
5.2	DATENGEWINNUNG	181
5.2.1	Auswahl der Gesprächspartnerinnen, Überblick über das Sample und Anmerkungen zur Interviewsituation	182
5.2.2	Narrativ-biographisches Interview mit thematischer Fokussierung	184
5.2.3	Transkription und Fallauswahl	192
5.3	INTERPRETATION IN ORIENTIERUNG AN DER DOKUMENTARISCHEN METHODE.....	193
6	METHODOLOGISCHE VERORTUNG.....	209
6.1	METHODOLOGISCHE VERORTUNG IN DER REKONSTRUKTIVEN SOZIALFORSCHUNG	209
6.2	VOM HERMENEUTISCHEN ZIRKEL UND VERSTEHEN ZUM SINN-VERSTEHEN REKONSTRUKTIVER SOZIALFORSCHUNG.....	213

6.3	ZUR HALTUNG DER FORSCHERIN.....	223
ERZÄHLUNGEN AUS DER WERKSTATT OFFENE ARBEIT		229
7	FALLPORTRÄT BARBARA ROTH (* 1960): OFFENE ARBEIT ALS AUSDRUCK DES IDENTITÄTSKONZEPTS....	231
7.1	BIOGRAPHISCHE KONTEXTUALISIERUNGEN	233
7.1.1	Zum jugendlichen Erscheinungsbild: „sah ich völlig anders aus als die andern“	233
7.1.2	Zur Herkunftsfamilie: „nee ich bin richtig ausgebrochen“	238
7.1.3	Zur bildungs- und berufsbiographischen Entwicklung: „ich-hatt-an-manchen Stellen viel Glück“.....	247
7.1.4	Skizze der eigenen familienbiographischen Entwicklung	255
7.1.5	Zur aktuellen Lebenssituation: „weil das bin halt ich ha“	256
7.2	BIOGRAPHISCHE THEMATISIERUNGEN VON OFFENER ARBEIT	260
7.2.1	Dimensionen der eigentheoretischen Verortung: „ich fühl mich eigentlich immer noch dazugehörig“	261
7.2.2	Offene Arbeit als Gelegenheitsstruktur für bewußtes politisches Aktivsein: „aber es hat mich darauf gebracht wirklich ab dem Punkt alles seehr bewußt och zu betrachten un [...] vorsichtiger und und genauer zu hinterfraagn“	284
7.2.3	Die Ambivalenz der Vereinbarkeitsfrage: „un wo ich noch alles geschafft hab wo ich mir manchmal heut die Frage stelle wie habsch-n das gemacht“	297
7.3	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER BIOGRAPHISCHEN BEDEUTSAMKEIT VON OFFENER ARBEIT FÜR BARBARA ROTH'S IDENTITÄTSKONZEPT	305
8	BIOGRAPHISCHE SKIZZEN	315
8.1	BIOGRAPHISCHE SKIZZE I – LENA FUCHS (* 1963): OFFENE ARBEIT ALS GELEGENHEITSSTRUKTUR FÜR TRANZENDENZERFAHRUNGEN IN GEMEINSCHAFT	315
8.1.1	Biographische Kontextualisierungen	317

8.1.2	Biographische Thematisierung von Offener Arbeit: „so Sätze wie [...] laß den anderen anders sein der ist mir dermaßen in alle Zellen äh [...] gerutscht [...] also d-das-das trägt mich (.) immer noch“	322
8.2	BIOGRAPHISCHE SKIZZE II – RENATE HOPF (* 1958): OFFENE ARBEIT ALS AUSDRUCK DES RINGENS UM ZUGEHÖRIGKEIT UND DISTANZ	332
8.2.1	Biographische Kontextualisierungen	333
8.2.2	Biographische Thematisierung von Offener Arbeit: „also das ist auch Inklusion und Exklusion“	340
8.3	BIOGRAPHISCHE SKIZZE III – BETTINE BACH (* 1953): OFFENE ARBEIT ALS SELBSTWIRKSAMKEITSRAUM FÜR AUTHENTIZITÄT	350
8.3.1	Biographische Kontextualisierungen	352
8.3.2	Biographische Thematisierung von Offener Arbeit: „ich wollte also die Welt verändern“	358
8.4	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION ZUR BIOGRAPHISCHEN BEDEUTSAMKEIT VON OFFENER ARBEIT	366
9	FALLÜBERGREIFENDE BETRACHTUNG BIOGRAPHISCHER THEMATISIERUNGEN OFFENER ARBEIT	373
9.1	OFFENE ARBEIT ALS GELEGENHEITSSTRUKTUR FÜR GEMEINSAME INHALTLICHE ARBEIT	373
9.2	PROBLEMATISIERUNG OFFENER ARBEIT ALS AUSDRUCK DER FRAGE DES „HIERBLEIBENS ODER WEGGEHENS“	397
10	WERKSTATT: FRAUEN IN DER OFFENEN ARBEIT – ERGÄNZUNGEN ZU BEGRIFF UND GESCHICHTE	413
11	EPILOG	429
12	BIBLIOGRAPHIE	435
12.1	QUELLEN	435

12.2	SEKUNDÄRLITERATUR	436
12.3	INTERNETQUELLEN	453
13	ANHANG	455
13.1	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	455
13.2	TRANSKRPTIONSRICHTLINIEN	456

Danksagung

Dank gilt besonders meinem Doktorvater und akademischen Lehrer Ralf Koerrenz für seine Begleitung und sein Zutrauen, mein Forschungsvorhaben 2012 neu auszurichten und zu konzipieren, den Freiraum zum Denken und Schreiben, die Denkschule sowie die Möglichkeit vielfältige Lernerfahrungen in den Bereichen Forschung und Lehre zu sammeln. Michael Winkler danke ich für seine eigenwilligen und anregenden Vorlesungen sowie für seine Wertschätzung. Dem Landesgraduiertenkolleg „Protestantische Bildungstraditionen in Mitteldeutschland“, namentlich Hanna Kauhaus und Matthias Schwarzkopf, danke ich für sowohl ideelle als auch finanzielle Unterstützung und die Ermöglichung einer Tagung sowie zweier Publikationen zur Offenen Arbeit. Danken möchte ich auch Susanne Maurer, Ingrid Miethe und Christine Wiezorek für ihre Anregungen und Ermutigungen. Der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland, namentlich Frieder Aechtner, danke ich für die freundliche finanzielle Unterstützung der vorliegenden Publikation. Und dem Barbara Budrich-Verlag, namentlich Sumi Jessien, danke ich für die geduldige und professionelle Begleitung des Prozesses der Veröffentlichung.

Von ganzem Herzen danke ich den folgenden Personen: Annika Blichmann, Cornelia Blum, Maria Broders, Doreen Cerny, Joris A. Gregor, Nikola Herold, Ulrike Janetzki, Claudia Kühn, Anja Mede-Schelenz, Maria Pältz, Elisabeth *Liese* Stiebritz, Kathrin Will, Dörte Zink, Roland Cerny-Werner, Sebastian Engelmann, Stephan Geiß und Steffen Großkopf. Dank gilt ihnen für kontroverse und anregende Diskussionen, für gemeinsame Interpretations- und Denkwerkstätten, für kritische Rückmeldungen zu Textentwürfen und geduldige Ermutigungen, für's wunderbare Kolleg_innen sein und Rückhalt geben, für umsichtige Unterstützung bei den Transkriptionen und für das Korrekturlesen meiner Studie.

Meiner lieben Freundin Beate Sachsenweger danke ich ganz besonders für ihre beständige, anteilnehmende und kluge Begleitung, für ihre umsichtige und Gedanken bündelnde Unterstützung vor allem in den letzten Wochen vor der Abgabe und insbesondere für ihre Freundinnenschaft!

Benjamin *Blume* Seifert gilt der größte Dank, und zwar für seine Geduld, für sein Drängen auf gemeinsame Auszeiten am Fels und in den Bergen, seine fabelhaften Kochkünste und sein liebevolles Umsorgen, aber auch

für seine kritisch-zugeneigte Begleitung und den gelegentlichen Druckaufbau, für das Buchen einer Fähre in den Süden und umfassende Reisevorbereitungen!

Meiner Mutter Susanne Stiebritz und meinen Schwestern Franziska und Claudia, meinen Großeltern Maria und Paul-Dieter Kittlick, meinen Großeltern Gisela und Rudolf Stiebritz und meinen Schwiegereltern Ursula und Jürgen Seifert danke ich von ganzem Herzen für ihr Zutrauen und ihre Stärkung sowie für die Räume des Innehaltens und der Geborgenheit!

Allen meinen lieben Freund_innen danke ich für ihre Geduld in den langen Zeiten meines Rückzugs, ihre Beharrlichkeit und Freund_innenschaft!

Ich widme diese Studie meinen Gesprächspartnerinnen *Lena Fuchs*, *Barbara Roth*, *Renate Hopf* und *Bettine Bach*, die mich mit großer Offenheit und Vertrauen an ihren Erinnerungen haben teilhaben lassen und wofür ich ihnen herzlich danke. Zudem steht diese Studie im Andenken an Walter Schilling (1931-2013) und Uwe Koch (1950-2013).

1 Prolog

„Frauen in der Offenen Arbeit waren Freundin von ...“

Mit diesem Satz überspitzt die für diese Studie befragte Renate Hopf¹ provokant ihre Perspektive auf Frauen² im Kontext Offener Arbeit.³ Unbestritten bestimm(t)en sich die Frauen, die zu DDR-Zeiten in der Offenen Arbeit (OA)⁴ aktiv waren, nicht (nur) über ihren jeweiligen Freund – und genau so wenig wurden sie (nur) als „Freundin von ...“ wahrgenommen. Dennoch schließt dieser Satz an eine Fragestellung an, die mich seit meiner Studie zu pädagogischen Konzeptionen und Praxen in der Offenen Arbeit bewegt (vgl. STIEBRITZ 2010b)⁵: In der retrospektiven Auseinandersetzung mit OA in der DDR fällt auf, daß Frauen quantitativ und qualitativ weniger präsent sind, sei es bspw. in der Auswahl von Zeitzeug_innen⁶ für Veranstaltungen und Publikationen oder in der Aufarbeitung der eigenen Geschichte. Diese Beobachtung steht im Kontrast zu persönlichen Gesprächen während einer Vielzahl von Feldaufenthalten seit 2006.

Die „männliche“ oder „männlich dominierte“ Geschichte der OA ist inzwischen vielfältig geschrieben worden. Anspruch dieser Studie ist es, sich

-
- 1 Die Namen der Gesprächspartnerinnen sind in der kompletten Studie mit „sinnlogischen Äquivalenten“ (vgl. HILDENBRAND 2005, S. 25) pseudonymisiert.
 - 2 Zur Problematisierung und begrifflichen Fassung des Begriffs „Frau“, vgl. Kap. 5.1.
 - 3 Dokumentiert in Form einer Feldnotiz während des Sommerfestes der Offenen Arbeit in Braunsdorf/OT Dittrichshütte am 30. Juni 2012.
 - 4 Mitunter wird zu Zwecken der besseren Lesbarkeit die Abkürzung „OA“ verwendet, die auch von den Akteur_innen selbst gebraucht wird; vgl. auch die übliche Abkürzung „JG“ für die Junge Gemeinde.
 - 5 Die Verwendung der „ich“-Form zeigt eigene Erfahrungen und Positionierungen an und macht damit die Wissenschaftlerin als Subjekt ihres Forschungsprozesses sichtbar.
 - 6 In dieser Studie wird ein die Geschlechtervielfalt reflektierender Plural verwendet, der durch einen Unterstrich gekennzeichnet ist: der sog. *Gender-Gap*. Die so markierte Lücke läßt typographisch Raum für eine selbstbestimmte geschlechtsbezogene Verortung im binären Geschlechtersystem. An Stellen, an denen die Verfasserin der Studie von sich selbst oder den Gesprächspartnerinnen spricht, wird die weibliche Form verwendet. Wenn ausschließlich von männlichen Personen die Rede ist, wird dies durch die Verwendung der männlichen Form angezeigt. Erstmals diskutiert wird das Konzept des „Gender-Gap“ von HERRMANN (2003): *Performing the Gap – Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung*, in: *arranca!* Nr. 28, S. 22-26. (Wiederabdruck: A.G. GENDER-KILLER (2011) (Hg.): *Das gute Leben. Linke Perspektiven auf einen besseren Alltag*, S. 195-204). (Weiterführende Literaturhinweise sind grundsätzlich nur in den Fußnoten vermerkt.) Zur Genus-Debatte, vgl.: AYAB (2008), S. 27-40.

auf die Spuren der Geschichte von Frauen zu begeben und zu erkunden, wie sie Offene Arbeit biographisch thematisieren. Die gesetzte Dichotomie von „männlicher“ und „weiblicher“ Geschichte ist pointierend, denn die bisherige Auseinandersetzung mit Offener Arbeit ist gewiß keine rein „männliche“. Es läßt sich in Materialien und Publikationen dennoch eine männliche Dominanz identifizieren, so daß eine Inblicknahme von Frauen in der OA nicht nur interessant, sondern vielversprechend im Hinblick auf einen *Beitrag zur Neuschöpfung* von Geschichte und Begriff Offener Arbeit ist.

Der Titel der vorliegenden Studie „Werkstatt: Offene Arbeit“ ist daher programmatisch zu verstehen: Einerseits wird mit dem *Werkstatt-Begriff* explizit auf ein originäres und zentrales Veranstaltungsformat der Offenen Arbeit Bezug genommen, andererseits birgt der Begriff der Werkstatt ein besonderes Erkenntnispotential. In ihm werden *Raum-* und *Prozeßperspektive* gekoppelt – in einem bestimmten Zusammenhang ist etwas schöpferisch im Werden, wird geformt, überarbeitet, verworfen, umgestaltet, neu begonnen. Zudem ist mit dem Begriff eine *vermittelnde Perspektive* verbunden, die Ausdruck findet in Assoziationen wie partizipativ, kooperativ und gleichberechtigt. Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehen zunächst die Erfahrungen und Erinnerungen von Frauen, die schließlich mit Fokus auf Begriff und Geschichte Offener Arbeit diskutiert werden – mit dem Werkstatt-Begriff wird ihre Perspektive wertgeschätzt. Damit steht diese Studie in einer produktiven Spannung zu meiner ersten Studie *Mythos „Offene Arbeit“* (2010). Der *Begriff des Mythos* ist verbunden mit Assoziationen wie legendär und glorifizierend. Ein Mythos verlangt ein Aufschauen und Bewundern. Die genannte Studie arbeitete die Erfahrungen, Erinnerungen und konzeptionellen Überlegungen von für Offene Arbeit verantwortlichen Pfarrern und Jugenddiakonen auf. Die Forschungsergebnisse wurden anschließend kritisch vor der Folie des Mythos-Begriffes diskutiert, auch hinsichtlich der Profilierung einer pädagogischen Perspektive (vgl. STIEBRITZ 2010b, S. 121-134).

Anschließend an diesen ersten Problemaufriß werden im Folgenden (1) das pädagogische Handlungsfeld Offene Arbeit knapp eingeführt und (2) die vorliegende Studie in ihren Grundzügen vorgestellt.

Der Ansatz der Offenen (Jugend-)Arbeit entwickelte sich ab Mitte der 1960er Jahre insbesondere im Raum des heutigen Sachsens und Thüringens und entfaltete eine DDR-weite Strahlkraft. Am Beginn standen sowohl das Bedürfnis und die Suche einzelner Jugendgruppen nach Frei- und Schutzräumen als auch die Offenheit und Sensibilität einiger Pfarrer und Jugenddiakone kirchliche Räume für diese Jugendlichen – unabhängig von konfessioneller Bindung – zu öffnen. Im Gegensatz zur Freien Deutschen Jugend (FDJ) und partiell auch zur klassischen Jungen Gemeindearbeit wurden hier seltene und damit kostbare Frei- und Schutzräume für Themen, (sub-)kulturelle Interessen und Lebensentwürfe der Jugendlichen zur Verfügung gestellt. Leitge-

danken der sich aus dieser Situation entwickelnden Offenen Arbeit waren vorurteilsfreie Annahme und Zutrauen, gemeinsam „nach den Tiefen des Lebens zu fragen“ (SCHILLING 2002, S. 23) ohne Zukunftsperspektiven vorzugeben und schließlich miteinander den „aufrechten Gang“ (a.a.O., S. 21) zu proben. Ausdruck fanden diese Grundprinzipien in innovativen Gottesdienstformen, Werkstätten, Blues- und Punkkonzerten, Ausstellungen, Lesungen, thematischen Diskussionen und dem Versuch eigenständige Lebensentwürfe zu entwickeln und zu erproben.

„Junge Menschen, die sich nach ihren eigenen Vorstellungen politisch artikulierten, waren in der DDR nie lange ohne staatliche ‚Fürsorge‘.“ (BSTU 2014, S. 5). Mitgedacht werden müssen daher in der Auseinandersetzung mit Offener Arbeit in der DDR stets die geheimdienstliche Überwachung, Kriminalisierung und Repression seitens des Staates.

Die vorliegende Studie bewegt sich primär an der Schnittstelle von *Forschungen zur Pädagogik⁷ in der DDR, historischer Jugendforschung* und *pädagogischer Biographie- und Geschlechterforschung*. Ihr Anspruch ist es anhand von Einzelfällen „Zusammenhänge zwischen Lebensgeschichte und Zeitgeschichte exemplarisch aufzuzeigen“ (KRÜGER 2010, S. 322), leitend ist hierbei „das Interesse an den biographischen Verarbeitungsformen historisch vergangener Lebenserfahrungen“ (a.a.O., S. 323). Konkret versteht sich die Studie – gerade in ihrer qualitativen Anlage – als Beitrag, Frauen in der OA, ihre Erfahrungen und Erinnerungen sichtbar(er) zu machen.⁸ Daher gilt die Aufmerksamkeit der Frage, wie die vier Gesprächspartnerinnen retrospektiv die Offene Arbeit und deren biographische Bedeutsamkeit entwerfen. Kontextualisierende und reflexive Bezugsrahmen sind insbesondere Jugendarbeit in der DDR, oppositionelle Szenen und der Horizont gemischtgeschlechtlicher Sozialer Bewegungen (vgl. MIETHE 1999a, S. 39f.). Die Gesprächspartnerinnen engagierten sich in zwei Zentren der OA im Bezirk Gera (heute

7 Ein Argument für die Verwendung des Begriffs *Pädagogik* anstatt desjenigen der Erziehungswissenschaft bieten die Überlegungen BAACKES, die auch im Hinblick auf das Interesse an Biographien in der vorliegenden Studie anschlussfähig sind: „Ich vermute nun, daß das ‚Eigene‘ der Pädagogik im Narrativen zu entdecken sei. Denn dieses umfaßt, [...] den Ausschnitt und das Ganze, wobei der Ausschnitt für Konkrektion und Handlungsbedürfnis steht, das Ganze aber für jene größeren Zusammenhänge, die anderen Wissenschaften in erster Linie interessant sind. Wenn wir von *Pädagogik* sprechen statt von *Erziehungswissenschaft*, so halten wir an diesem Zusammenhang fest: dem des Erkennens und des Handelns. Geschichten erlauben am ehesten, diesen Zusammenhang zu rekonstruieren.“ (BAACKE 1984, S. 46; Hervorhebg. i. O.). Vgl. auch: KOERRENZ/WINKLER (2013), S. 9.

8 Das Interesse an Aufarbeitung und Verstehen von Ereignissen, Entwicklungen und Biographien ist verbunden mit der *geschichtlichen Bedingtheit des Menschen*. DANNER (2006, S. 55) schreibt in Anlehnung an PICT (1969): „wir [sind] für unsere Geschichte verantwortlich, zwar nicht im Sinne einer Kollektivschuld, sondern in Form einer Auseinandersetzung mit unserer Vergangenheit, weil diese nicht einfach vorbei ist, sondern bis heute hineinwirkt.“

Thüringen): Jena und Saalfeld. Der zeitliche Schwerpunkt ihrer Erinnerungen liegt auf den 1980er Jahren. Anhand der biographischen Erzählungen werden Entwürfe von Offener Arbeit rekonstruiert, die als Ergänzungen, Korrektive und Gegenentwürfe in die Diskussion um *Geschichte und Begriff Offener Arbeit* eingebracht werden. Dabei steht das mittels narrativ-biographischer Interviews gewonnene Material als eigene zu würdigende Textgattung im Zentrum der Studie. Dieses wird in Orientierung an einer rekonstruktiven Interpretationsmethodik ausgewertet und *nicht* lediglich zu Illustrationszwecken hinzugezogen.

Der vorliegenden Studie soll schließlich eine grundlegende Überlegung vorausgeschickt werden: Gelegentlich werden in der Darstellung ungelöste Fragen und Ambivalenzen sichtbar. Die Argumentation wurde an diesen Stellen bewußt nicht geglättet – andernfalls würde eine Stringenz und Eindeutigkeit suggeriert, die vor dem Hintergrund einer der Hermeneutik verpflichteten Forscherinnenhaltung nicht begründbar ist. Meine Studie ist als Dokumentation eines Denk-Prozesses – oder um den Titel der Studie aufzugreifen: als *Werkstattbericht*⁹ – zu lesen, der nicht mit dem Schlußwort endet: „Letzte Gewißheit ist dem Menschen aufgrund der Gefangenschaft im hermeneutischen Zirkel verwehrt. Nur Annäherungen an Wahrheit sind möglich“ (KOERRENZ 2014, S. 17). Gelesen werden kann diese Arbeit deshalb auch als (1) eine Komposition von detaillierten Einblicken in einen spiralförmigen und unabschließbaren Forschungs- und Verstehensprozeß und (2) als Dokument meines Eingetretenseins in einen spezifischen Bildungsprozeß (vgl. KOERRENZ 2014, S. 15f.). Dieser Verstehens- und zugleich Bildungsprozeß ist zwar unabgeschlossen, aber nicht beliebig trotz einer gewissen Vorläufigkeit der Ergebnisse.

9 Die Bezeichnung *Werkstattbericht* versinnbildlicht den Prozeßcharakter der vorliegenden Studie.

2 Einführende Überlegungen zu Frauen in der Offenen Arbeit

Die Aufmerksamkeit der einführenden Überlegungen wird zunächst auf eigenen Beobachtungen und durch diese provozierten Fragen liegen, die sich besonders auf Geschlechterverhältnisse in der Offenen Arbeit beziehen. Das theoretisch sensibilisierende Konzept¹ hierfür ist die *soziale respektive kulturelle Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit* (vgl. HAGEMANN-WHITE 1984, GILDEMEISTER/WETTERER 1992 sowie Kap. 5.1). Damit ist zugleich eine erste Denk-Herausforderung benannt: Die soziale Wirklichkeit, auf die sich meine Beobachtungen beziehen, ist zweigeschlechtlich strukturiert. Die folgende begrifflich-positionelle Annäherung an *Geschlecht* kennzeichnet hierbei meine Denk-Haltung (Perspektive) in Bezug auf die nachfolgend darzustellenden Beobachtungen:

„Geschlecht‘ steht [...] nicht etwa für eine klar und eindeutig definierbare Kategorie der Zuordnung, sondern vielmehr für ein historisch spezifisches ‚Wissen über die Geschlechterdifferenz‘ als Verständnis von sozialen Beziehungen, wie Gesellschaften es kulturell produzieren. Dieses Wissen oder Verständnis ist weder beständig noch absolut, sondern kontextabhängig, umstritten und Instrument sowie Ergebnis von Machtbeziehungen.“ (MAURER 2015, S. 32)

Im Horizont dieser begrifflichen Annäherung wird die Genese meines Forschungsprojektes erklärbar (vgl. Kap. 2.2): Entscheidend inspiriert wurde mein Forschungsinteresse durch Beobachtungen zur (Un-)Sichtbarkeit und Selbstrepräsentation von Akteur_innen² der Offenen Arbeit sowie zur wissenschaftlichen Aufarbeitung von Offener Arbeit. Leitend waren Fragen wie: Wer wurde/wird wahrgenommen und über was? Wer wurde/wird bewundert? Wer hatte/hat eine Sprecher_innenrolle?

In ihrer Selbstrepräsentation scheinen *Akteure der Offenen Arbeit* offensiver aufzutreten und neigen in Bezug auf das eigene widerständige bzw. oppositionelle Handeln zu DDR-Zeiten und vor dem Hintergrund des eigenen Engagements in der gegenwärtigen Aufarbeitung der eigenen Geschichte zur

1 Die Abgrenzung *sensibilisierender* von *definitiven Konzepten* geht zurück auf BLUMER (1954), vgl. dazu: STRÜBING in KROMREY (2009), S. 188f.

2 Der Begriff „Akteur_in“ wird im vorliegenden Zusammenhang in seiner bildungssprachlichen Bedeutung verwendet: eine an einem bestimmten Geschehen beteiligte Person, Handelnde_r.

Legendenbildung.³ Dies habe ich während verschiedener Veranstaltungen wie Tagungen und Podiumsgesprächen beobachtet, insbesondere während der Tagung „Offene Arbeit als Raum protestantischer Bildung“⁴. Zumeist meldeten sich Männer zu Wort, teilweise mit dem Hinweis auf die eigene Zeitzeugenschaft und die damit einhergehende „objektive“ Einschätzung der zur Diskussion stehenden Perspektiven und Deutungen, oder saßen auf dem Podium und bestimmten so wesentlich das Was und Wie der Diskussion.⁵ Auch in wissenschaftlichen Publikationen zur Offenen Arbeit sind Männer präsenter, erscheinen als die Engagierteren der Szene, kommen deutlich häufiger zu Wort (z.B. in Form von Zitaten aus Interviews). Zudem scheinen Männer in der Aufarbeitung der eigenen Geschichte⁶ in Form von Publikationen, Ausstellungen etc. aktiver zu sein (vgl. Kap. 2.1).⁷

-
- 3 Das Phänomen der Legendenbildung ist – „gerade auch für oppositionelle Strömungen und Szenen – sicherlich von einer nicht zu unterschätzenden Bedeutung [...] (etwa, um die eigene Existenz mit Bedeutung und einer Geschichte zu versehen), die allerdings unter dem Gesichtspunkt einer (selbst-)kritischen und -reflexiven Historiographie auch mit einer gewissen Vorsicht betrachtet werden muß.“ (MAURER 2013, S. 68). Für einen ähnlichen Befund zur Dominanz von Zeitzeugen und Wissenschaftlern in der Erforschung von DDR-Oppositionsgruppen, vgl. MIETHE (1997), S. 29.
 - 4 Diese im Rahmen des Landesgraduiertenkollegs „Protestantische Bildungstraditionen in Mitteldeutschland“ gemeinsam mit Stephan Geiß und Ralf Koerrenz ausgerichtete Tagung (27. bis 28. Januar 2012 an der FSU Jena) war der entscheidende Impuls für die Fokussierung der vorliegenden Studie. Zwei Beobachtungen seien hier skizziert: Der erste Tag war von heftigen Diskussionen geprägt im Anschluß an die Beiträge von Klaus Fitschen und Aribert Rothe (vgl. die Dokumentation in: KOERRENZ/STIEBRITZ 2013 sowie das Transkript der Diskussionen (Bestand Anne Stiebritz)). Während der Diskussionen meldeten sich nicht mehr als zwei Frauen zu Wort, eine stammte aus einer Thüringer OA-Gruppe, die andere aus einer kleinstädtischen kirchlichen Gruppe. Während des gemeinsamen Ausklangs des ersten Tages in der Jungen Gemeinde-Stadtmitte wandte sich ein früherer Akteur der OA Jena an die genannte zweite Diskutantin und teilte ihr ungefragt (und ohne daß sie sich kannten oder vorher gesprochen hätten) mit, daß ihre Redebeiträge „einfach langweilig“ gewesen seien. Diese Beobachtung war eine eindrückliche und verstörende Demonstration, wie Menschen (hier eine in Relation zum OA-Kreis Außenstehende) zum Verstummen gebracht werden können (vgl. Feldnotiz zur Tagung).
 - 5 Vgl. exemplarisch eine Veranstaltung des Thüringer Archivs für Zeitgeschichte „Matthias Domaschk“ (ThürAZ) zum Thema „Ich will nicht werden, was mein Alter ist. Alternative Lebensmilieus in der DDR der 1970er und 1980er Jahre“ (am 1. Oktober 2013): Für das Podium waren vier Männer geladen, für die Moderation war ursprünglich ich angefragt worden. Nachdem ich diese absagen mußte, wurde sie von einem Akteur übernommen, der ebenfalls aus dem Zusammenhang der OA stammt.
 - 6 Ein Hinweis findet sich in der Übersicht der Vor- und Nachlässe des ThürAZ: Unter den 38 Bestandsgeber_innen sind acht Frauen (vgl. <http://www.thueraz.de/bestaende/archivbestaende/vor-u-nachlaesse/> [Zugriff: 06.03.2017]).
 - 7 Im Zusammenhang mit den geschilderten Beobachtungen ist zu betonen, daß dominante Männer hier nicht stellvertretend für weniger sichtbare bzw. unsichtbare Männer gesetzt werden. Ausdrücklich Abstand genommen wird von Pauschalisierungen. Ein zweiter Einwand ist, daß meine Beobachtungen ortsbezogen verzerrt sein könnten (der Fokus liegt auf Jena und Saalfeld) und daß es analog eine unterschiedliche Sichtbarkeit von OA-Gruppen

Die *Akteurinnen der Offenen Arbeit* scheinen bis auf wenige Ausnahmen eher *unsichtbar und/oder abwesend* zu sein sowohl in Retrospektiven als auch in gegenwärtigen Debatten um Offene Arbeit. Der Eindruck von Unsichtbarkeit und/oder Abwesenheit von Frauen stützt sich zunächst auf verschiedene empirische Beobachtungen: Sie sind weniger bei Veranstaltungen präsent, melden sich seltener in Diskussionen zu Wort, sitzen seltener auf Podien, werden seltener für Publikationen befragt und in diesen zitiert und sind weniger in der Aufarbeitung der eigenen Geschichte präsent (vgl. Kap. 2.1). Hinzu kommen Erinnerungen und Einschätzungen aus Zeitzeugengesprächen (vgl. STIEBRITZ 2010c)⁸, die zur geschlechtsbezogenen Sensibilisierung meines Forschungsinteresses beigetragen haben:

„A.S.: Wenn ich über Offene Arbeit lese, werden vorwiegend Männernamen genannt, hier und da auch mal Frauennamen, aber deutlich weniger. Und da frage ich mich, wo sind denn die Frauen? Waren nicht so viele Frauen da, waren es wirklich mehr Männer? Oder was für eine Rolle hatten denn Frauen überhaupt in der Offenen Arbeit?

U.K.: Es waren tatsächlich auch im Vorbereitungskreis überwiegend Männer, die sich zum Teil heftige Verteilungskämpfe um die wenigen Frauen geliefert haben. In den siebziger Jahren hat es in Rudolstadt und in Saalfeld in den Vorbereitungskreisen für die Werkstätten und JUNE-Wochenenden auch dominierende Frauen gegeben. Die da ganz viel eingebracht haben. Aber, wenn ich es zurückblickend jetzt so an mir vorbeiziehen lasse, waren also auch die Vorbereitungskreise für die Werkstätten in Jena, Rudolstadt-Saalfeld, in Erfurt überwiegend männerdominiert.

A.S.: Kannst du dir erklären warum?

U.K.: Frauen haben mehr Sinn für's Praktische und Männer haben die große Fresse. Ist komisch. Also das macht mich jetzt sehr nachdenklich, denn wir haben ja auch viele Konfliktsituationen gehabt. Also ich weiß es aus den 90er Jahren, wo ich im Bereich Konfliktbearbeitung, Mediation tätig gewesen bin, dass Frauen eigentlich ein viel besseres Händchen haben für das Handeln von Konflikten als wir Kerle.

A.S.: Und trotzdem sind es meist Männer, also auch die, die das geleitet haben.

U.K.: Aber die Frauen haben im Hintergrund ganz, ganz Wichtiges geleistet.

A.S.: Wie war denn das Verhältnis von Frauen und Männern in den Gruppen der Offenen Arbeit, war es da halbwegs ausgeglichen?

U.K.: Es waren mehr Männer. Braunsdorf wäre nie gelaufen ohne Eva Schilling. Eva hat das ganze Ding am Laufen gehalten im Hintergrund. Walter hat den Guru gegeben und Eva war die Seele von dem Ganzen.“ (Interview mit Pfarrer Uwe Koch, zit. n. STIEBRITZ 2010c, S. 36f.)

gibt. Diskussionen in der OA Erfurt (vgl. OFFENE ARBEIT DES EVANGELISCHEN KIRCHENKREISES ERFURT 1991) und noch darzulegende Erkenntnisse der DDR-Frauen- und Bewegungsforschung sind jedoch Anhaltspunkte dafür, daß die geringere Sichtbarkeit von Frauen in der OA kein regionales Phänomen ist.

8 In den Zitaten thematisierte Orte, Begriffe und Zusammenhänge werden in Kap. 4 erläutert.

„A.S.: In der Literatur über die Offene Arbeit tauchen immer viele Männernamen auf und nur wenige Frauennamen. War die Offene Arbeit eher männerdominiert? Wo sind die Frauen, frage ich mich oft?

W.S.: Es ist tatsächlich so, dass es mehr männerdominiert war. Erstaunlicherweise, ich weiß nicht genau warum. Und alle Frauen, die da drin mal dominant auftauchen, waren bewundernswürdige Ausnahmen. Muss ich so sagen, leider. Ich habe das immer auch ein bißchen bedauert, ich weiß nicht genau warum es so ist. Manchmal hatte ich das Gefühl, dass es auch daran lag, weil aufgrund des herkömmlichen Frauenbildes, Frauen nicht die Traute hatten. Ich habe genug erlebt, die durchaus ganz wichtig hätten sein können. Aber sie hatten auch nicht die Traute gegen Männer richtig anzukeulen. Aber es war männerdominant – das stimmte, bedauerlicherweise. Das heißt nicht, dass wir uns nicht bemüht hätten. Aber so ganz gelungen ist es nicht. Beim „Kirchentag von Unten“ ist es sogar schief gelaufen. Denn die Frauen machten ihr eigenes Ding. Da war schon was schief gelaufen, sage ich. Sie fehlten uns dann ein bißchen.

A.S.: Und dass es mal eine Offene Arbeit gab, die von einer Frau geleitet wurde? Ist dir da etwas bekannt? Also eine Pfarrerin oder eine Jugenddiakonin?

W.S.: Nee, also in dem Sinne nicht. Das hängt dann wohl auch mit der Struktur von Kirche zusammen. Es gab aber sehr wohl Frauen, die wichtige Funktionen eingenommen haben. Also in Bad Blankenburg, Anfang der Siebziger, da war eine Vikarin. Deren Mann übrigens wegen Wehrdienstverweigerung als einer der ersten eingesperrt worden ist. Was es damals ganz selten gab. Leider haben sie sich dann doch getrennt. Und die hatte eine offene Wohnung. Ja du lieber Himmel, in Halle die Katrin oder in Suhl die, ach wie hieß sie nun denn wieder? Das sind dann aber mehr Ausnahmeerscheinungen, die ganz wichtig waren, aber für mein Gefühl viel zu selten. Warum – ich kann es nicht beantworten, ich weiß es nicht.“ (Interview mit Pfarrer Walter Schilling, zit. n. STIEBRITZ 2010c, S. 99f.)⁹

„T.A.: Wir haben gruppenpädagogische Dinge auch immer wieder in der Offenen Arbeit gemacht und ausprobiert, um Menschen in der Gruppe anzuregen, sich zu artikulieren, ihre Probleme äußern zu können, das war uns ganz wichtig. Und wichtig war eben auch, dass es keinerlei Einzelleitung gab. Obwohl es gerade in der Offenen Arbeit immer wieder den Hang gab, dass sich so ein paar Gurus hochspielen. [...] Und wichtig war uns auch von Anfang an, dass eben da auch Frauen, junge Frauen, und das war auch von Anfang an in der Offenen Arbeit so, eine Rolle spielten. Deswegen gab es nie eine Einzelleitung, sondern es gab ein Vorbereitungsteam.“ (Interview mit Jugenddiakon Thomas Auerbach, zit. n. STIEBRITZ 2010c, S. 182)

„A.S.: Dann hattest du eben schon mal angesprochen, dass es dir wichtig war, dass junge Frauen genauso mit einbezogen werden. In der Literatur über Offene Arbeit tauchen jedoch meist nur wenig Frauennamen auf.

T.A.: Das kann ich eigentlich so nicht sagen, es waren eigentlich von Anfang an im Vorbereitungsteam immer Frauen dabei. Weiß ich jetzt nicht, warum dieser Eindruck entsteht oder entstanden ist, ich sehe es anders. Ich denke da an Frauen wie Christine Klotz, Doris Liebermann, Thea Rost, Renate Ellmenreich, Christine Lieberknecht und andere, die in der

9 Auszüge der hier zitierten Passagen aus den Gesprächen mit Uwe Koch und Walter Schilling wurden als Gesprächsstimulus für die narrativ-biographischen Interviews der vorliegenden Studie verwendet (vgl. Kap. 5.2).

JG eine große Rolle gespielt haben.“ (Interview mit Jugenddiakon Thomas Auerbach, zit. n. STIEBRITZ 2010c, S. 185)

Die geschilderten Irritationen und zitierten Passagen werfen die Frage auf, ob die OA-Frauen tatsächlich passiver waren und bis heute sind – oder ob nicht *aktive Strategien oder unbewußte Mechanismen* zur Un-Sichtbarmachung¹⁰ führten und Frauen leiser werden oder verstummen ließen.¹¹ Die Vorstellung von einer Polarisierung der Geschlechtscharaktere und von „seperate spheres“ (öffentlich-privat = männlich-weiblich) sowie die damit einhergehende Aufmerksamkeit für strukturelle Bedingungen des Geschlechterverhältnisses, wie sie HAUSEN (1976, nach: RENDTORFF/MOSER 1999b, S. 32)¹² entwickelt hat, kann als Erklärung für diese Beobachtung nicht ausreichen. Es ist weitergehend zu fragen, wie es zur Beobachtung von Un-Sichtbarkeit und Abwesenheit kommt, wie die an Offener Arbeit beteiligten Frauen sich dies erklären (oder auch widerlegen) und wie sie damit umgehen – also nach (vermuteten) Mechanismen von Ausgrenzung, Unsichtbarmachung und Verstummung zu fragen, die den heutigen Eindruck von Offener Arbeit als männlich dominierter Gruppierung festgeschrieben haben und weiterhin aufrechterhalten (vgl. McROBBIE/GARBER 1979).

Hypothesen

Auf der Grundlage des geschilderten Problemaufnisses werden vier Hypothesen¹³ zu Gründen und Konstellationen entwickelt, die zu einer *tendenziellen Unsichtbarkeit von Frauen in der Offenen Arbeit* beigetragen haben könnten:

Ebene der Profession: Das scheinbar weniger offensive Auftreten der OA-Frauen, ihre scheinbare Nicht-Beachtung und Abwesenheit könnten dadurch beeinflußt worden sein, daß die Offene Arbeit ausschließlich von männlichen kirchlichen Mitarbeitern verantwortet wurde. Zu fragen ist, ob

10 Die Schreibweise mit Bindestrich macht deutlich, daß beide Varianten gemeint sind.

11 In der linken feministischen Bewegung wird in solchen Fällen von „silencing“ gesprochen: Damit werden Strategien bezeichnet, die das was eine Frau sagt, herabsetzen und sie dadurch zum Verstummen bringen (sollen). Vgl. auch die von BERIT ÅS (1979/2004) herausgearbeiteten : making invisible; ridiculing; withholding information; damned if you do and damned if you don't (double punishment); heaping blame and putting to shame.

12 HAUSENS Aufsatz *Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“*. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben findet sich in: CONZE (Hg.) (1976): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, S. 263-393. Zur Kritik an HAUSENS Ansatz, vgl.: RENDTORFF/MOSER (1999b), S. 32.

13 Rekonstruktive Sozialforschung ist grundsätzlich *hypothesengenerierend* und verzichtet darauf, vorab Hypothesen zu formulieren. In Kap. 6.1 wird herauszuarbeiten sein, daß auch rekonstruktive Sozialforschung nicht voraussetzungslos ist. Die eigenen *Vor-Urteile* (GADAMER) bezüglich des Gegenstands (Vorverständnis) müssen offen gelegt werden, um sie im Forschungsprozeß einer kritischen Weiterentwicklung zugänglich zu machen.

eine männergeleitete Jugendarbeit nicht auch eher männliche Jugendliche anspricht. Geschlechterfragen wurden seitens der Verantwortlichen vermutlich nicht bzw. wenig thematisiert und problematisiert. Verstärkend könnte der gesellschaftliche Kontext gewirkt haben, in dem Frauen politisch gleichgestellt waren und als emanzipiert galten (vgl. z.B. DIEMER 1994, BATZ 2013, KAMINSKY 2014). Zu fragen ist, inwieweit das offizielle Frauenbild und dessen Ambivalenzen im Lebensalltag von Frauen im Kontext der OA diskutiert und reflektiert wurde – auch hinsichtlich eigener Vorstellungen zum Geschlechterverhältnis und geschlechtsspezifisch geprägter Denkhaltungen. In diesem Zusammenhang sei eine These aufgegriffen, die ich im Anschluß an meine Studie zu konzeptionellen pädagogischen Überlegungen in der OA formuliert habe: „Der partizipatorische Ansatz der OA konnte aufgrund einer fehlenden spezifischen Ausbildung der Verantwortlichen und den Profilierungsbestrebungen einzelner nur ungenügend umgesetzt werden, welches sich besonders in der Rolle von Frauen widerspiegelt.“ (STIEBRITZ 2010b, S. 133). Sowohl die ausschließlich männlichen Verantwortlichen als auch die vermutlich fehlende Thematisierung des Geschlechterverhältnisses (gesellschafts- und gruppenbezogen) begünstigten, daß vielfach traditionelle Rollenzuschreibungen und -übernahmen fortwirkten. Es fehlten weibliche Rollenmodelle, die junge Frauen ermutigten, sich sowie ihre Interessen und Bedürfnisse sichtbar einzubringen.

Ebene der Adressatinnen/Akteurinnen: Im Anschluß an die erste Hypothese ist zu fragen, inwiefern die Gesprächspartnerinnen der Studie sich mit Geschlecht und Geschlechterverhältnis auseinandersetzten, geschlechtsbezogene Zuschreibungen und Orientierungen reproduzier(t)en¹⁴ oder verschoben – sowohl im Kontext Offener Arbeit als auch in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen. Konkret stellen sich Fragen wie: Haben sie geschlechtsspezifisch zugeschriebene Rollen übernommen wie bspw. im Rahmen von Großveranstaltungen die Aufgaben von Kinderbetreuung, Organisation und Verpflegung anstatt eigener thematischer Beiträge? Inwieweit haben sie feministische Literatur (auch aus der BRD) rezipiert? Welche Bedeutung hatten ästhetische Praxen (zum Beispiel als Musikerin in einer Band, als Schauspielerin in einer Laiengruppe) und inhaltliche Arbeit (bspw. in Form von Arbeitskreisen) für sie? Zu fragen ist nach paralleler familiärer Eingebundenheit durch Mutterschaft und Verantwortung für die eigene Familie sowie damit einhergehenden Herausforderungen der Vereinbarkeit von Familie, Arbeit, Engagement und Freizeit. Auch der weitere biographische Ver-

14 Theoretisch nimmt diese Frage Bezug auf das Konzept des ‚doing gender‘: Dieses „zielt darauf ab, Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene sozialen Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen ‚Geschlecht‘ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird.“ (GILDEMEISTER 2010, S. 137; vgl. auch Kap. 5.1).

lauf kann entscheidend für die tendenzielle Unsichtbarkeit von Frauen sein, z.B. durch eine Abwendung vom OA-Kreis oder räumliche Distanz infolge einer Ausreise aus der DDR. Im Hintergrund steht die Frage nach Geschlechterverhältnis und -bildern im Allgemeinen und in subkulturellen Szenen im Besonderen: „Trotz gegenteiliger Behauptungen von offizieller Seite waren sowohl das Bildungswesen als auch die Arbeitswelt, die Erziehung in der Familie und nicht zuletzt die so genannten Massenorganisationen mit geschlechtsspezifischen Orientierungen durchsetzt.“ (HELWIG 2003, S. 277). Es ist davon auszugehen, daß diese Orientierungen auch in der Offenen Arbeit wirkmächtig waren.

Historische Ebene: Von Interesse ist zudem, ob es im Verlauf der über 20-jährigen Geschichte Offener Arbeit in der DDR Verschiebungen oder grundlegende Veränderungen auf den Ebenen der Profession und der Adressatinnen im Hinblick auf Geschlechterverhältnis und geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen und -übernahmen gab. Bedeutsam für die historische Perspektive sind auch Kontexte wie die subkulturelle Verortung der Gesprächspartnerinnen in der Blueser- und in der Punksubkultur, frauen- und familienpolitische Zugeständnisse in den 1980er Jahren wie bspw. das sog. „Babyjahr“ oder Möglichkeiten beruflicher Weiterentwicklung im Bereich der Kirchen.

Ebene der Forschung: Eine Ursache der tendenziellen Unsichtbarkeit von Frauen ist in der männerdominierten Forschung zur Offenen Arbeit und in deren „männlichem Blick“ zu sehen. Diese Hypothese verortet sich in der Tradition der feministischen Wissenschaftskritik im Zusammenhang mit der Etablierung von Frauenforschung und -studien seit Ende der 1970er Jahre: Wissenschaft ist sowohl von Männern als auch von einem „männlichen Blick“ dominiert – Frauen kommen „in den Gegenständen, Theorien und Methoden nicht vor“ (FAULSTICH-WIELAND 2006, S. 48). MARIA MIES‘ (1978) *methodische Postulate für die Frauenforschung* waren zunächst richtungsweisend für die methodologische und identitätspolitische „Diskussion um das Verhältnis zwischen Forschungssubjekten zueinander, um Parteilichkeit und Empathie und um das Verhältnis zwischen Frauenforschung und feministischer Bewegung“ (ABELS/LEPPERHOFF 2010, S. 771).¹⁵ Auch wenn für die vorliegende Studie die Bezugnahme auf die Geschlechterforschung leitend ist, stehen die Beobachtungen und Irritationen in der Tradition eines durch die Frauenforschung sensibilisierten Blicks.

Die letzte Hypothese wird bereits im Rahmen des nun zu diskutierenden Forschungsstandes zur Offenen Arbeit aufgegriffen. Im Zentrum stehen zunächst Erkundungen zum allgemeinen Stand der Aufarbeitung von Pädago-

15 Zu den methodologischen Problemen der Postulate von Parteilichkeit und Empathie, vgl.: ABELS/LEPPERHOFF (2010), S. 774 sowie VON FELDEN (2003a), S. 83f. Exemplarisch sei hier auf die „Mittäterschafts-These“ von THÜRMER-ROHR (1989) verwiesen.

gik in der DDR. Anschließend wird der Forschungsstand zur Offenen Arbeit diskutiert, damit verbunden ist ein knapp gehaltener Blick auf den Stand der DDR-Frauenforschung.

2.1 Forschungsstand – zur Auseinandersetzung mit Pädagogik, Offener Arbeit und Frauen in der DDR

Pädagogik in der DDR

Die im ersten Schritt zu skizzierenden Positionierungen zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit *pädagogischer Theorie und Praxis in der DDR*¹⁶ sind notwendig für eine Einordnung der vorliegenden Studie und die Kennzeichnung der eigenen Haltung. Zunächst wird exemplarisch aufgezeigt, daß Debatten um Pädagogik in der DDR vielfach *polarisierend und normativ* und/oder *verkürzend bis ausblendend* sind. Letzteres meint bspw., daß sich die Forschung zumeist auf wenige Bereiche wie Schule, FDJ und z.T. klassische kirchliche Jugendarbeit konzentriert. Die *Komplexität des Themenfeldes* wird nicht nur in der erziehungswissenschaftlichen Öffentlichkeit zu wenig wahrgenommen. Mein Anspruch ist es daher einen Beitrag zu einer sachlichen, differenzierten, aber auch offen-interessierten Beschäftigung zu leisten, die dominante Lesarten durchbricht und nicht vorab schon ihr Urteil gefällt hat. Eine wesentliche Orientierung dafür bietet das konzeptionelle Ziel von Aufarbeitung, das die Sabrow-Kommission für eine neue Gedenkstättenkonzeption formuliert hat. Weitere Ansätze, mit denen die Komplexität der DDR-Gesellschaft und (spezifischer) die Theorie und Praxis der Pädagogik in begrifflichen Konzepten zu fassen gesucht wird, sind bspw.: „Erziehungsstaat“¹⁷, „Erziehungsdiktatur“¹⁸, „durchherrschte Gesellschaft“ (KOCKA)¹⁹,

16 In der vorliegenden Studie vermeide ich den Begriff „DDR-Pädagogik“, der negativ konnotiert ist sowie m.E. die Auseinandersetzung auf bestimmte Ausprägungen reduziert und den Blick auf Differenzierungen, Brüche und Alternativen versperrt. Stattdessen werde ich von „Pädagogik in der DDR“ sprechen.

17 BENNER/SLADEK (1998) diskutieren den Begriff der „Staatserziehung“ im Hinblick auf die Erziehungs- und Bildungsziele in der SBZ und in der DDR. Unter Staatspädagogik fassen sie Konzepte, die „dem Staat eine über seine rechtliche Regelungskompetenz hinausgehende allgemeine Regelungskompetenz in den ausdifferenzierten Systemen der Produktion, der Geselligkeit und der Kultur zu[kennen]. Sie verstehen menschliche Praxis als ein staatlich reglementiertes und kontrolliertes Handeln, kennen Arbeit, Sitte, Politik und Erziehung nunmehr als Staatsökonomie, Staatssitte, staatliche Politik und Staatserziehung und weisen von daher dem Erziehungs- und Bildungssystem die Aufgabe zu, einen Menschen hervorzubringen, der sich durch eine Identität von individueller und kollektiver Existenz sowie eine Einheit von Wissen und Denken auszeichnet.“ (a.a.O., S. 205) Mittels dieser Begriffs-

„Fürsorgediktatur“ (JARAUSCH) oder (psychotherapeutisch gedeutet) „Gefühlsstau“ (MAAZ)²⁰.

Als Beispiel für einen polarisierenden und normativen Diskussionsmodus zu Pädagogik in der DDR dienen Auszüge aus einer Ausgabe der Zeitschrift HORCH & GUCK (2011; Heft 72; 20. Jg.) mit dem Themenschwerpunkt *Sozialistisch lernen. Die Erziehungs- und Fürsorgediktatur DDR*. Diese versammelt eine Reihe von Aufsätzen, die sich vornehmlich mit schulischer Erziehung und Bildung in der DDR – mit unterschiedlichen Akzentuierungen – auseinandersetzen.²¹ Neben einer fehlenden begrifflichen Klärung der Konzepte *Erziehungs-* und *Fürsorgediktatur*, fällt stellenweise eine normative und unsachliche Engführung der Beiträge auf. Zwei Beispiele aus dem genannten Heft illustrieren eine allgemein zu konstatierende emotionale Aufladung der Debatten um Pädagogik in der DDR:

„Zugespitzt formuliert: die Polytechnische Oberschule ist ohne Torgau nicht zu haben, und deshalb kann der Blick in die DDR-Vergangenheit im Zusammenhang mit heutigen Diskussionen über Schulreformen nur dem Zweck dienen, aus der extremen Verkehrung der Pädagogik in der DDR zu lernen.“ (HANSEN 2011, S. 25)

„Als oberstes Erziehungsprinzip wurde zwar die Erziehung der Jugend ‚zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen‘ festgeschrieben. Diese

bestimmung gehen sie der „bildungstheoretische[n] Frage [nach], ob sich die Entwicklung des Erziehungssystems und der Erziehungswissenschaft der DDR vollständig als Staatspädagogik rekonstruieren läßt oder ob es innerhalb der Pädagogik der DDR neben unstrittigen staatspädagogischen Formierungen auch eine reflektierende pädagogische Praxis, Theoriediskussion und Forschung gegeben hat“ (a.a.O., S. 195). Als Resümee halten sie fest, daß die Erziehungswissenschaft zwar keine explizite Kritik an der Staatspädagogik formuliert habe, sich aber durchaus Kontroversen und „reflektierende von staatspädagogischen Positionen“ (a.a.O., S. 224) unterscheiden ließen.

- 18 Mit diesem Begriff wird der repressive und totalitäre Charakter des Bildungssystems betont, der nach NOOKE/SCHLUB (2011, S. 9) in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung „oft nicht deutlich genug herausgearbeitet“ (ebd.) wird. Vgl. dazu auch den Bericht der zweiten ENQUETE-KOMMISSION (1999) sowie die Gedenkstättenkonzeption des Bundes (2008/2013).
- 19 In: KAEUBLE/KOCKA/ZWAHR (Hg.) (1994), S. 547-553. Problematisch an analytisch produktiven Begriffskonzepten wie „durchherrschte Gesellschaft“ ist, daß sie nicht spezifisch genug sind, um den Charakter der DDR von anderen repressiven Regimes im 20. Jahrhundert zu unterscheiden; vgl. JARAUSCH (2010), o.S.
- 20 MAAZ vertritt die Position, „daß jedem, der das DDR-Schulsystem durchlaufen hat, sinnbildlich ‚das Rückgrat gebrochen‘ worden sei. Keiner kam umhin, sich eingeengter Meinungsfreiheit und Repression in irgendeiner Weise zu unterwerfen“ (PLANER-FRIEDRICH 2011, S. 20). Wurde diese Position von der ersten ENQUETE-KOMMISSION (1995) noch bestritten, fiel das Urteil der zweiten ENQUETE-KOMMISSION (1999) deutlich schärfer aus (vgl. AMMER 2003, S. 294).
- 21 Von elf Beiträgen beschäftigt sich einer mit dem Hochschulwesen in Polen. Von den verbleibenden zehn setzen sich sieben Beiträge mit Schule in der DDR auseinander (Pionierorganisationen und FDJ werden verschiedentlich thematisiert), zwei mit Jugendhilfe und einer mit Sexualpädagogik. Von den zwölf Autor_innen sind vier weiblich.

sollten aber ‚fähig und bereit‘ sein, ‚sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen‘. Ideologisch fiel die sozialistische Pädagogik damit in eine völkisch begründete Gemeinschaftsidee zurück.“ (MENZEL 2011, S. 27)²²

Solche Positionierungen, die durchaus selbst als ideologisch gelesen werden können, reihen sich ein in eine allgemein zu beobachtende Ausgrenzung und Tabuisierung sozialistischer Pädagogik – in ihrer ganzen Bandbreite und historischen Genese (vgl. KRÜGER 2009, S. 104).²³ Während man in den 1970er Jahren bereit war, sich deutlich sachlicher mit Pädagogik in der DDR auseinanderzusetzen²⁴, hat sich nach 1990 partiell eine „Sieger- und Betroffenenjustiz“ etabliert, die populistische und in mancher Hinsicht wenig fundierte Züge angenommen hat. In den letzten Jahren ist (im deutschsprachigen Raum) ein neues Interesse an der Auseinandersetzung mit sozialistischer Pädagogik zu erkennen. Eine Motivation hierfür könnte sein, daß sich auch das aktuelle politische und wirtschaftliche System sowie die damit einhergehenden Erziehungs- und Bildungsvorstellungen ebenfalls (und immer wieder) als fragwürdig und problematisch erweisen.²⁵

In Abgrenzung zu normativen und verkürzenden Debatten, bietet CHRISTOPHS (2013) Vorschlag zur Aufarbeitung für die vorliegende Studie eine programmatische Reflexionsfolie:

„Es geht um die Bewältigung einer Situation, die mit der Aufhebung der deutschen Teilung eingetreten ist und die es unabdingbar macht, *gemeinsam* nach Verständigungsmöglichkeiten darüber zu suchen, was war, was sich nicht wiederholen darf und was werden soll. Die

22 Die in MENZELS Kommentar zum DDR-Bildungsgesetz von 1946 ideologiebezogen argumentierende Gleichsetzung völkischer und sozialistischer Gemeinschaftsideen (vermutlich aufgrund sprachlicher Ähnlichkeit) überzeugt inhaltlich nicht, wenn nach den jeweiligen Begriffskonzepten von „Volk“ und „Gemeinschaft“ gefragt wird: Während die eine Gemeinschaftsidee rassistisch fundiert ist, beruht die andere auf einer der Humanität und Internationalität verpflichteten politischen Idee, die den Einzelnen im (nicht national oder „Rasse“-bezogenen) Kollektiv verortet.

23 Nachweisen läßt sich dies am Fehlen von Darstellungen zu Marxistischer/Sozialistischer/Historisch-materialistischer Pädagogik in erziehungswissenschaftlichen Einführungen. Ausnahmen stellen folgende Publikationen dar: KRÜGER (2009); LAS-
SAHN (1995): Einführung in die Pädagogik; TENORTH (1992): Materialistisch orientierte Pädagogik, in: PETERSEN/REINERT (Hg.): Pädagogische Konzeptionen, S. 190-203.

24 Vgl. exemplarisch: SIEBERT (1970): Bildungspraxis in Deutschland. Schule und Erwachsenenbildung der BRD und DDR im Vergleich, bes. S. 15-22; BUSCH (1972): Familienerziehung in der sozialistischen Pädagogik der DDR.

25 Exemplarisch für ein Neui Interesse im Bereich der Pädagogik und Sozialwissenschaften seien genannt: HONNETH (2015): Die Idee des Sozialismus. Versuch einer Aktualisierung; PAUL-SIEWERT/PFÜTZNER/WINKLER (Hg.) (2016): Sozialistische Pädagogik. Eine kommentierte Anthologie (ausgehend von dem Desiderat einer systematischen Auseinandersetzung mit sozialistischen Bildungstheorien beansprucht der Sammelband eine Debatte anzuregen, die den gesellschaftlichen Charakter des Menschen mitdenkt); außerdem die Dissertationen zu sozialistisch-pädagogischen Konzeptionen um 1900 von SEBASTIAN ENGELMANN und ROBERT PFÜTZNER.

Jüngeren, die in den 1970er und 1980er Jahren in Ostdeutschland geboren wurden und so frühzeitig mit unterschiedlichen politisch-kulturellen Verhältnissen in Berührung gekommen sind, könnten hier vielleicht eine Art Mittlerrolle übernehmen, sowohl generationsbezogen als auch im Ost-West-Verhältnis.“ (A.a.O., S. 33; Hervorhebg. i.O.)

Ziel der vorliegenden Studie ist eine sachliche, quellenbasierte und kritische Auseinandersetzung mit Pädagogik in der DDR im Kontext Historischer Pädagogik²⁶. Diese Beschäftigung darf und muß Fragestellungen und Impulse für aktuelle Debatten um pädagogisches Denken und Handeln formulieren. Doktrinäre und repressive Grundzüge in der Ausgestaltung von Erziehung und Bildung und im Umgang mit von der Staatsdoktrin „abweichenden“ Erziehungs- und Bildungszusammenhängen (bspw. kirchlichen) müssen dabei explizit herausgearbeitet werden.²⁷ Nachfolgend werden für die vorliegende Studie fruchtbare Positionen zusammengefaßt, die stärker auf eine sachliche Auseinandersetzung – gerade auch bezüglich begrifflicher Konzepte – abheben. Darüber hinaus besteht für den eigenen Forschungsprozeß die Herausforderung treffende allgemeine wie auch spezifische Markierungen „für Zeitverhältnisse, Weltbestimmungen oder Strukturmerkmale“ (KUDEL-LA/PAETZ/TENORTH 1994, S. 211) des Forschungsgegenstandes zu entwickeln.

Eine wesentliche Orientierung bietet das konzeptionelle Ziel von Aufarbeitung, das die Sabrow-Kommission formuliert hat. Nach dieser soll ein Ansatz der Blickwinkelerweiterung verfolgt werden, der

„sowohl zur Aufklärung über den Diktaturcharakter der DDR (...) und zur Würdigung von Widerstand und Opposition beiträgt, als auch die Vielschichtigkeit, ‚Veralltäglichsung‘ und ‚konstitutive Widersprüchlichkeit‘ der DDR abbildet und in die beziehungsgeschichtlichen Dimensionen der deutsch-deutschen Doppelstaatlichkeit (...) und des Ost-West-Konflikts rückt.“ (zit. n. CHRISTOPH 2013, S. 29)

Mit der an Warnungen vor „schablonenhafte[m] Denken“ und Empfehlungen zur „Berücksichtigung historischer Kontexte und Interdependenzen“ (CHRISTOPH 2013, S. 29) von Autoren wie KOCKA, KLEBMANN und NIETHAMMER anknüpfenden Positionierung (vgl. CHRISTOPH 2013, S. 29), wird keinesfalls einer „Weichzeichnung der DDR“ (a.a.O., S. 30) Vorschub geleistet, wie Kritiker der Sabrow-Kommission vorwarfen. Statt dessen sollen neben den bisher diktaturbestimmten Kategorien der Aufarbeitung und einem damit

26 Historische Pädagogik konkretisiert sich in dieser Studie in ihrem Schwerpunkt historische Sozialisationsprozesse und -strukturen in Familie, pädagogischen Institutionen, Alltags- und Berufswelt sowie Freizeit sozialwissenschaftlich zu erforschen (vgl. APEL 1996, S. 374). Vgl. auch: STIEBRITZ (2010b), S. 11-13.

27 Einführend vgl.: FUCHS (1990): „... und wann kommt der Hammer?“ Psychologie, Opposition und Staatssicherheit; BORBE (2010): Die Zahl der Opfer des SED-Regimes; WERKENTIN (2012): Politische Justiz in der DDR.

einhergehenden offiziell vermittelten Geschichtsbild der DDR²⁸, stärker individuell-lebensgeschichtliche Erfahrungen, gesellschaftlicher Alltag, Bindungskräfte²⁹ und Interdependenzen der deutschen Doppelstaatlichkeit in den Blick genommen werden (vgl. ebd.).³⁰

Der von JARAUSCH (2010) entwickelte Neologismus *Fürsorgediktatur* zur Kennzeichnung der DDR will sich – als „Spannungsbegriff“ (ebd.) verstanden – von begrifflichen Konzepten explizit absetzen, die verdammten, verklären oder verkürzen (wie zum Beispiel „Unrechtsstaat“). Anspruch ist es,

„den widersprüchlichen Charakter der DDR, die sowohl aus einem emanzipatorischen Anspruch heraus als auch aus stalinistischer Praxis bestand, auf einen prägnanten Nenner zu bringen [...] Einerseits greift dieser Terminus die ideologischen Intentionen des Sozialismus auf, indem er an das Projekt der egalitären Gesellschaftsreform [...] erinnert, also die DDR als Teil der weltweiten Bewegung sieht, die auf eine Solidarisierung und Humanisierung des gesellschaftlichen Lebens hinarbeitete. Andererseits ist in dieser Begriffskoppelung auch eine unzweideutige Kritik kommunistischer Unterdrückung enthalten, weil sie das Wort ‚Diktatur‘ im zweiten Teile verwendet, das den Zwangscharakter der sozialistischen Utopie sowie ihrer Umsetzung klar kennzeichnet.“ (Ebd.)

Mit dem Begriffskonzept beabsichtigt JARAUSCH zum einen neben repressiven Praxen der Herrschaftssicherung auch solche auf Loyalität ausgerichteten Strategien in den Blick zu bekommen, die er als „weiche Stabilisatoren“ kennzeichnet (bspw. emanzipatorische Rhetorik und Konsumanreize; vgl. ebd.). Zum anderen zielt er auf eine dezidierte Auseinandersetzung mit „der Widersprüchlichkeit des SED-Systems“ (ebd.) ab. Für die vorliegende Studie vermag dieses Begriffskonzept einen Erklärungsansatz bieten zum Beispiel für die Deutung widersprüchlicher Praxen staatlicher Jugendarbeit im Umgang mit Jugendkulturen.³¹ Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis in der DDR bieten die Begriffe „vormundschaftlich“

28 Im Hinblick auf eine einseitig auf Diktatur fokussierte Aufarbeitung gibt CHRISTOPH (2013, S. 30) zu Bedenken: „Zu den (weiteren) möglichen Konsequenzen gehört ironischerweise die Wiederbelebung einer problematischen Grunderfahrung des ‚gelernten‘ DDR-Bürgers: Er mußte von Kindesbeinen an Übung darin entwickeln, mit einer vom SED-Apparat inszenierten Wirklichkeitsdeutung umzugehen, die mit der Realität oft nur sehr entfernt etwas zu tun hatte. Ein anderer möglicher Effekt besteht darin, dass das Gegenteil von dem provoziert wird, was intendiert ist: statt eines kritischen Verständnisses der eigenen und kollektiven DDR-Vergangenheit finden apologetische Gegenerzählungen oder andere reaktiv-ausweichende Verhaltensweisen Unterstützung, darunter auch solche, die seit geraumer Zeit unter dem Begriff ‚Ostalgie‘ zusammengefaßt werden.“

29 Unter *Bindungskräften* sind nach CHRISTOPH (2013, S. 31) sozialistische Ideale wie Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität zu verstehen, aber auch politische Strategien wie die Bildungsoffensive in den 1950er und 1960er Jahren.

30 Vgl. exemplarisch: BENNER/LENZEN (Hg.) (1991): Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung.

31 Vgl. Kap. 3.3.1; zur Rezeption des Konzepts, vgl.: JARAUSCH (2010).

und insbesondere „Betreuung“ – als nur scheinbar pädagogischer Begriff³² – Ansatzpunkte für eine konzeptionelle Schärfung.

GEIBLER/WIEGMANN (1998) diskutieren in ihrem Beitrag *Das Sein bestimmt das Bewußtsein. Zur gesellschaftspolitischen Funktionalisierung der Erziehung in der DDR-Gesellschaft*³³ zunächst die Frage, wie über Pädagogik in der DDR geforscht werden kann. Sie konstatieren, daß bevorzugt mit normativ aufgeladenen Begriffen wie „Unrechtsstaat“ oder „SED-Diktatur“ bzw. bemüht wertneutralen Begrifflichkeiten wie „Staatserziehung“ gearbeitet wird: „Erhellend sind Begriffe nur dann, wenn sie empirisch sicher genug sind, wenn sie empirisch nicht nur aufgefüllt, sondern auch kontrolliert werden, und wenn sie zur deduktiven Konstruktion geschichtlicher Verhältnisse nicht verleiten“ (vgl. a.a.O., S. 226).³⁴ Im Anschluß an eine begriffliche Auseinandersetzung mit dem Begriff „Erziehungsstaat“ (vgl. a.a.O., S. 227) arbeiten sie heraus, daß es ertragreicher sei zunächst nach der *Art der Erziehung in der DDR* zu fragen und distanzieren sich von dem Label „Erziehungsstaat“ (vgl. a.a.O., S. 229). Dieses hebe eine Funktion des Staates besonders hervor und erfasse nicht „die Komplexität der wirklichen Staatstätigkeit“ (ebd.).³⁵ Als Begründung führen sie an, daß das parteipolitische Ziel des Kommunismus³⁶ nicht maßgebend auf Erziehung abhebt, sondern:

„es der Schaffung einer entsprechenden ‚materiell-technischen Basis‘, der Herausbildung von auf einheitlichem Volkseigentum gründenden kommunistischen ‚Produktionsverhältnissen‘, des ‚kommunistischen Charakters der Arbeit‘, der ‚Entwicklung kommunistischer gesellschaftlicher Beziehungen‘ und der ‚Erziehung des Menschen der kommunistischen Gesellschaft‘ [bedürfe].“³⁷

32 „Betreuung“ steht für Verwahren und unmündig Halten von Menschen (Feldnotiz: WINKLER (5. November 2015): Denkraum-Vorlesung); vgl. auch: MÖNCH (1975): Zwölf Thesen zur Konzeption kirchlicher Jugendarbeit, abgedruckt in: REIHER (Hg.) (1992), S. 291-297: These 4 „Beteiligung statt Betreuung“ (a.a.O., S. 292).

33 Um dem möglichen Vorwurf zuvor zu kommen, daß es sich hierbei um einen Aufsatz zweier Wissenschaftler handelt, die ihre wissenschaftliche Sozialisation und Berufslaufbahn überwiegend in der DDR absolviert haben, sei nochmals darauf verwiesen, daß zum Anspruch wissenschaftlicher Forschung Sachlichkeit, Differenziertheit, Genauigkeit, Reflexion und Nachvollziehbarkeit gehören. Die Gefahr retrospektiver Rechtfertigungsversuche und Verharmlosungen besteht immer – auch dann wenn bundesdeutsche Wissenschaftler innen über pädagogische Fragestellungen wissenschaftlich arbeiten, mit denen sie selbst (berufs-)biographisch, vielleicht auch politisch verbunden sind.

34 Als Argument für die Forderung, verwendete Begrifflichkeiten zu problematisieren, schreiben sie: „weil es gerade aus dem SED-Staat Erfahrungen gibt mit einer Forschung, die vorab schon immer über den forschungsleitenden, zu bestätigenden Begriff verfügte und axiomatischen Zweifel ausschloß“ (GEIBLER/WIEGMANN 1998, S. 226).

35 Analog ließe sich nach GEIBLER/WIEGMANN (1998, S. 228) auch von „Militärstaat“, „Sicherheitsstaat“, „Wissenschaftsstaat“, „Weltanschauungsstaat“ usw. sprechen.

36 Fixiert im Parteiprogramm der SED von 1976.

37 GEIBLER/WIEGMANN (1998), S. 228f.; die Binnenzitate entstammen dem SED-Programm von 1976, S. 107.

In einem zweiten Argument weisen sie darauf hin, daß die Staatlichkeit von Erziehung nicht typisch für die DDR oder allgemein für diktatorisch verfaßte Staaten sei. Die durch den Staat verantwortete und den Kirchen abgerungene Erziehung von Kindern und Jugendlichen ist eine typische, wenn auch graduell und qualitativ unterschiedlich ausgestaltete Funktion moderner Staaten und „eines ihrer Herrschaftsmonopole“ (a.a.O., S. 229). Für die DDR konstatieren sie, daß „Erziehung [...] durch sie maximalistisch verstaatlicht, und ‚Staatserziehung‘ [...] in mehr als üblichem Sinne ausgeprägt [war]. [...] Alle Monopole lagen bei der de facto alleinregierenden Staatspartei, der SED [...]“ (a.a.O., S. 230). Ausdruck fand dies insbesondere in einer zentralistischen Verwaltung aller mit Erziehung und Bildung betrauten Institutionen und Organisationen, die damit zu „Funktionsgehilfen der Machtausübung“ (WURSCI 2002, S. 14) degradiert wurden. Als Fazit ihres Beitrages halten GEIBLER/WIEGMANN (1998, S. 244) fest:

„Indem sie die herrschende Ideologie hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungsfragen ausgestaltete und daran arbeitete, den gesellschaftlichen Erziehungsprozeß parteilich und im Staatsinteresse zu analysieren und zu richten, gehörte die Erziehungswissenschaft mit all ihren Disziplinen zum Herrschaftsinstrumentarium von Partei und Staat. [...] Sie war im eigentlichen Sinne nicht ‚Staats-‘, sondern ‚Parteipädagogik‘, die die herrschende Ideologie und das politische Interesse auf Theorie und Praxis der Erziehung übertrug.“

Der Sammelband *Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung* von EPPELMANN/FAULENBACH/ MÄHLERT (2003)³⁸ arbeitet den Forschungsstand zu einer großen Bandbreite an Themen der DDR-Forschung auf. Im Folgenden wird sich auf die für die vorliegende Studie relevanten Beiträge von SKYBA und AMMER bezogen: SKYBA widmet sich der Erforschung von *DDR-Jugend und Jugendpolitik der SED*. Er konstatiert eine relativ intensive Auseinandersetzung sowohl mit der Jugendpolitik als auch mit der Geschichte der FDJ bis ca. 1965, für die Zeit zwischen 1965 und 1989 hingegen würden bisher nur wenige Studien vorliegen (ders. 2003, S. 279f.). Insgesamt beklagt SKYBA (2003, S. 279) einen Mangel an systematischen und quellenbasierten³⁹ Untersuchungen sowie Studien zur „Frage nach der Rolle, die die FDJ in den verschiedenen Lebenswelten von Jugendlichen – beispielsweise in Schule, Betrieb und Freizeit – konkret spielte; dabei sollte auch ‚eigensinnigem‘ und aus offizieller Sicht abweichendem Verhalten besonderes Augenmerk geschenkt werden“ (a.a.O., S. 284f.). Während der Forschungsstand zu staatlicher und kirchlicher Jugendarbeit, aber auch zu jugendkulturellen Entwicklungen und „abweichendem Verhalten“ Jugendlicher kritisch durchgesehen

38 Eine aktuellere Bilanzierung in dieser thematischen Breite liegt bisher nicht vor.

39 SKYBA (2003, S. 285) verweist darauf, daß zur Bevölkerungsgruppe der Jugendlichen „die umfangreichsten empirischen soziologischen Befunde vorliegen, auch wenn die Studien des 1966 gegründeten Leipziger Zentralinstituts für Jugendforschung nicht den Standards westlicher Sozialforschung entsprechen.“