

Jan Kiepe

# **Für die Revolution auf die Schulbank**

**Eine alltagsgeschichtliche Studie  
über die SED-Funktionärsausbildung  
in Thüringen**



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.

ISBN 978-3-8012-4235-0  
ISSN 0941-7621

© 2016 by  
Verlag J. H. W. Dietz Nachf. GmbH  
Dreizehnmorgenweg 24, 53175 Bonn

Reihengestaltung: Just in Print, Bonn · Kempken DTP-Service, Marburg  
Umschlagfoto:

»SED-Kreispartei­schule in Briesen, November 1948: In den Räumen des ehemaligen  
Schlosses wird den Mitgliedern der SED das Studium des Marxismus-Leninismus ermöglicht.  
Partei­schüler im Unterrichtsraum der Schule während einer Lektion.«  
(Quelle: Bundesarchiv, Bild 183-S80920).

Satz: Kempken DTP-Service | Satztechnik · Druckvorstufe · Mediengestaltung, Marburg  
Druck und Verarbeitung: digimediprint GmbH, Köln

Alle Rechte vorbehalten  
Printed in Germany 2016

Besuchen Sie uns im Internet: [www.dietz-verlag.de](http://www.dietz-verlag.de)

# Inhalt

<b>I</b>	<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
1	Thema und Fragestellung	7
2	Ort und Zeitraum der Untersuchung	13
3	Ansatz und Methode	17
4	Forschungsstand	23
5	Materialgrundlage und Aufbau der Arbeit	32
<b>II</b>	<b>Zeit der Bewegung</b>	<b>39</b>
1	Die Partei als »lebendiger Organismus«: Entstehung eines politischen Gemeinschaftsverständnisses	39
1.1	Organisation und Bildung in der SPD des Deutschen Kaiserreichs	42
1.2	Sowjetische Erfahrungen und ihre Rezeption	50
1.3	Die Partei als »Erfahrungsgemeinschaft« in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus	57
<b>III</b>	<b>Aufbruch</b>	<b>67</b>
1	Annäherungen: Die SED und ihre künftigen Funktionäre	67
1.1	(Selbst-)Vergewisserung	71
1.2	Rahmensetzung	78
1.3	Fühlungnahme und Zugriff	88
1.4	Quantifizierung	98
2	Leistungsmessung: Lehrplan und Arbeitszeit	109
2.1	Ordnung	112
2.2	Parteiarbeit	122
2.3	Selbststudium	128
2.4	Pausen	136
<b>IV</b>	<b>Herausforderung</b>	<b>143</b>
1	Konspiration und Irrtum: Schulung in der »Partei neuen Typus«	143
1.1	Täuschungen und Fehleinschätzungen	147
1.2	Kampf	158
1.3	Konspirative Praktiken	162
1.4	Ehrlichkeit	168
1.5	Risiko(-Minimierung)	172
1.6	Wort und Tat	178
1.7	Ernüchterung (I)	185
1.8	Ernüchterung (II)	192

2	»Kritik und Selbstkritik«: Einübung von Funktionäreigenschaften	198
2.1	Formen und Foren	201
2.2	Demonstrative Zurückweisung	208
2.3	Die »Parteimoral« (I)	214
2.4	Die »Parteimoral« (II)	219
2.5	Rausch und Geschlecht	225
<b>V</b>	<b>Umbruch</b>	<b>233</b>
1	Verunsicherung: Schulung während der »Entstalinisierung«	233
1.1	Dilemmata im »Neuen Kurs«	235
1.2	Das Wachbuch: Erprobung neuer Erziehungsvorstellungen	241
1.3	Akademische Impulse	246
1.4	Neuordnungen im Curriculum: Das Lehrfach Geschichte	253
1.5	Exkursion nach Buchenwald: Angewandte Geschichte	257
1.6	Schulung im »heißen Herbst« 1956	263
2	Gradmesser: Feierlichkeiten zwischen Anspruch und Wirklichkeit	270
2.1	Anreize und Versprechungen	273
2.2	Erfahrungen	279
2.3	Überspannung: Der »Internationale Frauentag«	285
<b>VI</b>	<b>Rückzug</b>	<b>295</b>
1	Pendelbewegungen: Schulung während der »Normalisierung«	295
1.1	Bedenken	298
1.2	Erwartungshaltungen und Gegenläufigkeiten	306
1.3	Turbulenzen	314
1.4	»Nationale Frage« und Mauerbau	321
1.5	Ausgleichsbemühungen	329
2	Praktische Funktionärsarbeit: Auftrag und Möglichkeiten im Wandel	337
2.1	Bewährungsproben	341
2.2	Delegierungspraktiken	351
<b>VII</b>	<b>Schlussbetrachtung</b>	<b>363</b>
<b>Anhang</b>		
	Abkürzungsverzeichnis	372
	Verzeichnis der Archivalien, Primär- und Sekundärliteratur	374
	Abbildungsverzeichnis	407
	Dank	408
	Über den Autor	413

# I Einleitung

## 1 Thema und Fragestellung

Die Parteischulen der SED gelten heute gemeinhin als Einrichtungen, die der »Indoktrination«<sup>1</sup> der »Kursanten«<sup>2</sup> mit der marxistisch-leninistischen Ideologie dienen.<sup>3</sup> Dabei ist von »Manipulation«<sup>4</sup>, »Gedankenkontrolle«<sup>5</sup> oder »Gehirnwäsche«<sup>6</sup> die Rede. Den Besuchern dieser und weiterer Bildungsstätten, die die Staatspartei in der DDR betrieb, wird ein »Mangel im Denken«<sup>7</sup> unterstellt. Die Lehrinhalte gelten als »pseudowissenschaftlich«.<sup>8</sup> Mit ironischem Unterton werden die Schulen außerdem als »rote Klöster«<sup>9</sup> oder als Einrichtungen zur »Rotlichtbestrahlung«<sup>10</sup> charakterisiert.

Diese Einschätzungen finden sich in wissenschaftlichen Analysen und in Abhandlungen, die sich an ein breiteres Publikum richten. Sie suggerieren zum einen, dass Hunderttausende von Parteischulabsolventen Retorten waren.<sup>11</sup> Zum anderen hinterlassen sie den Eindruck, dass es in der Schulung an Ernst mangelte und sich die Kursanten zum Gespött machten.<sup>12</sup> Sämtliche dieser Urteile lassen sich entweder

- 1 Weber, Wunderlich, 2002, Zitat S. 37; Leonhard, Marxismus-Leninismus, 1995, S. 42; ein reizvolles Plädoyer dafür, über Ausmaß und Wirkung von »Indoktrination« in der DDR-Gesellschaft ein differenziertes Urteil zu fällen, bei Demke, Indoktrination, 2007.
- 2 Die Idee, die Lehrgangsteilnehmer als »Kursanten« zu bezeichnen, stammte aus dem politischen Schulungssystem in der Sowjetunion. Siehe Leonhard, Revolution, 1956, S. 194.
- 3 Auf die Verwendung der Inklusivsprache, das heißt die explizite Nennung der männlichen und weiblichen Form, wurde in der vorliegenden Publikation aus pragmatischen Überlegungen verzichtet. Ausnahme sind die Fälle, in denen die geschlechtliche Differenzierung aus analytischen Gründen notwendig war.
- 4 Von »manipulation and control« schreibt Fulbrook, Dictatorship, 1995, Zitat S. 28.
- 5 Von »methods of thought control« schreibt Pritchard, Making, 2000, Zitat S. 154.
- 6 Haritonow, Ideologie, 2004, Zitat S. 221.
- 7 Mertens, Denkfabrik, 2004, Zitat S. 18; sowie Haritonow, Ideologie, 2004, S. 3.
- 8 Mählert, »Die Partei«, 1998, Zitat S. 354.
- 9 Klump, Rotes Kloster, 1978; vgl. auch die Internetpräsentation über die »Alte Parteischule am Südpark« in Erfurt <http://www.alte-parteischule.de/>.
- 10 Wolf, Sprache, 2000, Zitat S. 194.
- 11 Im historischen Rückblick lässt sich nicht ermitteln, wie viele SED-Mitglieder insgesamt eine Parteischule besucht haben. Während der mehr als 40-jährigen SED-Herrschaft dürften es deutlich mehr als eine Million gewesen sein. Nicht zu Unrecht schreibt Wolfgang Leonhard deshalb vom »SED-Schulungsimperium«. Leonhard, Spurensuche, 1992, S. 183-186.
- 12 Hinweise auf die Witzkultur bei Brandt, Witz, 1965, S. 116-121; Hirche, Witz, 1967, S. 202; Seyferth, Wer meckert, 1981, S. 38 f.; Damm (Hg.), Wir dekorieren, 1990, S. 43.

dem Feld der Ironie oder der Diskreditierung zuordnen. In beiden Fällen bleibt die historische Wirklichkeit der Funktionärsausbildung unterbelichtet.

Diese Beobachtungen bilden den Ausgangspunkt für die Analyse der SED-Parteischulung zwischen Kriegsende und der Mitte der 1960er-Jahre – ein Zeitraum, in dem das Schulungssystem den nachhaltigsten Veränderungen ausgesetzt war. Zunächst einmal vernachlässigen die genannten Einschätzungen den Rang, den die SED-Führung der Schulung beimaß. In den Betrieb und Unterhalt investierte sie während ihrer fast 45-jährigen Herrschaft Millionen von DDR-Mark. So gut wie jeder »Funktionär«<sup>13</sup>, der in Partei, Staat, Betrieb oder Massenorganisation (MO), beispielsweise einer Gewerkschaft, arbeitete, nahm während seiner Laufbahn mindestens einmal an einem Lehrgang teil. Dabei wurde er mit der »Theorie des Marxismus-Leninismus« vertraut gemacht; zudem wurde ihm aufgezeigt, über welche Eigenschaften er sich als Funktionär auszeichnen sollte.

Sodann wird in den eingangs zitierten Einschätzungen die soziale Praxis der Schulung, die Schulungspraxis, vernachlässigt. Die Schulungsakteure, das heißt Kursanten, Lehrer und sonstige Verantwortliche, waren den Direktiven der SED-Führung und der schulungsrelevanten Abteilungen im »Parteiapparat«<sup>14</sup> nicht einfach nur ausgesetzt. Indem diese Akteure die Direktiven auslegten und umsetzten, machten sie die Schulung überhaupt erst zur Wirklichkeit. Dabei orientierten sie sich an einer Reihe von Erfahrungen: über lange Zeit aus dem Leben im Dritten Reich, dann dem Leben in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ), ab 1949 in der DDR und vor allem dem an der Schule. Während eines meist mehrmonatigen Lehrgangs diskutierten sie täglich miteinander. Sie lasen Bücher und Artikel, schrieben und hielten Vorträge. Sie hörten zu und achteten genau auf das, was und wie ein »Genosse«<sup>15</sup> etwas sagte. Außerdem nahmen sie an den obligatorischen Parteiversammlungen und an parteierzieherischen Maßnahmen gegen Genossen teil, deren Verhalten, Vorstellungen oder Äußerungen als gefährlich bewertet wurden.

Durch diese verschiedenen Formen der Partizipation und Mitsprache nahmen die Akteure auf die schulungspolitischen Entscheidungen in der SED-Führung rich-

---

13 Im Folgenden wird der Begriff des »Funktionärs« gegenüber dem des »Kaders« der Vorzug gegeben. Grund ist, dass er in der deutschen Arbeiterbewegung verbreiteter war. In der SPD und den Gewerkschaften des Deutschen Kaiserreichs trat der Begriff des »Funktionärs« im späten 19. Jahrhundert neben den des »Arbeitersekretärs«. Vom Kader war allenfalls in Teilen der KPD in der Weimarer Republik (unter Bezugnahme auf das sowjetische Vorbild) die Rede. Siehe Mergel, Funktionär, 1999, S. 279-285; Mittag, Professionalisierung, 2005; sowie Artikel »Funktionär«, in: Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 4, 1999, Sp. 1158-1167.

14 Zum ideengeschichtlichen Hintergrund dieses Begriffs siehe: Artikel »Apparat«, in: Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 1, 1983, S. 71-81.

15 Auch wenn der »Genosse« ein SED-eigener Terminus war, um Parteimitglieder zu benennen, wird die Bezeichnung in der vorliegenden Publikation ohne besondere Hervorhebung benutzt. Zur Begriffsgeschichte Artikel »Genosse«, in: Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 5, 2001, Sp. 275-279.

tungsweisenden Einfluss. Damit kamen sie der SED-eigenen Maßgabe nach, dass die Partei ein »lebendiger Organismus« war.<sup>16</sup> In dieser Vorstellung sollten die Lehrgangsteilnehmer in besonderer Intensität erleben, ein »lebendiges Glied« in der geschichtsmächtigen Bewegung zur »Befreiung der Arbeiterklasse« zu sein<sup>17</sup>: Sie sollten sich stets an das identitätsstiftende Erlebnis der Gesinnungsgenossenschaft erinnern, dieses wieder und wieder aufleben lassen und so auf ewig mit der Partei verbunden bleiben. Im Gegenzug sollten die organisatorischen Rahmenbedingungen eines Lehrgangs, das heißt Lehrplan, Seminarunterricht, Vorlesung, Buchlektüre und Parteiversammlung, gewährleisten, dass das Denken und Handeln der Kursanten auf die »richtige«, das heißt, auf die politisch-ideologisch unverfängliche Bahn geleitet wurde. In dieser Vorstellung war die Parteischulung also eine Instanz, um erstens die Kursanten zur Funktionärsarbeit zu motivieren, zweitens um zu ermitteln, wie interessiert und fähig sie dafür sein würden, und drittens um ihnen – auf dieser Einschätzung aufbauend – eine adäquate »Glieder«-Funktion im Parteiapparat zuzuweisen. Die Parteischulung sollte Antriebskraft, Echolot und Steuerungsinstrument in einem sein.

Neben diesem funktionärspolitischen Spezifikum versuchten, so die Ausgangsüberlegung der vorliegenden Studie, Kommunisten und Sozialisten in der SBZ/DDR, über Schulungen das grundsätzliche Problem einer revolutionären Bewegung zu lösen, die eines Tages die Regierungsverantwortung ausübt.<sup>18</sup> Seit 1945/46 stand ihre Partei nicht mehr in der Opposition zum Staat, sondern übte die Regierungsgeschäfte aus. Führungsverantwortliche überlegten, wie die SED ihrem Selbstverständnis als sozialrevolutionäre Bewegung, als Vorhut, die im Auftrag der Arbeiterklasse agier-

16 Zu dieser Vorstellung Florath, Partei, 2009; sowie Hornbostel, Einleitung, 1999, S. 7.

17 Wie viele andere (sozial-)revolutionäre Bewegungen wird hier auch die der Sozialisten und Kommunisten als Vereinigung verstanden, die eine neue soziale Ordnung aufbauen und gestalten wollte. Auffällig ist dabei das Ausmaß an Radikalität, Gemeinschaftssinn und ideologisch begründeter Überzeugung. Eine allgemeine Definition bei Zirakzadeh, Social Movements, 1997, S. 3-5; über den »Kommunismus als politische Bewegung« Holzer, Kommunismus, 1998.

18 Anregung für diese Überlegung bieten Erkenntnisse aus der geschichts- und der politikwissenschaftlichen Bewegungsforschung. Über lange Zeit gab es dort eine strikte Trennung zwischen institutionalisierten und nicht institutionalisierten Formen des politischen Engagements. Dabei wurde ein Stufenmodell vorausgesetzt, wonach eine soziale Bewegung nur dann Erfolg zeitigte und soziale und politische Veränderungen bewirkte, wenn sie sich auf institutionalisierte Bahnen, etwa in die parlamentarische Arbeit, begab. Dazu etwa Hopper, Revolutionary Process, 2011. Für das Modell, in dem eine soziale Bewegung als Herausforderung für die institutionalisierten Formen der herrschenden Politik verstanden wird, Tilly, Mobilization, 1978. Seit den 1990er-Jahren versucht man demgegenüber die scharfe Trennlinie zwischen Bewegung und Institution zu überwinden und das Interaktionsverhältnis, die Überschneidungen und Überlagerungen, genauer in den Blick zu nehmen. Eine Referenz bietet die Geschichte der organisierten Arbeiterbewegung in Europa und den USA, die neben der parlamentarischen Arbeit bewusst mit der Mitgliederbasis verwoben blieb. Anregend Goldstone, Introduction, 2000; weniger deutlich Meyer/Tarrow, Movement Society, 1998; ein forschungsgeschichtlicher Überblick bei Zirakzadeh, Social Movements, 1997, S. 6-17; sowie die vierbändige Zusammenstellung forschungsgeschichtlich einschlägiger Texte durch ders. (Hg.), Social and Political Movements, 2011.

te und sich von dieser nicht entfremden durfte, unter diesen immer nur erträumten Umständen treu bleiben konnte.<sup>19</sup> Erschwerend kam hinzu, dass die SED-Herrschaft nicht durch die Bewohner der SBZ legitimiert worden war. Keine, wie das marxistisch-leninistische Revolutionsmodell es vorsah, von der Mehrheit der Arbeiter und Bauern getragene Umwälzung, sondern die weitgehend ungeliebte Rote Armee hatte die SED zur Staatspartei erhoben. Die deutschen Kommunisten und Sozialisten wussten von diesen Ausgangsschwierigkeiten. Über die Schulungen versuchten sie deshalb nicht nur, die revolutionäre Bewegung im System des Staatssozialismus sicherzustellen<sup>20</sup>; diese Bewegung musste überhaupt erst einmal ausgelöst werden. Die SED-Funktionäre galten als Initiatoren und Lenker dessen. Sie sollten sich dabei an

19 Missverständlich bleiben Auslegungen, wonach es revolutionären Bewegungen im Kern darum ginge, die Revolution mit Übernahme der staatlichen Herrschaft zu institutionalisieren (»making their revolution »stick«). Vgl. Close/Prevost, Introduction, 2007, Zitat S. 1. Problematisch ist auch die Vorstellung, wonach eine revolutionäre Bewegung an der staatlichen Macht das revolutionäre Vorhaben »einfrieren« und etwa terroristische Maßnahmen ergreifen würde, um auf beschleunigtem Wege an das politische Ziel zu gelangen: »a frozen revolution, a failure to win the heart«, heißt es beispielsweise bei Walzer, *Revolutionary Uses*, 1970, S. 124-130, Zitat S. 129. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass sich Revolutionäre der Gefahr der Institutionalisierung und Bürokratisierung sehr wohl bewusst waren und sich bemühten, dem entgegenzuwirken. Bereits der Politikwissenschaftler Robert Michels (1876–1936) riet, dass sich der Funktionärsapparat von der »Masse« nicht entfremden dürfe: »So wird die Organisation aus einem Mittel zum Zweck zu einem Selbstzweck. Das Organ siegt über den Organismus.« Michels bezog sich auf die Beobachtungen, die er während seiner mehrjährigen Mitgliedschaft in der SPD des Deutschen Kaiserreichs gemacht hatte. Michels, *Soziologie*, 1911, S. 350-362, Zitat S. 359.

20 Anregungen für diese Überlegung bieten die Beobachtungen des US-amerikanischen Politologen Robert C. Tucker, einem Zeugen und Experten für den Sowjetmarxismus. In seinen Augen hatten totalitarismustheoretische Analysen und Deutungen die Eigenheiten von Gesellschaften und Parteien sowjetischen Typs vernachlässigt. Entsprechend plädierte er dafür, eine ursprünglich revolutionäre Massenbewegung, die dann als Staatspartei fungiert, als »movement-regime« zu bezeichnen: »All the movement-regimes originally have a revolutionary dynamism. They come into being by the revolutionary displacement of a pre-existing order, and seek to maintain revolutionary momentum after they come to power.« Tucker, *Mass-Movement Regimes*, 1972, S. 6 f., Zitat S. 13. Anregungen bietet außerdem eine Beobachtung von Hannah Arendt: Sie schreibt von der »Bewegungssüchtigkeit totalitärer Bewegungen, die sich überhaupt nur halten können, solange sie in Bewegung bleiben und alles um sich herum in Bewegung versetzen«. Zugleich gilt es dabei zu berücksichtigen, dass Arendt einer (revolutionären) Bewegung eine »außerordentliche Umstellungsfähigkeit und Kontinuitätslosigkeit« unterstellt. Die politische Idee oder Propaganda spielt in ihrer Analyse keine gravierende Rolle; diese sei »letztlich verlogen«, »ein politisches Ziel, bei dem die Bewegung an ihr Ende kommen würde, gibt es überhaupt nicht«. Arendt geht es stattdessen um den Nachweis, dass eine Bewegung an der Macht einzig terroristische Ziele verfolge: »Propaganda ist mit anderen Worten nur ein Instrument, wenn auch vielleicht das wichtigste, im Verkehr mit der Außenwelt; Terror dagegen ist das wahre Wesen totaler Herrschaft.« Arendt, *Elemente*, 1991, S. 527 f., Zitate S. 495-497, S. 528, S. 549. Als eine Ursache für ihre Einschätzung ist die in der politischen Bewegungsforschung der Nachkriegszeit – Arendts Studie erschien 1951 – nicht untypische Ausgangsüberlegung anzusehen, dass sozialrevolutionäre Bewegungen die als atomisiert charakterisierten »Massen« einzig zu manipulieren und zu verführen trachteten. Vgl. den Überblick bei Zirakzadeh, *Social Movement*, 1997, S. 6-10.



der marxistisch-leninistischen Ideologie, dem als wissenschaftlich verbürgt verstandenen Fahrplan zum Sozialismus orientieren. Ohne den durch sie angeleiteten Fortschritt drohte die Bewegung zu stagnieren, dem Bürokratismus zu verfallen oder zu verkümmern.

Mit Blick auf diese Ausgangsüberlegungen können die SED-Parteischulen als Einrichtungen verstanden werden, um dieser Gefährdung entgegenzuwirken. Über die historische Rekonstruktion der Schulungspraxis lässt sich also erörtern, wie und inwieweit Lehrgangsteilnehmer, Lehrer und Verantwortliche im Parteiapparat die Bewegung im System des Staatssozialismus zu gewährleisten versuchten und welche Metamorphosen das Bewegungs-Verständnis<sup>21</sup> dabei vollzog.<sup>22</sup> Ebenso kann die Frage beantwortet werden, in welcher Rolle sie die Kursanten sahen und wie diese den Bewegungs-Auftrag aufnahmen und ihn umsetzten. Dadurch lassen sich gängige historische Interpretationen überprüfen, in denen betont wird, dass sich die SED durch die Regierungsausübung zwangsläufig in eine Systempartei mit starrem bürokratischem Apparat verwandelt habe.<sup>23</sup>

Es wird also vorausgesetzt, dass die zunächst paradox erscheinende Vorstellung von der Bewegung im System intendiert und für den Staatssozialismus konstitutiv war. Sie ging auf das SED-eigene Selbstverständnis vom »lebendigen Organismus« zurück: Widersprüche, so die Überzeugung von Kommunisten und Sozialisten, ermöglichten überhaupt erst den Fortschritt. SED-Funktionäre verstanden sich als im dialektischen Denken und Handeln geübt. Reflexion und Wissen über die Widersprüche sollten die Genossen anspornen, weiter zu »kämpfen« und ihre Funktionäreigenschaften zu perfektionieren. Selbstgenügsamkeit drohte dagegen, im Stillstand zu enden.<sup>24</sup>

21 Das zusammengesetzte Substantiv ist hier und an anderen Stellen der vorliegenden Studie bewusst mit Bindestrich geschrieben worden.

22 Robert C. Tucker konstatiert, dass die Ausstrahlungs- und Animationskraft einer politischen Bewegung »ausgelöscht« werden könne. Ebenso hebt er hervor, dass die Bewegung infolge einer veränderten »revolutionären Dynamik« auch ihre politischen Ambitionen verändern könne. Dies bezeichnet er als »metamorphosis of movement-regimes«. Tucker, *Mass-Movement Regimes*, 1972, S. 18 f., Zitat S. 18.

23 Eric D. Weitz schreibt etwa: »In the unceasing drive to »construct socialism«, popular mobilizations could take place only in carefully delineated channels and in support of goals defined at the center.« Und weiter: »In a sense, the SED leadership quite successfully demobilized the party [...].« Weitz, *German Communism*, 1997, S. 359-362, Zitate S. 359, S. 361. In eine ähnliche Richtung weist die These von der »verstaatlichten Arbeiterbewegung« bei Kleßmann, *Klasse*, 1999, Zitat S. 27; ders., *Arbeiterbewegung*, 1995; Jessen/Gieseke, *SED*, 2011, S. 33. Missverständlich ist auch die für die Sowjetunion der 1920er-Jahre unterstellte Sachlage, die Revolution mithilfe von politischen Schulungen zu institutionalisieren (»institutionalizing Revolution«), bei David-Fox, *Revolution*, 1997, S. 3-7.

24 Zu den Bemühungen in kommunistischen Parteien, »das größtmögliche, radikalste Paradox als Ziel des Denkens anzustreben«, Groys, *Kommunistisches Postskriptum*, 2006, S. 35-61, Zitat S. 35; außerdem Yurchak, *Forever*, 2006, S. 10-14.

Mit Blick auf die Schulungspraxis gilt es gleichzeitig zu berücksichtigen, dass Schulbesucher und Lehrer selbstständig, das heißt auf eigene und eigen-sinnige Art<sup>25</sup>, handelten und dachten. Sie waren keine idealtypischen Kommunisten, die den Schulungsauftrag unhinterfragt umsetzten, sondern Menschen, die den Auftrag auf vielfältige Weise umsetzten. Während des Lehrgangs ließen sie ihre Familie, Freunde, Arbeitskollegen und Genossen aus der heimischen SED-Organisation für mehrere Monate zurück. An der Schule lebten sie mit meist fremden Menschen zusammen. Teilnehmern, die jahrelang keine Schule mehr besucht hatten, konnte das tägliche Lernen schwerfallen. Diejenigen mit weniger Lernschwierigkeiten durften wiederum nicht überheblich sein. Sonst hätten sie eine Maxime in der Vorstellung vom »lebendigen Organismus« missachtet: dass außerhalb der Schulen die Menschen lebten, die zum Sozialismus geführt werden mussten. Von den Angehörigen der Arbeiterklasse, von den auf Grundlage des marxistisch-leninistischen Weltbildes als fortschrittlich ausgewiesenen Menschen, durften sich die Lehrgangsteilnehmer und Lehrer nicht entfremden.

Außeneinflüsse wirkten also nicht nur fort, weil Kursanten und Lehrer ein Teil der DDR-Gesellschaft waren. Verantwortliche erachteten diese Einflüsse sogar als erforderlich, um die Bewegung im System aufrechtzuerhalten. Mitte der 1960er-Jahre erinnerte die Leitung der Parteischule in Weimar die Lehrer einmal daran, die Lehrgangsteilnehmer »in Spannung zu halten«. <sup>26</sup> Diese Aufforderung soll hier veranschaulichen, wie SED-Funktionäre die Vorstellung von der Bewegung im System diskutierten. Kursanten sollten strebsam sein. Lehrer sollten ihre Neugier und ihr Interesse für die Funktionärsarbeit wecken. Spannung konnte aber auch bedeuten, dass die Akteure unter dem erzieherischen Regiment der Lehrer oder anderer Lehrgangsteilnehmer litten, nervös wurden und froh waren, wenn sich der mehrmonatige Lehrgang dem Ende zuneigte.

Mit Blick auf die soziale Praxis in der Schulung ist ebenso davon auszugehen, dass sich das Spannungsverhältnis zwischen Besuchern und Lehrern oder anderen Verantwortlichen veränderte und sogar umkehrte. Kursanten verschoben die Grenzen der zugestandenen Handlungs- und Mitsprachemöglichkeiten und erschlossen sich dadurch neue Optionen. Nicht nur die Kursanten wurden also in Spannung gehalten. Umgekehrt forderten sie Lehrer oder Verantwortliche im Parteiapparat heraus. Ursache konnte die grundsätzliche Missbilligung einer schulungspolitischen Direktive sein. Ebenso konnte sich darin die Sorge andeuten, dass eine Direktive am Ziel vorbeizuführen drohte.

In diesem Spannungsverhältnis zwischen Intention und Praxis wird die vorliegende Untersuchung einen Trend aufzeigen können: Zur Mitte der 1960er-Jahre hin

---

25 Das Adjektiv wird hier und an anderen Stellen der vorliegenden Studie in Anlehnung an Alf Lüdtke mit Bindestrich geschrieben.

26 Sitzung der Schulleitung an der SoS Weimar vom 6. April 1965, in: ThHStAW, BPA Erfurt, IV A-07/205/003, Bl. 112; dazu auch Voegelin, Religionen, 1996, S. 60.

nahmen sämtliche Schulungsakteure die Widersprüchlichkeiten immer weniger als Anreiz hin. Stattdessen begannen sie, sich damit zu arrangieren. Für die Gesellschaft, deren Mitglieder seit August 1961 hinter der Berliner Mauer lebten, bewerteten Führungsfunktionäre der SED die Bewegung zwar weiterhin als unerlässlich. In den Jahren zuvor hatte sich allerdings schon abgezeichnet, dass die SED weniger einer Gemeinschaft von Gesinnungsgenossen, sondern vielmehr einem Zweckverband glich. Die Schulung entwickelte sich zu einer zwangsläufigen Zwischenstation in der Funktionärslaufbahn. Den Stellenwert von politischer Bildung und Gesinnung hob die SED-Führung zwar unvermindert hervor; ihr gelang es aber immer seltener, die Spannung zwischen Schulungsideal und Schulungswirklichkeit zu zügeln. Bis zum Untergang der DDR zweifelte kaum ein Führungsfunktionär an der Notwendigkeit der politischen Schulung. Als die »Wende« vom Herbst 1989 die SED dann aber völlig unvorbereitet ergriff, fand auch die Schulung ihr unverzügliches Ende.

## 2 Ort und Zeitraum der Untersuchung

Aus zwei Gründen konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf das Land Thüringen<sup>27</sup> beziehungsweise die Bezirke Erfurt, Gera und Suhl.<sup>28</sup> Erstens gilt Thüringen neben dem benachbarten Sachsen heute als die Wiege der sozialistischen Arbeiterbewegung in Deutschland.<sup>29</sup> Zweitens gingen in den 1920er- und 30er-Jahren von dort wegweisende Impulse für die Bildungsarbeit in linkspolitischen Kreisen, Vereinigungen und Parteien aus. Zahlreiche Funktionäre, die sich seit 1945/46 am Aufbau der Thüringer SED beteiligten, hatten von diesen Bildungsanstrengungen als Teilnehmer profitiert oder dabei als Lehrer und Referent fungiert.

In Thüringen fanden die drei in der Entstehungsgeschichte der organisierten deutschen Arbeiterbewegung wichtigsten Treffen statt.<sup>30</sup> Am 8. August 1869 wurde in

27 Das Land Thüringen ging im Jahr 1920 aus mehreren Herzog- und Fürstentümern hervor. Im Juli 1945 wurde es um den vormals zu Preußen gehörenden Regierungsbezirk Erfurt und um den Landkreis Schmalkalden erweitert. Der Sitz der Landesregierung wurde aber erst im Dezember 1950 von Weimar nach Erfurt (seit 1948 Landeshauptstadt) verlegt. Raßloff, *Geschichte Thüringens*, 2010, S. 78-86.

28 Nach der 2. Parteikonferenz der SED im Juli 1952 wurde Thüringen in diese drei Bezirke unterteilt. Im Vergleich zu anderen Ländern begründeten weniger ökonomische, sondern vielmehr verwaltungstechnische und sicherheitspolitische Erwägungen diese Aufteilung. Neben Leipzig bildeten Gera und Suhl die kleinsten unter den insgesamt 14 Bezirken in der DDR. Dazu Hajna, *Länder*, 1995, S. 107-124.

29 Interessanterweise gibt es über die Geschichte der sozialistischen Arbeiterbewegung in Sachsen eine deutlich höhere Zahl an Studien als für Thüringen. Vgl. aber die Längsschnittstudie von Walter u. a., SPD, 1993; sowie Kachel, *Sonderweg*, 2010.

30 Zum Folgenden Miller/Pothoff, SPD, 1991, S. 38-45, S. 54-57; an einem lokalen Beispiel Schmidtke, *Sozialdemokratie*, 1993.

Eisenach die Sozialdemokratische Arbeiterpartei Deutschlands (SDAP) gegründet. Ende Mai 1875 kamen Delegierte der SDAP mit denen des Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins (ADAV) in Gotha zusammen, um sich zur Sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands (SAPD) zu vereinigen. Nach dem Fall des »Sozialistengesetzes« (1878–1890), mit dem Reichskanzler Bismarck jegliche Bestrebung der linken Selbstorganisation hatte zerstören wollen, versammelten sich die Sozialisten im Oktober 1890 abermals in einer thüringischen Stadt. Im »Kaisersaal« in Erfurt gründeten sie die SPD und verabschiedeten das »Erfurter Programm«, ein besonders richtungweisendes Parteiprogramm in der Geschichte der deutschen Sozialdemokratie.

Für die Bildungsgeschichte waren die 1920er- und 30er-Jahre von maßgeblichem Einfluss. Wie im sonstigen Deutschen Reich kam es in der Novemberrevolution von 1918/19 in Thüringen zu den bekannten Spaltungen zwischen Mehrheits-SPD, Unabhängiger Sozialdemokratischer Partei Deutschlands (USPD) und KPD.<sup>31</sup> Jedoch kooperierten die drei Parteien in der Landespolitik noch miteinander, als sich diese auf Reichsebene bereits befehdeten. Ein berühmtes Beispiel ist die Landesregierung aus SPD und USPD von 1921. Dank der Tolerierung durch die KPD konnte dieses Bündnis überhaupt regieren.

Die 1922 verabschiedete »Greilsche Schulreform« war eine der einschlägigsten und über die Landesgrenzen Thüringens hinaus bekanntesten schulungspolitischen Bestrebungen des regierenden Parteienbündnisses.<sup>32</sup> Die Reform zielte darauf, den Arbeitern und weiteren sozial Deklassierten bessere Bildungsmöglichkeiten zu bieten. Ihre Umsetzung geriet allerdings ins Stocken, weil der sozialdemokratische Reichspräsident Friedrich Ebert im Herbst 1923 die Reichswehr in Thüringen (und im benachbarten Sachsen) einmarschieren ließ. Dadurch sollte dem reichsweit befürchteten revolutionären Umsturz durch bewaffnete »proletarische Hundertschaften« vorgebeugt werden. Die KPD zog sich daraufhin aus der Landesregierung zurück, die mittlerweile um Minister aus ihren Reihen erweitert worden war.<sup>33</sup>

Neben diesen Ereignissen gab es einflussreiche Persönlichkeiten, die sich für die Bildung unter Arbeitern einsetzten. Einer war der Sozialdemokrat Wilhelm Bock.<sup>34</sup>

---

31 Hierzu und zum Folgenden Kachel, Sonderweg, 2010, S. 141-170.

32 Ausführlich Mitzenheim, Schulreform, 2004; Kachel, Sonderweg, 2010, S. 160-163. Als Volksschullehrer hatte sich Max Greil (1877–1939), der Namensgeber für die Reform, schon über lange Zeit in bildungspolitische Diskussionen eingebracht. Seit 1919 gehörte er der USPD und seit 1922 der SPD an. Von 1921 bis 1924 amtierte er als Minister für Volksbildung in der linken Thüringer Landesregierung. Siehe ebd., S. 550 f.

33 »Die [SPD-]Regierung blieb geschäftsführend im Amt, wurde vom Militär aber weitgehend ihres Einflusses beraubt.« Ebd., S. 163-170, Zitat S. 167.

34 Wilhelm Bock (1846–1931) war eine der prägenden Figuren in der Frühgeschichte der SPD. 1866 trat er dem Hamburger Arbeiterbildungsverein bei. Auch auf seine Initiative hin fand 1875 der Einigungspartei der SPD in Gotha statt. Mehrfach saß er dann für die SPD im Reichstag. 1917 beteiligte er sich an der Gründung der USPD in Gotha. Mit weiteren Genossen kehrte er 1922 wieder in die SPD zurück. Ebd., S. 541.

Um 1900 gründete er in Gotha die »Zentral-Arbeiter-Bibliothek«.<sup>35</sup> Zu dieser Zeit war das Bibliothekswesen eine der maßgeblichen Foren für die Arbeiterbildung. Außerdem organisierte Bock Versammlungen, bei denen führende Sozialdemokraten und Sozialisten vortrugen. Zu Beginn der 1920er-Jahre erhielt er dabei die Unterstützung von seinem Freund Hermann Duncker. Auch Duncker war eine der prägenden Figuren in der Arbeiterbildung in der SPD des Deutschen Kaiserreichs. Seit 1919 engagierte er sich in der bildungspolitischen Arbeit in der KPD und ab 1947 in der SBZ.<sup>36</sup>

Daneben deuten weitere Begebenheiten an, dass Thüringen in der Zeit der Weimarer Republik ein Zentrum für bildungspolitische Initiativen und Experimente der Linken war.<sup>37</sup> Im Frühjahr 1923 fand in einem Bahnhofshotel in Geraberg bei Ilmenau die erste »Marxistische Arbeitswoche« statt. Sie war die Geburtsstunde für das ein Jahr später in Frankfurt gegründete Institut für Sozialforschung, besser bekannt als »Frankfurter Schule«.<sup>38</sup> Neben dem Mäzen Felix Weil war Karl Korsch, KPD-Mitglied und Privatdozent an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena, der Initiator für diese Zusammenkunft von weitgehend unorthodoxen Marxisten.<sup>39</sup> Während ihres Treffens setzten sich Korsch und die übrigen Teilnehmer mit ihren Erfahrungen und Konzepten aus den politischen Bildungsbestrebungen in der Arbeiterbewegung auseinander.<sup>40</sup>

Eine der Einrichtungen, an denen am Treffen in Geraberg Beteiligte entsprechende Erfahrungen gesammelt hatten, war die »Heimvolkshochschule Tinz« bei Gera. Auf Initiative des »Arbeiter- und Soldatenrats im Volksstaat Reuß« war sie im März 1920 im Wasserschloss Tinz eingerichtet worden. Die Schule verstand sich als »erste ›So-

35 Vgl. etwa die beiden 1909 und 1921 von Wilhelm Bock herausgegebenen »Kataloge der Zentral-Arbeiter-Bibliothek Gotha«.

36 Hermann Duncker (1874–1960) trat 1893 der SPD bei. Seit 1906 betätigte er sich als »Wanderlehrer« und als Lehrer an der zentralen Parteischule der SPD. Er gehörte zu den Mitbegründern des »Spartakusbundes«, der Vorgängerorganisation der KPD. Zu Beginn der 1920er-Jahre gründete er die »Marxistische Arbeiterschule«. Außerdem lehrte er an der Reichsparteischule der KPD und leitete die Abt. Bildung und Propaganda der Zentrale der KPD. Zwischen 1933 und 1936 war er im Zuchthaus inhaftiert. Dann ging er ins Exil. 1947 kam er in die SBZ und leitete von 1949 bis 1960 die Bundesschule des FDGB »Fritz Heckert« in Bernau bei Berlin. Baumgartner/Hebig (Hg.), Biographisches Handbuch, Bd. 1, 1996, S. 139.

37 Ausführlich Kachel, Sonderweg, 2010, S. 38–43, S. 170–179; zu Bildungsanstrengungen außerhalb der Arbeiterbewegung Ciupke/Jelich (Hg.), Dreißigacker, 1997; Wollenberg (Hg.), »Völkerveröhnung«, 1998; Neumann, Kulturelle Strömungen, 2004, S. 67–80; Reimers, Neue Richtung, 2000.

38 Wiggershaus, Frankfurter Schule, 1997, S. 25 f.; Buckmiller, »Marxistische Arbeitswoche«, 1988.

39 Karl Korsch (1886–1961) gilt als bedeutender Theoretiker des Marxismus. Seit 1918 gehörte er der USPD an. Von dort wechselte er in die KPD. In der Thüringer Koalitionsregierung aus SPD und KPD von 1923 fungierte er als Justizminister. 1926 wurde Korsch wegen »ultralinker« Bestrebungen aus der KPD ausgeschlossen. Danach entwickelte er sich zu einem der einflussreichsten Kritiker des Stalinismus. Kachel, Sonderweg, 2010, S. 100, S. 558.

40 Vgl. Wiggershaus, Frankfurter Schule, 1997, S. 26–33.

zialistische Arbeiterhochschule« in Deutschland, ohne Parteischule zu sein».<sup>41</sup> Man bildete Sozialdemokraten, Sozialisten und Kommunisten aus, die wichtige Posten in ihren Parteien oder nahestehenden Organisationen besetzten. Namhafte Sozialisten fungierten als Lehrer und Referenten.<sup>42</sup> In Tinz lehrten und lernten außerdem Persönlichkeiten, die sich seit 1945/46 in den politischen Aufbau in Thüringen einbrachten. Dazu gehörte unter anderem Otto Jenssen. Er hatte die »Heimvolkshochschule« für einige Zeit geleitet.<sup>43</sup> Nach dem Zweiten Weltkrieg gehörte er mit zu denjenigen, die sich umgehend für gemeinsame Schulungen von Kommunisten und Sozialdemokraten einsetzten. Hermann Brill, der in Tinz als Referent aufgetreten war, sträubte sich indessen gegen diese Zusammenarbeit. 1945 saß Brill dem »Bund demokratischer Sozialisten« (BdS), der Vorgängerpartei der Thüringer SPD, vor. Er sprach sich gegen eine Vereinigung von KPD und SPD aus. Deshalb verhaftete ihn die »Sowjetische Militäradministration in Deutschland« (SMAD) und zwang ihn im Dezember 1945, Thüringen zu verlassen.<sup>44</sup> Sein Nachfolger im Amt des sozialdemokratischen Landesvorsitzenden wurde Heinrich Hoffmann. 1924 hatte dieser einen mehrmonatigen Schulungskurs in Tinz besucht.<sup>45</sup>

Abgesehen davon lässt sich am Beispiel Tinz veranschaulichen, warum der Zeitraum der vorliegenden Untersuchung vom Kriegsende bis in die Mitte der 1960er-Jahre reicht. Im Juni 1947 beschloss der SED-Kreisvorstand Gera, im ehemaligen

---

41 Zunächst wurde die Einrichtung über die »Stiftung Volkshochschule Reuß« finanziert. Ab 1923 war die Thüringer Landesregierung ihr Förderer. Brock, Fürstenschloß, 1996, S. 144 f., Zitat S. 143.

42 Dazu zählten Georg Engelbert Graf, Karl August Wittfogel, Anna Siemsen, Alfred Braunthal, Ernst Fraenkel, Oskar Greiner, Gustav Hennig, Otto Suhr, Max Hodann, Karl Kautsky, Leonard Nelson und Arkadij Gurland. Siehe Reimers, Heimvolkshochschule, 2008.

43 Otto Jenssen (1883–1963) war der SPD 1909 beigetreten. Nach einem auch wegen seiner Blindheit abgebrochenen Studium in Göttingen nahm er an mehreren SPD-Schulungen teil, bevor er selbst Seminare durchführte. Seit 1921 arbeitete er in Tinz. Daneben veröffentlichte er Artikel und Bücher zu theoretischen Fragen des Sozialismus. Ab 1948 zog er sich aus der schulungspolitischen Arbeit zurück. Kachel, Sonderweg, 2010, S. 556 f.

44 Hermann Brill (1895–1959) war von Beruf Volksschullehrer. 1918/19 gehörte er mit zu den revolutionären Kräften in Thüringen. In den 1920er-Jahren war er einer der Führungsfiguren in der Thüringer SPD. 1938 wurde er verhaftet. Von 1943 bis 1945 war er dann im KZ Buchenwald inhaftiert. Nach der Befreiung gründete er dort den BdS. Von der US-Militärbehörde wurde er zum ersten Regierungspräsidenten Thüringens ernannt. Er lehnte die Idee der Einheitspartei aus KPD und SPD ab. Nachdem er die SBZ Ende 1945 verlassen hatte, zog er nach Berlin und dann nach Hessen, wo er politisch aktiv blieb. Ausführlich Overesch, Hermann Brill, 1992; sowie die Beiträge bei Knigge-Tesche/Reif-Spirek (Hg.), Hermann Louis Brill, 2011.

45 Heinrich Hoffmann (1899–1979) war der SPD 1920 beigetreten. Nach der Lehrgangsteilnahme in Tinz blieb er in Thüringen und arbeitete als Redakteur für SPD-Zeitungen. 1933 wurde er kurzzeitig inhaftiert. Die Zeit bis 1945 verbrachte er als Chef einer Versicherungsgesellschaft, in der auch Genossen arbeiteten. Nach der Befreiung verfocht er eine KPD-freundliche Politik. Deshalb nahm ihn die SMAD ins Vertrauen. Kachel, Sonderweg, 2010, S. 554 f.



und Partei total war. Zumindest wird davon ausgegangen, dass die Entscheidungskompetenzen und Mitsprachemöglichkeiten außerhalb der Herrschaftsgremien deutlich begrenzt waren.

Diesen Feststellungen soll in der vorliegenden Studie nicht widersprochen werden. Die Führungsriege in Partei, Staat und Sicherheitsapparat waren überzeugt, aufgrund ihres marxistisch-leninistischen Wissens keine fehlerhafte Entscheidung zu fällen. Sie gingen davon aus, dass die SED die einzig legitime Kraft für das Leben und Geschehen in der DDR war. Faktisch taten sie deshalb alles, um diesem totalen Anspruch gerecht zu werden. Die kostenaufwändigen Schulungen und der flächendeckende Einsatz Tausender SED-Funktionäre sind nur zwei prominente Beispiele.<sup>49</sup>

Und dennoch bedürfen Interpretationen zum diktatorischen Charakter der SED-Herrschaft einer Ausdifferenzierung und Verfeinerung. Das betrifft auch die Schulung von Funktionären: von denjenigen, die nach Lehrgangsende eine leitende Funktion in einem staatlichen oder parteilichen Amt ausübten. Sie waren nicht nur der Herrschaft der SED ausgesetzt, sondern handelten auch in ihrem Namen.<sup>50</sup> Sie waren Empfänger und eigenständige Exekutoren von Parteaufträgen. Das betraf nicht erst die Zeit nach dem Besuch einer Parteischule, sondern bereits den Zeitraum ihrer Ausbildung, die neben dem Unterricht mehrwöchige praktische Einsätze in einem Industrie- oder einem landwirtschaftlichen Betrieb vorsah.

Um diese Doppelrolle einer historischen Analyse zu unterziehen, wird auf das Analyseinstrumentarium von »Herrschaft als soziale Praxis« zurückgegriffen. Thomas Lindenberger, ein ausgewiesener Kenner und Vertreter von alltags- und mikrogeschichtlichen Annäherungen an die DDR-Geschichte, hat sich schon 1999 für einen kritischen Gebrauch des »Herrschafts«-Begriffs ausgesprochen: »Eine gesellschaftsgeschichtliche Forschungsstrategie [über die DDR-Geschichte] muß darauf ausgerichtet sein, diese Logik des Blicks auf die Herrschaft [der SED-Führung] und vor allem aus der Perspektive der Herrschaft zu unterlaufen, ohne auf die Analyse von Herrschaftspraxis zu verzichten.«<sup>51</sup> Sein Verständnis von Herrschaft geht damit über das gemeinhin unterstellte herrschaftliche Verhältnis von »bloße[m] Befehlen und Gehorchen« hinaus.<sup>52</sup>

---

49 Ein weiteres prominentes und viel diskutiertes Beispiel ist das MfS. Seit Beginn der 1970er-Jahre avancierte es in personeller und arbeitstechnischer Hinsicht zu einer Behörde, deren Arbeit die Überwachungstätigkeit anderer Staaten und Diktaturen des 20. Jahrhunderts weitaus übertraf. Ausführlich Gieseke, Mielke-Konzern, 2001; ders., Staatssicherheit, 2000; außerdem Fulbrook, Normales Leben, 2008, S. 258-264.

50 Diese Feststellung kann selbst für den Parteisekretär in einem Betrieb mit nicht einmal hundert Belegschaftsangehörigen getroffen werden. Jeder betriebliche Produktionsplan musste auch seinen Schreibtisch passieren. Er konnte sein Veto einlegen, wenn ihm im Plan beispielsweise die »Parteilinie« zu wenig berücksichtigt erschien.

51 Lindenberger, Diktatur, 1999, S. 21-23, Zitat S. 20.

52 Ders., Volkspolizei, 2003, S. 15-19, Zitat S. 17.



Lindenberger beruft sich auf das Konzept von »Herrschaft als soziale Praxis«, wie es von Alf Lüdtke entwickelt worden ist.<sup>53</sup> Den Ausgangspunkt der Überlegungen von Lüdtke bildet der Herrschaftsbegriff von Max Weber. Dieser versteht Herrschaft als asymmetrisches Machtverhältnis zwischen Herrschern und Beherrschten: Während jene, so Weber, den Befehl erteilen, bestünde bei diesen ein »*Interesse* (äußere[s]) oder innere[s]) am Gehorchen«. Ohne dieses »Gehorchenwollen« gebe es kein »echte[s] Herrschaftsverhältnis«.<sup>54</sup>

Lüdtke betont demgegenüber, dass Herrschaft nicht in der Zweipoligkeit von Herrschen und Beherrschtsein aufgeht. Herrschaft stellt sich nicht immer erst durch »direkte Zugriffe«, den Einsatz von Zwangsmitteln, beispielsweise offensichtlicher Gewalt, oder durch die unkritische Ausführung eines Befehls ein.<sup>55</sup> Es gibt, wie er unter Bezugnahme auf den »Macht«-Begriff bei Michel Foucault festhält<sup>56</sup>, auch zahlreiche »Zwischenräume«.<sup>57</sup> Gerade hier wird Herrschaft weniger als Resultat der Ausführung einer formalen Vorgabe, sondern vielmehr als Folge informeller Strukturen und vielschichtiger Handlungsweisen wirksam. Die daran Beteiligten, die Akteure, sehen sich herrschaftlichen Zugriffen nicht nur ausgesetzt, sondern üben diese auch gegenüber ihren Mitmenschen aus.

Während bei Weber vor allem die Herrschenden im Zentrum des Analyseinteresses stehen, sind es bei Lüdtke außerdem die Beherrschten. Ihm geht es auch um »die Eigenaktivitäten der ›Knechte‹, [...] ihre Eigenmacht«. Die Anmerkungen von Pierre Bourdieu über eine »Theorie der sozialen Praxis« dienen Lüdtke dabei als Bezugspunkt.<sup>58</sup> Gleichzeitig distanziert er sich von Bourdieus Fokus auf Strukturen und betont stattdessen, dass Menschen trotz allem Strukturiertem – erinnert sei hier etwa an das Bourdieu'sche Konzept des Habitus – entscheidungsfähig und -mächtig sind. Auch wenn sie in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den Herrschenden stehen, bleiben sie »Akteure«.<sup>59</sup> Sie handeln und gestalten, sie halten sich zurück oder entziehen sich einem Bemächtigungsversuch. In einem anderen Moment wiederum üben sie

53 Ausführlich Lüdtke, Einleitung, 1991.

54 Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, 2005, S. 157-160, Zitate S. 157 (Herv. i. Orig.).

55 Lüdtke, Einleitung, 1991, Zitat S. 10.

56 Entscheidend ist hierbei ein Machtbegriff, der »die Vielfältigkeit von Kraftverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren«, widerspiegelt. Selbst diejenigen, die entscheidende Machtpositionen besetzen, »haben [nicht] das gesamte Macht- und damit Funktionsnetz einer Gesellschaft in der Hand«. Foucault, *Wille zum Wissen*, 1997, S. 113-124, Zitate S. 113, S. 116.

57 Lüdtke, Einleitung, 1991, S. 11.

58 Bourdieu versteht die Menschen zuallererst als den sozialen, politischen, ökonomischen oder kulturellen Strukturen ausgesetzt. Durch diese »strukturierten Strukturen« würden sich bei den Individuen »Habitusformen« ausbilden. Diese seien wiederum geeignet, »als strukturierende Strukturen zu wirken«, wohlgermerkt »ohne das Werk der planenden Tätigkeit eines ›Dirigenten« zu sein«. Bourdieu, *Theorie der Praxis*, 1976, S. 164-189, Zitate S. 165.

59 Zu Akteursbegriff und -verständnis Lüdtke, *Alltagsgeschichte*, 1997; ders., *Alltagsgeschichte*, 2003.

Herrschaft aus. Ohne das Handeln der Akteure, so die Annahme, wird Herrschaft weder wirksam noch unterlaufbar. Die Beteiligten orientieren sich dabei an eigenen Erfahrungen, Interessen, Wünschen, Überlegungen oder Wertmaßstäben. Ihre Handlungsmotive variieren je nach Umstand. Sie lassen sich etwa auf eine opportunistische Überlegung, den Wunsch nach dem eigenen Durchkommen, ein langfristiges Abwägen oder die persönliche Überzeugung zurückführen. Menschen, die in einem Moment überzeugt sind, können zu einem anderen Zeitpunkt nur widerwillig mitziehen oder sich gänzlich entziehen.

Mithilfe dieser Überlegungen sollen die Mehrdeutigkeit und die Widersprüchlichkeit der Beziehungen und Handlungen im Alltag der SED-Parteischulung, in der Schulungspraxis, nachgezeichnet und analysiert werden. Wichtig ist dabei die Überlegung, dass sich die Herrschaft der SED auch an den Parteischulen auf eine Weise vollzog, in der »die wechselseitige Abhängigkeit zwischen Herrschenden und Beherrschten« wirksam war.<sup>60</sup> Eine alltags- und mikrohistorische Untersuchung bietet also die Möglichkeit, die Interaktionen zwischen angehenden SED-Funktionären und ihren Erziehern, den Parteischullehrern, einem genauen und wohlgeleitet historisierenden Blick auszusetzen.<sup>61</sup>

Im Vergleich zum Gesamtgeschehen in der SED und der DDR müssen die Parteischulen als Kleinräume betrachtet werden. Für eine historische Untersuchung mögen sie deshalb auch als unerheblich erscheinen. Aufgrund ihrer hervorgehobenen innerparteilichen Stellung sollen die Schulen jedoch als Räume verstanden werden, in denen herrschaftliche Praktiken in besonderer Intensität und Dichte zum Tragen kamen. Eine der Hauptaufgaben der Schulung bestand darin, die Besucher zu loyalen und überzeugten Funktionären zu erziehen. Diese Intention gilt es ernst zu nehmen. Selbst die Besucher waren aufgerufen, Lehrer erzieherischen Maßnahmen auszusetzen, wenn deren Arbeit zu wünschen ließ. In diesen Momenten konnte sich das Verhältnis zwischen Herrschern und Beherrschten umkehren.<sup>62</sup>

Die Überlegungen zu Herrschaft als soziale Praxis ermöglichen also einen dezentrierten Blick auf das Schulungsgeschehen: weg von einem Macht- und Entscheidungszentrum, beispielsweise der Parteizentrale in Berlin, einer Landes- oder ab 1952 einer Bezirkshauptstadt, hin zu einem Mikrokosmos des Handelns.<sup>63</sup> In den Augen vieler DDR-Bürger war eine Parteischule eine Instanz, an dem die treuesten und überzeugtesten Parteimitglieder zusammenkamen. Faktisch lebten, lernten und sprachen dort aber Genossen miteinander, die aus verschiedenen lokalen, sozialen und beruflichen

---

60 Lindenberger, Diktatur, 1999, S. 21-23, Zitat S. 22.

61 Diese Formulierung ist an das Plädoyer von Thomas Lindenberger angelehnt, »anhand mikrohistorischer Untersuchungsgegenstände die Funktionsweise staatssozialistischer Vergesellschaftung« zu konkretisieren, in: ders., Alltagsgeschichte, 1996, Zitat S. 311.

62 Wenn auch am Beispiel von Parteiverfahren gegen Funktionäre in ländlichen Gebieten der Sowjetunion zur Zeit der »Großen Säuberung« (1936-1938) Fitzpatrick, How the Mice, 1993.

63 Vgl. Lüdtke, Einleitung, 1989, S. 21-28.

Kontexten stammten und deshalb mit unterschiedlichen Erwartungen und Aussichten an die Schule gekommen waren.

Schulungsverantwortliche in den Abteilungen des Parteiapparates stellten die Lehrpläne zusammen. Sie gaben Schulungsdirektiven sowie Vorlesungs- und Semindispositionen aus. Außerdem wollten sie über die Umsetzung informiert werden. In dieser Lesart lassen sich die Lehrer und vor allem die Schulbesucher als Befehlsempfänger verstehen. Mit Blick auf die methodischen Überlegungen zu Herrschaft als soziale Praxis muss aber ebenso davon ausgegangen werden, dass die Vorgaben aus dem Parteiapparat so lange wirkungslos blieben, wie die genannten Schulungsakteure diese nicht kannten oder missachteten. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass diese Akteure die Schulung erst zur Wirklichkeit machten.

Trotz aller Versuche durch die Staats- und die Parteiführung, das gesellschaftliche Leben in der SBZ/DDR bis in die feinsten Verästelungen zu durchdringen, entwickelten und zeigten die Menschen im täglichen Denken und Verhalten zahlreiche Eigenlogiken. Auch an einem Herrschaftszentrum wie einer Parteischule kamen diese Eigenlogiken zum Tragen. Sie mussten nicht notwendigerweise gegen die SED und die von ihrer Führung ausgegebene Parteilinie gerichtet sein. Jedoch konnten sie den Überlegungen der Führenden widersprechen und diesen aufzeigen, wie begrenzt ihre Durchsetzungsfähigkeit war. Diese Grenze der Durchsetzungslogik musste sich nicht erst »unten«, an der Parteischule, manifestieren. Sie konnte sich bereits auf einer höheren Stufe in der Parteihierarchie abzeichnen.<sup>64</sup>

Eine weitere methodische Überlegung, die für die vorliegende Arbeit genutzt wird, ist die des »Eigen-Sinns«. Dieser »bezieht sich«, wie Alf Lüdtke festhält, »auf momentane Praktiken und Verhaltensweisen« von historischen Akteuren.<sup>65</sup> Es geht also um Momentaufnahmen aus dem Schulungsalltag: aus dem Unterricht, einer Vorlesung, einer Parteiversammlung oder aus dem Schlafsaal, der Kantine und weiteren Räumen, in denen die Kursanten zusammenkamen oder ihre Freizeit verbrachten. Im Zentrum der Analyse stehen die Handlungen von Einzelnen oder von Gruppen in spezifischen Kontexten. Es wird davon ausgegangen, dass sich die jeweilige Verhaltensweise keiner eindeutigen Interpretation zuordnen lässt. Eigen-Sinn darf deshalb auch nicht kurzerhand als Widerstand oder als widerständiges Verhalten verstanden werden. Dadurch würde unterstellt werden, dass Lehrgangsteilnehmer oder Lehrer

64 Programmatisch zu den »Grenzen der Diktatur« Bessel/Jessen, Einleitung, 1996. Thomas Lindenberger skizziert dabei ein Paradox, das aus der Kontroll- und Überwachungswut in Staat und Partei resultierte: »Paradoxerweise nahmen daher die relativen Begrenzungen der SED-Herrschaft in dem Maße, wie sie ihre herrschaftlichen Zugriffe in einzelnen Gesellschaftsbereichen ausdehnte, zu und nicht ab. Je umfassender sie ihrem totalitären Gestaltungswillen Geltung zu verschaffen suchte, umso größer war die Wahrscheinlichkeit, dabei an die durch die vorgefundenen materiellen und sozialen Verhältnisse gesetzten Grenzen zu stoßen.« Lindenberger, SED-Herrschaft, 2007, Zitat S. 37.

65 Lüdtke, Geschichte, 1994, Zitat S. 147.

jede Handlung, die an dem ausgegebenen Regelwerk der Schulung vorbeiführte, geplant und bewusst vollzogen hätten. Vielmehr ist von der wortwörtlichen Bedeutung auszugehen: davon, dass die Parteischulakteure ihrem Reden, Denken und sonstigem Handeln in einem spezifischen Moment einen eigenen Sinn gaben.

Diese Vieldeutigkeiten sollen anhand von überlieferten Episoden aus dem Schulungsalltag nachgezeichnet werden. Ziel ist es, den »eigene[n] Sinn in seinen vielfältigen, nicht immer miteinander [...] zu vereinbarenden und gelegentlich auch widersprüchlichen Facetten« einzufangen.<sup>66</sup> Es wird davon ausgegangen, dass ohne eine eigene Sinngebung den Schulungsakteuren, insbesondere den Kursanten, manches an der Schule Dargebotene fremd geblieben wäre. Durch die selbstständige Umdeutung und Variation machten sie sich das Dargebotene überhaupt erst zugänglich und prägten es sich ein. »Eigen-Sinn« kann«, wie sich mit Thomas Lindenberger zusammenfassend sagen lässt,

»in Widerstand gegen Vereinnahmungen und Aktivierungsversuche ›von oben‹ in den alltäglichen Beziehungen wie auch in der großen Politik münden, ist jedoch auch in der gezielten Nutzung und damit Reproduktion herrschaftskonformer Handlungsweisen zu beobachten, indem diese für ›eigen-sinnige‹ Individuen einen anderen – und sei es nur zusätzlichen – ›Sinn‹ beinhalten als den der offiziellen Ideologie«.<sup>67</sup>

Der hier erklärte methodische Zugang in die SED-Parteischulung hat den Vorteil, dass er »der jeweiligen Logik von sozialer Praxis« in einem spezifischen historischen Kontext gerechter zu werden verspricht als ein Blickwinkel, der sich an großen Thesen orientiert.<sup>68</sup> Im Mittelpunkt stehen die Parteischulakteure, diejenigen, die die Schulungen überhaupt erst zu einer Wirklichkeit machten. Ihr Handeln soll durch die historische Rekonstruktion weder romantisiert noch bagatellisiert werden. Genauso wenig soll es diskreditiert oder ironisiert werden. Im Gegenteil geht es um den genauen Blick auf »lebendige« Personen, ihre Erfahrungen, Motive, Ideen, Überzeugungen und vor allem auf ihr Handeln, dem von Seiten der Forschung bisher zu wenig Aufmerksamkeit gegeben worden ist.

---

66 Ders., *Eigen-Sinn*, 1993, Zitat S. 19.

67 Lindenberger, *Grenzen*, 1996, S. 23-26, Zitat S. 24.

68 Lüdtke, *Einleitung*, 1989, Zitat S. 21.