

Wiegmann, Ulrich

**Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik. Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinäer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR**

Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 433-454. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 37)*



Quellenangabe/ Reference:

Wiegmann, Ulrich: Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik. Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinäer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR - In: Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 433-454* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95152 - DOI: 10.25656/01:9515

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95152>

<https://doi.org/10.25656/01:9515>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

# Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel

Ergebnisse der Transformationsforschung

Herausgegeben von Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41138

# Inhaltsverzeichnis

## *Einleitung*

- 9 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel – Zur Einführung

## *Kindheit und Jugend*

- 15 DIETER KIRCHHÖFER  
Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit
- 35 PETER BÜCHNER/BURKHARD FUHS/HEINZ-HERMANN KRÜGER  
Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen? Facetten der  
Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und  
Westdeutschland
- 53 KLAUS BOEHNKE/DAGMAR HOFFMANN/THOMAS MÜNCH/  
FRIEDERIKE GÜFFENS  
Radiohören als Entwicklungschance? Zum Umgang ostdeutscher  
Jugendlicher mit einem alltäglichen Medium
- 71 LOTHAR BÖHNISCH  
Ostdeutsche Transformationspraxis und ihre Impulse für eine  
Pädagogik der Jugendhilfe
- 89 MANUELA DU BOIS-REYMOND  
Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen  
Blickwinkeln betrachtet

## *Schule und Schulstruktur*

- 115 ULRIKE PILARCZYK  
Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im  
Prozeß der Politisierung der DDR-Schule. Eine Oberschule in  
Thüringen 1950/51
- 145 GABRIELE KÖHLER/MANFRED KUTHE/PETER ZEDLER  
Schulstrukturen im Wandel: Veränderungen des Schul- und Unterrichts-  
angebots in den neuen Bundesländern am Beispiel Thüringens
- 161 ILONA BÖTTCHER/MONIKA PLATH/HORST WEISHAUPT  
Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von  
Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich

- 183 GRIT ELSNER/HERMANN RADEMACHER  
Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule.  
Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen
- 203 ANKE HUSCHNER  
Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des  
DDR-Schulsystems (1967/68 bis 1989/90)

### *Eltern und Schule im Transformationsprozeß*

- 229 ELKE WILD  
Bedingungen der Schullaufbahn ost- und westdeutscher Jugendlicher  
am Ende der Sekundarstufe I
- 255 HANS MERKENS/ANNE WESSEL/KAREN DOHLE/GABRIELE CLASSEN  
Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und  
Brandenburg
- 277 WINFRIED MAROTZKI/KERSTIN SCHWIERING  
Aspekte regionaler Schulentwicklungsplanung: Schulwegproblematik  
und Ruf der Schule
- 293 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD  
Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung – Ein Vergleich Ost-  
und Westberliner Eltern

### *Lehrerarbeit und Lehrerberuf*

- 307 PETRA GRUNER  
Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehnungs- und Abgrenzungs-  
strategien in der Berufssozialisation von Neulehrern
- 333 HANS DÖBERT  
Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite
- 357 DIETER SQUARRA  
Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und  
Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern
- 375 AXEL GEHRMANN/PETER HÜBNER  
Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von  
beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei  
Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin

*Vergegenwärtigung der Vergangenheit*

- 397 THOMAS W. NEUMANN  
„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet
- 411 CHRISTA UHLIG  
Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR. Konzepte und Personen
- 433 ULRICH WIEGMANN  
Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik.  
Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinärer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR
- 455 *Autorinnen und Autoren dieses Heftes*

# Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik

*Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinärer  
Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung  
pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR*

## *Vorbemerkungen*

Als Segment historischer DDR-Bildungsforschung sind inzwischen zahlreich auch die pädagogischen Wissenschaften und speziell deren allgemeinpädagogische „Grundlagen“ kritisch bearbeitet worden. Bislang ist die Wissenschaftsgeschichte der DDR-Pädagogik jedoch für aktuelle Theoriekontroversen bedeutungslos geblieben (WIGGER 1996, S. 916, Anm. 3). Die aktuelle Debatte (u. a. WINKLER 1994; MOLLENHAUER 1996) über Relevanzverlust und Funktionswandel Allgemeiner Pädagogik wurde zwar aus ostdeutschen Universitäten heraus eröffnet (WINKLER 1994, 1996; KRÜGER 1994), damit aber hat der altbundesdeutsche Diskurs allenfalls an geographischer Mobilität gewonnen. DDR-Pädagogik immerhin auch zeitgeschichtlich zu diskutieren (u. a. BECKER/KIENITZ/WEISS 1992; STEINHÖFEL 1993; NEUNER 1997) ist demgegenüber die wenigstens latente Absicht einiger ihrer früheren Exponenten geblieben. Allgemeine Pädagogik in der Bundesrepublik scheint somit – und das möglicherweise nicht ohne Wirkung auf deren Geltungsanspruch – nach wie vor der Tatsache staatlich zweigeteilter deutscher Pädagogikgeschichte verpflichtet. Gegenwärtige Theoriedebatte, zeitgeschichtliche Bearbeitung der pädagogischen Wissenschaften in der DDR und deren bildungsgeschichtliche Rekonstruktion laufen parallel. Nur bezüglich der Rekonstruktion vergangener DDR-Pädagogik scheint ein Stück deutsch-deutscher Vereinigung diskursiv geglückt.

Differenz ist allerdings selbst darin einbegriffen. Denn von den Arbeiten ihrer altbundesdeutschen Kollegen sind insbesondere die Texte einst maßgeblicher Vertreter von DDR-Pädagogik nicht nur wegen ihres zeitgeschichtlichen Anspruchs, sondern insbesondere durch die in ihnen obzwar in gedämpfter Amplitude nachschwingenden (berufs)biographischen Verwerfungen unterschieden. Das spezifische Verhältnis von wie auch immer hinterlassener primärsozialisatorischer, speziell berufsbiographischer Nähe und aktuell methodisch gebotener und/oder sozialkritisch respektive politisch motivierter Distanz zum Forschungsgegenstand scheint weit eher kritische Extrempositionen zu provozieren (vgl. u. a. BARTH mit BECKER/KIENITZ/WEISS 1992), als dies bei den altbundesdeutschen Autoren (wenn auch gewiß nicht durchgängig – vgl. z. B. jüngst BUNK im Gespräch mit LASSAHN) der Fall ist.

Außerdem fällt auf, daß ehemalige DDR-Pädagogen vorzugsweise im Selbstverständnis ihres früheren beruflichen Praxisfeldes die Kriterien von Kritik zu bestimmen suchen. Die ernsthaft nicht zu bestreitende „politisch-ideologische“ Prägung der DDR-Pädagogik leitet offenkundig sowohl Bemühungen, die

„marxistisch-leninistische“ Pädagogik in der DDR mit MARX zu kritisieren bzw. an theoretischen Ansprüchen des historischen Materialismus zu bemessen (bes. KIRCHHÖFER), als auch Versuche, ausgemachte Fehlentwicklungen pädagogischen Denkens vorzugsweise als Konsequenz bildungspolitischer Restriktion oder als „politisch-ideologische“ Disziplinierungseffekte (u. a. DREFENSTEDT 1993) zu beschreiben. Erstere Argumentationsfigur beansprucht trotz aller rückblickenden Intervention gegenüber der doktrinären Prägung pädagogischer Wissenschaften in der DDR unbeirrt auch für die wissenschaftsgeschichtliche Reflexion eine außerpädagogische Matrix.<sup>1</sup> Die doktrinär, d. h. extern determiniert begriffene theoretische Substanz pädagogischen Denkens wird vermittelt der Kritik verfügbar. Die Geschichtlichkeit jener disziplinären Schwierigkeiten, mit denen es Allgemeine Pädagogen in der DDR während der achtziger Jahre zu tun bekamen (EICHLER 1994 a, b; SALZWEDEL 1993; KIRCHHÖFER/WESSEL 1991; KIRCHHÖFER 1993, 1994), wurde jedoch bisher kaum reflektiert.

Selbstkritische Reflexion prinzipiell verwehrende Wirkung entfaltet hingegen die im allgemeinen exemplarisch illustrierte bildungspolitische Entmündigungsthese, insofern sie zwar ausgemachte Selbstdisziplinierungseffekte zu bedenken erlaubt, diese jedoch der Erfahrung vorausgegangener herrschaftlicher Restriktion zuschreibt. Die These projiziert zudem eine imaginäre geschichtliche Konstellation, in der pädagogisches Denken weithin unbelastet von bildungspolitischem Begehren noch auf sich selbst verwiesen gewesen sei. Einen solchen der Geschichte entfalteter DDR-Pädagogik vorausgegangenen, quasi prähistorischen Raum anzunehmen kann z. B. auch durch die Mahnung genährt werden, die DDR nicht von ihrem Ende her zu deuten.<sup>2</sup> Diese Forderung bedient zwar das Bedürfnis, eigene Lebensleistung im Kontext sozialen Fortschrittsglaubens selbstgerecht zu beurteilen, indem sie dem vorgeblichen Auseinanderdriften von hehrer sozialer Utopie und gesellschaftlicher Wirklichkeit die Verantwortung für diagnostizierte Irrtümer, Fehlentwicklungen und -leistungen aufbürdet. Bildungshistorischen Ansprüchen wird sie jedoch schwerlich gerecht.

Diese Tendenzen der bildungsgeschichtlichen Bearbeitung pädagogischer Wissenschaften in der DDR insbesondere seitens ihrer zeitgeschichtlich argumentierenden ehemaligen Repräsentanten konturieren mein thematisches Erkenntnisinteresse. Besondere Beachtung gewann daher die Frage nach der Beziehung von erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion und Bildungspolitik während der Konstituierungsphase der DDR-Pädagogik. Geleitet wurde die Nachforschung durch die bereits in Hinsicht auf spätere Perioden der DDR-Bildungsgeschichte geprüfte These vom systematischen Ineinandergreifen doktrinär verpflichteter und bildungspolitisch engagierter Selbstbeschränkung einerseits sowie gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung andererseits (WIEGMANN 1992, 1993, 1995).<sup>3</sup> Die fortgeschrittene Bearbeitung der bildungs- bzw.

- 
- 1 Dagegen hat FRANZ HOFMANN, anschließend an seine früheren Arbeiten, in seinen „makropischen‘ Betrachtungen“, also in seiner Absicht, die „Anatomie‘ der pädagogischen Wissenschaft“ selbst und in ihrer zeitlich ausgreifenden Genese zu bestimmen, eine auch für die DDR-Pädagogik dann wohl noch geltende „hochbürgerliche“ pädagogische Matrix ausgemacht und sich damit ebenso von gängigen sozialwissenschaftlichen wie von traditionell ideengeschichtlichen Deutungen abzusetzen versucht (HOFMANN 1996, S. 22 ff.).
  - 2 Vgl. CHRISTINE LOSTS Verweis auf das historiographische Plädoyer HANS MEYERS (LOST 1993, S. 139).

schulpolitischen Entwicklung zumindest der ersten eineinhalb Jahrzehnte der SBZ/DDR (GEISLER 1995 a,b, 1996), der Pädagogikdebatte in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre (bes. GEISLER 1995 a; DREFENSTEDT 1993; auch NEUNER 1997) sowie die Rückblicke Beteiligten auf die allgemeinpädagogische Diskussion in den letzten Jahren der DDR (bes. EICHLER 1994 a, b; KIRCHHÖFER 1993, 1994; KIRCHHÖFER/WESSEL 1991; SALZWEDEL 1993) erlauben es, mich auf die Bearbeitung der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung jeweils in der frühen SBZ und DDR zu konzentrieren.

Die hauptsächliche theoretische Konsequenz der auch für die Frühphase der SBZ/DDR nachzuweisenden machtpolitischen Privilegierung einer ideologisierten und politisierten Pädagogik sehe ich im kontinuierlichen Defizit kritischer erziehungswissenschaftlicher Selbstvergewisserung in der dafür prädestinierten Allgemeinen Pädagogik. Die die Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik in der DDR statt dessen prägende Dominanz von Allgemeinbildungstheorien wäre in diesem Sinne Ausdruck des widersprüchlichen Verhältnisses von allgemeinpädagogischer Selbst- und (bildungs), „politisch-ideologischer“ Fremdbestimmung.

### *Die „soziologische“ und bildungspolitische Etablierung der „marxistisch-leninistischen“ Matrix pädagogischen Denkens in der SBZ/DDR*

Der militärische Sieg über den Nationalsozialismus veränderte das pädagogische Ideengefüge in der sowjetischen Besatzungszone gravierend. Das Ende des verheerenden Versuchs deutscher Weltneuordnung war indes nicht nur gleichbedeutend mit dem rigorosen Ausschluß betont nationalsozialistisch engagierter erziehungswissenschaftlicher Theorien. Auch die zunächst anhand von NSDAP-Mitgliedschaft, weithin unbeschadeter Berufskarriere oder politischem Konservatismus indizierte Affinität maßgeblicher Repräsentanten der im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bis 1933 dominanten Universitätspädagogik zum Nationalsozialismus wurde gleichbedeutend mit einem erheblichen Akzeptanzverlust des geisteswissenschaftlichen Paradigmas. Mit den noch zukunftsunsicheren, instabilen, unter sowjetischer Besatzung aber politisch immer nachdrücklicher transformierten gesellschaftlichen Verhältnissen wurde auch angesichts des sich rasch herstellenden antifaschistischen Konsenses in der SBZ der Bestand an reproduzierbaren, politisch, sozial und wissenschaftsintern respektablen Erziehungstheorien von vornherein und ohne einen unmittelbaren erziehungswissenschaftlichen Selbstvergewisserungsbedarf erheblich reduziert.

Zudem war der soziale und pädagogische Stellenwert allgemeinpädagogischer Reflexion nicht nur wegen dessen unterschätzter politischer und wissen-

---

3 Diese forschungsleitende These schließt nicht aus, B. RANGS Forderung zu berücksichtigen, auch hinsichtlich der (eigenen) DDR-Pädagogikgeschichte „Differenzierung das Wort zu geben“. Untersuchungsziel ist die (möglichst) „rücksichtslose“ historische Rekonstruktion der Genese des Verhältnisses von „politisch-ideologischer“ Disziplinierung und Selbstdisziplinierung bezüglich der maßgeblichen Produzenten pädagogischen Wissens in der frühen SBZ und DDR, nicht etwa „Generalisierung“, auch nicht die Legitimierung eines Interpretationskonstrukts (RANG 1994, S. 178f.).

schaftlicher Bedeutung, sondern vor allem in Relation zur katastrophalen Erziehungspraxis äußerst gering. Dringlicher als alle vordergründig praxisabstinente erziehungswissenschaftliche Theorie schien es, unmittelbare Bedürfnisse der zerrütteten Erziehungsverhältnisse pädagogisch zu bedienen. Das Diktat der gesellschaftlichen Relevanzfrage (vgl. CLOER 1986, S. 225) begünstigte zunächst jene „Theorien zweiten Grades“, die praktikable pädagogische „Handlungsanweisungen“ und unmittelbar verwertbares „Regelwissen“ parat zu haben versprachen. Die in den Entscheidungsprozessen über Schulstruktur und Curriculum weitgehend ausgebliebene Nachfrage erziehungswissenschaftlicher Selbstvergewisserung bewirkte indes möglicherweise auch, daß die Verunsicherung der Theorieproduzenten längst nicht mit dem Ausmaß gesellschaftlicher Erschütterung konform ging. Ausgerechnet HEINRICH DEITERS, 1933 wegen vorgeblicher „nationaler Unzuverlässigkeit“ zwangspensioniert (vgl. WIEGMANN 1994), hatte sich angesichts der geschichtlichen Last des nationalsozialistischen Völkermordes zu einer „redlichen Auseinandersetzung mit den eigenen Irrtümern“ bereit gezeigt, und zwar, wie er im November 1945 erklärte, „aus innerer Nötigung und um unser selbst willen“ (DEITERS 1957, S. 196). Seine anfängliche auch erziehungswissenschaftliche Irritation blieb die Ausnahme. Als schließlich seit August 1946 mit der Zeitschrift „pädagogik“ ein Medium szientistischer Diskussion für die in der SBZ verbliebenen Pädagogen bereitstand, waren frühere erziehungstheoretische Fronten schnell wiederhergestellt. Die 1946 noch gestrige Erfahrung des Nationalsozialismus und insbesondere das alliierte Demokratisierungsgebot veranlaßten allenfalls dazu, die jeweils (re)präsentierte erziehungswissenschaftliche Idee zu modifizieren (vgl. WIEGMANN 1995).

Allerdings waren schon zu Diskussionsbeginn die Konkurrenzbeziehungen neu justiert. Während in der SBZ zunächst verbliebene geisteswissenschaftliche Erziehungstheoretiker, auch prominente Reformpädagogen,<sup>4</sup> sich jetzt umgekehrt proportional zu den Diskursverhältnissen von Weimar in die Defensive gedrängt sahen, hatten sozial- und schulreformerisch engagierte und vor allem sozialwissenschaftlich, im Selbstverständnis soziologisch argumentierende Pädagogen neues Selbstbewußtsein gewonnen. Geschichtlicher Verlauf und gesellschaftliche Praxis schienen sich als Kriterien früherer sozialwissenschaftlicher Prognose endlich bewährt zu haben. Zwar war die bildungspolitisch forcierte Schulreform in der SBZ bis dahin ohne allgemeinpädagogische Vergewisserung ausgekommen. Aber die Aussicht, die Schulgesetzgebung nicht allein politisch, sondern überdies wissenschaftlich legitimiert zu sehen, tat sich auf. Nach Rücksprache mit den sowjetischen Militärbehörden betraute der Präsident der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung, PAUL WANDEL, ROBERT ALT damit, die der Schulreformdiskussion der zwanziger Jahre entwachsene Bildungsreform in der SBZ zu begründen (DIPF-BBF. Sign. 2663; ALT 1975 a).

ALT war für diese ebenso erziehungswissenschaftlich wie bildungspolitisch brisante Aufgabe mehrfach prädestiniert. Er hatte die berüchtigsten nationalsozialistischen Konzentrationslager durchlitten. Damit personifizierte er die politisch beanspruchte antifaschistische Authentizität der „demokratischen Schulreform“ wie kein anderer der verfügbaren und zugleich wissenschaftlich

4 Die Ausgrenzung PETER PETERSENS gehört nicht unmittelbar in diesen diskursiven Zusammenhang (vgl. jüngst DUDEK 1996).

ambitionierten Pädagogen. Außerdem verhielt sich sein „soziologisch“ verpflichteter Erziehungsbegriff ebenso wie sein gesellschaftspolitischer Enthusiasmus grundsätzlich konform zu den gesellschaftspolitischen Zielen und dem Charakter der eingeleiteten Bildungsreform. Schließlich war es unter den bereits einigermaßen renommierten Pädagogen in der SBZ – außer MAX GUSTAV LANGE – nur ALT, der schon 1946 auf eine der MARXschen Methode verpflichtete Dissertationsschrift verweisen konnte.<sup>5</sup>

ALT fiel es zu, „die Bedeutung der Schulreform, die Formung neuer Schulen aufzuweisen, Probleme aufzudecken, die Sache möglichst so abzufassen, daß sie eine Diskussion auslöst“ (Sign. 2663). Er kam dieser Aufgabe nach, indem er Charakter und Bedeutung der eingeleiteten Schulreform entlang seines funktionalen Verständnisses von Erziehung interpretierte. Weil „Erziehung ... nicht jenseits des geschichtlichen Prozesses“ verläuft, sondern stets „allem sozialen Leben als Mittel der Fortdauer“ der Gesellschaft „wesensmäßig zugeordnet“ ist, müsse auch „der Neubau der deutschen Schule ... seine konstruktiven Impulse und grundlegenden Aufbaugesetze aus den großen Entwicklungslinien unserer Zeit nehmen“ (ALT 1975 a, S. 68). „Aus dem vielgestaltigen Ensemble der Entwicklungslinien“ konzentrierte ALT sich indes auf eine ausgemachte Tendenz, „die Entfaltung der formalen Demokratie zur sozialen Demokratie“ (S. 69). Und in geradezu klassisch-aufklärerischer Weise den Begriff zur Formel wandelnd (ADORNO/HORKHEIMER 1992, S. 11), schlußfolgerte er, daß „die neue Schule ... hier die Aufgabe [hat], im Rahmen einer Vervollkommnung der Demokratie den Umkreis kultureller Beziehungen für alle Schichten des Volkes nicht mehr verschieden sein zu lassen“ (ALT 1975 a, S. 75).

Der Funktionszusammenhang von Erziehung und Gesellschaft rechtfertigte für ALT die bereits mit Gesetzeskraft ausgestattete bildungspolitische Programmatik, obgleich er sie auch „klassisch“ pädagogisch hätte legitimieren können. Zudem war die von ALT zur Begründung für die „demokratische Schulreform“ angeführte „gebieterisch „drängen[de]“ Forderung nach einer sukzessiven Lösung der „Spannungen der Zeit“ zwischen gesellschaftlicher „Organisationsform“ und „Entwicklungsstand der Produktivkräfte“ nicht etwa unabweisbar in den materiellen Verhältnissen der Nachkriegszeit selbst, sondern noch immer vornehmlich gesellschaftstheoretisch manifest. Geschichte blieb gegenüber der in der SBZ anhand des „Wechsel[s] des sozialen Standortes großer Massen“, der „Bodenreform“ und der „Auflösung der Konzerne“ indizierten Entwicklungstendenz hin zur „sozialen Demokratie“ (ALT 1975 a, S. 69f.) nicht alternativlos. Anderswo, aber auf gleicher „Entwicklungsstufe der Produktivkräfte“ (S. 69), wurden die Produktions- bzw. Eigentumsverhältnisse, die ja nach MARX „nur juristischer Ausdruck“ derselben sind (MARX 1961, S. 9), trotz auch dort anfänglich verbreiteter antikapitalistischer Programmatik grundsätzlich nicht umgestaltet. ALT argumentierte gesellschaftsprogrammatisch und -theoretisch. Sein Versprechen, die „neue Schule“ gesellschaftlich zu begründen, d. h., der Schulreform mittels Analyse der „gesellschaftlichen Lage und der ihr immanenten Tendenz“ die „notwendige Richtung [zu] weisen“ (ALT 1975 a, S. 68), löste er nicht

5 Im Literaturanhang von ALTS Dissertationsschrift ist der Bd. I von KARL MARX' Schrift „Das Kapital“ verzeichnet.

ein, unabhängig davon, wie sehr der seinem Erziehungsdenken immanente sozial-egalitäre Anspruch zu Recht erhoben wurde.

ALTS gesellschaftstheoretische Argumentation wäre bedeutungsarm, wäre sie nicht ebenso systematisch ideologieträchtig wie für die pädagogischen Wissenschaften in der DDR folgenreich. Schon seiner 1937 fertiggestellten, notgedrungen jedoch erst 1946 an der Berliner Universität vorgelegten und schließlich 1948 publizierten Dissertationsschrift ist dieselbe Logik eigen. Auch diese erste wissenschaftliche Arbeit ALTS war dem Ziel verpflichtet, Bildungsgeschichte vor allem „aus den Produktionsverhältnissen“ zu deuten (ALT 1948, S. 7). Zu diesem ausdrücklich „soziologischen“ Zweck und erst sekundär aufgrund ungünstiger Forschungsbedingungen meinte ALT darauf verzichten zu können, Quellen zu erschließen (ebd.). Das Material, auf das er sich stützte, war ein „vorgefundenes“, d. h. bildungsgeschichtlich bearbeitetes. Seine wissenschaftliche Arbeit war Interpretation, und zwar einer Methode folgend, der ihren Schöpfern zufolge die Gefahr der Schematisierung immanent ist.

Abstraktionen über den Gang der Geschichte, so MARX und ENGELS in der „Deutschen Ideologie“, „können nur dazu dienen, die Ordnung des geschichtlichen Materials zu erleichtern ... Sie geben aber keineswegs ... ein Rezept oder Schema, wonach die geschichtlichen Epochen zurechtgestutzt werden können“ (MARX/ENGELS 1959, S. 27). Die wissenschaftliche Intention ALTS provozierte diese der Methode innewohnende ideologische Tendenz. Zum anderen hatte er nicht in den gesellschaftlichen Bedingungen selbst, sondern in wie auch immer reproduzierten Verhältnissen den Nachweis von „klassenmäßiger Bedingtheit“ und „Klassencharakter“ „wirklicher“ bildungsgeschichtlicher Entwicklung zu erhellen gesucht (ALT 1975 a, S. 7). Während MARX sich genötigt sah, vom einzelnen zum Allgemeinen aufzusteigen (vgl. MARX 1961, S. 7), war sich ALT bereits 1937 des Allgemeinen ebenso sicher wie der Widerspiegelung dieses Allgemeinen im einzelnen.

Seiner Dissertationsschrift wie seiner späterhin auch für die altbundesdeutsche Diskussion attraktiven, weil kapitalismuskritischen „gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule“ gemeinsam ist somit die Gratwanderung zwischen methodengeleiteter bildungsgeschichtlicher Analyse und Ideologie. Das für ALT typische Bemühen, historisch zu argumentieren, erledigte sich in bildungspolitischer Perspektive mit der Dogmatisierung der Methode. In der Konsequenz wurde nicht die widersprüchliche Einheit von Erziehung und Gesellschaft historisch-materialistisch analysiert, sondern für das Verständnis von Erziehung als Funktion interpretierter gesellschaftlicher Wirklichkeit historisch argumentiert und Erziehung zudem gesellschaftsprogrammatisch funktionalisiert.

ALTS „gesellschaftliche Begründung der neuen Schule“ leitete auf stabilem gesellschaftstheoretischen Fundament eine außerpädagogisch-paradigmatische Fixierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ/DDR ein. Die „soziologisch“ gedeutete Verwobenheit von Erziehung „in den Gesamtkomplex sozialen Lebens“ (ALT 1975 a, S. 69) führte dazu, jeden erzieherischen Vorgang, jede pädagogische Aufgabe (ebd.) unter dem Primat des interpretierten Gesellschaftlichen zu bedenken. Aber nicht die „soziologische“ und wie auch immer MARXschem Denken adäquate bildungsgeschichtliche Interpretation allein war gleichbedeutend mit dem Verzicht auf erziehungswissenschaftliche Selbstvergewisserung, sondern überdies die unterstellte handlungsleitende Konsequenz des

funktionalen Erziehungsbegriffs. Die bildungspolitisch akzeptierte, weil wesentlich widerspruchsfrei gedeutete Einheit von gesellschaftlichem Entwicklungsgesetz und zu setzender pädagogischer Aufgabe erübrigte es, pädagogisches Wollen und Tun am Maßstab des historisch mühsam gewachsenen pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses zu bedenken. Das bildungsgeschichtlich beweisträchtige Entwicklungsgesetz entpflichtete, das Verhältnis von Gesellschaftsentwicklung und -politik einerseits und pädagogischer Theorie und Praxis andererseits als ein in sich widersprüchliches zu begreifen. Indem die Kategorie des Widerspruchs im Begriff der Verwobenheit von Erziehung und Gesellschaft aufging, wurde es nicht nur überflüssig, sich pädagogischer Dialektik zu vergewissern, sondern auch Theorie und Praxis von Erziehung in deren widersprüchlicher Beziehung zu anderen der Gesellschaft „innewaltenden Kräften“ zu reflektieren. Sich erziehungswissenschaftlich/pädagogisch zu distanzieren und sich trotzdem bildungs- und gesellschaftspolitisch für die immerhin proklamierte Demokratisierung zu engagieren wäre in diesem Sinne nicht etwa schizophran gewesen, sondern tatsächlicher und nicht nur beanspruchter Erkenntnis einheitlicher und widersprüchlicher, d. h. dialektischer Vielfalt der „sich wandelnde[n] und vorwärtstreibende[n] Gegenwart“ (S. 68) angemessen.

Aber nicht nur ALT, sondern mit ihm das Gros der sozial- und schulreformemobilisierten Pädagogen meinte sich zunächst einig mit den bildungspolitischen Bestrebungen in der frühen SBZ. Etwaige pädagogische Souveränitätsansprüche gegenüber den bildungspolitischen Initiatoren der „demokratischen Schulreform“ mochten geradezu widersinnig anmuten. Der systematische Gegensatz von Politik und Pädagogik blieb in zeitgenössischer Perspektive vorerst empirisch verdeckt. Bildungshistorisch hätte er auch angesichts des Versagens der Theorie von der „relativen Autonomie“ der Pädagogik gegenüber der Dialektik vergangener gesellschaftlicher Wirklichkeit der Jahre 1933 bis 1945 begriffen werden können. Gelungen ist dies jedoch auch in der Bundesrepublik erst seit den späten sechziger Jahren (vgl. LINGELBACH 1987, S. 34ff.).

Indem ALT Erziehung als eine „Funktion der Gesellschaft“ (ALT 1975 a, S. 69) auffaßte, lag gesellschaftlicher und mit ihm gesellschaftspolitischer Determinismus nahe. Theoretisch konsequent glaubte er, daß im Gang der Entwicklung hin zur „sozialen Demokratie“ sich nicht bloß eine „grundlegende Wandlung in den Bildungsinhalten“, sondern auch hinsichtlich des „Bildungsvorgang[es] sich vollziehen werde“ (S. 83 u. 85). Der historisch gewachsene pädagogische Theoriebestand war dem funktionalen Erziehungsbegriff entrückt. Im Umgang mit der reformpädagogischen Praxis in der SBZ stieß er bereits wenig später an seine kognitiven und interpretativen Grenzen.

### *Die diskursive Durchsetzung des funktionalen Erziehungsbegriffs*

Mit ALRs theoretischer Rechtfertigung der „demokratischen Schulreform“ war der funktionale Erziehungsbegriff zwar bereits zu Beginn der SBZ/DDR-Bildungsgeschichte sowohl bildungspolitisch etabliert als auch erziehungswissenschaftlich eingeführt. Aber er war in der mit der Gründung der Zeitschrift „pädagogik“ im August 1946 initiierten und diskursiv organisierten Suche nach einer

„erneuerten“, theoretisch fundierten Erziehungswissenschaft, „die weder das Individuum noch die Gesellschaft verabsolutiert“ (Zum Geleit, S. 1), trotzdem nicht alternativlos. Die erziehungswissenschaftlich beabsichtigte Durchmusterung des überkommenen Wissensbestandes „nach veralteten und rückständigen“ Erziehungstheorien brachte zuerst die Auffassung von der „relativen pädagogischen Autonomie“ zutage, die in der frühen SBZ noch vor allem durch THEODOR LITT präsent war (vgl. WIEGMANN 1995).

LITT, nach seiner 1937 von ihm erbetenen Emeritierung im Oktober 1945 auf den Lehrstuhl an der Leipziger Universität zurückberufen, hatte in einem Vortrag auf einer Arbeitstagung in Berlin im Juni 1946 seine Auffassung über den staatlichen Erziehungseigenen Widerspruch zwischen Politik und Pädagogik bekräftigt. Auch eingedenk der Erfahrung nationalsozialistischer Erziehungsokkupation hatte er verlangt, jetzt „der Auffassung zu begegnen, die ... den erzieherischen Vorgang zum bloßen Vollzugsorgan der überpersönlichen Werdezusammenhänge herabdrückt“ (LITT 1946, S. 221).

Die weiteren Vorgänge erscheinen im Nachhinein symptomatisch für eine sich bereits 1946 entwickelnde bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Praxis des Umgangs mit konkurrierenden erziehungswissenschaftlichen Theorien in der SBZ/DDR: MAX GUSTAV LANGE, Schriftleiter der „Pädagogik“, die im übrigen bis dahin noch unter dem Signum einer Mitarbeit THEODOR LITTS erschien, bat diesen, den Vortrag im Heft 4 (1996) publizieren zu dürfen. LITT stimmte nur zögernd zu. Bereits in der darauffolgenden Ausgabe wurde durch die „Redaktion“ der Zeitschrift die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung in einer Weise betrieben, wie sie LITT zufolge im Interesse einer Zusammenarbeit gerade nicht geführt werden sollte (DIPF/BBF-A, Sign. 2664). MAX GUSTAV LANGE, Autor der „redaktionellen“ Erwiderung, entschuldigte in einem Brief an LITT zwar die Art und Weise des Umgangs mit dessen Aufsatz, indem er „angesichts des Streites um den Artikel“ „die Durchsetzung der Veröffentlichung geradezu als Erfolg“ zu interpretieren sich mühte. Er räumte jedoch auch ein, sich „der Logik“ der Anklage LITTS, der Methode vermutet hatte, „nachträglich“ nicht verschließen zu können (Sign. 2664).

MAX GUSTAV LANGES „redaktionelle“ Reaktion auf die Thesen LITTS war selbstredend vernichtend ausgefallen, auch wenn LANGE sich dies rückblickend nicht eingestehen mochte und den sowjetischen Zensoren der Zeitschrift den Vorfall anlastete (LANGE 1954, S. 276 f., Anm. 789). LANGE hatte LITT bezichtigt, bürgerlichem Denken und vergangener imperialistischer Wirklichkeit verhaftet zu sein. Zwar gestand auch er in seiner Gegenrede dem Erzieher zu, „sich in seinem Beruf immer als Erzieher zu verhalten“. Aber es komme eben darauf an, „welche inhaltlichen Aufgaben jeweilig dem Erzieher durch die konkrete Lage der Gesellschaft gestellt werden“ (Die Redaktion 1946, S. 284 ff.).

LITT hatte das gerade erst kurz zuvor in die erziehungswissenschaftliche Diskussion der SBZ „soziologisch“ eingeführte Postulat des gesellschaftspolitischen Primats in Frage gestellt. Indem er die Chance zu „relativ autonomem“ pädagogischen Denken und Handeln eingefordert hatte, waren nicht nur traditionelle erziehungswissenschaftliche Fronten erneut aufgebrochen. Zwar mochte die Vehemenz der redaktionellen Distanzierung den Vertretern der Sowjetischen Militäradministration nicht genügt haben. Und tatsächlich war sie weniger rigoros ausgefallen, als es eine bereits allgemeine Geltung des (politi-

sierten) funktionalen Erziehungsbegriffs erlaubt hätte. Sie erübrigte trotzdem fortan, die Kontroverse fortzusetzen. LITT kündigte seine Mitarbeit an der „pädagogik“ auf. Ein Jahr später nahm er einen Ruf der Bonner Universität an.

HEINRICH DEITERS zeitgleiches, aber weniger entschiedenes Veto gegenüber dem funktionalen Erziehungsbegriff, demzufolge zwar dem politischen Diktat des Pädagogischen zu widersprechen sei, dieses aber angesichts des gegenwärtigen „inneren Zustand[es] unseres Volkes“ zumindest temporär akzeptiert werden müsse (DEITERS 1946, S. 167 ff.), blieb hingegen vorerst unwidersprochen und statt dessen der „Auseinandersetzung“ in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre überlassen (GEISLER 1995 a).

Nach der zur erziehungswissenschaftlichen Grundsatzdebatte aufgewerteten Kontroverse mit LITT war die allgemeine erziehungswissenschaftliche Geltung des bildungspolitisch konformen funktionalen Erziehungsbegriffs noch ernsthaft nur durch die anhaltende Relevanz der Reformpädagogik gefährdet. Bereits 1947 ging ALT daran, den „Ruf ‚vom Kinde aus‘“ (ALT 1975 b, S. 89) grundsätzlich in Frage zu stellen (vgl. WIEGMANN i. Vorb.). Dazu veranlaßt sah er sich zugegeben durch nachhaltige reformpädagogische Einflüsse auf die Unterrichtspraxis. Indem er seinem funktionalen Erziehungsbegriff konsequent folgte, distanzierte er die „demokratische Schulreform“ in der SBZ systematisch von der reformpädagogischen Tradition. Man dürfe, so sein „soziologisches“ Hauptargument, nicht vergessen, „daß die heutige gesellschaftliche Situation und somit auch die Gestaltung und Funktion der Schule und ihres Unterrichts eine andere ist als zur Zeit jener die fortschrittlichen Lehrer ergreifenden Bewegung“ (ALT 1975 b, S. 88).

Brisant wurde dieses „erziehungswissenschaftliche“ Plädoyer schon wenig später, als es von den inzwischen radikalisierten Gegnern der Reformpädagogik und Befürwortern einer (stalinistischen) Sowjetpädagogik aufgegriffen wurde, die seit der bildungspolitischen Tendenzwende 1947 und besonders im Umkreis des 4. Pädagogischen Kongresses 1949 (GEISLER 1995 c) an bildungspolitischem Einfluß gewonnen hatten. ALTs funktionales Erziehungsverständnis bot den antireformpädagogischen Eiferern eine bündige wissenschaftliche Legitimation für deren ohnehin „klassenkämpferisch“ motivierte Auseinandersetzung mit den Traditionsbeständen der „spätbürgerlichen Pädagogik“. Die schließlich in der ersten Hälfte der fünfziger Jahre auch von ALT kurzzeitig mitgetragene „grobschlächtige und schlechthin verdammende“ Beurteilung der Reformpädagogik<sup>6</sup> (vgl. Nachlaß ALT vers. ALT 1975 d, S. 443) war angesichts seiner bil-

6 ALT beschuldigte 1949 die Reformpädagogik, mitverantwortlich für die Ausgrenzung der Volksschülerschaft von wissenschaftlichem Wissenserwerb gewesen zu sein. Auch sein erziehungstheoretisches Verständnis von lebens- und gegenwartsnaher Erziehung setzte er nunmehr entschieden von zugegeben durchaus erfolgreichen reformpädagogischen Bemühungen ab, eine lebens- und gegenwartsnahe Methodik zu kreieren (ALT 1975 b, S. 143 u. 154). Und in einem Vortrag, den er anlässlich eines Aufenthalts 1954 in China gehalten hatte und dessen deutschsprachige Manuskriptfassung überliefert ist, erklärte er: „Wir hatten nach 1945 lange und schwere Auseinandersetzungen mit allen diesen reformerischen Ansichten, die gerade in den sonst fortschrittlich gesinnten Kreisen unserer Lehrerschaft weite Verbreitung gefunden hatten ... Es bedurfte langer Diskussionen, bis die Mehrzahl der Lehrer erkannte, dass jene Reformbewegungen, an denen sie früher teilgenommen hatten, in Wahrheit nur reformistische, opportunistische Manöver gewesen waren, dass jene Reformbewegungen nur scheinbar dem Verlangen nach der Abkehr von einem dogmatischen und starren Unterricht nachgaben, dass aber der

dungspolitisch und erziehungswissenschaftlich exponierten Stellung sowie unter den Bedingungen rigider, doktrinär verpflichteter Schulpolitik begrifflich geradezu unvermeidlich. Eine immerhin selektive Rezeption wenigstens „ideologisch“ zu rechtfertigen gelang ALT erst 1956. Gegenüber dem soziologisch fixierten Erziehungsbegriff blieb seine spürbare pädagogische Sympathie mit dem Gedankenreichtum der Reformpädagogik – wie schon 1947 – trotzdem hilflos. ALTS Text aus dem Jahre 1947 beinhaltet zahlreiche semantische Indizien einer „soziologisch“ provozierten pädagogischen Verunsicherung: „So wird *vielleicht* mancher Errungenschaft ... eine andere Bedeutung zukommen, so wird dieser oder jener mit Emphase verkündeten Neuerung ... *vielleicht* sogar eine negativ zu bewertende Rolle zuerkannt werden müssen“ (ALT 1975 b, S. 88). Oder: Es sei falsch, „*ausnahmslos* ‚natürliches Lernen‘ zu fordern ...“ (S. 90; Hervorh.: U. W.). Usf.

Die Auffassung von der Erziehung als „Funktion der Gesellschaft“ eignete sich wohl, reformpädagogisches Denken „vom Kinde aus“ systematisch abzuwehren, nicht aber, sich pädagogischer Ansprüche zu versichern. Seine erziehungsgeschichtliche Leistung blieb pädagogischer Vergewisserung entfremdet, insofern es ihm thematisch um nicht mehr, aber auch nicht um weniger ging, als „pädagogische Erscheinungen in ihrer engen Beziehung zu den gesellschaftlichen Verhältnissen“ zu betrachten (ALT 1985, S. 31).

Bildungspolitisch hatte der funktionale Erziehungsbegriff seine Funktionalität erwiesen. Einer „Grundlegung der Erziehungswissenschaft“ jedoch genügte er MAX GUSTAV LANGE zufolge noch keineswegs. Und obgleich LANGE sich in der Berufung auf MARX mit ALT einig wußte, karikierte er in Kenntnis der Begriffsgenese<sup>7</sup> schon 1946 die Behauptung des „wechselseitige[n] zusammenhang[s] von gesellschaft und erziehung“ als „binsenwahrheit“ (LANGE 1946, S. 149). Vor allem aber anerkannte er die von ihm ausgehende „gefahr der verwandlung der erziehungswissenschaft in soziologie“. „Dieser gefahr entgeht man, wenn man nicht übersieht, daß der in erziehungsprozessen stehende vergesellschaftete mensch immer selbst sein verhalten aufbauen muß, wenn er dabei auch immer den mannigfaltigsten einwirkungen unterliegt“ (S. 151). Anstatt – wie ALT – im „soziologisch“ begründeten funktionalen Erziehungsbegriff zu verharren, plädierte LANGE dafür, eine moderne Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu begründen, d. h., sich den „rechten zugang zur erziehungswirklichkeit zu sichern“, „aufgabe und ziel der erziehungswissenschaft“ zu untersuchen, sich Klarheit über „ihre methode, ihre gliederung, ihre stellung zu den anderen wissenschaften und zur pädagogischen praxis“ zu verschaffen (S. 154).

Dieser allgemeinpädagogische Anspruch sperrte sich bildungspolitischer Instrumentalisierung. Er war nach Langes „Republikflucht“ 1950 offenbar in der frühen Bundesrepublik (und Westberlin) ebensowenig willkommen, wie er spätestens seit 1948/49 in der SBZ/DDR obsolet gewesen war. 1946 aber war LANGES Plädoyer noch Teil der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in der frü-

---

wahre Kern der Methodenlosigkeit der war, der grossen Masse des Volkes ein gründliches systematisches Wissen zu verweigern, ihr nur bruchstückhafte Kenntnisse zu vermitteln und so das Bildungsniveau der Arbeiter- und Bauernmassen möglichst gering zu halten“ (Nachlaß ALT, deutschspr. Manusk. des Vortrags, Bl. 9).

7 Vgl. dazu ausführlich RANG (1982, S. 40ff.).

hen SBZ. Indem LANGE mittels wissenschaftsgeschichtlicher Bilanzierung und in Auseinandersetzung mit dem funktionalen Erziehungsbegriff sich der Beziehung von Erziehungsgeschehen und Erziehungsidee als Gegenstand von Erziehungswissenschaft versicherte und zugleich das alle „bewegende verhältnis von gesellschaft und erziehung“ forschend zu entscheiden trachtete (LANGE 1946, S. 154), suchte er eine sozialwissenschaftlicher Tatsachenforschung gegenüber aufgeschlossene materialistische Wissenschaft von der Erziehung zu begründen. Erziehungswissenschaftliche Identität und „die rechte berücksichtigung der tatsache, daß es immer der sich in bestimmten gesellschaftlichen verhältnissen verhaltende mensch ist, der erzieht und erzogen wird“ (ebd.), schlossen sich für ihn nicht aus. Damit konturierte er eine Allgemeine Pädagogik, an deren Maßstäben sich auch die späteren, ebenfalls MARX beanspruchenden Versuche einer (real)sozialistischen (Allgemeinen) Pädagogik in der DDR messen lassen müssen.

### *Das Hochschullehrbuch „Pädagogik“ – Eine Zwischenbilanz für die Jahre 1953 bis 1956*

Die Arbeiten an dem allerdings unvollendet gebliebenen „Hochschullehrbuch für systematische Pädagogik“ eignen sich mehrfach für eine vorläufige Bilanzierung des Verhältnisses von erziehungsbegrifflicher Selbstbeschränkung und (bildungs)„politisch-ideologischer“ Disziplinierung pädagogischer Wissenschaften in der frühen DDR. Zum einen folgte der Ausarbeitungsprozeß einer Periode ausgesprochen rigider „parteilicher“ Instrumentalisierung auch des erziehungswissenschaftlichen Denkens im weiteren Umkreis der DDR-Gründung und im Zusammenhang mit der staatsdoktrinären Durchsetzung des stalinistischen „Marxismus-Leninismus“. Die Arbeiten begannen, als STALINS Tod und wenig später die Ereignisse des 17. Juni 1953 das auf Sicherung der Macht durch die Sowjetunion angewiesene Herrschaftsgefüge der SED erschüttert hatten. Sie fielen damit in jenen Zeitraum, der politisch durch den „Neuen Kurs“ der SED-Führung bestimmt war und der jenen machtpolitischen „Klärungsprozeß“ einleitete, in dessen Ergebnis die „demokratisch-zentralistischen“ Herrschaftsstrukturen in der DDR für die nachfolgenden drei Jahrzehnte gefestigt werden konnten (WIEGMANN 1993). Zeitweilige politische Instabilität ermöglichte, daß sich in „Wirtschaft, Wissenschaft und Verwaltung Fachkompetenz wieder stärker“ behaupten konnte. Innerhalb des sich modifizierenden Herrschaftszirkels entstanden damit Mitte der fünfziger Jahre Freiräume auch für konstruktives, sachgerechtes erziehungswissenschaftliches Denken (GEISLER 1995 a, S. 70 ff.). Die Produzenten pädagogischen Wissens schienen zeitweilig dem bildungspolitisch-doktrinären Zwang, Wissenschaft zu simulieren (BENNER/SLADEK 1996, S. 12f.), entrinnen zu können.

Für die thematische Bilanzierung bietet sich das „Hochschullehrbuch für systematische Pädagogik“ zum anderen auch deshalb an, weil die beteiligten Erziehungswissenschaftler der sich in demselben Zeitraum herausbildenden und dem Volksbildungsministerium nahestehenden erziehungswissenschaftlichen Zentrale nicht unmittelbar verfügbar waren. Das auftraggebende Staatssekreta-

riat für das Hoch- und Fachschulwesen hatte auf Mitarbeiter des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts verzichtet und die Autoren vorrangig aus dem „Lehrkörper“ zunächst der Pädagogischen Fakultäten, dann aus den Pädagogischen Instituten der Universitäten und Hochschulen rekrutiert. Während die zeitversetzte pädagogische Diskussion der Jahre 1955 bis 1958 (GEISLER 1995 a) leitende Bildungspolitiker und Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Elite zusammenführte und die zum Politikum sich auswachsende Debatte immer auch sensibel auf die bildungspolitischen Signale der SED-Führung reagierte, ermöglichte die Funktionsbestimmung des Lehrbuchs den Autoren zunächst weit stärker, sich auf Probleme pädagogischer Forschung und Lehre zu besinnen. 1956 liefen die Arbeiten am Hochschullehrbuch aus. Vermutlich mündeten die Auseinandersetzungen um das Hochschullehrbuch in die von der Redaktion der Zeitschrift „pädagogik“ geführte Diskussion ein und fanden mit deren bildungspolitischem Abbruch ihr Ende.

Die – allerdings thematisch konzentrierte und angesichts ungünstiger Quellenlage nur fragmentarische und zugegeben vorläufige – Analyse der Diskussion im Zusammenhang mit den Arbeiten am Hochschullehrbuch „Pädagogik“ läßt somit zumindest eine erste Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis erziehungswissenschaftlicher, speziell allgemeinpädagogischer Selbstverständigung und etablierter Staatsdoktrin unter den widersprüchlichen Bedingungen zeitweiliger herrschaftlicher Instabilität erwarten.

Von besonderem thematischen Interesse sind zwei des schließlich auf zwölf Kapitel angelegten Lehrbuchs (vgl. zum folgenden Nachlaß DEITERS). Dabei handelt es sich zum einen um den von HEINRICH DEITERS zu verantwortenden Versuch, das „Wesen der Erziehung und Bildung“ – so der Arbeitstitel des III. Kapitels – zu beschreiben, zum anderen um das Kapitel I, „Grundlagen der Pädagogik“, das zunächst gemeinsam von dem 1942 promovierten Hallenser Direktor des Instituts für Praktische Pädagogik, HANS HERBERT BECKER, zugleich Leiter des Projekts, und WALTER WOLF, dem ehemaligen kommunistischen Lehrer und Buchenwald-Häftling, damals Pädagogikprofessor in Potsdam, bearbeitet wurde. Überliefert ist eine ausführliche, 25 Manuskriptseiten umfassende Disposition dieses Kapitels. Im offenkundigen politischen Übermut des Jahres 1956 versuchte BECKER mit staatssekretarieller Unterstützung und im Einvernehmen mit DEITERS, seinen Koautoren aus der Mitverantwortung zu drängen und den verärgerten WOLF statt dessen an weniger bedeutsamen Lehrbuchkapiteln zu beteiligen. Eine Neufassung wenigstens von Thesen zum Kapitel I steht der Analyse jedoch nicht zur Verfügung.

Sachlich kaum zu rechtfertigen und auch ohne jede Begründung sollte in dem Hochschullehrbuch ein bildungsgeschichtliches Kapitel ausgespart werden. Über die Veranlassung dazu läßt sich somit nur spekulieren. Zum einen wäre der Verzicht plausibel, wenn schon in der Planungsphase des Hochschullehrbuchs „Pädagogik“ die „Geschichte der Erziehung“ einem besonderen Lehrbuch vorbehalten gewesen sein sollte, das dann unter diesem Titel 1958 in erster Auflage erschien. Andererseits wären die Autoren der „Systematischen Pädagogik“ bei einer Entscheidung für ein integriertes bildungsgeschichtliches Kapitel wohl am funktionalen Erziehungsbegriff nicht vorbeigekommen. Das wiederum hätte die mit dem Projekt verbundene Chance zur erziehungswissenschaftlichen Selbstverständigung von vornherein erheblich reduziert. Als sich die erzie-

hungswissenschaftliche Diskussion und die Auseinandersetzungen zwischen Politik und Pädagogik in der DDR 1956 zuspitzten und Erziehungswissenschaft dem politisch-doktrinären Herrschaftszirkel zu entgleiten drohte, hatte überdies das Bild von der Erziehungs- und Schulgeschichte längst zu einer Form gefunden (Grundprobleme 1956), die sich in den nachfolgenden drei Jahrzehnten prinzipiell behauptete.<sup>8</sup>

Nach der Erinnerung von KARL-HEINZ GÜNTHER (1994, S. 124) war auch DEITERS an der kollektiven Ausarbeitung dieses „marxistisch-leninistisch“ verpflichteten Abrisses der Erziehungsgeschichte beteiligt gewesen. Gegenüber jenem bildungsgeschichtlichen Gewißheitsanspruch zeugt indes DEITERS Kapitelentwurf zum „Wesen der Erziehung und Bildung“ für das Lehrbuch „Systematische Pädagogik“ noch von einiger (allgemeinpädagogischer) Selbstverständigungsbereitschaft. Der undatierte Entwurf (1954/55) kann geradezu als DEITERS' Versuch gelesen werden, das Verhältnis von „marxistisch-leninistischer“ Lehre und eigenem Erziehungsverständnis auszuloten.

Im Paragraph 1 seines Textes suchte DEITERS, sich Klarheit über „die Ziele der Erziehung“ zu verschaffen. Zwar war er bemüht, obgleich „marxistisch“ noch kaum kundig, sich die Auffassung vom gesellschaftlichen Charakter der Erziehung zu eigen zu machen. Er widersetzte sich aber zugleich dem durch ALR eingeführten Axiom, Pädagogik habe aus vorgefundenen gesellschaftlichen Verhältnissen, wie es DEITERS interpretierte, „in theoretischer Form“ pädagogische Folgerungen zu ziehen. Statt dessen betonte er – ähnlich wie LANGE (1946) – die gegenständliche Souveränität pädagogischer Wissenschaft und vor allem deren reflexive Funktion: „Denn da die Ziele der Erziehung aus den gesellschaftlichen Verhältnissen [?], so finden wir sie auch bereits im System der Erziehung mehr oder weniger vollständig verwirklicht. Die pädagogische Theorie entnimmt daher die Ziele der Erziehung aus der erzieherischen Wirklichkeit selbst ...“, aus der sie „entspringen“, sowie aus „der pädagogischen Literatur“. Obgleich er damit gegenüber dem funktionalen Erziehungsbegriff durchaus Konzessionsbereitschaft signalisiert hatte, akzentuierte er im weiteren, daß der Erziehungswissenschaft insbesondere die Aufgabe zufalle, die Erziehungsziele „aus den gesellschaftlichen Verhältnissen zu erklären“. Dieser interpretative Anspruch aber hätte Erziehungswissenschaft u. a. verpflichtet, Bildungspolitik und pädagogische Praxis jeweils und in ihrem Verhältnis zueinander kritisch zu bedenken. Und ausdrücklich gegen eine parteiliche, insbesondere bildungspolitische Instrumentalisierung der Pädagogik wandte er ein, daß es falsch sei, „die Ziele nur dort zu suchen, wo sie zur Anleitung des Erziehers ausdrücklich aufgestellt oder programmatisch entwickelt sind“.

Mit seinem kurzen Exkurs zum Charakter und zur Bedeutung des Erziehungsziels setzte DEITERS sich nicht nur von der Auffassung ALTS ab, sondern er distanzierte sich noch mehr von der zwar „historisch-materialistisch“ deklarierten, aber im Grunde – dem „marxistisch-leninistischen“ Sprachgebrauch folgend – „idealistischen“ Deutung des gesellschaftlichen Charakters des Erziehungsziels durch den damaligen Direktor des DPZI, WERNER DORST, der immerhin bis gegen Ende der fünfziger Jahre zu den einflußreichsten Erzie-

8 Vgl. demgegenüber die rückblickende Interpretation von KARL-HEINZ GÜNTHER (1994, S. 125f.).

hungswissenschaftlern in der DDR rechnete. Dorst hatte 1953 unter Berufung auf LENIN und STALIN gemeint, daß „die pädagogischen Anschauungen ... den gesellschaftlichen Charakter, den ideologischen Inhalt und die Formen der Erziehung und Bildung [bestimmen]“ (Dorst 1953, S. 52). Und weiter unten erläuterte er, daß es erst unter sozialistischen Verhältnissen möglich sei, „Basis“ und pädagogische Wissenschaft (als Teil des sogenannten Überbaus) widerspruchsfrei miteinander zu versöhnen (vgl. ebd., S. 54f.). Damit war ALRS funktionaler Erziehungsbegriff nicht nur völlig entstellt, sondern geradezu in sein Gegenteil verkehrt worden. Übrig geblieben waren allein die Terminologie und der aufklärerische Anspruch, erkannte Gesetze gesellschaftlicher Entwicklung „bewußt“ anzuwenden. Beides hatte vermutlich den herrschenden Ideologen zum Nachweis doktrinäer Konformität genügt. ALRS im Sinne LANGES schon notorisch anmutendes Erkenntnisinteresse, Erziehung als Funktion und Phänomen der Gesellschaft aufzuweisen, gewann in Relation zu DORSTS Versuch, die erziehungswissenschaftlichen „Grundlagen der Erziehung, Bildung und des Unterrichts in der deutschen demokratischen Schule“ zu definieren, wiederum an diskursiver und kognitiver Relevanz. 1946 in die erziehungswissenschaftliche Diskussion in der SBZ eingeführt und umgehend bildungspolitisch etabliert, war der funktionale Erziehungsbegriff bis zu den frühen fünfziger Jahren jedoch bereits dogmatisch vereinnahmt worden und somit substantiell unabhängig doktrinär und politisch verfügbar. Bei DORST, der nach dem „historischen Beschluß der II. Parteikonferenz“ der SED über den Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in der DDR sich um ein „festes theoretisches Fundament“ (ebd., S. 7) sozialistischer Pädagogik verdient machen wollte, schlossen sich „marxistisch-leninistischer“ und materialistischer Anspruch geradezu aus. Insofern scheinen DEITERS' Überlegungen zum gesellschaftlichen Charakter des Erziehungsziels, die an DORSTS erziehungstheoretischer „Richtschnur“ (ebd.) geradewegs vorbeigingen und unmittelbar an den 1946 begonnenen Diskurs wieder anschlossen, als ebenso bemüht materialistisch wie antidoktrinär qualifizierbar.

Die aus den Lehrerbildungseinrichtungen eingegangenen kritischen „Stellungnahmen“ zum in Umlauf gegebenen Kapitelentwurf dürften DEITERS hinsichtlich seiner Überlegungen zum gesellschaftlichen Charakter des Erziehungsziels bestätigt haben. Moniert wurde anderes, vor allem DEITERS' bescheidene Anmerkung zur polytechnischen Erziehung sowie seine offenkundige „revolutionstheoretische“ Unkenntnis. Dieser Befund ist insofern einigermaßen überraschend, als DEITERS' erziehungswissenschaftlicher Selbstverständigungsversuch seinen Kritikern als solcher offenbar überhaupt nicht erkennbar gewesen war. Abgesehen von der wiederum aufgeworfenen Relevanzfrage allgemeinpädagogischen Denkens insbesondere für die Lehrerbildung, genügte möglicherweise den um ihre Stellungnahme ersuchten Pädagogen als Symptom für die doktrinäre Identität erziehungswissenschaftlicher Vergewisserung bereits, daß DEITERS sich bemüht hatte, einschlägige „ideologisch“ besetzte Termini zu verwenden, selbst wenn er sie, was einigen Rezensenten auch auffiel, nicht gerade souverän gehandhabt hatte.

Allerdings hatten die Gutachter des Manuskripts nicht zu Unrecht DEITERS' thematischen Schwerpunkt eher in einer detaillierten Deskription der Erziehungsziele als in ihrer erziehungswissenschaftlichen „Grundlegung“ vermutet.

Diese war explizite HANS-HERBERT BECKER und WALTER WOLF vorbehalten gewesen. Damit kommt deren ausführlicher Disposition zum Kapitel I „Grundlagen der Pädagogik“ für die zu prüfende Behauptung politisch-doktrinärer Selbstdisziplinierung unter den Bedingungen zeitweiliger relativer politischer Instabilität eine besondere Bedeutung zu. Allerdings lassen sich zu kalkulierende Effekte vorausgegangener rigider „politisch-ideologischer“ Disziplinierung insbesondere seit der bildungspolitischen Tendenzwende 1947/48 bis zur Ausrufung des „Neuen Kurses“ stringent kaum mehr von vermuteter erziehungswissenschaftlicher Selbstbeschränkung ablösen. Selbstdisziplinierung scheint lediglich negativ indizierbar, insofern überhaupt noch erziehungswissenschaftliche Souveränitätsansprüche ausgemacht werden können. Denn zweifellos waren BECKER und WOLF bemüht, sich nicht in Widerspruch zur herrschenden „Ideologie“ zu setzen, d. h., die Doktrin disziplinar zu rezipieren. Ihr Ziel war es, eine wissenschaftliche, den Widerspruch von Theorie und Praxis überwindende Pädagogik auf der philosophischen Grundlage des dialektischen und historischen Materialismus zu konstituieren, die ihre Vorzüge gegenüber der als typisch für die bürgerliche Klassengesellschaft ausgemachten „älteren“ Pädagogik insbesondere dadurch erweise, daß sie „angewandte“ und „deskriptive“ Erziehungslehre zugleich sein könne und überdies unter den Bedingungen des planmäßigen sozialistischen Aufbaus sukzessive in der Lage sein werde, den Widerspruch zwischen Sozialisation und Erziehung aufzuheben.

Damit war relatives disziplinäres Souveränitätsbegehren nicht in jeder Hinsicht schon von vornherein ideologisch verwehrt. Zum einen beanspruchten BECKER und WOLF immerhin nach wie vor einen ausschließlich pädagogisch adäquat bearbeitbaren Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit als originären „gesellschaftswissenschaftlichen“ Gegenstand. Außerdem schlossen sie Irrtum trotz methodischer Sicherheit nicht rigoros aus. Und schließlich beanspruchten sie für die pädagogische Wissenschaft, „die Ziele und Aufgaben, den Inhalt und die Methoden der deutschen demokratischen Erziehung zu bestimmen“. Das aber hätte bedeuten müssen, diese nicht bildungspolitischer Definitionsmacht zu überlassen.

Pädagogisch-wissenschaftliche Vergewisserung erwarteten BECKER und WOLF jedoch vorrangig doktrinär sowie von der sensiblen Beobachtung der sowjetischen Diskussion. Noch 1954/55 gewährte ihnen STALIN die richtige Anwendung der dialektischen Methode, KOSTJUK autorisierte das fortgeschrittene Wissen über das Verhältnis von Vererbung und Entwicklung, PAWLOW garantierte ihnen, die Funktionsweise des menschlichen Organismus als „genotypisches“, „psychophysisches“ „Ganzheitssystem“ im Verhältnis zur „Umwelt“ begriffen zu haben, und das empfohlene pädagogische Kategoriensystem, insbesondere das eigentümliche Verständnis der Begriffe Erziehung und Bildung, blieb der Sowjetpädagogik entlehnt.

Bezüglich der beanspruchten „Quellen der pädagogischen Forschung“ unterschieden BECKER und WOLF „wichtige“ „Quellen literarischer Art“ von der pädagogischen Wirklichkeit. Zu ersterer rechneten sie in dieser Folge die Werke der „marxistisch-leninistischen“ Klassiker, Parteibeschlüsse und administrative Verordnungen, das „klassisch pädagogische Erbe“, das „Schrifttum der Sowjetpädagogik“ sowie die pädagogische Belletristik und Werke der „schönen Literatur“ – eine Quelle, für die wohl DERRERS votiert hatte. Mit diesen sogenannten literarischen Quellen war die an anderer Stelle gesuchte allgemeine Gesetzeser-

kenntnis auf der Grundlage bildungsgeschichtlicher Vergewisserung nicht nur prinzipiell ausgeschlossen, sondern Erziehungsgeschichte bereits allein der Traditionsstiftung verpflichtet.

Aus der pädagogischen Wirklichkeit, als zweiter „Quelle der pädagogischen Forschung“, wurden „die Erfahrungen unserer besten Lehrer, Erzieher, Pionierleiter, Eltern u. a.“ dem ansonsten „ablaufende[n]“ und daher im ganzen wohl weniger interessierenden „Erziehungs- und Bildungsprozeß“ gegenübergestellt.

Die überlieferten Stellungnahmen von Lehrerbildnern stellten die Kapitel-disposition grundsätzlich nicht in Frage. Vielmehr scheint im allgemeinen deren Perfektionierung mittels kollektiver Weisheit intendiert gewesen zu sein. Allein DEITERS übte z. T. vehemente Kritik. So wandte er sich gegen die Behauptung, pädagogische Wissenschaft würde „erst ... auf der philosophischen Grundlage des dialektischen und historischen Materialismus [möglich]“ sein. Außerdem kritisierte er mit dem Hinweis auf z. B. die „Hochschulpädagogik“ den Versuch, den Gegenstand der Pädagogik auf „die Erziehung der heranwachsenden Generation“ zu konzentrieren. Weiterhin fragte er an, ob für die Darstellung des Verhältnisses von Vererbung und Entwicklung eine sowjetische Autorisierung zwingend sei. Vor allem aber engagierte er sich gegen das seit 1949 in der DDR mit Definitionsmacht ausgestattete sowjetpädagogische Verständnis der Begriffe Erziehung und Bildung (vgl. OGORODNIKOW/SCHIMBIREW 1953). In einer eigens für den Autorenkreis des Hochschullehrbuchs ausgearbeiteten mehrseitigen begriffsgenetischen Begründung seines Standpunkts suchte er seinen Autorenkollegen plausibel zu machen, daß Erziehung (in der Sowjetpädagogik begriffen als Prozeß der Herausbildung (!) von sogenanntem Bewußtsein und Verhalten) und Bildung (im sowjetpädagogischen Sinne „Ausrüstung ... mit einem System wissenschaftlicher Kenntnisse, mit Fähigkeiten und Fertigkeiten“, (OGORODNIKOW/SCHIMBIREW 1953, S. 11) nicht etwa „zwei Seiten des selben Vorganges“ sind, sondern historisch gewachsene „Synonyma“, „die den gleichen Gegenstand in seiner Gänze bezeichnen“ und an den pädagogischen Anspruch allseitiger Menschenbildung geknüpft sind.

Zusammen mit der allgemeinpädagogischen Substanz seines eigenen Kapitels dürfte DEITERS' allerdings beispiellos gebliebene Kritik an der von BECKER und WOLF versuchten Grundlegung der Pädagogik in etwa jenes Maß an wissenschaftskommunikativer und „politisch-ideologischer“ Nonkonformität umreißen, das unter den konkreten Herrschaftsbedingungen in der DDR Mitte der fünfziger Jahre Sanktionierung noch nicht zwingend herausforderte. BECKER, der wahrscheinlich für den ersten Teil der Disposition verantwortlich zeichnete und wenige Jahre später zur Zielscheibe in der „Revisionismusdebatte“ wurde, schien sich überwiegend noch erziehungswissenschaftlicher Inszenierung verpflichtet zu wissen, während WOLF wohl bar jeden szientistischen Gewissenskonflikts eine „historisch-materialistische“ Pädagogik in der DDR mitzubegründen beabsichtigte.

Selbst unter den Bedingungen machtpolitischer Instabilität und der an sie möglicherweise gebundenen Erwartung, kritischem Erkenntnisinteresse und wissenschaftlichem Wahrheitsanspruch wieder Geltung verschaffen zu können, war mithin im allgemeinen und nach wie vor die erziehungswissenschaftliche Geltung der herrschenden Doktrin nicht in Frage gestellt worden. In dem seit 1953/54 und dann verstärkt 1955/56 angesichts der bereits erfahrenen herr-

schaftlichen Restriktion nur zögernd wieder aufgenommenen und bereits 1958 politisch abgebrochenen Diskurs lernte die künftige pädagogische Elite der DDR, sich „politisch-ideologisch“ zu bescheiden. Der damalige erziehungswissenschaftliche Nachwuchs wurde in eine diskursive Praxis „einsozialisiert“ (OEVERMANN 1996, S. 98), in der vor allem Grenzen und Konsequenzen allgemeinpädagogischer Selbstvergewisserung erfahrbar waren.

Schon am Beginn der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik in der SBZ/DDR hatte ALTS funktionaler Erziehungsbegriff nicht nur die Indienstnahme der schulpädagogischen Praxis für die Verwirklichung „marxistisch-leninistischer“ Sozialprogrammatik gerechtfertigt, sondern auch das gesellschaftspolitische Funktionsverständnis der „pädagogischen Wissenschaften“ vorgezeichnet. Der „Marxismus-Leninismus“ bestimmte spätestens seit der Wende von den vierziger zu den fünfziger Jahren mit doktrinärer Macht die Erkenntnisziele und -methoden der „Gesellschaftswissenschaften“ in der DDR. Über die schulpädagogische „Wirklichkeit“ wurde seit der Durchsetzung des schulpolitischen Führungsanspruchs der SED in den Jahren 1947 bis 1953 und der Installation eines noch effizienteren Systems zur politischen Führung der Schule seit 1957 (GEISLER 1996) bildungspolitisch gewacht und entschieden. Damit waren der Gegenstand der pädagogischen Wissenschaften, auf den sich die Lehrerbildner, aber auch die pädagogischen Mitarbeiter der außeruniversitären erziehungswissenschaftlichen Zentrale in der Hauptsache verständigt hatten, des weiteren die Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung, schließlich das sozialpolitische Rollenverständnis pädagogischer Wissenschaften sowie infolge der engagierten Rezeption der Sowjetpädagogik auch die leitenden Begriffe pädagogischen Denkens einer disziplinären Selbstvergewisserung entrückt. Auf solchen Fundamenten ließ sich allenfalls eine „sozialistische Pädagogik“ begründen, deren Exponenten sich des Radius (bildungs)politisch legitimer pädagogischer Forschung und deshalb sich des „politisch-ideologischen“ Rechtfertigungsbedarfs ihrer beruflichen Praxis gewiß waren.

Anstelle eines Lehrbuchs für „Systematische Pädagogik“ erschien 1956 die erste systematische Darstellung der Didaktik in der DDR. Der Notwendigkeit, die sie voraussetzenden allgemeinen „Grundlagen der Pädagogik“ zu offenbaren, entledigten sich die Autoren, die teilweise an der Ausarbeitung der „Systematischen Pädagogik“ beteiligt waren, indem sie es dem Leser überließen, sich „Kenntnisse über die Grundlagen der Pädagogik und über die allgemeine Theorie der Bildung und Erziehung“ zuvor selbst anzueignen (KLEIN u. a. 1956, S. 16). Zur zentralen didaktischen Kategorie wurde das Bildungs- und Erziehungsziel erhoben. Dieses werde „dem Lehrer der deutschen demokratischen Schule ... in staatlichen Dokumenten gegeben“ (S. 19).

### *Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik – Versuch eines vorläufigen Fazits*

Noch ganz unter dem Eindruck des machtpolitischen Abbruchs der erziehungswissenschaftlichen Diskussionen während der fünfziger Jahre (NEUNER 1964, S. 39), zogen sich die maßgeblichen pädagogischen Wissenschaftler in der DDR seit der Wende von den fünfziger zu den sechziger Jahren aus allgemeinpädago-

gischen Vergewisserungsbemühungen zurück.<sup>9</sup> GERHART NEUNER, der im Ergebnis der nachhaltigen bildungspolitischen und parteilichen Disziplinierung gegen Ende der fünfziger Jahre zum führenden Pädagogen in der DDR avanciert war, sah nunmehr „die Kraft und Macht der Erziehung ... darin, daß sie den objektiven Gesetzmäßigkeiten vom Werden des neuen Menschen zum Durchbruch verhilft“ (S. 40). Und für das Fundament seiner für notwendig befundenen Allgemeinbildungstheorie, „die marxistische Entwicklungsauffassung“, lehnte er wegen der vorgeblichen Tatsache, daß diese sich längst in der „gesellschaftlichen Praxis der sozialistischen Länder und in wissenschaftlichen Untersuchungen hervorragend bewährt“ habe, jeglichen Korrekturbedarf ab (S. 39). Das „marxistisch-leninistisch“ definierte Menschenbild wiederum, das der „marxistischen Entwicklungsauffassung“ aufruhe, bestimme die „Grundkonzeption der Erziehung und Entwicklung des Menschen“. Was für die „pädagogischen Wissenschaften“ gegenständlich somit vorrangig blieb, war es, den neuen Charakter der Allgemeinbildung „abzuleiten“ (S. 42).<sup>10</sup> Auch EDGAR DREFENSTEDT hatte dieselbe wissenschaftlich-pädagogische Aufgabe, die zu erfüllen von der SED-Führung gefordert sei, verstanden und angenommen. Seine wissenschaftliche Frage hieß: „Wie gehen wir an diese Aufgabe heran?“ (DREFENSTEDT 1964, S. 80).

Nicht einer gewissen Situationskomik mochte entbehren, daß ausgerechnet auf jener Veranstaltung, auf der NEUNER und DREFENSTEDT neben den anderen Exponenten der neuen pädagogischen Elite zuallererst mit ihrer wissenschaftlich-pädagogischen Weichenstellung zu Wort kamen, ein sowjetischer Gastredner ganz unsensibel gegenüber der gerade ausgestandenen Debatte großenteils genau jene allgemeinpädagogischen Fragen erneut aufrührte, von denen sich das versammelte, noch junge pädagogische Establishment der DDR soeben zu verabschieden im Begriff war (KOROLJEW 1964). Das zu dokumentierende neue Verhältnis von pädagogischer Wissenschaft, Bildungspolitik und „Ideologie“ blieb jedoch von dieser Art Sowjetpädagogik weithin unbeeindruckt.

KARL-HEINZ GÜNTHER, der auf dieser Veranstaltung das Bild des künftigen pädagogischen Wissenschaftlers entwarf, verlangte von diesem u. a. eine Beherrschung der wesentlichen Grundlagen der pädagogischen Wissenschaft. Insbesondere ging es GÜNTHER um die „wesentlichen pädagogischen Gesetzmäßigkeiten und kausalen Zusammenhänge, um Begriffe und Kategorien, Theorien und Hypothesen“ (GÜNTHER 1964, S. 131). Allerdings vermied er es, auf die Schwierigkeiten zu verweisen, sich solche Kenntnisse anzueignen. Sollte der

9 Als Aufgabe der Pädagogik verzeichnet die Kleine Pädagogische Enzyklopädie aus dem Jahre 1960: Sie „hat den verantwortungsvollen Auftrag [...] die Schulpolitik des ersten deutschen Arbeiter- und Bauernstaates verwirklichen zu helfen“ (S. 329). Allgemeine Pädagogik ist als Disziplin „der pädagogischen Wissenschaft“ aufgeführt. Definiert wird sie wie folgt: „Die *allgemeine Pädagogik* untersucht die grundlegenden, in allen Bereichen der Erziehung und Bildung gültigen Fragen und hat die Aufgabe, die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Prozesses aufzudecken. Forschungsgegenstände der allgemeinen Pädagogik sind z. B. die Erziehung allseitig gebildeter Menschen unter den Bedingungen der sozialistischen Gesellschaft; das Verhältnis von Erziehung und Bildung im pädagogischen Prozeß“ (S. 330). Diese Formulierung wird in der zweibändigen, 1963 verlegten Ausgabe unverändert übernommen.

10 Daß für die Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik in etwa zeitgleich politische und ökonomische „Abnehmerinteressen“ an Bedeutung gewannen, ist für die hier geprüfte These von nachrangiger Bedeutung (vgl. STEINHÖFEL im Gespräch mit CLOER; in: STEINHÖFEL 1996, S. 82f.).

pädagogisch-wissenschaftliche Nachwuchs DORSTS Schrift aus dem Jahre 1953 studieren, obgleich dieser zu den gerade erst Gemaßregelten gehörte? Oder die sowjetpädagogische Literatur, obwohl in der DDR bis dahin stets das Bemühen erkennbar geblieben war, eine den konkret-historischen und nationalen Bedingungen in der DDR zugemessene Pädagogik zu publizieren, die aber nunmehr absehbar nicht mehr erwartet werden konnte?

Die Antwort, die durch DREFENSTEDTS Frage prägnant vorgezeichnet war, findet sich späterhin in aller gängigen Pädagogikliteratur. Zu Grundlagen pädagogischer Wissenschaften in der DDR wurden das Wissen über den Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft, insbesondere über den sogenannten Klassencharakter der Erziehung, wovon schon ROBERT ALTS frühe Texte handelten, sowie die Kenntnis des allseitigen und harmonischen Persönlichkeitsbildes und der sogenannten Aufbaugesetze der sozialistischen/kommunistischen Gesellschaft. Die Exponenten der „pädagogischen Wissenschaften“ hatten die Grenze von einer reflexiv bemühten Erziehungswissenschaft zu einer „politisch-ideologisch“ rezeptiven Pädagogik überschritten. So wie ALT Erziehung in die Gesellschaft funktional eingebunden begriffen hatte, wurde Pädagogik in soziale Vielfalt „verwoben“ und gesellschaftspolitisch instrumentalisiert. Ihre Aufgabe bezog wissenschaftliche Pädagogik aus parteilicher, dem Primat der Ökonomie folgender Gesellschaftspolitik, ihre Grundlagen und Methoden entlehnte sie dem „dialektischen und historischen Materialismus“, und ihre „pädagogische[n] Weisheiten“ schöpfte sie vorzugsweise aus der Sowjetpädagogik und aus der pädagogischen Klassik. Eine Allgemeine Pädagogik hatte im Grunde vorerst jeglichen Geltungsanspruch verloren. Was blieb, war bildungsgeschichtliche Vergewisserung und die Abwehr alternativer „Pädagogiken“, vor allem aber, Erziehung auf allgemeinbildungstheoretischem Fundament im Interesse gesellschaftlicher Progression zu optimieren. Der engere Zirkel der pädagogischen Elite hatte auf souveräne, Selbstreflexion ermöglichende Grundlagen der Pädagogik verzichtet, und vor allem NEUNER hielt mit Definitionsmacht bis zum Ende der DDR an dieser Entscheidung fest (vgl. EICHLER 1994b, S. 113). Zunächst nur wenige ahnten den Verlust, und nur ausnahmsweise artikuliert FRANZ HOFMANN schon 1964 sein Unbehagen am Zustand der Disziplin (ebd., S. 98).

Zuerst in Didaktik (KLINGBERG 1972) und pädagogischer Wissenschaftsgeschichte (vgl. HOFMANN 1993, S. 10; AHRBECK 1984) wurde seit den siebziger Jahren die Nachfrage nach allgemeinpädagogischer bzw. erziehungsphilosophischer Vergewisserung für die „pädagogischen Wissenschaften“ in der DDR wiederum virulent. In den achtziger Jahren schließlich gewannen jene allgemeinpädagogischen Fragen allmählich wieder an disziplininterner Bedeutung, die im Interesse (gesellschafts- und insbesondere bildungs), „politisch-ideologischer“ Akzeptanz wissenschaftlicher Pädagogik aufgegeben worden waren (vgl. u. a. MÖLLER 1986; SALZWEDEL 1993; Pädagogisches Wörterbuch 1987, S. 17 ff.). Die Potenz des sich mühsam regenerierenden, aber disziplingeschichtlich unaufgeklärten allgemeinpädagogischen Denkens blieb indes durch die unstrittige Funktionszuschreibung an Allgemeine Pädagogik, „zwischen Marxismus-Leninismus, der Philosophie [?] und anderen Wissenschaften einerseits und den spezielleren pädagogischen Disziplinen andererseits“ zu vermitteln (EICHLER 1994b, S. 99), beharrlich in Frage gestellt.

## Literatur

- ADORNO, TH. W./HORKHEIMER, M.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M. 1992.
- AHRBECK, R.: Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals. Berlin <sup>2</sup>1984.
- ALT, R.: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule (1946). In: R. ALT: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von K.-H. GÜNTHER/H. KÖNIG/R. SCHULZ. Berlin 1975, S. 67–85 (a).
- ALT, R.: Zum Problem der Unterrichtsmethode in der demokratischen Schule (1947). In: ALT (1975), S. 86–108 (b).
- ALT, R.: Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule. (Beiheft der „Pädagogik“). Berlin/Leipzig 1948.
- ALT, R.: Einige Gesichtspunkte zur Gestaltung unserer Schulbücher (1949). In: ALT (1975), S. 132–190 (c).
- ALT, R.: Unsere Stellung zur Reformpädagogik (1956). In: ALT 1975, S. 410–444 (d).
- ALT, R.: Pädagogische Werke. Band I. Berlin 1985.
- BARTH, G.: Bildung und Politik. Humboldt und die DDR-Pädagogik. In: DUDEK/TENORTH 1993, S. 149–159.
- BECKER, H./KIENITZ, W./WEISS, H. (Hrsg. i. A. der Bundestagsgruppe PDS/Linke Liste): Anpassung des Ostens an den Westen oder Bildungsreform in ganz Deutschland? Berlin 1992.
- BENNER, D./SLADEK, H.: Ist Staatspädagogik möglich? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72 (1996), S. 2–15.
- CLOER, E.: Die Pädagogik in der DDR – ein monolithisches Gebilde? In: CLOER/WERNSTEDT (1994), S. 15–36.
- CLOER, E.: Pädagogische Wissenschaft und Allgemeine Pädagogik in der DDR. Anmerkungen zur aktuellen Lage und Diskussion. In: B. DILGER/F. KUEBART/H.-P. SCHÄFER (Hrsg.): Vergleichende Bildungsforschung. Berlin 1986, S. 219–236.
- CLOER, E./WERNSTEDT, R. (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994.
- DEITERS, H.: Die Stellung des Lehrers in der Auffassung der pädagogischen Reformbewegung. In: „pädagogik“ 1 (1946), S. 163–170.
- DEITERS, H.: Der deutsche Lehrer vor der Welt. In: H. DEITERS: Pädagogische Aufsätze und Reden. Berlin 1957, S. 187–202.
- DORST, W.: Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule. Grundlagen. Berlin 1953.
- DREFENSTEDT, E.: Neubestimmung der Allgemeinbildung und Entwicklung der Lehrplanteorie. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule. Wissenschaftliche Veranstaltung über Probleme des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens anlässlich des fünfzehnjährigen Bestehens des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts zu Berlin vom 28. September bis 3. Oktober 1964. Konferenzbericht. Bd. I. Berlin 1964, S. 80–102.
- DREFENSTEDT, E.: Reform oder Revisionismus. Eine Analyse des Jahrgangs 1956 der Zeitschrift „pädagogik“. In: STEINHÖFEL (1993 b), S. 68–102.
- DUDEK, P.: Peter Petersen: Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945–1950. Eine Fallstudie. Weinheim 1996.
- DUDEK, P./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Transformation der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim/Basel 1993.
- EICHLER, W.: Zur methodologischen Diskussion in der DDR-Pädagogik während der zweiten Hälfte der 80er Jahre. In: CLOER/WERNSTEDT (1994), S. 95–114 (a).
- EICHLER, W.: Methodologische Fragen der Theoriebildung in der Allgemeinen Pädagogik der DDR. In: KRÜGER/MAROTZKI, S. 96–116 (b).
- GEISSLER, G.: Die erziehungswissenschaftliche Diskussion 1955–1958 (1992). In: GEISSLER/WIEGMANN (1995) S. 69–104 (a).
- GEISSLER, G.: Zur Schulreform und zu den Erziehungszielen 1945–1947 (1991). In: GEISSLER/WIEGMANN (1995), S. 25–40 (b).
- GEISSLER, G.: Die bildungspolitische Tendenzwende 1947–1949. In: GEISSLER/WIEGMANN (1995), S. 41–68 (c).
- GEISSLER, G.: Das schulpolitische System der SBZ/DDR (1996). In: G. GEISSLER/U. WIEGMANN: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Frankfurt a. M. 1996, S. 3–160.

- GEISSLER, G./WIEGMANN, U.: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- Grundprobleme der deutschen Pädagogik. Ergebnisse aus den vier Arbeitskreisen beim DPZI zur Vorbereitung des V. Pädagogischen Kongresses. Hrsg. vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. (Beiheft der „Pädagogik“.) Berlin 1956.
- GÜNTHER, K.-H.: Geschichte der Pädagogik in der DDR – Einige Anmerkungen aus der Erinnerung. In: CLOER/WERNSTEDT 1994, S. 115–133.
- GÜNTHER, K.-H.: Probleme der Ausbildung pädagogischer Wissenschaftler. Zehn Jahre Aspirantur am Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule ... (1964), S. 128–159.
- HOFMANN, F.: Pädagogische Wissenschaft. Erkundungen ihrer historischen Dimension. In: STEINHÖFEL 1993, S. 9–26.
- KIRCHHÖFER, D.: Affirmation und/oder Negation in den Erziehungswissenschaften der DDR – Verlust der kritischen Dimension einer Theorie. In: CLOER/WERNSTEDT (1994), S. 37–52.
- KIRCHHÖFER, D.: Abschied von Individualität – das Paradigma der Individualität in der sozialistischen Erziehungswissenschaft. In: STEINHÖFEL (1993b), S. 103–119.
- KIRCHHÖFER, D./WESSEL, K.-F.: Erziehungs- und Bildungsphilosophie in der DDR. In: D. BENNER/D. LENZEN (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Weinheim/München 1991, S. 55–77.
- KLEIN, H. u. a. (Red.): Didaktik. Unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in den Klassen 1 bis 4 der deutschen demokratischen Schule. Berlin 1956.
- Kleine pädagogische Enzyklopädie. Berlin 1960.
- KLINGBERG, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin 1972.
- KOROLJEW, F.F.: Neue Fragen für die pädagogische Wissenschaft. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule (1964), S. 160–176.
- KRÜGER, H.-H.: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 115–129.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Opladen 1994.
- LANGE, M.-G.: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Frankfurt a. M. 1954.
- LANGE, M.-G.: Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 1 (1946), S. 144–154.
- LASSAHN, H.: „Wissenschaftlich kontrollierte Erfahrung gegen Kriegsgerede“. Gespräch mit Gerhard P. Bunk. In: Pädagogische Rundschau 50 (1996), S. 453–457.
- LINGELBACH, K.-Ch.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Überarb. Zweitausgabe, Frankfurt a. M. 1987.
- LITT, Th.: Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers. In: „pädagogik“ 1 (1946), S. 214–224.
- LOST, C.: Der pädagogisch-totalitäre Anspruch in der DDR. Seine Entwicklung an Beispielen. In: DUDEK/TENORTH 1993, S. 139–148.
- MARX, K.: Zur Kritik der Politischen Ökonomie. In: K. MARX/F. ENGELS: Werke. Bd. 13. Berlin 1961, S. 7–160.
- MARX, K./ENGELS, F.: Die deutsche Ideologie. In: K. MARX/F. ENGELS: Werke. Bd. 3. Berlin 1959.
- MÖLLER, H.: Totalitätsbegriff und Gesellschaftsanalyse – Zur Erschließung der Dialektik von Totalität und Moment für pädagogisches Denken. In: Probleme der Entwicklung der pädagogischen Theorie in der gegenwärtigen Etappe der Gesellschaftsentwicklung. Kolloquium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Karl-Heinz Günther. Berlin 1986, S. 46–62.
- MOLLENHAUER, K.: Über Mutmaßungen zum Niedergang der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 277–285.
- NEUNER, G.: Die Theorie der allseitigen Entwicklung und der neue Charakter der Allgemeinbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule (1964), S. 27–54.
- NEUNER, G.: Konfrontiert mit den Antinomien der Moderne? – Ansichten über das Scheitern von DDR-Pädagogik und Erziehung. In: CLOER/WERNSTEDT (1994), S. 53–70.
- NEUNER, G.: Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 261–278.
- OEVERMANN, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. COMBE/W. HELSPER: Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M. 1996, S. 70–182.
- OGORODNIKOW, I. T./SCHIMBIREW, P. N.: Lehrbuch der Pädagogik. Berlin <sup>5</sup>1953.

- Pädagogische Enzyklopädie. 2 Bde. Berlin 1963.  
 Pädagogisches Wörterbuch. Berlin 1987.
- RANG, B.: Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945–1965. Frankfurt a. M./New York 1982.
- RANG, B.: Historische Pädagogik = Politische Pädagogik? Überlegungen zum Verhältnis von Politik und Geschichte der Erziehung in der DDR. In: KRÜGER/MAROTZKI (1994), S. 177–191.
- SALZWEDEL, W.: Versuch einer Allgemeinen Pädagogik in der DDR. In: STEINHÖFEL (1993 b), S. 120–149.
- STEINHÖFEL, W.: Vorwort. In: STEINHÖFEL (1993 b), S. 7f. (a).
- STEINHÖFEL, W. (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik. Weinheim 1993 (b).
- STEINHÖFEL, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996.
- WIEGMANN, U.: SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur „entwickelten (real)sozialistischen Gesellschaft“ (1993). In: DUDEK/TENORTH 1993, S. 75–88.
- WIEGMANN, U.: Der Verbund der Historikerinnen und Historiker der Pädagogik in der DDR in und nach der „Wende“. In: Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. Hrsg. v. K. HIMMELSTEIN/W. KEIM. Frankfurt a. M. 1992, S. 103–117.
- WIEGMANN, U.: Das antifaschistische Argument in der pädagogischen Publizistik der Sowjetischen Besatzungszone 1946. In: K. BEUTLER/U. WIEGMANN: Auschwitz und die Pädagogik. (Jahrbuch für Pädagogik 1995.) Frankfurt a. M. u. a. 1995, S. 127–144.
- WIEGMANN, U.: Heinrich Deiters – berufliche Ausgrenzung und „erziehungswissenschaftliche Remigration“. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 765–780.
- WIEGMANN, U.: Robert Alt – Reformpädagogik und Erziehungsbegriff. In: W. KEIM/N. H. WEBER (Hrsg.): Reformpädagogik in Berlin. In Vorbereitung.
- WIGGER, L.: Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 915–931.
- WINKLER, M.: Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 93–114.
- WINKLER, M.: Die Glosse als systematische Darstellungsform – eine Replik. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 905–913.
- Wissenschaft und Schule. Wissenschaftliche Veranstaltung über Probleme des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens anlässlich des 15jährigen Bestehens des DPZI zu Berlin. Konferenzbericht, Bd. I. Berlin 1969.
- Zum Geleit. In: „pädagogik“ 1 (1946), S. 1f.
- Die Redaktion (M.-G. LANGE): Die „Autonomie der Pädagogik“. In: „pädagogik“ 1 (1946), S. 279–287.

### Archivalische Quellen

- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv (DIPF/BBF-A)  
 Nachlaß ROBERT ALT. – Nr. 7.  
 Nachlaß HEINRICH DEITERS. – Mappe 18.  
 Brief von THEODOR LITT an MAX GUSTAV LANGE vom 12. Januar 1947. Sign. 2664.  
 Brief von MAX GUSTAV LANGE an THEODOR LITT vom 21. Januar 1947. Sign. 2663 (sämtl. unpag.).

#### Anschrift des Autors

Dr. Ulrich Wiegmann, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,  
 Postfach 17 11 38, 10203 Berlin