

Barth, Gernot

Bildung und Politik. Humboldt und die DDR-Pädagogik

Dudek, Peter [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim u.a. : Beltz 1993, S. 149-159. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 30)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Barth, Gernot: Bildung und Politik. Humboldt und die DDR-Pädagogik - In: Dudek, Peter [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim u.a. : Beltz 1993, S. 149-159 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105998

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

30. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

30. Beiheft

Transformationen der deutschen Bildungslandschaft

Lernprozeß mit ungewissem Ausgang

Herausgegeben von

Peter Dudek und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1993

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 von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder 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, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1993 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druck Partner Rübemann GmbH, Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41131

Inhaltsverzeichnis

PETER DUDEK/H.-ELMAR TENORTH Vorwort.....	7
<i>I.</i>	
SIEGFRIED WOLF Worte, in den Wind gesprochen.....	13
<i>II.</i>	
KLAUS JÜRGEN TILLMANN Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß.....	29
GUNDEL RICHTER/BERND-REINER FISCHER Städtischer Schulalltag im Wandel. Eine Lehrerperspektive.....	37
BENNO HAFENEGER Aus westlicher Sicht. Ein Bericht über Lehr-Erfahrungen im revolutionären Wandel	49
GERD EGGERS „Nun sag’, wie hast du’s mit der Religion?“ Erlebnisse und Reflexionen um einen Brandenburger Modellversuch im Kontext gesamtdeutscher Schulreform	61
<i>III.</i>	
ULRICH WIEGMANN SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur „entwickelten (real)sozialistischen Gesellschaft“	75
HEIKE KAACK Reform im Wartestand. Die Bildungspolitik der DDR im Sommer 1989.....	89
BERND-REINER FISCHER Ein auslaufendes Modell. Das Verschwinden des DDR-Wissenschaftlers	103
WOLFGANG EICHLER/CHRISTA UHLIG Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR	115
HELGA GOTSCHLICH Wie gründet man ein Institut?	127

IV.

CHRISTINE LOST

Der pädagogisch-totalitäre Anspruch in der DDR. Seine Entwicklung an Beispielen 139

GERNOT BARTH

Bildung und Politik. Humboldt und die DDR-Pädagogik 149

LOTHAR WIGGER

Die Wende der DDR-Pädagogik. Eine Inhaltsanalyse von „Pädagogik“ und
„Pädagogik und Schulalltag“ 161

WOLFGANG SEITTER

Abwicklung museal geronnener Geschichte. Bemerkungen
zur museumspädagogischen Arbeit in der DDR 181

V.

CHRISTOPH FÜHR

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern.
Ihre Entstehung und ihre Zielsetzungen 195

WOLFGANG EDELSTEIN/ULRICH HERRMANN

Potsdamer Modell der Lehrerbildung 199

HEINZ-HERMANN KRÜGER/THOMAS RAUSCHENBACH

Über die Schwierigkeiten deutsch-deutscher Annäherung. Notizen zum „Neuaufbau“
der Erziehungswissenschaft am Beispiel Halle 219

PETER MENCK

Pädagogik in und nach der Wende. Ein Beispiel 237

VI.

ELKE BOVIER/KLAUS BOEHNKE

Einheit? Ein Vergleich der Werthaltungen von Ost- und Westberliner
Lehramtsstudentinnen und -studenten vor der Währungsunion 245

BERND STICKELMANN

Sozialpädagogik als Westimport? Erfahrungen in der Fortbildung 259

YVONNE G. LÜDERS

Protokoll eines schwierigen Forschungseinstiegs 273

HELMUT HAFEMANN

Von der Schwierigkeit, Demokratie und Selbstorganisation einzuüben.
Erfahrungen im Aufbauprozeß des Landesjugendrings Thüringen 283

VII.

PETER DUDEK/H.-ELMAR TENORTH

Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Rückblick in prospektiver
Absicht 301

Autorenspiegel 329

Bildung und Politik

Humboldt und die DDR – Pädagogik

Die Frage, was der Mensch als Mensch ist, ist nicht erst seit dem Zusammenbruch des sozialistischen Gesellschaftssystems eine der Reflexion offene Frage. Ich komme aus einer Gesellschaft, in der die offizielle Wissenschaft vorgab, zu wissen, was die Bestimmung des Menschen sei. In dieser Ideologie bin ich sozialisiert worden. Insofern entbehrt der hier vorgestellte Text nicht einer gewissen Komik. In dieser Ideologie war der Mensch „letztlich“ und in der Praxis dann unmittelbar ein außendeterminiertes Wesen. Das von MARX in den Thesen über FEUERBACH in seiner Wirklichkeit als „ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ bestimmte Wesen wurde zur möglichen Rechtfertigung für die Beschränkung der Freiheit der Individuen, wenn ein „guter“ Zweck plausibel gemacht werden konnte. Daß dieses Gesellschaftssystem wie seine dominierende Theorie, der Marxismus-Leninismus, zusammenbrechen mußte, erscheint heute als eine historische Notwendigkeit (vgl. KRÜGER 1990, BARTH 1990). Es war ein Akt der Selbstbefreiung aus einer Umklammerung, die selbst die Freiheit versprach.

Der Gegenstand widersetzte sich zunächst. Als erstes Hindernis erwies sich die Sprache. Sie ist diesen Verhältnissen zu nahe, weil sie sie hervorgebracht haben. Sie ist Sprache der Herrschaft und der Apologetik, Sprache aber auch des ursprünglich emanzipativen Anspruchs und damit auch Träger von Trauer und Frustration. Als Mittel für eine kritische Beschreibung war sie untauglich. Auch galt es den Widerstand der eigenen Subjektivität zu überwinden, die sich durch Verdrängung und Abwehr vor der Erinnerung an enttäuschte Erwartungen schützte. Auch jene „kollektive Schizophrenie“, als Resultat des Auseinanderklaffens von behaupteter und tatsächlicher Wirklichkeit, wie es F. KLIER bezeichnete, galt es aufzubrechen.¹ Vorab jedoch ein Rückblick in jene Räume geistigen Schaffens, die unter anderen vor dem Mauerdurchbruch im Herbst des Jahres 1989 einen Zugang zur pluralen Wissenschaft ermöglicht haben.

Über Leipzigs Dächern

„Giftzimmer“, so nannten die Leser der *Deutschen Bücherei* in Leipzig einen Raum in deren sechstem Stock. Obwohl die Bibliothek laut Benutzerordnung „jedem Bürger, der das 18. Lebensjahr vollendet hat und eine gültige Benutzerkarte besitzt“, offenstand, hatte sie auch die Aufgabe, Menschen vor der zerstörerischen Wirkung der Bücher zu bewahren: Zerstörung der sozialistischen Moral durch das Gift reaktionärer, hochgradig imperialistischer oder nationalsozialistischer Geister, selbstverständlich auch vor all den Renegaten

1 Dies scheint eine permanent notwendige Aufgabe zu sein. Denn dieses Phänomen trägt m.E. wesentlich zu noch verbreiteten Sehnsüchten in den FNL nach der Wiederkehr alter Verhältnisse bei.

und Verbürgerlichern der sich seit LENIN als allmächtig beschreibenden herrschenden Lehre. Im Gegensatz zum Bruder Jorge in ECOs Roman, der die Literatur, die die schon wankende Welt zum Einsturz bringen könnte, mit Gift präparierte, so daß der Leser seine Neugier mit dem Leben bezahlen mußte, war man hier schon einige Schritte über das Mittelalter hinausgelangt. An der Kriminalisierung des Geistes wurde jedoch festgehalten.

Den Zugang zu den „Giftschrank“ ermöglichte schon die Äußerung des Wunsches, zu einem Thema unter Einbeziehung der „bürgerlichen Ideologie“ arbeiten zu wollen, und ein dann ausgestelltes offizielles Dokument, mit der Unterschrift vom Seminarleiter und mit der Unterschrift des Prorektors versehen. Gelang es, das Thema so offen wie möglich zu halten, war die zu erreichende Literatur breit, aber auf jeden Fall die Tagespresse einzusehen.

Das Überschreiten des Mittelalters lag weniger in der Ächtung der Literatur, als vielmehr im Arrangieren einer spezifischen äußeren Anordnung von Literatur, die bildende Prozesse einschränkte und das duale ideologische Grundmuster (wahr/falsch) stützte.

Man betritt den 1916 eröffneten und nie vollendeten, konkav geschwungenen und reich skulptierten Baukörper der *Deutschen Bücherei* über eine Freitreppe. Über dem Eingang steht, eingerahmt durch Figuren der Geistes-, Politik-, Wissenschafts- und Wirtschaftsge-
schichte, in goldenen Lettern:

Freie Stätte
Freies Wort
Freier Forschung
Sicherer Port
Reiner Wahrheit
Schutz und Hort.

Im Besitz einer „Genehmigung zur Benutzung spezieller Forschungsliteratur“ trat man durch eine der drei kunstvoll gearbeiteten Eingangstüren ins Gebäude, vorbei an BISMARCK, GUTENBERG und GOETHE. Auf dem Weg zur „speziellen Forschungsliteratur“ geht es vorbei an Büsten großer Freigeister wie LESSING, FICHTE oder dem FREIHERRN VOM STEIN, auch PESTALOZZI ist vertreten. Im dritten Stock endet alle dekorative Größe. Durch einen mit „Nebentür“ überschriebenen Eingang, rechts neben der Büste MARTIN LUTHERS, gelangt der Leser zunächst in einen Abstellraum, von dem aus eine breite Holztreppe zwei weitere Etagen hinaufführt. Im fünften Stock angekommen, erinnert nichts mehr an eine Bibliothek. Es schließt sich eine schmale, steile Wendeltreppe an, wie man sie im Bauch eines Ozeanriesen schon gesehen hat. Am Ende der Treppe befindet sich eine einbruch- und feuersichere Stahltür. Sie ist nur an sechs Stunden während des Tages geöffnet, während es der allen zugängliche Lesesaal auf 14 Stunden bringt. Hinter der Stahltür befindet sich der Dachstuhl des Gebäudes, dunkel, muffig, schmal und lang. Hinter hier befindlichen Kontrolltischen überprüft das Personal die Zugangsberechtigung. KAFKA hat im „Prozeß“ das Ambiente bereits gültig beschrieben. Um nun in den Leseraum zu gelangen, tritt der Besucher gleichsam aus dem Dachstuhl heraus. Es öffnet sich ihm ein kleiner Anbau, der mit einigen Tischen und Stühlen für wenige Leser möbliert ist, ansonsten befindet sich nichts in ihm, keine Regale, Bilder, Kaffeemaschine etc. An den drei freien Seiten des Raumes sind große Fenster angebracht. Man befindet sich über den Dächern von Leipzig, ein Panoptikum für die Tauben. Der Kontakt zum irdischen Geschehen ist weitgehend verloren, der verhangene oder offene Himmel sorgt für die Umrahmung. Das irgendwie immer präesente Personal bringt, nachdem man Platz genommen hat, einen Teil

der bestellten Literatur, jedoch nur soviel, wie es dem Leser in den nächsten Stunden zuzumuten zu können glaubt. Denn der Überblick darf dem Personal keinesfalls verlorengehen. Weiteres darf der Leser im Austausch erbeten.

Hier ist man mehr oder weniger allein mit dem verbotenen Stoff. Sozialer Kontakt reduziert sich auf den neugierigen Blick zum Nachbarn: welche „zerstörerischen“ Werke dieser wohl studiere. Ein Gefühl der ironischen Distanz kommt auf. Die Nähe zum Mittelalter wurde schon angedeutet. Jedoch die Imagination, die von der sozialen und vor allem der räumlichen Inszenierung des Verbotenen ausging, verfehlte nicht ihre Wirkung. Sie sorgte dafür, daß man das Gift als solches akzeptierte, darauf achtete, daß man vorsichtig mit ihm umging, sich vor Vergiftungen schützte. Die Zeit zur Lektüre war knapp. Wenn hat man schon von 10 bis 16 Uhr Zeit? Zudem: Die Kantine befand sich im Keller. Eine Lesehaltung wie im eigenen Studierzimmer konnte nicht entstehen. Der Raum hielt das Bewußtsein präsent, eigentlich etwas Verbotenes und Gefährdendes zu tun. AGNES HELLER und HERBERT MARCUSE wurden hier oben vor den Lesern geschützt, und der Leser schützte sich vor ihnen. LUKÁČS „Ontologie“ gab es unten, „Geschichte und Klassenbewußtsein“ unter dem Dach. Also wußte man schon vor der Lektüre, wie dieser Text zu rezipieren war. Nicht einmal zu den Auserwählten fühlte man sich durch den Zugang zum Raum gehörig, eher zu den Gefährdeten. Denn wer wollte seine berufliche Existenz schon durch den Vorwurf gefährden, der bürgerlichen Ideologie aufgesessen zu sein. Klare Scheidung in den schriftlichen Ausarbeitungen war gefragt. Mündlich konnte die Frage schon mal anders gestellt werden. Entsprechend gering war also der Andrang unter dem Dach. Absurd die Vorstellung, das Gift mit nach Hause nehmen zu wollen, um es dort für sich zu entgiften, also das Buch überhaupt zu lesen und nicht nur nach dem Giftigen zu suchen. Denn von einem bildenden Durchgang konnte hier nicht die Rede sein. Die Berührung blieb äußerlich. Es gab kein Hineindenken ins Geistige. Die äußeren und inneren Dispositionen gaben es nicht her. So wie sich die Leser mit dem Gift beschäftigten, produzierten sie es auch. Die gesellschaftliche Inszenierung hatte die Rechtfertigung zum Ziel, daß man die Leser vor ihm schützen mußte. Verbotene Literatur ist bekanntlich etwas anderes als unbekanntes bzw. nicht vorhandenes. In Leipzig sollte alles verfügbar sein, aber doch nicht frei zugänglich. Der Zensor brauchte nicht zu rechtfertigen, warum das eine oben und das andere unten einzusehen war. Das Geschäft besorgten die Leser selbst. Und weil alle wußten, was mit Büchern geschieht, die einen giftigen Inhalt, bzw. mit Lesern, die sich vergiften lassen, lasen sie mit entsprechender Vorsicht sogar die zugängliche Literatur. Denn Theorien besaßen eine direkte Verbindlichkeit zur politischen Macht und zu einem dieser verbundenen imaginären Wahrheitskriterium. Die Unverbindlichkeit des Denkens, wie es in gegenwärtigen modernen Gesellschaften anzutreffen ist, war hier unbekannt.

Die Moderne

Die mit ROUSSEAU anbrechende Moderne (JAUSS 1983, S. 95–132) ist sich eines baldigen Triumphes der aufgeklärten Vernunft nicht mehr sicher. Die Entzweiung der bürgerlichen Subjekte, ihre gesellschaftliche Funktionalisierung, ihre Bezogenheit aufeinander nicht als freie Subjekte, sondern als Konkurrenten und die Entfremdung werden zu permanenten Diskursthemen der Moderne. Menschenbildung wird damit gleichsam das Problem der Neuzeit oder der bürgerlichen Gesellschaft. Das Subjekt der Neuzeit muß sich um sich selbst kümmern. Seine Identität ist nicht mehr aus der Teilhabe an einem Ganzen rekon-

struierbar. Die empirisch vorgegebene Einheit des Individuums mit einem gesellschaftlichen Ganzen ist endgültig verlorengegangen, so daß Versuche ihrer Wiederherstellung im Totalitären endeten. Neubestimmung des Menschen ist auch der Versuch, den Lebensweltverlust des Menschen zu kompensieren. Dabei wird Bildungstheorie nicht als bloßes Finden eines neuen Begriffes verstanden, der Bestehendes bloß affirmiert, d.h., bloß auf einen neuen Begriff bringt, sondern sie ist Programmatik einer anzustrebenden reflektierenden Individualität in einer noch zu gestaltenden selbstreflexiven Gesellschaft.

Ich sehe im oft geschmähten HUMBOLDT wie auch in der klassischen Erziehungs- und Bildungstheorie nicht bloß folgenlose, gescheiterte Entwürfe, sondern Anregung und Potential zur Analyse von Prozessen und zur Lösung von Problemen. Nach HUMBOLDT kann jene Gesellschaft jedoch nicht im Zuge eines revolutionären Aktes geschaffen werden, wie es später MARX gleichsam verzweifelt konzipiert. Die Erfahrungen der Französischen Revolution verarbeitend, kann für ihn Gesellschaftsveränderung ohne vorausgegangene Bildung nur zur Schreckensherrschaft führen. Worin besteht nach HUMBOLDT die Bildung des Menschen? Bildung ist angesichts gesellschaftlicher Unbestimmtheit des Menschen seine in tätiger Wechselwirkung mit der Welt gesuchte Bestimmung, die weder als individualistischer Akt der Selbstschöpfung noch als Tradierung von Bruchstücken des gesellschaftlichen Ganzen zureichend zu erklären ist. HUMBOLDT sieht den Sinn menschlichen Daseins in der Bildung seiner Kräfte. „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (1969, S. 64). Die Interpretation HUMBOLDTScher Bildungstheorie, die das „Ganze“ des Menschen als eine allseitige harmonische Menschenbildung faßt, wie zum Beispiel in „Allgemeinbildung und Lehrplanwerk“ (1988, S. 13), verfehlt den tieferen Sinn seiner Bildungstheorie. Daß bei ihm höchste und proportionierlichste Bildung in einem antinomischen Verhältnis stehen, hat BENNER aufgewiesen (1990, S. 47). Der Zweck der höchsten Bildung richtet sich gegen die Ständegesellschaft, die zwar eine proportionierliche Bildung im Stande erfordert und zuläßt, aber keine höchste ermöglicht. Diese wiederum ermöglicht und erfordert die bürgerliche Gesellschaft, die dem Individuum aber eine einseitige Ausbildung seiner Kräfte abverlangt. Deshalb setzt HUMBOLDT den oben zitierten Gedankengang fort und überschreitet die Gesellschaft seiner Zeit weit: „Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen“ (1969, S. 64). Die Aufhebung der knechtenden Unterordnung der Individuen unter die Arbeitsteilung, wie es MARX und ENGELS nennen, die Möglichkeit, heute dies und morgen jenes zu tun (MARX/ENGELS 1981, S. 33), ist für HUMBOLDT unerläßliche Voraussetzung, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Er weiß, daß ein Mensch „auf Einmal nur mit Einer Kraft zu wirken“ vermag, versucht aber, die scheinbare Bestimmung zur Einseitigkeit zu umgehen. Dies erscheint als dreidimensionaler Prozeß. Die je einseitigen und einzeln „geübten Kräfte“ können, bezogen auf den endlichen Lebensprozeß des Menschen, eine Mannigfaltigkeit ergeben. In der Reflexion gilt es diese Kräfte zu vereinen, „den beinah schon verloschnen wie den erst künftig hell aufflammenden Funken in jeder Periode seines Lebens zugleich mitwirken zu lassen“ und damit die wirkenden Kräfte durch Verbindung zu vervielfältigen. HUMBOLDT bleibt aber nicht beim Individuum stehen. Was hier als Verknüpfung von verschiedenen Zeitebenen erscheint, das „wirkt in der Gesellschaft die Verbindung mit anderen“. Aber nicht, um in einer „Verbrüderung“ aufzugehen, sondern um den „Reichthum des andren sich eigen“ zu

machen. „Der bildende Nutzen solcher Verbindungen“, wie HUMBOLDT am Beispiel der Verbindung der Geschlechter ausführt, „beruht immer auf dem Grade, in welchem sich die Selbständigkeit der Verbundenen zugleich mit der Innigkeit der Verbindung erhält“ (1969, S. 65). Verbindung hält HUMBOLDT auch für notwendig, damit die Menschen an „sich ausschliessendem Isolirtsein“ verlieren, und es sei „ebenso nothwendig, um zu vernichten, was nicht neben einander bestehn kann, und daher auch für sich nicht zu Grösse und Schönheit führt“ (1969, S. 82). Hervorzuheben ist, daß dieser Prozeß keinen normativen Bestimmungen der Bildung unterliegt. Die „Eigenthümlichkeit“ der Kraft und der Bildung vereinigen sich zur Originalität, „worauf die ganze Grösse des Menschen zuletzt beruht“. Diese kann er keinesfalls von außen empfangen. Sie ist Produkt seiner „energischen Thätigkeit“, und „die Sinnlichkeit ist der erste Keim, wie der lebendigste Ausdruck alles Geistigen“ (1792, S. 69). Die Ausbildung des individuellen Charakters in seiner von Einseitigkeit freien „Eigenthümlichkeit“ verweist bei HUMBOLDT nicht bloß auf Fehler und Extreme (1969a, S. 339), sondern auf das unbestimmte Ideal der Menschheit, welches so viele und mannigfaltige Formen von Charakteren darstellt, „als nur immer miteinander verträglich sind“. Das Ideal als individuell und gemeinschaftlich erst hervorzubringendes Unbestimmte kann nur „in der Totalität der Individuen erscheinen“ (1969a, S. 340).

Bildungstheorie in der DDR

Die bürgerliche Projektion der alle Standesschranken brechenden Bildung blieb zunächst uneingelöst. Mit der Herrschaft der Rationalität entfaltete sie sich klassenspezifisch, wurde oder blieb Instrument von Machtausübung. Die Antinomien von Menschen- und Bürgerbildung, von Emanzipation und Integration konnten nicht vermittelt werden. Nach dem faschistischen Holocaust ergriff in Deutschlands Osten eine Klasse die Staatsmaschinerie, die unter Berufung auf MARX glaubte, die bürgerlichen Projekte als folgenlose Illusion entlarven zu können, die nur ihren eigenen Machtanspruch verbargen. Das Verständnis der offiziellen DDR-Pädagogik als dialektischer Negation der bürgerlichen Pädagogik restringierte die Rezeption vormarxschen Denkens klassentheoretisch und stellte sich zur „spätbürgerlichen“ Pädagogik in einen absoluten Gegensatz. Während bezüglich des Bürgerlichen bipolare Denkformen wie Freund – Feind, Proletariat – Bourgeoisie, wahr – falsch vorherrschten und unerläßliche Existenzgrundlage eines Sozialismusprojektes waren, fehlte innerhalb des Sozialismus jegliches Differenzbewußtsein. Während in modernen Gesellschaften Selbstreflexion, Theoriebildung, Sinnstiftung und Handeln in den Praxen in prinzipieller Differenz stehen, die Differenz also gleichsam konstitutiv ist, zielte im Realsozialismus jeder Prozeß auf Einheit und Identität. Fehlende Reflexionsbereitschaft ging einher mit Vereinigungs- und Konkordanzversessenheit. Raum für „Eigenthümlichkeit“ und Originalität suchte man hier vergeblich. Bestenfalls wurde sie von Literaten eingeklagt² oder in Kulturtheorie, Soziologie und Medizin diskutiert. Die Aufhebung bürgerlicher Antinomien war folglich auch das Ziel der Pädagogik der proletarische Klasse. Mit

2 So z.B. von A. ZWIG, der 1954 mehr Muße für die Jugend zur Selbstbesinnung fordert, von V. BRAUN, der in seinem Gedicht „Jazz“ das Recht auf eine je eigene Melodie fordert, deren zwangloses Zusammenspiel in Freiheit den Wohlklang des Lebens ausmache, oder 1987 von W. KOHLHASE, der auf dem VII. Schriftstellerkongreß der DDR das Recht des Individuums auf seine je eigene Wahrheit einklagen möchte. Oder es werden Publikationsorgane der Literatur durch Vertreter anderer Disziplinen genutzt, wie z.B. SCHMIDT (1982).

dem proklamierten Ersatz der „Interessen der Bourgeoisie“ durch die „proletarischen Interessen“ schienen die grundsätzlichen Probleme der Pädagogik gelöst.

In der DDR-Pädagogik offenbart sich exemplarisch jene bildungstheoretische Antinomie der neuzeitlichen Pädagogik, die nach PEUKERT das umfassende Konzept von Bildung darauf reduziert, „für eine Gesellschaft funktionstüchtig zu machen, die hätte umgestaltet werden sollen“ (1984, S. 131). Zu untersuchen ist auch die These, inwieweit es sich um eine Bildungstheorie der Moderne handelt, die vielleicht deren Krise nur konsequenter auslebte. Ein Ziel zukünftiger Rekonstruktionsbemühungen zur DDR-Erziehungswissenschaft in bildungs-, erziehungs- und schultheoretischer Dimension sollte es deshalb auch sein, deren Leistungsfähigkeit und Grenzen abzustecken und ihren möglichen Beitrag für die Lösung gegenwärtiger Probleme auszuloten. Das verlangt die Trennung der Wissenschaft von der Ideologie ihrer Vergangenheit und den Nachweis dieser Vergangenheit als ideologischer (vgl. ALTHUSSER 1968, S. 106).

Allgemeine Menschenbildung in der DDR

Die Frage nach dem Allgemeinen in der Gesellschaft stellt die Frage nach ihrem Ordnungszusammenhang. Wird von einem solchen ausgegangen, sei er nur teleologisch, kosmologisch oder politisch, wird auch die Frage nach der Bestimmung des Menschen von diesem Zusammenhang determiniert.

Die Ordnung in der natürlichen und menschlichen Welt war der sozialistischen Theorie zu keiner Zeit in Frage gestellt. Bau und Entwicklung der Welt unterlagen danach einer objektiven gesetzmäßigen Determination, in der Zufall weitgehend als bloße Erscheinungsform des Notwendigen betrachtet wurde. Das Ordnungsmodell war ein Versuch, Kontingenz in der Gesellschaft zu bewältigen. Die menschliche Welt erhielt ihre vernünftige Ordnung durch die Rezeption der von MARX und ENGELS überkommenen polit-ökonomisch begründeten Gesellschaftslehre und des Klassenkonzepts: „Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft ist die Geschichte von Klassenkämpfen“ (1959, S. 462). Das reduktionistische Klassenkampfkonzepkt diente zur Beschreibung der Gesamtgesellschaft. Ohne hier vor allem auf den nachmarxschen Reduktionismus durch eine vulgarisierende, die Existenz des sozialistischen Systems legitimierende Marx-Rezeption für das herrschende Bewußtsein in der DDR eingehen zu können, sei wenigstens angemerkt, daß diese Möglichkeiten innerhalb der MARXschen Gedankenkonstruktion selbst liegen (GÖSTEMEYER 1991, S. 214). Diese läßt sich sowohl dogmatisch-sozialistisch wie geisteswissenschaftlich oder positivistisch lesen. Der Realsozialismus als die ganz andere Gesellschaft, der nach seinem Selbstverständnis keine Krisenprozesse kannte, integrierte ganz im Sinne der Aristotelischen Tradition der politisch verfaßten Herrschaft die gesamte Gesellschaft. Ein Hinweis auf vormoderne Verhältnisse (HABERMAS 1985, S. 50). Mit MARX lag dem Sozialismus eine teleologisch-eschatologische Geschichtsphilosophie zugrunde, die auch in das Selbstverständnis sozialistischer Erziehung einging: „Aber die Arbeiterklasse unterscheidet sich von allen bisherigen Klassen in der Geschichte dadurch, daß die Klassenherrschaft, die sie in der sozialistischen Revolution erringt, ‚selbst nur den Übergang zur Aufhebung aller Klassen und zu einer klassenlosen Gesellschaft bildet‘ (MARX)“ (*Pädagogik* 1981, S. 18). Daß die transitorische Funktion dieser Herrschaft nicht entwickelt wurde, ist ideengeschichtlich gesehen Produkt leninistisch-stalinistischen obrigkeitsstaatlichen Denkens, realgeschichtlich damit ein Problem nichtentwickelter Strukturen, um den anthropo-

logischen „Willen zur Macht“ zu begrenzen. Diese hegelianisierende geschlossene Teleologie (Kommunismus) kann Erziehung nur noch funktionalisieren. Sie wird zur „Überbauerscheinung; und ihre jeweilige politisch-soziale Funktion kann nur aus der objektiven Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse, der ökonomischen Daseinsweise der Gesellschaft, des Kampfes der Klassen und der Ideen heraus wissenschaftlich erklärt werden“ (*Pädagogik* 1981, S. 18). Ein normativer Katalog von anzuerziehenden Persönlichkeitseigenschaften ist die Folge. Ein repräsentatives Beispiel sei zitiert: „... hochgebildete, allseitig entwickelte und geistig bewegliche Menschen, die über umfassende wissenschaftliche Kenntnisse verfügen und vielseitig interessiert sind, die ihre Muttersprache beherrschen und mathematisch denken können, denen strenge Denkdisziplin ebenso eigen ist wie ästhetische Sensibilität, die psychophysisch hochbelastbar sind und im Kollektiv diszipliniert und schöpferisch arbeiten können“ (*Allgemeinbildung und Lehrplanwerk* 1988, S. 25).

Bildung in der DDR stand in einem eigenartigen Spannungsverhältnis zwischen formaler und materialer Bildung. Aus der klassischen bürgerlichen Tradition wurde über MARX vermittelt die Tendenz zur Allseitigkeit der Persönlichkeitsentwicklung aufgenommen. Dies lief auf ein Primat der pädagogischen Praxis gegenüber anderen Handlungsbereichen hinaus. Denn aus der arbeitsteiligen und die Menschen vereinseltenden sozialistischen Gesellschaft war ein solches Konzept weder begründbar noch tragbar, was bei Individuen, die es normativ nahmen, zu erheblichen Frustrationen führte. Während sich also in der pädagogischen Praxis einerseits eine Autonomietendenz realisierte, die sich an formaler Bildung orientierte, stand bildungspolitisch die Verwertung von Bildung im Mittelpunkt. Das zu bildende Individuum kam lediglich als zukünftiger Träger fachlicher Kompetenzen und als Träger von Ideologie (Zustimmung zur staatlich normierten Wertehierarchie) zur Sprache. Diesem Bildungskonzept fehlte der Ansatz der Moderne, die Verknüpfung des Prinzips der Bildsamkeit des Menschen mit der Aufforderung zur Selbstbestimmung durch Selbsttätigkeit (vgl. BENNER 1987, S. 25). Die Bestimmungsleistung des Individuums war folglich keine von ihm selbst hervorzubringende, sondern eine vom Staat vorzunehmende. Die Bestimmung wird substantiell an die (sozialistische) Gemeinschaft gebunden. Ein solches affirmatives Verständnis von Bildungstheorie steht heute jedoch nicht allein. Es erblickt in der Ertüchtigung der Jugend zum Denken und Handeln gemäß vorgegebener Vorstellungen von Vernünftigkeit und Richtigkeit die einzig wahre Ziel- und Aufgabenbestimmung pädagogischen Handelns. Damit folgt es wohl auch dem metaphysischen Verlangen des Menschen nach einem absoluten Halt, nach einer unwandelbaren Wahrheit.

Den Sozialismus betreffend, verfehlt es nicht den Kern des Prozesses, wenn der Soziologe ARTHUR MEIER den Untergang der DDR als „Abschied von der Ständegesellschaft“, die Gesellschaft selbst als „feudalsozialistische Ständeordnung“ bezeichnet (1990, S. 14). Die Gemeinschaft selbst scheint konstituiert durch die „neofeudale Pyramide der Nomenklaturherrschaft“ (MEIER) und die Ideologie als Integrationsinstrument und -mechanismus. Die Hoffnungen und Erwartungen, die von vielen außerhalb des Systems an diese Gesellschaft geknüpft wurden und nun in Enttäuschung und Frustration über die Menschen in diesem System umschlagen, wie sich selbst bei HABERMAS herauslesen läßt (1991, S. 14), entspringen m.E. der Sehnsucht nach einer Einheit von Individuum und Gesellschaft, die nun endgültig und unwiederbringlich verloren scheint. Die von MARX konzipierte Einheit von Emanzipation und Integration ist mißlungen. Der „Preis“ ist der Verweis des Individuums auf sich selbst.

Unter der Prämisse der „Wiederherstellung“ der ersehnten Gemeinschaftlichkeit, die

mit Neuzeit und Moderne zerbrochen ist, die MARX aber mittels der HEGELschen Triade auf neuer Stufe zu begründen suchte, wird Ideologie zum Mittel, diese wenigstens zum Scheine wiederzugewinnen. Für die Praxis der Pädagogik heißt das, daß ideologische Erziehung zum zentralen Ziel sozialistischer Allgemeinbildung erklärt wird. Wenn zum „Zentrum“ auch der politische Inhalt und die Sicherung der bestehenden politischen Machtverhältnisse offen erklärt wird (*Allgemeinbildung und Lehrplanwerk* 1988, S. 56ff.), verweist doch der ganze Kontext darauf, Identitätsfindung von Unbestimmtheit zu befreien. So wird auf die „Möglichkeit und Notwendigkeit“ verwiesen, daß nur „in der Übereinstimmung mit den gesellschaftlichen Erfordernissen und durch aktive Lebensgestaltung im Kollektiv der einzelne Sinnerfüllung finden und den Reichtum seiner Individualität ausprägen“ könne. Das heißt, der Sinn ist in gesellschaftlichen Strukturen und Gemeinschaften schon präformiert und bedürfe nur noch der bloßen Übernahme. Erziehung und Bildung werden ihrer eigenen Praxis enthoben und auf eine bloße Vermittlungsleistung reduziert zwischen dem je Individuell-Psychischen und dem Gesellschaftlich-Sozialen als dem zu Affirmierenden. Da das Anzueignende feststeht, was auch mit dem Wissenschaftsverständnis zusammenhängt, folgen daraus sehr autoritäre Strukturen der Vermittlung (Methodik/Didaktik). Der Mensch wird folglich von der Aufgabe entlastet, in Wechselwirkung mit der Welt seine Bestimmung zu suchen und Sinn je selbst erst zu konstituieren. „Wer oft und viel geleitet wird, kommt leicht dahin, den Ueberrest seiner Selbstthätigkeit gleichsam freiwillig zu opfern“, schrieb HUMBOLDT 1792 in seinen „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ (1969, S. 74). Während die klassische Bildungsidee „allgemeiner Menschenbildung“ sich von der Nützlichkeit und Verwertbarkeit absetzt, ist dies Grundzug sozialistischer Allgemeinbildung, die gleichzeitig den bürgerlichen Anspruch zu verwirklichen suchte, „alle in allem“ zu bilden. Der Ausschluß des selbsttätigen Momentes ließ dies jedoch zum Formalen erstarren und unterderhand mehr und mehr zu bloßen Verwertbarkeit, zur Bildung des Individuums für den Staat gerinnen.³ Das ist logisches Resultat der Determination des Bildungsbegriffes durch Erziehung. Das freiheitliche Moment, wie überhaupt der Individualitätsbegriff in der bildungstheoretischen Tradition, werden der sozialistischen Ordnung geopfert. Das „sozialistische Kollektiv wird in ihr zur grundlegenden Lebensform“ (*Pädagogik* 1981, S. 30), und dem Individuum wird auferlegt, für die Gemeinschaft „freiwillig und selbstlos“ tätig zu sein (*Pädagogik* 1981, S. 153). Damit wird aber gerade der bildende Nutzen einer solchen Verbindung verfehlt, der mit HUMBOLDT in dem Grade besteht, in dem sich die Innigkeit der Verbindung mit der Selbständigkeit der Verbundenen erhält (1969, S. 65). Das schließt auch ein, daß vernichtet wird, „was nicht neben einander bestehn kann“. HUMBOLDT besteht aber auf eine „enge und mannigfaltige Verbindung eigenthümlicher Charaktere mit einander“, die sich „modificiren“, nicht aber „unterdrücken“ (1969, S. 82). Die Freiheit ermöglichende unbestimmte, erst hervorzubringende Menschheitsidee ist einer konkreten zu gestaltenden Ordnung gewichen, die Bildung und Verhalten normiert.

3 So greift INGE VON WANGENHEIM in ihrem Aufsatz „Genosse Jemand und die Klassik“ gerade jene zunehmende Unkenntnis der Tradition des Bildungsbegriffs an, was selbst die höchsten Kreise der Bildungspolitik in Aufregung versetzt (vgl. HONECKER 1986, S. 693–695).

Nach DERBOLAV kommt einer in antiker Tradition stehenden Politik eine doppelte Funktion zu, die der Ordnung und die der Zielgebung. In ihrer Eigenschaft als Bildungspolitik ordne und gestalte sie auch die Pädagogik (1977, S. 17). Auch die hegelmарxistische geschlossene Teleologie kann realsozialistisch Bildung und Erziehung nur noch ordnungs- und sinnstiftend funktionalisieren. Sie werden zur „Überbauerscheinung“ und dem Zweck des Staates und der Ökonomie untergeordnet: „Erziehung und Schule können die Aufgaben der Herausbildung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten nur lösen, wenn sie Instrument der Niederringung der Bourgeoisie und des Aufbaus der neuen Gesellschaft werden ... Dieser politische Auftrag hat grundlegenden Einfluß auf die Ziele, die Inhalte und die Methoden der Erziehung, auf den Charakter der Schule“ (*Pädagogik* 1981, S. 42).

Hier wird das Dilemma affirmativer sozialistischer Bildungspolitik offenbar. Denn der Mensch, der über sich selbst verfügen soll, so der historische Anspruch, wird zum Opfer von Instrumenten. Während die ganze kritisch-humanistische Bildungstheorie des 19. Jahrhunderts den bestehenden Staat herauszuhalten versucht, da er seine egalisierende Funktion bereits erfüllt habe (HEYDORN 1979, S. 161), wird hier der Politik weiterhin das Primat zuerkannt. Als müsse die politische Macht des Volkes noch erkämpft werden, wird noch nach Jahrzehnten Realsozialismus im Sinne des WILHELM LIEBKNECHT des Jahres 1872 argumentiert: „Durch Bildung zur Freiheit‘, das ist die falsche Losung, die Losung der falschen Freunde. Wir antworten: Durch Freiheit zur Bildung! Nur im freien Volksstaat kann das Volk Bildung erlangen. Nur wenn das Volk sich politische Macht erkämpft, öffnen sich ihm die Pforten des Wissens“ (1976, S. 173). Nicht Bildung als Befähigung zur Freiheit, sondern politischer „Kampf“ determiniert den Bereich der Volksbildung. Damit offenbarend, daß Macht des Volkes, Demokratie weit entfernt waren. Der Staat schreibt sich deshalb im Bildungsgesetz von 1965 eine „kulturell-erzieherische Funktion“ zu, die auf ein geschlossenes normatives Menschenbild zurückgreift. Es heißt hier: „Das Ziel des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems ist eine hohe Bildung des ganzes Volkes, die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten, die bewußt das gesellschaftliche Leben gestalten, die Natur verändern und ein erfülltes, glückliches, menschenwürdiges Leben führen.“ Es soll sie befähigen, „als gute Staatsbürger wertvolle Arbeit zu leisten“ (*Gesetz* 1965, S. 5).

HUMBOLDT hielte einer solchen Redeweise entgegen, daß der Geist der Regierung, „wie weise und heilsam auch dieser Geist sei, ... Einförmigkeit und eine fremde Handlungsweise in der Nation“ hervorbringen. „Je mehr also der Staat mitwirkt, desto ähnlicher ist nicht bloss alles Wirkende, sondern auch alles Gewirkte.“ (Der Gedanke an die ironische Redeweise vom angestrebten gleichen didaktischen Lehrerhandeln bei gleicher Stoffeinheit von *Rostock* bis *Suhl* ist hier nicht zu verdrängen.) Denn die mit dem Primat der Politik verbundene „Sorgfalt des Staates“ sei „schädlich“, weil sie sich stets auf eine gemischte Menge mit einheitlichen Maßregeln wende und so der Entwicklung der Individualität und Eigentümlichkeit des Menschen hinderlich sei. HUMBOLDT klärt auch sogleich über die wahren Absichten solcher Staaten auf: „Sie wollen Wohlstand und Ruhe. Beide aber erhält man immer in eben dem Grade leicht, in welchem das Einzelne weniger mit einander streitet.“ Wer für andere Wohlstand und Glück bringen will, den müsse man in Verdacht haben, daß er die Menschen nicht kenne und aus ihnen Maschine machen wolle (1969, S. 72). „Ueberhaupt soll die Erziehung nur, ohne Rücksicht auf bestimmte, den

Menschen zu erteilende bürgerliche Formen, Menschen bilden; so bedarf es des Staates nicht.“ Öffentliche Erziehung ziele darauf, dem Menschen eine bestimmte Form zu geben. „Hat daher eine ganze Nation ausschliesslich vorzüglich eine gewisse erhalten, so fehlt es an aller entgegenstrebenden Kraft, und mithin an allem Gleichgewicht.“ Für die Sicherheit als Endzweck des Staates sei damit wenig getan. Und, so wichtig der Staat auch den Einfluß der Erziehung nehme, „so sind doch noch immer wichtiger die Umstände, welche den Menschen durch das ganze Leben begleiten. Wo also nicht alles zusammenstimmt, da vermag diese Erziehung allein nicht durchzudringen“ (1969, S. 72). Öffentliche Erziehung liegt deshalb für HUMBOLDT außerhalb der Schranken des Staats. Die Entgegensetzung von Mensch und Staat ist für sein Denken konstitutiv.⁴ Die nach HUMBOLDTs Ansicht gemeinschaftlich erst hervorzubringende, sonst unbestimmte „Idee der Menschheit“ wird affirmativ und positiv ausgelegt. Denn, so M. HONECKER 1985, in der Gegenwart befinde sich nur der Sozialismus im Einklang mit einem bewußten „Prozeß der ständigen Höherentwicklung“ der Gesellschaft (S.3). Was HUMBOLDT jedoch als gemeinschaftliche und öffentliche, die Standes- und Berufsschranken brechende Aufgabe sah, wird hier dem Stand der Politiker zugemutet. Der Wille der Bürger wurde an einen Stand von Funktionären und Berufspolitikern delegiert und Öffentlichkeit nicht nur durch ein Parlament, sondern durch den hohlen Schein eines solchen ersetzt.

Entfremdung wurde im Sozialismus nicht aufgehoben, sondern verstärkt, wie schon HUMBOLDT einem solchen Konzept prophezeite: Die Menschen werden um der Sache, die Kräfte um der Resultate willen vernachlässigt (1969, S. 86).

Das Scheitern des Sozialismus löscht aber wohl nicht die berechtigte Kritik sozialistischer Theorien an einer dominant kapitalistischen Vergesellschaftung aus. Es scheint heute verwunderlich, daß die DDR-Pädagogik sich hier nicht eins wußte mit einem Teil der bürgerlichen, die ja nicht nur Kritik der feudalen Standesgesellschaft, sondern auch der bürgerlichen ist.

Literatur

- ALTHUSSER, L.: Für Marx. Frankfurt 1968.
 ALLGEMEINBILDUNG und Lehrplanwerk. Berlin 1988.
 BARTH, G.: Entideologisierung – Was bleibt vom Marxismus-Leninismus? In: Geschichte-Erziehung-Politik 1 (1990), S. 385–388.
 BENNER, D.: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. München 1990.
 BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. München 1987.
 DEITERS, H.: W. v. HUMBOLDTs Ansichten über das Wesen der Universität. In: HARTKE/MASKOLAT: W. v. HUMBOLDT 1767–1967. Halle 1967.
 DERBOLAV, J.: Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik: e. Theorieentwurf. München/Zürich 1977.
 Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. In: Neues Deutschland – Dokumentation. 24.03.1965, S. 3–6.
 GÖSTEMEYER, K.-F.: Mensch oder Bürger? Bildungstheoretische Überlegungen zu einer Aporie der Moderne im Anschluß an HOBBS, ROUSSEAU und MARX. Habilitationsschrift (Ms.) Münster 1991.
 HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt 1985.
 HABERMAS, J.: Die andere Zerstörung der Vernunft. In: Die Zeit 46 (1991), S. 63–64.
 HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften Bd. 2. Frankfurt 1979.

4 Die Entgegensetzung von Mensch und Staat ist nicht als anthropologische Konstante bei HUMBOLDT zu betrachten. Davon zeugt auch seine Hochschätzung der Antike. Wenn er 1809 für das staatliche Schulwesen Preußens tätig wird, so doch immer mit der Absicht, die Wirksamkeit des Staates bezüglich der Menschenbildung zu begrenzen. Zustimmung zu dieser Position vgl. z.B. DEITERS 1967, MENZE 1975.

- HONECKER, M.: Die Schulpolitik der SED und die wachsenden Anforderungen an den Lehrer und die Lehrerbildung. In: Deutsche Lehrerzeitung 32(1985), S. 3–40.
- HONECKER, M.: Die marxistisch-leninistische Schulpolitik unserer Partei und ihre Verwirklichung unter unseren heutigen gesellschaftlichen Bedingungen. In: HONECKER, M.: Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der DDR. Berlin 1986, S. 672–723.
- HUMBOLDT, W.: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). In: Ders.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. FLITNER/K. GIEL. Bd. 1. Darmstadt 1969.
- HUMBOLDT, W.: Plan einer vergleichenden Anthropologie (1795/96). In: HUMBOLDT (1969), Bd. 1 (= 1969a).
- JAUSS, H.-R.: Der literarische Prozeß des Modernismus von Rousseau bis Adorno. In: Adorno-Konferenz 1983, Frankfurt a.M. 1983, S. 95–132.
- KLIER, F.: Lüg Vaterland. München 1990.
- KRÜGER, H.-P.: Moderne Gesellschaft und „Marxismus-Leninismus“ schließen einander aus. In: Initial 1(1990), S. 149–154.
- LIEBKNECHT, W.: Vortrag anlässlich des Stiftungsfestes Dresdner und Leipziger Arbeiterbildungsvereine. In: Ders.: Kleine politische Schriften. Leipzig 1976. S. 133–173.
- MARX, K./ENGELS, F.: Manifest der kommunistischen Partei. In: Dies.: Werke Bd. 4. Berlin 1959.
- MARX, K./ENGELS, F.: Die deutsche Ideologie. In: Dies.: Werke Bd. 3. Berlin 1981.
- MEIER, A.: Abschied von der sozialistischen Ständegesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 16–17/1990, S. 3–14.
- MENZE, C.: Die Bildungsreform W. v. HUMBOLDTs. Hannover 1975.
- PÄDAGOGIK, hrsg. v. d. APW der UdSSR und der DDR. Berlin 1981.
- PEUKERT, H.: Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte, FH-extra, 6(1984), S. 129–137.
- SCHMIDT, W.: Das Bild des Kindes – eine Norm und ihre Wirkungen. In: Neue deutsche Literatur 10(1982).
- ZWEIG, A.: Über unsere Jugend. In: Sächsisches Tageblatt 18.02.1954.

Anschrift des Autors

Dr. Gernot Barth, Nonnenstr. 4, O-7031 Leipzig.