

Gruschka, Andreas

Die Pädagogik lässt sich nicht abwählen. Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR

Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 4, S. 575-596



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Die Pädagogik lässt sich nicht abwählen. Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 4, S. 575-596 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139721 - DOI: 10.25656/01:13972

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139721>

<https://doi.org/10.25656/01:13972>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 4 – Juli 1992

I. Thema: Pädagogische Utopie

- 525 HEINZ-ELMAR TENORTH
Kritik alter Vision – Ende der Utopie? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 529 MICHA BRUMLIK
Zur Zukunft pädagogischer Utopien
- 547 HANS-ULRICH GRUNDER
Anarchistische Erziehung und das Ende der Utopie
- 575 ANDREAS GRUSCHKA
Die Pädagogik läßt sich nicht abwählen – Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR

II. Diskussion

- 599 ROLF ARNOLD
Universitäre Berufsbildungsforschung „auf dem Prüfstand“ – Anmerkungen zur Denkschrift der DFG-Senatskommission „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“
- 613 MANFRED ECKERT/JOACHIM KLOSE/GÜNTER KUTSCHA/JÖRG STENDER
Ausbildungserfahrungen und Weiterbildungsbereitschaft – Aus einer Längsschnittbefragung von Ausbildungsabsolventen

III. Besprechungen

- 635 KLAUS PRANGE
Leo Roth (Hrsg.): Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis
- 638 HEINER ULLRICH
Klaus Plake: Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels

- 642 PETER DUDEK
Wilfried Breyvogel (Hrsg.): Piraten, Swings und Junge Garde. Jugendwiderstand im Nationalsozialismus
- 645 HANS SCHEUERL
Erich Weniger: Erziehung, Politik, Geschichte. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik
Erich Weniger: Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik
Erich Weniger: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik

IV. Dokumentation

- 651 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

I. Topic: Pedagogical Utopia

- 525 HEINZ E. TENORTH
Introduction
- 529 MICHA BRUMLIK
On the Future of Pedagogical Utopia
- 547 HANS-ULRICH GRUNDER
Anarchist Education and the End of Utopia
- 575 ANDREAS GRUSCHKA
Pedagogics May Not Be Voted Out – The relation between bourgeois
and socialist pedagogics after the end of the GDR

II. Discussion

- 599 ROLF ARNOLD
University Research On Vocational Training “Put to the Test” – Ob-
servations on the memorandum by the senate commission of the
German Research Foundation (DFG) on “Research on vocational
training at German universities”
- 613 MANFRED ECKERT/JOACHIM KLOSE/GÜNTER KUTSCHA/JÖRG STENDER
Training Experiences and Readiness to Partake in Further Education
– A longitudinal inquiry among graduates

III. Book Reviews

635

IV. Documentation

651

ANDREAS GRUSCHKA

Die Pädagogik läßt sich nicht abwählen

Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR

Die Saat ist aufgegangen. Erstmals auf deutschem Boden wurde das große Ideal einer wirklich demokratischen Bildung verwirklicht, wurde eine Schule, ein Bildungswesen geschaffen, das allen Kindern des Volkes das Recht auf eine hohe, wissenschaftlich fundierte Bildung garantiert, jedem jungen Menschen gleiche Bildungschancen sichert ...

Margot Honecker

Zusammenfassung

Das Verschwinden der DDR-Pädagogik hat einen breiten Diskurs provoziert, in dem die Abgrenzung von und die Aufdeckung der fatalen Vergangenheit der DDR-Pädagogik dominiert. In dem Maße, in dem dabei die Erziehungsdiktatur kenntlich gemacht wird, schwindet die Bereitschaft, das westliche System der Pädagogik selbstkritisch im Spiegel der DDR-Pädagogik zur Kenntnis zu nehmen. Der Beitrag widmet sich nicht den gravierenden Differenzen zwischen bürgerlicher und sozialistischer Erziehung, sondern exponiert bewußt Gemeinsamkeiten. Grundlegend hierfür ist die These, daß in der DDR nicht eine sozialistische, sondern eine dirigistische Variante bürgerlicher Erziehung gescheitert ist.

Vorbemerkungen

Worin liegt das Erregende der Diskussion um das Ende der „sozialistischen Pädagogik“ und des Bildungswesens der ehemaligen DDR? Liegt es im Triumphgefühl der einen über den Bankrott des realen Sozialismus, der Trauer der anderen über die Abschaffung auch dessen, was zu erhalten würdig wäre, im Gewährwerden eines spektakulären Versagens der Pädagogik vor ihrer ureigenen, uns Westdeutschen geläufigen Aufgabe? Wer in Westdeutschland etwa die Auflösung der Polytechnischen Oberschule (POS) bedauert oder begrüßt, ist in der Regel weniger an dieser selbst interessiert, sondern an den Konsequenzen dieses Vorganges für die Weiterentwicklung des Einheitsschulgedankens in der Bundesrepublik. Für die Befürworter des dreigliedrigen Schulwesens wird das Scheitern des sozialistischen Experiments in der DDR als Menetekel für die hiesigen Verfechter der Gesamtschule ausgegeben. Diese selbst aber sind bemüht, ihr Konzept nicht mit demjenigen der ehemaligen

DDR gleichgesetzt zu sehen. Die Tatsache, daß ihre Gegner in der POS das Pendant zur Gesamtschule sehen, darf nicht nur als politische Instrumentalisierung des Untergangs der DDR für die hiesigen bildungspolitischen Auseinandersetzungen verstanden werden. Sondern unfreiwillig wird deutlich, daß das Schulwesen in den neuen und den alten Ländern als kommensurabel erscheint. In der Lesart der Konservativen heißt das, in der BRD sei mit der Gesamtschule letztlich nur die ‚sozialistische Einheitsschule‘, also etwas Systemfremdes propagiert worden. Der Wahrheit kommt man näher, wenn man sich bewußt macht, daß mit der DDR eine spezifische Variante bürgerlich begründeter Allgemeinbildung gescheitert ist. Denn das Programm einer gemeinsamen Schule, durch die alle allseitig gebildet werden, gehört zu den Kernbeständen der „europäischen Bildungstradition“ (BLANKERTZ). Die Konzentration der Aufmerksamkeit auf Unterschiede wird zu leicht zu dem Urteil verlängert, mit dem Ende der DDR sei die „sozialistische Pädagogik“ überholt. Scheitern kann aber nur etwas, was es in der Realität oder zumindest dem Anspruch nach als Spezifikum gegeben hat. Ich möchte mit den folgenden Überlegungen Gründe für meinen Zweifel daran vorlegen, in der DDR habe es in der Struktur eine Alternative zur bürgerlichen Pädagogik gegeben. Demgegenüber möchte ich vorschlagen, die Abwicklung der DDR-Pädagogik als ein Lehrstück für die Schwierigkeiten und systembedingten Widersprüche aufzufassen, die sich für das Projekt der bürgerlichen Pädagogik am Ausgang der Konkurrenz der Systeme ergeben.

In einem ersten Teil will ich diese These und ihre Relevanz näher erläutern. Danach sollen die Ähnlichkeiten der DDR-Pädagogik zur BRD-Pädagogik aus der Nähe der ersteren

- zum traditionellen, historisch überlieferten Begründungspotential der bürgerlichen Pädagogik,
- zur bildungspolitischen und
- zur bildungstheoretischen und didaktischen Steuerung des Schulwesens dargestellt werden.

1. Relationierung: bürgerliche und sozialistische Pädagogik

Viele westdeutsche Erziehungswissenschaftler und Lehrer haben sich nach dem Fall der Mauer aufgemacht, um die sozialistische Pädagogik vor Ort im Augenblick ihres Sturzes zu besichtigen. Um viele Anekdoten bereichert kehrten sie zurück (vgl. RÜPEL 1990). Der generelle Tenor der subjektiven Evaluation lautete: Die sozialistische Pädagogik ist am Ende. Das Bildungswesen der DDR kann es nicht mit dem hiesigen aufnehmen. Keiner der urplötzlich wieder aktuell werdenden Systemvergleiche fiel zugunsten des östlichen Modells aus. Auch wo die Besonderheiten der Diktatur und Indoktrination nicht ins Zentrum gerückt wurden, aktualisierten sich oder entstanden westliche Superioritätsgefühle auf allen Ebenen: Skepsis gegenüber der wissenschaftlichen Qualifikation der Erziehungswissenschaftler und der pädagogisch-praktischen der Lehrenden, Kopfschütteln über den Zustand der alten und der neuen Schulbauten, Stolz auf die eigene Vielfalt der Lehrformen, der Lehrwerke

angesichts der in der DDR wahrgenommenen Uniformität. Die Signifikanz der Unterschiede förderte nicht gerade relativierende Reflexionen über die Qualität der westdeutschen Pädagogen, die Asbest-verseuchten Schulgebäude, das Niveau so mancher Lehrwerke. Die Mehrheit der Gesprächspartner in der DDR schien es genauso zu sehen. Anders war der frühe Erfolg der Emissäre des Deutschen Lehrerverbandes, dem der der „Freien Waldorfschulen“ folgte, nicht zu erklären.

Die durch Schulgesetz(entwürfe) gezeigte Bereitschaft, in vier der fünf neuen Bundesländer ein Schulsystem einzuführen, das sich in einigen der alten bereits selbst überholt hat, ist nicht so sehr als positive Wahl eines Modells zu verstehen; sie bedeutet vielmehr in erster Linie die Abwahl des alten Modells. Ohne diese Haltung (nicht nur auf der Basis der Angst der Lehrer um ihren Arbeitsplatz) wäre der bildungspolitische Durchmarsch, wie ihn etwa Sachsen versucht, längst gestoppt worden. Auch die Widerstandslosigkeit im Osten wie im Westen gegen die radikale Abwicklung der Hochschulpädagogik, die angekündigte Ersetzung des Personals durch westliche Kollegen (in der Mehrheit auf der Basis eines westlich angeleiteten Purgatoriums in den alten Häusern), interpretiere ich nicht so sehr als einen Indikator des östlichen Qualitätsbewußtseins bezüglich der westlichen Wissenschaft, sondern als Ausdruck eines fast vollständigen Verlustes an Identität und damit an Kompetenz. Die „sozialistische Pädagogik“ ist im Verschwinden begriffen. Wie sinnvoll kann es dann überhaupt noch sein, die Frage nach dem Scheitern des sozialistischen Modells der Pädagogik zu stellen? *De mortuis nil nisi male?*

Das Unbehagen über die koloniale Kraft mancher westdeutscher „Helfer“ im Osten ist, wenn mein Umgang mit ihnen und den Daheimgebliebenen mich nicht täuscht, auch im Westen weit verbreitet. Der Neuaufbau im Osten beförderte unabhängig davon bei vielen die Phantasie, hier sei ein Neuanfang möglich, es könne in den neuen Bundesländern verwirklicht werden, was in den alten nicht durchgesetzt werden konnte. Dabei wird das Unbehagen über die Rolle des Entwicklungshelfers (in der Regel ohne Adressaten der Hilfe, denn diese werden mit der Hilfe allzuoft in das Nichts versetzt) politisch weitgehend neutralisiert durch die allen Klagen zum Trotz wohl sanierende Wirkung, die der Kontakt mit einer untergegangenen Ordnung auf die Befindlichkeit derjenigen ausübt, die unverdienterweise von ihr nicht geschlagen waren: Seitdem Stendahl in unsere Nähe gerückt ist, fühlt man sich in Würzgassen ungleich sicherer. Das abschreckende Beispiel der Nähe der Hochschulpädagogik zur SED läßt die hiesige relative Unabhängigkeit als Freiheit von der Nötigung zur Parteilichkeit erscheinen. Durch die Praxis in der DDR erscheint eine politische Pädagogik endgültig als diskreditiert, die die professorale Darlegung eigener bildungspolitischer Ideale mit Erziehungswissenschaft verwechselte (so als wäre nicht jede traditionelle Pädagogik im Sinne der „pragmatischen Wissenschaft“ von diesem Problem gezeichnet).

Erst kürzlich war in dieser Zeitschrift das „Ende der sozialistischen Pädagogik“ gleichsam als Befreiungsschlag und Heilmittel gegen die Überforderung durch Utopien begrüßt worden (OELKERS 1991). Die Bindungskraft der Ideale hier wie in der ehemaligen DDR ist indes keineswegs bloß wie Oelkers nahelegt notorischer Ausdruck der Verselbständigung der „Reflexion“ gegenüber der „Praxis“ (ebd., S. 447). Aus der Erfahrung mit der DDR-Pädagogik folgt nicht

programmatische Nüchternheit, will man nicht mit dem Verzicht auf die Legitimation der Bildungsexpansion die der Ausgaben für das Schulsystem bezweifeln (vgl. die Debatte über das KIENBAUM-Gutachten für den KM NRW). Es gehört zum Kern der modernen Idee der Pädagogik in Theorie und Praxis insgesamt, daß „sie sich am Leben erhält, weil der Augenblick ihrer Verwirklichung versäumt ward“! Das Emanzipationsversprechen ist untrennbar mit dem Projekt der Pädagogik verbunden. Die Erfahrung des Mißlingens ist nicht Monopol der DDR-Pädagogik. Dort wie hier im Westen dominiert entgegen allen privat geäußerten Bedenken die Haltung, die öffentliche Analyse des notwendigen Mißlingens zu meiden. Hier wie dort wäre die empirische Ausmessung der Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit und die Erklärung ihrer Reproduktionsbedingungen das Zeichen des Ernstnehmens und der Treue zur aufgegebenen Verpflichtung gewesen.

Auch diese Möglichkeit der Westpädagogik, sich in der sozialistischen Pädagogik spiegeln zu können, verweist auf eine oft abgewehrte Verwandtschaft. Es entgeht OELKERS zwar nicht, daß er bei seiner Bestimmung der „sozialistischen Pädagogik“ wesentlich von den Ideen und dem Verpflichtungsreservoir der bürgerlichen Pädagogik spricht, aber er macht daraus keinen reflexiven Gedankengang.

Wenn eine ganze Gesellschaft untergeht, reißt sie notwendig ihre Pädagogik mit sich. Denn die Pädagogik ist spätestens seit der Aufklärung Organ für die Phantasien über die Gesellschaft bzw. ihr Entwicklungsziel. Darin spiegelt sich noch von jedem negativen geschichtlichen Ausgang einer Gesellschaftsformation aus betrachtet – und davon gab es in Deutschland in diesem Jahrhundert bereits mehrere – die Tendenz der neuen Gesellschaft, sich durch Pädagogik zu vervollkommen oder gar erst zu ermöglichen. Die enge Anbindung der Pädagogik an die „sozialistische Gesellschaft“ hat in der DDR die Privilegierung des Erziehungssystems als öffentliche Aufgabe bedingt sowie seine grotesk gesteigerte Steuerung und Kontrolle. Aber auch das ist bereits in den Widersprüchen des Projektes der bürgerlichen Pädagogik angelegt: sowohl die Selbstempfehlung der Reformer gegenüber der Obrigkeit, sie böten die avancierten Mittel der Vergesellschaftung an, wie auch mit ihrer in Modellliteratur konzipierten Produktion bürgerlichen Selbstbewußtseins durch eine Technik der Erziehung und Bildung, die nichts unbeachtet läßt, um zum gewünschten Ziel zu kommen. Wer den Klassiker der bürgerlichen Soziologie DURKHEIM liest, wird weniger mit der „sozialen Tatsache“ der immer schon vorgegebenen Reproduktion der Gesellschaft durch Erziehung be(un)ruhigt. Er stolpert über Projektionen hinsichtlich der Relevanz öffentlicher Erziehung, die denen der offiziellen DDR-Pädagogen nicht unähnlich sind: Ohne „socialisation méthodique“ ist die „pénétration“, das „incarnieren“ der Gesellschaft und ihrer Normen in die nachwachsende Generation gefährdet. DURKHEIM phantasiert Individuierung immer zunächst als Schwächung der Bereitschaft zur Teilhabe an der gesellschaftlich konstitutiven „division du travail“, zur „solidarité“ (vgl. DURKHEIM 1973/1977). Das liest sich wie die Angst der realen Sozialisten vor dem bürgerlichen Liberalismus und Individualismus.

Hin- und hergerissen ist das Nachdenken über öffentliche Erziehung zwischen dem Postulat der Heilung gesellschaftlicher Zustände durch Erziehung und der Verteidigung und Reproduktion des status quo, zwischen dem Atte-

stieren einer bereits vollzogenen Praxis (positive Pädagogik) und dem unaufhörlichen Einklagen der besseren Möglichkeit dieser Praxis. Das ist typischer Ausdruck der ambivalenten Haltung der Gesellschaft zu ihrer Pädagogik. Die bürgerliche Pädagogik befindet sich im Einklang mit der realen Gesellschaft und weist doch über ihren Zustand notwendig hinaus. Sie läßt mit dem Rekurs auf den Verfassungstext und damit das Selbstverständnis der Gesellschaft von der Erziehung und Bildung erwarten, was die konkrete Gesellschaft mit ihren dominanten Interessen und den Möglichkeiten der Bewußtseinsindustrie ihr nicht zubilligen will und kann. Die strukturell gesicherte Aufgabe der Erziehung, die nachwachsende Generation darüber zu täuschen, scheut sich die pragmatische Wissenschaft, ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit zu stellen. Pädagogik und Gesellschaft müßten befürchten, daß mit dem Aufweis der Unerfüllbarkeit ihrer gleichwohl notwendigen humanitären Ziele die Legitimation der Ordnung insgesamt in Frage gestellt werden könnte. Die Hoffnung auf Emanzipation durch Bildung und Erziehung bleibt für diese Legitimation aber unverzichtbar. Darin unterscheidet sich der mainstream der westdeutschen Pädagogik hier nicht wesentlich von der DDR-Pädagogik. Peinlich für die DDR-Pädagogik ist aber, daß sie mit ihrem schlechten Idealismus ihr materialistisches Wissenschaftsprogramm verraten hat.

Von der Konstruktion der Pädagogik ist ihre Bewährung in der Realität zu unterscheiden. In der alten Bundesrepublik hat sich keine der konkurrierenden bildungstheoretischen und -politischen Optionen (rein) durchsetzen lassen. Das hat sich bis heute nicht so kritisch gegen die Pädagogik und die öffentliche Erziehung ausgewirkt, daß das System selbst problematisiert würde. Der Pluralismus kompensiert das ubiquitäre Ungenügen nach wie vor mit der Rhetorik seiner verschiedenen Versprechungen und Konzepte. Der Streit erhebt sich weitgehend unabhängig davon, daß die Vergesellschaftung des einzelnen mittels öffentlicher Erziehung faktisch wirkungsvoll vollzogen wird. Diese empirische Wirkung legitimiert gesellschaftlich den Aufwand. Ob Mündigkeit und Bildung oder Bindung und Wertebewußtsein wie postulativ beschrieben entstehen, ist dafür sekundär.

Über die DDR-Pädagogik urteilt man in den alten und den neuen Bundesländern ungleich strenger als über die westliche. Die sozialistische Pädagogik soll mit dem Scheitern des Sozialismus ein für allemal diskreditiert sein, als Programm erwies sie sich als undurchführbar, als Praxis monströs. Dabei hat die Pädagogik dort wohl nichts qualitativ anderes als die hiesige bewirkt. Mit Fackeln in der Hand gratulierten die FDJlerInnen der Führung zum 40. Geburtstag, und am folgenden Tag bezogen so manche von ihnen Prügel, weil sie Reformen forderten. Kurz zuvor trugen sich in den westdeutschen Großstädten Massendemonstrationen der Oberschüler zu, sie verfolgten ähnliche pädagogische Zielsetzungen. Die jungen Menschen hier wie dort richteten ihre Hoffnungen weitgehend auf den Staat, der auf sie mit symbolischer Politik antwortete.

In der DDR ging es vom Beginn an bis zu M. HONECKERS Rede von 1989 um alles oder nichts. Allein weil sich die BRD immer selbstsicher als das bessere System begriff, richtete sie ihre Reproduktions- und Entwicklungsängste weniger heftig auf das Bildungssystem. Mit jeder realen oder phantasierten Jugendkrise jedoch brachen in der BRD die gleichen Ängste hervor, die die

DDR-Proklamationen als Ausdruck eines permanenten Belagerungszustandes erscheinen lassen.

Wer sich mit der Formel vom Ende der sozialistischen Pädagogik nicht zufrieden geben will, wird genauer fragen müssen, wer oder was mit der Pädagogik gescheitert ist, weil und während der Sozialismus in der DDR unterging: eine spezifisch bestimmte Praxis der Erziehung, ein besonderes Modell der Didaktik, ein Konzept der Bildung, der Institutionalisierung und Strukturierung von Schulen; die dazu entworfene pädagogische Theorie und Bildungspolitik, das Paradigma historisch-materialistischer Forschung? Wenn sich aber zeigen ließe, daß vieles von dem, was nun abgeschafft werden soll, sich in der Struktur auch in der alten Bundesrepublik finden läßt und insofern gar nicht abgeschafft werden kann, welche Rückschlüsse und welche Prognosen für die weitere Entwicklung würden daraus folgen?

In der DDR und mit der DDR ist letztlich nicht – so lautet meine These – eine sozialistische, sondern eine dirigistisch durchgesetzte Variante bürgerlicher Pädagogik gescheitert, wenn die dramatische Charakterisierung als Scheitern überhaupt sinnvoll sein sollte. Am Bildungssystem der DDR ist zu studieren, welche Chance insgesamt eine Bildungspolitik haben kann, die Allgemeinbildung expansiv und Abschlüsse aber bedarfspolitisch eng nach Planzahlen steuert. Das entspricht zwar nicht der bildungspolitischen Praxis der alten Bundesländer, aber in einigen von ihnen der Entwicklungsoption. In der DDR ist der Widerspruch zwischen der Erfüllung einer allen gemeinsamen Bildung und der Ausrichtung auf eine staatlich bestimmte Nützlichkeit des einzelnen auf die Spitze getrieben worden. Ein Widerspruch, wie er im Kern auch in der bürgerlichen Gesellschaft virulent ist, deren Legitimation davon zehrt, daß sie allen Kindern die gleichen Chancen zu einer möglichst hohen Bildung eröffnen soll, und die zugleich die faktische Beschneidung der Bildungsmöglichkeiten durch Selektion über Qualifikation und geeignete Schullaufbahnen und Inhalte legitimieren muß. Trotz aller Anstrengungen steht die Pädagogik der DDR dem bürgerlichen Widerspruch von „Bildung und Herrschaft“ näher als der Erfüllung des sozialistischen Traumes einer sozial gleich verteilten, allseitigen Entwicklung der Person, die unabhängig vom späteren Arbeitsplatz und befreit vom Kampf um das Privileg durch Bildung zur Verwirklichung der Humanität befähigt worden ist, in der nicht das Diktat der schlechten Zwecke regierte. Das diktatorische Regime über die Pädagogik darf den Blick nicht dafür trüben, daß die Mittel, die Ziele und die Probleme, die in der DDR insbesondere für die Schule erdacht wurden, den in der Bundesrepublik vorfindlichen (un)heimlich ähnlich gewesen sind. Was sich die DDR mit ihrem Schulwesen vorgenommen hatte, war neben der Indoktrination, der politisch-diktatorischen Kontrolle, eben auch die Verwirklichung der zentralen Versprechungen der bürgerlichen Vorstellung von Erziehung und Bildung, sozial wie inhaltlich. Nicht auf das Trennende, sondern auf das Gemeinsame möchte ich im folgenden näher eingehen.

2. Der Umgang mit dem bürgerlichen Erbe in der sozialistischen Pädagogik

Keine andere als die bürgerliche Gesellschaft gebar die Idee der „sozialistischen“ Pädagogik, sie entzündete sich am deutlich werdenden Widerspruch zwischen dem Anspruch der Gesellschaft auf Gleichheit der Chancen aller und der Durchsetzung des partikularen Interesses der Herrschenden. MARX dehnte die aufklärerisch bürgerliche Emanzipationsidee theoretisch auf das Proletariat und damit auf die gesamte Gesellschaft aus. Dieses Ziel läßt sich nach MARX im Kapitalismus nicht einlösen. Das Emanzipationsprogramm selbst mag nur der als unvereinbar mit der bürgerlichen Gesellschaft ansehen, der gewillt ist, die Gewerkschaften und die Sozialdemokratie aus dieser Gesellschaft auszugrenzen. MARX steht in der Tradition Hegels, wenn er seine geschichtsphilosophische Antizipation einer über die bürgerliche hinausgehenden Gesellschaftsstufe der „freie(n) Individualität“, „gegründet auf die universelle Entwicklung der Individuen und die Unterordnung ihrer gemeinschaftlichen, gesellschaftlichen Produktivität als ihres gesellschaftlichen Vermögens“ formuliert (MARX 1983, S. 91). Diese Gesellschaftsstufe kann nach MARX nicht das Resultat des Wirkens einer „voluntaristischen Politikerclique“ sein, sondern es entsteht aus der Entfaltung der Widersprüche universeller Tauschverhältnisse persönlich unabhängiger Individuen in der bürgerlichen Gesellschaft. Dieser 1858 skizzierte Gedanke findet sich in politisch-programmatischer Form bereits im 1847 erschienenen Kommunistischen Manifest: „An die Stelle der alten bürgerlichen Gesellschaft mit ihren Klassen und Klassengegensätzen tritt eine Assoziation, worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“ (MARX 1982, S. 482). Das ist sehr bürgerlich gedacht. Die mittelbar daraus abgeleiteten Vorstellungen von Bildung, Allgemeinbildung und polytechnischer Bildung bei MARX und in der DDR stehen nicht im Gegensatz zu den Quellen der Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts und auch nicht notwendig zu denen des Neuhumanismus, auf denen die Entwicklung unserer pädagogischen Grundfiguren basiert. Das schließt die inneren Widersprüche zwischen den Konzeptionen und die sich daraus ableitenden Kontroversen mit ein. Sie lassen sich in der westdeutschen Diskussion deutlich ablesen, sind aber auch in den Zentralschriften der DDR-Pädagogik (in der „Geschichte der Erziehung“, in der NEUNERSchen „Allgemeinbildung“ und in Reden der Ministerien für Volksbildung) leicht aufzufinden¹.

So sehr MARX und ENGELS die Möglichkeit der Emanzipation von den ökonomischen Bedingungen abhängig machten, so sehr waren sie doch darum bemüht, die pädagogische Beförderung dieses Prozesses in der alten Gesellschaft zu fordern. Die offizielle Zusammenfassung der „pädagogischen Klassiker“ MARX und ENGELS enthält insofern wenig Überraschendes, wenn es um Gedanken zur öffentlichen Erziehung geht. Sie werden als Realisten dargestellt, wenn sie alle Anstrengungen einfordern, in der Übergangsgesellschaft Demokratisierung durch Bildung zu befördern. Polytechnik und „gymnastische Übungen“ fügen sich bruchlos in die bürgerliche Programmatik. Ein Mangel an pädagogischer Phantasie wäre indes bei MARX und ENGELS nur zu

beklagen, wären sie (wie in der DDR) als pädagogische Autoren zu verstehen. Wichtiger für die Pädagogik ist die mit ihnen mögliche Fundierung der Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft geworden.

Ein zentrales Tabu des „real existierenden Sozialismus“ lag darin, daß die gesellschaftstheoretische Grundfigur des MARXSchen Denkens nicht kritisch auf die eigene Gesellschaft bezogen werden durfte, sondern daß sie allein als Kampfinstrument auf den bürgerlichen Konkurrenten im Westen gerichtet wurde. So wurde mit dem emphatischen Anspruch der Bildungskonzeption nicht das systematische Ungenügen der eigenen Praxis analysiert. Statt dessen kam es durchgängig zur „Legitimationswissenschaft“ (NEGT). Für eine wissenschaftliche Pädagogik, die sich materialistisch verstehen wollte, war dies eine fatale Kapitulation vor der Obrigkeit, das Paradigma für die Entlarvung der bürgerlichen Gesellschaft im Grundsatz zu nutzen, die eigene vor ihm aber zu schützen. Aber besteht hierin ein qualitativer Unterschied zwischen den beiden Teilen Deutschlands? Dient das „bürgerliche Erbe“ in den alten Bundesländern allgemein zu mehr als einem erinnernden Zitat an einen einmal gültig formulierten Anspruch? Wird es als unbedingter Maßstab für die Praxis und entsprechend als Kriterium für eine ausgeführte Kritik an der pädagogischen Praxis genutzt? Hat die BRD eine andere Prosa beim Schreiben über Bildung, Allgemeinbildung oder Berufsbildung entwickelt, haben die Zentralkategorien eine andere semantische Funktion?²

Als es die DDR noch gab, haben Pädagogen im Westen immer wieder mit Groll oder Süffisanz darauf reagiert, daß und wie in ihr das bürgerliche Erbe als das eigene reklamiert wurde und darin den nicht ernst zu nehmenden Höhepunkt der Legitimationswissenschaft gesehen. Verwirklicht und vollendet werden sollte das Projekt der Pädagogik im Sozialismus. Nach anfänglicher Koalition kam es schnell zum Bruch mit der „bürgerlichen Wissenschaft“ und zum Exodus ihrer prominenten Vertreter. Es folgte die Sprengung von öffentlichen Bauten, die an das alte Regime erinnerten. In der letzten Phase jedoch schlug das Pendel wieder um. Die Vereinnahmung kulminierte wohl darin, daß RAUCHS Friedrich-Reiterstandbild, nunmehr dem sozialistischen Palast der Republik gleichsam entgegentrabend, wieder die Allee unter den Linden schmückte³.

Mit dem Wegfall der Konkurrenz der Systeme um ihre jeweilige Legitimation kann dieser Vorgang neu interpretiert werden, es gibt keinen Streit um das Testament mehr. Hierfür muß man nur akzeptieren, daß auch der Sozialismus die Probleme zu lösen suchte, die von bürgerlichen Theoretikern für die Pädagogik formuliert worden sind. So erscheint es im nachhinein bereits als Beleg für die Kontinuität bürgerlicher Pädagogik im Sozialismus, wenn durchweg in der Form historischer Rechtfertigung die „Aufhebung“ des gesamten „progressiven“ Erbes der bürgerlichen Pädagogik für die DDR bewiesen werden sollte. Jenseits der praktischen Umdeutungen und der fatalen Instrumentalisierung der Jugend ließ sich die Pädagogik der DDR wohl auch auf nichts anderes als auf die aufklärerisch-emanzipatorischen Grundthesen der bürgerlichen Pädagogik zurückführen. Die Pädagogik der DDR kam dabei über das pädagogische Denken des 19. Jahrhunderts genauso wenig hinaus wie die in der BRD. Die an den gesellschaftlichen Realitäten weit vorbeigehenden Vorstellungen über die Aufgaben der Schule wurden im Osten (nicht undurchsichtig

föderalistisch wie im Westen) mittels eines zentralisierten politischen Machtapparates „im Namen der Arbeiterklasse“ bürokratisch autoritär organisiert und in der pädagogischen Praxis der DDR per Weisung „massenhaft realisiert“.

Als Beleg für die Nähe der Traditionspflege in der DDR zu derjenigen in der BRD sei auf die Schriften von KARL-HEINZ GÜNTHER verwiesen, der zuletzt als Vizepräsident der APW und als Historiker maßgeblich am offiziellen Bild und Selbstverständnis der DDR-Pädagogik mitgewirkt hat, etwa als Mitautor der „Thesen zur Schulgeschichte der DDR“ (GÜNTHER 1989), als Herausgeber der „Geschichte der Erziehung“ und der „Monumenta Paedagogica“. In seinem 1988 erschienenen Buch „Über pädagogische Traditionen“ faßt er in kleineren monographischen Studien die wichtigen Bezüge zu KOMENSKY, BASEDOW, SALZMANN, PESTALOZZI, W. v. HUMBOLDT und FRÖBEL zusammen. Um von seiner „Aneignung“ einen Eindruck zu vermitteln:

– Das von KOMENSKY begründete Klassenunterrichtssystem ist für GÜNTHER „eine der bedeutendsten Erfindungen in der Pädagogik“ (GÜNTHER 1988, S. 421), die auch international Verbreitung gefunden hat. Als Autorität gilt in dieser Frage ROBERT ALT, auf den er sich unkritisch bezieht: „In dem Klassenunterrichtssystem KOMENSKYS werden zweifellos gewisse Erfahrungen aus der Sphäre der Produktion in sinnvoller Weise, unter Berücksichtigung der besonderen Eigenart der unterrichtlichen Aufgaben, für den Ablauf der Arbeit in der Schule nutzbar gemacht. So wie der produzierende Betrieb immer mehr dazu übergeht, seine Erzeugungen nach rationellen Gesichtspunkten zu regeln, genaue Kosten und Ausgaben festzustellen, Zeit und Kraft für die Herstellung einer Ware genauestens zu berechnen, für bestimmte Arbeiten gleiche Zeiten und gleichen Kraftaufwand einzusetzen und einzuplanen, so wird jetzt der gesamte Schulbetrieb und mit ihm der Unterricht in der Klasse einer solchen rationellen Regelung unterworfen, indem bestimmte Unterrichtsstoffe als Beschäftigung für eine bestimmte Zeit geplant werden und indem festgelegt wird, welche Zeit für die Erreichung dieses oder jenes Unterrichtszieles aufgewandt werden soll... KOMENSKY stellt also zum erstenmal die Schule als eine nach genauem Plan ihre Arbeit ausführende, in genau festgelegter und geordneter Weise vorgehende Institution dar; eine Institution, die zu diesem Zwecke der Einteilung in Klassen bedarf“ (ROBERT ALT 1953, S. 65f). Die Klarheit der funktionalen Interpretation steht in wohlthuendem Gegensatz zur weitverbreiteten Verleugnung der Funktionalität von Schule in der Bundesrepublik. Die Funktionalität selbst ist aber keine Erfindung des Sozialismus.

– An BASEDOW wird der Hauptzweck der Erziehung hervorgehoben, „die Kinder zu einem gemeinnütigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten“ (GÜNTHER 1988, S. 25). Grundlagen dafür bilden Sachkenntnis in den Realien, die Verbindung von Unterricht und Arbeit, Sport und militärischen Übungen zur Gesunderhaltung. Das alles soll sich selbstverständlich in einer systematisch geordneten und pädagogisch straff geführten allseitigen und harmonischen Ausbildung der Kinder und Jugendlichen vollziehen.

– SALZMANN zählt K.-H. GÜNTHER zu den Vertretern „radikalaufklärerischer Positionen“, dessen Erziehungsauffassungen von praktischer Wirksamkeit auf die Emanzipation des Bürgertums gewesen seien: „Erziehung des mün-

digen, seinen Verstand gebrauchenden, vernünftigen und nützlichen Bürgers und des geschickten wirtschaftenden Bauern“ (ebd., S. 30) läßt sich als Motiv auch in der DDR-Pädagogik wiederfinden.

- Besondere Bewunderung verdient PESTALOZZI für seine soziale Grundhaltung, seine Hinwendung zum Volk und der Arbeit mit Armenkindern. Neben seiner gesellschaftskritischen Haltung wird vor allem seine Elementarmethode und sein Konzept einer allseitigen Persönlichkeitsentwicklung zur Rezeption empfohlen, das sich auf die harmonische Ausbildung von Kopf, Herz und Hand richtet (ebd., S. 51 ff.).
- Auch der von W. v. HUMBOLDT 1809 vorgelegte „Schulplan“ wird als historischer Vorläufer sozialistischer Pädagogik und Schulpolitik eingeführt, sind in ihm doch wesentliche schulpolitische Prämissen der DDR bereits angelegt: allgemeine Menschenbildung, allseitige und harmonische Persönlichkeitsentwicklung und „die Herausbildung reicher Individualitäten“ (ebd., S. 76 ff.). Günther lobt die „epochalen pädagogischen und bildungspolitischen Grundsätze der preußischen Reform“: „Im Schulplan ging es Humboldt um alle Staatsbürger, um einen stufenweisen Aufbau des Bildungswesens im Sinne eines einheitlichen, alle Bildungseinrichtungen organisch verbindenden Systems, um eine lebensbezogene, auf Selbständigkeit gerichtete allgemeine Menschenbildung als Fundament nachfolgender Berufs- oder Standesbildung“ (ebd., S. 77).
- Auf FRIEDRICH FRÖBEL schließlich führt GÜNTHER die Entdeckung der auch zu DDR-Zeiten vielstrapazierten „Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit“ zurück. „Alle Erziehung und Lehre . . . muß in jedem Augenblicke, in allen seinen Forderungen und Bestimmungen also zugleich doppelendig, doppelseitig sein: gebend und nehmend, vereinigend und zerteilend, handelnd und dulnd, bestimmend und freisetzend, fest und beweglich . . .“ (ebd., S. 103). „An die Pflege des Beschäftigungsbetriebes . . . muß sich darum alles anknüpfen und aus derselben alles hervorgehen, was zur wahrhaft menschlichen Entwicklung des Kindes, zu dessen allseitig gesunder Erziehung geschehen soll . . .“ (ebd., S. 104).

Die Beispiele zeigen GÜNTHERS Bemühen, das pädagogische Erbe als ein durchweg positives zu kennzeichnen, kritische Anklänge machen weit vor der „Schwarzen Pädagogik“ halt. Es gibt selbstverständlich auch andere historische Quellen für die sozialistische Pädagogik⁴. Die sozialutopischen Entwürfe von OWEN werden wohlwollend einbezogen. Die zu pädagogischen Positionen uminterpretierten gesellschaftstheoretischen bzw. (partei-)politischen Aussagen der „Klassiker“ MARX und LENIN ergänzen nicht nur das schon Zitierte, sie liefern das eigentümliche normative Fundament. Auf LENIN geht etwa die These vom Hineintragen der sozialistischen Ideologie in das Proletariat zurück, das aus eigener Kraft nur zu „tradeunionistischem“ und nicht zu „wissenschaftlichem“ Klassenbewußtsein kommen könne. Dies war bis in die letzten Tage der DDR die theoretische Legitimationsfigur für die ideologische Erziehung der Jugend. Die Aufnahme der kommunistischen Pädagogen war, wie man an KRUPSKAJA und MAKARENKO deutlich machen kann (an dem zum Grundprinzip der Kollektiverziehung verabsolutierten Erfahrungen MAKARENKOS aus der Arbeit mit verwahrlosten und kriminellen Jugendlichen in den 20er und 30er Jahren), bereits ambivalent, positiv im Sinne der „Ideologie“, eher distanziert

aber bei der Frage, was davon das öffentliche Schulwesen prägen sollte. Besonders deutlich wurde dies indirekt, in der eher abwehrenden Haltung gegenüber den schulkritischen Motiven der „entschiedenen Schulreform“ und reformpädagogischen Alternativen. Die in ihnen sinnstiftend gewordene Distanz zur öffentlichen Erziehung und das Ziel der Individualisierung der Lernprozesse war der zentralistisch und etatistisch fixierten Bildungspolitik immer mindestens als Förderung des „bürgerlichen Individualismus“ verdächtig. Pikant wurde diese Haltung, seit mit der Perestroika im Mutterland der Kollektiverziehung gerade „reformpädagogische“ Motive im „ideologischen Klassenkampf“ an der pädagogischen Front reaktiviert wurden, und die DDR das zu ignorieren sich bemühte.

Es galt nachzuweisen, daß reformpädagogische Ansätze gegen die Leistungsfähigkeit der Schule und damit gegen das Herrschaftsinteresse der Arbeiterklasse gerichtet waren. Zugleich wurden sie als bürgerliche Angriffe auf die sozialistischen Errungenschaften verdächtigt. Konkret wurde unterstellt, die Autonomie der Schulen würde sich gegen die antifaschistisch-demokratische Erziehung der jungen Generation auswirken, der damals propagierte Kern- und Kursunterricht würde den Aufbau der Einheitsschule mit einem hohen Niveau der Allgemeinbildung unterlaufen. Sogar die „Arbeiterschulbewegung“ mußte nun abgewehrt werden, weil sie sich gegen den Primat systematischen Lernens richtete. Es drohte die Aufhebung der Vermittlung systematischen Wissens im Fachunterrichtssystem durch „Komplexmethode“, die Zersetzung der äußeren Struktur der Schule und Organisation des Unterrichts durch Auflösung des Klassenverbands in Arbeitsgemeinschaften, die Einführung der Schülerselbstverwaltung und der kollegialen Schulverwaltung (GÜNTHER/UHLIG 1988, S. 722f.). Wer z. B. die Einwendungen studiert, die im Westen von seiten der organisierten Philologen gegen Konzepte zur „Öffnung der Schule“ vorgebracht werden, kann leicht feststellen, daß die neokonservative bürgerliche Rechte in Westdeutschland fast mit identischen Argumenten und Befürchtungen operiert wie die Partei der Arbeiterklasse (vgl. GRUSCHKA 1988).

Der allgemeine und im Kern unbestrittene Rekurs auf die Versprechungen der Klassiker der bürgerlichen Erziehung stand in der DDR wie in der BRD in ähnlicher Spannung zum Bedürfnis, die dadurch gerufenen Geister überall dort wieder zu domestizieren, wo Beherrschungsansprüche der Pädagogen und Steuerungsansprüche des Staates durch zuviel Freilassung von Individualität gefährdet werden konnten. „Der humanistische Charakter unserer Schule, . . . , realisiert sich in erster Linie durch hohe Anforderungen an die Persönlichkeitsentfaltung, an Leistungsbereitschaft, klassenmäßige Haltungen und schöpferische Arbeit, durch systematische und solide Aneignung von Wissen und Können, durch hohe Allgemeinbildung für alle Kinder und durch die enge Verbindung der Schule mit dem Leben und der produktiven Arbeit“ (GÜNTHER/UHLIG 1988, S. 794). Dem entsprach ein strenges Regiment in den Schulen, eine rigide Planung von oben nach unten durch diejenigen, die glaubten, die Macht zu haben, das in ihren Augen Gute durchzusetzen.

In der Bundesrepublik hat keineswegs nur Kultusbürokraten eine entsprechende Phantasie bewegt. Der Unterschied besteht eher im Mangel an Mitteln zur Durchsetzung und in der zugelassenen kontrastiven Begleitmusik der Nor-

malpädagogik durch die Alternativpädagogik. Modellbildende Aussagen für die Pädagogik und theoretische Konstrukte dienten in der DDR stärker und eindeutiger der direkten politischen Rechtfertigung als in der BRD. Die legitimatorische Funktion des historischen Arguments, des Bezuges auf die Klassiker, unterschied sich jedoch nicht qualitativ von der dominanten Praxis in der BRD.

3. Margot Honeckers abschließende Rede

Mit M. HONECKERS Rede zum neunten pädagogischen Kongreß im Juni 1989 liegt ein einzigartiges Dokument zur „sozialistischen“ Pädagogik im Augenblick ihres Sturzes vor. Reden der Kultusminister in den alten Bundesländern sind bedeutend kürzer und ihrem geringeren Stellenwert entsprechend deutlich weniger intensiv vorbereitet. HONECKER läßt in ihrem 90 gedruckte Seiten beanspruchenden Text fast nichts aus, was zu den Problemen der öffentlichen Bildung und Erziehung gehört (vgl. dazu auch ROEDER 1990): Schulstrukturfragen (zur Form der Einheitsschule und den Differenzierungsproblemen in der Sekundarstufe II) werden ebenso erörtert wie Probleme der einzelnen Fachdidaktiken. Allen Erziehungsinstitutionen und Schulformen widmet sie mindestens eine kurze Überlegung. Die Ministerin bemüht sich um eine Abwägung zwischen der politisch gewünschten Integration aller Kinder in eine gemeinsame Schule und der pädagogisch notwendigen Differenzierung. Sie stellt Überlegungen zum richtigen Zensurensystem und zur rechten Zuwendung des Lehrers zu den Schülern an. Sie spricht über einen großen Teil der im Westen bekannten Schlüsselprobleme (Nord – Süd, Mann – Frau, Ökologie – Produktion, Computer usw.) und tut dies in einer Form, die der unsrigen nicht unähnlich ist: Sie entspricht der traditionellen Postulatspädagogik. Kein gesellschaftliches Problem ist zu groß für die Delegation an das Bildungssystem und die Bearbeitung in ihm. Für den Westdeutschen ist auffällig, was wohl auch in umgekehrter Wahrnehmung (von Ost nach West) gelten dürfte: die Blindheit der Ministerin für die Realität des eigenen Systems („... haben die Imperialisten jemals danach gefragt, ob sie der Umwelt Schaden zufügen, wenn es um ihre Profite geht?“ (HONECKER 1989, S. 25)).

Lehrer werden ganz so wie im Westen gelobt und zugleich ermahnt, ihre Aufgaben noch ernster zu nehmen, ihren Unterricht schülerorientierter abzuhalten, den didaktischen Schematismen zu entgehen, den Lehrplan selbstverantwortlich umzusetzen usw. („... im Lernenden das Subjekt der Erziehung zu sehen, von der Entwicklungsfähigkeit des Kindes auszugehen, Aktivität der Schüler herauszufordern“ (ebd., S. 17), „... wächst doch die Rolle des subjektiven Faktors, setzt doch die Gestaltung der sozialistischen Gesellschaft die Herausbildung der Individualität der Gesellschaftsmitglieder zwingend auf die Tagesordnung...“ (ebd., S. 23)⁵). Gleichzeitig wird ein hohes Niveau der Allgemeinbildung gefordert, das die einheitlich zu vermittelnden umfangreichen Stoffkataloge rechtfertigen soll. Freiräume für die Förderung der Individualität werden nicht eingeplant. Widersprüche zwischen den Zielen behandelt die Rede nicht.

Die Zusammenarbeit der Schule mit den Menschen in der Produktion und

den Eltern ist – so HONECKER – verbesserungswürdig (wohl doch als „Öffnung der Schule“). Direkt wird das Verhältnis von Schule und Arbeitswelt angesprochen: „daß die sich vollziehenden Prozesse in der Gesellschaft, nicht zuletzt in der modernen Produktion, höhere Ansprüche an die Erziehung zur Aktivität, zum Verantwortungsbewußtsein, zur Kreativität, an Disziplin, Zuverlässigkeit, Schöpferium und Pflichtbewußtsein stellen...“ (ebd., S. 23). (Dieser Katalog ließe sich leicht in die Qualifikationen der neu geordneten Berufe in der BRD übersetzen.)

Natürlich geht es in der Rede auch um die Rolle des Marxismus-Leninismus, um die der Partei und der FDJ, um die gesellschaftlichen Ziele der Erziehung insgesamt: „... ein Erziehungswesen zu schaffen, das die Jugend darauf vorbereitet, für eine Gesellschaft zu arbeiten, zu leben und zu kämpfen, in der der Mensch frei, selbstbewußt, gut, hilfsbereit, ehrlich sein kann, solidarisch mit dem Kampf der Völker für Frieden, Freiheit und Brüderlichkeit...“ (ebd., S. 9). (Was wäre gegen diesen Gedankengang einzuwenden, wenn man ihn in die bundesdeutsche Werteerziehung mit FDGO und Engagement statt Kampf übersetzen würde? Begreift man sich als „Ironiker“ wie RICHARD RORTY (1989), so widerspricht die Figur nicht dem neuesten Konzept für den Pluralismus und Liberalismus.)

Grundsätzlich und freudig im Detail legt die Ministerin mit den „Erfahrungen mit der Bildungsreform“ die Leitlinien für die nächste Phase bis zum (nicht mehr) folgenden Kongreß fest. Die Rede soll den Höhepunkt eines großen Diskurses darstellen. Ihre Ausführungen gibt die Ministerin als das Resultat unzähliger „Beratungen“ und „Konsultationen“, als Produkt aus Tausenden von Diskussionen und Zutragungen aus. Während in den alten Bundesländern nur heftig über die Notwendigkeit eines Bildungsgesamtplans, die Erneuerung des Bildungsrates etc. geschrieben wird, weil insbesondere die Spezialisten innerhalb der Zunft der Bildungsplaner eine koordinierte und verbindliche Bildungsplanung sowohl in quantitativer wie qualitativer Hinsicht zur Bedingung des weiteren Fortschritts erklären und deswegen für unverzichtbar halten, gab es so etwas in „vorbildlicher Form“ in der DDR. Die Vorstellung also, daß die zuständige Ministerin vor der versammelten Pädagogenschaft extensiv das Bildungsprogramm für die „nächste Phase des Kampfes“ vorträgt, ist nur auf den ersten Blick dem Westdeutschen fremd. Er mag sich daran stören, daß der Plan nicht beteiligungsdemokratisch in seinem Sinne zustande gekommen ist. Aber welchen Einfluß bietet das System der parlamentarischen Anhörung oder das der Personalräte im Westen den Pädagogen? Unabhängig davon dürfte das Bedürfnis nach und die Vorstellung der Machbarkeit von Groß- und Kleinplanung kein Privileg der Planwirtschaften des Ostens sein.

Die Rede HONECKERS spiegelt sodann bedrückend die Implikationen eines auch in Westdeutschland gehegten Wunsches, die Trennung von Wissenschaft, Praxis und Politik zu überwinden. Die Erziehungswissenschaft hat als Juniorpartner der Politik – so die Ministerin – die wissenschaftliche Dignität des ganzen Ansatzes zu verbürgen gewußt. Wer darin als Westdeutscher einen durchgängigen und qualitativen Unterschied zur eigenen Praxis sieht, der muß sich fragen lassen, wie es angesichts der Breite der wissenschaftlichen Beratungspraxis hier mit der Unabhängigkeit der Wissenschaft von der Politik bestellt ist. In Westdeutschland muß der einzelne Erziehungswissenschaftler

keine Bildungspolitik unterstützen, bzw. er kann hier zwischen verschiedenen Programmen wählen. Auch die Spielregeln der Beratungspraxis eröffnen deutliche Chancen der Distanzierung der Wissenschaft von der Politik. Funktional betrachtet schrumpft die Distanz hier zur strategischen Notwendigkeit, weil die „Kommunikationsmedien“ der beiden Bereiche „Macht“ und „Wahrheit“ (LUHMANN) getrennt erscheinen müssen, damit Wissenschaft politisch wirksam werden kann. Die verordnete Parteilichkeit der DDR-Pädagogik findet ihr radikales Gegenbild nicht in der wissenschaftlichen Politikberatung westlicher Prägung. Das Fundament liefert eine Vorstellung von Pädagogik, nach der – wie behutsam oder heftig auch immer – wissenschaftliche Pädagogik gestaltend auf die Praxis einwirken will und die Praktiker von der Wissenschaft selbst solches verlangen.

Die sich dem westlichen Leser bei der unbefangenen Lektüre des Textes einstellende sehr weitgehende Vertrautheit mit dem dargelegten Problemalexikon hängt nicht nur oberflächlich mit der Ähnlichkeit der Themen, sondern auch mit dem Umstand zusammen, daß sie sich strukturell auf das Allgemeine der Widersprüche der bürgerlichen Pädagogik beziehen, vor allem:

- politisch auf den Widerspruch von Bildung und Herrschaft,
- bildungstheoretisch auf den von Bildung und Ausbildung,
- bildungssoziologisch und schulorganisatorisch auf den von Chancengleichheit und Selektion,
- erziehungstheoretisch auf den von „Führen und Wachsenlassen“
- und didaktisch auf den Widerspruch von Individualisierung und Verallgemeinerung des Lernens.

Wären da nicht die immer wiederkehrenden Beschimpfungen und Drohungen gegen die Aufweicher und Abweichler von der richtigen sozialistischen Linie, und hätte die Ministerin auf das übersteigerte Pathos des im Bildungswesen siegreichen Proletariats und seiner Avantgarde, der Partei („... die Saat ist aufgegangen...“) sowie auf die zum Ritual erstarrte Feier der gemeinsamen Errungenschaften verzichtet, und hätte sie sich schließlich offener zu den Problemen und Widersprüchen im Bildungswesen verhalten, denen die Adressaten bedrängend ausgesetzt waren, dann ließe sich der Text auch als einer aus dem Westen verstehen. Die politische Rhetorik steht neben dem pädagogischen Gehalt. Fast exotisch für einen Westdeutschen das tönend tönere Selbstbewußtsein der Ministerin, die für den Real-Sozialismus typische Beschwörung der Macht in der Ahnung des Drucks im Kessel. Dem internationalen Klassenfeind wird entgegengeschleudert, daß die sozialistische Entwicklung „unumkehrbar“ sein werde und „unbeirrbar“ an der vorbildlichen Linie der Partei festgehalten werde. Aber das hat nicht viel mit Pädagogik zu tun, man ist eher an die Freudsche Verneinung erinnert. In einem Gedankengang wird die Offenheit der Diskussion, die Bereitschaft betont, alle fortschrittlichen Kräfte in „vertrauensvoller Zusammenarbeit“ zu versammeln, und gleichzeitig wird unverblümt gedroht: Für einen „pluralistischen, humanen, modernen Sozialismus“ sei kein Platz. Wer dies fordere, produziere „Geschwätz“, wolle die Rückkehr zu „bürgerlichen Verhältnissen“ in der Pädagogik und habe nur das Ziel, den „Kommunismus einzudämmen“. Die Fixierung

auf die Macht der Partei hat die Ministerin übersehen lassen, daß die „Verhältnisse“ den bürgerlichen ähnlicher waren, als es ihr lieb sein konnte.

4. Folgen für die Organisation des Bildungswesens

Die DDR hat die Instrumentalisierung von Erziehung und Bildung für Herrschaftsansprüche auf die Spitze getrieben. Sie hat konsequenter als im Westen zugleich versucht, vor allem durch die Verlängerung einer gemeinsamen Allgemeinbildung bis zur Klasse 10 die soziale und individuelle Entwicklung durch Bildung zu fördern. Sie mußte aber am Ende feststellen, daß die daraus sich ableitenden Widersprüche nicht aufzulösen waren: Weder verschwand der allgemeine Zwang zur Ausübung von Herrschaft und Kontrolle durch die gelungene Inkorporation der Normen, noch gelang mit spezifischen pädagogischen Mitteln die individuelle Emanzipation zur sozialistischen Persönlichkeit durch Bildung. Bezeichnend für die Revanche der unaufgelösten Widersprüche ist, daß in den erzieherischen Konzepten das „Individuelle“ unter dem blauen Hemd der FDJ – „kontrolliert und geführt“ – wachsen sollte, die Jugend dann doch massenhaft durch die Löcher der Grenzzäune Ungarns in den Westen verschwand. Viele hatten sich schon vorher in ihren subkulturellen Kietz verzogen (vgl. Stock 1990/1991). Charakteristisch für die Halbheit und politische Valenz der Einheitsschulkonzeption ist sodann, daß die Errungenschaft der 10jährigen POS unglaublich wurde durch den Mangel an zugestander individueller fördernder Pädagogik, die die Unterschiede der Kinder akzeptiert und berücksichtigt hätte, ohne sie in fachliche Leistungsnormen einzufügen, die den selektiven Schulen entliehen sind, in der DDR aber nicht selektiv wirken sollten. So kam es, daß Abbrecher als Drop-outs gleichsam inoffiziell vor der 10. Klasse in die Produktion verschwinden konnten bzw. daß es im egalitären System der DDR 24 unterschiedliche Wege zum Abitur gab (vgl. Hoffmann et al. 1987). Eine neue Ausnahme von der Regel tat sich sofort auf, wenn damit die Hoffnung verbunden wurde, dies würde dem ideologischen Kampf und der Entwicklung der Produktivkräfte nützen. Das durch Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft stabilisierte Privilegiensystem sollte abgeschafft werden, gleichwohl wurde die Infrastruktur des sozialistischen Privilegiensystems wieder wesentlich aufgerichtet durch die Produktion neuer Eliten und vielfältiger, wenn auch nicht so „feiner Unterschiede“ wie im Westen.

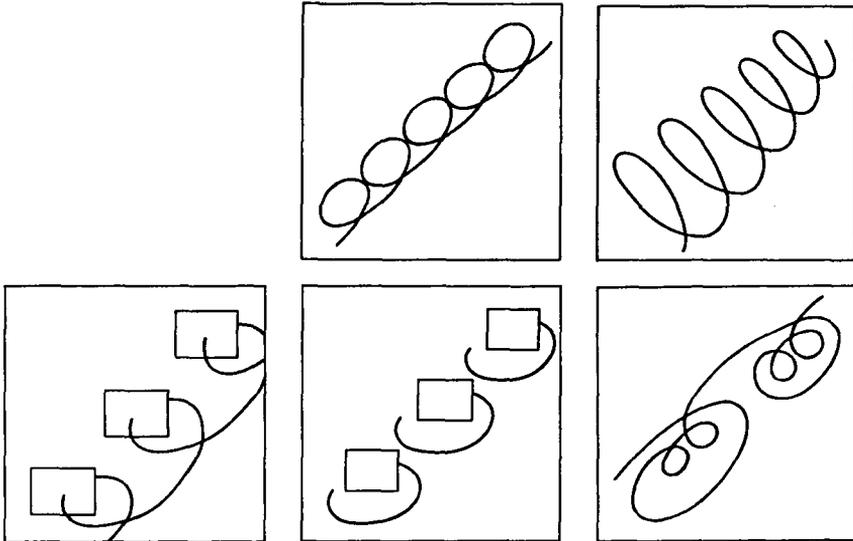
Es gab beides: Wo der Zwang zur Vereinheitlichung zu nicht mehr zu leugnenden Problemen in der Praxis führte, öffnete das Bildungswesen ein Ventil, in der Einheitsschulfrage wurde am Ende sogar die (Neigungs-)Differenzierung diskutiert. Im Bewußtsein um die Möglichkeit zentralistischer Durchsetzung und die Abwesenheit einer politischen Konkurrenz formulierte die Politik der Partei zugleich auch gegen den Druck dessen, was hier pädagogische Basis genannt wird, Ziele und setzte sie um, so etwa die späte Verkürzung der erweiterten Oberschule (EOS) auf zwei Schuljahre, um die zehnjährigen POS zu stützen. Solche Politikverläufe sind wohl in Westdeutschland – zum Bedauern so mancher Politiker und Beamter – undenkbar, weil das Gymnasium als Langformschule und nicht die Gesamtschule – auch in den Augen der Sozialdemokratie – die zentrale Gelenkstelle des schon bestehenden Privilegiensy-

stems darstellt. Die Entwicklungsmuster und damit die Konfliktlinien in der Entwicklung des Bildungswesens sind indes weitgehend die gleichen. In beiden Systemen ging es um die Bestimmung des konkreten Verhältnisses zwischen allgemeiner und status-differenzierender Bildung. An keinem Entwicklungspunkt läßt sich das Fortleben der bürgerlichen Widerspruchsmomente vielleicht so sinnfällig machen wie am DDR-Spezifikum einer Berufsbildung mit Abitur. Nicht, was man sich mit der Selbstverpflichtung auf polytechnische Bildung hätte vorstellen können, wurde realisiert: eine neue integrierte Qualität des Lernens. Statt dessen wachten zwei Zuständige, ein schwacher Staatssekretär für Berufsbildung und eine starke Volksbildungsministerin, über ihre Anteile an einer fein getrennten beruflichen und allgemeinen Bildung. Trotz der ansonsten praktizierten Benachteiligung der EOS wurde die wissenschaftspropädeutische Bildung doch als etwas behandelt, was sich nicht in berufliche Bildung integrieren ließ.

Die Sorge der Ministerin galt auch in der Sekundarstufe I der „wissenschaftlich fundierten Allgemeinbildung“. Sie sollte den (im Westen wie im Osten vollzogenen) Fortschritt gegenüber der „elementaren volkstümlichen Bildung der bürgerlichen Volksschule“ (HONECKER 1989, S. 10) markieren und zugleich – letztlich wie im Westen –, einen pädagogisch weltanschaulich geprägten Bildungsgang ausschließen, wie ihn so manche Reformpädagogik propagiert. In diesem Sinne hält die sozialistische Pädagogik an der wissenschaftlichen Moderne als der Inhalte vorgebenden Quelle fest. Daran ändern weder die Weihe der sozialistischen Politik als pragmatischer Wissenschaft, die Beschwörung der Überlegenheit der eigenen Geschichts- und Naturbetrachtung, wie sie im Histomat und Diamat zum Ausdruck kommen sollen, noch schließlich die Sonderlichkeiten der Wehrkunde oder des „Stabi-Unterrichts“ Entscheidendes, denn sie sind nicht geeignet, strukturell das Allgemeine des DDR-Schulwesens zu kennzeichnen. Die Zulassung der *Waldorf*-Schulen et al. mußte – jenseits der eigenen weltanschaulichen Befangenheit – in erster Linie als eine Sünde gegen die wissenschaftliche Bildung und in zweiter Linie als ein Aufgeben eines Stücks der Macht erscheinen (wozu die DDR indes grundsätzlich bereit war, wie die kirchlichen Schulen beweisen).

Konsultiert man zur näheren Beschreibung der Wirksamkeit der offiziellen Bildungspolitik in der wissenschaftlichen Schulpädagogik die einschlägigen offiziellen Bücher der Kollektive und ihrer Vorsitzenden, etwa NEUNERS Buch über Allgemeinbildung (1988) oder KLINGBERGS Arbeiten zur Didaktik (1986), so findet man jenseits der notorischen ML- und HONECKER-Zitate sowie der typisch östlichen Themenstellungen insbesondere in den „Ideologiefächern“ die gleichen Problemlösungsmuster für die Auswahl, Komposition und methodische Bearbeitung der Inhalte, d. h. wesentlich auch die gleichen Trivialisierungen und Problemverschiebungen wie im Westen: NEUNER spricht etwa sinnig von der „Linienführung“ innerhalb der „Spirale“ in der Staatsbürgerkunde, nach der in der Klasse 7 „Die Arbeiterklasse und ihre Partei“, in der Klasse 8 „Die sozialistische DDR und die imperialistische BRD“, in der Klasse 9 „Die historische Mission der Arbeiterklasse“ und schließlich in der Klasse 10 „Der Marxismus-Leninismus, unsere Weltanschauung“ behandelt werden. Das Ganze wird dann mit „Taxonomie und Systematik“ und nicht näher dargelegten „pädagogisch-prozessualen Gesichtspunkten“ begründet und soll

Abbildung: Varianten des konzentrischen Lehrgangmodells



Quelle: Neuner 1988, S. 395

durch eine Fülle von ästhetisch, nicht aber didaktisch befriedigenden Zeichnungen sinnfällig werden. Ohne Häme sei etwas davon reproduziert (siehe Abbildung).

KLINGBERG, der in der Didaktik lange Zeit die Rolle spielte, die NEUNER in der Allgemeinbildung⁶ zukam, schematisiert Didaktik als Wissenschaft etwa durch die wenig überraschenden und heuristischen „didaktischen Grundrelationen“ „Lehren und Lernen oder Inhalt und Methode“. Um der Trivialität eine verwirrende Überhöhung beizugesellen, werden Relationen zwischen den Relationen, also etwa Inhalt und Lernen oder Methode und Lehren hinzugenommen. Aber auch hier liegt nur in reiner Form der Unsinn didaktischer Beschreibungen vor (vgl. TÜRCKE 1986), den im Westen so mancher konstruktive und in der Lehrplanarbeit einflußreiche Text zu didaktischen Spiralen, Romben, Sternen etc. auszeichnet. Wagenschein ist in der BRD nie Standard für die real existierende Didaktik geworden. Bestimmend für die DDR-Literatur war trotz der Zitation der „Tätigkeitskonzepte“ der Mangel an materialistischer, wissenschaftlich erklärungs-wirksamer Fundierung der Didaktik. Statt dessen Ideologie pur: als wäre der Dreisatz wirklich bloß eine Methode, ein Instrument ohne Inhalt, und als wäre schon deswegen die zu berechnende Anzahl junger Pioniere beim Brückenbau notwendig, um die Bewußtseinsbildung richtig anzuleiten. Die thematischen Versuche zur Indoktrination sollten gleichwohl nicht als Pointe der DDR-Didaktik und Allgemeinbildungsvorstellungen mißverstanden werden. Ihr wissenschaftlich prekärer Status und die Funktionalität der Modelle ist durchaus vergleichbar mit vielen westlichen Modellen.

Der Mangel an Didaktik soll durch die Moralisation der Inhalte kompensiert werden. Das galt nicht nur in der DDR. Noch kurz vor der Wende wurde in

der Bundesrepublik die vorläufig letzte vordergründige und schulpädagogisch naive Debatte um die politische Normierung der Allgemeinbildung geführt. Besonders auffällig wurde dies im Umfeld der Reform der gymnasialen Oberstufe. Der politisch inspirierten Allgemeinbildung der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (vgl. BRACHT/ZIMMER 1989) und der CDU-geführten Länder setzten so manche Pädagogen ihre fortschrittliche Allgemeinbildung entgegen. Es ging zwar nicht um die Pioniere, aber doch darum, die das richtige Bewußtsein bildenden Inhalte durchzusetzen. Gestritten wurde in der BRD, und diskutiert wurde in der DDR unter teils bewußter Absehung von den strukturellen Implikationen der Allgemeinbildung für das Berechtigungswesen (daß z. B. eine bestimmte Allgemeinbildung sich besonders als diskriminierende Kategorie gegenüber der Berufsbildung eigne). Schulpädagogische Einsichten zur bloß relativen, ja zur kontraintentionalen Wirksamkeit von Unterricht vermochten die Konstrukteure hier wie dort wenig zu irritieren. Diese Haltung findet sich auch in der didaktischen Literatur der DDR, wo die literarische Substitution des real Bewirkten durch die Beschreibung des Gewollten ähnlich notorisch ist wie in großen Teilen der bundesrepublikanischen Literatur (vgl. dazu etwa DIEDERICH 1988). Wer in den „Ratschlägen für Lehrer“, den „Grünen Heften“ der APW liest, bekommt mit der Angst der Autoren, nur ja nichts ggf. Strittiges, sei es kritisch Empirisches oder konstruktiv Exponiertes, zu schreiben, eine Leerformeldidaktik geboten, die nur wegen ihrer Reinheit den irreführenden Eindruck vermittelt, sie sei darin meilenweit vom westlichen Standard entfernt (vgl. etwa pars pro toto RAUSCH 1986).

An den Besonderheiten des Bildungswesens der DDR wurde oft die Charakterisierung der sozialistischen Pädagogik und damit deren Abwertung festgemacht; ein sehr bequemes Verfahren, denn es erlaubt, leicht zu übersehen, daß in unseren Schulen das gleiche System der realen Didaktik bestimmend ist: Abbilddidaktik ohne Berücksichtigung der individuellen Aneignungslogik, die Behandlung des Individuellen, der Bildungsleistung, nach allgemeinen Normen, die das Besondere ignorieren muß, um die Funktion der sozialen Stratifikation erfüllen zu können, Frontalunterricht, Einübung in den Zeittakt und Segmentieren durch Stundentafeln, *ein* Lehrplan und *ein* Lehrbuch für alle und noch in der Berufsbildung mit Abitur die strenge Scheidung der allgemeinen von den beruflichen Inhalten. Die Freisetzung kritischer Individualität durfte auch in der DDR die Erwerbsarbeit nicht erreichen. Auch im Sozialismus konnte die Distanzierung von ihr für wenige im Literaturkurs und Musikkurs betrieben werden. Die avancierte Rationalisierung der Steuerungsprozeduren, wie sie durch Zentralabitur und Normenbücher in Westdeutschland Praxis geworden ist, findet ihr Pendant in der als bonmot gehandelten Gewißheit des DDR-Lehrers, der in Rügen den Schüler etwas fragen konnte, und wußte, daß im selben Augenblick auch in Suhl ein Schüler auf ihn reagieren würde.

Behauptet werden sollte keineswegs, die Unterschiede zwischen der DDR-Schule und der BRD-Schule seien unerheblich. Ich wollte vielmehr darauf verweisen, daß sich die strukturellen Muster sehr ähneln, und dies muß auch so sein, weil beide eine gemeinsame Wurzel haben.

5. Fazit

Trotz der innerpädagogischen Aufregung um die Unterschiede zwischen den Systemen und der daraus sich ableitenden Debatten über die fällige Anpassung der ostdeutschen an die westliche Schulstruktur und pädagogische Wissenschaft haben die Verhandellnden des Einigungsvertrages, wie OELKERS zu Recht feststellt (OELKERS 1991, S. 438), keine unüberwindbaren Hürden entdeckt, die die Anerkennung und Überführung der Strukturen hindern würden. Im Vertrag ist die sozialistische Pädagogik anders als etwa die Eigentumsordnung kein Gegenstand geworden. Nachgeholt wird in den neuen Bundesländern, was bisher fehlte, die Schulgesetze zeigen es: der meritokratische liberale Schein der Wahlfreiheit (innerhalb der Schule oder zwischen Schulformen) sowie die Entrümpelung der Curricula von ihrer bisherigen politischen Aufdringlichkeit. Gleichzeitig zeigt die Abschaffung der 10jährigen gemeinsamen POS sowie der Berufsausbildung mit Abitur, daß man die zum Teil konsequenter als im Westen erprobte Alternative einer „demokratischen Leistungsschule“ (ROLFF) nicht weiterentwickeln will. Wer das indes als Niederlage der sozialistischen und als Sieg der bürgerlichen Pädagogik ausgeben möchte, greift aus den genannten Gründen zu kurz. Das Projekt der bürgerlichen Pädagogik bricht sich trotz der beschworenen Allgemeinheit ihrer Zielsetzung einmal mehr an der Schwerkraft der dominierend partikular und konservativ verstandenen Interessen, nach denen die Konkurrenzbedingungen zugunsten der schon Privilegierten zu gestalten sind.

Bildungspolitisch wird die Vereinigung erleichtert durch viele gemeinsame Annahmen. Beide Systeme waren geprägt durch (a) sozialtechnologische Gestaltungsphantasien, die Unterschätzung der Reproduktionskraft der Schule, (b) durch die Angst vor der nicht gewünschten und die Überschätzung der intendierten gesellschaftsverändernden Wirkungen der Schule, (c) durch die durch Empirie nicht zu erschütternde Berufung auf den höheren Auftrag der Schule, (d) durch die Symbiose humanistischer Rhetorik mit der Bestimmung von Bildung als der Ausschöpfung von Begabungen und der Mobilisierung von Begabungsreserven, (e) durch die Symbiose des Unmittelbarkeitspathos der pädagogischen Beziehungen mit der Verwaltung der Schule und der Schließung von regelungsfreien Zonen, (f) durch die Berufung auf die schier unerschöpfliche pädagogische Naturressource Moral und Ethos bei gleichzeitiger Verklärung der wirklichen Lebensbedingungen der Zielgruppen pädagogischer Betreuung und schließlich (g) durch die ungehemmte Delegation gesellschaftlicher Probleme an die Schule.

In der pädagogischen Wissenschaft erscheint der Wille zur hektischen und umfassenden Abwicklung des Personals von daher als Panikmache. Der Austausch des Personals folgt anderen Bestimmungen als bloß denen der Erhöhung der Qualität (vgl. LEPENIES 1991). In der DDR ist eine breit fundierte materialistische Erziehungswissenschaft als anhaltender Konkurrent westlicher Varianten der Wissenschaft nicht entstanden. Die Hochschulpädagogik war ihrem westlichen Pendant ähnlicher, als sie und wir im Westen es wahrhaben wollten. Das macht verständlich, warum in vielen Bereichen ohne „Paradigmenwechsel“ die westliche Begriffsapparatur sich schnell mit ein wenig Mut und Fortbildung in den Köpfen der östlichen Kollegen einrichten ließe

(vgl. LEPENIES 1991, der in der ehemaligen DDR die Initiation als Übernahme des „Jargons der Systemtheorie“ beobachtet hat). Das bezeichnet den Raum für eine materialistische Alternative in der Erziehungswissenschaft und verweist zugleich auf ihre Notwendigkeit, soll mit dem Ende der DDR nicht auch in der Wissenschaft die an das Emanzipationsversprechen gebundene Selbstreflexion über die Widersprüche der bürgerlichen Pädagogik fast völlig zum Verschwinden gebracht werden.

Anmerkungen

- 1 Es wird einer Aufarbeitung der Archive überlassen bleiben, das Maß an monolithischer Verdichtung oder interner pluralistischer Diskussion zu objektivieren, das in den Phasen der DDR existiert hat. Mein Eindruck nach vielen Gesprächen mit Betroffenen besteht darin, daß sich die teils erbitterten Auseinandersetzungen innerhalb der Hochschulpädagogik weniger auf gravierende Differenzen in der Sache, mehr dafür auf die in einer Diktatur merkwürdig gesteigerten Machtkämpfe zwischen Einzelinteressen zurückführen lassen. Wer machtvoll genug die „bürgerliche Abweichung“ gegen den Kollegen ins Feld führen konnte, saß am längeren Hebel. Entscheidend für meine Argumentation sind aber nicht solche Differenzen zwischen den Personen sondern die immanenten Widersprüche in den als Einheitspädagogik ausgegebenen Schriften.
- 2 Mir ist bewußt, daß ich im folgenden in der Regel die Erziehungswissenschaft mit den nach wie vor dominanten geisteswissenschaftlichen Traditionslinien identifiziere. Meine kritischen Vergleiche beziehen sich dabei auf diejenigen Kollegen, die wie ich selbst sich angesprochen fühlen wollen, und die als Wissenschaftler Einfluß nehmen wollen auf die Entwicklung des Bildungswesens und ihr Verständnis daher beziehen, ein Kontinuum von Theorie und Praxis herbeizuführen.
- 3 Insbesondere in dieser Phase taten sich Konflikte innerhalb der östlichen Erziehungswissenschaft über die Frage auf, wie weit das bürgerliche Erbe auch die Realität der sozialistischen Schule bestimmen dürfe. Während Günther und Uhlig sich für die Reformpädagogik stark machten, sah Neuner darin die Gefahr der Verbürgerlichung. Der Scharfmacher war aber wohl Opfer seiner Machtpolitik nicht konkurrierender Pädagogen (s. Fußnote 1).
- 4 Das betrifft selbstverständlich auch die wertvollen bildungshistorischen Studien vieler DDR-Kollegen. Die materialistische Anlage etwa der die Halle-Wittenbergschen Neueditionen über die Aufklärungspädagogen begleitenden Texte machen diese nach wie vor lesenswert. Der eigenständige Beitrag der historischen Bildungsforschung der DDR ist nicht mein Thema.
- 5 Warum wäre das nicht ernst zu nehmen? Jede „kritische Individualität“ im Westen, die keine für die herrschende Allgemeinheit nützlichen Effekte erzielt, wird mehr oder weniger unsanft ausgegrenzt. Wenn in der Neuordnung der industriellen Berufe von der Individualität der Arbeiter die Rede ist, ist das gleiche Immanenzdenken vorzufinden wie in der Rede M. Honeckers. Ernst zu nehmen wären also beide Konzepte oder keines.
- 6 Auch hier wieder seien ostdeutsche Leser um Nachsicht gebeten. Mit ist bekannt, daß Klingberg in den letzten DDR-Jahren wiederholt versucht hatte, die Didaktik aus ihren eingefahrenen zweck-rational auf Lernpsychologie verkürzten Bahnen zu befreien. Was aber unter den Bedingungen der Diktatur wie eine pädagogische Perestrojka wahrgenommen werden mußte, ist für den Außenstehenden und an Strukturmomenten Interessierten eher ein Rahmenthema.

Literatur

FR = Frankfurter Rundschau

MEW = Marx-Engels-Werke

APW = Akademie der Pädagogischen Wissenschaften

ALT, R.: Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskys. Berlin 1953.

BRACHT, U./ZIMMER, H.: Die neokonservative Allgemeinbildungsdiskussion und die Erziehungswissenschaft. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P.: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 167–184.

DIEDERICH, J.: Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. München 1988.

DURKHEIM, E.: Erziehung, Moral, Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Neuwied 1973.

DURKHEIM, E.: Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt 1977.

GRUSCHKA, A.: Die Öffnung der Schule und die Norm der Bildung in einer geschlossenen Gesellschaft. In: Pädagogische Korrespondenz 4 (1988), S. 5–21.

GRUSCHKA, A.: Probleme der Bildungsreform in der bürgerlichen Gesellschaft. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Clara Zetkin 27 (1990), S. 189–206.

GÜNTHER, K. H.: Über pädagogische Traditionen. Berlin 1988.

GÜNTHER, K. H./UHLIG, CH.: Zur Rezeption der Reformpädagogik durch die Pädagogik der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogik 43 (1988), S. 718–727.

GÜNTHER, K. H./UHLIG, CH.: „Die Reformpädagogik im Bild der pädagogischen Tradition der DDR“. In: Pädagogik 43 (1988), S. 794–801.

HONECKER, M.: Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. Berlin 1989.

HOFFMANN, S. et al.: Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung. Forschungsbericht der APW der DDR. Berlin 1987.

KLINGBERG, L.: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin 1986.

LEPENIES, W.: Die Grenzen der Gemeinschaft – Deutsche Zustände zwei Jahre nach der Revolution. FR 12. 10. 1991.

MARX, K.: Manifest der kommunistischen Partei (In: MEW 4, S. 459–493). Berlin 1982.

MARX, K.: Deutsche Ideologie (In: MEW 3). Berlin 1973.

MARX, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (In: MEW 42 Ergänzungsband). Berlin 1983.

MEUMANN, W. (Leiter des Kollektivs): Thesen zur Schulgeschichte der DDR. In: Pädagogik 44 (1989), S. 449–537.

MEUMANN, W.: Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. APW, Inst. f. Theorie und Geschichte. Berlin 1989.

NEUNER, G.: Allgemeinbildung – Konzeption, Inhalt, Prozeß. Berlin 1989.

OELKERS, J.: Das Ende der „Sozialistischen Erziehung?“ – Bemerkungen zum Verhältnis von Utopie und Wirklichkeit in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 431–452.

RAUSCH, E.: Sprache im Unterricht. Berlin 1986.

ROEDER, P. M.: Erziehungswissenschaften – Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 651–670.

RORTY, R.: Kontingenztz, Ironie und Solidarität. Frankfurt 1989.

RÜPEL: Von der DDR lernen, heißt siegen lernen! In: Pädagogische Korrespondenz. 7 (1990), S. 68–74.

- STOCK, M.: Zur Soziologie gegenwärtiger Jugendkulturen in der DDR – Diss. A. Humboldt-Universität. Berlin 1990.
- STOCK, M.: Jugendliche Subkulturen in Ostdeutschland. In: BÜCHNER P./KRÜGER H. H. (Hrsg.): Aufwachsen hüben und drüben. Opladen 1991, S. 257–267.
- TÜRCKE, CH.: Vermittlung als Gott. Metaphysische Grillen und theologische Mücken didaktisierter Wissenschaft. Lüneburg 1986.

Abstract

The disappearance of a specifically East German pedagogics has provoked an extensive discourse in which the delimitation from and the disclosure of the fatal past of East German pedagogics dominates. The willingness to undertake a self-critical analysis of the Western system of pedagogics as mirrored by East German pedagogics is dwindling to the degree to which the educational dictatorship is revealed. The study is not concerned with the considerable differences between bourgeois and socialist education but, instead, consciously exposes common factors. This approach is essentially based on the thesis that what failed in the GDR was not a socialist but, rather, a state-controlled variant of bourgeois education.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Andreas Gruschka, Institut für Pädagogik und Gesellschaft e. V.,
Hörster Straße 21, W-4400 Münster