

Sroka, Wendelin

Zur Rezeption des "klassischen bürgerlichen Erbes" in der pädagogischen Geschichtsschreibung der DDR

Deutsche Studien 24 (1986) 95, S. 213-228



Quellenangabe/ Reference:

Sroka, Wendelin: Zur Rezeption des "klassischen bürgerlichen Erbes" in der pädagogischen Geschichtsschreibung der DDR - In: Deutsche Studien 24 (1986) 95, S. 213-228 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-18842 - DOI: 10.25656/01:1884

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-18842>

<https://doi.org/10.25656/01:1884>

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

ZUR REZEPTION DES „KLASSISCHEN BÜRGERLICHEN ERBES“ IN DER PÄDAGOGISCHEN GESCHICHTSSCHREIBUNG DER DDR

Von *Wendelin Sroka*

I

Die marxistisch-leninistische Pädagogik der DDR hat weder ihre Theorie noch die Praxis der Bildung und Erziehung in den Einrichtungen des „einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ jemals als absoluten Neuanfang begriffen, sondern immer die Eingebundenheit des Gegenwärtigen in Traditionen der vorsozialistischen Vergangenheit betont. Auch in einer Zeit, in der die DDR-Pädagogik mehr denn je ihre eigene Leistungsfähigkeit sowie ihre epochale Überlegenheit gegenüber der „spätbürgerlichen“ Pädagogik der Bundesrepublik hervorhebt, fällt das Bekenntnis zum pädagogischen Erbe unvermindert entschieden aus. „Erst im Sozialismus“, so erklärte Volksbildungsminister Margot Honecker in ihrer Rede auf dem VIII. Pädagogischen Kongreß 1978, „kann der Pädagoge in die Tat umsetzen, was im Denken und Schaffen bürgerlich-progressiver Pädagogen erstrebt wurde.“¹ Nicht weniger umfassend die Aussage Karl-Heinz Günthers, des Vorsitzenden der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte und Vizepräsidenten der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR: „Wir, die Pädagogen der DDR, stehen in der Nachfolge des gesamten progressiven Erbes auf pädagogischem Gebiet.“²

Innerhalb des vorsozialistischen pädagogischen Erbes sind es vor allem Zielvorstellungen und Konzepte der „klassischen bürgerlichen Pädagogik“, die in der DDR als progressiv beurteilt und des Aneignens wert befunden werden. Man verweist auf die „fortwirkende Bedeutung der klassischen bürgerlichen Pädagogik“³ für die pädagogischen Wissenschaften und das Bildungswesen der DDR, man stellt fest, ihre fortschrittlichen Vorstellungen seien „durch die machtausübende Arbeiterklasse aus der Tragik der Unerfüllbarkeit in die Realität praktischer Bildungsplanung überführt worden“.⁴ Bemerkungen wie diese verdienen deshalb nicht nur das fachwissenschaftliche Interesse von Erziehungshistorikern, weil sich in ihnen über die marxistisch-leninistische Interpretation der Pädagogik-Geschichte hinaus der Versuch der Herausbildung eines sozialistischen Geschichtsbewußtseins äußert. Diesem Ziel messen Politiker und Gesellschaftswissenschaftler der DDR in den letzten Jahren gesteigerte Bedeutung bei, ihm sind massenwirksame Maßnahmen der Traditionspflege und zahlreiche Publikationen zu geschichtlichen Themen verpflichtet.

Die pädagogische DDR-Forschung in der Bundesrepublik hat dennoch Fragen des Erbes und der Tradition lange Zeit kaum beachtet. Noch 1981 mußte der pädagogische Komparatist Wolfgang Mitter in einem Beitrag über die „DDR und die Tradi-

tion im Bildungswesen“ für sein Thema eine „defizitäre Forschungsanlage“⁵ konstatieren. Inzwischen sind dazu einige Detailstudien veröffentlicht worden, die eine Vielzahl möglicher und für ein angemessenes Verständnis der Sache notwendiger Untersuchungsperspektiven dokumentieren.⁶ Diese Bemühungen möchte der vorliegende Beitrag fortsetzen. Er dient dem Versuch, einige Aspekte der Rezeption der klassischen bürgerlichen Pädagogik durch die Pädagogik der DDR, insbesondere durch ihre wissenschaftliche Teildisziplin „Geschichte der Erziehung“ und im wesentlichen beschränkt auf den Zeitraum vom Beginn der siebziger Jahre bis zur Gegenwart, darzustellen und zu interpretieren. Gezeigt werden soll,

- wie die Entwicklung des pädagogischen Denkens von der pädagogischen Historiographie der DDR beschrieben wird;
- welche Hauptaussagen zur Charakteristik der klassischen bürgerlichen Pädagogik herangezogen werden;
- welchen Stellenwert die klassische bürgerliche Pädagogik innerhalb der Bereiche Forschung, Traditionspflege, Lehrerbildung (Lehre) und geschichtspädagogische Propaganda (so der in der DDR übliche Terminus zur Kennzeichnung der Propaganda auf dem Gebiet der Geschichte der Pädagogik) einnimmt;
- in welchem Sinne die Aussage verwendet wird, die DDR sei der Erbe aller progressiven Ideen der klassischen bürgerlichen Pädagogik.

Die Beantwortung dieser Fragen liefert keine hinreichende Analyse der Funktionen pädagogischer Erberezeption in der DDR, soll dazu aber einige Hinweise geben.

II

Für die Pädagogik der DDR ist in den siebziger und achtziger Jahren eine relative Einheitlichkeit in den Aussagen kennzeichnend. Für die pädagogische Historiographie der DDR bedeutet dies, daß die von den Erziehungshistorikern für ihre Disziplin betonte „Geschlossenheit“ Differenzen und Widersprüche im einzelnen nicht ausschließt, und zwar auch dann, wenn man zur allgemeinen Kennzeichnung dieser Wissenschaftsdisziplin keine historische, sondern eine eher synchrone Untersuchungsperspektive zugrunde legt. Ungeachtet dessen existiert in den Grundaussagen der Geschichte der Erziehung ein hohes Maß an Übereinstimmung.

Gerechtfertigt wird die Einheitlichkeit der Pädagogik in der DDR generell durch den Verweis auf dem Marxismus-Leninismus als die theoretische und methodologische Grundlage, institutionell wird sie abgesichert durch die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) der DDR, die 1970 aus dem Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut hervorgegangen ist. Die APW betreibt selbst „pädagogische Großforschung“, ist für Fragen der Bildungsplanung und Lehrplangestaltung zuständig und fungiert als Leiteinrichtung gegenüber den erziehungswissenschaftli-

chen Abteilungen der Universitäten und weiterer Hochschulen. Auf dem Gebiet der Geschichte der Erziehung besitzt die APW mit der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte sowie dem Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik und seinem Wissenschaftlichen Rat für Geschichte der Erziehung die zentralen Instanzen, die für Planung und Gestaltung der einzelnen Aufgabengebiete der „Geschichte der Erziehung“ zuständig sind.⁷ Unter diesen Voraussetzungen ist vom Geschichtsbild der pädagogischen Historiographie der DDR zu sprechen.⁸

Ihrem Selbstverständnis zufolge besteht das Hauptziel erziehungsgeschichtlicher Forschung in der Aufdeckung historischer Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung von Praxis und Theorie der Erziehung und Bildung. Begriffe wie „Einheit des Logischen und Historischen“ und „Einheit von Theorie und Geschichte“ sollen verdeutlichen, daß für ein angemessenes Verständnis der Gegenwart und für die Prognose von Entwicklungsverläufen auf pädagogischem Gebiet die Kenntnis der Geschichte unabdingbar ist. Auf der Grundlage des historischen Materialismus und seiner Lehre von den Gesellschaftsformationen wird zwischen Hauptepochen der Erziehung unterschieden. Der Klassencharakter gilt als Wesenskern der pädagogischen Erscheinungen in der schriftlich überlieferten Geschichte.

Im Sinne einer materialistischen Fundierung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses erklärt die pädagogische Historiographie zum methodologischen Ausgangspunkt ihrer Arbeit die Aussage, „daß nicht das Bewußtsein das Sein, sondern das Sein das Bewußtsein bestimmt“.⁹ Sie kritisiert die Betrachtungsweise der ideengeschichtlich orientierten nichtmarxistischen pädagogischen Historiographie als „idealistisch“ und reklamiert für sich die Erforschung und wissenschaftliche Erkenntnis der wirklichen Geschichte; das Interesse am Realvorgang Erziehung soll etwa durch die Bevorzugung des Terminus „Geschichte der Erziehung“ gegenüber

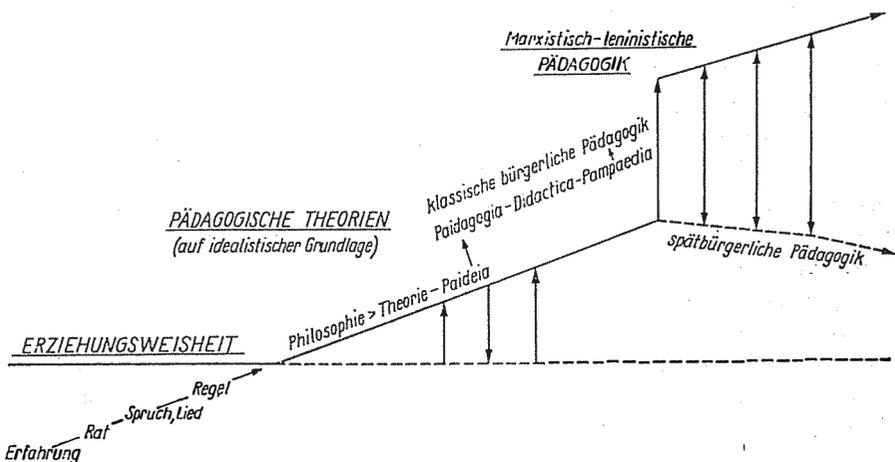


Abb.: Entwicklungslinien des pädagogischen Denkens nach Franz Hofmann¹¹

dem Ausdruck „Geschichte der Pädagogik“ signalisiert werden.¹⁰ Bereits ein Blick auf den Aufbau und die Themen des einschlägigen Lehrbuchs „Geschichte der Erziehung“ zeigt jedoch, daß dort die pädagogische Ideengeschichte keineswegs eine Randstellung einnimmt, sondern nach wie vor einen zentralen Gegenstand der Geschichtsbetrachtung darstellt. Auch in der erziehungsgeschichtlichen Forschung der DDR wird, etwa unter der Bezeichnung „Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik“, Fragen der Entwicklung des pädagogischen Denkens breiter Raum zugestanden. Der Erziehungshistoriker Franz Hofmann, Leiter des Wissenschaftsbereichs Theorie und Geschichte der Pädagogik an der Universität Halle-Wittenberg, hat die marxistisch-leninistische Sichtweise der Entwicklung des pädagogischen Denkens in einer Skizze veranschaulicht. Hofmanns Darstellung der Entwicklung des pädagogischen Denkens sei an dieser Stelle nicht im Detail interpretiert und kommentiert, sondern lediglich zur Erläuterung des Begriffs klassische bürgerliche Pädagogik im Verständnis der pädagogischen Historiographie der DDR herangezogen.

Die Entwicklung des pädagogischen Denkens, dies macht die Illustration Hofmanns deutlich, wird als Fortschrittsgeschichte aufgefaßt. Zwar merkt der Autor einschränkend an, daß das „Voranschreiten von niederen zu höheren Formen pädagogischer Aussagen“ sich „nicht stetig und geradlinig“¹² vollzogen habe. Dennoch gilt die Bewegungsrichtung des Fortschritts im Grundsatz sowohl für die Gesamtentwicklung des pädagogischen Denkens als auch für den Verlauf innerhalb einzelner Phasen – sofern man sich auf die jeweiligen Früh- und Hochformen innerhalb dieser Phasen bezieht:

Dem Klassencharakter des Erziehungsdenkens entspricht in den vorsozialistischen Epochen die Existenz von zwei Traditionslinien: Die jeweils fortgeschrittenste Klasse fungiert als Träger der progressiven Traditionslinie, die ihrerseits die Höherentwicklung des pädagogischen Denkens verkörpert. Träger reaktionärer Traditionslinien sind dagegen die den geschichtlichen Fortschritt objektiv behindernden beziehungsweise aktiv bekämpfenden Klassen.

Die Höhenlinie pädagogischen Denkens wird in der Gegenwart und in der jüngeren Vergangenheit markiert durch die marxistisch-leninistische Pädagogik. Die Klassiker des Marxismus-Leninismus haben mit der Begründung des dialektischen und historischen Materialismus, mit der Analyse des Kapitalismus und mit der Konzipierung des wissenschaftlichen Kommunismus auch die Grundbeziehung zwischen Erziehung und Gesellschaft aufgedeckt und damit die wirklich wissenschaftliche Pädagogik erst ermöglicht. Innerhalb der Entwicklung des pädagogischen Denkens im Verlauf der Menschheitsgeschichte stellt die Leistung von Marx, Engels und Lenin den entscheidenden Sprung auf eine qualitativ höhere Erkenntnisstufe dar. Zugleich wird in der marxistisch-leninistischen Pädagogik die progressive Traditionslinie des Erziehungsdenkens weitergeführt.

Ist für die marxistisch-leninistische Pädagogik eine permanente Höherentwicklung kennzeichnend, so gilt für das bürgerliche pädagogische Denken eine Verlaufsform

mit den Stadien des Aufstiegs, des Höhepunkts und des Niedergangs. Bürgerliche Ideen finden sich in ersten Ansätzen im Menschenbild und im Erziehungsdenken der Humanisten des 14. und 15. Jahrhunderts und erreichen in der klassischen bürgerlichen Pädagogik ihren Höhepunkt. Der Niedergang der bürgerlichen Pädagogik beginnt dort, wo deren Repräsentanten im Verlauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in einen ausdrücklichen Gegensatz zur Arbeiterklasse und ihrer wissenschaftlichen Theorie geraten. Die spätbürgerliche Pädagogik setzt die reaktionäre Traditionslinie fort. Soweit die Grundannahmen der pädagogischen Historiographie der DDR über die historische Entwicklung des pädagogischen Denkens.

III

Die klassische bürgerliche Pädagogik umfaßt im Verständnis der Erziehungshistoriker der DDR das Werk und Wirken von Pädagogen des aufstrebenden Bürgertums im Zeitraum vom 17. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Sie bildet damit zugleich den Kernbereich und den Höhepunkt im progressiven Abschnitt der bürgerlichen Pädagogik, und zwar in entschiedener Entgegensetzung zur spätbürgerlichen Pädagogik als dem regressiven Entwicklungsabschnitt der bürgerlichen pädagogischen Theorie. Der Ausdruck klassische bürgerliche Pädagogik dient üblicherweise zur Kennzeichnung einer Epoche, wobei bisweilen unterschieden wird zwischen einer Frühphase in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts und dem eigentlichen Höhepunkt – als der klassischen bürgerlichen Pädagogik im engeren Sinn – zwischen der Mitte des 18. und der Mitte des 19. Jahrhunderts. Als klassisch gelten vor allem Werke „großer Persönlichkeiten“. Namentlich sind dies in historischer Reihenfolge zunächst Wolfgang Ratke (1571–1635) und Jan Amos Komensky (1592–1670), dann Jean Jacques Rousseau (1712–1778), die Philanthropisten, die Neuhumanisten, Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Johann Friedrich Herbart (1776–1841), Friedrich Fröbel (1782–1852) und schließlich Adolf Diesterweg (1790–1866), dessen Werk als Höhepunkt und in der Regel auch als Abschluß der klassischen bürgerlichen Pädagogik betrachtet wird.

Im einzelnen sind Fragen der Definition, der Umfangsbestimmung sowie der Periodisierung unter den Erziehungshistorikern der DDR nicht unumstritten. So beschreibt etwa Karl-Heinz Günther in einem bereits 1967 veröffentlichten Beitrag die klassische bürgerliche Pädagogik als „Gesamtheit... alles Wertvollen der humanistisch-bürgerlichen deutschen Bildungstradition“,¹³ während Franz Hofmann für strenge Maßstäbe bei der Zuordnung plädiert und sich ausdrücklich dagegen ausspricht, „jede Pflege von Traditionen und jede Ehrung einer verdienten Persönlichkeit dazu zu benutzen, um ihr Wirken auf inflationäre Weise mit dem Attribut ‚klassisch‘ auszustatten“.¹⁴ Zu der von Hofmann festgestellten „aktualen Unsicherheit“¹⁵ bei der Verwendung des Klassik-Begriffs kommt hinzu, daß dem Leser

pädagogischer Literatur in der DDR neben den Klassikern bürgerlicher Pädagogik weitere Personenkreise als Klassiker vorgestellt werden, nämlich

- „unsere Klassiker“: die Klassiker des Marxismus beziehungsweise des Marxismus-Leninismus;
- „deutsche Klassiker“: die Dichter der deutschen klassischen Literatur, von denen Herder als „der Pädagoge der deutschen Klassik“¹⁶ bezeichnet wird (gelegentlich werden „deutschen Klassikern“ auch die Vertreter der klassischen deutschen Philosophie zugerechnet);
- „Klassiker der Pädagogik“: Repräsentanten sowohl der bürgerlichen als auch der marxistisch-leninistischen Pädagogik (vorwiegend im Sprachgebrauch sowjetischer Autoren).¹⁷

Verschiedentlich ist außerdem – wiederum vor allem in Beiträgen aus der Feder sowjetischer Autoren – von „Klassikern der Sowjetpädagogik“ die Rede. Hingegen kennt die marxistisch-leninistische Pädagogik der DDR unter ihren eigenen Vertretern bislang keine Klassiker, sondern lediglich „Wegbereiter“.

Trotz der hier nur angedeuteten Schwierigkeiten im Umgang mit dem Begriff Klassiker: In der Praxis der Beurteilung des bürgerlichen Erziehungsdenkens herrscht unter den Erziehungshistorikern der DDR weitgehend Einigkeit sowohl über die Hauptmomente ihres progressiven Gehalts als auch über ihre Grenzen.¹⁸ Die Einschätzung erfolgt dabei vor allem unter den Gesichtspunkten des Menschenbildes und der Weltanschauung, der Ziele und Inhalte der Bildung sowie der schulpolitischen Forderungen.

Als Kennzeichen der Fortschrittlichkeit des Menschenbildes und der Weltanschauung im Werk bürgerlicher Klassiker der Pädagogik gilt zunächst die „humanistische“ Hochschätzung des Menschen und seiner Bildsamkeit, sodann die Anerkennung des Werts der Individualität, die „Wendung zum Subjekt“, schließlich die Forderung nach Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Hervorgehoben werden materialistische Gehalte des Welt- und Menschenbildes, etwa die immer stärkere Hochschätzung der irdischen Daseinsaspekte sowie die Betonung der menschlichen Tätigkeit.

Das progressive Erziehungsziel der klassischen bürgerlichen Pädagogik sieht die pädagogische Historiographie der DDR im Ideal der „allseitig entwickelten Persönlichkeit“ auf den Begriff gebracht. Diesem Ziel entspreche die Konzeption einer breit angelegten, rationell geplanten und an den Wissenschaften orientierten allgemeinen Bildung. Bei allen Differenzen in der Einzelbestimmung von Inhalten und Methoden der Bildung erweise sich die Fortschrittlichkeit unterschiedlicher pädagogischer Konzeptionen in der ihnen zugrunde liegenden Absicht, die Idee des Humanismus durch Erziehung in die Tat umzusetzen.

Besonders deutlich zeige sich die Progressivität der klassischen bürgerlichen Pädagogik in den bildungspolitischen Vorstellungen und Forderungen. Als Inhalte

dieser Forderungen werden genannt: das Recht auf Bildung für alle, die Beseitigung der Ungleichheit im Bildungswesen durch den Aufbau einer den demokratischen Interessen des Bürgertums entsprechenden Einheitsschule, die Unentgeltlichkeit des Unterrichts, die Unterrichtsgestaltung im Sinne von Wissenschaftlichkeit und Lebensverbundenheit, schließlich die Verbesserung der Lehrerausbildung und der sozialen Lage der Lehrerschaft.

Mit den genannten Ideen und Forderungen, so die pädagogische Historiographie der DDR, sei die klassische bürgerliche Pädagogik dem Marxismus-Leninismus in mancher Hinsicht bereits sehr nahe gekommen. Dennoch existiere zwischen beiden pädagogischen Aussagesystemen ein qualitativer Bruch, der seinen Grund in einem entscheidenden Defizit jeglicher bürgerlicher Pädagogik habe: der Verkenning des Zusammenhangs von Pädagogik und Politik, von Erziehung und Gesellschaft. Charakteristisch für die klassische bürgerliche Pädagogik sei die Vorstellung, Erziehung und Bildung würden eine humane Gesellschaft hervorbringen. Dies aber – Kennzeichen eines idealistischen Wirklichkeitsverständnisses – bedeute eine Überschätzung der Möglichkeiten der Bildung. Notwendigerweise seien die progressiven Leistungen vorsozialistischer Erziehungstheoretiker bloßer Gedanken geblieben, erst der Marxismus-Leninismus habe die theoretischen und praktischen Voraussetzungen zur Verwirklichung der humanistischen Ideen geschaffen.

IV

In Philosophie und Gesellschaftswissenschaften der DDR ist in den siebziger Jahren die Diskussion über Fragen des Erbes und der Tradition erheblich intensiviert worden. Im Verlauf der Diskussion hat sich dabei die begriffliche Unterscheidung zwischen Erbe und Tradition durchsetzen können. Demnach umfaßt das historische Erbe der DDR „alles in der Geschichte existierende, die gesamte Geschichte in ihrer ganzen Widersprüchlichkeit“. ¹⁹ Zu den Traditionen zählen dagegen „nur diejenigen historischen Entwicklungslinien, Erscheinungen und Tatsachen, auf denen die Deutsche Demokratische Republik beruht, deren Verkörperung sie darstellt, die sie bewahrt und fortführt“. ²⁰

Die Klärung terminologischer Fragen und die damit verbundene Erörterung der Traditionsinhalte ist teilweise auch von der pädagogischen Historiographie aufgegriffen worden. Zu Beginn der achtziger Jahre haben führende Fachvertreter sowohl der Geschichtswissenschaft als auch der Geschichte der Erziehung Hauptbereiche des Traditionsbestandes benannt. Wie eine Gegenüberstellung zeigt, ist weder in zeitlicher noch in sachlicher Hinsicht eine Korrespondenz der jeweils erwähnten Bereiche gegeben:

Traditionen der DDR und Traditionen der DDR-Pädagogik im Verständnis der Disziplinen Geschichtswissenschaft und Geschichte der Erziehung

Hauptbereich des Traditionsbestandes der DDR (nach Horst Bartel und Walter Schmidt²¹)

in der DDR entwickelte Traditionen;

Traditionen der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung;

Traditionen der nichtproletarischen fortschrittlichen Kräfte der bürgerlichen und feudalen Gesellschaft;

Traditionen, „die in Anstrengungen von Ausbeuterklassen um die Verwirklichung des gesellschaftlichen Fortschritts... wurzeln“.²²

Hauptbereiche des Traditionsbestandes der DDR-Pädagogik (nach Karl-Heinz Günther²³)

Traditionen der Bildungspolitik und Pädagogik der DDR;

Traditionen der Bildungspolitik und Pädagogik der Sowjetunion;

Traditionen der Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären Arbeiterbewegung;

Traditionen der klassischen bürgerlichen Pädagogik einschließlich der Ideen und Pläne antifeudal eingestellter Pädagogen.

Die Gegenüberstellung verdeutlicht neben anderem den hohen Stellenwert, den die klassische bürgerliche Pädagogik von Seiten der pädagogischen Historiographie der DDR zugewiesen bekommt. Wenngleich allgemein auf die Gesamtheit progressiver Traditionen Anspruch erhoben wird, sind es demnach Traditionen speziell der bürgerlichen Gesellschaftsformation, die für die Traditionen der vorsozialistischen Gesellschaftsepochen überhaupt stehen. Die Vorrangstellung der klassischen bürgerlichen Pädagogik bedeutet gleichzeitig, daß die für das neuere Geschichtsbild der DDR im allgemeinen feststellbare Ausweitung des Traditionsbestandes in historischer und qualitativer Sicht („Feudalismus“, „historische Leistungen von Ausbeuterklassen“) von der DDR-Pädagogik bislang nicht in gleichem Ausmaß nachvollzogen wird.

Nähere Hinweise auf den Stellenwert der klassischen bürgerlichen Pädagogik vermittelt ein Blick auf die Aufgabenfelder der pädagogischen Historiographie der DDR: Forschung, Lehre, Traditionspflege und Geschichtspropaganda.²⁴ Zielsetzungen und Grundsätze dieser Aufgabenfelder sind zwar eng aufeinander bezogen, aber im Sinne einer „spezifischen Logik für die Ausgestaltung der Disziplin“²⁵ keineswegs identisch.

Entsprechend den Angaben in den Forschungsplänen der Geschichte der Erziehung der DDR zählt in den siebziger und achtziger Jahren die Erschließung des klassischen bürgerlichen Erbes – neben der Erschließung der bildungspolitischen und pädagogischen Bestrebungen der Arbeiterbewegung sowie der Darstellung und Analyse der Entwicklung des Bildungswesens und der Pädagogik nach 1945 – zu den Hauptforschungsrichtungen.²⁶ Zahlreiche im genannten Zeitraum erschienene Publikationen bezeugen das Interesse der Forschung an der klassischen bürgerlichen Pädagogik. Zu erwähnen sind Editionen von Schriften Ratkes, Komenskys, Herbarts und Fröbels sowie die Weiterführung einer bereits 1956 begonnenen Gesamt-

ausgabe der Werke Diesterwegs. An monographischen Untersuchungen, Sammelwerken und Biographien wurden unter anderem vorgelegt: Ein zweibändiges Werk „Zur Geschichte der bürgerlichen Nationalerziehung in Deutschland zwischen 1807 und 1815“, Beitragssammlungen zu Ratke, Herbart und Fröbel sowie Erstaufgaben bzw. Neuauflagen biographischer Darstellungen zu Ratke, Wilhelm von Humboldt und Fröbel. Aufsätze über Werk und Wirken klassischer bürgerlicher Pädagogen sind erschienen in großer Zahl im Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, vereinzelt auch in weiteren pädagogischen Fachzeitschriften. Festzustellen ist eine Konzentration der Forschungsaktivitäten und der damit verbundenen Publikationen auf Jahre des Gedenkens an herausragende Persönlichkeiten der Pädagogik-Geschichte. Die Forschungsleistungen erbrachten in Einzelfällen eine gegenüber früheren Urteilen bemerkenswert differenzierte Sichtweise von Klassikern der Pädagogik, die Erschließung des Werkes einiger Klassiker, etwa desjenigen Fröbels, wurde international als Beitrag zum Forschungsfortschritt der pädagogischen Historiographie gewürdigt.²⁷

Trotzdem ist der Stellenwert der klassischen bürgerlichen Pädagogik als Forschungsgegenstand gegenüber den fünfziger und sechziger Jahren eher geringer geworden. Am deutlichsten an Umfang zugenommen hat dagegen der Forschungsbereich zum Bildungswesen und zur Pädagogik der DDR. Ein weiterer Trend geht dahin, daß die Erforschung „nichtklassischer“ Bereiche der bürgerlichen Pädagogik an Bedeutung gewinnt. Dabei sind zu erwähnen: (1.) Randzonen der klassischen bürgerlichen Pädagogik wie etwa das pädagogische Denken der Reformation oder der klassischen deutschen Philosophie, (2.) Etappen der „reaktionären Traditionslinie“, neuerdings vor allem die Reformpädagogik und (3.) das pädagogische Gedankengut des polnischen Arztes und Schriftstellers Janusz Korczak, dessen Werk, obwohl nur schwer in das skizzierte Konzept der Traditionslinien einzuordnen, als wertvolle Bereicherung für pädagogische Theorie und Praxis gewertet wird.²⁸

Erziehungsgeschichtliche Forschung, darauf verweist die Rolle von Gedenktagen für die Forschungs- und Publikationspraxis, steht in engem Zusammenhang mit der Traditionspflege. Diesem Aufgabenfeld der Geschichte der Erziehung wird in den siebziger und achtziger Jahren „wachsende Bedeutung“²⁹ zugesprochen. Auch die pädagogische Historiographie soll zunehmend zur Vermittlung und Vertiefung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins herangezogen werden; Traditionspflege soll den Besitzanspruch auf das progressive Erbe und seine Legitimität sinnlich wahrnehmbar werden lassen.

In der Praxis der Traditionspflege zeigen Auswahl und Gewichtung eine weitgehende Entsprechung zu den oben genannten Hauptbereichen des Traditionsbestandes der DDR-Pädagogik. Auf diesem Gebiet hat die klassische bürgerliche Pädagogik denn auch kaum an Bedeutung eingebüßt, das enge Verhältnis von sozialistischer Gegenwart und fortschrittlicher bürgerlicher Vergangenheit findet auf zahlreichen Wegen öffentlichen Ausdruck.

Klassiker der bürgerlichen Pädagogik wie Ratke, Humboldt, Pestalozzi, Fröbel und Diesterweg sind Namensgeber für Schulen und Stätten pädagogischer Forschung und Lehre, Traditionskabinette dieser Einrichtungen sollen die aktuelle Bedeutung der Namensgeber veranschaulichen. So will beispielsweise das Traditionskabinett der Pestalozzi-Oberschule Rodewisch „auf Tafeln und in Vitrinen“ deutlich machen, „daß Pestalozzis Ideen erst in unserem Staat wirksam werden konnten“.³⁰ Den Namen klassischer bürgerlicher Pädagogen tragen weiterhin Stipendien (z.B. das Diesterweg-Stipendium der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung) und staatliche Auszeichnungen (z.B. die „Pestalozzi-Medaille für treue Dienste“).

Schließlich sind die als „Ehrung“ bezeichneten Festveranstaltungen aus Anlaß von Gedenktagen klassischer bürgerlicher Pädagogen zu erwähnen. Größere publizistische Breitenwirkung hatten in neuerer Zeit die Komensky-Ehrung (1970), die Wolfgang-Ratke-Ehrungen (1971, 1985), die Herbart-Ehrung (1976), die Fröbel-Ehrungen (1977, 1982) sowie eine 1984 veranstaltete Festwoche aus Anlaß des 200jährigen Bestehens des „Philanthropins“, einer Schulgründung des Aufklärungspädagogen Salzmann in Schnepfenthal.

Die geschichtspädagogische Propaganda, als weiteres Aufgabenfeld der Geschichte der Erziehung, weist trotz vielfältiger Überschneidungen mit der pädagogischen Traditionspflege Besonderheiten auf. Während die Traditionspflege mehr an ein breites Publikum adressiert ist, wendet sich die geschichtspädagogische Propaganda speziell an ein Fachpublikum, in diesem Falle vorwiegend an Lehrer, Schulfunktionäre und pädagogische Wissenschaftler. Die geschichtspädagogische Propaganda soll mit argumentativ-wissenschaftlichen Mitteln das Bewußtsein dafür schaffen und vertiefen, daß Pädagogik und Bildungswesen der DDR in der progressiven Traditionslinie der pädagogischen Überlieferung stehen. Charakteristisch für die Praxis der geschichtspädagogischen Propaganda in den siebziger und achtziger Jahren, dies gilt besonders in Verbindung mit dem klassischen bürgerlichen Erbe, ist die Differenzierung des Aussagegehaltes in Abhängigkeit von zwei Adressatengruppen: dem einheimischen Fachpublikum einerseits, dem Fachpublikum im nichtsozialistischen Ausland andererseits.

Im Zentrum der DDR-internen geschichtspädagogischen Propaganda steht die Lokalisierung der beiden Traditionslinien in der Gegenwart. Demnach sind die progressiven Traditionen der Pädagogik-Geschichte im Bildungswesen und in der Pädagogik der DDR gesetzmäßig aufgehoben, während im Imperialismus und insbesondere in der Bundesrepublik die reaktionäre Traditionslinie fortgeführt und gleichzeitig das fortschrittliche bürgerliche Erbe verfälscht wird. Die klassische bürgerliche Pädagogik erhält in diesem Zusammenhang einen hohen Stellenwert: „Die Umwertung und die Abwertung der klassischen bürgerlichen Pädagogik ist... ein Wesensmerkmal der imperialistischen Pädagogik in der BRD und vollzieht sich auf breiter Front.“³¹ Als wichtigste Frontabschnitte werden dabei genannt die Bildungspolitik, die Unterrichtspraxis im Bildungswesen und die pädagogische

Geschichtsschreibung.³² Ausgehend davon wird in neuerer Zeit der pädagogischen Historiographie der DDR die Aufgabe gestellt, die Unterschiedlichkeit der Traditionslinien in der Gegenwart unter Einschluß des reaktionären Wesens der Geschichtsrezeption in der Bundesrepublik zu verdeutlichen. „Die Verschärfung des Klassenkampfes“, erklärte Karl-Heinz Günther 1981 in einem Grundsatzbeitrag über die Aufgaben der Geschichte der Erziehung, „erfordert zwingend, den Aspekt der Auseinandersetzung in allen pädagogisch-historischen Untersuchungen zu verstärken.“³³

Ein Teil der geschichtspädagogischen Publizistik der DDR besitzt seit jeher eine nach außen gerichtete Demonstrationsfunktion. Die Veröffentlichungen der 1960 begründeten Reihe „Monumenta Paedagogica“ etwa verfolgen den Zweck, „auch dem Ausland zu zeigen, wie die progressive Traditionslinie in der Geschichte des deutschen Volkes auf dem Gebiet des Volksbildungswesens in die Geschichte der DDR einmündet“.³⁴ Mit der weltweiten Anerkennung der DDR und der Intensivierung ihrer internationalen Kontakte auf dem Kultursektor hat diese Variante geschichtspädagogischer Propaganda an Bedeutung und gleichzeitig an Darstellungsmöglichkeiten gewonnen.

Auch hier wird die klassische bürgerliche Pädagogik herangezogen, um – beispielsweise in Beiträgen über Fröbel und Diesterweg in der UNESCO-Zeitschrift „Prospects“ – das Bild von der DDR als dem Erbe der fortschrittlichen pädagogischen Traditionen zu vermitteln.³⁵ Als entscheidender Unterschied zwischen außenorientierter und innenorientierter geschichtspädagogischer Propaganda erscheint dabei der Sachverhalt, daß die im nichtsozialistischen Ausland veröffentlichten Beiträge von Erziehungshistorikern der DDR völlig auf die – für interne Zwecke als unabdingbar erklärte – Verortung der regressiven Traditionslinie in der Bundesrepublik verzichten.³⁶

In der Lehre, als dem letzten der hier zu untersuchenden Aufgabengebiete der Geschichte der Erziehung, findet der soeben beschriebene hohe Stellenwert der klassischen bürgerlichen Pädagogik keine Entsprechung. Das Fach Geschichte der Erziehung ist zwar obligatorischer Bestandteil in der Lehrerbildung, der Anteil am Gesamtpensum – das Studienprogramm von 1969 sah hierfür innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Fachstudiums fünfzehn Stunden vor – muß jedoch als gering veranschlagt werden.³⁷

Gegenwärtig wird die klassische bürgerliche Pädagogik subsumiert unter das Oberthema „Der antif feudale und demokratische Charakter der fortschrittlichen bürgerlichen Pädagogik und die Entwicklung des Bildungswesens bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts“, das seinerseits eines von insgesamt acht Oberthemen bildet.³⁸ Eine gewisse Bedeutung erhält die klassische bürgerliche Pädagogik innerhalb der Lehrerbildung lediglich in vereinzelten Maßnahmen der Traditionspflege sowie in Veranstaltungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs auf dem Gebiet der pädagogischen Historiographie.

Der Durchgang durch die Aufgabengebiete der Geschichte der Erziehung hat eine unterschiedliche Wertigkeit der klassischen bürgerlichen Pädagogik erkennen lassen. Damit wurde deutlich, daß die Rezeption der klassischen bürgerlichen Pädagogik im Kontext der spezifischen Aufgabenstellung der Aktionsfelder der Geschichte der Erziehung zu sehen ist.

V

Der Begriff des Klassischen, daran hält auch das marxistisch-leninistische Begriffsverständnis fest, umfaßt neben dem Moment des Historischen das des Normativen.³⁹ In welchem Sinn besitzt dann die klassische bürgerliche Pädagogik normative Funktion für die Gegenwart? Zahlreich sind die Formulierungen, mit denen in der DDR-Pädagogik der Gegenwartsbezug des progressiven bürgerlichen Erbes bezeichnet wird: Dieses Erbe sei beziehungsweise werde aufgegriffen, bewahrt, weitergeführt, produktiv genutzt, „über viele Vermittlungen und zumeist indirekt in der marxistisch-leninistischen Pädagogik kritisch aufgehoben“.⁴⁰ Allerdings existieren in der pädagogischen Literatur keine systematischen Erörterungen zum Thema der Normativität des klassischen oder auch progressiven bürgerlichen Erbes im allgemeinen. Beim Versuch einer Beantwortung der oben gestellten Frage ist man bislang auf die Deutung verstreuter Einzelaussagen angewiesen, die sich vorwiegend im Kontext der Würdigung von „Klassikern“ finden. Dabei zeigen sich zwei idealtypisch unterscheidbare Grundpositionen, die hier als „Position der Propagandisten“ und „Position der Forscher“ einander gegenübergestellt seien.

Grundlage der erstgenannten Position, die etwa in den Erklärungen Karl-Heinz Günthers zum Ausdruck kommt, bildet die Überzeugung, das Aufgehobensein des progressiven Erbes in der Gegenwart sei ein Faktum, die Aufhebungsleistung sei im wesentlichen durch die marxistisch-leninistische Pädagogik und Bildungspolitik erbracht. Infolgedessen besitze das vorsozialistische pädagogische Erbe für die entwickelte Gesellschaft der DDR keine direkte Normativität, vielmehr „findet eine schöpferische, eine zeitgemäße Rezeption des pädagogischen Erbes statt, wenn die Lehrer bemüht sind, die Erkenntnisse der marxistisch-leninistischen Pädagogik anzuwenden“.⁴¹ Konkretisiert am Beispiel der Rezeption der Pädagogik Wolfgang Ratkes durch Studenten und Wissenschaftler: „Ratkes Erbe fortzuführen heißt für uns, nach hohen Leistungen in Studium und Forschung zu streben, junge Lehrer auszubilden, die den Kindern all ihr Wissen, ihre Liebe weitergeben, um jedem Schüler den besten Start ins Leben zu sichern.“⁴²

Für die „Position der Forscher“, die am entschiedensten in Stellungnahmen Franz Hofmanns artikuliert wird, ist die Aufhebung nicht nur Faktum, sondern zugleich Forderung. Notwendig sei die Erarbeitung einer bislang noch fehlenden Theorie pädagogischer Erberezeption. Dabei müsse gesehen werden, daß die sachlich-inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Erbe über die Befriedigung des historischen

Interesses hinaus produktive Bedeutung für die Klärung aktueller Fragen und den weiteren Fortschritt der marxistisch-leninistischen Pädagogik besitzt. Diese produktive Bedeutung sei auch in der Lehrerbildung angemessen zu berücksichtigen, Erberezption dürfe sich hier wie andernorts nicht auf Traditionspflege beschränken. In den Worten Franz Hofmanns: „Es kommt nicht darauf an, „Klassiker“ auf Marmorsockel zu stellen, an denen man bestenfalls in achtungsvollem Gedenken vorübergeht, sondern sie zu ehren, indem man ihr Schaffen kennt, strebend erwirbt und im unendlichen Erkenntnisgang schöpferisch rezipiert und kultiviert.“⁴³

Die unterschiedlichen Akzentuierungen im jeweiligen Verständnis von Traditionsaneignung dürfen dennoch nicht den Blick für die Gesamtheiten beider Positionen verstellen. So leugnen auch die „Forscher“ nicht die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der „imperialistischen“ Erberezption als Teil der geschichtspädagogischen Propaganda, vor allem aber bekennen sie sich eindeutig zu den Grundauffassungen der marxistisch-leninistischen Pädagogik. Ideologisch-theoretisch bedeutet dies für die „Position der Forscher“ gleichzeitig (1.) das Festhalten an der These von der prinzipiellen qualitativen Inferiorität jeglicher bürgerlicher Pädagogik gegenüber der marxistisch-leninistischen Pädagogik, (2.) die Absicht, Aussagegehalte der progressiven bürgerlichen Pädagogik als bereichernde Elemente der marxistisch-leninistischen Pädagogik heranzuziehen und (3.) die Garantieerklärung dafür, daß mit dieser Bereicherung dem Marxismus-Leninismus keine „trojanischen Pferde“⁴⁴ – als Wegbereiter eines theoretisch-pädagogischen Revisionismus – zugeführt werden.

Der Versuch einer Verwirklichung der genannten Absicht wird neuerdings in einem von der Sektion Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg initiierten Forschungsprojekt unternommen, das den heuristischen Wert der Beschäftigung mit dem fortschrittlichen bürgerlichen Erbe für die marxistisch-leninistische Pädagogik am Beispiel der klassisch-bürgerlichen Didaktik aufzeigen soll.⁴⁵ Den Entwicklungsstand dieses Vorhabens gibt der Tagungsbericht 1985 der Projektgruppe wieder. Resümierend heißt es dort, es gehe „nicht in erster Linie um die nachträgliche Bestätigung der erreichten Positionen (der marxistisch-leninistischen Pädagogik; d. V.), sondern um Bereicherung der Theorie durch die Geschichte. Wie eine solche Bereicherung bewirkt werden könne, ist eine schwierige Frage...“⁴⁶

VI

Es ist gezeigt worden, daß die Rezeption des klassischen bürgerlichen Erbes in der DDR-Pädagogik der siebziger und achtziger Jahre sich auszeichnet durch die relative Einheitlichkeit in der historiographischen Beschreibung und in der Bestimmung der Progressivitätsmerkmale, gleichzeitig aber auch durch die deutliche Verschiedenheit sowohl des Stellenwerts dieses Erbes in der Praxis der Traditionsaneignung

als auch der Beurteilung der Formen des Gegenwartsbezuges. Die vielfältigen Aufgaben, die in der pädagogischen Historiographie der DDR mit der Aneignung der klassischen bürgerlichen Pädagogik verbunden sind, lassen mehr denn je Spannungsverhältnisse entstehen: Einerseits erfordert das Bedürfnis nach internationaler Anerkennung der Forschungsleistungen Zurückhaltung in der Frage der „reaktionären Traditionslinie“, andererseits wird von der Geschichte der Erziehung die verstärkte Auseinandersetzung mit dem regressiven Charakter der pädagogischen Geschichtsrezeption in der Bundesrepublik verlangt. Einerseits wird die klassische bürgerliche Pädagogik den Hauptbereichen des Traditionsbestandes der DDR-Pädagogik zugerechnet, in vielfältigen Formen der Traditionspflege gefeiert und der geschichtspädagogischen Propaganda als Eigentum der DDR reklamiert, andererseits spielt sie in der Lehrerbildung kaum eine Rolle. Einerseits sollen die fortschrittlichen Traditionen des klassischen bürgerlichen Erbes gesetzmäßig im Bildungssystem und in der Pädagogik der DDR aufgehoben sein, andererseits existiert bislang kein systematischer theoretischer Entwurf, geschweige denn ein, präzisiertes „marxistisch-leninistisches“ Konzept des Gegenwartsbezuges der klassischen bürgerlichen Pädagogik.

Gegensätze wie diese mögen in der Theorie gelegentlich das Verständnis selbst des in „dialektischen Widersprüchen“ Erfahrenen strapazieren, in der Praxis sind sie zunehmende Begleiterscheinungen eines arbeitsteilig organisierten Rezeptionsbetriebes. Die Vielfalt ihrer Zielsetzungen ermöglicht es Wissenschaftsdisziplin Geschichte der Erziehung immerhin, den Bedürfnissen mehrerer Personenkreise entgegenzukommen: der am historischen Detail interessierten Wissenschaftler, der Propagandisten, schließlich derjenigen, die beim Aufbau ihres beruflichen Identitätsbewußtseins als Lehrer und Erzieher auf historische Identifikationsangebote der geschilderten Art zurückgreifen können. Schon aus diesen Gründen sind den Bemühungen der pädagogischen Historiographie der DDR um die Aneignung des klassischen bürgerlichen Erbes Erfolge wohl nicht abzusprechen.

Anmerkungen

- ¹ Margot Honecker, Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. In: VIII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. bis 20. Oktober 1978. Protokoll. Berlin 1979, S. 56–118, hier S. 117.
- ² Karl-Heinz Günther, Aufgaben der Geschichte der Erziehung. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 21 (1981), S. 11–21, hier S. 14.
- ³ Ebd., S. 16.
- ⁴ Geschichte der Erziehung. Redaktion: Karl-Heinz Günther, Franz Hofmann, Gerd Hohendorf, Helmut König, Heinz Schuffenhauer. Berlin, 12. Aufl. 1976, S. 705.
- ⁵ Wolfgang Mitter, Die DDR und die Tradition im Bildungswesen. In: Jens Hacker/Horst Rögner-Francke (Hrsg.), Die DDR und die Tradition. Jahrbuch der Gesellschaft für Deutschlandforschung 1981. Heidelberg 1981. S. 37–56, hier S. 37.
- ⁶ Brita Rang, Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945–1965. Frankfurt am Main 1982; Helmut Heiland, Fröbelforschung und Fröbelverständnis in der Deutschen Demokratischen

- Republik. In: Ders., Fröbelforschung. Darmstadt 1983, S. 46–104. – Ders., Fröbelforschung und Fröbelrezeption in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Bildung und Erziehung 36 (1983), H. 4, S. 465–480; Wendelin Sroka, Die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts in der DDR. Ein Beitrag zur Rezeptions- und Wirkungsgeschichte des Neuhumanismus. München 1984; Dietmar Waterkamp, Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung. Köln 1985.
- ⁷ Vgl. Ernst Cloer, Geschichte der Erziehung in der DDR. Untersuchungen zur Theorie, Geschichte und Leistungswirksamkeit einer Grenzwissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 27 (1973), H. 9, S. 601–633; Helmut König/Walter Hackel, Historische Pädagogik im Dienste sozialistischer Bildungspolitik und Pädagogik. Zum 25. Jahrestag der Neugründung der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. In: Jahrbuch der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften 1980, S. 374–381; Karl-Heinz Günther, Traditionen und Leistungen der Geschichte der Erziehung als Wissenschaftsdisziplin in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Manfred Heinemann (Hrsg.), Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung, Teil 2. Stuttgart 1985, S. 31–63.
- ⁸ Zum folgenden vgl. Geschichte der Erziehung, a. a. O., bes. S. 20f.; Grundlinien der „Geschichte der Erziehung“. 4. Beiheft der Zeitschrift „Pädagogik“, 1974.
- ⁹ Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 21.
- ¹⁰ Vgl. Karl-Heinz Günther, Traditionen und Leistungen ..., a. a. O., S. 35f.
- ¹¹ Franz Hofmann, Erziehungswissenschaft – Paedagogia – Pädagogik. Ein Versuch zur Geschichte der pädagogischen Theorie. Berlin 1976. Hier zitiert nach der Ausgabe Köln 1977, S. 12.
- ¹² Ebd., S. 11.
- ¹³ Karl-Heinz Günther, Humanistisches Erbe und sozialistische Bildungstheorie in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogik 22 (1967), H. 8, S. 698–716, hier S. 700.
- ¹⁴ Franz Hofmann, Bemerkungen über das „Klassische“ in der bürgerlichen Pädagogik. In: Ders. (Hrsg.), Zur Theorie und Geschichte der Pädagogik. Kongreß- und Tagungsberichte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1982/61. Halle (Saale) 1982, S. 87–99, hier S. 97.
- ¹⁵ Ebd., S. 87.
- ¹⁶ Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 232; zu den „deutschen Klassikern“ siehe ebd., S. 224ff.
- ¹⁷ Vgl. Katria J. Salimova, Historisch-pädagogische Forschungen in der UdSSR. In: Manfred Heinemann (Hrsg.), Die historische Pädagogik ..., a. a. O., S. 193–217.
- ¹⁸ Zum folgenden vgl. neben der bereits genannten erziehungsgeschichtlichen Literatur: Rosemarie Ahrbeck, Die allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit. Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals. Berlin 1979.
- ¹⁹ Horst Bartel, Erbe und Tradition in Geschichtsbild und Geschichtsforschung der DDR. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 29 (1981), H. 5, S. 378–394, hier S. 389.
- ²⁰ Ebd.
- ²¹ Horst Bartel/Walter Schmidt: Historisches Erbe und Traditionen – Bilanz, Probleme, Konsequenzen. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 30 (1982), H. 9, S. 816–829, hier S. 825.
- ²² Ebd.
- ²³ Karl-Heinz Günther: Aufgaben der Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 16.
- ²⁴ Vgl. ebd., S. 11 u. S. 14.
- ²⁵ Ebd., S. 14.
- ²⁶ Vgl. Helmut König: Zum Inhalt und zur Organisation der wissenschaftlichen Arbeit auf dem Gebiet der Geschichte der Erziehung im Perspektivplanzeitraum 1971–1975. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 11 (1971), S. 27–40. – Ders.: Forschungen zur Geschichte der Erziehung – eine Übersicht. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 21 (1981), S. 22–44.
- ²⁷ Vgl. Helmut Heiland: Fröbel-Jubiläum und Fröbel-Forschung. Ergebnisse des Fröbel-Gedenkjahres 1982. In: Pädagogische Rundschau 38 (1984), H. 5, S. 603–623.
- ²⁸ Zur Korczak-Rezeption in der DDR siehe Günther Schulze: Vom Sinn und Ziel der Korczak-Forschung in der DDR. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 22 (1982), S. 77–82.

- ²⁹ Karl-Heinz Günther: Aufgaben der Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 18.
- ³⁰ Reinhard Glaß, Rodewisch, in der „Leseraktion Wegzeichen“ der Deutschen Lehrerzeitung. In: Deutsche Lehrerzeitung 32 (1985), H. 39, S. 11.
- ³¹ Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 629.
- ³² Vgl. Karl-Heinz Günther: Der humanistische Charakter der sozialistischen Pädagogik und die reaktionäre Umwertung des klassischen bürgerlichen Erbes durch die imperialistische Pädagogik. In: Die marxistisch-leninistische Pädagogik – eine streitbare Waffe im Kampf gegen den Antikommunismus. Konferenzmaterialien, zusammengestellt von einem Redaktionskollegium unter Leitung von Hans-Georg Hofmann. Berlin 1972, S. 163–169.
- ³³ Karl-Heinz Günther: Aufgaben der Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 18.
- ³⁴ Helmut König/Walter Hackel: Historische Pädagogik, a. a. O., S. 375.
- ³⁵ Vgl. Karl-Heinz Günther: Friedrich Froebel. In: Prospects 12 (1982), no. 3, pp. 395–399. – Ders.: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg. In: Prospects 14 (1984); no. 3, pp. 423–429.
- ³⁶ Siehe dazu exemplarisch die Differenzen in der Textfassung folgender Beiträge: Karl-Heinz Günther: Grundgedanken der Aufklärungspädagogik in Salzmanns Erziehungspraxis in Schnepfenthal. Zum 200. Gründungstag des Salzmannschen Philanthropins in Schnepfenthal. In: Pädagogik 39 (1984), H. 6, S. 474–486. – Ders.: Grundgedanken der Aufklärungspädagogik in der Erziehungspraxis des Salzmannschen Philanthropins in Schnepfenthal. In: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung 25 (1984), S. 87–95. – Ders.: Grundgedanken der Aufklärungspädagogik in der Erziehungspraxis des Salzmannschen Philanthropins in Schnepfenthal. Vortrag für die Tagung der „International Standing Conference for History of Education“ zum Thema „Aufklärung und Erziehung“, Wolfenbüttel, BRD, September 1984. In: Jahrbuch der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften 1985, S. 64–68.
- ³⁷ Vgl. Ernst Cloer: Geschichte der Erziehung ..., a. a. O., S. 629f.
- ³⁸ Karl-Heinz Günther: Traditionen und Leistungen ..., a. a. O., S. 45f.
- ³⁹ Vgl. Claus Träger: Über Historizität und Normativität des Klassik-Begriffs. In: Ders.: Studien zur Erbetheorie und Erbeaneignung. Leipzig 1981, S. 179–195.
- ⁴⁰ Karl-Heinz Günther: Zur Eröffnung des Basedow-Symposiums. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 16 (1976), S. 15–17, hier S. 16.
- ⁴¹ Karl-Heinz Günther: Aufgaben der Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 15.
- ⁴² Pädagogisches Erbe, das wir bei uns bewahren. Gespräch mit Prof. Dr. Arndt Kästner, Rektor der Pädagogischen Hochschule „Wolfgang Ratke“ Köthen. In: Neues Deutschland Nr. 93/1985, S. 7.
- ⁴³ Franz Hofmann: Bemerkungen über das „Klassische“ ..., a. a. O., S. 97f.
- ⁴⁴ Ders.: Erziehungsweisheit – Paedagogia – Pädagogik ..., a. a. O., S. 147.
- ⁴⁵ Vgl. Wolfgang Eichler/Dagmar Markau: Zum heuristischen Wert der Geschichte der pädagogischen Wissenschaften für die Lösung aktueller Aufgaben. In: Pädagogik 40 (1985), H. 10, S. 794–797.
- ⁴⁶ Ebd., S. 797.