

Benner, Dietrich

## Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR

*Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 6, S. 891-906*



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 6, S. 891-906 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-112972 - DOI: 10.25656/01:11297

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-112972>

<https://doi.org/10.25656/01:11297>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

### Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 6 – November 1993

## *Essay*

- 891 DIETRICH BENNER  
Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR

## *Thema: Jugend*

- 909 WERNER SCHEFOLD/WALTER HORNSTEIN  
Pädagogische Jugendforschung nach der deutsch-deutschen Einigung
- 931 HANS MERKENS/DIETER KIRCHHÖFER  
Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Freizeit Ost- und Westberliner Schüler
- 953 BERNHARD NAUCK  
Regionale und sozialstrukturelle Differenzierung der Kindschaftsverhältnisse in Deutschland
- 971 BÄRBEL KRACKE/PETER NOACK/MANFRED HOFER/  
ELKE KLEIN-ALLERMANN  
Die rechte Gesinnung: Familiäre Bedingungen autoritärer Orientierungen ost- und westdeutscher Jugendlicher

## *Diskussion*

- 991 BIRGIT GEBHARDT  
Die Tagesschule der DDR. Betrachtungen zum sozialistischen Konzept der Ganztags-erziehung
- 1007 NORBERT HILGENHEGER  
Kann Flattersinn die HERBART-Forschung beflügeln? HERBARTS KANT-Kritik in der Frühschrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“ aus der Vogelperspektive  
A. LANGEWANDS

- 1015 ALFRED LANGEWAND  
Pädagogische Applikation und erziehungswissenschaftliche  
Forschung. Eine Replik auf N. HILGENHEGER

### *Besprechungen*

- 1023 JÜRGEN REULECKE  
*Christa Berg* (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.  
Bd. IV: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Er-  
sten Weltkriegs
- 1025 FRITZ-PETER HAGER  
*Klaus Goffmann/Christoph Th. Scheilke* (Hrsg.): Jan Amos Comenius  
1592–1992. Theologie und pädagogische Deutungen  
*Johann Amos Comenius: Leben, Werk und Wirken.*  
Autobiographische Texte und Notizen
- 1030 DANIEL TRÖHLER  
*Toshiaki Miyazaki*: Pestalozzi und seine Lektüre. Entfaltung des  
Bewußtseins über Bildung, Schule und Gesellschaft

### *Dokumentation*

- 1035 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *Essay*

- 891 DIETRICH BENNER  
The Tasks of Pedagogics After the End of the GDR

### *Topic*

- 909 WERNER SCHEFOLD/WALTER HORNSTEIN  
Pedagogical Research on Adolescents After the German Reunification
- 931 HANS MERKENS/DIETER KIRCHHÖFER  
Similarities and Differences in Leisure-Time Activities of East- and West-Berlin Pupils
- 953 BERNHARD NAUCK  
Regional and Socio-Structural Differentiation of Parent-Child-Relationships in Germany
- 971 BÄRBEL KRACKE/PETER NOACK/MANFRED HOFER/  
ELKE KLEIN-ALLERMANN  
The Rightist Attitude: Family-related conditions of authoritarian orientations among young people from East and West Germany

### *Discussion*

- 991 BIRGIT GEBHARDT  
Whole-Day Schools in the GDR – Reflections on the socialist concept of whole-day education
- 1007 NORBERT HILGENHEGER  
Can research on HERBART be enhanced by flightiness? HERBART'S critique of KANT in his early work "On the aesthetic representation of the world as the main task of education" seen from A. LANGEWAND'S bird's-eye view
- 1015 ALFRED LANGEWAND  
Pedagogical Application and Educational Research. A reply to N. HILGENHEGER

DIETRICH BENNER

# Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR<sup>1</sup>

## *Zusammenfassung*

Der Beitrag versucht die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR zu klären, indem er zunächst nach den Adressaten dieses Themas fragt und dann Überlegungen zur pädagogischen Politikberatung, zur Rekonstruktion erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung sowie zur handlungstheoretischen Praxisanleitung und -beratung zur Diskussion stellt. Hierbei wird die Notwendigkeit herausgearbeitet, zwischen der sogenannten Staatspädagogik der DDR und Pädagogiken in der DDR zu unterscheiden, und an einige Theoriekontroversen aus der Pädagogik der DDR erinnert, die weder in der DDR noch in der alten BRD rezipiert worden sind. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Erneuerung der kritischen Funktionen erziehungswissenschaftlicher Theorie, Empirie und Handlungsorientierung, die dem Konzept einer nicht-affirmativen Pädagogik verpflichtet sind.

## *1. Vorbemerkung*

Wer Geschichte vornehmlich oder gar ausschließlich als Geschichte von Klassenkämpfen begreift und dies ideologisch durch das eigene richtige Klassenbewußtsein und das falsche Bewußtsein der anderen zu rechtfertigen sucht, der definiert auch die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR gemäß den Kategorien von *Sieg* und *Niederlage*.<sup>2</sup> Eine solche Betrachtungsweise vermag Überlegungen wie die folgenden einzig danach einzuschätzen, ob in ihnen Interessen einer vermeintlich siegreichen oder einer angeblich unterlegenen Partei vertreten werden.

---

1 Antrittsvorlesung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin vom 23.11.1992. In die hier zur Diskussion gestellten Überlegungen sind zahlreiche Anregungen eingegangen, die ich einem gemeinsam mit BERND-REINER FISCHER, KARL-FRANZ GÖSTEMEYER, STEPHANIE HELLEKAMPS, OLAF KOS, SIEGFRIED PROTZ und HORST SLADEK durchgeführten Forschungskolloquium zur Rekonstruktion von Theoriekonzepten und -kontroversen in der Pädagogik der DDR verdanke.

2 Vgl. hierzu den ZEIT-Artikel „Im Vakuum der Rechtlosigkeit“ vom 03.04.1992, dessen Autor offenbar zwischen der Unterwerfung anderer Nationen, Völker und Staaten und ihrem gewaltsamen „Anschluß“ an das sogenannte Dritte Reich und dem freiwilligen „Beitritt“ der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes der BRD nicht zu unterscheiden weiß und gleichzeitig meint, der 1968 (!) gegründeten Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorwerfen zu können, diese habe 40 Jahre gebraucht, um sich mit der Pädagogik im Nationalsozialismus auseinanderzusetzen. Siehe auch jene Autoren eines im o.g. Artikel anerkennend erwähnten Jahrbuchs für Erziehungswissenschaft, die nur mit Befremden zur Kenntnis nahmen, daß sich der Vorstand der im ZEIT-Artikel diffamierten Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegen eine Aufnahme von Stasimitarbeitern ausgesprochen hat.

Nun ereignet sich die Geschichte überall dort, wo sie als Herrschaftsgeschichte konzipiert wird, in den Formen von Sieg und Niederlage. Und wo sie sich so ereignet, muß sie auch als Herrschaftsgeschichte rekonstruiert und geschrieben werden. Ein Fortschritt im Denken und Handeln kann von einer solchen Geschichte und Geschichtsauffassung jedoch nicht ausgehen.<sup>3</sup> Je nach Interessenstandpunkt aus Besiegten wieder Sieger oder aus Siegern wieder Besiegte machen zu wollen, ist vielmehr die Vision derer, denen die Anstrengungen eines kritisch reflektierenden und entwerfenden Denkens und Handelns entweder fremd oder zu beschwerlich sind und die deshalb Ideen und Utopien nicht als Perspektiven eines vernünftigen Nachdenkens und Handelns entwerfen, sondern nur als Mittel zur Gewinnung, Stabilisierung oder Umkehrung von Machtverhältnissen zu gebrauchen wissen.

Würden wir uns der Frage nach den gegenwärtigen Aufgaben der Pädagogik unter derartigen Prämissen nähern, so bewegten wir uns weiterhin im Bannkreis jenes Denkens, das mit der Überwindung des Gegensatzes zwischen sozialistischen Staaten und westlichen Demokratien sein Ende gefunden haben sollte. Fragen wir darum: Wer, wenn nicht Sieger und Besiegte zugleich, kann überhaupt Adressat von Überlegungen sein, die die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR zu klären versuchen? Unter welchen Perspektiven, wenn nicht unter jenen von Sieg und Niederlage, ist eine solche Klärung überhaupt zulässig und möglich?

Die folgenden Ausführungen skizzieren eine vorläufige Antwort, in der zwischen den Anforderungen erziehungswissenschaftlicher Politikberatung, Theoriebildung und -rekonstruktion sowie praktischer Pädagogik unterschieden wird. Sie beginnen mit einer kleinen Geschichte, die zeigt, daß die zu erörternde Thematik nicht nur eine solche der neuen Bundesländer ist.

## *2. Die Adressaten des Themas vor dem Hintergrund einer Anekdote aus dem Jahre 1973*

Als ich 1973 nach Annahme des Rufs auf ein Ordinariat für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster eine mir in Berufungsverhandlungen zugesagte Mitarbeiterstelle besetzen wollte, bestand die damals von marxistischen Studenten- und Mittelbauvertretern beherrschte Personalkommission darauf, der von mir vorgeschlagene Nachwuchswissenschaftler müsse sich vor seiner Einstellung einer Überprüfung durch die Kommission unterziehen. Der Kandidat, der während seines Studiums zusammen mit anderen die Fachschaft Pädagogik der Universität Bonn gegründet hatte, unterzog sich dieser Prozedur. Die Kommission stimmte daraufhin seiner Einstellung zu und begründete ihre Entscheidung damit, er sei zwar noch kein richtiger Marxist, aus ihm könne aber noch ein guter Marxist werden.

Damals vertraten in Münster und anderswo Anhänger des Marxismus-Leninismus die Auffassung, die BRD sei ein Unrechts-, die DDR dagegen ein

<sup>3</sup> Vgl. hierzu H.-J. HEYDORNS Arbeit „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (1970), welche die Möglichkeiten einer aufklärenden Praxis von Lehrern und Schülern zwar überschätzt, die bildungs- und handlungstheoretische Unvereinbarkeit von Bildung und Herrschaft gleichwohl eindrucksvoll herausgearbeitet hat.

Rechtsstaat, der sich in pädagogischer und politischer Hinsicht vor allem durch zweierlei auszeichne. Zum einen sei dort die faschistische Vergangenheit aufgrund einer schon früh erfolgten Entfernung der durch Mittäterschaft oder besondere Nähe zum Nationalsozialismus belasteten Subjekte bewältigt, zum anderen ein Einheitsschulsystem verwirklicht, das für alle Menschen Chancengleichheit sichere und einlöse. Vergleicht man diese Lobreden mit den Erfahrungen, die die Bürger in den realsozialistischen Staaten tatsächlich machten, so zeigt sich das Dilemma, in dem sich heute jene befinden, die damals und später glaubten, von einer bereits gelungenen Einheit von MARXScher Theorie und sozialistischer Praxis sprechen zu können. Inzwischen tritt nämlich immer stärker ins allgemeine Bewußtsein, daß sich die sogenannte „Entfernung“ belasteter Subjekte damals keineswegs auf eine Entlassung und rechtmäßige Bestrafung nationalsozialistischer Lehrer, Ärzte, Juristen, Politiker und Wissenschaftler beschränkte, sondern auch in der Form einer Beschädigung oder gar Vernichtung schuldig gewordener, aber auch unschuldiger Menschen vollzog, die nach 1945 in der SBZ und der DDR an den Stätten des nationalsozialistischen Grauens und anderswo stattfand.

Zugleich tritt das ungeheure Maß jener Volksbespitzelung und politischen Indoktrination zutage, durch welche die Partei und ihre Führer eine neue, eine sozialistische Klassenherrschaft zu sichern suchten. Hieran haben auch diejenigen Lehrer mitgewirkt, die ihren Schülerinnen und Schülern zwar herausragende Leistungen bescheinigten, ihnen gleichzeitig jedoch durch negative politisch-ideologische Leumundszeugnisse die sogenannte „Delegierung“ versagten und damit den Zugang zum Studium versperrten. Vor diesem Hintergrund ist nicht verwunderlich, daß jene, die in Ost und West sozialistische Volksrepubliken nach dem Vorbild Moskaus, Ostberlins oder Pekings zum Gipfel der Fortschrittsgeschichte der Menschheit erhoben, nicht nur die theoretische, sondern auch die empirische Basis ihrer ideologisch affirmativen, parteilichen Wissenschaft und Weltanschauung eingebüßt haben.

Die Münsteraner Anekdote wurde nicht erzählt, um die Struktur- und Berufungskommissionen in den neuen Ländern zu ermuntern, sich bei der Berufung bzw. Übernahme von Wissenschaftlern der DDR einer analogen Argumentation zu bedienen und Kandidaten daraufhin zu überprüfen, ob sie sich schon in der Vergangenheit durch eine antimarxistische Gesinnung ausgezeichnet haben, und Ausnahmen hiervon nur im Einzelfall und auch dann nur mit der Begründung zuzulassen, der Kandidat sei zwar Sozialist gewesen, es sei nach seiner Überprüfung jedoch zu hoffen, daß aus ihm noch ein guter Antisozialist werde. Die Anekdote aus dem Jahre 1973 habe ich nicht zur Rechtfertigung eines solchen mancherorts zu beklagenden Vorgehens, sondern deshalb erzählt, weil sie dazu anregen kann, die Frage, welches die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR seien, nicht als eine DDR-spezifische auf die neuen Länder zu begrenzen, sondern als eine Frage von allgemeinem und öffentlichem Interesse anzusehen, die einer grundsätzlichen Prüfung und Bearbeitung bedarf.

Es lassen sich mindestens vier Adressaten unterscheiden, die an einer Klärung dieser Frage mitarbeiten, zumindest aber interessiert sein sollten. An erster Stelle sind die Bürger, die professionellen Pädagogen und Erziehungswissenschaftler aus der DDR zu nennen. Sie müssen sich mit der zurücklie-

genden Erziehung, pädagogischen Praxis und erziehungswissenschaftlichen Theorieentwicklung auseinandersetzen, um nicht der Versuchung zu erliegen, einfach eine Ideologie gegen eine andere auszutauschen (BENNER 1990, S. 27).

An zweiter Stelle sind jene zu nennen, die in der alten Bundesrepublik eine sozialistische Pädagogik vertreten haben oder heute noch vertreten. Auch sie müssen sich erneut mit ihrer Wissenschaftspraxis auseinandersetzen und können nicht so tun, als gebe es eine ungebrochene Kontinuität sozialistischer Erziehung und Bildung, an die heute wieder angeknüpft werden könne (siehe hierzu GAMM 1992). Aus dem Westen kommende Anregungen an frühere Genossen nach dem Motto: „Ihr habt mit der Gesellschaftsordnung der DDR zugleich die Ideen des Sozialismus preisgegeben, werdet darum richtige und aufrichtige Marxisten wie wir!“ können die Transformation von Marxismus in kritische Theorie nicht ersetzen und überzeugen niemanden in den neuen Ländern.

An dritter Stelle ist jene Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu nennen, die sich vergleichend mit den pädagogischen Systemen und Wissensformen anderer Länder und Kulturen befaßt (siehe hierzu ANWEILER 1990). Sie hat in den zurückliegenden Jahrzehnten quasi stellvertretend für andere Sektionen und Kommissionen den Wissenschaftskontakt zwischen den beiden deutschen Nachkriegsstaaten aufrechterhalten. Mit dem Ende der alten BRD und der DDR hat sie ihren bisher dem Ausland zuzurechnenden Forschungsgegenstand gleichsam verloren. Sie muß sich nun fragen und fragen lassen, welche Bedeutung ihren früheren Erkenntnissen beizumessen und wie ihre bisherigen Darstellungen und Analysen heute zu interpretieren sind. Untersuchungen der Ordnung des jeweils anderen Erziehungssystems, die dessen Selbsteinschätzung entweder nur im Sinne der in ihm herrschenden Ideologie beschreiben oder gemäß einer an es von außen angelegten Ideologie lediglich kommentieren, können den Ansprüchen eines theoriegeleiteten Vergleichs jedenfalls nicht länger genügen.

An vierter Stelle sind schließlich jene Erziehungswissenschaftler der DDR und der alten BRD zu nennen, die heute an Hochschulen in den neuen Ländern – und bald hoffentlich auch an Hochschulen der alten Länder – zusammenarbeiten. Sie müssen sich mit den Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR nicht nur unter theoretischen, sondern zugleich unter ausbildungspraktischen Fragestellungen so auseinandersetzen, daß hierbei die Reflexionsaufgaben der drei anderen Gruppen nicht ausgeblendet, sondern im Auge behalten werden.

### *3. Über die Aufgaben pädagogischer Politikberatung*

Ein nicht zu unterschätzender Aspekt der Frage, welches die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR sind, bezieht sich auf den Bereich der Politikberatung. Eine von der Politik öffentlich zugelassene und akzeptierte pädagogische Politikberatung hat es in der DDR in einem expliziten Sinne wohl nur während der Zeit der SBZ gegeben, als die sowjetische Besatzungsmacht den Aufbau eines demokratischen Schulwesens noch nicht bevormundete und

der jegliche Pluralität und Individualität von Bildungsgängen nivellierende Parteistaat noch nicht errichtet war.<sup>4</sup> In den vom II. Pädagogischen Kongreß am 10. September 1947 verabschiedeten „Grundsätzen der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ findet sich die folgende für erziehungswissenschaftliche Politikberatung bis heute grundlegende Aussage:

„... in der Vergangenheit (wurde) die Jugend für die (jeweils, D. B.) *bestehende* Gesellschaftsform erzogen, die – so lehrte man – gottgewollt, gut oder vernünftig war, eben weil sie war und wie sie war. Heute stehen wir vor der Aufgabe, die Jugend für eine sich erst entwickelnde und von ihr (mit-, D. B.) zu gestaltende Gesellschaft zu erziehen. Diese Gesellschaft wird nach den Erfahrungen der Hitlerdiktatur und nach den Lehren der Weimarer Republik eine wirkliche Demokratie sein, d. h. eine Demokratie, in der die Rechte der Bürger nicht nur in Gesetzesparagrafen festgelegt sind, sondern durch eine grundlegende soziale Umgestaltung auch die notwendige Realität erhalten.“ (Grundsätze 1947)

Der theoretisch höchst bedeutsame Kern dieser Aussage liegt darin, daß sie jede Ableitung pädagogischer Aussagen und Maßnahmen aus politischen Überzeugungen und Parteiprogrammen verbietet und das traditionelle Modell einer Subordination der Pädagogik unter die Politik durch ein nicht-hierarchisches Modell abzulösen sucht. In diesem wäre, wie HEINZ-JOACHIM HEYDORN ausgeführt hat, Bildung nicht mehr länger „Exekutive“ des Politischen, sondern selbst *ein* treibendes „Agens“ zur Weiterentwicklung der vorgegebenen Gesellschaft (HEYDORN 1969, S. 9f.; BENNER 1991 a, S. 73ff.).

In der SBZ und der DDR hat sich ein solch nicht-hierarchisches Verhältnis von Pädagogik und Politik nicht einrichten lassen. Wurde auf dem II. Pädagogischen Kongreß die Pädagogik noch als eine individuelle und gesellschaftliche Aufgabe verstanden, deren Möglichkeiten und Spielräume gerade nicht durch genetisch-angeborene Anlagen und feststehende Umwelteinflüsse determiniert sind, so kehrte das Verhältnis von Bildung und Politik schon sehr bald zu jenem Subordinationsmodell zurück, das durch eine neue demokratische Erziehung und Bildung eigentlich überwunden werden sollte. Bereits in den Kommentaren und Begründungstexten, mit denen 1946 die Zeitschrift „Pädagogik“ das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ erläuterte

4 Vgl. hierzu die Arbeit von G. UHLIG (1965), in der überzeugend nachgewiesen wird, daß das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946 auf keinerlei Russifizierung des Bildungswesens in der SBZ zurückgeht, sondern einen Kompromiß formuliert, in den unterschiedliche Reformkonzepte gingen. UHLIG wertet freilich diesen Kompromiß im Jargon des späteren Parteistaates. Dabei verkennt er, daß dem Gesetz ein genetischer Begabungsbegriff zugrunde lag, dem zufolge die Menschen in der SBZ mit Hilfe des einheitlichen Schulwesens in der Gesellschaft die ihnen von ihren Naturanlagen her zukommende Bestimmung erlangen sollten. Trotz ihrer Selbstetikettierung war das 1946 in der SBZ entstehende Schulwesen zu keinem Zeitpunkt eine Einheitsschule. Es gliederte sich zwar nicht in auf die Grundschule folgende Volks-, Real- und Gymnasialschulen, sondern nach Abschluß einer gemeinsamen achtjährigen Grundstufe in Berufs-, Fach- und Gymnasialschulen. Wie der anonyme Kommentar „Die Demokratisierung der deutschen Schule“ in der Zeitschrift „Pädagogik“ und die theoretische Legitimation durch R. ALT (1946) beweisen, interpretierten die Kommunisten die Oberstufe von Anfang an als eine Oberstufe zur Heranbildung einer neuen Kaderklasse, in der die künftige Parteielite auf biologisch-genetischer Begabungsgrundlage frei von allen bürgerlichen Klassenverzerrungen geschult werden sollte.

(Anonymer Kommentar: 1946; ALT 1946), kündigte sich an, daß die Bildungspolitik der DDR von Anfang an von den Prämissen einer wissenschaftlich äußerst fragwürdigen und bildungstheoretisch nicht zu akzeptierenden Koinzidenz und Harmonie zwischen den genetischen Begabungen der einzelnen und ihrer künftigen gesellschaftlichen Bestimmung ausging. In ihnen wird die differenzierte Oberstufe der neuen deutschen Schule ausdrücklich als ein Mittel zur Heranbildung einer führenden Kaderklasse gewürdigt, der die von Natur aus zur Führung des Volkes bestimmten Subjekte angehören sollen.<sup>5</sup>

Im Unterschied zur DDR ist die erziehungswissenschaftliche Politikberatung in der alten Bundesrepublik zu keinem Zeitpunkt einer einzigen Partei hörig gewesen. Dort besaßen Wissenschaftler und Theoretiker die Freiheit, sich mit unterschiedlichen bildungspolitischen Konzepten auseinanderzusetzen und zu diesen unter erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretischen Aspekten Stellung zu nehmen. Von dieser Freiheit machten freilich diejenigen keinen Gebrauch, die ihre Theorieproduktion und Forschung einseitig in den Dienst einer bestimmten Partei stellten. Ein großer Teil des bildungspolitischen Schulstreits in der BRD ist darauf zurückzuführen, daß die streitenden Wissenschaftler den Parteienstreit oft nur verschärften, statt ihn zu versachlichen.

In der gegenwärtigen Situation wirken sich die Veränderungen der Erziehungswissenschaft in *beiden* deutschen Nachkriegsstaaten vielerorts neuerlich nachteilig für die Entwicklung des Erziehungs- und Bildungssystems und der Erziehungswissenschaft aus. Wissenschaftspolitik und Schulreform stehen nämlich gegenwärtig in der Gefahr, Erfahrungen, die in den zurückliegenden vier Jahrzehnten in der DDR gemacht werden konnten, einfach ad acta zu legen, und Erfahrungen aus der alten Bundesrepublik unreflektiert auf die neuen Länder zu übertragen. So wird der alte bundesdeutsche Streit um die flächendeckende Einführung der Gesamtschule oder die Wiedereinrichtung eines flächendeckenden Systems von Haupt-, Real- und Gymnasialschulen auf die neuen Länder übertragen, ohne daß die aus der DDR stammenden Erfahrungen mit einem einheitlichen, gleichwohl zu differenzierten Abschlüssen hinführenden Schulsystem zuvor einer genaueren Analyse und Beurteilung unterzogen wurden.

Die schon jetzt absehbaren Folgen dieser Entwicklung werden sein, daß die Bevölkerung der DDR jene Bildungsexpansion, für welche die alte BRD fast drei Jahrzehnte benötigte, mit allen Zugewinnen und nachteiligen Folgewirkungen in wenigen Jahren nachholen wird. Schon in Kürze wird sich zeigen,

5 W. KLAFKI hat diese Gemeinsamkeit in seinem Beitrag „Restaurative Schulpolitik 1945–1950 in Westdeutschland: Das Beispiel Bayern“ (1971) übersehen. Seine durchaus treffende Gegenüberstellung der Bildungspolitik in Bayern und in der SBZ interpretiert den Einheitsschulgedanken vornehmlich aus der Perspektive der westdeutschen Gesamtschulkonzepte, die den starren Begabungsbegriff zugunsten eines dynamischen Begabungsverständnisses aufgegeben haben, und vernachlässigt von hierher die begabungs-, kader- und beschäftigungspolitischen Implikationen der differenzierten Oberstufe des in der SBZ entstehenden Schulwesens. Eine erziehungs- und bildungstheoretische Rekonstruktion der Anfänge der Bildungspolitik nach 1945 wird dagegen zu dem Ergebnis kommen, daß beide deutschen Nachkriegsstaaten nicht nur die Irrtümer eines genetisch-starren Begabungsbegriffes, sondern auch die Annahmen eines harmonischen, gutartigen Verhältnisses zwischen Bildungs-, Beschäftigungs- und Politiksystem teilten. Vgl. hierzu H.-E. TENORTH 1975, S. 61 ff.

daß die Aufgaben der beruflichen Bildung und Qualifizierung von Facharbeitern auch in den neuen Ländern vernachlässigt, die allgemeine Hochschulreife einschließlich der mit ihr verbundenen Berechtigungen problematisch geworden und die Bildungsgänge der gymnasialen Oberstufe durch Einführung einer bildungstheoretisch ohnedies obsoleten Notenarithmetik in pädagogisch höchst fragwürdiger Weise belastet sein werden. Vielleicht werden dann auch in den neuen Ländern die Universitäten jene Überlast tragen, die in den alten Ländern eine Politik verursachte, die als Abstimmungsinstanzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem entweder die Einführung eines vorbeugenden Numerus clausus oder einen erst spät, beim Übergang ins Berufsleben einsetzenden Verdrängungskampf zugelassen hat, in den Arbeitslosigkeit gleichsam immer schon einkalkuliert ist.

Eine pädagogische Politikberatung, deren Expertisen die bildungspolitischen Vorstellungen der Parteien nur bekräftigen und sich lesen, als seien sie aus Parteiprogrammen abgeschrieben, verdient ihren Namen nicht. Sie berät die Politik weder in den Fragen, die von ihr zu entscheiden sind, noch in jenen, über die Politik aus eigener Machtbefugnis allein nicht entscheiden kann.

Zu den nicht in das Belieben politischer Mehrheitsentscheidungen gestellten Zusammenhängen gehört u. a., daß wir ein modernes Bedingungen und Erfordernissen angemessenes Bildungssystem benötigen, welches anerkennt,

- daß eine unmittelbare Einheit von Leben und Lernen heute weder möglich noch erstrebenswert ist,
- daß die künftige Bestimmung und gesellschaftliche Allokation der einzelnen nicht nur diesen selbst, sondern auch ihren erwachsenen Bezugspersonen unbekannt ist,
- daß alle Heranwachsenden in allgemeinen Bildungsgängen grundlegende Einsichten und Handlungskompetenzen erlernen müssen, die wegen der Unbestimmtheit der künftigen Bestimmung der Heranwachsenden zunächst frei von dem Erfordernis einer beruflichen Spezialisierung zu erwerben sind,
- daß es didaktische und praktische Übergänge zwischen alltäglichen Lebens- und schulischen Lernsituationen und umgekehrt zu entwickeln gilt, in denen die gesellschaftliche Bedeutung des in der Schule Gelernten erfahren wird und außerschulische Erfahrungen einer unterrichtlichen Erweiterung und Aufklärung zugeführt werden.

Die hinsichtlich ihrer Implikationen empirisch durchaus zu erforschenden, gleichwohl vorrangig politisch zu entscheidenden Fragen beziehen sich u. a. darauf,

- ob die gemeinsame Schulzeit aller Kinder die einer vier- oder sechsjährigen Grundschule sein oder zugleich eine einheitliche Sekundarstufe I umfassen soll,
- wie die im Widerstreit miteinander stehenden Erfordernisse der Einheitlichkeit, Individualisierung und Differenzierung von Bildungsgängen institutionell miteinander abzustimmen sind,
- welche Fächer und Lehr-Lern-Inhalte obligatorisch und welche dem Wahlpflicht- oder Wahlbereich zuzuordnen sind.

Eine erziehungswissenschaftliche Politikberatung, die sich weder als Exekutive noch als vorrangiges oder gar ausschließliches Agens des Politischen mißverstehen, muß daran arbeiten, die von den anderen Gesellschaftssystemen am Erziehungs- und Bildungssystem geübte Kritik stets von neuem um eine pädagogische Kritik der Gesellschaft zu ergänzen. Diese deckt die individuell-interaktiven und die gesellschaftlich-institutionellen Bedingungen und Voraussetzungen gelingender Erziehungs- und Bildungsprozesse auf, klärt handlungstheoretische Grundlagen und Grundfragen der pädagogischen Praxis, erforscht pädagogisch bedeutsame Wirkungen und Nebenwirkungen gesellschaftlicher Prozesse und führt diese so einer öffentlichen Diskussion zu.

Der Fachbereich Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin wird seine Leistungen auf diesem Gebiet daraufhin prüfen müssen, ob es den hier tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gelingt, an der Entwicklung einer pädagogischen Politikberatung mitzuwirken, die sich von den Fehlformen, Exekutive des Politischen oder ein die Politik bevormundendes Agens zu sein, gleich weit entfernt hält.

#### *4. Über die Aufgabe einer kritischen Rekonstruktion der erziehungswissenschaftlichen Theorieentwicklung*

Soweit sich die handlungs-, geistes- und sozialwissenschaftliche Theoriediskussion in den Staaten des Realsozialismus auf die übergeschichtliche Annahme einer sogenannten geschichtsrationalistischen Gesetzmäßigkeit berief, konnte sie zu sich selbst in kein wirklich reflexives Verhältnis treten. Gemäß ihrem staatlichen Auftrag, stets an der Spitze des von der Einheitspartei definierten geschichtlichen Fortschritts zu marschieren, war es ihr nicht nur methodisch, sondern auch politisch versagt, ihre eigenen Leistungen historisierend und handlungstheoretisch zu analysieren und zu prüfen. Innerhalb der Erziehungswissenschaft der DDR erweist sich dies daran, daß sie – wie die von KARL-HEINZ GÜNTHER, FRANZ HOFMANN, GERD HOHENDORF, HELMUT KÖNIG und HEINZ SCHUFFENHAUER herausgegebene „Geschichte der Erziehung“ und LOTHAR KLINGBERGS Studien zur Didaktik eindrucksvoll beweisen – zwar bedeutende, keineswegs nur ideologisch argumentierende Abhandlungen zu früheren Epochen<sup>6</sup> und grundlegende Studien zur Anleitung und Orientierung didaktischen Handelns hervorbrachte, zu sich selbst jedoch noch nicht in ein sich öffentlich dokumentierendes, historisch-kritisches Verhältnis zu treten vermochte. Die Freiheit zu historisch-systematischer Selbstreflexion erwächst der Pädagogik der DDR erst vom Ende jenes Staates her, dem sie als Staatspädagogik gedient hat (siehe hierzu CLOER 1986; GEISSLER 1992).

Zu den Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR gehört es darum nicht nur, das Verhältnis von Pädagogik und Politik zu klären, sondern auch,

<sup>6</sup> Vgl. hierzu die von K.-H. GÜNTHER/F. HOFMANN/G. HOHENDORF/H. KÖNIG/H. SCHUFFENHAUER edierte „Geschichte der Erziehung“ (1988), welche zwar der geschichtsrationalistischen Gesamtkonstruktion einer ideologischen Staatspädagogik verpflichtet ist, gleichwohl auch künftig Beachtung verdient, weil in ihr Epochen berücksichtigt werden, die ansonsten in Geschichten der Erziehung ausgeklammert blieben. Stellvertretend für weitere Beispiele fruchtbarer historischer Forschung innerhalb der Pädagogik der DDR: F. HOFMANN (1976).

jene erziehungswissenschaftlichen Theorien einschließlich ihrer Bezüge zu den philosophischen, historischen und sozialwissenschaftlichen Diskursen zu rekonstruieren, die in den zurückliegenden Jahrzehnten für sich den Anspruch erhoben, eine besondere sozialistische Wissenschaft begründet zu haben. Auch für die Bearbeitung dieser Aufgabe kommt dem Ende der DDR eine gleichsam gegenstands begründende Bedeutung zu. Stellt dieses Ende im Hinblick auf eine Klärung der Funktionen, welche die Erziehungswissenschaft im Bereich der Politikberatung erfüllte, so etwas wie eine unabdingbare gesellschaftliche Voraussetzung dafür dar, daß die dem Politischen nicht unterzuordnenden anderen Handlungsbereiche und -wissenschaften aus dem Bannkreis staatlicher Normierung und Lenkung heraustreten können, so führt das Ende der DDR im Bereich der pädagogischen Theorieanalyse keineswegs zwangsläufig zu einem Ende der DDR-Pädagogik. Vielmehr eröffnet es die Chance für den Beginn ihrer reflexiven Neuaneignung und -interpretation.

Daß dies nicht nur möglich, sondern zugleich dringend geboten und in vielerlei Hinsicht lohnend ist, soll im folgenden exemplarisch mit Verweis auf zwei Theoriekontroversen und -debatten angedeutet werden, die bis heute weder von der Erziehungswissenschaft der DDR noch innerhalb der Erziehungswissenschaft der alten BRD aufgearbeitet worden sind.

Als erstes sei an die Diskussion über Methode, Aufbau und Erkenntniswert „pädagogischer Experimente“ erinnert, die 1954 und 1955 und dann noch einmal – vor dem Bau der Mauer – in den Jahren 1960 und 1961 zwischen WERNER DORST, KARL SCHRADER, WALTER RADZIOCH, WALTER WOLF, FRIEDRICH DONATH und KLAUS GÜNTHER geführt worden ist. In ihr haben Erziehungswissenschaftler der DDR Einsichten des später in der Bundesrepublik geführten Positivismusstreites vorweggenommen. Verlauf, Systematik und Ertrag dieser Diskussion sind rückblickend deshalb sowohl in historischer als auch in systematischer Hinsicht höchst bedeutsam, weil es in ihr damals gelang, die beiden Irrwege einer mit dem Anspruch auf vermeintliche Werturteilsfreiheit auftretenden Empirie bzw. einer parteilichen Verknüpfung von Ideologie und Empirie zu vermeiden. Von seiner ersten bis zu seiner letzten Studie zur Besonderheit des pädagogischen Experiments unterschied DORST zwischen dem Entwurfs- und Experimentalcharakter der pädagogischen Praxis und der Grundfragestellung eines erziehungswissenschaftlichen Forschungsexperiments, welches die Bedingungen gelingender wie mißlingender pädagogischer Praxis klärt, indem es diese über in ihr wirksame oder von außen auf sie einwirkende Mechanismen aufklärt und hierbei ausdrücklich nicht beansprucht, das Handeln der pädagogischen Akteure ideologisch zu normieren oder instrumentell zu reglementieren.

Für die weitere Diskussion lassen sich zahlreiche Anknüpfungspunkte und Verbindungslinien zwischen dem in der DDR bereits Anfang der sechziger Jahre erreichten Diskussionsstand und den von der westdeutschen Erziehungswissenschaft in den siebziger Jahren in Auseinandersetzung mit dem Positivismusstreit erarbeiteten Positionen gewinnen. Diese beweisen, daß die weiterführenden Einsichten in die unverzichtbare Differenzierung zwischen theoretischen, empirischen und praktischen Wissensformen einerseits und die Vermittlungsproblematik von Theorie, Empirie und Praxis andererseits keineswegs nur im Kontext der Theoriediskussion der alten Bundesrepublik,

sondern auch innerhalb der Erziehungswissenschaft der DDR entwickelt worden sind (BENNER 1973; TENORTH 1984; VOGEL 1990).

Als zweites soll mit dem Hinweis auf eine durchaus naheliegende, gleichwohl bisher noch gar nicht geführte Theoriekontroverse gezeigt werden, daß es in der Erziehungswissenschaft der DDR nicht nur jenes Einheitsmodell von wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis gegeben hat, das auf einer linearen Verbindung zwischen der vom sozialistischen Staat und seinen Führern vorgegebenen Ideologie und einer dieser dienstbaren technokratisch-positivistischen Empirie basiert. Von ihm haben sich kritisch-rationalistische, hermeneutische, transzendental-kritische und kritisch-marxistische Pädagogen im Westen zu Recht immer wieder distanziert (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1988, S. 223 ff.; GAMM 1992). Auch in der DDR war die Spannweite vertretener Positionen weiter als jene, die sich zwischen den Arbeiten von ROBERT ALT und GERHART NEUNER aufweisen läßt.

ALT vertraute 1946 darauf, das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ werde Bildung, Ökonomie und Politik aus dem Status, Monopol bürgerlicher Schichten und Klassen zu sein, befreien und eine pädagogische Praxis begünstigen, die der Einordnung aller in ein vorgegebenes „Kollektivganzes“ verpflichtet ist. Hinter dieser Hoffnung stand die Auffassung, Erziehungs- und Bildungsprozesse ließen sich angemessen mit genetischen Anlage- und biologisch-soziologischen Umweltkategorien beschreiben und erklären. Wenn einmal eine soziale Demokratie errichtet sei, dann werde sich zeigen, wie gleich und wie verschieden die Menschen wirklich sind.<sup>7</sup> Auf dem Weg durch die sozialistische Einheitsschule würden alle Heranwachsenden eine ihren Begabungen angemessene gesellschaftliche Bestimmung finden und nur mehr diejenigen zur Oberstufe zugelassen, die von ihrer ursprünglichen Natur her dazu bestimmt sind, dem „Kollektivganzen“ als Funktionäre des Volkes zu dienen. In einer solchen Schule und in einer solchen Gesellschaft werde es schließlich keinerlei Kulturgüter mehr geben, die als Bildungsinhalte einer ideologischen – oder gar ideologiekritischen – Rechtfertigung bedürfen. Entscheidend sei dann nur mehr die in der (demokratischen) Gegenwart gegebene „bildende Kraft der Kulturgüter“ selbst (vgl. ALT 1946).

Dagegen gelangte NEUNER in seiner Verhältnisbestimmung von „Allgemeinbildung und Ideologie“ noch 1989 (S. 83 ff.) zu einem genau entgegengesetzten Resultat. Auch er hält daran fest, nach der Überwindung aller Standes- und Klassenunterschiede sei die Verschiedenheit der Menschen in der sozialistisch-kommunistischen DDR-Gesellschaft nur mehr eine solche ihrer individuellen Begabungen. Denn in dieser Gesellschaft erbringe ein jeder, frei von den

7 Diese These ist bewußt als Parodie auf die 6. These des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“ formuliert, mit der Politiker und Wissenschaftler der alten BRD – u. a. unter Berufung auf die Bildungspolitik der Sowjetunion – für die westlichen Demokratien genau jene Konkludenz von individueller Begabung und gesellschaftlicher Allokation behauptet haben, die die Theoretiker und Führer in sozialistischen Gesellschaften als Errungenschaften ihrer Gesellschaft in Anspruch nahmen. Vgl. hierzu D. BENNER/F. BRÜGGEN/H.-W. BUTTERHOF/H. VON HENTIG/H. KEMPER (1978). Zur Kritik nativistischer Anlage- und Begabungs- sowie biologischer und soziologischer Umweltbegriffe, die die pädagogischen Grundkategorien der unbestimmten Bildsamkeit des Menschen und der Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit nicht zu fassen vermögen, siehe auch D. BENNER 1991a, S. 47 ff.; HELBIG 1988.

Trübungen möglicher Privilegierung, genau die Leistungen, zu denen er aufgrund seiner ersten Natur fähig ist. Die Sicherung eines konsistenten Zusammenspiels von genetischen Begabungen und gesellschaftlichen Positionszuweisungen innerhalb der Arbeitsteilung sozialistischer Gesellschaften ist jedoch für NEUNER im Unterschied zu ALT keine ein für allemal abschließbare, sondern eine durch wissenschaftliche Ideologieplanung und empirische Forschung stets von neuem zu lösende Aufgabe.

Die NEUNER mit ALT und anderen sozialistischen Theoretikern verbindende Annahme, Aussicht und Programmatik, im Sozialismus seien die Unterschiede zwischen den Menschen wieder zu natürlichen Unterschieden geworden, stellt die bildungstheoretische Ersatzideologie des Realsozialismus dar, welche dieser mit anderen, vormodernen Herrschaftsordnungen teilt, die die Menschen lehrten, ein Gott habe sie gerade so verschieden geschaffen, wie die Gesellschaft unterschiedliche Menschen brauche. Sie hat zusammen mit der Rede von der „harmonischen Bildung“ der sozialistischen Persönlichkeit<sup>8</sup> die Weiterentwicklung einer pädagogischen Erziehungs-, Bildungs- und Institutionentheorie nicht begünstigt, sondern verhindert, zumindest aber erschwert. Daß es gleichwohl möglich war, als sozialistischer Denker zwischen Pädagogik und Politik mit bildungstheoretischen Argumenten zu unterscheiden, läßt sich an einem anderen Theoretiker, an MAX GUSTAV LANGE, nachweisen, der vor allem zur Zeit der SBZ und der frühen DDR publiziert hat.

LANGE wirkte dort als erster Redakteur der Zeitschrift „Pädagogik“. Er war ein Sozialist, der Überzeugungen wie die, nur im Kapitalismus sei die Ungleichheit unter den Menschen auf gesellschaftliche Einflüsse zurückzuführen, zu keinem Zeitpunkt geteilt hat. Seine Arbeiten sind bis heute weder von der Erziehungswissenschaft der DDR noch innerhalb der Erziehungswissenschaft der alten Bundesrepublik rezipiert worden, in die er Anfang der fünfziger Jahre übersiedelte. Von seinem frühen Aufsatz „Zur Vorgeschichte der ‚Bildungs-idee‘“ (1947) bis zu seinen beiden Büchern über „Totalitäre Erziehung“ (1954) und „Wissenschaft im totalitären Staat“ (1955) hat er stets daran festgehalten, daß der „Leninismus-Stalinismus“ mit der kritischen Theorie des KARL MARX unvereinbar sei (siehe hierzu auch GÖSTEMEYER 1991/92).

Mit Berufung auf MARX vertrat LANGE die Auffassung, die moderne Bildungstheorie sei von WILHELM VON HUMBOLDT und anderen als Idee einer individuellen und öffentlichen Menschheitsbildung in einem geschichtlichen Augenblick entworfen worden, in dem es „in Deutschland nur ‚gewesene Stände‘ und ‚ungeborene Klassen‘“ gab. Sie habe sich dann aber als solche nicht durchsetzen können, weil das Bürgertum sich zu einer Klasse mit eigenen Interessen entwickelte und eine Herrschaft begründete, welche die neu entstehende Klasse des Proletariats von der Bildung und Teilhabe an politischer Macht zunächst ausschloß.

---

<sup>8</sup> Eine frühe Kritik der eher kleinbürgerlichen Vorstellung von der harmonischen sozialistischen Persönlichkeit findet sich bereits bei A. S. MAKARENKO (1952 und 1962). Eine explizite Kritik der Ideologie der „sozialistischen Persönlichkeit“, welche zugleich das Verhältnis von Allgemeinbildung und Schulstruktur reflektiert und eine grundlegende Verhältnisbestimmung von allgemeiner und beruflicher Bildung entwickelt, findet sich bereits in dem weder von der Pädagogik der DDR noch in der alten Bundesrepublik rezipierten Aufsatz von H. H. BECKER (1957).

LANGES soziologische Beschreibung der offenen Vermittlungsproblematik von Bildung, Ökonomie und Politik weist gewisse Affinitäten zu jenen Reflexionen „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ auf, die in der alten Bundesrepublik HEYDORN entwickelte. Diese Affinitäten lassen vermuten, daß LANGE unter freiheitlichen Bedingungen in der in Entstehung begriffenen DDR zu einem HEYDORN der Sozialwissenschaften hätte werden können.<sup>9</sup> In der alten Bundesrepublik konnte er trotz seiner frühen Stalinismuskritik nicht Fuß fassen. Obwohl er weiterhin an der Idee einer durch die MARXsche Kritik hindurchgegangenen Theorie der Bildung festhielt und die Frage nach der Förderung individueller Bildungsprozesse mit der Frage nach den gesellschaftlichen Voraussetzungen für ein Praktischwerden der Bildungsidee verband, ist er dort auch von jenen nicht zur Kenntnis genommen worden, die sich nach ihm auf MARX berufen haben. So fielen seine Arbeiten, die der entstehenden Sprachlosigkeit zwischen beiden deutschen Nachkriegsstaaten entgegenarbeiten wollten, in beiden Staaten der Vergessenheit anheim.

Unsere Aufgabe könnte es heute sein, das Ende der DDR und das Ende der alten Bundesrepublik als Chance für einen Neubeginn zu nutzen, an dem unter Verzicht auf die Dogmatismen der verschiedenen Einheitsparadigmen alle kritischen Traditionen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung beteiligt sind.

### *5. Ausblick auf die Aufgabe einer kritischen Praxisanleitung und -beratung*

Daß es nicht Aufgabe kritischer Erziehungswissenschaft nach dem Ende der DDR sein kann, unter veränderten politischen Vorzeichen erneut jene Funktionen zu legitimieren, die in der DDR dem Erziehungssystem zugewiesen waren, beweist eindrucksvoll die Aussage einer berufserfahrenen Lehrerin aus Sachsen. Diese hatte in der Zeit nach der „Wende“ mehrere von westdeutschen Gastdozenten angebotenen Weiterbildungskurse im Fach Politik und Gesellschaftslehre besucht und dabei erfahren, die drängenden gesellschaftlichen Probleme würden künftig nicht mehr durch staatliche Lenkung, sondern über den Markt und ein freies Spiel der Kräfte gelöst. Danach befragt, was sie in diesen Kursen für ihre Unterrichtspraxis gelernt habe, antwortete sie, die Dozenten hätten sie davon zu überzeugen versucht, daß das genaue Gegenteil von all dem, was Lehrern im sozialistischen Staate zu lehren aufgetragen war, nun als das einzig Richtige und Angemessene anzusehen und im Unterricht zu vermitteln sei.

Dieses Beispiel zeugt stellvertretend für andere von einem fragwürdigen Umgang mit den gegenwärtigen Transformationsproblemen. In ihm wird nicht

<sup>9</sup> Ein genauerer Vergleich zwischen LANGE und HEYDORN wird wohl zu dem Ergebnis gelangen, daß LANGES Analysen zur Tradition sich bei weitem nicht durch jene Quellenkenntnis auszeichnen, die HEYDORNS Arbeiten zugrunde liegt. Zu LANGE wie zu HEYDORN ist kritisch anzumerken, daß es beiden nicht gelang, neben bildungstheoretischen Fragestellungen auch solche der Theorie der Erziehung im Sinne einer Theorie pädagogischen Wirkens zu entwickeln. Dagegen finden sich bei beiden – und hier vielleicht stärker noch bei LANGE als bei HEYDORN – Überlegungen zu einer Kritik totaler Institutionen.

einmal zur Kenntnis genommen, daß es die Bürger der neuen Länder waren, die ihrem Staat und seinen Funktionären die Legitimation entzogen, sich weiterhin als Volkserzieher zu gerieren und die Menschen ideologisch zu bevormunden. Nun droht ihnen eine zweite Entmündigung durch aus dem Westen importierte Heilslehren, welche ihrerseits die Komplexität gesellschaftlicher Prozesse außer Betracht lassen und zudem keinerlei Begriff von den in den neuen Ländern notwendigen Transformationsprozessen haben.

Eine Erziehungswissenschaft und ein Bildungssystem, die sich wieder als Exekutive gesellschaftlicher Interessengruppen verstünden, könnten keinen Beitrag zum Aufbau und zur Weiterentwicklung eines freiheitlichen Gemeinwesens leisten. Nur wenn sich theoretische und praktische Pädagogik allen Versuchungen widersetzen, von außerpädagogischen Mächten instrumentalisiert zu werden, wird ein pädagogisches Handeln möglich, das es sich versagt, Heranwachsenden untaugliche Denk- und Handlungsmuster zur angeblichen Bewältigung gegenwärtiger und künftiger Probleme anzubieten. Ein solches Handeln wird pädagogische Wirkungsformen ausbilden müssen, durch die Erwachsene Heranwachsende unterrichten und ins gesellschaftliche Leben einführen, ohne sie im Sinne geschlossener Ideologien zu beeinflussen und auf dogmatische Verhaltensmuster zu verpflichten.

Zu diesen Wirk- und Handlungsformen gehört ein nicht-indoktrinierender Unterricht, der der Bildung von Urteilskraft verpflichtet ist und die Welterfahrung und den zwischenmenschlichen Umgang der Heranwachsenden unter Verzicht auf harmonistische Synthesen zwischen ideologischen Menschenbildern und technisch-wissenschaftlicher Könnerschaft erweitert. Zu ihnen ist ferner eine Erziehung zu rechnen, die sich von jeder Gleichsetzung pädagogischer Praxis mit Agitation distanziiert und die Heranwachsenden auffordert, im individuellen wie im gesellschaftlichen Handeln eigenen Urteilen und selbstgeprüften Einsichten zu folgen.

Wissenschaftliche Pädagogik kann ihren Beitrag zu einer in diesem Sinne kritischen pädagogischen Praxis nur leisten, wenn sie deren Akteure und die Öffentlichkeit über die empirischen, theoretischen und praktischen Bedingungen reflexiver und freisetzender Erziehungs- und Bildungsprozesse aufklärt. Wissenschaftliche Pädagogik kann hierbei die Erfolgsaussichten pädagogischen Handelns niemals schon dadurch verbessern, daß sie Erfolgsgewißheiten simuliert oder postuliert, sondern nur dadurch, daß sie dazu beiträgt, Mißerfolgswahrscheinlichkeiten zu minimieren. Stellvertretend für das ganze Staatsbürgerpublikum und das individuelle Gewissen der Handelnden erklären und festlegen zu wollen, wie die Welt inhaltlich beschaffen sein müsse, damit Heranwachsende und Erwachsene in ihr vernünftig leben und handeln können, überstiege dagegen den Erkenntnishorizont und die Handlungsmöglichkeit dessen, was wir in pädagogischen und anderen Handlungsfeldern begründet wissen und beurteilen können.

So gibt es gleich mehrere Gründe, zwischen einer unterrichtlichen Erweiterung von Erfahrung und Umgang und Indoktrination sowie zwischen Anerkennung der Selbstverantwortlichkeit urteilender und handelnder Menschen und Agitation zu unterscheiden. Ein Grund hierfür ist, daß Menschen nur unter Wahrung und Anerkennung ihrer Freiheit als an ihren Lernprozessen selbsttätig mitwirkende Subjekte Neues erlernen und hervorbringen können.

Ein anderer Grund verweist darauf, daß solche Lernprozesse und die in ihnen stattfindende Urteilskraftbildung für die Sicherung einer diskursiven Öffentlichkeit unverzichtbar sind. Ein dritter schließlich besagt, daß wir anders als lernend mit den Problemen nicht umgehen können, welche uns die Geschichte aufgrund vergangenen menschlichen Handelns und seiner Folgen zur kritischen Beurteilung und Bearbeitung aufgibt.

Eine pädagogische Praxis, die *ausschließlich* manipulativ, indoktrinierend und agitatorisch wirkte, kann es angesichts der Tatsache, daß Menschen sich lernend selbstbestimmen müssen, gar nicht geben. Unter ihrem Einfluß würden wir letztlich überhaupt nichts lernen und lernend hervorbringen können. Zweifellos waren die Freiheitsspielräume in der DDR andere als jene in den westlichen Demokratien. Aber die Menschen haben auch in ihr nicht grundsätzlich anders als dort gelernt. Das gilt für die heranwachsende Generation ebenso wie für die Erwachsenen. Schon allein deswegen kann es nicht Aufgabe pädagogischer Praxisberatung und -anleitung sein, der Umerziehung ganzer Generationen zu dienen. Daß Praxis sich im Sinne der Forderung SCHLEIERMACHERS über sich selbst aufkläre und hierdurch zu sich in ein reflexives und für neues Denken und Handeln offenes Verhältnis trete, sollte darum die Sorge pädagogischer Praxisanleitung und -beratung nach dem Ende der DDR sein.

## Literatur

- ALT, R.: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Pädagogik 1 (1946), S. 12–22.
- Anonymer Kommentar: Die Demokratisierung der deutschen Schule. In: Pädagogik 1 (1946), S. 5–12.
- ANWEILER, O. u. a.: Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Materialien zur Lage der Nation. Köln 1990.
- BECKER, H. H.: Über das Wesen der Allgemeinbildung und einige aus ihm sich ergebende Folgerungen für das System der Volksbildung. In: Pädagogik 12 (1957), S. 663–676 und S. 727–746.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München <sup>1</sup>1987; <sup>2</sup>1991 (a).
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München <sup>1</sup>1973; <sup>3</sup>1991 (b).
- BENNER, D.: Erziehungswissenschaft – Bildungspolitik – Schulreform. In: Pädagogische Forschung 31 (1990), Heft 5/6, S. 23–32.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F./BUTTERHOF, H.-W./VON HENTIG, H./KEMPER, H.: Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München 1978.
- CLOER, E.: Pädagogische Wissenschaft und Allgemeine Pädagogik in der DDR. Anmerkungen zur aktuellen Lage und Diskussion. In: B. DILGER/F. KUEBART/H.-P. SCHÄFER (Hrsg.): Vergleichende Bildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven. Berlin 1986, S. 219–236.
- DONATH, F.: Erfahrungen bei der Durchführung eines pädagogischen Experiments. In: Pädagogik 16 (1961), S. 53–60.
- DORST, W.: Besonderheiten des pädagogischen Experimentes. In: Pädagogik 9 (1954), S. 629–641.
- DORST, W.: Das pädagogische Experiment – Überlegungen zu seiner wissenschaftsmethodischen Konzeption. In: Pädagogik 16 (1961), S. 379–395.
- GAMM, H.-J.: Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissen-

- schaftliche Diskussion. In: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*. 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1992, S. 59–73.
- GEISSLER, G.: Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), S. 913–940.
- GÖSTEMEYER, K.-F.: *Mensch oder Bürger? Bildungstheoretische Überlegungen zu einer Aporie der Moderne im Anschluß an Hobbes, Rousseau und Marx*. Münsteraner Habilitationsschrift 1991/1992.
- Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule. Berlin/Leipzig 1947, S. 2–20.
- GÜNTHER, K.-H.: Pädagogisches Experiment und Schulpraxis. In: *Pädagogik* 16 (1961), S. 1027–1041.
- GÜNTHER, K.-H./HOFMANN, F./HOHENDORF, G./KÖNIG, H./SCHUFFENHAUER, H.: *Geschichte der Erziehung*. Berlin (DDR) <sup>16</sup>1988.
- HELBIG, P.: *Begabung im pädagogischen Denken*. Weinheim 1988.
- HEYDORN, H.-J.: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* (1970). In: H.-J. HEYDORN: *Bildungstheoretische Schriften*. Band 2. Frankfurt a. M. 1979.
- HEYDORN, H.-J.: *Zum Verhältnis von Bildung und Politik* (1969). In: H.-J. HEYDORN: *Bildungstheoretische Schriften*. Band 3. Frankfurt a. M. 1990.
- HOFMANN, F.: Einleitung. In: J.F. HERBART: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik*. Berlin 1976.
- KLAFKI, W.: *Restaurative Bildungspolitik 1945–1950 in Westdeutschland: Das Beispiel Bayern* (1971). In: W. KLAFKI: *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel 1976, S. 253–301.
- KLINGBERG, L.: *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Berlin (DDR) <sup>5</sup>1982.
- KLINGBERG, L.: *Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß*. Berlin (1990).
- KLINGBERG, L.: *Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung*. Berlin (DDR) <sup>3</sup>1986.
- LANGE, M. G.: *Zur Vorgeschichte der „Bildungsidee“*. In: *Pädagogik* 2 (1947), S. 129–137.
- LANGE, M. G.: *Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands*. Verlag der Frankfurter Hefte. Frankfurt a. M. 1954.
- LANGE, M. G.: *Wissenschaft im totalitären Staat. Die Wissenschaft der sowjetischen Besatzungszone auf dem Weg zum „Stalinismus“*. Stuttgart/Düsseldorf 1955.
- MAKARENKO, A. S.: *Versuch einer Methodik für die Arbeit in einer Arbeitskolonie für Kinder*. In: *Pädagogik* 7 (1952), S. 847–858 und S. 892–910.
- MAKARENKO, A. S.: *Werke in sieben Bänden mit Ergänzungsband*. Band 5. Berlin (DDR) 1962, S. 479–514.
- NEUNER, G.: *Allgemeinbildung. Konzeption – Inhalt – Prozeß*. Berlin (DDR) 1989.
- RADZIOCH, W.: *Besonderheiten des pädagogischen Experiments*. In: *Pädagogik* 10 (1955), S. 292–300.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie*. Bochum 1988.
- SCHRADER, K.: *Zusammenarbeit von pädagogischer Wissenschaft und Schulpraxis in der pädagogischen Forschung*. In: *Pädagogik* 15 (1960), S. 231–239.
- SCHRADER, K./RADZIOCH, W.: *Die Unterrichtsaufnahme und das Unterrichtsprotokoll als Teile des Verfahrens der Unterrichtsforschung*. In: *Pädagogik* 10 (1955), S. 188–213.
- TENORTH, H.-E.: *Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973. Zur Genese und pädagogischen Kritik der „Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“*. Bad Heilbrunn 1975.
- TENORTH, H.-E.: *Berufsethik, Kategoriale Analyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 49–68.
- UHLIG, G.: *Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945–1946*. Berlin (DDR) 1965.
- VOGEL, P.: *Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsantonomie bei Kant*. Frankfurt a. M. usw. 1990.
- WOLF, W.: *Zu einigen Fragen pädagogischer Forschungsmethoden*. In: *Pädagogik* 10 (1955), S. 762–775.

*Abstract*

The author tries to define the tasks of pedagogics following the end of the GDR by looking first for the addressees of this field and then putting up for discussion ideas concerning political advice offered by pedagogues, the reconstruction of theory-building in educational science, as well as action theoretical practice-oriented guidance and advice. In this, he reveals the necessity to distinguish between so-called East German state pedagogics developed in the GDR and he also calls to mind several of the theoretical controversies of East German pedagogics that were received neither by the GDR nor by the old FRG. In a final part, the author sketches ideas concerning a renewal of the critical functions of pedagogical theory, empirical research, and action orientation based on non-affirmative pedagogics.

*Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Dietrich Benner, Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin