

Cloer, Ernst

Pädagogik in der DDR. Eine Wissenschaft auf dem Prüfstand

Die Deutsche Schule 87 (1995) 1, S. 38-49



Quellenangabe/ Reference:

Cloer, Ernst: Pädagogik in der DDR. Eine Wissenschaft auf dem Prüfstand - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 1, S. 38-49 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310719 - DOI: 10.25656/01:31071

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310719>

<https://doi.org/10.25656/01:31071>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 1

Jürgen Oelkers

Wie lernt ein Bildungssystem?

4

Obwohl die staatliche Schule in Deutschland drei historische Zäsuren des 20. Jahrhunderts (1918, 1945, 1989) erstaunlich gut überlebt hat, zeichnet sich immer deutlicher die Möglichkeit ab, daß ihr Bildungsmonopol zu Ende geht. Vor diesem Hintergrund plädiert der Verfasser dafür, sehr viel energischer als bisher über Strategien des Wandels nachzudenken und dabei insbesondere die Rekrutierung des Personals, die schulischen Organisationsverhältnisse sowie die Bearbeitung des didaktischen Kerns der Schule, ihren „Bildungsauftrag“, ins Auge zu fassen.

Fritz Bohnsack

Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule

21

Auch dieser Aufsatz ist den strategischen Problemen der Schulreform gewidmet – hier aber nicht unter strukturellen Gesichtspunkten, sondern konzentriert auf den „subjektiven Faktor“ im Umgang mit den Zumutungen und Belastungen einer innovativen, nicht mehr nur routinierten Lehrerarbeit. Innovationsskeptischer Widerstand, so zeigt der Verfasser, kann gelegentlich eine Tugend sein und ist in jedem Falle ernst zu nehmen, eben weil nur im Dialog mit den Skeptikern die Erfolgsaussichten der Schulreform verbessert werden können.

Ernst Cloer

Pädagogik in der DDR – eine Wissenschaft auf dem Prüfstand

38

In einem längerfristig geplanten Forschungsprojekt geht es dem Verfasser um eine Klärung der Frage, ob und wie sich in der Erziehungswissenschaft der DDR und insbesondere in der universitären Lehrerbildung neben den bekannten Formen und Tendenzen einer affirmativen, dogmatischen Theorie auch reflektierende, kontrovers artikulierte Ansätze haben behaupten können. Wie aussichtsreich eine solche Fragestellung ist, macht dieser Aufsatz am Beispiel der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle deutlich.

Der Autor begreift die Integration behinderter Kinder als Chance für die pädagogische Innovation von Schule überhaupt und arbeitet deutlich heraus, daß unser Regelschulwesen nur durch eine radikale Veränderung seines pädagogischen Konzepts und seines didaktischen Managements imstande wäre, sonderpädagogische Kompetenzen erfolversprechend aufzunehmen und weiterzuentwickeln.

Diese Lern- und Lebensgeschichte von Paul, der vor zehn Jahren mit schweren Herz- und Hirnverletzungen zur Welt gekommen ist, macht eindrucksvoller als manche theoretische Abhandlung deutlich, wie mühsam und langwierig, aber auch wie erfolversprechend und bereichernd der Weg eines behinderten Kindes in die Regelschule sein kann.

Der Verfasser hat zwei Jahre an einer Oberschule in Gdansk unterrichtet und schildert aus eigener Anschauung die Chancen, aber auch die Probleme, die für den Schülerinnen- und Schüleraustausch im Rahmen des 1991 gegründeten Deutsch-Polnischen Jugendwerks typisch sind. Er plädiert für eine langfristige Programmplanung, in die weniger Tourismus, dafür aber mehr gemeinsame Eigentätigkeit der Jugendlichen aufgenommen werden sollte.

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Gründe es hat, daß Lehrerinnen und Lehrer das Vorwissen ihrer Schülerinnen und Schüler oft nicht hinreichend berücksichtigen, wobei eine zentrale Schwierigkeit darin besteht, daß solche „Vorerfahrungen“ nicht etwas Statisches sind, sondern sich erst im Unterrichtsprozeß zeigen, also nachdem die Unterrichtsvorbereitung längst abgeschlossen ist.

Grundlage dieser Analyse ist eine für Nordrhein-Westfalen repräsentative Stichprobe von 24 Grundschulen, aus denen je eine 2. und eine 4. Klasse im Hinblick auf die häusliche Schularbeitssituation, die schulische Hausaufgabenpraxis und die Auswirkungen der Hausaufgaben auf die Schulleistungen untersucht worden ist. Da-

nach zeigt die gegenwärtige Hausaufgabenpraxis in der Grundschule zwar Mängel, doch wäre es voreilig, Hausaufgaben für ineffektiv zu halten und daher ohne weiteres ihre Abschaffung zu fordern.

Hagen Weiler

Religiös-weltanschauliche Erziehung in der staatlichen Schule – im Widerspruch zum Grundgesetz

113

Übereinstimmend mit Ulf Preuss-Lausitz in Heft 4/1994 DDS setzt sich dieser Beitrag (aus Anlaß einer GEW-Dokumentation) noch einmal mit der fragwürdigen Privilegierung christlicher Glaubenstradition in den Schulgesetzen einzelner Bundesländer auseinander.

Neuerscheinungen:

- Karl-Heinz Füssli: Die Umerziehung der Deutschen (*HGH*)
- Helmut Fend: Vom Kind zum Jugendlichen (*BG*)
- Helmut Fend: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz (*BG*)
- Ulrich Steffens und Tino Bargel: Erkundungen zur Qualität von Schule (*JöS*)
- Manfred Bönsch: Die beste Schule für mein Kind (*JöS*)
- Norbert Seibert und Helmut J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend (*JöS*)
- Wolfgang Fichten: Unterricht aus Schülersicht (*JöS*)
- Bernd Rudow: Die Arbeit des Lehrers (*Hans-Georg Schönwälder*)
- Friedrich Schönweiss: Bildung als Bedrohung? (*Wolfgang Böttcher*)
- Bianka Tiedtke und Wolfgang Böttcher (Hg.): Brüche – Dialoge – Utopien (*Marianne Horstkemper*)
- Wolfgang Böttcher (Hg.): Mehr Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche (*Marianne Horstkemper*)
- Hans-Peter Füssel und Rudolf Kretschmann: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder (*Marianne Horstkemper*)
- Wolfgang Hörner und Renate Wompel: Die polnische Schule im Umbruch (*Franz Dwertmann*).

Pädagogik in der DDR – eine Wissenschaft auf dem Prüfstand¹

1. Vorbemerkungen und erkenntnisleitende Fragen

Zuerst einige Anmerkungen zu der Frage, was hier nicht Gegenstand sein soll, worauf aber möglicherweise viele der Zuhörer besonders neugierig gewesen wären. Nicht soll in den Mittelpunkt gerückt werden die pädagogische Praxis, die Formierungspraxis in den drei Erziehungssystemen des „Erziehungsstaates“ DDR: 1. in der Schule, 2. in der Pionierorganisation bzw. der FDJ, 3. in den ästhetischen und quasi religiösen Ritualen, wie z. B. demjenigen der Jugendweihe. Eine solche Abstinenz hat Gründe: die empirische Erforschung der Erziehungspraxis steht noch ganz am Anfang. In einem langjährigen, umfangreichen, DFG-geförderten Forschungsvorhaben werden sich Forschergruppen an der Humboldt-Universität diesen Fragen in ausdifferenzierten Teilprojekten widmen. Schon jetzt wird man möglicherweise viele Gründe dafür beibringen können, daß eine parteizentrierte Staatspädagogik in der DDR die *Intention* gehabt hat, Kinder und Jugendliche durch affirmative Bildung und Erziehung zu formieren, sie in ihrem Gedankenkreis zu uniformieren (vgl. z. B. den Bericht der Enquete-Kommission 1994, bes. S. 62 – 68). Die historische Bildungsforschung – etwa diejenige über die Leistungen des Gymnasiums in der Zeit des Nationalsozialismus – hat uns aber äußerst vorsichtig werden lassen bezüglich einer vorschnellen Gleichsetzung der *pädagogischen Intention* eines politischen Systems und der *realen Erziehungspraxis* in eben diesem System. Pädagogisch-systematisch gewendet: dort, wo ein Bildungssystem ein formal hohes Bildungsniveau erreicht (und das hat die DDR aufgrund internationaler Leistungs-Vergleichsanalysen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich nachweislich getan) und dort, wo ein Staat und sein Schulsystem den Zugang zur emanzipatorischen Potenz der Kulturtradition nicht verbrennen oder extrem behindern (und das hat die DDR qualitativ anders gehandhabt als der Nationalsozialismus), dort ist die Entwicklung eines kritischen Bewußtseins bei den Individuen grundsätzlich nicht versperrt. Dort kann sich die zugelassene Bildung gegen die Herrschaftsintentionen richten. Dort kann das wirkmächtig werden, was Heinz-Joachim Heydorn die Dialektik von Bildung und Herrschaft genannt hat. Wie anders sollten wir uns die erfolgreiche stille Revolution, die Loyalitätsaukündigung großer Teile der Bevölkerung gegenüber dem Herrschaftssystem erklären?

Mit anderen Worten: die Frage danach, ob die Formierungs*intention* zu einer tatsächlichen Formierungs*praxis* geworden ist, ob – wie Christa Wolf

¹ Es handelt sich um die leicht veränderte Fassung meines Festvortrages anlässlich des Tages der Forschung an der Universität Hildesheim am 2. Juli 1994.

es den Schulen und allen Lehrern generalisierend vorgeworfen hat – die Kinder entmündigt und entmutigt worden sind, läßt sich wissenschaftlich seriös zum jetzigen Zeitpunkt nicht beantworten. Schon gar nicht läßt sich zu diesem Zeitpunkt beantworten, ob ein solcher genereller Vorwurf für alle Perioden der Entwicklung der DDR gleichermaßen Gültigkeit haben kann. Die Schwierigkeit eines endgültigen Urteils zur Frage einer formierenden Erziehungspraxis zeigt sich gegenwärtig in der öffentlichen Diskussion auch an den ganz und gar widersprüchlichen Funktionsdeutungen, die ganz unverbunden nebeneinander stehen: Einerseits gilt das öffentliche Erziehungssystem der DDR als ein perfektes Instrument der Indoktrination. Andererseits wird eben diesem Erziehungssystem angesichts des manifesten Loyalitätsverlustes des DDR-Staates ein eindeutiges Scheitern attestiert.

In den nachfolgenden Überlegungen sollen nicht die Erziehungspraxis in der SBZ und DDR, sondern Fragen der pädagogischen Theoriegeschichte, die immer auch Theoretikergeschichten sind, zum Gegenstand gewählt werden.

Sehr spät haben einzelne Wissenschaften in Deutschland damit begonnen, ihre Theoriegeschichten und die Denkformen ihrer Vertreter für die Periode des Nationalsozialismus zu rekonstruieren; sehr spät haben sie damit begonnen, die Frage ihrer politischen Verstrickungen (bzw. ihrer wertvollen Resistenzen und Widerständigkeiten) zu stellen und zu erhellen. Meine Disziplin hat den Hauptteil dieser Arbeit in den 80er Jahren geleistet und hat ihn noch keineswegs beendet – zu einem Zeitpunkt also, wo die meisten der damals verantwortlichen Theoretiker sich an einer solchen Bilanzierung nicht mehr beteiligen konnten. Mit der Rekonstruktion der Wissenschaftsgeschichte in der SBZ und DDR beginnen wir entschieden früher. Das hat wenigstens zwei Gründe. Der erste: Viele Wissenschaftler der mittleren Generation haben aus der verzögerten Rekonstruktion der Wissenschaftsgeschichte der Zeit des Nationalsozialismus Konsequenzen gezogen. Ein zweiter Grund scheint mir wichtiger: Eine Reihe von Disziplinen im Westen haben schon seit den späten 60er Jahren eine spezielle DDR-Forschung betrieben. Sie haben bereits jetzt – vier Jahre nach der Vereinigung – erste Bilanzierungen vorgelegt: Erziehungswissenschaft (Anweiler 1988, 1990; Cloer 1993; Cloer/Wernstedt 1994; Dudek/Tenorth 1993; Hoffmann/Neumann 1994; Krüger/Marotzki 1994; Steinhöfel 1993); Geschichtswissenschaft (Eckert u. a. 1992; Jarausch 1991; Kaelble/Kocka/Zwahr 1994; Kocka 1994); Philosophie (Kapferer 1990); Politikwissenschaft (Hamacher 1991); Theologie/Kirchengeschichte (Besier 1993).

In meiner Disziplin, der pädagogischen DDR-Forschung, lag der Schwerpunkt vor 1989 im Bereich der Bildungs- und Schulpolitik. Die Forschung interessierte sich für die Struktur des Bildungssystems, für die Lehrplanentwicklung und insbesondere für die Entwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung. Es ist dabei leicht zu erkennen, daß diese Schwerpunktsetzungen ihren Grund nicht zuletzt in aktuellen Bildungsreformdiskussionen in der alten Bundesrepublik hatten. Ganz spärlich dagegen war vor 1989 die Beschäftigung mit der Theoriebildung und den pädagogischen Denkformen in den Teildisziplinen

der Erziehungswissenschaft der DDR. In jenem Feld habe ich seit meiner Promotion bei dem Osteuropa-Experten Oskar Anweiler zu arbeiten begonnen. Vor 1989 habe ich Studien veröffentlicht zu den Teildisziplinen Allgemeine Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, zu den konkurrierenden Paradigmen in der pädagogischen Theoriediskussion in der SBZ und DDR sowie zur Diskussion über Allgemeinbildung (Cloer 1973; 1986 a, b). Ich habe diese Studien zu großen Teilen komparatistisch angelegt, habe also nach den Parallelen und den jeweils spezifischen Entwicklungen in den beiden deutschen Staaten gefragt. Im vergangenen Jahr habe ich mit Unterstützung durch den Niedersächsischen Kultusminister ehemalige Repräsentanten der DDR-Pädagogik und westliche DDR-Experten zur Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung in die Universität Hildesheim eingeladen. Die dort geführten Diskussionen und die zu Aufsätzen erweiterten Vorträge sind inzwischen als Buch erschienen (Cloer/Wernstedt 1994).

In meinen Studien vor und nach 1989 und in dem Symposium des vergangenen Jahres hat sich gezeigt, daß es in den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft der DDR durchaus Theoriekontroversen gegeben hat, daß sich bis in die frühen 60er Jahre in der universitären Pädagogik nichtmarxistische Positionen durchaus artikulieren konnten (so etwa an der Pädagogischen Fakultät Halle) und daß es neben den dogmatisch marxistisch-leninistischen Positionen, die sich für eine Staatspädagogik haben in Dienst nehmen lassen, auch andere Positionen gegeben hat, die sich – durchaus auf Marx berufend – sehr wohl als kritisch-reflektierende erweisen.

Meine erkenntnisleitende Doppelfrage lautet: Inwieweit haben einerseits die universitäre Pädagogik und die an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (nachfolgend: APW) institutionalisierte Pädagogik eine affirmative Staatspädagogik begründet bzw. sich für diese funktionalisieren lassen? – Inwieweit haben sich andererseits einzelne Wissenschaftler oder Wissenschaftlergruppen Freiräume für reflektierende pädagogische Theorieansätze erobern können? In welchen Universitäten, in welchen Teildisziplinen, in welchen Perioden der DDR-Entwicklung und mit welchem Grad von Öffentlichkeitswirksamkeit ist dies möglich gewesen? Letztlich geht es mir also um die Erhellung vergessener Theoriediskussionen und -kontroversen in der Pädagogik der DDR, in späteren Untersuchungsschritten auch um die Rekonstruktion des Lehrgestaltprofils (vgl. Hauenschild/Herrlitz/Kruse 1993) an ausgewählten pädagogischen Fakultäten der SBZ und DDR mit dem Ziel, Antworten darauf geben zu können, ob sich in der universitären Lehrerbildung neben Ansätzen einer affirmativen Bildung und Erziehung auch reflektierende Theorieansätze haben artikulieren können.

2. Alte und neuere pädagogische DDR-Forschung und ihre vernachlässigten Themen

Der Materialaustausch und der briefliche Gedankenaustausch mit Kolleginnen und Kollegen in der DDR waren bis zum Jahre 1989 sehr erschwert, die Korrespondenz mit interessanten Wissenschaftlern an der APW ganz unmöglich. Eines der Organe, in dem eine Kontroversdiskussion zugelassen

und gewollt war, die von der APW herausgegebene Zeitschrift „Pädagogische Forschung“, durfte gemäß Impressum nicht in das „nichtsozialistische Ausland“ geliefert werden. Die DDR-eigene pädagogische Geschichtsschreibung und viele Lehrbücher waren häufig im wörtlichen Sinne Legitimationslieferanten für eine „Parteipädagogik“². Solche Publikationen zu lesen oder gar zu Ende zu lesen, machte Mühe und Verdruß.

Aber neben diesen von der DDR und vielen ihrer Erziehungswissenschaftler verantworteten Gründen gab es auch solche, für die wir Wissenschaftler im Westen verantwortlich sind. In der vergleichenden pädagogischen Deutschlandforschung ist für die Bildungspolitik der ehemaligen DDR immer wieder eine Kontinuität des „totalitären Führungsanspruches der SED“, der „Bindung an die Ideologie des Marxismus-Leninismus“ und der „Orientierung am sowjetischen Vorbild“ behauptet worden (Baske 1979, S. 15 – 43). Diese von Baske vor allem auf die DDR-Bildungspolitik bezogenen Kontinuitätsbehauptungen konnten sich stützen auf den Selbstanspruch der SED auf Suprematie, sie nahmen die Parteizentriertheit des Systems ernst. Andererseits haben diese Analyseprämissen dazu verleitet, die Wissensproduktion der universitären Pädagogik in der DDR gleicherweise in solcher Art linear-kausaler Geschlossenheit zu sehen und damit ihre Untersuchungswürdigkeit von vornherein in Frage zu stellen. Ich will dies mit Dietrich Benner das Deduktionsketten-Modell nennen. Es bezieht seinen Nährboden aus totalitarismustheoretischen Deutungsansätzen. Ich halte dieses makrosoziologische Erklärungsmodell für die DDR-Forschung keineswegs für unbrauchbar. Ein Problem liegt allerdings darin, wenn wir dieses Modell als alleiniges heranziehen. Das hat sich schon bei der Analyse des Nationalsozialismus als unzureichend erwiesen, um wieviele mehr bei der Analyse der DDR.

Zur Kritik einer ausschließlichen Berufung auf den totalitarismustheoretischen Erklärungsansatz seien wenigstens drei Anmerkungen gemacht:

1.) In seiner Konzentration auf die Herrschaftsstrukturen betont es in seinen Vergleichen mit demokratischen Systemen einseitig die Divergenzen (Anweiler 1990, S. 2 f.), konstruiert in einem linear kausal gedachten Modell Gesetzmäßigkeiten über die politische Formierung und vernachlässigt per definitionem Nichtangepaßtheit, Resistenz, Widerstand.

2.) In seiner Konzentration auf die Herrschaftsstrukturen bei gleichzeitiger Vernachlässigung der ursprünglichen Legitimationsebene von Systemen neigt dieses Modell zu undifferenzierten Gleichsetzungen von Nationalsozialismus und SBZ/DDR-Sozialismus; der Unterschied in der Legitimationsmöglichkeit von Gleichheit und Gerechtigkeit in der Traditionslinie der europäischen Moderne einerseits und derjenigen von (sozialdarwinistischer) Auslese, Ausmerze und Genozid kann nicht deutlich genug unterstrichen werden (vgl. auch: Bericht der Enquete-Kommission 1994, S. 282; Cloer 1994 b, S. 20 ff.; Kocka 1993, S. 22 ff.).

3.) Die Totalitarismustheorie als isolierter Ansatz zur Erklärung geschlossener Systeme hat sich allzu oft verschwistert mit einer Führertheorie, diese

² Diesen Terminus verdanke ich Gert Geißler.

wiederum mit einer Verführungstheorie. Insofern liefert diese Theorie vielerlei Möglichkeiten zur Flucht in die Unbelangbarkeit. Bei ihren verdienstvollen Analysen totalitärer Strukturen hat Hannah Ahrendt diese Konsequenz ihres Theorierahmens zu wenig betont. Er entlastet allzuleicht von der Frage der Mitverantwortung. Somit kann gerade die isolierte Totalitarismustheorie ihrerseits problematische Mentalitäten formieren. Insofern könnte sie erneut verhindern, daß die Frage nach der Mitverantwortung (hier) der pädagogischen Theoretiker für das Funktionieren eines Erziehungsstaates unter der Maßgabe „ehrlichen Erinnerns“ (Richard von Weizsäcker) gestellt wird (Cloer 1994, S. 22).

Wer zu den Theoriekontroversen vorstoßen wollte, mußte sich aus methodischen Gründen von den Prämissen des Deduktionsketten-Modells befreien. Er mußte prüfen, ob denn tatsächlich alle Erziehungswissenschaftler an den Universitäten genauso gedacht und geschrieben haben, wie es das Ministerium für Volksbildung als Maßstab für eine Staatspädagogik vorgab. Und das bedeutete zugleich, ganz neue Quellen zu erschließen (sog. graue Materialien: Kongreß- und Tagungsberichte, nicht veröffentlichte Dissertationen; aber auch die im Westen durchaus allgemein zugänglichen wissenschaftlichen Zeitschriften der Universitäten). Wersich auf diesen Weg begab, konnte sehen, daß es ganz unterschiedliche Ebenen der pädagogischen Wissensproduktion gab: die Ebene des Ministeriums für Volksbildung, die Ebene der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und diejenige der universitären Pädagogik. Und dabei konnte man feststellen, daß auf den unterschiedlichen Ebenen des „pädagogischen Establishments“ (Luhmann) durchaus Unterschiedliches gedacht werden konnte (vgl. erste Belege bei Cloer 1986 a, b), daß es unterschiedliche Perioden der Entwicklung in den verschiedenen Teildisziplinen der Pädagogik zu unterscheiden galt, schließlich auch, daß unterschiedliche Einflußfaktoren auf die Wissensproduktion in den verschiedenen Ebenen des pädagogischen Establishments eingewirkt haben (mit wechselnder Rangfolge in unterschiedlichen politischen Perioden der SBZ und DDR): 1. der Faktor der gemeinsamen deutschen Sprache, Kultur und Geschichte; 2. interne/intrasystemare Faktoren: Bildung und Wissenschaft als Teil der politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Ordnung des real existierenden Sozialismus; 3. externe/intersystemare Faktoren: industriegesellschaftliche Konkurrenz-zusammenhänge sowie eingegangene Selbstverpflichtungen mit systemübergreifenden Kontrollwirkungen wie z. B. KSZE, deutsch-deutsches Kulturabkommen, SPD-SED-Papier (Anweiler 1988; Cloer 1993).

3. Ausgewählte Aufgaben einer Bilanzierung

Für künftige Rekonstruktionen der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte in der DDR halte ich die folgenden fünf Aufgaben für besonders wichtig:³

1.) *Die Bilanzierungsversuche müssen theoriegeleitet sein:* Die bislang domi-

³ Hier greife ich zum Teil auf Formulierungen aus Cloer 1994 a zurück, die ich im übrigen auf dem letztjährigen Kongreß der DGfE in der von Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth geleiteten Arbeitsgruppe mit deutlich bestätigenden Rückmeldungen zur Diskussion gestellt habe.

nanten makrosoziologischen Erklärungsmodelle, das totalitarismustheoretische und das industriegesellschaftliche, werden auch in Zukunft ihre Bedeutung nicht verlieren. Für die Analyse der Schulverfassung der DDR ist das totalitarismustheoretische Modell durchaus erklärungs mächtig. Da gab es die Kontroll- und Einflußnahmemöglichkeiten der Schulparteiorganisation. Fortgeführt wurde der Einfluß der Partei durch das integrierte zweite Erziehungssystem der Pionierorganisation und der FDJ. Die Schulen hatten eine Direktorialverfassung ohne eine eigenständige Schülervertretung. Eine insgesamt parteizentrierte zentralistische Tendenz.

Für andere Perioden und Entwicklungen ist das industriegesellschaftliche Modell entschieden erklärungs mächtiger. Als sich am Ende der 50er Jahre die ideologische und ökonomische Systemauseinandersetzung verschärfte, konnte die Bildungspolitik der DDR unter der Maßgabe des Wettstreits der Systeme und in der Euphorie des Sputnik-Erfolgs die in der deutschen Tradition stehende dreizügige Oberschule (humanistischer, neusprachlicher, mathematisch-naturwissenschaftlicher Zweig) zugunsten einer Einheitsschule mit einseitiger Ausprägung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissenstyps durchsetzen. Erst jetzt. Zuvor, im Jahre 1953, war die politisch gewollte inhaltliche und strukturelle Umwandlung der bestehenden Oberschule durch die Einführung der am sowjetischen Vorbild orientierten zehnklassigen Mittelschule gescheitert (Baske/Engelbert 1966, Teil 1, S. 230 f.; Cloer 1993, S. 185; Geißler 1994, S. 48).

Aufgrund meiner in Arbeit befindlichen Studie über die Pädagogische Fakultät der Universität Halle (sowie aufgrund vieler auf der Hildesheimer Tagung im Sommer 1993 berichteter Beispiele) komme ich zu dem Ergebnis, daß das in der Geschichtswissenschaft entwickelte Polykratiemodell ebenfalls erklärungs mächtig werden kann. Die Überbürokratisierung der DDR hat offensichtlich auch zu Kompetenzwirrwarr und zur Konkurrenz zwischen verschiedenen Machtzentren und -ebenen geführt.

Aber es geht nicht nur um solche aus den Sozialwissenschaften entlehnte makrosoziologische Kategorien. Ich habe Theorieansätze und pädagogische Denkformen daraufhin untersucht, wie das Kind gesehen wird, ob und welcher Raum der kindlichen Individualität im Lernprozeß eingeräumt wird oder ob ein Modell favorisiert wird, in dem das Kind als Objekt linearer Einwirkung (Machbarkeitspädagogik) definiert ist (Cloer 1986 a, b; 1993; 1994 a, b).

2.) *Die Innenansichten im Sinne selbstreflexiver historisierender Analysen einstiger Repräsentanten der DDR-Pädagogik sind für die Rekonstruktion der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte der DDR unverzichtbar:* Die unterschiedliche Gewichtung der großen Einflußfaktoren in den unterschiedlichen Perioden der DDR-Entwicklung sieht aus der Binnenperspektive möglicherweise anders aus als aus der Außenperspektive. Insider sind bei der Beantwortung der folgenden Fragen geradezu unverzichtbar: Welcher Grad von Offenheit, Heterogenität, Meinungsstreit war innerhalb der Institute der APW, zwischen den Instituten der APW, zwischen der Leitung der APW und den Institutsdirektoren zugelassen, erwünscht? Wie

sind Entscheidungsprozesse abgelaufen? Welcher Grad von Offenheit und Meinungsstreit ist in den Sektionen der universitären Pädagogik in den unterschiedlichen Perioden der DDR-Geschichte aufgrund welcher Bedingungen möglich geworden? Welche Diskussionen mit Forschungsaspiranten konnten aufgrund von Widerspruchserfahrungen und der Konfrontation mit westlicher Literatur an welchen Universitäten aufgrund welcher personaler Netzwerke in Gang kommen?

3.) *Die Zusammenhänge zwischen persönlicher Lebensgeschichte und Wissenschaftsgeschichte müssen zum Forschungsgegenstand werden:* Dieser Zusammenhang scheint mir hilfreich, um die Mentalitätsformationen, bestimmte wissenschaftliche Deutungsgrundmuster (Paradigmen) und eine Langzeitidentifikation mit der sozialistischen Idee in jener Wissenschaftlergeneration zu erklären, die mehrheitlich aus der Neulehrer-Generation hervorgegangen ist. Diese Generation, die überwiegend eher bildungsfernen Schichten entstammte, verdankte ihren Aufstieg einerseits der eigenen Anstrengung/Selbstbildung, andererseits aber einer „Bildungsreform von oben“ und einer „revolutionären Gesellschaftspolitik“, wie sie im Schulgesetz von 1946 (ein vom Niedersächsischen Kultusminister Adolf Grimme seinerzeit besonders gewürdigtes Gesetz) ihren Ausdruck gefunden hatten. Vermutlich liegen darin Gründe für eine starke Identifikation mit der Demokratisierung von Bildung, mit einem dynamischen Begabungsbegriff in eben dieser Generation, vermutlich aber auch der Grund für eine „starke Pädagogik“ und die „starke Führungsrolle des Lehrers“ – eine Position im übrigen, die dann so folgenreich funktionalisierbar gewesen ist für eine von der SED intendierte Erziehung. Und in diesen frühen Erfahrungen könnte auch einer der Gründe dafür liegen, daß die Identifikation mit der sozialistischen Idee sehr lange gegen die sich zunehmend verfestigenden monopolistischen Machtstrukturen des SED-Staates immunisiert hat.

4.) *Die Bilanzierungen von innen und außen müssen die Ansätze von Pluralität sichern:* Wenn man sich von den einseitigen Prämissen des totalitarismustheoretischen makrosoziologischen Erklärungsmodells befreit, wenn man sich auf die sorgfältige Erfassung und Analyse des Materials (Kongreß- und Tagungsberichte, die „Gesellschafts- und Sprachwissenschaftlichen Reihen“ der wissenschaftlichen Zeitschriften der Universitäten usw.) einläßt, so begegnet auch in der universitären Pädagogik der DDR in Ansätzen so etwas wie eine Pluralität der Konzepte. Diese und andere Spuren von Pluralität zu sichern, halte ich gegenwärtig für ein wichtiges Forschungsdesiderat, damit denjenigen, die in Theorie und Praxis nicht im Sinne der politisch intendierten Erziehung „funktioniert“ haben, in dieser Periode häufig fehlender Differenzierung Gerechtigkeit widerfahren kann (vgl. in diesem Zusammenhang Wolf Lepenies' wichtige Überlegungen zur „Entlegitimierung von Biographien“ in: „Die Zeit“ Nr. 51/11. Dezember 1992, S. 88).

5.) *Die Bilanzierung der universitären Pädagogik und ihrer Teildisziplinen muß unter perioden- und standortspezifischen Aspekten den Fragen von Kontinuität und Wandel der Lehrkörper und der Lehrgestalt nachgehen:* Die bisher in der Forschung vorgetragene These einer Differenz von Wissenschaftsposition und Lehrposition, von Pluralität im Wissenschafts-

diskurs, aber großer Homogenität und Einengung in der Hochschullehre, wird standort- und epochenspezifisch differenziert zu untersuchen sein. Es geht mithin um eine genauere Analyse der Theoriegestalten und pädagogischen Denkformen, die in der universitären Lehrerbildung an die Studierenden vermittelt worden sind.

4. Das Beispiel: Lehrkörper und Lehrgestalt der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle in den späten 40er und den 50er Jahren

Derzeit arbeite ich an einem Portrait dieser Fakultät. Ich mache dort den Versuch, Theoretiker- und Theoriegeschichten der an dieser Fakultät Lehrenden in Wechselbeziehung mit der politischen, ökonomischen, sozialen und Universitäts-Geschichte zu interpretieren. Dafür ist diese Fakultät besonders interessant, weil zu ihrem Lehrkörper in den späten 40er und frühen 50er Jahren drei prominente Kathederpädagogen gehörten, die die DDR verlassen haben (in zeitlicher Reihenfolge: Albert Reble, Max Gustav Lange, Hans Herbert Becker) und weil drei andere über die Grenzen der DDR hinaus bekannte PädagogInnen bis zu ihrer Emeritierung nicht Parteimitglieder waren und – wenn man eine Zuordnung wagen will – eher einem religiösen Sozialismus nahestanden; das gilt zumal für Hans Ahrbeck und seine spätere Ehefrau Rosemarie Wothge, aber wohl auch für den berühmten pädagogischen Psychologen Friedrich Winnefeld, der nach seinem Parteintritt in die SPD im Jahre 1945 dann im Jahre 1953 aus religiösen Gründen aufgrund des von ihm beklagten militanten Atheismus aus der SED ausgetreten ist.

Auf diesen Friedrich Winnefeld will ich das Augenmerk aus mehreren Gründen richten: Von ihm existiert die dickste Personalakte (drei Bände); aber nicht in erster Linie, weil sich besonders viele gutachtliche Stellungnahmen und Observationsberichte über ihn darin befänden (das auch), sondern in erster Linie, weil er kontinuierlich (am dichtesten sogar in der Periode nach 1958) den Minister und den Rektor der Universität mit Rufen an westdeutsche Universitäten, mit Beschwerden über Einsprüche der Universitätsparteileitung bei der Auswahl seiner Assistenten, mit Beschwerden über die Behandlung seines Sohnes an der Universität Jena, der sich kritisch gegen die Militarisierung der Studenten geäußert hatte, in bis zu zehn Seiten langen Briefen und Memoranden in einer an Schärfe kaum zu überbietenden Tonart in Atem hielt.

Er bekam nach meinen bisherigen Untersuchungen nur einmal die Möglichkeit, in der Zeitschrift „Pädagogik“ zu veröffentlichen, publizierte aber in rascher Folge umfangreiche Arbeiten zur Methodologie der empirischen Forschung und zur pädagogischen Tatsachenforschung in der „Wissenschaftlichen Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg“ und nach Beendigung der relativ offenen Diskussionsperiode 1955 bis 1958 nur noch in der Bundesrepublik Deutschland (so das Kapitel „Psychologische Analysen des pädagogischen Lernvorganges“ in Band X des Handbuches der Psychologie und das in vier Auflagen erschienene Beiheft 7 der

Zeitschrift „Schule und Psychologie“ mit dem Titel „Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld“, 1967).

Die Personalakte belegt seit 1957 die kontinuierliche Mitwirkung Winnefelds an Lehrerfortbildungs-Veranstaltungen in pädagogischen Kreiskabinetten; trotz des in den Kurzberichten über diese Veranstaltungen stereotyp wiederkehrenden Vorwurfes der bürgerlich-reaktionären Psychologie, des fehlenden Klassenstandpunktes, der fehlenden Orientierung am sowjetischen Vorbild, ja einer Diffamierung der Sowjetwissenschaft gab es kein Verbot weiterer Mitwirkung in der Lehrerfortbildung, wurden just in dieser Phase besonderer Überwachung einschließlich gutachterlicher Stellungnahmen Kongreßteilnahmen mit Vortragstätigkeit in der Bundesrepublik genehmigt (u. a. Frankfurt und Hamburg).

Einigen ausgewählten Stationen meiner Spurensicherung einer mutigen und erfolgreichen Resistenz will ich abschließend anhand der Personalakte Winnefelds aus dem Universitätsarchiv Halle nachgehen. Mit Datum vom 18. April 1958 hat Winnefeld unter Umgehung des Dienstweges an den Leiter des Staatssekretariats für das Hoch- und Fachschulwesen, Dr. Wilhelm Girmus, einen dreiseitigen, einzeilig geschriebenen Brief und ein elfseitiges, ebenfalls einzeilig geschriebenes „Memorandum über die Entwicklung der Abteilung für Pädagogische Psychologie des Instituts für Pädagogik und dabei auftretende Schwierigkeiten“ gesandt. Der Brief nahm Bezug auf die Behandlung seiner beiden Söhne. Dem einen war die Zulassung zum Studium an einer Kunsthochschule trotz vielseitig bescheinigter Eignung verweigert worden. Winnefeld kommentierte dies in seinem Brief wie folgt: „Diese Regelung widerspricht dem Geist unserer Verfassung und ist nicht geeignet, meine Arbeitsfreude als Universitätsdozent zu beflügeln.“ Der andere Sohn stand in der Gefahr der Relegation von der Universität Jena, weil er sich in einer öffentlichen Diskussion gegen die Einführung der militärischen Ausbildung der Studenten gewandt hatte. Winnefeld, der schwer verwundet aus dem Krieg heimgekehrt war und an den Folgen dieser Verwundung sehr früh verstorben ist, nahm dazu wie folgt Stellung:

„Ich habe meine Kinder jedenfalls zu ausgesprochenen Kriegshassern erzogen. Wenn man jetzt plötzlich Militärfreudigkeit verlangt, so muß man doch wenigstens bedenken, daß ein solcher Prozeß der Umerziehung nicht von heute auf morgen möglich ist. Die Stellungnahme meines Sohnes wäre nicht erfolgt, wenn man nicht ausdrücklich die Studenten aufgefordert hätte, ihre Meinung offen zum Ausdruck zu bringen ... Man kann nicht zu einer offenen Diskussion herausfordern, wenn man von vornherein vorhat, die dabei auftretende Offenheit und Ehrlichkeit der Meinungsäußerung zu verwenden, um einen jungen Menschen gleich zum Staatsverbrecher zu stempeln und um Exmatrikulationsverfahren daraus zu entwickeln ... Wegen der Affäre, die meinen Ältesten getroffen hat, möchte ich folgendes erklären: Das verfassungsmäßig verbrieftete Recht der freien Meinungsäußerung kann doch nicht einfach ausgeschaltet werden, wenn es um solch ernste Sachverhalte geht, ...“ (PA Nr. 26030, Prof. Winnefeld, Universitätsarchiv Halle). In dem elfseitigen Memorandum, das u. a. die bislang unerfüllten Berufungszusagen („Professor mit Lehrstuhl“), die Einflüsse der Universitätsparteileitung auf die Auswahl der Assistenten sowie die Verunglimpfungen wegen der Publikationstätigkeit im Westen akzentuierte, nahm Winnefeld an mehreren Stellen besonders deutlich zur Frage der Behinderung des wissenschaftlichen Gedankenaustausches Stellung; da heißt es z. B.:

„Diese Maßnahmen des Staatssekretariats lassen bei mir sehr entscheidende Fragen aufkommen. Hat die Regierung der DDR so wenig Vertrauen zu ihren

Wissenschaftlern, daß man zu solchen gouvernementhaften Maßnahmen greifen muß? Glaubt man, daß es bei der heutigen Verflochtenheit der empirischen Forschung wissenschaftsfördernd sei, wenn man den wissenschaftlichen Gedankenaustausch derartig abdrosselt? Hält man Universitätsprofessoren der DDR für so unkritisch, daß sie sich vielleicht durch das Wirtschaftswunder blenden lassen würden? ... Und die Professoren Westdeutschlands, mit denen man im Verkehr steht, können doch nicht als wissenschaftliche Dummköpfe und Agenten angesehen werden.“ (ebda.)

Brief und Memorandum lösten, wie sich anhand der Archivunterlagen belegen läßt, eine Fülle von Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen aus. Das Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen veranlaßte Gutachten über das wissenschaftliche Schrifttum Winnefelds, die zum Teil sehr kritisch ausfielen. Es veranlaßte Berichte aus pädagogischen Kreiskabinetten, wo Winnefeld in der Lehrerfortbildung mitgewirkt hatte. In einem handschriftlichen Brief von Dr. Wilhelm Girnus bat dieser den Rektor der Universität Halle, Prof. Dr. Bondi, in der Angelegenheit Winnefeld um ein klärendes Gespräch. Aus einem auf dem Dienstweg beförderten Dankesbrief Winnefelds vom 5. Juni 1958 an den Staatssekretär für das Hoch- und Fachschulwesen läßt sich entnehmen, daß alle Beanstandungen aus dem Brief und dem Memorandum vom 18. April in einem Zeitraum von gut sechs Wochen erfüllt worden sind.

Eine zweite Spur will ich verfolgen im Zusammenhang der Rufe, die Winnefeld von westdeutschen Universitäten erreicht haben. In einem Brief vom 24. September 1959 zeigte Winnefeld dem Hallenser Rektor Bondi den Ruf auf einen Lehrstuhl an der PH Flensburg, in einem Schreiben vom 9. Dezember 1961 den besonders ehrenvollen Ruf auf den Lehrstuhl an der Universität Gießen an. In beiden Anzeigen formulierte Winnefeld umfangreiche, sehr detaillierte Bedingungskataloge für sein Verbleiben in Halle. Zeitlich parallel intervenierte offiziell der Abteilungsleiter Dr. Wilms aus dem Ministerium für Volksbildung beim Staatssekretär für das Hoch- und Fachschulwesen wegen der wissenschaftlichen Positionen, die Winnefeld in den Lehrerfortbildungsveranstaltungen vertreten hatte. In diesem Protestschreiben vom 6. Januar 1962, in dem das Ministerium für Volksbildung den für die Professoren zuständigen Staatssekretär um eindeutige Konsequenzen ersuchte, nahm das Ministerium für Volksbildung u. a. Bezug auf einen Bericht, der aus dem Pädagogischen Kreiskabinett (PKK) Oschersleben eingegangen war; darin heißt es u. a.:

„Auf einer Weiterbildungsveranstaltung, die durch fünf weitere Veranstaltungen fortgesetzt werden soll, sprach der Obengenannte zu 45 Lehrern. Die Veranstaltung wurde vom PKK Oschersleben einberufen und vom Direktor des Kabinetts geleitet. Professor Dr. Winnefeld sprach zum Thema ‚Neue Erkenntnisse der Kinder- und Jugendpsychologie‘. Nach meiner Ansicht hat die Veranstaltung den Kollegen nichts Wesentliches gegeben, sie ist im Gegenteil dazu geeignet, Verwirrung zu stiften. Die Ausführungen hatten keine marxistisch-leninistische Grundlage. Der Vortragende betonte ausdrücklich, daß er mit den Ergebnissen der sowjetischen Wissenschaftler nicht arbeiten könne, weil sie keine umfassende wissenschaftliche Fundierung hätten ... Überhaupt kam in den Ausführungen nicht einmal der Klassenstandpunkt zugunsten der Arbeiterklasse zum Ausdruck.

Bei dem Begriff der sog. Verfrühung wurde angedeutet, daß unsere Lehrpläne überlastet wären. Die gesamten Ausführungen, in denen die Hinweise auf eine sozialistische Erziehung völlig fehlten, waren so mit einem Schein der Wissenschaftlichkeit verbrämt, daß ein großer Teil der Anwesenden sich fangen ließ. Der Direktor des PKK war von dem Professor so gefesselt, daß er völlig vergaß, mit dem Genossen Inspektor eine Aussprache zu führen und mit dem Herrn Professor verschwand. Auch in der Diskussion, in der ich als einziger sprach und die Hauptmängel der Ausführungen aufzeigte, unterstützte er mich nicht. Der Herr Professor war auch hier der Meinung, sowjetische Wissenschaftler gäben ihm nichts.“ (Universitätsarchiv Halle: PA Nr. 26031 [Professor Dr. Winnefeld]). Und die Konsequenzen des Staatssekretariats für das Hoch- und Fachschulwesen? Wenige Wochen nach dieser Intervention wird Winnefeld zum „Professor mit Lehrstuhl“ (in der Hierarchie der Professoren an DDR-Universitäten zu dieser Zeit die höchste Stufe) ernannt.

Was läßt sich an dem Beispiel Friedrich Winnefeld erkennen?:

Winnefeld, der in seiner theoretischen Grundlegung an die sozialpsychologische Theorietradition Kurt Lewins anknüpfte, hat nachweislich – durch die Observationsberichte zusätzlich unterstrichen – eine nicht-marxistische Position vertreten. Und er hat diese – auch nach den erneut sich verschärfenden Rahmenbedingungen seit 1958 – vertreten können. Und er hat sie nicht nur in seinen im Westen veröffentlichten Arbeiten, sondern auch in der universitären Lehre und in der Lehrerfortbildung vertreten können. Er hat dabei möglicherweise von der Kompetenzenkonkurrenz zwischen dem Ministerium für Volksbildung und dem Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen profitieren können. Das heißt aber doch auch: die Lehrgestalt an bestimmten Universitäten der DDR ist keineswegs so homogen gewesen, wie es undifferenzierte totalismustheoretische Deutungsmuster nahelegen. Und auch dies: Auch bei den sog. ideologienahen Wissenschaften lohnt es also genauer hinzuschauen, damit dort, wo es angezeigt ist, der „Entlegitimierung von Biographien“ (Lepenes) Einhalt geboten wird.

Literatur

- Anweiler, O.: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR, Opladen 1988
- Anweiler, O. (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, Köln 1990
- Baske, S./Engelbert, M.: Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. 1. Teil 1945 bis 1958. Berlin 1966
- Benner, D.: Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR. In: Z.f.Päd. 39 (1993), S. 891 – 906
- Benner, D./Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Weinheim 1991
- Bericht der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“ (Deutscher Bundestag: Drucksache 12/7820 vom 31. 5. 1994)
- Besier, Gerhard: Der SED-Staat und die Kirche. Der Weg in die Anpassung. München 1993.
- Cloer, E.: Geschichte der Erziehung in der DDR. In: Pädagogische Rundschau 27 (1973), S. 601 – 636
- Cloer, E.: Allgemeinbildung in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR. Untersuchungen zur jüngeren Begriffs- und Aufgabenbestimmung in den beiden deutschen Staaten und Ansätze eines interpretierenden Vergleichs. In:

- Vergleichende Erziehungswissenschaft. Informationen. Berichte. Studien. Nr. 15/16, Münster 1986(a), S. 1 – 45
- Cloer E.: Pädagogische Wissenschaft und Allgemeine Pädagogik in der DDR. Anmerkungen zur aktuellen Lage und Diskussion. In: Dilger, B./Kuebart, F./Schäfer, H.-P. (Hrsg.): Vergleichende Bildungsforschung, (Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag) Berlin 1986(b), S. 219 – 236 (zuerst abgedruckt in: Päd. Rundschau 39 (1985), S. 525 – 540)
- Cloer, E.: Bildungspolitik und Bildungssystem in der SBZ und DDR. Ausgewählte Aspekte der Entwicklung 1945 bis 1989. In: Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim 1993, S. 173 – 201.
- Cloer, E.: Die Pädagogik in der DDR – Ein monolithisches Gebilde? Differenzierung tut not: Das Nebeneinander von Staatspädagogik und reflektierenden Pädagogik-Ansätzen. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 15 – 36
- Cloer, E.: Universitäre Pädagogik in der früheren DDR – ausschließlich Legitimationswissenschaft? Untersuchungen zur Pluralität pädagogischer Denkformen. In: Krüger/Marotzki 1994, S. 17 – 36
- Cloer, E./Wernstedt, Rolf (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994
- Dudek, P./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim/Basel 1993 (30. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik)
- Eckert, R. u. a. (Hrsg.): Krise – Umbruch – Neubeginn. Eine kritische und selbstkritische Dokumentation der DDR-Geschichtswissenschaft 1989/90. Stuttgart 1992
- Geißler, G.: Zäsuren in der Schulpolitik der SBZ und der DDR 1945 bis 1965. In: Hoffmann/Neumann 1994, S. 41 – 55
- Hamacher, H.P.: DDR-Forschung und Politikberatung 1949 bis 1990. Ein Wissenschaftszweig zwischen Selbstbehauptung und Anpassungszwang. Köln 1991
- Hauenschild, H./Herrlitz, H.-G./Kruse, B.: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990. Göttingen 1993 (Göttinger Beiträge zur Erziehungswissenschaftlichen Forschung, Heft 6/7)
- Hoffmann, D./Neumann, K. (Hg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 1: Die Teilung der Pädagogik (1945 bis 1965). Weinheim 1994
- Jarausch, K. (Hrsg.): Zwischen Parteilichkeit und Professionalität. Bilanz der Geschichtswissenschaft der DDR. Berlin 1991
- Kaelble, H./Kocka, J./Zwahr, H. (Hg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart 1994.
- Kapferer, N.: Das Feindbild der marxistisch-leninistischen Philosophie in der DDR 1945 bis 1988. Darmstadt 1990
- Kocka, J. (Hrsg.): Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien. Berlin 1993
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Opladen 1994
- Luhmann, N./Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979
- Schulze, Th.: Einleitung. In: Kaufmann, H. B. u. a. (Hrsg.): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen. Weinheim/Basel 1991, S. 1 – 18
- Steinhöfel, W. (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik. Weinheim 1993

Ernst Cloer, geb. 1939, Prof. Dr., Leiter des Instituts für Allgemeine Pädagogik
 Anschrift: Universität Hildesheim, Postfach 101363, 31113 Hildesheim