

Neuner, Gerhart

Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ein Rückblick auf Positionen und Restriktionen

Die Deutsche Schule 83 (1991) 3, S. 280-295



Quellenangabe/ Reference:

Neuner, Gerhart: Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ein Rückblick auf Positionen und Restriktionen - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 3, S. 280-295 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312504 - DOI: 10.25656/01:31250

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312504>

<https://doi.org/10.25656/01:31250>

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

83. Jahrgang / Heft 3 / 1991

Martinus Santema

Bildung und Ausbildung in einem neuen Deutschland

Bremse oder Motor in Europa?

264

Die deutsche Vereinigung hat bei manchen unserer Nachbarn historische Reminiszenzen geweckt und politische Irritationen ausgelöst. Dies gilt offenbar auch für die Bildungspolitik: Vor allem die Schnelligkeit, mit der einerseits Wandlungen vollzogen wurden, und die Selbstverständlichkeit, mit der durchaus Fragwürdiges beibehalten wird, werden von unseren Nachbarn nicht recht verstanden. Aus dieser Betroffenheit heraus wird dafür plädiert, daß anläßlich der deutschen Vereinigung auch die europäische Entwicklung neue Impulse erhalten sollte.

Lutz Faulhaber

Haben Bürgerinitiativen Schule gemacht?

273

Bei den politischen Veränderungen von der DDR zu den „neuen Bundesländern“ haben Bürgerrechtsgruppen und Bürgerbewegungen eine wichtige Rolle gespielt. Dabei standen von Anfang an auch schulpolitische Ziele auf der Tagesordnung. Nachdem (auch) die Bildungspolitik in „geordnete“ Bahnen geleitet worden ist, scheinen diese Gruppen ihre Bedeutung verloren zu haben. Einer derjenigen, die damals diesen Prozeß maßgeblich betrieben haben, versucht hier, die Bedeutung und das Scheitern (?) dieser Bewegungen nachzuzeichnen.

Gerhart Neuner

Pädagogische Wissenschaft in der DDR

Ein Rückblick auf Positionen und Restriktionen

280

Das Scheitern des „real existierenden Sozialismus“ in der DDR kann auch als Scheitern sozialistischer Erziehungstheorien und Bildungskonzepte verstanden werden. Gleichwohl sollte im Rückblick mit ausreichender Distanz, aber auch mit differenzierter Kenntnis sowie aufgrund authentischer Informationen versucht werden, die Entwicklungsprozesse zu verstehen, die dieses Scheitern befördert oder aber es nicht zu verhindern vermocht haben. Der langjährige Präsident der Akademie der pädagogi-

261

schen Wissenschaften der DDR versucht in diesem Beitrag, die theoretischen und konzeptionellen Vorschläge in Erinnerung zu rufen, mit denen Erziehungswissenschaftler in der DDR versucht haben, ihre anspruchsvollen Ziele zu verwirklichen. Seine persönliche Verantwortung leugnet er dabei ebensowenig wie seine unveränderte pädagogische Grundüberzeugung.

Elisabeth Fuhrmann

Problemhaft lehren und lernen

Eine immer wieder neue Aufgabe

296

Die Schülerinnen und Schüler zu selbständigem Lernen, zu kreativer Arbeit, schöpferischem Tun etc. anzuregen, galt in der DDR offiziell immer als Ziel pädagogischer Arbeit. Nach der Wende ist dies wichtiger denn je geworden. Aber der gute Wille allein reicht nicht aus. „Lehrplangerecht“ zu unterrichten – das ist den Lehrerinnen und Lehrern offenbar so sehr zur Gewohnheit geworden, daß sie es erst lernen müssen, den Lernenden z. B. das Recht auf Irrtum zuzugestehen . . . Ein kollegiales Trainingsprogramm kann helfen, alte Gewohnheiten zu problematisieren und die eigene Professionalisierung voranzutreiben.

Jörg Schlömerkemper

Das Bildungsverständnis in Ost- und Westdeutschland

Ergebnisse einer Befragung in der BRD und der DDR

308

In der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik standen Lehren und Lernen lange Zeit unter verschiedenen Zielsetzungen, die sich auch in deutlich voneinander abweichenden schulischen Verhältnissen ausdrückten. Haben sich die unterschiedlichen Bildungssysteme auch darin niedergeschlagen, was die Betroffenen unter „Bildung“ verstehen? Aus den Daten einer Befragung in der BRD und der DDR (vom Juni 1990) lassen sich deutliche Unterschiede ableiten: Die Befragten identifizieren sich in der DDR stärker mit Bildung, sie schätzen die Bildungsmöglichkeiten günstiger ein, sehen in Bildung aber weniger konstruktive, kritische Fähigkeiten. Typisch erscheint die Haltung des „zuversichtlichen Abwartens“.

Lothar Scholz

Politische Bildung durch eigenes Handeln

Erfahrungen mit einem handlungsorientierten
Lehrerfortbildungskonzept

326

Nach der Öffnung der Grenze zwischen Ost und West war ein großes Informationsbedürfnis zu befriedigen. Die Lehrerfortbildung hatte dabei eine wichtige Rolle. Die Gefahr, als „Besserwessi“ aufzutreten oder als solcher zu erscheinen, konnte bei einem handlungsorientierten Seminarkonzept gar nicht erst entstehen. Die Erfahrungen zeigen, daß dieses Konzept helfen kann, gegenseitige Vorbehalte, unterschiedliche Erwartungen und Erfahrungen zu bearbeiten. Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen sollten hier anknüpfen.

Daß Ziffernzensuren fragwürdig sind und nach pädagogischen Maßstäben nicht befriedigen können, ist prinzipiell anerkannt. Schwierig ist es vielmehr, die Alternative – Verbalzeugnisse – praktisch so konsequent umzusetzen, daß die Betroffenen sich damit identifizieren können. Überhaupt scheint keineswegs eindeutig und selbstverständlich, welche Funktion solche Zeugnisse haben sollen. Positive Effekte lassen sich kaum allein darauf zurückführen, daß verbale Beurteilungen geschrieben werden: diese müssen im Kontext einer entsprechenden Konzeption und Praxis des Unterrichts stehen.

In den beiden ersten Grundschulklassen gehören Verbalzeugnisse inzwischen weitgehend zum Standard. Nicht so selbstverständlich ist indes die Gestaltung dieser Texte. Verschiedene Typen der Formulierung können unterschiedliche pädagogische Bedeutungen haben. Diese inhaltsanalytische Auswertung zeigt, daß jene Varianten, die pädagogisch als wünschenswert zu bezeichnen wären, nicht gerade die häufigsten sind.

Im Bildungswesen der USA wird unter hohem Problemdruck, mit viel Engagement und offenbar mit großer Offenheit versucht, die Schulen (wieder) attraktiver und pädagogisch effektiver zu machen. Nachdem zentrale Appelle in den Staaten und vor allem den Kommunen angekommen sind, wird dort den Eltern mehr Wahlfreiheit gewährt und es den Schulen möglich gemacht, sich zu „Magneten“ zu entwickeln, die Eltern bzw. Schüler „anziehen“ können. Offenbar hat dieses Konzept Erfolg – jedenfalls bei jenen sozialen Gruppen, denen die Bildung ihrer Kinder schon immer besonders wichtig war. Es fragt sich schließlich auch, ob alle Schulen „Magnet-Schulen“ sein können.

- Veröffentlichungen zum Themenschwerpunkt des Heftes
- Hans-Christian Harten: Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution
- Josef Schermaier: Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich
- Hans Jürgen Apel: Schulpädagogik
- Horst Schiffler/Rolf Winkeler: Bilderwelten der Erziehung
- Dieter Lenzen (Hrsg.): Kunst und Pädagogik
- Jörg Petersen/Gerd-Bodo Reinert (Hrsg.): Pädagogische Positionen

Pädagogische Wissenschaft in der DDR

Ein Rückblick auf Positionen und Restriktionen

Wie soll man nach dem Ende der DDR mit der mehr als 40jährigen Geschichte der DDR-Erziehungswissenschaft umgehen? Wird sie nunmehr nach den gleichen Verfahren abzuwickeln sein, wie man Einrichtungen und Personen abgewickelt hat? Wer diese Absicht verfolgt, dem bietet sich als die einfachste Begründung dafür an, es habe sich *gar nicht um Wissenschaft gehandelt*. Die DDR-Erziehungswissenschaft sei Partei-Doktrin, normative Wissenschaft oder – in gut bekannter stalinistischer Terminologie – „Pseudotheorie“ gewesen. Vielleicht aber, da die inkriminierten Einrichtungen und Personen abgewickelt *sind*, kommt jetzt allmählich der Zeitpunkt, von dem „permanenten Gericht“, das sich nach einem Wort des israelischen Wissenschaftlers Shlomo Avineri in den letzten Monaten vollzogen hat (vgl. Frankfurter Allgemeine, 1990, S. N3), zu objektiverer Betrachtung übergehen zu können. Es gibt Anzeichen, die solches vermuten lassen, und sie ermutigen mich, trotz meiner früheren Position in der DDR-Pädagogik, das Wort zu ergreifen.

Hermann Giesecke sprach vor einiger Zeit von „Verwirrung, Orientierungslosigkeit, ja, Beschädigungen der Persönlichkeit“, die aus den großen Belastungen erwachsen könnten, die auf ganze Berufsgruppen, wie die Pädagogen, zukommen und sie in eine „kollektive Identitätskrise“ entließen, „weil sie den Eindruck gewinnen oder weil ihnen von uns aus suggeriert wird, ihr bisheriges berufliches Leben und Engagement sei rundweg verfehlt und sie müßten nun ganz von vorne anfangen“ (Giesecke 1990, S. 862). Verständnisvoller Zuspruch für die Betroffenen ist sicher nicht überflüssig, aber noch wichtiger erscheint es, dieses Stück deutscher Pädagogikgeschichte, das existent war, wer es heute auch immer wie beurteilt, *differenzierter*, ungeachtet mancher im Umlauf befindlicher Pauschalierungen, *aufzuarbeiten*. Und es liefe auf eine Art zweiter Abwicklung hinaus, wenn Vollmacht dazu nur die eine Seite in Anspruch nähme. Die Umstände waren nun einmal so: Die Pädagogen in beiden deutschen Staaten haben voneinander wenig gewußt, die Spezialisten ausgenommen, die sich jeweils mit Ost- respektive West-Pädagogik befaßt haben. (Man braucht nur die Literaturlisten in den Publikationen durchzublättern, um festzustellen, wie groß im allgemeinen die Ignoranz in bezug auf den jeweils anderen auf beiden Seiten war.)

Wenden oder „Wendetänze“?

Die Erziehungswissenschaft ist nirgendwo, selbst wenn sie es postuliert, von der Politik, von der Gesellschaft, in der sie existiert, vom „Zeitgeist“ und von

den sozialwissenschaftlichen Grundlagen, auf die sie sich stützt, unabhängig. Was die Geschichte der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in der alten Bundesrepublik betrifft, so sind die verschiedenen Wenden oder auch „Wendetänze“ als *Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen*, bildungspolitische Herausforderungen und sozialwissenschaftliche Krisen allgemein geläufig (vgl. König 1990, S.919f.). Hat es solche in der Erziehungswissenschaft der bisherigen DDR ebenfalls gegeben?

Zwar waren sie möglicherweise nicht so spektakulär wie in der Bundesrepublik, aber es gab sie, und sie haben jeweils die theoretische Diskussion und die Bildungspolitik beeinflusst. Man kommt ihnen allerdings erst auf die Spur, wenn man sie auf dem Hintergrund der Geschichte, der *Herausforderungen und der Krisen des sogenannten realen Sozialismus* und ihrer Reflexion in Theorie und Ideologie sieht. Auf Grund der über viele Jahre dominanten Ausrichtung der „sozialistischen Staatengemeinschaft“ auf die Sowjetunion und der zentralistischen Verfaßtheit der einzelnen Staaten im Inneren sowie des von Staats wegen verordneten „monistischen Anspruchs der herrschenden Ideologie“, besonders auch in Pädagogik, Schule und Bildungspolitik (vgl. Anweiler 1988, S.15), gingen solche Wellen in der Regel, wie die eines Erdbebens, von einem Epizentrum aus, erfaßten mehr oder minder alle Länder sowie Politik- und Theoriebereiche, und die Folgen, die sie auslösten, waren je unterschiedlich nach Stabilität und Konsistenz der „Materie“, auf die sie trafen. Infolge ihrer Stellung in dem machtpolitischen Gefüge zwischen Ost und West und ihrer politisch und ideologisch sensiblen Lage war die ehemalige Deutsche Demokratische Republik von solchen Wellen stets sehr direkt betroffen.

Man versteht beispielsweise die Wende von der antifaschistisch-demokratischen, an Ansätzen in der Weimarer Republik und in der Reformpädagogik orientierten ersten Etappe der Schul- und Pädagogik-Entwicklung zur forcierten Einführung eines im wesentlichen stalinistisch geprägten Sozialismus-Modells und einer dementsprechenden Schul-, Erziehungs- und Pädagogik-Konzeption Ende der vierziger Jahre nicht, wenn man sie nicht auf dem *Hintergrund der machtpolitischen Interessen der damaligen sowjetischen Führung*, des beginnenden *Kalten Krieges* und der nachhaltigen direkten und indirekten politischen und ideologischen Interventionen zur Stabilisierung des wichtigen „Vorpostens“ im Zentrum Europas sieht. Gleichmaßen sind dann, nach Stalins Tod, die Folgen der Entstalinisierung und der Chruschtschowschen Tauwetterperiode in der UdSSR bis in die Verästelungen der Bildungspolitik und der erziehungswissenschaftlichen Theorien hinein zu verfolgen. Auch die Revisionismus-Debatte in den fünfziger Jahren, nach den Ungarn-Ereignissen, mit ihren weitgehenden Implikationen für die ganze nachfolgende Entwicklung von Schule und Erziehung sowie Pädagogik läßt sich im Kontext von Wirkungen solcher von einem Epizentrum ausgehenden Wellen erklären. Es ist hier nicht der Raum, solches differenzierter anhand der wichtigsten Etappen der Schul- und Pädagogik-Geschichte auszuführen. Im folgenden soll lediglich, unter dem dargestellten Blickwinkel, *einigen theoretischen Wenden und Aufbrüchen in der DDR-Erziehungswissenschaft* und ihren Hintergründen seit den sechzi-

ger Jahren nachgegangen werden. Auf sie hatte der Autor im Rahmen der noch zu beschreibenden Bedingungen einen gewissen Einfluß, und für sie muß er sich damit auch in höherem Maße verantwortlich fühlen. In solche Wellen und Wenden, so wird nicht zu übersehen sein, spielten auch *Entwicklungen im sozialwissenschaftlichen Bereich, in den Erziehungswissenschaften und im Bildungswesen in den westlichen Ländern* hinein. Manches wirkte, trotz aller versuchten ideologischen Abschottung, direkt, anderes kam aus den USA via UdSSR in die DDR. Das wurde zumeist nicht offen ausgesprochen oder durch Zitierungen im einzelnen belegt; denn der Vorwurf des Revisionismus oder der Konvergenz gehörte über Jahre zu den stärksten ideologischen Verdächtigungen.

Schließlich wird zu fragen sein, was solche Wenden unter den in der ehemaligen DDR bestehenden politischen und ideologischen Bedingungen in Gesellschaft und Schule auszurichten vermochten. Waren es, so muß man heute, aus der Distanz, aus der man vieles schärfer sieht, fragen, nicht vielfach nur „Wendetänze“ im Geistigen, sozusagen nach Art einer böhmischen Polka: Zwei Schritte vorwärts, einen zurück! oder auch: Einen Schritt vorwärts und zwei zurück!?

Absage an eine „kinderlose Pädagogik“

Anfang der sechziger Jahre sah sich die DDR, ebenso wie andere Industrieländer, massiven Herausforderungen der wissenschaftlich-technischen Revolution und damit der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit gegenübergestellt. Die Errichtung der Berliner Mauer hatte zwar die lebensbedrohende Gefährdung dieses Staates für eine gewisse Zeit abgewendet, aber es waren damals führenden Persönlichkeiten klar, daß nur ein mit den entwickelten Industrieländern vergleichbarer Lebensstandard und soziale Beziehungen, die den postulierten sozialistischen Idealen einigermaßen entsprachen, die Bevölkerung mit dem System aussöhnen konnten. Auf Grund ihres wirtschaftlichen Gewichtes hatte sich die DDR eine *gewisse politische und ideologische Eigenständigkeit* erkämpft, und so konnte es sich die damalige Partei- und Staatsführung unter Walter Ulbricht leisten, auf dem Gebiet der Gesellschaftstheorie, der Ökonomie und in anderen Bereichen in bestimmtem Umfang eigene Wege zu gehen. So ist etwa in diesen Jahren in der DDR, im Unterschied zu dem in der UdSSR und in einigen anderen Ländern beschlossenen Kurs auf den Aufbau des Kommunismus, der Sozialismus als relativ selbständige Gesellschaftsformation zwischen Kapitalismus und dem Kommunismus betrachtet worden, und demzufolge sollte es vorrangig darum gehen, diesen so auszugestalten, daß er seine Vorzüge unter Beweis stelle. Damit ist zugleich der Kommunismus ganz bewußt in eine weite Ferne gerückt worden. Obwohl die Entstalinisierung mit Hilfe der erwähnten massiven Kampagne gegen den Revisionismus gestoppt worden war, standen diese Bemühungen, für die das Schlagwort „Neues Ökonomisches System“ steht und die, von der Ökonomie ausgehend, auf eine Um- und Neugestaltung der wirtschaftlichen und sozialen Realitäten der DDR-Gesellschaft insgesamt zielten, noch stark unter dem Eindruck von theoretischen Aufbrüchen der Tauwetterperiode in der nachstalinischen UdSSR.

In diesen großen politischen und theoretischen Zusammenhängen muß die Bildungsreform der sechziger Jahre gesehen werden, und daraus ergab sich auch der größere theoretische Spielraum für die DDR-Erziehungswissenschaft in diesen Jahren. Außerdem ist diese Reform auch von der in den USA nach dem sogenannten Sputnik-Schock ausgelösten internationalen Welle von Bildungs- und Lehrplanreformen sowie der reformerischen Initiativen und Debatten in der Bundesrepublik der sechziger Jahre beeinflußt worden. Zu Recht ist von westlichen Beobachtern auf *unverkennbare Parallelen mit Entwicklungen in anderen Industrieländern* hingewiesen worden. Die „existentiell notwendigen, sachlogischen Reaktionen auf die in Ost und West annähernd gleichen Erfordernisse auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung“, so Hartmut Vogt, hätten „im Kern gleichartige Bildungsbestrebungen“ zur Folge, „wenn diese auch häufig ideologisch andersartig begründet oder interpretiert werden“ (vgl. Vogt 1969, S. 256).

Zu solchen Erfordernissen gehörte die *stärkere Berücksichtigung der Persönlichkeit*, ihrer individuellen Eigenart und ihrer Begabungen; denn ohne selbstbewußte und schöpferische Persönlichkeiten war nicht daran zu denken, die Herausforderungen der wissenschaftlich-technischen Revolution annehmen und den Sozialismus, wie damals formuliert wurde, „umfassend“ aufbauen zu wollen. Man muß wissen, daß im marxistischen Sozialismus das Problem der Persönlichkeit und der Individualität seine eigene Geschichte hat und spätestens seit der stalinschen Kreation des Marxismus-Leninismus zu den „heißen Eisen“ gehörte. Zwar war Karl Marx, besonders in seinen Frühschriften, von humanistischen Denktraditionen stark beeinflußt, und erstellte den Menschen, die freie, allseitig entwickelte Persönlichkeit in das Zentrum der neuen Gesellschaft. Die stalinistischen Deformationen des marxistischen Sozialismus betrafen jedoch gerade diesen Kernpunkt, und zwar nicht nur in der politischen Praxis, sondern auch in der Theorie. So war seit der beginnenden Entstalinisierung die „*anthropologische Lücke*“ eines der immer wieder aufgegriffenen Themen marxistischer Theoriedebatten. Der polnische Philosoph Adam Schaff beispielsweise hat gefordert, die damit verbundenen realen gesellschaftlichen Probleme nicht durch „doktrinaire Verneinung“ aus der Welt schaffen zu wollen, sondern eine marxistische Anthropologie zu entwickeln (vgl. Adam Schaff 1965, S. 12).

Daß solche scheinbar sehr abgehobenen theoretischen Debatten in Pädagogik und Bildungspolitik mit brisanten Konsequenzen verbunden waren, zeigt die Diskussion über eine „*kinderlose Pädagogik*“ in der nachstalinischen UdSSR. Höhepunkt der stalinistischen Transformation der sowjetischen Pädagogik und Psychologie in den dreißiger Jahren war die Verurteilung der *Pädologie* als „Pseudowissenschaft“; sie hatte neben den Konsequenzen für die sorgfältige Erforschung des Kindes auch solche für die endgültige Abkehr von reformpädagogischen Tendenzen in der sowjetischen Pädagogik der zwanziger Jahre und für den Umgang mit dem Kind in pädagogischer Theorie und Praxis. Da diese sowjetische Pädagogik der dreißiger und vierziger Jahre im Zusammenhang mit der erwähnten Wende Ende der vierziger Jahre in der DDR als maßstabsetzende sozialistische

pädagogische Theorie Einfluß gewonnen hatte, war es logisch, daß der Aufbruch in den Erziehungswissenschaften in den sechziger Jahren in vieler Hinsicht als eine „*persönlichkeitstheoretische Wende*“ erschien, allerdings unter Beachtung der durch die Revisionismus-Debatte der fünfziger Jahre gezogenen Grenzen, was beispielsweise das in diesen Jahren bekräftigte Verdikt über die Reformpädagogik betraf.

Als Beweis dafür können beispielsweise die erneut aufbrechenden Debatten über eine notwendige *Differenzierung der Einheitsschule* im Zusammenhang mit der Vorbereitung des neuen Bildungsgesetzes, das dann 1965 beschlossen wurde, angesehen werden. Obwohl in den fünfziger Jahren unterbreitete Differenzierungsvorschläge als „Generalangriff auf die wichtigste schulorganisatorische Errungenschaft in unserer Republik“ verurteilt worden waren (vgl. Uhlig 1957, S. 530), sind sie unter dem Eindruck der stärkeren Betonung der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit erneut in abgewandelter Form aufgegriffen worden. So ist unter anderem eine „schulorganisatorische Differenzierung der Oberstufe“ ab Klasse 7 gefordert worden (vgl. Neuner 1963, S. 148). Um solche und andere Vorschläge durch internationale Erfahrungen zu stützen, sind sorgfältige Analysen zum Problem der Einheitlichkeit und Differenzierung im Schulsystem verschiedener Länder durchgeführt worden (vgl. Kienitz 1971). Im Berliner Stadtbezirk Köpenick haben Pädagogen der Humboldt-Universität zu Berlin Schulexperimente zur inneren und äußeren Differenzierung der Schule begonnen (vgl. Berge/Klein/Salzwedel 1975).

In diesen Jahren setzte auch eine erste Welle wirksamerer Bemühungen um die *Förderung von Begabungen* ein. Es muß hier bereits festgestellt werden, daß diese Vorschläge und Untersuchungen von den zentralen bildungspolitischen Instanzen, die an der „reinen Lehre“ von der Einheitsschule meinten festhalten zu müssen, mit ideologischen Vorbehalten und größtem Mißtrauen verfolgt und auch behindert wurden. Dementsprechend blieb ihr Einfluß auf schulpolitische Entscheidungen gering; er reduzierte sich im wesentlichen auf die schrittweise Einführung einer Vorform des fakultativen Unterrichts in den Klassen 9 und 10 zu Beginn der siebziger Jahre.

Auch das damals ausgearbeitete neue *Lehrplanwerk* folgte in seiner pädagogischen Konzeption einem so bezeichneten „persönlichkeitstheoretischen Ansatz“ (vgl. Waterkamp 1972, S. 161). Es hat eine pädagogische Bewegung ausgelöst, die das von den Lehrern begrüßte und angenommene Ziel verfolgte, den seit den fünfziger Jahren im Sinne einer Lernschule alter Prägung erstarrten Unterricht aufzulockern. Um einen *größeren Freiraum für schöpferische pädagogische und methodische Arbeit des Lehrers* zu öffnen, ist dem auch im pädagogischen Bereich stark verbreiteten „Planungsfetischismus“ eine noch vorsichtig formulierte Absage erteilt worden. Der „lehrplangerechte“ Unterricht, den die schulpolitischen Kontrollorgane zum Kriterium eines guten Unterrichts gemacht hatten, sollte, so hieß es, einem eher „schülergerechten“ Unterricht weichen. Zwar ist die ideologisch-erzieherische Funktion des Unterrichts betont und begründet worden, aber gegen verbreitete primitive Politisierungen und Ideologisierungen, die von schulpolitischen Kontrollorganen den Lehrern vielfach

aufgenötigt wurden, hat die Erziehungswissenschaft mit der Begründung polemisiert, sie würden bei den gebildeten, denkenden Schülern das Gegenteil von dem erreichen, was beabsichtigt ist. Damals begannen in der DDR auch verstärkte Bemühungen, den Unterrichtsinhalt unter Gesichtspunkten der Methode zu durchdenken, ihn also pädagogisch zu strukturieren (vgl. u. a. Drefenstedt 1969, S. 72 f. und Klingberg 1973, S. 83 f.), was ebenfalls mit internationalen Tendenzen in der Curriculumforschung konform ging.

Diese Persönlichkeitstheoretische Wende in der DDR-Pädagogik legitimierte, obwohl sie insgesamt bestimmte in der Revisionismus-Debatte gesetzte ideologische Barrieren nicht übersprungen hat und weiterhin manchen soziologischen Denktraditionen marxistischer Persönlichkeitsbetrachtung verhaftet blieb, eine *stärkere Hinwendung zum Kinde in Forschung und Praxis*. Es entstanden fruchtbare Beziehungen zwischen Pädagogik, Psychologie, Jugendforschung, Soziologie, Medizin und anderen Wissenschaften, die den Menschen zum Gegenstand haben. Untersuchungen und Analysen des realen pädagogischen Geschehens sowie zur Psychologie der Lerntätigkeit (vgl. u. a. Lompscher 1971), zur Psychologie des Jugendalters (vgl. u. a. Kossakowski 1969) und zur Soziologie des Bildungswesens (vgl. Meier 1974), um hier nur einige zu nennen, erlebten einen neuen Aufschwung und erbrachten wichtigen, pädagogisch relevanten Erkenntnisgewinn.

Im Kontext mit solchen Entwicklungen ist die für das Verständnis von sozialistischer Erziehungswissenschaft wesentliche Einsicht gereift, pädagogische Erscheinungen würden von ihr bisher zu einseitig auf der Ebene gesellschaftlicher Notwendigkeiten und Ziele reflektiert, und das tatsächliche pädagogische Geschehen an den Schulen, in der Gesellschaft bliebe vielfach außerhalb ihres Gesichtskreises. Sozialistische Pädagogik sei somit zu sehr „*Zielpädagogik*“ und zu wenig den Realitäten des pädagogischen Alltags verpflichtet „*Prozeßpädagogik*“. „*Zielpädagogik*“ und „*Prozeßpädagogik*“ müßten „zu einer neuen Qualität des pädagogischen Denkens vereint werden . . .“ (vgl. Neuner 1973, S. 85). Um ermessen zu können, welche weitreichenden Konsequenzen für sozialistisches pädagogisches Denken hiermit angesprochen waren, muß man sich bewußt machen, daß dieses in der bisherigen DDR von Anbeginn an stark politisch und gesellschaftlich ausgerichtet war. Bereits im ersten Heft der im Jahre 1946 neugegründeten Zeitschrift „Pädagogik“ hatte Robert Alt, der das Konzentrationslager Auschwitz überlebt hatte, formuliert, der Lehrer der neuen Schule müsse sich vor Augen halten, „daß er mit allem seinem erzieherischen Tun bis in das kleinste Detail hinein dem gesellschaftlichen Prozeß verbunden ist und eine für die Entwicklung unseres Volkes zu neuen Daseinsformen entscheidende Rolle spielt“ (Alt 1946, S. 22). Legt man die von Herman Nohl getroffene Unterscheidung zwischen objektiver und subjektiver oder zwischen „Gesellschaftspädagogik“ und „psychologischer Pädagogik“ zugrunde (vgl. Nohl 1949, S. 219), so mußte die sozialistische Pädagogik, noch dazu in ihren stalinistischen Deformationen, eindeutig der ersteren zugerechnet werden. Die gesellschaftliche Revolution und nicht die

Entwicklung des Kindes bildete den Ausgangspunkt der Theoriebildung und bestimmte entscheidend Denkstil und Intentionen. Das war auch der tiefere Grund für die mit einsetzender Wende zu einer forcierten sozialistischen Entwicklung und zur sowjetischen Pädagogik Ende der vierziger Jahre erfolgte und dann in der Revisionismus-Debatte der fünfziger Jahre wiederholte *Abgrenzung von der Reformpädagogik*. Insofern bedeutete die geschilderte persönlichkeits-theoretische Wende mit ihrer verstärkten Hinwendung zum Kind tatsächlich einen wichtigen Einschnitt in der Erziehungswissenschaft der DDR.

Es ist bereits vermerkt worden, daß hieraus manche *Konflikte mit der offiziellen Schulpolitik*, beispielsweise beim Problem der Differenzierung, entstanden. Diese verstärkten sich, als mit dem Sturz von Walter Ulbricht und dem Einsatz von Erich Honecker in den zentralen Führungspositionen auch in der DDR die neostalinistische Status-quo-Politik von Breschnew wieder dominierend wurde. Alle noch vom Chruschtschowschen Tauwetter inspirierten gesellschaftlichen Reformansätze sind auf das damit gegebene Maß zurückgestutzt worden. Zwar wirkten sich in der Pädagogik diese Veränderungen, aus Gründen, die einer ausführlicheren Darstellung bedürften, als sie hier möglich ist, nicht ganz so gravierend aus wie beispielsweise in der Ökonomie, aber auch die persönlichkeits-theoretische Welle, die seit längerem von der offiziellen Schulpolitik mit wachsender Beunruhigung verfolgt wurde, ist schrittweise gedämpft worden. Mitte der siebziger Jahre wurde aufgrund einer persönlichen Intervention der infolge der Veränderungen in der Führungsspitze mächtiger gewordenen *Ministerin für Volksbildung* die in Gang gekommene interdisziplinäre Persönlichkeitsforschung, was in der DDR kaum bekannt ist, *administrativ abgewürgt*. In den zentralen Plan der gesellschaftswissenschaftlichen Forschung 1976 – 1980 ist sie nicht mehr aufgenommen worden. Damit endete ein hoffnungsvoller Reformansatz in Richtung einer stärkeren „Pädagogisierung“ der Pädagogik und Bildungspolitik in einer erneuten Phase „linientreuer“ Stagnation.

„Pädagogische Wende“ in der DDR-Erziehungswissenschaft?

Zu *Beginn der achtziger Jahre* waren in der DDR, ebenso wie in anderen Ländern der „sozialistischen Gemeinschaft“, Reformen überfällig geworden. Die wissenschaftlich-technische Revolution, die zu diesem Zeitpunkt bereits in eine neue Etappe eingetreten war, hatten diese Länder allesamt, trotz einiger Unterschiede im einzelnen, im Vergleich zu den westlichen Industrieländern verschlafen. Es verstärkte sich die *Unzufriedenheit unter der Bevölkerung*, und innerhalb der jungen Generation, so besagten die uns vorliegenden Untersuchungen, begann sich ein *Wertewandel* zu vollziehen; der eine massenhafte Abkehr vom Sozialismus zur Folge hatte. Allenthalben setzten, insbesondere im sozialwissenschaftlichen Bereich, das Nachdenken und der Streit über notwendige Reformen ein. Verschärft wurden diese Debatten dann durch die von Michail Gorbatschow eingeleitete „Perestroika“ in der UdSSR. Die DDR-Führung sprach in diesen Jahren ebenfalls von Reformen, allerdings unter Beachtung der „Einheit von

Kontinuität und Erneuerung“, womit, wie sich dann herausstellte, Reformen nach dem Prinzip gemeint waren: Wasche mir den Pelz, aber mache mich nicht naß!

Auch Bildungswesen und Pädagogik wurden von dieser Bewegung erfaßt, wozu wiederum eine neue *weltweite Reformwelle* beitrug, für die in den USA etwa der Bericht einer von Präsident Reagan eingesetzten Kommission von 1983 „A Nation at Risk“ symptomatisch war. In der DDR hatte, nach vielem Hin und Her, ob überhaupt, ob nicht partielle Korrekturen genügten, die Arbeit an einem neuen Lehrplanwerk begonnen, womit, entsprechend der Rolle, die Lehrplanwerke in der Geschichte der DDR-Schule jeweils spielten, die pädagogische Konzeption dieser Schule in konkreter Zeit in ihrer Gesamtheit zur Debatte stand.

In der *Erziehungswissenschaft* artikulierte sich Anfang der achtziger Jahre die *Unzufriedenheit mit dem erreichten Stand* und den Wirkungsmöglichkeiten in einer öffentlichen Diskussion über das Wie-weiter. Die Erfahrung der Vergangenheit, daß unter den herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen und den dirigistischen Verhältnissen in der Schulpolitik den Bemühungen um eine wirkliche „Pädagogisierung“ von Schule und Erziehung nur geringe Erfolgschancen beschieden waren, hat zu diesem latenten Krisenbewußtsein nicht unwesentlich beigetragen. Andererseits kritisierten die Lehrer, die Pädagogik flüchte sich in Aspektuntersuchungen und lasse sie mit den schwierigsten praktischen Problemen allein.

Die seinerzeitige Diskussion, die von Ernst Cloer im einzelnen aufgearbeitet und gewertet worden ist (vgl. Cloer, 1985, S. 525f.), hatte unter der methodologischen *Fragestellung einer „konstruktiven Synthese“* begonnen, und sie wuchs sich zu einem grundsätzlichen Streit über das Verständnis von Erziehungswissenschaft und ihrer Rolle aus. Während ich als Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften den Standpunkt vertrat, die Pädagogik werde größere Wirksamkeit erzielen, wenn sie solche Fragen verstärkt aufgreife, die im Zentrum des tagtäglichen Handelns der Lehrer und Erzieher stünden, betonten Lothar Klingberg und andere, zumeist Wissenschaftler aus Universitäten und Hochschulen, mehr deren *Grundlagenfunktion*. „Die Schwäche unserer Pädagogik“, so wandte Klingberg gegen meinen Standpunkt ein, „liegt nicht in erster Linie in ihrer unzureichenden Zuwendung zur Praxis, . . . sondern in der zu schwach ausgeprägten Funktion zur theoretischen Konstruktion“ (Klingberg 1981, S.642). Besonders negativ mache sich ein *Defizit an Historizität, Dialektik und interdisziplinärer Sicht* bemerkbar. Die Tatsache, daß solche Meinungsverschiedenheiten öffentlich und streitbar ausgetragen werden konnten, spricht gegen die heute manchmal vorgebrachte und durchaus verständliche Schutzbehauptung einiger Wissenschaftler, die APW habe durch dirigistische Maßnahmen den Meinungsstreit und Schulenburg behindert, wobei ich allerdings auf das Problematische der zentralen Planung und Leitung der Forschung und der Funktion einer Leiteinrichtung noch kommen werde. Die zur Debatte stehende Kontroverse konnte übrigens im Verlaufe der weiteren Diskussion im Sinne eines Sowohl-als-auch aufgelöst werden (vgl. Eichler/Heimberger/Meumann/Werner 1984, S. 406f.).

Für spätere Reformansätze erscheint aus der Rückschau eine andere Quintessenz der damaligen Debatten noch bedeutsamer: Die Erziehungswissenschaft, so wurde herausgearbeitet, müsse ihre Aufmerksamkeit *stärker der widerspruchsvollen Realität des pädagogischen Geschehens*, dem praktischen Lehrerhandeln und den Aktivitäten der Schüler zuwenden. Es sei eine Theorie vonnöten, die den pädagogischen Prozeß in seiner ganzen Dialektik und Widersprüchlichkeit zutreffender reflektiere und sich endgültig von allen einer Formierungspädagogik entstammenden linearen Vorstellungen über den Verlauf pädagogischer Prozesse verabschiede, die sich auf den Dreischritt: Pädagogische Einwirkung, damit ausgelöste Reaktion des Schülers und schließlich Entwicklungsfortschritt im Sinne der verfolgten erzieherischen Absichten reduzieren lassen. Um die Bedeutung einer solchen Fragestellung für die sozialistische Pädagogik zu verstehen, muß man sich vergegenwärtigen, daß die erwähnte stalinistische „kinderlose Pädagogik“ zugleich der Prototyp einer Formierungspädagogik war. Indem die Erziehungswissenschaft in diesen Jahren, da Reformen bereits in der Luft lagen, sich der Realität pädagogischer Prozesse im Lande bewußter zuwandte, konnte sie sich auch den großen *Widersprüchen zwischen dieser Realität und den ideologischen und theoretischen Modell- und Wunschkonstruktionen* immer weniger entziehen. Das hatte vielfältige Wirkungen, die Oskar Anweiler als eine einsetzende „realistische Wende“ in der pädagogischen Theorie und Schulpraxis, wie man das differenziertere Herangehen an die Komplexität des Erziehungsgeschehens bezeichnen könnte . . .“, diagnostiziert hat (Anweiler 1988, S.158). Um diese größere Differenziertheit abbilden zu können, wurde es auch zwingend, ganz *unterschiedliche Paradigmen* im Hinblick auf ihre Tragfähigkeit für die theoretische Erfassung pädagogischer Komplexität auszuloten. Die von S. T. Kuhn begründete wissenschaftshistorische Erkenntnis erwies sich auch für die Erziehungswissenschaft als tragfähig, wonach scheinbar „inkommensurable“ Paradigmen gleichermaßen Realität abbilden und Erkenntnis liefern können (Kuhn 1967, S. 196/197). Für die DDR-Pädagogik war das angesichts mancher früherer „marxistisch-leninistischer Rechthabereien“ keineswegs selbstverständlich.

Es können hier nur einige wenige *Ansätze* benannt werden, die seit Beginn der achtziger Jahre verfolgt wurden, wobei unterrichtsmethodische, pädagogisch-psychologische und bildungssoziologische völlig außerhalb der Betrachtung bleiben müssen. Erziehungswissenschaftler der Humboldt-Universität zu Berlin beispielsweise haben den Versuch unternommen, *den pädagogischen Prozeß als „strukturell-dynamische Ganzheit“ zu untersuchen* und ein „integrativ-dynamisches Prozeßmodell“ auszuarbeiten (vgl. Mannschatz/Salzwedel 1984), das geeignet erschien, die gesellschaftliche Verflochtenheit dieses Prozesses und sein dialektisches Wesen zu erfassen. Lothar Klingberg und seine Schüler haben den *Unterricht als „kommunikatives Ereignis“* erforscht, in dem „Lehrende und Lernende Akteure, Subjekte eines gemeinsam zu gestaltenden Prozesses sind“ (Klingberg 1987, S. 12). Differenzierter untersucht wurden insbesondere die *pädagogische Kommunikation* und der hohe Stellenwert, den hierbei die Sprache hat (Rausch

1986). An der Heinrich-Heine-Schule in Berlin und an anderen DDR-Schulen hat ein Forschungskollektiv von Wissenschaftlern und Lehrern über Jahre *Fragen eines problematischen Unterrichts* und der Kooperation der Schüler unter dem wichtigen Gesichtspunkt der Erhöhung der geistigen Aktivität und des selbständigen Denkens erforscht und praktikable Handlungsanleitungen entwickelt (Fuhrmann 1989). Werner Naumann hat das *Modell kybernetischer Steuerung* und Rückkopplung auf den Unterrichtsprozeß und später auf den pädagogischen Prozeß insgesamt angewandt (Naumann 1986). Edgar Drefenstedt untersuchte die *effektive Gestaltung des Unterrichts*, wobei das Ziel der optimalen Entwicklung eines jeden Schülers den Maßstab bildete (Vgl. Edgar Drefenstedt 1987). Anknüpfend an bereits erwähnte Forschungen der sechziger Jahre ist das für die DDR-Schule seit langem „heiße Eisen“ *Differenzierung im pädagogischen Prozeß* erneut aufgegriffen worden (Babing/Gapp 1981). Das gilt ebenso für eine neue Welle von Untersuchungen zur *Begabungsentwicklung und -förderung* (vgl. u. a. Mehlhorn/Mehlhorn 1987).

Was *eigene Untersuchungen* betrifft, so soll hier das Bemühen erwähnt werden, das „Prozessuale“ des pädagogischen Geschehens zu erfassen und, unter Rückgriff auf Erkenntnisse insbesondere der Sozialpsychologie, herauszuarbeiten, daß pädagogische Wirkungen nicht aus der Summe einzelner Maßnahmen erwachsen, sondern aus ganzheitlichen pädagogischen Situationen (Neuner 1985 und 1990). In dem 1983 neu herausgegebenen deutsch-sowjetischen Pädagogik-Lehrbuch ist ein von mir gemeinsam mit J. K. Babanski, dem sowjetischen Mitherausgeber, und Edgar Drefenstedt verfaßtes Prozeß-Kapitel zum zentrierenden für das gesamte dort dargestellte System der Erziehungswissenschaft gemacht worden (vgl. Pädagogik, 1983). Der Kenner bundesrepublikanischer Erziehungswissenschaft wird hier ohne Schwierigkeiten manches Vergleichbare zu Entwicklungen in den siebziger und achtziger Jahren feststellen.

Mit solchen differenzierteren Zugängen ist die Erziehungswissenschaft der Komplexität und Mehrschichtigkeit erzieherischer Phänomene in höherem Maße gerecht geworden. Es bestätigte sich, worauf S. T. Kuhn ebenfalls verwiesen hatte, daß bestimmte theoretische Ansätze die einen Probleme lösen helfen, bei anderen aber versagen. Erst die *Synthese unterschiedlicher, auch alternativer theoretischer Zugänge* ermöglicht vollständigere Erkenntnis und realitätsnähere praktische Handlungsanleitungen. Diese konnte die Erziehungswissenschaft dann auch in einem bestimmten Umfange in die neue Lehrplanreform der achtziger Jahre einbringen.

In der *bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft* hat Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre, neben der realistischen, die sogenannte soziologische Wende die Gemüter stark bewegt. Die geisteswissenschaftlichen Vorstellungen von einer relativen pädagogischen Autonomie, von Erziehung „in einem vorgesellschaftlichen herrschaftsfreien, unpolitischen Raum“ waren angesichts der offenkundigen industriegesellschaftlichen Realitäten und des „Konfliktcharakter(s) pädagogischer Felder und Institutionen“ nicht mehr zu halten (vgl. Mollenhauer 1970, S. 15f. und 22f.). In der *DDR-Pädagogik* verlief die Entwicklung seit den sechziger und besonders in

den achtziger Jahren in gewisser Hinsicht *geradezu gegenläufig*, von einer einseitig gesellschaftspädagogischen Sichtweise hin zu einer stärker pädagogischen, zur Intensivierung und Differenzierung pädagogischer Betrachtungsweisen. Insofern kann man mit einiger Berechtigung von einer „pädagogischen Wende“ in der DDR-Erziehungswissenschaft sprechen. Bemerkenswert aber ist, daß damit die Konflikte mit der offiziellen Schulpolitik erneut zunahmen.

Divergenzen zur offiziellen Schulpolitik

Eine realistischere Betrachtung des pädagogischen Geschehens, das Bemühen, die Verläufe, die Erfolge und Mißerfolge und ihre Ursachen, die tatsächliche Lehrertätigkeit und den Schüler als aktives Subjekt differenzierter und ohne ideologische Scheuklappen zu erforschen, *stellte manche geheiligte These der offiziellen Schulpolitik in Frage*. Wenn überdies hierbei noch Gesichtspunkte der Dialektik, der Dynamik, des Prozessualen stärker erkenntnisleitend wirksam gemacht wurden, so vertrug sich das umso weniger mit vorgegebenen ideologischen Postulaten über kommunistische Erziehung, die absolute Gültigkeit beanspruchten.

Wenn, um diese Feststellung zu bekräftigen, auf einige weniger bekannte Tatsachen eingegangen wird, so geschieht dies *nicht, um im nachhinein ein beschönigendes Bild von einem „Widerstandskampf“ zeichnen zu wollen*. Vielmehr sollen Bedingungen verdeutlicht werden, unter denen die Erziehungswissenschaftler in der ehemaligen DDR in der gekennzeichneten Richtung wirken mußten, und eben nicht nur solche an der Peripherie, sondern auch die in der Zentrale.

Den führenden Schulpolitikern, besonders der Ministerin für Volksbildung, *paßte die ganze*, Ende der siebziger und zu Beginn der achtziger Jahre eingeschlagene *Richtung nicht*. Mehrfach ist gefordert worden, „diese Diskussion zu beenden“, und als dies nichts fruchtete, ist von maßgeblichen Vertretern des Ministeriums für Volksbildung öffentlich zum Ausdruck gebracht worden, es stünden nicht „echte wissenschaftliche Probleme“ im Zentrum, „die von gesellschaftlichem und schulpolitischem Interesse sind“ und die „Fragestellung der marxistisch-leninistischen Pädagogik bereichert(en)“ (Fröhlich/Nehmer 1982, S. 691).

Der Autor hatte immerhin eine führende Stellung in der pädagogischen Wissenschaft inne. Nichtsdestoweniger ist 1984 die Veröffentlichung eines von ihm verfaßten Buches „Wissenschaft und Kunst der Erziehung“ von der einflußreichen Ministerin verhindert worden. Die vorliegenden Begründungen lauten: Das Buch stünde „neben der Schulpolitik“; es handle sich um „Pädagogik an sich“. Das „Verhältnis von Politik und Pädagogik“ sei „verschwommen“, und die „Abgrenzung von bürgerlichen Theorien“ sei unzureichend; ganze Passagen „könnten auch in bürgerlichen Zeitschriften veröffentlicht werden“. Es handle sich insgesamt um ein „entpolitisiertes Konzept“, und überhaupt sei es ein Unterfangen, das „neben der Generallinie unserer Schulpolitik“ stünde, eine „Theorie des pädagogischen Prozesses“ zum Angelpunkt eines theoretischen Systems der marxistischen Pädagogik machen zu wollen.

Unter den in der ehemaligen DDR bestehenden Machtverhältnissen haben solche *massiven Interventionen und ideologischen Verdächtigungen* die geschilderten theoretischen Vorstöße zeitweise zurückgeworfen und sie in mancher Hinsicht auch „entschärft“. Trotzdem war die entstandene Bewegung nicht mehr rückgängig zu machen, und sie hat zu *Neuansätzen* geführt, die *von außenstehenden wissenschaftlichen Beobachtern nicht übersehen* wurden. Wir, aber auch die schulpolitischen Kontrollorgane, haben das mit Interesse, aber durchaus unterschiedlicher Bewertung verfolgt. So registrierte der bereits zitierte *Anweiler* das Bemühen, tiefer in die „reale Dialektik des Erziehungsprozesses“ einzudringen (vgl. *Anweiler* 1988, S. 152f.). *Wolfgang Mitter* erkannte „Ansätze zu einer Neuorientierung pädagogischen Denkens“ (vgl. *Mitter* 1990, S. 117). *Friedrich W. Busch* verwies auf „Überlegungen zu einer grundlegenden Umgestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens“, die bereits vor der Herbstwende 1989 datierten (*Busch* 1990, S. 25).

Hier ist der Ort, um etwas näher auf das komplizierte Verhältnis von Bildungspolitik und Pädagogik in der ehemaligen DDR einzugehen. Die von mir geleitete *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften* war ein zentrales Forschungszentrum, nicht so sehr eine Akademie im traditionellen deutschen Verständnis. Sie wurde 1970 als Nachfolgerin des Deutschen Pädagogischen Zentralinstitutes gegründet, übrigens zu einer Zeit, als der bundesrepublikanische Bildungsrat, inspiriert durch *Heinrich Roth*, ebenfalls forderte, im erziehungswissenschaftlichen Bereich in den „Dimensionen der Großforschung“ zu denken. Sie führte in eigenen Instituten disziplinäre und interdisziplinäre Forschungen und Entwicklungsarbeiten durch, hatte beratende Funktionen für die Bildungspolitik und sollte in dem in der DDR, nicht nur in der Pädagogik, bestehenden System der zentralen Planung und Leitung der Forschung als „*Leiteinrichtung*“ für den *erziehungswissenschaftlichen Bereich*, besonders für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen, fungieren. Daraus ergab sich in der Tat eine eigenartige „Zwischenstellung“ zwischen der administrativ-politischen Ebene und der Ebene der universitären Pädagogik (vgl. *Cloer* 1985, S. 529f.), die *durchaus ambivalent* war. Einerseits war die APW, selbst durch besondere politische Kontrollorgane überwacht, gehalten, nach außen hin gewissermaßen eine offizielle oder zumindest offiziöse Linie zu vertreten, andererseits aber sah sie ihre Aufgabe darin, den Spielraum für erziehungswissenschaftliche Forschungen und für deren Einflüsse auf Schulpolitik und Praxis auszuweiten, beispielsweise im Zusammenhang mit der erwähnten pädagogischen Wende. Die APW – und somit auch der Präsident persönlich – hat nicht selten Forschungen, Schulexperimente, Publikationen, wie den Betroffenen bekannt ist, beispielsweise die vorne erwähnten zur Differenzierung, zur Begabungsförderung, zur Kommunikation und Kooperation, zur höheren geistigen Aktivität, zur Lebensweise an der Schule, gefördert und auch gegen administrative Eingriffe von Partei- und Staatsorganen verteidigt. Das ging unter den Bedingungen „besonders strikter Kontrolle durch das alte Volksbildungsministerium“ (vgl. *Anweiler* 1989, S. 8) *nicht ohne Kompromisse und taktische Zugeständnisse* ab.

Insofern kann man heute, ausgestattet mit dem Wissen um einen Verlauf der Ereignisse, den so selbst kühne Beobachter nicht vorausgesehen haben, feststellen, daß manche der erwähnten reformerischen Ansätze halbherzig waren, nicht weit genug gingen. Pädagogen im Neuen Forum, in der evangelischen Kirche, auch Gruppen junger Wissenschaftler an der Humboldt-Universität, selbst an der Akademie, Lehrer gingen vielfach weiter; sie stellten das bestehende System grundsätzlich in Frage. Das taten wir mit den erwähnten Ansätzen und mit *zahlreichen Vorschlägen und Empfehlungen*, auch in Vorbereitung des 9. Pädagogischen Kongresses, mit denen wir übrigens *kaum Wirkungen* erzielen konnten, nicht. Joachim Schiller hat gut beobachtet, als er im Zusammenhang mit dem neuen Lehrplanwerk von reformerischen Ansätzen sprach, die die durch Politik und Schulpolitik gesetzten Grenzen zwar nicht überschritten, aber an wichtigen Stellen gewissermaßen ausgebeult hätten. „Alle Reformen waren deshalb“, so schrieb er, „systemimmanent konzipiert, was heute selbst die einstigen Reformen insofern diskreditiert“ (Schiller 1990, S. 1).

Um es auf einen kurzen Nenner zu bringen und zu personifizieren: *Ich persönlich war von der überfälligen Reformbedürftigkeit des Sozialismus*, und auch der sozialistischen Schule und Pädagogik, zutiefst *überzeugt*, und ich arbeitete seit längerem auf Bedingungen hin, die solche Reformen ermöglichen würden. *Allerdings hatte ich Zweifel, was die in der Sowjetunion eingeschlagenen Wege anbetrifft*, und ich sehe bis heute wenig Gründe, mich zu korrigieren. Daraus erklärt sich unter anderem auch die mir oft vorgehaltene Passage über die Reformpädagogik aus meinem Diskussionsbeitrag auf dem erwähnten Kongreß. Sie richtete sich übrigens weniger gegen die deutsche Reformpädagogik, von der ich als junger Neulehrer viel gelernt habe, als gegen die Art und Weise, wie in einigen sowjetischen Publikationen mit aus dem Zusammenhang gerissenen Zitaten umgegangen wurde. Außerdem wollte ich – das war einer der erwähnten taktischen Züge – verhindern, daß zum dritten Male in der Geschichte der DDR-Pädagogik mit dem Argument einer „Renaissance der Reformpädagogik“ überfällige Reformansätze zunichte gemacht werden konnten. So jedenfalls waren zum damaligen Zeitpunkt meine Motive, unabhängig davon, wie ich das heute sehe.

Reformfähigkeit des Sozialismus?

Wie ich einiges heute, aus der Distanz, sehe, darauf will ich abschließend kurz eingehen, ohne dieses Thema auch nur annähernd ausschöpfen zu können. Heute halte ich die *Überzeugung von der Reformfähigkeit des Systems*, wie es in der DDR bestanden hatte, für *einen der grundlegenden Irrtümer*, auf den andere zurückzuführen sind. Selbst wenn es möglich gewesen wäre, eine neue Orientierung auf den Menschen, auf die allseitige Ausprägung der Individualität und die beabsichtigte pädagogische Wende in Gesellschaft und Schule durchzusetzen – es war, wie gesagt, nicht möglich –, hätte das über den „real existierenden Sozialismus“ und auch über das theoretische Verständnis von diesem Sozialismus in jedem Falle hinausgeführt. Und das ist nicht nur eine Frage stalinistischer Deformationen, die

allerdings in diesem Falle besonders grob, menschenverachtend und verbrecherisch waren.

Im Grunde ist der Mensch im stalinistischen Marxismus-Verständnis (und bereits bei Lenin gibt es solche Anklänge) und in der gesellschaftlichen Praxis als „Schräubchen“ gesehen und behandelt worden, das benutzt oder auch „weggeworfen“ werden konnte. Darauf ist letztlich jener „sozialpädagogische Totalitarismus“ (vgl. Dneprow 1989, S. 38) zurückzuführen, der in dieser Gesellschaft und auch in Erziehung und Schule herrschte. In der DDR war der Versuch, alles „von oben her“ für die Menschen zu regeln, sie nach einem idealen Menschenbild „zu formen“, noch dadurch, besonders für selbstbewußte junge Menschen, unerträglich, daß er mit „vormundschafftlichem“, altväterlichem Gehabe daherkam (vgl. Henrich 1990). Das hat mehr als manches andere zu der bekannten Abstimmung mit den Füßen geführt.

In einer solchen Hinsicht ist allerdings manches bereits im Marxschen Verständnis vom Sozialismus angelegt, das utopisch-sozialistische Züge noch nicht vollends abgestreift hatte. So verstanden Marx und Engels beispielsweise Gemeineigentum als staatliches Eigentum, und Tauschverhältnisse auf dem Markt wollten sie für sozialistische Gesellschaftlichkeit ausschließen. Der Mensch, obwohl laut originärem Marxismus höchstes Ziel, wurde so letztlich doch zum Instrument übergeordneter gesellschaftlicher Zwecke. Der Versuch, solcherart Vorstellungen in die Praxis umzusetzen, mündete mit einer gewissen Zwangsläufigkeit in eine *staatlich-administrative Gestalt des Sozialismus* und in die zentrale Steuerung und Regulierung des gesellschaftlichen Lebens (vgl. Ruben 1990, S. 115f.)

Damit hängt auch die allumfassende Indoktrination in Gesellschaft und Schule zusammen. Während die marxistischen Urväter von Ideologie als „verkehrtem“ Bewußtsein sprachen und im übrigen von der ungebrochenen Wissenschaftsgläubigkeit des 19. Jahrhunderts erfüllt waren, begann Lenin den Ideologiebegriff im positiven Sinne zu verwenden. Er sprach davon, daß die sozialistische Ideologie in die Massen hineingetragen werden müsse, und er ging hierbei von den Erfahrungen in Rußland aus, wo sozialistische Ideen unter den in der Überzahl analphabetischen Massen nur eine Chance hatten, wie schon die Versuche der „Volkstümpler“ zeigten, wenn sie von einer kleinen, straff organisierten Gruppe von Berufsrevolutionären verbreitet wurden. Die Kehrseite dieses von einer intellektuellen Elite ausgehenden „Hineintragens“ ist die angenommene Unselbständigkeit der Massen und der Individuen und ihre Bevormundung. Stalin hat dann vollends Ideologie in eine Ersatzreligion verwandelt. *Ideologie wurde zur Liturgie*, und das traf letzten Endes auch für Jugenderziehung, trotz aller Betonung des wissenschaftlichen Charakters dieser Ideologie, zu.

Damit über meine heutigen Auffassungen und Überzeugungen keine Mißverständnisse entstehen: Ich persönlich halte wenig von einer hurtigen Kehrtwende und davon, die Ideale wie das Hemd zu wechseln. Aber gerade weil wir heute vor den Trümmern dessen stehen, was wir als Sozialismus bezeichnet haben, halte ich eine *tiefgreifende Aufarbeitung* der Geschichte des „realen Sozialismus“ und der Theorien für *erforderlich*, die diesem

„Experiment“ zugrunde lagen, auch in Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft.

Literatur

- Alt, Robert: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Pädagogik, Heft 1/1946
- Anweiler, Oskar: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske & Budrich 1988
- Anweiler, Oskar: Neue Entwicklungen im Bildungs- und Erziehungswesen der DDR. Jakob-Kaiser-Stiftung e.V. 1989
- Babing, Heide/Gapp, Rolf: Lebensweise und Unterrichtsorganisation. Wissenschaftliche Schriftenreihe der Humboldt-Universität Berlin 1981
- Berge, Marianne/Klein, Helmut/Salzwedel, Werner: Einheitlicher Unterricht – individuelle Förderung aller Schüler. Berlin: Volk und Wissen 1975
- Busch, Friedrich W.: Umbrüche in Osteuropa und in der DDR. Oldenburg: Universitätsreden 1990
- Cloer, Ernst: Pädagogische Wissenschaft und Allgemeine Pädagogik in der DDR. Anmerkungen zur aktuellen Lage und Diskussion. In: Pädagogische Rundschau, Heft 5/1985
- Drefenstedt, Edgar: Die didaktische Konzeption des neuen Lehrplanwerks. In: Edgar Drefenstedt/Gerhart Neuner (Hrsg.): Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Berlin: Volk und Wissen 1969
- Dneprov, E. D.: Schule und Gesellschaft. In: Neues pädagogisches Denken. Redaktion: Petrowskij, A. W. Moskau: Pedagogika 1989, russ.
- Drefenstedt, Edgar: Effektivität des Unterrichts. Erfahrungen – Probleme – Lösungswege. Berlin: Volk und Wissen 1987
- Eichler, Wolfgang/Heimberger, Horst/Meumann, Eberhard/Werner, Bernhard: Praktisches pädagogisches Handeln – Ausgangspunkt und Ziel pädagogischer Theorie. In: Pädagogik Heft 5/1984
- Fröhlich, Rudi/Nehmer, Fred: Aktuelle Probleme der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft. In: Pädagogik Heft 9/1982
- Fuhrmann, Elisabeth (Hg.): Könnensentwicklung der Lehrer – höhere Aktivität der Schüler im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen 1989
- Giesecke, Hermann: Was wird aus der „sozialistischen DDR-Pädagogik“? In: Pädagogik und Schulalltag, Heft 11/1990
- Henrich, Rolf: Der vormundschaftliche Staat. Leipzig/Weimar: Gustav Kiepenheuer 1990
- Kienitz, Werner: Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Berlin: Volk und Wissen 1971
- Klafki, Wolfgang: Erfahrungen und Einsichten aus 25 Jahren bildungspolitischer Mitwirkung. In: Wiater, Werner (Hg.): Mit Bildung Politik machen. Stuttgart: Metzler 1991
- Klingberg, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. Berlin: Volk und Wissen 1973
- Klingberg, Lothar: Bemerkungen zu Gerhart Neuners Beiträgen in der „Pädagogik“ 5 und 6, insbes. zu „Konstruktive Synthese – wichtige Richtung des pädagogischen Denkens und Forschens“. In: Pädagogik, Heft 7/8 1981
- Klingberg, Lothar: Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule. In: Potsdamer Forschungen. Reihe C, Heft 74/1987

- König, Eckard: Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/1990
- Kossakowski, Adolf: Zur Psychologie der Schuljugend. Berlin: Volk und Wissen 1969
- Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1967
- Lompscher, Joachim: Psychologie des Lernens in der Unterstufe. Berlin: Volk und Wissen 1971
- Mannschatz, Eberhard/Salzwedel, Werner: Pädagogische Theoriebildung und Erziehungspraxis. Zwei Studien. Berlin: Volk und Wissen 1984
- Mehlhorn, Gerlinde/Mehlhorn, Hans-Georg: Man wird nicht als Genie geboren. Ein Plädoyer für die Begabungsentwicklung. Berlin: Volk und Wissen 1987
- Meier, Artur: Soziologie des Bildungswesens. Eine Einführung. Berlin: Volk und Wissen 1974
- Mitter, Wolfgang: Rezension. In: Bildung und Erziehung, Heft 1/1990
- Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa 1970
- Nachgeholte Legitimation. Gibt es ein demokratisches Defizit der deutschen Einigung? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 295, vom 19. 12. 1990
- Naumann, Werner: Einführung in die Pädagogik. Vorlesungen. Berlin: Volk und Wissen, 6. Auflage 1986
- Neuner, Gerhart: Aufgaben und Probleme der Weiterentwicklung des sozialistischen Bildungswesens. In: Pädagogik, Heft 2/1963
- Neuner, Gerhart: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin: Volk und Wissen 1973
- Neuner, Gerhart: Theoretische Auffassungen vom pädagogischen Prozeß – Selbstfrage einer praxiswirksamen pädagogischen Theorie. In: Pädagogische Forschung, Heft 1/1985
- Neuner, Gerhart: Allgemeinbildung. Konzeption – Inhalt – Prozeß. Berlin: Volk und Wissen 1989
- Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Handbuch der Pädagogik. Bd. 1. Frankfurt a.M.: Schulte/Bulmke 1949
- Pädagogik. Red.: Neuner, Gerhart/Babanskij, Juri Konstantinowitsch. 4. bearbeitete Auflage. Berlin: Volk und Wissen 1983
- Rausch, Edgar: Sprache im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen 1986
- Ruben, Peter: Was ist Sozialismus? In: Initial 2/1990
- Schaff, Adam: Marx oder Sartre? Versuch einer Philosophie des Menschen. Berlin: Verlag der Wissenschaften 1965
- Schiller, Joachim: Zwischen Stagnation und Reform. In: Tagesspiegel (Sonntagsbeilage), Nr. 13, vom 3. 6. 1990
- Uhlig, Gottfried: Diskussion – aber auf dem Boden unserer demokratischen Einheitsschule. In: Pädagogik 7/1957
- Vogt, Hartmut: Bildung und Erziehung in der DDR. Stuttgart: Klett 1969
- Waterkamp, Dietmar: Lehrplantheorie in der DDR. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 5/1972

Gerhart Neuner, geb. 1929, Prof. Dr., von September 1970 bis Dezember 1989 Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW)
Anschrift: Regensburg Str. 22b, O-1615 Zeuthen