

Wessel, Karl-Friedrich

Über Realitäts- und Theorieverlust in der Erziehungswissenschaft der DDR

Die Deutsche Schule 83 (1991) 4, S. 505-513



Quellenangabe/ Reference:

Wessel, Karl-Friedrich: Über Realitäts- und Theorieverlust in der Erziehungswissenschaft der DDR - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 4, S. 505-513 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312621 - DOI: 10.25656/01:31262

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312621>

<https://doi.org/10.25656/01:31262>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 4 / 1991

Kurt Czerwenka

Lehrer-Werden, Lehrer-Sein und Lehrer-Bleiben
Probleme der Lehrerbiographie

392

Über Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern liegen einige neue Untersuchungen vor, doch kann von einem befriedigenden Forschungs- und Kenntnisstand noch lange keine Rede sein. Der Verfasser führt exemplarisch (an eigenem Interview-Material) in das Problemfeld ein, stellt wesentliche Befunde der biographisch orientierten Lehrerberufsforschung vor und macht dabei insbesondere auf altersgruppen- und geschlechtsspezifische Belastungsmerkmale im Lehrerberuf sowie auf typische Unterschiede in der Bewältigung des „Burnout“-Syndroms aufmerksam.

Ewald Terhart

Überaltertes Kollegium = schlechte Schule?

Befunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischen und
bildungspolitischen Problem

408

Dieser Beitrag, ebenfalls im Rahmen eines Forschungsprojekts der Universität Lüneburg entstanden, konzentriert sich mit seiner Titelfrage auf einen zentralen Streitpunkt der gegenwärtigen Schuldebatte: Führt die veränderte Altersstruktur der Lehrerschaft geradezu zwangsläufig zu einem Qualitätsverlust von Schule? Die international vorliegenden Untersuchungsbefunde lassen keineswegs eine klare Antwort zu und verweisen vielmehr auf künftige Forschungsaufgaben, um bildungs- und professionspolitische Entscheidungen auf eine sicherere Grundlage zu stellen.

Stammgruppe 6.5

„Aber manche alten Lehrer sind sehr nett!“

Schüleräußerungen zum Vergreisungsproblem

424

Dieter Weiland, seit langem Lehrer an der IGS Göttingen-Geismar und seit kurzem Redaktionsmitglied dieser Zeitschrift, hat Schülerinnen und Schüler nach ihren Erfahrungen mit älteren und jüngeren Lehrkräften gefragt. Hier einige Antworten.

389

**Wider die Symptomkuriererei an einer Systemkrankheit:
Mutmaßungen zu strukturellen Ursachen des Burnout bei
Lehrkräften**

427

Praktische Probleme müssen auch dann gelöst, jedenfalls bearbeitet werden, wenn es dafür (was die Regel ist) noch keine wissenschaftlich gesicherten Befunde, sondern begründete Vermutungen gibt. Eben diesen Weg der Annäherung hat die Verfasserin gewählt: Sie begreift ihre Thesen als den subjektiven Versuch, das Problemfeld „Burnout“ spiralförmig einzukreisen und dabei in jeweils tiefere Problemschichten vorzustoßen.

I. Gotlind Kasper / Rainer Claus

Burnout – die Krise der Erfolgreichen

**Prophylaxe und Interventionsmöglichkeiten für Lehrerinnen
und Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen mit Methoden des
Pädagogischen Psychodramas**

434

Wie eine praktische, theoretisch und didaktisch fundierte Bearbeitung des „Burnout“-Problems aussehen könnte, soll dieser Erfahrungsbericht aus dem Hessischen Institut für Lehrerfortbildung verdeutlichen. Offenbar kann es gelingen, Kursteilnehmer zu sensibilisieren, daß sie bereit und imstande sind, Belastungssituationen zu durchschauen, zu verändern und damit neue Zielperspektiven für die eigene Arbeit zu entwickeln.

Klaus Riedel

Gemeinsam lernen bei differenzierten Lernanforderungen

Integrationspädagogik als Herausforderung der Didaktik

444

Ist die Zielvorstellung einer unterrichtlichen Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher nicht nur theoretisch hinreichend begründet, sondern auch praktisch durchführbar? Ist eine optimale Lernförderung bei extrem heterogenen Lerngruppen überhaupt möglich? In diesem Aufsatz wird der gegenwärtige Diskussions- und Erfahrungsstand ausführlich dargestellt, an die Unterrichtsprinzipien erinnert, die sich in der Tradition reformpädagogischen Handelns als besonders hilfreich erwiesen haben, und schließlich auf eine Reihe ungelöster, die Didaktik herausfordernde Probleme aufmerksam gemacht.

Ulrich Bleidick

Über das Versprechen der Didaktik, alle Menschen alles zu lehren

Ergänzungen zum Aufsatz von Klaus Riedel

461

Aus der Sicht der Behindertenpädagogik nehmen sich die praktischen Probleme einer konsequenten Integrationsdidaktik freilich noch schwieriger aus – zumal dann, wenn es sich nicht mehr nur um vereinzelte, privilegierte Modellversuche handeln soll. Zwar hält auch Bleidick das gemeinsame Lernen bei differenzierten Lernanforderungen für ein „löbliches Ziel“, macht aber skeptisch geltend, daß es seit Comenius ein uneingelöstes Anliegen geblieben ist.

Volker Hagemeister

Argumente für die Fortsetzung der Koedukation

474

Methodische und organisatorische Mängel als Ursachen für die Schwierigkeiten, die viele Mädchen (und ein Teil der Jungen) mit den „harten“ Naturwissenschaften haben. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die These, daß Mädchen im Mathematik- und Physikunterricht nicht deswegen weniger erfolgreich sind, weil sie nicht „logisch denken“ können, sondern weil sie mathematische und physikalische Aufgaben mit unangemessenen Methoden zu lösen versuchen. Der Verfasser plädiert daher nachdrücklich für eine durchgreifende Unterrichtsreform und für eine schulische Lernkultur, in der nicht angepaßtes, sondern kreatives Verhalten honoriert wird.

Marianne Horstkemper

Fortsetzung der Koedukation Ja – aber nicht mit unangemessenen Argumenten!

493

Diese Replik stimmt mit Hagemeisters Kritik des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts durchaus überein und ist ebenfalls weit davon entfernt, die schulische Koedukation abschaffen zu wollen. Sie hält dem Autor aber vor, daß er wichtige Ergebnisse der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung nicht zur Kenntnis genommen habe und seine Argumentation teilweise durch diskriminierende Vorurteile über das weibliche Lern- und Leistungsverhalten gekennzeichnet sei.

Volker Hagemeister

Anmerkungen zu der Replik von Marianne Horstkemper

502

Nachdem nun beide Seiten hinreichend Gelegenheit hatten, sich zu äußern, mag das geneigte Publikum entscheiden, wo (mehr oder weniger) die Wahrheit zu finden ist.

Karl-Friedrich Wessel

Über Realitäts- und Theorieverlust in der Erziehungswissenschaft der DDR

505

Im letzten Heft hat Gerhart Neuner, ehemaliger Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, über Positionen und Restriktionen in der Erziehungswissenschaft der DDR Rechenschaft abgelegt. Hier folgt eine kritische Erwiderung, die ebenfalls aus unmittelbarer Erfahrung mit dem Ostberliner Wissenschaftsbetrieb entstanden ist.

Cordula Tollmien

Eigendynamik und strukturelles Ungleichgewicht – das Wachstum des Bildungssystems

514

Eine Rezension von Hartmut Titzes Buch „Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren“.

Neuerscheinungen

521

Karl-Friedrich Wessel

Über Realitäts- und Theorieverlust in der Erziehungswissenschaft der DDR

Vorbemerkungen

Die Geschichte der Pädagogik oder auch der Erziehungswissenschaften ist in besonderer Weise eine Geschichte von Irrtümern und auch von Dummheiten. Eine Geschichte von Irrtümern, weil sie es mit einem äußerst komplexen Gegenstand, mit einer so wichtigen Aufgabe wie der Entfaltung der Individualität im Kontext der sich entfaltenden Gesellschaftlichkeit des Menschen, zu tun hat. „Die Geheimschrift der Seele des Kindes zu erkennen und zu entziffern“ (William Thierry-Preyer), bleibt eine Herausforderung für alle Zeiten. Wer also hier Irrtümer und Fehler bedauert oder für vermeidbar hält, negiert die Möglichkeit von Entwicklung, denn diese ist grundsätzlich „fehlerfreundlich“.

Eine Geschichte von Dummheiten ist sie deshalb, weil sich viele in ihr versucht haben, deren Köpfe dieser Komplexität nicht gerecht zu werden vermochten. Eigentlich müßten sich die besten Köpfe mit Pädagogik und Erziehungswissenschaften beschäftigen – gewiß sie müssen oder müßten dann viel erdulden – aber es können eben nicht nur die Besten sein, die sich bemühen (wie sollte man es andernfalls wagen, überhaupt zu schreiben). Noch ein weiteres Moment, welches in die Geschichte von Pädagogik und/oder Erziehungswissenschaften eingreift, verdient der Erwähnung. Dieses Moment ist die Ignoranz. Sie wirkt in vielfacher Weise. Zunächst sind die pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen Bemühungen in besonderer Weise der Ignoranz von Schulpolitikern (manches ist auch nur Trägheit) ausgesetzt und zwar weltweit. Daran ändert nichts die besondere Form und Wirkungsweise der Schulpolitik in der DDR. Dann und nicht unwesentlich auf dieser Basis, wirkt verheerend die Ignoranz derer, die es vermögen, sich mit der Schulpolitik zu arrangieren und zu diesem Zwecke bemüht sind, die den Interessen der Bildungspolitik entgegenstehenden Ansichten zu diffamieren. Dagegen vermag sich Wissenschaft in einem gewissen Maße zu schützen, wenn sie sich gegen die Proklamation der Einheit von Wissenschaft und Politik zur Wehr zu setzen vermag, was in der DDR partiell gelang. Und letztlich darf nicht die Ignoranz vergessen werden, die der Eitelkeit der Intellektuellen geschuldet ist. Sie sind es ja, die Wirklichkeiten zu beschreiben versuchen, die Geschichte entwerfen. In unserem Fall, also der *Aneignung* der Geschichte von Pädagogik und Schulwirklichkeit in der DDR, ist diese Form der Ignoranz unübersehbar. Sie reicht von den ersten schnell entworfenen Zeitschriftenartikeln, die die Schulwirklichkeit in eine andere Richtung verzerrt darstellten, wohl um Gleichgewicht in der Entstellung zu erreichen, über die dann folgenden Analysen, denen man nicht selten anmerkte, daß sie mit unverhohlener Wonne, beseelt von dem

Wissen, die eigenen Unzulänglichkeiten zu übergehen, geschrieben worden sind, bis hin zu Versuchen, wie er nunmehr auch von Gerhart Neuner vorliegt.

Die Motive mögen sehr verschieden sein, ich kann auch viele nachvollziehen. Ignoranz ist ja auch verbunden mit der Notwendigkeit der Selektion und der damit einhergehenden Sicht auf die Wirklichkeit. Ich beklage also nicht die Ignoranz, sondern vielmehr das Verdrängen des Wissens um diese. Es ist die Diktion, die den Geist zu beleidigen vermag, die Diktion, so zu tun, als wäre es die Wirklichkeit, die man beschreibt, zwar immer so tuend, als wolle man nur einen Betrag leisten, aber dann doch mit der spürbaren Distanz zu dem, was die Erinnerung auch noch liefert, aber ein erneut zurecht gezimmertes Bild zerstören würde.

Man sollte zwar nicht leugnen, daß es erneute Zwänge für Verdrängung gibt. Wer den Versuch unternimmt, die Entwicklung von Zuständen und Verhältnissen die dem Verdikt des Schlechten, des Bösen unterworfen sind, so darzustellen, daß es relativiert wird, kann sich schnell ins Abseits bringen, auch dann, wenn er zur Zeit der Existenz dieser Verhältnisse ihr schärfster Kritiker gewesen ist.

Wen interessiert schon, was wirklich war; ich bin da sehr skeptisch. Ich vermute auch, daß ein Teil der Geschichte schlicht und einfach verschwindet, natürlich zu größeren Teilen die positiven Seiten, weil sie weniger Interessenten hat. Und dies wiederum ist plausibel, denn auch das Positive ist gescheitert. Wirkungslos allerdings ist es nicht geblieben, es hat so manches hervorgebracht, was sich dann, manchmal ohne große Mühe und eigene Leistung, in der sogenannten „Wende“ wenige angeeignet haben. Sollte es wirklich gelingen, den Aneignungsprozeß der Geschichte weiter zu treiben, als es uns in der bisherigen Geschichte gelang, dann gehört dazu die Einsicht, daß dies ein langer Prozeß sein würde. Die zeitliche Dimension dieses Prozesses muß mit seiner ungeheuren Komplexität korrespondieren. Zeit also nicht primär im Interesse beteiligter Personen, sondern als eine logische Konsequenz aus der Erkenntnis der Komplexität des Gegenstandes. Man kann einen wissenschaftlichen Streit um relativ klar formulierte Hypothesen recht gut durch die Analyse des Schrifttums historisch rekapitulieren. Die Darstellung aber der erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen Entwicklungen in der DDR anhand des Schrifttums, ohne Wissen über die Vielzahl der Diskussionen, der direkten und indirekten Selektionsmechanismen, ohne Kenntnis der Wirkungsweise und des Verhaltens von Personen und Institutionen, ohne Kenntnis der positiven Trägheit von Gewohnheiten und individuellen Einsichten, käme einer Entstellung gleich, die niemand ernsthaft befürworten kann, dem es um die Wahrheit zu tun ist. Ausdruck gebe ich meiner Skepsis hinsichtlich einer einigermaßen der Realität entsprechenden Aneignung der Geschichte durch die Forderung nach Souveränität im Handeln derjenigen, die Beiträge zu leisten vermögen. Zur Souveränität gehört, sich zurücknehmen zu können, wo es uns unmöglich erscheint, ebenso wie sich einzubringen, wenn es unvermeidbar mit Gefahren verbunden ist.

Die Neigung, sich von dem Unangenehmen zu entfernen, sich mit dem

Angenehmen aber in Verbindung zu bringen, ist allzu menschlich, aber eben nicht souverän. Die unbefriedigte Neugier lechzt geradezu danach, von den vermeindlichen Akteuren Auskunft zu erhalten; die Unbekannten zählen nicht, denn niemand hat sie zu Autoritäten erhoben und sie wollen es auch nicht sein.

Ich entschuldige mich nicht für die Länge der Einleitung – im Gegenteil – sie müßte noch länger sein. Aber mein Zweifel, ob ich überhaupt meine Position verständlich machen kann, läßt mich die Unvollkommenheit und Unvollständigkeit meiner Erklärung ertragen.

Vielleicht habe ich aber – jedenfalls gegenüber all denjenigen, die mich früher gehört haben und heute lesen, verständlich gemacht, warum ich heute zurückhaltender formuliere, auch Neuner gegenüber, als es früher meine Gewohnheit war. Die einmal von mir geübte Kritik ist Geschichte, die vergessen werden kann, ich bedarf ihrer nicht mehr, obgleich sie zu mir gehört, und für andere ist sie höchst uninteressant.

Zur Sache

Ich kann Gerhart Neuners Motive, den zur Diskussion stehenden Artikel zu schreiben, ebenso verstehen, wie die Absicht der Redaktion der Zeitschrift, ihn zu veröffentlichen und zur Diskussion zu stellen. Mein Verständnis für die Motive Neuners steht allerdings im krassen Widerspruch zur Akzeptanz des Inhaltes. Es ist unmöglich und auch unnötig, auf alle Fragen einzugehen, aber eben doch auf einige, die im Prozeß der Aneignung der Vergangenheit wichtig sein könnten. Mit der Mentalität, wir sind die eine Seite und die mit Vollmacht ausgestattete die andere, ist keine Geschichte sinnvoll zu entwerfen. Die Tatsache der Abwicklung, auch einer zweiten Abwicklung, auch die unverdiente Beschädigung von Persönlichkeiten, ist unwiderruflich. Darüber wird die Geschichte urteilen, hoffentlich nicht so undifferenziert und oberflächlich wie heute über die jüngste Geschichte geurteilt wird. Es geht doch vielmehr darum, wie wir, die wir in der DDR gelebt haben, vergangenes Geschehen erklären. Die Ignoranz der Pädagogen aus Ost und West gegenüber den jeweils anderen Auffassungen ist der Feststellung wert, aber es ist doch eine verheerende, andere beleidigende Entstellung der Wirklichkeit, wenn man zunächst nicht von der Ignoranz im eigenen Umfeld ausgeht. Die Verschiedenheit der Systeme hat nicht auch die Verschiedenheit aller Momente des Denkens zur Folge. Ohne den Einfluß gesellschaftspolitischer Dogmen zu leugnen, ich kenne sie sehr gut, ist es doch schon wieder eine Verzerrung der Wirklichkeit, wenn man außer acht läßt, daß Individuen eine unterschiedliche Rolle im System spielen bzw. gespielt haben. Unleugbar hat Gerhard Neuner die Rolle einer Orientierungsperson innegehabt, anerkannt, gehaßt, bekämpft, unterstützt, häufig jedoch unüberwindbar. Wer eine solche Orientierungsfunktion wahrgenommen hat, spielte naturgemäß eine besondere Rolle im Selektionsprozeß von Ansichten, Meinungen, Konzeptionen usw. und sieht aus diesem Grunde auch heute die Welt anders, als diejenigen, die zwar auch zu selektieren vermochten, aber ohne sonderliche Wirkung. Ich ignoriere nicht die Tatsache, daß auch Neuner humanistische Ziele zu realisieren versuchte, bin

aber enttäuscht darüber, daß er nicht beschreibt, welche Verantwortung er für die Tatsache trägt, daß in seiner Umgebung viele vernünftige Ansichten sich nicht durchsetzen konnten. Wer auf einem humanistischen Standpunkt beharrt, andere ebenfalls humanistische Standpunkte mißachtet, ist verantwortlich dafür, wenn auf Grund seiner Position einseitig selektiert wird. Ich könnte auch weniger zurückhaltend formulieren. So scheint es mir merkwürdig, einerseits als Präsident der APW und in anderen Funktionen die Macht mit auszuüben und sich dann darüber zu beklagen, daß man nicht alle Macht hatte, um gegen eine mächtige, nicht nennenswerte Frau, ein Buch durchzusetzen.

Mir schiene es möglich zu sein, als Präsident der APW Mitglieder und auch Mitarbeiter zu verteidigen, indem man seine Rolle selbstkritisch einschätzt. So harmlos sollte man nicht gewesen sein wollen, wenn man weiß, daß die Macht, die man besaß, so manches Argument gegen andere und häufig bessere Auffassungen überflüssig werden ließ. Das würde übrigens zur Beseitigung von Verwirrungen und Orientierungslosigkeit beitragen. Wenigstens jetzt sollte man vielen Mitarbeitern in den pädagogischen Wissenschaften in der APW und noch viel mehr Lehrern bestätigen, daß sie nicht jeden Wendetanz mitgemacht haben und man sollte auch ehrlich sein und sagen, daß zu den entscheidenden Bällen, auf denen die von Neuner beschriebenen Tänze geübt worden sind, nicht alle eingeladen waren und dennoch einer der letzten (IX. Pädagogischer Kongreß) von einem Nichtteilnehmer noch während des Tanzes als einer der größten Kulturskandale des 20. Jahrhundert eingeschätzt wurde.

Warum also die Zurückhaltung bei der Analyse der Selektionsmechanismen, denen natürlich in seiner Geschichte, im unterschiedlichen Maß allerdings, jeder irgendwie ausgesetzt war, aktiv wie passiv.

Aber diese Einsicht sollte uns nicht blind gegenüber Unterschieden werden lassen. Warum sollte der allen sichtbare Unterschied und früher allen gegenwärtige Unterschied der Möglichkeiten, sich in die Diskussion einzubringen, heute nicht mehr gelten. Die von Neuner beschriebene Meinungsverschiedenheit zwischen ihm und Klingberg hinsichtlich der Orientierung der Pädagogik halte ich für sehr partiell, denn entscheidend war überhaupt nicht die Frage danach, ob wichtig sei, was im Zentrum des tagtäglichen Handelns der Lehrer und Erzieher stünde oder ob die theoretischen Konstruktionen zu schwach wären, sondern vielmehr danach, und das meinte wohl auch Klingberg, daß die theoretische Behandlung praktischer Fragen auf einem hohen wissenschaftlichen Niveau erfolgen müsse. Dazu hätte bereits gehört, danach zu forschen, welche Fragen dann wirklich „im Zentrum des tagtäglichen Handelns der Lehrer und Erzieher stünden“. Wäre diese Frage wirklich gestellt worden, wären wissenschaftliche Erkenntnisse die selbstverständliche Folge gewesen. Häufig aber wurde schon festgesetzt, welches diese Fragen wären. Ich komme auf diese Problematik noch einmal zurück. In dem vorhergehenden Zusammenhang ist aber die Folgerung Neuners, die er aus der Geschichte der Debatte zieht, interessant. Es heißt: „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 von Neuner geforderte Differenzierung vermag er selbst nicht zu berücksichtigen. Pauschal kann man nicht behaupten, daß die APW durch dirigistische Maßnahmen Meinungsstreit verhindert habe, wie man aber wohl auch schlecht das Gegenteil behaupten kann. Es ist auch richtig, daß es entsprechende Schutzbehauptungen von Wissenschaftlern gibt. Ich war Zeuge nicht weniger Veranstaltungen, auf denen das Maß an möglicher Kritik weit unterschritten wurde, und manch einen sah man häufig, hörte ihn jedoch nie. Aber das ist doch nicht der Kern der Frage. Selbstverständlich wurde Meinungsstreit – dies schreibt ja auch Neuner – dort verhindert, wo er nicht mehr beherrscht werden konnte, wo er in Tiefen hineinrückte, in die man sich nicht mehr ohne Gefahr für das eigene Fortkommen begeben konnte. Schulenburg müßte man erst einmal nachweisen, bevor man ihre Behinderung bestreitet. Die APW hatte eine Funktion, die selbst Mitarbeitern Fesseln anlegte; nicht jeder spürte sie und manch einer ist daran zerbrochen, andere ließen sich in ihrer Kreativität nur wenig behindern. Und auch die Stellung der anderen, an Universitäten etwa, war nicht eindeutig, in unterschiedlichen Zeiten und in verschiedenen Zusammenhängen waren Abhängigkeiten spürbar, die von den Personen in jeweils spezifischer Weise ertragen wurden. Die Abhängigkeiten sind aber nicht das Problem, auch nicht die damit verbundenen Behinderungen oder Beförderungen. All dies gibt es anderswo auf der Welt auch; das neue Land ist so verschieden nicht von seinen „jüngsten“ Teilen. Das Problem liegt viel tiefer. Nicht irgendein „Epizentrum“ bestimmte die jeweilige Qualität des wissenschaftlichen Streits, bestenfalls die „Wenden“ und „Wellen“, sondern *ein zunehmender Realitäts- und Theorieverlust*. Es wurden „Realitäten“ erzeugt, die es nur in den Köpfen ihrer Erfinder gab. Die Wirklichkeit war schon längst keine Quelle mehr für Entwicklung und ebensowenig Prüfstein des Wahrheitsgehalts von Aussagen. Die erzeugte „Realität“ wurde das Maß vieler Überlegungen. Und daran waren naturgemäß „Leiteinrichtungen“ nicht unwesentlich beteiligt und primär natürlich, wenn es um theoretische Debatten ging, der Präsident der APW. Ein übermenschliches Vermögen wäre erforderlich gewesen, um sich dem Sog der erzeugten „Realität“ zu entziehen und trotzdem Präsident zu bleiben. Aber die Diskussion darüber, daß niemand der Wissenschaft ungehindert dienen kann, wenn er gleichzeitig eine der entscheidenden bildungspolitischen Funktionen inne hat, brauchen wir heute nicht mehr zu führen. Die Geschichte muß diesen Sachverhalt aber zur Kenntnis nehmen, denn eine wichtige Folgerung ergibt sich daraus. Da zur Theorienbildung oder „Theorienunbildung“ eine „erzeugte Realität“ unterstellt wurde, kann man nun andererseits nicht so tun, als wären die Theorie oder die theoretischen Darstellungen über die Wirklichkeit die Wirklichkeit in der DDR selbst gewesen. Wenn dennoch dieser unsinnige Schluß gezogen wird, ist dies

Ausdruck erneuten Realitätsverlusts auf seiten jetziger Kritiker. Es ist bedauerlich, daß Gerhard Neuner nicht auf die Idee kommt, daß viele seiner Überlegungen nicht ins Zentrum der Wirklichkeit trafen, daß manches peripher war und Konzeptionen, die er kaum oder gar nicht zur Kenntnis nahm, das Zentrum hätten ausfüllen müssen. Es wäre ratsam, wenn er sich kundig machen würde, was es denn sonst noch gab in dem untergegangenen Land, denn noch gibt es Zeugen. Die zitierten Zeugen, etwa Oskar Anweiler und Wolfgang Mitter konnten ja auch nur die Literatur (der Ausfluß von Selektion) zur Kenntnis nehmen und hatten kaum Chancen zur Teilnahme an Diskussionen und Debatten im Lande. Beide wissen sehr gut, daß die offizielle Kritik der bürgerlichen Pädagogik und die wirkliche Rezeption keineswegs deckungsgleich sind, was nicht heißen soll, daß die Rezeption der pädagogischen Literatur aus der BRD immer ein wissenschaftliches Vergnügen gewesen sei. Wem sage ich das.

Selbstverständlich – ich will es dennoch unterstreichen – ist Realitätsverlust über die Zeit immer mit Theorieverlust verbunden. Realitäts- und Theorieverlust sind nur zwei Seiten einer Medaille. Theorieverlust besteht z. B. schon dann, wenn die möglichen Fortschritte nicht erreicht werden. Eine künstlich erzeugte Realität läßt naturgemäß in der darauf basierenden Theorie keine Reflexion der Wirklichkeit zu. Es entstand ein merkwürdiges Phänomen. In kritischen Vorträgen vor Lehrern wurde ich fast immer in meiner Position gegen Gerhard Neuner (Theorie der Allgemeinbildung, Persönlichkeitsentwicklung, Lehrplentheorie) unterstützt, nicht erst 1989, sondern bereits 20 und mehr Jahre früher. Kontroversen änderten sich, die inhaltliche Gegnerschaft wuchs.

Vertreter der Position von Gerhart Neuner betonten aber, daß sie vor den gleichen Kollegen eine andere Erfahrung gemacht hätten. Wie sollte wohl auch ein Lehrer sich erfolgreich wehren können, wenn Vertreter Gerhart Neuners ihre Erfahrungen mitteilten, schulpolitisch abgesichert und mit Forderungen verbunden, die sehr wohl dem Lehrer plausibel waren, aber eben nichts oder nur wenig mit ihren Konzeptionen und Erfahrungen zu tun hatten?

Verfolgen wir noch zwei weitere Aussagen von Gerhart Neuner, die seinerseits das von mir angesprochene Problem des Verhältnisses von Realitäts- und Theorieverlust belegten, andererseits aber auch zur Diskussion über die Geschichte dieser Entfremdung zwischen pädagogischer Wissenschaft und der Wirklichkeit des Persönlichkeitsbildungsprozesses anregen.

Neuner schreibt: „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 Notwendigkeit 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 verpflichtete „Prozeßpädagogik“. „Zielpädagogik“ und „Prozeßpädagogik“ müßten „zu einer neuen Qualität des pädagogi-

schen Denkens vereint werden . . .“ Abgesehen davon, daß mit den Worten „Prozeß-“ und „Zielpädagogik“ nur sehr ungenau theoretische Alternativen beschrieben werden können, muß ich gestehen, daß ich nie erfaßt habe, „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.“

Es war – mindestens aus der heutigen Sicht sollte man es zugeben – ein oberflächliches Geplänkel, welches Geschichte pädagogischen Denkens ebenso ignorierte wie die konsequente Wahrnehmung wissenschaftlicher Prinzipien. Diese Einschätzung ist vielleicht zu negativ, aber als Möglichkeit sollte sie ebenso für die Analyse der Diskussion in den angegebenen Jahren vorausgesetzt werden können wie ihre Negation. Betroffen macht mich aber die ahistorische Betrachtung Neuners, die in der Form der Inanspruchnahme von Geschichte erscheint. Neuner schreibt nach dem soeben Zitierten weiter: „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 allen 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“ (Robert Alt, 1946, S. 22).

Robert Alts Standpunkt ist völlig verständlich. Dem Konzentrationslager entkommen, wollte er die Schule an der „Entwicklung unseres Volkes zu neuen Daseinsformen“ entscheidend beteiligen. Eine solche Zielstellung zum Kern der Pädagogik gemacht zu haben, ist der fehlenden Souveränität der folgenden Jahre geschuldet. Die politische Aufforderung an die Lehrer hat nicht zur logischen, wissenschaftlich unvermeidlichen Konsequenz, die Persönlichkeit, die Individualität zu übersehen. Weil die wissenschaftliche Konsequenz im pädagogischen Denken fehlte, konnten zwar Defizite entdeckt werden, die dann aber keine Wende, sondern nichts weiter als die gelegentliche Annäherung an wirkliche Prozesse bedeuteten. Zudem waren solche von Neuner beschriebenen Wendungen häufig nur Wendungen im Denken weniger. Lehrerbildner in den unterschiedlichsten Fächern (man sollte die Entwicklung der Fachmethodiken in der DDR ernst nehmen) haben sich wenig um die von Neuner genannten Kontroversen gekümmert, Lehrer naturgemäß noch weniger. Für sie waren das Kind, der Jugendliche sich verändernde Individuen, was wiederum nicht bedeutet, daß sie unbeeinflußt von falschen Theoremen geblieben wären. Dies soll keineswegs bedeuten, daß ich alle Lehrer in Schutz nehmen und für gleich gut halten würde. Ganz sicher ist aber, daß es keine Kausalbeziehungen zwischen den theoretischen Entgleisungen, Irrwegen, Dummheiten pädagogischer Wissenschaftler und dem Handeln der Lehrer gibt. Umgekehrt nimmt ja auch niemand an, daß alle wahren, klugen neuen Erkenntnisse sofort von allen umgesetzt werden würden.

Ein Dilemma, welches ich sehe, hat überhaupt nichts mit dem Versuch Neuners, Geschichte zu reproduzieren, zu tun. Es war die Annahme, die

naive katastrophale Annahme, daß gute Absichten unvermittelt zu positiven Resultaten in der Erziehung führen würden. Der kritische Geist, ohne den Entwicklung einfach unmöglich ist, wurde dem Glauben geopfert, daß da welche sind, die es schon richten werden.

Alle Hinweise auf positive Leistungen sind überflüssig, wenn nicht belegt werden kann, daß kritischer Geist, Skepsis, Ungeduld, Forderungen nach radikalen Veränderungen die Maxime des Handelns waren.

Leider kann ich diese Einsicht im Artikel von Gerhart Neuner nicht erkennen. Dazu ein letztes Beispiel. Was Gerhart Neuner positiv unter dem Stichwort Lehrplanreform formuliert, nenne ich „*Lehrplanfetischismus*“, der wie ein Virus Teile der APW unheilbar befallen hatte. Selbstverständlich ist Lehrplanreform eine stets notwendige Folge neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse. Aber eben nicht nur im Sinne der Unterrichtsinhalte, sondern vielmehr im Sinne der Aneignungsprozesse, der Vermittlungsmechanismen, der Erkenntnisse über die Entwicklung und Veränderung der Individuen. Also Lehrplanfetischismus nenne ich die Verkennung einer sinnvollen Verknüpfung von Fragen, die Aufschluß über den Prozeß des Werdens des Menschen geben. Man könnte auch sagen, Lehrplanfetischismus ist die Verkennung der Frage danach, *was der Mensch ist*, und die fast ausschließliche Ersetzung durch die Frage, *was soll der Mensch, was kann der Mensch*. Sinnvolle Reformen, tiefgreifende Reformen können erst dann erfolgen, wenn die theoretischen Fundamente für die Gestaltung von Lehrplänen durch die Orientierung auf die Erforschung der Individualität (sowohl des Schülers, wie auch des Lehrers) geändert werden. Solange man partielle (durchaus wichtige) Fragen als Ersatz für grundsätzliche Fragen nach dem Menschen in den Vordergrund stellt, muß man sich nicht über die Wirkungslosigkeit von damit verbundenen Veränderungen wundern. Korrektur, wenn auch noch so richtig und wichtig, ist keine Reform. Es hilft uns nicht weiter in der Aneignung der Geschichte, wenn wir inkonsequent in der Benennung der Fehler sind. Unübersehbar gab es sehr überzeugende wissenschaftliche Leistungen grundsätzlicher Art, aber die Gewichtung dieser Arbeiten war oft falsch. Im Verhältnis zum Aufwand für die Lehrplanreform war der Aufwand für die Schaffung von wirklichen theoretischen Voraussetzungen dafür äußerst gering. Diskussionen über grundsätzliche Veränderungen wurden nur selten geführt, es wurde ja noch nicht einmal probiert, wie weit man gehen kann. Sicher, Gerhart Neuner hat gewußt, was an einer bestimmten Stelle auf Widerwillen trifft. Ist dies aber Grund genug, um grundsätzliche Kritik schon auf dem Weg vor den Grenzen, die Bildungspolitik setzt, aufzugeben? Es wäre wünschenswert, wenn diese Frage des Verhältnisses von Theorie und Bildungspolitik in Zukunft weiter diskutiert werden könnten. Über den Bildungsbegriff, über die Allgemeinbildung sind viele Positionen entwickelt worden, einschließlich der begründeten Behauptung, daß es gar keine Theorie der Allgemeinbildung gegeben habe. Diese Kritik richtet sich an die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft insgesamt, wenn sie auch ursprünglich in der Analyse vorliegender Schriften der DDR formuliert wurde. Die Schule, was Vermittlung von Bildung anbelangt, ist ohnehin in weiten Bereichen

antiquiert. Das Ersetzen der einen Schulwirklichkeit durch eine andere bedeutet durchaus nicht nur Entwicklung. Die Bedingungen für die Entfaltung der Individualität sind auch heute zu hinterfragen. Aber darum geht es ja nicht, es geht bei der Rekapitulation von Geschichte vielmehr um die ursprüngliche Bewertung von Zusammenhängen, Aussagen und Theorien. Ich will z. B. überhaupt nicht bezweifeln, daß Gerhart Neuner sich um Synthese unterschiedlicher alternativer theoretischer Zugänge bemüht hat. Die Frage ist die nach der Tiefe, nach dem Umfang der Synthese. Es macht doch einen Sinn, heute die Frage zu stellen, wo man die Grenze für die Synthese gezogen hat, wo und wann nicht vertretbar Reduktionismus die Oberhand behielt. Die Reduktion erfolgte oft durch die Schulpolitik, gewiß, aber diese wurde ja nicht nur vom Ministerium oder einer Frau allein vertreten.

Konsens und Dissens, so müßte wohl die Überschrift lauten, unter der man die Geschichte abhandelt. Natürlich ist diese Geschichte sehr schmerzhaft, vielleicht schaut der eine oder andere Teilnehmer an Besprechungen im Ministerium noch einmal in die Protokolle hinein, bevor er über Divergenzen zur offiziellen Schulpolitik spricht. Was die Entwicklung der Theorie anbelangt, sollten alle Beteiligten sorgfältig die Geschichte prüfen, bevor sie an ihrem Entwurf teilnehmen. Entgegnungen sind dann einfacher.

Nachsatz

Es ist mir sehr schmerzlich, in der augenblicklichen Situation diese Bemerkungen zu schreiben. Die Welt ist voller Vorurteile, Verdächtigungen, Entwürdigung. Auseinandersetzungskultur ist kaum zu pflegen. Jeder Irrtum kann zur Absicht erklärt werden. Da sind so viele, die ihre Schwächen bemänteln durch die Kritik anderer. Auch Unverschämtheiten sind im Spiel durch Anmaßung von Verhaltensweisen, deren die Urheber nie fähig waren. Völlig unberücksichtigt bleibt, daß auch Souveränität gewachsen ist, häufig nur im Keime sichtbar, für viele unerreichbar, die einen Teil der Geschichte nicht erlebt haben.

Karl-Friedrich Wessel, Prof. Dr. sc. phil., Direktor des Interdisziplinären Instituts für Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik der Humboldt-Universität zu Berlin.

Anschrift: Leipziger Str. 54, O-1080 Berlin.