

1. Einleitung

1.1 Pädagogik in SBZ und DDR *zwischen* Staatspädagogik und reflektierender Pädagogik

Die Frage, ob die Pädagogik als Theorie und als Wissenschaft einer Praxis in SBZ und DDR den Status einer Staatspädagogik oder einer reflektierenden Pädagogik eingenommen hat, läßt sich heute nicht mehr allein vor dem Hintergrund der klassischen Kritiken staatspädagogischer Konzepte und erziehungsstaatlicher Optionen diskutieren. Unser gegenwärtiger Fragehorizont wird unweigerlich, ob wir dies wollen oder nicht, begrüßen oder beklagen, immer zugleich durch jene Ereignisse in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre beeinflußt, die weltweit den sogenannten "Kalten Krieg" zwischen den Großmächten verändert sowie in Europa zum Ende der sozialistischen Staaten und in Deutschland zur Vereinigung von BRD und DDR geführt haben. Für eine kritische Bestandsaufnahme empfiehlt es sich daher, die staatspädagogischen Kritiken der Tradition mit Blick auf unsere Gegenwartsprobleme zu aktualisieren und diese im Lichte einer so aktualisierten Kritik zu interpretieren.

Das im November 1989 eingeleitete Ende und der mit ihm mögliche Anfang¹ können sehr unterschiedlich interpretiert werden. Wer weiterhin der kommunistischen Weltanschauung und Geschichtsauffassung anhängt, wird in ihm vielleicht eine unrevolutionäre oder gar konterrevolutionäre Regression in bürgerliche Gesellschaftsformationen und Staatsverfassungen erblicken und diesen Vorgang als Rückfall auf eine Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung interpretieren, die durch die Staaten des Realsozialismus nach Anspruch und Leistung längst überwunden war. Andere, wie der an der Humboldt-Universität lehrende Soziologe Artur Meier, begreifen das Ende des Realsozialismus als einen Prozeß, in dem sich die im Grunde vomodernen, nach Berufsständen hierarchisch gegliederten sozialistischen Gesellschaften dem Stadium der am weitesten entwickelten modernen bürgerlichen Gesellschaften und Demokratien angenähert haben.

Welches die Folgen des Untergangs des Realsozialismus sein werden, ist heute noch nicht abzusehen. Die gegenwärtig sowohl in West- als auch in Ostdeutschland zunehmende Arbeitslosigkeit, die neu entstehende Armut, die steigende Kriminalität, die weiterhin ungelösten Probleme einer aus pluralen Gesellschaften bestehenden Weltinnengesellschaft und die neuen nationalen und religiösen Fundamentalismen machen immerhin deutlich, daß das Ende der Staaten des real-existierenden Sozialismus - jenseits aller Vorstellungen von einer weiter voranschreitenden Fortschritts- oder Verfallsgeschichte - nicht das Ende jener Fragen sein wird, als deren Lösung sich diese Staaten verstanden haben. Probleme, wie die genannten, lassen sich durch eine bloße Transformation sozialistischer in bürgerliche Gesellschaften mit parlamentarischen

1 Vgl. U. Drews ebenso behutsamen wie nachdenklichen Redebeitrag im Rahmen der letzten Tagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften vom 19.12.1990: Abgesang und (vielleicht) Neubeginn (1991).

Demokratien nicht zum Verschwinden bringen. Sie konnten in den bürgerlichen Gesellschaften und Staaten schon zur Zeit des Konflikts zweier Weltgesellschaftssysteme nicht befriedigend gelöst werden.

Der gegenwärtig unter Historikern und Sozialwissenschaftlern diskutierte Frage, ob die DDR ein "totalitärer Staat", eine "moderne Diktatur", eine "durchherrschte Gesellschaft", eine vormoderne "Ständegesellschaft" oder eine "sozialistische Republik" gewesen sei,² ist aus der Sicht systematischer Pädagogik eine Frage zur Seite zu stellen, die sich unter bildungs- und staatshistorischen Problemstellungen nicht schlüssig beantworten läßt, deren Klärung gleichwohl für die Geschichtsschreibung der Pädagogik der DDR und die anderer sozialistischer Staaten von einiger Bedeutung sein dürfte. Es ist dies die bildungstheoretische Frage, ob sich die Entwicklung des Erziehungssystems und der Erziehungswissenschaft der DDR vollständig als Staatspädagogik rekonstruieren läßt oder ob es innerhalb der Pädagogik der DDR neben unstrittigen staatspädagogischen Formierungen auch eine reflektierende pädagogische Praxis, Theoriediskussion und Forschung gegeben hat.³

Wer sich mit dieser Frage auseinandersetzt und sowohl theoretisch als auch empirisch nachzuweisen sucht, daß es in der SBZ und in der DDR neben staatspädagogischen auch reflektierende und darüber hinaus weitere Positionen gegeben hat, die sich zwischen diesen beiden Polen bewegt haben, der begibt sich derzeit unweigerlich in die Gefahr, von allen Seiten mißverstanden zu werden.⁴ Die, die schon immer gewußt haben, daß die ostdeutsche Erziehungswissenschaft die Pädagogik eines totalitären und

2 Vgl. Meier, A.: Abschied von der sozialistischen Ständegesellschaft (1990); Kocka, J.: Eine durchherrschte Gesellschaft (1994); Bessel, R./Jessen, R. (Hrsg.): Grenzen der Diktatur (1996); Tenorth, H.-E./Kudella, S./Paetz, A.: Politisierung und Schulalltag in der DDR (1996).

3 Vgl. hierzu Langewellpott, Ch.: Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR (1973); Benner, D.: Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR (1993); Cloer, E.: Die Pädagogik in der DDR (1994); Benner, D./Sladek, H.: Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule und die unterschiedliche Auslegung seiner harmonistischen Annahmen (1994).

4 So erging es uns im Dezember 1994, als wir die hier vertretende Auffassung im 3. Kolloquium der Abteilungen für Allgemeine, Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft des Instituts für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zur Diskussion stellten. Die von uns an einer Hallenser Promotion illustrierte These, bei der Staatspädagogik der DDR habe es sich weitaus mehr um die Simulation einer Theorie denn um eine systematisch schlüssige Konzeption gehandelt, wurde von einigen Teilnehmern als Verniedlichung eines kritikwürdigen Sachverhaltes zurückgewiesen. Daß eine solche Argumentation ihrerseits in der Gefahr steht, lediglich eigene Vorurteilsstrukturen zu verdoppeln, statt sie zu überprüfen, konnte von uns inzwischen am Material selbst nachgewiesen werden. Vgl. Benner, D./Sladek, H.: Ist Staatspädagogik möglich? (1996); siehe auch den Abschnitt 4.4 des hier vorgelegten Bandes sowie das im Anhang [V] abgedruckte Interview mit H.H. Becker.

Pädagogik zwischen Staatspädagogik und reflektierender Pädagogik

autoritären Staates und nichts als diese gewesen sei, werden ein solches Unternehmen als den Versuch kritisieren, der Erziehungswissenschaft eines nicht mehr existierenden Staates nachträglich noch zu Bedeutung und Anerkennung zu verhelfen. Umgekehrt werden jene, die sich in der DDR selbst als Staatspädagogen verstanden haben, den Dual “Staatspädagogik versus reflektierende Pädagogik” ablehnen und ihre eigene Position als die höchstentwickelte Form einer reflektierenden Pädagogik ansehen⁵.

Im folgenden geht es uns um etwas gänzlich anderes als darum, solche Fremd- und Selbsteinschätzungen der Pädagogik der SBZ und DDR zu bestätigen oder zu widerlegen.⁶ Mit der These, daß sich die Erziehungswissenschaft in SBZ und DDR *zwischen* Staatspädagogik und reflektierender Pädagogik bewegt hat, verbinden wir nämlich eine Problemstellung, die sich bis in die Ursprünge des theoretisch-systematischen Nachdenkens über Fragen der richtigen Erziehung und Bildung zurückverfolgen läßt und die auch von Anfang an zu den Grundfragen der Pädagogik der Moderne gehört hat. Es ist dies die Frage, ob Staatspädagogik in Theorie und Praxis überhaupt in einem rationalen Sinne möglich ist.

5 Vgl. hierzu W. Dorsts Abhandlung über “Menschenerziehung in Westdeutschland” (1961), welche - z.T. unter bewußter Fälschung und irreführender Fehldeutung von Zitaten aus Arbeiten von Th. Litt - den Eindruck zu erhärten sucht, staatspädagogische Optionen ließen sich nicht nur innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft der 20er und 30er Jahre, sondern auch innerhalb der westdeutschen Erziehungswissenschaft der 50er Jahren nachweisen. Insoweit jedoch Dorst selbst staatspädagogische Optionen vertritt, scheint seine damalige Kritik an der westdeutschen Erziehungswissenschaft - ganz im Sinne von K. Mannheims Thesen zum “partiellen Ideologieverdacht” - der Auffassung verpflichtet gewesen zu sein, Staatspädagogik sei in kapitalistischen Gesellschaftsformationen ein abzulehnender, in sozialistischen Staaten hingegen ein anzuerkennender Sachverhalt.

6 Vgl. hierzu G. Neuners Studie “Zwischen Wissenschaft und Politik” (1996), die u.a. auch die für die DDR insgesamt geltende Problematik berührt, ob und wie in einem Wissenschaftssystem, das sich auf eine Einheit von Wissenschaft und Politik zu gründen meinte, an gemessen zwischen wissenschaftlichen und politischen Rationalitätsformen unterschieden werden kann. Unsere Unterscheidung zwischen Staatspädagogik und reflektierender Pädagogik liegt quer zu derjenigen von Wissenschaft und Politik, denn sie weist der Wissenschaft ausdrücklich eine reflektierende Funktion zu, die sich u.a. auch auf ihr Verhältnis zu möglichen politischen Aufträgen und Inanspruchnahmen bezieht.

1.2 Klassische Positionen zur Analyse und Kritik erziehungsstaatlicher Konzepte und staatspädagogischer Optionen

Von *Staatspädagogik* sprechen wir dann, wenn ein Staat eine vorgegebene oder von einem Staatsgründer bzw. einer Elite vorentworfenen, staatlichen Ordnung zum *Gesamthorizont* menschlichen Daseins erhebt und für sich beansprucht, als *Erziehungsstaat* allererst jenen Menschentypus zu erzeugen und zu erschaffen, der willens und in der Lage ist, die gewünschte Ordnung zu repräsentieren, zu erkämpfen und zu tradieren.

Der totalitäre, in einem pejorativen Sinne ganzheitliche Charakter solcher Staatspädagogik weist zwei Merkmale auf. Dem einen zufolge beanspruchen Erziehungsstaaten in der Regel nicht nur, aus eigener Kraft eine politisch und staatlich gesteuerte Einheit von Politik und Pädagogik zu erzeugen und zu legitimieren; vielmehr erheben sie zugleich für sich den Anspruch, alle menschlichen Tätigkeiten so einrichten zu können, daß sie als staatlich gelenkte oder auf den Staat hin finalisierte ihrem wahren Zweck dienen und diesen auch erreichen. Gemäß dieser Vorstellung soll nicht nur alles menschliche Lehren und Lernen Staatspädagogik und Staatserziehung sein oder werden, sondern sollen zugleich Religion Staatsreligion, der Glaube an einen Gott oder mehrere Götter ein Glaube an Staatsgötter, Sitte und Moral Staatssitte, Arbeit staatliche Ökonomie und Kunst eine auf den Staat ausgerichtete, ihm dienende und ihn stützende Kunst sein oder werden. Der totalitäre Charakter dieser Seite erziehungsstaatlicher Staatspädagogik liegt letztlich darin, daß sich hier der Staat nicht mehr vorrangig für Politik, sondern für die menschliche Gesamtpraxis zuständig wähnt und von sich aus alle menschlichen Dinge gut ordnen und regeln zu können meint.

Wo Staaten einen solchen Anspruch für sich erheben und durchzusetzen suchen, da nehmen sie die einzelnen Menschen letztlich nicht mehr als selbständig denkende und frei interagierende individuelle Subjekte wahr. Die in vielen Staatsverfassungen heute anerkannten modernen Menschenrechte sind in Auseinandersetzung mit dem Anspruch von Staaten erstritten worden, die Gesamtpraxis der Menschen normieren und reglementieren zu können. Sie beziehen sich ausnahmslos auf Freiheiten und Freiheitsrechte, welche den Einzelnen und die Verbindungen, die er eingeht, gegenüber staatlichen Zwangsmaßnahmen schützen sollen. Zu nennen sind hier die Religionsfreiheit, welche es verbietet, Religion in der Form einer Staatsreligion zu verstehen und zu institutionalisieren, die Gewissensfreiheit, welche es verbietet, individuelle Sittlichkeit und Verantwortung als Staatsbürgertugend und -treue auszulegen, die Freiheiten der Künste und Wissenschaften, welche verbieten, Kunst und Wissenschaft staatspolitisch zu finalisieren, die Freiheit der Berufsentscheidung, welche einer staatlichen Planung der Arbeit und Arbeitsteilung entgegensteht, und nicht zuletzt die Versammlungsfreiheit und das Recht der freien Meinungsäußerung, welche an die Unterscheidung zwischen Staat und Öffentlichkeit zurückgebunden sind und von daher verbieten, den Horizont politischen Nachdenkens und Handelns auf denjenigen einer staatlich gesteuerten Gesamtpolitik einzuschränken.

Klassische Positionen zur Kritik erziehungsstaatlicher Konzepte

Das zweite Merkmal des totalitären Charakters einer auf den Staat hin finalisierten und von ihm gelenkten Ausrichtung aller menschlichen Tätigkeiten, Reflexions- und Handlungsformen verweist nicht auf den vermessenen und problematischen Anspruch einer staatlich gesetzten und kontrollierten Einheit von Politik, Religion, Kunst, Ökonomie und Sitte. Es bezieht sich auf die einer solchen Konstruktion stets zugrunde liegende Verhältnisbestimmung von Staat, Erziehung und Bildung. Wo immer ein empirisch gegebener Staat oder eine Staatsidee alle Bereiche der menschlichen Praxis und des menschlichen Daseins zu normieren und durch Erziehung einen neuen Menschen hervorzubringen suchen, um mit dessen Hilfe eine staatlich verbürgte oder gesetzte Ordnung des gesamten Lebens durchzusetzen, da wird zwangsläufig gegen die Grundstruktur menschlicher Bildsamkeit und Lernfähigkeit verstoßen. Die Bildsamkeit des Menschen läßt sich staatlich nicht erzeugen, sondern ist eine Grundvoraussetzung für alles, was Menschen hervorbringen, tradieren und verändernd umgestalten. Die Freiheit des Lernens läßt sich staatlich nicht dauerhaft normieren und politisch auf ein wie auch immer gesetztes oder der Geschichte selbst inhärentes Endziel hin finalisieren. Sie ist vielmehr eine Voraussetzung und ein konstitutives Moment aller menschlichen Tätigkeiten. Wo immer eine einzelne menschliche Tätigkeit oder Tätigkeitsform - sei es die Religion, die Ökonomie, die Pädagogik selbst oder die Politik - die Freiheit menschlichen Lernens allererst zu erzeugen sucht oder den Menschen ein von ihnen nicht hervorzubringendes und zu reflektierendes, sondern lediglich zu präsentierendes Verhalten abverlangt, da reduziert sie mit der Erziehung und Bildung zugleich ihre eigenen Möglichkeiten.⁷ Solche Beschränkungen können freilich wieder lernend erfahren und vermittelt über eigenes Denken und Handeln kritisiert werden.

Die Kritik staatspädagogischer Konzepte ist so alt wie diese selbst. Sie zeigt, daß Staatspädagogik nur in Staaten möglich ist, die sich selbst als Erziehungsstaaten verstehen und ihr Verhältnis zur ausdifferenzierten gesellschaftlichen Praxis nicht vorrangig politisch, sondern vermeintlich pädagogisch zu definieren suchen. Die Kritik staatspädagogischer Konzepte verknüpft folgerichtig seit ihren Anfängen in der griechischen Aufklärung die bildungstheoretische Frage, ob Pädagogik überhaupt als Staatspädagogik möglich ist, mit der politik- und gesellschaftstheoretischen Frage, ob Staaten überhaupt als Erziehungsstaaten möglich sind. Beide Fragen verbindet sie unter der zu ihnen quer liegenden Problemstellung, ob die Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis angemessen als eine einheitliche oder als eine ausdifferenzierte Ordnung

7 In Deutschland sind bisher alle Staaten, die ihren Bestand mit staatspädagogischen Mitteln zu festigen gesucht haben, untergegangen und als Staaten gescheitert. Das muß nicht gegen die Wirksamkeit staatspädagogischer Konzepte sprechen, sondern kann auf eine ihrer Wirkungen - jedenfalls unter modernen Bedingungen - hinweisen. Im folgenden gehen wir weder von Annahmen einer Wirksamkeit noch einer Unwirksamkeit staatspädagogischer Konzepte aus, sondern konfrontieren beide Annahmen mit der gegenläufigen Frage, ob Staatspädagogik überhaupt in einem theoretisch stimmigen und praktikablen Sinne möglich ist.

zu begreifen ist.

Nach Aristoteles war es Platon, der die Grundformen menschlichen Handelns nach dem Grundsatz einer staatlich reglementierten, größtmöglichen Einheit der menschlichen Gesamtpraxis zu definieren versucht hat. Um den Staat als eine solche Einheit zu denken, schloß Platon - wie nach ihm auch Aristoteles - zunächst die Sklaven von jeder gemeinsamen Sorge für die Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation aus und verpflichtete dann - anders als Aristoteles - die freien Bürger auf ein Leben ohne individuelle Existenz und ohne privates Eigentum. In seinem Entwurf für ein auf einen solchen Staat ausgerichtetes Bildungswesen ließ Platon die Bildung des Bürgers mit der kollektiven Aufzucht der Heranwachsenden in Frauen- und Kindergemeinschaften beginnen und in einer staatlich geleiteten Erziehung und Unterweisung enden, welche den Übergang von der Erziehung ins gesellschaftliche Leben als einen Übergang in staatlich vordefinierte, den Einzelnen angeblich von Geburt her vorbestimmte Funktionen konzipiert.

Gegen Platons Ideal einer größtmöglichen Einheit des Staates und einer an ihm ausgerichteten Erziehung wandte Aristoteles ein, dieses taue nicht zur Begründung eines wohlgeordneten staatlichen Gemeinwesens, sondern verstoße gegen elementare Voraussetzungen und Erfordernisse menschlicher Koexistenz. Es heiße nämlich "in Wahrheit die Staaten auf".⁸ Aristoteles begründete diesen Einwand gegen Platon damit, daß staatliche Einheit (synthesis) nur auf der Grundlage besonderer Einheiten (diairesis) möglich und darum einer minder strengen Definition von Einheit bzw. Einheitlichkeit ein unbedingter Vorzug gegenüber Platons rigoristischem Begriff einer Einheit von Bildung und Politik einzuräumen sei:

"Es ist nämlich doch offenbar, daß ein Staat, wenn er nach (der von Platon eingeschlagenen, D.B./H.S.) Richtung immer weitergeht und eine immer strengere Einheit zu werden sucht, zuletzt gar kein Staat mehr bleiben wird. Denn eine Vielheit seiner Natur nach ist der Staat, und um zu einer Einheit zu werden, müßte er vielmehr aus dem Staat zur Familie und aus der Familie zum Einzelmenschen werden. ... Und wenn man daher auch wirklich imstande wäre, den Staat in dieser Weise zu einigen, so dürfte man es doch gar nicht tun, weil man damit den Staat aufheben würde."⁹

Nach Aristoteles muß der Staat sowohl um der pädagogischen Praxis als auch um seiner selbst willen zwischen der besonderen familiären und der allgemeinen öffentlichen Seite pädagogischen Denkens und Handelns unterscheiden und sich davor hüten, die gesamte Erziehung als Staatserziehung, die gesamte pädagogische Reflexion als Staatspädagogik und die staatliche Gemeinschaft als Erziehungsstaat zu definieren. Nur unter der Voraussetzung, daß zwischen der staatlichen Einheit und den in den Staat eingehenden, staatlich nicht zu fassenden Einheiten unterschieden wird, ist nach

8 Aristoteles: Politik 1261 b 7-8.

9 Ebd., 1261 a 16-23.

Klassische Positionen zur Kritik erziehungsstaatlicher Konzepte

Aristoteles überhaupt eine vom Staat organisierte Erziehung und Unterweisung freier Menschen erlaubt, und nur unter dieser Voraussetzung kann sich der "Gesetzgeber ... mit der Erziehung der Jugend beschäftigen" und Regelungen herbeiführen, nach denen das, "was gemeinsame Angelegenheit ist, ... auch gemeinsam geübt werden" kann.¹⁰

Mit seiner Lehre vom Vorzug einer weniger strengen Einheit des Staates gegenüber einer strengeren und mit der Unterscheidung zwischen der staatlichen und der auf besondere Beziehungen gegründeten Verfaßtheit der Polis distanzierte sich Aristoteles von seinem Lehrer Platon. Dessen Vorstellungen von einer kollektiven Staatserziehung lehnte er als eine den Staat und die Freiheit der Bürger vernichtende, die Möglichkeit des Staates keineswegs sichernde, sondern seinen Untergang herbeiführende Konzeption ab. Die aristotelische Begründung einer der familiären Erziehung nachfolgenden staatlichen Erziehung und Unterweisung kann somit als eine frühe Kritik jedweder Staatspädagogik im Dienste eines Erziehungsstaates gelesen werden. Sie besagt, daß die Erziehung und Unterweisung der Jugend staatlich nur unter ausdrücklicher Anerkennung der familiar-privaten Seite der *paideia* eingerichtet werden kann, und sie begreift den Staat nicht als ein Insgesamt aller menschlichen Tätigkeiten, sondern als eine politische Gemeinschaft freier Bürger, die es dem Staate geradezu untersagt, sich zum Erzieher der Einzelnen oder gar eines ganzen Volkes zu hypostasieren.

Dem aristotelischen Argument, daß staatliche Einheit nur im Kontext von Differenzierung und Vielheit möglich ist, hat Hegel im Anschluß an die Französische Revolution eine moderne Bedeutung gegeben. Hegel teilt die pädagogische Praxis zunächst, wie Aristoteles, in eine familiäre Erziehung und eine schulische Erziehung und Unterweisung; und wie Aristoteles hält auch er daran fest, daß erstere nicht staatlich, letztere hingegen staatlich zu organisieren ist. Die Begründung, die er hierfür gibt, ist jedoch eine andere. Die Ordnung der Sittlichkeit ist Hegels Rechtsphilosophie zufolge nicht mehr, wie die aristotelische, zweiteilig, sondern dreigeteilt. Die Familie als gemeinsames Leben von Eltern und Kindern ist nach Hegel in der Moderne zu einer Sphäre individueller Sittlichkeit, der Staat mit seinen Gewalten zu einer Sphäre allgemeiner Sittlichkeit geworden. Zwischen beiden siedelt Hegel die bürgerliche Gesellschaft an, die er als ein System der "Vervielfältigung der Bedürfnisse und Mittel" der Bedürfnisbefriedigung begreift.¹¹ In ihr wird die partikularisierte Willkür der Einzelnen dadurch geordnet, daß ein jeder, um alle anderen als Mittel für seine Zwecke zu gebrauchen, im Medium der Arbeit sich selbst für die Zwecke der Anderen gebrauchen lassen muß. Die Notwendigkeit, das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen staatlich zu institutionalisieren, begründete Hegel in diesem Zusammenhang damit, daß die Schule die Einzelnen auf den Übergang von der Familie in die bürgerliche Gesellschaft nur angemessen vorbereiten könne, wenn sie als eine von den "Privat-Interessen" der

10 Ebd., 1337 a 10-27.

11 Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts, § 190.

Einleitung

Familien und den Markt-Interessen der bürgerlichen Konkurrenzgesellschaft gleichermaßen unabhängige Institution der Aufsicht des Staates unterstellt werde.¹²

Für die moderne pädagogische Praxis bedeutet dies, daß sie nicht mehr zweigeteilt als Familienpraxis und als staatlich geordnete Erziehung und Unterweisung eingerichtet werden kann. Sie soll ja die Heranwachsenden nicht nur auf die Sphären einer individuell-familiaren und einer allgemein-staatlichen Daseinsweise, sondern zugleich auf den Eintritt in die bürgerliche Gesellschaft vorbereiten. Der moderne Mensch muß, um nicht parasitär zu werden, die häusliche um eine schulische Erziehung und Unterweisung ergänzen und hernach einen in der bürgerlichen Gesellschaft auszuübenden Beruf erlernen und ergreifen. Erst auf der Grundlage eigener Berufstätigkeit und Arbeit kann er schließlich für sich selbst eine private Lebensform wählen und gründen, aus der wiederum Kinder hervorgehen können, die für alle drei Existenzweisen, die individuell-private und die zunächst stets unbestimmte bürgerliche und die staatliche bestimmt sind.

Indem Hegel nicht mehr allein von der Differenz zwischen familiärer und staatlicher Koexistenz ausgeht, sondern die in der Antike weitgehend aus der *conditio humana* ausgeschlossene Sphäre der Arbeit rehabilitiert, begründet er einen Begriff der pädagogischen Praxis der Moderne, welcher diese nicht mehr in familiäre und schulische Erziehung einteilt, sondern zwischen ihrer familiären, ihrer allgemeinen und ihrer beruflichen Sphäre unterscheidet. Für alle drei Sphären aber gilt, was schon Aristoteles gegen Platon einwandte, daß sie nämlich erziehungsstaatlich oder staatspädagogisch nicht angemessen konzipierbar sind. Der Staat kann nur allgemeine gesetzliche Regeln für das Leben in der bürgerlichen Gesellschaft setzen und für die Einhaltung und Modernisierung dieser Regeln Sorge tragen. Aber er kann um seiner selbst und um der Freiheit der Menschen willen aus der bürgerlichen Praxis keine staatliche machen. Seine Sphären sind die der Regierung, der Rechtsentwicklung und der Rechtsprechung, nicht aber Volkserziehung und bürgerliche Geschäftigkeit.

Die tieferen Gründe für diese begrenzte Zuständigkeit des Staates sind bei Hegel, der den Staat am Ende doch zu einer Sphäre substantieller Sittlichkeit hypostasiert, nicht ausgeführt. Sie finden sich dagegen bereits in Kants Theorie bürgerlicher Öffentlichkeit und in jenen Reflexionen, in denen Wilhelm von Humboldt die Erziehung und Bildung der Heranwachsenden als eine öffentliche Aufgabe und die bürgerliche Gesellschaft als eine *res publica* ausgewiesen hat, welche mehr als das von Hegel durch den Staat überhöhte System ökonomischer Bedürfnisse ist. Humboldt unterschied zwischen dem in bürgerlichen Gesellschaften unvermeidlichen Konkurrenzkampf wirtschaftender Subjekte und der nicht minder agonalen Entwicklung und Kultivierung der menschlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse. Von beiden erhoffte er sich eine Transformation der relativen Einförmigkeit der überkommenen Geburts- und Berufsstände in eine neue Mannigfaltigkeit der Individuen und ihrer Lebensformen. Der Erziehung und Bildung

¹² Hegel: Gymnasialrede vom 2. September 1811, S. 273f.

Klassische Positionen zur Kritik erziehungsstaatlicher Konzepte

wies er von hierher die Aufgabe zu, Subjekte mit einer je individuellen Eigentümlichkeit hervorzubringen, die fähig sind, privat, gesellig und öffentlich miteinander zu kommunizieren. Die Gesamtheit solcher Subjekte nannte er, der Sache nach sich von Hegels Verständnis der bürgerlichen Gesellschaft als eines durch den Staat zu überwindenden Systems expandierender Bedürfnisse abgrenzend, "Nation".

Humboldts Begriff der Nation ist weder staatlich, noch völkisch oder nationalistisch ausgerichtet. Er verwendet diesen Begriff zur Beschreibung solcher Aufgaben, die nicht nur von öffentlicher Bedeutung sind, sondern auch öffentlich wahrgenommen werden müssen und sich weder in der bürgerlichen Gesellschaft als einem expandierenden System ökonomischer Bedürfnisse noch beim absolutistischen Staat angemessen verorten lassen. Als Nationalanstalten im so verstandenen Sinne konzipierte Humboldt Einrichtungen wie z. B. das in Berlin gegenüber dem Stadtschloß errichtete Museum, die neu gegründete Berliner Universität, die Akademie der Wissenschaften und nicht zuletzt die gesamte allgemeine, öffentliche Erziehung. Von diesen Einrichtungen sagte er, sie mißrieten dort, wo sie staatlich organisiert werden, denn dann herrsche in ihnen der "Geist der Regierung", welcher eine gewisse "Einförmigkeit und eine fremde Handlungsweise in der Nation" hervorbringe.¹³ Hierdurch werde am Ende nicht nur das freie Leben der Nation geschwächt, sondern auch dem Staat selbst Schaden zugefügt. In der staatlich gelenkten Erziehung und Unterweisung der Jugend zeige sich dies daran, daß diese alsdann dem Staat und der Gesellschaft für vorbestimmte Situationen zugewandte Subjekte zuführe, eigentümlich gebildete Subjekte aber, von denen allein gesellschaftlicher Fortschritt ausgehen könne, vorenthalte.¹⁴

Das Neue an der hier von Humboldt entwickelten Staatskritik ist, daß sie nicht im Namen eines utopisch entworfenen besseren Staates, sondern mit den immanenten Grenzen der Wirksamkeit des Staates argumentiert und das Problem der Staatspädagogik oder des Erziehungsstaates mit dem Problem einer vom Staat gesteuerten Ökonomie und eines Wirtschaftsstaates in Beziehung setzt, wie er von Fichte später im

13 Humboldt, W. von: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792) S. 113.

14 "... soll die Erziehung ... Menschen bilden, so bedarf es des Staats nicht. Unter freien Menschen gewinnen alle Gewerbe besseren Fortgang; blühen alle Künste schöner auf, erweitern sich alle Wissenschaften. ... Bei freien Menschen entsteht Nacheiferung, und es bilden sich bessere Erzieher, wo ihr Schicksal vom Erfolg ihrer Arbeiten, als wo es von der Beförderung abhängt, die sie vom Staat zu erwarten haben. Es wird daher weder an sorgfältiger Familienerziehung, noch an Anstalten so nützlicher und notwendiger gemeinschaftlicher Erziehung fehlen. ... Öffentliche Erziehung scheint mir daher ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muß." (ebd., S. 145f.)

Einleitung

“Geschlossenem Handelsstaat” konzipiert worden war.¹⁵ Unter modernen Bedingungen können sich nach Humboldt Bildung und Arbeit erst fruchtbar weiterentwickeln, wenn die Einzelnen auf eine freie Mitwirkung an den über die bürgerliche Gesellschaft Hegels hinausgehenden gesellschaftlichen Tätigkeiten vorbereitet werden und wenn die Bildung der nachwachsenden Generation nicht auf eine sich naturwüchsig entwickelnde Teilung der Arbeit hin finalisiert wird. Folgerichtig suchte Humboldt an die Stelle einer staatlichen Reglementierung der Schulen ein weltanschaulich nicht normiertes, einheitliches und öffentliches Schulwesen mit staatlich geordneten Richtlinien, kommunaler Schulaufsicht, wissenschaftlichen Deputationen und mannigfaltigen Übergangsmöglichkeiten in Spezialschulen zu setzen. So gesehen stellt seine Konzeption nationaler Bildungsanstalten eine moderne, Aristoteles und Hegel überbietende, den veränderten Zusammenhang von Bildung, freier Geselligkeit, Arbeit und Politik reflektierende Variante jener Kritik dar, mit der bereits Aristoteles vor einer Staatspädagogik im Dienste eines Erziehungsstaates gewarnt hat.

Staatspädagogische Konzepte definieren die menschliche Gesamtpraxis als eine staatlich verfaßte und konzipieren das menschliche Handeln in den Bereichen der Arbeit, der Sitte, der Politik, der Kunst und der Religion so, daß diese ihre auf den Staat hin ausgerichtete Verfaßtheit und Bestimmung durch eine vom Staat geleitete und gelenkte Erziehung erhalten. Zusammengenommen weisen beide Grundzüge staatspädagogische Konzepte und Konstrukte als solche aus, die einen totalitären Anspruch auf Ganzheitlichkeit vertreten, denn sie gehen vom Staat als der Gesamtheit und Ganzheit aller menschlichen Tätigkeiten aus und sind totalitär, weil sie die Anerkennung einer solchen Ganzheit durch die Erziehung und Bildung der Bürger zu erzeugen und auf Dauer zu stellen suchen.

Versucht man, die beiden Grundzüge staatspädagogischer Optionen und Modelle graphisch darzustellen, so bietet sich ein Schema an, das aus einem inneren und einem äußeren Kreis besteht. Der äußere Kreis weist den Staat als zentrale Ordnungsinstanz einer staatlich verfaßten Gesamtgesellschaft aus, die nicht nur für Politik, sondern zugleich für Sitte, Arbeit, Kunst und Ideologie/Religion zuständig ist. Der innere Kreis erkennt dem pädagogischen Handeln die Bedeutung eines staatlichen Instrumentes zur Herstellung und Bewahrung der auf den Staat hin finalisierten Gesamtordnung zu. Beide Kreise lassen sich durch Pfeile verbinden, welche angeben, wie in diesem Modell die Impulse und Einwirkungen konstruiert und gedacht werden.

[...]

Den erziehungsstaatlichen und staatspädagogischen Annahmen dieses Modells zufolge

15 Vgl. zum folgenden Benner, D./Kemper, H.: Zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Band 1 (1993) S. 162-173. Zur bildungstheoretischen Kritik an Fichte siehe Hellekamps, St.: Die Gründung der Republik (1996) S. 107ff.

Klassische Positionen zur Kritik erziehungsstaatlicher Konzepte

sind nur zwei Typen und Richtungen für Impulse und Initiativen zugelassen. Die vom äußeren Kreis ausgehenden wirken vom Staat her auf das Erziehungssystem ein. Die vom inneren Kreis ausgehenden Impulse verlängern diese Wirkungen in solche, die das Erziehungs- und Bildungssystem auf die gesellschaftlichen Tätigkeiten, auf Arbeit, Sitte, Kunst und Religion/Ideologie, ausübt. Beide Richtungen zusammengenommen besagen, daß in diesem System letztlich alle Initiativen vom Staat ausgehen, der die gesellschaftlichen Teilbereiche, also Ökonomie, Moral, Kunst und Religion, durch das Erziehungs- und Bildungssystem und die in diesem erfolgende Normierung der Gesinnung und des Verhaltens der nachwachsenden Generation zu steuern sucht.

Was dies der Sache nach bedeutet, zeigt sich, wenn wir fragen, welche der überhaupt nur denkbaren und möglichen Beziehungen zwischen Politik, Ökonomie, Sitte, Pädagogik, Kunst und Religion auf diese Weise ausgeschlossen werden. Alsdann zeigt sich, daß von dem Insgesamt aller nur denkbaren Konfigurationen zwischen äußerem und innerem Kreis drei Richtungen ausgeschlossen bleiben:

- Es gibt in dem skizzierten Schema keine Impulse, die von Arbeit und Sitte, Kunst und Religion, ausgehen und auf die Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation einwirken; sie werden ausgeschlossen, da die pädagogische Praxis allein vom Staate her reguliert werden soll.
- Es gibt in ihm keine Impulse, die von der pädagogischen Praxis und vom Erziehungs- und Bildungssystem ausgehen und auf die politische Bildung der Bürger einwirken; sie werden ausgeschlossen, da Erziehung und Bildung nicht die künftige Politik bestimmen, sondern der Staat die Erziehung und Bildung reglementiert.
- Und es gibt schließlich auch keine Impulse, die von den anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten ausgehen und auf staatliche Entscheidungen und Befugnisse Einfluß nehmen; sie werden ausgeschlossen, da jede gesellschaftliche Tätigkeit staatlich normiert und die Politik alleiniges Agens sein soll.

Auf der Exklusion solcher Impulse, Bezüge und Wechselwirkungen beruht der eigentümlich ganzheitliche und totalitäre Charakter staatspädagogischer Konzepte und Konstrukte. Ihre Ganzheitlichkeit geht darauf zurück, daß in ihnen - wie der äußere Kreis symbolisiert - einzig der Staat das Ganze der für den Erhalt und die Weiterentwicklung einer Gesellschaft notwendigen Tätigkeiten präsentiert und zusammenhält. Ihr totalitärer Charakter besteht darin, daß in ihnen die Ganzheit nicht auf das Insgesamt der im äußeren Kreis verorteten gesellschaftlichen Tätigkeiten und Teilsysteme, sondern darauf gegründet wird, daß sich Staaten der Erziehung und Bildung bemächtigen und ihre Macht auf dem Wege der Manipulation und Indoktrination sowie Steuerung des Fühlens, Wollens, Denkens und Handelns der Heranwachsenden als der künftigen Bürger zu sichern suchen.

Dasselbe Schema eignet sich übrigens ebenso zur Darstellung anderer ganzheitlich-totalitärer Modelle. Man braucht in ihm nur den im äußeren Kreis mehrfach auftretenden Staat gegen Religion oder Ökonomie auszutauschen und den zunächst der Religion oder der Ökonomie zugewiesenen Platz dem staatlichen Politiksystem zu-

Einleitung

zuordnen. Alsdann fungiert das pädagogische Handeln als ein Instrument zur Erhaltung und Tradierung einer staatlich, religiös oder ökonomisch verbürgten Gesamtordnung. Seine Aufgabe bleibt dabei unverändert diejenige, die nachwachsende Generation zur Bejahung und Anerkennung einer vorgegebenen oder von einer Elite vor-entworfenen Ordnung zu führen. Theoretische und praktische Pädagogiken, die dieser Aufgabe verpflichtet sind, nennen wir im folgenden affirmative Pädagogiken. Für den Fall, daß nicht eine bestimmte Religion oder ein bestimmtes Wirtschaftssystem, sondern ein Staat beansprucht, unmittelbar feststellen zu können, was durch Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation bejaht und affirmiert werden soll, sprechen wir von Staatspädagogik. Dieser Definition zufolge gibt es verschiedene Formen affirmativer Pädagogik. Eine von ihnen ist diejenige der Staatspädagogik. Nicht alle affirmativen Pädagogiken sind Staatspädagogiken, wohl aber ist Staatspädagogik notwendigerweise affirmative Pädagogik.

Mit dieser Begriffsbestimmung ist freilich erst die eine Seite der uns hier beschäftigenden Frage nach dem Status der Pädagogik *zwischen* Staatspädagogik und reflektierender Pädagogik geklärt. Zu einer genaueren Begriffsbestimmung dessen, was unter einer reflektierenden Pädagogik zu verstehen ist, gelangen wir, sobald wir jene Bezüge und Impulse, die in dem obigen Schema zum Zwecke der Darstellung dessen, was unter affirmativer Pädagogik im allgemeinen und unter Staatspädagogik im besonderen zu verstehen ist, ausgeschaltet wurden, nicht länger ausgrenzen, sondern ausdrücklich zulassen. Alsdann gibt es keine linearen Einwirkungen des Staates auf Erziehungs- und Bildungsprozesse, ebensowenig lineare Einwirkungen staatlich gesteuerter Erziehungs- und Bildungsprozesse auf andere gesellschaftliche Tätigkeiten und Teilsysteme. In einer graphischen Darstellung des Modells einer reflektierenden Theorie der Erziehung und Bildung müssen vielmehr alle Einwirkungsmöglichkeiten grundsätzlich zu gelassen und gleichzeitig alle linearen, monokausalen Einwirkungen durch mögliche Wechselwirkungen ersetzt werden. Alsdann aber verschwindet auch die Differenz zwischen dem äußeren, staatlich gesteuerten Kreis ökonomischer, sittlicher, ästhetischer und religiöser Tätigkeiten und dem inneren Kreis einer staatlich instrumentalisierten affirmativen Pädagogik.

An die Stelle beider Kreise tritt nun ein Vieleck, dessen Eckpunkte die aus differenzierten Formen menschlicher Tätigkeit symbolisieren. Diese sind nicht mehr auf ein internes oder externes Telos hin finalisiert, sondern können in alle nur denkbaren Reflexionsbeziehungen zueinander treten. Darum bezeichnen die Pfeile im zweiten Schema nicht lineare Wirkungen und Abhängigkeiten, sondern offene Wechselwirkungen und Interdependenzen zwischen den Praxisbereichen. Der äußere Kreis der gesellschaftlichen Tätigkeiten ist um diejenige des pädagogischen Denkens und Handelns erweitert, und das Verhältnis aller Tätigkeiten ist nun so konzipiert, daß keinem gesellschaftlichen Teilsystem eine Vorrangstellung gegenüber den anderen eingeräumt und mithin keines darauf verpflichtet wird, Forderungen eines sich zum Gesamtsystem

Zur Fragwürdigkeit bisheriger Typisierungen der Pädagogik der DDR

hypostasierenden Teilsystems zu affirmieren.¹⁶

In einem nicht auf Bejahung und Anerkennung im Denken und Handeln verpflichteten, sondern reflektierenden Verhältnis treten an die Stelle der linearen Impulse und Einwirkungsmöglichkeiten im ersten Schema Wechselwirkungsmöglichkeiten. Für das pädagogische Handeln bedeutet dies, daß es nicht mehr darauf verpflichtet ist, die nachwachsende Generation zur Affirmation erziehungss tat licher Vorgaben zu führen, die es staatspädagogisch durchzusetzen gilt, sondern daß es die Freiheit gewinnt, die Lernenden in die zwischen den Bereichen menschlichen Handelns und in die zwischen diesen bestehenden Abstimmungs- und Reflexionsprobleme einzuführen. Die Alternative zu staatspädagogischer Affirmativität kann darum keineswegs in Forderungen nach einer Negation oder Verneinung jeglicher Bejahung liegen. Denn diesen lägen ja wiederum lineare Impulse zu grunde; sie wä ren daher letztlich nichts anderes als eine umgekehrte Affirmation. Statt staatspädagogische und andere Affirmationen einfach mit Gegenaffirmationen zu konfrontieren, bezeichnen wir den Unterschied zwischen affirmativen und nicht-affirmativen Erziehungs- und Bildungskonzepten mit dem Begriff "reflektierend". Dieser schließt monokausale Bezüge zwischen verschiedenen Tätigkeiten und gesellschaftlichen Systemen aus und erlaubt es, die von einem Bereich auf andere Bereiche ausgehenden Impulse nicht linear nach einem Einwirkungsmodell, sondern als Wechselwirkung zu denken.

[...]

Stellt man beide Schemata in diesem Sinne einander gegenüber, so läßt sich mit ihrer Hilfe nun einer affirmativen Staatspädagogik eine reflektierende Pädagogik gegenüberstellen, welche ihre Ziele und Ausrichtung nicht vom Staate her bezieht, um sie dann über die Erziehung und Bildung der Jugend auf dem Wege einer Normierung des Denkens, Fühlens, Wollens und Handelns der Heranwachsenden an andere gesellschaftliche Bereiche weiterzugeben. Eine sich von affirmativer Staatspädagogik unterscheidende reflektierende Pädagogik wird ihre Aufgabe vielmehr darin erblicken, die Heranwachsenden in Reflexionsmöglichkeiten der zu weilen höchst problematischen Wechselwirkungen zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen einzuführen. Sie wird hierbei ausdrücklich darauf verzichten, einem der Bereiche die Bedeutung einer linear-normsetzenden und monokausal wirkenden Instanz gegenüber den anderen zuzuerkennen. So gesehen stehen in den beiden Schemata einander theoretische Grundannahmen und Handlungskonzepte einer affirmativen Staatspädagogik und einer reflektierenden Gesellschaftspädagogik gegenüber. Affirmative Handlungskonzepte zielen auf die Bejahung vorgegebener oder stellvertretend antizipierter Positivitäten; solche Bejahung

¹⁶ Vgl. zum zweiten, auf der folgenden Seite abgedruckten Schema vgl. Benner, D.: Allgemeine Pädagogik (1996) S. 34.

schließt immer die Negation dessen ein, was nicht bejaht, anerkannt, übernommen oder tradiert werden soll. Reflektierende Handlungskonzepte zielen dagegen weder auf Bejahung noch auf Verneinung von etwas, sondern auf ein Lernen, welches die Lernenden über Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Bereichen und Systemen menschlichen Denkens und Handelns aufklärt und in die zwischen diesen sowie in diesen selbst bestehenden Reflexionsprobleme einführt. Ziel ist es hierbei, die allen affirmativen Modellen eigene Hierarchizität zwischen einem normsetzenden Bereich und den solcher Normsetzung ausgesetzten anderen Bereichen in eine Nicht-Hierarchizität aller Bereiche menschlichen Denkens und Handelns zu überführen.

1.3 Zur Fragwürdigkeit bisheriger Typisierungen der Pädagogik der DDR

In moderner Akzentuierung läßt sich die von Aristoteles an Platons Erziehungsstaat und Staatspädagogik entwickelte Kritik zu der Hypothese verdichten, daß Erziehungsstaaten und Staatspädagogiken theoretisch allenfalls als Ideologie und *in praxi* nur als eine vorübergehende totale Herrschaftsformation, niemals aber als eine dauerhafte gesellschaftliche Praxis möglich sind. Mit dieser Hypothese soll nicht bestritten werden, daß erziehungsstaatliche und staatspädagogische Konzepte partiell praktikierbar und an geschichtlichen Formationen nachweisbar sind. Vielmehr soll mit ihr die noch zu prüfende Vermutung ausgesprochen werden, daß die Grundstruktur menschlichen Lernens und die Komplexität der sich unter modernen Bedingungen auch institutionell in Arbeit, Pädagogik, individuelle Moral, Politik, Kunst und Religion ausdifferenzierenden menschlichen Tätigkeiten durch Konstrukte verfehlt werden, welche den Staat als eine größtmögliche Einheit auffassen und in der staatlichen Verfaßtheit aller menschlichen Tätigkeiten einen Garanten für eine gute Ordnung zu sehen suchen.

Was mit dieser Annahme gemeint ist, läßt sich an einigen in der Literatur häufig genannten staatspädagogischen und erziehungsstaatlichen Konstellationen aus der deutschen Geschichte verdeutlichen. Als erste Konstellation dieser Art werden meist das Deutsche Kaiserreich nach 1871, als zweite die nationalsozialistische Diktatur von 1933-1945, als dritte die sozialistische Teilrepublik DDR und im Zusammenhang hiermit zuweilen auch die BRD, jedenfalls jene der vierziger und fünfziger Jahre, genannt.¹⁷

¹⁷ Vgl. hierzu die Beiträge von Kuhlemann, F.-M., Tenorth, H.-E. und Scholz, H. In: Benner, D./ Schriewer, J./ Tenorth, H.-E.: Erziehungsstaaten (1997); siehe auch W. Dorsts Abhandlung "Menschenziehung in Westdeutschland" (1961) S.37 ff., in

Zur Fragwürdigkeit bisheriger Typisierungen der Pädagogik der DDR

Pädagogik und Schulsystem des Deutschen Kaiserreiches sind immer wieder als eine hinter die Pädagogik der Aufklärung und der deutschen Klassik zurückfallende, staatlich verordnete und pädagogisch exekutierte Disziplinierungspraxis beschrieben und kritisiert worden, welche die Schule als eine "Schule der Untertanen" organisiert und dem Staat nicht zur politischen Partizipation fähige Bürger, sondern gehorsame und ergebene Befehlsempfänger zugeführt habe. Auffassungen wie diese werden inzwischen einer Geschichtsbetrachtung zugerechnet, die von den realgeschichtlichen Interdependenzen zwischen Politik-, Erziehungs- und Beschäftigungssystem abstrahiert, naiven Vorstellungen einer monokausal vom Staat zu steuernden Einwirkungspädagogik anhängt und die Staats- und Erziehungsideologie des Kaiserreiches dadurch unzulässig verdoppelt, daß sie als Wirklichkeit ausgibt, was diese intendiert hat. Die Sichtweise einer solchen oft unmittelbar politisch wertenden Geschichtsschreibung ist inzwischen sowohl durch sozialwissenschaftliche als auch durch realgeschichtliche Rekonstruktionen modifiziert und erweitert worden.¹⁸ Diese stellen z. B. als pädagogische Leistung innerhalb der Gesellschaftsentwicklung des Kaiserreiches heraus, daß das Erziehungssystem in Deutschland Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts durch die Alphabetisierung nahezu des gesamten Volkes einen Modernisierungsschub mitbewirkt und den gesellschaftlichen Übergang zur industriellen Produktionsweise beschleunigt habe. Diese Beschleunigung sei auch das Verdienst einer theoretisch ausgebildeten und mit pädagogischem Sachverstand agierenden, professionellen Lehrerschaft gewesen, deren Einfluß zusammen mit den Entwicklungen im Beschäftigungssystem schließlich dazu beigetragen habe, daß der im Politiksystem geführte Kampf gegen die Sozialdemokratie deren Erstarren nicht verhindern konnte.

Schwieriger ist es, analoge Ambivalenzen für die relativ kurze Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft zu rekonstruieren. Neuere Studien haben aber auch hier totalitarismustheoretische Annahmen problematisiert und relativiert, welche das NS-Regime als einen vom sogenannten "Führer" gelenkten, alle Bereiche der gesellschaftlichen Praxis beherrschenden Erziehungsstaat charakterisierten. So wurde zum einen gezeigt, daß die nationalsozialistische Indoktrination ihre Erfolge weitaus weniger mit den Mitteln unterrichtlicher Unterweisung in allgemeinbildenden Schulen als vielmehr auf dem Wege einer "Bildungsbegrenzung" sowie über die Jugendorganisationen der HJ und des BDM erzielte.¹⁹ Angemerkt wurde ferner, daß die vom NS-Regime praktizierte Bildungsbegrenzung im Zusammenhang mit der Abschaffung weiter

welcher die These vertreten wird, daß weite Teile der zeitgenössischen Pädagogik in der BRD staatspädagogischen Konzepten und Ideologien verpflichtet seien.

18 Vgl. hierzu Kuhlemann, F.-M.: Das Kaiserreich als Erziehungsstaat? (1997).

19 Vgl. Tenorth, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte (1985).

Einleitung

Teile der akademischen Lehrerbildung und einer Politisierung der Unterrichtsinhalte bereits vor Beginn des Zweiten Weltkrieges die funktionale Leistungsfähigkeit des Bildungssystems zu gefährden begann.²⁰ So gesehen ist auch das NS-System kein tragfähiges Beispiel dafür, daß Staatspädagogik in einem realistischen Sinne praktikabel ist.

Fassen wir den Ertrag dieser vorläufigen Überlegungen zusammen, so lassen sich nun zwei Aussagen zu den Grenzen staatspädagogischer Modelle, Konstrukte und Praktiken machen, die zusammengenommen Anlaß geben können, auch die Pädagogik und das Erziehungssystem der DDR einer neuen Sichtweise zuzuführen:

(1) Mit der für zivilisierte Gesellschaften konstitutiven Unterscheidung zwischen Staat, Familie, individueller Geselligkeit und Öffentlichkeit ist eine Sichtweise auf die Komplexität gesellschaftlicher Wirklichkeit vorgegeben, welche die Reichweite monokausaler Annahmen hinsichtlich einer unmittelbaren Wirksamkeit staatlicher Intentionen in den vom Politiksystem zu unterscheidenden Systemen der Erziehung und Bildung, der Arbeit und Beschäftigung, der Familie und der individuellen Geselligkeit sowie der öffentlichen Kommunikation deutlich begrenzt.

(2) Menschliches Lernen ist begründet in der nicht ableitbaren anthropologischen Grundtatsache der Bildungsamkeit als der unbestimmten und offenen Fähigkeit des Menschen, individuell und interaktiv in Auseinandersetzung mit der Welt Fähigkeiten zu entwickeln. Insofern sind Manipulation, Indoktrination und staatlich gelenkte Agitation - in größerem Maße jedenfalls - nur um den Preis einer Beschädigung menschlichen Lernens möglich. Ihre nachteiligen Folgen wirken sich dann aber nicht nur auf die gesellschaftliche Praxis in allen Bereichen menschlichen Handelns aus, sondern können wiederum lernend erfahren, reflektierend aufgearbeitet und im Handeln verändert werden.

Zusammengenommen erlauben beide Argumente eine Betrachtungsweise der Pädagogik und des Erziehungssystems der DDR, welche deren bisherige Innen- und Außenansichten modifiziert und um neue Perspektiven erweitert. Was hiermit gemeint ist, kann an jenen Typisierungen verdeutlicht werden, welche die Pädagogik der DDR bisher erfahren hat. Hierbei empfiehlt es sich, zwischen Selbst- und Fremdtypisierungen zu unterscheiden sowie übereinstimmende von nicht-übereinstimmenden Einschätzungen abzugrenzen.

Die zwar nicht in der Bewertung, wohl aber in der Konstatierung des Sachverhalts übereinstimmende interne und externe Typisierung der Pädagogik der DDR ist all-

20 Vgl. Kater, M: Hitlerjugend und Schule im Dritten Reich (1979); Scholz, H.: Nationalsozialistische Machtausübung im Erziehungsfeld und ihre Wirkungen auf die junge Generation (1981); Stachura, P.: Das Dritte Reich und die Jugenderziehung (1980); Wolsing, Th.: Die Berufsausbildung im Dritten Reich im Spannungsfeld der Beziehungen von Industrie und Handwerk zu Partei und Staat (1980); siehe auch Tenorth, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte (1985).

Zur Fragwürdigkeit bisheriger Typisierungen der Pädagogik der DDR

gemein bekannt. Danach war die Erziehungswissenschaft der DDR wie jene anderer sozialistischer Staaten eine sozialistische Wissenschaft auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus. Als solche ist sie von ihren Vertretern als höchstentwickelte Form wissenschaftlicher Pädagogik gepriesen und von ihren Kritikern, vor allem jenen aus Westdeutschland, darunter namhafte Befürworter einer marxistisch-materialistischen Erziehungswissenschaft, als ideologische Weltanschauungspädagogik abgelehnt worden.²¹ Wir gehen im folgenden nicht von dieser geläufigen Typisierung aus. Denn sie hat zwar - in der kritischen westlichen Variante - durchaus auf kritikwürdige Sachverhalte hingewiesen, zugleich jedoch dazu beigetragen, daß unter dem Klischee einer marxistisch-leninistischen Wissenschaft oder Weltanschauungspädagogik die relative Breite der in der DDR vertretenen kritischen Positionen weder in ihren Bezügen zur Tradition pädagogischen Denkens und erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung noch hinsichtlich der in ihr nachweisbaren Kontroversen wahrgenommen, analysiert und erforscht worden ist.

Während sich die Selbst- und Fremdetikettierung der Pädagogik der DDR als einer Disziplin des wissenschaftlichen Marxismus-Leninismus bzw. als einer säkularisierten Form einer Weltanschauungspädagogik auf den Theoriestatus und die unterstellte Bedeutung der Pädagogik für die konkrete Praxis und die gesellschaftliche Entwicklung konzentrierte, versuchten andere Typisierungen, die vergangene und künftige Entwicklung der sozialistischen Gesellschaften und der DDR zu erklären und vorauszusagen. Auch hier lassen sich wieder externe und interne sowie schließlich solche Typisierungen unterscheiden, die von Autoren stammen, die bis zu ihrer Übersiedlung oder Flucht in die BRD in der SBZ und in der DDR tätig gewesen sind.

Die externen Typisierungen lassen sich nach ihren Annahmen und Voraussagen zwei einander ausschließenden Auffassungen zuordnen, von denen die eine konvergenz-, die andere divergenztheoretische Hypothesen vertritt. Die konvergenztheoretische Fremdbeobachtung der Pädagogik und des Erziehungssystems der DDR versuchte, das in der politischen Selbst- und Fremdbeurteilung ebenso wie in der ideologischen Geschichtsschreibung häufig verwendete Klischee einer marxistisch-leninistischen Wissenschaftsauffassung oder Weltanschauungslehre zu durchbrechen. Sie ging nämlich von der Annahme aus, die gesellschaftliche Entwicklung in den kapitalistischen und sozialistischen Ländern werde am Ende weder zu einer Stärkung des Kapitalismus noch zu einer Stabilisierung des real existierenden Sozialismus führen, sondern eine dritte Gesellschaftsformation hervorbringen, welche über die Gegensätze von Kapitalismus und Sozialismus, bürgerlicher und sozialistischer Wissenschaft und

21 Vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR/Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (Hrsg.): *Pädagogik* (1989); Schmied-Kowarzik, W.: *Dialektische Pädagogik* (1974); Gamm, H.-J.: *Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion* (1992).

Praxis hinausgelangt.²²

Diese Annahme der konvergenztheoretischen Betrachtungsweise ist inzwischen durch das Ende der meisten Staaten des real existierenden Sozialismus empirisch falsifiziert worden. Die konvergenztheoretischen Annahmen wären freilich auch dann nicht minder problematisch, wenn die sozialistische Staatengemeinschaft heute noch unverändert weiterbestünde. Sie verleiteten nämlich einige ihrer Vertreter und Protagonisten dazu, die selbsterhobenen politischen Optionen für einen sogenannten dritten Weg als die noch ausstehende, dem künftigen Geschichtsprozeß mit Gewißheit inhärente Vernunft auszugeben. Von dieser wurde dabei angenommen, daß sie sich im Konkurrenzkampf der westlichen und östlichen Gesellschaftssysteme aufgrund einer den Industriegesellschaften eigenen immanenten Kausalität durchsetzen werde.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Bildungssysteme vertrat Horst Siebert 1970 die Auffassung, in "der BRD (werde) die starre vertikale Gliederung (des Schulsystems in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, D.B./H.S.) mehr und mehr abgebaut, in der DDR ... die Einheitsschule zunehmend differenziert. Beide ursprünglich extrem verschiedene Schulen nähern sich damit dem Ziel einer integrierten und zugleich differenzierten Gesamtschule Die Gesamtschule stellt einen - wie wir meinen - optimalen Kompromiß dar, der sowohl gesellschaftlichen wie pädagogischen Zielen gerecht wird. Die Gesamtschule fördert damit zugleich eine Demokratisierung und Innovation der Gesellschaft. Die frühere Einheitsschule der DDR diene der radikalen Umwälzung der Gesellschaftsstruktur; das frühere vertikale Schulsystem der BRD verfestigte de facto die vorhandenen sozialen Strukturen. Die Gesamtschule dagegen eröffnet allen einen beruflichen und sozialen Aufstieg durch Leistung."²³

Konvergenztheoretische Annahmen wie diese haben sich in fast allen Punkten als irrig erwiesen. Weder eröffnete die Gesamtschule in der alten BRD allen Heranwachsenden einen beruflichen und sozialen Aufstieg durch Leistung, noch brachte sie die enorme Steigerung höherer Bildungsabschlüsse in Westdeutschland hervor; diese sind vielmehr vor allem ein Resultat der reformierten gymnasialen Oberstufe. In der DDR aber blieben die prozentualen Anteile von Schülern in der Erweiterten Oberschule konstant; am Ende der DDR standen dort ca. 10 % Abiturienten eines Jahrgangs über 30 % Abiturienten im westdeutschen Schulsystem gegenüber.

Als nicht minder problematisch hat sich eine andere externe Betrachtungsart der DDR erwiesen, welche nicht konvergenz-, sondern divergenztheoretische Annahmen verfolgte. Diese sich meist totalitarismustheoretisch verstehende und von der Konvergenztheorie bekämpfte Position vertrat die Auffassung, daß im Bildungssystem der DDR alle Entwicklungen und Entscheidungen von der sozialistischen Staatsführung

22 Vgl. hierzu u.a. Vogt, H.: *Bildung für die Zukunft* (1967).

23 Siebert, H. : *Bildungspraxis in Deutschland* (1970) S. 45.

Zur Fragwürdigkeit bisheriger Typisierungen der Pädagogik der DDR

ausgehen, welche ihre Zielsetzungen und Normierungen mit Hilfe des Erziehungs- und Bildungssystems bis in das Wollen, Denken, Fühlen und Handeln der Menschen durchsetzt.²⁴ Annahmen wie diese verdoppeln, wenn sie als Erklärung der Wirklichkeit und nicht als Beschreibung der Intentionen der Staatsführung ausgegeben werden, in ihrer Außenansicht die Innenansicht der Ideologie und gehen aufgrund ihrer Gleichsetzung von Intention und Wirkung an der Komplexitätsstruktur der Wirklichkeit vorbei.²⁵ Auch sie sind durch das Ende des Real-Sozialismus falsifiziert worden, denn dieses Ende hat nicht nur interne und externe ökonomische und politische Systemgründe, sondern auch solche, die auf die Bildsamkeit und Freiheit des menschlichen Denkens und Handelns zurückgehen. Diese kann zwar durch Manipulation, Indoktrination und Ideologisierung tangiert, niemals aber völlig aus- oder gleichgeschaltet werden.

Wenden wir uns von den externen einigen internen Typisierungen der Pädagogik der DDR zu, so ist als erstes festzustellen, daß die Auslandspädagogik der DDR konvergenztheoretischen wie divergenztheoretischen Annahmen stets auf das Entschiedenste entgegengetreten ist. In der Affinität von Divergenz- und Totalitarismustheorie wurde eine unzulässige Gleichsetzung der Pädagogik und des Bildungssystems der DDR mit jenem des NS-Staates gesehen;²⁶ konvergenztheoretische Annahmen wurden hingegen als eine Bedrohung der eigenen Gesellschaftsformation und Wissenschaftsauffassung abgelehnt, welche ja gerade keinen dritten Weg zwischen Kapitalismus und Sozialismus intendierte, sondern sich selbst als die einzig mögliche Alternative zur kapitalistischen Gesellschaftsformation ausgab.²⁷

Die theoretische und praktische Pädagogik der DDR verstand sich in weiten Teilen als eine sozialistische Pädagogik, die mit ihrer Kritik an der divergenztheoretischen Betrachtungsweise eine totalitarismustheoretische Subsumtion der Pädagogik der DDR unter den Typ einer Pädagogik totalitärer Staaten ablehnte. So hat Werner Dorst, dem im sogenannten Revisionismusstreit vorgeworfen wurde, während seiner Tätigkeit als Direktor des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts die richtige Synthese von Ideologie und Empirie verfehlt zu haben, den Begriff Staatspädagogik in einer Abhandlung aus dem Jahre 1961 nicht zur Kennzeichnung der Erziehungswissenschaft im

24 Vgl. Lange, M.G.: Totalitäre Erziehung (1954); Mieskes, H.: Pädagogik des Fortschritts? (1960); Froese, L.: Sowjetisierung der deutschen Schule (1962).

25 Vgl. Oelkers, J.: Intention und Wirkung (1982).

26 Autorenkollektiv: Die westdeutsche Bildungskrise (1967) S. 109 ff.; Kienitz, W./Mehnert, W.: Über Gegenstand und Aufgaben der marxistischen Vergleichenden Pädagogik (1966).

27 Vgl. Rose, G.: "Industriegesellschaft" und Konvergenztheorie (1971).

Einleitung

eigenen Lande, sondern zur Charakterisierung und Kritik der Erziehungswissenschaft in der frühen BRD verwendet. Dieser hielt er vor, weiterhin die traditionelle Gliederung des allgemeinbildenden Schulwesens in Volksschule, Realschule und Gymnasium gutzuheißen, menschliche Bildung auf Standesbildung zu verkürzen, der Benachteiligung proletarischer Schichten nicht entgegenzutreten und aufgrund ihrer antisozialistischen und antikommunistischen Haltung den in der Adenauer-Ära erhobenen Alleinvertretungsanspruch Westdeutschlands zu bekräftigen. Dorsts Kritik der Pädagogik in der BRD der vierziger und fünfziger Jahre läßt trotz ihrer weithin polemischen Züge und ihres selbst vor einer simmentstellenden Verwendung von Zitaten nicht zurückschreckenden Argumentierens erkennen, daß es in der SBZ und in der Anfangszeit der DDR unter Erziehungswissenschaftlern ein internes Selbstverständnis gegeben hat, welches zwischen einem legitimen und einem illegitimen Verhältnis von Pädagogik und Politik zu unterscheiden suchte. Dieses war nicht ausschließlich staatspädagogisch motiviert, sondern deutete die eigene pädagogische Theorie und Praxis als Teil eines umfassenderen antifaschistischen Kampfes gegen die psychischen und sozialen Folgen des NS-Staates und als eine Einlösung aller fortschrittlichen Antizipationen und Hoffnungen der Aufklärung und der Arbeiterbewegung.

Aber auch dann, wenn man zwischen antifaschistischen und staatspädagogischen Konzepten unterscheidet, weisen erstere gleichwohl in vielen ihrer Ausprägungen zumindest heimliche staatspädagogische Momente auf. Diese zeigen sich an der theoretischen Grundannahme, Politik, Ökonomie, Sitte, Erziehung und Bildung ließen sich auf die Herausbildung einer im neuen Staate entstehenden homogenen Gesellschaft verpflichten, in der die Tugenden der Einzelnen mit der allgemeinen Ordnung einer sozialistischen Volkssitte zusammenfallen.²⁸ Annahmen wie diese schienen den Befürwortern einer antifaschistisch-sozialistischen Erziehungswissenschaft lange selbstverständlich, ja Ausdruck der eigenen Fortschrittlichkeit zu sein. Die immanente Problematik dieser dem deutschen Faschismus keineswegs in allen Punkten konträr gegenüberstehenden Programmatik wurde zuerst von Erziehungswissenschaftlern bemerkt, die die DDR verließen und in die BRD in der Hoffnung oder Gewißheit überwechselten, dort eine freiere Wissenschaft und Lebensform praktizieren zu können. Zu nennen sind hier Theodor Litt und Alfred Petzelt, die beide ihre Positionen an der Universität Leipzig aufgaben, um in Bonn und Münster am Neuaufbau der westdeutschen Erziehungswissenschaft mitzuwirken. Zu nennen ist ebenso M.G. Lange, der von M. Mitropolski, dem Leiter des Schulsektors in der Abteilung Volksbildung der SMAD in Berlin-Karlshorst, für den geplanten ersten Lehrstuhl für sozialistische Pädagogik an der Humboldt Universität vorgeschlagen worden war. Lange verließ die DDR, nachdem er dort zuvor bedeutende Texte zur Grundlegungsproblematik der

28 Vgl. die Beschreibung unterschiedlicher Züge des Antifaschismus in der SBZ in Günter de Bruyns autobiographischem Band "Vierzig Jahre" (1996) S. 22.

Zur Fragwürdigkeit bisheriger Typisierungen der Pädagogik der DDR

Erziehungswissenschaft publiziert und als erster Schriftleiter der 1946 gegründeten Zeitschrift "Pädagogik" eine große Wirksamkeit entfaltet hatte. In West-Berlin und Westdeutschland veröffentlichte er dann kenntnisreiche Arbeiten zum dogmatischen Weltanschauungscharakter der Erziehung im totalitären Staat, in denen er die Versuche der SED, das Erziehungssystem mit der Ideologie des Politiksystems gleichzuschalten, entschieden kritisierte. Er rekonstruierte hierbei eine Geschichte der Pädagogik in der SBZ und DDR, in der seine eigenen, nicht staatspädagogisch, sondern bildungs- und gesellschaftstheoretisch argumentierenden Arbeiten kaum noch vorkommen.²⁹

Abschließend lassen wir die Typisierung eines Wissenschaftlers aus der Schule Peter Petersens zu Worte kommen, welche retrospektiv eine Innenansicht von der Pädagogik der SBZ und frühen DDR entwickelte, in der - trotz aller Vereinfachungen - zwischen staatspädagogischen und antifaschistischen Positionen differenziert wird. In seiner Arbeit "Pädagogik des Fortschritts?" unterscheidet Hans Mieskes, der bis zu seiner Berufung nach Gießen Professor für Erziehungswissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena war, drei in der Erziehungswissenschaft der SBZ und DDR nachweisbare Richtungen: erstens eine "hochoffizielle, durch und durch ideologie- und parteigebundene Pädagogik unter dem Firmenschild des Marxismus-Leninismus-Stalinismus", zweitens eine "opportunistische" Pädagogik, die "im innersten Kern zwar nicht von marxistisch-leninistischen Impulsen" lebt, gleichwohl wegen ihrer Angepaßtheit geduldet wird, sowie drittens eine "ehemals arbeitsstarke nichtmarxistische und konsequent antimilitaristische Pädagogik", von der jedoch Ende der fünfziger Jahre nur mehr Spuren zu finden seien.³⁰

Mieskes Klassifizierung bringt besser als alle anderen, bisher erwähnten Typologien die tatsächliche Vielfalt der in SBZ und früher DDR vertretenen Positionen in den Blick. Gleichwohl erschwert auch ihr abschließendes Urteil die Wahrnehmung jener impliziten und expliziten Kontroversen, die wir innerhalb der Pädagogik der DDR rekonstruiert haben und im folgenden darstellen werden. Denn Mieskes gelangt zu dem pauschalen Befund: "Die sowjetzonale Pädagogik entspringt einem ideologisch-politischen Postulat. Sie ist infolge dessen unvermeidlich dogmatisch, kategorisch und spekulativ."³¹

Mieskes Klassifizierung erlaubt es, die von M.G. Lange, H. Deiters, H.H. Becker, F. Hofmann und anderen vertretenen Positionen der dritten Richtung zuzuordnen. Die anderen Klassifizierungen argumentieren von einem makrosoziologischen Standpunkt

29 Vgl. Lange, M.G.: Totalitäre Erziehung (1954).

30 Mieskes, H.: Pädagogik des Fortschritts? (1960) S. 11.

31 Ebd., S. 97.

her. Sie suchen die Entwicklung der DDR-Gesellschaft entweder divergenztheoretisch zu prognostizieren und bestätigen dann den gegen die Erziehungswissenschaft und das Erziehungssystem der DDR erhobenen Totalitarismusvorwurf. Oder sie argumentieren konvergenztheoretisch und sagen dann mit Verweis auf sogenannte Eigenlogiken industriegesellschaftlicher Entwicklungen die Überwindung aller totalitären Strukturen voraus. Beide Betrachtungsweisen dringen, wie Oskar Anweiler und Ernst Cloer gezeigt haben, nicht bis zur Ebene erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und -diskussion vor.³² So eignen sich totalitarismustheoretische Betrachtungen insbesondere zur Analyse des ideologischen Verhältnisses zwischen Staat und Erziehungssystem oder des ideologischen Selbstverhältnisses theoretischer und praktischer Pädagogik, nicht aber zur Klärung der in der Praxis wirksamen impliziten und expliziten Theorien pädagogischen Handelns und auch nicht für eine Analyse der begrenzten Reichweite staatspädagogischer Optionen. Konvergenztheoretische Ansätze problematisieren dagegen die totalitarismustheoretischen Annahmen eines weitgehend homogenen Verhältnisses von Politik, Beschäftigungs- und Erziehungssystem und erlauben die Wahrnehmung von Spannungen und Diskrepanzen zwischen den ausdifferenzierten gesellschaftlichen Systemen. Sie arbeiten aber ihrerseits mit dem nicht minder problematischen Modell eines kontinuierlich fortschreitenden Geschichtsablaufs. Konvergenz- und divergenztheoretische Sichtweisen verbindet dabei, daß sie für Entwicklungen im Politiksystem eine gleiche Erklärungskraft wie für solche im Beschäftigungs- und Erziehungssystem beanspruchen und aufgrund ihrer abgehobenen Allgemeinheit keine Kriterien bereitstellen, die zur Analyse und Prüfung erziehungswissenschaftlicher Theorien und Hypothesen brauchbar wären.

Wir gehen im folgenden von der bereits vorgestellten Unterscheidung zwischen Staatspädagogik und reflektierender Pädagogik aus. Diese weist, ohne die totalitarismustheoretische Kritik auszublenden oder konvergenztheoretische Perspektiven zu übersehen, Anschlußmöglichkeiten an in der SBZ und DDR selbst geführte Diskussionen über die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns auf und erlaubt es von daher, diese unter erziehungswissenschaftlichen Problemstellungen zu analysieren.

32 Vgl. Anweiler, O.: *Methodische Probleme und thematische Auswahl* (1990) S. 2f.; Cloer, E.: *Pädagogik in der DDR* (1994) S. 38ff. E. Cloer war der erste, der die Theoriediskussion innerhalb der Erziehungswissenschaft der DDR systematisch und vergleichend analysiert hat; vgl. seine Beiträge "Allgemeinbildung in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR" (1986) "Pädagogische Wissenschaft und Allgemeine Pädagogik in der DDR" (1986). In einem groß angelegten, von der DFG finanzierten Forschungsvorhaben rekonstruiert E. Cloer inzwischen die Entwicklung der Lehrgestalt der theoretischen Pädagogik an der Universität Halle. Wir verweisen an dieser Stelle sowohl auf erste Ergebnisse als auch auf die methodologische Konzeption dieses Vorhabens, welches konvergenz- wie divergenztheoretische Basisannahmen gleichermaßen vermeidet; vgl. Cloer, E.: *Bildungspolitik, Pädagogik und Erziehungsverhältnisse in der DDR als Gegenstand der historischen Bildungsforschung in den 90er Jahren* (1998).