

Benner, Dietrich; Sladek, Horst

Das Erziehungsprogramm von 1947. Seine kontroverse Diskussion und das allmähliche Entstehen der Staatspädagogik in der SBZ/DDR

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 1, S. 63-79



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich; Sladek, Horst: Das Erziehungsprogramm von 1947. Seine kontroverse Diskussion und das allmähliche Entstehen der Staatspädagogik in der SBZ/DDR - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 1, S. 63-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104391 - DOI: 10.25656/01:10439

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104391>

<https://doi.org/10.25656/01:10439>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 1 – Januar/Februar 1995

Essay

- 3 HEINZ-ELMAR TENORTH
Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung,
pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern

Thema: Schulautonomie

- 15 HARM PASCHEN
Schulautonomie in der Diskussion. Zur Einführung in den
Themenschwerpunkt
- 21 HERMANN LANGE
Schulautonomie. Entscheidungsprobleme aus politisch-administrativer
Sicht
- 39 JOHANN PETER VOGEL
Verfassungsrechtliche Bemerkungen zur Verselbständigung der
Schule
- 49 DIETER TIMMERMANN
Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente
zur Schulautonomie

Thema: Pädagogik der DDR

- 63 DIETRICH BENNER/HORST SLADEK
Das Erziehungsprogramm von 1947. Seine kontroverse Diskussion
und das allmähliche Entstehen der Staatspädagogik in der SBZ/DDR
- 81 HEIDEMARIE KÜHN
Mädchenbildung in der DDR? Wahrnehmungen und Reflexionen
eines nicht existenten Themas

- 101 FRIEDERIKE WERSCHKULL
Nachdenken über den Versuch, Literatur und Selbstwerdung
aufeinander zu beziehen. Christa Wolfs Prosa im Spannungsfeld
von Affirmation und Reflexion

Diskussion

- 121 ULRICH HERRMANN
Von der Revolution der Schule zur Wiederentdeckung der Grenze.
Zur Selbstrevision und Historisierung der deutschen
Reformpädagogik in der Weimarer Republik

Besprechungen

- 139 MICHAEL WINKLER
Thomas Herfurth: Diltheys Schriften zur Ethik. Der Aufbau
der moralischen Welt als Resultat einer Kritik der introspektiven
Vernunft
- 142 ANDREAS FLITNER
Otfried Höffe: Moral als Preis der Moderne
- 146 JOHANNES FROMME
Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der
Gegenwart

Dokumentation

- 151 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 3 HEINZ-ELMAR TENORTH
Committed Observers, Detached Actors – An encouragement to
again discuss fundamental pedagogical problems

Topic: School Autonomy

- 15 HARM PASCHEN
School Autonomy under Discussion. An Introduction
- 21 HERMANN LANGE
School Autonomy. Problems of decision-making from
a politico-administrative point of view
- 39 JOHANN PETER VOGEL
Constitutional Comments on School Autonomy
- 49 DIETER TIMMERMANN
A Consideration of Heterogenous Economical Arguments
on School Autonomy

Topic: Pedagogy of the GDR

- 65 DIETRICH BENNER/HORST SLADEK
The Educational Program of 1947 – Its controversial discussion and
the gradual emergence of state pedagogics in the Soviet sector/GDR
- 83 HEIDEMARIE KÜHN
Girls' Education in the GDR? Perceptions of and reflections
on a nonexistent topic
- 103 FRIEDERIKE WERSCHKULL
Reflections on the Attempt to Correlate Literature and
Self-Development. The prose writings of Christa Wolf

Discussion

123 ULRICH HERRMANN

From the Revolution of the School to a Rediscovery of the Limit.
Self-revision and historicization of German reform pedagogics

Reviews

141

Documentation

153 Recent Pedagogical Publications

Das Erziehungsprogramm von 1947

*Seine kontroverse Diskussion und das allmähliche Entstehen
der Staatspädagogik in der SBZ/DDR*

Zusammenfassung

Das 1947 vom II. Pädagogischen Kongreß in der Sowjetischen Besatzungszone verabschiedete Erziehungsprogramm wird erstmals auf der Grundlage der jetzt zugänglichen Quellen analysiert. Einer staatspädagogisch-affirmativen Lesart wird eine der Tradition kritischer Bildungstheorie verpflichtete Lesart gegenübergestellt. Beide werden bis in die Kontroversen zurückverfolgt, die in den Jahren 1946/47 unter Beteiligung namhafter Erziehungswissenschaftler bei den Beratungen über das Programm zwischen Befürwortern einer affirmativen und Vertretern einer nicht-affirmativen Bildungstheorie ausgetragen worden sind.

In der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) wurde am 10. September 1947 vom II. Pädagogischen Kongreß ein Erziehungsprogramm mit „Grundsätzen für die Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ verabschiedet¹, das Lehrerschaft und Schulaufsicht bei der Umsetzung des 1946 erlassenen Gesetzes zur „Demokratisierung der deutschen Schule“ als Orientierung dienen sollte (vgl. hierzu D. BENNER/H. SLADEK 1994). In der bisherigen Geschichtsschreibung ist dieses Programm immer wieder dahin gehend gewürdigt worden, daß mit seiner Hilfe der Einfluß „fortschrittlicher“ Kräfte auf die innere Ausgestaltung der Schulen gefestigt und gestärkt worden sei.

Der folgende Beitrag will diese Einschätzung keineswegs in Gänze in Frage stellen, wohl aber die zurückliegende Geschichtsschreibung um Aspekte erweitern, die sich aus einem bisher kaum zur Kenntnis genommenen, geschweige denn ausgewerteten Diskurs ergeben, der 1946/47 anläßlich der Beratungen über das Erziehungsprogramm zwischen Vertretern unterschiedlicher theoretischer Positionen ausgetragen worden ist. Im Zentrum dieses Diskurses stand die Frage, ob der Staat überhaupt berechtigt sei, die Ziele und Aufgaben der pädagogischen Praxis in einem Erziehungsprogramm zu normieren. Einige Teilnehmer der Diskussion argumentierten in der Tradition der klassischen Bildungstheorie (vgl. z.B. HUMBOLDT 1792, S. 103ff.; HERBART 1810; SCHLEIERMACHER 1826) und sprachen dem Staat grundsätzlich das Recht ab, ein für die Erziehung und Bildung der Bürger maßgebliches Bildungsideal zu setzen. Sie stellten die Forderung auf, gerade unter demokratischen Bedingungen müsse sich der Staat davon distanzieren, neuerlich die Rolle eines Erziehungsstaats zu übernehmen. Bildung und Demokratie seien vielmehr nur vereinbar, wenn dem Erziehungs- und Bildungssystem eine ihm bisher in der Geschichte

¹ Diese Grundsätze werden im folgenden, der seit langem üblichen Bezeichnung folgend, „Erziehungsprogramm“ genannt.

oft verwehrte Autonomie zuerkannt werde (vgl. LANGEWELLPOTT 1973). Andere ließen die Kritik an der Einflußnahme des Staates auf die Erziehung und Bildung seiner Bürger nur für ältere Staatsformen, insbesondere den NS-Staat, gelten und vertraten die Auffassung, unter demokratischen Bedingungen sei der Staat geradezu verpflichtet, die Erziehung und Bildung seiner Bürger an einheitlichen Normen und Zielen auszurichten.

1. Die bisherige Auslegung des Erziehungsprogramms und der Versuch einer neuen Interpretation

Der Streit zwischen Kritikern und Befürwortern staatspädagogischer Konzepte ist bisher noch nicht auf das Erziehungsprogramm selbst angewendet und für seine Analyse fruchtbar gemacht worden. So haben K.-H. GÜNTHER und G. UHLIG (1968), die zu den bekanntesten Historikern der Pädagogik in der DDR gehören, die Genese des Erziehungsprogramms im Zeitraum von Juni 1946 bis zum September 1947 zwar differenziert beschrieben. Die besondere Leistung des Erziehungsprogramms sehen sie jedoch – unter Ausblendung aller staatskritischen Argumente – darin, daß mit ihm ein „dialektisches Wechselverhältnis zwischen dem Aufbau der antifaschistisch-demokratischen Ordnung und der neuen Schule“ hergestellt und eine „theoretische Position“ geschaffen worden sei, die „eine tragfähige Ausgangsbasis“ für die Überwindung „alle(r) idealistischen und reaktionären Auffassungen von einer angeblichen Autonomie der Erziehung“ bereitstelle (GÜNTHER/UHLIG 1968, S. 51 und 69; siehe auch HEUBACH 1965/66 und GLÄSER 1971).

Es muß heute befremden, mit welcher Selbstverständlichkeit GÜNTHER und UHLIG 1968 eine angeblich unproblematische Synthese zwischen den in der SBZ unternommenen Anstrengungen zur Überwindung der Folgen des Faschismus und der von ihnen für legitim erachteten Absage an alle Vorstellungen von einer Autonomie der Erziehung konstruiert und die Aufgaben der neuen Schule in direkter Abhängigkeit von der neuen Gesellschaft definiert haben. Ihr Verdikt gegen jede Autonomie der Erziehung weist ihre Geschichtsschreibung – auch nach ihren eigenen Maßstäben – als eine parteiliche aus, welche einen Sieg sogenannter fortschrittlicher Kräfte über Idealisten, Reaktionäre und Liberale konstruiert und in dieser staatspädagogischen Lesart wesentliche Teile der damaligen Diskussion ausklammert.

Es mag sein, daß GÜNTHER und UHLIG 20 Jahre nach der Verabschiedung des Erziehungsprogramms noch nicht alle jene Quellen zugänglich waren, die sich heute im Nachlaß von K. SOTHMANN befinden.² Zieht man jedoch die in diesem

² KARL SOTHMANN war von Mai bis August 1945 Leiter des Schulamtes in der Abteilung Volksbildung des Berliner Magistrats, danach Referent bei PAUL WANDEL, dem damaligen Präsidenten der deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung. In dieser Eigenschaft war er mitverantwortlich für die Vorbereitung und Ausarbeitung der „Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“. In seinem Nachlaß, der am 21. Mai 1979 dem Archiv der Akademie der pädagogischen Wissenschaften übergeben wurde, finden sich u. a. die Entwurfsfassungen zu einem pädagogischen Manifest, das ein Vorläufer des späteren Erziehungsprogramms war, die Entwürfe zum Erziehungsprogramm, Stellungnahmen zu diesen Entwürfen, die von namhaften Einzelpersonlichkeiten, aber auch von Hochschulen und der Leitung der FDJ verfaßt wurden, sowie die Protokolle zur Beratung und Diskussion der Entwürfe.

Nachlaß vorhandenen Quellen zu Rate, so zeigt sich, daß das Erziehungsprogramm keineswegs in allen seinen Teilen auf pädagogische Autonomieansprüche zugunsten einer linearen Dialektik von neuer Gesellschaft und neuer Schule verzichtete. Sowohl in seinen Aussagen als auch in seiner Genese und der diese begleitenden Diskussion kann es vielmehr als ein Programm interpretiert werden, welches die schon in der Weimarer Republik geführte Diskussion zum Verhältnis von Staat und Bildungssystem unter neuen Problem-sichten weitergeführt hat (vgl. hierzu DUDEK 1992).

Die folgende Analyse der „Grundsätze für die Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ folgt nicht einfach der Interpretationslinie von GÜNTHER und UHLIG. Sie fragt auch nicht, ob das Erziehungsprogramm der SBZ und seine staatspädagogischen Teile von einer anderen staatspädagogischen Option her anders zu interpretieren wären. Unsere Leitfrage bezieht sich vielmehr auf den systematischen Kern der bisher nur angedeuteten Differenz zwischen dem Anspruch einer staatlichen Normierung von Bildungszielen und einer bildungstheoretischen Kritik aller Versuche, der pädagogischen Praxis durch Bildungsideale und Menschenbilder Aufgaben zuzuweisen und Ziele vorzuschreiben. Sie lautet schlicht, ob den „Grundsätzen für die Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ die Differenz zwischen einer staatspädagogischen und einer bildungstheoretischen Begründung wirklich so fremd war, wie ihre späteren Interpreten unterstellen, oder ob diese Differenz im Erziehungsprogramm selbst angelegt und ansatzweise reflektiert worden ist.

2. Von zwei verschiedenen Lesarten des Erziehungsprogramms

Prüft man das Erziehungsprogramm unter dieser Leitfrage, so lassen sich idealtypisch zwei Lesarten konstruieren und am Text belegen, von denen die eine ganz im Sinne der von GÜNTHER und UHLIG vorgenommenen Auslegung seine staatspädagogisch-affirmativen Elemente, die andere seine bildungstheoretisch-reflektierenden Aussagen hervorhebt.³

Die zuerst genannte Lesart geht davon aus, es sei Aufgabe der pädagogischen Praxis, die Heranwachsenden nach Maßgabe eines vom Staat zu setzenden Programms zu erziehen. Sie findet ihre Auffassung in jenen Aussagen des Erziehungsprogramms bestätigt, die betonen, die nachwachsende Generation sei zur Bejahung und Anerkennung der Ideologie des neuen, in Entwicklung begriffenen Staates zu führen, die für sich den Anspruch erhob, die gesellschaftlichen Probleme der Gegenwart ebenso wie diejenigen früherer Epochen grundsätzlich gelöst zu haben. Nach einer solchen Lesart verfolgt das Erziehungsprogramm die Absicht,

- „zur Bildung eines neuen demokratischen Nationalcharakters der Deutschen“ beizutragen (S. 247) und „neue deutsche Menschen (zu) formen“, die im Sinne materialer Normen „gute Menschen, ... anständig, hilfsbereit, edel und tolerant“ sind (S. 245),

³ Die folgenden Zitate stammen aus den „Grundsätzen der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ (1947/1970).

- „Zielklarheit“ hinsichtlich der Aufgaben praktischer Schulreform vorzugeben (S. 245),
- ein „Gegenseitigkeitsverhältnis zwischen den Erblichkeitsfaktoren und dem Einfluß der Umgebung und der Erziehung ... richtig“ festzulegen (ebd.),
- „sittliche Erziehung, geistige Förderung und Wissensvermittlung“ und die „Weckung der gestaltenden und vitalen Kräfte“ als eine „organische Einheit“ zu fassen (S. 249),
- eine „neue Arbeitsgesinnung“ hervorzubringen, welche die Bürger auf einen „Dienst am Volke“ verpflichtet (ebd.)
- und alle Lehr-Lern-Prozesse so zu arrangieren, daß sie dem „Fortschritt“ dienen und „eine objektiv begründete Weltanschauung sicherstellen“ (S. 254f.).

Die andere, diesen staatspädagogischen Optionen kritisch gegenüberstehende Lesart unterscheidet dagegen zwischen einer bildungstheoretischen Bestimmung und einer politischen Normierung der Aufgaben pädagogischen Denkens und Handelns. Sie erfaßt auch jene Aussagen des Erziehungsprogramms, die zum Ausdruck bringen, daß unter demokratischen Bedingungen eine staatspädagogische Legitimation der Erziehungs- und Bildungsziele nicht mehr zulässig ist. Eine solche Lesart wird feststellen, daß das Erziehungsprogramm

- nicht mehr auf die Erziehung von „Untertanen“ ausgerichtet ist, sondern der Bildung freier Bürger dienen will (S. 247),
- die Jugend nicht mehr wie „in der Vergangenheit für die (jeweils, D.B./H.S.) bestehende Gesellschaftsform“, die „gottgewollt, gut oder vernünftig war, eben weil sie war und wie sie war“, sondern „für eine sich erst entwickelnde und von ihr (mit-, D.B./H.S.) zu gestaltende Gesellschaft zu erziehen“ beabsichtigt (S. 247),
- Anlage und Umwelt nicht als „schicksalhafte“ und volksorganisch zu legitimierende Erziehungsfaktoren ansieht, welche „die zukünftige Persönlichkeit“ festlegen, sondern um die gesellschaftliche Vermitteltheit aller Anlagen und Begabungen und um die praktische Veränderbarkeit sozialisatorischer Umwelteinflüsse weiß (S. 248f.),
- die Lehrer nicht darauf verpflichtet, die Begabungen der Kinder gemäß den Erfordernissen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zu gewichten und zu definieren, sondern dazu auffordert, in ihrer Praxis zu berücksichtigen, daß die Kinder „verschieden vorgebildet“ in die Schule eintreten (S. 251),
- von hierher die Selbsttätigkeit der Lernenden als Grundlage methodisch gelingender Lehr-Lern-Prozesse und als ein Korrektiv jeder „dogmatischen Unterrichtsweise“ anerkennt (S. 255),
- im Schulleben Freiräume für eine „Schülerselbstverwaltung“ vorsieht
- und den Lehrern eine breite Experimentierfreiheit gewährt, welche die Entwicklung von selbständiger „Denkfähigkeit“, „Urteilsfähigkeit“, „Entschlußkraft“ und „Verantwortungsbewußtsein“ bei den Schülern fördern soll (S. 256).

Für beide Lesarten lassen sich Belege im Text des Erziehungsprogramms finden. Die auf diese Weise zu identifizierenden Aussagen können jedoch nicht

trennscharf abgegrenzt werden, sondern gehen im Programmtext bis in einzelne Formulierungen hinein unterschiedliche Verbindungen miteinander ein.⁴ Dies verweist darauf, daß das Programm – wie zuvor schon das Schulgesetz von 1946 – einen Kompromiß zwischen den an seiner Formulierung und Beratung mitwirkenden Gruppen und Auffassungen darstellt, in den sowohl Argumente einer staatspädagogisch-affirmativen Pädagogik als auch solche einer bildungstheoretisch-reflektierenden Konzeption eingegangen sind. Die systematische Differenz beider Lesarten läßt sich eindeutiger als am Programm selbst an bisher noch nicht ausgewerteten Dokumenten nachweisen, die zweifelsfrei belegen, daß nicht nur bei der Formulierung des Programms, sondern auch bei der Diskussion seiner Entwürfe sowohl staatspädagogisch-affirmative als auch bildungstheoretisch-reflektierende Argumente eine Rolle gespielt haben.

3. Zur kontroversen Diskussion des Erziehungsprogramms im Beratungsprozeß⁵

Die erste Besprechung über einen Vorentwurf zum Erziehungsprogramm fand am 11. Oktober 1946 in der Zentralverwaltung für Volksbildung in Berlin statt. Sie wurde von K. SOTHMANN geleitet. Auf ihr wurde der Versuch unternommen, Kernaussagen für ein vom Staat zu setzendes Erziehungsprogramm zu formulieren. Aus dem Protokoll dieser Besprechung geht hervor, daß sich an der Diskussion u. a. die Professoren R. ALT, H. DEITERS, W. HEISE, A. LIEBERT und P. OESTREICH, seitens der Schulaufsicht E. HADERMANN, aus der Zentralverwaltung für Volksbildung E. MARQUARD, ferner Bürgermeister M. KREUZIGER sowie M. G. LANGE als Redakteur der Zeitschrift Pädagogik und E. Z. ICHENHÄUSER als Redakteur der Neuen Schule beteiligten.

In dieser Besprechung äußerte der aus der Emigration zurückgekehrte, von der sowjetischen Militäradministration als erster Dekan der Pädagogischen

4 Vgl. z. B. die folgende Passage: „Die Methoden der neuen Schule müssen darauf abzielen, jenen Typ freier, selbstbewußter und sich dennoch willig in die Gemeinschaft einordnender Menschen heranzubilden, wie sie die Demokratie für ihren Aufbau und für ihr Fortbestehen braucht“ (S. 554). Der systematische Unterschied beider Lesarten und die zugleich anzutreffende Mischung beider Argumentationslinien läßt sich auch an jener Stellungnahme nachweisen, die ERICH HONECKER im Namen der „Freien Deutschen Jugend“ abgegeben hat. Diese steht in der Einschätzung der besonderen, durch das Streben nach Demokratie gekennzeichneten Reformsituation eher dem reflektierenden Theorietyp, in der Frage der Gestaltung der pädagogischen Praxis nach Maßgabe einer vom Staat zu setzenden Programmatik dagegen dem staatspädagogisch-affirmativen Argumentationstyp nahe. Letzteres zeigt sich an ihrem Vorschlag, jene reflektierende Aussage des Erziehungsprogramms zu streichen, welche besagt, die Jugend solle nicht für eine bestehende, sondern in Entwicklung begriffene und von ihr mitzugestaltende Gesellschaft erzogen werden: „Diese Formulierung wäre am besten herauszunehmen, da wir zwar noch nicht die demokratische Gesellschaft haben, zu deren Träger die neue Schule die Jugend erziehen muß, jedoch die Voraussetzungen für diese Gesellschaft sich schon heute herauskristallisieren ... Die Schüler sollten deshalb nicht nur zu Trägern, sondern zu aktiven Mithelfern am Bau der demokratischen Gesellschaft erzogen werden.“

5 Archivmaterialien werden im folgenden unter Angabe des Fundortes im früheren Archiv der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung/Archiv (Kurzfassung: DIPF/BBF/Signatur) zitiert.

Fakultät der Berliner Universität eingesetzte ARTHUR LIEBERT, Herausgeber der Kant-Studien und Autor bedeutender erziehungsphilosophischer Abhandlungen, als einziger Bedenken zu dem Vorhaben, Grundfragen der Schulpädagogik in einem staatlich verordneten Erziehungsprogramm zu beantworten. Im Protokoll dieser Sitzung heißt es: „Professor LIEBERT erklärte, daß ein wirkliches Programm der Pädagogik sehr schwierig sei und einer gründlichen Durcharbeitung bedürfe, wenn es – was letzten Endes nötig sei – auch eine philosophische Begründung und eine wissenschaftliche Durchdringung erfahren soll. Beides vermißt er an dem vorgelegten Entwurf“ (Protokoll der ersten Beratung vom 11. 10. 1846. Nachlaß SOTHMANN, DIPF-BBF/0.4.1/1, S. 1).

Eine zweite Beratung fand am 25. Oktober 1946 statt. An ihr wirkten von den Teilnehmern der ersten Beratung ALT, KREUZIGER, LANGE und MARQUARD sowie weitere Personen mit, darunter S. M. SCHABALLOW von der Sowjetischen Militäradministration. Während SCHABALLOW die Auffassung vertrat, das zu erarbeitende Programm müsse in einer für Schulunterricht, Lehrbücher und Hochschulstudium maßgeblichen Weise „Theorie und Praxis vereinen“, knüpfte ALT an die von LIEBERT auf der ersten Sitzung geäußerten Bedenken an, als er darauf hinwies, in einer gesellschaftlichen Situation, in der über Grundfragen der Erziehung kein Konsens bestehe, könne ein solcher durch ein Manifest oder Programm nicht hergestellt werden. Der Forderung, das zu erarbeitende Manifest müsse eine „geistige Grundlage für die Schulreform“ geben, stellte er die These entgegen: „Das ist im Rahmen eines Manifestes nicht möglich. ... insbesondere die philosophischen Probleme müssen erst gründlich diskutiert werden, bevor wir dazu Stellung nehmen können.“ Und auf die Vorstellung, die Erziehung müsse an der „werdenden (sozialistischen) Gesellschaft“ ausgerichtet werden, erwiderte er: „Andere Schichten sehen die Entwicklung anders und lehnen die sozialistische Gesellschaft ab. Wie wollen wir da zu einer einheitlichen Linie kommen?“ (Protokoll der zweiten Beratung vom 25. 10. 1946, ebd., S. 2.)

Nachdem sich auf den ersten beiden Sitzungen – trotz der von LIEBERT und ALT geäußerten Bedenken – eine freilich inhaltlich noch nicht ausgewiesene Übereinstimmung hinsichtlich der Notwendigkeit eines Erziehungsprogramms abgezeichnet hatte, äußerten auf einer Sitzung am 5. 11. 1946 mehrere Teilnehmer ihre völlige Verlegenheit und Hilflosigkeit, adressatenbezogen programmatische Äußerungen für ein pädagogisches Manifest und Erziehungsprogramm zu formulieren.⁶ Zum offenen Streit über diese Fragen kam es dann im Rahmen einer von SOTHMANN und DEITERS geleiteten Pädagogen-tagung, die am 5. und 6. Mai 1947 in Berlin stattfand. Auf ihr traten etwa 50 Diskutanten auf, darunter neben den schon genannten DEITERS, KREUZIGER, LANGE, SOTHMANN und OESTREICH auch die Professoren H. AHRBECK, H. H. BECKER (beide Halle), TH. LITT (Leipzig) und P. PETERSEN (Jena) sowie P. WANDEL als Präsident der Zentralverwaltung für Volksbildung und A. GRIMME als niedersächsischer Kultusminister. Gegenstand der Beratung war ein nach dem 8. Januar 1947 erstellter Entwurf für das Erziehungsprogramm, der den Teilnehmern zusammen mit der Einladung zugesandt worden war. Da der Text dieses Ent-

⁶ Vgl. den Redebeitrag von E. HADERMANN, dem ehemaligen Leiter der Schulabteilung bei der deutschen Verwaltung für Volksbildung. In: Protokoll vom 5. 11. 1946, ebd., S. 2f.

wurfs dem später auf dem II. Pädagogischen Kongreß verabschiedeten Text bereits sehr nahe kommt, können die im folgenden zitierten Stellungnahmen zugleich als Stellungnahmen zu dem am 10. September 1947 verabschiedeten Wortlaut des Programms angesehen werden.

Liest man die im SOTHMANN-Nachlaß zu findenden Transkriptionen der stenographischen Protokolle dieser Tagung, so fällt zunächst auf, daß ein beträchtlicher Teil der Stellungnahmen, insbesondere die Statemens von LITT, GRIMME und BECKER, aber auch Äußerungen von PETERSEN, aus der Sorge um die Einheit Deutschlands formuliert wurden, wobei die theoretischen Begründungen im einzelnen beträchtlich differierten (GEISLER 1991). Kontroverse Argumentationsmuster, die in der von GÜNTHER/UHLIG und anderen bevorzugten Lesart und Geschichtsschreibung noch nicht aufgearbeitet wurden, lassen sich für mindestens vier Themen und Zusammenhänge rekonstruieren. Die bildungspolitischen Beiträge setzten sich mit der Alternative „undogmatische Bildungspolitik oder marxistisch-leninistische Deduktion“ auseinander, Fragen der erziehungswissenschaftlichen Theoriekonstruktion erörterte man unter der Problemstellung „soziologische Erklärung der Erziehungswirklichkeit oder Kulturpädagogik“, schulorganisatorische Probleme wurden unter dem Thema „Einheitsschule mit oder ohne private Versuchsschulen“, Fragen der praktischen Schulreformatarbeit als Optionen für eine „staatlich geregelte oder pädagogisch autonome Gestaltung der Erziehungspraxis“ diskutiert.

3.1 Undogmatische Bildungspolitik oder marxistisch-leninistische Deduktion

In der Beratung am 5. und 6. Mai 1947 unternahmen einige Teilnehmer erste Versuche, Aussagen des Erziehungsprogramms auf der Grundlage eines wissenschaftlichen Marxismus-Leninismus zu deduzieren oder zu legitimieren (vgl. ebd., S. 260ff.). Andere verstärkten dagegen die zuvor nur von LIEBERT und ALT geäußerten Bedenken gegen eine staatspädagogische Konzeptualisierung des Erziehungsprogramms. Die Alternative „undogmatische Bildungspolitik oder marxistisch-leninistische Deduktion“ wurde in einigen Diskussionsbeiträgen angesprochen, in denen der Berliner Bürgermeister und Stadtschulrat KREUZIGER zu den Gefahren einer indoktrinierenden Erziehung und Bildung Stellung nahm und PETERSEN für seine Idee einer allgemeinen Volksschule warb. In diesem Zusammenhang stellte KREUZIGER fest: „... der Erzieher darf sich nicht in einen Politiker verwandeln, die Klasse ist keine Volksversammlung. Die Schule soll in diesem Sinne keine Politik treiben, nicht willkürliche politische Parteinahme wecken. Aber sie soll die Jugend instand setzen, die Politik in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit zu verstehen. Sie soll ihr zeigen, daß die deutsche Entwicklung zur Demokratie drängt. Sie soll die Jugend so erziehen, daß sie bereit ist, einmal an der Entwicklung und Entfaltung dieser Demokratie aktiv mitzuarbeiten und sie zu verteidigen ... Wir werden jeden Lehrer zur Ordnung rufen, der auch nur den Versuch macht, seinen Schülern eine parteipolitische Meinung aufzuzwingen unter Mißbrauch seiner Autorität. Aber wir müssen auch verlangen, daß der Lehrer sich ständig der gesellschaftlichen Verflochtenheit seines Tuns bewußt ist und daß er das

Ziel der demokratischen Schule, die Schüler für die Demokratie zu erziehen, bejaht“ (S. 72f.).

Konträr zur KREUZIGERS Auffassungen, die dem sozialdemokratischen Konzept einer pluralen Mehrparteiendemokratie verpflichtet waren, steht die folgende Äußerung von PETER PETERSEN, der damals infolge der Vereinigung von SPD und KPD Mitglied der SED geworden war, aus der er dann kurze Zeit später austrat. Im Anschluß an ein Bekenntnis, daß das Schulgesetz der SBZ und das vor der Verabschiedung stehende Erziehungsprogramm die Forderungen „aller fortschrittlichen deutschen Lehrer seit 1841“ realisieren – „(d)aran kann gar kein Zweifel sein“ –, stellte er fest: „Nun noch etwas, von einer marxistischen, von einer anderen Seite her, als bisher besprochen wurde. Einmal gibt es eine auf den Marxismus zurückgehende Forderung, der wir alle unterworfen sind, auch der Antimarxist, nämlich daß wir die Forderung (nach Schulreform, D.B./H.S.) nur im Rahmen der demokratischen Republik durchführen wollen. Das ist und bleibt eine marxistische Forderung oder eine leninistische Forderung. Der Wille LENINS, die demokratische Republik zu schaffen, stand als Leitstern über der klassenlosen Gesellschaft. Diesen Weg müssen wir alle mitmachen“ (S. 252). Und wie Jahre zuvor in seiner Abhandlung über „Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jena-Plans im Lichte des Nationalsozialismus“ (1935) empfahl PETERSEN auch hier dem neuen Staat, seine Idee einer allgemeinen Volksschule zu realisieren: „Wenn wir uns auf den Boden stellen, wie KARL MARX sie (die Schule, D.B./H.S.) gesehen hat, müssen wir zur freien, allgemeinen Volksschule kommen. Er hat im Gothaer Programm die Erziehung durch den Staat verworfen und nennt sie ganz und gar verwerflich. Was er fordert, ist die Erziehung durch ein Schulwesen, das in den Händen des Volkes liegt ... Davon sehe ich in dem Entwurf nichts“ (ebd.).

KREUZIGERS Distanzierung von jeglicher Einheit von Bildung und Politik im Sinne der Weltanschauung des Marxismus-Leninismus und PETERSENS merkwürdiger Berufung auf MARX und LENIN lagen ganz unterschiedliche Konzepte zur Bildungsreform zugrunde. Ziehen wir die in PETERSENS „Allgemeiner Erziehungswissenschaft“ (1924) formulierte Begründung für dessen Vorstellungen zu einer allgemeinen Volkserziehung hinzu, so klärt sich, was dieser am Erziehungsprogramm kritisierte. PETERSENS Idee einer allgemeinen Volksschule war bekanntlich nicht HUMBOLDTS Ideen eines einheitlichen nationalen Bildungswesens und einer übergreifenden bürgerlichen Öffentlichkeit, sondern Annahmen einer anlagendeterminierten Verschiedenheit der Menschen und einer volksorganischen Differenzierung der Menschen nach Lebensformen und gesellschaftlichen Aufgaben unterer, mittlerer und führender Stände verpflichtet. Am Erziehungsprogramm kritisierte er, daß dieses in seinen egalitären Vorstellungen nicht der natürlichen, alle Gesellschaftssysteme überdauernden Verschiedenheit der Menschen Rechnung trage.⁷

⁷ Zu der in PETERSENS „Allgemeiner Erziehungswissenschaft“ (1924) begründeten Idee einer freien, allgemeinen Volksschule, welche die Menschen nach ihren vermeintlichen Naturanlagen einem „Eingeweidetyp“, dessen Exemplare zum „Fressen und Saufen, Spielen und Tanzen, Huren und Buben“ bestimmt sind, einem Typ der „Relativ-Passiven“ sowie einer kleinen Schicht von „Tätigen“ und „Schöpferischen“ zuordnet, siehe D. BENNER/H. KEMPER (1991), S. 31ff.

So gesehen liegt die Pointe der Diskussionsbeiträge von KREUZIGER und PETERSEN darin, daß KREUZIGER die Gefahr einer staatspädagogischen Normierung der pädagogischen Praxis nach Maßgabe der Ideologie und Weltanschauung einer Einheitspartei durchaus erkannte und die relative Autonomie schulischen Unterrichts und schulischer Erziehung gleichsam durch ein Verbot parteipolitischer Indoktrination und Agitation zu sichern suchte, derweil PETERSEN sich auf MARX und LENIN berief, um seine undemokratischen und bildungstheoretisch falschen Vorstellungen von einer Harmonie zwischen den individuellen Naturbegabungen und den Anforderungen einer volksorganisch konzipierten Arbeitsteilung in die Diskussion einzubringen.

3.2 Soziologische Erklärung der Erziehungswirklichkeit oder Kulturpädagogik

In der Diskussion setzten sich PETERSENS biologistische und deterministische Vorstellungen nicht durch. Andere Teilnehmer argumentierten vielmehr entweder in der Tradition der Soziologie seit DURKHEIM oder bildungstheoretisch, und hier insbesondere kulturpädagogisch. An den Diskussionsbeiträgen von KREUZIGER, LITT und LANGE läßt sich dies verdeutlichen.

Darin, daß die pädagogische Praxis nicht parteipolitisch bevormundet werden dürfe, stimmten LITT und KREUZIGER überein. Dennoch kam es zwischen ihnen zu einer Kontroverse über die Frage einer theoretischen Begründung pädagogischer Aussagen. In dieser nahm KREUZIGER eine soziologisch-funktionalistische, LITT hingegen eine kulturpädagogische Position ein. Dabei vertrat KREUZIGER – der Sache nach offensichtlich zunächst gegen PETERSEN – die folgende Auffassung: „Erziehung ist ein gesellschaftlicher Prozeß. Diese Erkenntnis hat ... bei den Pädagogen noch nicht zur Einstellung ihres Problems in das Gesamtproblem des gesellschaftlichen Lebens geführt. Das Problem des gesellschaftlichen Lebens ... ist das Thema der Soziologie. Die Pädagogik wird ihre Aufgabe als Wissenschaft nur erfüllen können, wenn sie im engsten Zusammenhang mit sozialwissenschaftlichen Grundlagen steht, und sie wird dann zu einer neuen Fragestellung betreffs ihres Grundproblems der Erziehung kommen. Sie wird nun nicht mehr fragen: Was ist der Zweck der Erziehung? Oder: Wie werden Kinder richtig erzogen? Auf diese Fragen sind soviel Antworten möglich, wie es Köpfe gibt. Die Frage, die sie als Wissenschaft zu stellen hat, ist: Was ist Erziehung? Was geht gesellschaftlich dort vor, wo von Erziehung die Rede ist? Was bedeutet Erziehung im gesellschaftlichen Leben, was ist die gesellschaftliche Funktion der Erziehung?“ (S. 70)

Dieser von DURKHEIM bis LUHMANN in der Soziologie vertretenen Auffassung stellte LITT eine Differenzierung der Rede von der gesellschaftlichen Vermitteltheit der Erziehung gegenüber. LITT unterschied nämlich, hierin Vorstellungen von W. FLITNER teilend, zwischen einem soziologischen Begriff der Erziehung als gesellschaftlicher Tatsache und einem pädagogischen Begriff der Erziehungswirklichkeit als gesellschaftlicher Praxis: „Noch ein kurzes Wort über diesen viel zitierten Begriff Gesellschaft. In unseren Tagen wird aus diesem Begriff alles hervorgehoben. Wenn dieses Wort auftaucht, kann man erkennen, daß zwei grundverschiedene Bedeutungen ineinanderfließen. Auf

der einen Seite steht die Gesellschaft im Sinne von MARX und ENGELS, d. h. der sozial-ökonomische Aufbau, die äußere Ordnung unter den Produktionsverhältnissen und den politischen Verhältnissen. Der andere Sinn ist der als Inhalt der geistig-politischen Bestrebungen, von denen ein Zeitalter erfüllt ist, wobei Kunst, Wissenschaft, Sittlichkeit mit hineingenommen werden, nicht als abhängige Variablen, sondern als Komponenten dieses Ganzen. Wenn nun jemand behauptet, die Erziehung ist eine Funktion der Gesellschaft in diesem zweiten Sinne, dann ist das selbstverständlich richtig . . . Aber dann heißt es auf einmal, die Gesellschaft ist das Gefüge der sozial-ökonomischen Ordnungen, und von diesem Gefüge hängt die Erziehung ab. In dieser Form ist der Satz falsch“ (S. 115).

Ihren theoretischen Höhepunkt erreichte diese Diskussion in einem Beitrag von M. G. LANGE, der zwischen KREUZIGER und LITT zu vermitteln suchte. LANGE unterschied zunächst zwischen einer soziologischen und einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtungsart der Erziehungswirklichkeit und modifizierte dann diese Unterscheidung noch einmal dahin gehend, daß er vor einer Gleichsetzung von wissenschaftlichen Aussagen und praktischer Wirklichkeit warnte und jede Gleichsetzung von soziologischen Aussagen und gesellschaftlichen Sachverhalten sowie erziehungswissenschaftlichen Aussagen und erzieherischen Sachverhalten kritisierte. Mit Hilfe dieser Unterscheidungen gelang es ihm, sich von allen Versuchen einer linearen Ableitung der Erziehung aus der Gesellschaft zu distanzieren und sich gleichzeitig gegen ein Soziologieverbot im Bereich der Analyse der Erziehungswirklichkeit auszusprechen: „Soziologie und Pädagogik sind zwei Wissenschaften. Es werden also zwei Aussagensysteme miteinander verglichen. Wohlgemerkt nicht das Verhältnis von Gesellschaft und Erziehung steht zur Debatte, wenn es auch nicht unberücksichtigt gelassen werden kann, sondern lediglich zwei Systeme von Aussagen werden miteinander verglichen. Es ist nun unbestreitbar, daß die Soziologie auch von der Erziehung handeln muß. Erziehung ist ja eines der hervorragendsten Mittel der gesellschaftlichen Integration, der Zusammenordnung menschlichen Verhaltens. Ohne Erziehung ist der Bestand einer Gesellschaft überhaupt nicht zu denken. Ein Soziologe, der bei der Analyse der gesellschaftlichen Struktur die Erziehung übersieht, würde die gesellschaftliche Wirklichkeit verzeichnen.“ Und zu LITT gewandt, zog er hieraus die Konsequenz: „Eine Auseinandersetzung mit Herrn Prof. LITT erübrigt sich eigentlich nach den letzten Ausführungen. Der Begriff Wechselwirkung (von ökonomischer Basis und Überbau, D. B./H. S.) ist wirklich treffender als der Begriff (durch die ökonomische Basis determiniertes, D. B./H. S.) ‚Verhalten‘“ (S. 263 f.).

3.3 Einheitsschule mit oder ohne private Versuchsschulen

In einer dritten Kontroverse ging es um das Verhältnis von Einheitsschulgedanke und Privatschulkonzepten und um Abstimmungsprobleme zwischen den an ein öffentliches Erziehungssystem zu stellenden allgemeinen Anforderungen und der Vielfalt pädagogischer Schulkonzepte.

Stellt man die Äußerungen zu diesem Thema zusammen, so fällt auf, daß die Diskussion über diese Fragen zwar eröffnet, dann aber sogleich unterbunden

wurde. Der Eröffnungspart stammt von einer Lehrerin der Odenwald-Schule, die ganz im Sinne des KANTSchen Diktums: „Erst muß man Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann“ (KANT 1964, S. 708) für die Zulassung von Privatschulen in der Form von „Versuchsschulen“ warb. DEITERS unterband die Diskussion hierüber mit der Feststellung: „Ich nehme an, daß Sie, Herr KREUZIGER, zu der Frage der Privatschulen im Schlußwort noch sprechen werden. Wortmeldungen liegen zu diesem Punkt im übrigen nicht vor“ (S. 327). Warum weder im Schulgesetz von 1946 noch im Erziehungsprogramm von 1947 von Privatschulen die Rede war, suchte DEITERS in einer späteren Äußerung wie folgt zu legitimieren: „... die Privatschule (ist) in der Tat politisch zu betrachten: sie ist eine Zufluchtsstätte von Minoritäten, und sie dient dazu, entweder besondere Besitzinteressen ... oder die Interessen besonderer Glaubens- und Weltanschauungs-Gemeinschaften zu befriedigen, und in jedem Fall wird das durchbrochen, was uns als das Wichtigste in der Gestaltung des Schulwesens erscheint: die innere Einheit und organische Zusammenfassung unseres gesamten Schulwesens. Das ist der entscheidende Grund, weshalb wir in unserem Entwurf auf die Privatschule grundsätzlich verzichtet haben und weshalb ja die verschiedenen Gesetze zur Demokratisierung der Schule die Privatschule überhaupt nicht aufführen, sondern alle Schulen für öffentliche Schulen erklären, und ich glaube nicht, daß wir uns aus taktischen Rücksichten von diesem Standpunkt abdrängen lassen sollen“ (S. 370).

Eine später in der alten Bundesrepublik wieder aufgegriffene Alternative wurde von OESTREICH mit Blick auf die im Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946 vorgesehene Oberstufe in die Diskussion eingebracht. Er vertrat die Auffassung, das Schulgesetz verstoße mit seiner Privilegierung einer vierjährigen höheren Oberschule gegen die Forderung eines einheitlichen öffentlichen Schulwesens. Dieses sei nur in der Form einer „Gesamtschule“ zu realisieren, welche allen Heranwachsenden eine optimale Bildung vermitteln und dabei den Begabteren eine spezifische Aufmerksamkeit widmen könne: „... die höhere Schule ist reif zum vollkommenen Verschwinden, nicht etwa weil die Studienräte schlecht wären, sondern weil wir das ganze Berechtigungswesen nicht mehr tragen können und eine Durchbildung jedes einzelnen Menschen ganz unabhängig von diesen festen Anstalten durchführen müssen. Ich bedauere, daß noch vier Jahre höhere Schulbildung vorhanden sind. Die höhere Schule wird vollkommen durch die entsprechende Gruppenbildung innerhalb einer Gesamtschule ausgefüllt, wobei man die Begabteren weit eher als auf der höheren Schule erfassen wird“ (S. 125).

DEITERS' Kritik einer partikularen Interessen folgenden politischen Legitimation von Privatschulen wird hier von OESTREICH um die Kritik einer quasi ständischen Legitimation einer separaten Elitebildung in der abgesonderten vierjährigen Oberschule erweitert. OESTREICHs Diskussionsbeitrag fand freilich ebensowenig Anklang wie die von der erwähnten Lehrerin der Odenwald-Schule eingebrachte Anregung, Experimentalschulen zuzulassen. Im Erziehungsprogramm wurde lediglich die methodische Experimentierfreiheit des einzelnen Lehrers verankert, ansonsten aber jede Differenzierung der Lehr-Lern-Prozesse nach individuellen Leistungsmöglichkeiten aus der Reformdiskussion ausgeklammert.

3.4 Staatlich geregelte oder pädagogisch autonome Gestaltung der Erziehungspraxis

In den Beratungen über Vorfassungen und Entwürfe zum Erziehungsprogramm wurden einige Vorstellungen entwickelt und Auffassungen vertreten, die noch über die bisher skizzierten Spannungsverhältnisse zwischen überparteilicher und parteilicher Bildungspolitik, soziologischer Erklärung der Erziehungswirklichkeit und Kulturpädagogik sowie Einheitsschule und Experimentalschulen hinausgingen. So enthielt beispielsweise einer der frühen von SOTHMANN selbst verfaßten Entwürfe die Vorstellung, jedem einzelnen Lehrer und jedem Schulleiter sei bei der Umsetzung des Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule das Recht auf eine selbstverantwortete und mit den eigenen Schülern auszugestaltende pädagogische Praxis zuzuerkennen: „Das Gesetz gibt zunächst im wesentlichen die Ordnung an, die das Schulwesen in seinem allgemeinen Aufbau haben soll. Das ‚innere Gesetz‘ der Schulreform muss immer wieder neu gefunden und in jeder Schule verwirklicht werden. Das Gesetz gilt für alle Schulen. Und doch wird keine Schule etwa der anderen gleichen wie ein Wassertropfen dem anderen! Es wird genaue Lehrpläne für alle Fächer geben. Trotzdem wird es keine 2 ‚gleichen‘ Stunden geben, die gleich sind. Plan und Verwirklichung, Idee und Gestaltung sind keine mechanischen Vorgänge“ (Disposition zu einem Pädagogischen Manifest (1946), S. 3f.).

Mit der hier von SOTHMANN vorgenommenen Unterscheidung zwischen äußerem und innerem Schulgesetz sowie Gesetz, Lehrplänen und pädagogischer Praxis im konkreten Unterricht ist die Notwendigkeit einer relativen Autonomie jeder einzelnen Schule und jedes einzelnen Lehrers angesprochen. In dieser erblickte SOTHMANN damals kein Hindernis, sondern eine Voraussetzung für eine gelingende Demokratisierung des Schulwesens. Als von dieser Freiheit in späteren Entwurfsfassungen nicht mehr explizit die Rede war, kritisierten Neulehrer, das Programm sei voller idealistischer Wunschbilder und abstrahiere von der schon abgeschlossenen Erziehung der Erwachsenen und ihrer Sozialisation während des Kaiserreiches, der Hitlerdiktatur und zweier Weltkriege; es setze auf einen gesellschaftlichen Fortschritt durch Schulreform, der sich aber staatlich weder anordnen noch normieren lasse (DIPF/BBF 0.4.01/2, S. 217f.).

Von der Möglichkeit einer nicht illusionären Inanspruchnahme pädagogischer Freiheit und relativer Autonomie machte bei der Diskussion des letzten Entwurfs der Schulleiter UFRECHT Gebrauch, als er anmerkte, eine demokratische Schulreform sei nur mit einer formalen Definition der Erziehungsziele vereinbar. In einer demokratischen Gesellschaft müsse es in gewissem Sinne dem Staat untersagt werden, die Ziele verbindlich für alle Lehrenden und Lernenden zu materialisieren: „Die Schule hat die Aufgabe, die Jugend im Geist des freundschaftlichen und friedlichen Zusammenlebens der Völker und einer echten Demokratie zu wahrer Humanität zu erziehen ... Nun, was heißt es (,) im Geiste wahrer Humanität zu erziehen? ... Was ist Humanität? Das kann man nicht so machen (beantworten, D. B./H. S.): Jetzt wird auf Humanität erzogen und wir werden die Lehrer auf Humanität drillen“ (ebd., S. 254f.).

4. Zum frühen Streit über Pädagogik als autonome Theorie und Praxis oder als Staatsappädagogik

Nachdem wir unsere Rekonstruktion der Diskussion zum Erziehungsprogramm der SBZ mit der Gegenüberstellung einer affirmativen und einer reflektierenden Lesart des Erziehungsprogramms eingeleitet haben, wollen wir am Ende unseres Versuchs auf jene Überlegungen zu einer reflektierenden Theorie pädagogischen Handelns hinweisen, die von LITT und GRIMME in die Diskussion eingebracht wurden. Wie das Erziehungsprogramm selbst enthalten auch sie zugleich affirmative Momente, die in LITTS Kulturpädagogik und der von ihr unterstellten positiven Dialektik von subjektivem und objektivem Geist und in GRIMMES Annahme einer Dialektik von Freiheit und Sozialismus zum Vorschein kommen.

Aus seiner Kritik, die pädagogische Praxis in soziologischer Perspektive auf eine Funktion der Gesellschaft zu reduzieren, leitete LITT die Forderung ab, es komme darauf an, im Erziehungsprogramm den aus der Weimarer Verfassung stammenden Grundsatz der Duldsamkeit oder Toleranz stärker zur Geltung zu bringen: „Können wir uns nicht ... auf eine Gesinnung einigen, auf eine Haltung, die es uns ermöglicht, den Reichtum des erzieherischen Lebens auch in Deutschland zu sehen und nicht uniformieren zu wollen? Man muß jenen starren Konfessionalisten im Westen und Süden sagen: Seht, daß in der rechten deutschen Schule der Glaube Eurer Konfession und der Glaube eines überzeugten Freidenkers, eines überzeugten Kommunisten zusammenleben können. Aber sie können nur zusammenleben, wenn im Erziehertum der Wille zur Duldung lebendig ist. Ich schlage vor, das Programm so abzuwandeln, daß man diesen Duldungswillen mehr erkennt“ (S. 117).

Was LITT für das pädagogische Handeln forderte, weitete GRIMME auf die Bildungspolitik und Schulreform insgesamt aus. So warnte er vor staatspädagogischen und staatssozialistischen Konzepten und machte darauf aufmerksam, daß ein Sozialismus ohne Freiheit ebenso dem modernen Problemstand widerspräche wie eine liberalistische Freiheit ohne soziales Pendant: „... lassen Sie uns auf der Hut sein, der Jugend mit irgendwelchen Dogmatismen zu kommen. Es gibt nicht nur ein kirchliches Dogma, es gibt auch politische Dogmen. Es gibt zwei große Begriffe, die noch nicht abgeklappert sind. Das ist einmal der Begriff des Sozialismus, der seinen vollen Klang behalten hat trotz seines Mißbrauches mit der Verbindung ‚national‘, und es ist der Begriff und die Idee der Freiheit. Es gibt nichts Wesentlicheres, als daß wir der Jugend zeigen, daß dieselben Begriffe keine Gegensätze sind, sondern daß der Sozialismus gar nichts anderes ist als der wirtschaftliche und gesellschaftliche Weg, um jedem einzelnen Menschen dahin zu verhelfen, daß er eine wirklich freie Persönlichkeit werden kann, gleichgültig aus welcher Schicht er kommen mag ... Wenn wir die Jugend für die Idee des Sozialismus und für die neue Gesellschaftsordnung gewinnen wollen, muß sie klar sehen, daß das Verhältnis von Staat und Mensch nicht das ist, daß der Mensch nur um des Staates oder auch nur um der Gesellschaft willen da ist, sondern daß umgekehrt Staat und Gesellschaft überhaupt nur soviel Sinn und soviel Existenzberechtigung haben, als sie ihrerseits im Dienste des Menschen stehen, jedes

Menschen, für den den letzten Generationen ... der Blick verlorengegangen ist“ (S. 436).⁸

GRIMMES Warnung ist von denen mißachtet worden, die das Erziehungsprogramm einseitig staatspädagogisch rezipiert und die komplexen Fragestellungen, die die Diskussion seiner Entwürfe bestimmten, vernachlässigt haben. Demgegenüber spiegeln die von uns unterschiedenen beiden Lesarten die an der Beratung des Erziehungsprogramms beteiligten Positionen deutlicher wider. Vergleicht man die von uns rekonstruierte Mannigfaltigkeit an Argumenten, Fragen und Problemaspekten mit GÜNTHERS und UHLIGS Würdigung des Erziehungsprogramms, so wird man feststellen können, daß diese Würdigung aus dem Jahre 1968 ihrerseits weitaus stärker als das Erziehungsprogramm und seine Diskussion ein Dokument zum allmählichen Entstehen einer Staatspädagogik in der SBZ und der DDR darstellt.

Es wäre freilich unredlich, für die staatspädagogische Lesart allein Pädagogen und Erziehungswissenschaftler der DDR verantwortlich zu machen. Auch in der BRD lassen sich staatspädagogische und dieser distanziert gegenüberstehende Positionen unterscheiden. Letztere finden sich in LITTS Aufsatz über „Wissenschaft und Menschenbildung im Sinne des West-Ost-Gegensatzes“ von 1958, in dem dieser frühzeitig auf Defizite der in der SBZ angestrebten Verbindung von Pädagogik und Politik hingewiesen hat. Erstere zeigen sich in E. WENIGERS Rückblick auf „Die Epoche der Umerziehung“ aus dem Jahre 1960, der zugleich beweist, daß WENIGER in seiner Kritik an der marxistisch-leninistischen Geschichtsauffassung durchaus mit LITT, in der Einschätzung der pädagogischen Qualität des Erziehungsprogramms hingegen partiell mit GÜNTHER und UHLIG übereinstimmte.

LITT hat an seiner bereits in der frühen Abhandlung „Führen oder Wachsenlassen“ (1927) und bei der Diskussion des Erziehungsprogramms vertretenen Auffassung, daß der Staat generell und insbesondere unter demokratischen Bedingungen nicht legitimiert sei, die Erziehung und Bildung seiner Bürger zu normieren und einer pluralen Gesellschaft ein normatives Erziehungsprogramm vorzuschreiben, zeit seines Lebens festgehalten. In seiner Studie aus dem Jahre 1958 führte er hierzu, zugleich Tendenzen zur Errichtung einer „formierten Gesellschaft“ in Westdeutschland kritisierend, aus: „Wenn die freie Welt des Westens so, wie es manchem Erzieher dieser Welt unterläuft, sich der Welt des Kommunismus darin unterlegen glaubt, daß sie nicht dahin gelangt sei, ihr innerstes Wesen in einem allseits anerkannten Menschenbild zur Ausprägung zu bringen, so kann sie nicht hoffen, dieses Komplexes Herr zu werden, es sei denn, daß sie erkenne, wie sehr schon das Verlangen nach einem solchen Einheitsmuster, erst recht aber der Versuch, sich seiner auf dem Wege einer wissenschaftlichen Ableitung zu versichern, in die Irre geht ... Es ist schlechthin unstatthaft, der Selbstbesonderung des geistigen Lebens im Namen eines allverpflichtenden Menschenbildes, wie immer es sich begründen möge,

⁸ Eine differenziertere Interpretation müßte klären, ob GRIMME die Idee des Sozialismus für die Lösung aller wirtschaftlich-ökonomischen Aspekte des Bildungsproblems gehalten oder – wie unsere Interpretation annimmt – als ein unverzichtbares Moment einer nicht-deterministischen und nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung von Ökonomie und Bildung zu würdigen versucht hat.

in den Weg zu treten“ (LITT 1959, S. 62f.). In dieser Frage distanzierte sich LITT der Sache nach von der Position von WENIGER, der den modernen Staat ausdrücklich als „Erziehungsstaat“ legitimierte und die Auffassung vertrat, es sei eine unbestreitbare Aufgabe des modernen Staates, ein Bildungsideal zu setzen, welches die pädagogische Praxis an Zielen orientiert, die über den gesellschaftlichen Streit der Interessengruppen hinausführen (WENIGER 1952, S. 62f.). Von hierher war es durchaus konsequent, daß WENIGER in den im Erziehungsprogramm formulierten „Grundsätzen für die Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ ein „erstaunliches Dokument“ erblickte, nämlich eine „Art Katechismus der modernen Schulpädagogik, Unterrichtsordnung und Schulorganisation“, in dem, „abgesehen von der Forderung nach acht Grundschuljahren nichts darin (steht), was wir nicht entweder bejahen oder als diskutabel ansehen könnten“ (WENIGER 1960, S. 74ff.).

Gegenüber WENIGERS Legitimation eines vom Erziehungsstaat zu setzenden Bildungsideals kommt LITTS Kritik aller Versuche, der pädagogischen Praxis durch die Aufstellung eines Menschenbildes verbindliche Ziele vorzuschreiben, auch heute ein in systematischer Hinsicht nicht geringzuschätzender Vorzug zu. Während nämlich WENIGER zwischen Erziehungsstaat und Staatspädagogik unterschied, wenn er den Staat dazu verpflichtete, die Rolle eines Erziehungsstaates anzunehmen und in dieser Funktion ein allgemeinverbindliches Bildungsideal zu setzen, und gleichzeitig vor der Gefahr einer – in SBZ und DDR entstehenden – Staatspädagogik warnte, wies LITT darauf hin, daß in der Rechtfertigung eines vom Staat zu setzenden Bildungsideals bereits die Gefahr einer totalitären Staatspädagogik angelegt ist. So untersagte seine Bildungstheorie, wozu die WENIGERSche Bildungslehre den Staat geradezu ermunterte. WENIGER erblickte nämlich die Aufgabe der Lehrplantheorie und Didaktik darin, das jeweils vom Staat gesetzte Bildungsideal bis in die konkretesten Schichten der Lehrpläne hinein auszulegen und auf diese Weise den durch Unterricht zu vermittelnden Kenntnissen und Fertigkeiten eine bildende Seite abzugewinnen. Für LITT bestand dagegen die bildungstheoretische und praktische Aufgabe der Pädagogik darin, Bildung als Wechselwirkung zwischen lernenden Subjekten und anzueignender Sache zu begreifen und von jedweder erziehungsstaatlichen, staatspädagogischen oder sonstigen Ideologisierung und Subordination freizuhalten.

Vor dem Hintergrund der gegenwärtig theoretisch und politisch wieder angezeigten stärkeren Differenzierung zwischen Bildung und Politik sowie Gesellschaft und Staat kommt es darauf an, die bei GÜNTHER und UHLIG bevorzugte erziehungsstaatliche Lesart des Erziehungsprogramms um weitere Lesarten zu ergänzen und auf diese Weise den einseitigen Blick auf die affirmativen Momente des Erziehungsprogramms um eine Wahrnehmung seiner nicht-affirmativen Aspekte zu erweitern. Wir hoffen mit unserem Versuch mit dazu beitragen zu können, daß das Erziehungsprogramm der SBZ im Rahmen einer künftigen Geschichtsschreibung der deutschen Bildungsgeschichte als ein auch theoretisch bedeutsames Dokument gewürdigt werden kann, in dem die 1945/46 erst ansatzweise ausgetragenen Differenzen zwischen einem affirmativen und einem reflektierenden Bildungsverständnis bereits deutlich erkennbar sind.

Literatur

- BENNER, D./KEMPER, H.: Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans. Weinheim 1991.
- BENNER, D./SLADEK, H.: Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule und die unterschiedliche Auslegung seiner harmonistischen Annahmen zum Verhältnis von Begabung und Bestimmung in den Jahren 1946/47. In: H.-H. KRÜGER/W. MAROTZKI (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Opladen 1994, S. 37–54.
- DEITERS, H.: Beitrag zur Pädagogentagung vom 5./6. Mai 1947. Berlin, DIPF/BBF 0.4.01./2, S. 301, 370–372, 420–421.
- DEITERS, H.: Entwürfe zum pädagogischen Manifest des Kulturbundes zur demokratischen Erneuerung. Zweiter Entwurf. Berlin 1947.
- DEITERS, H.: Bildung und Leben. Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 40. Köln/Wien 1989.
- DISPOSITION zu einem pädagogischen Manifest (Entwurf) vom 21. Juni 1946, S. 3f. In: Nachlaß KARL SOTHMANN DIPF/BBF 0.4.01./1.
- DUDEK, P.: Wissenschaftliche Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Kontinuität und Wandel. In: W. PEHLE/P. SILJEM (Hrsg.): Wissenschaft im geteilten Deutschland. Restauration oder Neubeginn nach 1945? Frankfurt a. M. 1992, S. 57–73.
- GEISSLER, G.: Zur bildungspolitischen Tendenzwende in der SBZ 1947 bis 1949. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991), S. 529–543.
- GLÄSER, L.: Die Rolle der sowjetischen Pädagogik beim Aufbau der deutschen demokratischen Schule und bei der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik (1945–1949). Teil II. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. Berlin 1971, S. 181–254.
- GRIMME, A.: Beitrag zur Pädagogentagung vom 5./6. Mai 1947. Berlin, DIPF/BBF 0.4.01./2, S. 103–108, 266–271, 427–438.
- GRUNDSÄTZE DER ERZIEHUNG in der deutschen demokratischen Schule (1947/1970). Gebilligt vom II. Pädagogischen Kongreß. Vom 10. September 1947. In: Monumenta Paedagogica. Bd. VI. Teil 1 (1970), S. 245–257.
- GÜNTHER, H.-H./UHLIG, G.: Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik. 1946–1949. In: Monumenta Paedagogica. Reihe C. Band 3. Berlin 1968.
- HERBART, J.F.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). In: J.F. HERBART: Pädagogische Schriften, hrsg. von W. ASMUS. Band 1. Düsseldorf/München 1964, S. 143–151.
- HEUBACH, E.: Die „Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. Berlin 1965/66, S. 275–296.
- HUMBOLDT, W. von: Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). In: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. FLITNER und K. GIEL. Band 1. Darmstadt 1960, S. 56–233.
- KANT, I.: Über Pädagogik. In: Werke in zehn Bänden, hrsg. von W. WEISCHDEL. Bd. 10, 2. Teil. Darmstadt 1964, S. 708.
- KREUZIGER, M.: Beitrag zur Pädagogentagung vom 5./6. Mai 1947. Berlin, DIPF/BBF 0.4.01./2, S. 66–80, 480–487.
- LANGE, M.G.: Beitrag zur Pädagogentagung vom 5./6. Mai 1947, ebd., S. 263–265.
- LANGEWELLPOTT, CH.: Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Düsseldorf 1973.
- LITT, TH.: Beitrag zur Pädagogentagung vom 5./6. Mai 1947. Berlin, DIPF/BBF 0.4.01./2, S. 109–117, 219, 357–359.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Leipzig/Berlin 1927.
- LITT, TH.: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des Ost-West-Gegensatzes. Heidelberg 1959.
- OESTREICH, P.: Beitrag zur Pädagogentagung vom 5./6. Mai 1947. Berlin, DIPF/BBF 0.4.01./2, S. 122–128, 351–353, 417–419.
- PETERSEN, P.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Berlin/Leipzig 1924.
- PETERSEN, P.: Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jena-Plans im Lichte des Nationalsozialismus. In: Die deutsche Privatschule (1935), S. 1–4.

- PETERSEN, P.: Beitrag zur Pädagogentagung vom 5./6. Mai 1947. Berlin, DIPF/BBF 0.4.01./2, S. 251–253.
- PROTOKOLL vom 5. 11. 1945. In: SOTHMANN Nachlaß, DIPF/BBF 0.4.01./1, S. 1–11.
- SCHLEIERMACHER, F.E.D.: Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: *Ausgewählte pädagogische Schriften*, besorgt von E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1959.
- STENOGRAPHISCHER BERICHT der Pädagogentagung vom 5. und 6. Mai 1947 – Berlin (Einberufen von der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone). In: K. SOTHMANN Nachlaß, DIPF/BBF 0.4.01./2.
- UFRECHT: Beitrag zur Pädagogentagung vom 5./6. Mai 1947. Berlin DIPF/BBF 0.4.01./2, S. 254–257, 368–369.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952.
- WENIGER, E.: Die Epoche der Umerziehung. Teil III–V (1960). In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Teil V, 2 (1960), S. 74–79.

Abstract

For the first time, the educational program passed by the Second Pedagogical Congress in the Soviet sector, in 1947, is analyzed on the basis of sources now accessible. A state pedagogical-affirmative reading is juxtaposed with a reading indebted to the tradition of critical educational theory. Both these readings are traced back to the controversies which were part of the debates on the educational program in the years 1946/47 and in which participated well-known educational scientists, with the champions of a dogmatic state pedagogy on the one side and representatives of a nonaffirmative theory of education on the other.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Dietrich Benner/Dr. Horst Sladek, Institut für Allgemeine Pädagogik
der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin