

Wissenschaft und Politik

Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und ihr Verhältnis zum Ministerium für Volksbildung

Andreas Malycha
Berlin

Vor dem Hintergrund weltanschaulicher, wissenschafts- und bildungspolitischer Zusammenhänge und Abhängigkeiten will dieser Artikel die Aufmerksamkeit auf eine pädagogische Großforschungseinrichtung lenken, die im September 1970 mit weit reichenden wissenschaftlich-pädagogischen Führungsansprüchen ins Leben gerufen wurde. Es entstand

eine außeruniversitäre Wissenschaftsinstitution der DDR, die in ganz besonderer Weise im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik stand. Durch die direkte Unterstellung der Akademie für Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) unter das Ministerium für Volksbildung war sie nicht nur in die staatliche Bildungspolitik, sondern auch in die weltanschaulich-ideologisch determinierte Gesellschaftspolitik der SED eingebunden. Dieser Kontext macht die Besonderheit dieses Untersuchungsgegenstandes aus, mit dem allerdings alle Untersuchungen über die Wissenschaftsgeschichte der DDR konfrontiert werden.¹ Das gilt insbesondere dann, wenn es, wie im vorliegenden Fall, um die institutio-

¹ Vgl. Jürgen Kocka: Wissenschaft und Politik in der DDR. In: ders./Renate Mayntz (Hrsg.): Wissenschaft und Wiedervereinigung. Disziplinen im Umbruch. Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Wissenschaften und Wiedervereinigung, Berlin 1998, S. 435-459.

nellen Formen des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik in der Ära des SED-Generalsekretärs Erich Honecker in den siebziger und achtziger Jahren geht.²

Die Außeruniversitäre Forschung bildete im DDR-Wissenschaftssystem eine tragende Säule, die in den vier Jahrzehnten der Existenz der DDR – sowohl in personeller als auch in institutioneller Hinsicht – beständig ausgebaut wurde.³ Während für die Akademie der Wissenschaften⁴ sowie andere Akademien⁵ mit quellennahen Analysen begonnen wurde, hat die APW bislang nur punktuell wissenschaftliche Aufmerksamkeit erregt.⁶

² Einige der bislang erschienenen Handbücher bieten einen Überblick über die SED-Wissenschaftspolitik: Hubert Laitko: Wissenschaftspolitik. In: Andreas Herbst/Gerd-Rüdiger Stephan/Jürgen Winkler (Hrsg.): Die SED. Geschichte-Organisation-Politik. Ein Handbuch, Berlin 1997, S. 405-420; Reinhard Mocek: Wissenschaftspolitik in der DDR. In: Clemens Burrichter/Detlef Nakath/Gerd-Rüdiger Stephan (Hrsg.): Deutsche Zeitgeschichte von 1945 bis 2000. Gesellschaft – Staat – Politik. Ein Handbuch, Berlin 2006, S. 947-982. Vgl. auch: Eckart Förtsch: Wissenschafts- und Technologiepolitik in der DDR. In: Dieter Hoffmann/Kristie Macrakis: Naturwissenschaft und Technik in der DDR, Berlin 1997, S. 17-33; Andreas Malycha: Wissenschaft und Politik in der DDR 1945 bis 1990. Ansätze zu einer Gesamtsicht. In: Deutschland Archiv, 38 (2005), Heft 4, S. 650-659.

³ Vgl. für die Frühphase der DDR-Wissenschaftsgeschichte: Andreas Malycha (Hrsg.): Geplante Wissenschaft. Eine Quellenedition zur DDR-Wissenschaftsgeschichte 1945-1961, Leipzig 2003. Für die Reformphase in den sechziger Jahren vgl. Agnes Tandler: Geplante Zukunft. Wissenschaftler und Wissenschaftspolitik in der DDR 1955-1971, Dissertation, Europäisches Hochschulinstitut Florenz 1997; dies.: Visionen einer sozialistischen Großforschung in der DDR 1968-1971. In: Gerhard A. Ritter/Margit Szölloosi-Janze/Helmuth Trischler (Hrsg.): Antworten auf die amerikanische Herausforderung. Forschung in der Bundesrepublik und der DDR in den „langen“ siebziger Jahren, Frankfurt (M.)/New York 1999, S. 361-375.

⁴ Vgl. Werner Hartkopf/Gert Wangermann: Dokumente zur Geschichte der Berliner Akademie der Wissenschaften von 1700 bis 1990. Berlin 1991; Peter Nötzoldt: Der Weg zur „sozialistischen Forschungsakademie“: Der Wandel des Akademiegedankens zwischen 1945 und 1968. In: Hoffmann/Macrakis: Naturwissenschaft und Technik in der DDR, S. 125-146; Werner Scheler: Von der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin zur Akademie der Wissenschaften der DDR. Abriß zur Genese und Transformation der Akademie. Berlin 2000; Jürgen Kocka (Hrsg.): Die Berliner Akademien der Wissenschaften im geteilten Deutschland 1945-1990, Berlin 2002.

⁵ Vgl. Benno Parthier (Hrsg.): Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina zu Halle (Saale). Geschichte – Struktur – Aufgaben, Halle (Saale) 1993; Günter Haase/Ernst Eichler (Hrsg.): Sächsische Akademie der Wissenschaften. Wege und Fortschritte der Wissenschaft. Beiträge von Mitgliedern der Akademie zum 150. Jahrestag ihrer Gründung, Berlin 1996.

⁶ Vgl. Jochen Riemen: Wissenschaftliche Pluralität trotz zentraler Planung? Zur Struktur der APW und zum Begutachtungsverfahren der Zeitschrift Pädagogik. In: Dietrich Benner/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Strukturwandel deutscher Bildungswirklichkeit. Berlin 1993, S. 65-76; Wolfgang Eichler/Christa Uhlig: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. In: Peter Dudek/Heinz-Elmar Tenorth: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang, Weinheim 1994, S. 115-125; Andreas Malycha: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) der

Die vorliegenden Rückblicke aus lebensgeschichtlicher Perspektive bieten nur einen stark subjektiv gefärbten Einblick in die Genesis und inneren Wirkungsmechanismen wissenschaftlicher Forschungseinrichtungen.⁷ Umso mehr ist ein quellengestützter analytischer Blick auf eine Institution erforderlich, die mit ihrem Wirken wesentliche Inhalte staatlicher Bildungspolitik in der DDR transportierte und prägte.⁸

Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Anforderungen des Ministeriums für Volksbildung der DDR soll hier die Frage beantwortet werden, wie auf das Forschungsprofil der Akademie politisch Einfluss genommen wurde. Das schließt die Beantwortung der Frage nach den Spielräumen für selbstbestimmtes wissenschaftliches Handeln ein. Somit wird das Verhältnis von Politik und Wissenschaft in einem Gesellschaftsbereich thematisiert, der in der DDR starken politischen Steuerungsversuchen ausgesetzt war.

1. Das Forschungs- und Aufgabenprofil im Kontext bildungspolitischer Bedürfnisse

Die APW konstituierte sich im September 1970 nicht nur als Gelehrten-gesellschaft mit 40 ordentlichen und 30 korrespondierenden Mitgliedern, sondern ausdrücklich als zentrale Forschungsinstitution für die pädagogische Wissenschaft und für die Schulpraxis in der DDR in der direkten Nachfolge des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI). Die Gründung der Akademie spiegelte in besonderer Weise die Grundpfeiler der Wissenschaftspolitik seit den siebziger Jahren wider: Konzentration des Forschungspotentials, Wissenschaftsorganisation im Sinne zentralis-

DDR: Funktion und Struktur einer Wissenschaftsinstitution unter Bildungsministerin Margot Honecker 1970-1990. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 12, Bad Heilbrunn 2006, S. 205-236; Sonja Häder/Ulrich Wiegmann (Hrsg.): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik, Frankfurt (M.) 2007.

⁷ Vgl. Gerhart Neuner: Zwischen Wissenschaft und Politik. Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive, Köln 1996; Karl-Heinz Günther: Rückblick nach Tagebuchnotizen aus dem Jahren 1938 bis 1990, Berlin-Buchholz 1998; Artur Meier: Liebesglück und Wissenschaftslust. Ein (un)ordentliches Leben in dreieinhalb Deutschlands, Berlin 2002.

⁸ Der Beitrag stützt sich hauptsächlich auf die Auswertung des umfangreichen Archivguts, das im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) frei zugänglich, jedoch noch nicht systematisch aufgearbeitet ist. Es handelt sich dabei insbesondere um Unterlagen der Leitungsgremien, Institute und Arbeitsstellen, der zentralen Arbeitsgemeinschaften und sonstigen Einrichtungen der Akademie für die Jahre von 1970 bis 1990.

tischer Planung und Leitung, Rationalisierung und möglichst effektiver Einsatz der materiellen und personellen Ressourcen.⁹ Diese Politik wird durch die Entwicklung des Personalbestandes der APW anschaulich: Sie begann im Jahre 1970 mit 508 Mitarbeitern. 1989 waren an der APW 894 Mitarbeiter beschäftigt, davon wurden 561 als wissenschaftliches Fachpersonal eingestuft. Aus der Unterstellung der APW unter das Ministerium für Volksbildung ergab sich der besondere Stellenwert, der ihr gesellschaftspolitisch und bildungspolitisch sowie im gesamten Wissenschaftssystem eingeräumt wurde.

Der Anspruch, als die zentrale pädagogische Leit- und Forschungseinrichtung sowie zentrale Ausbildungsstätte für pädagogische Nachwuchswissenschaftler der DDR zu fungieren, sollte durch die Gründung der APW noch wirksamer durchgesetzt werden. Die Gründungsdokumente der Akademie verdeutlichen die ihr zugeordnete Funktion zur Sicherung der bildungspolitischen Hegemonie der SED-Führung im zentralistisch strukturierten Herrschaftssystem der DDR.¹⁰ Zugleich wurde im Verhältnis von Politik und Pädagogik das Primat bildungspolitischer bzw. ministerieller Entscheidungsträger festgeschrieben. Neben eigenen Forschungsarbeiten trat nunmehr die disziplinäre und interdisziplinäre Zusammenarbeit der Akademie mit anderen pädagogischen Forschungseinrichtungen und die Kontrollfunktion über erziehungswissenschaftliche Institute an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in den Vordergrund. Durch eine stärkere Einbindung der Kooperationspartner in die Forschungsplanung sowie in eine komplex und langfristig angelegte Projektforschung sollte der wissenschaftspolitische Steuerungsanspruch innerhalb der pädagogischen Forschungen nunmehr umfassender realisiert werden.

Generell war der an der Akademie institutionalisierten pädagogischen Wissenschaft entsprechend den Vorstellungen des Ministeriums für Volksbildung primär die Rolle des Multiplikators verallgemeinerter, ministeriell

⁹ Vgl. Hubert Laitko: Das Reformpaket der sechziger Jahre – wissenschaftspolitisches Finale der Ulbricht-Ära. In: *Naturwissenschaft und Technik in der DDR*, S. 35-57; Mitchell G. Ash: *Wissenschaft, Politik und Modernität in der DDR – Ansätze zu einer Neubetrachtung*. In: Karin Weisemann/Peter Kröner/Richard Toellner (Hrsg.): *Wissenschaft und Politik – Genetik und Humangenetik in der DDR (1949-1989)*. Münster 1997, S. 1-25.

¹⁰ Vgl. die Verordnung über das Statut der APW vom 31. August 1970. In: *Gesetzblatt der DDR*, Teil II/75, 10. September 1970 sowie das Protokoll der Gründungsversammlung der APW am 15. September 1970. In: *Archiv der Bibliothek für Bildungshistorische Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung* (künftig: *Archiv DIPF/BBF*), DPZI 0.0.1., Mappe 381.

positiv beurteilter schulpraktischer Erfahrungen zudedacht.¹¹ Ausgehend von dieser Prämisse sah das Ministerium eine der Hauptaufgaben der Akademie darin, methodische Anleitungen für die Lehrer zur Umsetzung neuer Lehrpläne zu generieren. Eine strukturelle Veränderung der schulpolitischen Praxis war nicht anvisiert und unter den Bedingungen eines stark normativ geprägten Bildungswesens auch schwer durchsetzbar.¹² Für die seit 1963 amtierende Volksbildungsministerin Margot Honecker bestand einer der hauptsächlichen Beweggründe für die Akademiegründung darin, die uneingeschränkte Kontrolle über die schulpädagogisch orientierte Wissenschaft in der DDR zu erlangen.¹³ Im Verhältnis zu anderen erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen, insbesondere gegenüber den Kooperationspartnern an den Sektionen Pädagogik/Psychologie der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, trat die APW folglich als machtragende administrative Instanz auf.

Das Forschungs- und Aufgabenprofil der Akademie hatte demnach den bildungspolitischen Bedürfnissen der DDR zu entsprechen, die vom Ministerium gegenüber der Akademieleitung administrativ artikuliert wurden. Die Bedürfnisse der Schulpolitik und der Bezug zur pädagogischen Praxis bildeten die Messlatte, mit der auch über die Verwertung von Forschungsergebnissen entschieden wurde. Die eng gefasste Praxisorientierung der gesamten Arbeiten an der Akademie, die Fixierung der Forschung auf schulpädagogische Fragen führte generell zu einer starken Konzentration auf theoretische und praktische Probleme der auf Bildung und Erziehung gleichermaßen gerichteten schulischen Allgemeinbildung. Das Forschungsprofil der Institute und Arbeitsstellen erfasste deshalb keineswegs das ganze Spektrum der pädagogischen Wissenschaften. Insbe-

¹¹ Vgl. Ulrich Wiegmann: SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur „entwickelten (real)sozialistischen Gesellschaft“. In: Peter Dudek/Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim 1994, S. 81.

¹² Vgl. Gert Geißler: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt (M.) 2000; ders./Ulrich Wiegmann: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente, Neuwied 1995; Sonja Häder/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in der SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim 1997.

¹³ Vgl. Ulrich Wiegmann: Zum Verhältnis von universitärer und außeruniversitärer Erziehungswissenschaft in den letzten beiden Jahrzehnten der DDR. In: Gert Geißler/Ulrich Wiegmann (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme, Frankfurt (M.) 1996, S. 150.

sondere blieben Forschungs- und Bildungseinrichtungen für die Berufsbildung sowie für das Hoch- und Fachschulwesen ausgeklammert.

Den zentralen Bezugspunkt des Aufgaben- und Forschungsprofils der Akademie bildete das so genannte Lehrplanwerk von 1964/71, dessen aufwendige permanente Überarbeitung und der schließlich eingeleitete Übergang zu den seit 1988 stufenweise eingeführten neuen Lehrplänen für die zehnklassige Pflichtschule. Dabei handelte es sich insgesamt sowohl um die wichtigste Auftragsleistung als auch um den – im Selbstverständnis der Akademieleitung – umfanglichsten Forschungsertrag der APW. Die Ausarbeitung, Erprobung und Überarbeitung von Lehrplänen sowie deren Konzeptualisierung bzw. Systematisierung zu so genannten Lehrplanwerken der allgemeinbildenden Schule bildeten den Schwerpunkt der Forschungen an der APW und banden den überwiegenden Teil des wissenschaftlichen Personals. Die zum Lehrplanwerk parallel laufenden Arbeiten an einer gültigen Allgemeinbildungstheorie boten im Rahmen der herrschenden schulpolitischen Leitlinien Platz für öffentliche und nichtöffentliche Diskussionen insbesondere zum Verhältnis von Einheitlichkeit und Differenzierung obligatorischer Allgemeinbildung und regten Debatten über das Selbstverständnis der pädagogischen Wissenschaft in der DDR an.¹⁴

In den Unterrichtsinstituten der APW entstanden die in der gesamten DDR verwendeten Lehrpläne sowie eine Vielzahl von Unterrichtsmitteln bzw. Unterrichtshilfen für die Lehrer. Die Akademieleitung definierte die Ausarbeitung neuer Lehrpläne selbst als „Entwicklungsarbeiten“, die angesichts ihrer schulpraktischen Dimension Priorität genossen. Die eigentümliche Besonderheit des „Lehrplanwerks“ bestand darin, dass die jeweils geltenden Lehrpläne mit einem theoriegeleiteten Anspruch gültig interpretiert wurden.¹⁵ Die Lehrplanarbeiten hatten den Vorgaben und Erwartungen der Schulpolitik zu entsprechen und waren vollständig auf die Bedürfnisse der Polytechnischen Oberschule (POS) festgelegt, die seit September 1959 zehnjährige Pflichtschule geworden war. Hinzu kam die Erarbeitung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für die Erweiterte

¹⁴ Vgl. Wolfgang Eichler: Die Diskussion über allgemeine Bildung und das Problem einer systematischen Legitimation der Lehrpläne. In: Dietrich Benner/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Deutsche Bildungsgeschichte seit 1945. Berlin 1993, S. 50f.

¹⁵ Vgl. Edgar Drefenstedt/Gerhart Neuner u.a.: Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung, Berlin 1970; Gerhart Neuner u.a.: Allgemeinbildung Lehrplanwerk Unterricht, Berlin 1972; Gerhart Neuner u.a.: Allgemeinbildung und Lehrplanwerk, Berlin 1988.

Oberschule (EOS).¹⁶ Darüber hinaus waren zahlreiche Mitarbeiter in die Erarbeitung von Lehrbüchern für nahezu sämtliche Unterrichtsfächer eingebunden.

Zum allgemeinen Aufgabenkomplex der Akademie gehörten außerdem die aktive Mitwirkung an der Aus- und Weiterbildung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre, die enge Einbindung der Kooperationspartner in die Planung, Realisierung und schulpolitische Ausrichtung pädagogischer Forschungen sowie die Koordination und inhaltliche Gestaltung der Zusammenarbeit mit den erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen der anderen osteuropäischen Länder, insbesondere der Sowjetunion. Das gesamte Aufgabenprofil verdeutlicht die enorme Relevanz nahezu aller Tätigkeitsfelder der verschiedenen Akademieinstitute für die schulpraktische Umsetzung der staatlichen Bildungspolitik. Dementsprechend waren alle das Bildungswesen betreffende Forschungsarbeiten streng plangebunden sowie beim Ministerium für Volksbildung genehmigungs-, melde- und abrechnungspflichtig.

Theoretische Grundlagenforschung blieb gegenüber Lehrplanarbeiten in der zwanzigjährigen Existenz der Akademie randständig und wurde von Seiten der politischen Administration argwöhnisch beobachtet. Generell ließen die an die Pädagogik gestellten gesellschaftspolitischen Forderungen zumeist nur „Theorien zweiten Grades“ zu, die praktikable pädagogische Handlungsanweisungen und unmittelbar verwertbares Orientierungswissen bereit zu stellen versprochen. Die innerhalb der Akademie wiederholt beklagten Theoriedefizite hingen mit dem geringen Stellenwert der Grundlagenforschung zusammen, der ihr in der praktischen Forschungstätigkeit im Vergleich zu den „Entwicklungsarbeiten“ trotz gegenteiliger Absichtserklärungen beigemessen wurde. So war für das gesamte Aufgabenprofil der Akademie eine theoretisch angereicherte Vergewisserung der schulpolitischen Praxis, die Abwehr alternativer pädagogischer Ansätze und vor allem die Optimierung der „sozialistischen Erziehung“ auf der Grundlage allgemeinbildungstheoretischer Standards kennzeich-

¹⁶ Der erfolgreiche Besuch der EOS führte zur Hochschulreife. Entsprechend dem Bildungsgesetz von 1965 umfasste die EOS ab dem Schuljahr 1967/68 offiziell nur die so genannte Abiturstufe 11 und 12. Die Stufen 9 und 10 galten als Vorbereitungsklassen und befanden sich überwiegend an der EOS. Vgl. dazu Anke Huschner: Vereinheitlichung und Differenzierung in der Schulentwicklung der SBZ und DDR. Zweige und Klassen mit verstärktem alt- bzw. neusprachlichem Unterricht im Schulsystem der SBZ/DDR (1946 bis Anfang der siebziger Jahre). In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 279-297.

nend. Hinzu kam ein doktrinär abverlangter, ausdrücklicher Verzicht auf disziplinäre Selbstreflexion.¹⁷

Für das Forschungs- und Aufgabenprofil der Akademie blieb bis zuletzt der Umstand prägend, dass die Problemlösungskompetenz der pädagogischen Wissenschaft im Gegensatz zu den offiziellen Verlautbarungen in bildungspolitischer Hinsicht nicht erwünscht war. Es ging der politischen Administration um die Umsetzung bildungspolitischer Entschlüsse, nicht um die wissenschaftliche Fundierung und Vorbereitung derartiger Entscheidungen. Durch diese gravierende funktionale Begrenzung konnte die APW nicht als eine kritische Beobachtungsinstitution des Bildungswesens in Erscheinung treten, die durch Bereitstellung nützlichen Anwendungswissens zur Stabilisierung des Bildungssystems und zur Verbesserung seiner Anpassungsfähigkeit beiträgt.¹⁸

Die Unwirksamkeit als „Systembetreuungswissenschaft“¹⁹ wurde zuletzt noch einmal anschaulich demonstriert, als im Sommer 1988 in Vorbereitung des IX. Pädagogischen Kongresses unter Wissenschaftlern aus der APW, den Universitäten und Hochschulen lebhaft Debatten über die Defizite und Fehlentwicklungen im DDR-Schulwesen aufbrachen, aus denen heraus zahlreiche Studien entstanden. Diese zur Vorlage im Ministerium für Volksbildung vorgesehenen Studien schilderten zwar nicht die reale Situation unter Jugendlichen an den Schulen, benannten jedoch einige Problemfelder, insbesondere zur Wirksamkeit der weltanschaulich geprägten Erziehung an den Schulen.²⁰ Eine Diskussion der Bilanzen, die zumindest kritischer ausfielen als in den Jahrzehnten davor, fand auf dem IX. Pädagogischen Kongress im Juni 1989 unter Pädagogen jedoch nicht statt. Der Kongress wurde von der Ministerin bewusst als Demonstration der Reformunwilligkeit gestaltet.²¹ Die ministerielle Weigerung, über die

¹⁷ Vgl. Ulrich Wiegmann: Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik. Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinärer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung „pädagogischer Wissenschaften“ in der SBZ und DDR. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim/Basel 1997, S. 433.

¹⁸ Vgl. Heinz-Elmar Tenorth: Die APW im Kontext außeruniversitärer Bildungsforschung in Deutschland. In: Häder/Wiegmann: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, S. 15-38.

¹⁹ Ralph Jessen: Die Aporien der sozialistischen „Normalwissenschaft“. In: ebenda, S. 226.

²⁰ Vgl. Dietrich Hoffmann/Hans Döbert/Gert Geißler: Die „unterdrückte“ Bilanz. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR. Weinheim 1999.

²¹ Vgl. Annette Feldmann: Der vergessene Kongreß. Eine Studie zur geschichtspädagogischen Arbeit in der DDR am Fallbeispiel des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989,

Kernthesen der von den Wissenschaftlern erarbeiteten Studien diskutieren zu lassen, machte unmissverständlich deutlich, dass an grundlegende, durch Ergebnisse pädagogischer Forschungen fundierte Veränderungen der Schulpolitik vor dem Hintergrund der Einbindung der Pädagogik in das politische Machtgefüge selbst dann nicht mehr zu denken, als die Krisensymptome nicht mehr übersehen werden konnten.

2. Wissenschaftliche Handlungsspielräume in der Forschungspraxis der APW

Die großzügige materielle Förderung der Akademie war an politische und ideologische Verwertungskriterien für wissenschaftliche Arbeitsergebnisse gebunden, die langfristig gravierenden Einfluss auf die Forschungsinhalte haben mussten. Jegliches wissenschaftliches Resultat, das sich für die Bildungspolitik oder gar für das internationale Image der DDR funktionalisieren ließ, fand Anerkennung. Forschungsergebnisse, die dem Wunschbild der Ministerin von der gesellschaftlichen Realität nicht entsprachen und ihren bildungspolitischen Vorstellungen zuwiderliefen, die sich insbesondere nicht nahtlos der jeweiligen Schulpolitik ihres Ministeriums ein- und unterordnen ließen, wurden abgewiesen, in den späten achtziger Jahren allenfalls als ein unverwünschtes Signal flüchtig zur Kenntnis genommen und nicht selten repressiv quittiert sowie deren Veröffentlichung verhindert.

So unterband das Ministerium die Veröffentlichung von empirischen Ergebnissen umfassender soziologischer Untersuchungen, die letztlich die Frage nach der Grundrichtung der Schul- und Jugendpolitik der SED hätten aufwerfen können. Die in den siebziger Jahren von der Bildungssoziologen der APW erarbeiteten Studien kamen umgehend unter vertraulichen Verschluss und konnten nicht vollständig in die innerwissenschaftliche Diskussion einfließen.²² Sie haben auch innerhalb der politischen Administration kein Umdenken befördert und somit politisch oder schulpraktisch kaum etwas bewirken können, weil die Führungselite der SED unbe-

Regensburg 1996; Ulrich Wiegmann: Der IX. Pädagogische Kongress - am Vorabend der DDR. Impressionen einer Saalreserve. In: Sonja Häder (Hrsg.): Schule und Jugend im Umbruch. Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik, Hohengehren 2001, S. 199-205.

²² Vgl. den internen Forschungsbericht von Charlotte Grünberg/Ingo Grund/Artur Meier/Irmgard Steiner/Gerhard Wenzke: Bewährung von Schulabsolventen im gesellschaftlichen Leben. Fortschrittsberichte und Studien. APW, Berlin 1974.

queme Wahrheiten einfach nicht zur Kenntnis nahm und wissenschaftlich untermauerte Untersuchungsergebnisse – in ähnlicher Weise wie die Befunde des Zentralinstituts für Jugendforschung in Leipzig²³ – nicht einmal als Herrschaftswissen zu nutzen verstand.²⁴

Die nach engmaschigen Regeln an der Akademie organisierte pädagogische Wissenschaft bot dennoch Möglichkeiten für kreatives wissenschaftliches Forschen, insbesondere auf jenen Gebieten, die nicht im Zentrum ministerieller Abforderung und Vorgabe standen, in der Pädagogischen Psychologie etwa und auch in der Bildungsgeschichte. Pädagogische Psychologie und ebenso Bildungssoziologie, die um ihren Status als theoretisch begründete Wissenschaften erst kämpfen mussten, waren bestrebt, ihre Wissenschaften über eine Sammlung didaktischen Brauchtums oder praktischer Hilfestellung für Lehrer hinaus theoretisch zu entwickeln, denn sie verstanden sich nicht als Übersetzung allgemeinpädagogischer oder didaktischer Leitsätze. Das lag u.a. daran, dass beispielsweise im Bereich der empirisch-pädagogischen Psychologie, die aufgrund der Theorieeigenart bzw. der allenfalls indirekten Verwertungsmöglichkeit von Forschungsergebnissen der Praxis ferner stand, ein von Sachproblemen generiertes Forschen in stärkerem Maße möglich gewesen und realisiert worden ist als in Bereichen, die unmittelbare Praxisrelevanz versprachen, wie z.B. die Erziehungsforschung in ihrer Ausrichtung auf die Ermittlung von Bedingungen der Gesinnungs- und Charakterbildung.²⁵

In den Grenzdisziplinen Pädagogische Psychologie und Bildungssoziologie fand eigenständige Theoriebildung jenseits direkter politischer Indoktrination statt.²⁶ Hier gab es einen vergleichsweise hohen Grad wissenschaftlicher Selbstreflexion und damit auch einen produktiven Streit um die leistungsfähigeren Begriffe und überzeugenderen Untersuchungs-

²³ Vgl. Walter Friedrich/Peter Förster/ Kurt Starke: Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966-1990. Geschichte, Methoden, Erkenntnisse. Berlin 1999.

²⁴ Vgl. Artur Meier: Theorie und Empirie bildungssoziologischer Forschung. In: Hans Bertram (Hrsg.): Soziologie und Soziologen im Übergang. Beiträge zur Transformation der außeruniversitären soziologischen Forschung in Ostdeutschland. Opladen 1997, S. 443-474.

²⁵ Vgl. Adolf Kossakowski: Die pädagogische Psychologie der DDR im Spannungsfeld zwischen kindorientierter Forschung und bildungspolitischen Forderungen. In: Ernst Cloer/Rolf Wernstedt (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994, S. 205-218.

²⁶ Vgl. Hartmut Giest (Hrsg.): Erinnerung für die Zukunft. Pädagogische Psychologie in der DDR. International Cultural-historical Human Sciences, Band 17, Berlin 2006; Adolf Kossakowski: Die Rolle der Pädagogischen Psychologie im Bildungssystem der DDR. In: ebenda, S. 9-22; Stefan Busse: Psychologie in der DDR – die Verteidigung der Wissenschaft und die Formung der Subjekte. Weinheim 2004.

strategien. Der Forschungsalltag in den Grenzdisziplinen zeigt, wie die angewandten Methoden der empirischen Forschung, insoweit sie wissenschaftliche Standards einhielten, auch Resultate hervorbrachten, die nicht vorhersehbar und auch nicht unbedingt bildungspolitisch erwünscht waren.²⁷ Allerdings bewegten sich die Pädagogische Psychologie und die Bildungssoziologie mit ihren Forschungsansätzen vollkommen im partei-lichen Gesamtrahmen, der nicht in Frage gestellt werden durfte.

Zu anwendungsbereitem Beratungs- und Expertenwissen konnten die vorgelegten Forschungsergebnisse jedoch nicht geformt werden. In beiden Grenzdisziplinen ist es zwar zu einem theoretischen Erkenntnisgewinn und zur Theoriebildung gekommen²⁸, die Untersuchungsergebnisse haben jedoch keinen Eingang in die praktische Arbeit an den Schulen bzw. in der Kinder- und Jugendorganisation gefunden. Die Einbindung der APW in die bildungspolitische Beharrungsstrategie des Ministeriums für Volksbildung verhinderte die Bereitstellung der erzielten Forschungsergebnisse als systemspezifisch nützlich Anwendungswissen, das zur Stabilisierung des Bildungssystems beitragen kann. Insofern blockierte die politische Instrumentalisierung der Akademie die schulpraktische Wirksamkeit sowohl wissenschaftlich-empirischer Forschung als auch anwendungsorientierter Theoriebildung.

Darüber hinaus konnten sich Bildungsprognose, Bildungsplanung und Bildungsökonomie als neu an der Akademie institutionalisierte Disziplinen wissenschaftlich profilieren. Diesen Untersuchungen über das Verhältnis von Wirtschaft und Bildungswesen lag die theoretisch begründete Annahme zugrunde, dass es zwischen Investitionen im Bildungsbereich bzw. der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens und dem Stand der wirtschaftlichen Entwicklung eine optimale Relation geben müsse, also eine Proportionalität, deren Missachtung sich zwangsläufig negativ auswirkt.²⁹ Mit einem solchen Modell konnte die Bildungsökonomie in den siebziger Jahren hohe Planungsrelevanz für sich reklamieren, verpflichtete sich

²⁷ Ein entsprechendes Kapitel beschäftigt sich ausschließlich mit diesem Aspekt: Andreas Malycha: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970 –1990. Zur Geschichte einer Wissenschaftsinstitution im Kontext staatlicher Bildungspolitik. Leipzig 2009 (Druck in Vorbereitung).

²⁸ Vgl. Artur Meier: Soziologie des Bildungswesens. Eine Einführung. Berlin 1974; Adolf Kossakowski (Leiter d. Autorenkollektivs): Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozess. Berlin 1977.

²⁹ Vgl. Klaus Korn/Harry Maier (Hrsg.): Ökonomie und Bildung im Sozialismus. Aktuelle Probleme der Bildungsökonomie. Berlin 1977; Arnold Knauer/Harry Maier/Werner Wolter: Sozialistische Bildungsökonomie. Grundfragen - Aufgaben - Probleme - Lösungen. Berlin 1972.

damit aber zugleich, diese Proportionalität empirisch nachzuweisen, weil erst dann praktische Schlussfolgerungen möglich waren.³⁰ Ein derartiger Nachweis ist allerdings nicht gelungen. Weder der Wachstumsfaktor Bildungswesen noch die optimale Proportion von Bildungsbereich und Wirtschaft haben sich auf empirischer Grundlage nachweisen lassen, die seriöse planungsrelevante Aussagen erlaubt hätten. Auf diese Weise blieben die bildungsökonomischen Aussagen ohne nachhaltige politische Handlungsrelevanz, was in den achtziger Jahren die Akzeptanz der Bildungsökonomie als Wissenschaftsdisziplin deutlich verringerte.³¹

Wenn danach gefragt wird, ob es möglich war, an der APW pädagogische Wissenschaft auch außerhalb pragmatischer, politischer und schulpolitischer Zwänge anzuregen, zu fördern und zu betreiben, muss zweifellos nach Instituten differenziert werden. Die geringsten Freiräume hatten die Mitarbeiter jener Institute, die mit Lehrplänen oder anderen schulpolitisch direkt wirksamen Papieren beschäftigt waren.³² Sie standen unmittelbar unter der Aufsicht der entsprechenden Fachabteilungen Ministeriums. In den Unterrichtsinstituten war die überwiegende Mehrzahl der nahezu 900 Mitarbeiter beschäftigt, dort lag der zentrale Arbeitsschwerpunkt der Akademie.³³

Lehrplanarbeiten boten für die entsprechenden Fachabteilungen das Ministerium ein weites Feld von Eingriffsmöglichkeiten. Im Allgemeinen war die vom Ministerium angeordnete Erarbeitung von neuen Lehrplänen in den verschiedenen Unterrichtsfächern an schulpolitische Entwicklungen in der DDR gekoppelt. Bildungspolitischen Verfügungen folgten unmittelbar auch Veränderungen im Fach. Dies ist deutlich an den Eckdaten 1951, 1959, 1966 und 1980 ablesbar, die für das Inkrafttreten neuer Lehrpläne stehen, dem umfangreiche Lehrplanarbeiten vorangingen. Daran schlossen sich vielfältige Bewährungs-, Erprobungs- und Bewährungsanalysen an, die wiederum in ein umfassendes Konzept empirischer Forschung mündeten. Damit sollte gesichert werden, dass die erreichten Ergebnis-

³⁰ Vgl. Gert-Joachim Glaebner: Bildungsökonomie und Bildungsplanung. Vorüberlegungen zu einer Analyse der gesellschaftlichen und politischen Funktionen von Bildungsprozessen in der DDR. In: Deutschland Archiv 11 (1978), S. 937-956.

³¹ Vgl. Detlef Glowka: Die Leitung des Bildungswesens und die Bildungsökonomie als Wissenschaftsdisziplin. In: Siegfried Baske (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Disziplinen und Forschungsschwerpunkte in der DDR. Berlin 1986, S. 39-52.

³² Das waren das Institut für mathematisch-naturwissenschaftlichen und polytechnischen Unterricht, das Institut für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, das Institut für Fremdsprachenunterricht sowie das Institut für Unterrichtsmittel.

³³ Vgl. Eichler/Uhlig: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, S. 121.

se auch den schulpolitischen Intentionen entsprachen. Im Rahmen dieser Bewährungsanalysen wurde mitunter auf die durchgängig erkennbare Überschätzung der Wirkung von Lehrplänen und eine Unterschätzung des praktischen Einflusses der Lehrer sowie der Unterrichtsgestaltung auf die Ergebnisse des Unterrichts aufmerksam gemacht.³⁴

Die Einführung der Lehrpläne für die einzelnen Klassenstufen erfolgte nach den Anweisungen des Ministeriums sukzessiv und war von Erläuterungen in Fachzeitschriften begleitet. Diese Artikel waren eine von der Akademie zu erledigende Auftragsarbeit und mussten vom Fachbereich im Ministerium genehmigt werden. Darüber hinaus gab es noch Unterrichtshilfen mit methodischen Vorschlägen. Sie trugen Empfehlungscharakter.³⁵

Bei den Lehrplanarbeiten gilt es allerdings nach Unterrichtslehrgängen zu differenzieren. Die Lehrpläne für gesellschaftswissenschaftliche Fächer unterlagen schon aufgrund ihrer weltanschaulichen Relevanz starker fachlicher Kontrolle und externer Begutachtung durch Wissenschaftsinstitutionen der SED – so beispielsweise für Geschichte durch das Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Für den Unterricht in Deutscher Sprache und Literatur wurde das entsprechende Institut an der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED in die Gutachtertätigkeit mit einbezogen. Die zuständige Fachabteilung des Ministeriums bzw. der Stellvertreter des Ministers drängte dann auf die Umsetzung der von diesen Institutionen gegebenen Gutachterhinweise. Dabei ist zweifellos ein gradueller Unterschied zwischen beiden Parteieinrichtungen zu beachten. Mit dem an der Akademie für Gesellschaftswissenschaften zuständigen Literaturwissenschaftler Hans Koch stand den Deutschmethodikern zweifellos eher ein Partner als ein ideologischer Kontrolleur zu Seite.³⁶ Anders sah es am Institut für Marxismus-Leninismus aus, wo der Parteihistoriker Ernst Diehl seine ideologische Wächterfunktion außerordentlich ernst nahm.

³⁴ Vgl. exemplarisch die Theorie-Praxis-Analyse des Institut für mathematischen, naturwissenschaftlichen und polytechnischen Unterricht über das „Erfassen der Erfahrungen der Lehrer bei der Arbeit mit dem Lehrplan und dem Lehrbuch für Mathematik der Klassen 4 und 5“ in den Schuljahren 1979/80 und 1980/81. In: Archiv DIPF/BBF, APW 0.0.1., Mappe 578.

³⁵ Vgl. Bodo Friedrich (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989, Bd. 1: Unterricht nach Plan? Untersuchungen zur Schule in der SZB/DDR. Frankfurt (M.) 2006.

³⁶ Vgl. Bodo Friedrich/Robert Gerlach/Patrick Lang (Hrsg.): Geschichte der Deutschmethodik in der SBZ und DDR in Biographien. Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 31. Frankfurt (M.) 1999.

Die Lehrplanarbeiten für scheinbar ideologiefreie Unterrichtsfächer war mit Konflikten verbunden, die sich zumeist aus verschiedenen didaktischen Ansätzen ergaben. Es gab in der zwanzig Jahre andauernden Phase permanenter Lehrplanüberarbeitungen und Überprüfung ihrer Wirksamkeit teilweise heftige Diskussionen, die aber in der Regel unterhalb der Schwelle des Ministeriums stattfanden. Es standen sich zumeist die jeweiligen Fachvertreter auf der einen und die Fachmethodiker bzw. Didaktiker auf der anderen Seite gegenüber und stritten über die Frage, was die Schüler können und wissen müssen – also um den fachbezogenen Inhalt der schulischen Allgemeinbildung. Im Zentrum dieser Lehrplandiskussionen stand die Frage nach den didaktischen Schwerpunkten: Wissen, Können oder Kompetenz? Nur in wenigen Fällen schaltete sich das Ministerium direkt ein.

Mitunter griff aber auch das Ministerium bzw. die Ministerin persönlich ein. So zum Beispiel, als in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre neue Lehrpläne für Geografie erarbeitet wurden. Die Geografen folgten in ihrem Lehrplangentwurf in einigen Punkten den Erkenntnissen der Pädagogischen Psychologie, die nicht in allen Punkten dem herrschenden Pädagogikverständnis im Ministerium für Volksbildung entsprachen. Psychologen und auch einige Didaktiker orientierten sich in den achtziger Jahren an einer „subjektorientierten Aneignungspädagogik“, die der vom Ministerium vertretenen „objektbezogenen Vermittlungspädagogik“ in einigen wesentlichen Punkten widersprach.³⁷ Im Unterschied zu den herrschenden schulpädagogischen Strategien der Wissensvermittlung und des Heineintragens von Normen und Überzeugungen lag der Schwerpunkt der „Aneignungspädagogik“ auf dem Erwerb von Aneignungsstrategien, die es den Schülern ermöglichen sollten, notwendiges Wissen und notwendige Lösungsstrategien selbständig zu erwerben. Die Geografen versuchten nun, diesen Ansatz – zumindest auf Teilgebieten – auf ihr Fachgebiet zu übertragen und wandten sich von der bloßen Vermittlung von Faktenwissen ab. Sie hielten es für wichtiger, die Schuljugend in die Lage zu versetzen, sich in einer fremden Landschaft orientieren zu können und selbständige Lösungen für Problemsituationen erarbeiten zu können. Die Geographen legten den Schwerpunkt auf die Ausbildung von bestimmten Kompetenzen, wie Karten lesen zu können, die Umwelt bzw. die Natur

³⁷ Vgl. Kossakowski: Die Pädagogische Psychologie der DDR, S. 205f.

bewusst wahrzunehmen, Fragen an Geologie und Umweltschutz zu stellen.³⁸

Dieser im Vergleich zu früheren Lehrplänen unkonventionelle Ansatz im Lehrplanentwurf für Geografie ist von Margot Honecker vollständig zurückgewiesen worden. Sie bestand auf konkrete Wissensaneignung, wie zum Beispiel: Wie heißt der größte Berg der DDR, wie viele Einwohner hat Berlin usw. Wie sich der frühere Vizepräsident Dieter Kirchhöfer erinnert, kam es darüber zu einem heftigen Streit zwischen der Ministerin und den Geographen, der rein administrativ per Dekret entschieden wurde.³⁹ Der Lehrplanentwurf für Geographie musste komplett neu erarbeitet werden. Harald Meixner, der als Vizepräsident für die Lehrplanarbeiten in den achtziger Jahren zuständig war, hatte die handschriftlich eingefügten Bemerkungen der Ministerin persönlich im Ministerium entgegenzunehmen – ein Akt, der noch einmal die bestehende Machthierarchie demonstrieren sollte. In diesem Fall handelte es sich nicht um eine politische Diskussion; es ging um unterschiedliche didaktische Ansätze in der Vermittlung von schulischem Grundwissen. In der Regel bildeten didaktische Prinzipien den Hintergrund von heiklen Lehrplandebatten.

Auf ähnliche Weise konnten sich Konflikte in anderen weltanschaulich weniger sensiblen Fächern entwickeln, in die das Ministerium involviert war; so beispielsweise im Deutschunterricht. Ende der siebziger Jahre entbrannte zwischen Germanisten, Deutsch-Methodikern und der zuständigen Fachabteilung des Ministeriums ein Lehrplanstreit, in der die Frage im Mittelpunkt stand, welche Autoren im Literaturunterricht in den Lesekanon aufgenommen werden sollten. Es war beispielsweise zu entscheiden, ob von der Gegenwartsliteratur der Bundesrepublik nur „linke“ Autoren oder auch andere, „bürgerliche“ bzw. Vertreter der Moderne gelesen werden sollten, um damit eine gewisse Weltoffenheit zu demonstrieren. Im Rahmen dieses Streits um die Literatúrauswahl in der Oberstufe plädierte der Leiter der Abteilung Deutsche Sprache und Literatur im Institut für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, Wilfried Bütow, dafür, die Auswahl offener zu halten und dabei stärker die realen Leseinteressen der Schüler Rechnung zu tragen.⁴⁰ In der Debatte über den Lehrplan für die Klassen

³⁸ Vgl. die Lehrplanentwürfe zur Vorlage für die Ministerdienstbesprechungen 1987 und 1988. In: Bundesarchiv, Bestand DDR, DR 2, Büro des Ministers, 24261.

³⁹ Vgl. die Notiz über das Gespräch mit Dieter Kirchhöfer am 17. August 2007.

⁴⁰ Vgl. Wilfried Bütow: Kanon und Literaturunterricht in der DDR. In: Gabriele Czech (Hrsg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt (M.), 2007, S. 71-93.

9 und 10 vertrat Bütow die Ansicht, die Wahlmöglichkeiten für Literatur, insbesondere für Gegenwartsliteratur, müssten in den oberen Klassen zunehmen und auch weltoffener gestaltet werden. Das Ministerium vertrat noch bis zum Herbst 1989 einen gegensätzlichen Standpunkt.⁴¹

Als dogmatische Verfechterin einer sturen Abgrenzungspolitik gegenüber westlichen, insbesondere westdeutschen Kultureinflüssen in der Schulbildung trat die Hauptreferentin im Ministerium für Volksbildung, Liesel Rumland, auf. Rumland, zuständig für den Deutschunterricht, schrieb noch in den achtziger Jahren stark ideologisch gefärbte Kommentare zu den Lehrplänen für den Deutsch- bzw. Literaturunterricht.⁴² Ihre Position wurde vom zuständigen Stellvertreter des Ministers („Bereichsminister“), Rudolf Parr, gestützt. So gab es erhebliche Schwierigkeiten, Heinrich Böll in den Lesekanon des Literaturunterrichts aufzunehmen. Im Falle von Günter Grass war dies auch noch in den achtziger Jahren nicht möglich gewesen. Bisweilen sprach Margot Honecker im Streit um die Aufnahme bestimmter Werke der westlichen Gegenwartsliteratur in die Literaturlehrpläne mit scheinbar unpolitischen Begründungen ein Machtwort. So schätzte sie beispielsweise den Roman „Der Fänger im Roggen“ von Jerome D. Salinger in Inhalt und Sprache als durchaus gelungen ein. Da es aber ohnehin von vielen Heranwachsenden gelesen würde, so das taktische Argument der Ministerin, bräuchte man es ja nicht in den Literaturplan des Schulunterrichts aufzunehmen.⁴³

Zweifellos besaß diese Diskussion neben der politischen auch eine pädagogische Dimension. Letztlich ging es in den Überarbeitungsstufen von Lehrplänen um die Erhöhung ihrer erzieherischen Wirksamkeit. Das Ministerium betrachtete insbesondere die Kinder- und Jugendliteratur als ein Instrument weltanschaulicher Beeinflussung der Schuljugend. Die Behandlung von Gegenwartsliteratur wurde deshalb rigider kontrolliert. Einige politische Administratoren wie Rudolf Parr handhabten den Lesekanon im Literaturunterricht als kommunistisches Ideologiegebäude, in dem das Streichen bestimmter Werke einem ideologischen Verrat nahe kam. So wurde beispielsweise Alexander Fadejews Roman „Die junge Garde“

⁴¹ Vgl. die Stellungnahmen des Ministeriums für Volksbildung zu Lehrplänenentwürfen im Fach Deutsch in den Jahren 1988 und 1989. In: Archiv DIPF/BBF, APW, 11.090.

⁴² Vgl. Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Materialien zur Lage der Nation. Herausgegeben vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, erarbeitet von einer wissenschaftlichen Kommission unter Leitung von Oskar Anweiler. Köln 1990, S. 236.

⁴³ Vgl. Zeitzeugen: Im Gespräch mit Wilfried Bütow. In: Berliner LeseZeichen, Berlin, Heft 3/März 1998, S. 27.

immer wieder als Wahlstoff aufgenommen, obgleich er in den Schulen nicht mehr gelesen wurde. Parr war mit diesem Buch groß geworden und glaubte fest daran, dieses Werk müsse noch Generationen später die Leser zum Kommunismus führen.

Nicht nur „Bereichsminister“ Parr ließ sich im Ministerium gegenüber der Gegenwartskunst von einem ausgeprägten Misstrauen leiten, das die Lehrplanarbeiten speziell im Deutschunterricht wesentlich beeinflusste. In den ministeriellen Auffassungen über Erziehung durch Literatur zu einer bestimmten Weltauffassung, zu einer bestimmten ideologischen Grundhaltung sowie zu bestimmten Verhaltensweisen liegt auch die Schärfe der Diskussionen um Autoren und Werke, um den Lesekanon in den Lehrplänen für den Literaturunterricht begründet. Hier handelt es sich offenbar um eine Besonderheit innerhalb der Lehrplanarbeiten der Akademie, die sich aus der Schlüsselstellung ergab, die dem Deutschunterricht seitens des Ministeriums gegenüber anderen Fächern zugeordnet wurde. Denn der künstlerisch-ästhetische Unterricht, mithin auch der Literaturunterricht, galt als unersetzbar und prägend für die Persönlichkeitsbildung im Rahmen der allgemeinbildenden Schulbildung. In den Lehrplänen wurden die fachübergreifenden Beiträge zur Erziehung und Bildung deshalb stets besonders hervorgehoben, die fachspezifischen traten im Vergleich dazu zurück.

Die angeführten Beispiele im Rahmen der Lehrplandiskussionen im Deutsch- bzw. Literaturunterricht stehen exemplarisch für Bemühungen in den achtziger Jahren, realistische Vorstellungen von schulischer Allgemeinbildung an die Stelle eines weltanschaulich geschlossenen Konzepts treten zu lassen.⁴⁴ Konflikte mit den zuständigen Fachabteilungen des Ministeriums für Volksbildung waren dabei unumgänglich. Die unter formeller Regie des Ministeriums erarbeiteten Lehrpläne belegen, in welchem Maße die Beziehungen der Akademie zum Ministerium für Volksbildung von schulpraktischen Bedürfnissen geprägt waren. Die Konzentration auf Lehrplanarbeiten folgte dem Konzept des Ministeriums, das den Hauptweg zur Gestaltung der Schule in einem komplexen „Lehrplanwerk“ sah. Das in der Akademie zu entwickelnde und theoretisch zu begründende „Lehrplanwerk“ fungierte als geschlossenes Konzept zur Gestaltung von Schule. Der theoretischen Begründung dienten umfangreiche Arbeiten zum

⁴⁴ Vgl. Dieter Kirchhöfer: Ent- und Reideologisierung in den Erziehungswissenschaften der DDR in den 80er Jahren – der Versuch einer flexiblen Ideologisierung? In: Dietrich Hoffmann/ Karl Neumann (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965–1989). Weinheim 1995, S. 319-344.

Konzept der sozialistischen Allgemeinbildung, die wiederum einer geläufigen Vorstellung folgten, dass die angestrebten Seiten der Persönlichkeit entsprechenden Inhaltsbereichen der Allgemeinbildung wie polytechnische, ästhetische, intellektuelle, politische, moralische, weltanschauliche oder körperliche Bildung entsprechen.⁴⁵ Das „Lehrplanwerk“ kann als Instrument interpretiert werden, um die unterschiedlichen pädagogischen Bemühungen der Lehrplanarbeiten, der methodischen Hilfen und der pädagogischen Literatur für die Lehrer, der Unterrichtsmittelversorgung, der Schulbuchproduktion sowie des Schulfernsehens als Gestaltungskonzept der Schulwirklichkeit einerseits zu bündeln und andererseits theoretisch-pädagogisch wie auch ideologisch zu lenken.

Die ministeriell gesteuerte Aufmerksamkeit, die dem „Lehrplanwerk“ gewidmet wurde, fand keine Entsprechung in einer anspruchsvollen und intensiven pädagogischen Grundlagenforschung. Gleichwohl verfügten die Mitarbeiter in den so genannten Theorieinstituten über vergleichsweise größere Freiräume.⁴⁶ Diese unterlagen jedoch permanenter Kritik durch das Ministerium. Ihre Existenzberichtigung wurde immer wieder angezweifelt, weil sie der Leitung der Volksbildung selten schulpolitische Handlungsanleitungen in die Hand geben konnten. Insbesondere war eine solche Theorie dann gefragt, wenn es um die weltanschauliche Beeinflussung der Schuljugend, ihre „kommunistische Erziehung“ ging. Gesucht wurde nach Möglichkeiten und Methoden, gleichsam nach dem theoretischen Schlüssel, die marxistisch-leninistische Ideologie im Rahmen schulischer Allgemeinbildung wirksamer durchzusetzen. Das war die zentrale Anforderung an die pädagogische Theorie, konnte aber von den pädagogischen Wissenschaften nicht geleistet werden.

Zweifellos war insbesondere die Erziehungstheorie bemüht, mit Hilfe ideologischer Konstruktionen einerseits den Anschein von Wissenschaft zu erzeugen, andererseits pädagogische Leitlinien daraus abzuleiten. Die Ergebnisse jahrzehntelangen Bemühens überzeugten selbst das Ministerium nicht.⁴⁷ Die tatsächlich an der APW in den Theorieinstituten unternommenen zaghaften Versuche zur pädagogischen Theoriebildung – so

⁴⁵ Vgl. Gerhart Neuner: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, Berlin 1975; ders.: Allgemeinbildung. Konzeption – Inhalt – Prozeß, Berlin 1989.

⁴⁶ Das waren das Institut für Pädagogische Theorie, das Institut für Theorie und Methodik der sozialistischen Erziehung sowie das Institut für Didaktik.

⁴⁷ Vgl. die Analyse der Abteilung Wissenschaft des Ministeriums für Volksbildung über die Leistungsfähigkeit der Theorieinstitute vom 7. Februar 1977. In: Archiv DIPF/BBF, APW, 9112.

zum Beispiel in der Allgemeinen Pädagogik⁴⁸ – waren unter Beachtung innerwissenschaftlicher Regeln und Standards nicht für die Ableitung jener praktikablen Handlungsvorschriften geeignet, die vom Ministerium gefordert waren. Aus dem offenkundigen Widerspruch zwischen Anforderungsprofil und Forschungspraxis resultierte die massive Unzufriedenheit des Ministeriums mit den theoretischen Leistungen der Akademie.

Ministerielle Fremdverpflichtungen, außerpädagogische Vorgaben und spezifische Formen der Selbstzensur und -Disziplinierung haben den Spielraum für wissenschaftliche Forschungsleistungen in den Theorieinstituten insgesamt stark eingeschränkt. Es gehört mithin zu den systembedingten Besonderheiten der Forschungspraxis an der Akademie, dass die Akademieleitung über Gutachten und wissenschaftliche Expertisen als bildungspolitischer Zensor und Bedenkenräger in Erscheinung trat. Restriktive Instrumente wurden sowohl innerhalb der Akademie als auch gegenüber den Kooperationspartnern an den Universitäten und Hochschulen immer dann angewandt, wenn theoretisch begründete und empirisch untermauerte Forschungen tatsächlich die Schwelle zur bildungspolitischen Verwendbarkeit zu überschreiten drohten und die Gefahr bestand, bildungspolitische Entscheidungen partiell in Frage zu stellen oder zumindest zu problematisieren. Dann griffen weitreichende und umfassende Publikationsverbote, die im Regelfall Vizepräsident Karl-Heinz Günther und Akademiepräsident Gerhart Neuner verhängten. Das traf auf sämtliche pädagogischen und psychologischen Untersuchungen zu, wenn sie einen vergleichsweise kritischen Blick auf die Schulwirklichkeit warfen und in Teilbereichen unkonventionelle Lösungsvorschläge anregten. Diese Eingriffe wurden zumeist unterhalb der ministeriellen Ebene vollzogen, also im Vorfeld der Beurteilung durch das Ministerium für Volksbildung. Es kann somit von einer nachhaltigen bildungspolitischen Selbstdisziplinierung gesprochen werden, die von der Spitze der Akademieleitung ausging.

Innerhalb der APW fungierte insbesondere der von 1970 bis 1989 als Vizepräsident amtierende Karl-Heinz Günther in einer Art Doppelrolle. Als Mitglied der Akademieleitung war Günther nicht nur der Empfänger von politischen Vorgaben des Ministeriums. In seiner Eigenschaft als wissenschaftlicher Gutachter und Experte engagierte er sich auch für deren unanachgiebige Umsetzung und eine entsprechende Sanktionierung innerhalb der APW. Das spiegelte deutlich sein Agieren innerhalb des Führungspersonals wider, das von dem Bemühen geprägt war, in einer wissenschaft-

⁴⁸ Vgl. Wolfgang Eichler: Der Stein des Sisyphos. Studien zur Allgemeinen Pädagogik in der DDR. Münster 2000.

lichen Kritik wissenschaftlicher Befunde nichtwissenschaftliche, nämlich politisch-ideologische Ansprüche unterzubringen und durchzusetzen. Günther trieb diese Rollenspiel als eine Art Wächter bildungspolitischer Vorgaben im Gewand wissenschaftlicher Expertise bis zur Perfektion.⁴⁹

Neuner und Günther sind in diesem Zusammenhang explizit zu nennen, weil gerade sie sich innerhalb der Akademieleitung dazu berufen fühlten, den wissenschaftlichen Wert von pädagogisch-theoretischen und empirischen Forschungen in der Akademie zu bewerten sowie über deren schulpraktische bzw. bildungspolitische Verwertbarkeit zu entscheiden. Wenn es um bildungspolitisch relevante Forschungen ging, demonstrieren beide nicht nur uneingeschränkte politische Loyalität, sondern ein Maß an politischer Unterordnungsbereitschaft, das zuweilen auch eigene Forschungsinteressen überlagern konnte. Hatten pädagogische, soziologische oder psychologische Forschungen zu Resultaten geführt, die den herrschenden Problemsichten zuwiderliefen, sorgten Neuner und Günther dafür, dass diese Forschungsergebnisse nicht publiziert werden durften. Es wurde damit auch die Verbreitung und Diskussion von Erkenntnisfortschritten der jeweiligen Disziplin behindert, teilweise sogar unterbunden. Somit wurde auch jede diskursfähige Theorie bekämpft.

In einigen Fällen entstanden dadurch Konflikte mit jenen Wissenschaftlern an der APW, die an der Entwicklung der pädagogischen Theorie und der Veröffentlichung wissenschaftlich fundierter – gleichwohl auch schulpolitisch verwertbarer – Forschungsergebnisse interessiert waren.⁵⁰ Allerdings war die Akzeptanz der politischen und ideologischen Funktion der Akademie im allgemeinen stark ausgeprägt und das gültige Paradigma der Einheit von Politik und Wissenschaft selbst durch bildungspolitisch motiviert Eingriffe nicht zu erschüttern. Generell war das Verhalten auch der wissenschaftlich ambitionierten Mitarbeiter von politischer Selbstdienstnahme und Anpassungsbereitschaft an politische Vorgaben geprägt. Es herrschte eine allgemeine Selbstbeschränkung innerhalb der akzeptierten und wahrgenommenen politischen Funktionen, die dadurch gekennzeichnet waren, die Ziele wissenschaftlicher Tätigkeit – wie Erziehungs-

⁴⁹ In seinem biografischen Selbstbild stellt sich Günther allerdings als Insider dar, der die Entscheidungen der politischen Administration gegenüber der Akademie zwar zu vertreten, aber gleichzeitig versucht hatte, ein eigenständiges wissenschaftliches Arbeiten an der Akademie zu ermöglichen, ohne den Widerstand der Herrschenden zu provozieren: Karl-Heinz Günther: Rückblick nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990, Frankfurt (M.) 2002, S. 626ff.

⁵⁰ Das betraf beispielsweise die jahrelangen Auseinandersetzungen zwischen der Akademieleitung und Gerhard Stierand über den Gegenstand der Allgemeinen Pädagogik.

absichten, Zwecke der Persönlichkeitsbildung – nicht selbst definieren zu können. Diese Ziele waren lediglich zu begründen, zu belegen oder zu legitimieren, aber nicht in Frage zu stellen. In der Erfüllung der zugewiesenen Aufgaben waren dann allerdings Umsetzungs- und Ausführungsinitiativen gefragt. Dabei nahm die APW auch eine Meinungs-, Deutungs- und Definitionshoheit einer „Leiteinrichtung“ – also auch als Subjekt politisch legitimer Entscheidungen – gegenüber den Kooperationspartnern an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wahr.

3. Fazit

Alles in allem wurden der wissenschaftlich-pädagogischen Forschung durch einen auf die Schulpraxis fixierten Arbeitsalltag enge Grenzen gesetzt. Gerade weil die Forschung ganz im Einklang mit den Interessenlagen der politischen Administration geführt bzw. die für Wissenschaft zwingend notwendige Reflexion und Distanznahme unter dem Parteilichkeitspostulat außer Kraft gesetzt wurde, konnten sowohl Theoriebildung als auch der Anspruch auf Praxisveränderung nicht erfolgreich umgesetzt werden. Ungeachtet aller disziplinären Unterschiede bietet der Forschungsalltag der APW das Bild einer politisch gesteuerten Wissenschaftsinstitution, deren Arbeitsergebnisse die schulpädagogische Praxis bestätigte, nicht veränderte.

Das Verhältnis zwischen der Akademie und dem Ministerium für Volksbildung verdeutlicht, dass Politikberatung im Sinne wissenschaftlicher Expertise vom Ministerium eher als störend empfunden wurde. Das Ministerium besaß eben kaum Beratungsbedarf zur Vorbereitung schulpolitischer Entscheidungen, sondern sah die Akademie eher in ihrer Funktion zur öffentlichen Darstellung und Legitimation der Bildungspolitik der SED. Konzipiert als Form der institutionalisierten Selbstbeobachtung des Bildungssystems produzierte die APW zwar systemspezifisch nützlich Anwendungswissen, jedoch kein kritisch reflektiertes Wissen über reale Bildungsprozesse, das zur Stabilisierung des Bildungssystems, zur Verbesserung seiner Anpassungsfähigkeit und zur Erhöhung seiner Legitimität hätte beitragen können. Diese fällt um so mehr ins Gewicht, als es sich bei dem Bildungssystem um eine der wichtigsten Säulen der DDR-Gesellschaft handelte und die politische Führung dem gesamten Bildungsbereich über Jahrzehnte hinweg aus herrschaftspolitischer Sicht besondere Aufmerksamkeit widmete.

Die Forschungspraxis an der APW demonstriert aber auch die nicht nur an der Akademie stark ausgeprägte bildungspolitische Selbstdisziplinierung. Sie war mit einer uneingeschränkten Akzeptanz der politisch definierten normativen Grundlagen und Deutungsraster ihrer Disziplin verbunden und bewirkte, dass alle Forschungsansätze blockiert wurden, die potentiell zu Veränderungen der staatlichen Bildungspolitik hätten führen können.