
Rückschritte im Fortschritt

Was wird aus den pädagogischen Errungenschaften der DDR?

von Ludwig Huber

1. "Fortschritt" ist immer eine vieldeutige Kategorie. Aber viele werden wie ich als Fortschritt empfinden, wenn in die Schulen und Hochschulen der DDR die Freiheit der Rede (statt des zweigleisigen Sprechens) und der Versammlung (statt verordneter Schulung), Mitbestimmung und flexiblere Arbeitsformen, größere Wahlmöglichkeiten bezüglich Inhalten, Ausbildungsgängen und Berufszielen einziehen. Die Gefahr von "Rückschritten" in dieser stürmischen Bewegung sehe ich darin, daß pädagogische Errungenschaften oder jedenfalls die Ansätze zu solchen beim jähen Umschwung ins andere Extrem weggeschleudert werden. Hinsichtlich der Organisationsstruktur des Bildungswesens tritt das in der schroffen Abwendung von allem, was staatlich, zentral, einheitlich, egalitär aussieht, und der Zuwendung zu Waldorf- und Freien Schulen zu Tage. Darauf will ich hier nicht eingehen, stattdessen drei mich interessierende didaktische und hochschuldidaktische Aspekte ansprechen.

2. Als potentielle Errungenschaften in diesem Bereich erscheinen mir

der Polytechnische Unterricht, das gesellschaftswissenschaftliche Grundlagenstudium und die hochschulpädagogische Aus- und Fortbildung von HochschullehrerInnen - wie gesagt, als Beispiele. Alle drei haben einen bedeutenden Ausgangspunkt, sind in der Praxis pervertiert oder borniert geworden und stehen nun in Gefahr, samt ihren Wurzeln eliminiert zu werden.

2.1. *Der Polytechnische Unterricht*

Er ist eine der großen Ideen der länderübergreifenden reformpädagogischen Bewegung der ersten Jahrzehnte dieses Jahrhunderts, und zwar besonders der sozialistisch orientierten, darum heute oft verdrängten, Strömungen darin. Es geht um Lernen an und in Technik und Produktion und über sie; um ein Lernen mit "Kopf und Hand" nicht nur als "Basteln" oder "Werken", sondern um Arbeit im Kontext moderner industrieller Arbeitsorganisation - aber durchaus am eigenen Leibe. Es geht um "Praxisbezug" nicht nur hinsichtlich der "Anwendung" wissenschaftlicher Ergebnisse, sondern als Erfahrung und Analyse der Umsetzung

und Folgen wissenschaftlich-technischen Wissens im gesellschaftlichen Kontext.

Geworden ist daraus, am Beispiel der Sekundarstufe II betrachtet: formal die Einführung von Fächern (nach Schularbeit/-Landwirtschaft und Werken/Handwerk in Unter- und Mittelstufe) wie technisches Zeichnen und "Einführung in die sozialistische Produktion" sowie ein regelmäßiger "Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion", was alles zusammen immerhin ca. 15% der Unterrichtszeit in Anspruch nimmt; auf der einen Seite ideologische Instruktion (unter dem fixierten Ziel der "Einheit" von Technik, Ökonomie, Politik und Ideologie), auf der anderen Seite eine wenig reflektierte und daher wenig bildende Fließbandarbeit oder eine wiederum nur noch "unechte Praxis" in Demonstrationswerkstätten - offenbar vielfach angesiedelt irgendwo zwischen Ausbeutung und Spielerei oder Belanglosigkeit (diese Situation resultiert allerdings nicht nur aus politischen Entwicklungen, sondern, wie man sich eingestehen muß, auch aus der realen Schwierigkeit, die die zunehmende Unanschaulichkeit und Unzugänglichkeit hochtechnisierter Produktion diesem didaktischen Konzept entgegenstellen).

2.2. *Gesellschaftswissenschaftliche Grundlagenstudien*

Sie sind eine der großen Antworten auf das Re-Education-Problem nach dem NS-Staat und dem Zweiten Weltkrieg - wiederum eine Antwort sozialistischer

Observanz. Es geht um die auch politische Bildung und sozialwissenschaftliche Orientierung der künftigen Wissenschaftler, um die Verantwortungsfähigkeit der Intelligenz, dringlich gemacht durch das politische Versagen der Akademiker insgesamt zuvor. Gegenüber der Antwort, die in den "Westzonen" darauf versucht wurde, gegenüber also dem Studium generale - überwiegend geisteswissenschaftlich oder gar schöngeistig orientiert, meist unpolitisch, durchweg unverbindlich - sollte mit den "marxistisch-leninistischen Grundlagenstudien" eine verbindliche, kontinuierliche Auseinandersetzung mit philosophischen und politischen Grundfragen der politischen und ökonomischen Struktur der Gesellschaft auch und gerade für künftige Wissenschaftler gewährleistet werden - mit ca. 20% Anteil an den Studienplänen. Allerdings wurde von Anfang an auch schon die Perspektive festgelegt: politische Ökonomie; historisch-dialektischer Materialismus.

Geworden ist daraus - weit enger, als auch bei dieser Festlegung nötig gewesen wäre - ein offenbar geistig starres, ideologisch fixiertes und geschlossenes, häufig langweiliges, manchmal wohl regelrecht verhaßtes Pflichtpensum für die Studenten im Jahrgangs-, also praktisch: Klassenverband (gleichwohl mag die Tatsache, daß auf diese Weise jedenfalls immer auch ein Ort und Anlaß regelmäßiger Befassung mit und Übung in politischen, historischen und ökonomischen Themen gegeben war, wie ambivalent auch immer, doch zur "Erziehung der Revolutionäre" beigetragen haben, die die neue Bewegung mit in Gang setzten).

2.3. *Hochschulpädagogik*

Die Etablierung der Hochschulpädagogik als eigener Wissenschaftsbereich an allen Universitäten der DDR entspringt zum einen einer charakteristischen Auffassung des Universitätsstudiums, eines auch noch pädagogisch zu lenkenden Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung, sie ist aber zugleich auch eine Antwort auf die seit den 60iger Jahren unabwiesbare Erkenntnis und Anerkennung dessen, wie sehr sich die Universitäten, was immer ihr Selbstverständnis ist, für viele zu Stätten der Berufsausbildung, also zu Tertiärschulen, entwickelt haben. Es geht mit der Einrichtung hochschulpädagogischer Arbeitsbereiche (analog zu den hochschuldidaktischen Zentren hier) um Institutionalisierung des Nachdenkens und der Forschung über Probleme der Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation an der Hochschule, über persönliche und institutionelle Voraussetzungen akademischen Lernens und über die didaktisch-methodische Gestaltung der Lehre. Die Vorschrift, daß Hochschullehrer auf dem Wege zu ihrer Habilitation Kurse in Hochschulpädagogik in diesem Sinne absolvieren müssen, verpflichtet alle Hochschullehrer, sich wenigstens einmal mit den Fragestellungen der Hochschulpädagogik, also mit Wissenschaft im Vermittlungszusammenhang, konfrontieren zu müssen.

Geworden ist daraus wohl nicht selten eine relativ akademische Unterrichtung (Vorträge) über Theorien und Geschichte, andererseits ein relativ enges Training bestimmter Fertigkeiten,

zumeist der Vorlesung; häufiger eben eher in der Form einer "Schulung", und (ähnlich wie bei uns) nicht in der einer die Wissenschaftler intellektuell faszinierenden Diskussion.

3. Gemeinsam also ist den hier ausgewählten pädagogischen Konzepten, daß sie in der Praxis, wenn Blick von außen und Hörensagen nicht völlig trügen, eine starke inhaltliche Verengung, methodische Erstarrung oder gar doktrinäre Ausrichtung erfahren haben und daß sie insgesamt, wie alles, auch Instrumente einer ausgeprägt zentralistischen Steuerung "von oben" waren. Die Auflehnung gegen diese droht mit den Auswüchsen in der Praxis zugleich deren Wurzeln auszureißen.

Gemeinsam sind aber diesen Konzepten auch wichtige und wie ich finde richtige Grundideen. Sie sind ja alle darauf angelegt, eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit über das eigene Fach hinaus herbeizuführen:

- die "Oberschüler" mit der industriellen Arbeitswelt,
- die Studierenden und künftigen Akademiker mit Politik und Ökonomie, Gesellschaftstheorie und -empirie (man denke nur an die Bedeutung, die das auch bei uns wieder im Zusammenhang mit Technologiefolgen und Technologiefolgenabschätzung nicht nur für die Forschung, sondern auch für die Lehre haben sollte) und
- die HochschullehrerInnen und den wissenschaftlichen Nachwuchs mit dem Vermittlungsproblem der Wis-

senschaft (das ja keineswegs nur gegenüber den Studierenden wichtig ist) zu konfrontieren.

Gemeinsam ist auch die Erkenntnis, daß diese Auseinandersetzung **Zeit** braucht, die ihr durch den Sog der jeweiligen Hauptbeschäftigung mit den "eentlichen" Fächern immer wieder entrissen zu werden droht (oder auch, wie bei unseren Studierenden, durch die Notwendigkeit zu jobben oder ähnliches begrenzt ist). **Zeit** zur Auseinandersetzung kann darum wohl nur dadurch eingeräumt und gesichert werden, daß sie verpflichtend gemacht, also in den Zeithaushalten der Schüler, Studierenden und Hochschullehrer fest verankert wird. Nichts über die Inhalte, schon gar nicht über die Ausrichtung solcher Beschäftigung müßte dabei vorweg entschieden, nur die **Zeit** und **Gelegenheit** für sie gesichert werden.

Wie die Dinge sich entwickelt haben, kann man sich nicht mehr darauf beziehen, daß die DDR ja diese "Errungenschaften" vor- und weiterführt, und konnte es vielleicht angesichts von deren faktischer Ausgestaltung dort auch vorher nicht. Wir sind erneut darauf verwiesen, dergleichen in unseren Schulen und Hochschulen zu erkämpfen, wenn wir diese und ähnliche Grundideen bewahren wollen. Bei jedem Versuch dazu könnten allerdings die Erfahrungen, die in der DDR damit gemacht worden sind - gerade auch mit den Schwierigkeiten (hinsichtlich der Betätigungsfelder des Polytechnischen Unterrichts, der intellektuellen Lebendigkeit eines obligatorischen gesellschaftswissenschaftlichen Grund-

studiums und der stimulierenden Kraft aus einer pflichtgemäßen hochschulpädagogischen Fortbildung zu gewinnen) - von unschätzbarem Wert sein. Weit entfernt davon, etwa auch in diesem Bereich als besserwissende Patrone aufzutreten, könnten wir Kollegen aus der DDR als Berater gebrauchen. Am nächsten zu liegen scheint mir der Versuch, für die Reform der ohnehin von West und Ost her in die Diskussion geratenen Sekundarstufe II eine gemeinsame deutsch-deutsche Arbeitsgruppe zu bilden.

Fortsetzung von Seite 50:

Gewiß: Ohne Auslandserfahrungen wird sich der akademische Nachwuchs in sehr vielen Bereichen schwer tun, den Anforderungen zu genügen, die z.B. mit dem gemeinsamen europäischen Markt auf ihn zukommen werden. Andererseits: Wenn nur 16% der Studenten berichten können, daß sie die in Kanada erbrachten Studienleistungen von ihrer eigenen Hochschule in Deutschland voll anerkannt erhielten, und 40% überhaupt keine Anerkennung durchsetzen konnten, dann darf sich niemand wundern, daß viele StudentInnen sich fragen, weshalb sie die mit einem Auslandsstudium verbundenen zusätzlichen Belastungen denn auf sich nehmen sollen. Daß bundesdeutsche Studenten während des Untersuchungszeitraums mit einem Anteil von nur 1,5% aller ausländischen Studenten in Kanada hoffnungslos unterrepräsentiert waren, ist traurig, wenngleich die Probleme mit der Anerkennung von Studienleistungen aber gewiß nur einer von mehreren Gründen sind.

Studienaufenthalte im Ausland sind teuer im doppelten Sinn: Sie verlangen von der Studentin oder dem Studenten ein Mehr an Engagement und sie kosten mehr Geld als das Studium zuhause. Erfreulich ist in diesem Zusammenhang,
(Fortsetzung, Seite 62)