

Wie man die Beziehung von allgemeiner und beruflicher Bildung zu deuten hat, ist keine Frage der Pädagogik, sondern eine Entscheidung der Bildungspolitik (...)

Ungleiche Partner - Das Dogma der sozialistischen Allgemeinbildung und die berufliche Bildung in der DDR

In welchem Maß eine Gesellschaft sich um Bildung bemüht, ist keine Frage der Theorie, sondern Ausdruck praktischer Politik unter konkreten wirtschaftlichen Möglichkeiten. Es sind jene sozialökonomischen Bedingungen, die über das Maß entscheiden, wieviel allgemeine Bildung sich eine Gesellschaft leisten kann, weil sie es muss – und welche Art von beruflicher Bildung unbedingt notwendig ist, weil diese von einer direkt wirtschaftlichen Bedeutung ist. Hätte ein Land unendlich viel Zeit und Geld, dann gäbe es unbegrenzte Entfaltungsmöglichkeiten sich bildender Menschen. Es sind jene begrenzenden Faktoren, die die Frage aufwerfen, welcher Wert der Menschenbildung zugesprochen wird. Kriege haben einen widersprüchlichen Einfluss auf Bildung – der Krieg zerstört Bildungsmöglichkeiten, verhindert eine Kontinuität an Schule, macht aus Lehrern und Schülern Soldaten. Zugleich setzt das Ende eines Krieges nicht selten einen Aufbau- und Bildungswillen frei, der ohne Gleichen ist. Der Friedensgedanke wird zum sinngebenden Moment auch für Schule und Lernen. So ungefähr lässt sich jene geistige Situation vorstellen, die das soziale Leben in Deutschland nach Ende des Zweiten Weltkrieges prägt.

Dies ist ein Text über jene Menschen in der Nachkriegszeit – über Lehrer und ihre Schüler. Immer hat es Lehrer gegeben, die manches gelehrt haben, was nicht in den staatlichen Lehrplänen stand. Die Biographien jener Menschen oft bleiben ungeschrieben. Es sind die Schüler, die sich vielleicht ihrer erinnern – der Lehrer, denen sie nicht die Bildung an sich verdanken, sondern jene Sehnsucht nach Wahrheit – dies jener tiefe Gedanke von Saint-Exupéry (1900-1944).

Das Lernen eines Menschen ist die Suche des Nichts nach dem Etwas, Bildung der Versuch, mit Vernunft daraus Etwas zu formen. Dies auch ist ein Text darüber, woher die alten Ideale stammen, was aus ihnen wurde und weshalb eine deutsche und „demokratische“ Republik untergegangen ist¹.

¹ Der vorliegende Aufsatz erscheint in „Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft“ (Heft 1, 2020).

*Mit Bildung kann man Kriege verhindern,
mit Ausbildung nicht.*

Eine wissenschaftlich strukturierte Kritik ist einer rechtfertigenden Theorie verpflichtet, sie muss sich einer geeigneten Referenztheorie vergegenwärtigen. Ohne einen solchen theoretischen Bezugsrahmen bleibt eine Kritik an einzelnen Teilen eines Systems zusammenhanglos und im Ganzen argumentativ wenig überzeugend. Systemtheoretisch formuliert, ist der notwendige analytische Anfang nicht unproblematisch: a) Solle man mit der Analyse der Teile beginnen und daraus eine Kritik des Ganzen ableiten – oder steht b) eine Betrachtung des gesellschaftlichen Ganzen am Anfang, woraus sich eine Kritik einzelner Elemente gewissermaßen deduktiv ableitet. Häufig wird auch eine Verknüpfung beider Strategien beschritten: nach einigen detaillierten Betrachtungen erfolgt ein ganzheitliches Zwischenresümee, woraus sich wiederum neue Details ergeben. So ungefähr der erinnernde Prozess des Nachdenkens über die DDR. Unser Denken und Urteilen ist vermutlich weder nur induktiv noch ausschließlich deduktiv, sondern ein reflexives Prüfen, ob die logischen Schlüsse taugen. Der stilistische Wechsel zwischen induktivem und deduktivem² Schließen erst macht eine Kritik interessant – vor allem dann, wenn diese nicht alle Deduktionen ausführt und dem Leser selbst die Konklusionen überlässt. Auch diese ...

Die Hintergründe des Bildungswesens der DDR sind historischer Natur, seine Grundlagen wirtschaftspolitischer Prägung, seine Gestaltung ein ideologisch-pädagogischer Mechanismus. Man muss beginnen mit der Analyse der politischen und ökonomischen Strukturen. Es sei alles eine Frage der Ökonomie, sagte man häufig in der DDR. Jedoch in letzter Instanz ist alles eine Frage des Klassenkampfes, meinten andere. Und diesen Prinzipien hatte sich die Pädagogik unterzuordnen – sie war ein funktionaler Teil des Systems, nicht nur ein untergeordnetes Systemelement.

Hatte man nach dem Zweiten Weltkrieg gefragt, wie es ab 1933 möglich gewesen sei, ein ganzes Volk in die Irre zu führen, so war die nachdenklich machende Antwort: durch Erziehung. – Fragt man, wie es möglich war, das Volk der Deutschen Demokratischen Republik so lange stillhalten zu lassen, so ist die Antwort, dass Erziehung eine dabei nicht unwichtige Rolle gespielt hat. Die „Kritische Theorie“ lehrt, dass die Entlarvung der Machtverhältnisse die Grundlage der sozialwissenschaftlichen Analyse ist. Ideologiekritischen Konzepte betonen zudem, dass Sprache und Sprachlichkeit³ eines Systems analysiert werden müssen. Die

² Betrachtet man einmal die logische Struktur von Argumentationen der Kritik an politischen Systemen, so findet man *nicht* selten eine bloß deduktiv fortschreitende Urteilsweise: *W e i l* ein politisches System von vornherein eindeutig unmenschlich sei, *m ü s s e n* logisch folgerichtig auch seine gesellschaftlichen Subsysteme als unmenschlich gewertet werden. Wenn man so argumentiert, dann wären alle weiteren detaillierten Betrachtungen gewissermaßen unnötig, da ein Urteil von vornherein bereits feststeht.

³ Von dem jüdischen Romanisten Victor Klemperer (1881-1960), bis 1935 auch Professor an der T.H. Dresden, stammt eine Analyse der Sprache des Dritten Reiches – er nennt das Buch „Lingua tertii imperii“. Nach dem Krieg hat er diese sprachkritischen Beobachtungen fortgesetzt und ist zu ganz ähnlichen Ergebnissen gelangt: Es drohe eine Lingua quartii imperii (...) Die Sprache war und ist ein Instrument der Machterhaltung. Und Bildung oft ist jener Sprache ausgeliefert – oder sie erweist sich mit Mut und Vernunft als resistent gegen Sprachhüllen und die mit ihr verbundenen Ideologien. Wahre Bildung immer ist Sprachkritik, Halbbildung bloße Nachahmung von Worten.

„Kritische Psychologie“ schließlich weist darauf hin, dass das Unbewusste im Menschen die Wurzel jener Begierden ist, die eine Ökonomie⁴ befriedigen muss – das in vereinfachter Form Rezept der Wirtschafts- und Sozialpolitik⁵ der DDR. Damit wird der Hintergrund von Bildung und Erziehung transparent.

1. Wirtschaftspolitische Sicht: Die ökonomische Lage in der nach 1945 von der Roten Armee besetzten Ostzone ist desolat. Die ohnehin schwierige Lage in der Industrie wird durch die anhaltende Demontage geradezu hoffnungslos. Der DDR zahlt einen Preis, den die Bundesrepublik nicht aufbringen musste. Sie hat es von Anfang an schwerer, als das von den Westmächten unterstützte andere Deutschland. Es fehlt an allem. Und es fehlen vor allem qualifizierte Facharbeiter, Meister und Ingenieure. Mit der „Verordnung⁶ zur Ausbildung von Industriearbeitern in den Berufsschulen“ vom 3. November 1947 erfährt die Bedeutung der Berufsausbildung eine besondere Hervorhebung, in jener Zeit hat die berufliche Ausbildung eine zeitweilige Dominanz gegenüber der Allgemeinbildung. Ergänzend heißt es explizit in der Verordnung, dass „die Allgemeinbildung der Jugendlichen, die die Grundschule abgeschlossen haben“, in der Berufsschule fortgesetzt wird. Wegen des Mangels an Arbeitskräften besteht lediglich eine Schulpflicht von acht Jahren, erst 1959 wird die 10-Klassen-Pflicht eingeführt. An die 8-jährige „Grundschule“ schließt sich bis 1959 eine dreijährige Ausbildung oder eine zum Abitur führende vierjährige „Oberschule“ an – eine ideologische Bezeichnung, die das Wort Gymnasium ersetzt. Die staatliche Hoheit über die Berufsbildung hat von 1950 bis 1954 das Staatssekretariat für Berufsausbildung, Staatssekretär ist der aus dem Zentralrat der „Freien Deutschen Jugend“ (FDJ) kommende Rudolf Wiessner (1927-2001). Im Jahre 1954 wird dieses Staatssekretariat dem neu geschaffenen „Ministerium für Arbeit und Berufsausbildung“ eingegliedert, zu dessen Stellvertretendem Minister dieser ernannt wird. In einem Sonderheft der noch heute existierenden Zeitschrift „Berufsbildung“ skizziert Wiessner programmatisch die „Aufgaben der Berufsausbildung im Lehrjahr 1953/54“ (vgl. Wiessner 1953, S.9-38). Die genannten „Hauptaufgaben im Lehrjahr“ enthalten an keiner Stelle die Forderung nach einer allgemeinen Bildung – wörtlich: die „Kenntnisse und Fertigkeiten des Berufes haben im Vordergrund zu stehen“ (ebd. 36). Auch gibt es m.E. eine deutliche Betonung des „praktischen Unterrichts“, der „Qualifizierung aller Ausbilder“ sowie der „Entwicklung der Arbeit der Methodischen⁷ Kommissionen“ (ebd. 39).

⁴ Triebenergien werden sublimiert, auf gesellschaftlich nützliche Bereiche umgelenkt. Politik macht sich dies zunutze, Erziehung leistet dazu Beihilfe. Eine Orientierung von Lebensidealen auf wirtschaftliche Bedürfnisse vermag zeitweilig soziale Stabilität zu erzeugen. Der Erfolg *beruflicher Bildung* – vor allem Ausbildung – profitiert von diesen Effekten. Alle tiefere *allgemeine Bildung* dagegen ist eher eine Gefahr, jene Mechanismen psychoanalytisch zu durchschauen und zu mindern.

⁵ Es fällt auf, dass in den 80er Jahren regelmäßige Gehaltserhöhungen für Lehrer als sichtbarer Ausdruck der sogenannten Wirtschafts- und Sozialpolitik an der Tagesordnung waren. In einer Zeit, wo deren Glaubwürdigkeit mehr und mehr abnahm, suchte man sich die Loyalität der Direktoren und Lehrer durch Geld zu erkaufen (...)

⁶⁶ In der Präambel heißt es 1948: Die Verordnung wird erlassen „im Zusammenhang mit dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, zur Förderung der Berufsschulung der Jugend und einer engen Verbindung der praktischen und theoretischen Ausbildung“ (vgl. Feierabend 1976, S.35).

⁷ Die sogenannten „Methodischen Kommissionen“ (MK) waren ein Instrument innerschulischer Weiterbildung an jeder Berufsschule. Ein geeigneter Lehrer übernahm die Funktion der Leitung einer solchen Kommission und

Aufschlussreich auch ist der folgende, kursiv gedruckte Satz: „Brüderliche Grüße den Lehrern und Lehrausbildern in Westdeutschland, die mit uns zusammen für die Einheit unseres Vaterlandes kämpfen.“ (ebd.) Berufliche Bildung erhält in jener Zeit eine organische Bindung an den Produktionsprozess und hat eine direkte wirtschaftsfördernde Funktion – Lehrlinge sind notwendige Arbeitskräfte. Dem hat sich das Maß an allgemeiner Bildung unterzuordnen. Hinzufügen ist die Tatsache, dass die Lehrpläne für Berufsschulen noch 1949 von der „*Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands*“ herausgegeben wurden. Man könnte mithin sagen, es gilt in jener Zeit – in Abwandlung einer bekannten Formulierung Georg Kerschensteiners (1854-1932) – das Prinzip: Mit einem Minimum an allgemeiner Bildung und einem Maximum an Ausbildung im Dienste antifaschistischer Überzeugung. Damit sind die tragenden Säulen des Bildungswesens markiert: Die Ausbildung des Industriearbeiters⁸ soll *produktionsorientiert*, die Allgemeinbildung *zukunftsweisend*, die Erziehung *antifaschistisch* sein – noch nicht wörtlich *sozialistisch*, denn erst 1959 erhält die Schule mit dem „Gesetz über die Entwicklung des sozialistischen Schulwesens“ eine bewusst politische Orientierung und sozialistische Ausrichtung. Nun auch wird die Formulierung „Sozialistische Berufsausbildung“ gängig.

Ein aufschlussreiches Dokument jener Zeit ist 1947 der Aufsatz „Verschulung der Praxis oder Pädagogisierung der Arbeit“ in der Zeitschrift „Berufsbildung“ von Heinrich Less, einem der verantwortlichen Funktionäre für Berufsausbildung. Das Augustheft der Zeitschrift steht sichtbar im Zeichen einer argumentativen Unterstützung der genannten Industriearbeiterverordnung. Die Zusammenhänge sind heute im Detail wenig bekannt: Less zitiert ohne Scheu die politisch brauchbaren Gedanken von Kerschensteiner und bezieht sich auch auf den Vortrag von Theodor Litt (1880-1962) auf der historisch bedeutsamen zentralen⁹ „Berufspädagogischen Tagung“ im Dezember 1946 in Halle. Thema des Vortrages war bewusst

organisierte die in der Regel monatlich stattfindenden jeweiligen thematischen Veranstaltungen, an denen an den Betriebsberufsschulen z.T. auch die Ausbilder teilnahmen. Die Leiter Methodischer Kommissionen wurden später durch die eingerichteten *Bezirkskabinette für Berufsbildung* inhaltlich angeleitet. Die Arbeit der MK erfolgte unentgeltlich. Methodische Kommissionen waren zuständig für ein bestimmtes Berufsfeld. Für die Berufsschullehrer im Fach Staatsbürgerkunde und für die Lehrer der anderen allgemeinbildenden Fächer gab es Fachzirkel, die der Volksbildung unterstanden. Bei den zeitweilig in den Lehrplänen der Berufsschule enthaltenen allgemeinbildenden Fächern war für die betreffenden Lehrer m.E. eine Teilnahme an einem überschulischen Fachzirkel oder auch an einer berufsschulischen Methodischen Kommission möglich, denn solange es eine nur achtjährige Schulpflicht gab, wurden auch bestimmte allgemeinbildende Fächer während der Berufsausbildung unterrichtet. So sieht der „*Lehrplan für Maschinenschlosser*“ 1949 folgende Wochenstunden vor: Geschichte und Gegenwartskunde (2), Deutsch (2), Fachkunde, Werkstoffkunde und Messkunde (2), Fachrechnen (2), Fachzeichnen (2) sowie Physik (1) und Chemie (1). Die Berufsausbildung jener Zeit ist – wenn auch notgedrungen – eine originäre Verknüpfung allgemeiner und beruflicher Bildungsinhalte.

⁸ In einem politisch umstrittenen Theaterstück hat Heiner MÜLLER (1929-1995) diesen neuen Typus des Arbeiters inszeniert. Auf eine frühere Anregung von Bertolt BRECHT (1898-1956) zurückgehend, schreibt Müller 1956 das Stück „Der Lohndrucker“. – Ist ein Schriftsteller dazu fähig, kann man fragen. Müller war dazu fähig und willens. – Die Antwort: „Meine Kenntnisse über das Arbeitermilieu, über die Anfänge der DDR-Industrie, stammten aus der Zeit in Frankenberg, wo ich Drehbänke entrostet hatte. Und ich hatte keine Schwierigkeiten, Arbeiter zu beschreiben. Ich kannte ihre Sprache, das war die Welt, in der ich aufgewachsen war.“ (Müller 2010, S.111)

⁹ Meines Wissens gab es drei solcher Kongresse, die „Berufspädagogische Tagung“ 1946 in Halle sowie die beiden Berufspädagogischen Kongresse 1948 und 1960.

die „Synthese von Berufsbildung und Allgemeinbildung“ (vgl. Litt 1997, S.11). Wie man allerdings lernpsychologisch jene Synthese erklären könne, bleibt offen und erweist sich bis in die Gegenwart als ein anspruchsvolles Problem. Dort auch habe Litt – so Heinrich Less – sinngemäß den Kerschensteinerschen Gedanken formuliert: „Wir müssen erkennen, dass nur durch den Beruf ein vollwertiges Menschentum gedeihen kann.“ (Less 1947, S.14; vgl. Litt 1997, S.14). – Und an anderer Stelle: „Mit Pestalozzi ist Kerschensteiner der Meinung, dass nur die Arbeit in der den Jugendlichen umgebenden Umwelt der Schule ihre Bildungskraft gibt, dass die `Berufsbildung die Pforte zur Menschenbildung` ist.“ (Less 1947, S.15) Im Geiste dieser Argumentation für eine notwendige Berufsausbildung und eine angemessene Allgemeinbildung stehen Pestalozzi, Kerschensteiner und Litt¹⁰ gewissermaßen nebeneinander – die DDR weiß mit der Klassik umzugehen. Und die Klassik eignet sich überraschend für manche wünschenswerte Begründung.

2. Allgemeine und berufliche Bildung – Zwischen Eigenwert und Anwendbarkeit: Es mag relativ leicht sein, gewisse Inhalte nach traditioneller Gewohnheit als eher allgemeinbildend oder eher berufsbildend zu markieren. Schwieriger fällt es dem bildungstheoretischen Denken, die Funktionsbestimmungen zu begründen, weshalb eigentlich das eine oder andere einen Kulturwert hat. Zunehmend macht sich bis in die Gegenwart der Gedanke breit, dass Bildung vor allem daran gemessen wird, ob sie sich vermarkten lässt.

So berechtigt die Verwertbarkeit von Bildung zeitweilig in der Biographie eines Menschen sein mag, so fragwürdig ist dieser Maßstab für die Auswahl von Bildungsinhalten. Auch in der DDR gab es unbewusste Wertmaßstäbe über die biographische Bedeutung von Bildung sowie politisch bewusst verordnete Prinzipien über die Rolle der Erziehung. a) Allgemeine und berufliche Bildung ordnen sich einem Menschenbild unter – der Mensch sei das Maß aller Dinge, heißt es gelegentlich. b) Allgemeinbildende und beruflich orientierte Bestandteile der Bildung folgen einem entsprechenden inhaltlichen und funktionalen Maßverhältnis, dessen Proportionen sich in den Jahrzehnten wandeln. c) Konzeptionell erweist sich das aus der Sowjetunion übernommene Modell der Polytechnik als hilfreich und ausbaufähig. In übergreifender Bedeutung sowohl für Allgemein- und Spezialbildung war dieses Organisationskonzept in der DDR lange Zeit das prägende Prinzip der Bildung in Schule und Ausbildung.

2.1 Polytechnisches Prinzip: Das von Marx formulierte und später von Lenin und Krupskaja in den Schulen¹¹ und Lehrwerkstätten in Sowjetrußland¹² angewandte Modell einer

¹⁰ Litt behauptet dann 1960, dass die für die deutsche Pädagogik typische „Auffassung des Verhältnisses von Fachbildung und Menschenbildung“ eine gewisse Isolierung bedeute, eine „bloße Idiosynkrasie des deutschen Geistes“ sei (Litt 1960, S.49 und 50). Meines Erachtens ist ein solches Urteil über einen angeblichen „deutschen Geist“ zu pauschal und missverständlich.

¹¹ In gewisser Parallelität zu Georg Kerschensteiner ist es in Sowjetrußland Pawel Blonski (1884-1941), der die Idee einer Verbindung von Unterricht und Arbeit weiterentwickelt. Das 1919 von Blonski veröffentlichte Buch „Die Arbeitsschule“ kann als eine Erweiterung von Kerschensteiner charakterisiert werden (vgl. Blonski 1986, S.111).

¹² Im Jahre 1931 fordert dann das Zentralkomitee der Kommunistischen Partei der Sowjetunion – sieben Jahre nach dem Tod von Lenin in dessen Geist – in einem Beschluss, dass die „Polytechnisierung der Schule auf der Basis einer dauerhaften und systematischen der wissenschaftlichen Grundlagen durchgeführt werden soll“ (zit.

Polytechnischen Bildung stellt eine originäre Fusion von allgemeiner und beruflicher Bildung dar: Polytechnik ist ein schulartenübergreifender Grundsatz und eine zugleich wirksame Vorbereitung auf den Beruf durch die bereits in der Schule beginnende Produktionsorientierung. Polytechnische Bildung verknüpft also funktional:

- a) allgemeinbildende Inhalte in enger Verbindung mit beruflichem Wissen und Können
- b) Allgemeinbildung in ihrer Funktion als eine Bestätigung ihrer Bedeutung für den Beruf
- c) Berufliche Bildung mit Allgemeinbildung als deren Festigung und Anwendung.

Von der 7. bis zur 10.Klasse findet – schrittweise beginnend seit Mitte der 50er Jahre – in der Woche je ein Tag Polytechnischer Unterricht für alle Schüler in einem Industriebetrieb oder in der landwirtschaftlichen Produktion statt. Im Stundenplan standen „Unterrichtstag in der Produktion“ (UTP) und „Einführung in die sozialistische Produktion“ (ESP). Damit schiebt sich zwischen die *allgemeine* Bildung und die *berufliche* Ausbildung ein *berufsvorbereitender* Unterricht mit der polytechnischen Funktion einer Vermittlung allgemeiner Kenntnisse über die Prinzipien der Grundlagen der Technologie in der Produktion, didaktisch realisiert durch einen „*technologischen Unterricht, theoretisch und praktisch*“ (vgl. Marx, Das Kapital. MEW 23, S.512). *Allgemeine und berufliche* Bildung werden nach Marx durch die Verbindung von „*produktiver Arbeit und Unterricht*“ miteinander verknüpft (ebd. S.508). Diese genannten Attribute ergeben so ein mehrdimensionales Netz an Wissen und Können, Lern- und Arbeitstätigkeiten. Der langwierige bürgerliche Streit zwischen humanistischer und realer Bildung – wie er u.a. von Niethammer 1808 – nachhaltig beschriebenen worden ist, scheint gelöst: Polytechnik erweist sich scheinbar als ein sowohl theoretisch zu rechtfertigendes wie auch praktisch erfolgreiches Modell. Die DDR löst die problemgeschichtlichen Fragen eines funktionalen Zusammenhangs von allgemeiner und beruflicher Bildung auf praktische Weise, denn es galt das oft wiederholte proklamierte Prinzip, das Kriterium der Wahrheit sei die Praxis. Sinngemäß folgt daraus: Die Richtigkeit einer Bildungsideologie werde durch eine Praxis gerechtfertigt. Dazu bedarf es keiner tieferen ideengeschichtlichen Betrachtungen – es gilt das Primat der Politik gegenüber der Wissenschaft. Und die in der DDR übliche Ideengeschichte der Polytechnik¹³ war zumeist eine von den Ideen der Herrschenden diktierte Geschichte. Dass es am Konzept eines polytechnischen Unterrichts manch didaktisch Originäres und sozialisationstheoretisch Nachdenkenswertes gibt, steht außer Frage.

in Kaiser; Lange 1954, S.60). Diese Doktrin wird in den 50er Jahren auch zum Prinzip des polytechnischen Unterrichts in der DDR – das sowjetische Vorbild wird mehr oder weniger übernommen, sowohl für den Unterricht ab der 7. Klasse in den Industriebetrieben wie auch mit detaillierten inhaltlichen Vorgaben für den Unterricht in der Landwirtschaft (ebd. S.52-55).

¹³ Die DDR-Pädagogik übergeht die Tatsache, dass das Konzept ursprünglich auf die 1794 in Paris gegründete École polytechnique zurückgeht, und dann im 19. Jahrhundert von den (poly)technischen Schulen u.a. in Wien und Prag sowie in Berlin, Karlsruhe, München, Nürnberg, Darmstadt, Stuttgart, Hannover und Dresden sowie Chemnitz übernommen wird. Die einseitige Sozialgeschichte des polytechnischen Unterrichts führt den Gedanken zumeist allein auf Marx und Lenin zurück. Lediglich in dem Buch „Polytechnische Bildung“ von Hans Kaiser und Wilfried Lange findet sich (1954, S.8-11) eine detaillierte Beschreibung des Lehrprogramms von 1830 der École polytechnique – dieses historische Bewusstsein der Vorgeschichte polytechnischer Bildung geht später in der DDR mehr und mehr verloren.

2.2 Allgemeine Bildung als bloße Grundlage beruflicher Bildung: Die Maxime polytechnischen Wissens deutet auf die Frage hin, ob sich die Funktion allgemeiner Bildung in ihrer Grundlagenfunktion für den Erwerb einer späteren Spezialbildung erschöpft. So zeigt sich, dass die einzelnen Inhalte allgemeiner Schulbildung deutlich eine nur mehr oder weniger direkte Bedeutung für den Beruf haben. Ordnet man jegliche Bildung der beruflichen Bedeutsamkeit unter, so würde die Bildungsidee schweren Schaden nehmen. Mithin ist auch manches Wissen von Wichtigkeit, auch wenn dabei ein nur geringer oder gar kein direkter praktischer Verwertungsaspekt erkennbar ist. Daraus ergibt sich dann die weiterführende Frage, worin also der Wert solcher Bildungsinhalte bestehen mag, wenn nicht in ihrer praktischen Funktion für den Beruf, das Studium oder für die Gesellschaft? Hat der Mensch unabhängig von diesen genannten Instanzen ein Recht auf eine selbstbestimmte originäre Bildung? Und wäre eine solche Originalität an Bildung nicht ein Gewicht in jener Gesellschaft, in der viele andere eine nur durchschnittliche Bildung besitzen. Allerdings: Könnte ein solches Wissen in einer autoritären Gesellschaft auch Ausdruck einer Opposition sein, ihn als oppositionell erscheinen lassen? Und wird man in Schule Berufsausbildung und Hochschule eine derartige Selbstbestimmung und kritische Denkweise dulden? Dennoch zeugen die Biographien von Menschen – auch in der DDR – davon, welches Maß an selbstbestimmter allgemeiner Bildung möglich war und wie man dies in Übereinklang mit fremdbestimmten Maßstäben bringen könne. Ob ein Kind nachmittags im Alter von zehn Jahren mit dem Klavierunterricht an einer Musikschule beginnt, ist weder eine Frage von Grundlagenbildung oder einer bereits berufsvorbereitenden Fähigkeit. Hier versagen zumeist die traditionellen Begriffe unseres üblichen pädagogischen Urteilens. Pädagogik vermag über Bildung in pädagogischen Institutionen urteilen, ob sie wissenschaftlich ausreichend in der Lage ist, andere Formen von Bildung in den Blick zu nehmen, wird sich erweisen müssen. Der Schritt in das Reich der nichtpädagogischen Bildung erweist sich als ein unsicherer Schritt für die Pädagogik. In der DDR scheint es, dass jegliche Bildung einer Pädagogisierung unterworfen werden sollte – eine gewisse Tendenz totalitärer Pädagogie ist mithin unverkennbar.

2.3 Die sogenannte Einheit von Bildung und Erziehung: Die deutsche Sprache kennt für das *eine* Phänomen eines lebenslangen Lernens *zwei* Wörter. Ein dritter – in der DDR auffallend vermiedener Begriff – ist zudem Sozialisation, wodurch die semantische Unschärfe verstärkt wird. Die Pädagogik gerät damit nicht selten in ihre eigenen Schlingen, da immer aufs Neue zu erklären sei, was in diesem ontogenetischen Prozess des kognitiven und sozialen Lernens Bildung, was Erziehung¹⁴ ist, worin eigentlich ihre „Einheit“ besteht und wie ggf. das Wort

¹⁴ Wer die in der DDR erschienenen pädagogischen Texte analysiert, wird bemerken, dass das Wort Sozialisation auffallend vermieden wird. M.W. taucht eine gezielte Deutung lediglich in der „Soziologie des Bildungswesens“ bei Artur Meier (geb. 1932) auf, welches auf der Grundlage seiner Habilitation 1970 an der Humboldt-Universität zu Berlin entstanden ist. Meier ist dann bis 1991 Professor an dieser Universität und repräsentiert nahezu eine einzigartige, anfänglich kritisierte, wenn auch geduldete originäre Bildungssoziologie. Er gehört zu den nahezu vergessenen Quellen der „anderen“ DDR-Pädagogik, auch was das seinerzeit auffällige Maß an Belesenheit angeht. In Bezug auf Durkheim könne man sich – so Meier – Erziehung als eine „methodische Sozialisierung“ vorstellen (Meier 1974, S.63). Diese „Soziologie des Bildungswesens“ erscheint – verglichen mit den üblichen DDR-Texten – immerhin als eine weitgreifende, auch theoriegeschichtliche Betrachtung zu zentralen und tangierenden Begriffen von Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Dass dabei die sogenannten „Bürgerlichen Sozialisierungstheorien“ einer Kritik unterworfen werden (ebd.), ist teilweise berechtigt (Parsons), bezüglich anderer sogenannter „Sozialisierungstheoretiker in der Nachfolge Durkheims“ (ebd. S.70) eher trivial. Wenn auch das pädagogische Denken in der DDR durch das Buch in aufschlussreicher Weise auf die traditionellen

Sozialisation in dieses Begriffsnetz einzuordnen sei. Die semantische Lösung des gedanklichen Konflikts ist eine Worthülse, die jene sogenannte *E i n h e i t* von Bildung und Erziehung proklamiert. Ohnehin ist der Einheitsbegriff ein oft benutztes Instrument in der offiziellen DDR-Sprache: Es galt für den Unterricht eine Einheit von Theorie und Praxis, eine Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit, eine Einheit von Politik und Ökonomie, eine Einheit von dialektischem und historischem Materialismus. Auch die Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik war ein Wunsch des Gedankens. Die Begriffe suggerieren Denkrichtungen, die Sprache selbst sozialisiert, die Funktionärsprache dringt in die Alltagssprache ein.

Das Wort Sozialisation indes bereits gilt als verdächtig, weil es die Aufmerksamkeit darauf lenken könnte, dass die Bürger einer gesellschaftlichen Gleichschaltung ausgesetzt seien. Meines Erachtens ist deshalb aus heutiger Sicht eine angemessene Vorstellung von Sozialisation durchaus hilfreich, um den *K o n t e x t* allgemeiner und beruflicher Bildung beschreiben zu können. Das Unbewusste des Menschen hat ein feines Gespür dafür, wie nämlich das Verhältnis von Allgemeinem und Speziellem gesellschaftlich bestimmt sei, wie es gewissermaßen sozial definiert ist. Durch die Wirkungen jener ungeschriebenen sozialen Definition bereits wird der Mensch sozialisiert, sein Bildungsstreben in eine gewisse Richtung gelenkt, seine Erziehung einer Fremd- und Selbstlegitimation unterworfen. Das Gespür sagt ihm trügerisch, ob eine Gesellschaft Wert auf eine hohe Allgemeinbildung legt oder ob es sich dabei nur um eine äußerliche Proklamation handelt. Diese Überlegungen zu den unbewussten Quellen sozialen Lernens sensibilisieren ein feinsinniges Nachdenken über den Zusammenhang von allgemeiner und beruflicher Bildung. Radikal formuliert, lassen sich – wenn auch abstrakt – folgende Fallunterscheidungen treffen, die mehr oder weniger in der Sozialgeschichte der Bildung zu erkennen sind:

- a) mit einem Minimum an (allgemeiner) Bildung und einem Maximum an beruflicher Bildung,
- b) mit einem Minimum an beruflicher Bildung und einem Maximum an (allgemeiner) Bildung,
- c) mit einem ausgewogenen und sich wandelnden Maß an Allgemeinem und Speziellem.

Was eine vermeintliche Mitte zwischen den genannten Extremen anbelangt, so ist die Behauptung eines Optimums ein Trugschluss, denn es lässt sich arithmetisch keinerlei solche Mitte bestimmen. Und auch die Abschätzung von biographischen Anteilen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung bzw. zwischen den Stundenzahlen allgemeinbildender und berufsbildender Fächer ist lediglich eine zeitweilige und unzureichende Lösung, den unsichtbaren Verknüpfungen von allgemeinem und beruflichem Wissen auf die Spur zu kommen. Betrachtet man zudem die mehr oder weniger hohe Langlebigkeit der betreffenden Inhalte, so ergeben sich folgende Alternativen:

bürgerlichen Theorien aufmerksam gemacht wird, so besteht das Resümee von Meier im Sinne der in der DDR üblichen ideologischen Positionierung darin, dass „Bürgerliche Sozialisationstheorien“ anpassungsmechanistische Konzeptionen vom Menschen und seiner Erziehung sind (ebd. S.82). Allerdings motivieren die Quellenangaben zu Durkheim (ebd. S.363) den aufmerksamen Leser, sich ein eigenes Bild über die begriffsgeschichtlichen Wurzeln des genannten Wortes zu machen. Somit ist m.W. Meier der Einzige in der DDR-Pädagogik, der Durkheim rezipiert hat.

a) In dem Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung erscheint die erstere als die stabilere und langlebigere, die letztere als das aktuell stets anzupassende Element.

b) In anderer Perspektive gibt es bezüglich der Bedeutung einer modernen beruflichen Bildung in der Regel eine stabile Meinungs- und Entscheidungsgrundlage, während es über Inhalt und Umfang einer allgemeinen Bildung oft widersprüchliche, kontroverse und sich wiederholende Diskussionen gibt. Es scheint so, dass in problemgeschichtlicher Perspektive die Frage nach dem Wert allgemeiner Bildung der treibende Motor der Bildungsdiskussionen war und ist.

c) Was dabei oft übersehen wird, ist, dass jene Formen von Bildung untereinander in vielschichtigen funktionalen Beziehungen stehen, so dass bildungspolitische Entscheidungen für die eine stets Folgen für die andere Seite mit sich bringen. Dabei handelt es sich einerseits um kausale Beziehungen zwischen dem Allgemeinen und Beruflichen – die man kategorial mit Ursache, Wirkung und Bedingung erklären kann. Andererseits ist zu beachten, dass es sich bei dem mehr Allgemeinen, dem weniger Allgemeinen, dem allgemein-beruflichen und dem speziellen Beruflichen um ein mehrdimensionales Ursachen- und Wirkungsgeflecht handelt, welches man nicht *erklären* kann, sondern *verstehen* muss.

Bekannt ist auch die feinsinnige bildungsgeschichtliche Deutung: Allgemeinbildung ist die Berufsbildung der Herrschenden, Berufsbildung die Allgemeinbildung der Beherrschten. Auch für die DDR selbst galt mithin jene Feststellung von Marx in „Die deutsche Ideologie“ (MEW 3, S.46), dass die in einer Gesellschaft herrschenden Gedanken nichts Anderes sind, als die Gedanken der herrschenden Klasse (...) Bildungsfragen sind Machtfragen.

2.4 Quantitative Überlegungen: Wie hoch der Anteil einer abgeschlossenen Allgemeinbildung unter den Arbeitern in der DDR wirklich war, ist in der Propaganda der vom Ministerium für Volksbildung inszenierten „Pädagogischen Kongresse“ der DDR nie veröffentlicht worden. Nach einer Studie von Georg Schmelzer (1980) lassen sich folgende Daten ermitteln: 32% der Arbeiter in den 80er Jahren hatten einen Abschluss der 10. Klasse, 51% lediglich einen Abschluss der 8.Klasse und 8% einen Abschluss unterhalb¹⁵ der 8.Klasse (vgl. Schmelzer 1980,

¹⁵ Am Berufsschullehrplan für die sogenannten Achtklassenabgänger lässt sich eine spezifische Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung erkennen. So gilt hier §10 des Bildungsgesetzes von 1965: „Während des Besuches einer Einrichtung der Berufsausbildung erfolgt für diejenigen Jugendlichen, die die Oberschulbildung noch nicht erreicht haben, mindestens jedoch die Klasse 8 abgeschlossen haben, die Weiterführung oder der Abschluss der Oberschulbildung.“ Demnach haben diese Auszubildenden nach Abschluss der 8.Klasse an der Berufsschule in einer dreijährigen Ausbildung bzw. Teilausbildung Unterricht in den Fächern Mathematik (321h), Deutsch (284h), Geschichte (142h) sowie Staatsbürgerkunde (105h) (vgl. Hanke 1975, S.139). Das sich daraus ergebende Niveau an allgemeiner Bildung ist eindeutig ablesbar: Der Berufsschulunterricht führt nach der 8.Klasse – im Unterschied zu den o.g. Lehrplänen von 1949 – keineswegs alle notwendigen Fächer der Allgemeinbildung weiter, sondern lediglich die oben genannten. Es fehlt somit für diese Jugendlichen eine Weiterführung und Vertiefung der Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie) sowie der Geographie. Auch Kunsterziehung und Musik werden für entbehrlich gehalten. Daraus ergibt sich interessanterweise innerhalb der Allgemeinbildung eine relativ willkürlich erscheinende Einteilung in unentbehrliche und entbehrliche Fächer. Auch sind die damit verbundenen Lehrplanentscheidungen zeitabhängig: Das Fach Astronomie galt seinerzeit als lehrreich, heute eher als entbehrlich. Ähnliches lässt sich auch für die Eigenständigkeit allgemeinbildender Fächer in der Berufsschule feststellen, deren Inhalte entweder mit Abschluss der 10.Klasse vorausgesetzt werden oder akzentuiert und modifiziert in den beruflichen Lehrplänen festgelegt sind. Hält man an einer bestimmten traditionell üblichen Dauer von Bildungs- und Ausbildungsgängen fest, dann ist das schwierigste Problem, welche Inhalte gekürzt werden könnten, um neue Inhalte oder Fächer einführen zu können. Nicht selten führte dies in

S.34). Für diejenigen Arbeiter, die keinen¹⁶ Abschluss einer Berufsausbildung besaßen, gab es die rechtliche Möglichkeit einer sogenannten Zuerkennung eines solchen Abschlusses. Der damalige Direktor des Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR, Arnold Knauer – Vorgänger von Rudolph – hat in dem Themenheft „Allgemeine und berufliche Bildung“ der Marxistischen Blätter (Frankfurt a.M. 1973, S.65) folgende statistische Daten angeführt:

Qualifikation %	1955	1964	1970	1975 (Plan)
Hoch- und Fachschulkader	4,4	7,4	12,5	13,6
Facharbeiter	25,6	45,6	48,5	62,2
Un- und angelernte Arbeitskräfte	70,0	47,0	39,0	24,2

Obwohl die Zahlen scheinbar nur etwas über berufliche Bildung aussagen, ist damit auch ein Rückschluss auf den Umfang an allgemeiner Bildung möglich. Im *Ausprägungsgrad* allgemeiner Bildung lassen sich im Vergleich mit der beruflichen Bildung demnach folgende Niveaustufen unterscheiden:

1) eine relativ geringe allgemeine Bildung ungelerner Arbeiter, 2) eine auf wenige Fächer reduzierte allgemeine Bildung für Auszubildende nach der 8.Klasse, 3) eine gewisse Vertiefung allgemeiner Bildung durch die ab 1968 eingeführten Technischen Grundlagenfächer in der Ausbildung sowie 4) eine auf spätere gesellschaftlich wünschbare Studienrichtungen (Ingenieur, Offizier¹⁷, Berufsschullehrer) strategisch ausgerichtete „Berufsausbildung mit Abitur“. Dies die Realitäten, die ein differenziertes Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung illustrieren – unterschiedliche Ausprägungen allgemeiner Bildung in Inhalt und Form.

3.Bildungs- und berufspolitische Sicht: Pädagogik und Schule sind in besonderer Weise staatlicher Hoheit unterworfen. Verfassung und Grundgesetz legitimieren hier eine gewisse staatliche Zuständigkeit. In der DDR haben staatliche Schulen ein Monopol. Die autoritäre Pädagogik schließt Privatschulen, christliche Schulen und jegliche Einrichtungen in freier Trägerschaft grundsätzlich aus – sie verhindert damit auch eine gewisse Vielfalt, die aus unterschiedlichen Handschriften an Bildung und Erziehung entstehen könnte. Aus einer angemessenen notwendigen Aufsicht des Staates über das Schulwesen wird in der DDR eine Allmacht von Staat und Partei über die Schul- und Hochschulpolitik. Damit wird auch das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung einer staatlichen Definition unterworfen. „Wissen¹⁸ ist Macht“ wird gedeutet als „Welches Wissen einer Macht dient, entscheidet diese

der DDR zu Kürzungen besonders bei den allgemeinbildenden Fächern der Berufsschule, offenkundig besonders bei den Lehrplänen der „Berufsausbildung mit Abitur“ (siehe Kapitel 4).

¹⁷ In den 80er Jahren wurden in den Betriebsberufsschulen ausgewählter Industriekombinate, m.W. unter anderem im Kombinat Carl-Zeiss-Jena, gesonderte Klassen für eine „Berufsausbildung mit Abitur“ eingerichtet, in denen ausschließlich Bewerber für ein späteres Offiziersstudium konzentriert wurden. Die damit in Verbindung stehenden staatlichen Anweisungen waren bereits seinerzeit wegen ihrer Vertraulichkeitsstufe wenig bekannt, der Umstand selbst ist heute nahezu unbekannt. Dass der Berufsausbildung auf diese Weise eine militärische Funktion für die Rekrutierung der Armee zugewiesen wird, ist ein dunkles Kapitel der DDR-Geschichte.

¹⁸ Der Gedanke taucht in der Geistesgeschichte in verschiedener Gestalt auf. Meines Wissens findet sich die erste Belegstelle in Kohelet (9,13), die Formulierung wird dann auch Francis Bacon zugeschrieben und erscheint schließlich 1872 in einer Rede von Wilhelm Liebknecht. Als ein geflügeltes Wort täuscht es über die Tragweite des Verhältnisses von Wissen und Bildung, von Bildung und Macht, hinweg. Eine grundlegende hermeneutische

Macht selbst.“ Die auf Lenin zurückgehende Formulierung einer „Diktatur des Proletariats“ – auch im Schulwesen – wirkte für nachdenkliche Menschen stets grotesk und befremdlich, was dazu führte, dass man in den 80er Jahren diese dogmatische Formel kaum noch benutzt hat.

3.1 Volksbildung als Dogma: Mit dem 1965 erschienenen Gesetz über das sozialistische Bildungswesen wird dem Ministerium für Volksbildung unter Margot Honecker endgültig ein bis 1989 vorherrschendes Bildungsmonopol¹⁹ übertragen. Bereits 1958 hatte man die Berufsbildung der Leitung durch die Volksbildung unterstellt, inhaltliche und organisatorische Prinzipien der allgemeinbildenden Schulen werden der Berufsbildung gewissermaßen übergestülpt. Die kommunalen und die betrieblichen Berufsschulen allerdings erhalten auf diese Weise zeitweilig das Privileg der personellen und materiellen²⁰ Ausstattung durch ein bevorzugt ausgestattetes Ministerium, gleichrangig mit den allgemeinbildenden Schulen. Mit der Gründung des Staatssekretariats für Berufsbildung wird 1970 der Tatsache Ausdruck verliehen, dass es politisch nicht gewollt war, der Berufsbildung den rechtlichen Status eines eigenen Ministeriums zuzubilligen. Allerdings wird damit eine gewisse Eigenständigkeit²¹ der Leitung der Berufsbildung hergestellt. Bis zum Ende der DDR bleibt die Berufsbildung von der Volksbildung abgetrennt, in der Regierung vertreten lediglich durch einen Staatssekretär. Das Gesetz von 1965 verleiht dem Ministerium den Status eines nahezu totalitären Systems. Dies schließt das Definitionsmonopol ein, was Inhalte einer allgemeinen Bildung seien. Der

Analyse des Zusammenhangs von Wissen und Macht steht noch aus. Allein die Rekonstruktion der sich wandelnden Machtverhältnisse führt nicht zu den Wurzeln von Bildung, sondern bleibt an oberen Flächen stehen. Es war Friedrich Nietzsche (1844-1900), der diesbezüglich mit dem Buch „Wille zur Macht“ zahlreiche – jedoch oft missverständliche – Interpretationen angeregt hat. Nicht fremde Mächte sollen über einen Menschen herrschen, sondern er selbst muss über sich geistige Macht erlangen. Indem der Mensch Natur und Gesellschaft verändert, verändert er zugleich seine eigene Natur. Je größer seine Macht über die Natur, umso wichtiger die Macht über sich selbst. Und Bildung ist jener Weg zu sich selbst. Dann wäre Bildung Fähigkeit und Wille zur Macht.

¹⁹ Dazu gehört auch die direkte Unterstellung der Pädagogischen Hochschulen unter das Ministerium für Volksbildung, während alle anderen Hoch- und Fachschulen sowie die Universitäten zum Zuständigkeitsbereich des „Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen“ gehörten. Auch hier zeigt sich das Wesen des autoritären Systems – gegen jede Logik, wonach Hochschulen sinnvollerweise zu ein und demselben Ministerium gehören sollten. Die Pädagogischen Hochschulen als Stätten der a) Ausbildung der Lehrer für den allgemeinbildenden Unterricht sowie der b) Ausbildung von Pionierleitern hatten mithin eine Sonderstellung gegenüber den Universitäten und Technischen Hochschulen, an denen auch die Lehrer für die berufliche Bildung ausgebildet worden sind. Für die Ausbildung der Lehrmeister für den Berufspraktischen Unterricht gab es zudem sogenannte Lehrmeister-Institute.

²⁰ So gab es staatliche Normative für allgemeinbildende und berufliche Schulen, welche Unterrichtsmittel anzuschaffen sind. Das Vorhandensein dieser entsprechenden Voraussetzungen eines effektiven Unterrichts war u.a. Gegenstand staatlicher Schulinspektionen bzw. Hospitationen durch Fachberater.

²¹ Diese Eigenständigkeit zeigt sich auch in der Parallelität der Struktur der unterhalb des Ministeriums bzw. des Staatssekretariats liegenden Räte der Bezirke und Räte der Städte und Kreise:

Ministerium für Volksbildung	Staatssekretariat für Berufsbildung
→Abteilung Volksbildung der Räte der Bezirke	→Abteilung Berufsbildung und Berufsberatung der Räte der Bezirke
→Abteilung Volksbildung der Räte der Städte und Kreise	→Abteilung Berufsbildung und Berufsberatung der Räte der Städte und Kreise

Vormundschaftsstaat bestimmt, welche Bildungsinhalte als für *alle gemeinsam* gelten²². Davon sind auch Editionen in den DDR-Verlagen betroffen, die unter eine politische Zensur²³ fielen bzw. keine Druckgenehmigung²⁴ erhielten. Insgesamt handelt es sich bei der Bildungs- und Wissenschaftspolitik um ein ganzheitliches System von Gesinnungsüberwachung und Gedankenkontrolle.

3.2 Die Bedeutung der Berufsfachkommissionen: Diese in der DDR 1968 gegründeten Gremien waren für die Konzeptionalisierung und Ordnungspolitik der Berufsbildung zuständig (vgl. Zyka 2018, S.1-74). Als Kommissionen hatten sie eine berufsspezifische Funktion und somit eine gewisse Selbstständigkeit gegenüber der Volksbildung. In Kooperation mit den betreffenden Fachministerien, den Zentralstellen für Berufsbildung und den Kombinat der Industrie sowie den Fachorganen der Landwirtschaft arbeiteten die Berufsfachkommissionen eher im Schatten der offiziellen Bildungspolitik. Es waren erfahrene Berufsschullehrer, Fachwissenschaftler und Hochschulmitarbeiter, die oft aus eigener beruflicher Erfahrung nach perspektivisch tragfähigen Lösungen einer Berufsausbildung suchten. Die Semantik der dem Staatssekretariat in diesem Sinne unterbreiteten Vorschläge war dann stets ein sprachlicher Kompromiss.

Indem auch die *Zentralstellen²⁵ für Berufsbildung* sowie die Universitäten und Hoch- und Fachschulen einbezogen waren, ergaben sich zudem polyvalente synergetische Effekte einer

²² Diese Ideologiekontrolle schließt Tabus über bestimmte Inhalte ein, die nicht oder in nur geringem Maße zur Allgemeinbildung zu gehören hatten und somit nicht oder in nur geringem Maße oder verfälscht in den Lehrplänen und Lehrbüchern erwähnt werden. Dies betrifft Auslassungen im Geschichtsunterricht, einseitige Darstellungen im Fach Staatsbürgerkunde, ja selbst die falsche Wiedergabe authentischer Zitate aus Schriften von Marx, Engels oder Lenin. Bis 1956 gehörte auch die Zitierung von Stalin zum üblichen Unterricht. Auch fehlen im Bildungskonzept der DDR ausgewogene, aufklärende und problematisierende Inhalte über Religion und Theologie, über Kirchengeschichte, den religiösen Widerstand im Nationalsozialismus und über die Funktion der Kirchen im Sozial- und Gesundheitswesen der DDR. Der Unterricht im Fach Geschichte vermittelte keinerlei Wissen über die Stalinschen Verbrechen, so über die Erschießungen tausender polnischen Offiziere 1940 in Katyn durch Sowjetsoldaten. Die Existenz der sowjetischen Straflager (Gulag) wurde ebenso ausgeklammert wie die Internierung politischer Häftlinge in Gefängnissen der DDR. Auch über die Erschießung jüdischer KZ-Häftlinge im Jahre 1947 (...) in Polen schweigt sich die Geschichtswissenschaft der DDR aus. Wissenschaft und Bildung verlieren ihr Ethos und ihr Gewissen und büßen so ihre Funktion einer Aufklärung nachhaltig ein.

²³ Überliefert ist zum Beispiel, dass das an sich unverdächtige Buch des renommierten Berliner Wirtschaftshistorikers Jürgen Kuczynski (1904-1997) „Gespräche mit meinem Urenkel“ längere Zeit auf dem Schreibtisch von Kurt Hager und dann von Erich Honecker lag, ehe der Druck genehmigt worden ist. Was Kuczynski darin beschreibt ist ein Stück Bildungsgeschichte: Was würde ein Großvater antworten, wenn ihn sein Urenkel fragt, wie es denn damals in der DDR gewesen sei (...)

²⁴ Dazu gehören auch die im Verlag Reclam in Leipzig geplanten Ausgaben ausgewählter Schriften von Friedrich Nietzsche (Die Fröhliche Wissenschaft), Max Weber (Rationalisierung und Entzauberung der Welt) und Wolfgang Leonhard (Die Revolution entlässt ihre Kinder). Erst nach der politischen Wende erschienen in erstaunlich kurzer Folge die genannten Editionen, nachdem eine formale Druckgenehmigung entfallen war oder eine solche aus Zivilcourage der Redakteure nicht mehr eingeholt wurde.

²⁵ Es handelt sich dabei um industriebereichsspezifische Einrichtungen, die im Auftrag der betreffenden Ministerien für die Aus- und Weiterbildung in ihrer Branche verantwortlich waren. Betrachtet man die Bezeichnungen dieser Zentralstellen, so ergibt sich ein auffallend heterogenes Bild (Auswahl). Die Zuständigkeit bezieht sich zumeist auf den Bereich Berufsbildung (im weitesten Sinne), in einigen findet sich auch die Bezeichnung „Zentralstelle für Bildung“.

solchen Kooperation. Wenig bekannt ist, dass zum Aufgabenbereich einer jeden Berufsfachkommission auch ein „Studium der Lehrpläne der Oberschule und der weiterführenden Bildungseinrichtungen“ gehörte, um daraus inhaltliche Ableitungen für die Lehrpläne der Berufsschulen und die Ausbildungsordnungen treffen zu können (vgl. Hanke u.a. 1975, S.154). In diesen Kommissionen spielte also das jeweilige Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung eine grundlegende Rolle bei der Neubestimmung von Ausbildungsinhalten.

4. *Berufsausbildung & Abitur*: Die DDR kreiert zwei historisch aufeinander folgende Formen einer Verknüpfung von Berufsbildung und Abitur. Beide Formen sind strittig, beide auch sind einer praktischen Tauglichkeitsprüfung ausgesetzt, ob die Ideen auch real sinnvoll sind. Hier zeigt sich, dass Experimente in der Wahl des Maßverhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung fatal sein können. Auch die 1946 gegründeten Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten²⁶ gehören zum Teil zum Kreis solcher experimenteller Bildungsformen, die mehr oder weniger solange Bestand hatten, bis sie ihre ursprüngliche Funktion verloren. So haben nicht alle solcher „Modellversuche“ überlebt.

4.1. An den Erweiterten Oberschulen, die als Königsweg zum Abitur führten, gab es seit 1958 in der 11. und 12. Klasse die Möglichkeit einer parallelen Berufsausbildung in einem Betrieb, zum Teil durch eine praktische Tätigkeit an einem Tag in der Woche in der Industrie oder

Zentralstelle	für Bildung	beim VEB Kombinat Datenverarbeitung
Zentralstelle	für Bildung	des Ministeriums für Verkehr
Zentralamt	für Berufsbildung	der Deutschen Post
Zentralstelle	für Bildung	des Bereichs Schwerindustrie
Zentralstelle	für Berufsbildung	des Bereichs Chemische Industrie
Zentralstelle	für berufliche Bildung	des Industriebereichs Erzbergbau, Metallurgie und Kali
Zentralstelle	für Berufsbildung	Konsumgüterbinnenhandel
Zentralstelle	für Berufsbildung	des Bereichs Glas- und Keramikindustrie
Zentralstelle	für Bildung	des Maschinenbaus
Zentralstelle	für Bildungswesen	der Kohle- und Energiewirtschaft
Zentralstelle	für Aus- und Weiterbildung	des Bereichs Leichtindustrie
Zentralstelle	für Aus- und Weiterbildung	des Bereichs Elektrotechnik/Elektronik
Zentralstelle	für Bildungswesen	des Bereichs Geologie
Koordinierungsstelle	für Berufsbildung	Textil/Bekleidung
Koordinierungsstelle	für Berufsbildung	Möbelkombinat Dresden
Koordinierungsstelle	für Berufsbildung	Schuhe/Lederwaren/Kunstleder/Pelzverarbeitung

(vgl. Adressenwegweise für die Berufsbildung in der Bundesrepublik und in der Deutschen Demokratischen Republik. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung/Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR. Berlin 1990, S.85-87)

²⁶ Diese aus den 1946 gegründeten Vorstudienanstalten hervorgegangenen und dann ab 1949 eigenständigen Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) hatten nach dem Zweiten Weltkrieg dadurch eine soziale Berechtigung, dass diese eine Möglichkeit boten, eine durch den Krieg abgebrochene gymnasiale Ausbildung nachzuholen, eine Hochschulreife durch ein Kurz-Abitur zu erwerben und bei Erfolg einen nahtlosen Übergang in ein Studium zu garantieren. An der TH-Dresden fand die Eröffnung des ersten Vorsemesterkurses der ABF am 22. März 1946 statt (vgl. Kursitz 1953, S.184). Der Kurs begann 1946 mit 161 Studierenden, die aus ganz unterschiedlichen politischen und beruflichen Verhältnissen kamen. Die ABF waren den Universitäten und Hochschulen angeschlossen, ihre Funktion wandelt sich mit der Zeit. Sie wurden bis auf die ABF an der Universität Halle 1963 aufgelöst, da sich mit den Erweiterten Oberschulen und den Klassen Berufsausbildung mit Abitur sowie den Abendkursen an den Volksschulen stabile Alternativen entwickelt hatten. Die ABF Halle hatte von 1963 bis 1989 das Privileg, Abiturschüler auf ein Studium im Ausland, in der Regel in der damaligen Sowjetunion vorzubereiten. Zur Geschichte der ABF ist die – über den Text der o.g. Festschrift der TH Dresden (1953) weit hinausgehende – lesenswerte und auch statistisch aufschlussreiche Dissertation des Direktors der ABF in Dresden Heinz Kursitz hervorzuhelben, die 1951 an der TH Dresden entstanden ist (vgl. ferner Klaus-Peter Horn 2003, S. 98; 103 sowie 410 sind als Seitenangaben falsch).

Landwirtschaft. Der Stundenplan der Abiturfächer wurde so gestaltet, dass für die betriebliche Ausbildung die notwendige Zeit zur Verfügung stand (vgl. Waterkamp 1990, S.259). Diese in mehrfacher Hinsicht fragwürdige Form eines „Abiturs mit Berufsausbildung“ läuft 1970 für die letzten davon betroffenen Schüler endgültig aus. Das Experiment erscheint dauerhaft als gescheitert.

4.2. An deren Stelle²⁷ wird in den 60er Jahren eine „Berufsausbildung mit Abitur“ eingeführt. Diese Sonderform einer Hochschulreife²⁸ wird in einer dreijährigen Ausbildung an einer Betriebsberufsschule erworben, an den Kommunalen Berufsschulen gab es diese Form nicht. Betrachtet man die betreffenden Lehrpläne, so zeigen sich empfindliche Defizite²⁹ allgemeiner

²⁷ Offensichtlich hat es bereits seit 1960 Überlegungen gegeben, das „Abitur mit Berufsausbildung“ durch eine „Berufsausbildung mit Abitur“ zu ergänzen bzw. abzulösen (vgl. Hanke u.a. 1975, S.140). Offiziell lautet die Interpretation wie folgt: „Die Berufsausbildung mit Abitur in den Einrichtungen der Berufsausbildung ist ein Hauptweg der Abiturstufe. Dieser Weg wurde 1960 gesetzlich fixiert (...) Als ein progressiver Bildungsweg unserer Gesellschaft realisiert er in besonderem Maße die Einheit von Lernen und Leben, von Theorie und Praxis und erfüllt das Prinzip der Persönlichkeitsentwicklung im Prozess der Arbeit.“ (ebd.)

²⁸ Dass das Abitur – als typische Form einer wissenschaftlichen Höhe allgemeiner Bildung – die Grundlage für ein Hochschulstudium sei, hat in der Geschichte des Gymnasiums einen auch symbolischen Wert. Ein Abitur zu besitzen, galt im 19. Jahrhundert als Schlüssel für eine Karriere, der es dem Betreffenden ermöglichte, alle denkbaren Karrierewege einzuschlagen. Die später vorgenommenen fachlichen Abstriche an einem solchen geistigen Reifegrad führen nicht nur zu Defiziten der Bildung, sondern auch zu einer Inflationierung des Begriffs „Hochschulreife“. Der Kompromiss jener Berufsausbildung „mit Abitur“ hat einen hohen Preis – die Möglichkeit einer zweifellos nützlichen und prägenden beruflichen und betrieblichen Erfahrung – wird erkaufte auf Kosten einer minderwertigen allgemeinen Bildung. Beide Formen von Bildung werden zwangsweise in die Maßverhältnisse einer Schere gepresst – beide leiden darunter. Theodor Adorno (1903-1964) hat solche Produkte vermeintlicher Bildung als „Halbbildung“ bezeichnet und bereits 1959 deren Gefahren und Folgen in einer „*Theorie der Halbbildung*“ beschrieben. „Das Flickwerk aus angeeigneten, und das will hier meist sagen, auswendig gelernten Tatsachen und weltanschaulicher Deklamation besagt, dass der Zusammenhang von Sache und Reflexion zerrissen ist. Man konstatiert dies in den Examina immer wieder, und muss unmittelbar auf die Absenz dessen schließen, was haben sollte, wer bilden will, nämlich Bildung.“ (Adorno 2017, S.39). Das Ministerium für Volksbildung war somit gewissermaßen mit dem politisch verordneten Maß an allgemeiner Bildung im Sinne Adornos eine „*Brutstätte der Halbbildung*“ (Adorno 1979, S.99). Hier wurde festgelegt, was zu einer schulischen Allgemeinbildung gehört und was nicht. Hier wurde entschieden, dass 2000 Unterrichtsstunden im Rahmen der dreijährigen Berufsausbildung für eine Hochschulreife hinreichend seien (...) Rückblickend wirft dies die Frage auf, weshalb bestimmte Bildungsinhalte von vornherein aus politischen, historischen, atheistischen oder didaktischen Gründen tabuisiert worden sind. Dies ist im Einzelnen schwer zu rekonstruieren und lediglich ein aufmerksamer Vergleich kann zutage fördern, weshalb in den 80er Jahren Inhalte möglich geworden sind, die in den 50er Jahren undenkbar waren. Dennoch bleiben bei der Sichtung der Lehrpläne bis 1989 viele Frage offen. Adorno beobachtet 1959 in der Bildungskrise der Bundesrepublik „*allerorten bemerkbare Symptome des Verfalls von Bildung, auch in der Schicht der Gebildeten selber*“ (ebd. S.93) Bildung sei auf diese Weise zu einer „sozialisierten Halbbildung“ geworden (ebd.). Staatlich verursachte Bildungsdefizite nämlich sind meist für den Lernenden gar nicht zu erkennen – er selbst wird in einer Atmosphäre der Halbbildung sozialisiert (...) Adorno urteilt radikal: „*Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung sondern ihr Todfeind: Bildungselemente, die ins Bewusstsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben, selbst wenn sie an sich den Aberglauben kritisieren ...*“ (ebd. S.111f.) – Dort also, wo allgemeine Bildung sich auf Halberfahrenes, wo sich berufliche Bildung auf Halbverstandenes gründet, stirbt der Bildungsgedanke. Wie also muss m.E. heute Bildung gestaltet sein, damit Allgemeines sich auf Erfahrung – und Berufliches sich auf Verstehen gründet (...)

²⁹ In der ansonsten sehr lesenswerten und informativen Darstellung von Dietmar Waterkamp zur „Berufsbildung“ im Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte (Zweiter Halbband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer) fehlt eine angemessene Beurteilung der mit einer „Berufsausbildung mit Abitur“ verbundenen

Bildung. Die Abiturprüfungen in den „Hauptfächern“ sind zwar weitgehend identisch mit denen an den Erweiterten Oberschulen nach der 12. Klasse – allerdings gibt es ein völliges Fehlen der Fächer Kunsterziehung, Musik und einer dritten Fremdsprache nach Russisch und Englisch. Offiziell liest sich dies wörtlich wie folgt: „Die musischen Fächer Musik und Kunstgeschichte entfallen vollständig.“ (Hanke u.a. 1975, S.140) Die dreijährige Dauer ist somit ein Kompromiss – da die normale Facharbeiterausbildung 2 Jahre dauert und der Erwerb des Abiturs an der Erweiterten Oberschule die 11. und 12. Klasse umfasst. Die Inhalte dieser eigentlich insgesamt vier Jahre dauernden beiden Bildungswege mussten auf drei Jahre komprimiert werden. Diese politisch gewollte Kompression ging zulasten einer geisteswissenschaftlichen und künstlerisch-literarischen Allgemeinbildung. Die Proportionen bestätigen das Verhältnis von Haupt- und Nebenzweck: Von der dreijährigen Dauer (gesamt etwa 5000 Stunden) „werden 2000 für die Allgemeinbildung und etwa 3000 für die Berufsbildung verwendet.“ (ebd.) Dass es synergetische Effekte gibt, wird nicht erwähnt, dass es Defizite an der Ganzheitlichkeit von Bildung gibt, wird verschwiegen. Eine Überbetonung des Erfolgs des Modells besteht darin, dass durch den turnusmäßigen³⁰ Wechsel zwischen geistigem Lernen und betrieblicher Erfahrung eine bestimmte Persönlichkeitsentwicklung beabsichtigt ist. – Das modifizierte Modell einer Berufsbildung mit Abitur wird in der Gegenwart in einigen Bundesländern vereinzelt erprobt, bleibt aber wegen vieler Kompromisslösungen m.E. umstritten.

4.3. *Technische Grundlagenfächer (1968)*: Mit dem Beschluss über „Grundsätze der Berufsausbildung“ von 1968 werden die sogenannten „Technischen Grundlagenfächer“ eingeführt. Es handelt sich um die Fächer „Datenverarbeitung“, „Betriebs-, Mess-, Steuer- und Regelungstechnik“ (BMSR) sowie „Elektronik“. Bemerkenswert ist, dass diese Fächer – mit unterschiedlichen Wochenstunden – ausnahmslos für alle Ausbildungsberufe gelten: Jeder Lehrling absolviert die genannten Fächer, weitgehend unabhängig vom Beruf. Funktional ist zu beachten, welche Logik der Strategie einer derartigen Grundlagenbildung zugrunde liegt: Demnach wird einem Inhalt A eine grundlegende Funktion für einen sich anschließenden Inhalt B zugewiesen. So haben die Technischen Grundlagenfächer die Funktion einer allgemeinbildenden Voraussetzung für die Anwendung in der allgemeinen Grundlagenbildung und in der späteren beruflichen Spezialisierung. Jene Grundlagenfächer sind mithin eine originäre Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung, man lernt mehr, als nur etwas Berufliches (...) Schulgeschichtlich betrachtet, ist die Einführung der Technischen

Bildungsidee und Bildungspraxis. Es ist nicht eindeutig, ob dieser Aspekt in dem genannten Aufsatz übersehen worden oder bewusst unberücksichtigt geblieben ist (vgl. Waterkamp 1990, S.257-279)

³⁰ Im Unterschied zu den Schülern der 11. und 12. Klasse der Erweiterten Oberschulen gab es für die Klassen Berufsausbildung mit Abitur während der gesamten drei Jahre keine Schulferien. Die Zeit während der üblichen Winter- und Sommerferien wurde in diesen Klassen für die Arbeit im Betrieb genutzt. Auszubildenden mit Abitur stand ein jährlicher Urlaub von 15 Tagen zur Verfügung. Zu erwähnen ist ferner, dass in jedem Ausbildungsjahr je zwei Wochen für eine „Vormilitärische Ausbildung“ in Lagern der Gesellschaft für Sport und Technik (GST) obligatorisch waren. Diese Zeit ist von den o.g. genannten 2000 bzw. 3000 Unterrichtsstunden abzuziehen. Damit kommt in die ontogenetische Beziehung von allgemeiner und beruflicher Bildung ein Abschnitt hinein, der eine paramilitärische Bildung und Erziehung symbolisiert. Das überkommene Prinzip „Eisen erzieht“ erhält auf diese Weise eine ergänzende Bedeutung: Militärische Erziehung formt Geist und Körper.

Grundlagenfächer eine Modifizierung und Modernisierung der traditionellen polytechnischen Bildung.

4.4. Einführung der Computer in die Berufsausbildung: Im Jahre 1987 fasst die DDR den Beschluss, an allen Berufsschulen Computerkabinette einzurichten. Es gibt allerdings keinen hinreichenden Vorlauf, weder stehen ausreichend qualifizierte Fachlehrer für das neue Unterrichtsfach zur Verfügung, noch besitzen die Schulen ausreichende materielle Ressourcen. Die PC-Technik stammt u.a. aus dem Kombinat Robotron – als die angelieferten Pakete ausgepackt werden, beginnt für alle Beteiligten ein Lernprozess, Lehrer sind ihren Schüler nur um wenig voraus. Noch ehe die Arbeit mit dem PC eine direkt berufliche Bedeutung erlangt, vollzieht sich durch ein learning by doing eine Vervollkommnung allgemeiner Bildung: Anwendung englischsprachiger Befehle, Schulung logischen Denkvermögens, Entwicklung kreativer Phantasie. Kollegen aus den westlichen Bundesländern haben später eingeschätzt, dass die Bundesrepublik bzw. Die Bundesländer vermutlich nicht in der Lage gewesen wären, unter ähnlichen wirtschaftlichen Bedingungen flächendeckend und in kurzer Zeit die Computer an allen Berufsschulen einzuführen. Ohnehin ist die Arbeit mit dem Computer in nicht geringem Maße zu einem Motor allgemeiner Bildung geworden, die sich auch im beruflichen Bereich auszahlt. Der Computer selbst ist Mittel „Jenseits von Gut und Böse“ – das Internet weder ein Mittel nur allgemeiner oder nur beruflicher Bildung. Wie noch nie in der Geschichte verschmelzen hier die gewohnten Trennungen von Allgemeinem und Beruflichem. In der bloßen Beobachtung von Lernenden, die mit dem Computer arbeiten, lässt sich z.B. nicht mehr eindeutig entscheiden, ob es sich dabei um allgemeine oder berufliche Bildung handelt, ob die zu lernenden Inhalte eine materiale oder/und eine formale Bildungsfunktion haben. Im Prozess des Erwerbs ununterscheidbar, lässt sich offensichtlich eine Differenzierung zwischen Allgemeinem und Beruflichem nur noch in der praktischen Anwendung erkennen. Und auch dort führen berufliche Anwendungsfähigkeiten zugleich zu einem Zuwachs an allgemeinem Wissen und Können. Das Phänomen PC deutet m.E. auf ein Wesensmerkmal von Bildung hin, dass nämlich die üblichen Unterscheidungen von Allgemeinem und Speziellem nur teilweise gelten bzw. begrenzt taugen und häufig nur nützliche Zuschreibungen zum Zweck der Verständigung darstellen. In der Folge der Computer ist eine virtuelle Bildungswelt entstanden, die einen Schub der Entwicklung allgemeiner & beruflicher Fähigkeiten bewirkt hat – Bildung tritt in ein neues Stadium pädagogischer Zweck-Mittel-Rationalität³¹. Die DDR hat hier nach einigen Anfangsschwierigkeiten den Anschluss an den Westen geschafft, die Konvergenztheorie hat ein Immer-Ähnlicher-Werden beider Systeme bestätigt.

4.5 Ideologiekritik: Eine Beurteilung des autoritären Systems der Bildung in der DDR bedarf in Inhalt und Form einer ideologiekritischen Betrachtung. Im Sinne der Kritischen Theorie von Adorno & Horkheimer sind die direkten und vor allem auch indirekt wirkenden Machtstrukturen aufzudecken – letzteres also jene latenten Formen, die man als *strukturelle*

³¹ Üblicherweise gehen rationale Entscheidungen davon aus, dass für gesetzte Zwecke die geeigneten Mittel bestimmt werden. In der Arbeit mit dem Computer kehrt sich die Rangfolge oft um: Die immer moderner werdenden Mittel werfen die Frage auf, welche mannigfaltigen Zwecke damit möglich werden. Daraus ergibt sich nicht NUR eine neue lernpsychologische Situation, sondern auch ein neues Verständnis von Bildung.

Gewalt bezeichnet. Mechanismen von Überwachen³² und Strafen greifen ineinander, Pädagogik ist eine Magd der Politik, der Lehrer ein Diener der Parteipolitik, der Lehrling nicht selten ein Knecht³³ der Wirtschaft. Mitunter finden sich Darstellungen, wonach aus heutiger Sicht die berufliche Bildung als ideologisch weniger anfällig erscheint als die allgemeine Bildung. Dem ist zu widersprechen, denn dies würde einen Unterschied konstruieren, der nicht existiert hat. Auch die DDR-Berufsbildung ist ideologisch aufgeladen, der Berufsgedanke erscheint in Form einer ideologisch geprägten Definition. Der Facharbeiterberuf sei die "typische Qualifikation für die Angehörigen der machtausübenden Klasse" (Rudolph u.a. 1987, S.65). Eine solche Zuschreibung versetzt den Beruf in die Funktion einer politischen und wirtschaftlichen *Systemstabilisierung*, die Erziehung in die Funktion einer ideologischen *Systemrechtfertigung*. Im Fach Staatsbürgerkunde³⁴ als einem für die allgemeinbildende und die berufsbildende Schule gleichermaßen zentralen Instrument findet diese Ideologie ihre curriculare Verortung, zudem die betreffenden Lehrpläne für beide Schularten identisch sind. Mit dem in den 80er Jahren immer weniger glaubwürdigen Staatsbürgerkundeunterricht

³² Sucht man nach einem das politische System der DDR beschreibenden Konzept, so ist das von Michel Foucault (1926-1984) in dessen Buch „Überwachen und Strafen“ (Paris 1975) rekonstruierte Modell der Integration naheliegend. Die Sozialdisziplinierung der Bürger verläuft subtil, Strafmaßnahmen gegen Andersdenkende erfolgen erst dann, wenn alle Überzeugungs- und Erziehungsmaßnahmen nicht fruchten. Man kann eine wachsende Zahl Andersdenkender nicht mehr schlechthin bestrafen, viele verhaften und verurteilen – man muss versuchen, sie zu integrieren. Zugleich wirkt das Modell des Panopticons (Foucault), der Furcht vor Überwachung, vor dem Allmachtsstaat, der alle und jeden einer Gedankenkontrolle zu unterwerfen sucht. Im Verdachtsfall sind Telefonüberwachung und Brieföffnung möglich, schlimmer ist ein Weitertragen und Melden von Äußerungen andersdenkender Menschen – was haben Schüler und Studenten geäußert, was denken Lehrer und Professoren an den Universitäten usw. – Eine der schlimmsten Erscheinungen, wenn auch selten – eine Denunziation von Schülern durch ihre Lehrer oder die Denunziation von Lehrern durch ihre Schüler (...) Ein dunkles Kapitel in der Geschichte der deutschen Schule.

³³ Auch in der DDR verwendete man gelegentlich die Maxime „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“. Selbst der Grundsatz „Eisen erzieht“ war noch in den 60er Jahren übliches Werkstattprinzip in Ost und West (vgl. Lempert 1989, S.198). Auch in der DDR waren es die Lehrmeister der älteren Generation, die traditionell Lehrlinge so erzogen, wie sie einst selbst erzogen worden waren. Wenn Wolfgang Lempert (1930-2018) auf die sozialisationspraktische Funktion des Prinzips „Feilen, bis Euch die Arme abfallen“ aufmerksam macht und diese Praktik noch 1980 mit einer Befragung von 21 Maschinenschlosserlehrlingen empirisch nachweisen konnte, so hätte man eine ähnliche Untersuchung in den 60er Jahren auch in der DDR anstellen können ... wie ähnlich in manchen Merkmalen doch beide System sind (...) Die beschriebene Werkstattdoktrin galt latent in allen industriellen Ausbildungsberufen der DDR, in denen es im 1. Lehrjahr generell einen Grundlehrgang „Metall“ gab, dessen Curriculum in nichts anderem bestand, als wochenlang von 6 bis 15 Uhr an einem Schraubstock stehen zu müssen: Feilen, Sägen und Bohren – das waren seinerzeit jene elementaren „eisernen Kompetenzen“. – Als Legitimation gilt: „Vielleicht isset ooch janz jut so ... dass die se n bisschen abgehärtet haben, die Leute ...“ (vgl. Lempert 1989, S.201). Rolf Seubert (geb. 1934) hat bekanntlich einmal sarkastisch das Eisen als das „deutscheste aller Metalle“ bezeichnet (vgl. Seubert 1993, S.51-82). Man könnte hinzufügen, in der Hand des Lehrmeisters auch in der DDR war die Feile ein Mittel der Sozialisation, der Hammer ein Mittel der Erziehung. Es fällt schwer, in dieser pädagogischen Praktik Ansprüche einer hohen allgemeinen Bildung erkennen zu wollen.

³⁴ Unter den in der Berufsschule unterrichteten allgemeinbildenden Fächern kommt dem Fach Staatsbürgerkunde eine Sonderrolle zu. Die betreffenden Fachlehrer mussten jährlich durch die SED-Stadt- oder Kreisleitungen namentlich bestätigt werden. Auch wenn diese Bestätigung meist formal ablief, so zeugt jedoch diese Strategie von der Tatsache, dass diesem Teil der allgemeinen Bildung bzw. ideologischen Erziehung eine herausragende Bedeutung beigemessen worden ist. An die durch ein Studium bestätigte *pädagogische Tauglichkeit* schloss sich mithin eine zusätzliche Überprüfung der politischen Zuverlässigkeit an. Auch an diesem Beispiel zeigt sich hier das Dogma der allgemeinen gegenüber der beruflichen Bildung.

erzeugt das DDR-System seinen eigenen Totengräber. Die Erziehung bewirkt eher das Gegenteil des beabsichtigten Ziels: Man erzog den ideologisch und politisch gefestigten Menschen – herausgekommen sind ideologisch kritische und politisch zweifelnde Menschen (...)

4.6 Normative Schul- und Berufspädagogik: Das Paradigma einer Normativen Pädagogik ist nicht widerlegt, es geht davon aus, dass sich Bildung grundsätzlich auf der Grundlage eines einzigen unumstrittenen Menschenbildes vollzieht. Der Typ einer sozialistischen Persönlichkeit gilt als Ziel und Maßstab jeglicher Bildung und Erziehung, wenngleich das Element des Normativen in der Schule anders erscheint als im Betrieb. Semantische Hülsen wie anbefohlene Parteilichkeit und verordnete Kollektivität stützen die Wirksamkeit sozialistischer Erziehung – ein Dogma, dem sich nicht nur allgemeine und *berufliche Bildung*, sondern auch allgemeine und *berufliche Erziehung* unterzuordnen haben. Das überkommene Modell einer *ständischen* Berufserziehung erhält in der DDR den Charakter einer *klassenmäßigen* Berufserziehung. Und die Klasse der Arbeiter im Bündnis mit den Genossenschaftsbauern ist jener privilegierte soziale Stand. Und über allem schwebt gewissermaßen eine latente strukturelle Gewalt staatlicher Apparate – auch dann, wenn diese als solche nicht wahrgenommen wird. Subtile Formen einer Sozialdisziplinierung haben im Unterbewusstsein eine Lebensweise erzeugt, so dass die Unabänderbarkeit der bestehenden Verhältnisse verinnerlicht wurde. Der Beginn eines Nachdenkens über einen sogenannten Demokratischen Sozialismus in den 50er Jahren³⁵ – als Alternative zum autoritären Staatssozialismus – kann als Folge einer kritischen allgemeinen Bildung gedeutet werden. Damit erhält Bildung jenen Wert, der ihr in der Aufklärung zugewiesen worden ist: durch Bildung eine selbst verschuldete Unmündigkeit zu überwinden. Was man gewöhnlich als Demokratie bezeichnet, ist – recht verstanden und richtig angewandt – ein hohes Gut. Die Schwierigkeiten, die sich damit verbinden, werden offenkundig, wenn man nach Möglichkeiten und Grenzen³⁶ einer Demokratisierung des Bildungswesens fragt. Bezieht man in diese Frage auch die berufliche Bildung ein, dann erkennt man, dass dieser Umstand nahezu

³⁵ In der Zeit zwischen 1950 und 1961 gibt es eine Reihe von politischen Ereignissen, die viele Menschen zum Nachdenken angeregt haben: Auslöser sind die Normerhöhungen in der Produktion, die u.a. zu den Protesten am 17. Juni 1953 führen. Auch die Niederschlagung der Demonstrationen 1956 in Ungarn durch die Rote Armee bleibt in der DDR nicht unbekannt. Das Buch „Das schweigende Klassenzimmer“ (2005) und der gleichnamige Film (2018) rekonstruieren den authentischen Fall einer Schulklasse, die wegen einer Schweigeminute für die Opfer in Ungarn auf Weisung des Ministeriums für Volksbildung aufgelöst wird. Man nannte es, ein politisches Exempel zu statuieren – die Androhung von Maßnahmen, wie es denen ergeht, die sich nicht fügen (...)

³⁶ Was die Festlegung von Inhalten allgemeiner und beruflicher Bildung im Rahmen der Berufsausbildung anbelangt, so gibt es gewisse Möglichkeiten, Auszubildende an Gestaltungskonzeptionen zu beteiligen. Ein solches Verständnis von Schüler selbstverwaltung würde Lernende in eine andere Rolle versetzen, als sich scheinbar nur als Leidtragende von Fremdbestimmungen zu empfinden. Allerdings will Selbstbestimmung und Selbstverwaltung gelernt sein. Bei der Bestimmung von Bildungsinhalten und –formen ist eine Mitbeteiligung von Auszubildenden möglich, bei der Formulierung von Prüfungsinhalten ist eine solche generell ausgeschlossen. Hier haben alle Demokratisierungsbestrebungen eine Grenze. Dies betrifft auch die oft diskutierte Majorität von Hochschullehrern in den universitären Gremien, die jedoch immerhin bedeutet, dass Studierende ein Mitwirkungsrecht in den Räten haben. Wenn diese auch zahlenmäßig in der Minderheit sind, so werden selbst Hochschullehrer nicht umhinkönnen, deren Argumente berücksichtigen zu müssen, sofern diese stichhaltig sind. Auch hier gilt der Gedanke, dass die Fähigkeit zur Demokratie erworben und erlernt werden müsse – für beide Seiten (...)

nie diskutiert worden ist. Der Demokratieanspruch ist direkt mit einem Bildungsanspruch verbunden: Der Mensch muss zur Demokratie bereit sein, er müsse zu einem demokratischen Urteilsvermögen auf einer postkonventionellen Stufe auch fähig sein. Dies würde eine allgemeine und akzentuierte berufliche Bildung erfordern, die die Auszubildenden zur Mitgestaltung befähigt: in der Berufsschule durch eine angemessene Schüler-Selbstverwaltung, in der betrieblichen Ausbildung durch Mitwirkung der Ausbilder im Betriebsrat oder ähnlichen Gremien.

4.6 Religionsunterricht als allgemeine und als berufliche Bildung: Die Frage der Religiosität als Quelle von Bildung und Instrument der Erziehung wird seit jeher kontrovers diskutiert. Handelt es sich bei dem betreffenden Unterrichtsfach um kirchengeschichtliche und religionssoziologische Kenntnisse, so kann man einem solchen Bildungsanspruch zustimmen – derartiges Wissen gehört ohne Zweifel zur allgemeinen Bildung auch eines nicht gläubigen Menschen. Die DDR allerdings hat mit dem Prinzip der Trennung von Staat und Kirche den Religionsunterricht in Schulen abgeschafft, mit den Lehrplänen nach 1990 wurde dieser dann in den ostdeutschen Ländern wiedereingeführt. Es leben unterschiedliche Generationen miteinander – jene, die mindestens bis 1933 von einem Pfarrer unterrichtet worden sind; jene, die zwischen 1945 und 1989 niemals Religionsunterricht erhalten haben und diejenigen, die sich nach 1990 mühsam in der Exegese der Heiligen Schrift u.ä. üben. Für alle Betroffenen werden Lernbedürfnisse offenkundig, mehr über die Kultur u.a. der Weltreligionen wissen zu wollen – ein Eingeständnis auch, wie wenig davon selbst examinierte Lehrer für evangelische und für katholische Religion z.T. wirklich beherrschen. – Andreas Flitner (1922-2016) hat 1989 auf einem Symposium in Dortmund auf Tendenzen einer „Rekonfessionalisierung“ und einer „Reprivatisierung“ aufmerksam gemacht (Flitner 1990, S.11). Die Bedenken sind nicht unberechtigt, sofern sich mit den Tendenzen Einseitigkeiten³⁷ in Bildung und Erziehung verbinden. Allerdings handelt es sich real um zwei voneinander unabhängige Tendenzen, die man mithin auch getrennt diskutieren muss. – Dass es an den Berufsschulen in den ostdeutschen Bundesländern kaum Konflikte in Richtung eines Religionsunterrichts gibt, mag damit zusammenhängen, dass gerade diesem Problem beruflicher Bildung kaum eine größere Bedeutung beigemessen wird. Dort, wo durch Schulleitungen entsprechende Entscheidungen zu treffen sind, gilt das Grundgesetz, ob es darüber hinaus in speziellen Berufen eine stärkere religiöse Hinwendung geben könne, ist eine nur im Detail zu prüfende Frage. Wird im

³⁷ Dass die damit zusammenhängenden rechtlichen Grundlagen keineswegs trivial sind, zeigen die Diskussionen um das Anbringen eines Kruzifixes in den öffentlichen Schulen der Bundesrepublik im Jahre 1995. Zeitweilig scheinen die Diskussionen beendet zu sein, innerlich sind rechtliche Verordnungen allerdings kein Ersatz für innere moralische Bedenken. Überall dort, wo Glaubensangelegenheiten Gewalt angetan wird, leidet nicht nur der Glaube darunter. Es mag manche nichtgläubigen Menschen geben, die in einem Gesetz eine notwendige, aber keine hinreichende Lösung in Glaubenssachen erkennen. Dies auch betrifft die leidigen Konflikte über ein Kopftuchverbot in öffentlichen Einrichtungen (...) Und es haben jene nicht ganz unrecht, die fragen, ob der Staat nicht wichtigere Dinge zu tun habe, als sich um Kopftücher zu kümmern. Indes: Kaum jemand hat jemals Anstoß daran genommen, dass Nonnen in der Öffentlichkeit die gewohnte Bekleidung pflegen oder sorbische Frauen die die regionaltypischen traditionellen Kopfbedeckungen tragen. Und wenn sich eine Lehrerin an einer sorbischen Schule im Unterricht für ein solches äußerliches Experiment entscheidet, dann wird sie – bezogen auf den Bildungsinhalt und bezogen auf diese konkrete Klasse – dafür ihre Gründe haben. Bildung immer ist eine Frage der Urteilskraft, Wissen Grundlage moralischer Urteile. Gebildet ist, wer in derartigen Konfliktsituationen zu Verstand und Vernunft fähig sei, der im Sinne von Immanuel Kant den Mut hat, sich des Verstandes und der Vernunft selbstständig – ohne Leitung – anderer zu bedienen.

Religionsunterricht ein bestimmter sozialer Beruf (auch) im Sinne einer religiösen Berufenheit gedeutet, so kann dies die Entwicklung berufsethischer Einsichten nur stärken. Nicht selten verwenden immerhin auch nichtgläubige Menschen – auch in den neuen Bundesländern – die Formulierung, dass ihnen ihr Beruf eine Berufung sei. Was mit diesem Abstraktum auch immer gemeint sein mag, wenn der Betreffende aus dieser Haltung Kraft und Überzeugung schöpft, dann ist gegen die Vision einer Berufbarkeit kaum etwas einzuwenden. Einen Beruf als Berufung deuten zu können, geht über traditionelles berufliches Wissen hinaus. Der Berufungsgedanke vielmehr ist Ausdruck allgemeiner Bildung, Zeichen moralischer Identität.

5. *Wissenschaftliche* Zuordnungen: Die strukturellen und institutionellen Gegebenheiten in der DDR bereits sind politische Vorentscheidungen über die Beziehung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Das 1949 gegründete Deutsche Pädagogische Zentralinstitut (DPZI) und die daraus 1970 hervorgegangene Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) sind die bestimmenden wissenschaftlichen Einrichtungen für Forschung und Lehrplanentwicklung der Allgemeinbildung und indirekt auch für die politischen Weichenstellungen der beruflichen Bildung. Zum DPZI gehörte ab 1958 während der Zugehörigkeit der Berufsbildung zum Ministerium für Volksbildung auch die berufspädagogische Forschung. Die originäre Biographie des DDR-Pädagogen Hans Kaiser ist es, in der sich eine nahezu einmalige Querverbindung zwischen Berufspädagogik und Schulpädagogik manifestiert. Der Lebenslauf von Hans Kaiser, geboren 1919 in Magdeburg, umfasst folgende Marksteine: Nach einer Gesellenprüfung als Mechaniker (1937) ist er von 1938 bis 1945 Soldat und erwirbt dann 1948 an der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät in Dresden das Abitur. Das sich anschließende Studium an der TH Dresden endet 1951 mit dem Titel „Diplomgewerbelehrer“. 1954 wird er mit der Dissertation „Die technische Betriebsschule, ihre Entwicklung, Aufgaben und Problematik. Eine Untersuchung neuer Wege der betrieblichen Erwachsenenbildung unter berufspädagogischem Aspekt“ promoviert, Gutachter³⁸ der Dissertation sind die TH-Professoren Dr. Hugo Dähne (1885-1967), Dr. Karl Trinks (1891-1881) und Dr. Hans Lohmann (1898-1989). Auf dieser Grundlage wird Kaiser 1955 an der TH Dozent für Berufspädagogik, bevor er 1959 als Direktor des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI) nach Berlin wechselt. Ein Jahr zuvor habilitiert er sich mit der Schrift „Grundriß einer sozialistischen Erziehung und Bildung in der Berufsausbildung der DDR“. Soweit das wissenschaftliche Engagement für eine Theorie der beruflichen Bildung, woraus an der TH Dresden 1961 auch der Lehrbrief „Pädagogik der Berufsausbildung“ entsteht. Als Autor wird Prof. Dr. paed. habil. Hans Kaiser genannt. Diese berufspädagogischen Ambitionen wandeln sich ab 1961 inhaltlich: Kaiser wird interessanterweise Stellvertretender Minister für Volksbildung – ein Gewerbelehrer und Berufspädagoge dringt zu den ministeriellen Höhen des Schulwesens vor. Und auch die weitere Karriere ist aufschlussreich. Kaiser wird 1970 unter Gerhard Neuner (1929-2008) Vizepräsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und bleibt dies bis zum Eintritt in den Ruhestand 1985. In der Zeit am DPZI und in den ersten Jahren an der APW veröffentlicht er u.a. gemeinsam mit Wilfried Lange (seit 1975 Professor für Didaktik an

³⁸ Karl Trinks ist Professor für Theorie und Geschichte der Pädagogik, Hugo Dähne für Berufspädagogik, Hans Lohmann für Ingenieurpädagogik. Kaiser stellt sich an der TH Dresden mit der Verteidigung seiner Dissertation einem respektablen und zudem interdisziplinär orientierten Gremium.

der TU Dresden) eine Reihe von programmatischen Beiträgen zum polytechnischen Unterricht. – Wie anderer Stelle bereits angedeutet, erweist sich inhaltlich und institutionell die Form einer Polytechnik als Schnittpunkt allgemeiner und beruflicher Bildung – in den Grundlagen eher allgemeiner, in den betrieblichen Anwendungen oft berufsvorbereitender oder berufsspezifischer Natur. Dass Kaiser als kritischer Geist zum Teil zu einer Relativierung schwelender Konflikte zwischen dem Ministerium für Volksbildung und dem Staatssekretariat für Berufsbildung – beziehungsweise zwischen der APW und dem ZIB – beigetragen hat, kann nur vermutet³⁹ werden.

Der Akademiepräsident der späteren APW Prof. Dr. paed. habil. Gerhard Neuner (1929-2008), seit 1961 bereits Direktor des o.g. DPZI gilt als dominierende Figur der pädagogischen Szene. Dies dokumentiert auch dessen Buch „*Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung*“ – eine Art Bibel der DDR-Pädagogik. In Analogie dazu wird auch am 1970 gegründeten „Zentralinstitut für Berufsbildung“ (ZIB) später begonnen, verstärkt an einer „*Theorie der sozialistischen Berufsbildung*“ zu arbeiten. Als ein spätes Ergebnis dieser Bestrebungen erscheint dann 1987 unter dem ZIB-Direktor Prof. Dr. phil. Wolfgang Rudolph als Herausgeber das Buch „*Berufspädagogik*“. Wenn auch das ZIB in der DDR-Öffentlichkeit an Aufmerksamkeit gewinnt, so gilt es doch neben der Allmacht der schulpädagogischen Akademie eher als ein wissenschaftlicher und auch politischer Zwerg.

6. *Biographische Zugänge*: Die DDR wird schulpolitisch durch unterschiedliche Funktionärs-Generationen geprägt. Bekannt ist eine politische eindeutige Forderung⁴⁰ von Ulbricht nach Rückkehr aus Moskau im Mai 1945. Der damals 24-jährige Wolfgang Leonhard (1921-2014) hat in dem Buch „*Die Revolution entlässt ihre Kinder*“ diese Erinnerung an die Forderung von Ulbricht festgehalten: „Es ist doch ganz klar: Es muss demokratisch aussehen, aber wir müssen alles in der Hand haben.“ (Leonhard 1990, Bd. 2, S. 406) Zur Nachkriegsgeneration der Schulfunktionäre gehören somit Kommunisten, Sozialdemokraten und zeitweilig auch bürgerliche Pädagogen. Der Geist dieser Generation besteht – neben den täglich zu lösenden Aufgaben im Alltag – in der Erschließung und Bewahrung eines Erbes der Klassischen Pädagogik (u.a. Comenius, Pestalozzi, Diesterweg) sowie der Rückbesinnung auf die Schulpolitik der KPD und SPD seit den 20er Jahren.

Von daher wird die dortige geschichtliche Argumentation zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung übernommen: a) Das Primat der Menschenbildung (um 1790 Pestalozzi),

³⁹ Belege für eine solche Vermutung kritischen Geistes finden sich bei Nicole Zabel (Diss. 2009). Kaiser hat sich demnach mehrfach dagegen verwahrt, dass ohne seine Zustimmung ministerielle Personalentscheidungen vollzogen worden sind. Weitere Auszüge aus dem entsprechenden archivierten Schriftverkehr finden sich in der o.g. Dissertation.

⁴⁰ Zu diesen Forderungen gehört auch die Festlegung von Ulbricht, dass mindesten die Hälfte der städtischen Verwaltungsfunktionen mit „Bürgerlichen und Sozialdemokraten“ besetzt werden sollten. Aber: „Der erste stellvertretende Bürgermeister, der Dezernent für Personalfragen und der Dezernent für Volksbildung – das müssen unsere Leute sein.“ (vgl. Leonhard 1990, Bd. 2, S. 405) Diese Anweisung Ulbrichts, vorgetragen am 2. Mai 1945, bestätigt jene politische Bedeutung, die bereits kurz nach dem Krieg der Funktion der Volksbildung beigemessen wurden. Die Verantwortlichen für Bildung und Erziehung mussten ausschließlich aus der KPD bzw. der späteren SED stammen.

b) die Kritik einer Berufsbildung Ad hoc⁴¹ (um 1848 Diesterweg) und c) die Warnung vor einem zu frühen Beginn der Berufsbildung im Jugendalter (um 1635 Comenius). Das funktional die allgemeine und berufliche Bildung tangierende Problem materialer und formaler Bildung wird dabei m.W. öffentlich niemals konstruktiv debattiert. Eine nahezu einmalige Ausnahme bildet das 1966 erschienene Buch des Comenius-Forschers Franz Hofmann (geb. 1922), Professor an der Universität Halle, zu einer Problemgeschichte⁴² der Allgemeinbildung. Aber auch dort allerdings ist von beruflicher Bildung unter materialem und formalen Aspekt direkt nicht die Rede.

Indem die zeitweilige Rezeption der bürgerlichen Klassik schon in den 50er Jahren politisch zurückgedrängt⁴³ wird, nimmt zugleich der Einfluss der Sowjetpädagogik zu. Die Bücher zur Pädagogik aus der Sowjetunion gelten lange Zeit bis in die frühen 60er Jahre als einzige Lehrbücher. Diese werden auch an der Universität im Studium der Berufsschullehrer in der Vorlesung „Grundlagen der Pädagogik“ eingesetzt. Durchgängig wird darin die herrschende Bildungsideologie durch den Marxismus-Leninismus legitimiert und wissenschaftlich normativ gestützt. Das problemgeschichtliche Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung wird dabei selten explizit diskutiert, obwohl es dazu vielerlei Bezüge bei Marx gibt (vgl. MEW 23, S.384, 422, 507, 512f.). – Meines Erachtens ist aus heutiger Sicht unübersehbar, dass dadurch die authentische Quellenkenntnis klassischer bürgerlicher Pädagogik in den späteren Generationen immer weiter abnimmt. Hinzu kommt, dass Kerschensteiner und Spranger stereotyp als Vertreter der imperialistischen Schulpolitik stigmatisiert werden und von daher auch die „Theorie der Bildung“ (Kerschensteiner) und die „Theorie der Lebensformen“ (Spranger) weitgehend unbekannt bleiben. Wenn in der DDR überhaupt der bei Kerschensteiner, Spranger und Fischer zu findende Begriff der formalen Bildung aufgegriffen

⁴¹ Vgl. Diesterweg, Sämtliche Werke, Hrsg. Ruth Hohendorf, Berlin 1964, S.394

⁴² Während die Veröffentlichungen zur Theoretischen Pädagogik in der DDR mit einer besonderen politischen Aufmerksamkeit verfolgt wurden, gab es in historischer Gestalt für manche Vertreter der Geschichte der Pädagogik Fragen zu diskutieren, die zwar einen problemgeschichtlichen Hintergrund hatten, aber vom Leser als Spiegel gegenwärtiger Probleme betrachtet werden konnten. Explizit wurde jedoch das „Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ nur vereinzelt problematisiert (vgl. Cloer 1998, S.121). Insgesamt könne man einigen Vertretern der Historischen Pädagogik ein „ernsthafte Bemühen um die Sachwalterschaft des „fortschrittlichen“ (z.T. auch des „klassischen bürgerlichen“) nationalen pädagogischen Erbes bescheinigen“, so das Urteil von Ernst Cloer (ebd. S.125).

⁴³ Mit den 60er Jahren beginnt eine neue Phase der Rezeption der Klassischen Pädagogik. So erscheinen in der DDR die Große Didaktik von Comenius (1961), eine vierbändige Ausgabe der Werke von Pestalozzi (1962-1965) sowie die Edition der Sämtlichen Werke von Diesterweg (1956 ff.). Später kommen Editionen u.a. zu Herbart, Salzmann, Ratke, Francke, Fröbel, Schleiermacher hinzu, so dass man den Eindruck hat, dass die DDR relativ unverkrampft zumindest mit den genannten Quellen umgeht. Auch die zahlreichen Bände der Monumenta paedagogica sind bedeutsam. Völlig anders stellt sich die Situation der DDR-Berufspädagogik dar, die am ZIB einer systematischen Geschichte nahezu ohnmächtig gegenübersteht. Erwähnenswert sind vor allem die Arbeiten in den 50er Jahren von Heinz Kelbert am Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut zu Johann Joachim Becher, zu den Wiedertäufern, zur Berufsbildung der Kaufleute im Mittelalter und zur Geschichte der schlesischen Bergschulen. Distanziert war bis in die 80er Jahre die Haltung der DDR zur Reformpädagogik und zur Pädagogik der Sozialdemokratie. Durch das Ungleichgewicht zwischen einer Geschichte der Klassischen Pädagogik und den wenigen Untersuchungen zur Geschichte der Berufsbildung gab es m.W. in der DDR nie eine interdisziplinäre Diskussion zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung in Geschichte und Gegenwart.

worden ist, dann in einem einseitigen, oft unverstandenen Sinne. Kerschensteiner steht seit den 60er Jahren im Zentrum der Kritik, zu den Schriften von Aloys Fischer⁴⁴ und Theodor Litt hat es m.W. vergleichsweise kaum offizielle wissenschaftliche Arbeiten gegeben.

7. Beginn innerer kritischer Züge: Kritik hat in autoritären Systemen andere Formen als in einer Demokratie. Kritisches Denken oft muss sich eher eines kritischen Fragens bedienen. Fragendes enthält dann schon indirekt erste antwortende Gedanken. Nicht zufällig sind deshalb in einer autoritären Gesellschaft bereits gewisse Fragen verdächtig. Daneben finden sich Formen kritischen Nachdenkens in Gestalt des bekannten Narrens am Hofe des Königs. Die Fähigkeit zum Witz ist Ausdruck von Bildung, Ausnutzung einer Situationskomik, geistiges Vermögen zu sprachlicher Nuance. Es ist u.a. der jüdische Philosoph Fritz Mauthner (1849-1923), der auf die erkenntnistheoretische und sozialpsychologische Funktion von Witz, Ironie und Humor hingewiesen hat. Und so findet sich vor allem in totalitärer Zeit der verbreitete Alltagswitz, der mehr ist, als nur ein soziales Ventil. Jener Witz oft ist ernsthafteste Kritik in unernster Gestalt. Sie gibt dem Betreffenden stets die Möglichkeit des Rückzugs, er habe es ja nicht so ernst gemeint (...) Insofern hat die Karikatur, die Allegorie, die Komödie dort die Funktion jener indirekten Kritik, wo direkte Aussagen existenzielle Folgen hätten. Man kann mithin behaupten, dass autoritäre Systeme mit der Fähigkeit zum Sarkasmus die Feinsinnigkeit von Sprache und Bildung schulen und zu Totengräbern des Systems selbst werden können. Dadurch, dass Kritiken unterdrückt und verfolgt werden, wird ihnen eine ungewollte Bedeutung zuteil (...) In derartigen Systemen hat das Volk ein wachsames Ohr für das kaum Hörbare, während diese Sensibilität in der Demokratie erlahmt. Allgemeine Bildung hat in der politischen Geschichte oft eine subtile Gestalt, die m.W. in der Erziehungswissenschaft kaum untersucht worden ist. Bildung ist es, die kritisches Denken hervorbringt. Bildung kann zu Opposition führen, in autoritären Gesellschaften werden gebildete Menschen nicht selten zu oppositionellen Intellektuellen – eine Tatsache, die man seit Mitte der 80er Jahre in der DDR, vor allem in Berlin und Leipzig, beobachten kann.

7.1 Mit den 70er und 80er Jahren also beginnt die Zeit einer leisen, aber nicht mehr zu überhörenden Kritik an der starren Bildungspolitik des Ministeriums für Volksbildung und der

⁴⁴ An der TU Dresden wurde 1981 zu Leben und Werk von Aloys Fischer (1880-1937) eine Berufspädagogische Diplomarbeit betreut, die allerdings in der Berufspädagogik am ZIB nicht wahrgenommen worden ist. Da die Kreitmair-Ausgabe in der Bibliothek der TU vorhanden war, konnte sich die Autorin auf grundlegende Quellen stützen. Sie hat somit auch erfahren, dass die Ehefrau von Fischer (geb. Thalmann) 1944 im Konzentrationslager Theresienstadt umkam. In der genannten Diplomarbeit findet sich ferner jenes Zitat über die Gefahr eines „Teilmenschentums, des Spezialistentums, des Fach- und Berufsmenschentums“ (vgl. Fischer 1950, Bd. 2, S.265) – ja sogar eines „Teil-Fach-Berufsmenschentums“ (ebd. 266). Die betreffende Studentin ist dann 1982 Berufsschullehrerin für Berufe des Bauwesens geworden – sie wird manchen Nutzen aus dem Werk von Aloys Fischer gezogen haben. Das für die DDR ungewöhnliche Thema wurde genehmigt, einer der beiden Gutachter war Prof. Dr. Heinz Knauer (geb. 1920). Die Episode selbst ist banal, der Hintergrund aufschlussreich, die Erinnerung lückenhaft – biographische Skizzen, die man bewahren muss – jene andere, oft unbekanntere Seite der DDR. Unter der Obhut von Knauer war eine Bearbeitung von problemgeschichtlicher Diplomthemen möglich, auch wenn diese Themen in den Studienordnungen nicht vorkamen, Studien u.a. zu Beuth und Nebenius, zu Pache und Göpfert sowie zu Fischer und Kerschensteiner. Auch umfangreichere Arbeiten zu Anna Siemsen (1882-1951) und Erna Barschak (1888-1958) wurden von Knauer begonnen, allerdings leider nicht zu Ende gebracht. Der damalige Student Karl-Heinz Strech (geb. 1942) verfasst in den 60er Jahren interessanterweise unter Betreuung von Knauer eine lesenswerte Wissenschaftliche Belegarbeit über Peter-Wilhelm Beuth. In der DDR war weitsichtig mit etwas Courage manches möglich – dies darf man bei aller berechtigten Kritik nicht übersehen.

vermeintlichen „Bildungstheorie“ seiner „Hof-Akademie“ (APW). Das 1975 erschienene Buch „Pädagogik in Philosophie und Praxis“ von Karl-Friedrich Wessel (geb. 1935) – zugleich seine Habilitation an der Humboldt-Universität Berlin – bereits ist eine versteckte Kritik an der APW. Obwohl Wessel von Hause aus ursprünglich Berufsschullehrer gewesen ist, wird allerdings in dem ansonsten vieldiskutierten Buch das Problem von Allgemein- und Spezialbildung lediglich gestreift. Immerhin macht Wessel jedoch auf die Komplexität von Bildungsforschung aufmerksam und fordert, dass nicht nur die Pädagogik, sondern sich eigentlich „alle wissenschaftlichen Disziplinen“ gegenstandsspezifisch⁴⁵ an der Untersuchung von Bildungstendenzen beteiligen müssten (Wessel 1975, S. 10). So spricht er etwas überdehnt von einer „Dialektik von stabilisierender Allgemeinbildung und dynamisierender Spezialbildung“ (ebd. 151). So originär diese Formulierungen im üblichen stereotypen Sprachgebrauch der DDR wirken, so greifen sie dennoch zu kurz: Allgemeinbildung und Spezialbildung dienen gleichermaßen einer Stabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse. Und beide auch folgen einer Dynamisierung, unterliegen einem Wandel. Die Kritik indes ist feinsinnig: Die Allgemeinbildung trägt einen eher „beharrenden Charakter“ – im Unterschied zu den dynamischen Lehrplänen und Ausbildungsordnungen der beruflichen Bildung scheinen in der DDR Inhalte und Formen allgemeiner Bildung zu stagnieren, Veränderungen werden nur zögerlich und widerwillig in Angriff genommen. Mitunter hat man den Eindruck: Alles muss sich ändern, damit alles so bleibt, wie es ist.

Mit der Übernahme einer Professur für Allgemeine Pädagogik durch Werner Salzwedel an der Humboldt-Universität Berlin setzt sich das Bestreben einer eigenständigen Theorieentwicklung – und von der APW unabhängigen Pädagogik – fort. Salzwedel entwickelt seine Theorie vom Aneignungsbegriff von Marx her (vgl. Die deutsche Ideologie, MEW 3, S.67f.), was sich als tragfähig auch für eine berufliche Bildung erweist. Zudem sind interessanterweise deutliche Bezüge⁴⁶ einer solchen Allgemeinen Pädagogik zur „Kritischen Psychologie“ (Holzkamp; Braun) erkennbar. Die Allgemeine Pädagogik Salzwedels strahlt in nicht geringem Maße auf die Theorieentwicklung in der Berufspädagogik aus – das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung kann auf der Grundlage des Aneignungstheorems neu

⁴⁵ Zu der gegenstands- und methodenspezifischen Untersuchung gehört auch die Tatsache, dass sich das Maßverhältnis von allgemeiner und spezieller Bildung in der „Ontogenese der Persönlichkeit“ wandelt (Wessel 1975, S.147ff.). Damit wird der Bildungsprozess – als *pädagogisches* Modell – zum Gegenstand auch einer *philosophischen* Theorie der Bildungsidee, die die dialektischen Beziehungen des Allgemeinen zum Speziellen untersuchen müsse (ebd. S.150). WESSEL betont, dass in der Schule die allgemeine Bildung vorherrscht – „in den nachfolgenden Bildungseinrichtungen dominiert fast ausschließlich die Spezialbildung“ (ebd.). Es mag also a) eine Theorie der allgemeinen Bildung und b) eine Theorie der speziellen Bildung geben – indes mangelt es m.E. an einer Theorie c) des funktionalen Verhältnisses zwischen dem Allgemeinen und dem Speziellen in der Bildung. Beide Momente gehen im Wissen und Können des Menschen eine organische Synthese ein – deshalb muss das Ganze in den Blick genommen werden, da durch die institutionellen Trennungen beider Phänomene isolierte Betrachtungen die Folge sind. Dort also, wo Pädagogiken getrennt voneinander wirken, kann es zu keiner ganzheitlichen Auffassung von Bildung kommen. Dies ist jene bildungsgeschichtliche Lehre, die aus dem Schicksal der Bildungs- und Wissenschaftspolitik der DDR zu ziehen ist.

⁴⁶ Der Nestor dieser neuartigen Psychologie, Klaus Holzkamp (1927-1995), hatte zeitweilig an verschiedenen wissenschaftlichen Veranstaltungen in der DDR teilgenommen. Es waren auch die aufgearbeiteten Quellen von Marx, die eine gewisse Gemeinsamkeit zwischen DDR-Pädagogik und Kritischer Psychologie suggerierten. Auch die von Pahl-Rugenstein herausgegebenen Bände zur Kritischen Psychologie bzw. „Materialistischen Pädagogik“ gehörten in ideologiekritischen Kreisen der DDR-Pädagogik zur häufig gelesenen und diskutierten Literatur.

gedacht werden – wenn man Aneignung im Sinne von Marx zu denken vermag, und nicht eine didaktisch verkürzte Vorstellung von Aneignungsprozessen hat. Arbeit und Erziehung sind als praktisch-gegenständliche, geistig-praktische und theoretische Aneignung Formen der Bildung in einer und für eine Welt (vgl. Salzwedel 1984a, S. 164 und 190). Bildung als Kulturgut erscheint als ein Erbe, welches erworben werden muss, um es zu besitzen. Zudem war die Salzwedel-Schule auch deshalb aufsehenerregend, weil er unmissverständlich festgestellt hat, dass jene neuartige Allgemeine Pädagogik auf der Grundlage einer dialektischen Bildungstheorie unvereinbar mit den bisherigen traditionellen Konzepten sei: „Wenn wir diesem Denkmodell⁴⁷ nicht folgen, so aus der Überlegung, dass dergestalt eine dialektische Prozesstheorie konsequent nicht aufzubauen ist.“ (Salzwedel 1984b, S.603)

Am Zentralinstitut für Berufsbildung gibt es andererseits von 1976 bis 1981 eine Arbeitsgruppe „Theorie und Strategie der Berufsbildung“, aus deren Wirkung 1977 die beiden bildungsphilosophischen Habilitationen von Reinhard Pester (geb. 1941) und von Karl-Heinz Strech (geb. 1942) hervorgehen. An den Kolloquien zu einer Theorie der Berufsbildung wirken um 1980 auch der APW-Mitarbeiter Gerhard Stierand⁴⁸ (1934-2005) sowie Karl-Friedrich Wessel (HUB) mit. Mit der Berufung von Pester an das Institut für Philosophie der Universität Greifswald und dem Wechsel von Strech in den Bereich Wissenschaftstheorie der Akademie der Wissenschaften (Kröber; Laitko) zerfällt allerdings diese Plattform und das hoffnungsvolle Projekt einer Theorie allgemeiner *und* beruflicher Bildung scheint scheitert.

Mit dem Direktorat von Wolfgang Rudolph (1940-2012) am ZIB übernimmt dieser 1980 als bisheriger Funktionär des Zentralrats der FDJ die Leitung der Berufsbildungsforschung der DDR. Rudolph erwirbt sich Anerkennung unter den Praktikern in den Berufsschulen und Betrieben. Die Universitäten und Hochschulen, an denen Berufsschullehrer ausgebildet werden, stehen ihm allerdings zumeist zurückhaltend oder skeptisch gegenüber. In einer Art nachholenden wissenschaftlichen Reputation verteidigt Rudolph mit großem Aufgebot 1989 seine Thesen zu einer Berufspädagogik im Rahmen einer kumulativen Habilitation (Dissertation B). Die öffentliche Verteidigung findet im Juni 1989 an der Humboldt-Universität statt. Das Tragende der Dissertation ist u.a. eine in der DDR übliche Definition⁴⁹, die den Beruf als einen „Komplex von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ bestimmt, der Voraussetzung für die Ausführung einer qualifizierten Tätigkeit als Facharbeiter ist. Die formalen Mängel nach

⁴⁷ Das von Prof. Dr. habil. Salzwedel alternativ zu Neuner entwickelte *Aneignungstheorem* wurde bildungspolitisch unterstützt durch Dr. Ilse Buggel, Mitarbeiterin im Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (vgl. Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Gesellschaftswissenschaftliche Reihe. 1984, Heft 6, S.633).

⁴⁸ Gerhard Stierand erwies sich in den 80er Jahren in zunehmendem Maße als Kritiker der Volksbildungspolitik und der Wissenschaftsstrategie der APW in Berlin und wechselte schließlich als Dozent für Pädagogik an die Universität Leipzig. Dort entstand unter seiner Leitung neben Salzwedel (Berlin) und Hofmann (Halle) eine weitere „Schule“ Allgemeiner Pädagogik, die bis 1990 bestand. Zu erwähnen ist, dass auch von Wolfgang Eichler und Heidemarie Möller (beide APW Berlin) eigene originäre Theorieansätze Allgemeiner Pädagogik entwickelt worden sind, so dass es z.T. zu interessanten Diskussionen um ein Für und Wider kam.

⁴⁹ Diese vermeintliche *Definition* des Begriffes Beruf findet sich mit wenigen und geringen Abwandlungen seit 1977 in den Texten zur Berufspädagogik stereotyp wieder, so auch im „Lexikon der Wirtschaft“ (Band Berufsbildung), welches 1978 vom Zentralinstitut für Berufsbildung herausgegeben worden ist (vgl. Feierabend u.a. 1978, S.73; vgl. auch Rudolph u.a. 1987, S.65).

den Regeln der klassischen Definitionslehre sind offensichtlich, eine Vermischung der Begriffe Beruf und Berufsbildung unübersehbar. Die Priorität der Allgemeinbildung bleibt unangetastet. Die von Salzwedel reklamierte Kategorie Aneignung wird didaktisch verkürzt wiedergegeben.

7.2 Allgemeine Bildung und ihre Lehrweise: Das Allgemeine wird anders gelehrt, als das Spezielle. Meines Erachtens bedient sich eine Methodik der speziellen Bildung des Direkten, eine Didaktik allgemeiner Bildung benutzt darüber hinaus das Instrument des Indirekten, des Gleichnishaften. Nicht jeder Lehrer mag dazu fähig sein. Zu unterscheiden ist also, was in den DDR-Lehrplänen wörtlich stand – und wie es von manchem Lehrer interpretiert worden ist. Das Maß an allgemeiner Bildung im Rahmen der geltenden Lehrpläne konnte bis zu einem gewissen Grad durch den Lehrer in seinem Fach bestimmt werden. So gab es Lehrer, die einen betont größeren Wert auf geistes- und sozialgeschichtliche Bildungsinhalte gelegt haben, auch wenn diese in diesem Umfang nicht im Lehrplan festgelegt waren. Es sind die originäre Sprache, der kritische Geist und das biographisch Außergewöhnliche, welche diese Lehrer und Lehrerinnen interessant machen. In allen autoritären Gesellschaftssystemen hat es solcherart Charaktere gegeben, die die Aufgabe von Bildung als einen Anspruch bürgerlicher Aufklärung betrachtet haben. Allerdings ist es aus heutiger Sicht nahezu unmöglich, zu ermitteln, wer zu jenen Pädagogen gehört haben mag. Auch in den allgemeinbildenden Fächern während der Berufsausbildung hat es derartige Lehrer gegeben, so dass man sagen könnte: Berufliche Bildung ist mehr als nur Berufsausbildung – Berufliche Bildung ist immer auch Bildung. Und sie ist dann Bildung, wenn ein Lehrer selbst gebildet, nicht nur beruflich qualifiziert ist.

7.3 Die Bildungsfunktion von Kunst und Kultur: Das unverwechselbare Wesen einer Sprache der Kunst und Literatur ist das Gleichnis. Neben der Schule kommen der Kunst und Kultur in der DDR wesentliche Möglichkeiten gebildeten Nachdenkens zu. Kunst genießt größere Freiheit als Schule, Kunst selbst ist eine Schule der Urteilskraft – das Theater eine Lektion, die Literatur ein „aufgeschlagenes Buch“ menschlichen Geistes. Dies auch ist der Grund, weshalb gerade jene Bereiche einer besonderen Beobachtung durch Partei und Staat ausgesetzt waren. Kunst und Kultur haben eine die Funktion der Schule ergänzende, sensibilisierende oder kritisierende Funktion. Die Beziehung von allgemeiner und beruflicher Bildung ist mithin kein allein schul- oder berufspädagogisch zu bestimmendes Verhältnis, sondern ein komplexeres Phänomen. Inwiefern Kunst und Literatur gegenüber Schule und Ausbildung als Korrektiv wirken, ist wenig untersucht. Immerhin gab es dazu in der DDR zeitweilig manche Diskussion. Das Buch „Genosse Jemand und die Klassik“ (1982) von Inge von Wangenheim (1912-1993) hat nicht wenig für bildungspolitischen Zündstoff gesorgt. Was ist das Klassische der Bildung – und wie geht eine Gesellschaft mit ihrem klassischen Erbe um – dies sind Bildungsfragen, die häufig nicht von Lehrern, sondern von Nichtpädagogen geäußert werden.

Die Frage nach dem Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ist zudem eng mit der Frage verbunden, wie die „Pädagogik der Berufsausbildung“ zur Bildungsidee steht. Die offiziellen Interpretationen vollziehen sich eher verkürzt. Bildung ist in ihrem Kern allgemeine Bildung. Es geht in der DDR nicht um die traditionelle Diskussion von a) Beruf und Bildung, sondern um die Beziehung von b) Allgemeinbildung und Berufsbildung. Das Wort Ausbildung verdrängt den Bildungsgedanken, das Wort Allgemeinbildung reduziert die Bildungsidee auf ein bloß funktionales und curriculares Problem. Dort, wo Wert auf Bildung

und nicht nur Berufsqualifikation gelegt wird, entsteht auch ein anderer Zusammenhang von allgemeiner und beruflicher Bildung. Man könnte fordern: Zuerst sage mir, welche Idee von Bildung Du vertrittst. Danach erst bestimme Deine Ansicht über allgemeine und berufliche Bildung.

7.4 Philosophie und Logik im Visier: Unter den sogenannten Gesellschaftswissenschaften gibt es in der DDR zwei Disziplinen, in denen ideologische Konflikte besonders häufig zutage traten. In keinem anderen Institut an den DDR-Universitäten hat es so viele Disziplinarverfahren und Parteiausschlüsse gegeben, wie unter den Philosophen⁵⁰ und Logikern. Nicht selten folgte der Ausschluss aus der Partei infolge ideologischen Fehlverhaltens der Strategie, ein Exempel zu statuieren – das Konzept „Strafen und Überwachen“ hat hier eine subtile Form. Die arbeitsrechtlichen Folgen einer Parteistrafe waren in der Regel die Versetzung in einen anderen Arbeitsbereich bzw. die berüchtigte Erziehungsmaßnahme einer „Bewährung in der Produktion“. Betrachtet man Philosophie und Logik als Berufe, dann wird hier ein Maß an beruflicher Bildung sichtbar, welches sich an eigenen Maßstäben messen lassen muss. In der Philosophie und Geschichte ist es jenes über den anzutreffenden Ungeist der Gegenwart hinausreichende Wissen, welches dem Betreffenden ein Selbstbewusstsein verleiht und ihm eine Überzeugung vermittelt, was Bildung sei – und was daraus für eine ethische Verantwortung erwachse. Unter den Philosophen der DDR gibt es eigentlich zwei sichtbare Charaktere: jene, die als Parteiphilosophen die offiziöse Sprache der Macht benutzen – und jene, die dazu in gewisser Opposition standen. Alle anderen philosophischen Mitläufer verdienen ohnehin nicht den hohen Adel an Weisheit und Weitsicht.

Welche Verknüpfungen allgemeine und akademisch-berufliche Bildung eingehen können, lässt sich deshalb vor allem an jenen „Randgebieten“ erkennen. Ist oppositionelles Denken zunächst eher randständig, so nimmt das Maß an Opposition von Jahrzehnt zu Jahrzehnt zu – kann der Stalinismus Kritik noch unterdrücken, so ist dies in den 70er Jahren kaum noch flächendeckend möglich. Ist der „Kalte Krieg“ gewissermaßen noch ein Krieg gegen den kritischen Geist, so erwächst in Zeiten politischer Entspannung – unter anderem nach Helsinki – der Wille zum eigenen Nachdenken. Helsinki erscheint als Beginn einer neuen Epoche der Aufklärung – fast mag es scheinen, dass es ein Ruf sei: Habe den Mut, Dich deines eigenen Verstandes zu bedienen. Gorbatschow erlangt eine Popularität, größer als die eines jeden DDR-Politikers. Die Sowjetunion wird wieder interessant. Bildung überschreitet Landesgrenzen. Alternativen sind möglich, eine Wende wird realistisch. Und als die Schüler

⁵⁰ Ein besonders berüchtigtes und bekanntes Beispiel ist der Berliner Philosoph Peter Ruben, der 1982 wegen Sektierertum das zweite Mal aus der SED ausgeschlossen worden ist, Publikationsverbot erhält und in einen anderen Arbeitsbereich am Zentralinstitut für Philosophie der Akademie der Wissenschaften versetzt wird. Ruben hatte 1978 bei Pahl-Rugenstein das Buch „Dialektik und Arbeit der Philosophie“ veröffentlicht, Grund genug, dass er wegen der darin enthaltenen philosophischen Überlegungen zu Hegel und Marx in Verdacht gerät und gemäßregelt wird. Die Details des Verfahrens, einschließlich der bestellten Gutachten gegen ihn, ist von H.C. Rauh in dem Buch unter dem Titel „Der gefesselte Widerspruch“ herausgegeben worden. – An der Wissenschaftspolitik der DDR ist nichts zu beschönigen – und so fällt es schwer, ein angemessenes Urteil auch über dessen Bildungswesen zu fällen. Man mache es sich nicht zu leicht, wenn man meint, dass im Bereich der Berufsbildung eher ein sachliches, weniger ideologisches Agieren erfolgte: das Staatssekretariat und dessen Zentralinstitut für Berufsbildung unterlagen derselben politischen Doktrin – die Texte in der Zeitschrift „Berufsbildung“ muss man deuten, um diese tendenziöse Sprache noch heute recht verstehen zu können.

ihre Lehrer fragen, beginnen auch die angepassten Lehrer in neuer Weise über Bildung nachzudenken.

7.5 Trojanische Pferde der allgemeinen Bildung: Neben dem Definitionsmonopol der Staatlichen Lehrpläne, was und was nicht zu Inhalten einer Allgemeinbildung gehöre, entwickelten sich spätestens in den 70er Jahren alternative Sichtweisen, wodurch allgemeine Bildung individuell zu ergänzen sei. Man will mehr wissen, als die Schule lehrt. Man will mehr lesen, als das, was die Universität zur Pflicht macht. Die Wissenschaftlichen Bibliotheken der DDR enthielten nicht nur die Quellen der klassischen deutschen Philosophie und Pädagogik, mit einiger Ausdauer und etwas Glück hatte man auch Zugang zu Veröffentlichungen der Philosophie und Pädagogik der Bundesrepublik. Einige Bibliotheksexemplare waren Geschenke aus dem Westen, andere wurden gezielt angekauft. Manches auch hat die DDR als Lizenz in eigenen Verlagen herausgegeben bzw. die Herausgabe bestimmter Bücher von westlichen Verlage unterstützt. So war das Erscheinen des Buches von Lucien Sève (geb. 1926) „Marxismus und Theorie der Persönlichkeit“ in der DDR nicht nur unter erklärten Marxisten bekannt, sondern wurde allgemein häufig diskutiert. Georg Schmelzer⁵¹ (geb. 1930), Professor für Betriebspädagogik an der Humboldt-Universität hat in Gesprächen zudem mehrfach auf die von Karl-Heinz Braun herausgegebene „Materialistische Pädagogik“ hingewiesen. Jene von Klaus Holzkamp (1927-1995) gemeinsam mit Braun (geb. 1948) und anderen konzipierte „Kritische Psychologie“ erschien in der DDR als willkommene Alternative – auch, weil diese entstehende Disziplin mit konservativen Kreisen der Psychologie in der Bundesrepublik Schwierigkeiten hatte. Solcherart Bildung war für manche Menschen in der DDR die Chance, eine geistige Welt jenseits der Grenze zu erschließen, zu der es auf andere Weise keinen Zugang gab. Was daraus entstand, war ein neuartiges und originäres Bildungsstreben – eine spezifisch oppositionelle Bildung, von der jeder selbst entscheiden musste, wie er mit diesem Genre situativ umgeht. Mit wem überhaupt man zum Beispiel über das Buch „Dialektik ohne Dogma“ von Robert Havemann sprechen durfte, bereits war ein riskanter Versuch. Und nur wenige noch erinnerten sich an das Schicksal von Ernst Bloch⁵², von Hans-Georg Gadamer, von Theodor Litt, von Anna Siemsen. Bleierne Tabus und nachfolgende fatale Unkenntnis lasten auf den Biographien von politisch Verfolgten – erst 1989⁵³ erfahren die Menschen u.a.

⁵¹ Georg Schmelzer gehörte 1957 zu den Teilnehmern der Tagung des „Schwelmer Kreises“ in Leipzig, ein Diskussionskreis, der sich für eine Entwicklung wissenschaftlicher Beziehungen zwischen Pädagogen in Ost und West engagierte. Auch Robert Alt (1905-1978) war Mitglied des „Schwelmer Kreises“ (vgl. Friedrich; Kirchhöfer; Uhlig 2006, S.130f.)

⁵² Der marxistische Philosoph *Ernst Bloch* (1885-1977), seit 1948 Professor an der Universität Leipzig, wird 1957 aus politischen Gründen – nach eigenen Angaben – „zwangsemeritiert“ und hat dann ab 1961 eine Gastprofessur an der Universität in Tübingen. In einem Interview 1974 deutet Bloch auch eine Nähe zu dem damaligen Leiter des Aufbau-Verlages Walter Janka an, in welchem viele Bücher von Bloch erschienen waren (vgl. Münster, Arno (Hrsg.): Tagträume vom aufrechten Gang. Sechs Interviews mit Ernst Bloch (1977, S.78 und 80).

⁵³ 1956 wird *Walter Janka* verhaftet und 1957 vom Obersten Gericht der DDR zu fünf Jahren Zuchthaus verurteilt. Ein Teil der Haft erfolgt im Zuchthaus Bautzen. Am 28. Oktober 1989 liest der Schauspieler Ulrich Mühe im Deutschen Theater in Berlin aus dessen Buch „Schwierigkeiten mit der Wahrheit“ vor. Unter den Gästen ist auch Walter Janka (...) Am 14.11.1989 stellt die Generalstaatsanwaltschaft einen Kassationsantrag. Betroffen von den Verhaftungen waren auch der Philosoph Dr. *Wolfgang Harich* (1923-1995) – der ebenfalls von 1957 bis 1964 in Bautzen inhaftiert gewesen ist – sowie andere Mitarbeiter des Aufbauverlages, die von den Absichten von Janka und Harich wussten (vgl. Anne Harich: Wenn ich das gewusst hätte ...“, 2007, S. 386-390 sowie 417-419). Zu den

etwas über die Umstände der Verurteilung von Walter Janka (1914-1994), Leiter des Aufbau-Verlages, der im Jahre 1956 wegen konterrevolutionärer Absichten verhaftet worden ist (...) Allgemeine Bildung gerät in größere Zusammenhänge, erhält politischen Anspruch, wird zu einem moralischen Problem für Handeln. Bildung verlässt einen nur geistigen Schonraum und wird zur politischen Mutprobe, sich der eigenen Urteilskraft zu bedienen.

*„Erziehung ad hoc statt allgemeiner Bildung ist Bornierung,
allgemeine Bildung statt bestimmter Berufsbildung ist Verflüchtigung.“*

(Adolph Diesterweg)

8. Einige zusammenfassende Überlegungen – Eine vorläufige Zwischenbetrachtung (...)

8.1. Die begrifflichen Konstrukte einer allgemeinen hier – und einer beruflichen Bildung dort – stets müssen relativ behandelt werden. Was für den einen eine allgemeine Bildung darstellt, kann für den anderen etwas sehr Spezielles sein. – Es wird zudem nicht immer ein semantischer Bezug angegeben, was unter welchen Bedingungen für einen bestimmten Zweck etwas Allgemeines, was ist unter gewissen Umständen für einen anderen Zweck etwas Spezielles ist. – Zudem ist jegliche Bildung in erkenntnistheoretischer Hinsicht ohnehin stets *a l l g e m e i n* in Bezug auf praktische Anwendungen. Jenes Wissen an beruflicher Bildung ist allgemein in Bezug auf ein Wissen aus allein beruflicher Erfahrung. Darin besteht das Wesen von Bildung: Sie ist immer allgemeiner als die in einer Praxis beobachteten Tatsachen und erworbenen Einsichten. Dies allerdings macht die allgemeine und allgemeinste Bildung angreifbar, indem man leichtfertig meint, dass ein zu allgemeines Wissen abstrakt und deshalb praktisch unbrauchbar sei. Solcherart Diskussionen hat es nicht selten in der Praxis der DDR-Berufsausbildung gegeben. Die Praktizisten nannten die Theoretiker Vertreter einer nutzlosen Wissenschaft. Dort, wo solcherart Praktizismus staatliche Macht und politischen Einfluss hatte, war dies das oft traurige Schicksal eines jeden Theoretikers. Im Alltag der DDR hatte die berufliche Ausbildung Gewalt über die klassische Bildungsidee. Die Praxis galt als das Kriterium der Wahrheit, nicht Bildung.

8.2. An keiner Schulform in der Geschichte gab es je eine „rein“ allgemeine oder eine bloße berufliche Bildung. Vielmehr finden sich spontane oder zeitweilige oder bewusst beabsichtigte funktionale Verknüpfungen allgemeiner Absichten und berufsvorbereitender Intentionen – mal überwog das Eine, mal das andere. Ein ausgewogenes Verhältnis⁵⁴ ist selten zu gelungen.

1957 Verurteilten gehört auch *Gustav Just* (1921-2011), bis 1948 Lehrer, dann bis 1956 Chefredakteur der Wochenzeitung *Sonntag*. Die Biographie im Detail ist folgenschwer, Mitglied der Hitlerjugend, 1940 Freiwilliger in der Wehrmacht, Beförderung zum Leutnant, Beteiligung an Erschießung von Juden in der Sowjetunion, dann nach Kriegsende Lehrerstudium und bis 1948 Grundschullehrer.

⁵⁴ Wenn Freerk Huisken (geb. 1941) seinem Buch „Erziehung im Kapitalismus“ (1998; 2001) den Untertitel „*Von der Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten*“ hinzufügt, so ist dies in mehrfacher Hinsicht nachdenkenswert. Die Kritik an den vermeintlichen „Grundlagen der Pädagogik“ ist eine Geschichts- und Gegenwarts kritik. Man kann das Buch als eine mehrdimensionale Form kritischer Pädagogik lesen. Was also sind die Grundlügen – und wer verbreitet sie? Die Kritik an der „Erziehung im Kapitalismus“ sensibilisiert die Betrachtungsweise für die „Erziehung im Sozialismus“ (...) Auch hier wäre der Untertitel denkbar: Von der Grundlügen der Pädagogik in der DDR. Und was die bürgerlichen Lehranstalten anbelangt, so hat hier seinerzeit bereits Friedrich Nietzsche bleibendes gesagt. Was Huisken veranlasst haben mag, pauschal einen

Zu fragen ist also, welche kognitive Funktion eine allgemeine Bildung für den Erwerb einer beruflichen Bildung hat bzw. haben kann. Zugleich erscheint die Anwendung allgemeiner Bildung auf berufliche Felder für den Einzelnen als eine Bestätigung und Bekräftigung der Bedeutung von Bildung für Praxis. Auch entscheidet die konkrete Tätigkeitsstruktur eines Berufes über das Maß an notwendiger allgemeiner und den Umfang an beruflicher Bildung. In den sich daraus resultierenden Proportionen unterscheiden sich interessanterweise die einzelnen Berufe. Dass der Berufsbildung vernünftigerweise eine gewisse Eigenständigkeit zugebilligt werden muss, folgt der sogenannten „Sachlogik“. Diese noch heute oft benutzte Formel⁵⁵ sachlogischer Eigengesetzlichkeit bedarf der kritischen Ergänzung, dass es keine Sachlogik außerhalb eines individuellen menschlichen Denkens gibt.

Es ist der Mensch, der einer Logik folgt – es ist stets der Mensch, der jene logischen Strukturen geschaffen hat. Ansonsten wäre Logik Teil einer Schöpfung – etwas, was dem Menschen durch Vorsehung zuteilgeworden sei. Man sollte mithin die Befähigung zum logischen Denken nicht ein Erlernen der „Sachlogik“ nennen – richtig allerdings ist, dass es an logischen Denküben in Schule, Beruf und Hochschule nie genug sein kann: In diesem Sinne haben wir es mit einer universellen Form allgemeiner Bildung zu, die auf die formalbildende Funktion von allgemeinen und beruflichen Inhalten hinweist. Das Beispiel der Naturwissenschaften und ihrer technisch-technologischen Anwendungen zeigt in anschaulicher Weise, wie sich hier allgemeine mathematisch-naturwissenschaftliche und berufliche Bildung durchdringen. Die typisch naturwissenschaftliche sowie die folgerichtige technische Denkweise verweist auf das, was wir eine *formalbildende* Wirkung solcher Inhalte nennen. Das Verhältnis einer Didaktik des gymnasialen Faches „Chemie“ in ihrem Verhältnis zur Berufsdidaktik der Chemietechnik mag angedeutet sein. Chemietechnik ohne Chemie ist blind, Chemie ohne Chemietechnik leer. Dies gilt im analogen Sinne auch für alle anderen Fächer und Fachrichtungen. Die erwähnte Funktionalität gilt selbstverständlich auch für soziale Berufe, wenngleich es scheint, dass dort die Logik eine andere Gestalt haben mag – hier wird die Sach-Logik zur Sozial-Logik. Soziale Berufe sind mehr als bloßes Handwerk, Pflegeberufe gründen sich nicht nur auf wenige spezielle berufliche Fähigkeiten – sie fußen auf einer gründlich angeeigneten allgemeinen

„unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten“ anzumerken, erscheint indes historisch wenig sensibel. Eine regional umfassende und detaillierte sowie repräsentative Analyse des Bildungsniveaus an den einzelnen Bildungsanstalten im deutschsprachigen Raum steht noch aus – ohne einer Pauschalisierung vorzugreifen wären für das 18. und 19. Jahrhundert an „bürgerlichen Lehranstalten“ zu prüfen: die humanistischen Gymnasien, die Pädagogien, die Realgymnasien, die Realschulen 1. und 2.Ordnung, die Gewerbeschulen bzw. die Landwirtschafts- und Gewerb(s)schulen, die polytechnischen Schulen, die Landwirtschafts-, Handels- bzw. Gewerbeakademien, die Jesuiten-Collegien – und dies in differenzierter Betrachtung der Königreiche Preußen, Bayern, Württemberg und Sachsen sowie des Großherzogtums Hessen-Darmstadt, des Herzogtums Baden, die Schulen im deutschsprachigen Raum (Wien, Prag, Bern, Zürich) sowie manche Sonderformen in Hamburg usw. – Weshalb die DDR sich schuldig gemacht hat, dieses kulturelle Erbe nahezu völlig zu zerstören, gehört zu den Folgen der notwendigen Entnazifizierung und der oft überzogenen Entbürgerlichung von Schule und Universität nach dem Zweiten Weltkrieg.

⁵⁵ Es ist im Denken der Naturwissenschaften und Technik oft üblich, von vermeintlichen sachlogischen Strukturen auszugehen. Oft genug wiederholt, wird diese Ideologie auch in manchen beruflichen Fachrichtungen an den Universitäten zu einem unumstößlichen Paradigma. Was daran berechtigt ist, ist das Bestreben einer Erziehung zum streng logischen Denkvermögen. – Was daran fragwürdig ist, könnte die Intention sein, als seien die „Sachen“ selbst logisch strukturiert – was auf den bekannten Universalienstreit hindeutet (...)

Bildung. Ihre berufsethische Überzeugung gewinnt die Kranken- und Altenpflege aus einem verinnerlichten Menschenbild⁵⁶ – und dies ist in seinen Konturen noch keine berufliche, sondern Teil einer allgemeinen Bildung. Es geht um Bildung, noch ehe es um Ausbildung geht. Und das speziell Berufsethische hat seine Wurzeln in einer allgemein geltenden Sozialethik. Schließlich – um die Semantik von Immanuel Kant sinngemäß noch einmal zu benutzen: Berufsethik ohne Menschenbild ist blind, Menschenbild ohne Berufsethik leer.

8.3. Bezieht man die Kategorien materialer und formaler Bildung in die Betrachtung ein, so wäre es aufschlussreich, welche Funktion eine formale Bildung für Beruf und Berufsbildung haben kann. Indem eine formale Bildung weitgehend unabhängig von einzelnen Inhalten anwendbar ist, ist sie nahezu universell übertragbar auf analoge Situationen in Beruf und Betrieb. Die Kunst einer sinnvollen Übertragbarkeit allerdings besteht in der Feststellung einer hinreichenden Ähnlichkeit zweier Situationstypen: Jener Typ von Lernsituationen (1), in denen eine gewisse formale Bildung erworben worden ist – und jener Typ von Anwendungssituationen (2), in welchen diese formalbildenden Fähigkeiten angewandt werden sollen, erscheinen als hinreichend ähnlich. Nur dann, wenn eine Analogie zwischen (1) und (2) begründet angenommen werden kann, ist eine Transformation sinnvoll. Logisches Denken, kausales Urteilen, systemtheoretische Betrachtungsweisen sind in der Gegenwart so unabdingbar geworden, dass man behaupten kann, dass die Entwicklung der entsprechenden kognitiven Fähigkeiten eine Herausforderung für die dafür geeigneten Inhalte und Formen der Allgemeinbildung und Berufsbildung sind. Es ist selten erkannt worden, dass sich große Teile der in der DDR erworbenen allgemeinen und beruflichen Bildung nach 1989 auf neue Verhältnisse in Wirtschaft und Gesellschaft als übertragbar erwiesen haben. Bei aller politischer und wirtschaftlicher Verschiedenheit der beiden Systeme hat es offenkundig ein Bildungspotential gegeben, welches sich als systemunabhängig geeignet erwiesen hat. Dazu gehört auch eine bereits bis 1989 erworbene Lern- und Kritikfähigkeit, so dass sich der Anpassungsprozess bei vielen Menschen der ehemaligen DDR überraschend schnell vollzogen hat: Die letzten Regierungen der DDR haben sich als nicht lernfähig erwiesen – die Menschen⁵⁷ indes haben ihre Lernfähigkeit und ihren „Anpassungswillen“ bewiesen. Auch gab es

⁵⁶ Es sei erwähnt, dass es auch in der DDR eine im Bereich der Kirche existierende Ausbildung u.a. in der Krankenpflege gegeben hat. Die Gratwanderung christlich geprägter Lehrer und Ausbildung zwischen sich unterscheidenden Menschenbildern deutet darauf hin, welchen Gewissenskonflikten Menschen in der DDR ausgesetzt waren und nach welchen Kompromissen man suchen musste. Eine angemessene Lösung schien die Formulierung zu sein „Kirche im Sozialismus“ – nicht mehr, Kirche gegen den Sozialismus (...)

⁵⁷ Diese Aussage bedarf selbstverständlich einer Differenzierung und Bestätigung durch biographiegeschichtliche Untersuchungen – für die es vermutlich nach dreißig Jahren inzwischen oft zu spät ist. In den verschiedenen Altersgenerationen der Menschen in der DDR – die eine Sozialisation in den 50er, 60er, 70er und 80er Jahren durchlaufen haben, sind die nach 1989 notwendige Lern- und Anpassungsfähigkeiten mit Sicherheit unterschiedlich ausgeprägt. Regional spielt dabei auch eine Rolle, ob die Betroffenen bereits vor 1989 eine gewisse Sozialisation und nachhaltige Information durch westliche Medien erfahren haben. Wer ARD und ZDF kannte, wusste mehr über das andere Deutschland und konnte sich leichter und schneller, auch kritischer, orientieren. A l l g e m e i n e Bildung hat mithin vielerlei Gestalt, vielerlei Funktion, vielerlei Dimensionen und Quellen. Wer mehr weiß, ist kein glücklicherer Mensch, aber die Wahrheit ist irreversibel: Man kann nachher nicht sagen, dass man dieses oder jenes lieber nicht gewusst haben will (...)

Charaktere, die sich weder in der DDR noch in der BRD bewusst anpassen wollten – Tragik und Schicksal mancher Biographie.

8.4. Was man in der DDR unter dem Zusammenhang von allgemeiner und beruflicher Bildung verstanden hat, folgt einem Menschenbild, welches die sogenannte „allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeit“ in den Mittelpunkt stellte. Dass dabei vor allem der naturwissenschaftlichen Bildung ein hoher Stellenwert beigemessen worden ist, stärkt den Gedanken einer auf diesem Gebiet hohen Allgemeinbildung. Kontraproduktiv dagegen war jener fehlende Teil geistiger Bildung, der mit einem sachbezogenen Wissen über bürgerliche Philosophie, Soziologie und Geschichtswissenschaft zusammenhing. Einseitige Darstellungen und tendenziöse Interpretationen verhinderten hier oftmals eine Möglichkeit gebildeten Geistes – ein Erbe, welches noch heute in Ostdeutschland in einer bestimmten Generation und ihren Schülern nachwirkt. Hörten die Lehrerstudenten in der Nachkriegszeit noch etwas über die Pädagogik von Kant und Hegel, so fehlten später solcherart Zugänge zu einer geschichtlichen Bildungskultur Deutschlands in der Lehrerbildung nahezu völlig. Der Gedanke in den Vorlesungen von Karl Trinks (1891-1981), von 1946 bis 1957 Professor für Theorie und Geschichte der Pädagogik an der TH Dresden, „Rembrandt als Erzieher“ mag dies andeuten. Die späteren universitären Vorlesungen zur „Geschichte der Erziehung“ bzw. zur „Geschichte der Berufsbildung“ betonten seit den 70er Jahren indes vor allem die Bildungspolitik der KPD bzw. SED. Die bildungspolitischen Beschlüsse der SED-Parteitage seit 1946 umfassten den größten Teil der Lehrveranstaltungen zur „Geschichte der Berufsbildung“ noch bis 1989⁵⁸ im Umfang von 2SWS.

Zu unterscheiden eigentlich sind zwei Erscheinungsweisen von Bildung: diese, die staatlich verordnet und obligatorisch war – und jene, die auf konstruktive Weise individuell durch verschiedenste Einflüsse entstand. Das Gefühl einer Begrenztheit dessen, was man wissen durfte, war jener Antrieb, dass man mehr wissen wollte. Und so ist das in der DDR aus allgemeiner und beruflicher Bildung entstehende geistige Gebäude an Wissen und Urteilsvermögen ein originäres Bauwerk – der Mensch ein Schöpfer seiner selbst. Und wer in der DDR Immanuel Kant gelesen – und recht verstanden – hatte, für den galt: Habe den Mut, Dich deines eigenen Verstandes zu bedienen. – Auch: Habe genug Verstand, Deinen Mut vorsichtig zu gebrauchen. – Die Erinnerung an die DDR wirft nachhaltig die Frage auf, was zu einer allgemeinen geistigen Bildung gehören sollte, was davon möglich und notwendig ist, und wie demnach die „allgemeine Bildung“ besonders in einem Lehramtsstudium gestaltet sein muss. Mehr denn je erweist sich in der Gegenwart für die Lehrerbildung hier ein bestimmtes *professionstypisches Verhältnis* von allgemeiner und beruflicher Bildung als konstitutiv. Und auch ein Berufsschullehrer benötigt einen angemessenen Umfang an geistes- und sozialwissenschaftlicher Bildung – Grundlage pädagogischer Urteilskraft und Voraussetzung *moralischer Handlungskompetenz*. Dort, wo traditionell die materialbildende Funktion eines Studiums dominiert – und die Entwicklung einer formalen Bildung einer individuellen Eigendynamik überlassen bleibt – bleibt der Gedanke der Bildung unter seinen Möglichkeiten.

⁵⁸ Das überarbeitete und deutlich erweiterte Buch „Geschichte der Erziehung“ hat hier ab 1987 ein neues Geschichtsverständnis erkennen lassen. Erst ab dieser Zeit trat auch die Reformpädagogik deutlicher in das Blickfeld einer ausgewogenen bildungstheoretischen Betrachtung.

In den Erinnerungen an die DDR spiegeln sich die Erfahrungen der Gegenwart. Ein Mensch erlebt jene Geschichte ein zweites Mal – im Rückspiegel.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche. Frankfurt a.M. 2017
- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. (1959) In: ders.: Soziologische Schriften I, Frankfurt a.M. 1979, S.93-121
- Adorno, Theodor W.: Einleitung zu einer Diskussion über die „Theorie der Halbbildung“ (1960). In: ders.: Soziologische Schriften I, Frankfurt a.M. 1979, S.574-577
- Bloch, Ernst: Prinzip Hoffnung. Drei Bde., Frankfurt a.M. 1982
- Blonski, Pawel Petrowitsch: Die Arbeitsschule. (1918/19), Berlin 1986
- Braun, Karl-Heinz: Materialistische Pädagogik. Köln 1980
- Cloer, Ernst: Theoretische Pädagogik in der DDR – eine Bilanz von außen. Weinheim 1998
- Comenius, Jan Amos: Große Didaktik. Berlin 1961
- Diesterweg, Adolph: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Berlin 1960
- Diesterweg, Adolph: Sämtliche Werke. Hrsg. Ruth Hohendorf, Bd. VII, Berlin 1964
- Feierabend, Günter u.a.: Lexikon der Wirtschaft. Band Berufsbildung. Berlin 1978
- Feierabend, Günter u.a.: Literaturbericht zur Berufsbildungspolitik der SED. Eine Chronik. Berlin 1976
- Fischer, Aloys: Leben und Werk. Hrsg. Kreitmair, Karl. Bd. 2, München 1950
- Fischer, Veronika: Institutionalisierung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Frankfurt a.M. 1982
- Flitner, Andreas: Zur Zukunft der Schule. Rede vom 18. November 1989. Wiederabdruck in: Pädagogische Forschung. Berlin-Ost 1990, S.5-12
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen (1975). Frankfurt a.M. 1984
- Gibowski, Georg: Zur Entwicklung der Berufsausbildung auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1948-1956. Diss.; 2 Bde. (510 Seiten), Sektion Pädagogik, Univ. Leipzig 1971
- Hanke, Herbert u.a.: Pädagogische Studientexte zur Berufsbildung. Berlin 1975
- Harich, Anne: „Wenn ich das gewusst hätte ...“ Erinnerungen an Wolfgang Harich. Berlin 2007
- Henschel, Harry: Zur Begabtenförderung in der Berufsausbildung. Diss.; Techn. Univ. Dresden 1985
- Hoefl, Brigitte (Hrsg.): Der Prozess gegen Walter Janka und andere. Eine Dokumentation. Reinbek bei Hamburg 1990
- Hofmann, Franz: Allgemeinbildung - Eine problemgeschichtliche Studie. Berlin 1966
- Hofmann, Franz: Erziehungsweisheit – Paedagogia – Pädagogik. Berlin 1976
- Horn, Klaus-Peter: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2003

Huisken, Freerk: Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten. Hamburg 2001

Janka, Walter: Schwierigkeiten mit der Wahrheit. Reinbek bei Hamburg 1989

Kaiser, Hans: Pädagogik der Berufsausbildung. Begriffsbestimmung und Systembildung zum Lehrgegenstand der Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der Berufserziehung und Berufsbildung. 2. Lehrbrief. Berlin 1961

Kaiser, Hans; Lange, Wilfried: Polytechnische Bildung. Berlin 1954

Kirchhöfer, Dieter; Uhlig, Christa (Hrsg.): „Verordnete“ Einheit versus realisierte Vielfalt. Wissenschaftliche Schulbildung in der Pädagogik der DDR. Frankfurt a.M.: Peter Lang 2011

Kirchhöfer, Dieter; Uhlig, Christa; Friedrich, Bodo (Hrsg.): Robert Alt (1905-1978). Frankfurt a.M. Peter Lang 2006

Knauer, Arnold: Die Berufsausbildung der jungen Arbeiter in der DDR. – In: Allgemeine und berufliche Bildung. Marxistische Blätter. Frankfurt a.M. (11) 1973, Heft 11/12, S.64-70

Knauer, Heinz: Die Forderung nach Wissenschaftlichkeit des Unterrichts und ihre Bedeutung für den Unterricht an den Berufs- und Betriebsberufsschulen der Deutschen Demokratischen Republik. Dissertation, Technische Hochschule Dresden 1953

Kursitza, Heinz: Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in der DDR. Diss., Techn. Univ. Dresden o.J.

Kursitza, Heinz: Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultät. – In: 125 Jahre Technische Hochschule Dresden (1828-1953). Dresden 1953, S.183-190

Lehrplan für Maschinenschlosser an Berufsschulen. Hrsg. Deutsche Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Berlin, Leipzig 1949

Lempert, Wolfgang: Feilen, bis einem die Arme abfallen – Erinnerungen junger Facharbeiter an ihre metallhandwerkliche Grundausbildung in der Lehrwerkstatt. – In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden 1989, S.197-209

Leonhard, Wolfgang: Die Revolution entlässt ihre Kinder. Bd. 2, Leipzig: Reclam 1990

Less, Heinrich: Verschulung der Praxis oder Pädagogisierung der Arbeit? In: Berufsbildung 1947, Heft 4/5, S.14-16

Lipsmeier, Antonius u.a.: Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden 2019

Litt, Theodor: Synthese zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung. (1946), Rede auf der Berufspädagogischen Tagung im Dezember 1946 in Halle. Wiederabdruck: Berufsbildung (50) 1997, S.11-17

Litt, Theodor: Berufsbildung und Allgemeinbildung. Wiesbaden 1947

Litt, Theodor: Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung. Bonn 1960

Marx, Karl: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. MEW 23, Berlin 1975

Marx, Karl; Engels, Friedrich: Die deutsche Ideologie. MEW 3, Berlin 1975

- Meier, Artur: Soziologie des Bildungswesens. Berlin 1974
- Müller, Heiner: Der Lohndrucker. In: ders. Werke. Bd. 3. Frankfurt a.M. 1983
- Müller, Heiner: Krieg ohne Schlacht. Leben in zwei Diktaturen. Frankfurt a.M. 2010
- Münster, Arno (Hrsg.): Tagträume vom aufrechten Gang. Sechs Interviews mit Ernst Bloch. Frankfurt a.M. 1977
- Niethammer, Friedrich Daniel: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit (1808), Neu: Friedrich Immanuel Niethammer: Philanthropinismus – Humanismus. Texte zur Schulreform. Hrsg. Hillebrecht, W.; Weinheim 1968
- Nietzsche, Friedrich: Jenseits von Gut und Böse. Köln 2006
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Ausgewählte Werke. Vier Bde. Berlin 1960ff.
- Rauh, H.-C.: Der gefesselte Widerspruch. Der Fall Peter Ruben. Berlin 1991
- Rudolph, Wolfgang u.a.: Berufspädagogik. Berlin 1987
- Rudolph, Wolfgang: Thesen zur Dissertation (B). In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung. 1989
- Salzwedel, Werner: Umriss einer Allgemeinen Pädagogik. Studienmaterial. 2 Teile, Humboldt-Universität zu Berlin, 1979
- Salzwedel, Werner: Allgemeinpädagogische Grundlagen pädagogischer Theoriebildung. In: Salzwedel; W.; Mannschatz, E.: Pädagogische Theoriebildung und Erziehungspraxis. Berlin 1984a
- Salzwedel, Werner: Allgemeinpädagogische Ansätze zur Weiterentwicklung der pädagogischen Prozesstheorie. – In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Gesellschaftswissenschaftliche Reihe, 1984b, Heft 6, S.601-607
- Schmelzer, Georg u.a.: Pädagogische Untersuchungen zur Persönlichkeitsentwicklung der Werktätigen im volkseigenen Betrieb. Abschlussbereich zum Forschungsthema. Humboldt-Universität zu Berlin, Sektion Pädagogik 1980, 261 Seiten
- Seubert, Rolf: „Eisen erzieht“. Erinnerung eines am „deuschesten aller Werkstoffe“ gestählten. In: Lisop, Ingrid (Hrsg.): Die andere Seite: Profile und Liebhabereien gelehrter Männer. Frankfurt a.M. 1993, S.51-82
- Sève, Lucien: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Berlin 1973
- Stierand, Gerhard: Gesamtgesellschaftlicher Erziehungsprozess als einer der Gegenstände der Allgemeinen Pädagogik. In: Salzwedel, Werner (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik. Erziehung und sozialistische Lebensweise. Kolloquiumsbeiträge, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 1980
- Waterkamp, Dietmar: Berufsbildung. – In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI; 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München 1990, S.257-279
- Wessel, Karl-Friedrich: Pädagogik in Philosophie und Praxis. Berlin 1975
- Wiessner, Rudolf: Die Aufgaben der Berufsausbildung im Kampf für Wohlstand, Einheit und Frieden des deutschen Volkes. In: Die Aufgaben der Berufsausbildung im Lehrjahr 1953/54. Sonderheft der Zeitschrift Berufsbildung 1953, S.9-39

Zabel, Nicole: Zur Geschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts der DDR. Diss., TU Chemnitz 2009

Zyka, Bernhard: Chronik der Berufsfachkommission Elektromaschinenbauer. Dresden 2018 (unveröffentlichtes Manuskript)