

**Schriftenreihe der Arbeitsstelle
Pädagogische Lesungen
an der Universität Rostock**

Ausgabe 3

Jahrgang 1

29.7.2019

ISSN 2627-9568

<http://www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe>

Katja Koch und Kristina Koebe

**Reformpädagogik in der DDR – Eine kritische Betrachtung
anhand der Pädagogischen Lesungen für Hilfsschulen**

*Reform pedagogy in the GDR – A critical reflection on the basis of
the Pedagogical Readings on special needs education*

Zusammenfassung

Sowohl im gesellschaftlichen Narrativ als auch in fachwissenschaftlichen Darstellungen wird das DDR-Bildungssystem als wenig fruchtbarer Boden für reformpädagogische Ansätze beschrieben. Das daraus erwachsende Defizit scheint eine mögliche Begründung für die unmittelbar nach dem Zusammenbruch des DDR-Systems einsetzende gleichsam grenzenlose Begeisterung für reformpädagogische Schulkonzepte in den nunmehr neuen Bundesländern.

Bei genauerer Betrachtung bedarf diese Einschätzung jedoch mehrerer Korrekturen: Zum einen scheint eine zeitliche Differenzierung angeraten, zeigen doch die verschiedenen Entwicklungsphasen des DDR-Bildungssystems je unterschiedliche Grade von Offenheit gegenüber reformpädagogischem Gedankengut. Zum anderen bedarf es einer inhaltlichen Differenzierung, denn „Reformpädagogik“ ist nicht mehr als ein Sammelbegriff für unterschiedlichste Ansätze mit sehr heterogenen Schwerpunktsetzungen und Zielsetzungen. Hinzu kommt, dass die historische Lokalisation der Reformpädagogik vor dem Hintergrund eines linearen Geschichtsverständnis folgerichtig zur Abgrenzung der DDR von der ‚revisionistischen‘ Reformpädagogik führen musste, gleichzeitig aber reformpädagogische Gedanken (wie etwa jene zur Einheitsschule) sogar zu konzeptionell grundlegenden Strukturelementen des DDR-Bildungssystems werden.

Und nicht zuletzt fußt die oben genannte Einschätzung vor allem auf bildungspolitischen und hochschulpädagogischen Diskursen, die in der Regel auf der Ebene des ‚konzeptionellen Überbaus‘ der Reformpädagogik ‚im Ganzen‘ verbleiben. Wenig Beachtung fand und findet bisher die konkrete pädagogische Praxis an DDR-Schulen. So wird übersehen, dass mit der DDR-Hilfsschulpädagogik auf dem Boden des DDR-Bildungssystems ein Biotop gedeihen konnte, dessen alltägliche pädagogische Praxis (über Strukturmerkmale des Bildungswesens hinaus) deutliche an reformpädagogischem Gedankengut orientierte Züge trug. Dies resultierte aus der Suche nach adäquaten pädagogischen und didaktisch-methodischen Herangehensweisen für die konkreten Bedürfnisse einer Schülerschaft, die den Anforderungen der DDR-Leistungsschule schwerlich genügen konnte.

Die nachfolgenden Betrachtungen geben zunächst einen kurzen Abriss der Entwicklungsphasen des DDR-Bildungssystems und skizzieren differenziert das jeweilig vorherrschende Verhältnis zur Reformpädagogik. Dabei werden wesentliche Einflüsse reformpädagogischen Gedankengutes auf das DDR-Bildungssystem ebenso sichtbar wie deutliche Differenzlinien. Im zweiten Teil wird die pädagogische Praxis im DDR-Hilfsschulsystem betrachtet. Zu diesem Zweck werden ausgewählte Pädagogische Lesungen für Hilfsschulen als zeithistorisches Abbild der pädagogischen Praxis analysiert. Dabei wird der These nachgegangen, dass im schulpraktischen Arbeitsfeld Hilfsschule

Gefördert durch das BMBF im Rahmen des Projektes „Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen in der DDR 1950-1989“



reformpädagogisch orientiertes Denken und Arbeiten überlebte oder sogar neu belebt wurde – ohne entsprechende Fundierung in den theoretischen Erziehungswissenschaften und gleichzeitig unter direkter Observation des bildungspolitischen Apparates.

Abstract

In the societal narrative as well as in related technical discourses, the GDR education system has been described as poor quality land for reform pedagogy approaches. The resulting deficit might explain the fact that a nearly unlimited enthusiasm for reform pedagogy school concepts occurred in the new federal states right after the breakdown of the GDR system.

However, a closer look reveals a need for correcting this assessment to some extent: Firstly, a temporal differentiation seems to be recommendable as the different development stages of the GDR education system are characterized by different degrees of openness towards reform pedagogy ideas. Secondly, a content-based differentiation is needed as „reform pedagogy“ is not more than a collective term for different approaches with heterogeneous prioritization and objectives. Furthermore, the historical localization of reform pedagogy necessarily resulted into a demarcation of the GDR towards ‚revisionist‘ reform pedagogy deriving from the linear understanding of history, while simultaneously reform pedagogy ideas (such as those of an comprehensive school) even become basic structural elements of the GDR education system. And last but not least the aforementioned assessment is based on education policy and university discourses, which usually limited to the ‘conceptual superstructure’ of reform pedagogy ‘in total’. The concrete educational practice at GDR schools has received little attention so far. Thus, it can be easily overlooked that with GDR special needs education a specific habitat was able to grow on GDR ground, where the daily educational practice (exceeding the structural characteristics of the education system) was characterized by clearly reform pedagogy oriented features. This resulted from a search for adequate educational and didactic-methodical approaches that correspond with the specific needs of pupils that could hardly cope with the DDR School of excellence requirements.

The following considerations start with a brief overview on the development stages of the GDR education system and distinctively outlines the respectively prevalent attitude to reform pedagogy. Thus, major impacts of reform pedagogy thinking on the GDR education system become visible as well as notable difference lines.

The educational practice in GDR special needs schools is considered in the second part. For this, selected pedagogical readings for special needs schools are analyzed as contemporary history reflection of educational practice. Here, the thesis is pursued that reform pedagogy-oriented thinking and working survived in the school practice field special needs school or was even revitalized – without a related foundation in the theoretical educational sciences but also under direct observation of the education policy bodies.

1. Die Rezeption reformpädagogischer Ideen in Forschung und Bildungspolitik

Relativ übereinstimmend sind bezüglich der Beschäftigung mit Reformpädagogik in der DDR Phasen der Rezeption herausgearbeitet worden, die mit dem konkreten historischen Zustand des politischen Systems korrelieren (Uhlig, 1994, S. 253, ähnlich bei Benner & Kemper, 2009, S. 20).

Den Auftakt bildet zunächst eine Phase der aktiven Rezeption: Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges steht in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) zunächst die rasche Etablierung eines von allen politischen Altlasten befreiten sozialistischen Bildungssystems im Mittelpunkt der Bestrebungen. Im Rahmen der so genannten antifaschistisch-demokratischen Schulreform von 1946 betrachtet man es als naheliegend und erfolgversprechend, unmittelbar an reformpädagogische Bemühungen der 1920er Jahre anzuknüpfen. Ausgangspunkt ist zu diesem Zeitpunkt häufig noch eigenes Erleben: Nicht nur viele der nun praktizierenden Lehrer*innen, sondern auch die Bildungsfunktionär*innen der ersten Nachkriegsjahre hatten ihre Berufserfahrungen in den 1920er Jahren gesammelt und brachten verschiedenartigste reformpädagogische Ansätze in die Diskussionen ein. Den Nährboden der Schulreform von 1945/46 und des in diesem Rahmen verabschiedeten „Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule“ bildet eine kritisch-konstruktive Rezeption, es ging unmittelbar um die

Integration reformpädagogischer Gedanken in die Schulreform. So konsultierte man bei der Erarbeitung der „Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ reformpädagogische Ansätze „als fortschrittliche pädagogische Alternative zur nationalsozialistischen Vergangenheit“ (Pehnke, 2017, S. 70). In diesem Rahmen werden an allgemeinbildenden Schulen fächerübergreifender Gesamtunterricht sowie Kern- und Kursunterricht erprobt, auch alternative Schulen genießen zunächst noch bildungspolitische Unterstützung.¹

Um 1948/49 verändert sich die Stimmung: Der lauter werdende Vorwurf, es handele sich hier um eine „spätbürgerliche pädagogische Spielart“ (Pehnke, 2017, S. 71), deutet bereits die zunehmende Ideologisierung der Diskussion an, die nur nach Akteuren oder Konzepten innerhalb der Reformpädagogik differenziert. Dennoch: Es ist zunächst tatsächlich eine *Debatte*, die Meinungsvielfalt abbildet und zulässt und sowohl ganz grundsätzlichen Fragen als auch solche nach dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft und nach geeigneten unterrichtlichen Methoden zum Gegenstand hat.

Doch schon bald weicht der inhaltliche Streit „bildungspolitische[n] Richtungskämpfe[n]“ und einer „Kanonisierung der pädagogischen Diskussion“, bei der es, wie Christa Uhlig resümiert, „letztendlich um die Rücknahme wesentlicher Ansätze der 1946 eingeleiteten Schulreform“ (Uhlig, 1993, S. 263) geht. Dieser Umschwung vollzieht sich im Kontext veränderter gesamtgesellschaftlicher und schulpolitischer Rahmenbedingungen, die einen Abschied der SBZ und späteren DDR von einem „eigenen Weg“ zum Sozialismus bedeuteten, da sie stärker in den Machtbereich der Sowjetunion eingebunden wurde und sich damit maßgeblich am sowjetischen Gesellschaftsmodell sowie dessen theoretischer und praktischer Pädagogik orientierte (z.B. Günther, 1994, S. 123). Diese Umorientierung erfolgte jedoch nicht in Ausrichtung an der frühen Sowjetpädagogik der 1920er Jahre, die ihrerseits vielfältige reformpädagogische Wurzeln hatte, sondern an jener der 1930er und 1940er Jahre, als deren Indikatoren auf der Ebene der Schulpraxis die Betonung der führenden Rolle des Lehrers, die Forderung nach stärkerer Unterrichtssystematik, die Aufwertung von Übung und Kontrolle als Unterrichtselementen und die Erklärung des Frontalunterrichtes als Leitprinzip gelten können (Pehnke, 2017, S. 71).

Mitte der 1950er Jahre ist kurzzeitig „eine Neubelebung der reformpädagogischen Diskussion“ (Uhlig, 1993, S. 52) zu beobachten, ermöglicht durch eine Krise der DDR-Pädagogik, die aus der Adaption „antiquierter“ Lehr- und Lernstile, überhöhten Anforderungen und gleichzeitiger unzureichender Sachqualifikation zahlreicher Neulehrer resultiert. Eine Art Tauwetterzeit setzt ein, in der Reformpädagogik erneut inhaltlich sowie als „Alternative zur erfolglosen Adaption der sowjetischen Lernschule“ diskutiert und gleichzeitig als „Vehikel zur Abwehr dogmatischer Elemente der Sowjetpädagogik“ (Günther, 1994, S. 124) betrachtet wird. Man unternimmt Versuche abwägender Differenzierung. Dazu gehört jener von Robert Alt, der in seinem 1956 veröffentlichten Beitrag „Über unsere Stellung zur Reformpädagogik“ nicht nur die Potentiale reformpädagogischer Ansätze auszuloten, sondern „pädagogische Grundhaltungen in die sozialistisch werdende Gegenwart zu transportieren“ versuchte (Günther, 1994, S.124). Im gleichen Jahr erscheint auch Willy Steigers Beitrag „Wir wollen aus der Vergangenheit das Feuer übernehmen!“ (1956, S. 671), der auf das „Wertvolle“ der früher gesammelten Erfahrungen verweist. Werner Dorsts Text „Ein Wort für die Kinder“ hinterfragt bereits 1951 das sich herauskristallisierende Primat der führenden Rolle des Lehrers und greift dabei deutlich reformpädagogisches Gedankengut auf. Gleichzeitig entstehen verschiedene Dissertationen zum

¹ So unter anderem die neu gegründete Jenaplan-Schule von Peter Petersen, die Waldorfschule in Dresden, die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg und die Humboldtversuchsschule in Chemnitz.

Thema (u.a. zu Berthold Otto oder Hugo Gaudig). Günther (1994, S. 125) beschreibt, dass diese Phase der Rezeption als „nationales Korrektiv gegen eine Überfremdung der Schule der DDR durch die sowjetische Pädagogik“ fungierte. Gleichzeitig gab es deutliche Versuche, die Reformpädagogik als legitimes und zentrales nationales Erbe zu bestimmen, wobei insbesondere auf die modernisierte Bildungs- und Erziehungspraxis rekurriert wurde.

Diese Versuche können jedoch kaum nachhaltigen Einfluss auf die Bildungspolitik nehmen, ehe ein erneuter Umschwung einsetzt: Als maßgebliche Auslöser des um 1958 vollzogenen Richtungswechsels gelten vor allem die politischen Ereignisse in Polen und Ungarn. Nun beginnt, was später als „Revisionismus-Debatte“ in die Rezeptionsgeschichte eingehen wird: Reformpädagogische Ansätze werden als revisionistisch und sich mit ihr befassende Akteure als reaktionär verunglimpft, Forschungsarbeiten zum Thema kommen zum Erliegen, der deutsch-deutsche Austausch von ‚Schulreformer*innen‘ wird zunehmend kritisch beäugt und immer mehr erschwert. Andreas Pehnke (2017, S. 72) charakterisiert diese Zeit rückblickend als Periode der „administrativen Zurückdrängung der Reformpädagogik“. Das mehr oder minder offene Bemühen um eine diese fruchtbar machende Rezeption brach damit beinahe schlagartig ab. Immerhin hatte die Debatte zu einer deutlichen Wegführung vom sowjetischen Schulmodell und mit dem Gesetz über das Einheitliche sozialistische Bildungssystem (1965) zu einem eigenständigen nationalen Schulmodell (Günther, 1994, S. 126) geführt.

Im Laufe dieser Konsolidierungsphase wurde die Reformpädagogik auch aus der öffentlichen Debatte verdrängt. Eine immer zentralisiertere DDR-Forschungsplanung habe, so Christa Uhlig (1994, S. 134), zudem wenig Raum für entsprechende wissenschaftliche Betrachtungen geboten. Das bedeute jedoch nicht, dass die Reformpädagogik kein Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtungen mehr gewesen wäre, man habe eigene Gestaltungsspielräume gehabt. Es habe auch in jener Zeit „durchaus Versuche [gegeben], reformpädagogische Ansätze in pädagogische Konzepte zu integrieren bzw. differenzierte Bewertungen zu vermitteln“ (Uhlig, 1994, S. 135).

Als Auftakt einer neuen Phase kann (hervorgehend aus Christa Uhlig's 1980 erfolgreich verteidigter Arbeit „Die Entwicklung des Bundes Entschiedener Schulreformer und seine schulpolitischen und pädagogischen Auffassungen“) der Start eines großangelegten Forschungsprojektes zur Reformpädagogik angesehen werden, in das ein ganzes Team junger Nachwuchswissenschaftler*innen der Universität Leipzig involviert ist. Inhaltliche Impulse liefert u.a. ein auch in der DDR rezipiertes UNESCO-Gedenken an Paul Oestreich im Jahr 1978 (Uhlig, 1994, S. 139). Das Leipziger Forschungsteam organisiert bereits 1981 ein wissenschaftliches Kolloquium zur „Differenzierten Erforschung der spätbürgerlichen Reformpädagogik“, im März 1986 folgt eine Tagung zum Thema „Unterrichtstheoretische Aspekte der Reformpädagogik“, auf der man, auf die Situation der 1920er Jahre bezogen, Potentiale der Reformpädagogik zur Überwindung von „Stoffdominanz, Frontalunterricht, Schülerpassivität, mangelnder Berücksichtigung von Subjektivität, Individualität und Altersspezifik, fehlender ästhetische Erziehung“ (Pehnke, 1997, S. 188) untersucht. Bei aller Historisierung scheinen Parallelen zwischen der historischen Ausgangssituation und „aktuellen pädagogischen Nöten“ hier durchaus mitgedacht worden zu sein – Auswege aus einer Krise suchend, die als Entfremdung zwischen der DDR-Jugend und ihrem Staat beschrieben wird.

Auch auf der bildungspolitischen Ebene setzt besagte Krise Veränderungen in Gang: Die 1982 stattfindende Zentrale Direktorenkonferenz überrascht mit einer positiveren Bewertung der reformpädagogischen Arbeitsschulbewegung einhergehend mit einer konkreten Würdigung Kerschensteiners durch Margot Honecker. Dies habe, so die Einschätzung der Zeitzeug*innen, zwar keine unmittelbaren Auswirkungen auf die praktische pädagogische Arbeit gehabt, aber eine

stärkere Thematisierung der Reformpädagogik, sowohl in historischen Darstellungen als auch bei der Neuverhandlung pädagogischer Wertungsmuster, ermöglicht. Der Einsatz reformpädagogischer Praktiken unter Regelschulbedingungen, die Verbesserung der sozialen und Bildungssituation und konkret des Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnisses und unterrichtstheoretische Innovationen seien zentrale Ziele dieser Beschäftigung gewesen und durchaus mit einer zunehmenden Differenzierung nach einzelnen Vertreter*innen und variierenden Zielen einhergegangen.

1987 findet in Zwickau eine Tagung des Wissenschaftlichen Rates für Geschichte und Erziehung statt, auf der Christa Uhlig zu „Konzeptionellen Überlegungen zur Weiterführung der Forschung zur Reformpädagogik“ referiert und damit eine Lösung vom typisierenden sozialistischen Fortschrittsbegriff als Bewertungsrahmen für Reformpädagogik einleitet, indem sie Fortschritt nicht länger nur in den Kategorien gesellschaftlicher Klassen denkt (die ausschließlich in der Arbeiterklasse einen Motor des Fortschritts sehen kann und die daraus erwachsende Abgrenzung bürgerliche Pädagogik – Arbeiterklasse als grundlegende Bewertungsschablone sieht). Nun scheint es voranzugehen: Weitere Dissertationsprojekte zum Thema Reformpädagogik laufen an, Untersuchungen zur Reformpädagogik werden erstmals in den Fünf-Jahres-Plan für pädagogische Forschung an der APW aufgenommen (für den Zeitraum 1991 bis 1995). Fast alle rückblickenden Betrachtungen der in die Vorgänge involvierten Akteure (siehe Hohendorf, 1989; Günther, 1994; Uhlig, 1994) stellen die voranschreitende Öffnung der wissenschaftlichen Diskurse in einen Zusammenhang mit der anbrechenden Perestroika- und Glasnost-Politik in der Sowjetunion. Gleichzeitig aber berichten sie auch von einer erneuten Funktionalisierung der Debatte, in der es darum gegangen sei, die Einflüsse der unter Gorbatschow neu auflebenden sowjetischen Reformpädagogik abzuwehren (Günther, 1994, S. 127). Als Zeugnis hierfür diene die - angesichts der lauter werdenden Kritik wohl als rhetorische zu bezeichnende - durch Gerhard Neuner² referierte Frage: „Sollte die sozialistische Pädagogik der 90er Jahre auf Thesen zurückgreifen, die die Reformpädagogik in der Kritik an der erstarrten bürgerlichen Lernschule der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts formuliert hat?“³, die eben jener auch gleich selbst mit einem Seitenhieb beantwortet, indem er darauf hinweist, dass „die heutige bürgerliche Schule und Pädagogik [...] nicht auf reformpädagogische Experimente, sondern verstärkt auf Lernen und Leistung [setzt.]“⁴ (zitiert nach Uhlig, 1993, S. 60). Reformpädagogik wird hier stellvertretend für neueste Konzepte in der sowjetischen Pädagogik attackiert (Pehnke, 2017, S. 77).³

Angesichts der oben skizzierten Entwicklung kann weder von einer totalen Sowjetisierung der DDR-Pädagogik noch von einer durchgängigen Ablehnung jeglichen reformpädagogischen Gedankengutes die Rede sein. Das Verhältnis stellt sich vielmehr als ambivalent dar: Aufgabe und eigener Anspruch in der SBZ (und späteren DDR), ein gänzlich neuartiges, *fortschrittliches* Bildungssystem zu entwickeln, müssen sich notwendigerweise zunächst in einer deutlichen Abgrenzung von der Pädagogik des Nationalsozialismus ausdrücken. Die davorliegenden reformpädagogischen Auffassungen verbinden sich zwar einerseits mit alternativem, gesellschaftskritischem, demokratischem Denken (Uhlig, 1992, S. 140), gleichzeitig muss ein Epochenverständnis, dem das lineare Geschichtsverständnis zugrunde liegt, progressives Denken

² Der damalige Präsident der APW.

³ Was eine Anekdote der Geschichte bleiben wird, sei hier der Vollständigkeit halber dennoch ergänzt: Christa Uhlig berichtet in einem 1992 veröffentlichten Rückblick auf dieses Jahr, sie habe Anfang November, wohl unter dem Eindruck der Demonstration vom 4.11.1989 auf dem Berliner Alexanderplatz, „[...] dringliche Aufforderungen aus dem damaligen Ministerium für Volksbildung [erhalten], unverzüglich eine Information zu erarbeiten, was das eigentlich sei: Waldorfpädagogik, freie Schulen [...]“ (Uhlig, 1992, S. 139). Sie sieht darin einen deutlichen Indikator dafür, dass die dortige Ablehnung nicht aus einer profunden Kenntnis der Konzepte hergeleitet war und hinterfragt umso kritischer den Sinn der bislang geführten Auseinandersetzungen mit dem Ministerium. (Uhlig, 1992, S. 140).

könne nur von den jeweils aufsteigenden Klassen produziert werden, zwangsläufig zum Ausschluss der Reformpädagogik aus dem eigenen Erbe- und Traditionsverständnis führen, da diese nicht in das Schema vom historischen Fortschritt passt (Uhlig, 1992, S. 146). Die DDR muss, will sie dem o.g. Anspruch genügen, der Reformpädagogik eine eigene, sozialistische Reform entgegensetzen. Auf der Suche nach strukturellen und didaktisch-methodischen Antworten wird allerdings durchaus auf die pädagogischen Traditionen zurückgegriffen. Dabei geht es nie um eine systematische Aufarbeitung, sondern, gerade in Krisenzeiten, um Lösungen für konkret anstehende Probleme sowie um die Verwertbarkeit als historische Quelle für die Legitimation des eigenen Weges (Uhlig, 1992, S. 144). So reduziert sich die Beschäftigung von Anfang an auf bestimmte Abschnitte und Auffassungen der reformpädagogischen Bewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, wodurch der Schwerpunkt auf bestimmten „Denkrichtungen und Leistungen der Reformpädagogik“ (Uhlig, 1992, S.144) liegt, z. B. „[...] die Arbeitsschule (besonders Kerschensteiner, Gaudig, Oestreich), Elemente von Schülerselbstverwaltung, Differenzierungsmodelle im Rahmen der Einheitsschule, insbesondere Kern- und Kursunterricht [...]“ (Uhlig, 1992, S. 144).

Die Entwicklung der Hilfsschule in der DDR verläuft der des allgemeinen Schulsystems im Wesentlichen analog. Eine Periodisierung erfolgt ähnlich in einen frühen Neubeginn (1945-46), eine Phase der Demokratisierung (1946-48), eine Phase des Ausbaus und der Ausdifferenzierung sowie der Ideologisierung und Sowjetisierung (1948–50) und eine Phase der Vollendung ab 1950. Theoretisch wird zunächst an die 1920er und 1930er Jahre der deutschen Heilpädagogik angeschlossen (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 222). In dieser ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, begreift sich Hilfsschulpädagogik von Anfang an als Teil der Allgemeinen Pädagogik. Lediglich das methodische Vorgehen weist einige Spezifika auf, die allerdings bei näherer Betrachtung nicht allein der Hilfsschule vorbehalten sind (z. B. Anschaulichkeit), sondern dort lediglich einen höheren Stellenwert einnehmen. Grundsätzlich ist der Unterricht stark strukturiert und ebenso lehrerzentriert wie an allgemeinbildenden Schulen. Die Reformpädagogik entfaltet demzufolge zunächst wenig Einfluss auf die Hilfsschulpädagogik, weil deren selbstlegitimierende Denkfigur eben im „schwachsinnigen“⁴ Kind besteht und sie demzufolge den reformpädagogischen Optimismus hinsichtlich der Bildsamkeit und freien geistigen Schülerarbeit so nicht teilen kann. Folgerichtig bezieht die Hilfsschulpädagogik ihre Tradition eher aus der klassischen Heilpädagogik als aus der Reformpädagogik. Der Einfluss der sowjetischen Defektologie bleibt zunächst gering, da diese, so Konsens, in jener Zeit weit weniger fundiert war als die deutsche Heilpädagogik. Ein neues methodologisches Bezugssystem wird etwa ab den 1960er Jahren in der Kulturhistorischen Schule (Wygotski, Leontjew, Galperin) gefunden, aus der didaktisch ein konkreter handlungsorientierter Unterricht abgeleitet wird (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 240). Etwas zeitverzögert finden dann also auch hier eine gründliche Kappung der klassischen Wurzeln sowie die offensive Abgrenzung von jeglicher Pädagogik vor 1945 statt. Ebenso analog zur Allgemeinen Pädagogik gibt es eine wissenschaftliche Diskussion um didaktisch-methodische Herangehensweisen, die sich durchaus in reformpädagogische Traditionslinien einordnen lassen (z. B. um lebenspraktischen Unterricht).

Die gesamte Rezeptionsgeschichte ist demzufolge durchzogen von dem mehr oder minder deutlich ausgeprägten Versuch, „brauchbare“ Elemente in der pädagogischen Tradition zu finden, sie aber ihrer Traditionslinie zu entreißen, diese Traditionslinie zu verschleiern oder diese Elemente, gemäß dem Paradigma des gesellschaftlichen Fortschritts, auf ein neues ideologisches Fundament zu stellen. So ergibt sich die beinahe paradoxe Situation, dass mit dem DDR-Bildungssystem ein

⁴ Dieser heute schwierig anmutende Begriff entstammt der sog. „Schwachsinnstheorie“, die für das DDR-Hilfsschulsystem grundlegend war und umschreibt zeitgemäß Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen.

Bildungswesen entstanden ist, dessen Struktur deutlich durch reformpädagogischen Gedankengut beeinflusst wurde, wie Menzel (2011) an der Aufhebung der Trennung von Primar- und Sekundarbildung, der Einführung eines Unterrichtstages in der Produktion sowie in der Aufnahme polytechnischer Fächer wie Werken und Schulgartenunterricht (Menzel, 2011, S. 28) exemplifiziert. Benner und Kemper (2009) gehen in ihrer Zusammenfassung sogar so weit zu konstatieren, dass die DDR eine spezifische Variante sozialistischer Reformpädagogik hervorgebracht habe.

2. Einflüsse der bildungspolitischen/wissenschaftlichen Diskussion auf die Praxis

Interessanterweise spielt dies im einführend genannten Narrativ überhaupt keine Rolle. Zwar hat eine kleine Gruppe Bildungshistoriker die oben genannten Entwicklungen und Zusammenhänge herausgearbeitet und mehr oder minder deutlich artikuliert (u.a. Benner/Kemper, Cloer, Anweiler bzw., als Zeitgenossen, Pehnke, Günther und Uhlig). Dies kann jedoch den proklamierten gleichsam antagonistischen Widerspruch zwischen DDR-Bildungssystem und Reformpädagogik nicht auflösen. Der (kleine) wissenschaftliche Diskurs findet in der öffentlichen Diskussion zum DDR-Bildungssystem, so sie denn überhaupt noch geführt wird, keinen Niederschlag und kann die dort vollzogenen Bewertungen nicht konterkarieren. Ein Grund könnte darin liegen, dass die Entfremdung vom reformpädagogischen Gedankengut bereits so weit fortgeschritten war, dass man sich in der DDR kaum daran erinnern konnte, die reformpädagogische Verwurzelung der obengenannten Elemente für DDR-Bürger also kaum noch wahrnehmbar war.⁵ Darüber hinaus mögen ein verbreitetes Desinteresse und die Funktionalität des Narrativs zur Nichtbeachtung beigetragen haben.

Die oben ausgeführte Einschätzung bezieht sich jedoch lediglich auf die *administrativen* Aspekte des DDR-Schulsystems, die sich aus den zur Verfügung stehenden Quellen per Dokumentenanalyse ableiten lassen. Ungleich schwerer wird eine Einschätzung, wenn nach dem Einfluss reformpädagogischen Gedankengutes auf die Unterrichts*praxis* gefragt wird. Hier besteht ein erhebliches Forschungsdefizit. Eine zeitgenössische Einschätzung liefert Christa Uhlig (1993, S. 267), indem sie Spuren der Diskussion auch in der Didaktik, in den Unterrichtsmethodiken und in den Diskussionen um innere Differenzierung konstatiert, die in die tagtägliche pädagogische Praxis hineinreichten. Alexander Pehnke dagegen geht davon aus, dass sich die Bemühungen größtenteils auf innerwissenschaftliche Diskurse beschränkten und die angestrebte Aufwertung der Reformpädagogik gescheitert sei, weil sie „zu sehr im engen Wirkungskreis der Erziehungswissenschaft verhaftet blieben“ (Pehnke, 1997, S. 190). Forschung habe keine signifikanten Berührungspunkte etwa mit Basisbewegungen in der Praxis gehabt, weil man sich nicht habe füreinander wahrnehmbar artikulieren können. Selbstkritisch fügt Christa Uhlig (1994, S. 136) hinzu, es seien weniger zentralistische Vorgaben gewesen, die den Blick auf pädagogische Traditionen und Konzepte unzulässig verengt hätten, als das zu diesem Zeitpunkt bereits festgefügte Verständnis von Traditionslinien, die die Lehr- und Forschungsprogramme, aber auch die primäre berufliche Sozialisation der heranwachsenden Forscher geprägt hätten. Beschränkungen der geführten Diskussionen seien im Übrigen eher aus der „Scheren im Kopf“ der

⁵ Mit dem nach 1989 schnell lauter werdenden Ruf nach „Reformpädagogik“ war also möglicherweise keine Reformpädagogik im engeren Sinne, schon gar nicht eine ihrer spezifischen Strömung gemeint - dazu dürften die Kenntnisse um Details (i.S.v. konkreten Strömungen) zu fragmentarisch gewesen sein. Vielleicht ging es mehr um den „Geist“ der Reformpädagogik, vielleicht aber auch um Reform im wortwörtlichen Sinne, nämlich als eine Veränderung der offiziellen sozialistischen Schule (siehe Uhlig, 1994, S. 267).

Erziehungswissenschaften erwachsen, denn aus einer Beschränkung von oben oder von außen (Uhlig, 1994, S. 143).

Ein ermitteltes Forschungsdefizit ist die Fragestellung, inwiefern exemplarische reformpädagogische Elemente bei didaktisch-methodischen Überlegungen im Schulunterricht der DDR eine Rolle spielten. Wurden reformpädagogische Literaturquellen genutzt oder weist eine Nutzung zeitgenössischer Quellen darauf hin, dass es eine Ausstrahlung der Wissenschaftsdiskurse über die universitäre Forschung hinaus gab? Für eine Beantwortung dieser Fragen aus heutiger Sicht erscheinen die Pädagogischen Lesungen⁶ als aussichtsreiche Quelle, sind sie doch Erfahrungsberichte über reale Unterrichtssituationen im Sinne einer „Best Practice“. Sie liefern zwar keinen überprüfbaren Nachweis der tatsächlichen Schul- oder Unterrichtsrealität, spiegeln aber, gerade auch durch ihre Präselektion über eine offizielle Begutachtung, die in der DDR als „wünschenswert“ deklarierte Unterrichtspraxis wider. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass hier gefundene reformpädagogische Elemente zum Spektrum des in der DDR nicht sanktionierten bzw. des offiziell Anerkannten gehörten.

Nachfolgend wird eine erste Annäherung anhand der Pädagogischen Lesungen in Bezug auf die so genannten Hilfsschulen unternommen. In diesen wurden Kinder - so genannte bildungsfähige schwachsinnige Schüler*innen - unterrichtet, die aufgrund ihrer Lernschwierigkeiten vom Besuch allgemeinbildender Schulen ausgeschlossen waren. Die hier vorgenommene Fokussierung auf Hilfsschulen basiert auf zwei der aus den bisherigen Untersuchung Pädagogischer Lesungen gespeisten Grundannahmen: 1. Da die zu unterrichtende Zielgruppe der Hilfsschüler sich durch mannigfache kognitive (und soziale) Beeinträchtigungen auszeichnete, war es pädagogisch geboten, den Unterricht noch stärker als an den polytechnischen Oberschulen am individuellen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes zu orientieren. In der damit notwendigen Binnendifferenzierung wurde vergleichsweise häufig nach alternativen didaktisch-methodischen Herangehensweisen gesucht und solche ausprobiert. 2. Zwar unterlagen auch Hilfsschulen seit etwa Mitte der 1960er Jahre ebenso dem allgemeinen Postulat einer „Leistungsschule“⁷, doch die Schülerpopulation begrenzte den Leistungsgedanken, so dass sich den Pädagogen an diesen Schulen ein vergleichsweise größerer Raum bot, von einem so ausgerichteten pädagogischen Grundverständnis abzuweichen. Damit lässt sich vermuten, dass sich in dieser Kategorie der Pädagogischen Lesungen eher als in anderen an reformpädagogisch orientierte Ideen und praktizierte Ansätze finden und sie dazu beitragen können, den Umgang mit Reformpädagogik in der DDR-Schule differenzierter zu erhellen.

3. Das zeitgenössische Begriffsverständnis von Reformpädagogik in der DDR

Für eine Analyse des Vorkommens reformpädagogischer Elemente ist zunächst zu klären, welches zeitgenössische Verständnis von Reformpädagogik in der DDR existierte. Einen Referenzrahmen hierfür bildet die zeitgenössische pädagogische Literatur. Bei den hier ausgewählten Quellen handelt es sich um richtungweisende, breit rezipierte und/oder einen Verständniskanon

⁶ Ausführliche Informationen zum Format Pädagogische Lesungen, dessen Stellenwert innerhalb des Bildungssystems der DDR und der sich aus diesem ergebenden spezifischen Aussagekraft des Formats finden sich im ersten Beitrag dieser Schriftenreihe (Koch, Koebe, von Brand & Plessow, 2019).

⁷ „Die Hilfsschule steht als Leistungsschule neben der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule im gesamten sozialistischen Bildungssystem der DDR. Die Forderungen des Lehrplanes lassen deutlich erkennen, dass größtmögliche intellektuelle Leistungen sowie allseitige Ausbildung der Persönlichkeit auch beim Hilfsschüler angestrebt werden, weit entfernt von einer bloßen Beschäftigung und Betreuung“, im deutlichen Gegensatz zum Fürsorge-Modell. DIPF/BBF/Archiv: APW PL 945a, S. 2.

widerspiegelnde Texte aus verschiedenen Zeitabschnitten, die demnach als (jeweils) einigermaßen repräsentativ für Auffassungen und Wissensstände ihrer Entstehungszeit die also als Repräsentanten gelesen werden können. Anders gesagt: Sie veranschaulichen, was man in der DDR unter ‚reformpädagogisch‘ verstand.

Exemplarische Analyse Nr. 1: Robert Alts Text „Über unsere Stellung zur Reformpädagogik“ von 1956

Im besagten Beitrag unternimmt Robert Alt im Jahre 1956 den Versuch, die Haltung der DDR-Pädagogik zur Reformpädagogik sehr grundsätzlich (und in Teilen neu) zu bestimmen und beginnt dies mit der eingangs schon beschriebenen zeittypischen Grenzziehung: Da es sich um eine dem bürgerlichen bzw. imperialistischen bzw. anarchistischen Gedankengut entstammende Pädagogik handle, sei eine vollständige und unkritische Übernahme reformpädagogischer Theorien und Praktiken auszuschließen, auch wenn es falsch sei, jeden Vertreter als „Handlanger des Imperialismus“ zu verdächtigen oder in eine pauschale Ablehnung zu verfallen (Alt, 1956, S. 359). Als zentrale Merkmale reformpädagogische Ansätze nennt Alt „[...] eine schöpferische Erziehung, einen Erlebnisunterricht, einen Arbeitsunterricht, eine Tatschule, eine Produktionsschule, [...] ‚kindgemäßen Unterricht‘⁸, charakterisiert durch eine „Lebensnähe der Schule“, eine „Heimatpädagogik“, einen „volkstümlichen Unterricht“, einen „Gesamtunterricht, einen Gruppenunterricht, einen Moralunterricht, eine staatsbürgerliche Erziehung, eine Schülerselbstverwaltung“ (Alt, 1956, S. 346). Hinzu kämen differenzierte Erziehungsziele (Alt, 1956, S. 347), Gelegenheitsunterricht und Verzicht auf die leitende Rolle des Lehrers (Alt, 1956, S. 349). Er schließt eine Nutzung einzelner, ausgewählter Ergebnisse der reformpädagogischen Überlegungen in der DDR-Volksbildung unter Anpassung an deren spezifische Anforderungen nicht aus. Beispielhaft nennt er das Bemühen um ein Lehrer-Schüler-Verhältnis, das geprägt sein von einer „tiefen Liebe zum werdenden jungen Menschen, von einem redlichen Bemühen, die Eigenart des kindlichen Seelenlebens zu beachten und auf sie einzugehen, den Willen des Kindes nicht zu brechen, sondern schöpferische Leistung anzuspornen“ (Alt, 1956, S. 362). Dabei gehe es um die Schaffung einer warmherzigen und heiteren Lernatmosphäre, eines Mitverantwortungsgefühls der Schüler*innen für die eigene Schule, ein stärkeres Hineindenken „in die Eigenart des Kindes“ auf der Basis von Kenntnissen der Entwicklungspsychologie und pädagogischen Psychologie (Alt, 1956, S. 363). Man bemühe sich um Förderung der „Selbsttätigkeit des Kindes [...] das im Unterricht nichts passiv hinnehmen soll, [...] sich intensiv mit dem Dargebotenen auseinandersetzen soll [...] damit das Gelernte sinnvoll angewandt, zur Grundlage schöpferischen Tuns werde“ (Alt, 1956, S.363), und auf diese Weise um die Förderung von Kreativität, Ausdrucksfähigkeit, Phantasiefähigkeit und Einbildungskraft (Alt, 1956, S. 365). Eine solche Haltung müsse in noch stärkerem Maße auch Bestandteil der pädagogischen Einstellung an DDR-Schulen werden, damit diese „ihren Aufgaben besser gerecht werden würde [...]“ (Alt, 1956, S. 362). Er würdigt das reformpädagogische „kindgemäße Erzählen“ (Alt, 1956, S. 365) als nachahmenswert und den aktuellen Erziehungsaufgaben dienlich. Auch das Bemühen um eine lebensnahe Gestaltung des Unterrichts sei auf aktuelle Anforderungen zu transferieren, solange es

⁸ Das, was man oft als „Pädagogik vom Kinde aus“ zusammenfasse, kritisiert Alt nachfolgend allerdings als „[...] Erziehung ohne Erziehungsziel, eine Ablehnung jeder absichtlichen, planvollen Erziehung überhaupt, eine Schule ohne Lehrplan und Stundenplan, einen Unterricht ohne jegliche bewußte Methode“, die völlig „das Wesen des Menschen“ (Alt, 1956, S. 348) verkenne und „eine ungehemmte Entfaltung von Trieben und Instinkten ohne allgemeingültige sittliche Werte“ (Alt, 1956, S.348) ohne „jede Unterordnung unter ein gemeinsames Ziel“ (Alt, 1956, S. 356) zum Kernprinzip erhebe, jegliche „wirkliche Wissensvermittlung“ (Alt, 1956, S.349) verhindere, Unterricht nach Stundenplan und gefächerten Unterricht ablehne und „in letzter Konsequenz zur Auflösung von Schule überhaupt“ (Alt, 1956, S. 350) führe. Systematisches, wissenschaftliches Vorgehen werde durch „phantasiegemäße Ausgestaltung empfangener Eindrücke und Erlebnisse“ (Alt, 1956, S. 352) ersetzt.

hierbei um die Vermittlung gründlicher wissenschaftlicher Kenntnisse gehe: „In der Schule sollte mehr für das Leben, für die Berufsarbeit gelernt werden, die Schule sollte die Überlegenheit Deutschlands durch eine unmittelbare Schulung von Qualitätsarbeitern erringen.“ (Alt, 1956, S. 365-366)

Exemplarische Analyse 2: Lexikonwissen als Abbild des Common Sense von 1987

Ein im Jahr 1987 veröffentlichter Lexikonartikel charakterisiert die Reformpädagogik zunächst als „bürgerliche pädagogische Bewegung“ und „liberale Variante der imperialistischen Pädagogik“ (Laabs, 1987, S. 317). Diese stelle die Selbsttätigkeit der Schüler in den Mittelpunkt ihrer Abgrenzung zum preußisch-herbartianischen Unterrichtsbetrieb, bleibe aber voller innerer Widersprüche, die sich „in unwissenschaftlichen Auffassungen über die Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, in der falschen Bewertung der Tätigkeit des Kindes, im Zurückdrängen der führenden Rolle des Lehrers, in der Überschätzung spontaner Momente des Erziehungsprozesses und in der Überbetonung der Methode äußere“ (Laabs, 1987, S. 318). Der Beitrag nimmt eine Differenzierung nach Hauptströmungen vor, nennt aber zugleich einige generelle Eigenschaften: die „Aktivierung und Selbsttätigkeit der Schüler“, die „Entfaltung ihrer Individualität und Kollektivität“, die „Verbesserung der Erwachsenen-Kind- insbes. der Lehrer-Schüler-Beziehung“, die „Beachtung von Altersbesonderheiten“, die „Verbindung von Kopf- und Handarbeit, von Schule und Leben“ und die Schülerselbstverwaltung (Laabs, 1987, S. 318). Verschiedenen Strömungen attestiert der Text zudem eine „extreme Begabungsdifferenzierung“, die „Ablehnung rezeptiven Lernens“, „manuelle Betätigung als Unterrichtsprinzip“ und die „Entwicklung der künstlerischen Erlebnisfähigkeit“ (mit Volksliedern, Laienspielen, Gymnastik und Tanz als Bildungselementen). Maßgebliche Unterrichtsformen seien z.B. der Erlebnis-, Gelegenheits- und Gruppenunterricht. Ergänzend dazu führt ein Beitrag über den Gesamtunterricht aus, dass bei diesem die Inhalte „fachübergreifend durch komplexe Erscheinungen, die dem Kind täglich begegnen“ (Laabs, 1987, S. 318) bestimmt seien. Erscheinungsformen seien die Projektmethode und die Komplexmethode, die man an den DDR-Schulen „auf wissenschaftlicher Grundlage in bestimmtem Maße im Muttersprach- und Heimatkundeunterricht der Unterstufe“ berücksichtige. Ein weiteres Anwendungsfeld seien Arbeitsgemeinschaften und fakultativer Unterricht in der Ober- und Abiturstufe.

Exemplarische Analyse 3: Erörterungen der Reformpädagogik von 1988

Auch die Beiträge von Christa Uhlig und Karl-Heinz Günther, die sich zunächst um eine Einordnung der Reformpädagogik in die pädagogischen Traditionen der DDR bemühen, um dann die bisherige Rezeption in der DDR zu betrachten, beginnen mit einer einleitenden Abgrenzung: Die Reformpädagogik als dem Imperialismus und der konkreten historischen Situation entstammende Strömung entspräche „nicht längerfristig dem Wesen der antifaschistisch-demokratischen Schule“ (Günther & Uhlig, 1988, S. 721). Es sei nicht zu erwarten, dass sie geeignet sei, „pädagogische Probleme in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft lösen zu können“ (Günther & Uhlig, 1988, S. 794). Vielmehr gehe es in den Ausführungen darum, im Sinne des „[m]arxistisch-leninistischen Verständnis[es] von Erbe und Tradition [...] den Reichtum und die Vielfalt der pädagogischen Geschichte zu erschließen“ (Günther & Uhlig, 1988, S. 794).⁹ Konkreter

⁹ Rückblickend nimmt Christa Uhlig 1994 eine andere Bewertung des Anliegens der Forschungsarbeiten vor. Dieses sei über die Revision der historischen Einordnung von Reformpädagogik hinausgegangen, man habe eine differenzierte Auslotung der Potentiale für „die Einbindung reformpädagogischer Auffassungen in die Überlegungen zur Entwicklung und Gestaltung der Schule in der DDR“ im Blick gehabt, und sei davon ausgegangen, dass „[...] insbesondere dort, wo es sich im Kontext demokratischer bildungspolitischer Forderungen ausgeprägt bzw. ein an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiertes pädagogisches Ethos entwickelt hat [...] geeignet sein könnte, festgeschriebene Denkmuster aufbrechen zu helfen.“ (Uhlig, 1994, S. 139) Angedacht

vorgestellt werden Kerschesteiner und das maßgeblich ihm zugeordnete Konzept der Arbeitsschulen als Ausbildungsort, an dem Schule eng mit dem Leben und der Arbeit verbunden sei und eine „aktive[...], selbständige[...] Schülertätigkeit“ (Günther & Uhlig, 1988, S. 798) angestrebt werde. Legitimierende Bezüge auf die Wertschätzungen dieses Modells durch die bekannte sowjetische Pädagogin Nadescha Krupskaja und auf Margot Honecker bzw. deren Verweis auf den „progressiven Kern dieser Ideen“ (Günther & Uhlig, 1988, S. 798) folgen, um dann zu einer allgemeinen Benennung von Grundprinzipien ‚der Reformpädagogik‘ zu gelangen: „[...] das Verständnis von Unterricht als Einheit von Lehren und Lernen, als Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler, dem die Auffassung von der *Subjektposition des Schülers* zugrunde liegt; die Beachtung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse im Unterricht, die zu Forderungen nach Berücksichtigung alterstypischer Besonderheiten, Klassenstufenspezifika oder sensibler Phasen im Bildungs- und Erziehungsprozess führten, [...] Verständnis von Schule als einem sozialen Organismus; die Einheit von Leben und Arbeiten und die Verbindung von Schule und Leben“ (Günther & Uhlig, 1988, S. 799). In einem zweiten Beitrag aus dem Jahr 1988, der sich auf die Rezeption der Reformpädagogik in der DDR konzentriert, verweisen Günther und Uhlig auf reformpädagogische Ansätze in den ersten Nachkriegsjahren (Günther & Uhlig, 1988, S. 721), die sich „unter den neuen Zielen von Schule nicht bewährt“ hätten: „Zensuren [wurden] abgeschafft, Schüler selbstverwaltung und kollegiale Schulleitungen eingeführt, der Unterricht wurde inhaltlich und methodisch nach Interessen und Wünschen der Schüler komplex gestaltet, eine Reform der Rechtschreibung angestrebt [...]“. Weitere Bestandteile der "grob vereinfachten Wiederbelebung reformpädagogischer Praktiken“ (Günther & Uhlig, 1988, S. 726) seien der so genannte „Kern- und Kursunterricht“, der sich jedoch als Bildungsprivilegien reproduzierend erwiesen habe, das Primat eines manuellen und geistigen Tätigseins der Schüler gegenüber dem systematischen Lernen, die „Anwendung von Komplexmethoden“, „Gruppenunterricht und Unterricht in Arbeitsgemeinschaften anstelle Unterrichts im Klassenverband“ (Günther & Uhlig, 1988, S. 723) und ein „demokratischer Lehrertypus“, „der um ein kameradschaftliches Lehrer-Schüler-Verhältnis bemüht war und die Schüler zum schöpferischen und freudigen Lernen motiviere“ (Günther & Uhlig, 1988, S. 721).

Die der Reformpädagogik in den analysierten drei Texten zugewiesenen Charakteristika sind über den Zeitraum von mehr als dreißig Jahren hinweg erstaunlich konstant und beziehen sich sowohl auf strukturell-organisatorische als auch auf didaktisch-methodische Aspekte:

Aufgabe von Schule: Lernen für Berufsarbeit/ Einheit von Lernen und Arbeiten – Lebensnaher Unterricht/ Verbindung von Schule und Leben – Förderung künstlerischer Fähigkeiten

Pädagogischer Anspruch: Förderung der kindlichen Kreativität – Binnendifferenzierung - manuelle Tätigkeiten/ Aktivierung der Selbsttätigkeit des Kindes – Beachtung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse im Unterricht - Selbsttätigkeit der Kinder/Schüler – Hineindenken in die Eigenarten/Interessen des Kindes – Subjektposition der Schüler*innen – Ausrichtung an Schülerinteressen - manuelles und geistiges Tätigsein der Schüler*innen

Unterrichtsform: Gesamtunterricht – Gruppenunterricht – differenzierte Erziehungsziele – Kern- und Kursunterricht – Gelegenheitsunterricht – fachübergreifender Unterricht

*Lehrer*innenrolle:* Verzicht auf die leitende Rolle des Lehrers/Mitverantwortung der Schüler für den Lernprozess – warmherzige Lernatmosphäre – kameradschaftliches Lehrer-Schüler-Verhältnis

habe man z.B. eine stärkere Binnendifferenzierung des Unterrichts bei Aufrechterhaltung der Einheitsschule und eine „Rücknahme des Lernschulcharakters zugunsten sozialer Lebensgestaltung“ (Uhlig, 1994, S.139).

Aus den bisherigen Ausführungen sowie aus der Analyse der Referenztexte ergibt sich eine gravierende terminologische Problematik: Der Begriff Reformpädagogik ist offenbar nicht klar definiert, sondern fungiert als Sammelbezeichnung, welche die unterschiedlichsten Ansätze einschließt und pauschalisierend zusammenführt. Er bezieht sich inhaltlich sowohl auf Schule und Unterricht als auch auf Erziehung, umfasst somit strukturell-organisatorische Gedanken ebenso wie didaktisch-methodische Elemente, die sich in den einzelnen Ansätzen (unterschiedlich gewichtet und in Kombinationen) wiederfinden und unterschiedlich (anthropologisch, philosophisch etc.) begründet werden.

Die Vielfalt möglicher Elemente potenziert sich durch deren unterschiedliche Konnotation – zum einen innerhalb der reformpädagogischen Ansätze selbst, zum anderen ist, gerade angesichts eines vergleichsweise autarken Diskurses mit kaum vorhandenen Rekurierungsmöglichkeiten, auch eine DDR-spezifische Auslegung nicht auszuschließen. Damit wird beispielsweise für „Selbsttätigkeit des Kindes“ jegliche Konnotation im weiten Spektrum zwischen angeleiteter Aktivität unter Beibehaltung der „führenden Rolle des Lehrers“ bis hin zur vollständigen Übertragung der Verantwortung für den Lernprozess an den Schüler selbst möglich.

Hinzu kommt, dass viele der didaktischen und methodischen Details und übergreifenden Erziehungsansprüche keineswegs ausschließlich der Reformpädagogik zuzuschreiben sind. Tenorth beschreibt dieses Phänomen als „frei fluktuierende Masse an pädagogischem Anregungsgut“, „Inspirationspotential [...], auf das Pädagogen zurückgreifen können, wenn sie ein Problem haben“, als „Freimasse an Gedanken, Ideen und Anregungen“ (Tenorth, 1994, S. 153). Folglich kann zum einen nicht notwendig davon ausgegangen werden, dass „reformpädagogische“ Elemente zwingend an eine reformpädagogische Terminologie gekoppelt sind. Zum anderen ist eine reformpädagogische Terminologie keine Garantie dafür, dass ein Element tatsächlich im ursprünglichen reformpädagogischen Sinne eingesetzt wird oder aber sich ebenso plausibel auf andere Traditionslinien zurückführen ließe (z. B. Tätigkeitstheorie).

Für die folgende Analyse werden deshalb aus den in den Pädagogischen Lesungen vorkommenden Elementen exemplarisch solche ausgewählt, die entweder über eine möglichst eindeutige Konnotation verfügen (z. B. Differenzierung) oder denen aus dem Textkontext eine relativ eindeutige Bedeutung zugewiesen werden kann.

4. Analyse ausgewählter Pädagogischer Lesungen

Für die Untersuchung der Pädagogischen Lesungen für Hilfsschulen auf erkennbare reformpädagogische Einflüsse hin wurde zunächst der vorliegende Gesamtbestand von 189 der für die zentrale Distribution ausgewählten Lesungen betrachtet, deren Veröffentlichung sich über den Zeitraum 1963 bis 1989 erstreckt. Aus diesen wurden jene Pädagogischen Lesungen herausgefiltert, die sich dem Titel nach mit Unterrichtsplanung, -methodik und/oder -systematik beschäftigen, ebenso solche, die explizit die Diagnose von Lernvoraussetzungen bezogen auf unterrichtliche Vorgänge fokussieren. Aus dem so entstandenen Konvolut von 128 Pädagogischen Lesungen wurden pro Jahrgang je zwei Pädagogische Lesungen ausgewählt und anhand der o.g. Operatoren (gebündelt in den Feldern Aufgabe von Schule, Pädagogischer Anspruch, Unterrichtsform und Lehrer*innenrolle) analysiert. Ergänzend dazu erfolgte eine Sichtung aller in den ausgewählten Dokumenten enthaltenen Literaturverzeichnisse, um dort ggf. Hinweise auf die Rezeption reformpädagogischer Konzepte aus den 1920er Jahren oder auf zeitgenössische wissenschaftliche Diskurse zum Thema zu finden. Die nachfolgenden Betrachtungen stellen die Ergebnisse dieser Untersuchungen vor.

Reformpädagogische Elemente im Hilfsschulunterricht

Methodische Anleihen bei der Reformpädagogik zeigen sich in den Lesungen, deren Verfasser*innen vom klassischen frontalen Fachunterricht abweichende Unterrichtsformen erproben und zur Nachahmung empfehlen. Hinweise auf eine Arbeit mit Wochenplänen findet sich u.a. in einer Pädagogischen Lesung aus dem Jahr 1982.¹⁰ Zwei 1986 und 1989 erschienene Lesungen würdigen das Partnerlernen und Gruppenlernen als besonders geeignete Möglichkeit der Binnendifferenzierung¹¹:

„Ich nutzte die Unterschiede zwischen den debilen¹² Schülern als didaktisches Potential und bezog es bewußt in die Prozeßgestaltung ein. So halfen schneller arbeitende Schüler Schwererlernenden im Sinne der gegenseitigen Hilfe. Sie paßten auf, daß sie zügig arbeiteten, sie halfen ihnen mit verbalen Erläuterungen und mit Demonstrationen zur Ausführung einzelner Handlungsvollzüge so, daß auch die Arbeiten der Schwererlernenden brauchbar und richtig wurden. So sicherte ich, daß alle Schüler zum notwendigen Lernerfolg kamen. Dieser Lernerfolg war aber, trotz aller Einheitlichkeit des Zieles, für jeden Schüler ein anderer, allein schon, wenn man die Präzision der Ausführungen von Schülerarbeiten betrachtete oder die sprachlichen Äußerungen zum Handlungsablauf, die Minderung von Schwächen der Feinmotorik, den Arbeitswillen, die Zielstrebigkeit sowie Ausdauer und Hilfsbereitschaft.“¹³

Zeitlich sind die so gearteten Innovationsversuche über den gesamten betrachteten Zeitraum verteilt, bereits 1963 wird ein fächerübergreifendes Arbeiten beschrieben, das Themen des Deutschunterrichts in der 4. Klasse mit dem zeitgleich erteilten Heimatkundeunterricht verknüpft und die Arbeit auch noch in Wochenpläne (explizit so genannt) gliedert.¹⁴

Immer wieder betonen die Verfasser*innen der Lesungen wie wichtig es sei, die Schüler*innen zu aktivieren und sie zur Selbsttätigkeit anzuregen:

„Infolge ihrer Denkschwäche und des dadurch verlangsamten und Denkablaufes vermögen Hilfsschüler neue Vorstellungen kaum durch logische Überführung sondern vorwiegend durch sinnliche Eindrücke zu gewinnen. Damit kommt zum Ausdruck, dass sie nur durch einen konkret anschaulichen Unterricht, bei dem möglichst viele Sinnesorgane des Kindes angesprochen werden, zu Erkenntnissen kommen. Die praktische Tätigkeit der Schüler ist lebendige Anschauung und damit unbedingte Notwendigkeit in der Hilfsschule.“¹⁵

Ähnlich fragt eine Lesung aus dem Jahre 1972¹⁶:

„Welche didaktisch-methodischen Möglichkeiten gibt es, um der Erschließung des Kinderbuchinhalts einen aktiven, tätigkeitsbetonten Charakter zu geben?“ und berichtet von Bemühungen um eine entsprechende Ausrichtung des Unterrichts. Als durchaus programmatisch kann somit die folgende Aussage gelten: „Die volle Gültigkeit des sozialistischen Bildungs- und Erziehungszieles für die pädagogische Arbeit an Hilfsschulen verlangt von jedem Sonderpädagogen, konventionelle Vorstellungen über Inhalt und Methode zu überwinden [...]“¹⁷.

Auch das mit reformpädagogischem Arbeiten assoziierte „Hineindenken in die Eigenarten des Kindes“ sowie die Ausrichtung des Unterrichts an den Schüler*inneninteressen spielen in den Pädagogischen Lesungen für die Hilfsschulen eine Rolle. Viele Verfasser*innen bemühen sich

¹⁰ DIPF/BBF/Archiv: APW PL82_08_27d, vorher u.a. DIPF/BBF/Archiv: APW PL150a und DIPF/BBF/Archiv: APW PL2407 (Arbeit nach einem Wochenplan, von den Schüler*innen „nach einem gemeinsamen Plangerippe“ selbst auszufüllen – S. 23).

¹¹ DIPF/BBF/Archiv: APW PL86-14-26 und DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-03-53, S. 4.

¹² Der heute nicht mehr als adäquat zu betrachtende Terminus „debil“ entstammt der für das DDR-Hilfsschulsystem grundlegenden Schwachsinnstheorie und ist die zeitgemäße Bezeichnung für Kinder mit leichten bis mittelschweren kognitiven Beeinträchtigungen.

¹³ DIPF/BBF/Archiv: APW PL86-14-26e, S. 4.

¹⁴ DIPF/BBF/Archiv: APW PL150a.

¹⁵ DIPF/BBF/Archiv: APW PL1558a, S. 3-4.

¹⁶ DIPF/BBF/Archiv: APW PL1821, S. 5.

¹⁷ DIPF/BBF/Archiv: APW PL1821, S. 4.

ausdrücklich um die Schaffung einer guten Lernatmosphäre und die Erzeugung einer hohen intrinsischen Motivation – insofern entwickeln sie schon in den 1960er Jahren eine für diese Zeit bemerkenswerte schülerzentrierte Sicht: „Es gibt keine ‚furchtbaren Schüler‘, sondern nur Schüler, die noch nicht das rechte Verhältnis zum Leben der Klasse oder in der Stellung zum Lehrer gefunden haben“, heißt es etwa in einer Pädagogischen Lesung aus dem Jahre 1963¹⁸.

Immer wieder wird betont, wie essentiell es für eine erfolgreiche Arbeit mit Hilfsschüler*innen sei, ihre spezielle Ausgangssituation in den Blick zu nehmen, d.h. die Fähigkeiten, Interessenlagen und die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Lernenden bei der Gestaltung des Unterrichts umfassend zu berücksichtigen. Insbesondere werden die unterschiedlichen Lernausgangslagen thematisiert:

„Unterschiede können in den anatomisch-physiologischen Besonderheiten der Schüler liegen und ständige Berücksichtigung erfordern. Sie können aber auch aus besonderen Entwicklungsbedingungen resultieren und nur kürzere Zeit wirksam bleiben. In jedem Fall sind sie nach der Art Stoffes und der Phase des Lernprozesses unterschiedlich wirksam, weil auch unterschiedliche Bereiche der Persönlichkeit wirksam werden.“¹⁹

In diversen Pädagogischen Lesungen – in den 1970er und 1980er Jahren in steigendem Maße – finden sich Ausführungen, die dezidiert die Verantwortung der Lehrkraft betonen, die Lernausgangslage genau zu analysieren: „Es zeigte sich, dass Lehrer, die gut erziehen und die geistige Aktivität ihrer Schüler entwickeln gerade auch deshalb erfolgreich sind, weil sie sich ständig Gedanken darüber machen, was ihre Schüler wissen und können, was sie mögen und ablehnen, wie ihre Interessen, ihre Einstellungen, ihre Lern- und Arbeitshaltung, ihre Erfahrungen sind.“²⁰

Einige ausgewählte Lesungen beziehen sich dabei auf organisatorische Maßnahmen: Die nach Leistungsvermögen gestaffelte Zuteilung der Schüler*innen zu bestimmten Abteilungen (A- und B-Züge bzw. Abteilungen I und II²¹) wird ebenso thematisiert wie die sog. „Sonderstunden“ als Differenzierungsinstrument für einzelne Schüler*innen (oder Kleingruppen) mit spezifischem ‚Nachholebedarf‘. Die weitaus größere Rolle jedoch spielen Maßnahmen zur Binnendifferenzierung, so etwa in einer Lesung von 1978: „Erfahrungsgemäß sind in Hilfsschulklassen trotz der organisatorischen Differenzierung der Schüler in Abteilung eins und zwei die Unterschiede in der Schädigungsstruktur und der Persönlichkeitsentwicklung so groß, dass eine didaktische Differenzierung länger und in stärkerem Umfange notwendig ist als in Oberschulklassen.“²² Ähnlich argumentiert wird in einer anderen Pädagogischen Lesung, die 1977 erscheint:

„Um günstige Lernbedingungen für alle Kinder zu schaffen, ist es erforderlich, den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Schüler einer Klasse zu beachten und den für alle einheitlichen Lernprozess durch überlegte Differenzierungsmaßnahmen anzureichern. Die didaktische Differenzierung ist Bestandteil des korrektiv-erzieherischen Vorgehens und kann durch unterschiedliche Verfahren und Methoden realisiert werden, die darauf gerichtet sind, die Besonderheiten in der Entwicklung debiler Kinder zu beeinflussen, Mängel und Ausfälle abzuschwächen oder abzubauen und nicht gestörten Seiten der Persönlichkeit mit hohem Anspruch zu vervollkommen.“²³

Wieder wird auf die Verantwortung der Lehrkraft rekurriert, wenn herausgestellt wird, „daß nur genaue Kenntnisse der Schüler Fähigkeiten und die fundierten Erfahrungen des Lehrers im

18 DIPF/BBF/Archiv: APW PL150a.

19 DIPF/BBF/Archiv: APW PL 4582a, S. 6.

20 DIPF/BBF/Archiv: APW PL84-13-14, S. 4, zitiert nach einer Rede Neuners während der 20. Tage der Pädagogischen Lesungen.

21 Seit Anfang der 1970er Jahre, bis dahin gab es eine Unterteilung in drei Züge.

22 DIPF/BBF/Archiv: APW PL 4582a, S. 7.

23 DIPF/BBF/Archiv: APW PL84-13-14e, S.2 -3.

Anwenden von Differenzierungsmaßnahmen die Grundlage für einen optimalen Erfolg bilden können.“²⁴

Bei all diesen Versuchen, den Unterricht möglichst ‚passgenau‘ zu gestalten: Von der starken Lehrer*innenzentriertheit mag man sich nicht verabschieden – die Lehrkraft ist und bleibt die Person, die den Unterrichtsverlauf maßgeblich bestimmt, detailliert vorausplant und die Erreichung der (Lehrplan-)Ziele als Gütekriterium für gelungenen Unterricht betrachtet.

„Es ist erwiesen, dass in jeder Klasse, in jeder Gruppe individuelle Unterschiede im Lernvorgang auftreten [...] Bei den verschiedenen inneren Bedingungen wie Wissen, Können, Einstellungen, Überzeugungen einer Persönlichkeit, die entscheidenden Einfluss auf den Lernprozess haben, wird damit die Annahme widerlegt, dass gleiche Ziele, die man anstrebt, auch gleiche Inhalte und Methoden erfordern.[...] Um mit allen Hilfsschülern die in ihrem Lehrplan gestellten Ziele erreichen zu können, müssen diese vielfältigen Bedingungen beachtet und die Inhalte und Methoden entsprechend variiert werden. Eine konsequente Erfüllung der Lehrplanvorgaben erfordert also eine gute differenzierte Gestaltung des Unterrichts mit ausgewogener Methodenvielfalt, muss andererseits aber unbedingt auch eine durchgängig zielorientierte Unterrichtsführung mit entsprechender Motivierung der Schülertätigkeit gewährleisten.“²⁵

Eine weitaus stärkere Berücksichtigung der Interessen der Schüler*innen findet sich in der außerunterrichtlichen Arbeit, die es Hilfsschulen ebenso gab wie an den polytechnischen Oberschulen. Diese wurde zum einen als Instrument der Begabungsförderung²⁶ betrachtet, zum anderen als Bestandteil einer umfassenden Persönlichkeitserziehung auf dem Grundsatz der „Einheit von Bildung und Erziehung“²⁷ gesehen. Vor diesem Hintergrund wurden seit der 1960er Jahren sogenannte Arbeitsgemeinschaften (AG) mit unterschiedlichsten Freizeitangeboten geschaffen, deren Thematik unter Berücksichtigung des in den Lehrplänen festgelegten Rahmenprogrammes (AG/R) selbst gewählt werden konnte. Sie können als Möglichkeit zur Differenzierung in Form von ergänzendem und vertiefendem Kursunterricht zur Bereicherung des regulären Unterrichts gesehen werden (für die Klassen 9 bis 12). Zur außerunterrichtlichen Tätigkeit zählen ebenso Arbeits- und Interessengemeinschaften wie Freizeitbetätigungen im Hort oder auch im Rahmen von Pionierorganisation und FDJ. Etwa ab Mitte der 1970er Jahre wurden diese AGs immer mehr als Formen der „individualisierenden Gemeinschaftserziehung“ (Benner & Kemper, 2009, S. 202) etabliert, in denen aktiver Schüler*innenarbeit sowie Schüler*inneninteressen ein größerer Raum gewährt wurde. Damit entstand, neben dem eng korsettierten schulischen Lernen, ein gewisser Freiraum sowohl inhaltlicher als auch methodischer Art.

Unter den betrachteten Pädagogischen Lesungen für Hilfsschulen findet sich eine ganze Reihe, die entsprechende Angebote konzipiert und diese vorrangig an den Interessen der Kinder und Jugendlichen ausrichtet. Das Spektrum reicht von Arbeitsgemeinschaften bis hin zu Schulclubveranstaltungen und Angeboten aus den Bereichen Sport, Tanz, Musik und Basteln, von Museums- und Theaterbesuchen bis zu einem Angebot, bei dem das Schießen mit einem Luftgewehr erlernt werden konnte. Eine Pädagogische Lesung von 1985 entwickelt Überlegungen zur gemeinsamen Einrichtung eines Spielzimmers als Gelegenheit, die Kinder aktiv in einen Gestaltungsprozess einzubeziehen. Gerade für jüngere Schüler*innen sei das Spiel eine Möglichkeit, „selbst mitgestaltend tätig zu sein“²⁸. In ähnlichem Duktus wird 1972 für die Einrichtung einer Schülerbibliothek beschrieben:

24 DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-11-52, S. 10.

25 DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-11-52, S. 6-7.

26 Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, § 6 (2).

27 Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, § 5 (1).

28 DIPF/BBF/Archiv: APW PL85-05-24, S.5.

„Wir können mit Sicherheit sagen, daß der optimale Lösungsweg immer der war, an dem möglichst viele Schüler mitgewirkt haben. Das reduziert einerseits die Quantität der Arbeit des Klassenlehrers und gibt andererseits den Schülern die Möglichkeit, an bestimmten vielschichtigen Aufgaben zu wachsen.“²⁹

Auch hier wird betont, wie wichtig eine Aktivierung der Kinder und Jugendlichen sei. Spielerische Nachmittagsgestaltungen böten den Kindern die Möglichkeit, „schöpferisch tätig und unbeschwert spielen [zu] können“³⁰, trügen zum „Entwickeln ihrer organisatorischen Fähigkeiten [bei], da sie sich über die Rolle, das Spielmaterial und ihre Spielpartner selbständig Gedanken machen müssen“ und so bisherige Misserfolgserfahrungen überwinden könnten.³¹ Arbeitsgemeinschaften, u.a. zum Thema „Gestaltetes Spiel“, böten Gelegenheit zur kreativen Entfaltung, was ausdrücklich befürwortet wird. Auch hier unterstreicht man wiederholt wie wichtig es sei, auf „jugendtypische Besonderheiten“ einzugehen, namentlich erwähnt werden hier das wachsende Selbständigkeitsstreben der Jugendlichen, ihr Erlebnis- und Tatendrang, ihre starke Zuwendung zur Gemeinschaft Gleichaltriger, ihre Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem.³² Dabei läge die „[...]erzieherische Wirkung der außerunterrichtlichen Arbeit [...] auch darin begründet, daß sie von den Schülern selbst gewollte Tätigkeit ist, in der sie ihre Interessen ausbilden und befriedigen können.“³³

Trotz aller Ausrichtung an den Schüler*inneninteressen: Auch die außerunterrichtliche Nachmittagsgestaltung wird vor allem als Beitrag zur Kollektiverziehung im Sinne der „Einheit von Bildung und Erziehung“³⁴, sozusagen als Weiterführung des Erziehungsauftrages der Schule am Nachmittag gesehen. Gerade für die Schüler*innenschaft der Hilfsschule mit ihren mannigfaltig auftretenden sozialen Problemen erkennt man hier ein hohes Potential. So konstatiert ein Lehrer im Jahr 1971 im Hinblick auf eine höhere Kriminalitätsgefährdung von Hilfsschülern: „Das beste Mittel, um gerade diesen [kriminalitätsgefährdeten] Kindern zu helfen, nicht den Einflüssen der ‚Straße‘ ausgesetzt zu sein und sich im Sinne unseres Erziehungszieles zu entwickeln, ist unserer Meinung nach ein ganztägig gestalteter Erziehungs- und Bildungsprozess.“³⁵

Hinweise auf reformpädagogische Quellen in den Literaturlisten

Das Ergebnis dieser Bestandsaufnahme war ein überaus eindeutiges: In keiner der untersuchten pädagogischen Lesungen fand sich ein expliziter Verweis auf eine reformpädagogische Schrift oder eine wissenschaftliche Veröffentlichung zum Thema Reformpädagogik. Allerdings weist diese erste Sichtung, eine differenzierte Auswertung der Literaturlisten nicht vorwegnehmend, bereits darauf hin, dass der Umgang mit und Verweis auf Quellen in den Pädagogischen Lesungen sich im zeitlichen Verlauf verändert. Während sich in den bis etwa Mitte der 1960er Jahre veröffentlichten Lesungen in der Regel sehr wenige Quellen finden, ändert sich diese Praxis Ende der 1960er Jahre. Es ist zu vermuten, dass dem ein zunehmendes Bemühen um eine stärker wissenschaftlich orientierte Arbeitsweise bei der Erstellung der Lesungen zu Grunde liegt, das sich auch in den Dokumenten im Kontext der Lesungen widerspiegelt. Ungefähr zeitgleich verändert sich die Art der hinzugezogenen Literatur: Aufgrund des Mangels an aktueller Literatur wird in den ersten Lesungen noch vereinzelt auf frühe sonderpädagogische Quellen (u.a. Hanselmann und Fuchs) Bezug genommen. Mit der Entwicklung der universitären DDR-Hilfsschulpädagogik ändert sich dies, so dass man sich ab Mitte der 1960er Jahre vorwiegend auf einen einschlägigen Kanon

²⁹ DIPF/BBF/Archiv: APW PL2407, S. 24.

³⁰ DIPF/BBF/Archiv: APW PL85-05-24, S. 4.

³¹ DIPF/BBF/Archiv: APW PL85-05-24, S. 5.

³² DIPF/BBF/Archiv: APW PL2407, S. 19.

³³ DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-03-02, S. 4.

³⁴ Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, § 5 (1).

³⁵ DIPF/BBF/Archiv: APW PL2265a, S. 8.

„eigener“ pädagogischer Literatur bezieht. Grundsätzlich fällt zudem auf, dass Verweise auf aktuelle pädagogische Zeitschriftenbeiträge (so etwa Veröffentlichungen in der Deutschen Lehrerzeitung oder in der „Sonderschule“) eher selten sind. Dafür verweist eine überwiegende Mehrheit der Verfasser*innen obligatorisch auf (bildungs-)politische Schriften (insbesondere Reden von Margot Hocker auf Kongressen und Parteitagen), in der Regel, um das Thema der Lesung einfühend zu legitimieren. Im Rahmen der inhaltlichen Sichtung der Volltexte wurde zudem geprüft, ob Namen von einschlägigen Reformpädagog*innen Erwähnung finden. Auch dies ist in den untersuchten Pädagogischen Lesungen nicht der Fall, während Verweise auf sowjetische Pädagogik hier und da zu finden sind.³⁶

5. Fazit

Die Pädagogischen Lesungen der Hilfsschulen zeigen insgesamt eine bemerkenswerte Aufgeschlossenheit gegenüber methodischer Vielfalt, welche sich offenkundig aus dem Bemühen speist, den kognitiven und sozialen Besonderheiten der adressierten Schüler*innengruppe pädagogisch gerecht zu werden. Der Fokus liegt hierbei auf Vermittlungsmodellen, die einen anschaulichen Unterricht zulassen und das aktive Tätigsein der Schüler*innen fördern. Begründet wird dies entwicklungspsychologisch, resultierend aus den praktisch erlebten Schwierigkeiten der Schüler*innen, Lernvorgänge auf rein kognitivem Wege zu bewältigen. Immer wieder wird zudem betont, dass Lernen, soll es erfolgreich sein, freudvoll gestaltet werden muss und daher gerade bei diesen ‚besonderen‘ Schüler*innen an deren Interessen anknüpfen sollte. Als freier Raum dafür wird insbesondere der außerunterrichtliche Sektor genutzt. Eine zentrale Rolle spielen unzweifelhaft Differenzierungsmaßnahmen. Notwendigerweise wird immer wieder auf entwicklungspsychologische Eigenarten der Schüler*innen, ihre individuellen kognitiven Fähigkeiten sowie die sozialen Aufwuchsbedingungen rekurriert. Im Vergleich zu einer Vielzahl bisher gesichteter Lesungen aus dem Bereich der allgemeinen Schule nehmen diese Betrachtungen einen größeren Raum ein, so dass man den Hilfsschulpädagog*innen eine vergleichsweise intensivere subjektzentrierte Sichtweise attestieren könnte. Ebenso scheint der allgemeinen Lernatmosphäre ein höheres Gewicht zugemessen worden zu sein als anderswo im Schulsystem.

Als Teil des DDR-Bildungssystems bleibt aber auch die Hilfsschule zentralen pädagogischen Postulaten treu: Auch hier agiert man leistungsorientiert, der Unterricht ist streng systematisch und (fach-)wissenschaftlich aufgebaut, Differenzierungsmaßnahmen erfolgen vor dem Hintergrund einer prinzipiellen Zielgleichheit. Ebenso unangetastet bleiben die führende Rolle der Lehrkraft und die grundsätzlichen Erziehungsziele. Letztere zu erreichen, gestaltete sich allerdings sichtbar schwieriger, gerade im schulischen Setting. Hier schafft der außerunterrichtliche Bereich geschätzte zusätzliche Freiräume. Er wird intensiv genutzt, allerdings eher weniger, um den Lernenden die Verantwortung für den Lernprozess tatsächlich zu übertragen, als mit dem Ziel, auf schüler*innenspezifische Charakteristika (beispielsweise Erziehungsprobleme) besser eingehen zu können, um darüber die vorgegebenen Lern- und Erziehungsziele zu erreichen.

Angesichts des vollkommenen Fehlens expliziter Verweise auf reformpädagogische Schriften, selbst auf diese rezipierende, analysierende oder aufbereitende Texte in der DDR (im zeitlichen Spektrum zwischen Robert Alt und Christa Uhlig) lässt sich auch anhand der Pädagogischen Lesungen nicht rekonstruieren, ob derlei Quellen bei der Konzeption von Unterricht für die DDR-Hilfsschulen Berücksichtigung fanden. Indem die offizielle DDR-Pädagogik die Herkunft spezifischer Elemente verschleiert hat, ist in den Lesungen ein akzentuierter Rückbezug auf die Quelle „Reformpädagogik“ prinzipiell kaum zu erwarten. Gegen einen Einfluss via Rezeption der

³⁶ Insbesondere, d.h. wiederholt auf Anton Semjonowitsch Makarenko und seine pädagogischen Konzepte.

Originaltexte spricht schon die fehlende Verfügbarkeit dieser Texte im DDR-(Lehrer*innen-)Alltag. Zwar waren die klassischen reformpädagogischen Werke in überregionalen Bibliotheken durchaus vorhanden, aber eine aktuelle Literaturliste dazu gab es de facto nicht. Die Praktiker*innen der Nachkriegsgenerationen hatten damit kaum niederschweligen Zugang zu entsprechenden historischen Quellen. Ebenso wenig lässt sich ausschließen, dass gerade das Wissen um die offizielle Unliebsamkeit von Quellen der (bürgerlichen!) Reformpädagogik deren Nachweis verhinderte.

Auf der anderen Seite gibt es aber methodische und konzeptionelle, mitunter sogar terminologische Bezüge auf reformpädagogische Konzepte. Ihre deutliche Herleitung aus konkreten Beobachtungen und empirisch ermittelten Schüler*innenbedarfen ließe aber auch den Schluss zu, dass hier schon einmal entwickelte Ideen neu formuliert wurden, in abweichender Form durch die spezifische Prägung einer sekundären DDR-Bildungssozialisation, die eine Mehrheit der Autor*innen ab den 1960er Jahren ja schon durchlaufen haben.

Fast scheint es, als seien reformpädagogische Ansätze schon ab den 1960er Jahren in der Wahrnehmung der DDR-sozialisierten Pädagog*innen schlicht nicht mehr (namentlich) vorgekommen – nicht als Wissensfundus und auch nicht als Deutungsmuster des eigenen Tuns.

Nichtsdestotrotz sind Teile reformpädagogischen Gedankenguts, ob als solches in seinen Wurzeln und/oder terminologisch (noch) identifiziert bzw. identifizierbar oder weil inzwischen zu pädagogischem „Allgemeingut“ geworden, offenbar auch in der DDR erhalten geblieben. Wenig beeindruckt von bildungspolitischen Großwetterlagen wurden gerade in den Hilfsschulen reformpädagogisch inspirierte Praktiken zu Antworten auf konkrete pädagogische Problemlagen.

Literaturverzeichnis

Historische Quellen

DIPF/BBF/Archiv: APW PL 945a
DIPF/BBF/Archiv: APW PL82-08-27d
DIPF/BBF/Archiv: APW PL2265a
DIPF/BBF/Archiv: APW PL2407
DIPF/BBF/Archiv: APW PL86-14-26
DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-03-53
DIPF/BBF/Archiv: APW PL150a.
DIPF/BBF/Archiv: APW PL1558a
DIPF/BBF/Archiv: APW PL1821
DIPF/BBF/Archiv: APW PL 4582a
DIPF/BBF/Archiv: APW PL84-13-14e
DIPF/BBF/Archiv: APW PL89-11-52
DIPF/BBF/Archiv: APW PL85-05-24
DIPF/BBF/Archiv: APW PL87-03-02

Alt, R. (1956). Über unsere Stellung zur Reformpädagogik. *Pädagogik*, 4/5 (11), 345–367.

Alt, R. (1975). Über unsere Stellung zur Reformpädagogik. In K.-H. Günther, H. König & R. Schulz (Hrsg.), *Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften*. (S. 345-367). Berlin: Volk und Wissen.

- Benner, D. & Kemper, H. (2009). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik: Teil 3.1: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in SBZ und DDR* (2., neu bearbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Koch, K., Koebe, K., Brand, T.v. & Plessow, O. (2019). Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock, 1*, 1-18.
- Ellger-Rüttgart, S. (2009). Geschichte der Sonderpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch Schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung, 21-29.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* vom 25. Februar 1965, § 5 (1).
- Günther, K.-H. (1994). Geschichte der Pädagogik in der DDR – Einige Anmerkungen aus der Erinnerung. In E. Cloer & R. Wernstedt (Hrsg.), *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung* (S. 115-128). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Günther, K.-H. & Uhlig, C. (1988). Zur Rezeption der Reformpädagogik durch die Pädagogik der DDR. *Pädagogik, 43* (9), 718-727.
- Günther, K.-H. & Uhlig, C. (1988). Zur Rezeption der Reformpädagogik durch die Pädagogik der DDR. *Pädagogik, 43* (10), 794-801.
- Hohendorf, G. (1989). *Arbeiterbewegung und Reformpädagogik*. Oldenburg: Universitätsreden, Nr. 29.
- Laabs, H.-J. (1987). *Pädagogisches Wörterbuch*. Berlin: Volk und Wissen.
- Menzel, R. (2011). Die vergessenen Traditionen der Reformpädagogik in der DDR-Schule. *Horch und Guck, 72* (2), 26-29.
- Pehnke, A. (1997). Möglichkeiten und Grenzen einer differenzierten Reformpädagogik-Rezeption im letzten DDR-Jahrzehnt. *Pädagogik und Schulalltag, 52* (2), 185-192.
- Pehnke, A. (2017). *Sozialistische Reformpädagogik und Reformpädagogik im real existierenden Sozialismus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Steiger, W. (1956). Wir wollen aus der Vergangenheit das Feuer übernehmen! Zum Arbeitskreis II der DPZI: Zur Entwicklung der deutschen Pädagogik von 1850 bis 1945. *Pädagogik, (9)*, 671-673.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Uhlig, C. (1992). Gab es eine Chance? – Reformpädagogik in der DDR. In A. Pehnke (Hrsg.), *Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Protokollband der internationalen Reformpädagogik-Konferenz am 24. September 1991 an der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen* (S. 139-151). Neuwied: Luchterhand.
- Uhlig, C. (1993). Zur Rezeption der Reformpädagogik in der DDR in den 70er und 80er Jahren. Ansätze und Kritik. In W. Steinhöfel (Hrsg.), *Spuren der DDR-Pädagogik* (S. 50-67). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Uhlig, C. (1993). Reformpädagogik contra Sozialistische Pädagogik – Aspekte der reformpädagogischen Diskussion in den vierziger und fünfziger Jahren. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hrsg.), *Erziehung und Erziehungswissenschaften in der DDR. Band 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965)* (S. 251-272). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Uhlig, C. (1994). Zur Rezeption der Reformpädagogik in der DDR in den 70er und 80er Jahren vor dem Hintergrund der Diskussion um Erbe und Tradition. In E. Cloer & R. Wernstedt (Hrsg.), *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung* (S. 134-151). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Über die Autorinnen:

Katja Koch ist Professorin für Frühe Sonderpädagogische Entwicklungsförderung – Kognitive Entwicklung am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation an der Universität Rostock.

Kristina Koebe ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen der Universität Rostock.

Impressum

Die *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock* (ISSN 2627-9568) wird herausgegeben von Prof. Dr. Katja Koch und Prof. Dr. Tilman von Brand. Die einzelnen Ausgaben sind online und kostenlos zu beziehen über www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe.

Redaktion: Prof. Dr. Katja Koch, Prof. Dr. Tilman von Brand, Prof. Dr. Oliver Plessow, Dr. Kristina Koebe

Wissenschaftlicher Beirat: Wissenschaftlicher Beirat: Prof. Dr. Astrid Müller (Hamburg), Prof. Dr. Birgit Werner (Heidelberg), Prof. Dr. Stephan Ellinger (Würzburg), Prof. Dr. Dieter Wrobel (Würzburg), Prof. Dr. Ute Geiling (Halle), Prof. Dr. Sebastian Barsch (Kiel)

V.i.S.d.P.: Prof. Dr. Katja Koch, Prof. Dr. Tilman von Brand

Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Zitation – auch in Auszügen – nur unter Nennung der Onlinequelle. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft.

Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen
Doberaner Straße 114
18057 Rostock
www.pl.uni-rostock.de