

Charakteristika der Entwicklung und der gegenwärtigen Gestalt des Bildungswesens in Mitteleuropa im inter- und intrasystemaren Vergleich*

von
Siegfried Baske

Das Auseinanderdriften Mitteleuropas in den Jahrzehnten nach 1945 zeigt sich im Bereich der Bildung und Erziehung als ein streckenweise intensiver Prozeß. Er erfaßt alle Teilbereiche, angefangen von den Prinzipien und Tendenzen der Bildungspolitik und des pädagogischen Denkens, über die Ziele, Inhalte und Methoden der intendierten Praxis bis hin zu den konkreten Organisationsstrukturen. Er erstreckt sich ebenfalls auf alle Stufen des Bildungssystems von der Vorschulerziehung bis zur Erwachsenenbildung und in gewissem Umfang auch auf den außerschulischen Bereich.

Grundlegend werden die bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen in den einzelnen Ländern des westlichen und des östlichen Mitteleuropa von allgemeinen Faktoren bestimmt. Diese – in allen Sektoren des gesellschaftlich-staatlichen Lebens wirkenden – Faktoren lassen sich wie folgt charakterisieren:

1. Der Prozeß des Auseinanderdriftens wird durch allgemein-politische Veränderungen ausgelöst, die mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges beginnen und in kurzer Zeit zur machtpolitischen Konstellation der Ost-West-Spaltung führen, deren Trennungslinie mitten durch Deutschland und in den ersten Nachkriegsjahren auch durch Österreich läuft. Für die divergierenden Entwicklungen im Bildungsbereich ist vor allem relevant, daß in den beiden Teilen Mitteleuropas jeweils voneinander abweichende Gesellschaftsordnungen entstehen, die für das bildungspolitische und pädagogische Handeln anders gear-tete Bedingungen und Voraussetzungen mit sich bringen.

2. Obwohl die gesellschaftlich-staatlichen Ordnungen im westlichen und östlichen Mitteleuropa jeweils übereinstimmende Grundzüge aufweisen, wie die pluralistische, freiheitlich-demokratische Gesellschaftsordnung auf der einen und die volksdemokratische Ordnung auf der anderen Seite, sind in den einzelnen Ländern beider Seiten nationale und zum Teil sogar regionale Unterschiede festzustellen. Sie resultieren vornehmlich aus dem Fortwirken von historischen Traditionen, die sowohl von der offiziellen Politik als auch – und in der Regel in noch stärkerem Maße – von gesellschaftlichen Kräften wie den Religionsgemeinschaften und den Familien beachtet und gepflegt werden.

* Vortrag auf der Jahrestagung des J. G. Herder-Forschungsrats vom 5.–7. April 1989 in Marburg: „Das Auseinanderdriften Mitteleuropas in den letzten vier Jahrzehnten. Über die Vereinbarkeit gewachsener Strukturen in Ost und West“.

Der Einfluß nationaler und regionaler Traditionen ist gerade im Bildungsbe-
reich von großer Bedeutung. Das gleiche gilt von der erzieherischen Wirkung
der gesellschaftlichen Kräfte, insbesondere dann, wenn bestimmten Traditio-
nen von der offiziellen Politik nicht genügend Rechnung getragen wird.

3. Der Prozeß des Auseinanderdriftens verläuft in Phasen von unterschiedli-
cher Intensität. Die Etappe des stärksten Auseinanderstrebens reicht vom En-
de der vierziger bis zur Mitte der fünfziger Jahre, gemeinhin als die härteste
Phase des kalten Krieges und für die Länder des östlichen Mitteleuropa als
die Phase des Stalinismus und der Sowjetisierung bezeichnet. Dagegen lassen
sich, obwohl die wesentlichen Unterschiede der jeweiligen Gesellschaftsord-
nungen fortbestehen, seit der sog. Tauwetterperiode neben divergierenden
auch konvergierende Entwicklungen feststellen, die die Dynamik des Ausein-
anderstrebens abschwächen. Seit den sechziger Jahren gehen wesentliche
Impulse für tiefgreifende Reformen im Bildungswesen in Ost und West von
ähnlichen Phänomenen aus, zum einen vom sog. wissenschaftlich-technischen
Fortschritt und zum anderen von Forderungen nach gesellschaftspolitischen
Erneuerungen, vorgetragen vornehmlich von der studentischen Jugend.
Schließlich zeichnen sich in den achtziger Jahren in einigen sozialistischen
Ländern Entwicklungen ab, die in ihren bisher erkennbaren Tendenzen auf
neue Varianten des Ost-West-Verhältnisses hindeuten.

Aus der Charakteristik der allgemeinen Entwicklungsfaktoren ergeben sich
bereits wesentliche methodische Konsequenzen für unsere Untersuchung. Vor
allem sind es zwei. Aus der Tatsache, daß sich nicht nur zwischen den westli-
chen und den östlichen Ländern jeweils divergierende Entwicklungen erken-
nen lassen, resultiert die Notwendigkeit, sowohl intersystemar als auch intra-
systemar zu vergleichen. Zum anderen erscheint es zweckmäßig, der Tatsache
Rechnung zu tragen, daß der Prozeß des Auseinanderdriftens Phasen ver-
schiedener Intensität und Qualität durchläuft. Deshalb soll die folgende
Untersuchung vor allem unter diesem Aspekt vorgenommen werden. Im
Hinblick auf den begrenzten Umfang der Untersuchung geht es dabei um den
Versuch, die Charakteristika der einzelnen Phasen darzustellen.

Die Anfangsphase umfaßte in etwa die ersten drei Nachkriegsjahre. Sie
brachte für alle mitteleuropäischen Länder die Notwendigkeit, die Wir-
kungen der nationalsozialistischen Politik im allgemeinen und der NS-Erzie-
hungspolitik im besonderen zu beseitigen. Darüber hinaus eröffnete die radi-
kale politische Zäsur Möglichkeiten, die Bildungssysteme tiefgreifend neu zu
gestalten. Die grundlegende Frage war, ob Bildungspolitik und Pädagogik
stärker an die vor der NS-Zeit bestehenden Traditionen anknüpfen oder neue
Wege und Lösungen bevorzugen sollten. Die Antwort auf diese Frage fiel in
den einzelnen Regionen unterschiedlich aus.

Selbst in den vier Besatzungszonen Deutschlands, in denen zunächst die
Verantwortung ausschließlich bei den Siegermächten lag, gab es keine einheit-
liche Antwort. Auf der Potsdamer Konferenz verständigten sie sich zwar auf

eine gemeinsame Aussage, die aber sehr unterschiedlich interpretiert werden konnte, denn sie lautete: „Das Erziehungswesen in Deutschland muß so überwacht werden, daß die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird“¹.

Hinsichtlich der Demokratisierung des Bildungssystems waren sich die Siegermächte nur in einer Beziehung einig, nämlich in der Ablehnung des vertikalen Schulaufbaus. Auch für die Westalliierten war er eine Ursache für soziale Ungerechtigkeit, für die Teilung der Gesellschaft in Klassen, für die Spaltung in sog. Gebildete und das einfache Volk. So heißt es in einer Denkschrift der amerikanischen Erziehungskommission von 1946 über das deutsche Schulsystem: „Der Schulaufbau betont den Klassengeist: ... Schon im Alter von zehn Jahren sieht sich ein Kind eingruppiert oder klassifiziert durch Faktoren, auf die es keinen Einfluß hat ... Dieses System hat bei einer kleinen Gruppe eine überlegene Haltung und bei der Mehrzahl der Deutschen ein Minderwertigkeitsgefühl entwickelt, das jene Unterwürfigkeit und jenen Mangel an Selbstbestimmung möglich machte, auf denen das autoritäre Führerprinzip gedieh ... Daher müssen wir auf Milderung der Klassen- und Glaubensgegensätze dringen. Und es muß sich die Auffassung durchsetzen, daß die Schule ein Hauptfaktor für die innere Demokratisierung Deutschlands ist“².

Auf deutscher Seite war in den Westzonen die Bereitschaft zu einer Reform, die sich von dem Status und Standard des Bildungswesens der Weimarer Republik entfernte, gering. Da der Wiederaufbau deutscher Bildungsverwaltungen bis zur Länderebene schon im ersten Nachkriegsjahr begann, und diese überwiegend restaurativen Tendenzen zuneigten, vollzog sich der Wiederaufbau des Bildungswesens, von wenigen Ausnahmen abgesehen, in der traditionellen vertikalen Form. Von deutscher Seite wurde in erster Linie und von der Mehrheit ausschließlich die Notwendigkeit einer inneren Reform betont, die das Ziel haben sollte, die in der NS-Zeit verleugneten Werte des Humanismus, des Christentums und der pluralistischen Demokratie wiederzubeleben. Gegen das von den Alliierten verfolgte Prinzip der Kulturhoheit der Länder gab es keinen Widerstand. Es entsprach, abgesehen von der NS-Zeit, der Tradition.

Wiedereingeführt wurden ebenso die traditionellen Regelungen für die Konfessions- und Gemeinschaftsschulen, für das duale System der Berufsausbildung in Praxis und Schule und für die Zweiteilung der Lehrerbildung, d. h. die Volksschullehrer wurden an Pädagogischen Akademien oder Pädagogi-

1) Amtsblatt des Kontrollrats in Deutschland, Berlin 1946, Ergänzungsblatt Nr. 1, S. 13.

2) Bericht der amerikanischen Erziehungskommission über Erziehung in Deutschland, abgedruckt und übersetzt in: „Die Neue Zeitung“, 1946 (Sonderdruck), S. 27.

schen Hochschulen, die Gymnasiallehrer an den Universitäten ausgebildet. Schließlich wurde auch im Hochschulbereich an die Traditionen angeknüpft, wie sie sich insbesondere im 19. Jahrhundert herausgebildet hatten. Dem Verlangen der Alliierten, die Diskrepanz zwischen Hochschule und gesellschaftlichem Leben zu überwinden, wurde nur in sehr beschränktem Umfange entsprochen. Die Hauptkriterien der Hochschulen waren wieder Autonomie, Selbstverwaltung und in beträchtlichem Umfange auch eine bewußte Distanz vom politischen Geschehen.

Zusammenfassend lassen sich für die Entwicklung des Bildungswesens in den Westzonen Deutschlands in den ersten drei Nachkriegsjahren vor allem vier Charakteristika feststellen: die Überwindung des Nationalsozialismus, die Wiederbelebung pluralistisch-demokratischen Denkens und Handelns, eine intensive Besinnung auf traditionelle Werte und Formen und – daraus resultierend – die Dominanz restaurativer Tendenzen in der Bildungspolitik und in der Pädagogik.

In der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands zeigte die Entwicklung von Anfang an eine andere Richtung. Die entscheidende Voraussetzung hierfür war, daß die unter sowjetischem Einfluß vollzogene Neugestaltung der politischen Strukturen nicht nur die nationalsozialistischen Lehrer, Pädagogen und Beamten aus dem Bildungswesen und aus der Bildungsverwaltung entfernte, sondern zugleich auch diejenigen Kräfte weitgehend zurückdrängte, die als konservativ und reaktionär eingestuft wurden. Es kam hinzu, daß leitende Positionen in der Bildungsverwaltung fortschreitend mit Personen besetzt wurden, die zum sozialistisch-kommunistischen Parteispektrum gehörten, darunter auch Remigranten aus der Sowjetunion³.

So war und ist es nicht verwunderlich, daß die grundlegende Frage nach der Wiederbelebung von nationalen Traditionen oder einer Hinwendung zu neuen Wegen und Lösungen anders als in den Westzonen beantwortet wurde und die Bereitschaft zu Reformen eindeutig überwog. Bei der Begründung der Veränderung fehlte jedoch auch hier nicht die historische Dimension. Allerdings war der Rückgriff auf Traditionen selektiv und berücksichtigte nur das, was in der Bildungsgeschichte als fortschrittlich klassifiziert werden konnte. Um aber zu betonen, daß nicht das Anknüpfen an Traditionen, sondern die Zukunftsorientierung im Vordergrund steht, sprachen führende Politiker

3) Vgl. hierzu: Die Haupttendenzen der sowjetzonalen Bildungspolitik von 1945 bis 1965, in: *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands*. Dokumente, hrsg. u. erläutert von S. Baske u. Martha Engelbert, Berlin 1966, 1. Teil, S. XV–XL; K.-H. Guenther, G. Uhlig: *Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945–1971*, Berlin 1974; A. Hearden: *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, 2. ergänzte Auflage, Düsseldorf 1977; O. Anweiler: *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*, Opladen 1988.

der SBZ nicht von der Wiedereröffnung, sondern bewußt von der Neueröffnung der Schulen.

Bei der Kennzeichnung des Neuen verhielten sich die führenden Politiker zurückhaltend. Auch diejenigen, die der KPD angehörten, sprachen in der Öffentlichkeit nicht von einer sozialistischen oder kommunistischen Erziehung. Ebenso fehlten in diesen Jahren noch die Hinweise auf den Vorbildcharakter der sowjetischen Schule und Pädagogik. Man benutzte vielmehr Begriffe und Formulierungen, die zwar eine Entwicklung in diese Richtung nicht ausschlossen, aber bevorzugt wurden vieldeutige Aussagen, wie die antifaschistisch-demokratische Schule, der „wahre Humanismus“ als Kurzformel für das Erziehungsziel oder die verschiedensten Kombinationen mit dem Adjektiv „fortschrittlich“. Dem entsprach auch der Verzicht darauf, die Bildungsinhalte eindeutig im Sinne der Ideologie des Marxismus-Leninismus zu gestalten, wenn auch die neuen Lehrpläne für den Geschichtsunterricht eine gewisse Orientierung am Historischen Materialismus erkennen lassen.

Was sich an markanten Weichenstellungen, die für unsere Frage nach dem Auseinanderdriften bedeutsam sind, in dieser Phase zeigt, das sind neben dem schon skizzierten spezifischen Verhalten zur Frage nach Kontinuität und Wandel und der parteipolitisch betriebenen Personalpolitik vor allem drei weitere Entscheidungen und Maßnahmen:

1. die Verlängerung der Grundschulzeit auf 8 und die Verkürzung der Oberschuldauer auf 4 Jahre,
2. die von Anfang an praktizierte Forderung, im Sinne des gleichen Rechts auf Bildung das Privileg der sozial Stärkeren zu beseitigen und dafür stärker als bisher die Kinder der Arbeiter und Bauern zu fördern, und
3. die Einrichtung einer Zentralverwaltung für Volksbildung im Juli/August 1945, ohne bereits die föderale Struktur nach den überkommenen Ländern und Provinzen aufzugeben.

Die politische Ausgangsposition in Polen, der Tschechoslowakei und in Ungarn unterschied sich von der deutschen zunächst in zweifacher Weise. Zum einen waren diese Länder zwar unter den Einfluß der Sowjetunion geraten, waren aber keine besetzten Feindstaaten. Zum anderen waren die ersten Nachkriegsjahre in diesen Ländern von heftigen innenpolitischen Auseinandersetzungen, von Kämpfen um die Macht und die Gestaltung der Gesellschaftsordnung bestimmt.

Die Kernfrage, um die es dabei ging, war letztendlich, ob die traditionelle politische und kulturelle Westorientierung aufrechterhalten werden konnte oder ob sie von einer Ausrichtung auf die Sowjetunion abgelöst werden würde. Den angestrebten Wandel zugunsten einer Orientierung nach Osten kennzeichnete das ZK-Mitglied der Kommunistischen Polnischen Arbeiterpartei, Marian Baryła, im Juli 1946 wie folgt: „Der augenblickliche Einschnitt in der polnischen Geschichte kann nur mit dem Augenblick der Geburt des polnischen Staates, der den Schauplatz der Geschichte mit dem Brandmal

der christlichen Kultur des Westens betrat, verglichen werden. Die jetzige Führung Polens unterbricht diesen tausendjährigen historischen Marsch in der Vorhut des Westens gegen den Osten und kehrt die Ordnung der Dinge um“⁴.

Die Umkehrung, von der Baryła sprach, war zu diesem Zeitpunkt keineswegs Realität, sondern mehr eine Wunschvorstellung bzw. eine sehr ernst gemeinte Zielbeschreibung. Zu diesem Zeitpunkt war noch die Regierung der Nationalen Einheit im Amt, in der u. a. der aus dem Westen zurückgekehrte Stanisław Mikołajczyk als stellvertretender Ministerpräsident fungierte. Auch das Bildungsressort leitete vom Juli 1945 bis Januar 1947 ein Vertreter der Volks- bzw. Bauernpartei. Es war Jan Wycech, der während des Krieges im Untergrund die Delegatur des Bildungsministeriums der Londoner Exilregierung und die Gesellschaft für den geheimen Unterricht geleitet hatte⁵.

Obwohl in den ersten Nachkriegsjahren der Kampf noch nicht entschieden war, kam es in dieser Phase schon zu einer gewissen Umorientierung, in der sich die von der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung und insbesondere von der mächtigen katholischen Kirche bewahrte Bindung an den Westen mit den hauptsächlich von dem sowjetorientierten Teil der kommunistischen Partei vertretenen Tendenzen mischten. Dies geschah teils dadurch, daß von Kommunisten entsprechende Entscheidungen durchgesetzt wurden, teils dadurch, daß von nichtkommunistischen Kräften auf Grund der neuen nationalen und internationalen Machtkonstellation ein gewisses Einlenken als unumgänglich angesehen wurde. Vor allem aber trat diese Wirkung ein, weil es den kommunistischen Kräften gelang, nicht nur in der Regierung, sondern auch im gesellschaftlichen Leben ihren Einfluß kontinuierlich zu verstärken.

Beispiele für die Umorientierung im Bildungsbereich waren, daß in Polen der Russischunterricht in den Schulen eingeführt wurde und der Besuch des Religionsunterrichts nicht mehr obligatorisch war. Als exemplarisch für das geringe Maß der Umorientierung kann jedoch angesehen werden, daß der Russischunterricht zunächst nur fakultativ angeboten wurde und der Religionsunterricht weiterhin an der ersten Stelle der Stundentafeln stand. Von einer Umkehr, wie sie Marian Baryła annonciert hatte, kann insgesamt genommen in diesen Jahren allerdings nicht gesprochen werden. Dies zeigt sich mit aller Deutlichkeit u. a. darin, in welchem hohem Maße die Rolle von Christentum, Religion und Kirche auch von Amtsträgern gewürdigt wurde. So erklärte 1946 der Bildungsminister auf dem Pädagogischen Kongreß des Polnischen Lehrerverbandes: „Das Christentum, das viele kostbare Werte in die Kultur der Menschheit und Polens eingebracht hat, darf als Bestandteil der Kultur nicht außer acht gelassen werden. Insbesondere besitzt die Idee der

4) Zit. nach K. Hartmann: Polen, Nürnberg 1966, S. 20f.

5) S. B a s k e: Bildungspolitik in der Volksrepublik Polen 1944–1970. Quellensammlung mit einleitender Darstellung und Kommentaren, Berlin 1987, Teil I, S. 32–38, 79–150.

Nächstenliebe, die in den faschistischen Systemen bekämpft wird, einen unvergänglichen Wert für die demokratische Erziehung“⁶. Er relativierte aber auch die Bedeutung von Religion und Kirche im öffentlichen Leben, indem er hinzufügte: „In der Vergangenheit und Gegenwart gab und gibt es jedoch Fälle des Mißbrauchs der Religion und der Kirche für politische Ziele, die den Hauptlinien des demokratischen Polens zuwiderlaufen.“

Eine radikale Veränderung trat im Bildungsbereich wie auch in den anderen Sektoren des gesellschaftlich-staatlichen Lebens erst im Jahre 1948 ein, als die kommunistischen Parteien der ostmitteleuropäischen Länder und der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands eine umfassende Offensive begannen. Die Identität der Termine und Maßnahmen läßt darauf schließen, daß es sich um eine von Moskau gelenkte Entscheidung handelte. Sie erfaßte auch alle Teile des Bildungssektors.

Die Hauptcharakteristika der Offensive waren im Bildungsbereich:

1. Die Durchsetzung des totalitären Führungsanspruchs der kommunistischen Parteien in der Bildungsverwaltung und in den Bildungsinstitutionen.

Es war das erklärte Ziel der kommunistischen Parteien, in Staat und Gesellschaft die einzig maßgebende Kraft zu sein, die Erziehungswirklichkeit zu gestalten. Zur Realisierung des Führungsanspruchs wurde im Sinne des Demokratischen Zentralismus eine Leitungshierarchie von oben nach unten aufgebaut, die alle Instanzen der Bildungsverwaltung erfaßte und bis in die Schulen und Hochschulen hineinreichte.

2. Die strikte Ausrichtung von Bildungspolitik und Pädagogik auf die Sowjetunion als verbindliches Vorbild.

Dies bedeutete vor allem, daß die pädagogische Theorie der Sowjetunion übernommen wurde – anfangs durch die Übersetzung der einschlägigen Werke in die jeweilige Landessprache – und daß zweitens auch die organisatorischen und curricularen Fragen nach sowjetischem Vorbild entschieden wurden, ohne jedoch in jedem Fall einfach zu kopieren. Die Devise lautete: „Von der Sowjetunion lernen, heißt siegen lernen!“

3. Die Durchsetzung des Marxismus-Leninismus als ausschließlich verpflichtende Grundlage für die pädagogische Theorie und Praxis.

Wie in der Sowjetunion vorgezeichnet, bedeutete dies vor allem, daß aus Zitaten von Marx, Engels, Lenin und Stalin pädagogische Aussagen hergeleitet wurden und auch aus dem Historischen und Dialektischen Materialismus bildungspolitische und pädagogische Normen deduziert wurden. Dementsprechend entstand eine in allen Ländern gleichlautende Hierarchie der Bildungs- und Erziehungsziele, an deren Spitze die allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit stand. Der entscheidende Aspekt für die Gestaltung der Organisationsstruktur war das Egalitätsprinzip.

6) Ebenda, S. 38.

4. Die Ausrichtung des Bildungswesens auf die wirtschaftlichen Erfordernisse.

Sie führte vor allem dazu, daß das Bildungswesen in das planwirtschaftliche Denken einbezogen wurde. Bildungspolitik war zu einem wesentlichen Teil Kaderpolitik. Herrschendes Prinzip war die Koppelung von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem.

Da im westlichen Mitteleuropa weiterhin die Charakteristika, die für die Anfangsphase dargestellt wurden, die Entwicklung des Bildungswesens bestimmten, kann auf Grund der Veränderungen in der Sowjetischen Besatzungszone bzw. seit 1949 Deutschen Demokratischen Republik und in den ostmitteleuropäischen Ländern von einem intensiven Prozeß des Auseinanderdriftens gesprochen werden. Allerdings muß dabei beachtet werden, daß die von den kommunistischen Parteien verfolgte Politik nur in begrenztem Umfange die angestrebten Wirkungen erzielte.

Wie begrenzt die Wirkung war, zeigte sich in der nach Stalins Tod einsetzenden *Tauwetterperiode*, in der deutlich wurde, daß die Mehrheit der Bevölkerung nicht gleichzusetzen ist mit den Intentionen der in ihren Ländern herrschenden Parteien. In der Bevölkerung war die Wahrung nationaler Traditionen weiterhin lebendig, und dazu gehörte auch die kulturelle Bindung an den Westen.

Dies zeigte sich am deutlichsten in Polen. Hier brach 1956 eine breite Welle des Protestes hervor, an der sich Studenten und Professoren, darunter vor allem auch Erziehungswissenschaftler, weiterhin Lehrer und Schüler und last not least der seit dem polnischen Oktober für drei Jahre amtierende Bildungsminister Władysław Bieńkowski beteiligten. Die Proteste als solche, aber mehr noch die Inhalte der Kritik und die daraus abgeleiteten Forderungen dokumentieren die Begrenztheit der bildungspolitischen und pädagogischen Wirkung der Stalinära im östlichen Mitteleuropa.

Einen Eindruck hiervon vermitteln einige Reaktionen und Aktivitäten des Bildungsministers Bieńkowski. Er nutzte die seit 1957 bestehende und von Moskau sanktionierte Möglichkeit, den nationalen Besonderheiten in der Bildungspolitik Rechnung zu tragen, in extensiver Weise. Er äußerte sich mit kaum zu überbietender Schärfe gegen die von der Sowjetunion propagierte polytechnische Bildung, betonte demgegenüber den Wert humanistischer Gymnasialbildung und bezeichnete Reformprojekte in Schweden und in England als vorbildlich. Die in der vorangegangenen Etappe praktizierte Bildungspolitik und die der Ideologie im pädagogischen Prozeß zugeschriebene Rolle kritisierte er als einen Primat der Propaganda über Bildung und Erziehung. Eine seiner ersten Amtshandlungen war die bis 1955 stark vorangeschrittene Einschränkung des Religionsunterrichts zu beseitigen, so daß 1957 in fast allen Schulen wieder Religionsunterricht erteilt werden konnte⁷.

7) Ebenda, S. 46–50, 292–383.

Angesichts dieser Vorgänge stellt sich die Frage: War die Tauwetterperiode eine Weichenstellung für die künftige Entwicklung? War sie ein Auftakt für Veränderungen der bildungspolitischen und pädagogischen Konzeption? Die generelle Antwort lautet: Teils ja, teils nein, mit Unterschieden in den einzelnen Ländern und im zeitlichen Ablauf. Hier soll versucht werden, die Frage nach den Veränderungen anhand der Haupttendenzen zu beantworten, die in der Salin-Ära den Zuschnitt der sozialistischen Bildungspolitik und Pädagogik bestimmten.

Wie war es also mit der Durchsetzung des totalitären Führungsanspruchs der kommunistischen Parteien im Bildungsbereich in den sechziger, siebziger und achtziger Jahren? Eindeutig läßt sich sagen, sie haben sich die Rolle als herrschende Macht erhalten. Im Sinne des Demokratischen Zentralismus verfügten sie auch weiterhin über eine Leitungshierarchie, die von oben nach unten bis in die Schulen und Hochschulen hineinreichte.

Wenn wir aber fragen: Ist es den kommunistischen Parteien gelungen, die allein bestimmende Kraft in der Erziehungswirklichkeit zu werden, so können wir das verneinen. Es gab und gibt andere Erziehungsmächte, die ihr die Rolle als allein bestimmende, vielleicht sogar als die ausschlaggebende Kraft strittig machen. Erziehungsmächte von außerordentlich großer Bedeutung sind zunächst die Familien und die Religionsgemeinschaften. Es kommen hinzu andere gesellschaftliche Initiativen, wie z.B. die sog. Fliegenden Universitäten, und in Polen in den letzten acht Jahren die Gewerkschaft „Solidarität“. Gleichsam als dritte Gruppe treten die Einflüsse aus dem Westen hinzu, und zwar durch so simple Alltagserscheinungen wie Rundfunk, Fernsehen, Video, Mode, Musik und last not least durch die westlichen Währungen.

Und wie sieht es mit der zweiten wichtigen Haupttendenz der Stalin-Ära aus: die Sowjetunion als Vorbild für die Bildungspolitik und Pädagogik der anderen sozialistischen Länder?

Hier gab es sehr einschneidende Veränderungen, und zwar in der Richtung, daß die Vorbildfunktion sukzessiv an Bedeutung verlor. Ausschlaggebend hierfür war zum einen die Tatsache, daß die sowjetische Bildungspolitik und Pädagogik in der Praxis wenig attraktiv war, da sie für wichtige Fragen keine brauchbaren Lösungen anbot oder gar – wie im Falle der Chruščevschen Bildungsreform – nur ein gescheitertes Experiment vorweisen konnte. Ausschlaggebend war zum anderen, daß in allen Volksdemokratien das Bedürfnis nach mehr Eigenständigkeit anwuchs. In Polen und Ungarn begann die Distanzierung vom sowjetischen Vorbild schon in der Mitte der fünfziger Jahre. Die DDR und die Tschechoslowakei folgten in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre. Die alten Formeln „Von der Sowjetunion lernen, heißt siegen lernen“ oder die Sowjetpädagogik als Vorbild, Leitstern und Richtpunkt galten nicht mehr. Gewissermaßen als Ausdruck erreichter Eigenständigkeit wird seit den sechziger Jahren von der partnerschaftlichen Zusammenarbeit gesprochen. Bemerkenswert ist die Reaktion auf die in der Sowjetunion unter dem Dach

der „Perestrojka“ laufenden bildungspolitischen und pädagogischen Diskussionen. Die Berichterstattung darüber nimmt ständig ab. Über die Allunionslehrerkonferenz, die im Dezember 1988 in Moskau stattfand und über neue Perspektiven diskutierte, ist bis Sommer 1989 in den sozialistischen Ländern kein Wort veröffentlicht worden.

Im Sinne der uns interessierenden Problematik ist zu fragen: Resultiert aus der Distanzierung von der Sowjetpädagogik und Bildungspolitik eine Hinwendung zum Westen? Die Antwort lautet für Polen und Ungarn – ja, in der Tschechoslowakei – schwach, in der DDR – nein.

Als Formen der Westorientierung sind vor allem zwei zu konstatieren: Die Aufnahme von Kontakten zu westlichen Erziehungswissenschaftlern und die Durchführung von gemeinsamen Tagungen. Eine Entwicklung, die vor allem mit polnischen Kollegen in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre begann. Die zweite Form spiegelt sich in den wissenschaftlichen Veröffentlichungen wider, in denen Fakten und Forschungsergebnisse aus westlichen Ländern für die eigenen Darstellungen verwendet werden. Interessant sind auch einige Buch-Veröffentlichungen des polnischen Pädagogen Czesław Kupisiewicz, in denen internationale Trends ohne jede Trennung in östliche und westliche Länder dargestellt werden. Bemerkenswert ist dies auch insofern, als Kupisiewicz 1987 von der Regierung zum Vorsitzenden der Expertenkommission berufen wurde, die die für die neunziger Jahre anvisierte polnische Bildungsreform vorbereiten soll.

In Ungarn wird in letzter Zeit die Öffnung zum Westen auch auf pädagogischem Gebiet geradezu als unumgänglich gefordert. In der vom Bildungsministerium herausgegebenen pädagogischen Zeitschrift „Köznevelés“ können wir im Januar 1989 lesen, daß der Import pädagogischer Ideen aus dem Westen genauso wichtig sei für die Entwicklung des Landes wie der Import wirtschaftlicher Produkte.

Unter dem Eindruck dieser Äußerung erscheint die Frage, ob der Marxismus-Leninismus weiterhin die verbindliche Grundlage für das pädagogische Denken und Handeln darstellt, überflüssig. Ganz so ist es aber nicht! Vor allem nicht in der DDR. Zwar ist auch hier die primitive Praxis, aus Zitaten von Marx, Engels und Lenin pädagogische Aussagen herzuleiten, allmählich verschwunden, aber die Deduktion pädagogischer Aussagen aus dem Marxismus-Leninismus als Ganzem weiterhin obligatorisch.

In Ungarn und Polen wiederum ist diese Praxis fast vollständig überwunden. In dem zuvor schon erwähnten ungarischen Artikel vom Januar 1989 wird die Unterscheidung von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik schlechthin für absurd erklärt. Wörtlich heißt es dort: „... die klassenmäßige Typisierung von Erziehungstheorien, die die Pädagogik in bürgerliche und sozialistische teilt – ist ein Unterfangen, das vor Experten schwer besteht ... Die Pädagogik ist nicht nach militärischen Blöcken humanistisch oder sozialistisch. Wenn wir die bürgerliche und sozialistische Wasserscheide in der Erziehung weiter anwen-

den, dann können wir leicht Opfer einer Sinnestäuschung werden. Wenn wir uns von vornherein für fortschrittlicher halten, dann können wir auch die Stagnation als Erfolg verbuchen. Wir betrügen uns selbst, wenn wir den an uns Vorbeiziehenden zuwinken: Sie würden ohnehin in die Sackgasse des Kapitalismus rennen“⁸.

Schließlich ist zu fragen, welche Veränderungen sich in der Ausrichtung des Bildungswesens auf die Erfordernisse der wirtschaftlichen Entwicklung abzeichnen.

In diesem Problemkomplex schaltete die Bildungspolitik – wenn auch zögerlich – auf neue Erfordernisse um, ohne alte Prinzipien, wie die Koppelung von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem, planwirtschaftliches Denken usw., aufzugeben. Das Neue, worauf sich Bildungspolitik und Pädagogik seit den sechziger Jahren einzustellen versuchten, das war der „wissenschaftlich-technische Fortschritt“ bzw. die „wissenschaftlich-technische Revolution“. Von den Kriterien dieser neuen Entwicklung, die für den Bildungsbereich besonders relevant sind, richtet sich das Hauptaugenmerk auf die gleichen wie im Westen. Aus der großen Zahl werden nur die vier wichtigsten genannt:

1. Das immer raschere Anwachsen von wissenschaftlichen Erkenntnissen. Hieraus erwachsen dem pädagogischen Bereich immense Probleme für die Gestaltung der Curricula sowie der Einheitlichkeit und Differenzierung der Bildungswege.

2. Die immer schnellere Anwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in der Produktion. Daraus ergeben sich eine Fülle von Problemen für die Bildungspolitik und die Pädagogik. Das einmal erworbene Wissen reicht nicht mehr aus, das Aussterben von Berufen verlangt die Fähigkeit zur Umqualifizierung usw.

3. Die Differenzierung von Wissenschaften und die neue Integration von Disziplinen. Hieraus ergeben sich insbesondere Konsequenzen für die Gestaltung der Hochschulen und der Studiengänge.

4. Die Maschinen übernehmen nicht nur immer mehr nur körperliche, sondern immer mehr auch geistige Arbeit. Die wichtigsten Konsequenzen sind:

- a) Die Veränderungen der Anforderungen von Wissen und Können, vor allem die Entwicklung von kreativem Denken.
- b) Die Förderung von individuellen Interessen, Fähigkeiten und Begabungen. Der bisher tabuisierte Begabungsbegriff wird aufgenommen. Schulen und Klassen für besonders Begabte werden eingerichtet.
- c) Besonders bedeutsam ist schließlich, daß es nicht mehr möglich ist, am Egalitätsprinzip festzuhalten, daß es notwendig ist, dem Individualitätsprinzip auch bei der Gestaltung der Organisationsstruktur des Bildungswesens Rechnung zu tragen.

8) „Köznevelés“ vom 20. 1. 1989, S. 3 ff.

Eine weitere mögliche Konsequenz, die bisher in voller Offenheit nur der polnische Wissenschaftler Adam Schaff auszusprechen wagte, besteht darin, daß letztendlich die berufliche Existenz der Arbeiterklasse gefährdet ist. Das ist oder wäre eine Konsequenz, die weit über den Rahmen der Bildungspolitik hinausgeht.

Wenn wir die Fülle der – teils gravierenden – Veränderungen zusammenfassend werten, so können wir feststellen, daß ihnen nur im ersten Nachkriegsjahrzehnt die eindeutige Tendenz zum Auseinanderdriften zwischen Ost und West innewohnt, daß aber in den folgenden Jahrzehnten nicht die divergierenden, sondern die konvergierenden Entwicklungstendenzen dominieren. Dabei dürfen wir allerdings nicht übersehen, daß ausgerechnet in den beiden Staaten, die an der Grenze zwischen westlichem und östlichem Mitteleuropa liegen, in der DDR und der Tschechoslowakei, die konvergierenden Entwicklungstendenzen am wenigsten ausgeprägt sind. Welche Entwicklungslinie sich in Zukunft durchsetzen wird, muß offen bleiben. Es gibt keine hinreichenden Indizien für eine zuverlässige Prognostik. Es kann aber festgestellt werden, daß die aktuelle Bilanz bei der Abwägung zwischen divergierenden und konvergierenden Entwicklungen insgesamt den letzteren ein größeres Gewicht zubilligen kann.

Summary

Characteristics of the Development and of the Present Form of Education in Central Europe in Inter- and Intrasystematic Comparison

The development of education politics and pedagogics in the various countries of West and East Central Europe was fundamentally influenced by three factors:

1. The process of disintegration was initiated by changes in general politics, which started in 1945 and in a short time led to a power-political constellation known as East-West-split. In the two parts of Central Europe two different social orders came into being, which entailed different conditions for activities in education politics and pedagogics.

2. In both parts of Central Europe national traditions continued to have some effect, their influence was of great importance especially as regards education.

3. The process of disintegration proceeded in phases of different intensity. The stage of strongest disintegration reached from the end of the forties to the middle of the fifties, generally known as the hardest phase of the cold war and – as regards the countries of East Central Europe – as the phase of Stalinism and Sovietization. Since the so-called thaw period, however, besides divergent developments appear convergent ones which weakened the dynamics of disintegration. Since the sixties, important impulses for far-reaching reforms as regards education in East and West have been based on similar phenomena, on the one hand on the so-called technological progress, and on the other hand on demands for sociopolitical renewal. Finally in the eighties, in some Socialist countries there were developments which in their tendencies – as far as they can be recognized till now – indicate new variants of East-West relations. The estimation of the actual balance of divergent and convergent developments shows that in general the latter has got more weight.