

Zur Geschichte der Pädagogischen  
Fakultät der Universität Leipzig

1946–1955

*Vorgeschichte, Pädagogik,  
Methodik, fachspezifische Institute*

Herausgegeben von Alexander Bolz

Zur Geschichte der Pädagogischen Fakultät  
der Universität Leipzig

# Hochschulschriften 4

Zur Geschichte  
der Pädagogischen  
Fakultät der  
Universität Leipzig 1946-1955

*Vorgeschichte*  
*Pädagogik*  
*Methodik*  
*Fachspezifische Institute*

Herausgegeben  
von Alexander Bolz

## Autoren der einzelnen Kapitel und Abschnitte

Kapitel 1 bis 3 Konrad Krause; Kapitel 4, Abschnitt 4.1 Joachim Biener; 4.2 Paul Kunath; 5.1 Alexander Bolz; 5.2.1 Hans Berger und Alexander Bolz; 5.2.2 Alexander Bolz; 5.2.3 Alexander Bolz und Hans-Georg Paul; 6 Joachim Biener; 7.1 Horst Möhle; 7.2 und 7.3 Walter Jahn; 7.4 Wolfgang Brekle und Friedrich Zimmermann; 7.5 Horst Möhle; 7.6 Florian Osburg; 8.1 Werner Naumann; 8.2 Paul Kunath; 8.3 Rainer Herberger, Renate Völkel und Manfred Würzberger; 8.4 Günter Berger und Siegfried Ratzlaff; 9 Alexander Bolz und 10 Florian Osburg.

ISBN 3-89819-136-2

© Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen e.V. Leipzig 2002  
Harkortstraße 10  
D-04107 Leipzig

Redaktion und Korrektur Ernst Wurl  
Satz Daniel Neuhaus  
Herstellung GNN Verlag Sachsen GmbH  
Badeweg 1  
D-04435 Schkeuditz

# Inhalt

Vorwort 7

- 1 Vorgeschichte der Gründung  
der Pädagogischen Fakultät  
an der Universität Leipzig 9
- 2 Verhandlungen vor der unmittelbaren Eröffnung  
der Pädagogischen Fakultät an der Universität  
Leipzig 29
- 3 Die Eröffnung der Pädagogischen Fakultät 39
- 4 Über die Anfänge der Fakultät  
aus studentischer Sicht 45
- 5 Über die Ausbildung in Theorie der Pädagogik 57
- 6 Pädagogik und Philologie 93
- 7 Die Unterrichtsmethodiken – wesentliche Bestand-  
teile der Lehrerausbildung und ihre Fundierung  
als universitäre Wissenschaftsdisziplinen 101
- 8 Die Ausbildung an fachspezifischen Instituten  
der Pädagogischen Fakultät 135
- 9 Die Auflösung der Pädagogischen Fakultät  
1955 191

Nachwort 197

Autoren 199

Namenverzeichnis 205



## Vorwort

Aus Anlass der 50. Wiederkehr der Gründung der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig fand 1996 ein Treffen ehemaliger Studierender und Mitarbeiter dieser Fakultät statt. Ihm sollten auf Grund des großen Zuspruchs in den Jahren 1999 und 2001 zwei weitere und ein Wissenschaftliches Kolloquium folgen.

Diese Veranstaltungen standen unter dem übergreifenden Thema »Prägend wirkende Lehrerpersönlichkeiten in unserer Ausbildung«. Sie fanden bei der übergroßen Mehrzahl der Teilnehmer ein so außerordentliches Echo, dass sich die Initiatoren entschlossen, eine Publikation zur Geschichte der Pädagogischen Fakultät (1946–1955) herauszubringen. Sie wird hiermit vorgelegt.

Im Mittelpunkt dieser Edition steht die Entwicklung der einzelnen pädagogischen Wissenschaftsdisziplinen, wie sie damals entstanden und gelehrt worden sind: der Allgemeinen Pädagogik, der Geschichte der Pädagogik, der Allgemeinen Didaktik, vor allem jedoch der Unterrichtsmethodiken, die sich in dieser Zeit als universitäre Wissenschaftszweige zu etablieren begannen. Darüber hinaus umfasste die Fakultät fachspezifische Institute, deren anfängliche Entwicklung ebenfalls dargestellt wird. Ausführungen zum Fachstudium (Geschichte, Mathematik usw.) sowie zum marxistisch-leninistischen Grundlagenstudium bleiben unberücksichtigt, da das den Rahmen dieser Publikation sprengen würde. Die psychologische Ausbildung kann ebenfalls nicht dargestellt werden, da sie damals hauptsächlich durch das Psychologische Institut der Philosophischen Fakultät erfolgte.

Die Pädagogische Fakultät existierte nur recht kurze Zeit. Dem Herausgeber erschien es jedoch geboten, die Vorgeschichte ihrer Gründung einzubeziehen sowie die Entwicklung der einzelnen Wissenschaftsgebiete zum Teil auch über die Auflösung der Pädagogischen Fakultät hinaus zu verfolgen, da sie unter veränderten organisatorischen Bedingungen kontinuierlich weitergeführt wurde.



Die Autoren haben ihre Beiträge nicht ausschließlich »aus der Erinnerung« geschrieben, sondern zum großen Teil ein umfangreiches Quellenstudium betrieben. Es war unser Anliegen, die Aufbruchstimmung sichtbar zu machen, das Suchen nach neuen Wegen in der Lehrerbildung an der Universität sowie die große Aufgeschlossenheit des Lehrkörpers und der Studenten bei der Meisterung völlig ungewohnter Aufgaben an einer Pädagogischen Fakultät. Auch eine kritische Sicht auf dogmatische Überhöhungen in der damaligen Zeit erwies sich als notwendig.

Der Herausgeber dankt allen Autoren für ihre Bereitschaft, sich gerade in der heutigen Zeit zu diesem Thema zu äußern, weil es durchaus notwendig erscheint, diesen kurzen, aber inhaltsträchtigen Zeitabschnitt in der Geschichte der Universität Leipzig aus der Vergessenheit zu holen.

Frau Ursula Meyer gilt besonderer Dank für ihre umfangreichen Schreibarbeiten und der Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen e.V. für die Möglichkeit, diese Edition kurzfristig herauszubringen.

Leipzig, November 2002

Alexander Bolz

# 1 Vorgeschichte der Gründung der Pädagogischen Fakultät an der Universität Leipzig

## *1.1 Schulreformversuche und Anmerkungen zur Lehrerbildung in Sachsen von 1848 bis 1945*

Die Gründung der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig war – wie an allen Universitäten der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands – ein Ereignis, das unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg in der Tradition demokratischer und sozialer pädagogischer Strömungen stand. Ihre geistigen Voraussetzungen sind besser zu verstehen, wenn man sie mit den mehr als 100 Jahre andauernden Bemühungen um eine demokratische Schulreform in Verbindung bringt.

Schon während der revolutionären Ereignisse in Deutschland 1848 fand in Eisenach eine »Erste allgemeine deutsche Lehrerversammlung« statt, auf der Vertreter aller Schulstufen und Schulgattungen – auch der Hochschulen – ein einheitliches Schulsystem forderten. Es sollte eine durchlässige, vom Kindergarten bis zur Hochschule gegliederte Struktur besitzen, die auf einer menschlich-volkstümlichen Grundlage basierte. Einheitlichkeit und Staatlichkeit standen im Mittelpunkt der Bestrebungen. Hochschullehrer wie Adolf Roßmäßler (1806–1867) setzten sich dafür ein, solche Forderungen selbst in die Verfassung der Frankfurter Nationalversammlung einfließen zu lassen. Seinerzeit rückte die Volksschule in das Zentrum von Überlegungen, die aus dem Gegensatz von aufklärerischem Denken und einer frömmlicherisch religiös-christlichen Lebenswelt gespeist wurden. Eine »gesunde« Schule setzte einen gebildeten Lehrerstand voraus, vor allem aber ein höheres Ansehen der Volksschullehrer; diese Überlegung förderte die Gründung von Lehrervereinen. Die revolutionäre Bewegung von 1848/49 wurde jedoch niedergeschlagen. Eine deutsche demokratische Republik konnte nicht entstehen. Nicht einmal zu einer konstitutionellen Monarchie für das gesamte Deutschland kam es.

Friedrich Wilhelm IV. von Preußen lehnte die ihm am 3. April 1849 angetragene Kaiserkrone, den »Reif aus Dreck und Letten gebacken«, ab. Auch Sachsens König Friedrich August II. folgte mit der Zurückweisung der Verfassung dem Beispiel Preußens. Als ihm der Landtag wegen dieser Haltung die Bewilligung der Steuern versagte, löste er ihn am 28. April 1849 einfach auf. Die Aussicht auf Verbesserungen des Schulwesens in den Staaten des Deutschen Bundes, zu dem auch das Königreich Sachsen gehörte, rückte in weite Ferne. Die revolutionären Ereignisse nährten zudem das Misstrauen monarchistischer und konservativer Kreise gegenüber einer Bildung des Volkes, der Volksschule und den Volksschullehrern. Das Niveau der Volksschule hielt man daher zum Beispiel in Preußen mit den Stiehlschen Regulativen<sup>1</sup> – aber auch in anderen deutschen Staaten – bewusst niedrig. Noch schlimmer war: Dieser Zustand wurde konserviert und das Ausbildungsniveau der Volksschullehrer an den Lehrerseminaren dem angepasst.

Erst nach der Reichsgründung am 18. Januar 1871 kam in einigen deutschen Staaten wieder Bewegung in die Schulgesetzgebung. Besonders Sachsen führte für die damalige Zeit bemerkenswerte Veränderungen ein. Das Schulgesetz von 1873 verordnete mit der staatlichen Schulaufsicht nicht nur eine fachmännische Leitung der Schulen, sondern zugleich ein höheres Bildungsniveau an der Volksschule. Allerdings wurde die bis dahin einheitliche Volksschule, die noch auf einer niedrigen Stufe stand, in drei Volksschularten aufgegliedert. Nach diesem Gesetz war es möglich, einfache, mittlere und höhere Volksschulen einzurichten; für die inhaltliche Differenzierung bedeutete dies partiell einen Fortschritt. An diesen Schulen musste

---

1 Die Stiehlschen Regulative von 1854 stellten den Höhepunkt reaktionärer schulpolitischer Maßnahmen nach der gescheiterten bürgerlich-demokratischen Revolution von 1848/49 in Preußen dar, benannt nach ihrem Verfasser Geheimrat von Stiehl (1812–1879). Sie brachten eine Vereinheitlichung des Volksschulwesens auf niedrigstem Niveau. Im Mittelpunkt des Bildungsprogramms stand die Religion. Die Regulative bedeuteten einen Tiefstpunkt des Bildungswesens und versperrten auf lange Zeit den Weg zur Erhöhung des Bildungsniveaus für alle Kinder des Volkes.

allerdings in Sachsen noch Schulgeld gezahlt werden, das nach der Art der Schule gestaffelt war.<sup>2</sup> Gegen solche sozialen Differenzierungen bereits auf der Ebene der Volksschule sprachen sich besonders die Sozialdemokraten aus. Progressive Lehrervereine erhoben erneut Ziele der 48er-Bewegung zu ihren Forderungen. Der bereits 1846 gegründete Leipziger Lehrerverein zum Beispiel trat für eine einheitliche Schule für alle Kinder ein und befürwortete eine akademische Bildung der Volksschullehrer. Nach der gescheiterten Revolution von 1848/49 gaben besonders die Volksschullehrer auf Länder- und Provinzialversammlungen die Forderung nach der Einheitsschule nicht auf. Auf Lehrerversammlungen in Hamburg 1872, Darmstadt 1885, Frankfurt am Main 1888, Halle 1892, Königsberg 1904 und München 1916 – vor allem aber 1914 in Kiel, wo Georg Kerchensteiner (1854–1932) zu wichtigen Leitsätzen gesprochen hatte – brachten sie diese erneut zum Ausdruck: »Die deutsche Lehrerversammlung fordert in Übereinstimmung mit den Ausführungen und Leitsätzen des Vortragenden die organisch gegliederte nationale Einheitsschule, die einen einheitlichen Lehrerstand zur notwendigen Voraussetzung hat und in der jede Trennung nach sozialen und konfessionellen Rücksichten beseitigt ist. Sie richtet daher an alle volks- und bildungsfreundlichen Kreise des deutschen Volkes die Aufforderung, alle Kräfte daran zu setzen, dass die der Verwirklichung dieser Einheitsschule entgegenstehenden Widerstände überwunden werden.«<sup>3</sup> Auf ihren Parteitag in Halle 1890, Erfurt 1891 und 1906 in Mannheim war es wiederum die SPD, die an der Seite der fortschrittlichen Volksschullehrer stand. In den Schulreformversuchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts spielte die nationale Einheitsschule, insbesondere die Volksschule, nach wie vor eine wichtige Rolle; mit ihrer Einführung strebte man den Abbau sozialer Gegensätze an. Dieser Trend ebte auch im Ersten Weltkrieg nicht ab und führte gleitend hinüber in die Zeit der

---

2 Siehe Richard Seyfert: Was uns allen die Volksschule sein soll. Leipzig 1912.

3 Zitiert nach Johannes Lang: Die Demokratische Einheitsschule. Hrsg. vom Volksbildungsamt der Stadt Leipzig. Leipzig 1946. S. 7.

Weimarer Republik, in der nun endlich Schritte zu ihrem Aufbau eingeleitet werden konnten. Der Ruf nach einer nationalen Einheitsschule umfasste seinerzeit ein ganzes Bündel von Einzelforderungen. Zu ihnen zählten nach Bernd Zymek vor allem erstens die organische Gliederung aller Bereiche des Bildungswesens vom Kindergarten bis zur Hochschule, die ein trennendes Nebeneinander von Bildungseinrichtungen aufhebt und damit in den Bildungsgängen Sackgassen beseitigt. Eine durchlässige Stufung durch sinnvolle Verzweigungen sollte »Freie Bahn für jeden Tüchtigen« schaffen; zweitens die Beseitigung von Vorschulen und das Einrichten einer Volksschule, in der alle Kinder möglichst viele Klassenstufen gemeinsam besuchen; drittens Schulgeldfreiheit und die Unterstützungen talentierter Kinder, um soziale Benachteiligungen auszuschließen; viertens Bildung einer weltanschaulich neutralen Schule, die Beseitigung der Aufsicht der Kirche über die Schule und die Abschaffung der konfessionellen Trennung durch Schulen, deren Besuch an bestimmte Glaubensbekenntnisse gebunden ist; fünftens Einrichtung einer Reichsschulbehörde für ein reichseinheitliches Schulwesen mit einer staatlichen Schulaufsicht und einer einheitlichen Schulverwaltung in allen Bereichen des Schulwesens und sechstens einheitliche Vorbildung der Lehrer und Einheitlichkeit bei ihrer Besoldung.<sup>4</sup>

In der Geschichte der Lehrerausbildung bestand in der Weimarer Republik erstmalig die Möglichkeit, Volksschullehrer an den höchsten Bildungseinrichtungen studieren zu lassen. Die Reichsverfassung vom 11. November 1919 legte im §143(2) fest: »Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln.«

Am 12. Januar 1923 stellte es das Reichsministerium des Inneren den Ländern frei, für das Studium der Volksschullehrer an Universitäten eigene gesetzliche Bestimmungen zu erlassen.

---

4 Siehe Bernd Zymek: Schulen, Hochschulen, Lehrer. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 5: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Hrsg. von Dieter Langewiesche und Heinz-Elmar Tenorth. München 1989. S. 154 ff.

Das Reich sah sich wohl zu dieser dezentralen Maßnahme gezwungen, weil im Falle einer zentralen Regelung steuerrechtliche Forderungen den Haushalt der Republik zu stark belastet hätten. Außerdem spielte die föderale Tradition nach wie vor eine Rolle. Die Länder Sachsen, Thüringen, Hessen, Preußen, Baden, Mecklenburg-Schwerin, Hamburg und Braunschweig schufen daraufhin – wenn auch mit unterschiedlichen Lösungsansätzen – für die Ausbildung der Volksschullehrer akademische Studiengänge. In Sachsen richtete man an der Universität Leipzig und an der Technischen Hochschule Dresden Studienmöglichkeiten für das »Lehramt an Volksschulen« ein. Für die Gestaltung der praktischen und praxisbezogenen Studienabschnitte entstanden »Pädagogische Institute«, denen eigene Übungsschulen angegliedert waren. An ihnen konnten die angehenden Lehrer hospitieren, als Helfer arbeiten und erste Erfahrungen im Unterrichten sammeln. Für den wissenschaftlichen Teil der Ausbildung war in Leipzig die Philosophische Fakultät verantwortlich, an der die dafür notwendigen Fachinstitute bereits bestanden. In Leipzig wurde ein Beirat gebildet, der die Zusammenarbeit der Lehrkräfte am »Pädagogischen Institut« und der Hochschullehrer der Universität koordinierte. Sowohl die Universität als auch das »Pädagogische Institut« – in dem sicherlich erfahrene Lehrende aus dem aufgelösten Lehrerbildungsseminar weiter tätig blieben – konnten so ihr Gesicht wahren und die gemeinsamen Aufgaben abstimmen.

Durch seine Schulgesetzgebung – hier ist besonders an das Übergangsschulgesetz, das Schulbedarfsgesetz und das Lehrerbildungsgesetz gedacht – galt Sachsen seit 1918/1919 im Reich als ein fortschrittliches Land. Das belegen die Anstrengungen zu einer einheitlichen Volksschule, der Wegfall des Schulgeldes an Volksschulen und Berufsschulen und die durchgängige Staatlichkeit des Schulwesens. Sogar der Religionsunterricht wurde als Schulfach in Frage gestellt, sie mussten allerdings nach einem Urteil des Reichsgerichtes wieder aufgegeben werden. Anstelle von Religion war in Sachsen für alle Kinder das Fach Lebenskunde vorgesehen. Nach dem Übergangsgesetz vom 22. Juli 1919 war ein gemeinsamer achtjährige Schulbesuch für alle Kinder verbindlich. Auch in dieser Hinsicht musste sich

Sachsen später dem Gesetz vom 18. April 1925 anschließen, durch das der Reichstag die Grundschule auf vier gemeinsame Jahresklassen festlegte. Während konservative Kräfte den gemeinsame Schulbesuch aller Kinder eines Jahrganges sogar auf nur drei Jahre begrenzt sehen wollten, strebten die Arbeiterparteien sechs Jahre an. Bei all diesen Forderungen und Wünschen muss man natürlich in Betracht ziehen, dass diejenigen, die populäre und durchaus berechnete Forderungen aussprachen, nicht unbedingt diejenigen waren, die dann als Vertreter der Gemeinden die Verantwortung trugen und das Geld für ein nach sozialen Kriterien reformiertes Schulwesen hätten aufbringen müssen.

Für die Gestaltung der akademischen Ausbildung der Volksschullehrer in Sachsen war die Auffassung grundlegend, dass dieser Studiengang zwar anders sein müsse als der von Lehrern für das höhere Lehramt. In beiden Fällen sollte er jedoch auf einer wissenschaftlichen Grundlage beruhen: Wissenschaftlicher Geist, sozial-ethisches Verhalten und praktisch-pädagogisches Können waren die drei Säulen, auf denen sich der Studiengang der Volksschullehrer aufbaute. Neben Lehrern, in deren Studium das zukünftige Fach und die Wissenschaft dominierten, stand der Lehrer, dessen Aufgabe die ganzheitliche Entwicklung des Kindes war und der aus diesem Grund eine tiefere pädagogische und psychologische Ausbildung erhalten musste. Beide Lehrerarten sollten in Sachsen jedoch einem einheitlichen Stand angehören, weil jede eine auf wissenschaftlicher Grundlage aufgebaute Ausbildung durchlief. Das war einer der Gründe, warum die Studierenden für das Lehramt an der Volksschule an der Philosophischen Fakultät immatrikuliert wurden und zugleich ein Fach studierten.

Das Gesetz vom 8. April 1922 bestimmte, dass ab Ostern 1922 die Lehrerseminare Sachsens keine neuen Bewerber mehr aufnehmen durften. Die Seminausbildung sollte bis 1928 auslaufen. In Sachsen gab es zu dieser Zeit mehr als 20 Lehrerseminare. Nach und nach wurden sie geschlossen (so existierten zum Beispiel die in Grimma 1838–1926, in Borna 1862–1926 und in Oschatz 1871–1926). Ein Universitätsstudium für Volksschullehrer – akademische Lehrerbildung genannt – war in



Bild 1: Königliches Lehrerseminar in Leipzig-Connewitz

Leipzig seit 1924 möglich. Das neu zu schaffende »Pädagogische Institut« entstand nach Auflösung des Königlichen Lehrerseminars in Leipzig-Connewitz in dem Gebäude in der Elisenstraße 150 / Ecke Gustav-Freytag-Straße (siehe Bild 1). Zum »Pädagogischen Institut« gehörte – wie bereits zum Lehrerseminar – eine Institutsschule, die Herder-Schule. Direktor des Pädagogischen Institutes wurde Dr. Johannes Richter, den man allerdings erst 1927 zum ordentlichen Honorarprofessor der Universität berief. Die Philosophische Fakultät war grundsätzlich nicht bereit, schnelle und ungeprüfte Berufungsverfahren durchzuführen. Zeitweise hatten sich für den neuen Studiengang an der Universität mehr als 1000 Studierende eingeschrieben. 1927 immatrikulierte die Universität Leipzig erneut 250 Studierende, sodass das Ministerium in Dresden ab Ostern 1930 einen »Numerus clausus« aussprechen musste. Die Zahl der Studienanfänger wurde auf 250 begrenzt.<sup>5</sup>

---

5 Siehe Alfred Eckardt: Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands und in außerdeutschen Staaten. Weimar 1927.



In Leipzig wurde – im Gegensatz zu Dresden – das Pädagogische Institut nicht in die Universität eingegliedert. Diese Regelung wurzelt im für das 19. Jahrhundert typischen neuhumanistischen Denken, nach dem berufliche Tätigkeiten – wie zum Beispiel das Erlernen des Unterrichtens – nicht Ausbildungsgegenstand an einer Universität sein können. Als Wesensmerkmal eines Universitätsstudiums sah man allein die Beschäftigung mit der »reinen« Wissenschaft – ohne Bezug auf einen Zweck oder ein bestimmtes berufliches Tätigkeitsfeld – an. Ausbildung für enger begrenzte berufliche Tätigkeitsfelder sei die Aufgabe von Fachschulen oder beruflicher Akademien wie der Bauakademien, Forstakademien und Bergakademien. In Preußen führte diese Auffassung sogar zu neu geschaffenen Institutionen der Lehrerbildung – den Pädagogischen Akademien. Sie entstanden als ein andersartiger und eigenständiger Hochschultyp – hier besonders nach den Vorstellungen von Eduard Spranger (1882–1963). Eine Voraussetzung für die akademischen Lehrerbildung war die Reifeprüfung. Allerdings bekamen auch Absolventen der ehemaligen Lehrerbildungsseminare, die bereits als Volksschullehrer tätig gewesen waren, in Sachsen durch die Verordnung vom 15. November 1919 ohne Einschränkungen die Möglichkeit eingeräumt, sich für das Studium zum Volksschullehrer an der Universität einzuschreiben.

Die Nationalsozialisten schafften nach der Machtübernahme die universitäre Ausbildung der Volksschullehrer wieder ab. In Leipzig wurde bis 1936 das Pädagogische Institut aufgelöst und in eine »Hochschule für Lehrerbildung« umgewandelt, die sich am Vorbild der preußischen Pädagogischen Akademien orientierte. Die Leipziger Hochschule für Lehrerbildung bestand neben der Universität als eine eigenständige Institution. Sie hatte ihren Sitz im Gebäude des ehemaligen Königlichen Lehrerseminars. Anfang des 20. Jahrhunderts war hier bis um das Jahr 1907 herum ein Anbau entstanden, der von der Elisenstraße in die Gustav-Freytag-Straße hineinführte.

Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, das zum 1. Mai 1934 unter Minister Bernhard Rust (1883–1945) eingerichtet worden war, verfügte am 16. Juli 1937, dass auch die Studierenden für das Höhere Lehramt

vor ihrem eigentlichen Fachstudium an einer Universität zwei Semester lang eine Hochschule für Lehrerbildung besuchen mussten, um dort die pädagogischen Fächer zu studieren. Ausserdem wurden erste praktische Übungen im Unterrichten durchgeführt. Mit dieser Regelung ging es vorwiegend um die einheitliche Ausrichtung aller Lehrer im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie. Diese Bestimmung führte an der Universität Leipzig zu einem Abbau der bisher traditionell an ihr angesiedelten pädagogischen Fächer. Nach Ausbruch des Zweiten Weltkrieges wurde dann selbst noch dieser verbliebene Rest pädagogischer Studien ersatzlos gestrichen. Später schloss man auf Weisung Hitlers am 1. April 1942 sogar die Hochschulen für Lehrerbildung. Die Ausbildung der Volksschullehrer übernahmen nun, diesmal orientiert am österreichischen Vorbild, wieder am Modell der Seminare ausgerichtete Lehrerbildungsanstalten.<sup>6</sup>

Die Universität Leipzig war zu diesem Zeitpunkt nicht mehr in der Lage, aus eigener Kraft Lehrveranstaltungen zur wissenschaftlichen Pädagogik anzubieten. Sicherlich gab es kein zweites Universitätsfach, das in den Jahren von 1933 bis 1945 in Leipzig einem so totalen Verfall unterlag wie die Pädagogik. Noch 1930 gliederte sich das von Theodor Litt geleitete Institut für Erziehung, Unterricht und Jugendkunde in drei Abteilungen. Die erste Abteilung, das Philosophisch-pädagogische Seminar, leitete Litt selbst. Seit dem 1. Oktober 1931 war der Assistent Fritz Borinski für die zweite Abteilung, das Seminar für freies Volksbildungswesen, verantwortlich. Die dritte Abteilung, das Praktisch-pädagogische Seminar, stand unter der Leitung von Ernst Boehm, ordentlicher Honorarprofessor für Didaktik der Höheren Schule. Zum Philosophisch-pädagogischen Seminar gehörte außerdem eine Abteilung für Jugendwohlfahrt, die Amtsgerichtsdirektor Walter Hofmann, ordentlicher Honorarprofessor für Sozialpädagogik, betreute. Auch der

---

6 Zu weiteren Einzelheiten siehe Carsten Heinze: Die Pädagogik an der Universität Leipzig in der Zeit des Nationalsozialismus 1933–1945. Bad Heilbrunn (OBB) 2001.

nichtplanmäßige außerordentliche Professor für Philosophie Friedrich Lipsius bot Lehrveranstaltungen zu pädagogischen Themen an. Außerdem bestand an der Universität noch eine planmäßige außerordentliche Professur für Philosophie und Pädagogik, die Hermann Schneider, Mitdirektor des Philosophischen Institutes, innehatte. Auf Antrag vom 1. August 1927 erhielt Johannes Richter, Direktor des Pädagogischen Institutes, eine ordentliche Honorarprofessur für Didaktik der Volksschule. Am 1. Oktober 1930 hatte man eine ordentliche Honorarprofessur für Kinder- und Pädagogische Psychologie eingerichtet, auf die Hans Volkelt jr. berufen wurde. Mit Litt, Richter, Boehm, Hofmann, Lipsius, Schneider und Volkelt jr. haben in Leipziger Glanzzeiten sieben Professoren Lehrveranstaltungen auf dem Gebiet der theoretischen und praktischen Pädagogik sowie der Pädagogischen Psychologie angeboten. Am Ende des Zweiten Weltkrieges gab es mit Erhard Lenk, der seit dem 25. September 1943 ordentlicher Honorarprofessor war, lediglich noch einen Vertreter auf dem Gebiet der Pädagogik an der Universität, der allein mit seiner Person das vormalige »Institut für praktische Pädagogik der Höheren Schule« repräsentierte. Dieses Institut trug – nach zwischenzeitlicher Auflösung – nun den Namen Institut für praktische Pädagogik. Noch 1931/1932 hatten am Institut für praktische Pädagogik der Höheren Schule 25 Lehrkräfte unterrichtet.

Nach dem Zweiten Weltkrieg war der für die Ausbildung der Lehrer so geschichtsträchtige Gebäudekomplex Elisenstraße/Gustav-Freytag-Straße ein Trümmerberg. Nur ein Rest des in die Gustav-Freytag-Straße hineinführenden Anbaus stand noch. In ihm befand sich seit 1945 zunächst das »Schulwissenschaftliche Institut«. Am 1. Oktober 1946 wurde das Gebäude unter der Anschrift Gustav-Freytag-Straße 42 zum Sitz der Pädagogische Fakultät der Universität Leipzig. Dort, wo einst das Königliche Lehrerseminar stand, errichtete man später längs der früheren Elisenstraße, die heute Bernhard-Göring-Straße heißt, Wohnhäuser. In der Gustav-Freytag-Straße entstand in den 1970er Jahren für die damalige Technische Hochschule Leipzig ein Neubau. Dieser Gebäudeteil sowie das im Krieg nicht zerstörte Haus der ehemaligen Pädagogischen Fakultät, später des

<b>HOCHSCHULEN / VOLKSHOCHSCHULE</b>					
18	<b>BERUFS- FACHSCHULE</b>	<b>OBERSCHULE</b>			12
17					
16	<b>BERUFSSCHULE</b>	Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C	11
15		Neuere Fremd- sprachen	Alte Fremd- sprachen	Mathematik und Natur- wissenschaften	10
14					9
13		Praktische Begabungen	Sprachliche Begabungen		Math.-naturw. Begabungen
12					7
11	<b>GRUNDSCHULE</b>				Schuljahr = Schulklasse
10					
9					
8					
7					
6					
5					
4	<b>KINDERGARTEN</b>				

Bild 2: Aufbauplan des Leipziger Schulwesens

Institutes für Pädagogik an der Philosophischen Fakultät und dann der Sektion Pädagogik/Psychologie, gehören heute zur HTWK, der Hochschule für Technik Wirtschaft und Kultur (FH) Leipzig.

### *1.2 Zur akademischen Lehrausbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands*

In das Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule vom 31. Mai 1946, das unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg in der Sowjetischen Besatzungszone verbindlich wurde, sind auch Forderungen der bürgerlich-demokratischen Revolution eingeflossen. Seinerzeit erläuterte Stadtrat Johannes Lang in einer Schrift des Volksbildungsamtes der Stadt Leipzig das neue

Gesetz, seine historischen Wurzeln und den Aufbau der demokratischen Einheitsschule, wie sie unter den aktuellen Bedingungen der Stadt Leipzig aufzubauen wären (siehe Bild 2).

Nach dem Geist dieses Gesetzes hatte die neue Schule die Jugend zu selbständig denkenden und verantwortungsbewusst handelnden Menschen zu erziehen, die fähig und bereit sein sollten, sich in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen. Die neue Schule musste frei von nazistischem und militaristischem Gedankengut sein und für ein friedliches Zusammenleben der Völker, zu Demokratie und Humanität erziehen. Nach diesen auch auf der Potsdamer Konferenz der Alliierten geforderten allgemeinen Zielen forderte das Gesetz eine in Stufen gegliederte demokratische Einheitsschule, die durchlässig sein und von der Vorstufe über eine Grundstufe und eine Oberstufe bis hin zur Hochschule führen sollte. Diese Ziele waren Ausdruck eines antifaschistischen, antimilitaristischen und demokratischen Geistes, der unmittelbar nach dem Krieg nach und nach immer mehr Bürger erfasste und zu einer Aufbruchstimmung führte, die voller Hoffnungen auf die Zukunft war.

Der Geist dieses Gesetzes bestimmte in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands auch den Neuaufbau einer Lehrerbildung. Pädagogische Fakultäten an den Universitäten der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) zu gründen wurde im Juli 1946 durch einen Befehl der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland (SMAD) angeordnet. Erste Überlegungen dazu hatten im Falle der Universität Leipzig und der Technischen Hochschule Dresden allerdings schon weit vor diesem Zeitpunkt Dienststellen der Landesverwaltung Sachsen angestellt.

Organisatorische Maßnahme der Lehrerausbildung unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg waren Kurse für Neulehrer, denn der Lehrermangel zwang zu schnellem Handeln – nach dem Krieg wurden mehr als zwei Drittel der Lehrer entlassen, weil sie in das Naziregime mehr oder weniger stark verstrickt waren. Auch nominelle Mitglieder der NSDAP oder ihrer Organisationen durften nicht mehr unterrichten. Die an der Universität seit dem 5. Februar 1946 wieder tätigen Professoren waren durchweg integre Personen. Sie wurden mehrfach durch Kommissionen für die Entnazifizierung nach wiederholt verschärften

Kriterien unter Kontrolle sowjetischer Dienststellen überprüft. Nicht wenige der verbliebenen oder neu eingestellten Professoren hatten aktiv Widerstand gegen das NS-Regime geleistet, waren zwangsemertitiert, gemäßregelt oder nach 1933 auf der Grundlage des »Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums« von den Nationalsozialisten aus der Universität vertrieben worden.

Für die Neulehrerausbildung gründete man in Leipzig – neben anderen Institutionen – schon 1945/1946 ein »Pädagogisches Institut«, das nicht zur Universität gehörte. Es erhielt jedoch bald den Namen »Schulwissenschaftliches Institut« und unterstand direkt der Landesverwaltung Sachsen in Dresden. Seinen Sitz hatte es in der Gustav-Freytag-Straße 42, also in dem Haus, in dem später die Pädagogische Fakultät der Universität untergebracht wurde.<sup>7</sup> Neben Sofortmaßnahmen zur Ausbildung von Neulehrern stellte die Landesverwaltung Sachsen bereits Anfang 1946 Überlegungen zur Gestaltung einer einheitlichen Lehrerbildung an. Dabei stand sehr früh fest, dass die akademische Lehrerausbildung an der Universität Leipzig und an der Technischen Hochschule Dresden durchgeführt werden sollte. Unklar war zu diesem Zeitpunkt hingegen der zeitliche, organisatorische und inhaltliche Rahmen des Studiums. Auf einer Präsidialsitzung der Landesverwaltung des Bundeslandes Sachsen wurde am 30. Januar 1946 der Beschluss gefasst, sowohl an der Universität Leipzig als auch an der Technischen Hochschule Dresden eine Pädagogische Fakultät zu gründen. Zu diesem Zeitpunkt war die Universität Leipzig noch nicht eröffnet. Im Protokoll dieser Sitzung ist vermerkt: »Einstimmig wird der grundsätzliche Beschluss gefasst, an der Universität Leipzig und der Technischen Hochschule Dresden je eine Pädagogische Fakultät zu errichten. Die zuständigen Ressorts werden beauftragt, hierüber sofort in Verhandlung mit der SMA [Sowjetischen Militäradministration – der Verf.] für das

---

7 Der Autor stützt sich im Folgenden vor allem auf Quellen des Stadtarchivs Leipzig (nachfolgend: SA Leipzig). Eingesehen wurden insbesondere: StVuR(1) Nr. 4555, Nr. 4572, Nr. 4599, Nr. 10068 und Nr. 10090.

Bundesland Sachsen zu treten.«<sup>8</sup> Der 30. Januar 1946 ist der urkundlich nachweisbar früheste Zeitpunkt, zu dem vom Plan einer Fakultätsgründung in Leipzig die Rede war. Der Protokolltext belegt, dass die Anregung, Pädagogische Fakultäten zu gründen, von der Landesverwaltung Sachsen stammte. Ihr war es daher bei der Ausarbeitung neuer Konzeptionen sehr wohl möglich, in einem gewissen Spielraum eigenständig zu handeln, dabei Erfahrungen aus der Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland einfließen zu lassen und gezielt an demokratische Vorstellungen anzuknüpfen.

Die Aussprachen zur Gründung einer Pädagogischen Fakultät an der Universität Leipzig wurden von unterschiedlichen Interessen inspiriert. Die letzte Entscheidungsgewalt lag natürlich bei der SMAD beziehungsweise bei der Sowjetischen Militäradministration für das Land Sachsen. Dennoch war selbst in jener frühen Phase nicht alles fremdbestimmt. Bei den spezielleren Planungen sowie in personellen Fragen haben wegen ihres lokalen Wissens ohne Zweifel Vertreter der Landesverwaltung, der Universität, Schulfunktionäre der Stadt Leipzig, aus dem Schulwissenschaftlichen Institut und Vertreter der Parteien mitgewirkt und auch Einfluss ausgeübt.<sup>9</sup> Die meisten Professoren der Philosophischen Fakultät favorisierten in ihrer Haltung zur akademischen Lehrerbildung eine Variante, die sich in Leipzig bereits während der Zeit der Weimarer Republik bewährt hatte. Mitarbeiter des Schulwissenschaftlichen Institutes, insbesondere sein Direktor Dr. Roman Roth, neigten zusammen mit Vertretern der Stadt Leipzig hingegen mitunter zu »radikalen« Vorstellungen: Sie forderten die Ausbildung eines so genannten »Einheitslehrers«. Das sollte ein Lehrer sein, der auf Grund seiner Vielseitigkeit in der Lage war, über alle Klassenstufen hinweg

---

8 Entwurf für die einheitliche Lehrerbildung für das Bundesland Sachsen. In: Sächsisches Hauptstaatsarchiv (nachfolgend: SHSA) Dresden. Landesregierung Sachsen. Ministerium für Volksbildung. 974. Nr. 529. S. 1, Fußnote 1.

9 Die Anlage 1 (siehe S. 26 f.) verweist in Auswahl auf einen Personenkreis und auf Institutionen, die in der Gründungsphase der Pädagogischen Fakultät eine Rolle gespielt haben.

und an allen Schulen zu unterrichten. Die SMAD vertrat in den Leipziger Aussprachen meist Professor Wladimir S. Smirnow, der im zivilen Leben Mathematiker war. Er stand in den Verhandlungen nicht selten auf der Seite der Universität. Seinen Vorschlägen lagen Regelungen des sowjetischen Bildungssystems zu Grunde. Allen Teilnehmern stimmten darin überein, dass die neue Nachkriegsschule demokratisch, antimilitaristisch und antifaschistisch sein müsse.

Die Berücksichtigung progressiver Vorstellungen bei der Gestaltung der Lehrerausbildung an der Universität wäre natürlich auch im Rahmen eines Institutes für Pädagogik an der Philosophischen Fakultät möglich gewesen. Ihre Umsetzung setzte nicht unbedingt die Organisationsform »Fakultät« voraus. Zudem war in der bisherigen Universitätsgeschichte die Gründung einer Fakultät ein Ereignis von höchstem Seltenheitswert. In Leipzig kam zum Beispiel zu den vier klassischen Fakultäten – der Philosophischen Fakultät, der Juristischen Fakultät, der Medizinischen Fakultät und der Theologischen Fakultät – erst 1923 mit der Veterinärmedizinischen Fakultät eine fünfte hinzu. Und auch in diesem Falle wurde der Beschluss erst nach langwierigen Verhandlungen gefasst. Über Jahrhunderte bestanden an der Universität Leipzig nur vier Fakultäten.<sup>10</sup> An der Philosophischen Fakultät hatte man sich trotz einer stark angestiegenen Fächervielfalt noch Anfang der 1920er Jahre vehement gegen eine Teilung ausgesprochen. Um ihre Einheit zu bewahren, entschloss man sich daher 1920 nur zu einer inneren Untergliederung in zwei Abteilungen: die Philologisch-historische und die Mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung. Jede Abteilung hatte einen eigenen Dekan, von denen einer zusätzlich zum Gesamtdekan gewählt wurde. Im »Entwurf für die Durchführung der einheitlichen Lehrerbildung für das Bundesland Sachsen« – er wurde Anfang 1946 abgefasst, trägt jedoch kein genaues Datum – ist die Bezeichnung »Fakultät« zwar im Zusammenhang mit der zukünftigen Lehrerbildung benutzt worden, allerdings nicht im Sinne einer eigenständigen

---

10 Weitere Details in Anlage 2 (S. 28).



Institution. Das belegt folgende Textstelle: »Die Philosophische Fakultät an der Universität wird künftig in drei Abteilungen aufgeteilt. Neben die bisherige Philologisch-historische und mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung tritt neu die Pädagogisch-philosophische Abteilung hinzu. An ihrer Spitze steht, wie bei den anderen Abteilungen, ein Dekan«<sup>11</sup>. Interessant ist nun allerdings die Frage, warum man später diesen Vorschlag nicht umsetzte, sondern eine eigene Fakultät gründete. Sicherlich trifft zu, dass den Entschluss zur Neugründung einer Pädagogischen Fakultät allein kaderpolitisch motivierte Ziele der SED bestimmt haben, um die »bürgerliche Universität« möglichst rasch zu beseitigen. Denn allein durch eine Neugründung bot sich die Möglichkeit, bei der Berufung des bereits vorgesehenen Personenkreises den Widerstand der Philosophischen Fakultät auszuschalten. Ihre Professoren galten zudem in der Mehrzahl als »bürgerlich«. Schon deswegen genossen sie bei den für die personellen Entscheidungen verantwortlichen Funktionären kein Vertrauen. Ja mehr noch: Immer mehr verfestigte sich die Absicht, diesen »bürgerlichen« Personenkreis aus der Universität zu entfernen, wenn er sich nicht den klassenkämpferischen Zielen der SED anpasste oder diese wenigstens tolerierte. Mit den seinerzeit an der Philosophischen Fakultät tätigen Professoren wäre es nicht möglich gewesen, Personen zu berufen, welche die dafür notwendigen akademische Voraussetzungen nicht besaßen und deren entscheidendes Merkmal allein die Erfüllung kaderpolitischer Anforderungen wie marxistische Gesinnung und Bekenntnis zur Sowjetunion war. Auch die Eingliederung der Vorstudienanstalt in die Universität, die Gründung der Pädagogischen, der Gesellschaftswissenschaftlichen sowie der Arbeiter- und Bauern-Fakultät waren als zusätzliche Schritte Teil einer Strategie, die auf die Beseitigung der »bürgerlichen Universität« abzielte. Dieser hatte man den Kampf mit allen Mitteln angesagt. Damit wurde nicht nur der Versuch unter-

---

11 Entwurf für die einheitliche Lehrerbildung für das Bundesland Sachsen. In: SHSA Dresden. Landesregierung Sachsen. M. f. V. 974. Nr. 529. S. 1.

nommen, die parteipolitische und soziale Zusammensetzung der Studierenden an der gesamten Universität zu verändern. Mit der um 1947/1948 einsetzenden Stalinisierung des gesamten gesellschaftlichen Lebens in der SBZ war bald auch die Entnazifizierung keine Gewähr mehr für eine Weiterbeschäftigung solcher Professoren, die selbst Widerstand gegen das Hitler-Regime geleistet hatten oder ihre religiöse Gesinnung offen zeigten. Das Prädikat »antifaschistisch« wurde nun auf einen engeren Personenkreis bezogen. Am 15. September 1946 äußerte Stadtrat Helmut Holtzhauer gegenüber dem Rektor der Universität: »Es käme den Parteien nicht nur darauf an, Naziaktivisten unschädlich zu machen«, sondern auch »die konservativen und reaktionären Elemente des Lehrkörpers«, deren Einstellung Nährboden für den Nationalsozialismus gewesen sei. Zu diesem Ausspruch vermerkt Siegfried Hoyer, der sich mit der Entnazifizierung und der Wiedereröffnung der Universität Leipzig unter Auswertung jetzt zugänglicher Quellen befasst hat: »Begriffe wie ›konservativ‹ und ›reaktionär‹ ließen sich, wie zahlreiche zeitgenössische Beispiele belegen, aus der Sicht der KPD auf alle ausdehnen, die ihrer Politik kritisch oder mit Vorbehalten gegenüberstanden.«<sup>12</sup>

---

12 Siegfried Hoyer: Der Weg zur Wiedereröffnung der Universität Leipzig 1946. In: Neues Archiv für sächsische Geschichte. Neustadt an der Aisch 68(1997). S. 264.

*Anlage 1: Entscheidungsinstanzen bei der Gründung  
der Pädagogischen Fakultät an der Universität Leipzig*

ALLIIERTER KONTROLLRAT 5. Juni 1945 bis 20. März 1948

Sowjetische Militäradministration in Deutschland (SMAD)

- Gründung im Juni 1945 in Berlin
- Befehl Nr. 205 vom 12. Juli 1946  
zur Gründung Pädagogischer Fakultäten

Deutsche Zentralverwaltungen (insgesamt 11)

- Gründung am 1. Juli 1945 in Berlin
- Zentralverwaltung Volkserziehung – Leiter Paul Wandel

Sowjetische Militäradministration in Sachsen – Gründung am 9. Juli 1945

Landesverwaltung Sachsen

- Gründung 1. Juli 1945
- Präsident Rudolf Friedrichs; Inneres und Volksbildung Kurt Fischer;  
Wirtschaft, Arbeit und Verkehr Richard Woldt, später Fritz Selbmann;  
Ernährung und Landwirtschaft Wilhelm Lenhard, später Walther Gäb-  
ler; Justiz Reinhard Uhle; Finanzen und Steuern Gerhard Rohner

Bezugspersonen der Landesverwaltung bei der Fakultätsgründung:

Staatssekretär Prof. Dr. Emil Menke-Glückert, Oberregierungsrat Hell-  
muth Häntzsche, Ministerialrat Donath, Ministerialdirektor Wilhelm  
Schneller

Militärkommandant der Stadt Leipzig Generalleutnant Nikolai I. Trufanow

Prof. Wladimir S. Smirnow,  
Vertreter der Sowjetischen Militäradministration

UNIVERSITÄT LEIPZIG	STADT LEIPZIG	SCHULWISSEN- SCHAFTLICHES INSTITUT LEIPZIG
Rektor Prof. Dr. Hans- Georg Gadamer Prorektor Prof. Dr. Friedrich Hund Philosophische Fa- kultät und Philo- logisch-historische Abteilung u. a. die Professoren Hans- Georg Gadamer, Friedrich Klingner, Hans Freyer, Bern- hard Schweitzer, Theodor Frings, Hans Holldack, Hermann August Korff, Friedrich Weller, Eduard Erkes, Friedrich, Rudolf Kötzschke, Reinhard Strecker, Theodor Litt und Albert Menzel	OBM Erich Zeigner Volksbildungsamt Stadtrat Helmut Holtzhauer Schulbehörde Schul- räte Dr. Reinhard Strecker, Lehmann und Ernst Eichler Dr. Martin Lambertz (Direktor der Helm- holtz-Oberschule)	Direktor Dr. Roman Roth Sitz Gustav-Freytag- Str. 42 Mitarbeiter unter anderen Ernst Eichler / Gast, Erich Gentzsch, Helmut Holtzhauer / Gast, Hermann Ley / Gast, Rudolf Preiß, Walter Reißmann, Werner Renneberg, Paul Wagner und Karl Werner  Dr. Roth erarbeitete die Konzeption für die Pädagogi-
Eröffnung der Pädagogischen Fakultät am 1. Oktober 1946 – Dekan Prof. Dr. Maximilian Lambertz – Direktor des Institutes für Theoretische Pädagogik Prof. Dr. Theodor Litt – Direktor des Institutes für Praktische Pädagogik Prof. Dr. Albert Menzel		

(Übersicht von Konrad Krause, 1999)

*Anlage 2: Fakultäten zu ausgewählten Zeitpunkten  
an der Universität Leipzig*

JAHR/ZEITRAUM	Anzahl	Anmerkungen
1409	2	Theologische Fakultät und Artistenfakultät
10. Juli 1415	3	Erste urkundliche Erwähnung der Medizinischen Fakultät
Vermutlich 1446	4	Gründung der Juristischen Fakultät
1. Oktober 1923	5	Gründung der Veterinär- medizinischen Fakultät
1923–1945	5	
5. Februar 1946	6	Wiedereröffnung der Universität. Neugründung der Finanzwirtschaft- lichen Fakultät (später Umbenennung in Wirtschafts- und Sozialwissenschaft- liche Fakultät)
1. Oktober 1946	7	Gründung der Pädagogischen Fakultät gemäß Befehl Nr. 205 der SMAD
15. Februar 1947	8	Gründung der Gesellschafts- wissenschaftlichen Fakultät gemäß Befehl Nr. 333 der SMAD
April 1949	7	Wirtschafts- und Sozialwissenschaft- liche Fakultät wird in die Gesellschafts- wissenschaftliche Fakultät eingegliedert
1. Oktober 1949	8	Gründung der Arbeiter- und Bauernfakultät gemäß Befehl vom 31. März 1949
Seit 11. April 1951	10	Theologische, Juristische, Medizinische, Veterinärmedizinische, Philosophische (verkleinert am 1. April 1951), Mathe- matisch-Naturwissenschaftliche (neu), Landwirtschaftlich-Gärtnerische (neu), Wirtschaftswissenschaftliche (nach Auf- lösung der Gesellschaftswissenschaft- lichen Fakultät am 11. April 1951), Pädagogische und Arbeiter- und Bauern Fakultät.

(Übersicht von Konrad Krause, 1999)

## 2 Verhandlungen vor der unmittelbaren Eröffnung der Pädagogischen Fakultät an der Universität Leipzig

### *2.1 Auffassungen von Vertretern der Philosophischen Fakultät*

Dass der Plan bestehe, an der Universität Leipzig eine Pädagogische Fakultät zu gründen, teilte Rektor Gadamer den anwesenden Fakultätsmitgliedern erstmalig in der Fakultätssitzung am 3. April 1946 mit. Auch dieses Datum belegt, dass man sich bereits längere Zeit vor dem SMAD-Befehl Nr. 205 vom 12. Juli 1946 mit der Gründung Pädagogischer Fakultäten an den Universitäten Berlin, Rostock, Greifswald, Halle, Jena und Leipzig befasst hatte. Am 28. Januar 1946, die Universität war zu diesem Zeitpunkt noch nicht wieder eröffnet, übernahm Professor Friedrich Klingner das Amt des Dekans der Philologisch-historische Abteilung der Philosophischen Fakultät. Im April 1946 vereinigten sich die SPD und die KPD zur SED. Zu diesem Zeitpunkt bestanden an der Philosophischen Fakultät nur verschwommene Vorstellungen, welche Stellung und Aufgaben eine Pädagogische Fakultät an der Universität haben sollte. Einen Eindruck von den damals von Mitgliedern der Philosophischen Fakultät mehrheitlich vertretenen Auffassungen zur Notwendigkeit einer Pädagogischen Fakultät vermitteln die Protokolle der Fakultätssitzungen, die im Universitätsarchiv vorliegen. Im Zeitraum vom 9. Januar 1946 bis zum 4. Oktober 1946 fanden elf Beratungen an der Philologisch-historischen Abteilung statt, von denen in sieben Ausführungen zur Gründung der Pädagogischen Fakultät gemacht wurden.<sup>13</sup> Neben Gadamer und Litt beteiligten sich besonders Frings, Schweitzer, Hund, Klingner, Freyer

---

13 Siehe Universitätsarchiv Leipzig (nachfolgend: UA Leipzig). Protokolle der Philosophischen Fakultät. Film Nr. 30. Jahrgang 1928 bis 1947. Bd. 8. Nr. 89. Bl. 314–316, 318–324, 333 und 337–341.

und Holldack an den Aussprachen. In den Protokollen vom Oktober 1946 ist ein Bericht zur Eröffnung der Pädagogischen Fakultät enthalten, den Lambertz als Dekan vor den Professoren der Philosophischen Fakultät abgab. Den Protokollen kann man nachstehende Einzelheiten entnehmen:

Erstens wird die Gründung einer Pädagogischen Fakultät nicht befürwortet. Besonders Litt sah darin eine Zerstörung der Einheit der Philosophischen Fakultät. Es wurde vorgeschlagen, an der Philosophischen Fakultät zu den bereits bestehenden zwei Abteilungen zusätzlich eine Abteilung für Philosophie-Pädagogik einzurichten. Die innere Untergliederung der Fakultät hätte dann wie folgt ausgesehen:

- Geisteswissenschaftliche Abteilung
- Mathematisch-Naturwissenschaftliche Abteilung
- Philosophisch-Pädagogische Abteilung.

Die Gründung einer Pädagogischen Fakultät könnten die Vertreter der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen zudem als eine Zurücksetzung auslegen, weil man dann auch ihnen längst das Recht hätte einräumen müssen, eine eigenen Fakultät zu gründen.

Zweitens wendete sich Litt gegen den auf einer Konferenz in Berlin, die wohl im Juni 1946 stattgefunden hatte, vorgestellten Plan, nach dem es in Zukunft nur noch einen »Einheitslehrer« geben solle, der die Fähigkeit hätte, in allen Stufen einer zu schaffenden »Einheitsschule« zu unterrichten. Er betonte, dass dieses Ziel in einer Studienzeit von drei Jahren nicht zu erreichen sei. Außerdem wurde die Meinung vertreten, das neue Schulsystem und die Ausbildung der Lehrer seien ohne eine Differenzierung nicht denkbar.

Drittens: Das der Philosophischen Fakultät bereits vorgestellte Ansinnen, sie hätte zu tolerieren, wenn bei Berufungen an die Pädagogische Fakultät die politische Gesinnung der Kandidaten Vorrang vor den akademischen Voraussetzungen hätte, wurde einhellig abgelehnt. Die Vertreter der Philosophische Fakultät seien der Auffassung, dass es ohne akademische Grade auch keine akademischen Rechte und Berufungen geben könne.

Viertens betonte Litt, es sei unmöglich, wenn bei der Besetzung der Lehrstühle und der Auswahl von Lehrbeauftragten

vordergründig deren parteipolitische Gesinnung den Ausschlag gebe. Eine derartige Politisierung der Universität dürfe nicht toleriert werden. Lehrstühle dürfen nicht zu Objekten parteipolitischer Bestrebungen werden, sondern seien nur auf der Grundlage wissenschaftlicher Befähigungen zu vergeben.

Den erfahrenen Vertretern der Philosophischen Fakultät war somit bald bewusst geworden, dass die Neugründung von Fakultäten ein taktisches Mittel war, um unter Umgehung der üblichen Berufungsvoraussetzungen zum Beispiel kommunistisch gesinnte und politisch absolut »zuverlässige« Personen als Gegenkräfte in die »noch verbürgerlichte« Universität zu bringen. Dieses dann auch tatsächlich praktizierte Vorgehen war für die Philosophische Fakultät noch Jahre später der entscheidende Grund, sich in einer Stellungnahme vom 8. August 1955 vehement gegen eine Eingliederung der Pädagogischen Fakultät wehren, die in diesem Monat an der Universität Leipzig aufgelöst werden musste. Nicht wenige Professoren und Dozenten der Pädagogischen Fakultät erhielten damals Lehraufträge oder Berufungen, ohne jemals promoviert worden zu sein. In der Stellungnahme der Philosophischen Fakultät heißt es: »Sowohl sachliche wie wissenschaftspolitische Bedenken erhebt die Fakultät gegen die dann automatische Hereinnahme von Lehrkräften in ihren Fakultätsrat oder gar in das Direktorat von altberühmten Instituten, die nicht im Besitz eines bei der Philosophischen Fakultät erworbenen Doktordiploms sind.«<sup>14</sup> Ohne Zweifel schwang in den Aussprachen auch die Sorge mit, dass eine neue Pädagogische Fakultät der Philosophischen die Studierenden im Lehramt entziehen könnte. Aus den Protokollen geht hervor, dass an der Philosophischen Fakultät die Meinung vorherrschte, in der Lehrerausbildung müsse zwischen den Studiengängen der »Volksschul-/Grundschullehrer« und der Lehrer für die »Gymnasien/Oberschulen« konsequent unterschieden werden.

---

14 Stellungnahme der Philosophischen Fakultät zur Frage der Eingliederung der Pädagogischen Fakultät in die Philosophische Fakultät der Karl-Marx-Universität. In: UA Leipzig. Philosophische Fakultät. Film 1215. Aufnahme Nr. 17.



Am 15. Mai 1946 teilte Gadamer nach einem Besuch in Berlin in der Fakultätssitzung mit, die Gründung einer Pädagogischen Fakultät in Leipzig sei bereits eine beschlossene Sache. Das belegt, dass die Universität Leipzig in die konzeptionellen Vorarbeiten zur Fakultätsgründung nicht einbezogen wurde. Allerdings hatte Litt zentralen Gremien zugearbeitet.<sup>15</sup> Seine Haltung zur Fakultätsgründung kann man deswegen nicht nur aus Protokollen der Philosophischen Fakultät rekonstruieren, sondern auch aus Briefen an Eduard Spranger und drei erhalten gebliebenen Manuskripten; dies sind erstens Zum Deutschen Demokratischen Schulprogramm, zweitens Zum Plan der Pädagogischen Fakultät und drittens Zur Frage der Pädagogischen Fakultäten.

Diese Manuskripte, die in der Theodor-Litt-Forschungsstelle der Universität Leipzig aufbewahrt werden, tragen kein Datum, stammen aber mit Sicherheit aus den Jahren 1945/1946. »Zur Frage der Pädagogischen Fakultäten« ist der Titel einer Denkschrift, die Litt auf Wunsch des Präsidenten der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung Paul Wandel verfasste. In ihr werden drei Varianten vorgestellt, von denen die Gründung einer Pädagogischen Fakultät die nach Litts Meinung am wenigsten wünschenswerte Entscheidung wäre. Er favorisierte vielmehr eine Lösung, die sich schon während der Zeit der Weimarer Republik bei der Ausbildung der Volksschullehrer an der Universität Leipzig bewährt hatte. Sie bestand, wie oben angedeutet, in der Einrichtung eines Pädagogischen Institutes für die praktischen Ausbildungsabschnitte, das mit der Universität in einer losen Verbindung stand.

---

15 Siehe Wolfgang Klafki: Die Pädagogik Theodor Litts. Königstein im Taunus 1982.

## *2.2 Die Ausarbeitung eines Konzepts für die Pädagogische Fakultät der Universität Leipzig*

Die Beantwortung der Frage, wer das Konzept für die Pädagogische Fakultät der Universität Leipzig ausgearbeitet hat, führte uns nicht, wie eigentlich zu erwarten wäre, in die Universität, sondern in das »Schulwissenschaftliche Institut« in Leipzig. Mit Vorarbeiten für die Fakultätsgründung befasste sich dort Dr. Roman Roth, der Direktor dieses Institutes. Es gehörte – wie bereits erwähnt – nicht zur Universität. An ihm wurden Neulehrer in Kursen mit einer Dauer von acht Monaten ausgebildet. Der Sitz des Institutes befand sich in der Gustav-Freytag-Straße 42. Dass man dieses Institut seinerzeit schon in der Absicht gründet hatte, um aus ihm später die Pädagogische Fakultät zu entwickeln, kann man sicherlich verneinen. Aus einer von uns aufgefundenen kompletten Namensliste seiner Mitarbeiter geht allerdings hervor, dass einige von ihnen später von der Universität übernommen wurden und an der Pädagogischen Fakultät tätig waren. Beispiele dafür sind: Ernst Eichler, Erich Gentzsch, Dr. Hermann Ley, Walter Reißmann, Dr. Karl Werner Renneberg, Paul Wagner und Dr. Karl Werner. Auch zum später in Leipzig gegründeten Institut für Lehrerbildung scheint es nach Angaben von Zeitzeugen keine direkte Verbindungslinien zu geben.

Roth übergab am 30. Mai 1946 Ministerialrat Wilhelm Schneller bei der Landesverwaltung Sachsen / Abteilung Inneres und Volksbildung in Dresden eine Konzeption für den Aufbau der Fakultät. Man kann annehmen, dass diese Dienststelle Roth auch den Auftrag erteilt hatte, einen entsprechenden Vorschlag auszuarbeiten. Duplikate wurden der SMAD in Berlin-Karlshorst, der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung in Berlin und Stadtrat Helmut Holtzhauer in Leipzig vorgelegt. In einem Begleitschreiben zu dieser Konzeption ist von einer Denkschrift des »Schulwissenschaftlichen Institutes« die Rede, in der die Notwendigkeit der Ausbildung eines »Einheitslehrers« begründet wurde. Der Wortlaut der Denkschrift ist nicht mehr bekannt. Nach Roths Vorstellungen sollte es an der Pädagogischen Fakultät vier Abteilungen geben:

- Erziehungswissenschaftliche Abteilung
- Fachwissenschaftliche Abteilung
- Schulwissenschaftliche Abteilung
- Abteilung für Volkskultur und Sozialarbeit.

Zum Leiter der Schulwissenschaftlichen Abteilung hatte Roth sich selbst vorgeschlagen. Sicher ist auch, dass er mit dem Leipziger Stadtrat Holtzhauer, der das Schulwesen der Stadt und die Neulehrerbildung in kaderpolitischen Fragen kontrollierte und überwachte und damit eine Schlüsselposition in Leipzig besaß, eng zusammenarbeitete. Roth und Holtzhauer waren Mitglieder der KPD gewesen, sie kannten sich aus der gemeinsamen Parteiarbeit und vertraten zum Aufbau der Einheitsschule sowie zur Vereinheitlichung der Lehrerausbildung meist radikale Ansichten.

### *2.3 Die Rolle der SMAD bei den Vorbereitungen zur Gründung der Pädagogischen Fakultät in Leipzig*

Für die Zusammenarbeit der SMAD mit der Universität war in Leipzig Professor Wladimir F. Smirnow, einer ihrer Deutschlandexperten, zuständig. Er führte und koordinierte die Verhandlungen, zuletzt im Zusammenwirken mit der Universität. Welche Haltung Smirnow zu Fragen der Fakultätsgründung hatte, kann man einem Protokoll entnehmen, das im Stadtarchiv Leipzig aufbewahrt wird.<sup>16</sup> Aus ihm geht hervor, dass Roth und Smirnow sich am 13. August 1946 getroffen haben. Nach der Aussprache informierte Roth umgehend eine Verwaltungsstelle im Rathaus über den Inhalt des Gesprächs telefonisch.<sup>17</sup> Er teilte mit, Professor Smirnow sei damit einverstanden, wenn er

---

16 Siehe SA Leipzig. StVuR(1). Nr. 4572. Bl. 17.

17 Das Aufnahmeprotokoll des Telefonats ist mit »Li« abgezeichnet. Dieses Zeichen findet man auch auf Schriftstücken aus dem Büro von Stadtrat Holtzhauer. Man kann so mit Sicherheit sagen, dass Roth sofort nach dem Gespräch an Holtzhauer einen telefonischen Bericht übermittelte, den eine Schreibkraft/Sekretärin seines Büros aufnahm, die ihre Schriftstücke mit »Li« abzeichnete.

– Roth – Stellvertreter des Dekans würde. Nach Smirnows Vorstellung sollte Litt Dekan werden, was Roth jedoch ablehnte, weil seiner Meinung nach Litt politisch nicht zuverlässig sei. Roths Vorschlag war Maximilian Lambertz. Smirnow sei unmittelbar nach dem Gespräch zu Lambertz gefahren, um mit ihm über diese Angelegenheit zu sprechen. Er hätte aber eine Gliederung der Fakultät in vier Abteilungen – wie das der Vorschlag Roths vorsah – nicht befürwortet. Nach der Vorstellung Smirnows sollte es lediglich zwei Institute geben: das Institut für Pädagogik und Geschichte der Pädagogik und ein Institut für Didaktik. In der Aussprache hatte sich Roth als Direktor des Institutes für Didaktik empfohlen. Wichtig für den Sinn des genauen Wortlauts des Befehls Nr. 205 ist, dass Smirnow den Vorschlag, in Zukunft nur einen »Einheitslehrer« auszubilden, nicht billigte. Nach Vorstellungen der SMAD sollte es grundsätzlich Lehrer für drei Bereiche geben: Lehrer für die Klassen 1-4 (die entsprechende Ausbildungsinstitution sei noch zu bestimmen, möglicherweise Pädagogische Institute); Lehrer für die Klassen 5-8 (Ausbildungsstätten sind die Pädagogischen Fakultäten) und Lehrer für die Oberstufe (Auszubilden an den Philosophischen und Mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten).

Die Unterteilung belegt, dass sich der Befehl Nr. 205 nur auf Lehrer für die »Mittelstufe«, also nicht auf die Lehrerbildung in ihrer Gesamtheit, bezog. Auch in der sowjetischen Lehrerbildung wurde damals in der Ausbildung zwischen drei Lehrertypen, die allerdings mit der hier getroffenen Dreiteilung nicht direkt zu vergleichen ist, unterschieden: Lehrer für die Elementarschule, Lehrer für die unvollständige Mittelschule, Lehrer für die vollständige Mittelschule.

#### *2.4 Personalentscheidungen für die Pädagogische Fakultät*

Zu Personalfragen wurde auf mehreren Beratungen verhandelt, von denen eine am 10. August 1946 an der Universität stattfand. Am 13. August 1946 traf Roth erneut mit Smirnow zusammen, am 22. August 1946 berichtete Schulrat Ernst Eichler

Stadtrat Holtzhauer über die Ergebnisse einer Beratung, die in Dresden bei der Landesverwaltung stattgefunden hatte. Bis zum 31. August 1946 galt für die Fakultät eine Personalliste, die wie folgt aussah:

*Dekanat*

Dekan Prof. Dr. Maximilian Lambertz

Prodekan Studiendirektor Horst Wolf

Inspektor/Sekretärin Johanna Doser

Kanzleiangestellte Marianne Orlamünder und Alma Sitte

*Institut für Theoretische Pädagogik*

Leiter Prof. Dr. Theodor Litt

Stellvertreter Prof. Dr. Alfred Petzelt

*Institut für Praktische Pädagogik*

Leiter Prof. Dr. Alfred Menzel

Stellvertreter Dr. Roman Roth

*Lektoren für Methodik und Didaktik*

1. Deutsch Dr. Henrik Becker, Dr. Max Schumann und Willy Michaelis
2. Russisch Prof. Julius Forssmann und Dr. Mathilde Saenger
3. Französisch Dr. Herbert Kühn und Dr. Hermine Rüdiger
4. Englisch Studiendirektor Horst Wolf
5. Latein Dr. Georg Franz, Dr. Theo Herrle und Dr. Hermann Reuther
6. Geschichte Rudolf Preßl, Dr. Robert Riemann und Otto Gruber
7. Erdkunde Walter Reißmann
8. Mathematik Paul Kube, Dr. Werner Renneberg und Dr. Roman Roth
9. Physik Dr. Karl Werner
10. Biologie und Chemie Erich Gentsch
11. Didaktik des Elementarunterrichts Otto Lautenbach, Otto Miersch, Dr. Christian Fischer und Erich Hannig

Die Zurücksetzung Roths auf die Stelle eines stellvertretenden Direktors des Institutes für praktische Pädagogik sollte in einer klärende Aussprache zwischen ihm und Menzel begründet werden. Am 12. September 1946 beauftragte Ministerialrat Donath Stadtrat Holtzhauer, diese Zusammenkunft herbeizuführen. Auf ihr sollten die Aufgabenbereiche zwischen Menzel und Roth festgelegt werden. Als Termin hatte Holtzhauer den 18. September 1946 bestimmt. Allerdings erschien Menzel zum vereinbarten Zeitpunkt nicht. Er ließ vielmehr durch Lambertz, der an der Aussprache teilnehmen wollte, erklären, dass er wünschte, noch weitere Vertreter der Universität hinzuzuziehen. Diese Auffassung würde auch Litt teilen. Noch an diesem Tag sind Lambertz und Holtzhauer in die Wohnung Menzels gefahren. Dort habe dieser erklärt, dass Litt über Erkenntnisse verfüge, die es generell in Frage stellen würde, ob Roth überhaupt an der Universität beschäftigt werden könne. Nach diesem Hinweis entwickelte Holtzhauer eine rege Aktivität, um Kenntnis vom Inhalt dieses Materials zu bekommen. Er teilte den Sachverhalt umgehend der Landesverwaltung mit. An Litt schrieb er schon am 20. September 1946 einen Brief, in dem er ihn darum bittet, ihm das Roth angeblich belastende Material zur Verfügung zu stellen.<sup>18</sup> Nach diesem Brief kam es zwischen Litt und Holtzhauer zu einer Aussprache, die für Holtzhauer jedoch nicht aufschlussreich genug gewesen sein muss, denn in einem zweiten Brief vom 5. Oktober 1946 forderte er Litt erneut auf, ihm die gewünschten Informationen zukommen zu lassen.<sup>19</sup>

Wie sich diese Angelegenheit im Vorfeld der Gründung der Pädagogischen Fakultät weiter entwickelt hat, kann nach den bisher aufgefundenen Archivalien nicht rekonstruiert werden. Zwei Roth belastende Sachverhalte könnten von Bedeutung gewesen sein: Erstens soll Roth in der NS-Zeit im Reichsluftfahrtministerium als Offizier beschäftigt gewesen sein. Das folgt aus einer entsprechenden Äußerungen Professor Menzels und

---

18 Siehe den Brief Helmuth Holtzhauers an Theodor Litt vom 20. September 1946. In: SA Leipzig. StVuR(1). Nr. 4572. Bl. 61.

19 Siehe ebenda. Bl. 67.

Rektor Gadamers. Zweitens gibt es in dem eingesehenen Quellenmaterial Hinweise darauf, dass Roth an einer Habilitationsschrift schrieb. Möglicherweise war Litt als Gutachter vorgesehen, doch nach einer ersten Einsichtnahme könnte er sich schon innerlich für eine Ablehnung der Arbeit entschieden haben. Aber das ist eine Vermutung. Bei den damaligen »Berufungssitten« wäre dies bei kaderpolitisch privilegierten Personen auch kein Hindernis gewesen. Eine Nachfrage beim Universitätsarchiv ergab, dass Roth an der Universität Leipzig nicht habilitiert wurde. Also kam es zumindest in Leipzig nicht zur Aufnahme eines Verfahrens. Was aus ihm geworden ist, konnte bisher nicht geklärt werden. Sein Name erscheint auch nicht in Vorlesungsverzeichnissen dieser Zeit. In einer Personalliste vom 26. September 1946 ist Roth noch als Stellvertreter des Direktors des Institutes für Praktische Pädagogik aufgeführt. Der letzte Hinweis auf ihn findet sich in den Protokollen der Philologisch-historischen Abteilung der Philosophischen Fakultät vom 4. Oktober 1946, als Lambertz als Dekan einen ausführlichen Bericht zur Eröffnung der Pädagogischen Fakultät gab. Dabei wies er darauf hin, dass geplant sei, Roth als Verantwortlichen für die Mathematikausbildung in der Oberstufe an der Pädagogische Fakultät zu beschäftigen.

Als Prodekan ist in einer Liste vom 26. September 1946 – also vier Tage vor der Eröffnung des Studienganges – nicht mehr Oberstudiendirektor Horst Wolf aufgeführt, sondern Dr. Henrik Becker, der die Methodik des Deutschunterrichts vertrat. Gründe für diesen Wechsel kann man nur vermuten. Möglicherweise bestand die Universität auf der Forderung, dass für einen Prodekan nur eine promovierte Person in Frage komme.

## 3 Die Eröffnung der Pädagogischen Fakultät

### *3.1 Der Studienbeginn am 1. Oktober 1946*

Am 1. Oktober 1946 nahm die Pädagogische Fakultät an der Universität Leipzig ihre Arbeit auf. Dekan wurde Prof. Dr. Maximilian Lambertz. Direktoren der beiden Institute waren Professor Dr. Theodor Litt beziehungsweise Professor Dr. Alfred Menzel. Beide hatten außerdem Sitz und Stimme in der Philosophischen Fakultät. Sie gehörten damit zwei Fakultäten an. Insgesamt nahmen 163 angehende Lehrer ihr Studium auf. Die im SMAD-Befehl Nr. 205 vorgegebene Zahl von 200 wurde somit – auch nach intensiver Werbung und ohne strikte Forderung nach dem Abitur als Studienvoraussetzung – nicht erreicht. Nach den Vorgaben für die Auswahl kann man annehmen, dass sich unter ihnen neben Abiturienten auch Neulehrer und solche Bewerber befunden haben, die, aus dem Krieg zurückgekehrt, glücklich darüber waren, sich nun endlich einer beruflichen Ausbildung zuwenden zu können. Von diesen Studierenden waren 71% Mitglied der SED, 18% Mitglied der LDPD, 5% Mitglied der CDUD und 6% parteilos. Die Aufgliederung nach der sozialen Herkunft, angegeben in absoluten Zahlen, sah wie folgt aus: Arbeiter 69, Bauern 3, Angestellte 38, Handwerker 21, Lehrer 6, Studienrat 1, Beamte 3, Ingenieure 2, Kaufmänner 4, Künstler 3, Eltern verstorben 13. Die Zahlen belegen, dass in jener Zeit nicht nur Arbeiterkinder ein Studium beginnen durften. Vorteilhaft für die Zulassung der Bewerber war die Zugehörigkeit zu einer Partei, welche die Immatrikulation im Sinne einer Delegierung befürwortete.

Trotz der ablehnenden Haltung Litts und anderer Mitglieder der Philosophischen Fakultät gegenüber einer eigenständigen Pädagogischen Fakultät nahm diese ihren Betrieb im Oktober 1946 auf. Es gibt aus jener Zeit eine Aussage Menzels, nach der Litt seine Vorbehalte gegenüber einer »Fakultät« zurückstellen wolle, damit es wenigstens in der Sache weitergehen könne.



Will man die hier beschriebenen Vorgänge und Ereignisse werten, muss man die Besonderheiten der Zeit beachten, in der sie sich vollzogen. Sie kann nicht allein auf der Grundlage des Wissens vorgenommen werden, das wir in der Zwischenzeit durch den geschichtlichen Verlauf erlangt haben. Zudem ist zu beachten, wie unscharf die Konturen von Begriffen wie »Einheitsschule«, »Einheitslehrer«, »Fakultät«, »Abteilung innerhalb einer Fakultät« oder »Mittelstufe« waren, die man in den Diskussionen und bei der Meinungsbildung seinerzeit benutzte. Bei alledem war und blieb natürlich die entscheidende Machtinstantz, auf die allerdings die SED im »beratenden« Sinne zunehmend an Einfluss gewann, die SMAD.<sup>20</sup>

### 3.2 Maximilian Lambertz — erster Dekan der Pädagogischen Fakultät

Erster Dekan der Pädagogischen Fakultät war der am 27. Juli 1882 in Wien geborene Maximilian Paul Lambertz (1882–1963) (siehe Bild 3).<sup>21</sup> Als er dieses Amt antrat, war er bereits 64 Jahre alt. Sein Vater, Gottfried Lambertz, war in Wien Lehrer, später Rektor eines Realgymnasiums für Mädchen gewesen. Am 15. Juli 1900 legte Maximilian Lambertz am Wiener Gymnasium VIII sein Abitur mit dem Prädikat »ausgezeichnet« ab. Vom Wintersemester 1900/1901 bis zum Sommersemester 1905 studierte er an der Philosophischen Fakultät der Universität Wien klassische Philologie und vergleichende Sprachwissenschaft. Am 15. Oktober 1905 schloss er sein Studium mit der Lehramtsprüfung in den Fächern Griechisch und Latein mit Deutsch als Nebenfach ab. Von 1905 bis 1906 bot sich ihm die Gelegenheit, als Stipendiat an einer Forschungsreise unter Leitung von

---

20 Siehe Dokumente der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland zum Hoch- und Fachschulwesen 1945–1949. Institut für Hochschulbildung. Hrsg. von Gottfried Handel und Roland Köhler. Berlin 1975. (Studien zur Hochschulentwicklung. Nr. 57.)

21 Siehe zu den folgenden Daten die Personalakte M. Lambertz im UA Leipzig. Nr. 1131.



Bild 3: Maximilian Lambertz

Wilhelm Dörpfeld nach Troja, Pergamon und Ephesos teilzunehmen. Am 21. Dezember 1906 wurde er an der Universität Wien mit einer Arbeit zum Thema: »Die griechischen Sklavennamen« zum Dr. phil. promoviert. Mit dieser Abhandlung

gewann er den ersten Preis eines Ausschreibens der Philosophischen Fakultät. Nach Wien zurückgekehrt, fand er eine Stelle am Bundesgymnasium als Lehrer für Latein und Griechisch. Er wurde jedoch schon von 1907 bis 1910 nach München beurlaubt, um dort am »Thesaurus linguae latinae« mitzuarbeiten. Gleichzeitig besuchte er Vorlesungen an der Universität München. 1916 schickte ihn die Kaiserliche Akademie in Wien nach Albanien, um dort linguistische Studien zu betreiben. In Nordalbanien erforschte Lambertz die Mundarten der Mirdita, verfasste Karten zur Verbreitung von Dialekten und begann, albanische Märchen zu sammeln. Von 1916 bis 1918 erlebte er den Ersten Weltkrieg, seit 1917 als Referent für das Schulwesen in Albanien, dann als Lehrer beim Oberkommando des österreichischen Heeres an einer Dolmetscherschule.

Lambertz war – mit Unterbrechungen durch den Ersten Weltkrieg – von 1906 bis 1938 in Istrien und dann in Wien anfangs als Suppleant, später als wirklicher Lehrer und dann zwölf Jahre lang als Schuldirektor an einem Gymnasium im Schuldienst tätig gewesen. Von 1937 bis 1938 lehrte er als Lektor an der Universität Wien. Aus politischen Gründen und als Sohn einer jüdischen Mutter wurde Lambertz 1938 aus dem Schuldienst entlassen und vorzeitig in den Ruhestand versetzt. Von 1912 bis 1938 war er Mitglied der Sozialistischen Partei Österreichs, die seit 1934 in Österreich verboten war. Auch gehörte er dem Verband Sozialistischer Lehrer an, den man 1923 auflöste. Nach seiner Entlassung ging er erneut nach München und arbeitete hier freiwillig und ohne Aussicht auf eine feste Anstellung am »Thesaurus linguae latinae« mit. 1943 kam Lambertz nach Leipzig, um einen Vortrag zu halten und Sprachstudien zu betreiben. Von der Stadt war er so angetan, dass er sich entschloss, hierher übersiedeln und als Hilfslehrer an der Fremdsprachenschule zu unterrichten. Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte ihn der Rat der Stadt im Juni 1945 als kommissarischen Leiter der Fremdsprachenschule ein. Er hatte mit einem kleinen Ruhestandsgehalt schwere Zeiten überlebt. Später wurde Lambertz Direktor der Helmholtz-Oberschule für Jungen in Leipzig. Durch seinen politischen und fachlichen Werdegang ausgewiesen, stieß man bei den personellen Vorüberlegungen

zur Gründung einer Pädagogischen Fakultät auf seine Person. Er gehörte bald zum Kreis der Kandidaten, die als geeignet für das Amt des Dekans angesehen wurden. Zwischenzeitlich war er in die KPD eingetreten, 1946 wurde er Mitglied der SED. Am 9. Januar 1946 habilitierte sich Lambertz an der Universität Leipzig für das Gebiet der vergleichenden Sprachwissenschaften. Das von ihm eingereichte Schriftenverzeichnis umfasst 32 Titel. Im Gutachten Professor Dr. Werner Klingners vom 27. November 1945 heißt es: »Ich beantrage die *venia legendi* für vergleichende Sprachwissenschaften zu erteilen und auf eine besondere Habilitationsschrift zu verzichten.« Prof. Dr. Reinhold Trautmann schätzte als zweiter Gutachter ein, dass Lambertz einer der hervorragendsten Kenner des Albanischen in Deutschland sei. Professor Dr. Friedrich Weller schloss sich den Urteilen der beiden fachkompetenteren Mitgutachter zustimmend an. Am 9. Januar 1946 erteilte die Fakultät Lambertz nicht nur die »*venia legendi*«, sondern beantragte gleichzeitig für ihn bei der Landesverwaltung in Dresden eine ordentliche Honorarprofessur. Allerdings muss es zu seiner Person Probleme gegeben haben, denn am 18. Juli 1946 fragte die Fakultät in Dresden an, warum immer noch keine Entscheidung vorliege, obwohl der Antrag bereits im Januar 1946 gestellt worden sei. Erst daraufhin wurde Lambertz mit Schreiben vom 14. August 1946 zum ordentlichen Honorarprofessor berufen. Bereits am 1. Oktober 1946 wurde die Stelle in eine ordentliche Professur für vergleichende Sprachwissenschaften umgewandelt. Am 22. Januar 1947 hielt Lambertz seine Antrittsvorlesung zum Thema »Sprachwissenschaft und Volkskunde«. Am 1. Oktober 1946 wurde er Dekan der Pädagogische Fakultät. Man übertrug ihm auch die Leitung des Indogermanischen Institutes der Universität.

Allerdings dauerte es nicht lange, und man nahm an seiner Person und seiner Arbeit als Dekan Anstoß. Eine Kommission überprüfte vom 4. bis zum 6. Juli 1949 im Auftrag der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung die Arbeit der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig. Im Vergleich mit anderen Pädagogischen Fakultäten wurde sie als schlechteste Einrichtung eingestuft, was man besonders Lambertz anlastete. Seine Haltung und sein Auftreten als Mitglied der SED wurden

kritisiert. In einem vertraulichen Bericht an Paul Wandel heißt es: »Anders liegen jedoch die Verhältnisse beim Lehrkörper. Der Dekan Lambertz ist zwar als Mitglied bei der SED eingetragen, wird aber von der Betriebsgruppe kaum als Genosse gewertet.«<sup>22</sup> In diesem Bericht wird außerdem die Forderung gestellt, den gesamten Lehrkörper an der Fakultät neu zusammensetzen. Ein Protestschreiben, das Lambertz daraufhin am 11. Juli an den Landesvorstand der SED nach Dresden richtete, half nichts mehr.<sup>23</sup> So kam mit Hugo Müller (1897–1983) ein aktives Mitglied der SED als neuer Dekan an die Fakultät; mit ihm war es sicherlich leichter möglich, neue Parteistrukturen aufzubauen und reformpädagogische Ansätze, die es an der Fakultät gab, zurückzudrängen. Lambertz verblieb als Sprachgelehrter weiter an der Universität. Hier leitete er das Indogermanische Institut noch bis 1957. »Lambertz war einer der letzten bedeutenden Leipziger Gelehrten der Indogermanistik«, so heißt es in einer Lebensbeschreibung von Gerda Uhlisch, »und er war einer der letzten großen österreichischen Wissenschaftler, die sich des Albanischen angenommen hatten [...] und die alle Bedeutendes zur Erforschung der albanischen Sprache beitrugen. Damit hinterließ Lambertz ein Werk, das bleiben wird.«<sup>24</sup>

So verbindet sich der Ruhm von Maximilian Lambertz mehr mit seinem Wirken als Albanologe und Sprachgelehrter, erst an zweiter Stelle mit dem als Dekan der Pädagogischen Fakultät, einer Institution, deren Schicksal schon fünf Jahre nach seiner Ablösung besiegelt war. Am 1. September 1954 wurde Lambertz gegen seinen Willen in den Ruhestand versetzt. Nach einem Schlaganfall verstarb der Sprachwissenschaftler am 26. August 1963.

---

22 Vertraulicher Sonderbericht für Paul Wandel – Betreff: Pädagogische Fakultät Leipzig – gez. Heilmann – vom 1. August 1949 – Zeichen: IFGA ZPA IV 2/905/96. In: Bundesarchiv Berlin. DY 30/IV./2/9.05/96.

23 Siehe Brief vom 11. Juli 1949 »An den Landesvorstand der SED in Dresden«. In: Sächsisches Staatsarchiv Leipzig (nachfolgend: SSA Leipzig). Kreisleitung KM IV/7/121/O U7. Bl. 31f.

24 Gerda Uhlisch: Maximilian Lambertz (1882–1963). In: Bedeutende Gelehrte in Leipzig. Bd. 1. Hrsg. von Karl Steinmetz. Leipzig 1965. S. 261.

## 4 Über die Anfänge der Fakultät aus studentischer Sicht

### 4.1 JOACHIM BIENER: *Reminiszenzen an die Jahre 1946–1949*

Wolfgang Ritzel schrieb über Eduard Spranger, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts Vorgänger Theodor Litts in Leipzig gewesen war, 1920 eine Berufung nach Berlin erhalten hatte und besonders durch sein erstmals 1924 veröffentlichtes Buch »Psychologie des Jugendalters« bekannt wurde: »In anderem Zusammenhang hat er erklärt, niemals habe ›eine Generation unter tragischeren Umständen studiert als die von 1945 bis 1949 [...] die ernsteste und beste, der ich begegnet bin«, und hat sich auf die Bestätigung dieses Urteils durch Litt berufen«<sup>25</sup>. Wie kam es zu so ernster und tiefer Studienauffassung?

Wir waren dem sogenannten Dritten Reich und dem Zweiten Weltkrieg entronnen, wir waren entweder maßlos enttäuscht oder von Angst und Ekel gegenüber der faschistischen Gleichschaltung erfüllt gewesen. Wir waren als Desillusionierte und Suchende von unbedingter Wahrheitsliebe erfüllt (das ist oft an um 1924 geborenen Schriftstellern und Intellektuellen zu beobachten, die Faschismus und Krieg aufs intensivste erfahren hatten). Wir bestanden auf Genauigkeit des Details und auf überzeugender Vermittlung und Erklärung wissenschaftlicher, besonders geschichtlicher Zusammenhänge.

Zum Zeitpunkt des Studienbeginns hatten wir bereits als Neu- lehrer pädagogische Erfahrungen aufzuweisen, was bisweilen zur Unterschätzung der Unterrichtsmethodiken führte. Unsere Schulräte hatten unser Studium wärmstens befürwortet. Alle waren wir gleichermaßen an Einzel- bzw. Fachwissenschaft wie an gesellschaftswissenschaftlicher und philosophischer Vertiefung interessiert. Keineswegs waren wir »Zerrissene« zwischen Pädagogischer und Philosophischer Fakultät, sondern

---

25 Wolfgang Ritzel: Philosophie und Pädagogik im 20. Jahrhundert. Darmstadt 1980. S. 153.

betrachteten das Zusammenwirken der Fakultäten als notwendige Ergänzung. Der Studienprozess hatte uns aber so »einverleibt«, dass viele von uns einen Kampf um das vierte Studienjahr führten und sich an die Philosophische Fakultät nach sechs Semestern Pädagogische Fakultät umschreiben lassen wollten; das sollte nur wenigen gelingen, da die Schule natürlich einen großen Bedarf an ausgebildeten Fachlehrern hatte.

Aus den frühen Studienjahrgängen gingen anerkannte Hochschullehrer hervor, so unter anderen Ernst Werner, später Magnifizenz der Universität Leipzig, Schriftsteller und Künstler wie Max Walter Schulz, Eberhard Panitz, Egon Günther oder die Essayistin Ursula Püschel.

Spranger, in unserem Falle besonders Litt, der uns bei seinem sprachlich präzisen und disziplinierten Vortrag stets im Auge hatte – Victor Klemperer spricht von seiner »nie entgleisenden Eloquenz« – mögen unsere angespannte Aufmerksamkeit, den angespannten Hörerbezug deutlich gespürt haben, sodass man den Eindruck gewinnen konnte: Litt kennt uns zwar nicht individuell, schon gar nicht mit Namen, aber unsere Physiognomien haben sich ihm eingepägt. Mit Thomas Kuczynski könnten wir über den geistigen Aufbruch an der Universität Leipzig nach 1945 sagen, dass auch durch uns Studierende die Leipziger Universität zu einem »Stern unter den deutschen Nachkriegsuniversitäten« wurde.<sup>26</sup>

Das Studium nahmen wir unter den schlechtesten, ja tragischen äußeren Nachkriegsbedingungen auf, über die bei unseren drei Absolvententreffen in den Jahren 1996, 1999 und 2001 kaum gesprochen wurde, weil sie in unserer Erinnerung peripher waren, nicht zählten, im Unterschied zu den erreichten Erfolgen. Hunger und Kälte, besonders im Nachkriegswinter 1946/1947, setzten uns mächtig zu. Aber trotz der durchschnittlichen Zahl von 33 Pflichtstunden in der Woche besuchten wir noch weitere Vorlesungen an anderen Fakultäten, zum Beispiel

---

26 Siehe Thomas Kuczynski: Leipzig – Stern in der Geschichte der deutschen Nachkriegsuniversitäten. In: Universität im Aufbruch. 1945-1956. Hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen e.V. Leipzig 2002. S.34-37.

der Theologen Ernst Sommerlatt und Dedo Müller, der Kunsthistoriker Bernard Schweitzer, Johanna Jahn und Heinz Laden-dorf, des Juristen Ernst Niekisch, des Arbeitsrechtlers Erwin Jacobi oder des Publizisten Paul Menz.<sup>27</sup>

Die erste Zusammenkunft zwischen den Studierenden der ersten Matrikel mit dem Dekan und dem Lehrkörper Mitte Oktober 1946 verlief durchaus nicht harmonisch. Sehr viele Kommilitonen hatten nämlich Deutsch als erstes oder zweites Studienfach belegt, und so meinte der Dekan, Prof. Dr. Maximilian Lambertz, das korrigieren zu müssen, indem er einzelnen Studenten ein anderes erstes oder zweites Fach »zudiktierte«. Das erregte starken Unmut, Litt verließ demonstrativ die Versammlung, offenkundig aus Protest gegen die unakademische Verfahrensweise. Das »Diktat« wurde jedoch bald zurückge-nommen.

Lambertz war sehr liberal und in der ihm ungewohnten aka-demischen Leitungstätigkeit sicherlich etwas unsicher, sodass wir als Mitglieder des studentischen Fakultätsrates oft mit Frau Johanna Doser, seiner Sekretärin, verhandelten. Für uns war er, der seine Wiener Herkunft nicht verleugnete, als Albanologe ein philologisches Original, das als Wissenschaftler hoch ge-schätzt wurde.

Die Vorlesungen besuchten wir aus Interesse, aus Wissens-durst, und auch, um vom physischen Hunger abzulenken, in-dem wir unseren geistigen stillten. Viele Studierende wohnten im Internat, und zwar in der dritten Etage der Gustav-Freytag-Straße 42, dem Fakultätsgebäude, und nahmen hier an der Ge-meinschaftsverpflegung teil, nicht zuletzt wegen des abendli-chen Nachschlages an Brotsuppe. In den Vierbettzimmern kam es nachts oft zu bewegenden geistigen Gesprächen, die das Einschlafen keineswegs förderten, eher verzögerten oder erschwerten. Verstimmt waren die Internatsbewohner jedoch, die

---

27 Wir hätten auch nach Halle fahren können zu Vorlesungen des Philoso-phen Leo Kofler oder des Kunsthistorikers Wilhelm Worringer, dessen Buch »Abstraktion und Einfühlung« seit 1908 immer neue Auflagen beim Verlag Piper in München erfuhr.



sich mündig glaubten, als ihnen 1948 in Gestalt von Katharina Harig eine Betreuerin, eine Mentorin, vorgesetzt wurde. Keine Erschwernisse konnten jedoch unseren Enthusiasmus beeinträchtigen, auch nicht das umfassende Interesse am Leipziger Kulturleben, besonders an dem des Theaters.

Ein Wort über unser Verhältnis zur Philosophischen Fakultät. Die Professoren Litt oder Menzel ließen uns ihre Animosität gegenüber der nicht-traditionellen, neu gegründeten Fakultät nicht spüren, Philologie-Studenten hingegen gingen zum Teil zu uns auf Distanz. Dieses Abstandnehmen war sogar innerhalb der bürgerlichen Parteien zu spüren. Ein Teil der Hochschullehrer machte diese Differenz recht drastisch dadurch geltend, dass sie Pädagogik-Studenten von Spezial- oder Oberseminaren ausschlossen, da diese angeblich den Kandidaten für das höhere Lehramt vorbehalten seien. Egon Günther hat das in seinem Roman »Karthago und zurück« künstlerisch verarbeitet, indem er dort darstellte, wie er von einem Germanistikprofessor bewusst von einem bestimmten Seminar ferngehalten wurde.

Im Studentenrat der Universität Leipzig war die Pädagogische Fakultät durch Karl-Heinz Schönfelder und Gotthold Krapp vertreten. Die erste Wahl zum studentischen Fakultätsrat fand an der Pädagogischen Fakultät im November 1947 statt. Gewählt wurden Heinz Süsse, Gisela Schubert und Joachim Biener. Letzterer wurde auch Vorsitzender. Bei der Vorstellung der Kandidaten variierte er ein Wort von Ferdinand Freiligrath: Der Fakultätsrat stehe auf einer »höheren Warte als auf den Zinnen der Partei!« Im Jahre 1949 verabschiedete er sich von seiner demokratisch-studentischen Tätigkeit im Connewitzer »Eiskeller« jedoch, nachdem er von SED-Mitgliedern erfahren hatte, dass sie ihm infolge der ihnen abverlangten Parteidisziplin nicht mehr ihre Stimme geben könnten.

Als Fakultätsrat konnten wir in Personalangelegenheiten einmal erfolgreich, gestützt auf weitere studentische Proteste, verhindern, dass der Deutsch-Methodiker Dr. Max Schumann (CDU) von der Fakultät entfernt wurde.

Für die Mitglieder des Fakultätsrates war im Jahre 1949 die Teilnahme am IV. Pädagogischen Kongress in der Kongresshalle von Leipzig ein bedeutender Höhepunkt. Wir hörten mit

großer innerer Anteilnahme die Vorträge von Paul Wandel, Heinrich Deiters, Paul Östreich und von Prof. Dr. Arnold Bergsträßer aus der Rheinpfalz. Für die Belange von uns Pädagogik-Studenten interessierte sich besonders Prof. Dr. Wilhelm Heise von der Humboldt-Universität Berlin.

In DDR-Zeiten haben wir diese politische Tätigkeit im Fakultätsrat aus den Augen verloren, und niemand hätte damit gerechnet, dass die unmittelbare Nachkriegszeit noch einmal interessant und lebendig für die Zeitzeugenschaft werden könnte. Es war eine der bewegendsten Etappen unseres Lebens, nach der Nazi-Diktatur gewissermaßen eine Lehrzeit in Sachen Demokratie, die durch einen antifaschistischen geistigen und politischen Pluralismus geprägt war.

#### 4.2 PAUL KUNATH: *Engagierte Mitgestaltung des Neuen ...*

Die Zeit der Neueröffnung der Universität und der Gründung der Pädagogischen Fakultät im Jahre 1946 ist auch als äußerst kritisch, streitbar und voller Hunger nach gesicherten wissenschaftlich begründbaren Erkenntnissen zu kennzeichnen, was immer auch jeder einzelne Student darunter verstand. Wir erwarteten einen Abbau von Unsicherheit für die eigene Zukunftsgestaltung und die Bewältigung der Unbestimmtheiten der Nachkriegszeit.

Die meisten, vielleicht zwei Drittel der Studierenden standen nicht abwartend nach dem Motto »Mal sehen, was da auf uns zukommt« beiseite, sondern waren sehr engagiert und zur Mitgestaltung des Neuen an der Universität bereit. 80 Prozent der Studierenden hatten bereits einen Beruf erlernt oder waren schon als Neulehrer tätig gewesen. Viele brachten auch Lebenserfahrungen als Kriegsteilnehmer mit. Ruth Hohendorf, Studienjahrgang 1947–1951, schreibt über diese Zeit: »Wir konnten zu dieser Zeit noch frei wählen. Wir wählten viel zu viel und unsere Wochenstundenpläne waren bis zu 30 Stunden mit Vorlesungen und Seminaren ausgefüllt. Prof. Litt forderte von uns sogar 33 Wochenstunden. Wir hatten ja so viel nachzuholen, wir waren so aufnahmebereit und eilten von Vorlesung zu

Vorlesung. Manche Professoren hatten im Sommer 1948 Leipzig den Rücken gekehrt und eine deutliche Lücke hinterlassen: Theodor Litt und Hans-Georg Gadamer. Aber neue, für uns interessante Professoren waren gekommen oder kamen zu dieser Zeit aus der Emigration zurück, der Philosoph Ernst Bloch, der Literaturwissenschaftler Hans Mayer, der Kulturwissenschaftler Wieland Herzfelde, der Bruder von John Heartfield, aus dem Widerstand gegen die Nazis beziehungsweise aus der Haft: der Romanist Werner Krauss und der Historiker Walter Markov.«<sup>28</sup>

In den ersten Jahren unseres Studiums fehlten Ausbildungsrichtlinien und geeignete Studienmaterialien. 1948 fand in Tam bach-Dietharz noch eine interzonale Konferenz der Pädagogikstudenten der vier Besatzungszonen in Deutschland statt, auf der wir diese Defizite auch spürten. Da sich die zentralen Leitungsorgane und die Leitung der Fakultät noch im Aufbau befanden, fühlten wir uns oft allein gelassen und fanden nicht immer richtige oder auch nur zweckmäßige Lösungen für unser eigenes Vorgehen und Verhalten.

In dieser Situation entstand auf Initiative der SED-Studenten der Fakultät, vor allem der älteren und erfahrenen Studierenden, unterstützt von einigen Lehrkräften, ein »Pädagogisches Aktiv«. Über die Arbeit dieses Aktivs liegen zwölf Protokolle vor. Es existierte von Dezember 1949 bis November 1952 und bestand aus 47 Personen: 14 Lehrkräfte, 20 Studierende und 13 Schulpraktiker aus Leipziger Schulen. Als Vorsitzender wurde zu Beginn Herbert Flach gewählt. Später leiteten auch andere Studierende die Beratungen, zum Beispiel Lothar Klingberg, Werner Uhlmann und Paul Kunath. Nie führte ein Hochschullehrer den Vorsitz in den Zusammenkünften. Aus den protokol larischen Niederschriften dieses Aktivs, die alle von Studierenden geschrieben und unterzeichnet wurden, geht hervor, dass viele wichtige Entscheidungsfragen, welche die Hochschulpolitik, die Ausbildung, die Stellung der Fakultät in der Universität

---

28 Festschrift für Burghard Burgemeister [zum 75. Geburtstag des ehemaligen Direktors der Sächsischen Landesbibliothek]. Hrsg. von der Stadtbibliothek Dresden. Dresden 1998. S. 152.

und die studentischen Aktivitäten betrafen, recht ausführlich und streitbar diskutiert wurden. Das Pädagogische Aktiv war ein echtes Organ der demokratischen Mitverantwortung von Hochschullehrern, Studierenden und Schulpraktikern im Suchen und Finden von Positionen und ihrer Bewertung für ein neues Lehrerstudium an der Universität. Hervorzuheben scheint mir vor allem das offene und ehrliche Gespräch zwischen Lehrkräften und Studierenden. Es wurde oftmals allerdings von Seiten der Letzteren mit viel Ungeduld geführt, wenn Lösungen oder Entscheidungen zu lange auf sich warten ließen oder unscharf blieben. In meinem späteren Leben als Hochschullehrer habe ich nie wieder eine solch produktive Phase des Zusammenlebens von Lehrkräften, Studierenden und Praktikern erlebt.

Da der Lehrkörper der Pädagogischen Fakultät mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen in der Lehreraus- und -weiterbildung beziehungsweise der pädagogischen Praxis im weitesten Sinne zusammengesetzt war, verspürten wir Studierenden auch bei ihnen viel Unsicherheit in der Bestimmung von Ausbildungsschwerpunkten und den damit verbundenen Entscheidungen. Wir wollten etwas Neues, ohne genau zu wissen, was das sein sollte. Es musste nur antifaschistisch sein. Das sagten uns unsere Kriegserfahrungen. Darin waren wir uns auch mit den Lehrkräften und Lehrern der Schule einig. Wir selbst wussten aber zu wenig, waren in Fragen akademischer Bildung und entsprechender Ausbildungswege so gut wie uninformiert. Daher waren wir in vielen Entscheidungsprozessen zu ungeduldig und in unseren Urteilen oft vorschnell, sodass sie fehlerhaft waren. Dies gilt auch für unsere Einschätzungen der Lehrkräfte sowie für die Prozesse der Aus- und Weiterbildung der Lehrer und der gesamten Schulentwicklung.

Trotz alledem: Bis heute bleibt für mich die Arbeit des Pädagogischen Aktivs beispielhaft dafür, wie Lehrkräfte, Studierende und Schulpraktiker ernsthaft und eng, neben- und miteinander, auch untereinander, um die Lösung der großen Aufgaben einer neuen Lehrerbildung in Deutschland rangen. Einig waren sich alle darin: Die Ausbildung musste zu einer neuen, besseren Schulbildung für alle Kinder des gesamten Volkes führen. Die Pädagogische Fakultät konnte eine qualitativ

hochwertige Ausbildung für eine neue Schule nur realisieren, wenn sie ihre Ausbildungsinhalte nicht auf die Methodiken der Unterrichtsfächer, die Pädagogik und die Psychologie sowie die Schulorganisation beschränkte. Eine enge Kooperation mit den Vertretern der Fachwissenschaften der Philosophischen und der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät war herzustellen. Hier begannen die Probleme. Obwohl im Rat der Pädagogischen Fakultät, dem ich als Vorsitzender des Fakultätsrates der Studierenden seit 1949 angehörte, hervorragende Gelehrte der beiden Fakultäten, zum Beispiel Hermann August Korff, Martin Greiner, Walter Markov, Ernst Neef, Werner Ilberg angehörten, sperrten sich einige Vertreter der Fachdisziplinen und waren nicht zur Mitarbeit zu bewegen. Es gab immer wieder »Querschüsse« wegen der Kompetenzen für Inhalt und Umfang des zu vermittelnden Fachwissens an diejenigen neuen Lehrstudenten, die nicht an Gymnasien zu unterrichten hatten. Die Hauptaktivitäten zur Zusammenarbeit von Fachwissenschaftlern und Unterrichtsmethodikern gingen von den Vertretern der Pädagogischen Fakultät aus. Hervorzuheben sind hierfür besonders die Einsatzbereitschaft und Leistungen der Methodiker Walter Reißmann, Paul Wagner, Werner Renneberg und Karl Werner.

Die Diskussion spitzte sich besonders zu, als sich der Didaktiker Horst Grimmer mit einer eigenen Konzeption zu Wort meldete und diese abgelehnt wurde, weil er die Grundrichtung der Verzahnung mit den Fachwissenschaften ablehnte. Grimmer verließ daraufhin 1949 die Fakultät. Noch 1994 schrieb Lothar Klingberg über die didaktische Diskussion in Verbindung mit der Klärung der Beziehungen von Allgemeiner Didaktik und Fachmethodik: »Diesen Aspekt der Sowjetisierung der Didaktik habe ich positiv erlebt: erstens wegen des gleichberechtigten Diskussionsstatus von Hochschullehrern und Studenten; zweitens wegen des Erlebnisses, dass wissenschaftliche Fragen der Sowjetunion im »Streit« erörtert wurden.«<sup>29</sup>

---

29 Zitiert nach Pädagogik in der DDR. Hrsg. von Ernst Cloer und Rolf Wernstedt. Weinheim 1994. S. 228.

In diesen Diskussionen mag eine ganze Reihe von Ungereimtheiten und Übertreibungen eine Rolle gespielt haben, auch eine ideologische Überfrachtung ist zu erkennen. So ist bis heute weiterhin offen, wie eine lebensnahe praxisbezogene Unterrichtsgestaltung aussehen soll. Wie weit darf ein Fachlehrer seine Stoffe an Hand aktueller politischer, wirtschaftlicher und sozialer Zustände der Gesellschaft vermitteln? Wenn lebensnahe Schule gefordert wird, dann sollte niemand von Ideologisierung reden, wenn er nicht gleichzeitig sagt, wie die Lehrer diese Forderungen erfüllen können. Die pädagogische Theorie, einschließlich der Didaktik, ist in dieser Beziehung bis heute noch weitgehend ohne Lösung.

Die letzte Sitzung des Pädagogischen Aktivs Ende 1952 soll deutlich machen, wie dieses Gremium auch mit überzogenen und apodiktischen Festlegungen in die Gestaltung der Ausbildung an der Fakultät einzugreifen versuchte. Der Protokollauszug zeigt, wie ein so wertvolles und nützliches Organ seine Grenzen überschritten hat. Dabei darf nicht übersehen werden, dass die Absicht solcher Festlegungen auch darin bestand, den Grad bestehender Unsicherheit und Unbestimmtheit abzubauen:

»Auf der Grundlage dieser Diskussion schlagen wir zur Verbesserung der methodischen Arbeit vor:

1. Eine wissenschaftliche Methodik ist heute nur auf der Grundlage der sowjetischen Didaktik möglich.

2. Jeder Methodik muss eine wissenschaftliche Analyse des Bildungsgutes zugrunde gelegt werden. Nur so kann der Grundsatz der Systematik, der heute über aller Unterrichtsarbeit steht, exakt abgeleitet werden.

3. Der systematische Ablauf der Methodik-Vorlesungen darf in seiner grundsätzlichen Konzeption nicht unterbrochen werden. Praktische Versuche in der Schule dienen lediglich zur Überprüfung wichtiger Probleme, die in der Vorlesung aufgezeigt wurden. Unseres Erachtens gehört folgendes in jede Vorlesung: a) Geschichte des Faches, b) Stellung des Faches in der demokratischen Erziehung, c) Lehrplanfragen, d) Struktur des Bildungsgutes, e) Möglichkeiten der Einbeziehung aktueller gesellschaftspolitischer Probleme in die methodische

Gestaltung des Unterrichtes und f) facheigene Arbeitsmethoden und Arbeitsmittel.

4. Eine Koordinierung der methodischen Arbeit an der Fakultät ist unbedingt anzustreben.«<sup>30</sup>

Der Protokollauszug zeigt, wie schwierig es ist, eine objektive Einschätzung der Rolle und Bedeutung des »Pädagogischen Aktivs« vorzunehmen. Seine Vorschläge beziehungsweise Festlegungen lassen aber erkennen, welche Wege diskutiert wurden, um den Unterricht mit dem Leben zu verbinden und eine hohe fachwissenschaftliche Qualität zu sichern. Aus der Notiz lässt sich auch entnehmen, dass Theoriedefizite der Didaktik bestanden, die nicht mit einfachen Zuweisungen von Ideologie zu lösen waren.

Abschließend soll aus studentischer Sicht noch hervorgehoben werden, dass das »Pädagogische Aktiv« die Schaffung von Studienzirkeln anregte, um Diskussionsdefizite in der Ausbildung zu beseitigen. Dies wurde von Hochschullehrern und Studierenden auch realisiert: Anfang 1950 arbeiteten an der Fakultät 36 Studiengruppen, etwa ein Viertel davon vier Stunden wöchentlich, der Rest zwei bis drei Stunden. Von den 508 Studierenden, die zu dieser Zeit an der Fakultät immatrikuliert waren, wirkten in den Zirkeln 454 Studentinnen und Studenten mit. Die wissenschaftliche Anleitung war durch Lehrkräfte gesichert wie Walter Markov (Geschichte), Hendrik Becker (Germanistik), Hans Jankowsky (Psychologie), Gerd Hohendorf und Werner Uhlmann (Pädagogik), Walter Wolf und Katharina Harig (Pioniererziehung), Karl Werner (Biologie), Karl-Heinz Schönfelder (Anglistik), Kurt Schöne (Musik) und Georg Schulze (Kunsterziehung).

Am Beispiel des Studienzirkels für die Studierenden der Psychologie sei kurz auf die Inhalte der Zirkelarbeit und ihre Bedeutsamkeit für das Studium aufmerksam gemacht. Nach Erscheinen eines Aufsatzes von Walter Hollitscher in der Zeitschrift »Aufbau« (Heft 9/1949), in dem er auch über »Empfin-

---

30 Protokoll des Pädagogischen Aktivs vom 10. November 1951. S. 6f. (Im Besitz Paul Kunaths.)

dungen als elementare Qualität des Psychischen bei Einzellern« schrieb, und eines Artikels über »Dialektischer Materialismus und Psychologie« in der Zeitschrift »Pädagogik« (Heft 2/1950) haben die Studentenvertreter im Zirkel den hoch geschätzten Gelehrten nach Leipzig zu einem Gespräch eingeladen. Hollitscher kam mit seinem Freund Robert Havemann. Sie waren erstaunt, als sie bemerkten, dass die Einladung vom Vertreter des Studentenrates im Aktiv ausgegangen war. So etwas konnten sie in Berlin nicht. Sie waren aber zum Gespräch bereit, als der Dekan ihnen die Zusammenhänge erläutert hatte. Die Diskussion mit den beiden Professoren war interessant und nützlich. Sie half den Studierenden im Fach Psychologie, materialistische Konzeptionen für die Entstehung und Entwicklung des Psychischen, anknüpfend an die Traditionen der Leipziger Schulen von Max Weber und Gustav Fechner und vor allem Wilhelm Wundt, wieder zu beleben. Die Psychologie-Lehrkräfte um Alfred Petzelt und an der Fakultät Kurt Fischer hatten diese Auffassungen nicht beachtet.

Anfang der 1950er Jahre ging die Arbeit der Studienzirkel infolge der verbesserten Ausbildung an den Instituten schrittweise in die anforderungsgerechte Lehre über.

Die vertrauensstiftende Arbeit vieler Lehrkräfte und Schulpraktiker mit uns Studierenden gehörte zu jenen Erfahrungen im Studium, die uns das Überdenken von Entscheidungen gelehrt haben. Dazu gehörten auch das konsequente Suchen nach Lösungen beziehungsweise Lösungswegen, das Abwägen von Folgen getroffener Entscheidungen bzw. von Äußerungen oder Einschätzungen in der Öffentlichkeit. Wie Joachim Biener bekenne auch ich: Meine Studienzeit war nicht nur schön, sie war vor allem eine produktive Phase für mein gesamtes Leben.





# 5 Über die Ausbildung in Theorie der Pädagogik

## 5.1 Die Zeit von 1946 bis 1950

I. Die Immatrikulationsjahrgänge von 1946 bis 1950 erlebten an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig eine Sternstunde im Fach Pädagogik, die bisher einmalig in der Geschichte der Lehrerbildung war und voraussichtlich auch bleiben wird. Heinrich Deiters (1887–1966) schrieb im Rückblick auf diese Zeit, dass vor allem die Erfahrungen der Universitäten Jena und Leipzig sowie der TH Dresden zu nutzen gewesen wären, die zwischen 1922, 1924 und 1933 gemacht worden sind, wobei er zwei sich ergänzende Gesichtspunkte bei den Überlegungen zur Neugestaltung der künftigen Lehrerbildung in der Sowjetisch Besetzten Zone Deutschlands für wesentlich hielt.<sup>31</sup> Einerseits bedurfte es damals einer neuen Leitidee für die Ausbildung des »neuen« Lehrers, die vielfältig mit früheren Zeitabschnitten verknüpft, aber dennoch nicht gleichartig gewesen wäre; das ergab sich als grundlegende Forderung an die Neugestaltung der Ausbildung. Zum anderen musste der spezielle Zweck der neuen Fakultäten ins Auge gefasst werden, nämlich die berufliche Ausbildung des künftigen Lehrers. Daraus ergaben sich neue Überlegungen zur Studienplanung. Eine Konsequenz war, der pädagogischen Theorie im Rahmen der Ausbildung den nötigen Platz einzuräumen, sodass die Erziehungswissenschaft zur Grundlage der gesamten Ausbildung wurde und mindestens bis zum Herbst 1949 über alle sechs Semester des Studiums hinweg die Hauptveranstaltung ausmachte.<sup>32</sup>

---

31 Siehe Heinrich Deiters: Pädagogische Aufsätze und Reden. Berlin 1957. S. 219.

32 Die Wochenstundenzahl lag im Durchschnitt bei 26. Im Studienjahr 1948/1949 waren die Wochenstunden für die Erziehungswissenschaften wie folgt aufgeteilt: Geschichte der Pädagogik vier Stunden (Menzel und Ley), Allgemeine Pädagogik vier (Grimmer und Menzel abwechselnd), Allgemeine Didaktik vier (Grimmer und Menzel abwechselnd), Schulkunde zwei (Grimmer) und Pädagogisches Seminar zwei Stunden.

Die Diskussion darüber, ob der Pädagogik oder dem Fach der Vorrang gebühre, war Gegenstand heftigster Auseinandersetzungen bereits im Vorfeld der Gründung der Pädagogischen Fakultäten gewesen, und dies blieb noch lange Zeit danach der Fall. Das Pendel schlug 1945/1946, trotz vehementen Widerstandes aus Fachkreisen, zugunsten der Pädagogik aus; darüber wurde schließlich weitgehend Konsens erreicht. Dies lässt sich nur aus den gesellschaftlichen Erfordernissen der damaligen Zeit erklären.

Erstens sollte im Mittelpunkt des Lehrerstudiums, trotz starker Betonung des Fachstudiums, die Erziehung zu »pädagogischem Denken und Handeln« (Heinrich Deiters) stehen, womit die »innere Einheit« der Ausbildung an einer Pädagogischen Fakultät und ihr »allgemeiner Charakter« umrissen waren. Die zweifellos überhöhte Stellung des Faches Pädagogik im Studienplan beruhte unseres Erachtens wesentlich auf der Ansicht, dass ein »neuer Mensch« heranwachsen und mit ihm zugleich eine neue Gesellschaft entstehen müsse; das stand mit aufklärerischem Gedankengut im Einklang. Dem kam entgegen, dass die vier Siegermächte nach dem Zweiten Weltkrieg auf die so genannte Education Solution setzten, das heißt auf eine erzieherische Lösung. Jede der vier Besatzungsmächte definierte diese aber anders, legte sie unterschiedlich aus und setzte sie anders um. Die Pädagogik-Ausbildung hatte an dieser »Umerziehung« mitzuwirken und den künftigen Lehrern den nötigen »ethischen Halt« zu vermitteln. Mit dem Blick auf die jüngste Nazi-Vergangenheit wurde der Pädagogik so etwas Ähnliches wie eine ethische Aureole verliehen.

Der »neue Lehrer« erhielt auch allgemein eine überhöhte Bedeutung als »Kulturträger«, und zwar in positiver wie negativer Hinsicht. Damals wurde in öffentlichen Reden sehr oft das Bismarck-Wort zitiert, wonach dieser geäußert haben soll, dass

---

Vorgesehen war, dass die Studenten künftig im ersten Studienjahr Allgemeine Pädagogik, im zweiten Studienjahr Geschichte der Pädagogik und im dritten Studienjahr Allgemeine Didaktik hören sollten. Diese Regelung blieb bis zur Einführung des Zehnmonate-Studiums im Jahre 1952 bestehen.

der Sieg im deutsch-französischen Krieg 1870/1871 »zum großen Teil den Lehrern zu verdanken wäre«<sup>33</sup>. An diesen Ausspruch Bismarcks erinnerte zum Beispiel Oberst Sergej I. Tulpanow in seiner Rede an die Delegierten des I. Pädagogischen Kongresses der Deutschen Verwaltung für Volksbildung am 15. August 1946 in Leipzig. In ganz anderer Weise, nämlich höchst abfällig, hatte sich der Preußenkönig Friedrich Wilhelm IV. nach dem Scheitern der Revolution von 1848/49 über die Lehrer geäußert, indem er ihnen die Schuld an dem Elend zuschob, das »im verflossenen Jahr über Preußen hereingebrochen« sei. Sie hätten die Treue im Gemüte seiner Untertanen ausgerottet und deren Herzen von ihm abgewandt. Als erstes hatte er verfügt, die Lehrerseminare aus den großen Städten in kleinere Orte zu verlegen, weil sie dort nicht mehr solchen Gefährdungen wie in der Stadt ausgesetzt wären. Auf diese Aussprüche ist später in der Pädagogik-Ausbildung noch oft hingewiesen worden.

Zweitens brach in der Diskussion um die Neugestaltung der Lehrerausbildung erneut ein Zwist auf, der zwischen Philologen und Vertretern einer wissenschaftlichen Pädagogik seit Friedrich August Wolf (1759–1824) und Johann Friedrich Herbart (1776 bis 1841) ausgetragen wird.<sup>34</sup> Die Kernaussage der Philologen war und ist: Wer über dem Stoff stehe, der benötige keine gesonderte methodische Unterweisung. Sie zogen daraus den Schluss, dass eine pädagogisch-methodische Ausbildung unnötig sei. Dieser Streit wurde 1945 mit dem Argument der Philologen wieder aufgenommen, das Fach Pädagogik drücke auf die fachlichen Studienpläne als »Kopf«. In der Diskussion, die der Gründung der Pädagogischen Fakultäten vorausgegangen war, setzte sich aber der Standpunkt durch, dass ein Lehrer erstens Pädagogik, zweitens Psychologie, drittes beides miteinander und viertens ein

---

33 Siehe Dokumente der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland zum Hoch- und Fachschulwesen 1945–1949. Institut für Hochschulbildung. Hrsg. von Gottfried Handel und Roland Köhler. Studien zur Hochschulentwicklung. Nr. 57. Berlin 1975 S. 50.

34 Siehe hierzu unten Joachim Bieners Beitrag »Über Pädagogik und Philologie« (Kapitel 6, S. 93ff.).

Spezialfach studieren müsse.<sup>35</sup> Die Vertreter der Unterrichtsmethodiken an der Pädagogischen Fakultät Leipzig verfochten folgerichtig den Standpunkt, dass ein Fachwissenschaftler durchaus noch kein guter Lehrer sei und die fachwissenschaftliche Ausbildung keineswegs auf Kosten der Unterrichtsmethodiken gehen dürfe.<sup>36</sup> Mit der Einführung des marxistisch-leninistischen Grundlagenstudiums fanden diese Vorrangstreitigkeiten ein vorläufiges Ende, wobei der Anteil der zur Theorie der Pädagogik gehörenden Teildisziplinen gleich hoch blieb und erst später um etwa ein Fünftel gekürzt wurde.

Unter Fachvertretern und Pädagogen gab es im Vorfeld der Gründung Pädagogischer Fakultäten einen ebenfalls heftigen Streit über das Ausbildungsprofil in der Sowjetisch Besetzten Zone Deutschlands. Auf der Pädagogischen Konferenz, die im Mai 1946 zu diesem Zweck nach Berlin einberufen worden war, erklärte der Leiter des Hauptamtes für Wissenschaft und Forschung beziehungsweise der Abteilung Hochschulen und Wissenschaft bei der Deutschen Verwaltung für Volksbildung, Prof. Dr. Theodor Brugsch (1878–1963), dass die Pädagogik eine »Seinswissenschaft« sei, die aus der Fülle des Beobachtungsmaterials getrieben würde, und darum müsste die Lehrplanthematik »gegenüber der praktischen Übung« zurücktreten.<sup>37</sup> Brugsch hatte sich zuvor auch maßgeblich für die Einführung Pädagogischer Fakultäten eingesetzt; dies sollte sich als ausschlaggebend erweisen. Der Vizepräsident der Deutschen Verwaltung für Volksbildung, Erwin Marquardt (1890–1951), vertrat wiederum den Standpunkt, dass der sozialen und nicht der geisteswissenschaftlichen Seite der Vorrang gebühre und die Pädagogik als »historischer Vorgang« darzustellen sei. In der Diskussion dominierte der Gedanke, dass die Pädagogische

---

35 Siehe Victor Klemperer: So sitze ich denn zwischen allen Stühlen. Tagebücher 1945–1949. Bd. 1. Berlin 1999. S. 221.

36 Siehe Protokoll der Sitzung des Pädagogischen Aktivs vom 17. Dezember 1949. S. 1. (Im Besitz Paul Kunaths.)

37 Siehe Gert Geißler: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt am Main 2000. S. 154f.

Fakultät in »erster Linie den künftigen Lehrer«<sup>38</sup> und nicht den theoretischen Pädagogen auszubilden habe. Letztlich schälte sich der Standpunkt heraus, dass die Erziehungswissenschaften vor allem soziologisch, historisch und empirisch ausgerichtet sein müssten, wobei die Vertreter der SMAD eine Synthese zwischen einer historischen und systematischen Vortragsweise anstrebten. Der Weg zu einer demokratischen Erziehung könne nicht über eine geisteswissenschaftliche Pädagogik führen. Diese Feststellung konnte durchaus als Kritik an der Denkhaltung der Weimarer Hochschulpädagogik verstanden werden, deren Vertreter 1933 gegenüber dem Vordringen der faschistischen Ideologie versagt und zudem die soziale Seite der Tätigkeit des Lehrers offensichtlich geringgeschätzt betrachtet hatten. Das kulturphilosophische Denken gegenüber dieser Seite der Lehrertätigkeit war ziemlich resistent gewesen. Spätere Untersuchungen über die ersten Nachkriegsjahre in Westdeutschland haben zudem ergeben, dass »die Erfahrung des NS-Regimes und seiner Folgen das Denken der Weimarer Hochschulpädagogen nicht sonderlich irritiert«<sup>39</sup> hatten. Die geisteswissenschaftliche Denkrichtung war, so kann man festhalten, für die künftige Lehrerausbildung in der SBZ wenig gefragt. Das mag sicherlich ihren Vertretern, an der Universität Leipzig betraf das vor allem Theodor Litt und Hans-Georg Gadamer, zu denken gegeben haben.

Im Vorfeld der Gründung der Pädagogischen Fakultät verfochten besonders Litt und Gadamer recht traditionelle Vorstellungen zur Lehrerausbildung. Sie hoben vor allem die Bedeutung des philosophischen Weltbildes sowie der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des künftigen Lehrers hervor. In diesem Zusammenhang sprachen sie von der »engen Wesensverbindung« von Philosophie und Pädagogik, die ihrer Ansicht nach darin bestand, dass die von den lesenden Kräften vertretenen Bildungsideen und pädagogischen Ansichten auch von deren philosophischen Ausrichtungen bestimmt seien. Damit

---

38 Ebenda. S. 155.

39 Hasko Zimmer: Die Hypothek der Nationalpädagogik. In: Jahrbuch für Pädagogik 1955. Frankfurt am Main 1995. S. 87.

sahen sie die Pädagogik auch weiterhin in Abhängigkeit von der Philosophie, obwohl deren Emanzipation auf der Tagesordnung stand. Die Forderung nach Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft war allerdings bereits 1848 und 1918/1919 an der Universität Leipzig erhoben worden, konnte aber selbst nach 1945 nicht sofort verwirklicht werden. Das hing mit den personellen Voraussetzungen zusammen. An der Universität Leipzig waren die Lehrveranstaltungen von Litt durch die Kulturphilosophie, die von Petzelt durch seine streng katholische Denkweise und die Menzels vor allem durch aufklärerisches Gedankengut sowie durch die Reformpädagogik geprägt. In dieser Hinsicht herrschte in den Lehrveranstaltungen der Pluralismus vor. Zu berücksichtigen ist auch der Umstand, dass es keine »zentralen« Lehrprogramme gab, wonach obligatorische Lehrinhalte zu vermitteln waren. Die Lehrkräfte hatten jedoch in der ersten Zeit ihr Lehrkonzept bei der SMAD vorzulegen; zumeist wurde es dort auch genehmigt. Lehrveranstaltungen in Theorie der Pädagogik, und zwar auf dialektisch-materialistischer Grundlage, wurden erstmals im Wintersemester 1949/1950 von Hermann Ley gehalten.

In den Jahren von 1946 bis 1950 dominierten in den theoretischen Lehrveranstaltungen die Bildungsideen des 18. und 19. Jahrhunderts sowie der Reformpädagogik. Die didaktischen Theorien haben Lehrkräfte immer in Übereinstimmung mit der Entwicklung der Erkenntnistheorie jener Pädagogen zu übermitteln versucht, die in den Lehrveranstaltungen behandelt wurden. Ende der 1940er Jahre setzte sich unter Lehrkräften und Studenten der Pädagogischen Fakultät die Erkenntnis durch, dass eine »fortschrittliche Pädagogik auf der Grundlage des dialektischen und historischen Materialismus« (Heinrich Deiters) zu schaffen sei. Die pädagogische Forschung stand somit vor einem Neuanfang. Dabei konnte vorerst auf die Erkenntnisse und Ergebnisse der sowjetischen Pädagogik zurückgegriffen werden, und zwar in Gestalt der sowjetischen Pädagogik-Lehrbücher von Boris P. Jessipow und Nikolai N. Gontscharow und dem von Iwan T. Ogorodnikow und Pawel N. Schimbirew, sowie erster sowjetischer Psychologiebücher, die in deutscher Übersetzung vorlagen. Für manchen unter den Studierenden

und Lehrkräften stellten sie eine echte Offenbarung dar. Mit Begeisterung lasen viele Studierende auch den Anfang 1950 erschienenen Erziehungsroman »Der Weg ins Leben« sowie kleinere Schriften von Anton S. Makarenko (1888–1939). Eine nur marginale Rolle nahmen in der Diskussion die in der Zeitschrift »Pädagogik« vorliegenden Grundsatzartikel ein. Das Studium sowjetischer pädagogischer Erkenntnisse befriedigte – was deutsche Verhältnisse anbetraf – echten Nachholbedarf, es kann in gar keinem Falle von einer »sowjetischen Überformung« in dieser Zeit die Rede sein.

Der damalige Pluralismus in den pädagogischen Denkrichtungen sowie der kontrovers, sehr offen und ehrlich ausgetragene Meinungsstreit über die verschiedensten pädagogischen Theorien und Lehrmeinungen war zweifellos eine positive Erscheinung, mochte auch das Maß an Verträglichkeit im Übereifer oft überschritten werden.

II. Auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens war nach der Zerschlagung des Hitlerfaschismus in Deutschland ein Neuanfang notwendig. Das galt natürlich auch für das Bildungswesen sowie für die Erziehungswissenschaften. Die Zeit des Faschismus hatte hier jegliche Kontinuität unterbrochen.

Im Zusammenhang mit der Eröffnung der Pädagogischen Fakultät an der Universität Leipzig am 1. Januar 1946 nahmen ausnahmslos Lehrkräfte die Tätigkeit auf, die eine antinazistische und antimilitaristische Grundhaltung besaßen und dies auch jederzeit öffentlich bekundeten. Horst Grimmer (1899 bis 1975), der zum Ordentlichen Professor für Allgemeine Didaktik berufen worden war, bekannte sich zum Beispiel in seiner Antrittsvorlesung am 12. Februar 1947 zu den Erziehungsforderungen des Potsdamer Abkommens, wenn er unter anderem versicherte, »gegen Nationalsozialismus und Militarismus, für eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Idee«<sup>40</sup> eintreten zu wollen. Antifaschismus und Antimilitarismus waren der allgemeinste Konsens, unter dem die Lehrkräfte zusammenfanden,

---

40 Siehe UA Leipzig. Personalakte Nr. 38. Bl. 14.



ungeachtet ihrer politischen Herkunft und ihres pädagogischen Credos, die sie voneinander unterscheiden mochten.

In der Fakultät waren anfangs Ordinariate für Theorie der Pädagogik (die Bezeichnungen hierfür waren damals recht unterschiedlich) und für Praktische Pädagogik eingerichtet worden. In den weiteren Ausführungen wird hauptsächlich auf Lehrmeinungen eingegangen, die in den Lehrveranstaltungen von den jeweils lesenden Kräften in der Theorie der Pädagogik – eingeschlossen Geschichte der Pädagogik – vertreten wurden.

Die erste Vorlesung in Theorie der Pädagogik hielt Theodor Litt, der zunächst mit Wirkung vom 1. Juli 1945 zum Ordinarius für die Wissenschaftliche Pädagogik und wenig später zugleich für das Fachgebiet Philosophie mit der Verpflichtung berufen worden war, beide Fachgebiete in Vorlesungen und Übungen zu vertreten. Litt vertrat damit in Personalunion die Fachgebiete (theoretische) Pädagogik und Philosophie, womit die Universität zunächst noch an einer Berufung festhielt, durch deren Titel die »Wesensverbindung« von Philosophie und Pädagogik erkennbar sein sollte.<sup>41</sup> Mit Wirkung vom 1. Januar 1947 änderte sich dies, indem der Lehrstuhl für (theoretische) Pädagogik an der Pädagogischen Fakultät für Alfred Menzel »frei« gemacht wurde. Ab 1949/1950 wurde erstmals der Lehrstuhl für Theorie der Pädagogik von einem Nichtphilosophen eingenommen.

Litt setzte sich in seiner Pädagogik-Vorlesung, die im Wintersemester 1946/1947 begann, gründlich mit der NS-Ideologie auseinander.<sup>42</sup> In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die pädagogische Faschismus-Forschung in der BRD Mitte der 1960er Jahre feststellte, besonders die individualpädagogischen Kategorien der »geisteswissenschaftlichen Pädagogik« der Schüler Wilhelm Diltheys der 1920er Jahre hät-

---

41 Siehe Brief des Dekans der Philosophischen Fakultät an das Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterrichts in Dresden vom 19. Dezember 1919. In: Ebenda. Personalakte Nr. 204. Bl. 18.

42 Wir lassen hierbei die theoretischen Auffassungen Litts, die in zahlreichen Publikationen vorliegen, unberücksichtigt. Es sei unter anderem auf die Theodor-Litt-Kolloquien der Universität Leipzig in den 90er Jahren des 20. Jahrhundert hingewiesen.

ten versagt; Litt sei der einzige unter den Dilthey-Schülern gewesen, der dem Konflikt mit der nationalsozialistischen Weltanschauung nicht ausgewichen sei.<sup>43</sup> Die Auseinandersetzung Litts mit dem Nationalsozialismus erfolgte immanent, das heisst aus dem jeweiligen Stoffgebiet heraus. Dafür einige Beispiele.<sup>44</sup> In der Vorlesungsreihe »Geschichte der Pädagogik«, die er im Wintersemester 1946/1947 begann, allerdings durch seinen Weggang nach Bonn im Herbst 1947 auch nicht beendete, erteilte er sofort zu Beginn der Rassentheorie des Nationalsozialismus eine Absage und bezeichnete das Geschichtsbild des »Dritten Reiches« als äußerst fragwürdig. Bei der Darstellung der Autarkie-Bestrebungen in Sparta zeigte Litt Parallelen auf: Sowohl in Sparta als auch im Nazi-Deutschland sei eine »vollständige Autarkie« angestrebt worden. Die gesamte Weltgeschichte, so Litt, sei ein »schlagender Beweis gegen die nationalsozialistische Doktrin gewesen«. Besonders verurteilte er den »Kardinalsirrtum« der nationalsozialistischen Rassentheorie, »welche die Fremdüberlagerung« des (deutschen) »Urgesteins« durch immer neue Einflüsse völlig abstoßen wollte.

In seiner Vorlesung knüpfte Litt auch an traditionelle Erkenntnisse der pädagogischen Wissenschaft an und nahm den Faden wieder auf, der 1933 abgerissen worden war. Recht deutlich wird das am Erziehungsbegriff. Pädagogik war für Litt »Erziehung mit besonderer Absicht«. Mit dieser Auffassung unterschied er sich einmal vom irrational geprägten Erziehungsbegriff der Dilthey-Schule, wonach Erwachsene das Seelenleben der Heranwachsenden bewusst zu beeinflussen hätten. Andererseits hob er die »unbewußte wechselseitige Beeinflussung« der Menschen untereinander von der der absichtsvollen deutlich ab. Nach Litt verdürbe die »unbewußte Pädagogik«, was die bewusste Erziehung fördere. Damit bezog er, wenn auch unausgesprochen, indirekt Position gegen die vom Nationalsozialismus praktizierte und propagierte »funktionale Erziehung«, die der

---

43 Siehe Karl Christoph Lingelbach: *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland*. Weinheim. Berlin, Basel 1970. S. 23 und 20.

44 Die Beispiele stammen aus den Vorlesungsmitschriften Joachim Bieners.

Erziehung sowohl eine menschliche als auch eine biologische Funktion zuwies. Diese Erweiterung des Erziehungsbegriffes wird heute als der Beginn seiner Auflösung angesehen. Litt bemerkte in seinen Vorlesungen, dass bereits im Mittelalter eine funktionale Erziehung des Menschen im Umgang mit den Mitmenschen im Alltag vorhanden gewesen sei. Hier hätte er ein typisches Merkmal der NS-Ideologie, nämlich ihre Rückwärtsge wandtheit ins Mittelalter, am Beispiel des Erziehungsbegriffes deutlich machen können. Er hob aber zumindest hervor, dass der Nationalsozialismus nicht berechtigt war, sich überhaupt auf das Mittelalter zu berufen. Nach 1945 war nicht sofort zu erkennen, dass die funktionale Erziehung einen Kontinuitätsbruch in der Pädagogik darstellte, der bis in die jüngste Zeit hinein noch nicht überwunden ist. Das veranlasst, auf die Notwendigkeit hinzuweisen, sich auch heute mit Tendenzen von Auflösungserscheinungen auf pädagogischem Gebiet kritisch auseinanderzusetzen.

Litt trat im Herbst 1947 den Lehrstuhl für Philosophie in Bonn an. An seiner Stelle übernahm Alfred Menzel die Vorlesungen und Übungen im Fach Theorie der Pädagogik. Am 16. November 1945 war er bereits zum Honorarprofessor für Pädagogik ernannt worden, und mit Wirkung vom 1. Januar 1947 erhielt er die Berufung zum Ordentlichen Professor für Pädagogik an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig; er erhielt zugleich Sitz und Stimme an der Philosophischen Fakultät, da die Vertretung der Fächer Philosophie und Pädagogik durch ihn als günstig angesehen wurde. Ab 5. Februar 1948 übte Menzel auch das Amt eines Prodekans an der Pädagogischen Fakultät aus. Ihm kommt das Verdienst zu, im Sommersemester 1948 die erste zusammenhängende Vorlesung über »Geschichte der neueren Pädagogik von Herbart bis zur Gegenwart« gehalten zu haben, obgleich sie mit dem ausgehenden 19. Jahrhundert endete. Seine Versuche, die Ideen der Aufklärung sowie der Reformpädagogik in seine Vorlesungen und Übungen einfließen zu lassen, sind besonders anzuerkennen.

Die Publikationen Menzels, die vornehmlich in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts erschienen, befassten sich hauptsächlich mit der Philosophie und der Ethik Immanuel Kants.

Dadurch erhielten die pädagogischen Vorlesungen und Übungen Menzels eine ethisch-philosophische Durchdringung. In einem Vortrag über Kants Ethik bezeichnete Menzel diese einmal als »ethischen Idealismus«, seine Moralauffassungen seien eine »Moral der Pflicht und nicht des Glücks« gewesen. Pflicht sei vielmehr – und das sah Menzel aus Goethescher Sicht –, stets »die Forderung des Tages zu erfüllen«<sup>45</sup>. Großen Raum widmete er der Pädagogik Johann Friedrich Herbarts, der von 1809 bis 1833 den Lehrstuhl Kants in Königsberg eingenommen hatte. Herbart war für Menzel der eigentliche Begründer der Systematischen Pädagogik, während Carl Ritter (1779–1859) eine solche 1798 lediglich gefordert habe. (Der Begriff Systematische Pädagogik blieb noch bis Mitte der 1950er Jahre in der DDR die synonyme Bezeichnung für die Theorie der Pädagogik.) In Verbindung mit wissenschaftlichen Versuchen, vor allem der Psychologie, habe Herbart die pädagogische Theorie auf einen verlässlichen Boden stellen und für den Lehrer praktikabel machen wollen. Dabei sollten Herbarts Stufen des Unterrichtes, die in die Wissenschaftsgeschichte als Herbart-Zillersche Formalstufen eingegangen sind, eine besondere Rolle spielen. Sie erlebten nach dem Zweiten Weltkrieg eine Renaissance, doch sollte diese nur von kurzer Dauer sein.

Menzel war bis 1922 als Hochschullehrer in Kiel tätig gewesen, von dort siedelte er nach Leipzig über. Bis 1938 übte er eine 15jährige Unterrichtstätigkeit an der Höheren Israelitischen Schule aus.<sup>46</sup> Die Schule lehrte ihn auch, was es bedeutet, mit der »Kinderseele« umzugehen und wie man mit »nicht-autoritä-

---

45 Alfred Menzel: *Der Ursprung des sittlichen Bewußtseins und seine Bedeutung für die Weltanschauung*. Hamburg 1919. S. 15 und 32.

46 Ehemalige Schüler Menzels teilten in Briefen an Wolfgang Brekle mit, dass sie sich noch gut an seinen Deutschunterricht erinnerten: »Faust mit Prof. Menzel – ich kann noch immer längere Passagen auswendig rezitieren.« (Brief vom 11. Mai 2000, zitiert bei Wolfgang Brekle: *Zur Theorie und Praxis des Literaturunterrichtes an der Höheren Israelitischen Schule in Leipzig*. In: »Dem Tüchtigen ist die Welt nicht stumm!« *Literaturdidaktik. Systematisch. Historisch. Integrativ. Festschrift*. Hrsg. von André Bärz, Bernhard Meier und Marlies Seifert. Hamburg 2002. S. 97–116.)

ren« Mitteln erziehen kann. Es überrascht keineswegs, wenn in den Vorlesungen und Übungen Menzels die »Pädagogik vom Kinde« aus eine gewichtige Rolle spielte. Er führte in sozialpädagogische, mehr jedoch in die individualpädagogischen Ideen von John Locke und Jean-Jacques Rousseau ein, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts großen Einfluss auf Literatur und Pädagogik ausübten. Ellen Key, deren pädagogische Ansichten auf die von Rousseau und Spencer zurückgeführt werden können, bezeichnete er als Verfechterin der Individualpädagogik und zitierte sie mit den Worten: Ein Kind erziehen heiße, seine Seele in den Händen zu tragen und seinen Fuß dabei auf einen schmalen Steg zu setzen. In gewisser Weise charakterisieren diese Worte auch das pädagogische Credo Alfred Menzels. Mit Wirkung vom 31. Dezember 1951 legte er sein Amt als Prodekan nieder, mit der Emeritierung am 31. August 1953 schied er aus der Lehrtätigkeit aus.

Im Studienjahr 1947/1948 trat durch den Weggang von Hochschullehrern (zum Beispiel Litt und Gadamer) eine schwierige Situation für den Lehrkörper ein, sodass Alfred Petzelt zwei Lehrstühle (Philosophie und Psychologie) verwalten und drei Institute (für Philosophie, Psychologie und Pädagogik) vertretungsweise leiten musste. Mit Wirkung vom 1. Januar bzw. Februar 1946 hatte er die Ernennung zum Dozenten sowie einen Lehrauftrag für Philosophie, Psychologie und Pädagogik erhalten. Später folgte eine Professur mit Lehrauftrag, aber noch keine Berufung zum Ordinarius, worauf er allerdings stark gehofft hatte. Seine Person wird in einer internen Einschätzung wie folgt charakterisiert: »Man kann ihn sicher nicht als Psychologen im Sinne der empirischen Psychologie und der Experimentalpsychologie bezeichnen, sondern als einen trefflichen Erkenntnistheoretiker, der die methodischen Grundvoraussetzungen der Psychologie ebenso wie der Pädagogik klar durchdacht hat. Als Lehrer ist er wegen seiner menschlich gewinnenden Art sehr geschtzt.«<sup>47</sup> Die Lehrveranstaltungen von Petzelt waren ohne Zweifel »erkenntnistheoretisch«, das heißt idealistisch-philosophisch, ausgerichtet, hatten aber wenig Bezug zur Praxis und ließen solche empirischen Daten vermissen, die gerade für einen Lehrerstudenten wichtig gewesen wären. Die pagogi-

schen Lehrveranstaltungen gestaltete er nach seinem in Stuttgart im Jahre 1947 veröffentlichten Buch »Grundzüge systematischer Pädagogik«.

30 Jahre nach dem Ableben von Petzelt erschien eine Schrift aus seiner Feder, deren Publikation lange hinausgezögert worden war, die im Vorwort die nicht belegte Behauptung eines seiner Schüler enthält, dass Petzelt »1949 in den Westen flüchten musste«<sup>48</sup>. Das ist schlichtweg falsch, denn dieser hatte in einem Schreiben an das Ministerium für Volksbildung in Dresden, datiert vom 20. September 1949, um die Genehmigung der Ausreise für sich und seine Gattin nach Münster gebeten, von wo er eine Berufung zum Ordinarius erhalten und sie auch angenommen hatte. Im gleichen Schreiben bat er um die Erlaubnis, seine Möbel mitnehmen zu dürfen, sowie um die Entlassung aus dem Dienst an der Universität Leipzig mit Wirkung vom 31. Oktober 1949; dem wurde anstandslos stattgegeben. Bis zum Weggang aus Leipzig ist Petzelt spürbar von der Vielzahl seiner Funktionen entlastet worden. Das Ministerium für Volksbildung in Dresden hatte zum Beispiel in einem Brief, datiert vom 13. Dezember 1948,<sup>49</sup> mitgeteilt, dass Prof. Dr. Hermann Ley am 1. Dezember 1948 die kommissarische Leitung des Institutes für Theoretische Pädagogik an der Pädagogischen Fakultät Leipzig übertragen worden sei. In diesem Schreiben wurde zugleich mitgeteilt, dass Kurt Fischer zum Dozenten für Psychologie ernannt worden sei und Lehrveranstaltungen für Studierende an der Pädagogischen Fakultät übernehmen würde. Ernst Bloch hatte inzwischen die Leitung des Institutes für Philosophie übernommen. Die Annahme liegt nahe, dass sich Petzelt in einem inneren Konflikt mit offiziellen politischen

---

47 UA Leipzig. Personalakte Nr. 238. Bl. 25.

48 Alfred Petzelt: *Subjekt und Subjektivität*. Weinheim, München 1997. S. 13.

49 Siehe UA Leipzig. Personalakte Nr. 238. Bl. 40/12. Dieses Schreiben enthielt einen gleichlautenden Text des Ministeriums für Volksbildung in Dresden und war verschiedenen Personen gleichzeitig zugegangen.

Ansichten befand. So sprach er sich beispielsweise gegen eine Trennung von Staat und Kirche aus und forderte die konfessionelle Schule, die Einheitsschule hingegen lehnte er ab.<sup>50</sup>

Hermann Ley (1911–1990) habilitierte sich im Oktober 1948 an der Universität Leipzig mit dem Thema »Erkenntnistheoretische Probleme des Marxismus«. Daraufhin erhielt er auf Antrag der Pädagogischen Fakultät Leipzig am 1. Dezember 1948 eine Professur mit vollem Lehrauftrag für das Fach Theorie der Pädagogik. Im Sommersemester 1949 hielt Ley bereits eine Vorlesung vor Lehrerstudenten zum Thema »Geschichte der Pädagogik seit Johann Heinrich Pestalozzi«. Die in dieser Vorlesung erörterten pädagogischen Grundbegriffe Erziehung, Bildung und Unterricht basierten auf den Lehrmeinungen sowjetischer Pädagogen, deren Lehrbücher in deutscher Übersetzung vorlagen und eifrig studiert wurden.

Die Vorlesungen Leys waren geistig anspruchsvoll, faktenreich und recht kritisch angelegt. So setzte er sich gründlich mit der These von der »relativen Autonomie« auseinander, die besonders von der geisteswissenschaftlichen Richtung in der Pädagogik vertreten wurde. Positiv und als progressiv wertete Ley das aufklärerische pädagogische Gedankengut, setzte sich aber kritisch mit der Formel von der Möglichkeit der Umgestaltung der Gesellschaft durch die Pädagogik auseinander. Ausführlich behandelte er die Bildungsideen des 19. Jahrhunderts und deren progressive Vertreter, deren Bedeutung weit über die damalige Zeit hinausreichte (zum Beispiel Wilhelm von Humboldt, Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg, Johann Friedrich Herbart). Erstmals in der Nachkriegszeit an der Leipziger Universität stellte er zusammenhängend die Auffassungen von Karl Marx und Friedrich Engels über den gesellschaftlichen und Klassencharakter der Erziehung und über polytechnische Bildung dar. Sein besonderes Anliegen war es, die Bedeutung der Marxschen Erkenntnistheorie für die Pädagogik nachzuweisen.

---

50 Siehe Alfred Petzelt: *Grundlegung der Erziehung*. Freiburg im Breisgau 1961. S. 13. – Siehe auch denselben: *Grundzüge Systematischer Pädagogik*. Stuttgart 1947.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dominierten nach der gescheiterten bürgerlich-demokratischen Revolution von 1848 rückwärtsgerichtete pädagogische und schulpolitische Ansichten, so zum Beispiel die Stiehlischen Regulative, womit sich Ley sehr kritisch auseinandersetzte, ebenso mit der »Pädagogik der Jahrhundertwende«. Er vermochte es, den Hörern die progressiven Tendenzen der Reformpädagogik nahe zu bringen, zugleich aber auch pädagogische »Modeerscheinungen« des beginnenden 20. Jahrhunderts sowie die Reichsschulkonferenz von 1920 kritisch zu behandeln. Nicht minder kritisch hinterfragte er Bestrebungen, die noch nach 1945 eine Rolle spielen sollten beziehungsweise Nachwirkungen zeigten, von marxistischen schulpolitischen und pädagogischen Auffassungen in der Weimarer Zeit abzurücken bzw. sie zu entstellen. Mit Abschluss des Sommersemesters 1950 beendete Ley seine Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig und nahm eine Berufung an die Technische Universität Dresden an. Ley war der letzte Fachphilosoph, der an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig einen Lehrstuhl für das Fach Theorie der Pädagogik innehatte.

Im Fachgebiet Theorie der Pädagogik bahnte sich im Studienjahr 1949/1950 an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig eine Umbesetzung der lesenden Kräfte an, die zu einschneidenden Veränderungen führte. Die Professoren Horst Grimmer, Hellmuth Häntzsche und Hermann Ley nahmen Berufungen an andere Hochschuleinrichtungen an. An ihre Stelle traten Prof. Dr. h. c. Walter Wolf (1907–1977), zuletzt in Jena tätig, und Prof. Hugo Müller (1897–1983). Sie übernahmen die frei gewordenen Ordinariate für Allgemeine Pädagogik beziehungsweise für Allgemeine Didaktik.



## 5.2 Die Zeit von 1950 bis zur Auflösung der Fakultät

Im Studienjahr 1949/1950 begannen erste personelle und im darauf folgenden Studienjahr auch strukturelle Veränderungen an der Pädagogischen Fakultät. Hugo Müller, zuvor Pädagogik-Professor an der Landeshochschule in Potsdam, übernahm die Funktion des Dekans sowie die Leitung des Institutes für Praktische Pädagogik, zugleich wurde er Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Didaktik (Theorie des Unterrichtes), den zuvor Horst Grimmer eingenommen hatte. Professor Dr. h. c. Walter Wolf übernahm die Leitung des Institutes für Theoretische Pädagogik und erhielt zugleich eine Professur mit Lehrauftrag für Allgemeine Pädagogik.

Im Herbstsemester 1951/1952 gliederte sich das Institut für Theoretische Pädagogik in die Abteilung für Allgemeine Pädagogik und Gegenwartskunde (Direktor Walter Wolf) und die Abteilung für Geschichte der Pädagogik (Leiter Ernst Eichler, neu berufen). In diesem Studienjahr wurde auch das Zehn-Monate-Studienjahr an der Universität Leipzig eingeführt.

Bereits zwei Jahre später, im Studienjahr 1953/1954, erfolgte eine Konzentration der Ausbildung in den theoretisch pädagogischen Fächern am Institut für Systematische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik, dessen Leitung Hugo Müller übertragen wurde. Das bisherige Institut für Praktische Pädagogik wurde aufgelöst. An seine Stelle trat das Institut für Unterrichtsmethodik, das künftig die Ausbildung der Lehrerstudenten für die Methodik in den einzelnen Unterrichtsfächern übernahm. Die Ausbildung im Lehrgebiet Systematische Pädagogik erfolgte seitdem getrennt für die einzelnen Fachrichtungen (unter anderem Germanistik, Geschichte, Mathematik), und zwar im Vorlesungsverzeichnis mit I bis III gekennzeichnet, was einige Zeit so beibehalten werden sollte. Der Begriff Systematische Pädagogik, der auf J. F. Herbart zurückgeführt werden kann, umfasste die Teildisziplinen Allgemeine Pädagogik, Allgemeine Didaktik (Unterrichtstheorie) und Geschichte der Pädagogik.

Mit der fortschreitenden Differenzierung innerhalb der Wissenschaftszweige, die auch vor der Pädagogik als Wissenschaft nicht halt machte, entwickelten sich weitere Teildisziplinen der

Pädagogik (zum Beispiel Erziehungstheorie, Vergleichende Pädagogik), die später in den 1960er Jahren als selbstständige Lehrgebiete in der Ausbildung geführt wurden.

Um einen bessern Einblick in die inhaltliche Gestaltung des Studiums an der Pädagogischen Fakultät zu ermöglichen, wurde der Studiengang eines Studierenden der Fachkombination Chemie/Biologie genauer analysiert. Das Studium dauerte vom Wintersemester 1950/1951 bis zum Sommersemester 1953. Die Gesamtzahl der Semesterwochenstunden während des Studiums (ohne die Zeit für das Anfertigen der Abschlussarbeit) betrug 170.

*Tabelle 1: Beispiel für die belegten Fächer eines Studierenden an der Pädagogischen Fakultät, Fachkombination Chemie-Biologie, 1950–1953*

	Semester						Σ
	1	2	3	4	5	6	
Pädagogik, Methodik, Psychologie, Geschichte, Tafelzeichn. und Av.-Mittel	7	11	6	10	13	8	55
ML	3	3	2	2	2	—	12
Russisch	—	—	2	2	2	2	8
Sport	—	—	2	2	—	2	6
Fachstudium	17	14	27	17	7	7	89
Σ	27	28	39	33	24	19	170

Aus den Zahlen errechnet sich nachstehender Prozentanteil für die einzelnen Fächer oder Fachgruppierungen: Pädagogik, Geschichte der Philosophie (unter anderem) 32 %, Marxistisch-Leninistisches Grundstudium 7 %, Sport 4 %, Russisch 5 % und Fachstudium 52 %.

In den folgenden Abschnitten werden exemplarisch theoretische Standpunkte und Lehrmeinungen aus jenen pädagogischen Teildisziplinen vorgestellt, die bis in die Mitte der 1950er Jahre den Hauptanteil in der Ausbildung ausmachten und an der Fakultät gelehrt wurden.

### 5.2.1 Allgemeine Pädagogik

Die Ausbildung im Lehrgebiet Allgemeine Pädagogik wurde in den Jahren von 1949 bis 1953 entscheidend von Prof. Dr. h. c. Walter Wolf geprägt. 1907 in Gotha geboren, wuchs er in einer Arbeiterfamilie auf, die eng mit der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands verbunden war und sich später der kommunistischen Arbeiterbewegung anschloss. Bereits mit 16 Jahren wurde er Mitglied des Kommunistischen Jugendverbandes, 1930 trat er der KPD bei. In den Jahren 1928 bis 1931 studierte Wolf an der Universität Jena die Fächer Pädagogik, Psychologie und Philosophie, danach arbeitete er als Lehrer in verschiedenen kleineren Orten Thüringens. In dieser Zeit beteiligte er sich aktiv am antifaschistischen Widerstandskampf in den Reihen der KPD, wurde im Herbst 1937 von den Nazis verhaftet und von 1938 bis 1945 im Konzentrationslager Buchenwald inhaftiert. Dort half er im Internationalen Lagerkomitee, den Lebenswillen und den Widerstandsgeist der Häftlinge wach zu halten und sie auf eine spätere politische Arbeit nach dem Zusammenbruch des Nazi-Regimes mit vorzubereiten. Diese aktive Widerstandsarbeit im KZ Buchenwald wird auch in einem Standardwerk zur Geschichte der SPD gewürdigt. Dort heißt es, dass selbst unter den mörderischen Bedingungen eines solchen Lagers Funktionäre der SPD, der Zentrumsparterie und der KPD – letztere vertreten unter anderen durch Walter Wolf – ein Volksfrontkomitee gebildet hätten, von dem das bekannte »Buchenwalder Manifest« erarbeitet worden ist, dessen Aussagen ihre Gültigkeit bis heute bewahrt haben.<sup>51</sup> Die Jahre im KZ

---

51 Siehe Susanne Miller und Heinrich Potthof: Kleine Geschichte der SPD. 6. Aufl. Bonn 1988. S. 153.

Buchenwald hinterließen bei Wolf tiefe Spuren: Er handelte in seinem späteren Leben immer in der Überzeugung, dass sich Krieg und Faschismus nie wiederholen dürften.

Mit Wirkung vom 1. September 1949 wurde Wolf zum Professor mit Lehrauftrag für Allgemeine Pädagogik an die Pädagogische Fakultät der Universität Leipzig berufen. Als ehemaliger Direktor des Institutes für Dialektischen Materialismus an der Universität Jena und kurze Zeit auch als Volksbildungsminister des Landes Thüringen brachte er die besten Empfehlungen für diese Professur mit. Schon bald nach der Wiederaufnahme des Schulbetriebes nach Kriegsende verlieh ihm die Social-Pädagogische Fakultät der Universität Jena am 9. Oktober 1945 den ehrenvollen Titel Dr. h. c.

Eine der wesentlichsten Aufgaben sah Wolf darin, den ihm anvertrauten Lehrerstudenten eine Allgemeine Pädagogik zu vermitteln, die dem Ideengehalt des Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule vom Mai/Juni 1946 entsprach; an dessen Wortlaut hatte er im Lande Thüringen mitgearbeitet. Er fühlte sich zutiefst den politischen und philosophischen Ideen des Marxismus-Leninismus verpflichtet. Von der Richtigkeit seiner Auffassung überzeugt und im Glauben, stets auf der Seite des Rechts zu stehen, neigte er jedoch bisweilen zu überzogenen und unnötigen Reaktionen gegenüber Mitarbeitern und Studenten. Er war ein begeisterter Propagandist der Sowjetpädagogik; das war nicht zuletzt auf die Zusammenarbeit mit sowjetischen Bildungsoffizieren während seiner politischen und akademischen Tätigkeit in Thüringen zurückzuführen. Darüber hinaus kannte er die in deutscher Sprache erschienenen Standardwerke der sowjetischen pädagogischen Wissenschaft sowie die in der Weimarer Zeit erschienenen pädagogischen Schriften aus der noch jungen Sowjetunion.

Die theoretischen Auffassungen und Lehrmeinungen Wolfs sind in der Zeit nach 1949 entstanden und nur im Kontext mit jenen Problemen zu verstehen, die sich aus der Konfrontation der beiden Weltsysteme sowie aus den Anstrengungen um die Herstellung der politischen Einheit Deutschlands ergeben haben. In Anlehnung an Erkenntnisse von Marx, ließ er sich von der These leiten, dass die Theorie zu einer geschichtsbildenden,

weltverändernden und auch pädagogischen Kraft wird, wenn sie die Massen ergreift. Pädagogische Theorie könne durch Praktiker (Pädagogen) nur wirksam werden, wenn sie nicht dogmatisch, sondern schöpferisch angewendet wird. Ohne wissenschaftliche Theorie keine gute pädagogische Praxis, lautete seine Devise! Daraus erklärt sich sein Bemühen, den Lehrerstudenten ein gediegenes theoretisches Rüstzeug mit auf den Weg zu geben. Bei der Erörterung grundlegender pädagogischer Begriffe (Bildung, Erziehung, Unterricht) sowie von Typen der Erziehung und des Systems der pädagogischen Wissenschaften stützte sich Wolf auf die Ergebnisse der sowjetischen Pädagogik, wobei er eigene Überlegungen einbrachte, die er auf die Verhältnisse und Entwicklungen in der DDR schöpferisch zu übertragen suchte. Von wesentlicher Bedeutung war dabei die Erklärung von Gesetzmäßigkeiten des einheitlichen Erziehungs- und Bildungsprozesses, die von der Pädagogik zu untersuchen sind, will sie eine objektive Wissenschaft sein. Eine Missachtung von Gesetzen führe, so Wolf, zu ernsthaften Erscheinungen im gesellschaftlichen Leben, wobei er auf die jüngste Geschichte verwies, in der man destruktiven Kräften die Erziehung überlassen habe. Auch könne beispielsweise ein »vielwissender Egoist« niemals das Ziel erzieherischer Bemühungen sein; denn damit werde unter anderem die erzieherische Komponente vernachlässigt.

Allen Lehrkräften war anfangs der 1950er Jahre die Aufgabe gestellt worden, Erkenntnisse des Marxismus-Leninismus für das eigene Fachgebiet nutzbar zu machen. Wolf gelang das besonders bei der Begründung des Erziehungsbegriffes, indem er sie aus der dritten Feuerbachthese, der »Deutschen Ideologie« und dem »Kommunistischen Manifest« zu gewinnen suchte. Ein solches Herangehen war damals für alle Beteiligten neu, und nicht jeder vermochte sich damit zu identifizieren. Das Bemühen, Erkenntnisse des Marxismus-Leninismus zu nutzen, betraf auch einzelne Schriften J. W. Stalins, wobei in dieser Hinsicht ein »leiser« Druck auf den Lehrkräften lastete. Diese Praxis hielt bis zur Enthüllung der Verbrechen Stalins auf dem XX. Parteitag der KPdSU an. Auch Wolf nutzte ihm geeignete Aufsätze oder Abhandlungen Stalins, um dadurch pädagogische Probleme erkennbarer und auch lösbarer zu machen. Als

Beispiel sei das »Mode«-Thema »Kritik-Selbstkritik« genannt. Wolf vermittelte seinen Studenten eine pädagogische Interpretation: Er betonte zum Beispiel, dass bei aller Kritik von Schülern und Eltern der Lehrer in jedem Falle zu achten sei und auch festgestellt werden müsse, was mit einer Kritik am Lehrer eigentlich bezweckt werden solle. Anderenfalls könne Kritik auch in Nörgelei ausarten oder gar zu ungerechtfertigten Anwürfen führen. Diese Lesart war durchaus einleuchtend. Zur Erläuterung seines Standpunktes verwendete er oft pädagogische schöngeistige Literatur, in diesem Falle die amüsant zu lesende Erzählung von Nikolai N. Nossow »Ich war ein schlechter Schüler«. Dort erfährt der Leser, wie man Kritik und Selbstkritik als Schüler üben sollte.

In den Diskussionen um die Erhöhung der Qualität der Lehrveranstaltungen gab es einen ernsten Disput im Lehrkörper über deren Praxisnähe: Die Lehrveranstaltungen dürften keineswegs »abheben« und sich von der Wirklichkeit entfernen. Der Gegenwartsbezug, um den es sich hier handelte, war für Wolf ein Problem des »Stoffes«. Am Beispiel des Erziehungszieles von 1946, die junge Generation zu selbstständig denkenden und verantwortungsbewusst handelnden Menschen zu erziehen, zeigte er, dass einerseits eine planmäßige Erziehung ohne Ziel nicht möglich ist, andererseits Erziehungsziele auch historischen Charakter besitzen. Auf Grund der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen war es im Jahre 1951 zur vorrangigen Aufgabe geworden, »Erbauer eines einheitlichen, friedliebenden demokratischen Deutschlands« zu erziehen, wobei sich Wolf darum bemühte, die neuen Inhalte des demokratischen Patriotismus und die damit zusammenhängenden Konsequenzen für eine »neue sittliche Erziehung« zu bestimmen. Dieses Thema erlangte eine solche Brisanz, dass auch in fakultätsoffenen Veranstaltungen heftig darum gestritten wurde. In diesen Kontext ist Wolfs Standpunkt einzuordnen, Parteilichkeit zu fordern und zur Parteilichkeit zu erziehen. Mit Parteilichkeit war die Verbundenheit mit einer Sache gemeint, ein von der eigenen Überzeugtheit für Wahrheit und Gerechtigkeit bestimmtes Eintreten. Der Lehrer müsse deshalb die Schüler auch von der Richtigkeit seiner Meinung überzeugen können und sie ihnen nicht einfach

oktroyieren wollen, wobei er den Zusammenhang zu den großen »Erziehungs- und Bildungsmächten« unserer Gesellschaft – eine unklare Wortschöpfung der Pädagogik aus dieser Zeit – im Auge behalten sollte.

Wolf betrachtete die Sowjetpädagogik als die damals am weitesten entwickelte Erziehungswissenschaft. Das führte bei ihm zum Teil zu einer einseitigen Sichtweise, doch ist ihm als Verdienst anzurechnen, im Herbstsemester 1950/1951 in Deutschland überhaupt erstmals ein Spezialseminar zum Hauptwerk des ukrainischen Pädagogen Anton S. Makarenko »Der Weg ins Leben«, das gerade in deutscher Übersetzung im Verlag Volk und Wissen in Berlin erschienen war, veranstaltet zu haben. Die Hauptidee Makarenkos, die Erziehung im und durch das Kollektiv, wurde in diesem Seminar unter den verschiedensten Aspekten außerordentlich kontrovers diskutiert, wie: Was ist ein Kollektiv? Was sind pädagogische Perspektiven? Welche Rolle gebührt der Jugendorganisation im Kollektiv? Sprichwörtlich war damals der von Wolf geprägte Satz, dass eine Räuberbande niemals ein Kollektiv sein könne. Unter einem Kollektiv wollte er eine Gemeinschaft verstanden wissen, die humanistische Zielsetzungen besitzt, in diesem Sinne handelt und dessen Mitglieder durch menschenwürdige, freundschaftliche und kameradschaftliche Beziehungen miteinander verbunden sind.

Walter Wolf setzte sich in seinen Lehrveranstaltungen konsequent auch mit unwissenschaftlichen pädagogischen oder reaktionären Erziehungsauffassungen auseinander. Das betraf zum Beispiel rassistische und damals die sehr in Mode befindlichen neomalthusianistischen Theorien. Das von ihm entworfene Gegenkonzept bestand vorrangig in der Erziehung zu Frieden, Völkerfreundschaft, realem Humanismus und Demokratie. Dies durchdrang inhaltlich weitgehend seine gesamte Lehrtätigkeit. In Lehre und Forschung bemühte sich Wolf um die Übereinstimmung von marxistischer Philosophie, pädagogischer Wissenschaft und sozialistischer Politik. Das geschah streitbar, zuweilen dogmatisch, oft auch rigoros, erklärbar vor allem aus seinen Lebenserfahrungen in der Weimarer Republik und der Zeit des Faschismus in Deutschland. Unter seiner Leitung begann am Institut für Theoretische Pädagogik eine intensive

Forschungsarbeit, die darauf ausgerichtet war, das damals bedeutsame schul- und bildungspolitische Problem des Zurück- und Sitzenbleibens von Schülern einer Lösung näher zu bringen; sie fand ihren Niederschlag auch in einer Veröffentlichung.<sup>52</sup> Die an mehreren Leipziger und Zwickauer Schulen durchgeführten empirischen Untersuchungen verfolgten das Ziel, Zusammenhänge zwischen der pädagogischen Führung des Aneignungsprozesses von Unterrichtsstoff durch den Lehrer und den Ergebnissen schriftlicher Leistungskontrollen nachzuweisen und daraus Schlussfolgerungen abzuleiten, um das Zurückbleiben einzelner Schüler zu verhindern. Der prädestinierte Theoretiker analysierte selbst mit Akribie eine Stoffeinheit über die Schreibweise von Fremdwörtern. Er war bemüht, viele Leipziger Lehrer im Verlaufe der Untersuchungen dafür zu gewinnen und zu befähigen, ihren Unterricht so zu gestalten, dass viele, möglichst alle Schüler das jeweilige Klassenziel erreichten. Die Aktualität und Praxiswirksamkeit dieser Untersuchungen wurden auch von der Universitätsleitung gewürdigt.

Die Lehr- und Forschungsarbeit am Institut für Theoretische Pädagogik wäre ohne wissenschaftliche Mitarbeiter nicht denkbar gewesen. Wolf verstand es, sie dazu zu befähigen, die beispielsweise für die Forschungsaufgaben zu lösenden bedeutsamen Tatsachen aufzunehmen, zu systematisieren, auszuwerten und den Verlauf sowie die Ergebnisse der Teiluntersuchungen auch schriftlich darzustellen. Auf diese Weise lernten sie, selbständig, eigenverantwortlich und gemeinschaftlich wissenschaftlich zu arbeiten. In dem sich entwickelnden Arbeitskollektiv verschmolzen dadurch Eigenaktivität, kameradschaftliche Hilfe sowie offene Kritik und Selbstkritik, sodass eine hohe Arbeitsdisziplin erreicht werden konnte. Die berufliche Entwicklung aller Mitarbeiter am Institut für Theoretische Pädagogik sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses wurden einerseits von der Persönlichkeit Walter Wolfs und andererseits durch die

---

52 Siehe Walter Wolf: Untersuchungen über das Zurückbleiben einzelner Schüler im Unterricht. Berlin 1955. (Diskussionsbeiträge zu Fragen der Pädagogik. Heft 2.)



gemeinschaftliche Arbeit am Institut geprägt; auch persönliche Freundschaften entstanden, die ein Leben lang halten sollten. Zu den Mitarbeitern Wolfs gehörten Hans Berger, Lothar Fischer, Ruth Latussek (Lenk), Erhard Rudolph und Günter Wutzler; sie sollten später einen wichtigen Platz in der Lehrerbildung der DDR einnehmen.

Walter Wolf nahm 1953 eine Berufung an die Pädagogische Hochschule Potsdam an, womit seine Leipziger Zeit zu Ende ging. Er hat sie später einmal als die schönste in seiner Hochschullehrertätigkeit empfunden.

### 5.2.2 Geschichte der Pädagogik

Die Pädagogische Fakultät der Universität Leipzig bemühte sich Anfang der 1950er Jahre um eine Verstärkung ihres Lehrkörpers für die Lehrgebiete Schulrecht und Schulverwaltung sowie für Geschichte der Pädagogik. Sie beantragte, Ernst Eichler (1900 bis 1986) als Professor mit vollem Lehrauftrag nach Leipzig zu berufen. Am 1. Juli 1950 nahm dieser seine Tätigkeit an der Pädagogischen Fakultät auf. Seine Berufungsfächer waren jedoch zunächst auf Schulrecht und Schulverwaltung festgelegt, über die zuvor Horst Grimmer gelesen hatte.<sup>53</sup> Lehrveranstaltungen in Geschichte der Pädagogik erteilte Gerd Hohendorf, der nach dem Weggang Hermann Leys als Lehrbeauftragter eingesetzt wurde. Hohendorf veranstaltete im Sommersemester 1950 Übungen zur »Geschichte der Pädagogik der imperialistischen Länder« sowie zu »Adolph Diesterweg«, im Wintersemester 1950/1951 zur »Geschichte der deutschen Nationalerziehung«. Im Sommersemester 1951 las er über »Probleme zur Geschichte der Pädagogik von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart« und ein Semester darauf zu »Fortschritt und Reaktion in der Pädagogik von 1870 bis zur Gegenwart«.

---

53 Die Angaben zur Person Ernst Eichlers basieren auf einem Vortrag Gottfried Uhligs, den dieser am 27. April 2001 vor ehemals Studierenden der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig gehalten hat.

Eichler bestritt bis zum Sommersemester 1951 Lehrveranstaltungen auf den Gebieten Schulrecht und Schulverwaltung im Unterrichts- und Erziehungswesen der DDR. Für den damals schon Fünfzigjährigen bedeutete das keine leichte Aufgabe, da die Funktionen, in denen Eichler bis dahin tätig gewesen war, ihm zwar den Ruf eines Kenners des Schulrechts und der Schulverwaltungen eingebracht hatten, eine wissenschaftliche Graduierung im bürgerlichen Deutschland war ihm jedoch versagt geblieben.

Unmittelbar nach Beginn der Vorlesungsreihe zu Schulrecht und Schulverwaltung beschloss die Leitung der Fakultät, diese Lehrgebiete aus dem Kanon der Prüfungsfächer zu streichen, sodass viele Studenten keine Notwendigkeit mehr sahen, diese Lehrveranstaltungen zu besuchen. Eichler war zu dieser Entscheidung weder gehört noch darüber informiert worden. Als ihm angeboten wurde, das verwaiste Lehrgebiet Geschichte der Pädagogik zu übernehmen, akzeptierte er es. Im Wintersemester 1951/1952 veranstaltete er zunächst Spezialseminare zu Diesterweg und zu Fichtes Nationalerziehungsplan. Erst im Studienjahr 1952/1953 begann er mit einer umfassenden, geschlossenen und systematisch aufgebauten Vorlesung über das gesamte Gebiet der Geschichte der Pädagogik; sie sollte künftig zu den Hauptvorlesungen an der Pädagogischen Fakultät zählen.

Ernst Eichler, geboren am 21. März 1900 als Sohn eines Schirmmachers und einer Schneiderin in Bonn, war der Weg zum Hochschullehrer keineswegs vorgezeichnet. Im Jahre 1903 siedelte er mit seinen Eltern nach Leipzig über, wo er von 1906 bis 1914 die Volksschule besuchte. Er entschloss sich, den Lehrerberuf zu ergreifen, und so absolvierte er 1914 das katholische Lehrerseminar in Bautzen. Nach Abschluss seiner Ausbildung war er als Lehrer in Eythra und in Leipzig tätig. Dort beteiligte er sich an einem Schulversuch im Arbeiterwohnbezirk Kleinzschocher, der zum Ziel hatte, die Arbeitsschule im Sinne Pawel P. Blonskijs zu verwirklichen. Dessen 1919 erschienenes Buch »Die Arbeitsschule« hatte auch in Deutschland große Beachtung gefunden. In ihm war eine industriell-polytechnische Arbeitsschule konzipiert worden, die Arbeitserziehung

mit polytechnischer Bildung verbinden wollte.<sup>54</sup> Im Jahre 1927 trat Eichler der KPD bei, schloss sich aber, da er die einsetzende Stalinisierung der KPD ablehnte, wenig später der Kommunistischen Partei Deutschlands (Opposition) [KPDO] an. In der Nazizeit leistete er aktiven Widerstand, wurde kurzzeitig inhaftiert, wegen Mangels an Beweisen jedoch bald wieder auf freien Fuß gesetzt. Am 1. September 1933 entließ man ihn auf der Grundlage des Gesetzes über die Wiederherstellung des Berufsbeamtentums aus dem Schuldienst. Eichler fand Anschluss an die antifaschistische Widerstandsgruppe um den Maler Alfred Frank. Bis 1936 war er arbeitslos. Dann erhielt er eine Beschäftigung als Verlagsangestellter im Bibliographischen Institut Leipzig.<sup>55</sup> Im Oktober 1941 wurde er zum Militärdienst einberufen, in dem er bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges verblieb. Im Juni 1945 kehrte Eichler nach Leipzig zurück, wo ihm mit der Wiederaufnahme des Unterrichtes die Leitung der 46. Volksschule in Leipzig-Lindenau übertragen wurde. Bereits am 1. Juni 1946 wurde er zum Stadtschulrat von Leipzig berufen und zwei Jahre danach von der Landesregierung Sachsen mit der undankbaren Aufgabe betraut, das Amt des Kurators an der Universität Leipzig zu übernehmen. Am 1. Januar 1949 trat er im Ministerium für Volksbildung in Berlin die Funktion eines Abteilungsleiters an. Er durfte sie jedoch nur kurze Zeit innehaben: Infolge seiner früheren Zugehörigkeit zur KPDO wurde sein Ausscheiden aus dem Ministerium verfügt.

---

54 Siehe Pawel Petrowitsch Blonskij: *Arbeits-Schule*. Berlin-Fichtenau 1921.

55 In der von Olaf Kappelt herausgegebenen Schrift »Braunbuch DDR« (Berlin 1981) wird unter dem Stichwort »Eichler« behauptet, dieser sei der NSDAP beigetreten. Damit hat es folgende Bewandnis: Die Leitung des Bibliographischen Institutes Leipzig legte Eichler nahe, in die NSDAP einzutreten. Eine Weigerung hätte ihn die Arbeitsstelle gekostet und eventuell Verdacht erregt. Der Leiter der Widerstandsgruppe, Alfred Frank, empfahl ihm, den Aufnahmeantrag zu unterschreiben. Eichler tat dies daraufhin auch. Nachdem er zum Militär eingezogen worden war, betrachtete er die Angelegenheit als erledigt, zumal er auch nie ein Mitgliedsbuch erhielt. Ohne dass er davon wusste, wurde Eichler als Mitglied in der Zentral-Kartei der NSDAP registriert.

Der Tätigkeit als Hochschullehrer widmete sich Eichler mit voller Hingabe und der ihm eigenen Energie, mit Beharrlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Gründlichkeit. Die Lehrtätigkeit betrachtete er künftig als seine Hauptaufgabe. Die Vorlesungen bereite- te er jährlich neu vor, verarbeitete wissenschaftliche Neuerscheinungen, fügte auch neue Themen in den Gang der Vorlesungen ein, ergänzte und korrigierte die vorhandenen Texte und schrieb häufig ganze Manuskripte um. Bei der Behandlung herausragen- der Vertreter der progressiven Pädagogik umriss er zunächst die gesellschaftlichen Umstände der Zeit, in welche die pädagogischen Ideen einzuordnen waren, gab danach eine kurze Darstel- lung der wichtigsten Lebensdaten sowie eine Übersicht über die wichtigsten Schriften des jeweils zu behandelnden Pädagogen. Die nachfolgenden Beispiele, die aus dem Studienjahr 1952/ 1953 stammen, zeigen exemplarisch, wie Eichler seine Vorle- sungen aufbaute.

Hier einige Beispiele: *Jan Amos Komensky (1592–1670)*. Die Stellung Komenskys zu gesellschaftlichen Fragen (Frieden, Nati- on, Leben des Volkes, Erziehung). System der Erziehung (Ziel, alle erziehen, Inhalte des Unterrichtes). Aufbau seines Schulwe- sens (Viergliederung).

*Jean Jacques Rousseau (1712–1778)*. Natürliche Erziehung. Freie Erziehung. Erziehungsziel. Weibliche Erziehung. Gegen- stand der Erziehung. Patriotische Erziehung. Positive und nega- tive Wertungen.

*Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)*. Wohnstubenbildung. Erziehungsziel. Wesen der Erziehung und Kritik daran. Sittliche Erziehung. Didaktik (Wesen, Prinzipien und Regeln). Methodik. Fortschrittliches.

*Robert Owen (1771–1858)*. Owen als Philanthrop. Nationales Erziehungssystem. Owens kommunistische Gedanken. Einheitli- ches Schulsystem New Harmony. Pädagogische Ansichten der utopischen Sozialisten. Bedeutung Owens.

Die Darstellung der erzieherischen Ideen vor allem der pro- gressiven Vertreter der bürgerlichen Pädagogik geschah zu- meist unter dem Aspekt, inwieweit sie für das Schulwesen der DDR von Bedeutung und in der neuen, demokratischen Pädä- gogik »aufgehoben« waren. Darüber hinaus erfolgte das in der

damaligen Zeit auch unter dem Gesichtspunkt, inwieweit diese Ideen sich als tragfähig für ein neu aufzubauendes Schulwesen in ganz Deutschland erweisen könnten. Gerade diese Option ist noch lange Zeit nicht nur in den Lehrveranstaltungen zur Geschichte der Pädagogik aufrechterhalten worden.

Frühzeitig wandte sich Eichler auch einer selbstständigen Forschung auf erziehungswissenschaftlichem Gebiet zu. Die erste Frucht einer solchen Arbeit war die Festschrift zum 150. Geburtstag und 75. Todestag des demokratischen Pädagogen Karl Friedrich Wilhelm Wander (1803–1879), die unter seiner Leitung erarbeitet worden war. Eichler selbst steuerte eine gründliche und umfassende Darstellung des Lebensweges Wanders bei.<sup>56</sup> Diese Festschrift sollte über zwei Jahrzehnte, auch dank Eichlers Studie, niveaubestimmend für die Forschungen zu Wanders Biografie und pädagogischen Auffassungen sein. Eichler erwarb sich dadurch den Ruf eines Kenners der deutschen Schulgeschichte im 19. Jahrhundert; als Autor entsprechender Abschnitte des Lehrbuches »Geschichte der Erziehung« konnte er diesen bestätigen. In der Mitte der 1950er Jahre bestimmte ein weiterer Themenkreis seine Forschungen: die schulpolitischen Kämpfe und die pädagogischen Leistungen der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung. Er vergab und betreute zu dieser Problematik Dissertationen. Selbst untersuchte er die schulpolitische Tätigkeit August Bebel's, wozu er ein umfangreiches Quellenstudium betrieb, das seinen sichtbaren Niederschlag allerdings nur in zwei kleineren Aufsätzen fand. An der Schwelle des achten Lebensjahrzehntes veröffentlichte Eichler noch eine Auswahl der Reden und Schriften des ersten sowjetischen Volkskommissars für das Bildungswesen, Anatoli W. Lunatscharski (1875–1933), die wertvolle Quellen zur Geschichte der vorstalinistischen Schule und Pädagogik erschloss.<sup>57</sup> Lunatscharski hatte wesentlichen Anteil an der Entwicklung und

---

56 Karl Friedrich Wilhelm Wander. 1803 bis 1879. Hrsg. von einem Arbeitskollektiv der Pädagogischen Fakultät der Karl-Marx-Universität Leipzig unter Leitung von Ernst Eichler. Berlin 1954.

57 Siehe Anatoli W. Lunatscharski über die Volksbildung. Ausgewählt und eingeleitet von Ernst Eichler. Berlin 1971.

Durchsetzung einer auf marxistisch-leninistischer Grundlage beruhenden Schulkonzeption in der Sowjetunion. Sein Wirken beim Aufbau eines sowjetischen Schulwesens weist ihn als bedeutenden Kulturpolitiker und schöpferisch denkenden Pädagogen aus. Er pflegte auch freundschaftliche Verbindungen zu Vertretern der progressiven deutschen Intelligenz und der deutschen Arbeiterbewegung.

Ein besonderes Anliegen sah Eichler in der Betreuung und Förderung seiner Mitarbeiter und des wissenschaftlichen Nachwuchses; er hielt sie dazu an, ihre Dissertation zügig anzufertigen und mit guten Ergebnissen abzuschließen. Zu den ersten von ihnen gehörten Joachim Gebler, Gotthold Krapp, Irene Kührig, Ruth Müller (Kittelmann) sowie Gottfried Uhlig. In späteren Jahren hatten sie als Hochschullehrer beispielsweise großen Anteil an der Ausarbeitung einer »Geschichte der Erziehung« (Lehrbücher) sowie an der inhaltlichen Gestaltung dieses Lehrgebietes.

Am 17. Dezember 1976 wurde Eichler von der Philosophischen Fakultät der Universität Leipzig als erster und bis dahin einziger Wissenschaftler der Leipziger Universität zum Ehrendoktor der Pädagogik promoviert. Aus diesem Anlass hielt er seinen letzten öffentlichen Vortrag, in dem er sich mit Lunatscharskis pädagogischen Ansichten beschäftigte. Dabei demonstrierte er noch einmal, welche wertvollen Impulse er für die Entwicklung der Erziehungsgeschichte zu geben vermochte.

### 5.2.3 Allgemeine Didaktik

Die Übernahme des Lehrstuhls für Allgemeine Didaktik durch Hugo Müller im Wintersemester 1949/1950 verbindet sich mit einer länger anhaltenden Diskussion über Grundfragen einer Allgemeinen Unterrichtslehre, in die große Teile des Lehrkörpers sowie Teile der Studentenschaft einbezogen waren. An ihrem Anfang stand die recht nüchterne Feststellung Müllers, dass eine umfassende Begründung didaktischer Gesetzmäßigkeiten noch ausstehe und lediglich Einzelerkenntnisse vorlägen. Er umriss diese mit den Thesen:

- Es gibt keine Universalmethode für das Unterrichten, ein moderner Unterricht verlange große Elastizität;
- Schematismus und Formalismus engten die Möglichkeiten eines solchen Unterrichtes erheblich ein;
- die »führende Rolle« des Lehrers im Unterricht müsse in jedem Falle gewahrt sein, was unter anderem auch eine meisterhafte Regie des Gruppenunterrichtes verlange;
- der Lehrer habe als Repräsentant der Gesellschaft im Unterricht das zu vertreten, was von ihm verlangt würde.<sup>58</sup>

Diese Bilanz zog ein erfahrener Didaktiker, der bemüht war, eine den neuen gesellschaftlichen Anforderungen entsprechende Unterrichtslehre mit entwickeln zu helfen.

Hugo Müller wurde am 22. Februar 1897 in Breslau (heute Wrocław) geboren. Er erhielt eine gründliche Ausbildung an einem Lehrerbildungsseminar in Schlesien. Nach erfolgreichem Abschluss war er als Lehrer, Schulleiter und Funktionär der sozialdemokratischen Kinderfreundebewegung tätig. Im Jahre 1933 wurde Müller von den Faschisten gemäßregelt und aus dem Schuldienst entfernt. Seinen Lebensunterhalt musste er fortan in einer für ihn berufsfremden Tätigkeit bestreiten. Nach der Zerschlagung des Hitlerfaschismus in Deutschland stellte sich Müller sofort dem Neuaufbau in der Sowjetisch Besetzten Zone Deutschlands zur Verfügung. Er übernahm die Heimschule für Lehrerbildung in Lauba, Kreis Löbau, an der in Zwei-Monate-Lehrgängen Neulehrer auf den künftigen Schuldienst vorbereitet wurden.

Die Diskussion zu Grundfragen der pädagogischen Ausbildung, die Anfang 1950 an der Pädagogischen Fakultät einsetzte, stellte enorme Anforderungen an alle Beteiligten, betrat sie doch unbekanntes Terrain. In den Mittelpunkt rückten die didaktischen Prinzipien, die zum einen von großer praktischer Bedeutung und zum anderen ein wesentlicher Bestandteil für eine Allgemeine Unterrichtslehre sind, da sie Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsprozesses ausdrücken. An die Diskussion

---

58 Siehe Protokoll des Pädagogischen Aktivs vom 13. Januar 1950. S. 1f. (Im Besitz Alexander Bolz’.)

knüpfte sich zugleich die Forderung, einen Beitrag zur Überwindung der so genannten bürgerlichen Volksschulpädagogik zu leisten, um damit den wissenschaftlichen Charakter der neuen Pädagogikausbildung zu unterstreichen. Notwendiger Anlass, sich schwerpunktmäßig den didaktischen Prinzipien zuzuwenden, war die »Verordnung über die Unterrichtsstunde [...]« vom 4. Juli 1950<sup>59</sup>, die allerdings zu einem Zeitpunkt erlassen wurden, als es in der DDR noch keine auf marxistischer Grundlage beruhende Unterrichtstheorie gab. Die Erkenntnisse progressiver Pädagogen in Bezug auf die Unterrichtsprinzipien wurden durchaus als bedeutend angesehen (beispielsweise die Anschaulichkeit und Fasslichkeit), sie reichten jedoch nicht aus. Als bedeutsamer erschien die Didaktik-Diskussion in der Sowjetunion, an der sich Didaktiker wie M. A. Danilow, B. P. Jessipow, R. G. Lemberg und M. N. Skatkin engagiert beteiligten, und die sehr gründlich in fakultätsoffenen Veranstaltungen und Lehrveranstaltungen erörtert wurden.

Die didaktischen Prinzipien als »orientierende Vorschrift« für alle Fächer und Klassenstufen einzuführen wurde von Lehrkräften und Studenten gleichermaßen als notwendig angesehen. Die Diskussion darüber war jedoch nicht frei von Irrtümern und Einseitigkeiten. So wurde in der oben genannten Verordnung festgestellt, dass im organisierten Lern- und Erziehungsprozess im Unterricht »der Theorie die führende Rolle und dem persönlichen Anteil der Lernenden die eingeordnete Rolle« zufalle. Daraus resultierte die Überbetonung »der führenden Rolle des Lehrers« im Unterricht sowie die Forderung nach »Bewusstheit« der Schüler bei der Aneignung von Kenntnissen im Unterricht. Das richtete sich durchaus richtig gegen die Unterschätzung wissenschaftlicher Kenntnisse im Unterricht. Gleichzeitig wurden aber die »spontane Selbsttätigkeit« der Schüler und spielerische Elemente im Unterricht verworfen. Im Grunde waren hier

---

59 Siehe »Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit, die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde und die Kontrolle und Beurteilung der Kenntnisse der Schüler« vom 4. Juli 1950. In: Die neue Schule. Berlin 5(1950)21. Beilage.



Ansatzpunkte für eine »Pädagogik ohne Kind« vorhanden; damals ist das so nicht empfunden und diskutiert worden.

Folgende Prinzipien, hier in Kurzform genannt, wurden für verbindlich erklärt:

1. Verbindung der Wissenschaftlichkeit des Unterrichtes mit der Erziehung der Schüler zu fortschrittlichen Demokraten;
2. Verbindung der Theorie mit der Praxis im Unterricht;
3. systematischer Charakter des Unterrichtes;
4. Einheit von Konkretem und Abstraktem im Unterricht;
5. Bewusstheit und schöpferischer Charakter der Arbeit der Schüler im Unterricht bei führender Rolle des Lehrers;
6. Fasslichkeit des Unterrichtes, Anpassung des Lehrstoffes an die Aufnahmefähigkeit des Lernenden;
7. individuelles Eingehen auf die Schüler auf der Grundlage der allgemeinen Unterrichts- und Erziehungsarbeit des Lehrers mit dem Schülerkollektiv.

Später wurden diese Prinzipien zahlenmäßig erweitert und spezifiziert. Im Wintersemester 1950/1951 gab es an der Pädagogischen Fakultät eine sehr intensive Diskussion darüber, wie sie wissenschaftlich zu begründen sind, wobei das sehr komplex in Angriff genommen wurde. Vorrangig wurden die gesellschaftlichen Voraussetzungen erörtert, danach jedoch recht intensiv auch historische, erkenntnistheoretische, psychologische und später physiologische Aspekte. Die besondere Betonung lag dann auf den pädagogischen und psychologischen Grundlagen der didaktischen Prinzipien, wodurch sich eine moderne Art des didaktischen Denkens herausbildete, die der Entwicklung der Schüler und ihrem Lernen eine primäre Funktion im Unterricht zuerkennt. Diese Diskussion förderte insgesamt ein tieferes Eindringen in theoretische Probleme. Das betraf den Gesetzes- und Theoriebegriff in der Pädagogik, die Stufen des Erkenntnisprozesses (Anschauung, Denken, Praxis) unter philosophischen und psychologischen Aspekten und die daraus sich ergebenden Konsequenzen für eine Stufung des Unterrichtsprozesses (Zielstellung, Erkenntnis, Übung, Anwendung) und die Struktur der Unterrichtsstunde.

Die Erörterung von Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsprozesses war in dieser Zeit überaus notwendig und produktiv und für die Anerkennung der Pädagogik als Wissenschaft an der Universität sogar eine Existenzfrage. Didaktische Prinzipien, formuliert als erkannte Gesetzmäßigkeiten und verdichtete Erfahrungen des Unterrichtsprozesses, waren zum einen wesentliche Grundlage für die Ausbildung der künftigen Lehrer, zum anderen bestimmten sie nachhaltig »die Tätigkeit der Lehrer, die Gestaltung der Lehrpläne und Lehrbücher« und »waren eine große Hilfe für den Aufbau einer demokratischen Schule in der Deutschen Demokratischen Republik«<sup>60</sup>. Müller versuchte in seinen Vorlesungen und auf wissenschaftlichen Kolloquien, die er leitete, besonders jene Prinzipien zu akzentuieren, die auf das Erreichen der Unterrichtsziele durch alle Schüler und die optimale Entwicklung jedes Einzelnen gerichtet sind. Seinen Mitarbeitern und Studenten legte er nahe, das Lerninteresse der Schüler durch Gewährleistung der selbstständigen schöpferischen Arbeit zu wecken, den Erfolg ihres Lernens durch fassliche und verständliche Aufbereitung des Unterrichtsstoffes zu sichern. Er forderte, die individuellen Lernfähigkeiten und Lerneinstellungen jedes Schülers im Rahmen des Unterrichtes zu beachten, um möglichst optimale Ergebnisse für alle Schüler anstreben zu können. Ab Herbstsemester 1951/1952 übernahmen erstmals Assistenten die Proseminare zu den Vorlesungen in Allgemeiner Didaktik: Alexander Bolz, Hans Fuchs, Alois Koller, Lothar Wendel und ein Jahr später Lothar Klingberg, Hans-Georg Paul und Arndt Wolf. Nach der Etablierung des Institutes für Systematische Pädagogik leiteten sie auch die Proseminare in der Disziplin Allgemeine Pädagogik.

In seiner Lehr- und Forschungstätigkeit unternahm Hugo Müller den Versuch, das tradierte didaktische Dreieck »Lehrer-Schüler-Bildungsgut« zu überwinden, indem er die Lebenspraxis der Schüler sowie ihr gemeinschaftliches Wirken als wichtigen Faktor in die Gestaltung des Unterrichtsprozesses einbezog.

---

60 Helmut Klein, Karlheinz Tomaschewsky et al.: Schulpädagogik Teil I. Didaktik. Berlin 1963. S. 244.

Das bedeutete – und hier gibt es enge Berührungspunkte zu Makarenko –, die lineare Lehrer-Schüler-Relation im Sinne »Der Lehrer lehrt – der Schüler lernt« und »Der Lehrer ist Subjekt und der Schüler Objekt des Unterrichtes« aus ihrer Doktrination hinauszuführen. Die auf diesen Erkenntnissen aufbauenden Forschungen und Publikationen von Lothar Klingberg, Horst Wenge, Helmut Faust und Edgar Rausch über den tätigkeits- und schülerorientierten Unterricht, Lehrende und Lernende als Subjekte und Akteure des Unterrichtsprozesses sowie über die soziale Dimension des Lernens gehören in den Bestand der didaktischen Theorie. Das ist als ein wichtiges Ergebnis der Leipziger didaktischen Schule zu betrachten, die damit Gültiges und Bleibendes in die didaktische Theorie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts einbrachte.

Müller war Initiator einer Vielzahl von wissenschaftlichen Konferenzen sowie Betreuer und toleranter Berater wissenschaftlicher Arbeiten, vornehmlich jüngerer Mitarbeiter und Aspiranten. Er selbst war kein Einzelforscher und trat auch nur mit wenigen Publikationen hervor. Ein besonderes Untersuchungsgebiet waren für ihn Grundfragen der Schul- und Unterrichtshygiene, wobei er eine weite schulhygienische Betrachtungsweise pflegte, die eine umfassende Gesundheitserziehung der Mädchen und Jungen in der Schule im Auge hatte. In enger Zusammenarbeit von Pädagogen und Psychologen, von Medizinern und Architekten sowie von Schulfunktionären bemühte er sich um eine wissenschaftliche Grundlegung und praktische Anwendung der Schul- und Unterrichtshygiene. Den Schwerpunkt legte er dabei auf die Erhaltung und Förderung der physischen und psychischen Gesundheit und des Leistungsvermögens der Schüler. Die gemeinsamen Untersuchungen von Hugo Müller, Klaus Israel und anderen lieferten wichtige Erkenntnisse darüber, wie die physischen, psychischen und emotionalen Kräfte der Kinder freigesetzt und deren Initiative und Freude am Lernen gefördert werden können.

Müller unterstützte auch Forschungen zur Erziehung in der Jugend- und Kinderorganisation der DDR. So betreute er unter anderem wissenschaftliche Untersuchungen von Ilse Buggel, Peter Flamme und Peter Förster, die ihre Dissertationen zu

spezifischen Problemen der Kinderorganisation an der Karl-Marx-Universität erfolgreich abschließen konnten. Einmal äußerte sich Müller auch selbst zu dem überaus wichtigen Problem der Selbsttätigkeit in der sozialistischen Kinderorganisation der DDR auf einer wissenschaftlichen Konferenz im Jahr 1961, die der Vorbereitung des VI. Pädagogischen Kongresses diente. Sein Beitrag offenbarte das tiefe Verständnis gerade für die Probleme einer sozialistischen Kinderorganisation, wobei er seine reichhaltigen Erkenntnisse und Erfahrungen einbringen konnte, die er als Funktionär der sozialdemokratischen Kinderfreunde Bewegung in der Weimarer Republik hatte sammeln können.<sup>61</sup>

Durch sein Wirken und Auftreten sowohl als Dekan der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig wie als Direktor des Institutes für Systematische Pädagogik, zuvor auch des Institutes für praktische Pädagogik, hat Müller mit seinem stets »präsenten pädagogischen Impetus« (Lothar Klingberg) die Ausbildung der Lehrerstudenten inspiriert und nachhaltig beeinflussen können, sodass er nach der Auflösung der Pädagogischen Fakultät im Jahre 1955 mit der Leitung des neu gegründeten Institutes für Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität betraut wurde.

---

61 Siehe Hugo Müller: Die Selbsttätigkeit in der Pionierorganisation »Ernst Thälmann«. In: Zu Problemen der Selbsttätigkeit in der Pionierorganisation »Ernst Thälmann«. II. Wissenschaftliche Konferenz der Bezirksleitung Leipzig der Pionierorganisation »Ernst Thälmann« und des Pädagogischen Forschungszentrums Leipzig, Arbeitskreis 3. Leipzig o. J. S. 4–21. Müller äußerte sich hier zu folgenden Fragen: Selbsttätigkeit und Spontaneität; Selbsttätigkeit in der sozialistischen Erziehung; Führung und Selbsttätigkeit; Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Disziplin und Wettbewerb.



## 6 Pädagogik und Philologie<sup>62</sup>

Die Philologie war lange Zeit Hilfswissenschaft der Theologie, erst mit der Aufklärung sowie mit dem heraufsteigenden Neuhumanismus emanzipierte sie sich von ihr. Die ersten Voraussetzungen dafür schufen Johann Matthias Gesner (1691–1761), Johann August Ernesti (1707–1781) und Christian Gottlob Heyne (1729–1812) an der Universität Göttingen. Jedoch »erst Friedrich August Wolf (1759–1824) hat die Saat von Gesner, Ernesti und Heyne zum Aufblühen gebracht. Er war der eigentliche Inaugurator der klassischen Altertumswissenschaft«<sup>63</sup>.

Bereits in Göttingen hatte sich Wolf bewusst als Student der Philologie – und nicht der Theologie – immatrikulieren lassen. Später wird er in sein philologisches Seminar keine Studenten aufnehmen, die zugleich an einem theologischen Seminar teilnehmen. Nach der Berufung durch den Staatsminister Karl Abraham Freiherr von Zedlitz, der auch das Abitur einführte, gründete er 1787 an der Universität Halle das Philologische Seminar. Dieses diente der Ausbildung von Philologen und der Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit. Damit begann die allmähliche Emanzipation des Lehrberufes von der Tätigkeit des Geistlichen. Die Bildung in den klassischen Sprachen und das Studium des klassischen Altertums, besonders der griechischen Literatur und Kultur, galten darüber hinaus als ein sicherer Weg zur »formalen Entwicklung der Geisteskräfte« sowie »zur Menschenkenntnis« und

---

62 In der DDR trat das Thema Philologie für den Autor (Joachim Biener) zurück. Es galt als historisch überholt, als liberalistisch, als anachronistisch, sodass es theoretisch nicht weiter verfolgt wurde. Die Studenten werden dieses Thema aber in den Lehrveranstaltungen sowie bei der Betreuung von Diplomarbeiten durchaus als eines meiner Anliegen gespürt haben, auch bei der wissenschaftlichen Beratung der Studententätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Leipzig, bei deren Proben der Autor in die Dialogregie eingriff.

63 Theodor Litt im Sommersemester 1947 in einer seiner letzten Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik an der Universität Leipzig. (Mitschrift Joachim Bieners.)

»Menschenbildung«<sup>64</sup>. Die Leistung Wolfs fasste Paulsen (1846 bis 1908) so zusammen: »Aus dieser Stellung einer Hilfsdisziplin für Theologie und Jurisprudenz die Philologie herauszuführen, ihr selbstständigen, absoluten Wert in der Meinung der Zeitgenossen zu verschaffen, dazu hat Wolf mehr als irgendein anderer beigetragen. Durch ihn und in ihm hat die Philologie die Stellung nicht nur einer selbstständigen, sondern zeitweilig geradezu dominierenden Wissenschaft erlangt. Die Altertumswissenschaft trat in eine Stellung, wie sie früher die Theologie eingenommen hatte: Sie galt als die Wissenschaft von dem Höchsten und Wichtigsten, was es für den Menschen gebe.«<sup>65</sup> Wolf verabsolutierte die Philologie, während er Philosophie und Pädagogik gering schätzte beziehungsweise verachtete. Er war der Meinung, in der Philologie sei zugleich die Pädagogik eingeschlossen, sozusagen mit enthalten. Auch Wilhelm von Humboldt, der Schöpfer des Gymnasiums, war der Ansicht, die Philologie bedürfe keiner zusätzlichen Pädagogik und Methodik. Wer über dem Stoff stehe, brauche keine Methode, lautete das philologisch-pädagogische Credo.

Friedrich August Wolf, Wilhelm von Humboldt und auch Friedrich Schiller wollten mit ihren philologischen und ästhetischen Konzeptionen dem Druck sozialer Mechanismen und ökonomischer Zwänge entgehen (Friedrich Engels über Schiller: Vertauschung der »platten« mit der »überschwenglichen Misere«). Dem gegenüber stellten sich die Philanthropen und Johann Friedrich Herbart der sich verbürgerlichenden Realität in ihrer Unmittelbarkeit. Die Philanthropen opponierten gegen die Überschätzung der klassischen Bildung aus Gründen der Rationalität und Utilität. Der eigentliche schöpferische Nachfahre der von den Altphilologen nicht weiter entwickelten Aufklärungspädagogik und Anwalt des gesunden Menschenverstandes ist indes Herbart, der Begründer der Systematischen Pädago-

---

64 Friedrich Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts. Bd. 2. Berlin, Leipzig 1921. S. 213. Paulsen war neben Paul Deussen der Lehrer Alfred Menzels.

65 Ebenda.

gik.<sup>66</sup> Er wandte sich gegen die Überschätzung der alten Sprachen und hatte durchaus Verständnis für die »Unlust« von Schülern an der »Arbeit an Wortstämmen, die eingepägt, Flexionen, die eingeübt«<sup>67</sup> werden müssen. Herbart fand einen Bildungsgegenstand, von dem sich der Mensch im allgemeinen mit wachsender Lebensdauer immer mehr entfernt, wenig geeignet als Grundlage für formale Bildung. Darum plädierte er für eine Höhere Bürgerschule ohne alte Sprachen als die eigentliche Normalschule. Er engagierte sich allerdings auch dafür, dass der Unterricht in den alten Sprachen, wenn er schon stattfände, mit den Griechen und mit der Lektüre der Odyssee beginnen müsse. Dafür machte er pädagogische Gründe geltend, wenn er schrieb: »Man kann der alten Geschichte nicht besser vorarbeiten, als indem man durch die homerische Erzählung das Interesse für das alte Griechenland fixiert. Der Geschmacksbildung und dem Sprachstudium bereitet man hier zugleich den Boden.« Herbart fühlte sich sogar in den homerischen Rhapsodenrhythmus ein, wenn er dem Altphilologen für das methodische Vorgehen empfiehlt: »Der Lehrer muss sehr genau zu treffen wissen, wann es Zeit sei, zu eilen, wann dagegen wieder aufzuhalten«<sup>68</sup>. Er war also kein absoluter Gegner der klassischen Philologie, sondern ein pädagogisch verantwortlicher Kritiker und Moderator.

---

66 In Zusammenhang mit Herbart äußerte sich Alfred Menzel in einer Lehrveranstaltung über das Verhältnis von Geschichte der Pädagogik und Systematischer Pädagogik folgendermaßen: »Die historische Betrachtung der Pädagogik könne für die systematische nicht viel nützen. Die Historische Pädagogik sei kein konstitutives Element der Systematischen Pädagogik. Die Systematische Pädagogik bestehe unabhängig von der Historischen. Es gebe auch eine Geschichte der Systematischen Pädagogik, die mit der Geschichte der Pädagogik nichts gemein hat. Die stärkste Kraft des historischen Elementes in der Pädagogik liege im Vorbild.« (Mitschrift Joachim Bieners.)

67 Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Schriften. 8. Aufl. Bd. 1. Langensalza 1922. S. 425.

68 Ebenda. S. 426f.



Eine weitere Antipodie ergab sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Friedrich Nietzsche (1844–1900) sah Philologie und Gymnasium in der Krise. Der Abstieg der Philologie begann für ihn, im Aufsatz »Homer und die klassische Philologie« (1869) dargelegt, bereits mit Friedrich August Wolf, indem dieser die »homerische Frage« aufwarf, das heisst nach der Einheit des dichterischen Schöpfers von »Ilias« und »Odyssee« fragte. Das bedeutete für Nietzsche, und zwar als Anwalt des Ästhetischen, den Verlust von dichterischer Ganzheit. Bedeutender für das Verhältnis von Pädagogik und Philologie sind die fünf Vorträge »Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten«, die Nietzsche im Winter 1871/1872 in Basel hielt und dort, zum Beispiel bei Jacob Burckhardt, starke Resonanz fanden. Sie galten aber in erster Linie der deutschen Schule, dem preußischen Gymnasium und der deutschen Universität. Rhetorisch sind sie geschickt als Dialog zwischen einem Philosophen, einem des Gymnasialdienstes überdrüssigen Pädagogen, und zwei Studenten angelegt. Die Gymnasien sah Nietzsche, vor allem durch die Stimme des Philosophen vorgetragen, von philologischen Handwerkern und Spezialisten beherrscht. Seine Kritik richtet sich besonders gegen den Deutschunterricht. Durch die gelehrt-historische Bildung sei auch die Muttersprache zu einer toten geworden. Nietzsche möchte die Bildung dem Staat, dem »Übermaß an Unberufenen«<sup>69</sup> entreißen und den Bildungsanstalten eines Ordens übertragen. Man wird unwillkürlich an »Kastalien« erinnert, an die Provinz in Hermann Hesses »Glasperlenspiel«, auf deren Position der Dichter aber nicht stehen bleibt. Nietzsche dagegen kritisierte Philologie und Gymnasium unter kultur-ästhetischen, bildungsaristokratischen Aspekten.

Die radikale Kritik Nietzsches an der preußischen Gymnasialphilologie rief die »Heidelberger Erklärung« deutscher Universitätsprofessoren aus dem Jahre 1888 mit hervor. Unter dem Titel »Heidelberger Erklärung in Betreff der humanistischen Gymnasien Deutschlands« Darin heißt es: »Die fortgesetzten Angriffe, die seit einiger Zeit gegen das humanistische Gymna-

---

69 Friedrich Nietzsche: Werke in drei Bänden. Hrsg. von Karl Schlechta. Bd. 3. München 1954. S. 216.

sium in Deutschland gerichtet werden [...], veranlassen die Unterzeichneten zu folgender Erklärung. Wir behaupten nicht die Vollkommenheit der gymnasialen Einrichtungen in unserem Vaterland [...]. Das traurige Gesamtbild aber, welches man von Unterricht und Erziehung an den humanistischen Schulen, von Verstandesentwicklung, Gemütsverfassung und Körperzustand ihrer Schüler zu entwerfen liebt, entspricht nach unserer Beobachtung der Wirklichkeit entschieden nicht [...]. Mag die Organisation der geistigen und körperlichen Ausbildung unserer Gymnasiasten, mag ferner das Lehrverfahren auf verschiedenen Gebieten [...] noch vielfach der Verbesserung bedürfen, so wird doch andererseits durch reiche Erfahrung die Forderung begründet, dass an den Grundlagen des Lehrplans der humanistischen Gymnasien, insbesondere auch an der diesen Schulen eigentümlichen Beschäftigung mit griechischer Sprache und Literatur, festzuhalten ist«<sup>70</sup>. Die Heidelberger Erklärung wurde auch von Leipziger Professoren unterzeichnet.

Wir wollen nunmehr näher auf die philologisch-pädagogische Entwicklung an der Universität Leipzig zu sprechen kommen.

Das philologische Seminar wurde 1809 an der Universität gegründet. Höhepunkt in der Philologie in Leipzig war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Wirken Gottfried Hermanns (1771-1848) mit einer Professur für Beredsamkeit und Poetik. Er kann, in Abgrenzung von der so genannten »Sachphilologie«, die offenbar bereits positivistische Züge trug, als Vertreter der kunstnahen Philologie bezeichnet werden. Hermann war zugleich Vorsitzender einer nicht-universitären griechischen Gesellschaft. Nach 1848 erlebte die Leipziger universitäre Philologie, offenbar auch im Gefolge der gescheiterten 48er Revolution (Entlassung qualifizierter progressiver Hochschullehrer) einen gravierenden Niedergang. Justus Hermann Lipsius (1834 bis 1920) stellte 1909 rückblickend dazu fest, »dass das sechste Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts den Tiefstand des philologischen Studiums unserer Universität

---

70 Heidelberg Erklärung in Betreff der humanistischen Gymnasien Deutschlands. Hrsg. vom Stadtarchiv Heidelberg / Karl Winter Wissenschaftlicher Universitätsbuchhandlung. Heidelberg 1888.

bezeichnet. Die Zahl der Studierenden [...] ging immer weiter zurück«<sup>71</sup>. Erst mit der Berufung Friedrich Ritschls (1806 bis 1876) im Jahre 1865 aus Bonn nahmen die klassischen Studien an der Universität wieder einen Aufschwung. Mit Ritschl war auch der Kommilitone Friedrich Nietzsche nach Leipzig gekommen. Über die Wirkung Ritschls auf Nietzsche schreibt der Baseler Nietzsche-Biograph Curt Paul Janz, als Schweizer und als Nicht-Philosoph (er war Orchestermusiker und daher für das Musikalische bei Nietzsche besonders aufgeschlossen) bei der deutschen Nietzsche-Gemeinde wenig beliebt: »Ritschl war in hohem Masse der geeignete Lehrer für Nietzsche. Er war von unverbrauchter Begeisterung für sein Fach erfüllt und vermochte diese Begeisterung in beredter und persönlicher Weise auch seinen Schülern mitzuteilen«<sup>72</sup>. Ritschl distanzierte sich später vom mystifizierenden künstlerischen Denken seines einstigen Schülers, das der einflussreiche Philologen Ulrich von Wilamowitz (1848–1931) gar als »Zukunftsphilologie« verhöhnte. Aber auch zur Zeit Ritschls florierten in Leipzig die nicht-universitären philologischen Gesellschaften.

An der Universität Leipzig wurde 1862 erstmals ein eigener Lehrstuhl für Pädagogik eingerichtet; er wurde dem Dresdner Realschuldirektor Dr. Hermann Masius übertragen. Nach dessen Tod im Jahre 1893 wurde dieser Lehrstuhl auf Wunsch der Philosophischen Fakultät in einen Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik umgewandelt. Diesen sollte 1894 der Psychologe und Einfühlungsästhetiker Johannes Volkelt (1848–1930) erhalten. Über diesen Vorgang heißt es in der Festschrift der Universität aus dem Jahre 1909 heuchlerisch: »Einen bedeutsamen Wendepunkt in der Entwicklung des pädagogischen Seminars bildete der Tod seines Direktors. Masius starb am 22. Mai 1893. Einige Zeit darauf, am 12. August 1893, beschloss die Philosophische Fakultät, eine Umgestaltung der durch den Tod von Masius erledigten Professur für Pädagogik zu beantragen.

---

71 Festschrift zur 500-Jahr-Feier der Universität Leipzig. Leipzig 1909. S. 13.

72 Curt Paul Janz: Friedrich Nietzsche. Biographie. Bd. 1. München 1978. S. 177.

Es sei wünschenswert, an die Stelle von Masius einen Vertreter der Philosophie und Pädagogik zu berufen.«<sup>73</sup>

Die Genugtuung über die Abschaffung eines selbstständigen Lehrstuhls für Pädagogik war sicherlich innerhalb der Philosophischen und auch der Theologischen Fakultät recht groß. Dadurch geriet die Pädagogik in gewisser Weise an der Universität Leipzig jedoch in ein weltanschaulich nachgeordnetes Verhältnis zur Philosophie. Dies sollte etwa ein halbes Jahrhundert andauern. Im philosophisch-pädagogischen Seminar, in der Lehre, ergab sich fortan aber weder ein Mit- noch ein Ineinander von Philosophie und Pädagogik. Beide Disziplinen alternierten. In einem Studienjahr dominierten philosophisch-ästhetische Gegenstände, im anderen mehr pädagogische Themen. Daneben bestand ein praktisch-pädagogisches Seminar zur unmittelbaren Vorbereitung auf den Gymnasialdienst. Hauptziel der philosophisch-pädagogischen Bildung war die »menschliche Förderung« der Studierenden und die »Ausgestaltung ihres Innenlebens«<sup>74</sup>.

Als Johannes Volkelt 1911 ganz zur Philosophie überwechselte, wurde der Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik Eduard Spranger, bekannt vor allem durch sein Buch »Psychologie des Jugendalters«, übertragen. Nachdem Spranger eine Berufung nach Berlin angenommen hatte, folgte ihm 1920 Theodor Litt als Lehrstuhlinhaber. Litt versuchte mit Erfolg, in seinen kulturgeschichtlich angelegten Vorlesungen zur Geschichte der Pädagogik vor allem die innige Beziehung von Philosophie, Pädagogik und Ästhetik herzustellen. In seinem insgesamt fünfstündig angelegten Kolleg kam Litt im Wintersemester 1946/1947 (mit drei Wochenstunden) und im Sommersemester 1947 (mit zwei Wochenstunden) von der Antike allerdings nur bis zum Ende der Goethe-Zeit.<sup>75</sup>

---

73 Festschrift zur 500-Jahr-Feier der Universität Leipzig. Hrsg. von der Universität Leipzig. Leipzig 1909. S. 137f.

74 Ebenda. S. 139.

75 Siehe dazu auch Kapitel 5.1, S. 57ff.

Wir können feststellen, dass, angefangen vom 19. bis weit in das 20. Jahrhundert hinein, ein Primat des Faches beziehungsweise des Stoffes vor dem pädagogischen Anliegen zu verzeichnen war. Nach 1945 wurde besonders im Osten Deutschlands in dieser Hinsicht eine »Wende« vollzogen. Materialisiert liegt sie uns in der Forderung vor, die 1948 an der Technischen Hochschule Dresden für die Ausbildung auch von Lehrern der Oberstufe erhoben wurde, dass die in der Oberstufe tätigen Lehrer »vor allem Pädagogen und in zweiter Linie Historiker, Chemiker, Philosophen usw.« seien. Die Notwendigkeit und Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Ausbildung für den Lehrer wurde an gleicher Stelle mit den Worten begründet: »Das Lehren und Erziehen ist nicht ein ›kleines Segment‹, sondern der Lebensmittelpunkt des Pädagogen. So wie das Heilen den Berufsinhalt des Arztes, die Seelsorge den des Pfarrers«<sup>76</sup> ausmache.

---

76 Sylvia Mebus: Zur Entwicklung der Lehrerausbildung in der SBZ/DDR 1945 bis 1959 am Beispiel Dresden. Frankfurt am Main 1999. S. 118f.

## 7 Die Unterrichtsmethodiken – wesentliche Bestandteile der Lehrerausbildung und ihre Fundierung als universitäre Wissenschaftsdisziplinen

### *7.1 Begründung und Entwicklung der Unterrichtsmethodiken an der Pädagogischen Fakultät 1946–1950*

Grundlagen für die Gestaltung der unterrichtsmethodischen Ausbildung der Lehrerstudenten an der Universität Leipzig waren das »Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule« von 1946 und ein von der Landesverwaltung Sachsen verfasster Entwurf für die Durchführung der einheitlichen Lehrerbildung in Sachsen.<sup>77</sup> In den folgenden Jahren nahmen die Beschlüsse des III. Pädagogische Kongress in der Sowjetischen Besatzungszone (1948) Einfluss auf die Lehrerausbildung. Dieser legte politisch-ideologische Anforderungen an die Lehrerbildung fest und forderte das Studium der Sowjetpädagogik. Im Jahre 1950 schrieb das Ministerium für Volksbildung der DDR die »führende Rolle des Lehrers« fest und versuchte damit, reformpädagogische Tendenzen in Pädagogik und Schulpraxis zu unterbinden.

Welchen Stand nach dreijähriger Arbeit die Pädagogische Fakultät in der Lehrerausbildung und speziell in der Lehre der Unterrichtsmethodiken 1949 erreicht hatte, spiegelt sich in einem »Bericht über den Besuch der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig durch eine Kommission vom 4. bis 6. Juli 1949« wider.<sup>78</sup>

Die Kommission wurde von der Deutschen Verwaltung für Volksbildung (DVfV) gebildet und stand unter Leitung eines

---

77 Siehe Entwurf für die Durchführung der einheitlichen Lehrerbildung für das Bundesland Sachsen. In: SHSA Dresden. Landesregierung Sachsen. M. f. V. Nr. 529.

78 Siehe Bericht über den Besuch der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig durch eine Kommission vom 4.-6. Juli 1949. In: Ebenda. Nr. 1596.

ihrer Mitarbeiter. Ihr gehörten Professoren der Universität Halle und der Technischen Hochschule Dresden sowie eine Berliner Studentin an. Der Bericht der Kommission vom 16. August 1949 ist aufschlussreich, war aber auch Gegenstand eines Einspruchs seitens der damaligen SED-Fakultätsparteileitung an den Landesvorstand der SED in Dresden; die Hauptkritik richtete sich gegen ihre Zusammensetzung, weil deren Mitglieder Vorbehalte gegenüber dem Fachunterricht in der Schule geäußert hatten.<sup>79</sup> Doch gerade das erscheint im Zusammenhang mit der unterrichtsmethodischen Ausbildung wichtig. Es wäre stattdessen hilfreich für die Fakultät gewesen, sie bei der Überwindung fehlerhafter Entwicklungen zu unterstützen, zum Beispiel der überzogenen Verpflichtung der künftigen Grundschullehrer, die sich für die Arbeit an wenig gegliederten Schulen vorbereiteten, die Methodiken *aller* Grundschulgegenstände zu belegen. Der Kommissionsbericht ist nach Einschätzung des Verfassers dieses Beitrages, 1949 Student und anschließend Assistent in der Methodik des Chemieunterrichts, im Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung der Fakultät kennzeichnend besonders auch für die Entwicklung der Unterrichtsmethodiken in dieser Anfangsphase, wiewohl inhaltliche Probleme hinter organisatorischen Fragen der Ausbildung zurücktraten. Die Kommission stellte kritisch fest, dass nach dreijähriger Arbeit der Fakultät die notwendige Zusammenarbeit ihrer Mitglieder noch fehle, es an »gegenseitiger wissenschaftlicher Verständigung« mangle und der »organisatorische Aufbau noch nicht abgeschlossen« sei. Während die theoretische Pädagogik durchaus positiv eingeschätzt wird, heißt es für die praktische Pädagogik, dass zwei ungeeinte Lager bestünden, »die sich gegenseitig bekämpfen, aber sich nicht wissenschaftlich verständigt haben«. Es kann nur vermutet werden, dass es erheblichen Klärungsbedarf hinsichtlich der Stellung und des Umfanges von Didaktik und Unterrichtsmethodiken im Ausbildungsprozess gab. Das traf

---

79 Siehe Schreiben der SED-Fakultätsparteileitung an der Pädagogischen Fakultät an den Landesvorstand der SED in Dresden vom 11. Juli 1949. In: SSA Leipzig. KMU. IV/7/21/0. Bl. 31f.

besonders auf die Didaktik der Unterstufe zu. Der Auf- und Ausbau der Unterrichtsmethodiken habe Fortschritte zu verzeichnen. Deutsch-, Geschichts- und Geographiemethodik seien personell gut besetzt, der Ausbau der Fremdsprachenmethodiken hingegen vordringlich, wiewohl Lektoren und Lehrbeauftragte auch hier eingesetzt waren. Die Mathematikmethodik hatte zwei Lektoren, die naturwissenschaftlichen Methodiken wurden durch Dozenten vertreten. (Im Kommissionsbericht ist allerdings die Chemiemethodik unerwähnt geblieben.) Die Räume für die Methodik der naturwissenschaftlichen Fächer erweckten bei der Kommission »einen dürftigen Eindruck«. Auch die Musikerziehung verfüge über eine bessere Besetzung als die Kunsterziehung. Für die Erwachsenenbildung werden »gute Ansätze« konstatiert. Hinsichtlich der Psychologie wird zum damaligen Zeitpunkt eine »eigenartige Unterschätzung als eigenständige Wissenschaft« festgestellt.

Der Umfang der Lehraufgaben für die einzelnen Methodiken im Juli 1949 wird an den im Kommissionsbericht enthaltenen Angaben deutlich. Die Methodiken der verschiedenen Wahlfächer hatten eine ganz unterschiedliche Zahl von Studenten zu betreuen:

Didaktik der Unterstufe 130

<i>Methodik</i>		<i>Methodik</i>	
des Deutsch-Unterrichtes	159	des Physik-Unterrichtes	53
des Erdkunde-Unterrichtes	105	des Russisch-Unterrichtes	7
des Geschichts-Unterrichtes	92	des Englisch- und Französisch-Unterrichtes	90
des Biologie-Unterrichtes	72	des Musik-Unterrichtes	28
des Mathematik-Unterrichtes	56	der Körpererziehung	19
der Kunsterziehung (Zeichnen)	10		

Im Rahmen der für die pädagogische Ausbildung vorgesehenen Gesamtstundenzahl waren den beiden Methodiken der wissenschaftlichen Wahlfächer je vier Stunden Vorlesungen und acht Stunden schulpraktische Übungen zugemessen, die auf die ersten vier Semester konzentriert waren. Im ersten Semester wurde hospitiert, im zweiten Semester folgten Unterrichtsversuche der Studenten, im dritten und vierten Semester wurden



diese fortgesetzt. Nach dem fünften Semester war ein Stadt-schulpraktikum eingefügt (zugleich Prüfungspraktikum), mit dem die schulpraktische Ausbildung allerdings schon vor Studienende abgeschlossen wurde.

Die um diese Problematik ausgelöste Diskussion wird in den uns vorliegenden Protokollen des »Pädagogischen Aktivs« deutlich<sup>80</sup>, das im Ergebnis der Einschätzung durch die Kommission als Beratungsorgan der Fakultätsorganisation der SED gebildet, dann aber auf eine breitere demokratische Basis gestellt wurde. Verständlich ist, dass vom Standpunkt der pädagogisch-methodischen Vorbereitung der Studenten auf den Lehrerberuf oft kritisch zur Ausbildung in den fachwissenschaftlichen Disziplinen Stellung genommen wurde. Es war wichtig, zu einer neuen philosophischen und erkenntnistheoretischen Grundlegung der gesamten Ausbildung zu gelangen. Besonders wurde die Forderung erhoben, die unterrichtsmethodische Ausbildung auf der Basis der dialektisch-materialistischen Erkenntnistheorie zu gestalten.<sup>81</sup>

Wie es aussieht, wurde Anfang 1950 das Forum von SED-Parteiveranstaltungen genutzt, um bei der Lösung von Aufgaben voranzukommen, die eigentlich Obliegenheiten des Dekans und der Institutsdirektoren gewesen wären. So entnehmen wir einem Kurzprotokoll der Mitgliederversammlung der SED-Fakultätsorganisation vom 8. August 1950, dass es für die Unterrichtsmethodiken darum gehe, systematisch angelegte Methodikvorlesungen zu gewährleisten.<sup>82</sup>

Aus den Protokollen der Beratungen des Pädagogischen Aktivs sind vielfältige kritisch-konstruktive Hinweise zur unterrichtsmethodischen Ausbildung ersichtlich: vermeidbare Über-

---

80 Siehe Protokolle der Sitzungen des Pädagogischen Aktivs vom 17. Dezember 1949, 22. Dezember 1949, 25. Januar 1950 und 8. Dezember 1950. (Im Besitz Horst Möhles.)

81 Siehe Konrad Krause: Zeittafel zur Entwicklung der Pädagogik an der Universität Leipzig. Leipzig 1998. (Internes Informationsmaterial des Autors.)

82 Siehe Kurzprotokoll der SED-Fakultätsmitgliederversammlung vom 8. Februar 1950. (Im Besitz Horst Möhles.)

schnidungen zwischen fachwissenschaftlichen und Methodikveranstaltungen, unkritische Übernahme von Resten »reformpädagogischer Auffassungen«, zu breite Darstellung der Geschichte der Methodiken (obwohl dabei auch die Abgrenzung von überholten Auffassungen möglich und notwendig erschien), ungenügende Abstimmung zwischen der allgemeinen Didaktik und den Methodiken, die zwar an didaktische Positionen anknüpfen, aber die spezifischen Aspekte des Faches betonen müssten.

Ein besonderer Diskussionsgegenstand war das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Methodikausbildung. Die unterrichtsmethodische Theorie, so die Forderung, die in der Vorlesung systematisch dargestellt wird, sei in den schulpraktischen Übungen und im Praktikum variabel zu erproben und bei der gemeinsamen Auswertung des Unterrichtsverlaufs und der Ergebnisse mit den Studenten durch die Lehrkraft beziehungsweise den Mentor kritisch einzuschätzen. Dieses Prinzip der Methodikausbildung: systematische Vorlesung – schulpraktische Übungen / Schulpraktikum – Rückkoppelung zur Theorie durch gründliche Auswertung bewährte und erhielt sich in der Lehrerausbildung nicht nur in Leipzig, sondern an allen lehrerbildenden Einrichtungen der DDR. Die Diskussion darüber in den Jahren 1949/1950 zeigt, dass die Bestrebungen der Methodiklehrkräfte, die erfahrene Schulmänner waren, und das Drängen der Studenten, die über Erfahrungen als Neulehrer verfügten, zu einem schöpferischen Prozess mit gleicher Zielrichtung führten.

Mit dem Entstehen der ersten Zehnklassenschulen und der Erweiterung des Fachunterrichtes ab 1951 wurden auch die Unterrichtsmethodiken stufenweise ausgebaut. So wurde die schulpraktische methodische Ausbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern entscheidend damit gestützt, dass Laborpraktika zu Schulversuchen eingeführt wurden. Sie waren auf Schlüsselversuche des Unterrichtes konzentriert, um die so genannte »Kreidephysik« und die »Kreidechemie« zu überwinden.

Dem Auftrag der Universität entsprechend wurde auch die pädagogisch-methodische Forschung aufgenommen. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Unterrichtsgestaltung standen im Zentrum, so besonders in der Deutschmethodik. Neue

Bildungsaufgaben, wie die polytechnische Bildung und ihre Integration in den Fachunterricht, waren vor allem in den naturwissenschaftlichen Methodiken Forschungsgegenstand. Eingebettet in diese Vorhaben wurde untersucht, wie neue wissenschaftliche Erkenntnisse in den Unterricht eingeführt werden können. Es entsprach auch den schon genannten Anforderungen, die Erkenntnisse der Sowjetpädagogik für die jungen Methodiken schöpferisch zu nutzen, wenn beispielsweise in der Chemiemethodik ein Chemielehrgang von D. M. Kirjuschkin für die siebente Klasse im Vergleich zum damaligen Chemielehrgang der siebente Klasse in der DDR untersucht wurde. In den 1950er Jahren wurden solche wissenschaftlichen Untersuchungen zunehmend Basis für Promotionsverfahren junger Methodikwissenschaftler, so auch des Autors dieses Beitrages. Die Leipziger Methodiker arbeiteten sehr aktiv in den Redaktionskollegien der Fachzeitschriften für die verschiedenen Unterrichtsfächer mit, die ab 1949 im Verlag Volk und Wissen erschienen. Als Autoren zahlreicher Beiträge in diesen Zeitschriften trugen sie zur Qualifizierung des Fachunterrichts wesentlich bei. Das traf auch auf die Arbeit in den entstehenden wissenschaftlichen Gesellschaften zu. Besonders hervorzuheben ist, dass die Leipziger Methodiker an der Abfassung der neuen Schullehrbücher führend beteiligt waren. Hierbei entwickelte sich zum Beispiel in der Geographie eine enge Kooperation zwischen Methodikern und Fachwissenschaftlern.

Die in ihren Anfängen gekennzeichnete Entwicklung der Unterrichtsmethodiken war prinzipiell auf zwei Ziele gerichtet, die eine untrennbare Einheit bildeten: auf eine hohe Praxiswirksamkeit der Ausbildung und auf die wissenschaftliche Fundierung dieser Disziplinen. Es kam auf die Entwicklung von Unterrichtsmethodiken als praxiswirksame Wissenschaften an. Unter dem Richtpunkt des angestrebten Profils der künftigen Fachlehrer wurden eine Reihe offener Fragen erörtert, Konzepte entwickelt und erste Lösungsschritte gegangen. Einige Hauptaspekte sollen herausgehoben werden: Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Unterrichtsmethodik wurde erörtert. Im Streit um die Erhöhung des Niveaus der Fachlehrerbildung vertraten die Methodiker der jungen Fakultät den Standpunkt, dass ein gediegen

ausgebildeter Fachwissenschaftler durchaus noch kein guter Lehrer sei. Die Notwendigkeit der pädagogischen – insbesondere der unterrichtsmethodischen – Vorbereitung der angehenden Lehrer sollte damit unterstrichen werden. Dieser Forderung entsprach man auch dadurch, dass neue fachwissenschaftliche Erkenntnisse methodisch aufbereitet in die Ausbildung – vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern – einbezogen wurden.

Die zunehmend wissenschaftlich fundierten empirischen Untersuchungen in der Schulpraxis dienten diesem Ziel. Sie wurden nach 1950 mit Einführung der planmäßigen und außerplanmäßigen Aspiranturen für den wissenschaftlichen Nachwuchs in den Unterrichtsmethodiken verstärkt, wobei die Wechselwirkung von unterrichtsmethodischer Theorie und Schulpraxis eine herausragende Rolle spielte. Das war auch Ausdruck der immer besseren erkenntnistheoretischen und methodologischen Grundorientierung der Forschungsarbeit.

Die bei Untersuchungen in eigener Unterrichtsarbeit oder in Kooperation mit erfahrenen Fachlehrern gewonnenen Ergebnisse mussten über die Ausbildung der Studierenden, über die fachmethodischen Zeitschriften und durch die verschiedenen Formen der Weiterbildung (Fernstudiengänge, Mentorenschulungen, Hochschulwochen) einem breiten Kreis von Fachlehrern nahe gebracht werden.

### *7.2 Struktur und Arbeitsweise des Institutes für Unterrichtsmethodik nach 1950*

Das Institut für Unterrichtsmethodik wurde aus dem ursprünglichen Institut für praktische Pädagogik ausgegliedert, nach Auflösung der Pädagogischen Fakultät setzte es seine Arbeit als Abteilung Unterrichtsmethodik des Institutes für Pädagogik kontinuierlich fort. Es war nicht nur der zahlenmäßig stärkste Wissenschafts- und Lehrbereich der Pädagogischen Fakultät; die Unterrichtsmethodiken in ihrer Gesamtheit repräsentierten auch eine konzeptionelle Idee: In der einphasigen Lehrerbildung sollte die theoretische und praktische Befähigung der

angehenden Lehrer durch das Zusammenführen von fachwissenschaftlichem Inhalt und psychologisch fundierter pädagogisch-methodischer Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit gefördert und geprägt werden. Insofern waren die Methodiken komplexe Bereiche der gesamten Ausbildung. Das wiederum erforderte eine tief greifende wissenschaftliche Fundierung dieser Lehrgebiete.

Für jedes Fach der Klassen 5-8 der Grundschule gab es – je nach Anzahl der zu betreuenden Studenten – eine Fachgruppe oder einen einzelnen Lehrbeauftragten oder Dozenten. Das Institut unter Leitung von Walter Reißmann gliederte sich in folgende Fachgruppen:

- Methodik des Deutschunterrichts Paul Wagner (1891-1964)
- ~ des Geschichtsunterrichts Friedrich Donath (1908-1983)
- ~ des Erdkundeunterrichts Walter Reißmann (1899-1978)
- ~ des Mathematikunterrichts – wechselnde Besetzungen:  
Werner Renneberg (1906-1976)  
Walter Heymann (1893-1963)
- Methodik des Physikunterrichts Karl Werner (1894-1969)
- ~ des Chemieunterrichts Werner Renneberg (1906-1976)
- ~ des Biologieunterrichts Erich Gentsch (1896-1986)
- ~ des Russischunterrichts Harald Hellmich (1929-2000)
- ~ des Englisch- und Französischunterrichts Herbert Kühn (1909-1984)

In der wissenschaftlichen Arbeit und bei allen Fragen der organisatorischen Gestaltung der Methodikausbildung (Vorlesungen, Übungen, Praktika) bestand eine enge Zusammenarbeit mit den Methodikern der selbstständigen Institute für Musikerziehung, Kunsterziehung und Körpererziehung.

Die Lehrkräfte, die mit der unterrichtsmethodischen Ausbildung betraut wurden und zum Teil bereits 1946 vom Schulwissenschaftlichen Institut übernommen worden waren, mussten zwei wesentliche Voraussetzungen erfüllen: über eine pädagogische Vorbildung und über praktische Erfahrungen in der Schulbildung verfügen und sich von der faschistischen Ideologie nicht hatten verblenden oder von den Nazis korrumpieren lassen.

Diese Persönlichkeiten fanden eine gemeinsame Grundposition darin, dass nach dem Zusammenbruch Deutschlands infolge des verbrecherischen faschistischen Krieges ein völliges Umdenken erforderlich war, nämlich die Überwindung von Nationalismus, nationaler Überheblichkeit, Rassenwahn, Herrenmenschentum, Kadavergehorsam, Menschenverachtung und die Erziehung zu Humanismus, Toleranz, Völkerverständigung, zu selbstständigem Denken und verantwortungsbewusstem Handeln. Es galt, insbesondere die junge Generation so zu bilden und zu erziehen, dass die Deutschen wieder ein gleichberechtigtes Mitglied der Völkerfamilie werden und Deutschland trotz der großen historischen Schuld in Zukunft weder unter noch über anderen Nationen stehen durfte.

Einige der so gesinnten und so handelnden Hochschullehrer sind im Rahmen der Treffen ehemaliger Studenten und Mitarbeiter der Pädagogischen Fakultät gewürdigt worden.<sup>83</sup> Zu diesen bemerkenswerten Persönlichkeiten zählte Friedrich Donath. 1908 geboren, stammte er aus dem Erzgebirge, war gelernter Buchdrucker, legte nach sechsjähriger Volkshochschulbildung 1938 das Abitur ab und nahm danach ein Studium in den Fächern Geschichte, Deutsch und Geographie in Hamburg auf; in Berlin setzte er es fort. Als Soldat verlor er durch eine schwere Verwundung an der Ostfront einen Arm. In den letzten Kriegsjahren hatte er dann die Möglichkeit, sein Studium in Wien abzuschließen. Während des Studiums nahm er auch an einer Rhetorikausbildung teil, wie er später oft unter Beweis stellte. Als konsequenter Antifaschist und streitbarer Demokrat war er als Lehrer, in der Neulehrerausbildung und auch als wissenschaftlicher Assistent bei Walter Markov tätig. 1952 kam er an die Pädagogische Fakultät, wo er die Fachgruppe Methodik des Geschichtsunterrichts gründete.

Unter den Unterrichtsmethodikern herrschte eine fruchtbare und konstruktive Zusammenarbeit auf der Grundlage eines antifaschistischen Pluralismus. Die aus der Reformpädagogik

---

83 Siehe Hans-Georg Paul et al.: Die Pädagogische Fakultät der Universität Leipzig. 1946–1955. Tagungsbericht 23. April 1999. Leipzig 1999.

kommenden Senioren waren sozialdemokratisch geprägt, es fanden sich politisch oder fachlich impulsive Persönlichkeiten zusammen wie Friedrich Donath und Harald Hellmich, stets seriös agierende Hochschullehrer wie Karl Werner, der der CDU angehörte, und der liberal denkende Herbert Kühn, der mit französischem Charme harmonisierend wirkte. Diese Atmosphäre, die durch die beginnenden stalinistischen Verformungen kaum beeinträchtigt wurde, war eine wichtige Voraussetzung für die gute Zusammenarbeit. Jedoch verhielten sich die Methodiker – vor allem die erfahrenen Hochschullehrer – gegenüber einzelnen Personen an der Fakultät, die sich allein im Besitz der Wahrheit wähnten, mit Vorsicht und gewissen Vorbehalten.

Alle Methodiker wirkten – jeder auf seinem Fachgebiet – an einer gemeinsamen Aufgabe, jedes Mitglied wurde in seiner Individualität als Persönlichkeit geachtet, und jeder einzelne Mitarbeiter bereicherte mit dem, was er einbrachte, das Ganze. Damit bestanden auch beste Bedingungen für junge Nachwuchskräfte. Eine solche starke Gruppe konnte sich selbstverständlich nur bei einer Leitung herausbilden, die die Stärken eines jeden mit pädagogischem Feingefühl förderte. Dieser Prozess wurde dadurch gestärkt, dass alle Lehrkräfte auf Grund des Neuanfangs lernende Lehrer waren. Was Schule und Erziehung in der Zeit des Faschismus gewesen waren, musste zu einem großen Teil verworfen werden. Anknüpfen konnte man nur an Wissen und Erfahrungen aus der Zeit vor dem Faschismus. Aus dieser Zeit brachten die mit der Methodikausbildung betrauten Dozenten und Lehrbeauftragten unterschiedliche Ansätze mit. Es dominierten dabei reformpädagogische Auffassungen. Daher ist es verständlich, dass in der unterrichtsmethodischen Ausbildung zunächst solche Elemente vorherrschten. Für die Vorlesungen mussten sich die Lehrenden mühsam Material zusammensuchen, das vor allem vom Ausgang des 19. Jahrhunderts und aus der Zeit bis 1930 stammte. Einige Lehrkräfte verfielen daher in eine verhältnismäßig breite Darstellung der Geschichte der Methodik, oder sie beschränkten sich auf eine Art Anleitung zur Gestaltung einzelner Stoffeinheiten. Die Studenten der ersten Jahre, die zu einem großen Teil Neulehrer gewesen waren, legten aber gerade großen Wert auf eine wissenschaftlich fundierte

Methodikausbildung. Daraus wiederum ergab sich als positives Merkmal jener Zeit ein fruchtbares, kritisch-konstruktives Verhältnis zwischen Lehrkräften und Studenten. Die Studierenden trafen auf Lehrkräfte, die keine Stubengelehrten, sondern Persönlichkeiten, die voll im Leben standen, vielseitige fachliche, politische und kulturelle Interessen hatten und selbst Lernende waren.

In den Jahren 1949/1950 ist in den Unterrichtsmethodiken und in der Entwicklung der Pädagogischen Fakultät insgesamt eine gewisse Zäsur festzustellen, die aus der zitierten kritischen Einschätzung und der damit zusammenhängenden Arbeit des Pädagogischen Aktivs resultierte und durch die Forderung nach stärkerer Berücksichtigung der Sowjetpädagogik stimuliert wurde.

Unter der umsichtigen und zielstrebigem Leitung durch Walter Reißmann wurden feste Formen einer wissenschaftlichen Arbeitsweise gefunden. In monatlich anberaumten Beratungen aller wissenschaftlichen Mitarbeiter des Institutes unter Einbeziehung der Methodiker der selbstständigen Institute standen nicht nur organisatorische Fragen zur Debatte, die für den ordnungsgemäßen Lehrbetrieb wichtig waren (Gestaltung und Umfang der Vorlesungen, Übungen und Praktika, Zusammenarbeit mit Übungs- und Praktikumsschulen). Ein wesentlicher Teil dieser Beratungen trug vielmehr den Charakter wissenschaftlicher Konferenzen oder Kolloquien. Gegenstände solcher inhaltlich-wissenschaftlichen Beratungen waren grundsätzliche und übergreifende Fragen, die alle Fachgruppen berührten. Ein wichtiges Thema stellte in dieser Zeit, angeregt durch eine breite Diskussion in der Sowjetunion, die Umsetzung didaktischer Prinzipien im Fachunterricht dar; dies hatte Bedeutung für die theoretische Durchdringung der Methodiken. Darin einbezogen waren auch Vertreter der allgemeinen Didaktik. Weitere Schwerpunkte methodischer Arbeit waren die Ausschöpfung erzieherischer Potenzen des Stoffes unter dem Stichwort »patriotische Erziehung« und die Verwirklichung der polytechnischen Bildung.

Ein Beispiel soll die Arbeitsweise und die daraus erwachsenden Schlussfolgerungen deutlich machen. Mit der Propagierung der Sowjetpädagogik trat die Forderung nach verstärkter



Anwendung des Lehrervortrags als methodische Grundform in den Vordergrund. Da diese Forderung den durch die Reformpädagogik groß gewordenen Lehrerbildnern Probleme bereitete, wurde daraus ein Projekt entwickelt, das unter dem Titel »Die sprachliche Gestaltung des Unterrichts in den einzelnen Unterrichtsfächern« stand. Untersucht wurde, welche sprachlichen Formen der Unterrichtsarbeit der jeweilige Lehrstoff erfordert. Jede Fachgruppe war angehalten, ihre Problemsicht oder Konzeption darzulegen. In diesem Projekt kam Paul Wagner als dem Spezialisten für Sprache und Literatur eine herausragende Rolle zu. Er stellte die wesentlichen sprachlichen Mittel dar und gab damit eine Grundlage für die weitere Arbeit. Bei anderen Themen wurde ähnlich verfahren, sodass daraus in einzelnen Fachgruppen eine Reihe von Veröffentlichungen entstand.<sup>84</sup> Die Fortführung und Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse erfolgte in den einzelnen Fächern aber recht unterschiedlich.

Am skizzierten Beispiel ist zu erkennen, dass auf diese Weise nicht nur eine erhebliche Differenzierung pauschaler Forderungen erreicht werden konnte, sondern für jede Methodik daraus eine schöpferische Weiterentwicklung des eigenen methodischen Spektrums erwuchs. Und vor allem: Das Denken der Methodiker wurde darauf gerichtet, den Inhalt des Bildungs- und Erziehungsprozesses im eigenen Fach und damit Züge der fachspezifischen Methodologie zum Ausgangspunkt methodischer Überlegungen zu machen. Das war ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zu einer wirklich wissenschaftlichen Auffassung der Methodik, die sich nicht nur auf die Untersetzung allgemeiner didaktischer Erkenntnisse beschränkte. Eine Konsequenz dieser Entwicklung äußerte sich später in der

---

84 Siehe Paul Wagner: Die Phantasieerzählung, ein Beitrag zur systematischen Ausdrucksschulung (6. Schuljahr). In: Deutschunterricht. Berlin 5(1952)12. S. 651–654. – Walter Jahn: Lehrvortrag und Unterrichtsgespräch im Erdkundeunterricht. Beiträge zur Methodik des Geographieunterrichtes. Berlin 1957. (Lehrbriefe für das Fernstudium der Mittelstufenlehrer.); Die polytechnische Bildung und ihre Verwirklichung im Erdkundeunterricht. In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht. Berlin 9(1957)7–8. S. 193–209.

Differenzierung zwischen der Methodik des muttersprachlichen Unterrichtes und der Methodik des Literaturunterrichts im Fach Deutsch.

Ein weiteres wichtiges Feld gemeinsamer wissenschaftlicher Arbeit der Unterrichtsmethodiker war der Erfahrungsaustausch über forschungsmethodische Fragen. Bei wissenschaftlichen Arbeiten – insbesondere bei Dissertationen – gewannen empirische Untersuchungen der Schulwirklichkeit immer größere Bedeutung. Die herkömmliche Protokollierung bei der Beobachtung von Unterrichtsabläufen lösten Tonbandaufzeichnungen ab, die nun akribisch ausgewertet werden konnten. So führte Friedrich Donath für seine Habilitation umfangreiche Untersuchungen auf dieser Basis durch, und für Assistenten und Aspiranten wurden derartige Untersuchungen vor allem bei Dissertationen nahezu zur Regel. In der weiteren Entwicklung, die bis zur Gestaltung pädagogischer Experimente mit Versuchs- und Vergleichsgruppen führte, wurden die bei Kontrollen erfassten Ergebnisse der Aneignung von Wissen und Können einer Signifikanzprüfung mit mathematisch-statistischen Methoden unterzogen.

Der Erfahrungsaustausch über forschungsmethodische Fragen war gleichermaßen von eminenter Bedeutung für die Entwicklung der Assistenten und Aspiranten wie für die Wissenschaftsentwicklung in den Unterrichtsmethodiken. Ebenso war die kollektive Arbeit der Methodiker am Institut für Unterrichtsmethodik eine wichtige Triebkraft für die Entwicklung der Unterrichtsmethodiken zu wissenschaftlichen Disziplinen. Dabei spielten objektive Umstände, die mit der Organisationsform der Unterrichtsmethodik im Rahmen der Pädagogischen Fakultät gegeben waren, mit subjektiven Faktoren, die in der weitsichtigen und klugen pädagogischen Führung durch in Theorie und Praxis erfahrene Hochschullehrer bestanden, in positiver Weise zusammen.

Der Hauptteil der eigentlichen Arbeit musste jedoch in den einzelnen Fachgruppen unmittelbar am Gegenstand der Unterrichtsfächer geleistet werden.

### 7.3 Die Fachgruppe Methodik des Erdkundeunterrichts (mit Hinweisen auf die Geschichtsmethodik)

Der Leiter des Institutes für Unterrichtsmethodik, Walter Reißmann, sah sich stets verpflichtet, in der eigenen Fachgruppe mit gutem Beispiel voranzugehen, obwohl das Fach Erdkunde – gemessen an der Stundenzahl im Schullehrplan – gegenüber dem Fach Deutsch an Gewicht nicht gleichwertig sein konnte. Ein Vorteil des Faches bestand jedoch darin, dass es naturwissenschaftliche, historische und technisch-ökonomische Komponenten in sich vereinigte. Walter Reißmann hat auch Lehraufgaben in der Methodik des Geschichtsunterrichts wahrgenommen, als die Stelle des Geschichtsmethodikers vakant war. Ausblicke auf die Geschichtsmethodik sollen in diesem Beitrag das Blickfeld erweitern.

Die vorrangige Aufgabe in allen Methodikdisziplinen bestand darin, eine in sich geschlossene, wissenschaftlich fundierte Vorlesung zu gestalten. In den Vorlesungen Reißmanns trat besonders das Streben nach theoretischer Durchdringung und nach einer engen Verbindung von Theorie und Praxis hervor. Es erfolgte eine psychologische und erkenntnistheoretische Begründung der Methoden und des methodischen Vorgehens. Dabei waren Erkenntnisse von G. P. Lemberg und N. M. Skatkin wertvoll,<sup>85</sup> da diese die in ihren Arbeiten oft auf Beispiele aus der Geographie und aus der Geschichte zurückgriffen. Dadurch gelang es, deutlich herauszuarbeiten,

- welches System an geographischen Grundkenntnissen erforderlich ist und wie es methodisch aufgebaut werden muss, damit die Schüler neues Wissen einordnen und ihr Wissen anwenden können;
- welche Breite an Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig ist, die durch entsprechende Tätigkeiten ausgebildet werden können und

---

85 Siehe G. P. Lemberg: Über den Erkenntnisprozeß im Unterricht. In: Pädagogik. Berlin, Leipzig 6(1951)4. S. 1-14. – M. N. Skatkin: Der Formalismus in den Kenntnissen der Schüler und die Wege zu seiner Überwindung. In: Pädagogik. Berlin, Leipzig (1951)5. S. 14-35.

– welche Wertungen von erzieherischer Bedeutung sich aus dem ausgewählten geographischen Stoff ableiten lassen.

Zunehmend kamen differenzierte Methoden der Vermittlung und Aneignung grundlegender Kenntnisse und Erkenntnisse, Methoden der Festigung, Vertiefung, Übung und Anwendung des Wissens, der Kontrolle und Bewertung zum Tragen.

In der gesamten Ausbildung war das Bestreben darauf gerichtet, das Fach Erdkunde (oder Geographie) von einem bloßen Wissensfach, wie es die Lernschule praktiziert hatte und in der Schulwirklichkeit noch nachwirkte, zu einem Denk- und Erziehungsfach zu gestalten. Jedes geographische Objekt steht in komplexen Zusammenhängen mit anderen und ist in seiner gegenwärtigen Form Ergebnis eines ständigen Entwicklungsprozesses, in dem Natur und Gesellschaft zusammenwirken. Es repräsentiert somit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, sodass die Schüler bei optimaler methodischer Gestaltung des Unterrichtes Schritt für Schritt vom Begreifen einfacher Zusammenhänge an das Erfassen komplexerer Zusammenhänge und Entwicklungen herangeführt werden können.<sup>86</sup>

Die Entwicklung der Methodik des Erdkundeunterrichts als Wissenschaftsdisziplin wird an den Dissertationsthemen und den kontinuierlich verfolgten Arbeitsrichtungen deutlich. Walter Reißmann bearbeitete zum Beispiel das Thema »Grundsätze für die Gestaltung erdkundlicher Lehrbücher«. Dabei konnte er sich auf ein reichhaltiges Untersuchungsmaterial und auch auf praktische Erfahrungen in der Lehrbuchgestaltung stützen.<sup>87</sup>

---

86 Diese Entwicklung wurde in den 80er Jahren des 20. Jahrhundert unter Margot Honecker, Ministerin für Volksbildung, abgebrochen. Das Fach Geographie wurde wieder zu einem Wissensfach deklariert. In der Endphase der DDR gab es nicht nur Stillstand, sondern auch Rückschritt auf einzelnen Gebieten der Volksbildung.

87 Siehe Walter Reißmann und Rudolf Hohl: Lehrbuch der Erdkunde. 5. Schuljahr. Mitteleuropa. Berlin 1949. – Ernst Neef und Walter Reißmann: Lehrbuch der allgemeinen physischen Geographie 9. Klasse Oberstufe. Berlin 1954. – Walter Reißmann: Das Lehrbuch im Erdkundeunterricht. Berlin 1957. (Diskussionsbeiträge zu Fragen der Pädagogik. Heft 9.)

Das Thema »Verwendungsmöglichkeiten des Lehrbuchs bei der Vermittlung und Festigung der Kenntnisse und bei der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten« wurde fast parallel von Siegfried Herrmann verfasst, der 1952 als erster Absolvent eine Assistentenstelle erhielt. In dieser Arbeit galt der Festigung von Fähigkeiten und Fertigkeiten besonderes Augenmerk; dabei überwog noch die Anwendung didaktischer Kategorien gegenüber den fachlichen.<sup>88</sup>

Mit dem Lehrbuch, einem komplexen Arbeitsmittel, war ein Ausgangspunkt in verschiedene Arbeitsrichtungen gesetzt, sowohl in eine stärker komplexe als auch in eine mehr analytische, die aber beide stets inhaltsakzentuiert blieben. Mit dem Lehrbuch als Gegenstand methodischer Überlegungen war auch eine Grundposition Walter Reißmanns verbunden. Die geistige und praktische Tätigkeit der Schüler und damit die entscheidende Rolle der Selbsttätigkeit bei der Aneignung sicheren Wissens ließ er trotz mancher Widrigkeiten nie aus dem Auge, sie blieb Merkmal »Reißmannscher Methodik«. Aus diesem Grunde war ihm die Arbeit der späteren Forschungsgemeinschaft »Fähigkeitsentwicklung« eine Genugtuung, denn sie bedeutete auf einer qualitativ höheren Stufe eine Rückbesinnung auf reformpädagogische Ansätze. Die Erarbeitung methodisch durchgestalteter Lehrbücher blieb eines der kontinuierlich fortgeführten Arbeitsfelder, solange die Fachgruppe existierte. Die Mitarbeiter der Geographiemethodik verfassten oder bearbeiteten zwischen 1949 und 1969/1970 insgesamt sieben Schullehrbücher als Autoren oder Mitautoren (in der Mehrzahl gemeinsam mit Fachwissenschaftlern des Geographischen Institutes).

Ähnlich dem Lehrbuch, das Material für die methodisch gestaltete Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einsichten und Wertungen bereitstellt, sodass der ganze Aneignungsprozess überschaubar und gewissermaßen projiziert werden

---

88 Siehe Siegfried Herrmann: Verwendungsmöglichkeiten des Lehrbuchs bei der Vermittlung und Festigung der Kenntnisse und bei der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Erdkundeunterricht der Mittelstufe. Päd. Diss. Universität Leipzig 1957.

muss, gilt das im umfassenden Sinne auch für die Lehrplangestaltung. Mit ihr befassten sich die Geographiemethodiker systematisch, bis sie 1964 auf der Grundlage der Dissertation von Wolfgang Dorn unmittelbar zur Lehrplanausarbeitung beim Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI) herangezogen wurden (Ausarbeitung einer Konzeption, Delegation eines Mitarbeiters zum DPZI).<sup>89</sup>

Die stärker analytische Arbeitsrichtung, die mit den beiden anderen eng verflochten war, spiegelt sich in der Thematik der Einordnung und methodischen Gestaltung der allgemeinen physischen Geographie innerhalb des Gesamtlehrgangs des Geographieunterrichts in der Schule wider, die für die Begriffsbildung, für die stufenweise Entwicklung des geographischen Denkens, für das Natur- und Umweltverständnis von besonderer Bedeutung ist.<sup>90</sup> Von hier führte der Weg direkt zum Problem der Fähigkeitsentwicklung im Rahmen der gleichnamigen Forschungsgemeinschaft, in die sich Günther Filipiak mit seinem Dissertationsthema einbrachte.<sup>91</sup>

Im Ergebnis langjähriger theoretischer und empirischer Untersuchungen durch die Mitarbeiter der Fachgruppe entstand, angereichert durch praktische Lehrerfahrungen in Ausbildung und Lehrerweiterbildung sowie durch aussagekräftige Abschlussarbeiten von Studenten, als Standardwerk der Geographiemethodik

---

89 Siehe Walter Jahn: Ein Vorschlag für die Neugestaltung des Erdkundelehrplans für das 5. bis 8. Schuljahr. In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht. Berlin 6(1954)4. S. 67–71. — Wolfgang Dorn: Die Entwicklung der Lehrpläne für den Erdkundeunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Darstellungsformen des Stoffes sowie Forderungen für die zweckmäßige Gestaltung des Lehrplanes zur Herausbildung von Wissen und Können — ein Beitrag zur Lehrplantheorie. Päd. Diss. Universität Leipzig 1963.

90 Siehe Walter Jahn: Die allgemeine physische Geographie — ihr Wesen, ihre Bedeutung für die sozialistische Erziehung der Schüler und die Grundsätze ihrer methodischen Gestaltung. Päd. Diss. Universität Leipzig 1961.

91 Siehe Günther Filipiak: Methodische Grundsätze zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten im ökonomisch-geographischen Bereich des Geographieunterrichts. Päd. Diss. Universität Leipzig 1971.

die »Vorstellungs- und Begriffsbildung im Geographieunterricht«, ein Buch, das auch in russischer beziehungsweise serbokroatischer Sprache in Moskau beziehungsweise Zagreb erschien.<sup>92</sup>

Die gesamte empirische und theoretische Forschungsarbeit der eigenen Mitarbeiter und zahlreicher Doktoranden von anderen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wurde anregend, beratend und kritisch von Walter Reißmann begleitet. Dadurch prägte sich die grundsätzliche Herangehensweise an die Methodik als inhaltsbezogene pädagogische Aufbereitung wissenschaftlicher Gegenstände mit dem Ziel der Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung aus. Dieses Herangehen näherte sich dem methodischen Denken eines Max Gustav Lange, der schon 1947 formuliert hatte: »Die Schulwissenschaften stellen eine psychologische und pädagogische Umformung der Wissenschaften dar.«<sup>93</sup>

Die Geschichtsmethodik beweist ebenfalls, dass es in den verschiedenen Fachgruppen der Unterrichtsmethodik prinzipiell übereinstimmende Entwicklungstendenzen gab. Hans Wermes, der Nachfolger Friedrich Donaths, überschreibt, kritisch rückblickend auf die Geschichtsmethodik, sein Buch mit »Geschichte lehren – historisch denken lernen«<sup>94</sup> und trifft damit die Kernfrage der Geschichtsmethodik, für die Donath in der DDR Maßstäbe gesetzt hat. In der Geschichtsmethodik ging es um die Herausbildung eines realistischen Geschichtsbildes und eines objektiven, wissenschaftlich fundierten historischen Denkens bei den Schülern, damit faschistische und nationalistische Einflüsse überwunden werden konnten. Dieser Anspruch der frühen Nachkriegsentwicklung wurde jedoch später durch Einseitigkeit und Dogmatisierung in der Geschichtsdarstellung paralyisiert. Donaths Wirken in der Zeit der Pädagogischen Fakultät war von dogmatischen Auffassungen unberührt.

---

92 Siehe Wolfgang Dorn und Walter Jahn: *Vorstellungs- und Begriffsbildung im Geographieunterricht*. Berlin 1966.

93 Max-Gustav Lange: *Denken und Handeln in der Erziehung*. In: *Pädagogik*. Berlin 2(1947)2. S. 66.

94 Siehe Hans Wermes: *Geschichte lehren – historisch denken lernen*. Eibau 1994.

Um die Möglichkeiten zu verbessern, den Schülern die Geschichte konkret und anschaulich nahe zu bringen und die Verbindung von Theorie und Praxis wirksam umzusetzen, wurden unter dem Stichwort »erlebte Geschichte« das heimatgeschichtliche Prinzip und die Geschichte der einfachen Menschen mit ihrer produktiven Tätigkeit betont.<sup>95</sup>

In der Entwicklung der Geschichtsmethodik zeigen sich Analogien zur Geographiemethodik, beispielsweise darin, dass im Interesse von Anschaulichkeit und Überzeugungskraft in der Geographie das heimatkundliche und in der Geschichte das heimatgeschichtliche Prinzip galt. Ebenso zeigten sich in Forschung und Wissenschaftsentwicklung typische Schwerpunkte. So standen die »Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht« unter Betonung des Lehrervortrags, speziell der Erzählung, und die »Begriffsbildung im Geschichtsunterricht« im Mittelpunkt.<sup>96</sup> Unverkennbar war Donath in seinen methodischen Grundpositionen von reformpädagogischen Auffassungen beeinflusst. Er setzte sich aber auch intensiv und produktiv mit der sowjetischen Pädagogik auseinander und gab sogar Auszüge aus einer in der Sowjetunion erschienenen Methodik des Geschichtsunterrichts in deutscher Sprache heraus.<sup>97</sup>

Die Entwicklung der Unterrichtsmethodik in den Fächern Geographie und Geschichte, das heißt, in Lehre, Forschung und Publikationstätigkeit, konnte allmählich Auffassungen wie die überwinden, dass Methodik für den Schulunterricht eine Sammlung von Handreichungen für die Gestaltung einzelner Unterrichtseinheiten oder eine bloße Untersetzung didaktischer

---

95 Siehe Friedrich Donath: *Wie erforsche ich die Geschichte meiner Heimat. Kulturbund zur demokratischen Erneuerung Deutschlands.* Leipzig 1955.

96 Siehe derselbe: *Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht.* Berlin 1960. (Pädagogische Wissenschaft und sozialistische Schule. Heft 4.); *Begriffsbildung im Geschichtsunterricht.* Berlin 1962. (Pädagogische Wissenschaft und sozialistische Schule. Heft 13.)

97 Siehe A. A. Wagin und N. W. Speranskaja. *Ausgewählte Kapitel zur Methodik des Geschichtsunterrichts der oberen Klassen.* Aus dem Russischen. Bearb. von Friedrich Donath und Dieter Schiewe. Berlin 1962.



Regeln für den jeweiligen Sachinhalt darstelle. Es setzte sich die Erkenntnis durch, dass wissenschaftlich fundierte Unterrichtsmethodik eine Synthese oder Symbiose zwischen den besonderen Strukturen des betreffenden Gegenstandes und den Strukturen des erkenntnistheoretisch und psychologisch bedingten Vermittlungs- und Aneignungsprozesses unter pädagogischer Zielsetzung sein muss. In der weiteren Entwicklung führte das auch dazu, dass in der Lehre der jeweiligen Fachmethodik zwischen systematischer und spezieller Methodik (der methodischen Gestaltung bestimmter Unterrichtskomplexe) unterschieden wurde. Jede so verstandene Unterrichtsmethodik ist eine Teildisziplin der pädagogischen Wissenschaften mit interdisziplinärem Charakter. Dafür ist der Begriff Unterrichtsmethodik für das Fach X (bezogen auf den Schulunterricht) zutreffend. Geeignet wäre auch die Bezeichnung Lehrmethodik für das Fach X, wobei eine zusätzliche Kennzeichnung (Schulstufe, Schulart) angezeigt wäre. Der Begriff Fachdidaktik, wie er heute benutzt wird, ist in zweifacher Hinsicht unscharf, bezüglich des Faches wie der Didaktik.

Da die Methodiker der »Leipziger Schule« und darüber hinaus viele Methodiker in der DDR ihre Arbeit in der charakterisierten Weise auffassten, waren sie nicht nur Partner für die Vertreter der allgemeinen Pädagogik, sondern auch der Didaktiker, und zugleich anerkannte Partner der Fachwissenschaftler. Das gilt für alle Methodiker, in besonderem Maße aber für das Fach Geographie, wo es eine kontinuierliche Zusammenarbeit gab.

#### *7.4 Die Fachgruppe Methodik des Deutschunterrichtes*

Die Grundlagen für die Entwicklung der Deutschmethodik zu einer universitären Wissenschaftsdisziplin an der Universität Leipzig wurden im wesentlichen von Paul Wagner gelegt und danach ausgebaut von seinen Schülern Joachim Riehme, Marianne Lange und Brunhilde Schrumpf, den späteren Professoren auf diesem Wissenschaftsgebiet am Institut für Pädagogik der Universität Leipzig.

Paul Wagner, Volksschullehrer in der Weimarer Republik und in der Nazizeit strafversetzt, wurde nach Kriegsende mit der Ausbildung von Neulehrern betraut und im Oktober 1947 zum Dozenten für Methodik des Deutschunterrichts an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig ernannt. Zeit seines Lebens zeichnete diesen engagierten Lehrer, der am 8. April 1891 in Annaberg (Erzgebirge) geboren und zuerst in Oberwiesenthal Lehrer wurde, die Liebe zum Kind und zum Lehrerberuf aus. Bereits in der Weimarer Republik war er durch seine Arbeit im Leipziger Lehrerverein und an der 54. Volksschule, einer Versuchsschule in Leipzig-Connewitz, sowie durch seine pädagogischen Veröffentlichungen als aktiver Pädagoge hervorgetreten. Immerwährende Beachtung schenkte er sein Leben lang der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer produktiven Vermittlung an seine Schüler. Dazu veröffentlichte er zahlreiche Artikel und Schriften und plädierte für die Einbeziehung wertvoller Literatur in den Unterricht auch an den Volksschulen<sup>98</sup>, sodass er als ein Wegbereiter der Schülerbücherei gelten kann. Um die literarische Bildung der Volksschüler zu heben, verfasste er unter anderem »Richtlinien zur Einrichtung und Ausgestaltung der Schülerbüchereien in der Volksschule«<sup>99</sup>.

Der wesentliche Beitrag Wagners zur Entwicklung der Deutschmethodik in der DDR bestand in Untersuchungen und Veröffentlichungen zur Kinder- und Jugendliteratur und zum Leseverhalten der Schüler. Auf diesem Gebiet galt er als ausgewiesener Fachmann. Seine Auffassungen dazu machte er den Studenten und Lehrern vor allem mit zwei Publikationen zugänglich: »Über das Verhältnis des Kindes zum Buch und die Bedeutung der Kinder- und Jugendliteratur«<sup>100</sup> und »Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur und in die

---

98 Siehe Paul Wagner: Die Einzelschrift im Deutschunterricht. Leipzig 1932.

99 Siehe derselbe: Die Schülerbücherei in der Volksschule. Leipzig 1930.

100 Siehe derselbe: Über das Verhältnis des Kindes zum Buch und die Bedeutung der Kinder- und Jugendliteratur. In: Deutschunterricht. Berlin 8(1955)6. S. 329-334.

Jugendschriftenpädagogik«<sup>101</sup>. Die Universität Leipzig wurde durch das Wirken Paul Wagners zu einem Zentrum der Kinder- und Jugendliteratur-Forschung; Marianne Lange setzte dies erfolgreich fort.

Bezeichnend für die Anfänge der Deutschmethodik in der DDR ist, dass diese Wissenschaftsdisziplin noch als Einheit gesehen und nicht, wie später, in zwei Wissenschaftsdisziplinen – in die Methodik des Literaturunterrichts und die Methodik des Muttersprachunterrichts – aufgespalten wurde. Von Wagner liegen deshalb auch Veröffentlichungen zu mehreren Bereichen der Deutschmethodik beziehungsweise des Deutschunterrichts vor, so zum Muttersprachunterricht unter anderem die Aufsätze »Die Phantasieerzählung, ein Beitrag zur systematischen Ausdrucksschulung«<sup>102</sup> und »Ziele und Aufgaben des Aufsatzunterrichts in der Mittel- und Oberstufe«<sup>103</sup>. Er erarbeitete auch Hinweise für die Sprachbücher der Lehrer auf diesem Gebiet wie die »Lehrerhinweise zur Arbeit am sprachlichen Ausdruck der Schüler für das 5. und 6. Schuljahr«.

Die Entwicklung der Deutschmethodik als wissenschaftliche Disziplin an der Universität Leipzig wurde von Wagner dadurch bereichert, dass er viele Kontakte zu Pädagogen und Methodikern anderer Universitäten pflegte, zum Beispiel im Rahmen seiner Mitarbeit in Kommissionen: in der Fachkommission Deutsch des DPZI, in der Methodikkommission zur Entwicklung und Herausgabe von Lehrplänen und Lehrbüchern beim Ministerium für Volksbildung sowie in der Jury des Ministeriums für Kultur, die über die Auszeichnung neuer Jugendbücher entschied.

Die Wissenschaftsdisziplin wurde auch durch seine historischen Untersuchungen fundiert. Besonders arbeitete er Karl Friedrich Wilhelm Wanders pädagogische Auffassungen und Ru-

---

101 Siehe derselbe: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur und in die Jugendschriftenpädagogik. Berlin 1957.

102 Siehe derselbe: Die Phantasieerzählung, ein Beitrag zur systematischen Ausdrucksschulung: In: Deutschunterricht. Berlin 5(1952)12. S. 651–654.

103 Siehe derselbe: Ziele und Aufgaben des Aufsatzunterrichts in der Mittel- und Oberstufe. In: Deutschunterricht. Berlin 8(1955)1. S. 20–24.

dolf Hildebrands sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Auffassungen für die Deutschmethodik auf. Dabei bereicherte und korrigierte Paul Wagner auch seine reformpädagogischen Auffassungen durch das Studium der sowjetischen Pädagogik. Es war für ihn eine Selbstverständlichkeit, sich sowjetische pädagogische Auffassungen kritisch zu eigen zu machen und sie für die Erziehung einer neuen Generation von Deutschlehrern zu nutzen.

Kennzeichnend für Wagners hochschulmethodisches Wirken und die Entwicklung der Deutschmethodik an der Pädagogischen Fakultät war die enge Praxisverbundenheit der Ausbildung. Wagner setzte sich immer dafür ein, dass die Studenten mit erfolgreichen Lehrern bekannt wurden und vergleichen konnten, ob das in den Lehrveranstaltungen Gehörte der fortgeschrittenen Unterrichtspraxis entsprach und wie es umgesetzt werden konnte. Er achtete darauf, dass die Studierenden ihre Lehrkräfte bei deren Unterricht selbst erleben konnten. Den Studenten die theoretischen Positionen exemplarisch zu demonstrieren, war Usus an der Pädagogischen Fakultät. Die Studenten schätzten Inhalt und Form gerade dieses Teils der Ausbildung.

Wagners Verdienst bestand unter anderem darin, dass er junge Lehrer und pädagogisch interessierte Lehrerstudenten erfolgreich als wissenschaftlichen Nachwuchs heranzog und betreute. Die Hilfe, die er seinen Assistenten und Aspiranten gewährte, war umfassend und uneigennützig. Dadurch entstand an der Leipziger Universität ein Zentrum der Deutschmethodik. Wagner selbst hatte noch 1953 im Alter von 62 Jahren promoviert. Einer seiner wissenschaftlichen Assistenten, Joachim Riehme, spezialisierte sich zum international anerkannten Fachmann in Fragen der Orthographie und des Orthographieunterrichts. Der Gemeinschaftsarbeit »Zur Methodik des Orthographieunterrichts«, herausgegeben von Wagner/Hildebrandt/Riehme<sup>104</sup>, folgte nach Riehmes Habilitation 1964 dessen erste

---

104 Siehe Paul Wagner, Egon Hildebrandt und Joachim Riehme: Zur Methodik des Orthographieunterrichts. In: Deutschunterricht. Berlin 9(1956)7. S. 399-409.

Buchveröffentlichung mit dem Titel »Probleme und Methoden des Rechtschreibunterrichts«. Im Vorwort dazu dankte der Verfasser seinem Betreuer, Paul Wagner dafür, dass er ihm stets anregend, kritisierend und ermunternd zur Seite gestanden habe.

In der Zeit des Bestehens der Pädagogischen Fakultät haben Studenten und Assistenten Wagners immer gespürt, dass die Anfänge der Lehrerausbildung in der Sowjetisch Besetzten Zone beziehungsweise der DDR mit der radikalen Abkehr von nazistischem Gedankengut, von Versuchen eines Neubeginns und der kritischen Wiederaufnahme reformpädagogischen Gedankengutes verbunden waren. Das war begleitet von der Orientierung auf den Schüler beziehungsweise Studenten als Partner des Lehrenden; dabei wurden zugleich die Selbstständigkeit und die Interessen des Lernenden berücksichtigt. Reformpädagogische Einflüsse und die antifaschistisch-demokratische Grundorientierung in der Lehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät hinterließen Spuren bei vielen Lehrern und dem wissenschaftlichen Nachwuchs auch noch in der Zeit, als begonnen wurde, dogmatische Akzente in der sozialistischen Schul- und Hochschulpolitik durchzusetzen.

### *7.5 Die besonderen Bedingungen für die Entwicklung der Methodiken der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer*

Die demokratische Schulreform von 1946 schloss als wichtiges Element die schrittweise Durchsetzung des Fachunterrichtsprinzips ab Klasse 5 der achtklassigen Grundschule ein. Das galt in besonderem Masse für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Damit wurde es später möglich, nicht nur den allgemeinbildenden, sondern auch den polytechnischen Charakter der neuen Schule auszuprägen.

Um die Unterrichtsmethodiken der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zielstrebig zu entwickeln und die angehenden Fachlehrer entsprechend zu qualifizieren, musste an der Universität Leipzig ihr Vorkriegsstand, besonders der in der Weimarer Republik, kritisch analysiert und für die neuen Anforderungen in Schule und Lehrerbildung genutzt werden. Es

war folgerichtig, wenn dabei die Meraner Beschlüsse der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte vom Jahre 1905 zum naturwissenschaftlichen Unterricht schöpferisch angewendet wurden.<sup>105</sup> Das war besonders fruchtbar für den Aufbau der Mathematik-, Physik- und Chemiemethodik an der Universität.

Natürlich gingen in diesen Prozess auch die persönlichen spezifischen Voraussetzungen der Vertreter dieser Disziplinen an der Leipziger Pädagogischen Fakultät ein, die oft sehr unterschiedlich ausgerichtet waren. Deshalb sollen hier die Beiträge von Werner Renneberg und Karl Werner gewürdigt werden.

### 7.5.1 Mathematik- und Chemiemethodik, ausgestaltet von Werner Renneberg

»Werner Renneberg legte den Grundstein für die sozialistische Chemiemethodik in der DDR und förderte ihre weitere Entwicklung«, mit diesen Worten würdigte die von ihm mitbegründete Zeitschrift »Chemie in der Schule« nach seinem plötzlichen Tode im Jahre 1976 sein Lebenswerk.

Nach dem Studium der Mathematik, Physik und Chemie mit dem Ziel, Lehrer an einer höheren Schule zu werden – in Hitlerdeutschland blieb ihm dies versagt –, war er als Assistent und Leiter eines physikalischen Forschungslabors in der metallurgischen Industrie tätig. Schon seine Dissertation hatte eine Thematik aus der physikalischen Chemie zum Gegenstand, sodass es nicht überrascht, wenn er sich von fachwissenschaftlichen Erkenntnissen her den Zugang zu unterrichtsmethodischen Fragestellungen erarbeitete. Hauptgebiete in seiner Tätigkeit als Lektor an der noch jungen Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig waren vom Wintersemester 1946/1947 an die Methodik des Mathematikunterrichts, ab dem folgenden

---

105 Die Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte e.V. wurde 1822 in Leipzig gegründet. Ihre 77. Versammlung 1905 in Meran fasste Beschlüsse über die Entwicklung des Unterrichts in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Die Neugründung der Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte 1950 mit Sitz in Wuppertal.

Sommersemester 1947 die Methodik des Chemieunterrichts. Auf diese wollen wir uns konzentrieren.

In seinen zahlreichen Publikationen wandte er sich Fragen der Stellung und Behandlung der allgemeinen und physikalischen Chemie sowie der Chemie der festen Stoffe zu. Das Periodensystem der Elemente und Atommodelle standen im Vordergrund. Unterrichtsmethodisch relevante Fragen kamen hinzu, so zur polytechnischen Bildung im Chemieunterricht, zur Lehrplantheorie, zur Verbesserung des Lernens auch mit Hilfe von Lehr- und Lernmitteln und durch Schülerübungen. Beim Verfolgen der Frage, wie bei Schülern schöpferische Leistungen gefördert werden können, stellte Renneberg die Wege dar, auf denen bedeutende Gelehrte wie Friedrich August Kekulé von Stradonitz, Marie und Pierre Curie, Max Planck und Albert Einstein zu ihren Erkenntnissen gelangten.

Das Studium der Sowjetpädagogik war für ihn ebenfalls sehr fruchtbar. Seine Habilitation, die ihm später die Berufung zum Professor mit vollem Lehrauftrag bahnte, war der Ausschöpfung vorwärtsweisender Gedanken des sowjetischen Pädagogen W. N. Werchowsky, eines Mathematik- und Chemiemethodikers, gewidmet. Diese führte ihn dazu, die Verbindung von Mathematik- und Chemieunterricht zu verstärken, ja, überhaupt eine einheitliche mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung zu konzipieren, was ihn später zur Ableitung fachübergreifender und fach-eigener Leitlinien führte. Ähnliche Anregungen gewann später das Leipziger Methodikerkollektiv aus der Zusammenarbeit mit modern arbeitenden Schweizer Chemiemethodikern und -lehrern wie Anton Stieger, Jörg Hediger und Carl Kauter. Dabei festigte sich Rennebergs Auffassung, dass nur in Gemeinschaftsarbeit hohe schöpferische Leistungen erreicht werden können. Das galt gleichermaßen für die nationale und internationale Zusammenarbeit.

Um universitätsrelevante wissenschaftlich fundierte Methodiken auszuprägen, musste die Lehre in wachsendem Maße mit eigener Forschungstätigkeit unternetzt werden. Anfangs wurde in Unterrichtsbesuchen bei erfolgreichen Chemielehrern der DDR die Unterrichtsgestaltung beobachtet, analysiert und verallgemeinert. Es folgten vergleichende Untersuchungen zum

Chemieanfangsunterricht der siebenten Klassen der Grundschule mit dem Chemielehrgang von D. M. Kirjuschkina aus der Sowjetunion; sie erbrachten – getragen vom Autor dieses Beitrags – Anregungen zur Steigerung des Unterrichtsniveaus. Diese Forschungsarbeit wurde schließlich bis zum Chemieunterricht für die zwölften Klassen der Erweiterten Oberschule fortgeführt. Die Fakultätsschule diente erstmals dazu. Parallel dazu lief in Leipzig – auch dies erstmals – eine fakultative »Arbeitsgemeinschaft Junger Chemiker« an, mit der das Interesse der teilnehmenden Schüler für die Chemie vertieft wurde. Bei diesen empirischen Untersuchungen galt der Einbeziehung der polytechnischen Bildung und den Schülerexperimenten im Chemieunterricht besondere Aufmerksamkeit. Auch der als Betriebsbesichtigung gestaltete Chemieunterricht wurde so Untersuchungsgegenstand. Renneberg war dabei als ehemaliger Industrietechniker ein kenntnisreicher Berater für den damaligen Promovenden und heutigen Autor. Notwendige wissenschaftliche Forschungstätigkeit und persönliche Qualifizierung bildeten zunehmend eine Einheit.

Die Ausarbeitung von Schullehrbüchern für Chemie sowie die Aus- und Weiterbildung von Chemiefachlehrern in einem staatlichen, mehrmals veränderten System und in wissenschaftlichen Gesellschaften wie der Chemischen Gesellschaft wurden so getragen. Renneberg war einer ihrer führenden Autoren und Förderer. Eine erste geschlossene, weitgehend wissenschaftlich fundierte Darstellung der Chemiemethodik legte er 1956 mit drei Lehrbriefen vor, die er für die erste Matrikel der Fernstudenten zur Ausbildung an der Erweiterten Oberschule der Pädagogischen Hochschule Potsdam verfasst hatte. Der Autor dieses Beitrags führte als Rennebergs damaliger Assistent in Chemnitz dazu die notwendigen Konsultationen durch.

### 7.5.2 Physikmethodik und ihr Begründer Karl Werner

Karl Werner, später gewürdigt als »namhafter Hochschullehrer« in der gleichnamigen Universitätspublikation aus dem Jahre 1983, begann seinen Bildungsweg mit dem Besuch des



Lehrerseminars in Bautzen und anschließender Tätigkeit als Hilfslehrer an mehreren Dorfschulen der Oberlausitz. Danach studierte er zwischen 1918 und 1922 an der Leipziger Universität Physik, Chemie und Mathematik, um anschließend als Studienrat an Leipziger Höheren Schulen bis 1945 zu unterrichten. Sein Verdienst besteht darin, an der Leipziger Pädagogischen Fakultät die Methodik des Physikunterrichts bis Ende der 1940er Jahre aufgebaut zu haben. Sie war damals schon eine sichere Grundlage für die Fachlehrerbildung und den Physikunterricht.

Werners philosophisch-naturwissenschaftliche Grundpositionen waren bereits in der Thematik seiner Habilitationsschrift von 1948 erkennbar. Sie trug den Titel »Physikalisches Weltbild, Weltanschauung und Schule«. Man kann davon ausgehen, dass er sich vom dialektisch-materialistischen Standpunkt leiten ließ; dies spiegelte sich auch in seinen pädagogischen Ansichten wider. Er stützte sich bewusst auf die schon genannten Meraner Reformvorschläge, welche die Physik im Unterricht als Naturwissenschaft, nicht aber als mathematische Wissenschaft verstanden. Ein physikalischer Sachverhalt sollte durch Naturbeobachtung und Experiment schulisch erschlossen werden. Für die physikalische Ausbildung der Schüler wurden planmäßige Übungen im Beobachten und Experimentieren gefordert. »Kreidephysik« sollte es hinfort nicht mehr geben. Das vertrat Karl Werner auf dem V. Pädagogischen Kongress der DDR auch mit allem Nachdruck. Bedeutung gewinnende physikalische Vorgänge, wie Leitungsvorgänge in Festkörpern, wurden im Rahmen der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses untersucht. Die Grundlagen der Atom- und Quantenphysik sowie der Relativitätstheorie waren – so Karl Werners Anliegen – in den Physikunterricht der elften und zwölften Klassen einzubeziehen; dazu hat er auch Grundversuche ausgearbeitet. Gestützt auf sowjetische Physikmethodiker, erarbeitete er Grundgedanken darüber, wie die polytechnische Bildung und Erziehung im Physikunterricht der allgemeinbildenden Schule verwirklicht werden sollten. Gerade zum Inhalt der polytechnischen Bildung fanden seine Aspiranten in ihrer Forschungsarbeit tragfähige Lösungen, zum Beispiel bei der Verbindung des Physikunterrichts mit dem Pro-

duktionszweig Energieversorgung (unter anderen Lothar Oppermann). Da physikalische und physikmethodische Erkenntnisse mehr und mehr in nationaler und internationaler Gemeinschaftsarbeit (beispielsweise mit der früheren ČSSR) entstanden, mussten sie im Interesse der Qualität des Unterrichtes über zahlreiche Zeitschriftenpublikationen, vor allem aber über lebendige Weiterbildungsveranstaltungen weitergegeben werden. Hier ist vor allem eine »Hochschulwoche« für Fachlehrer am Physikalischen Institut der Leipziger Universität zu Schulferienbeginn zu nennen. Einem Gebiet galt das besondere Interesse Werners in seinem Schaffen: der Geschichte der Physik. Über sie hielt er noch nach seiner Emeritierung eine fakultative Veranstaltung für Lehrerstudenten ab. Im Zentrum standen Darlegungen zu Leben und wissenschaftlichen Leistungen Marie Sklodowska-Curies, Ernest Rutherfords, William Thomsons, Max von Laues, Blaise Pascals, Heinrich Hertz' und anderer.

Die gemeinsame Arbeit der Methodiker im Institut und in der späteren Abteilung Unterrichtsmethodik, die intensive Tätigkeit der Mitarbeiter der verschiedenen Fachgruppen unter der Leitung erfahrener Hochschullehrer sowie die Kooperation der Methodiker mit Vertretern der pädagogischen Grunddisziplinen und den Fachwissenschaftlern ermöglichten es, dass sich die Unterrichtsmethodiken zu universitären Wissenschaftsdisziplinen entwickeln konnten. Ohne die feste Organisationsstruktur im Rahmen der Pädagogischen Fakultät, die am Institut für Pädagogik bis 1968/1969 beibehalten blieb, wäre die Entwicklung der Unterrichtsmethodiken in dieser Tiefe und Breite nicht möglich gewesen. Die Arbeit der Methodiker trug darüber hinaus Früchte, denn sie hatte Grundlagen geschaffen, auf denen die Forschungsgemeinschaft Fähigkeitsentwicklung in Leipzig erfolgreich aufbauen konnte. Außerdem vermochte die 1971 gegründete Abteilung Hochschulmethodik bestimmte Voraussetzungen auf ihrem Gebiet für sich nutzen. Sie hatte die Aufgabe erhalten, gemeinsam mit der allgemeinen Hochschulpädagogik die pädagogische Qualifizierung des Hochschullehrer-Nachwuchses auf methodischem Gebiet zu gewährleisten. Dazu waren entsprechende Forschungs- und Entwicklungsarbeiten erforderlich gewesen.

Das Grundkonzept der unterrichtsmethodischen Ausbildung der Lehrerstudenten (Vorlesung, schulpraktische Übungen, Schulversuche in den naturwissenschaftlichen Fächern und Praktika) hatte weiterhin Bestand, nachdem die Methodiken 1968/1969 aus dem Verband des Institutes für Pädagogik ausgegliedert und in die fachwissenschaftlichen Einrichtungen integriert worden waren. Die Unterrichtsmethodiken blieben pädagogische Disziplinen, durch die enge Bindung an die Fachwissenschaften sollten sie neue Impulse erhalten.

### *7.6 Die Rolle der zentralen Methodikkommission bei der Entwicklung der Unterrichtsmethodiken*

Die Entwicklung der Unterrichtsmethodiken erhielt zusätzliche Impulse durch die Methodikkommission beim Staatssekretariat für Hoch- und Fachschulwesen der DDR. Sie wurde 1957 gebildet, als in Berlin die Pädagogische Fakultät noch existierte, die Fakultäten an den anderen Universitäten bereits aufgelöst waren und deren Methodiker zunächst ihre Aufgaben im Rahmen der Institute für Pädagogik weiterführten. Vorsitzender dieser Kommission war Professor Dr. Walter Reißmann, der somit auf drei Ebenen für die Entwicklung der Unterrichtsmethodiken wirkte: in seinem eigenen Fachgebiet als Geographiemethodiker, als Direktor des Institutes beziehungsweise Leiter der Abteilung Unterrichtsmethodik in Leipzig und als Vorsitzender der Methodikkommission.

Der Autor lernte Walter Reißmann durch seine Tätigkeit als junger Fachreferent im Staatssekretariat für Hoch- und Fachschulwesen der DDR mit dem Verantwortungsbereich Pädagogik und Lehrerausbildung an den Universitäten der DDR und an der Technischen Hochschule Dresden kennen. Als die Idee geboren wurde, eine Methodikkommission für die weitere Entwicklung der Methodikdisziplinen als »Hefe« im Ensemble der Ausbildungsdisziplinen der Lehrerausbildung, für den Erfahrungsaustausch in der Methodikausbildung und zur Beratung des Fachreferats Pädagogik zu bilden, war klar, dass es keinen geeigneteren Vorsitzenden einer solchen Kommission geben

konnte als Walter Reißmann. Heute – 45 Jahre später – ist es nicht möglich, lückenlos und umfassend über die Arbeit dieser Kommission zu berichten; es ist jedoch wichtig, sich im Zusammenhang mit Reflexionen über die Entwicklung der Unterrichtsmethodiken an das Wirken dieser Kommission zu erinnern.

Die Auswahl der Mitglieder dieser Kommission erfolgte unter dem Aspekt, dass alle Universitäten und Methodiker aus möglichst vielen Unterrichtsfächern vertreten waren. Unter dieser Zielstellung gelang es, die Leiter der Methodikbereiche an den Universitäten und andere namhafte Methodiker für die Arbeit in der Kommission zu gewinnen. Zu den Kommissionsmitgliedern gehörten neben Reißmann (Geographiemethodik), dem Vorsitzenden, und meiner Person als Sekretär der Kommission unter anderen Prof. Dr. Haime Cumme, Rostock, Mathematik- und Physikmethodik; Prof. Dr. Max Ebner, Greifswald, Mathematik- und Physikmethodik; Prof. Dr. Hans Keune, Halle, Chemiemethodik; Prof. Dr. Manfred Kresse, Berlin, Biologiemethodik; Prof. Dr. Albert Uhlig, Jena, Biologiemethodik, und Prof. Dr. Paul Wagner, Leipzig, Deutschmethodik.

Zur Beratung bestimmter Themen wurden oft Gäste eingeladen, darunter auch die Professoren Paul Renneberg und Karl Werner aus Leipzig.

Im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten wurden auch Informations- und Studienreisen in verschiedene sozialistische Länder unternommen, so in die UdSSR (Reißmann, Osburg), in die ČSSR (Reißmann, Keune, Kresse, Oppermann, Osburg) und nach Bulgarien (Reißmann, Haspas, Osburg), die für die Arbeit der Kommission eine wichtige Bereicherung darstellten, eine Bestätigung für eigene Vorhaben oder Anregungen für die weitere Arbeit erbrachten.

Folgende Themen waren Gegenstand von Diskussionen in der Methodikkommission:

- Ausbildungsabläufe sowohl für den Vorlesungszyklus als auch für die verschiedenen Modelle der schulpraktischen Übungen und Praktika (zu unterrichtende Stundenzahl, Einbeziehung von Lehrern, Anforderungen an die Unterstützung durch die Volksbildungsämter);

- Ausbau der Methodiken (Ausstattung mit Professuren, Dozenten, ständigen Stellen für Assistenten und Oberassistenten, Problematik der Lehrer im Hochschuldienst und anderes mehr). So war die Differenzierung der Deutschmethodik in Muttersprach- und Literaturmethodik, die zuerst in Leipzig erfolgte, ein konkretes Ergebnis diesbezüglicher Vorschläge der Methodikkommission;
- geplante Zulassungsquoten an den einzelnen Universitäten insgesamt und nach Fachkombinationen. Dabei galten entsprechend der Bedeutung der Methodiken für die Gesamtausbildung die Kapazitäten der Methodikausbildung an den einzelnen Universitäten als »Nadelöhr«;
- Festlegung obligatorischer Fachkombinationen unter dem Aspekt der realen Schulbedürfnisse und der Effektivität der späteren Lehrtätigkeit der Absolventen;
- Kriterien für eine praxisbezogene Fachausbildung und der Ausrichtung von fachwissenschaftlichen Diplomarbeiten am Berufsbild des Fachlehrers;
- Abschlussprüfungen in den Methodikfächern (Dauer, Verfahren, Benotung);
- Gestaltung der Zeugnisse für die Lehrerstudenten (Anzahl der auszuweisenden Disziplinen, das Verhältnis und die Gewichtung der Theorie- und der Praxisnote in der Methodik);
- Erfahrungsberichte von DDR-Methodikern über ihre Arbeit im 1952 in der BRD gegründeten »Schwelmer Kreis« in dem mit dem Ziel eines einheitlichen Deutschlands für eine progressive deutsche Schule gestritten wurde (hierbei hatte das »Koordinierungsbüro für gesamtdeutsche Pädagogik« zu entscheiden);
- Konzeptionen für die seit Mitte der 1950er Jahre geplanten Hochschullehrbücher für die einzelnen Methodiken. (Diese kamen aber als Folge ideologischen Misstrauens gegenüber der Tätigkeit der dafür verantwortlichen Methodiker und des stärker hervortretenden schulpolitischen Führungsanspruchs des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts nicht zustande);
- Meinungsaustausch über die entstehenden Unterrichtshilfen unter Regie des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI). Das geschah zumeist in Gegnerschaft zu Walter

Reißmann, der darin den Tod schöpferischer Tätigkeit des Lehrers sah. Wir »Jungen« schlossen uns oft der Argumentation des Ministeriums für Volksbildung an, es sei besser, die Mehrzahl der Lehrer unterrichte nach methodisch durchdachten, im Detail variablen und Erfolg versprechenden Vorlagen, als nur ein Teil von ihnen nach originellen eigenen Konzepten.

Heute ist es nicht mehr möglich zu sagen, wie die Diskussion im Detail verlaufen ist. Sicherlich flossen auch viele Anregungen von Methodikern ein. Reißmann war aber derjenige, der alle Fragen entscheidend beeinflusste und die Vorhaben konstruktiv voranbrachte. Das erfolgte immer auf der Grundlage seiner Erfahrungen und seiner Autorität, seines Vermögens, auf andere einzugehen, seiner Fähigkeit, bei Beiträgen von anderen und bei verschiedenen Meinungen deren Substanz zu erfassen.

Der Tätigkeit der Methodikkommission kann noch jene konstruktive Phase zugerechnet werden, in der die Universitäten, denen das Ministerium für Volksbildung und dessen nachgeordneten Einrichtungen mit gewissem Misstrauen begegneten, in der Entwicklung von Pädagogik und Lehrerbildung noch dominierten.



## 8 Die Ausbildung an fachspezifischen Instituten der Pädagogischen Fakultät

### 8.1 *Das Institut für Erwachsenenbildung*

#### 8.1.1 Vorgeschichte und Gründung

In einem nicht datierten »Entwurf für die Durchführung der einheitlichen Lehrerbildung für das Bundesland Sachsen« wurden grundlegende Vorstellungen zu den Strukturen der Lehrerbildung in Sachsen entwickelt. »Um sie einheitlich durchführen zu können,« heißt es im ersten Absatz, »wird an jeder der genannten Hochschulen eine Pädagogische Fakultät errichtet.«<sup>106</sup> Der Entwurf ist sicherlich zu Beginn des Jahres 1946 verfasst worden.<sup>107</sup> In der knappen Erläuterung der Strukturvorschläge heißt es: »Auch ein Seminar für Erwachsenenbildung hat bereits vor 1933 an der Universität Leipzig bestanden. Es hatte die Aufgabe, Lehrkräfte für Volkshochschulen pädagogisch zu schulen. Die frühere Leiterin dieses Seminars war Frau Hermes, die außerdem der 1933 aufgelösten Schule der Arbeit vorgestanden hat. Vielleicht ist die Eröffnung dieser Abteilung nicht sofort möglich (aus organisatorischen und personellen Gründen). Sie muss aber sowohl für Leipzig als auch für Dresden für die nächste Zeit angestrebt werden.«<sup>108</sup>

Bemerkenswert an diesem Dokument ist, dass für die Erwachsenenbildung noch die aus der Weimarer Zeit stammende

---

106 SHSA Dresden. Landesregierung Sachsen. M. f. V. 974. Nr. 529. S. 1.

107 Die vermutete zeitliche Einordnung des Dokuments stützt sich auf den Fußnotenvermerk der ersten Seite des oben genannten Entwurfes, in dem es heißt: »Vergleiche hierzu das Protokoll über die Präsidialsitzung der Landesverwaltung Sachsen vom 30. Januar 1946 [nachfolgend: Protokoll]: »Einstimmig wird der grundsätzliche Beschluß gefaßt, an der Universität Leipzig und an der Technischen Hochschule Dresden je eine Pädagogische Fakultät zu errichten.««.

108 Protokoll. S. 3.



Auffassung vorherrschte, sie weitgehend mit der Volkshochschule gleichzusetzen. In der erwähnte Methodik der Fachschulen wird sie noch nicht als Bestandteil einer umfassenderen Erwachsenenbildung verstanden. Der Hinweis auf organisatorische und personelle Schwierigkeiten für die Gründung einer Abteilung Erwachsenenbildung im Rahmen des Institutes für Praktische Pädagogik der Pädagogischen Fakultät war berechtigt. Erst ein Jahr später, im Sommersemester 1947, begann Dr. Georg Schulze aus Berlin mit Lehrveranstaltungen zur Erwachsenenbildung, wobei im Personal- und Vorlesungsverzeichnis der Universität Leipzig für das Sommersemester 1947 mit dem Vermerk »Zeit nach Vereinbarung« nur eine allgemeine Ankündigung steht.<sup>109</sup>

Für das Sommersemester 1948 werden differenziertere Lehrangebote ausgewiesen, nämlich erstens Grundfragen der Erwachsenenbildung (eine Stunde), zweitens als Übung: Methodik und Didaktik der Erwachsenenbildung (drei Stunden) und drittens als Übung für Fortgeschrittene: Praktische Übungen der Methodik und Didaktik der Erwachsenenbildung (zwei Stunden).<sup>110</sup>

Ab dem Personal- und Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 1948/1949 werden die oben genannten drei Lehrveranstaltungen mit der Lehrkraft Dr. Herbert Schaller angekündigt. Tatsächlich aber hatte Schaller schon die Veranstaltungen im Sommersemester 1948 für den im Februar 1948 verstorbenen Georg Schulze übernommen. Die Gründe für diese Übernahme des Lehrauftrages durch Schaller waren nahe liegend. Immerhin hatte er als Angestellter des Leipziger Volksbildungsamtes im Volkshochschulwesen bis zu seiner Entlassung 1932 gearbeitet. Da er während der Hitler-Diktatur wegen des gegen ihn verhängten Berufsverbotes als Mitarbeiter der Allianz-Versicherung seinen Unterhalt verdienen musste, war er unmittelbar nach dem Kriegsende noch als Verwaltungsdirektor des Leipziger Ver-

---

109 Siehe Personal- und Vorlesungsverzeichnis der Universität Leipzig. Sommersemester 1947. S. 44.

110 Siehe Personal- und Vorlesungsverzeichnis der Universität Leipzig. Sommersemester 1948. S. 52.

sicherungsamtes tätig, bis ihm schließlich zum 1. Februar 1946 die Leitung der Leipziger Volkshochschule übertragen wurde. Als Mitbegründer der Vorstudienanstalt, aus der später die Arbeiter- und Bauernfakultät der Leipziger Universität hervorging, und als Lehrbeauftragter für Geschichte der sozialen Bewegungen hatte er ohnehin relativ engen Kontakt zur Universität.

In einem Brief des Dekans der Pädagogischen Fakultät, Maximilian Lambertz, vom 7. Juni 1947 an die Deutsche Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone über die Landesregierung und den Rektor der Universität Leipzig heißt es: »Der Unterricht für Erwachsenenbildung hat wieder an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig begonnen und ist von Herrn Dr. Schaller, Rektor der Volkshochschule Leipzig, in Angriff genommen worden. Wir erbitten von Beginn des WS 1948 ab, dass Erwachsenenbildung als zweites Wahlfach für die Studierenden der Pädagogischen Fakultät zugelassen wird, denn nur dann ist ein regerer Zuspruch zu den Übungen von Herrn Dr. Schaller zu erwarten.«<sup>111</sup>

In einem Gesuch vom 10. Juni 1948 zur gleichen Problematik bitten auch Studenten der Fakultät darum, »Erwachsenenbildung als vollwertiges Wahlfach an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig anzuerkennen«. Zur Begründung heißt es unter anderem: »Im Sommersemester 1947 wurde an der Pädagogischen Fakultät Leipzig das Institut für Erwachsenenbildung als einziges dieser Art in der sowjetischen Besatzungszone begründet. Mit dessen Leitung war der Referent für das Volkshochschulwesen in der Zentralverwaltung Berlin, Dr. Georg Schulze, beauftragt. Er hatte sich zur Aufgabe gesetzt, das Institut auszubauen und einen Stamm von Volkshochschullehrern heranzubilden. Nach seinem Tod im Februar 1948 erhielt der Leiter der Volkshochschule Leipzig, Herr Dr. Schaller, einen Lehrauftrag an der Pädagogischen Fakultät, um die begonnene

---

111 Brief des Dekans der Pädagogischen Fakultät Maximilian Lambertz an die Deutsche Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone vom 7. Juni 1947. In: SHSA Dresden. M. f. V. Nr. 1610. (Blattnummer nicht erkennbar.)

Arbeit fortzuführen. Eine fruchtbringende Gestaltung dieser Arbeit verlangt eine breitere Grundlage der Erwachsenenbildung, die neben pädagogischen naturgemäß gesellschafts- und naturwissenschaftliche Studien in sich einschließt. Demzufolge erlangt das Fach Erwachsenenbildung Umfang und Bedeutung eines wissenschaftlichen Wahlfaches. Rein stundenmäßig gesehen, bedeutet jedoch die Erwachsenenbildung als drittes Wahlfach eine Überlastung. Wir bitten deshalb, die Erwachsenenbildung als zweites Wahlfach (analog dem Elementarunterricht) anzuerkennen. Der Herr Dekan, Prof. Dr. Lambertz, und Herr Dr. Schaller billigen diesen Antrag. Außerdem hat der Präsident der Zentralen Verwaltung für Volksbildung, Herr Paul Wandel, in einer Unterredung mit Herrn Dr. Schaller dem Institut jede Unterstützung seinerseits zugesichert.«<sup>112</sup> Dieser Antrag wurde vom Rektor, Prof. Dr. Jacobi, befürwortet. Ob ihm entsprochen worden ist, muss durch weitere Archivstudien noch ermittelt werden.

Der Brief der Studenten ist aus drei Gründen recht bemerkenswert:

- Er belegt, dass die Studierenden ein echtes Interesse an den Veranstaltungen von Herbert Schaller beziehungsweise an dem Fach Erwachsenenbildung hatten und daher seine Aufwertung in der Studien- bzw. Prüfungsordnung verlangten.
- In dem Schreiben wird G. Schulze als Leiter des Institutes für Erwachsenenbildung bezeichnet, sodass der Eindruck erweckt wird, es wäre schon unter seiner Leitung gegründet worden. Das würde bedeuten, dass es Schaller nur übernommen hat. So stellte es auch der Autor in seiner ersten Veröffentlichung zur Institutsgeschichte 1989<sup>113</sup> dar. Sie ist jedoch bei der Witwe Schallers, Ilse Schaller, auf Kritik gestoßen, da

---

112 Stellungnahme von Studenten der Pädagogischen Fakultät in einem Brief an das Ministerium für Volksbildung vom 10. Juni 1948. In: UA Leipzig, R 81/1, Bl. 12f.

113 Siehe Werner Naumann: Herbert Schaller. 1899–1966. Initiator vielseitiger Erwachsenenbildung. In: Wegbereiter der neuen Schule. Hrsg. von Gerd Hohendorf, Helmut König und Eberhard Meumann. Berlin 1989. S. 222.

nach ihrer Ansicht erst durch die Aktivitäten ihres Mannes das Institut ins Leben gerufen worden ist. Daher werden wir diesen Punkt in der weiteren Darstellung verfolgen.

- Es hat ein Gespräch zwischen dem Präsidenten der Zentralverwaltung für Volksbildung, Paul Wandel, und Herbert Schaller zur Problematik der Institutsentwicklung stattgefunden, eine Protokollnotiz darüber wurde jedoch noch nicht gefunden; sie dürfte in Anbetracht der Wichtigkeit des Gesprächs recht aufschlussreich sein.

Immerhin existiert ein Schreiben des Dekans Lambertz an Oberregierungsrat Rocholl im sächsischen Ministerium für Volksbildung vom 19. Juli 1948, in dem dieser mitteilt, Schaller sei wiederholt daran erinnert worden, »seinen Plan für das Institut für Erwachsenenbildung einzureichen«<sup>114</sup>. Ferner liegt ein Mahnbrief vom 30. Juli 1948 an Schaller vor, in dem Rocholl bedauert, dass der Plan noch nicht eingereicht worden sei, großes Verständnis für die Belastungen Schallers äußert und schließlich schreibt: »Wir sind jedoch an der Gründung dieses Institutes außerordentlich interessiert und bitten Sie daher, die Pläne baldigst vorzulegen.«<sup>115</sup> Verbunden wird diese Bitte mit der Empfehlung, sich von der Leitung der Vorstudienanstalt zurückzuziehen. Das hat offensichtlich Schwierigkeiten bereitet, wie aus einem Brief von Frau R. Sacke an Oberregierungsrat Hellmuth Häntzsche im Ministerium für Volksbildung Dresden hervorgeht, in dem diese darum bittet, »Herrn Dr. Schaller zu bewegen, wenigstens die Vorstudienanstalt in den Händen zu behalten [...] er hat soviel Energie und so viel Liebe in die Arbeit der Vorstudienanstalt gesteckt, dass es weder für uns Dozenten noch für die Hörer tragbar erscheint, dass er die Verbindung zur Vorstudienanstalt völlig löst.«<sup>116</sup>

Aus der Sicht dieser Schreiben kann also die Institutsgründung noch nicht als vollzogen gelten, und insofern war der kritische Einwand von Ilse Schaller berechtigt. Dass es zu

---

114 SHSA Dresden. Landesregierung Sachsen. M. f. V. Nr. 1610. Bl. 6.

115 Ebenda. Bl. 7.

116 Ebenda. Bl. 9.

diesem Irrtum kommen konnte, hängt damit zusammen, dass es auch noch andere Quellen gibt, die von einer Existenz des Institutes für Erwachsenenbildung seit dem Sommer 1947 sprechen.<sup>117</sup> Doch wichtiger für die Institutsgründung als das Datum ist zweifellos die Konzeption, die der Institutsentwicklung zu Grunde gelegt wurde. Da diese von Schaller selbst erarbeitet worden ist und seine Vorstellungen recht differenziert zum Ausdruck bringt, wird sie im nächsten Abschnitt ausführlich vorgestellt und erörtert.

Zunächst sollen jedoch noch einige wichtige Fakten zur Institutsgründung angeführt werden. Am 14. Dezember 1948 fand im sächsischen Ministerium für Volksbildung »eine 3. Besprechung über den Entwurf Schaller – Einrichtung eines Institutes für Erwachsenenbildung« statt, an der Schaller, Hantzsche, Rocholl und Lachmann teilnahmen. Die Protokolle der beiden vorangegangenen Beratungen waren in der ausgewerteten Archivakte nicht zu finden. Offenbar hatte zuvor eine zweite Beratung ohne Schaller stattgefunden, denn in der Niederschrift über die dritte Besprechung heißt es unter anderem: »Zuerst wurde die Studentafel, die auf Grund der 2. Besprechung Herrn Dr. Schaller zur kritischen Prüfung übersandt worden war, besprochen.«<sup>118</sup> Weiter heißt es dann: »Anschließend an die Besprechung der Studentafel wurde der Entwurf vom 8.11.48 eingehend besprochen. Herr Dr. Schaller wurde anschließend gebeten, einen neuen Entwurf auszuarbeiten und zwar in folgender Form

Grundsätzliches zur Einrichtung eines Institutes für Erwachsenenbildung,  
Forschungsaufgaben des Institutes,

---

117 Siehe dazu zum Beispiel den Brief der Deutschen Verwaltung für Volksbildung vom 31. August 1949 an das Ministerium für Volksbildung in Sachsen »Betr. Institut für Erwachsenenbildung der Universität Leipzig« ebenda, Bl. 90. Darin wird nach der einleitenden Bemerkung: »Seit der Errichtung des Institutes für Erwachsenenbildung der Universität Leipzig sind zwei Jahre vergangen [...]« kritisch festgestellt, das Institut sei zu wenig öffentlichkeitswirksam geworden.

118 Ebenda. Bl. 29.

Programm der Ausbildung,  
 Organisation des Institutes,  
 Strukturplan.

Herr Dr. Schaller wurde beauftragt, diesen Entwurf sobald wie möglich einzureichen, damit er der DVV [Deutschen Verwaltung für Volksbildung – der Verf.] zur Entscheidung vorgelegt werden kann. Im Anschluß an die Besprechung wurde noch die Frage der Berufung Dr. Schaller erörtert<sup>119</sup>.

Schaller verfasste daraufhin einen neuen Abschnitt »Grundsätzliches« im Umfang von einer knappen Seite und ordnete sodann seine bisherige Darstellung inhaltlich nahezu unverändert den vorgegeben Gliederungspunkten zu. Diese Konzeption sandte Ministerialdirektorin Dr. Dyck als Denkschrift mit einem Begleitschreiben an die Deutsche Verwaltung für Volksbildung, Abteilung Hochschulen und Wissenschaft, in Berlin. In dem Schreiben heißt es unter anderem: »Es wird um Zustimmung gebeten, dieses Institut mit Beginn des SS 1949 einzurichten und die Ausbildung der Studierenden nach dem vorläufigen Studienplan (Seite 9) anlaufen zu lassen [...]. Die Leitung des Institutes soll Herrn Dr. Herbert Schaller, der durch hervorragende Leistungen beim Aufbau der Volkshochschule Leipzig hervorgetreten ist, übertragen werden. Herr Dr. Schaller hat im SS 1948 und im WS 1948/1949 bereits im Rahmen eines Lehrauftrages die ›Organisation und Methodik der Erwachsenenbildung‹ und ›Grundfragen der Erwachsenenbildung‹ vertreten und dabei auch besondere Eignung bewiesen. Für das Sommersemester 1949 wäre ein Kontingent von 40–50 Studierenden zu gewähren.«<sup>120</sup>

Nachdem in der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig am 15. Februar 1949 der Beschluss gefasst worden war, Herbert Schaller als Direktor des Institutes für Erwachsenenbildung einzusetzen<sup>121</sup>, wurde dieser offenbar im Zusammenhang mit der geplanten Institutsgründung am 25. Februar 1949 zum Professor

---

119 Ebenda.

120 Ebenda. Bl. 54.

121 Siehe Yvonne Schaller: Erwachsenenbildung an der Universität Leipzig. Vorstudien zu einem Forschungsprojekt. Magisterarbeit, eingereicht an

mit vollem Lehrauftrag ernannt.<sup>122</sup> Das entsprach zwar nicht ganz den auf vorangegangenen Absprachen basierenden Erwartungen – wie Schaller gelegentlich in einem Gespräch bemerkt hat –, aber er war damit immerhin der erste Professor für Theorie der Erwachsenenbildung in Deutschland. Die Auswertung seiner Parteiakte durch Yvonne Schaller lässt den Hintergrund für Schallers Enttäuschung erkennen, denn in dieser ist unter dem Datum 28. August 1950 eine Beurteilung durch Genossen seiner SED-Betriebsgruppe an der Pädagogischen Fakultät Leipzig zu finden, in der es heißt: »Genosse Schaller gehört erst seit Anfang dieses Semesters zu unserer Abteilungsgruppe (vorher Betriebsgruppe Volkshochschule). In seinen Vorlesungen und Uebungen kommt sein marxistischer Standpunkt klar zum Ausdruck. Nach Aussagen seiner Hörer wendet er jedoch den Leninismus nicht genügend an, bleibt bei Marx und Engels stehen, verfällt manchmal sogar in reformistische Tendenzen. Seine Arbeit führt er isoliert von der Partei durch, informiert und unterrichtet die Partei häufig nicht von seinen Handlungen und seiner Tätigkeit, versucht sogar, im Interesse seines Institutes hinter dem Rücken der Partei zu handeln.«<sup>123</sup>.

Diese Beurteilung dokumentiert ein Misstrauen, das auch vor seiner Formulierung in dieser Beurteilung bestanden haben mag, sodass verständlich wird, warum es in der Parteiakte unter dem Datum 2. Januar 1951 unter anderem heißt:

»3. Harig, Rocholl, Rönig, halbe Gegner von Schaller, positiv Holtzhauer

4. Schaller nicht als Professor mit eigenem Lehrstuhl be-rufen.«<sup>124</sup>

---

der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig am 6. Februar 1996 (nachfolgend: Magisterarbeit). S. 30.

122 Siehe ebenda. S. 26.

123 Zitiert ebenda. S. 31 und 112. Yvonne Schaller stützt sich auf die Parteiakte über Herbert Schaller im SSA Leipzig, Signatur IV 4.14/V/144. Diese umfasst 78 Blatt.

124 Zitiert ebenda. S. 114.

In Anbetracht der tatsächlich vorhandenen kritischen Sicht Schallers auf die Erscheinungsformen des Stalinismus in der SBZ beziehungsweise frühen DDR ist die zitierte Beurteilung verständlich. Sie trifft durchaus wesentliche Momente der Denk- und Handlungsweise Schallers. So hat er beispielsweise am 17. Juli 1952 fünf Uhr morgens vermerkt: »die Generalmethode der m-l Schulung heute (St): scholastisch, dogmatisch. Drill, finsterster Dogmatismus und Formalismus.«<sup>125</sup>

Auf der Grundlage der eingereichten Denkschrift kam es schließlich zur formellen Gründung des Institutes für Erwachsenenbildung an der Universität Leipzig, das damit das älteste dieser Art an einer deutschen Universität überhaupt ist.<sup>126</sup> In dem Schreiben der Ministerialdirektorin Dr. Dyck vom 22. April 1949 heißt es: »Nachdem durch Verordnung vom 30.3.1949 die Errichtung eines Institutes für Erwachsenenbildung von der Deutschen Verwaltung für Volksbildung genehmigt wurde, werden Sie hiermit von der Abteilung Hochschulen und Wissenschaft zum Direktor des Institutes für Erwachsenenbildung an der Universität Leipzig ernannt.«<sup>127</sup> Zugleich ergingen entsprechende Schreiben an den Rektor der Universität und an das Universitätsrentenam. Inwieweit es eine feierliche Eröffnung des Institutes gegeben hat beziehungsweise wie von Seiten der Pädagogischen Fakultät der Gründungsakt gewürdigt worden ist, konnte noch nicht ermittelt werden.

---

125 Herbert Schaller: Arbeitsmappe mit Notizen zum System (nachfolgend: Arbeitsmappe). Eintragung vom 17. Juli 1952. (Im Besitz Werner Naumanns.)

126 Die ersten Lehrstühle mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik wurden 1965 an den Universitäten in West-Berlin und Bochum eingerichtet.

127 Schreiben der Ministerialdirektorin Dr. Dyck an Herbert Schaller vom 22. April 1949. In: UA Leipzig. R 88/7. Bl. 1.



### 8.1.2 Zur Konzeption des Institutes für Erwachsenenbildung unter der Leitung Herbert Schallers

Bereits der erste Satz in der »Denkschrift über [die] Einrichtung eines Instituts für Erwachsenenbildung in Leipzig« dokumentiert die originelle marxistische Denkweise seines Verfassers: »Das gesellschaftliche und individuelle Kraftfeld der Erziehung wird weitgehend bestimmt von den ökonomisch-gesellschaftlichen Grundlagen, wie es andererseits auch wieder auf diese Grundlagen einwirkt.«<sup>128</sup> Marxistisch an diesem Satz ist die Behauptung, dass Erziehung weitgehend (also nicht ausschließlich!) von den jeweiligen ökonomisch-gesellschaftlichen Grundlagen bestimmt wird und dass eine Rückwirkung der Erziehung vermittels der erzogenen Menschen auf diese Grundlagen erfolgt, das heißt, dass Erziehung eine gesellschaftsverändernde Kraft ist. Originell ist die in der marxistischen Pädagogikliteratur ungebräuchliche Wahl der Wortgruppe »gesellschaftliches und individuelles Kraftfeld der Erziehung«. Mit dieser Formulierung werden die beiden Wirkungsrichtungen oder Hauptfunktionen von Erziehung – Veränderung der Gesellschaft und Veränderung von Individuen – angegeben. Zugleich wird mit der metaphorischen Formulierung »Kraftfeld« jenes Problem angedeutet, das Schaller unter der Überschrift »Bedeutung der Erziehung in der Gesellschaft und in der Geschichte« unter den Aspekten Allmacht – Ohnmacht – reale Macht der Erziehung zu erörtern pflegte, wobei er den aufklärerischen Standpunkt von der Allmacht der Erziehung bei Robert Owen und anderen ebenso kritisierte wie etwa den nativistischen Standpunkt Arthur Schopenhauers, der die Ohnmacht der Erziehung implizierte. Schaller vertrat auf der Grundlage Marx' dritter These über Ludwig Feuerbach eine dialektische Auffassung zu Macht und Grenzen der Erziehung als gesellschaftsverändernde Kraft, das

---

128 Herbert Schaller: Denkschrift über [die] Einrichtung eines Institutes für Erwachsenenbildung in Leipzig (nachfolgend: Denkschrift). In: SHSA Dresden. Landesregierung Sachsen. M. f. V. Nr. 1610. Bl. 60.

heißt, er ordnete sie ein in den von Marx geprägten Begriff der »umwälzenden Praxis«, die bekanntlich eine dialektische Einheit von Umwelt- und Selbstveränderung des Menschen darstellt, an der natürlich Erziehung wesentlich beteiligt ist.

Bei der Bewertung der individuellen Wirkungsmöglichkeiten der Erziehung verhielt er sich recht vorsichtig. Er maß den natürlichen Anlagen des Individuums beträchtliche Bedeutung bei. So forderte er zum Beispiel auch in der Denkschrift im Hauptproblembereich »5. Psychologie der Erwachsenen« Untersuchungen zur »Herausbildung wissenschaftlicher Methoden der Menschenauslese und der Menschenlenkung, des richtigen Einsatzes in der Gesellschaft«<sup>129</sup>. Auch diese Formulierung musste in Anbetracht der politischen Belastung, die der Begriff der Auslese erfahren hatte, und angesichts des prinzipiellen, teilweise sogar dogmatischen Kampfes sozialistischer Bildungspolitiker und Pädagogen in den 1950er Jahren gegen bürgerliche Begabungstheorien mit nativistischer Tendenz beachtlichen Widerspruch erzeugen. Überhaupt sind die Schwierigkeiten mit Fachkollegen und Vertretern der Bildungs- und Wissenschaftspolitik nur dann richtig zu verstehen, wenn man den Schaller'schen Ansatz und Anspruch seines pädagogischen Systems in Rechnung stellt, da es sich doch erheblich von jenen Systembildungen unterscheidet, die – aus der klassischen deutschen und aus der sowjetischen Pädagogik stammend – das Denken unter den Pädagogen und Lehrern der SBZ beziehungsweise DDR nachhaltig bestimmt haben.

Es mag zunächst befremdlich erscheinen, dass in diesem Zusammenhang die klassische deutsche Pädagogik und die sowjetische Pädagogik in einem Atemzug genannt werden. Aber dieser Zusammenhang ist keineswegs willkürlich konstruiert, sondern historisch begründet. Nachdem nämlich in den Beschlüssen des ZK der KPdSU (B) von 1931 und 1932 die reformpädagogischen Bestrebungen in der Sowjetunion verurteilt worden waren,<sup>130</sup> griff man auf die russische Gymnasialpädagogik aus

---

129 Herbert Schaller: Denkschrift. Bl. 65.

130 Siehe Quellen zur Geschichte der Erziehung. Hrsg. von Karl-Heinz

der vorrevolutionären Zeit zurück und bereitete sie gewissermaßen für die Belange der sozialistischen Industrialisierung und kommunistischen Erziehung auf. Wenn man nämlich bei der Sowjetpädagogik alle kommunistischen Zieldeklarationen und »ideologischen Beschwörungsformeln« weglässt, dann werden wissenschaftliche Strukturen und pädagogische Prinzipien deutlich, die wesentlich auf den Hallenser Pädagogen August Hermann Niemeyer (1754–1828) und den bekannteren deutschen Pädagogen Johann Friedrich Herbart (1776–1841) zurückgehen. Man vergleiche nur Niemeyers Aufgliederung der Pädagogik in »Erziehungslehre« und »Unterrichtslehre« sowie die Unterscheidung von körperlicher, intellektueller, ästhetischer und moralischer Erziehung im Rahmen seiner Erziehungslehre mit den Gliederungen sowjetischer Pädagogiklehrbücher. Die Analogien sind unübersehbar und historisch zu erklären. 1837 hat beispielsweise der russische Pädagoge A. G. Obodowskij ein »Lehrbuch zur Didaktik« herausgegeben, in dem sich viele Gedanken Niemeyers wieder finden. Ebenso lassen sich in den sowjetischen Diskussionen um die Gliederung von Unterrichtsstunden Wirkungen von Herbarts formalen Stufen erkennen.

Wesentliche Elemente der Schallerschen Auffassung vom System der Erziehung und einem dadurch bestimmten System der Pädagogik als Wissenschaft sind schon in der Denkschrift zu finden. So gliedert er die Hauptprobleme der einzelnen Forschungs- und Lehrgebiete zunächst nach dem Begriffspaar Theorie und Praxis in den Abschnitt »Theorie der Erwachsenenbildung« und einen zweiten »Praxis der Erwachsenenbildung«. Um eine breite Sicht auf den Gegenstandsbereich der Pädagogik zu sichern, will er ihn in seiner Entwicklung und hinsichtlich seiner aktuellen Struktur untersucht und dargestellt wissen; demzufolge werden im dritten Abschnitt einige Hauptprobleme der »Geschichte der Erwachsenenbildung« und im vierten Abschnitt Probleme unter der Überschrift »Internationale Lage der Erwachsenenbildung«<sup>131</sup> formuliert.

---

Günther, Franz Hofmann, Gerd Hohendorf, Helmut König und Heinz Schuffenhauer. 5. Aufl. Berlin 1968. S. 388–391.

131 Herbert Schaller: Denkschrift. Bl. 63f.

Bereits der Problemliste zur Geschichte der Erwachsenenbildung ist zu entnehmen, wie breit und differenziert Schaller sein Arbeitsgebiet aufgefasst hat; es reicht von den volksbildnerischen Bestrebungen der Antike (Sophisten) über die erwachsenbildnerische Wirksamkeit der Reformation, die »großen Organisationen der Massenbeeinflussungen, Wirtschaftsverbände, Kirchen, Sekten, Orden, Jesuiten, Heere, Parteien« bis hin zur »Geschichte der Erwachsenenbildung im engeren Sinne (Volkbüchereien, Volkstheater, Volkshochschulen, Volkskonzerte) seit ca. 1800 in England, den Vereinigten Staaten von Nordamerika, Frankreich, Italien, den nordischen Ländern, Österreich, Deutschland, Russland.« Dabei lenkt er nicht nur das Augenmerk auf die förderliche Rolle volkserzieherischer und erwachsenbildnerischer Bestrebungen in revolutionären Entwicklungsphasen der Geschichte, sondern auch auf »Die Bedeutung des Irrglaubens, der großen Wahnvorstellungen der Völker und der Menschheit, Credo quia absurdum. Götter, Teufel, Hexen, Schicksal.«<sup>132</sup>

Im vierten Abschnitt (Internationale Lage der Erwachsenenbildung) treten die in der Theorie der Erwachsenenbildung bereits genannten konstituierenden Momente seiner Systemauffassung auf: »Ziel, Erzieher, Zögling, Weg der Erwachsenenbildung, überhaupt der bewussten und unbewussten Beeinflussung Erwachsener in UdSSR, USA, England, Frankreich, den romanischen und nordischen Ländern, auf dem Balkan, in China, Indien und Indonesien, Kanada und Australien.« Bemerkenswert ist ferner, dass als letzter Punkt in diesem Problemkreis auftaucht: »4. Die Einheit Deutschlands und die Erwachsenenbildung.«<sup>133</sup>

In dem nach Einreichung der Denkschrift vom Ministerium in Dresden angeforderten »Vorlesungsplan für Theorie der Erwachsenenbildung« vom 1. Juni 1950<sup>134</sup> ging Schaller zunächst

---

132 Ebenda. Bl. 64.

133 Ebenda.

134 Siehe SHSA Dresden. Landesregierung Sachsen. M. f. V. Nr. 1610. (Blattnummer nicht erkennbar.)

von einem sehr weiten Erziehungsbegriff aus: »Erziehung ist unbewußte (Einwirkung) und bewusste (Erziehung im engeren Sinne) Körper- und Bewusstseins-Formung von Menschen.«<sup>135</sup> In seiner Vorlesung am 24. März 1953 hat er laut Mitschrift des Autors Erziehung definiert als »bewußte Formung von Menschen zur bestmöglichen Gestaltung von Natur und Gesellschaft«. Wenige Jahre danach prägte er schließlich jene Definition, die Eingang in die Lehrbriefe für das Fernstudium in die Theorie der Erwachsenenbildung, in die Lehre am Institut überhaupt und in die weiterentwickelten Konzeptionen seiner Schüler gefunden hat: »Erziehung ist bewußte, direkte Menschenformung zur optimalen Gestaltung von Natur und Gesellschaft.«<sup>136</sup> Dabei hat Schaller aber niemals das marxistische Persönlichkeitsideal aus den Augen verloren, denn in seinen Notizen zum System erscheint im Zusammenhang mit der Formulierung »optimale Gestaltung von Natur und Gesellschaft« zumeist auch der Begriff »Vollmensch« (als typisch Schallersches Äquivalent für das »total entwickelte Individuum«), teilweise sogar unterstrichen.<sup>137</sup>

Ein erster Haupteinwand von Kritikern der Schallerschen Auffassung richtete sich gegen den Begriff der Formung in den angegebenen Definitionsversuchen, und zwar mit dem Argument, dass damit eine »mechanistische Einwirkungsvorstellung« erzeugt würde. Dieses Argument entsprang oder entsprach aber einer subjektiven Interpretation und nicht dem Schallerschen Begriffsverständnis. Als großer Verehrer Goethes ließ sich Schaller bei dieser Wortwahl von der Bedeutung des Formungs-

---

135 Herbert Schaller: Vorlesungsplan für Theorie der Erwachsenenbildung (nachfolgend: Vorlesungsplan). S. 1. Ebenda (Blattnummer nicht erkennbar).

136 Lehrbriefe für das Fernstudium. Franz-Mehring-Institut. Erziehungswissenschaft 1 (nachfolgend: Lehrbriefe Erziehungswissenschaft 1). Leipzig 1960/1961. S. 5. — Siehe auch Werner Naumann: Betrachtungen zur pädagogischen Position des Institutes für Erwachsenenbildung der Karl-Marx-Universität Leipzig. In: Beiträge zur sozialistischen Erwachsenenbildung. Karl-Marx-Universität. Hrsg. anlässlich des 65. Geburtstages von Herbert Schaller. Leipzig 1964. S. 10.

137 Siehe Herbert Schaller: Arbeitsmappe. Blatt vom 28. Oktober 1953.

begriffs im »Prometheus« leiten. Außerdem waren die Begriffe Sozialisation und Personalisation als mögliche Oberbegriffe (*genus proximum*) für eine Erziehungsdefinition noch nicht gebräuchlich. Wesentlich aber ist, dass Schaller der Selbsterziehung immer besondere Bedeutung beigemessen hat. Eine Langfassung der oben genannten Definition, die er gelegentlich in Vorlesungen verwendet hat, lautet: »Erziehung ist bewußte, direkte Körper- und Bewußtseins-, Fremd- und Selbstformung von Menschen zwecks optimaler Gestaltung von Natur und Gesellschaft.« Außerdem hat er in seinen Thesen zu Notwendigkeit und Bedeutung der Erwachsenenbildung unter anderem formuliert »13. Mensch sein heißt erzogen werden und sich erziehen.«<sup>138</sup>

Von der ganz weiten Auffassung des Gegenstandes der Pädagogik hat sich Schaller offenbar schon zu Beginn der 1950er Jahre getrennt,<sup>139</sup> indem er ihn auf die bewusste Menschenformung einschränkte, wohl wissend, dass es vollständige Bewusstheit in Erziehungsprozessen nicht gibt, weil stets sowohl ungewollte Nebenwirkungen als auch Wechselwirkungen mit spontan wirkenden menschenformenden Einflüssen existieren. Der letzte und entscheidende Schritt in der Präzisierung erfolgte mit der Angabe des spezifischen Merkmals »direkt«, weil damit die Erziehung auf jene bewussten personalen Interaktionen eingegrenzt wurde, die Erziehungsprozesse qualitativ unterscheiden von den Prozessverläufen und den damit verbundenen Wirkungsweisen der Massenmedien, die demzufolge Gegenstand eigenständiger Medienwissenschaften sind.

Nach der relativ präzisen Bestimmung der Wesensmerkmale der Erziehung *per genus proximum et differentiam specificam* stellte Schaller laut Notizen vom 14. Januar 1953 die für die Systembildung entscheidende Frage: »Was gehört zu den Grundlagen der Erziehung?« Nach einigen Stichworten formuliert er als Antwort:

---

138 Vorlesungsmitschrift des Autors vom 16. März 1954. S. 3.

139 Die jeweiligen Zeitpunkte, wann die erstgenannte Definition präzisiert wurde, kann der Autor an Hand seiner Unterlagen leider nicht angeben.

»1. Alles, was außerhalb der Erziehung ist, des Totalbegriffs Erziehung.

2. Alles, was die Erziehung selbst ausmacht.

1) Erziehungstranszendentes

2) Erziehungsimmanentes.

Erziehung ist Teil Strömung, Tätigkeit, Prozess, Ursprung, Zusammenhang innerhalb der menschlichen Gesellschaft. Also ist

1. Transzendentes: *Gesellschaft überhaupt*, außer Erziehung

2.: *Natur*, nichtgesellschaftliches Sein

*Erz.-Immanentes*

Der Erziehungsvorgang selbst mit allen seinen Fakten, Zus[ammen]hängen, Gesetzmäßigkeiten. Gesamtheit der erzieherischen Phänomene.

1. Allgemeine Gesetzmäßigkeiten, die alle Erziehung betreffen

2. spezifische, die in einer ev. in unserer Epoche wirken.«<sup>140</sup>

Nach dieser ersten Groborientierung in der Systemableitung nahm er wiederholt verschiedene Präzisierungen vor. So wurde (wahrscheinlich noch im Verlauf des Studienjahres 1953/1954) der Begriff »transzendent« durch den Begriff »transgredient« ersetzt – mit der berechtigten Begründung, dass es sonst leicht zu Missverständnissen und überflüssigen politisch-ideologischen Anfeindungen kommen könnte. Schaller begründete seine Wortwahl (oder gar Wortprägung?) mit der Herleitung, dass wir die transgredienten Grundlagen der Erziehung finden, indem wir »den Bereich der Erziehung überschreiten« (transgredere – überschreiten). Mit den transgredienten Grundlagen der Erziehung meinte er die Natur (die außermenschliche und die menschliche) und die Gesellschaft (ohne Erziehung), was natürlich eine Art von Abstraktion darstellte, die manchem schwer verständlich war und daher auch zu den kritischen Einwänden führte, welche die gesamte Institutsentwicklung begleiteten. Auf den

---

140 Herbert Schaller: Arbeitsmappe. Blatt vom 14. Januar 1953. (Hervorhebungen im Original; die im Zitat eingeklammerten Buchstaben wurden bzw. werden sind Ergänzungen.)

Gebrauch des ungewöhnlichen Fremdwortes *transgredient* wollte er nicht verzichten, weil er sich von seiner schockierenden Wirkung einen Impuls zum gründlichen Nachdenken bei seinen Hörern versprach. Auch die Betonung der außermenschlichen und vor allem der menschlichen Natur als Grundlage der Erziehung stieß nicht immer auf das notwendige Verständnis bei denen, die entweder in ihrer mehr oder weniger bewussten geistesgeschichtlichen Denktradition oder in einer etwas engen Sicht auf die Erziehung als gesellschaftliche Erscheinung einer solchen »biologistischen Sichtweise« skeptisch gegenüber standen. Dass es sich hierbei um ein durchaus bedeutsames Problem der Lehrerbildung handelt, das Schaller in seiner Weitsicht erkannt hatte, zeigen die aktuellen Diskussionen. So informierte unter der Überschrift »Die Scheu der Pädagogen vor der Biologie – Bildungsforscherin plädiert für naturwissenschaftliche Fundierung der Erziehungswissenschaften« Martin Koch in der Tageszeitung »Neues Deutschland« vom 1./2. September 2001 (S. 21) über das Buch »Biologische Grundlage des Lernens« (Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin 2001) von Annette Scheinpflug und verwies dabei auch auf die immer noch vorhandenen »sozialdarwinistischen« Verdächtigungen.

Doch nicht nur Schallers Auffassung zu den Wesensmerkmalen der Erziehung waren immer wieder Anlass zu kritischen Diskussionen in der Pädagogischen Fakultät beziehungsweise im Institut. Geradezu erschwerend auf die Zusammenarbeit wirkte sich die von der Sowjetpädagogik übernommene und mit der Herbartischen Denktradition korrespondierende Auffassung zum Gegenstand der Pädagogik aus. Herbart hat bekanntlich in seinem »Umriss pädagogischer Vorlesungen« im §4 ausgeführt: »Die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch die Umstände der Lage und der Zeit. Die Festigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort und wird dem Erzieher unerreichbar.«<sup>141</sup> Aus dieser Position folgt logisch, dass der Gegenstand der Pädagogik die Erziehung der heranwachsenden

---

141 Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften. Bd. 1. 8. Aufl. Langensalza 1922. S. 3.



Generation ist. Da die Sowjetpädagogik nach der Verurteilung der Reformpädagogik durch Beschlüsse des ZK der KPdSU (B) in den Jahren 1931 und 1932 im Prinzip auf die Substanz der russischen Gymnasialpädagogik zurückgriff, die von der deutschen bürgerlichen Pädagogik nachhaltig beeinflusst worden war, ist es verständlich, dass auch die Sowjetpädagogik – zumindest zu Stalins Lebzeiten – den Gegenstand der sozialistischen Pädagogik auf die Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation eingrenzte. Diese Auffassung war auch bei vielen DDR-Pädagogen fest verwurzelt. Zu Schallers entschiedensten Kontrahenten bezüglich der Gegenstandsbestimmung der Pädagogik gehörte Walter Wolf, der von Oktober 1949 bis Ende 1953 an der Leipziger Pädagogischen Fakultät wirkte. Noch 1966 schrieb er in einem Artikel der »Zeitschrift für Pädagogik«: »Bisweilen wird die Forderung erhoben, den Gegenstand der Pädagogik auf die Entwicklung der gesamten Menschen, gewissermaßen von der Wiege bis zum Grabe, auszudehnen. Die Konsequenz hieraus wäre, dass zum Beispiel Fragen der Parteierziehung wie der Parteischulung zu Teilproblemen der Pädagogik würden. Das geht nicht an.«<sup>142</sup> Bei allem Respekt vor dem antifaschistischen Widerstandskämpfer, ehemaligen Buchenwaldhäftling und engagierten Pädagogen: In dieser Frage hat er offensichtlich – ein Charakteristikum des Dogmatismus in der Stalinzeit – nicht hinreichend deutlich zwischen Wissenschaft und Politik unterschieden. Die Auffassung der meisten DDR-Pädagogen in dieser Frage begann sich allerdings mit der Diskussion über das Gesetz zum einheitlichen sozialistischen Bildungssystem 1965, das die schulischen Bereiche der Erwachsenenbildung mit einschloss, zu ändern.

Wenn Schaller die Frage nach den Grundlagen der Pädagogik, also der Erziehungswissenschaft, erörterte, fügte er den natürlichen und gesellschaftlichen Grundlagen noch wissenschaftlich-methodologische hinzu, da diese ja für die Erforschung und

---

142 Walter Wolf: Zum Gegenstand der Pädagogik. In: Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung. Berlin 21(1966)1. S. 51.

Darstellung der Pädagogik fundamental sind. Das Verhältnis von Grundlagen der Erziehung (als realer Erscheinung) und Grundlagen der Pädagogik (als Wissenschaft) blieb jedoch bis zum letzten Jahr seines Wirkens ein Diskussionspunkt. Das »Erziehungs-Immanente« präziserte er in Analogie zur Marxschen Analyse des Arbeitsprozesses. Seinen Aussagen nach hatte er sich bereits in den 1920er Jahren mit dieser Problematik beschäftigt und dabei die von ihm benannten immanenten Momente als konstituierende Elemente der Erziehung für ihre systematische Betrachtung genutzt, und zwar im Zusammenhang mit seinen Studien des »Kapitals« von Karl Marx. So ist es also auch verständlich, dass in der Denkschrift vom Herbst 1949 die immanenten Momente mehrfach auftauchen, zunächst im Abschnitt »1. Theorie der Erwachsenenbildung« unter Punkt »9. Die Momente der Erwachsenenbildung: Ziel, Erzieher, Zögling, Weg«<sup>143</sup>, und sodann auch in dem bereits genannten Punkt 1 des Abschnitts »4. Internationale Erwachsenenbildung«<sup>144</sup>.

Bei der Ausführung der in der Denkschrift genannten Überschriften differenzierte und präziserte Schaller die immanenten Momente der Erziehung. So werden in dem bereits genannten »Vorlesungsplan für Theorie der Erwachsenenbildung« unter der Überschrift »Einleitung: Methodologie« folgende Gliederungspunkte genannt:

- »1. Gegenstand
- 2. Methodologisches zur Theorie der Erziehung
- 3. Kategorien einer Pädagogik des Marxismus-Leninismus.«

Eine elementare Herleitung des Systems findet sich in der ersten Auflage des Lehrbriefes für das Fernstudium für Studierende des Franz-Mehring-Institutes aus dem Studienjahr 1960/1961, der unter der Leitung Schallers ausgearbeitet worden ist: »So ergeben sich auf Grund einer allgemeinen Analyse der Erziehung als eines Arbeitsprozesses zunächst

- 5 Momente
- 1. Erzieher
- 2. Zögling

---

143 Herbert Schaller: Denkschrift. Bl. 63.

144 Ebenda. Bl. 64

3. Ziel
4. Weg
5. Resultat.<sup>145</sup>

Sie treten auch in der Selbsterziehung auf. Allerdings sind hier Erzieher und Zögling in der gleichen Person gegeben.

An dieser Stelle der systematischen Ableitung der strukturellen und dynamischen Grundkategorien ist noch ein Hinweis auf die weitere Durchgliederung des 4. Moments erforderlich. Das Wegmoment erfährt in der theoretischen und praktischen Erziehungswissenschaft eine besonders ausgedehnte Behandlung, da es den eigentlichen erzieherischen Arbeitsprozess darstellt. Der Weg der Erziehung (der wirkliche Prozess der Formung) könnte nach alter philosophischer Praxis zunächst unter den Aspekten von Inhalt und Form erfasst werden. Im pädagogischen Bereich hat sich aber der Brauch herausgebildet, die Form durch die konkreten Teilmomente Methode und Organisation zu bezeichnen.

Im Gesamtprozeß der Erziehung erscheinen also neben den beiden personellen Momenten

1. Erzieher und 2. Zögling
- noch 5 sachliche Momente:

3. Ziel, 4. Inhalt, 5. Methode, 6. Organisation, 7. Resultat.«<sup>146</sup>

Auf der von Schaller selbst verfassten siebenten Seite des genannten Lehrbriefes wird der Systemzusammenhang, um den es ihm ging, wie folgt charakterisiert: »Die transgredienten Grundlagen wirken auf die Erziehung und umgekehrt (Wechselwirkung). Die transgredienten Grundlagen sind dabei das Übergreifende. Die 7 immanenten Momente bilden ein Ganzes, stehen als Glieder einer Totalität in allseitiger Wechselwirkung.«<sup>147</sup>

Diese Aussage vom »Übergreifenden« der transgredienten Grundlagen hat weitreichende methodologische Bedeutung. So

---

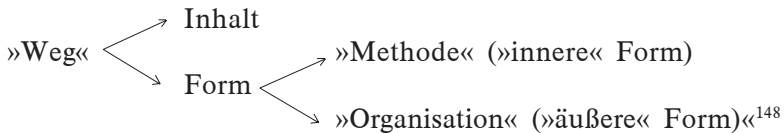
145 Siehe Herbert Schaller: Vorlesungsplan. S. 1.

146 Lehrbriefe Erziehungswissenschaft 1. S. 29.

147 Lehrbriefe Erziehungswissenschaft 1. S. 7.

wurde damit beispielsweise von vornherein eine Anerkennung der Allmacht der Erziehung ausgeschlossen. Zugleich wurden aber auch die natürlichen Grundlagen (außermenschliche und menschliche!) ins Blickfeld gerückt, was angesichts soziologischer Tendenzen im damaligen Marxismus-Leninismus wesentlich war.

In Schallers Notizen zum »System« finden sich zahlreiche Hinweise zur genaueren inhaltlichen Bestimmung der immanenten Momente; zum Beispiel:



Weder in der Denkschrift noch in Schallers Vorlesungsplan findet sich die in der pädagogischen Literatur weit verbreitete Unterscheidung von »Erziehungstheorie« und »Unterrichtstheorie«. In der Auseinandersetzung mit der Gliederung des Lehrbuches von Iwan T. Ogorodnikow und Pawel N. Schimbirew schreibt er in seinen Notizen zum System: »Die ganze Einteilung in Unt[errichts]theorie: Erz[iehungs]theorie hat große Mängel. Hauptmangel: Unt[erricht] ist zu fassen als erziehender Unterricht, also erziehender und wissensvermittelnder Unterricht.

Man müsste gliedern:

*Wege* der Wissensvermittlung und der Erziehung von bestimmten [...] Fertigkeiten, Fähigkeiten.

*Wege* der Erziehung i. e. S.

Alle Wege gehören zur Didaktik.«<sup>149</sup>

Natürlich konnte ihn dieser persönliche Standpunkt nicht von der Pflicht entbinden, entsprechend dem gültigen Studienprogramm für die Pädagogikausbildung der Lehrer auch seine Vorlesungen in der üblichen Weise in die Lehrgebiete Grundlagen der Erziehung, Didaktik und Erziehungstheorie zu gliedern;

148 Herbert Schaller: Arbeitsmappe. Notizen vom 12. Februar 1953.

149 Ebenda. Notizen vom 16. Juni 1953.

allerdings stellte er in der Regel die jeweils unterschiedlichen Standpunkte aus der aktuellen Diskussion dar und begründete dann auch seine eigene Auffassung.

Von besonderem Interesse dürften die Ausführungen Schallers zum Thema »Praxis« sein. Sie sind Bestandteil seines eingereichten Programms, denn er schreibt: »Da die Arbeit am Institut eindeutig auf künftige Dozententätigkeit in der Erwachsenenbildung gerichtet ist, muss der praktischen Ausbildung besondere Bedeutung beigemessen werden. Die Vorlesungen und Übungen im gesellschaftswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Sektor werden von allen überflüssigen Stoffbeiwerk entlastet [...]. Den Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit und den späteren tatsächlichen Lehraufgaben allenthalben zu wahren, eine wirkliche, organische, dialektisch-materialistische Einheit von Theorie und Praxis im gesamten Studiengang herzustellen, muss vornehme Aufgabe aller Beteiligten sein. Pädagogischer Realismus fordert, dass alle gewonnenen Erkenntnisse, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten unverlierbarer Besitz des Studenten werden, in den persönlichen Fundus des künftigen Erziehers übergehen [...]. Die Organisationsformen sind hauptsächlich Hospitation und Praktikum.«<sup>150</sup>

In der drei Seiten umfassenden Konzeption hat Schaller für jedes Semester angemessene Praktikumsaufgaben formuliert. Die lebendige Verbindung der Studenten mit der Erwachsenenbildung wird durch folgende Maßnahmen noch gefördert:

»1. Teilnahme an Kongressen, Tagungen, Dozentenzusammenkünften der VH [Volkshochschule], Abordnungen zu Direktorenkonferenzen, Dozententagungen, Dozentenkonferenzen.

2. Teilnahme an Sonder-Schulungsveranstaltungen

a) LVH [Landesvolkshochschule] Meißen-Siebeneichen

b) Zweigstelle LVH Leipzig

c) Pädagogisches Zentralinstitut, Zweigstelle Dresden-Wachwitz

d) Wochenendschulungen der Dozenten der VH Leipzig.

---

150 Herbert Schaller: Vorlesungsplan. Anhang »Praxis«. S. 1.

3. Arbeitsplanbesprechungen, Werbevorbereitungen, Kenntnis des Verwaltungsbetriebes, Hörerversammlungen.

4. In den letzten Semestern evtl. Tätigkeit als Dozent der VH.

Leipzig (640 000 Einwohner) bietet gute Möglichkeiten für das Vertrautwerden mit der Erwachsenenbildung insbes. der VH-Wirklichkeit. Die Dichte der Erwachsenenbildung ist groß, die Arbeiterbildung und die Kulturarbeit haben bedeutende Tradition mit progressiver Kraft.

Insbesondere bietet die Stadt-VH, die als Institutsschule gilt, mit z. Zt. 31 000 Hörern, einer großen Abteilung für Betriebskurse, Zweigstelle der Landesvolkshochschule mit Internat, Abendoberschule und enger Verbindung zur Kreis-VH günstige Voraussetzungen für Forschung und Lehrbetätigung.

Die Unterstützung durch Massenorganisationen, Presse, Rundfunk, Betriebe und Behörden ist vorbildlich. Die objektiven Bedingungen zu optimaler, progressiver, systematisch-wissenschaftlicher Steigerung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in Charakter-, Denk- und Tatschulung der Studenten sind gegeben.«<sup>151</sup>

Die Darlegungen Schallers zu einer praxisverbundenen Dozentenbildung wurden bewusst so ausführlich zitiert, denn sie lassen den außerordentlich progressiven Charakter seiner Vorstellungen und typische Eigenheiten seines Stils erkennen. Außerdem wird der erwachsenen-bildnerische Aufbruch in der SBZ, insbesondere in Leipzig, deutlich (siehe Hörerzahl!). Zwar wurde dieses Praktikumskonzept nicht in allen Einzelheiten realisiert, da sich die Ausbildung von Dozenten für die Erwachsenenbildung an der Ausbildung von Oberschullehrern orientieren musste, um die Gleichwertigkeit der Studienabschlüsse zu gewährleisten, aber der Grundgedanke des Konzepts – das gesamte Studium begleitende Praktika mit steigenden Anforderungen

---

151 Ebenda. S. 2f.

(vom Hospitationspraktikum bis zum großen Unterrichtspraktikum mit Lehrprobe!) – bestimmte in unterschiedlichen Varianten die gesamte Lehrerbildung in der DDR.

Abschließend sei zu der Denkschrift und dem Vorlesungsplan noch vermerkt, dass beide Dokumente deutlich Schallers Herkunft aus der Volkshochschulbewegung dokumentieren, aber seine Sicht keineswegs darauf eingeengt ist. Das belegen nicht nur die Problemstellungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung, in denen ja Kirchen, Wirtschaftsverbände, Arbeiterbildungsvereine usw. berücksichtigt werden, sondern auch seine Hinweise zur betrieblichen Erwachsenenbildung in den praktischen Ausbildungsstrecken.

### *8.1.3 Fortschritte und Schwierigkeiten in der Entwicklung des Institutes*

#### 8.1.3.1 Die erste Phase der Institutsentwicklung (1949–1958)

Auf der Grundlage der eingereichten Denkschrift und des Vorlesungsplans wurde, anknüpfend an die bereits laufenden Lehrveranstaltungen, die Arbeit am Institut fortgesetzt, soweit es die personellen Voraussetzungen zuließen. Die damit verbundenen Entwicklungsprobleme spiegeln sich im Protokoll einer Besprechung über das Institut für Erwachsenenbildung im sächsischen Ministerium für Volksbildung am 24. Mai 1950 wider. Es heißt darin: »Zunächst wurde die bisherige Entwicklung des Institutes herausgestellt und kritisch beleuchtet. Es wurde allgemein festgestellt und anerkannt, dass das Institut in der bisherigen Form und mit der bisherigen Arbeitsweise unzulänglich arbeiten mußte. Die Fehlerquellen wurden im einzelnen untersucht und verhandelt. *Ergebnis:* Das Institut soll vom WS 1950 an in der Form arbeiten können, dass es die Institution wird, die es im Rahmen der DDR werden soll, nämlich die Ausbildungsstätte für die künftigen Erwachsenen-Erzieher und zugleich die Stätte, die durch Forschung und über den Rahmen des Institutes hinausgehend Lehrer der gesamten Volksbildungsarbeit der Republik entscheidend lenkt und mit gestaltet.

*Studienplan:* Nach eingehender Beratung wurde von allen Teilnehmern der in der Anlage beigefügte Studienplan als verbindlich anerkannt.<sup>152</sup>

In der Beratung wurde ferner festgelegt, dass Schaller Gerhard Harig bitten sollte, die Vorlesung »Dialektischer und Historischer Materialismus« zu übernehmen. Hugo Müller wurde die Lehrveranstaltung in »Allgemeiner Didaktik« und dem Assistenten Gerd Hohendorf die in »Geschichte der Erziehung mit besonderer Berücksichtigung der philosophischen Grundlagen der Erwachsenenbildung« übertragen. Schaller selbst führte die Veranstaltungen zur »Theorie der Erwachsenenbildung« fort. Es erfolgten weitere Festlegungen zur Ausgestaltung und Sicherung des Studiums, speziell auch zur Werbung von Studierenden an den Arbeiter- und Bauernfakultäten in Leipzig und Potsdam.<sup>153</sup>

Die erste Phase der Institutsentwicklung unmittelbar nach seiner offiziellen Gründung war also charakterisiert durch die Fortsetzung der bereits laufenden Lehrveranstaltungen und folgte in Theorie und Praxis im Prinzip der von Schaller vorgelegten Konzeption sowie seinem Plan für das Studium zur »Theorie der Erwachsenenbildung«, der auf elf Seiten eine detaillierte Themenaufstellung beziehungsweise Gliederung und das erwähnte dreiseitige Praktikumskonzept umfasst. Aus dem Protokoll sind die Personalschwierigkeiten für den Aufbau des Institutes erkennbar. Es fehlte offensichtlich an Fachleuten für die erwachsenenbildnerischen Spezialdisziplinen, sodass auf vorhandene Lehrkräfte aus der Schulpädagogik zurückgegriffen werden musste. Im Vorlesungsverzeichnis tauchen Hans Jankowsky als Lehrbeauftragter für Psychologie und Arthur Scheffel (Schallers Nachfolger im Amt des Volkshochschuldirektors der Stadt Leipzig) als Lehrbeauftragter für »Übungen zur Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung« auf. In den 1950er Jahren hielt Siegfried Schnabel die Psychologievorlesungen. Wie die Veranstaltungen zu den speziellen Methodiken der einzelnen Fächer

---

152 SHSA Dresden. Landesregierung Sachsen. M. f. V. Nr. 1610. Bl. 118. (Hervorhebungen im Original.)

153 Siehe ebenda. Bl. 119f.



personell abgesichert wurden, konnte noch nicht ermittelt werden. Der Antrag der Ministerialrätin Dr. Dyck vom 12. März 1949 auf Gewährung von 40–50 Studienplätzen für das zu gründende Institut<sup>154</sup> entsprach der bereits bestehenden Praxis.

Außer dem bereits erwähnten Personalmangel, der Anfang der 1950er Jahre schrittweise durch die Einstellung von wissenschaftlichen Assistenten überwunden werden konnte, trat sehr bald ein zweites Problem auf, das hier erwähnt werden soll, da es die gesamte Entwicklung des Institutes unter Schallers Leitung belastet hat: die angeblich unzureichende Öffentlichkeitswirksamkeit Schallers wegen zu geringer Publikationstätigkeit. In einem barsch gehaltenen Brief der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone vom 31. August 1949 heißt es unter anderem: »Seit der Errichtung des Institutes für Erwachsenenbildung der Universität Leipzig sind zwei Jahre vergangen [was natürlich nur stimmt, wenn man die Tätigkeit von G. Schulze in die Berechnung mit einbezieht! – der Verf.], ohne dass die Volkshochschularbeit in der SBZ im geringsten durch das Institut gefördert oder angeregt worden wäre.«<sup>155</sup> Als Ursache für diesen kritisierten Zustand wird »in erster Linie die Personalunion zwischen Volkshochschule Leipzig und Institut« angesehen, durch die Schaller zweifellos sehr belastet war. Es wird die baldige Aufhebung dieser Personalunion gefordert. Vor allem aber werden eine verstärkte Publikationstätigkeit und ein Arbeitsplan Schallers angemahnt; er habe unter anderem folgende Aufgaben zu planen: »Dozentenaus- und -fortbildung, die Aufstellung von Lehrplänen nach modernen didaktischen Gesichtspunkten und die Entwicklung von Lehrbüchern für Erwachsene.«<sup>156</sup> Für die Lösung dieser Aufgaben war das Institut jedoch nicht ausgestattet, ja es ist sogar zweifelhaft, ob ein Teil der genannten Aufgaben legitimer Bestandteil der Arbeit von Universitätsinstituten sein konnte; immerhin gab und gibt es beispielsweise für die Lehrplanent-

---

154 Siehe ebenda. Bl. 54.

155 Ebenda. Bl. 90.

156 Ebenda. Bl. 91.

wicklung in Deutschland (auch in der DDR) gesonderte wissenschaftliche Einrichtungen. Der Vorwurf fehlender Veröffentlichungen hat Schaller in seiner gesamten Tätigkeit am Institut für Erwachsenenbildung verfolgt und das Ansehen des Institutes sowie die Situation für Schaller selbst und für seine Mitarbeiter belastet. Durch das Engagement einiger Mitarbeiter in der zweiten Entwicklungsphase des Institutes nach 1960 konnte dann allerdings die Öffentlichkeitswirksamkeit des Institutes beträchtlich erhöht werden.

Bis gegen Ende der 1950er Jahre war die Arbeit des Institutes auf die Ausbildung von Dozenten der Erwachsenenbildung in allgemeinbildenden Fächern konzentriert – analog der universitären Lehrerausbildung für die Oberschule, entsprechend den mit der II. Hochschulreform 1951/1952 in Kraft gesetzten Studienprogrammen in jeweils einem Unterrichts- beziehungsweise Studienfach. Dieses Konzept, das selbst bei Studienanfängern Befremden hervorrief, weil sich niemand vorstellen konnte, wie ein »Einfachlehrer« in der Schulpraxis wirksam werden sollte, wurde wegen der offensichtlichen Probleme beim Einsatz von Lehrern mit Beginn des Studienjahres 1956/1957 wieder zu Gunsten des Zweifach-Lehrer-Studiums aufgehoben. Die Neuregelung wurde auch jenen Studierenden gewährt, die bereits am Beginn ihres vorletzten Semesters standen. Allerdings mussten sie dann im Interesse des zweiten Faches ein neuntes und zehntes Semester anhängen.<sup>157</sup>

Für das Institut für Erwachsenenbildung war die Ausbildung in einem oder in zwei Fächern nicht nur im Hinblick auf die Durchführung der fachmethodischen Ausbildung und der Unterrichtspraktika, die ja voll in seiner Verantwortung lagen, bedeutsam, sondern auch für den Absolventeneinsatz. Während die Absolventen für die Oberschule durch staatliche Absolventeneinsatzkommissionen unter Berücksichtigung persönlicher – insbesondere familiärer Wünsche – in ihre Einsatzschule vermittelt

---

157 Siehe das Schreiben des Hauptabteilungsleiters im Staatssekretariat für Hochschulwesen Franz Dahlem vom 15. Juni 1956 an den Rektor der Karl-Marx-Universität in: UA Leipzig. R 321/3. Bl. 9f. und 19.

wurden, lag für den Einsatz von Absolventen als Dozenten der Erwachsenenbildung die Verantwortung beim Institut. Das hatte zur Folge, dass ein wissenschaftlicher Assistent fast ausschließlich damit beschäftigt war, nach freien Dozentenstellen in der DDR zu suchen und die Absolventen zu beraten beziehungsweise zu vermitteln. Für bundesdeutsche Verhältnisse ist das kaum vorstellbar, und sicherlich diente es auch nicht der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses beziehungsweise der Forschungsarbeit, aber die moralische Verpflichtung dem Absolventen und dem Staat gegenüber, der ja das Studium voll finanzierte, war unabweisbar. Im Prinzip wurde diese Aufgabe – wenn auch mit hohem Verwaltungsaufwand – gelöst; das heißt nicht, dass sich nicht auch manche Studenten ernsthaft und erfolgreich selbst um ihren künftigen Arbeitsplatz bemüht hätten.

In der ersten Phase der Institutsentwicklung, die mit den typischen Aufbau- und Entwicklungsarbeiten verbunden war, spielte der geschäftsführende Oberassistent Diplom-Psychologe Hans-Dieter Friebel eine besondere Rolle, da er Schallers wichtigste Stütze in allen Leitungs- und Verwaltungsaufgaben war. Friebel promovierte am 13. Februar 1958 als erster Doktorand Schallers mit einer empirischen wissenschaftlichen Arbeit zu Besonderheiten des Unterrichtes an Volkshochschulen. Im Zusammenhang mit Friebels empirischen Untersuchungen an der Leipziger Volkshochschule (Tonbandaufnahmen von Unterrichtsveranstaltungen und ähnliches) entwickelte sich ein interessanter wissenschaftlicher Meinungsstreit zwischen Schaller und Friebel einerseits und Karl Schrader und Walter Radzioch (Universität Jena) andererseits zu forschungsmethodischen Fragen. Während Radzioch meinte, dass die Analyse der Unterrichtsstunde für die didaktische Forschung genüge, vertrat Friebel in Anwendung des Schallerschen Systemansatzes die Auffassung, dass für die Erklärung beziehungsweise Interpretation von Erscheinungen im Unterricht auch wesentliche Elemente der Lebenswelt der Hörer mit herangezogen werden müssten, also die konkreten transgredienten Grundlagen der untersuchten Unterrichtsveranstaltungen. Das bedeutete beispielsweise, dass Hilfsassistenten bei den Hörern Hausbesuche durchführten, um

nach einem vorbereiteten Beobachtungs- und Interviewschema Erkundungen einzuziehen, die für die Unterrichtsforschung bedeutsam sein konnten. Für Schaller war es unangenehm, dass Friebel homosexuelle Beziehungen zu Volkshochschülern vorgeworfen wurden und er ihn vom Dienst suspendieren musste; er hatte ihn im Wissen um diese Veranlagung beschäftigt! Friebel siedelte in die Bundesrepublik über, um kommenden Schwierigkeiten auszuweichen, sodass Schaller 1959 einen tüchtigen Mitarbeiter verlor.

Am meisten traf Schaller zweifellos die Auflösung der Pädagogischen Fakultät am 30. August 1955, denn damit wurde das Institut quasi automatisch zur Abteilung Erwachsenenbildung des Institutes für Pädagogik an der Philosophischen Fakultät herabgestuft. Da die Frage der Fakultätsauflösung an anderer Stelle behandelt wird, erübrigen sich an dieser Stelle diesbezügliche Erörterungen. Es mutet wie eine Ironie des Schicksals an, dass kurze Zeit nach dieser »Abwertung« – so haben die Mitarbeiter diesen Vorgang jedenfalls empfunden – an die Abteilung Aufgaben herangetragen wurden, die weit über das Maß hinausgingen, das vom ehemaligen Institut erwartet beziehungsweise geleistet worden war.

#### 8.1.3.4 Die zweite Phase der Institutsentwicklung (1958–1964)

In der zweiten Hälfte der 1950er Jahre richtete das Franz-Mehring-Institut der Philosophischen Fakultät ein Fernstudium für Lehrkräfte an Fach- und Hochschulen sowie ähnlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung für Dozenten des marxistisch-leninistischen Grundlagenstudiums ein und baute ein republikweites Netz von Konsultationsstützpunkten in verschiedenen Hochschulstädten auf. Das Studium der Systematischen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung mit den damals üblichen Lehrgebieten (Grundlagen der Pädagogik, allgemeine Didaktik und Erziehungstheorie) und die Methodik (eigentlich Fachdidaktik) des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtes waren integraler Bestandteil dieses Studiums. Unter den gegebenen Bedingungen lag es nahe, die

Lehrkapazität der Abteilung Erwachsenenbildung mit zu nutzem, zumal mit Bodo Strobel ein erfahrener und erfolgreicher Fachdidaktiker zur Verfügung stand, dem mit wachsendem Umfang der Lehraufgaben die Kollegen Hans Hartmann (Berlin), Günter Mahn, Herbert Seemann und Herbert Müller als wissenschaftliche Mitarbeiter zugeordnet wurden.

In einem Schreiben des Staatssekretariats für das Hoch- und Fachschulwesen, Sektor Pädagogik, vom 29. Juli 1958 an den Rektor der Karl-Marx-Universität Leipzig, Prof. Dr. Georg Mayer, heißt es: »Im Zusammenhang mit dem Sekretariatsbeschluß des Zentralkomitees über die weitere sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft wurde die Empfehlung gegeben, die pädagogische Ausbildung von Lehrkräften für die landwirtschaftlichen Fachschulen vom Institut für Landwirtschaftspädagogik der Universität Halle an die Abteilung Erwachsenenbildung des Institutes für Pädagogik der Karl-Marx-Universität zu verlegen, da am Institut in Halle keine Gewähr für die Ausbildung sozialistischer Lehrerkader besteht. [...] Genosse Prof. Schaller als Leiter der Abteilung Erwachsenenbildung gab sein Einverständnis für die Übernahme der neuen Aufgaben, sofern aus dem Volumen des Institutes für Landwirtschaftspädagogik Halle die erforderlichen Planstellen, Haushalts- und Forschungsmittel umgesetzt werden.«<sup>158</sup> Da der Rektor der Übernahme dieser Aufgabe zustimmte, wurde Dr. agr. Manfred Widmann vom Institut für Agrarökonomie Neugattersleben als Methodiker für den Unterricht in Agrarökonomie und Leiter der Fachgruppe Methodik des landwirtschaftlichen Unterrichtes gewonnen; zu ihr stießen später Kurt Renner (Methodik des Unterrichtes in Tierzucht und Tierhaltung), Günter Hermann (Methodik des Unterrichtes in Landtechnik), Herbert Hupka (Methodik des Unterrichtes in Acker- und Pflanzenbau) sowie Rudi Harke als Spezialist für erwachsenenbildnerische Probleme der Dorfakademien. Gemeinsam mit den Vertretern der Systematischen Pädagogik hat diese Arbeitsgruppe ab Studienjahr 1959/1960 in zunächst einsemestrigen Lehrgängen erfahrene Fachschuldozenten

---

158 UA Leipzig. R. 75. Bd. 2. Bl. 48.

(Diplomlandwirte) auf ein pädagogisches Teilexamen vorbereitet, und zwar sowohl in Vorlesungen und Seminaren als auch in unterrichtspraktischen Übungen an der landwirtschaftlichen Fachschule Zschortau. Im Zusammenhang mit der pädagogischen Ausbildung von Fachschuldozenten wurde auch von Vertretern Landwirtschaftlicher Fakultäten die Forderung erhoben, hochschulpädagogische Lehrgänge für den wissenschaftlichen Nachwuchs anzubieten und durchzuführen. Daraus wurde ein dreisemestriges »Abendstudium«, das aber dem Wesen nach ein berufsbegleitendes Studium mit ganztägigen Lehrveranstaltungen an Freitagen im vierzehntägigen Rhythmus war – die Abendstunden waren für das Selbststudium gedacht.

Auf dem ersten Absolvententreffen der Landwirtschaftslehrer am 12. und 13. Mai 1961 konnte Widmann feststellen: »Am 10. Februar 1959 fand sich die erste Gruppe von Dozenten und Direktoren zum Studium der Erziehungswissenschaft am Institut ein [...], um die in der Schulpraxis gesammelten Erziehungserfahrungen theoretisch zu fundieren. Andere nicht minder verdiente Erzieher der Fachschulen und anderer Einrichtungen der Erwachsenenbildung der Landwirtschaft, einschließlich einer begrenzten Zahl von Mitarbeitern der Berufsbildung, folgten, und heute morgen wurden den ersten Assistenten und Oberassistenten der Landwirtschaftlichen Fakultäten und Hochschulen, die im Abendstudium die erziehungswissenschaftliche Ausbildung absolvierten, die Zeugnisse über das Pädagogische Teilexamen ausgehändigt.«<sup>159</sup>

1958 erfolgte die Auflösung des Institutes für Fachschullehrausbildung in Plauen im Vogtland.<sup>160</sup> Das Institut für

---

159 Manfred Widmann: Zur erziehungswissenschaftlichen Ausbildung von Dozenten der landwirtschaftlichen Fachschulen der DDR (Aus der Begrüßungsansprache). In: Probleme der weiteren Festigung der Einheit von Theorie und Praxis an den landwirtschaftlichen Fachschulen der Deutschen Demokratischen Republik. Hrsg. im Auftrage des Ministeriums für Landwirtschaft, Erfassung und Forstwirtschaft von der Zentralstelle für die Fachschulausbildung im Bereich der Landwirtschaft, Erfassung und Forstwirtschaft. Werder (Havel) 1961. S. 4.

160 Ein Dokument, das über die Gründe der Auflösung des Plauener Insti-

Erwachsenenbildung übernahm die Vorbereitung von unterrichtserfahrenen Fachschuldozenten unterschiedlichster Fachgebiete auf ein pädagogisches Teilexamen. Um diese umfangreiche Aufgabe lösen zu können (es nahmen jährlich etwa 200 Teilnehmer am pädagogischen Zusatzstudium teil) wurden Wolfram Knöchel, Hanns Conrad, Frida Bönig (die spätere Frau Dr. Latschew) und Manfred Döring als wissenschaftliche Mitarbeiter eingestellt. Sie übernahmen einen großen Teil der neuen Lehraufgaben, weil Herbert Schaller mit seinen Assistenten Werner Naumann, Werner Iwan und Dieter Huster diese nicht mehr bewältigen konnte. Der erste Lehrabschnitt des ersten Vorbereitungslehrgangs auf das pädagogische Teilexamen (als Ergänzung zum jeweiligen Fachstudienabschluss der Bewerber) fand in der Zeit vom 8. bis 20. September 1958 statt.<sup>161</sup>

Auf Beschluss des Staatssekretariates für Hoch- und Fachschulwesen zur Schaffung von hochschulpädagogischen Arbeitszentren<sup>162</sup> wurde ab 1961 ein hochschulpädagogisches Zusatzstudium für Angehörige des wissenschaftlichen Nachwuchses von Universitäten und Hochschulen eingeführt; Hanns Conrad leitete es, unterstützt von Werner Naumann und Dieter Huster. Die Vorlesungen zur Psychologie hielten Prof. Dr. Günther Clauß und Dr. Hans Löwe vom Institut für Psychologie, da die Diplom-Psychologin Gisela Vorweg, die als wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erwachsenenbildung angestellt war, nur einen Teil der Lehrveranstaltungen in Psychologie bewältigen konnte. In beiden Zusatzstudiengängen hielt Schaller zunächst die ersten grundlegenden Vorlesungen; danach wurde der Unterricht von seinen Mitarbeitern fortgeführt. Parallel zu den Lehrveranstaltungen betreute und begutachtete Schaller auch hoch- und fachschulpädagogische Dissertationsthemen und

---

tutes Auskunft gibt, hat der Autor im Archiv der Universität Leipzig bislang nicht gefunden.

161 Siehe UA Leipzig, Nr. 8451. – Auskunft über die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Lehrgänge sowie die Anforderungen des Examins geben die Artikel Hanns Conrads in der Zeitschrift »Die Fachschule«, Berlin 7(1959)11, S. 401ff. und Berlin 8(1960)4, S. 121ff.

162 Siehe UA Leipzig, R 59, Bd. 3, Bl. 6.

Habilitationsschriften.<sup>163</sup> Dies ist historisch insofern bedeutsam, als er damit die Hoch- und Fachschulpädagogik an der Leipziger Universität in Lehre und Forschung institutionalisiert hat.

Aber nicht nur die schulischen Bereiche der Erwachsenenbildung, sondern auch andere Bereiche traten in zunehmendem Maße an die Mitarbeiter des Institutes mit der Bitte heran, in Weiterbildungsveranstaltungen zu pädagogischen Fragen des Umgangs mit Erwachsenen Vorträge und Diskussionsveranstaltungen zu übernehmen, so zum Beispiel Kultureinrichtungen, Parteien und Massenorganisationen, Produktionsbetriebe, Polizei- und Armeedienststellen. Grundlegende Erkenntnisse der Theorie der Erwachsenenbildung wurden aber nicht nur durch gelegentliche Vorträge Offizieren der bewaffneten Organe vermittelt, sondern auch über deren Teilnahme an dem Zusatzstudium für das pädagogische Teilexamen.<sup>164</sup>

Angesichts des Aufbaus großer Landwirtschaftsbetriebe, insbesondere der Produktionsgenossenschaften, war es nicht verwunderlich, dass im Frühjahrssemester 1960/1961 Prof. Dr. Erwin Plachy, Direktor an der Deutschen Akademie für Landwirtschaftswissenschaften, dem Rat der Landwirtschaftlichen Fakultät der Leipziger Universität die dringende Empfehlung gab, auch den Studenten der Landwirtschaftswissenschaften eine pädagogische Grundlagenausbildung zu gewähren. Auf einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft der agrarökonomischen Institute in Wernigerode vom 21. bis 24 Juni 1961 wurde die Initiative des Institutes für Erwachsenenbildung zur Einführung pädagogischer Lehrveranstaltungen begrüßt und die Ausweitung dieser Bemühungen mit Hilfe der bereits pädagogisch ausgebildeten Landwirte angeregt. Mit der Entwicklung von

---

163 Siehe Yvonne Schaller: Magisterarbeit. S. 67–70. Die hier vorliegende Liste von betreuten und begutachteten Dissertationen wäre noch zu ergänzen durch einige Habilitationsschriften.

164 Unterlagen dazu sind wohl kaum im Universitätsarchiv zu finden, da diese Veranstaltungen in den Objekten der bewaffneten Organe, zum Beispiel in der Bildungseinrichtung des Ministeriums des Innern in Aschersleben, stattfanden.



betriebspädagogischen Lehrmaterialien<sup>165</sup> für Landwirtschaftsstudenten an Hoch- und Fachschulen im Institut für Erwachsenenbildung sind für eine weitere Disziplin der Theorie der Erwachsenenbildung wissenschaftliche Grundlagen erarbeitet worden, auch wenn diese Aufgabe bald darauf durch zentral vorgenommenen Hochschulprofilierungen der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität übertragen wurde.

Die theoretischen Vorstellungen Schallers bestimmten nicht nur die konzeptionellen Bemühungen in der Hoch- und Fachschul-, sondern auch in der Betriebspädagogik. Die Entwicklung von Konzepten für Probleme der Menschenführung in Betrieben war Gegenstand zentraler Beratungen, an denen Vertreter des Institutes für Erwachsenenbildung teilnahmen. Dabei wurden Mitarbeiter der Abteilung Wissenschaft beim ZK der SED mit den theoretischen Vorstellungen des Institutes konfrontiert. Eine Folge davon war, dass die Leitung der SED-Grundorganisation der erziehungswissenschaftlichen Institute an der Universität Leipzig einen scharfen Brief erhielt, in dem eine prinzipielle Auseinandersetzung mit den »konfusen« und »hegelianischen Vorstellungen« Schallers gefordert wurde. Der Brief bildete Grundlage und Anlass zu einem Parteiverfahren im Januar/Februar 1963, das allerdings Wolfram Knöchel als Diskussteilnehmer in der Berliner »Zentrale« und damit als »direkt Schuldiger« auf sich nahm, um Schaller die zu erwartende und schließlich auch mehrheitlich beschlossene Parteistrafe zu ersparen.<sup>166</sup>

Diese Tatsache verdeutlicht unter anderem, dass es auch für die Mitarbeiter nicht leicht war, die Schallersche Konzeption zu vertreten, auch oder gerade wenn sie sich in institutsinternen Weiterbildungsveranstaltungen relativ gründlich damit vertraut

---

165 Siehe Werner Naumann: Lehrbeiträge für das Unterrichtsfach »Sozialistische Erziehung im Landwirtschaftsbetrieb«. Hrsg. von der Zentralstelle für die Fachschulausbildung im Bereich der Landwirtschaft, Erfassung und Forstwirtschaft. Brieselang 1. Aufl. 1962 und 2. Aufl. 1963.

166 Diese Angabe basiert auf Eintragungen des Autors in seinem Terminkalender. Der Brief aus dem ZK der SED und die Protokolle zu dem Parteiverfahren müssten noch in den Archiven gesucht werden.

gemacht hatten. Solche Institutsseminare erstreckten sich manchmal über eine ganze Woche und hatten nicht nur pädagogische Themen zum Gegenstand, sondern auch philosophische. Unter der Anleitung und Diskussionsführung durch Schaller wurden wichtige Schriften von Marx und Engels durchgearbeitet und kritisch diskutiert, zum Beispiel: »Thesen über Feuerbach«, »Manifest der Kommunistischen Partei«, »Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung«, »Ökonomisch-philosophische Manuskripte (1844)«, »Ökonomische Manuskripte. Einleitung«, »Zur Kritik der Politischen Ökonomie. Vorwort«, »Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie« und »Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft (Anti-Dühring)«.

Die gemeinsame philosophische Basis der Institutsmitarbeiter, die Schallersche Pädagogik-Konzeption sowie vielfältige Absprachen zwischen den allgemeinen Pädagogen und Fachmethodikern des Institutes sicherten eine Koordinierung und Abstimmung in der Lehre (ohne schriftliche Lehrkonzeptionen, wie sie in den 1970er und -80er Jahren an Lehrerbildungsstätten der DDR gefordert wurden), wie sie wahrscheinlich an einer deutschen Universität einmalig gewesen ist. Dies empfanden auch die Studierenden als große Erleichterung. Die Abstimmung berücksichtigte unterschiedliche Lehrmeinungen in der Öffentlichkeit und Diskussionspunkte im Institut und machte diese den Studenten auch bewusst. Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass gelegentlich unterschiedliche Auffassungen auftraten, denen Schaller heftig widersprochen hat, wenn er darin Verstöße gegen marxistische Grundpositionen sah.

Um das Bild der differenzierten Entwicklung des Institutes für Erwachsenenbildung abzurunden, sei noch darauf hingewiesen, dass schließlich auch sein »Ursprungsbereich«, die Volkshochschule, in historisch modifizierter Form in der Struktur des Institutes seinen Platz finden konnte. Nach der Emeritierung Schallers wurde im Studienjahr 1965/1966 der ehemalige Leiter der Hallenser Volkshochschule, Dr. Erdmann Harke, als Leiter der Abteilung Erwachsenenqualifizierung eingestellt. Ihm wurden als wissenschaftliche Mitarbeiter Werner und Gisela Schröer zugeordnet, die sich auch mit Fragen der

Frauenqualifizierung und der pädagogischen Arbeit in Klub- und Kulturhäusern beschäftigten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Herbert Schaller in seiner reichlich 15jährigen Arbeit als Institutsdirektor beziehungsweise Abteilungsleiter für die Entwicklung der wissenschaftlichen Grundlagen der Erwachsenenbildung und die Institutionalisierung mehrerer Teildisziplinen der Pädagogik im Erwachsenenbereich Pionierarbeit geleistet hat. Er tat dies als überzeugter Marxist und nicht selten im Widerspruch zu vorherrschenden offiziellen Lehrmeinungen, immer als scharfsinniger Theoretiker und humanistisch engagierte Lehrerpersönlichkeit. Eine gewisse Anerkennung seiner Leistung erfolgte am 1. November 1960 durch die Berufung zum Professor mit Lehrstuhl für das Fachgebiet Theorie der Erwachsenenbildung an der Philosophischen Fakultät der Karl-Marx-Universität Leipzig,<sup>167</sup> womit nachträglich offenbar auch ein Versprechen von 1948 eingelöst wurde (siehe oben S. 141ff.). Am 8. Juli 1964 – kurz vor Vollendung seines 65. Lebensjahres am 12. Juli 1964 – schlug Schaller in Anbetracht der bevorstehenden Emeritierung Manfred Widmann, der mit der Wahrnehmung einer Dozentur beauftragt war, als kommissarischen Direktor des Institutes für Erwachsenenbildung vor.<sup>168</sup> Sein früher Tod am 15. November 1966 hat es ihm erspart, die Auflösung des Institutes durch die Hochschulreform 1968/1969 zu erleben.

Die vorliegende Skizze zur Geschichte des Institutes für Erwachsenenbildung ist fraglos an vielen Stellen ergänzungsbedürftig, vor allem hinsichtlich der Daten und Quellen aus den Archiven. Dass sie trotz der zum Teil gekennzeichneten Lücken »abgeschlossen« wurde, hängt mit ihrer terminlichen Einbindung in das Projekt der Fakultätsgeschichte zusammen.

Das Hauptanliegen des Autors bestand darin, unter Verwendung persönlicher Materialien und Erinnerungen einige wichtige inhaltliche und politisch brisante Entwicklungsprobleme des Institutes darzustellen. Es dürfte für den Außenstehenden recht

---

167 Siehe Yvonne Schaller: Magisterarbeit. S. 27.

168 Siehe UA Leipzig. R 88/2.

schwierig sein, die Brisanz mancher Archivmaterialien zu erkennen, vor allem, wenn er mit den historischen und zeitgeschichtlichen Hintergründen wenig vertraut ist. Der Autor hofft daher, dass er mit seiner Darstellungsweise Orientierungs- und Erklärungshilfen für weiterführende Untersuchungen bietet. Dabei sind die hier vorgenommenen Wertungen bei allem Bemühen um Objektivität davon mit bestimmt, dass sich der Autor als Schüler Herbert Schallers fühlt und ein grundsätzlich dankbares, wohlmeinendes Verhältnis zu seinem Lehrer besitzt. Wesentlich für diesen waren sein kritischer und selbstkritischer origineller Geist, seine umfassende philosophische Bildung (Hegel gehörte zu seinen »Lieblingsschriftstellern« in den letzten Lebensjahren), sein großes Engagement als Hochschullehrer und die Tatsache, dass er mit seinen Ideen auch auf dem Wege über seine Schüler wirksam geworden ist, nicht nur in den Bereichen der Erwachsenenbildung (Volkshochschul-, Fachschul- und Hochschulpädagogik), sondern auch in der Pädagogik der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Diese weiterreichende Wirksamkeit gehört wohl zu den Merkmalen seiner wissenschaftlichen Schule. Die Erforschung und Darstellung der Wirkungsgeschichte der Schaller-Schule aber ist ein neues Thema.

## 8.2 *Das Institut für Körpererziehung*

### 8.2.1 Schwieriger Anfang nach 1945

Erstmals in Deutschland wurde mit der Gründung der Pädagogischen Fakultät an der Universität Leipzig eine akademische Sportlehrerausbildung für die Volksschule geschaffen. Es bestand vorher nur eine Sportlehrerausbildung an der Philosophischen Fakultät für das Gymnasium.

Nach Wiedereröffnung der Leipziger Universität im Februar 1946 wurde an der Philosophischen Fakultät auch der Akademische Turnlehrerkurs (ATK) zur Ausbildung der Gymnasialsportlehrer wieder eingeführt. Damit gab es Probleme zwischen den Fakultäten, aber auch unter den Studierenden mit

unterschiedlichen Ausbildungszielen. Am ATK der Philosophischen Fakultät waren zunächst 14 Studierende immatrikuliert, meist im zweiten Fach. An der Pädagogischen Fakultät waren am 1. Oktober 1946 insgesamt eingeschrieben 19 Studierende sowie elf Lehrer aus der Praxis zur Weiterbildung beziehungsweise zum Studienabschluss, der durch den Krieg verhindert worden war. Zwischen den beiden Fakultäten gab es keine gemeinsamen Absprachen und Pläne für eine Koordination der zwei Richtungen in der Sportlehrerausbildung.

Die Philosophische Fakultät hatte 1920 ein gymnastisches Institut unter der Leitung von Dr. phil. Herrmann Kuhr zur akademischen Turnlehreraus- und -fortbildung gegründet (viersemestrige Ausbildung) und daraus 1925 mit der Berufung von Dr. Herrmann Altrock (1887–1980) zum ersten nichtplanmäßigen außerordentlichen Professor für Pädagogik der Leibesübungen an einer deutschen Universität ein Institut für Leibesübungen geschaffen. Sie machte nun Rechte auf die Lehrkräfte und Gebäude geltend, die früher von ihr beschäftigt beziehungsweise genutzt worden waren. 1934 erhielt die Philosophische Fakultät der Universität Leipzig die Gebäude, die Bibliothek und das Archiv der von den Nazis geschlossenen Bundesschule des Arbeiterturn- und -sportbundes Deutschland (siehe Bild 4). Im Krieg wurden die Gebäude 1943/1944 bei amerikanischen Bombenangriffen stark beschädigt, waren aber eingeschränkt noch nutzbar.

Am 1. Oktober 1945 musste das Institut seine Tätigkeit einstellen. Altrock wurde mit kleineren Forschungsprojekten weiter beschäftigt, aber als Institutsdirektor nicht wieder eingesetzt. Die Entnazifizierungskommission hat ihn nicht als unbelastet eingestuft. 1946 gründete der langjährige Mitarbeiter Altrocks, Dr. Herrmann Riedel (1904–1984), ein »Institut für körperliche Erziehung und Schulhygiene«, das eine sportpraktische Ausbildung durchführen durfte. Riedel wurde Institutsleiter. 1947 begann in diesem Institut wieder die Ausbildung von Lehrern für die »Körperliche Erziehung«, sowohl für die Abiturstufe als auch für die achtklassige Grundschule. Seit dieser Zeit wurde das Institut von der Pädagogischen Fakultät als Institut für Leibesübungen (IfL) geführt und übernahm auch die



Bild 4: Institut für Leibesübungen in der Leipziger Fichtestraße  
(bis 1933 Bundesschule des ATSB Deutschlands)  
in einer Aufnahme aus den 1930er Jahren

Ausbildung im Rahmen des ATK der Philosophischen Fakultät. Die an dieser Fakultät immatrikulierten Sportstudenten – es war immer nur eine relativ kleine Gruppe (10–15 Studierende) – erhielten nunmehr die sportwissenschaftliche und praktische Ausbildung durch das IfL der Pädagogischen Fakultät.

Sowohl Altrock als auch Riedel, der sich 1947 mit einer Arbeit über »Probleme der Sportlehrerausbildung« an der Philosophischen Fakultät noch habilitierte, waren in bestimmten Gliederungen des bürgerlichen beziehungsweise NS-Sports für Aufgaben der körperlichen Grundausbildung verantwortlich gewesen. Sie sahen deshalb in der DDR keine Zukunft für sich. Altrock erhielt nach 1945 keine Lehrbefähigung mehr und ging 1948 als Direktor an das Institut für Leibesübungen der Universität in Frankfurt am Main. Zu Altrocks Leistungen zählt, dass er in den 1920er Jahren mit seinem Institut ein so breites Sportangebot und die dafür notwendigen Realisierungsmöglichkeiten geschaffen hatte, dass 1929 an der Leipziger Universität eine zweisemestrige Sportpflicht für die Studierenden aller Fakultäten eingeführt werden konnte. Leipzig war damit nach Jena die zweite Universität in Deutschland, die einen obligatorischen Studentensport einführte.

Riedel verließ Leipzig 1950, nachdem er 1948 von seinen Funktionen an der Fakultät entbunden worden war. Er hatte schon bei Herrmann Kuhr studiert und war langjährig Altrocks Stellvertreter gewesen. Im März 1946 erhielt er von der SMAD (General Skorodunow) den Auftrag, eine Studie zum Thema »Die Idee und Gestaltung der körperlichen Erziehung in Deutschland« zu verfassen. In diesem Auftrag sahen die Leipziger Körpererzieher eine Chance, traditionelle Ideen und Erfahrungen der Sportlehrerausbildung in Deutschland für den Neuaufbau zu nutzen. Sicher bot das auch der SMAD eine Möglichkeit, den Einsatz Riedels als neuer Institutsleiter zu überprüfen. Im Dezember 1946 übergab Riedel das 1500seitige Manuskript an die Auftraggeber. Das Material liegt seit 1995 dem Sportmuseum Leipzig als Geschenk der Tochter Riedels, Verena Riedel-Haas, vor. Da es keine zweite vergleichbare Studie über ein derartiges Thema in Deutschland gibt, seien die Hauptgliederungspunkte hier angeführt:



1. Ideengeschichte der körperlichen Erziehung in Deutschland (87 S.)
2. Die körperliche Erziehung im Schulunterricht (50 S.)
3. Außerschulische Körpererziehung (124 S.)
4. Wehrerziehung (31 S.)
5. Turnlehrausbildung (114 S.)
6. Ausbildungsstätten (64 S.)
7. Sportgeräte (142 S.)
8. Sportliteratur (95 S.)
9. Sportmedizin (54 S.)
10. Frauen und Sport (47 S.)
11. Einfluss der körperlichen Erziehung auf das Ausland (53 S.)
12. Behördliche Lenkung der Leibeserziehung und des Sports (40 S.)
13. Anlagen:
  - Volksschulen im 19. Jahrhundert (66 S.)
  - Körperkultur in der Sowjetunion (113 S.)
  - Gesetzessammlung (400 S.)

Die zahlreichen offenen und ungeklärten Probleme bei der Fakultätsgründung schlugen sich in den angedeuteten Besonderheiten auch in der Neugründung des Institutes für Leibesübungen nieder.

### 8.2.2 Struktur- und Ausbildungsfragen

Von Anbeginn an waren die wenigen Studierenden in die Probleme und Lösungen der beginnenden Institutsarbeit einbezogen. Vielleicht war es sogar so, dass sie einen großen Anteil an der Prüfung von Lösungsvarianten und der Schaffung notwendiger Bedingungen für eine qualitativ gute Ausbildung besaßen. Viele Studierende wurden als wissenschaftliche Hilfskräfte eingesetzt (unter anderen Erhard Heinß und Werner Polland). Neben der Entwicklung geeigneter Ausbildungsunterlagen (Studienprogramme, Prüfungsordnungen, Lehrprogramme und -materialien für die einzelnen Lehrfächer und Sportarten, einschließlich der entsprechenden Lehrmethoden), ging es auch darum,



die im Kriege beschädigten Gebäude und Räumlichkeiten wieder nutzbar zu machen und noch vorhandene Sportgeräte beziehungsweise Ausbildungsmaterialien zu reparieren.

Dem Institut kam zugute, dass anfangs nur wenige Studierende eingeschrieben waren und dadurch die Ausbildungsanforderungen überschaubar und in kollegialer Hilfe lösbar schienen. Viele hatten auch Berufserfahrung und Erfahrungen im Sport. Der Nachteil für die Studierenden bestand darin, dass die Zahl der Helfer zu gering war und sie sich anfangs in ihrem Studium sehr stark auf die Kopffächer (Pädagogik Litt und Petzelt, Didaktik Grimmer, Psychologie Fischer, Philosophie Menzel und Dialektischer Materialismus Harig) und das Studium des zweiten Faches konzentrierten. Ein Vorteil bei der Lösung der Anfangsschwierigkeiten ist auch darin zu sehen, dass im Institut nur wenige Lehrkräfte tätig waren. Die meisten hatten schulpraktische Erfahrungen beziehungsweise Erfahrungen in der Sportbewegung: Julia Köthe Gymnastik und Tanz (ab 1951 Melitta Heinß), Kurt Wiemann Bewegungslehre, Gerhard Wetzig Methodik des Sportunterrichts und Spiele, Wolfgang Böhme Leichtathletik (später Kurt Scheibner), Hans Mügge Turnen und Gerätekunde sowie Ruth Schmidt Schwimmen. Da 1948 nur vier Lehrkräfte eine Vollbeschäftigung im Institut besaßen und zwei Lehraufträge vergeben waren, wurden die Sportarten in der Ausbildung mit Hilfskräften aus der Praxis (Lehrer und Übungsleiter der Sportvereine) realisiert. In dem Bericht einer Kommission der Deutschen Verwaltung für Volksbildung vom 16. August 1949 wird für das Institut für Leibesübungen »vorge schlagen, die Gebiete der Soziologie und Geschichte zusammenzufassen und die Ästhetik der Leibesübungen wegzulassen, dafür jedoch ein Skilager, evtl. auch die Ruderausbildung für verbindlich zu erklären. [...] Erforderlich ist noch eine Kraft für Leichtathletik. [...] Dringend benötigt wird vor allem ein Gymnastikraum. Eigene Turnhallen und Sportplätze sind nicht vorhanden. Sie werden gemietet und von anderen Sportgemeinschaften mitgenutzt, was zuweilen die Ausbildung erschwert. Besonders unangenehm sind die sehr großen Entfernungen zwischen den einzelnen sportlichen Einrichtungen. Sportgeräte sind in genügender Anzahl vorhanden. Bälle fehlen. Ein eigener Etat

ist vorhanden und reicht im Allgemeinen auch aus. Das Institut für Körperliche Erziehung macht hinsichtlich Organisation und Durchführung der Ausbildung einen guten Eindruck.«<sup>169</sup> Die praktische Ausbildung der Studierenden wurde ab dem vierten Semester im Sportunterricht verschiedener Leipziger Schulen durch einen wöchentlichen Hospitationstag vertieft.

Mit der Gründung der Deutschen Hochschule für Körperkultur und Sport (DHfK) am 22. Oktober 1950 wurde die Sportlehrerausbildung von dieser Einrichtung übernommen. Die Sportlehrer-Studenten der Philosophischen und Pädagogischen Fakultät blieben weiter an der Universität immatrikuliert und führten ihr Studium im zweiten Fach an der Universität beziehungsweise der Hochschule zu Ende. Die Lehrkräfte des Institutes für Körpererziehung übernahm 1955 die DHfK, zum Beispiel Oberassistent Gerhard Wetzig (1906–1998), den letzten Institutsleiter. Andere Lehrkräfte wurden in dem neu gebildeten Institut für Körpererziehung weiter beschäftigt, das den Hochschulsportbetrieb gemeinsam mit der HSG für die gesamte Studentenschaft der Universität leitete, organisierte und durchführte. Oberassistent Wiemann ging an die Pädagogische Hochschule Potsdam.

### 8.2.3 Sportwissenschaft wieder an der Universität

Als 1950 nicht nur die Sportlehrerausbildung von der in Leipzig neu gegründeten Deutschen Hochschule für Körperkultur und Sport (DHfK) übernommen wurde, galt es auch, die Erfahrungen der etwa 50 Jahre Entwicklung der Sportwissenschaft zu nutzen, fortzuführen und weiter auszubauen. Die DHfK in Leipzig wurde zu einem Zentrum der sportwissenschaftlichen Lehre und Forschung. Der gute Ruf des Universitäts-Institutes für Leibesübungen, den es sich national und international in

---

169 Bericht über den Besuch der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig durch eine Kommission vom 4. bis 6. Juli 1949. In: SHSA Dresden. Landesregierung Sachsen. M. f. V. Nr. 1596. Bl. 10f.

der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erworben hatte, wurde mit seinen besten und progressiven Traditionen nunmehr in Leipzig von der DHfK vertreten und zu vermehren versucht. Das gelang für den Sport insgesamt und bis 1970 auch für die Sportlehrausbildung, die dann aber nicht mehr von der DHfK durchgeführt wurde, sondern von Pädagogischen Hochschulen und Instituten für Körpererziehung anderer Universitäten außerhalb Leipzigs. Die DHfK wurde Zentrum für die Aus- und Weiterbildung des Leistungssportkaders der DDR und für die Leistungssportforschung. Sie erfüllte weiterhin Aufgaben für die Ausbildung eines breit einsetzbaren Kadern im Freizeit- und Erholungssport (Breitensport) und in grundlegenden Forschungen auf diesem Gebiet. Das international anerkannte sportwissenschaftliche Ausbildungsniveau wurde durch die enge Verbindung zwischen Lehre und Forschung sowie von Theorie und Praxis bestimmt. Der sportwissenschaftliche Erkenntnisschatz und die entsprechende Forschungsmethodik erlebten in den 40 Jahren DHfK einen erheblichen, weltweit anerkannten Zuwachs.

Trotz aller Proteste aus dem In- und Ausland und der Absichtserklärungen aller Fraktionen des sächsischen Landtags, eine eigenständige Sporthochschule in Leipzig zu erhalten, beschloss die sächsische Staatsregierung am 11. Dezember 1990, die DHfK abzuwickeln und aufzulösen. In dieser Zeit wurde die in Leipzig betriebene sportwissenschaftliche Arbeit in Lehre und Forschung seitens der Universitätsleitung und besonders des Rektors, Magnifizenz Cornelius Weiß, verständnisvoll gefördert; die Universität erklärte ihre Absicht, die Sportwissenschaft wieder an der Universität aufzunehmen und sie damit der Stadt Leipzig zu erhalten. Nach einer Analyse des Leistungsstandes und der Defizite oder auch Einseitigkeiten wurden der Personalbestand von über 1000 Mitarbeitern auf eine vertretbare universitäre Einheit von 60 bis 100 Personen erheblich verringert und die Gebäude, Grundstücke, die einmalige Bibliothek und die Kunstsammlung übernommen. 1993 konnte an der Universität Leipzig eine Sportwissenschaftliche Fakultät gegründet werden. Als Ergebnis der zweijährigen Vorbereitungsarbeiten »entstand eine Fakultätsstruktur, die trotz Einschränkungen und

noch notwendiger Ausgestaltung ein anspruchsvolles und attraktives Studium an der Universität Leipzig garantiert«<sup>170</sup>, erklärte der Gründungsdekan, Prof. Dr. Helmut Kirchgässner, am 8. Dezember 1993.

### 8.3 *Das Institut für Musikerziehung*

Bereits vor der Gründung des Institutes für Musikerziehung im Jahre 1950 bestand ab 1948 eine Abteilung Musikerziehung am Institut für Praktische Pädagogik der Pädagogischen Fakultät, die von Prof. Heinrich Schachtebeck (1886–1965) geleitet wurde. Außer ihm, der das Fach Violine und Instrumentenkunde lehrte, waren als Lehrbeauftragte Prof. Dr. Hans Pezold für Methodik des Musikunterrichtes und Musikgeschichte, Prof. Dr. Fred Lohse für Musiktheorie, Kurt Dippner für Klavier, Traut Gawlista-Heyde für Gesang und Stimmbildung, später auch für Sprecherziehung, und Prof. Richard-Franz Schmidt für Gesang tätig.

Heinrich Schachtebeck hatte das kleine Orchester »Collegium musicum« ins Leben gerufen, dem einige Studenten auch anderer Fachrichtungen sowie Schüler der Musikklassse der Leibnitz-Oberschule angehörten. In den Jahren von 1950 bis Dezember 1954 (Emeritierung Schachtebecks) war das lange vor der Gründung des Akademischen Orchesters an der Universität Leipzig ein respektable Klangkörper.

Im Jahre 1950 kamen Prof. Kurt Schöne (1889–1972) und Studierende des Faches Musikerziehung von der Technischen Hochschule Dresden hinzu, sodass unter Schönes Leitung die Gründung des Institutes erfolgen konnte; es sollte ab 1953 seinen Sitz in der Bernhard-Göring-Straße haben.

Die Institutsgründung erforderte die Erweiterung des Lehrkörpers, und so nahmen die im Folgenden genannten

---

170 Feierliche Veranstaltung zur Gründung der Sportwissenschaftlichen Fakultät am 8. Dezember 1993. Hrsg. von der Universität Leipzig – Sportwissenschaftliche Fakultät. Leipzig 1994. S. 17. (Leipziger Universitätsreden. Neue Folge. 78.)

Lehrbeauftragten ihre Tätigkeit auf: Prof. Paul Losse (Stimmphysiologie und Gesang), Erna Hähnel-Zuleger, Marianne Kolb und Edith Laux-Heidenreich für Gesang und Stimmbildung; Lo Bücheler-Gerfin, Gerhard Berge, Jürgen Mainka, Fritz Weitzmann und Alexander Wuttke-Wanschura für Klavier sowie Prof. Robert Köbler für Orgel und Cembalo. Kurt Schöne lehrte Musiktheorie, Gehörbildung, Schulpraktisches Spiel, Formenlehre und Chorsingen. Nach seiner Berufung an das Institut für Musikerziehung der Humboldt-Universität zu Berlin leiteten Erich Riese und Reinhold Wächter den Chor. Riese dirigierte zugleich den Gewandhauschor. Mit ihm sowie mit dem Gewandhausorchester führte der Institutschor unter Leitung von Franz Konwitschny, dem Gewandhauskapellmeister, im Jahre 1952 Carl Orffs »Carmina burana« auf; dies stellte vor allem für die Studierenden ein großes Erlebnis dar. Im Studienjahr 1952/1953 wurde das Institut durch Lehrkräfte und Studierende des Institutes für Musikerziehung der Universität Rostock verstärkt. Zum Lehrkörper stießen Prof. Dr. Paul Willert (Musikgeschichte und Volksliedkunde), Maximilian Schwarz (Musiktheorie und Schulpraktisches Spiel), Ursula Segschneider (Gesang und Stimmbildung) und Meta Timpe-Wegener (Klavier). Zu erwähnen sind auch die Lehrbeauftragten, die ein »Nebeninstrument« unterrichteten: Prof. Carl Bartuzat (Flöte), Walter Götze (Gitarre) und Kurt Wolf (Akkordeon).

Um die Wirksamkeit und Ausstrahlung des Institutes für Musikerziehung, später des Institutes für Musikwissenschaft, einschließlich der Abteilung Musikerziehung, zu erfassen, muss besonders die Tätigkeit von Richard Petzoldt und Hans Pezold gewürdigt werden. Sie prägten nachhaltig die wissenschaftliche, künstlerische und methodische Ausbildung an dieser Einrichtung. Darüber hinaus setzten sie wichtige Akzente im Musikleben der Stadt Leipzig und ihres Umlandes.

Im April 1952 wurde Richard Petzoldt (1907-1974) zum Professor mit Lehrauftrag für Musikerziehung und wenige Monate danach zum Direktor des Institutes für Musikerziehung an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig berufen. Dieses Amt übernahm er von seinem Vorgänger Prof. Kurt Schöne. Richard Petzoldt leitete das Institut bis 1967. Es wurde nach

der Auflösung der Pädagogischen Fakultät in die Philosophische, später in die Philologische Fakultät überführt. Ein kurzer Rückblick auf wichtige Abschnitte seines Lebens und Schaffens soll mit der Zeit von 1926 bis 1932 beginnen, in der er in Berlin bei Arnold Schering, Georg Schünemann, Curt Sachs, Johannes Wolf und Erich Moritz von Hornbostel Musikwissenschaft sowie daneben Germanistik studierte. 1933 promovierte er zum Dr. phil. Wegen seiner antifaschistischen Haltung und als Sozialdemokrat hatte er nach 1933 keine Chance, die Universitätslaufbahn einzuschlagen. So betätigte er sich freischaffend als Mitarbeiter an Zeitschriften und Zeitungen des In- und Auslandes. Seit 1934 arbeitete er als Redakteur der Allgemeinen Musikzeitung in Berlin und ab 1939 als deren Chefredakteur in Leipzig. Nach der zwangsweisen Ableistung des Militärdienstes (1940–1945) sah Petzoldt seine Hauptaufgabe zunächst darin, ein neues Musikleben in Leipzig aufbauen zu helfen; als Mitarbeiter des städtischen Kulturamtes und Leiter der Musikbibliothek besaß er dafür günstige Voraussetzungen. Ende des Jahres 1945 wurde er als wissenschaftlicher Assistent mit der Reorganisation und kommissarischen Leitung des im Zweiten Weltkrieges teilweise zerstörten musikwissenschaftlichen Institutes beauftragt. Zusätzlich zu dieser Aufgabe übernahm Petzoldt eine Dozentur für Musikgeschichte an der Leipziger Staatlichen Hochschule für Musik. Sein Wirkungsfeld erweiterte sich wesentlich, als er 1949 zum Chefredakteur der Zeitschrift »Musik in der Schule« berufen wurde. 1959 musste er jedoch diese Funktion aus politischen Gründen wieder aufgeben. Dass Petzoldt 1967 die Leitung der Abteilung Musikerziehung niederlegte und sich fortan ganz der musikwissenschaftlichen Ausbildung und der Leitung des Musikinstrumentenmuseums widmete, hatte ebenfalls politische Ursachen.

Die meisten Publikationen Petzoldts haben populärwissenschaftlichen Charakter, was keineswegs eine Abwertung darstellt. Sein Anliegen sah er darin, die Studierenden, die Musiklehrer und -lehrerinnen und ihre Schüler an die Musik und deren große Meister heranzuführen. Ein besonders gelungenes Beispiel hierfür ist das Buch über Georg Philipp Telemann aus dem

Jahre 1967.<sup>171</sup> Seine populärwissenschaftlichen Schriften und Vorträge waren stets klar gegliedert. In den von ihm verfassten 13 Biographien der Reihe »[Name des Komponisten] – Sein Leben in Bildern« sind es im jeweiligen Textteil, der meistens 50 bis 60 Seiten umfasste, vor allem treffend formulierte Überschriften zu den einzelnen Abschnitten, die beim Leser Erwartungen auslösen und ihn anregen, die Darlegungen interessiert aufzunehmen. Das musikpädagogische Engagement Petzoldts ist besonders deutlich in seinem Buch »Wegweiser zur Musik« zu erkennen, das im Kinderbuchverlag erschien.<sup>172</sup> Auf etwa 300 Seiten, die zum Teil illustriert sind, beantwortet der Autor jungen Lesern (»von 13 Jahren an«) in leicht verständlicher Form, aber dennoch wissenschaftlich exakt, viele Fragen zum Wesen, zur Geschichte, zur Funktion sowie zum Erleben und Verstehen der Musik. Auch der »Jazzmusik« widmete er ein Kapitel, in dem er die Kinder mit der Entstehung und den typischen Merkmalen dieser Musik vertraut macht. Das war in der DDR um das Jahr 1960 keine Selbstverständlichkeit, denn zu jener Zeit war der Jazz in den Musiklehrplänen der Polytechnischen Oberschule noch nicht enthalten. Der Autor führte seine jungen Leser auch an die damals zeitgenössische Musik heran. In dem Kapitel »Musik für uns«<sup>173</sup> hob er vor allem Ottmar Gerster, Paul Dessau, Hanns Eisler, Kurt Schwaen, Carl Orff, Werner Egk und Igor Strawinsky hervor, von denen die drei zuletzt genannten in den »Stoffverteilungsplänen« für den Musikunterricht, die zentral herausgegeben wurden, ebenfalls noch keine Rolle spielten. Das musikpädagogische Schaffen Petzoldts schließt unbedingt seine Rundfunksendungen ein, die bereits 1946 mit der Sendereihe »Stilistische Grundlagen der zeitgenössischen Musik« von Radio Leipzig begannen und mit einer regelmäßigen Einführung in die Sinfoniekonzerte des Senders Leipzig in den Jahren 1947–1949 fortgeführt wurden.

---

171 Siehe Richard Petzoldt: Georg Philipp Telemann – Leben und Werk. Leipzig 1967.

172 Siehe derselbe: Wegweiser zur Musik. Berlin 1961.

173 Siehe ebenda. S. 290–302.

Neben seiner Lehrtätigkeit hat Petzoldt in den Jahren, als er Direktor des Institutes für Musikerziehung und später Abteilungsleiter am Musikwissenschaftlichen Institut war, wichtige Neuerungen eingeführt. So initiierte er bereits in den 1950er Jahren Aufführungen von Jugendopern und Singspielen als gemeinsame Projekte von Studierenden und Lehrkräften. Hinzu kamen zahlreiche kammermusikalische Auftritte von Lehrkräften und befähigten Studierenden innerhalb der Universität und in der Stadt Leipzig. Erinnerungswerte Aufführungen fanden anlässlich des 200. Todestages von Johann Sebastian Bach (schon 1950), zum 125. Todestag Ludwig van Beethovens 1952 und zum 125. Todestag Franz Schuberts 1953 statt.

In vorbildlicher Weise hat Petzoldt die Studierenden in die Forschung einbezogen und nachhaltig auch den wissenschaftlichen Nachwuchs gefördert. Aus dem Kreise der Studierenden gingen die Assistenten Georg Pügner, Hans-Joachim Rothe und Fritz Westien hervor, die dem studentischen kulturellen Leben an der Fakultät wichtige Impulse gaben. Den damaligen Studienjährgängen wird stets unvergessen bleiben, wie die Tragikomische Oper »Die Entführung«, nach einer Idee von Fritz Westien, am 16. Dezember 1949 von Pädagogik-Studenten in der Leipziger Kongreßhalle aufgeführt wurde.<sup>174</sup>

Hans Pezold (1901–1984) erhielt bereits 1949 einen Lehrauftrag für »Methodik des Musikunterrichts« an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig. 1952 erfolgte die Ernennung zum Wahrnehmungsdozenten und 1958 zum Dozenten, nachdem er promoviert hatte. Die Berufung zum Professor für Methodik des Musikunterrichtes im Jahre 1965 bildete den Höhepunkt seiner musikwissenschaftlichen und -pädagogischen Laufbahn.

---

174 Inszenierung der »Oper« Fritz Westien; Texte Christa Oehme, Kriemhild Palleit, Ruth Hohendorf und Peter-Klaus Reuter; musikalische Leitung Hans-Joachim Rothe; Mitwirkende Gottfried Flehsig (Baß), Maria M. Kintscher (Sopran), Günter Nötzold (Bariton), Rudi Friedrich (Baß), Dietmar Sättler (Baß), Ursula Schneider, Fritz Westien, Uta Zschiesche, Walter Glaue und Herbert Wiese. Mitwirkende waren nicht nur Musikpädagogik-Studenten. (Die Unterlagen befinden sich im Besitz Peter-Klaus Reuters.)



Die Pädagogische Fakultät sah es als vordringlich an, Pädagogen und Wissenschaftler für die Methodik-Fächer zu berufen, die reichhaltige Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis mitbrachten. Hans Pezold konnte auf wertvolle Erfahrungen aus seiner Tätigkeit an Arbeiterbildungsinstituten zurückgreifen und brachte dadurch wichtige Impulse für sein neues Aufgabengebiet aus der Zeit der Weimarer Republik mit. Musikunterricht bedeutete für Pezold, bei den Kindern Klangvorstellungen zu entwickeln, die Freude an eigener musikalischer Betätigung und das verständnisvolle Hören bedeutender Werke der Musikkultur zu ermöglichen und zu fördern. Seine Gedanken zur Erhöhung der Qualität des Musikunterrichtes an den Schulen sowie zur Verbesserung der methodischen Ausbildung von Musiklehrern hat er in einer Vielzahl von Publikationen, besonders in der Zeitschrift »Musik in der Schule«, einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht und Lehrmittel für Studierende und praktisch tätige Kollegen ausgearbeitet. Im Redaktionsbeirat der »Musik in der Schule«, hat er über Jahre hinweg daran mitgewirkt, die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit musisch zu durchdringen und die Lehrpläne für das Fach Musik neu zu konzipieren. So verfasste er Hinweise zur Behandlung von Musikerbiographien in verschiedenen Klassenstufen, publizierte zu Fragen der Musikästhetik, zu den Verbindungsmöglichkeiten zwischen dem Literatur- und Musikunterricht und vieles andere. Zu erwähnen sind unbedingt seine Beihefte zu den Magnettonbändern, in denen viele Werke besprochen und für den Unterricht aufbereitet wurden, die im Lehrplan des Musikunterrichtes aufgeführt waren. Einen besonderen Schwerpunkt seiner Tätigkeit bildeten dabei die Werke bedeutender russischer Komponisten wie Alexander P. Borodin, Modest P. Mussorgski, Sergej S. Prokofjew, Sergej W. Rachmaninow, Dmitri D. Schostakowitsch oder Pjotr I. Tschaikowski. Alle diese Veröffentlichungen sind von gründlichem wissenschaftlichem Denken geprägt, und sie dienten einem Ziel: die musikalische Bildung im weitesten Sinne des Wortes zu verbessern.

Das langjährige erfolgreiche Wirken von Richard Petzoldt und Hans Pezold hat das Institut für Musikwissenschaft und Musikerziehung entscheidend geprägt und dazu beigetragen, eine volksnahe musikalische Bildung auch weit über die Grenzen der Stadt Leipzig hinauszutragen.

#### *8.4 Das Institut für Kunsterziehung*

Das Institut für Kunsterziehung wurde im Oktober 1952 gegründet und übernahm die spezifische Ausbildung von Lehrern für das Fach Kunsterziehung an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig. Die spezielle Ausbildung umfasste die Lehre in Künstlerischer Praxis (Malerei und Grafik, Plastisches Gestalten, Fotografie), Kunstgeschichte, Methodik und schulpraktische Übungen. Die Leitung wurde Prof. Dr. Hans Schulze (1904–1982) übertragen.

Bis zu diesem Zeitpunkt gab es an der Pädagogischen Fakultät für Studenten, die das Fach Didaktik der Unterstufe belegt hatten, eine seit dem Sommersemester 1948 existierende Ausbildung in Methodik des Zeichenunterrichtes (Psychologie des zeichnenden Kindes, Kinderzeichnen, Wandtafelzeichnen), die anfangs der 1950er Jahre des 20. Jahrhunderts aber auslief. In einem Bericht über den Besuch der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig durch eine zentrale Kommission, der in der Zeit vom 4. Juli bis 6. Juli 1949 stattfand, heißt es, dass die Methodik der Kunsterziehung kaum in Erscheinung trete, was höchstwahrscheinlich an der Unklarheit darüber liege, »inwiefern Kunsterziehung auch von der Leipziger Fakultät gepflegt werden soll«<sup>175</sup>. Weiter heißt es in dem Bericht: »Für einige restliche Studenten wird die Fachausbildung in Kunsterziehung zu Ende geführt, in Verbindung mit der Akademie für Bildende Künste. Eine Fortsetzung der Ausbildung im Wahlfach Kunster-

---

<sup>175</sup> Bericht über den Besuch der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig durch eine Kommission vom 4. bis 6. Juli 1949. In: SHSA Dresden. Landesregierung Sachsen. M. f. V. Nr. 1596. Bl. 6.

ziehung ist für Leipzig nicht vorgesehen.«<sup>176</sup> Eine Klärung erfolgte dennoch bald: Bereits im Studienjahr 1950/1951 erfolgte die Etablierung einer Abteilung für Kunsterziehung am Institut für praktische Pädagogik. Die Leitung dieser Abteilung übernahm der zum Dozenten berufene Hans Schulze, der zugleich beauftragt worden war, eine Ausbildung von Kunsterziehern zu konzipieren und vorzubereiten, damit eine reguläre Ausbildung in diesem Wahlfach mit der Eröffnung des Institutes zu Beginn des Studienjahres 1952/1953 beginnen konnte. Dieses Institut hatte ab 1953 seinen Sitz in der Bernhard-Göring-Straße.

Die Entwicklung und Profilierung des Institutes wurde maßgeblich von Prof. Dr. Hans Schulze und von Prof. Gabriele Meyer-Dennewitz bestimmt. Das Wirken dieser beiden Künstler und Pädagogen wird daher in den Mittelpunkt der weiteren Ausführungen gerückt.<sup>177</sup>

Die Anfänge des Institutes gestalteten sich durch die schwierigen materiellen und personellen Bedingungen etwas kompliziert. Der verantwortungsbewussten und umsichtigen Leitung Hans Schulzes gelang es bald, die Lehre in den Bereichen Künstlerische Praxis und Kunstgeschichte sowie in Methodik des Kunstunterrichtes auf ein hohes Niveau zu heben und die ersten Hürden erfolgreich zu meistern. In diesem Zusammenhang sind die ersten Assistenten des Institutes zu nennen: Oberassistent Gerhard Rühl, die Assistenten Max Kober, Kurt Bigholdt, Heinz Olbrich, zu denen weitere künstlerische Mitarbeiter kamen. In seiner gesamten Lehr- und Lerntätigkeit ging es Schulze bei notwendiger Beachtung der Spezifik der einzelnen Lehrbereiche immer um deren inneren Zusammenhang, um das gemeinsame Anliegen aller Lehrkräfte, qualifizierte Kunsterzieher für die Schule auszubilden, bei denen fachwissenschaftliche, künstlerische und pädagogisch-methodische Befähigung sowie entsprechende Einsichten harmonisch miteinander verbunden sind. Dies ist ein Anliegen, das bis heute aktuell geblieben ist.

---

176 Ebenda. Bl. 10.

177 Die Ausführungen über Hans Schulze stammen von Günther Berger und die über Frau Gabriele Meyer-Dennewitz von Siegfried Ratzlaff.

Hans Schulze war bemüht, sich ständig die humanistischen Werte sowie die progressiven Traditionen deutscher Kultur und eine eng damit verknüpfte umfassende geistige und künstlerische Bildung anzueignen, die ihn dazu befähigen sollten, alle Aufgaben zu meistern. Hinzu kamen seine langjährigen Erfahrungen in der Schulpraxis. Die Vorlesungen und Seminare Schulzes auf dem Gebiete der Kunstgeschichte waren darauf gerichtet, kulturell-künstlerische Zusammenhänge und Prozesse in ihrer widerspruchsvollen dialektischen Bewegung zu verdeutlichen. Die Darstellung von Bezügen zwischen bildender Kunst, Musik und Literatur war für ihn hierbei eine bevorzugte Methode, zumal sie bei den Studenten eine über das Spezifische des Fachgegenstandes hinausgehende Sichtweise förderte.

Künstlerische Tätigkeit war für Schulze zunächst immer eine Frage des Charakters, sozusagen eine »Haltungsfrage« der Persönlichkeit. Prämissen seiner Lehre wie seiner eigenen künstlerischen Arbeit waren vor allem Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit sich selbst und dem künstlerischen Gegenstand gegenüber, Konsequenz im künstlerischen Denken und Tun und nicht zuletzt ein ständiges Streben nach Vervollkommnung der eigenen Persönlichkeit. Kernstück der künstlerischen Ausbildung war für Schulze das schöpferische künstlerische Naturstudium, das die disziplinierte Aneignung der realen Formenvielfalt und die Entwicklung der eigenen künstlerischen Welthaltung und Gestaltungsweise eng miteinander verband. Naturalistisches oder modernistisches Gebaren hatte, falls sie bei diesem oder jenem Studenten in Erscheinung traten, keine Chance.

Die künstlerische Wertung und Durchdringung der optischen Erscheinungsformen, ihre Transformierung in die Bildsprache im Sinne der angestrebten Aussage, gehörten gleichfalls zu den Prämissen des Bildgestaltens von Hans Schulze. Dadurch vermochte er es, bei den Studenten stabile künstlerische Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen auszubilden, die sich auch nach dem Studium für didaktisch-künstlerische Unterweisungen der Schüler und für die eigene künstlerische Tätigkeit als tragfähig, produktiv und kunstgemäß erweisen sollten. Das ist insofern bemerkenswert, weil besonders in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts manche Unsicherheiten, oft auch mechanistische Auffassungen,

die kontroversen Diskussionen über Realismus oder Formalismus in der Kunst bestimmt haben. Das künstlerische Qualitätsbewusstsein Schulzes, sein tiefes Verständnis für die komplizierte Subjekt-Objekt-Dialektik des künstlerischen Schaffensprozesses beruhte auf seiner großen und vielseitigen eigenen künstlerischen Erfahrung in der Malerei und Grafik.

Hans Schulze studierte von 1923 bis 1929 an der Staatlichen Akademie für Kunst und Kunstgewerbe in Breslau (heute Wrocław) und erhielt seine künstlerische Ausbildung unter anderem bei Alexander Kanoldt, Otto Mueller, Oskar Moll, Paul Holtz und Georg Nerlich. Im Jahre 1929 schloss er das Studium mit dem Examen für das »künstlerische Lehramt an höheren Schulen« ab. Als Lehrer und später als Hochschullehrer hat Schulze bis in seine letzten Jahre mit großer Intensität und bemerkenswerter Kontinuität künstlerisch gearbeitet und Bildwerke geschaffen, die heute in zahlreichen Museen (Halle, Leipzig, Dresden und Cottbus) oder öffentlichen Gebäuden vertreten sind. Schulze promovierte 1956 am Kunsthistorischen Institut in Leipzig und erhielt 1969 den Titel eines Professors.

In seinen Bildern stellen sich dem Betrachter existentielle Fragen, die diesen bewegen sollen, über den Sinn von Leben und Tod, über die Schönheit sich entfaltenden Lebens, auch über die Schönheit des Vergänglichen, über die Würde alles Menschlichen nachzudenken. Das Verständnis vieler Bildaussagen erfordert vom Betrachter Kenntnis vor allem humanistischen Bildungsgutes (Philosophie, Geschichte, Dichtkunst und anderes mehr). Erlebtes und Gedachtes wird jedoch immer mittels eines sehr bewusst strukturierten Bildmechanismus mitgeteilt, der sich zunächst und zuerst an die Sinne, an das Auge des Betrachters wendet und ästhetischen Genus und geistige Entdeckungen stimuliert. Besonders seine Bildzyklen in der Technik des Holzschnittes, der klassischen Holzstichweise und der Radierung bilden einen sehr eigenständigen Beitrag zu unserer Kunstentwicklung: Holzschnitte zu E. T. A. Hoffmanns »Der goldene Topf« (1946), Blätter zur Lyrik Georg Trakls, die Folge »Historia naturalis« (1947-1962, 17 Stiche), »Inventionen« (1952-1963, neun Blätter). Bei aller Originalität der geistigen und künstlerischen Weltansicht, der ausgeprägten experimentellen

Haltung und künstlerischen Offenheit geriet der Künstler nie in die Gefahrenzone subjektivistischer Schau oder des formalen Experimentierens mit den artifiziellen Mitteln. In den fast 40 Jahren seiner Lehrtätigkeit hat Schulze den vielen von ihm ausgebildeten Generationen an Kunsterziehern und Kunstwissenschaftlern, seinen Freunden und Kollegen einen hohen Anspruch an wissenschaftlicher, künstlerischer und kunstpädagogischer Arbeit und Haltung vermittelt.

Gabriele Meyer-Dennewitz (1922) wurde im Jahre 1958 als Dozentin an das Institut für Kunsterziehung der Karl-Marx-Universität Leipzig berufen und hat nach Hans Schulze lange Jahre dieses Institut geleitet, als es nach der Schließung der Pädagogischen Fakultät im Jahre 1955 in die Philosophische Fakultät eingegliedert worden ist. Sie erhielt 1961 eine Titular-Professur und wurde 1969 zum Ordentlichen Professor berufen.

Das immer wieder anerkannt hohe Niveau der künstlerischen Ausbildung in der Lehre ist wesentlich der Kreativität und dem künstlerischen Wirken von Meyer-Dennewitz geschuldet, resultierte ihre erstaunliche kunstpädagogische Wirksamkeit doch aus einer langjährigen Kunsterfahrung und aus einem sehr erfolgreichen künstlerischen Werdegang. Auf der IV. Deutschen Kunstausstellung 1958 in Dresden stellte die schon gestandene Malerin grafische Arbeiten, Holzschnitte zu Bertolt Brechts »Der Kaukasische Kreidekreis« aus. Das waren eigenwillige, durchaus in der Tradition des deutschen Holzschnittes des 20. Jahrhunderts stehende, kompositorisch überzeugende Arbeiten, die sich in ihrem individuell geprägten Duktus wohltuend, aber durchaus auffällig von den vielen Belanglosigkeiten an Exponaten auf der Kunstausstellung links und rechts daneben abhoben. Das war der bewusste Akt, sich der für Meyer-Dennewitz einengenden Klassifizierung als Malerin zu entziehen und sich fast trotzig auch als Grafikerin zu beweisen. Fortan war die Grafik über viele Jahre ein zumindest gleichwertiger – oft sogar dominierender – Bereich ihres künstlerischen Schaffens. In ihren frühen Grafiken hatte sie jenen für ihr gesamtes Schaffen charakteristischen Formenduktus und Kompositionskanon gefunden und ausgeformt, der ihr Schaffen so unverwechselbar, eindeutig und geschlossen erscheinen lässt – abgesehen von

einigen Umwegen, die auch sie, mit bedingt durch das Leipziger »Kunstumfeld«, zu gehen hatte. Überzeugend einfach, von gestalterischer Sicherheit und darstellerischem Vermögen geprägt und geistig überzeugend, tritt uns ihr Werk entgegen, das ihre bildnerische Leistung in die gute und sehr lange Tradition realistischer Kunst Deutschlands einreicht.

GMD (das Signum ihrer Bilder ist einprägsam, fast wie die Bilder selbst) sagt: »Malen ist ein komplizierter Prozess, doch am Ende muss alles ganz einfach aussehen und wohl auch sein.«

Wer ihren neueren Arbeiten unbefangen gegenübertritt, sich ihnen wirklich hingibt und große Bereiche ihres Œuvres kennt, der wird erleben, welch langen Weg sie bis zu diesen auch thematisch sehr anspruchsvollen, manchmal geistig hintergründigen Bildern ging, der wird bewundernd, sie manchmal auch etwas beneidend, bemerken, dass sie fähig ist, im Malen ihr »Ich« zu finden. Der kann sehen, wie sie sich ihre Freuden, Nöte und Zweifel vom Leibe malt, vom kreativen Tun glücklicherweise nicht lassen kann, und der wird gefangen genommen vom großen Erfindungsreichtum, von der reichen, bildhaften Poesie und von dem scheinbar lapidaren und gerade deshalb so überzeugenden Bildbau ihrer Bilder. Man kommt einfach nicht vorbei an den Bildern der GMD.

Das oft gewürdigte kunstpädagogische Engagement von Gabriele Meyer-Dennewitz ist keineswegs beschränkt auf die Zeit bis zu ihrer Emeritierung im Jahre 1987, sondern auch heute noch aktuell für die Ausbildung von Kunstpädagogen.

## 9 Die Auflösung der Pädagogischen Fakultät 1955

Im Jahre 1955 erfolgte die Auflösung fast aller Pädagogischen Fakultäten in der DDR. Das stand zwar nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der weiteren Entwicklung des Schulwesens, kann aber auch nicht losgelöst von diesem betrachtet werden.

Das Politbüro des ZK der SED hatte bereits in seinem Beschluss vom 29. Juli 1952 gefordert, dass künftig nur noch voll ausgebildete Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen der DDR unterrichten sollten. Dies konnte als ein Anhaltspunkt dafür angesehen werden, dass sich bald Änderungen in der Lehrerbildung ergeben würden. Die setzten dann auch im Jahre 1954 mit dem beginnenden weiteren Ausbau der Zehnklassenschule ein. In der Verordnung des Ministeriums für Volksbildung vom 11. Mai 1955 wurde diese erstmals als »die künftige obligatorische Schule für alle Kinder« bezeichnet. Das machte eine Neuordnung der Lehrerbildung unverzüglich erforderlich, und zwar in Hinsicht auf die Ausbildung für die Mittelstufenlehrer. Schon zuvor waren mit der Verordnung der Regierung der DDR vom 15. Mai 1953 die Regelungen dafür getroffen worden. Die Ausbildung von Unterstufenlehrern, Pionierleitern und Heimerziehern erfolgte fortan an Instituten für Lehrerbildung im Rahmen einer vierjährigen Ausbildung mit Fachschulcharakter. Mit Wirkung vom 1. September 1953 wurden Pädagogische Institute (PI) gegründet, welche die künftigen Fachlehrer für die Mittelstufe (vierte bis achte Klasse) auszubilden hatten. Zugleich wurde den zuletzt genannten Instituten Hochschulcharakter verliehen.

In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage nach der künftigen universitären Lehrerbildung. Seit 1951 waren die Pädagogischen Fakultäten direkt dem Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen unterstellt, sodass sie sich zunehmend vom Einfluss des Ministeriums für Volksbildung zu lösen vermochten – dies sollte sich als der »Stein des Anstoßes« erweisen, den man aus dem Wege räumen wollte. Die Vorstellungen über eine Neuregelung der Lehrerbildung waren im



Ministerium für Volksbildung inzwischen so weit gediehen, dass es am 7. April 1953 die Auflösung der Pädagogischen Fakultäten beschließen konnte. Neuaufnahmen an diesen Fakultäten erfolgten danach nicht mehr, es konnte lediglich noch eine Überschreibung der an den Pädagogischen Fakultäten immatrikulierten Studenten an die Philosophische oder Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät erfolgen. Damit lief die bisherige universitäre Grundschullehrerausbildung aus.

Am 1. Juli 1953 fand im Ministerium für Volksbildung eine Beratung statt, an der neben Vertretern des Ministeriums für Volksbildung und des Staatssekretariats für das Hoch- und Fachschulwesen sämtliche Dekane der Pädagogischen Fakultäten, Vertreter des Deutschen Pädagogische Zentralinstitut (DPZI), weitere Vertreter der Lehrerbildung sowie einige Schulräte teilnahmen. Diese Beratung widmete sich letztmalig in einer solchen Zusammensetzung den Pädagogischen Fakultäten, danach erfolgten nur noch marginale Veränderungen. Paul Wandel, Minister für Volksbildung, erklärte vor diesem Kreis, dass vor allem bürgerliche Universitätsprofessoren an der Lehrerbildung wenig interessiert seien, man brauche »eigene Fachleute«, und die müssten aus den neu gegründeten Pädagogischen Instituten hervorgehen.<sup>178</sup> In der Diskussion offenbarte sich ein erhebliches Maß an Misstrauen gegenüber der etablierten Wissenschaft an den Universitäten – sie sollten deshalb von der Lehrerbildung ausgeschaltet werden.

Seit ihrer Gründung wurde an den Pädagogischen Fakultäten in irgendeiner Weise immer Kritik geübt, nicht nur von bürgerlichen Universitätsprofessoren. So hatte beispielsweise Prof. Dr. Wolfgang Steinitz, exponierter Sprachwissenschaftler und Antifaschist, schon früher während einer Beratung im Ministerium für Volksbildung zur Frage der »Reorganisation der Lehrerbildung« heftig gegen die Pädagogischen Fakultäten polemisiert und unverhohlen die Meinung geäußert, dass die Studenten »Pädagogik in ihrem Studium als eine Last empfinden« und die

---

178 Siehe Gert Geißler: Geschichte des Schulwesens in der SBZ und in der DDR 1945 bis 1962. Frankfurt am Main 2000. S. 394.

»Pädagogischen Fakultäten nicht fähig wären, noch mehr als 22 Stunden Pädagogik zu geben«<sup>179</sup>.

In der Beratung vom 1. Juli 1953 konnten die Vertreter des Ministeriums für Volksbildung endlich ihren Standpunkt durchsetzen. Als Gründe für die Auflösung der Pädagogischen Fakultäten nannten sie vor allem, dass die Universitäten den dringenden Bedarf an Fachlehrern niemals zu decken vermochten, was durchaus einleuchtete, verwiesen jedoch besonders auf eine »nicht geleistete« pädagogisch-methodische Ausbildung, was zwar niemand von der Hand weisen konnte, aber recht »durchsichtig« war. Der ehemalige Schulrat des Kreises Oranienburg, Herbert Lemberg, der zusammen mit anderen Schulräten eine Einladung zu dieser Beratung erhalten hatte, war vorher darauf »orientiert« worden, sich gründlich auf die Diskussion »zur Qualität der pädagogischen Arbeit von Absolventen der Universitäten« vorzubereiten und sich auch entsprechend zu äußern; dazu sollte es allerdings nicht kommen.<sup>180</sup> Insbesondere Prof. Dr. Heinrich Deiters von der Humboldt-Universität Berlin kämpfte mit sachlichen Argumenten um den Fortbestand der Fakultäten. Es wäre wohl auch aus Kostengründen günstiger, meinte er, die bestehenden Ausbildungseinrichtungen zu verbessern als neue zu schaffen. Außerdem würde die Reorganisation der Lehrerbildung, wie sie sich abzuzeichnen begann, eine »gesamtdeutsche Perspektive« blockieren. Das war politisch sehr weitsichtig gedacht, blieb jedoch ohne sichtbaren Erfolg.

Auf dem ersten Treffen ehemaliger Studierender und Mitarbeiter der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig am 4. und 5. Oktober 1996 bezeichnete Walter Jahn die Auflösung der Fakultät als einen »Akt von politisch verbrämtem Subjektivismus« und fügte hinzu, dass mit der Auflösung der Pädagogischen Fakultät »eine positive Entwicklung« abgebrochen wurde. Die Lehrerbildung an der Universität sei damit zwar noch nicht

---

179 Werner Dorst an Wolfgang Groth im Zentralsekretariat der SED, 31. Januar 1950. In: Bundesarchiv Berlin. DY 30/IV/9. Bl. 147.

180 Siehe Gedächtnisniederschrift von Herbert Lemberg vom April 2000 (im Besitz Alexander Bolz').

abgeschafft worden, habe jedoch »innerhalb der Universität und im gesamten Bereich der Lehrerbildung« der DDR an Gewicht verloren.<sup>181</sup>

Die Beratung vom 1. Juli 1953 ergab, vorerst keine Schließung der Pädagogischen Fakultäten vorzunehmen und sie erst für das Jahr 1955 vorzusehen. Nur die Pädagogische Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin blieb bestehen, mit dem Auftrag, den wissenschaftlichen Nachwuchs für die Lehrerausbildung zu entwickeln; dies sollte sich in der Folgezeit mehr als Wunsch denn als Realität erweisen.

Mit der Gründung des Deutschen Pädagogischen Zentralinstitutes (DPZI) im Jahre 1950, der Gründung Pädagogischer Institute zur Ausbildung vor allem der Mittelstufenlehrer im Jahre 1953 und der im Jahre 1955 folgenden Schließung der meisten Pädagogischen Fakultäten verschlechterten sich für längere Zeit die Bedingungen für die universitäre Lehrerbildung. An den Universitäten verblieb weiterhin die Ausbildung für die Oberstufe, die für Mittelstufenlehrer jedoch nur noch eingeschränkt.

Das Ziel des Ministeriums für Volksbildung, mittels des DPZI gegenüber den Universitäten eine Dominanz in der pädagogischen Forschung zu erreichen, war illusionär. Es konnte erst mit der Gründung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Jahre 1970 etabliert werden. Und auch dies wurde nur möglich durch die Konzentration profilierter Kader, indem man die Universitäten einem »Aderlass« an Fachkräften unterwarf. Bis dahin waren diese stark genug gewesen, sich einer »Kontrolle« durch das DPZI und damit auch einer indirekten seitens des Ministeriums für Volksbildung zu entziehen. Im Zusammenhang mit der Schließung der Pädagogischen Fakultäten verschlechterte sich allerdings das Verhältnis der Vertreter der universitären Pädagogik zu diesem Ministerium.

Mit der »Verordnung über die weitere Verbesserung der Ausbildung der Mittel- und Oberstufenlehrer für die allgemeinbildenden Schulen und die Qualifizierung der wissenschaftlichen

---

181 Siehe Wolfgang Jahn et al.: Die Pädagogische Fakultät der Universität Leipzig 1946 bis 1955. Tagungsbericht vom 4./5. Oktober 1996. Manuskriptdruck. O. O. O. J. O. S.

Kader für die Lehrerausbildung« vom 5. August 1955 sowie den schon zuvor erlassenen Verordnungen waren die gesetzlichen Voraussetzungen gegeben, um die Schließung der Pädagogischen Fakultäten, ausgenommen der Berliner, anordnen zu können.

Das Schreiben des Rektors der Karl-Marx-Universität vom 5. August 1955 an den Dekan der Philosophischen Fakultät, in dem die Auflösung der Pädagogischen Fakultät zum 30. August 1955 mitgeteilt wird, war nur noch Formsache.<sup>182</sup> Der Rektor bezieht sich in seinem Schreiben auf die Verordnung vom 15. Mai 1953 sowie auf die »Verordnung vom 4. März 1954 zur Verbesserung der Arbeit der allgemeinbildenden Schulen (GBI. S. 269)« und teilt in dem oben genannten Schreiben weitere Einzelheiten mit. Mit Wirkung vom 1. September 1955 sei ein Institut für Pädagogik an der Philosophischen Fakultät zu errichten, das folgende Struktur erhält (im Schreiben ohne Namensnennung):

Abteilung Systematische Pädagogik, Leitung Prof. Dr. Hugo Müller; Abteilung Geschichte der Pädagogik, Leitung Prof. Dr. Ernst Eichler; Abteilung Unterrichtsmethodik, Leitung Prof. Dr. Walter Reißmann und Abteilung Erwachsenenbildung, Leitung Prof. Dr. Herbert Schaller.

Mit der Eingliederung der Pädagogischen in die Philosophische Fakultät erhielt das Institut für Pädagogik folgende Aufgaben:

- Die pädagogische, methodische und psychologische Ausbildung von Lehrern für die Klassen 5–12 der allgemeinbildenden Schule sowie von Lehrern für die allgemeinbildenden Fächer an Berufs- und Fachschulen;
- die Ausbildung von Aspiranten für Pädagogik;
- die Durchführung pädagogischer Forschungsarbeiten.

Als verbindlich galten folgende Maßnahmen:

- Der Direktor des Institutes für Pädagogik, in diesem Falle Hugo Müller, wird ordentliches Mitglied des Senats der Karl-Marx-Universität, die Professoren des Institutes für Pädagogik ordentliche Mitglieder des Rates der Philosophischen Fakultät.

- Die Philosophische Fakultät setzt mit Wirkung vom 1. September 1955 einen Prodekan ein (Ernst Eichler).
- Die Mitglieder des Lehrkörpers, die an der Pädagogischen Fakultät tätig gewesen waren, werden in der Regel zum 1. September 1955 von den entsprechenden neu errichteten Instituten beziehungsweise Abteilungen (unter anderem Musik- und Kunsterziehung) übernommen.
- Nach Maßgabe des Bedarfs sollten die bisher von der Pädagogischen Fakultät benutzten Räume und Einrichtungen von den neuen Instituten und Abteilungen an der Philosophischen Fakultät verwendet werden. Als jedoch das Hochhaus am heutigen Augustusplatz fertig gestellt war (1968), wurden die Räumlichkeiten in der Gustav-Freytag-Straße 42, dem ehemaligen Sitz des Dekanats der Pädagogischen Fakultät, zu Gunsten der Bauhochschule aufgegeben; sie gingen später in die Hände der jetzigen Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (FH) über.

Gesonderte Regelungen wurden für die Ausbildung von Sportlehrern getroffen sowie für die Ausbildung von Lehrern für die Klassenstufen 5–12 in den Fächern Musik- und Kunsterziehung; sie sollte künftig in den Abteilungen für Musik- und Kunsterziehung an den betreffenden Instituten der Philosophischen Fakultät erfolgen.

Mit der Schließung der Pädagogischen Fakultät endete ein überaus bedeutsames und hoffnungsvolles Kapitel der Lehrerbildung an der Universität Leipzig. Danach blieb nur noch eine vage Erinnerung an diese Zeit. Ihrem nachhaltigen Wirken sollte die Würdigung nicht versagt werden.

## Nachwort

Wir haben schmerzhaft Einsichten aus dem Scheitern des sozialistischen Versuches gewonnen und wissen um die ideologische Dogmatisierung der auch von uns verantworteten und mitgestalteten Lehrerbildung. Zugleich bedenken wir, was die PISA-Studie im Jahre 2001 über das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland aussagt und welche Konsequenzen dazu diskutiert werden. Beides zeigt ein Jahrzehnt nach dem Ende der DDR und dem Kennenlernen der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland von heute, in welcher Hinsicht die Lehrerbildung in der DDR gegenüber dem, was wir gegenwärtig sehen, eindeutige Vorzüge hatte. Das betrifft:

- die Ausbildung des »fertigen« Lehrers im Rahmen der einphasigen Hochschulausbildung;
- die Orientierung der Lehrerbildung an modernen Aspekten der Schule, beispielsweise der Verbindung von unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Erziehung, der Ganztags-erziehung oder der Verbindung der Schule mit Bereichen von Wirtschaft und Technik;
- die Notwendigkeit pädagogischer Disziplinen als unerlässliche Bestandteile der Lehrerbildung und das wissenschaftliche Ansehen dieser Disziplinen;
- den relativ hohen Anteil pädagogischer und psychologischer Ausbildungsbestandteile, namentlich auch auf unterrichtsmethodischem und didaktischem Gebiet;
- die durchgängige Praxisorientiertheit der Ausbildung – besonders in Gestalt der schulpraktischen Übungen und der Schulpraktika – und dabei die direkte Einbeziehung eines festen Mentorenstammes bewährter Lehrer;
- die Orientierung auf pädagogische Ausbildungskräfte mit erfolgreicher Lehrpraxis;
- die Immatrikulation der zukünftigen Lehrer von vornherein mit dem Berufsziel »Lehrer«;
- die partielle Gestaltung der fachwissenschaftlichen Ausbildung unter dem spezifischen Aspekt des Berufsziels als

Lehrer (Stoffauswahl und -akzentuierung mit Blick auf den Schulstoff) und die Überwindung der Auffassung, dies sei eine »Schmalspurausbildung«;

- die Steuerung der Zulassungskontingente in ihrem quantitativen Umfang und günstiger Fachkombinationen nach den Bedürfnissen der Schulpraxis.

Wir, als Vertreter der zweiten Generation pädagogischer Wissenschaftler und Lehrerbildner der DDR, haben die gekennzeichneten Fortschritte in der Wissenschaftsentwicklung und in der Lehrerausbildung nur erreichen können, weil wir auf den Schultern der ersten Generation gestanden haben, die wie Walter Reißmann, Paul Wagner, Karl Werner, Herbert Schaller und viele andere (als Berliner denke ich unter anderen an Heinrich Deiters, Robert Alt, Gertrud Rosenow) unsere Lehrer und Vorbilder, unsere väterlichen oder mütterlichen Freunde und Genossen waren. Dabei möchte ich an diesen Lehrerpersönlichkeiten besonders hervorheben, wie sie uns damals Junge immer ernst nahmen, uns in dem manchmal auch überschäumenden und ungeduldigen Tatendrang auch behutsam in ruhigere Bahnen zu lenken suchten, und dass sie dabei auch fähig waren, von uns Jungen zu lernen. Auch der pädagogische Enthusiasmus und das Ethos des Lehrerberufes, die zwei entscheidenden Eigenschaften überzeugender Pädagogen, die uns unsere Lehrer in beispielhafter Weise vorlebten, haben unser ganzes pädagogisches Wirken geprägt.

Mit mir können sicherlich viele von uns sagen, dass wir im Umgang mit jüngeren Kollegen und mit unseren Studenten immer bemüht waren, so zu handeln wie unsere Lehrer, und dass wir uns verpflichtet sahen, das uns vermittelte pädagogische Ethos weiterzutragen.

Florian Osburg

## Autoren

*Günther Berger*, Dozent Dr. habil. Jahrgang 1930. Studium von 1954 bis 1957 am Institut für Kunsterziehung der Karl-Marx-Universität Leipzig. Tätigkeit als Assistent und Oberassistent ab 1957. 1966 Promotion zum Dr. phil. 1981 Dr. habil. 1970–1995 Dozent für Theorie und Methodik des Faches Kunsterziehung. 1995–1998 Lehrbeauftragter für Kunstpädagogik an der Universität Leipzig. Publikationen zu Bildgestaltung und Kunstbetrachtung in der Schule. Künstlerische Arbeit und Ausstellungen auf den Gebieten Malerei und Grafik.

*Hans Berger*, Prof. Dr. paed. habil. Jahrgang 1928. Studium von 1948 bis 1951 in Pädagogik, Geschichte und Germanistik an der Universität Leipzig. 1955 Promotion zum Dr. paed. 1966 Habilitation an der Pädagogischen Hochschule Potsdam. 1955–1963 Leiter eines mehrjährigen Erziehungsexperimentes mit einer Schulklasse und danach Forschungsdirektor am Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut in Berlin. 1967–1969 Hochschuldozent. 1969–1992 Ordentlicher Professor für Erziehungstheorie an der Pädagogischen Hochschule Potsdam. Veröffentlichungen zur Gemeinschaftserziehung in der Schule, besonders zur Rolle von pädagogischen Perspektiven und von Widersprüchen in der Schüलगemeinschaft.

*Joachim Biener*, Prof. Dr. phil. habil. Jahrgang 1924. Studium von 1946 bis 1951 in Germanistik, Geschichte, Pädagogik und Erwachsenenbildung an der Pädagogischen und Philosophischen Fakultät der Universität Leipzig. 1954 Promotion zum Dr. phil. in Leipzig. 1973 Habilitation an der Humboldt-Universität zu Berlin. 1953–1986 Dozent für Literaturgeschichte am Pädagogischen Institut beziehungsweise an der Pädagogischen Hochschule Leipzig. 1991 Professorentitel nach Rehabilitierung durch das sächsische Ministerium für Kultur und Wissenschaft. 1994–1997 Gastdozent für Literaturgeschichte am Herder-Institut der Universität Leipzig.

*Alexander Bolz*, Prof. em. Dr. sc. paed. Jahrgang 1928. Studium von 1947 bis 1951 in Pädagogik, Geographie und Didaktik der Unterstufe an der Universität Leipzig. 1955 Promotion zum Dr. paed. an der Karl-Marx-Universität Leipzig. 1970 Habilitation zum Dr. sc. paed. an der Humboldt-Universität zu Berlin. 1969–1973 Hochschuldozent. 1973–1990 Professor für Erziehungstheorie an der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen. 1993 Emeritierung. Über 170 Publikationen, darunter über den ukrainischen Pädagogen A. S. Makarenko (u. a. 1967 Herausgeber von »Eine Auswahl«, 1973 Mitherausgeber von »Makarenko heute«), 1992 grundlegender Beitrag über ihn; 2001 »Nationalsozialismus und Gemeinschaftserziehung«.

*Wolfgang Brekle*, Prof. em. Dr. habil. Jahrgang 1930. Studium von 1955 bis 1959 in Germanistik, Geschichte und Pädagogik an der Karl-Marx-



Universität Leipzig. 1962–1990 Tätigkeit in der Methodik des Faches Deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Leipzig. 1988 Promotion und Habilitation, Berufung zum Professor für Deutschmethodik. 1995 Emeritierung. Veröffentlichungen hauptsächlich zur Literaturgeschichte und zur Methodik des Deutschunterrichtes sowie zur Sprach- und Literaturmethodik. Mitarbeit an Lehrbüchern und Unterrichtshilfen. Veröffentlichungen zur Geschichte des Faches sowie 2002 »Zur Theorie und Praxis des Literaturunterrichtes an der Höheren Israelitischen Schule in Leipzig«.

*Rainer Herberger*, Prof. em. Dr. habil. Jahrgang 1939. Studium von 1957 bis 1960, 1962 in Musikerziehung und Germanistik am Institut für Musikerziehung Leipzig; Erweiterungsprüfung am Institut für Musikerziehung Leipzig. 1960–1965 Lehrer für Musik und Deutsch in Annaberg-Buchholz. Ab Herbst 1965 Mitarbeiter am Institut für Musikerziehung Leipzig. 1970 Promotion. 1979 Habilitation an der Universität Leipzig. Untersuchungen zur Musikrezeption von Schülern sowie zur Entwicklung von relativen Tonvorstellungen. Mitarbeit an der Entwicklung neuer Musiklehrpläne und -lehrbücher. Von 1993 bis 1999 Direktor des Institutes für Musikpädagogik an der Universität Leipzig. 1999–2001 Leiter der wieder eröffneten Fachrichtung Schulmusik an der Hochschule für Musik und Theater, Leipzig. 2001 Emeritierung.

*Walter Jahn*, Prof. Dr. sc. paed., Hochschuldozent i. R. Jahrgang 1925. Von 1950 bis 1953 Studium in Pädagogik, Geographie und Biologie an der Universität Leipzig; 1954 Erweiterungsprüfung. 1954–1965 Assistent und Oberassistent. Promotion 1961. 1965 Dozent für Methodik des Geographieunterrichtes. 1967/1968 Leiter der Abteilung Unterrichtsmethodik am Institut für Pädagogik. 1969–1976 Verantwortlicher für Lehrerbildung und Direktor für Erziehung und Ausbildung an der Karl-Marx-Universität Leipzig. 1976 bis 1990 Leiter der Abteilung Hochschulmethodik und des Audiovisuellen Zentrums der Universität Leipzig. 1985 Habilitation. Dozent für Hochschulmethodik, Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates für Hoch- und Fachschulpädagogik. Veröffentlichungen zu Problemen der Methodik des Geographieunterrichtes im In- und Ausland sowie zu Fragen der Hochschulmethodik.

*Konrad Krause*, Prof. Dr. habil. Jahrgang 1931. Studium von 1950 bis 1953 in Chemie, Biologie und Pädagogik an der Universität Leipzig; 1954–1959 Chemie; 1963–1965 Nachrichtentechnik im Fernstudium (heutige Telekom-Fachschule). 1953–1971 Dozent an einer Ingenieurschule. 1971 Oberassistent an der Universität Leipzig. 1976 Promotion zum Dr. paed. 1986

Habilitation an der Universität Leipzig. 1989 Dozent für Hochschulpädagogik. 1993–1996 außerplanmäßige Professur an der Universität Leipzig. Weit über 100 Publikationen, darunter Lehrbriefe und Lehrbücher auf dem Gebiet der Chemie und der Werkstofftechnik. Besonders gepflegte Interessengebiete sind die Geschichte der Universität Leipzig, deren pädagogische Fachrichtungen sowie die Geschichte der Fakultät für Chemie und Mineralogie.

*Paul Kunath*, Prof. em. Dr. sc. paed. Jahrgang 1926. Studium in Psychologie und Didaktik der Unterstufe an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig von 1947 bis 1951. 1951–1953 Studiendirektor am Institut für Lehrerbildung Leipzig. 1953–1958 Aspirantur an der Pädagogischen Hochschule Potsdam; Promotion. 1958–1991 Lehrkraft für Pädagogik und Psychologie an der DHfK Leipzig. 1967 Ordentlicher Professor für Sportpsychologie. Mitbegründer der Weltföderation für Sportpsychologie 1965 in Rom, bis 1971 Mitglied der Exekutive. 1983–1991 Präsident der Europäischen Föderation für Sportpsychologie (FEPSAC). 1991 Emeritierung.

*Horst Möhle*, Prof. em. Dr. sc. paed. Jahrgang 1919. Studium von 1949 bis 1952 in Chemie und Pädagogik an der Universität Leipzig. Promotion und Habilitation 1957. Ordentlicher Professor für Chemiemethodik sowie für Hochschulmethodik an der Universität Leipzig. Emeritierung 1984. Über 400 zumeist fremdsprachliche Publikationen. Mitarbeit in UNESCO-Projekten, Veröffentlichung von Schulchemielehrbüchern für die DDR und von Lehrbriefen zum internationalen Hochschulfernstudium, außerdem Verfasser zweier Gemeinschaftspublikationen zu Projekten im Rahmen der Europäischen Union.

*Werner Naumann*, Prof. Dr. paed. habil. Jahrgang 1935. Studium von 1953 bis 1957 in Geschichte und Erwachsenenbildung an der Karl-Marx-Universität Leipzig. 1957–1969 Assistent bzw. Oberassistent am Institut für Erwachsenenbildung. 1963 Promotion. 1968 Habilitation. 1969 Dozent am Pädagogischen Institut Güstrow. 1970–1991 Professur für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Güstrow. 1980–1990 Mitglied der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Forschungen und zahlreiche Publikationen auf den Gebieten der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik. Bücher u. a. 1975 (1. Aufl.) zur »Einführung in die Pädagogik« und 1982 (1. Aufl.) Mitherausgeber von »Didaktik«. Mitautor und redaktioneller Bearbeiter des Buches »Sozialpädagogische Betreuung von Alkoholkranken in Heimen unter besonderer Berücksichtigung des kontrollierten Trinkens« 1999.

*Florian Osburg*, Prof. Dr. paed. habil. Jahrgang 1928. 1951–1953 Lehrerstu-

dium in Geschichte und Geographie an der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität Berlin. Assistent für Methodik des Geschichtsunterrichtes und nebenamtlicher Lehrer in Berlin-Treptow. 1956 Promotion zum Dr. paed. 1956-1959 Fachreferent für Pädagogik im Staatssekretariat für Hoch- und Fachschulwesen, Sekretär der Methodik-Kommission. 1959-1990 Lehrerbildner an der Humboldt-Universität. 1959 Dozent für Methodik des Geschichtsunterrichtes. 1967 Habilitation. 1968 Professur für Methodik des Geschichtsunterrichtes. 1968-1970 Verantwortlicher für die Lehrerausbildung an der Humboldt-Universität Berlin. 1990 Invalidenrentner. Seit 1995 Autor für Geschichtslehrbücher beim Diesterweg-Verlag.

*Hans-Georg Paul*, Dozent Dr. paed. Jahrgang 1932. 1950-1953 Lehrerstudium in Geschichte an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig. 1953 bis 1957 wissenschaftlicher Assistent an der Karl-Marx-Universität, danach Lehrer. 1960-1983 Assistent und Oberassistent an der Karl-Marx-Universität Leipzig. 1970 Promotion zum Dr. paed. 1983 Berufung zum Dozenten für Didaktik. Vorlesungen in Didaktik und Lehrveranstaltungen in mehreren pädagogischen Disziplinen. Publikationen zu Grundfragen der Didaktik und Mitautor von mehreren Buchpublikationen zur Didaktik. Nach Beendigung des Arbeitsverhältnisses im Jahre 1992 Honorartätigkeit in verschiedenen Bildungsgesellschaften.

*Siegfried Ratzlaff*, Prof. Jahrgang 1934. Studium von 1953 bis 1957 am Institut für Kunsterziehung in Leipzig; 1960-1963 an der Hochschule für Bildende Künste in Dresden mit Abschluss Diplom für Grafik. 1957-1959 Kunsterzieher. 1959-1963 wissenschaftlicher Assistent. 1963-1969 Lektor (künstlerische Lehre). 1969-1970 Lehrer im Hochschuldienst (künstlerische Lehre) an der Karl-Marx-Universität Leipzig. 1970 Berufung zum Dozenten für Malerei und Grafik. 1978 Berufung zum Ordentlichen Professor mit künstlerischer Lehrtätigkeit in Malerei und Grafik. Seit 1993 freischaffender Maler und Grafiker.

*Renate Völkel*, Dr. phil. Jahrgang 1931. Studium von 1950 bis 1954 in Musik im Bereich Musikerziehung an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig. Ab 1954 Tätigkeit als Assistentin und später als wissenschaftliche Mitarbeiterin und künstlerische Oberassistentin am Institut für Musikerziehung der Karl-Marx-Universität Leipzig. 1961 Promotion zum Dr. phil. Danach vor allem Tätigkeit in Lehre und Forschung zur Musikgeschichte; spezielle Tätigkeit in der künstlerischen Praxis auf dem Gebiet des Violinspiels und der Gehörbildung.

*Manfred Würzberger*, Dr. phil. Jahrgang 1931. Studium von 1950 bis 1954 in

Musikerziehung an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig. 1954 Lehrauftrag, seit 1961 Lektor am Institut für Musikerziehung in den Fächern Klavier, Partiturspiel und Schulpraktisches Spiel. 1968 Promotion zum Dr. phil.

*Friedrich Zimmermann*, Prof. em. Dr. habil. Jahrgang 1923. Studium von 1950 bis 1953 in Germanistik an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig. Promotion 1957. Habilitation 1968 an der Philosophischen Fakultät der Karl-Marx-Universität Leipzig. 1970 Professur für Methodik des Deutschunterrichtes. Lehre und Forschung auf dem Gebiet der Methodik des Deutschunterrichtes. Zahlreiche Publikationen zur Methodik des Muttersprachen- und des Literaturunterrichtes, zur Geschichte des Deutschunterrichtes und zur Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. Langjährige Tätigkeit als Hochschullehrer an der Pädagogischen Hochschule Zwickau. 1988 Emeritierung.



# Namenverzeichnis

- Alt, Robert 198  
Altrock, Herrmann 172 174
- Bach, Johann Sebastian 183  
Bartuzat, Carl 180  
Bärz, André 67  
Bebel, August 84  
Becker, Henrik 36 38 54  
Beethoven, Ludwig van 183  
Berge, Gerhard 180  
Berger, Günther 185–190 199  
Berger, Hans 74–80 199  
Bergsträßer, Arnold 49  
Biener, Joachim 48 55 59 65 93  
95 199  
Bigholdt, Kurt 186  
Bismarck, Otto von 58f.  
Bloch, Ernst 50 69  
Blonskij, Pawel P. 81f.  
Boehm, Ernst 17f.  
Böhme, Wolfgang 176  
Bolz, Alexander 7f. 57–71  
80–91 199  
Bönig, Frida siehe Frida Latschev  
Borinski, Fritz 17  
Borodin, Alexander P. 184  
Brecht, Bertolt 189  
Brekle, Wolfgang 67 200  
Brusch, Theodor 60  
Bücheler-Gerfin, Lo 180  
Buggel, Ilse 90  
Burckhardt, Jacob 96  
Burgemeister, Burghard 50
- Clauß, Günther 166  
Cloer, Ernst 52  
Conrad, Hanns 166  
Cumme, Haime 131  
Curie, Marie geb. Skłodowska 126  
129  
Curie, Pierre 126
- Dahlem, Franz 161  
Danilow, M. A. 87  
Deiters, Heinrich 49 57f. 62 193 198  
Dessau, Paul 182  
Deussen, Paul 94  
Diesterweg, Friedrich Adolf  
Wilhelm 70 80  
Dilthey, Wilhelm 64f.  
Dippner, Kurt 179  
Donath, Friedrich 26 37 108–110  
113 118f.  
Döring, Manfred 166  
Dorn, Wolfgang 117  
Dörpfeld, Wilhelm 41  
Dorst, Werner 193  
Doser, Johanna 36 47  
Dyck 141 143 160
- Ebner, Max 131  
Eckardt, Alfred 15  
Egk, Werner 182  
Eichler, Ernst 27 33 35 72 80–85  
195 196  
Einstein, Albert 126  
Eisler, Hanns 182  
Engels, Friedrich 70 94 169  
Erkes, Eduard 27  
Ernesti, Johann August 93
- Faust, Helmut 90  
Fechner, Gustav 55  
Feuerbach, Ludwig 76 144  
Fichte, Johann Gottlieb 81  
Filipiak, Günther 117  
Fischer, Christian 36  
Fischer, Kurt 26 55 69 176  
Fischer, Lothar 80  
Flach, Herbert 50  
Flamme, Peter 90  
Flechsigt, Gottfried 183  
Forssmann, Julius 36

- Förster, Peter 90  
 Frank, Alfred 82  
 Franz, Georg 36  
 Freyer, Hans 27 29  
 Friebel, Hans-Dieter 162f.  
 Friedrich 27  
 Friedrich August II. 10  
 Friedrich, Rudi 183  
 Friedrich Wilhelm IV 10 59  
 Friedrichs, Rudolf 26  
 Frings, Theodor 27 29  
 Fuchs, Hans 89
- Gäbler, Walther 26  
 Gadamer, Hans-Georg 25 27 29  
 32 38 50 61 68  
 Gawlista-Heyde, Traut 179  
 Gebler, Joachim 85  
 Geißler, Gert 60 192  
 Gentzsch, Erich 27 33 36 108  
 Gerster, Ottmar 182  
 Gesner, Johann Matthias 93  
 Glaue, Walter 183  
 Goethe, Johann Wolfgang von  
 148  
 Gontscharow, Nikolai N. 62  
 Götze, Walter 180  
 Greiner, Martin 52  
 Grimmer, Horst 52 57 63 71 80 176  
 Groth, Wolfgang 193  
 Gruber, Otto 36  
 Günther, Egon 46 48  
 Günther, Karl-Heinz 145
- Hähnel-Zuleger, Erna 180  
 Handel, Gottfried 40 59  
 Hannig, Erich 36  
 Häntzsche, Hellmuth 26 71 139f.  
 Harig, Gerhard 142 159 176  
 Harig, Katharina 48 54  
 Harke, Erdmann 169  
 Harke, Rudi 164  
 Hartmann, Hans 164  
 Haspas 131  
 Havemann, Robert 55
- Heartfield, John 50  
 Hediger, Jörg 126  
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 171  
 Heilmann 44  
 Heinß, Erhard 175  
 Heinß, Melitta 176  
 Heize, Carsten 17  
 Heise, Wilhelm 49  
 Hellmich, Harald 108 110  
 Herbart, Johann Friedrich 59 66f.  
 70 72 94f. 146 151  
 Herberger, Rainer 200 179–185  
 Hermann, Gottfried 97  
 Hermann, Günter 164  
 Hermes 135  
 Herrle, Theo 36  
 Herrmann, Siegfried 116  
 Hertz, Heinrich 129  
 Herzfelde, Wieland 50  
 Hesse, Hermann 96  
 Heymann, Walter 108  
 Heyne, Christian Gottlob 93  
 Hildebrand, Rudolf 122f.  
 Hildebrandt, Egon 123  
 Hitler, Adolf 17  
 Hoffmann, Ernst Theodor Amadeus  
 188  
 Hofmann, Franz 146  
 Hofmann, Walter 17f.  
 Hohendorf, Gerd 54 80 138  
 146 159  
 Hohendorf, Ruth 49 183  
 Hohl, Rudolf 115  
 Holldack, Hans 27 30  
 Hollitscher, Walter 54f.  
 Holtz, Paul 188  
 Holtzhauer, Helmut 25 27 33f.  
 36f. 142  
 Homer 95  
 Honecker, Margot 115  
 Hornbostel, Erich Moritz von 181  
 Hoyer, Siegfried 25  
 Humboldt, Wilhelm von 70 94  
 Hund, Friedrich 27 29  
 Hupka, Herbert 164

- Huster, Dieter 166  
 Ilberg, Werner 52  
 Israel, Klaus 90  
 Iwan, Werner 166
- Jacobi, Erwin 47 138  
 Jahn, Johanna 47  
 Jahn, Walter 107–120 193 200  
 Jahn, Wolfgang 194  
 Jankowsky, Hans 54 159  
 Janz, Curt Paul 98  
 Jessipow, Boris P. 62 87  
 Julia Köthe 176
- Kanoldt, Alexander 188  
 Kant, Immanuel 67  
 Kappelt, Olaf 82  
 Kauter, Carl 126  
 Kekulé von Stradonitz,  
     Friedrich August 126  
 Kerchensteiner, Georg 11  
 Keune, Hans 131  
 Key, Ellen 68  
 Kintscher, Maria M. 183  
 Kirchgässner, Helmut 179  
 Kirjuschkina, D. M. 106 127  
 Kittelmann, Ruth siehe Ruth Müller  
 Klafki, Wolfgang 32  
 Klein, Helmut 89  
 Klein, Karlheinz 89  
 Klemperer, Victor 46 60  
 Klingberg, Lothar 50 52 89–91  
 Klingner, Friedrich 27 29  
 Klingner, Werner 43  
 Knöchel, Wolfram 166 168  
 Kober, Max 186  
 Köbler, Robert 180  
 Koch, Martin 151  
 Kofler, Leo 47  
 Köhler, Roland 40 59  
 Kolb, Marianne 180  
 Koller, Alois 89  
 Komensky, Jan Amos 83  
 König, Helmut 138 146  
 Konwitschny, Franz 180
- Korff, Hermann August 27 52  
 Kötzschke, Rudolf 27  
 Krapp, Gotthold 48 85  
 Krause, Konrad 9–44 104 200  
 Krauss, Werner 50  
 Kresse, Manfred 131  
 Kube, Paul 36  
 Kuczynski, Thomas 46  
 Kühn, Herbert 36 108 110  
 Kuhr, Herrmann 172–174  
 Kührig, Irene 85  
 Kunath, Paul 49–55 60 115 171 bis  
     179 201
- Lachmann 140  
 Ladendorf, Heinz 47  
 Lambertz, Gottfried 40  
 Lambertz, Martin 27  
 Lambertz, Maximilian Paul 27 30  
     35–44 47 115 137–139  
 Lang, Johannes 11 19  
 Lange, Marianne 120 122  
 Lange, Max Gustav 118  
 Latschev, Frida geb. Bönig 166  
 Latussek, Ruth geb. Lenk 80  
 Laue, Max von 129  
 Lautenbach, Otto 36  
 Laux-Heidenreich, Edith 180  
 Lehmann 27  
 Lemberg, G. P. 114  
 Lemberg, Herbert 193  
 Lemberg, R. G. 87  
 Lenhard, Wilhelm 26  
 Lenk, Erhard 18  
 Lenk, Ruth siehe Ruth Latussek  
 Ley, Hermann 27 33 57 62 69  
     70f. 80  
 Lingelbach, Karl Christoph 65  
 Lipsius, Friedrich 18  
 Lipsius, Justus Hermann 97  
 Litt, Theodor 17f. 27 29f. 32 35–39  
     45–50 61 64–66 68 93 99 176  
 Locke, John 68  
 Lohse, Fred 179  
 Losse, Paul 180



- Löwe, Hans 166  
 Lunatscharski, Anatoli W. 84f.
- Mahn, Günter 164  
 Mainka, Jürgen 180  
 Makarenko, Anton S. 63 78 90  
 Markov, Walter 50 52 54 109  
 Marquardt, Erwin 60  
 Marx, Karl 70 144 169  
 Masius, Hermann 98  
 Mayer, Georg 25 164  
 Mayer, Hans 50  
 Mebus, Sylvia 100  
 Meier, Bernhard 67  
 Menke-Glückert, Emil 26  
 Menz, Paul 47  
 Menzel, Albert 27  
 Menzel, Alfred 36f. 39 48 57 62  
 64 66f. 94 95 176  
 Meumann, Eberhard 138  
 Meyer, Ursula 8  
 Meyer-Dennewitz, Gabriele 186  
 189f.
- Michaelis, Willy 36  
 Miersch, Otto 36  
 Müller, Susanne 74  
 Möhle, Horst 101–107 124–130 201  
 Moll, Oskar 188  
 Mueller, Otto 188  
 Mügge, Hans 176  
 Müller, Alfred Dedo 47  
 Müller, Herbert 164  
 Müller, Hugo 44 71f. 85 86 89–91  
 159 195  
 Müller, Ruth geb. Kittelmann 85  
 Mussorgski, Modest P. 184
- Naumann, Werner 135–171 148  
 166 168 201  
 Neef, Ernst 52 115  
 Nerlich, Georg 188  
 Niekisch, Ernst 47  
 Niemeyer, August Hermann 146  
 Nietzsche, Friedrich 96 98  
 Nossow, Nikolai N. 77
- Nötzold, Günter 183  
 Obodowskij, A. G. 146  
 Oehme, Christa 183  
 Ogorodnikow, Iwan T. 62 155  
 Olbrich, Heinz 186  
 Oppermann 131  
 Oppermann, Lothar 129  
 Orff, Carl 180 182  
 Orlamünder, Marianne 36  
 Osburg, Florian 130–133 197f. 202  
 Östreich, Paul 49  
 Owen, Robert 83 144
- Palleit, Kriemhild 183  
 Panitz, Eberhard 46  
 Pascal, Blaise 129  
 Paul, Hans-Georg 85–91 109 202  
 Paulsen, Friedrich 94  
 Pestalozzi, Johann Heinrich 70 83  
 Petzelt, Alfred 36 55 62 68f. 176  
 Petzoldt, Richard 180–183  
 Pezold, Hans 179f. 183f.  
 Plachy, Erwin 167  
 Planck, Max 126  
 Polland, Werner 175  
 Potthof, Heinrich 74  
 Preßl, Rudolf 27 36  
 Prokofjew, Sergej S. 184  
 Pügner, Georg 183  
 Püschel, Ursula 46
- Rachmaninow, Sergej W. 184  
 Radzioch, Walter 162  
 Ratzlaff, Siegfried 186 202  
 Rausch, Edgar 90  
 Reißmann, Walter 27 33 36 52 108  
 111 114–116 118 130f. 133 195  
 198  
 Renneberg, Karl Werner 33  
 Renneberg, Werner 27 36 52 108  
 125–127 131  
 Renner, Kurt 164  
 Reuter, Peter-Klaus 183  
 Reuther, Hermann 36  
 Richter, Johannes 15 18

- Riedel-Haas, Verena 174  
 Riedel, Herrmann 172 174  
 Riehme, Joachim 120 123f.  
 Riemann, Robert 36  
 Riese, Erich 180  
 Ritschl, Friedrich 98  
 Ritter, Carl 67  
 Ritzel, Wolfgang 45  
 Rocholl 139f. 142  
 Rohner, Gerhard 26  
 Rönig 142  
 Rosenow, Gertrud 198  
 Roßmäßler, Adolf 9  
 Roth, Roman 22 27 33-38  
 Rothe, Hans-Joachim 183  
 Rousseau, Jean Jacques 68 83  
 Rüdiger, Hermine 36  
 Rudolph, Erhard 80  
 Rühl, Gerhard 186  
 Rust, Bernhard 16  
 Rutherford, Ernest 129
- Sachs, Curt 181  
 Sacke, R. 139  
 Saenger, Mathilde 36  
 Sättler, Dietmar 183  
 Schachtebeck, Heinrich 179  
 Schaller, Herbert 136 138-145  
     147-152 154f. 159 161-164  
     166 168-171 195 198  
 Schaller, Ilse 138f.  
 Schaller, Yvonne 141f. 167 170  
 Scheffel, Arthur 159  
 Scheibner, Kurt 176  
 Scheinpflug, Annette 151  
 Schering, Arnold 181  
 Schiewe, Dieter 119  
 Schiller, Friedrich 94  
 Schimbirew, Pawel N. 62 155  
 Schmidt, Richard-Franz 179  
 Schmidt, Ruth 176  
 Schnabel, Siegfried 159  
 Schneider, Hermann 18  
 Schneider, Ursula 183  
 Schneller, Wilhelm 26 33
- Schöne, Kurt 54 179f.  
 Schönfelder, Karl-Heinz 48 54  
 Schopenhauer, Arthur 144  
 Schostakowitsch, Dmitri D. 184  
 Schrader, Karl 162  
 Schröer, Werner und Gisela 169  
 Schruppf, Brunhilde 120  
 Schubert, Franz 183  
 Schubert, Gisela 48  
 Schuffenhauer, Heinz 146  
 Schulz, Max Walter 46  
 Schulze, Georg 54 136f. 160  
 Schulze, Hans 185-189  
 Schumann, Max 36 48  
 Schünemann, Georg 181  
 Schwaen, Kurt 182  
 Schwarz, Maximilian 180  
 Schweitzer, Bernard 27 29 47  
 Seemann, Herbert 164  
 Segschneider, Ursula 180  
 Seifert, Marlies 67  
 Selbmann, Fritz 26  
 Seyfert, Richard 11  
 Sitte, Alma 36  
 Skatkin, M. N. 87 114  
 Skłodowska-Curie, Marie  
     siehe Marie Curie  
 Skorodunow 174  
 Smirnow, Wladimir F.  
     23 26 34f.
- Sommerlatt, Ernst 47  
 Spencer, Herbert 68  
 Speranskaja, N. W. 119  
 Spranger, Eduard 16 32 45f. 99  
 Stalin, Jossif Wissarionowitsch 76  
     152  
 Steinitz, Wolfgang 192  
 Steinmetz, Karl 44  
 Stieger, Anton 126  
 Stiehl, Anton Wilhelm Ferdinand  
     10 71  
 Strawinsky, Igor 182  
 Strecker, Reinhard 27  
 Strobel, Bodo 164  
 Süsse, Heinz 48

## 210 Namenverzeichnis

- Telemann, Georg Philipp 181  
Thomson, William 129  
Timpe-Wegener, Meta 180  
Trakl, Georg 188  
Trautmann, Reinhold 43  
Trufanow, Nikolai I. 26  
Tschaikowski, Pjotr I. 184  
Tulpanow, Sergej I. 59
- Uhle, Reinhard 26  
Uhlig, Albert 131  
Uhlig, Gottfried 80 85  
Uhlisch, Gerda 44  
Uhlmann, Werner 50 54
- Völkel, Renate 179–185 202  
Volkelt, Johannes 98f.  
Volkelt, Hans jr. 18  
Vorweg, Gisela 166
- Wächter, Reinhold 180  
Wagin, A. A. 119  
Wagner, Paul 27 33 52 108 112  
120 121–124 131 198  
Wandel, Paul 26 32 44 49 138f. 192  
Wander, Karl Friedrich Wilhelm 84  
122  
Weber, Max 55  
Weiß, Cornelius 178  
Weitzmann, Fritz 180  
Weller, Friedrich 27 43  
Wenge, Horst 90  
Werchowsky, W. N. 126  
Wermes, Hans 118
- Werner, Ernst 46  
Werner, Karl 27 33 36 52 54 108  
110 127–129 131 198  
Wernstedt, Rolf 52  
Westien, Fritz 183  
Wetzig, Gerhard 176f.  
Widmann, Manfred 164f. 170  
Wiemann, Kurt 176f.  
Wiese, Herbert 183  
Wilamowitz, Ulrich von 98  
Willert, Paul 180  
Woldt, Richard 26  
Wolf, Arndt 89  
Wolf, Friedrich August 59 93f. 96  
Wolf, Horst 36 38  
Wolf, Johannes 181  
Wolf, Kurt 180  
Wolf, Walter 54 71f. 74–80  
125 152  
Worringer, Wilhelm 47  
Wund, Wilhelm 55  
Würzberger, Manfred 179–185 203  
Wuttke-Wanschura, Alexander 180  
Wutzler, Günter 80
- Zedlitz, Karl Abraham Freiherr von  
93  
Zeigner, Erich 27  
Ziller, Tuiscon 67  
Zimmer, Hasko 61  
Zimmermann, Friedrich 120–124  
203  
Zschiesche, Uta 183  
Zymek, Bernd 12