

De marxistisch-leninistische opvatting over historische pedagogiek in de D.D.R. (ca. 1965-1980)

M. DEPAEPE

Afdeling historische pedagogiek, K. U. Leuven

Samenvatting

Van 1965 af werd in de D.D.R. een einde gemaakt aan de stiefmoederlijke behandeling van de historische pedagogiek. Onder invloed van een herbronning in de marxistisch-leninistische wetenschapsleer bleek dat de historische pedagogiek in het kader van de pedagogische én de historische wetenschappen een eersterangsrol moest gaan vervullen. Op vandaag biedt deze wetenschap achtereenvolgens een wezenlijke hulp bij de verdere ontsluiting van het 'democratische' erfgoed, bij de socialistische vorming van de massa en van het lerarenkorps, bij de oplossing van de hangende pedagogische problemen, bij het uitstippelen van het toekomstige beleid en bij de strijd tegen het Westerse imperialisme. Dank zij de goed uitgebouwde infrastructuur heeft het historisch-pedagogisch onderzoek in Oost-Duitsland blijkbaar een hoge vlucht genomen, wat uiteraard niet belet dat de eenzijdige interpretatie van de (opvoedings-) geschiedenis op kritiek werd onthaald.

Inleiding

Zowel vanuit wetenschapsfilosofisch als vanuit algemeen-pedagogisch standpunt wordt heden ten dage het belang van concreet (sociaal-) historisch onderzoek over het verschijnsel 'wetenschap' (i.c. de opvoedingswetenschap en haar deeldisciplines) beklemtoond (Roelants, 1980; Tenorth, 1977). Niettemin lijkt zulk onderzoek, zeker voor wat de historische pedagogiek als dusdanig betreft, nog maar weinig wortel te hebben geschoten (Thiersch, 1978). Als een mogelijke aanzet daartoe beschrijven

wij in onderhavige bijdrage de theoretische vormgeving van de historische pedagogiek in Oost-Duitsland tijdens de periode 1965-1980. Daarbij gaan we achtereenvolgens na hoe de Oostduitse 'eenheidsopvatting' over de discipline, die uiteindelijk een uitloper vormt van de unitaire communistische mens- en maatschappijvisie, is gegroeid, op welke theoretisch-methodologische grondbeginselen ze stoelt, wat ze inhoudt en hoe ze vanuit het Westen wordt beoordeeld.

1 Ontwikkelingsstadia in het denken over historische pedagogiek

Gewoonlijk onderscheidt men in de evolutie van de Oostduitse pedagogische historiografie drie ontwikkelingsstadia, m.n. een aanloopfase, een latentiefase en een tijdperk van heropbloei (Cloer, 1973; Rang-Dudzik, 1976).

1.1 Historische pedagogiek in dienst van de antifascistische opvoedkunde (1945-1949)

Tijdens de eerste fase die nagenoeg geheel met de bezetting door de Russen samenvalt, werd het vlug duidelijk dat de vestiging van een nieuw ideologisch klimaat niet zonder de tussenkomst van de opvoeding gerealiseerd kon worden. Met het oog op de vorming van een 'democratische' staat diende men de jeugdigen zoveel mogelijk een afkeer voor fascistische en kapitalistische relatiepatronen in te prenten. Daarom moest de pedagogische wetenschap voor alles de vooroorlogse opvoedingstheorieën en -praktijken aan de kaak stellen.

Aan de universiteiten en pedagogische faculteiten ontwikkelde de historische pedagogiek zich als een integrerend bestanddeel van die antifascistische opvoedkunde. De 'Geschichte der Erziehung' oefende in het kader van de gewenste anti-imperialistische bewustzijnsvorming t.a.v. de kleinburgerlijke theorievorming een destructieve functie uit. Haar taak was het, de bekrompenheid van de kleinburgerlijke denkbeelden en realisaties uit het verleden aan te tonen.

1.2 Naar een isolering van de historische pedagogiek (1950-1965)

Vanaf 1948 concentreerde de aandacht in de D.D.R. zich, o.m. als gevolg van de zgn. koude oorlog, rond een aantal economische vraagstukken. Eén van de meest urgente problemen betrof de vraag naar een efficiënt georganiseerd vormingswezen voor de socialistische arbeider, zodat de energie van de pedagogen gaandeweg door eigentijdse, reformatorische eisen werd opgeslorpt. Onder invloed van de toenemende praktijkdruk spijsde men de systematische opvoedkunde steeds meer met resultaten van het empirische onderzoek uit de Sovjet-Unie, dat op didactische en methodologische kwesties betrekking had. Daardoor verzwakte de positie van de historische pedagogiek binnen het geheel van het pedagogische wetenschapsbedrijf in aanzienlijke mate (Hofmann, 1964; Uhlig, 1964 a + b).

Nochtans rees tegen zulk een prestige-verlies vrij vlug protest. Denkers als Werner Dorst (1951 en 1957) betoogden dat de beginnende marxistische pedagogiek het belang van de geschiedenis al te gemakkelijk over het hoofd had gezien. Aan de verwaarlozing en onderschatting van de rijke mogelijkheden die de studie van de pedagogische erfenis uit het oude Duitsland in zich sluit, diende volgens hem dringend een einde te worden gemaakt. In aansluiting met de opvattingen van Stalin moest naar continuïteit met de 'positieve' en 'fortschrittliche Kräfte' van het kleinburgelijk-humanistische erfgoed worden gestreefd.

In de discussie die n.a.v. Dorsts referaat op gang kwam (Diskussion, 1952), werden de verwachtingen t.o.v. de ontsluiting van het 'pädagogische Erbe' verder aangevuld en gespecificeerd. Zo wees Walter Bredendiek erop dat i.v.m. de toekomstige vormgeving van het onderwijs uit het verleden niet alleen stofinhoudelijke, maar ook didactische aanwijzingen konden gewonnen worden. Karl Sothman aan zijn kant betoogde dat in ieder concreet pedagogisch probleem een 'Stück Erbe' steekt en dat men er, met het oog op de oplossing van de ontstane kortsluiting, goed aan deed met de historische dimensie rekening te houden. Aan die 'utilitaristische' wensen, die zoals we zo dadelijk zullen zien in de verdere discussie niet meer werden losgelaten, kwam de historisch-pedagogische literatuur van het einde der jaren vijftig reeds enigermate tegemoet (Mundorf, 1963).

Volgens Brita Dudzik (1976), uit West-Duitsland, is het evenwel precies terwille van die gerichtheid op de onmiddellijke aanwending van het pedagogische erfgoed in het kader van de eigentijdse praktijk, dat consequent historisch-materialistisch onderzoek over de opvoedingsgeschiedenis uitbleef. Het onderzoek van de jaren vijftig werd als gevolg van die 'falsche Unmittelbarkeit' door een verregaande simplificatie van het dialectische-materialisme gekenmerkt. Algemeen genomen hebben de onderzoekers in die periode theorie en dialectiek van de ontwikkeling van elkaar gescheiden, zodat de historische pedagogiek i.p.v. in de opbouw van de theoretische opvoedkunde een constitutieve rol te spelen, tot een geïsoleerde deeldiscipline van de pedagogiek werd gedegradeerd. Aldus werd één van de belangrijkste principes uit het historisch-materialisme, m.n. de eenheid van het logische en het historische, grotendeels genegeerd.

Vanzelfsprekend is dit tekort, dat o.m. uit de dogmatische verknochtheid aan de Stalinistische interpretatie van het basis-bovenbouwmodel voortvloeide, ook de Oostduitsers opgevallen, al hebben zij er naar de mening van Dudzik nooit een afdoende verklaring voor gegeven.

De theoretisch-methodologische kritiek op de pedagogische historiografie kende in de D.D.R. tussen 1963 en 1965 een hoogtepunt. In 1964 constateerde Franz Hofmann (1964) dat de pedagogische geschiedschrijving nog teveel 'dogmatische' tendensen vertoonde, wat tot haar isolering had geleid. Bij de ontsluiting van het pedagogische erfgoed was men veel te descriptief te werk gegaan. Het produceren van bronnen en monografische studies over de 'grote' verwezenlijkingen van de vroegere generaties, kon op zichzelf een fundamentele praktijkvernieuwing niet op gang brengen. Zoals Karl-Heinz Günther en Gottfried Uhlig lieten opmerken, bekommerden de historisch-pedagogen zich bij de behandeling van hun materie te weinig om de oplossing van de actuele problemen (Grundriss, 1966). Daardoor gingen die problemen bijna uitsluitend tot het terrein van de didactiek, de methodiek en de systematische pedagogiek behoren, zodat het tussen deze wetenschappen aan de ene en de historische pedagogiek aan de andere kant tot een breuk was gekomen.

Met het oog op een toenadering tussen de systematische en de historische reflectie in de

pedagogische wetenschappen propageerden de voormannen van de Oostduitse historische pedagogiek een nieuwe vorm van opvoedingsgeschiedenis. Voortaan dienden de onderzoekers, op basis van de historisch-materialistische inzichten, overlangse doorsneden te maken van de historische achtergrond van de actuele pedagogische problemen. Zulk een probleem-historische werkwijze zou enerzijds de praktijkwaarde van de historische pedagogiek ten goede komen en anderzijds zou zij de dialectische samenhang tussen verleden, heden en toekomst in het licht stellen.

1.3 *Naar een herwaardering van de historische pedagogiek (1965-1980)*

Uit de theoretisch-methodologische kritiek en de aangekondigde remedies tegen het 'dogmatische Befangensein in der Enge einer pädagogischen Spezialdisziplin' (Schulz, H., 1965, 151), resulteerde de materiële basis voor de heropbloei van de Oostduitse historische pedagogiek (König, 1964). De verdere marxistisch-leninistische doordenking van de discipline bracht de noodzaak van de eenheid tussen het logische en het historische in de pedagogische wetenschappen aan het licht. Daardoor was de pedagogische historiografie omstreeks 1965 een nieuw ontwikkelingsstadium binnengetreden.

2 *Theoretisch-methodologische grondbeginselen van de marxistisch-leninistische visie op de historische pedagogiek in Oost-Duitsland (1965-1980)*

2.1 *Dialectische eenheid van het logische en het historische*

Binnen de perken van de marxistisch-leninistische wetenschapsleer verschijnt het verleden als het onafwendbare en natuurnoodwendige ontwikkelingsproces naar de socialistische maatschappij. Conform de stellingen van Karl Marx en Friedrich Engels veronderstelt men dat dit proces door immanente wetten en wetmatigheden wordt beheerst. In de marxistisch-leninistische geschiedeniswetenschap komt het er dan ook op aan, die inwendig verborgen wetmatigheden te ontmaskeren.

Volgens Marx en Engels bestaat de geschiedenis van de menselijke samenleving uit een aaneenschakeling van klassenconflicten. De verschillende episodes van de permanente

klassenstrijd zijn door revoluties, die op zichzelf telkens het hoogtepunt van een conflict uitmaken, afgebakend. Eénmaal dat de klassenmaatschappij, als gevolg van de 'grote revolutie', in een socialistische structuur is omgebouwd, worden de wetmatigheden van hun blind determinisme ontdaan. In het socialistische bestel hebben de mensen immers kennis genomen van de krachten die het samenleven bepalen. Daardoor zijn zij de meesters van hun eigen geschiedenis geworden. In het post-revolutionaire tijdvak kunnen de wetmatigheden bewust en met kennis van zaken voor de verdere vorming van het socialistische maatschappijmodel worden aangewend (Günther, 1972, 1975 en 1976). Naar het woord van Friedrich Engels wordt 'die eigene Vergesellschaftung der Menschen, die ihnen bisher als von Natur und Geschichte aufgenötigt gegenüberstand, . . . jetzt ihre freie Tat'. De omschakeling naar het socialisme 'ist der Sprung der Menschheit aus dem Reich der Notwendigkeit in das Reich der Freiheit' (Günther, 1972, 566).

Een socialist kan dus slechts vrij en bewust handelen in de mate dat hij van de historische wetmatigheden, die het samenleven in hun greep houden op de hoogte is. Hetzelfde geldt uiteraard t.a.v. de socialistische opvoeder. Wil zijn handelen effectief zijn, d.w.z. wil het tot de verdere humanisering van de wereld bijdragen, dan zal het vanuit de geschiedenis moeten vertrekken. Daarom zal de marxistisch-leninistische opvoedkunde, in tegenstelling tot haar eerste aanzetten, voor alles historisch georiënteerd moeten zijn. Zonder de systematische exploratie van het verleden is de progressieve opbouw van de toekomst onmogelijk. Zoals elke mens- en maatschappijwetenschap dient de pedagogiek op het principe van de eenheid tussen theorie en geschiedenis te berusten (König, 1969).

Karl Heinz Günther (1975), die samen met Helmut König als de lijsttrekker van de Oostduitse historische pedagogiek mag worden aangezien, definieert de pedagogiek als het systematische kennisgeheel van wezenlijke eigenschappen, causale samenhangen en wetmatigheden betreffende de vorming van alzijdig ontwikkelde persoonlijkheden in het kader van de socialistische maatschappij. Terwille van haar gerichtheid op de ontsluiting van de bestaande causaliteit in het domein van de opvoeding, dient de pedagogiek zich als een historische wetenschap sui generis aan. Het wezen

van het opvoedingsfenomeen vormt immers geen geïsoleerd gegeven; het kan slechts als resultaat van een historisch ontwikkelingsproces worden begrepen (Schulz, H., 1965).

Aan de hand van de 'klassieke' auteurs uit het marxisme-leninisme proberen de Oostduitse geëponeerde relatie tussen het historische en het logische nader te omschrijven. Volgens hen is het logische de abstracte kennisvorm van de zich continu veranderende werkelijkheid, terwijl het historische als dusdanig het historisch-veranderlijke karakter van de werkelijkheid weerspiegelt. De logische studie van de werkelijkheid reflecteert steeds een bereikte toestand uit het voortdurende ontwikkelingsproces. Omgekeerd legt de historische benadering de actuele toestand als tijdsgebonden ontwikkeling uit (Koroljow, 1970).

Zoals gezegd, betreunde men het ten eerste dat de vorige generatie dit dialectische grondprincipe met voeten had getreden. Daardoor was zij tot haar eigen schade vergeten dat de sleutel voor de toekomst binnen het bestek van de marxistisch-leninistische wetenschapsfilosofie in het verleden ligt.

2.2 *Dialectische eenheid van verleden, heden en toekomst*

Toonaangevende figuren als Günther en König (1971) zijn het erover eens dat, naarmate de kennis van het verleden toeneemt, de toekomst met grotere gewisheid mag ingetreden worden. Een intensieve studie van de wetmatigheden van het historische proces opent immers een aantal mogelijkheden voor de bewuste planning van de toekomst. Uit een historisch-materialistische kijk op het pedagogische verleden zijn prognoses voor de verdere ontwikkeling af te leiden – een reden te meer om binnen de context van de socialistische samenleving het historisch denken van de pedagogen te cultiveren.

Naast het formele inzicht in de causale structuur van de ontwikkelingsprocessen van waaruit de toekomst kan voorspeld én gepland worden, levert de historisch-materialistische geschiedeniswetenschap ook onontbeerlijk materiaal voor de verdere inhoudelijke opvulling van het socialistische mensbeeld (Neuner, 1970). De uit vorige periode stammende gedachte dat men het opvoedingsideaal in continuïteit met het rijke humanistisch-revolutionaire erfgoed van de Duitse geschiedenis moet

uitbouwen, wordt vandaag niet meer betwist.

In dat verband raadt men zelfs aan om de zgn. pedagogische 'Vorlaufarbeit' die het oog heeft op de verdere ontwikkeling van de theorie en de praxis betreffende de vorming van alzijdige persoonlijkheden, vanuit de historische analyse van de pedagogische erfenis aan te vatten.

Aangezien de exploratie van het pedagogische erfdeel op die wijze hetzij rechtstreeks hetzij onrechtstreeks de verbetering van de pedagogische praktijk viseert, behoudt men in het recente nadenken over de historische pedagogiek dus ook het principe van de noodzakelijke functionaliteit van die discipline. Dat hoeft ons niet te verwonderen, want de fundamentele praktijkbetrokkenheid karakteriseert het gehele socialistische wetenschapsbedrijf.

2.3 *Dialectische eenheid van theorie en praxis*

Theorievorming kan in het kader van de marxistisch-leninistische mens- en maatschappijwetenschappen slechts op basis van de praktische ervaring plaatsvinden. Omgekeerd is zinvol handelen zonder theoretische bezinning uitgesloten. Elke revolutionaire praxis behoeft een revolutionaire theorie (Honecker, 1970).

In de socialistische gemeenschapsordering verkrijgt de wetenschap een strijdbaar karakter. Pedagogiek, geschiedenis en de andere mens- en maatschappijwetenschappen zijn er ingeschakeld in het voortschrijdende optimaliseringsproces van de samenleving. Hun resultaten moeten tot de bestending en de perfectionering van het socialistische maatschappijmodel bijdragen. Daarom dienen zij steeds 'parteilich' en 'klassenbezogen' te werk te gaan (Irmscher, 1972). Van de pedagogische wetenschap verwacht men meer bepaald 'produktive theoretische Leistungen, die der Praxis den Weg für eine kontinuierliche Lösung der wachsenden Aufgaben ebnen' (Honecker, 1970, 1101).

3 *Functionele gevolgen van de theoretisch-methodologische grondbeginselen uit het marxisme-leninisme voor de Oostduitse opvatting over de historische pedagogiek (1965-1980).*

3.1 *De verhouding van de historische pedagogiek t.o.v. haar grenswetenschappen*

3.1.1 *Historische pedagogiek en de andere pedagogische wetenschappen*

Uitgaande van de bovengeschetste assumptie over de eenheid van het logische en het historische valt het te verwachten dat men in het kader van de pedagogische wetenschappen aan de historische pedagogiek een belangrijke plaats toekent. In het recente verleden werd inderdaad met klem benadrukt dat de studie van de opvoedingsgeschiedenis het centrum van de marxistische pedagogiek vormt (Ulbricht, 1972). Zij maakt het niet alleen mogelijk dat de bereikte stand van zaken correct wordt beoordeeld, maar ze werkt bovendien actief mee aan de uitbouw van de toekomst. Enerzijds ontvouwt de geschiedenis het formele spel van de krachten en machten die op de opvoeding inwerken (König, 1968) en anderzijds verschaft het historisch-revolutionaire erfdeel de inhoudelijke basis voor de constructie van de marxistisch-leninistische persoonlijkheidstheorie, waaruit de opvoedingsidealen worden afgeleid (Günther, 1973).

Als gevolg van de genoemde assumptie is het evenwel niet alleen de systematische pedagogiek die op onlosmakelijke wijze met de historie verbonden is. Ook de vergelijkende opvoedkunde onderhoudt heel specifieke relaties met de opvoedingsgeschiedenis. Helmut König omschreef de verhouding tussen de comparatieve pedagogiek en de historische pedagogiek als volgt: 'Während die Vergleichende Pädagogik die Einheit von Bildungspolitik, Pädagogik und Jugenderziehung im Zusammenhang mit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung auf der höchsten, der gegenwärtigen Entwicklungsstufe auf die innewohnenden Gesetzmässigkeiten untersucht, tut das die Geschichte der Erziehung im Hinblick auf die Entstehung und Entwicklung dieser Gesetzmässigkeiten bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt' (König, 1973, 409).

Het Oostduitse onderzoek i.v.m. de vergelijkende pedagogiek gaat uit van de veronderstelling dat het agogische handelen in de socialistische samenlevingsopbouw zijn hoogste niveau heeft bereikt. Bijgevolg moet de aandacht van de onderzoekers vooral naar de Sovjet-Unie en de andere socialistische staten uitgaan. Alleen de studie van de opvoedingssystemen uit het socialistische blok kan navolgenswaardige voorbeelden opleveren. Uit de situatie van het communistische vormingswezen kunnen de krachtlijnen voor de toekomst worden be-

paald. Het onderzoek betreffende de pedagogische organisatie in het Westen daarentegen is enkel in het licht van de strijd tegen de imperialistische, kleinburgerlijke en fascistische opvoedingsvormen van belang. Net zoals de historische pedagogiek bezit de comparatieve dus een ideologische functie.

Aangezien de actuele stand van zaken in het buitenland historisch gegroeid is, dient de comparatistisch opgezette research steeds een historische dimensie in zich te sluiten. Vandaar dat interdisciplinaire samenwerking met de historici geboden is. Coöperatie van de diverse disciplines vormt trouwens een essentieel aspect van de Oostduitse wetenschapsorganisatie (Ulbricht, 1972). Het ontwikkelen van 'das Bündnis mit der vergleichenden Pädagogik' wordt hoe dan ook als één van de belangrijkste taken voor de toekomst gezien (Uhlig, 1979).

3.1.2 *Historische pedagogiek en algemene geschiedenis*

Vandaag wordt de 'Geschichte der Erziehung' in de D.D.R. niet alleen als een centraal onderdeel van de pedagogische wetenschappen, maar ook als een niet te verwaarlozen domein van de algemene en de nationale geschiedenis opgevat (Günther, 1971). Men vindt het achterhaald, de historische pedagogiek enkel en alleen als een opvoedkundige discipline te beschouwen. D.m.v. opvoeding en onderwijs wordt het socialistische bewustzijn gevormd, waarmee de arbeidersklasse haar historische taak, m.n. de vestiging van de communistische samenleving, kan voltooien. Vandaar dat in de historiografie met het pedagogische element voldoende rekening moet worden gehouden. Ook hier dringt interdisciplinaire samenwerking van pedagogen en historici zich op.

Uit een verdiept contact met de algemene geschiedenis valt voor de historisch-pedagogische onderzoekers trouwens veel te leren. Zowel op inhoudelijk als op methodologisch vlak kan de pedagogische historiografie van de verworvenheden uit de geschiedeniswetenschap profiteren. Enerzijds komen de resultaten van het historisch-pedagogisch onderzoek slechts ten volle tot hun recht wanneer zij in de geschiedenis van de revolutionaire arbeidersbeweging worden ingebed en anderzijds bevordert de kritische integratie van de moderne methoden van het historisch onderzoek de kwaliteit van de historische pedagogiek.

3.2 *Specifieke taken voor de historische pedagogiek*

3.2.1 *Ontsluiting van de pedagogische erfenis uit het verleden*

In de post-Stalinistische periode werden de verworven inzichten betreffende de waarde van een kritische doordenking van het pedagogische erfgoed niet meer prijsgeven. De trendzeters van de Oostduitse historische pedagogiek ervaren het nog steeds als hun taak, de massa met het 'klassische pädagogische Erbe' aan de ene en met de 'pädagogische Traditionen der revolutionären Arbeiterbewegung' aan de andere kant vertrouwd te maken (König, 1977). Men hoopt nog steeds dat de ontsluiting van die erfenis in de pedagogische theorievorming zowel als in de pedagogische praktijk de continuïteit met 'die vorwärtsweisenden humanistischen Bildungsideen der besten Denker und der Demokratischen Bewegungen unseres Volkes' zal waarborgen (Günther, 1967, 698).

Niettemin hebben zich, zoals boven gesteld, in de jongste jaren een paar markante wijzigingen voorgedaan. Enerzijds vormt de ontginning van de pedagogische traditie niet langer de enige en ook niet de voornaamste opgave van het historisch-pedagogisch onderzoek. Anderzijds is, in de overtuiging daardoor een grotere coherentie met de algemene pedagogiek en een verhoogde relevantie voor de praktijk tot stand te brengen, de klemtoon van bronnenpublicaties en monografieën naar probleemhistorisch onderzoek verlegd.

Intussen blijft het een feit dat, zoals Dorst eerder al had opgemerkt, de kennismaking met de nalatenschap van de 'grote' opvoeders van de kleinburgerlijke maatschappij, zowel als met de origines van het socialistische (opvoedings)ideaal, nog steeds zeer dienstig is voor de ontwikkeling van het historische, zeg maar socialistische bewustzijn van de jeugd.

3.2.2 *Vorming van het socialistische bewustzijn in het algemeen*

Niemand minder dan Robert Alt, die de grondlegger van de Oostduitse pedagogiek mag worden genoemd (cf. Alt, 1965), heeft de historisch-pedagogische onderzoekers aangespoord, met meer nadruk aan de 'Herausbildung und Festigung eines Geschichtsbewusstseins unserer Nation' mee te werken (Alt, 1967, 70). Zoals elke historische discipline

moet de historische pedagogiek het de Oostduitse jongeren duidelijk maken, dat de gunstige levenscondities waarin zij verkeren, niet het gevolg zijn van een natuurlijk recht, maar van een harde klassenstrijd. Dank zij de historisch bevochten omwenteling in de maatschappelijke structuur bestaan er in de D.D.R. bijvoorbeeld, net zoals in de andere socialistische landen, gelijke onderwijskansen voor iedereen. In het 'kapitalistische' Westen, waar zulk een omvorming zich (nog) niet heeft voltrokken, bezit de heersende klasse het 'vormingsmonopolie'. De doorbreking van dat monopolie dient als een historische verworvenheid van het socialisme te worden aangezien.

Het marxistisch-leninistische onderzoek zowel als het geschiedenisonderricht in het algemeen en dat van de pedagogische geschiedenis in het bijzonder, gaan dus steeds 'partijdig' te werk. Met de expliciete propaganda van het socialistische mens- en maatschappijbeeld beweert men de verdere humanisering van de wereld, die onvermijdelijk met de voortschrijdende ontvoogding van de arbeidersklasse gepaard gaat, te bevorderen. Daarom worden de wereldbeschouwelijke, ethische en emotionele componenten die in het voorwerp van elke historische studie vervat liggen, in het raam van de staatsburgerlijke opvoeding uitgespeeld.

Van zulk een verkenning van het verleden verwacht men niet alleen dat zij de vervlochtenheid van politiek en pedagogiek zal blootleggen, maar dat zij bovendien de noodzaak en de juistheid van de gevolgde politieke koers in het volle daglicht zal stellen. Het onderwijs en het onderzoek in de geschiedenis dienen aan te tonen dat de onhoudbaar geworden spanningen onder de diverse klassen van de kleinburgerlijke samenleving noodzakelijkerwijze in de communistische revolutie en de vestiging van de socialistische staat moesten culmineren. Zij die kennis nemen van de geschiedenis, moeten doordrongen worden van het besef dat een hele weg is afgelegd; dat in de loop van de ontwikkeling steeds nieuwe en kwalitatief hogere fasen werden bereikt en dat de concrete historische constellatie van het socialisme het meest verheven ontwikkelingsniveau uitmaakt. Toegespitst op de geschiedenis van de pedagogiek betekent zulks, dat het socialistische opvoedingsideaal van 'die allseitig ontwikkelte Persönlichkeit', dat o.m. zijn wortels vindt in de renaissancecristische opvatting van de 'uomo universale' en in Ratkes en Comenius' visie be-

treffende de 'homo pansophicus', de hoogste vorm van opvoedkundig denken voorstelt; een vorm die overigens alleen binnen de structuur van het 'einhettliche sozialistische Bildungssystem', dat op zijn beurt het meest ontwikkelde is, gerealiseerd kan worden.

3.2.3 *Vorming van het socialistische bewustzijn van de leerkrachten in het bijzonder*

Staat de Oostduitse pedagogiek aldus in het teken van de ideologische bewustwording bij de massa, dan treft die specifieke opdracht toch heel in het bijzonder de lerarenopleiding. Als agent van het communistische bestel, behoort de leerkracht meer dan wie ook een 'socialistische Berufethos'. Zoals boven uiteengezet, bevat dat ethos verschillende historische componenten.

Vooraf het opvoedkundige patrimonium dat de revolutionaire arbeidersbeweging in Duitsland heeft nagelaten, moet met zorg en met bezieling aan de komende generaties worden overgeleverd. Over de vaak bittere strijd die de voorvechters van het socialistische opvoedingsideaal gestreden hebben, dient tot stichting van de jeugd nadrukkelijk bericht te worden. Het voorbeeld van de uitmuntendste pedagogen uit het socialistische kamp bezit niet alleen een historische, maar boven alles een principiële waarde. Als 'Totengräber der kapitalistischen und Schöpfer der neuen, der kommunistischen Gesellschaft' hebben zij voor het onderwijzend personeel van vandaag de weg geëffend. Aan de hedendaagse leerkrachten komt het toe, die nationale zending verder te voltooien. Zij zijn, zoals Leonid Breznev het uitdrukte, de 'Stafentträger zwischen den Generationen' (Meumann, 1973, 944). Vandaar dat in de lerarenopleiding aan de vorming van het historische bewustzijn voldoende aandacht moet worden besteed.

In de afgelopen vijftien jaar werd dan ook voor de vermeerdering van het aantal lesuren in de historische pedagogiek gepleit (Prognostische, 1970). Tegelijkertijd gingen er ook stemmen op, om de leerkrachten, naar aloude Duitse gewoonte, aan het historisch-pedagogische onderzoek te laten deelnemen. Men denkt daarbij voornamelijk aan de verdere opbouw van de lokale schoolgeschiedschrijving. Niet alleen zou de studie van het eigen opvoedingsverleden tot de concretisatie en illustratie kunnen voeren van de algemene wetmatigheden waarmee de geschiedenis zich af ontwikkelt, zij

zou bovendien het 'socialistisch patriotisme' van de leerkrachten aanmerkelijk kunnen verhogen. Volgens de vigerende opinie zal het beroepsethos van de leraar of onderwijzer, die zelf in de geschiedenis gaat graven, immers overvloedig worden gespijsd met nieuwe inzichten in de waarde van het socialisme, zowel cognitieve als emotionele, zodat hij nog met meer vuur dan voorheen de staatsburgerlijke opvoeding van de hem toevertrouwde kinderen ter harte kan nemen (Kretzschmar, 1971).

3.2.4 *Strijd tegen de 'imperialistische' invloeden uit het Westen*

In de Oostduitse opvatting gaat de vorming van het nationale, socialistische bewustzijn ook steeds met de strijd tegen het westers 'imperialisme' gepaard. M.b.t. dit laatste aspect is voor de opvoedingsgeschiedenis al evenzeer een fundamentele taak weggelegd. Het onderzoek naar de historische dimensie van het pedagogische denken en handelen moet argumenten aanbrengen, die in de discussie met de westerse opvoedkunde kunnen uitgespeeld worden.

Men gaat uit van de overtuiging dat de grondige studie van het pedagogische verleden op onweerlegbare wijze zal aantonen dat de 'imperialistische' opvoedingsstructuren tot verdwijnen zijn gedoemd. Aangezien zulke structuren in het Westen vooralsnog stand hebben gehouden, moeten de Oostduitse onderzoekers, in broederlijke verbondenheid met hun collega's uit de Sovjet-Unie en haar satellietstaten onvoorwaardelijk de strijd tegen de anti-communistische en fascistische denksystemen aanbinden, ten einde het revolutionaire aftakelingsproces van de kleinburgerlijke ideologie te bespoedigen (König, 1972a). Gelet op het feit dat de D.D.R. dezelfde cultuurhistorische erfenis draagt als de Bondsrepubliek, hoeft het niet te verwonderen dat de discussie vooral de Westduitse pedagogiek betreft.

Naar het oordeel van de Oost Duitsers bestaat er in West-Duitsland t.a.v. het pedagogische weliswaar ook een 'Traditionspflege', maar die activering van de traditie is wereldvreemd en reactionair. Zij staat uitsluitend in dienst van de politieke en economische elite, die de geschiedenis van de pedagogische theorieën zowel als de historiografie van het vormingswezen opzettelijk laat verdraaien en vervalsen (Kretzschmar, 1973). Zoals het westerse geschiedenisbedrijf in het algemeen taxeert men

de westerse historische pedagogiek als eenzijdig en bevooroordeeld (Hub, 1972; Bolz, 1975).

Niettemin constateerden de Oostduitse vorsers o.m. naar aanleiding van het toenemende studentenprotest, enkele 'positieve' wendingen in de Westduitse situatie. De opstoot van de democratische volksbeweging op het einde van de jaren zestig leidde volgens de observatoren uit het Oostblok tot de publikatie van een aantal historisch-materialistisch georiënteerde werken i.v.m. de algemene geschiedenis. Maar die trend heeft zich vooral onvoldoende doorgezet. Bovendien heeft hij in de historische pedagogiek nauwelijks enig weerslag gevonden zodat in de communistische interpretatie de westerse opvoedingsgeschiedenis nog steeds als 'onwetenschappelijk' gedoodverfd wordt. Pas in een marxistisch-leninistische benadering acht men het mogelijk, gefundeerde ideologische en historische kritiek op de gecamoufleerde partijdigheid van de kleinburgerlijke pedagogiek uit te oefenen (Mahr, 1976).

3.2.5 *Praktische hulp bij het oplossen van eigentijdse problemen.*

Aangezien de marxistisch-leninistische wetenschapsleer aan de ene kant de theorie in dienst stelt van de praxis en aan de andere kant de stelling huldigt, dat de sleutel voor het inzicht in de hedendaagse situatie in de geschiedenis ligt, besloten de promotoren van de Oostduitse historische pedagogiek tot de noodzaak van een pedagogische probleemgeschiedenis (Ahrbeck, 1972). Het zich toeleggen op de opvoedingshistorie kan, in de mate dat zij de wetten en wetmatigheden aan het licht brengt, die het opvoedingsgebeuren bepalen, aangeven in welke richting naar de oplossing van eigentijdse problemen dient te worden gezocht. Aan de andere kant schept de probleemhistorische aanpak de gelegenheid, de rijke inhoud van de pedagogische erfenis uit het verleden in het actuele vormingsproces te integreren, iets wat in de meer 'klassieke' benaderingsvormen, zoals de editie van bronnen en het monografische onderzoek, niet zonder meer was gebeurd. Door het propageren van de marxistisch-leninistische probleemgeschiedenis hoopte men de gewenste toenadering tussen het logische en het historische tot stand te brengen.

Hoe gaat zulk onderzoek nu meer concreet

te werk?

Inhoudelijk dient in de probleemhistorische benadering een soort overlangse doorsnede te worden gemaakt van de problemen 'die in der marxistisch-leninistischen Pädagogik der DDR heute als Wissen von Nichtwissen, als Mangel an Wissen empfunden werden' (Günther, 1972, 93). Als mogelijke onderzoeksonderwerpen worden zowel thema's uit de systematische opvoedkunde als uit de pedagogische psychologie, de didactiek, de methodiek, het onderwijsbeleid, de volwassenenvorming en het niet-schoolse jeugdwerk voorgesteld. Hete hangijzers daarbij vormen o.m. de studie van het socialistische opvoedingsideaal, het utopische denken over de opvoeding, het burgerlijk-revolutionaire erfgoed, het 'einheitliche' onderwijssysteem, de didactische procedures, de opvoedingstechnieken e.d.m.

Uiteraard moet de gevolgde werkwijze aan de theoretisch-methodologische uitgangspunten van het marxisme-leninisme beantwoorden (König e.a., 1976). Meer bepaald houdt dat in, dat de pedagogische probleemgeschiedenis steeds in termen van de zich immanent afwikkelende klassenstrijd zal worden uitgelegd. In de genetische analyse van ieder specifiek probleem komt het erop aan, de 'Knotenpunkte' uit de evolutie, waarmee telkens een kwalitatief nieuwe fase wordt bereikt, in de verf te zetten. Daartoe zijn vanzelfsprekend representatieve bronnen vereist (Zieris, 1966). De historisch-pedagogische onderzoeker dient met een grote variëteit van bronnen te kunnen omspringen. In dezelfde zin moet hij ook met statistische methodes en abstracte denkmodellen kunnen werken. Kwantitatieve onderzoeksprocedures bezitten op zichzelf evenwel geen enkele waarde. Zij kunnen slechts in relatie tot de kwalitatieve begrippen van de historisch-materialistische verklaring enige zin verkrijgen (Lemm, 1967).

3.2.6 *Opstellen van prognoses voor het toekomstige beleid*

Naast talrijke aanwijzingen die de oplossing van de actuele problemen vergemakkelijken, legt het historisch onderzoek in de besproken conceptie ook de grondslag van mogelijke prognoses i.v.m. het te voeren pedagogische beleid (Günther en König, 1976). Uit de kennis van de wetten en wetmatigheden betreffende de evolutie van het pedagogische veld meent men de tendensen van het toekomstige

verloop te kunnen aflezen. Aangezien de algemene trend van de pedagogische ontwikkeling noodzakelijkerwijze op de bestendinging en ontplooiing van de socialistische samenleving gericht is, waarborgen zulke prognoses de continuïteit met de progressieve traditie. Voor de arbeidersklasse vormen zij een onmiskenbaar hulpmiddel in de strijd voor de omvorming van de maatschappelijke verhoudingen.

De Oost Duitsers omschrijven dergelijke voorspellingen als 'Aussagen über bisher nicht bekannte, real mögliche Sachverhalte. Die werden, und das macht ihren wissenschaftlichen Charakter aus, im Rahmen der marxistisch-leninistischen Theorie getroffen. Das wiederum geschieht auf der Grundlage bekannter Gesetzeaussagen und von Aussagen über Anfangs- und Randbedingungen' (Günther, 1975, 19). Boven zagen we dat het principe van de dialectiek van verleden, heden en toekomst een basistrek van de marxistisch-leninistische wetenschapstheorie uitmaakt.

Het blijft intussen zeer de vraag in hoeverre al de aanbevelingen die de Oostduitse conceptie over de historische pedagogiek in zich bergt, in werkelijkheid zijn omgezet. In ieder geval werden vanuit het centralistisch gevoerde beleid talrijke initiatieven genomen om de vorming van de marxistisch-leninistische conceptie over de discipline zowel als de propagandistische verspreiding ervan te vergemakkelijken. In dat opzicht was de oprichting van een centraal orgaan aan de ene kant en de uitvaardiging van vijfjarenplannen aan de andere kant van vitaal belang (Schulz, R., 1972; Hackel, 1971; Depaepe, 1982). Voortgaande op het commentaar van Gottfried Uhlig (1979), die naar aanleiding van de dertigste verjaardag van de D.D.R. over de stand van zaken in de historische pedagogiek verslag uitbracht, ziet het er overigens naar uit dat de inspanningen van de overheid niet zonder resultaat zijn gebleven. Zoals verder uit het bibliografisch overzicht van Gerda Mundorf (1970) duidelijk wordt, liggen inderdaad talrijke werken betreffende de Oostduitse opvoedingsgeschiedenis voor.

4 Kritiek op de eenzijdige uitwerking van de Oostduitse historische pedagogiek

Ondanks de woorden van lof voor haar goed uitgebouwde infrastructuur (Cloer, 1973) werd de Oostduitse historische pedagogiek in West-Duitsland scherp veroordeeld. In het licht van

de expliciete politiek-ideologische binding die deze discipline er in het Oostblok op nahoudt, baart dat uiteraard weinig opzien.

Algemeen genomen, kunnen in de marge van de Oostduitse opvatting zeker een aantal kanttekeningen worden gemaakt: 1. Het marxistisch-leninistische onderzoek gaat uit van een vooraf vastgelegd interpretatieschema over de geschiedenis. Alle verklaringen betreffende de historische ontwikkeling van de maatschappelijke fenomenen dienen zich nillens willens naar dit verklaringsmodel te richten. Uiteraard blijft het zeer de vraag of zulks wel kan en mag. 2. In de communistische staten wordt de geschiedeniswetenschap steeds op een partijdige manier beoefend. De geschiedenis fungeert er als leverancier van de bouwstenen voor het socialistische bewustzijn. Vraag is of zulk een instelling niet noodzakelijkerwijze tot vervormingen en scheeftrekkingen leidt. 3. Elke andere benadering wordt in het marxisme-leninisme voor onwetenschappelijk gehouden. Het zich toeëigenen van het monopolie der wetenschappelijkheid is, afgezien van het theorietype waarin het plaats heeft, steeds problematisch (Schwarte, 1980).

Opmerkelijk is het feit dat de veroordeling van de Oostduitse historische pedagogiek niet enkel komt van de kant van de typisch 'westerse' denksystemen, zoals de hermeneutiek en het neopositivisme, maar dat er ook binnen de historisch-materialistische en neomarxistische aanpakken kritiek op de eenzijdigheden van de marxistisch-leninistische uitwerking is gerezen.

In navolging van de 'Habermassche Kritik an der Marxschen Theorie' verwijt Friedbert Stohner (1977, 107) de Oostduitse opvoedingsgeschiedenis de terugval in een soort 'materialistisch sciëntisme'. Als gevolg van de dialectisch-materialistische gelijkstelling van natuur en geschiedenis, waaruit het principe van de eenheid van het logische en het historische, van de theorie en de geschiedenis voortvloeit, verschijnt de geschiedenis in de Oostduitse conceptie als de rechtlijnige en wetmatige ontwikkeling 'vom Niederen zum Höheren', waarvan de diverse perioden door de verandering in de economische samenlevingsstructuren zijn afgebakend. Binnen zulk een 'geschiedenisobjectivisme', neemt men naar het woord van Günther aan 'dass das sozialistische Bildungswesen in unserer Republik der gesetzmässige Höhepunkt in der bisherigen Geschichte der Erziehungsbestrebungen des

deutschen Volkes ist', een opvatting die volgens Stohner niet alleen simplisme verraadt, maar die tegelijkertijd ook onvoldoende kritisch gelegitimeerd wordt.

Die 'normatieve' interpretatie van de geschiedenis 'vom fertigen Resultat der Geschichte aus' werd door Günther Hasenfuss (1977), de commentator van de historisch-materialistische onderzoeksrichting in West-Duitsland, al evenzeer op de korrel genomen.

In de Oostduitse visie worden de ideeën, ook die uit het verleden, die op het doel van de geschiedenis, m.n. de vestiging van de socialistische staat, anticiperen (anticipeerden) als progressief beschouwd. Van dergelijke ideeën aanvaardt men dat zij een actieve rol spelen (hebben gespeeld) in de verandering van de materiële condities die het samenleven (en dus ook de vorming van de ideeën) beheersen. Daarmee graaft men volgens Hasenfuss a.h.w. zijn eigen graf. In zulk een opvatting wordt immers aangenomen dat er een duidelijke continuïteit bestaat tussen de diverse progressieve ideeën. Nochtans is die continuïteit slechts uiterlijk, want voortgaande op het historisch-materialisme werden die uit verschillende tijdperken stammende ideeën door verschillende materiële condities veroorzaakt. Voorts verlegt men, als gevolg van de normatieve evaluatie van het geschiedenisverloop vanuit zijn geponeerde finaliteit, de beoordelingscriteria naar buitenhistorische normen. De geschiedenis wordt in Oost-Duitsland niet (meer) uit zichzelf begrepen, maar aan de hand van buiten haar voorwerp liggende maatstaven verklaard en beoordeeld, waardoor zij uiteindelijk onhistorisch dreigt te worden. Voorzover men tenslotte aanneemt dat progressieve ideeën het historische proces kunnen leiden, haalt men opnieuw het idealisme als het paard van Troje in het materialisme binnen.

Ook Brita Rang-Dudzik (1976) heeft vanuit het historisch-materialisme op een aantal inconsequenties van de marxistisch-leninistische historische pedagogiek uit de D.D.R. gewezen. Zoals reeds aangestipt, verwijt Dudzik de Oostduitse onderzoekers, dat zij in hun zelfkritiek geen oog hebben gehad voor de politiek-economische condities die de historische pedagogiek bepa(a)l(d)en. Volgens haar was de zwakke positie van het vak gedurende de jaren vijftig hoofdzakelijk te wijten aan de dogmatische verknochtheid met de Stalinistische ideologie, die in een praxis-georiënteerde weten-

schap de enige motor zag voor de oplossing van de heersende economische problemen. Daardoor kwam de Oostduitse historische pedagogiek onder een extreme praxisdruk te staan. Hoewel deze functionaliseringstendens volgens Dudzik (1976, 479) in de jongste jaren is afgezwakt, heeft een echte dialectisch-materialistische analyse van het theorie-praxis probleem er nog steeds niet plaats gehad. Zolang de historische pedagogen niet naar de maatschappelijke achtergrond van de door hen bekritiseerde ontwikkeling verwijzen, iets wat in een dialectisch-materialistische visie toch vereist is, kan dat ook niet gebeuren. Niettemin bevat hun zelfkritiek toch enkele zij het dan niet expliciete, politieke implicaties. In de mate dat de (historische) pedagogiek tegenwoordig in de D.D.R. meer en meer 'vermaatschappelijkt' wordt d.w.z. meer en meer in het 'gesamtgesellschaftliche' plannings- en ontwikkelingsproces wordt ingeschakeld, neemt haar politieke bemiddeling toe, zodat de zelfkritiek zich hoe dan ook tegen de 'noch immer von Widersprüchen gekennzeichneten gesellschaftlichen Verhältnisse, die in der D.D.R. die unhistorische Eindimensionalität der unter extremen Praxisdruck gestellten Pädagogik bewirkten' moet gaan keren.

Literatuur

- Ahrbeck, R., Zur Methodologie problemgeschichtlicher Untersuchungen. Diskussionsbeitrag. *Wissenschaftliche Hefte des Pädagogischen Instituts Köthen*, Heft 1, 1972, dl. II, 177-183.
- Alt, R., *Sozialistische Schule und Wissenschaft*. Berlin: Volk und Wissen, 1965.
- Alt, R., Zu einigen Fragen der künftigen Arbeit auf dem Gebiet der Geschichte der Erziehung. *Pädagogische Forschung*, 1967, 8, 69-78.
- Bolz, A., Marxistisch-leninistische Grundpositionen in pädagogischem Werk A. S. Makarenkos und der Versuch ihrer Verfälschung durch die imperialistische Pädagogik in der BRD. *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, 1975, 11, 138-147.
- Cloer, E., Geschichte der Erziehung in der DDR. Untersuchungen zur Theorie, Geschichte und Leistungswirksamkeit einer 'Grenzwissenschaft'. *Pädagogische Rundschau*, 1973, 27, 601-633.
- Depaepe, M., *De ontwikkeling van het recente denken over historische pedagogiek. Een analyse van de theoretisch-methodologische discussie over het vak in West-Duitsland, het Oostblok, de Verenigde Staten en Groot-Brittannië met nadruk op de periode 1945-1980* (niet gepubliceerde dissertatie). Leu-

- ven: Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, 1982.
- Diskussion über das Pädagogische Erbe. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1952, 7, 48-75.
- Dorst, W., Zur Frage des Pädagogischen Erbes in Deutschland. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1951, 6, Heft 12, 1-16.
- Dorst, W., Probleme der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1957, 12, 244-263 en 407-427.
- Der Grundriss und neue Aufgaben auf dem Gebiet der Geschichte der Erziehung. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1963, 18, 193-211.
- Günther, K. H., Humanistisches Erbe und sozialistische Bildungstheorie in der D.D.R. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1967, 22, 698-713.
- Günther, K. H., Zu den Aufgaben der Geschichte der Erziehung. *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, 1971, 11, 3-26.
- Günther, K. H., Zu einigen methodologischen Problemen der historisch-pädagogischen Forschung. *Wissenschaftliche Hefte des Pädagogischen Instituts Köthen*, Heft 1, 1972, dl. I, 81-99.
- Günther, K. H., Persönlichkeitstheorie und Geschichte der Pädagogik. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1973, 28, 337-344.
- Günther, K. H., Zu einigen theoretischen und methodologischen Problemen der Geschichte der Pädagogik. *Jahrbuch der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik*, 1975, 5, 564-575.
- Günther, K. H., On Some Theoretical and Methodological Problems of the History of Education. In: G. Mialaret (ed.), *L'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation. Actes du VIe Congrès International des Sciences de l'Education* (Université IX, Dauphine), 3-7 septembre 1973, dl. I. Parijs: P.U.F., 1976.
- Günther, K. H. en H. König, Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Für eine hohe Qualität der Arbeit auf dem Gebiet der Geschichte der Erziehung. *Deutsche Lehrerzeitung*, 1971, Beilage nr. 15, 2-9.
- Hackel, W., Konstituierende Sitzung der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte an der APW. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1971, 26, 684-685.
- Hasenfuss, G., Erziehungsgeschichte und Historischer Materialismus. In: V. Lenhart (ed.), *Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, 1977.
- Honecker, M., Für die Praxis forschen – aus der Praxis lernen. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1970, 25, 1100-1105.
- Hofmann, F., Entwicklungsstand und Perspektiven der wissenschaftlichen Arbeit im Bereich der Erziehungsgeschichte. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1964, 19, 444-450.
- Hub, R., Zu einigen Konzeptionen und Methoden der Schulgeschichtsschreibung in der BRD. In: E. Engelberg (ed.), *Probleme der marxistischen Geschichtswissenschaft. Beiträge zu ihrer Theorie und Methode*. Keulen, 1972.
- Irmscher, J., Diskussionsbeitrag zu H. König: Zur Theorie und Methodologie problemgeschichtlicher Untersuchungen im Bereich der Bildungspolitik und Pädagogik. *Wissenschaftliche Hefte des Pädagogischen Instituts Köthen*, Heft 1, 1972, dl. II, 171-174.
- Klarin, W. M., Einige Aspekte der Verfälschung der marxistisch-leninistischen Pädagogik und Geschichte der sowjetischen Schule in der BRD. *Vergleichende Pädagogik*, 1975, 11, 138-147.
- König, H., Pädagogische Probleme – Problematische Pädagogik. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1964, 19, 521-528.
- König, H., Pädagogik – Geschichte der Erziehung – Geschichtswissenschaft. Ein Beitrag zum Problem der Grenzwissenschaften. *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, 1968, 8, 145-155.
- König, H., Die Entwicklung der Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik als marxistisch-leninistische Wissenschaft. *Pädagogische Forschung*, 1969, 10, Sonderheft, 23-42.
- König, H., Aufgaben problemgeschichtlicher Untersuchungen in der Auseinandersetzung mit dem Antikommunismus und Nationalismus der Bildungspolitik, Pädagogik und Jugenderziehung in der BRD. Ein Beitrag zur politisch-ideologischen und theoretischen Grundlegung und zur Exemplifizierung problemgeschichtlicher Arbeiten. *Wissenschaftliche Hefte des Pädagogischen Instituts Köthen*, Heft 1, 1972a, dl. II, 101-118.
- König, H., Zur Theorie und Methodologie problemgeschichtlicher Untersuchungen im Bereich der Bildungspolitik und Pädagogik. In: *ibidem*, 1972b, 163-165.
- König, H., Probleme der Einheit des Logischen und Historischen in der Pädagogik. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 1973a, 21, 1273-1286.
- König, H., Vergleichende Pädagogik und Geschichte der Erziehung. Zu den Problemen der Einheit von Politik und Pädagogik und der Interpretation und Spezialisierung der Pädagogik. *Vergleichende Pädagogik*, 1973b, 9, 406-414.
- König, H., Zu den Aufgaben der Geschichte der Erziehung im Fünfjahreszeitraum 1976 bis 1980. *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, 1977, 18, 13-33.
- König, H., e.a., *Methodische Anleitung zur Beachtung des historischen Prinzips bei speziellen pädagogischen Untersuchungen. Ausgearbeitet in der Arbeitsstelle für Geschichte der Erziehung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR*. Berlin (Oost): Volk und Wissen, 1976.
- Koroljow, F. F., Das Logische und das Historische in der pädagogischen Forschung. *Vergleichende Pädagogik*, 1970, 6, 356-371.
- Kretzschmar, E., Zur örtlichen Schulgeschichts-

- schreibung in der Deutschen Demokratischen Republik. Überlegungen zur Erarbeitung und Veröffentlichung einzelner Schulen. *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, 1971, 11, 255-294.
- Kretzschmar, E., Apologetische Geschichtspropaganda in Veröffentlichungen der BRD über einzelne Schulen oder über das Bildungswesen einzelner Orte. *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, 1973, 13, 161-189.
- Lemm, W., Einige Probleme bei der Anwendung abstrakter Methoden zur Erforschung von Gesetzen der Geschichte der Erziehung. *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, 1967, 7, 183-218.
- Mahr, H., Philosophiegeschichtliche Untersuchungen im Rahmen der Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Pädagogik der Gegenwart. *Vergleichende Pädagogik*, 1976, 12, 42-52.
- Meumann, E., Pädagogisches Forum: 'Zur aktuellen Bedeutung der Geschichte der Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung'. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1973, 28, 939-952.
- Mundorf, G., Aus dem pädagogischen Leben in unserer Republik. Pflegestätte wertvoller Traditionen. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1963, 18, 640-645.
- Mundorf, G., Forschungen zur Schul- und Erziehungsgeschichte. In: *Historische Forschung in der DDR 1960-1970. Analyse und Berichte. Zum XIII. Internationalen Historiker-Kongress in Moskau 1970*, (*Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, Sonderband). Berlin: Volk und Wissen, 1970.
- Neuner, G., Einheit von Gegenwart und Zukunft in der pädagogischen Forschung. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1970, 25, 1106-1119.
- Prognostische Gedanken zur Geschichte der Erziehung. *Pädagogische Forschung*, 1970, 11, 41-52.
- Rang-Dudzik, B., Entwicklungsbedingungen und Entwicklungstendenzen der pädagogischen Geschichtsschreibung der DDR. *Bildung und Erziehung*, 1976, 29, 471-493.
- Roelants, H., Nadenken over wetenschap. In: M. De Mey, e.a., *Wetenschapsfilosofie*. Leuven: Acco, 1980.
- Schulz, H., Die Einheit des Historischen und Logischen in der Theorie der sozialistischen Erziehung und Bildung. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1965, 20, 150-158.
- Schulz, R., Zur Geschichte und zur Arbeit der Kommission für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. *Jahrbuch der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften*, 1972, 2, 520-527.
- Schwarte, N., *Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert*, Keulen/Wenen: 1980.
- Stohner, F., Erziehungsgeschichte und Kritische Theorie, In: V. Lenhart (ed.), *Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, 1977.
- Tenorth, H. E., Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14. Beiheft: *Historische Pädagogik*, 1977, 131-158.
- Thiersch, H. e.a., *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa Verlag, 1978.
- Uhlig, G., Der Praxis grössere Hilfe auch durch die Geschichte der Erziehung. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1964, 19, 234-239.
- Uhlig, G., Uns felt eine pädagogische Zeitgeschichte. *Pädagogik. Ausgabe A*, 1964b, 19, 1017-1019.
- Uhlig, G., Über die Erforschung der Geschichte unseres Schulwesens. Rückschau und Vorschau zum 30. Jahrestag der DDR. *Vergleichende Pädagogik*, 1979, 15, 458-460.
- Ulbricht, G., Diskussionsbeitrag zur Erweiterten Sitzung des Wissenschaftlichen Rates für Geschichte der Erziehung an der APW zum Thema 'Theoretische und methodologische Fragen problemgeschichtlicher Untersuchungen'. *Wissenschaftliche Hefte des Pädagogischen Instituts Köthen*, Heft 1, 1972, dl. 2, 185-191.
- Zieris, K. H., *Zu einigen Fragen der Quellenkunde in Geschichte der Erziehung*. Berlin: Humboldt Universität, 1966.

Curriculum Vitae

M. A. Depaepe (1953) was tussen 1977 en 1982 als Aspirant-Navorser van het Belgisch Nationaal Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (NFWO) werkzaam aan de Afdeling Historische Pedagogiek van de K.U. te Leuven. Promoveerde er in 1982 op een proefschrift over de recente ontwikkelingen binnen de theorie en de methodologie van de historische pedagogiek. Publiceerde naast bijdragen over deze problematiek ook een aantal artikelen i.v.m. de interne organisatie van de Belgische lagere school in 19de eeuw, het thema waaraan zijn licentieverhandeling was gewijd.

Adres: Processiestraat 28, B-8540 Kortrijk-Belle-gem.

Manuscript aanvaard 18-5-'82