

Přehledové studie

Kritická bilance transformačního procesu v německé pedagogice

Andreas E. Pehnke

Z nadějně započatého procesu transformace v německé pedagogice se stal (což musím po uplynutí jednoho desetiletí 1989–1999 střízlivě konstatovat) pouhý proces asimilace:

Počáteční euforie upadla do pouhého napodobování Západu.

V následujícím textu se snažím nalézt odpověď na to, proč se zásadní východoněmecká reforma školství, která začala na podzim 1989 a z níž by mohlo profitovat i západoněmecké školství, jež by také potřebovalo reformu, ocitla ve stagnaci. Dokonce musela být téměř okleštěna na více nebo méně nenáročné napodobování Západu.

Mezi východo- a západoněmeckými pedagogickými odborníky existoval shodný názor především v tom, že vedle nezbytného odstranění zastaralého a zideologizovaného obsahu vzdělání by bylo žádoucí uskutečnit proces vzájemného učení ze zkušeností druhé strany. K tomuto nezbytnému dialogu by ovšem bylo zapotřebí rovnoprávných komunikačních partnerů. Konečně již ve Slovníku cizích slov od J. C. Heyese z r. 1879 byl pojem „dialog“ vysvětlen jako ústní rozmluva, rozhovor, hovor dvou lidí. Pohled do příslušné aktuální lingvistické a psychologické literatury ukazuje, že toto historické pojetí pojmu dnes pořád ještě platí. Dialog je střídavá vzájemná rozmluva. Právě v tom spočívá ona odlišnost od monologu. U dialogu nestačí, aby tu byl alespoň jeden, který naslouchá. Dialog je založen naprosto jednoznačně na aktivní účasti obou komunikačních partnerů. Kdo se pustí do dialogu a kdo rozmluvu také tak nazývá, musí očekávat, že druhý má také svůj názor a chce ho prezentovat. Ještě více: musí chtít tyto odlišné názory slyšet, jinak vlastně nechce vůbec žádný dialog. A musí být přesvědčen o tom, že je musí znát, aby partnerovi porozuměl, aby ho lépe pochopil. Kdo chce vést rozhovor, kdo hledá rozmluvu, ten potřebuje komunikačního partnera nejen jako posluchače. Využívá jej nejen k tomu, aby se oprostil od monologu. Proto je dialog neslučitelný s nezřídka uplatňovanými taktikami, které

slouží pouze tomu, aby jejich pomocí mohly být lépe představeny již předtím potvrzené názory. Ten, kdo chce opravdu dialog, musí se snažit o to, aby tak byl také chápán. Jen když bude dialog očividně žádoucím cílem, pak bude teprve přijímán. Pokud se však vyskytne podezření, že rozhovor je pouhým prostředkem k nějakému cíli, za nějakým účelem, zůstane monologem. (Srovnej Pehnke, 1990.)

Dialog východ–západ se vůbec neuskutečnil. Nemohli jsme zabránit skutečnosti, že z podnětů pedagogického hnutí na podzim roku 1989 nevznikla všeobecná německá vzdělávací reforma, dokonce ani trvalé osvětění diskuse o ní. (Srovnej Uhlig, 1996.)

Tempo a důležitost sjednocovacího procesu znesnadnily pochopení vzniklého stavu politicko-vzdělávacích a pedagogických problémů. Pro tento účel tolik potřebná německo-německá komunikace a rozprava, která by mohla vést ke společnému uvažování o stavu německého vzdělávání na konci 20. století, se po slibných začátcích v roce 1990 ocitla ve stagnaci. Kromě toho probíhala příliš často podle vzoru nabídky a poučování na jedné straně a bez objasnění historické situace a výměny paradigmat na straně druhé. Na obou stranách existuje zjevný deficit zvláště v oblasti reflektování vlastní i celospolečenské pedagogické činnosti.

Skromné počátky fundované kritické reflexe východoněmecké vzdělávací politiky a pedagogiky z východoněmecké perspektivy se objevily především v hlavních demokratických pedagogických hnutích, které se konstituovaly od října 1989 do voleb do lidové sněmovny v březnu 1990. Mezi ně patří například „Lidové iniciativní vzdělávání“ (Volksinitiative Bildung), „Nezávislý zájmový svaz Demokratické vzdělání a výchova“ (Unabhängige Interessenverband Demokratische Bildung und Erziehung) nebo „Iniciativa Svobodná pedagogika“ (Initiative Freie Pädagogik). Když byly 5. března 1990 jednohlasně schváleny rozsáhlé dokumenty (statusy) jako například dokument pracovní skupiny „Vzdělání, výchova a mládež“ Centrálního kulatého stolu nebo když v dubnu 1990 podepsalo v Lipsku 5 000 účastníků „Prohlášení ke školské reformě“ (srovnej Pehnke, 1996a), byly již politicko vzdělávací výhybky nastaveny jiným směrem: Poté, co dostala spolková vláda v únoru 1990 od SSSR slib, že nebude klást odpor při sjednocení, ztratily všechny pokusy o nový vývoj vlastní stávající státní struktury politickomocenskou půdu pod nohama.

Navíc výsledky voleb do lidové sněmovny v březnu 1990 ukázaly ve vnitropolitické oblasti zcela zřetelně, že převážná většina občanů NDR nechtěla touto volbou ani uctívat politickou roli občanského hnutí při převratu v NDR, ani nedoufala v projekt obnovení socialismu, ani nechtěla dlouhodobě spět konfederací k německému sjednocení. Voliči následovali prostě toho, kdo jim slíbil zlepšení jejich materiální životní úrovně. (Srovnej Du-

dek a Tenorth, 1994, s. 311 a násl.) Na tomto pozadí se již reformní snahy základního pedagogického hnutí nemohly opřít o dostatečné veřejné projednání politicko vzdělávacích otázek. Vznikal celkem značný tlak na přizpůsobení se západu také ze strany východoněmecké veřejnosti. Přesto vychází v rozsáhle předkládané literatuře k pedagogické transformaci více či méně diferencovaně najevo, co všechno bylo schopno základní pedagogické hnutí změnit v pedagogické oblasti v průběhu pouhých pěti měsíců svobodného akčního prostoru (od října 1989 do začátku března 1990) a pak ještě v době nejistoty ve školní politice, administrativního zdržování a pokračujícího bezprávního prostoru do 3. října 1990. Teprve díky dále uvedeným překvapivým počátečním úspěchům se stává aspekt promarněných šancí jasným.

Vedle zrušení ideologizovaných oborů a devalvace hodnoty vyučování ruštině došlo:

- k širší nabídce cizojazyčného vyučování a fakultativních kurzů,
- k zrušení známkování pro prvňáčky,
- k posílení kompetence jednotlivých škol, někdy dokonce jednotlivých učitelů ke změnám učebního plánu, rozvrhu, směrnic a obsahu vzdělání pro jednotlivé obory,
- k jasnému rozšíření podílu kooperativního vyučování orientovaného na školu,
- k posílení pedagogického profilu vzdělání a demokratické formy samosprávy na školách,
- k otevření různých svobodných škol a „chemnických“ školních modelů (Chemnitzer Schulmodells)
- k přípravě založení dalších reformních a alternativních škol jako Lipská škola sousedství (Nach barschaftsschule), Škola jenského plánu v Jeně (Jenaplanschule) a dalších (srov. Pehnke, 1996b; Pehnke a Röhrs, 1998; Pehnke, Förster a Schneider, 1999).

Jak tyto, tak i další snahy vedly společně k velkému množství zajímavých myšlenek a praktik v pedagogické diskusi o reformě, která by sama mohla přinést užitek západoněmeckému školství. Tato experimentální fáze snah o školskou reformu v rámci základního demokratického hnutí se ale dočkala náhlého konce, když byly ustanoveny nové spolkové země a jejich vlády a když se politikové a strany zmocnili diskusí o školské reformě. (Samozřejmě byla v mnohých případech různá zrušení a s tím spojené nové začátky oprávněná.) Ale původně možný vzájemný přenos poznatků mezi východem a západem se nakonec úspěšně uskutečnil pouze v jednostranné podobě přenosu ve směru ze západu na východ.

Schválením školských zákonů v nových spolkových zemích se vytvořily od r. 1991 základy pro úplnou přestavbu bývalého školského systému NDR

a pro zavedení trojčlenného školského systému podle vzoru starých spolkových zemí. Všeobecná škola (Gesamtschule) hrála při této proměně marginální roli. V diskusích a zákonech se objevovaly nové školské typy jako pravidelná (řádná) škola (Regelschule), sekundární (Sekundarschule) nebo střední škola (Mittelschule), ale při bližším pohledu se jednalo pouze o varianty hlavní školy (Hauptschule) a reálky (Realschule), které byly v atraktivní podobě východoněmeckému obyvatelstvu nabízeny. Kromě toho se při zavedení západoněmecké školské struktury ve východním Německu zároveň exportovaly do nových poměrů dlouholeté rozmišky, které se vyskytovaly ve starých spolkových zemích. Jako kdyby s tím již nebyly jednou špatné zkušenosti, když byla do východoněmeckých poměrů vnucována bez jakýchkoli předpokladů sovětská pedagogika.

Protože organizační přestavba východoněmecké školy nezměnila nic principiálního na její státní koncepci a k tomu ještě probíhala při personální kontinuitě, je možné v tomto reformním procesu zaznamenat skutečně rozporný vztah změny a stability. Při argumentu personální kontinuity (návaznosti) je ovšem nutné přihlédnout ke specifickým problémům jednotlivých zemí: tak třeba v Brandenburgu propustili málokterého učitele, zatímco v Sasku obdrželo výpověď do roku 1995 asi 17 000 učitelů.

Aby se mohly správně zhodnotit a určit úlohy a problémy reformy, měl by být průběh veškerého transformačního procesu od podzimu 1989 přesně analyzován a dán do vztahu ke konkrétní situaci školství v NDR a bývalé SRN. Jen tak bude možné porozumět rozmanitým příčinám, motivům, podmínkám a směrům aktuálních reformních snah ve školství, poznat promarněné i nové šance reformních kroků. K tomu nestačí, abychom interpretovali dějiny školství a vzdělávání pouze z perspektivy dnešních zkušeností, zklamání, potvrzení nebo očekávání. Proto potřebujeme diferencující kontakt se čtyřicetiletou historií školy a pedagogiky obou německých států do roku 1989. Výsledky těchto výzkumů – také za účelem bilancování transformace v pedagogice – musí mít schopnost obstát před budoucností a ne být pouze pomocným prostředkem k ospravedlnění při aktuálním politickém vyrovnání!

Za ojedinělý počín v tomto směru považuji sympozia, která se uskutečnila v Steinhorstu u Gifhornu v letech 1993, 1994 a 1995 na téma „Oddělení pedagogiky“ (1945–1965), „Divergence a konvergence v teorii a praxi výchovy obou německých států“ (1965–1989) a „Srovnávání pedagogik“ (1989–1995). Zdokumentovali je Dietrich Hoffmann a Karel Neumann. Obráz o odděleném německém vývoji ve výchově a pedagogice, který poskytují první dva svazky, může být samozřejmě sotva úplný. Nakonec jsme zřejmě ještě velmi vzdáleni kritickému zpracování dějin NDR a staré SRN, jejich školství a pedagogiky v jejich plné komplexnosti, což snad ani jinak nemůže

být. Ale mělo by nám to vždycky připomínat prozatímnost našeho poznávání. Teprve při dlouhodobějším úsilí o využití východo- i západoněmeckého pohledu (ještě lépe mezinárodní perspektivy) bychom mohli dosáhnout alespoň částečně platného posouzení.

U Hoffmanna a Neumanna bylo důležité nejen to, že poskytli typicky kritický pohled na východoněmecký vývoj, ale že tentýž vývoj v období před převratem sledovali také ve Spolkové republice Německo. Hoffmann a Neumann popřeli běžné předsudky a klíšé, které spočívaly v předpokladu, že se v pedagogice NDR pohybovalo všechno od počátku do konce výhradně stalinistickým směrem.

Teprve na základě opravdu diferencujícího posouzení bude možné poznat rozsáhlý potenciál konfliktu, který se v NDR postupně vytvořil a který nakonec vůbec umožnil pokojný průběh celospolečenského převratu na podzim 1989.

Hoffmann a Neumann poskytují následující srovnání vývoje v obou státech: „Zatímco v SRN přešla restaurace v reformu, bylo to v NDR právě obráceně, reformace se stala formací – do konce 70. a začátku 80. let došly oba dva procesy do svého konce. Na západě zastavily reformu stále vzrůstající restriktce mnohých pedagogických inovačních hnutí, formace přecházela na východě víc a více do ochromující stagnace“ (Sv. 2, s. 7).

Ve třetím svazku se proces transformace v německé pedagogice alespoň v oblasti institucionalizované výchovy vysvětluje jednoduše jako přizpůsobení, kterému se musel východ vůči západu podřídit, které musel přijmout. Ale i při celkovém zhodnocení dokumentace steinhorsterovských sympozií je nutné poznamenat: opravdový dialog mezi zástupci z východu a západu, i při jejich početní vyváženosti nemohl nastat ani v otázce analýzy tehdejší minulosti, ani při koncipování celoněmecké vzdělávací reformy, neboť východoněmečtí pedagogové se nemohli považovat za rovnoprávné partnery v rozhovoru: ti, kteří se zde mohli v této roli objevit, byli v nesrovnatelně horší pozici než jejich západoněmečtí kolegové.

Problém není jen v tom, že mnoho pedagogů z bývalé NDR se již nezabývá vědou, protože měli nízké výdělky a museli si najít lépe placená zaměstnání, nebo nemá dostatečné institucionální, personální a finanční zájemství pro výzkum. Je to také problém vlastní mentality. A za hlavní problém můžeme považovat tlak společnosti na přizpůsobení. Tento tlak mnohé nutí, aby se zřekli své identity. Vzniklé dilema by mohlo vést potom k tomu, že při zpracování dějin NDR dojde k rozdělení rolí, podle kterých poskytnou západoněmečtí pedagogové „paradigmata“ a východoněmečtí doplňující informace. Existují však i jednotlivci, kteří jsou schopní postavit se společenskému tlaku, který nabádá k přizpůsobení.

Pro východní Němce, kteří se chtějí dál zabývat vlastními dějinami, se

nabízí varianta, kvalifikovat „vlastní“ teorii, což by mělo mimo jiné za následek kritizovat pomocí vlastních systémových kritérií. Tak by mohli východní Němci přispět ke zpracování dějin.

Celá společnost a skupina vědců, kteří se zabývají výchovou, se zaměřují v budoucnosti především na to, jak zachovat vlastní identitu nebo, jak vytvořit předpoklady pro řešení pedagogických otázek. Také četné studie k biografickému překonávání fenoménu změny znázorňují ambivalence, kontinuity a diskontinuity fází změny velmi pregnantně (srovnej Löw, Meister a Sander, 1995).

V hlavních spisech, které pojednávají o procesu transformace, se téměř shodně konstatuje, že v souvislosti se sociálně politickou situací v nových spolkových zemích se minimálně řeší existující problémy a zdá se, že rovněž chybí koncepty. Tak je rovněž možné a oprávněné formulovat otázku, zda se přes všechny ideologické deformace musela nejprve rozbít celá vzdělávací struktura NDR, když i po letech připojení ke Spolkové republice Německo nemohou být vytvořené potřebné alternativy (srovnej Krüger, 1995).

Zvláštní újmou pro proces pedagogické transformace je nemilosrdné vypořádání se s vědou a kulturou NDR, jehož lidská tragika v pedagogické oblasti se dnes může jen sotva hodnotit (viz stati v Pedagogické ročence 1992 – Jahrbuch für Pädagogik, v Bílé knize 3 – Weissbuch). Zátěž a nejistotu u části kolegů východoněmecké pedagogiky působilo a působí nízké finanční ohodnocení, neuznání kvalifikace, nutnost jít na předčasný odpočinek a přijímat práci na dobu určitou atd. Uskutečnilo se mnoho ukvapených akcí a rozhodnutí. Učitelé neměli téměř možnost a čas pro různé strategie obnovy a vytváření nových dovedností. Často z nejistoty bez přemýšlení zahazovali své dosavadní solidní „umění“. Na příčiny skromného výsledku diskuse o školské reformě, která kdysi na počátku měla velmi kreativní charakter, upozorňuje přímo klasickým způsobem C. W. Müller: „V nových spolkových zemích nechybí jen investice, nýbrž hlavně čas. Jednotlivé procesy se nemohou zkracovat ani bez rozmyslu přenášet z místa na místo: V historickém vývoji posledních let nevyšlo žádné memorandum, pod jehož záštitou by si mohli pedagogové a vědci v nových spolkových zemích vytvořit nový, kritický a současně produktivní vztah ke své pedagogice. Pod tlakem času a s ohledem na politiku všeobecně vzdělávacího ‚roll back‘ vznikla rozhodnutí, která nás mohou mrzet a která bychom měli revidovat“ (Müller 1996, s. 170). Konečně Müller konstatuje: „Jako pedagogové zůstáváme závislí na politických silách, které určují směr, rychlost, postup společenského vývoje“ (tamtéž, s. 171).

Díky tomuto zjištění o závislosti pedagogiky na politice, školy na společnosti se víra v možnost nehierarchických vztahů politiky a pedagogiky, popř. ekonomie a pedagogiky jeví spíše jako iluze (Cloer, 1996, s. 84).

Na pozadí jednostranného přijímání západního modelu vzdělání po spojení obou německých států se promarnily šance na osvědčení se jednotlivých pedagogických úspěchů NDR, stejně jako možnost jejich „srůstání“ nebo dokonce orientace na evropské vzory. S ohledem na situaci v procesu sjednocení, zvláště na mentalitu a očekávání východoněmeckého obyvatelstva, je ovšem jasné, že silnější orientace na jiný školský systém – např. podle dánského vzoru (srovnej Rýdl, 1999) – by nikdy neměla šanci v nových spolkových zemích.

K nastalé restrukturalizaci východoněmeckého školského a vzdělávacího systému se však zatím vyjadřuje východoněmecké obyvatelstvo kriticky. Z dotazníkového šetření Institutu pro výzkum vývoje škol (IFS) je jasné, že jen asi pětina dotazovaných dává přednost modelu této restrukturalizace. Více než polovina dotazovaných východních Němců, a sice rodiče i další veřejnost, obhajují zachování vnější školské struktury při současném odklonu od pedagogiky ovlivněné stranicky a ideologicky (srovnej IFS – Umfrage 1996, s. 51).

Diskuse ke školské reformě, která probíhala v letech 1989–90, zůstala po rozšíření spolkové republiky na podzim roku 1990 v pozadí. Enormní rozšíření horizontů pedagogického myšlení a praktické pedagogické práce v připojených oblastech, které probíhalo od roku 1990, se dotklo především jen jednotlivých aspektů vnitřní reformy školy – zde opět hlavně pedagogiky základní školy. Ale samotné pracovní formy, které jsou reformně pedagogicky orientované a navíc velmi oblíbené, mohou učitelé jen ztěžší realizovat při zvyšujícím se počtu tříd, vyučovacích hodin, redukci učitelských míst atd. Reformní iniciativy na demokratických základech byly v době převratu tolerovány při tvorbě několika pilotních projektů, v žádném případě však nedošlo k jejich aktivní podpoře.

Také koncepce pedagogických inovací, jako např. iniciativa Brandenburska, která se týkala reformování náboženství (srovnej *Lebensgestaltung* 1993) tehdy vzbuzovaly spíš nedůvěru a odsouzení místo odborných a kompetentních pedagogických diskusí. V doposud jediném procesu zasáhl Spolkový sněm (Bundestag) do zákonodárství v březnu 1996. S většinou hlasů tehdejších vládnoucích stran (CDU/CSU a FDP) vyzval parlament brandenburský zemský sněm, aby neschválil školský zákon v předložené podobě, protože se náboženství nestanovilo jako povinný předmět. V případě schválení školského zákona pohrozila koalice žalobou u ústavního soudu.

I když existují dobré důvody, aby se na školách vyučovalo náboženství, předepisovat je jako povinný předmět je provinění proti zákonodárství. Je jasné, že v přetechizovaném a individualizovaném světě musí školy přispět k tomu, aby zprostředkovaly všechny významné společenské hodnoty. Společnosti se to vyplatí. Proto je velmi politováníhodné, že spolková debata

o brandenburském školském pokusu se zavedením předmětu „životní styl (Lebensgestaltung) – etika – náboženství“ trpěla takovou křečovitostí. Na jedné straně se stala diskuse součástí polemiky v rámci volebního boje. Na druhé straně byla pranýřována jako neslýchaný pokus spolkového vměšování se do federálních záležitostí. A to je smutné, protože rozsáhlá debata o zásadní celoněmecké vzdělávací reformě všeobecného charakteru, jakož i o škole jako zprostředkovatelce hodnot, má zpoždění. Angažovanost v této věci by se však neměla zvrhnout v horlivou misii. Takové usilovné zastupování klasického vyučování náboženství politiky unie sotva již najdeme ve starých spolkových zemích. Zde se totiž změnily skutečnosti, které vedly v roce 1949 k vydání základního zákona o vyučování náboženství. Ústavní debata o těchto požadavcích i jejich realizaci je proto naléhavě nutná. Případní „misionáři“ by měli při své obhajobě tradičního vyučování náboženství zvážit to, že stoupající počet lidí, kteří vystupují z velkých církví ukazuje, že nařízené náboženské poučování nemá žádný pozitivní účinek na setrvání v církvi. Praxi cizí, politicky nešťastné a duchovně necitlivé dále je, když se velmi sekularizovanému obyvatelstvu v nových spolkových zemích má importovat západoněmecký model vyučování náboženství z roku 1949. Horliví agitátoři v náboženských otázkách nepůsobí dobře.

Pro inovační reformu v Německu není ještě zřejmě zralá doba: lpění na starých strukturách totiž bohužel často znemožňuje brát zřetel na to, čím mohou přispět také východní Němci do společné republiky. Dohoda mezi brandenburskou zemskou vládou a evangelickou církví o zavedení vyučování náboženství na školách, podepsaná začátkem roku 1997, je polovičním kompromisem, který odporuje původní představě předmětu „Životní styl – etika – náboženství“ (německá zkratka LER): vytvořit nabídku pro všechny děti a tím přispět ve vyučování k rozhovoru mezi křesťany a nekřesťany.

Když se předloží kritické resumé realizovaných a nenaplněných diskusí ke vzdělávací reformě, důležitých a méně významných témat, možností a omezení, tendencí a problémů transformačního procesu, které je však stále ještě i ve svých závěrech otevřené, tak si musíme střízlivě přiznat, že se vesměs proměškaly šance prodiskutovat společně s pedagogy ze starých spolkových zemí koncept pro humanistickou, moderní a všem myšlenkám otevřenou pedagogiku, která překoná obecně známé nedostatky školství NSR, místo aby je nekriticky převzala.

Jako výhodné alternativy k existujícím poměrům ve výchově a vzdělávání ve spolkové republice ukázali například Klaus Himmelstein a Wolfgang Keim: „silnější propojení obecného a odborného vzdělání, otevření dalších školských a vysokoškolských směrů pro získání odborné kvalifikace a profesních osvědčení; dále máme na mysli nejen velký počet základních škol, ale i zřetelně lepší vztahy mezi učitelem a žáky (ve srovnání se spolkovou

republikou), možnosti rovnoprávného zařazení žen do různých profesí díky husté síti dětských jeslí, mateřských škol a škol s celodenní péčí.“ (Jahrbuch – Ročenka 1992, s. 9). Samozřejmě se také často objevily otázky, jak dalece můžeme brát v potaz polytechnické vzdělání z hlediska celoněmeckých podmínek. Koncept polytechnického vzdělání (jako technologicky ekonomická vzdělávací základna) by byl vhodný pro vývoj pedagogických návrhů, které jsou přiměřené současným a budoucím požadavkům materiální produkce (jakož i demokracie). Tyto teoretické úvahy a praktické zkušenosti z období NDR by se musely přirozeně kriticky analyzovat a prověřovat s ohledem na jejich modifikace a dnešní podmínky. Již velmi dávno poukázal Keim (1996, s. 57 a násl.) v této souvislosti na to, že „téměř bez výjimek dominují konzervativní a technokratické pozice, které už desítky let způsobují, že se na východě sotva může rozvíjet pluralistická věda o výchově. Nemělo by se minimálně na jednom nebo na druhém místě tvořit těžiště materialistické, když již ne marxistické pedagogiky, neměla by se dát šance progresivnímu zahájení sociálně historického vzdělávacího výzkumu a především možnost rozvíjet myšlenky polytechnické výchovy v rámci výzkumu a učení?“

Touto kritickou bilancí promarněných šancí celoněmecké vzdělávací reformy bychom chtěli provokovat nové kroky reformy. Nakonec transformační proces je ve svých výstupech stále ještě otevřený.

Literatura

- CLOER, E. Zur analytischen vergleichbaren Aufarbeitung deutscher Pädagogik (Interview vom März 1994). In: STEINHÖFEL, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation. Wissenschaftler antworten auf Fragen zur Pädagogik*. Neuwied, Kriftel, Berlin, 1996, s. 82–89.
- DUDEK, P., TENORTH, H.-E. (ed.) Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozess mit ungewissem Ausgang. Weinheim, Basel, 1994.
- FUCHS, H.-W. *Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ost-deutschen Bildungssystems*. Opladen, 1997.
- HOFFMANN, D., NEUMANN, K. (ed.) *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und DDR*. Bände 1 bis 3. Weinheim, 1994, 1995, 1996.
- IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der neunten IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In ROLFF, H.-G., K.-J., KLEMM, K.-O., PFEIFFER, H. (ed.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 9. Weinheim, München, 1996, s. 13–55.
- Jahrbuch für Pädagogik 1992: Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozess*. Redaktion: HIMMELSTEIN, K., KEIM, W., Frankfurt am Main u. a., 1992.
- KEIM, W. Abwicklungen und Verwicklungen der deutschen Pädagogik – Machtförigkeit contra wissenschaftliche Verantwortung (Interview vom Juni 1994). In STEINHÖFEL, W. (ed.): *Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation. Wissenschaftler antworten auf Fragen zur Pädagogik*. Neuwied, Kriftel, Berlin, 1996, s. 53–61.
- KRÜGER, H.-H. Kindheit im Umbruch – zur aktuellen Lebenssituation von Kindern in den neuen Bundesländern. In KRÜGER, H.-H., KÜHNEL, M., THOMAS, S. (ed.): *Transfor-*

- mationsprobleme in Ostdeutschland. Arbeit, Bildung, Sozialpolitik.* Opladen, 1995, s. 77–87.
- Lebensgestaltung, Ethik, Religion. Modellversuch in Brandenburg. Hrsg. vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB). *PLIB-Werkstattheft 3/1993.*
- LÖW, M., MEISTER, D., SANDER, U. (ed.) *Pädagogik im Umbruch. Kontinuität und Wandel in neuen Bundesländern.* Opladen, 1995.
- MÜLLER, C. W. Sozialpädagogik zwischen Anspruch und Realität (Interview vom Dezember 1992) In STEINHÖFFEL, W. (ed.) *Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation. Wissenschaftler antworten auf Fragen zur Pädagogik.* Neuwied, Kriftel, Berlin, 1996, s. 167–171.
- PEHNKE, A. Erfolgreiche Dialogpolitik benötigt auch Dialogfähigkeit im Unterricht. *Pädagogik 45* (1990) 5, s. 420–424.
- PEHNKE, A. Progressive and alternative schools as stimuli for the established school system. *Education.* Volume 54 (1996), s. 38–46 (a).
- PEHNKE, A. (ed.) *Einblicke in reformorientierte Schulpraxis der neuen Bundesländer.* Frankfurt am Main u. a., 1996 (b).
- PEHNKE, A., RÖHRS, H. (ed.) *Die reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme.* 2., erweiterte Auflage. Frankfurt am Main u. a. 1998.
- PEHNKE, A., FÖRSTER, G., SCHNEIDER, W. (ed.) *Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik. Traditionen, Bilanzen, Visionen.* Frankfurt am Main u. a. 1999.
- RÝDL, K. *Geschichte und Gegenwart dänischer Schulreformbestrebungen.* Frankfurt am Main, 1999.
- UHLIG, C. Gedanken zur deutschen Bildungsgeschichte (Interview vom März 1995). In STEINHÖFFEL, W. (ed.) *Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation. Wissenschaftler antworten auf Fragen zur Pädagogik.* Neuwied, Kriftel, Berlin, 1996, s. 10–18.
- Weissbuch 3: Unfrieden in Deutschland – Bildungswesen und Pädagogik im Beitrittsgebiet. Berlin, 1994.

Přeložily: H. Grecmanová, E. Urbanovská

Prof. Dr. Andreas E. Pehnke (ročník 1957) se narodil v Greifswaldu. Navštěvoval školu ve Wismaru, studoval v Lipsku. Hlubší a diferencovanější zkušenosti jako učitel a vědec v oblasti výchovy získal v Lipsku, Berlíně a Halle. 1984 – promoce a 1990 – habilitace na téma z reformní pedagogiky. 1993 se stal řádným profesorem na Institutu pro vědu o výchově Univerzity v Greifswaldu.

PEHNKE, A. E. Kritická bilance transformačního procesu v německé pedagogice. *Pedagogická orientace* 2000, č. 3, s. 2–11. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Prof. Dr. Andreas E. Pehnke, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Institut für Erziehungswissenschaft, Franz-Mehring-Straße 47, D-17487 Greifswald.