

Mitter, Wolfgang

Das Bildungswesen in Osteuropa und in der Sowjetunion in einer Periode revolutionären Wandels. Versuch einer vergleichenden Analyse

Mitter, Wolfgang [Hrsg.]; Weiß, Manfred [Hrsg.]; Schäfer, Ulrich [Hrsg.]: Neuere Entwicklungstendenzen im Bildungswesen in Osteuropa. Beiträge des UNESCO-Workshops im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main vom 5.-7. Juni 1991. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien : Peter Lang 1992, S. 119-133

urn:nbn:de:0111-opus-7322

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Wolfgang Mitter

DAS BILDUNGSWESEN IN OSTEUROPA UND IN DER SOWJETUNION IN EINER PERIODE REVOLUTIONÄREN WANDELS

Versuch einer vergleichenden Analyse

1. Einführung: Terminologische Aspekte

Im Unterschied zur traditionellen Verwendung des Begriffs "Osteuropa" im Deutschen macht die englische Terminologie einen Unterschied zwischen "Osteuropa" und "Sowjetunion". Diese Praxis ist ambivalent, weil sie einerseits zwar die Voraussetzung für eine klare Abgrenzung schafft, andererseits aber das Risiko einer Verwirrung in sich birgt. Wenn man die Sowjetunion aus "Osteuropa" ausschließt, minimiert man die Anstrengung, "passende" Grenzlinien innerhalb dieser multinationalen Agglomeration, die faktisch eher eine Region als einen Staat darstellt, zu ziehen. Diese These ist vertretbar, obwohl die Sowjetunion in einer gemeinsamen und imperialen Geschichte verankert ist, die mehrere Jahrhunderte umfaßt, soweit die zentralen Teile des Landes betroffen sind. Dieser Ansatz neigt jedoch dazu, die Frage zu verdrängen, wie man die "europäische" Komponente der Sowjetunion sowohl unter soziokulturellem als auch unter politischem Aspekt identifizieren und wie man deren Kriterien von denen abgrenzen soll, die als "asiatische" Komponenten in die Diskussion kommen.

Der Begriff "Osteuropa" suggeriert seinerseits die Idee einer homogenen Region, die faktisch nicht existiert. Die Geschichte der "sozialistischen Periode" erlaubte zwar seine Anwendung, solange er auf die Faktoren des ideologischen Dogmatismus und der politischen Uniformität gegenüber dem "Westen" beschränkt wurde. Aber sogar unter dem "sozialistischen Schirm" verdeckte er vor allem die tiefe Grenze, welche das "katholische" Ost-Mittel-Europa vom "orthodoxen" (und moslemischen) Südosteuropa trennte und die quer durch die gegenwärtigen Staaten Rumänien und Jugoslawien verläuft. Die jüngste Entwicklung hat diese historische Tatsache wieder aktuell werden lassen, einschließlich ihrer Labilität in bezug auf Konflikt, Intoleranz und sogar Gewalt. Darüber hinaus wird die bislang praktizierte Differenzierung zwischen "Osteuropa" und "Sowjetunion" immer stärker überlagert im Hinblick auf den politischen und kulturellen Status der Baltischen Republiken und Moldawiens.

Schließlich fällt es nicht leicht, und es wird wahrscheinlich auch immer weniger möglich sein, klare Kriterien des "östlichen" gegenüber dem "westlichen" Mitteleuropa zu definieren. Kann man ohne weiteres Österreich dem "westlichen", die Tschechoslowakei aber dem "östlichen" Teil Mitteleuropas oder gar Europas zuordnen? Um ein anderes Beispiel zu geben: Wie läßt sich das "westliche" Griechenland vom "östlichen" Jugoslawien oder Bulgarien abgrenzen? Die Zuordnung Ostdeutschlands (oder Deutschlands als Ganzes) läßt die Definitionsfrage noch viel komplexer werden.

Wir wollen diese versuchsweise vorgetragenen Reflexionen über terminologische Aspekte abbrechen; sie sollten in diesem Zusammenhang nur als grundlegende Frage aufgeworfen werden, ohne daß eine weitere Klärung beabsichtigt wäre. Da aber gerade das Bildungswesen mit dieser Frage konfrontiert ist, sollte dieser einführende Exkurs umso mehr berechtigt sein, als er den konzeptionellen Rahmen für die folgenden Überlegungen darstellt und es gleichzeitig erlauben soll, den Begriff "Osteuropa" als Arbeitsbegriff zu verwenden, der sowohl die Sowjetunion und "Osteuropa" (im engeren Sinne) als auch, wenn nur zu einem marginalen Grade, die ehemalige Deutsche Demokratische Republik umfaßt.

2. Die historische Ausgangsbasis

Seit dem Ende der vierziger Jahre war die Bildungspolitik in den meisten osteuropäischen Staaten am "sowjetischen Vorbild" orientiert. Grundsätzlich bestimmte diese Orientierung die Kontinuität der Bildungssysteme innerhalb des "sozialistischen Blocks". Jugoslawien entwickelte im gleichen Zeitraum seine "eigene" sozialistische Konzeption, die sich auf das Prinzip der "Selbstverwaltung" gründete. Rumänien nahm diese "Autonomie" während der Ceauşescu-Ära – mit deren zunehmenden Auswüchsen von Chauvinismus und Nepotismus – ebenfalls in Anspruch. Schließlich hat Albanien seinen während der Chruščev-Ära selbstgewählten Sonderweg bis in die jüngste Zeit beibehalten. Die Bildungssysteme innerhalb des "sozialistischen" Blocks, das heißt im sowjetischen Hegemonialbereich, verband eine Reihe von gemeinsamen Merkmalen; diese gründeten sich einerseits auf die marxistisch-leninistische Lehre und andererseits auf bildungstheoretische Aussagen und bildungspraktische Erscheinungen, die den Anspruch erhoben, "sozialistische Errungenschaften" oder "sozialistische Leistungen" zu sein. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft weist freilich nach, daß diese Ansprüche zumindest in vielen Fällen fragwürdig waren. Dies gilt vor allem für die "Einheitsschule" und die "Polytechnische Bildung". Während beide Theorien als *pädagogische* Äußerungen (und deren Umsetzung in die Schulpraxis) als weltweite Erscheinungen ausgemacht werden können, war es nur ihrer Verknüpfung mit den ideologischen Dogmen zuzuschreiben, die sie als (im marxistisch-leninistischen Sinne) "sozialistische" Ausprägung erscheinen ließ (Mitter 1978).

Bei näherem Hinsehen wird freilich deutlich, daß die prinzipiellen Gemeinsamkeiten zu keiner Zeit die Existenz von Varianten verhindert haben, welche sich in spezifischen Schultypen und in der Abgrenzung der einzelnen Horizontalstufen ebenso äußerten wie in der Einführung von Curricula und Prüfungsverfahren. Auch zeigten sich Unterschiede darin, wieweit "westliche" Verfahren übernommen wurden. Als frühester Kommentar dieser "Außenorientierung" können die "Grundsätze und Thesen des Berichts über den Stand der Volksbildung in der Volksrepublik Polen" angesehen werden; vor allem die in diesem Bericht enthaltenen soziologischen Elemente zeugten vom starken Einfluß der internationalen Diskussionen (Kupisiewicz 1991). Demgegenüber muß man den historischen Ursachen Aufmerksamkeit schenken, welche die Kontinuität oder das "Überleben" spezifischer "nationaler" oder "regionaler" Traditionen erkennen lassen. Orientierungspunkte für eine Erklärung der Unterschiede zwischen den "sozialistischen" Bildungssystemen können durch die Betrachtung der folgenden Faktoren gewonnen werden:

1. Beim Vergleich zwischen dem sowjetischen Bildungssystem und den Bildungssystemen der übrigen Staaten muß die Dauer der "sozialistischen Entwicklung" bis zu den späten achtziger Jahren berücksichtigt werden. Sie resultierte in der bereits erwähnten Funktion der Sowjetunion als "Vorbild". Auch ist zu beachten, daß die Umwälzung des Bildungswesens im sowjetisch gewordenen Rußland nach der Oktoberrevolution vergleichsweise radikal war; in den anderen Staaten erfolgte dagegen nach dem Zweiten Weltkrieg eine – von den verantwortlichen Partei- und Staatsführungen freilich mehr oder weniger beschleunigte – schrittweise Anpassung der vorgefundenen "bürgerlichen" Schule an die neuen sozialen und politischen Bedingungen der aufzubauenden "sozialistischen" Gesellschaftsordnung. Ein besonderes Beispiel hierfür bietet die Hochschulpolitik, in der, zumindest seit den sechziger Jahren, zur Debatte stand, ob und wieweit neben der vorherrschenden Richtung der Anpassung des Unterrichts und der Forschung an die sich verändernden Erfordernisse der Wirtschaftsplanung Elemente einer überlieferten akademischen "Autonomie" toleriert werden könnten.

2. Prioritätensetzungen in der Bildungspolitik waren wesentlich durch das Niveau der wirtschaftlichen Entwicklung und den Bildungsstand der Bevölkerung zum jeweiligen Zeitpunkt bedingt. Dieser Faktor ist vor allem unter dem Gesichtspunkt der Startbedingungen bedeutsam, unter denen die "sozialistische" Periode der Bildungsgeschichte in den einzelnen Staaten begann und welche die vergleichsweise hoch entwickelten und ausgeformten Strukturen der Primar- und Sekundarschulen in der Tschechoslowakei und DDR von den übrigen, wenig oder kaum industrialisierten Staaten abhob. Das hohe Ausgangsniveau erklärt beispielsweise den Vorsprung der DDR beim Aufbau des zehnjährigen Pflichtschulwesens und bei der Konzentration der Landschulen sowie auch die Intensität der dortigen didaktischen Reformen. Demgegenüber mußten sich vor allem in den vierziger und fünfziger Jahren die Bildungspolitik in Polen und den südosteuropäischen Staaten auf den Ausbau des Pflichtschulwesens konzentrieren – ähnlich wie zuvor ihre sowjetischen Kollegen in den zwanziger und dreißiger Jahren. Hierbei muß auch die für

die Gleichschaltungspolitik vor allem der frühen fünfziger Jahre charakteristische Starrheit hervorgehoben werden, mit der Grundzüge und Einzelheiten des sowjetischen Bildungssystems selbst dann nachgeahmt wurden, wenn damit eine Rückentwicklung verbunden war; ein markantes Beispiel hierfür sind die verschiedenen "Reformen" des tschechoslowakischen Bildungswesens.

3. Die Frage des Wirtschaftsniveaus und des Bildungsstandes verweist unmittelbar auf die "spezifische" Vorgeschichte der einzelnen Bildungssysteme, die sich nicht nur auf die vorrevolutionäre bürgerliche Periode bezieht, sondern darüber hinaus in frühere Jahrhunderte zurückreicht. Ihre Nachwirkungen sind bis heute in der Gestalt nationaler und übernationaler Traditionen erkennbar. Diesen Faktor werden wir später wieder aufgreifen, weil er direkt die gegenwärtigen Muster "nationaler" Identität und ihre Implikationen für Bildungsreformen berührt. Daher mag es hier genügen, einige exemplarische Fälle zu umreißen. So hat die habsburgisch-österreichische Schulpolitik, die auf Maria Theresia und Joseph den Zweiten zurückzuführen ist und im 19. Jahrhundert bemerkenswerte Beiträge zur Schulreform hervorgebracht hat, ihre Spuren nicht nur in den Schulsystemen der Tschechoslowakei, Ungarns und des nordwestlichen Teils Jugoslawiens hinterlassen, sondern auch – in Konkurrenz mit französischen Einflüssen – die Schulentwicklung in Polen und Rumänien mitgeprägt, wobei man die schon erwähnte innere Grenze zwischen Transsylvanien und dem "alten" Rumänien nicht vergessen sollte. Das Erbe der zaristischen Schule ist im gegenwärtigen sowjetischen Schulsystem noch in den "Mittleren Fachschulen" (Technika) am lebendigsten, und in der DDR fand – im allgemeinenbildenden und berufsbildenden Bereich – die Auseinandersetzung mit der preußisch-deutschen Schultradition selbst dort statt, wo explizit neue Wege beschritten wurden (Anweiler u.a. 1990). Dies gilt auch für die Beibehaltung und Weiterentwicklung der "dualen" Berufsausbildung, wenn auch gegenüber der "alten" Bundesrepublik Deutschland in eingeschränkter Form, welche durch das staatliche Wirtschaftsmonopol bedingt war.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß sich in der Struktur der einzelnen Bildungssysteme die "Vorgeschichte" besonders klar in der Dauer des Pflichtschulbesuchs, in den unterscheidenden Merkmalen der Schultypen und in der Abgrenzung der horizontalen Stufen äußert. Curriculare Eigentümlichkeiten lassen sich im Unterricht traditioneller Fächer (insbesondere in der nationalen Literatur) sowie in der Anpassung der polytechnischen Bildung an "ererbte" Theorien und Praktiken beobachten. So gelang es polnischen und ungarischen Pädagogen, diesen neuen Lernbereich in das Netz ihrer traditionellen Lehrpläne einzubeziehen (und hierdurch zu relativieren). Demgegenüber etablierten sie ihre ostdeutschen Kollegen als eine (relativ) unabhängige Komponente, und zwar mit der stärksten Hervorhebung im ganzen "sozialistischen Block" – sogar im Vergleich zum "sowjetischen Vorbild". Diese Anpassungsprozesse an das "nationale pädagogische Erbe", das auch "bürgerliche" Pädagogen einbezog, wurde im Laufe der siebziger und achtziger Jahre immer offenkundiger.

Die im Westen — einschließlich der (alten) Bundesrepublik Deutschland — in den vergangenen Jahrzehnten betriebene Vergleichende Bildungsforschung hat einerseits in systemtranszendierender Wirkung den politisch-ideologischen Monismus der "sozialistischen Bildungssysteme" grundsätzlich kritisiert. Andererseits hat sie auch aus systemimmanenter Interpretation heraus Grundlagen für eine positive Beurteilung einiger bildungspolitischer und pädagogischer Errungenschaften in Osteuropa und der Sowjetunion gelegt. Solche positiven Schlußfolgerungen können in Studien über die Entwicklung des Pflichtschulwesens und auch über die Bemühungen um die Berufsbildung, die Hochschulbildung und die postsekundäre technische Bildung entdeckt werden. In dieser Feststellung kann nicht unberücksichtigt bleiben, daß die Untersuchungen größtenteils durch die Position der "Außenansicht" bestimmt waren, was durch den erschwerten, wenn nicht sogar durch den verhinderten Zugang zu primären Quellen und Feldforschungen verursacht war. Nach den radikalen Wandlungen im östlichen Europa und auch in der Sowjetunion warten daher auf die Vergleichende Bildungsforschung neue Aufgaben einer kritischen Neuanalyse und Überprüfung der zur Historie gewordenen "sozialistischen Periode" aus der Position der "Innenansicht"; diese bietet sich durch die, wenn auch noch nicht überall gleiche, Verfügbarkeit von bisher unzugänglichen Quellen und Daten an. Dieser neue Ansatz öffnet das Tor zu gemeinsamen Aktivitäten von Historikern, Soziologen, Politikwissenschaftlern, Ökonomen und Erziehungswissenschaftlern im Bereich der vergleichenden Forschung (Anweiler 1990, Busch 1991, Glowka/Novikov 1990; Krüger-Potratz 1990; Kuebart 1989).

3. Einzelne Reforminitiativen in den achtziger Jahren

Diese Darstellung wäre inkorrekt, wenn wir die Tatsache übersähen, daß gewisse Tendenzen den Anfang einer Abkehr von starren und dogmatischen Positionen ankündigten. Am 2. Mai 1985 verabschiedete das Ungarische Parlament ein Bildungsgesetz, welches Merkmale einer "Reform" einschloß. Insbesondere bestätigte es die ersten Schritte zu einer Dezentralisierung der Verantwortlichkeiten im Bildungssystem, die bereits in den späten siebziger Jahren eingeleitet worden waren; auch betonte das Gesetz die Notwendigkeit "innerer Autonomie", die den einzelnen Schulen sowie auch den Lehrern und Schülern zu gewähren sei. Die innovative Ausrichtung, die diesem Gesetz eigen ist, wird in Ungarn bis zum heutigen Tage positiv bewertet. Da indessen die führende Rolle der Vereinigten Arbeiterpartei noch dominierte, ist als Ergebnis der jüngsten Veränderung das Gesetz als Ganzes obsolet geworden (Kozma 1989). Eine vergleichbare Entwicklung läßt sich in Polen beobachten, wo der "Bericht über den Entwicklungsstand und die Entwicklungsrichtungen der Volksbildung in der Volksrepublik Polen" vom 2. Expertenkomitee fertiggestellt wurde, unmittelbar nachdem der "Runde Tisch" seine ersten Erfolge in der Abschüttlung des kommunistischen Regimes errungen hatte (Raport 1989; Kupisiewicz 1991).

In der Sowjetunion veröffentlichte das Zentralkomitee der Kommunistischen Partei der KPdSU unter dem Titel "Hauptrichtungen der Reform der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen" ein "Projekt" (Mitter 1990a); in dieser Initiative engagierte sich der jetzige Präsident der Sowjetunion bereits vor seinem Amtsantritt als Generalsekretär der KPdSU. Dieses Dokument war durch eine deutliche Ambivalenz gekennzeichnet. Einerseits zielte es auf eine "Modernisierung" der organisatorischen und curricularen Komponenten des sowjetischen Bildungswesens, während es andererseits die Notwendigkeit ideologischer Erziehung und die Verstärkung der Kontrolle durch die kommunistische Partei betonte. Dieses "Projekt" wurde durch mehrere Dekrete in Kraft gesetzt, scheiterte schließlich aber, als es sich in die Kontroversen und Turbulenzen der Perestroika verstrickte (Baske 1990b; Gershunsky/Pullin 1990; Muckle 1989; Razumovskij 1990). Gewisse Schritte zu größerer Flexibilität und Offenheit im Hinblick auf eine "vorsichtige" Zusammenarbeit mit westlichen Erziehungswissenschaftlern konnten sogar unter den "Hardlinern" – Bulgarien, Tschechoslowakei und DDR – wenn auch hauptsächlich nur in theoretischen Diskussionen und kaum in der Bildungspraxis festgestellt werden; nur Rumänien verblieb im Stadium seiner "autonomen" Erstarrung (Anweiler u.a. 1990; Prucha 1989; Vulchev 1990b). Im Ergebnis allerdings wurden diese, freilich "vorrevolutionären" Initiativen zur teilweisen Reform von den jüngsten Geschehnissen und Veränderungen überrollt.

4. Grundlegende Fragen gegenwärtiger Veränderungen und Tendenzen

Die Beobachtung der gegenwärtigen Situation vermittelt Einblicke in vielfache Ansätze zu Innovationen und Reformen im Bildungswesen der osteuropäischen Länder. Größtenteils befinden sie sich noch in einem Prozeß der Diskussion und Einleitung. Die Vielfalt der Übergangstendenzen kann, als Ganzes genommen, einerseits auf die verschiedenen nationalen und regionalen Traditionen zurückgeführt werden, die in den Beratungen der Politiker und Pädagogen zutage treten (siehe unten). Andererseits spiegeln sie das Ausmaß der revolutionären Veränderungen wider, welche die politischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen im Bildungssystem ergriffen haben. Allgemein gesagt, muß man zwischen zwei unterschiedlichen Typen dieser Rahmenbedingungen unterscheiden.

Die *erste* wird durch die Sowjetunion repräsentiert, wo die Veränderungen, die bisher gemacht worden sind, auf die "Perestroika" bezogen werden, das heißt auf Reformen *innerhalb* des "sozialistischen" Systems. Dabei müssen die Fälle einer systemtranszendierenden Abkehr zusätzlich in die Betrachtung einbezogen werden (Davydov/Nikandrov 1991, Muckle 1990; Razumovskij 1990; Šadrikov 1990), wie dies bereits in der Bewegung der "Pädagogischen Neuerer" in den späten achtziger Jahren zum Ausdruck kam. Grundsätzlich kann der gegenwärtige Entwicklungsstand in Albanien und Rumänien ebenfalls diesem ersten Typ der Rahmenbedingungen zugeordnet werden. Gegenwärtig ist Albaniens Weg in die Zukunft noch völlig offen; man gewinnt einen ähnlichen Eindruck, wenn man die gegenwärtige Situa-

tion in Rumänien betrachtet, in dessen Bildungswesen die bisherigen Veränderungen darauf beschränkt worden sind, alle ausdrücklichen Bezüge auf das frühere Regime auszumerzen und die "revolutionäre" Natur seiner Nachfolger zu unterstreichen (Le Ministère de l'Enseignement 1990).

Innerhalb des *zweiten* Typs der Rahmenbedingungen finden wir die Tschechoslowakei, Ungarn und Polen, wo die "sanfte Revolution" genuine demokratische Verhältnisse hervorgebracht hat (Anweiler 1990; Báthory 1986/1990; Baske 1990; Kozma 1990; Kupisiewicz 1991; Mitter 1990a), während Bulgarien eine Anfangsphase innerhalb dieser Variante repräsentieren dürfte (Vulchev 1990a/b). Darüber hinaus besteht das Spektrum aus "Grauzonen" mit bislang ungeklärten Verhältnissen.

Infolgedessen werden wir eines *dritten* Typs der Rahmenbedingungen gewahr, der vor allem durch Jugoslawien repräsentiert wird (Šoljan 1991), aber auch durch regionale Trends innerhalb der Sowjetunion; dies gilt vor allem für die Baltischen Republiken, deren politischer Status, was ihre Beziehungen zur Sowjetunion betrifft, bis heute umstritten ist (Rajangu 1990).

Ostdeutschland schließlich ist insofern als einzigartiger und außergewöhnlicher Fall zu identifizieren, als der Abschüttlung seines "sozialistischen" Regimes die Wiedervereinigung mit den etablierten liberalen und demokratischen Strukturen seines westlichen Partners folgte. Da dieser Prozeß verfassungsmäßig durch den "Beitritt" der früheren DDR zur Bundesrepublik Deutschland legalisiert worden ist, spiegeln die Auswirkungen dieser Entscheidung auf das gegenwärtige Bildungswesen und seine künftigen Entwicklungen einen *vierten* Typ wider; dieser ist im Gegensatz zu den anderen durch seine Integration in ein Gesellschaftssystem gekennzeichnet, das völlig andere Strukturen als die bestehenden aufweist (Hörner 1990; Mitter 1990b).

Da im gegenwärtigen Augenblick Unsicherheit ein wesentliches Kriterium ist, müssen wir uns vor der Versuchung einer Analyse zurückhalten. Da wir die Szene aber ständig beobachten, fühlen wir uns ermutigt, Konturen zu entwerfen, welche einige Trends anzeigen. Unter diesem begrenzten Aspekt sollte die folgende Liste nur als versuchsweiser Ansatz verstanden werden. Sie erlaubt nicht nur Revisionen und Erweiterungen, sondern fordert sie sogar.

1. Im Kern aller innovativen Ansätze steht die Beseitigung aller indoktrinierenden Zwänge, denen die "sozialistischen" Bildungssysteme durch den mit politischem Machtmonopol ausgestatteten ideologischen Totalitarismus unterworfen waren. Daß die Öffnung zu einem demokratischen und pluralistischen Selbstverständnis von Bildung und Erziehung von dem erwähnten Grad der politischen Revolutionierung abhängt, ist evident. Der Stand des Umwälzungsprozesses äußert sich beispielhaft in der Schließung von Hochschulen und Lehrstühlen, die der einseitigen Erforschung und Vermittlung der marxistisch-leninistischen Gesellschafts-

lehre gewidmet waren (oder, wenn dies für möglich gehalten wird, durch deren Umwandlung in Institutionen für soziologische Forschungen u.ä.), in der Streichung des ideologisch strukturierten "Staatsbürgerlichen Unterrichts" in den Schulen und in der "Entrümpelung" der Lehrpläne im allgemeinen und in den besonders "anfälligen" Fächern – wie Geschichte und nationale Literatur – im besonderen. Das Vakuum, mit dem Lehrer in ihrer alltäglichen Unterrichtspraxis fertigwerden müssen, zeigt sich dabei nicht nur in der erwähnten Außerkraftsetzung von Lehrplänen und der Nichtverwendung (oder zumindest selektiven Verwendung) bisheriger Lehrbücher, sondern auch in der Aussetzung von Zensuren und Prüfungen, wie beispielsweise für den Geschichtsunterricht in den letzten beiden Klassen (10 und 11) in der Sowjetunion (1988) und im gesamten Geschichtsunterricht in der Tschechoslowakei (1990).

2. Mit der Gewinnung geistiger Freiheit und Pluralität ist die Auseinandersetzung mit den Steuerungsmechanismen des Bildungswesens und damit mit der Rolle des Staates in der Bildungspolitik verknüpft. Es überrascht nicht, daß die Aufhebung von Zwängen, denen Schüler, Lehrer und Eltern durch das Wirken ideologisch disziplinierter und administrativ hierarchisierter Bürokratien ausgesetzt waren, zugleich dem Ruf nach "Autonomie" besonderes Gewicht verleiht. Die Diskussionen darüber, wie dieser Begriff in bezug auf Inhalt und Umfang zu definieren ist und in welcher Weise er in die Bildungspolitik und Bildungspraxis umgesetzt werden kann, unterscheiden sich von ähnlichen Ansätzen in Westeuropa durch die Radikalität der Modelle und Vorschläge. Markante Beispiele hierfür sind Reformen und Ansätze zur Wahl von Schulleitern (zum Beispiel in Ungarn, Ostdeutschland und auch in der Sowjetunion) oder die Partizipation von Studenten an hochschulpolitischen Entscheidungsprozessen (zum Beispiel mit – inzwischen zurückgenommener – Halbparität an tschechoslowakischen Universitäten). Daß das Streben nach "Autonomie" mit der im kontinentalen Europa verankerten Verantwortlichkeit des Staates als Träger des Bildungswesens vereinbart werden muß, wird in solchen Diskussionen häufig vernachlässigt oder sogar mißachtet (Anweiler 1990; Baske 1990c; Báthory 1990; Busch 1991; Davydov/Nikandrov 1991; Vulchev 1990b).

3. Tamas Kozmas These von der "Bildungs-Überflußgesellschaft" verdeutlicht eine der wesentlichen Ursachen, welche die Unbeweglichkeit und Starrheit des Bildungswesens in den Staaten des bisherigen Osteuropas erklärt. Im Zusammenhang mit dem angestrebten Übergang vom Abbau des staatlichen Planungsdirigismus zur (Wieder-)Etablierung des Marktes und zur (Wieder-)Ermöglichung von Privateigentum sind andere Modelle und Argumentationen zu sehen, welche unter dem Aspekt einer "Entkoppelung" von Bildungs- und Beschäftigungssystemen die Diskussion prägen. Vor allem gilt es, die Verknüpfung von Schulabschluß und Arbeitsplatzgarantie aufzuheben; dieses Desiderat muß umso mehr erwähnt werden, als die Arbeitsplatzgarantien sogar *bestimmten* Stufen der Beschäftigungshierarchie ("Kaderstruktur") zugeordnet waren (Halász/Lukács 1990).

Die Konsequenzen, die sich aus dieser Veränderung ergeben, haben freilich große Auswirkungen auf die Zulassungspolitik im oberen Sekundar- und Hochschulbereich, und sie konfrontieren Politiker im Wirtschafts- und Bildungssystem mit Aufgaben, die ihnen neu sind (Kuebart 1990). Dies gilt insofern auch für die "subjektive" Seite dieser Konsequenzen, als sich junge Menschen mit Zeugnissen technischer Schulen oder Hochschulen selbst um Arbeitsplätze bemühen und dabei akzeptieren müssen, daß in der konkreten Situation der verfügbare Arbeitsplatz der eigenen formalen Qualifikation nicht entsprechen mag. Das Problem der "Entkopplung" wurde besonders während der vergangenen zwanzig Jahre auch in westlichen Ländern intensiv diskutiert, wobei man seine Wechselbeziehungen zu den traditionellen "prästabilisierten" Harmonien zwischen Qualifikation und Beschäftigung mitberücksichtigen muß, zum Beispiel zwischen Lehrerdiplom und Zuweisung einer Stelle (Mitter 1978). Derartige Verbindungen umfassen freilich nur einzelne Sektoren des Beschäftigungssystems; auch hat man dort von ihnen längst Abschied genommen, wie beispielsweise in der (alten) Bundesrepublik Deutschland. Demgegenüber erklären die plötzlichen Veränderungen, weswegen in einigen früheren "sozialistischen" Ländern, vor allem in Ungarn, das Pendel in die "andere Richtung" ausgeschlagen ist und sich Arbeitsplatzregulierungen strikten marktbeherrschten Normen öffnen (Halász/Lukács 1990; Kozma 1990).

4. Wenn man das Monopol der "sozialistischen Einheitsschulen" während der vergangenen Jahrzehnte in Betracht zieht, dürften die harten Debatten über ihre Zukunft keine Überraschung auslösen. Im Mittelpunkt der öffentlichen Diskussionen stehen drei zentrale Fragen. Zum ersten geht es um die Dauer des Pflichtschulbesuches und dessen Abgrenzung zu den allgemeinen und berufsbildenden Einrichtungen auf der oberen Sekundarstufe. In den meisten osteuropäischen Staaten wurde die "Einheitsschule" als Achtjahres-Schule etabliert, während der Pflichtschulbesuch in der Regel zehn Jahre betrug und daher mit zwei Jahrgangsklassen in den oberen Sekundarbereich hineinreichte. In der Tschechoslowakei wurde die 1976 eingeleitete Achtjährigkeit der dortigen "Grundschule" 1989 um ein Jahr erweitert und damit der Stand erreicht, der vor 1976 bereits vorhanden war. Darüber hinaus stand zwar in den sechziger und siebziger Jahren die Zehnjährigkeit der "Einheitsschule" zur Diskussion; verwirklicht wurde sie freilich nur in der DDR. Dagegen wurde die analoge Konzeption in Polen (aus dem Jahr 1973) zu Beginn der achtziger Jahre wieder aufgegeben.

Zum zweiten diskutiert man Formen und Stufen der Differenzierung im unteren Sekundarbereich nach den Grundsätzen sowohl der Leistungsstufung als auch der Interessenorientierung. Beispielhaft zu erwähnen ist ein in Estland durchgeführter großräumiger Schulversuch, der 50% aller (einheitlichen) allgemeinbildenden Sekundarschulen umfaßte und 30-40% des in den Lehrplänen festgelegten Unterrichtsinhalts dem Wahlbereich zuordnete (Prucha 1989). Dieses Beispiel gehört der "gemäßigten" Variante an, die auf dem Festhalten an einer Schule beruht, welche *alle* Kindern und Jugendlichen vom 6. bis zum 14. (bzw. 15. oder 16.) Lebensjahr besuchen. Demgegenüber zielt die "radikale" Variante auf eine – historisch zu verste-

hende — Rückkehr zu gegliederten Systemen, die insbesondere in der Wiederbelebung achtjähriger Gymnasien zum Ausdruck kommt, am stärksten verfochten in Ungarn und der Tschechoslowakei. In Ostdeutschland ist ihre Wiederherstellung als "reguläre Schulen" bereits für den Beginn des Schuljahrs 1991/92 vorgesehen (Hörner 1990; Mitter 1990b); hier muß der radikale Wandel im Zusammenhang mit dem erwähnten besonderen Status der früheren DDR im wiedervereinigten Deutschland gesehen werden.

Die dritte Diskussionsebene hat bereits zu verschiedenartigen Schulversuchen geführt. Sie ist durch den Abbau der den Lehrplänen bisher eigenen "Überfrachtung" sowie dadurch charakterisiert, daß die konventionellen Formen rezeptiven Lernens und autoritären Lehrens durch "offene" Formen ersetzt werden, die sich auf Dialog und Kommunikation gründen. Es muß hinzugefügt werden, daß diese Diskussion bereits in den siebziger und achtziger Jahren in den osteuropäischen Ländern in einem stärkeren oder schwächeren Ausmaß begonnen wurde, das heißt vor der Perestrojka und den "sanften Revolutionen" (Kozma 1987; Prucha 1990; Razumovskij 1990; Šadrikov 1990).

5. Auch die Berufsbildung muß in die kritischen Diskussionen einbezogen werden: hier gelten die Kontroversen freilich weniger dem Leistungsstand, der in bezug auf einige der bisherigen osteuropäischen Staaten auch im internationalen Vergleich eine relativ hohe Reputation genießt; diese bezieht sich sowohl auf die Fachschulen (vor allem in Ungarn, der Tschechoslowakei und im westlichen Jugoslawien) als auch auf das "duale" Ausbildungssystem, das in der DDR vorhanden war und weiterentwickelt worden ist. Spezielle Aufmerksamkeit erregt auch der variantenreiche Sektor der "Fachmittelschulen", welche die berufliche Qualifizierung mit der Vermittlung einer (fachgebundenen) Hochschulreife verbinden und sich vor allem bei der heranwachsenden männlichen Jugend großer Beliebtheit erfreuen. Kritische Kommentare entzündeten sich vielmehr an — im Vergleich zu westlichen Ländern — technologischen Modernitätsrückständen. Schließlich wird die übermäßige Spezialisierung der Ausbildungsgänge kritisiert, welche den Anforderungen der Wirtschaftsdynamik nicht gerecht werden können (Baske 1990a; Hörner 1990).

6. Der Kritik am Modernitätsrückstand sehen sich auch die Universitäten und Fachhochschulen mit ihren Lehrangeboten und Forschungspotenzen ausgesetzt. Das erwähnte Prinzip der "Autonomie" erlangte Bedeutung nicht nur für den Aufbau von Selbstverwaltungen an den Hochschulen und die Schaffung von Körperschaftsrechten, sondern auch für die Wiederherstellung der traditionellen Bindungen, die zwischen Lehre und Forschung bestanden hatten. Diese Politik war von den Anforderungen diktiert, die auf eine Anpassung der Forschungskapazitäten und -konzeptionen an die Erfordernisse der Wirtschaftsplanung zielten und zu einem guten Teil zu einem Qualitätsverfall an vielen Universitäten beitrugen (Kuebart 1990).

7. Das Wiedererwachen des Nationalismus in ganz Osteuropa übt einen großen Einfluß auf die Organisationsstrukturen und die Lehrpläne aus. Dies ist deutlich geworden von den gesetzlichen und administrativen Vorkehrungen bis hin zur Praxis der einzelnen Schulen und Klassen. Dieses Problem ist zu komplex, als daß es in diesem Zusammenhang erörtert werden könnte. Es mag genügen, daß der muttersprachliche Unterricht und die zwei- und mehrsprachige Erziehung (wieder) große Bedeutung in der Bildungspolitik gewonnen haben. "Patriotische Erziehung" ist ein anderes wesentliches Feld, das den neuen Trend widerspiegelt (Jarmačenko 1990; Rajangu 1990; Šoljan 1991). In den meisten Fällen wird die Suche nach Lösungen durch die Tatsache kompliziert, daß ethnische und sprachliche Abgrenzungen selten mit nationalen (oder internationalen) Grenzen übereinstimmen.

Alle die innovativen Ansätze, die bisher beschrieben worden sind, beruhen auf der Idee des Erhalts des staatlichen Schulmonopols in bezug auf die Verantwortlichkeit für das Bildungswesen. Demgegenüber zeigt die Entwicklung, wenn auch nur an den "Rändern" des Reformspektrums, Bemühungen, die auf die Errichtung privater Schulen gerichtet sind. Wir können ein weites Feld solch alternativer Neuerungen beobachten. Einerseits betreffen sie die Wiederherstellung oder Errichtung von Schulen, die von den großen Religionsgemeinschaften unterhalten werden. In Polen und Ungarn ist trotz bemerkenswerter Restriktionen dieser Sektor niemals geschwunden, während im übrigen Osteuropa völlig neue Initiativen auf diesem Felde bekanntgeworden sind. Symptomatisch für diesen Trend ist die Wiedererrichtung des Lutherischen Gymnasiums in Budapest, das 1989 sein einstiges Gebäude wieder in Besitz nehmen konnte – unter Verdrängung des dort inzwischen etablierten Ungarischen Zentralinstituts für Pädagogik; dieses Gymnasium hat eine ruhmreiche Vergangenheit aufzuweisen, die durch den Besuch von späteren Nobelpreisträgern und anderen hoch angesehenen Wissenschaftlern belegt ist. Als anderes Beispiel haben in Ungarn, der Tschechoslowakei und Ostdeutschland unter anderen "alternativen" Angeboten die Freien Waldorfschulen auffallende Anziehungskraft erlangt. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt muß offenbleiben, ob diese Anziehungskraft nur das Symptom einer radikalen Reaktion auf das frühere starre Staatsmonopol oder eher vielleicht eine "Mode" darstellt und ob sich dieser Trend fortsetzt und dem gewachsenen Interesse folgt, das solche Schulen auch in westlichen Ländern auf sich gezogen haben (Mitter 1990a).

5. Orientierungsziele zwischen Vergangenheit und Zukunft

Die gegenwärtigen Diskussionen, welche das Bildungswesen in Osteuropa und vor allem in der Sowjetunion ergriffen haben, sind eng mit rückwärts- und vorwärtsgerichteten Betrachtungen verknüpft. Es fällt nicht schwer, die zukunftsgerichteten Orientierungen zu identifizieren, weil sie auf das Erreichen der "modernen" Standards gerichtet sind, die in westlichen Ländern entdeckt werden – oder natürlich, wie man meint, dort existieren! In beiden Fällen hält man sie für nachahmenswert (Horváth/Mihály 1990). Als besonders relevanter Bereich zeigt sich dabei die

Einführung der Informationstechnologie in die Lehrpläne. Im allgemeinen verbindet sich die Suche nach "Effizienz" und "Modernität" gewöhnlich mit einem Blick auf Beispiele "im Westen". Dabei erscheinen überraschenderweise unter den Orientierungszielen, auf die Politiker, Pädagogen, Eltern und die Öffentlichkeit ihre Aufmerksamkeit richten, sowohl das "progressive" Schweden als auch "traditionelle" Bildungssysteme, wie die (West-)Deutschlands und Österreichs. Die "West"-Orientierung wird durch den kürzlichen Wandel in der Fremdsprachenpriorität verstärkt, nämlich vom Russischen zu westlichen Sprachen, das heißt Englisch an erster Stelle und danach Deutsch und Französisch. In diesem Zusammenhang sollten die vernünftigen Argumente nicht übersehen werden, die besagen, daß das Russische bei den Nachbarn der Sowjetunion nicht vernachlässigt werden sollte; gegenwärtig erhalten sie freilich kaum die Aufmerksamkeit, die ihnen in dieser Region zukommen sollte.

Es ist evident, daß die Anstrengungen zur Überwindung der "sozialistischen Vergangenheit" in bemerkenswerter Weise durch Rückblicke unterstützt werden, da Pädagogen aktiv an dem weit verbreiteten Wunsch nach einer (Wieder-)Bestimmung soziokultureller und politischer Identitäten beteiligt sind. Diese Prozesse sind komplexer Natur und insofern oftmals verwirrend, als sie auf die Fixierung einer "demokratischen" Vergangenheit zielen, die niemals existiert hat, zumindest nicht in dem Sinn, wie sie wahrgenommen wird – mit Ausnahme der Tschechoslowakei, welche die einzige genuine Demokratie in Ost-Mitteleuropa während der ganzen Zwischenkriegsperiode (1918-38) besaß. Auch Patriotismus kommt ins Spiel, oftmals vermengt mit Nationalismus, Intoleranz und sogar Gewalt. Er hat von allen Ländern, die hier diskutiert werden, Besitz ergriffen, wenn auch jeweils in einem höheren oder niedrigeren Grad; die Sowjetunion und Jugoslawien sind in dieser Hinsicht zur niedrigsten Stufe der Leiter hinabgestiegen (Anweiler 1990; Davidov/Nikandrov 1990; Šoljan 1991). Wiederum verdient auch hier die Sowjetunion besondere Aufmerksamkeit im Hinblick auf die Beobachtung, daß eine große Zahl sowjetischer Erziehungswissenschaftler auf das zurückblicken kann, was sie als ihre "große" Vergangenheit ansehen, die in den "goldenen Zwanzigern" zu entdecken sei (Razumovskij 1990); in zunehmendem Maße überschreiten aber Untersuchungen und Reflexionen den Rubikon der Oktoberrevolution und schließen Rußlands Bildungsgeschichte des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts ein, die in der Tat an "Vorbildern" reich ist. Schließlich muß man sich die Lage in Ostdeutschland vergegenwärtigen, wo der erwähnte "Beitritt" zur (alten) Bundesrepublik die frühere DDR insofern in eine besondere Position gebracht hat, als im Gegensatz zu den Verhältnissen in ihren unabhängigen Nachbarnationen Veränderungen im Bildungswesen gewöhnlich durch den Entwicklungsstand in den westdeutschen Ländern dominiert und auf ihn bezogen werden.

6. Schlußbemerkungen

Die gegenwärtigen Entwicklungstendenzen im Bildungswesen der bislang "sozialistischen Länder" mit allen ihren Ansätzen zu Reformen und Innovationen erlauben noch keine klaren Vorhersagen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt befindet sich die ganze Region in Übergangsprozessen, wobei das Bildungswesen in enger Beziehung zu den übergreifenden sozioökonomischen, kulturellen und politischen Veränderungen gesehen werden muß. Im besonderen pluralisiert und kompliziert die "Föderalisierung" und "Regionalisierung" der multinationalen und multikulturellen Staaten, vor allem der Sowjetunion und Jugoslawiens, die Aufgabe des internationalen und interkulturellen Vergleichs. Die Orientierung an den "Zentren", die bisher mehr oder weniger ausschließlich die Reichweite der Studien bestimmt hat, muß auf die "Peripherien" ausgedehnt werden; einige von ihnen sind ihrerseits dabei, sich zu "neuen Zentren" zu entwickeln. Daher bleiben für vergleichende Bildungsforscher in jedem Fall Osteuropa und die Sowjetunion in ihrer Gesamtheit nicht nur Bildungsregionen, die der Untersuchung wert sind, sondern sie haben sogar neue und weitreichende Forschungsdimensionen gewonnen.

Bibliographie

Anweiler, O. (u.a.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik 1990.

Anweiler, O.: Politischer Umbruch und Pädagogik im östlichen Europa. In: Bildung und Erziehung, 43 (1990) 3, S. 237-247.

Baske, S.: Charakteristika der Entwicklung und der gegenwärtigen Gestalt des Bildungswesens in Mitteleuropa im inter- und in transsystemaren Vergleich. In: Zeitschrift für Ostforschung, 39 (1990) 2, S. 226-237 (= Baske 1990a).

Baske, S.: Perestroika als Aufgabe der Bildungspolitik. In: Osteuropa-Institut an der Freien Universität Berlin, Multidisziplinäre Veröffentlichungen, Bd. 1, Berlin 1990, S. 153-170 (= Baske 1990b).

Baske, S.: Der Übergang von der marxistisch-leninistischen zur freiheitlich-demokratischen Bildungspolitik in Polen. In: Osteuropa, 40 (1990) 10, S. 966-974 (= Baske 1990c).

Báthory, Z.: Decentralisation Issues in the Introduction of the New Curriculum: The Case of Hungary. In: Prospects, 16 (1986) 1, S. 34-47.

Busch, F.W.: Vergleichende Bildungsforschung vor neuen Aufgaben. In: Bildung und Erziehung, 44 (1991) 1, S. 5-26.

- Davydov, V.V. und Nikandrov, N.D.: Bildung und Erziehung in der Sowjetunion in den neunziger Jahren. In: *Bildung und Erziehung*, 44 (1991) 2, S. 167-175.
- Gershunsky, B.S. und Pullin, R.T.: Current Dilemmas for Soviet Secondary Education: an Anglo-Soviet Analysis. In: *Comparative Education*, 26 (1990) 2-3, S. 307-318.
- Glowka, D. und Novikov, L.: Perspektiven der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zwischen Ost und West. In: *Osteuropa*, 40 (1990) 10, S. 925-934.
- Halász, G. und Lukács, P.: Educational Policy for the Nineties. Theses for a New Concept of State Educational Policy. Budapest: Hungarian Institute for Educational Research 1990.
- Hörner, W.: Bildung und Wissenschaft in der DDR. Ausgangslage und Reform bis Mitte 1990. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1990.
- Horváth, A. und Mihály, O.: Globalization of Education and Eastern Europe. In: *Prospects*, 20 (1990) 2, S. 145-154.
- Kozma, T.: Common Cores in the Primary Curricula: Some Experiments in European Socialist Education. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, (1987) Sonderh., S. 101-124.
- Kozma, T.: An Educationally Affluent Society? Key Issues in the Hungarian Educational Policy. In: *Perspectives in Education*, 5 (1989) 4, S. 223-232.
- Kozma, T.: Education in Eastern Europe: The New Conservative Wave. In: *The Anthropology of East Europe Review*, 9 (1990) 2, S. 18-30.
- Krüger-Potratz, M.: Vergleichende Erziehungswissenschaft und pädagogische Osteuropaforschung. Im Lichte der Umbrüche in den Gesellschaften sowjetischen Typs. In: *Osteuropa*, 40 (1990) 10, S. 935-946.
- Kuebart, F.: Soviet Education and Comparative Research – a German View. In: *Comparative Education*, 25 (1989) 3, S. 283-292.
- Kuebart, F.: Kader für die Perestroika. Zu Konzeption und Verlauf der sowjetischen Hochschulreform. In: *Osteuropa*, 40 (1990) 10, S. 947-962.
- Kupisiewicz, C.: Die Expertenberichte von 1973 und 1989 zum Stand des Bildungswesens in Polen – Entstehung, Inhalt und Funktion. In: *Bildung und Erziehung*, 44 (1991) 1, S. 39-52.
- Mitter, W.: Secondary School Graduation: University Entrance Qualification in Socialist Countries. A Comparative Study. Oxford: Pergamon Press 1978.

Mitter, W.: Das Bildungswesen in Osteuropa im Umbruch. Rückblick und Ausblick in historisch-vergleichender Sicht. In: Osteuropa, 40 (1990) 10, S. 909-924 (= Mitter 1990a).

Mitter, W.: Educational Reform in West and East Germany in European Perspective. In: Oxford Review of Education, 16 (1990) 3, S. 333-341 (= Mitter 1990b).

Muckle, J.: Portrait of a Soviet School under Glasnost. Houndsmill: Macmillan 1990.

Nagy, J. und Szebenyi, P.: Curriculum Policy in Hungary. Budapest: Hungarian Institute for Educational Research 1990.

Raport o stanie oświaty i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej [Bericht über den gegenwärtigen Zustand des Bildungswesens und die Entwicklungsrichtungen der Volksbildung in der Volksrepublik Polen]. Warszawa/Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1989.

Razumovskij, V.G.: Inhalte der mittleren Bildung in der UdSSR. In: Bildung und Erziehung, 43 (1990) 2, S. 159-176.

Šadrikov, V.D.: Neue Pädagogik oder die Pädagogik der Freiheit. In: Bildung und Erziehung, 43 (1990) 3, S. 292-311.

Šoljan, N.N.: Hochschulpolitik in Jugoslawien: Entwicklung, Veränderung, Tendenzen. In: Bildung und Erziehung, 44 (1991) 2, S. 187-199.

Unveröffentlichte Manuskripte

Báthory, Z.: "Change of Regime" in Hungarian Public Education, September 1990.

Jarmačenko, N.D.: Ukraïnskaja obščëobrazovatel'naja škola [Die ukrainische allgemeinbildende Schule], 13. Dezember 1990.

Le Ministère de l'Enseignement et de la Science, l'Institut des Sciences de l'Education, Département "Didactique": Reglements concernant l'Enseignement Roumain pour l'Année Scolaire 1990-91, Bukarest 1990.

Prucha, J.: Educational Reform in Socialist Countries. Presented at the Conference "Education in Europe: The Challenge of 1992" (Sponsor: Professors World Peace Academy), Budapest, 20.-24. October 1989.

Rajangu, V.: Über die estnische Bildung. November 1990.

Vulchev, R.: The Bulgarian Revolution, 1990 (= Vulchev 1990a).

Vulchev, R.: The Transition from Communism: The Bulgarian Educational System in the Early 1990s, 1990 (= Vulchev 1990b).