

Gruschka, Andreas; Tiedtke, Michael

Faites votre jeu. Bericht über die hellen Ost-Berliner Eltern

Pädagogische Korrespondenz (1992) 11, S. 24-33



Quellenangabe/ Citation:

Gruschka, Andreas; Tiedtke, Michael: Faites votre jeu. Bericht über die hellen Ost-Berliner Eltern - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1992) 11, S. 24-33 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59104 - DOI: 10.25656/01:5910

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59104>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:5910>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

DAS AKTUELLE THEMA

- 5 *Andreas Gruschka*
Von der alten Illusion der Chancengleichheit zur neuen Apologie der Ungleichheit

DOKUMENTATION I

- 21 *Konrad Adam*
Verweigerte Bildung

MARKTFORSCHUNG

- 24 *Andreas Gruschka/Michael Tiedtke*
Faites votre jeu
Bericht über die hellen Ost-Berliner Eltern

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 34 *Michael Tischer*
Die Konstitution der pädagogischen Erziehungsphantasie
Beobachtungen an Joachim Heinrich Campes Kinderroman
»Robinson der Jüngere«

DISKUSSION

- 49 *Eike Pulpanek*
Wie ein kritischer Pädagoge auf die Höhen der Zeit stieg und dabei sein Attribut verlor

AUS DEN MEDIEN I

- 54 Gegendarstellung

KÄLTESTUDIE I

- 55 *Isabel Greschat*
Haschisch in einer möglichst heilen Schulwelt

AUS DEN MEDIEN II

- 65 *Karl-Heinz Dammer*
Spielspaß ohne Risiko – macht Kinder und Erwachsene froh

KÄLTESTUDIE II

- 73 *Andreas Gruschka/Michael Tischer*
Wie mit der Schule enden?

DIDAKTIKUM

- 83 *Helmut Stövesand*
Do it yourself

KÄLTESTUDIE III

- 89 *Rainer Bremer*
... der werfe den ersten Stein

AUS DER FREMDE

- 96 *Isabel Greschat*
Entdeckungen im »schlafzimmer des meisters«
»Versuch einer Annäherung an ein Bild Max Ernsts

AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS I

- 102 Wie die Note vier zur Note sechs wird

AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS II

- 105 Betr.: Kranzspenden und Nachrufe für verstorbene Lehrkräfte

DOKUMENTATION II

- 107 Psychosozialer Suchdienst

Andreas Gruschka/Michael Tiedtke

Faites votre jeu

BERICHT ÜBER DIE HELLEN OST-BERLINER ELTERN

I

Wie viele Westdeutsche schütteln über die Ostdeutschen verständnislos den Kopf, etwa wenn sie deren Bemühen um Anpassung an das Leben eines Wessi beobachten! Recht machen kann man es den Westdeutschen nur sehr schwer: Stürzten sich die neuen Bundesbürger zu Beginn auf die Segnungen der westlichen Welt, so bewiesen sie den Westdeutschen darin nur ihre Charakterlosigkeit. Beharren sie heute dagegen anhaltend auf ihr DDR-Proprium, so werden sie als Nostalgiker bemitleidet. Im ersten Fall nahmen sie sich zu schnell heraus, was die westlichen Mitbürger – völlig unabhängig von ihrem Lebensalter – sich in vierzig Jahren hart erarbeitet haben wollen. Man sieht in den Ostdeutschen ausgedörrte Wüstenwanderer, die, in der Oase angekommen, sich unverantwortlich, weil gierig und maßlos am Wasser laben. Tun sie dagegen so, als ob sie das Tempo der Integration selbst bestimmen und dabei verlangsamen wollen, um überhaupt prüfen zu können, was sie von den alten Strukturen behalten wollen und was nicht, dann gelten sie als undankbar und sentimental, Hemmschuhe auf dem Weg der Vereinigung.

Angesichts der Dynamik der objektiven gesellschaftlichen Entwicklung wird aus dem öffentlichen Diskurs über die Anpassungsprobleme ein oft lächerliches Nachplätschern. Es wird nicht erst öffentlich diskutiert, wie es werden soll. Statt dessen bricht es im Osten weiter zusammen und wird kräftig umgepflügt. Freilich geschieht dies nicht nach Plan, sondern nach den Gesetzen der Anarchie kapitalistischer Warenproduktion und Profitmaximierung und denen des hilflos kompensierenden Staatsinterventionismus. Dieser mag sich von rationaler Planung in dem Maße moralisch befreit fühlen, wie er die Folgen einer einmal so begründeten Planung im Osten sanieren soll.

II

Eine der wenigen, von fast allen Beobachtern nicht für möglich gehaltenen Leistungen des Staates besteht dagegen in der Umgestaltung des DDR-Schulwesens hin zum Modell der alten Bundesrepublik. Schon zwei Jahre nach Beginn der Arbeit in den Landesparlamenten hatten alle neuen Bundesländer ihre neuen Schulgesetze. Die Leistung besteht weniger in der Bewältigung des parlamentarischen Verfahrens (wie man als Beobachter westdeutscher Parlamente vermuten könnte) als vielmehr darin, wie mit Hilfe der Gesetze und ihrer Administration eine in vierzig

Jahren geschaffene und damit als eine Schwerkraft sui generis etablierte Struktur¹ in einem Akt umgebaut wurde. Im Osten hielt man sich nicht wie üblicherweise im Westen damit auf, den Umstieg langwierig zu proben. Westdeutsche, die am Immobilismus der Bildungspolitik leiden, mögen sich die Augen reiben, wie selbst in Mecklenburg-Vorpommern über die Ferien-Pause nun das alte durch das neue Schulsystem ersetzt wurde, die Einheitsschule (POS) durch das »gegliederte Schulwesen«. Als solche Pläne erstmals laut wurden, hieß es in den aufgeklärteren Kreisen: »Das wird gar nicht gehen, Lehrer, Eltern und Schüler machen nicht mit. Das läßt sich nicht finanzieren und organisieren, erst recht nicht auf dem platten Land. Das stehen die nie durch!« Mit dem neuen Schuljahr 92/93 scheint es doch zu klappen, wenn auch nicht ganz so, wie es sich die Verwaltungen wünschen (s. u.).²

Im Rahmen der Ausdehnung der Bundesrepublik auf das Gebiet der Ex-DDR liefert die deutsche Geschichte einen anschaulichen Beleg sowohl für die ungebrochene Kraft der Phantasien von der Allmacht der Erziehung und der Schule als auch deren realer Formbestimmtheit durch die deutsche Variante einer bürgerlichen Gesellschaft (vgl. Gruschka 1992). Wenngleich Phantasien auch nur einen geringen positiven Zusammenhang zur empirischen Wirklichkeit besitzen (Werden alle allseitig an allem gebildet und zur Mündigkeit erzogen?), sind sie dennoch in ihrer auf die Realität bezogenen, dabei füglich reduzierten semantischen Bedeutung von enormer realitätsdeutender und Politik antreibender Kraft. Die Verpflichtung auf die demokratische und je nach Gusto pluralistische oder doch wertgebundene Allgemeinbildung (mit FDGO und Gottesfurcht) verlangt, scheinbar wie von selbst, im Osten wie im Westen nach einem Bildungswesen, das die Bildungsangebote »begabungsgerecht« dosiert.

Eine von den anhaltenden Aufregtheiten sich distanzierende Geschichtsschreibung könnte für beide deutsche Entwicklungswege zweierlei zeigen: Zum einen, wie eine krude, der Schule äußerlich aufgenötigte Instrumentalisierung für politische Zwecke scheitern muß. Zum anderen würde deutlich werden, wie ungleich besser die Betroffenen selbst die gewünschte politische Funktion von Schule und Berechtigungswesen in eigener Regie erfüllen.³

Nicht zuletzt wegen des Fehlens einer breiten Tradition privater besserer Schulen und eines demokratischen Selbstverständnisses der deutschen Gesellschaft scheiterten die Westalliierten schon früh mit ihrem Versuch, die dreigliedrige deutsche Schule zur angelsächsischen Einheitsschule umzugestalten. Wesentlich länger dauerte es, bis auch die DDR-Einheitsschule als »Instrument der Arbeiterklasse zur Brechung des Bildungsmonopols der Bourgeoisie« scheiterte. Die Diktatur des Proletariats verhinderte seit Ende der sechziger Jahre nicht die (Re-)Produktion der neuen DDR-Eliten aus sich selbst. Die DDR-Einheitsschule diente vielmehr immer offener dieser Funktion. Fast schon tragisch mutet es an, daß gerade die Jugend, die soeben noch »in unerschütterlichem Vertrauen an der Seite der Partei« aufwuchs, massenhaft der totalen Pädagogik des Systems davonlief.

Während sich die westdeutsche Schule der Umkrempung durch die Reeducation erfolgreich widersetzte und in den Formen der Dreigliedrigkeit die deutsche Tradition wahrte, stilisierte sich die Schule in der DDR als »wichtigste Errungenschaft der sozialistischen Revolution«. Der von den aus dem Exil zurückkehrenden

deutschen Kommunisten am eigenen Leib erfahrene Charakter des bürgerlichen Schulsystems als Herrschafts- und Steuerungsinstrument bestimmte ursprünglich den Eigensinn jenes Einheitsschulsystems, das sie mit Hilfe der sowjetischen Militäradministration im Zuge der »antifaschistisch-demokratischen Umwälzung« errichteten.

Als aber in der DDR die Substitution der Eliten vollzogen war, wurde die 1946 geschaffene besondere Struktur zur Förderung von Arbeiter- und Bauernkindern wieder reduziert und schließlich zur Eliteförderung umfunktioniert. Besonders geeignete Schüler, die für ein Studium im Ausland vorgesehen waren, legten an der Arbeiter- und Bauernfakultät (ABF) nun ihr Abitur ab und erhielten gleichzeitig eine intensive Sprachausbildung. Kamen 1954 über 54 Prozent aller Studierenden in der DDR aus Arbeiter- und Bauernfamilien, so waren es 1989 nur noch 10 Prozent. In Westdeutschland, wo die Programmatik gleicher Bildungschancen erst Ende der sechziger Jahre die Bildungspolitik prägte, betrug der Arbeiteranteil unter den Studierenden 1954 ca. 5 Prozent und im Jahre 1982 immerhin 15 Prozent (Geißler 1990).

Fragt man sich heute, warum die POS von den ehemaligen DDR-Bürgern nicht als erhaltenswerte Errungenschaft verteidigt, sondern massenhaft abgewählt wurde, so darf man primär nicht auf die »Errungenschaft« einer 10-jährigen gemeinsamen Schule für alle blicken, sondern muß sich klar machen, daß das dekretierte Dementi der Chancengleichheit durch die Planwirtschaft der Berechtigungen den Menschen so in den Kopf gefahren ist, daß sie nun statt »Chancengleichheit« die besseren Chancen für ihre Kindern wünschen mußten.

Gemessen an der relativen Erfolglosigkeit einer konsequent auf Chancengleichheit gerichteten Bildungspolitik im Westen verwundert nicht so sehr die Vehemenz und Widerstandslosigkeit, mit der im deutschen Einigungsprozeß die ostdeutsche Bildungslandschaft umgepflügt wird, sondern eher die in manchen Kreisen der Reformer gehegte Illusion, im Osten hätte jene Reform durchgeführt werden können, die im Westen im Sande verlaufen ist.

Von den verantwortlichen Bildungspolitikern und ihren westlichen Beratern in den neuen Ländern wird Realpolitik betrieben. Sie stehen unter dem Druck, dem Publikum mit ihren geringen Ressourcen möglichst glaubhaft qualitative Veränderungen zu demonstrieren, um sich von der schlechten realsozialistischen Vergangenheit abzusetzen. In den Schulgesetzen der Neuen Länder und in den Schulstrukturen soll sich der neue Geist manifestieren, der in Wahrheit nur den alten westdeutschen repräsentiert. Das Abschreiben im Westen macht es dem ostdeutschen Publikum zusätzlich schwer, etwas von der Entwicklung zu erahnen, die sich im westdeutschen Bildungssystem nicht zuletzt mit der Bildungsexpansion in vierzig Jahren zweifelsohne vollzogen hat. Kennzeichnend für die neue ostdeutsche Bildungspolitik (einschließlich der des neuen Groß-Berlins) ist sodann die Ratlosigkeit gegenüber den eintretenden Auswirkungen der Schulgesetze. Die Eltern stimmen mit den Füßen anders ab, als die Apologeten des gegliederten Schulsystems wünschen mögen. So wie die westdeutsche Szene seit mehr als einem Jahrzehnt hinsichtlich der Strukturprobleme des Schulsystems hilflos reagiert, treibt man nun auch im Osten Bildungspolitik. In diesem Sinne ist die Vereinigung gelungen.

III

Neben den allgemeinen (Um-)Erziehungsplänen, nach denen eine als orientierungslos mißdeutete ostdeutsche Jugend (vgl. Stock/Tiedtke 1992) auf den Weg der freiheitlich-demokratischen Tugend gebracht werden soll, geht es in der Öffentlichkeit hauptsächlich um die »neue« Modellvielfalt im Schulsystem. Nach vierzig Jahren verordneter Einheitsschule und sozialer Nivellierung hätte man vermuten können, daß das ostdeutsche Publikum mit dem plötzlich zur Wahl stehenden westdeutschen Schulsystem vor ungekannte Schwierigkeiten gestellt wäre. Die Erprobung der verschiedenen Joghurt- oder Weinbrand-Marken war noch eine leckere Kleinigkeit. Der Wechsel vom Trabi zum Kadett stellte im Privaten den Anschluß an den Westen bereits früh her. Doch die Wahl der für den Nachwuchs geeigneten Schulart schien ungleich schwerer zu sein, zugleich ist sie von weitaus größerer Tragweite. Die Kriterien, nach denen die Entscheidung zu treffen wäre, verstehen sich nicht von selbst. Schon die neuen Etiketten sorgten vielleicht für Unsicherheit: Mittelschule, Regelschule, Hauptschule, Gesamtschule (mit und ohne Oberstufe)? Allein vom Gymnasium geht eine eindeutige Signalwirkung aus: abschreckend für die einen und attraktiv für die anderen.

Zu vermuten wäre gewesen, daß im Jahr der uno-actu-Neugründung des gesamten ostdeutschen Schulsystems nur ein allgemeines Mißverstehen zwischen Lehrern, Eltern und Schülern herrschen konnte. Grundschullehrer hatten plötzlich Laufbahnempfehlungen zu geben für Schulen, deren Unterscheidungsmerkmale sie nicht kennen konnten. Eltern und Schüler wurden von der Bildungsadministration und den um ihre eigene Zukunft, weniger um die ihrer Schule besorgten POS-Lehrern mit Argumentationen für die Übergangentscheidung konfrontiert, die kaum verständlich, geschweige denn durchschaubar waren. Alle sollten sie doch nach den Ferien in völlig neu gegründete Schulen, ja neu erfundene Schulformen übertreten, ohne daß insbesondere bei letzteren jemand genau sagen konnte, was sie denn sein würden.

Mit unterschiedlichen Marketingstrategien versuchten die neuen Bildungspolitiker im Bunde mit den einschlägigen Landesverbänden die Kundschaft für die neu zu gründenden Schulen zu gewinnen. Besondere Mühe machten sie sich dabei, die neuen niederen Schulformen zu vorzüglichen Bildungseinrichtungen hochzujubeln. Konnten die Eltern in Thüringen oder Sachsen wissen, was Eltern in Baden-Württemberg wissen, daß nämlich das Gesundbeten der Hauptschule besser ohne die eigenen Kinder erfolgen sollte? Die neue Liberalität im Osten führte dann dazu, daß den Eltern niemand die Entscheidung für oder gegen eines der neuen aber unbekanntenen Modelle abnahm. (Probefahrten wie beim PKW-Kauf waren nicht vorgesehen.) In dieser für die Eltern bislang ungewohnten Situation boten sich allein die Besinnung auf (Bildungs-) Traditionen des gegliederten Schulwesens (der Großeltern ?) oder das rationale Risikokalkül bzw. das der Optionenmaximierung als Orientierung an.

Realitätstüchtig, wie auch die ostdeutschen Eltern sind, haben sie sich mit den Gegebenheiten überraschend gut arrangiert. Das bedeutet nicht, daß sie sich von den durch die Administration geschaffenen Angeboten gleichermaßen beeindruckten ließen. Während im Westen die Konservativen hilflos der anhaltenden Bil-

dungsexpansion zusehen, holten die Ostdeutschen den Weststandard gleichsam nach den Ferien in einem Akt nach. Sie fordern von der Schule vor allem, was sie als einziges zu geben in der Lage ist: möglichst hochwertige Zertifikate als Voraussetzung für Karrierechancen. Und es scheint auch im Osten auf der Hand zu liegen, daß das Beste für die Kinder gerade gut genug ist. Wie sich der Schul-Markt in den ersten beiden Jahren tatsächlich entwickelt hat, macht die aktuelle Gesamt-Berliner Schullandschaft deutlich, von der im folgenden der Bereich der Sekundarstufe I näher betrachtet werden soll. Dafür stehen uns bereits die amtlichen Statistiken zur Verfügung.

IV

Für den (Bildungs-)Marktforscher ist Berlin ein besonders interessantes Untersuchungsfeld. Hier vollzieht sich in der Ökonomie, in der Politik und auch im Bildungssystem die Vereinigung am radikalsten, Nähe und Distanz des Ostens und des Westens in einer Stadt liefern vielleicht die prägnanteste und auch explosivste Spannung, in der der schlecht bezahlte Streifenwagenführer aus dem Westen der Stadt durch den deutlich schlechter bezahlten Ostkollegen begleitet wird. Die Probleme sind in ihrer sinnfälligen Zuspitzung zu studieren. Mögliche Trends lassen sich hier am frühesten ablesen.

Seit dem Schuljahr 91/92 gilt auch im Ostteil der Stadt das Westberliner Schulgesetz, d. h. die alte POS existierte nach den Sommerferien '91 nicht mehr. Die Bildungsadministration, damals von einer AL-Senatorin geführt, ließ sich von der diffusen Bedürfnislage der Ostberliner nicht irritieren und nutzte die Gelegenheit, im alten Streit um die Gesamtschule Terrain zu gewinnen. So wurden in den Ostbezirken 56 Gesamtschulen gegründet. Da sich die »Dreigliedrigkeit« jedoch auch durch die engagierte Senatorin nicht völlig verhindern ließ, entstanden außerdem 49 Gymnasien, 25 Realschulen und 8 Hauptschulen. In den Westbezirken existiert eine andere Angebotsstruktur mit 34 Gesamtschulen, 42 Hauptschulen, 46 Realschulen und 72 Gymnasien. Man kann also analog zur Ökonomie auch im Bereich der Schule von unterschiedlichen Marktbedingungen in Ost und West sprechen. Auch das Publikum ist außerordentlich heterogen. In den Westbezirken Berlins mit ihrer 2-fachen Einwohnerzahl gibt es im Primar- und SekI-Bereich nur 20.000 Schüler mehr als in den östlichen Bezirken (88.941 vs. 62.199 Schüler). Das ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, daß es in Westberlin mehr als 50 Prozent Ein-Personen-Haushalte gibt. Die ostberliner Schüler (der Klassenstufen 6 bis 10) und ihre Eltern, die sich 1991 für die neuen Modelle entscheiden mußten, haben ihre Wahl wie folgt getroffen: 43,8 Prozent votierten für eine Gesamtschule, von denen allerdings nur ein Drittel mit einer eigenen gymnasialen Oberstufe auch das Abitur als erreichbare Perspektive glaubhaft vermitteln können. Weitere 43,7 Prozent haben sich für das Gymnasium entschieden, was den 46,3 Prozent Gymnasiasten der SekI in den Westbezirken bereits erstaunlich nahe kommt.

Für die ostberliner Schüler ist diese Entwicklung vor allem deshalb spektakulär, weil sie befreit waren von der DDR-üblichen 12 Prozent Delegationsquote in die

Erweiterte Oberschule (EOS). Die Zugangsbedingungen zum Gymnasium waren ungewohnt liberal. Schüler berichteten erstaunt, daß sie bei ihrer Anmeldung in einem der neu gegründeten Gymnasien nicht einmal nach ihrer Leistung gefragt wurden. Vergleichsweise katastrophal fiel die 91er Abstimmung für die Hauptschule mit 1,3 Prozent und für die Realschule mit 11,2 Prozent aus. In ganz Ost-Berlin führte das bei acht neu gegründeten Hauptschulen zu 824 Schülern der Klassen sieben bis zehn!



Der Drang zum Abitur war offensichtlich mächtiger als eine Bildungspolitik, die genau das gegliederte Schulsystem im Osten einrichten möchte, das im Westen sich in Auflösung befindet. Wegbrechende Arbeitsmärkte, das Streben nach den höchsten Abschlüssen und das Bedürfnis nach Überwindung von angedienten Minderwertigkeiten und Defiziten haben im ersten Jahr im Osten einen stärkeren Impuls zur Einheitsschule (bescheidener: zum zweigliedrigen Schulwesen mit Gesamtschule und Gymnasium) erzeugt, als vierzig Jahre DDR und zwanzig Jahre westdeutscher Reformpolitik.

Dennoch interessant und wohl völlig offen ist nun die Frage, wie es mit einem Schulsystem weiter gehen kann, das fast 90 Prozent der Schüler in Schulen führt, die zum Abitur führen können. Wenn man schon die alten 12 Prozent DDR-Abiturienten erfolgreich als leistungsschwach denunzieren konnte, wie soll das mit den vielleicht bald 60 oder 70 Prozent werden? Wie werden Lehrer und Schüler zu dem, was sie der Zugehörigkeit zu einer Schulform gemäß sein sollten? Zugespitzt formuliert: Wie lernen die ostberliner Arbeiterkinder, daß sie doch nicht auf die höhere Anstalt gehören?

Zunächst könnte man annehmen, daß sich die Lösung dieses Problems im Laufe der notwendigen Herausbildung eines speziellen Professionsverständnisses unter den ostdeutschen Gymnasiallehrern ergeben wird. Als realistischer Pädagoge einer Anstalt höherer Bildung müßte man fordern, daß an den neuen Gymnasien schnellstmöglich ein distinkter Leistungsstandard durchgesetzt wird, um das Gymnasium innerhalb der wie auch immer enger werdenden Hierarchie der Schulformen plausibel als die höchste Stufe auszuzeichnen. Die Selektion nach dem Einheits-Kriterium der Schulleistungen könnte in dieser Perspektive zu einem lebensnotwendigen Klärungsprozeß führen.

Der pädagogische Idealist könnte dagegen mutmaßen, daß man sich an den ostberliner Gymnasien auf das neuhumanistische Bildungsverständnis besinnt, welches die DDR-Lehrer in ihrem Studium kennengelernt haben. Was in der POS oder EOS nicht möglich war, könnte nun im Gymnasium erreicht werden: die allgemeine Menschenbildung als Vorstufe zu einer Spezialbildung. Die Profilierung über die alten Sprachen dürfte versperrt sein, denn wer von den neuen Lehrern ist auch nur ein kleiner Lateiner? Mühe macht schon genug, die Initiation zum Studienrat im angestammten Fach zu bestehen. Nicht auszuschließen wäre schließlich, daß die Gymnasien aus der Not die Tugend ableiten und beginnen, ihre heterogene Schülerschaft mit einer integrativen Pädagogik zu bearbeiten. So würde auch am Gymnasium individuelle Förderung durch Differenzierung das mehrmalige Repetieren ersetzen. Damit aber würden solche Schulen zu trojanischen Pferden der Gesamtschulobby werden. Sie zögen schnell den organisierten Haß der sich versammelnden Alt-Philologen auf sich.

Die Konstitutionsprobleme der neuen Schulen im Osten sind handfester, als es die genannten Entwicklungsrichtungen nahelegen. Jene, nicht diese werden das Bild der Schulen in den kommenden Jahren prägen. Daß – wie die Statistik belegt – eine übermäßige Selektion zur Zeit an den ostberliner Gymnasien nicht stattfindet, ist nicht auf pädagogische Konzepte zurückzuführen. Verantwortlich dafür ist eine bemerkenswerte Interessensymbiose zwischen Eltern, Lehrern und Schülern. Während die Eltern sich von der alten Bevormundung durch die Administration befreit haben und von individuellen Nutzenkalkülen leiten ließen, verschafft sich so mancher Schüler am besten im Gymnasium eine Schonfrist vor dem Eintritt in den Arbeitsmarkt – Bildungsmoratorium ist die treffende Wortprägung für dieses Verhalten, das auch im Westen an Popularität gewinnt. Die neuen Gymnasiallehrer hingegen können zur Zeit kein Interesse an der Reduzierung ihrer Schülerzahlen haben. Einerseits müssen sie sich gegenüber den Schülern erst noch als Autoritäten etablieren; das dürfte nicht dadurch möglich sein, daß sie den gestrengen Studienrat

herausstellen. Andererseits würde die Unterschreitung der vorgeschriebenen Bandbreite für die Klassenfrequenz für einige Kollegen die Chancen auf die ersehnte Studienratslaufbahn schmälern. Da man nicht wissen kann, wen es treffen würde, dürfte es nicht ratsam sein, sich mit besonders rigider Selektion hervorzutun. Mit jedem »geförderten Schüler« wächst die Chance, den eigenen Arbeitsplatz zu erhalten.

Die Ironie der Geschichte liegt also darin, daß ausgerechnet die neuen Lehrer sich selbst belügen müssen, für die die Befreiung von der sozialistischen Leistungsschule die von der verordneten Lüge bedeutete. Mußten sie vordem, ob in POS oder EOS, sich für jede schlechte Note nach oben hin rechtfertigen, so diktiert ihnen dies nun ihre Kraft zur Selbsterhaltung.

Bedenkt man die konservative Sorge um den Verfall der Bildung, den Drang nach Stärkung des Abiturs, das auch in Berlin demnächst innerhalb von 12 Jahren an besonders Begabten ausprobiert werden soll, dann läßt sich absehen, wie schnell die gegenwärtige Interessensharmonie zwischen den Akteuren im Klassenzimmer aufgekündigt werden könnte, wenn erst die eigene Position gesichert ist. Bald wird es auch das Berliner Landesparlament merken, daß es sich das vergleichsweise teuerste Schulsystem in dem Augenblick zumutet, in dem das preiswerteste schon fast nicht mehr zu finanzieren ist.

Als spürten die Ostberliner das auf sie zukommende Ungemach und als wollten sie die Lasten der Auseinandersetzung mit den Westberlinern teilen, haben sie im Schuljahr 1992/93 zu der Verteilung gefunden, die im Westen der Stadt erreicht wurde.

Nach dem geordneten Durcheinander des letzten Schuljahres müssen die Anmeldungen für die Schulen der Sekundarstufe I im Schuljahr 92/93 überraschen. Unabhängig vom ungleichen Schulangebot in den Ost- und Westbezirken und entgegen den Spekulationen über einen forcierten Ansturm auf die Gymnasien weisen die Anmeldungen in Ost und West nun dieselben Proportionen auf. Das verdeutlicht folgende Tabelle, die sich auf die Statistik der Schulverwaltung Berlins stützt.

Verteilung der Sek I - Anmeldungen 92/93 auf die Schularten im Ost-West-Vergleich

Schulart	Berlin (Ost)	Berlin (West)
Hauptschule	4,0%	7,9%
Realschule	23,1%	18,3%
Gymnasium	42,7%	41,9%
Gesamtschule	30,2%	31,9%

Die Bildungsplaner reagieren auf die Nachfrage mit der Aufstockung der Kapazitäten an den ostberliner Gymnasien und der gleichzeitigen Kappung des Zustroms an 5 Gesamtschulen. Nun nähern sich auch die acht Hauptschulen ihrer Auslastung. Damit läuft die Verwaltung einer Tendenz hinterher, die offensichtlich ebenso unmöglich zu beherrschen wie vollständig zu erklären ist. Vermutlich haben sich

die Eltern des jetzigen 7. Jahrgangs nicht so sehr von der allgemeinen Aufregung des letzten Jahres leiten lassen, sondern sich ihre eigenen Gedanken gemacht. Erstaunlicherweise haben diese Eltern sich mit Ausnahme der Hauptschule so entschieden, wie es auch die Eltern im Westen getan haben.

Aus der Marktforschung für einen bekannten deutschen Automobilhersteller wird ein ähnlich verblüffender Befund berichtet: Nach eingehender Analyse des Kaufverhaltens der ostdeutschen Autofahrer stellte sich heraus, daß sie sich nach einem Jahr bereits an den Marken und Typen orientierten, die zu ihnen aufgrund ihres sozioökonomischen und -kulturellen Status paßte. Sie haben sich verhalten, als hätten sie im wesentlichen die westdeutsche Kaufordnung schon in den Zeiten der DDR verinnerlicht. Für den Automarkt kann gelten, daß die DDR-Bevölkerung in ihren Tagträumen, unterstützt durch Besuche im Westen, und in Kenntnis der Werbung immer schon in den jeweils neuen Modellen fuhr, die für den Fall des Falles »angesagt wären«. Läßt sich dies auf den Schulmarkt übertragen? Weiß genau der gleiche Anteil alter Facharbeiter im Osten wie im Westen, daß die eigenen Kinder auf das Gymnasium gehören? Aber woher soll er das wissen?

Entsprechend der im Osten vordem künstlich gering gehaltenen Abiturientenquoten ist das Wahlverhalten gegenüber dem Gymnasium nicht primär als Reproduktion des erreichten Bildungsniveaus in den Familien zu verstehen. Daß es einen Nachholbedarf geben mußte, weil man im Osten gelernt hatte, daß der höchste Abschluß nun erreichbar und vielleicht noch wichtiger ist als vordem, versteht sich fast von selbst, aber wie kommt es zu einer so schnellen Annäherung der beiden Zahlenreihen?

Viel verständlicher wird das Wahlverhalten nicht, wenn man sich bildungssoziologischer Theorien bedient. Sie klären darüber auf, daß unabhängig von den Ambitionen der professionellen Erzieher sich die im Schulsystem institutionalisierten Normen als hidden curriculum durchsetzen. Nach Dreeben (1980) werden die Heranwachsenden allein durch ihr Leben innerhalb der Institutionen mit den Normen des modernen Individualismus konfrontiert. Aber wie kommen die Heranwachsenden in einer bestimmten Verteilung in diese hinein?

Folgt man der Chartering-These von J.W. Meyer (1977), so kommt es nicht darauf an, was in der Schule passiert. Die Erziehung findet vielmehr außerhalb statt, vermittelt durch die allgemeinen Normen, nach denen Schüler entsprechend ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulform in der Öffentlichkeit bewertet und behandelt werden. Da Eltern, Lehrer und Bekannte wissen, was ein »Gymnasiast« ist, wird der Schüler eines Gymnasiums entsprechend behandelt. Dieser wiederum lernt, sich gemäß diesen allgemeinen Erwartungen zu verhalten. Woher aber kommt jene Ziffer gesteigerter Bildungsaspiration?

Die deutlich geringeren Übergangsquoten in das Gymnasium der anderen neuen Bundesländer mit Ausnahme von Brandenburg können nur den beruhigen, der an einer »begabungsgerechten« Verteilung der Schullaufbahn interessiert ist. Hinsichtlich der Parallelisierung der Entwicklung von Ost und West verstärkt der Blick nach Sachsen oder Thüringen aber nur die Irritation. Denn die sächsischen Eltern scheinen nicht anders zu wählen als die Eltern in ihrem Partnerland Baden-Württemberg, und der jüngere Vogel scheint nach Erfurt die Bildungsaspirationen aus

Rheinland-Pfalz mitgebracht zu haben. Sollte es doch eine metaphysische Kraft der Bildungspolitik geben, die dafür sorgt, daß Eltern sich gehorsam dem Vorbild beugen, das die neue Obrigkeit anempfiehlt?⁴

Anmerkungen

- 1 Von dieser bindenden Kraft war nicht nur Margot Honecker »felsenfest« überzeugt, sondern noch 1990 renommierte vergleichende Bildungsforscher im Westen. So stellt Oskar Anweiler in seinem Beitrag zu den »Materialien zur Lage der Nation« des Bundesministeriums für innerdeutsche Beziehungen fest, daß die 34 Jahre währende Gültigkeit des »Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem« von 1965 nicht nur Resultat der »Festigkeit der politischen Herrschaft« sei, sondern auch »Ausdruck der Stabilität von Institutionen« (O. Anweiler 1990).
- 2 Man wende nicht dagegen ein, daß hinter den neuen Schulschildern nicht schon der neue pädagogische Geist regiere, der Geist wird schon noch kommen und oft eben als der alte Ungeist. Jedenfalls besteht erst dann die Chance, daß er in die Schule einzieht, wenn das Haus schon steht. (Das öffentliche Schulwesen ist nicht mit den Waldorf-Schulen zu verwechseln.)
- 3 Im Westen kämpfen so Hauptschüler und ihre Eltern und Lehrer für der Erhalt einer Schule, die ihnen Zukunftsoptionen nimmt.
- 4 Bei unseren Recherchen haben wir die Mitarbeiter der Statistik- und Planungsabteilungen in den Kultusministerien der Neuen Länder just beim Zählen angetroffen. Deshalb stehen uns über die genaue Verteilung der Anmeldungen für die jeweilige Eingangsklasse in die Sekundarstufe I nur vage Zahlen zur Verfügung, die auf mündlichen Auskünften aus den Ministerien beruhen. Die sich abzeichnenden Tendenzen sprechen trotzdem eine deutliche Sprache: in Sachsen haben sich ca. 39 Prozent des heurigen 5. Jahrgangs für den Eintritt in das Gymnasium entschieden; in Thüringen besuchen 34 Prozent aller Schüler der Sekundarstufe I das Gymnasium. Nur in Brandenburg, wo es vorwiegend Gesamtschulen gibt, dafür aber neben den Realschulen keine Hauptschule, verteilen sich 55 Prozent der Übergänger auf die ca. 300 Gesamtschulen. Von diesen verfügen 35 über eine gymnasiale Oberstufe. 26 Prozent der brandenburgischen Siebtklässler besucht seit September ein Gymnasium, während sich 14 Prozent für die Realschule entschieden haben.

Literatur

- O. Anweiler: Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens seit 1945. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S.20
- R. Dreeben: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt/M. 1980
- R. Geißler: Die soziale Schließung der Hochschulen in der DDR und ihre Ursachen. Referat für die Arbeitstagung der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft, Arbeitskreis Sozialistische Gesellschaften: »Intelligenz und gesellschaftlicher Wandel« in Marburg, 13.-17. Februar 1990 (Manuskript)
- A. Gruschka: Die Pädagogik läßt sich nicht abwählen – Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR. In: ZfPäd 4/92
- J. W. Meyer: The effects of education as an institution. In: American Journal of Sociology, Jg. 83, 1977/78, Heft 1, S.55–77)
- M. Stock/M.Tiedtke: Schüler erfahren die Wende. Schuljugendliche in Ostdeutschland im gesellschaftlichen Transformationsprozeß. München/Weinheim 1992