

Neuner, Gerhart

Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 2, S. 261-278



Quellenangabe/ Reference:

Neuner, Gerhart: Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 2, S. 261-278 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69824 - DOI: 10.25656/01:6982

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-69824>

<https://doi.org/10.25656/01:6982>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 2 – März/April 1997

Essay

- 187 ULRICH HERRMANN
Können wir Kinder verstehen? Rousseau und die Folgen

Thema: Kritik der Werterziehung

- 199 GEORG HANS NEUWEG
Kritische Rationalität und „Werte-Erziehung“
- 219 SÖNKE ABELDT
Das Problem Solidarität. Perspektiven der pädagogischen Ethik und der Kritischen Theorie

Thema: Einheitlichkeit und Differenzierung

- 241 PETER M. ROEDER
Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern
- 261 GERHART NEUNER
Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen
- 279 ANKE HUSCHNER
Vereinheitlichung und Differenzierung in der Schulentwicklung der SBZ und DDR

Diskussion: Bildungsforschung

- 301 MANFRED LÜDERS
Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. Zur Bedeutung der neueren Ungleichheitsforschung für die Bildungssoziologie
- 321 MARTIN WELLENREUTHER
Willkommen Mr. Chance. Methodologische Betrachtungen zur Güte empirischer Forschung in der Pädagogik, diskutiert vor allem an der neueren Untersuchung über Gewalt von Heitmeyer u. a. (1995)

Besprechungen

- 335 BERND-REINER FISCHER
Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 1: Die Teilung der Pädagogik (1945–1965); Band 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965–1989); Band 3: Die Vereinigung der Pädagogiken (1989–1995)
- 342 HANS-WERNER FUCHS
Gert Geißler/Ulrich Wiegmann: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse
- 345 HANS-ULRICH GRUNDER
Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996
- 349 BEATE TRÖGER
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke und Briefe auf CD-ROM

Dokumentation

- 353 Pädagogische Neuerscheinungen

Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen

Zusammenfassung

Die Realisierung des Einheitsprinzips wird über die einzelnen Phasen der DDR-Bildungsentwicklung hauptsächlich unter zwei Aspekten analysiert: größere Gleichheit der Bildungschancen einerseits und Überwindung des traditionellen Dualismus zwischen höherer Bildung und Volksschul- sowie Berufsbildung andererseits. Sozialdemokratisch-reformpädagogische oder egalitär-kommunistische Auffassungen in der Bildungspolitik haben neben anderen Faktoren Entscheidungen über Differenzierungsformen im Interesse individueller Entwicklung jeweils entscheidend geprägt. In der Geschichte der DDR sind neben Erfolgen im Abbau sozialer Unterprivilegierung freilich Antinomien zwischen „equality“ und „excellence“ immer deutlicher zutage getreten, für die auf Grund politischer und ideologischer Erstarrung in der späten DDR bis zur Wende 1989 keine Lösung gefunden werden konnte.

Die mehr als vierzigjährige Existenz der DDR-Einheitsschule ist Teil der deutschen Bildungsgeschichte. Wie immer man ihr mit dem Aufgehen des ostdeutschen Staates in der Bundesrepublik gekommenes Ende beurteilt¹, der Versuch einer konsequenten *Realisierung des Einheitsprinzips* hält Erfahrungen bereit, zu deren Analyse nachfolgend, aus Insiderkenntnis, ein Beitrag geleistet werden soll. Hierbei wird es hauptsächlich um zwei Probleme gehen, die in der mehr als zweihundertjährigen Geschichte der Einheitsschulidee, inzwischen in zahlreichen Schriften dokumentiert (u. a. PAULSEN 1919; SIENKNECHT 1968; KEIM 1977; OPPERMANN 1982; WATERKAMP 1985; *Geschichte der Erziehung* 1987; FRIEDBURG 1989), zentral waren. Das ist zum einen die Idee der *Gleichheit der Bildungschancen*. Das bestehende „Mißverhältnis“, so SCHLEIERMACHER, müsse beseitigt werden: „auf der einen Seite zu wenig Erleichterung, auf der anderen zu große Begünstigung“ (SCHLEIERMACHER 1902, S. 313; im Orig. hervorgehoben). Die beiden wichtigsten Schulpläne der Revolution in Frankreich, der mehr liberal inspirierte des Girondisten CONDORCET und der radikal-egalitäre des Jakobiners LEPELETIER, repräsentieren, gleichsam idealtypisch, die hauptsächlichlichen Varianten der Realisierung von Gleichheitsvorstellungen. Sie enthielten „in ihrer gemeinsamen theoretischen Grundlage, aber auch in ihren unterschiedlichen Konsequenzen bereits in nuce alle Konflikte, wie sie in der Folgezeit in der Auseinandersetzung zwischen den politisch-pädagogischen Grundströmungen aufbrechen“ (MICHAEL/SCHIEPP 1993, S. 31). Das zweite Problem, damit verknüpft,

1 WOLFGANG MITTER spricht davon, DDR-Schulreformdokumente in den Interimsmonaten 1989/90 seien, aus heutiger Sicht, der Versuch gewesen, Wende mit Kontinuität zu verbinden. Nach 1990 sei das „DDR-Erbe“ jedoch in den Hintergrund gedrängt worden. In diesem Kontext zitiert er den USA-Pädagogen VAL RUST, der davon gesprochen habe, die ostdeutschen Bundesländer seien im Begriff, ein „fortschrittliches“ durch ein „rückwärtsgerichtetes“ Schulsystem zu ersetzen (MITTER 1994, S. 274).

obschon mit ihm nicht identisch, ist das des traditionellen *Dualismus* zwischen höheren Schulen und Universitäten einerseits und Volksschulen sowie Berufs- und Gewerbebildung andererseits. Im Grunde handelt es sich hierbei um die bildungspolitische und bildungstheoretische Kluft zwischen zwei „Bildungen“, der eigentlichen, die zu den Höhen des Menschseins und individueller Selbstvervollkommnung führen sollte, und jener niederer Qualität, gefesselt an das „profane Geschäft“ des Broterwerbs, der gewerblichen und industriellen Tätigkeit. In der Kontroverse um die Gleichberechtigung von humanistischer Gymnasialbildung und Realbildung, die gegen Ende des vorigen Jahrhunderts gleichfalls unter dem Signum „Einheitsschule“ ausgefochten wurde, hat PAULSEN Fremdheit der höheren Bildung gegen das Volk als eine der Wirkungen der klassischen Bildung bezeichnet. Der Übergang von der Volksschule ins Gymnasium müsse erleichtert werden, damit dieses nicht Schule der „gebildeten und besitzenden Klassen“ bleibe, sondern zur „Schule für die Talente aus allen Bevölkerungsschichten“ werde (PAULSEN 1919, S. 682 und 685).

1. Demokratische Einheitsschule

Nach dem katastrophalen Ende des Hitlerregimes ist eine grundlegende Schulreform nicht nur in der sowjetischen Besatzungszone, sondern, was hier nicht Thema sein wird, weithin auch in den westlichen Zonen und den vier Sektoren Berlins als überfälliges Moment der Demokratisierung betrachtet worden. Obgleich das unter dem Eindruck der Novemberrevolution 1918 zustande gekommene Grundschulgesetz einen „ersten entscheidenden Schritt zur Demokratisierung des deutschen Bildungswesens“ (FÜHR 1972, S. 44) bedeutete, haben die Schulkompromisse in der Weimarer Verfassung und der beharrliche Widerstand konservativer Kräfte jede weiter gehende Einheitlichkeit verhindert. Dieser Erfahrungen eingedenk, forderten in der Sowjetischen Besatzungszone KPD und SPD noch vor ihrem späteren Zusammenschluß in einem gemeinsamen Aufruf „die Schaffung eines einheitlichen Schulwesens“ (Aufruf 1959, S. 378). In traditionellen Zentren von Arbeiterbewegung und Reformpädagogik wie Sachsen und Thüringen waren ohnehin in der Weimarer Republik Einheitsschulansätze weit gediehen. Und außerdem förderte die sowjetische Besatzungsmacht derartige Reformintentionen. Zwar regte sich Widerstand bürgerlicher und konfessioneller Parteien und Bevölkerungskreise, aber die Kräfteverhältnisse waren so, daß im „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ von 1946 die *Einführung der demokratischen Einheitsschule* als Kernpunkt der Bildungsreform festgeschrieben werden konnte.

Sie bestand aus einer *achtjährigen Grundschule* für alle Schüler; die darauf aufbauende Oberstufe gliederte sich in zwei Säulen: die *vierjährige Oberschule* einerseits und *Berufsschulen sowie betriebliche Berufsausbildung und daran anschließende Fachschulen* andererseits. Grundschulbildung ist durch Einführung eines anspruchsvollen Fachunterrichts, besonders im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, sowie einer Fremdsprache (Russisch) in Richtung Oberschulbildung angehoben worden. Berufsschule und Berufsbildung, in Preußen erst seit 1921 als relativ eigenständige Bildungseinheit anerkannt, wurden in das Einheitsschulsystem integriert. Beide Säulen der Oberstufe der Ein-

heitsschule sollten als *gleichwertig* betrachtet werden und Wege zum Abitur sowie zur Universität eröffnen. Korrespondierend mit der alt- und neusprachlichen sowie naturwissenschaftlichen Zweigdifferenzierung in der Oberschule, die die im 19. Jahrhundert herausgebildete Typenstruktur des höheren Schulwesens in Deutschland fortführte (ZYMEK 1992, S. 953), sah das Gesetz ab Klasse 7 (in Thüringen, wo PETER PETERSEN wirkte, ab Klasse 5) Kern- und Kursunterricht vor (in einer zweiten Fremdsprache, in Mathematik, in den Naturwissenschaften).

Diese so bezeichnete „*gegliederte Einheitsschule*“ war als Kompromiß zwischen *radikal-egalitären Konzeptionen*, die kommunistischen Denktraditionen entsprachen, und *sozialdemokratisch sowie reformpädagogisch inspirierten Einheitsschulplänen*, denen zufolge Individualität in Gleichheit nicht auf- und untergehen sollte (LOST/UHLIG 1993, S. 54 ff.), zustande gekommen. Momente aus dem Modell der Lebens- und Produktionsschule von PAUL OESTREICH² sind ebenso aufgegriffen worden wie solche aus der Aufbauschule von FRITZ KARSEN. Diese Einheitsschule unterschied sich mithin deutlich von der neun- bzw. der späteren zehnklassigen sowjetischen Mittelschule, die seit den STALINSCHEN Schulbeschlüssen der dreißiger Jahre als unifizierte, wenig flexible Schule zur sowjetisch-kommunistischen Norm geworden war. Da überdies die Sowjetunion aus historischen Gründen über kein ausgebautes System der Berufsbildung verfügte, ist die Einheitsschulidee dort im wesentlichen auf eine Generalisierung von Sekundarschulbildung reduziert worden.

Die DDR-Schulreform von 1946 war in Verbindung mit anderen politischen und sozialpolitischen Maßnahmen ein beachtlicher Schritt in Richtung *gleicher Bildungschancen*. Insofern muß sie als Teil eines sozialrevolutionären Programms verstanden werden, das nach THOMAS eine „*soziale Umprivilegierung*“ beabsichtigte (THOMAS 1975, S. 6). Noch bevor die neue Einheitsschule in einer solchen Hinsicht greifen konnte, sind über Vorstudienanstalten, später Arbeiter- und Bauernfakultäten, Tausende aus dem sogenannten einfachen Volk an Wissenschaft und Kultur herangeführt worden. In der neuen Einheitsschule galt das Prinzip der besonderen Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder; ihnen sollte die Zuwendung der Lehrer gehören, und zugleich waren diese angehalten, Eltern aus vielfach nicht unbedingt bildungsfreundlichem Milieu von höheren und längeren Bildungswegen zu überzeugen. Die im deutschen Osten besonders großen Diskrepanzen zwischen Stadt- und Landschulen sollten durch Einrichtung von Zentralschulen überwunden, Mädchen gleiche Chancen eingeräumt werden. Dieses Programm umfaßte den Ausbau der Kindergärten und Schulhorte für Kinder der Klassen 1 bis 4, bedeutsam insbesondere für die nach dem Krieg so zahlreichen allein gebliebenen Mütter und später für Frauen im deutschen Osten, die für eine berufliche Tätigkeit qualifiziert wurden. Nicht zu vergessen schließlich die Ferienbetreuung sowie vielfältige Möglichkeiten außerschulischer Betätigung in Einrichtungen des Staates und der Jugendorganisation.

2 Das Berliner Einheitsschulgesetz von 1948, bei dessen Abfassung PAUL OESTREICH noch stärkeren Einfluß nehmen konnte, sah einen Kern- und Kursunterricht vor, der nicht allein die weiterführende Oberschulbildung, sondern auch die Säule Berufs- und Fachschulbildung berücksichtigte.

Freilich standen, besonders in späteren Phasen politischer Zuspitzung, Privilegierungen auf der einen Seite „Gegenprivilegierungen“ auf der anderen gegenüber, wodurch Bildungschancen von Kindern aus bürgerlichen Kreisen beschnitten wurden, eine der Ursachen für Abwanderungen und hierdurch mit verursachte Bildungsverluste. Während 1945/46 fünf Prozent der Studierenden aus Familien von Arbeitern und Bauern stammten, waren 1955 unter den Studenten bereits 48,9 Prozent Arbeiterkinder und sechs Prozent Bauernkinder. Die Intelligenz, die damals vier Prozent der Bevölkerung ausmachte, stellte gleichwohl 12,9 Prozent der Studierenden (LÖTSCH 1980, S. 98f.). Fast jeder dritte war 1959 Abend- oder Fernstudent (KIENITZ 1994, S. 69f.).

Daß es durch umfassende Bildungsförderung gelungen war, verschüttete Leistungspotentiale und Begabungen in bis dahin nicht gekanntem Umfange zu erschließen, ist zu Recht als praktischer Beweis für die Haltlosigkeit „anthropologischer Diskriminierung“ angesehen worden, mit der nach ALT über die Jahrhunderte Bildungsbenachteiligungen legitimiert wurden (ALT 1978, S. 141ff.). Noch in den fünfziger Jahren fungierten *Begabungstheorien* – an Thesen des Soziologen MÜLLER (1956, S. 117) sei erinnert – im deutschen Westen als Argument für die Beibehaltung hergebrachter Bildungsverhältnisse. In der marxistischen Persönlichkeits- und Bildungstheorie hingegen gehörte die Prävalierung *sozialer und pädagogischer Entwicklungsfaktoren* zu den akzeptierten Selbstverständlichkeiten. Deshalb hat die Tendenzwende zu einem dynamischen Begabungsbegriff, wie sie in der Bundesrepublik der späten sechziger und der siebziger Jahre etwa zeitgleich mit der Bildungsexpansion erfolgte (ROTH 1972)³, in der DDR nicht stattgefunden. Vorstellungen von der Dynamisierbarkeit von Begabungen waren im revolutionären Eifer eher überakzentuiert worden, besonders als mit der Stalinisierung der SED 1948/49 und der weiteren Angleichung an das sowjetische Sozialismusmodell radikal-egalitäre Thesen kommunistischer Provenienz dominierenden Einfluß auf bildungspolitische Weichenstellungen erlangten. Der bis dahin Kommunisten mit Sozialdemokraten und Reformpädagogen verbindende Kompromiß in den Einheitsschulvorstellungen ist Ende der vierziger Jahre faktisch aufgekündigt worden. Auslöser war eine Diskussion über den Kern- und Kursunterricht, inspiriert aus Kreisen des SED-Parteivorstandes (SIEVERT 1989, S. 95ff.). Gegen diesen wurde eingewendet, er komme nahezu ausschließlich den Stadtkindern und hier wiederum jenen aus bürgerlichen Kreisen zugute. Berufspädagogen kritisierten gleichfalls diese Differenzierungsform, weil sie einseitig die Oberschule bevorzuge. Tatsächlich ist in jenen Jahren nicht selten versucht worden, so in Thüringen und in Sachsen-Anhalt⁴, die noch nicht gefestigte Einheitsschule unter Nutzung von Differenzierungsformen zu unterlaufen. Radikalisiert infolge der großen politischen Wei-

3 Der russisch-sowjetische Psychologe Wygotski hatte in den dreißiger Jahren gefordert, daß der Unterricht sich „nicht so sehr auf die bereits ausgereiften Funktion und Eigenschaften des Kindes stützt als vielmehr auf die reifenden“ (Wygotski 1987, S. 86, auch 257ff.). Er müsse folglich in der „Zone der nächsten Entwicklung“ ansetzen, um der Entwicklung voranzuschreiten und sie führen zu können.

4 In Sachsen-Anhalt war ich in jenen Jahren als junger Lehrer an schulpolitischen Kämpfen beteiligt, in denen es um eine Differenzierung ging, bei der an einer Zentralschule, nach außen hin als A- und B-Klassen getarnt, faktisch ab Klasse 5 die alte Volksschule einerseits und die Mittel- und Oberschule andererseits fortexistierten.

chenstellung des Ost-West-Konflikts sowie der vollen Integration des deutschen Ostens in das sowjetische System, lautete in den damaligen Schulkämpfen das schlagendste Argument, reaktionäre Kräfte wollten die im Westen fortbestehende „Klassenschule“ wieder einführen. Umgekehrt wurde dort die „kommunistische Einheitsschule“ als Popanz in Anspruch genommen, wenn Schulreformwillinge in die Defensive gedrängt werden sollten⁵. Der politisch diffamierende Beiklang, den „Differenzierung“ assoziierte, hat dazu beigetragen, Kern- und Kursunterricht schließlich offiziell zu unterbinden, ohne daß zunächst der 46er Gesetzestext abgeändert worden wäre.

Die *radikal-egalitäre Politik* beim Ausbau der DDR-Einheitsschule führte zu einer weitgehenden Angleichung an das sowjetische Einheitsschulmodell. 1951 sind die sowjetischen Mittelschulpläne ohne substantielle Anpassungen übernommen worden. Den schulstrukturellen Besonderheiten der UdSSR entsprechend, waren dies curriculäre Dokumente einer vorakademischen Bildung, die in systematischen Lehrgängen „Grundlagen der Wissenschaft“ in das Zentrum des Unterrichts rückten. In hohem Grade verfachlicht und entwicklungspsychologisch sowie pädagogisch kaum durchgearbeitet, haben sie sich bald für die achtjährige Grundschule sowie für die neu eingerichtete Zehnklassenschule, eine DDR-Variante der deutschen Mittelschule, als wenig geeignet erwiesen. Außerdem ist mit der Lernschulmethodik sowjetrussischer Prägung das System von Prüfungen nach jedem Tertial und jedem Schuljahr importiert worden. All dies hat die Überbürdung von Kindern wie Lehrern auf unerträgliche Weise verschärft. Man sprach in jenen Jahren von bis zu dreißig Prozent der Schüler, die das Ziel der achten Klasse nicht erreichten (GEISSLER 1992, S. 915f.). Im Jahre 1953 ist dann Sowjetisierung so weit getrieben worden, daß die achtklassige Grundschule, die Zehnklassenschule, deren Funktion immer noch unklar geblieben war, und die Oberschule, als „Abiturschule“ deutscher Tradition, in einer undifferenzierten Elfklassenschule sowjetischen Musters aufgehen sollten.

Zwar waren am Vorabend der Juni-Ereignisse die Schulbeschlüsse, wie andere Maßnahmen, annulliert worden, aber die Unsicherheit, wie es mit der Einheitsschule weitergehen solle, war geblieben. Das damit verbundene Hin und Her hat mit dazu beigetragen, die allgemeine Krisensituation zu verschärfen, die schließlich zum 17. Juni führte. In diese Situation platzte die CHRUSCHTSCHOWsche Entstalinisierung, eine *Phase der Liberalisierung* nach STALINS Tod, die auch als „Tauwetter“ (nach dem Titel einer Erzählung von ILJA EHRENBURG) bezeichnet wurde. Der doktrinaire Stalinismus, der seit den dreißiger Jahren in Gesellschaft, Sozialwissenschaften und Pädagogik der UdSSR geherrscht hatte, so lautete nun der Grundtenor der Tauwetterdebatten im Schulbereich, habe zu einer „*Pädagogik ohne Kind*“ geführt. In der DDR sind derartige Argumente im Rahmen einer Erörterung offener Fragen von Schulstruktur und Allgemeinbildung, wozu das hochpolitisierte Thema der Differenzierung der Einheitsschule gehörte, lebhaft aufgegriffen worden. Der Disput in der Zeitschrift „Päd-

5 Der Hessische Philologenverband hat die sechsjährige Grundschule mit der Unterstellung bekämpft, das Land solle so der „kommunistischen Ostzone in die Arme“ getrieben werden (OPPERMANN 1982, S. 480). Um diskriminierenden Identifizierungen mit östlichen Reformen zu entgehen, hat 1952/53 auch die SPD den traditionellen Begriff „Einheitsschule“ aufgegeben. Spätere von ihr geförderte Bestrebungen zur Vereinheitlichung des Schulwesens firmierten unter dem Begriff „Gesamtschule“.

agogik“ kulminierte in einem zweiteiligen Grundsatzartikel von BECKER (1957, S. 663 ff. und 727 ff.), dessen explosiven Kern, kurz gesagt, die Thesen bildeten: Allseitige Bildung könne nicht auf universale Bildung im HUMBOLDT-schen Sinne und Allgemeinbildung als Bildung für alle nicht auf Gleichmacherei reduziert werden. Völlige Gleichartigkeit der Bildung in der Acht- sowie Zehnklassenschule stelle deren Gleichwertigkeit in Frage. Weniger leistungsfähige Schüler hätten hierunter ebenso zu leiden wie die besonders befähigten. Es wäre kurzsichtig, den *dialektischen Zusammenhang zwischen einer gleiche persönlichkeitsbildende Ziele verfolgenden Allgemeinbildung und Berufsbildung* zu negieren. BECKERS bildungstheoretische Reflexionen mündeten in den Vorschlag, ab der 7. Klasse Formen innerer Differenzierung einzuführen und die Begabtesten in einer auf sechs Jahre ausgeweiteten Oberschule zusammenzufassen. Vorsorglich verwahrte er sich dagegen, derartige Vorschläge in einen Topf mit der „von der reaktionären ADENAUER-CDU inspirierten bundesrepublikanischen und Westberliner Restauration“ zu werfen (S. 741).

Zu dem Zeitpunkt, da BECKERS Artikel erschien, hatte sich, nach den Ereignissen 1956 in Polen und in Ungarn, der politische Wind gedreht. Die Diskussion in der „Pädagogik“ und besonders der Artikel von BECKER sind von der SED-Führung zum Aufhänger für eine *Kampagne gegen den Revisionismus in der Pädagogik* genommen worden (NEUNER 1991, S. 282 ff.; GEISSLER 1992, S. 913 ff.; SCHILLER 1992, S. 450 ff.; DUDEK 1993, S. 63 ff.). Als obendrein aus dem halle-schen Kreis um BECKER verlautete, der Gedanke einer Kompatibilität mit Schulentwicklungen in Westberlin und Hamburg habe bei den Vorschlägen mitgeschwungen, war die *pädagogische* Diskussion über eine sinnvolle Differenzierung faktisch beendet; es regierte das *politische* „Totschlagsargument“, damit würde dem „westdeutschen Revisionismus“ in die Hände gearbeitet.⁶

2. Polytechnisierung der DDR-Schule

Nach den Unsicherheiten der Entstalinisierungsphase setzte 1958/59, in gewisser Hinsicht eine Flucht nach vorn, erneut eine Welle gesellschaftsrevolutionärer Aktivitäten ein. Im Bildungswesen war die programmatische Aufgabe, den

6 Für mich, das sei an dieser Stelle vermerkt, waren die seinerzeitigen Erfahrungen in vieler Hinsicht prägend. Nach meiner Promotion in Leningrad, „tauwetterinfiziert“, in die DDR zurückgekehrt und zum Chefredakteur der „Pädagogik“ berufen, habe ich den Artikel meines Hallenser Lehrers HANS HERBERT BECKER in dieser Zeitschrift veröffentlicht, weil ich von der Nützlichkeit der damit provozierten Diskussion überzeugt war. Inquisitorisch mit dem Revisionismusvorwurf konfrontiert, habe ich in einer vom damaligen Minister für Volksbildung, FRITZ LANGE, von mir, wie auch von anderen Mitgliedern des Redaktionskollegiums, abgeforderten persönlichen Stellungnahme meine Entscheidung verteidigt: „Was in dem Artikel im einzelnen geschrieben steht, ist nach meiner Auffassung in vielen Fällen richtig und kann deshalb auch auf die theoretische und praktische Arbeit im positiven Sinne anregend wirken“. Wenn über falsche Auffassungen nicht gestritten werde, könne die Wahrheit nicht gefunden werden. Im einzelnen entwickelte ich Vorschläge, über welche bildungstheoretischen Fragen vor allem die Debatte in der Zeitschrift geführt werden solle. Prof. BECKER habe freilich die „Notwendigkeit des Klassenkampfes auch auf schulischem Gebiet“, des „Kampfes gegen die schulpolitische Reaktion in Westdeutschland“, übersehen (vgl. Stellungnahme von GERHART NEUNER, DIPF/BBF-Archiv 1849).

Dualismus von allgemeiner und beruflicher Bildung zu durchbrechen, ungelöst geblieben. Die neuen Zehnklassenschulen, die zunächst mittlere Kader in Wirtschaft und Verwaltung heranbilden sollten, konnten die ihnen gleichfalls wegen ihrer Nähe zu Produktion und Arbeiterschaft zugeordnete Aufgabe nicht erfüllen, ein Gegengewicht zu den im Ruch der „Verbürgerlichung“ stehenden Oberschulen zu bilden. Insofern ist die Diagnose von HEARNDEN zutreffend, es sei in den seinerzeitigen Reformen wesentlich darum gegangen, die Dominanz der „Erziehungsideologie in der Tradition des deutschen Bildungsbürgertums“ zu durchbrechen (HEARNDEN 1973, S. 11). Deshalb ist in Vorbereitung eines neuen, nunmehr sozialistischen Schulgesetzes die als „revolutionär“ deklarierte Entscheidung getroffen worden, schrittweise die *Zehnklassenschule* als grundlegenden Schultyp für alle Kinder einzuführen und sie, ungeachtet der Tatsache, daß sie eher mit der deutschen Real- bzw. Mittelschule vergleichbar war, „allgemeinbildende polytechnische *Oberschule*“ zu nennen. Für den Charakter dieser neuen Oberschule sollten der industriegesellschaftliche Zusammenhang und der gesellschaftsrevolutionäre Anspruch der MARXschen Idee der polytechnischen Bildung, bereits auf der Ersten Polytechnischen Konferenz der DDR 1953 (Die polytechnische Bildung 1954) herausgearbeitet, prägend werden. Gleichfalls konnte auf tastende Versuche mit einer engeren Verbindung von Schule und Produktion, von Unterricht und Arbeit in verschiedenen industriellen Zentren zurückgegriffen werden. Die Gesamtlage der DDR, nicht zuletzt die Arbeitskräftesituation, hat zu derartigen kühnen Schritten kaum ermutigt, aber die Politik favorisierte damals in der Bildung wie auf anderen Gebieten „große Sprünge“.

Von der nach wie vor dominierenden Säule Oberschule – Hochschule sollten nunmehr die Gewichte in *Richtung polytechnische allgemeinbildende Schule – Berufsbildung und Hochschule* verlagert werden. Zeitweilig war sogar daran gedacht, diesen Weg als Hauptweg zum Studium auszubauen. Von Arbeit, Arbeiterklasse und sozialistischen Betrieben versprach man sich unentbehrliche Wirkungen für die Heranbildung einer neuen, den sozialistischen Ideen verbundenen Intelligenz. Die nahezu mythologische Überhöhung von Arbeit und Arbeiterklasse stellte in jenen Jahren ein gewichtiges ideologisches Motiv dar. Offiziell ist polytechnische Bildung im Herbst 1958 eingeführt worden, zunächst in der Form eines „Unterrichtstages in der Produktion“. Auch für die übrigen Bildungsinhalte sollte Polytechnik als Prinzip gelten, zunächst in Richtung eines technologischen Praktizismus überinterpretiert, was später ebenso wie kurzzeitige Experimente mit beruflicher Grundausbildung in den oberen Klassen der polytechnischen Oberschule korrigiert werden mußte. In der bisherigen Oberschule, die nunmehr „Erweiterte Oberschule“ hieß, sollten neben Abiturbildung eine Berufsausbildung sowie ein vor Studienbeginn zu leistendes praktisches Jahr obligatorisch werden. Darüber hinaus ist im System der Berufsbildung die Möglichkeit eröffnet worden, Abiturbildung zu erwerben, ein Weg, der sich wachsender Beliebtheit bei Schülern wie Eltern und Hochschulprofessoren erfreute. Infolge der engeren Beziehungen zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung haben sich schließlich, bei zentral definierten Abituranforderungen, etwa zwanzig differenzierte Wege zum Abitur herausgebildet. Die spezielle „Abiturschule“ behauptete gleichwohl, entgegen ursprünglich gehegten Absichten, ihren Platz.

Die theoretische und praktische polytechnische Ausbildung in den Betrieben oder, mit deren Unterstützung in speziellen Kabinetten, ließen sich gar nicht anders denn als hochdifferenzierte realisieren. Abgesehen von unterschiedlichen Polytechnikvarianten für Industrie und Landwirtschaft, stieg die Zahl der Differenzierungsrichtungen bis in die achtziger Jahre auf zehn an; weitere waren vorgesehen. Neben einem Grundbestand an Kenntnissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten von allgemeinbildender Wertigkeit wurden spezifische, zweig- und richtungsgebundene vermittelt, die Beziehungen zu spezieller Bildung anbahnten. Offene Unterrichtsformen wie Projekt-, Gruppen- und Situationsunterricht waren in Polytechnik verbreitet, und da auf Beziehungen zum traditionellen Fachunterricht Wert gelegt wurde, sind die in diesem vorherrschenden frontalen Methoden gleichfalls variabler gestaltet worden. Sowohl in der erweiterten Oberschule als auch in der zehnklassigen bürgerten sich langfristige Schüleraufträge, wissenschaftlich-praktische Vorhaben von einzelnen Schülern und Gruppen ein, die schließlich im außerunterrichtlichen Bereich auf vielfältige Weise ergänzt wurden. So ergab sich die paradoxe Situation, daß trotz der offiziell fortbestehenden Differenzierungsphobie das relativ starre DDR-Einheitsschulsystem zunehmend durch *flexible Differenzierungen* aufgelockert wurde.

Insgesamt gesehen, ist es damals tatsächlich gelungen, ohne daß hier diese Phase schulpolitischen Experimentierens im einzelnen nachgezeichnet werden könnte, Brücken zwischen den beiden scharf getrennten Bildungskreisen zu schlagen. Pädagogen der allgemeinbildenden Schule, Berufsausbildner, Facharbeiter, Ingenieure und Technikwissenschaftler kamen bei der Lösung von Bildungsfragen in engeren Kontakt und lernten wechselseitig voneinander. Das wirkte sich auf Lebensnähe und Praxisbezug von Schulbildung und Erziehung und die Modernisierung der Berufsbildung förderlich aus (LESS 1959, S. 29 ff.). Durch polytechnische Bildung, durch die Verbindung von Schule und Produktion sowie die Verbindung von Theorie und Praxis im gesamten Bildungssystem sind engere Beziehungen zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung hergestellt worden. Als das aus bildungstheoretischer Sicht weiterhin Bedenkenswerte betrachte ich – auf derzeitige Diskussionen sei verwiesen – den Versuch, bürgerlich-humanistisches Bildungsdenken im Sinne eines WILHELM VON HUMBOLDT, auf das sich DDR-Pädagogik weiterhin berufen hat, mit MARXSchem industriegesellschaftlichen Realismus und einem zeitgemäßen Kulturbegriff zu verknüpfen, der Arbeit, Technik und Produktion einschließt (NEUNER 1994, S. 181).

Konsolidiert wurde die Grundidee des DDR-Bildungswesens, *anspruchsvolle, polytechnisch akzentuierte Allgemeinbildung* in der zehnklassigen Oberschule müsse ein solides Fundament sowohl für Bildungswege zur Universität als auch für eine breitprofilierte Berufsausbildung legen. Auf beides kann ein moderner Industriestaat nicht verzichten. WATERKAMP hat die Realisierung des Einheitsprinzips in jenen Jahren sorgfältig analysiert, wobei er als Kriterien LUHMANNs „Selbstreferenz der Systeme Wissenschaft und Bildung“ sowie die „Systemgestalt des preußischen Schulwesens“ zugrunde legte. Was er unter einem derartigen Blickwinkel als Scheitern der neuen Einheitsstruktur und die Akzeptierung der Dualität diagnostizierte (WATERKAMP 1985, S. 289 ff.), war im DDR-Einheitschulskonzept von Anbeginn gewollt und ist stets als dessen Vorzug betrachtet

worden: nämlich der *hohe Grad von Differenzierung und Flexibilität der Bildungswege*, wie er im Verbund von Allgemeinbildung und Berufsbildung auf der obligatorischen und gemeinsamen Basis einer zehnklassigen Oberschulbildung möglich wurde.

3. *Einheitliches sozialistisches Bildungssystem*

DDR-Reformen der sechziger Jahre, unter Stichworten wie „Neues ökonomisches System der Planung und Leitung“ und „Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution“ in die Wege geleitet, waren der Versuch, mit der *neuen Phase der Moderne*, die sich in den Industrieländern allenthalben bemerkbar machte, unter Bedingungen eines sich als sozialistisch verstehenden Staates Schritt zu halten. Die damalige Führung unter ULBRICHT hatte begriffen, wenn es nicht gelinge, Initiative und Kreativität der Arbeiterschaft, der Intelligenz und besonders der Jugend zu mobilisieren, würden die ehrgeizigen Pläne zum Scheitern verurteilt sein. Wirtschafts- und Wissenschaftsreformen sollten daher durch eine *Bildungsreform* und eine *flexiblere Jugend- und Intelligenzpolitik* flankiert werden.

Das 1949 gegründete Deutsche Pädagogische Zentralinstitut, dem bei der wissenschaftlichen Vorbereitung der Bildungsreformen Verantwortung übertragen worden war, hat den Standpunkt vertreten, die anstehenden Reformen dürften sich nicht auf pragmatisch intendierte Einzelmaßnahmen beschränken. Vielmehr müsse unter Beachtung des Systemcharakters von Bildung ein *einheitliches sozialistisches Bildungssystem* konzipiert werden. Einzelreformen, wenn sie nicht im gesamten Bildungswesen sorgfältig koordiniert würden, könnten die in den fünfziger Jahren angebahnten engeren Beziehungen zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung, aber auch jene zum Hoch- und Fachschulwesen aufs neue komplizieren. So waren in für das Prestige der DDR wichtigen Bereichen Spezialschulen für die Förderung von Hochbegabungen eingerichtet worden, im Hochleistungssport, in Kunst und Artistik, aber auch für Russisch; jetzt war von mathematischen und naturwissenschaftlich-technischen Spezialschulen die Rede. In einem Referat auf einer der seinerzeit im Zentralinstitut üblichen Sonnabendkonferenzen habe ich den Gedanken entwickelt, die in unserem einheitlichen Bildungssystem vermittelte Allgemeinbildung sollte insgesamt stärker *differenziert und spezialisiert* werden (NEUNER 1963, S. 144).

In der Revisionismusedebatte, auf die an dieser Stelle zurückzublenden ist, war an BECKERS Differenzierungsvorschlägen kritisiert worden: Für ihn sei „die Heranbildung allseitig gebildeter sozialistischer Persönlichkeiten“ weniger zentral „als vielmehr die Entfaltung irgendwelcher individueller Eigenarten des einzelnen Kindes“ (Gegen Prinzipienlosigkeit ... 1958, S. 47). Um derartigen Argumentationen von Differenzierungsgegnern die Spitze zu nehmen, haben wir im Zentralinstitut in dieser Zeit bewußt Anschluß an den *marxistischen Diskurs über das Problem des Menschen* gesucht, der seit der Entstalinisierung aktuell geblieben war. Wie andere DDR-Wissenschaftler, besonders aus der Berufsbildung, haben wir Thesen einiger sowjetischer Philosophen kritisiert, die unter Bezugnahme auf Textstellen in den Werken von MARX und ENGELS meinten, Allseitigkeit und Disponibilität im Sinne eines „berufslosen Menschen“ des

Kommunismus interpretieren zu müssen. Ein „gleichmacherisches Ideal von allseitiger Entwicklung“ übersehe die ganze Differenziertheit der in einem modernen Bildungswesen in Einheit von Allgemeinbildung und Berufsbildung zu lösenden Aufgaben (NEUNER 1964, S. 806).

Ein derartiges Verständnis von Allseitigkeit war ebenso Ausfluß einer realitätsfernen Anthropologie gewesen wie die erwähnte Überinterpretation der aufklärerischen Idee von der entscheidenden Rolle von Umweltbedingungen und Erziehung. In Rußland wirkte hierbei überdies, begünstigt durch die langandauernde Vorherrschaft der asiatischen Produktionsweise sowie den Leibeigenenstatus der großen Bevölkerungsmehrheit, ein vormoderner, dorfgemeinschaftlicher „Kollektivismus“ nach (KARPOW 1988, S. 14). Nicht zufällig hatte LENIN utopische Gleichheitsforderungen und -versprechen als „hohle Phrase und die dumme Erfindung eines Intellektuellen ...“ bezeichnet (LENIN 1961, S. 346f.). Gleichwohl sind dann unter STALIN ein mechanistischer Physiologismus und Thesen der sogenannten LYSSENKO-Biologie, wonach erworbene Eigenschaften vererbt werden könnten, in den Rang marxistischer anthropologischer Dogmen erhoben worden; lieferten sie doch scheinbar wissenschaftlich-materialistische Begründungen für ein rigides Menschenmachertum, das in Formeln wie der vom „Ingenieur der menschlichen Seele“ sprachlichen Ausdruck fand (KIRCHHÖFER 1994, S. 317f.).

Im Rahmen von Vorarbeiten zu einer „Konzeption für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens“ (Konzeption 1963), später eine der Grundlagen für das 1965 verabschiedete Bildungsgesetz, das bis zum Ende der DDR gültig sein sollte, sind im Zentralinstitut Vorschläge für ein umfassendes *System der Differenzierung von Oberschulbildung* diskutiert worden: weitere Differenzierungen im polytechnischen Unterricht, Spezialschulen und spezielle Klassen, Differenzierung des allgemeinbildenden Unterrichts in Richtung einer Zweigbildung, Einführung fakultativer Fächer oder Kurse, der Ausbau interessen- und begabungsfördernder außerschulischer Arbeit und schließlich mehr methodisch-organisatorische Differenzierung im Klassenunterricht bis hin zur individuellen Förderung einzelner Schüler, die die zeitweilige Zusammenfassung von Schülern mit speziellen Begabungen, etwa in Mathematik, nicht ausschließen dürfe (NEUNER 1963, S. 144f.). Insgesamt müsse eine *schrittweise Differenzierung und Spezialisierung in der zehnklassigen Oberschule* ab Klasse 7 erwogen werden, und zwar in Relation zur Zweigbildung an den Erweiterten Oberschulen, deren Mehrzahl in Spezialschulen umzuwandeln wäre (ab Klasse 7 einsetzend); ein regulärer Abgang nach der Klasse 8 in Berufsausbildungseinrichtungen, die neben dem Beruf zehnklassige Oberschulbildung vermittelten, sollte ebenso wie der Übergang nach der 10. Klasse in Klassen für Berufsausbildung mit Abitur und erneut in Erweiterte Oberschulen diskutiert werden. Eine flexible Differenzierung bei gleichzeitigem Ausbau der inneren Einheitlichkeit „würde zweifellos die *Elastizität unseres Schulsystems* beträchtlich erhöhen, so daß es sehr differenzierten Anforderungen gerecht werden kann“ (S. 147f.).

Wissenschaftler der Berliner HUMBOLDT-Universität hatten gleichfalls seit den sechziger Jahren mit Schulexperimenten zur Differenzierung begonnen, hauptsächlich zur didaktischen, zeitweise zu Inhaltisdifferenzierungen in einen Kern- und Kursunterricht (BERGE/KLEIN/SALZWEDEL 1975). Auch KIENITZ hat in

jenen Jahren, aus komparatistischer Sicht, die Auffassung vertreten, „Einheitsschule“ und „Einheitsschulsystem“ seien keine statischen, sondern dynamische Größen. Mit dem Übergang zu höheren Realisierungsformen ergäben sich andere Notwendigkeiten und Möglichkeiten für Differenzierung (KIENITZ 1971, S. 56f.).⁷

Die Kontroversen zu derartigen Überlegungen und Experimenten dauerten bis zur Verabschiedung des Bildungsgesetzes an. In der seinerzeit bestehenden Staatlichen Kommission für das einheitliche sozialistische Bildungssystem unterstützten insbesondere Wissenschaftler und Wirtschaftsfachleute Differenzierungsvorschläge; Widerstände kamen hingegen von führenden Schulpolitikern und pädagogischen Wissenschaftlern, die die Einheitsschule gefährdet sahen, und sie rekapitulierten im wesentlichen die politisch-ideologischen Argumentationen der Revisionismusdebatte 1957/58. Bei der Endredaktion des Gesetzes ist selbst um einzelne Formulierungen gerungen worden. Das dann Festgeschriebene reflektierte mitnichten den Stand der Diskussion in der DDR-Pädagogik und die von Wissenschaftlern unterbreiteten Vorschläge. Realitätsferne Gleichheitshypothesen haben sich letztlich behauptet und dazu geführt, daß die in der *Konzeption eines einheitlichen Bildungssystems angelegten Möglichkeiten von Differenzierung und Flexibilisierung* der Einheitsschule, von der Einrichtung weiterer Spezialschulen abgesehen, nicht annähernd ausgeschöpft wurden. Die Erweiterte Oberschule ist, ohne die vorgeschlagenen gleitenden und gestaffelten Übergangsmöglichkeiten zu berücksichtigen, im Interesse dogmatisch verstandener Einheitlichkeit auf zwei Jahre, auf die Klassen 11 und 12, verkürzt worden, eine Entscheidung, die zwar erst 1982, nach einer Übergangszeit mit sogenannten Vorbereitungsklassen 9 und 10, wirksam wurde, gleichwohl stets in der Bevölkerung und besonders bei Hochschullehrern umstritten blieb.

Selbst *didaktische Differenzierungen* sind wiederholt in offiziellen schulpolitischen Verlautbarungen als ideologisch bedenklich eingestuft worden. „Unter der Decke“ freilich wurden, oft in Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Lehrern, vielfältige Formen innerer Differenzierung erprobt und praktiziert, besonders in Fächern mit hohem Übungsbedarf, wie im Mathematik-, im Deutsch- sowie im Fremdsprachenunterricht (u. a. UTHESS/UTHESS 1987). Ferner sind Formen der Frühförderung von Kindern⁸, differenzierte Einschulung gemäß dem tatsächlichen Entwicklungsniveau, zeitweilige Bildung homogener Leistungsgruppen im Interesse besserer Förderung sowohl zurückbleibender Schüler als auch solcher, die schneller voranschreiten, unterschiedliche Varianten eines Kern-Kurs-Modells, differenzierte Lernaufgaben in Lehrbüchern, individuelle Förderung mit Hilfe von Unterrichtsmitteln, zunehmend auch im computergestützten Unterricht, untersucht worden. Sieht man ab von in der DDR nicht

7 KIENITZ favorisierte das in der schwedischen Schule praktizierte Modell mit gleitender Auslese ab Klasse 8 für einen hochschulvorbereitenden und einen praktisch-berufsorientierten Weg (KIENITZ 1990, S. 110).

8 So konnten die Leipziger Begabungs- und Kreativitätsforscher GERLINDE und HANS-GEORG MEHLHORN Längsschnittuntersuchungen am Volksbildungsministerium vorbei durchführen, die in Kindergärten begonnen wurden und durch das ganze Schulalter hindurch weitergeführt werden sollten, gedeckt durch eine Absprache, die ich mit dem dortigen Bezirksschulrat getroffen hatte. Noch 1989 sind sie von Kontrolleuren des Ministeriums „entdeckt“ und kurzerhand verboten worden.

praktizierten Formen der Differenzierung, wie dem FEGA-System in bundesdeutschen Gesamtschulen, haben ebenfalls die beiden bekannten Grundformen innerer Differenzierung, die der Methoden und Medien bei gleichen Lernzielen sowie in den Zielen und Inhalten (u. a. KEIM 1977, S. 75 ff.; KLAFKI/STÖCKER 1976, S. 503 ff.) eine Rolle gespielt.

In der Erweiterten Oberschule übernahmen fakultativer und später wahlweise-obligatorischer Unterricht jene Bildungsaufgaben, die mit der im Jahre 1966 erfolgten Aufhebung der traditionellen Zweigdifferenzierung nicht mehr abgesichert werden konnten. In diesem Sinne sind auch Spezialschulen und -klassen im alt- und neusprachlichen Unterricht wirksam geworden. In den Klassen 9 und 10 ist Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre auf der Grundlage einer von der pädagogischen Wissenschaft vorgelegten Studie eine Vorform des fakultativen Unterrichts installiert worden⁹, der 1982 der Übergang zum voll ausgebauten fakultativen Unterricht auf der Basis einer weiteren Studie von Wissenschaftlern der Pädagogischen Hochschule Güstrow und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften folgte (Probleme und Fragen der Weiterentwicklung 1982). In Vorbereitung des 9. Pädagogischen Kongresses 1989 ist von Wissenschaftlern erneut versucht worden, in internen Studien sowie in Diskussionsartikeln (u. a. KIENITZ 1989, S. 17 ff.), die fortwirkende *politische Blockierung innerer und äußerer Differenzierung* aufzubrechen. Lediglich die Vorverlegung des fakultativen Unterrichts in die 7. und 8. Klasse konnte erreicht werden (Ergebnisse und Probleme der Bilanz 1984). DDR-Oppositionelle, wie SCHORLEMMER, haben gleichfalls in Briefen an die Volksbildungsministerin Vorschläge zur Differenzierung der Schule unterbreitet (1990, S. 81 ff.), ohne Widerhall zu finden. Erst nach dem Führungswechsel an der DDR-Spitze und im Volksbildungsministerium konnten Varianten zur Differenzierung der DDR-Schule unverkürzt in Schulreformpläne eingehen, u. a. in Thesen zur Bildungsreform (Thesen 1990) oder in Vorschläge zur Erneuerung der Abiturbildung (Empfehlungen 1990).

4. „Equality“ oder „excellence“?

THOMAS hat für die Nachkriegssituation von zwei unterschiedlichen Varianten der „Demokratisierung“ des Bildungswesens gesprochen: die auf die erwähnte soziale Umprivilegierung zielende, die sie an UdSSR und DDR festmachte, und die in westlichen Ländern bevorzugte. Hinsichtlich der proportionalen Repräsentation von Unterschichtenkindern in höherer Bildung sei erstere wesentlich erfolgreicher gewesen, jedoch auf Widersprüche einer lediglich quantitativen Auffassung von Chancengleichheit gestoßen. Die zweite, *moderatere Demokratisierungsvariante* versuchte, einen formalen Leistungsbegriff als gerechtes Auslesekriterium durchzusetzen, insonderheit mit dem Argument, „Begabungsre-

9 Die Studie ist von der Sektion Allgemeinbildung des DPZI unter Leitung von Prof. Dr. EDGAR DREFENSTEDT erarbeitet, am 5.12.1967 in der Direktion des Zentralinstituts und am 24. und 26.1.1968 im Kollegium des Ministeriums für Volksbildung beraten worden. Im BBF-Archiv sind lediglich Materialien zur seinerzeitigen Studentafenentscheidung für den fakultativen Unterricht (DIPF/BBF-Archiv 001/Mappe 303, S. 141) auffindbar, nicht jedoch die Studie.

serven“ zu erschließen. Leistungsauslese habe sich faktisch jedoch nicht selten als Sozialauslese erwiesen (THOMAS 1975, S. 6ff.). Die spezifischen Systemprobleme beider Strategien haben in sechziger Jahren Annahmen und Hypothesen hinsichtlich einer möglichen Konvergenz ihrer künftigen Entwicklungen begünstigt. Schulen in westlichen Ländern würden zu einer differenzierten Gesamtschule tendieren, im Osten führe der Weg zur stärker differenzierten Einheitschule (ROBINSOHN/THOMAS 1969, S. 16ff.). ANWEILER sah seinerzeit in der Bewegung „auf einen ausbalancierten Zustand einer differenzierten Gesamtschule hin ...“ (ANWEILER 1967, S. 27) die Perspektive für die künftige Gestalt eines gesamtdeutschen Schulwesens. In der DDR begannen sich etwa ab Mitte der siebziger Jahre Fördermaßnahmen aus Gründen des Ausgleichs früherer sozialer Ungerechtigkeiten, wie das Prinzip der besonderen Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder, zu überleben. Utopische Erwartungen von Gleichheitsdogmatikern, soziale und pädagogische Förderung unter Vorzeichen von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit würde zu einem Ausgleich auf einer Art mittlerem Niveau führen, haben sich gleichwohl nicht bestätigt. Im Gegenteil: Je mehr Einheitlichkeit und soziale sowie pädagogische Förderung zu greifen vermochten, desto vielfältiger und ausgeprägter wurden *Differenzierungen*, ja *Polarisierungen*, nunmehr insgesamt freilich *auf einem höheren Niveau*. Diese soziale und pädagogische Dialektik galt nicht allein für herausragende Begabungen und Spitzenköpfe, die zielstrebig gefördert wurden (MINTROP/WEILER 1994, S. 255), sondern im Grunde für *alle Schüler*, auch für jene permanent etwa 13 bis 15 Prozent der Zehnklassenschüler, die aus einer Vielzahl von Gründen, sozialen, medizinisch-physiologischen, psychologischen und pädagogischen, die Ziele dieser Schule nicht erreichten. Andererseits fühlte sich, so signalisierten Analysen, etwa ab Klasse 7 resp. 8 eine wachsende Zahl von Schülern durch den Unterricht nicht ausgelastet. Das sogenannte Mittelfeld, der unauffällige „Durchschnitt“, an dem einheitliche Bildungsmaß nehmen müsse, erwies sich tatsächlich als hochdifferenziert.

Höhere Bildung und veränderter sozialer Umgang förderten die *ganze Vielfalt von persönlichen Eigenarten, von positiven Leistungsmöglichkeiten wie Defiziten* zutage. Deshalb haben WERNER KALWEIT und ich in der Einleitung zu dem Buch „Leistungsreserve Schöpfertum“ formuliert: Nachdem grundlegende Probleme der sozialen Gleichheit gelöst seien, müsse die sozialistische Gesellschaft darangehen, „*die individuell unterschiedlichen Anlagen und Fähigkeiten zur höchsten Entfaltung zu bringen*“ (Leistungsreserve 1987, S. 11)¹⁰. Spätestens zu diesem Zeitpunkt hätte ein *neu austariertes Verhältnis von Einheitlichkeit und Differenzierung* gefunden werden müssen. Spannungen zwischen „equality“ und „excellence“ sind offenbar ein objektives Problem, für das im Bildungswesen

10 BENNER zieht von einer ähnlich lautenden Bemerkung von ALT eine Parallele zu der 6. These des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“, der behaupteten Konkludenz von individueller Begabung und gesellschaftlicher Allokation (BENNER 1994, S. 354). Das ist nicht begründet: Denn ALT hat stets, wie andere DDR-Pädagogen, mich eingeschlossen, von der Freisetzung des Reichtums individueller Fähigkeiten und Begabungen auf der Grundlage *weitgehend verwirklichter sozialer und Bildungsgleichheit* gesprochen, während das Forum „Mut zur Erziehung“, ähnlich wie andere konservative Theoretiker, Begabungstheorien instrumentalisierte, um gesellschaftliche Emanzipation und Schulreformen in Richtung von Einheits- und Gesamtschulplänen zu verhindern.

sen aller Länder, ungeachtet politischer Systeme, Lösungen zu finden sind. Im System der Einheitsschule hätte hierbei allerdings berücksichtigt werden müssen, daß *Differenzierung auf der Grundlage eines hohen Niveaus allgemeiner Bildung und sozialer sowie pädagogischer Förderung für alle*¹¹ sich von jener grundlegend unterscheidet, die in Gesellschaft wie im Bildungswesen darauf hinausläuft, *soziale Schranken und Spaltungen zu zementieren*. Politische und ideologische Vorbehalte haben erneut verhindert, daß derartige Entscheidungen im gesamtstaatlichen Rahmen getroffen wurden. In der Bundesrepublik konnte man in den vieljährigen Kämpfen um die Gesamtschule, obgleich mit anderer politischer Tendenz, ähnliches beobachten. VON FRIEDBURG hat Ende der achtziger Jahre „außerordentlich beständige Strukturen öffentlicher Bildung“ und eine „unvergleichliche Kontinuität der Probleme und Polarisierungen“ als die letztlich entscheidenden, weitere Entwicklungen blockierenden Faktoren bezeichnet (FRIEDBURG 1989, S. 476).

Soziale Mobilität, ein Charakteristikum der frühen DDR-Gesellschaft, begann etwa Mitte der siebziger Jahren ebenfalls abzuflauen. Bis dahin hatten Soziologen auffällige Tendenzen einer „Nivellierung nach oben“ und einer Abschwächung des traditionellen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und künftiger sozialer Stellung ausmachen können. Jetzt mußten sie immer häufiger konstatieren, die Mehrzahl der Absolventen würde überdurchschnittlich häufig durch Schulbildung und berufliche Ausbildung wieder für die Klasse oder Schicht rekrutiert werden, der sie entstammte (MEIER 1981, S. 122 ff.). GEISLER hat dies als Umschlag von der „Übergangsphase des revolutionären Umbruchs“ zur Verfestigung von „Bildungsprivilegien der neuen sozialistischen Intelligenz“ diagnostiziert. Freilich habe sie „bei weitem nicht das Ausmaß der bürgerlichen Vorteile vor Beginn der Umwälzung angenommen ... oder auch nicht den Grad der bürgerlichen Privilegien in der Bundesrepublik“ (GEISLER 1983, S. 759). Nun muß es als normal angesehen werden, daß allgemeine Bildungsförderung Eltern hervorbringt, die den Wert von Bildung für ihre Kinder, in dieser Hinsicht vergleichbar mit dem Bildungsbürgertum, schätzen und Bedingungen zu schaffen willens und in der Lage sind, die diese nicht selten wieder nach höherer Bildung streben lassen. Teile der neuen Eliten haben jedoch, den alten vergleichbar, die Neigung entwickelt, für ihre Kinder ungeachtet tatsächlich nachgewiesener Leistungsfähigkeit und Begabung eine privilegierte Bildung in Anspruch nehmen zu wollen. Da immer noch soziale Herkunft bei Bewerbungen für höhere Bildungswege eine Rolle spielte, haben Mitarbeiter der Partei- und Staatsbürokratie, von Polizei, Armee und Staatssicherheit, in der Regel wegen ihrer politischen Überzeugung, aber auch ihrer Arbeiterherkunft wegen in diese Funktion gekommen, ihren politischen Einfluß genutzt, die Statistik so zu manipulieren, daß dieser Status auch für ihren Nachwuchs hätte festgeschrieben werden können. Mit sozialistischen Idealen war dies ebensowenig zu vereinbaren wie mit der auf soziale Dynamik zielenden Grundidee des einheitlichen Bil-

11 Derzeitige Vergleichsuntersuchungen zu Bildungsverläufen und psychosozialen Entwicklungen bestätigen das tendenzielle Überwiegen einer kindorientierten Förderung bevorzugenden Haltung von Pädagogen, deren pädagogisches Ethos in der polytechnischen Oberschule geprägt worden ist. Die Unterschiede in den unteren und mittleren Leistungsgruppen sind in den Ostländern signifikant geringer als in westlichen, während in den oberen Leistungsgruppen zu nächst Differenzen nicht festgestellt werden konnten (Bildungsverläufe 1994, S. 9 und 26ff.).

dungswesens. Um dem gegenzuwirken, war dann die soziale Kategorie „Produktionsarbeiter“ für Aufnahmeentscheidungen gesondert auszuweisen.

Gleichwohl begannen *soziale Hierarchien* sich erneut zu verfestigen. Proportional mit der hierdurch wesentlich verursachten „Gerontokratie“, der Überalterung des Führungspersonals, entwickelte sich die Unfähigkeit, entschlossene Antworten, die sozialistischen Prinzipien entsprochen hätten, auf die neuen Herausforderungen, darunter Relationen zwischen „equality“ und „excellence“ im Bildungswesen und darüber hinaus, zu akzeptieren. Unbeweglichkeit und Gleichmacherei hinsichtlich Arbeitsorganisation, Entlohnung, Leistungsstimulierung, persönlicher Verantwortung, Bürokratisierung sowie das Fehlen spürbarer Sanktionen für Minderleistungen trugen dazu bei, daß sich allenthalben eine Ideologie des Mittelmaßes auszubreiten begann. Signale für Leistungsabfall häuften sich: Die Zahl der Patentanmeldungen, speziell von jungen Leuten, ging etwa ab 1985 zurück.¹² Bei den Abiturprüfungen sind zwischen 1984 und 1987 von Jahr zu Jahr bessere Gesamtprädikate erzielt worden¹³, obgleich die tatsächlichen Leistungen sich nicht adäquat entwickelten. Die geforderte permanente ideologische „Rotlichtbestrahlung“ hat angesichts größerer intellektueller Potentiale und gestiegenen Selbstbewußtseins den Überdruß zusätzlich verstärkt. So haben *Gleichmacherei und Indoktrination*, sich wechselseitig aufschaukelnd, immer mehr junge Menschen in die Opposition getrieben. Die hauptsächlich aus der kommunistischen Bewegung kommenden oder von ihr geprägten Regierenden, sowieso von in dieser traditionell verbreiteten Intellektuellenfeindlichkeit infiziert, reagierten auf diesen *Mentalitätswandel* mit ähnlichem Unverständnis wie hinsichtlich neuer Gewichtungen von Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Das sind Gründe für die „Politik des unterschiedenen Nichthandelns“ in der Endphase der DDR.

Von Pädagogen 1989/90 erarbeitete Reformvorschläge, die Wende mit Kontinuität verknüpften, haben geschilderte Depravationen des Einheitsprinzips berücksichtigt. Mit der Wiedereinführung des gegliederten Schulwesens nach der Vereinigung sind spezifische DDR-Erfahrungen ignoriert worden. Erneut waren politische Argumente, nunmehr allerdings mit anderen Vorzeichen, ausschlaggebend.

12 Sie entwickelte sich von 8490 im Jahr 1980 über einen Spitzenwert von 13513 im Jahr 1985 auf 12863 im Jahr 1987 (Statistisches Jahrbuch 1988, S. 130). Die Zahl der jugendlichen Patentanmelder und -inhaber ging noch stärker zurück und wurde daher, eine üblich gewordene Reaktion auf unangenehme Tatsachen, für geheim erklärt.

13 Das Prädikat „Mit Auszeichnung“ ist 1984 an 14,8 und 1987 an 16,8 Prozent der Abiturienten vergeben worden, das Prädikat „Sehr gut“ 1984 an 23,6 und 1987 an 25,5 Prozent, der prozentuale Anteil des Prädikats „Ausreichend“ blieb in dem genannten Zeitraum in etwa gleich. 1988 sind dann, um zu Manipulationen von Zensuren und Prädikaten nicht zu ermuntern, Gesamtprädikate aus der Statistik herausgenommen wurden.

Literatur

- ALT, R.: Das Bildungsmonopol. Berlin 1978.
- ANWEILER, O.: Entwicklungsperspektiven des Bildungswesens in beiden Teilen Deutschlands. In: *Bildung und Erziehung* 20 (1967), S. 16–30.
- AUFRUF zur demokratischen Schulreform. In: *Quellen zur Geschichte der Erziehung*. Berlin 1959, S. 377–379.
- BECKER, H. H.: Über das Wesen der Allgemeinbildung und einige aus ihm sich ergebende Folgerungen für das System der Volksbildung. In: *Pädagogik* 12 (1957), S. 663–676 und 727–746.
- BENNER, D.: Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft. Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 1. Weinheim/München 1994.
- BERGE, M./KLEIN, H./SALZWEDEL, W.: *Einheitlicher Unterricht – individuelle Förderung aller Schüler*. Berlin 1975.
- BILDUNGSVERLÄUFE und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). Zwischenbericht für Schulen. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin/Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften Kiel 1994.
- DIE POLYTECHNISCHE BILDUNG in der Deutschen Demokratischen Republik und die Wege zu ihrer Verwirklichung. Protokoll der theoretisch-praktischen Konferenz des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts vom 21.–23. Mai 1953 in Berlin. Berlin 1954.
- DUKE, P.: Gesamtdeutsche Pädagogik im Kalten Krieg? Der V. Pädagogische Kongreß 1956 und seine Folgen für die DDR-Pädagogik. In: *Die Deutsche Schule* 85 (1993) S. 63–83.
- EMPFEHLUNGEN der Zentralen Arbeitsgruppe zur Erneuerung der Abiturbildung. In: *Bildungswesen aktuell (BA)*, 7/1990. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.
- ERGEBNISSE UND PROBLEME der Bilanz zur Vervollkommnung des Unterrichtskonzepts der sozialistischen Schule ... und Grundrichtungen der Weiterentwicklung. Ausgearbeitet von einer Arbeitsgruppe unter Leitung von Prof. Dr. DIETRICH. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. September 1984. Privatarchiv.
- FRIEDEBURG, L. VON: *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a. M. 1989.
- FÜHR, CHR.: *Zur Schulpolitik der Weimarer Republik – Darstellung und Quellen*. Weinheim²1972.
- GEGEN PRINZIPIENLOSIGKEIT in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion. Stellungnahme der Parteiorganisation der SED des Instituts für Pädagogik an der Karl-Marx-Universität Leipzig. In: *Pädagogik* 13 (1958), S. 46–50.
- GEISSLER, G.: Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955–1958. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), S. 913–940.
- GEISSLER, R.: Bildungschancen und Statusvererbung in der DDR. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 35 (1983), S. 755–770.
- GESCHICHTE DER ERZIEHUNG. Hrsg.: K.-H. GÜNTHER u. a. Berlin¹⁴1987.
- HEARNDEN, A.: *Bildungspolitik in der BRD und DDR*. Schwann 1973.
- HOFFMANN, D./NEUMANN, K. (Hrsg.): *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945–1965)*. Weinheim 1994.
- KARPOW, W.: Das Evangelium der Dogmatik. In: *Ogonjok* 31/1988, S. 14–15 (russ.).
- KEIM, W.: *Schulische Differenzierung. Eine systematische Einführung*. Köln 1977.
- KIENITZ, W. (Hrsg.): *Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Ein internationaler Vergleich*. Berlin 1971.
- KIENITZ, W.: Zur Weiterentwicklung des Verhältnisses von Einheitlichkeit und Differenziertheit. In: *Pädagogik* 44 (1989), S. 17–27.
- KIENITZ, W.: Und nochmals: Zur Weiterentwicklung des Verhältnisses von Einheitlichkeit und Differenziertheit. In: *Pädagogik* 45 (1990), S. 105–112.
- KIENITZ, W.: Die Anfänge der Schulentwicklung in Ostdeutschland im Rahmen des schulreformersischen Aufbruchs in Europa nach dem Zweiten Weltkrieg. In: *HOFFMANN/NEUMANN* 1994, S. 57–73.
- KIRCHHÖFER, D.: Distanz und Nähe zur Anthropologie in den Erziehungswissenschaften. In: *HOFFMANN/NEUMANN* 1994, S. 309–326.
- KLAFKI, W./STÖCKER, H.: Innere Differenzierung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 22 (1976), S. 497–523.
- KONZEPTION für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens. Diskussionsgrundlage. Ausgearbeitet vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. 15.5.1963 (DIPF/BBF-Archiv XII 1).

- LEISTUNGSRESERVE SCHÖPFERTUM. Forschungsergebnisse zur Kreativität in Schule, Ausbildung und Wissenschaft. Hrsg.: G. NEUNER. Berlin ²1987.
- LENIN, W. I.: Rede über den Volksbetrug mit den Losungen Freiheit und Gleichheit. In: Werke, Band 29. Berlin 1961, S. 327–365.
- LESS, H.: Über die neuen Beziehungen zwischen Berufsausbildung und Allgemeinbildung. In: Pädagogik 14 (1959), S. 29–41.
- LOST, CH./UHLIG, CH.: Einheitsschule im 20. Jahrhundert – Geschichte, Probleme und der Realisierungsversuch in der DDR. In: K.-CH. LINGELBACH/H. ZIMMER: Jahrbuch für Pädagogik 1993. Frankfurt a. M. 1993, S. 53–66.
- LÖTSCH, M.: Zur Entwicklung der Intelligenz in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Ders.: Die Intelligenz in der sozialistischen Gesellschaft. Berlin 1980, S. 89–118.
- MEIER, A.: Bildung im Prozeß der sozialen Annäherung und Reproduktion der Klassen und Schichten. In: Jahrbuch für Soziologie und Sozialpolitik 1982. Berlin 1981, S. 116–127.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich 1993.
- MINTROP, H./WEILER, H. N.: The Relationship between Educational Policy and Practice: The Reconstruction of the College-Preparatory Gymnasium in East Germany. In: Harvard Educational Review Bd. 64, Nr. 3, Fall 1994, S. 247–276.
- MITTER, W.: Gymnasium und (oder) Gesamtschule? In: H. RÖHRS/A. PEHNKE (Hrsg.): Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme. Frankfurt a. M. 1994, S. 277–291.
- MÜLLER, K. V.: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft. Köln/Opladen 1956.
- NEUNER, G.: Aufgaben und Probleme bei der Weiterentwicklung des sozialistischen Bildungswesens. In: Pädagogik 18 (1963), S. 133–149.
- NEUNER, G.: Wissenschaftlich-technische Revolution, sozialistische Kulturrevolution und die Entwicklung der sozialistischen Bildungskonzeption. In: Pädagogik 19 (1964), S. 796–811.
- NEUNER, G.: Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ein Rückblick auf Positionen und Restriktionen. In: Die Deutsche Schule 83 (1991), S. 280–295.
- NEUNER, G.: Kontinuität und Transformation klassischer Bildungstheorie im DDR-Bildungswesen. In: HOFFMANN/NEUMANN 1994, S. 173–196.
- OPPERMANN, D.: Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke. Zu den Wechselwirkungen politischer Motivation und pädagogischer Zielsetzungen in der Geschichte des Einheitsschulgedankens. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1982.
- PAULSEN, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts (auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart). Dritte, erweiterte Auflage, Leipzig 1919.
- PROBLEME UND FRAGEN der Weiterentwicklung der AG/R zu fakultativem Unterricht in Kursen und Konsequenzen für die Forschung. Ausgearbeitet von Prof. Dr. NAUMANN, Dr. LOSCHAN, Prof. Dr. DREWS, Dr. WALTER. Präsidiumsvorlage, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. April 1982 (DIPF/BBR-Archiv 10.458).
- ROBINSON, B./THOMAS, H.: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Lichte internationaler Erfahrungen. (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 3) Stuttgart ²1969.
- ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4) Stuttgart ⁸1972.
- SCHILLER, J.: Wendepunkte der DDR-Pädagogik. Beispiel 1956: Der V. Pädagogische Kongreß – Spiegelungen in den Veröffentlichungen der Zeitschrift Pädagogik. In: Pädagogik und Schulalltag 47 (1992), S. 450–468.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Pädagogische Schriften. Langensalza 1902.
- SCHORLEMMER, F.: Träume und Alpträume. Einmischungen 1982–90. Berlin 1990.
- SIENKNECHT, H.: Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik. Weinheim/Berlin 1968.
- SIEVERT, G.: Der Kern- und Kursunterricht an den allgemeinbildenden Pflichtschulen zwischen 1946 und 1949 – eine historische Erfahrung. In: Pädagogische Forschung 30 (1989) 4, S. 95–101.
- STATISTISCHES JAHRBUCH DER DDR. Berlin 1988.
- THESEN ZUR BILDUNGSREFORM. März 1990, Prof. Dr. HANS-HEINZ EMONS, Minister für Bildung der DDR.
- THOMAS, H.: Soziale Schichtung und Schulreform. Sozialpolitische Motive und Bedingungen der Reform der Sekundarschulstruktur 1945–1965. In: Schulreform und Gesellschaft. Vergleichende

- Studien über die gesellschaftlichen Bedingungen von Schulreformen in sieben europäischen Ländern. Hrsg.: F. BRAUN u. a. (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 3 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) Berlin 1975. Teil 1, S. 1–133.
- UTHESS, H./UTHESS, S. (Hrsg.): Einheitlichkeit und Differenzierung im Russischunterricht. Berlin 1987.
- WATERKAMP, D.: Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine theoretisch-systemtheoretische Untersuchung. Köln/Wien 1985.
- WYGORSKI, L.: Ausgewählte Schriften. Hrsg.: J. LOMPSCHER. Band 2. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Berlin 1987.
- ZYMEK, B.: Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 941–960.

Abstract

Analyses of the implementation of the principle of unity in different phases in the history of the East German educational system basically focus on two aspects: greater equality in educational opportunities, on the one hand, and the departure from the traditional dualism between higher education and elementary and vocational education, on the other. Both Social Democratic-reform pedagogical and egalitarian-Communist conceptions of educational policy have – besides other factors – had a decisive impact on decisions concerning forms of differentiation in the interest of individual development. In the history of the GDR, successes in the reduction of the number of the socially underprivileged have always been accompanied by a clearer manifestation of antinomies between equality and excellence, – antinomies for which, due to the political and ideological paralysis of the late GDR no solution had been found up to the fall of the political system in 1989.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Gerhart Neuner, Regensburger Str. 22b, 15738 Zeuthen