

Döbert, Hans; Martini, Renate Schule zwischen Wende und Wandel. Wie weiter mit den Schulreformen in Deutschland-Ost?

Die Deutsche Schule 84 (1992) 1, S. 94-110



Quellenangabe/ Reference:

Döbert, Hans; Martini, Renate: Schule zwischen Wende und Wandel. Wie weiter mit den Schulreformen in Deutschland-Ost? - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 1, S. 94-110 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-312148 - DOI: 10.25656/01:31214

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-312148>

<https://doi.org/10.25656/01:31214>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

84. Jahrgang / Heft 1 / 1992

Liana von Fromberg-Koch

Stellungnahme des Deutschen Kinderschutzbundes im Rahmen des Symposiums „Ernstfall Grundschule – Sind Kinder keine Kinder mehr?“, veranstaltet vom niedersächsischen Kultusminister am 31. 10. 1991 in Hannover

5

Ernst Cloer

Veränderte Kindheitsbedingungen – Wandel der Kinderkultur
Aufgaben und Perspektiven für die Grundschule als Basis
der Bildungslaufbahn

10

Nicht vom „Verschwinden der Kindheit“, aber vom Wandel der Kindheit in Zusammenhängen neuer sozialstruktureller Ungleichheiten, Destabilisierungen der kindlichen Lebenswelt handelt der Aufsatz. Der Autor plädiert für ein Ensemble pädagogisch legitimer Anstrengungen, angefangen von gut konzipierten Jugend- und Kinderhäusern über volle Halbtagschulen bis hin zu Ganztagschulen, um auf die drohende strukturelle Vernachlässigung von Kindern in der Wohlstandsgesellschaft menschenstärkend zu reagieren. Er beschließt seine aspektreiche Analyse der „Kindheit heute“ mit 14 Reflexionsthesen, die auf die Frage antworten: Was brauchen Kinder heute?

Wolfgang Menzel

Kreativität und Schule

28

Wo es um die Förderung von Kreativität in der Schule geht, gerät dieses Ziel noch immer häufig in Konflikt mit herkömmlichen Konzepten der Lern- und Leistungsbeurteilung. Der Autor macht, ausgehend von einem Aufsatzbeispiel, deutlich, daß kreative Schülerinnen und Schüler es schwer haben mit der Schule, weil diese sie als anstrengend, unbequem, unangepaßt bewertet. Konfliktreich erweisen sich insbesondere die Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, die hochkreativ, aber nicht in

gleichem Maße hochintelligent sind. Im Zweifelsfall werden noch immer die konventionellen Leistungen den unkonventionell-kreativen, erfinderischen Leistungen vorgezogen, obwohl doch unsere Zukunft mehr denn je davon abhängt, „kreative Sensibilität“ mit kreativer, unkonventioneller Intelligenz verknüpft zu stärken und zu fördern.

Astrid Kaiser

Das Konzept „Freie Arbeit“ im Spannungsfeld zwischen Materialdifferenzierung und Projektlernen

Kritische Anmerkungen zu Problemen neuerer grundschulpädagogischer Reformbestrebungen

42

Für außerordentlich problematisch hält es die Autorin, wenn ein pädagogisches Reformprojekt zwar mit Euphorie betrieben wird, aber jeder konsistenten theoretischen Begründung in der pädagogischen Theorie ermangelt. Das trifft auf den gegenwärtig zu beobachtenden Freiarbeits-Boom zu. Der eher rhetorische Rückgriff auf die reformpädagogische Tradition kann die Theorielücke allein nicht füllen. Die Autorin unterzieht das Konzept „Freiarbeit“ einer kritischen Bestandsaufnahme. Sie warnt vor einem Individualisierungskonzept, in dem Lernangebote nach dem Muster von Warenhauskatalogen und Selbstbedienungsläden so sehr von sozialemotionaler Eingebundenheit in humane, beziehungsorientierte Gruppenkontexte „befreit“ sind, daß Freiarbeit in geschäftige „Scheininnovationen“ mündet.

Hedi Berens

Mehr Zeit für Kinder – Grundschule als Halbtagsgrundschule

50

Die Verfasserin, Rektorin einer Grundschule, schildert sowohl programmatisch wie auch aus praxisnaher Erfahrung Ziele, Wege und Umsetzungsschwierigkeiten in einem Modellversuch „Volle Halbtagsgrundschule“, den die niedersächsische Landesregierung genehmigt hat. Angesichts des Wandels kindlicher Lebensbedingungen und angesichts verstärkter Berufsorientierung auch bei Frauen kann die „Volle Halbtagsgrundschule“ eine Antwort sein, die Kindern einen Anregungs- und Stabilitätsrahmen für ihre ganzheitliche Entwicklung bietet. Allerdings ist hierzu nötig: Die Einbeziehung von sozialpädagogischen Fachkräften in die Gestaltung von Schule als Lebenswelt.

Hanne Cloer

Offener Unterrichtsbeginn

Erfahrungen einer Grundschullehrerin

61

Bei allem materiellen Überfluß entbehren Kinder heute Erwachsene, die Zeit für sie haben, die sich ihnen mit Interesse zuwenden, ihnen Wertschätzung und Geborgenheit vermitteln, sie aber auch ernst nehmen als heranwachsende Teilhaber ihrer Kultur. Aus langjähriger Erfahrung mit „offenem Unterrichtsbeginn“ skizziert die Verfasserin dieses Beitrags einen Schulmorgen, an dem sie – wie an jedem Schulmorgen – vierzig Minuten vor Unterrichtsbeginn in ihrer Klasse ist: die Kinder tröpfeln einzeln oder zu zweit herein, jedes bringt sich mit all seinen Geschichten, Träumen, Erlebnissen mit in die Schule; bedürfnisorientierter Unterricht bleibt hier nicht Leerformel.

Wo Schulsozialarbeit in die Schule bereits Eingang gefunden hat, da wird sie als Entlastungsinstrument gebraucht, – wie der Autor meint – mißbraucht. Ihm geht es darum, einen Wandel in Auftrag und Ausgestaltung sozialpädagogischer Aufgaben in der Schule herbeizuführen. Das bedeutet aber auch, daß Sozialpädagogik nicht länger in einem Subordinationsverhältnis zur unterrichtlichen Dominanz der Schule begriffen werden dürfe. Sozialarbeit müsse gleichgewichtig beauftragt sein, an der Gestaltung der schulischen Lebenswelt mitzuwirken, dieses Gleichrangigkeitsprinzip müsse sich auch in Bezahlung und institutioneller Verantwortung niederschlagen.

Hanno Schmitt

**Selbstverwaltung und dezentrale Gestaltungsmöglichkeiten
der einzelnen Schule**

Historische Bezüge und aktuelle Erwartungen

81

Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schule durch verstärkte Selbstverwaltung ihrer Angelegenheiten – diese unerledigte Empfehlung des Deutschen Bildungsrats gewinnt gegenwärtig neue bildungspolitische Aktualität. Der Verfasser stellt die Selbstverwaltungsintention in den historischen Zusammenhang der Weimarer Republik. Damals war die Hansestadt Hamburg führend in der Gewährung von freien Gestaltungsmöglichkeiten für Schule. Aus diesen historischen Erfahrungen leitet der Autor Konsequenzen für die aktuelle Situation ab. Sie münden in der unhintergehbaren Aufforderung an staatliche Aufsicht, demokratische und humane, sozial gerechte Schule zu gewährleisten, zur Not auch durch „Kontrolle von oben“, ansonsten aber jede Schule zu stärken, eigenverantwortliche pädagogische Gestaltungsräume ausweitend zu nutzen.

Hans Döbert, Renate Martini

Schule zwischen Wende und Wandel

Wie weiter mit den Schulreformen in Deutschland-Ost?

94

Zwei Jahre nach der „Wende“ hat sich die Schullandschaft in den neuen Bundesländern vielfältig verändert. Insbesondere die Kulturhoheit der Länder bringt eine Tendenz zu Vielfalt zutage, gleichzeitig aber läßt sich eine Orientierung am zweigliedrigen Schulwesen erkennen. Der Beitrag der beiden Autoren informiert detailliert über die bildungspolitischen Weichenstellungen in Deutschland-Ost, macht aber zugleich auch deutlich, welche Gefahren in rein administrativen Lösungen liegen und wo die pädagogische Innovationsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern in politischen Durchsetzungsstrategien frustriert werden könnte.

Nachrichten und Meinungen:

111

- Förderpreis
- Pädagogische Wissenschaft in der DDR
- Neugründung in Thüringen

- Fritz Bohnsack/Ernst-Michael Kranich (Hg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik
- David Elkind: Das gehetzte Kind
- Christa Berg und Sieglind Ellger-Rüttgardt (Hg.): „Du bist nichts, dein Volk ist alles“
- Hermann Laux: Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933 – 1945
- Werner Wiater (Hg.): Mit Bildung Politik machen
- Horst Dichanz: Schulen in den USA
- Peter Klose: Verwendung und Rezeption staatlicher Lehrpläne in Schulen
- Reinhold Miller: Schilf-Wanderung
- Reinhold Miller: Sich in der Schule wohlfühlen
- Ernst Meyer und Rainer Winkel (Hg.): Unser Ziel: Humane Schule
- Detlef Horster: Jürgen Habermas

Liebe AbonnentInnen,

immer wenn der Verlag sich im redaktionellen Teil zu Wort meldet, ist damit eine unangenehme Mitteilung verbunden. So leider auch diesmal. Zum 1. Januar 1992 müssen wir die Abonnementgebühren der allgemeinen Preisentwicklung anpassen. Das Abonnement kostet jetzt DM 65.- bzw. DM 54.- für Studenten. Die Versandkosten bleiben unverändert. Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Im übrigen sind wir aus datenschutzrechtlichen Gründen gehalten, Sie darauf hinzuweisen, daß die Post uns bei Umzug der Empfänger die neue Anschrift mitteilt. Für dieses Verfahren wird Ihr Einverständnis vorausgesetzt. Sie können dagegen aber Widerspruch einlegen. Dieser Widerspruch ist dem Verlag schriftlich zu erklären.

Juventa Verlag

Hans Döbert, Renate Martini

Schule zwischen Wende und Wandel – Wie weiter mit den Schulreformen in Deutschland-Ost?

Dieser Beitrag trägt den Charakter eines Werkstattberichts. Er stellt den Versuch dar, über einige Aspekte der Schulentwicklung in den ostdeutschen Ländern aus einem laufenden Forschungsprojekt zu informieren und sie vergleichend zu betrachten.

Neben der Tatsache, daß es sich hierbei um Einsichten und Informationen aus der Anfangsphase des Forschungsvorhabens handelt, ist zu bedenken, daß zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrages in den Länder noch an einer Neudefinition von Bildungspolitik und an Konzepten künftiger Schulentwicklung gearbeitet wird. Der massive Zeitdruck bei der Angleichung an das Bildungssystem der „alten“ Bundesrepublik, beim West-Ost-Transfer, aber auch beim Beschreiten eigener, neuer Wege führt dazu, daß derzeit vor allem Strukturen und Zuständigkeiten geklärt sowie Handlungsfähigkeiten geschaffen werden. Der fachlich-inhaltliche Streit bei der Umgestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens vollzieht sich kaum öffentlich, ist für Lehrer des jeweiligen Landes selten transparent.

Auch wenn der vorliegende Beitrag diese Situation widerspiegeln muß, halten es die Autoren für nötig, bereits erkennbare Tendenzen künftiger Schulentwicklung in den ostdeutschen Ländern zu beschreiben. Die Ausführungen beabsichtigen keine Bewertung der jeweiligen Schulentwicklung. Eine allzu eilfertige Generalisierung der vorliegenden Einsichten, ohne das jeweils Besondere genauer zu erfassen, wäre unzulässig. Die Kenntnisnahme und Prüfung der in den einzelnen Ländern sich vollziehenden Entwicklungen steht deshalb im Zentrum dieses Beitrags.

Die Schule nach der gesellschaftlichen Wende in der DDR

Die radikalen gesellschaftlichen Veränderungen in der DDR – im Zusammenhang der Wandlungsvorgänge in Ost-Europa – haben seit Herbst 1989 zu tiefgreifenden Veränderungen der Rahmenbedingungen für das Erziehungs- und Bildungswesen bereits in der damaligen DDR geführt. Im Unterschied zu den meisten westeuropäischen Staaten und zu den „alten“ Bundesländern, in denen sich Reformen des Bildungswesens über einen langen Zeitraum – mit Höhe und Tiefen – erstrecken, trat für das Bildungswesen der DDR eine sich in kürzesten Zeiträumen vollziehende Umbruchsituation ein. Der gesamte Erziehungsraum Schule veränderte sich grundlegend, vor allem hinsichtlich seiner politischen, curricularen, methodischen und pädagogischen Prämissen.

Dieser radikale Umbruchprozeß führte in vielen Schulen, die ja alle ihre „eigene Geschichte“ haben, zu quantitativen und qualitativen Verschiebungen und Brüchen. Andererseits entstand eine spürbare Erweiterung des

eigenverantwortlichen Handlungsspielraumes von Schulen und Lehrern. Mindestens durch folgende Momente läßt sich der Veränderungsprozeß im damaligen Schulwesen und die Situation der Schulen beschreiben:

Auf Grund des Drucks einer breiten Öffentlichkeit wurden durch die bildungspolitisch Verantwortlichen Bestimmungen aufgehoben, die die Schule als Machtinstrument des DDR-Staates und der SED festschrieben, die die Militarisierung und Ideologisierung des Unterrichts zum Inhalt hatten und die Entscheidungs- und Wahlfreiheit der Schüler und Eltern beschnitten. Zentrale Vorgaben waren nicht mehr und die Kulturhoheit der Länder noch nicht voll wirksam. Auch dadurch bedingt entstand eine deutliche Erweiterung des individuellen Handlungsspielraumes. Einerseits von vielen Pädagogen begrüßt, führte die Zunahme der Eigenverantwortlichkeit und der Interpretationsmöglichkeiten bei Schulverwaltungen und Lehrern andererseits zu Unsicherheiten. Es entstand ein völlig neues Spannungsfeld von normativer staatlicher Steuerung hinsichtlich Curricula und den Autonomiebestrebungen von Schulen und Lehrern. Eine Neubestimmung der „Verbindlichkeit“ von Lehrplänen wurde nach der gesellschaftlichen Wende vorgenommen.

Welche Veränderungen haben sich seit Herbst 1989 in der Schule der ehemaligen DDR vollzogen?¹

- Mit Beginn des Schuljahres 1990/91 wurden die Schulen von Direktoren geleitet, die zuvor von Schulkonferenzen demokratisch vorgeschlagen und gewählt wurden. An den Schulen wurden neue Gremien demokratischer Mitbestimmung als Vertretungen der Lehrer, Eltern und Schüler geschaffen.
- Erziehung und Bildung in der Schule wurden von einseitiger ideologischer Orientierung entlastet. Die in der DDR gültigen Erziehungsziele und Bildungskonzepte wurden weitgehend außer Kraft gesetzt. Die Inhalte früherer Lehrpläne galten nur als Rahmenrichtlinien, soweit sie mit der freiheitlich-pluralistischen Ordnung vereinbar waren. Ihre Umsetzung lag in voller Verantwortung der Schulen und Lehrer.
- Im Lernbereich Gesellschaft wurden gravierende Veränderungen vorgenommen. An Stelle des abgeschafften Faches Staatsbürgerkunde trat das Fach Gesellschaftskunde für die Klassen 7 bis 12. Dieses Fach bestand in den 7. und 8. Klassen aus den Grundkursen „Lebensweise – Lebensgestaltung“ und „Der Bürger in der demokratischen Gesellschaft“, in den 9. und 10. Klassen aus den Grundkursen „Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik“ und „Prozesse und Probleme der gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in der Welt“ sowie aus wahlobligatorischen Aufbaukursen (Ausgewählte ökonomische Probleme, Politik und Moral, Massenmedien – ihre Macht und ihr Gebrauch, geistige Strömungen und Bewegungen in unserer Zeit; ausgewählte Probleme der Lebensweise und Lebensgestaltung). In den Klassen 11 und 12 wurden die Kurse „Was ist der Mensch?“ (philosophische Anthropologie) und „Mensch und Gesellschaft“ (geschichtsphilosophische Fragen) behandelt.

Für das Fach Geschichte wurde der Lehrplan für ungültig erklärt und durch eine Arbeitsgrundlage ersetzt, in der die einseitige DDR-

Geschichtsbetrachtung überwunden und durch neue Inhalte ersetzt wurde. Die neuen Inhalte wurden überwiegend mit Hilfe von Büchern aus Schulbuchverlagen der alten Bundesländer an die Schüler vermittelt.

- Im Lehrbereich Sprachen wurde das bisher dominierende Fach Russisch den anderen Fremdsprachen gleichgestellt. Für die Schüler eröffneten sich Wahlmöglichkeiten, deren praktische Realisierung aber von den vorhandenen Rahmenbedingungen abhing.
- Im Lernbereich Mathematik-Natur-Technik wurden vor allem schon länger diskutierte Probleme (Stoff-Zeit-Verhältnis, Entlastung, innere und äußere Differenzierung usw.) weniger aus der gesellschaftlichen Veränderung resultierende Konsequenzen angegangen und zu Lösungsansätzen geführt.
Das Fach „Einführung in die sozialistische Produktion“ wurde durch eine auf die Vorbereitung auf die Arbeitswelt unter den Bedingungen der freien Marktwirtschaft eingerichteten Arbeitslehre, bestehend aus dem Lehrgang Technik und aus Praktika, ersetzt, soweit dafür erforderliche Rahmenbedingungen existierten. Die Fächer Werken und Schulgarten wurden zunächst weiter unterrichtet.
- Im Lernbereich Ästhetik wurden einseitige Inhalte entfernt und durch solche ersetzt, die die Vielfalt und den Reichtum der deutschen und internationalen Kultur widerspiegeln. Die Lehrer entschieden – wie in den meisten anderen Fächern – auch hier über Behandlungsschwerpunkte selbst.
- Schulen in freier Trägerschaft wurden zugelassen.
- Der an den Schulen bestehende Hort ist bisher weitgehend erhalten geblieben.
Andere bisher subventionierte Sozialleistungen wie Ferienbetreuung und Mittagessen konnten – wenn auch zu Lasten der Eltern – teilweise erhalten werden.

Die exemplarisch genannten Veränderungen implizierten auch ein völlig neues Verhältnis von Lehrer und Lehrplan. Gefragt war ein kritisch-distanzierter Umgang mit Lehrplänen, der sich an folgenden Anforderungen orientieren sollte:

- a) Toleranz gegenüber verschiedenen Weltanschauungen, Kulturkreisen und Lebensformen sowie Akzeptanz des politischen Pluralismus;
- b) Identifikation mit humanistischen und demokratischen, dem Menschheitsfortschritt verpflichteten Werten;
- c) Nutzung des persönlichen Handlungsspielraums im neuen rechtlichen Rahmen.

Die im Schuljahr 1990/91 gültigen Lehrpläne trugen in diesem Sinne Rahmencharakter. Innerhalb der gegebenen Verbindlichkeit blieben den Lehrerinnen und Lehrern große Freiräume hinsichtlich der Inhalte, der Schwerpunkte und der Abfolge. Damit war Raum gegeben für die Interessen, Begabungen und Erfahrungen der Schüler, für die freie Ausprägung ihrer Individualität ohne die früheren ideologischen Schranken. Für die Schulen, für LehrerInnen und SchülerInnen existierte damit ein bisher nicht gewohnter Grad an Autonomie.

Die hier angedeuteten veränderten Rahmenbedingungen von Erziehung und Bildung wurden in Übereinstimmung mit den Kultusministerien der neuen Länder in der ehemaligen DDR vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft eingeleitet. Sie galten für das Schuljahr 1990/91.

Rückblickend lassen sich seit Herbst 1989 etwa drei voneinander abgrenzbare Phasen der Schulentwicklung in Ostdeutschland unterscheiden: Eine erste Phase (etwa von Oktober 1989 bis gegen Ende des Schuljahres 1989/90) ist u. a. durch Experimentierfreudigkeit der Lehrer, ihre Suche nach neuen Wegen, einen sehr „schöpferischen“ Umgang mit bestehenden Lehrplänen und durch breite öffentliche Forderungen nach Mitbestimmung bei Reformvorhaben geprägt. Es ist dies eine Zeit des Beginns interessanter Schulversuche von Schulen bis hin zur Absicht, in einigen Fällen, Schule in freier Trägerschaft zu werden. Zugleich zeigt sich, daß viele Lehrer auf diese Situation der selbständigen Entscheidungsfindung und des eigenverantwortlichen Handelns nicht vorbereitet waren.

An sie schließt sich eine zweite Phase (etwa über das Schuljahr 1990/91 dauernd) an. Es ist dies eine Phase des Bemühens um Wahrnehmung der Kulturhoheit der neugebildeten Länder. Sie ist vor allem geprägt durch das Bemühen um Sicherung behördlicher Aufsicht, durch die ständige Veränderung von Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit (wiederholte Wahl der Schulleiter, Unklarheiten bei den zu bildenden neuen Schultypen usw.), aber auch durch den Abbruch begonnener Schulversuche und Reformprojekte sowie durch Resignationserscheinungen und soziale Verunsicherung der Lehrer. Eine dritte Phase deutet sich erst an. Sie wird ihre volle Ausprägung erst im Laufe des Schuljahres 1991/92 und danach erfahren. Sie wird vor allem durch die Realisierung der Kulturhoheit der Länder, die Umsetzung föderaler Prinzipien eines dezentralen Bildungssystems, normative Setzungen (Schulgesetze und Verordnungen der Länder) seitens staatlicher Steuerungs- und Kontrollsysteme sowie Autonomiebestrebungen von Schulen und Lehrern geprägt sein. Es muß laufenden Untersuchungen vorbehalten bleiben, diese Entwicklungen zu erfassen und zu analysieren. Dabei ist auch auf folgenden Aspekt aufmerksam zu machen:

Die beiden deutschen Bildungssysteme sind seit 1945 in ihrem Verhältnis durch eine divergierende Entwicklung gekennzeichnet. Sie ergab sich vor allem aus den grundlegenden Unterschieden der sozioökonomischen, politischen und ideologischen Rahmenbedingungen. Zentralismus stalinistischer Prägung mit uneingeschränkter Machtausübung durch die SED auf der einen Seite und freiheitlich-demokratische Grundordnung mit gesellschaftlichem Pluralismus auf der anderen Seite mögen als Stichworte genügen. Zugleich aber – und das ist das eigentlich Interessante – sind beide Bildungssysteme durch bis in die Gegenwart hineinreichende Analogien charakterisiert, die das in den letzten Jahren zwar schwächer werdende aber stets vorhandene Prinzip der *Kontinuität deutscher Bildungsgeschichte* zum Ausdruck bringen. Exemplarisch seien genannt: die gemeinsame Sprache und Geschichte, die bei allen Unterschieden, doch die eines Volkes und einer gemeinsamen pädagogischen Tradition sind, analoge Bildungsinhalte und Strukturen im Bildungswesen (der vergleichbare allgemeinbildende

Kern der Schulbildung, das „duale“ Berufsausbildungssystem, das in der Verantwortung der Sekundarschule liegende Abitur als wesentlicher Hochschulzugang). Es dürfte vielversprechend sein, diesen von W. Mitter in seinen Arbeiten zum Bildungswesen in beiden deutschen Staaten wiederholt dargestellten Zusammenhang² aufzugreifen und bei der Analyse der Bildungsentwicklung in den ostdeutschen Ländern explizit zu verfolgen.

Schulreformvorhaben der ostdeutschen Länder im Vergleich³

Im folgenden soll exemplarisch nachverfolgt werden, auf welche Weise die institutionelle und inhaltliche Neuorientierung im Schulwesen erfolgt.

Bildungsprogrammatis

Von der Bildungsprogrammatis her ist die Bildung und Erziehung im Sinne der im Grundgesetz und in den einzelnen Landesverfassungen verankerten Grundrechte Maßstab für das öffentliche Schulwesen in allen neuen Ländern. Übergreifendes Ziel ist die Entwicklung der Individualität wie der Sozialität des einzelnen. Hinsichtlich des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule zeigt sich bei zum Teil unterschiedlichen Formulierungen in den Schulgesetzen der Länder eine weitgehende Übereinstimmung. Die Schule soll

- orientiert an einem Menschbild, das in europäische humanistische Traditionen eingebettet ist, zu Freiheit, Toleranz, Individualität und Verantwortung erziehen;
- den Schülern helfen, selbständig zu denken und zu handeln, um ein Leben in eigener Verantwortung sowie der Gesellschaft und der Umwelt verpflichtet zu führen;
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und sozialem Engagement, zur Anerkennung der Grundsätze der Menschlichkeit, der Rechtsstaatlichkeit, der Demokratie und Freiheit sowie zum friedlichen Zusammenleben der Völker entwickeln helfen;
- zur Entwicklung von Leistungsbereitschaft sowie einer freien demokratischen Gesinnung beitragen;
- die Fähigkeiten und Neigungen eines jeden Schülers erkennen und Bedingungen zu ihrer Entfaltung schaffen.

Generell werden das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten, Leistungen und Neigungen entsprechende Bildung und Erziehung unabhängig von sozialer Herkunft und wirtschaftlicher Lage der Eltern sowie gleiche Bildungschancen für jeden fixiert. Im Vergleich zum Schulsystem in der DDR weisen diese Zielsetzungen einen deutlichen Vorzug auf: sie basieren durch eine Rückbesinnung auf demokratische Grundsätze des Schulwesens auf einer rechtlich eindeutigen freiheitlich demokratischen Grundlage. Das drückt sich auch im Mitwirkungsrecht der Schüler und Eltern aus.

Die Schulentwicklung in den ostdeutschen Ländern vollzieht sich in einem besonderen Spannungsfeld. Zum einen sind Schülern, Eltern und Lehrern Elemente des Schulsystems der DDR noch so gegenwärtig, daß sie – wie auch immer – als Vergleichsmaßstab für jetzige Entwicklungen herangezogen

gen werden. Andererseits werden derzeit die unterschiedlichsten – meistens parteipolitisch motivierten⁴ – Erwartungen und Ansprüche an Schulentwicklung formuliert. Wie sich dabei zeigt, ist es nicht leicht, den Anspruch umzusetzen, daß Schulentwicklung selbst sich einseitiger Parteinahme enthalten sollte. So sind beispielsweise trotz beachtenswerter Elternwünsche und Lehrerinitiativen in Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt in den vorläufigen Schulgesetzen keine Gesamtschulen vorgesehen.

Strukturelle Gesichtspunkte

Die folgende Betrachtung unter schulstrukturellem Aspekt verdeutlicht, daß sich beim Aufbau der Schulsysteme die ostdeutschen Länder an westliche Muster anlehnen, ja sie teilweise kopieren. Zugleich deuten sich aber beachtenswerte Neuerungen an⁵. Das in der DDR praktizierte System der Einheitsschule ist mit Beginn des Schuljahres 1991/92 in den neuen Bundesländern durch das gegliederte Schulsystem ersetzt worden. Eine Ausnahme bildet dabei Sachsen, wo strukturell weitgehend noch die Einheitsschule existiert und erst zum Schuljahr 1992/93 zum gegliederten Schulwesen übergegangen wird. Das laufende Schuljahr stellt für die sächsischen Schulen ein Jahr des Übergangs dar.

Die strukturellen Veränderungen im ostdeutschen Schulwesen werden aus den Tafeln 2 bis 6 überblicksmäßig sichtbar. Zum Vergleich wurde in Tafel 1 das Einheitsschulsystem der DDR dargestellt.

Bereits der Blick auf die Strukturschemata des Schulwesens der neuen Länder macht die Unterschiede zum bisherigen Schulwesen der DDR deutlich. Inwieweit aber der abrupte Übergang zum gegliederten Schulwesen und die damit verbundene Selektion vorteilhaft ist, wird sich angesichts der auch im Schulwesen der bisherigen Bundesländer erforderlichen Wandlungen als Konsequenz aus dem europäischen Einigungsprozeß zeigen müssen. Außer in Österreich und der Schweiz werden in den anderen europäischen Ländern alle Kinder in der Regel 8 bis 10 Jahre gemeinsam unterrichtet. Auch die Einführung von Orientierungs- und Förderstufen kann nicht darüber hinweg täuschen, daß eine Selektion im Alter von 9 bis 12 pädagogisch zumindestens fragwürdig ist.

Wie die Tafeln zeigen, hat – außer Mecklenburg-Vorpommern – keines der neuen Länder das dreigliedrige Schulwesen in seiner ursprünglichen Form übernommen. Vom äußeren Eindruck *dominiert eine gewisse Zweigliedrigkeit*: in Sachsen-Anhalt Sekundarschulen und Gymnasien, in Thüringen Regelschulen und Gymnasien, in Sachsen Mittelschulen und Gymnasien und in Brandenburg Gesamtschulen und Gymnasien, nachträglich ergänzt durch Realschulen vor allem in ländlichen Gebieten. Für das Schulsystem in Sachsen-Anhalt, Thüringen und Sachsen drängt sich die Vermutung auf, daß es sich um eine Verlagerung der Dreigliedrigkeit nach innen handelt, da Sekundar-, Regel- bzw. Mittelschulen mit Haupt- und Realschulbildungsgang bzw. -abschluß vorgesehen sind. Es wird sich zeigen, welches Profil diese Schulen erhalten, das einer chancengleichen Schule für die Mehrheit der Kinder als wirkliche Neuerung oder das einer Haupt-Realschule, wie in Hamburg oder gar einer „Restschule“ für alle die Kinder, die nicht zum

Tafel 1: Schule in der DDR

Jahrgang			Berufsaus- bildung mit Abitur	
13				
12	Erweiterte Oberschule	Berufsaus- bildung		
11				
10	Zehnklassige allgemeinbildende Oberschule			Sonder- schulen
9				
8				
7	(Oberstufe)			
6	-----			
5	(Mittelstufe)			
4				
3	-----			
2	(Unterstufe)			
1				

Tafel 2: Schule im Land Mecklenburg-Vorpommern

Jahrgang					
12					
11					
10	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamt- schule	Sonder- schulen
9					
8	Orientierungsstufen				
7					
6	-----				
5	Grundsschule				
4					
3					
2					
1					

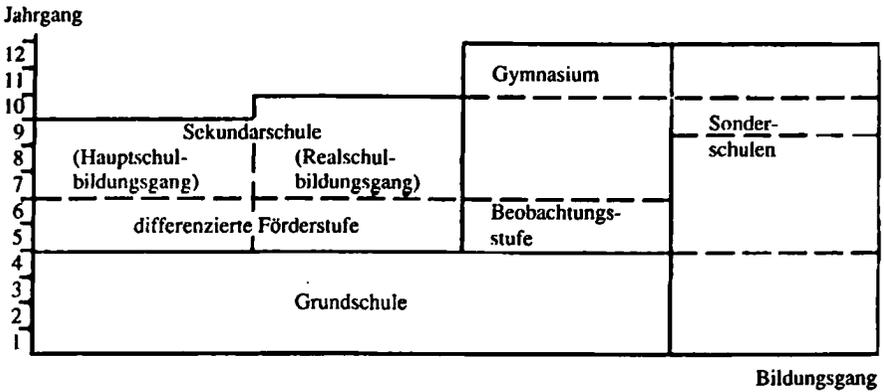
Bildungsgang

Tafel 3: Schule im Land Brandenburg

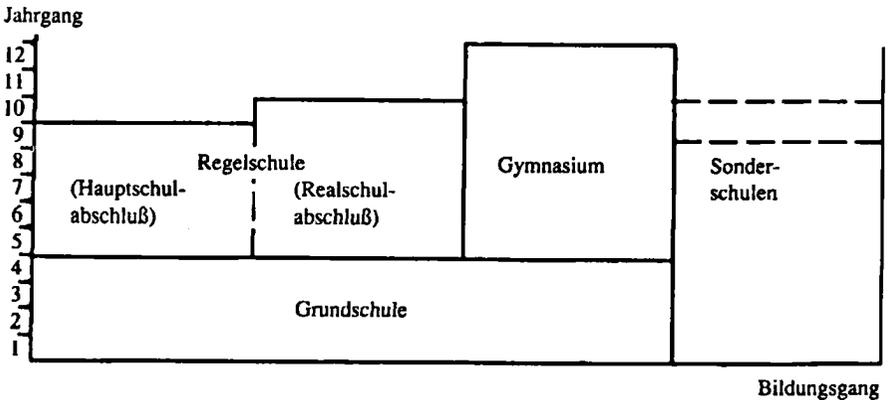
Jahrgang				
13	Gymnasiale Oberstufe an der Gesamtschule	Gymnasiale Oberstufe am Gymnasium	Oberstufenzentrum	
12				
11				
10	Gesamtschulen	Gymnasium	Realschule	Schulische Einrichtungen für behinderte Kinder und Jugendliche und Sonderschulen
9				
8				
7				
6	-----			
5	Grundsschule			
4				
3				
2				
1				

Bildungsgang

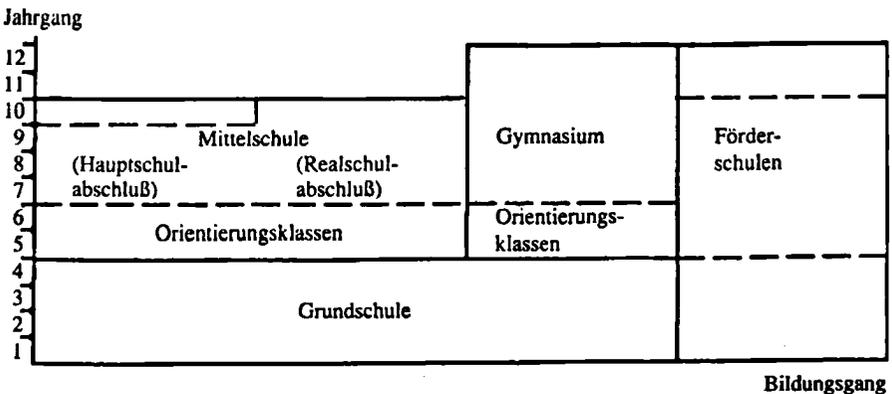
Tafel 4: Schule im Land Sachsen-Anhalt



Tafel 5: Schule im Land Thüringen



Tafel 6: Schule im Land Sachsen ¹⁾



¹⁾ Diese Struktur gilt erst ab Schuljahr 1992/93

Gymnasium können oder wollen (Schule für Nicht-Gymnasiasten?). In Mecklenburg-Vorpommern ist die ursprüngliche Dreigliedrigkeit durch die – wenn auch eingeschränkte – Zulassung von Gesamtschulen zu der bereits in den alten Bundesländern bekannten Viergliedrigkeit modifiziert worden.

Stufenspezifische Betrachtung

Unterschiede und Ähnlichkeiten des Vorgehens bei der Schulentwicklung in den ostdeutschen Ländern werden auch an Hand der folgenden stufenspezifischen Betrachtung deutlich:

Die *Grundschule* wird in allen Ländern als die gemeinsame Schule für alle Kinder der Primarstufe betrachtet. Sie umfaßt vier Klassenstufen. Lediglich Brandenburg stellt mit sechs Schuljahren eine Ausnahme dar. Bedingt durch die unmittelbare Nähe zu Berlin hat sich Brandenburg hierbei, wie auch beim Abitur nach 13 Jahren, am Berliner Schulgesetz orientiert.

Als Aufgabe für die Grundschule ist in Sachsen und Sachsen-Anhalt die Vermittlung von Grundkenntnissen und -fertigkeiten unter Einbeziehung von Elementen des spielerischen Lernens vorgesehen. In Brandenburg soll von spielerischen zu schulischen Formen des Arbeitens und Lernens übergegangen werden. In Thüringen hat die Grundschule darüber hinaus Hilfen für die intellektuelle, physische, psychische und soziale Entwicklung des Kindes zu geben. Somit bietet die Grundschule in den einzelnen Bundesländern, wenn auch unterschiedlich akzentuiert, den Schülern die Möglichkeit, über zumeist kindgemäße Methoden Grundkenntnisse und -fertigkeiten zu erwerben sowie Verfahrensweisen des Lernens zu erproben. Bereits hier ist die Absicht zu erkennen, dem individuellen Moment breiten Raum zu lassen.

Der *Hort* nimmt innerhalb der außerunterrichtlichen Betreuung eine Sonderstellung ein. Mit dieser Einrichtung werden wichtige Erfahrungen bei der Betreuung jüngerer Schulkinder aus der DDR-Schule aufgegriffen. Das ist einer der wenigen Punkte, wo eine gewisse Kontinuität zu erkennen ist. In den einzelnen Ländern werden hinsichtlich der Horte und ihrer Anbindung aber unterschiedliche Akzente gesetzt. Bei aller unterschiedlichen Akzentuierung sprechen sich die Landesregierungen für die Erhaltung von Horten aus. In Anbetracht der stark belasteten Finanzhaushalte ist es wahrscheinlich, daß die in den Gesetzen vorgesehene Einrichtung von Horten in der Praxis stark reduziert wird und somit weder die Wünsche der Eltern noch die Bedürfnisse der Kinder genügend berücksichtigt werden können.

Die *Sekundarstufe I* beginnt mit der 5., in Brandenburg mit der 7. Klasse und führt bis zur Klassenstufe 10.

Die Klassen 5 und 6 werden in Mecklenburg-Vorpommern als Orientierungsstufe geführt. In der Sekundarschule Sachsen-Anhalts werden sie als differenzierte Förderstufe, am Gymnasium als Beobachtungsstufe eingerichtet. In Sachsen haben die Klassen 5 und 6 sowohl in der Mittelschule als auch am Gymnasium Orientierungsfunktion. Das Bildungsgesetz Thüringens sieht diese „Zwischenstufe“ nicht vor.

Die Klassen 7 bis 10 weisen von Bundesland zu Bundesland die größten

Abweichungen auf. Wie bereits dargestellt, ist Mecklenburg-Vorpommern das einzige Land, das das dreigliedrige Schulwesen in seiner ursprünglichen Form übernimmt. Brandenburg favorisiert den Aufbau von Gesamtschulen, ergänzt durch Gymnasien und Realschulen. In den anderen drei Bundesländern wird neben den Gymnasien jeweils eine spezifische Schulform eingeführt.

Auch hinsichtlich der Differenzierungsformen innerhalb dieses Bereiches der Sekundarstufe I werden in den Ländern unterschiedliche Vorgehensweisen deutlich. In Mecklenburg-Vorpommern wird ab Klasse 7 in der Haupt- und Realschule ein Wahlpflichtbereich eingeführt⁶, um differenzierter den Interessen und Begabungen der Schüler entsprechen zu können. In Thüringen ist für die Regelschule ab Klasse 7 eine Differenzierung nach Schwerpunkten vorgesehen. Für die brandenburgische Realschule ist wie für die Sekundarstufe I des Gymnasiums festgelegt, daß der Unterricht zwar in der Regel im Klassenverband erfolgt, aber für eine begrenzte Zeit auch in Kursen stattfinden kann. In Sachsen soll in der Mittelschule mit Klasse 7 eine auf Abschlüsse und Leistungsentwicklung bezogene Differenzierung beginnen. Dort können wie am Gymnasium z. B. sprachliche, mathematisch-naturwissenschaftliche, musische, technische, sportliche Profile eingerichtet werden. Für Sachsen-Anhalt wird insoweit eine äußere Differenzierung deutlich, als der Hauptschulbildungsgang und der Realschulbildungsgang getrennt sind. Im Hauptschulbildungsgang werden solche Schüler angesprochen, die den Schwerpunkt ihrer Anlagen, Interessen und Leistungen im anschaulichen Denken und im praktischen Umgang mit den Dingen haben, wogegen der Realschulbildungsgang erhöhte theoretische und praktische Anforderungen stellt.

Die Stellung der *Gesamtschule* im Schulwesen der einzelnen Länder unterscheidet sich wesentlich: Im Unterschied zu allen anderen neuen Bundesländern hat Brandenburg die Gesamtschule quasi als Regelschule eingeführt. In ihr wird mit der Möglichkeit der inneren und äußeren Differenzierung eine allgemeine Bildung vermittelt. Sie ermöglicht alle Abschlüsse der Sekundarstufe I. Der Unterricht wird überwiegend im Klassenverband, mit Beginn des zweiten Halbjahres der Klasse 7 auch in Kursen erteilt. An Stelle des Unterrichts im Klassenverband und in Kursen sind für begrenzte Zeiträume auch andere Unterrichtsformen möglich. Hier ist der Versuch einer breit angelegten Differenzierung zu erkennen. Dennoch wird interessant sein, wie in Brandenburg das die Gesamtschule charakterisierende Prinzip der heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft umgesetzt wird. Dies ist eine entscheidende Voraussetzung, um soziales Lernen, auch vielfältige Differenzierungsformen zum Tragen zu bringen. Im Gesetz von Mecklenburg-Vorpommern wird die Gesamtschule nicht unter allgemeinbildenden Schulen aufgeführt, ihr wird eine Sonderstellung eingeräumt. Die Einrichtung von Gesamtschulen ist zwar als gleichrangige Ergänzung der Schulen des dreigliedrigen Systems zu betrachten, darf jedoch deren Existenz nicht gefährden. In Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen ist der Aufbau von Gesamtschulen derzeit nicht vorgesehen. Nicht wenige Lehrerkollegien in diesen Ländern wollen trotz

Ernüchterung durch die Schulgesetze „auf eigene Gefahr“ an ihren Gesamtschulvorstellungen festhalten, so beispielsweise die 96. Oberschule Leipzig, die trotz großer finanzieller Probleme eine Fachleistungsdifferenzierung in Klassen 7 und 8 für Mathematik und Fremdsprachen und in Klasse 8 für Deutsch mit Beginn dieses Schuljahres eingeführt hat.

Die *gymnasiale Oberstufe* ist auch in den neuen Bundesländern die Schulform, die aufgrund zahlreicher verbindlicher KMK-Beschlüsse⁷ im Vergleich zu den Schularten der Sekundarstufe I den geringsten Gestaltungsspielraum hat. Obwohl sich die neuen Bundesländer an den KMK-Beschlüssen orientieren, trägt die Umsetzung jeweils länderspezifischen Charakter. Die gymnasiale Oberstufe wird an Gymnasien, Oberstufenzentren und, soweit ihre Einrichtung vorgesehen ist, auch an Gesamtschulen geführt. In Sachsen und Sachsen-Anhalt ist die Einführung eines Kurssystems für die Klassen 11 und 12 vorgesehen. Dabei soll in Sachsen, mit Klassenstufe 11 beginnend, in halbjährigen Grund- und Leistungskursen unterrichtet werden, deren Ergebnisse in die Abschlußqualifikation eingehen. Für Brandenburg ist ein Kurssystem vorgesehen, das die Kombination von Grund- und Leistungskursen sowohl im Pflicht- als auch im Wahlbereich ermöglicht. Es werden verbindliche und wählbare Unterrichtsfächer einander und zugleich den sprachlich-literarisch-künstlerischen, gesellschaftswissenschaftlichen, mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeldern zugeordnet. Die gymnasiale Oberstufe kann in Brandenburg auch mit berufsqualifizierenden Bildungsgängen verbunden werden, so daß eine Doppelqualifikation möglich ist. Diese Verfahrensweise trägt einerseits dem wachsenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften auf der mittleren Leitungsebene Rechnung. Möglicherweise wurden damit auch Überlegungen, Erfahrungen aus der DDR-Oberschule aufgegriffen (vgl. Tafel 1). Bis etwa Anfang der 70er Jahre wurde an der Erweiterten Schule (EOS) sowohl ein allgemein- als auch ein berufsbildender Abschluß erworben. Als einen gleichberechtigten Bildungsgang zur Erlangung der Hochschulreife gab es außerdem die Berufsausbildung mit Abitur, die in Anlehnung an die Berufsausbildung drei Jahre dauerte.

Die Dauer der gymnasialen Oberstufe ist, außer in Brandenburg, auf zwei Jahre festgelegt. Bei allen gegenwärtig kontroversen Diskussionen um die Dauer der gymnasialen Oberstufe ist weniger von Bedeutung, ob das Abitur nach 12 oder 13 Schuljahren erworben wird, sondern wie die Vorleistungen bis zum Abschluß der 10. Klasse sind und welches Niveau das Abitur selbst hat. Zu bedenken ist, daß ein größeres Zeitvolumen für die gymnasiale Oberstufe nicht zwingend ein höheres Abiturniveau einschließt.

Von den Vorleistungen der Sekundarstufe I, den Bildungszielen und -inhalten, der didaktisch-methodischen Gestaltung, der pädagogischen und fachlichen Kompetenz der Lehrer, dem bildungspolitisch-pädagogischen Handlungsspielraum hängt es ab, in welchem Zeithorizont ein Abiturabschluß erreicht werden kann, der dem europäischen und internationalen Vergleich standhält.

Durchlässigkeit der Bildungsgänge

In den schulrechtlichen Bestimmungen der neuen Bundesländer wird allgemein eine hohe Durchlässigkeit der Bildungsgänge angestrebt. Sie ist eine wesentliche Bedingung für die Durchsetzung realer Chancengleichheit. Für die neuen Bundesländer werden in den Schulreformgesetzen folgende differenzierte Verfahrensweisen bestimmt, die die komplizierte und widersprüchliche Umsetzung des Prinzips der Durchlässigkeit verdeutlichen.

In allen Schulgesetzen wird das Recht der Erziehungsberechtigten auf die Wahl des Bildungsweges ihrer Kinder garantiert. Die Eltern entscheiden zumeist auf Vorschlag oder Empfehlung der abgebenden Schule. Davon weicht Thüringen ab, wo die Schule ausdrücklich berät. In Mecklenburg-Vorpommern wird dem Erziehungsrecht der Eltern in besonderer Weise Rechnung getragen. Bei Dissens zwischen dem Vorschlag der Schule und dem Antrag der Eltern wird dem Elternwunsch entsprochen. Andererseits gelten in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt zugleich Einschränkungen des Rechts der Eltern. Für Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt regeln die Kultusminister die Aufnahme in die Schulen der Sekundarstufe I und II sowie die Übergänge zwischen den Schulformen und Bildungsgängen. In Sachsen wird über die Aufnahme an Mittelschulen, Gymnasien und Schulen der Sekundarstufe II nach Eignung der Schüler befunden. Einerseits wird das Bemühen erkennbar, dem Elternrecht zu entsprechen und sich von den Verfahrensweisen im DDR-Bildungswesen zu trennen. Andererseits können die genannten Einschränkungen die Inanspruchnahme des Elternrechts hemmen.

Ein Eckpunkt für die Durchlässigkeit der Bildungsgänge sind die Chancen für Absolventen der 10. Klasse zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Für Mecklenburg-Vorpommern sind diesbezüglich im Gesetz keine expliziten Regelungen bestimmt. In Thüringen ist für Schüler mit Realschulabschluß der Eintritt in die dann aber dreijährige gymnasiale Oberstufe vorgesehen. Eine ähnliche Regelung beabsichtigt Sachsen. In Sachsen-Anhalt können Schüler des 10jährigen Haupt- oder Realschulbildungsganges bei besonderen Leistungen die Berechtigung zum Eintritt in die Klasse 11 des Gymnasiums erwerben. Da in Brandenburg in der Regel die Gesamtschulen eine gymnasiale Oberstufe führen, vollzieht sich der Übergang innerhalb dieser Schulart. Darüber hinaus besteht für Absolventen der Realschule bei besonderen Leistungen die Möglichkeit, die Berechtigung für den Besuch der gymnasialen Oberstufe zu erwerben. Das gilt generell auch für Schüler von Gymnasien und Gesamtschulen, die keine gymnasiale Oberstufe führen.

Schulabschlüsse

Hinsichtlich der Schulabschlüsse sind in den Ländern folgende Regelungen vorgesehen:

Für den Erwerb des Hauptschulabschlusses sind in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen keine Prüfungen beabsichtigt. Der qualifizierte Hauptschulabschluß soll in Sachsen nach einer besonderen Leistungsfeststellung erworben werden, was nicht zwingend bedeutet, daß dies in

Form einer Prüfung geschehen muß. Zum Erwerb des Realschulabschlusses sollen hingegen in Sachsen und Thüringen Abschlußprüfungen durchgeführt werden. Mecklenburg-Vorpommern schreibt für die Abschlüsse der Sekundarstufe I generell keine Prüfungen vor. Eine Ausnahme hinsichtlich der Prüfungsverfahren macht Sachsen-Anhalt. Dort sind die entsprechenden Leistungen sowohl für den Haupt- als auch für den Realschulabschluß in Kolloquia nachzuweisen.

Für Brandenburg sind gesonderte gesetzliche Regelungen zu Prüfungsverfahren in Durchführungsbestimmungen festgelegt⁸.

Inhaltliche und pädagogische Erneuerung

Soll der Neuaufbau des Schulwesens in den ostdeutschen Ländern erfolgreich sein, bedarf es neben der strukturellen Umorganisation vor allem der inhaltlichen und pädagogischen Erneuerung. Ein entscheidender Schritt dazu ist die Überarbeitung der im Schuljahr 1990/91 eingeführten bzw. die Neukonzipierung von Rahmenrichtlinien. Sie enthalten Vorgaben für Ziele, Inhalte, Verfahren und Organisation des Unterrichts. Die LehrerInnen sollen ihren Unterricht in eigener pädagogischer Verantwortung nach diesen Vorgaben planen und durchführen. Sie wurden in den Ländern in der Regel von LehrerInnen und WissenschaftlerInnen der Hochschulen und Universitäten in Zusammenarbeit mit Experten aus den alten Bundesländern in der „Rekordzeit“ von einem halben Jahr erarbeitet. So aner kennenswert diese Leistungen sind, so zweifelhaft ist dieses Vorgehen hinsichtlich der Solidität. Die neuen Rahmenrichtlinien wurden unter diesem Zeitdruck weder einer Diskussion in der Lehrerschaft noch einer wissenschaftlichen Erprobung unterzogen. Mit der Einführung in die Massenpraxis der Schule erfolgt gewissermaßen ihre Evaluierung im „Großexperiment“. Der Mehrzahl der LehrerInnen wurde ihr Inhalt erst zu Beginn des neuen Schuljahres bekannt. Eine Ausnahme macht hier das Land Sachsen. Wie dargestellt, ist das Schuljahr 1991/92 für die sächsischen Schulen ein Übergangsjahr. Unterrichtet wird nach überarbeiteten und modifizierten Rahmenplänen, nach denen bereits im Schuljahr 1990/91 gearbeitet wurde. Inzwischen werden von Arbeitsgruppen die im Schuljahr 1992/93 einzuführenden schulspezifischen Rahmenrichtlinien erarbeitet. Sachsen gewinnt dadurch ein Jahr bei der Neukonzipierung der neuen Unterrichtsinhalte und für die entsprechende Qualifizierung der Lehrer.

Wie Schulreformen in die Schule kommen sollen?

Die Darstellung und der Vergleich wesentlicher Aspekte der Reformvorhaben der ostdeutschen Länder hinsichtlich der Neugestaltung des allgemeinbildenden Schulwesens läßt derzeit im wesentlichen nur Aussagen auf der „Soll-Ebene“ zu. Im folgenden sollen die bisherigen Aussagen zur Programmatik durch einige Fakten zum Stand der Umsetzung der Schulreformvorhaben in den einzelnen Ländern ergänzt werden. Die Tafel 7 gibt einen Überblick über Lehrer- und Schülerzahl sowie Art und Anzahl der eingerichteten Schulen der Länder im Vergleich⁹.

Tafel 7: Schüler, Lehrer und Schulen zu Beginn des Schuljahres 1991/92

	M-V	B	S-A	Th
Schülerzahl	280 000	370 000	415 000	376 000
Lehrerzahl	21 300	35 000 ^a	32 000	27 250
Schulen ges. davon	953	1 135	1 715	1 436
Grundschulen	302	563 ^b	870	770
Hauptschulen	37 ^c	–	–	–
Realschulen	403 ^d	68	–	–
Sekundarschulen	–	–	618	–
Regelschulen	–	–	–	458
Gymnasien	92 ^e	79	140	105
Gesamtschulen	18 ^f	300	keine	keine
Sonder-/Förder- schulen	101	125	87	103

Sachsen bleibt in dieser Darstellung unberücksichtigt, weil die neue Schulstruktur erst ab 1992/93 gilt.

- ^a Diese hohe Beschäftigungsquote erklärt sich aus der Sonderregelung des 80 %igen Einsatzes für jeden Lehrer.
- ^b 92 in Verbindung mit Gesamtschulen
- ^c mit Grundschulteil
- ^d davon 340 mit Haupt-/Grundschulteil
- ^e davon 2 mit Realschulteil
- ^f davon 15 integrierte und 3 kooperative Gesamtschulen

In Berlin ist eine zwischen den westlichen und östlichen Bezirken vergleichbare Schulstruktur gelungen (vgl. Tafel 8):

Tafel 8: Anzahl der Schulen in Berlin – West und Berlin – Ost

	Berlin – West	Berlin – Ost
Grundschule	232	230
Hauptschule	40	12
Realschule	38	30
Gymnasium	60	41
(Sek. I und II)		
Gesamtschule	28	54
Gymn. Oberst. an Gesamtschulen	16	18

Auffällig ist dabei aber zweierlei. Die Anzahl der Hauptschulen ist in Berlin-Ost deutlich geringer. In mehreren Ostberliner Bezirken wurden keine Hauptschulen eingerichtet, da hinsichtlich Hauptschulen eine breite Ablehnung in der Elternschaft vorhanden ist. Dafür wird bei Schülern und Eltern in Berlin-Ost eindeutig die Gesamtschule favorisiert. Es ist aber anzunehmen, daß die „Schülerströme“ in den nächsten Jahren durchaus zu Veränderungen führen werden.

Ein wesentlicher Weg, auf dem Reformvorhaben in die Schule kommen, ist die Einführung neuer Lehrpläne/Rahmenpläne. In Brandenburg gibt es für die Grundschule und die Sekundarstufe I insgesamt 19 neue Pläne. Die vorläufigen Pläne für die Sekundarstufe I gelten für alle Schulformen, wobei das Anspruchsniveau differenziert wird. Neu wurden die Fächer Politische

Bildung, Sachunterricht und Arbeitslehre konzipiert. Offen ist, ob und wann es Religionsunterricht gibt und ob ein neues Wahlfach Ethik/Lebensgestaltung angeboten wird. In Thüringen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern wurden für jedes Fach je nach Schulart neue Rahmenrichtlinien erarbeitet. Teilweise ist ihre Geltungsdauer begrenzt, vorgesehen sind zunächst zwei Jahre. In Sachsen wird an neuen Lehrplänen für jede Schulart zum Schuljahr 1992/93 gearbeitet. Doch schon in diesem Schuljahr können auch die LehrerInnen an den sächsischen Schulen auf überarbeitete Rahmenpläne zurückgreifen, so in den Fächern Deutsch, Heimatkunde, Sachunterricht, Mathematik, Werken und Musik (Klasse 1) der Grundschule, in Kunsterziehung der Klassen 1–12, im Sportunterricht der Klassen 1–7, in Deutsch der Klassen 5–10, in Geographie, Musik, Geschichte und Gesellschaftskunde/Philosophie aller Klassen. Für die Klassen 3 und 4 wurde eine Richtlinie Begegnungssprache/Frühes Fremdsprachenlernen erarbeitet.

Die Wirklichkeit im Schulwesen der ostdeutschen Länder kann aber nicht auf eine Ebene reduziert werden. Zwar entbehren bildungspolitische Vorgaben nicht der Widerspiegelung der Realität des konkreten Schulalltags, bevor sie jedoch auf der Schulebene angekommen sind, wurden sie vielfältig gebrochen. Erste Einsichten in den konkreten Alltag von Schulen in Ost-Berlin, Brandenburg und Sachsen lassen – ohne Anspruch auf Generalisierung – Aussagen zu Erfahrungen und Problemen bei der Realisierung der Reformen auf der Ebene der Schule zu. Informelle Interviews mit LehrerInnen verweisen auf folgende Probleme:

- In den Augen von LehrerInnen führt der Zeitdruck bei der Neudefinition von Bildungspolitik und beim Neuaufbau des Schulwesens fast ausschließlich zu einer Schulreform von „oben“. Ein Mitdenken und -diskutieren an der Basis ist kaum möglich, da die LehrerInnen in der Regel keine Kenntnis von den jeweiligen Vorhaben besitzen. Forderungen nach Transparenz und Demokratisierung der Schulreformschritte nehmen daher zu. Das gilt insbesondere für inhaltliche Fragen der Arbeit der neuen Schularten. Die Verlagerung zahlreicher pädagogischer Entscheidungsbefugnisse an die Basis, an die einzelne Schule und ihr Kollegium, an die Schüler- und Elternschaft wird erwartet.
- LehrerInnen machen darauf aufmerksam, daß die jetzt getroffenen Entscheidungen über die jeweilige Schulart und ihren Standort keine endgültige sein dürfte. Stärker als die durch die politische Programmatik der CDU – oder SPD – dominierten Länder getragene Schulpolitik werden künftige Strukturen im Schulwesen wesentlich durch das Wahlverhalten der Schüler und ihrer Eltern und durch die sich aus der Konkurrenz von Schulen ergebenden Wirkungen bestimmt. Das gilt umso mehr, je größer – und das ist eine zunehmende Tendenz – die Einflußmöglichkeiten der Eltern auf die Schullaufbahn ihrer Kinder werden. Bereits jetzt sind insbesondere der Trend zum Abitur und die weitgehende Ablehnung von Hauptschulen feststellbar.
- LehrerInnen verweisen darauf, daß die bisherige „äußere“, also organisatorisch-strukturelle Schulreform schnell und wirksam durch eine „innere“

ergänzt werden muß. Von besonderer Bedeutung sind dabei ihrer Meinung nach die Qualität des Unterrichts, die pädagogische Atmosphäre an der Schule, die effektive und demokratische Gestaltung des Schullebens und geeignete Mitsprachemöglichkeiten.

- Einen großen Raum bei den Sorgen von LehrerInnen im gegenwärtigen Schulreformprozeß nehmen die zu ihrer eigenen unsicheren sozialen Lage ein. Den meisten ist unklar, ob und wie lange sie aufgrund der angekündigten Stellenstreichungen noch als Lehrer arbeiten können. Unklarheiten gibt es auch hinsichtlich der Qualifizierungsmöglichkeiten und -bedingungen. Offenbar ist aus dieser Situation heraus erklärbar, warum sich Aufbruchstimmung, Freude auf das Neue mit Abwartehaltung und Resignation mischen.
- Diese resignativen Momente werden scheinbar auch genährt durch die Enttäuschung, daß manche guten und zukunftssträchtigen Reformbestrebungen in der DDR vom Frühjahr 1990 wenig Eingang in die Reformvorhaben der Länderregierungen gefunden haben.

Es darf als durchaus vielversprechend angesehen werden, die Entwicklungen in den ostdeutschen Ländern dahingehend zu verfolgen, wie Schulreformen in die Schule kommen. Schulreformen zwischen ihrem bildungspolitischen Anspruch und ihrer schulpraktischen Wirksamkeit an Hand des Neuaufbaus des Schulwesens in den ostdeutschen Ländern zu betrachten, dürfte für die nationale und internationale wissenschaftliche Öffentlichkeit, für die politische und administrative Planung und für die Gestaltung der unmittelbaren Praxisbeziehungen von zunehmender Bedeutung sein. Da über zwei Jahrzehnte in den Ländern der Bundesrepublik systematisch angelegte Schulversuche und -reformen durchgeführt werden, wäre es darüber hinaus interessant zu untersuchen, welche nachhaltigen Wirkungen diese Schulreformen auf die Schulentwicklung in den ostdeutschen Ländern haben und welche Folgerungen für weitere Reformvorhaben gezogen werden können.

Die ersten Schritte bei der Neudefinition von Bildungspolitik und der Umgestaltung des Schulwesens in den ostdeutschen Ländern sind trotz aller Schwierigkeiten und Probleme gegangen. Die Schulstrukturen sind fürs erste bestimmt. Damit steht nun die inhaltliche Neugestaltung schulischer Bildung und Erziehung im Vordergrund. Schule auf ein neues und solides inhaltliches Fundament zu stellen, dürfte der breiten Unterstützung von Eltern, Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sicher sein. Es wird sich zeigen müssen, ob die Schulentwicklung in den ostdeutschen Ländern die in sie gesetzten Erwartungen und Hoffnungen erfüllen kann und ob davon Impulse für Reformbestrebungen auch in den westdeutschen Ländern ausgehen können. Vor allem aber werden die nächsten Schritte daran zu messen sein, inwieweit sie den europaweit diskutierten Fragen bei der Entwicklung des Bildungswesens, z. B. zum Verhältnis von formaler und nichtformaler Bildung und Erziehung, von Unterricht und Erziehung, zu Fragen multi- und interkultureller Erziehung, zur wachsenden Partizipationsstendenz von Eltern, Schülern und Lehrern sowie zu den Autonomiebestrebungen von Schulen, zur Rolle des Sozialisations- und Erziehungsräu-

mes Schule, zu Konsequenzen für die Schule aus den Erfordernissen von Wirtschafts- und Gesellschaftsentwicklung gerecht werden. Angesichts des europäischen Einigungsprozesses stehen über kurz oder lang auch Fragen der Weiterentwicklung des deutschen, nach dem föderalen Prinzip gestalteten Schulwesens neu zur Diskussion. In den ostdeutschen Ländern wird der Föderalismus aber zur Zeit reaktiviert. Es dürfte von breitem Interesse sein, an Hand der Schulentwicklung in den ostdeutschen Ländern zu verfolgen, wie das Verhältnis von regionaler Vielfalt und europäischer Vereinheitlichung gelöst werden soll.

Bleibt ungeachtet aller interessanten Neuerungen und Entwicklungen als bedauerlich anzumerken, daß die meisten der vielversprechenden strukturellen und inhaltlich-pädagogischen Neuansätze vom Frühjahr 1990 in der DDR im wesentlichen unberücksichtigt geblieben sind. Ihre wissenschaftliche Analyse und Aufarbeitung könnte dazu beitragen, den Schulreformbestrebungen in Deutschland-Ost und -West neue Impulse, vielleicht eine neue Qualität zu geben.

Fußnoten:

- 1 Eine ausführlichere Darstellung findet sich bei Stolz, H.: Der Lehrer in der DDR zwischen alten und neuen Bildungskonzepten. In: Pädagogische Welt 45 (1991) 2, S. 10-17.
- 2 vgl. Mitter, W.: Schule zwischen Reform und Krise. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Studium und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte (Band 36). Böhlau Verlag Köln, Wien 1987.
- 3 Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf allgemeinbildende Schulen. Berufsschulen sowie Schulen in freier Trägerschaft bleiben unberücksichtigt. Über sie soll ein nachfolgender Beitrag informieren.
- 4 vgl. Kirkamm, K.: Beginn mit Hindernissen. – In: Deutsche Lehrerzeitung 38 (1991) 34, S. 3
- 5 vgl. dazu Avenarius, H.: Die Schulgesetzgebung in den neuen Bundesländern. – In: Deutsche Lehrerzeitung 38 (1991) 21, S. 3
- 6 vgl.: Vorläufige Stundentafel für die Grund-, Haupt- und Realschulen und die Gymnasien / Hrsg.: Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern, Pressestelle 29. 4. 1991.
- 7 vgl. „Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Gymnasiale Oberstufe, Abendgymnasium, Kolleg, Abiturprüfung“. Neuwied: Luchterhand 1981.
- 8 vgl. Ausbildungs- und Abschlußordnung der Sekundarstufe I im Land Brandenburg/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Potsdam, Juli 1991, 14 S.: 3 Anl.
- 9 Die Angaben sind ungefähre Zahlen vom August 1991. In den Ländern lag zum Zeitpunkt der Erhebung teilweise noch kein genauer Überblick vor.

Dr. Hans Döbert/Dr. Renate Martini, DIPF, Arbeitsgruppe Berlin, Unter den Linden 69-73, 0-1086 Berlin.