

Hofmann, Jan; Soder, Helmut

Einerseits und andererseits und außerdem. Kritische Betrachtungen zu den Thesen zur Bildungsreform der DDR vom März 1990

Die Deutsche Schule 82 (1990) 3, S. 283-288



Quellenangabe/ Reference:

Hofmann, Jan; Soder, Helmut: Einerseits und andererseits und außerdem. Kritische Betrachtungen zu den Thesen zur Bildungsreform der DDR vom März 1990 - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 3, S. 283-288 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313134 - DOI: 10.25656/01:31313

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313134>

<https://doi.org/10.25656/01:31313>

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

82. Jahrgang / Heft 3 / 1990

Jochen Schweitzer

Abbruch, Umbruch oder Aufbruch?

Notizen zur Bildungslandschaft der DDR im Juni 1990

260

Die verwirrende Situation des Bildungswesens, wie sie sich seit dem Aufbruch eingestellt hat, weist viele Merkwürdigkeiten auf. Einige dieser Gleichzeitigkeiten von Ängsten und Hoffnungen, von Zögern und Wagen, von Ratlosigkeit und (Patent-) Lösungen werden hier schlaglichtartig zusammengetragen.

Jörg Schlömerkemper

Auf der Suche nach einem neuen Konsens

Über Kontinuität und Wandel im Bildungswesen der DDR

267

Mit den allgemeinen politischen Veränderungen haben auch die einzelnen Teilbereiche des gesellschaftlichen Lebens ihre Legitimation verloren. Diese neu zu gewinnen, kann zumindest im Bereich des Bildungswesens nicht gelingen, wenn zentral verbindliche Vorgaben regeln sollen, was vor Ort geschehen soll. Ein neuer Konsens kann nur in der konkreten Gestaltung eines überschaubaren pädagogischen Handlungsfeldes gefunden werden.

Arbeitsgruppe Bildungsreform

Thesen zur Bildungsreform in der DDR

Ein Diskussionsangebot

277

Aus den vielfältigen Diskussionen, die in der DDR nach der Öffnung der Denk- bzw. Redemauern geführt worden sind, hat eine Arbeitsgruppe der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) in der DDR ein „Diskussionsangebot“ erarbeitet, das ein wenig Struktur in diese Vielfalt bringen und die Reform des Bildungswesens vorantreiben sollte. Wir dokumentieren dieses Angebot als einen der vielen Versuche, die das zu Überwindende und das Bewahrenswerte sondieren wollten.

Jan Hofmann und Helmut Soder

Einerseits und andererseits und außerdem

Kritische Betrachtungen zu den Thesen zur Bildungsreform der DDR vom März 1990 283

Es konnte nicht erwartet werden, daß ein „Diskussionsangebot“, das in der APW, also einem bisher dem Staatsapparat der DDR untergeordneten Institut, erarbeitet worden ist, ohne Widerspruch bleiben würde. Auch eine solche, vielleicht eher polemisch geratene Stimme soll hier dokumentiert werden.

Elisabeth Fuhrmann

Anforderungen an guten Unterricht heute und morgen

Überlegungen zur Veränderung und Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens 289

Es dürfte relativ einfach sein, die bisherige Situation der Schule in der DDR zu kritisieren und auf prinzipieller Ebene zu formulieren, was anders werden müßte. Schwieriger dürfte es sein, jene konkreten Momente eines guten Unterrichts zu benennen, die das Bewahrenswerte weiterführen und die neuen Zielsetzungen umsetzen. Dieser Beitrag versucht eine Lösung.

Hildegard Maria Nickel

Die Sozialisation der Geschlechter in der DDR

Thesen zu den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen in Schule und Beruf 302

Überraschend ist an diesem Beitrag weniger, daß auf Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hingewiesen wird, sondern daß dies für eine Gesellschaft getan wird, die sich die Gleichheit von Männern und Frauen in programmatischer Weise zum Ziel gesetzt hatte.

Christa Händle und Wolfgang Nitsch

Lehrerbildung im kollegialen Netzwerk

306

Seit den 60er Jahren sind nicht nur in der Bundesrepublik soziostrukturelle Wandlungen eingetreten, die den Lernort Schule vor völlig neue Aufgaben stellen. Dies erfordert eine sozial- und kulturpädagogische Erneuerung der Schule, die nur in enger Zusammenarbeit von Pädagogen und Pädagoginnen aus Schule und Hochschule, aus Praxis und Forschung geleistet werden kann. Unter dieser Perspektive müßte es fatal erscheinen, wenn in der DDR die integrierte Lehrerbildung aufgehoben werden sollte.

Roland Richter

Der schwere Weg zum Abitur

Selektion und Wettbewerb im französischen Schulwesen 313

Wenn es schon für einheimische Eltern und Schüler schwer ist, sich im „Dschungel“ des französischen Schulwesens und seiner Berechtigungen zurechtzufinden, so gilt das erst recht für den außenstehenden Beobachter, der sich fragt, wie die Vielfalt nationaler Schulformen und Bildungswege in ein gesamteuropäisches Berechtigungswesen integriert werden könnte. Diese Studie informiert über das gegenwärtige Spektrum französischer Abiturprofile und illustriert die Schulwahlprobleme französischer Eltern und Schüler am Beispiel des 12. Pariser Arrondissements.

Horst Dichanz

Wer kontrolliert Amerikas Schulen?

Zur pädagogischen und bildungspolitischen Bedeutung der „School Boards“ 323

Nicht nur das französische, auch das US-amerikanische Schulwesen ist hierzulande immer noch ziemlich unbekannt (vgl. DDS 1985/H. 2 und 1987/H. 1). Der Verfasser gibt aus eigener Erfahrung Einblicke in die Arbeit der amerikanischen „School Boards“, beschreibt ihre Zusammensetzung und ihre Aufgaben an unterschiedlichen Beispielen und veranschaulicht so die Vorzüge einer dezentralen Schulverwaltung, die sich nicht an einem traditionellen „System“, sondern an ad hoc gegebenen Handlungsmöglichkeiten flexibel orientiert.

Sigrid Luchtenberg

Zweisprachigkeit im Interkulturellen Lernen

335

Zweisprachigkeit ist kein Thema, das in einigen Unterrichtseinheiten „abgehakt“ werden kann, sondern das – den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entsprechend – im Klassenzimmer und im Schulleben dauerhaft präsent sein muß. Was diese These unterrichtspraktisch bedeutet, wird von der Verfasserin anschaulich und perspektivenreich vermittelt.

Günter Schreiner

Nach Tschernobyl

Einstellungen von Jugendlichen zur zivilen Nutzung der Kernenergie 344

Wie stark fühlen sich Jugendliche von Kernkraftwerken bedroht? Welche Stellung beziehen sie im öffentlichen Meinungsstreit um die Nutzung der Kernenergie? Haben sie sich drei Jahre nach Tschernobyl mit dem „Restrisiko“ arrangiert? Im Anschluß an Heft 1/1990 (S. 95 ff.) berichtet der Verfasser über die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung, die zu unterrichtspraktischen Konsequenzen anregen.

Manfred Bönsch

Wochenplanarbeit – eine Form offenen Unterrichts

358

Dieser Beitrag grenzt die Wochenplanarbeit deutlich von dem Konzept der „Freien Arbeit“ ab (vgl. DDS 4/89) und zeigt sehr anschaulich, wie wichtig didaktische Planungsvorgaben sind, damit die Schüler kreativ und selbständig zu arbeiten lernen.

Nachrichten und Meinungen

368

- Die eine Seite der Medaille
- Abrechnung
- Täuschungen
- Unsicherheiten
- Programme
- Erinnerung an Heinrich Deiters
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zum Bildungswesen in der DDR
- Vision Europa
- Überalterung
- Selbstverantwortliches Lernen
- Planungshilfen

Einerseits und andererseits und außerdem

Kritische Betrachtungen zu den Thesen zur Bildungsreform der DDR vom März 1990

Gesunde Systeme sind homöostatisch, d. h. selbstregulierend. Normabweichungen werden registriert und korrigiert, wenn das System gefährdet ist. Entwicklung ergibt sich gerade aus jenen Faktoren, die zunächst als Abweichung erscheinen. Die Formel der Weiterentwicklung steckt also in den Möglichkeiten der Reflexion der Normabweichung und jenen Aktivitäten, die zum Ausgleich von Defiziten führen. In der „vergangenen DDR“ wurden Normabweichungen entweder gar nicht registriert oder kriminalisiert. Gesellschafts-, Sozial- und Bildungswissenschaft gingen von einem steten Weg zum Besseren aus. Dabei blieb allerdings unklar, woher der eigentliche Impuls für Entwicklungen kommen sollte. Drei Verhältnisse waren in diesem Zusammenhang verbreitet.

- a) Man konnte in bestimmtem Maße Defizite registrieren, es fehlte aber grundsätzlich an Möglichkeiten, die Ursachen für diese Defizite zu erkennen (die Misere des Zentralinstituts für Jugendforschung).
- b) Man konnte überhaupt keine Defizite feststellen, weil schon die theoretischen Voraussetzungen völlig unzureichend waren (die Misere der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften u. a.).
- c) Man hatte überhaupt keinen Grund, Defizite zu registrieren, und demnach bestand auch absolut keine Notwendigkeit von Veränderung (die Misere des Ministeriums für Volksbildung).

Letztere Variante war im Bildungsbereich wohl am weitesten verbreitet. Dann gab es aber im Herbst 1989 einen gewaltigen Ruck in der Gesellschaft. Bildungsforscher, die noch im Sommer tatkräftig einen Pädagogischen Kongreß vorbereiteten, ihn mitverantworteten und die den Spätsommer in dessen Aura verbrachten, waren schockiert. Für sie gab es eigentlich keine so enormen Defizite, die diesen Ruck hätten erklären können. So herrschte zunächst die Stille der Besinnung bis etwa Weihnachten. Dann wurde man mobil. Fünf hochkarätige Wissenschaftler, bis auf einen (den unbelasteten Prof. Klaus Kron) alles Vertreter der Spitzengruppe des alten Bildungsforschungsbetriebes, Prof. Dr. Kirchhöfer (ehemals 1. Vizepräsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften), Prof. Dr. Rudolph (Direktor des Zentralinstituts für Berufsschulbildung), Prof. Dr. Schulz (Direktor des Zentralinstituts für Hochschulbildung) und Doz. Dr. Göpfarth (Institut für Fachschulbildung), arbeiteten fieberhaft, im Auftrage ihres neuen, des inzwischen wieder abgelösten Ministers (Prof. Emons), an Thesen für eine Bildungsreform.

Was tut man, wenn die Zeit nach Reformen drängt, eine Analyse nicht vorliegt bzw. kein Bedarf an einer solchen von der Obrigkeit angemeldet ist? Man greift auf populäre Begriffe zurück: Volk, Humanisierung der Bildung, Demokratisierung der Bildung. . . werden auf alte Ideen gesetzt, bekräftigt durch UNO-Beschlüsse und UNESCO-Studien und in den Rahmen von jedweder Parteipolitik gesetzt. Undifferenziert erscheint „das Volk“ als Gesamtsubjekt der gesellschaftlichen Erneuerung. Welche Kräfte die wirklichen Subjekte des Umbruchs waren oder lediglich „Schwungmasse“, ob es sich tatsächlich um ein revolutionäres Subjekt „Volk“ oder nur um die Labilisierung der bestehenden Verhältnisse (Abstimmung mit den Füßen) gehandelt hat, wo die Initiatoren einer revolutionären Bewegung zu finden sind, das bleibt in diesem Reformpapier im dunkeln.

Der interessanteste Ansatz dieser Thesen, die seit Januar immerhin schon dreimal variiert wurden, ist wohl, daß Vertreter verschiedener Bildungsforschungsbereiche erstmals zusammentraten, um sich mit einem Positionspapier der Öffentlichkeit zu stellen. Doch wenn Zentralisten so denken, bleiben sie trotzdem in der Illusion befangen, sie könnten Bildung und Erziehung planmäßig veranstalten. Bescheiden drängen sie sich nicht in den Vordergrund der Erneuerung, denn „Bildungsreform ist eng mit allen anderen Prozessen der gesellschaftlichen Erneuerung“ verbunden. Unsere Autoren haben keine Geschichte (Analyse) und sie haben auch keine Zukunft (Bildungsvision oder -ziel), sie haben aber eine sehr reale Gegenwart, und die ist immerhin für sie gestaltbar. Jeder von ihnen weiß, daß man bei der Gestaltung seiner Gegenwart die wenigsten Fehler macht, wenn man nichts favorisiert, die eigene Meinung, sofern man eine hat, zurückhält und Bildung ganz allgemein in freier oder staatlicher Trägerschaft empfiehlt, die in Grundschulen oder in „nach unten hin erweiterten gymnasialen Stufen“ vermittelt wird.

Da wird uns (1.) unter der Überschrift „Umgestaltung der Gesellschaft in der DDR und Bildungsreform“ empfohlen, „Bildungsreform nicht allein bildungspolitisch-konzeptionell und perspektivisch zu sehen, sondern als einen Prozeß der realen Veränderungen zu beschreiten, die sich heute bereits in den Schulen, Lehrwerkstätten, Hochschulen usw. vollziehen und für die ein . . . neuer gesetzlicher Rahmen zu schaffen ist“ (1.1.). Wir sollen nicht nur nach vorn schauen, sondern auch kräftig ausschreiten. Doch wer da schreitet und auf welchen Wegen, wird in diesem Papier nicht aufgeheilt. Die Autoren schauen voraus – bloß nicht zurück – und formulieren die Ziele. Und sie fordern, „die Bildungsreform nicht über die Köpfe der Schüler, Studenten, Lehrer, Pädagogen und Eltern hinweg zu machen, sondern mit ihnen und im Konsens zwischen ihren gegenwärtigen Interessen und den künftigen Bildungsbedürfnissen unseres Landes“.

Wer mit den Betroffenen Bildungsreform machen soll, bleibt offen, doch Konsens wird es geben – zwischen gegenwärtigen individuellen Interessen und zukünftigen gesellschaftlichen Bedürfnissen? Wer wollte einem Konzept seine Zustimmung versagen, das mehr gesellschaftliche Harmonie verspricht, als sich manche frühkapitalistischen Sozialutopisten erträumen konnten. Hätten die ehemals hier Herrschenden gewußt, wie selten bei ihren

Untergebenen Konsens mit Dissens assoziiert wird, sie hätten das Wort vielleicht in den kleinen Schatz ihrer bevorzugten Wendungen aufgenommen. Diese Vorstellung vom gesamtgesellschaftlichen Konsens in Gegenwart und Zukunft erinnert fatal an die Usurpatoren des Marxschen Erbes, die jahrelang die Widersprüche des „real existierenden Sozialismus“ wegdiskutieren wollten. Wenn lediglich mit dem nebulösen aber modernen Wort „Volk“, nie jedoch konkret von Akteuren der Bildungsreform, die „zu machen“ sei, gesprochen wird, aber immer wieder gesetzliche Bestimmungen gefordert werden, schimmert deutlicher als von den Reformern beabsichtigt das alte Denken durch. Ein Denken, in dem die Vorstellung von einem ständig reformbedürftigen und reformierbaren Bildungswesen nicht aufkommen konnte.

Noch im ersten Kapitel (1.2.) werden dem Leser forsch und schonungslos die durch eine verfehlte Politik verursachten Hauptmängel des DDR-Bildungswesens genannt: zentral-dirigistische Vereinheitlichung, Nivellierung (wovon?), Übermaß des Obligatorischen, administrative Reglementierung, Unterdrückung der Eigenständigkeit von Lehrenden, Lernenden, Eltern und Öffentlichkeit sowie politisch-ideologische Indoktrination. Falsche Zielstellungen, sofern es diese für das Reformquintett überhaupt gegeben hat, spielten wohl nur eine untergeordnete Rolle. Trotz aller Mängel – man ist dem DDR-Bildungswesen, das man ja wesentlich mitgeprägt hat, noch zugetan, werden ihm doch, wenn auch im einzelnen nicht benannt, „viele(r) international anerkannte(r) Leistungen“ bescheinigt. Dies fällt nicht schwer, wenn man die Ursachen der Deformation allein in der „Unterordnung der Bildungsangelegenheiten unter die Politik und Leitung einer ‚Staatspartei‘“ sieht, die durch die „Leistungen und Aktivitäten vieler engagierter Lehrer, Eltern, Vertreter der Öffentlichkeit und Wissenschaft“ nicht kompensiert werden konnten. Hier ist die Grenze zwischen Mittätern und Opfern klar gezogen, und niemand muß mehr der unangenehmen Aufforderung nachkommen, diese in sich selbst zu suchen.

Die Reformer plädieren dann (1.3.) dafür, daß die Bildungsreform nicht aufgeschoben werden darf! Es sei auch nicht nötig zu warten, „bis die wirkenden politischen Kräfte die gesellschaftlichen Verhältnisse neu geordnet haben und die Grundrichtungen . . . klar bestimmt sind“, denn es könne sich ja „an den übergreifenden Leitlinien der Humanisierung und Demokratisierung der Bildung orientiert werden“. Ihre Humanisierung der Bildung „zielt auf die freie Entfaltung der individuellen Fähigkeiten aller Heranwachsenden sowie die volle Ausprägung ihrer individuellen Subjektivität“. Mit diesem Gegenstück zur bisher favorisierten Kollektivität wird das Menschenbild gründlich gewendet, bleibt aber nicht minder begrenzt. Die Demokratisierung der Bildung, so hoffen die Reformer, „sichert allen Kindern des Volkes gleiche Bildungsmöglichkeiten“. Waren es dieselben, die vor nicht allzu langer Zeit das gleiche vom zentralistischen Bildungswesen erhofften? Ob bewußt oder aus Unkenntnis: es ist irreführend angesichts der Tatsache sozial differenzierter Bildungschancen sowohl in zentralistischen wie auch in demokratischen Systemen, von „gleichen Bildungsmöglichkeiten“ zu reden. Die Ansicht, daß die Demokratisierung der Bildung

„das Recht aller am realen Bildungsprozeß Beteiligten (einschließt), an der Leitung, Gestaltung und Kontrolle der eigenen Bildungsangelegenheiten teilzuhaben“, ist sehr begrüßenswert. Doch liegt hier die Vermutung nahe, daß denen, die nach dem gestrigen „real existierenden Sozialismus“ heute vom „realen Bildungsprozeß“ sprechen, das Ablegen alten Denkens genau so schwer fallen könnte, wie das der alten Vokabeln. Unterm Strich bleiben als Leitlinien für dieses über den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen schwebende Vorhaben ein individualistischer Humanismus und der fromme Wunsch nach Gleichheit durch Demokratisierung.

„Die Bildungsreform ist eng mit allen anderen Prozessen der gesellschaftlichen Erneuerung . . . verbunden“ (1.4. in merkwürdigem Widerspruch zu 1.3.), was „auch mitbestimmend für die Hauptrichtung [ihrer] inhaltlichen Ausgestaltung“ sei. Wir erfahren auch, woran diese „Ausgestaltung der Bildungsreform“ anknüpfen kann, doch wir können nur mutmaßen, warum in Änderung der zweiten zur endgültigen Fassung die progressiven Bildungstraditionen deutscher Länder durch Beispiele illustriert werden, aber das „viele[m] Wertvolle, das auch in der 40jährigen Geschichte der DDR dazugefügt wurde“ unerklärt bleibt. Ist man sich vielleicht noch nicht im klaren darüber, was erhaltenswert und was veränderungsbedürftig ist?

Die Grundsätze eines erneuerten Bildungswesens (2.) – Woher kommen Grundsätze? Wissenschaftler können an bestimmten Stellen ihres Lebens an Punkte geraten, die ihnen ihre ursprünglichen Grundsätze fragwürdig erscheinen lassen. Oft sind das Sternstunden menschlicher Erkenntnis, in denen die gesamte individuelle Biografie des Wissenschaftlers einschließlich seiner Irrungen in eine neue Theorie mündet, die von einer unakzeptablen Vergangenheit, der Vorläufigkeit der Gegenwart und der geistigen Konstruktion einer noch nicht vorhandenen Zukunft ausgeht. Solcherlei ist den Reformern allerdings fremd. Sie suchen in unsicher gewordenem Fahrwasser stetig wechselnder Kapitäne nach Konsens in einer gerade erst entstandenen Pluralität und versuchen Grund zu setzen – vor allem für ihre Existenz. Der Konsens von Plus und Minus ist Plus-Minus, und so ist die ganze Palette der Bildungsdiskussion ihr Geschäft. Sie wollen das „ganze Bildungswesen gleichermaßen“ und doch lediglich „konstruktive Rahmen“ schaffen. Diese Rahmen sollen dann in verbindliche Rechtsnormen und „zentrale[r] Richtlinien von Ländern und Kommunen“ münden. Sprache ist tatsächlich verräterisch, das Vokabular entlarvt den Betrüger (Watzlavik). Die Zentralisten wollen die demokratische lange Leine. Sie verkleinern den vertrauten Einheitsstaat und verlegen ihn kurzerhand in die Länder. Zentralisten aller Länder, bewahret euch – vorerst in den Ländern.

Das Recht auf Bildung sei ein Menschenrecht (2.1.) – und Individualität und Würde und Freiheit und Kulturniveau und Toleranz und Freundschaft und und und. Immer war das DDR-Bildungssystem von solcherart unerklärten Worthülsen umgeben. Nun sollte auch der hartnäckigste Kritiker endlich schweigen vor den „besten Traditionen eines streitbaren Humanismus und den Reichtümern menschlicher Kultur“.

Nach dem grundlegenden Menschenrecht kommt die Gleichberechtigung (2.2.). „Aus dem Grundsatz der Gleichberechtigung ergibt sich die Forde-

rung nach Chancengleichheit und Sicherung der sozialen Gerechtigkeit . . .“ Da leitet sich in seltsamer Logik „die Forderung nach Chancengleichheit“ aus dem „Grundsatz der Gleichberechtigung“ ab, wird von der Rechtsnorm auf die Moralnorm geschlossen. Am Anfang stand der Grundsatz und nicht die soziale Ungerechtigkeit. Chancengleichheit, Schulpflicht und Unentgeltlichkeit ergeben sich aber nicht aus einem undefinierten égalité (oder sollte das schon in den Genen angelegt sein?), sondern aus einer sozial ungerechten Gesellschaft, der man diese Grundsätze abringen muß. Würden sich unsere Reformer dazu bekennen können, wäre ihnen vermutlich klar, daß ihre Grundsätze als absolutistisch-voluntaristische Prinzipien wenig wert sind.

„Eine humanistische Gesellschaft ist verpflichtet“, sich um Benachteiligte zu sorgen, meinen die Reformer. Was aber konstituiert eine humanistische Gesellschaft, wenn sie schon bei Elementarbedingungen ihrer Existenz verpflichtet werden muß? Einer humanistischen Gesellschaft stünde es doch vielleicht gut zu Gesicht, Bedingungen zu entwickeln, in denen z. B. „Alleinerziehende“ nicht automatisch in die marginale Gruppe von Benachteiligten („Geschädigten, Behinderten, Elternlosen, Gefährdeten oder Familiengelösten“) eingeordnet werden würden. Großzügige Förderung, wie sie von den Autoren verlangt wird, läßt vermuten, daß hier vielleicht ein zumindest 40jähriges schlechtes Gewissen an diesen armen „Benachteiligten“ abgearbeitet werden soll.

Endlich ist auch er vollzogen, der unter Grundsatz 2.3. formulierte Paradigmenwechsel hin zur Familie! Die Familie ist „in ihrer Erziehungsfunktion durch den Staat und die Gesellschaft wirksam zu unterstützen“. Staatliche und freie Bildungseinrichtungen konstituieren die Vielfalt von Bildungseinrichtungen und organisieren ein „breitgefächertes[n] Lern- und Freizeitangebot“. Das Wortpaar soll uns wohl zeigen, daß Freizeit jene Zeit meint, die frei ist von Lernzeit. Aber lernt man nicht auch in der Freizeit? Ganztagschulen, die „Stadt als Schule“ oder reformpädagogische Modelle sind hier wohl nicht gemeint, denn da könnte es ja geschehen, daß Menschen in ihrer Freizeit etwas erlernen (z. B. durch Medien), was in der Stagnationspädagogik der Lernzeit vorbehalten war. Genug davon.

Sodann wird uns das Grundrecht auf „freie Entfaltung der Individualität“ vorgesetzt und auch gleich noch dessen Geltungsbereich definiert (2.4.). Der liegt für „die Eigenverantwortung und Entscheidungsfreiheit der Lehrenden und Lernenden im Rahmen der für alle geltenden Gesetze“. Demokratie auf Verordnung könnte man das nennen. Was aber, wenn sich die neuen Gesetzgeber nicht immer demokratisch verhalten? Sind dann Lehrende und Lernende wieder zu gesetzlich fixiertem Gehorsam verpflichtet? Diese Staats- und Gesetzesfürchtigkeit hat ja bei uns eine lange Tradition. Hier wird offensichtlich, wie wenig sie selbst mit der gerade gewonnenen „Eigenverantwortung und Entscheidungsfreiheit“ anfangen können.

Unter 2.5. wird uns etwas zur Erwachsenenbildung mitgeteilt. Dies geschieht nicht unter diesem schnöden Stichwort, sondern wird garniert mit „der Sicherung einer lebenslangen Bildung“, der das Bildungswesen der

DDR verpflichtet sei. Nun ist lebenslange Bildung sicher weit mehr als Erwachsenenbildung, aber was sie ist, läßt das Papier nur vermuten. Der international durchaus nicht diskreditierte Begriff der politischen Bildung, der weder die Addition von politischen Inhalten aus allgemeinbildenden Fächern noch die Lehre der politischen Institutionen beinhaltet, sondern die Lebenswelt von Menschen meint, der auf das Nichthinnehmen von ein für allemal gegebenen Verhältnissen zielt, ist nicht thematisiert. Ja, richtig, man wollte ja keine „weltanschauliche und politisch-ideologische Indoktrination“ mehr, und so, wie man sich selbst en passant von diesem Ballast befreite, befreit man den Azubi-Erwachsenen gleich auch noch davon. Wie aber entsteht dann der mündige Bürger? Vielleicht wieder irgendwo im bildungspolitischen Reagenzglas einer Bildungsforschungseinrichtung, die bisher doch immerhin die „allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeit“ entwickeln wollte. Aus der pädagogischen Wissenschaft jedenfalls soll durch „integrierte, interdisziplinäre Forschung“ (2.6.) künftig keine Machenschaft mehr werden, und so bietet man der Politik nicht nur „Vorbereitung, Beratung“, sondern in alter Gewohnheit auch „Begründung von Bildungsentscheidungen“ an. Wozu dann aber noch die „Entwicklung der Grundlagenforschung“, deren Ergebnisse ja aktuell keinen Politiker interessieren?

Wir verzichten darauf, in den vorgelegten Thesen noch weiter die Stufen und Bestandteile des vorgeschlagenen Bildungswesens zu analysieren, deren Voraussetzungen wir schon nicht zustimmen können. Konzeptionelle Überlegungen zur Bildungsreform können u. E. nicht nur Zielvorstellungen formulieren, sondern müssen sich auf ein bestimmtes Verständnis grundlegender Prozesse der gesellschaftlichen Entwicklung beziehen, von einer tiefgreifenden Analyse der in den letzten Jahrzehnten entstandenen Bildungssituation ausgehen und den Reformprozeß selbst als integralen Bestandteil des Bildungskonzepts begreifen.

Mit der Unfähigkeit, einen wirklich neuen Ansatz für eine Bildungsreform zu finden, haben die Autoren mit ihren Thesen die klassischste aller Unentschiedenheitsformeln bedient. Ihr ausgewogenes Einerseits und Andererseits in fast allen Grundsätzen offenbart die Sucht nach Anerkennung aus den Lagern beliebiger politischer Parteien. Sie haben den Reformprozeß sicher nicht behindert, aber diejenigen, die sich in der bildungspolitischen Diskussion in der Bundesrepublik einen frischen Wind aus Osten wünschten, sind bestimmt ähnlich enttäuscht wie hiesige Betroffene.

Jan Hofmann, geb. 1954, Diplom-Philosoph und Diplom-Pädagoge, Mitglied der Projektgruppe Gesellschaft und Bildung an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.

Anschrift: Pestalozzistr. 39, DDR-1100 Berlin

Helmut Soder, geb. 1957, Diplom-Soziologe, Forschungsstudium und Lehrtätigkeit auf dem Gebiet der Statistik und Methodik der Sozialwissenschaften, Mitglied der Projektgruppe Gesellschaft und Bildung bei der APW der DDR.

Anschrift: Straßmannstr. 37, DDR-1035 Berlin