

Schubarth, Wilfried

"Kulturschock" und Schulentwicklung. Perspektiven der Schulreform in den neuen Bundesländern

Die Deutsche Schule 91 (1999) 1, S. 52-67



Quellenangabe/ Reference:

Schubarth, Wilfried: "Kulturschock" und Schulentwicklung. Perspektiven der Schulreform in den neuen Bundesländern - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 1, S. 52-67 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309144 - DOI: 10.25656/01:30914

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309144>

<https://doi.org/10.25656/01:30914>

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, auführen, 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

91. Jahrgang 1999 / Heft 1

Offensive Pädagogik:

Jürgen Klausenitzer

Wider die Risiken der Schulautonomie

Sollen Markt und Management die Bildungspolitik verändern?

Wie sich eine am „Markt“ orientierte Schulentwicklung auf die Bildungschancen benachteiligter Schülerinnen und Schüler auswirkt, kann am Beispiel mehrerer Länder, die diesen Weg bereits gegangen sind, studiert werden. Zwei Studien aus England sollten zu denken geben.

6

Dieter Wunder

Gesellschaftspolitik und Schule

Gedanken zum 50jährigen Geburtstag der Fritz-Karsen-Schule

Nachdem das traditionelle, gegliederte System weithin Anerkennung gefunden hat, stellt sich die Frage, ob bzw. wie konzeptionelle Ansprüche der Gesamtschulen besser verwirklicht werden können. Insbesondere die gesellschaftspolitischen Zielsetzungen der Bildungsreform sollten (wieder) eine größere Bedeutung haben: im Selbstverständnis wie in der pädagogischen Praxis der Reformschulen.

11

Wolfgang Böttcher

Für eine Allianz der Qualität

Bildungspolitische Perspektiven einer mächtigen Leerformel

Ein verkürzter und politisch opportuner Qualitätsbegriff könnte Entwicklungen, wie sie durch eine erhöhte Selbständigkeit der Einzelschule gerade angeregt worden sind, rasch wieder abwürgen. Dies könnte vermieden werden, wenn die Komplexität des Qualitätsbegriffes und die gemeinsame Verantwortung aller am Schulwesen Beteiligten bewußt gemacht werden. Dabei müßten pädagogische und bildungspolitische Bedenken ernst genommen und konstruktiv aufgehoben werden.

20

Michael Storz

Hauptsache Arbeit?!

Integration von marktbenachteiligten jungen Menschen in die Tätigkeitsgesellschaft
Die derzeitige Umgestaltung unserer Erwerbsarbeitsgesellschaft drängt besonders AbsolventInnen der unteren Bildungsgänge, also Haupt- und SonderschülerInnen, ins

38

berufliche Aus. Wohlmeinende (Aus-)Bildungsprogramme, die diese Jugendlichen für den Markt „fitter“ machen wollen, sind unzureichend. Gefordert wird ein Bildungs- und Beschäftigungsprogramm, das AbsolventInnen der unteren Bildungsgänge befähigt, ihr Leben sinnvoll zu organisieren.

Wilfried Schubarth

52

„Kulturschock“ und Schulentwicklung

Perspektiven der Schulreform in den neuen Bundesländern

Fast zehn Jahre nach der Wende kann der Transformationsprozeß, der sich im Bildungsbereich der ostdeutschen Länder vollzogen hat, analysiert und kritisch bewertet werden. Es wird die These vertreten, daß die Modalitäten dieser Systemtransformation einen Ost-West-Reformdialog verhindert haben und bei der ostdeutschen Lehrerschaft psychosoziale Blockaden auslösen mußten. Mögliche Auswege aus dieser Situation werden aufgezeigt.

Gero Lenhardt und Andreas Wernet

68

Lehrer und Deutsche Einheit

Über Schwierigkeiten der deutsch-deutschen Verständigung

Die Lehrerinnen und Lehrer der DDR wurden nach der Vereinigung ihren westdeutschen Berufskollegen zwar im Großen und Ganzen gleichgestellt, aber eine „Innere Einheit“ ist bisher nicht entstanden. Dies erscheint nach manchen Merkwürdigkeiten, die mit jenem Prozeß verbunden waren, nicht verwunderlich. Auch innerhalb der GEW ist der Klärungsprozeß nicht ohne Brüche verlaufen.

Rainer Krieger

85

Erziehungsvorstellungen im Wandel

Vier „Generationen“ von Lehramt-Studierenden im Vergleich

In den letzten Jahrzehnten haben sich in der Öffentlichkeit die Vorstellungen über angemessene Ziele und Methoden der Erziehung spürbar verändert. Dies spiegelt sich auch in einer Befragung von Studierenden wider, die 1964, 1974, 1986 und 1996 zu Erziehungsfragen Stellung genommen haben. Dabei deutet sich an, daß studentische Erziehungsvorstellungen von Praxiserfahrungen durchaus positiv beeinflußt werden.

Susanne Bögeholz und Jan Barkmann

93

Kompetenzerwerb für Umwelthandeln

Psychologische und pädagogische Überlegungen

Der Förderung umweltgerechten Handelns sind in der Schule oft enge Grenzen gezogen. Aus dem Zusammenhang zwischen Naturerfahrung, Wissen und Handeln lassen sich jedoch erfolgversprechende Ansatzpunkte zur Förderung von Umwelthandeln ableiten, wenn man „alltägliches“ und „nicht-triviales“ Handeln in den Blick nimmt, den Unterricht an den Adressaten ausrichtet und den sozialen Kontext einbezieht.

Reinhold E. Lob

102

Umwelterziehung in deutschen Schulen

Eine Bilanz nach 20 Jahren

Was wurde nach zwanzigjährigen Bemühungen um die Umweltbildung erreicht? In welchem Umfang hat das Thema Eingang gefunden in Lehrplänen, Schulbüchern, besonders aber in der Unterrichtspraxis? In einer detaillierten Analyse wird deutlich, daß manches erreicht wurde, daß aber von einer breiten Integration in den Unterricht der Fächer (noch) nicht die Rede sein kann.

Neuerscheinungen:

- Michael Sauer: Vom „Schulehalten“ zum Unterricht (*HGH*)
- Hans-Günther Bracht: Das höhere Schulwesen im Spannungsfeld von Demokratie und Nationalsozialismus (*HGH*)
- Armin Bernhard und Lutz Rothermehl (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik (*JöS*)
- Klaus Halfpap: Lernen lassen (*Wrobel*)
- Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler: Wandel der Lernkulturen (*Krüsmann*)
- Heinz Klippert: Teamentwicklung im Klassenraum (*DW*)
- Sylvia Buchen u. a. (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung (*Lißmann*)
- Reinhard Stähling: Beanspruchungen im Lehrerberuf (*Wrobel*)
- Werner Hennings: Stadt und städtisches Leben im fächerübergreifenden Unterricht (*Lemmermöhle*)
- Peter Strittmatter: Schulangstreduktion (*BG*)
- Martin Hänze: Denken und Gefühl (*BG*)
- Bernd Scheffer (Hg.): Medien und Fremdenfeindlichkeit (*Wrobel*)
- Verein für Friedenspädagogik (Hg.): Global Lernen. Lernen in Zeiten der Globalisierung (*Schnurer*)
- Martha Muchow und Hans Heinrich Muchow: Der Lebensraum des Großstadtkindes (*JöS*)
- Heinz-Hermann Krüger und Jan Olbertz (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt (*JöS*)
- Michael Wermke (Hg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht (*JöS*)
- Walter Wellenhofer: Unterricht heute. Aufgaben – Möglichkeiten – Probleme; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern (*JöS*)
- Günther Gugel: Methoden-Manual II: „Neues Lernen“ (*Krüsmann*)
- Karl E. Dambach: Mobbing in der Schulklasse (*JöS*)
- Urs Moser, Erich Ramseier, Carmen Keller und Maja Huber: Schule auf dem Prüfstand (*JöS*)
- Karl-Heinz Otto: Umwelthandeln in der Schule (*Lob*)
- Michael Göhlich (Hg.): Europaschule – Das Berliner Modell (*JöS*)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 1

Pedagogy on the Offensive:

Jürgen Klausenitzer

The risks of school autonomy

After the neo-liberal reorganisation of the social services, empirical studies in London schools have shown that it is difficult to claim that the introduction of market elements are compatible with greater equity, in particular the consequences in terms of social costs and shifts of pedagogical values. An examination of these may helpfully contribute to discussions in Germany.

6

Dieter Wunder

Socio-politics and schools

In view of the fact that the traditional separated types of schools have an established recognition, the question is posed about how the conventional expectations of comprehensive schools can be better realised. Once again more weight should be attached to the socio-political objectives of educational reform along the lines of educational practice in the "Reformschulen".

11

Wolfgang Böttcher

The need for an alliance in the terminology of "quality"

Although the word "quality" is being used by everyone concerned with the improvement of education, its concept often remains undefined. It is applied according to the users' prescriptions. The term has become politicized with potentially injurious results for teachers and students. It is argued that educational improvement will only result when "quality" is conceived as a compound of many interlinked factors. Furthermore, "quality" will only be achieved when all parties concerned with education cooperate. This paper outlines the roles which each of these actors, especially teachers, can play in the achievement of "quality".

20

Michael Storz

The main thing is to get a job!?

The integration of disadvantaged young persons in the "Activity Society"

The present restructuring of our "working for acquisition" society excludes many of our less academically qualified pupils from getting work, especially those in the Hauptschule and special schools for the handicapped. Although the intentions of courses designed to help these persons are good, they are inadequate. Educational and activity programmes are called for which will help them to organize their lives more purposefully.

38

Wilfried Schubarth

"Culture shock" and school transformation

After nearly ten years of peaceful transformation processes in the field of schooling and education in East Germany a critical analysis is made into the connection of system transformation and school transformation. The approach to system transfor-

52

mation gave rise to certain obstacles in the East-West dialogues. It is emphasized that these obstacles led to psycho-social blocks among the East German teachers. Progress in learning from each other did not take place and the reform of schooling and teaching was hindered. Some possible ways out of this dilemma are described.

Gero Lenhardt und Andreas Wernet

68

Teachers and German Unification

The teachers of the former socialist German Democratic Republic have by and large achieved the same professional status as their West German colleagues, but there is still discrimination. To identify the causes, a focus on the normative concept of the teaching profession as it prevails in public and in the teachers' associations is made.

Rainer Krieger

85

Educational thinking compared over time

A comparison of four generations of teacher students

By comparing samples of four generations of teacher students it could be shown that thinking about educational objectives and practice changed dramatically during the years between 1964 and 1974. Opinions of students working with the same questionnaire in 1986 and 1996 indicate the stability of these effects for the following two decades.

Susanne Bögeholz und Jan Barkmann

93

Competencies for environmental action

The means of public education to foster environmental action are limited. The authors suggest viable avenues to foster environmental action within the current institutional context. The suggestions focus on a differentiation between "everyday" and "non-trivial" environmental action, on target group adequacy, and on a general education framework for environmental education that provides competencies for interacting successfully with local communities.

Reinhold E. Lob

102

Environmental education in German schools

In this paper the status of implementation of environmental education curricula in syllabi, schoolbooks and teaching methods is summarized. Whereas remarkable steps have been made in geography, biology and chemistry, in non-scientific subjects like economics, history and arts implementation of EE-curricula is still low.

„Kulturschock“ und Schulentwicklung

Perspektiven der Schulreform in den neuen Bundesländern

Im Herbst 1999 jährt sich zum zehnten Mal die „friedliche Revolution“ in der (ehemaligen) DDR. Anlaß genug, eine *kritische Bilanz zu ziehen*. Mit Blick auf die Schule stellt sich vor allem die Frage, welche Auswirkungen die Transformation des politischen Systems auf die Entwicklung des ost-deutschen Schulwesens, insbesondere auf die innere Schulreform hatte bzw. hat. Dabei ist auch nach dem Stand des Ost-West-Kommunikation zu fragen.

In diesem Beitrag¹ geht es um diesen Zusammenhang von Systemtransformation und schulischem Transformationsprozeß. *Unsere These lautet: Die Modalitäten der Systemtransformation haben einen echten Ost-West-Reformdialog im Schulwesen strukturell unmöglich gemacht und zu psychosozialen Blockaden unter der ostdeutschen Lehrerschaft geführt; notwendige Lernprozesse und die innere Schulreform verlaufen folglich in den neuen Bundesländern nur sehr zögerlich.*

Im folgenden wird zunächst der schulische Transformationsprozeß im Kontext der gesellschaftlichen Systemtransformation beschrieben. Dabei werden politologische und kultursoziologische als auch psychologische Dimensionen einbezogen. Anschließend wird dieses Erklärungsmodell auf die gesellschaftliche und schulische Ebene sowie – exemplarisch – auf eine Einzelschule angewandt. Abschließend werden grundlegende Bedingungen für das (bessere) Gelingen eines Verständigungsprozesses formuliert.

1. Schulische Transformation als Teil des gesellschaftlichen Transformationsprozesses

Der Begriff der „Transformation“² bezeichnet den Übergang der ehemals realsozialistischen Staaten in Mittel- und Osteuropa zu modernen Demokratien westlicher Prägung. Dieser Systemumbruch, den kaum jemand vor-

1 Überarbeitete Fassung des Habilitations-Vortrages am 1.7.1998 an der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden. Mit dem Abdruck wird eine seit Beginn der 90er Jahre in dieser Zeitschrift laufende Auseinandersetzung um Bildung und Schule in Ostdeutschland wieder aufgegriffen (vgl. z.B. Schlömerkemper 1990 und 1991, Reh/Tillmann 1994, Rovo 1994).

2 Der Begriff der Transformation wurde wohl zuerst von Nikolai Bucharin für die Übergangsperiode des Kapitalismus zum Kommunismus in Sowjetrußland verwendet. Später wurden mit dem Begriff generell grundlegende gesellschaftliche System- bzw. Strukturveränderungen, auch in den westlichen Ländern, bezeichnet (vgl. Meier/Rabe-Kleberg/Rodax 1997, S. 10)

ausgesehen hat, ist so neuartig und so unsteuerbar, daß einige Wissenschaftlicher ihn als einen „sozialen Großversuch“ (Giesen/Leggewie 1991) von historischer Größe und ungewissem Ausgang bezeichnen.

Zu den Besonderheiten der ostdeutschen Transformation im Vergleich mit anderen osteuropäischen Ländern zählt der Transformationsforscher Wiesenthal vor allem folgende:

- Erstens, daß der *Erfolgsmaßstab* nicht nur der zurückgelegten Weg ist, sondern vor allem der Grad der Angleichung an den Westen.
- Ein zweites Charakteristikum ist die „*eigentümliche Rollen- und Kompetenzverteilung* im ostdeutschen Transformationsprozeß, da dieser weniger von Repräsentanten der ostdeutschen Bevölkerung als von außenstehenden ‘Veranstaltern’ bzw. institutionell privilegierten Akteuren der ‘alten’ Bundesrepublik gesteuert zu sein scheint“ (Wiesenthal 1995, S. 134), so daß sich Ostdeutsche vor allem in der Rolle der „Betroffenen“ bzw. in einer passiven Rolle sehen.
- Mit der Dominanz westdeutscher Akteure ist noch eine weitere Besonderheit des ostdeutschen Transformationsprozesses verbunden – ein *komparatives Defizit*, d.h. das praktische Fehlen von öffentlichen Debatten über alternative Reformoptionen und die relativ geringe öffentliche Thematisierung von Schwierigkeiten des Transformationsprozesses. Letzteres hängt auch mit Defiziten der politischen Kultur zusammen, daß z.B. diejenigen, die Schwierigkeiten thematisieren, schnell als „Vereinigungsgegner“ hingestellt werden.

Diese und weitere Besonderheiten bestärken – nach Wiesenthal – den Eindruck von einem in seinen Wirkungen *ambivalenten Kolonialisierungsprozeß*. „Eine zur Überwindung entmündigender Verhältnisse aufgebrochene Bevölkerung scheint erneut getäuscht und unter Kuratel gestellt. Selbst umfangreiche ökonomische Gratifikationen, die den Übergang der Entscheidungsmacht auf westdeutsche Politiker und Investoren begleiteten, wirken unter diesen Umständen unzureichend und ungeeignet, die Verluste an sozialer Sicherheit, biographischer Kontinuität und Selbstwertgefühl auszugleichen“ (Wiesenthal 1995, S. 135). Wiesenthal vermutet, daß der „privilegierte Sonderfall“ der ostdeutschen Transformation selbst eine Quelle für die Enttäuschungen sein könnte. Bei einem Vergleich mit anderen Reformländern bescheinigt er zwar dem ostdeutschen Transformationsprozeß ein hohes Niveau an *Systemintegration*, im Gegensatz dazu konstatiert er jedoch Probleme bei der *Sozialintegration*: „Zwar ist der Anteil Unzufriedener unter den Ostdeutschen geringer als in den Vergleichsländern, doch scheint die kritische Haltung häufiger von prinzipiellem Charakter, d.h. von einer nachhaltigen Enttäuschung bzw. von der Ablehnung der Transformation geprägt. Weder hinsichtlich des Verständnisses des Geschehens durch die Beteiligten noch hinsichtlich ihrer sozialen Akzeptanz erreicht die deutsche Transformation Bestnoten“ (Wiesenthal 1995, S. 154).³

3 Auch Hettlage/Lenz verweisen in ihrer Vereinigungsbilanz einerseits auf die rasche und weitgehend abgeschlossene Integration auf der Institutionenebene, andererseits aber auch auf noch bestehende Integrationsprobleme auf der kulturellen Ebene (vgl. Hettlage/Lenz 1995, S. 13).

Die Ursachen für die *Diskrepanz von Systemintegration und Sozialintegration* bzw. zwischen institutioneller und kultureller Integration⁴ sieht Wiesenthal vor allem in den spezifischen „Interaktionseffekten“ der ostdeutschen Systemtransformation. So wurden hier im Unterschied zu den anderen Ländern zuerst die Gewinne und dann die Kosten des Übergangs erfahren, eine aus sozialintegrativer und psychologischer Hinsicht ungünstige Konstellation. Die immer deutlicher zutage tretenden transformationsbedingten Folgeprobleme werden dabei als *ein* Syndrom wahrgenommen und *einer* gemeinsamen Ursache zugeschrieben: der Dominanz westdeutscher Eigeninteressen. Weil die externen Akteure die Entscheidungsprozesse dominieren, sind sie auch für alle im Gefolge der Einheit erfahrenen Nachteile verantwortlich, also auch für solche, die sie gar nicht zu verantworten haben. Die so erfolgte Konstruktion der Wirklichkeit entlastet Ostdeutsche von Verantwortung und überdeckt zugleich ihre mangelnden Alternativ- und Reformvorstellungen. Die Situation wird noch dadurch verschärft, daß der Transformationsprozeß „solange durch die Allgegenwart westdeutscher Referenzphänomene und den Paternalismus der externen Akteure belastet zu sein (scheint), wie die Ostdeutschen die Infragestellung ihrer Biographien und differenten Lebenserfahrungen erleben“ (Wiesenthal 1995, S. 156). Ein *circulus vitiosus* also. Einen möglichen Ausweg sieht Wiesenthal nur darin, daß Ostdeutsche es zunehmend lernen, die transferierten Institutionen zur Artikulation und Kommunikation ihrer Ansprüche zu nutzen.

Diese spezifischen Interaktionen zwischen den Akteuren Ost und West, insbesondere die asymmetrischen Kommunikationsstrukturen, sind unserer Meinung nach das *Grunddilemma des ostdeutschen Transformationsprozesses*, was auch Auswirkungen auf den schulischen Transformationsprozeß und die gegenwärtige Schulentwicklung hat.

2. Asymmetrische Kommunikation und die Folgen

2.1 Das Modell: Transformation als „Kulturschock“

In der sozialwissenschaftlichen, insbesondere kultursoziologischen Diskussion wird der deutsche Vereinigungsprozeß aus der Perspektive der Betroffenen (individuelle Ebene) – neben anderen konkurrierenden Begriffen wie „kritisches Lebensereignis“ – auch als „*Kulturschock*“ beschrieben (vgl. z.B. Becker/Becker/Ruhland 1992, Mitscherlich/Runge 1993 und insbesondere Wagner 1997). Ein solcher „Kulturschock“ wird in erster Linie für die Ostdeutschen angenommen, wenngleich sich auch für Westdeutsche einige Anzeichen dafür finden lassen.

Unter „Kulturschock“⁵ wird hier eine *Krise* verstanden, die aus der Überwältigung durch eine fremde Kultur entsteht. Sie führt zu psychischen Re-

4 In Anlehnung an Fuchs könnte man auch zwischen „äußerer“ und „innerer“ Transformation unterscheiden (vgl. Fuchs 1997, S. 211).

5 Als „Erfinder“ des Begriffs gilt der amerikanische Anthropologe Oberg, der ihn 1960 im Ergebnis seiner Untersuchungen über Schwierigkeiten von Studierenden im Ausland einführt (vgl. Wagner 1997, S. 18).

aktionen wie *Streß* aufgrund enormer Anpassungsleistungen, *Verlustgefühl* in bezug auf Freunde, Status, Beruf u.a., *Ablehnungsgefühl*, weil man von der neuen Kultur abgelehnt wird oder diese ablehnt, *Verwirrung* über die eigene Rolle bzw. Rollenerwartung und *Ohnmachtsgefühl*, weil man mit den neuen Bedingungen nicht zurechtkommt (vgl. Wagner 1997, S. 13f).

Stellt man bei der Definition von Kultur den Sinn, den die Handlungen für die Menschen haben, in den Mittelpunkt, wäre ein „Kulturschock“ dann gegeben, wenn man den Sinn der Handlungen anderer nicht mehr versteht oder wenn die Bedeutung der eigenen Handlung anders interpretiert wird, als sie gemeint war oder wenn sie anderen einfach unverständlich bleibt. Bezogen auf einen angenommenen „deutsch-deutschen Kulturschock“ müßte also danach gefragt werden, welchen Sinn die in vierzig Jahren getrennter Entwicklung entstandenen unterschiedlichen Normen und Vorstellungen (z.B. im Schulbereich) haben. Es geht also um die Aufdeckung unterschiedlicher Sinnkonstruktionen, um Unverstandenes und Mißverständnisse aufzuklären.⁶

Der Verlauf eines „Kulturschocks“ wird in verschiedene Phasen eingeteilt. Die zunächst hohe Einschätzung der eigenen Kulturkompetenz nimmt bald ab, erreicht einen Tiefpunkt und steigt danach wieder auf, wobei sie sich inhaltlich verändert. Zum Schluß ist eine hohe kulturelle Kompetenz in der fremden Kultur bzw. in beiden Kulturen erreicht.

Im folgenden soll dieser *Kulturschock aus ostdeutscher Perspektive* beschrieben werden: Dabei erweist sich – bezogen auf den Transformationsprozeß insgesamt – unser Modell als recht erklärungskräftig, zumindest bis zur 3. bzw. 4. Phase (vgl. Wagner 1997, S. 22ff): Die Bilder von der *Euphorie* zu Beginn des Vereinigungsprozesses (1. Phase) sind bei vielen sicher noch in Erinnerung.⁷ Die Euphorie-Phase war allerdings nur von kurzer Dauer; schon bald begann die *Phase der Entfremdung* (2. Phase). Diese ist gekennzeichnet durch wechselseitige Empfindsamkeiten und seelische Verletzungen bis hin zur Enttäuschung und Feindseligkeit. Für Ostdeutsche war bzw. ist damit eine massive Bedrohung des eigenen Selbstwertgefühls verbunden, viele fühlten sich minderwertig (z.B. Ostdeutsche als „Deutscher 2. Klasse“, als „Fremde im eigenen Land“). Die Euphorie war schnell in Unbehagen, Entfremdung und Abwendung voneinander umgeschlagen.

In der nächsten Phase, der *Eskalationsphase* (3. Phase und Tiefpunkt des Verlaufs), wird die Schuld an all den erfahrenen Schwierigkeiten – auch den „hausgemachten“ – nicht mehr sich selbst, sondern der Gegenseite zugeschrieben. Für Ostdeutsche hat das – aufgrund der offenen bzw. latenten Infragestellung ihrer Biographie – auch eine wichtige selbstwerterhaltende

6 Dies darf aber nicht zu einem Verzicht auf die sachliche Auseinandersetzung oder zur Einebnung unterschiedlicher Positionen führen.

7 Im Unterschied zu unserem Modell wurde allerdings bereits in dieser Phase die eigenen Kultur recht stark in Frage gestellt. Viele wollten möglichst schnell „Westdeutsche“ werden.

und identitätsstabilisierende Funktion. Pollack nennt dies „Abgrenzung als Folge von Ausgrenzung“, eine Art Trotzreaktion zur Aufrechterhaltung der eigenen Selbstachtung: „Wenn man freilich die Erfahrung machen muß, nicht als gleichberechtigt anerkannt zu sein, mit seinen eigenen Erfahrungen nicht ernst genommen zu werden und als Bürger zweiter Klasse behandelt zu werden, dann entsteht ein Bedürfnis nach Ausgleich und Veränderung, dann grenzt man sich von denen, die einen ausgrenzen, selbst ab und versucht, die, die einen abwerten, ebenfalls abzuwerten, und sei es, indem man mit moralischen Invektiven arbeitet und die, die sich überlegen fühlen, als ‚Besserwissis‘ disqualifiziert. Worum es geht, das ist der Versuch, die asymmetrische Kommunikationssituation in die Symmetrie zu bringen“ (Pollack 1997, S. 13).

Wenn man hingegen Voraussetzungen für einen gleichberechtigten Dialog schaffen könnte, die kulturellen Unterschiede akzeptieren würde, kann die nächste Phase (4. Phase) einsetzen. Hierbei werden auftretende Mißverständnisse und Konflikte als Ergebnis der Kulturunterschiede wahrgenommen, weshalb sich einseitige Schuldzuweisungen erübrigen. Bei der letzten Phase (5. Phase) werden die unterschiedlichen kulturellen Unterschiede verstanden, toleriert und möglicherweise sogar geschätzt.

Soweit der Deutungsversuch des ostdeutschen Transformationsprozesses nach dem Modell eines „Kulturschocks“.⁸ Im folgenden soll das Modell auf den schulischen Transformationsprozeß angewandt werden.

2.2 Anwendung I: Der schulische Transformationsprozeß

Die Anwendung des Modells auf den schulischen Transformationsprozeß stellt sich komplizierter und differenzierter dar.⁹

Die Euphorie bei der ersten Begegnung mit der Schule in den alten Bundesländern hielt sich in engen Grenzen. Zwar konnten ostdeutsche Lehrer gerade im didaktisch-methodischen Bereich viele Anregungen erhalten und auch neue Erfahrungen machen, insgesamt überwog jedoch das „blanke Entsetzen“ (Entfremdungsphase bzw. Eskalationsphase) über den scheinbar chaotischen Unterrichtsablauf an westdeutschen Schulen, über die fehlende Disziplin und Ordnung, wie man sie aus DDR-Schulen gewöhnt war. „Lehrer aus den neuen Bundesländern waren entsetzt darüber, wie chaotisch und undiszipliniert Unterricht in den alten Bundesländern abläuft. Lehrer aus den alten Bundesländern waren entsetzt darüber, wie rigide die Lehrer in der DDR/in den neuen Bundesländern auf die Aufrechterhaltung ihrer führenden Rolle im Unterricht achteten, wie rigide und teilweise auch unfreundlich sie ihre Schüler disziplinierten“ (Keuffer/Luther/Meyer 1995, S. 107f.).

8 Das Verlaufsmodell, insbesondere die Entfremdungsphase, ist durch zahlreiche empirische Studien belegt.

9 Den empirischen Hintergrund für die folgenden Argumentationen bilden – neben den angeführten Quellen – vor allem die von der Forschungsgruppe Schulevaluation der TU Dresden durchgeführten qualitativen und quantitativen Schulstudien (vgl. z.B. Schubarth/Stenke 1996, Schubarth/Stenke/Melzer 1996, Schubarth 1998, Forschungsgruppe Schulevaluation 1998).

Ganz ähnlich wird diese *Phase des Umschlagens von Neugierde in Entfremdung und Abwendung* auch von Reh/Tillmann beschrieben: „Nach einem ersten Staunen über die vielen Möglichkeiten in den Schulen der alten Bundesländer, nach den ersten massiven Verunsicherungen, die zugleich mit einer Suche nach dem ‘Bewahrenswerten’ an der DDR-Pädagogik verbunden waren, besinnt man sich nun häufig wieder auf das jeweils Gelernte, das selbstverständlich das Bessere sei“ (Reh/Tillmann 1994, S. 224). Mit „Rückbesinnung“ war dabei vor allem das Beharren auf einen stoff- und lehrerzentrierten Unterricht und die Abschottung gegenüber offenen Unterrichtsformen gemeint.

Die Annahme, daß an ostdeutschen Schulen eine *kritische Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Arbeit* nur selten erfolgte, wird auch durch zahlreiche empirische Befunde sowohl der Lehrerforschung als auch der Schülerforschung belegt. So stellt Döbert im Ergebnis seiner Untersuchungen unter Lehrern in Brandenburg, Ostberlin und Sachsen fest, daß die überwiegende Mehrzahl der Lehrer nach wie vor vom praktischen Wert ihrer in der DDR erhaltenen Ausbildung überzeugt sei und nur mit geringfügigen Modifizierungen ihrer praktischen Arbeit auf die veränderten Bedingungen reagiere.¹⁰ Unter den Lehrern dominiere die Bewältigungsstrategie „Zurückgreifen auf Bekanntes und Gewohntes“. Zwar sei der Übergang von der DDR-Einheitsschule zum gegliederten System aufgrund der hohen Anpassungsbereitschaft der ostdeutschen Lehrerschaft relativ problemlos vonstatten gegangen, das Hauptproblem dabei sei jedoch, daß viele Lehrkräfte „den völlig anderen theoretisch-konzeptionellen und fachdidaktischen Anspruch an Schule und Unterricht, an Umgang mit anderen Schülern bisher offenbar (noch) nicht voll erfaßt haben. Für sie hat sich weiterhin nur ein Austausch bestimmter Inhalte und Methoden vollzogen“ (Döbert 1997, S. 99f).

Auch Hoyer kommt bei seinen Untersuchungen unter Lehrern im Bundesland Brandenburg zum Schluß, daß eine qualitative Ausrichtung von pädagogischer Kompetenz auf die Leistungsansprüche und -möglichkeiten bislang nicht gelungen sei (vgl. Hoyer 1997, S. 74). So konstatiert er insbesondere ein zunehmend individualisierendes Aufgabenverständnis, das die bisherige Orientierung auf „Verflechtung von Individual- und Gemeinschaftsförderung“ durchbräche. An anderer Stelle resümiert der Autor, daß die ostdeutsche Lehrerschaft die Schulreform als „Überstülpung“ eines fremden Schulsystems erlebte, wobei der damit verbundene bildungspolitische Druck die Funktionalität von Anpassungsstrategien an die neuen Bedingungen gefördert habe. Die Lehrer richteten sich in der Folgezeit auf rationellere Handlungsformen ein und reagierten vor allem mit Verantwortungs- und Zuständigkeitsbeschränkungen. „Waren bedingt durch die Heterogenität der Schülerschaft in der Einheitsschule Lehrer in sozial- und leistungsintegrativen Handlungsfeldern gefordert, so bietet das in lei-

10 Hierbei ist allerdings kritisch anzumerken, daß unter der Lehrerschaft in erster Linie unterrichtspraktische Aspekte reflektiert werden, während die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle bei der politischen Indienstnahme innerhalb der Schulsystems der DDR kaum geführt wird (vgl. z.B. auch Reh/Tillmann 1994).

stungsselektive Schulformen aufgegliederte Schulsystem Möglichkeiten zur Vernachlässigung gemeinschaftsfördernder Bemühungen“ (Hoyer 1996, S. 10). Auf eine zunehmende Abschwächung der sozialbetreuerischen und bzw. -fürsorgerischen Funktion im Berufsrollenverständnis ostdeutscher Lehrer¹¹ verweist auch Döbert (vgl. Döbert 1997, S. 98), wobei allerdings das Lehrerhandeln zu DDR-Zeiten auch nicht idealisiert werden darf.

Die Studien machen auch auf *differenzierte Sichtweisen unter der Lehrerschaft* aufmerksam: So scheinen die Grundschullehrer der am zufriedenste Teil der ostdeutschen Lehrerschaft zu sein. Brandenburger Lehrer sehen das neue Schulsystem insgesamt positiver als Ostberliner und sächsische Lehrer. Ältere Lehrer bewerten die DDR-Schule positiver, während sich jüngere sowohl positiv als auch negativ äußern. Lehrerinnen schätzen die Bedeutung der DDR-Pädagogik für ihre pädagogische Arbeit höher ein als ihre männlichen Kollegen. Lehrer, die ihre Schule wechselten, äußern sich problembewußter und scheinen neuen Anforderungen gegenüber aufgeschlossener zu sein (vgl. Döbert 1997). Dabei sehen viele Lehrer durchaus auch die Vorzüge des neuen Systems, z.B. mehr Demokratie an der Schule, mehr Freiräume, mehr Differenzierungsmöglichkeiten, doch auch die Nachteile fallen ins Gewicht: z.B. der Auswahlmodus für den Besuch der einzelnen Schulformen, zu hohe Stundenzahlen und Klassenfrequenzen, eine geringe öffentliche Wertschätzung von Schule und Lehrerberuf, Bürokratie und Verwaltungsformalismus, fehlende fachdidaktische und inhaltliche Hilfe, z.B. durch den Fachberater (vgl. Döbert 1995).

Insgesamt zeichnen die Lehrerstudien ein *Bild von einer verunsicherten, abwartenden Lehrerschaft*, die dem neuen Schulsystem noch weitgehend fremd gegenübersteht. Es wird zugleich deutlich, daß die Zeit der intensiven Auseinandersetzung mit der DDR-Schule bzw. mit der eigenen schulpraktischen Tätigkeit längst der Vergangenheit angehört. Das pädagogische Selbstverständnis, z.B. die Orientierung an einem eher autoritären Führungs- und Erziehungsstil, an Disziplin und Leistung, blieb weitgehend unverändert. Auch die Auseinandersetzung mit Erfahrungen und pädagogischen Konzepten westdeutscher Schulen wurde bzw. wird nur in seltenen Fällen betrieben. Ein Ost-West-Dialog hat praktisch nicht stattgefunden, höchstens ein „Monolog seitens westdeutscher BildungswissenschaftlerInnen und SchulpolitikerInnen über das Scheitern der DDR-Pädagogik als systemimmanenter Bestandteil der zu existieren aufgehört habenden DDR“ (Rovo 1994, S. 367).

Döbert und Hoyer sehen die *Ursachen für die stagnierende Situation* vor allem in dem „Überstülpen“ des westdeutschen Schulsystems und der damit verbundenen Verunsicherung und Überforderung der Lehrerschaft.¹² Die komplizierten Aufgaben des „quasi über Nacht“ eingeführten neuen Schulsystems, die existentiellen Bedrohungen (z.B. möglicher Verlust des Berufs,

11 Diese Tendenz sei besonders bei Ostberliner Lehrern sichtbar, die sich an „Westberliner Vorbilder“ orientieren würden.

12 Ob jedoch der Begriff des „Überstülpens“ den demokratisch legitimierten Prozeß der Einführung des neuen Schulsystems – dem deutschen Einigungsvertrag entsprechend – gerecht wird, ist zumindest fraglich.

Frage der Anerkennung der Berufsabschlüsse) und die oft sehr einseitig geführte öffentliche politische Auseinandersetzung um Schule und Lehrerberuf in der DDR belasteten ostdeutsche Lehrer in starkem Maße, was offensichtlich zur „Verdrängung und Unterbewertung grundlegender Auseinandersetzungen“ geführt habe. Die „Überstülpung“ wurde so „zur Quelle gruppenspezifischer und individueller Anpassungsstrategien, die möglicherweise mit Entmündigung verbunden sind oder als solche wahrgenommen werden, zur beruflichen Apathie beitragen und endogene Entwicklungspotentiale verschütten ... So gesehen sind Ursachen für Anpassungsschwierigkeiten, Handlungsblockaden und Akteursdefizite nicht allein aus der Vergangenheit zu erklären. Ein viel größeres Gewicht scheinen Zumutungen der Gegenwart für die Lehrerinnen und Lehrer zu sein“ (Hoyer 1996, S. 10).¹³

Um keinen falschen Eindruck von der Situation in den neuen Bundesländern aufkommen zu lassen: An vielen ostdeutschen Schulen gibt es vielfältige Ansätze und Bemühungen um Fortschritte bei der inneren Schulentwicklung (vgl. z.B. Schubarth/Stenke 1996, Stenke/Stumpp/Melzer 1997). Dennoch sind Prozesse der Abwehr und des Rückzugs, mangelnde Selbstkritik und fehlende Offenheit gegenüber Neuem nicht zu übersehen; selbstreflexive Prozesse als Kennzeichen pädagogischer Professionalität scheinen nur in Ansätzen vorhanden zu sein. Die Ursachen für diese psychosozialen Reaktionsmuster sehen wir – im Anschluß an Döbert und Hoyer – in den Modalitäten des (schulischen) Transformationsprozesses, der zu einem „Kulturschock“ unter der ostdeutschen Lehrerschaft und zu asymmetrischen Kommunikationsstrukturen (z.B. Dominanz externer Referenzsysteme, Infragestellen von DDR-Biographien) geführt hat. Die damit verbundenen psychosozialen Probleme bei Ostdeutschen – gerade auch bei Lehrern¹⁴ –, insbesondere die erfahrenen Selbstwertverletzungen, Abwertungen bzw. Kränkungen, haben Abwehrmechanismen und Handlungsblockaden ausgelöst, die eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit in Vergangenheit und Gegenwart behindern und so auch notwendige Lernprozesse im Sinne der inneren Schulreform erschweren. Zugleich ist in den entstandenen asymmetrischen Kommunikationsverhältnissen auch eine der Ursachen für den ausgebliebenen Ost-West-Reformdialog auf der schulpraktischen, der erziehungswissenschaftlichen wie der bildungspolitischen Ebene zu suchen.¹⁵

13 Solche Zumutungen seien z.B. das Konkurrenzdenken zwischen den einzelnen Schulformen und ihren Vertretern, die Nichtanerkennung von Ausbildungsabschlüssen, die Festlegung auf Lehrer „zweiter Klasse“ infolge des Tarifgefälles Ost-West und die Handhabung der Verbeamtung, die Veränderungen in den pädagogischen Standards, wie Klassenfrequenzen, Wochenstundenzahl usw. (vgl. Hoyer 1996, S. 10).

14 Andererseits muß aber auch bedacht werden, daß die Lehrerschaft aufgrund bestimmter Kontinuitäten (z.B. Staat weiterhin als Dienstherr, keine marktwirtschaftlichen Bedingungen, relativ große personelle Kontinuität) wohl zu den eher privilegierten ostdeutschen Berufsgruppen zu zählen ist (vgl. Tillmann 1996).

15 Das Fehlen eines echten Ost-West-Reformdialogs wird auch von einigen Erziehungswissenschaftlern kritisiert (vgl. z.B. Fuhrmann 1996, Vollstädt 1996, Meier/Rabe-Kleberg/Rodax 1997, Pehnke 1998).

Die Befunde der Lehrerforschung zum Stand und zu Hemmnissen der ost-deutschen Schulentwicklung werden durch *Untersuchungsergebnisse aus der Schülerforschung* bestätigt bzw. ergänzt. Sowohl qualitative als auch quantitative Studien belegen, daß sich an der Lern- und Schulkultur – trotz gewandelter Strukturen – nur wenig geändert hat und Schule seitens der Schülerschaft in verschiedener Hinsicht mehr oder minder stark kritisiert wird. Im Mittelpunkt der Kritik stehen vor allem der vorherrschende Erziehungs- und Unterrichtsstil, insbesondere die Lehrer-Schüler-Interaktionen sowie Probleme des lehrplan- und lehrerzentrierten Unterrichts. Schüleraussagen verweisen z.B. darauf, daß viele Lehrer nur versuchen, ihren Lehrplan zu schaffen, „ohne eine der wichtigsten Sachen, nämlich die Schüler“ einzubeziehen. Auch auf den Verlust der Lehrerautorität wird hingewiesen, was für den Lehrer enorme Probleme mit sich bringen kann. „Aber da muß er durch, denn er kann nicht mehr wie früher mit der Knute kommen“ (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1994, S. 130ff, vgl. auch Riedel u.a. 1994, Schubarth/Stenke/Melzer 1996).

Zahlreiche Kritikpunkte und ein nicht geringer Nachholbedarf bei der inneren Schulreform werden auch im Ergebnis einer *Ost-West-Vergleichsuntersuchung* an sächsischen und hessischen Schulen sichtbar.¹⁶ Diese Vergleichsstudie macht deutlich, wie sehr sich die Schulkulturen in Ost und West nach wie vor voneinander unterscheiden.¹⁷ Während die Gewaltbelastung an sächsischen und hessischen Schulen annähernd gleich ist (sächsischen Schulen sind etwas weniger belastet, vor allem bei härteren Gewaltformen), treten beträchtliche *Unterschiede in den Schulkulturen* auf. Dabei werden von den sächsischen Schülern fast alle erhobenen Schulkulturmerkmale schlechter beurteilt als von den hessischen. So verspüren sächsische Schüler im Vergleich zu ihren hessischen Altersgefährten einen viel höheren Leistungsdruck und mehr Schulangst, zugleich ist ihre Schulfreude viel geringer und auch den Sinn des Lernens sehen sie weniger ein.

Damit im Zusammenhang steht auch die relativ kritische Einschätzung von *Aspekten der Lehrerprofessionalität*. Sächsische Schüler bewerten ihre Lehrer negativer als hessische. Das betrifft vor allem die Qualität der Schülerorientierung seitens der Lehrer, der Diskursorientierung und die Partizipationschancen in Unterricht und Schule (z.B. gehen sächsische Lehrer weniger auf Probleme ihrer Schüler ein und diskutieren auch weniger mit ihnen). Das betrifft aber auch – wenngleich in geringerem Maße – Fragen der didaktischen Kompetenz (z.B. können sächsische Lehrer weniger gut erklären), die Förderkompetenz (z.B. fühlen sich sächsische Schüler weni-

16 Hierbei handelt es sich um repräsentative Schülerbefragungen und Lehrerbefragungen, die von der Forschungsgruppe Schulevaluation der TU Dresden (Leiter: Wolfgang Melzer) und einem Forscherteam der Bielefelder Universität (Leiter: Klaus-Jürgen Tillmann) im Schuljahr 1995/1996 an sächsischen und hessischen Schulen durchgeführt wurden (vgl. z.B. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998).

17 Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt auch Hübner, der die Vereinigung des Schulsystems in Berlin und in diesem Kontext auch die differierenden Schulkulturen in Ost- und Westberlin beschreibt (vgl. Hübner 1996).

ger gut gefördert) und die Gerechtigkeit der Lehrerschaft (z.B. fühlen sich sächsische Schüler weniger gerecht beurteilt). Darüber hinaus wird auch die Schulraumqualität an sächsischen Schulen viel schlechter eingeschätzt. Während letzteres zu erwarten war, überrascht doch das schlechte Abschneiden der übrigen Schulkulturmerkmale in Sachsen, insbesondere deshalb, weil die Mehrheit der Lehrer – wie die Lehrerforschung gezeigt hat – von ihrer „pädagogischen Meisterschaft“ überzeugt scheint und gravierende Veränderungen ihres professionellen Handelns nicht unbedingt für notwendig erachtet bzw. nicht vollziehen kann (vgl. z.B. Döbert 1997). Mit anderen Worten: Eine veränderte Schülerschaft, die bereits in das neue System hineinsozialisiert wurde, stellt neuartige, erhöhte Anforderungen an die Lehrerschaft, die ihrerseits diesen Entwicklungserfordernissen jedoch nicht oder nur im begrenzten Maße gerecht werden kann.

Einer der Hauptgründe dafür ist wiederum im Dilemma des (schulischen) Transformationsprozesses zu suchen, der Abwehrreaktionen gefördert und Lernprozesse behindert hat. Eine Folge davon ist, daß konkrete Schwierigkeiten in oder mit der Schulentwicklung in Ostdeutschland weniger in der pädagogischen Arbeit vor Ort, sondern vor allem im neuen, vermeintlich „übergestülpten“ Schulsystem verortet werden. In dieser Hinsicht stimmen die Lehrer sogar mit der Elternschaft weitgehend überein.¹⁸ Empirische Belege hierfür liefern z.B. die Umfragen des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund (vgl. IFS-Umfrage 1998).

Danach sind – der repräsentativen Elternumfrage zufolge – mittlerweile ca. ein Drittel der Meinung, daß sich das DDR-Schul- und Bildungssystem insgesamt bewährt habe, so daß man eigentlich überhaupt nichts hätte ändern sollen. Für neue Inhalte und Strukturen sprechen sich nur noch etwa 10% aus (im Jahre 1991 waren es noch 38%). Über die Hälfte der Befragten plädiert für die Beibehaltung der alten äußeren Schulstruktur bei gleichzeitiger Modifikation der Unterrichtsinhalte.¹⁹

Bezogen auf unseren Erklärungsansatz heißt das, daß die bestehenden pädagogischen Probleme aufgrund des als Kulturschock empfundenen (schulischen) Transformationsprozesses und der asymmetrischen Kommunikationsstrukturen in (Schul-)Systemprobleme umgedeutet werden und den dominierenden westdeutschen Akteuren und Referenzsystemen angelastet werden. Damit gelingt es, sich der eigenen Verantwortung zu entziehen und mangelnde Alternativvorstellungen zu kaschieren. Zugleich erwacht – quasi unter der Hand – die Sehnsucht nach den „guten alten Zeiten“. Entscheidend ist hierbei nicht, daß nach alten, scheinbar bewährten Elementen verlangt wird, sondern daß keine *kritische* Aufarbeitung erfolgt. Das Alte sollte nicht unhinterfragt weitergeführt oder unkritisch auf die neuen Bedingungen übertragen werden, vielmehr sollte geprüft werden, ob und inwieweit diese Elemente unter den neuen Bedingungen schöpferisch ange-

18 So schreibt die Sächsische Zeitung vom 19. Mai 1998: „53 Prozent der Ost-Eltern wünschen DDR-Schule“.

19 Als erhaltenswerte Elemente des Schul- und Bildungswesens werden vor allem angesehen: das flächendeckende Angebot an Hortplätzen, die wohnortnahe Schulversorgung, der polytechnische Unterricht, der gemeinsame Schulbesuch aller Kinder bis zur 10. Klasse und die staatlich gelenkte Berufsausbildung.

wandt werden könnten. Es geht also um Aufhebung in dialektischem Sinne. Eine solche Auseinandersetzung – so unsere These – hat es aus den o.g. Gründen nicht bzw. nur ansatzweise gegeben, wäre aber eine wichtige Voraussetzung für weitere Fortschritte bei der Schulentwicklung in Ostdeutschland.

Im folgenden soll – mit Bezug auf unserer Modell – ein u. E. gelungenes Fallbeispiel der kreativen, dialektischen Übertragung bzw. Anwendung „alter und scheinbar bewährter Elemente der DDR-Schule“ auf die konkrete Situation einer Einzelschule vorgestellt werden.

2.3 Anwendung II: Das Beispiel einer sächsischen Mittelschule

Die vorzustellende Mittelschule²⁰ liegt in einer mittelgroßen Stadt unweit von Leipzig. Sie ist eine typische DDR-Neubauschule und hatte im Schuljahr 1997/98 520 Schüler und 34 Lehrer. Nach verschiedenen Schulqualitätsparametern zu urteilen (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998) haben wir es bei dieser Schule nicht mit einer sog. Musterschule zu tun. Sowohl, was die Schulkultur, als auch, was die Gewaltbelastung betrifft, ordnet sie sich eher im Mittelfeld aller befragten Schulen ein. So hat die Schule z.B. gewisse Probleme mit Schulbummelei und die Integration einer zunehmenden Zahl von Aussiedlerkindern gestaltet sich ebenfalls nicht einfach.

Was die betreffende Schule aber vor allem auszeichnet – und auch von anderen Schulen unterscheidet –, ist die Tatsache, daß die Umbruchssituation und die Einführung des neuen Schulsystems zunehmend als neue große pädagogische Herausforderung begriffen wurde. Zwar waren auch die Lehrer dieser Schule bei ihren Besuchen in Westschulen in der Wendezeit ob der großen Freizügigkeit, die dort herrscht, zunächst schockiert und skeptisch gegenüber den neuen Unterrichtsmethoden eingestellt – schließlich waren viele doch vom Erfolg der eigenen Pädagogik überzeugt. Doch durch regelmäßige gemeinsame Diskussionen im Lehrerkollegium und durch die eigene Vorbildwirkung gelang es der Schulleiterin nach und nach immer mehr Kollegen zum Experimentieren und zum Ausprobieren der neuen, z.T. sehr zeitintensiven Methoden zu bewegen, so daß mittlerweile ca. ein Drittel des Kollegiums Methoden der Freiarbeit und des offenen Unterrichts anwendet. Dies hat – zusammen mit anderen Aktivitäten – in großem Maße zu einer erneuerten Lern- und Schulkultur an dieser Schule beigetragen.

Bezogen auf unser Kulturschock-Modell läßt sich feststellen, das die *1. Phase* der Begegnung der Lehrer dieser Schule mit der neuen, fremdartigen Schulkultur – im Unterschied zu unserem Modell – eher durch Ablehnung denn durch Euphorie gekennzeichnet war. Es scheint aber, als habe die Schule die *Phasen der Entfremdung und Eskalation* (2. und 3. Phase des Modells) relativ rasch überwunden und als befände sie sich auf der Linie der ansteigen-

20 Den nachfolgenden Ausführungen liegt eine Fallstudie zugrunde. Die hier dargestellten Auszüge aus der Fallstudie dienen in erster Linie der Anwendung unseres o.g. Erklärungsansatzes auf die Ebene einer Einzelschule. Für die aufschlußreichen und intensiven Gespräche über die Entwicklung der Schule und über Aspekte des schulischen Transformationsprozesses möchte ich der Schulleiterin danken.

den kulturellen Kompetenz (vgl. Abb. 1). Dieser Entwicklungsprozeß gelang der Schule vor allem dadurch, weil sie sich rasch auf die neuen Bedingungen einstellte und sich dabei einerseits der eigenen Stärken bemaß, andererseits aber auch neue, reformorientierte („West“-)Elemente, insbesondere offeneren Unterrichtsformen, in den pädagogischen Alltag integrierte.

Der Weg der Schule bis dahin war nicht einfach: Wie viele andere Schulen, insbesondere Mittelschulen, mußte sich das im Schuljahr 1992/93 neu zusammengesetzte Lehrerkollegium aber erst einmal finden und den in der unmittelbaren Wendezeit verlorenen Kontakt zu den Schülern wieder neu knüpfen. Zentrale Fragen der Diskussion im Lehrerkollegium dieser Zeit waren deshalb z.B.: Was müssen wir verändern? Wie kommen wir wieder an die Schüler heran?

Zunächst wurden die folgenden drei Schwerpunkte verfolgt:

- (1.) die Wiedereinführung der Klassenleiterstunde, um die Erziehungsfunktion zu stärken, die in der Wendezeit z.T. ins Hintertreffen geriet (tendenzieller Rückzug auf Unterricht auch an dieser Schule); dazu wurde insbesondere auch der Ethikunterricht genutzt;
- (2.) psychologisch-pädagogische Fortbildung, um die „neuen“ Kinder und Jugendlichen und ihre veränderten Lebensbedingungen besser zu verstehen und die Lehrer-Schüler-Interaktionen zu verbessern (z.B. Kennenlernen von neuen Trainingsprogrammen, Rollenspielen oder Entspannungstechniken);
- (3.) die Integration der Schüler im Hauptschulbildungsgang (z.B. durch heterogene Klassenbildung und speziellen Förderunterricht), um deren Ausgrenzung und die daraus resultierenden Folgeprobleme (z.B. Aggression und Gewalt) zu verhindern.

Parallel dazu wurden folgende Elemente der DDR-Schule wieder aufgegriffen und unter den neuen Bedingungen schöpferisch anzuwenden versucht:

- Intensive Elternarbeit (z.B. informieren die Klassenlehrer die Eltern mehrmals im Schuljahr über den Leistungsstand ihrer Kinder),
- Förderunterricht (insgesamt ca. 15 Angebote pro Woche),
- Nachmittagsangebote (insgesamt ca. 30 Angebote pro Woche), Aufbau eines Schulclubs,
- regelmäßiger Erfahrungsaustausch über Unterrichtsmethoden („Erfahrungsaustausch als billigste Investition“) und Durchführung der schulinternen Lehrerfortbildung (SchLF),
- Befähigung der Schüler, insbesondere der Schülersprecher zu Partizipation, z.B. deren Anleitung durch die gewählten Vertrauenslehrer,
- Wiedereinsetzen von „Patenschülern“ und „Ordnungsschülern“.

Die Grundzüge des Schulprogramms mit den genannten Elementen wurden im Schuljahr 1993/94 für das Projekt „Schule ohne Gewalt“ erarbeitet, doch erst seit kurzer Zeit beginnt das Schulkonzept zu greifen und erste Früchte zu tragen. Schulentwicklungsprozesse brauchen bekanntlich einen längeren Atem. Als nächstes, längerfristiges Ziel hat sich die Schulleiterin die Einführung von Schlichtermodellen vorgenommen. Schüler

sollen dabei durch Vermittlung von Schülern ihre Konflikte selbst lösen lernen.

Bei aller Vorsicht, die weitere Entwicklung dieser Schule zu prognostizieren, scheint es der Schule insgesamt gelungen zu sein, durch das Besinnen auf die eigenen Stärken das angeschlagene Selbstbewußtsein der Lehrer zu stabilisieren und – unter Einbeziehung neuer, reformpädagogisch orientierter Elemente – notwendige Schulentwicklungsprozesse zu initiieren. Ein gewisses Mindestmaß an Selbstwertgefühl ist dabei eine wichtige Voraussetzung, um neue Lernprozesse zu ermöglichen, eine bedrohte Identität ist dazu kaum in der Lage. Das ist auch das Kernproblem des ostdeutschen Transformationsprozesses. Das Fallbeispiel gibt jedoch auch Anlaß für Hoffnung und Optimismus, indem es Ansätze und Wege aufzeigt, *wie auch unter den Bedingungen der Transformation, also auch bei vorhandenen asymmetrischen Kommunikationsstrukturen, das Selbstbewußtsein Ostdeutscher gestärkt werden kann, damit Lernprozesse nicht blockiert, sondern gefördert werden.*

3. Bedingungen für einen Verständigungs- und Lernprozeß

In diesem Sinne ist die von Schlömerkemper bereits 1990 geäußerte Vermutung, daß ein Diskussionsprozeß nur in Gang gesetzt werden könne, wenn Erhaltenswertes erkannt und unter den neuen Bedingungen produktiv gemacht wird, so daß sich ostdeutsche Lehrerinnen und Lehrer als handlungsfähige Subjekte wiedererkennen können (vgl. Schlömerkemper 1990, S. 269), von erstaunlicher Aktualität. Dazu einige abschließende, zusammenfassende Überlegungen.

Mit unseren Ausführungen haben wir – gestützt auf Befunde der Transformationsforschung, der Kulturforschung und der Schulforschung – den Prozeßverlauf der Transformation der ostdeutschen Gesellschaft in Form eines Kulturschocks zu beschreiben versucht. Insbesondere haben wir – vor dem Hintergrund modernisierungstheoretischer und akteurstheoretischer Diskurse (vgl. Buhlmann 1997, Pollack 1997, Wagner 1997) – zu erklären versucht, warum im Transformationsprozeß sowohl im Ganzen als auch im Schulbereich der Kommunikationsprozeß zwischen Ost und West, welcher zugleich auch die kritische Aufarbeitung der jeweils eigenen Geschichte (im Schulbereich: der eigenen Pädagogik) voraussetzt, bisher kaum in Gang gekommen ist und die Transformation noch immer durch Entfremdungsercheinungen, Mißverständnisse und wechselseitige Abwehrmechanismen geprägt ist (vgl. 2. und 3. Phase des Modells).

Dabei haben wir zu zeigen versucht, daß in der Art und Weise des Transformationsprozesses selbst („privilegierter Sonderfall Ostdeutschland“) Ursachen für den mangelnden Verständigungs- und Reflexionsprozeß zu sehen sind. Durch die Dominanz westdeutscher Referenzsysteme werden die Probleme mit dem neuen (Schul-)System vor allem den externen Akteuren angelastet, weshalb sich Ostdeutsche leicht der Verantwortung entziehen können. Durch das Vorhandensein asymmetrischer Kommunikationsstrukturen und das Infragestellen ostdeutscher Biographien wird diese Dominanz aufrechterhalten und verstärkt. Die Folge davon ist u.a., daß die erforderlichen Entwicklungsprozesse in Schule und Unterricht – wenn über-

haupt – nur sehr zögerlich stattfinden, und daß – in Abwandlung einer These von Klaus-Jürgen Tillmann – die Schule in den neuen Bundesländern – zugespitzt formuliert – eher ein „Hort der Kontinuität“²¹ ist.

Ein Verständigungsprozeß von gleichberechtigten Partnern wäre dann gegeben, wenn ein gesellschaftliches Klima, eine politische Kultur geschaffen würde, bei dem Ostdeutsche ohne Angst vor Selbstwertbedrohungen selbstbewußt agieren könnten. Dann wäre es den Ostdeutschen auch leichter möglich, sich mit der eigenen Biographie kritisch auseinanderzusetzen und diese kritische Selbstreflexion als Quelle für neues Selbstbewußtsein zu nutzen sowie u.U. auch eigene Ansprüche geltend zu machen. Die Gestaltung der deutschen Einheit ist – so die verallgemeinerbare Botschaft des vorliegenden Beitrages – nicht nur ein politisches oder ökonomisches, sondern auch ein psychosoziales oder ein Mentalitätsproblem, ein Problem wechselseitiger Wahrnehmungen und Fehlwahrnehmungen. Um mit den Worten von Rüdiger Thomas zu sprechen: „Es wird notwendig sein, daß wir in einem Prozeß vorurteilsfreier Kommunikation unsere beiden Vergangenheiten wechselseitig erforschen, damit wir gemeinsam unsere Zukunft gestalten können“ (Thomas 1998, S. 780).²² Die gilt in besonderem Maße für die Bildungs- und Schullandschaft.

Literatur

- Becker, U. / Becker, H. / Ruhland, W.: Zwischen Angst und Aufbruch – Das Lebensgefühl der Deutschen in Ost und West nach der Wiedervereinigung. Düsseldorf u.a. 1992
- Buhlmann, T.: Vereinigungsbilanzen. Die deutsche Einheit im Spiegel der Sozialwissenschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 40-41/1997, S. 29-37
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn 1994
- Ditton, H.: Die Wiedervereinigung Deutschlands – Schule in Ost und West. In: Meier/Rabe-Kleberg/Rodax 1997, S. 26-38
- Döbert, H.: Befindlichkeit der Lehrerschaft im Osten: teils teils. In: Deutsche Lehrerzeitung, 6/1995 (2. Februarausgabe), S. 6
- Döbert, H.: Zur beruflichen Um- und Neusozialisation ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer. In: Buchen, S. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Lehrerforschung. Band 1. Weinheim 1997, S. 77-102
- Dudek, P. / Tenorth, H.-E. (Hg.): Transformation der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim, Basel 1994
- Flösser, G. / Otto, H.-U. / Tillmann, K.-J. (Hg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierungen im deutsch-deutschen Übergang. Opladen 1996
- Forschungsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem an Schulen. Die Dresdner Studie. Opladen 1998

21 Bei Tillmann heißt es: „In der Hektik und dem Chaos des Wandels in der (ehemaligen) DDR war und ist die Schule eher ein Hort der Stabilität“ (Tillmann 1996, S. 34).

22 Ähnlich äußern sich auch einige andere Autoren; bezogen auf den Schul- und Bildungsbereich vgl. z.B. Ditton 1997, Meier/Rabe-Kleberg/Rodax 1997 und Pehnke 1998.

- Fuchs, H.-W.: Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems. Opladen 1997
- Fuhrmann, E.: Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens unter veränderten schulischen Rahmenbedingungen. In: Helsper, W. / Krüger, H.-H. / Wenzel, H. (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 2. Weinheim 1996, S. 137-158
- Giesen, B. / Leggewie, C. (Hg.): Experiment Vereinigung. Ein sozialer Großversuch. Berlin 1991
- Hettlage, R. / Lenz, K. (Hg.): Deutschland nach der Wende. Eine Zwischenbilanz. München 1995
- Hoyer, H.-D.: Der Einfluß der schulischen Umgestaltung auf die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – Ergebnisse einer sozialwissenschaftlichen Feldanalyse in Brandenburg. In: Buchen, S. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Lehrerforschung. Band 1. Weinheim 1997, S. 61-75
- Hoyer, H.-D.: Modernisierung von Bildung, Schule und Pädagogik? In: Deutsche Lehrerzeitung. 23.12.1996, S. 10
- Hübner, P.: Die Vereinigung des Schulsystems am Beispiel Berlins. In: Flösser/Otto/Tillmann 1996, S. 63-79
- IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. In: Rolff H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Weinheim 1998, S. 13-50
- Keuffer, J. / Luther R. / Meyer, M. A.: Erzeugen neue Verhältnisse auch eine neue Didaktik? In: Löw/Meister/Sander 1995, S. 97-130
- Löw, M. / Meister, D. / Sander, U. (Hg.): Pädagogik im Umbruch. Kontinuität und Wandel in den neuen Bundesländern. Opladen 1995, S. 97-130
- Meier, A. / Rabe-Kleberg, U. / Rodax, K. (Hg.): Transformation und Tradition in Ost und West. Opladen 1997
- Meier, A. / Rabe-Kleberg, U. / Rodax, K.: Eine konservative Revolution? In: Meier/Rabe-Kleberg/Rodax 1997, S. 9-25
- Melzer, W. / Stenke, D.: Schulentwicklung und Schulforschung in den ostdeutschen Bundesländern. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 8. Weinheim und München 1996, S. 307-337
- Misselwitz H.-J.: Nicht länger mit dem Gesicht nach Westen. Das neue Selbstbewußtsein der Ostdeutschen. Bonn 1996
- Mitscherlich, M. / Runge, I.: Kulturschock – Umgang mit Deutschen. Hamburg 1993
- Pehnke, A.: Trotz bisher vertaner Chancen für eine Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog neue Reformschritte einleiten. In: Pehnke, A. / Röhrs, H. (Hg.): Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Frankfurt a.M. 1998 (2. erw. Auflage), S. 11-36
- Pollack, D.: Das Bedürfnis nach Anerkennung. Der Wandel der Akzeptanz von Demokratie und Marktwirtschaft in Ostdeutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschehen B 13/1997, S. 1-14
- Prüß, F. / Bettmer, F.: Schule und Jugendhilfe – neue Kooperationschancen im Osten? In: Flösser/Otto/Tillmann 1996, S. 238-252
- Reh, S.: Bildungspolitischer Wandel und Identität: Lehrerinnen und Lehrer in den neuen Bundesländern. In: Flösser/Otto/Tillmann 1996, S. 80-100
- Reh, S. / Tillmann, K.-J.: Zwischen Verunsicherung und Stabilitäts-Suche. Der Wandel der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern. In: Die Deutsche Schule. 86, 1994, 2, S. 224-241
- Riedel, K. u.a.: Schule im Vereinigungsprozeß. Probleme und Erfahrungen aus Lehrer- und Schülerperspektive. Frankfurt a.M. 1994
- Rovo, I.: Wortmeldung. In: Die Deutsche Schule. 86, 1994, 3, S. 367-373
- Schlömerkemper, J.: Auf der Suche nach einem neuen Konsens. Über Kontinuität und Wandel im Bildungswesen der DDR. In: Die Deutsche Schule. 82, 1990, 3, S. 267-276
- Schlömerkemper, J.: Das Bildungsverständnis in Ost- und Westdeutschland. Ergebnisse einer Befragung in der BRD und der DDR. In: Die Deutsche Schule. 83, 1991, 3, S. 308-325

- Schubarth, W.: Schule zwischen Offenheit und Halt. In: Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B. (Hg.): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Weinheim und München 1998, S. 235-248
- Schubarth, W. / Stenke, D.: Gewaltintervention und -prävention als Merkmale von Schulqualität: Zwei Schulbeispiele. In: Schubarth, W. / Kolbe, F. U. / Willems, H. (Hg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen 1996, S.173-204
- Schubarth, W. / Stenke, D. / Melzer, W.: Schüler-Sein unter neuen gesellschaftlichen Bedingungen. In: Flösser/Otto/Tillmann 1996, S. 101-117
- Stenke, D. / Melzer, W.: Hat das Zwei-Säulen-Modell eine bildungspolitische Zukunft? Eine erste Bilanz der Schulentwicklung in Sachsen. In: Melzer/Sandfuchs 1996, S. 67-85
- Stenke, D. / Stumpp, A. / Melzer, W.: Die Mittelschule im Freistaat Sachsen. Abschlußbericht des BLK-Modellversuches. TU Dresden 1997
- Thomas, R.: Wahrnehmungsmuster in Ost- und Westdeutschland gestern und heute. In: Deutschlandarchiv. Heft 5/1998, S. 772-780
- Tillmann, K.-J.: Kontinuität und Wandel im Schulwesen der neuen Bundesländer. In: Flösser/Otto/Tillmann 1996, S. 30-41
- Vollstädt, W.: Auf- und Abbrüche im ostdeutschen Schulwesen. In: Flösser/Otto/Tillmann 1996, S. 118-131
- Wagner, W.: Kulturschock Deutschland. Hamburg 1997
- Weishaupt, H. / Zedler, P.: Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den Neuen Ländern. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 8. Weinheim 1994, S. 395-429
- Wiesenthal, H.: Die Transformation Ostdeutschlands: Ein (nicht ausschließlich) privilegierter Sonderfall der Bewältigung von Transformationsproblemen. In: Wollmann, H. / Wiesenthal, H. / Bönker, F. (Hg.): Transformation sozialistischer Gesellschaften: Am Ende des Anfangs. Opladen 1995, S.134-159

Wilfried Schubarth, geb. 1955, Dr. phil. habil., nach Lehrerstudium wissenschaftlicher Assistent an der Universität Leipzig, dann Mitarbeiter am Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig, später am Deutschen Jugendinstitut München, von 1993 bis 1998 wissenschaftlicher Assistent an der Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden, seit Oktober 1998 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald.
Anschrift: Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald, Institut für Erziehungswissenschaft, Franz-Mehring-Str. 47, 17487 Greifswald